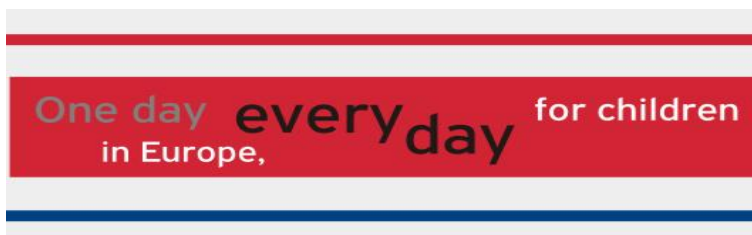




**1^ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ
ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ
«ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΑΙ
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. ΜΕ ΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΣΤΗΝ
ΕΥΡΩΠΗ»**



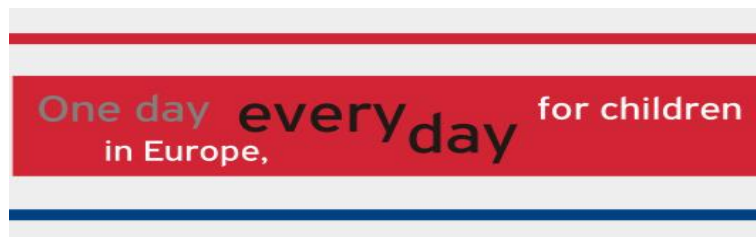
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

11 και 12 Ιουνίου 2014
Athens Ledra Hotel - Αθήνα



1ST EUROPEAN ANTI-BULLYING NETWORK CONFERENCE

“BULLYING AND CYBERBULLYING ACROSS EUROPE”



CONFERENCE PROCEEDINGS

11 and 12 of June 2014
Athens Ledra Hotel - Athens

1^ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με το βλέμμα στην Ευρώπη».

Πρακτικά του Συνεδρίου

Επιμέλεια έκδοσης:

Πάυλος Σαλίχος - Στέφανος Αλεβίζος

Γραφιστική επιμέλεια έκδοσης - μορφοποίηση:

Ειρήνη Μιχοπάνου

Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού, 2015

www.hamogelo.gr

Όλες οι εργασίες του συνεδρίου συμπεριλήφθηκαν στον παρόντα Τόμο εκτός από αυτές οι οποίες οι εισηγητές/-τριες τους δεν επιθυμούσαν την συμπερίληψή τους.

Πλήρης Βιβλιογραφική αναφορά:

Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Οι συγγραφείς των κειμένων που περιέχονται στον παρόντα τόμο παραχώρησαν όλα τα δικαιώματα στον Εθελοντικό Οργανισμό για τα παιδιά «Το Χαμόγελο του Παιδιού».

©Copyright 2015: Το Χαμόγελο του Παιδιού

ISBN: 978-618-81589-1-7

1st Scientific Conference of the European Anti-bullying Network “Bullying and Cyberbullying across Europe”

Conference Proceedings

Editors:

Pavlos Salichos – Stefanos Alevizos

Graphic Edition & Layout:

Eirini Michopanou

Athens: The Smile of the Child, 2015

www.hamogelo.gr

All conference activities were included in this volume except those whose speakers and rapporteurs did not wish to include.

Full Reference:

Salichos, P. & Alevizos, S. (Eds.). (2015). Bullying and Cyberbullying across Europe (Proceedings of the 1st Scientific Conference of the European Anti-bullying Network), Athens, June 11th-12th, 2015. Athens: The Smile of the Child.

The authors of the texts of this volume have ceded all rights to the Voluntary, non-governmental association for children “The Smile of the Child”.

©Copyright 2015: The Smile of the Child

ISBN: 978-618-81589-1-7

Η ιστοσελίδα του EAN / The EAN website

<http://www.antibullying.eu>

Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

Επίτιμος Πρόεδρος: OLWEUS DAN

Πρόεδρος: ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΛΕΒΙΖΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ

BREIVIK KYRRE

CAPPELO GIANNA

FORRESI BARBARA

ΓΙΟΒΑΖΟΛΙΑΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ

GRUZITE AMANDA

ΚΟΥΡΤΑ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΜΥΛΩΝΑΚΟΥ ΚΕΚΕ ΗΡΩ

MUSSO DANILO

POVILAITIS ROBERTAS

ROBINSON STACEY

ΣΑΛΙΧΟΣ ΠΑΥΛΟΣ

SALVATO ROSARIO

SPITERI GERTRUDE

Scientific Committee

Honorary Chair of Scientific Committee:
OLWEUS DAN

Chair of Scientific Committee:
ARTINOPOULOU VASILIKI

ALEVIZOS STEFANOS

BREIVIK KYRRE

CAPPELO GIANNA

FORRESI BARBARA

GIOVAZOLIAS THEODOROS

GRUZITE AMANDA

KOURTA DESPOINA

MYLONAKOU KEKE IRO

MUSSO DANILO

POVILAITIS ROBERTAS

ROBINSON STACEY

SALICHOS PAVLOS

SALVATO ROSARIO

SPITERI GERTRUDE

Οργανωτική Επιτροπή

Πρόεδρος: ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΑΛΕΒΙΖΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ

ΑΥΛΩΝΙΤΗ ΙΩΑΝΝΑ

ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΣ

ΚΑΒΑΛΛΙΕΡΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ

Organizing Committee

President: GIANNOPOULOS
KONSTANTINOS

ALEVIZOS STEFANOS

AVLONITI IOANNA

GIANNOPOULOS NIKOS

KAVALLIERAKI MARINA

ΚΟΝΤΑΞΗ ΜΑΡΑ

ΜΠΟΥΡΧΑ ΚΥΡΙΑΚΗ

ΠΑΡΔΑΛΗΣ ΔΡΕΣΙΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΣΑΛΙΧΟΣ ΠΑΥΛΟΣ

ΦΙΛΙΠΠΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΚΟΝΤΑΧΙ ΜΑΡΑ

ΒΟΥΡΧΑ ΚΙΡΙΑΚΙ

ΠΑΡΔΑΛΙΣ ΔΡΕΣΙΟΣ ΠΑΝΑΓΙΟΤΙΣ

ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΣΑΛΙΧΟΣ ΠΑΥΛΟΣ

ΦΙΛΙΠΠΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ - CONTENTS	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ Κ. ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ.....	18
PREFACE – MR. GIANNOPOULOS	21
ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΚΑ ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ	24
PREFACE - MRS ARTINOPOULOU	26
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	28
CONFERENCE PROGRAM.....	37
ΠΡΩΤΗ ΗΜΕΡΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ - CONFERENCE'S	
FIRST DAY	44
ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ / PLENARY SESSION 9:30 – 10.10	44
<i>Εναρκτήρια Ομιλία.....</i>	<i>44</i>
<i>Κώστας Γιαννόπουλος.....</i>	<i>44</i>
<i>Opening Speech.....</i>	<i>51</i>
<i>Konstantinos Giannopoulos</i>	<i>51</i>
<i>Εναρκτήρια Προσφώνηση-Χαιρετισμός.....</i>	<i>57</i>
<i>απο κ. Πάνο Καρβούνη.....</i>	<i>57</i>
<i>Opening Greeting</i>	<i>60</i>
<i>Panos Carvounis</i>	<i>60</i>
ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ / PLENARY SESSION 10:10 – 10.30	63
<i>Bullying in school: Some facts, some myths and systematic intervention</i>	<i>63</i>
<i>Dan Olweus</i>	<i>63</i>
ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ / PLENARY SESSION 11:00 – 13:00	76

<i>Identity-Based school bullying – what the Council of Europe can do?</i>	76
<i>Eleni Tsetsekou</i>	76
<i>Developing a global knowledge base on homophobic and transphobic bullying:</i>	
<i>Research as insight and intervention.....</i>	81
<i>Joseph G. Kosciw, Ph.D.</i>	81
<i>Towards a European Anti-bullying Policy.....</i>	95
<i>EAN Strategy Position Paper</i>	95
<i>Prof. Vasso Artinopoulou, Ph.D.</i>	95
ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ / PLENARY SESSION 14:15 – 15:30	106
<i>Among protection, assistance and developing responsibility: good practices in juvenile justice.....</i>	106
<i>Dr. Danilo Musso Ph.D.</i>	106
<i>Σχολικός Εκφοβισμός: Είμαστε στο Σωστό Δρόμο για την Κατανόηση του Φαινομένου & το Σχεδιασμό Αποτελεσματικών Παρεμβάσεων στα Ελληνικά Σχολεία;</i>	116
<i>Bullying: Are We on the Right Track in Understanding the Phenomenon and Designing Effective Interventions in the Greek Schools?^{Eng.Ab}</i>	116
<i>Αναστάσιος Ματσόπουλος, Ph.D.</i>	116
ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ / PARALLEL SESSION 15.30 – 17.00	155
ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA: ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ / ROOM HYDRA: CONTEMPORARY RESEARCH FINDINGS	155
<i>Parenting and bullying behaviours: The moderating role of paternal acceptance.</i>	155
<i>Akis Giouazolias.....</i>	155
<i>“Bullying” στο ελληνικό σχολείο: επιδημία στην εξάπλωση ενός φαινομένου ή επιδημία στην εξάπλωση μιας θεωρητικής συζήτησης;</i>	157
<i>“Bullying” At Greek Schools: An Epidemic Phenomenon Or An Epidemic Of Discourse?.....</i>	157
<i>Σοφία Γιοβάνογλου</i>	157

Ο σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ^{Eng.Ab}	166
Άννα Μακρίδου	166
ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ / ROOM	
GRAND BALLROOM: CYBERBULLYING	175
<i>Cyberbullying & Company. From Myths to Empirical Evidence</i>	175
Gianna Carrello	175
<i>Digital και cyber bullying και αθέμιτη χρήση ηλεκτρονικών πληροφοριών ως το</i> <i>“bullying του μέλλοντος”</i>	193
Γνώση και πρόληψη	193
Φώτης Σπυρόπουλος.....	193
<i>Γονικές πρακτικές και cyber-bullying: Η επίδραση της γονικής προώθησης της</i> <i>αυτονομίας στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην επίδειξη συμπεριφορών cyber-</i> <i>bullying</i>	209
Κυριακή Φουσιάνη ¹ , Παναγιώτα Δημητροπούλου ² , Μιχάλης Μιχαηλίδης ² & Stijn Van Petegem ³	209
ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES: ΣΥΝΤΡΟΦΙΚΕΣ ΕΦΗΒΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ	
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ / ROOM SPETSES: TEEN RELATIONSHIPS AND BYLLYING ..	211
<i>Έμφυλα χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής βίας: τα φύλα ως</i>	211
<i>υποκείμενα και ως αντικείμενα του σχολικού εκφοβισμού</i> ^{Eng.Ab}	211
Αλεξάνδρα Γκουλιάμα.....	211
<i>Πρόγραμμα Πρωτογενούς Πρόληψης της Έμφυλης Βίας: “Χτίζοντας Υγιείς Σχέσεις</i> <i>ανάμεσα στα Δύο Φύλα”</i>	230
GEAR against IPV ^{Eng.Ab}	230
Κική Πετρουλάκη ¹ , Αντωνία Τσιριγώτη ² , Αθανάσιος Ντιναπόγιας ²	230
ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	
/ ROOM SALON AEGINA: INNOVATIVE PREVENTION PROGRAMS AGAINST	
BULLYING	248
<i>Αξιολόγηση του Προγράμματος</i>	248

«Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό»: Η Εμπειρία του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Μαγνησίας ^{Eng.Ab}	248
Αντώνης Πλαγεράς.....	248
Χριστίνα Ρούση – Βέργου.....	248
Ελένη Ανδρέου	248
ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ / PARALLEL SESSION 17.20 – 18.50	256
ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ / ROOM SALON AEGINA: TEACHERS’ AND STUDENTS’ PERCPRECTIVES.....	256
<i>Merseyside Expanding Horizons</i>	256
<i>Stacey Robinson</i>	256
Μορφές εκφοβισμού στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο. Στάσεις και απόψεις των εκπ/κών της Α/θμιας ^{Eng.Ab}	262
Δρ. Καρούτζου Γεωργία	262
Οι αντιλήψεις δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στο ζητήματα του σχολικού εκφοβισμού ^{Eng.Ab}	289
Dr. Χρίστος Πατσάλης	289
Ενδοσχολική βία, παραβατικότητα και παρεμβατικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης ^{Eng.Ab}	311
Γιώργος Κουμουندούρος	311
Αντιλήψεις μαθητών λυκείων για το φαινόμενο του <i>Bullying</i> σε ελληνικά σχολεία. Καλές πρακτικές διαχείρισης ^{Eng.Ab}	334
Κουλίνου Θεοδώρα – Παύλος Χρήστος	334
ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM: ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ / ROOM GRAND BALLROOM: PREVENTION PROJECTS IN SCHOOLS	355
Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού ^{Eng.Ab}	355
Χρυσοστομίδης Πέτρος,	355

Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού: καλές πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου ^{Eng.Ab}	365
Κωστελίδου Αναστασία Μ. Ed.	365
Αποτελέσματα Πιλοτικού Προγράμματος Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Ενδοσχολικής Βίας στο σύγχρονο Σχολείο ^{Eng.Ab}	380
Αλέξανδρος Κόπτσης.....	380
Πολύπτυχες και στοχευμένες δράσεις του Κολλεγίου Ανατόλια κατά του σχολικού εκφοβισμού ^{Eng.Ab}	399
Αλεξία Σερίδου	399
ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSSES: ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΧΑΜΟΓΕΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ / ROOM SPETSSES: PREVENTION PROJECTS FROM “THE SMILE OF THE CHILD”	
410	410
Εμπειρικά δεδομένα για τον εκφοβισμό,	410
«Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά SOS 1056» ^{Eng.Ab}	410
Κολοκυθά Αγγελική.....	410
Διαδραστικές παρεμβάσεις πρόληψης κατά του Σχολικού Εκφοβισμού ^{Eng.Ab}	415
Φουσιάνης Χρήστος.....	415
«Το Παπάκι Πάει...» Η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου για την πρόληψη του εκφοβισμού.....	428
Αλεβίζος Στέφανος.....	428
“The little duck goes...” Making good use of Puppet Theater in preventing bullying	431
.....	431
Alevizos Stefanos.....	431
ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA: ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ. ΕΣΤΙΑΖΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ / ROOM HYDRA: PREVENTING AND RESPONDING THE FENOMENON DURING DAILY SCHOOL LIFE	
434	434
Ο σχολικός εκφοβισμός η σχολική κοινότητα αναζητά δεξιότητες ηγεσίας ^{Eng.Ab}	434

Βασιλείου Αλεξάνδρα – Αριάδνη.....	434
Καλές πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού : «Δουλεύοντας ομαδικά και δημιουργικά αντιμετωπίζω το σχολικό εκφοβισμό» ^{Eng.Ab}	440
Ευπραξία Βλαχοδήμου.....	440
Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων: Η ένταξη καινοτομιών και η διαχείριση της αλλαγής σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων ^{Eng.Ab}	447
Κων/νος Καλέμης	447
Η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων στο 2 ^ο γυμνάσιο Ασπόπυργου (2005- 2014).	466
Από τη θεωρία στην πράξη	466
Γιαννάτου Αγγελική.....	466

ΔΕΥΤΕΡΗ ΗΜΕΡΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ – CONFERENCE'S SECOND DAY 472

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ / PLENARY SESSION 9.30 – 10.15	472
<i>European Anti-bullying Network launches mobile application to expand distribution of good practices</i>	472
<i>Stamatis Larozas</i>	472
<i>Καμπάνια Καθιέρωσης της Πανευρωπαϊκής Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού</i>	476
<i>Παναγιώτης Παρδάλης Δρέσιος</i>	476
<i>Campaign on Establishing a European anti-bullying day</i>	481
<i>One day in Europe, every day for children</i>	481
<i>Panagiotis Pardalis Dresios</i>	481
ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ 10.15 – 11.45	486
ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM	486
<i>Εκφοβισμός: Διαχείριση συναισθημάτων και Επικοινωνία στη σχολική κοινότητα</i>	486
<i>Γιούργη Μαρία και Σαλίχος Παύλος</i>	486

ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA.....	487
<i>«Η Πίεση των Συνομηλίκων και ο δικός μου Ρόλος σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού»</i>	
<i>Παναγιωτάκη Μαρία.....</i>	<i>487</i>
ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSSES	488
<i>«Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Τεχνική αναπλαισίωσης και ομάδα υποστήριξης για επίλυση περιστατικών ενδοσχολικής βίας».....</i>	
<i>Σακελλαρίου Μίλτος</i>	<i>488</i>
ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA.....	489
<i>Μπαίνοντας στα παπούτσια του άλλου</i>	
<i>Ομάδα Ευαισθητοποίησης της TANDEM.....</i>	<i>489</i>
ΑΙΘΟΥΣΑ MILOS POROS	490
<i>«Ο Εκφοβισμός στο Σχολικό Περιβάλλον. Σχέσεις μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών.</i>	
<i>Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμεσολαβητή στη σχολική κοινότητα»</i>	<i>490</i>
<i>Γιαννάτου Αγγελική - Παυλάτου Ευρυδίκη - Ψαρρά Γεωργία.....</i>	<i>490</i>
ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ 12.15 – 13.45.....	491
ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA.....	491
<i>«Φτου! Ξελευθερία για όλους»: Αντιεκφοβιστικές αγκαλιές μέσα από την τέχνη στην εκπαίδευση.....</i>	
<i>Φανουράκη Κλειώ, Λυμπέρης Γιώργος</i>	<i>491</i>
ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA.....	492
<i>Εφαρμοσμένο εργαστήριο, «Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό»</i>	
<i>Ρούση Χριστίνα</i>	<i>492</i>
ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSSES	494
<i>Η ραγισμένη κούκλα</i>	
<i>Κακαρόντζα Ευαγγελία</i>	<i>494</i>

ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM	495
Στάσου πλάι μου: συναντώντας το πρόσωπο του άλλου ^{Eng.Ab}	495
Σίμος Παπαδόπουλος.....	495
ΑΙΘΟΥΣΑ MILOS POROS	510
Πρόληψη για τον εκφοβισμό: χτίζοντας κοινότητα μέσα στο σχολείο.....	510
Βασιλείου Αλεξάνδρα - Ασλανίδου Λένα - Βασιλείου Λίλη.....	510
ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ / PARALLEL SESSION 15.15 – 16.45	511
ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM: ΕΙΔΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ / ROOM GRAND BALLROOM: RISK FACTORS FOR BULLYING	511
<i>Το διπλά εξαιρετικό (Twice exceptional - 2E) δίλημμα:</i>	511
<i>Υποστήριξη του παιδιού με χάρισμα/ταλέντο και επιπρόσθετες εκαπιδευτικές ανάγκες (διαταραχή ελλειματικής προσοχής και υπερκινητικότητας – ΔΕΠΥ) ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό</i>	511
<i>Μαίρη Δ. Στυλίδη, Dr.Sc.</i>	511
<i>Το διπλά εξαιρετικό (Twice exceptional - 2E) παιδί: Το παιδί με χάρισμα/ταλέντο και επιπρόσθετες εκαπιδευτικές ανάγκες (διαταραχή ελλειματικής προσοχής και υπερκινητικότητας – ΔΕΠΥ)</i>	513
<i>Ομοφοβικός Σχολικός Εκφοβισμός: το μεγάλο μυστικό του ελληνικού σχολείου</i>	531
<i>Ζαχαρένια Καραθανάση</i>	531
<i>Creating safe learning environments for LGBT and all youth in the United States and worldwide</i>	551
<i>Joseph G. Kosciw, Ph.D.</i>	551
ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES: Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ / ROOM SPETSES: ART AS PREVENTING TOOL AGAINST BULLYING	571

Αφηγηματικές αναπαραστάσεις μαθητών δημοτικού σχολείου για την εκφοβιστική συμπεριφορά ^{Eng.Ab}	571
Ίσαρη Φιλία* & Πρίντεζη Άννα**	571
Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και προτάσεων ^{Eng.Ab}	592
Τσέργας Νίκος	592
Μπότου Αναστασία.....	592
Αντωνοπούλου Αλίκη.....	592
Το Bullying και η Λογοτεχνία.....	612
Διαχείριση του φαινομένου μέσα από την διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο ^{Eng.Ab}	612
Δούκισσα Φωτάρα	612
ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ / ROOM SALON AEGINA: TREORIES AND GOOD PRACTICES	634
Η συνδρομή της γραφολογικής επιστήμης στην προληπτική διάγνωση εκφοβιστικών συμπεριφορών – Κάποια πρώτα ερευνητικά πορίσματα ^{Eng.Ab}	634
Ευδοξία Ζ. Φασούλα	634
ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ 15.15 – 16.45	651
ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA.....	651
Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο – καινοτόμες μη τιμωρητικές μέθοδοι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού	651
Καραβόλτσου Αθηνά.....	651
ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ / PLENARY SESSION 17.05 – 18.05	652
<i>A Social Pedagogy Perspective on Bullying in Schools</i>	<i>652</i>
<i>Professor Chris Kyriacou.....</i>	<i>652</i>
<i>Social pedagogy and the rich child: helping children unfold their potential.....</i>	<i>658</i>
<i>Gabriel Eichsteller.....</i>	<i>658</i>
<i>Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του εκφοβισμού.....</i>	<i>668</i>

στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον	668
<i>Social Pedagogical Approaches to Bullying</i>	668
<i>in the Greek School Environment</i> ^{Eng.Ab}	668
Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ.....	668
ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ / PLENARY SESSION 18.05 – 18.20.....	691
<i>Δυσλεξικοί, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με ΔΕΠΥ & gifted: θύτες ή</i> <i>θύματα του bullying;</i>	691
<i>Dyslexics, Learning Disabled, ADHD and Gifted: Bullies or Bullied?</i> ^{Eng.Ab}	691
Καθηγητής Γεώργιος Θ. Παυλίδης	691
Prof. George Th. Pavlidis	691
ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ / PLENARY SESSION 18.20 – 19.30.....	716
<i>Ημερολόγια Εκφοβισμού</i>	716
Αλέξανδρος Χατζής.....	716
<i>Bullying Diaries</i>	718
<i>Alexandros Chantzis</i>	718
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ - PARTICIPANTS	720

Eng.Ab.: Αγγλική περίληψη σε ελληνικό κείμενο / *English Abstract available*

Πρόλογος κ. Γιαννόπουλου

«Το Χαμόγελο του Παιδιού» ως εθελοντικός οργανισμός για τα παιδιά αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, συσπειρώνει υγιείς δυνάμεις, και επιτυγχάνει να δίνει άμεσα λύσεις στα εκατοντάδες προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πανελλαδικά, 365 ημέρες το χρόνο, 24 ώρες την ημέρα.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του έργου «Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού» (EAN), «Το Χαμόγελο του Παιδιού» ως συντονιστής και σε συνεργασία με 16 οργανισμούς από 12 κράτη μέλη διοργάνωσε το 1^ο Επιστημονικό Συνέδριο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού στις 11 & 12 Ιουνίου 2014 υπό με τίτλο «*Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη*».

Το συνέδριο έλαβε χώρα υπό την αιγίδα της Ελληνικής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι εργασίες του πραγματοποιήθηκαν με συγχρηματοδότηση από το Πρόγραμμα «Daphne» της Γενικής Διεύθυνσης Δικαιοσύνης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Περισσότεροι από 400 συμμετέχοντες εκπρόσωποι φορέων, εθνικών και διεθνών οργανισμών, εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι, διακεκριμένοι Έλληνες και ευρωπαίοι επιστήμονες συνέβαλαν στις εργασίες του συνεδρίου με εισηγήσεις, επιστημονικές ανακοινώσεις και βιωματικά εργαστήρια.

Οι εργασίες του Συνεδρίου έδωσαν τη δυνατότητα στην επιστημονική κοινότητα, σε κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς φορείς από την Ελλάδα, την Ευρώπη, αλλά και τις ΗΠΑ να παρουσιάσουν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα, να ανταλλάξουν καλές πρακτικές στον τομέα της πρόληψης και να εμπλουτίσουν τον επιστημονικό διάλογο στο πεδίο έρευνας και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο, η έκδοση των πρακτικών του Συνεδρίου φιλοδοξεί να συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του προβλήματος του σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού υπό το φως νέων επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων, να παρέχει σωστή ενημέρωση και να ευαισθητοποιήσει ακόμη

περισσότερο τους κρατικούς και κοινωνικούς φορείς και κυρίως τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που αντιμετωπίζουν το φαινόμενο στην πρώτη γραμμή.

Στον τόμο των πρακτικών του Συνεδρίου περιλαμβάνονται συνολικά 43¹ εισηγήσεις, οι οποίες δημοσιεύονται σύμφωνα με τη σειρά που παρουσιάζονται στο πρόγραμμα και είναι χωρισμένες σε 11 κεντρικές ομιλίες στην αίθουσα ολομέλειας, σε 32 εισηγήσεις σε 12 παράλληλες συνεδρίες και σε 11 βιωματικά εργαστήρια στις παρακάτω βασικές θεματικές ενότητες:

- Ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον: στοιχεία, μύθοι και συστηματική παρέμβαση
- Ευρωπαϊκές πολιτικές ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό (συνδιοργάνωση με ILGA –Europe)
- Σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα
- Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός
- Συντροφικές Εφηβικές Σχέσεις και Σχολικός Εκφοβισμός
- Καινοτόμες Παρεμβάσεις και Προγράμματα
- Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών
- Δράσεις Σχολείων για την Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού
- Δράσεις Πρόληψης και Ενημέρωσης από «Το Χαμόγελο του Παιδιού»
- Δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου: εστιάζοντας στην σχολική καθημερινότητα
- Παρουσίαση παραδοτέων του έργου «Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού» (EAN)

Εκ μέρους της οργανωτικής επιτροπής του Συνεδρίου θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην επιτυχή οργάνωση του Συνεδρίου και συνέβαλαν με την άρτια επιστημονική τους γνώση ώστε το Συνέδριο να λάβει ιδιαίτερης απήχησης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη και να ενισχύσει τον επιστημονικό διάλογο, αλλά και το επίπεδο της ευαισθητοποίησης και πρόληψης στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω

¹ Ο αριθμός των εισηγήσεων του Τόμου είναι λίγο μικρότερος από αυτόν του συνεδρίου λόγω του ότι κάποιοι εισηγητές δεν επιθυμούσαν την συμπερίληψη του κειμένου τους.

ιδιαίτερα τους 16 εταίρους του έργου «Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού» στο πλαίσιο του οποίου διοργανώσαμε το Συνέδριο, το οποίο και σηματοδοτεί τον τελικό μας στόχο που είναι η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους εισηγητές/τριες, ομιλητές/τριες για τη διάθεση των παρεμβάσεων τους για το σκοπό της έκδοσης του παρόντος τόμου, αλλά και σε όσους συνέβαλαν στην επιμέλεια των κειμένων και την έκδοση των πρακτικών του Συνεδρίου. Ειδικότερα, θέλω να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου στην εθελόντρια του Συλλόγου μας κυρία Ειρήνη Μιχοπάνου, η οποία επιμελήθηκε την μορφοποίηση του σώματος των κειμένων του παρόντος τόμου.

Ο Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Κωνσταντίνος Γιαννόπουλος

Πρόεδρος του ΔΣ, «Το Χαμόγελο του Παιδιού»

Πρόεδρος του ΔΣ, «Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού» (EAN)

Preface – Mr. Giannopoulos

“The Smile of the Child”, a Greek non-profit association, non-governmental voluntary organization founded in 1996, brings together forces both nationally and internationally in order to provide various kinds of programs for the safety, protection and wellbeing of children in Greece on a 24/7 basis, 365 days a year, along the lines of 3 main pillars of action, namely, health, welfare, and direct intervention.

In the framework of the project “European Anti-bullying Network” (EAN), “The Smile of the Child” as Coordinator and in cooperation with 16 organizations from 12 EU Member States, organized the 1st Scientific Conference on “Bullying and Cyber-bullying across Europe” on 11 and 12 June 2014 in Athens, Greece.

The conference took place under the auspices of the Hellenic Presidency of the Council of the European Union, with funding from the Programme DAPHNE of DG Justice of the European Commission.

More than 400 participants, representatives of academia, civil society organizations, national and international governmental organizations and school counselors contributed to the conference with interventions, scientific announcements and experiential workshops.

The conference allowed participants of the academic community and representatives of governmental and non-governmental organizations from Greece, Europe and the US to present important research evidence, exchange good practices in the field of prevention and enrich the academic dialogue in the field of research and tackling of bullying.

In this context, the publication of the conference’s proceedings aims to contribute to a better understanding of the phenomenon of bullying and cyber-bullying under the light of new scientific and research evidence, provide proper information and further raise awareness among the public, social and educational actors who are dealing against with this problem on the frontline.

43 announcements¹ in total are included in the proceedings, which are published according to the agenda of the conference and are divided into 11 main speeches in the plenary, 32 interventions in 12 parallel sessions and 11 experiential workshops under the following main thematic areas:

- Some facts, some myths and systematic intervention
- European Policies against Bullying (co-organized with ILGA – Europe)
- Contemporary research findings
- Cyber-bullying
- Teen Relationships and Bullying
- Innovative Prevention Projects against Bullying
- Teachers’ and Students’ Perspectives
- Bullying-prevention projects in schools
- Bullying Prevention projects from ‘The Smile of the Child’
- Preventing and responding to bullying during daily school life
- Presentation of deliverables of the EAN project

On behalf of the organizing committee of the conference, I would like to warmly thank all those who made this conference a success and contributed with their scientific knowledge to creating a positive impact in Greece and Europe, enriching the scientific dialogue, as well as raising awareness and stepping up the levels of prevention within school communities.

I would also like to particularly thank the 16 partners of the project “European Anti-bullying Network” (EAN), in whose we organized this conference, marking the establishment of the European Network against bullying. Last, but certainly not least,

¹ The number of interventions included in this edition is slightly less than that of the conference as some of the speakers did not wish the inclusion of their texts.

I would like to thank all the speakers for contributing the texts of their interventions for the purposes of the present volume, and especially Ms. Eirini Michopanou, a volunteer of “The Smile of the Child”, who kindly contributed to the editing of the texts and made possible the publication of the proceedings of the conference.

The President of the Organizing Committee

Konstantinos Giannopoulos

President of the BoD, The Smile of the Child

President of the BoD, European Anti-bullying Network (EAN)

Πρόλογος κα Αρτινοπούλου

Η παρούσα έκδοση των πρακτικών του 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για την Πρόληψη και την αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού στη χώρα μας από το Χαμόγελο του Παιδιού αποτελεί μια σημαντική τεκμηρίωση του επιστημονικού ενδιαφέροντος και αντανακλά τον πλούτο των θεωρητικών, ερευνητικών και πρακτικών προσεγγίσεων για το ζήτημα αυτό.

Αποτέλεσε ιδιαίτερη χαρά και τιμή για την επαγγελματική και επιστημονική μου πορεία η ανάληψη της επιστημονικής ευθύνης για τη διοργάνωση του 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για την Πρόληψη και την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού στη χώρα μας από το Χαμόγελο του Παιδιού.

Σε μια χρονική και κοινωνική συγκυρία που η χώρα είναι εγκλωβισμένη στη δίνη της οικονομικής κρίσης, η πρωτοβουλία της διοργάνωσης ενός τέτοιου επιστημονικού γεγονότος ανέδειξε όχι μόνο την αναγνώριση του κοινωνικού φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, αλλά επίσης την ευαισθησία, την δημιουργική πρωτοβουλία και το έργο του Χαμόγελου του Παιδιού μέσα από την άρθρωση ενός σοβαρού, τεκμηριωμένου και ουσιαστικού επιστημονικού δια-λόγου για το θέμα.

Οι στόχοι του συνεδρίου ήταν αφενός η ανάδειξη –μέσω της έρευνας και της τεκμηρίωσης- των πολλαπλών όψεων και των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά, το εκπαιδευτικό περιβάλλον, την οικογένεια και την κοινωνία και αφετέρου η διερεύνηση της αναγκαιότητας για τη χάραξη μιας ευρωπαϊκής πολιτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ο ευρύτερος στόχος ήταν η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρητικής γνώσης, ερευνητικής τεκμηρίωσης και εφαρμοσμένων πολιτικών/ πρακτικών στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου καθαυτή, καθώς και η πανσπερμία των πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός συν-εργατικού λόγου και την ανατροφοδότηση από τη θεωρία προς την πράξη και το αντίστροφο.

Σε αυτή την προσέγγιση, το Χαμόγελο του Παιδιού με το αναγνωρισμένο έργο του στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο πήρε την πρωτοβουλία της σύστασης του Ευρωπαϊκού Δικτύου για το Σχολικό Εκφοβισμό (European Antibullying Network, EAN) και της διοργάνωσης αυτού του συνεδρίου. Η παρούσα έκδοση συμπληρώνει την πρωτοβουλία αυτή με την έγκυρη και τεκμηριωμένη παρουσίαση των εισηγήσεων και των παρεμβάσεων, στο πλαίσιο μια ολοκληρωμένης και διεπιστημονικής προσέγγισης. Ο πλούτος του παραχθέντος επιστημονικού έργου για το θέμα στη χώρα μας, αποτελεί ίδιον κεφάλαιο στις επιστήμες του ανθρώπου και αντανακλά το υψηλό επίπεδο επιστημονικού ενδιαφέροντος για τη διερεύνηση του ζητήματος σε διάφορα επιστημονικά πεδία.

Η υποστήριξη του Χαμόγελο του Παιδιού σε όλα τα στάδια της διοργάνωσης του συνεδρίου και στην έκδοση των πρακτικών ήταν εντυπωσιακή και υποδειγματική. Με συγκίνηση, χαρά και υπερηφάνεια ευχαριστώ τον Πρόεδρο κ. Γιαννόπουλο, τα στελέχη και τους εθελοντές του Χαμόγελο του Παιδιού για την παρακαταθήκη του έργου τους που αφήνουν στη χώρα και τα παιδιά της!

Καθηγήτρια Βάσω Αρτινοπούλου

Preface - Mrs Artinopoulou

The present edition of the proceedings of the 1st scientific Conference for the Prevention and Tackling of bullying which was held by The Smile of the Child reaffirms the scientific interest and reflects the richness of theoretical, research and academic approaches on the issue.

It was a special honor and pleasure in my professional and scientific career to undertake the scientific responsibility of the organization of this conference in Greece held by The Smile of the Child.

In times of crisis in Greece, the initiative to organize a scientific event highlighted not only the recognition of the social phenomenon of bullying, but also the sensitivity, the creative initiative and work of “The Smile of the Child” through the articulation of a serious, well-informed and substantial scientific dialogue on the issue.

The objectives of the conference were, on the one hand, to highlight – through research and documentation – the multiple aspects and consequences of bullying to children, the educational environment, the family and the society, and on the other, to explore the need for a European policy of prevention and tackling of bullying.

The broader goal was to bridge the gap between theory, research and practices in addressing the issue of bullying. The complexity of the phenomenon as such as well as the diversity of policies in preventing bullying in the local, national and supranational levels led to the development of an interdisciplinary approach and to the feedback from theory to practice and vice-versa.

In this approach, The Smile of the Child, as a recognized organization for its work on prevention and tackling of bullying on national and European levels took the initiative to establish a European Anti-bullying Network (EAN) and to organize this conference. The present edition has an added value for including the well-documented contributions and interventions through a comprehensive and multi-disciplinary approach. The rich scientific work on bullying in Greece constitutes a capital per se in

human sciences and reflects the interest of the researchers to explore in depth the phenomenon in various scientific fields.

The support of The Smile of the Child in all stages to the organization of this conference and the publication of the proceedings was impressive and excellent. With great emotions, pleasure and pride I would like to warmly thank the President of The Smile of the Child, Costas Giannopoulos, the professionals and the volunteers of the organization for this lasting work for the country and its children!

Professor Vasso Artinopoulou

President of the Scientific Committee

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τετάρτη 11 Ιουνίου 2014

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ (08:30 – 09:30) Προσέλευση και εγγραφές

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ (09:30 – 10:10)

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Προεδρείο: Αρτινοπούλου Βάσω, Γιαννόπουλος Κωνσταντίνος

- Γιαννόπουλος Κωνσταντίνος
- Εκπρόσωπος Ελληνικής Προεδρίας
- Εκπρόσωπος Ευρωπαϊκής Επιτροπής

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ – ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ (10:10 – 10:30)

Bullying in school: Some facts, some myths, and systematic intervention, Dan Olweus

Διάλειμμα για καφέ 10:30 – 11:00

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ (11:00 -13:00)

Ευρωπαϊκές πολιτικές ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό (Συνδιοργάνωση με ILGA- Europe)

Προεδρείο: Smythe Anthony, Αρτινοπούλου Βάσω

- “Human Rights Standards Related to School Bullying” , Geoffrey Shannon
- “Addressing sexual orientation and gender identity issues in school-challenges and way forward in the EU”, Ιωάννης Δημητρακόπουλος
- “Identity-based school bullying- what the council of Europe can do?” Ελένη Τσετσέκου
- “Discrimination and biased violence in schools.”, Frank Pierobon
- Developing a global knowledge base on homophobic and transphobic bullying: Research as insight and intervention, Kosciw Joe
- Προς μια ευρωπαϊκή πολιτική κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, Αρτινοπούλου Βασιλική

Συζήτηση

Διάλειμμα για καφέ και σνακ 13:00 -14:15

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ –ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ (14:15 – 15:30)

Προεδρείο: Musso Danilo, Γιοβαζολιάς Άκης

- Among protection, assistance and developing responsibility: good practices in juvenile justice, Musso Danilo

-Από τον εκφοβισμό στην παραβατικότητα. Υπό το πρίσμα της ψυχιατροδικαστικής, Δουζένης Αθανάσιος

- Θυματοποίηση των παιδιών στην κοινότητα: τι μπορούμε να μάθουμε από τα εμπειρικά δεδομένα, Νικολαΐδης Γεώργιος

- Προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητα και αυξημένα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης 2010-2014: Είμαστε στο σωστό δρόμο για την κατανόηση του φαινομένου & τον σχεδιασμό παρεμβάσεων στα σχολεία;, Ματσόπουλος Αναστάσιος

Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΣ (15.30 – 17.00)			
ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA	ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM	ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES	ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA
<p>Σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα</p> <p>Προεδρείο: Γιοβαζολιάς Άκης, Αλεβίζος Στέφανος</p> <p>- Γονεϊκότητα και συμπεριφορές εκφοβισμού: Ο τροποποιητικός ρόλος της πατρικής αποδοχής, Γιοβαζολιάς Θεόδωρος.</p> <p>- Η εκτίμηση του επιπολασμού της σχολικής επιθετικότητας και η συσχέτιση της με τον αυτοκτονικό ιδεασμό και τους κοινωνικο οικονομικούς δείκτες σε εφήβους μαθητές Λυκείων στην Ελλάδα, Γκάτσα Τατιάνα.</p> <p>-“Bullying” στο ελληνικό σχολείο: επιδημία στην εξάπλωση ενός φαινομένου ή μιας θεωρητικής συζήτησης;, Γιοβάνογλου Σοφία</p> <p>-Ο σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Μακρίδου Άννα.</p> <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός</p> <p>Προεδρείο: Capello Gianna, Κωνσταντοπούλου Φωτεινή</p> <p>- Cyberbullying: An emerging threat to the “net generation”, Capello Gianna</p> <p>- Digital και cyber bullying και αθέμιτη χρήση ηλεκτρονικών πληροφοριών ως το “bullying του μέλλοντος”, Σπυρόπουλος Φώτης,</p> <p>- Γονικές πρακτικές και cyber-bullying: Η επίδραση της γονικής προώθησης της αυτονομίας στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην επίδειξη συμπεριφορών cyber-bullying , Δημητροπούλου Παναγιώτα</p> <p>- Αξιολόγηση και πρόληψη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο σχολείο: Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα “Tabby”, Καμαριώτης Χάρης</p> <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Συντροφικές Εφηβικές Σχέσεις και Σχολικός Εκφοβισμός</p> <p>Προεδρείο: Πετρουλάκη Κική, Γροσδάνη Χαρά</p> <p>- Έμφυλα χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής βίας: τα φύλα ως υποκείμενα και αντικείμενα του σχολικού εκφοβισμού, Γκουλιάμα Αλεξάνδρα,</p> <p>- Πρόγραμμα Πρωτογενούς Πρόληψης της Έμφυλης Βίας με τίτλο “Χτίζοντας Υγιείς Σχέσεις ανάμεσα στα Δύο Φύλα”, Πετρουλάκη Κική, Τσιριγώτη Αντωνία Ντιναπόγιας Σάκης</p> <p>- Συνδέοντας τη βία και την επιθετικότητα στο σχολείο με το φύλο και την εθνοπολιτισμική προέλευση: Οι αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών εφηβικής ηλικίας, Σακκά Δέσποινα, Μάρκος Άγγελος, Νερούλιδου Ελισάβετ</p> <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Καινοτόμες Παρεμβάσεις /προγράμματα</p> <p>Προεδρείο: Smythe Antony, Αυλωνίτη Ιωάννα</p> <p>- Developing strategies to combat bullying, Smythe Antony</p> <p>- Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης της επιθετικότητας προς τους ομηλικούς εστιασμένο στην απόδοση αιτίων, Βασιλόπουλος Στέφανος</p> <p>- «Όχι στη Βία! Δύναμη στη Φιλία»: Παρεμβατικό Anti-Bullying Πρόγραμμα από τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων Ν.Ηρακλείου , Παναγιωτάκη Μαρία</p> <p>- «Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό» : Η εμπειρία του συμβουλευτικού σταθμού Νέων Μαγνησίας, Ρούση Χριστίνα</p> <p><u>Συζήτηση</u></p>

Διάλειμμα για καφέ 17:00 – 17:20

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ (17.20 – 18.50)			
ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA	ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM	ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES	ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA
<p>Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών</p> <p>Προεδρείο: Robinson Stacey, Ευταξία Χαρά</p> <ul style="list-style-type: none"> - Good practices within the UK addressing the phenomenon of bullying with an emphasis upon educational settings , Robinson Stacey - Μορφές εκφοβισμού στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας, Καρούντζου Γεωργία - Οι αντιλήψεις δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στο ζητήματα του σχολικού εκφοβισμού (Bullying), Πατσάλης Χρήστος - Ενδοσχολική βία, παραβατικότητα & παρεμβατικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Διερεύνηση των αντιλήψεων Εκπαιδευτικών, Γονέων & Στελεχών Δ/θμιας Εκπαίδευσης, Κουμουνοδούρος Γεώργιος - Αντιλήψεις μαθητών λυκείων για το φαινόμενο του Bullying σε ελληνικά σχολεία. Καλές πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία, Παύλος Χρήστος, Κουλινού Θεοδώρα. <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Δράσεις Σχολείων για την Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού</p> <p>Προεδρείο: Robertas Povilaitis, Κουρπά Ντέπυ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την πρόληψη του σχολικού Εκφοβισμού, Χρυσοστομίδης Πέτρος - Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού: καλές πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου, Κωστελίδου Αναστασία - Πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Αποτελέσματα έρευνας πιλοτικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της 7ης εκπαιδευτικής περιφέρειας Θεσσαλονίκης με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της 7ης Εκ/κής Περιφέρειας και της ομάδας έργου προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης του ΑΠΘ (κ. Μπίμπου - κ. Λιανού - κ. Χατζηλάμπου - κ. Βερβερίδου), Κόπτης Αλέξανδρος - Πολύπτυχες και στοχευμένες δράσεις του Κολλεγίου Ανατόλια κατά του σχολικού εκφοβισμού, Σερίδου Αλεξία <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Δράσεις Πρόληψης και Ενημέρωσης από Το Χαμόγελο του Παιδιού</p> <p>Προεδρείο: Ψαρρά Μαρί-Λουίζ, Φουσιάνης Χρήστος</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εμπειρικά δεδομένα για τον εκφοβισμό, Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά SOS 1056, Κολοκυθά Αγγελική - Διαδραστικές βιωματικές δράσεις πρόληψης, Αλεβίζος Στέφανος - Διαδραστικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού , Κωνσταντοπούλου Φωτεινή - Το Παπάκι Πάει... Η αξιοποίηση του κωκυλοθεάτρου για την πρόληψη του εκφοβισμού, Φουσιάνης Χρήστος <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου : εστιάζοντας στην σχολική καθημερινότητα</p> <p>Προεδρείο: Καλέμη Γεωργία, Τσιριγώτη Αντωνία</p> <ul style="list-style-type: none"> - Σχολικός εκφοβισμός: η σχολική κοινότητα αναζητά δεξιότητες ηγεσίας, Βασιλείου Αλεξάνδρα - Δουλεύοντας ομαδικά και δημιουργικά αντιμετωπίζουμε το σχολικό εκφοβισμό, Βλαχοδήμου Ευπραξία - Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων: Η ένταξη καινοτομιών και η διαχείριση της αλλαγής σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων, Καλέμης Κωνσταντίνος - Η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομιλήκων στο 2ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου (2005 – 2014). Από τη θεωρία στην πράξη, Γιαννάτου Αγγελική <p><u>Συζήτηση</u></p>

Τέλος 1ης Ημέρας με Κρητική Παραδοσιακή Βραδιά από το Σύλλογο Κρητών Αιγάλεω «Η Κρητική Αναγέννηση» και από τον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορευτικό Όμιλο «ΕΛ.ΠΑ.ΧΟ»

Πέμπτη 12 Ιουνίου 2014

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ (09:00 – 09:30) Προσέλευση

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ (09:30 – 10:15) European Antibullying Network (EAN)

Προεδρείο: Γιαννόπουλος Κώστας, Φιλιππίδης Δημήτρης

- **Good Practices Guide**, Αρτινοπούλου Βασιλική
- **Smartphone Application**, Εκπρόσωπος από εταιρεία Globo
- **European Anti-bullying Day campaign**, Παρδάλης Δρέσιος Παναγιώτης

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ (10.15 – 11.45) ΑΙΘΟΥΣΕΣ 1-3

ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM	ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA	ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES
<p>Εκφοβισμός: Διαχείριση συναισθημάτων και Επικοινωνία στη σχολική κοινότητα</p> <p>Γιούργη Μαρία και Σαλίχος Παύλος Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 20 άτομα</p>	<p>«Η Πίεση των Συνομηλίκων και ο δικός μου Ρόλος σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού»</p> <p>Παναγιωτάκη Μαρία Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 25 άτομα</p>	<p>«Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Τεχνική αναπλαισίωσης και ομάδα υποστήριξης για επίλυση περιστατικών ενδοσχολικής βίας.</p> <p>Σακελλαρίου Μίλτος Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 20 άτομα</p>

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ (10.15 – 11.45) ΑΙΘΟΥΣΕΣ 4-5

ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA	ΑΙΘΟΥΣΑ MILOS POROS
<p>Μπαίνοντας στα παπούτσια του άλλου</p> <p>Ομάδα Ευαισθητοποίησης της TANDEM Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 25 άτομα</p>	<p>«Ο Εκφοβισμός στο Σχολικό Περιβάλλον. Σχέσεις μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμεσολαβητή στη σχολική κοινότητα»</p> <p>Γιαννάτου Αγγελική - Παυλάτου Ευρυδίκη - Ψαρρά Γεωργία Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 25 άτομα</p>

Διάλειμμα για καφέ 11:45 – 12:15

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ (12.15 – 13.45) ΑΙΘΟΥΣΕΣ 1-3

ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA	ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA	ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES
<p>«Φτου! Ξελευθερία για όλους»: Αντιεκφοβιστικές αγκαλιές μέσα από την τέχνη στην εκπαίδευση</p> <p>Φανουράκη Κλειώ, Λυμπέρης Γιώργος Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 25 άτομα</p>	<p>Εφαρμοσμένο εργαστήριο, «Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό»</p> <p>Ρούση Χριστίνα Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 30 άτομα</p>	<p>Η ραγισμένη κούκλα</p> <p>Κακαρόντζα Ευαγγελία Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 20 άτομα</p>

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ (12.15 – 13.45) ΑΙΘΟΥΣΕΣ 4-5

ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM	ΑΙΘΟΥΣΑ MILOS POROS
<p>Στάσου πλάι μου: Συναντώντας το πρόσωπο του άλλου</p> <p>Παπαδόπουλος Σίμος Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 50 άτομα</p>	<p>Πρόληψη για τον εκφοβισμό: χτίζοντας κοινότητα μέσα στο σχολείο</p> <p>Βασιλείου Αλεξάνδρα - Ασλανίδου Λένα - Βασιλείου Λίλη Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 40 άτομα</p>

Διάλειμμα για καφέ και σνακ 13:45 - 15:15

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ (15.15 – 16.45)				ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ (15.15 –16.45)
ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM	ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES	ΑΙΘΟΥΣΑ AEGINA	ΑΙΘΟΥΣΑ MILOS POROS	ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA
<p>Ειδικοί Δείκτες Θυματοποίησης / Παράγοντες Κινδύνου</p> <p>Προεδρείο: Joe Kosciw, Σαλίχος Παύλος</p> <p>- Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Το διπλά εξαιρετικό δίλημμα: Χαρισματικοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, Στυλίδη Μαίρη</p> <p>- Ομοφοβικός Σχολικός Εκφοβισμός: Το μεγάλο μυστικό του ελληνικού σχολείου, Καραθανάση Ζαχαρένια</p> <p>- Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα σε συσχέτιση με τη σεξουαλική ταυτότητα και την ταυτότητα φύλου. Ομοφοβία και τρανσφοβία στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον -Η εμπειρία μίας ελληνικής LGBT οργάνωσης», Χρηστίδη Έλενα</p> <p>-Creating safe learning environments for LGBT and all youth in the US and worldwide, Kosciw Joe</p> <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Η τέχνη ως εργαλείο πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού</p> <p>Προεδρείο: Σταύρου Λάμπρος Αλεβίζος Στέφανος</p> <p>- Αφηγηματικές αναπαράστασεις μαθητών δημοτικού σχολείου για την εκφοβιστική συμπεριφορά, Ίσαρη Φιλία</p> <p>- Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και προτάσεων, Τσέργας Νίκος</p> <p>- Διαχείριση του φαινομένου μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο. Εκπόνηση εργασίας και οπτικοακουστικό υλικό από τη διδασκαλία σε γυμνάσιο υποβαθμισμένης περιοχής, Φωτάρα Δούκισσα</p> <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Θεωρίες και καλές πρακτικές</p> <p>Προεδρείο: Boldrini Fabrizio, Spiteri Gertrude</p> <p>- The Community of educators as a prosocial approach to prevent the violence among peers in the primary school, Boldrini Fabrizio</p> <p>- Εκφοβισμός, προσωπικότητα και δεσμός προσκόλλησης σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας , Κόκκινος Κωνσταντίνος</p> <p>- Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού από τη σκοπιά των κοινωνικών δικτύων, Τσέκερης Χαράλαμπος</p> <p>- Η συνδρομή της γραφολογικής επιστήμης στην προληπτική διάγνωση εκφοβιστικών συμπεριφορών – Κάποια πρώτα ερευνητικά πορίσματα, Φασούλα Ευδοξία</p> <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Καλές πρακτικές διαχείρισης του εκφοβισμού από ομάδες εφήβων</p> <p>Προεδρείο: Κωτσέλη Μαρία, Κολοκούτσα Χαρά</p> <p>- Η διαμεσολάβηση ως τρόπος ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολείο, Προσομοίωση περιστατικού</p> <p>Η παρουσίαση θα γίνει από ομάδα μαθητών και μαθητριών του 2^{ου} Γυμνασίου Άνω Λιοσίων</p> <p>- Η χρήση της Διαδραστικής Πλατφόρμας YOUSMILE για την ευαισθητοποίηση στο φαινόμενο του εκφοβισμού,</p> <p>Η παρουσίαση θα γίνει από τα παιδιά πρεσβευτές του Οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού»</p> <p><u>Συζήτηση</u></p>	<p>Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο – καινοτόμες μη τιμωρητικές μέθοδοι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού</p> <p>Καραβόλτσου Αθηνά Μέγιστος αριθμός συμμετοχών: 30 άτομα</p>

Διάλειμμα για καφέ 16:45 – 17:05

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ 17:05 – 18:05)

Σχολικός Εκφοβισμός και κοινωνική παιδαγωγική

Προεδρείο: Breivik Kyrre, Μυλωνάκου Κεκέ Ηρώ

- A social pedagogy perspective, Kyriacou Chris
- Social Pedagogy and the Rich Child: helping children unfold their potential, Eichsteller Gabriel
- Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, Μυλωνάκου Κεκέ Ηρώ

Συζήτηση

ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ 18:05 – 18:20

«Δυσλεξικοί, Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, ΔΕΠΥ και Χαρισματικότητα: Θύτες ή Θύματα Εκφοβισμού», Παυλίδης Γεώργιος

ΠΡΟΒΟΛΗ ΝΤΟΚΥΜΑΝΤΕΡ - ΑΙΘΟΥΣΑ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ 18:20 – 19:30

Προεδρείο: Σαλίχος Πάυλος, Αλεβίζος Στέφανος

- 18:20 – 18:35: Χατζής Αλέξανδρος, Σκηνοθέτης, Εταιρεία Παραγωγής Small Planet
- 18:35: Προβολή ντοκιμαντέρ «Ημερολόγια Εκφοβισμού» (51’)

CONFERENCE PROGRAM

Wednesday 11 of June 2014

Plenary Session - Grand Ballroom (08:30 – 09:30) Registration

Plenary Session - Grand Ballroom (09:30 – 10:10)

Opening Remarks

Chairs: Artinopoulou Vasso, Giannopoulos Costas

- Giannopoulos Costas
- Representative of the Hellenic Presidency of the Council of the EU
- Representative of the European Commission

Plenary Session - Grand Ballroom (10:10 – 10:30)

Key note speaker: Professor Dan Olweus
Bullying in school: Some facts, some myths and systematic intervention

Coffee Break 10:30 – 11:00

**Plenary Session - Grand Ballroom (11:00 -13:00)
European Policies against Bullying (co-organized with ILGA- Europe)**

Chairs: Smythe Anthony, Artinopoulou Vasso

- Human Rights Standards Related to School Bullying , Shannon Geoffrey
- Addressing sexual orientation and gender identity issues in school-challenges and way forward in the EU, Dimitrakopoulos Ioannis
- Identity-based school bullying- what the Council of Europe can do?, Tsetsekou Eleni
- Discrimination and biased violence in schools, Pierobon Frank
- Developing a global knowledge base on homophobic and transphobic bullying: Research as insight and intervention, Kosciw Joe
- Towards a European Anti-bullying policy, Artinopoulou Vasso

Open discussion

Coffee Break 13:00 -14:15

Plenary Session - Grand Ballroom - Key Note Speeches (14:15 – 15:30)

Chairs: Musso Danilo, Giovazolias Akis

- Among protection, assistance and developing responsibility: good practices in juvenile justice, Musso Danilo
- From bullying to juvenile delinquency. Under the spectrum of forensic psychiatry, Douzenis Athanassios
- Victimization of children in the community. What we can learn from empirical data, Nikolaidis George
- Behavioral Problems, Aggression of Children and Increased Bullying Incidents in Greece During the Economic Crisis (2010-2014): Are We in the Right Track in Understanding and Designing Interventions In Schools?, Matsopoulos Anastassios

Open discussion

PARALLEL SESSIONS (15.30 – 17.00)			
ROOM HYDRA	ROOM GRAND BALLROOM	ROOM SPETSES	ROOM SALON AEGINA
<p>Contemporary research findings</p> <p>Chairs: Giovazolias Akis Alevizos Stefanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parenting and bullying behaviours: The moderating role of paternal acceptance, Giovazolias Akis - The prevalence of bullying and its association with suicidal ideation and socioeconomic indicators in adolescent high school students in Greece, Gatsa Tatiana - Bullying in greek schools: An epidemic phenomenon or an epidemic of discourse? Giovanoglou Sofia -School bullying in primary education, Makridou Anna <p><u>Open discussion</u></p>	<p>Cyberbullying (en)</p> <p>Chairs: Cappello Gianna Konstantopoulou Fotini</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cyberbullying: An emerging threat to the “net generation”, Cappello Gianna - Digital and cyberbullying: misuse of electronic data as “the bullying of the future”, Spiropoulos Fotis - The effects of parental promotion of volitional functioning versus parental promotion of psychological control on cyberbullying: the mediating role of needs satisfaction, empathic concern and attribution of humanness to other, Dimitropoulou Panayiota - Assessment and prevention of Cyberbullying at school: the “Tabby” project, Kamariotis Haris <p><u>Open discussion</u></p>	<p>Teen Relationships and Bullying</p> <p>Chairs: Petroulaki Kiki Grosdani Chara</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inter- gender characteristics in school violence: the genders as subjects and objects of school bullying, Gouliama Alexandra - Building healthy relationships between sexes”: A project for primary prevention of genderbased violence, Petroulaki Kiki, Tsirigoti Antonia, Ntinapogias Athanassios - Relating aggression and violence to ethnicity and gender: Adolescent boys’ and girls’ perspective, Sakka Despoina, Markos Aggelos, Neroulidou Elisavet <p><u>Open discussion</u></p>	<p>Innovative Prevention Projects against Bullying (en)</p> <p>Chairs : Antony Smythe Avloniti Ioanna</p> <ul style="list-style-type: none"> - Developing strategies to combat bullying, Smythe Antony - A Psychoeducational group prevention program for peer-directed aggression with an emphasis on hostile attributions, Vassilopoulos Stephanos - “Say No to Bullying! Empower Friendship!”: Anti-bullying intervention programme, by youth counseling centre, department of secondary education, Heraklion, Panagiotaki Maria - Evaluation of the program “Coping with Bullying”. The experience of the counselling youth centre of Magnesia (Volos, Greece), Roussi - Vergou Christina, Plageras Antonis <p><u>Open discussion</u></p>

Coffee Break 17:00 – 17:20

PARALLEL SESSIONS (17.20 – 18.50)			
ROOM SALON AEGINA	ROOM GRAND BALLROOM	ROOM SPETSES	ROOM HYDRA
<p>Teachers' and Students' Perspectives (en)</p> <p>Chairs: Robinson Stacey Eftaxia Chara</p> <ul style="list-style-type: none"> - Good practices within the UK addressing the phenomenon of bullying with an emphasis upon educational settings, Robinson Stacey - Recording the stances and perceptions of the teachers of elementary education towards various bullying dimensions, Karountzou Georgia - Perceptions of teachers and high school teachers in issues of bullying, Patsalis Christos - School violence, delinquency and the role of Physical Education and Sport. Perceptions of teachers, parents and responsible educational supervisors in secondary education, Koumoundouros George - Perceptions of high school students about the phenomenon of bullying in Greek schools. Good management practices of the phenomenon of bullying in schools, Pavlos Christos, Koulinou Theodora <p><u>Open Discussion</u></p>	<p>Bullying – prevention projects in schools (en)</p> <p>Chairs: Povilaitis Robertas Kourpa Deppy</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teachers' Training Programme for the Prevention of bullying in schools, Chrisostomidis Petros - How to prevent and address school violence and bullying: the results of the implementation of intervention programmes to two high schools, Kostelidou Anastasia - Preventing and facing violence at school. Research results of the pilot programme at schools in the 7th educational region in Thessaloniki with the cooperation of teachers from the 7th educational region and the project team, responsible for psychological supporting programmes of Aristotle University of Thessaloniki (Mrs BibouMrs Lianou- Mrs Hatzilambou- Mrs Berberidou), Koptsis Alexandros - Anatolia College multi - dimensional and targeted actions against school bullying, Seridou Alexia <p><u>Open Discussion</u></p>	<p>Bullying - Prevention Projects from by "The Smile of the Child"</p> <p>Chairs: Psarra Marie-Louise Fousianis Christos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empirical data on bullying, National Helpline for Children SOS 1056, Kolokitha Aggeliki - Interactive experiential prevention actions, Fousianis Christos - Interactive educational tool tackling bullying, Konstantopoulou Fotini - "The little duckling goes to...": using puppets for prevention of bullying, Alevizos Stefanos <p><u>Open Discussion</u></p>	<p>Preventing and responding the phenomenon during daily school life</p> <p>Chairs: Kalemi Georgia Tsirigoti Antonia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bullying: the school community seeks leadership skills, Vasileiou Alexandra - Through collaboration and creativity we face bullying at school, Vlachodimou Eupraxia - Self- assessment of school units: the integration of innovations and the management of change in level of educational units, Kalemis Konstantinos - Peer mediation at the 2nd high school of Aspropyrgos (2005-2014): from theory to practice, Giannatou Angeliki <p><u>Open Discussion</u></p>

End of 1st Day- Cretan Traditional Dances from "Cretan Association of Aigaleo" and "Greek Traditional Dance Association"

Thursday 12 of June 2014

Plenary Session - Grand Ballroom (09:00 – 09:30) Registration

Plenary Session - Grand Ballroom (09:30 – 10:15) Presentation of EAN project deliverables

Chairs: Giannopoulos Costas, Filippides Dimitris

- **Good Practices Guide**, Artinopoulou Vasso
- **Smartphone Application**, Globo representative
- **European Anti-bullying Day campaign**, Pardalis Dresios Panagiotis

Experiential workshops in Greek (10:15 – 13:45)

PARALLEL SESSIONS (15.15 – 16.45)

ROOM GRAND BALLROOM	ROOM SPETSES	ROOM AEGINA	ROOM MILOS POROS
<p>Risk Factors for Bullying</p> <p>Chairs: Kosciw Joe Salichos Pavlos</p> <p>-School Bullying and student with special educational features. The Twice Exceptional (2-e) dilemma: Gifted students with special educational needs, Styliidi Mary</p> <p>- Homophobic bullying: the big secret in Greek School, Karathanassi Zaharenia</p> <p>- School bullying in Greece in correlation with sexual orientation and gender identity. Homophobia and transphobia in the Greek school environment – the experience of a Greek activist organization, Christidi Elena-Olga.</p> <p>- Creating safe learning environments for LGBT and all youth in the U.S. and worldwide, Kosciw Joe</p> <p><u>Open Discussion</u></p>	<p>Art as a preventive tool against Bullying</p> <p>Chairs: Stavrou Lampros Gavriiloglou Matina</p> <p>- Primary School student writings on bullying behavior, Isari Filia</p> <p>- Preventing and addressing bullying through the arts and creative activities: Critical Literature Review and formulation of theoretical principles and proposal, Tsergas Nicos</p> <p>- Bullying and Literature: Managing bullying through the teaching of literature, Fotara Doukissa</p> <p><u>Open Discussion</u></p>	<p>Theories and Good Practices</p> <p>Chairs: Boldrini Fabrizio Spiteri Gertrude</p> <p>- The Community of educators as a prosocial approach to prevent the violence among peers in the primary school, Boldrini Fabrizio</p> <p>- The relationship between bullying, personality traits and attachment style among preadolescents, Kokkinos Konstantinos, Voulgaridou Ioanna, Koukoutsis Nikolaos</p> <p>- The phenomenon of school bullying from social networks perspective, Dr. Tsekeris Charalambos</p> <p>- The contribution of graphology to the preventive diagnosis of bullying- some early research findings, Fasoula Eudoxia</p> <p><u>Open Discussion</u></p>	<p>Best practices tackling Bullying by teenagers</p> <p>Chairs: Kotseli Maria Kolokoutsas Chara</p> <p>- Mediation as a means to peaceful conflict resolution. Case study simulation</p> <p><i>Group of students, 2nd High School of AnoLiosia</i></p> <p>- The use of interactive web-platform YouSmile for raising awareness on bullying</p> <p><i>Presentation by children - ambassadors of "The Smile of the Child"</i></p> <p><u>Open Discussion</u></p>

Coffee break 16:45 – 17:05

Plenary Session - Grand Ballroom (17:05 – 18:05)

Bullying and Social Pedagogy

Chairs: Breivik Kyrre, Milonakou- Keke Iro

- A social pedagogy perspective on bullying in schools, Chris Kyriacou
- Social Pedagogy and the Rich Child: helping children unfold their potential, Gabriel Eichsteller
- Social pedagogical approaches to school bullying in Greece, Mylonakou-Keke Iro

Open Discussion

Plenary Session - Grand Ballroom (18: 05 – 18:20)

Key note speaker: Professor Pavlidis George

"Dyslexics, Learning Disabled, ADHD and Gifted: Bullies or Bullied"

Documentary Screening - Plenary Session - Grand Ballroom (18:20 – 19:30)

Chairs: Salichos Pavlos, Alevizos Stefanos

18:20 – 18:35 Chantzis Alexandros, Director Small Planet Documentary Production

18:35 "Bullying Diaries"- Documentary Screening (51')

ΠΡΩΤΗ ΗΜΕΡΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ - CONFERENCE'S FIRST DAY

Αίθουσα ολομέλειας / Plenary Session 9:30 – 10.10

Εναρκτήρια Ομιλία

Κώστας Γιαννόπουλος

Πρόεδρος του ΔΣ του Οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού»

Πρόεδρος του ΔΣ του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού
(EAN)

Μέλος του ΔΣ του Διεθνούς Κέντρου για τα Εξαφανισμένα και υπό Εκμετάλλευση
Παιδιά (ICMEC)

Αθήνα, 11 Ιουνίου 2014

Κυρίες και κύριοι,

Αγαπητοί Σύεδροι,

Φίλες και φίλοι,

Η σημερινή παρουσία στο 1^ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (EAN) το οποίο τελείται υπο την αιγίδα της Ελληνικής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι εξαιρετικά σημαντική διότι καταφέραμε να ενώσουμε πολλές και διαφορετικές δυνάμεις.

Μέσα από το σημερινό συνέδριο καταφέραμε να έχουμε μαζί μας εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι δίνουν καθημερινή μάχη για να υποστηρίξουν τη δυνατότητα που πρέπει να έχει ένα σχολείο να αντιμετωπίσει το φαινόμενο, δηλαδή

τους ανθρώπους της πρώτης γραμμής. Και είναι σημαντικό αυτό να γίνεται συλλογικά και όχι μεμονωμένα.

«Το Χαμόγελο του Παιδιού» έχει ως αποστολή να παρέχει αποτελεσματικές και άμεσες δράσεις με στόχο την προστασία, την υγεία και την καλή διαβίωση των παιδιών πανελλαδικά, 365 ημέρες το χρόνο, 24 ώρες την ημέρα. Και όλα αυτά ξεκίνησαν πριν από 18 χρόνια από τον γιο μου, τον 10χρονο Ανδρέα Γιαννόπουλο, όταν μέσα από το ημερολόγιο του και την τελευταία του επιθυμία αποφάσισε να δημιουργήσει «Το Χαμόγελο του Παιδιού».

Εκπροσωπώντας την επιθυμία του Ανδρέα στηρίζουμε όλα τα παιδιά και την αξιοπρέπεια τους ασχέτως θρησκείας, φύλου, καταγωγής ή οτιδήποτε άλλο. Και γι' αυτό σήμερα συμμετέχουν πολύ σημαντικοί άνθρωποι που δίνουν «μάχες» στην Ευρώπη και στον κόσμο για να έχουμε αυτή την ισορροπία μεταξύ των ανθρώπων. Αυτό το παιδάκι μάς έδωσε αυτό το πρώτο μήνυμα, ότι αν ακούσουμε τα παιδιά θα καταλάβουμε πολλά περισσότερα απ' αυτά που καταλαβαίνουμε εμείς πολλές φορές ως ενήλικες.

Και στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, όταν γίνεται κάτι συνταρακτικό ταρακουνάει όλη την κοινωνία, ψάχνουν να βρουν ένα παιδί που έχει εξαφανιστεί, όπως ξεκίνησε το 2006 με τον 11χρονο Άλεξ Μεσχισβίλι που εξαφανίστηκε στη Βέροια και συγκλόνησε την ελληνική κοινή γνώμη. Αρχικά η υπόθεση χαρακτηρίστηκε ως εξαφάνιση, αλλά μετέπειτα τα στοιχεία που ήρθαν στο φως αποκάλυψαν ότι το παιδί αποτέλεσε θύμα εκφοβισμού από συμμαθητές του με τραγική κατάληξη. Το παιδί θεωρείται νεκρό και η υπόθεση του Άλεξ αποτέλεσε την αρχή να συνειδητοποιήσει η ελληνική κοινωνία την πραγματική διάσταση του σχολικού εκφοβισμού.

Και ακόμα τώρα που μιλάμε δεν έχουμε συνειδητοποιήσει σε ποιο σημείο μπορεί να φτάσει αυτού του είδους η μορφή του σχολικού εκφοβισμού από παιδιά που είναι και αυτά θύματα. Και αυτά τα παιδιά το σύστημα δεν τα είχε προστατέψει, δεν τους είχαν δώσει την ανάλογη προσοχή, ήταν κακοποιημένα παιδιά, ήταν παιδιά βασανισμένα που λάμβαναν και έδιναν βία. Άρα και εκείνα τα παιδιά ήθελαν βοήθεια

και υποστήριξη. Και πλήρωσε η κοινωνία το τίμημα. Το πλήρωσε και ένα παιδί όμως χάνοντας τη ζωή του.

«Το Χαμόγελο του Παιδιού» μέσα από την Εθνική Γραμμή SOS 1056, η οποία είναι στελεχωμένη με Κοινωνικούς λειτουργούς και Ψυχολόγους και εξειδικευμένη να χειρίζεται κάθε θέμα που άπτεται σε θέματα που αφορούν στα παιδιά παρείχε τη πρώτη γραμμή βοήθειας στη χώρα μας που διαχειρίστηκε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και διαδικτυακού εκφοβισμού.

Σήμερα, η Γραμμή SOS 1056 παρέχει κατευθύνσεις και συμβουλευτική υποστήριξη. Ο τρόπος επικοινωνίας με τη Γραμμή γίνεται είτε τηλεφωνικά είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και είναι διασυνδεδεμένη σε Αθήνα, Πάτρα και Θεσσαλονίκη. Το 2013 δεχτήκαμε 500 κλήσεις και 31 μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για θέματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι συνολικές κλήσεις που έλαβε «Το Χαμόγελο του Παιδιού» για όλα τα θέματα ανήλθαν στις 272.000 κλήσεις.

Επίσης, μια πολύ σημαντική προσπάθεια που γίνεται αρκετά χρόνια είναι η ενημέρωση παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών. Είναι μια σύμπραξη δυνάμεων με τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς και κυρίως με τα παιδιά με έμφαση στη πρόληψη και διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού και με εξειδικευμένη ομάδα ικανών επιστημόνων να μιλήσουν ανοικτά με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Η ομάδα μας βρίσκεται σε σχολεία σε όλη την Ελλάδα πραγματοποιώντας διαδραστικές βιωματικές δράσεις πρόληψης και ενημέρωσης. Απευθυνόμαστε σε μαθητές και μαθήτριες α' βάθμιας και β' βαθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και γονείς. Ως εργαλεία χρησιμοποιούμε τις κοινωνικές ιστορίες, το κουκλοθέατρο, το Κινητό Εργαστήριο Εκπαίδευσης, Ενημέρωσης και Τεχνολογίας «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» και τη διαδραστική πλατφόρμα εκπαίδευσης και ενημέρωσης «You Learn». Το 2013 πραγματοποιήσαμε διαδραστικές παρεμβάσεις πρόληψης σε 10.720 παιδιά στο πλαίσιο 378 επισκέψεων σε σχολεία, ενώ σε ποσοστό 54% η θεματολογία αφορούσε στη σχολική βία και στον εκφοβισμό, αυτό δηλαδή που μας ζητάνε οι δάσκαλοι, οι γονείς και τα παιδιά.

Σε αυτή την προσπάθεια έπρεπε να δημιουργήσουμε κάποια εργαλεία και ένα από αυτά τα εργαλεία είναι το Κινητό Εργαστήριο Εκπαίδευσης, Ενημέρωσης και Τεχνολογίας «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» με την υποστήριξη των εταιρειών. Είναι ένα μεγάλο όχημα με χωρητικότητα 50 ατόμων με δορυφορική σύνδεση, εξοπλισμό τελευταίας τεχνολογίας. Είναι σύμπραξη των εταιρειών πληροφορικής, κινητής τηλεφωνίας, των εκπαιδευτικών, των γονιών, των παιδιών και του Χαμόγελου. Αντίστοιχα το «You Learn» είναι μια πλατφόρμα που μας επιτρέπει την επικοινωνία με πολλά σχολεία μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας.

«Το Χαμόγελο του Παιδιού» παρέχει ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη παιδιών που γίνεται από την ομάδα των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών του οργανισμού μας, ενώ διαθέτουμε Κινητές Μονάδες Ψυχολογικής Υποστήριξης στελεχωμένες από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό 24 ώρες το 24ωρο, ώστε η ομάδα να μπορεί να προσφέρει υποστήριξη.

Επίσης, δημιουργήσαμε το «YouSmile», μια διαδραστική πλατφόρμα για παιδιά και εφήβους εθελοντές που αποτελεί το δικό τους βήμα. Όλοι δίνουμε βήμα στα παιδιά, αλλά τελικά δεν τα ακούμε τα παιδιά. Δεν τα ακούμε όσο πρέπει να τα ακούσουμε. Εδώ και ένα χρόνο λειτουργεί η διαδραστική πλατφόρμα «YouSmile» με ηλεκτρονική ιστοσελίδα, τηλεόραση και ραδιόφωνο, όπου τα ίδια τα παιδιά παρουσιάζουν τα θέματα που τους απασχολούν, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός, και έχουν τη δική τους άποψη και οπτική και όχι εκείνη των ενηλίκων.

Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής μας δράσης κατά του σχολικού εκφοβισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» είχε την τιμή να υλοποιήσει με την χρηματοδότηση της ΕΕ το έργο «*Ευρωπαϊκή Καμπάνια ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό*» μια προσπάθεια που έφερε εξαιρετικά αποτελέσματα και μας έδωσε τη δυνατότητα να συνεχίσουμε την ευρωπαϊκή αυτή προσπάθεια. Ως συντονιστές του έργου και σε συνεργασία με οργανισμούς από τη Βουλγαρία, τη Λετονία, την Εσθονία, τη Λιθουανία και την Ιταλία υλοποιήσαμε έρευνα σε 16.227 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δημιουργήσαμε, επίσης, διαδραστικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση του προβλήματος, ενώ πραγματοποιήσαμε και καμπάνια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης.

Βάσει της έρευνας 1 στους 3 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει πέσει θύμα bullying στην Ελλάδα, ενώ 1 στους 2 μαθητές γίνεται μάρτυρας τέτοιων περιστατικών. Στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού η Ελλάδα κατατάσσεται 4^η ανάμεσα στις 6 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα με ποσοστό 31,98% των ερωτηθέντων να απαντάει θετικά στο ερώτημα αν έχει υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Στο ίδιο ερώτημα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, 1^η ήταν η Λιθουανία με 51,65% , 2^η η Εσθονία με 50,20%, 3^η η Βουλγαρία με 34,66%, 5^η η Λετονία με 25,21% και 6^η η Ιταλία με 15,09%.

Επόμενο βήμα στάθηκε η υλοποίηση του ευρωπαϊκού έργου «*Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*» (EAN) που σηματοδοτεί τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του φαινομένου. Ως μέρος του έργου λάβαμε την πρωτοβουλία συγκέντρωσης υπογραφών για την καθιέρωση Ευρωπαϊκής Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού.

Το EAN χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Δάφνη III της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έχει διάρκεια 18 μήνες και η ολοκλήρωση του έργου σηματοδοτεί την απαρχή του Δικτύου με τη συμμετοχή 17 εταιρών από 12 ευρωπαϊκά κράτη (από την Ελλάδα, την Ιταλία, τη Γερμανία, την Εσθονία, τη Λετονία, τη Λιθουανία, τη Μάλτα, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία την Ισπανία, την Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο).

Βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων εργαλείων και πρακτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής στρατηγικής για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Όλα αυτά τα υλικά θελήσαμε να συγκεντρώσουμε και να τα δώσουμε στην εκπαιδευτική κοινότητα για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα.

Στα παραδοτέα περιλαμβάνονται η σύνταξη του καταστατικού του Δικτύου, η δημιουργία ενός Οδηγού Καλών Πρακτικών, η δημιουργία μιας εφαρμογής Smart Phone με σκοπό τη διάδοση των καλών πρακτικών από όλη την Ευρώπη. Επίσης προχωρήσαμε στη δημιουργία ιστοσελίδας του έργου σε 6 γλώσσες, προωθητικού υλικού (φυλλαδίων, αφισών, τηλεοπτικού σποτ), τη δημιουργία του Ντοκιμαντέρ «*Ημερολόγια Εκφοβισμού*», την ανάπτυξη και την επικοινωνία προτάσεων για μια ευρωπαϊκή στρατηγική στο φαινόμενο.

Στο πλαίσιο αυτής της δουλειάς προχωρήσαμε στην υλοποίηση καμπάνιας με στόχο την καθιέρωση Ευρωπαϊκής Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Η βασική μας άποψη είναι πως η θεσμοθέτηση μιας Ημέρας σε ευρωπαϊκό επίπεδο για ένα θέμα που αφορά στα παιδιά, στα θεμελιώδη δικαιώματα των ατόμων, στον ρατσισμό ή στον ομοφοβικό και τρανσφοβικό εκφοβισμό μπορεί να λειτουργήσει απολογιστικά ως προς το τι έκαναν οι φορείς και η κοινωνία την περασμένη χρονιά και ως προς το τι απαιτείται να κάνουν συλλογικά την επόμενη χρονιά.

Με Γραπτή Δήλωση και με πρωτοβουλία του Έλληνα Ευρωβουλευτή κ. Γιώργου Κουμουτσάκου το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κάλεσε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2013 να υποστηρίξει τη θεσμοθέτηση της Ημέρας. Ωστόσο, στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υπήρχε η άποψη ότι η υφιστάμενη Ημέρα κατά της Βίας καλύπτει και το φαινόμενο του bullying και επομένως δεν χρειάζεται άλλη μέρα.

Ωστόσο, η δική μας άποψη είναι ότι η βία δεν καλύπτει το ιδιαίτερο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού γιατί μιλάμε για παιδιά. Και πρέπει να στηρίξεις και το παιδί που δίνει βία και το παιδί που δέχεται. Γιατί και τα δύο παιδιά χρειάζονται βοήθεια. Πιστεύουμε μέσα από την κινητοποίηση που έχουμε οργανώσει και την τεκμηριωμένη άποψη του Δικτύου θα καταφέρουμε να δημιουργήσουμε αυτή την Ημέρα το επόμενο διάστημα.

Επιπρόσθετα της ευαισθητοποίησης και σωστής ενημέρωσης για το φαινόμενο το «*Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*» (EAN) θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διάδοση και στην επαρκή εφαρμογή των συστάσεων της ευρωπαϊκής στρατηγικής, των προτάσεων του σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και στη διαρκή αξιολόγηση και βελτίωση των συστάσεων. Πρέπει να πω ότι αυτή η προσπάθεια έχει βρει καλούς πρεσβευτές στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά κυρίως έχουμε πρεσβευτές τα ίδια τα παιδιά, όπως γίνεται στην Ελλάδα μέσα από την πλατφόρμα του «You Smile».

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω και πάλι όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση του σημερινού Επιστημονικού Συνεδρίου. Είμαι ιδιαίτερα χαρούμενος που έχουμε σήμερα μαζί μας τον Καθηγητή, Dan Olweus, πρωτοπόρο στο πεδίο της έρευνας για τον σχολικό εκφοβισμό και διακεκριμένο επιστήμονα διεθνώς.

Είναι μεγάλη μας τιμή να τον έχουμε ως Επίτιμο Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου, καθώς το έργο του έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο και κυρίως το γεγονός ότι αναγνωρίζουν πλέον τον εκφοβισμό ως φαινόμενο που χρήζει ειδικής αντιμετώπισης.

Καλωσορίζω όλους τους συμμετέχοντες και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

Σας ευχαριστώ πολύ!

Opening Speech

Konstantinos Giannopoulos

President of the Board of Directors of “The Smile of the Child”

President of the Board of Directors of the European Anti-Bullying Network (EAN)

Board Member of the International Centre for Missing & Exploited Children
(ICMEC)

Athens, 11 June 2014

Ladies and Gentlemen,

Dear participants,

Dear friends,

Today's presence at the 1st Scientific Conference of the European Network against bullying and cyber-bullying, which is held under the auspices of the Hellenic Presidency of the Council of the European Union, is of great importance because we managed to unite many and different people and forces.

This conference gives us the opportunity to bring together teachers from different parts and schools of Greece, thus, people who are working on the frontline and struggling on a daily basis against bullying. And it is really important to do this together and not individually.

The mission of “The Smile of the Child” is to provide effective and direct actions for the protection, health and well-being of children nationwide, 365 days a year, and 24 hours a day. And all this started 20 years ago, when my 10-year-old son Andreas Giannopoulos through his diary expressed his last wish to found an organization for children.

Based on the vision of Andreas we are supporting all children and their dignity regardless of religion, origin or anything else. And today we have among us many

important individuals from across Europe who are fighting in order to ensure the protection of all children. Andreas gave us the first message; that if we listen to children, we will understand more things from what we understand sometimes as adults.

In Greece, as well as in other countries, when a shocking event takes place like a case of a child missing, it shakes the society. Like the story of 11-year-old Alex Meshiesvili in 2006 who went missing in Veria, Greece and his story shocked the Greek public opinion. Initially, the case seemed to be a missing case, but later on the evidence revealed that the child was a victim of abuse by its peers with a tragic end. The child is considered dead and the case of Alex was the reason to understand the real extent of bullying in Greece.

And even now as we speak we have not realized up to what point this kind of form of bullying can occur from children who are also victims. And these children were not protected by the system; we have not given the appropriate attention to those children who were also victims of abuse and violence. They had received violence and they were giving violence. Thus, those children were also in need of support and assistance. And society paid the price. But also a child paid this price as he lost his life.

“The Smile of the Child” through the operation of the National Helpline for Children SOS 1056, which is staffed with social workers and psychologists who are specialized to handle each and every issue related to a child, is actually the first helpline in our country that dealt with cases of bullying and cyber-bullying.

Today, the Helpline SOS 1056 provides guidelines and counseling support via telephone or via email messaging. The Helpline is interconnected in Athens, Patras and Thessaloniki. During 2013 we received 500 calls and 31 email messages on issues related to bullying, while the total number of calls received by “The Smile of the Child” on all the issues reached 272.000.

In addition, a very important effort is the provision of information to children, parents and teachers. It is an effort of cooperation among teachers, parents and mainly

children with an emphasis on the prevention and tackling of bullying through a specialized team of scientists who talk openly with children and teachers.

On a daily basis our team of psychologists visit schools and offer interactive prevention and information activities all across Greece. We address students of primary and secondary education, teachers and parents. As tools we use social stories, Muppet show, the Mobile Laboratory of Education, Information and Technology "ODYSSEAS" and the interactive education and information platform "You Learn". In 2013 we held interactive preventative interventions with 10.720 children within 378 school visits and 54% of the topics covered were school violence and bullying, which is what teachers, parents and children are actually asking for.

In this effort we had to create some tools and one of these tools is the Mobile Laboratory of Education, Information and Technology "ODYSSEAS" with the support of companies. It's a big vehicle with a capacity of 50 people with satellite TV and the latest equipment. This is the result of a collaboration between IT companies, mobile phone companies, teachers, parents, children and "The Smile of the Child". "You Learn", on the other hand, is a platform that allows for the communication among students from different schools with the help of technology.

"The Smile of the Child" provides psychological and social support for children with the team of psychologists and social workers of our Organization, while we have mobile units of Psychological Support staffed with professionals, 24 hours a day in order to be able to offer support as needed. We have also created "YouSmile", an interactive platform for children and adult volunteers. We are all giving the floor to children, but ultimately we are not listening to them. We do not listen as much as we should. For more than a year, we are running the interactive platform "YouSmile", a web TV and radio through which children discuss about topics like bullying and present their own views and perspectives.

In the framework of our European action against bullying "The Smile of the Child" had the honor to realize the EU-funded project "*Europe's Anti-bullying Campaign*", an effort that brought great results and gave us the opportunity to continue this European effort. As coordinators of the project and in cooperation with organizations

from Bulgaria, Latvia, Estonia, Lithuania and Italy we conducted a research among 16.227 students of primary and secondary education. As part of the project we also created an interactive educational tool to tackle the problem, while we ran a raising awareness campaign.

According to the research, 1 out of 3 students of secondary education has been a victim of bullying in Greece, while 1 out of 2 students has become a by-stander in these incidents. Among the 6 countries participating in the research, Greece is ranking 4th with 31,98% of the surveyed students to respond positively to the question of whether they have been victims of bullying. In the same question 51,65% of the students in Lithuania have responded positively, 50,20% in Estonia, 34,66% in Bulgaria, 25,21% in Latvia and 15,09% in Italy.

The next step of this action was the project “*European Anti-bullying Network*” (EAN) that marks the establishment of a European Network against the phenomenon. As part of this project we undertook the initiative to collect signatures for establishing a European Anti-bullying Day.

The EAN project is funded by the Daphne III Programme of the European Commission and its completion marks the beginning of the Network with the participation of 17 organizations from 12 EU Member States (Greece, Italy, Germany, Estonia, Lithuania, Latvia, Malta, Bulgaria, Romania, Spain, Sweden and United Kingdom).

The main objectives of the project are to improve the effectiveness of the already existing mechanisms and practices on the European level and the development of a common European strategy to tackle the phenomenon. Our goal was to collect and provide these tools to the educational community in order to address the problem.

The deliverables of the project include the Statute of the Network, the creation of a Good Practice Guide, and the creation of a Smart Phone Application with the aim to spread good practices from across Europe. In addition, a website of the project in 6 languages was designed, as were promotional material (leaflets, posters and TV

spots), the documentary “Bullying Diaries”, and the development and recommendations for a common European strategy.

In the framework of this work we ran an awareness raising campaign supporting the establishment of a European Anti-bullying Day. Our general view is that the establishment of an official day on the European level that concerns issues on children, fundamental rights, racism, homophobic or transphobic bullying can function as a day of reflection on what the actors involved and the society did over the past years and what they need to do together in the years to come.

Upon the initiative of Greek MEP, Giorgios Koumoutsakos, the European Parliament adopted a Written Declaration in 2013 calling on the European Commission to support the idea a European Anti-bullying Day. However, within the European Commission there was the view that the already existing International Day of Non-Violence covers that phenomenon of bullying and as a result there is no need for another established day.

However, our view is that non-violence is not covering the specific phenomenon of bullying which involves children and where you have to support the child who expresses violence and the child who is receiving it. Both children need support. And we believe that through the mobilization that we have organized and the justified position of the Network we will manage to establish this Day.

Apart from raising awareness and properly informing on the phenomenon, the European Anti-bullying Network (EAN) will play a crucial role in spreading and sufficiently implementing the recommendations created about a European Strategy, its proposals on the national and European levels, as well as the continuous evaluation and improvement of the recommendations. I have to say that this effort has attracted many ambassadors within the European Union, but mainly we have children themselves as ambassadors, as is the case in Greece through the “YouSmile” platform.

Finally, I would like to warmly thank once again all those who contributed to today’s scientific conference. I am particularly pleased to have today among us

Professor Dan Olweus, a pioneer in the research field of bullying and a distinguished scientist on the international level. It is a great honor to cooperate with Professor Olweus within his capacity as an Honorary President of the Scientific Committee of the conference. His work and contribution has brought about significant changes in the way many countries and people perceive and tackle bullying and more importantly in the sense that bullying is recognized as a specific phenomenon that requires specific treatment and solution.

I welcome all the participants and I wish every success to the conference.

Thank you very much!

Εναρκτήρια Προσφώνηση-Χαιρετισμός

απο κ. Πάνο Καρβούνη

Επικεφαλής της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα

Κύριες και κύριοι Σύνεδροι,

Αποτελεί για μένα χαρά και τιμή ως εκπρόσωπος της αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα να συμμετέχω στο Συνέδριο που οργανώνει «Το Χαμόγελο του Παιδιού» και το οποίο θα μας δώσει την ευκαιρία να συζητηθούν δράσεις και πρωτοβουλίες για την καταπολέμηση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη.

Η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν μια απαράδεκτη παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών, δημιουργούν άγχος και πόνο στα παιδιά θύματα και μπορούν να προκαλέσουν πολλές σοβαρές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία, όπως και στην ψυχολογική τους και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναλάβει πλήρως τη δέσμευση να προστατεύσει τα δικαιώματα του παιδιού. Ένα σημαντικό εργαλείο σε αυτή την κατεύθυνση είναι το πρόγραμμα «Δάφνη», το οποίο υλοποιείται από τη Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το πρόγραμμα εγκρίθηκε το 2000 και έχει ως συγκεκριμένο στόχο την καταπολέμηση της βίας κατά των παιδιών, των νέων και των γυναικών, καθώς και την προστασία των θυμάτων και των ευάλωτων ομάδων. Από την έναρξη του το πρόγραμμα «Δάφνη» έχει χρηματοδοτήσει πολλά σχέδια στο σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως εκστρατείες ευαισθητοποίησης κατά της βίας και ανοιχτές τηλεφωνικές γραμμές υποστήριξης για εξαφανισμένα παιδιά. Το πρόγραμμα ασχολείται ιδιαίτερα με την υποστήριξη μη κυβερνητικών οργανισμών και άλλων φορέων που δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτό.

Χάρη στο πρόγραμμα έχει αυξηθεί η ευαισθητοποίηση εντός της ΕΕ και έχει ενταθεί η συνεργασία οργανισμών στα κράτη μέλη για να καταπολεμηθούν διάφορες μορφές βίας και να προστατευθεί η σωματική και η ψυχική υγεία των παιδιών. Μέσα

από την πείρα της Ελλάδας και άλλων ευρωπαϊκών χωρών αποδεικνύεται ότι το φαινόμενο μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλη βοήθεια, μέσω της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης των παιδιών, των δασκάλων, των γονέων και των ειδικών.

Πρέπει να διδάξουμε από την αρχή στα παιδιά μας ότι κάθε μορφή ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού είναι απαράδεκτη. Ως ενήλικες θα πρέπει να μάθουμε να αναγνωρίζουμε έγκαιρα τα σημάδια του εκφοβισμού και της βίας ούτως ώστε να θέσουμε τέλος σε αυτή το συντομότερο δυνατόν.

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού επιτελεί ένα πολύ σημαντικό έργο και όσα έχει επιτύχει μέχρι σήμερα είναι πράγματι εντυπωσιακά. Μια σημαντική πρωτοβουλία του Δικτύου είναι η θέσπιση μιας Ευρωπαϊκής Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, έτσι ώστε να τεθεί το θέμα ανοιχτά και να εξαλειφθεί το θέμα της ντροπής που συχνά εμποδίζει τα θύματα να καταγγείλουν.

«Το Χαμόγελο του Παιδιού» διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο ως εμπνευστής και συντονιστής αυτού του Δικτύου. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται στο Χαμόγελο του Παιδιού η ευκαιρία να γίνει ο έλληνας πρεσβευτής για τα δικαιώματα του παιδιού σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Εδώ, στην Ελλάδα «Το Χαμόγελο του Παιδιού» μπορεί να γίνει και ο ευρωπαϊός πρεσβευτής και να μας θυμίζει ότι η Ευρώπη σημαίνει πάνω απ' όλα αλληλεγγύη και κοινές αξίες, όπως η βούληση να προστατεύσουμε τα παιδιά, την οποία και συμμεριζόμαστε όλοι ανεξάρτητα της εθνικότητας μας.

Θα ήθελα εξ' ονόματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να ενθαρρύνω «Το Χαμόγελο του Παιδιού» και όλους τους ελληνικούς οργανισμούς που εργάζονται στον τομέα της προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού να συνεχίσουν το έργο τους. Γνωρίζω ότι αυτό γίνεται υπό πολύ δύσκολες συνθήκες γι' αυτό και εμείς στεκόμαστε στο πλευρό του Χαμόγελου του Παιδιού και των εθελοντικών οργανώσεων στηρίζοντας τους ιδίως σε αυτή την περίοδο της βαθιάς κρίσης την οποία περνάει η χώρα μας.

Τα παιδιά είναι το μέλλον μας. Ο τι συμβαίνει στα παιδιά επηρεάζει την ανάπτυξη τους και κατ' επέκταση ολόκληρη την κοινωνία μας. Είναι καθήκον μας να

προστατεύσουμε τα παιδιά και να φροντίσουμε να μεγαλώνουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, έτσι ώστε να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους.

Με αυτά τα λόγια, θέλω να ευχαριστήσω τον Πρόεδρο του Χαμόγελου του Παιδιού, κ. Κώστα Γιαννόπουλο, για την πρόσκληση του να χαιρετίσω την έναρξη του σημαντικού αυτού Επιστημονικού Συνεδρίου. Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου. Καλή σας μέρα και ευχαριστώ πολύ!

Opening Greeting

Panos Carvounis

Head of the European Commission Representation in Greece

Ladies and Gentlemen,

It is an honor and pleasure to participate in today's conference as Head of the European Commission in Greece. This conference which is held by "The Smile of the Child" will give us the opportunity to discuss on actions and initiatives for addressing school violence and bullying in Greece and Europe.

School violence and bullying constitute an unacceptable violation of the rights of children, create stress and pain to children victims and can cause serious consequences to their physical and mental health, as well as their psychological and social development.

The European Commission has fully undertaken the commitment to protect the rights of children. The Daphne programme which is organized by the DG Justice of the European Commission is an important tool in this respect. The programme was approved in 2000 and has as its main objective to tackle violence against children, young people and women, as well as protect victims and vulnerable groups.

Since its launch the Daphne programme has provided funding to various projects across the European Union, like awareness raising campaigns against violence and projects on the establishment of hotlines for missing children. The programme also supports the work of non-governmental organizations active in this field.

Thanks to the programme, awareness across the EU has been increased, as has the level of cooperation among the Member States towards tackling various forms of violence and protecting the psychical and mental health of children.

The experience of Greece and other countries has proved that the phenomenon can be addressed with proper help through awareness raising and education among children, parents, teachers and experts in the field.

We need to teach children that every form of school violence and bullying is unacceptable. As adults we need to recognize in a timely manner the indications of bullying and act accordingly in order to put an end to it.

The European Anti-bullying Network (EAN) promotes an important work and the results achieved so far are really impressive. An important initiative of the Network is the establishment of a European Day against bullying and violence in order to make the problem public and eliminate the shame of victims to report these incidents.

“The Smile of the Child” plays an important role as it had the inspiration and coordination of this network. In this way “The Smile of the Child” has the opportunity to become the Greek Ambassador of children’s rights at the European level. Here, in Greece in particular, “The Smile of the Child” can become a European Ambassador and remind us that Europe is about solidarity and, above all, common values like our will to protect children that we all share regardless of our nationality.

On behalf of the European Commission I would like to encourage “The Smile of the Child” and all the Greek organizations working for children’s rights protection to continue their work.

I am aware that this work takes place under difficult conditions and, for this reason, we are standing by “The Smile of the Child” and the volunteer organizations in order to support them during a time of deep crisis in our country.

Children are our future. Whatever happens to children affects their development and the society as a whole. It is our duty to protect children in a safe environment in order for them to fully develop their capacities and skills.

With these words, I would like to warmly thank the President of “The Smile of the Child”, Costas Giannopoulos, for his invitation to greet the opening of this very important conference.

I wish every success to the conference. Have a nice day and thank you very much.

Αίθουσα ολομέλειας / Plenary Session 10:10 – 10.30

**Bullying in school: Some facts, some myths and systematic
intervention**

Dan Olweus

Centre for Child and Adolescent Mental Health, Uni Health, and University of
Bergen, Norway

General Definition of school bullying

Intentional, repeated negative (unpleasant or hurtful) behavior by one or more persons directed against a person who has difficulty defending himself or herself (who feels vulnerable, more or less helpless).

Three key criteria:

- intentional harm-doing
- usually some degree of repetition
- an imbalance of actual or perceived power implied

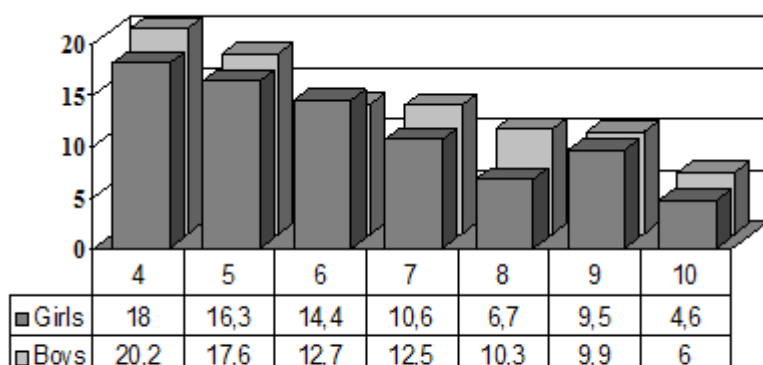
The bullying usually occurs without apparent provocation on the part of the student exposed – a form of proactive aggression.

Main forms of bullying behavior

- Direct Physical Bullying
- Direct Verbal Bullying

- Indirect/Relational Bullying
- Cyber/Digital Bullying

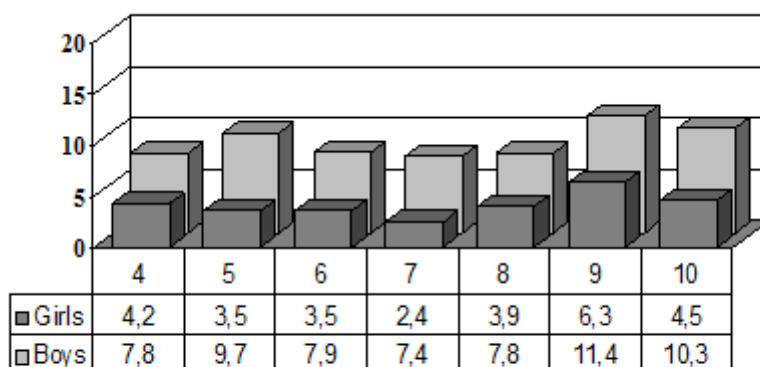
Percentage bullying students (N=10.800)



Grades 4 - 7 (Boys + Girls) = 15,2%

Grades 8-10 (Boys + Girls) = 8,0%

Percentage bullying students (N=10.800)

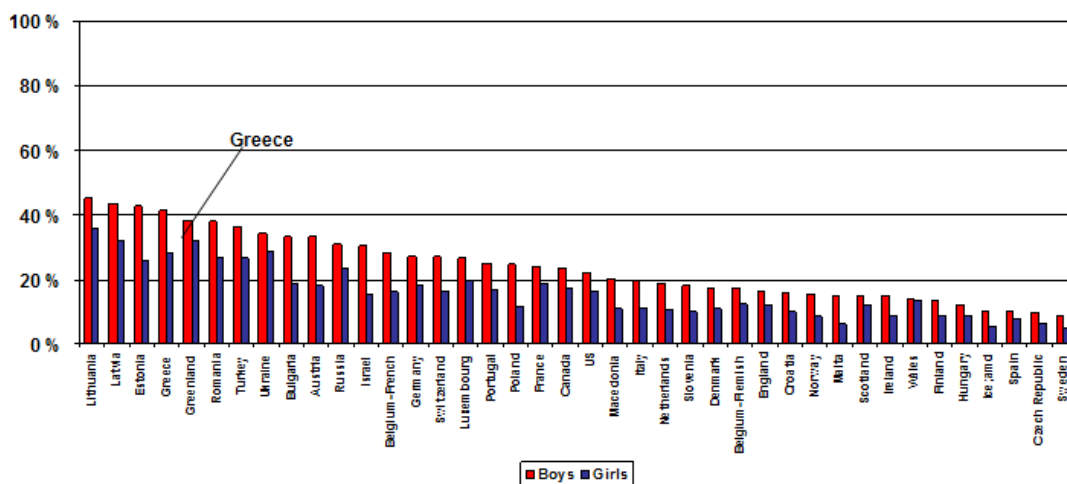


Grades 4-7 (Boys + Girls)= 5,8%

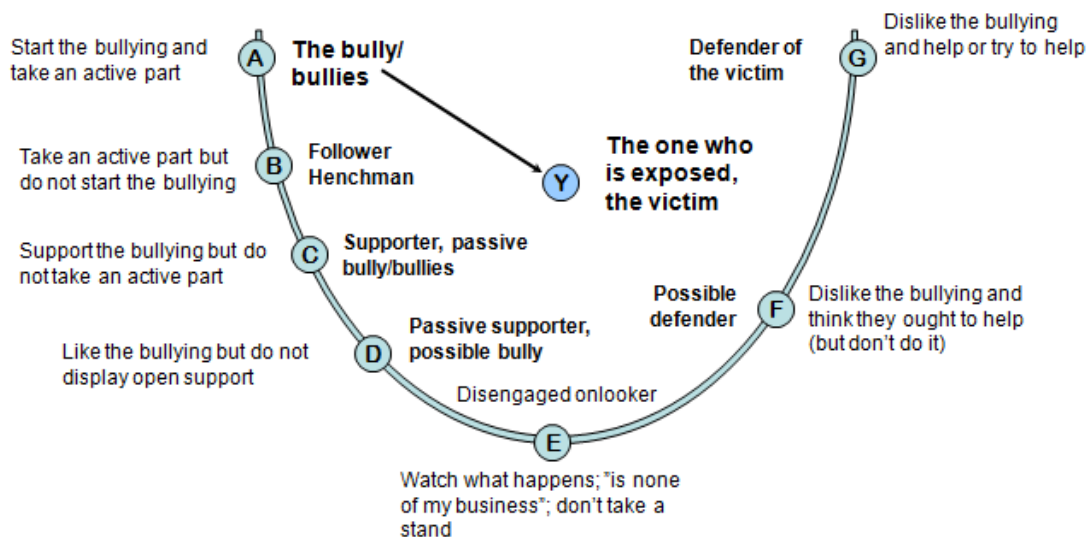
Grades 8-10 (Boys + Girls)= 7,4%

Percentage of Students Being Involved in Bullying as Victims only, Bullies only or Bully-Victims

41 Nation Study of 11, 13 & 15-Year-Old School Children (Craig et al., 2009)



The bullying circle: Students' modes of reaction/roles in an acute bullying situation



Important Social Psychological Mechanisms

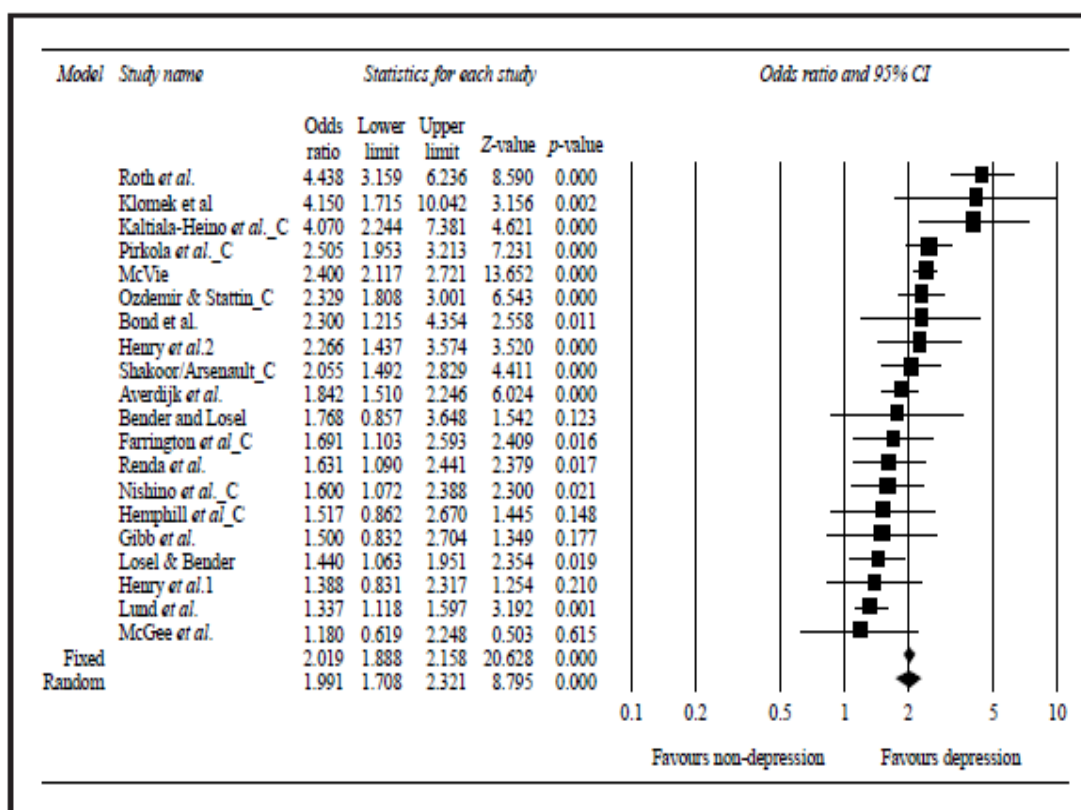
- Social Contagion
- Weakening of normal controls/inhibitions against aggressive tendencies
- Diffusion of responsibility
- Gradual Cognitive Changes

Victims Only

Usually have some of the following characteristics:

- are cautious, sensitive, quiet, withdrawn and shy
- are anxious, insecure, unhappy, and have low self-esteem
- are depressed and engage in suicidal ideation much more often than their peers
- often do not have a single good friend and may relate better to adults than to peers
- if they are boys, they are often physically weaker than their peers

Figure 1 Bullying victimization and later depression: unadjusted effect sizes



Average Odds Ratio (OR) Unadjusted=2.06 (CI: 1.79-2.38) Adjusted= 1.74 (CI: 1.54-1.97)

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011a).

Bullies Only

Usually have some of the following characteristics:

- strong needs to dominate and subdue other students and to get their own way
- are impulsive and easily angered
- show little empathy toward students who are victimised
- are often defiant and aggressive toward adults, including parents and teachers

- are often involved in other antisocial or rule-breaking activities such as vandalism, delinquency, and drug use
- if they are boys, they are often physically stronger than boys in general and their victims in particular.

In contrast to what is commonly belied, they do not have special problems with their self-esteem.

The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies.

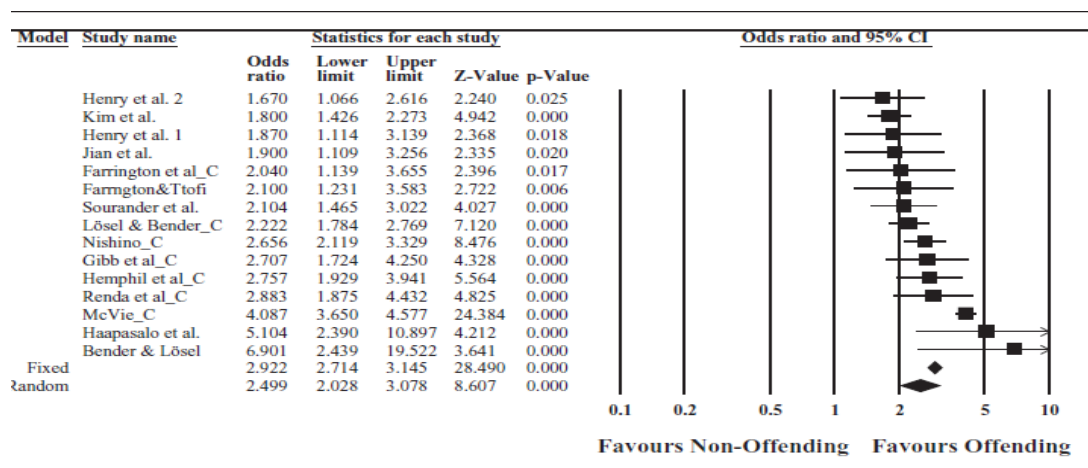


Figure 1: Bullying perpetration versus offending: unadjusted effect sizes

Average Odds Ratio (OR) Unadjusted= 2.50 (CI:2.03-3.08) Adjusted: 1.82 (CI: 1.55-2.13)

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011b).

Bully – Victims

Have characteristics of both Victims only and Bullies Only:

- are anxious, insecure, unhappy, depressed and have low self-esteem
- may be hot-headed and oppositional and try to aggress back but not very effectively

- are often involved in other antisocial and rulebreaking activities but to a somewhat lesser degree than bullies only
- may be hyperactive, restless, and have concentration problems (ADHD) and are perceived as generally tension-creating
- disliked by peers (and often teachers) and socially isolated.

Three statements/common options about cyber bullying for which there is little or no research support

Based on four large-scale cohorts of US students: A total of more than 440.000 students surveyed in the period from 2007 to 2010.

1. Opinion: *That cyber bullying is a very common, high-frequent form of bullying*

Reality: Cyber bullying is a low-frequent form of bullying, only a third or a fourth of the level of “traditional” forms of bullying such as Verbal bullying. See Figure.

2. Opinion: *That cyber bullying has increased dramatically in recent years*

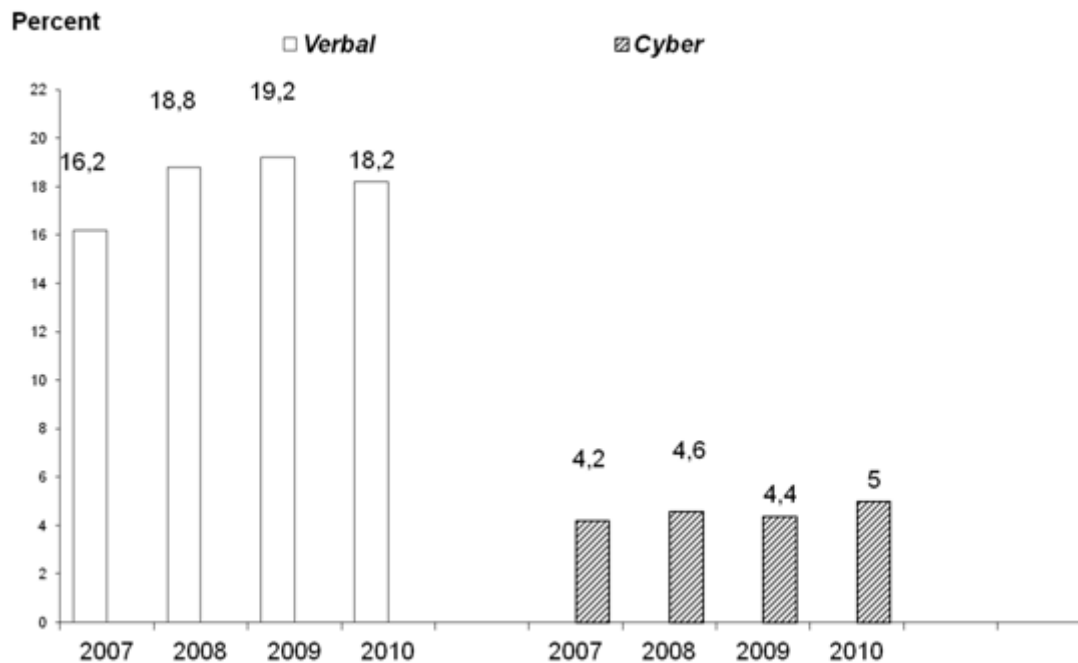
Reality: There has been no systematic increase in cyber bullying in the period from 2007 to 2010. See Figure.

3. Opinion: *That the new media create many new victims and new bullies*

Reality: Most students – 85-90 percent – who are cyber bullied or cyber bully other students are bullied or bully others in “traditional” ways. There appears thus to be few new victims or bullies and most cases of cyber bullying appears to originate in the school setting.

Olweus, D. (2012). Invited discussion paper. Cyber bullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538.

Time series data for 2007-2010 for (direct) verbal bullying (being bullied) and cyber bullying (being bullied) n=440.000 US students

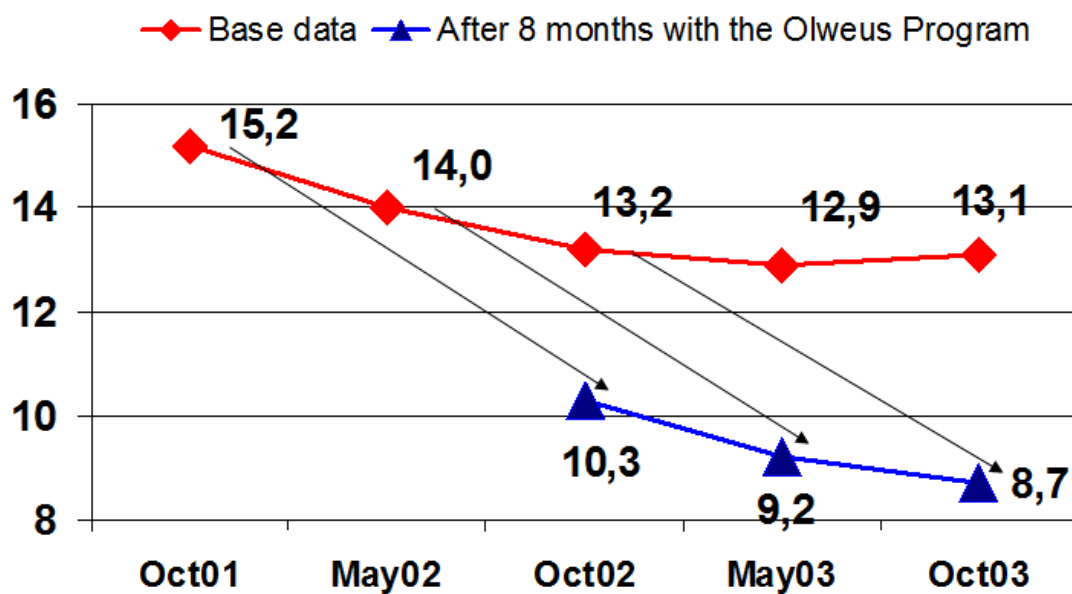


Effects of the Olweus bullying prevention program (OBPP)

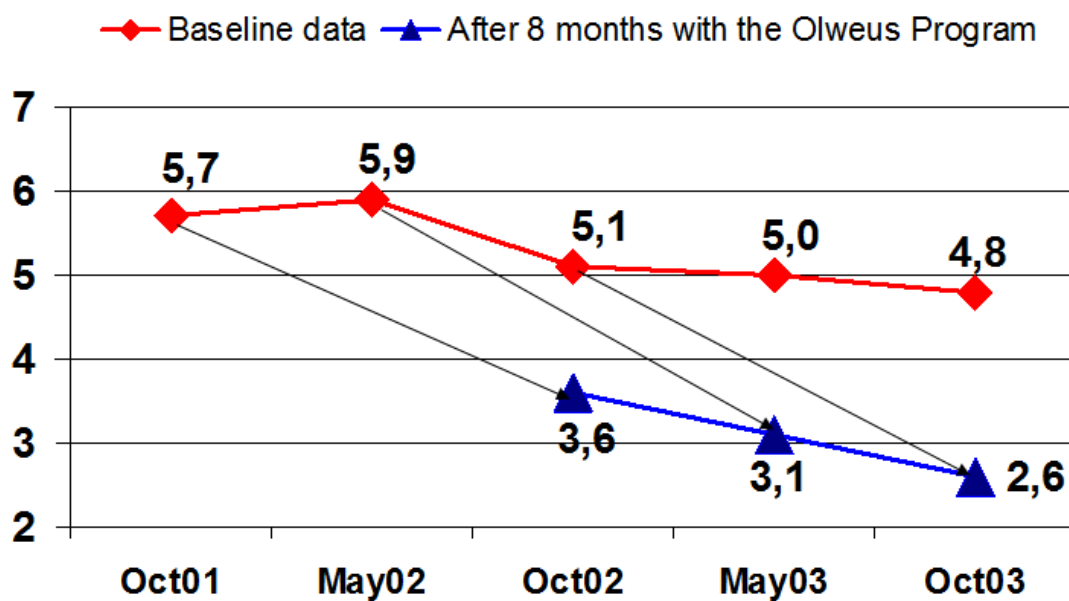
The first evaluation of the effects of the Olweus BP Program was based on data from approximately 2500 students in 42 primary and junior high schools (grade s 5-8) in Bergen, Norway, followed over a period of 2 years (1983-85).

- Marked reductions – by some 50 percent - in bully/victim problems for the period studied, measured after 8 and 20 months of intervention.
- Clear reductions in antisocial behavior such as vandalism, theft, drunkenness, and truancy.
- Marked improvement in various aspects of the social climate of the classrooms.

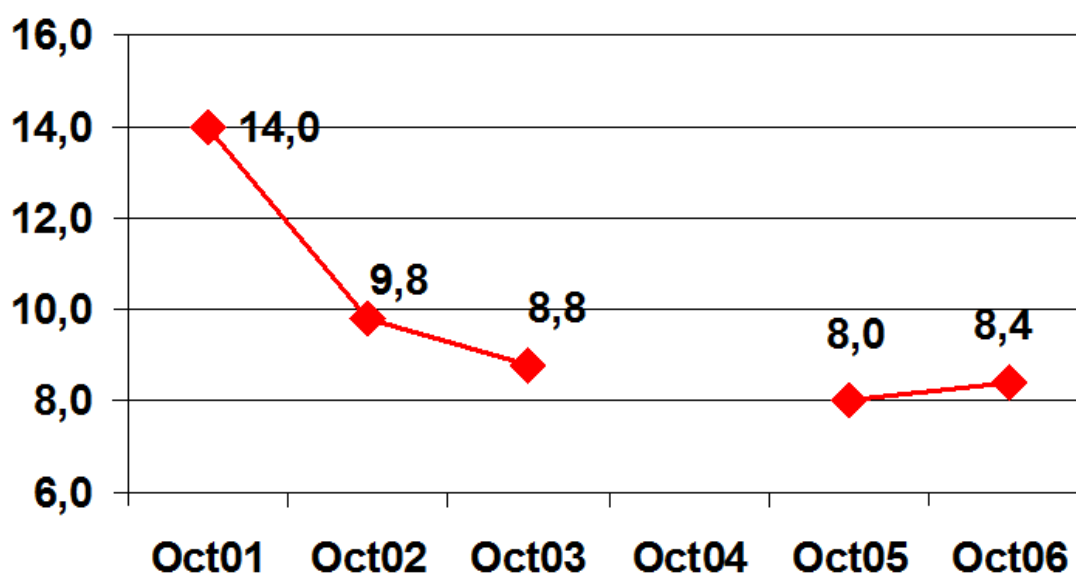
Percentage bullied students 2001–2003. Elementary grades (4-7).



Percentage bullying students 2001-2003. Elementary grades (4-7).



Percentage bullied students 2001–2006 14 Oslo schools, grades 4-7 (n=2500)



Overview of the Olweus bullying prevention program (i)

General prerequisites

- Awareness and involvement on the part of adults

Measures at the school level

- Questionnaire survey
- School conference day
- Effective supervision during recess and lunch times
- Staff discussion groups
- Formation of coordinating group

Overview of the Olweus bullying prevention program (ii)

Measures at the classroom level

- Classroom rules against bullying
- Classroom meetings with students

- Meetings with parents of the class

Measures at the individual level

- Serious tasks with bullies and victims
- Serious talks with parents of involved students
- Development of individual intervention plans

OBPP: “Restructuring of the existing social environment” – changing/reducing the opportunity and reward structures for bullying behavior

Based on a limited set of principles. Important to create a social environment characterised by:

- warmth and positive involvement from adults
- firm limits on unacceptable behavior
- consistent application of non-punitive, non-physical sanctions on rule violations and consistent rewards for positive behavior
- adults act as authorities and positive role models

Measures based on these principles applied at school, class, and individual levels, and ideally, at home.

Recent meta-analysis of all anti-bullying programs in the world

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., & Baldry, A.C. (2008). Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review. Report to the Swedish National Council on Crime prevention. Available from www.bra.se/publications.

Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programs. Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 1, 13-24.

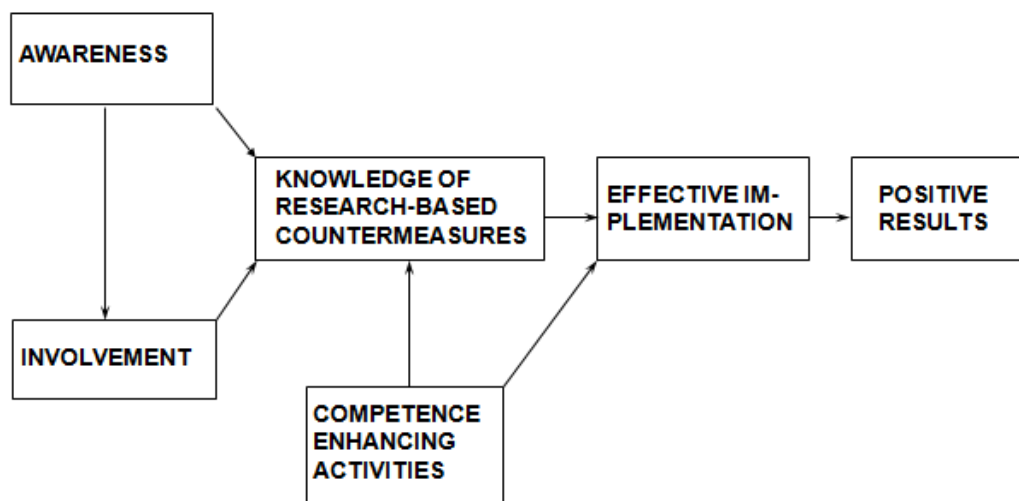
- 59 reports/studies
- 30 programs (actually 24)
- one control and one intervention condition
- minimum 200 subjects

Main results:

- positive overall effect but relatively small (OR 1.30-1.40) and very considerable heterogeneity (not a meaningful population of programs)
- 6-7 programs “clearly effective” according to T.& F.

Comment: Too general conclusion, “apples-and-oranges”. All evaluations of all programs except one were based on “efficacy” or “first-time, demonstration” projects; little evidence from “effectiveness” or large-scale dissemination projects; importance of replications – reproducibility.

Factors of key importance for effective intervention



Basic message:

Bullying among children and youth is a serious problem in most countries but by no means an intractable problem. With knowledge and research-based counter-

efforts, it is possible to considerably reduce bullying among children and youth and thereby prevent and eliminate much personal suffering and make society save large amounts of money.

Bibliography

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 14*, 1–30.

Olweus, D. (1992). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell Publishers. (Also available in Greek.)

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377–401). New York: Routledge.

Αίθουσα ολομέλειας / Plenary Session 11:00 – 13:00

Identity-Based school bullying – what the Council of Europe can do?

Eleni Tsetsekou

Head of Unit

Sexual orientation and gender identity Unit

Council of Europe

Making schools safe for all children

Urgent need to tackle homophobia and transphobia in schools

As crucial places for the health and development of young person's schools should be safe places for all pupils regardless of their sexual orientation or gender identity. Research from recent years suggests that there is an urgent need to combat discrimination and violence against LGBT pupils in European schools.

Over 80 % of the respondents to the EU Fundamental Rights Agency's LGBT Survey published in 2013 remember negative comments or bullying of LGBT youth in their school years. Nearly two thirds said that they had often or always hid their LGBT identity in the school when under 18.¹

¹ All respondents were 18 or older and replies reflected their past experiences. EU LGBT Survey. European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance. EU FRA. 2013; Other research suggests also alarming trends see e.g. The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment. IGLYO. 2013; The School Report. The experiences of gay young people in Britain's schools. Stonewall. 2012; Discrimination in education and leisure time: with

A striking result from a study published by UK NGO Stonewall was that three in five gay pupils who experience homophobic bullying say that teachers who witness the bullying never intervene. Only half of gay pupils report that their schools condemn homophobic bullying.²

What are then the consequences of the experiences of bullying and harassment? Due to the bullying students have reported feeling less confident, feeling depressed, feeling they had fewer friends than other people. Some students think about suicide.³ Bullying can cause students to make changes to their educational plans and it may also have a direct impact on school work.⁴

Bullying on grounds of sexual orientation or gender identity is a common phenomenon which can have serious consequences for the well-being of pupils as well as a negative impact in their learning. Bullying of LGBT pupils or anyone on grounds of their real or perceived sexual orientation or gender identity must be tackled in order to make schools in Europe safe places for all pupils. The Council of Europe has adopted standards which are relevant in combatting LGBT discrimination in schools.

Ensure safety, promote respect and provide objective information

In 2010 the Committee of Ministers of the Council of Europe adopted the first international legal standard on combatting discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity (CM/Rec (2010)5).⁵ The Recommendation is based on the universality of human rights. It emphasizes that non-discriminatory treatment by state actors and positive measures for protection against discrimination, also by non-state actors, are fundamental for protection of human rights and fundamental

special focus on discrimination experienced by young people belonging to sexual and gender minorities who study at the upper secondary education. Ministry of Interior of Finland. 2011.

² The School Report (2012).

³ The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment (2013).

⁴ The School Report (2012).

⁵ Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity.
http://www.coe.int/t/dg4/lgbt/documents/reccm2010_5_EN.asp?

freedoms. Specific action is required in order to ensure full enjoyment of human rights of LGBT persons.

More specific guidance is provided in 12 different human rights themes, including education. Member states are encouraged to take legislative and other measures, addressed to educational staff and pupils, to ensure that the right to education can be effectively enjoyed without discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity. In particular, member states should safeguard *the right of children and youth to education in a safe environment*, free from violence, bullying, social exclusion or other forms of discriminatory and degrading treatment related to sexual orientation or gender identity should be safeguarded.

In addition the member states should take measures at all levels to *promote mutual tolerance and respect in schools*, regardless of sexual orientation or gender identity, including by providing objective information with regard to sexual orientation or gender identity.

Concrete steps to prevent discrimination and violence on grounds of sexual orientation or gender identity are providing objective information about sexual orientation and gender in school curricula and educational materials, providing students with appropriate information, protection and support to enable them to live in accordance with their sexual orientation and gender identity, designing and implementing school equality and safety policies and action plans, ensuring teachers access to anti-discrimination training and teaching aids and organizing school campaigns and events against homophobia and transphobia.

Examples from Council of Europe member states

What kind of specific measures have the Council of Europe member states taken in order to combat bullying on grounds of sexual orientation or gender identity in education? To a questionnaire on the implementation of the Recommendation, the United Kingdom replied that guidance was provided in order to support schools to prevent and tackle homophobia and homophobic bullying. Ireland reported

specifically adopting a 12-point national action plan on bullying which includes a focus on combating homophobic bullying.⁶

Other measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity in education have in the member states included: including the issue of sexual orientation and gender identity in the curriculum, for example under the subject of health education; specific gender-sensitive education teaching manuals including material on homophobia and transphobia and anti-discrimination training there; a project aiming at increasing competence with regard to LGBT issues among employees in the teaching profession; organising workshops on breaking gender stereotypical and hetero-normative images targeted at publishers of books and manuals for schools; a website providing tips for gender-neutral and LGBT-friendly schools, with examples of diversity policies; conducting theatre sessions for students as a means of learning about equality, aiming at empowering students to challenge stereotypes and discrimination; initiatives combining awareness campaigns directed at a young audience with concrete offers of counselling; project on the fight against discrimination based on sexual orientation or gender identity, focusing on the prevention of youth suicide among victims of homophobia.⁷

The Council of Europe carried out a LGBT Project (2011-2013) in which it supported six member states to implement the Recommendation. Some activities were carried out in the field of education:⁸

- In Albania, Albanian NGO Aleanca LGBT developed a training manual for teachers on LGBT issues in school. Also, a brochure about the human rights issues in line with Council of Europe standards (CM Rec(2010)5) was produced. Activity in cooperation with the Commissioner for the Protection

⁶ Report on the implementation of the Committee of Ministers' Recommendation CM/Rec(2010)5 on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity. Steering Committee for Human Rights. CDDH(2013)R77 Addendum VI, paragraphs 54-57; All member state replies are publically accessible online:

http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Others_issues/LGBT/Follow_up_en.asp

⁷ Ibid.

⁸ For more information on the Council of Europe LGBT Project (2011-2013) see http://www.coe.int/t/dg4/lgbt/Project/Description1_en.asp.

- from Discrimination and the Ministry of Education. In addition, the staff of Aleanca was trained to train teachers.
- In Montenegro, the Centre for civic education (CCE) has reviewed existing legal and strategic policy documents on education. Textbooks used in school and the curricula have been analysed with view to the Montenegrin LGBT Strategy and CM Rec (2010)5. The work included recommendations on concrete initiatives to be taken. The report was followed by an awareness-raising campaign on LGBT issues for college students and a training session on anti-discrimination for teachers.
 - In Poland, guidelines for teachers on teaching about sexual orientation and gender identity and supporting LGBT students were drafted. The guidelines with posters about them were distributed to the Polish teachers union which forwarded the material with its magazine. Copies were distributed also to teacher training centers and directly to teachers and schools.
 - In Latvia, NGO Mozaika has trained professionals working with primary and secondary school students (social workers, medical staff and teachers) on LGBT issues.
 - In Italy, education was chosen as one of the strategic areas in the Italian national LGBT strategy. The strategy includes monitoring of discrimination in education, capacity-building activities (teachers) and information and awareness-raising components.

Ensuring the right to education of all children in a safe environment is the responsibility of adults. Authorities who are responsible for schools should without delays implement measures to ensure this right.

Developing a global knowledge base on homophobic and transphobic bullying: Research as insight and intervention

Joseph G. Kosciw, Ph.D.

Chief Research & Strategy Officer

GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network)

joseph.kosciw@glsen.org

Abstract

Over the last two decades, we have seen increasing attention to research on LGBT issues in education internationally. UNESCO recently articulated a need for more research on LGBT students globally in order to prevent and address homophobic and transphobic bullying in education. Civil society organizations can play a crucial role in addressing homophobic bullying by documenting the extent of the problem, and thus provide the evidence base for both advocacy and program development. This paper will discuss how for over 10 years, GLSEN, a U.S.-based NGO, has documented experiences of bullying in schools for youth, particularly LGBT youth, as a tool for intervention and advocacy in schools and with governmental organizations to improve school climate. In addition, I will discuss the development of a global network of NGO leaders, academics and multilateral institutions on coordinating collective resources and knowledge to reduce homophobic and transphobic prejudice and violence in schools globally.

Keywords: LGBT youth; school climate; bullying and harassment; international research; capacity building.

GLSEN (the Gay, Lesbian & Straight Education Network) is a non-governmental organization based in the United States, established in 1990 by a small, but dedicated

group of teachers in Massachusetts to improve an education system that frequently allowed its lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) students to be bullied, discriminated against and/or fall through the cracks. Almost 25 years later, that small group has grown into the leading national education organization focused on ensuring safe schools for all students. GLSEN is the leading national education organization focused on ensuring safe schools for all students, including lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) students. GLSEN's vision is that every student, in every school, is valued and treated with respect, regardless of their sexual orientation, gender identity or gender expression. GLSEN believes that all students deserve a safe and affirming school environment where they can learn and grow. To accomplish these goals, GLSEN:

Conducts extensive and original research to inform our evidence-based solutions for K-12 education.

Creates developmentally appropriate resources for educators to use throughout their school community.

Partners with decision makers to ensure that comprehensive and inclusive safe schools policies are considered, passed and implemented.

Collaborate with dozens of national education organizations in the United States to leverage our shared expertise into creating great schools and better opportunities for every student.

Empowers students to affect change by supporting student-led efforts to positively impact their own schools and local communities.

Works with 40 GLSEN affiliates working in 28 states and in local communities to effect change in school climate for LGBT students.

Civil society organizations such as GLSEN can play a crucial role in addressing homophobic bullying by documenting the extent of the problem, and thus provide the evidence base for both advocacy and program development. This paper will discuss how for over 10 years, GLSEN, a U.S.-based NGO, has documented experiences of

bullying in schools for youth, particularly LGBT youth, as a tool for intervention and advocacy in schools and with governmental organizations to improve school climate. In addition, I will discuss the implications of this model of change for NGOs internationally and the development of a global network of NGO leaders, academics and multilateral institutions on coordinating collective resources and knowledge to reduce homophobic and transphobic prejudice and violence in schools globally.

Research as Insight and Intervention

In 1999, GLSEN understood the need to document the experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth in schools and raise awareness of the LGBT student experience among policymakers, educators, advocates, and the general public and began conducting original research about the experiences of LGBT students. GLSEN Research supports the mission of the organization by:

Documenting incidence of bullying/harassment, especially among at-risk groups like LGBT students.

Demonstrating the negative effects of bullying/harassment on students' lives:

Mental Health

Academic Success

Future Career Success

Knowledge about what interventions make a difference in school

Since 1999, GLSEN has conducted our biennial National School Climate Survey (NSCS), a national survey of LGBT middle and high school students, to assess the prevalence of anti-LGBT language and victimization, the effect that these experiences have on LGBT students' academic achievement, and the utility of interventions to both lessen the negative effects of a hostile climate and promote a positive educational experience. The results of the survey have been vital to GLSEN's

understanding of the issues that LGBT students face, thereby informing our ongoing work to ensure safe and affirming schools for all. In each edition of the GLSEN National School Climate Survey, in addition to examining victimization and biased language, their effects, and the school resources and supports that can improve school climate, we document the changing educational landscape for LGBT students by exploring additional areas of focus in the survey. However, GLSEN has continued to fill knowledge gaps on other important areas of LGBT issues in education, including research on the attitudes and practices of teachers and principals (school directors), families with LGBT parents and their experiences with school, and diversity issues in primary schools.

Figure 1 illustrates the role that information gathering and generation plays in GLSEN's theory of change for safer and affirming schools in the U.S. Knowledge on LGBT student experience is key in advocating with government and school officials about the dire need for affirmative LGBT supports in schools. GLSEN not only uses this knowledge directly in their lobbying and advocacy efforts, but also creates the tools for local advocates and other youth-serving organizations to also work for change in their communities. Thus, demonstrating the need for these supports and promoting their implementation in schools can improve school climate for this population of youth, which in turn promotes better psychosocial well-being and improved education outcomes. In addition, by positively addressing LGBT issues in school safety and in the curriculum, we then may increase more positive attitudes toward LGBT in the youth population.

Documenting a Hostile Climate. As mentioned previously, GLSEN's research has been vital in demonstrating the dire experience many LGBT students have in U.S. schools. In our most recent 2013 National School Climate Survey (Kosciw, Greytak, Palmer & Boesen, 2014), we examine incidence of anti-LGBT remarks and victimization based on personal characteristics and how these rates have changed over time. With regard to homophobic remarks, like "fag" or "dyke", students in 2013 reported a marked incidence of these remarks than all prior years, continuing the trend we saw in 2011 -- the percentage of students hearing these remarks frequently or often has dropped from over 80% in 2001 to just above 60% in 2013. Further, the

majority of students have reported that they have heard anti-LGBT remarks from faculty or staff in their school -- most recently 50% of students in our 2013 survey. We also found that the majority of LGBT students experience some type of harassment or assault in school because of their sexual orientation or gender identity.

In addition to documenting the experiences of LGBT students, it has proven useful to have data on the general population of secondary school students. In a study by GLSEN and Harris Interactive (2005), "From Teasing to Torment: School Climate in America," we established that all students, not just LGBT students themselves, find that name-calling, bullying and harassment because someone is or is perceived to be lesbian or gay is the most reason, second only to physical appearance and body size (GLSEN & Harris Interactive, 2005). The same study also showed how teachers' reports of school climate corroborate the findings from students that LGBT-identified students often face the most harsh school experiences.

In the U.S. educational context, it has been useful to focus advocacy around the rights to an education. Thus, having data showing the relationship between school climate (name-calling, bullying and harassment) and a student's access to school has been vital. In our country contacts, it may be more useful to frame data according to cultural values regarding youth – such as basic human rights or the rights of the child.

Advocating for Change. A central challenge for educators and safe school advocates is how to identify and design supportive school interventions and resources that promote the positive development of LGBT students, along with fostering safe and supportive learning environments for all students. For schools in the U.S., GLSEN advocates for, in general, four specific types of interventions are often discussed: supportive student clubs, such as Gay-Straight Alliance clubs (GSAs), anti-bullying/harassment policies that provide specific protections regarding sexual orientation and gender identity, educators supportive of LGBT students, and LGBT-inclusive curricula (i.e., classroom curricula that include positive representations of LGBT people, history, and events). Attempts to implement these resources are often hindered by numerous obstacles, individual, structural, and institutional obstacles (i.e., anti-LGBT laws and policies, anti-LGBT bias of administrators). And intervention is needed at various different levels. Figure 2 illustrates the

environmental context of the LGBT student experience - that the student experience is embedded in the school environment which, in turn, is affected by the community, state and national contexts. Some interventions, such as GSAs or curricular inclusion, are meant to have an effect within the school building itself. Other interventions, such as district policy, are meant to affect the system surrounding the school.

In our biennial NSCS, we ask LGBT students about the availability of these supports in school. In 2013, we found that most LGBT students can identify at least one educator in their school who is supportive of LGBT students, and nearly half report having a GSA or similar student club (Kosciw et al., 2014). However, fewer students report having anti-bullying/harassment policies that provide specific protections for sexual orientation and gender expression, and most student do not report having inclusive curricular materials in the classroom. Overall, our findings also suggest that more institutional supports, such as implementing a comprehensive anti-bullying/harassment policy or including LGBT content in the curriculum, may be slower to change – although we saw increases in most of the curricular resources in our 2013, the change has been slower across the years. And the growth on policies in general is greater than the growth in comprehensive enumerated policies.

Knowing the prevalence of supports has been influential in advocating with local schools and districts. School-based resources, such as supportive student clubs (e.g., Gay-Straight Alliances, or GSAs), LGBT-inclusive curricula, supportive school personnel, and enumerated policies for reporting bullying, harassment, and assault, can help create a more positive school environment for LGBT students. These institutional supports may provide formal processes and structures for addressing LGBT-related issues in schools, which then may foster better school outcomes for students. In our NSCS reports, we demonstrate the utility of having LGBT supports in school as they contribute to better psychological well-being, better academic outcomes and more school-connectedness for LGBT students (Kosciw et al., 2014).

Advocating for a Wider Database of Knowledge. In the United States, similar to other nations, much of our knowledge about household, health, socioeconomic status and education matters of the general population has come from government survey data. Furthermore, such data is also important for understanding and addressing group

disparities in the U.S. population, particularly as it related to public policy matters (Badgett & Goldberg, 2009). However, government surveys have historically not asked questions about sexual orientation and gender identity, and if LGBT people cannot be identified in surveys, we then are lacking crucial information to address the health, civil rights and socioeconomic needs of this population in public policy arenas. Although most of GLSEN's efforts have been on directly filling gaps in the knowledge base regarding LGBT issues in education, GLSEN believes that government surveys should include information about sexual orientation and gender identity as a common demographic, along with race/ethnicity and gender, and has advocated with government agencies on this issue. To this end, GLSEN along with other U.S. non-governmental organizations have worked with government agencies and have advocated for questions that would identify LGBT people and then enable us to examine group disparities. In particular, GLSEN has been advocating and collaborating with government agencies on surveys for youth and surveys about educational matters.

Research Imperatives

Building from GLSEN's experience using research in the advocacy for LGBT students in the U.S. educational context, we conclude the education and LGBT youth advocates, researchers, and government ministries addressing education and children's welfare must consider that:

General population research on bullying acknowledges bias-based bullying and understanding of identities.

Research findings are framed with regard to the national context of values re: education

Specific research is conducted on students most at-risk relevant to the country context

Bullying prevention programs are effective for at-risk groups, such as LGBT students

Research examines other school supports for at-risk groups that can reduce bias and violence

Research examines how policies, regulations and laws are implemented and affect school climate

Developing a Global Knowledge Base

In recent years, GLSEN has seen increasing international attention to the experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) students in schools, and a growing concern regarding anti-LGBT violence and bias directed at youth as a serious human rights issue and barrier to global development goals. Although most of GLSEN's work has been focused domestically in the United States, the organization has a history of providing technical assistance to NGOs and university faculty in other countries regarding best practices both in researching school climate issues and in developing programs to prevent and curtail bullying and violence in schools. UNESCO has recently articulated a need for more research on LGBT students globally, particularly in developing countries, and begun to host new initiatives, including the first-ever international consultation on homophobic and transphobic bullying in schools, which was accompanied by two related publications: “Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions” and “Education Sector Responses to Homophobic Bullying” (UNESCO, 2009). Findings from UNESCO’s international consultation suggest that in many countries, civil society organizations have played an important role in addressing homophobic bullying by documenting the extent of the problem, thereby providing the evidence base for both advocacy and program development.

In 2013, in the interest of infusing LGBT issues into the international education discussion, GLSEN sought submissions for papers about LGBT students' experiences and homophobic and transphobic bullying internationally for an international

education research conference, the World Comparative Education Congress in Buenos Aires, Argentina. The call for papers was sent to NGOs globally that work with LGBT youth, organizations who are members of the World Education Research Association (WERA) and organizations who are members of the World Congress of Comparative Education Societies. GLSEN received proposals from NGOs and researchers from more than 15 countries, including Australia, Brazil, Canada, Chile, China, Cyprus, Israel, Ireland, Italy, Mexico, the Netherlands, Nigeria, Poland, Slovenia, South Africa, and Turkey. All four of our panel proposals were accepted at the World Congress:

School climate for LGBT students: Methodologies and impact;

Comparative and international perspectives on the experience of LGBT students in schools;

Teaching for LGBT student equity and access: Perspectives and practices of educators;

Making it better: creating safe learning environments for LGBT youth worldwide.

Figure 3 presents a word cloud, which is based on abstracts of papers from our panels. The size of each word indicates the frequency it occurs in all abstracts. Among the words most frequently used – other than LGBT – we can see: “education”, “school”, “students”, “bullying”, “homophobia”, “research”, and “policy”.

To capitalize on the intellect, skills and experience of this global group of activists and scholars, GLSEN, in partnership with UNESCO, coordinated an all-day meeting with this group to strategize about how to coordinate our collective resources and knowledge to reduce homophobic and transphobic prejudice and violence in schools globally. (For a full account of the meeting, see Kosciw & Pizmony-Levy, 2013). The meeting format allowed the group to identify several important needs that might be met by a global network of NGO leaders and scholars working on LGBT youth and schools issues.

To improve public opinion and target opposition effectively;

- To use research and leverage the resources and standings of academic institutions;
- To create/maintain international accountability of LGBT issues;
- To develop a mechanism for sharing strategies and resources – both programmatic and funding resources; and
- To conduct international research on school climate for LGBT students.

In the discussion of how to address these identified needs, there was an overarching theme identifying the need for developing a central map of resources – both programmatic and funding – as well as of opportunities for shared engagement and collaboration in research.

Although the global network that convened in Argentina was globally diverse, there was an underrepresentation from Asia, Africa and the former Soviet Republics. It is possible that countries where homosexuality or LGBT advocacy is illegal, NGOs may be fewer or less resourced. It is also possible that LGBT human rights work in some countries have not focused specifically on youth or schools. More research is needed to understand the broader global landscape and to work toward with local LGBT advocates and activists to embed homophobic and transphobic bullying and rights to an education for LGBT youth in their human rights work, when appropriate. Further, it is crucial to identify ways to convene NGO leaders and activists from countries with more hostile attitudes or policies toward LGBT people that do not threaten the safety of those individuals. For example, emphasizing the topic of education more generally, such as via network meetings of teacher unions, may allow individuals to participate in meetings about LGBT issues without it appearing that the event was specifically LGBT-related. Working with teacher unions was frequently mentioned as a possible, important strategy for working on LGBT student issues. Members from Education International were not able to attend the convening of the global network and it would be important to have their participation in future events.

Through the shared experiences and strengths of this global network and by the inclusion of the human rights of LGBT youth in networks such as the European Anti-Bullying Network, we can, as said by UNESCO Director-General Irina Bokova,

“promote universal human rights for all, including the right to education and safety for LGBT people.”

Figure 1. GLSEN’s Theory of Change, Research into Action

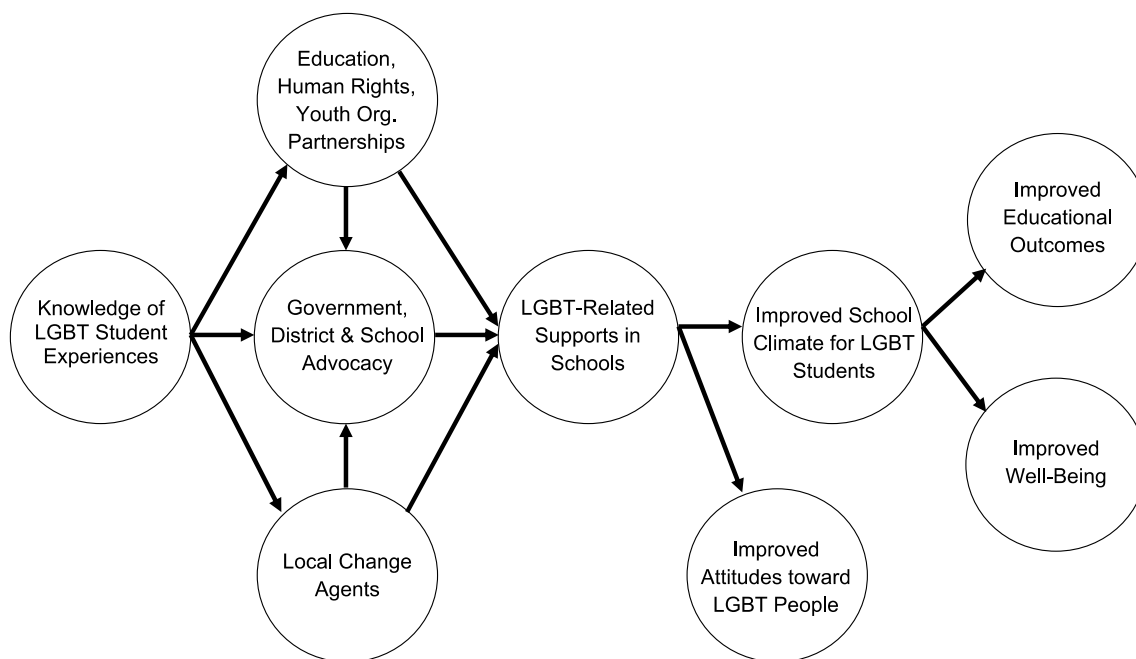
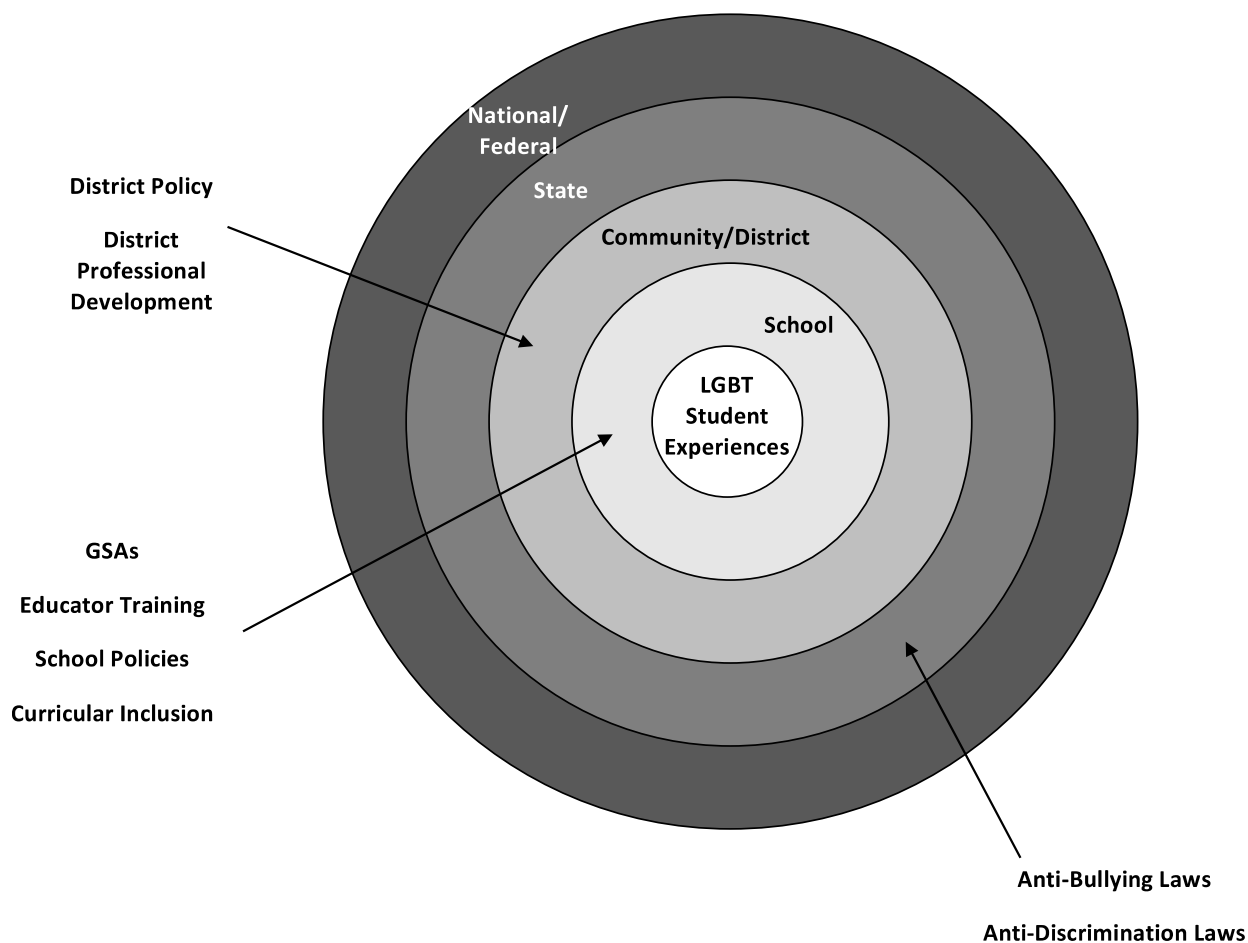


Figure 2. Environmental Context for LGBT Students in U.S. Schools



Combating Homophobic and Transphobic Prejudice and Violence in Schools
Sponsored by GLSEN & UNESCO. New York: GLSEN.

Kosciw, J. G. Greytak, E., Palmer, N. & Boesen, M.J. (2014). The 2013 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth in Our Nation's Schools. New York: GLSEN.

UNESCO (2012). Education Sector Responses to Homophobic Bullying. Good Policy and Practice in HIV and Health Education, Booklet 8. Paris: UNESCO.

Towards a European Anti-bullying Policy

EAN Strategy Position Paper

Prof. Vasso Artinopoulou, Ph.D.

Professor of Criminology,

Panteion University of Social and Political Sciences,

Co Founder & Co Director of the Restorative Justice for All Institute, UK.

Introduction

The phenomenon of bullying is becoming more widespread and intensive both in terms of age, and in relation to its different forms. For this reason it has garnered the interest of numerous organizations working in the field of child protection as well as of official policy making bodies of the European Union (EU). EAN Strategy Position Paper has considered the research and official policy of the EU and the Council of Europe, the research and policy framework of the United Nations (UN), as well as research evidence of other EU and international bodies, having regard to:

The EU Agenda for the Rights of the Child¹, adopted in 2011 and reaffirmed in December 2013.

The 8th European Forum general background paper² (2013), and especially the 8th European Forum general background paper For Session 3³: The Role of Child Protection Systems in Protecting Children from Bullying and Cyberbullying.

The 7th European Forum on the rights of the child⁴ in 2012, and especially the 7th Forum's background paper for the workshop on violence against children⁵.

¹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0060:FIN:EN:PDF>

² http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/8th_forum_background_paper_en.pdf

³ http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/s3_forum_bullying_en.pdf

⁴ http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/rights-child/european-forum/seventh-meeting/index_en.htm

The European Charter for Democratic Schools without Violence⁶.

The Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child friendly justice⁷ (2010).

The Resolution 160 (2003)⁸ on local partnerships for preventing and combating violence at school.

The Commission's 2012 Strategy for a Better Internet for Children⁹

The 2013 Written Declaration¹⁰ of members of the European Parliament, submitted pursuant to Rule 123 of the Rules of Procedure on establishing a European Day against Bullying and School Violence.

The UN Committee on the Rights of the Child's (CRC) General Comment No 13¹¹ (2011): The right of the child to freedom from all forms of violence Art 19.

The UN CRC General Comment No 1¹² (2001) The Aims of Education Art 29 (1).

The UN CRC Committee General Comment 14¹³ (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1).

⁵http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/background_cps_and_violence_en.pdf

⁶

<http://www.coe.int/t/dgap/democracy/activities/previous%20projects/EuropeanSchoolCharter/>

⁷ Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child friendly justice (*Adopted by the Committee of Ministers on 17 November 2010 at the 1098th meeting of the Ministers' Deputies*): <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Del/Dec%282010%291098/10.2abc&Language=lanEnglish&Ver=app6&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogge d=F5D383>

⁸ <http://www.coe.int/cplre>

⁹ [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:EN:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:EN:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:EN:PDF)

¹⁰ <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=PV&reference=20130204&secondRef=ANN-02&language=EN>

¹¹ CRC General Comment No.13 (2011): The right of the child to freedom from all forms of violence Art 19;

http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_en.pdf

¹² CRC General Comment No. 1 (2001) The Aims of Education Art 29 (1);

[\[ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G01/412/53/PDF/G0141253.pdf?OpenElement\]\(http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G01/412/53/PDF/G0141253.pdf?OpenElement\)](http://daccess-dds-</p></div><div data-bbox=)

The UN Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency¹⁴ (“The Riyadh guidelines”, 1990)

The Report of the Oslo Expert meeting "Tackling violence in schools" (2011).¹⁵

The 2006 World Report on violence against children¹⁶

The 2011 EU Kids Online study¹⁷

The 2008 Eurobarometer survey¹⁸ on a Safer Use of the Internet for Children in the EU– a parents’ Perspective.

The 2010 WHO/Europe Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) surveys¹⁹

Background

Bullying is a complex and multidimensional phenomenon. Different types of definitions are used in literature for “bullying”. During the 8th European Forum general background paper For Session 3²⁰: The Role of Child Protection Systems in Protecting Children from Bullying and Cyberbullying, the Forum discussions used the following definition of bullying:

"We say a child or young person is being bullied or picked on when another child or young person, or a group of children or young people, say nasty and unpleasant

¹³ CRC Committee General Comment 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests

taken as a primary consideration (art. 3, para. 1):

http://www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/GC/CRC_C_GC_14_ENG.pdf.

¹⁴ “The Riyadh guidelines”, 1990: <http://www.un.org/documents/ga/res/45/a45r112.htm>

¹⁵ Report of the Oslo Expert meeting "Tackling violence in schools" (2011):

http://www.coe.int/t/dg3/children/violence/OsloReport_en.pdf

¹⁶ Pinheiro, P.: "World Report on Violence against Children" (2006), United Nations, Geneva;

http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_en.pdf

¹⁷ For the final report of the EU Kids Online study:

[http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf)

¹⁸ Eurobarometer (2008), "Towards a Safer Use of the Internet for Children in the EU – a parents’ perspective" http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf

¹⁹ http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-beingamong-young-people.pdf

²⁰ http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/s3_forum_bullying_en.pdf

things to him or her. It is also bullying when a child or a young person is hit, kicked, threatened, locked inside a room, sent nasty notes, when no-one ever talks to them and things like that. These things can happen frequently and it is difficult for the child or the young person being bullied to defend himself or herself. It is also bullying when a child or young person is teased repeatedly in a nasty way. But it is not bullying when two children or young people of about the same strength have the odd fight or quarrel”²¹.

For the purposes of EAN initiative, the term School Violence and Bullying is used in order to specify the network’s field of action. Yet, this definition should be broad and general enough in order to accept all definitions that have been proposed in the literature. Moreover, this definition should refer to Bullying in Educative environment not only in school settings. According to the World Health Organization²², bullying is a multifaceted form of mistreatment, mostly seen in schools and the workplace. It is characterized by the repeated exposure of one person to physical and/or emotional aggression including teasing, name calling, mockery, threats, harassment, taunting, hazing, social exclusion or rumours.

During the last period, projects, funded by the European Union under DAPHNE III program²³, have been or are being implemented. In the framework of these projects, significant research has been realized, revealing many aspects of the phenomenon. At the same time, best practices have been created in order to deal with it. However, all these actions remain separate from each other resulting in limited efficiency and lack of a central strategy to deal with the phenomenon at European level.

Studies on bullying are carried out in European countries more or less in all EU states²⁴. Some studies seemed to be based on countries’ long tradition or extensive

²¹ Developed by Olweus (1989, 1993, 1999) and extended by Whitney and Smith (1993). See <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Reducing%20Bullying%20Amongst%20the%20Worst%20Affected.pdf>

²² *World Health Organization: WHO, 2013. [online] available from: <<http://www.who.int/en/>> [accessed 26/08/2013]*

²³ Daphne Toolkit (2008):

http://ec.europa.eu/justice_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/08_daphne_booklet_8_en.pdf

²⁴ EAN Work stream 3 objective included the collection of updated information on existing studies on bullying and anti-bullying for all EU countries, emphasizing on the last five years. Each partner wrote a national report in which the collected studies were described. For more detailed information on the collected studies, see the **Work Stream 3 of EAN initiative “Report on Collecting Existing Studies”**.

efforts in research and anti-bullying strategies (e.g. Sweden, United Kingdom, Finland), while others seem to follow current trends in researching the phenomenon. Many studies are carried out at European level, highlighting the evolution of the phenomenon of bullying, and revealing an increasing number of pupils who are involved in or witness bullying incidents in schools. Overall, most national studies aim to examine the phenomenology of bullying, while others are more focused on specific forms of bullying, or examine the psychological and emotional impact of bullying, or examine the effectiveness of anti-bullying practices. Studies' results show that bullying exists and it is visible in school day life. Students are of course much more aware of its true extent than teachers or parents, since students are not only actively involved in bullying incidents either as bullies or victims or both, but also as observers. Traditional bullying is directly connected with cyber-bullying, as many online or electronic bullying forms are transferred or happen during school time. Boys and girls are involved in bullying situations, yet there are variations as to their extent and type of involvement. Overall, bullying seems to have great impact on the mental and psychological health of its actors, as well as their education and engagement in delinquent behaviours; yet, different patterns exist regarding its impact on victims and on bullies.

Anti-bullying policies have proven very important elements in tackling the phenomenon. Policies, action plans and strategies provide a framework which supports, protects and empowers school communities' actors in responding to violent and anti-social behaviour. Through work stream's 3 mapping of EU national policies²⁵, several good elements and approaches were concluded and suggested that may shape a well-organised, concrete and coherent policy outline that could be used in developing a common EU anti-bullying policy or in developing each country's national anti-bullying policy. Nonetheless, since 2011, EU has adopted an Agenda which established the commitment to promote, protect and fulfil the rights of the child.

²⁵ EAN Work stream 3 objective included the mapping of national antibullying policies for all EU countries, emphasizing on the last five years. Each partner wrote a national report describing the country's national policy. For more detailed information on mapping of national policies, see the **Work Stream 3 of EAN initiative "Report on Mapping National Policies"**.

Moreover, good anti-bullying practices²⁶ can be found across Europe. Most of them are awareness raising and, training and education, while are moreover linked to the other categories (capacity building, communications-outreach-networking, partnership development, policy change, and research). Different types of good practices are used independently or as part of integrated anti-bullying programs. These types may be Audio-visual Anti-Bullying Practices (e.g. films, TV series or videos), Awareness raising initiatives, Educational anti-bullying tools examples, Intervening anti-bullying strategies and tools examples, Organizations, Prevention programs examples, Telecommunications and information technology-based practices (e.g. websites, online forums, online Apps), Theatre-based practices and Theatrical plays.

Direct beneficiaries of anti-bullying policies and practices are the children – victims in their school settings as well as in the broader social context of the entire European Union, but also children involved otherwise in bullying (as perpetrators or observers). Furthermore, teachers, parents, government agencies and NGOs are indirect beneficiaries, since they will gain a useful tool for addressing the phenomenon.

Objectives

The development of EAN strategy position paper is addressed towards the European Instruments for the establishment of a Common European Strategy against bullying. To this end, EAN Strategy Position Paper aims to ensure the achievement of the following three key objectives:

Development of a comprehensive, scientifically documented and cohesive European platform against bullying.

²⁶ Work stream 2 of EAN initiative aimed to the development of a Guide of Good Anti-bullying Practices which will include good practices, tools and methodologies on anti-bullying that exist in European context. For more information, see **Work Stream 2 of EAN initiative “European Guide of Antibullying Good Practices”**.

Collection, processing and dissemination of good practices that have been and will be created in order to develop a common European strategy which will be implemented through the establishment of a European Anti-bullying Network.

Establishment of a European Antibullying Network to address the phenomenon effectively, by processing, evaluating and using results and best practices on an on-going basis to develop an integrated framework against bullying.

Recommendations

The recommendations of this position paper are the result of a study of researches that have been conducted in European level, a capitalization of existing national anti-bullying policies and mechanisms, and collected good practices running in member states for handling the phenomenon.

The following recommendations are suggested:

Development of policy framework, legislative regulations, ministerial circulars: The legal support of any anti-bullying policy is important in order to protect and support children's rights and society in general from anti-social behaviour, as well as provide safeguards for the school, pupils, teachers and parents in implementing anti-bullying strategies. All states should develop a multilevel comprehensive and integrated policy framework and strategy plans to respond and prevent bullying. Such a framework should be coordinated by an agency which has the ability to engage multiple and multidisciplinary sectors and experts.

Cultural competence: any policy, programme, plan and practice should be compatible and/or adjusted to the countries' cultural needs, traditions, and beliefs, unless such needs, traditions and beliefs are harmful for the society and/or a social group, children and/or adults. Special attention should be given to cultural competence in multicultural settings, like educational environments, in order to promote mutual respect of the rights of the child between and among ethnic groups, minorities, and other religious and social groups.

Human rights education and peace values: non-violent and peace values should be promoted in any policy, programme, plan, and practice. Human rights education is essential in order to promote respect and peace values. Human rights education should be promoted as priority issue in any anti-bullying policy, programme, plan and practice, for attitude transformation and, discrimination and negative stereotypes reduction.

Conflict management and peaceful resolution strategies: trainings and raising awareness on conflict management techniques and peaceful conflict resolution methods have proven very important. Restorative justice and mediation schemes are already been implemented in many EU countries and have proven very effective. Such methods are often based on ‘whole school’ approach and include social skills trainings programs and intervention teams. They promote active citizenship and are very child-friendly. Conflict management and peaceful resolution strategies should be included in any anti-bullying policy, programme, plan and practice, and be coordinated by experts in conflict management and restorative justice.

‘Whole school’ approach: the implementation of ‘whole school’ approaches helps in the active participation of all members of the school community in responding to bullying and violent behaviour, promoting active citizenship and developing social skills and communication. ‘Whole school’ approaches should be promoted in any anti-bullying policy, programme, plan, and practice. Especially, the active participation of children, teachers and parents should be ensured.

‘Whole community’ approach: engaging all the community, civil society, NGOs, and other public and private organisations in preventing anti-social and violent behaviour not only helps in tackling school bullying, but moreover it promotes the development of a culture based on respect and inclusion. Experts’ opinion has proven helpful in organising, implementing and supporting the policies. ‘Whole community’ approaches should be promoted in any anti-bullying policy, programme, plan, and practice. Child-led and community-led initiatives and think-tanks, children and youth organizations, which are active in the fields of children rights protection, violence prevention, peaceful dispute resolution and restorative justice, should be supported

and invited to take part in any anti-bullying policies, programmes, plans, and practices.

Manuals and guidelines: manual and guidelines are very important in implementing effective anti-bullying solutions and methods. Such manuals (e.g. on mediation, Olweus Method) can be used both by pupils and instructors. Manual and guidelines should be included in any anti-bullying policy, programme, plan, and practice implementation.

Research: research results present the insides of the phenomenology of bullying, its actors, its motives, its consequences and impact on the psychology, health, education and delinquency, as well as the attitudes towards it, and the effectiveness of anti-bullying practices. Research should be part of planning and organising any anti-bullying policy, strategy, or practice. Furthermore, research in the field of cyberbullying is of great importance in order to create online and electronic safety nets and prevention strategies.

Evaluation and follow-ups: evaluation and follow-up are very important in assessing policies', strategies' and programs' effectiveness and viability, as well as in identifying possible problems and obstacles that prevent the smooth implementation of the plan. Evaluation and follow-up studies should be part of any policy and practice planning and organisation.

Databases: the creation of databases improves the organization and implementation of future policies and actions. The establishment of an integrated information management system able to identify and disseminate good anti-bullying practices, tools and methodologies on an on-going basis, of a system of research data collection, and of a system of recording and evaluating anti-bullying policies should be set up. Any database and information system should respect personal and other sensitive data. Anonymity should be ensured in respect to each person's self-determination.

Networking: cooperation among public and private organisations, civil society and NGOs creates strong affiliations which contribute to the further sustainability and scalability of policies and practices. Any anti-bullying policy and practice should be based on and/or promote networking among interested organizations and parties, as

well as partnership schemes on local and European level in implementing actions and activities.

Dissemination efforts: dissemination efforts may affect public's opinion, raise awareness, and influence policy and decision makers. Dissemination efforts can be general by addressing the phenomenon to the general public, or can be special and targeted by raising awareness of specific target-groups. Effective dissemination efforts include circulars and material to schools and members of school communities, websites and online resources, audio-visual material (e.g. videos, DVDs), publications, and other press and media resources. Events, campaigns and conferences, competitions and awards, are promoting the engagement of many members of the community. Any anti-bullying policy and practice should be efficiently disseminated to the general public and to target-groups. Especially, awareness raising campaigns should be used to disseminate information. Media should be encouraged to promote peace values and support any anti-bullying policy, programme, plan and practice.

Role of EAN

According to EAN Statute, EAN's work is based on the principles of the United Nations Convention on the Rights of the Child and more particularly on Articles 3,6,12,13,14,16,19,28,29,34, based on the approach that bullying and school violence are issues of violation of the Rights of the Child. EAN partnership scheme has included almost all of the coordinator organizations of projects funded under the previous call of the programme DAPHNE. In this way, the most active organizations in the field have joined their forces in order to ensure the best use of the latest findings of implemented actions and conducted researches. In the project implementation, the organizations who participated as partners in previous DAPHNE projects are actively engaged as Associate Partners. Under this capacity, they will contribute decisively to the creation of the Network. EAN Strategy Position Paper adopts EAN objectives and activities as appointed in EAN Statute. EAN is responsible for:

- the dissemination of EAN Strategy Position Paper on national and European levels,
- the efficient implementation of EAN Strategy Position Paper recommendations on national and European levels,
- the on-going evaluation of EAN Strategy Position Paper recommendations on national and European levels,
- the on-going improvement of EAN Strategy Position Paper recommendations on national and European levels.

Conclusion

EAN Strategy Position Paper is approved by all EAN partnership members across the EU. Any future actions and activities of EAN should have regard EAN Strategy Position Paper along with EAN Statute.

European bodies responsible for the establishment of a Common European Strategy against bullying should be informed and take into consideration EAN Strategy Position Paper. EAN is responsible to inform any European Instrument and organization active in the field of bullying prevention, about EAN Strategy Position Paper and EAN activities.

Αίθουσα ολομέλειας / Plenary Session 14:15 – 15:30

Among protection, assistance and developing responsibility: good practices in juvenile justice.

Dr. Danilo Musso Ph.D.

Psychologist, Psychotherapist

Adjunct Professor in Theory and Techniques of Mediation University of Urbino

Honorary Judge in Minor Court Marche Region

e-mail: danilomusso@libero.it

Abstract

In this contribution, we are about to present some considerations on Italian juvenile justice's functioning and procedures, and on the reconciliation between the instances of protection of deviant minors (or perpetrators of bullying acts) and those of social control and protection of victims. Also, a brief new experience of interinstitutional working on the phenomenon, started in the Marche Region, will be presented.

Introduction

The different definitions regarding bullying given up to date underline the lack of balance in the power relationships between its actors, with one that prevails over the other, differently from the process of conflict (Olweus, 1986; Olweus 1993; Stephenson and Smith 1989; Nansel et al., 2001; Fonzi, 1997; Menesini, 2000).

I'm about to summarize some of the main aspects of Italian juvenile justice and the basic principles on which protection, assistance and responsibility needs are built in

order to respond to bullying or cyber-bullying episodes. This phenomenon is probably becoming more and more frequent because of the expanding access to internet from smart-phones by minors, also in Italy, where bullying is not target of an “ad hoc” legislative framework. This doesn’t mean that Italian law doesn’t look at all after bullying or doesn’t offer any answer.

During these years of professional activity I’ve found myself dealing with bullying as a psychologist, both from the point of view of research, and of the promotion of events of prevention in schools, with children and reference adults, and from the institutional point of view, in my activity as Honorary Judge at the Marche Region Juvenile Court.

Italian Legislative System and Bullying

In Italy the State confers judicial powers with regard to minors to the Ordinary Court and the juvenile court. In its decision making, it considers the minor as the centre of its action. The Juvenile Courts is a central and specialized Judicial body with functions of judge of first instance for all criminal cases, civil and administrative matters concerning juveniles. Its composition is mixed; it is formed by professional judges (also known as "Giudici Togati") and Honorary Judges who are experts nominated by the Superior Council of Magistracy.

A peculiarity of the Italian juvenile justice system is related to the presence of specialized figures, inside the Juvenile Court, acting as Honorary Juvenile Judges. The honorary judge allows the judge a to make a better and more functional reading of the needs of the child and the interventions meant to protect him from any risk or detrimental situation or to prevent an escalation of the hardship, with the help of training and specialization in disciplines such as psychology, medicine, pedagogy and social assistance.

In fact, the honorary judge acts as an interface between operators also in the language, among the professionals of the Court and those of the territorial service. The juvenile honorary judge is the one in charge of listening the minor, either in civil,

administrative and in some phases of penal procedures (usually over the age of 12 but also with lower age groups, according to their discernment skills).

As underlined by Patrizi et al. (2012), in an International framework, bullying is considered one of the most significant phenomena of group deviancy existing nowadays, and an important problem of public health on which it's necessary to intervene. It's a problem that involves everyone, both the school system and the family system, but also the whole society, the victims and the bullies.

Bullying, however, is also a dynamic and multidimensional phenomenon that often risks to be confused with other forms of discomfort which show up during childhood or adolescence or with other forms of aggressive behavior.

The juvenile justice system is indeed perfectible, but it already contains some answers to the issues and requests for protection raised by bullying.

Bullying and crimes should not be confused with each other: as noted before, bullying is a form of repeated abuse over time that occurs within a relationship in which one or more subjects dominate over another; crimes are acts that violate the rules of law.

On the one hand it is necessary to avoid bullying and delinquency to be identified in a same shape, in order to prevent stigma. With respect to this point, however, it is necessary to consider that these two aspects find themselves in a borderline position. In this sense, the attention of the justice system is important: first, we cannot identify bullying with violent acts in a simplistic way. The risk would be to label the bully as a criminal. Such confusion would lead adults to an overestimated and not functional reading on the interventions to be taken in account.

Secondly, we cannot underestimate the possibility to read some serious forms of bullying as criminal actions (personal injury, private violence, theft, robbery, abuse, extortion, discrimination, etc.).

Such issues cannot be ignored in the framework of the responses to be implemented both in favor of the bullies, the victims, the spectators and the educational network and the family (Pasculli, 2012).

Therefore, the juvenile law varies between protection/welfare instances and accountability instances. With this in mind, the regulation has prepared multiple guidelines in order to meet the different instances in the three possible areas of intervention (civil, criminal and administrative).

As for the criminal procedures, according to our regulation, they are provided for minors between 14 and 18 years old. The Italian law (art. 97 C.P.) provides that under the age of 14 a child cannot be imputable and between 14 and 18 years old his/her ability to understand and intend must be evaluated (art. 98 c.p.)

So what are the measures that can be put in place, when the judicial authority is informed of bullying episodes?

The legislative measures against deviant minors, who are often perpetrators of bullying, can be either civil, administrative or penal. We are about to focus on two types of intervention: administrative measures, and a typical legal institution in the criminal field: the suspension of the process and the probation.

The Administrative Measures

The administrative measures that can be taken against bullies have the function to prevent the “irregular child” from becoming a “delinquent child”, through educational interventions. It’s no coincidence that these measures are also commonly referred to as rehabilitation measures.

Among the measures that can be activated by the Juvenile Court, after listening to the child and the family, we find the measure of entrustment of the child to the local Social Services in order to activate a project of re-education and re-socialization for the child with the support of the network of the family or, as a last resort, the entrustment of the child to the local social service for the placement in a rehabilitative community within a wider project of re-education and re-socialization.

The Penal Measures: the “probation”

As previously highlighted, bullying and delinquent behavior are two aspects different to each other. However, when dealing with criminal actions, the typical behaviors of bullying and abuse can often be found in the past of the minor: their extreme escalation, if not promptly stopped through educational interventions, can lead to the birth of a deviant or criminal behavior.

When a minor carries an act punishable as a criminal offense as provided by law, the juvenile justice system provides the possibility to apply for the protection of the child, a particular legal institution defined as "probation" (arts. 28 and 29 Presidential Decree 448/1988 and art. 27, Legislative Decree no. 272/1989). This decision to suspend the criminal trial (both during the preliminary hearing and the trial phase), with the custody of the child, is given by the panel of judges to the social juvenile services of the Ministry of Justice.

These services, together with the minor, the family network and other professionals, have to build and propose a project to be presented to the court or to the College of criminal courts that will express itself with respect to its validity. The project is specific for each child who is involved in its construction. It's a kind of educational-reparative contract, characterized by co-construction and negotiation between the child, the social services, the justice institutions, the family, and the society. The project must include a series of targeted actions including:

- a) The construction of a project that involves the child in first person. The modes of involvement and the indication of the activities to be carried out by the child (e.g. voluntary activities, school attendance or participation in training courses and / or professionalization) must be clear;
- b) The indication of the tasks, the commitments and the actions to be taken both by the family and the institutional and social network;
- c) The indication of reparative and / or conciliatory solutions implemented by the perpetrator towards the victim, possibly through the activation of a process of mediation.

Restorative approaches in Justice

The Penal Mediation, which is an expression of a restorative and conciliatory justice, through direct comparison between the actors involved in it, confers the author, through the recognition of the damage caused to the victim, the opportunity to "deserve" the output from penal circuit. It also allows the victims to feel and recognize themselves as a subject and bearer of inviolable rights. The draft of probation is certainly the heart of the institution of the suspension, as it represents the means by which the child is involved in a program of life empowering to gradually help him to overcome his antisocial behavior (De Leo G., Patrizi P., 2004).

The Italian juvenile justice system contains many principles promoting "restorative" modalities: probation is an example. Restorative justice can be defined as a model that involves the victim, the offender and the community in the search for practical solutions in response to the effects produced by the offense, in order to promote reconciliation between the parties and strengthening the sense of collective security. According to restorative justice (or relational justice, as it's called sometimes), the primary objective which any intervention should aim to is to recover the relationships in which the damage occurred (Cuzzocrea V., 2012).

Patrizi et al. (2012) showed that a model of restorative justice has the following potential benefits:

- Increased sense of personal and collective self-efficacy
- Ability to offer safer, supportive places, and attentive to relationships
- Improvement of learning
- Reduction of bullying and forms of conflict between people
- Raising of minors awareness on the importance of relationships
- Increased sense of belonging
- Increased perception of contrast to irregular conduct
- Increased capacity to take responsibility

The peculiarity of the restorative method is the possibility to apply it both in contexts where there has been a violation of the rules (with penal results), and in other community and social contexts, where there could have been violations of the relationship and cohabitation rules, such as the school context. The restorative actions, through structured work methods, allow the contexts to become autonomous, both in the approach and the resolution of the problems which may emerge (aggressive and/or violent behaviours, bullying, conflict between pupils, between school and family, etc.). The possibility to implement such actions (for example, in a school) may prevent hypothetical situations to be dealt with in a penal context. If implemented in an already juridical situation, it may activate interventions meant to promote accountability and social inclusion.

The prevention of deviance is possible, provided that there is a family, a social and judicial system attentive to the signs of distress and able to promote resources, capabilities, skills and opportunities for well-being (Cuzzocrea, 2007a, 2007b; Patrizi et al., 2010).

In Italy, in spite of the institutional and legal promotion of “restorative techniques” on a practical level, the difficulty to identify the areas where they can be applied remains, both because of the lack of sufficient information on restorative justice and mediation, and because of the need to redefine the intervention practices.

Good Practices

In the Marche Region, from September 2013, the office of the Regional Ombudsman of Children and Adolescence promoted an inter-institutional Technical Board which I participate to, as a representative of the Marche Region Juvenile Court, together with Postal Police, Regional school office, safety policies department and civil protection representatives, and the University of Urbino. Its aim is to analyze and study the phenomenon and to identify and propose awareness raising and prevention actions, starting from a qualitative and quantitative research on cyber crime cases. This is possible thanks to the data given by the Postal police and the court. I think this action is in line with the firm conviction that is necessary to realize a series of

synergic actions meant to train, inform, prevent, and form a culture of solidarity against a culture of conflict.

We need to work on a project suitable for Juvenile Justice, aimed to defend and safeguard the fundamental rights of children and adolescent. It should overcome the difficulties and differences, in order to focus on the construction of an advanced "system" of juvenile justice, attentive to the various levels of protection (judicial, administrative and social). In this perspective, its operating references can be found both in the national Plan for Children and in the guidelines of the Council of Europe for a "child friendly" justice (issued in 2010).

Bibliography

Council Of Europe (2010) Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child friendly justice. Publications Office of the European Union Strasbourg

Cuzzocrea V. (2007a), Imparare a riconoscere i segnali di malessere per prevenire il disagio, in "famiglia e minori", 1.

Cuzzocrea V. (2007b), Un precedente per la devianza in età adulta, in "famiglia e Minori", 6.

De Leo, G., Patrizi, P., (2004) Psicologia della devianza, Roma, pp. 73-74; M. Bouchard, La mediazione: una terza via per la giustizia penale?, in G. Palombarini (a cura di), Il sistema sanzionatorio penale e le alternative di tutela, 1999, pp. 161-190.

De Leo G., Patrizi P., (2002) Psicologia giuridica, Il Mulino, Bologna

Fonzi A. (a cura di),(1997) Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento, Giunti, Firenze

Menesini, E. (2000). Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola. Firenze: Giunti

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons–Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094–2100

Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwells

Pasculli L. (2012) *Prevenire la violenza giovanile*, Cap. 3. Il contributo della Pedagogia sociale a cura di Esoh Elamé Pensa MultiMedia Editore s.r.l. Lecce

Patrizi P., De Gregorio E., Cuzzocrea V., Zechini A., Vagni M. (2010), *Nuove forme di prevenzione e trattamento delle devianze*, in G. Gulotta e A. Curci (a cura di), *Mente, società e diritto*, Giuffrè, Milano

Patrizi, P., Bussu, A., Cuzzocrea, V., Lepri, G.L., Vitale, F. (2012) *Giustizia riparativa come strumento di intervento nell'inclusione sociale di minori autori di reato e come modello di intervento per la gestione di episodi di bullismo nelle scuole*. Sassari, Università degli studi di Sassari, Dipartimento di Scienze politiche, Scienze della Comunicazione e Ingegneria dell'Informazione - Fondazione Banco di Sardegna. 110 p. Rapporto tecnico

Stephenson, P., & Smith, D. (1989). *Bullying in the junior school*. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45–57). Hanley, Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books

Webliography

Codice Penale (2014) aggiornato al 21/03/2014
<http://www.altalex.com/?idnot=36653>

Codice Civile (2014) aggiornato al 15/10/2014
<http://www.altalex.com/index.php?idnot=34794>

Codice Procedura Penale aggiornato al 26/06/2014
<http://www.altalex.com/?idnot=2011>

Codice Procedura Civile (2014) aggiornato al 24/06/2014
<http://www.altalex.com/?idnot=33723>

http://eprints.uniss.it/7633/1/Patrizi_P_Giustizia_riparativa_come_strumento.pdf

<http://www.freedomwings-project.eu/it/web/itafaq-95>

**Σχολικός Εκφοβισμός: Είμαστε στο Σωστό Δρόμο για την
Κατανόηση του Φαινομένου & το Σχεδιασμό Αποτελεσματικών
Παρεμβάσεων στα Ελληνικά Σχολεία;**

**Bullying: Are We on the Right Track in Understanding the
Phenomenon and Designing Effective Interventions in the Greek
Schools?**^{Eng.Ab}

Αναστάσιος Ματσόπουλος, Ph.D.

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Μονάδα Σχολικής Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

The present paper proposes a new approach in understanding bullying and designing bullying prevention programs in schools. The proposed conceptualization of bullying is based on Cross' (2013) work, which defines bullying as a social relationship which involves group values and group norms and behaviors. Therefore, bullying is understood in the context of social relationships and faulty social interactions which can have trigger points at the classroom level (Salvadore, 2014). A whole school approach in designing interventions to reduce bullying is adopted.

The paper proposes two levels of intervention: One level is focused on primary *prevention* of bullying with the promotion of a culture of well-being and resilience for all students. The second level, is focused on the direct and active tackling of bullying episodes in the schools. At the end of the paper, a critical approach of the main issues related to bullying is presented and the basic priorities in dealing with the phenomenon of bullying in the Greek public schools are highlighted.

Εισαγωγή & Σύντομη Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) μπορεί να πάρει τη μορφή της σωματικής επιθετικότητας (χτυπήματα, κλωτσιές και σπρωξίματα), λεκτική βίας (κοροϊδία, βρισιές και λεκτική επιθετικότητα) και της έμμεσης ή σχεσιακής επιθετικότητας κατά την οποία μεταφέρονται φήμες, γίνονται χειριστικές κινήσεις σε επίπεδο φιλιών, αποκλεισμός ή/και απλά αγνόηση (Sullivan, 2000).

Στον κλασικό ορισμό του σχολικού εκφοβισμού θα πρέπει να προστεθούν και νέες μορφές εκφοβισμού που αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία των υπολογιστών και των κινητών τηλεφώνων, όπως cyber bullying. Επεισόδια εκφοβισμού που υλοποιούνται διαμέσου της σύγχρονης τεχνολογίας (διαδίκτυο, κινητά τηλέφωνα) διαφέρουν από τον κλασικό ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, γιατί η εκφοβιστική συμπεριφορά (π.χ. απειλή, βρισιά, κοροϊδία) ακολουθεί το παιδί στο σπίτι (αναρτήσεις στο Facebook ή λήψη μηνυμάτων SMS) και μπορεί να είναι συνεχιζόμενη (Tokunga, 2010). Τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού διαμέσου της τεχνολογίας και άλλες κοινωνικές μορφές του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούνται πιο συχνά από κορίτσια, ενώ τα αγόρια τείνουν να χρησιμοποιούν τη σωματική μορφή του σχολικού εκφοβισμού (Salmivalli, 2010).

Η Ελλάδα κατατάσσεται στη τέταρτη θέση (με ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στο 41.3%) ακριβώς πίσω από τις τρεις βαλτικές χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Λετονία, Λιθουανία και Εσθονία) σε έρευνα 40 χωρών, ως προς τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Craig και συν. 2009). Αυτά τα ποσοστά μπορεί να εξηγούνται και με το πως ορίζεται και καταγράφεται ο σχολικός εκφοβισμός και πως αυτός μπορεί να διαφοροποιείται από κουλτούρα σε κουλτούρα, και φυσικά και άλλοι παράγοντες μπορούν να επηρεάζουν τα προαναφερόμενα ποσοστά (Craig και συν. 2009). Σε μελέτες που έγιναν στην Ελλάδα και Κύπρο, το ποσοστό των μαθητών που έχουν βιώσει σχολικό εκφοβισμό κυμαίνεται από 8, 2% μέχρι 21,5% (Kokkinos & Panayiotou, 2004, Pateraki & Houndoumadi, 2001, Sarouna, 2008). Σε έρευνα της Psalti (2012) περίπου το μισό δείγμα (N=3.869) μπορούσε να ενταχθεί σε μια από τις τρεις κατηγορίες: «νταής» (bully), θύμα (victim), είτε θύμα-νταής (bully-victim). Αυτό δείχνει τη σημασία και τη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία. Σε σχολεία της

Κύπρου η μελέτη του Σταυρινίδη και συνεργατών (2010) καταγράφει ότι περίπου το 17% των παιδιών εμπλέκονται σε κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού. Το ποσοστό είναι σημαντικά υψηλό που επηρεάζει το θετικό σχολικό κλίμα, και άρα συστηματικές παρεμβάσεις θα πρέπει να δρομολογηθούν με την βοήθεια διαφόρων ειδικών (π.χ. σχολικών ψυχολόγων) και τη συνεργασία διαφόρων φορέων μεταξύ τους και με τους γονείς για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα.

Οι μελέτες ως προς τη συχνότητα των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού υποδεικνύουν, ότι ο σχολικός εκφοβισμός τείνει να φτάνει στο υψηλότερο σημείο αναφοράς του στις ηλικίες 12 με 14 ετών και φαίνεται λιγότερο συχνός την υπόλοιπη χρονική περίοδο της εφηβείας (Arseneault et al. 2009). Σύμφωνα με αμερικανική έρευνα σε τάξεις από την Στ' Δημοτικού και μέχρι τη Α' Λυκείου, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ίσως το πιο κοινό πρόβλημα, με το 19.4% των μαθητών να δηλώνουν ότι βίωσαν σχολικό εκφοβισμό ενώ άλλες έρευνες αναδεικνύουν ότι περίπου το 16% των παιδιών στο Γυμνάσιο απάντησαν ότι βίωσαν σχολικό εκφοβισμό, είτε μερικές φορές, είτε μια φορά την εβδομάδα, είτε και περισσότερο (Nansel και συν. 2001).

Έρευνες αναφέρουν ότι τα αγόρια εμπλέκονται σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού πιο συχνά από τα κορίτσια (Borg, 1999, Seals & Young, 2003, Nansel et al. 2001). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι τα αγόρια τείνουν να είναι σωματικά πιο επιθετικά και οι αποδέκτες αυτής της σωματικής βίας να είναι συνήθως κορίτσια (Myrand & Joseph, 2000, Olweus, 1993). Τα κορίτσια τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο σχολικό εκφοβισμό μέσω ψυχολογικής βίας αντί σωματικής βίας (Rigby & Slee, 1991) και αντιλαμβάνονται αυτού του είδους τη βία, ως κάτι που «πληγώνει» περισσότερο από ότι τα αγόρια (Galen & Underwood, 1997, Rivers & Smith, 1994). Σε αμερικανικές έρευνες αναφέρεται ότι τα πιο κοινά μέρη που τα παιδιά αναφέρουν ότι μπορεί να βιώσουν ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού είναι η αυλή, η τάξη και στο δρόμο επιστροφής προς το σπίτι τους (Borg, 1999). Σε ελληνικές έρευνες, ο πιο συχνός τόπος σχολικού εκφοβισμού είναι εκτός της αυλής και η ώρα της γυμναστικής (Sarouna, 2008)

Έστω κι αν στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες παρεμβατικών προγραμμάτων για την μείωση του σχολικού εκφοβισμού (Cross,

2011) στο ελληνικό χώρο τα προληπτικά παρεμβατικά προγράμματα με έμφαση το σχολικό εκφοβισμό είναι ελάχιστα.

Μια από τις πρώτες για τα ελληνικά δεδομένα έρευνες είναι η έρευνα των Andreou, Didaskalou & Vlachou (2007) η οποία επικεντρώθηκε στο σχεδιασμό και υλοποίηση ενός σύντομου προληπτικού παρεμβατικού προγράμματος βασισμένου στο θεωρητικό μοντέλο του Salmivalli (1999). Η έρευνα στόχευε σε αλλαγές στάσεων-γνώσεων σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο μαθητή. Το προληπτικό αυτό πρόγραμμα ήταν διάρκειας οκτώ ωρών σε χρονικό διάστημα ενός μήνα, ήταν δομημένο πάνω στους εξής τρεις άξονες: α. Ευαισθητοποίηση για τη σοβαρότητα του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού και τους μηχανισμούς που εμπλέκονται και μπορεί να το συντηρούν. β. Αναστοχασμός των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που μπορεί να συμμετείχαν ενεργητικά ή παθητικά και γ. Δέσμευση των μαθητών για προαγωγή νέων συμπεριφορών και δημιουργικών δράσεων για την επίλυση διαφορών στο σχολείο.

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος κρίθηκε ικανοποιητική καθώς οι 454 μαθητές του δείγματος (Δ' μέχρι Στ Δημοτικού) έμαθαν και χρησιμοποίησαν συμπεριφορές που τους έκαναν να αισθάνονται πιο δυνατοί να διεκδικήσουν και να παρέμβουν σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού και να έχουν παθητικό ρόλο παρατηρητή. Το πρόγραμμα φάνηκε να είναι πιο αποτελεσματικό για τα μικρότερα παιδιά και για τα κορίτσια. Η αποτελεσματικότητα του προληπτικού προγράμματος ήταν περιορισμένη και δεν αφορούσε τις μακροχρόνιες επιπτώσεις στη συμπεριφορά των μαθητών. Η παραπάνω έρευνα είναι χρήσιμη και αναδεικνύει την σκοπιμότητα της υλοποίησης προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων για την άμβλυνση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, αλλά έχει δύο περιορισμούς. Η παρέμβαση ήταν μικρής διάρκειας (μόνο 8 ώρες) και για μικρό χρονικό διάστημα (1 μήνα) και επίσης ήταν επικεντρωμένη στα παιδιά και δεν υιοθέτησε μια ολιστική-συστημική κατανόηση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού. Η εμπειρική έρευνα έχει αναδείξει ότι η παρέμβαση (treatment) πρέπει να έχει μια σημαντική διάρκεια για να έχει μακροχρόνιο αποτέλεσμα (Cross, 2011, Ματσόπουλος, 2005). Η σημαντική αλλά περιορισμένη αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος αναδεικνύει το γεγονός ότι αν δεν γίνουν συστημικές και μόνιμες

αλλαγές στην συνολική κουλτούρα του σχολείου, οι μικρότερες ή μεγαλύτερες (θετικές αλλαγές) ως προς το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, δεν έχουν σταθερότητα και λίγο λίγο υποχωρούν στο πέρασμα του χρόνου.

Η δεύτερη παρεμβατική έρευνα της Katsama (2000) υιοθετεί μια προσέγγιση που εμπίπτει στο πεδίο της βελτίωσης της επικοινωνίας. Εκτός από πληροφορίες από 224 μαθητές σχετικά τα επίπεδα αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης τους και τις στάσεις απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, στην έρευνα παρουσιάζεται η υλοποίηση μιας τρίμηνης ομαδικής παρέμβασης σε δύο από τα τέσσερα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Η παρέμβαση υλοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση και έγινε συνολικά 12 συναντήσεις. Ο τίτλος του παρεμβατικού προγράμματος ήταν «Παιχνίδια Επικοινωνίας» και ως στόχο είχε την βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αναδεικνύει ότι οι μαθητές ωφελήθηκαν, γιατί είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τα συναισθήματά τους και να μάθουν να ακούνε και να αλληλοπεπιδρούν με τους συμμαθητές τους καλύτερα. Επίσης έμαθαν να δείχνουν σεβασμό και αποδοχή των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τη θετική επιρροή του προγράμματος στο γενικότερο κλίμα της σχολικής κοινότητας. Το ενδιαφέρον της έρευνας είναι ότι ανέδειξε ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις δεξιότητες να διαχειριστούν τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, είναι πολύ πιθανό να μην επικοινωνήσουν με αυτούς τα διάφορα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού που μπορεί να βιώνουν οι ίδιοι ή άλλοι μαθητές. Αυτό παρατείνει την αίσθηση ανασφάλειας των μαθητών και υποβοηθά το σχολικό εκφοβισμό να συνεχίζεται. Η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ παιδιών, είναι ένας βασικός τομέας για τη βελτιστοποίηση των σχέσεων στο σχολείο και είναι αναμενόμενο να οδηγεί σε καλύτερευση του σχολικού κλίματος, και άρα μείωσης των πιθανοτήτων εμφάνισης επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού. Στην παρούσα παρεμβατική μελέτη η έμφαση ήταν στους μαθητές και όχι στο ευρύτερο οικοσύστημα του σχολείου, αλλά έστω κι αυτή η περιορισμένη χρονικά παρέμβαση (3 μήνες) φαίνεται να είχε βραχυπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα ως προς τη μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, το προληπτικό πρόγραμμα Daphne II-III (Ασημόπουλος και συν. 2008) με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και με βασική παρέμβαση την ευαισθητοποίηση παιδιών και εκπαιδευτικών με διάφορες δράσεις ως προς τα θέματα του σχολικού εκφοβισμού, φάνηκε αποτελεσματικό καθώς μειώθηκαν τα ποσοστά του εκφοβισμού σε διάφορες μορφές: λεκτικό, σωματικό, έμμεσο κοινωνικό αποκλεισμό και απειλή/έξαναγκασμό. Επίσης, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τροποποιήθηκε σημαντικά ώστε να συμμετέχουν πιο συχνά και πιο ενεργητικά σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού που συνέβαιναν στα σχολεία. Τέλος, εξαιτίας αυτών των δράσεων του προγράμματος Daphne φάνηκε να υποχωρούν σημαντικά οι συναισθηματικές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα συμπτώματα μετατραυματικής διαταραχής άγχους.

Επιπτώσεις του Σχολικού Εκφοβισμού

Η έρευνα αναδεικνύει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας, κι έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο σε επίπεδο σωματικής όσο και ψυχικής υγείας παιδιών δημοτικού, αλλά και παιδιών γυμνασίου και μεγαλύτερα (Due και συν. 2005, Tolan, 2004). Σε διεθνείς μελέτες, έχει καταγραφεί μια σταθερή και θετικά κλιμακούμενη συσχέτιση μεταξύ αρνητικών σωματικών και ψυχολογικών συμπτωμάτων υγείας και θυματοποίησης (victimization) των παιδιών στο πλαίσιο σχολικού εκφοβισμού (Due et al. 2005)

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που αποδεικνύουν ότι σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι το πρώτο βήμα σε μια σειρά πιο σοβαρών προβλημάτων σχετικών με την επιθετικότητα (Batsche & Knoff, 1994, Borg, 1999, Olweus, 1993). Σε μελέτη του Olweus (1991) αναφέρεται ότι περίπου το 60% των αγοριών που κατηγοριοποιούνται ως «νταήδες» (bullies) στις τάξεις του Γυμνασίου, είχαν τουλάχιστον μια περίπτωση επιβάρυνσης του ποινικού τους μητρώου μέχρι την ηλικία των 24 ετών, και 35-40% είχαν τρεις και παραπάνω τέτοιες επιβαρύνσεις (σε σύγκριση με 10% στο γενικό πληθυσμό).

Η θυματοποίηση εξαιτίας του σχολικού εκφοβισμού έχει συνδεθεί με πολλαπλά προβλήματα, όπως κατάθλιψη και αυτοκτονία (Carney, 2000, Cleary, 2000), χαμηλό

αυτοσυναίσθημα/αυτοεικόνα (Callaghan & Joseph, 1995), αυτοκατηγορία, μοναξιά και άγχος (Andreou, 2000, Craig, 1998, Slee 1994) έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης, χαμηλή ψυχική και σωματική υγεία (Rigby, 2003) και σημαντικές δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα ως ενήλικας (Gimartin, 1987). Ελληνικές μελέτες των Ασημόπουλου και συνεργατών (2008) και Γιαννακοπούλου και συνεργατών (2010) αναφέρουν ότι όσον αφορά τις αρνητικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού ότι τα παιδιά-θύματα έχουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (π.χ. έλλειψη φίλων, μοναξιά), έχουν συναισθηματικές δυσκολίες, συμπτώματα μετατραυματικής διαταραχής (π.χ. ιδεοληψίες, συναισθηματικό μούδιασμα, άγχος, αποφυγή, διαταραχή ύπνου και συγκέντρωσης),

Επίσης ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο και στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, ανεξαρτήτως αν το παιδί ενεργεί σε ρόλο «νταή» (bully) ή αποδέκτη του σχολικού εκφοβισμού (victim) ή και τα δύο (Tolan, 2004). Το μοτίβο των προβλημάτων στη λειτουργικότητα ενός παιδιού, μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το ρόλο του ως «νταή» ή αποδέκτη του σχολικού εκφοβισμού, με τα προβλήματα συμπεριφοράς να είναι πιο κοινά σε «νταήδες» και τα συναισθηματικά προβλήματα να είναι περισσότερο το προφίλ παιδιών που βιώνουν την αρνητική εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού.

Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι όλα τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ πιο πιθανό να εμφανίσουν κοινωνικοσυναισθηματικές διαταραχές (Kumpulainen, Rasanen & Puura, 2001), ανεξαρτήτως αν είναι «νταήδες» (bullies) ή εκείνα που υφίστανται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα θα πρέπει να προστεθεί μια άλλη ομάδα ευάλωτων παιδιών που τείνουν να γίνονται στόχοι σχολικού εκφοβισμού και είναι τα παιδιά με διάφορες δυσκολίες είτε λιγότερο αόρατες (π.χ. μαθησιακή δυσκολία, αυτισμός) είτε πιο εμφανής (π.χ. κινητικές ή άλλες αισθητηριακές αναπηρίες) (Rivers, Dunkan, & Besag, 2007).

Καταλήγουμε λοιπόν ότι το δυσάρεστο βίωμα του σχολικού εκφοβισμού και γενικώς η εμπλοκή με επεισόδια σχολικού εκφοβισμού σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα

με την ψυχική υγεία και ευεξία μαθητών και άρα το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού χρίζει προσοχής και ανάγκης συστηματικών και επιστημονικών παρεμβάσεων από το εκπαιδευτικό σύστημα γιατί άμεσα αγγίζει και τη μάθηση και τις δυνατότητες των παιδιών για υψηλότερες επιδόσεις και επιτυχία στόχων (Batch, 2000, Matsopoulos, 2014).

Νέες Εξελίξεις στο Πεδίο του Σχολικού Εκφοβισμού και Βίας στα Ελληνικά Σχολεία

Μια από τις πρόσφατες εξελίξεις στο εκπαιδευτικό τοπίο είναι η δημιουργία του Παρατηρητηρίου για τη Σχολική Βία, το οποίο συστάθηκε στο τέλος του 2012 με απόφαση του Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Όπως καταγράφεται στο σχετικό έγγραφο του Υπουργείου, η αποστολή του Παρατηρητηρίου είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, την ταυτοποίηση, τη μελέτη και τη διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Σύμφωνα με έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας (Αρ. πρωτ. 159704/Γ7/17-12-2012) σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση ορίζεται ένας Συντονιστής Δράσεων Πρόληψης, ο οποίος σε συνεργασία με Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους και Διευθυντές Σχολείων προωθεί δράσεις πρόληψης της βίας. Τέλος, σύμφωνα με τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας, ο Περιφερειακός Διευθυντής, σε συνεργασία με το Συντονιστή Δράσεων θα ενημερώνει το Παρατηρητήριο το οποίο εδρεύει στο Υπουργείο Παιδείας και θα του αποστέλλει σε μηνιαία βάση στατιστικά στοιχεία για την εξέλιξη του φαινομένου.

Όπως είναι κατανοητό, ο θεσμός αυτός είναι ακόμα νέος και χρειάζεται χρόνο για να δούμε πώς αυτές οι δράσεις του Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας, που σε αυτή τη φάση είναι σε επίπεδο διερευνητικό του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, θα μεταφραστούν σε ολοκληρωμένες παρεμβάσεις από ειδικούς στο πλαίσιο του Ελληνικού σχολείου και θα αξιολογηθούν ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους να μειώσουν τα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, το 2014 δημιουργήθηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό (European Antibullying Network-EAN) με πρωτοβουλία του Μη Κερδοσκοπικού Οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» σε συνεργασία με φορείς και χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως αναγράφεται και στην ιστοσελίδα του Χαμόγελου του Παιδιού: «Στόχος του EAN είναι η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού που θα συμβάλλει στον καλύτερο συντονισμό των δράσεων αντιμετώπισης του φαινομένου και στη χάραξη μιας ενιαίας στρατηγικής αντιμετώπισης του προβλήματος σε ευρωπαϊκό επίπεδο». Σύμφωνα με την ίδια πηγή στο εταιρικό σχήμα του έργου που συντονίζει το «Χαμόγελο του Παιδιού» συμμετέχουν 17 εταιρικοί φορείς από 12 κράτη μέλη της ΕΕ. Η πρωτοβουλία αυτή είναι σημαντική σε ελληνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και ανάμεσα στους άλλους στόχους της εμπεριέχει μια καμπάνια ευαισθητοποίησης του κοινού σε ευρωπαϊκό επίπεδο για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Ο πιο σημαντικός στόχος του συγκεκριμένου έργου είναι να χαρτογραφήσει και να προωθήσει βέλτιστες πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου με στόχο την ενημέρωση παιδιών, εκπαιδευτικής κοινότητας και κρατικών αρχών με τελικό στόχο τη δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων στα σχολεία για την καταπολέμηση του φαινομένου της σχολικής βίας. Το EAN πραγματοποίησε το πρώτο ιδρυτικό του συνέδριο τον Ιούνιο του 2014 στην Αθήνα. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το «Χαμόγελο του Παιδιού» εδώ και αρκετά χρόνια συνεχίζει, βάση ενός μνημονίου συνεργασίας που έχει με το Υπουργείο Παιδείας, να υλοποιεί προγράμματα ευαισθητοποίησης των γονέων, των μαθητών και των γονέων σε σχολεία ανά την επικράτεια σχετικά με τα θέματα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, σε σύνδεση και με άλλα θέματα που άμεσα σχετίζονται με τα δικαιώματα των παιδιών.

Πρόταση Κατανόησης του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού & Σχεδιασμού Παρεμβάσεων για την Αντιμετώπισή του στα Ελληνικά Σχολεία

Η πρόταση του συγγραφέα για την κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού που εδράζεται στη βασική αποδοχή της Cross (2013) που υποστηρίζει ότι:

«Ο σχολικός εκφοβισμός είναι κάτι παραπάνω από ένα γεγονός μεταξύ παιδιών που κάποια εκφοβίζουν κάποια άλλα. Είναι μια κοινωνική σχέση που εμπλέκει αξίες της ομάδας και νόρμες συμπεριφορών της ομάδας, που σημαίνει ότι απαιτεί ένα σταθερό σχέδιο δράσης σε όλο το πλαίσιο του σχολείου για να επιφέρει θετικές αλλαγές» (Cross, 2013, σελ. 15). Κι ακόμα πιο συγκεκριμένα, μια εις βάθος κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, και πώς οι αλληλεπιδράσεις αυτές μπορούν να γίνουν αρνητικές και εύκολα κάποιοι μαθητές να στοχοποιηθούν, θα μας βοηθούσε να έχουμε μια εξελικτική εικόνα και προσέγγιση στο θέμα των επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού. (Sergio Salvatore, May 3, 2014, Personal communication).

Σύμφωνα με την Cross (2013) λοιπόν για να μειωθούν και να προληφθούν επεισόδια σχολικού εκφοβισμού είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε στο γιατί κάποια παιδιά δεν εμπλέκονται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αυτά τα παιδιά τείνουν να έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες από εκείνα τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά. Παιδιά και έφηβοι που έχουν τέτοιες δεξιότητες είναι πιο πιθανό να έχουν θετικές σχέσεις και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες μειώνουν τις πιθανότητες να γίνουν θύματα εκφοβισμού. Η Cross (2013) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μ αυτές τις δεξιότητες, έστω κι αν γίνουν θύματα εκφοβισμού ή και θεατές επεισοδίων εκφοβισμού έχουν καλύτερη συναίσθηση πώς να διαχειριστούν το επεισόδιο εκφοβισμού. Σ' αυτό το πλαίσιο η Cross (2013) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να γίνονται συστηματικά τρεις δράσεις στο σχολικό περιβάλλον: α. Να προάγονται θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, β. Να προάγονται θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γ. Να γίνεται ξεκάθαρη και συστηματική διδασκαλία σχετικά με τα συναισθήματα, τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και τη διαχείριση δύσκολων και αντίξοων συνθηκών.

Η παραπάνω προσέγγιση για την κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού συνδέεται με μια ολιστική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού (whole school approach) στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προληπτικών προγραμμάτων στα σχολεία (Παραδεισιώτου & Τζιόγκουρος, 2008, Cross, 2011, 2013). Αυτό σημαίνει ότι δεν

μελετούμε το φαινόμενο του εκφοβισμού μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά το μελετούμε σε επίπεδο τάξης (ένα μικρό οικοσύστημα αλληλεπιδράσεων, Salvatore, 2014) ή σε επίπεδο σχολείου και επομένως σχεδιάζουμε παρεμβάσεις με βάση αυτή τη φιλοσοφία.

Όσον αφορά τη διαχείριση των επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τους σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες στην καθημερινότητα ενός μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να σκεφτούν στρατηγικές άμεσης αντιμετώπισης και διαχείρισης (copying strategies) των επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού. Αυτή η προσέγγιση εδράζεται στην ενίσχυση και συστηματική ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να είναι ψυχικά ανθεκτικοί (resilient) και να υπερβούν αυτό και παρόμοια εμπόδια της σχολικής ζωής (Ματσόπουλος, 2011). Οι τρεις δράσεις της Cross (2013) που περιγράφηκαν παραπάνω λειτουργούν προληπτικά για να ενδυναμώσουν τους μαθητές και να υποστηρίξουν μια κουλτούρα που προάγει θετικές σχέσεις και μειώνει τα φαινόμενα βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Ορμώμενος λοιπόν από το θεωρητικό υπόβαθρο που προτείνει η Cross (2013) και την πρότασή της να κατανοήσουμε το σχολικό εκφοβισμό ως ένα φαινόμενο με διαστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης προτείνεται να γίνουν παρεμβάσεις σε δύο βασικά επίπεδα: Σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης με έμφαση στο χτίσιμο κουλτούρας ψυχικής ευεξίας και ψυχικής ανθεκτικότητας σ'όλο το σχολείο και σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης με έμφαση την ενεργητική αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού βάση των βέλτιστων πρακτικών της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Πρώτο Επίπεδο

A. Πρωτογενής Πρόληψη για Προβλήματα Επιθετικότητας, Σχολικής Βίας και Σχολικού Εκφοβισμού

Η πρωτογενής πρόληψη είναι εστιασμένη σε δύο βασικούς άξονες: ο πρώτος άξονας είναι η προαγωγή φιλοσοφίας & δράσεων στο σχολείο για μια κουλτούρα

Ψυχικής Ευεξίας και Ψυχικής Ανθεκτικότητας για όλους τους μαθητές και ο δεύτερος άξονας αναφέρεται πιο στοχευμένα στους εκπαιδευτικούς *περισσότερο και αλλά και στους άλλους επαγγελματίες του σχολείου (Διευθυντές, Σχολικούς Συμβούλους).*

Στην επόμενη ενότητα θα αναλυθεί ο πρώτος άξονας.

B. Προαγωγή Φιλοσοφίας & Δράσεων στο Σχολείο για μια Κουλτούρα Ψυχικής Ευεξίας και Ψυχικής Ανθεκτικότητας Όλων των Μαθητών

Στο πρωτογενές επίπεδο πρόληψης εντάσσονται δράσεις και παρεμβάσεις που δημιουργούν μια *θετική κουλτούρα και κλίμα* στο σχολείο και προάγουν την ψυχική ευεξία και ψυχική ανθεκτικότητα όλων των μαθητών και επομένως έμμεσα, αλλά ουσιαστικά αντισταθμίζει με θετικό τρόπο την εμφάνιση ή επέκταση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Οι υπεύθυνοι ενήλικοι (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι, γονείς κλπ.) αναλαμβάνουν *δράσεις* και καλλιεργούν μια κουλτούρα ψυχικής ευεξίας και ψυχικής ανθεκτικότητας (well-being and resilience). Αυτή η κουλτούρα είναι μια συστηματική προσπάθεια για να δημιουργηθούν οι συνθήκες που επικεντρώνονται στη σύνδεση των παιδιών με το σχολείο (school connectedness), σύνδεση των παιδιών με τους συμμαθητές (peer connectedness) και σύνδεση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (teacher connectedness) (McGrath και Noble (2003).

Ο θρυλικός Ιταλός παιδαγωγός Loris Malaguzzi πριν 20 χρόνια επισημαίνει ότι το πιο σημαντικό πράγμα δεν είναι απλά να προσφέρουμε εκπαίδευση αλλά να προάγουμε και την υγεία και ευτυχία (ψυχική ευεξία) του παιδιού (1994). Έτσι δίνει έμφαση σε μια εκπαίδευση βασισμένη στις ανθρώπινες σχέσεις, τονίζοντας ότι κάθε παιδί είναι σε διαρκή αναζήτηση σχέσεων. Μάλιστα συνοψίζει τη φιλοσοφία του ως εξής «Ο στόχος μας είναι να χτίσουμε ένα σχολείο που θα είναι φιλόξενο και φιλικό, θα διαπνέεται από ένα αίσθημα φροντίδας όπου τα παιδιά, οι δάσκαλοι και οι οικογένειες θα αισθάνονται σα το σπίτι τους. Ένα τέτοιο σχολείο προϋποθέτει προσεκτική σκέψη και προγραμματισμό σχετικά με διαδικασίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα. Θα πρέπει να προάγει τρόπους *συμπόρευσης και εντατικοποίησης των σχέσεων*» (σελ.5).

Δύο χαρακτηριστικά μια κουλτούρας προαγωγής της ψυχικής ευεξίας και ψυχικής ανθεκτικότητας είναι το θετικό κλίμα του σχολείου και η προαγωγή κουλτούρας διαπραγμάτευσης και διαλόγου για επίλυση διαφορών εν αντιθέσει με τη χρήση βίας (ψυχολογικής ή σωματικής).

1. Θετικό σχολικό κλίμα.

Το σχολικό κλίμα είναι το γενικό συναίσθημα (θετικό ή αρνητικό) που εκπέμπει το σχολείου είτε ως προς τις κτιριακές υποδομές, είτε ως προς το συναισθηματικό κλίμα που καταγράφεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση (Loukas, 2007). Επίσης, για άλλους το σχολικό κλίμα εστιάζεται σε παράγοντες όπως η εμπιστοσύνη, το ηθικό των μαθητών και καθηγητών, η συναισθηματική εγγύτητα (cohesiveness) και η αίσθηση της φροντίδας (caring) που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο τους (Fox και συν. 1974). Όπως έχει υποστηρίξει και ο Olweus (1993) χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και κλίματος του σχολείου, όπως είναι τα ξεκάθαρα όρια των αποδεκτών συμπεριφορών, το θετικό ενδιαφέρον και ενεργητική αλληλεπίδραση των ενηλίκων με τους μαθητές καθώς και η αναγκαία εποπτεία των μαθητών σχετίζονται με μείωση των επεισοδίων του σχολικού εκφοβισμού.

Ένα θετικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να συνδεθεί με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα, με συστηματικές προσπάθειες αύξησης των προστατευτικών παραγόντων (protective factors) για την ανάπτυξη των παιδιών και μείωσης των παραγόντων επικινδυνότητας (risk factors). Σε πρόσφατες έρευνες με ελληνικό δείγμα (Gioialozias και συν. 2010) υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος του σχολικού κλίματος στο φαινόμενο της θυματοποίησης παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Η εμφάνιση παρακινδευμένων συμπεριφορών από πλευράς μερίδας των μαθητών (όπως κάπνισμα) είναι και αυτός ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά και επιβαρύνει το σχολικό κλίμα στο σχολείο και αυξάνει την πιθανότητα αυτά τα παιδιά να στοχοποιούν και να εκφοβίζουν άλλους μαθητές.

Σε ποιοτική έρευνα της Bibou και συνεργατών (2012) με δείγμα εφήβων, ο σχολικός εκφοβισμός καταγράφεται ως ένα σημαντικό θέμα που άμεσα συνδέεται - σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών - με το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με την

παραπάνω έρευνα, η σχέση του παιδιών με τους εκπαιδευτικούς (μαζί με παράγοντες όπως η πίεση για επιδόσεις καθώς και ο ανταγωνισμός στο σχολείο που συνδέονται με συναισθήματα ματαίωσης από πλευράς των μαθητών) συνδέονται άμεσα με εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών στο σχολείο. Η Bibou και συν. (2012) προτείνουν την υιοθέτηση ενός διαφορετικού εκπαιδευτικού μοντέλου όσον αφορά τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας και τονίζουν την ατμόσφαιρα ασφάλειας που βοηθά τους μαθητές να εξελίσσονται σε όλα τα επίπεδα και η οποία δρα θετικά στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών όπως ο σχολικός εκφοβισμός.

Σύμφωνα με τον Cefai (2011), τα έξι χαρακτηριστικά τάξεων που προάγουν θετικό κλίμα, θετικές αλληλεπιδράσεις και προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα και ευεξία των παιδιών είναι: α. Στοργικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, β. Συστηματική προσπάθεια προαγωγής μιας κουλτούρας υποστήριξης και αλληλεγγύης από μαθητές προς μαθητές και με τον εκπαιδευτικό, γ. Ενεργητική και γνήσια εμπλοκή μαθητών στη μάθηση τους και όχι μόνο, δ. Ουσιαστική ένταξη με επιτυχία και συμμετοχικότητα για όλους τους μαθητές, ε. Συνεργατική μάθηση, στ. Επιλογή και «φωνή» στους μαθητές για να εκφραστούν σε όλα τα επίπεδα που αφορούν τη μάθηση ή και το μαθησιακό περιβάλλον. Αν όλα τα χαρακτηριστικά υιοθετηθούν σε επίπεδο τάξης, σχολικού συστήματος ή σχολικής περιφέρειας, τότε σίγουρα θα συμβάλλουν θετικά στην προώθηση του θετικού κλίματος σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Αυτά τα χαρακτηριστικά δίνουν έμφαση και στον μαθησιακό άξονα (εκτός από το διαπροσωπικό τομέα) καθώς η μάθηση αποκτά ένα χαρακτήρα ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών, ουσιαστικής ένταξης και συνεργατικής μάθησης όλων των μαθητών στην τάξη. Αυτό απλά σημαίνει ότι ένα υψηλής ποιότητας μάθημα που θα βοηθά όλους τους μαθητές να έχουν γεύσεις επιτυχίας και προόδου στα μαθήματα, θέτει τις προϋποθέσεις για περαιτέρω ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών στη τάξη εκ μέρους των μαθητών, και άρα αυτό το γενικότερο κλίμα προάγει την αποτελεσματική μάθηση για όλους τους μαθητές, δρα μ' έναν καταλυτικά θετικό τρόπο στην πρόληψη φαινομένων επιθετικότητας, βίας και σχολικού εκφοβισμού, και όχι μόνο. Μελέτες αποδεικνύουν ότι παράγοντες όπως το ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου καθώς παρεμβάσεις για τη υποστήριξη κυρίως των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τη

ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου και μειώνουν τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού (Kyriakides & Creemers, 2012).

2. Κουλτούρα επίλυσης διαφορών και διαπραγμάτευσης λύσεων (Conflict resolution culture)

Έχει αποδειχτεί από εμπειρικές έρευνες ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων, μπορούν να μάθουν τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, καθώς και να αποκτήσουν τις δεξιότητες για να επιλύουν συγκρούσεις (Sandy. Cochran, Deutsch, 2000). Τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων (conflict resolution education) σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας προάγουν ένα κλίμα και μια κουλτούρα υποστήριξης, αλληλεγγύης και ειρηνικής επίλυσης των προβλημάτων σε κοινούς χώρους μάθησης. Τέτοιες δεξιότητες και πρωτοβουλίες «μπολιάζουν» το σχολείο με μια κουλτούρα κατανόησης και επίλυσης διαφορών, όπου όλοι οι μαθητές έχουν χώρο, φωνή και συμμετέχουν ενεργά για την προώθηση δημοκρατικών αξιών και συμπεριφορών (Τσιάκαλος, 3 Ιουνίου 2011, Προσωπική Επικοινωνία). Αυτή η κουλτούρα είναι σε αντίθεση με μια συγκρουσιακή κουλτούρα που προωθεί βία και επιθετικότητα και φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Στην επίλυση διαφορών βοηθά η ύπαρξη ξεκάθαρων κανόνων συμπεριφοράς που εφαρμόζονται σταθερά και αφορούν επιθετικές συμπεριφορές και θέματα σχολικού εκφοβισμού. Οι ξεκάθαροι κανόνες και η σταθερή τήρησή τους δημιουργούν το αίσθημα της ασφάλειας στους μαθητές (McGrath και Noble, 2003).

Γ. Εκπαιδευτικοί

Στο δεύτερο άξονα πρόληψης η έμφαση δίνεται στους **Εκπαιδευτικούς**, (αλλά στους άλλους επαγγελματίες του σχολείου, πχ. διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι). Οι προσπάθειες θα πρέπει να εστιαστούν σε τρεις τομείς:

- 1. Ποιοτικές σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή και αυθεντικές ανθρώπινες σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο.**

Η δημιουργία θετικών και αυθεντικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών και μεταξύ εκπαιδευτικών, διοίκησης και γονέων προάγει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο. Οι σχέσεις προάγονται όταν υπάρχουν οι τέσσερις βασικές συνθήκες: α. Εμπιστοσύνη, β. Σεβασμός για τον άλλο και τις ανάγκες του και γ. Ένα ειλικρινές (και ανιδιοτελές) ενδιαφέρον και φροντίδα για την ψυχική ευεξία του άλλου (του μαθητή) και δ. Διάλογος και αποτελεσματική επικοινωνία. Σε μια κουλτούρα που έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις, γιατί στην πράξη είναι διαθέσιμοι και νοιάζονται αληθινά και ουσιαστικά για το μαθητή και την εξέλιξη του σ' όλα τα επίπεδα (Johnson, 2008).

Η κουλτούρα αυτή παραπέμπει σε ανθρώπινες σχέσεις που τις διακρίνουν υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης και μιας ευαισθητοποιημένης παιδοκεντρικής προσέγγισης. Για να εμπεδωθεί αυτή η κουλτούρα απαιτείται χρόνος και επιμονή αλλά είναι αποδεδειγμένα αποτελεσματική και προάγει μια κουλτούρα αυθεντικής μάθησης (Luthar, 2006), μειώνοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς και εμφάνισης βίας. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να χτίσουν μια γνήσια σχέση με τους μαθητές θα πρέπει να εξασφαλίσουν χρόνο να τους γνωρίσουν ως άτομα και όχι μόνο ως μαθητές. Επίσης μπορούν να δημιουργήσουν στην τάξη τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να δίνεται έμφαση σε δεξιότητες και στάσεις που αναδεικνύουν ψυχική ανθεκτικότητα, στη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος στην τάξη, στη δημιουργία ενός ζεστού και με υψηλές προσδοκίες μαθησιακού περιβάλλοντος με έμφαση τη θετική πειθαρχία.

Η Rinaldi (2008), πρωτοπόρος παιδαγωγός και υποστηρικτής του μοντέλου Reggio Emilia της Ιταλίας, βασισμένη στη φιλοσοφία του Loris Malaguzzi για την αγωγή των παιδιών, αναφέρεται σε μια παιδαγωγική των σχέσεων (Pedagogy of relationships) και σε μια παιδαγωγική της ενεργητικής ακρόασης (pedagogy of listening). Διαμέσου του διαλόγου, ίσως του πιο ισχυρού εργαλείου στο παιδαγωγικό σύστημα του Reggio Emilia, οι παιδαγωγοί και οι δάσκαλοι ενεργητικά ακούν τις απόψεις και τα λεγόμενα των παιδιών και για να τα κατανοήσουν, αλλά και γιατί έτσι μπορούν να ανιχνεύσουν καλύτερα τα μονοπάτια της μάθησης που ακολουθούν τα παιδιά. Αυτή η παιδαγωγική προάγει

την μάθηση διαμέσου των αυθεντικών σχέσεων που καλλιεργεί και τονίζει την προοπτική του «άλλου», της μοναδικότητας του και της γνήσιας ετερότητας του (Αναστασιάδης, 2011). Η παιδαγωγική της ενεργητικής ακρόασης και των σχέσεων είναι μια προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από ευαισθησία και προθυμία να ακούσουμε και να γίνουμε ακουστοί από τους άλλους και δεν είναι μια εύκολη δεξιότητα, να κατακτηθεί από τους εκπαιδευτικούς (Rinaldi, 2008). Όμως αυτή η προσέγγιση παραμένει ύψιστης σημασίας στο χτίσιμο αυθεντικών και γνήσιων σχέσεων μέσα στο σχολείο και μπορεί να καλλιεργεί θετικό κλίμα να προάγει και να εξελίξει τα παιδιά και τους ενήλικους που βρίσκονται στο πλαίσιο αυτό (Κατευθυντήριες Γραμμές Reggio Emilia, 2014).

Οι O'Leary και Dalianas (2011) καταγράφοντας προτάσεις μαθητών για να μειωθούν τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, τονίζουν ότι οι μαθητές πρότειναν ότι θα πρέπει να συσφιχθούν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και το αίσθημα της σύνδεσης με το σχολείο. Υποστηρίζουν ότι αν υπάρχουν θετικά μοντέλα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, αυτό δίνει μια ασφάλεια και σιγουριά στους μαθητές και αναφέρουν ότι πολλοί μαθητές δεν καταγγέλλουν τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, γιατί αισθάνονται ότι δεν έχουν κάποιον που μπορούν να εμπιστευτούν στο σχολείο.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και τα αποτελέσματα των ερευνών των Γιαννακοπούλου και συνεργατών (2010) και Ασημόπουλου και συνεργατών (2008) σε έρευνα και υλοποίηση του Ευρωπαϊκού προγράμματος Daphne II-III. Οι παραπάνω έρευνες καταλήγουν ότι σπάνια οι μαθητές μιλούν στους δασκάλους τους για τα επεισόδια εκφοβισμού. Οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο δεν αντιμετωπίζει κατάλληλα τον εκφοβισμό και ότι περιορίζεται να επεμβαίνει σε καταστάσεις σωματικής κακοποίησης. Οι μαθητές στην ίδια έρευνα κρίνουν τους δασκάλους αρνητικά ως προς τον εποπτικό ρόλο και έλεγχο που ασκούν, την μειωμένη ενσυναίσθηση και την απροθυμία να ακούν που επιδεικνύουν καθώς και ότι δεν αναλαμβάνουν δράση για αντιμετώπιση του προβλήματος. Κι για τους παραπάνω λόγους οι μαθητές αποσύρονται και αποφεύγουν να ζητούν βοήθεια από τους ενήλικους.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για να ικανοποιούν τις ψυχολογικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, ώστε να μάθουν να δημιουργούν θετικές αλληλεπιδράσεις μαζί τους, μπορεί να αποτελέσει ένα δυνατό εργαλείο για την αλλαγή όλου του κλίματος του σχολείου, ώστε να μειωθούν αρκετά προβλήματα σχέσεων μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

2. ΚοινωνικοΣυναισθηματική Αγωγή και Μάθηση (ΚΣΜ) (Social Emotional Learning) και προγράμματα Ψυχικής Ανθεκτικότητας με θετικά αποτελέσματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς

Η εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής & Συναισθηματικής Αγωγής και Μάθησης (ΚΣΜ) και Προγραμμάτων Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Programs) βάση ενός ολιστικού μοντέλου παρέμβασης (whole school approach), προάγουν μ' ένα συστηματικό τρόπο την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και βοηθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και μειώνουν πολλά προβλήματα σχέσεων και συγκρούσεων.

Οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες με πρώτη την ενσυναίσθηση (empathy), αλλά και άλλες δεξιότητες που βοηθούν στην κατανόηση και διαχείριση των ίδιων αλλά και των συναισθημάτων των άλλων, είναι το βασικό συστατικό που πριμοδοτεί ένα θετικό κλίμα στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών εντός της τάξης και εντός του σχολείου. Η διδασκαλία προγραμμάτων ΚΣΜ βοηθά όλα τα παιδιά να εξελιχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά, να έχουν πιο ανεπτυγμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, να μάθουν να διαπραγματεύονται τις διαφορές τους και άρα να υπάρχει μικρότερη πιθανότητα συγκρούσεων και επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα έχει υποστηριχτεί εμπειρικά ότι τα προγράμματα ΚΣΜ έχουν πολύ θετικό αποτέλεσμα και στη συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν στις τάξεις τους καθώς η διδασκαλία προγραμμάτων ΚΣΜ αλλάζει προς το καλύτερο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Kimber, 2014).

Τα προγράμματα Ψυχικής Ανθεκτικότητας αξιοποιούν πολλά από τα στοιχεία των ΚΣΜ αλλά είναι πιο στοχευμένα στο να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν

δεξιότητες και αποκτήσουν στάσεις που θα τα βοηθήσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα εμπόδια και τις αντιξοότητες (adversity) στη καθημερινότητα και στη ζωή γενικότερα.

Ένα παράδειγμα προγραμμάτων Ψυχικής Ανθεκτικότητας που χτίζουν πάνω σε αρκετά από τα προγράμματα Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ) και είναι ακόμα σε επίπεδο άμεσης ολοκλήρωσης σε 6 χώρες, είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ψυχικής Ανθεκτικότητας για Παιδιά (RESCUR). Το RESCUR είναι ένα Ευρωπαϊκό Project με τίτλο “Resilience Curriculum in Early and Primary Schools in Europe”. Στόχος του προγράμματος είναι η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Matsopoulos, 2014a). Το προληπτικό αυτό πρόγραμμα δομείται βάση έξι αξόνων οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι: 1. Προαγωγή φιλοσοφίας ανάπτυξης και εξέλιξης, 2. Οικοδόμηση πάνω στα δυνατά σημεία των μαθητών, 3. Ανάπτυξη αποφασιστικότητας, 4. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, 5. Προαγωγή υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, 6. Προαγωγή φιλοσοφίας μεταμόρφωσης των αντιξοοτήτων σε πιθανά οφέλη.

Το προληπτικό αυτό πρόγραμμα θα είναι διαθέσιμο και στα Ελληνικά από το 2015 με τη συμμετοχή του Πανεπιστήμιου Κρήτης και της Μονάδας Σχολικής Ψυχολογίας ως εταίρου στη δημιουργία του. Μάλιστα στο RESCUR έχει ενταχθεί μια υποενότητα για τον σχολικό εκφοβισμό με στόχο να διδαχθούν οι μαθητές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά το στρεσογόνο παράγοντα που ονομάζεται σχολικός εκφοβισμός και να «αντέξουν» τη δυσάρεστη αυτή κατάσταση, χρησιμοποιώντας ένα θετικό διεκδικητικό τρόπο και όχι ένα επιθετικό τρόπο (Cefai και συν. 2014).

3. Οικοσυστημική Συνεργατική Συμβουλευτική: Ένα χρήσιμο εργαλείο στη προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Teacher Resilience).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η ενδυνάμωση τους συνδέεται άμεσα με την ψυχική τους αντοχή και ανθεκτικότητα (Resilience) για να αντιμετωπίσουν στρεσογόνους παράγοντες εντός της τάξης και εντός της σχολικής κοινότητας (Beltman et al, 2011). Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό στρες λόγω των

περιορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και διαχείρισης της σχολικής τάξης (classroom management) (Matsopoulos, 2008). Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (teacher resilience) μπορεί να ενδυναμωθεί σημαντικά διαμέσου της Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής με έμφαση στην Εξέλιξη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα (Growth focused Resilience centered Ecosystemic Consultation Model, G.R.E.CO Model) (Matsopoulos, 2011, 2013, 2014b). Σχολικοί ψυχολόγοι εκπαιδευμένοι σ αυτή τη νέα προσέγγιση παροχής ψυχοπαιδαγωγικών υπηρεσιών στα σχολεία, θα μπορούν να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε μια σειρά θεμάτων και προκλήσεων που εμπίπτουν είτε στον τομέα της διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή (π.χ. περιστατικών εκφοβισμού), είτε στο διδακτικό τομέα (π.χ. πως διδάσκουν παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά στυλ ή και ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Matsopoulos, 2011,2013). Έτσι, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών διαμέσου της Συνεργατικής Συμβουλευτικής, από ψυχολόγους μπορεί να δράσει ευεργετικά στη Ψυχική Υγεία και Ψυχική Ανθεκτικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών και να μεταφραστεί σε θετικά και άμεσα αποτελέσματα για όλη την τάξη και τους μαθητές, λειτουργώντας προληπτικά σε συνθήκες που προάγουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Εκπαιδευτικοί που έχουν υποστήριξη διαμέσου της συνεργατικής συμβουλευτικής (consultation) για θέματα συμπεριφοράς των μαθητών και αντλώντας δύναμη από τη συνεργατική σχέση αυτή με τον ψυχολόγο, τείνουν να έχουν μειωμένους δείκτες άγχους και καλύτερη αίσθηση ελέγχου της τάξης τους και να βιώνουν θετικά συναισθήματα (Matsopoulos, 2011).

Η Οικοσυστημική Συνεργατική Συμβουλευτική με έμφαση την Εξέλιξη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι μια πρόταση για σχολικά συστήματα που ήδη έχουν σε οργανικές θέσεις σχολικούς ψυχολόγους και η σχολική ψυχολογία έχει μια αναγνωρισμένη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σχολικοί ψυχολόγοι θα πρέπει να έχουν κατάρτιση στο συγκεκριμένο μοντέλο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε η παρέμβαση αυτή να είναι αποτελεσματική. Αν και στην Ελλάδα υπολειπόμαστε πολύ από αυτή την πραγματικότητα, παρά ταύτα είναι μια πρόταση στηριγμένη στη φιλοσοφία των

διεθνών βέλτιστων πρακτικών στο χώρο του σχολείου η οποία όμως υλοποιείται σε σχολεία του ευρύτερου ελλαδικού χώρου, όπως η Κύπρος (2011).

Δεύτερο Επίπεδο:

**Ενεργητική αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού:
Επιστημονική προσέγγιση στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση
παρεμβάσεων.**

Στο επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης ο στόχος της σχολικής κοινότητας είναι να αντιμετωπίσει εγκαίρως και συστηματικά τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού που να έχουν εμφανιστεί στο σχολείο.

Βασική προϋπόθεση όλων των ενηλίκων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών (π.χ. διευθυντή, ψυχολόγου, εκπαιδευτικών, γονέων) είναι να δρουν συνεργατικά σ' αυτό το επίπεδο και να υιοθετούν μια ολιστική προσέγγιση στο θέμα (Whole school approach). Αυτό σημαίνει, ότι όλοι ομονοούν ως προς την κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ως ένα συστημικό πρόβλημα και όχι απλά ως ένα εξατομικευμένο πρόβλημα μεταξύ ενός ή δύο παιδιών. Όλη η έρευνα στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού είναι ξεκάθαρη ότι για να μειωθούν σημαντικά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα σχολεία θα πρέπει να δώσουν ένα ξεκάθαρο και δυνατό μήνυμα προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μη αποδεκτή αντικοινωνική συμπεριφορά. Δυστυχώς υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναφέρονται στην έλλειψη ικανότητας του σχολικού συστήματος (και πιο συγκεκριμένα του διδακτικού προσωπικού) να προστατεύσει τα θύματα του εκφοβισμού και να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τους «νταήδες» που ασκούν σχολικό εκφοβισμό (Boulton & Underwood, 1992, Hazler και συν. 1992, Olweus, 1991). Ο Batche (2000) υποστηρίζει ότι αν τα παιδιά που βιώνουν ήδη το σχολικό εκφοβισμό από κάποιους συμμαθητές τους και αισθάνονται απροστάτευτα από το σχολικό σύστημα που αποτυγχάνει να τους δώσει μια αίσθηση ασφάλειας, τότε εξηγείται εύκολα γιατί αρκετοί μαθητές καταλήγουν να αποφεύγουν το θέμα (να μην επιδιώκουν τη λύση του) ή να καταφεύγουν στην

εκδίκηση. Είναι σημαντικό τα σχολεία να προωθήσουν στην πράξη τη φιλοσοφία ότι οι ενήλικες τους σχολείου θα προστατεύσουν τα παιδιά που υφίστανται το σχολικό εκφοβισμό, και ότι η διοίκηση του σχολείου θα προσφέρει ένα ασφαλές κλίμα για όλους τους μαθητές που προάγει μάθηση και θετική ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών.

Οι παρακάτω δράσεις αποτελούν μερικές προτάσεις για παρέμβαση σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης και ενεργητικής αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

1. Διαμόρφωση κώδικα κανόνων συμπεριφοράς στο σχολείο και αντιακφοβιστική πολιτική με συστηματική εποπτεία σε κοινούς χώρους αναψυχής και άθλησης. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου, θα πρέπει να θεσμοθετήσουν μερικούς βασικούς θετικούς κανόνες αποδεκτής (κοινωνικής) συμπεριφοράς που θα αποσκοπούν στη πρόληψη επεισοδίων ή στη μείωση των επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού. Το καλύτερο θα είναι να δημιουργηθούν κανόνες αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο με ρητή αναφορά σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού. Η διαμόρφωση και καθορισμός αντιακφοβιστικής πολιτικής είναι βασικό συστατικό της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο σχολείου. Επίσης, είναι ιδανικό οι μαθητές να συμμετάσχουν στην διαμόρφωση των κανόνων αυτών. Οι κανόνες θα πρέπει να αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ παιδιών και επίσης να αναφέρονται στις σχέσεις εκπαιδευτικών και παιδιών (Batche, 2000).

Οι Παραδεισιώτου και Τζιόγκουρος (2008) υποστηρίζουν ότι οι αντιακφοβιστική πολιτική του σχολείου θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

1. Μια σαφή και σταθερή δήλωση σχετικά με τη στάση του σχολείου σε ό,τι αφορά την εκφοβιστική συμπεριφορά.
2. Ορισμό της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και των διαφόρων μορφών που εκδηλώνεται.

3. Υιοθέτηση προληπτικών στρατηγικών (διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς, επίβλεψη χώρων, ευφυής αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων).
4. Τρόπους αναφοράς της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς, εκπαιδευτικοί, παιδιά)
5. Διαδικασίες διαχείρισης περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς
6. Δικαιώματα και ευθύνες των παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών
7. Διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης της πολιτικής» (σελ. 16)

Επίσης θα πρέπει να υπάρξει ένας προγραμματισμός από πλευράς σχολείου ώστε να αυξηθεί και να γίνεται συστηματική εποπτεία των παιδιών από ενηλίκους, κατά το διάλειμμα στις σχολικές αυλές γιατί σύμφωνα με έρευνα με δείγμα 1758 μαθητών, αυτός είναι ο πιο συχνός χώρος που καταγράφονται περιστατικά εκφοβισμού (Sapouna, 2008). Επίσης ένα τέταρτο του παραπάνω δείγματος κατέγραψε ότι βιώνει σχολικό εκφοβισμό και κατά το μάθημα της γυμναστικής. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στα διαλείμματα καλό είναι να εποπτεύουν ουσιαστικά τα παιδιά και ιδιαίτερα οι γυμναστές σε δημοτικά και γυμνάσια θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι για το ίδιο θέμα.

2. **Καταγραφή και μελέτη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.** Συμπληρωματικά, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα πρέπει να είναι «άγρυπνοι» για περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι διδάσκοντες ιδιαίτερα θα πρέπει να είναι σε επαφή με τα δρώμενα της σχολικής τάξης και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και να παίρνουν έναν ενεργητικό ρόλο στην καταγραφή των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου. Η καταγραφή των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, θα πρέπει να είναι μια πληροφορία που θα πρέπει να γίνεται γνωστή και σε διδάσκοντες και στους μαθητές σε τακτά διαστήματα. Βάση αυτών των πληροφοριών, θα πρέπει να ενθαρρύνονται εκπαιδευτικοί (με υποστήριξη ιδανικά από τη σχολική ομάδα παρέμβασης και υλοποίησης) αλλά και την εμπλοκή των μαθητών, να σχεδιάζουν παρεμβάσεις για τη

μείωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους. Η καταγραφή των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και η συστηματική προσπάθεια σχεδιασμού παρεμβάσεων για τη μείωσή τους, κρατά το θέμα σε υψηλή προτεραιότητα στα μάτια μαθητών, εκπαιδευτικών και διοίκησης για την διασφάλιση θετικού κλίματος σ' όλο το σχολείο.

- 3. Επιστημονικός σχεδιασμός παρεμβάσεων για μείωση σχολικής βίας και εκφοβισμού και εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως προς τα θέματα του σχολικού εκφοβισμού.** Είναι σημαντικό για όσες παρεμβάσεις αποφασιστούν σχετικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, να υπάρξει ένας επιστημονικός σχεδιασμός στην υλοποίηση των παρεμβάσεων, η οποία να συντονίζεται από μια σχολική ομάδα υλοποίησης παρεμβάσεων (Ogden, 2014). Η σχολική αυτή ομάδα μπορεί να αποτελείται από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγο, και ίσως το σχολικό σύμβουλο ή και διευθυντή. Η ομάδα θα συναντάται ανά τακτά διαστήματα, για να παρακολουθεί την ακεραιότητα των παρεμβάσεων (treatment integrity), να ακούγονται οι γνώμες των ειδικών που την απαρτίζουν και συνεργατικά να παρέχεται μια καθοδήγηση (ή και εποπτεία) για επίλυση νέων προκλήσεων ή ψυχολογική υποστήριξη στα μέλη που την χρειάζονται (Γαλανάκη, 2010). Αυτή η διάσταση της ομαδικότητας και της έμφασης στην πιστότητα της παρέμβασης που έχει συμφωνηθεί, είναι πολύ σημαντική. Γνωρίζουμε πολύ καλά από εκτενείς έρευνες σε Ελλάδα και στο εξωτερικό, ότι η διαδικασία της υλοποίησης (implementation) των δράσεων και παρεμβάσεων είναι μερικές φορές και πιο σημαντική από την ίδια την παρέμβαση (Odgen & Hagen, 2014). Σε έρευνα των Ασημόπουλου και συνεργατών (2008) καταγράφεται ότι το 84% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο.
- 4. Υλοποίηση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στο σχολείο στοχευμένων σε ευάλωτες κατηγορίες παιδιών.**

Σε σχολεία που καταγράφουν αρκετά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών, χρήσιμο είναι να υλοποιηθούν στοχευμένα προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων

(social skills training), προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων (conflict resolution training) και τέλος προγράμματα διαχείρισης θυμού (anger management training) (Nelson, Finch, Cash-Ghee, 2006). Τα προγράμματα αυτά αν και είναι χρήσιμα για όλους τους μαθητές, θα έχουν ως βασικό αποδέκτη ευάλωτα παιδιά που έχουν επιδείξει κάποιες προβληματικές συμπεριφορές που σχετίζονται με σχολική βία και εκφοβισμό. Τέτοια προγράμματα χτίζουν δεξιότητες σε παιδιά που είναι πιο ευάλωτα και υπολείπονται σε βασικές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Αυτού του είδους οι παρεμβάσεις όχι μόνο θα βοηθήσουν τα ίδια τα παιδιά αλλά επίσης θα βελτιώσουν το συνολικό κλίμα της κάθε τάξης και του σχολείου. Σημαντικό για την υψηλή αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων, είναι το καλά εκπαιδευμένο προσωπικό και η έμφαση στη φάση της υλοποίησης (implementation) και στη πιστότητα της εφαρμογής των παρεμβάσεων (treatment integrity).

- 5. Εκπαίδευση & συμμετοχή Γονέων.** Η εκπαίδευση και η συμμετοχή των γονέων στην κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι κομβικής σημασίας (Cross 2011). Είναι σημαντικό όλοι οι ενήλικοι που είναι υπεύθυνοι για την αγωγή των παιδιών να είναι σύμμαχοι για την προαγωγή θετικών σχέσεων στο πλαίσιο του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας. Η οικογένεια επίσης είναι ένα βασικό περιβάλλον που πολλές από τις στάσεις των παιδιών διαμορφώνονται και συνδέονται άμεσα με τη μελλοντική συμπεριφορά τους. Έτσι, ο σχολικός εκφοβισμός (και η χρήση της βίας οποιαδήποτε μορφής) αρχίζει με τις στάσεις του ατόμου απέναντι σε άλλους ανθρώπους, τη διαφορετικότητά τους ή κάποια χαρακτηριστικά τους. Οι στάσεις (μερικών) παιδιών θα πρέπει να προβληματίζει τους γονείς, οι οποίοι θα πρέπει να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους, ώστε να τα βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν ότι η βία σε οποιαδήποτε συμμαθητή είναι μη αποδεκτή συμπεριφορά και δεν συνάδει με τις αξίες της οικογένειας και του σχολείου. Επίσης, οι γονείς θα μπορούσαν να είναι ενεργοί συμμετέχοντες στο σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων για τη μείωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Τέλος, η εκπαίδευση γονέων (parent education) που ενεργητικά θα διδάξει στους γονείς

αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών τους, αποτελεί ένα ακόμα συστατικό αποτελεσματικών προγραμμάτων για την μείωση του σχολικού εκφοβισμού (Ttofi και συν. 2011). Αυτό το ολιστικό παρεμβατικό πρόγραμμα θα επικεντρώνεται ανάμεσα στα άλλα, στην προαγωγή θετικών συμπεριφορών των παιδιών στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον (Batch, 2000). Στην Ελλάδα η πληροφόρηση και η ευαισθητοποίηση σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού σε γονείς είναι περιορισμένη και αναμφίβολα είναι ένα κενό που θα πρέπει να καλυφθεί (Γαλανάκη, 2010). Επίσης οι γονείς που ακούν και ενδιαφέρονται για τις αρνητικές εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού των παιδιών τους, αποτελούν σημαντική πηγή υποστήριξης για τα ίδια τα παιδιά (Ασημόπουλος και συν. 2008).

Προτεραιότητες για Αντιμετώπιση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού: Μια Κριτική Προσέγγιση

Σύμφωνα με την άποψη του γράφοντος, τα ελληνικά σχολεία θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στα ακόλουθα:

- (1) Να υιοθετήσουν τα δύο επίπεδα πρόληψης και αντιμετώπισης των επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία, όπως αναλύονται στο παρόν άρθρο. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι είναι βασικοί πρωταγωνιστές της υλοποίησης μιας ποιοτικής εκπαίδευσης. Συμπληρωματικά μ' αυτήν την προσέγγιση θα ήταν πολύ χρήσιμο να αξιολογήσουμε την παιδαγωγική μας στάση και πορεία σε σύγκριση με διεθνείς βέλτιστες πρακτικές, ως προς τα θέματα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών και φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (best practices in schools). Είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι το περιβάλλον και το κλίμα στο σχολείο θα αλλάξει, όταν το σχολικό σύστημα αποφασίσει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει συνολικά (για όλο το σχολείο) προγράμματα που διδάσκουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους

μαθητές, που περιορίζουν συστηματικά και έγκαιρα επιθετικές συμπεριφορές (και συμπεριφορές βίας & εκφοβισμού) και προάγουν θετικό κλίμα και αρμονικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ διδασκόντων.

- (2) Να δρομολογηθεί περισσότερη και ποιοτικότερη έρευνα σε παρεμβατικά και εμπειρικά θεμελιωμένα προγράμματα (evidence-based programs) στον τομέα των προληπτικών προγραμμάτων, και ειδικότερα σε προγράμματα που επικεντρώνονται στη μείωση των επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη μιας συνέργειας μεταξύ πανεπιστημιακών ερευνητών, ψυχολόγων και επαγγελματιών της παιδαγωγικής πράξης (εκπαιδευτικών) που ξέρουν και βιώνουν την καθημερινότητα του σχολείου. Συνήθως οι παρεμβάσεις στα ελληνικά σχολεία είναι αποσπασματικές, είναι στοχευμένες κατεξοχήν στους μαθητές υιοθετώντας την προσέγγιση ότι το πρόβλημα υπάρχει στο μαθητή που προκαλεί το σχολικό εκφοβισμό. Σπάνια μελετώνται: α. το σύνολο του σχολείου (whole school approach) και β. οι αλληλεπιδράσεις και οι δυναμικές μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, που μπορεί να εξηγούν επεισόδια σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, η προσοχή σπάνια επικεντρώνεται στους πρωταγωνιστές του σχολείου (π.χ. εκπαιδευτικοί και διευθυντές) και είναι ελάχιστες οι αναφορές σε προληπτικές δράσεις των εκπαιδευτικών και ακόμα πιο λίγες οι αναφορές στη κατανόηση και παρέμβαση σε επίπεδο σχολικής τάξης (Salvadore, 2014). Στην Ελλάδα υπάρχει ανάγκη να σχεδιαστούν ποιοτικά προληπτικά προγράμματα σχολικού εκφοβισμού, αλλά επίσης να δοθεί σημαντική προτεραιότητα και στα θέματα της εφαρμογής & υλοποίησης (implementation), τα οποία είναι κομβικά στο θέμα της αποτελεσματικότητας οποιουδήποτε προληπτικού-παρεμβατικού προγράμματος (Odgen, 2014).

(3) Να ενταχθούν σε θέσεις μόνιμου προσωπικού καλά εκπαιδευμένοι σχολικοί ψυχολόγοι και άλλες ειδικότητες που να εργάζονται στο πλαίσιο του σχολείου, ώστε να σχεδιάζουν και να υλοποιούν προληπτικά προγράμματα ψυχικής υγείας (π.χ. ψυχικής ανθεκτικότητας, σχολικού εκφοβισμού). Αυτό θα φέρει ένα κεντρικό συντονισμό και μια αναβάθμιση της προσπάθειας για επιστημονικά και εμπειρικά τεκμηριωμένα προληπτικά προγράμματα στα σχολεία. Αυτή η πρόταση συνάδει με τις βέλτιστες παγκόσμιες πρακτικές στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας (Κυριακίδης, 2012) αλλά το επιζητούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Ασημόπουλος και συν. 2008). Στους ήδη εργαζόμενους ψυχολόγους στην εκπαίδευση, θα πρέπει να υπάρξει μια συστηματική εκπαίδευση στους τομείς του σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των προληπτικών προγραμμάτων στα σχολεία.

(4) Να υιοθετηθεί μια εθνική στρατηγική (όπως υπάρχει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες) για θέματα βίας και επιθετικότητας στα σχολεία και ιδιαίτερα για θέματα σχολικού εκφοβισμού από ομάδα ειδικών σε θέματα σχολείου, σχολικής ψυχολογίας και ψυχικής υγείας.

Η φιλοσοφία της εθνικής στρατηγικής θα πρέπει να εδράζεται σε μια φιλοσοφία πρόληψης και να λαμβάνει υπόψη τα κομμάτια που συζητήθηκαν στη σχετική ενότητα του παρόντος άρθρου. Αυτή η φιλοσοφία να μεταφράζεται σε λίγους αλλά ουσιαστικούς κανόνες συμπεριφοράς ως προς τα θέματα αυτά στα σχολεία (Magklara και συν. 2012, Παραδεισιώτου & Τζιόγκουρος, 2008).

Συμπεράσματα

Η νέα σημαντική πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Δικτύου Ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό (European Antibullying Network) θα μπορούσε να έχει τον τίτλο

European Network of Prevention of School Violence And Promotion of Positive School Climate (Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και την Προαγωγή του Θετικού Κλίματος), δίνοντας του μια θετική προοπτική στη δημιουργία τέτοιων συνθηκών στα σχολεία που θα μειώνουν τα επεισόδια διαφόρων μορφών βίας (λεκτικής, σωματικής είτε άλλου είδους). Το ζητούμενο είναι κατά τη γνώμη του γράφοντος, η **πρόληψη** προβλημάτων (οιασδήποτε μορφής) στο σχολικό πλαίσιο.

Θα πρέπει να εργαστούμε συστηματικά υιοθετώντας μια φιλοσοφία που υποστηρίζει εκπαιδευτικές δράσεις και παρεμβάσεις που προάγουν τη δημιουργία θετικής κουλτούρας μάθησης, αλληλοκατανόησης, ψυχικής ευεξίας και ψυχικής ανθεκτικότητας (well-being and resilience culture) (McGrath & Noble, 2003). Αυτή η κουλτούρα ψυχικής ευεξίας και ψυχικής ανθεκτικότητας θα διαπερνά κάθε πτυχή του σχολείου και της μαθησιακής διαδικασίας, θα είναι ένα περιβάλλον που δεν θα μπορούν εύκολα να ευδοκιμήσουν συμπεριφορές βίας, και άρα σχολικού εκφοβισμού, γιατί απλά η βία αντίκειται στη βασική φιλοσοφία του σχολείου και των πρακτικών του. Η δημιουργία της θετικής αυτής κουλτούρας για να επιτευχθεί θα πρέπει να υποστηριχτεί ενεργητικά από τους διευθυντές των σχολείων, τους σχολικούς συμβούλους σε όλα τα επίπεδα δημοτικού και γυμνασίου, καθώς επίσης θα πρέπει να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί και να ευαισθητοποιηθούν γονείς σε μια νέα φιλοσοφία προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηριζόμενοι από τους διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές και ειδικούς της ψυχικής υγείας (π.χ. ψυχολόγους) θα αποτελέσουν την αιχμή του δόρατος στη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας αποτελεσματικής μάθησης για όλους τους μαθητές, που θα προάγει την ψυχική υγεία και ευεξία του κάθε μαθητή, την συνεννόηση, την κατανόηση, τη διαπραγμάτευση, την ανεκτικότητα σε διαφορές, την αλληλοϋποστήριξη, την ενσυναίσθηση, και την ενθάρρυνση για επιτυχία στόχων στο μαθησιακό και κοινωνικό πεδίο. Σε ένα τέτοιο αξιακό πλαίσιο στο σχολείο, η βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν θα έχουν ερείσματα για να αναπτυχθούν και να πολλαπλασιαστούν. Κατά τη γνώμη του γράφοντος θα πρέπει να δοθεί έμφαση στους **εκπαιδευτικούς** και στην υποστήριξη και τη ενδυνάμωσή τους ως το σημαντικό και γόνιμο πεδίο παρεμβάσεων που άμεσα σχετίζονται με τη μείωση

των προβλημάτων συμπεριφοράς, επιθετικότητας και επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού των παιδιών. Η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης (classroom management) και θετικής πειθαρχίας που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υπολείπονται (Matsopoulos, 2008), είναι ένας τομέας που θα βελτιώσει σημαντικά τη μείωση των συγκρούσεων, της επιθετικότητας και ενδεχομένως του σχολικού εκφοβισμού (Ttofi και συν. 2011) και αποτελεί ένα σημαντικό κενό στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των Ελλήνων παιδαγωγών, δασκάλων και καθηγητών. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν εκπαίδευση στους τομείς της διαχείρισης τάξης, στο πως χτίζεται μια δυνατή διαπροσωπική σχέση στοργής με το μαθητή και επιμόρφωση στα συγκεκριμένα θέματα του σχολικού εκφοβισμού. Προγράμματα όπως το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Daphne που ως βασικό στόχο είχε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα του εκφοβισμού μαζί με το χρήσιμο υλικό που παρήγαγαν σε Ελλάδα και Κύπρο, μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό (Ασημόπουλος και συν. 2008, Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

Υπάρχουν πολλά που ακόμη θα πρέπει να γίνουν σε θέματα σχεδιασμού, υλοποίησης προληπτικών προγραμμάτων (και πιο συγκεκριμένα για τα προγράμματα σχολικού εκφοβισμού) αλλά χτίζουμε νέα γνώση και τεχνογνωσία ως χώρα και ως εκπαιδευτικό σύστημα στο πεδίο της πρόληψης. Αν κινηθούμε βάση των αξόνων που αναλύθηκαν στο παρόν άρθρο, θα συμβάλλουμε στο να περιοριστούν τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, και άρα εμπράκτως θα έχουμε συμβάλει στο να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και το επίπεδο ψυχικής ευεξίας όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο.

Ο Αναστάσιος Ματσόπουλος, Ph.D. είναι σχολικός ψυχολόγος με μόνιμη άδεια εξασκήσεως επαγγέλματος σε ΗΠΑ και Ελλάδα και υπηρετεί ως Επίκ. Καθηγ. Σχολικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης. Για πολλά χρόνια, έχει διδάξει σε αμερικανικά πανεπιστήμια εκπαιδεύοντας σχολικούς ψυχολόγους και είναι υπεύθυνος Καθηγητής της Μονάδας Σχολικής Ψυχολογίας και υπεύθυνος του Μεταπτυχιακού «Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις για Παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας» στο Παιδαγωγικό Τμήμα

Προσχολικής Εκπαίδευσης. Είναι ο Επιστημονικός Υπεύθυνος για την Ελλάδα του Πανευρωπαϊκού Προγράμματος Ψυχικής Ανθεκτικότητας στα Σχολεία (RESCUR-Resilience Curriculum) που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και θα είναι διαθέσιμο το 2015.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2011). *Η ετερότητα και η επίκληση του ξένου*. Εκδόσεις Πουρνάρα: Θεσσαλονίκη.

Andreou, E. (2000) Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children, *Educational Psychology*, 21, 59-66

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007) Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek Primary School, *Educational Psychology*, 27, 1-19.

Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2009) Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing?" *Psychological Medicine*, 40 (05). Doi: 10.1017/S0033291709991383

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

Batch, G. M. & Knoff, H. M. (1994) Bullies and their victims: Understanding pervasive problems in schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174

Batch, G. M. (2000). Bullying. pp 171-179. In *Children's Needs: II* (Bear, G., Minke, C. & Thomas, A. (Eds), National Association of School Psychologists: Bethesda

Bibou-Nakou, I. (2012) School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students, *Social Psychology Education*, 15, 125-145 (DOI 10, 1007/s11218-012-9179-1) Retrieved November 26, 2014.

Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41, 137-153

Bouton, J. J. & Underwood, K. (1992) Bully/victim problems among middle school children, *British Journal of Educational psychology*, 62, 73-87

Beltman, S., Mansfield, C., F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207

Callaghan, S. & Joseph, S. (1995) Self-concept and peer victimization among school children. *Personality and Individual Differences*, 18, 161-163

Carney, J. V. (2000) Bullied to death: Perceptions of peer abuse and suicidal behavior during adolescence, *School Psychology International*, 21, 213-223

Cefai, C. (2011) Δεν υπάρχουν νικημένοι, Όλοι κερδίζουν: προάγοντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα στη Σχολική τάξη (σελ 301-317). Στο Από την Ευαλωτότητα στη Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Οικογενειακό και Σχολικό Πλαίσιο» Α. Ματσόπουλος (Επιμ.) Εκδόσεις Παπαζήση: Αθήνα

Cefai, C. , Matsopoulos, A. , Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, A. M., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T., Saric, M., Kimber, B., Eriksson, C., Simoes, C., Lebre, P. (2014). A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools in Europe: Enhancing Quality Education, *Croatian Journal of Education*, 16, (2), 11-32

Cleary, S. D. (2000) Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors, *Adolescence*, 35, 671-682

Craig, W. (1998) The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130

Creg, W., Harel-Risch, Y., Gogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, Pernille, Pickett,

W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group & HBSC Bullying Writing Group (2009) A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries, *International Journal of Public Health*, 54 , 5216-5224

Cross, D. (2011). Three-year results of the Friendly School whole-of-school interventions on children's bullying behavior, *British Educational Research Journal*, 37 (1) 105-129

Cross, D. (2013). *Friendly Schools Plus in Evidence for Practice whole-school strategies to enhance student's social skills and reduce bullying in schools*, Hawker Brownlow Education: Melbourne Australia

Γαλανάκη, Ε. (Μάιος, 2010). Σχολικός Εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, σελ 1-8, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»

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

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F. Gabbain, S. N., Scheidt, P. , & Currie, C. (2005) Bullying and symptoms study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132, doi:10.1093/eurpub/cki105

Dulmus, C. N., Theriot, M. T. , Sowers, K. M. & Blackburn, J. A. (2004) Student reports of victimization in a rural school, *Stress, Trauma, and Crisis*, 7, 1-16

Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997) A developmental investigation of social aggression among children, *Developmental Psychology*, 33, 589-600

Fox, R. et al. (1974) *School Climate Improvement: A Challenge for the School Administrator*. Bloomington: Phi Delta Kappa.

Gilmartin, B. G. (1987) Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-489

Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215

Hazler, R. J., Hover, J. H., & Oliver, R. (1982) What kids say about bullying, *The Executive Educator*, 14, 20-22

Hunter, S. C. & Boyle, J. M. E. (2004) Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107

Johnson, B. (2008) Teacher-student relationships with promote resilience at school: A micro-level analysis of students' view, *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(4), 385-398

Katsama, E. (June 2009) Bullying in primary schools: Prevention through the implementation of Social Work programmes, Paper presentation at the 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, LSE.

Kimber, B. (May 2014). Teachers' development while working with a SEL program, a qualitative study, Keynote presentation at the 3rd International Symposium of School Psychology, Rethimno, Crete Greece.

Kochenderfer-Ladd, B. (2004) Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13, 329-349

Kokkinos, C. & Panagiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders, *Aggressive Behavior*, 30, 520-533

Kristensen, S. M., & Smith, P.K, (2003). The use of coping strategies by Danish children classified as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488

Kumpulainen, K. , Rasanen, E, & Puura, K. (2001) Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27 (2), 102-110

Kyriakides, L. & Creemers, B. (2012) Characteristics of effective schools in facing and reducing bullying, *School Psychology International*, 34(3) 348-368

Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1)

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianides, S., Mavreas, V. (2012). Bullying behavior in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece, *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6: 8, 1-13

Malaguzzi, L. (1994) Your image of the child: Where teaching begins, *Child Care Information Exchange*. Ανακλήθηκε από www.reggioalliance.org (25 Νοεμβρίου 2014)

Ματσόπουλος, Α. (Επιμ.) (2011) Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με τη Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο (σελ 25-81). Στο Από την Ευαλωτότητα στη Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Οικογενειακό και Σχολικό Πλαίσιο, Α. Ματσόπουλος (Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ματσόπουλος, Α. (2005) Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη, Αθήνα: Συγγραφέας.

Matsopoulos, A. (May 2011). Change in Schools through a Resilience Focused Consultation with Teachers: Applications for Resilience Education for all students, Invited Address, 6th Annual Conference on Learning Differences, American Community Schools, Athens, Greece.

Matsopoulos, A. (July 2013) Ecosystemic Resilience-Focused Consultation in Greek-Cypriot in Cyprus: Empirical Support for Meaningful Change in Educational Settings, 4th ENSEC Conference, Zagreb, Croatia

Matsopoulos, A. (June 2014a) Behavioral Problems, Aggression of Children and Increased Bullying Incidents in Greece during the Economic Crisis (2010-2014): Are We in the Right Track in Understanding and Designing Interventions in Schools, Keynote presentation at the 1st European Anti-Bullying Network Conference, Athens, Greece

Matsopoulos, A. (July, 2014b) Behavioral Problems, Aggression of Children and Increased Bullying Incidents in Greece during the Economic Crisis (2010-2014): Are We in the Right Track in Understanding and Designing Interventions in Schools, Paper presentation at the 36th International School Psychology Association Conference, Kaunas, Lithuania.

McGrath, H. & Noble, T. (2003). Bounce Back: A Wellbeing and Resilience Program (2nd ed), Pearson: Australia.

Myrand, H. & Joseph, S. (2000) Development of the multidimensional peer-victimization scale, *Aggressive Behavior*, 26, 169-178

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J. Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001) Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.

Nelson, W. M, Finch, A.J., Cash Ghee, A. (2006). Anger management for children and adolescents (pp 92-142) In *Child and Adolescent Therapy*, P. Kendall (Ed.). New York: Guildford Press.

Odgen, T. (2014). The School-wide Positive Support Model (PALS) in Norwegian primary school, Keynote presentation presented at the 3rd International Symposium of School Psychology, Rethimno, Crete Greece.

Odgen, T. & Hagen, A. (2014). *Adolescent Mental Health*, Routledge: New York

O'Leary, D & Dalianas, T. (2011) Creating a positive school climate to reduce bullying. Ανακλήθηκε 24 Σεπτεμβρίου 2014 www.eportfolios.ithaca.edu.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression* (pp 411-447). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what can do*. Oxford: Blackwell.

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

Παραδεισιώτου, Α. & Τζιόγκουρος, Χ. (Μάρτιος 2008). Η Εκφοβιστική Συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο (Εγχειρίδιο για τους Εκπαιδευτικούς), Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ, Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υπουργείου Παιδείας & Πολιτισμού –Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων Υπουργείου Υγείας Κύπρου www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni-teachers. Ανακλήθηκε 26 Οκτωβρίου 2014

Psalti, A. (2012) *Bullies, victims, and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice*, *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157.

Reggio Children (2014) *Κατευθυντήριες Γραμμές των Βρεφονηπιακών Κέντρων και Νηπιαγωγείων του Δήμου Reggio Emilia* (2014). Ματσόπουλος, Α. (Επιμέλεια & Μετάφραση): Reggio Children: Reggio Emilia, Italy.

Rigby, K. (2003). *Stop the Bullying: A Handbook for schools*. Camberwell: ACER

Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 29, 119-130

Rinaldi, Carlina (2008). In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening researching and learning*, Routledge: New York

Rivers, I., & Smith, P. K. (1993) Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368

Rivers., I. , Dunkan, N. & Besag, E. (2007) *Bullying. A Handbook for educators and parents.* Westport, CON, Praeger.

Salmivalli, C., (2010). *Bullying and the peer group: A review.* *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120, doi: 10.1016/j.avb. 2009.08.007

Salvadore, S. (May 3, 2014). Personal communication.

Sandy, S. , Cochran, V., Kathleen M., Deutsch, M. (2000) *The development of conflict resolution skills in children: Preschool to adolescence.* In Coleman, Peter T. (Ed), (2000). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*, (pp. 316-342). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

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

Seals, D., & Young, J. (2003). *Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression.* *Adolescence*, 38, 736-747

Slee, P. T. (1994) *Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization.* *Child Psychiatry and Human Development*, 25, 37-46

Stavrinidis, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., Lazarou, C. (2010) *Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students,* *International Journal of Violence and School*, 11, 114-128

Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying book.* Oxford: University Press

Tolan, P H. (2004) *International trends in bullying and children's health: Giving them due consideration.* *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 831

Ttofi, M. M. & Farrington, D. P., Losel, F. & Loeber, R. (2011) *Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic view and meta-analysis of longitudinal studies,* *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73, doi: 10.1108/17596591111132873.

Τσιάκαλος, Γ. (2011) Η Σημασία του Δημοκρατικού και Ανθρώπινου Σχολείου στον 21ο αιώνα, Προσκεκλημένη Ομιλία στο 2ο Διεθνές Συμπόσιο Σχολικής Ψυχολογίας, Ρέθυμνο, Κρήτη.

Wilton, M. M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000) Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors, *Social Development*, 9, 226-245.

Συνεδρίες / Parallel Session 15.30 – 17.00

ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA: ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΟΙΣΜΑΤΑ /
ROOM HYDRA: CONTEMPORARY RESEARCH FINDINGS

**Parenting and bullying behaviours: The moderating role of
paternal acceptance.**

Akis Giovazolias

Department of Psychology
University of Crete, Greece

Abstract

Parental acceptance-rejection theory (PARTheory; Rohner, 1975, 2004) is an evidence-based theory of socialization and lifespan development that attempts to predict and explain major causes, consequences, and other correlates of interpersonal - especially parental - acceptance and rejection worldwide. This paper explores the relationship between perceived maternal rejection and school bullying, focusing on the development of depressive symptoms in 201 students of 5th and 6th grade, with mean age $M=11.23$. More specifically, it examines the mediation effect of children's depressive symptoms in the relationship between perceived maternal rejection and school bullying as well as the moderating role of paternal acceptance in this relationship. The results showed that depression mediated the relationship between maternal rejection and victimization of self or others. In addition, it was found that paternal acceptance moderated the indirect relationship 'maternal rejection-depression-victimization of self or others'. These findings highlight the importance of father's role both in the psychological well being of children as well as in the complex phenomenon of school bullying. Specifically, our study suggests that the father should

not be considered as less important to the child's development compared to the mother and that his role in the general mental well-being of the child can be quite prominent, especially in a possible problematic mother-child relationship. Thus, holistic interventions for the combat of bullying, which take place at the earliest possible stage, and which presuppose the participation and the conscious effort of both parents comprise, most likely, the most effective solution towards this direction.

References

Rohner, R. P. (1975). *They love me, they love me not: A worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection*. New Haven, CT: HRAFLEX Press.

Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 830-840.

*Correspondence to: Akis Giovazolias, Assistant Professor of Counselling Psychology, Department of Psychology, University of Crete, Rethymno, Crete, 74100,
e-mail: giovazot@uoc.gr

“Bullying” στο ελληνικό σχολείο: επιδημία στην εξάπλωση ενός φαινομένου ή επιδημία στην εξάπλωση μιας θεωρητικής συζήτησης;

“Bullying” At Greek Schools: An Epidemic Phenomenon Or An Epidemic Of Discourse?

Σοφία Γιοβάνογλου

Δρ Νομικής, Επιστημονική Συνεργάτις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Εισαγωγή

Είναι συχνή σήμερα η χρήση της έννοιας «επιδημία» ή και «πανδημία» σε συνδυασμό με τον όρο “bullying” (μπούλλυνγκ) ή αλλιώς «σχολικός εκφοβισμός». Αρκεί κανείς να πληκτρολογήσει σε μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο τις δύο αυτές λέξεις-κλειδιά μαζί, για να έρθει σε επαφή με μια εκτενή, δημοσιογραφική κυρίως, αλλά όχι μόνο, αρθρογραφία, η οποία αποδίδει στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού τα χαρακτηριστικά της επιδημίας ή ακόμη και της πανδημίας

1

Η παρούσα εισήγηση, εκκινώντας από το σημείο αυτό ακριβώς, επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα εάν και κατά πόσον «η επιδημία σχολικού εκφοβισμού» αποδίδει την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό έπεται μιας σύντομης - λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου στο πλαίσιο ενός συνεδρίου, όπως αυτό - αναφοράς στην έννοια του bullying ή του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στη φαινομενολογία του στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου, με βάση τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα.

Σχολικός εκφοβισμός (bullying)

¹ Βλ., για παράδειγμα, στη μηχανή αναζήτησης της Google: τουλάχιστον 10 σελίδες αποτελεσμάτων αντιστοιχούν σε συσχετίσεις των όρων επιδημία-bullying και τουλάχιστον 3 σε συσχετίσεις των όρων πανδημία-bullying. (Τελευταία επίσκεψη: 30-12-2014).

Ο αγγλοσαξονικός όρος bullying, με τον οποίο έγινε γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία το υπό εξέταση φαινόμενο, είναι, κατά κοινή ομολογία, δύσκολο να μεταφραστεί², όχι μόνο στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες γλώσσες³. Η απόδοσή του με τον ελληνικό όρο⁴ σχολικός εκφοβισμός είναι μάλλον ανεπιτυχής, ενώ προτιμότερη θα ήταν η χρήση του όρου *σχολικός τραμπουκισμός*.⁵

Ο σχολικός εκφοβισμός εντάσσεται στο γενικότερο φαινόμενο της «βίας κατά των παιδιών». Στον ευρύτερο αυτόν όρο εντάσσονται διάφορες μορφές βίας που στρέφονται κατά των παιδιών, όπως η σεξουαλική βία, η βία με βάση το κοινωνικό φύλο, η βία των συμμοριών, η βία στο προαύλιο του σχολείου, η βία με όπλα. Στον κρίσιμο δε, για την εισήγηση αυτή, όρο του σχολικού εκφοβισμού συμπεριλαμβάνεται πλέον και ο «διαδικτυακός εκφοβισμός» και «ψηφιακός εκφοβισμός» (ή αλλιώς “cyber bullying”⁶ και “digital bullying” αντίστοιχα), δηλαδή η «με χρήση της τεχνολογίας εκδήλωση συμπεριφορών “bullying” [...], με μόνο σκοπό τη χωρίς λόγο προσβολή του θύματος με ψυχολογικά ή λεκτικά μέσα».⁷

Σύμφωνα, λοιπόν, με έναν από τους πρώτους μελετητές του φαινομένου της βίας στον σχολικό χώρο, τον σουηδό ψυχολόγο Νταν Ολβέους (Dan Olweus), τον οποίο έχει τη χαρά να φιλοξενεί το παρόν Συνέδριο, «[...] ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται, κατ’ επανάληψη και κατ’ εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές». Η αρνητική ενέργεια μπορεί να γίνεται με λόγια (απειλές, χλευασμό, πειράγματα,

² Βλ. σημείωση της μεταφράστριας Έφης Μαρκοζάνε στο έργο: *Olweus, D.* (2009). Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Ε. Μαρκοζάνε (Μτφρ.). Αθήνα: ΕΨΥΠΕ, 23.

³ Βλ. *Olweus* 2009, όπ. παρ., 28 τις επιφυλάξεις του Dan Olweus ως προς τη χρήση των όρων mobbing και mobbing στα σουηδικά – φινλανδικά και στα δανικά - νορβηγικά αντίστοιχα.

⁴ Έτσι, Ν. Κουράκης σε: *Κουράκη, Ν.* (2010). Δυνατότητες αντιμετώπισης της οργανωμένης σχολικής βίας (bullying). Στο: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία, Α. Γιωτοπούλου - Μαραγκοπούλου (Δ/ση Έκδοσης) (259-272). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 260.

⁵ Με τον οποίο αποδίδει τον αγγλοσαξονικό όρο ο Ν. Κουράκης. Βλ. *Κουράκη, Ν.* (2009). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. ΠoinXp ΝΘ/2009, σσ. 865-871, και *του ίδιου* 2010, όπ. παρ., 260 και υποσ. 92. Βλ. επίσης *Αρτινοπούλου, Β.* (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχιμο, 16-17, και *Σπινέλλη, Κ. Δ.* (2010). Εισαγωγικές παρατηρήσεις. Στο: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, όπ. παρ., (23-31), 27-28.

⁶ Βλ. *Σπινέλλη* 2010, όπ. παρ., 28.

⁷ Βλ. *Σπυρόπουλου, Φ.* (2011). Σχολικός τραμπουκισμός (bullying στο σχολείο) – Θεωρητική προσεγγίση και πολιτικές πρόληψης. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα, σσ. 56 επ., και περισσότερο *στον ίδιου* (2013). Digital και cyber bullying και αθέμιτη χρήση ηλεκτρονικών πληροφοριών ως το «bullying» του μέλλοντος – Γνώση και πρόληψη. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Υποδιεύθυνσης Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος ΕΛΑΣ, σσ. 62 επ.

βρισιές), με σωματική επαφή (σπρωξιές, κλοτσιές, τσιμπήματα, στριμώγματα), με γκριμάτσες ή άσεμνες χειρονομίες, με σκόπιμο αποκλεισμό ενός ατόμου από μια ομάδα ή και με άρνηση συμμόρφωσης σε κάποια επιθυμία του θύματος. Επίσης, όταν πρόκειται για διαδικτυακό ή ψηφιακό εκφοβισμό (cyber και digital bullying), αυτός μπορεί να γίνεται με φωτογράφιση πολύ προσωπικών στιγμών του θύματος με κινητό τηλέφωνο και με διακίνησή τους μέσω κινητού ή διαδικτύου σε πολλούς άλλους μαθητές. Απαιτείται, πάντως, σε κάθε περίπτωση ασυμμετρία δύναμης.⁸ Διακρίνεται δε από τις άλλες μορφές βίας κατά των παιδιών, επειδή συνιστά περισσότερο ένα πρότυπο επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς, παρά ένα μεμονωμένο γεγονός, σύμφωνα και με την Παγκόσμια Αναφορά του ΟΗΕ για τη «Βία Κατά Των Παιδιών» του έτους 2006.⁹

Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτός ορίστηκε παραπάνω, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 στη Νορβηγία από τον τον ίδιο τον Νταν Ολβέους. Οι έρευνες του Ολβέους ανήγαγαν το φαινόμενο αυτό σε ένα σοβαρό πρόβλημα του σχολικού πληθυσμού της Νορβηγίας, με 1 στα 7 παιδιά δημοτικών και γυμνασίων να έχει υποστεί κάποια μορφή εκφοβισμού, ενώ στη συνέχεια σχετικές έρευνες στην υπόλοιπη Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Ιαπωνία, την Αυστραλία και αλλού κατέδειξαν ίδια ή και υψηλότερα ποσοστά.

Φαινομενολογία του σχολικού εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο

Παρότι οι συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών χωρών είναι σε έναν βαθμό επισφαλείς, στη χώρα μας, όπου οι σχετικές με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έρευνες εμφανίζουν συχνότητα περίπου την τελευταία δεκαπενταετία, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι ακόμη χαμηλά.¹⁰ Δεν παύει όμως να θεωρείται ένα ανησυχητικό πρόβλημα με αρνητική πρόγνωση για το μέλλον.¹¹

⁸ Στην περίπτωση του διαδικτυακού εκφοβισμού ισοδυναμεί με την «ανισορροπία ισχύος, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την πρόσβαση και τη γνώση της τεχνολογίας.». Έτσι Φ. Σπυρόπουλος σε: Σπυρόπουλου, 2013, όπ. παρ., σσ. 62 επ.

⁹ Pinheiro, S. P. (2006). World Report on Violence Against Children. UN Publishing Services (UN Geneva) and Services Concept. Geneva: ATAR Roto Presse SA, 121.

¹⁰ Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Α., Κοταλακίδη, Τζελφέ-Ανέστη, Σ., Χαραμή, Π. (2010). Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών/μαθητριών – Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης.

Ειδικότερα, διακρίνοντας τις έρευνες σε δια-κρατικές και έρευνες (περιοριζόμενες) στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας, μπορούμε ενδεικτικά να αναφέρουμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

α) Δια-κρατικές έρευνες

i) Η έρευνα, που διενήργησε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) το σχολικό έτος 2001-2002 σε 35 χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής επί τη βάσει δομημένου ερωτηματολογίου σε μαθητές 11, 13 και 15 ετών, προερχόμενους από 5.998 σχολεία συνολικά (κάθε ένα από τα οποία εκπροσωπείτο από 27,1 μαθητές κατά μέσο όρο), επιφυλάσσει για την Ελλάδα τη χαμηλή, σχετικά, 5^η από το τέλος θέση μεταξύ των 31 χωρών της σχετικής κατάταξης. Ποσοστό περίπου 25% των παιδιών που ερωτήθηκαν (23% των κοριτσιών και 26% των αγοριών) σε σύνολο 3.788 ελλήνων μαθητών δηλώνουν ότι υπέστησαν εκφοβισμό κατά τους τελευταίους δύο μήνες της έρευνας. Ας σημειωθεί ότι πρωτεύουσα θέση στην έρευνα αυτή κατέχει η Λιθουανία, με ποσοστό 64% στα κορίτσια και 65% στα αγόρια, ενώ την τελευταία θέση κατέχει η Σουηδία, με ποσοστό 15% γενικώς.¹²

ii) Μια πιο πρόσφατη, αλλά πιο περιορισμένη δια-κρατική έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο του Έργου “Ευρωπαϊκή Καμπάνια Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού” από έξι (6) Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) από την Ελλάδα, την Ιταλία, τη Βουλγαρία, την Εσθονία, τη Λετονία και τη Λιθουανία), με συντονιστή την ελληνική ΜΚΟ, “Χαμόγελο του παιδιού”.¹³ Το δείγμα της ήταν ιδιαίτερα εκτεταμένο, αποτελούμενο από 16.227 μαθητές σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία, (35-97), όπ. παρ., σσ. 41 επ., καθώς και *Τσιάντη, Ι., Ασημόπουλου, Χ.* (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα Δάφνη της ΕΨΥΠΕ. Στο: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, (111-128), όπ. παρ., 112.

¹¹ Βλ. *ΕΚΚΕ* (2002). Κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας στο σχολικό χώρο – Εμπλοκή μαθητών σε βιαιότητες και σχολικές αντι-δράσεις, (υπεύθυνος Έργου: Δημ. Χαραλάμπης, Συντονίστρια Έργου: Ιωάννα Τσίγκανου). Στο: ΚΕΕ (Επιμ. Α. Βερέβη), Το Έργο ‘Έρευνα’ 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση, Αθήνα.

¹² *Pinheiro* 2006, World Report on Violence Against Children, όπ. παρ., 124.

¹³ *Τελική Έκθεση Ευρωπαϊκής Έρευνας Για Το Φαινόμενο Του Σχολικού Εκφοβισμού* (2012). Έργο: Ευρωπαϊκή Καμπάνια Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού Europe’s Antibullying Campaign Project, Συντονιστής Χαμόγελο Του Παιδιού. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf, σσ. 28 επ., και ιδίως 43 επ.

Τα αποτελέσματά της, που δημοσιεύθηκαν τον Δεκέμβριο του 2012, αποκαλύπτουν ότι: μεταξύ των 6 αυτών χωρών η Ελλάδα κατέχει την 4η κατά σειρά θέση, με το ποσοστό των μαθητών-θυμάτων σχολικού εκφοβισμού να ανέρχεται σε 31,98% (όπου N= 4.987 μαθητές από 167 σχολεία της Ελλάδας). Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζει και πάλι η Λιθουανία (51,65%), ακολουθούν η Εσθονία (50,07%) και η Βουλγαρία (34,66%), ενώ προτελευταία έρχεται η Λετονία (25,21%) και τελευταία η Ιταλία με το μικρότερο ποσοστό ομολογούμενης θυματοποίησης μεταξύ των έξι αυτών χωρών (15,09%).

Όσον αφορά το ποσοστό των δραστών (μαθητών-θυτών σχολικού εκφοβισμού), η χώρα που εμφανίζει το υψηλότερο είναι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων μαθητών, η Λιθουανία (63,13%).

Ακολουθούν η Εσθονία (54,26%), η Λετονία (40,63%), η Βουλγαρία (31,64%), ενώ η Ελλάδα εμφανίζεται προτελευταία (30,2%), πριν από την Ιταλία, η οποία συνεχίζει να διατηρεί το χαμηλότερο ποσοστό (16,22%).¹⁴ Συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού σε όλες τις χώρες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, είναι η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων.¹⁵ Διαφοροποιείται, όμως, η Βουλγαρία, όπου, με μικρή διαφορά, προηγείται μεταξύ των μορφών εκφοβισμού η άσκηση σωματικής βίας. Δεύτερη συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού σε όλες τις χώρες είναι τα σπρωξίματα-χτυπήματα (45,39%), ενώ ακολουθούν τα πειράγματα λόγω της εξωτερικής εμφάνισης, με ποσοστό 36,3%. Η εμφάνιση των υπόλοιπων μορφών σχολικού εκφοβισμού διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα. Σημαντικό είναι το ποσοστό, ωστόσο, και αξίζει να σημειωθεί εδώ, των ελλήνων μαθητών που δηλώνουν ότι υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού στο διαδίκτυο (20,93%).¹⁶

β) Έρευνες στην ελληνική επικράτεια

ι) Σύμφωνα με παλαιότερη επιδημιολογική έρευνα (των Δεληγιάννη-Κουμτζή του 2005), ένα στα 10 (1/10) παιδιά υπόκειται σε κάποια μορφή εκφοβισμού¹⁷. Οι συχνότερες δε μορφές εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο φαίνεται να είναι τα

¹⁴ Οπ. παρ., σσ. 43 επ.

¹⁵ Το ποσοστό αυτό στην Ελλάδα ανέρχεται σε 60,69%. Οπ. παρ.

¹⁶ Οπ. παρ.

¹⁷ Βλ. σχετικά σε: Τσιάντη/Ασημόπουλου 2010, όπ. παρ., 112.

υβριστικά λόγια, οι λεκτικές απειλές, οι καταστροφές αντικειμένων και οι συμπεριφορές που καταλήγουν στην κοινωνική απομόνωση.¹⁸

ii) Πιο πρόσφατη έρευνα της Επιτροπής Μελέτης των Ομάδων Σχολικής Βίας, η οποία συστήθηκε από την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, με σκοπό τη διερεύνηση της γνώμης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στην ύπαρξη και δράση ομάδων κακοποίησης μαθητών στα σχολεία (2006-2008), κατέδειξε ότι περιστατικά ακραίας βίας δεν είναι διαδεδομένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα· πάρα πολύ σπάνια είναι η χρήση όπλων ή σχετικού εξοπλισμού, π.χ. σιδηρογροθιάς, ενώ, όταν τέτοιες ακραίες συμπεριφορές εκδηλώνονται, ο τύπος ασχολείται υπέρμετρα μαζί τους¹⁹. Από την άλλη, πιο συχνά είναι τα περιστατικά καθημερινής βίας και συγκρούσεων στα οποία συμμετέχουν τόσο αγόρια όσο και κορίτσια, έστω και με διαφορετικούς ρόλους. Όσον αφορά δε τις συχνότερες μορφές, αυτές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι τα υβριστικά λόγια (89,1%), οι γελοιοποιήσεις και ταπεινώσεις (47,7%), οι σεξουαλικές κακοποιήσεις και οι προσπάθειες ληστείας (1,7%), η ρίψη πέτρας (1,1%), η χρήση σουγιά, κοπιδιού ή μαχαιριού (0,6%).²⁰

iii) Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε στα σχολεία της χώρας από το Παρατηρητήριο Κατά Της Βίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές, ενώ συμπλήρωσαν όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στο σύνολό τους οι 41.422 από αυτούς. Από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, τα οποία παρουσιάστηκαν κατά την πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (6 Μαρτίου του 2014)²¹, προκύπτει ότι το 34,69% των μαθητών έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, ενώ το 65,11% απαντούν αρνητικά. Στην ερώτηση «έχεις ασκήσει βία;» το 34,01% απαντά θετικά και το 65,69% αρνητικά.

¹⁸ Τσιάντη/Ασημόπουλου, 2010, όπ. παρ., σσ. 118 επ.

¹⁹ Γλαρέντζου, κ.ά. 2010, όπ. παρ., 90.

²⁰ Ενώ οι άλλες μορφές ανέρχονται συνολικά στο 20,7%. Βλ. Γλαρέντζου, κ.ά. 2010, όπ. παρ., 53.

²¹ Επίσης, το 56% απαντά ότι το περιστατικό βίας συνέβη στο προαύλιο του σχολείου, το 18% εκτός σχολείου κατά τη διάρκεια περιπάτου ή εκδρομής, το 13% σε άλλο σημείο, το 9% στην αίθουσα διδασκαλίας και από 2% αντίστοιχα απαντούν στο εργαστήριο και στο γραφείο των καθηγητών. <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=574017>

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές, που δήλωσαν ότι υπήρξαν μάρτυρες αντίστοιχων περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία τους, απαντούν ότι η βία ασκήθηκε σε ένα ποσοστό 33% λόγω του τρόπου καταγωγής του θύματος, σε ποσοστό 19%, επειδή ανήκε σε άλλη ομάδα-παρέα, σε ποσοστό 11%, επειδή ανήκε σε μειονότητα, και σε ποσοστό 4% λόγω του φύλου. Ο τρόπος, δηλαδή, της καταγωγής ενός μαθητή και το γεγονός ότι ανήκει σε μια μειονότητα είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των «θυμάτων» ενδοσχολικής βίας στην Ελλάδα. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που φαίνεται να έχει αποτύχει κατά τα προηγούμενα χρόνια να διδάξει στους μαθητές τις έννοιες της αποδοχής και του δικαιώματος στη διαφορά.

Μπορούμε σήμερα να μιλάμε για επιδημία στην εξάπλωση του φαινομένου;

Σε σχέση με όλα όσα πιο πάνω αναφέρθηκαν, θα πρέπει, επιπροσθέτως, να σημειωθεί ότι η πληθώρα των ερευνών, που συνεχίζουν να διενεργούνται και σήμερα ανά τον κόσμο και αφορούν την έκταση του φαινομένου του σχολικού τραμπουκισμού, εμφανίζει κυμαινόμενα ποσοστά. Ταυτόχρονα, τα ποσοστά αυτά μπορεί να αλλάζουν ή/και να εμφανίζονται αυξημένα, όπως επισημαίνει και η Παγκόσμια Αναφορά του ΟΗΕ για τη «Βία Κατά Των Παιδιών» του έτους 2006, όταν η ευαισθητοποίηση του κοινού εγείρεται σε μια χώρα πάνω στο θέμα, διότι τότε αυξάνει ο αριθμός των καταγγελλόμενων περιστατικών στη χώρα αυτή.²²

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η χώρα μας τοποθετείται στις χαμηλές θέσεις των σχετικών κατατάξεων, ακόμη και αν εμφανίζει μια αυξητική τάση, όσο προχωρούμε από τις αρχές της πρώτης δεκαετίας του 2000 προς τις ημέρες μας. Η τάση, όμως, αυτή, δεν αποκλείεται σε έναν βαθμό να οφείλεται και στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση του κοινού της Ελλάδας στο υπό συζήτηση φαινόμενο και στην αύξηση κατά συνέπεια των σχετικών καταγγελιών. Ανεξάρτητα, όμως, από το πού μπορεί να βρίσκεται η αλήθεια, ανεξάρτητα ακόμη και από το αν η αυξητική τάση είναι γεγονός και από το αν οι προγνώσεις για το μέλλον είναι σε έναν βαθμό αρνητικές, μπορούμε σήμερα να μιλάμε για γιγάντωση του φαινομένου ή έξαρσή του, δανειζόμενοι έναν αρχικά

²² Pinheiro 2006, όπ. παρ., 122.

ιατρικό όρο που αφορά τη διάδοση μιας ασθένειας σε μεγάλο αριθμό ατόμων μιας περιοχής; Ή ακόμη χειρότερα, μπορούμε να μιλάμε για πανδημία, υπό την έννοια της επιδημίας που εξαπλώνεται τόσο πολύ γρήγορα σε σημείο που προσβάλλει όλον τον πληθυσμό συγκεκριμένης περιοχής;

Από όλα όσα προηγήθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι η χρήση του όρου «επιδημία», και ακόμη χειρότερα «πανδημία», αποτελεί υπερβολή. Είναι δε ατυχής και δεν αποδίδει σε καμία περίπτωση την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου, ενώ δεν αποκλείεται να υποκρύπτει και περαιτέρω κινδύνους. Με άλλα λόγια, η συζήτηση με τέτοιους όρους, πέραν του γεγονότος ότι «δαιμονοποιεί» τον κίνδυνο που μπορεί να απορρέει από τον σχολικό τραμπουκισμό, καθόλου δεν συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Αντίθετα, δημιουργεί έναν νέο κίνδυνο να υποτιμηθούν ή και να κρυφτούν πίσω από ζητήματα ελαφριάς παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο άλλα σοβαρότερα που έχουν κυρίως να κάνουν με την κοινωνικοοικονομική κρίση την οποία διερχόμαστε, στην Ελλάδα σκληρότερα από αλλού, αλλά και με αυτό καθεαυτό το υλικοτεχνικό και θεωρητικό επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους νέους ανθρώπους, η οποία απ' ό,τι φάνηκε ήδη από όσα πιο πάνω αναφέρθηκαν αποτυγχάνει ως προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ιδιαίτερα δε αποτυγχάνει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές μας πάνω σε θέματα ισότητας και δικαιώματος στη διαφορά, εφ' όσον παιδιά που ανήκουν στις μειονότητες φαίνεται να πέφτουν ευκολότερα θύματα τέτοιων συμπεριφορών.

Θα μπορούσε, ενδεχομένως, η χρήση του όρου επιδημία να αποδίδει την αύξηση στην ένταση της σχετικής θεωρητικής συζήτησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, η οποία, όμως, από μόνη της δεν αποτελεί, κατ' ανάγκην, κάτι αρνητικό.

Επίλογος

Όλα όσα πιο πάνω παρουσιάστηκαν σε καμία περίπτωση δεν σημαίνουν ότι υποτιμάται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή ορθότερα τραμπουκισμού ή ότι η επισήμανση και η αντιμετώπισή του δεν είναι απαραίτητες. Η περαιτέρω επισήμανση που γίνεται εδώ είναι ότι για την αντιμετώπισή του, αλλά και για τη

θεωρητική συζήτησή του, απαιτείται μια ολιστική στρατηγική, με ταυτόχρονη χρήση ενός περισσότερο ρεαλιστικού και αντικειμενικού δημόσιου λόγου ή μιας σχετικής ρητορικής, χωρίς εξάρσεις, ως προς την έκταση το φαινομένου και τους κινδύνους που δημιουργεί.

Όσον αφορά δε τις μεθόδους, με τις οποίες αντιμετωπίζονταν μέχρι το πρόσφατο παρελθόν οι σχετικές συμπεριφορές των μαθητών μας, αυτές χρήζουν σε κάθε περίπτωση ανανέωσης. Ήδη κάποιες θετικές ενέργειες επιχειρούνται στο ελληνικό σχολείο.²³

Κλείνοντας, για μία ακόμη φορά θα θέλαμε να τονίσουμε ότι αυτό που έχει ανάγκη το νέο σχολείο είναι η εκπαίδευση των μαθητών πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα, η δικτύωση, η συνεργασία και προπαντός φαντασία.

²³ Για παράδειγμα, σε θεσμικό επίπεδο, με την Αρ. Πρωτ. 4077/28-04-2014 του αρμόδιου Υπουργείου (ΥΠΑΙΘ) για την «Υλοποίηση των Πράξεων «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων της Σχολικής Βίας και εκφοβισμού στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» δημιουργήθηκαν οι 13 τριμελείς Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (Ε.ΣΥ.Δ.Π.) και οι Περιφερειακές Ομάδες Δράσεων Πρόληψης, ενώ σε κάθε σχολική μονάδα Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης συνεστήθη σχολική Ομάδα Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.).

Ο σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ^{Eng.Ab}

Άννα Μακρίδου

Ψυχολόγος

Κλινική ψυχολογία και ψυχολογία κοινότητας

Παν/μιου Ρώμης La Sapienza

Email: annamakr@hotmail.com

Περίληψη

Η εργασία και η εμπειρία με παιδιά σε ατομικό επίπεδο θεραπείας στάθηκε αφορμή για αυτή την μελέτη (χρόνος διεξαγωγής 2011-2014). Ειδικά διαμορφωμένα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 80 μαθητές των Γ'-ΣΤ' τάξεων δημοτικού σχολείου δίνοντας αξιόλογα αποτελέσματα σχετικά με το πόσο τα παιδιά έχουν κατανοήσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού -bullying- ποια είναι τα συναισθήματά τους και ποια η στάση τους απέναντι σε αυτό. Συμπεράσματα εξάγονται όσο αφορά την σωματική, συναισθηματική και λεκτική επίθεση, το ανεπιθύμητο άγγιγμα και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Αναφορά γίνεται στις μαθησιακές και κοινωνικές επιπτώσεις του φαινομένου στην πρόληψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση του. Η μελέτη κλείνει με την παρουσίαση δύο χαρακτηριστικών περιπτώσεων μια από την θέση του θύματος και μια από την θέση του θύτη.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός, εκφοβισμός, ερωτηματολόγια, θύτης, θύμα, συμπεράσματα.

Abstract

My work and experience with kids in private therapy sessions motivated me to this research. Specifics questionnaires were completed by 80 students (3d- 6th grade of

elementary school) and valuable results were found about the act of school bullying. What the kids believe, how they feel about it? Conclusions are extracted about the physical, emotional and verbal attack, the unwanted touch and the cyber bullying. Some reports on the mental and the social consequences of bullying and its prevention in schools. My research ends with the presentation of two case studies one by the side of the victim and the other by the side of the bully.

Keywords: school, bullying, questionnaires, results, victim, bully.

Εισαγωγή

Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές (Olweus 2009). Με τον όρο αρνητικές ενέργειες εννοούνται οι βλάβες ή ενοχλήσεις που γίνονται σκόπιμα είτε με λεκτικό τρόπο ή σωματικό ή άλλο τρόπο με σκοπό τον αποκλεισμό του ατόμου από την ομάδα. Για να χαρακτηρίσουμε μια επιθετική πράξη ως εκφοβισμό θα πρέπει να υπάρχει διαφορά δύναμης μεταξύ του δράστη και θύματος που καθιστά το θύμα αδύναμο να αμυνθεί και το τοποθετεί σε μειονεκτική θέση έναντι του δράστη (Olweus 2009).

Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Γενικότερα μπορούμε να διακρίνουμε τον άμεσο εκφοβισμό που εκφράζεται με σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις προς το θύμα και τον έμμεσο εκφοβισμό που περιλαμβάνει την συκοφαντία, την χειραγώγηση των φιλικών σχέσεων και τον σκόπιμο αποκλεισμό από μια ομάδα (Rigby 2008, Olweus 2009).

Ειδικότερα μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω μορφές εκφοβισμού:

- Σωματική επίθεση (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, χαστούκια)

- Συναισθηματική επίθεση (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού θύματος, να κρύβουν τα βιβλία του, να λερώνουν και να καταστρέφουν τα πράγματα του, να εκβιάζουν για χρήματα)
- Λεκτική επίθεση (κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμό, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, ρατσιστικά σχόλια, χειρονομίες, απειλές)
- Σεξουαλικός εκφοβισμός (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, λεκτική παρενόχληση, γράμματα και εικόνες)
- Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (χρήση ιντερνετ, email, chat room, κλήσεις κινητών και sms με κακοποιητικό και απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και τον εξευτελισμό του παιδιού)

Όσο αφορά τα άτομα που εκφοβίζουν (θύτες) δεν έχουν κανένα συναισθηματικό ενδιαφέρον για τους άλλους (Rigby 2008), παρουσιάζουν ανεπάρκεια στην ηθική τους ανάπτυξη, χαρακτηρίζονται από απουσία του αισθήματος της ντροπής και του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης. Η επιθετική συμπεριφορά του δράστη είναι αδικαιολόγητη και το κίνητρο του είναι η ευχαρίστηση του από την άσκηση κυριαρχίας (Rigby, 2008b).

Κοινωνικές, πνευματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.

Στα παιδιά που ασκείται εκφοβισμός παρατηρούνται συγκεκριμένες κοινωνικές επιπτώσεις όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση, μη αποδοχή εαυτού, επικριτική και απαιτητική στάση εαυτού, δυσκολία δημιουργίας αληθινών φίλων. Όσο αφορά τις πνευματικές επιπτώσεις, τα παιδιά θύματα έχουν μειωμένη συγκέντρωση προσοχής, δυσκολίες στην μνήμη, στην μάθηση, έλλειψη κινήτρων, χαμηλό προφίλ επικοινωνίας, χαμηλή σχολική επίδοση, μη συμμετοχή, απομόνωση, αδράνεια, παθητικότητα. Σχετικά με τις ψυχολογικές επιπτώσεις του φαινομένου, τα παιδιά εμφανίζουν, φόβο, αγωνία, νευρικότητα, ευερεθιστότητα, αϋπνία εφιάλτες, εχθρικότητα, μελαγχολία, τάσεις αυτοκτονίας.

Έρευνα

Στην συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία Olweus questionnaire on bullying for students BVQ, Emotional awareness questionnaire EAQ.

80 Ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 53 αγόρια και 27 κορίτσια όλα μαθητές από την Γ΄ έως την ΣΤ΄ τάξη δημοτικού. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια των ετών 2011 – 2013.

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

- Στην ερώτηση τι νομίζεις ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός (σωματική βία, συναισθηματική βία, λεκτική βία) 42 παιδιά απάντησαν σωματική βία και 38 παιδιά απάντησαν όλα τα παραπάνω.
- Από 80 παιδιά που ερωτήθηκαν τα 73 απάντησαν ότι έχουν υποστεί κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού με συχνότητα 2-3 φορές τον μήνα η διάρκεια από 2 μήνες έως 2 έτη .
- 30 αγόρια έπεσαν θύματα σωματικής επίθεσης (κλωτσιές, μπουνιές, σπρωξιές), 18 αγόρια ήταν θύματα συναισθηματικής βίας (καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, εκβιασμό για χρήματα), 20 κορίτσια έπεσαν θύματα λεκτικής βίας (διάδοση ψευδούς φήμης και κοροϊδίες), 5 κορίτσια θύματα συναισθηματικής βίας (σκόπιμη απομάκρυνση από την ομάδα και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων).
- για 70 παιδιά ο σχολικός εκφοβισμός έλαβε χώρα στην αυλή του σχολείου, στους διαδρόμους, στα διαλείμματα, στις σκάλες, για 3 παιδιά ο εκφοβισμός συνέβη στην διαδρομή από το σχολείο στο σπίτι .
- 63 παιδιά όταν βίωσαν το φαινόμενο ένιωσαν συναισθήματα φόβου, άγχους και λύπης, 10 παιδιά ένιωσαν μοναξιά, ταπείνωση και θυμό.
- 25 παιδιά απευθύνθηκαν στον γονιό όταν συνέβη ο εκφοβισμός, 20 παιδιά το είπαν στον δάσκαλο της τάξης, 17 παιδιά το είπαν σε αδέρφια ή φίλους και 11 παιδιά δεν τόλμησαν να το πουν σε κανένα.

- 42 παιδιά απάντησαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνέβη κυρίως από 1 μαθητή και 31 παιδιά απάντησαν ότι συνέβη από ομάδα 2-3 παιδιών.
- στα 80 παιδιά που ρωτήθηκαν πώς αισθάνεσαι, νιώθεις, ή τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις ένας μαθητής να εκφοβίζεται μπροστά στα μάτια σου, 63 παιδιά απάντησαν ότι θέλουν να βοηθήσουν το θύμα 15 παιδιά νιώθουν άσχημα που συμβαίνει αλλά δεν βοηθούν για να μην χτυπήσουν ή στοχοποιηθούν (θέση παρατηρητή πολύ ενισχυτική για τον θύτη) και 2 παιδιά απάντησαν ότι δεν νιώθουν κάτι.

Δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

Η περίπτωση του Φάνη

Ο Φάνης πηγαίνει Γ΄ δημοτικού έχει πολύ καλή σωματική διάπλαση πλούσια ξανθά μαλλιά και αγγελικό πρόσωπο. Θυμίζει αυτά τα παιδιά που βλέπουμε στις διαφημίσεις να τρέχουν και να παίζουν πάντα χαρούμενα, μόνο που εκείνος δεν χαμογελάει καθόλου σφίγγει τα χείλη του, σουφρώνει τα φρύδια του και δεν έχει καθόλου βλεμματική επαφή μαζί μου. Κινείται με αδεξιότητα ανιχνεύοντας δειλά με το σκυθρωπό του βλέμμα τον χώρο και εμένα. Δείχνει αμήχανος, αγχωμένος δεν θέλει να καθίσει στην καρέκλα, μου ζητάει να δει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι από την βιβλιοθήκη και καθώς το πιάνει του πέφτει από τα χέρια και σκορπίζει στο πάτωμα. Γεμάτος ντροπή χωρίς να με κοιτάξει λέει χαμηλόφωνα "είμαι βλάκας, συγγνώμη θα το μαζέψω αμέσως". Τον καθησυχάζω λέγοντας ότι σε όλους μας μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο. Του ζητάω να μου πει μερικές πληροφορίες για τον εαυτό του και αν του αρέσει να ζωγραφίζει. Μου απαντάει "ναι νομίζω πως είμαι καλός στην ζωγραφική".

Εδώ και ένα μήνα ο Φάνης δεν θέλει να πηγαίνει στο σχολείο, κάθε πρωί που ξυπνάει λέει ότι τον πονάει η κοιλιά του και ότι έχει πονοκέφαλο. Όταν οι γονείς του μιλούν μαζί του, γιατί δεν θέλει να πάει, εκείνος απαντά ξεσπώντας σε κλάματα" το σχολείο είναι απαίσιο και έχω κακούς συμμαθητές, δεν με αφήνουν να παίξω ούτε μπάσκετ ούτε ποδόσφαιρο, με φωνάζουν βλάκα, ανάπηρο και άσχετο". Η Δασκάλα του παρατηρεί ότι η απόδοση του στα μαθήματα έχει μειωθεί αισθητά, δεν είναι

καθόλου συγκεντρωμένος μέσα στο μάθημα, είναι συχνά αφηρημένος και τις δυο τελευταίες εβδομάδες δεν θέλει να βγαίνει στο διάλλειμα κάθεται μέσα στη τάξη και ζωγραφίζει.

Στις επόμενες συνεδρίες μαζί μου, τον βλέπω πια 1 φορά την εβδομάδα, ο Φάνης θα ζωγραφίσει την οικογένεια του – τα σχέδια του είναι εξαιρετικά- θα τοποθετήσει τον εαυτό του μικροσκοπικό και τελευταίο στην σειρά δίπλα στην τεράστια φιγούρα της κατά 4 χρόνια μικρότερης αδερφής του. Σε επόμενο σχέδιό του θα απεικονίσει το σχολείο του περικυκλωμένο από τεράστια κάγκελα (στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν) και τον εαυτό του μικροσκοπικό στο παράθυρο της τάξης του.

Στις συνεδρίες που ακολουθούν η λεκτική και εξωλεκτική επικοινωνία γίνεται με περισσότερη άνεση. Μέσα από την συνομιλία μαζί μου, το παιχνίδι, τις εξαιρετικές ζωγραφιές του και την θετική μου ενίσχυση για το συγκεκριμένο ταλέντο του, ο Φάνης με εμπιστεύεται και εκφράζει ανοιχτά τα δυσάρεστα συναισθήματα φόβου, άγχους, ντροπής αλλά και θυμού ενίοτε, για τον "κακό συμμαθητή και τους 2-3 κολλητούς του" που καθημερινά δεν χάνουν την ευκαιρία να τον στολίσουν με πλήθος κοροϊδευτικών και υποτιμητικών επιθέτων αποκλείοντας την συμμετοχή του σε κάθε παιχνίδι μπάσκετ ή ποδοσφαίρου. Μας δίνετε έτσι η ευκαιρία σταδιακά να ενισχύσουμε την ικανότητα του να διαχειριστεί και να επεξεργαστεί αυτά τα συναισθήματα, εστιάζοντας στον εαυτό του και ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του μέσα από την ανάπτυξη της σχέσης του με τον πατέρα του. Προτάθηκαν εβδομαδιαίοι έξοδοι πατέρα - γιου για μπάσκετ και ποδόσφαιρο, παρακολούθηση αγώνων, βόλτες με το ποδήλατο χωρίς την παρουσία της μητέρας και της αδερφής του, στοχεύοντας στην ύφεση της ανασφάλειας, του φόβου και του άγχους του. Επίσης προτάθηκε η ενθάρρυνση και η διευκόλυνση του παιδιού στην επαφή με συνομήλικούς του εκτός σχολείου.

Οι γονείς του Φάνη ήταν πολύ συνεργάσιμοι, συνεπείς και δεκτικοί στις παρεμβάσεις, ενημερώνοντας και την δασκάλα του.

Σιγά - σιγά ο Φάνης μέσα από την θετική ενίσχυση άρχισε να αισθάνεται πιο δυνατός, πιο ασφαλής, έγινε λιγότερο αδέξιος, περισσότερο συγκεντρωμένος, με κοιτούσε στα μάτια, χαμογελούσε συχνά και περιέγραφε με χαρά όλες τις βόλτες και

τα παιχνίδια που έπαιζε με τον πατέρα του, γράφτηκε σε μαθήματα ζωγραφικής και από τον Σεπτέμβριο ήθελε να γραφτεί σε μια ομάδα μπάσκετ.

Το καλύτερο όμως μου το φύλαγε για το τέλος, στην τελευταία μας συνάντηση πριν τις καλοκαιρινές διακοπές μου διηγήθηκε τα εξής.

Την προηγούμενη εβδομάδα τον πλησίασε ως συνήθως εκείνο το παιδί (το επίθετο κακό δεν αναφέρεται πια) λέγοντας του "τι έγινε βλαμμένο έμαθες να βάζεις κανένα καλάθι ή είσαι ακόμα ανάπηρος" τότε ο Φάνης κοιτάζοντας τον κατευθείαν στα μάτια του είπε με σταθερή και δυνατή φωνή.

"Δώσε μου την μπάλα να σου δείξω", αρπάζει την πάσα χτυπάει την μπάλα 2-3 φορές στο έδαφος σουτάρει με σταθερό χέρι και βάζει καλάθι !!!!!!!

Από την ημέρα εκείνη ο συμμαθητής του δεν τον έχει κοροϊδέψει.

Η περίπτωση του Άρη

Ο Άρης πηγαίνει στην ΣΤ΄ δημοτικού είναι ψηλός με γυμνασμένο σώμα, πολύ καλός στα αθλήματα και του αρέσει πολύ το μπάσκετ. Δεν του αρέσει το διάβασμα μέτριος μαθητής, έξυπνος με πολύ καλή αντίληψη. Είναι υπερκινητικός, ευέξαπτος, απότομος, δεν ακολουθεί εύκολα εντολές και κανόνες παρά μόνο αν έχει κάτι να κερδίσει. Ωστόσο είναι εξωστρεφής και δημοφιλής στις παρέες και πάντα καταφέρνει να τον ακολουθούν πιστά αρκετοί συμμαθητές του. Η μητέρα του, λέει ότι, από μικρός ήταν πολύ ζωηρός, άτακτος, έκανε πολλές ζημιές και προσπαθούσε να τις καλύψει με ψέματα. Δεν μπορούσαν να του βάλουν όρια, εκείνη και ο πατέρας του με αποτέλεσμα να τον μαλώνουν συνέχεια και να τον χτυπούν. Ο πατέρας του ιδιαίτερα ήταν πολύ σκληρός και νευρικός μαζί του συχνά μάλωνε και με την μητέρα του και κάποιες φορές ο Άρης τον είχε δει να την χαστουκίζει. Την προηγούμενη χρονιά οι εντάσεις και οι διαπληκτισμοί ανάμεσα και στους 3 τους συνέβαιναν σε καθημερινή βάση. Ο Άρης αφού έτρωγε μερικές ξυλιές και έδινε άλλες τόσες κλωτσιές κλεινόταν στο δωμάτιό του βαρώντας με δύναμη την πόρτα φωνάζοντας" δεν σας αντέχω άλλο θα φύγω από αυτό το σπίτι".

Τελικά ο πατέρας του ήταν εκείνος που έφυγε από το σπίτι και μάλιστα του ανακοίνωσε την απόφαση του από το τηλέφωνο.

Η μητέρα του, του εξήγησε ότι θα έπαιρναν διαζύγιο και θα μπορούσε να τον βλέπει κάθε 2ο σαββατοκύριακο. Με το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς τα πράγματα χειροτερεύουν. Ο Άρης μπλέκεται συχνά σε καβγάδες με μικρότερα και συνομήλικα παιδιά του σχολείου, δεν διαβάζει δεν παρακολουθεί στο μάθημα, κάνει φασαρία μέσα στην τάξη .κάποιοι συμμαθητές του έχουν αναφέρει στη δασκάλα ότι έχουν δει τον Άρη μαζί με τους κολλητούς του να απειλούν και να εκβιάζουν παιδιά από μικρότερες τάξεις έξω από το κυλικείο για να τους δώσουν τα χρήματά τους.

Σε αυτή τη φάση η μητέρα αποφασίζει ότι ο γιος της έχει ανάγκη την βοήθεια ενός ειδικού. Στην πρώτη συνάντησή μας ο Άρης είναι αρκετά ομιλητικός δίνει πληροφορίες για την οικογενειακή του κατάσταση για τον πατέρα του λέει χαρακτηριστικά "χώρισε με την μανά μου μένει σε άλλο σπίτι με μια φίλη του, όταν τον βλέπω πάμε να δούμε κανένα αγώνα ή για φαγητό την άλλη εβδομάδα έχω γενέθλια του ζήτησα να μου φέρει ένα tablet". Στις επόμενες συναντήσεις μας ο Άρης εμφανίζει έντονη χειριστικότητα, έχει ξεσπάσματα θυμού, μιλάει έντονα και δυνατά, κάνει παράπονα για το σχολείο, βρίζει, κλωτσάει 2-3 φορές δυνατά το γραφείο λέει ότι βαριέται τα μαθήματα, δεν αντέχει να τον πιέζουν για το διάβασμα, αυτό μας δίνει την αφορμή να μπούμε στη διαδικασία κατανόησης, διαχείρισης και επεξεργασίας των δυσάρεστων συναισθημάτων της απώλειας και των ματαιώσεων που κρύβονται κάτω από την επιθετική συμπεριφορά του. Γίνονται συνεδρίες συμβουλευτικής με την μητέρα για την διαχείριση της κατάστασης στο σπίτι και τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης μητέρας-γιου, η επικοινωνία με τον πατέρα είναι δύσκολη λόγω ωραρίων δουλειάς αλλά κυρίως εξαιτίας των αρνητικών συναισθημάτων και των δυο πρώην συζύγων. Γίνονται τελικά μόνο δύο συναντήσεις όπου προτείνονται συγκεκριμένοι χειρισμοί για την αποκατάσταση της σχέσης πατέρα-γιου. Ένα μήνα πριν την λήξη της σχολικής χρονιάς ο Άρης μαζί με δυο κολλητούς του καβγαδίζουν με ένα παιδί της δ' δημοτικού το χτυπούν και του σχίζουν το κάτω χέιλος. Ο διευθυντής τους καλεί στο γραφείο του ο Άρης βρίζει, φωνάζει, κλωτσάει το γραφείο και παίρνει 2 μέρες αποβολή.

Το προηγούμενο βράδυ ο Άρης είχε μιλήσει με τον πατέρα του στο τηλέφωνο, του είχε ανακοινώσει ότι σε λίγους μήνες θα αποκτούσε έναν αδερφό.

Στην επόμενη συνεδρία μας η μητέρα του Άρη με πληροφόρησε ότι μέσα στο καλοκαίρι θα μετακόμιζαν στην επαρχία στο πατρικό της σπίτι για οικονομικούς λόγους.

Προτάθηκε ένα ανάλογο πλαίσιο στήριξης για την θεραπευτική προσέγγιση τόσο του παιδιού όσο και της μητέρας.

Βιβλιογραφία

Questionnaire on bullying for students

Emotional awareness questionnaire

Io ho paura storie di vittime e di bulli ,Battaglia A.(2009) editore Franco Angeli

Il bullismo , gli insegnanti e la scuola che cosa sappiamo e che cosa possiamo fare
Olweus (1996) psicologia e scuola 16, (77) , 15-17.

Piccoli bulli crescono A. Oliverio Ferraris (2007) edit.BUR.

Bullismo le azioni efficaci della scuola E Mennesini (2003) edizione centro studi
erickson

Bullying interventions in schools six basic approaches K.Rigby (2010) ACER
press.

Μαζί , Ελένη Πριοβόλου (2013) εκδόσεις Καλέντη

**ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ / ROOM GRAND BALLROOM: CYBERBULLYING**

Cyberbullying & Company. From Myths to Empirical Evidence

Gianna Cappello

Associate Professor

Department of Cultures and Society

University of Palermo, Italy

gianna.cappello@unipa.it

Abstract

Cyberbullying and other online risks have been given lately growing attention by popular media, policy makers, academics, parents and educators. Beyond any deterministic views of technology and its impact on individuals (particularly children) as well as beyond the mythological views and moral panic that often dominate public discourses about children and digital technologies, this chapter argues for a more evidence-based and multidimensional/contextual approach that locates cyberbullying within the complex network of children's online activities, socio-demographic variables, parental, peer's and teachers' mediation, ICT country-specific regulation, educational systems, etc. Drawing from the findings of the EU Kids Online survey¹, it also argues that online benefits are inevitably connected to risks, and concludes that,

¹ The *EU Kids Online* survey has developed in two phases: the first one (2006-2009) identified, compared and drew conclusions from existing European research and policies on issues of use, risk and safety of European children (up to 18 years old) and their families. Building on this knowledge, during the second phase (2009-2011), a survey was conducted in 2010 in 25 European countries using a random stratified sample of 25,142 children aged 9-16, plus one of their parents. The survey investigated key online risks: pornography, bullying, receiving sexual messages, contact with people not known face-to-face, offline meetings with online contacts, potentially harmful user-generated content and personal data misuse. In addition to a report of the full findings, the network has produced a series of thematic reports on parenting, bullying, patterns of risk and safety, disadvantaged children, risky opportunities, social networking and digital skills. Country comparisons and policy recommendations completes the analysis, all encapsulated in the final report. Further information available at: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx> (accessed on December 2014).

although cyberbullying is a rather residual phenomenon compared to face-to-face bullying or to other online risks, it still deserves close attention in terms of research and policy intervention as its rates are growing and its impact on young people (especially smaller children) is heavier and more persistent.

Keywords: bullying, cyberbullying, online risks, policy intervention, research

Media and social change. Beyond technological determinism

With an ever-growing pace, media (particularly digital media) have catalyzed social change in many ways. First of all, they have increased people's access to information through sophisticated systems of data storage and circulation, producing a constant segmentation and hybridization of cultural tastes and practices, new markets for media-related products and services, new forums for political and social participation. Secondly, they have de-materialized spatial-temporal boundaries displacing traditional patterns of work, leisure and domestic life, creating new forms of mediated relationships and communication. Thirdly, expanding Marshall McLuhan's intuition about the "global village" (1964), they have accelerated globalization processes making the world more inter-dependent than ever, increasing the circulation of products and finances, ideas and cultures. Finally, they have contributed to redefine entire worldviews loosening the grip on individuals of traditional and conservative norms, roles and values, hence empowering them for self-determining their own existence with new roles, views and expectations (Meyrowitz 1985).

Technological change, however, is not positive or negative in and of itself, as a deterministic position would have, nor is it an independent variable endowed with a telos of its own. Technology may catalyze change, but does not determine it. As Bourdieu would say (1990), it is a "condition of possibility", necessary but not sufficient for change to occur. In fact deterministic views of technological change (both in the utopian and dystopian versions) do not take into account "the complex

ways in which individuals experience new technologies and integrate them into their lives” (Sturken & Douglas 2004, p. 3).

Since it depends on the ways in which technology is actually embodied into the everyday life of flesh-and-blood individuals, social change proceeds resiliently, according to rhythms and trajectories that cannot be pre-determined or completely foreseen. Technological impact must be therefore always contextualized, despite and beyond any palingenetic rhetoric (be it in positive or catastrophic terms). Think of the access to information, for example: it is an open door to democracy and self-determination, but also a new form of exclusion and poverty intertwined with (and often exacerbating) older forms of inequality; a generator of knowledge and creativity, but also cognitive disorientation as it becomes more and more difficult to metabolize and verify the reliability of massive information. Similarly, think of the new social media: they promote and make possible new forms of sociality, participation, communication and collaboration, and yet they also exasperate and amplify existing social problems (bullying, voyeurism, lack of privacy, hate-speech, frauds, pedopornography, etc.).

Children and the internet. A question of opportunities and risks

There is enough strong evidence today that children’s use of the internet continues to grow. As the findings from the EU Kids Online survey show, striking recent rises are evident among younger children, in countries that have recently entered the EU, and among parents (Livingstone & Haddon 2009). Gender inequalities tend to disappear, although socio-economic status tends to persist as a discriminating variable in most countries. More importantly, a positive correlation seems to emerge between use on the one hand, and risks and opportunities on the other: the more children use the Internet, the more they are likely to benefit from its many opportunities and yet also exposed to risks. In fact opportunities and risks are the two inseparable sides of the same so that “a difficult balancing act faces stakeholders: promoting online opportunities without careful attention to safety may also promote online risk; but

measures to reduce risk may have the unintended consequence of reducing opportunities” (Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2011, p. 11).

The following figure classifies children’s online opportunities and risks (Figure 1). The horizontal axis typifies three modes of online communication, each producing a specific online experience:

- one-to-many, when the child is recipient of mass-distributed content;
- adult-to-child, when the child is participant in an interactive situation which is mainly initiated and driven by adults);
- peer-to-peer, when the child is actor in an interactive situation in which s/he may be the initiator.

The vertical axis lists the domains/attitudes that can be affected by online communication in terms of opportunities and risks.

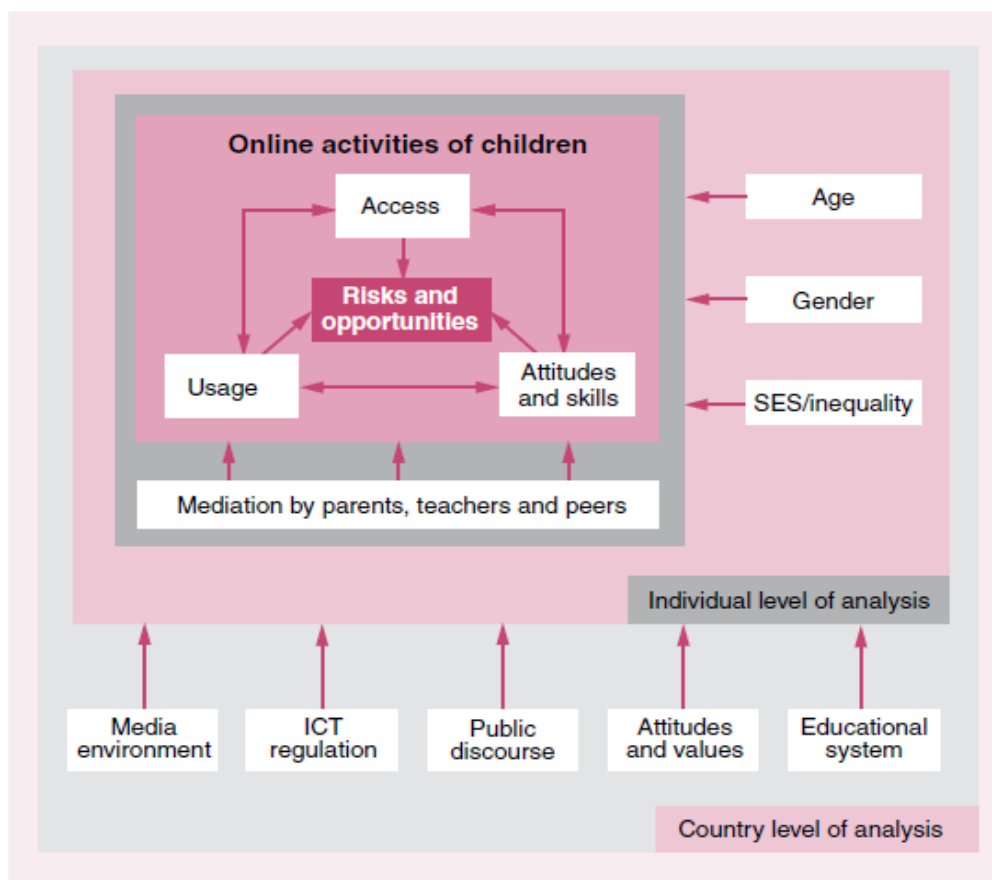
Figure 1 – A classification of online opportunities and risks for children

		Content: Child as recipient	Contact: Child as participant	Conduct: Child as actor
OPPORTUNITIES	Education learning and digital literacy	Educational resources	Contact with others who share one's interests	Self-initiated or collaborative learning
	Participation and civic engagement	Global information	Exchange among interest groups	Concrete forms of civic engagement
	Creativity and self-expression	Diversity of resources	Being invited/ inspired to create or participate	User-generated content creation
	Identity and social connection	Advice (personal/ health/ sexual etc)	Social networking, shared experiences with others	Expression of identity
RISKS	Commercial	Advertising, spam, sponsorship	Tracking/ harvesting personal information	Gambling, illegal downloads, hacking
	Aggressive	Violent/ gruesome/ hateful content	Being bullied, harassed or stalked	Bullying or harassing another
	Sexual	Pornographic/harmful sexual content	Meeting strangers, being groomed	Creating/ uploading pornographic material
	Values	Racist, biased info/ advice (eg, drugs)	Self-harm, unwelcome persuasion	Providing advice eg, suicide/ pro-anorexia

(source: Livingstone & Haddon 2009, p. 8)

These risks and opportunities must be examined within a multidimensional and contextualized framework where access, use, attitudes, and skills are reciprocally reinforcing each other. Therefore, as Figure 2 shows, at individual level we need to look at variables such as the child's age, gender and socio-economic status (SES) as well as the mediating role of parents, teachers and peers while at national level we need to take into account important contextual factors such as the country's media environment, the ICT regulation adopted, the educational system, the public discourse about children and children's digital cultures, etc.

Figure 2 – EU Kids Online analytic framework



(source: Livingstone & Haddon 2009, p. 9)

If we look in particular at the online risks listed in the EU Kids online questionnaire, findings show that, despite some national differences, European teenagers basically experience a similar rank ordering of online risks: first giving out personal information, followed by encountering pornography online, seeing violent or hateful content, being bullied online, receiving unwanted sexual comments. Meeting an online contact offline is the least common risky behavior. Some minor gender differences do emerge: boys are more likely to encounter (or create) conduct risks while girls are more affected by content and contact risks.

In fact a difference must be made between risk and actual harm as risk does not necessarily translate into harm. As findings from the EU Kids Online survey show, “the notion of risk refers to a probability not a necessity of harm. Unless one makes the strong case that any exposure to sexual images is inevitably harmful in some

degree, it must be recognized that some children may, for instance, be exposed to pornographic content with no adverse effects. Others, however, may be harmed whether upset at the time of the exposure, or worried later, or even influenced in their attitudes or behavior years subsequently” (Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2011, p. 56, italics added). Of course, it must be also acknowledged that children may not evaluate an experience in the same way as adults, yet it is undeniably important to take into account the relation between a risk factor (for example exposure to violent or hateful content) and the degree of harm as subjectively perceived by the child.

Therefore, although many children may be aware of or even encountered one the potential risks of the internet, only few of them have personally experienced harm from that (or, to use the term employed by the EU Kids Online survey, have been “upset” or “bothered” by that). For example, while seeing sexual images has been experienced by 14% of European 9-16 year olds, only 4% of them were bothered by it. Being bullied online by receiving nasty messages is even less common, experienced only by 6% of the sample. As for the perceived harm, 31% of those bullied were very upset, 24% fairly upset, 30% a bit upset and only 15% were not at all upset. Thus, it is clear that, although rather few children are bullied online, when this happen it is a fairly or very upsetting experience for more than half of them. Usually, girls, younger and less advantaged children report higher levels of subjective harm than do boys, older and better off children.

Bullying and cyberbullying

According to Smith et al., bullying is usually defined as “being an aggressive, intentional act or behavior that is carried out by a group or an individual repeatedly and over time against a victim who can not easily defend him or herself” (2008, p. 376), for reasons related either to personal gratification, or to gaining prestige (or even some material profit) within the peer group. Bullying has three distinctive features - intentionality, persistence and power asymmetry – and be direct (when physical violence is used to bully someone) or indirect (when bullying behaviors impact on the victim at a more relational/social level). In both cases, it leads to the

exclusion and/or isolation of the victim (Olweus 1993). Like bullying, cyberbullying is persistent and power-related, unlike bullying, however, it may not be intentional as cyberbullies may not always realize the negative effects their “funny jokes” may have on other people². Cyberbullying is also characterized by some other features that make its effects even harsher as they may weaken ethical deterrence: anonymity/pseudonymity, the lack of direct contact between victim and perpetrator, the dematerialization of the spatial-temporal context.

Two theories may help better understand the nature and effects of these features: the media richness theory and the theory of de-individuation (Lüders, Brandtzæg, and Dunkels, 2009). The first one states that the features of a medium and the quality of the communication it makes possible rank from richest to poorest according to its capability to transmit verbal/non verbal communication and social cues, and to provide a sense of personalization and visibility (Daft & Lengel, 1986). Media and communication that provide a greater level of de-personalization and anonymity (like computer-mediated-communication) have proved to be related to a reduced fear of criticism and an increased propensity to risk-taking (Christopherson 2007, Lee 2007). That is the so-called “de-individuation effect”, i.e. a state where individuals feel less concern about rules, norms, and consequences of their behaviors (Zimbardo 1969, Lea & Spears 1991). Therefore, while face-to-face communication is considered the best communication form as individuals feel more responsible for their actions, digital communication (whether via internet or mobile phones) is considered ineffective and poor as the individuals’ state of anonymity develops a greater tendency to behave in an aggressive and unruly manner (Spears, Postmes, Lea, and Wolbert, 2002). Despite the many counter-arguments developed against the technological determinism of de-individuation theories, it seems unquestionable that some kind of correlation exists between anonymity and socially undesired behavior. Accordingly, to ask children to withhold any reference to their offline identity (as it is often the case) isn’t at all helpful in preventing aggressive or undesired behavior, but it may even increase the

² The latest of these “funny jokes” is the *happy slapping*, a practice originated in UK a few years ago where one or more people attack a victim for the purpose of recording the assault (commonly with a camera phone or a smartphone). The ease and general availability of video cameras in mobile phones means that such attacks need not be planned carefully beforehand and are more easily watched and circulated for entertainment.

problem. Moreover, how do we deal with the fact that anonymity seems to be less and less attractive to young people? To be recognizable on the web 2.0 by posting on their social networks profiles personal information, photos, and events is a fundamental characteristic of the online environments young people live in lately. The main challenge for them (as well as for parents, educators and policy makers) is “to learn how to navigate and play safely in complex networked public venues. When this challenge is reflected in policy aims to augment young people’s network competence and awareness, such must evolve beyond the crude advice of ‘avoid giving out personal information” (Lüders, Brandtzæg, and Dunkels, 2009, p. 130).

To go back to cyberbullying, following Willard’s classification (2007), we can locate it into several actions, such as:

- flaming: online fight using electronic messages with angry and vulgar language;
- denigration: sending or posting gossip or rumors about a person to damage his/her reputation or friendships;
- impersonation: pretending to be someone else and sending/posting material to get that person in trouble or danger, or to damage a reputation or friendship;
- outing: the public display or forwarding of personal communications such as text messages, emails or instant messaging;
- trickery: talking someone into revealing secrets or embarrassing information, then revealing it online;
- exclusion: intentionally and cruelly excluding someone from an online game, a group in a social network, etc.;
- cyberstalking: repeated intense harassment and denigration that includes threats or creates significant fear;
- harassment: repeatedly sending mean or insulting messages.

Therefore, not only does the internet make possible new forms of bullying practices, it also opens up a “virtual” space for them to happen, besides the usual schoolyard or classroom. Paradoxically, in the cyberspace bullying becomes more publicly visible and documented, and yet parents (and adults in general) do not seem so aware of that, as we shall see later on.

If we now look again at the findings from the EU Kids Online survey, we notice that cyberbullying is still quite residual as compared to bullying in general: while 21% of European teenagers have been bullied one way or another, only 5% have experienced it online (13% face to face and 3% via mobile phone). Few differences emerge by age, gender and social economic status (SES). Interestingly, teenage girls 13-16 experience to the same extent both online and face-to-face forms of bullying, whereas for younger girls and boys face-to-face bullying is always prevalent. Italian findings confirm this ratio: 8% have experienced bullying in person, 2% on the internet and 2% via mobile phones). With regards to SES, Italian findings move a bit away from the European average as they show that low SES Italian teenagers are more exposed to online/offline bullying (17%) as compared to medium SES (9%) and high SES (12%). As it is often reported in the literature (Facci 2010, Santoro & Pisano 2008), among Italian teenagers it is the poorer or the richer that are mostly victimized, being perceived by the victimizer as either inferior or superior. At a European level, the victimization rate increases as the SES increases (low SES 17%, medium SES 28%, high SES 20%).

Some country differences are noteworthy. In countries like Romania and Estonia more than 40% of teenagers report having been bullied, twice the average across all countries. Similarly, in these same countries online bullying is almost three times higher than the average. Bullying (and cyberbullying) is lowest in Southern European countries: Portugal, Italy, Turkey and Greece. As convincingly pointed out in the Eukids Online final report, “bullying online is more common in countries where bullying in general is more common (rather than – an alternative hypothesis – in countries where the internet is more established). This suggests online bullying to be a new form of a long-established problem in childhood rather than, simply, the

consequence of a new technology” (Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2011, p. 62).

With regards to bullies, EU kids online findings show that bullying others is more commonly occurring face to face than on the internet or by mobile phones, respectively 10%, 3% and 2%. As research in general is beginning to suggest, bullied and bullies are two groups that may overlap as some of those who bully have also been bullied themselves (Shariff & Churchill 2010).

In sum, cyberbullying is certainly less experienced than face-to-face bullying, and is even far less experienced than the other possible online risks surveyed by the EU Kids Online research team (see Figure 3). Yet, when it does occur, it has a quite heavy impact on adolescents: although only 5% of them have been bullied online (far fewer than those bullied face to face, 13%), for more than a half of them it has been a fairly upsetting experience.

Figure 3 – Online risks

%	Age				All
	9-10	11-12	13-14	15-16	
Seen sexual images on websites in past 12 months	5	8	16	25	14
Have been sent nasty or hurtful messages on the internet in past 12 months	3	5	6	8	6
Seen or received sexual messages on the internet in past 12 months	n/a	7	13	22	15
Ever had contact on the internet with someone not met face-to-face before	13	20	32	46	30
Ever gone on to meet anyone face-to-face that first met on the internet	2	4	9	16	9
Have come across one or more types of potentially harmful user-generated content in past 12 months	n/a	12	22	29	21
Have experienced one or more types of misuse of personal data in past 12 months	n/a	7	10	11	9

(source: Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2011:129)

Finally, a brief mention to parents' mediation. Bullying directly involves them and the role they can play in supporting and guiding their children. As literature reports (Facer, Furlon, J., Furlong, R., and Sutherland 2003, Hoover, Clark, and Alters 2004, Livingstone & Bober 2004, 2006; Livingstone & Bovill 2001), parents usually underestimate the problem due also to a basic lack of specific information on it. When it comes to the internet and mobile technologies the question gets even more complicated as parents often lack the information and the digital competence necessary to better understand and interact with their children digital lives. Given that the number of parents who do not exert any kind of mediation at all has been decreasing over the years, usually three general strategies are used:

social mediation, when parents watch, talk and try to share their children online activities guiding them in using the internet safely, also possibly helping or discussing what to do in case of difficulty;

restrictive mediation, when parents set rules that restrict their children's online activities use (such as giving out personal information, uploading photos or other stuff, having a profile on social networks sites, etc.)

monitoring/technical mediation, when parents check available records of their children's online activities and/or use software or parental controls to filter, restrict or monitor them.

Of course, how these strategies are employed depends on parents' and children characteristics (their education, internet use, SES, context of living, etc.). As Kirwil, Garmendia, Garitaonandia, and Fernandez Martinez report (2009, p. 211-213),

- mothers are more engaged in mediation than fathers;
- parents with higher education use less restrictive or monitoring/technical mediation preferring to stay nearby while their children are online;
- the more parents use the internet, the more they tend to use social and restrictive/monitoring mediation, unless they are daily users
- as their children grow older, parents reduce their active social mediation (gender do not seem to be an issue with this regard).

Once again, EU Kids online findings offer some interesting insights. Unlike previous studies, this survey matched parents' answers with those of their own children so that a complex picture emerges³. The generational gap in perceptions of risk (so that children report much more exposure to online risk than do parents) is apparent not so much at the level of overall findings, but only with those children who declare that have experienced a particular risk. Therefore, while in general parents are

³ For each child 9-16 interviewed, one parent or carer was interviewed too. In case of a two-parent family, the parent most involved with the child's online activities was chosen. For details and discussion about findings see Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2011.

becoming more attentive to the risks associated with children's online activities, they still show relatively low levels of awareness about their own children's exposure to bullying, and even lower with regards to seeing sexual images online⁴. When it comes to these kinds of troublesome online experiences, parents are likely either to say that they don't know if that happened to their children or to deny it at all. In these cases, apparently, children tend to use the internet in different and often unknown ways than their parents do (or expect their children do) making parental role even more complicated. How to fill in this gap is a matter of policy and future research.

Some conclusive remarks

Cyberbullying is a rather residual phenomenon compared to face-to-face bullying or to other online risks. Yet, it deserves close attention in terms of research and policy intervention both because its rates are growing and its impact is heavier and more persistent (Introni & Pasqualini 2012). It is not simply a matter of making children and adults panic about every unpleasant message they might receive. Children, under certain conditions, do develop some resilience and personal capacity to cope somehow with that, unless messages become more persistent and threatening.

Although cyberbullying occurs in the "virtual" space of the internet, it still has strong connections with the "real" physical space, namely the school. Mobile phone bullying is often a continuation of something started in the schoolyard or the classroom. Understanding and preventing bullying in school must be therefore a priority in the strategy to understand and prevent cyberbullying. The odds of being cyberbullied are greater for a child who is bullied in school. As Ybarra and Mitchell argue, "the Internet may simply be an extension of the schoolyard, with victimization continuing after the bell and on into the night. For other youth victims of conventional bullying, the Internet may be a place to assert dominance over others as compensation for being bullied in person. And for youth who are not involved in conventional bullying, the Internet may be a place where they take on a persona that is more

⁴ This further demonstrates that for parents discussing about sexual matters with their children, especially girls, remains a kind of taboo.

aggressive than their in-person personality” (2004, p. 1313). In other words, although we still need to think and operate in terms of victims and perpetrators, more research is needed to investigate the possibility of connecting the two (Hinduja & Patchin 2009, Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson 2011). Is it possible that a child who has been bullied may become, later, a bully or a cyberbully? Is it possible that sending nasty messages online or via smartphone may be a kind of retaliation for having received those messages in the first place? Ybarra and Mitchell, for example, found that over half of the bullies in their study had been in fact the target of bullying themselves.

As with bullying, cyberbullying too is very entangled with the peer culture and other contextual factors (family background, SES, education system, etc.), therefore any kind of intervention should be as holistic as possible trying to take into account as many contextual factors as possible (see Figure 2).

Anonymity – that is preventing children from giving out personal information - is no guarantee of online safety among young people as it may be connected with a de-individuation effect that lowers the ethical threshold and favors harassment and bullying. Given the new online environments of the web 2.0, a better strategy is to improve instead children’s competence and awareness in managing their privacy settings and preferences, a strategy that calls forth the responsibility the ICT industry plays in creating better and more accessible tools for handling privacy in the online environments that mostly attract young peoples.

Ultimately, although the overall level of cyberbullying and other online risks is substantially lower than popular media coverage would have one believe (as the EU Kids Online survey and other studies show), further research as well as policy intervention are needed so as to reach those children who appear particularly vulnerable to their negative effects. It is not a question of focusing on the medium (be it television, videogames, the internet, or mobile phones), but on the kind of use young people make of that medium, where, with whom, for what reasons, etc. Special attention and security measures should be directed “towards children’s behavior against each other and children’s general well-being, taking into account their psycho-social status. The challenge is therefore to identify the children most in need of

positive networks, and social and psychological support. These children are the most vulnerable to online solicitation and victimization, and if we can identify them, society resources can be distributed to benefit them the most” (Lüders, Brandtzæg, and Dunkels 2009, p. 131). No room, then, for making technology a scapegoat and create an alibi for a society in which – despite the social and moral panic against the media effects – children’s needs and desires are in fact often scarcely or inefficiently attended to.

References

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford US: Stanford University Press.

Christopherson, K. (2007). The positive and negative implications of anonymity in Internet social interactions: “On the Internet, Nobody Knows You’re a Dog”. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 3038-3056. doi: 10.1016/j.chb.2006.09.001

Daft, R.L. & Lengel, R.H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554-571.

Facci M. (2010). *Le reti nella Rete. I pericoli di internet dal cyberbullismo alle sette pro-ana*, Trento: Erickson.

Facer, K., Furlong, J., Furlong, R., and Sutherland, R. (2003). *ScreenPlay: Children and computing in the home*. London: Routledge Falmer.

Hayden, C. (2008). *Staying Safe and Out of Trouble*. Portsmouth: Portsmouth University Press.

Hinduja, S. & Patchin, J. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hoover, S. M., Clark, L. S., and Alters, D. F. (2004). *Media, Home, and Family*. New York: Routledge.

Introini, F. & Pasqualini C. (2012). *Bulli e bullati*. In G. Mascheroni (ed.). *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, 159-183. Brescia: Editrice La Scuola.

Kirwil, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C. and Fernandez Martinez, G. (2009). Parental mediation. In S. Livingstone & L. Haddon. Kids Online. Opportunities and Risks for Children, 199-215. Bristol UK: The Policy Press.

Lea, M. & Spears, R. (1991). Computer-mediated communication, de-individuation and group decision-making. *International Journal of Man Machine Studies*, 34, 283–301.

Lee, E. (2007). Deindividuation effects on group polarization in computer-mediated communication: the role of group identification, public-self-awareness, and perceived argument quality. *Journal of Communication*, 57(2), 385-403.

Livingstone, S. & Haddon, L., (2009) Kids Online. Opportunities and Risks for Children. Bristol UK: The Policy Press.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. and Ólafsson, K. (2011) Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children: Full Findings and Policy Implications from the EU Kids Online Survey of 9-16 year olds and their Parents in 25 Countries. London, UK: LSE. Full text available at: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/> (accessed on December 2014).

Livingstone, S., & Bober, M. (2004). UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents. London: London School of Economics and Political Science. Retrieved June 3, 2005, from www.children-go-online.net.

Livingstone, S., and Bober, M. (2006) Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents. In D. Buckingham and R. Willett (Eds.), *Digital Generations* (93-113). Mahwah, NJ: Erlbaum. <http://eprints.lse.ac.uk/9013/>

Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). Families and the Internet: An observational Study of Children and Young People's Internet Use. Full text available at: www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/btreport_familiesinternet.pdf (accessed December 2014).

Lüders, M.H., Brandtzæg, P.B., and Dunkels, E. (2009) Risky contacts. In S. Livingstone & L. Haddon (eds) Kids Online. Opportunities and Risks for Children, 123-134. Bristol UK: The Policy Press.

Mascheroni G. (Ed). (2012). I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia. Brescia: Editrice La Scuola.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.

Meyrowitz J. (1985), *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behaviour*, Oxford University Press, Oxford.

Saturno M.E. & Pisano L. (eds) (2008). *Cyberbullismo. Indagine esplorativa sul fenomeno delle prepotenze online*. Full text available at: <http://www.ifos-formazione.com/ifos/bullismo-e-cyberbullismo/p2p-la-ricerca> / (accessed on December 2014).

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Shariff, S., & Churchill, A. (Eds.). (2010). *Truths and Myths of Cyber-bullying*. New York: Peter Lang.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., and Tippett N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(4), 376–385.

Spears, R., Postmes, T., Lea, M., and Wolbert, A. (2002). The power of influence and the influence of power in virtual groups: A SIDE look at CMC and the Internet. *The Journal of Social Issues*, 58, 91–108.

Willard N.E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats*. Champaign (IL): Research Press.

Ybarra, M. & Mitchel, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(7), 1308–1316 doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x

Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason, and order vs. deindividuation, impulse, and chaos. In W. J. Arnold & D. Levine (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 237-307. Lincoln: University of Nebraska Press.

Digital και cyber bullying και αθέμιτη χρήση ηλεκτρονικών πληροφοριών ως το “bullying του μέλλοντος”

Γνώση και πρόληψη

Φώτης Σπυρόπουλος

Δικηγόρος - οικονομολόγος,

ποινικολόγος (ΜΔΕ), εγκληματολόγος (ΜΔΕ),

υπ. Δρ Ποινικού Δικαίου-Εγκληματολογίας Νομικής Αθηνών,

αριστούχος υπότροφος προγράμματος «ΗΡΑΚΛΕΙΤΟΣ ΙΙ»*

Είναι προφανές ότι η εισβολή της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή έχει επηρεάσει και τους τρόπους εκδήλωσης συμπεριφορών bullying¹. Συσκευές ψηφιακής (digital) επικοινωνίας όπως τα κινητά τηλέφωνα [ιδίως με υποστήριξη πολυμέσων (multimedia) και δυνατότητες λήψης φωτογραφιών και βίντεο και σύνδεσης σε δίκτυο (smart phones)] και η χρήση της πληροφορικής και, δη, του διαδικτύου και του κυβερνοχώρου (ιδίως σε περιπτώσεις επισκέψεων σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης – social networking websites²), έχουν αναπτύξει νέες μορφές άσκησης του bullying οι οποίες καλούνται **digital bullying**³ και **cyber bullying**⁴ αντίστοιχα.

* Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: Ηράκλειτος ΙΙ. Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

¹ Για το φαινόμενο του bullying πρβλ. την αναλυτική μελέτη *του γράφοντος*, Σχολικός τραμπουκισμός, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, 2011.

² Πρβλ. *Γιώτας Γ. Κυριάκη*, Ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης και διαπροσωπικές σχέσεις, εις: *Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρον* (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 63 επ.

³ Για το digital bullying και το cyber bullying βλ. τη στήλη «Ψηφιακός τραμπουκισμός (digital bullying)» στο (αξιόλογο) δημοσίευμα των *Κωνσταντίνος Γαρνέλη, Μαρίας Παπαδημητρίου και Αρετής*

Έννοια του bullying

Η ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία ήρθε πολύ πρόσφατα σε επαφή με την έννοια του bullying⁵, η οποία αποδίδεται από τον Κουράκη στην ελληνική γλώσσα με τη λέξη «τραμπουκισμός»⁶, και η οποία περιγράφει⁷ το φαινόμενο **τέλεσης πράξεων**

Νταραδήμου, «Φάκελος bullying» στην εφημερίδα «Ελεύθερος Τύπος» της 14^{ης} Οκτωβρίου 2007, σελ. 62-65.

⁴ Για περαιτέρω βιβλιογραφία αναφορικά με το θέμα βλ. *A. Burgess-Proctor, J. W. Patchin, & S. Hinduja*, Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. In V. Garcia and J. Clifford [Eds.]. *Female crime victims: Reality reconsidered*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. In Print, 2009, *S. Keith, & M. E. Martin*, Cyber-bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World. *Reclaiming Children & Youth*, 13(4), 2005, pp. 224-228., *S. Hinduja & J. W. Patchin*, Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency, *Journal of School Violence*, 6(3), 2007, pp. 89-112. *S. Hinduja, & J. W. Patchin*, Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 2008, pp. 129-156. *S. Hinduja & J. W. Patchin*, Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009, *J. W. Patchin, & S. Hinduja*, Bullies Move beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 2006, pp. 148-169. *S. Y. Tettegah, D. Betout & K. R. Taylor*, Cyber-bullying and schools in an electronic era, in *S. Tettegah & R. Hunter* (Eds.) *Technology and Education: Issues in administration, policy and applications in k12 school*. pp. 17–28. London: Elsevier, 2006, *J. Wolak, K. J. Mitchell & D. Finkelhor*, Online victimization of youth: 5 years later. Alexandria, VA: National Center for Missing & Exploited Children, 2006. url: <http://www.unh.edu/ccrc>.

⁵ Ένας από τους πρωτεργάτες της μελέτης του φαινομένου του bullying είναι ο Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Bergen της Νορβηγίας Dan Olweus. Για τις θέσεις του πρβλ. *D. Olweus*, A Research Definition of Bullying, url: <http://www.cobb.k12.ga.us/~preventionintervention/Bully/Definition%20of%20Bullying.pdf> καθώς και το «μνημειώδες» έργο του για το ζήτημα *Dan Olweus*, *Bullying at School – What we Know & What we Can Do*, Blackwell Press, 1993. (στα ελληνικά *Dan Olweus*, *Εκφοβισμός και Βία στο σχολείο – Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, εκδ. της ΕΨΥΠΕ, 2009).

Η πρωτοπορία του Olweus αναγνωρίζεται και από τον *Ken Rigby*, *Bullying in schools and what to do about it*, ACER (Australian Council for Educational Research Ltd) Press, Victoria Australia 2007, p. 12 (url: http://books.google.gr/books?id=KEUeLn09668C&pg=PA121&lpg=PA121&dq=Rigby+2006+bullying&source=bl&ots=NkVGkVG02B&sig=IDRzjZDml6c g9qMJJy7vLWYBQfE&hl=el&ei=Bgh_SqPbNoqknQPjkY2DAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4#v=onepage&q=Rigby%202006%20bullying&f=false)

⁶ *N. Κουράκης*, Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της, ηλεκτρονικό περιοδικό Εργαστηρίου Ποινικών και Εγκληματολογικών Ερευνών www.theartofcrime.gr (τεύχος 11) (url: <http://www.theartofcrime.gr/index.php?pgtp=1&aid=1247152434>) και ΠουVΧρ ΝΘ/2009, σελ. 865-871.

⁷ Για τον ορισμό του bullying βλ. ενδεικτικώς *D. Olweus*, 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. 7-48). London and New York: Routledge, 1999, *K. Stassen Berger*, Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 2006, p. 5, *P.K. Smith & S. Sharp*, *School bullying: insights and perspectives*, Routledge ed., London 1994, ED 387223, p. 2 και στο [googlebooks](http://www.googlebooks) (url: [http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=K4nh6ZggMF8C&oi=fnd&pg=PA1&dq="Smith"+"The+problem+of+school+bullying"&ots=e_HWBrEvfG&sig=ImAuTjMhv9hbu93bnETjnH6RZRM#v=onepage&q=%22Smith%22%20%22The%20problem%20of%20school%20bullying%22&f=false](http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=K4nh6ZggMF8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=)) και

παραβατικού χαρακτήρα (απειλητική ή αυταρχική συμπεριφορά με πρόθεση την πρόκληση βλάβης ή τρόμου⁸) χωρίς συνήθως να έχει προκληθεί ο θύτης από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων (ακόμα και κράτος στην περίπτωση του political bullying) εναντίον άλλου ή άλλων **με επαναλαμβανόμενο ρυθμό εμφάνισης** (δεν θεωρείται πάντοτε απαραίτητος⁹). Συστατικό και κυριότερο στοιχείο αυτής της συμπεριφοράς είναι η **ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (imbalance of power)**¹⁰ και συνεπώς η χρήση από κάποιον ή από μια ομάδα της δύναμης ή της υπερέχουσας κατάστασης στην οποία βρίσκεται (σε ψυχολογικό, συναισθηματικό, σωματικό, γνωστικό επίπεδο) προκειμένου να εκφοβίσει, να βλάψει ή να ταπεινώσει κάποιον άλλο ή άλλους.

Ο θύτης, επομένως, υπερέχει του θύματος σε σωματική ή / και ψυχική δύναμη^{11 12}, ανάλογα και με τη μορφή και φύση της προσβολής· η, δε, διαφορά δύναμης είναι

*F. Clark Power, Ronald J. Nuzzi, Darcia Narvaez, Daniel K. Lapsley & Thomas C. Hunt, Moral Education, a Handbook, στο google books (url: http://books.google.gr/books?id=qIMQzDGvQZIC&pg=PA52&lpg=PA52&dq=R.+S.+griffin+A.+M.+Gross&source=bl&ots=S143ra18Va&sig=AP0lzGoYgsRExJE1BHrEJAnbcko&hl=el&ei=VuzAStHABY78_AanjpyCAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6#v=onepage&q=R.%20S.%20griffin%20A.%20M.%20Gross&f=false), pp. 51, James Alan Fox, D. S. Elliott, R. G. Kerlikowske, S. A. Newman & W. Christeson, Bullying Prevention is Crime Prevention, url: <http://www.pluk.org/Pubs/Bullying2.pdf>, σελ. 7 (Το τελευταίο αυτό άρθρο υπέδειξε σ'εμένα η εξαίρετη συνάδελφος υπ. Δρ. Εγκληματολογίας *Μάρθα Λεμπέση* την οποία ευχαριστώ και από αυτή τη θέση).*

⁸ *Delwyn Tattum & Graham Herbert, Bullying: A positive response, Cardiff Institute of Higher Education, 1990.*

⁹ Υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία αρκετοί ορισμοί για το bullying οι οποίοι είναι παρεμφερείς με τον ορισμό που υιοθετείται εδώ. Σκόπιμο να αναφερθεί ότι κάποιος εξ αυτών κρίνουν ότι το bullying **δυναμικά** μπορεί να συνίσταται σε επαναλαμβανόμενες πράξεις (έτσι *Delwyn Tattum & Graham Herbert, Bullying: A positive response, όπ. π.*).

¹⁰ ... ευδιάκριτη στις σωματικές εκδηλώσεις bullying, δυσδιάκριτη όμως στις κοινωνικές εκδηλώσεις του φαινομένου (Έτσι *Ken Rigby, Bullying in schools and what to do about it, ACER (Australian Council for Educational Research Ltd) Press, Victoria Australia 2007, p. 15, όπ. π.*).

¹¹ Βλ. *C. F. Garandeau & A. H. N. Cillessen, From indirect aggression to invisible aggression : A conceptual view on bullying and peer group manipulation, Aggression and Violent Behaviour, 2005* και *M. B. Greene, Bullying and harassment in schools, in R. S. Moser, & C. E., Franz (Eds.), Shocking Violence: Youth Perpetrators and Victims- a Multidisciplinary Perspective, 2000 (pp. 72-101).* Βλ. επίσης, *N. Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της, όπ. π.*

¹² Έχουν καταγραφεί ενδεικτικά διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους η δύναμη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επιβολή σε ένα περιβάλλον:

1. Η δύναμη να κυριαρχεί στους άλλους σωματικά - μπορεί να σχετίζεται με το παράστημα, τη σωματική ικανότητα και τις ικανότητες πάλης.

τέτοια ώστε το θύμα να αδυνατεί να αμυνθεί και να αντιδράσει. Επομένως, εναλλακτικά το bullying ορίζεται ως μια «**συστηματική κατάχρηση δύναμης**»¹³ ή «κατάχρηση εξουσίας» και όχι ως απλή παρενόχληση¹⁴ (εφόσον στην δεύτερη φαίνεται να ελλείπει το κριτήριο της μεγαλύτερης ισχύος του παρενοχλούντος) και

2. Οξύτητα της γλώσσας - Σχετίζεται με τις λεκτικές ικανότητες και ιδιαίτερα με την ταχύτητα του πνεύματος. Αυτές οι ικανότητες χρησιμοποιούνται περισσότερο για την άσκηση bullying καθώς οι ανήλικοι μεγαλώνουν.
3. Ικανότητα να καλεί άλλους για υποστήριξη - Σχετίζεται με την δημοτικότητα, την ικανότητα ανάπτυξης κοινωνικών επαφών και δεξιοτήτων, κ.λπ.
4. Θέση στην ομάδα - Σχετίζεται με προσωπικές επιτυχίες π.χ. σε αθλήματα, καθώς και με το να είναι κάποιος ελκυστικός, να είναι μέλος μιας κυρίαρχης ομάδας της πλειοψηφίας σε αντίθεση, για παράδειγμα, με το να έχει κάποια αναπηρία ή να ανήκει σε μια ομάδα μειοψηφίας (π.χ. μετανάστης), ή να ανήκει σε ομάδα LGBT (λεσβία, gay, bisexual ή transexual).
5. Θεσμοθετημένη ή αποδοθείσα εξουσία - Σχετίζεται με θέση διοίκησης στην ομάδα, π.χ. παλαιότερος μαθητής, πρόεδρος τμήματος ή υπεύθυνος υπηρεσίας
6. Δύναμη του ειδικού - Όταν ο ειδικός χρησιμοποιεί την υπεροχή της γνώσης του για να κυριαρχήσει ή να παραπλανήσει
7. Νόμιμη - θεσμοθετημένη δύναμη - Όταν ένα άτομο σε εξουσία, όπως νέος λειτουργός ή δάσκαλος, μπορεί να επιβληθεί αδικώς σε κάποιον λόγω της θέσης του
8. Δύναμη της πληροφορίας - Όταν κάποιος στερείται πρόσβασης σε ό,τι κάποιος έχει το δικαίωμα να γνωρίζει, π.χ. πληροφορία για μια διαδικασία υποβολής παραπόνου

[Από τις απαντήσεις της Πρεσβείας της Ιρλανδίας στο αίτημα υπόδειξης καλών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας της ad hoc «Ειδικής Επιτροπής Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας» (ΕΕΜΟΕΒ). Η επιτροπή αυτή ιδρύθηκε και λειτούργησε στο πλαίσιο της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου από τον Ιούνιο του 2006 έως τον Μάιο του 2010, υπό την προεδρία της Καθηγήτριας κ. *Αλίκης Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου*. Στην εν λόγω επιτροπή κλήθηκαν και συμμετείχαν όλοι οι επιστημονικοί και κοινωνικοί φορείς τους οποίους αφορά άμεσα το θέμα καθώς και ειδικοί επιστήμονες: ενδεικτικά συμμετείχαν ο επ. Αντιπρόεδρος του ΑΠ Πέτρος Κακκαλής, ο συνήγορος του παιδιού κ. Γ. Μόσχος, νομικοί, εγκληματολόγοι, εκπρόσωποι των συλλόγων γονέων, εκπρόσωποι της ΟΛΜΕ, εκπαιδευτικοί κ.α. – μέλος της επιτροπής και ο γράφων. Τα πορίσματα των εργασιών της Επιτροπής δημοσιεύθηκαν στον συλλογικό τόμο «Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία», εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2010 σε διεύθυνση έκδοσης της Προέδρου της Επιτροπής Καθηγήτριας Αλίκης Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου].

¹³ Έτσι *K. Stassen Berger*, Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 2006, p. 5, *P.K. Smith & S. Sharp*, School bullying: insights and perspectives, Routledge ed., London 1994, ED 387223, p. 2 και στο googlebooks (url: [http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=K4nh6ZggMF8C&oi=fnd&pg=PA1&dq="Smith"+"The+problem+of+school+bullying"&ots=e_HWBrEvg&sig=ImAuTjMhv9hbu93bnETjnH6RZRM#v=onepage&q=%22Smith%22%20%22The%20problem%20of%20school%20bullying%22&f=false](http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=K4nh6ZggMF8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=)) και *F. Clark Power, Ronald J. Nuzzi, Darcia Narvaez, Daniel K. Lapsley & Thomas C. Hunt*, Moral Education, a Handbook, στο google books (url: http://books.google.gr/books?id=qIMQzDGvQZIC&pg=PA52&lpg=PA52&dq=R.+S.+griffin+A.+M.+Gross&source=bl&ots=S143ra18Va&sig=AP0lzGoYgsRExJE1BHRJEJAnbcko&hl=el&ei=VuzASthABY78_AanjpyCAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6#v=onepage&q=R.%20S.%20griffin%20A.%20M.%20Gross&f=false), pp. 51.

¹⁴ Ο Rigby υποστηρίζει ότι ο όρος **bullying** χρησιμοποιείται περισσότερο στο Ηνωμένο Βασίλειο ενώ ο όρος **harassment** στις Η.Π.Α. Επίσης, προβαίνει σε μια εκτενή ανάπτυξη των διαφορών που εντοπίζει μεταξύ των όρων harassment και bullying (*Ken Rigby*, Bullying in schools and what to do about it, ACER (Australian Council for Educational Research Ltd) Press, Victoria Australia 2007, p. 21, όπ. π.)

της θέλησης επιβολής του θύτη. Δηλαδή, ο τραμπουκισμός (bullying) συνίσταται σε σκόπιμες αρνητικές ενέργειες με στόχο την πρόκληση σωματικών ή / και ψυχολογικών βλαβών σε έναν ή περισσότερους ανήλικους, οι οποίοι είναι αδύναμοι και δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, με σκοπό και την επιβολή και την εγκαθίδρυση /επίδειξη /διατήρηση της ισχύος του θύτη στα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ο Olweus συνοψίζει τον ορισμό του bullying σε τρεις βασικές παραμέτρους:

α) (χωρίς πρόκληση) επιθετική/ παραβατική συμπεριφορά ατόμου ή ομάδας ατόμων

β) επαναλαμβανόμενος ρυθμός εμφάνισης (ωστόσο υπό περιστάσεις ακόμα και μεμονωμένη συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί bullying)

γ) διαπροσωπική σχέση η οποία χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης¹⁵

Τέλος, οι εν λόγω συμπεριφορές διενεργούνται ως αυτοσκοπός και όχι ως μέσο επίτευξης κάποιου άλλου στόχου από τον θύτη ή ως εκδίκηση για κάποιο λόγο. Ως μόνος λόγος για την άσκηση τραμπουκισμού προβάλλει η ικανοποίηση του θύτη όταν βλέπει το θύμα του να υποφέρει και να τρομοκρατείται¹⁶.

Digital και cyber bullying

Το digital και cyber bullying αποτελεί ειδική μορφή του bullying και ορίζεται ως επιθετική συμπεριφορά, η οποία λαμβάνει χώρα εναντίον άλλου από πρόθεση με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων ή μορφών επικοινωνίας, επαναληπτικά και πάνω από μια φορά κατά ενός θύματος που δε μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του¹⁷.

¹⁵ D. Olweus, 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. 7-48). London and New York: Routledge, 1999.

¹⁶ C. F. Garandeanu & A. H. N. Cillessen, όπ. π. και M. B. Greene, όπ. π.

¹⁷ Το γεγονός ότι το cyber bullying χρήζει ξεχωριστής και ιδιαίτερης αντιμετώπισης αποτελεί κεντρικό θέμα σύγχρονων επιστημονικών συζητήσεων και δράσεων. Βλ. ενδεικτικά Διονυσίας Μουζάκη, Διεθνής επιστημονική ημερίδα με θέμα: "Η αντιμετώπιση του cyberbullying από νομική σκοπιά",

Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί, με μια πρώτη ματιά, να υποστηριχθεί ότι ουσιαστικά πρόκειται για εκδήλωση συμπεριφορών της μορφής του ήδη αναλυθέντος τραμπουκισμού με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Ο τίτλος σχετικού πονήματος του Q. Li “New bottle but old wine”¹⁸ («καινούριο μπουκάλι αλλά παλιό κρασί») αναφορικά με το cyber bullying υποδηλώνει με τον καλύτερο τρόπο ότι οι συμπεριφορές τις οποίες καλούμαστε να μελετήσουμε και να αντιμετωπίσουμε είναι παρόμοιες με τις «παραδοσιακές».

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι εκδηλώσεις του φαινομένου υπό αυτές τις συνθήκες και ο τρόπος δράσης των θυτών (*modus operandi*) έχουν τροποποιηθεί σε σχέση με τις («παραδοσιακές») μορφές που παρουσιάστηκαν παραπάνω¹⁹: χαρακτηριστικά, οι «ηλεκτρονικοί bullies» συνήθως και ενδεικτικώς (δύνανται να) δρουν ανώνυμα χρησιμοποιώντας ενδεχομένως κάποιο ψευδώνυμο (nickname) σε σελίδες συνομιλίας (chat rooms) και η προσβολή ή επιθετική τους πράξη (να) συνίσταται σε πρακτικές hacking²⁰ (μη εξουσιοδοτημένη πρόσβαση σε υπολογιστή) και cracking (ηλεκτρονικός βανδαλισμός)²¹ – οι οποίες διαφοροποιούνται άμεσα από τις

ηλεκτρονικό περιοδικό του Εργαστηρίου Ποινικών και Εγκληματολογικών Ερευνών www.theartofcrime.gr, τεύχος 15 (url: <http://www.theartofcrime.gr/?pgtp=1&aid=1277745364>) όπου παρουσιάζεται διεθνής επιστημονική ημερίδα με θέμα την **αντιμετώπιση του Cyberbullying από νομική σκοπιά**. Η εν λόγω ημερίδα απετέλεσε δραστηριότητα ενταγμένη στη δράση για το cyberbullying, η οποία λαμβάνει χώρα σύμφωνα με το πρόγραμμα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας "COST ISCH domain". Η ως άνω δράση αναφορικά με θέματα cybebullying έχει ξεκινήσει ήδη από τον Οκτώβριο του 2008 και προεδρεύων της κίνησης αυτής είναι ο Peter Smith, Καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Goldsmiths του Λονδίνου.

Ο ως άνω ορισμός είναι αυτός ο οποίος χρησιμοποιείται στις εργασίες του εν λόγω προγράμματος.

¹⁸ Q. Li, New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools, 2005, url: http://www.ucalgary.ca/~qinli/publication/cyber_chb2005.pdf

¹⁹ π.χ. αποστολή sms ή e-mail με υβριστικό / απειλητικό περιεχόμενο, φωτογράφιση-κινηματογράφιση του ανηλίκου για την απειλή και τον εξευτελισμό του και δημοσιοποίηση του υλικού αυτού, αρνητικά σχόλια σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης και forums ειδικού ενδιαφέροντος κ.λπ. [πρβλ. Β. Πρεκατέ και Ορ. Γιωτάκου, Πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (bullying) στη Μεγάλη Βρετανία και στις ΗΠΑ, www.obrela.gr]

²⁰ Η συμπεριφορά του hacking αρχικώς σήμαινε τις «καινοτομίες ιδέες αναδιάταξης δεδομένων για την εκτόνωση θεωρητικά και πρακτικά της σύγχυσης που προκαλούσε η αύξηση της γνώσης με τις καθιερωμένες μεθόδους». Η έννοια, βεβαίως, μαζί με τις αντίστοιχες συμπεριφορές εξελίχθηκε σε τέτοιο βαθμό που έχει πλέον αποκτήσει έντονο νομικό ενδιαφέρον και τιμωρείται σε πολλές χώρες (βλ. πιο αναλυτικά Γ. Λάζου, Πληροφορική και έγκλημα, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2001, σελ. 95).

Αναφορικά με το hacking βλ. αναλυτικά Richard Mansfield, Οι χάκερ επιτίθενται, εκδ. Μ. Γκιούρδα, 2001.

παραδοσιακές πρακτικές-, όπως αποστολή ιών που μπορεί να βλάψουν πρόγραμμα ή αρχεία υπολογιστή, αθέμιτη και χωρίς δικαίωμα πρόσβαση σε ηλεκτρονικά δεδομένα άλλου, αποστολή μεγάλου αριθμού μηνυμάτων προκειμένου να υπερφορτωθεί ο υπολογιστής ή το κινητό τηλέφωνο άλλου (sms ή mail bombing), καθώς και κατασκευή ψεύτικου προφίλ με το όνομα άλλου και διενέργεια πράξεων που τον προσβάλλουν, αποκλεισμός κάποιου από μια online ομάδα (σε περιπτώσεις συζήτησης ή παιχνιδιών στο διαδίκτυο – online gaming environment²²- κ.λπ.), λήψη και διάδοση προσβλητικών για το θύμα φωτογραφιών και βίντεο κ.λπ.

Η αθέμιτη χρήση πληροφοριών ως «συστηματική κατάχρηση δύναμης»

Οι αθέμιτες πρακτικές μέσω της χρήσης του διαδικτύου ήδη έχουν κερδίσει και θα κερδίσουν στο μέλλον χώρο, παράλληλα με την επέκταση της χρήση του διαδικτύου²³. Η κοινωνικοποίηση στο διαδίκτυο είναι επόμενο να μεταφέρει εκεί και τις κοινωνικές παθογένειες, οι οποίες πλέον θα ασκούνται με τρόπους άμεσα συνυφασμένους με τις τεχνολογικές δυνατότητες και την κατάχρηση αυτών²⁴.

Επομένως, είναι προφανές ότι η «συστηματική κατάχρηση δύναμης» όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, έχει πλέον άμεση σχέση με την χρήση-κάταχρηση της

²¹ Βλ. ενδεικτικά *Γ. Λάζου*, Πληροφορική και έγκλημα, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2001, σελ. 109 επ.

²² Πρβλ. *Ιωάννης Κατερέλος, Χαρ. Τσέκερης, Μιχ. Λάβδας & Κατερίνα Δημητρίου*, Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση της χρήσης του Διαδικτύου και των μαζικών online παιχνιδιών ρόλων (MMORPGs), εις: *Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρου* (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 69 επ.

²³ Αναφορικά με παραβατικές συμπεριφορές στο διαδίκτυο πρβλ. ιδίως και ενδεικτικώς *Ν. Κουράκη*, Εγκληματολογικοί ορίζοντες, τ. Β': Πραγματολογική προσέγγιση και επιμέρους ζητήματα, 2^η εκδ., εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα- Κομοτηνή, 2005, σελ. 182 επ. (ενότητα με τίτλο «Το ηλεκτρονικό έγκλημα και το έγκλημα στο Διαδίκτυο» στο κεφάλαιο «Το οικονομικό έγκλημα στην Ελλάδα»), *Γ. Λάζου*, Πληροφορική και έγκλημα, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2001, *Steven Furnell*, Κυβερνοέγκλημα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2006, *Χ. Τσουραμάνη*, Ψηφιακή εγκληματικότητα – Η (αν)ασφαλής όψη του διαδικτύου, εκδ. Β. Κατσαρού, Αθήνα, 2005 και *Αν. Ζάννη*, Το διαδικτυακό έγκλημα, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, 2005.

²⁴ Βλ. χαρακτηριστικά *του γράφοντος*, Οι εκδηλώσεις παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο διαδίκτυο – Σκέψεις για τις ανάγκες εκσυγχρονισμού της ελληνικής ποινικής νομοθεσίας, εις: *Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρου* (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 137 επ.

τεχνολογίας. Οι περισσότερες από τις παραπάνω πράξεις, ειδικές εκφάνσεις του διαδικτυακού τραμπουκισμού, απαιτούν από τον θύτη αφενός πρόσβαση σε προηγμένες μορφές της τεχνολογίας και αφετέρου ειδική γνώση της χρήσης της τεχνολογίας. Πρέπει, δε, να ληφθεί υπόψιν ότι αυτή η πρόσβαση στην τεχνολογία – τουλάχιστον για κάποιες από τις ως άνω πράξεις- καθώς και η ειδική γνώση για τον χειρισμό της- αποτελούν στο σύγχρονο συνεχώς εξελισσόμενο τεχνολογικό περιβάλλον, παράγοντες ισχύος. Και σε «μάκρο» επίπεδο, μπορούμε κάλλιστα να ισχυριστούμε πως όποιος ελέγχει την τεχνολογική παραγωγή και την παραγωγή λογισμικών καθώς και κάθε τεχνολογικής μεθόδου έχει σίγουρα προβάδισμα έναντι του θύματος – π.χ. στις περιπτώσεις political bullying²⁵ και κυβερνοτρομοκρατίας²⁶ και «πολέμου της πληροφορίας» μεταξύ κρατών²⁷. Είναι, βέβαια, γεγονός ότι ανά τους αιώνες όποιος είχε τον έλεγχο της τεχνολογίας, κατείχε μια υπεροχή σε επίπεδο ισχύος – χαρακτηριστικό παράδειγμα ο τεχνολογικός ανταγωνισμός κατά τη διάρκεια του ψυχρού πολέμου. Εντούτοις, σήμερα ο ανταγωνισμός έχει γίνει μάλλον πιο «γήινος»!– από το διάστημα έχει περάσει στη διαχείριση δεδομένων και πληροφοριών²⁸.

Στο *modus operandi*, όπως αναλύθηκε παραπάνω, βλέπουμε ότι οι πράξεις bullying του διαδικτύου έχουν να κάνουν με την αθέμιτη χρήση ή τον επηρεασμό αυτών των πληροφοριών (η καταστροφή τους, η αλλοίωσή τους, το μπλοκάρισμα της χρήσης τους, η διάδοσή τους, η πρόσβαση σε αυτές χωρίς δικαίωμα). Άρα, μπορεί να

²⁵ Βλ. Ενδεικτικός *D.L. McCracken*, Stephen Harper - The Classic Political Bully, url: <http://www.halifaxlive.com/content/view/976/32/>

²⁶ Βλ. *Αν. Ζαννή*, Το διαδικτυακό έγκλημα, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 2005, σελ. 80 επ. αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιούν οι «τρομοκράτες πληροφοριών» το διαδίκτυο.

²⁷ Βλ. ενδεικτικά το κεφάλαιο «Ηλεκτρονική Τρομοκρατία και Εγκλήματα Υψηλής Τεχνολογίας» εις *Μ. Μπόση*, Ζητήματα Ασφάλειας στη Νέα Τάξη Πραγμάτων, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1999, σελ. 229 επ. όπου και αναφέρεται: «**Η μεταψυχροπολεμική εποχή βασίζεται και στηρίζεται στην Πληροφορική και στη δυνατότητα αξιοποίησης των νέων μορφών τεχνολογίας προς όφελός της. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα σενάρια πολέμου, ενός ιδιότυπου ανορθόδοξου πολέμου, που ... αφορά τη χρήση της Πληροφορικής. ... οι Mollander, Riddile and Wilson, σε μελέτη τους για το θέμα, αναφέρονται στη “στρατηγική χρήση του πολέμου της πληροφορικής”**».

²⁸ Δεδομένη πληροφορία είναι αυτή που έχει ήδη παρασχεθεί (γι' αυτό και η χρήση της μετοχής παρακειμένου) και μάλιστα έχει καταγραφεί με την μορφή καταχώρησής της σε ένα αρχείο. Σήμερα, ο υπολογιστής και γενικότερα οι συσκευές με δυνατότητα σύνδεσης σε δίκτυο είναι αυτές μέσω των οποίων πραγματοποιείται αυτή η (κάποιες φορές) αθέμιτη χρήση των πληροφοριών.

υποστηριχθεί ότι το “**bullying του μέλλοντος**” στην κοινωνία της πληροφορίας είναι ουσιαστικά το **bullying της αθέμιτης χρήσης της πληροφορίας**.

Συνεπώς, είναι γεγονός ότι αυτή η δυνατότητα πρόσβασης και γνώσης της τεχνολογίας και συνάμα της διαχείρισης των πληροφοριών μετατρέπεται ουσιαστικά σε ισχύ, αφού για να προβεί κάποιος σε πράξεις, όπως για παράδειγμα η κατασκευή και αποστολή ιών, απαιτεί ειδική γνώση της χρήσης της σχετικής τεχνολογίας. Επομένως, η ανισορροπία δύναμης, συστατικό στοιχείο των συμπεριφορών τραμπουκισμού (**bullying**), είναι ουσιαστικά ανισορροπία ισχύος, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την πρόσβαση και τη γνώση της τεχνολογίας. Παραδείγματος χάριν, υπάρχει το δίχως άλλο ανισορροπία δύναμης και ισχύος μεταξύ κάποιου ο οποίος έχει τη γνώση και τη δυνατότητα να αλλοιώνει το περιεχόμενο ιστοσελίδων και κάποιου που δεν έχει αντίστοιχη γνώση να πράξει τα ίδια ή να αμυνθεί.

Επεκτείνοντας τη σκέψη μας, μπορούμε, σύμφωνα με τα παραπάνω, να συνδυάσουμε την εν λόγω διαπίστωση με τη θεωρία της «**διαφορικής παράνομης ευκαιρίας**» / «**διαφοροποιούσας ευκαιρίας**» των **Cloward και Ohlin** σύμφωνα με την οποία «*ενώ όλα τα μέλη της κατώτερης κοινωνικής τάξης έχουν την ίδια έλλειψη ευκαιρίας για ανάμιξη σε νόμιμες και συμβατικές δραστηριότητες, δεν έχουν την ίδια ευκαιρία συμμετοχής σε παράνομες και παρεκκλίνουσες δραστηριότητες*»²⁹ καθώς ο έχων μεγαλύτερη πρόσβαση στην τεχνολογία και ειδικότερες γνώσεις έχει αδιαμφισβήτητα περισσότερες ευκαιρίες για αθέμιτη χρήση της πληροφορίας στο διαδίκτυο και γενικότερα της τεχνολογίας. Επίσης, σχετικό είναι σύμφωνα με τα παραπάνω και το **κοινωνικό status των εγκληματιών**, κατά τη **θεωρία των εγκλημάτων του λευκού περιλαιμίου (white-collar crime)**³⁰, το οποίο

²⁹ Βλ. Alex Thio, Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (επιμ. Χρήστος Τσουραμάνης), ίων, εκδ. έλλην, 2008, σελ. 52, Ν. Κουράκη, Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή, 2004, σελ. 103 επ. καθώς και Κ.Α. Σπινέλλη, Εγκληματολογία – Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις, 2^η εκδ., εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 2005, σελ. 256 επ.

³⁰ Ενδιαφέρουσα στο σημείο αυτό η ανάπτυξη του Λάζου στο κεφάλαιο «Πληροφορικό έγκλημα και εγκλήματα λευκού περιλαιμίου» (Γ. Λάζος, Πληροφορική και έγκλημα, οπ. π., σελ. 55 επ.), όπου αναλύεται η ανάπτυξη του **Sutherland** για τα **εγκλήματα λευκού περιλαιμίου** (“white-collar crime”) στην οποία τονίζεται ως ανωτέρω και το κοινωνικό status των εγκληματιών, υπόθεση η οποία είναι το δίχως άλλο αξιοποιήσιμη επιστημονικά και πέραν του στενού πλαισίου επιχείρησης στο οποίο αναφέρονται κατά κύριο λόγο η ως άνω ανάλυση.

δύναται να προσφέρει αυτή την ιδιαίτερη πρόσβαση ή γνώση που μετατρέπεται σε ανισορροπία δύναμης, ως ανωτέρω.

Εξάλλου, τούτο ενδυναμώνεται και εκ του ότι, με δεδομένη την «πλαστικότητα» του εγκεφάλου, σύμφωνα με τη νευροβιολόγο Susan Greenfield, «η συνεχής επαφή με το ίντερνετ μπορεί να επιφέρει κάποιες θετικές αλλαγές, όπως ένα υψηλότερο IQ και τη δυνατότητα επεξεργασίας πολύπλοκων πληροφοριών σε γρήγορο χρόνο, αλλά οδηγεί το άτομο στο να συμπεριφέρεται σαν ένα κομπιούτερ και να αναπτύσσει μια ποικιλία αντιδράσεων απέναντι στην ποικιλία ερεθισμάτων που δέχεται. Έτσι, όμως, το άτομο κάνει αυτό που κάνει και ο υπολογιστής: δεν κατανοεί τί συμβαίνει»³¹. Άρα διαπιστώνεται ότι από τη μια η επαφή με το διαδίκτυο (η δυνατότητα, δηλαδή, πρόσβασης και η γνώση της τεχνολογίας) «δημιουργεί» μάλλον πιο έξυπνους εγκεφάλους³² (των θυτών δηλαδή) οι οποίοι υπερέχουν σχετικά και έτσι δημιουργείται ανισορροπία σε σχέση με τα υποψήφια θύματα (ιδού η ανισορροπία δύναμης), οι οποίοι όμως από την άλλη στερούνται ενσυναίσθησης (empathy)^{33 34} σχετικά και με την ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής ακόμη και σε διαδραστικό επίπεδο. Τούτο είναι εξάλλου λογικό και από την ίδια τη φύση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, η οποία δεν προσφέρει τη δυνατότητα ανάλυσης της ματιάς, του τόνου

Επίσης, βλ. *Αγγ. Κίτσιου & Χρ. Κουρούτζα*, Μελετώντας το ηλεκτρονικό έγκλημα στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας. Πιλοτική έρευνα αναπαραστάσεων σε φορείς του νομού Λέσβου, εις: Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ιάκωβο Φαρσεδάκη «Η σύγχρονη εγκληματικότητα, η αντιμετώπισή της και η Επιστήμη της Εγκληματολογίας», εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2011, τ. Ι, σελ. 322.

³¹ Βλ. τη συνέντευξη της Susan Greenfield στο περιοδικό «Ε (έψιλον)» της εφημερίδας «Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία», τ. 1037, 27.02.2011 στο δημοσιογράφο Σπύρο Χατζηγιάννη.

³² Βλ. χαρακτηριστικά *Γενοβέφρας Χρίστου*, Οι θετικές επιδράσεις των MMORPGs, εις: *Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρου* (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 82 επ., όπου και ως θετικές επιδράσεις στους χρήστες – «παίκτες» αναφέρονται και αναλύονται η ανάπτυξη των αισθήσεων και των οπτικοκινητικών λειτουργιών, η ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (σε επίπεδο βέβαια κοινωνικοποίησης μέσα από τα παιχνίδια και όχι ανάπτυξης απομονωτικής διάθεσης) καθώς και η χρήση των παιχνιδιών αυτών ως υποστηρικτικό και ψυχοθεραπευτικό μέσο.

³³ Η ελλείπουσα «ενσυναίσθηση» αποτελεί άλλο ένα χαρακτηριστικό συμπεριφορών των θυτών bullying (βλ. *του γράφοντος*, Σχολικός τραμπουκισμός, όπ.π. σελ. 87).

³⁴ Βλ. χαρακτηριστικά *Ηλία Κορομηλά*, Sensibilis modus operandi (?) – Οπτικός πολιτισμός και σύγχρονη εγκληματικότητα, εις: Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ιάκωβο Φαρσεδάκη «Η σύγχρονη εγκληματικότητα, η αντιμετώπισή της και η Επιστήμη της Εγκληματολογίας», εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2011, τ. Ι, σελ. 362, υποσ. 9 όπου και αναλύεται η έκφραση των συναισθηματικών καταστάσεων σε σχέση με την νευροφυσιολογία του εγκεφάλου.

της φωνής ή ακόμη και της γλώσσας του σώματός του συνομιλητή³⁵. Αυτή η «έλλειψη κοινωνικοποίησης» επιτείνει το δίχως άλλο το πρόβλημα της κατάχρησης της τεχνολογίας³⁶.

Μια επιπλέον σύνδεση της υπερβολικής χρήσης της τεχνολογίας για την κατάχρηση δύναμης στο cyber bullying μπορεί να βασιστεί στο γεγονός ότι υποστηρίζεται πως σε παιδιά και εφήβους που καταφεύγουν σε υπερβολική χρήση του διαδικτύου εντοπίζονται, μεταξύ άλλων βιοψυχολογικών επιπτώσεων, μεταβολές στα επίπεδα της κορτιζόλης³⁷. Σύμφωνα, δε, με πορίσματα των βρετανών επιστημόνων *Graeme Fairchild* και *Ian Goodyer* προέκυψε ότι στους δράστες πράξεων bullying παρατηρείται χαμηλό επίπεδο της κορτιζόλης και, άρα, γι' αυτό το λόγο εμφανίζουν επιθετικές συμπεριφορές³⁸. Συνεπώς, ο Κουράκης επισημαίνει ότι ίσως η μειωμένη παρουσία της ορμόνης αυτής ευθύνεται για την «συναισθηματική ψυχρότητα» που χαρακτηρίζει τους δράστες αυτών των πράξεων, έχοντας προκαλέσει σε αυτούς ένα είδος νοητικής διαταραχής που ευνοεί την (συχνότερη) καταφυγή σε πράξεις βίας³⁹.

³⁵ Βλ. ενδεικτικά την ενότητα «Η επίπτωση της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου στις σταθερές σχέσεις» στο πόνημα του Γ. Φλώρου, Η σκοτεινή πλευρά του διαδικτύου – ο ρόλος της πρόληψης, εις: Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρου (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 104.

³⁶ Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λάζος για το hacking «... **το hacking φαίνεται να περιλαμβάνει μian ισχυρή κοινωνικοσυναισθηματική συνιστώσα, χωρίς την οποία οι υπόλοιπες συνιστώσες του θα παρέμεναν ανενεργές ή θα οδηγούνταν προς άλλες εμφάσεις και εστιάσεις. Πρόκειται για μία μόνιμη δυσφορία του ατόμου απέναντι στον τρόπο που ο γνωστός του κοινωνικός κόσμος είναι οργανωμένος και λειτουργεί.**» (Γρ. Λάζος, Πληροφορική και Έγκλημα, όπ. π., σελ. 98).

³⁷ Έτσι Γιάννης Α. Δελημάρης & Στ. Πιπεράκης, Βιολογική θεώρηση της υπερβολικής χρήσης του Διαδικτύου σε παιδιά και εφήβους, εις: Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρου (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 220.

³⁸ Η κορτιζόλη είναι στεροειδής ορμόνη, της οποίας η αυξημένη παρουσία στον οργανισμό συντελεί στον έλεγχο των συναισθημάτων και καταστέλλει την εκδήλωση βίαιων παρορμήσεων.

³⁹ Έτσι Ν. Κουράκης, Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της, όπ. π. – ιδίως υποσ. 10.

Βλ. σχετικά και το άρθρο του Σπύρου Μανουσέλη με τίτλο «Ορμόνη υπεύθυνη για το bullying» στην εφημερίδα «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ», 18/10/2009 (url: http://archive.enet.gr/online/online_text/c=113.dt=18.10.2008.id=69243600).

Εξορθολογισμός της χρήσης των πληροφοριών και πρόληψη

Με αυτά τα δεδομένα, η πρόληψη είναι άμεσα συνυφασμένη με τον εξορθολογισμό της χρήσης της τεχνολογίας⁴⁰ και όχι με τη δαιμονοποίησή της, λαμβάνοντας, βέβαια, ως δεδομένο ότι η σύγχρονη επιστημονική οπτική και οι θυματολογικές προσεγγίσεις επιτάσσουν να προβαίνουμε σε θέαση των ως άνω συμπεριφορών και από την πλευρά του θύματος.

Πέραν αυτών, το δίχως άλλο, το δικαίωμα στην πρόσβαση στην τεχνολογία είναι και συνταγματικώς κατοχυρωμένο, ενταγμένο στο δικαίωμα ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας κατ' ά. 5 του Συντάγματος. Επίσης, με το ά. 9^Α του Συντάγματος *«Καθένας έχει δικαίωμα προστασίας από τη συλλογή, επεξεργασία και χρήση, ιδίως με ηλεκτρονικά μέσα, των προσωπικών του δεδομένων, όπως νόμος ορίζει»*⁴¹. Περαιτέρω, **κάθε πρακτική πρόληψης δεν μπορεί να συνίσταται σε πρακτικές μακιαβελικής εμπνεύσεως και «ενοχοποίησης της γνώσης» αλλά να προωθείται κατ' ουσίαν η ίση πρόσβαση στις τεχνολογικές εξελίξεις και η «συμφιλίωση» με την τεχνολογία.**

⁴⁰ Μια αξιόλογη ανάπτυξη «θετικής» χρήσης του διαδικτύου περιλαμβάνεται στην ανάλυση των *Χρήστου Τσουραμάνη & Μαρίνας – Ευγενίας Κορολή*, Ο ρόλος του διαδικτύου στην εξάπλωση, αλλά κυρίως στην αντιμετώπιση της σεξουαλικής εκμετάλλευσης των μεταναστών και της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, εις: Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ιάκωβο Φαρσεδάκη «Η σύγχρονη εγκληματικότητα, η αντιμετώπισή της και η Επιστήμη της Εγκληματολογίας», εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2011, τ. Ι, σελ. 661 επ. στην ενότητα με τίτλο «Η θετική όψη του διαδικτύου» όπου προτείνονται απλές και εφικτές δράσεις μέσω του κυβερνοχώρου αναφορικά με την προάσπιση των δικαιωμάτων των μεταναστών και την αντιμετώπιση της σεξουαλικής τους εκμετάλλευσης.

⁴¹ Βλ. χαρακτηριστικά *Ευγενίας Αλεξανδροπούλου – Αιγυπτιάδου*, Η νομική προστασία των προσωπικών δεδομένων κατά την πλοήγηση των ανηλίκων στο Διαδίκτυο, εις: *Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρου* (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 141. Αναλυτικά για τα προσωπικά δεδομένα και την ανάλυση του ν. 2472/1997 ο οποίος έχει ψηφιστεί δυνάμει της ως άνω αναφερθείσας συνταγματικής επιταγής πρβλ. *Π. Αρμαμέντου & Β. Σωτηρόπουλου*, Προσωπικά Δεδομένα, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2005. Για τη σύνδεση των προσωπικών δεδομένων με το δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή (ά. 8 ΕΣΔΑ) πρβλ. και *του γράφοντος*, Τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα στη νομολογία του Ε.Δ.Δ.Α. – Χαρακτηριστικές αποφάσεις αναφορικά με νέες τεχνολογίες, ανακριτικές πράξεις, ελευθερία του τύπου και άσκηση του δικηγορικού επαγγέλματος, Αρχείο Νομολογίας, Ιούλιος-Αύγουστος 2009, σελ. 401 επ. όπου και παρουσιάζονται σχετικές αποφάσεις του Ε.Δ.Δ.Α.

Προς αυτές τις κατευθύνσεις κινούνται πολλά προγράμματα πρόληψης τα οποία εφαρμόζονται στην Ευρώπη, απευθυνόμενα ιδίως σε ανηλίκους⁴². Χαρακτηριστικά, στην Ιρλανδία⁴³ έχει οργανωθεί **εκστρατεία ενημέρωσης και παροχής πρακτικών συμβουλών** για την αντιμετώπιση του φαινομένου του ψηφιακού τραμπουκισμού σε μια **διαδραστική online υπηρεσία σε διαδικτυακό τόπο**, ήδη από το 2007. Συγκεκριμένα, την 1^η Φεβρουάριου 2007 το Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης της Ιρλανδίας (Υπουργός η Hanafin T.D.) άρχισε μια νέα εκστρατεία στο διαδίκτυο με τίτλο «ΠΡΟΣΕΧΕ ΤΟ ΧΩΡΟ ΣΟΥ – WATCH YOUR SPACE»⁴⁴ με στόχο την ενημέρωση και την προαγωγή ασφαλών πρακτικών στους νέους όταν χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο προκειμένου να μην πέσουν θύματα πράξεων cyber bullying⁴⁵ και βασικό μήνυμα: «*Να είσαι δημιουργικός - Να είσαι ο εαυτός σου - Αλλά να έχεις τον έλεγχο*». Ο ιστότοπος www.watchyourspace.ie προσφέρει πρακτικές συμβουλές και υποστηρίζει τους εφήβους που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι συμβουλές δίνονται από εφήβους σε εφήβους (peer mentoring).

Η συνδρομή βοήθειας προς την κατεύθυνση της πρόληψης του bullying μπορεί να συνίσταται σε:

⁴² Στα καθ' ημάς βλ. χαρακτηριστικά *Ηλ. Παρασκευόπουλου*, Το Διαδίκτυο ως χρήσιμο εργαλείο και μέσο βοήθειας για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη εφήβων, εις: *Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρου* (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 27 επ.

⁴³ Βλ. αναλυτικά *του γράφοντος*, Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, εις: *Αλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου* (εκδ. επιμ.), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2010, σελ. 293 επ.

⁴⁴ Η εν λόγω καμπάνια πραγματοποιείται μέσω μιας διαδραστικής online υπηρεσία στον ιστότοπο www.watchyourspace.ie που αναπτύχθηκε από το Εθνικό Κέντρο Τεχνολογίας στη Παιδεία (NCTE).

⁴⁵ Η Υπουργός Hanafin έθεσε τους στόχους της καμπάνιας στην παρουσίαση αυτής: «*οι έφηβοι ενεργά δημιουργούν προσωπικά τους προφίλ, γράφοντας κριτικές στο Amazon, καταγράφοντας κάρτες, φλυαρώντας για τα χόμπι τους και ηχογραφώντας τραγούδια για τις εμπειρίες τους. Βιντεοσκοπούν τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή τους και τα μοιράζονται με τους φίλους και την οικογένειά τους χρησιμοποιώντας το δίκτυο. Αυτό είναι θαυμάσιο με την προϋπόθεση ότι γίνεται με λογικό, υπεύθυνο και ασφαλή τρόπο ... Όταν οι νέοι είναι online πρέπει να εξασφαλίσουν το ότι οι αυτοί είναι δημιουργικοί, είναι ο εαυτός τους αλλά πάνω από όλα έχουν τον έλεγχο. Το να αποκαλύπτουν υπερβολικά πολλές προσωπικές πληροφορίες μπορεί να θέσει τους νέους σε αυξανόμενο κίνδυνο ... εκμετάλλευσης, εκφοβισμού και παρενόχλησης. Μερικά από τα περιεχόμενα αυτών των sites ποικίλουν από απρόσεκτα έως σοκαριστικά και μπορεί να περιλαμβάνουν άσεμνες σκηνές και εκφοβισμό.*

... «*εάν δώσεις μια εικόνα στο διαδίκτυο έχασες τον έλεγχο αυτής. Μπορεί να αντιγράψει, αλλάξει και εκτεθεί σε διάφορους χώρους χωρίς τη συγκατάθεση σου. Έχε τον έλεγχο δίνοντας μόνο εικόνες για τις οποίες είσαι χαρούμενος να τις δουν όλοι*».

- Παροχή βοήθειας τους δράστες προκειμένου να αναπτύξουν άλλες συμπεριφορές οι οποίες να εμφορούνται από πνεύμα δημιουργικότητας στο διαδίκτυο
- Παροχή υποστήριξης σε όσους έχουν αντιληφθεί συμπεριφορές ψηφιακού τραμπουκισμού προκειμένου αυτοί να βρουν τη δύναμη να αντισταθούν και να εναντιωθούν στις εκδηλώσεις bullying

Στο www.watchyourspace.ie μπορεί κανείς να αναζητήσει παρουσιάσεις των βασικών ευρημάτων από μελέτες για τη χρήση του διαδικτύου από εφήβους. Το site είναι, επίσης, συνδεδεμένο με μία online υπηρεσία γραμμής βοήθειας από την Childline, η οποία είναι μια τηλεφωνική γραμμή υποστήριξης και παροχής συμβουλών σε ανηλίκους. Η εκστρατεία προώθησης του site περιλαμβάνει την καμπάνια με αφίσες στα σχολεία. Επίσης, ένα εκπαιδευτικό και ενημερωτικό πακέτο για το πρόγραμμα αποστέλλεται σε όλα τα σχολεία. Τέλος, για την προώθηση χρησιμοποιούνται ενημερωτικά δελτία, posters, e-mails, videos και γενικότερα ο,τιδήποτε μπορεί να τραβήξει την προσοχή μέσω της χρήσης εικόνας και ήχου, όπως visual arts⁴⁶ και performace arts⁴⁷ κ.λπ.

Το παράδειγμα της Ιρλανδίας έχει ακολουθηθεί σε θεσμικό επίπεδο και από άλλες χώρες της Ευρώπης (π.χ. η Ολλανδία⁴⁸), οι οποίες έχουν αναπτύξει στο διαδίκτυο Οδηγούς Κοινωνικών Δεξιοτήτων απευθυνόμενους σε ανηλίκους.

Τέλος, η τεχνολογία έχει χρησιμοποιηθεί ουσιαστικά για την πρόληψη του bullying. Στη Δανία⁴⁹, το Υπουργείο Παιδείας έχει χρηματοδοτήσει την ανάπτυξη ενός ηλεκτρονικού «εργαλείου» το οποίο ονομάζεται *Mobblespøgen* (το κλειδί του bullying). Το ηλεκτρονικό αυτό εργαλείο απευθύνεται σε όλα τα σχολεία και

⁴⁶ χρήση εικόνων, γλυπτών και οπτικών μέσων, μέσα από την οποία διευκολύνεται η αποσαφήνιση της έννοιας του bullying

⁴⁷ δραστηριότητες όπως μουσική, θέατρο, αναπαράσταση ρόλων, δημιουργία σεναρίου σε μια προσπάθεια αναπέρωσης της συνείδησης των νέων για τα ζητήματα του bullying.

⁴⁸ Βλ. αναλυτικά του γράφοντος, Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, εις: Αλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (εκδ. επιμ.), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία, όπ. π., σελ. 291 επ.

⁴⁹ Βλ. αναλυτικά του γράφοντος, Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, εις: Αλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (εκδ. επιμ.), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία, όπ. π., σελ. 306 επ.

περιλαμβάνει ερωτηματολόγια για παιδιά της 5^{ης} ως και 10^{ης} τάξης (5^η Δημοτικού έως 3^η Λυκείου) τα οποία συμπληρώνονται μέσω διαδικτύου. Βάσει των αποτελεσμάτων, κατασκευάζεται αυτόματα το προφίλ της τάξης ή του σχολείου, από το οποίο μπορούν στη συνέχεια να εξαχθούν πορίσματα για προτάσεις για δράση. Οι προτάσεις αυτές απευθύνονται στους καθηγητές των σχολείων και λαμβάνουν υπόψη τους τα διαφορετικά επίπεδα του προβλήματος όπως «χαρτογραφούνται» ανά σχολείο, τάξη κ.λπ. – εστιάζουν, δε, στην προληπτική δράση δια της ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας και της ανεύρεσης τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων.

Επιμύθιον

Επομένως, πέρα από τις ίσες δυνατότητες πρόσβασης και γνώσης της τεχνολογίας, είναι απαραίτητη, πέρα από τη θωράκισή της με τεχνικά μέσα⁵⁰, η ανάπτυξή της με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπεδώνεται η αίσθηση της αυτοεκπλήρωσης κάθε ανθρώπου και της ανάπτυξης της προσωπικότητάς του⁵¹, διά της έκφρασης της δημιουργικότητας του χρήστη της τεχνολογίας.

Είναι σημαντικό, δηλαδή, η χρήση και η εκμάθηση της τεχνολογίας να κινείται γύρω από τους άξονες δημιουργίας ατομικής-προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, δηλαδή της δημιουργίας αντίληψης για τον εαυτό μας και για τη σχέση μας με τους άλλους, και συνεπώς της ένταξης των τεχνολογικών επιτευγμάτων και εξελίξεων στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου και της κοινωνικής συνοχής, με σκοπό την πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών στο διαδίκτυο.

Η συνειδητοποίηση της αξίας της πληροφορίας στην «κοινωνία της πληροφορίας»⁵² θα είναι φυσικό επακόλουθο των ανωτέρω αντιλήψεων. Η σύμφωνη

⁵⁰ Βλ. Γ. Αάζου, Πληροφορική και Έγκλημα, όπ. π., σελ. 174 επ. όπου και αναφέρονται ενδεικτικώς «εργαλεία κές κατασκευές για την πληροφορική ασφάλεια».

⁵¹ Βλ. και Δημ. Γερούκαλη, Η ανάδειξη του προσώπου ως πρόταση εξόδου από την κρίση της νεωτερικότητας, εις: Κ. Σιώμου και Γ. Φλώρου (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Εθισμού στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 257 επ.

⁵² Βλ. την ανάπτυξη του Τσουραμάνη για την «ψηφιακή κοινωνία» [Χρ. Τσουραμάνης, Ψηφιακή εγκληματικότητα – Η (αν)ασφαλής όψη του διαδικτύου, όπ. π., σελ. 1, κεφάλαιο «1. Ψηφιακή κοινωνία, Διαδίκτυο (Internet) και ασφάλεια πληροφοριακών συστημάτων»].

με αυτές τις επιταγές ανάπτυξη της υπό διαμόρφωση ακόμη «διαδικτυακής ηθικής»⁵³
θα προλάβει κάθε κατάχρηση του νοήματος της σοφής ρήσης του Francis Bacon «***H***
γνώση είναι δύναμη»!

⁵³ Βλ. του γράφοντος, Οι εκδηλώσεις παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο διαδίκτυο – Σκέψεις για τις ανάγκες εκσυγχρονισμού της ελληνικής ποινικής νομοθεσίας, εις: Κ. Σιώμον και Γ. Φλώρου (εκδ. επιμ.), Έρευνα, πρόληψη, αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου, Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής του Έθιμου στο Διαδίκτυο, Λάρισα, 2011, σελ. 137 επ.
Επίσης, βλ. αντίστοιχα για τις διαφορετικές προσεγγίσεις –οι οποίες αταλάντευτα συνδέονται με τα (υπό διαμόρφωση) διαδικτυακά ήθη- αναφορικά με τη νομική αντιμετώπιση του πληροφορικού εγκλήματος Γ. Λάζου, Πληροφορική και Έγκλημα, όπ. π., σελ. 83 επ.

Γονικές πρακτικές και cyber-bullying: Η επίδραση της γονικής προώθησης της αυτονομίας στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην επίδειξη συμπεριφορών cyber-bullying

Κυριακή Φουσιάνη¹, Παναγιώτα Δημητροπούλου², Μιχάλης Μιχαηλίδης² & Stijn Van Petegem³

¹Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου,

²Πανεπιστήμιο Κύπρου

³Πανεπιστήμιο Γάνδης, Βέλγιο

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα κοινωνικό πρόβλημα που αποκτά ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις ενώ συχνά συνδέεται με αυταρχικές γονικές πρακτικές. Η θεωρία Αυτό-προσδιορισμού (Self-determination theory; Deci & Ryan, 1985, 2001), η οποία μελετά τις επιδράσεις των γονικών πρακτικών στη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων, υποστηρίζει ότι όταν οι γονείς υιοθετούν στρατηγικές προώθησης της αυτονομίας και της βούλησης του παιδιού (promotion of volitional functioning) τότε το παιδί κοινωνικοποιείται καλύτερα, είναι πιο προσαρμοστικό και βιώνει υψηλά επίπεδα ευημερίας καθότι ικανοποιούνται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες του (αυτονομία, σχετίζεσθαι, επάρκεια). Το αντίθετο συμβαίνει όταν οι γονικές πρακτικές εστιάζουν στην άσκηση ελέγχου του παιδιού (promotion of control). Μέσα από πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο με συμμετέχοντες 544 μαθητές της Α' και Β' Λυκείου από 11 σχολεία της Λευκωσίας διερευνήθηκε η επίδραση γονικών πρακτικών που σχετίζονται με την προώθηση της αυτονομίας έναντι του ελέγχου των παιδιών στην επίδειξη συμπεριφορών cyber-bullying (άσκηση εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο). Ταυτόχρονα λήφθηκαν υπόψη ως βασικοί διαμεσολαβητικοί παράγοντες αυτής της σχέσης η τάση των μαθητών να (από)ανθρωποποιούν είτε τα θύματα είτε τους θύτες καθώς επίσης η ικανότητά τους για ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η υιοθέτηση γονικών πρακτικών ελέγχου σχετίζεται θετικά με το cyber-bullying μέσα από την ματαίωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των παιδιών. Επιπλέον, η ματαίωση των ψυχολογικών

αναγκών των παιδιών φάνηκε να οδηγεί σε μειωμένη ικανότητα ενσυναίσθησης προς τους άλλους και στην πρόσληψη των θυτών ως «ανώτερων» όντων (ανθρωποποίηση των θυτών). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία της προώθησης της αυτονομίας-βούλησης των παιδιών στην κοινωνικοποίησή τους και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την ικανοποίηση των ψυχολογικών τους αναγκών.

Λέξεις κλειδιά: cyber-bullying, προώθηση της αυτονομίας/ ελέγχου, από-ανθρωποποίηση, ενσυναίσθηση.

**ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES: ΣΥΝΤΡΟΦΙΚΕΣ ΕΦΗΒΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ / ROOM SPETSES: TEEN
RELATIONSHIPS AND BULLYING**

**Έμφυλα χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής βίας: τα φύλα ως
υποκείμενα και ως αντικείμενα του σχολικού εκφοβισμού^{Eng.Ab}**

Αλεξάνδρα Γκουλιάμα

Υπεύθυνη ΣΣΝ Έβρου,

Συντονίστρια Δράσεων Πρόληψης Σχολικής Βίας

Αν. Μακεδονίας & Θράκης

glalex@otenet.gr

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός ως πρόβλημα με καταστροφικές, ενίοτε μακροπρόθεσμες, συνέπειες τόσο στη σωματική και ψυχική υγεία, όσο και στη σχολική και κοινωνική ζωή των παιδιών δυνητικά αφορά τον κάθε μαθητή. Παρατηρείται ωστόσο ποιοτική διαφοροποίηση κατά φύλο ως προς τον τρόπο εκδήλωσης της επιθετικότητας, τη συχνότητά της, τη γενεσιουργό αιτία και τον βαθμό ανεκτικότητας της βίας.

Στο φύλο βασίζονται και πολλές εκφοβιστικές συμπεριφορές που υφίστανται ή ασκούν οι νέοι/-ες, όπως η σεξουαλική παρενόχληση, η ταπείνωση, η απομόνωση ή η διάδοση φημών για κάποιο άτομο εξαιτίας του πραγματικού ή του αντιλαμβανόμενου έμφυλου προσανατολισμού του.

Λαμβάνοντας υπόψη ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή και εγχώρια εμπειρία, η εργασία αυτή αποτυπώνει την έμφυλη διάσταση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από

ένα πρίσμα κοινωνιολογικών δεδομένων που επιτρέπει να δούμε πώς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις διαιώνίζουν ακόμη και την κοινωνική παθολογία του σχολικού οικο-συστήματος. Και θα είναι χρήσιμη μια τέτοια θεώρηση γιατί έχει σημαντική προγνωστική και, άρα, προληπτική αξία.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, έμφυλη βία, φύλο, επιθετικότητα.

Abstract

School bullying as a matter with disastrous, sometimes long-term, consequences both in physical and psychological health of children, concerns any student. Nevertheless there is noticed a qualitative differentiation according to the gender in the way that aggression is expressed, its frequency, the causative factor of it and the level of tolerance towards violence.

Also, many types of aggressive behaviours that young people suffer or practice, such as sexual harassment, humiliation, isolation or spread of rumors about somebody's real -or regarded as real- sexual orientation, are based on the gender-factor.

Taking under consideration the data research from the international or national experience, this paper depicts the intergender dimension of school bullying, through a prisma of sociological data that allow us to realise how stereotypical perceptions still reproduce the social pathology of school eco-system. And this aspect is useful because it has a significant predictive, and thus preventive, value.

Keywords: school bullying, inter-gender violence, sex, aggression.

Εισαγωγή

Καθώς οι άνθρωποι ενημερώνονται όλο και περισσότερο για την έκταση και τις συνέπειες της ενδοσχολικής βίας, της παιδικής κακοποίησης, της διαδικτυακής παρενόχλησης και του φυλετικού ρατσισμού, έχουν αρχίσει να κατανοούν τη βία σε

όλες τις λεπτές της αποχρώσεις. Μιας και ο ορισμός της βίας έχει διερευνηθεί πλήρως, έγινε πιο κατανοητό ότι αυτή συμβαίνει σε ένα συνεχές που περιλαμβάνει τη σωματική, τη σεξουαλική, τη λεκτική και τη συναισθηματική κατάχρηση εξουσίας στο επίπεδο του ατόμου, της ομάδας και των κοινωνικών δομών. Σήμερα, η εκτενής σχετική εμπειρική έρευνα συγκλίνει, επίσης, στις ακόλουθες διαπιστώσεις: 1. η βία είναι ευρύτατα διαδεδομένη στα σχολεία, 2. ασκείται πολύ συχνά από άρρενες και γι' αυτό μπορεί να εννοηθεί ως έκφραση ορισμένων τύπων ανδρισμού, 3. τα σχολεία εμπλέκονται στην κατασκευή έμφυλων ταυτοτήτων (άρα και στην αποδόμησή τους).

Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην εκδήλωση βίας

Ένα από τα πιο συνεπή ευρήματα των σχετικών ερευνών είναι ότι τα αγόρια εκτίθενται σε, και υφίστανται, συχνότερα εκφοβιστικές συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια. Με την υπερίσχυση του αρσενικού φύλου, τόσο σε πράξεις σχολικής βίας, όσο και σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού, που διαπίστωσε ερευνητικά ο Olweus (1993), συμφωνούν πολλοί μελετητές (Orpinas et al, 1995, Christensen et Clark, 1996, Krauss et al, 1996). Κι αυτοί καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτά του Olweus, όπως πχ ότι τα αγόρια ασκούν άμεση βία τέσσερις φορές περισσότερο από τα κορίτσια και ότι τα αγόρια θυματοποιούνται από τα αγόρια σε ποσοστό 80%, ενώ τα κορίτσια θυματοποιούνται από τα αγόρια σε ποσοστό 60%.

Ο Olweus (1993) υποστήριξε ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού διαφοροποιείται όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά ως προς το φύλο, με τα κορίτσια να εκτίθενται περισσότερο σε παρενοχλήσεις και λιγότερο σε φυσικές επιθέσεις.

Σημειώνουμε ότι ακόμη και οι διαφορές που καταγράφονται στο παιχνίδι των αγοριών και των κοριτσιών στη σχολική αυλή, όπως καταλήγει ερευνητικά η Besag (Elliot, 1997 : 45) πιστοποιούν και προμηνύουν τις επικείμενες διαφορές ως προς το φύλο σε θέματα εκφοβισμού. Τα αγόρια εμφανίζονται πιο φυσικά και βίαια στο παιχνίδι τους (Maccoby & Jacklin, 1980: 964 - 980) και ο επερχόμενος εκφοβισμός σε αυτά χαρακτηρίζεται κυρίως από φυσική/σωματική κακοποίηση (π.χ., χτύπημα, λάκτισμα, χαστούκι, σπρώξιμο ή γροθιά) που έχει την τάση να εμφανίζεται στα αγόρια κάθε ηλικίας και εθνοτικής ομάδας περισσότερο παρά στα κορίτσια, σε όλα

τα εκπαιδευτικά επίπεδα (π.χ., δημοτικό, γυμνάσιο, μεταγυμνασιακή βαθμίδα). Επιπλέον, τα αγόρια και μετά τα 16 έχουν την τάση να εκφοβίζουν και να είναι θύματα εκφοβισμού, όχι μόνο μέσω φυσικών, αλλά και προφορικών μορφών εκφοβισμού (π.χ., τα κοροϊδευτικά ονόματα-παρατσούκλια) πολύ πιο συχνά από ό, τι τα συνομήλικά τους κορίτσια.

Τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια, μαζεύονται σε συντροφικές δύο ή τριών ατόμων, με το τρίτο άτομο της συντροφιάς να είναι συνήθως περισσότερο αποδεκτό και αρεστό στην ομήγυρη. Αντίθετα με τα αγόρια που πέφτουν θύματα άμεσου εκφοβισμού (σωματικής βίας, σεξουαλικής παρενόχλησης), τα κορίτσια γίνονται θύματα συγκαλυμμένου και έμμεσου εκφοβισμού με προτιμώμενα μοντέλα επίθεσης τα κακεντρεχή σχόλια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Dounan & Adelson, 1966), τις βρισιές, τα πειράγματα, και τον εξοστρακισμό από τις ομάδες (Olweus, 1993,1996). Όλα τα παραπάνω έχουν να κάνουν περισσότερο με τις λειτουργίες της ομάδας και λιγότερο με την ατομική βία που χαρακτηρίζει τα αγόρια.

Αντίστοιχη έρευνα που έγινε για την Ελλάδα το 2010, από το ΕΠΨΥ, σε δείγμα 4.944 μαθητών (ΣΤ' δημοτικού, Β' γυμνασίου και Α' Λυκείου) από 306 μονάδες κατέγραψε εξίσου σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων τόσο στη συχνότητα, όσο και στη μορφή των επιθέσεων (Πίνακας 1). Δε σημειώθηκε όμως διαφορά κατά φύλο στα ποσοστά αποκλεισμού από παρέες, διάδοσης φημών και συκοφαντιών με τη χρήση πολυμέσων.

Πίνακας 1. Έρευνα του ΕΠΨΥ στο πλαίσιο μελέτης του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2010)

<i>Εμπλοκή σε σχολική επιθετικότητα</i>	<i>Ποσοστό μαθητών</i>	<i>Ποσοστό αγοριών</i>	<i>Ποσοστό κοριτσιών</i>
Έκαναν ενοχλητικά πειράγματα	4,8%	7,5%	2,3%
Ανέφεραν ότι υπήρξαν θύματα / θύτες	3,1%	4,4%	2%

“Έχει έρθει στα χέρια άγρια” ως και 3 φορές στο παρελθόν σχολικό έτος	15,9%	23,9%	8,3%
“Έχει έρθει στα χέρια άγρια” πάνω από 4 φορές στο παρελθόν σχολικό έτος	10,1%	15,3%	5,3%

ΠΗΓΗ: Έρευνα του Health Behavior in School-Aged Children (HBSC/WHO) υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας.

Η ίδια έρευνα (HBSC/WHO 2010) καταλήγει, επίσης, ότι τα αγόρια υφίστανται περισσότερο σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό σε σχέση με τα κορίτσια, ότι το «πείραγμα» στα αγόρια έχει χαρακτήρα εθνοτικό, θρησκευτικό, σεξουαλικό και ότι ο εκφοβισμός στα κορίτσια συναρτάται θετικά με το κριτήριο του Δείκτη Μάζας Σώματος.

Τέλος, στα αγόρια είναι πιο αποδεκτός ο εκφοβισμός, από ό, τι στα κορίτσια. Δηλαδή, είναι πιθανό να αρέσει στα κορίτσια ένα αγόρι που έχει επιθετικές τάσεις, ενώ είναι μάλλον απίθανο να συμπαθήσει κανείς ένα κορίτσι – θύτη, ιδιαίτερα αν είναι υπερβολικά επιθετική η στάση του. Η βαθύτερη αιτία αυτής της σιωπηρής αποδοχής είναι οι κοινωνικές πεποιθήσεις αναφορικά με τις αποδεκτές συμπεριφορές. Από την άλλη, πάλι, πολλοί έχουν την τάση να δικαιολογούν και άρα να αποδέχονται την επιθετικότητα των αγοριών. Στο κάτω-κάτω...«τα αγόρια είναι αγόρια». Έτσι, τα κορίτσια τείνουν να αποδέχονται αυτό το στερεότυπο και να είναι περισσότερο ανεκτικά στη βία εκ μέρους των αρρένων¹.

¹ ΠΗΓΗ: Έκθεση «Ο εκφοβισμός στα σχολεία των ΗΠΑ» (2013), Ίδρυμα Hazelden (έρευνα πάνω στο πρόγραμμα πρόληψης του Olweus)

Ο ομόφυλος και ο ετερόφυλος εκφοβισμός των αγοριών - Σχέση ανδρισμού και βίας.

Εκ μέρους των αγοριών η βία επιστρατεύεται σε μία προσπάθεια διατήρησης της ανδρικής εξουσίας και ταυτότητας. Τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται περισσότερο με τον ηγεμονικό ανδρισμό είναι επί το πλείστον συναρθρωμένα με τη σωματική δύναμη, την εγκράτεια συναισθημάτων, την τραχύτητα χαρακτήρα, την αυτοπεποίθηση, τη δεξιοτεχνία, τη συμμετοχή στα κοινά και τις βίαιες πράξεις. Η ευθυγράμμιση με την ανδρική ταυτότητα απαιτεί αποστασιοποίηση από τη σωματική αδυναμία, το συναίσθημα, την εξάρτηση, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και ορισμένες συνεργατικές συμπεριφορές και απορρίπτονται ως θηλυπρεπή τα αγόρια που εκδηλώνουν τέτοια στάση.

Οι κοινωνικές προδιαγραφές που πρέπει να πληροί το αγόρι για να είναι αποδεκτό και να μη γίνεται θύμα επιθέσεων από ομόφυλους είναι η συμμετοχή σε αθλήματα, και δη στο ποδόσφαιρο, η ετεροφυλοφιλική σεξουαλικότητα και η ομοφυλοφοβία (W.Martino,1999). Τα αγόρια που ανταποκρίνονται σε αυτό το προφίλ, αστυνομεύουν καθετί μη ανδρικό και διαπαιδαγωγούν στην κανονικότητα του ηγεμονικού ανδρισμού. Οτιδήποτε αποκλίνει, προκαλεί φόβο, αηδία και η αντίδραση σ' αυτό είναι η παρενόχληση, η ταπείνωση, η επίθεση.

Υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων όπου ομάδες αγοριών που προσφέρουν στα ομόφυλα μέλη τους φιλία, περηφάνια, συγκινήσεις και κύρος, συχνά ζητούν από αυτά να πληρώσουν το τίμημα με επιτελέσεις κυριαρχίας και ανταγωνισμού που έχουν να κάνουν με επίδειξη σκληρότητας, αθλητικής ικανότητας, δύναμης, επιτυχίας με τα κορίτσια και γενναιότητας στους τσακωμούς για επιβεβαίωση.

Ο ανδρισμός δε συμβιβάζεται ούτε με την ταυτότητα του επιμελούς και συμμορφωμένου μαθητή, του «σπασίκλα», του «φυτού» που θεωρείται σε μεγάλο βαθμό «εκθηλωσμένη» (E.Reynold, 2001). Ο ηγεμονικός ανδρισμός ασκεί πιέσεις στα αγόρια που παρεκκλίνουν από τις κοινωνικές προδιαγραφές του, αναγκάζοντάς τα με ποικίλες πρακτικές από πολύ νωρίς να συνειδητοποιούν ότι η επιμέλεια και η συμμόρφωση με το κανονιστικό σχολικό σύστημα είναι αρετές συμβατές μόνο με τη γυναικεία ταυτότητα.

Στις επιτελέσεις ανδρικής κυριαρχίας μπορεί να περιλαμβάνεται ακόμη και η παρενόχληση κοριτσιών ή και εκπαιδευτικών. Η παρενόχληση που ασκούν τα αγόρια προς τα κορίτσια παίρνει τη μορφή βιασμού-σεξουαλικής παρενόχλησης, λεκτικής και σωματικής βίας και είναι πολύ διαδεδομένη πρακτική στα σχολεία με αποτέλεσμα τα περισσότερα αγόρια είτε να μετέχουν ενεργητικά ή να την αποδέχονται. Οι κυνικές στάσεις για το σεξ αποτελούν, επίσης, ένα σύνηθες χαρακτηριστικό στις συζητήσεις νεαρών ανδρών στα σχολεία, καθώς αντικατοπτρίζουν την αντίληψη ότι η σεξουαλική βία είναι «ανδροπρεπής» (Measor & Woods, 1984).

Η σεξουαλική παρενόχληση και η ομοφοβία μπορεί να θεωρηθεί ότι προέρχεται από τον φόβο ταύτισης με το θηλυκό. Όσο πιο φανατική στάση μισογυνισμού επιδείξουν, τόσο περισσότερο θεωρείται ότι υπογραμμίζουν την ανδρική τους ταυτότητα. Και ο μισογυνισμός εύκολα μετατρέπεται σε σεξουαλική βία.

Άξιο να μνημονευτεί επίσης είναι το γεγονός ότι η ενσωμάτωση αυτής της ταυτότητας περί ανδρισμού, άνευ διακρίσεως, τέμνει κάθετα την κοινωνική διαστρωμάτωση. Έτσι εξηγείται γιατί ακόμη και αγόρια αστικής ανατροφής με υψηλές επιδόσεις και ακαδημαϊκές προσδοκίες παρουσιάζουν έναν αντιδραστικό ανδρισμό και μια αντισχολική κουλτούρα απαξιώνοντας το διδακτικό προσωπικό και προκαλώντας προβλήματα στις αίθουσες διδασκαλίας.

Με τον τρόπο αυτό ακόμη και τα αγόρια από φυλετικές και ταξικές μειονότητες που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην εκπαίδευση, αποκτούν κύρος και πολιτισμικούς πόρους. Με άλλα λόγια η συμπεριφορά αυτή είναι «η ευκαιρία να ασκήσουν τη δική τους προσωπική εξουσία, ο μοναδικός ίσως τρόπος επιρροής, ως ύστατη λύση» (Archer, 1994:317).

Ο Λόγος περί ετεροσεξουαλικότητας μέσα στον οποίο τα αγόρια συγκροτούν τους ανδρισμούς τους είναι, επομένως, άμεσα συνδεδεμένος με τους Λόγους περί ομοφοβίας και μισογυνισμού και η συγκρότηση της ταυτότητας –σεξουαλικής και έμφυλης- των παιδιών γίνεται κατά κανόνα μέσω της διαφοράς και του αποκλεισμού.

Τα κορίτσια ως θύτες

Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μιλούν για τον εκφοβισμό, τείνουν να μιλούν μόνο για την εμφανή διάσταση της βίας αναφέροντας τις συμπλοκές, τις κοροϊδίες, τις κλοπές προσωπικών αντικειμένων ή την πρόκληση υλικών καταστροφών ως παραδείγματα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Βέβαια, η κατάσταση δεν είναι τόσο έκδηλη όταν οι δράστες είναι κορίτσια, γιατί οι τακτικές τους είναι στρεβλές εκδοχές ορισμένων φυσιολογικών μηχανισμών της κοινωνικής ανάπτυξης (B. Leckie, 1998). Τα κορίτσια μπορεί να είναι σιωπηρώς επικίνδυνα με τα θύματά τους και οι ενήλικες συχνά αποτυγχάνουν να διακρίνουν τη συμπεριφορά τους ως εκφοβισμό.

Η Leckie ανέτρεξε σε πολυάριθμες μελέτες που χρονολογούνται από το 1980 και προσδιόρισε τους πολλούς διαφορετικούς τρόπους που τα κορίτσια εκφοβίζουν. Θεωρεί ότι τα κορίτσια συνηθίζουν περισσότερο να ενοχλούν σωματικά, παρά να χτυπούν τους συμμαθητές τους στα πλαίσια του ασκούμενου εκφοβισμού. Αποσύρουν την φίλια τους ή δε συνάπτουν καθόλου φιλικές σχέσεις με τα άτομα που επιδιώκουν να εκφοβίσουν, και μιλούν μειωτικά και περιφρονητικά για τα επιτεύγματα τους (Zahn & Waxler, 1993:79-89). Το κοινό που έχουν οι εκφοβιστικές συμπεριφορές τους με τις αντίστοιχες αγορίστικες είναι ότι «χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό τη λεκτική επίθεση με την καθιέρωση και τη χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων» (Elliot, 1997:42).

Προσφιλής πρακτική τους είναι να σχηματίζουν κλειστά κυκλώματα συναναστροφών (κλίκες) και να μιλούν σε αυτά άλλα παιδιά –περισσότερους από έναν συνομηλίκους -ως τρόπο άσκησης ελέγχου. Συνηθίζουν να υποκινούν τα άλλα παιδιά να δράσουν επιθετικά την ώρα που αυτές στέκουν παράμερα για να παρακολουθήσουν το θέαμα. Στις ομάδες που σχηματίζουν, επιλέγουν μέλη με τυχαίο τρόπο και αποκλείουν άλλους χωρίς πραγματικό λόγο. Επίσης, χτίζουν συμμαχίες με άλλες κοινωνικές ομάδες σε μια προσπάθεια να κερδίσουν δημοτικότητα αλλά και θέσεις εξουσίας και επιρροής μεταξύ των συνομηλίκων (B. Leckie, 1998).

Δυστυχώς, τα υπόλοιπα παιδιά παίζοντας το παιχνίδι της δημοτικότητας και της εξουσίας μεταξύ ομηλίκων, αποφεύγουν να διαχωρίσουν τη θέση τους, φοβούμενα μήπως απομακρυνθούν από την ομάδα. Τους φαίνεται πιο εύκολο να μην κάνουν

τίποτα, παρά να κάνουν το σωστό. Έτσι προσθέτουν γόητρο στην εξουσία του θύτη, δίνοντας στα θύματα την ψευδαίσθηση ότι ο νταής έχει αμοιβαία υποστήριξη και όλοι είναι εναντίον του ενός.

«Εκφοβισμός από κορίτσι» μπορεί να σημαίνει από ήπιες πράξεις παθητικής επιθετικότητας μέχρι την απολύτως μυστική μάχη. Το κορίτσι θα επιλέξει ένα θύμα και θα προσδιορίσει τί είναι πιο σημαντικό σε αυτό το παιδί. Στη συνέχεια θα επικεντρωθεί σε τρόπους για να βλάψει, να σαμποτάρει, ή να διαταράξει αυτό που είναι σημαντικό για το συγκεκριμένο παιδί. Μερικές από τις τακτικές που χρησιμοποιούνται από τα κορίτσια που εκφοβίζουν, περιλαμβάνουν:

- τηλεφωνήματα ανώνυμα, φάρσες ή παρενοχλήσεις μέσω emails και κυβερνο-εκφοβισμό από ψεύτικους λογαριασμούς και διαδικτυακά προφίλ
- αστεία ή κόλπα που έχουν εσκεμμένα μεθοδευτεί για να φέρουν σε δύσκολη θέση και να ταπεινώσουν το θύμα (όπως στην ταινία Mean Girls)
- ψιθυριστά σχόλια μπροστά σε άλλα παιδιά με την πρόθεση να αισθάνονται τα θύματα ότι είναι αποκλεισμένα
- λεκτικές αλληλεπιδράσεις (κοροϊδεύοντας, διασπείροντας μια φήμη που εξαπλώνεται και άλλα κακόβουλα σχόλια)
- παρασκηνιακή ενθάρρυνση άλλων παιδιών για να αγνοήσουν ένα συγκεκριμένο παιδί ή να του επιτεθούν (Leckie, 1998)

Ο στόχος αυτής της κίνησης είναι να αποκτήσουν εξουσία πάνω στο θύμα μέσω της απομόνωσης, της ταπείνωσης και του ελέγχου των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους.

Αυτές οι αναδυόμενες συμπεριφορές εκφοβισμού μπορεί να παρατηρηθούν σε παιδιά ήδη από το νηπιαγωγείο. Πολλά παιδιά ξεπερνούν αυτή τη συμπεριφορά μέσω της κανονικής κοινωνικοποίησης και μέσω της διόρθωσης από τους ενήλικες. Ορισμένα, ωστόσο, απλά επιβιώνουν συνεχίζοντας αυτές τις συμπεριφορές γιατί έχουν μάθει τρόπους, ώστε να περνούν απαρατήρητα και να μην εντοπίζονται.

Τα κορίτσια ως θύματα – Αιτίες θυματοποίησης

Παρά τον υπόγειο και διαβρωτικό χαρακτήρα των θηλυκών επιθέσεων, φαίνεται ότι τα κορίτσια θυματοποιούνται από κορίτσια σε ένα ποσοστό μικρότερο από ότι θυματοποιούνται από αγόρια. Σύμφωνα μάλιστα με ελληνική έρευνα των Γ. Τζαμαλούκα, Β. Ευαγγέλου, Π. Ασημάκη, Σ. Χατζηφωτίου και Ι. Χλιαουτάκη (2009) φαίνεται ότι τα κορίτσια θυματοποιούνται από τα αγόρια σε ποσοστό 60%. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πιθανότερο να γίνουν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης. Αυτό άλλωστε ερμηνεύεται και από την προσπάθεια ανάδειξης της αρρενωπότητάς του θύτη που του υπαγορεύει ο λόγος περί ανδρικού ηγεμονισμού.

Ορισμένα αγόρια διακρίνουν μια σεξουαλική πρόκληση ακόμη και στο γυναικείο ντύσιμο δικαιολογώντας την επιθετικότητά τους σύμφωνα με την αντιλαμβανόμενη ευπάθεια του αποδέκτη (ένα είδος ψυχολογικής πρόσκλησης), χωρίς αυτό να σημαίνει αναγκαστικά ότι η φυσική του εμφάνιση είναι προκλητική (Wyatt, 2000).

Ακόμη, τα κορίτσια μπορούν να δέχονται σεξιστικές συμπεριφορές λόγω της σωματικής τους διάπλασης, όταν δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα που θεωρούνται φυσιολογικά για την ηλικία τους. Οι σωματικές αλλαγές στην εφηβεία είναι περισσότερο εμφανείς στα κορίτσια, ιδιαίτερα, με την ανάπτυξη του στήθους. Το γυναικείο στήθος είναι αυτό που «ξυπνά» άλλωστε τη σεξουαλική διάθεση στα αγόρια (Ασκητής, 2000). Η πρόωμη ανάπτυξή τους καταλήγει συχνά να γίνεται αφορμή για κοροϊδευτικά σχόλια, που υπονοούν ότι η σεξουαλική τους εμπειρία θα είναι τόσο πρόωρη, όσο και τα σώματά τους (Τίφερ, 1982).

Συνδυάζοντας το φύλο με την εθνικότητα μπορούμε να πούμε πως τα κορίτσια πέφτουν περισσότερες φορές θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης από ομόφυλες λόγω της εθνικότητάς τους. Τα σχόλια αυτά συνήθως έχουν τη μορφή προσβλητικών και χυδαίων μηνυμάτων σε σημειώματα και τοίχους και θεωρείται ότι η αφορμή τους δεν είναι η έμφυλη διαφορά τόσο, όσο η προσπάθεια μείωσης του θύματος λόγω διαφορετικής καταγωγής (Τζαμαλούκα, Ευαγγέλου, Ασημάκη, Χατζηφωτίου και Χλιαουτάκη, 2009).

Ο έμφυλος εκφοβισμός

«Έμφυλο εκφοβισμό» αποκαλούμε τις εκφοβιστικές συμπεριφορές που υφίστανται ή ασκούν οι νέοι/-ες με κριτήριο το φύλο, όπως η σεξουαλική παρενόχληση, ιδίως με τη μορφή σχολίων ή χειρονομιών σεξουαλικού χαρακτήρα, η σωματική κακοποίηση ή ταπείνωση, η απομόνωση ή η διάδοση φημών για κάποιο άτομο εξαιτίας του πραγματικού ή του αντιλαμβανόμενου φύλου ή έμφυλου προσανατολισμού του (Anagnostopoulos et al., 2009). Εκτιμάται ότι στρέφεται εναντίον ατόμων τα οποία θεωρείται πως δεν συμμορφώνονται με τις ιδεώδεις νόρμες που συνδέονται με την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα σε ένα δεδομένο πλαίσιο.

Οι διαδικασίες διαμόρφωσης της γυναικείας ταυτότητας και της ανδρικής, όπως είδαμε, είναι εξαιρετικά σύνθετες και πολύπλοκες. Ωστόσο η κυρίαρχη διχοτομία, αρσενικό-θηλυκό, μας εμποδίζει να διακρίνουμε το φάσμα των αποκλίσεων και των διαφοροποιήσεων που υπάρχουν τόσο μέσα στην ίδια ομάδα φύλου, όσο και μεταξύ των δύο ομάδων φύλου.

Στο έντυπο υλικό που παρήγαγε το ΚΕΘΙ (2008) αναφέρεται αδρομερώς ο τρόπος που δομούνται και αποκρυσταλλώνονται οι έμφυλες ταυτότητες μέσα στον σχολικό χώρο. Από όλους τους μαθητές που φέρουν την ανδρική ταυτότητα, αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη πιθανότητα να δεχτούν τον έμφυλο εκφοβισμό είναι η κατηγορία των καλών μαθητών, που συμμορφώνονται με το σύστημα και έχουν πνευματικότητα και ευαισθησίες και τα παιδιά που παρουσιάζουν ευδιάκριτα κάποια χαρακτηριστικά προσιδιάζοντα με τη γυναικεία ταυτότητα, όπως η ενσυναίσθηση και η έλλειψη σκληρών τρόπων συμπεριφοράς. Κοντά στις στερεότυπες νόρμες ανδρικής ταυτότητας η D. Reay (2001) έρχεται να προσθέσει και κάποια είδη λόγων για τη γυναικεία ταυτότητα Στόχος της ήταν να μελετήσει τον τρόπο διαμόρφωσης της θηλυκής κουλτούρας στο σχολείο. Διέκρινε λοιπόν τις εξής ξεχωριστές ομάδες: 1) τα «καλά κορίτσια» και 2) τα «κοριτσάκια» που εκδήλωναν τις παραδοσιακές εκδοχές της θηλυκότητας (καλές μαθήτριες, φρόνιμες, καλότροπες) 3) τις «μοδάτες» και 4) τα αγοροκόριτσα που υιοθετούσαν εναλλακτική θηλυκότητα.

Από τις παραπάνω θηλυκές κατηγορίες αποδείχτηκε ότι ο έμφυλος εκφοβισμός με τη μορφή της σεξουαλικής παρενόχλησης αφορούσε κατ' εξοχήν τα κορίτσια που

ασχολούνταν με τον υπερτονισμό της θηλυκής τους πλευράς («οι μοδάτες») και τα αγοροκόριτσα που απέκλιναν αρκετά από το αποδεκτό μοντέλο.

Η σεξουαλική παρενόχληση – Διεθνή και εθνικά δεδομένα

Ως σεξουαλική παρενόχληση θεωρείται η συμπεριφορά που: (α) συνιστά μια διάκριση λόγω φύλου σε βάρος του θύματος, (β) προσβάλλει την αξιοπρέπειά του και (γ) λειτουργεί εκφοβιστικά ή απειλητικά (Στεφανάκη, 2003). Η σεξουαλική παρενόχληση στον χώρο του σχολείου σημαίνει τη στοχοποίηση ενός ατόμου με σκοπό την περιθωριοποίησή του. Είναι μια μορφή σχολικής βίας, η οποία μάλιστα φαίνεται να αυξάνεται ραγδαία (Αρτινοπούλου, 2001).

Όπως αναφέρει η Βαραβόγλη (2004) στον Καναδά η επιθετική συμπεριφορά αυτού του είδους συμβαίνει κάθε επτά λεπτά στον χώρο του προαυλίου και κάθε εικοσιπέντε λεπτά μέσα στην τάξη. Αυτό είναι πολύ ανησυχητικό γιατί δηλώνει ότι οι δάσκαλοι των τάξεων είτε ανέχονται αυτή τη συμπεριφορά, είτε δε γνωρίζουν ότι η σχολική επιθετικότητα υπάρχει μέσα στην τάξη τους (Καλλιωτάκης, 2000). Σε έρευνα του 2001 για τα σχολεία του Ισραήλ το 16% των αγοριών ανέφεραν ότι οι ομήλικοί τους, τούς έδειχναν άσεμνες εικόνες και το 10,9% των κοριτσιών δήλωσαν ότι προσπαθούσαν να τις αγγίξουν με σεξουαλικό τρόπο (Zeira, 2001).

Στα σχολεία της Αμερικής, αντίστοιχα, το 66% των μαθητών δήλωσαν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης που αφορούσε σε λεκτικά σεξουαλικά υπονοούμενα, χειρονομίες, αστεία, ενώ το 7% αφορούσε την παρακολούθηση αγοριών ή κοριτσιών τη στιγμή που άλλαζαν στα αποδυτήρια ή στις τουαλέτες (Murdock, 1993).

Μια πρόσφατη αμερικανική μελέτη, με τον τίτλο «Διάπραξη εκφοβισμού και συνεπακόλουθη άσκηση σεξουαλικής βίας ανάμεσα στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», που δημοσιεύθηκε από το Πανεπιστήμιο του Ιλλινόις και το CDC, επιχείρησε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της παρενόχλησης και της σεξουαλικής βίας στην ηλικία από δέκα έως δεκαπέντε ετών.

Η μελέτη, διεξήχθη την άνοιξη του 2008, από ερευνητές στο Πανεπιστήμιο του Illinois at Urbana-Champaign σε δείγμα 1.391 μαθητών και εξέταζε τη σχέση μεταξύ

των εμπειριών του εκφοβισμού και της σεξουαλικής βίας. Διαπιστώθηκε ότι 27% των ερωτηθέντων κοριτσιών και 25% των ερωτηθέντων αγοριών ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν μια μορφή σεξουαλικής βίας στο γυμνάσιο κατά το προηγούμενο έτος. Τις περισσότερες φορές, η σεξουαλική βία πραγματοποιήθηκε στους σχολικούς διαδρόμους ή τάξεις.

Οι πιο κοινές μορφές σεξουαλικής βίας που αναφέρθηκαν ήταν η σωματική σεξουαλική βία, η λεκτική σεξουαλική βία και η ομοφοβική σεξουαλική βία. Ωστόσο, σε ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τη σεξουαλική βία, οι μαθητές μερικές φορές υποτιμούσαν την παρενόχληση, λέγοντας ότι ο δράστης «αστειευόταν» και ότι το περιστατικό «δεν ήταν τόσο άσχημο ή σοβαρό».

Η μελέτη δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Εφηβικής Υγείας τον Ιανουάριο του 2012 και αποκάλυψε σημαντικά ποσοστά του εκφοβισμού, ομοφοβικά πειράγματα και σεξουαλική παρενόχληση μεταξύ των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφή ανυπόστατης σεξουαλικής φήμης, τραβήγματος των ρούχων, καταναγκαστικής επαφής και αγγίγματος σε ερωτογενείς περιοχές, «φιλικά» ομοφοβικά πειράγματα καθώς και αστεϊσμούς για τη σεξουαλική ταυτότητα φίλων.

Τέλος, στην Ελλάδα σύμφωνα με έρευνες του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού το 15% των αγοριών και το 11% των κοριτσιών έχουν δεχθεί σεξουαλική παρενόχληση στην παιδική τους ηλικία.

Ενώ οι εμπειρίες της νεανικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς και η άσκηση της σεξουαλικής βίας είναι δύο από τα σημαντικότερα προβλήματα της δημόσιας υγείας, στην Ελλάδα υπάρχει μικρή έρευνα σχετικά με τις θετικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο. Στη χώρα μας, μάλιστα, μελετάται μόνο ως μορφή σχολικής βίας και η προσπάθεια καταμέτρησής της γίνεται μέσα από απλές πράξεις παρενόχλησης χωρίς να αναδεικνύεται το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εκδηλώθηκε η πράξη και το κινήτρό της.

Στάσεις μαθητών απέναντι στη σχολική βία – Διαφοροποίηση κατά φύλο

Οι Αν. Χουντουμάδη και Λ. Πατεράκη (2001, στο ΚΕΘΙ, 2008) διερεύνησαν τις διαφορές στις στάσεις και τα συναισθήματα των μαθητών /τριών τόσο απέναντι στις δράσεις βίαιων μορφών συμπεριφοράς –λεκτικής και σωματικής- όσο και απέναντι σε αυτή καθαυτή τη βίαιη συμπεριφορά. Η έρευνα έγινε στην Αθήνα, με 1312 παιδιά, 8-12 ετών, 51% κορίτσια και 49% αγόρια. Καταλήγουν ότι τα αγόρια επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανοχή και επιδοκιμασία στο φαινόμενο. Οι διαφορές που προέκυψαν με βάση το φύλο επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα ερευνών (Eisenberg & Lennon 1983, Eisenberg et all 1991) ότι οι γυναίκες συμπάσχουν περισσότερο από ότι οι άνδρες.

Η εξέταση με βάση το φύλο αναδεικνύει ορισμένες τάσεις, οι οποίες θα αναφερθούν περιγραφικά μόνο, καθώς οι αριθμοί ήταν μικροί και δεν υπολογίστηκαν στατιστικά. Τα αγόρια είτε ως θύματα, είτε ως δράστες/θύματα ανέφεραν, συχνότερα από τα κορίτσια, ότι τα θύματα «το άξιζαν» (34,5% vs 14,28%). Ταυτόχρονα εξέφραζαν πιο συχνά από τα κορίτσια την ανησυχία ότι «θα τους μάλωναν οι γονείς/εκπαιδευτικοί» (28,3% vs 9,52%).

Περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια (71,3% vs 44,5%) είτε θύματα, είτε δράστες/θύματα εκφοβισμού, ανέφεραν ότι οι γονείς τους τους είχαν μιλήσει για το θέμα

Περισσότερα κορίτσια (46,7%) ανέφεραν στους γονείς τους ότι υπήρξαν θύματα, παρά τα αγόρια (29,1%)

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα τελευταία δεδομένα στατιστικών ερευνών από τη διεθνή κυρίως- αλλά και από την εγχώρια- εμπειρία η εργασία αυτή αποπειράθηκε να αποτυπώσει την έμφυλη διάσταση του σχολικού εκφοβισμού. Το φύλο θεωρείται συνολικά ως ένας από τους βαρύνοντες παράγοντες που ασκεί σημαντική επιρροή στο φαινόμενο. Προβλέπει την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού και τη θυματοποίηση, αν και διαθέτει σημαντικότερη προβλεπτική ικανότητα για τους εκφοβιστές.

Τα αγόρια είναι το φύλο που φαίνεται να επικρατεί εξίσου στις ομάδες των εκφοβιστών και των θυμάτων επιβεβαιώνοντας πληθώρα ερευνών που καταγράφουν παρόμοια αποτελέσματα.

Το φύλο εκτός από τη συχνότητα φαίνεται να επηρεάζει τη μορφή, την κατεύθυνση και τις συνέπειες του εκφοβισμού. Σημαντική έμφυλη επιρροή ασκείται στη μορφή του εκφοβισμού που επιλέγουν τα παιδιά, με τα αγόρια να καταφεύγουν στη χρήση άμεσων μορφών βίας και τα κορίτσια να χρησιμοποιούν κυρίως τον κοινωνικό εκφοβισμό και τον εκφοβισμό μέσω του χειρισμού των σχέσεων.

Τα κορίτσια καταφεύγοντας σε έμμεσες μορφές κοινωνικού εκφοβισμού, έχουν πιο μακρόχρονα αποτελέσματα και πολύ πιο τοξικά για τα θύματά τους, καθώς δεν είναι εύκολα ανιχνεύσιμες οι συμπεριφορές τους ως εκφοβιστικές.

Ανάλογα με τις αναπαραστάσεις του φύλου ποικίλλει και η κατεύθυνση του εκφοβισμού. Έτσι, τα αγόρια και τα κορίτσια που παρεκκλίνουν από το μέσο όρο της σεξουαλικότητας, είτε αυτή ορίζεται ως αποδεκτή αρρενωπότητα, είτε ως αποδεκτή θηλυκότητα, δέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές με στόχο την κανονικοποίησή τους. Τότε μιλάμε για «έμφυλο εκφοβισμό» που στη σχολική ζωή δε διακρίνεται από τις υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού. Μία από τις μορφές του έμφυλου εκφοβισμού είναι και η σεξουαλική παρενόχληση, η οποία πάντοτε υποκρύπτει διάθεση ταπείνωσης του θύματος. Ακόμη και η στάση των μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό θεωρείται ότι έχει μία προβλεψιμότητα ανάλογα με το φύλο, τοποθετώντας τα κορίτσια πρώτα σε ενσυναίσθηση, σε δεκτικότητα απέναντι σε μία σχετική κουβέντα με θέμα τον εκφοβισμό και σε διάθεση να κοινοποιήσουν το θέμα σε έναν σημαντικό ενήλικα

Μελετώντας τον σχολικό εκφοβισμό από τη σταθερά του φύλου, ουσιαστικά από μια κοινωνική αφετηρία του, αποκαλύπτεται με μία αυξημένη σταθερότητα η τυπολογία του και καθίσταται εφικτή η πρόγνωση των κρουσμάτων αλλά και ο έλεγχος της κοινωνικής του έκτασης. Επιπλέον με τις θεωρήσεις αυτού του είδους αποφεύγουμε να εστιάζουμε στη μικροκλίμακα του σχολικού εκφοβισμού, που ενέχει το μεμονωμένο άτομο, και ενισχύουμε τις ολιστικού τύπου, οικοσυστημικές προσεγγίσεις διαχείρισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anagnostopoulos, D., Buchanan, N.T., Pereira, C., & Lichty, L.F. (2009). School staff responses to genderbased bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Educational Policy*, vol. 23, pp. 519-553.

Archer, J (1994), Power and male violence, in:J.Archer (Ed) *Male Violence*, pp.310-332,London, Routledge

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

Ασκητής Θ. (2000), Η σεξουαλική αφύπνιση της εφηβείας, Αθήνα, Καστανιώτη.

Βαραβόγλη Α. (2006), Τι ωθεί τα παιδιά στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Christensen, H.H., & Clark, R.N. (1996). Increasing public involvement to reduce depreciative behavior in recreation settings in Goldsten, A.G. (Eds). *The psychology of vandalism*, pp.255-273. New York, Plenum Press.

Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York, Wiley

Eisenberg, N. and R. Lennon (1983), “Sex Differences in Empathy and Related Capacities”, *Psychological Bulletin*, vol 94, No 1, pp.100-131.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Miller, P., Carlo,G., Poulin, R., Shea, C., and Shell, R. (1991),*Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 61, pp. 459-470.

Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools*, (2nd edition). Great Britain, Prentice Hall.

Espelage D. L., Basile K., Hamburger M., (2008), Bullying Perpetration and Subsequent Sexual Violence Perpetration Among Middle School Students, *Journal of*

Adolescent Health, Volume 50, Issue 1, pp 60-65, January 2012 Διαθέσιμο στο:
[http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(11\)00274-6/fulltext](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(11)00274-6/fulltext)

Καλλιωτάκης Π. (2000), Η σχολική βία στην προοπτική της παγκοσμιοποίησης: η φύση και η έκταση του προβλήματος στη χώρα μας, I Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ναύπλιο, 8-10.11.2001.

Krauss, R.M., et al. (1996). Field and laboratory studies of littering. In Goldstein, A.P. (Eds). The psychology of vandalism. New York, Plenum Press

Leckie, B. (1998) Girls, Bullying Behaviours and Peer Relationships: The Double Edged Sword of Exclusion and Rejection.. Paper presented at the Annual Conference at the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia, Nov.10-Dec.4,1997 Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<http://www.vcoe.org/Portals/VcsoPortals/hth/Bullying/Bully.Girls.pdf>

Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and a reprise. Child Development, v.51, pp.964-980.

Martino, W (1999), “Cool Boys”, “Party Animals”, “Squids” and “Poofers” : interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school, British Journal of Sociology of Education, Vol 20, No2, pp. 239-263

Measor, L & Woods, P (1984), Changing Schools: pupil perspectives on transfer to a comprehensive, Milton Keynes, Open University Press

Murdock K. (1993), Sexual harassment in schools, Kysilko, Virginia, National Association of State Boards of Education.

Namka L. (2001), Children who are traumatized by bullying, School violence explained: Table of Contents, Arizona.

Olweus, D. (1993). Bulling at school. What we know and what we can do. Oxford, Blackwell

Olweus, D. (1996). Bully victim problems at school, Prospects, vol.26, No 2, pp.133-139, 331-359.

Orpinas, P.K. (1995). The co-morbidity of violence – related behaviors with health risk behaviors in a population of high school students, *Journal of Adolescent Health*, vol .16, pp. 216-225.

Στεφανάνη Κ. (2003), Σεξουαλική παρενόχληση (κυρίως στο χώρο εργασίας), Ρέθυμνο, Κ.Ε.Θ.Ι

Reay, D. (2001). «Μοδάτα κορίτσια», «Καλά κορίτσια», «Κοριτσάκια» και «Αγοροκόριτσα»: Έμφυλος Λόγος, Κουλτούρες Κοριτσιών και Γυναικείες Ταυτότητες στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Ταυτότητες φύλου, διαδικασίες διαμόρφωσης και Τρόποι Έκφρασης στο Σχολικό Περιβάλλον, τόμος 1, Αθήνα, ΚΕΘΙ, 2008, σελ. 21-45

Reynold, E (2001). Learning the “Hard Way”: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, Vol.22, No 3, pp.369-385

Τζαμαλούκα Γ., Ευαγγέλου Β., Ασημάκης Π., Χατζηφωτίου Σ., Χλιαουτάκης Ι., (2009), Η σεξουαλική παρενόχληση ως φαινόμενο θυματοποίησης μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Ποιν.Δικ. & Εγκληματολογία τ.1/2009 (ΕΤΟΣ 1ο.)* σ. 35-47

Τίφερ Λ. (1982), Η ανθρώπινη Σεξουαλικότητα, Ο κύκλος της Ζωής (μτφρ. Κωστόπουλος Ι.), Αθήνα, Ψυχογιός.

Wyatt N. (2000), *Legal Definitions of Sexual Harassment*, California, Penn State University.

Χουντουμάδη & Πατεράκη (2001), Νταηλίκια και Νταήδες σε Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα: Οι Στάσεις των Μαθητών και η Ενημέρωση των Εκπαιδευτικών και των Γονέων, Στο: Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο: Ταυτότητες φύλου, Διαδικασίες Διαμόρφωσης και τρόποι έκφρασης στο σχολικό περιβάλλον, τόμος 1, Αθήνα, ΚΕΘΙ, 2008, σελ. 224-237

Zahn, C., & Waxler, W. (1993). Warriors and worries: gender and psychopathology. Special issue: toward a developmental perspective on conduct disorder. *Development and psychopathology*, vol 5, No1-2, pp.79-89.

Zeira A. (2001), Sexual Harassment in Jewish and Arab public school in Israel,
Child Abuse and Neglect, vol. 26, pp.149-166.

Πρόγραμμα Πρωτογενούς Πρόληψης της Έμφυλης Βίας: “Χτίζοντας Υγιείς Σχέσεις ανάμεσα στα Δύο Φύλα”

GEAR against IPV^{Eng.Ab}

Κική Πετρουλάκη¹, Αντωνία Τσιριγώτη², Αθανάσιος Ντιναπόγιας²

¹Ψυχολόγος, Ph.D., ²Ψυχολόγος, M.Sc.

Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας

info@antiviolence-net.eu

Περίληψη

Το Πρόγραμμα GEAR against IPV συνιστά μια συντονισμένη δράση πρωτογενούς πρόληψης της βίας κατά των γυναικών και κοριτσιών μέσω παρεμβάσεων ευαισθητοποίησης μαθητών/ριών Β/θμιας εκπαίδευσης από κατάλληλα καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς. Στόχος του προγράμματος είναι η προώθηση της δημιουργίας υγιών και ισότιμων σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα και της ανάπτυξης μηδενικής ανοχής στη βία. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το 2009 έως το 2011 σε 4 χώρες (Ελλάδα, Αυστρία, Γερμανία, Κροατία). Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν σε Αυστρία, Γερμανία και Ελλάδα: α) 9 Επιμορφωτικά Σεμινάρια 167 εκπαιδευτικών και β) 27 Βιωματικά Εργαστήρια Ευαισθητοποίησης 556 μαθητών/ριών. Στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια σε 13 Γυμνάσια και Λύκεια σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας (252 μαθητές/-ριες). Στο άρθρο αυτό γίνεται παρουσίαση του προγράμματος, των δράσεων καθώς και του Εκπαιδευτικού Υλικού το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να υλοποιήσουν στην τάξη τους ένα πρόγραμμα πρόληψης της βίας στις σχέσεις των εφήβων.

Λέξεις κλειδιά: πρωτογενής πρόληψη, έμφυλη βία, βία μεταξύ ερωτικών συντρόφων, στερεότυπα των δύο φύλων, έφηβοι/-ες.

Abstract

The GEAR against IPV project is a coordinated action of primary prevention of Intimate Partner Violence (IPV) through interventions aimed at raising secondary school students' awareness by specially trained teachers. The aim of the project is to promote the development of healthy and equal relationships between the sexes and the development of zero tolerance towards violence. The project was implemented from 2009 to 2011 in 4 countries (Greece, Austria, Germany and Croatia). A total of 9 Training Seminars of 167 teachers and 27 experiential Awareness Raising Workshops of 556 students were implemented and evaluated in Austria, Germany and Greece. In Greece, experiential Awareness Workshops were implemented in 13 Junior and High Schools in various areas of Greece (252 students). This paper presents the programme, the activities, as well as the Educational Material that can be used by teachers who intent to implement in their classroom an IPV primary prevention program.

Keywords: primary prevention, gender based violence, intimate partner violence, gender stereotypes, adolescents.

Εισαγωγή

Πριν από 25 χρόνια περίπου, η Βία κατά των Γυναικών, δεν θεωρείτο ένα πρόβλημα που άξιζε να κεντρίσει το διεθνές ενδιαφέρον. Τα τελευταία χρόνια, όμως, το φαινόμενο της Βίας κατά των Γυναικών έχει τεθεί μεταξύ των προτεραιοτήτων πολλών διεθνών οργανισμών όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.), η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και το Συμβούλιο της Ευρώπης, καθώς φαίνεται να αποτελεί ένα φαινόμενο που όχι μόνο αποκτά ανησυχητικές διαστάσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και αυξάνεται συνεχώς, και ιδιαίτερα όσον αφορά τις μορφές της συντροφικής, της έμφυλης και ενδοοικογενειακής βίας.

Η Βία κατά των Γυναικών και Κοριτσιών έχει διάφορες μορφές, όπως η ενδοοικογενειακή βία, η βία μεταξύ ερωτικών συντρόφων ή αλλιώς συντροφική βία,

η σεξουαλική κακοποίηση και ο βιασμός, η σεξουαλική παρενόχληση στην εργασία, η δολοφονία γυναικών και/ή νεογέννητων κοριτσιών, το εμπόριο γυναικών και/ή κοριτσιών με στόχο την οικονομική και σεξουαλική εκμετάλλευσή τους (trafficking), ο ακρωτηριασμός των γεννητικών οργάνων των γυναικών/κοριτσιών (female genital mutilation), εγκλήματα τιμής (honour crimes), κ.ά. Κάποιες από τις μορφές αυτές είναι πιο συχνές σε ορισμένες χώρες –όπως, για παράδειγμα, ο ακρωτηριασμός των γεννητικών οργάνων των γυναικών στην Αφρική- αλλά μια από τις πιο συχνές μορφές βίας κατά των γυναικών που συμβαίνει σε κάθε κοινωνία είναι η κακοποίηση των γυναικών από το σύζυγο ή τον ερωτικό τους σύντροφο (Krug et al., 2002; Heise, Ellsberg & Gottmoeller, 2002; Krantz & Garcia-Moreno, 2005). Αυτή η μορφή βίας αποδίδεται στη βιβλιογραφία ως ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών, συζυγική βία, συντροφική βία ή βία μεταξύ ερωτικών συντρόφων.

Ο όρος Ενδοοικογενειακή βία αναφέρεται σε κάθε μορφής βία στην οικογένεια ανεξαρτήτως της ηλικίας ή του φύλου του θύματος ή του δράστη (Ellsberg & Heise, 2005). Αποτελεί δηλαδή έναν όρο που έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει όχι μόνο τη βία ανάμεσα στο ζευγάρι αλλά και τη βία μεταξύ γονιών (ή φροντιστών) και παιδιών, γονιών (ή φροντιστών) και ηλικιωμένων ατόμων, αλλά και ανάμεσα σε αδέρφια. Έτσι, η συντροφική βία αποτελεί μέρος της ενδοοικογενειακής βίας και γι' αυτό συχνά αναφέρεται ως “ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών” (αυτός είναι άλλωστε και ένας από τους λόγους που δημιουργήθηκε ο όρος Βία μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων).

Ο όρος Βία μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων (ΒΕΣ) ή Συντροφική Βία αποτελεί έναν πιο πρόσφατο όρο που δημιουργήθηκε με στόχο να συμπεριλάβει όλες τις μορφές βίας κατά των γυναικών που διαπράττονται από ερωτικό σύντροφο, ανεξάρτητα από το αν είναι παντρεμένοι ή όχι, αλλά και για να αποκλείσει άλλες μορφές βίας οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στον όρο ενδοοικογενειακή βία, όπως η κακοποίηση των παιδιών και των ηλικιωμένων ατόμων (McCue, 2008).

Έτσι λοιπόν, με τον όρο Βία μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων ή Συντροφική Βία ορίζεται:

το σύνολο επιθετικών και καταναγκαστικών συμπεριφορών που μπορεί να περιλαμβάνουν πρόκληση σωματικού τραυματισμού, ψυχολογική και σεξουαλική κακοποίηση, σταδιακή κοινωνική απομόνωση, καταδίωξη, αποστέρηση, εκφοβισμό, και απειλές. Οι συμπεριφορές αυτές διαπράττονται από κάποιον που έχει, είχε ή επιθυμεί να έχει μια ερωτική ή ρομαντική σχέση με ένα ενήλικο ή εφήβο άτομο με μοναδικό στόχο τον έλεγχο του ενός συντρόφου από τον άλλο (Family Violence Prevention Fund, 2004).

Παρόλο που η βία στις ρομαντικές ή ερωτικές σχέσεις των εφήβων συμπεριλαμβάνεται στον παραπάνω ορισμό της ΒΕΣ, τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να διατυπώνονται ξεχωριστοί ορισμοί ειδικά για τη Βία στις Ρομαντικές ή Ερωτικές Σχέσεις των Εφήβων όπως είναι ο εξής: ο όρος βία στις σχέσεις των εφήβων αναφέρεται σε ένα σύνολο επαναλαμβανόμενων πράξεων μέσω των οποίων κάποιο άτομο ασκεί σωματική, σεξουαλική ή συναισθηματική κακοποίηση σε ένα άλλο άτομο με το οποίο βγαίνει ραντεβού ή έχει σχέση μαζί του, ανεξαρτήτως φύλου, και όπου το ένα ή και τα δύο μέλη του ζεύγους είναι εφηβικής ηλικίας (Chamberlain & Levenson, 2010). Όπως και στη ΒΕΣ στους ενήλικους, η έννοια των “επαναλαμβανόμενων” συμπεριφορών έχει ως στόχο να διαφοροποιήσει τη βία σε μια σχέση από ένα μεμονωμένο γεγονός (π.χ. μια μεμονωμένη εμπειρία σεξουαλικής κακοποίησης σε ένα πάρτι μεταξύ δύο ατόμων που δεν γνωρίζονταν από πριν), καθώς αυτό που τα διαχωρίζει είναι ο επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας των συμπεριφορών που έχουν ως στόχο τον έλεγχο του ενός συντρόφου από τον άλλο.

Επίσης, η κυβέρνηση της Βρετανίας –με βάση τα αποτελέσματα της πιο πρόσφατης έρευνας, που διεξάγει σε τακτά χρονικά διαστήματα (Flatley, Kershaw, Smith, Charlin, & Moon, 2010), από τα οποία φάνηκε ότι η ηλικιακή ομάδα που διατρέχει μεγαλύτερο κίνδυνο κακοποίησης από σύντροφο είναι αυτή των 16-19 ετών- αποφάσισε την τροποποίηση του ορισμού της ενδοοικογενειακής βίας με στόχο να συμπεριλάβει και τη βία στις ρομαντικές/ερωτικές σχέσεις των εφήβων (Home Office, 2012).

Καθώς οι κοινωνίες –παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες– παραμένουν σε σημαντικό βαθμό “πατριαρχικά δομημένες”, δηλαδή κοινωνίες κυριαρχίας του ενός φύλου έναντι του άλλου, η βία φαίνεται να μην

κατανέμεται ισότιμα στα δυο φύλα, αλλά αντιθέτως πλήττει κυρίως τις γυναίκες και τα κορίτσια.

Παγκοσμίως, εκτιμάται ότι 1 στις 3 γυναίκες έχει υποστεί σεξουαλική ή σωματική κακοποίηση κατά τη διάρκεια της ζωής της (United Nations Development Fund for Women, 2003).

Στην Ευρώπη, οι εκτιμήσεις είναι εξίσου ανησυχητικές. Σύμφωνα με την έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (European Union Agency for Fundamental Rights – FRA) που διεξήχθη το 2012 σε 28 Κράτη Μέλη της Ε.Ε. μέσω δομημένων συνεντεύξεων σε τυχαίο δείγμα 42,000 γυναικών, ηλικίας 18-74 ετών (αντιπροσωπευτικό δείγμα περίπου 1.500 γυναικών ανά χώρα), σχεδόν 1 στις 5 γυναίκες (22%) έχει υποστεί κάποιας μορφής σωματική και/ή σεξουαλική βία από σύντροφο και 1 στις 5 από μη σύντροφο (ξένο άτομο, γνωστό, συγγενή, προϊστάμενο, συνάδελφο). Συνολικά, 1 στις 3 γυναίκες στην Ευρώπη έχει υποστεί σωματική και σεξουαλική βία από σύντροφο, μη σύντροφο ή και τα δύο (FRA, 2014). Τα δεδομένα από το δείγμα της Ελλάδας δείχνουν ότι 1:4 γυναίκες (25%) δηλώνει ότι έχει υποστεί κάποιας μορφής σωματική και/ή σεξουαλική βία κάποια στιγμή στη ζωή της (από την ηλικία των 15 ετών και μετά): από αυτές, τα $\frac{3}{4}$ αναφέρουν ως δράστη σύντροφο (νυν ή πρώην) [...]. Με βάση τα δεδομένα που αφορούν στο δράστη της κακοποίησης (σύντροφο ή όχι) φαίνεται ότι περίπου 1:5 γυναίκες (19%) που ζουν στην Ελλάδα δηλώνουν ότι έχουν κακοποιηθεί σωματικά και/ή σεξουαλικά από τον σύντροφό τους κάποια στιγμή στη ζωή τους (από την ηλικία των 15 ετών και μετά), ενώ 1:10 γυναίκες (10%) δηλώνουν ότι έχουν κακοποιηθεί από άλλο άτομο [...]. Σωματική βία αναφέρει ότι έχει υποστεί το 24% των γυναικών (18% από σύντροφο και 10% από άλλο άτομο), ενώ σεξουαλική βία αναφέρεται από το 6% των γυναικών (5% από σύντροφο και 1% από άλλο άτομο) (Τσιριγώτη, Πετρουλάκη & Ντιναπόγιας, 2015).

Τα διαθέσιμα δεδομένα, λοιπόν, είναι τουλάχιστον ανησυχητικά, και γίνεται εμφανές ότι η βία κατά των γυναικών και κοριτσιών αναγνωρίζεται, πλέον και επισήμως, ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα δημόσιας υγείας, το οποίο χρήζει συστηματικής αντιμετώπισης εξαιτίας των σοβαρών, επώδυνων αλλά και μακροχρόνιων συνεπειών του σε ατομικό, ομαδικό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και εξαιτίας του υψηλού κόστους που συνεπάγεται για το σύστημα υγείας και πρόνοιας

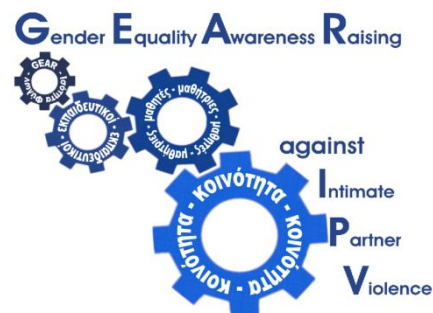
(WHO, 2001). Το κόστος, ωστόσο, αποτιμάται όχι μόνο σε οικονομικά μεγέθη εξόδων για περίθαλψη, θεραπεία, ψυχο-κοινωνική στήριξη, δικαστικά έξοδα κλπ., αλλά και σε ανθρώπινες ζωές, μειωμένη ποιότητα ζωής και απαξίωση της ανθρώπινης ευημερίας.

Αυτό το κόστος που η Ελληνική κοινωνία, όπως και κάθε κοινωνία, καλείται να πληρώσει, όχι μόνο δικαιολογεί αλλά κάνει και επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης συντονισμένων και στοχευμένων δράσεων για την πρόληψη της ενδοοικογενειακής βίας κατά των γυναικών και κοριτσιών.

Το Πρόγραμμα **GEAR against IPV**

Το Πρόγραμμα «**Ευαισθητοποίηση για την Ισότητα των Φύλων ενάντια στη Βία μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων**» (**Gender Equality Awareness Raising against Intimate Partner Violence - GEAR against IPV**)

συνιστά μια συντονισμένη δράση πρωτογενούς πρόληψης της βίας κατά των γυναικών και κοριτσιών μέσω παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση μαθητών/-ριών Β' βάθμιας εκπαίδευσης από κατάλληλα καταρτισμένους/-ες εκπαιδευτικούς.



Πιο συγκεκριμένα, στόχος του προγράμματος είναι η προώθηση της δημιουργίας υγιών και ισότιμων σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα και της ανάπτυξης μηδενικής ανοχής στη βία μέσα από την ευαισθητοποίηση μαθητών/-ριών ως προς:

- α) την επίδραση που ασκούν στις σχέσεις τους οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι κοινωνικά επιβεβλημένοι ρόλοι των δύο φύλων,
- β) τον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται η άνιση κατανομή ισχύος ανάμεσα στα δύο φύλα με την εμφάνιση ψυχολογικής, σωματικής ή και σεξουαλικής κακοποίησης των γυναικών/κοριτσιών,

γ) τα χαρακτηριστικά των υγιών - μη υγιών σχέσεων και τις προειδοποιητικές ενδείξεις που δείχνουν ότι μια μη υγιής σχέση μπορεί να μετατραπεί σε βίαιη σχέση και

δ) τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμβάλουν οι έφηβοι/ες στην αποτροπή της εμφάνισης όλων των μορφών έμφυλης βίας.

Το **εκπαιδευτικό σύστημα** όλων των βαθμίδων αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο μιας τέτοιας προσπάθειας, όπου κατάλληλα επιμορφωμένοι/-ες εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή παρόμοιων παρεμβάσεων. Ωστόσο, το πρόβλημα της Βίας μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων (ΒΕΣ) και ο τρόπος με τον οποίο οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα συμβάλουν στην εμφάνιση του φαινομένου αυτού εντάσσονται σπάνια –ή τουλάχιστον μη συστηματικά- στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων.

Το Πρόγραμμα GEAR against IPV αποτελεί μια πρόταση συστηματικής παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, όπου κορίτσια και αγόρια καλούνται, μέσα από μια σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων, να διερευνήσουν αλλά και να αναθεωρήσουν –εφόσον χρειάζεται- τα στερεότυπα φύλου που έχουν «κληρονομήσει» και να προσεγγίσουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως ατομικές διαφορές και όχι ως χαρακτηριστικά υπεροχής του ενός φύλου έναντι του άλλου.

Το πρόγραμμα GEAR against IPV υλοποιήθηκε, από τις 8 Δεκεμβρίου 2009 έως τις 7 Δεκεμβρίου 2011 υπό το συντονισμό του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά της Βίας (Ε.Δ.κ.Β.), σε 4 χώρες (Ελλάδα, Αυστρία, Γερμανία και Κροατία) με τη συγχρηματοδότηση του Προγράμματος DAHNE III της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Κωδικός συμβολαίου προγράμματος: JLS/2008/DAP3/AG/1258)¹. Το εταιρικό σχήμα αποτελούνταν από τους εξής φορείς: α) SPI Forschung gGmbH, Γερμανία, β) Austrian Women's Shelter Network, AÖF, Information Centre Against Violence, Αυστρία, γ) Πανελλήνιος Σύλλογος Εκπαιδευτικών Αγωγής Υγείας, Ελλάδα και δ) Center for Education, Counseling and Research (CESI), Κροατία. Υπεύθυνη για την

¹ Κατά το 2014-2016 επεκτείνεται η εφαρμογή του προγράμματος σε Ελλάδα, Κροατία, Κύπρο, Ισπανία και Ρουμανία στο πλαίσιο του προγράμματος GEAR against IPV II (με τη συγχρηματοδότηση του Προγράμματος DAPHNE III της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Για περισσότερες πληροφορίες βλ. την ιστοσελίδα του προγράμματος www.gear-ipv.eu

εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος ήταν η Carol Hagemann-White, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου του Osnabrück, διακεκριμένη στη διεθνή επιστημονική κοινότητα με τεκμηριωμένη εμπειρία σε θέματα φύλου και ισότητας αλλά και στην βία κατά των γυναικών.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι κύριες δράσεις του προγράμματος GEAR against IPV καθώς και το Εκπαιδευτικό Υλικό το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να υλοποιήσουν στην τάξη τους ένα πρόγραμμα πρόληψης της βίας στις σχέσεις των εφήβων.

Οι κύριες Δράσεις του Προγράμματος GEAR against IPV

Για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος δημιουργήθηκε ένα πλήρες **Εκπαιδευτικό Υλικό**, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την **επιμόρφωση εκπαιδευτικών** (Τεύχος II) και την **υλοποίηση παρεμβάσεων ευαισθητοποίησης μαθητών/-ριών** (Τεύχη III και IV), με τρόπο που να αποτελεί πρότυπο στη βάση του οποίου μπορούν να δημιουργηθούν Εθνικές Εκδόσεις για χρήση σε διαφορετικές χώρες. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Προγράμματος:

- δημιουργήθηκε και αξιολογήθηκε² η **Πρότυπη Έκδοση "GEAR against IPV"**, την οποία αποτελούν 4 τεύχη (διαθέσιμη μόνο στα Αγγλικά) καθώς και
- **4 Εθνικές Εκδόσεις "GEAR against IPV"** (Αυστριακή, Γερμανική, Ελληνική και Κροατική), οι οποίες προέκυψαν μετά από μετάφραση, συμπλήρωση και πολιτισμική προσαρμογή των τεσσάρων τευχών της Πρότυπης Έκδοσης

Στις δράσεις του Προγράμματος GEAR against IPV περιλαμβάνονται:

² Η Πρότυπη Έκδοση της Σειράς GEAR against IPV αξιολογήθηκε σε εθελοντική βάση από 10 ειδικούς επιστήμονες ανά τον κόσμο που εξειδικεύονται σε θέματα ισότητας των φύλων και/ή πρόληψης της Βίας μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων.

A. Σεμινάρια Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών που στοχεύουν σε:

- θεωρητική και βιωματική επιμόρφωσή τους σε θέματα στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους ρόλους των δύο φύλων, ισότητας των φύλων και έμφυλης βίας στις σχέσεις των εφήβων
- παροχή της απαιτούμενης τεχνογνωσίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων για την υλοποίηση και αξιολόγηση των βιωματικών εργαστηρίων ευαισθητοποίησης εφήβων σε σχολικό ή άλλο πλαίσιο
- ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης, χειρισμού και κατάλληλης παραπομπής τυχόν περιστατικών κακοποίησης παιδιών και εφήβων

Κατά τη διάρκεια ενός Σεμιναρίου Επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί –σε μικρές ομάδες των 15-17 ατόμων- έχουν, μεταξύ άλλων, την ευκαιρία να λάβουν μέρος σε ένα προσομοιωμένο εργαστήριο GEAR against IPV, υιοθετώντας ρόλους μαθητών/-ριών με τη χρήση βιωματικών ασκήσεων. Ο στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να παρέχει στους/τις εκπαιδευτικούς ένα υπόδειγμα του τρόπου υλοποίησης των εργαστηρίων, αλλά και ένα «ασφαλές» πλαίσιο προκειμένου να αναλογιστούν ποιες στάσεις και συμπεριφορές τους ενδέχεται να μεταφέρουν ή να στηρίζουν στερεότυπα των φύλων, όπως και την ανοχή στη βία, και να προβληματιστούν σχετικά με το πώς αυτές μπορούν να τροποποιηθούν. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι/-ες έχουν την ευκαιρία να αποκομίσουν την ίδια εμπειρία με εκείνη που αναμένεται να βιώσουν οι μαθητές/-ριές τους κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων “GEAR against IPV” που καλούνται να υλοποιήσουν στις τάξεις τους.

B. Βιωματικά Εργαστήρια Ευαισθητοποίησης Εφήβων «Χτίζοντας Υγιείς Σχέσεις ανάμεσα στα δύο Φύλα»

Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες παρέχεται σε εφήβους/-ες η δυνατότητα α) να διερευνήσουν και να αναθεωρήσουν –μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον- τα στερεότυπα φύλου που έχουν “κληρονομήσει” και β) να διερευνήσουν την επίδραση που έχουν στις σχέσεις τους οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα και οι κοινωνικά κατασκευασμένοι ρόλοι των δύο φύλων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται η άνιση κατανομή ισχύος ανάμεσα στα δύο φύλα με τη βία κατά των

γυναικών και κοριτσιών. Επιπλέον, παρέχονται τα κατάλληλα εφόδια με τα οποία οι έφηβοι/-ες θα μπορούν να αναγνωρίζουν –σε πρωταρχικό στάδιο- τα μη υγιή ή ακόμη και βίαια χαρακτηριστικά μιας σχέσης αλλά και ενδυνάμωση έτσι ώστε να δημιουργούν υγιείς σχέσεις.

Ως εκ τούτου, απώτερος στόχος των εργαστηρίων είναι έφηβοι/-ες με λιγότερη ανοχή στη ΒΕΣ, περισσότερες γνώσεις για τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειες της έμφυλης βίας, που είναι εφοδιασμένοι/-ες με «δεξιότητες προστασίας» από την βία στις ρομαντικές και ερωτικές σχέσεις και άλλες μορφές έμφυλης βίας, τόσο όσον αφορά τον εαυτό τους όσο και άτομα του περιβάλλοντός τους.

Μακροπρόθεσμος στόχος της παρέμβασης είναι οι σχέσεις των εφήβων να είναι υγιείς και να χαρακτηρίζονται από ισοτιμία και αλληλοσεβασμό, καθώς σε μια τέτοια σχέση είναι αδύνατον να εμφανιστεί το φαινόμενο της έμφυλης βίας.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν στην Αυστρία, τη Γερμανία και την Ελλάδα: α) 9 Επιμορφωτικά Σεμινάρια 167 εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών του εκπαιδευτικού χώρου και β) 27 Βιωματικά Εργαστήρια Ευαισθητοποίησης 556 μαθητών/-ριών Β' βάρθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην Ελλάδα, η υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και συγκεκριμένα με την υπ. αριθμόν 92317/Γ7/08-09-2010 άδεια του Τμήματος Β', Αγωγής Υγείας & Περιβαλλοντικής Αγωγής της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Σ.Ε.Π.Ε.Δ.). Κατόπιν επιμόρφωσης 47 εκπαιδευτικών και Υπευθύνων Αγωγής Υγείας από διάφορους Νομούς της Ελλάδας, 17 καθηγήτριες υλοποίησαν τα βιωματικά εργαστήρια με τίτλο "Χτίζοντας υγιείς σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα" σε 13 Γυμνάσια και Λύκεια σε όλη τη χώρα (252 μαθητές/-ριες: 109 αγόρια και 143 κορίτσια), και συγκεκριμένα στους Νομούς Αττικής, Αχαΐας, Κυκλάδων, Λάρισας και Σερρών.

Η διάρκεια των εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος GEAR against IPV κυμάνθηκε από **11 έως 30 διδακτικές ώρες**, ανάλογα με το

σχολείο, ενώ συμπεριλαμβανομένων και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, η συνολική διάρκεια των εργαστηρίων κυμάνθηκε από **12 ώρες και 45'** έως **35 ώρες**. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες περιελάμβαναν:

- Συμμετοχή των μαθητών/-ριών σε σχολικό φεστιβάλ όπου παρουσίασαν τη δουλειά τους μέσα από τη δημιουργία Poster και τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων
- Δημιουργία ενός τραγουδιού σχετικά με το θέμα των διαφυλικών σχέσεων και την εμπειρία που βίωσαν οι μαθητές/-ριες κατά τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο
- Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε συναφείς φορείς (π.χ. Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, Συνήγορος του Παιδιού)
- Δημιουργία παρουσίασης σε σχέση με την εμπειρία των παιδιών από τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο, την οποία παρουσίασαν στην εκπαιδευτική κοινότητα σε σχετική εκδήλωση
- Δημιουργία και παρουσίαση ενός θεατρικού δρώμενου με τίτλο: «Βία και Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα»
- Συγγραφή και παρουσίαση μιας μυθοπλασίας για την ισότητα των φύλων, συνοδευόμενη από ζωγραφιές των παιδιών και ένα τραγούδι που συντάξαμε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Ο αριθμός των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν με τους/τις μαθητές/-ριες κυμάνθηκε από **7 έως 37 δραστηριότητες** (οι οποίες περιλαμβάνονται στα Τεύχη III και IV).

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης³ έδειξαν πάρα πολύ μεγάλη ικανοποίηση των παιδιών από τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια και η συντριπτική πλειοψηφία των

³ Ενδεικτικά αποτελέσματα από την υλοποίηση και αξιολόγηση του Σεμιναρίου Επιμόρφωσης και των Βιωματικών Εργαστηρίων διατίθενται στην ιστοσελίδα του προγράμματος στα Αγγλικά, και συγκεκριμένα στην Τελική Έκθεση του Προγράμματος (www.1st.gear-ipv.eu/node/26)

μαθητών/-ριών απάντησε ότι θα ήθελαν να ξανασυμμετάσχουν σε ένα παρόμοιο εργαστήριο στο μέλλον (85,7%) και ότι θα το συνιστούσαν σε φίλο/-η τους (87,5%).

Επίσης, το 94,8% των μαθητών/-ριών πιστεύει ότι τέτοιου είδους εργαστήρια πρέπει να υλοποιούνται στα σχολεία και το 89,1% πιστεύει ότι θα πρέπει να υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς.

Παρακάτω παρατίθενται οι σκέψεις ορισμένων μαθητών/-ριών, όταν στο τέλος του εργαστηρίου, η εκπαιδευτικός τους ζήτησε να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους:

«Αισθάνομαι ασφαλής γιατί μπορώ πια να καταλάβω πότε μια σχέση μπορεί να γίνει βίαιη και πότε είναι υγιής».

«Στην αρχή ένιωσα αμηχανία γιατί ντρεπόμουν να μιλήσω για τα συναισθήματά μου στους άλλους. Σιγά-σιγά, όμως, όταν χωριστήκαμε σε ομάδες αισθανόμουν αωραία και μου άρεσε που συμπλήρωνα τα φυλλάδια. Τώρα νιώθω ασφάλεια. Νιώθω ότι ξέρω πότε μια σχέση είναι υγιής και πότε όχι».

«Το πρόγραμμα ήταν πολύ όμορφο και έμαθα πολλά πράγματα. Μου άρεσε που καθόμασταν όλα τα παιδιά μαζί και κουβεντιάζαμε. Δεν θα ξεχάσω αυτά που κάναμε. Όλα στο πρόγραμμα μου άρεσαν».

Το Εκπαιδευτικό Υλικό GEAR against IPV

Κατά το χρονικό διάστημα 2010 - 2015 έχουν δημιουργηθεί και αξιολογηθεί Εθνικές Εκδόσεις GEAR against IPV για 7 Κράτη – Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατόπιν μετάφρασης, συμπλήρωσης και πολιτισμικής προσαρμογής της Πρότυπης Έκδοσης GEAR against IPV⁴.

Κάθε Έκδοση αποτελείται από μια σειρά 4 εγχειριδίων τα οποία σχεδιάστηκαν για να υποστηρίξουν την οργάνωση, προετοιμασία, εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαιδευτικών και παρεμβάσεων ευαισθητοποίησης

⁴ Το Εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμο δωρεάν σε ηλεκτρονική μορφή στην Ιστοσελίδα του Προγράμματος GEAR against IPV II (www.gear-ipv.eu) και GEAR against IPV (www.1st.gear-ipv.eu/el/node/55).

εφήβων (σε σχολικό ή σε άλλο πλαίσιο) με στόχο την πρωτογενή πρόληψη της έμφυλης βίας.

Η Ελληνική Έκδοση του Εκπαιδευτικού Υλικού **GEAR against IPV** μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς Β' Βάθμιας εκπαίδευσης⁵ που επιθυμούν να υλοποιήσουν στην τάξη τους ένα πρόγραμμα πρόληψης της βίας στις σχέσεις των εφήβων μέσω της ευαισθητοποίησής τους σε θέματα σχετικά με την ισότητα των φύλων και την έμφυλη βία. Η Ελληνική Έκδοση δημιουργήθηκε αρχικά το 2010 και χρησιμοποιήθηκε κατά την υλοποίηση του Προγράμματος GEAR against IPV ενώ το 2015 πραγματοποιήθηκε αναθεώρηση και επικαιροποίησή της.

Τεύχος Ι. Το Πρόγραμμα GEAR against IPV: Ευαισθητοποίηση για την Ισότητα των Δύο Φύλων ενάντια στη Βία μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων



Παρέχει πληροφορίες για το πρόγραμμα, το υλικό και τις δράσεις του και περιγράφει τις ενέργειες δημοσιοποίησής του από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας (Ε.Δ.κ.Β.), δηλαδή το Φορέα που είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της παρέμβασης στη χώρα μας, καθώς και πιθανούς τρόπους άσκησης πολιτικής πίεσης με στόχο την ενσωμάτωση του Προγράμματος GEAR against IPV στο σχολικό πρόγραμμα της Β' βάθμιας εκπαίδευσης.

Τεύχος ΙΙ. Οδηγός Υλοποίησης ενός GEAR against IPV Σεμιναρίου Εκπαιδευτικών



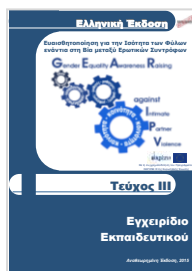
Περιλαμβάνει, σε τρεις ξεχωριστές Ενότητες, βήμα-προς-βήμα όλες τις απαραίτητες οδηγίες για την οργάνωση, υλοποίηση και αξιολόγηση Σεμιναρίων προκειμένου να επιτευχθεί μια όσο το δυνατόν πιο ομοιόμορφη και αποτελεσματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών που σκοπεύουν να εφαρμόσουν το Πρόγραμμα σε μαθητές/-ριες Β' βάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

⁵ Η Ελληνική Έκδοση GEAR against IPV μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων ή φορείς χωρίς οικονομική επιβάρυνση, αλλά ΜΟΝΟ για μη-κερδοσκοπικούς σκοπούς και εφόσον έχει ενημερωθεί εκ των προτέρων το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της βίας (Ε.Δ.κ.Β.).

Διακριτά τμήματα της εκπαίδευσης εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών: α) σε ζητήματα ισότητας των φύλων και στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων αλλά και πώς αυτές σχετίζονται με την εμφάνιση της Βίας μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων (ΒΕΣ), β) σε τρόπους διαχείρισης περιστατικών κακοποίησης (ΒΕΣ ή κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών) και γ) στη μεθοδολογία οργάνωσης, διεξαγωγής, παρακολούθησης και αξιολόγησης προγραμμάτων GEAR against IPV στις τάξεις τους.

Στην Ενότητα Β ειδικοί πίνακες έχουν δημιουργηθεί με στόχο να συνδεθεί κάθε τμήμα του Σεμιναρίου με το αντίστοιχο υποστηρικτικό υλικό των Τευχών III (Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού) και IV (Βιβλίο Δραστηριοτήτων για Μαθητές και Μαθήτριες). Τέλος, το Τεύχος II ολοκληρώνεται με Παραρτήματα στα οποία παρέχονται χρήσιμα εργαλεία για την οργάνωση και αξιολόγηση του Σεμιναρίου.

Τεύχος III. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού



Παρέχει στον/την εκπαιδευτικό όλες εκείνες τις πληροφορίες και τα υλικά που είναι απαραίτητα για την οργάνωση, βήμα-προς-βήμα υλοποίηση, τεκμηρίωση και αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος στην τάξη. Το μεγαλύτερο μέρος του Εγχειριδίου αποτελείται από μια σειρά 45 βιωματικών δραστηριοτήτων που είναι δομημένες στη βάση τριών θεματικών ενοτήτων:

- Στερεότυπα και Ισότητα των Φύλων
- Υγιείς και μη Υγιείς Σχέσεις
- Βία μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων (ΒΕΣ)

Προς διευκόλυνση του/της εκπαιδευτικού, οι δραστηριότητες παρουσιάζονται με την ίδια δομή: σύντομη εισαγωγή, μαθησιακοί στόχοι, διάρκεια, υλικό και προετοιμασία, προτεινόμενη βήμα-προς-βήμα διαδικασία, αναμενόμενα αποτελέσματα και χρήσιμες πληροφορίες για τον/την εκπαιδευτικό. Η Ενότητα «Υλικό και Προετοιμασία» παραπέμπει στα υλικά του Τεύχους IV που χρειάζονται για την υλοποίηση κάθε δραστηριότητας.

Υπό μορφή Παραρτημάτων, περιλαμβάνονται τα εργαλεία αξιολόγησης του προγράμματος καθώς και χρήσιμες θεωρητικές και πρακτικές πληροφορίες για τα επιμέρους θέματα που πραγματεύεται κάθε ενότητα του εγχειριδίου προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός, πριν προχωρήσει στην εφαρμογή, να έχει τη δυνατότητα να ενημερωθεί κατάλληλα σε θέματα που ενδεχομένως δεν γνωρίζει επαρκώς (π.χ. Η (Αν)ισότητα των Φύλων στην Ελλάδα, Τι είναι η Βία μεταξύ Ερωτικών Συντρόφων, Πώς να αντιδράσετε εάν υποψιάζεστε ή εάν σας αποκαλύφθηκε κακοποίηση παιδιού ή ΒΕΣ).

Τεύχος IV. Βιβλίο Δραστηριοτήτων για Μαθητές και Μαθήτριες



Περιλαμβάνει, έτοιμα-προς-χρήση, όλα τα υλικά (Φύλλα Εργασίας και Ενημερωτικά Φυλλάδια) που απαιτούνται για την υλοποίηση κάθε δραστηριότητας που περιγράφεται στο Τεύχος III.

Έχει δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνει τον εντοπισμό του κατάλληλου υλικού για κάθε δραστηριότητα αλλά και την αναπαραγωγή του. Τμήμα του υλικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη ενώ υπάρχει διαθέσιμο επίσης υλικό που μπορεί να δοθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα για να εργαστούν στο σπίτι. Τέλος, περιλαμβάνει υλικό πληροφόρησης και αυτό-αξιολόγησης, που μπορεί να δοθεί στους/τις έφηβους/-ες για δική τους χρήση, στο παρόν ή στο μέλλον.

Πρόγραμμα και το Εκπαιδευτικό Υλικό GEAR against IPV απευθύνεται σε...

- μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- εκπαιδευτικούς Β' βάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματίες που εργάζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς)
- επαγγελματίες και φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της προαγωγής και αγωγής της υγείας, της ισότητας των φύλων και της πρόληψης της έμφυλης βίας

- κέντρα λήψης αποφάσεων, όπως υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, και υπεύθυνους/-ες χάραξης πολιτικής με ενδιαφέρον στην προώθηση της ενσωμάτωσης της παρέμβασης GEAR against IPV στα προγράμματα σπουδών της Β' βάθμιας εκπαίδευσης, όπως η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων του Υπουργείου Εσωτερικών.

Αντί επιλόγου

Η προσέγγιση GEAR against IPV

- χρησιμοποιεί αποκλειστικά βιωματικές δραστηριότητες μέσω των οποίων οι έφηβοι/-ες δεν διδάσκονται αλλά καθοδηγούνται να διερευνήσουν τις προσωπικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων και την επίδραση που ασκούν στη ζωή τους, να «ανακαλύψουν» και να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους/τις βοηθήσουν να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις απαλλαγμένες από κάθε μορφής βία
- εισάγει στην εκπαίδευση την ισότητα των φύλων ως μέσο πρόληψης της βίας, κινητοποιώντας τους/τις εκπαιδευτικούς και προσφέροντάς τους τις δεξιότητες και την τεχνογνωσία που χρειάζονται για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης
- όταν ενσωματώνεται στο σχολικό πρόγραμμα ενισχύει α) τον προληπτικό χαρακτήρα της παρέμβασης καθώς μεταφέρει το μήνυμα ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται και ενεργούν για την ισότητα και την εξάλειψη της βίας από τις σχέσεις των εφήβων και β) τη βιωσιμότητα τέτοιων παρεμβάσεων καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια μόνιμη «ομάδα δράσης» στα σχολεία και, συνεπώς, μπορούν να υλοποιούν τέτοιες παρεμβάσεις σε μόνιμη βάση
- επιτρέπει πρόσβαση στο γενικό πληθυσμών παιδιών/εφήβων, ακόμα και σε απομακρυσμένες περιοχές

- έχει ήδη υλοποιηθεί και αξιολογηθεί πιλοτικά και φαίνεται να είναι αποτελεσματική ως προς την αύξηση των γνώσεων των εφήβων και την τροποποίηση των ανεκτικών τους στάσεων ως προς την έμφυλη βία
- αποτελεί ακριβή εκπλήρωση του άρθρου 14 της Σύμβασης για την πρόληψη και καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας του Συμβουλίου της Ευρώπης (2011), την οποία έχει υπογράψει και η χώρα μας το 2011. Σε αυτό το άρθρο που αφορά στην εκπαίδευση, αναφέρεται ρητά ότι ακριβώς τέτοιου είδους «εκπαιδευτικό υλικό για θέματα όπως η ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών, οι μη στερεοτυπικοί ρόλοι των δύο φύλων, ο αμοιβαίος σεβασμός, η μη βίαιη επίλυση των συγκρούσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις, η έμφυλη βία κατά των γυναικών και το δικαίωμα στην προσωπική ακεραιότητα, προσαρμοσμένο στις αναπτυσσόμενες δυνατότητες των μαθητών/-ριών» πρέπει να συμπεριληφθεί όχι μόνο «στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης», αλλά και «στη μη τυπική εκπαίδευση, σε πλαίσια αθλητικών, πολιτιστικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, και στα Μ.Μ.Ε.».

Βιβλιογραφία

Chamberlain, L., & Levenson, R. (2010). Reproductive health and partner violence guidelines: an integrated response to intimate partner violence and reproductive coercion. San Francisco: Family Violence Prevention Fund.

Ellsberg, M., & Heise, L. (2005). Researching Violence against Women: A practical guide for researchers and activists. Washington DC: World Health Organization and Program for Appropriate Technology in Health.

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2014). Violence against Women: an EU-wide survey: main results. Vienna: FRA.

Family Violence Prevention Fund. (2004). National consensus guidelines on identifying and responding to domestic violence victimization in health care settings (2nd ed.). San Francisco: Family Violence Prevention Fund.

Flatley, J., Kershaw, C., Smith, K., Chaplin, R., & Moon, D. (Eds.). (2010). Crime in England and Wales 2009/10: Findings from the British Crime Survey and police recorded crime (3rd ed.). Home Office Statistical Bulletin 12/10. London: Home Office. Retrieved May 23, 2013, from www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/116347/hosb1210.pdf

Heise, L., Ellsberg, M., & Gottmoeller, M. (2002). A global overview of gender-based violence. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 78(Suppl. 1), S5–S14.

Home Office. (2012). Ending violence against women and girls in the UK. Retrieved May 20, 2013, from <http://goo.gl/WPui2>

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

Krantz, G., & Garcia-Moreno, C. (2005). Violence against women. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(10), 818-821.

McCue, M. L. (2008). *Domestic Violence: A reference handbook* (2nd ed.). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Τσιριγώτη, Α., Πετρουλάκη, Κ., & Ντιναπόγιας, Α. (2015). Ελληνική Έκδοση GEAR against IPV. Τεύχος III: Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού (Αναθ. έκδ.). Αθήνα: Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας.

United Nations Development Fund for Women. (2003). *Not a minute more: Ending violence against women*. New York: United Nations Development Fund for Women.

World Health Organization [WHO]. (2001). *Putting women first: ethical and safety recommendations for research on domestic violence against women*. Geneva: World Health Organization.

**ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ –
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ / ROOM SALON AEGINA: INNOVATIVE
PREVENTION PROGRAMS AGAINST BULLYING**

Αξιολόγηση του Προγράμματος

**«Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό»: Η Εμπειρία του Συμβουλευτικού
Σταθμού Νέων Μαγνησίας^{Eng.Ab}**

Αντώνης Πλαγεράς

Υπεύθυνος του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Μαγνησίας, Διεύθυνση
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

ssnmag@dide.mag.sch.gr

Χριστίνα Ρούση – Βέργου

Ψυχολόγος, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια στο Κέντρο Εφαρμοσμένης
Ψυχολογικής Έρευνας και Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας (Π.Θ.) xroussi@uth.gr

Ελένη Ανδρέου

Καθ., ΠΤΔΕ, Επιστημονική Υπεύθυνη του Κέντρου Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής
Έρευνας και Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής, Π.Θ.

elandr@uth.gr

Περίληψη

Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Μαγνησίας έχει ως αποστολή τη διερεύνηση των αναγκών στα σχολεία για την πρόληψη συγκρουσιακών καταστάσεων ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών και να τίθενται οι βάσεις

για καλύτερη και αποδοτικότερη μάθηση. Στο πλαίσιο της συνεργασίας του Συμβουλευτικού Σταθμού με το Κέντρο Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής Έρευνας και Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.), προτάθηκε στα σχολεία η εφαρμογή του Προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό» όπως αυτό διαμορφώθηκε ως καρπός συνεργασίας ανάμεσα σε ερευνητές του Π.Θ. και του Πανεπιστημίου Flinders της Αυστραλίας. Στα σχολεία που εφαρμόστηκε υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στο κλίμα των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ παράλληλα αυξήθηκε η ευαισθησία των μαθητών σε θέματα που αφορούν στον εκφοβισμό. Ιδιαίτερα έντονη ήταν η επίδραση του Προγράμματος (όπως αναμενόταν) στους μαθητές που δήλωσαν αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης (μέσα από τη συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων). Επιπλέον, δράσεις του Προγράμματος ενσωματώθηκαν σε περαιτέρω πρωτοβουλίες των μαθητών και των καθηγητών, (βλ, ενδεικτικά σε www.stopbullying.gr).

Λέξεις-κλειδιά: εκφοβισμός, σχολική βία, συνεργασία μαθητών – καθηγητών, σχολικές παρεμβάσεις.

Abstract

The Youth Counseling Station of Magnesia (YCSM) has its mission to address school needs concerning the prevention of school conflict situations, by the facilitation of cooperation between students and teachers, so as to set the basis for better and more effective learning to take place. In the context of the collaboration of the YCSM Σ with the Center of Applied Psychological Research and Psycho-educational Counseling of the University of Thessaly (UTH), was recommended to schools the implementation of the Program “Coping with the Bullying”, as originally developed by the Flinders University of Australia and adapted to Greek by the researchers of UTH. The schools who implemented the program reported noticeable improvement in the climate of students’ and teachers’ relationships, whereas at the same time there was a significant increase in students’ awareness about bullying issues. As expected, the students who benefited mostly, were the seriously bullied (as reported by questionnaires). What is more important is that schools took initiatives

and developed further activities towards violence and bullying prevention and awareness (see www.stopbullying.gr).

Keywords: Bullying, school violence, students-teachers' cooperation, school based interventions.

Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Μαγνησίας έχει ως αποστολή τη διερεύνηση των αναγκών στα σχολεία για την πρόληψη συγκρουσιακών καταστάσεων ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών και να τίθενται οι βάσεις για καλύτερη και αποδοτικότερη μάθηση. Στο πλαίσιο της συνεργασίας του Συμβουλευτικού Σταθμού με το Κέντρο Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής Έρευνας του Π.Θ., προτάθηκε στα σχολεία η εφαρμογή του Προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό» όπως αυτό διαμορφώθηκε ως καρπός συνεργασίας ανάμεσα σε ερευνητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Πανεπιστημίου Flinders της Αυστραλίας (βλ. αναλυτικά Skrzypiec, Roussi-Vergou, & Andreou, 2012). Το Πρόγραμμα τον «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό» βασίζεται σε μια ταινία μικρού μήκους που δημιουργήθηκε από μαθητές Γυμνασίου της Νότιας Αυστραλίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Flinders. Η εφαρμογή του προγράμματος συνδέεται με την παρακολούθηση της εξέλιξής του και της αναζήτησης ανατροφοδότησης από τους μαθητές και τους καθηγητές τους. Στα σχολεία που εφαρμόστηκε υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στο κλίμα των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ παράλληλα αυξήθηκε η ευαισθησία των μαθητών σε θέματα που αφορούν στον εκφοβισμό. Ιδιαίτερα έντονη ήταν η επίδραση του Προγράμματος (όπως αναμενόταν) στους μαθητές που δήλωσαν αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης (μέσα από τη συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων).

Από το 2012 σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργεί η υπηρεσία του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων (ΣΣΝ). Η στελέχωση των δομών αυτών έγινε με σκοπό να αποτελέσουν το συνδετικό κρίκο μεταξύ Σχολείου – Εκπαιδευτικών – Γονέων – Μαθητών και φορέων διάγνωσης προβλημάτων π.χ. ΚΕΔΔΥ, ΚΨΥ κ.α.. Στους στόχους των ΣΣΝ συγκαταλέγονται επίσης, η δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί-γονείς-μαθητές) τέτοιου που

να μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης ανεπιθύμητων ή δύσκολων μορφών συμπεριφοράς, και η υποστήριξη δραστηριοτήτων πρόληψης με τη συνεργασία του Σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας.

Τα κοινωνικά προβλήματα σήμερα είναι όλο και περισσότερο οξυμμένα: διάλυση του κοινωνικού ιστού, υποβάθμιση της οικογένειας, σύγχρονος τρόπος ζωής. Το άτομο καλείται πλέον, εξαιτίας της γενικευμένης κρίσης αξιών, να επαναπροσδιορίζει συνεχώς το ρόλο του και να προσαρμόζεται λειτουργικά στο παρόν. Δυστυχώς όμως, η απουσία σταθερών πηγών συναισθηματικής ασφάλειας οδηγεί σε φαινόμενα που καθρεφτίζουν την κοινωνική παθογένεια όπως: ψυχοκοινωνικές διαταραχές, εξαρτήσεις, επιθετικότητα και βία, κατάθλιψη και κοινωνική δυσπροσαρμογή. Πολλοί μαθητές μας δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο παιδαγωγικό τους έργο ποικιλία προκλήσεων που παρεμβάλλονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, η υπερκινητικότητα, η σχολική φοβία, η σχολική αδιαφορία, η κρίση της εφηβείας, οι εξαρτήσεις από ουσίες, η ενδοοικογενειακή και ενδοσχολική βία, θέματα και συμπεριφορές που σχετίζονται με τις διαφυλικές σχέσεις και την αναπτυσσόμενη σεξουαλικότητα, η κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση, η κοινωνική ανισότητα, καθώς και ζητήματα που αφορούν στην τήρηση των κανόνων και των ορίων.

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι λειτουργίας του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων είναι:

- Η δημιουργία κλίματος για την προαγωγή της μάθησης και την πρόληψη των προβλημάτων στο χώρο του σχολείου.
- Η διευκόλυνση μαθητών και μαθητριών που αντιμετωπίζουν προσωπικές, οικογενειακές, κοινωνικές ή άλλες δυσκολίες.
- Η διευκόλυνση και εμπύχωση των εκπαιδευτικών, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

- Η διευκόλυνση και στήριξη των γονέων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή και αδιέξοδα στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους που διανύουν τη φάση της εφηβείας.
- Η ανάπτυξη γέφυρας επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.
- Η πρόληψη και η προαγωγή της ψυχικής υγείας.
- Η πρόληψη και η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης δράσεων για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων ο υπεύθυνος του ΣΣΝ Μαγνησίας ήρθε σε επαφή με φορείς της Μαγνησίας, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν θετικά στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο περιβάλλον του σχολείου. Έτσι πραγματοποιήθηκε και η συνεργασία με το Κέντρο Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής Έρευνας και Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής του Π.Θ., το οποίο υλοποιεί το πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο». Ο Συμβουλευτικός Σταθμός λειτούργησε ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των σχολείων και του Κέντρου, με έργο την στήριξη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και την καθοδήγησή τους, ώστε τα αποτελέσματα της παρέμβασης να είναι αληθή.

Το πρόγραμμα “Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό” είναι μια παρέμβαση για τη σχολική τάξη στο γυμνάσιο που σχεδιάστηκε στην Αυστραλία (Slee, Skrzybiec, & Murray-Harvey, 2009). Αναπτύχθηκε ως επέκταση της αρχικής έρευνας της Frydenberg (Frydenberg, 2004), η οποία έδειξε ότι οι νέοι άνθρωποι μπορούν να διδαχθούν τρόπους αλληλοβοήθειας προκειμένου να αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις. Η επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος στην Αυστραλία υπήρξε το έναυσμα για τη μεταφορά της παρέμβασης και σε ελληνικά σχολεία. Το Πρόγραμμα τον «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό» βασίζεται σε μια ταινία μικρού μήκους που δημιουργήθηκε από μαθητές Γυμνασίου της Νότιας Αυστραλίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Flinders (Wotherspoon, 2008). Η εφαρμογή του προγράμματος συνδέεται με την παρακολούθηση της εξέλιξής του και της αναζήτησης ανατροφοδότησης από τους μαθητές και τους καθηγητές τους.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει:

- Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό – Χρήση του DVD και των πλάνων μαθημάτων για διαφορετικές μορφές του εκφοβισμού
- Τετράδια Εργασιών των Μαθητών
- Φύλλα Ανατροφοδότησης του Εκπαιδευτικού
- Ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση
- Προτάσεις – Συστάσεις για ανάπτυξη πολιτικής κατά του εκφοβισμού και της πρόκλησης βλάβης.

Όταν άρχισε να υλοποιείται το πρόγραμμα άρχισε και η ροή στοιχείων προς αξιολόγηση. Από τα πρώτα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων (μαθητών και καθηγητών) διαπιστώθηκε η ανάγκη των μαθητών να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν το πρόβλημά τους με κάποιον που έχει την διάθεση να τους ακούσει. Σταδιακά και μέσω το Προγράμματος οικοδομήθηκε μια σχέση εμπιστοσύνης καθώς ολοένα και περισσότεροι μαθητές ήθελαν να μιλήσουν για το πρόβλημα που τους απασχολούσε και να συζητήσουν για πιθανές λύσεις. Κοντά στους μαθητές άρχισαν και οι γονείς να ενδιαφέρονται και να αναφέρουν τυχόν αναιτιολόγητες αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών τους αναζητώντας κάποια λύση. Τέλος οι εκπαιδευτικοί, κυρίως όσοι υλοποίησαν το πρόγραμμα και στη συνέχεια οι υπόλοιποι, ήθελαν να επιμορφωθούν σε παιδαγωγικές τεχνικές επίλυσης προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο.

Άρχισε λοιπόν να οικοδομείται μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του υπευθύνου του ΣΣΝ και της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο την βέλτιστη λειτουργία του σχολείου. Με αφορμή την εφαρμογή του προγράμματος για τον εκφοβισμό ο ΣΣΝ της Μαγνησίας δια μέσου του υπευθύνου υπέγραψε ένα πρωτόκολλο συνεργασίας με το Κέντρο Ψυχολογικής Έρευνας και Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το οποίο έχει και την ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος στα σχολεία, μέσο του οποίου παρέχετε επιστημονική στήριξη στους εκπαιδευτικούς που την έχουν ανάγκη.

Οι δραστηριότητες αυτές συνέβαλαν στη δημιουργία ενός αρχείου στο οποίο συμπεριλαμβάνονται προβληματικές καταστάσεις καθώς και οι τρόποι που συνδέθηκαν στην επίλυσή τους, με στόχο κάποια στιγμή, αυτό το αρχείο, να λειτουργήσει ως οδηγός και βοήθημα στην αντιμετώπιση και αναγνώριση παρόμοιων καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Έτσι ο ΣΣΝ με την βοήθεια του προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό στο σχολείο», έφερε σε επαφή όλη την εκπαιδευτική κοινότητα με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση κρουσμάτων βίας στο σχολείο και την αναγνώριση του προβλήματος από ευρεία μερίδα της σχολικής κοινότητας.

Με τον τρόπο αυτό ο ΣΣΝ Μαγνησίας δημιουργεί κλίμα εξωστρέφειας στη σχολική μονάδα, σφυρηλατώντας κρίκους επικοινωνίας με εξειδικευμένους φορείς, οι οποίοι δημιουργούν κλίμα ασφάλειας, στη σχολική μονάδα, ως προς την διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στην τάξη. Ο ΣΣΝ Μαγνησίας απέδειξε ότι μπορεί με την αφορμή της υλοποίησης ενός Προγράμματος παρέμβασης για το σχολικό εκφοβισμό, να συντονίσει ένα δίκτυο σχολείων με κοινά προβλήματα και ανησυχίες, αναδεικνύοντας και προωθώντας τις καλές πρακτικές με σκοπό την επέκταση της υιοθέτησής τους από περισσότερα σχολεία.

Μέσα από τη δράση αυτή προέκυψαν και κάποιες σκέψεις αναφορικά με το ρόλο του ΣΣΝ. Ο ρόλος του ΣΣΝ μπορεί να θεσμοθετηθεί και σε επίπεδο διαμεσολαβητή στη σχολική μονάδα, ο οποίος θα μεριμνά για την επίλυση προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων – μαθητών για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου. Ο ΣΣΝ μπορεί αποδεδειγμένα να υποστηρίξει δράσεις δικτύωσης με φορείς που μπορούν να προσφέρουν υπηρεσίες υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε κάθε δύσκολη περίπτωση διαχείρισης κρίσεων την οποία ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως μόνος του, να μην είναι σε θέση να τα φέρει σε πέρας. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός παραμένει ελεύθερος να ασκεί το έργο του και απαλλάσσεται από άλλες διαδικασίες που τον αποσπούν από το κύριο έργο του.

Τέλος, οι δράσεις και οι πρωτοβουλίες του ΣΣΝ Μαγνησίας συνδέονται και με τη λειτουργία του Παρατηρητηρίου για την βία, καθώς (ο ΣΣΝ), είναι και ο καθ' ύλην

αρμόδιος για θέματα παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης η λειτουργία του Παρατηρητηρίου δίνει την δυνατότητα στο σχολείο να ανοίξει στην τοπική, κυρίως, κοινωνία και να συνεργαστεί με όλους τους φορείς που ασκούν οποιοδήποτε είδος δράσης σχετική με εκφοβισμό – ηλεκτρονικό εκφοβισμό – αποκλεισμό – ρατσισμό και γενικά κάθε μορφής θυματοποίησης μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Skrzypiec, G. K., Roussi-Vergou, C. J., & Andreou, E. (2012). Common problems, common solutions? Applying a foreign “coping with bullying” intervention in Greek schools. In R. Shute (Ed.), P. Slee & K. Dix (Assoc. Eds), *International perspectives on mental health and wellbeing in education* (pp.263-274). Adelaide, SA, Australia: Shannon Research Press.

Frydenberg, E. (2004). Coping competencies: What to teach and when. *Theory into Practice*, 43(1), 14-22.

Slee, P. T., Skrzypiec, G. K., & Murray-Harvey, R. (2009). The coping with bullying intervention. Paper presented at the ISSBD, Zambia.

Wotherspoon, A. J. (2008, June 23). Reducing bullying: Evidence based strategies for schools. 4th World Conference on Violence at School and Public Policy, Faculdade de Montricidade Humana, Universidade Tecnica de Lisboa, Lisbon, Portugal.

Συνεδρίες / Parallel Session 17.20 – 18.50

ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ / ROOM SALON AEGINA: TEACHERS' AND STUDENTS' PERCPECTIVES

Merseyside Expanding Horizons

Stacey Robinson

Psychologist, Merseyside Expanding Horizons

How do UK Schools define Bullying?

Bullying is behaviour by an individual or group, repeated over time, that intentionally hurts another individual or group either physically or emotionally. Bullying can take many forms (for instance, cyber-bullying via text messages or the internet), and is often motivated by prejudice against particular groups, for example on grounds of race, religion, gender, sexual orientation, or because a child is adopted or has caring responsibilities. It might be motivated by actual differences between children, or perceived differences.

Tackling Bullying in UK education system. What does the Law say?

- Every education establishment must have measures in place to prevent all forms of bullying.

- Section 89 of the Education and Inspections Act 2006 provides that maintained schools must have measures to encourage good behaviour and prevent all forms of bullying amongst pupils. These measures should be part of the school's behaviour policy which must be communicated to all pupils, school staff and guardians.
- The equality Act: Part 6 of the Act makes it unlawful for the responsible body of a school to discriminate against, harass or victimise a pupil or potential pupil in relation to admissions, the way it provides education for pupils, provision of pupil access to any benefit, facility or service, or by excluding a pupil or subjecting them to any other detriment.
- Under the Children Act 1989 a bullying incident should be addressed as a child protection concern when there is 'reasonable cause to suspect that a child is suffering, or is likely to suffer, significant harm'.

Safeguarding Children and Young People

- When a bullying incident is classed as a safeguarding issue, the school staff should report their concerns to their local authority children's social care.
- Schools may also need to draw on a range of external services to support the pupil who is experiencing bullying, or to tackle any underlying issue which has contributed to a child engaging in bullying.
- Although bullying in itself is not a specific criminal offence in the UK, it is important to bear in mind that some types of harassing or threatening behaviour – or communications – could be a criminal offence!
- Teachers have the power to discipline pupils for misbehaving outside the school premises "to such an extent as is reasonable". This can relate to any bullying incidents occurring anywhere off the school premises, such as on school or public transport or within the local community.

How do UK schools address Bullying?

Successful schools have policies in place to deal with bullying and poor behaviour which are:

- Clear to guardians, pupils and staff so that, when incidents do occur, they are dealt with quickly.
- UK schools choose to definition of bullying for the purposes of its own behaviour policy, this should be clearly communicated and understood by pupils, guardians, and staff.
- It is suggested individual schools are best placed to decide how best to respond to the particular issues that affect their pupils as there is no single solution to bullying which will suit all schools.

Prevention

- A school's response to bullying should not start at the point at which a child has been bullied.
- A more sophisticated approach whereby school staff proactively gather intelligence about issues between pupils which might provoke conflict and develop strategies to prevent bullying occurring in the first place.
- This might involve talking to pupils about issues of difference through issue based workshops, external organisations such as anti bullying charities and counsellors
- Staff themselves will be able to determine what will work best for their pupils, depending on the particular issues they need to address, thus there is no one approach fits all as each school will have different needs which they will respond to accordingly.

Intervention

- Schools are recommended to apply disciplinary measures to pupils who bully in order to show clearly that their behaviour is wrong. Disciplinary measures must be applied fairly, consistently, and reasonably taking account of any special educational needs or disabilities that the pupils may have and taking into account the needs of vulnerable pupils.
- It is also important to consider the motivations behind bullying behaviour and whether it reveals any concerns for the safety of the perpetrator. Where this is the case the child engaging in bullying may need support themselves.
- Involving guardians to ensure that they are clear that the school does not tolerate bullying and are aware of the procedures to follow if they believe that their child is being bullied. Guardians feel confident that the school will take any complaint about bullying seriously and resolve the issue in a way that protects the child, and they reinforce the value of good behaviour within the home.
- **GET PUPILS INVOLVED!** All pupils understand the school's approach and are clear about the part they can play to prevent bullying, and feel a sense of ownership, these include initiatives like Circle Time.
- Circle time is an interactive way to consider a wide range of issues such as bullying. Circle time underpinned many schools' anti-bullying work and helped developed their students' social skills. Circle time could be used both proactively to embed a clear anti-bullying message and reactively to discuss the impact of a bullying incident after it had happened.
- **BE RESPONSIVE-** regularly evaluate and update their approach to take account of developments in technology, for instance updating 'acceptable use' policies for computers.
- Implement disciplinary sanctions and ensure the consequences of bullying reflect the seriousness of the incident.

- Openly discuss differences between people that could motivate bullying, such as religion, ethnicity, disability, gender or sexuality. Also children with different family situations, such as looked after children or those with caring responsibilities.
- Schools can draw on the experience and expertise of anti-bullying organisations with a proven track record and/or specialised expertise in dealing with certain forms of bullying.
- Provide effective staff training. Anti-bullying policies are most effective when all school staff understand the principles and purpose of the school's policy, its legal responsibilities regarding bullying, how to resolve problems, and where to seek support. Schools can invest in specialised skills to help their staff understand the needs of their pupils.
- Work with the wider community such as the police and children's services where bullying is particularly serious or persistent and where a criminal offence may have been committed.
- Make it accessible for pupils to report bullying so that they are assured that they will be listened to and incidents acted on. Pupils should feel that they can report bullying which may have occurred outside school including cyber-bullying.
- Create an inclusive environment. Schools should create a safe environment where pupils can openly discuss the cause of their bullying, without fear of further bullying or discrimination.
- Celebrate success. Celebrating success is an important way of creating a positive school ethos around the issue of tackling Bullying!

About Stacey Robinson

Registered member of the British Psychological Society,

Experience of working within youth criminal justice establishments, schools and children and adolescent mental health services;

Extensive experience of leading services for young people operationally and strategically in the field of health, social care and education;

Specialist knowledge of safeguarding and advising children and young person's services in relation to effective/good practice on a UK and EU level.

Μορφές εκφοβισμού στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο.

Στάσεις και απόψεις των εκπ/κών της Α/θμιας^{Eng.Ab}

Δρ. Καρούτζου Γεωργία

Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Αρκαδίας

Συντονίστρια Δράσεων Πρόληψης της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Περιφερειακής Δν/σης Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης Πελοποννήσου

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η διερεύνηση του φαινομένου της επιθετικής συμπεριφοράς στον ευρύτερο σχολικό χώρο, ο βαθμός συχνότητας, σοβαρότητας και δυσκολίας αντιμετώπισης του φαινομένου, καθώς και η καταγραφή των απόψεων των δασκάλων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Στόχος της έρευνας είναι να αναδειχθούν τα περιστατικά βίας και επιθετικότητας και με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών να επισημανθούν τα ενδεχόμενα αίτια που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι με την πάροδο του χρόνου η συμπεριφορά των μαθητών επιδεινώνεται και τα περιστατικά βίας και επιθετικότητας αυξάνονται κυρίως στους εκτός της αίθουσας σχολικούς χώρους καθώς και από τάξη σε τάξη, ενώ τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών σ' αυτές τις συμπεριφορές. Κάθε περιστατικό που εμπεριέχει οποιαδήποτε μορφή βίας κρίνεται από τους ερωτηθέντες πολύ σοβαρό και κατά την άποψή τους υπάρχει αυξημένος βαθμός δυσκολίας αντιμετώπισής τους. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται με βάση τις σύγχρονες, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, θυματοποίηση, στάσεις, απόψεις.

Abstract

The major purpose of this study is to determine the nature and tent of bullying in Greek primary schools.

This study sets out terminology, as terminology is problematic. Its clarification is forever essential because different words reflect different approaches to the issue of bullying.

The terms aggression, violence, harassment, victimization are open interchangeable with the term bullying as they all explicit the relations between children.

The current dissertation is based upon a small scale research carried out at the primary school level. Greek teachers aspects on the definition and assessment of bullying are presented, the power of family, school and society that tolerates or not victimization is highlighted as well as efficient school practices.

Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

(Γενικός σκοπός της έρευνας)

Η επιθετική συμπεριφορά και η σχολική βία συνιστούν ένα φαινόμενο πολύπλευρο, πολυσύνθετο και πολύμορφο, το οποίο φαίνεται να σχετίζεται αφενός με τη σχολική πραγματικότητα, αφετέρου με τα «κοινωνικά και πολιτικά φαινόμενα», (Χρονοπούλου, 1995, σελ.11). Γενικότερα, ως επιθετική συμπεριφορά «χαρακτηρίζεται κάθε συμπεριφορά που φαίνεται να αποσκοπεί στη μείωση της ευελιξίας ενός άλλου ατόμου είτε καταστρέφοντας τις βιοτικές ή κοινωνικές προϋποθέσεις που τις εξασφαλίζουν είτε αδιαφορώντας γι' αυτές», (Krebs-Miller, 1986). Αν δεχτούμε τις ψυχαναλυτικές απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η επιθετικότητα θεωρείται ένστικτο, έμφυτη ορμή, (του Thorndike, Freud, Mc Dougall), τότε είναι δυνατό αυτή η έμφυτη ορμή να εκμηδενιστεί ή να μεταλλαχθεί σε πολύτιμη κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης δραστηριότητας, (Bergeret, 1984). Στο βαθμό, όμως, που η βία και η επιθετικότητα δεν θεωρείται πως εμπεριέχονται

στα έμφυτα ένστικτα του ανθρώπου, οι συμπεριφορές βίας ερμηνεύονται απ' τη μια σαν αποτέλεσμα μιας σειράς ανισοτήτων κι απ' την άλλη σαν αποτέλεσμα των θεσμών που επικρατούν – ιδιαίτερα όταν αυτοί δε συμπορεύονται με τις συνολικές αλλαγές των συνθηκών ζωής. Το φαινόμενο συναρτάται με την «κρίση πολιτικών και κοινωνικών θεσμών, την αποκάλυπτη εξαθλίωση, την άσκηση φυσικής ή συμβολικής βίας στα μέλη της κοινωνίας και σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων», (Χρονοπούλου, 1995, σελ. 11). Επίσης έχει «άμεση σχέση με τα χαρακτηριστικά της εξουσίας, της κυριαρχίας, της ιεραρχίας, της ανισότητας και της εκμετάλλευσης», (Χρονοπούλου, 1995, σελ. 11).

Όσον αφορά το θέμα της σχολικής βίας, άσχετα αν ως τίτλος προέκυψε από δημοσιογραφικές και όχι επιστημονικές προσεγγίσεις, σ' αυτό «εγκύπτουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνιολόγοι και οι εγκληματολόγοι.», (Μπεζέ, 1998, σελ. 62), ενώ το φαινόμενο συνδέεται με τις εξής βασικές έννοιες:

- «ποιότητα της εκπαίδευσης»
- «εκπαιδευτική ψυχολογία»
- «κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου»
- «λειτουργική σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία», (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 12).

Καθημερινά στους σχολικούς χώρους παρατηρούνται διάφορες μορφές βίαιης συμπεριφοράς από μαθητές προς συμμαθητές τους, προς τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική περιουσία, (Πετρόπουλος κ.α., 2001, σελ. 6). Μπορεί αυτά τα φαινόμενα να μην είναι τόσο σοβαρά όσο αντίστοιχα του εξωτερικού, όμως τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και οι συνέπειες του φαινομένου κρίνονται σοβαρότατες: «Η σχολική βία αναγνωρίζεται πια όχι μόνο σαν πρόβλημα της δικαιοσύνης και του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, αλλά ως πρόβλημα της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας και της κοινωνίας συνολικότερα, αφού προκαλεί φόβο ανασφάλεια και επηρεάζει μακροχρόνια την εγκληματικότητα και τη βία.», (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 163).

Στην έρευνά μας αυτή, θεωρούμε ως δεδομένο την ύπαρξη φαινομένων βίας στα σχολεία και θέτουμε ως στόχο τη διερεύνηση περιστατικών και συμπεριφορών βίας

και επιθετικότητας στον ευρύτερο σχολικό χώρο, τη συχνότητα, τη σοβαρότητα, την αυξητική τους τάση ή μη, και το βαθμό δυσκολίας της αντιμετώπισής τους. Επίσης, την ανίχνευση ενδεχόμενων αιτίων του φαινομένου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθ' ότι υπάρχει κατά κάποιο τρόπο ερευνητικό κενό, σχετικά με τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους, επειδή τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελλιπή, η θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου «βία» στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο γίνεται με αργό ρυθμό και η βιβλιογραφική κάλυψη του θέματος είναι σχεδόν ανύπαρκτη. (Αρτινοπούλου 2001, Μπεζέ 1998, Χρονοπούλου, 1995).

Η μελέτη του φαινομένου με αφετηρία το σχολείο είναι διαρκώς επίκαιρη, γιατί η δομή της ελληνικής οικογένειας και κοινωνίας, γενικότερα, μεταβάλλεται συνεχώς και το σχολείο πολλές φορές φαίνεται αδύναμο να αντιδράσει, τη στιγμή μάλιστα που βάλλεται ποικιλοτρόπως (Κατσιγιάννη Β. & Ξανθάκου Γ., 2002).

Επειδή μας ενδιαφέρει η απεικόνιση της παρούσας / υπάρχουσας κατάστασης σύνθετων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για διάφορες εκφάνσεις του φαινομένου, η πιο πρόσφορη ερευνητική στρατηγική είναι η διερευνητική – περιγραφική.

Μέθοδος

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να καταγράψει τις απόψεις, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη του φαινομένου του παλικαρισμού ή εκφοβισμού (bullying), τη συχνότητα εμφάνισης και τις μορφές που παίρνει στο δημοτικό σχολείο, όπως τις αντιλαμβάνεται ο εμπυχωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο δάσκαλος, και στην ανίχνευση των ενδεχόμενων αιτίων που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά. Οι δάσκαλοι ερχόμενοι σε άμεση, φυσική, καθημερινή επαφή με τους μαθητές τους, έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, έτσι όπως εκτυλίσσεται στο σχολικό χώρο. Αποτελούν, λοιπόν, συχνά οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις των δασκάλων σημαντική πηγή πληροφοριών.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Είναι φανερό ότι η προσπάθεια όλων επικεντρώνονται σε συζητήσεις για κάποια συγκεκριμένα περιστατικά βίας και σε διάφορες πρακτικές αντιμετώπισης με αποτέλεσμα η καταστολή να ανάγεται σε κυρίαρχο ζήτημα και ζητούμενο σε βάρος της αναζήτησης και άρσης των αιτιών που οδηγούν σε φαινόμενα βίας. Η συχνότητα εμφάνισης μορφών παραβατικής συμπεριφοράς κατά την τελευταία δεκαετία ιδιαίτερα από την πλευρά των αγοριών συνεχώς αυξάνει. Ας υπενθυμίσουμε εδώ τη διαπίστωση του Olweus (1980) σχετικά με τους τέσσερις παράγοντες που συμβάλουν σημαντικά στο βαθμό επιθετικότητας των αγοριών: το ταμπεραμέντο τους (δραστήριοι, θερμόαιμοι), ο αρνητισμός της μητέρας (έλλειψη στοργής), η συγκατάθεση για έκφραση επιθετικότητας και η εξουσιαστικοί ρόλοι των γονιών.

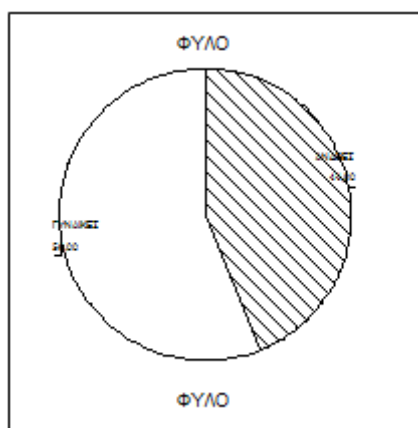
Οι πιο συνηθισμένες μορφές βίαιης συμπεριφοράς, όπως οι σπρωξιές, μπουνιές, κλωτσιές, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που μεταφέρονται, αναμένεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία γιατί αποσκοπούν να πληγώσουν μεταφορικά τον άλλον, σε σημείο που να μειωθεί, η δύναμη, η ικανότητα και η αυτοπεποίθηση του, καθώς και η αυξανόμενη εμφάνιση των φαινομένων από τάξη σε τάξη.

Οι οικογενειακές συνθήκες, το σχολικό περιβάλλον και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτό, αναμένεται να συνθέσουν το παζλ της επιθετικής συμπεριφοράς, χωρίς να παραγνωρίζεται η ύπαρξη και άλλων παραμέτρων που επενεργούν καθοριστικά, ίσως, στην εκδήλωση ή έξαρση του φαινομένου, (π.χ. Μ.Μ.Ε., στερεοτυπικές αντιλήψεις κ.α.).

Επίσης αναμένεται να καταδειχθεί η (σχετική) αδυναμία επαρκούς και κατάλληλου χειρισμού από μέρους των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εμφάνισης δύσκολων ή σύνθετων ως προς την αντιμετώπισή τους εκδηλώσεων παραβατικής συμπεριφοράς και η προκύπτουσα, αδήριτη ανάγκη συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσής του, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός νιώθοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητες και ικανότητές του, μπορεί να διαχειρίζεται καλύτερα τις όποιες κρίσεις, σε συνεργασία με το ειδικό μη εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο είναι αναγκαίο να στελεχώσει τα σχολεία.

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος εκατό (100) ενεργοί εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτούς οι πενήντα έξι (56 %) ήσαν γυναίκες και οι σαράντα τέσσερις (44 %) άνδρες.



Οι παράμετροι της ηλικιακής γκάμας και της διαφοροποιημένης διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν,

1ον . Ως προς την ηλικία:

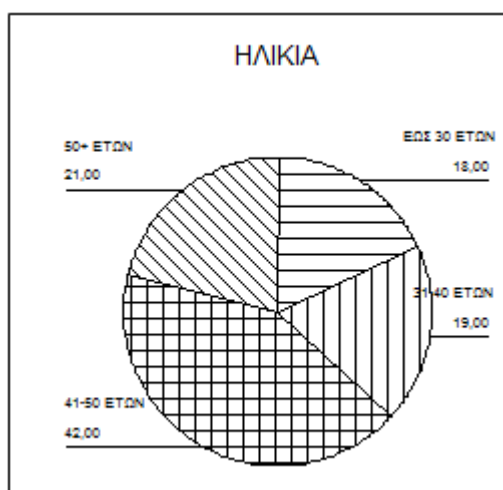
ποσοστό 18% ήταν κάτω των 30 ετών

ποσοστό 42% ήταν μεταξύ 41-50

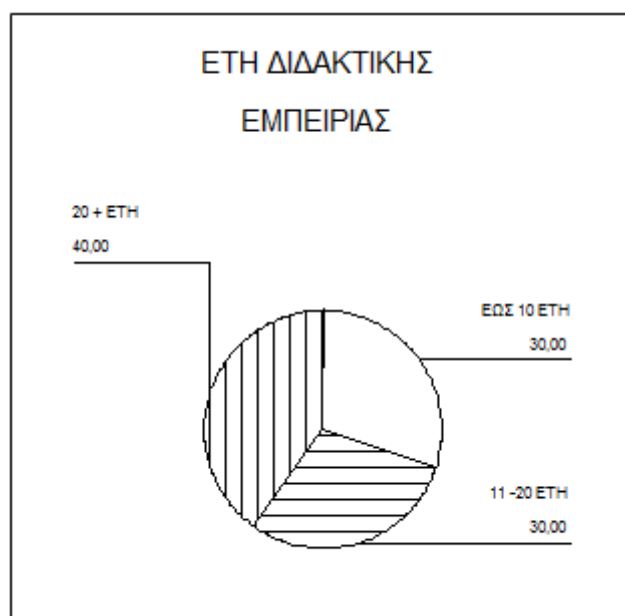
ποσοστό 19% ήταν από 31-40 ετών

ποσοστό 21 % ήταν από 51 χρονών και

άνω.



2ον. Ως προς τη διδακτική εμπειρία: ποσοστό 30% είχαν εμπειρία έως 10 έτη, ποσοστό 30% είχαν εμπειρία από 11-20 χρόνια και ποσοστό 40% είχαν εμπειρία από 21 χρόνια και άνω.



3ον . Επίσης η κατανομή ανά τάξη ήταν:

για την Α΄ τάξη ποσοστό 27%

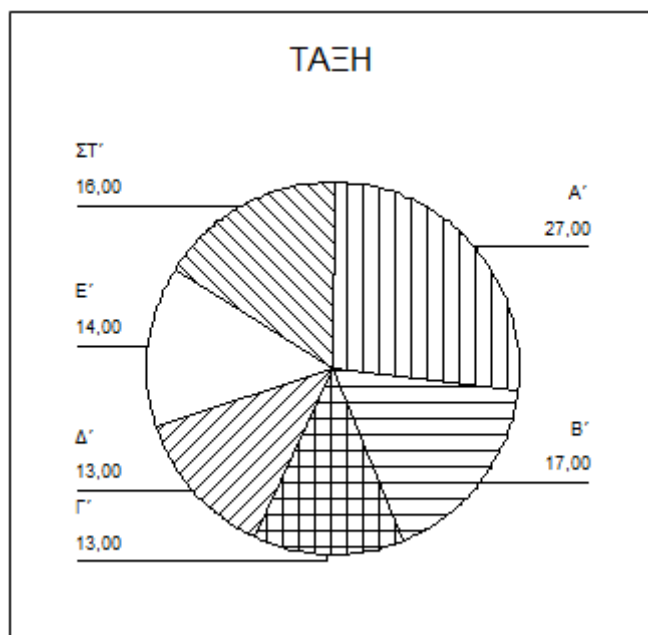
για την Β΄ τάξη ποσοστό 17%

για την Γ΄ τάξη ποσοστό 13%

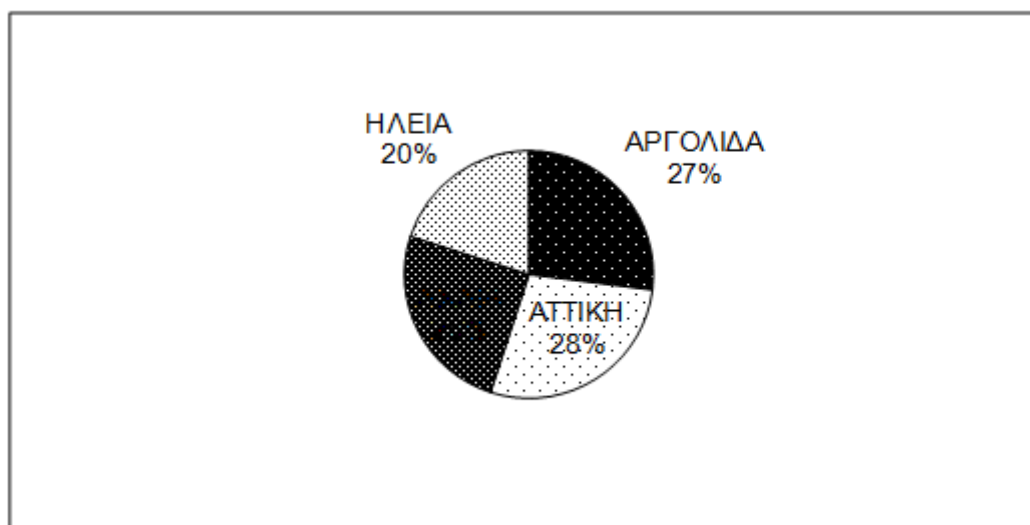
για την Δ΄ τάξη ποσοστό 13%

για την Ε΄ τάξη ποσοστό 14%

για την ΣΤ΄ τάξη ποσοστό 16%



4ον. Κρίθηκε, επίσης, σκόπιμο να «απλωθεί» η έρευνα σε τέσσερις νομούς – Αττικής, Αχαΐας, Αργολίδος και Ηλείας – με διαφορετικές κοινωνικό - οικονομικές συνθήκες και δομές με χαρακτηριστικά αστικής κοινωνίας οι δύο πρώτοι, ημιαστικής ο τρίτος και αγροτικής ο τέταρτος αντίστοιχα, ώστε να υπάρχει κατά το δυνατόν μια αντιπροσωπευτικότητα των γεωγραφικών περιοχών της ελληνικής περιφέρειας με ζητούμενο τη γενίκευση των συμπερασμάτων που θα προέκυπταν.



Διαδικασία και μέσα συλλογής ερευνητικού υλικού

Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της περιγραφικής προσέγγισης, (Παρασκευόπουλος, 1993) και τα στοιχεία συλλέχθηκαν ένα μέσω ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, (Παρασκευόπουλος 1993), που διακινήσαμε στους δασκάλους. Οι δάσκαλοι είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο είτε αμέσως είτε σε χρονικό ορίζοντα μιας (1) εβδομάδας.

Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως, κλειστού τύπου, ώστε το υποκείμενο να μπορεί να απαντήσει εύκολα, αφιερώνοντας ελάχιστο χρόνο και εστιάζοντας στο θέμα. Εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των πληροφοριών και η κωδικοποίηση των απαντήσεων εύκολα χωρίς τη δημιουργία ιδιαίτερων δυσκολιών για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, (Παντελής 2001). Κατεβλήθη, επίσης, προσπάθεια έτσι ώστε, οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται και οι απόψεις που περιέχονται, να είναι διατυπωμένες με απόλυτη σαφήνεια, να μην είναι διφορούμενες και να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες ή / και παρανοήσεις.

Το ερωτηματολόγιο έχει κατασκευαστεί κατά το πρότυπο του Ερωτηματολογίου Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς (Ε.Σ.Π.Σ.) των Η. C. Quan & D. R. Peterson. Επιπλέον, στην κατάρτιση και οριστική διαμόρφωση του καταλόγου των συμπτωμάτων ελήφθησαν υπ' όψη άλλα παρόμοια ερωτηματολόγια προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών, όπως είναι του T. M. Anchenbach. Επίσης, στη διαμόρφωση του καταλόγου των απόψεων συνέβαλαν οι συζητήσεις που

προηγήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και οι εκφρασθείσες απόψεις τους.

Το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσυμπληρούμενο και περιλάμβανε είκοσι ένα (21) στοιχεία, μορφές συμπεριφοράς δηλ, οι οποίες μπορούσαν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικές μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Κατανεμήθηκαν σε δύο (2) υποκατηγορίες / υποκλίμακες: η πρώτη για τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρατηρήθηκαν μέσα στην τάξη και η δεύτερη για την παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώθηκε στον ευρύτερο σχολικό χώρο (εκτός τάξης). Κάθε μια από αυτές προσδιοριζόταν ανάλογα με τη συχνότητα, τη σοβαρότητα και τη δυσκολία αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς.

Αποτελέσματα

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη στατιστική ανάλυση, (SPSS), διαπιστώνουμε ότι η συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών χρόνο με το χρόνο επιδεινώνεται σύμφωνα με το 90% των ερωτηθέντων δασκάλων, ενώ το 10% έχει αντίθετη άποψη. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα και διαπιστώνουμε μια ραγδαία επιδείνωση της συμπεριφοράς των μαθητών, έτσι όπως τη βλέπουν οι δάσκαλοι που ρωτήθηκαν. Το αποτέλεσμα αυτό όπως και το επόμενο θεωρούνται αναμενόμενα με βάση όσα αναφέρθηκαν στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας και τα οποία βασίστηκαν σε ανάλογες έρευνες στον ελληνικό και διεθνή χώρο.

Το ίδιο και στη χρονική διάρκεια των τελευταίων 5-10 χρόνων όλοι οι ερωτηθέντες δάσκαλοι, όπως αναμενόταν, διαπιστώνουν μια σαφή επιδείνωση της συμπεριφοράς των μαθητών τους. Επιδείνωση συμπεριφοράς σημαίνει έξαρση φαινομένων βίας στο σχολικό χώρο και προς όλους τους παράγοντες της σχολικής ζωής (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό και σχολικές εγκαταστάσεις) (Κατσιγιάννη κ.α., 2002).

Αναζητώντας τους χώρους στους οποίους διαπιστώνεται η επιδείνωση της μαθητικής συμπεριφοράς, φαίνεται ότι η χειροτέρευση της συμπεριφοράς των μαθητών σημειώνεται τόσο μέσα στις αίθουσες, όσο και στην αυλή και στους άλλους

κοινόχρηστους χώρους του σχολείου (διαδρόμους, σκάλες, τουαλέτες, κ.α.), σε ποσοστό 57%, ενώ το 40% των ερωτηθέντων δασκάλων διαπιστώνει επιδείνωση μαθητικής συμπεριφοράς στην αυλή και στους κοινόχρηστους χώρους. Το 3% των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς βάσει του ερωτηματολογίου, βλέπουν ότι η χειροτέρευση γίνεται μόνο στις αίθουσες. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι η παρουσία του δασκάλου στις αίθουσες και ο εξουσιαστικός έλεγχος (Bernstein, 1989) που ασκεί περιορίζει το φαινόμενο ενώ στους κοινόχρηστους χώρους, το έδαφος θεωρείται καταλληλότερο για την εκδήλωση φαινομένων βίας και επιθετικότητας. Ίσως οι εφημερεύοντες δάσκαλοι εκτελούν πλημμελώς τα καθήκοντά τους, ή είναι λίγοι αριθμητικά, ή η διαρρύθμιση των κοινόχρηστων χώρων, οι εξωσχολικές ενασχολήσεις μαθητών (π.χ. καράτε) και η επιθυμία επίδειξης των ικανοτήτων τους σε μαθητές που τους θεωρούν «του χεριού τους», ευνοεί την εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών. Οι συμπεριφορές αυτές χαρακτηρίζουν κάποιους μαθητές για λόγους που θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε παρακάτω, κατά την παρουσίαση και συζήτηση των απόψεων των ερωτηθέντων για τις αιτίες που ενοχοποιούνται ως παραγωγί βίας και επιθετικότητας, (πίνακας 7).

Όσον αφορά την άποψη των δασκάλων που ρωτήσαμε, σχετικά με το ποιο φύλο εμφανίζει εντονότερη επιδείνωση συμπεριφοράς, 70% των δασκάλων πιστεύουν ότι κυρίως στα αγόρια παρατηρείται το φαινόμενο αυτό, καθώς αναμενόταν, ενώ σε ποσοστό 30% το ίδιο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Αποκλειστικά επιδείνωση συμπεριφοράς των κοριτσιών δεν υπάρχει (0%), κάτι το οποίο αναμενόταν.

Αντί επιλόγου

Με την ερευνητική μας αυτή προσπάθεια δεν τρέφουμε ψευδαισθήσεις ότι καλύψαμε το θέμα «ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Ασχοληθήκαμε με τις απαντήσεις δασκάλων που ενδεικτικά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τις περιοχές Αττικής, Αχαΐας, Αργολίδας και Ηλείας. Το δείγμα είναι μικρό και η γενίκευση των αποτελεσμάτων απαιτεί επιφυλακτικότητα, και είναι ανάγκη διεξαγωγής παρόμοιας έρευνας ευρείας

κλίμακας σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης υπάρχουν ακόμα πάρα πολλές πτυχές του θέματος που χρήζουν έρευνας, καθώς υπάρχει πεδίο λαμπρό για φιλόδοξους ερευνητές και τεράστιες ποσότητες μελανιού που θα πρέπει να γραφτούν σε εκατοντάδες τετραγωνικά μέτρα χαρτιού για να ερμηνευτεί το μείζον αυτό κοινωνικό ζήτημα.

Ερευνήσαμε τη βία επιθετικότητα μέσα από τις γνώμες των δασκάλων. Εξετάσαμε τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας που εκδηλώνονται μεταξύ μαθητών καθώς και παραβατικές συμπεριφορές μαθητών προς δασκάλους. Δεν ερευνήσαμε όμως και το αντίστροφο, καθώς δεν είναι ανύπαρκτα, παρόμοια φαινόμενα από δασκάλους προς μαθητές αλλά και προς δασκάλους. Επειδή όλοι αυτοί είναι ζωντανοί παράγοντες του δημοτικού σχολείου, χρήζουν έρευνας όλες οι παράμετροι και παράγοντες που συνθέτουν τη σχολική κοινότητα και εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρουμε φαινόμενα που απαιτούν διερεύνηση όπως, οι επιθέσεις από μαθητικές συμμορίες, οι ρατσιστικές βιαιότητες ομάδων ή ατόμων διαφορετικής εθνικότητας, η σχέση ηλικίας του θύματος ή του θύτη της βίας, η διάσταση και τα διαζύγια των γονέων των μαθητών, όπως και η χρήση αντικειμένων κατά την άσκηση βίας.

Όπως αναφέραμε το φαινόμενο του bullying μεταξύ παιδιών στο χώρο του σχολείου παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια διεθνώς σημαντική αύξηση στις περισσότερες χώρες του κόσμου και έχει αρχίσει να εμφανίζεται και στην Ελλάδα με χαμηλά ποσοστά γιατί δεν καταγγέλλονται όπως φαίνεται στην έρευνα Πατεράκη και συν. (2000).

Συγκρίνοντας με άλλες έρευνες είτε στο εξωτερικό είτε στην Ελλάδα (Αρτινοπούλου 2001, Μπεζέ 1998), τα αποτελέσματα συγκλίνουν σε πολλά σημεία αλλά παρουσιάζεται ενδιαφέρον όταν οι απαντήσεις των δασκάλων συμπίπτουν ή διαφοροποιούνται με αυτές των μαθητών.

Η ύπαρξη του φαινομένου του παλικαρισμού ή εκφοβισμού διαπιστώνεται σε πολύ υψηλό ποσοστό στο δημοτικό σχολείο και κυρίως εμφανίζεται στα αγόρια, διαπίστωση, που παρατηρήθηκε σε έρευνα της Μπεζέ Λ. (1990) για το Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Την υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών αποδίδει και η έρευνα της Κανάκη (1996), όπως έχει αναφερθεί στο δείκτη καταστροφικότητας σχολικών βιβλίων.

Στην τελευταία έρευνα διεθνώς του ΕΠΙΨΥ (2000) παρατηρήθηκε στατιστική συνάφεια μεταξύ του φύλου (αγόρια) και δυσαρέσκειας για το σχολείο, γεγονός που επηρεάζει τη σωματική και ψυχική υγεία των ελλήνων μαθητών (N=4.300 μαθητές, 11, 13 και 15 χρονών).

Ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης απογοητευμένοι από τις συνθήκες εργασίας και από τη ματαίωση, συχνά, των επαγγελματικών, προσωπικών και οικονομικών προσδοκιών τους (Πετρόπουλος κ.α., 2001), δεν μπορούν να βγουν από τα στενά όρια του ρόλου τους και να πλησιάσουν τους μαθητές οι οποίοι ως οντότητες, μεταφέρουν στην πραγματικότητα αξίες του ίδιου κοινωνικού συστήματος, που θέτει τη μόρφωση και την απόκτηση τίτλων πάνω από κάθε άλλη οικογενειακή και προσωπική προσδοκία.

Η αυστηρότητα στα όρια του ρόλου μοιάζει με τοίχο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή και η σχέση είναι έντονα συναλλακτική και στην αντίθετη περίπτωση ο θυμός που προκαλείται στρέφεται εναντίον της κοινωνικής του εικόνας.

Η σχολική ζωή είναι κρίσιμη για την ανάληψη ρόλων, με επιδράσεις που τουλάχιστον εκτείνονται στο σύνολο της διάρκειας του ενήλικου βίου, αν δεν τον καθορίζουν. Το σχολείο είναι ένας χώρος που ασκεί καθοριστική επίδραση πάνω στα παιδιά. Συγκριτικά με την οικογένεια, το σχολείο είναι καλύτερα εξοπλισμένο για να παρέχει κοινωνικό έλεγχο. Αξιώματικά είναι σε θέση να παρακολουθεί συμπεριφορές καλύτερα απ' ό τι η οικογένεια, με ένα δάσκαλο να επιβλέπει πολλά παιδιά την ίδια στιγμή. Επίσης αντίθετα με τους γονείς, ένας δάσκαλος δεν έχει πρόβλημα να αναγνωρίσει μια συμπεριφορά σαν παρεκκλίνουσα ή διασπαστική. Τέλος, σε σύγκριση με την οικογένεια, το σχολείο έχει ένα τέτοιο ξεκάθαρο ενδιαφέρον για τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας που μπορεί να αναμένεται να κάνει οτιδήποτε δυνατό για τον έλεγχο της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Όπως και η οικογένεια, το σχολείο έχει τα μέσα και την εξουσία να τιμωρήσει τα κενά στον αυτοέλεγχο.

Σύμφωνα με την E. Durkheim το σύστημα αγωγής δεν αποβλέπει κυρίως στην ανάπτυξη του ατόμου, αλλά είναι πάνω απ' όλα το μέσο με το οποίο η κοινωνία εντάσσει το άτομο στις δομές της. Οι σκοποί της αγωγής προσδιορίζονται από την κοινωνία, που πλάθει τη νέα γενιά σύμφωνα με την εικόνα της. Έτσι, ο παιδαγωγός είναι ο εκπρόσωπος της κοινωνίας και κατέχει θέση εξουσίας απέναντι στο μαθητή, ακριβώς επειδή νομιμοποιείται να ενεργεί στο όνομα του κράτους.

Συγκεκριμένες πρακτικές στο σχολείο μπορούν να συμβάλλουν στην παραβατικότητα. Τα σχολεία δημιουργούν μια δεύτερη τάξη μαθητών που παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς, δεν τους αρέσει το σχολείο, το βρίσκουν βαρετό και άσχετο, έχουν χαμηλή αυτό-εκτίμηση, εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους ότι είναι αντιξώως ετικετοποιημένοι και γίνονται παραβάτες.

Η στάση προς το σχολείο περιλαμβάνει δύο διαστάσεις : τη δέσμευση και την προσκόλληση. Από τη μία, η δέσμευση αναφέρεται στο βαθμό πίστης του εφήβου στους στόχους του σχολείου. Η δομή και η πρακτική που υιοθετείται από τα σχολεία μπορεί να προκαλέσει στους μαθητές να έχουν χαμηλή δέσμευση με το σχολείο. Αυτή η χαμηλή δέσμευση δημιουργείται με τους ακόλουθους τρόπους : με τον αποκλεισμό των μαθητών από το σοβαρό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αποφάσεις, με τον αποκλεισμό των μαθητών από την εξουσία, με τη διδασκαλία κατ' έναν τρόπο που απαιτεί παθητική μάθηση, και τον ακραίο ατομισμό στην επιτυχία και την αποτυχία. Επίσης, το κλίμα και η πειθαρχία στο σχολείο συμβάλλουν στην έλλειψη σεβασμού για τους κανόνες, την αστυνομία και την κοινωνία. Κατά συνέπεια, οι μαθητές που δεν είναι δεσμευμένοι με το σχολείο είναι πιο παραβατικό από αυτούς που είναι δεσμευμένοι.

Από την άλλη, η προσκόλληση αναφέρεται στο βαθμό που το σχολείο αρέσει στο μαθητή. Υπάρχουν τέσσερις μεγάλες διαστάσεις στην έννοια της προσκόλλησης στο σχολείο : η σχολική απόδοση, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες, η εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες και οι δεσμοί στοργής και ικανοποίησης από το σχολείο.

Η μικρή προσκόλληση στο σχολείο μπορεί να είναι περισσότερο συνέπεια της κακής συμπεριφοράς παρά αιτία. Οι δάσκαλοι μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι

σε δύσκολα παιδιά, που λειτουργούν χωρίς κανόνες, οδηγώντας στη απόρριψη του παιδιού ή τουλάχιστον σε μια σχέση δασκάλου και μαθητή που διέπεται από την ένταση. Όλα αυτά υπονομεύουν την προσκόλληση του παιδιού στο σχολείο, και την απόδοσή του.

Ειδικά ως προς την απόδοση, αρκετοί ερευνητές έχουν δείξει ότι τα πτωχά εκπαιδευτικά επιτεύγματα και η σχολική αποτυχία σχετίζονται ισχυρά και με συνέπεια με το φαινόμενο bullying. Πιο αναλυτικά, η ακαδημαϊκή αποτυχία έχει πολλές αρνητικές συνέπειες, ειδικά την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων σχετικά με το σχολείο. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που δεν τα πάνε καλά στο σχολείο γίνονται αντικείμενο πειράγματος από τους δασκάλους και τους άλλους μαθητές, δεν τους αρέσει το σχολείο, το θεωρούν ανιαρό και βαρετό, υποτιμούν τους εαυτούς τους, αναπτύσσουν μια αρνητική στάση προς τις σχολικές εργασίες και τους κανόνες, αντιλαμβάνονται το σχολείο ως άσχετο, περνούν πιο πολύ χρόνο με φίλους και έχουν πιο πολλούς φίλους που εγκαταλείπουν το σχολείο. Οι έφηβοι που βλέπουν το σχολείο σαν άσχετο με το μέλλον τους είναι πιο επαναστατικοί και παραβατικοί.

Αντίθετα ένας καλός προσανατολισμός και οι υψηλές ακαδημαϊκές φιλοδοξίες μειώνουν την παραβατικότητα.

Ο δάσκαλος μπορεί να αποτελέσει ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στη ζωή τους παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η συναισθηματική ασφάλεια με τον πρώτο δάσκαλο παρέχει στο παιδί θετικό προσανατολισμό στον κόσμο των κοινωνικών σχέσεων. Πέραν αυτού, ο δάσκαλος επηρεάζει με τη συμπεριφορά του την αυτοσυνείδηση, την προσωπικότητα, αλλά και τα κίνητρα που ωθούν το μαθητή στις πράξεις του, είτε ευνοϊκά είτε δυσμενώς. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος με τη συμπεριφορά του μπορεί να δημιουργήσει λανθασμένες ή κακές εντυπώσεις για ένα άτομο στο σύνολο των μαθητών, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψη ή το χλευασμό αυτού του ατόμου από το σύνολο, και εν ολίγοις, μπορεί να καταλήξει στον καθορισμό ολόκληρης της ζωής του ατόμου. Μάλιστα, έχουν διεξαχθεί και πειράματα που το αποδεικνύουν: κατά τη διεξαγωγή ενός πειράματος, δημιουργήθηκε σε δασκάλους λανθασμένη εντύπωση σχετικά με το ύψος της νοημοσύνης των μαθητών τους. Στο τέλος της χρονιάς, τόσο οι ενδείξεις σχολικής

απόδοσης, όσο και οι ενδείξεις απόδοσης σε κλίμακες νοημοσύνης αυτών των παιδιών ήταν ανώτερες από τις αρχικές που είχαν βρεθεί από τους ερευνητές.

Ο δάσκαλος είναι ένας δραστήριος πρωταγωνιστής στη διαδικασία ερμηνείας των γενικών κανόνων που βρίσκονται υπό τη μορφή διαταγμάτων, αποφάσεων και οδηγιών. Αυτοί οι κανόνες συντελούν στην εσωτερίκευση και αποδοχή ενός συγκεκριμένου μοντέλου παιδαγωγικής σχέσης. Έτσι, ο δάσκαλος ορίζει το επίπεδο που πρέπει να φτάσει ο μαθητής ως προς τις γνώσεις και τις επιδόσεις με βάση το επίσημο πρόγραμμα, και όχι με βάση τις προσωπικές τους ικανότητες ή με βάση το επίπεδο που κατάφερε να πετύχει. Η κοινωνία δίνει το δικαίωμα και το καθήκον στο δάσκαλο να αναμένει αποτελέσματα και να τα αξιολογεί. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί στόχοι καταλήγουν να γίνονται μάλλον αυτοσκοπός, παρά το μέσο για την επίτευξη άλλων σκοπών. Η ανάγκη ελέγχου των μαθητών συνδέεται περισσότερο με το θεσμοθετημένο παρά με τον προσωπικό ρόλο των δασκάλων, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι στη σχέση τους με τους μαθητές να υπερεκτιμούν το σεβασμό στους κανόνες. Οι θεσμοθετημένοι κανόνες μπορεί να οδηγήσουν το δάσκαλο να προσανατολίσει την παιδαγωγική του πράξη σε συνάρτηση με ένα αφηρημένο μοντέλο για το μαθητή. Συχνά λοιπόν ο δάσκαλος δεν γνωρίζει τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις του παιδιού, ούτε ότι απευθύνεται στην τάξη με ένα τρόπο γενικό και αδιαφοροποίητο. Ο δάσκαλος δεν αντιλαμβάνεται όσο πρέπει την εμπλοκή του στο μηχανισμό απόρριψης των μαθητών, μια και αυτό που βλέπει να υπάρχει είναι μια διαδικασία που διέπεται από ένα συνολικό σύστημα θεσμοθετημένων κριτηρίων.

Σε ότι αφορά τις μορφές βίαιης συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο η έρευνα έδειξε ότι η πιο συνηθισμένη είναι τα χτυπήματα (τσακωμός), σπρωξίματα ή σπρωξιές και λεκτικές επιθέσεις.

Ανάλογα συμπεράσματα διατυπώθηκαν και σε άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο, αποδεικνύοντας, ότι οι μαθητές του Δημοτικού θυματοποιούνται κυρίως από τους συμμαθητές τους και ακολούθως από τους εκπαιδευτικούς ενώ η λεκτική επιθετικότητα ή θυματοποίηση είναι πολύ συνηθισμένη όπως παρατηρεί η Κούρτη (1996). Οι εκφράσεις δεν είναι πάντα τυποποιημένες αλλά συνοδεύονται από ανάλογο τόνο φωνής και από χειρονομίες ή μορφασμούς τα οποία ανεβάζουν το πληροφοριακό περιεχόμενο του λεκτικού μηνύματος. Τα μη λεκτικά μηνύματα που

μεταφέρονται αποκτούν ιδιαίτερη σημασία (απειλή, επιθετικότητα), η οποία ισοδυναμεί με πράξη λεκτική και η οποία αποσκοπεί να πληγώσει μεταφορικά τον άλλον σε σημείο που να μειωθεί η δύναμη και η ικανότητά του.

Στην αναζήτηση των παραγόντων που σχετίζονται με την εμφάνιση του παλικαρισμού στο επίπεδο των μαθητών του δημοτικού σχολείου το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον προηγείται.

Οι συνθήκες ζωής μέσα στην οικογένεια και οι συχνές τιμωρίες καθώς επίσης και η στρατηγικές αντιμετώπισης (απόσυρση, κλάμα, παθητικότητα) φανερώνουν την αδυναμία των μαθητών να αντιδράσουν στην επιθετικότητα τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Η αυταρχικότητα των γονιών αντανακλά τα χαρακτηριστικά τόσο των ίδιων (αυταρχικότητα, έλλειψη κατανόησης) όσο και της λειτουργίας της οικογένειας και της επικοινωνίας μέσα σ' αυτή (έλλειψη ορίων, ασφυκτικοί δεσμοί, διάθεση ελέγχου) (Schaffer, R., 1996, Παπαδιώτη, 2000).

Ας υπενθυμίσουμε εδώ, την διαπίστωση των Olweus (1980) που σχετίζονται με τους τέσσερις παράγοντες που συνέλαβαν σημαντικά στο βαθμό της επιθετικότητας των αγοριών προς τους συνομηλίκους :

- Το ταμπεραμέντο των αγοριών (δραστήριοι, θερμόαιμοι)
- Ο αρνητισμός της μητέρας (έλλειψη στοργής)
- Η συγκατάθεση της μητέρας για έκφραση επιθετικότητας
- Οι εξουσιαστικοί ρόλοι των γονιών

Οι Patterson και συν. (1998) επεξεργάστηκαν έναν εξελικτικό τρόπο αυτών των ιδεών. Η πλημμελής πειθαρχία από τους γονείς και οι πρακτικές ελέγχου οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (π.χ. επιθετικότητα) και στη συνέχεια στην αποτυχία στο σχολείο και στην απόρριψη από τους συνομηλίκους.

Αυτά τα αποτελέσματα παρατηρούνται σε παιδιά που έχουν πιο ισχυρούς δεσμούς με μια αποκλίνουσα ομάδα συνομηλίκων και εμπλέκονται σε αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Μια ενδεδειγμένη μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ των νέων είναι και η διαμεσολάβηση για την επίλυση συγκρούσεων. Η διαμεσολάβηση εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα μέσω ενός πιλοτικού προγράμματος του ΣΕΠΠΕ σε τρία σχολεία στο Περιστέρι κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000, αρχικά με όλες τις προβλεπόμενες δυσκολίες που συναντά κάθε καινούρια προσέγγιση. Ας σημειωθεί ωστόσο ότι η επιτυχία στο τέλος ήταν πλήρης, πράγμα το οποίο ήταν εμφανές όχι μόνο από τα αποτελέσματα, αλλά και από το κλίμα ενθουσιασμού που επικράτησε κατά την ολοκλήρωση, τόσο από τη μεριά των γονέων, όσο και των καθηγητών, αλλά κυρίτερα και των ίδιων των παιδιών. Εκτός από τη διαμεσολάβηση συγκρούσεων, βρίσκονται και άλλες προσπάθειες σε εμβρυϊκό στάδιο στην Ελλάδα, όπως και η διαπολιτισμική εκπαίδευση¹:

Η αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο δεν είναι υπόθεση ενός ατόμου. Χρειάζεται συστηματική και δημιουργική συνεργασία όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Συχνές συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων βοηθούν στην ακριβή εκτίμηση των γεγονότων και τη σωστή αντιμετώπισή τους.

Παράλληλα θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται στενή επαφή με τους γονείς στο πλαίσιο της ενημέρωσης και κατάρτισης ώστε να αποφεύγονται συμπεριφορές από την πλευρά τους που ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών.

Οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να εξωτερικεύουν τις ανησυχίες τους και τα ενδιαφέροντά τους για τα παιδιά, να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τα παιδιά.

¹ για περισσότερες λεπτομέρειες πρβλ. Μάγος, Κώστας : " Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : επιτέλους το ελληνικό σχολείο ανοίγει παράθυρα", Δρομολόγια – Μηνιαίο Περιοδικό Δρόμου, τευχ. 14, Νοέμβριος 1999, σελ. 14-17.

Από έρευνες φαίνεται ότι η θετική σχέση των μαθητών με ενήλικες που είναι διαθέσιμοι να βοηθήσουν όταν τους χρειάζονται τα παιδιά, αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα στην πρόληψη της βίας.

Η δημιουργικότητα, το πνεύμα συνεργασίας, η συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία, η καλλιέργεια των επιμέρους ικανοτήτων ενός μαθητή, ο σεβασμός της ιδιαιτερότητάς του, η ενίσχυση προγραμμάτων ενσωμάτωσης θα πρέπει να επικρατούν στη σχολική ζωή.

Η διδασκαλία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, στα ενδιαφέροντά του, με άλλα λόγια να έχει επίκεντρο το μαθητή.

Προγράμματα με στόχο την εκτόνωση της επιθετικότητας και την εκμάθηση κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων χρησιμοποιούν το παίξιμο των ρόλων, την αποφόρτιση του θυμού, την εκμάθηση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, τεχνικές βελτίωσης επικοινωνίας, τη συνεργατική μάθηση.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες φαίνεται ότι ένα μεγάλο μέρος των αιτιών που τις προκαλούν υποχωρούν, γιατί υπάρχει διέξοδος έκφρασης, αλλά και δεν ενισχύεται από ανταγωνιστικές διαθέσεις και φοβικές καταστάσεις.

Η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία επιχειρεί να έρθει στο επίκεντρο της μαθησιακής δράσης τα ενδιαφέροντα της σχολικής μονάδας, να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των επιδιώξεών τους, μέσα σε κλίμα αμοιβαίας και ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης.

Αυτός ο τρόπος δράσης περιλαμβάνει έμμεσα και την καλλιέργεια ικανοτήτων που σχετίζονται με διαπροσωπικές σχέσεις. Τα κοινά θέματα που προτείνονται από την ομάδα για διαπραγμάτευση προσεγγίζονται δημιουργικά, πάντα σε σχέση με την πραγματικότητα και τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.

Μεταβιβάζοντας τις αρμοδιότητες της δράσης και πρωτοβουλιών στην ίδια την ομάδα από μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενισχύουμε την υπευθυνότητα, το ζήλο, το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή, που είναι στοιχεία αποτρεπτικά των επιθετικών διαθέσεων.

Μια τέτοια πολύπλευρη αναδιαμόρφωση του σχολικού συστήματος και της λειτουργίας που εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις εκείνες που απαιτούνται, ώστε να είναι ένα σχολείο για όλους, με αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων και καλλιέργεια δεξιοτήτων, που οδηγούν στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς και προάγουν μη βίαιους τρόπους στις κοινωνικές σχέσεις. (Π.Ι., 2000).

Βιβλιογραφία

Achenbach T. M., (1991), Manual for the teachers, report form and profile. Burlington, University of Vermont, Department of Psychiatry

Ανδρέου Ε., Μαρμαρινός Ι., (2001), Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας σε σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες και ανατομικά χαρακτηριστικά. Παιδαγωγική Επιθεώρηση

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

Baker J.A.(1998), Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of violence. Journal of school Psychology, p.29-44

Bandura A., (1979), Social Learning Theory. Englewood Cliff : Prentice Hall

Barnes, Catherine, with Hrach Gregorian, and Bradford P. Johnson (μτφ. Ε. Ντουλαβέρη) : «Επίλυση Συγκρούσεων και Διαπραγμάτευση – Ένας Πρακτικός Οδηγός για τη Διπλωματία», Ινστιτούτο Διεθνών Σχέσεων, Η.Π.Α., 1995,1996,1997.

Bergeret J., (1984), La violence fondamentale, Paris: Dunod

Besag V., (1989), Bullies and victims in schools. Open University Press

Black, Betty, and Arliss Logan: “Links between Communication Patterns in Mother – Child, Father – Child, and Child – Peer Interactions and Children’s Social Status”, Child Development, Vol. 66, 1995. sel. 255-271

Bullying and Victimization – Prevention and Intervention, Metropolitan Separate School Board, Psychology Department, 1997-1998

Bullying: “From Backyard to Boardroom”, Beyond Bullying Association Inc., Ausyralia 1996. intrnet site, p.: <<http://www.davdig.com/bba/>>

Βουιδάσκη Β., (1992), Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους, Αθήνα, Γρηγόρη

Βουιδάσκη Β., (1987), Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο, Αθήνα, Γρηγόρη

Γεώργας, Δ. : «Κοινωνική Ψυχολογία», Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 1986, τόμος α΄.

Γεωργίου Σ.,(2000), Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξης του παιδιού, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Γκότοβος, Α., (1996α), Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και προοπτικές. Αθήνα : Gutenberg

Δελτίο Παιδαγωγικής Ενημερώσεως, φύλλο τ. 40, έκδ. Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, Νοέμβριος 1980

Depardieux I., (1996), La violence en milieu scolaire, Paris, Editions Sociales Françaises

DeRosier, Melissa E., with Janis B. Kupersmidt, and Charlotte J. Patterson: “Children’s Academic and Behavioral Adjustments as a Function at the Chronicity and the Proximity of Peer Rejection”, Child Development, Vol. 65, 1994, σελ. 1799-1813

Dishion T. J. – Loeber R. – Stouthamer – Loeber M. – Patterson G., (1987), Skills deficits and male adolescent delinquency, Journal of Abnormal Child Psychology

Δημάκος Ι., (2003), Σχολική Ψυχολογία Ι, Πάτρα, εκδ. Πανεπιστήμιο Πατρών

Durant V.M.(1993), Problem behavior as communication behavior change, p.197-207

Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας (Ε.Σ.Υ.Ν.) – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, «Φαινόμενα Βίας στη Σχολική Ζωή», Οκτώβριος – Νοέμβριος 1999.

ΕΠΙΨΥ, HBSC-WHO, (2000), Παγκόσμια έρευνα για την υγεία στο μαθητικό πληθυσμό – Έλληνες μαθητές : Υγεία – Σχολείο – Οικογένεια (υπεύθυνη Κοκκέβη). Αθήνα, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής

Emerson E.(1995), Challenging behaviour: analysis an intervention people with learning difficulties, Cambridge, University Press

ΕΠΙΨΥ, HBSC-WHO (2000), Παγκόσμια έρευνα για την υγεία στο μαθητικό πληθυσμό-Έλληνες μαθητές: Υγεία – Σχολείο – Οικογένεια, (Κοκκέβη), Αθήνα, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής

Epstain, J. (1995), School – Family – Community partnerships

(1995), School – family - community partnerships. Caring for the children

(1968), Die autoritäre Persönlichkeit in Frankfurt Fischer

Freud S., (1964), Abriss der Psychoanalyse, Frankfurt/M., Fischer

Freud S.,(1953), Le mot d' esprit et des rapports avec l' Inconscient, Paris Gallimard

Internet site : “Bully OnLine”, page
<<http://www.successunlimited.co.uk/bully.htm>>

Internet site : “Safe Child Program”, page <<http://www.safechild.org/bullies.htm>>.

Καίλα Μ., Τσαμπαρλή - Κιτσαρά Α., (1996), Το νηπιαγωγείο του εγκλήματος ή η παραβατικότητα στο δημοτικό σχολείο, στο: Η σχολική αποτυχία, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Καίλα Μ. (1996), Η σχολική αποτυχία, Ελληνικά Γράμματα, 168-175

Κατάκη Χ., (1998), Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κατσιγιάννη Β, Ξανθάκου Γ., (2002), «Το φαινόμενο του παλικαρισμού (bullying) στο δημοτικό σχολείο» : Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, επιμ. Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, τ. Α΄, σελ.275-279

Καψάλη Αχ.(1993), Η μαθητική επιθετικότητα: ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο, στο: το Σχολείο και το Σπίτι, τεύχ.2, Αθήνα

Κολιάδης Εμμ., Κουμπιάς Ε., Παρασκευά Φ., (2002), «Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών σχολικής ηλικίας. Έγκαιρη ανίχνευση και ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση στο χώρο του σχολείου», : Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία

Κολιάδης Εμμ., (1997), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Β, Κοινωνικογνωστικές θεωρίες, ΣΤ έκδοση, Αθήνα

Κοσμόπουλος Αλ., (1990), Σχεσιοδυναμική του Προσώπου, Αθήνα

Κούρτη Ε., (1996), Γλώσσα και Επιθετικότητα, Νέστορος (επιμέλ.), Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Κρασανάκης Γ. Ε., (1996), «Η τιμωρία ως μορφή επιθετικής συμπεριφοράς των Ελλήνων πατέρων προς τα παιδιά τους», : Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Krebs D. M. – Miller D. T., (1986): «Altruism and aggression». Στο G. Linzey & E. Aronson (Eds): Handbook of Social Psychology (3rd ed.) New York : Random House

Μάγος, Κώστας : «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : επιτέλους το ελληνικό σχολείο ανοίγει παράθυρα», Δρομολόγια – Μηνιαίο Περιοδικό Δρόμου, τευχ. 14, Νοέμβριος 1999, σελ. 14-17

Μαυρογιώργος Γ.(1995), Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ.59-64, 80

Μόττη - Στεφανίδη Φ., Μπεζεβέγκης Η., Γιαννίτσας Ν., & Καββαδά Α., (1996), Το ψυχολογικά υγιές και επαρκές παιδί: προσδοκίες δασκάλων και γονέων, Νέα Παιδεία, σελ.28-41

Μπεζέ Α. και συν., (1998), Βία στο σχολείο, βία του σχολείου, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα

Μυλωνάς Θ., (1995), Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση; 7ο συνέδριο Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα

Νηλ Α., (1972), Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, Μπουκουμάνης

Νόμος 1566/1985

Νόμος 2817/2000

Olweus D.(1993), *Bulling at school. What we know and what we can do.* Oxford British Library

Olweus D., (1991), *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program*, in K.Rubin & D.Pepler, *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, p.441-448

Olweus D., (1980), *Familiar and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescents. A casual analysis*, *Development of Psychology*, v.16, p. 644-660

Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο(8ο), Πρακτικά ΔΟΕ - ΠΟΕΔ (1995), Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου, Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου, Αθήνα

Παντελής Σπ., (2001), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Πάτρα, Πανεπιστημίου Πατρών

Παπαγεωργίου Γ., (1998), «Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών», στο: Το σχολείο και το Σπίτι, τεύχ.2,6,7,8,9, Αθήνα

Παπανούτσος Ε.(1976), Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα, Αθήνα

Παπούλια, Ελένη : «Η Ηγετική Συμπεριφορά των Εφήβων στο Αγροτικό και Αστικά Περιβάλλον – Κοινωνικό-ψυχολογική Έρευνα», Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τευχ. 91, σελ. 105-122

Παρασκευόπουλος Ι. Ν. & Γιαννίτσας Ν. Δ., (1999), Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδο-προσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ). Οδηγίες συμπλήρωσης και αξιολόγησης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Παρασκευόπουλος Ι., (1993), Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τ.Β', Αθήνα

Παρασκευόπουλος Ι., (1993), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, τόμος Β, Αθήνα

Παρασκευόπουλος Ι., (1989), Εξελικτική Ψυχολογία, τ.3ος, Αθήνα

Pepler D., (1996), A peek behind the fence: what we have learned about bullying. Paper presented at the conference. Putting the brakes on violence, Toronto, York University

Pratt, Laura: "Big and bad Bully", in: "OWL Canadian Family", March 1997, p. 56. "Bullies & Victims: Making MSSB Schools a safer place", Psychology Newsletter, Issue 2, August 1995, p. 55-57

Πετρόπουλος Ν., Παπαστυλιανού Α., (επιμ.) (2001), Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Πετρουλάκης Ν., (1969), Ψυχολογία της Προσαρμογής, Αθήνα

Price J. M. & Dodge K.A., (1989). "Reactive and prospective aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions", Journal of abnormal child psychology, p.455-471

Ρουμπάνη, Νίκη: «Διευθέτηση Συγκρούσεων – Υλικό Επιμόρφωσης Καθηγητών: Α. Επίλυση Συγκρούσεων, Β. Συντονισμός Σχολείου, Γ. Προσομοίωση», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Νοέμβριος 1999

Rouzelot B., (1980). “La dérision ou l’ humer perversi”, in *Psychanalyse à L’ Université*, Tome 5, no 20.

Quay H. C. & Peterson D.R.(1975), *Manual of behaviour. Problem checklist*. Coral Gables, University of Miami

ΣΕΠΠΕ: «Επίλυση Συγκρούσεων στη βάση Ανθρώπινων Δικαιωμάτων» του 3ου γραφείου Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Φόρουμ «Όλοι Διαφορετικοί – Όλοι Ίσοι», πιλοτικό πρόγραμμα, Περιστέρι, Μάρτιος 1999.

Selosse J., (1997), *Adolescence, violence déviances*, (1952 – 1995), επιμ. J. Pain &Loik – M. Villerbu Paris, εκδ. Matrice.

Smith P. K, Sharp S., (1994), *School bullying, Insight and perspectives*, London : Sage

Smith P. K., et al., (1998), *Definitions of Bullying - related Terms from Children in Different Cultures*. Ανακοίνωση ου παρουσιάστηκε σε εκδήλωση πρωτοβουλίας Connect του Ηνωμένου Βασιλείου.

Σταμέλος Γ., (2002), *Προσπάθεια ιγνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ΄*, Αθήνα, : Ψηφίδα

Σταύρου Λ.,(1984), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία*, Αθήνα : Γρηγόρη

Troy M.& Sroufe L.A., (1987), *Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history*, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, p.126-172

Φαρσεδάκης, Ιάκωβος : «Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων», Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1985

Χηνάς Π. – Χρυσ αφίδης Κ., (2000), Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση, Αθήνα, : Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Χατζή Χ., Χουντουμάδη Α., Πατεράκη Λ., (2000). «Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου». Παιδί και έφηβος, τ.8 97-111

Χατζηγήστου Χ.& Hopf D.(1991), Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τα. 6

Χρονοπούλου Α., (1995), «Εκτιμήσεις και συμπεράσματα του 7ο συνεδρίου του περιοδικού Σύγχρονη Εκπαίδευση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 80, 5 -11 Αθήνα

Zakriski, Audrey L., and John D. Coie: “A Comparison of Aggressive – Rejected Children’s Interpretations of Shelf – Directed and Other – Directed Rejection”, Child Development, Vol. 67, No 3, June 1996, p. 1048-1070

Οι αντιλήψεις δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού^{Eng.Ab}

Dr. Χρίστος Πατσάλης

Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ:70

E - mail: stospa@otenet.gr

Περίληψη

Ένεκα της σοβαρότητας των επιπτώσεων της σχολικής βίας /θυματοποίησης στους μαθητές, και της σημασίας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην πρόληψη - αντιμετώπιση της, διεξήχθη ποσοτική έρευνα, με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες, και περισσότερο οι καθηγητές, σε όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό, δεν θεωρούν την ενδοσχολική βία ως σοβαρό πρόβλημα στα σχολεία. Ο τρόπος όμως που απαντούν σε διάφορες άλλες μεταβλητές ερμηνεύεται ως αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου, ως διάθεση για ενεργητική εμπλοκή στη διευθέτηση ανάλογων συμβάντων, ενώ έμμεσα αναδύεται η ανάγκη για επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολική βία, θυματοποίηση, στάσεις, αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί.

Abstract

Due to the importance of the impact of the bullying phenomenon/victimization on students and the significance of the teachers' perceptions in its prevention - addressing, a quantitative research has been conducted, in order to explore the attitudes of the primary teachers as well as the high school teachers on the school

violence issues. The results of this study showed that both groups, mostly the high school teachers, at a non- considerable percentage, do not consider in-school violence as a serious problem at schools. But the way they respond to different variables is interpreted as recognition of the importance of their role in addressing the phenomenon, as an eagerness for active involvement in arranging such events, while indirectly emerges a need for training.

Keywords: bullying, victimization, attitudes, perceptions, teachers.

Εννοιολόγηση των όρων - Προβληματική της έρευνας

Εκφοβισμός/θυματοποίηση

Το φαινόμενο αυτό γνωστό με το όνομα bullying¹, που στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται με τον όρο εκφοβισμός² και θυματοποίηση (=αποτέλεσμα του εκφοβισμού) ή ενδοσχολική βία, εκδηλώνεται εμπρόθετα με επαναλαμβανόμενες και απρόκλητες αρνητικές πράξεις προσβλητικού χαρακτήρα, και περαιτέρω λαμβάνει την έκδηλη μορφή της σωματικής βίας (κλωτσιές, σπρωξίματα, χτυπήματα κτλ.), της λεκτικής (κοροϊδίες, βρισιές, εκβιασμοί κτλ) και της μη λεκτικής (απειλητικές χειρονομίες: επίδειξη της μπουνιάς, απειλητική γκριμάτσα).

Εκδηλώνεται επίσης και στις κοινωνικές σχέσεις (relational aggression) με άμεσο τρόπο (κοινωνικός αποκλεισμός: αποκλεισμός από το παιχνίδι, από τις παρέες) και με έμμεσο όπως π.χ. διάδοση φημών, χειρονομίες, γκριμάτσες ή απομόνωση του θύματος, κ.α. (Crick, N. & Grotpeter, J, 1995).

¹ Η λέξη «bully», ως ουσιαστικό, σύμφωνα με το Oxford English-Greek Dictionary σημαίνει «νταής», «τύραννος», ενώ ως ρήμα αποδίδεται με τα: «απειλώ», «εκφοβίζω», «εξαναγκάζω». (Oxford English-Greek Learner's Dictionary, (D.N.Stavropoulos & A. S. Hornby), Second Edition by G. N.Stavropoulos, Oxford University Press. 2008).

² Κατάσταση στην οποία κάποιος μαθητής εκτίθεται κατ' επανάληψη και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται με βίαιο επιθετικό τρόπο (Olweus, 1993).

Οι μαθητές οι οποίοι παρενοχλούν τους άλλους ως άτομα ή ομάδες ονομάζονται «θύτες», «δράστες» (bullies) και οι αποδέκτες της παρενόχλησης «θύματα» (victims) (Smith,P., Bouers,L, Binney, V., Cowie, H. 1999).

Τα άτομα που υφίστανται τον εκφοβισμό, χωρίς να προκαλούν, αποκαλούνται αλλιώς «παθητικά θύματα» (Olweus, 1978).

Στους εμπλεκόμενους κατά την εκδήλωση του φαινομένου συμπεριλαμβάνονται και παιδιά, τα οποία άλλες φορές συμπεριφέρονται ως «θύτες» και άλλες ως «θύματα».

Ανάλογες πράξεις, διαδραματιζόμενες μεταξύ μαθητών/τριών, αποτελούν πρόβλημα και στα ελληνικά σχολεία (Andreou,2000, Χαντζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη, 2000). Μάλιστα σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα, που αφορούν στο χρονικό πλαίσιο της τελευταίας δεκαετίας, φαίνεται να υπάρχει αυξητική τάση στην εκδήλωση τους (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, 2001-.ΕΚΚΕ,2006).

Αντιλήψεις, στάσεις

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, θεωρούνται ως το σύνολο των ιδεών, τις οποίες έχει διαμορφώσει καθένας για τις ανάγκες των μαθητών και για τη συμπεριφορά τους. Εμπεριέχουν τις πεποιθήσεις τους για τους σκοπούς της αγωγής κ.α., και περιλαμβάνουν συμπεριφορές, που νοηματοδοτούνται από αυτές τις πεποιθήσεις (Tabachnick, B. R & Zeichner, K.M., 1984).

Αντιπροσωπεύουν την προσωπική τους «κοσμοθεωρία », και ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές, αφού αποτελούν βασικό στοιχείο της καθημερινής πρακτικής τους (Nespor 1987). Έτσι αποκτούν σύμφωνα με τον Ainscow (1998) κατευθυντικό ρόλο στο σχεδιασμό και τη χρήση ορισμένων στρατηγικών. Οι αντιλήψεις ενός ατόμου, και κατά συνέπεια των εκπαιδευτικών, απέναντι σε κάποιο κοινωνικό φαινόμενο ή ένα σύνολο ανθρώπων εκφράζονται με

στάσεις, οι οποίες είναι ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό³ συναισθηματικό στοιχείο (Γεώργας, 1990) και με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς (Stahlberg & Frey, 1988). Το σύστημα αυτό συμβάλλει στον καθορισμό των βλέψεων και της συμπεριφοράς του ατόμου (Bourdieu & Passeron, 1971). Την αποτύπωση του γνωστικού και συμπεριφορικού στοιχείου αυτού του συστήματος στην ομάδα των δασκάλων και των καθηγητών γυμνασίου επιχειρεί να πραγματοποιήσει η παρούσα μελέτη.

Σημασία της έρευνας

Το γεγονός ότι οι πράξεις του εκφοβισμού, σε ότι αφορά στους μαθητές - θύματα, συνδέονται άμεσα με χαμηλή σχολική επίδοση και ανασφάλεια στο σχολείο και γενικότερα με αρνητικές ψυχικές επιπτώσεις σε μικρο και μακρο χρονικό ορίζοντα (Olweus, 1993a), Larance J.), σε συνδυασμό και με τη σπουδαιότητα, που αποδίδεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό (Πατσάλης, 2014), προσδίδουν στο φαινόμενο ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η σπουδαιότητα αυτή έγκειται στο ότι η γνώση γύρω από τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα έρευνας, συνάπτεται: πρώτον με την έγκαιρη διάγνωση του φαινομένου, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και στην ελαχιστοποίηση των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο (O' Moore, 1997, Boulton Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου, Λεμονή, 2001, Χαντζή κ.α.. 2000) και δεύτερον με την υποστήριξη και την αύξηση του βαθμού εμπιστοσύνης των μαθητών «θυμάτων» προς τους δασκάλους τους.

Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι εκπαιδευτικοί, που αποπνέουν μέσα από τις αντιλήψεις τους σιγουριά άσκησης επιρροής επάνω στους μαθητές τους, και επιπλέον έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτόν τους ως προς τη διαχείριση συμβάντων σχολικού εκφοβισμού, έχουν αυξημένες πιθανότητες να είναι αποτελεσματικοί στην αντιμετώπισή του (Beran, 2005). Περαιτέρω η επιδεικνυόμενη, εκ μέρους τους, ευαισθησία και η απόκτηση γνώσης, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού

³ Το γνωστικό στοιχείο, ανάγεται σε ότι γνωρίζει ή νομίζει ότι γνωρίζει κάποιος για μια κοινωνική ομάδα, με την οποία έρχεται σε στενή επαφή, ενώ το συμπεριφορικό στη γενικότερη συμπεριφορά του ατόμου, που προσδιορίζεται από τη στάση του απέναντι στο κοινωνικό φαινόμενο ή γεγονός.

εκφοβισμού, μπορεί να λειτουργήσει διευκολυντικά για την επιτυχή έκβαση των προγραμμάτων παρέμβασης (Kallestad & Olweus, 2003).

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η σχετική ερευνητική δραστηριότητα, στον ελλαδικό χώρο, ποικίλει. Ειδικότερα έχουν διεξαχθεί έρευνες σε μαθητικό πληθυσμό, με επίκεντρο την έκταση του φαινομένου, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν σε εκφοβιστικές δραστηριότητες και τους παράγοντες, οι οποίοι ευνοούν τον εκφοβισμό, όπου διαπιστώνεται η ύπαρξη άμεσης και έμμεσης επιθετικότητας, σε ποσοστό υψηλό, αντίστοιχο εκείνου άλλων χωρών (Boulton ο.π., 2001). Άλλες εστιάζουν στις κυριότερες μορφές του φαινομένου στο σχολικό χώρο και στη συσχέτιση τους με την ηλικία ή το φύλο του θύτη και του θύματος.

Αναφορικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων, για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, σε ελληνική έρευνα (Φελούκα & Αμανάκη, 2009) διαπιστώνεται πως αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολικού συστήματος και του δικού τους στην ανάδειξη, και αντιμετώπιση του φαινομένου, , ενώ φαίνεται και η χαμηλή αυτοπεποίθηση τους στην αποτελεσματική διαχείριση του, την οποία αποδίδουν στην ποιότητα της προετοιμασίας κατά τη βασική τους εκπαίδευση. Ως προς την πρόληψη του φαινομένου, σε άλλη μελέτη (Ψάλτη, Κωνσταντίνου, 2007) με υποκείμενα έρευνας 202 δασκάλους και καθηγητές, οι εκπαιδευτικοί και περισσότερο οι δάσκαλοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται πως τα επιτεύγματα στην πρόληψη συνδέονται με τους ίδιους και το έργο τους, θεωρώντας περεταίρω την ειδική εκπαίδευσή τους ως αναγκαία συνθήκη για την αποτροπή και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. (www.pyxida.org.gr, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι επικεντρώνουν περισσότερο στο διδακτικό – μαθησιακό τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολύ λιγότερο στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, την οποία δεν θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική (Χατζηχρήστου, κ.α., 2002). Φαίνεται, δε, σε άλλη έρευνα ότι το 64%, εξ αυτών, δεν γνωρίζει το περιεχόμενο του όρου, τον οποίο τον κατανοούν μόνον ως

έκφραση σωματικής βίας, ενώ αποδίδουν τα αίτια του εκφοβισμού στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην οικογενειακή κατάσταση (Ξανθάκου, κ.α., 2006).

Η ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν επιφυλάσσει ιδιαίτερες εκπλήξεις. Αποκαλύπτεται και εδώ πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εκδηλώνει αδυναμία αναγνώρισης των θυμάτων του εκφοβισμού (Drecktrah & Blaskowski, 2003) ως και δυσκολία εντοπισμού των σχετικών περιστατικών (Beran & Tutty, 2002).

Για τη σοβαρότητα του προβλήματος, άλλες έρευνες, καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το bullying ως αβλαβές μεταβατικό στάδιο, από το οποίο περνούν όλα τα παιδιά σε κάποια φάση της σχολικής ζωής τους (Barone, 1997). Στην Ιρλανδία, μάλιστα, το 27% των δασκάλων και το 53% των καθηγητών γυμνασίου δεν θεωρούν τη θυματοποίηση ως πρόβλημα.

Σε μελέτη, που διερευνά τις αναπαραστάσεις των δασκάλων ως προς το σχολικό εκφοβισμό, φαίνεται η μονοδιάστατη αντίληψή τους για αυτόν, αφού τα υποκείμενα επικεντρώνουν μόνον στην άμεση έκφρασή του, αγνοώντας τον εκφοβισμό που αφορά στις κοινωνικές σχέσεις (Nicolaidis, et al, 2002, Merrett & Wheldall, 1993).

Μία άλλη πτυχή της ερευνητικής δραστηριότητας είναι η διάσταση μεταξύ καταγεγραμμένων περιστατικών θυματοποίησης και αποτρεπτικών παρεμβάσεων των δασκάλων, οι οποίες υπολείπονταν σε συχνότητα των περιστατικών, (Boulton, Unterwood, 1992). Το 85% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παρεμβαίνει συχνά ή πάντα στα επεισόδια bullying, ενώ μόνον το 35% των μαθητών έχει αυτήν τη γνώμη (Craig, et al., 2000).

Από την περιδιάβαση της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι αυτή η μελέτη έρχεται να καλύψει υπάρχον ερευνητικό κενό.

Η Έρευνα

Με την παρούσα μικρής έκτασης ποσοτική εμπειρική έρευνα, η οποία ανήκει μεθοδολογικά στην κατηγορία επισκόπησης πεδίου, επιδιώκεται η συλλογή δεδομένων αναφορικά με το πρόβλημα, για αξιοποίησή τους στην ερμηνεία

συγκεκριμένων συμπεριφορών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων εξήγησης (Cohen, Manion, 1994).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ως προς ζητήματα, που αναφέρονται στο σχολικό εκφοβισμό και την από αυτόν απορρέουσα θυματοποίηση. Οι στοχεύσεις που υπηρετούν την υλοποίηση του σκοπού υποστασιοποιούνται από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ως προς την προηγούμενη εκτίμησή τους;
- Ποιες πρακτικές εκφοβισμού έχουν βιώσει, πού, πότε;
- Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι τα κίνητρα των μαθητών που τους ωθούν να συμμετέχουν εκφοβιστικές πρακτικές;
- Με ποια συχνότητα παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί στα επεισόδια εκφοβισμού;
- Ποια είναι η συχνότητα παρέμβασης μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιους τρόπους προτείνουν ως ενδεδειγμένους για την αποτροπή της ανάπτυξης και εξέλιξης του φαινομένου, που συνδέονται με τη συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών, του διδακτικού προσωπικού και των γονέων τους;

Μεθόδευση – Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο στα ελληνικά, το οποίο ανταποκρίνεται στο σκοπό της μελέτης και

ένεκα της περιεκτικότητας του (3 ενότητες μεταβλητών), καλύπτει όλο το φάσμα των ερευνητικών ερωτημάτων.

Αποτελέσματα

Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS.

Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκαν: Σχετικές συχνότητες και ποσοστά για την παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις διάφορες θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου, και το στατιστικό κριτήριο χ^2 (Chi-Square Test), το οποίο εφαρμόζεται, για να ελεγχθεί, αν η συσχέτιση μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική και δεν οφείλεται στην τύχη. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $\alpha=0,05$ - το ανώτερο επιτρεπτό όριο στις κοινωνικές επιστήμες - το οποίο σημαίνει ότι η ποσοστιαία πιθανότητα το τελικό αποτέλεσμα να έχει προέλθει από τυχαίους παράγοντες είναι μόνο 5%.

Δημογραφικά στοιχεία ⁴

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 (58.1%) δάσκαλους/λες και 72 (41.9%) καθηγητές γυμνασίου, διαφόρων ειδικοτήτων. Από την ομάδα των δασκάλων το (36,1%) ήταν άνδρες και το (63,9 %) γυναίκες. Σε ότι αφορά στους καθηγητές από το 62.7% εξ αυτών, που απάντησαν στη σχετική ερώτηση, οι περισσότεροι δηλαδή (59,7%), είναι φιλόλογοι ενώ οι υπόλοιποι ανήκαν σε άλλες ειδικότητες. Από 1 έως 15 χρόνια διδασκαλίας στο ίδιο σχολείο είχε το (90%) των δασκάλων και το 85,3% των καθηγητών.

⁴ Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων η σειρά είναι: δάσκαλοι – καθηγητές και εναλλακτικά πρώτοι, δεύτεροι.

Εκφοβισμός και θυματοποίηση στο σχολείο, διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις στη δέσμη των ερωτημάτων που απαρτίζουν την ανωτέρω μεταβλητή εκτίθενται παρακάτω.

Θεωρείτε ότι τον εκβιασμό και τη θυματοποίηση ως είναι σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο σας;

Στο ερώτημα αυτό, το 40% των δασκάλων θεωρεί τη θυματοποίηση και τον εκβιασμό σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο, σε αντίθεση με 20.8% των καθηγητών.

Η ύπαρξης εξάρτησης μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, θεωρήθηκε δεδομένη και επιβεβαιώθηκε με τον έλεγχο της συσχέτισης.

Πρακτικές εκφοβισμού που έχουν αντιληφθεί - Τρόπος θυματοποίησης (Κοινωνική απομόνωση ή αποκλεισμός - Κοροϊδία, εξευτελισμός, περιφρόνηση, χειρονομίες - Εκφοβισμός ή απειλές - Βανδαλισμοί ή κλοπές - Ξύλο, κλωτσιές, σπρωξίματα).

Σύμφωνα με τη στατιστική επεξεργασία, στις τέσσερις παραπάνω μεταβλητές, οι ερωτώμενοι, απαντούν με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από το αν ανήκουν στην πρώτη ή στη δεύτερη ομάδα. Όμως, σε ότι αφορά στο: Ξύλο, κλωτσιές, σπρωξίματα διαφορίζονται (δάσκαλοι: 70% καθηγητές: 26.7%), στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 1: Ξύλο, κλωτσιές, σπρωξίματα

Crosstab

			Τρόπος θυματοποίησης: Ξύλο, κλωτσιές, σπρωξίματα		Total
			OXI	ΝΑΙ	
Group	Γυμνάσιο	Count	11	4	15
		% within Group	73,3%	26,7%	100,0%
	Δημοτικό	Count	12	28	40
		% within Group	30,0%	70,0%	100,0%
Total		Count	23	32	55
		% within Group	41,8%	58,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,419 ^b	1	,004		
Continuity Correction ^a	6,733	1	,009		
Likelihood Ratio	8,500	1	,004		
Fisher's Exact Test				,006	,005
Linear-by-Linear Association	8,266	1	,004		
N of Valid Cases	55				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,27.

Τόπος θυματοποίησης

Ως προς τον χώρο θυματοποίησης η πλειονότητα των ερωτώμενων θεωρεί πως δεν λαμβάνει χώρα με σοβαρότητα Καθοδόν προς το σχολείο (87,5, 86,7 αντίστοιχα) ούτε Φεύγοντας από το σχολείο (67,5 - 73,3). Εκτιμούν, επίσης, με υψηλά ποσοστά συμφωνίας ότι το φαινόμενο παρουσιάζεται στους Διαδρόμους: 70,0% (δάσκαλοι), και 80,0% (καθηγητές), ενώ το Προαύλιο θεωρείται περισσότερο από την πρώτη ομάδα (95,0%) ως τόπος εκδήλωσης θυματοποίησης και λιγότερο από τα άτομα της δεύτερης ομάδας (66,7%). Στο χώρο του γυμναστηρίου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου, η παρουσία τέτοιων περιστατικών είναι μηδαμινή (5,0%), ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο στο γυμνάσιο. Οι καθηγητές ανεβάζουν το αντίστοιχο ποσοστό στο: 33,3%.

Τέλος το ερώτημα για τις Αίθουσες ως χώρο εκφοβισμού το απαντούν μόνον οι καθηγητές και κατά πλειοψηφία αρνητικά: 86,7%.

Πού οφείλεται η εκδήλωση εκφοβιστικών πρακτικών των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους. Ποια τα κίνητρα. Γιατί εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους κατά τους δασκάλους και τους καθηγητές;

Αμφότερες οι ομάδες απαντούν στη μεταβλητή: Γιατί ζητούν την προσοχή (των άλλων) με τον ίδιο τρόπο. Σε ότι αφορά τη μεταβλητή: χαμηλή αυτοεκτίμηση ως κίνητρο εκφοβισμού φαίνεται να μην υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των καθηγητών και των δασκάλων. Στη μεταβλητή ζηλοφθονία ως αιτία εκφοβισμού, σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο, υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των απαντήσεων.

Το ποσοστό των δασκάλων που πιστεύουν ότι αυτή συμπεριφορά οφείλετε στη ζηλοφθονία είναι πολύ μικρότερο από αυτό των καθηγητών (20.5% και 60% αντίστοιχα). Ενώ στην περίπτωση της μεταβλητής: νιώθουν δυνατοί, απαντούν με ΝΑΙ το μεγαλύτερο ποσοστό (79,5%) των δασκάλων διαφοροποιούμενοι στατιστικά σημαντικά από τους καθηγητές (46,7%).

Στις απαντήσεις του ερωτήματος: Δεν γνωρίζω, υπάρχει διαφορά στατιστικά σημαντική, με πολύ λίγους δασκάλους (5.1%) να δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν τους λόγους – κίνητρα που ωθούν τους μαθητές στον εκφοβισμό, και τους καθηγητές να ανέρχονται στο: 26.7%.

Συχνότητα παρέμβασης: Πόσο συχνά παρεμβαίνετε εσείς (εκπαιδευτικοί) σε επεισόδια εκφοβισμού - Πόσο συχνά τα άλλα παιδιά προσπαθούν να εμποδίσουν επεισόδια εκφοβισμού;

Σχετικά με το πρώτο από τα παραπάνω ερωτήματα, η ανάλυση, καταδεικνύει ότι μόνον, ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν παρεμβαίνει σε επεισόδια εκφοβισμού (2,0 έναντι 1,4). Στο πόσο συχνά (Περιστασιακά- Συχνά - Σχεδόν πάντα) τα άλλα παιδιά προσπαθούν να εμποδίσουν επεισόδια εκφοβισμού, κυρίαρχη τάση στο δημοτικό είναι η περιστασιακή παρέμβαση (69,2%) με πολύ μικρότερη

συχνότητα εμφάνισης τη συχνή (17,9 %) και τη σχεδόν πάντα (7,7%) παρεμβατική συμπεριφορά, ενώ στο γυμνάσιο απαντώνται οι επιλογές: Σχεδόν πάντα με συχνότητα εμφάνισης (40,0%) και οι Περιστασιακά - Συχνά με μη διαφοροποιημένα ποσοστά (20,0% - 20,0%).

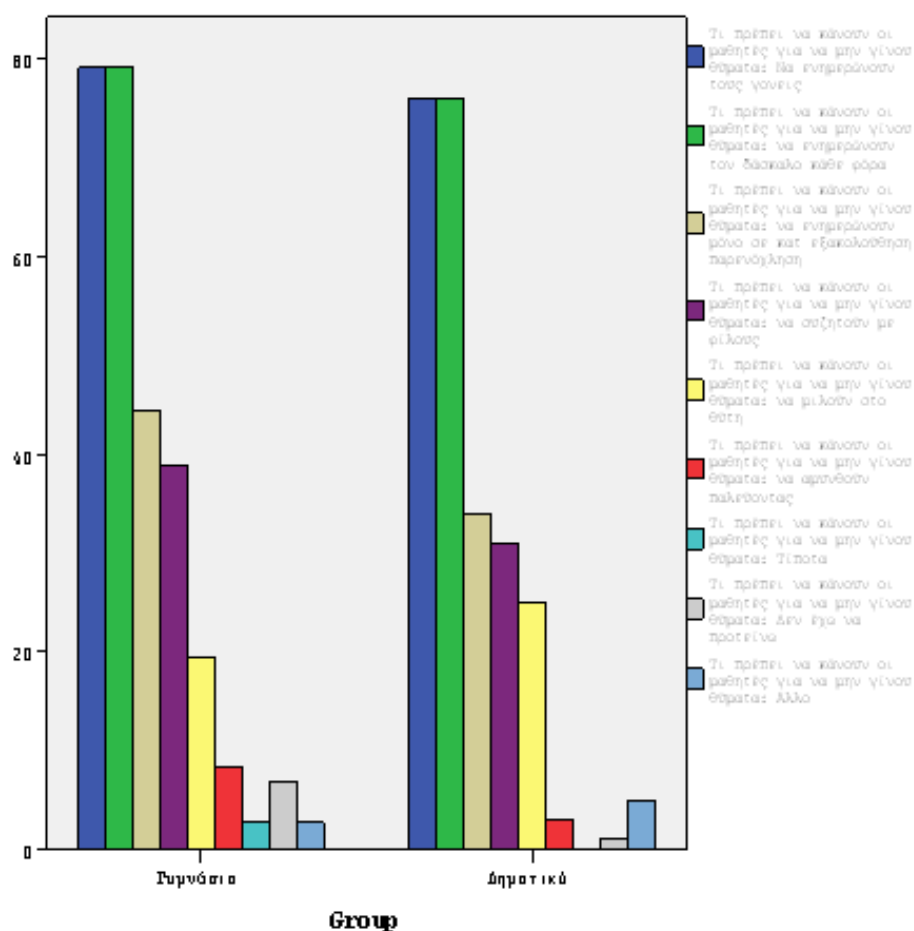
Τρόποι που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς ως κατάλληλοι για την αποτροπή της ανάπτυξης και εξέλιξης του φαινομένου και συνάπτονται με τη συμπεριφορά των μαθητών, των γονέων τους, και του διδακτικού προσωπικού.

Για οικονομία χώρου τα δεδομένα των πινάκων συχνοτήτων, που αφορούν τα ερωτήματα, τι πρέπει να κάνουν: οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί οι γονείς, παριστάνονται γραφικά με τα παρακάτω ραβδόγραμμα, όπου κάθε ράβδος παρουσιάζει τη συχνότητα για κάθε τιμή της μεταβλητής.

Τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να μην γίνουν θύματα

Στην ερώτηση για το τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές προκειμένου να μην πέσουν θύματα εκφοβισμού, δάσκαλοι κατά το 76,0% και καθηγητές με 79,2%, θεωρούν, όπως φαίνεται στο διάγραμμα Ραβδόγραμμα 1, ότι πρέπει να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για κάθε περιστατικό. Στην κατ' επανάληψη παρενόχληση δεν διαφοροποιούνται και πολύ (66,00% και 55,6% αντίστοιχα). Επίσης, προτείνουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς τους για τα περιστατικά εκφοβισμού 76,0% έναντι 79,2%. Ενώ αρκετά μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συνιστούν, το θύμα θα πρέπει να μιλήσει με τον θύτη (75,0% δάσκαλοι, 80,6% καθηγητές), και μικρότερο αυτό, που προτρέπει να μιλήσει με τους φίλους του (69,00% - 61,1%). Επίσης το να αμυνθούν παλεύοντας δεν το θεωρούν ως ενδεδειγμένη αντίδραση το 97,00% των καθηγητών και το 91,7% δασκάλων. Δεν συνιστά να μην κάνουν τίποτα οι μαθητές, το 100% της πρώτης ομάδας και το 97,2% της δεύτερης.

Ραβδόγραμμα 1: Τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να μην γίνουν θύματα



Τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αποτραπούν τέτοια φαινόμενα

Στις τόσες εναλλακτικές προτάσεις ως προς τα παραπάνω, τα υποκείμενα της έρευνας απαντούν σύμφωνα με το ιστόγραμμα 2, ως εξής:

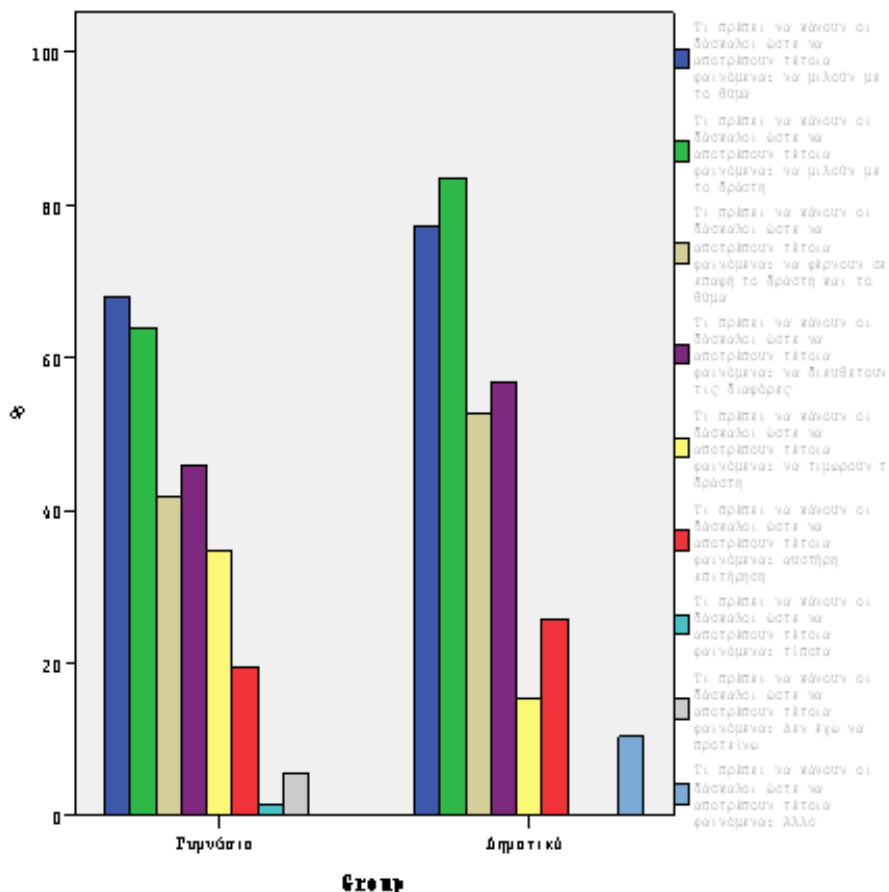
Προτείνουν οι δάσκαλοι με 83, 00% και οι καθηγητές με 63,9% ότι θα πρέπει να επιδιώξουν, οι ίδιοι, συζήτηση με το δράστη – θύτη.

Με χαμηλότερη ένταση δάσκαλοι και καθηγητές και σχεδόν μοιρασμένοι μεταξύ τους επιλέγουν την εναλλακτική διέξοδο του να φέρουν σε επαφή το θύμα με το θύτη, 52,6% και 41,7% αντίστοιχα ως και εκείνη, που προτρέπει στην εμπλοκή του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διευθέτηση των διαφορών (56,7 % - 45,8%).

Η πλειονότητα των ερωτώμενων και των δύο ομάδων (84,5% οι δάσκαλοι έναντι 65,3% των καθηγητών), δεν προκρίνει ως αποτρεπτικό μέσο την τιμωρία του δράστη - θύτη.

Η *αυστηρή επιτήρηση* θεωρείται από το 25,8% των δασκάλων και το 19,4% των καθηγητών ως ενδεδειγμένη λύση – πρόταση. Το σύνολο των δασκάλων (100%) και σχεδόν όλοι οι καθηγητές δεν θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να κάνει τίποτα. Τέλος στη θεματική δέσμη ερωτημάτων: Τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αποτρέπουν τέτοια φαινόμενα ως προς την επιλογή: Δεν έχω να προτείνω, απαντά με ΝΑΙ το 5,6% των καθηγητών και κανένας δάσκαλος.

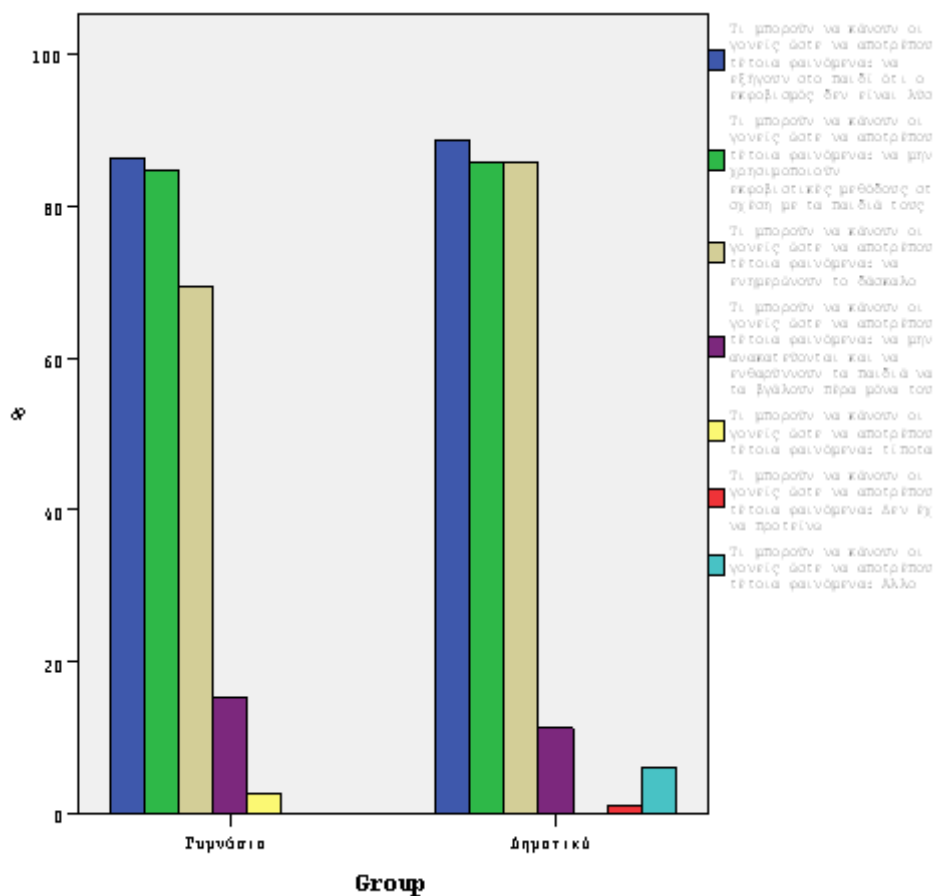
Ραβδόγραμμα2: Τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, για να αποτρέπουν τέτοια φαινόμενα



Τι μπορούν να κάνουν οι γονείς ώστε να αποτρέπουν τέτοια φαινόμενα

Στις δύο πρώτες ερωτήσεις και οι δύο ομάδες έχουν με υψηλά ποσοστά κοινή στάση. Θεωρούν ότι οι γονείς θα πρέπει να εξηγούν στο παιδί πως ο εκφοβισμός δεν είναι σωστός τρόπος επικοινωνίας με τους συμμαθητές (88,7% δάσκαλοι - 86,1% καθηγητές), ενώ δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούν οι ίδιοι εκφοβιστικές τακτικές: 85,6% έναντι 84,7% αντίστοιχα. Το ερώτημα: να ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για τα περιστατικά εκφοβισμού, το επικροτεί το 85,6% από την πρώτη ομάδα και το 69,4% από τη δεύτερη. Κανένας δάσκαλος δεν είναι θετικός έναντι της απραξίας των γονέων, ενώ το αρνείται, αυτό, και το 97,2% των καθηγητών. Τέλος, ελάχιστα δημοφιλής (11,3% έναντι 15,3%) είναι η άποψη που θέλει τους γονείς να μην ανακατεύονται, και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να «τα βγάζουν πέρα» μόνα τους.

Ραβδόγραμμα 3: Τι πρέπει να κάνουν οι γονείς



Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την κατανομή του φύλου ανά ομάδα εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, είτε ανήκουν στην πρώτη ομάδα είτε στη δεύτερη ήταν γυναίκες. Σε ότι αφορά στα χρόνια υπηρεσίας, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των δασκάλων έχει από 1 έως και 25, και οι καθηγητές από 6 έως και 29 χρόνια. Αν υπολογίσει κανείς την ηλικία διορισμού των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούμε να δεχθούμε ότι οι συμμετέχοντες δάσκαλοι είναι ηλικιακά νεότεροι από τους καθηγητές.

Ένας μόνον στους πέντε από τους καθηγητές θεωρεί τον εκφοβισμό ως σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο, ενώ στους δασκάλους, σχεδόν ένας στους δύο. Δεδομένου ότι η εκδήλωση του φαινομένου, αντικειμενικά, κρίνεται ως σοβαρό πρόβλημα στα σχολεία της Αττικής με τα ποσοστά να είναι ίσα ή να υπερβαίνουν εκείνα των διεθνών (Καθημερινή, 2009), και λόγω του κεντρικού ρόλου των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας το εν λόγω εύρημα δεν αφήνουν περιθώρια για εφησυχασμό.

Στην αντίληψη των πρακτικών εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται, στατιστικά σημαντικά, μόνον ως προς την περίπτωση της εκδήλωσης του με: Ξύλο, κλωτσιές, σπρωξίματα.

Έχοντας κανείς υπόψη τα ερευνητικά αποτελέσματα των, Rigby (1996), Zindi (1994), Μπεζέ (1984), που δείχνουν ότι ο σωματικός εκφοβισμός παρατηρείται περισσότερο σε πιο μικρές ηλικίες - στο δημοτικό σχολείο - ενώ όσο αυξάνεται η ηλικία αυξάνει η λεκτική και μειώνεται η σωματική βία, θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι η διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι ερωτώμενοι απαντούν, ανάγεται στην ιδιοτυπία εκδήλωσης της ενδοσχολικής βίας στα σχολεία των δύο βαθμίδων.

Για αυτό το λόγο, άλλωστε, το Προαύλιο θεωρείται περισσότερο από τους δασκάλους (95,0%) ως τόπος εκδήλωσης της και λιγότερο από τους καθηγητές (66,7%), διαφοροποίηση, που συνδέεται με τον τρόπο –πρακτική που εκδηλώνεται το φαινόμενο και το κάνει δυσδιάκριτο στο γυμνάσιο, στο οποίο παίρνει συγκεκριμένη μορφή (διάδοση φημών,..). Αυτό έρχεται και σε συμφωνία με τη θεωρητική παραδοχή ότι το bullying είναι μία εξελικτική διαδικασία που ξεκινάει

από την παιδική ηλικία με άξεστο τρόπο, π.χ. χτυπώντας τους άλλους, και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, οι λεκτικές (πχ παρατσούκλια) και έμμεσες μορφές bullying, υπερισχύουν έναντι των σωματικών. Το γεγονός δε ότι, αμφότερες οι ομάδες και με υψηλά ποσοστά συμφωνίας, θεωρούν ως χώρο υψηλής συχνότητας εκδήλωσης σχολικής βίας, τους διαδρόμους, ενδεχομένως να συνδέεται με το γεγονός ότι εκεί η επιτήρηση είναι μηδαμινή έως απύουσα.

Η παρουσιαζόμενη, ωστόσο, διαφορά ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα επεισόδια εκφοβισμού στο χώρο της αυλής και στην τάξη, οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές στην αίθουσα διδασκαλίας, βρίσκονται υπό τον άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού, πράγμα που δεν συμβαίνει, τουλάχιστον, στον ίδιο βαθμό, στο προαύλιο.

Το δεδομένο ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, έναντι μιας ασήμαντης μειοψηφίας (2,0 - 1,4), φαίνεται να επιδεικνύει ενεργητική στάση στα περιστατικά εκφοβισμού, και η συναφής με αυτή πρόταση τους, οι μαθητές, για να μη γίνουν θύματα, να ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό (79,6% - 72,0%), μπορεί να ερμηνευτεί ως θετική διάθεση για εμπλοκή. Το χαμηλότερο ποσοστό, που παρουσιάζεται εν συνεχεία, αναφορικά με τη διευθέτηση του επεισοδίου (56,7% των δασκάλων και το 45,8% καθηγητών), δεν αναιρεί την εκτίμηση ότι έχουν συναίσθηση της σοβαρότητας του ρόλου τους στο ζήτημα του bullying. Απλώς νοηματοδοτώντας, η διευθέτηση για την αντιμετώπιση, περισσότερο υπεύθυνο παιδαγωγικό χειρισμό από μια στιγμιαία εμπλοκή, μπορεί να εκληφθεί ως ένδειξη της χαμηλής αυτοπεποίθησης τους στην αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου, ενώ προβάλλει - εκφράζει, έμμεσα, κάτι ανάλογο με αυτό που διαπιστώνεται και στη βιβλιογραφική επισκόπηση (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007), την ανάγκη των για επιμόρφωση.

Η απόκλιση, δε, που φαίνεται να υπάρχει, αν συγκριθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, στο ζήτημα της συχνότητας παρέμβασης τους σε επεισόδια σχολικής βίας, με τη γνώμη των μαθητών άλλων ερευνών (Whitney & Smith, 1993), οι οποίοι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν μόνο «μερικές φορές», ερμηνεύεται από το ότι τα μισά περίπου θύματα δεν αναφέρουν σε κανέναν τον εκφοβισμό, που υφίστανται, ενώ τα άλλα μισά είναι λιγότερο πιθανό να μιλήσουν σε κάποιον δάσκαλο από ότι στους γονείς τους.

Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, όπως καταδεικνύουν έρευνες, παρέμβουν με μεγαλύτερη συχνότητα σε περιστατικά, που και οι ίδιοι παρατηρούν, παρά σε αυτά που τους αναφέρονται από τους μαθητές (Craig, et al, 2000).

Αμφότερες οι ομάδες απαντούν στη μεταβλητή: Γιατί ζητούν την προσοχή των άλλων, με τον ίδιο τρόπο. Οι καθηγητές με 8,3% όμως είναι πιο κοντά στη γνώμη των μαθητών (4,5%) που απαντούν σε σχετικό ερώτημα ανάλογης έρευνας. Σχετικά με τη μεταβλητή: χαμηλή αυτοεκτίμηση ως κίνητρο εκφοβισμού, φαίνεται να μην υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των καθηγητών και των δασκάλων. Άποψη συγκλίνουσα με ερμηνεία αρκετών ψυχολόγων.

Στη μεταβλητή ζηλοφθονία ως αιτία εκφοβισμού, σύμφωνα με το στατιστικό έλεγχο, υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των απαντήσεων. Το ποσοστό των καθηγητών(60%), που πιστεύουν ότι αυτή η συμπεριφορά οφείλετε στη ζηλοφθονία είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των δασκάλων (20.5%). Ενώ στην περίπτωση της μεταβλητής: νιώθουν δυνατοί, απαντά θετικά το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων(79,5%) διαφοριζόμενοι στατιστικά σημαντικά από τους καθηγητές (46,7%).

Η ομάδα των δασκάλων φαίνεται να αισθάνεται πιο σίγουρη για τις απαντήσεις της ως προς τις διάφορες εκδοχές της μεταβλητής - εκδήλωση εκφοβιστικών πρακτικών - από ότι εκείνη των καθηγητών.

Τέλος, ερμηνεύοντας την αντίληψη, που εκφράζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, του να μιλήσει το θύμα με το θύτη, ως πρόταση συμφιλίωσης, θεωρούμε ότι είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, αφού η μέθοδος της «συμφιλίωσης» που εφαρμόστηκε σε Άγγλους μαθητές, είχε θετικά αποτελέσματα, (Cowie & Olafsson, 1999).

Κατακλείδα

Καθώς, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων περιορίζεται, καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση με αντιπροσωπευτικότερο δείγμα.

Ωστόσο τα αποτελέσματα, αν και ενδεικτικά, συνηγορούν υπέρ της οργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων με θέμα τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες (δράσεις) θα δίνουν έμφαση στους τομείς:

- γνώση (ορισμός, είδη και συχνότητα της παρενόχλησης, προσδιορισμός των περιστατικών εκφοβισμού, ...)
- δεξιότητες (τρόποι προσέγγισης του θύτη ή του θύματος, διατύπωση κυρώσεων,...).

Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, θα τους προσδώσει και αυτοπεποίθηση για την αποτελεσματικότερη πρόληψη και αντιμετώπιση των συμβάντων bullying, ενώ θα συμβάλλει περαιτέρω στην ευχερέστερη εισαγωγή και επιτυχή έκβαση σχετικών προγραμμάτων στα σχολεία.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1998). Would it Work in theory? Arguments for Practitioner research and theorizing in the special Needs Fields. In C. Clark, A. Dyson., Millward, A. (Eds). Theorising Special Education.

Ahmad & Smith, 1994/ Osterman, Bjorkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Huesmann & Fraczek, 1994/Rigby & Slee, 1991/ Whitney & Smith, 1993)

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

Barone, F. J. (1997). Bullying in school: It doesn't have to happen. *Phi Delta Kappa*, 79, 80-82.

Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences*, 8, 43-49.

Boulton, J., Καρέλλου, Ι., Αανίτη Ι., Μανούσου Β., & Λεμονή Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8: 12-29.

Boulton, M., Underwood, K., «Bully/Victim problems among middle school children», *British Journal of Educational Psychology*, 1992, τ.62, σσ. 73–87

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. I. (1971). *La reproduction*, minuit, Paris.

Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cowie, H., & Olafsson, R. (1999). The role of peer support in helping victims of bullying. *School Psychology International*, 20, 25-41.

Craig, W. M., et al, (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.

Drecktrah, M., & Blaskowski, L. (2003). *Bullying: The Problem and How to Deal With It*. Available online at: <http://www.earlychildhood.com>.

Dphne Project, Needsassessmentand avarenessraising programme for bullying in schools. <http://www.epsype.gr/daphne.pdf>).

Γεώργας, Δ., (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία: στάσεις, αντίληψη προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*. Τόμος Α'. Αθήνα.

EKKE (2006). *Μεγαλώνοντας στην Αθήνα, Ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων*. Συνέντευξη τύπου, Αθήνα 15 Ιουνίου.

Καθημερινή, 19/04/2009.

Kallestad, J. H., Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*. <http://gateway1.ovid.com.ezproxy.lib.ucalgary.ca:2048/ovidweb.cgi>

Larance, J. www.esc1.net/.../Bullying_Briefing_Paper.

Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 1, 91-106.

Μπεζέ, Λ., από έρευνα αυτο-ομολογούμενης εγληματικότητας σε Γυμνάσια και Λύκεια όλης της Ελλάδας που έγινε το 1984.

Nespor, J., (1987). The role of beliefs in the practice of Teaching. *Journal of curriculum, Studie.*, 19, (4), 317-318.

Nicolaides, et al., (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.

Ξανθάκου, Γ., Καρούντζου, Γ., Κατσιγιάννη, Β. (2006) Εκφοβισμός στο σχολείο Στάσεις των εκπαιδευτικών στο Παπαηλιού Χ., Ξανθάκου, Γ., Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.) Εκπαιδευτική Ψυχολογία, τόμος Γ'. Ατραπός.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping. Boys.* Washington Hemisphere Publ. Corp.

Olweus, D. (1993) *Bullying at school. What we know and what we can do?*, Oxford Blackwell.

O' Moore, M. & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 428-441

Πατσάλης, Χ. <http://users.sch.gr/patsalis/wp/?p=902> Οργάνωση Προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου για το φαινόμενο του εκφοβισμού (Bullying)

Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού Α. (επιμ.) (2000), Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και παρέμβαση, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Rigby, K. (1997). *Bullying in schools: And what to do about it.* London: Jessica Kingsey.

Rigby, K.,(1996). *Bulling in Schools and What to do About it*. Philadelphia, PA: Kinsley Publishers.

Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., και Cowie, H. (1999). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. Στο M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making sense of social development*. London: Routledge.

Tabachnick, B. R & Zeichner, K.M. (1984) The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.

Stahlberg, D. & Frey, D., (1988), *Attitudes I: Structure, Measurment and Functions*. Oxford: Basil Blaackwell.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. EJ 460 708

Ahmad & Smith, 1994/ Osterman, Bjorkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Huesmann & Fraczek, 1994/Rigby & Slee, 1991/ Whitney & Smith, 1993.

Φελούκα Βασιλική & Αμανάκη Ειρήνη (2009). Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για το πρόβλημα του εκφοβισμού/θυματοποίησης (bullying) στα σχολεία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, τ. 2, σελ. 51-69.

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και έφηβος*,2:1, 97-111.

Χατζηχρήστου, Χ., Βαϊτση, Α., Δημητροπούλου., Φαλκή, Β., (2002). Δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 2, 2., 33 - 47.

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

Zindi, f., (1994). *Bullying at boarding school: a Zimbabwe study*. *Research in Education*, 51, 23-32.

**Ενδοσχολική βία, παραβατικότητα και παρεμβατικά προγράμματα
Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Αντιλήψεις γονέων και
εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης^{Eng.Ab}**

Γιώργος Κουμουνδούρος

Κοινωνιολόγος Msc, Δ/ντής 6^{ου} Γ/σίου Ιλίου,

Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Πελοποννήσου

Email: gKoumoun@sch.gr

Περίληψη

Η έννοια της ενδοσχολικής βίας είναι σύνθετη, πολύμορφη και αμφίσημη λόγω των διαφόρων πρωταγωνιστών που εμπλέκονται, των νέων μορφών που παίρνει και της υποκειμενικότητας της αντίληψης των περιστατικών. Συνεπώς ο προσδιορισμός της παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς πολλές έρευνες δε συμφωνούν στους ορισμούς, ούτε στα ποσοστά που δίνουν για τα περιστατικά, ενώ προτείνουν παρεμβάσεις που κινούνται σε όλα τα επίπεδα πρόληψης. Αυτό σημαίνει ότι οι αναπαραστάσεις βίας όλων των εμπλεκόμενων και ο διαπραγματευτικός χαρακτήρας των παρεμβάσεων πρέπει να γίνουν αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης.

Με βάση το σκοπό της έρευνας επιχειρούμε να μελετήσουμε την ενδοσχολική βία και παραβατικότητα στις πραγματικές τους διαστάσεις, μέσα από τη διερεύνηση γενικών και ειδικότερων αντιλήψεων γονέων & εκπαιδευτικών, την πιθανή ύπαρξη διάστασης ανάμεσα στην αίσθηση ανασφάλειας που κυριαρχεί στις παραστάσεις και τον πραγματικό κίνδυνο θυματοποίησης και τέλος τη διερεύνηση των αντιλήψεων για το ρόλο των οργανωμένων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής, ως παράγοντες ελεγχόμενης διαχείρισης της εφηβικής επιθετικότητας για τη δημιουργία ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βία, παραβατικότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Φυσική Αγωγή & αθλητισμός.

Abstract

The notion of bullying is complex, multiform and ambiguous because of the different characters involved, the new forms it gets, and the existing element of subjectivity in the perception of the incidents. Consequently, bullying seems to have a special interest for scientific researchers since a lot of them do not agree on the definitions or the percentages of the people involved while they suggest interventions in all the prevention levels. This means that the representations of violence the involved people have, and the negotiating character of the interventions must be the object of a special study.

Based on the purpose of the research, we try to examine school violence and infraction in their real dimensions: through the probe of both general and specified perceptions of parents and teachers; the possible discord between the sense of insecurity which dominates in the representations and the real danger of victimization, and finally through the examination of what is believed about Physical Education and its organized programs as factors of managing adolescent aggressiveness in order to create a safe educational environment.

Keywords: school violence, delinquency, secondary education, Physical Education & Sport.

Επιθετικότητα, βίαιη συμπεριφορά και σχολικό περιβάλλον

Οι εντάσεις, η επιθετικότητα και οι βίαιες συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου είναι μια πραγματικότητα, που απασχολεί τις τελευταίες δεκαετίες όλες τις σύγχρονες κοινωνίες μεταξύ των οποίων και τη χώρα μας, καθώς αποτελούν συνεχόμενο, γενικευμένο και αυξανόμενο κοινωνικό πρόβλημα με ποικίλες διαστάσεις (Carra, Fagianelli, 2006, Choquet et al, 2003, Lecoque et al, 2003, Dubet, 1998, Ministère de l' éducation Quebec, 1993). Τα φαινόμενα αυτά συνήθως εκλαμβάνονται ως αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές, που δυσκολεύουν τόσο τη διαδικασία της αγωγής όσο και την κοινωνική ενσωμάτωση, με αποτέλεσμα να κινητοποιούν όλο και περισσότερο το σύνολο των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπάρχει επίσης διάχυτη η αίσθηση της ανασφάλειας σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές καθώς οι σχετικές έρευνες δε συμφωνούν μεταξύ τους και δείχνουν ότι το ποσοστό των εμπλεκόμενων με περιστατικά βίας κυμαίνεται από 5% - 25%, με σοβαρότατες αρνητικές συνέπειες για παιδιά και εφήβους (Χατζή κ.α., 2000, Κουράκης, 2009, Dake et al, 2003, Debarbieux, 2003, 2006, Debarbieux, Errard, 2011).

Η ενδοσχολική βία δεν είναι καινούργιο φαινόμενο, αντιθέτως είναι τόσο παλιό όσο και η λειτουργία του οργανωμένου σχολείου. Εκείνο που φαίνεται να διαφοροποιείται κάθε φορά είναι η μορφή που παίρνει, η συνειδητοποίηση του μεγέθους του προβλήματος από τις εκάστοτε κοινωνίες και ο τρόπος αντίδρασής τους σε αυτό, δείχνοντας έτσι τις αλλαγές στην αντίληψη της βίας και τα συστήματα διαχείρισης που τη συνοδεύουν. (Debarbieux, 1996, Bodin et al, 2006).

Οι όροι βία και επιθετικότητα ακόμα και αν φαίνονται ισοδύναμοι, υπάρχει μια γενική συμφωνία σχετικά με τη διαφορά στη φύση και την προέλευσή τους. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως η επιθετικότητα είναι μία συμπεριφορά που οδηγείται από τα ένστικτα. Συνεπώς δεν αποτελεί ίδιον χαρακτηριστικό μόνο του ανθρώπινου είδους. Η βία από την άλλη, είναι περισσότερο προϊόν αλληλεπίδρασης βιολογικών παραγόντων και κουλτούρας και απαιτεί συνειδητή πρόθεση (Sanmartin, 2004, Berkowitz, 1996). Ειδικότερα η επιθετικότητα των παιδιών και των εφήβων που εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου, αφορά συνήθως μια πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει από πρόθεση κάποιον άλλο. Συνεπώς στοιχεία του ορισμού εκτός από την πρόθεση είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης (Αρτινοπούλου, 2001, Cole, M. & Cole S., 2002, Κοκκινάκη, 2006).

Για να μελετήσουμε την σχολική βία θα πρέπει καταρχάς να κατανοήσουμε τι είναι, διότι ο πολυδιάστατος, πολυπαραγοντικός και αμφίσημος χαρακτήρας της βίας, παρατηρείται και στο επίπεδο του σχολείου. Αυτό συμβαίνει αφενός λόγω του γεγονότος των πρωταγωνιστών που εμπλέκονται και των αιτιολογικών παραγόντων που την επηρεάζουν και αφετέρου γιατί ένα γεγονός μπορεί να θεωρηθεί από ένα υποκείμενο ως πράξη βίας ενώ για κάποιο άλλο άτομο να μην έχει την ίδια βαρύτητα (Gasparini, 2000, Gabucci et. al., 2007). Η βία στο σχολείο θεωρείται συνήθως ως

απόκλιση ή ως γεγονός αποσταθεροποιητικό και αφορά κατηγορία αδικημάτων που διαπράττονται στο σχολικό χώρο και δεν πρέπει να συγχέεται με αντικοινωνικές ή παραβατικές ενέργειες των μαθητών που τελούνται εκτός σχολείου (Πανούσης, 2006).

Συμφώνα με τον Dubet, (Dubet, 1987, 1998) η ενδοσχολική βία είναι και κοινωνική και σχολική, είναι και εξωτερική και εσωτερική του σχολείου. Είναι ταυτόχρονα και αντικειμενική και υποκειμενική. Συχνά αναφερόμαστε στη βία που ασκείται από μαθητές ή υπόκεινται οι μαθητές, το προσωπικό όμως μπορεί επίσης να είναι θύμα ή να ασκεί βία. Κατά συνέπεια υπάρχουν σαφείς δυσκολίες στο να προσδιοριστεί, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όρος για πολλά και ποικίλα γεγονότα διαφορετικής φύσης και βαρύτητας. Συχνά άλλωστε η βία δεν γεννιέται μέσα από θεαματικές εκδηλώσεις, αλλά μέσα από σχεδόν αόρατες εντός των ορίων της νομιμότητας καθημερινές δραστηριότητες και πράξεις των ατόμων.

Θα πρέπει επίσης να είμαστε προσεκτικοί μιας και η εφηβεία είναι συνδεδεμένη πολλές φορές με την έννοια του δυναμισμού, της διεκδίκησης, της απόκτησης ταυτότητας και της κατάκτησης, χαρακτηριστικά που δεν συνδέονται απαραίτητα με τη βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Συνήθως όμως οι περισσότεροι ερευνητές όταν αναφέρονται στην επιθετικότητα στο σχολείο έχουν κατά νου τη βία και εχθρική συμπεριφορά. (Debarbieux, Fotinos, 2012, Hoover, & Oliver, 1996).

Ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η ασφάλεια είναι βασική προϋπόθεση αξιοπρεπούς διαβίωσης, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Χωρίς μια στοιχειώδη αίσθηση ασφάλειας, δεν νοείται ανθρώπινη συνύπαρξη διότι ακυρώνονται οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων (Carra, 2009, Kino-Quebec, 2000, Mucchielli, 2001). Ειδικότερα όταν αναφερόμαστε στην ασφάλεια στο σχολικό χώρο, πρέπει να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στους δυο αγγλοσαξονικούς όρους «safety» και «security» οι οποίοι συνήθως μεταφράζονται στην Ελληνική γλώσσα με την ίδια λέξη. Η έννοια της ασφάλειας (safety) συνδέεται

με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα αποτελεί κριτήριο ποιότητας. Αναφέρεται στο εσωτερικό κλίμα του σχολείου, ενσωματώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων, των δασκάλων μεταξύ τους, τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και το ευρύτερο περιβάλλον (Αρτινοπούλου, 2001). Αντίθετα η ασφάλεια – security σχετίζεται με την εξωτερική προστασία από άτομα που δεν έχουν δεσμούς με τη σχολική κοινότητα ή ακόμα είναι και εχθρικά απέναντί της, όπως διαρρήκτες, συμμορίες ανηλίκων, έμποροι ουσιών, ομάδες μηχανόβιων κλπ (Olweus, 1991, 1993).

Τι σημαίνει όμως ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον και πως επιτυγχάνεται η δημιουργία της αίσθησης της ασφάλειας; Ασφαλές περιβάλλον σημαίνει να μην υπάρχει μέσα σε αυτό ως κυρίαρχο συναίσθημα ο φόβος. Σημαίνει επίσης ότι ξέρουμε τι πρόκειται να μας συμβεί αν κάνουμε ή δεν κάνουμε κάτι, δηλαδή ύπαρξη ξεκάθαρων κανόνων λειτουργίας, υπό τύπο συμβολαίου και όχι επιβολής. Σημαίνει επίσης αίσθηση δικαιοσύνης, ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και κουλτούρας επίλυσης των διαφορών με ειρηνικά μέσα. Τέλος σημαίνει ότι μπορούμε να προβλέψουμε και να διαχειριστούμε αποτελεσματικά κάποιο μελλοντικό κίνδυνο (Smith, et al., 2004, Strauss, 1992).

Η διαρκής αναζήτηση της ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον με επιβολή ποινών και όρους τιμωρίας προς αυτούς που εμφανίζουν επιθετική και παραβατική ή αποκλίνουσα συμπεριφορά συνήθως ανακυκλώνει τη βία και ενισχύει την ανασφάλεια, εφόσον συσσωρεύει θυμό και αισθήματα απόρριψης που εκτρέφουν τις επιθετικές συμπεριφορές, οδηγώντας πολλούς μαθητές στην υιοθέτηση του ρόλου του «ταραξία» και στην ηρωοποίησή τους στις ομάδες συνομηλίκων. (Testaniere, 1967, UNESCO, 2009).

Θα πρέπει λοιπόν να αναζητηθούν αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης της επιθετικότητας με σκοπό τη βέλτιστη οργάνωση ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Σε αυτήν την προοπτική φαίνεται να ανοίγεται ένας πρόσφορος χώρος μελέτης, μέσα από τον σχεδιασμό και οργάνωση ολοκληρωμένων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, βιωματικού και κοινωνικού χαρακτήρα δραστηριοτήτων. Πρόκειται για έναν χώρο έρευνας που μόλις πρόσφατα άρχισε να αποτελεί αντικείμενο μελέτης, ως προς τον ρόλο που μπορεί να

διαδραματίζει ο αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή στην οργάνωση ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Λαμβανομένου υπόψη ότι μια από τις βασικότερες λειτουργίες του αθλητισμού είναι η αποφόρτιση των επιθετικών παρωθήσεων, αυτό καταδεικνύει τον ρόλο που μπορεί να έχουν οι οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες και τα προγράμματα φυσικής αγωγής σε σχέση με τη σχολική βία. (Olweus, Limber, 2007). Η «καθαρήρια» λειτουργία του αθλητισμού έχει αντλήσει το ενδιαφέρον των ερευνητικών προσεγγίσεων, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι συνθήκες εκείνες που συνδέονται με επιθετικές συμπεριφορές, αλλά και την πρόληψη και απαλοιφή των πιθανοτήτων που μπορεί να οδηγήσουν σε μορφές βίαιων αντικοινωνικών εκδηλώσεων. (Dunning, 1996, Duret, 1999, Galand, 2009, Pociello, 1995, Bodin, et al. 2004)

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας στις πραγματικές τους διαστάσεις, μέσα από τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση την προσωπική τους εμπειρία λόγω της θέσης που κατέχουν, προσπαθώντας παράλληλα να καταγράψει και να ερμηνεύσει πιθανές υπερβολές (ή και υποβαθμίσεις) που μπορεί να προέρχονται από διάφορες επιδράσεις στις αναπαραστάσεις τους, αλλά και από το κλίμα ανασφάλειας και φόβου που διαχέεται στην κοινή γνώμη και κυριαρχεί στις σημερινές μετανεωτερικές κοινωνίες της εποχής μας.

Η διερεύνηση αυτή βασίζεται σε τρεις θεωρητικές οπτικές: α)την οπτική της κοινωνικής συγκρότησης της βίας (κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή διαντιδράσεις), β)την οπτική που τη θεωρεί αποτέλεσμα των κοινωνικών προβλημάτων που δημιουργούνται από την κοινωνική αποδιοργάνωση ή αποδόμηση της σύγχρονης κοινωνίας και γ)την οπτική που αφορά την ίδια τη λειτουργία του σχολείου και την κρίση του σχολικού θεσμού γενικότερα.

Η προσπάθεια αποτύπωσης γίνεται μέσα από τους παρακάτω άξονες που αποτελούν και τις ερευνητικές μας υποθέσεις: α)τις γενικές αναπαραστάσεις γονέων

και εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας, όπου υποθέτουμε ότι πιθανόν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, ως προς το μέγεθος, τη σοβαρότητα και τους σημαντικότερους αιτιολογικούς παράγοντες που την καθορίζουν, β) τις ειδικότερες εντός του σχολικού πλαισίου αντιλήψεις που πιθανόν να διαφέρουν ως προς τη συχνότητα, τη χωροχρονική εμφάνιση των φαινομένων, τη σύνδεσή τους με έμμεσες ψυχολογικές πιέσεις και το γενικότερο ενδοσχολικό κλίμα που επικρατεί, γ) την πιθανή ύπαρξη διάστασης, ανάμεσα στην αίσθηση ανασφάλειας και αβεβαιότητας που κυριαρχεί στις παραστάσεις γονέων και εκπαιδευτικών εντός του σχολικού πλαισίου και τον πραγματικό κίνδυνο (ρίσκο) θυματοποίησης με βάση τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας και τη σοβαρότητά τους όπως αυτά καταγράφονται από τους ίδιους, και δ) το ρόλο των οργανωμένων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής και αθλητισμού μέσω ομαδικών αθλημάτων και δραστηριοτήτων, που πολύ πιθανόν να γίνονται αντιληπτά από γονείς και εκπαιδευτικούς ως ένας από τους πλέον καθοριστικούς τρόπους παρεμβατικών δράσεων, τόσο για τη μείωση των εντάσεων και της επιθετικότητας των εφήβων, όσο και την αποτελεσματική αντιμετώπιση συγκεκριμένων μορφών επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, λόγω της πολλαπλότητας των προς απάντηση ερωτημάτων και των εμπλεκόμενων παραγόντων με την εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθετήσαμε την πολυμεθοδική προσέγγιση, συλλέγοντας δεδομένα από διαφορετικούς πληθυσμούς [γονείς, εκπαιδευτικούς, στελέχη] με τη συνδυασμένη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων.

Συλλογή δεδομένων και συγκρότηση του δείγματος

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα πρώτα ενδεικτικά αποτελέσματα και οι διαφανόμενες τάσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η πρώτη φάση της έρευνας διεξήχθη από το Φεβρουάριο έως το Μάιο 2014, όπου χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια ένα για εκπαιδευτικούς και ένα για γονείς, τα οποία δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας από τον ίδιο τον ερευνητή, στηριζόμενος στο μοντέλο ερωτηματολογίων των Debarbieux E., Fotinos

G., 2012, Lecoque C., Hermesse C., Galand B., Lenbo B., Philippot P., Born M., 2003, προσαρμόζοντας τα στη δομή και τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας.

Στη συνέχεια σταθμίστηκαν με πιλοτική εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων και γονείς γυμνασίων της περιοχής του Δήμου Ιλίου. Ως προς την βασική δομή τους, τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν κοινές ερωτήσεις και στα δύο δείγματα αλλά και διαφοροποιημένες με βάση τη θέση των εμπλεκομένων με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και εξασφαλίστηκε η ανωνυμία με τη μη χρήση προσωπικών δεδομένων. Τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από (700) γονείς και εκπαιδευτικούς, με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία από δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικού τύπου (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) για να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επιλέχτηκαν νομοί τεσσάρων διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας οι οποίες προέκυψαν με τυχαία δειγματοληψία μετά από κλήρωση ανάμεσα στις δώδεκα γεωγραφικές περιφέρειες πλην της Αττικής. Η περιφέρεια της Αττικής συμπεριλήφθηκε εξ ορισμού, λόγω του ότι σ' αυτήν είναι συγκεντρωμένος ο μισός περίπου μαθητικός πληθυσμός. Έτσι τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν από ένα σύνολο δείγματος εκπαιδευτικών και γονέων που:

- εργάζονται ή φοιτούν τα παιδιά τους σε σχολεία της Αττικής σε ποσοστό 45%
- εργάζονται ή φοιτούν τα παιδιά τους σε σχολεία της επαρχίας σε ποσοστό 55%, αφού λάβαμε υπόψη μας την αντίστοιχη κατανομή μαθητικού δυναμικού στις γεωγραφικές περιφέρειες από στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ.

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με την έρευνα όσον αφορά τις εν γένει αναπαραστάσεις για τις διαστάσεις του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας στο σημερινό σχολείο, κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς (42%) η αντίληψη ότι τα περιστατικά υποβαθμίζονται ή αποσιωπούνται από τους παράγοντες της σχολικής ζωής. Στο δείγμα των γονέων το ποσοστό αυτό αυξάνεται κατά πολύ σε 52% & 60% (για Αττική και επαρχία αντίστοιχα)

Κατανομή απαντήσεων για τις διαστάσεις της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας

Ιστόγραμμα 1



Αξιοσημείωτη επίσης διαφαινόμενη τάση κυρίως στους εκπαιδευτικούς της Αττικής είναι ότι εμφανίζεται ένα σημαντικότατο ποσοστό (40%) που πιστεύει ότι τα φαινόμενα τελευταία διογκώνονται με την προβολή ακραίων περιστατικών από τα ΜΜΕ και αυτό εξηγείται από τους ίδιους ως μια προσπάθεια σύνδεσης των φαινομένων με ατομικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, που έχουν ως αποτέλεσμα να υποβαθμίζονται οι κοινωνικές αιτίες οι οποίες απαιτούν μέτρα κοινωνικής πολιτικής πρόληψης. Αντίθετα οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας που συμφωνούν με την άποψη της διόγκωσης (24% & 28% αντίστοιχα), θεωρούν ότι αυτό εξυπηρετεί οικονομικά συμφέροντα των ΜΜΕ με την αύξηση της ακροαματικότητας.

Παρατηρείται επίσης σημαντική διαφοροποίηση στην αιτιολόγηση της κυρίαρχης αντίληψης για την υποβάθμιση των περιστατικών ενδοσχολικής βίας, με μια βαθιά ριζωμένη πεποίθηση στους γονείς, ότι αυτό οφείλεται σε μια προσπάθεια συγκάλυψης κυρίως των ευθυνών του σχολείου και της αποτυχίας του στο πεδίο της προληπτικής πολιτικής ασφάλειας. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως αυτό γίνεται για να προστατευτούν οι ανήλικοι παραβάτες καθώς και τα θύματα της ενδοσχολικής βίας από πιθανή στοχοποίηση ή μόνιμη θυματοποίηση.

Κατανομή απαντήσεων ερμηνείας της κυρίαρχης αντίληψης

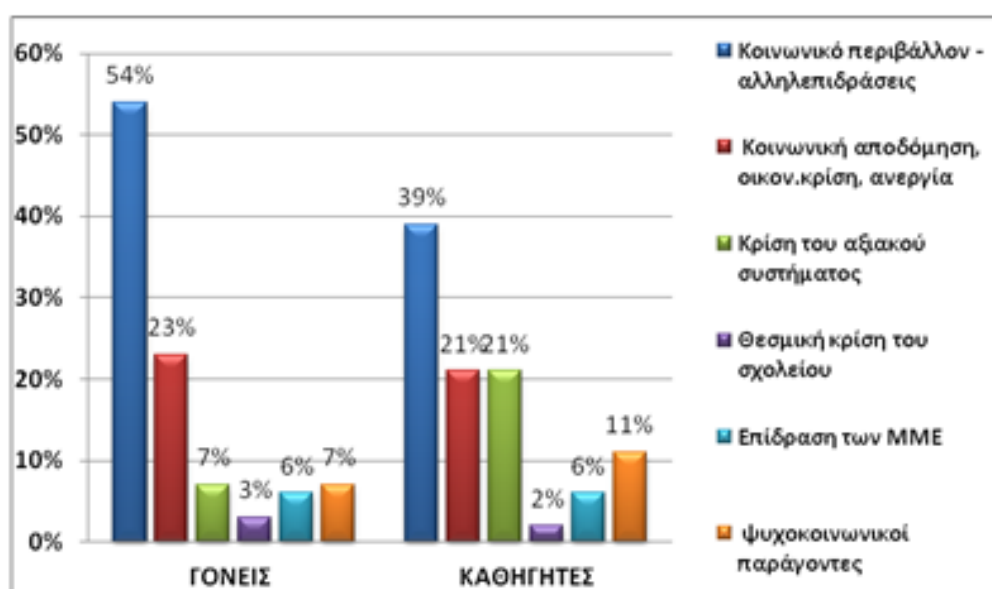
Ιστόγραμμα 2



Στο πεδίο της ερμηνείας ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που συνδέεται με τις παραβατικές και βίαιες ενδοσχολικές συμπεριφορές, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς, συμφωνούν ότι είναι το κοινωνικό περιβάλλον και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (κακές παρέες, υιοθέτηση προτύπων περιθωριακών ή αντικοινωνικών ομάδων, ενδοοικογενειακή βία, κλπ) και ακολουθούν η κοινωνική αποδόμηση και η κρίση του αξιακού συστήματος στην οποία προφανώς συμβάλλουν σημαντικά τα ΜΜΕ.

Κυριότερος αιτιολογικός παράγοντας ενδοσχολικής βίας & παραβατικότητας

Ιστόγραμμα 3



Σε ότι αφορά τις παραστάσεις για το συνολικό μέγεθος της ενδοσχολικής βίας και τη συχνότητα εμφάνισης τέτοιων περιστατικών εντός του σχολικού πλαισίου, η πλειοψηφία των γονέων δηλώνει ότι αποκτά εικόνα κυρίως μέσω της μαρτυρίας του ίδιου τους του παιδιού ως παρατηρητή, από μαρτυρίες συμμαθητών του, αλλά και γονέων άλλων μαθητών, οι δε εκπαιδευτικοί επισήμαναν περισσότερο την προσωπική τους εμπειρία, τις μαρτυρίες άλλων παιδιών θυμάτων ή παρατηρητών των περιστατικών και τις μαρτυρίες συναδέλφων τους. Συνεπώς οι παραστάσεις των γονέων βασίζονται αποκλειστικά σε ότι μεταφέρουν τα παιδιά τους, οι άλλοι γονείς και φυσικά η περιρρέουσα ατμόσφαιρα, ενώ στους καθηγητές βασίζονται σε ένα μεγάλο ποσοστό σε προσωπική εμπειρία και κατά δεύτερο λόγο σε όσα μεταφέρουν οι μαθητές τους (κυρίως τα θύματα) και οι συνάδελφοί τους.

Η συνολική εκτίμηση για το μέγεθος της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας στα σχολεία παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση με το 1/3 των γονέων να τα χαρακτηρίζει αρκετά και την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ελάχιστα.

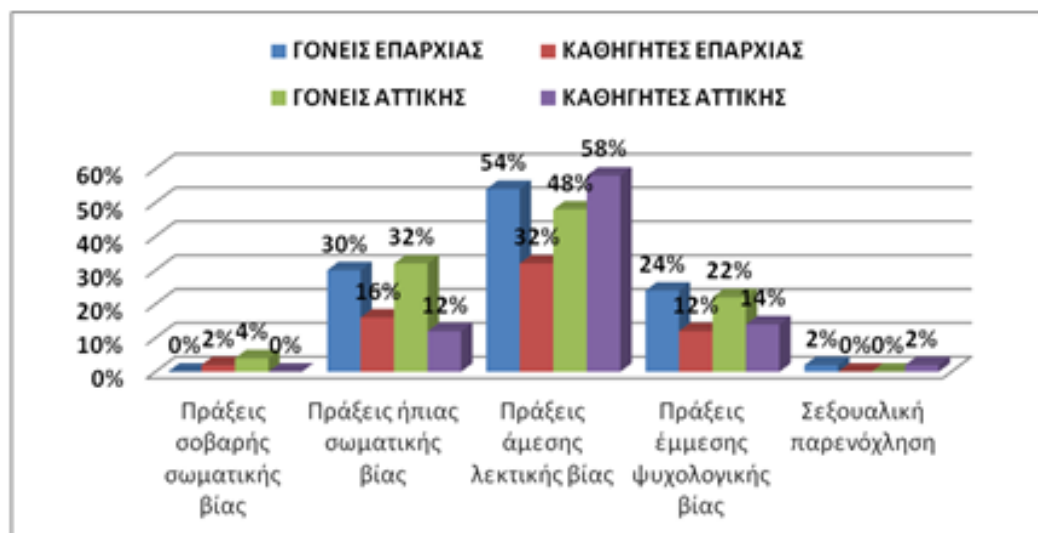
Πίνακας 1

Συνολική εκτίμηση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας		
	ΓΟΝΕΙΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
ΑΡΚΕΤΑ	32	12
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	37	77
ΚΑΘΟΛΟΥ	31	11
ΣΥΝΟΛΟ	100	100
$\chi^2 = 32.6, df = 2, pr = \leq 0.001$		

Ειδικά για τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών γονείς και εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κυριαρχούν σε εβδομαδιαία βάση εμφάνισης οι πράξεις άμεσης λεκτικής βίας και ακολουθούν οι ήπιες μορφές σωματικής και έμμεσης ψυχολογικής βίας με σημαντικές διαφοροποιήσεις στην ποσοστιαία κατανομή [με διπλάσια σχεδόν ποσοστά των γονέων συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών].

Κατανομή μορφών ενδοσχολικής βίας που συμβαίνουν συχνά

Ιστόγραμμα 4



Η αίσθηση συνεχούς αύξησης των περιστατικών ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας κυριαρχεί στους γονείς, οι οποίοι συμφωνούν με την άποψη αυτή σε ποσοστό 80% και 88% (επαρχία και Αττική αντίστοιχα), με τους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν κατά πλειοψηφία αλλά σαφώς λιγότεροι. Σημαντική διαφορά προέκυψε ως προς την αίσθηση ότι το γενικό επίπεδο ασφάλειας στο σημερινό σχολείο έχει χειροτερέψει, όπου στη σύγκριση γονέων και εκπαιδευτικών, οι πρώτοι συμφωνούν με ποσοστό 70%, ενώ μόνο το 48% & 34% των εκπαιδευτικών επαρχίας και Αττικής τάσσεται υπέρ αυτής της άποψης.

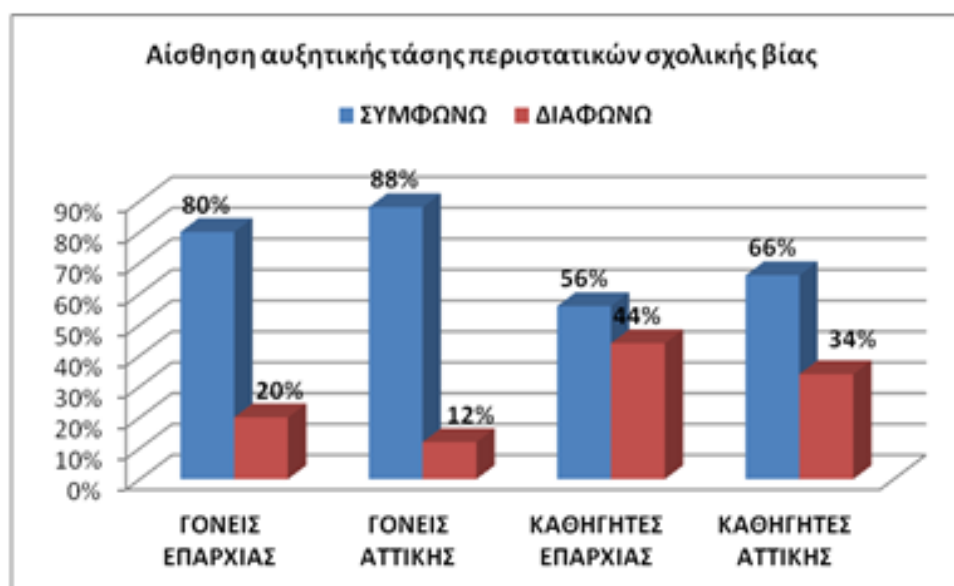
Πίνακας 2

ΑΙΣΘΗΣΗ ΑΥΞΗΣΗΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ		
	ΓΟΝΕΙΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
ΣΥΜΦΩΝΩ	84	61
ΔΙΑΦΩΝΩ	16	39
ΣΥΝΟΛΟ	100	100
$\chi^2 = 13.3, df = 1, p = \leq 0.001$		

Πίνακας 3

ΑΙΣΘΗΣΗ ΧΕΙΡΟΤΕΡΕΥΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
	ΓΟΝΕΙΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
ΣΥΜΦΩΝΩ	70	41
ΔΙΑΦΩΝΩ	30	59
ΣΥΝΟΛΟ	100	100
$\chi^2 = 17.0, df = 1, p = \leq 0.001$		

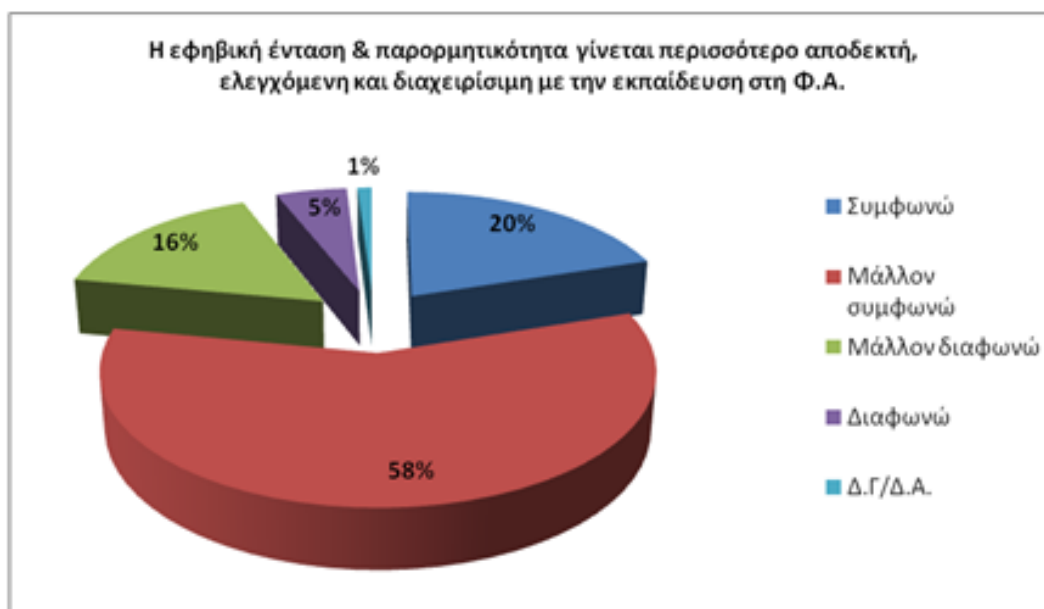
Ιστόγραμμα 5



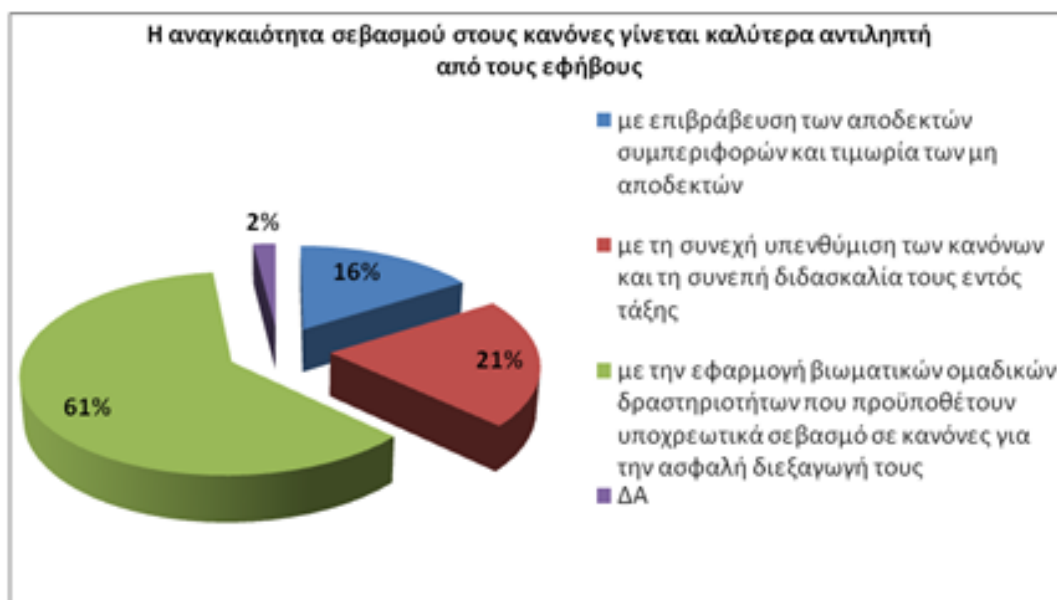
Σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως μπορεί να αποβεί καταλύτης για τον έλεγχο και τη διαχείριση της εφηβικής έντασης και παρορμητικότητας. Δηλώνουν ότι συμφωνούν και μάλλον συμφωνούν (78%) πως η εφηβική ένταση και παρορμητικότητα μπορεί να γίνει περισσότερο αποδεκτή, ελεγχόμενη και διαχειρίσιμη με την εκπαίδευση στη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό. Επίσης στην πλειοψηφία τους (61%) πιστεύουν ότι ο σεβασμός στους κανόνες και η κατανόηση της αναγκαιότητάς τους μπορεί να γίνουν καλύτερα αντιληπτά από τους εφήβους με την εφαρμογή βιωματικών ομαδικών δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν υποχρεωτικά σεβασμό σε κανόνες για την ασφαλή διεξαγωγή τους (Ομαδικά παιχνίδια - Αθλητικές δράσεις).

Αντιλήψεις εκπ/κών για το ρόλο της Φυσικής Αγωγής

Ιστόγραμμα 6



Ιστόγραμμα 7

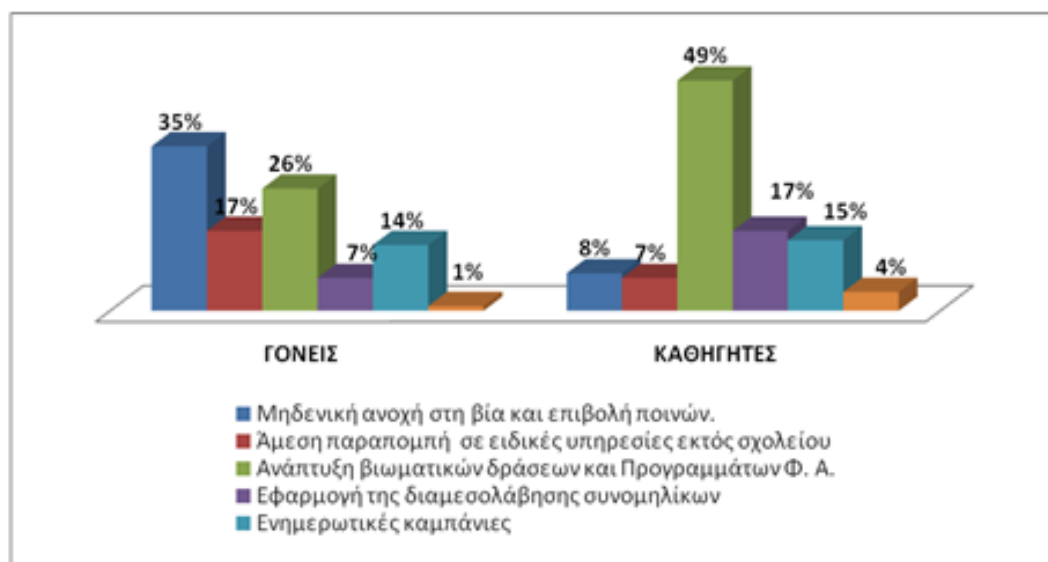


Όσον αφορά τον αποτελεσματικότερο τρόπο που προτείνουν γονείς και εκπαιδευτικοί για μείωση των εντάσεων και της επιθετικότητας στα σχολεία, παρατηρούμε σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις τους, καθώς οι γονείς πιστεύουν κυρίως στη μηδενική ανοχή στη βία και συμφωνούν με την ενεργοποίηση των

συλλογικών οργάνων του σχολείου για άμεσο έλεγχο και επιβολή ποινών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που από την πλευρά τους πιστεύουν κυρίως στην ανάπτυξη βιωματικών δράσεων και προγραμμάτων εκπαίδευσης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Παράλληλα φαίνεται να συμφωνούν αρκετοί γονείς και εκπαιδευτικοί στο σπουδαίο ρόλο που έχει η ευαισθητοποίηση όλων μέσα από ημερίδες ενημερωτικές καμπάνιες και επιμορφωτικά προγράμματα.

Αποτελεσματικότερος τρόπος για μείωση των εντάσεων και της επιθετικότητας

Ιστόγραμμα 8



Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η πρώτη προσεκτική ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι η ενδοσχολική βία είναι παρούσα στα σχολεία Β/θμιας εκπ/σης της χώρας μας, η οποία εκφράζεται με ήπιες μορφές ακόμα. Αυτή η διαπίστωση υποδηλώνει ότι τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας δεν παρουσιάζουν το δραματικό χαρακτήρα που τους αποδίδουν συχνά τα ΜΜΕ, εφόσον περιορίζονται κυρίως σε λεκτικές, ήπιες σωματικές και έμμεσες ψυχολογικές μορφές βίας, χωρίς να λείπουν σπανιότερα και τα πιο σοβαρά γεγονότα.

Εντύπωση όμως προκαλεί το γεγονός ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό γονέων και εκπαιδευτικών (18% & 24% αντίστοιχα) πιστεύουν πως τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας εμφανίζονται στην πραγματική τους διάσταση στις τοπικές κοινωνίες. Η κυρίαρχη παράσταση είναι η υποβάθμιση και η αποσιώπηση, που αν λάβουμε υπόψη μας για τους γονείς ότι αυτή βασίζεται κυρίως στις μαρτυρίες των παιδιών τους και αν συνδυαστεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (ΕΚΚΕ, 2000, Καλλιώτης, 1996) για το «νόμο της σιωπής» που κυριαρχεί στα θύματα, τους θύτες και τους παρατηρητές μαθητές, επιβεβαιώνεται η άποψη για παράλληλες πορείες γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών εντός του σχολικού χώρου (Πανούσης, 2006).

Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι γονείς και εκπαιδευτικοί της επαρχίας πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αντίστοιχους της Αττικής, ότι η υποβάθμιση αυτή των περιστατικών ενδοσχολικής βίας γίνεται για να μη χαλάσει η εικόνα και το όνομα του σχολείου, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι στις μικρές και κλειστές κοινωνίες έχει μεγάλη σημασία η προς τα έξω εικόνα του σχολείου και κατ' επέκταση δίνεται μεγάλη σημασία στην κοινωνική κριτική και το στιγματισμό. (Ιστόγραμμα 2)

Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η διαπίστωση ότι ελάχιστοι γονείς και εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στους κυριότερους αιτιολογικούς παράγοντες που συνδέονται με την ενδοσχολική βία και παραβατικότητα, τη θεσμική κρίση του σχολείου (κακό κλίμα, κακή ποιότητα διδασκαλίας, απαξίωση σχολείου κλπ). Το γεγονός αυτό αν και αναμενόμενο στο δείγμα των εκπαιδευτικών, λόγω της υπεράσπισης της θέσης και του ρόλου τους, εμφανίζεται και στους γονείς και δείχνει ότι πιθανόν οι δεσμοί σχολείου – οικογένειας δεν έχουν διαρραγεί σε τέτοιο βαθμό όπως υπερτονίζεται σε δημόσιες συζητήσεις, αλλά ότι υπάρχει εμπιστοσύνη στο δημόσιο σχολείο, πίστη και σεβασμός στον εκπαιδευτικό παρά τη γενικότερη κρίση που βιώνεται από όλους.

Από τα έως τώρα στοιχεία της έρευνας και σε ότι αφορά στο θέμα «θύτης, θύμα» παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία τους οι γονείς δηλώνουν ότι το δικό τους παιδί ουδέποτε είχε παραβατική συμπεριφορά και δεν ενεπλάκη ποτέ ως θύτης σε περιστατικά βίας. Αυτό δεν μας ξενίζει εφόσον μπορεί να εξηγηθεί με τη λογική της γονεϊκής τάσης να προστατέψουν το παιδί τους από το στιγματισμό ή επίσης να μην έχουν αντιληφθεί την εμπλοκή, ιδίως για πιο ελαφρά περιστατικά που διαφεύγουν και

από το σχολείο. Αντίθετα όσον αφορά το ρόλο του θύματος αυτός γίνεται αποδεκτός για τα παιδιά τους σε ποσοστό 36% και 24% από τους γονείς Αττικής & επαρχίας, ποσοστά που συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων πρόσφατων ερευνών(34,69% & 34,66%)¹ σχετικά με τη θυματοποίηση.

Η ύπαρξη διάστασης ανάμεσα στην αίσθηση ανασφάλειας που κυριαρχεί εντός του σχολικού πλαισίου και του πραγματικού ρίσκου θυματοποίησης με βάση τα περιστατικά που περιγράφονται, επιβεβαιώνεται πλήρως στους γονείς και εν μέρει στους εκπαιδευτικούς. Στους γονείς κυριαρχεί σε μεγαλύτερο βαθμό ο φόβος ότι συνεχώς τα κρούσματα ενδοσχολικής βίας αυξάνονται και το επίπεδο ασφαλείας του σημερινού σχολείου έχει χειροτερεύσει σε τέτοιο σημείο που δεν γνωρίζουν όπως δηλώνουν κάποιοι πως θα επιστρέψουν τα παιδιά τους το μεσημέρι στο σπίτι. Αυτό βέβαια δεν δικαιολογείται από τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των περιστατικών που περιγράφουν ότι συμβαίνουν συχνά (εβδομαδιαία ή μηνιαία), τα οποία είναι κυρίως λεκτική βία, ήπιες μορφές σωματικής ή έμμεσης ψυχολογικής βίας και ποτέ ή σπάνια σοβαρή σωματική βία, βανδαλισμοί κτιρίων, κλοπές διαρρήξεις και σεξουαλικές παρενοχλήσεις. Συνεπώς οι αναπαραστάσεις τους επηρεάζονται από άλλους παράγοντες εκτός σχολείου και πολύ πιθανό να εξαρτώνται από αυτούς (Moscovici, 1972, Abrie, 1984). Τα άτομα που δεν βιώνουν προσωπικό ρίσκο και αίσθημα ανασφάλειας, όταν αναφέρονται στην αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς επισημαίνουν αιτίες πιο γενικές και αφηρημένες όπως τις αλλαγές στις κοινωνικές δομές και στο σύστημα αξιών, την κοινωνική «ανομία» ή την οικονομική ανισότητα και τις επιρροές των ΜΜΕ. Αντίθετα, τα άτομα που νιώθουν την ανασφάλεια υποστηρίζουν συνήθως ως αιτιώδης παράγοντες αυτούς που είναι πιο άμεσοι και σχετικοί με την ασφάλεια όπως, τη χαλάρωση της πειθαρχίας, την ανεπάρκεια απόδοσης δικαιοσύνης, τις ελαστικές τιμωρίες και την ανοχή, την έλλειψη ορίων, τις κακές σχέσεις και τη θεσμική κρίση του σχολείου.

Έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι η σχολική βία αντανακλά βαθύτερα κοινωνικά προβλήματα αλλά και την κρίση του σχολικού θεσμού γενικότερα. Είναι λοιπόν βασικό να δράσουμε τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου και να

¹ Παρατηρητήριο ΥΠΑΙΘ, Καθημερινή 6/3/14, - Ευρωπαϊκή έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό, Χαμόγελο του παιδιού, 2012, http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf.

ευνοήσουμε στρατηγικές συνεργατικού τύπου δράσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και συγκεκριμένοι τρόποι οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, συνδέονται τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς, με το επίπεδο βίας και την ποιότητα της σχολικής ζωής. Δίνουν έμφαση κυρίως στη σημασία των σχέσεων μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την ουσιαστική αντιμετώπιση των φαινομένων βίας. Η προστασία των μαθητών και η συμβολή στον περιορισμό τέτοιων φαινομένων όπως καταδεικνύεται, είναι δυνατόν να προέλθει μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσα από στοχοθετημένες εκστρατείες πρόληψης (Olweus, 1997) ή μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων, όπως τα οργανωμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής και αθλητισμού και οι βιωματικές δραστηριότητες, τα οποία γίνονται περισσότερο αντιληπτά, τόσο από τους γονείς αλλά κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, ως ένας καθοριστικός παρεμβατικός παράγοντας για τη δημιουργία ενός πιο ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από τη διαχείριση των εντάσεων και της επιθετικότητας.

Βιβλιογραφία

Abric J. C., (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction, στο R.M. Farr & S. Moscovici (eds), Social representations, Cambridge University Press

Berkowitz L., (1996). Aggression. Its Causes, Consequences, and Control. New York: Mac Graw-Hill.

Bodin D., Robene L., Heas S., Blaya C., (2006). Violence a l' ecole: l' impact de la matiere enseignee. Deviance at Sociele, Vol 30. No 1 pp 21-40

Carra C., Fagianelli D., (2006). École et violences, Paris, La documentation française, coll. Problèmes politiques et sociaux, n 923

Choquet Il., Hassler C., Morin D., (2003). Violences des collégiens et lycéens: Constats et évolutions. ESPAD – OFDT

Cole, M. & Cole S., (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω

Dake J.A., Price J.H. & Telljohann S. K., (2003). The nature and extend of bullying. Journal of School Health, 73, 173-180.

Debarbieux E., (1996). La violence en milieu scolaire. Tome I: Etat des lieux, Paris, ESF

Debarbieux E., (2003). Microviolences et climat scolaire: evolution 1995-2003 en ecoles elementaires et en colleges. Rapport de Recherche.

Debarbieux E., (2006). Violence a l' ecole: un defi mondial? Paris, Armand Colin.

Debarbieux E., Errard L., (2011). Pour une meilleure connaissance de la violence en milieu scolaire. L' enquete de victimation en milieu scolaire. Cahiers de la securite, no 16 avril – juin 2011, pp 22-28.

Debarbieux E., Fotinos G., (2012). L'école entre Bonheur et ras – le – bol. Enquete de victimation et climat scolaire aupres des personnels de' l' ecole maternelle et elementaire. Uninvestite Paris –Est Creteil.

Dubet F., (1998). Les violences à l'ecole, Regards sur l' actualité, juillet- Août, 41-51

Dunning E., (1996). “Culture”, “civilization” et sociologie du sport” les cahiers de la securite interieure , p.18-32

Duret P.,(1999). “Penser les outils de la sociologie du sport:a propos du système des sports et de sa logique de la prévue” Science et motricite, 5-11,p.6

Gabucci L., Lauzanne C., Mayer K., (2007). La violence a l' école: Un constant evident mais comment la prevenir pour ne pas la subir?

Galand B., (2009). L'école peut – elle être un lieu de prévention des comportements violents? Les Cahiers de la recherche en éducation et formation, 69, 1-37

Gasparini R., (2000). Ordres et desordres scolaires. La discipline a l'école primaire, Paris, Grasset

Hoover, J. H., & Oliver, R., (1996).The bullying prevention handbook. Bloomington, IN: National Educational Service

Lecoque C., Hermesse C., Galand B., Lenbo B., Philippot P., Born M., (2003), Violence a l'école: Enquete de Victimation dans l' enseignement secondaire de la Communaute francaise de Belgique, Rapport de recherche. ULg Universite de Liege/ Universite Catholique de Louvain

Ministere de l' éducation, (1993). Prévenir et contrer la violence a l' école, Quebec, Gouvernement du Québec, p.51

Moscovici S., (1972). Introduction a la psychologies sociale (vol 1).Paris, Larousse.

Olweus,D., (1991). “Bully/Victim Problems among School Children: Some Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program” Dans The Development and Treatment of Childhood Aggression, Ed.Debra J.Pepler et Kenneth H. Rubin, Hillsdale, NJ, Erlbaum, Associates, pp.441-448.

Olweus,D., (1993). Bullying at school: What We Know and What We Can Do, Cambridge, MA, Blackwell

Olweus D., (1997). Bully/victim problems in school facts and intervention. European Journal of Psychology of Education, 12, 495-510

Olweus,D., Limber S., (2007). Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide, Center City, MN: Hazelden

Pociello C., (1995). Les cultures sportives: Paris

Sanmartín, J., (2004). El laberinto de la violencia [The labyrinth of violence], Barcelona: Ariel

Smith P. K., Pepler D., Rigby K., (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge, UK: University Press

Strauss À., (1992). La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme, Paris, L'Harmattan.

Strohmeier D., Spiel C., & Gradinger P., (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization, European journal of Developmental Psychology, 5, 262-285

Testaniere J., (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré, Revue Française de Sociologie, VIII, pp.17-33

UNESCO, (2009). En finir avec la violence à l'école: guide à l'intention des enseignants

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

EKKE, (2000), «Τι γεννά το βίαιο παιδί», Ελευθεροτυπία.

Καλλιώτης Π., (1996). Η Σχολική Βία στην Προοπτική της Παγκοσμιοποίησης: Η Φύση και η Έκταση του Προβλήματος στη Χώρα μας, http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kalliotis.htm

Κοκκινάκη, Φ., (2006). Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κουράκης Ν., (2009). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Ωδείο Ρεθύμνου

Πανούσης Γ., (2006). «Ταξικοί» αγώνες με ή χωρίς διαιτητή; Βία στα σχολεία. Ποιν. δίκαιο σελ.75-85

Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ., (2000). Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου, Παιδί και Έφηβος 2:1, 97-111:103Αθήνα.

Αντιλήψεις μαθητών λυκείων για το φαινόμενο του Bullying σε ελληνικά σχολεία. Καλές πρακτικές διαχείρισης^{Eng.Ab}

Κουλίνου Θεοδώρα – Παύλος Χρήστος

Φιλολόγος – Πολιτικός Επιστήμων 3^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων
Αττικής

dkoulinou@yahoo.gr – cpavlos@otenet.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού (bullying) στην Ελλάδα, αλλά και των επιδράσεων που έχουν σε αυτό το φαινόμενο τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Η διερεύνηση έγινε στο πλαίσιο ενός διεθνούς προγράμματος Comenius μεταξύ επτά χωρών. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην περίπτωση της Ελλάδας και γίνεται προσπάθεια να παρουσιασθεί η κατάσταση του bullying στην χώρα μας, έτσι όπως προκύπτει από μια σειρά ερευνών και συνεντεύξεων και από το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο. Επίσης, παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 600 μαθητών λυκείων της Δυτικής Αθήνας με σκοπό να αποτυπωθούν οι απόψεις τους για το φαινόμενο και για την επιρροή που έχουν τα ΜΜΕ στην ανάπτυξή του. Στις καλές πρακτικές διαχείρισης παρουσιάζεται ένα σχέδιο μαθήματος που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ΜΜΕ, νομοθετικό πλαίσιο, σχέδιο μαθήματος.

Abstract

In the present work we explore the phenomenon of bullying (bullying) in Greece, and the effects they have on this phenomenon the media. The investigation was part

of an international Comenius project between seven countries, but our work focuses on the case of Greece. An attempt is made to reflect the situation of bullying in our country as it emerges from a series of surveys and the existing ones legislative framework and presents the research that was done on a sample of 600 high school students of West Athens in order to properly reflect their views about the phenomenon and the influence of the media in development. Also presented a lesson plan which aims to sensitize students towards the phenomenon of bullying.

Keywords: Bullying, cyber bullying, media, legislative framework, lesson plan.

Εισαγωγή

Η έννοια του εκφοβισμού έχει δοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία με πολλούς ορισμούς. Στη παρούσα μελέτη θα δεχτούμε ότι ο εκφοβισμός «είναι συχνά μία διάθεση παρά μία δράση, μια «επαναλαμβανόμενη επίθεση» – φυσική, ψυχολογική, κοινωνική, λεκτική- από εκείνους που είναι σε θέση ισχύος σε εκείνους που είναι αδύναμοι να αντισταθούν, με την πρόθεση να προξενήσουν δυστυχία και να αντλήσουν ευχαρίστηση από αυτό» (Besag, 1989). Συγχρόνως θα θεωρήσουμε για τις αναλύσεις μας, ότι «ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσότερων ατόμων» (Olweus, 1993).

Επιπλέον θα θέσουμε τρία κριτήρια διάκρισης του εκφοβισμού από άλλες επιθετικές ενέργειες:

A) ότι δεν είναι αποτέλεσμα πρόκλησης από τον αμυνόμενο «θύμα», αλλά εμπεριέχει πρόθεση από τον επιτιθέμενο «δράστη- θύτη»,

B) επαναλαμβανόμενη πράξη και όχι κάτι που συμβαίνει μία ή δύο φορές και μετά παύει να υφίσταται, έχει δηλαδή εξακολουθητικό χαρακτήρα,

Γ) φανερά διαφορά ισχύος δράστη – θύματος (το «θύμα» δεν είναι σε θέση να αντεπιτεθεί ανάλογα, καθώς είναι μικρότερο ή σωματικά πιο αδύναμο είτε ψυχολογικά αδέξιο).

Εκφοβισμός είναι μια απόδοση του αντίστοιχου αγγλόφωνου «bullying». Όμως στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία οι έννοιες της βίας (violence), αντικοινωνικής συμπεριφοράς (antisocial behavior) και του εκφοβισμού (bullying) συχνά συγχέονταν, μέχρι που οι ανησυχητικές διαστάσεις του φαινομένου οδήγησαν το 1997 στη διάσκεψη της Ουτρέχτης. Εκεί, έγινε μια προσπάθεια αποσαφήνισης και διαχωρισμού των όρων και μπήκαν οι βάσεις για μια καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των κρατών, ώστε να υπάρχει διεθνής πληροφόρηση για την ανάπτυξη του φαινομένου.

Έτσι η βία στο σχολείο ορίστηκε στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, ότι είναι «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης». Ως έννοια η σχολική βία εμπεριέχει στοιχεία ισχύος και ελέγχου, όπως είναι η επιβολή της βούλησης, η απειλή εκφοβισμού, η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης.

Ένας όρος συνυφασμένος με τη σχολική βία είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Συγκεκριμένα η έννοια του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου αφορά τη βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών του σχολείου και περιλαμβάνει, επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Επομένως ο σχολικός εκφοβισμός ανήκει στο φάσμα των μορφών σχολικής βίας, περιλαμβάνει όμως και μορφές μαθητικής δραστηριότητας οι οποίες θεωρούνται μέρος της σχολικής ζωής (π.χ. πειράγματα, αστεϊσμός.)

Θα μπορούσαμε λοιπόν να ορίσουμε ειδικότερα την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και να δεχτούμε ότι «πρόκειται για μια κατάσταση που αφορά στη δημόσια υγεία και ασφάλεια και συχνά απορρέει από ατομική, κοινωνική, οικονομική, πολιτική και θεσμική περιφρόνηση και αδιαφορία για τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες. Περιλαμβάνει πρόκληση σωματικής ή συναισθηματικής βλάβης, η οποία επιφέρει ζημιά, πόνο, τραυματισμό ή φόβο, αναστατώνει το περιβάλλον του σχολείου και δυσχεραίνει την προσωπική ανάπτυξη, εφόσον ενδέχεται να οδηγήσει σε απελπισία και αίσθημα αβοήθητου» (Burns, Dean & Jacob-Timm, 2001).

Επιπλέον θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τις μορφές της σχολικής βίας και να τις κατατάξουμε με γνώμονα τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

A) Ως προς τον τρόπο με τον οποίο ασκείται: σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική, λεκτική βία, βανδαλισμός

B) Με κριτήριο τα άτομα ή τις ομάδες που εμπλέκονται που μπορεί να είναι η άσκηση βίας από εκπαιδευτικούς προς μαθητές, μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών και διευθυντών-διοίκησης, από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς, μεταξύ μαθητών

Γ) Εκδηλώσεις αντίδρασης απέναντι στο σχολικό θεσμό και υλικές καταστροφές.

Η παρούσα μελέτη θα εστιάσει το ενδιαφέρον της, στην άσκηση βίας και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

Ο Σχολικός Εκφοβισμός στην Ελλάδα

Η σημερινή ελληνική οικονομική «κρίση» παίζει σημαντικό ρόλο στην αύξηση του «Bullying», καθώς τα κοινωνικά βιώματα των μαθητών μεταφέρονται μέσα στο σχολείο.

Σύμφωνα με τη Βασιλική Παπαγιαννοπούλου ψυχολόγο και υπεύθυνη για το πρόγραμμα “STOP” στην ενδοσχολική βία της Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε)¹:

Τη διετία 2011-2012 φάνηκε ότι 15.6% των μαθητών ανέφεραν ότι εκφοβίζονται και 5.4% των μαθητών ότι εκφοβίζουν. Ο πιο συχνός τύπος εκφοβισμού ήταν ο λεκτικός και ακολουθούσε η διάδοση φημών και ο αποκλεισμός. Τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών που είχαν υποστεί εκφοβισμό ήταν 15.0% και 16.1%, αντίστοιχα, ενώ τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών που είχαν διαπράξει

¹ Η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε) ιδρύθηκε το 1991 και αποτελεί ένα από τους πρώτους φορείς που δραστηριοποιήθηκαν στην Ελλάδα, με σκοπό την προώθηση της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης και την ανάπτυξη του μοντέλου της κοινοτικής φροντίδας της ψυχικής υγείας του παιδιού και του εφήβου.

εκφοβισμό ήταν 7.6% και 3.1%, αντίστοιχα. Τα ποσοστά των μαθητών της Δ', Ε', και ΣΤ' που είχαν υποστεί εκφοβισμό ήταν 18.6%, 15.5%, και 11.9%, αντίστοιχα, ενώ τα ποσοστά των μαθητών της Δ', Ε', και Στ' που είχαν διαπράξει εκφοβισμό ήταν 6.0%, 5.3%, και 4.7%, αντίστοιχα. Τα ποσοστά παρουσιάζονται αυξημένα ως προς τον αριθμό των μαθητών που εκφοβίζονται σε σχέση με προηγούμενες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., οι οποίες έδειξαν ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού εκδηλωνόταν σε ποσοστό 7.9% στους μαθητές που εκφοβίζονταν και σε ποσοστό 5.6% στους μαθητές που εκφόβιζαν το 2010. Επίσης, από τα μέχρι τώρα αποτελέσματα φαίνεται ο ρατσιστικός εκφοβισμός να κυμαίνεται σε σχετικά υψηλά επίπεδα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2010 σε εφήβους (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ., Κοκέβη και συν.) φάνηκε ότι 8,5% εφήβων έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό ενώ 15,8% ότι έχουν εκφοβίσει άλλους μαθητές. Οι μαθητές που εκφοβίζουν άλλους είναι κυρίως αγόρια ενώ εκείνοι που υφίστανται εκφοβισμό είναι τόσο αγόρια όσο και κορίτσια. Και σε αυτή την έρευνα παρουσιάζεται αυξητική τάση σε σχέση με προηγούμενη του 2002 στους μαθητές που εκφοβίζουν ενώ ως μορφές εκφοβισμού αναφέρονται συχνότερα τα λεκτικά πειράγματα/χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου, η διάδοση φημών και συκοφαντιών και τα πειράγματα/ενοχλήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου.

Σύμφωνα με τα πρόσφατα στοιχεία του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ), που μας παραχώρησε ο κ. Αναστάσιος Φωτίου κοινωνιολόγος και στέλεχος του επιστημονικού προσωπικού του ΕΠΨΥ, μετά από έρευνα το 2010, ένας/μία στους/στις 6 εφήβους (15,8%) ανέφερε εκφοβισμό άλλου μαθητή στο σχολείο τουλάχιστον δύο φορές το μήνα κατά το προηγούμενο δίμηνο. Τα αγόρια κάνουν bullying σε σχεδόν τριπλάσιο ποσοστό (23,4%) σε σύγκριση με τα κορίτσια (8,8%). Το bullying αυξάνεται με την ηλικία. Επίσης, ένας/μία στους/στις 11 εφήβους (8,5%) ανέφερε ότι έχει υποστεί ενοχλητικά πειράγματα τουλάχιστον 2 φορές το μήνα κατά το τελευταίο δίμηνο—αγόρια και κορίτσια ότι έχουν εκφοβιστεί σε παρόμοια ποσοστά. Αύξηση παρατηρείται διαχρονικά στα ποσοστά των εφήβων που αναφέρουν ότι άσκησαν bullying κατά το τελευταίο δίμηνο. Στη χώρα μας

παρατηρούνται επιπλέον από τα υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού μεταξύ των χωρών της Ευρώπης και της β. Αμερικής.

Cyber Bullying

Δεδομένης της ευρείας διάδοσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της χρήσης κινητών και άλλων συσκευών, οι επίδοξοι «bullies» έχουν πλέον περισσότερα μέσα στη διάθεσή τους, για να ασκήσουν «bullying», αναμένοντας μάλιστα, ότι το ακροατήριό τους είναι σημαντικά ευρύτερο από αυτό της γειτονιάς ή του σχολικού προαυλίου και, επομένως, ότι η επίπτωση των πράξεών τους σημαντικά υψηλότερη.

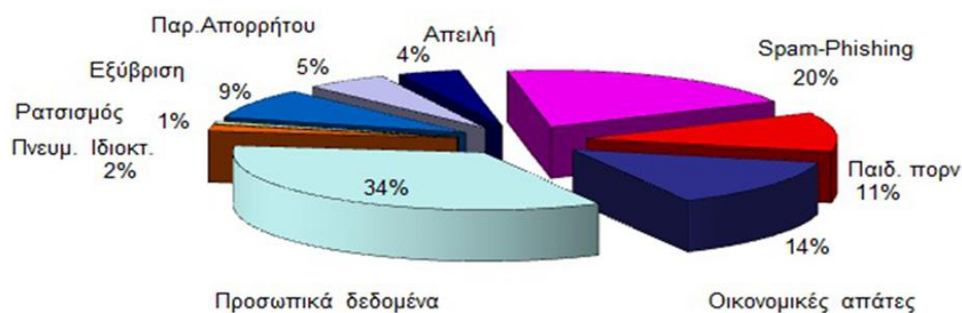
Σύμφωνα με τα στοιχεία της Γραμμής Βοήθειας 800 11 800 15 "ΥποΣΤΗΡΙΖΩ" του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου² από τον Ιανουάριο 2011 έως και Ιούνιο 2012 πραγματοποιήθηκαν συνολικά 2440 αιτήματα. Τα 82% προήλθαν μέσα από τηλεφωνική επικοινωνία στον αριθμό χωρίς χρέωση 800 11 80015, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 18% επέλεξε να επικοινωνήσει ηλεκτρονικά. Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, η πλειοψηφία των αιτημάτων (78%) προήλθε από ενήλικες (κυρίως γονείς), ενώ οι επαγγελματίες και οι ανήλικοι που απευθύνθηκαν στη γραμμή ακολουθούν με ποσοστό 10% και 12%, αντίστοιχα. Αναφορικά με τον τύπο του αιτήματος, η πλειοψηφία των αιτημάτων αφορούσε σε θέματα εξάρτησης (36%), ενώ στη δεύτερη θέση βρίσκονται τα αιτήματα αφορούσαν σε γενικές πληροφορίες για την ασφάλεια στο διαδίκτυο (30%).

Στην τρίτη θέση, με ποσοστό 11%, αναδείχθηκε μια νέα κατηγορία που αφορά στα προβλήματα με τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης και ιδιαίτερα μέσω της διάσημης ιστοσελίδας "Facebook" (π.χ. ψευδή προφίλ).

Σημειώνεται, ότι πραγματοποιήθηκαν μόλις 9 αιτήματα για εκβιασμό και 8 για πρόθεση για αυτοκτονία. 407 περιπτώσεις παραπέμφθηκαν στη γραμμή καταγγελιών

² Η Δράση Ενημέρωσης Saferinternet.gr του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου και η εκστρατεία ενημέρωσης και επαγρύπνησης που διεξάγεται στη χώρα μας από το 2004, υλοποιούνται υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο πλαίσιο του προγράμματος SaferInternet.

Safeline.gr και στη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος για περιπτώσεις ηλεκτρονικού εγκλήματος, ή σε άλλους αρμόδιους φορείς αντίστοιχα με τη φύση της αναφοράς (π.χ. καταναλωτικές οργανώσεις κλπ) (194 αναφορές).



Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα που αφορά το cyber bullying και το σχολικό εκφοβισμό

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η παρουσία των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη ζωή μας έθεσε και στην Ελλάδα νέα νομικά ζητήματα, καθώς ο χώρος έχει μεγάλο ποινικό ενδιαφέρον. Βέβαια πρέπει να ξεχωρίσουμε αυτό που ονομάζουμε διεθνώς «computer crime» (έγκλημα για τη διάπραξη του οποίου απαιτείται η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή) και δεν θα μας απασχολήσει στην παρούσα μελέτη, από αυτό που ονομάζουμε «cyber crime» (έγκλημα για τη διάπραξη του οποίου είναι απαραίτητη η χρήση του Διαδικτύου) και απασχολεί την εργασία μας. Σαφής ορισμός του διαδικτυακού εγκλήματος δεν είναι εύκολο να δοθεί, ωστόσο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, ότι αυτό αρχίζει να λαμβάνει χώρα όταν ο οποιοσδήποτε χρήστης καταχράται τις δυνατότητες του Διαδικτύου. Ο Ελληνικός ποινικός κώδικας στο άρθρο 14 δίνει την έννοια του εγκλήματος, τόσο στην αντικειμενική, όσο και στην υποκειμενική του διάσταση, αλλά πουθενά δεν αποσαφηνίζει μέχρι τώρα ακριβώς και πλήρως το διαδικτυακό έγκλημα. Αυτό, δημιουργεί δυσκολίες (παρόλο που τα διαδικτυακά εγκλήματα έχουν αρκετές συνάψεις με αυτά τα οποία διαπράττονται στον πραγματικό κόσμο) στην εξιχνίαση και την καταστολή τους.

Μια λοιπόν από τις μορφές του διαδικτυακού εγκλήματος είναι και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying), που μας απασχολεί στην παρούσα εργασία. Ενώ όμως είναι γεγονός, ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη διάταξη που να τιμωρεί τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, εν τούτοις, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο εκφέρεται και εκφράζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά τελικά τιμωρείται. Όμως η απουσία συγκεκριμένων διατάξεων δημιουργεί απίστευτες δυσκολίες στον εντοπισμό και στο χαρακτηρισμό αυτών των πράξεων σαν εγκληματικών.

Η κυρία Μελιτίνη Χριστοδουλάκη νομικός και υπεύθυνη επικοινωνίας της Safeline³ προσδιορίζει ειδικότερα τα εξής: «Όταν μιλάμε για «cyberbullying», μιλάμε για τραμπουκισμούς, χρήση φωτογραφιών ή ψεύτικων προφίλ για εκφοβισμό και δυσφήμιση και παρόμοιες τακτικές». «Εκείνο που ποινικοποιείται λοιπόν είναι η παραβίαση και παραποίηση των προσωπικών δεδομένων, η συκοφαντική δυσφήμιση, η εξύβριση, η παραποίηση δεδομένων και διώκονται ανά περίπτωση».

Το ίδιο πρόβλημα θα δούμε ότι υπάρχει στο νομοθετικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των φαινομένων της ενδοσχολικής βίας τόσο σε επίπεδο ποινικού κώδικα όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Οι πράξεις της ενδοσχολικής βίας πρέπει να αναχθούν σε εγκληματικές βάσει αυτών που ο ποινικός κώδικας, η νομοθεσία γενικότερα και η ποινική δικονομία αναγνωρίζει, για να τιμωρηθούν. Αυτό δημιουργεί και σε αυτή τη περίπτωση τεράστια προβλήματα αναγνώρισης και εντοπισμού τέτοιων πράξεων και δημιουργεί πολλές φορές στα θύματα αρνητική διάθεση, σε σχέση με την προσφυγή τους στην αναζήτηση βοήθειας από τις αρχές.

Η Έρευνα

Η παρούσα έρευνα καθώς και το σχέδιο μαθήματος, εκπονήθηκαν από την ομάδα των συγγραφέων, στο πλαίσιο του προγράμματος Comenius, στο οποίο συμμετείχε το

³ Η SafeLine που μας δίνει κάποια στοιχεία είναι η μοναδική ανοικτή γραμμή καταγγελιών παράνομου περιεχομένου στο Διαδίκτυο και επίσημο μέλος του INHOPE (Διεθνής Σύνδεσμος Ανοικτών Γραμμών Διαδικτύου) από τις 18 Οκτωβρίου 2005.

3ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων με τίτλο «Bullying and Media» τα έτη 2012-2014.

Η έρευνα, το ερωτηματολόγιο και μια σειρά δράσεων που υλοποιήθηκαν τα έτη, που το πρόγραμμα «έτρεχε» στην Ελλάδα και αντίστοιχα στις 6 χώρες που συμμετείχαν, σχεδιάστηκαν και συζητήθηκαν διεξοδικά με του μαθητές, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Το ερωτηματολόγιο ήταν κοινό για όλες τις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ήταν σε ηλεκτρονική μορφή και σύνδεση on line, ώστε οι απαντήσεις να αναρτηθούν σε ηλεκτρονική πλατφόρμα και δόθηκε σε μαθητές γενικών λυκείων και ΕΠΑΛ της Δυτικής Αθήνας.

Στην έρευνα δέχτηκαν να συμμετάσχουν περίπου 600 μαθητές. Έγινε προσπάθεια οι μαθητές που απάντησαν να είναι, ως προς το φύλλο τους περίπου σε ένα ποσοστό 50-50 και η ηλικία των μαθητών, ήταν ανάμεσα στα 16-20.

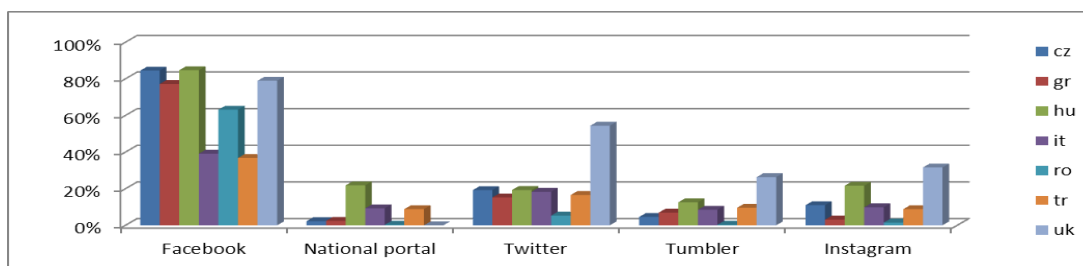
Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα ανάλυσης στατιστικών δεδομένων.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων θα περιοριστούμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν στην Ελλάδα και από ένα μέρος των ερωτήσεων που θεωρήσαμε σημαντικότερες.

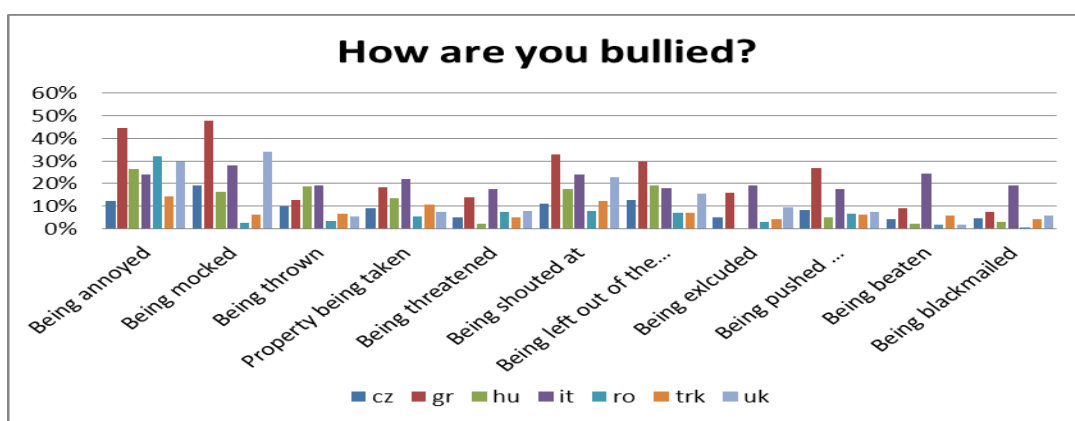
Στατιστικά

1.Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις οι Έλληνες μαθητές δεν θεωρούν την κακή σχολική απόδοση σαν κύρια συσχετιζόμενο παράγοντα με το φαινόμενο του bullying.

2.Διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες μαθητές σαν κύριο μέσο κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούν το facebook (80%).

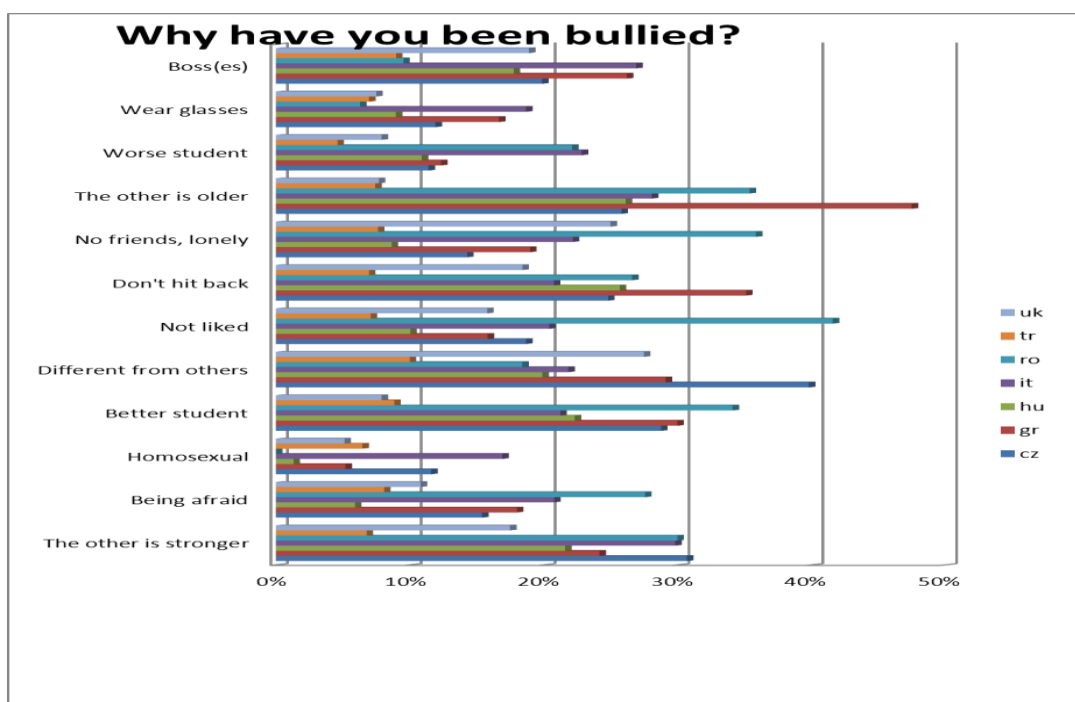


3. Στην ερώτηση: εάν βίωσες ποτέ οποιαδήποτε μορφή παρενόχλησης στο σχολείο και τι είδους ήταν αυτή οι Έλληνες μαθητές απάντησαν:



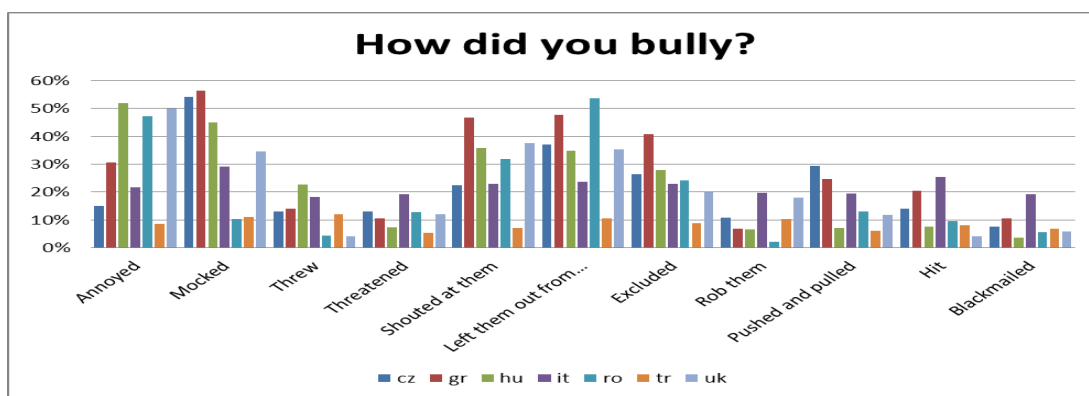
45% ότι τους έχουν ενοχλήσει , 48% ότι τους έχουν κοροϊδέψει, 12% ότι τους έχουν πετάξει κάτω, 19% ότι τους έχουν πάρει πράγματα, 14% ότι έχουν απειληθεί, 32% ότι τους έχουν φωνάξει, 35% ότι τους άφησαν εκτός παρέας, 18% ότι τους απέκλεισαν, 28% ότι τους έσπρωξαν ή τους τράβηξαν, 10% ότι τους χτύπησαν, 8% ότι τους εκβίασαν.

4. Στην ερώτηση: γιατί σε παρενόχλησαν οι απαντήσεις ήταν:



25% ο άλλος ήταν αρχηγός ομάδας, 18% φοράω γυαλιά, 14% είμαι χειρότερος μαθητής, 44% δεν έχω φίλους είμαι μοναχικός, 38% δεν αντιδρώ, 18% δεν με συμπαθούν, 24% είμαι διαφορετικός, 25% είμαι καλύτερος μαθητής, 5% είμαι ομοφυλόφιλος, 18% φοβάμαι, 23% ο άλλος είναι πιο δυνατός.

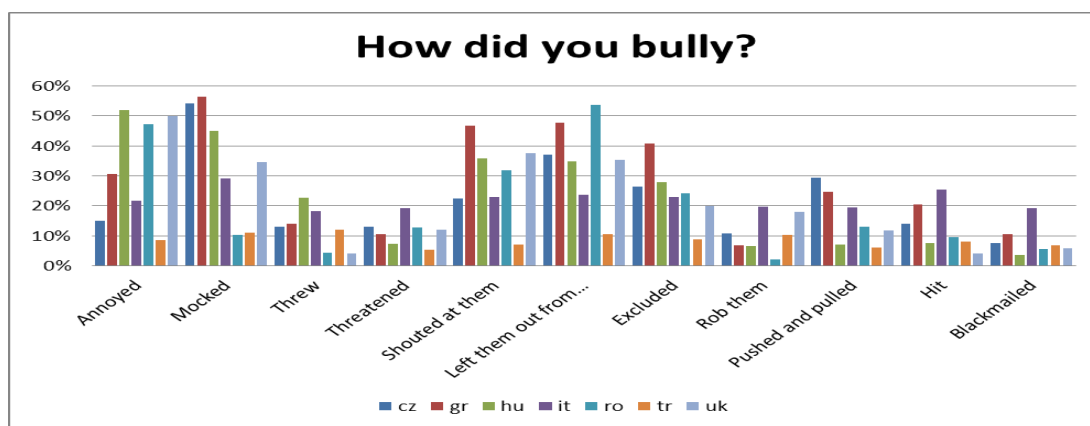
5. Στην ερώτηση: για ποιο λόγο έχεις παρενοχλήσει, άλλους απάντησαν:



62% είμαι πιο δυνατός, 58% με ενοχλεί, 63% είναι αλαζόνας, 5% είναι μοναχικός, 16% ο θύτης προκαλεί, 18% ο θύτης είναι ισχυρότερος, 5% οι άλλοι φοβούνται το θύμα, 5% είναι αυταρχικός, 10% είναι δειλός, 8% είναι ομοφυλόφιλος, 20% είναι

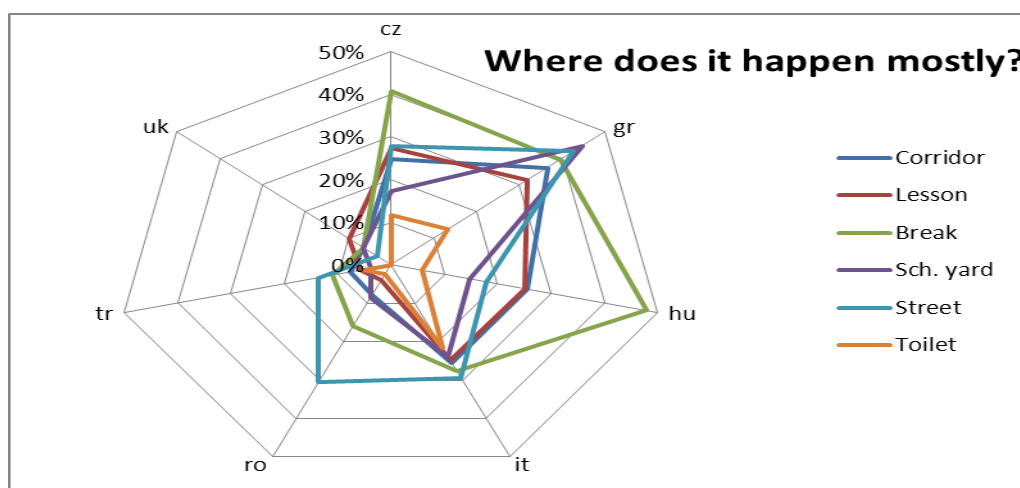
καλύτερος μαθητής, 18% το θύμα είναι διαφορετικός, 18% αισθάνομαι ανώτερος, 5% το θύμα είναι κακός μαθητής, 8% είναι καλό αίσθημα να το κάνεις, 8% αντλώ κύρος.

6. Στην ερώτηση: Με ποιο τρόπο το έκανες;



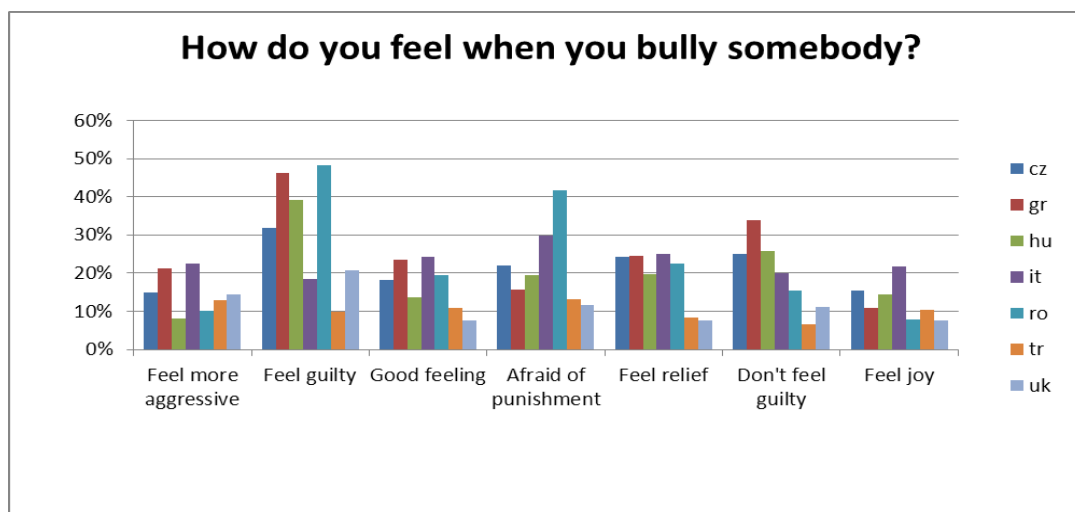
30% τους ενόχλησα, 55% τους κοροΐδεψα, 12% τους πέταξα κάτω, 10% τους απείλησα, 48% τους φώναξα, 49% τους άφησα έξω από την παρέα, 40% τους απέκλεισα, 6% τους λήστεψα, 23% τους έσπρωξα και τους τράβηξα, 20% τους χτύπησα, 10% τους εκβίασα.

7. Στην ερώτηση: που συμβαίνουν αυτά κυρίως; απάντησαν:



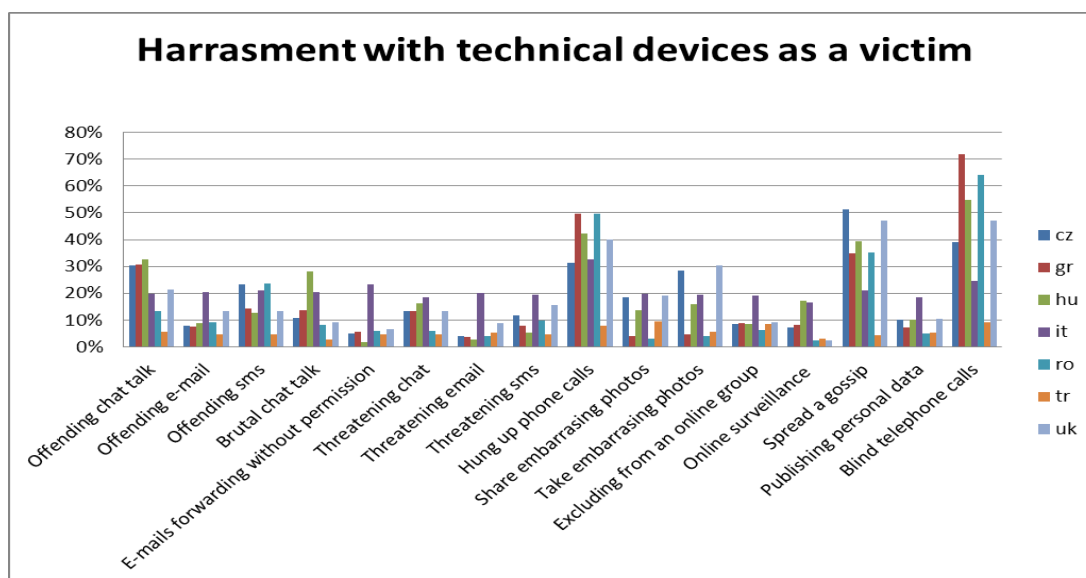
36% στους διαδρόμους, 16% στο μάθημα, 35% στο διάλλειμα, 43% στην αυλή, 42% στο δρόμο, 13% στη τουαλέτα.

8. Στην ερώτηση: πως νοιώθεις όταν παρενοχλείς τους άλλους;



20% αισθάνομαι πιο επιθετικός, 43% αισθάνομαι ενοχές, 22% αισθάνομαι όμορφα, 16% φοβάμαι την τιμωρία, 23% αισθάνομαι ανακούφιση, 34% δεν αισθάνομαι ενοχές, 10% νιώθω χαρά.

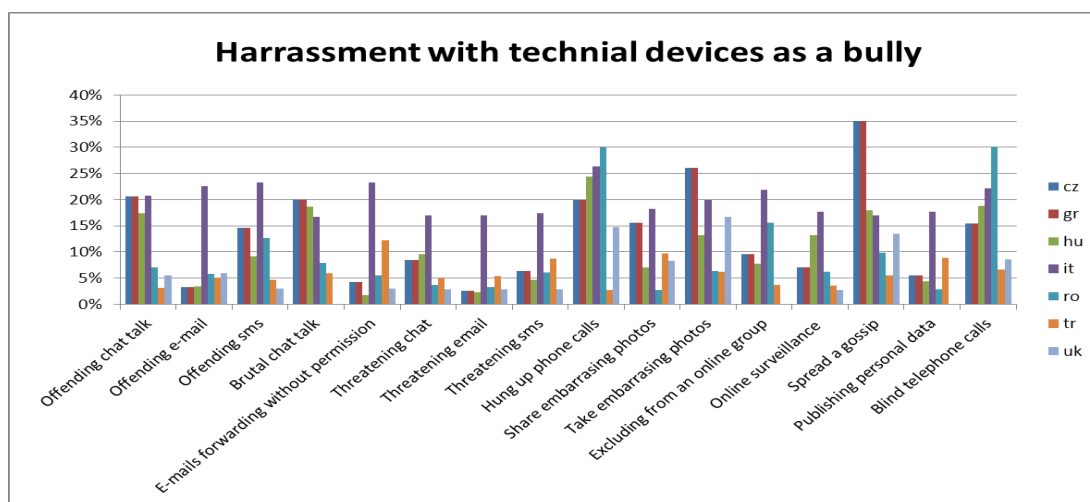
9. Στην ερώτηση: αν έχουν δεχτεί παρενόχληση με τεχνικά – ηλεκτρονικά μέσα;



30% προσβλητική συζήτηση σε chat, 8% προσβλητικά e-mail, 12% προσβλητικά sms, 12% βρισιές σε chat, 5% προώθηση email χωρίς άδεια, 12% απειλές σε chat, 4% απειλητικά email, 8% απειλητικά sms, 50% δέχομαι τηλεφωνικές κλήσεις και το κλείνουν, 5% δημοσίευση προσβλητικών φωτογραφιών, 5% λήψη προσβλητικών

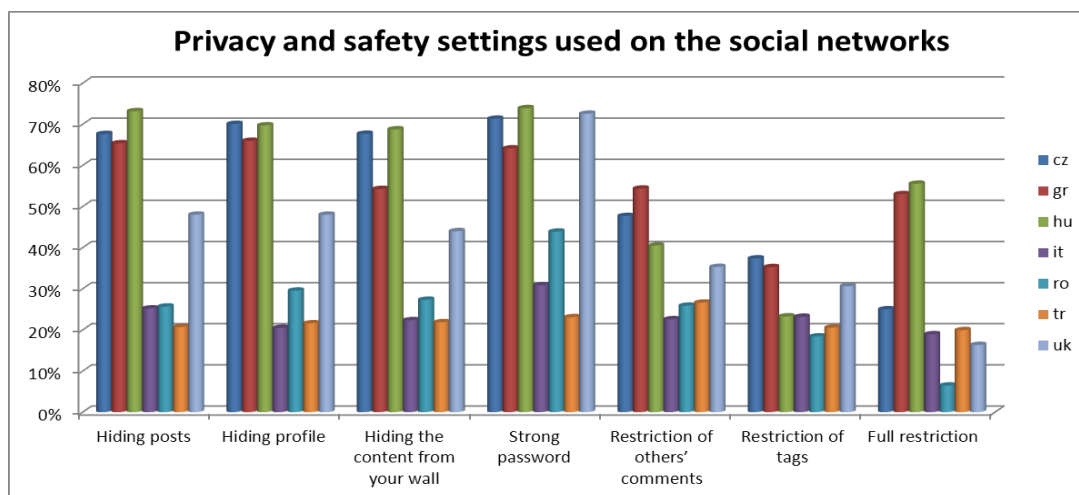
φωτογραφιών, 8% αποκλεισμός από online group, 7% παρακολούθηση online, 35% διάδοση κουτσομπολιών, 7% δημοσίευση προσωπικών δεδομένων, 72% τηλεφωνήματα από απόκρυψη.

10. Στην ερώτηση: αν έχουν παρενοχλήσει με τεχνικά – ηλεκτρονικά μέσα; απάντησαν:



20% προσβλητική συζήτηση σε chat, 3% προσβλητικά e-mail, 15% προσβλητικά sms, 20% βρισιές σε chat, 4% προώθηση email χωρίς άδεια, 8% απειλές σε chat, 2% απειλητικά email, 6% απειλητικά sms, 20% δέχομαι τηλεφωνικές κλήσεις και το κλείνουν, 15% δημοσίευση προσβλητικών φωτογραφιών, 26% λήψη προσβλητικών φωτογραφιών, 10% αποκλεισμός από online group, 7% παρακολούθηση online, 35% διάδοση κουτσομπολιών, 5% τηλεφωνήματα από απόκρυψη, 15% δημοσίευση προσωπικών δεδομένων.

11. Στην ερώτηση: ποιες ρυθμίσεις απόκρυψης και ασφάλειας χρησιμοποιούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης; απάντησαν:



65% Απόκρυψη δημοσιεύσεων, 65% Απόκρυψη προφίλ, 53% Απόκρυψη περιεχομένων στον τοίχο πληροφοριών του προφίλ, 63% Ασφαλής κωδικός πρόσβασης, 53% Φίλτρο - περιορισμός των σχολίων των άλλων, 32% Περιορισμός των ετικετών, 50% Πλήρης περιορισμός – απόκρυψη.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των απαντήσεων φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές:

Έχουν δεχθεί παρενόχληση σε υψηλά ποσοστά (η οποία όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί αναγκαστικά ως bullying καθώς το «ποτέ» στην ερώτηση είναι ασαφές και δεν μπορεί να δηλώσει συνέχεια, επανάληψη και βλάβη στο θύμα, χαρακτηριστικά τα οποία είναι απαραίτητα για τον χαρακτηρισμό). Επίσης παρατηρήσαμε, ότι οι μορφές παρενόχλησης είναι κυρίως «λεκτικού είδους» και δεν υπάρχουν επικίνδυνες μορφές παρενόχλησης σε ανησυχητικό βαθμό. Επιπλέον φαίνεται ότι θεωρούν σε μεγάλο βαθμό σαν κύρια αιτία για να παρενοχληθούν την ανάγκη των θυτών να επιβεβαιωθούν στην ομάδα συνομηλίκων. Επίσης φαίνεται ότι η αδυναμία των θυτών να αντιδράσουν και η μη ένταξη τους σε παρέες, οι οποίες μάλλον θα λειτουργούσαν αποτρεπτικά είναι λιγότερο ικανές αιτίες. Τέλος θεωρούν, σε μικρότερο βαθμό, αιτία

παρενόχλησης, χαρακτηριστικά του παρουσιαστικού καθώς και τις σεξουαλικές του προτιμήσεις.

Η ανάγκη επίδειξης δύναμης και τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα του θύτη, φαίνεται να είναι η κύρια αιτία που οι ίδιοι έχουν παρενοχλήσει.

Οι ιδιαιτερότητες του θύματος, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, είναι αιτίες χαμηλής αποδοχής.

Οι παρενοχλήσεις φαίνεται να συμβαίνουν στους δρόμους και στις αυλές των σχολείων.

Επισημαίνουν ότι κυρίως ότι τα φαινόμενα παρενόχλησης είναι λεκτικά και λιγότερο σωματικά.

Σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν ότι αισθάνονται ενοχές, ενώ ένα αρκετά μεγάλο μέρος δηλώνει ότι δεν αισθάνεται ενοχές και ένα μικρότερο αλλά αρκετά παρατηρήσιμο ποσοστό, υποστηρίζει ότι νιώθει όμορφα και αισθάνεται χαρά.

Δήλωσαν σε σχετικά χαμηλό ποσοστό ότι έχουν παρενοχληθεί και παρενοχλήσει με τεχνικά και ηλεκτρονικά μέσα με διάφορους τρόπους.

Φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιούν κάποια μέσα προστασίας σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Σχέδιο μαθήματος - πρόταση διδασκαλίας

Τίτλος: «Δεν σε φοβάμαι – μην με φοβάσαι»

Τάξη: Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Διδακτικό Αντικείμενο: «Η ενδοσχολική βία (Bullying) και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης». Τρόποι ενημέρωσης αντιμετώπισης και προστασίας των μαθητών από την ενδοσχολική και ηλεκτρονική κακοποίηση.

Διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες

Εφαρμογή: Εφαρμόστηκε στην ομάδα των μαθητών του 3^{ου} Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Αγίων Αναργύρων που συμμετείχαν το 2012 -2014 στο Ε.Π. Comenius με τίτλο «Bullying and media».

Σύντομη Περιγραφή:

Σε 10 διδακτικές ώρες οι μαθητές, με τη βοήθεια διαδραστικού πίνακα η απλού βιντοπροβολέα στην σχολική αίθουσα και στο σχολικό εργαστήριο, θα αναλύσουν την ενδοσχολική βία με αφορμή την παρουσίαση σύντομων κινηματογραφικών ταινιών (Video clip). Θα αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο για την ενδοσχολική βία θα εντοπίσουν και θα διακρίνουν τις μορφές της, τους ρόλους των εμπλεκόμενων και θα αναλύσουν τις συμπεριφορές τους. Θα ασχοληθούν με την εμφάνιση του φαινομένου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Θα αναζητήσουν πραγματικές ιστορίες μαθητών που ενεπλάκησαν ενδοσχολικά σε περιστατικά βίας. Ταξιδεύοντας στο διαδίκτυο θα συλλέξουν πληροφορίες και δημιουργώντας ομαδοσυνεργατικά οι μαθητές θα αναζητήσουν, και θα συνθέσουν με στόχο την ανάδυση κριτικής στάσης ως προς το φαινόμενο του «bullying» και της βίας.

Στόχοι:

Με την ολοκλήρωση του μαθήματος επιδιώκεται:

Η ευαισθητοποίηση και η ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο.

Η προσέγγιση του φαινομένου σε συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Να γνωρίσουν οι μαθητές τις μορφές, του εκφοβισμού.

Να μάθουν να αναγνωρίζουν τους ρόλους (θύμα – θύτης - παρατηρητής) να αναλύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Να αναζητήσουν τις αιτίες του φαινομένου.

Να ανιχνεύσουν το φαινόμενο σε συγκεκριμένο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο.

Να διερευνήσουν το ρόλο των media όσον αφορά στην ενδοσχολική βία.

Να αναπτύξουν στάσεις και συμπεριφορές ενάντια σε κάθε μορφή βίας και δη στην ενδοσχολική.

Να αναπτύξουν στάσεις και συμπεριφορές στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Να γίνει κατανοητό από τους μαθητές η ανάγκη προστασίας της ιδιωτικότητας και του απορρήτου στο διαδίκτυο, ιδιαίτερα στους χώρους κοινωνικής δικτύωσης.

Να μην αποδέχονται αιτήματα φιλίας από κάποιον που δεν γνωρίζουν ή από κάποιον για του οποίου την πραγματική ταυτότητα δεν είναι βέβαιοι, επειδή η

δυνατότητα της ανωνυμίας που παρέχεται μέσω των νέων τεχνολογιών επιτρέπει στον οποιονδήποτε να μπορεί να παραστήσει τον οποιονδήποτε.

Να εντοπίσουν πιθανή βλάβη που μπορεί να προκαλέσει στο θύμα η διακίνηση εικόνων και βίντεο.

Να επισημάνουν τις πιθανές αρνητικές συνέπειες που σχετίζονται με την ακατάλληλη χρήση των κινητών.

Ειδικότεροι παιδαγωγικοί στόχοι:

Να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές, καταργώντας το παραδοσιακό σχήμα διδασκαλίας. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από μια δυναμική διαδικασία.

Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας.

Να συζητούν και να επικοινωνούν πολιτισμένα και αποτελεσματικά.

Να εντοπίσουν την κάθε μορφή βίας, στο σχολείο στην οικογένεια, τη γειτονία και στα media και να εργαστούν δημιουργικά στην καταπολέμηση αυτών των φαινομένων.

Να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών σε ηλεκτρονική μορφή και να δημιουργήσουν υλικό.

Να υιοθετήσουν μια ενεργή στάση στην αντιμετώπιση των φαινομένων και να επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους, ως πολίτες με ενεργό συμμετοχή και να δραστηριοποιηθούν στο χώρο του σχολείου τους, για την καταπολέμηση της ενδοσχολική βίας

Επιδιώκεται μέσα από την προβολή ταινιών η σύντομων διαφημιστικών σποτ να προκληθεί στους μαθητές συγκινησιακή φόρτιση με σκοπό την αλλαγή στάσης και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Το να χρησιμοποιείς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για λόγους ανταπόδοσης με σκοπό τη βλάβη είναι αποτρόπαια πρακτική.

Η ανάπτυξη ενήμερης διαχείρισης των διαδικτυακών τόπων και των media.

Μέθοδος διδασκαλίας:

Ομαδοσυνεργατική κατευθυνόμενη αυτενέργεια, επίδειξη εποπτικού υλικού, διάλογος, επεξεργασία πηγών.

Μέσα:

Ψηφιακό βιβλίο, υπολογιστής, διαδίκτυο, προτζέκτορ.

Αφόρμηση:

Θα αξιοποιηθεί το κείμενο του Γιώργου Ιωάννου «Τα παρατσούκλια»
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B125/668/4445,19944/extras/texts/index_b_22_ioannou.html

Θα προβληθούν τα φιλμ που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του Ε.Π. Comenius «bullying and media», Project Comenius 2014 - Bullying and media

<https://www.youtube.com/watch?v=vUvG0P6c53w>

<https://www.youtube.com/watch?v=JZZdRk51Bxw>

<https://www.youtube.com/watch?v=Kpjto4TTotY>

παρόμοια που θα αναζητηθούν και θα επιλεγούν από τον διδάσκοντα.

Οργάνωση μαθητών:

Οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες στην αίθουσα του σχολικού εργαστηρίου Η/Υ. Οι ομάδες θα συγκροτηθούν με βάση την επιθυμία τους. Οι ομάδες θα καταναείμουν ρόλους και εργασίες και θα έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, να κρίνουν και να επικοινωνήσουν.

Υλοποίηση διδακτικού σεναρίου: 10 διδακτικές ώρες

Προετοιμασία: 3 διδακτικές ώρες.

Ζητάμε από τους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο του Γιώργου Ιωάννου «Τα παρατσούκλια». Εντός του κειμένου θα εντοπισθεί ο ρόλος του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή. Θα διαβαστούν τα σχόλια του βιβλίου και θα εντοπιστεί ο εκφοβισμός και οι συνέπειες του, σε συνδυασμό με τα στερεότυπα. Θα παρουσιαστεί στους μαθητές αρχείο παρουσίασης (ppt) με τη θεωρητική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού. Θα γίνουν αναφορές στο cyber bullying και τις εκφάνσεις του μέσα από μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι μαθητές θα παρακολουθήσουν τις ταινίες μικρού μήκους. Θα χρησιμοποιηθούν επιλεγμένοι διαδικτυακοί τόποι για να παρακολουθήσουν σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό «σποτ».

Φύλλα εργασίας: 7 διδακτικές ώρες

Στην επιφάνεια εργασίας των Η/Υ που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές, θα αποθηκεύσουμε φάκελο με όλες τις πληροφορίες που θα χρειαστούν. Οι μαθητές θα χωριστούν αρχικά στις ομάδες τους και θα καταναείμουν τους ρόλους τους.

Θα ζητήσουμε από τους μαθητές να ανοίξουν το φάκελο τους και να πάνε στο φύλλο εργασίας της ομάδας τους.

Στη συνέχεια θα τους ζητήσουμε να συμπληρώσουν το κοινό φύλλο για όλες τις ομάδες και το φύλλο της ομάδας τους. Οι μαθητές θα έχουν 2 ώρες στη διάθεση τους για να περιηγηθούν στο διαδίκτυο, να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες τους και 5 ώρες να καταγράψουν σε αρχείο επεξεργασίας κειμένου (word), να δημιουργήσουν αρχείο παρουσίασης (power point) και να σχεδιάσουν την παρουσίαση τους.

Ενδεικτικά φύλλα εργασίας:

1^Η ΟΜΑΔΑ: Περιηγηθείτε στο διαδίκτυο και εντοπίστε περιστατικά ενδοσχολικής βίας.

Δημιουργήστε ένα κείμενο στον επεξεργαστή κειμένου (word) 200 λέξεων με θέμα: «Διαφορετικός αλλά ίσος»

Δημιουργήστε υλικό (αφίσα) για την εκστρατεία σας, ενάντια στο bullying.

Σκηνοθετήστε και φωτογράφιση περιστατικά bullying.

2^Η ΟΜΑΔΑ: Δημιουργήστε αρχείο παρουσίασης (power point) 4 διαφανειών με τα χαρακτηριστικά του «θύτη». Η παρουσίαση σας θα περιέχει φωτογραφίες και κείμενο.

Γράψτε ένα άρθρο για την σελίδα του σχολείου σας με σκοπό να ενημερώσετε τους μαθητές του σχολείου τι ακριβώς είναι το «bullying» και που θα απευθυνθούν για να ζητήσουν βοήθεια. Αναζητήστε διευθύνσεις στο διαδίκτυο.

Συνεργαστείτε με τις άλλες ομάδες για να δημιουργήσετε ενημερωτικό φυλλάδιο που θα μοιραστεί στο σχολείο σου με τίτλο: «Στο διαδίκτυο ταξιδεύουν και πειρατές»

3^Η ΟΜΑΔΑ: Περιηγηθείτε στο διαδίκτυο και αναζήτησε μαρτυρίες παιδιών που παρακολούθησαν έστω και ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και δημιουργήστε ένα κείμενο 200 λέξεων με θέμα: «Βλέπω, ακούω δεν μιλάω».

Δημιουργήστε αρχείο παρουσίασης (ppt) 4 διαφανειών με εικόνες και κείμενο όπου θα παρουσιάσετε τα χαρακτηριστικά του «παρατηρητή».

Φτιάξτε ένα φυλλάδιο οδηγιών για να προστατεύσετε τους συμμαθητές σας από τους κινδύνους των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media).

Συνεργαστείτε με τις άλλες ομάδες για να δημιουργήσετε ενημερωτικό φυλλάδιο που θα μοιραστεί στο σχολείο, με θέμα: «Δεν τους κάνω όλους φίλους, ταξιδεύω με ασφάλεια»

Συμπεράσματα – Αξιολόγηση

Μετά την εφαρμογή του σεναρίου πιστεύουμε, ότι οι στόχοι του μαθήματος σε μεγάλο βαθμό επετεύχθησαν. Αυτό διαπιστώθηκε από την παρατήρηση των συζητήσεων οι οποίες ακολούθησαν των μαθημάτων. Οι μαθητές κατανόησαν του στόχους και συμμετείχαν με ζήλο, μοίρασαν το υλικό και παρακίνησαν τους συμμαθητές τους να ενημερωθούν. Σημαντική ήταν η συναισθηματική τους φόρτιση, όταν ανακάλυπταν περιστατικά κακοποίησης και αναθεώρησαν τη στάση τους για τα στερεότυπα και τη διαφορετικότητα. Επιπλέον διαπιστώσαμε, ότι εκτός από το γνωστικό αντικείμενο το οποίο πιστεύουμε ότι κατακτήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με το διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης.

Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2010). Σχολική Διαμεσολάβηση: Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Besag, V.(1989). Bullies and victim in schools. Bristol: Open University Press

Burns, K.& Dean, J. & Jacob-Timm,S. (2001). Assessment of violence potential among school children: Beyond profiling. Psychology in schools, 38, 239-246

Olweus, D.(1993). Bulling at school. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell

**ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM: ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ / ROOM GRAND
BALLROOM: PREVENTION PROJECTS IN SCHOOLS**

**Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την πρόληψη του
Σχολικού Εκφοβισμού^{Eng.Ab}**

Χρυσοστομίδης Πέτρος,

Δάσκαλος ειδικής αγωγής,

Τμήμα Ένταξης 10^ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας,

Email: chrisospetros@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση αφορά ένα Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, που διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη.

Στο πρώτο μέρος ο στόχος που τίθεται είναι να συγκεκριμενοποιηθούν οι τρόποι που αυξάνουμε τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών μας. Στο δεύτερο μέρος αναδεικνύεται η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, της συναισθηματικής τους ωριμότητας και της αποτελεσματικής τους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά τον στόχο της λειτουργικής, κοινωνικής τους προσαρμογής στο πλαίσιο της τάξης. Το τρίτο μέρος του προγράμματος θέτει ως στόχο την πρόληψη από ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του προγράμματος αναλύεται ο όρος της θετικής πειθαρχίας των μαθητών και εμπεριέχονται οι βασικές αρχές για την εμπέδωσή της.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Πρόληψη εκφοβισμού, Κοινωνικές δεξιότητες, Θετική πειθαρχία, Ορθολογικός διάλογος.

Abstract

The present educational proposal considers a teachers' Training Program which is about copying with school bullying, which consists of four parts.

In the first part we aim to specify the ways in which we enforce our pupils' positive attitudes.

In the second part the importance of our pupils' social skills emerges, as well as the importance of their emotional maturity and their effective communication with their teachers which have to do with the goal of their functional and social inclusion into the frame of the school class.

In the third part our target is to take precaution against undesirable behaviors.

Last but not least, in the forth part, the students' positive discipline is analyzed and the basic principles of its awareness are included.

Keywords: teachers' training, social skills, prevention of bullying, social skills, positive discipline, reflective discourse.

Η δυναμική των σχέσεων των Προσώπων στο σχολείο ως αντικείμενο μάθησης

Κάθε άνθρωπος έχει πολύ μεγάλες δυνατότητες για μάθηση, για επιτυχία, για δημιουργική λύση προβλημάτων, για πειθαρχημένη προσπάθεια προς ένα σκοπό, αρκεί να υπάρχει ένα κατάλληλο διευκολυντικό κλίμα (Μπρούζος, 2004). Αυτές οι συνθήκες διαμορφώνονται σε μια προσωποκεντρική εκπαίδευση που αντιλαμβάνεται την αγωγή ως σχέση μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή, ως διευκολυντική σχέση Προσώπων (Κοσμόπουλος, 2000). Ο μαθητής που ζει μέσα σε αυτό το κλίμα θα εκδηλώσει και θα αναπτύξει όλες τις χαρακτηριστικές του ιδιότητες θα ανακαλύψει βαθμιαία την ταυτότητά του, το πρόσωπο που είναι και που επιλέγει να είναι (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Σύμφωνα με τον Γιανναρά (1976), ο τρόπος της συγκρότησης και της ωρίμανσης του εγώ «δεν είναι άλλος από τη σχέση, την αναφορά. Είναι η δυνατότητα που συνιστά τον άνθρωπο να βρίσκεται απέναντι σε

κάποιον ή σε κάτι, να είναι Πρόσωπο. Με τη λέξη Πρόσωπο προσδιορίζουμε μια αναφορική πραγματικότητα». Βάσει αυτών, η αυτοσυνειδησία και η ετερότητα του Προσώπου δεν μπορούν να ερμηνευθούν έξω από την αναφορά, από την πορεία και την κίνηση προς κάποιο άλλο πρόσωπο (Βλάχος, 2005).

Στην Προσωποκεντρική αγωγή η αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αληθινή μάθηση. Ο μαθητής πρέπει να έρθει αντιμέτωπος με θέματα τα οποία έχουν σημασία για τον ίδιο και συνιστούν προβληματικά πλαίσια αναφοράς. Στο πλαίσιο αυτής της αναγκαιότητας, ο διευκολυντής είναι αυτός που θα δώσει το έναυσμα για την έρευνα θέτοντας προβλήματα, και είναι αυτός που θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή και θα το βοηθήσει στα ερευνητικά του εγχειρήματα. Σε αυτές τις συνθήκες ο μαθητής θα αυτενεργήσει και θα ανακαλύψει μόνος του τη γνώση. Σύμφωνα με τον Rogers (1961, σελ. 276-278, όπως αναφέρεται στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003, σελ. 115-116), τα στοιχεία που καθιστούν σημαντική για το υποκείμενο την εμπειρική μάθηση είναι: α)η ποιότητα της προσωπικής εμπλοκής (διανόηση και συναίσθημα, το όλο πρόσωπο), β)η πρωτοβουλία του ίδιου του ατόμου για εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης. Όλα πηγάζουν από μέσα του, έστω κι αν το ερέθισμα είναι εξωτερικό, γ)η διεισδυτικότητα της μάθησης και οι παρεπόμενοι μετασχηματισμοί στάσεων και συμπεριφορών, δ)η αυτοαξιολόγηση από εκείνον που μαθαίνει, εφόσον αυτός γνωρίζει αν η διαδικασία ανταποκρίθηκε στις ανάγκες του.

Βασικά προαπαιτούμενα για την ανάδειξη της δυναμικής του σχολείου είναι η υψηλή αυτοσυνειδησία των μελών του προσωπικού ως προς τους ρόλους που επιτελούν και η προσήλωση στην αποστολή και στους θεμελιώδεις σκοπούς του εκπαιδευτικού πλαισίου. Είναι σαφές ότι όλα τα στοιχεία που θεωρούνται αυτονόητα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτούν εν πρώτοις εκπαιδευμένο προσωπικό και συγχρόνως το μετασχηματισμό της μονοδιάστατης νοησιαρχικής εστίασης των σχολείων στο στόχο της ολιστικής ανάπτυξης των ατόμων, της ενίσχυσης της ψυχικής ευεξίας και της δημιουργικής σκέψης όλων των παιδιών, της καλλιέργειας των εγγενών και επίκτητων χαρισμάτων τους και της ευρύτερης ψυχοκοινωνικής τους εκπαίδευσης.

Η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση αφορά ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, που θα εστιάζει σε δύο άξονες: ο πρώτος έγκειται στην ανάδειξη των βασικών αρχών που θα βοηθήσουν το μαθητή να γίνει πιο υπεύθυνος, να βελτιώσει τη σχέση με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς του και, μέσα σε ένα περιβάλλον σταθερό, δίκαιο και συναισθηματικά πρόσφορο, να αναπτύξει μια ώριμη κοινωνική συμπεριφορά. ο έτερος άξονας έγκειται στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του ρόλου τους ως διευκολυντών της προσωπικής προσπάθειας του μαθητή να επιλύει τις συγκρούσεις και να παρεμβαίνει επ' ωφελεία του στο φαύλο κύκλο αλληλεπιδράσεων με συμμαθητές του, που δυνητικά μπορεί να έχει για όλους τους εμπλεκόμενους έναν τραυματικό χαρακτήρα.

Σε κάθε περίπτωση για να αποτελέσει η εμπειρία στο σχολείο κάτι περισσότερο από μια απλή σχέση, για να γίνει δηλαδή δημιουργική σχέση, πρέπει να διαμορφωθεί ένα είδος συναισθηματικού δεσμού μεταξύ των υποκειμένων. Προαπαιτούμενο για να ωριμάσει το νόημα της εμπειρίας και να αποκτήσει πραγματική ισχύ είναι όχι μόνο να αναγνωριστούν οι διαφορές και τα κοινά σημεία των Προσώπων, αλλά και το πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Η διάρθρωση και η σκοποθεσία του προγράμματος επιμόρφωσης

Το ανωτέρω εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη, που το καθένα μπορεί να υλοποιηθεί σε χρονικό διάστημα τεσσάρων ωρών.

Στο πρώτο μέρος ο στόχος που τίθεται είναι να συγκεκριμενοποιηθούν οι τρόποι που αυξάνουμε τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών μας. Αρχικά, σκιαγραφείται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και γίνεται αναφορά στους εξής τρεις παράγοντες που λειτουργούν συνδυαστικά στην πρόκλησή ή και όξυνσή του: χαρακτηριστικά-ταμπεραμέντο παιδιού, αντίξοες συνθήκες περιβάλλοντος, τρόπος που οι εκπαιδευτικοί (και οι γονείς) αντιμετωπίζουν τις εν λόγω συμπεριφορές. Αναδεικνύεται το παιδαγωγικό κλίμα, που οικοδομείται στην τάξη με ευθύνη του εκπαιδευτικού, ως πρωταρχικής σημασίας για τη συλλογική δέσμευση των μαθητών

στους κανόνες της τάξης. Διακρίνονται τρεις γενικές κατηγορίες εκπαιδευτικών: ο αυταρχικός, ο επιτρεπτικός και ο υπεύθυνος.

Ακολούθως, αναλύεται η έννοια της «ενεργειακής μπαταρίας» της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και εξηγείται πώς γεμίζει με θετική (παιχνίδι, συνεργασία, αναγνώριση συναισθημάτων, αμέριστη προσοχή κ.α.) και αρνητική ενέργεια (διδασκισμοί, επικριτικά σχόλια, υποτίμηση συναισθημάτων, αγνόηση αναγκών κ.α.).

Σε αυτό το πρώτο μέρος, επιχειρείται η συνάρθρωση της έννοιας της ενεργειακής μπαταρίας με τη νοηματοδότηση του ποιοτικού χρόνου της σχέσης του εκπαιδευτικού με το Πρόσωπο του μαθητή (όλες οι συνιστώσες του: σωματικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές) που είτε εμπλέκεται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είτε όχι. Προσδιορίζεται ο ποιοτικός χρόνος του εκπαιδευτικού με το μαθητή (έξω από την ολομέλεια και τη μικρή ομάδα) ως ο δημιουργικός χρόνος κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί νιώθει την άνευ όρων αποδοχή, το ενσυναισθητικό πλησίασμα και την αυθεντικότητα εκ μέρους του συνομιλητή του. Επίσης, σκιαγραφείται το πλαίσιο των βασικών αρχών που διέπουν τον ανωτέρω ποιοτικό χρόνο, όπως επίσης και τα βασικά βήματά για την επίτευξή του.

Καταληκτικά στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι κύριες μορφές θετικής ενίσχυσης των συμπεριφορών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίες είναι η προσφορά επαίνων και απτών ανταμοιβών. Επίσης, δίνεται το περίγραμμα των βασικών αρχών για να είναι εποικοδομητικός ο έπαινος και αποτελεσματική η ανταμοιβή.

Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (να μοιράζεται, να περιμένει τη σειρά του, να προσφέρει τη σειρά του, να βοηθάει, να συνεργάζεται, να είναι μέλος μιας ομάδας κ.α.), της συναισθηματικής τους ωριμότητας (να εκδηλώνουν με ώριμο τρόπο συναισθήματα όπως θυμό, αδικία, ματαίωση) και της αποτελεσματικής τους επικοινωνίας (ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων στη βάση του ισότιμου διαλόγου) με τους εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά τον στόχο της λειτουργικής, κοινωνικής τους προσαρμογής στα πλαίσια της τάξης και

της εμπέδωσης της ατομικής τους υπευθυνότητας. Με βιωματικό τρόπο προκύπτουν βασικές αρχές και πρακτικές συμβουλές για την οικοδόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της συναισθηματικής ωριμότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Το τρίτο μέρος του προγράμματος θέτει ως στόχο την πρόληψη από ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Εδράζεται στο πρόταγμα, πως οι σαφείς κανόνες και το ημερήσιο πρόγραμμα στο σχολείο, που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και την προσωπικότητα των μαθητών, βοηθούν εντέλει τα παιδιά να αφομοιώσουν τις αποδεκτές συμπεριφορές και να νιώσουν ότι έχουν τον έλεγχο και ότι μεγαλώνουν σε ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον. Περιλαμβάνει οδηγίες για τη διαμόρφωση και εφαρμογή κανόνων στο πλαίσιο της τάξης και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, αλλά και τα βασικά βήματα για την επιλεκτική παράβλεψη «μικροανεπιθύμητων» συμπεριφορών.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του προγράμματος εμπεριέχονται οι βασικές αρχές για την επίτευξη της θετικής πειθαρχίας των μαθητών. Στόχος της θετικής πειθαρχίας είναι να συμβάλλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας του παιδιού φέρνοντάς το σε επαφή με τις συνέπειες των πράξεών του ή/και βοηθώντας το να ηρεμήσει από μια εκρηκτική κατάσταση. Παρουσιάζεται η μέθοδος της «προσωρινής διακοπής για ανασυγκρότηση» (time out) των μαθητών που εμπλέκονται στο περιστατικό βίας και σχολικού εκφοβισμού (Turner & Watson, 1999). Η ανωτέρω μέθοδος αναφέρεται σε μια προσωρινή διακοπή από κάθε ερέθισμα, που έχει τρεις στόχους: αφενός την καλλιέργεια της ενσυναισθητικής τους ικανότητας δια του αναλογισμού των συνεπειών των πράξεών τους, αφετέρου την κριτική συνειδητοποίηση των αρνητικών γνωσιών που τους παρωθούν σε συγκεκριμένους ρόλους στην εκδραμάτιση του περιστατικού του σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου στην απομάκρυνση των εμπλεκόμενων παιδιών από τις ψυχοπιεστικές συνθήκες του εν λόγω περιστατικού. Εξειδικεύονται οι βασικές αρχές του time out και υπογραμμίζονται τα βήματα και οι πρακτικές συμβουλές για την εφαρμογή του.

Η κύρια ιδέα στο ανωτέρω πρόγραμμα επιμόρφωσης εστιάζει στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του κρίσιμου ρόλου που διαδραματίζουν στη διαχείριση και δημιουργική επίλυση των περιστατικών που ενέχουν το στοιχείο του σχολικού εκφοβισμού. Με βάση ερευνητικά δεδομένα, οι

εποικοδομητικές σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου συσχετίζονται, μακροπρόθεσμα, με πολύ θετικά αποτελέσματα, όπως η προσαρμογή στο σχολείο και η απρόσκοπτη ακαδημαϊκή εξέλιξη, η λειτουργική συμπεριφορά του παιδιού, η συναισθηματική ευεξία και η σταθερή σύνδεση με την κουλτούρα του σχολείου (Elksnin & Elksnin, 2003). Η καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών και η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των διαφόρων υποομάδων μαθητών, εντός και εκτός τάξης, αποτελεί μία σημαντική διάσταση της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας και είναι ευεργετική για την ψυχική υγεία όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό σύστημα (Elksnin & Elksnin, 2003. Bloomquist & Schnell, 2002. Roeser, Eccles & Sameroff, 2000).

Προϋποθέσεις και περιορισμοί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Το ανωτέρω εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς ως προς τα συναγόμενα μαθησιακά οφέλη. Οι συμμετέχοντες μπορεί μέσω της ταύτισής τους με κάποιους χαρακτήρες να ενισχύσουν μια αντιπαραγωγική συμπεριφορά. Ή να μην έχουν τη συναισθηματική ωριμότητα (Goleman, 1998) να προσπορίσουν κάτι ουσιαστικό από τη μέθοδο που έχει περιγραφεί. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτής ενηλίκων συναρθρώνει τις δυσλειτουργικές παραδοχές/βεβαιότητες των εκπαιδευομένων για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού με έτερες συμμετοχικές τεχνικές όπως, τις προσομοιώσεις, τις μελέτες περίπτωσης, τη δομημένη συζήτηση, τα παιχνίδια ρόλων προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι με βιωματικό τρόπο να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. Ένας άλλος περιορισμός αφορά τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών στο ανωτέρω πρόγραμμα, οι οποίοι μπορεί να μην έχουν επαρκή γνώση των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων ή την ικανότητα της ανάδειξης της δυναμικής της ομάδας των εκπαιδευομένων. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ο τελευταίος περιορισμός αφορά τη διαδικασία η οποία μπορεί να μην προχωρά γιατί δεν τη θέλουν οι εκπαιδευόμενοι ή διότι την εξελίσσει με τρόπο μη ελκυστικό ή και αντιδεοντολογικό (π.χ. αξιολογεί τις μέχρι τώρα ακολουθούμενες πρακτικές, υποτιμά ή παραγνωρίζει τα βιώματα των εκπαιδευομένων). Σε αυτή τη συγκυρία χρειάζεται

να σταματήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων τη διαδικασία, να διερευνήσει το τι γίνεται και να το συζητήσει με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Για την άμβλυνση ή και άρση των προορηθέντων εμποδίων, αλλά και για την επίτευξη της σκοποθεσίας του Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, αναγκαία προϋπόθεση είναι η συμμετοχή όλων σε έναν γόνιμο διάλογο, που θα οδηγήσει σε πιο ξεκάθαρη κατανόηση των παραδοχών εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αντλώντας στοιχεία από τη συλλογική εμπειρία με στόχο τη διατύπωση της καλύτερης δυνατής κρίσης. Στην ιδανική περίπτωση, η καλύτερη κρίση βασίζεται στην ευρύτερη δυνατή συναίνεση, αλλά η συναίνεση δεν είναι πάντα εφικτή (Mezirow, 1990). Στην προσπάθεια για συναίνεση είναι σημαντικό όχι μόνο να αναζητηθεί ένα ευρύ πεδίο απόψεων, αλλά να επιτραπεί και η διάσταση των απόψεων. Σε όλες τις φάσεις του Προγράμματος η ύπαρξη συναισθημάτων όπως η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια και η συναισθηματική κατανόηση αποτελούν αναγκαίες συνθήκες για την πλήρη συμμετοχή σε ένα διάλογο που δε βασίζεται σε νικηφόρα επιχειρήματα. Κεντρικά σημεία του είναι η επιδίωξη συμφωνίας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η «δοκιμή» άλλων απόψεων, η αναζήτηση της σύνθεσης και η επαναπλαισίωση (Mezirow, 2007, σελ. 52). Στον πραγματικό διάλογο οι συμμετοχοί υπερβαίνουν τον ατομοκεντρισμό τους και απευθύνονται στους άλλους με την πρόθεση να δημιουργήσουν μαζί τους αμοιβαίες σχέσεις (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Στην εκπαιδευτική μας παρέμβαση ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαμορφώνει εκείνο το μαθησιακό κλίμα, όπου η αίσθηση της κυριαρχίας είναι απύσχα, δίνεται έμφαση στην ενεργητική ακρόαση, η ανταποδοτικότητα και η συνεργασία είναι χαρακτηριστικά στοιχεία και οι κρίσεις δεν εκφράζονται μέχρις ότου ο καθένας κατανοήσει συναισθηματικά την άποψη του άλλου. Προκειμένου ο διάλογος να είναι μια ενεργή διαδικασία συζήτησης με τους άλλους, ώστε να κατανοηθεί το νόημα των εμπειριών τους, απαιτείται οι συμμετέχοντες να έχουν (Mezirow, 2007):

- ακριβείς και ολοκληρωμένες πληροφορίες,
- ανεξαρτησία από πειθαναγκασμούς και διαστρεβλωτικές αυταπάτες,

- ανοικτή διάθεση σε εναλλακτικές απόψεις,
- ικανότητα εκτίμησης των ενδείξεων και αντικειμενικής αξιολόγησης των επιχειρημάτων,
- συνειδητοποίηση του πλαισίου των ιδεών και κριτικό στοχασμό των παραδοχών (συμπεριλαμβανομένων και των δικών τους),
- ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στους διάφορους ρόλους που αναδύονται μέσα από το διάλογο,
- θέληση να επιτευχθεί κατανόηση και συμφωνία και να γίνει αποδεκτή η καλύτερη αποδεκτή κρίση ως δοκιμαστικά έγκυρη μέχρι νέες οπτικές, ενδείξεις και επιχειρήματα να αποκτήσουν εγκυρότητα μέσω του διαλόγου και να αναδειχθεί μια καλύτερη κρίση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βλάχος, Ιερόθεος (Μητροπολίτης Ναυπάκτου) (2005). Το Πρόσωπο στην Ορθόδοξη Παράδοση. Ι.Μ. Γενέθλιου Θεοτόκου.

Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). Helping children with aggressive and conduct problems: Best practices for intervention. New York: The Guilford Press.

Γιανναράς, Χ. (1976). Το Πρόσωπο κι ο Έρωσ. Αθήνα: Παπαζήση.

Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. Education, 124, 1, 43-38.

Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. London: Bloomsbury Publishing.

Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 19,12-15.

Κοσμόπουλος, Αλ., Μουλαδούδης, Γρ. (2003). Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος, Α. (2000). Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου (4η Εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσμόπουλος, Α. (1994). Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Mezirow, J. & Associates. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. (μτφ. Κουλαουζίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. & Associates. (1990). Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο: *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, Jossey-Bass. (μτφ. Αποστολοπούλου, Ν.-Μέγα, Γ.). Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 22-25.

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική συμβουλευτική - Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Patterson, C. (1973). *Humanistic Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *The Elementary School Journal*, 100, 5, 443-470.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin.

Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn* (3rd edition). New York: Merrill.

Turner, H. S. & Watson, T. S. (1999). Consultant's guide for the use of time-out in the preschool and elementary classroom. *Psychology in the Schools*, 36, 2, 135-148.

Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

**Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της
σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού: καλές πρακτικές
διαχείρισης του φαινομένου^{Eng.Ab}**

Κωστελίδου Αναστασία M. Ed.

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.

2^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κοζάνης

e-mail: anakostel@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σε δύο Γυμνάσια (Κοζάνη- Καστοριά) ως καλές πρακτικές. Συγκεκριμένα παρουσιάζει τις στάσεις και συμπεριφορές μαθητών- εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Βασίζεται στη φιλοσοφία πως η διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού και δημοκρατικού κλίματος του σχολείου συμβάλλει θετικά για την αποφυγή τέτοιων περιστατικών. Περιγράφει τρόπους καταγραφής της μορφής με την οποία εκδηλώνεται και ανιχνεύει τα συναισθήματα θυτών και θυμάτων, ενώ δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην καλύτερη αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου. Ίσως οι πρακτικές αυτών των σχολείων θα μπορούσαν να έχουν εποικοδομητική συμβολή στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στην εφαρμογή αντίστοιχων στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο υπευθυνότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική βία και εκφοβισμός, bullying, ψυχολογικό και παιδαγωγικό κλίμα, λεκτική βία, σωματική βία, ψυχολογική βία, διαμεσολαβητές.

Abstract

This paper presents the results of the implementation of programs to prevent and combat school violence and bullying in two high schools (Kozani- Kastoria) as good practice. It presents the attitudes and behaviors students- teachers to prevent and respond to incidents of violence and bullying at school. Based on the philosophy that teaching and development of a democratic school climate contributes positively to prevent such occurrences. Describes ways registration form which manifests and detect emotions of bullies and victims, while giving the students an opportunity to participate actively in better treatment and prevention of the phenomenon. Perhaps the practices of these schools could have a constructive contribution to education policy and implementing relevant strategies for prevention and treatment of bullying within a framework of democratic accountability and respect among students.

Keywords: School violence and intimidation, bullying, psychological and pedagogical climate, verbal abuse, physical violence, psychological violence, mediators.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί σχετική έξαρση στα φαινόμενα της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται καθημερινά μάρτυρες εκδήλωσης μορφών βίαιης συμπεριφοράς μέσα και έξω από το σχολείο. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται από την πλευρά των μαθητών με θύματα τους συμμαθητές τους. Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει ρόλο και ευθύνη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ο βαθμός εμπλοκής κάθε μέλους, σχετίζεται τόσο με την ιδιότητά του, όσο και με τη σοβαρότητα, τη συχνότητα και την ένταση του περιστατικού εκφοβισμού. Άλλος είναι ο ρόλος και η ευθύνη του διευθυντή του σχολείου, άλλος του δασκάλου, άλλος των συμμαθητών, άλλος των γονιών. Ωστόσο, θα πρέπει όλοι να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο παράλληλων δράσεων, διότι, αφού η αιτιολογία του εκφοβισμού είναι πολυπαραγοντική και η αντιμετώπισή του θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη.

Ο ρόλος του σχολείου

Η έξαρση των συγκρούσεων, των εντάσεων και της επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο αποτελεί μια από τις αρνητικές όψεις της καθημερινότητας του σχολείου για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αποδεικνύεται ότι τις περισσότερες φορές ο σχολικός κανονισμός σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα αντιμετώπισης συγκρούσεων και παραβατικών συμπεριφορών στο σχολείο, αδυνατεί να αντιμετωπίσει τα φαινόμενα σχολικής βίας και αποκλεισμού με αποτέλεσμα τα παιδιά να οδηγούνται αναπόφευκτα στην απόρριψη και τον αρνητισμό.

Η **επιθετικότητα** γενικά δεν μπορεί να γίνει δεκτή στο σχολείο. Δεν είναι κάτι που μοιραία συμβαίνει στην ανάπτυξη. Έχει πίσω της μία ολόκληρη κουλτούρα της επιβολής, και απουσία άλλων δεξιοτήτων διαχείρισης των προβλημάτων. Το παιδί που επιτίθεται για να λύσει τη διαφωνία του, πιθανότατα δεν ξέρει και δε θα μάθει ποτέ τι άλλο μπορεί να κάνει.

Όταν μιλάμε για συστηματικό **εκφοβισμό**, ποιος λέει ότι αυτοί που την έχουν υποστεί στο σχολείο δεν είχαν πολλά χρόνια μετά πρόβλημα; Και, κυρίως, ποιος λέει ότι ένα παιδί που είναι έξι ώρες κάθε μέρα στο σχολείο, που στο σχολείο χτίζει την ταυτότητα και την αυτοεικόνα του, είναι υποχρεωμένο να πηγαίνει τρέμοντας για το τι θα του τύχει για ακόμη μία μέρα;

Τρόποι Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού

Πώς μπορεί όμως το σχολείο να καταλάβει και να βοηθήσει ένα παιδί που εκφοβίζεται στο σχολείο; Επίσης με ποιο τρόπο μπορεί να διαχειριστεί ένα παιδί που εκφοβίζει άλλα παιδιά χωρίς να το απορρίψει αλλά και χωρίς να του «χαριστεί»;

Η πρόληψη θέλει δουλειά. Θέλει μία συνολική κουλτούρα στο σχολείο και η αλλαγή είναι δύσκολη. Η ανθρώπινη φύση και οι ανθρώπινες συλλογικότητες αντιστέκονται στην αλλαγή. Και από την άλλη υπάρχει η άποψη ότι είναι σημαντική

η επίδραση του συναισθήματος σε: μάθηση, μνήμη, ανάπτυξη, προαγωγή θετικής προσαρμογής, προσοχή, εμπλοκή στη μάθηση, αυτορρύθμιση, κίνητρα.

Οι σημαντικότερες κατηγορίες που ασκούν επίδραση στη μάθηση: από τις 11 οι 8 σχετίζονται με συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες: διαχείριση τάξης, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, ομάδα συνομηλίκων, σχολικό κλίμα, κλίμα τάξης (μικρότερη επίδραση αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία, δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητή).

Ένας νέος τρόπος πρόληψης και διαχείρισης περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον είναι η «σχολική διαμεσολάβηση» η οποία προσφέρει στους μαθητές μια εναλλακτική επιλογή έναντι της βίας και της επιθετικότητας μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο υπευθυνότητας και σεβασμού. Στην ουσία πρόκειται για μια εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας.

Μερικές μη τιμωρητικές μέθοδοι για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων και την πρόληψη του εκφοβισμού είναι :

- Η αύξηση της ενσυναίσθησης
- Η εμπλοκή και άλλων μερών
- Ο προσανατολισμός στις λύσεις
- Ο αλληλοσεβασμός
- Η διαχείριση συγκρούσεων - κρίσεων
- Η μέθοδος «Ομάδα Υποστήριξης»
- Συζήτηση με το θύμα – εξασφάλιση συναίνεσης
- Συγκρότηση ομάδας υποστήριξης με ίση εκπροσώπηση από θύτες, υποστηρικτές τους, απλούς παρατηρητές και υποστηρικτές του θύματος

- Συνάντηση: καλλιέργεια ενσυναίσθησης – μη προσδιορισμός των θυτών - όχι απειλές: «κανείς δε θα τιμωρηθεί» - μοίρασμα της ευθύνης - αναζήτηση λύσεων – καταγραφή – ανατροφοδότηση – επιβράβευση

Η Σχολική βία- Σχολικός εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός στο σχολείο είναι μια μορφή επιθετικότητας, που είναι διαδεδομένη σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο. Την τελευταία δεκαετία το φαινόμενο αυτό έχει εμφανιστεί έντονα και ολοένα επιδεινώνεται, προκαλώντας προβλήματα στα άτομα, στις οικογένειές τους και στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως η λεκτική βία (π.χ. χλευασμοί, προσπάθειες για γελοιοποίηση), κοινωνική κατάχρηση (π.χ. διάδοση φημών, ο αποκλεισμός από τις ομάδες), σωματική βία (π.χ. σπρώξιμο, κλοτσιές, χτυπήματα) καθώς και μορφές ρατσιστικής βίας και σεξουαλικής κακοποίησης (Rigby, 1998). Σύμφωνα με πρόσφατη διεθνή έρευνα σε 40 χώρες, η Ελλάδα καταλαμβάνει την τρίτη θέση στον αριθμό των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας είτε ως θύτες, είτε ως θύματα .

Αυτό το φαινόμενο φαίνεται να έχει άμεση σχέση με ένα από τα τρία παιδιά και εφήβους στη χώρα μας (Graig et al, 2009). Τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, βιώνουν αισθήματα όπως ο φόβος, η απογοήτευση και αρκετά συχνά εμφανίζονται τάσεις φυγής και απομόνωσης. Ο Σχολικός εκφοβισμός έχει συσχετιστεί με μια σειρά από σοβαρές επιδράσεις στα άτομα που εμπλέκονται. Αυτά είναι τα συμπτώματα της κατάθλιψης (Kaltiala-Herino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, και Rantanen, 1999· Klomek et al, 2008), το άγχος (Graig, 1998), συναισθήματα της μοναξιάς και την έναρξη των συναισθηματικών προβλημάτων (Woods, Done, & Kalsi, 2009).

Από τις σοβαρότερες συνέπειες είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά απουσιάζουν από το σχολείο από φόβο να αντιμετωπίσουν τους εκφοβιστές τους. Την ίδια στιγμή, σε άλλες περιπτώσεις τα ίδια αυτά παιδιά-θύματα μπορούν να γίνουν θύτες σε άλλα παιδιά (Klomek et al, 2008).

Επίσης ο σχολικός Εκφοβισμός φαίνεται να συσχετίζεται με πολλούς παράγοντες, όπως το φύλο, την ηλικία, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, την περιοχή στην οποία ζουν, το επίπεδο της γονικής συμμετοχής, κλπ. Έχει προταθεί, ωστόσο, ότι τα φαινόμενα της επιθετικότητας δεν πρέπει να εξετάζονται ως συνέπεια μιας παθολογικής κατάστασης που αφορούν μόνο τα άτομα που εμπλέκονται, αλλά και ως μέρος ενός ευρύτερου περιβάλλοντος και την αλληλεπίδραση και τη σχέση του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005).

Το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων που οι μαθητές κατέχουν για τη βία και τον εκφοβισμό. Αρκετές μελέτες έχουν βρει μια άμεση σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της ψυχολογικής προσαρμογής του ατόμου. Παιδιά που παρακολουθούν σε ένα σχολείο όπου συμπεριφορές όπως η συναισθηματική βία είναι αποδεκτές από τους ενήλικες, βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να εμπλακούν σε τέτοιες συμπεριφορές. Επίσης άτομα που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται τείνουν να έχουν μια γενικά αρνητική εικόνα για το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι το αρνητικό κλίμα του σχολείου αυξάνει τις δυνατότητες των επιθετικών αντιδράσεων η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ένα φαύλο κύκλο της επιθετικότητας και του αρνητικού κλίματος στο σχολείο

Ο Olweus (1993) σημείωσε ορισμένους σημαντικούς παράγοντες του ψυχο-κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου που θεωρούνται ότι μειώνουν τα περιστατικά εκφοβισμού. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνουν: α) τα σαφή και ακριβή όρια του τι είναι αποδεκτό και τι δεν είναι στο σχολείο της κοινότητας, β) το θετικό ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των ενηλίκων και γ) την κατάλληλη εποπτεία των μαθητών. Σε μια μελέτη που διεξήχθη στη Νορβηγία, ο Rolland και ο Gallaway (2002) εξέτασαν την επίδραση του κλίματος στην τάξη, εστιάζοντας στον τρόπο που η τάξη είχε καταφέρει την κοινωνική δομή της και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της. Το αποτέλεσμα αυτών των δύο παραγόντων ήταν ιδιαίτερα αξιοσημείωτο. Υπήρξαν επίσης αποδείξεις που συνέδεαν τον εκφοβισμό και

τη θυματοποίηση με άλλες επικίνδυνες συμπεριφορές. Έχει βρεθεί για παράδειγμα, ότι τα άτομα που βιώνουν σωματική ή λεκτική κακοποίηση ή παρενόχληση από τους συμμαθητές τους, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτύξουν τάσεις αυτοκτονίας σκέψεις και πρόθεση αυτοκτονίας.

Σχολική διαμεσολάβηση (μεταξύ συνομηλίκων)

Σχολείο με βάση τη διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων είναι μία από τις πιο δημοφιλείς και αναμφισβήτητα η πιο αποτελεσματική προσέγγιση για την ενσωμάτωση της πρακτικής της επίλυσης κρίσεων στα σχολεία. Δεν είναι δύσκολο να καταλάβει κανείς γιατί η διαμεσολάβηση ενθαρρύνει τους μαθητές να εφαρμόσουν τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, όταν βρίσκονται σε σύγκρουση. Βοηθώντας τους μαθητές με την επίλυση διαπροσωπικών διαφορών, τα προγράμματα διαμεσολάβησης συνομηλίκων προωθούν επίσης τον παιδαγωγικό ρόλο των σχολείων στα οποία εφαρμόζονται. Δυστυχώς όμως κάποια από αυτά τα προγράμματα γίνονται σπασμωδικά και αυτά που ξεκινούν μετά από λίγο καιρό διακόπτονται. Για να είναι ένα πρόγραμμα πετυχημένο θα πρέπει να υπάρχουν οι εξής παράγοντες:

A. η δημιουργία μιας φιλοσοφίας του σχολείου που να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη της εκπαίδευσής τους και να εργάζονται συνεργατικά με τους συνομηλίκους τους.

B. η ενσωμάτωση της επίλυσης των συγκρούσεων μέσω άλλων οδών, συμπεριλαμβανόμενης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσα στο πρόγραμμα Σπουδών.

Εφαρμογή

Τα δύο σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης και Καστοριάς (5ο Γυμνάσιο και 2ο Γυμνάσιο αντίστοιχα) χρησιμοποίησαν μη τιμωρητικές μεθόδους αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι δράσεων για την

πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού επιμορφώθηκαν πάνω στη μέθοδο της σχολικής διαμεσολάβησης και των ομάδων υποστήριξης με επιμορφωτικά σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια που με τη σειρά τους εκπαίδευσαν τους μαθητές. Οι μαθητές που πήραν μέρος στο πρόγραμμα είναι περίπου εκατό, οι οποίοι ακολούθησαν το πρόγραμμα για όλη τη σχολική χρονιά. Στο συνέδριο θα παρουσιαστούν όλες οι δραστηριότητες των προγραμμάτων των σχολείων βήμα προς βήμα καθώς και τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων μέσα από τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών.

Η Φιλοσοφία των προγραμμάτων

Η διαδικασία εφαρμογής των προγραμμάτων διαμεσολάβησης με βάση το σχολείο αναπτύχθηκε σε τέσσερα στάδια, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στα περισσότερα προγράμματα διαμεσολάβησης:

1. Ο εκπαιδευτικός- εμπνευστής διοργανώνει συναντήσεις, δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας, παραδίδει παρουσιάσεις (φέροντας έμπειρους καθηγητές ή μαθητές από άλλο σχολείο, πρακτική που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική), πληροφορίες / έρευνες, προκειμένου να κερδίσει την υποστήριξη των διαμεσολαβητών και των διδασκόντων.

2. Το πιο σημαντικό καθήκον είναι να προσδιορίσει ένα συντονιστή. Συντονιστές μπορούν να είναι οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, εκπαιδευτικοί, ειδικό προσωπικό, ακόμη και εθελοντές της κοινότητας.

Οι αρμοδιότητες του συντονιστή περιλαμβάνουν την εκπαίδευση του προσωπικού και των μαθητών, οι οποίοι θα εκπαιδευτούν για να μεσολαβήσουν, την εποπτεία της κατάρτισης των διαμεσολαβητών από συνομήλικους. Εξηγούν την διαμεσολάβηση σε μαθητές και τους ενθαρρύνουν να το δοκιμάσουν.

3. Προγραμματισμός των συνεδριών της διαμεσολάβησης με εποπτεία των συνεδριών της διαμεσολάβησης. Βασικό είναι να τηρηθούν το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος και ο χρόνος που θα υλοποιείται αυτό χωρίς να χάνουν οι μαθητές

χρόνο από τα μαθήματά τους. Μπορεί να προγραμματιστεί στο διάλειμμα, σε ώρα των προγραμμάτων, απογεύματα ή σε συνδυασμό όλων. Καλό είναι να υπάρχει συνέχεια σε όλες τις περιπτώσεις και τήρηση αρχείων.

4. Οι εκπαιδευόμενοι προσφέρονται εθελοντικά με συνέντευξη και δεσμεύονται να διαμεσολαβούν σε περίπτωση συγκρούσεων. Με την προσωπική ικανότητα, και τη διαθεσιμότητα να μεσολαβούν, ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους, οι μαθητές βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους και μαθαίνουν τις βασικές δεξιότητες (επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη), οι οποίες μπορεί να είναι ανεκτίμητες για την ακαδημαϊκή και την προσωπική τους επιτυχία. (έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί ως μεσολαβητές αποδίδουν καλύτερα ακαδημαϊκά). Τα θέματα της διαμεσολάβησης δεν θα πρέπει να είναι σοβαρά όπως ναρκωτικά, κακοποίηση κ.α., αλλά αυτά που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου (π.χ., το κουτσομπολιό, τα πειράγματα, κ.λπ).

Στα συγκεκριμένα προγράμματα οι εκπαιδευτικοί συντονιστές κατανόησαν ότι το αρνητικό κλίμα του σχολείου φαίνεται να οδηγεί στην εμπλοκή σε επικίνδυνες συμπεριφορές, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην θυματοποίηση. Επίσης η συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες συμπεριφορές συνεπάγεται κίνδυνο για τα ίδια τα παιδιά, ενώ η έκφραση των συναισθημάτων τους, ενάντια στον εαυτό τους και ενάντια σε άλλους σχετίζεται άμεσα με την ψυχολογικό κλίμα του σχολείου.

Επομένως ο εκπαιδευτικός-συντονιστής και το προσωπικό του σχολείου ενθαρρύνθηκαν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα στο σχολείο που βασίζεται στο σεβασμό που καθένα από τα μέλη της, έχει για τον εαυτό του / της και για τους άλλους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να επιδεικνύουν ενεργό ενδιαφέρον για τα προβλήματα των παιδιών και να θέσουν σαφή και συγκεκριμένα όρια για επιθυμητές συμπεριφορές. Από την άλλη πλευρά, έγιναν προσπάθειες το ανταγωνιστικό κλίμα να αποφεύγεται στο σχολείο και να αναπτυχθεί ένα κλίμα συνεργασίας και φιλίας.

Αποτελέσματα

Καθώς έχει αποδειχθεί ότι η επιθετική συμπεριφορά από τα πρώτα μαθητικά χρόνια, είναι ένας πρόδρομος της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην εφηβεία (Le Blank, Swisher, & Tremblay, 2008), επισημάνθηκε η σπουδαιότητα της παρέμβασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τη μείωση του φαινομένου του εκφοβισμού. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι κατανόησαν τη δυναμική του εκφοβισμού και τον αντίκτυπο που έχει για τους μαθητές. Μόλις το σχολικό κλίμα άρχισε να κλίνει με το πρότυπο ότι ο εκφοβισμός είναι απαράδεκτη και επιζήμια πρακτική για όλους, οι προσπάθειες για συμβουλευτική και παρεμβάσεις σε θύτες, θύματα, τους εμπλεκόμενους, τους γονείς ήταν αποδοτική. Τα παιδιά, που είχαν εκφοβίσει άλλα παιδιά, σταδιακά άρχισαν να βρίσκουν το ρεύμα να στρέφεται εναντίον τους. Στη συνέχεια αυτό έγινε κίνητρο για να απέχουν από τον εκφοβισμό.

Τα θύματα του εκφοβισμού ύστερα από συνεδρίες και ώρες συμβουλευτικής γνώρισαν ότι δεν είναι μόνοι τους, ότι κάτι μπορεί να γίνει σχετικά με τον εκφοβισμό στο σχολείο, και ότι η θυματοποίηση δεν είναι κάτι για το οποίο πρέπει να ντρέπεται κανείς.

Ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο και πολυδύναμο φαινόμενο (Pepler, Craig, & O'Connell, 1999), γι' αυτό οι παρεμβάσεις αντι-εκφοβισμού πρέπει να είναι ολιστικές και προσανατολισμένες προς το σύστημα, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές (Charach, 2004).

Στο σχολείο οι ψυχολόγοι, οι εκπαιδευτικοί και οι συντονιστές-σύμβουλοι διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και την υποστήριξη παιδιών- θυμάτων. Υπήρξε μια συστηματική και προσανατολισμένη εκπαίδευση εκφοβισμού του σχολείου με τη βοήθεια ειδικών σε θέματα σχολικής βίας. Τα προγράμματα εστίασαν στην ένταξη των ευάλωτων παιδιών και στην προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών. Από την έναρξη του προγράμματος φάνηκαν να είναι πολύ αποτελεσματικές οι δράσεις στην πρόληψη του αποκλεισμού και των βίαιων προστριβών (Cowie, Smith, & Boulton, 1994). Κατά συνέπεια, οι μαθητές συνεργάστηκαν μέσα σε ομάδες φιλίας, αναγνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους. Αυτό το είδος

της αλληλεπίδρασης βοήθησε στη μείωση της προκατάληψης και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των ομάδων των μαθητών, καθώς και βοήθησε αδύναμα απομονωμένα παιδιά να ενταχθούν σε ομάδες συνομηλίκων. Με την υποστήριξη των ειδικών, οι εκπαιδευτικοί προώθησαν τη συζήτηση των ομάδων στην τάξη. Μέσα από τις ομάδες δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους και να προβληματιστούν σχετικά με τις διαδικασίες του σχολείου για την ασφάλεια τους, τόσο σωματική όσο και ψυχολογική. Οι συζητήσεις αυτο-έκφρασης έδωσαν στους μαθητές μεγαλύτερη γνώσεις σχετικά με την ικανότητά τους να αναλάβουν την ευθύνη για διαχείριση των δικών τους σχέσεων και για την υποστήριξη των συνομηλίκων τους που αντιμετωπίζουν διαπροσωπικές δυσκολίες ή θέματα κοινωνικού αποκλεισμού (Cowie, 2004). Οι εκπαιδευτικοί της τάξης ήταν ιδιαίτερα προσεκτικοί στο να βοηθήσουν τα παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο να αισθάνονται ασφαλείς παραπέμποντας τους δικούς τους φόβους ή μιλώντας για τη δική τους εμπειρία αποκλεισμού.

Μέσα από τα προγράμματα επιτυγχάνθηκε η αύξηση της αυτοεκτίμησης και της θετικής αυτο-εικόνας καθώς και αναπτύχθηκαν διαπροσωπικές δεξιότητες και σημαντικοί προστατευτικοί μηχανισμοί για την αποφυγή παρενόχλησης ή κοινωνικού αποκλεισμού (Marsh, Parada, Craven, & Finger, 2004).

Τα σχολικά προγράμματα που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών φαίνεται να είναι πολύ επιτυχή για τη βελτίωση της αυτοπροστασίας τους.

Αναπτύχθηκαν κοινωνικές δεξιότητες για την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων και τη διασφάλιση της αλληλεγγύης μεταξύ των συμμαθητών.

Συμπερασματικά η ανάπτυξη ανθεκτικών τάξεων (Doll, Zucker, & Brehm, 2004) θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες που βοηθά τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους που διατρέχουν κίνδυνο να αντιμετωπίσουν τις διαπροσωπικές δυσκολίες και να μειώσουν τη σχολική Βία και τον σχολικό εκφοβισμό.

Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Byram, M. (1992). Culture et éducation en langue étrangère. Paris: Hatier/Didier.

Cole, M & Cole, S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών, Β' τόμος (μετφρ. Μ. Σόλμαν) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. ΤΑ ΝΕΑ, 16 Μαρτίου 2000.

Γκότοβος, Α. Ε. (1996). Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες εμπειρίες και προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg.

Cowie, H., Smith, P. K., & Boulton, M. (1994). Cooperation in the multi-ethnic classroom. London: David Fulton.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. Personality and Individual Differences, International Journal of Public Health24, 123-130.

Craig, W., Harel-Fish, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. International Journal of Public Health, 54, 216–224.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning. New York: Guilford

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

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε).

Gately, D. and Schwelbel, A. I. (1992). Favourable outcomes in children after parental divorce. *Journal of Divorce and Remarriage*, 18, 57-67.

Hughes, R. Jr. (1996). *The Effects of Divorce on Children*. Department of Family Relations and Human Development. Ohio: Ohio University.

Hidaka, Y., Operario, D., Takenaka, M., Omori, S., Ichiwaka, S., & Shirasaka, T. (2008). Attempted suicide and associated risk factors among youth in urban Japan. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 752–757.

Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.

Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18 (2), 165-177.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46 (1), 40-49.

Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., et al. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109, 47-55.

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στα Παιδιά. Παρεμβάσεις στο Πλαίσιο της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Marsh, H. W., Parada, R.H., Craven, R. G., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants and the central role of self. In C. S. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying, implications for the classroom: What does the research say?* (pp. 63-110). San Diego: Elsevier Academic Press.

Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School Violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in Middle Schools. *Children In Schools*, 4, 211-221.

Rigby, K. (1996). *Bulling in Schools: and what to do about it*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). "The problem of school bulling". In P. K. Smith & S. Sharp (Eds), *School Bulling: insights and perspectives*. London / New York: Routledge.

Τσαλίκोगλου, Φ. (1989). *Μυθολογίες βίας και καταστολής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problems in School. *Prospects* vol XXVI, no 2, 331-359.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK: Blackwell.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*. Center City, MN: Hazelden.

Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In E. Roland & E. Munthe (eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton.

Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3): 307–326.

Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: an overview and appraisal. *Australian Journal of Counselling and Guidance*, 15, 27–34.

Smith, P. K., Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the support group method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *Pastoral Care*, 25(2), 4–13.

Smith, P.K. & Sharp, S. (eds) (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in Secondary Schools*. London: Paul Chapman.

Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1): 32–39.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα.

Αποτελέσματα Πιλοτικού Προγράμματος Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Ενδοσχολικής Βίας στο σύγχρονο Σχολείο^{Eng.Ab}

Αλέξανδρος Κόπτσης

Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ Θεσσαλονίκης

Συντονιστής Δράσεων Πρόληψης Σχολικής Βίας Κεντρικής Μακεδονίας

aKoptsis2002@yahoo.gr

Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της 7^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Θεσσαλονίκης, της ομάδας έργου του Παιδαγωγικού Τμήματος του ΑΠΘ και της Συντονίστριας Δράσεων Αν. Μακεδονίας-Θράκης

Περίληψη

Η ενδοσχολική βία εισχωρεί με ταχύτατους ρυθμούς και με μία τάση συνεχώς αυξανόμενη στο χώρο της εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί στα σχολεία, αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε ένα πιλοτικό πρόγραμμα, στα Δημοτικά Σχολεία της 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Θεσσαλονίκης, με σκοπό να εισάγουμε καλές πρακτικές και να δημιουργήσουμε συνθήκες πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας σε κάθε σχολική μονάδα. Στόχοι του προγράμματος ήταν η ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης ενδοσχολικής βίας και η εφαρμογή δραστηριοτήτων στους μαθητές

Στη συγκεκριμένη μελέτη θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής, η οποία πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Στα ερωτηματολόγια καταγράφηκαν οι απόψεις δασκάλων, γονέων και μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Από την έρευνα καταδείχθηκαν στοιχειοθετημένες πρακτικές παρέμβασης στη σχολική μονάδα για την επιτυχία προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας.

Λέξεις κλειδιά: πρόληψη βίας, ενδοσχολική βία, πιλοτικό πρόγραμμα, σχολές Γονέων.

Abstract

School violence is invading rapidly and increasing constantly in the educational field. After taking under consideration this situation that has been formed at schools nowadays, we decided to implement an experimental programme in the Primary Schools of the 7th Educational Region of Salonica, in order to introduce good practices and to create the proper conditions of preventing and handling with school violence in every school unit. The aims of this programme were to raise awareness to both teachers and parents on the matters of prevention and handling with school violence and to implement activities for the students.

In this specific study, there will be presented the results of this certain experimental implementation, which was realised through questionnaires and interviews. In the questionnaires, there were written down the aspects of the educators, the parents and the students relatively to the effectiveness of the programme. By this survey, many evidence-based practices about prevention and handling with school violence were established.

Keywords: violence prevention, in-school violence, pilot program, schools parents

Εισαγωγή

Η ενδοσχολική βία αποτελεί ένα έντονο κοινωνικό φαινόμενο που εισχωρεί και στο χώρο της εκπαίδευσης με ταχύτατους ρυθμούς. Τα τελευταία έτη εμφανίζεται με συνεχώς αυξανόμενη τάση και στα Δημοτικά Σχολεία και μάλιστα όχι μόνο στις μεγάλες τάξεις αλλά και στις μικρότερες. Οι αιτίες εμφάνισης της ενδοσχολικής βίας είναι πολλές και ποικίλες. Πολλές έρευνες έχουν διερευνήσει εκτεταμένα το φαινόμενα και έχουν προβεί σε συγκεκριμένες επισημάνσεις και προτάσεις. Παράλληλα έχουν προταθεί πολλοί τρόποι αντιμετώπισης για να περιοριστεί το

φαινόμενο της βίας στα σχολεία (Αρτινοπούλου, 2001 - Ανδρέου, & Smith, 2002). Για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί πολλοί θεσμοθετημένοι και μη φορείς με στόχο να προτείνουν τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου τόσο σε επίπεδο σχολείου και εκπαιδευτικών όσο και σε επίπεδο γονέων και σπιτιού.

Πιλοτική εφαρμογή

Με το σκεπτικό αυτό αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε πιλοτικά στα 10 σχολεία της 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Θεσσαλονίκης ένα πρόγραμμα Πρόληψης της Ενδοσχολικής βίας, προβάλλοντας αρχές και πρακτικές που θεωρήσαμε ότι θα συντελούσαν στη δημιουργία συνθηκών πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας σε κάθε σχολική μονάδα. Καθοριστική στην εφαρμογή του προγράμματος ήταν η συμβολή των 10 εκπαιδευτικών που δέχτηκαν να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα, των Διευθυντών των Σχολείων, καθώς και της ομάδας έργου Δράσης των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης του Παιδαγωγικού Τμήματος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης του ΑΠΘ, που με την τεχνογνωσία της και την εμπειρία της προσέφεραν τα μέγιστα στην υλοποίησή του.

Στόχοι του προγράμματος ήταν η ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης ενδοσχολικής βίας και η εφαρμογή δραστηριοτήτων στους μαθητές. Για την οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος σε κάθε σχολείο ορίστηκε ένας έως τρεις συντονιστές δράσεων, οι οποίοι συντόνιζαν όλες τις δράσεις ενημέρωσης, πρόληψης και παρέμβασης σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας στο σχολείο τους. Πραγματοποιήθηκαν 5 τρίαωρα βιωματικά εργαστήρια για όλους τους συντονιστές, οι οποίοι επιμορφώθηκαν σε αντίστοιχα θέματα. Στα εργαστήρια συζητιούνταν μελέτες περίπτωσης και διδάσκονταν ασκήσεις ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης. Μεταφέρονταν επίσης από τους εκπαιδευτικούς και συζητιούνταν τα περιστατικά βίας των σχολείων τους. Σε κάθε σχολείο ορίστηκε ένας ψυχολόγος, μετά από συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα του ΑΠΘ, ο οποίος επισκεπτόταν το συγκεκριμένο σχολείο και παρείχε συμβουλευτικό έργο στους εκπαιδευτικούς του, μία ημέρα την εβδομάδα. Παράλληλα σε κάθε σχολείο τοποθετήθηκε ομάδα φοιτητών, οι οποίοι βοηθούσαν

τους εκπαιδευτικούς και μετέφεραν δραστηριότητες της επιστημονικής ομάδας στα σχολεία ευθύνης τους. Συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς μέσα στις τάξεις και τους παρείχαν κάθε βοήθεια για να διευκολύνουν το έργο τους.

Μέσα στις τάξεις πραγματοποιούνταν δράσεις και δραστηριότητες πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης προβλημάτων βίαιων συμπεριφορών, με στόχο την αποτροπή της βίας.

Τέλος δημιουργήθηκαν σχολές γονέων, οι οποίες λειτουργούσαν σε εβδομαδιαία βάση και έδιναν στους γονείς των σχολείων της 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας τη δυνατότητα να συζητούν προβλήματα βίας, καθώς και σχέσεων σχολείου-γονέων.

Έρευνα-Σκοπός-δείγμα-μεθοδολογία

Μετά το τέλος της εφαρμογής πραγματοποιήθηκε έρευνα. Σκοπός της Έρευνας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με το πρόγραμμα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας που εφαρμόστηκε, αλλά και των γονέων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του Προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα επιδίωξη ήταν να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί βοηθήθηκαν στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της ενδοσχολικής βίας στα σχολεία τους, αν βοηθήθηκαν στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων, αν τα βιωματικά εργαστήρια επιμόρφωσης συνέβαλαν στην καλύτερη γνώση και προγραμματισμό των δράσεων, αν η συμβολή εξειδικευμένων φορέων και ατόμων ήταν ουσιαστική για την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων. Σκοπός ήταν επίσης να διερευνηθεί αν η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε επέφερε αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα, τι είδους βοήθεια χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, ποια είναι η επιπρόσθετη τελικά αξία της εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Επιπλέον σκοπός ήταν να διερευνηθεί ποια η ωφέλεια του προγράμματος στους μαθητές και τους γονείς καθώς και τι άρεσε και τι δεν άρεσε στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς.

Το δείγμα αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν για ένα χρόνο το πρόγραμμα και 10 γονείς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα-σχολές γονέων. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 80% ήταν γυναίκες, οι περισσότερες με 15-20 χρόνια υπηρεσίας. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε ποσοστό 30% στη Γ' και Δ' τάξεις, 30% σε Α' και Β' τάξεις και 40% σε Ε' και ΣΤ' τάξεις.

Για την υλοποίηση της έρευνας στους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια (Κασσωτάκης, 1993-Grawitz, 1976), στα οποία υπήρχαν συνολικά 26 ερωτήσεις αριθμητικής-ποσοτικής αξιολόγησης του προγράμματος και 6 ερωτήσεις περιγραφικής-ποιοτικής αξιολόγησης. Η αξιοποίηση των δύο μορφών ερωτήσεων βελτιώνει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας (Bird et al., 1999). Για την υλοποίηση της έρευνας στους γονείς χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη (Breakwell, 1995) και η έρευνα στους μαθητές πραγματοποιήθηκε μέσω των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών (Βάμβουκας, 1998).

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου.

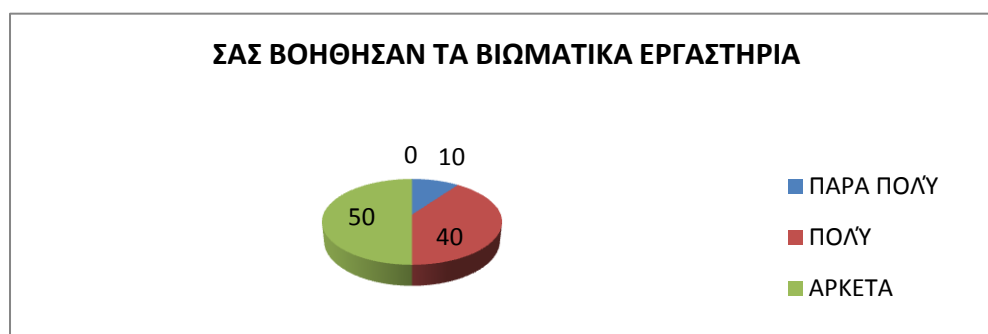
Αποτελέσματα έρευνας

Από την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων, των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

Όσον αφορά τη βοήθεια που προσέφεραν τα βιωματικά εργαστήρια οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 10% δηλώνουν ότι βοηθήθηκαν πάρα πολύ, 40% πολύ, ενώ 50% αρκετά καταδεικνύοντας τη μεγάλη σημασία των βιωματικών εργαστηρίων.

Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι τα εργαστήρια που λειτούργησαν πριν την έναρξη του προγράμματος σε πολύ σημαντικό βαθμό υποστήριξαν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς για την επιτέλεση του συγκεκριμένου έργου.

Διάγραμμα 1



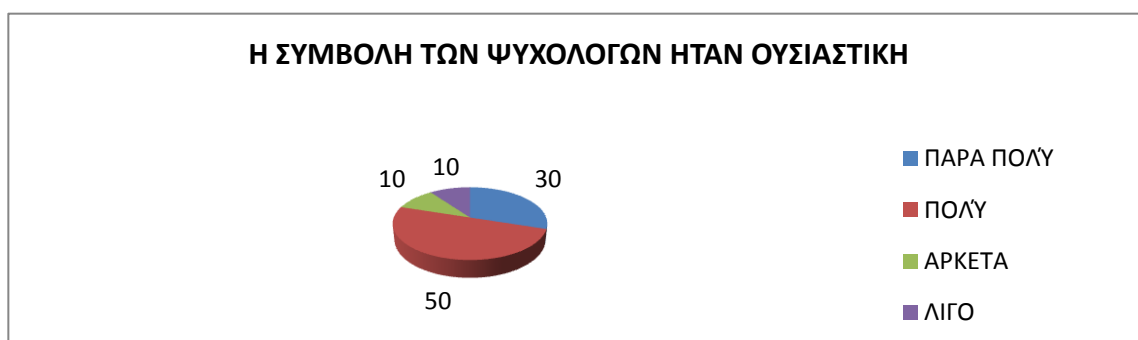
Όσον αφορά την επιμόρφωση που δέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί πριν εφαρμόσουν το πρόγραμμα, το 90% την έκριναν απαραίτητη, ενώ μόλις το 10% όχι. Αυτό αποδεικνύει ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση σε θέματα Ενδοσχολικής βίας, κρίνοντας ότι δεν είναι απόλυτα ενημερωμένοι και έτοιμοι να ανταποκριθούν σε ένα τόσο σημαντικής φύσης αντικείμενο χωρίς επιμόρφωση.

Διάγραμμα 2



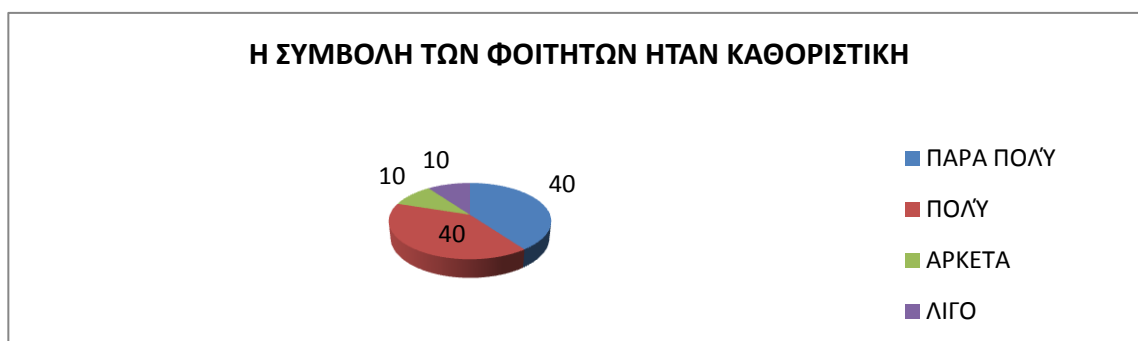
Σχετικά με τη συμβολή και υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους ψυχολόγους που συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος και ενίσχυαν τους εκπαιδευτικούς, το 30% των εκπαιδευτικών έκρινε τη συμβολή τους πάρα πολύ ουσιαστική, το 50% πολύ ουσιαστική, το 10% αρκετά και άλλο ένα 10% λίγο. Το 90% δηλαδή των εκπαιδευτικών έκρινε ότι οι ψυχολόγοι τους υποστήριξαν ουσιαστικά στην εφαρμογή του προγράμματος.

Διάγραμμα 3



Πολύ σημαντικό είναι και το εύρημα της συμβολής των φοιτητών ως φορέων ενίσχυσης και μεταφοράς της τεχνογνωσίας του πανεπιστημιακού φορέα στην τάξη. Το 40% υποστήριξε ότι βοηθήθηκε πάρα πολύ από τη συμμετοχή των φοιτητών, άλλο ένα 40% πολύ, ενώ 10% απάντησε ότι βοηθήθηκε αρκετά και λίγο. Το ποσοστό του 80% που αποτιμούν πολύ και πάρα πολύ θετικά την ύπαρξη φοιτητών στην εφαρμογή του προγράμματος καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τη μεταφορά τεχνογνωσίας στην τάξη τους από εξειδικευμένους φορείς.

Διάγραμμα 4



Ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος ήταν η βοήθεια που παρείχε στους εκπαιδευτικούς το ίδιο το πρόγραμμα, όσον αφορά τη δυνατότητα χειρισμού περιστατικών βίας. Το 90% απάντησε ότι μπορεί πλέον να χειρίζεται πάρα πολύ και πολύ πιο εύκολα παρόμοια περιστατικά βίας. Η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της βοήθειας που παρείχε το συγκεκριμένο πρόγραμμα με τον τρόπο που διεξήχθη αποδεικνύει την επιτυχία των στόχων του.

Διάγραμμα 5



Στην ερώτηση σε ποιο επίπεδο επιλύθηκαν τα περιστατικά που παρουσιάστηκαν στο σχολείο τους οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 60% τα έλυσαν με τη βοήθεια της ομάδας υποστήριξης που δημιουργήθηκε. Αυτό καταδεικνύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο όργανο που δημιουργήθηκε και λειτούργησε για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας. Το ότι 40% των εκπαιδευτικών επέλυσαν τα περιστατικά σε επίπεδο τάξης ή σχολείου είναι μια απόδειξη ότι απέκτησαν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί την τεχνογνωσία και τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν περιστατικά ενδοσχολικής βίας.

Διάγραμμα 6



Πολύ σημαντικό εύρημα είναι η μείωση των περιστατικών βίας και η βελτίωση των υπαρχόντων, στις τάξεις που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα το 100% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι τα περιστατικά βίας μειώθηκαν ή βελτιώθηκαν. Αυτό αποδεικνύει ότι η ουσιαστική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και

η μελετημένη πρόληψη συντελεί στον περιορισμό εμφάνισης περιστατικών βίας στα σχολεία.

Διάγραμμα 7

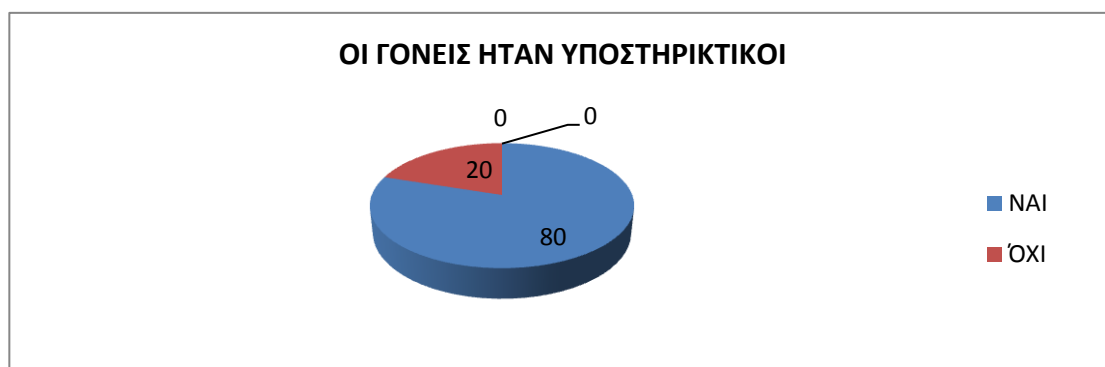


Διάγραμμα 8



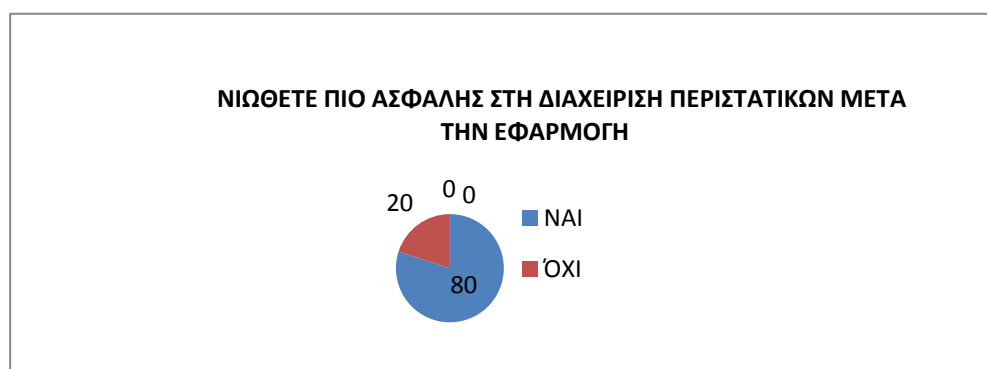
Πολύ σημαντική υπήρξε και η βοήθεια και συμπαράσταση των γονέων οι οποίοι ουσιαστικά επιμορφώθηκαν μέσω των σχολών γονέων. Έτσι το 80% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι οι γονείς υπήρξαν υποστηρικτικοί στην εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος.

Διάγραμμα 9



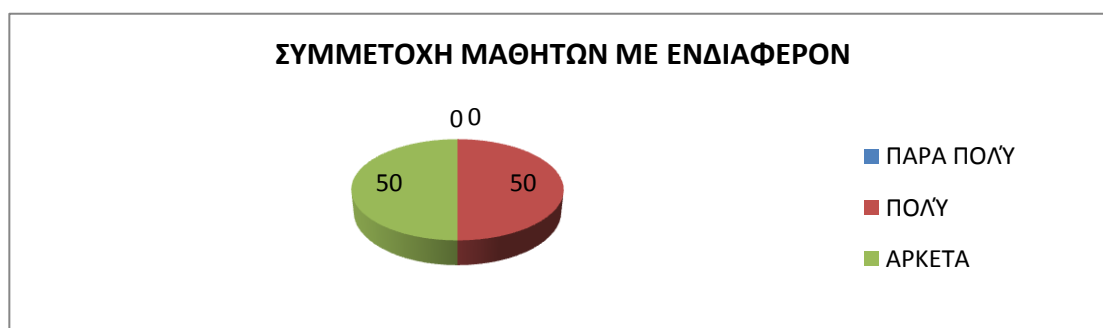
Το 80% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος νιώθουν πιο ασφαλείς στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και αντίστοιχων περιστατικών. Αποτελεί η παραπάνω αποδοχή μια απόδειξη για τα θετικά που επέφερε το πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη διαχείριση περιστατικών βίας.

Διάγραμμα 10



Όσον αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στις διδακτικές διαδικασίες που αφορούσαν την πρόληψη, το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι μαθητές επιδείκνυαν πολύ ενδιαφέρον και το 50% αρκετό ενδιαφέρον. Αποδεικνύεται με τον τρόπο αυτό ότι το ενδιαφέρον των μαθητών σε δράσεις πρόληψης της ενδοσχολικής βίας αυξάνεται όταν οι δράσεις αυτές διενεργούνται με σχεδιασμένη τεχνογνωσία και υποστήριξη.

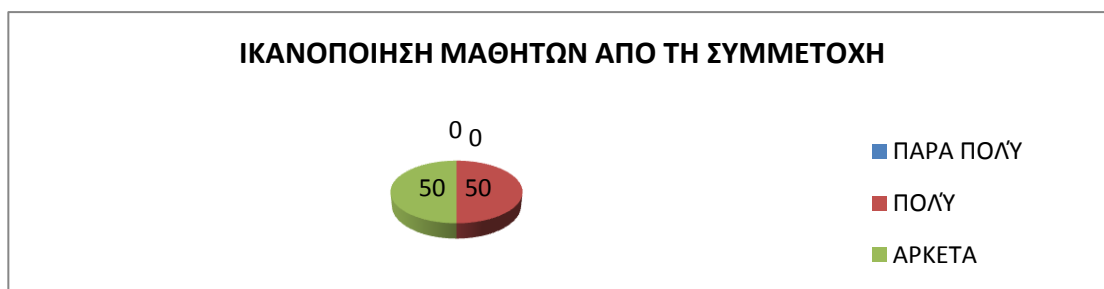
Διάγραμμα 11



Οι μαθητές έμειναν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους. Σύμφωνα με την έρευνα, το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι μαθητές ήταν πολύ

ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους, ενώ ένα ποσοστό 50% ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι.

Διάγραμμα 12



Από τις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν αυτές που άρεσαν περισσότερο στους μαθητές ήταν το παιχνίδι σε ποσοστό 80% , οι διάφορες εργασίες που έκαναν οι μαθητές στην τάξη σε ποσοστό 10% και οι συζητήσεις που γίνονταν στην τάξη σε ποσοστό 10%. Αποδεικνύεται, σύμφωνα με την έρευνα, ότι οι μαθητές επιζητούν παιχνίδια μέσω των οποίων διδάσκονται αλλά και διασκεδάζουν.

Διάγραμμα 13



Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι τα θετικά στοιχεία της εφαρμογής κυρίως ήταν:

- Ευαισθητοποιήθηκαν μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικοί
- Ένιωσαν τα παιδιά πόσο άσχημα είναι να πληγώνουν και να αγνοούν τους άλλους και έμαθαν να σέβονται και να προστατεύουν τον εαυτό τους
- Ευαισθητοποιήθηκαν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τη βία
- Έμαθαν οι μαθητές να εξωτερικεύουν ως θύματα το πρόβλημά τους και να το μοιράζονται με άτομα που μπορούν να τα βοηθήσουν

- Αναδείχθηκαν προβλήματα που υπήρχαν μεταξύ των μαθητών
- Τέθηκαν οι βάσεις για επίλυση προβλημάτων μεταξύ μαθητών
- Μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή βιωμάτων αναδείχθηκαν φοβίες και προβλήματα.

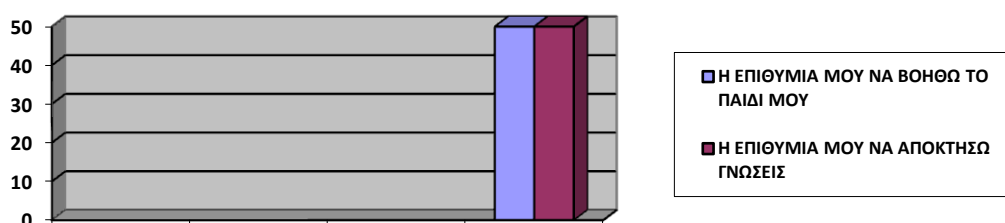
Ως βασικότερες δυσλειτουργίες του προγράμματος ανέφεραν:

- Ελλειψη χρόνου
- Επιθυμία να λειτουργεί το πρόγραμμα σε όλες τις τάξεις
- Δύσκολη επικοινωνία με γονείς

Όσον αφορά τους γονείς, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα: Το 50% των γονέων απάντησε ότι συμμετείχε στο πρόγραμμα επειδή επιθυμούσε να βοηθήσει το παιδί του και σε ποσοστό 50% για να αποκτήσει γνώσεις. Αποδεικνύεται δηλαδή η επιθυμία των γονέων να αποκτήσουν γνώσεις και να βοηθήσουν τα παιδιά τους

Διάγραμμα 14

Για ποιο λόγο συμμετείχατε στο πρόγραμμα



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 95% των γονέων θεωρεί ότι οι σχέσεις γονέων σχολείου ενισχύονται με τη συμμετοχή των γονέων σε τέτοιες δράσεις (30% πάρα πολύ, 25% πολύ 40% αρκετά).

Διάγραμμα 15

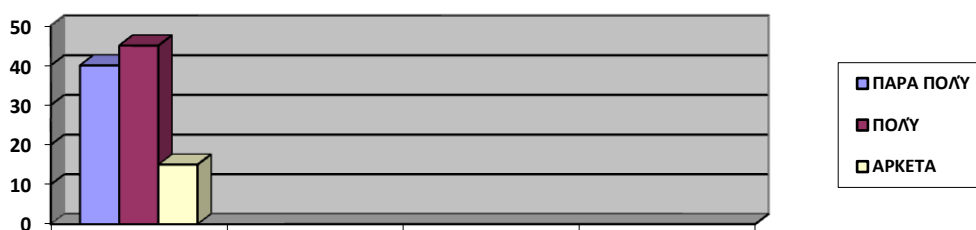
Η συμμετοχή των γονέων σε τέτοιες δράσεις ενισχύει τις σχέσεις σχολείου γονέων



Σε ποσοστό (100%) οι γονείς θεώρησαν ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους (40% πάρα πολύ, 45% πολύ, 15% αρκετά). Αποδεικνύεται με τον τρόπο αυτό η τεράστια συμβολή και αποτελεσματικότητα των σχολών Γονέων στην απόκτηση γνώσεων από τους γονείς, σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους και γενικότερα γνώσης των παιδιών τους.

Διάγραμμα 16

Το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας



Το 100% των γονέων έκρινε πάρα πολύ σημαντική τη βοήθεια των ειδικών επιμορφωτών (ψυχολόγων) στη λειτουργία του προγράμματος, καταδεικνύοντας τη σημασία της εξειδικευμένης υποστήριξής τους.

Διάγραμμα 17

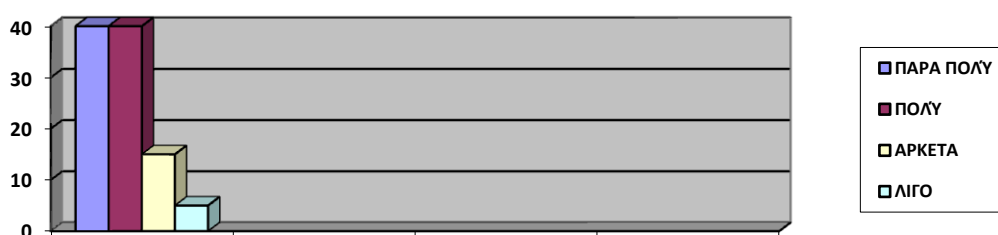
Η παρουσία ειδικών επιμορφωτών βοήθησε στην καλύτερη λειτουργία του προγράμματος



Πολύ σημαντικό και το εύρημα της έρευνας σχετικά με τα εφόδια που παρέιχε το πρόγραμμα στους γονείς, για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό θεωρούν οι γονείς ότι μετά τη σχετική επιμόρφωση μπορούν να χειρίζονται καλύτερα τα παιδιά τους και να αντιμετωπίζουν προβλήματα που τους παρουσιάζονται.

Διάγραμμα 18

Η συμμετοχή σας, σας έδωσε εφόδια να αντιμετωπίζετε καλύτερα προβλήματα του παιδιού σας



Όσον αφορά στην αντιμετώπιση περιπτώσεων βίας, οι γονείς σε ποσοστό 30% απάντησαν ότι μετά τη σχετική επιμόρφωση μπορούν να χειρίζονται πάρα πολύ καλά τα περιστατικά βίας που παρουσιάζονται. Σε ποσοστό 15% μπορούν να τα χειρίζονται καλά, ενώ σε ποσοστό 55% αρκετά καλά. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι σε αρκετά μεγάλο ποσοστό οι γονείς μετά τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις χειρίζονται

περιστατικά βίας και επομένως μια εξειδικευμένη και μεθοδική υποστήριξη τους δίνει εφόδια.

Διάγραμμα 19

Η συμμετοχή σας, σας βοήθησε να χειρίζεστε καλύτερα περιπτώσει βίας



- Οι γονείς έκριναν ότι τα θετικά στοιχεία της εφαρμογής κυρίως ήταν:
- Καλύτερη διαχείριση προβλημάτων
- Ευκαιρία να συζητούν για θέματα που τους απασχολούν
- Επαφή με άλλους γονείς
- Άρχισαν να καταλαβαίνουν τα παιδιά τους
- Βελτιώθηκε ο τρόπος που χειρίζονται προβλήματα και καταστάσεις
- Βελτιώθηκε ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιού τους
- Δαμασμός έντονων συναισθημάτων-φόβου-θυμού απέναντι σε γεγονότα
- Επικοινωνία γονέων και παιδιών σε θέματα συμπεριφοράς-διαχείρισης θυμού
- Έμαθαν να χειρίζονται κρίσεις
- Έμαθαν να βάζουν όρια
- Ανακουφίστηκαν βλέποντας ότι και οι άλλοι άνθρωποι έχουν ίδιες συμπεριφορές και προβλήματα

Ως βασικότερες δυσλειτουργίες του προγράμματος ανέφεραν:

- Την ενημέρωση για συμμετοχή
- Την επιθυμία για μεγαλύτερη συμμετοχή γονέων
- Την επιθυμία για μεγαλύτερη διάρκεια
- Να γίνονται κάθε χρόνο για να αντιμετωπίζονται καταστάσεις χωρίς άγχος-γκρίνια απέναντι στα παιδιά τους
- Να αυξηθούν οι Συνεδρίες
- Να γίνονται συχνότερα
- Να παγιωθεί η λειτουργία τους
- Να γίνεται σε ομάδες ίδιας ηλικίας

Συμπεράσματα έρευνας

Από την έρευνα που διεξήχθη, έγινε φανερό ότι το πρόγραμμα λειτούργησε ευεργετικά για όλες τις ομάδες που συμμετείχαν σ' αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε ποσοστά 90%-100% ότι τα βιωματικά εργαστήρια βοήθησαν πολύ στην επιτυχή ανταπόκρισή τους στις διαδικασίες που απαιτούσε η πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Στα ίδια ποσοστά έκριναν ότι η επιμόρφωσή τους ήταν απαραίτητη. Επίσης η συμβολή των ψυχολόγων και των φοιτητών, κατά την άποψη του 90%-100% των εκπαιδευτικών, υπήρξε σημαντικότερη στη διεκπεραίωση και υλοποίηση του προγράμματος. Απόδειξη αποτελεί η απάντηση όλων των εκπαιδευτικών πως δεν θα επιτυγχάνονταν τα ίδια αποτελέσματα χωρίς την υποστήριξη των ειδικών φορέων. Σημαντικότερο εύρημα της έρευνας ήταν και το ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μετά την εφαρμογή του προγράμματος περισσότερο ασφαλείς όσον αφορά στη διαχείριση περιστατικών βίας και τα χειρίζονται πλέον με μεγαλύτερη ευκολία. Ως αποτέλεσμα

της όλης διαδικασίας υπήρξε η μείωση των περιστατικών αλλά και η βελτίωση των ήδη υπάρχόντων στα σχολεία που εφαρμόστηκε.

Όσον αφορά στους μαθητές, αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους από τη στιγμή που εφαρμόστηκαν δράσεις πρόληψης ενδοσχολικής βίας και ήταν απόλυτα ικανοποιημένοι από τη διδακτική διαδικασία που ακολουθούνταν. Τους άρεσαν δε ιδιαίτερα τα παιχνίδια, οι συζητήσεις και οι εργασίες που έκαναν σχετικά με το θέμα.

Τέλος, όσον αφορά στους γονείς, κίνητρο για τη συμμετοχή τους υπήρξε η επιθυμία να αποκτήσουν γνώσεις και να βοηθούν τα παιδιά τους. Αποκόμισαν, όπως ισχυρίστηκε η συντριπτική πλειοψηφία τους, πολλά εφόδια όσον αφορά στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους και σ' αυτό βοήθησε σημαντικά η παρουσία των εξειδικευμένων επιμορφωτών-ψυχολόγων. Τέλος, σύμφωνα με την άποψή τους, η πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων βοηθά τις σχέσεις γονέων-σχολείου.

Επίλογος

Η ενδοσχολική βία αποτελεί μάλιστα της σύγχρονης εποχής, η οποία παρουσιάζει μία αυξητική τάση στην ελληνική επικράτεια τόσο σε σχολεία Δευτεροβάθμιας όσο και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό απαιτεί και επιβάλλει μια ουσιαστική αντιμετώπιση, η οποία θα έχει σκοπό κατά πρώτον να προσφέρει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς να προλαμβάνουν αλλά και να χειρίζονται εύκολα και με ασφάλεια περιστατικά βίας, κατά δεύτερον να προσφέρει βοήθεια στους μαθητές να υιοθετήσουν αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και κατά τρίτον στους γονείς να χειρίζονται μη αποδεκτές συμπεριφορές των παιδιών τους και να συνεργάζονται αρμονικά με το σχολείο.

Έχοντας ως στόχο όλα τα παραπάνω εφαρμόσαμε ένα πιλοτικό πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας στα σχολεία της 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας. Θεωρήσαμε ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία των στόχων τη συμβολή εξειδικευμένων επιστημών για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων, την πραγματοποίηση ειδικών επιμορφωτικών δράσεων

για πλήρη ενημέρωσή τους, τη συχνή εποπτεία και έμπρακτη βοήθεια ψυχολόγων και φοιτητών για μεταφορά της τεχνογνωσίας στην τάξη.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εφαρμογής υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αποδεικνύοντας ότι η πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας απαιτούν οργανωμένη και στοιχειοθετημένη παρέμβαση.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Ε. & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34 9-25.

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

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανιάτης Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέντορας, 12, 118-138

Μπεζέ Α., 1998, Βία στο σχολείο ...Βία του σχολείου...Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α, & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου. Παιδί και Έφηβος, 2(1), 97-111.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 254-269

Bear, G. , Cavalier, A. & Manning, M. (2002) Best Practices in School Discipline σελ 977-992. Στο Best Practices in School Psychology IV (Eds Thomas & Grimes) National Association of School Psychologists, Bethesda MD

Borgelt, C. & Conoly, J. (1999) Psychology in the Schools: System intervention case examples. In C.Reynolds & Gutkin, T. (Eds.) The Handbook of School Psychology (pp. 1056-1076). New York: Wiley & Sons.

Christenson, S. & Buerkle, K. (1999) Families as educational partners for children's school success: Suggestions for School Psychologists. In C. Reynolds, & T. Gutkin (Eds.) The Handbook of School Psychology (3ed Ed.) (pp. 707-744). New York: John Wiley & Sons.

Πολύπτυχες και στοχευμένες δράσεις του Κολλεγίου Ανατόλια κατά του σχολικού εκφοβισμού^{Eng.Ab}

Αλεξία Σερίδου

Καθηγήτρια Φιλολόγος, μέλος της task force του Κολλεγίου Ανατόλια για την
προαγωγή θετικού κλίματος στο Κολλέγιο Ανατόλια

alser@anatolia.edu.gr

Περίληψη

Η εισήγηση θα εστιάσει σε ορισμένες από τις ποικίλες δράσεις στις οποίες προέβη το Αμερικανικό Κολλέγιο Ανατόλια στην προσπάθεια πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν:

Διαθεματικό project (πολλαπλές συνδέσεις με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών) στο πλαίσιο των μαθημάτων των Ν.Ελληνικών, των Αγγλικών και των Θρησκευτικών, που κατέληξε σε ηλεκτρονικό διάλογο μεταξύ των μαθητών.

Οι ενέργειες της task force, μιας ομάδας δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, που αποτελείται από ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: Διαθεματικό project, εννοιολογικοί χάρτες, task force, προαγωγή θετικού κλίματος.

Abstract

The paper will focus on three of the numerous actions applied by Anatolia College in trying to prevent and deal with bullying. More specifically, the following items will be presented:

Interdisciplinary project (multiple connections using concept maps) within the curriculum of the Modern Greek, the English and the Religious Instruction classes, which led to online discussions between students

The objectives of the task force, an action group targeted at preventing and handling bullying, consisting of psychologists and educators.

Keywords: Interdisciplinary project, concept maps, task force, promotion of a positive climate

Καλησπέρα σας.

Θα ήθελα αρχικά να συγχαρώ το Χαμόγελο του παιδιού για την τόσο σημαντική πρωτοβουλία.

Μετά από μια σειρά πολύ ενδιαφερουσών εισηγήσεων ο λόγος έφτασε και στα όσα συμβαίνουν στο Κολλέγιο Ανατόλια σχετικά με το θέμα μας.

Αρχικά θα σας δώσω πολύ σύντομα κάποια γενικά στοιχεία της ταυτότητας του Αμερικανικού Κολλεγίου Ανατόλια. Ξεκινώντας τη ζωή του το 1886 στη Μερζιφούντα της Μ. Ασίας, το 1924 μεταφέρθηκε στη Θεσσαλονίκη. Πρόκειται για έναν μη κερδοσκοπικό εκπαιδευτικό οργανισμό, που υπόσχεται ποιοτική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, χορηγώντας ακόμη και μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως στην εκπαιδευτική προσπάθεια που γίνεται επί σειρά ετών στο Ανατόλια η καινοτομία έπαιξε και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού, που δυστυχώς είναι παρών σε όλα τα σχολεία, είχε απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και πολλά χρόνια πριν και γι' αυτό στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας οι συνάδελφοι ακολούθησαν ποικίλες διδακτικές τεχνικές, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν το μαθητικό κοινό για το bullying. Η κ. Pappas, καθηγήτρια των Αγγλικών του Κολλεγίου Ανατόλια, που έχει βέβαια συνταξιοδοτηθεί αλλά είναι μαζί μας, μπορεί να το διαβεβαιώσει. Οφείλω να πω πως η συνεισφορά της στον τομέα της ευαισθητοποίησης των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό ήταν πραγματικά μεγάλη.

Η εισήγησή μου αποτελείται από δυο μέρη.

Στο πρώτο θα ακούσετε για την πρωτοβουλία του σχολείου να δημιουργήσει μια ειδική επιτροπή της οποίας έργο είναι η προαγωγή θετικού κλίματος στο σχολείο το 2012. Στο δεύτερο μέρος θα ακούσετε πληροφορίες για ένα διαθεματικό project που υλοποιήθηκε το 2008.

Η διοίκηση του σχολείου σε συνεργασία με τις σχολικές ψυχολόγους και κάποιους εκπαιδευτικούς έκριναν πως, για να προαχθεί θετικότερο κλίμα στο σχολείο, θα'πρεπε το θέμα να αντιμετωπιστεί ολιστικά, καθώς κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει ρόλο και ευθύνη για το θέμα.

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρέμβασης είναι το μοντέλο της πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, που στηρίζεται στη βιωματική ενεργητική και συνεργατική μάθηση.

Αρχικά καθορίστηκε με ιδιαίτερη σαφήνεια η πολιτική του σχολείου για το σχολικό εκφοβισμό και προσαρτήθηκε στον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου ειδικό παράρτημα, που ενημερώνει τους μαθητές και τους γονείς για το θέμα. Είναι πολύ σημαντικό για το νεαρό μαθητή να γνωρίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί, ώστε να διαμορφώσει την ανάλογη συμπεριφορά. Στη συνέχεια οι σχολικοί ψυχολόγοι κατέγραψαν και μελέτησαν με ερωτηματολόγια αλλά και με την τεχνική των focus groups το φαινόμενο.

Το επόμενο βήμα ήταν η σύσταση της task force. Συγκροτήθηκε από έναν εκπαιδευτικό από κάθε σχολείο (Επειδή έχουμε 2 Γυμνάσια και 2 Λύκεια καθώς και τμήμα I.B το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι 5.) Η task force έχει στενή συνεργασία με τις σχολικές ψυχολόγους.

Η συστηματική ενημέρωση και η επιμόρφωση αυτών των εκπαιδευτικών προέβλεπε ως επιτακτική ανάγκη. Καθηγητές της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσκλήθηκαν στο σχολείο μας και ενημέρωσαν σχετικά με το θέμα τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια οργανώθηκαν βιωματικά εργαστήρια στα οποία οι εκπαιδευτικοί διδάχτηκαν με εναλλακτικές παιδαγωγικές μεθόδους τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Στις συνεδριάσεις των Συλλόγων των

εκπαιδευτικών οι ψυχολόγοι και τα μέλη της task force έκαναν παρουσιάσεις με θέμα την επικοινωνία καθηγητών και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της task force συμμετείχαν σε σεμινάρια με θέμα τη διαμεσολάβηση γενικά και μετά τη σχολική διαμεσολάβηση και διερευνήθηκε η δυνατότητα εφαρμογής της στο σχολείο.

Στο ετήσιο επιμορφωτικό Συνέδριο Teach (διοργάνωση του Κολλεγίου Ανατόλια) παρουσιάσαμε τη δράση μας, γιατί πιστεύουμε ότι η διάχυση επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα. Είμαστε συνδεδεμένοι διαδικτυακά με ιστότοπους που προσεγγίζουν το θέμα σε παγκόσμια κλίμακα και παρακολουθούμε τη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο πλαίσιο του Ομίλου Community and Service οι μαθητές της Α' Γυμνασίου είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν εκτενώς για το θέμα. Σε πρωινές συγκεντρώσεις αλλά και στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν για το θέμα και οι καταθέσεις τους μας απασχολούν και γίνονται αντικείμενο συζήτησης. Όσο αφορά την ενημέρωση για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό την αναθέσαμε στους συναδέλφους της Πληροφορικής.

Ακόμα δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές μας να εκμυστηρεύονται πιθανά προβλήματα ανώνυμα στέλνοντας mail στην ηλεκτρονική διεύθυνση που έχουμε ορίσει. Έτσι κάποιοι μαθητές μας που επιθυμούσαν επικοινωνία χωρίς να εκθέσουν το όνομά τους βρήκαν τη βοήθεια που επιζητούσαν.

Από την άλλη πλευρά, επειδή θεωρούμε ότι η Τέχνη ενώνει και μας επιστρατεύει σ' έναν αγώνα με κοινό στόχο οργανώσαμε καλλιτεχνικό διαγωνισμό αφίσας, όπου είχαμε εξαιρετικά δείγματα καλλιτεχνικής δημιουργίας. Αρκετοί μαθητές μας πήραν μέρος και στον καλλιτεχνικό διαγωνισμό της οργάνωσης «Αρσις» με κείμενα που παρήγαγαν, τα οποία είχαν κεντρικό θεματικό άξονα τη βία. Επίσης το σχολείο μας συμμετείχε στο διαγωνισμό του Παρατηρητηρίου της σχολικής βίας. Η ενθάρρυνση από την πλευρά των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν οι μαθητές μας ώθησε πολλούς απ' αυτούς να εκφραστούν με μοναδικό τρόπο.

Θεωρήσαμε σκόπιμο κάθε τάξη να διαμορφώσει τους δικούς της κανόνες, σεβόμενη πάντα το πλαίσιο του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου. Αυτό έγινε στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας.

Προσπαθούμε με ποικίλους τρόπους να κάνουμε τους μαθητές μας να συμμετάσχουν ενεργητικά στις δράσεις για το σχολικό εκφοβισμό, όπως καταλαβαίνετε.

Γι' αυτό πέρσι σε συνεργασία με τα δεκαπενταμελή τμήματα των Γυμνασίων και των Λυκείων εφαρμόσαμε τεχνικές του Εφαρμοσμένου Θεάτρου του καταπιεσμένου. Πολύτιμες εμπειρίες και για εμάς και για τους μαθητές. Πρόκειται για μια σύγχρονη μέθοδο ενεργού μάθησης με παιχνίδια ρόλων και προσομοίωση, που χρησιμοποιείται παγκοσμίως για τη βαθιά ανάλυση και επεξεργασία θεμάτων αδικίας και εκφοβισμού. Στη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς οι μαθητές όλου του Γυμνασίου και της Α' Λυκείου είχαν την ευκαιρία να «βιώσουν» τον εκφοβισμό με διαφορετικούς κάθε φορά ρόλους. Οφείλω να τονίσω ότι ένα μέλος της task force είναι θεατροπαιδαγωγός, σχεδιάζει τα προγράμματα και όλοι μαζί τα υλοποιούμε.

Επειδή θέλουμε να έχουμε διαρκή επικοινωνία με την κοινότητα συμμετέχουμε σε δράσεις πιστοποιημένων φορέων, όπως του Υπουργείου Παιδείας και του Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας. Διατηρούμε επίσης συνεργασία με το Α.Π.Θ και μετέχουμε στο πρόγραμμα TABBY, που εκτιμά τον κίνδυνο εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του προγράμματος Δάφνη III.

Στους στόχους μας είναι να συμμετάσχουμε στο διακρατικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα αξιολόγησης αναγκών και ευαισθητοποίησης στο θέμα του εκφοβισμού, να εγκαινιάσουμε τη σχολική Διαμεσολάβηση, να συνεργαστούμε με Μ.Κ.Ο, να φτιάξουμε διαδραστική αφίσα αλλά κυρίως να συνεργαστούμε όλοι μαζί, για να κάνουμε τη ζωή μας πιο ποιοτική και τους μαθητές μας ισορροπημένους και ψυχικά ανθεκτικούς.

Τώρα θα αναφερθώ σ' ένα διαθεματικό project, που υλοποιήθηκε το 2008 στο Κολλέγιο Ανατόλια με τίτλο «Πολλαπλές συνδέσεις με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών.» Για την πραγματοποίησή του συνεργάστηκαν 3 καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων με μαθητές διαφορετικών τάξεων, της Α' και Β' Γυμνασίου, όπου το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού συναντάται περισσότερο.

Θέμα μας λοιπόν το bullying, κοιταγμένο από διαφορετικές σκοπιές σε διαφορετικές εποχές και τόπους, από την οπτική που τα Θρησκευτικά ορίζουν και τα κείμενα της Ελληνικής και της Αγγλικής διαγράφουν.

Εργαλείο στην προσπάθειά μας αυτή ήταν οι εννοιολογικοί χάρτες και απώτερος στόχος της όλης προσπάθειας ήταν οι μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις σε οργανωμένη διαδικτυακή συζήτηση στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος. Εδώ βλέπετε έναν εννοιολογικό χάρτη που ετοίμασαν οι μαθητές.

Στην προσπάθειά μας αυτή βρήκαμε αμέριστους βοηθούς και συμπαραστάτες ποικίλους συναδέλφους: την σχολική μας ψυχολόγο, την υπεύθυνη βιβλιοθήκης, 2 μέλη του προσωπικού τεχνικής στήριξης και καθηγητές της Πληροφορικής.

Θα σας εξηγήσω τώρα την ονοματοθεσία του project «Πολλαπλές συνδέσεις με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών. Πραγματικά το project συνετέλεσε στο να μπορέσουν οι μαθητές να επιτύχουν πολλαπλές συνδέσεις. Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτύπωσαν εναργέστατα τις συλλογιστικές διαδικασίες των μαθητών, συνέδεσαν τα προϊόντα της σκέψης των μαθητών με εμπειρίες τους από την πραγματική ζωή και τους έδωσαν την ευκαιρία να αξιολογήσουν το θέμα κατηγοριοποιώντας, αναλύοντας και συνθέτοντας. Η σύνδεση του ίδιου θέματος με διαφορετικά μαθήματα τους οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι γνώσεις από επιμέρους μαθήματα λειτουργούν συμπληρωματικά και πως αυτή η θέαση συντελεί στη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για το θέμα. Με τον τρόπο αυτό διαπίστωσαν πως οι ικανότητές τους γίνονται κλειδιά, που θα βοηθήσουν να ξεκλειδώσουν ποικίλες γνώσεις. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι επικοινωνήσαν ουσιαστικά μεταξύ τους οι μαθητές διαφορετικών τάξεων με όλα τα θετικά στοιχεία που αυτό συνεπάγεται.

Από τις 3 θεωρήσεις θα εστιάσω στη θεώρηση που έγινε μέσα από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου.

Είναι σημαντικό ότι πραγματευτήκαμε το θέμα συνδέοντάς το με αντίστοιχες ενότητες του διδακτικού εγχειριδίου, που αφορούσαν τη σχολική ζωή και αξιοποιώντας παράλληλα ένα απόσπασμα του έργου του Γ. Ιωάννου καθώς και το βιβλίο «Κόκκινη κάρτα στη βία» της Β. Λου. Το κείμενο του Ιωάννου με πηγαίο και

αυθόρμητο τρόπο μας μεταφέρει τις άμεσες αλλά και μακροχρόνιες επιδράσεις στη συμπεριφορά ενός μαθητή από το επαναλαμβανόμενο άκουσμα παρωνυμίων σε βάρος του. Πρόκειται για ένα εύλωτο κείμενο που καταθέτει με ζωντάνια και παραστατικότητα τις εμπειρίες του αφηγητή από τη λεκτική βία που δέχτηκε στο σχολείο τόσο από του συμμαθητές του όσο και από τους δασκάλους τους. Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις, να εκφραστούν και να κοιτάξουν το θέμα από πολλές πλευρές (του θύτη, του θύματος και των παρατηρητών).

Η εργασία των μαθητών πλαισιώθηκε με τη γνωστοποίηση των πορισμάτων ερευνών, παρουσιάστηκαν οι μύθοι και οι παρανοήσεις που συνοδεύουν το φαινόμενο, έγινε εκτενής διάλογος για τη δημιουργία στερεότυπων αντιλήψεων και φωτίστηκαν τα αίτια και τα αποτελέσματα του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια οι μαθητές σε ατομικά φύλλα εργασίας κατέθεσαν τις απόψεις τους και προκηρύχτηκε στο σχολείο ενδοσχολικός διαγωνισμός λογοτεχνικού κειμένου μ' αυτό το θέμα. Πάλι οι μαθητές συνέταξαν ερωτηματολόγιο και επεξεργάστηκαν τις απαντήσεις που πήραν από μαθητές άλλης τάξης. Τόσο οι εννοιολογικοί χάρτες όσο και οι υπόλοιπες διαδικασίες βοήθησαν τους μαθητές να διεξαγάγουν έναν επικοινωνιακό ηλεκτρονικό διάλογο με άλλους μαθητές.

Στην αποτίμηση που ακολούθησε εντοπίσαμε ποικίλα οφέλη σε πολλά επίπεδα και μιλώντας προσωπικά το συγκεκριμένο project με έσπρωξε να ασχοληθώ περισσότερο με το θέμα.

Με όλες τις παραπάνω δράσεις, τις πολύπτυχες και στοχευμένες, επιδιώκουμε να ενσταλάξουμε στους μαθητές μας με τα μέσα που διαθέτουμε κουλτούρα μη βίας. Γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας στην οποία απευθυνόμαστε θεωρούμε πως σημαντικό ρόλο παίζουμε και εμείς, οι δάσκαλοι. Με την κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση πολλά μπορούμε να πετύχουμε.

Σας ευχαριστώ.

Βιβλιογραφία

α) Δικαιώματα του Παιδιού - Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης

Bullying at school : Understanding Children's Worlds: Dan Olweus, Εκδόσεις: Wiley - Blackwell, 1993

Bullying Prevention and Intervention : Realistic Strategies for schools : Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage, Scott A. Napolitano, Εκδόσεις: Guilford Press, 2009

Bullying Prevention for Schools : A Step- by- Step Guide to implementing a Successful Anti- Bullying Program: Allan L. Beane: Wiley, 2009

The Bully, the Bullied and the By-Stander: From Preschool to High School: How parents and Teachers can Help Break the cycle: Barbara Coloroso, Εκδόσεις: Harper Resource, 2009

Bully proof your Child For Life : Protect Your Child from Teasing, Taunting and Bullying for Good: Joel Haber, Jenna Glatzer, Εκδόσεις: Penguin, 2007

Little Girls Can be Mean : Four Steps to Bully- proof Girls in the Early Grades: Michelle Anthony, Reyna Lindert, Εκδόσεις: St. Martin's Griffin, 2010

No Kidding about Bullying : 125 Ready-to- Use Activities to Help Kids Manage Anger, Resolve Conflicts, Build Empathy and Get Along: Συγγραφέας :Naomi Drew M.A, Εκδόσεις :Free Spirit, 2010

Bullying and Teasing : Social Power in Children's Group: Gayle L. Macklem, Εκδόσεις: Springer, 2010

Bullying Interventions in Schools : Six Basic Approaches: Ken Rigby, Εκδόσεις : ACER Press, 2010

Bullying : A guide to Research, Intervention and Prevention: Faya Mishna, Εκδόσεις: Oxford University Press, 2012

β) Δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά

Cyberbullying in a Rural Intermediate school: An exploratory study Bauman, Steri, 2010, Journal of Early Adolescence

School Resource Officers for bullying Interventions: A mixed – methods analysis: Robles- Piha, 2012, Journal of school Violence

Prevention of School Bullying: Roth, Guy, Kanat- Maymon, Yaniv, Bibi 2011, British Journal of Educational Psychology

Bullying and Students with Disabilities: Young, Jonathan, Neeman, Ari, Gester, Sara, 2012, National Council on Disability

Create an antibullying Program with Recourses you have Trump, Kenneth S., 2011, District Administration

Trajectories of Parents' Experiences in Discovering, Reporting and Living with the Aftermath of Middle School bullying: Brown, James Roger, 2010, ProQuest LLC

Recommended Practices: a Review of school Preventative Programs and strategies on cyberbullying Couvillon, Michail a., Vessela

Teen cyberbullying Investigated: Where do you your Rights End and Consequences Begin? Jacobs, Thomas A.2010, Free Spirit Publishing

Understanding and dealing with bullying in schools Yerger, William, Gehret Cliff 2011 Educational Forum

How the courts deal with bullying in schools Diamantes, Thomas 2010 Journal of Instructional Psychology

Bullying and School Liability – Implications for School Personnel Essex, Nathan, 2011 Clearing House: A Journal of Educational strategies

Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας Γιαννακοπούλου κ.α. 2010 Ψυχολογία

Βία Στο Σχολείο, Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη, Βάσω Αρτινοπούλου
METAIXMIO

Η Παιδική Επιθετικότητα στο Σχολείο, 77 δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς και γονείς: Ιωάννης Πούλιος, Σμυρνωτάκης Εκδοτική

Αιώνες Παιδικής Ηλικίας: Φίλιπ Άριες, Εκδόσεις Γλάρος

Συλλογή Συμβάσεων για τα δικαιώματα και διεθνών κειμένων του παιδιού: Ρόη Σκάρα – Μερόπη Λεωνίδα, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σακκουλά

Μορφές βίας κατά παιδιών και γυναικών στη σύγχρονη κοινωνία: Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων, 2008

Βία στην Οικογένεια, Τεκμηριωμένη Πρακτική και Τεκμήρια από την Πρακτική: Ελένη Αγάθωνος – Γεωργοπούλου κ.α., Εκδόσεις ΚΨΜ

Η Τέχνη Να Είσαι Γονιός: Μυρτώ Γεωργίου – Νύλσεν, Εκδόσεις Καστανιώτη

Μεγαλώνοντας μέσα στην Ελληνική Οικογένεια, Η Ψυχοσεξουαλική Ανάπτυξη του Παιδιού και ο ρόλος των Γονιών, Μια Ψυχαναλυτική Προσέγγιση: Ματθαίος Γιωσαφάτ, Εκδόσεις Αρμάος

Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), Νομική Βιβλιοθήκη.

Οι Έφηβοι και το Ίντερνετ, Ασφαλής και Δημιουργική Χρήση: Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων, Παρεμβάσεις, Εκδόσεις Καστανιώτη

Σχολικός Τραμπουκισμός: Φώτης Σπυρόπουλος, 2011, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σακκουλά

Η Σχολική Διαμεσολάβηση, Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού: Βάσω Αρτινοπούλου, Νομική Βιβλιοθήκη

γ) Λογοτεχνία

«Μίλα μη Φοβάσαι - τρεις ιστορίες για τη βία στο σχολείο»: Ελένη Δικαίου, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Τζέμη Τασάκου, Εκδόσεις: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

“Delete στον Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό”: Εκδόσεις: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., Συγγραφέας:
Βαγγέλης Ηλιόπουλος

«Μου έκλεψαν το όνομα μου».: Συγγραφέας: Tàssies (Josep Antoni Tàssies
Penella) Εκδόσεις: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.,

Ο νταής του σχολικού: Μαρία Ρουσάκη,, Ψυχογιός

Κόκκινη κάρτα, στη βία! Βιρζινί Λου, Άγκυρα

Τι κάνεις όταν σ' έχουν βάλει στο μάτι! Michele Elliott, Αφοί Βλάσση

**ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES: ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΧΑΜΟΓΕΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ / ROOM
SPETSES: PREVENTION PROJECTS FROM “THE SMILE OF THE
CHILD”**

Εμπειρικά δεδομένα για τον εκφοβισμό,

«Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά SOS 1056»^{Eng.Ab}

Κολοκυθά Αγγελική

Ψυχολόγος, «Το Χαμόγελο του Παιδιού»

e-mail: ageliki_k2000@yahoo.com

Περίληψη

Στην παρακάτω εισήγηση γίνεται η παρουσίαση των εμπειρικών δεδομένων της «Εθνικής Τηλεφωνικής Γραμμής για τα Παιδιά SOS 1056» σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα από την καθημερινή επαφή με παιδιά, γονείς/ενήλικες και εκπαιδευτικούς. Όπως φαίνεται, τα παιδιά-θύματα και τα παιδιά-θύτες συγκεντρώνουν αντίστοιχα κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Επιπλέον καθοριστικής σημασίας είναι η αντιμετώπιση της οικογένειας και του σχολείου για το πώς θα καταγραφεί η κατάσταση που βιώνουν τα παιδιά και για το πώς εν τέλει θα αντιμετωπιστεί. Τα αιτήματα για στήριξη σε θέματα εκφοβισμού αυξάνονται όσο αυξάνεται η ενημέρωση του πληθυσμού-στόχου και παρουσιάζεται έντονη ανάγκη στήριξης και καθοδήγησης σχετικά με το χειρισμό του φαινομένου από όλες τις πλευρές.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, εμπειρικά δεδομένα, Χαμόγελο του Παιδιού.

Abstract

In the following review, empirical data derived from daily contact with children, parents/adults and teachers through the operation of the “National Helpline for Children SOS 1056” is being presented. This data shows that children-victims and children-bullies have respectively some common characteristics. In addition, the attitude of the family and the school is of paramount importance towards the shaping of the child’s perception of bullying and the way he/she confronts the phenomenon. What becomes markedly obvious from the available data is the fact that requests for support are increasing as public awareness about bullying becomes more widespread. At the same time the need for support and guidance on how to deal with this multidimensional phenomenon is being highlighted.

Keywords: bullying, empirical data, Smile of the Child.

Στα πλαίσια του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (European Anti-bullying Network-EAN) που πραγματοποιήθηκε στις 11-12/6/2014 και της συνεδρίας «Δράσεις Πρόληψης και Ενημέρωσης από «Το Χαμόγελο του Παιδιού», παρουσιάστηκαν τα εμπειρικά δεδομένα για τον εκφοβισμό, έτσι όπως προκύπτουν από την «Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά SOS 1056».

Αρχικά έγινε μία σύντομη παρουσίαση της «Εθνικής Τηλεφωνικής Γραμμής για τα Παιδιά SOS 1056». Αναλυτικότερα η «Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά SOS 1056» του οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» λειτούργησε για πρώτη φορά το 1997 με κύριο σκοπό την πραγματοποίηση των στόχων του μικρού Ανδρέα, δηλαδή την προστασία όλων των παιδιών και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους. Τον Μάιο του 2007 αναγνωρίστηκε από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης ως Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά και επιπλέον είναι μέλος του Διεθνούς Δικτύου Τηλεφωνικών Γραμμών για την προστασία των παιδιών (Child Helplines International). Ως γραμμή έκτακτης ανάγκης λειτουργεί πανελλαδικά, 24 ώρες και 7 ημέρες την εβδομάδα. Οι κλήσεις από κινητά και σταθερά τηλέφωνα είναι δωρεάν και μπορούν να καλέσουν παιδιά, γονείς/ενήλικες, εκπαιδευτικοί,

υπηρεσίες/φορείς. Μέσω των Κέντρων Άμεσης Κοινωνικής Επέμβασης (Κ.Α.Κ.Ε) η «Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή Για τα Παιδιά SOS 1056» επεκτάθηκε το 2012 στο Μαρούσι Αττικής στη Θεσσαλονίκη και στην Πάτρα. Η Γραμμή στελεχώνεται από ένα συντονιστή, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, οι οποίοι απαντούν στις κλήσεις των παιδιών άμεσα (μέσος χρόνος αναμονής 10 δευτερόλεπτα), με φιλικότητα, με εχεμύθεια και με άμεση κινητοποίηση και παρέμβαση όπου εκτιμηθεί ότι πρέπει να γίνει.

Όλα αυτά τα χρόνια η Γραμμή SOS 1056 έχει αναλάβει ένα μεγάλο εύρος δράσεων με σκοπό την προστασία των παιδιών. Η ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς αποτελεί μία από τις βασικές δράσεις της. Στα πλαίσια αυτής της δράσης καθημερινά λαμβάνουμε κλήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να διαχωριστούν στις παρακάτω βασικές υποκατηγορίες:

- Σχέσεις στην οικογένεια
- Προβλήματα συμπεριφοράς
- Διαχείριση απώλειας (θάνατος/διαζύγιο) στην οικογένεια
- Προβλήματα σωματικής/σεξουαλικής/ψυχολογικής κακοποίησης παιδιών
- Εκφοβισμός

Συνολικά για το έτος 2013 3.503 άτομα απευθύνθηκαν στον οργανισμό μας για υπηρεσίες συμβουλευτικής και από αυτά τα 524 άτομα (15%) πραγματοποίησαν συνεδρίες. Οι κλήσεις που αφορούν στον εκφοβισμό λαμβάνουν κεντρικό ρόλο στις περιπτώσεις συμβουλευτικής υποστήριξης που χειρίζεται η Γραμμή SOS 1056 και η συχνότητα σχετικών αιτημάτων υποστήριξης είναι ολοένα αυξανόμενη. Χαρακτηριστικά αξίζει να αναφερθεί ότι το έτος 2013 λάβαμε 594 κλήσεις που αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό. Αυτές οι κλήσεις αφορούν είτε σε παροχή κατευθύνσεων είτε σε συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη. Η συμβουλευτική υποστήριξη που παρέχεται από ψυχολόγους της Γραμμής SOS 1056 αποσκοπεί στην υποστήριξη και ενθάρρυνση του παιδιού και της οικογένειάς του, ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς την κατάσταση που βιώνουν, στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Αυτό που παρατηρείται είναι αύξηση του αριθμού κλήσεων με δεδομένη την αυξανόμενη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της «ομάδας-στόχου». Από την καθημερινή επικοινωνία με παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς προέκυψαν επιπλέον οι παρακάτω παρατηρήσεις. Τα παιδιά συνήθως εμφανίζουν μία αρχική συστολή ή αίσθημα ντροπής να περιγράψουν αυτό που τους συμβαίνει, ωστόσο όταν νιώσουν εμπιστοσύνη και ότι υπάρχει κάποιος που τα ακούει τότε ανοίγονται. Επικοινωνούν όχι μόνο τηλεφωνικά αλλά και διαδικτυακά και μάλιστα υπάρχουν περιπτώσεις που αρχικά προτιμούν τη διαδικτυακή επικοινωνία. Επιπλέον συχνά όταν καλούν δεν έχουν εκμυστηρευτεί στους γονείς τους τις καταστάσεις που βιώνουν. Οι γονείς παρουσιάζουν εμφανή δυσκολία διαχείρισης του δικού τους συναισθήματος σχετικά με τη βία που υφίσταται το παιδί τους, συχνά νιώθουν απογοήτευση από τη συνεργασία με το σχολείο και αγωνία σχετικά με το πώς πρέπει να συμβουλευσουν το παιδί τους να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Στην πλειονότητά τους πρόκειται για γονείς των παιδιών-θυμάτων, ενώ σπανιότερα καλούν γονείς παιδιών-θυτών. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν δυσκολία διαμεσολάβησης ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα και έχουν αίσθημα ευθύνης σχετικά με την κατάσταση. Μεταφέρουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και καθοδήγηση σχετικά με το χειρισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτό το σημείο έλλειψης σημαντικό ρόλο παίζουν οι δράσεις πρόληψης και ενημέρωσης του οργανισμού μας σε όλα τα σχολεία πανελλαδικά.

Τα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή και καθημερινή επαφή με παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς ουσιαστικά ενισχύουν τα θεωρητικά δεδομένα. Είναι προφανές ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού επεκτείνεται σε όλο το φάσμα των ηλικιών των παιδιών, αν και συνήθως ανάλογα με την ηλικία διαφέρουν τα μέσα και οι τρόποι. Συμπληρωματικά παρατηρούνται κοινά χαρακτηριστικά αντίστοιχα στην ομάδα των παιδιών - θυμάτων και στην ομάδα των παιδιών - θυτών. Δηλαδή δεν είναι τυχαίο το ποια είναι τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό και ποια είναι τα παιδιά που «επιλέγονται» ως θύματα. Στόχος είναι να μην επαναληφθεί η θυματοποίηση των παιδιών αλλά και σχετικά με τα παιδιά που ασκούν τον εκφοβισμό να φύγουν από το ρόλο του θύτη. Όπως προκύπτει, είναι καθοριστικής σημασίας η αντιμετώπιση της οικογένειας για τον τρόπο που θα βιώσει και θα καταγράψει το παιδί τον εκφοβισμό που βιώνει/ασκεί/παρατηρεί. Τέλος, ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι

πολύ ουσιαστική η δυσκολία που εντοπίζεται σε όλες τις πλευρές ως προς το διαχωρισμό ανάμεσα στο φυσιολογικό «πείραγμα» μεταξύ παιδιών και τον εκφοβισμό. Αξίζει να αναφερθεί ότι για να χαρακτηριστεί ένα σύνολο συμπεριφορών ως εκφοβισμός θα πρέπει να υπάρχει πρόθεση να προκληθεί κακό, επαναληπτικότητα και ασυμμετρία δύναμης.

Παρότι ο οργανισμός μας έχει αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, δε λειτουργεί ανεξάρτητα και μεμονωμένα, αλλά σε συνεργασία με άλλες υπηρεσίες και φορείς. Ως αποτέλεσμα αυτής της 24ωρης και άμεσης συνεργασίας είναι η πολυεπίπεδη και ουσιαστική στήριξη όλων όσων μετέχουν με κάποιο τρόπο σε αυτό το πολυδιάστατο φαινόμενο, καθώς οι φορείς ενώνουν γνώση (ο καθένας στο πεδίο του), εμπειρία και διάθεση επίλυσης των προβλημάτων.

Διαδραστικές παρεμβάσεις πρόληψης κατά του Σχολικού

Εκφοβισμού ^{Eng.Ab}

Φουσιάνης Χρήστος

Σχολικός Ψυχολόγος (MSc)

«Το Χαμόγελο του Παιδιού»

Email: xristosfous@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή αποτυπώνεται ο τρόπος κατά τον οποίο ο Σύλλογος «Το Χαμόγελο του παιδιού» παρεμβαίνει στη σχολική κοινότητα με στόχο την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, σκιαγραφείται πως μέσα από τις προληπτικές και θεραπευτικές αρετές της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας οι μαθητές αναπτύσσουν προστατευτικά συναισθήματα σε σχέση με τον εκφοβισμό. Πως δηλαδή μέσα από τα στάδια από τα οποία διέρχονται καθ' όλη τη διαδικασία της παρέμβασης, καταφέρνουν ασυναίσθητα να μπουν στο ρόλο των ηρώων της αφηγούμενης ιστορίας, να προβάλλουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους, να προβούν σε προσωπικές κρίσεις και εν τέλει να αξιολογήσουν τις καταστάσεις. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι κύριος στόχος της παρέμβασης δεν είναι απλά η ενημέρωση για τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού, αλλά η εξέλιξη του μαθητή κοινωνικά και συναισθηματικά μέσα από τη βιωματική συμμετοχή του σε μία ρεαλιστική ιστορία εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: διαδραστική παρέμβαση, σχολικός εκφοβισμός, βιβλιοθεραπεία, «Το Χαμόγελο του Παιδιού».

Abstract

In this review is reflected the way in which the Organization “The Smile of the Child” intervenes in order to tackle the phenomenon of bullying at school society. Specifically, it is getting outlined how the secondary pupils develop the essentials and

protective mechanisms and emotions against bullying through the method of bibliotherapy. How the pupils through the stages of the intervention manage to enter the role of the heroes, to express their thoughts and emotions and form their personal judgments. Thus, it's becoming clear that the main concern of the intervention, is the social and emotional development of the pupil through his/her interactive participation in a realistic bullying narration and not the superficial information about the bullying consequences.

Keywords: interactive intervention, school bullying, bibliotherapy, "The Smile of the Child".

ΤΟ ΧΑΜΟΓΕΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Όλοι ξέρουμε, συζητάμε για
κάτι παιδιά στους δρόμους
που τους λείπει το χαμόγελο.
Τους λείπει το χαμόγελο
γιατί δεν έχουν λεφτά, δεν
έχουν παιχνίδια, δεν έχουν
φαΐ και μερικά δεν έχουν
καν γονείς. Σκεφτήστε λοιπόν
κι αφήστε τα λόγια σας
ενωθούμε κι ως δώσουμε
ότι μπορούμε στα φτωχά:
αλβανάκια, ασπρά και μαύρα
όλα παιδιά είναι και αξίζουν
ένα χαμόγελο. Αυτός ο σύλλογος
θα λέγεται: ΤΟ ΧΑΜΟΓΕΛΟ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ. Ελάτε λοιπόν
να βοηθήσουμε αν ενωθούμε
όλοι θα τα καταφέρουμε.
Ανδρέας Γιαννόπουλος

Από το ημερολόγιο του Ανδρέα, 9 Νοεμβρίου 1995

Εισαγωγή

Η παραπάνω σκέψη αποτελεί τη βασική πυξίδα δράσης του «Χαμόγελου του Παιδιού». Μια πυξίδα θεμέλιο λίθο στην πλαισίωση και στήριξη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως εθνικότητας, χρώματος, οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης. Για το λόγο αυτό «Το Χαμόγελο του παιδιού» δε μένει στάσιμο αλλά καταβάλλει διαρκή προσπάθεια ώστε να διευρύνει τις δράσεις του, τόσο βάσει των δυσκολιών που ήδη μπορεί να υπάρχουν, λειτουργώντας σε δευτερογενές και τριτογενές επίπεδο πρόληψης, όσο και προλαμβάνοντας καταστάσεις όπου τα σημεία των καιρών μας καθιστούν ενήμερους και άρα υπεύθυνους για την αμεσότατη παρέμβαση σε πρωτογενές επίπεδο πρόληψης. Έτσι, η στήριξη οικογενειών που αντιμετωπίζουν προβλήματα διαβίωσης, η ευρεία πλαισίωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, η φιλοξενία παιδιών στο σύλλογο όπου κατόπιν Εισαγγελικής εντολής έχουν απομακρυνθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον, και η υποστήριξη που παρέχεται σε αυτά τα παιδιά κατά την παραμονή τους στις ενδιάμεσες δομές παιδικής προστασίας. Η άμεση παρέμβαση και στήριξη που παρέχεται από τη Γραμμή SOS 1056 σε παιδιά τα οποία ενδέχεται να βρίσκονται σε κίνδυνο και η συμβουλευτική που παρέχεται σε γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς, καθώς τέλος η ενημέρωση μέσω των παρουσιάσεων και των διαδραστικών παρεμβάσεων σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς για καταστάσεις που αφορούν στην παιδική κακοποίηση, τις εξαφανίσεις, τη λελογισμένη και μη χρήση του διαδικτύου και τέλος τον σχολικό εκφοβισμό. Τα παραπάνω αποτελούν τις κύριες δράσεις του «Χαμόγελου» και είναι ενδεικτικά της προσπάθειας υλοποίησης του οράματος το οποίο γεννήθηκε πριν από περίπου 20 χρόνια.

Στις παρακάτω γραμμές θα αποτυπωθεί ο ρόλος του «Χαμόγελου του Παιδιού» σχετικά με τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Καθώς όμως οι παρεμβάσεις αυτές αξιοποιούν τις αρχές της τέχνης, κρίνεται σκόπιμο να γίνει πρωτίστως μία αναδρομή στο ρόλο που η τελευταία διαδραματίζει στην προαγωγή του πολιτισμού, των ηθών και γενικότερα της ευημερίας. Έχοντας λοιπόν ως κύρια χαρακτηριστικά την αναγνώριση της αξίας της ζωής, της αξίας της ελευθερίας της συνείδησης, της σκέψης, των αισθημάτων, των ιδανικών, αλλά και του δικαιώματος του κάθε ανθρώπου να ζήσει μία εξυψωμένη και

ευτυχισμένη ζωή, η τέχνη δε μπορεί παρά να αποτελεί έναν σημαντικότερο σύμμαχο στην καταβαλλόμενη προσπάθεια για την αντιμετώπιση του εκάστοτε κοινωνικού φαινομένου που μοιάζει να είναι επικίνδυνο για τη συνοχή και τη λειτουργία μίας κοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα όμως, στην εργασία αυτή έγινε προσπάθεια ώστε να καταφανεί ο ρόλος της τέχνης στην παρέμβαση κατά του εκφοβισμού και πιο συγκεκριμένα κατά του εκφοβισμού ο οποίος συμβαίνει στη σχολική κοινότητα. Η επίδραση της τέχνης έχει φανεί μέσα από την ποικιλία των εφαρμογών της τόσο σε επίπεδο πληροφόρησης όσο κυρίως σε βιωματικό επίπεδο. Στόχος της επομένως δεν είναι μόνο η πληροφόρηση για τις συνέπειες του εκφοβισμού, αλλά η ανάπτυξη συναισθημάτων, όπως η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση και η αλληλοπροστασία τα οποία δρουν προληπτικά και προστατευτικά κατά του φαινομένου.

Βιβλιοθεραπεία και σχολικός εκφοβισμός

Ειδικότερα, η μορφή της τέχνης μεταξύ άλλων, που αξιοποιείται από το «Χαμόγελο του Παιδιού» είναι η βιβλιοθεραπεία. Τα οφέλη της βιβλιοθεραπείας μέσα από την ανάγνωση και τη γλωσσική έκφραση για το ευ ζην του ανθρώπου, χρονολογούνται γύρω στο 300 π.χ. Ωστόσο, ο όρος της βιβλιοθεραπείας εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1930 σε άρθρο του G.O Ireland σχετικά με τη θεραπευτική χρήση της ανάγνωσης. Η βιβλιοθεραπεία όμως ως βοήθεια μέσω των βιβλίων για παιδιά χρησιμοποιήθηκε το 1946, μέσα από το συντονισμένο διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και τον δάσκαλο, αργότερα και από άλλους «διαμεσολαβητές», σχετικά με ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή μία αφήγηση. Πρόκειται κατά συνέπεια για την ψυχολογική χρήση ιστοριών και αφηγήσεων κυρίως κοινωνικού περιεχόμενου, μέσα από την προγραμματισμένη και καθοδηγούμενη ανάγνωση τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι η βιβλιοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί από την πρώτη παιδική ηλικία έως την ύστερη ενήλικη ζωή και αφορά σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ικανοτήτων.

Η βιβλιοθεραπεία έχει ως στόχο όχι μόνο να πληροφορήσει, αλλά κυρίως να συμβάλει στην καθολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από την βιωματική κατάσταση στην οποία οι συμμετέχοντες υπεισέρχονται. Από το 1980 και

έπειτα η βιβλιοθεραπεία έλαβε ακόμα πιο άμεση μορφή αξιοποιώντας ρεαλιστικά αφηγήματα με αληθοφανείς ήρωες, οι οποίοι είναι πρωταγωνιστές μίας καθημερινότητας παρόμοιας με αυτή του αναγνώστη-μαθητή και οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα αντίστοιχα με αυτά που πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν (δευτερογενές στάδιο πρόληψης) ή που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στο μέλλον (πρωτογενές στάδιο). Θέτοντας λοιπόν όχι μόνο γνωστικούς αλλά και συναισθηματικοκοινωνικούς στόχους, η βιβλιοθεραπεία αξιοποιεί τις πληροφορίες που παρατίθενται χτίζοντας έναν πολιτισμό διαπροσωπικής μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή και με σκοπό την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων ώστε να ανταπεξέρχεται στις κοινωνικές ή προσωπικές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν. Κατά συνέπεια η συγκεκριμένη μέθοδος αξιοποιώντας σύγχρονες ιστορίες έχει θεραπευτική/κλινική και προληπτική/αναπτυξιακή αξία και συμβάλει στη γνωστική κατανόηση και συναισθηματική βίωση της πολυπλοκότητας ενός ραγδαία μεταβαλλόμενου κόσμου (Ανδρουτσοπούλου, 1998).

Πριν όμως παρουσιαστεί ενδελεχώς ο τρόπος κατά τον οποίο η βιβλιοθεραπεία συμβάλει στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, είναι απαραίτητο να δοθούν οι ορισμοί και οι απαραίτητες επεξηγήσεις για το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Είναι γεγονός ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού παρουσιάζει καλπάζοντα ρυθμό στη σύγχρονη κοινωνία και οι μορφές του ποικίλουν. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι λεκτικός, ψυχολογικός ή σωματικός και μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν καταφανεί σημαντικές διαφορές στον τρόπο διεξαγωγής του φαινομένου μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών.

Ο όρος bullying ή πιο συγκεκριμένα school bullying χρησιμοποιείται ευρέως πια για να περιγράψει τις καταστάσεις εκφοβισμού ιδίως στο σχολικό πλαίσιο. Ο εκφοβισμός αναφέρεται κυρίως σε επιθετικές συμπεριφορές που εφαρμόζουν ορισμένα άτομα (θύτες ή ακόμα προτιμότερα, προς αποφυγή της κατηγοριοποίησης, τα άτομα που εκφοβίζουν) εναντίον άλλων ατόμων (θύματα ή καλύτερα τα άτομα που εκφοβίζονται), τα οποία θεωρούνται πιο αδύναμα, πιο ευαίσθητα και πιο ανυπεράσπιστα συγκριτικά με τα πρώτα. Σύμφωνα με τον Olweus (1993) ως bullying ορίζεται η σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή εκφοβισμός, ο οποίος έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, άγχος ή να βλάψει το άτομο που τον υφίσταται. Ο

εκφοβισμός αυτός μπορεί επιπλέον να είναι σεξουαλικός, φυλετικός ή και ηλεκτρονικός. Ακόμα μπορεί να παίρνει τη μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού, ή του έμμεσου (π.χ., διάδοση αρνητικής φήμης, «κάρφωμα» με το βλέμμα), ενώ άλλες φορές μπορεί να εφαρμόζεται μέσω της αρπαγής/καταστροφής πραγμάτων ή μέσω της απειλής / εξαναγκασμού ώστε το άτομο που εκφοβίζεται να προβεί σε πράξεις παρά τη θέληση του (Smith & Brain, 2000). Ο Rigby (2002) το αποκαλεί ως συστηματική κατάχρηση της ανισοροπίας της δύναμης, ενώ τέλος ο Farrington (1993) διατυπώνει την άποψη ότι bullying είναι η καταπίεση ενός ανίσχυρου ατόμου από ένα πιο ισχυρό. Ο εκφοβισμός συνήθως λαμβάνει χώρα στο προαύλιο, στους διαδρόμους, στις τουαλέτες, στην τάξη και στο δρόμο προς και από το σχολείο, με αποτέλεσμα αρκετά περιστατικά εκφοβισμού να μη γίνονται αντιληπτά από τους ενηλίκους. Εύλογα λοιπόν ο όρος bullying πολλές φορές λαμβάνει τους χαρακτηρισμούς: ψευτοπαλικαρισμός, νταηλίκι και τραμπουκισμός.

Ενδεικτικά για το μέγεθος που έχει πάρει το φαινόμενο είναι τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διενεργήθηκε στις έξι χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Λιθουανία, Εσθονία, Λετονία, Βουλγαρία) του εταιρικού σχήματος του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (EAN) και υλοποιήθηκε σε ιδιαίτερα εκτεταμένο δείγμα σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν συνολικά 16.227 μαθητές, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτύου, στο πλαίσιο ειδικής συνεργασίας με τα αρμόδια Υπουργεία κάθε κράτους. Η έρευνα διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2011 έως τον Μάιο του 2012 και από την Ελλάδα συμμετείχαν 4.999 μαθητές από 167 σχολεία με ευρύτατη γεωγραφική διασπορά. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ένα ποσοστό της τάξης του 31,98% απάντησε ότι έχει υποστεί περιστατικό εκφοβισμού στη σχολική κοινότητα. Επηρεάζοντας με πιο απλά λόγια το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να είναι καλπάζον, ενώ ιδιαίτερη αξία παρουσιάζουν και οι κυρίαρχες μορφές του εκφοβισμού. Το μεγαλύτερο ποσοστό (60,69%) συγκεντρώνει η χρήση κοροϊδευτικών χαρακτηρισμών. Τα σπρωξίματα και τα χτυπήματα συγκεντρώνουν το 45,39%, ενώ τα αρνητικά σχόλια λόγω της εξωτερικής εμφάνισης συγκεντρώνουν το 36,30%.

Παρέμβαση κατά του σχολικού εκφοβισμού: Η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας

Ξεκινώντας είναι πολύ σημαντικό να προσδιοριστούν τα άτομα και σύνολα που πρωταγωνιστούν τόσο κατά τη διαδικασία ενός περιστατικού εκφοβισμού όσο και κατά την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Πρωτίστως λοιπόν, άμεσο και κύριο ρόλο διαδραματίζουν τα παιδιά που ασκούν τον εκφοβισμό και τα παιδιά που τον υφίστανται. Σημαίνοντα ρόλο όμως έχει φανεί ότι διαδραματίζουν και τα παιδιά τα οποία παρατηρούν το περιστατικό κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του (παρατηρητές). Πολύ σημαντική άποψη η οποία φαίνεται να ενισχύει το παραπάνω, είναι ότι αρκετές φορές η διαδικασία του εκφοβισμού κυρίως αποτελεί μία σύμβαση μεταξύ του ατόμου που εκφοβίζει με τα άτομα που παρατηρούν, παρά μεταξύ του ατόμου ή ατόμων που εκφοβίζουν και αυτού ή αυτών που υφίστανται τον εκφοβισμό. Για το λόγο αυτό και στις διαδραστικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου καταλυτικός είναι ο ρόλος των παρατηρητών. Επιπρόσθετα, σημαντικότητας αξίας είναι η συμμετοχή των γονέων και των δύο πλευρών, για τη στήριξη και πλαισίωση των παιδιών που εκφοβίζονται και σίγουρα και των παιδιών που εκφοβίζουν, ενώ επίσης καίρια είναι και η παρουσία των εκπαιδευτικών τόσο για την καταστολή του περιστατικού κατά τη διαδικασία εξέλιξης του, όσο και για την παρέμβαση σε επίπεδο τάξης ή γενικότερα σχολικής κοινότητας.

Η βιβλιοθεραπεία όπως γίνεται κατανοητό λειτουργώντας σε προληπτικό-αναπτυξιακό αλλά και σε θεραπευτικό-κλινικό επίπεδο, δεν αφορά μόνο τα παιδιά που εκφοβίζουν, αυτά που εκφοβίζονται και εκείνα που έχουν το ρόλο των παρατηρητών. Πολύ περισσότερο όμως αφορά και μαθητές οι οποίοι δεν έχουν εμπλακεί σε τέτοιου είδους περιστατικά. Ειδικότερα, βοηθά και αυτά τα παιδιά που δε γνωρίζουν δια ζώσης τι σημαίνει εκφοβισμός, να εισέλθουν νοητικά σε ένα ασφαλές περιβάλλον πειραματισμού γύρω από τις διαπροσωπικές σχέσεις, να συμμετέχουν δηλαδή σε ένα είδος «πρόβας» πριν από μία ενδεχόμενη αληθινή «παράσταση» (Ανδρουτσοπούλου, 1994). Κατά συνέπεια, οι μαθητές καταφέρνουν να αποδώσουν το δικό τους νόημα μέσα από την «ερμηνεία» και να προβούν σε

αξιολογήσεις. Σύμφωνα και με τον Bruner (1990) άλλωστε, το νόημα αναπτύσσεται μέσα από τη χρήση. Συνοψίζοντας, είτε στην περίπτωση της αντιμετώπισης είτε σε αυτήν της πρόληψης μέσα από τη βιβλιοθεραπεία και την αφήγηση ιστοριών ξένων προς το κοινό, τους μαθητές δηλαδή, γίνεται ένας άτυπος δανεισμός της δομής και του ύφους, όπου μία προσωπική ιστορία χρειάζεται ώστε να γίνει πιο λειτουργική (McLeod, 1997).

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια η βιοματική πρακτική μέσα από τη βιβλιοθεραπεία διακρίνεται σε ορισμένα στάδια, μέσα από τα οποία ο μαθητής αναλαμβάνει ασυνείδητα το ρόλο που ίσως του αντιστοιχεί αλλά και να προβαίνει σε πολλαπλές ταυτίσεις. Χαρακτηριστικά, έχει φανεί ότι τα παιδιά πέραν από τις αναμενόμενες σχετικά ταυτίσεις με τους ήρωες που τους μοιάζουν, τείνουν να ταυτίζονται και με πλευρές ηρώων που φαίνεται να τους μοιάζουν λίγο ή ακόμα και καθόλου (Ανδρουτσοπούλου, 1994). Σύμφωνα και με την παραπάνω άποψη περί ασφαλούς πειραματικού περιβάλλοντος, αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει στην προσπάθεια των παιδιών να εκφράσουν πλευρές του δικού τους εαυτού που πιθανώς θεωρούνται «αρνητικές» ή απαγορευμένες (Κουλάκογλου, 1998). Κατά συνέπεια, συμπεριφορές απωθημένες, οι οποίες στην ουσία βρίσκονται σε «νάρκη» ζωντανεύουν μέσα στον ασφαλή κόσμο των παραμυθιών και των κοινωνικών ιστοριών με αποτέλεσμα να επεξεργάζονται με ασφάλεια και να μη διαταράσσουν τη ψυχική ισορροπία και την κοινωνική συνοχή. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο να αποδέχονται το διαφορετικό, αλλά και να γνωρίζουν ποικίλους τρόπους δικής τους ύπαρξης (Crompton, 1991).

Αναφορικά με τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο οι μαθητές διέρχονται από τα παρακάτω στάδια (Παπαδοπούλου, 2004):

Την Αναγνώριση (Identification): Στο πρώτο αυτό στάδιο ο ψυχολόγος συζητά με τα παιδιά για ζητήματα που αφορούν στον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, γίνεται αφήγηση μίας ρεαλιστικής ιστορίας εκφοβισμού κατά την οποία οι μαθητές κινητοποιούνται από τον ψυχολόγο ώστε να συμμετέχουν ενεργά, συμπληρώνοντας τη συνέχεια της ιστορίας. Σκοπός του σταδίου αυτού είναι να εισαχθεί ο μαθητής ασυνείδητα στην κατάσταση των ηρώων της αφήγησης, δηλαδή του ατόμου που

διενεργεί τον εκφοβισμό και του ατόμου που τον υφίσταται, να ανακαλέσει μνήμες, να φανταστεί και να αξιολογήσει καταστάσεις που σχετίζονται με το θέμα της ιστορίας.

Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της Ιδεοθύελλας (Brainstorming): Στο στάδιο αυτό ο ψυχολόγος ενθαρρύνει τα παιδιά ώστε να προβάλλουν τις σκέψεις τους για τον εκφοβισμό, τα ενδεχόμενα αίτια που τον προκαλούν, καθώς και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης του. Τις κινήσεις που θα έκαναν δηλαδή οι μαθητές όντας στη θέση τόσο του ατόμου που δέχεται τον εκφοβισμό, όσο και των παρατηρητών. Στη συνέχεια διαμορφώνεται ένας κατάλογος βάσει των πιθανών αιτιών που προκαλούν το φαινόμενο και ένας με τους ενδεχόμενους τρόπους αντιμετώπισης του, ώστε συνεχίζοντας να αξιολογηθούν.

Ακολούθως στο τρίτο στάδιο, αυτό της Επιλογής (Choice) οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τις προτάσεις από το προηγούμενο στάδιο όπως επίσης και τους παράγοντες που διαμορφώθηκαν. Δημιουργείται λοιπόν μία υγιής διαδικασία αντιπαράθεσης μεταξύ των μαθητών καθώς και μεταξύ των τελευταίων και του ψυχολόγου. Κύριος σκοπός της αντιπαράθεσης αυτής είναι είτε να ισχυροποιηθούν οι υγιείς και λειτουργικές απόψεις κατά του φαινομένου του εκφοβισμού, είτε να αλλάξουν άρδην οι στάσεις που υποδαυλίζουν τον εκφοβισμό ή ακόμα να συμπληρωθούν νέες γνώσεις στις ήδη προϋπάρχουσες σε σχέση με το φαινόμενο.

Εν συνεχεία, στο στάδιο της Εμβάθυνσης (Insight/Integration) οι μαθητές ενθαρρύνονται να προβούν σε δραστηριότητες όπως η αφήγηση της ιστορίας από την πλευρά ενός άλλου αφηγητή ήρωα, η δημιουργία του ημερολογίου του ήρωα σε πρώτο πρόσωπο ή η συγγραφή ενός γράμματος το οποίο θα απευθύνεται σε κάποιον από τους ήρωες της ιστορίας, εκφράζοντας τους προβληματισμούς και τις σκέψεις τους για το φαινόμενο. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής βοηθάται ώστε να αναπτύξει την απαιτούμενη ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στα «παπούτσια του άλλου», η οποία είναι βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Τέλος, οι μαθητές αφού πια γνωρίζουν την έκβαση της ιστορίας, έχουν συζητήσει και έχουν προβεί σε κρίσεις, διέρχονται στο στάδιο της Αξιολόγησης (Evaluation). Αξιολογώντας λοιπόν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ηρώων της ιστορίας

ασκούνται με αυτόν τρόπο σε υποθετικές, αντίστοιχες καταστάσεις εκφοβισμού. Κατά συνέπεια τα παιδιά μαθαίνουν όπως προειπώθηκε, σε συνθήκη «in vitro» να αντιμετωπίζουν ενδεχόμενες καταστάσεις εκφοβισμού ενώ παράλληλα ευαισθητοποιούνται ώστε αφ' ενός να μην προβούν σε αντίστοιχες κινήσεις και αφ' ετέρου να δρουν προστατευτικά απέναντι σε ευάλωτους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που ήδη έχουν εμπλακεί με οποιονδήποτε ρόλο σε καταστάσεις εκφοβισμού ενημερώνονται «in vivo» τόσο για τις αρνητικές του συνέπειες, εξοικειώνονται με τα συναισθήματα τους, ενώ τέλος ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους.

Επίλογος

Όπως γίνεται κατανοητό η δυνατότητα ταυτίσεων που παρέχεται μέσα από τις διαδραστικές παρεμβάσεις βοηθούν τον μαθητή ώστε να διαμορφώσει πρότυπα και να τα χρησιμοποιεί ως χάρτη για τη δική του ζωή. Να δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα «ποιος/ποια είμαι;» ή «τι μπορεί να συμβεί σε κάποιον σαν εμένα;» (Berne, 1975, Steiner, 1974). Επιπλέον, τον βοηθά να αναπτύξει αίσθηση κοινωνικού ενδιαφέροντος και να διευρύνει τους ορίζοντες του, δείχνοντας κατανόηση για έναν ήρωα που αρχικά ενδεχομένως τον καταδίκασε και τον απέρριπτε (Jackson, 2001), όπως λόγου χάρη το άτομο που εκφοβίζει. Κατά συνέπεια, οι μαθητές μέσα από τις διηγήσεις αντλούν μηνύματα όπως: «όποια και να είναι η εξωτερική σου εμφάνιση, ακόμα και αν έχεις κάνει κάποιο λάθος, κανένας δεν έχει δικαίωμα να σου συμπεριφέρεται με τρόπο υποτιμητικό, με τρόπο που να σε κάνει να στενοχωριέσαι και να νιώθεις άσχημα για τον εαυτό σου». Επίσης, μέσα από τη βαρύτητα που δίνεται στους παράγοντες της σχέσης και του συναισθήματος, γίνεται ευδιάκριτη η διαφορά μεταξύ πειράγματος και εκφοβισμού. Έτσι οι μαθητές καταφέρνουν να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα του φαινομένου να τα διαφοροποιούν από το απλό πείραγμα το οποίο συμβαίνει μεταξύ φίλων και δημιουργεί ένα ευχάριστο συναίσθημα και κινητοποιούνται ώστε να προστρέξουν στη στήριξη από κάποιον ενήλικο, είτε να καταστείλουν οι ίδιοι τις ενέργειες του ατόμου ή των ατόμων που ασκούν τον εκφοβισμό.

Εν κατακλείδι, ο μαθητής ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του, βελτιώνει τη συμπεριφορά του στο σχολικό πλαίσιο και διδάσκεται ώστε να αναζητά ουσιαστικές λύσεις σε τρέχοντα αλλά και σε ενδεχόμενα μελλοντικά προβλήματα (Sridhar & Vaughn, 2000, Forgan, 2002) έχοντας πια προσδιορίσει, ονοματίσει και εξοικειωθεί με το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

Ανδρουτσοπούλου, Α. (1994). Παιδί, οικογένεια και βιβλιοθεραπεία. Διαδρομές, 35, 188-194.

Ανδρουτσοπούλου, Α. (1998). Η επιλογή των σύγχρονων ιστοριών για παιδιά, ως βιβλιοθεραπευτικών μέσων. Διαδρομές, 49, 12-17.

Berne, E. (1975). What do you say after you say hello? The psychology of human destiny. London: Corgi.

Bruner, J.S. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Πράξεις Νοήματος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/Εργαστήριο Διερεύνησης Αθρώπων Σχέσεων).

Crompton, J. (1991). Children and Counselling. London : Arnold.

Farrington, D.P. (1993) Understanding and preventing bullying. In Tonry, M. (ed.), Crime and Justice: A Review of Research. University of Chicago Press, Chicago, IL, pp. 381–459.

Forgan, J.W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. Intervention in School and Clinic, 38,2.

Jackson, S.A. (2001). Using bibliotherapy with clients. The Journal of Individual Psychology, 57,3.

Κουλάκογλου, Κ. (1998). Ταύτιση και κοινωνικοποίηση στο παραμύθι. Διαδρομές, 9, 13-16.

Κουλάκογλου, Κ. (1998). Η σημασία της βίας στα λαϊκά (παραδοσιακά) παραμύθια. . Διαδρομές, 49, 7-11.

McLeod, J. (1997). Narrative and psychotherapy. London: Sage.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do . Oxford, UK: Blackwell.

Rigby, K. (2002). New perspective on bullying . London: Jessica Kingsley.

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

Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy far all. Enhancing reading comprehension, self-concept and behavior. Teaching Exceptional Children, 33,2.

Steiner, C. (1974). Scripts people live: Transactional analysis of life scripts. New York: Grove Press.

«Το Παπάκι Πάει...» Η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου για την πρόληψη του εκφοβισμού

Αλεβίζος Στέφανος

Ψυχολόγος

«Το Χαμόγελο του Παιδιού»

email: stefanosalevizos@hamogelo.gr

Περίληψη

Στην παρουσίαση αυτή αναδεικνύεται ένα από τα εργαλεία των διαδραστικών παρεμβάσεων στη σχολική κοινότητα από τον Σύλλογο «Το Χαμόγελο του Παιδιού», τα οποία στοχεύουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση διαφόρων φαινομένων που αποτελούν κινδύνους για τα παιδιά, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Ο εν λόγω Σύλλογος έχει αναπτύξει μια ευρεία γκάμα εργαλείων παρέμβασης προς όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες της σχολικής κοινότητας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, δηλαδή μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας την τέχνη του κουκλοθεάτρου στη διαδικασία ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και πρόληψης κατά την προσέγγιση των παιδιών της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους δημιουργώντας πολύτιμες συνδέσεις με όψεις του πολιτισμού της κοινωνικής πραγματικότητας που ζουν και βιώνουν τα παιδιά στο ευρύτερο περίγυρό τους. Έτσι, «Το Χαμόγελο του Παιδιού» σε συνεργασία με την οικογένεια Σοφιανού¹ δημιούργησε ένα κουκλοθέατρο με πρωταγωνιστή ένα παπάκι, τον Πάκο, με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα εξαφανίσεων, κακοποίησης και εκφοβισμού. Μια διαφορετική ιστορία για κάθε ένα από τα προαναφερθέντα θέματα με βασικό πρωταγωνιστή τον «Πάκο», πλαισιωμένο από

¹ <http://www.mabrida.com/>

κάποιους ακόμη χαρακτήρες-κούκλες, ανάλογα με την κάθε ιστορία, παρουσιάζεται στα παιδιά. Η παράσταση έχει βιωματικό και διαδραστικό χαρακτήρα αφού ο αφηγητής - ψυχολόγος του Συλλόγου, μπαίνει σε διάλογο με τα παιδιά και τους πρωταγωνιστές-κούκλες και τονίζει τα βασικά μηνύματα πρόληψης για κάθε θέμα, αξιοποιώντας συγχρόνως τις σκέψεις και τα συναισθήματα που εκφράζουν τα παιδιά στο εδώ και τώρα. Η παράσταση μαζί με την όλη διάδραση διαρκεί μια διδακτική ώρα και πραγματοποιείται στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου, βάσει συμφώνου συνεργασίας που έχει συνάψει το Χαμόγελο του Παιδιού με το Υπουργείο Παιδείας (και με τη σύμφωνη γνώμη της διεύθυνσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας).

Λέξεις κλειδιά: διαδραστική παρέμβαση, πρόληψη στη σχολική κοινότητα, σχολικός εκφοβισμός, κουκλοθέατρο, «Το Χαμόγελο του Παιδιού».

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Joronen, K., S.H. Rankin, and P. Åstedt-Kurki, School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of advanced nursing*, 2008. 63(2): p. 116-131.

Irving, L.M., Promoting size acceptance in elementary school children: The EDAP puppet program. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 2000. 8(3): p. 221-232.

Vygotsky, L., *Mind in society*. 1978, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bandura, A., Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977. 84(2): p. 191.

Wright, N.D., et al., The School Yard Kids: A Puppet Show to Promote a Healthy Lifestyle. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 2007. 39(5): p. 290.

Pitre, N., et al., The use of puppets with elementary school children in reducing stigmatizing attitudes towards mental illness. *Journal of Mental Health*, 2007. 16(3): p. 415-429.

Beran, T. and B. Shapiro, Evaluation of an anti-bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education, 2005: p. 700-717.

Synovitz, L.B., Using puppetry in a coordinated school health program. Journal of School Health, 1999. 69(4): p. 145-147.

“The little duck goes...” Making good use of Puppet Theater in preventing bullying

Alevizos Stefanos

Psychologist

The Smile of the Child

Email: stefanosalevizos@hamogelo.gr

Summary

The aim of the presentation is to highlight the tools of interactive interventions to school communities that are used by “The Smile of the Child” for the prevention and tackling of various phenomena that constitute a risk for children like bullying.

“The Smile of the Child” has developed a wide spectrum of tools of intervention targeted to all actors of the school community involved to the problem and grades of education, namely students, parents and teachers in primary and secondary education.

More specifically, by making good use of the art of puppet theatre towards raising awareness, informing and preventing students of pre-school and first-school age, “The Smile of the Child” attempts to create the necessary linkage with the cultural aspects of the social reality experienced by children in their wider social environment.

“The Smile of the Child” in cooperation with Sofianos family¹ created a puppet show for children with a little duck as a protagonist. The aim is to raise awareness among children in issues such as child disappearances, abuse and bullying. A different story for each of the abovementioned issues with main protagonist, “Paco” accompanied by other puppets-characters, depending on each story. The show has an

¹ <http://www.mabrida.com/>

experiential and interactive character as the narrator – psychologist of the organization- enters into a direct dialogue with children and puppets-protagonists and highlights the main messages of prevention for each topic, making good use of the thoughts and emotions expressed by children during the show.

The show and the interaction has a duration of one school hour and is taking place in the framework of the school programme, according to a memorandum of cooperation signed between “The Smile of the Child” and the Ministry of Education (and with the consent of the Principal of the School).

Λέξεις κλειδιά: interactive intervention, prevention in school community, bullying, puppet theater, “The Smile of the Child”.

Selective References

Joronen, K., S.H. Rankin, and P. Åstedt-Kurki, School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of advanced nursing*, 2008. 63(2): p. 116-131.

Irving, L.M., Promoting size acceptance in elementary school children: The EDAP puppet program. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 2000. 8(3): p. 221-232.

Vygotsky, L., *Mind in society*. 1978, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bandura, A., Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977. 84(2): p. 191.

Wright, N.D., et al., The School Yard Kids: A Puppet Show to Promote a Healthy Lifestyle. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 2007. 39(5): p. 290.

Pitre, N., et al., The use of puppets with elementary school children in reducing stigmatizing attitudes towards mental illness. *Journal of Mental Health*, 2007. 16(3): p. 415-429.

Beran, T. and B. Shapiro, Evaluation of an anti-bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education, 2005: p. 700-717.

Synovitz, L.B., Using puppetry in a coordinated school health program. Journal of School Health, 1999. 69(4): p. 145-147.

**ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA: ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ. ΕΣΤΙΑΖΟΝΤΑΣ ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ / ROOM HYDRA: PREVENTING
AND RESPONDING THE FENOMENON DURING DAILY SCHOOL
LIFE**

**Ο σχολικός εκφοβισμός η σχολική κοινότητα αναζητά δεξιότητες
ηγεσίας¹ Eng.Ab**

Βασιλείου Αλεξάνδρα – Αριάδνη

Δρ. Κοινωνικής Ψυχολογίας

www.processwork.gr – www.processworkhub.gr

avassiliou@gmail.com

Περίληψη

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί πρόκληση για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας - διεύθυνση, εκπαιδευτικούς, μαθητές, οικογένειες και γειτονιά. Η ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση γύρω από το θέμα του εκφοβισμού έχει συμβάλει στην αυξανόμενη αναγνώριση και καταγραφή του καθώς και στην αναζήτηση καλών πρακτικών και παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του. Η ενδυνάμωση της αίσθησης κοινότητας στο σχολείο είναι από τους βασικές προϋποθέσεις αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι ρωγμές στην αίσθηση κοινότητας εντείνονται από την πολιτική, οικονομική και κοινωνική κρίση. Μέσα σε αυτό το

¹απομαγνητοφώνηση ομιλίας στο συνέδριο του European Anti-bullying Network

περιβάλλον, καλούνται όλα τα μέλη της κοινότητας να αναπτύξουν δεξιότητες που βοηθούν στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και ποικιλομορφίας ως πλούτο και όχι κίνδυνο για τη συνοχή. Η εισήγηση αυτή θα εστιάσει στις δεξιότητες αναγνώρισης της διαφορετικότητας και ποικιλομορφίας, καθώς και στις δεξιότητες ηγεσίας που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ως καταλύτες στην ανάπτυξη ηγεσίας και αίσθηση συνεργατικής δύναμης όλων των μελών της κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, σχολική κοινότητα, δεξιότητες ηγεσίας, διαφορετικότητα.

Abstract

Bullying is a challenge for all members of the school community – administration, educators, students, families and neighborhood. Increased training on the issue has contributed to the growing recognition of the phenomenon, as well as in the development of good practices and interventions needed to deal with the issue. Strengthening the sense of community in school is one of the basic requirements for dealing with bullying. This sense of community has been threatened in Greece in the last years, due to the political, economic and social crisis. Within this environment, all members of the community are asked to develop skills in recognizing diversity as wealth and not as a danger to the cohesion of the community. This presentation will focus on skills needed to recognize diversity and the leadership skills that support teachers to act as catalysts in the development of leadership and a sense of collaborative power of all members of the community.

Keywords bullying, school community, leadership skills, diversity.

Γεια σας. Το ότι αντέχετε ακόμα και είστε εδώ, στο τέλος μιας απαιτητικής μέρας, είναι ένα μικρό θαύμα! Νομίζω ότι μέχρι τώρα, έχουμε πάρει αρκετά ερεθίσματα που θα μπορούσαμε να κουβεντιάζουμε για πολλές μέρες. Για να δούμε, έχουμε αντοχή για μια ώρα ακόμη; Ασχολούμαι με το χώρο της εκπαίδευσης από το 1996, ως

επιμορφώτρια/εκπαιδευτρια ενηλίκων. Μαζί με τους συνεργάτες μου, κάνω επιμορφώσεις και παρεμβάσεις στην κοινότητα. Σε αυτό το κομμάτι της δουλειάς μας θα αναφερθώ σήμερα. Είναι αδύνατο σε δέκα λεπτά μέσα να παρουσιάσει κανείς μια ολοκληρωμένη παρέμβαση στη κοινότητα, αλλά εγώ θέλω να αναφερθώ σε δυο βασικά στοιχεία που κατά τη γνώμη μου αποτελούν θεμέλιο λίθο στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Καταρχήν να πω ότι ο εκφοβισμός δεν είναι εύκολα διακριτός από άλλες μορφές βίας και επιθετικότητας που υπάρχουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όπως ειπώθηκε και από άλλους ομιλητές το πρωί, κινδυνέψαμε να περάσουμε στην μετά-εκφοβιστική εποχή απλά και μόνο επειδή βομβαρδιστήκαμε από τόσο πολλή πληροφορία που νομίζαμε ότι το καταλάβαμε και το αντιμετωπίσαμε το φαινόμενο. Φτάσαμε σε υπερβολές, συγκρούσεις που είναι μέρος της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών και που ο σκοπός θα ήταν να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν να τις διαχειρίζονται και να μάθουν να τις επιλύουν, εμείς πήγαμε ως ενήλικες να βάλουμε πάγο και να τις σταματήσουμε. Με έναν τρόπο κινδυνεύουμε να κάνουμε και μεγαλύτερη ζημιά από ότι αν αφήναμε τα παιδιά μόνα τους να τα βγάλουν πέρα. Είναι λίγο υπερβολικό αυτό που λέω αλλά προσπαθώ να πω ότι χρειάζεται και λίγη προσοχή στο τι ονομάζουμε εκφοβισμό.

Ο εκφοβισμός έχει να κάνει με κατάχρηση ισχύος, επαναλαμβανόμενη και σκόπιμη. Ο εκφοβισμός όμως δεν είναι ταυτότητα, δεν είναι το ‘παιδί θύτης’, το ‘παιδί θύμα’, ο εκφοβισμός είναι μια κοινωνική σχέση! Σε αυτό το ρόλο - του θύματος, του θύτη, του μάρτυρα - βρίσκονται τα παιδιά σε μια δεδομένη στιγμή και πολύ συχνά ένας από αυτούς τους ρόλους τους είναι πιο οικείος από ότι ένας άλλος. Είναι πάρα πολύ επικίνδυνο το να ταυτίζουμε τα παιδιά με το ρόλο γιατί ξέρουμε από τη ψυχολογία ότι ο άνθρωπος φέρεται και όπως περιμένουν οι άλλοι ότι θα φερθεί. Η συμπεριφορά μας δεν είναι μόνο κάτι πηγαίο που βγαίνει από μέσα μας γιατί έτσι είμαστε, η συμπεριφορά μας είναι προϊόν μιας κοινωνικής πραγματικότητας.

Ένα από τα πράγματα που αναφέρουν όλα τα εγχειρίδια για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, είναι ότι ο εκφοβισμός αποδυναμώνεται όταν υπάρχει μια αίσθηση κοινότητας. Όσο πιο μεγάλη είναι η αίσθηση κοινότητας που υπάρχει μέσα στο σχολείο τόσο πιο αποδυναμωμένα είναι τα φαινόμενα εκφοβισμού. Σε αυτήν την

παρουσίαση σήμερα εγώ θέλω να αναφερθώ σε δυο ικανότητες, δεξιότητες, δύο πράγματα που θεωρώ πάρα πολύ σημαντικά για τη δημιουργία και για τη διατήρηση της αίσθησης της κοινότητας μέσα στο σχολείο.

Το πρώτο έχει να κάνει με τη στάση μας απέναντι στη διαφορετικότητα, στην ποικιλομορφία και το δεύτερο έχει να κάνει με τις δεξιότητες ηγεσίας που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός.

Ο εκφοβισμός είναι μια δυναμική σχέσης, δεν αφορά μόνο τα παιδιά. Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί σήμερα που νιώθουν θύματα εκφοβισμού από τη πολιτική του Υπουργείου Παιδείας με τις μισθολογικές περικοπές, με αυτό που προσλαμβάνουν ως απαξίωση του επαγγέλματος τους, απαξίωση της δημόσιας εκπαίδευσης. Μέσα στις συνθήκες κρίσης που ζούμε, εκφοβισμένοι με έναν τρόπο είμαστε όλοι μας και εκφοβιστές είμαστε όλοι μας, αλλά εμείς εστιάζουμε τώρα στα παιδιά και στο πως μπορούμε εμείς να γίνουμε καταλύτες μιας διεργασίας που θα βοηθήσει να δημιουργηθεί μια πιο ασφαλής κοινότητα στο σχολείο. Η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία είναι στοιχεία της ζωής. Και μόνο όμως που χρησιμοποιούμε τη λέξη διαφορετικότητα, δημιουργούμε ένα εν δυνάμει πολεμικό κλίμα. Εγώ προτιμώ να μιλώ για ποικιλομορφία γιατί με την αναφορά της λέξης ‘διαφορετικός’ δημιουργείται ένα ‘εγώ’ και ‘ο άλλος’ και ο άλλος τοποθετείται απέναντι ως διαφορετικό άρα εν δυνάμει απειλητικό. Η στάση μας απέναντι στη διαφορετικότητα και ο τρόπος που εμπνέουμε μια κοινότητα, τις κοινότητες μας, να μπορούν να έχουν μια εκτίμηση της διαφορετικότητας και να τη δούνε ως εν δυνάμει πλούτο και όχι εν δυνάμει απειλή. Αυτό από τα βασικά συστατικά της δημιουργίας κοινότητας.

Το μεγάλωμα μας είναι λίγο ατυχές ή ελλιπές ως προς τη διαφορετικότητα. Δηλαδή βλέπουμε κάτι διαφορετικό και οι πιο πολλοί από μας έχουμε μάθει ή να το βάζουμε κάπου πάνω από μας αξιολογικά και να λέμε ‘μια μέρα θα ‘θελα να γίνω αυτό’ / ‘τι καλά που θα ήταν να είμαι αυτό’ ή να το βάζουμε κάτω από μας αξιολογικά και λέμε ‘ευτυχώς που δεν είμαι αυτό’. Αυτή είναι η κοινωνικοποίηση μας. Ελάχιστες φορές μας δίνεται η ευκαιρία να βρεθούμε σε ένα περιβάλλον όπου ερχόμαστε σε επαφή με κάτι διαφορετικό και απλά λέμε ‘α, κάτι διαφορετικό!’ με

αίσθηση περιέργειας. Πως λοιπόν θα μπορέσουμε να εισάγουμε αυτή τη στάση της περιέργειας για τη διαφορετικότητα. Είναι και προσωπικός τρόπος του καθενός και της καθεμιάς μας αλλά είναι και μια συλλογική στάση που μπορεί να τροφοδοτηθεί και να ενθαρρυνθεί μες το σχολείο.

Όσο πιο μεγάλη δεκτικότητα έχει μια κοινότητα στη ποικιλομορφία της, τόσο λιγότερο περιεχόμενο αποκτάει ο εκφοβισμός, γιατί ο εκφοβισμός είναι μια δυναμική σχέση αλλά αποκτάει περιεχόμενο μέσα στην αξιολόγηση που κάνουν τα παιδιά, σχετικά με το τι είναι κανονικό τι είναι μη κανονικό, τι έχει αξία τι έχει λιγότερη αξία.

Επίσης να αναφέρω εδώ ότι το τι αναγνωρίζουμε εμείς ως εκφοβισμό επίσης εξαρτάται από την κυρίαρχη ιδεολογία και τη κουλτούρα που υπάρχει μέσα στο σχολείο. Τι εννοώ; Πολύ συχνά ο ομοφοβικός εκφοβισμός για παράδειγμα δεν αναγνωρίζεται, ενώ ο εκφοβισμός απέναντι σε ένα παιδί που έχει μια κινητική αναπηρία αναγνωρίζεται αμέσως. Βλέπω το Παύλο απέναντι μου εδώ, έστω ότι ο Παύλος είναι ένα παιδί που το δεξί του χέρι για κάποιο λόγο έχει ατροφήσει και δεν μπορεί να το κινήσει. Αν εγώ τον κοροϊδέσω για αυτό το πράγμα και τον απομονώσω, αν του κάνω όλα αυτά τα πράγματα που έχει ο εκφοβισμός μέσα, είναι πολύ πιθανόν ότι οι εκπαιδευτικοί γύρω αμέσως θα το αντιληφθούν ότι συμβαίνει και αμέσως θα σταματήσουν. Εάν όμως ο Παύλος είναι ένας ομοφυλόφιλος έφηβος και εγώ τον κοροϊδεύω για την ομοφυλοφιλία του πολύ συχνά αυτό που ακούς από καθηγητές είναι ‘ναι μεν η Αλεξάνδρα δεν έπρεπε να τον κοροϊδεύει αλλά και ο Παύλος προκαλεί με τη συμπεριφορά του’. Τώρα αυτό είναι πολύ μεγάλη συζήτηση, γιατί μια συμπεριφορά που δε χωράει μέσα στη κυρίαρχη κουλτούρα και την κυρίαρχη ιδεολογία του σχολείου ονομάζεται προκλητική, γιατί όταν ο Παύλος εκφράζει τη φύση του εκείνη τη στιγμή είναι προκλητικός, ενώ ο άλλος άνθρωπος δεν είναι. Αυτά ως ερεθίσματα για σκέψη.

Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο για την ικανότητα μας να δημιουργήσουμε μια ενδυναμωμένη κοινότητα, είναι οι δεξιότητες ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Δεξιότητες ηγεσίας είναι οι οργανωτικές δεξιότητες, είναι αντιληπτικές δεξιότητες, είναι πολλά

πράγματα αλλά εγώ θέλω να σταθώ στις ικανότητες σχέσης, επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη για να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι το μοντέλο από το οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Η συμπεριφορά που βλέπουν από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό που τα παιδιά θα μιμηθούν. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν το διάλογο μες στο σχολείο, μπορούν να βοηθήσουνε παιδιά να επιλύουν συγκρούσεις, Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποδυναμώσουν τον εκφοβισμό να επιλύσουν τη σύγκρουση (κατά συνέπεια να την αποδυναμώσουν) αλλά χωρίς να αποδυναμώνουν τον άνθρωπο. Είναι διαφορετικό πράγμα να αποδυναμώσεις μια βίαιη συμπεριφορά και άλλο μαζί με αυτήν την αποδυνάμωση να έχεις ισοπεδώσει και τον άνθρωπο.

Πως μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες που θα μπορούν και το διάλογο να ενθαρρύνουν και την επίλυση συγκρούσεων να διευκολύνουν και να βοηθούν τα παιδιά να μπορούν να είναι ο εαυτός τους, να ζουν και να βιώνουν τη δύναμη τους αλλά χωρίς αυτή να γίνεται με έναν τρόπο τραυματικό απέναντι στα άλλα παιδιά. Τα παιδιά μαθαίνουν από το παράδειγμα μας, όλοι ξέρουμε τον γονιό ή εμείς είμαστε οι γονείς οι οποίοι έχουνε φωνάζει στα παιδιά ‘μη φωνάζεις!’. Και εκείνη την ώρα βέβαια το παιδί δεν ακούει τι του λες, βλέπει τι κάνεις. Κάπως έτσι είναι και το σχολείο.

Χρειάζεται λοιπόν να υποστηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς, μέσα από βιωματικές επιμορφώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες, που τελικά είναι και δεξιότητες ζωής που μετά θα μεταφέρουν στη σχολική τάξη. Αυτό είναι χρονοβόρο και ενεργοβόρο, ξέρω ότι είναι σχεδόν αδύνατον να απαιτήσουμε από εκπαιδευτικούς να βάλουνε και άλλο χρόνο για αυτό το πράγμα, από την εμπειρία μου όμως ξέρω ότι όσοι το έχουνε κάνει τελικά έχουνε κάνει πιο ξεκούραστη τη ζωή τους μες στο σχολείο.

Σεβόμενη το χρόνο σας και το χρόνο των υπολοίπων ομιλητών, θα σταματήσω εδώ. Στη συζήτηση ίσως έχουμε την ευκαιρία να ανταλλάξουμε ιδέες και προβληματισμούς για όλα αυτά. Να είστε καλά, σας ευχαριστώ.

**Καλές πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου του σχολικού
εκφοβισμού : «Δουλεύοντας ομαδικά και δημιουργικά αντιμετωπίζω
το σχολικό εκφοβισμό»^{Eng.Ab}**

Ευπραξία Βλαχοδήμου

Υπεύθυνη Σχολικού Επαγγελματικού προσανατολισμού – Κέντρο
Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) Λάρισας

vlachodi@sch.gr

Περίληψη

Η καλή πρακτική στην οποία θα αναφερθούμε εφαρμόστηκε τη σχολική χρονιά 2012 – 2013 σε περιφερειακό Γυμνάσιο της Λάρισας.

Στηριχθήκαμε στο υλικό του πιλοτικού προγράμματος «Αντιμετωπίζω το σχολικό εκφοβισμό» των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Flinders της Αδελαΐδας της Αυστραλίας που είχαμε δουλέψει την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Προβλήθηκε οπτικοακουστικό υλικό και πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες έκφρασης συναισθημάτων, ανάπτυξης ενσυναίσθησης, ανάληψης ρόλων και πρωτοβουλιών, ανάληψης ενεργού δράσης στα φαινόμενα σχολικής βίας στο χώρο του σχολείου, υιοθέτησης υγιών και υπεύθυνων συμπεριφορών, κ.λ.π.

Η τάξη και το σχολείο μετατράπηκαν σε δημιουργικό εργαστήριο για την οργάνωση σχολικής εκδήλωσης για το σχολικό εκφοβισμό, δημιουργία αφίσας και έντυπου οδηγού που μοιράστηκε σε όλους. Αναδείχθηκαν ικανότητες και δεξιότητες, αναπτύχθηκαν ομαδικότητα και δημιουργικότητα, μελετήθηκε ένα σοβαρό θέμα που απασχολεί τη μαθητική κοινότητα και όλο αυτό το μοιραστήκαμε με τα υπόλοιπα μέλη της. Οι μαθητές συμμετέχουν, εργάζονται, αλληλεπιδρούν, και αποκτούν ενεργητικό ρόλο, παίρνουν πρωτοβουλίες, αναπτύσσουν θετική στάση για τη ζωή, υιοθετούν συμπεριφορές ενεργού πολίτη.

Λέξεις κλειδιά: ομαδικότητα, δημιουργικότητα, θετική στάση.

Abstract

The good practices presented below were implemented at a Junior High School of Larissa during the school year 2012-2013.

The material used was part of a pilot intervention programme titled “Facing school bullying” by the University of Thessaly and the University of Flinders of Adelaide in Australia, which was implemented the previous school year.

Audiovisual material was shown and moreover various activities were carried out aiming at helping students express emotions, develop empathy, take roles and initiatives, take action against bullying at school and develop responsible behaviours.

Both the classroom and the school turned into a creative lab for the organization of an event for school bullying and the creation of a poster and a manual which was later distributed to everybody. Skills and abilities, teamwork and creativity were developed. A serious issue of major concern for the school community was studied and shared with the rest of the school community. Students participate, work together, interact, become active, take initiatives, develop positive attitude towards life and become active citizens.

Key words: teamwork, creativity, positive attitude.

Εισαγωγή

Η καλή πρακτική στην οποία θα αναφερθούμε εφαρμόστηκε τη σχολική χρονιά 2012 – 2013 σε ανομοιογενή παραβατική ομάδα μαθητών της Α τάξης Γυμνασίου σε περιφερειακό γυμνάσιο της Λάρισας με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και στους τρόπους αντιμετώπισής του.

Στηριχθήκαμε στο υλικό που μας είχε διατεθεί την προηγούμενη σχολική χρονιά από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Κέντρο Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής Έρευνας & Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής) και το Πανεπιστήμιο Flinders της Αδελαΐδας της Αυστραλίας (Παιδαγωγική Σχολή) και στην εμπειρία που είχαμε αποκτήσει τόσο λόγω της συμμετοχής της Α τάξης του σχολείου στο πιλοτικό πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω το σχολικό εκφοβισμό» όσο και από την εμπλοκή μας σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, σχολικές δράσεις κάθε είδους.

Πορεία εργασίας

Για κάθε μορφή σχολικού εκφοβισμού έγινε προβολή οπτικοακουστικού υλικού που δίνει το ερέθισμα για προβληματισμό και συζήτηση.

Στο υλικό στηρίζονται διάφορες δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, προσομοίωση, ζωγραφική, θέσπιση κανόνων σχολικής ζωής, επιστολή στο διευθυντή, κ.λ.π. που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να αναλάβουν ρόλους και πρωτοβουλίες, να αναλάβουν ενεργό δράση στα φαινόμενα σχολικής βίας στο χώρο του σχολείου, να υιοθετήσουν υγιείς και υπεύθυνες συμπεριφορές, κ.λ.π.

Στη διάρκεια των συναντήσεων οι μαθητές εκφράζουν χαρά για τη συμμετοχή τους στην ομάδα και τις δραστηριότητες. Παρά το γεγονός ότι τηρήσαμε το χρονοδιάγραμμα και αξιοποιήσαμε το διαθέσιμο υλικό αποφασίσαμε να συνεχίσουμε τις συναντήσεις και να αναθέσουμε στους μαθητές τη διοργάνωση της σχολικής εκδήλωσης που θα κάναμε με αφορμή τη μέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού – 6 Μαρτίου.

Οι μαθητές με τη βοήθειά μας συγκέντρωσαν,οργάνωσαν και επέλεξαν το υλικό που τους ενδιέφερε για την εκδήλωση.

Μαθητές με τάσεις εγκατάλειψης του σχολείου, μαθητές που παρακολουθούσαν για δεύτερη χρονιά την τάξη καθώς είχαν απορριφθεί λόγω ελλειπούς φοίτησης ή λόγω μη προαγωγής στις εξετάσεις, μαθητές που κινούνταν στα όρια της

παραβατικότητας, μαθητές που δεν συμμετείχαν ποτέ και ίσως δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ σχολική εκδήλωση μας εξέπληξαν με τον ενθουσιασμό και τις ιδέες τους.

Διέθεσαν πολύ χρόνο στον υπολογιστή και το διαδίκτυο. Επέλεξαν τα τελικά κείμενα, τα βίντεο και τα τραγούδια που θα παρουσίαζαν στην εκδήλωση. Έκαναν εξαντλητικές προσπάθειες να μάθουν τα κείμενα απέξω χωρίς να χρειαστεί να τα διαβάζουν. Ανέλαβαν πρωτοβουλίες και μοίρασαν ρόλους στις ομάδες εργασίας που δημιουργήθηκαν: ομιλητές, τεχνική υποστήριξη, κ.λ.π.

Σχεδόν φθάναμε στο τέλος, κόντευε η μέρα της εκδήλωσης. Η δυναμική της ομάδας ήταν τέτοια που έδειχνε ότι είχε και τη διάθεση και τη δυνατότητα για περισσότερη δουλειά. Κάποιος έριξε την ιδέα για δημιουργία κόμικ. Ενθουσιασμός αλλά σε πρακτικό επίπεδο και παρά τις ικανότητες και δεξιότητες που ανέδειξε όλη η προηγούμενη δραστηριότητα φάνηκε αδυναμία τόσο στη σχεδίαση όσο και στην παραγωγή των κειμένων. Αλλά η ιδέα δούλεψε...

Σκεφθήκαμε τα εικονίδια screan beans, αναζητήσαμε και κατεβάσαμε από τον υπολογιστή όσο πιο πολλές μορφές τους μπορέσαμε. Αποφασίσαμε με τη χρήση των εικονιδίων και μικρών κειμένων να συνθέσουμε και να παρουσιάσουμε με τη μορφή βίντεο μια σύντομη αναφορά πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τους πρωταγωνιστές του, τους τρόπους αντιμετώπισης, ό,τι είχαμε συζητήσει στις 6 πρώτες ωριαίες συναντήσεις. Χρησιμοποιήσαμε και υλικό που είχαμε στη διάθεσή μας από άλλη σχολική δραστηριότητα – πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα Ο ΤΟΙΧΟΣ ΕΧΕΙ ΤΗ ΔΙΚΗ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑ και το υλικό που είχε συλλεχθεί φωτογραφίζοντας συνθήματα στους τοίχους της πόλης. Πετύχαμε τον τέλειο συνδυασμό.

Το αποτέλεσμα άρτιο και ο ενθουσιασμός των μαθητών στα ύψη. Με τα εικονίδια screan beans ετοιμάσαμε την αφίσα της εκδήλωσης κι έναν μικρό οδηγό που μοιράσαμε σε όλους στο τέλος της εκδήλωσης. Περιείχε σύντομες οδηγίες αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και χρήσιμες διευθύνσεις για μελέτη και αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών.

Η αφίσα της εκδήλωσης

11ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ



6 Μαρτίου 2013

11πμ

**ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΩ ΤΟ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ**

Ο οδηγός για τους μαθητές



Η μέρα της εκδήλωσης έφθασε. Παρουσιάσαμε τη δουλειά της μαθητικής ομάδας στη σχολική κοινότητα. Τα σχόλια όλων πολύ θετικά και ενθαρρυντικά τόσο για το αποτέλεσμα όσο και για το εγχείρημα: η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών κατάφερε το ακατόρθωτο!

Τελευταίο κομμάτι της εκδήλωσης η προβολή του δικού μας βίντεο (αναρτημένο στη διεύθυνση <http://users.sch.gr/vlachodi/sep.htm> στην ετικέτα Βίντεο-αφιέρωμα 6 Μαρτίου 2013) και το δρώμενο ΝΑ ΒΡΟΥΜΕ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΝΩΝΟΥΝ.

Συμπεράσματα

Η δραστηριότητα αυτή όπως αναπτύχθηκε έβαλε τις βάσεις, τουλάχιστον για μας που πήραμε την πρωτοβουλία, για μια άλλη οπτική στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων και διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού. Κατά την εφαρμογή της η τάξη και το σχολείο μετατράπηκαν σε ένα δημιουργικό εργαστήριο.

Οι μαθητές απελευθέρωσαν και ανάδειξαν πλήθος ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είχαν σε λανθάνουσα κατάσταση. Δόθηκε η δυνατότητα μέσα από την ομαδικότητα και τη δημιουργικότητα που αναπτύχθηκαν να θίξουμε ένα σοβαρό θέμα που απασχολεί τη μαθητική κοινότητα και όλο αυτό να το μοιραστούμε με τα υπόλοιπα

μέλη της. Πιστεύουμε ότι βοήθησε στη μελέτη όλων των πτυχών που συνιστούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στην ενημέρωση των μαθητών, στην ευαισθητοποίησή τους. Παράλληλα βοήθησε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή στην ομάδα, το σχολείο, την κοινωνία. Διευκόλυνε στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη. Δημιούργησε κίνητρα μάθησης και βελτίωσης γνώσεων και επιδόσεων. Βοήθησε στη βελτίωση της προσωπικής επάρκειας όλων των μαθητών και κυρίως όσων ανήκουν σε ομάδες κινδύνου για σχολική διαρροή, σχολική αποτυχία, παραβατικότητα κ.λ.π. γιατί τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους. Για κάποιους από τους συμμετέχοντες μαθητές ήταν η ευκαιρία να ακούσουν το πρώτο μπράβο στη διάρκεια όλης της σχολικής ζωής τους.

Η τεχνική που αναπτύχθηκε αποτελεί ένα εναλλακτικό, ολοκληρωμένο σύστημα επικοινωνίας πέρα από το γραπτό και προφορικό λόγο. Δεν διδάσκεται, κατακτιέται εμπειρικά μέσα από την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και την προσωπική προσπάθεια του κάθε μαθητή. Είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους συμμετέχοντες λόγω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαδικτύου, κ.λ.π. και της δυνατότητας που δίνει για κριτική και δημιουργική σκέψη και αυτενέργεια.

Δεν ήταν απλά μια αφίσα και μια εκδήλωση. Είχε διάρκεια, ώρες ομαδικής δουλειάς και προσπάθειας, απασχόλησε για καιρό τη σχολική κοινότητα. Δεν ήταν κάτι αποσπασματικό. Έβαλε τις βάσεις και για άλλες πρωτοβουλίες την επόμενη σχολική χρονιά.

Οι μαθητές όταν συμμετέχουν, εργάζονται, αλληλεπιδρούν, τότε αποκτούν ενεργητικό ρόλο, παίρνουν πρωτοβουλίες, αναπτύσσουν θετική στάση για τη ζωή, υιοθετούν συμπεριφορές ενεργού πολίτη.

Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων: Η ένταξη καινοτομιών και η διαχείριση της αλλαγής σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων^{Eng.Ab}

Κων/νος Καλέμης

Δάσκαλος, Επιστημονικός Συνεργάτης ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Επιμορφωτής Εκπ/σης
Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και
Αυτοδιοίκησης, Επιμορφωτής ΙΝ.ΕΠ

kkalemis@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στοχεύει στην ανάδειξη των τομέων στους οποίους μπορεί να επιτευχθεί βελτίωση, αλλά και διερεύνηση των βελτιωτικών αποτελεσμάτων των επιλεγμένων και πραγματοποιηθέντων δράσεων. Οι όροι μεταρρύθμιση, αλλαγή, καινοτομία ακούγονται ολοένα και πιο συχνά στις μέρες μας και διατρέχουν όλες τις εκφάνσεις του συστήματος: κοινωνικές, επιστημονικές, οικονομικές, πολιτικές. Το εκπαιδευτικό σύστημα, εντασσόμενο στο ευρύτερο σύστημα, διέπεται από τις παραπάνω έννοιες και η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί ένα θεματικό πεδίο, θεωρητικό και ερευνητικό, που συνδέεται αναπόδραστα με την εκπαιδευτική πολιτική και τη διοίκηση. Η έννοια της διαχείρισης της αλλαγής¹ αποτελεί μια δομημένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο αλλάζουν τα άτομα, οι ομάδες και οι οργανισμοί καθώς μεταβαίνουν από μια υφιστάμενη κατάσταση σε μια νέα επιθυμητή κατάσταση.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, αλλαγή κουλτούρας, καινοτομίες ΑΠΣ, εγκυροποίηση, διερεύνηση.

¹ Το ζήτημα της διαχείρισης της αλλαγής σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς, τα βασικά ερωτήματα σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει ο θεσμός της εκπαίδευσης σε σχέση με άλλες οργανώσεις.

Abstract

Under self-assessment of the school unit, aims to highlight the areas in which it can improve, but also investigate the improvement results of selected and carried out actions. The words reform, change, innovation can be heard more and more often today, and run all aspects of the system: social, scientific, economic, and political. The education system, as part of the wider system, is governed by the above concepts and educational change is a theme, theoretical and research, which inevitably linked with the educational policy and administration. The concept of managing change is a structured approach to the way in which they change the people, groups and organizations as well as moving from a situation in a new desired state.

Keywords: self-assessment of school units, change of culture, innovations, validation.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, από καιρού εις καιρόν, να εφαρμόζουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία κ. ά. Συνήθως είναι ανέτοιμοι μπροστά στις αλλαγές.

Αυτό διαιωνίζεται με το να διαμορφώνουμε πολιτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών με όρους άμεσης αντιστοιχίας προς το δοσμένο κάθε φορά σχολείο (με τα προτεινόμενα κάθε φορά αναλυτικά προγράμματα) και όχι με το σχολείο που διαρκώς αλλάζει. Είναι καιρός να ετοιμάζουμε έναν εκπαιδευτικό θεωρητικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ευαισθητοποιημένο ώστε με γνώση, κατανόηση και φαντασία να εργάζεται σε ένα σχολείο που διαρκώς αλλάζει.. Όσο αυτό δεν το καταφέρουμε, τότε θα ετοιμάζουμε εκπαιδευτικούς ανέτοιμους μπροστά σε επικείμενες, κάθε φορά, αλλαγές.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχει πλούσιο ερευνητικό έργο σχετικά με την ανάπτυξη μοντέλων διαχείρισης της αλλαγής. Ανάλογα με τα κριτήρια και τους

στόχους που έχουν τεθεί, έμφαση δίδεται άλλοτε στις αξίες, στους ανθρώπους, την κουλτούρα και τις εσωτερικές διαδικασίες, άλλοτε στην ευελιξία και τις μορφές ελέγχου ενώ, το ενδιαφέρον κάποιων μοντέλων εστιάζεται στη σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον και τις προσδοκίες του.

Οι αλλαγές διαφέρουν ως προς τις συνέπειες, το σκοπό, το περιεχόμενο και την έκτασή τους. Στο σημείο αυτό, οι ερευνητές διακρίνουν την αλλαγή από τον μετασχηματισμό υποστηρίζοντας ότι, η αλλαγή περιλαμβάνει σταδιακές βελτιώσεις των στοιχείων της οργάνωσης ενώ, ο μετασχηματισμός εκφράζει την πλήρη μεταμόρφωσή της. Αναμφίβολα, κατά την αντιμετώπιση των ζητημάτων της αλλαγής, ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι εξαιρετικής σημασίας και σπουδαιότητας. Προσαρμοζόμαστε απλά στις αλλαγές ή οδηγούμε τις εξελίξεις αξιοποιώντας τα νέα δεδομένα;

Η διαχείριση της αλλαγής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαχείριση της ποιότητας, την αποτελεσματικότητα (effectiveness) και την αποδοτικότητα (efficiency) της σχολικής μονάδας. Η αποτελεσματικότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο η εκπαιδευτική μονάδα επιτυγχάνει τους στόχους της ενώ, η αποδοτικότητα αφορά κυρίως στην εσωτερική λειτουργία και στις «θυσίες» που γίνονται για την επίτευξη ενός αποτελέσματος.

Κύριο μέλημα της σχολικής διοίκησης σε περίοδο αλλαγών αποτελεί η ανίχνευση των τάσεων, ο καθορισμός των επιθυμητών αποτελεσμάτων, η εκτίμηση του αντίκτυπου των αλλαγών σε επίπεδο απόδοσης, διαδικασιών και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η ανίχνευση των παραμέτρων επικινδυνότητας (Risk Factors) και των ενδογενών και εξωγενών μοχλών αλλαγής (ανθρώπινο δυναμικό, τεχνολογικές εξελίξεις, διαδικασίες διαχείρισής τους, κλπ.).

Η διοίκηση θα πρέπει να αξιολογήσει τις ενδεχόμενες αντιστάσεις στην αλλαγή και να προχωρήσει στην εκπόνηση ενός σχεδίου δράσης, καθώς, η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους και η δημιουργία θετικών στάσεων αποτελεί το πιο κρίσιμο σημείο για την εφαρμογή της αλλαγής.

Προσπαθώντας να ορίσουμε τις λέξεις αλλαγή και καινοτομία, βλέπουμε ότι: «αλλαγή²» (ελληνικά ερμηνευτικά λεξικά) = σχετίζεται με τη μεταβολή, τη μετατροπή, τη μετάβαση και την αλλοίωση και «καινοτομία³» - έχει πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα: για παράδειγμα, ο Μπαμπινιώτης (2002), ορίζει την καινοτομία ως «την ουσιαστική τροποποίηση, τη ριζική αλλαγή» (σ. 807).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη:

1. Των επιπέδων της εκπαιδευτικής αλλαγής στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας προκειμένου να καταδειχθεί ο τρόπος που την επηρεάζουν κατά την εφαρμογή της.
2. Των συνθηκών κάτω από τις οποίες σχεδιάζεται η εκπαιδευτική αλλαγή και ο προσανατολισμός της.
3. Της διαχείρισης της εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας από τη σχολική μονάδα στο εσωτερικό της περιβάλλον, νοούμενο ως ζωντανό οργανισμό συμμετεχόντων που κινούνται σε ένα διαπερατό περιβάλλον και αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό περιβάλλον.
4. Της σχολικής μονάδας ως θεσμού που εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική και η ηγεσία του, οφείλει να μπορεί να εμψύσει ένα όραμα το οποίο θα κινητοποιεί και θα εκφράζει τις ατομικές και συλλογικές προσδοκίες των μελών του προσκαλώντας τα να συνδιαμορφώσουν μαζί το μέλλον.

Διασαφήνιση των όρων εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλαγή και καινοτομία

Η αποσαφήνιση των όρων κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να οριοθετηθούν οι διαστάσεις τους και να υπάρξει ένα εναργές πεδίο ανάλυσης στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αλλά και παράλληλα επειδή η χρήση των όρων δεν αποτελεί ένα ενιαίο φαινόμενο. Η θέση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι το περιεχόμενο της

² Μπαμπινιώτης (2002)- αλλαγή = «οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση (μορφή, σχήμα) σε μια άλλη» (σ. 121).

³ Γεωργοπαπαδάκος ως «τον νεοτερισμό, την εφεύρεση, κάτι το νέο» (σ. 492).

έννοιας «μεταρρύθμιση» ιστορικά έχει λάβει διαφορετικές ερμηνείες : νεωτερισμός, διεκδίκηση δικαιωμάτων, νεοφιλελεύθερο/συντηρητικό περιεχόμενο, κ.λ.π. Παράλληλα στο γενικό όρο «αλλαγή» εννοούνται διαφορετικά πράγματα, συχνά αντιφατικά.

Μια συνθετική προσέγγιση με το κριτήριο του ενιαίου και της ολότητας ορίζει τη μεταρρύθμιση ως αλλαγή προσανατολισμού, ως μεταβολή σε βάθος και πλάτος, ως εκπαιδευτικό μετασχηματισμό με θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας.

Από την άλλη, ως εκπαιδευτική αλλαγή θεωρείται ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, χωρίς να είναι απαραίτητα θεσμοθετημένες και χωρίς να επιδρούν σε βάθος στο περιεχόμενο και στη φιλοσοφία του συστήματος. Σε ένα άλλο επίπεδο η εκπαιδευτική «καινοτομία» είναι η σύγχρονη έκφραση της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται κυρίως με την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό της πράξης και δεν εφαρμόζεται ως επιβολή.

Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον και λειτουργεί ως θεσμός που παράγει και αναπαράγει γνώσεις και εμπειρία. Βρίσκεται συνεπώς σε σχέση αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και το εξωτερικό του περιβάλλον.

Έτσι οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικο-τεχνολογικό επίπεδο στον παγκόσμιο και τον ευρωπαϊκό χώρο (αλλαγές στο διεθνές περιβάλλον, παγκοσμιοποίηση και κοινωνία της γνώσης, Ευρωπαϊκή Ένωση) διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα από το επίπεδο του κεντρικού σχεδιασμού ως εκείνο της διαχείρισής του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008a: 94-95). Σήμερα η πορεία των εκπαιδευτικών αλλαγών, μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών εξαρτάται όλο και περισσότερο από τις συνθήκες της Ε.Ε., με αποτέλεσμα το κράτος-έθνος να έχει χάσει το μονοπώλιο της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι αλήθεια ότι η εκπαίδευση σχετίζεται με την ευρύτερη κοινωνική δυναμική, όμως διατηρεί μια σχετική αυτονομία (Υφαντή, 2004). Η οριοθέτηση λοιπόν ανάμεσα στο εξωτερικό περιβάλλον της μονάδας και το εσωτερικό, είναι δυσδιάκριτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008b: 43-44). Από την άλλη, επειδή η εκπαιδευτική μονάδα

είναι ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική⁴, η αλλαγή και η καινοτομία δεν μπορούν να προχωρήσουν αν δε γίνουν κατανοητές σε επίπεδο μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008a: 120-121), καθώς «το σχολείο δεν είναι ένας παθητικός καθρέφτης, αλλά μια ενεργός δύναμη» (Apple, 1988, οπ. αναφ. στο Δακοπούλου, 2008: 187). Επομένως η αλλαγή και η καινοτομία, περνούν μέσα από τη σχολική μονάδα και σχετίζονται άμεσα με τη διοίκησή της. Η συμμετοχή της μονάδας εννοείται ως:

1. κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και
2. διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προκλήσεων και αναγκών της.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, ο συγκεντρωτισμός του συστήματος καθιστά τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής αλλαγής παθητικούς δέκτες που συμμορφώνονται στις θεσμοθετημένες αποφάσεις της Ε.Ε. Η αντίληψη της διαρκούς επιτήρησης, ελέγχου και πανοπτισμού της Ε.Ε., οδηγούν στην άκριτη υιοθέτησή τους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές αλλαγές να μην επιφέρουν ουσιαστικούς μετασχηματισμούς, αλλά να πρόκειται απλά για διαδικασίες σχηματικής μόνο αλλαγής.

Τελικά το παγκόσμιο και το ευρωπαϊκό επίπεδο της αλλαγής είναι καταλυτικά; Η συζήτηση για την προώθηση αλλαγής ή καινοτομίας είναι αδιέξοδη; δικαιολογεί πιθανόν την παθητικότητα της σχολικής κοινότητας και απενοχοποιεί όσους αντιστέκονται στην αλλαγή;

Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να ενισχύονται τέτοιες απόψεις πατερναλιστικού χαρακτήρα προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο αποδοτικότερα στις οικονομικές απαιτήσεις των διεθνών αγορών ή σε νεοφιλελεύθερες συντηρητικές πολιτικές. Το ζητούμενο είναι πού θέλουμε να πάμε και ποιο είναι το όραμα που έχουμε για την εκπαίδευση. Ανταγωνισμός, αποδοτικότητα, έλεγχος, απασχολησιμότητα,

⁴ Στη διαδικασία για τη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής δρουν από τη μια οι φορείς που διαμορφώνουν και αποφασίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και από την άλλη οι φορείς που καλούνται να την εφαρμόσουν (Μαυρογιώργος, 2008a: 129).

συγκρισιμότητα είναι έννοιες επικίνδυνες για ένα ανοικτό, δημοκρατικό σχολείο που προωθεί τις αρχές της ισότητας, όχι όμως με την έννοια της ομοιομορφίας, που οδηγεί σε αποκλεισμούς.

Το επίπεδο των εκπαιδευτικών μονάδων δε θα πρέπει να υποβαθμίζεται, γιατί εκεί λειτουργούν εκπαιδευτικοί κάθε ιεραρχικής βαθμίδας που μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής.

Παραγοντες που καθορίζουν τον προσανατολισμό της αλλαγής

Η θεωρητικοποίηση της αλλαγής παρέχει το υπόβαθρο και την οπτική της γωνία καθώς συνδέεται άρρηκτα με τον προσανατολισμό της. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο καθορισμός των ιδεολογικών, δομικών και προγραμματικών συνθηκών κάτω από τις οποίες συντελούνται οι αλλαγές⁵ στα εκπαιδευτικά συστήματα καθορίζουν τη διαχείρισή της.

Από την άλλη το μοντέλο της σύγκρουσης ερμηνεύει την εκπαιδευτική αλλαγή ως μέρος μιας ανταγωνιστικής διαδικασίας ανάμεσα σε ομάδες πίεσης διαφορετικών συμφερόντων. Η διαχείριση της αλλαγής σε αυτή την περίπτωση γίνεται με πολιτική προσέγγιση, δεδομένου ότι κάθε ομάδα πίεσης έχει τη δική της οπτική και το δικό της πλαίσιο αναφοράς.

Σε κάθε περίπτωση όμως η εκπαιδευτική αλλαγή διαμεσολαβείται από άτομα και ομάδες είτε στο επίπεδο της σύλληψης είτε στο επίπεδο της διαχείρισης. Εκείνο που τελικά θα πρέπει να διαγνωσθεί είναι ο σκοπός και οι στόχοι της εκπαιδευτικής αλλαγής και κατά πόσο αυτοί συνάδουν με το σκοπό και του στόχους της εκπαίδευσης.

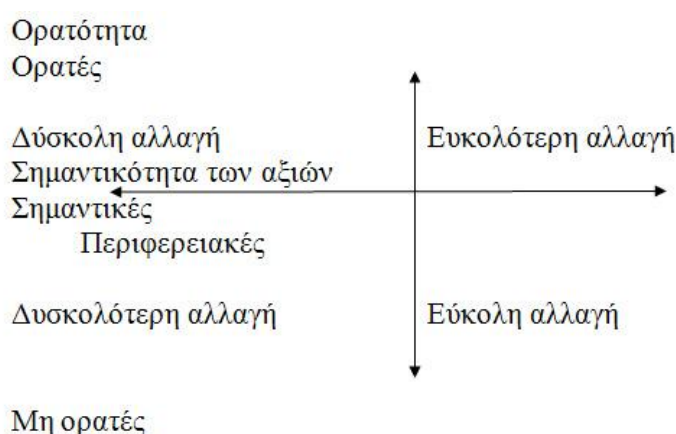
Είναι συνεπώς ζήτημα φιλοσοφικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διεργασίας:

⁵ Σύμφωνα με το μοντέλο εξισορρόπησης, η αλλαγή σε μακροεπίπεδο προωθείται από την ανάγκη διατήρησης της ισορροπίας του συστήματος που απορρυθμίζεται είτε από τη μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών είτε προβάλλεται ως ανάγκη διατήρησης της καθεστηκυίας τάξης είτε ως ανάγκη αποκατάστασης δυσλειτουργιών.

- Αν η οπτική θεωρεί ως λειτουργία της εκπαίδευσης τη μη διαταραχή της καθεστηκίας τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας, τότε η πρόσληψη των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι λογικό να υιοθετεί μηχανισμούς επιβολής και παθητικής αποδοχής από την εκπαιδευτική βάση (λειτουργική προσέγγιση/αλλαγή που εισάγεται απ' έξω- διαδραστική προσέγγιση).
- Αν πάλι η αποστολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμφορείται από μια ανθρωπιστική προσέγγιση και στοχεύει στην εγκαθίδρυση των αρχών της ισότητας, τότε θεωρούμε ότι η αξιοποίηση της επαγγελματικής αυτονομίας που προστατεύει περισσότερο τους υφισταμένους, μέσα στα πλαίσια μιας πολιτικής διαχείρισης θα προσεγγίσει περισσότερο το ιδανικό της εκπαίδευσης.
- Από την άλλη το Μοντέλο «Οργανωσιακής Ανάπτυξης» ως ορθολογική διαχείριση της αλλαγής, καθώς έχει ως επίκεντρο την εκπαιδευτική μονάδα, δεν πρέπει να αποκλείεται, δεδομένου ότι δίνεται έμφαση στις τοπικές συνθήκες και στην εφαρμογή (σχήμα 1).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας ενισχύεται η διαπραγμάτευση, η ευελιξία και η εφαρμογή από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχεδιαστών της αλλαγής.

Σχήμα 1: Διαχείριση των αλλαγών στην εκπαίδευση (own compilation)



Στο χώρο των θεωρητικών της εκπαιδευτικής διοίκησης (Schmack, κ.ά., 1977; Fullan, κ.ά., 1980, όπ. αναφ. στο: Everard & Morris, 1999: 257) πολλοί εμφανίζονται

υπέρμαχοι της Ο.Α., ως μοντέλο διαχείρισης της αλλαγής. Σημαντικό ερώτημα για μελλοντική έρευνα αποτελεί σαφώς κατά την γνώμη μας το ερώτημα «για το ποια είναι όμως στην πράξη τα όρια της αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας;» Παρόλο δηλαδή που μπορεί να επιχειρείται ακόμα και γραφειοκρατική αποκέντρωση, αυτή η πολιτική ελλοχεύει τον κίνδυνο εφαρμογής πολιτικής αναδόμησης και ανασυγκρότησης. Μια τέτοια προσέγγιση έχει συντηρητικό χαρακτήρα, καθώς συνδέεται με το μοντέλο της ελεύθερης αγοράς (Μαυρογιώργος, 2008α: 132; Δακοπούλου, 2008: 210).

Παράλληλα, η αξιοποίηση της εξουσίας της διοίκησης, ως στρατηγική, θέτει στο επίκεντρο τον αποτελεσματικό διευθυντή, θεωρούμε όμως πως οι προσωποκεντρικές προσεγγίσεις δεν εξασφαλίζουν τη συνέχεια του όλου εγχειρήματος, καθώς δεν αναδεικνύεται ο ρόλος των υφισταμένων που τελικά θα εφαρμόσουν την όποια αλλαγή ή θα προωθήσουν την καινοτομία.

Τέλος η αξιοποίηση των συμμετοχικών διαδικασιών στην εκπαιδευτική αλλαγή υπακούει στα προστάγματα της δημοκρατίας, προσκρούει όμως τόσο στην αντίσταση στην αλλαγή όσο και στη ρητορική της συμμετοχής. Εν τέλει αυτό που συμβαίνει γίνεται μέσα στη σχολική αίθουσα.

Το επίπεδο των εκπαιδευτικών μονάδων: εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και διαχείριση της αλλαγής/καινοτομίας

Στις παραμέτρους της εκπαιδευτικής πράξης, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στο ελληνικό σύστημα, οι διαστάσεις οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας που σχεδιάζονται κεντρικά αναφέρονται:

1. Στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.
2. Στην αρχιτεκτονική του κτηρίου.
3. Στην ομαδοποίηση των μαθητών.
4. Στη γενική δομή (διαπερατότητα ή οριοθέτηση).

Αλλαγές που σχετίζονται με αυτές τις διαστάσεις ουσιαστικά βρίσκονται σε στάδιο εφαρμογής όταν διαχέονται στις μονάδες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης. Έτσι, ο διευθυντής ως φορέας αλλαγής λειτουργεί ως δημόσιος υπάλληλος και αγωγός ενώ ο Εκπαιδευτικός ως παθητικό όργανο υλοποίησης ή ως προσαρμογέας των στοιχείων της αλλαγής.

Παρόλα αυτά μπορεί να υπάρξουν πρωτοβουλίες και να εισαχθούν καινοτομίες που να αφορούν στη διαμόρφωση της ύλης ανάλογα με τις ανάγκες ή τις δυνατότητες των μαθητών, εισαγωγή θεμάτων τοπικής ιστορίας που κάνουν πιο διαπερατό το σχολείο, διαμόρφωση ιδιαίτερων στόχων που εξυπηρετούν καλύτερα την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 2008a: 146), ή ακόμα καινοτομίες που παρακάμπτουν τη γραμμική διδασκαλία και την ανελαστική διαχείριση του χρόνου (Μαυρογιώργος, 2008b: 234-235).

Σε αυτήν την περίπτωση ο διευθυντής λειτουργεί ως διευκολυντής και ο Εκπαιδευτικός ως καινοτόμος.

Μέσα στα πλαίσια της σχετικής της αυτονομίας η εκπαιδευτική μονάδα και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να αναλάβει πρωτοβουλίες στις διδακτικές μεθόδους, στην οργάνωση και τη διδασκαλία της μάθησης, στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών.

Μπορεί να αλλάξει το ρόλο του και τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία και τη μονάδα. Τέτοιες καινοτομίες, σύμφωνα με τον Hoyle, αφορούν μεταβάσεις:

Από δασκαλοκεντρικά συστήματα διδασκαλίας στην ανακαλυπτική μάθηση:

Σε κείμενο της Unesco (1996), συναντάμε τέσσερις τύπους μάθησης που αποτελούν το βασικό στόχο της εκπαίδευσης και οι οποίοι στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου θα είναι στηλοβάτες του:

- μάθηση του πώς να μαθαίνει,
- μάθηση του πώς να ενεργεί,
- μάθηση του πώς να συμβιώνει,

- μάθηση του πώς να υπάρχει.

Από στεγανές θεματικές ενότητες σε ευέλικτες θεματικές ενότητες:

Τέτοιες δυνατότητες προσφέρουν τα ΔΕΠΠΣ και η επέκτασή τους, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η εφαρμογή ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών σεναρίων, η εφαρμογή προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης (ευρωπαϊκά προγράμματα, πολιτιστικά, προγράμματα αγωγής υγείας, συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, κ.λ.π.).

Από απομονωμένους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη σε συνεργατικούς με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας:

Έτσι η σχολική μονάδα αποκτά «εσωτερική δικτύωση» μεταξύ των μελών της – διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς – αλλά και μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αλληλοενημερώνονται, ανταλλάσσουν πρωτοβουλίες, δοκιμάζουν υλικά, αξιολογούν, ενώ οργανωμένες ευκαιρίες μέσα από συνεργατικές δράσεις μπορούν πιο εύκολα να προωθήσουν αλλά και να υλοποιήσουν καινοτομίες.

Από περιορισμένες σχέσεις με την τοπική κοινωνία σε εκτεταμένες και συνεργατικές:

Οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι θεσμοθετημένες, μπορεί όμως και να προκύπτουν από δυναμική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού θεσμού με την τοπική κοινωνία και να σχετίζονται με πολιτιστικά δρώμενα ή εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008b: 49). Η σχολική μονάδα στο σύνολό της για να υλοποιήσει καινοτόμα προγράμματα⁶ μπορεί:

α) να συνεργαστεί με υπηρεσίες πρόνοιας (προγράμματα που αφορούν στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού),

⁶ Για περισσότερες πληροφορίες: Σχεδιασμό και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2013-2014/Αρ.Πρωτ.190344/Γ7/11-12-2013/ΥΠΠΑΙΘ

- β) να αξιοποιήσει κτιριακές εγκαταστάσεις (π.χ. βιβλιοθήκες ή αθλητικά κέντρα),
- γ) να ζητήσει αρωγή στην υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων (π.χ. ξεναγήσεις), δ) να αξιοποιήσει τα τοπικά Μ.Μ.Ε. (π.χ. μπορεί να υλοποιηθεί πρόγραμμα δημιουργίας δημοσιογραφικού εργαστηρίου),
- ε) να συνεργαστεί με φορείς υγείας για την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Εικόνα 1: Ο συνδυασμός καινοτόμων δράσεων και η αλλαγή στην εκπαίδευση με χρήση ΤΠΕ (own compilation)



Θα μπορούσε κανείς να αναφέρει δεκάδες άλλα παραδείγματα πρωτοβουλιών που μπορεί να αναλάβει η σχολική μονάδα προκειμένου να λειτουργήσει σε μια κατεύθυνση μετασχηματιστική.

Οι ρόλοι των μετόχων της σε μια τέτοια προσπάθεια είναι πολλαπλοί και δύσκολοι, καθώς οι αλλαγές προσκρούουν σε εμπόδια είτε έκδηλα είτε υπολανθάνοντα: αντίσταση στην αλλαγή, φόβος, συμφέροντα που θίγονται, δημιουργία ομάδων κοινών συμφερόντων, κουλτούρα αδράνειας, κ.λ.π., (Everard & Morris, 1999: 259-260).

Οι προϋποθέσεις για την επιτυχία και την προώθηση των αλλαγών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας σχετίζονται με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ της πολιτείας,

των εκπαιδευτικών, της επιστημονικής κοινότητας και των φορέων της τοπικής κοινωνίας (Δακοπούλου, 2008: 199).

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση τους είναι μια πολιτική παιδαγωγική ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ποιότητας της διδασκαλίας, της μάθησης της εργασίας και της ζωής.

Η πολιτική λοιπόν ανοικτού συστήματος μπορεί να καλλιεργήσει και να προωθήσει την κουλτούρα συνεργασίας, αλλαγής, καινοτομίας (Μαυρογιώργος, 2008a: 145-146).

Η εργασία των εκπαιδευτικών, λοιπόν, προσφέρεται για τη σύνδεσή της με καινοτόμες παρεμβάσεις.

Και τούτο γιατί, οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα, βρίσκονται στο προνομιακό πεδίο να έχουν ένα πλήθος εμπειριών από την παιδαγωγική τους σχέση και τη διαπραγμάτευση της γνώσης και παράλληλα έχουν ομάδα αναφοράς μαθητές και μαθήτριες που έρχονται σε σχέση επικοινωνίας μαζί τους και επομένως μπορούν να αξιοποιήσουν τη σχετική τους αυτονομία προς την καινοτομία, χωρίς να περιμένουν εγκυκλίους του Υπουργείου.

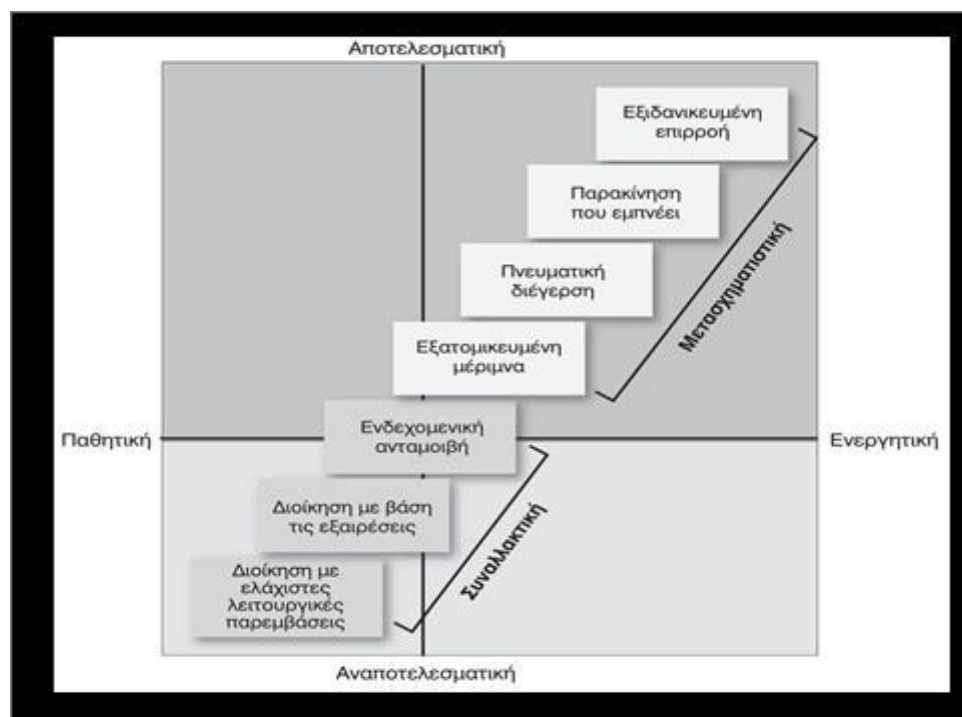
Η σχετική αυτονομία είναι δομικό στοιχείο της εργασίας τους.

Από την άλλη το διοικητικό στέλεχος που έχει τη συνολική ευθύνη για τη σχολική μονάδα είναι ο διευθυντής, ο οποίος αναλαμβάνει ρόλους καθοριστικούς και αποτελεί την κινητήρια δύναμη του εκπαιδευτικού οργανισμού και διαμορφώνει την κουλτούρα του (Ανθοπούλου, 1999: 23-24).

Με όραμα και ρεαλισμό που συλλαμβάνει την τρέχουσα κατάσταση και διαμορφώνει τη μελλοντική, με την ικανότητα να μεταδίδει αυτό το όραμα και την ευρεία κατανομή αρμοδιοτήτων, μπορεί να αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία του όποιου εγχειρήματος αλλαγής ή καινοτομίας (Everard & Morris, 1999: 269-270).

Βασικό στοιχείο βέβαια αποτελεί η αντίληψη της ηγεσίας της σχολικής μονάδας για το ποιοτικό ή αποτελεσματικό σχολείο (σχήμα 2).

Σχήμα 2: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. (Πηγή : Google Scholar)



Έτσι η προώθηση της καινοτομίας δεν είναι εφικτή παρά μόνο με τη φιλοσοφία ότι πρέπει ο διευθυντής να συμβάλλει:

- α) στη διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος για το σχολείο και αισθήματος κοινής αποστολής για το προσωπικό του,
- β) στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών,
- γ) στην αναγνώριση της σημασίας και στην έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα,
- δ) στη διαμόρφωση και διασφάλιση των προϋποθέσεων για διδασκαλία και μάθηση και
- ε) στην έμφαση για διαρκή προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου (Λαΐνας, 2004).

Σχήμα 3: Βασική δομή του δημιουργικού σχολείου (πηγή: own compilation)



Ο ρόλος του Δ/ντή της σχολικής μονάδας στην προώθηση και αξιοποίηση της αλλαγής

Ποιους ρόλους όμως μπορεί να αναλάβει για την προώθηση της αλλαγής ή της καινοτομίας; Η μελέτη του Mintzberg (οπ. αναφ. στο Λαΐνας, 2004), αναδεικνύει σε τρία επίπεδα ρόλους καθοριστικούς που, συνεξεταζόμενοι με την προώθηση της καινοτομίας, γίνεται εύκολα αντιληπτό το ειδικό βάρος της ηγεσίας.

1. Στο διαπροσωπικό τομέα ο ρόλος του καθοδηγητή είναι αυτός θα υποκινήσει, θα ενθαρρύνει και θα υποστηρίξει το όλο εγχείρημα, θα εναρμονίσει και θα συνθέσει ατομικές ανάγκες, στοιχείο πολύ σημαντικό καθώς η αλλαγή ή η καινοτομία προσκρούουν σε εμπόδια. Παράλληλα ο ρόλος του συνδέσμου με τους εξωτερικούς φορείς θα διευκολύνει τη διασύνδεση της μονάδας, με τους τοπικούς φορείς.

2. Στον τομέα διαχείρισης και αξιοποίησης πληροφοριών θα συλλέξει και θα μεταβιβάσει πληροφορίες απαραίτητες σχετικά με τη δράση ή την πρωτοβουλία που έχει σχεδιάσει η μονάδα.

3. Ο τομέας λήψης και υλοποίησης αποφάσεων ίσως είναι ο σημαντικότερος, καθώς είναι πυρήνας του διοικητικού έργου.

Ο σημαντικότερος ρόλος που αναλαμβάνει εδώ είναι ο ρόλος του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή. Έτσι ο διευθυντής εντοπίζει ευκαιρίες, σχεδιάζει, εισηγείται, προωθεί και εποπτεύει αλλαγές. Διαχειρίζεται τα προβλήματα που προκύπτουν, κατανέμει τους πόρους, εξευρίσκει πόρους, διαπραγματεύεται με το εξωτερικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά η οργανωσιακή μάθηση ως τρόπος αλλαγής που εστιάζει στην οργανωσιακή κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να αλλάξει και τη λειτουργία της. Έτσι ο διευθυντής διαχειρίζεται την κουλτούρα του οργανισμού και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε συνεργατική βάση τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους υπόλοιπους μετόχους του οργανισμού.

Τέλος όσον αφορά τους πολιτικούς φορείς και τις ομάδες σχεδιασμού, και αυτό αφορά κυρίως στις κεντρικά σχεδιασμένες αλλαγές, θα πρέπει: α) να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές ως μέρος ενός όλου, β) να παρέχουν πληροφόρηση στις εκπαιδευτικές μονάδες για την αλλαγή και γ) να δίνουν χρόνο στις σχολικές μονάδες για μια συλλογική θεώρηση της αλλαγής, χωρίς να την παρακάμπτουν (Δακοπούλου, 2008: 196).

Συμπεράσματα

Ένα καινοτόμο πρόγραμμα δεν είναι μόνο μια συγκεκριμένη αλλαγή με καθορισμένους και μετρήσιμους στόχους, όπως διατυπώνονται. Είναι κατά βάση μια βαθιά τομή στην αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας. Η Διαχείριση της Αλλαγής αποτελεί διαδικασία δυναμική και, κατά βάση, ανθρωποκεντρική. Η επιτυχής αλλαγή απαιτεί την εμπλοκή και συμμετοχή των ατόμων που επηρεάζονται από αυτή.

Η διαχείριση της Αλλαγής, λοιπόν, οφείλει να παρέχει το πλαίσιο και τα εργαλεία για τη διαχείριση της ανθρώπινης πλευράς αυτών των αλλαγών σε οργανωτικό επίπεδο προκειμένου να είναι αποτελεσματική η μετάβαση στην τελική μεταβολή. Συνοπτικά, για την αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε

περίοδο αλλαγών, απαιτείται ικανή ηγεσία με όραμα, κουλτούρα συνεργασίας, συντονισμός ανθρώπων, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων σε απόλυτη εναρμόνιση με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές, κοινωνικο-πολιτιστικές και πολιτικές αξίες, ανάγκες και προσδοκίες.

Η όποια δράση προωθηθεί ή εφαρμοστεί μπορεί να στεφθεί με απόλυτη επιτυχία ή να προσκρούσει σε εμπόδια κατά την υλοποίησή της.

Όμως το γεγονός και μόνο ότι ένα σύνολο εκπαιδευτικών, μαθητών, η διοίκηση της μονάδας, αποδέχονται τη διαδικασία και συμμετέχουν σε αυτό το εσωτερικό και εξωτερικό δίκτυο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, δημιουργεί ήδη τις προϋποθέσεις αυτού που πραγματικά χρειάζεται να μετασχηματιστεί: η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας με τον ατομικό της χαρακτήρα, την απομόνωση και την αλλοτρίωση του εκπαιδευτικού, τη μετάθεση ευθυνών και την απραξία προκειμένου να μη ληφθούν αποφάσεις, τον κλειστό της χαρακτήρα και τον περιορισμένο ρόλο του συλλόγου των διδασκόντων.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008a) Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Γ' (2η έκδ.) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (σελ. 93-137), Πάτρα, Ε. Α. Π.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008b) Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Γ' (2η έκδ.) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (σελ. 39-92), Πάτρα, Ε. Α. Π.

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκος, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ. 17-91), Πάτρα, Ε. Α. Π.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 165-211), Πάτρα,ΕΑΠ.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Πάτρα, Ε. Α. Π.

Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα, Ε., Κολέζα, Ε., Κουζέλης, Γ., Ρεπούση, Μ., (χ.χ.). Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες. Ανάκτηση 14/3/2014 από World Wide Web: <http://schoolnet.protonoulia.org/Library>

Λαΐνας, Α. (2007). Το Έργο του %ιευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου. Εισήγηση στο 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΠΕ..Ι.ΕΚ. Ηπείρου με θέμα: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου, Ιωάννινα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008a). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 119-162), Πάτρα, Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008b). Εκπαίδευση και Χρόνος: Μορφές Κατανόησης, Κατανομής / Διευθέτησης και Αξιοποίησης του Χρόνου στην Εκπαίδευση. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 213-236), Πάτρα, Ε. Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ). Περιθώριο για Καινοτόμες Πρωτοβουλίες στο Σχολείο. Ανάκτηση 14/3/2014 από World Wide Web: <http://schoolnet.protonoulia.org/Library>

Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (1996). Learning: the Treasure Within, France, UNESCO. Ανάκτηση 13/3/2014 από World Wide Web: <http://www.unesco.org/delors/highlights.htm>

Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (2010). The principles of educational leadership and management, 2nd edition, Sage Publications

Everard, K. B., Morris, G. (1999). Διαχείριση Αλλαγής, Στο Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Gardner, H. (2006). Μπορείτε να αλλάξετε τη γνώμη των άλλων και τη δική σας, Αθήνα, εκδ. Κριτική

Gibson, R. (2001). Η επιχείρηση του μέλλοντος, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη

Goleman, D., (1996). Η συναισθηματική νοημοσύνη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Kotter, J. (2002). Ο ηγέτης της αλλαγής, Αθήνα, εκδ. Κριτική

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, Αθήνα, εκδ. Κριτική

Nadler, D., Tushman, M. (1997). Competing by design, Oxford University Press

Robertson, J. (2009). Coaching educational leadership: building leadership capacity through partnership, Sage Publications

Tomlinson, H., (2009). Educational leadership: personal growth for professional development, Sage Publications

Η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων στο 2^ο γυμνάσιο Ασπόπυργου (2005-2014).

Από τη θεωρία στην πράξη

Γιαννάτου Αγγελική

Φιλολόγος, κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης»,

Σύμβουλος Ομάδων και Οργανισμών, Διευθύντρια του 2ου Γυμνασίου
Ασπροπύργου.

Περίληψη

Η Διαμεσολάβηση είναι πρόγραμμα και διαδικασία όπου μαθητές της ίδιας ηλικίας διευκολύνουν την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ δύο ατόμων ή ομάδων. Μία διαμεσολάβηση δεν είναι δικαστήριο, αλλά μία εξεύρεση λύσης από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους σε μία φιλονικία με τη βοήθεια ενός ουδέτερου προσώπου, το οποίο διευθύνει μία συζήτηση, στην οποία τα δύο μέρη λαμβάνουν οικειοθελώς μέρος.

Οι συνομηλικοί διαμεσολαβητές δεν αποφασίζουν, αλλά εργάζονται προς μία αποδεκτή και από τις δύο πλευρές λύση, ώστε να αποφευχθούν περαιτέρω προβλήματα. Το πλεονέκτημα της Διαμεσολάβησης, είναι ότι δεν υπάρχουν ηττημένοι, ενώ με την αποχή από την τιμωρία αποφεύγονται νέες συγκρούσεις. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναζητούν περισσότερο τις ευθύνες στον εαυτό τους αυξάνοντας έτσι την υπευθυνότητά τους.

Στο 2ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου εφαρμόζεται η Διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων ως μία ειρηνική μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων από το 2005 μέχρι σήμερα, αρχικά στο πλαίσιο Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius και στη συνέχεια ως Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην αλλαγή του τρόπου που οι μαθητές κατανοούν και επιλύουν τις συγκρούσεις όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στη ζωή τους. Μαθαίνουν να ακούν τον άλλον και να λύνουν τις διαφορές τους με το διάλογο και όχι με τη χρήση βίας.

Έχουμε παρατηρήσει, τέλος, τα τελευταία χρόνια σημαντική μείωση των πειθαρχικών κυρώσεων και των συγκρούσεων μέσα και έξω από το σχολείο και βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων στο 2ο γυμνάσιο Ασπόπυργου (2005-2014). Από τη θεωρία στην πράξη

Από το σχολικό έτος 2005-2006 ως το σχολικό έτος 2013-2014 στο 2ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου κάθε χρόνο εφαρμοζόταν η διαδικασία της «Διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων» η οποία είναι μία μέθοδος ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών με τη βοήθεια ουδέτερων συμμαθητών τους, των «Ομότιμων Διαμεσολαβητών».

Οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν ισότιμα και έχουν την ευκαιρία, μέσα από μία αυστηρά δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτή λύση χωρίς να υπάρχει ηττημένος. Οι διαμεσολαβητές παραμένουν ουδέτεροι και έχουν φιλική στάση απέναντι και στις δύο πλευρές δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αισθανθούν ασφαλείς, να ηρεμήσουν, να μιλήσουν και να ακούσουν ο ένας τον άλλον. Ακούν προσεκτικά και με ενδιαφέρον και τους δύο, κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις, επαναλαμβάνουν αυτά που λένε οι εμπλεκόμενοι με αχρωμάτιστη ομιλία και (χωρίς να ψάχνουν να βρουν ποιος λέει «αλήθεια» ή ποιος έχει «δίκιο») τους καλούν να προτείνουν λύσεις.

Αυτή η προσπάθεια ξεκίνησε αρχικά με αφορμή τη συμμετοχή του σχολείου στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius με τίτλο «Μέθοδοι και πρωτοβουλίες για ένα σχολείο χωρίς βία» (2004-2007) και συνεχίστηκε ως Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, στο οποίο είχα τη χαρά να συμμετέχω όλα τα χρόνια της εφαρμογής του, που περιλαμβάνει εκπαίδευση ομάδας μαθητών με σκοπό να μνηθούν στη διαδικασία της Διαμεσολάβησης και να αποκτήσουν τις απαραίτητες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες.

Οι μαθητές συμμετέχουν εθελοντικά στην ομάδα των «ομότιμων διαμεσολαβητών», η οποία συγκεντρώνεται μία φορά την εβδομάδα μετά τη λήξη των μαθημάτων και εκπαιδεύεται βιωματικά στην ειρηνική επίλυση των

συγκρούσεων. Οι μαθητές που αποτελούν την ομάδα προέρχονται από όλες τις τάξεις του σχολείου. Η σύνθεση της ομάδας είναι αντιπροσωπευτική της σύνθεσης των μαθητών του σχολείου και έτσι σ' αυτήν συνυπάρχουν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων, αγόρια και κορίτσια, από τα πιο ζωνηρά μέχρι τα πιο ήσυχα, μαθητές και μαθήτριες υψηλών, μέτριων και χαμηλών επιδόσεων.

Η ομάδα δημιουργεί μόνη της τους κανόνες της, βάζει σκοπούς και στόχους και εκφράζει τις προσδοκίες της. Εκπαιδύεται να δίνει λύση στα προβλήματά της και να ξεπερνάει τις κρίσεις της. Ο ρόλος των συντονιστών είναι να είναι εκεί, για να εξασφαλίζουν τα όρια, να συντονίζουν τη συζήτηση και να οργανώνουν τις δραστηριότητες. Αυτές περιλαμβάνουν ασκήσεις, θεατρικά παιχνίδια, παίξιμο ρόλων, ζωγραφική.

Στις συναντήσεις της ομάδας τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, να ελέγχουν το θυμό τους, εξασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, αποκτούν ενσυναίσθηση, μαθαίνουν ποια είναι τα δικαιώματά τους και πώς μπορούν να τα διεκδικούν, μαθαίνουν τους κανόνες και την τεχνική της Διαμεσολάβησης και, το κυριότερο, αποκτούν ανεκτικότητα στο διαφορετικό και αναπτύσσουν μεταξύ τους αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμό και το αίσθημα του «ανήκειν». Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για παιδιά που αισθάνονται περιθωριοποιημένα ή ανήκουν σε δυσλειτουργικές οικογένειες, ή ακόμη στερούνται και αυτήν την παρουσία γονιών. Σε τέτοιες περιπτώσεις, που δεν υπάρχουν γονείς, η ομάδα λειτουργεί ως ένα βαθμό ως υποκατάστατο της οικογένειας.

Επίσης η ομάδα μας έχει επισκεφθεί άλλα σχολεία και έχει δεχθεί επισκέψεις ομάδων άλλων σχολείων. Στις συναντήσεις αυτές έχουν πραγματοποιηθεί παιχνίδια γνωριμίας και εικονικές διαμεσολαβήσεις. Οι μαθητές των άλλων σχολείων καθώς και οι συνοδοί καθηγητές τους έχουν εκφράσει πολύ θετικά σχόλια για τη διαδικασία αυτή και εκείνοι μάλιστα που συμμετείχαν στις εικονικές διαμεσολαβήσεις δήλωναν ότι αισθάνθηκαν ασφάλεια και μπόρεσαν να ακούσουν την άλλη πλευρά. Ορισμένα από τα σχολεία αυτά έχουν υιοθετήσει και τα ίδια το πρόγραμμα τα τελευταία χρόνια.

Όλα αυτά τα χρόνια διαπιστώνουμε πολύ μεγάλες αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών σε συγκεκριμένα παιδιά, που ήταν αρκετά οξύθυμα και η πρώτη τους επαφή με το πρόγραμμα ήταν η συμμετοχή τους στη διαμεσολάβηση ως εμπλεκόμενων. Στη συνέχεια ζήτησαν να ενταχθούν στην ομάδα και να εκπαιδευτούν και αυτοί ως διαμεσολαβητές (για να μπορούν «να ελέγχουν το θυμό τους», όπως μου είχε πει χαρακτηριστικά μία αρκετά «ζωηρή» μαθήτρια, όταν θέλησε να μπει στην ομάδα) και έγιναν από τους καλύτερους. Άλλα παιδιά πάλι που ήταν πολύ δειλά βοηθήθηκαν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα να γίνουν πιο διεκδικητικά, να μη φοβούνται και να αποκτήσουν την αυτοεκτίμηση και αποφασιστικότητα που τους έλειπε. Παιδιά που δεν τολμούσαν αρχικά να μιλήσουν, από τότε που άρχισαν να νιώθουν ασφάλεια μέσα στην ομάδα, απέκτησαν το θάρρος να εκφράζουν τη γνώμη τους όχι μόνο μέσα στην ομάδα, αλλά και έξω από αυτήν. Η αίσθηση προσωπικής αξίας που απέκτησαν μάλιστα τα βοήθησε να βελτιώσουν και τις επιδόσεις τους στα μαθήματα.

Από τις απαντήσεις των «εμπλεκόμενων» στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν τα τέσσερα τελευταία χρόνια προκύπτει ότι οι περισσότεροι (πλην πολύ σπανίων εξαιρέσεων) έμειναν ευχαριστημένοι από την εχεμύθεια, το ενδιαφέρον και την ουδετερότητα των μεσολαβητών και τους πέρασε ο θυμός κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης, ιδίως σε περιπτώσεις που διαπιστώθηκε ότι υπήρξε παρεξήγηση ή αποκαλύφθηκε ο ρόλος «τρίτου προσώπου». Γι' αυτό πολλοί προτείνουν να συνεχιστεί το πρόγραμμα. Σε ερώτηση δε σχετικά με το λόγο που ζήτησαν να γίνει διαμεσολάβηση οι περισσότεροι απάντησαν για να μη ξανατσακωθούν, για να βρεθεί λύση στο πρόβλημα, για να ξαναγίνουν φίλοι ή γιατί δεν ήθελαν να τιμωρηθεί ο συμμαθητής τους και πολύ σπάνια η απάντηση ήταν για να αποφύγουν οι ίδιοι την τιμωρία.

Μπορούμε να ισχυριστούμε λοιπόν οι διαμεσολαβητές με τη σοβαρότητα, τη σεμνότητα και την εχεμύθειά τους έχουν κερδίσει σε μεγάλο βαθμό την εμπιστοσύνη των συμμαθητών τους. Σε μια περιοχή που η βία, η εκδίκηση και η αυτοδικία θεωρούνται αποδεκτά και επιβεβλημένα μέσα επίλυσης διαφορών, που η ενδοοικογενειακή βία είναι συνηθισμένο φαινόμενο και η εγκληματικότητα παράλληλα με τη φτώχεια και την ανεργία αυξάνονται επικίνδυνα, αρκετά παιδιά

επιζητούν μια εναλλακτική λύση ανάμεσα στην αυτοδικία και το «κάρφωμα» στους μεγάλους και αυτή είναι η διαμεσολάβηση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των σχέσεων, την ωρίμαση μέσα από τη σύγκρουση, τη μείωση της βίας μέσα στο σχολείο ως και την πλήρη εξάλειψη της βίας έξω από το σχολείο (ως αποτελέσματος «ξεκαθαρίσματος λογαριασμών») καθώς και την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.

Βέβαια, η αποτελεσματικότητα του Προγράμματος βελτιώνεται όταν το σχολείο λειτουργεί δημοκρατικά και τα παιδιά συμμετέχουν και σε άλλες ομάδες, έτσι ώστε να προάγεται η κουλτούρα της συμμετοχής στη ζωή της σχολικής κοινότητας.

Αρχές της Διαμεσολάβησης:

- Δεν κατηγορούμε ο ένας τον άλλον
- Δεν ψάχνουμε να βρούμε **ποιος** φταίει, αλλά τι φταίει
- Ακούγονται όλες οι πλευρές και αντιμετωπίζονται **ισότιμα**
- Δεν κρίνουμε και δε σχολιάζουμε αυτά που ακούμε
- Γίνονται διευκρινιστικές ερωτήσεις
- Προσπαθούμε να καταλάβουμε ο ένας τον άλλον
- Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας , τα αιτήματα και τις επιθυμίες μας
- Προσπαθούμε να βρούμε λύσεις **χωρίς να υπάρχουν νικητές και ηττημένοι.**

Η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα αυτά τα εννέα χρόνια με έκανε να αντιμετωπίζω το ρόλο μου ως εκπαιδευτικού αρχικά αλλά και ως διευθύντριας (τα τέσσερα τελευταία χρόνια) με ένα διαφορετικό τρόπο από ότι στο παρελθόν. Δεν είμαστε στο σχολείο για να δίνουμε διαλέξεις και να κάνουμε κηρύγματα ως δήθεν κάτοχοι της αλήθειας ή για να μεταδίδουμε μόνο γνώσεις και να καλλιεργούμε ακαδημαϊκές ικανότητες, αλλά κυρίως για να «ακούμε» ο ένας τον άλλον και για να δημιουργούμε ένα ασφαλές, ανθρώπινο και ευχάριστο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα είναι χαρούμενα και θα μάθουν πώς να μαθαίνουν και πώς να σχετίζονται.



ΔΕΥΤΕΡΗ ΗΜΕΡΑ ΣΥΝΕΔΡΑΣΗΣ – CONFERENCE'S SECOND DAY

Αίθουσα Ολομέλειας / Plenary Session 9.30 – 10.15

**European Anti-bullying Network launches mobile application to
expand distribution of good practices**

Stamatis Larozas

slarozas@globopl.com | globopl.com

Background

The establishment of the European Anti-bullying Network is an effort to promote a common European strategy against bullying.

In the context of the European Antibullying Network (EAN), the “Smile of The Child” - which led various European responsible bodies - needed a mobile application to serve as a channel for the active dissemination of the good practices created recently. The European Union through the DAPHNE III program funded the development of the mobile application.

Mobility was considered a good channel for this purpose as mobile devices and mobile applications are attractive and familiar to the youngsters. A mobile application would definitely enhance children’s participation and facilitate the dissemination of interactive information of current evolutions in the field.

Challenge

When “The Smile of the Child” started to evaluate their options for developing the mobile application, they soon realized that the app development was not so straightforward. To ensure widest reach within their target groups such as Students, Educators, Parents, State/Official agencies and the public, the app had to be compatible with all popular mobile devices (smartphones, tablets etc) and all popular operating systems (iOS, Android, Windows and Blackberry).

This meant that they had to develop the mobile app from scratch for every mobile platform, including secure integration with their back-end system. They soon abandoned this lengthy and complex approach, as they had to complete this project within very strict time schedules and tight budget. It became clear that to remain focused on their social initiatives they needed an affordable technology that would make app development and deployment simple and fast.

Mobile app maintenance also worried them. Wasting precious time and resources to follow up the frequent mobile technology evolutions and ensure that their apps will be compatible with future releases of mobile operating systems would keep them from focusing to their core business. And when they needed to add new functionality to a mobile app, it had to be done with minimum development in order to be aligned with their operational initiatives.

Solution

The “Smile of The Child” selected GLOBO’s GO!Enterprise Reach, the GO!Enterprise platform solution designed for addressing large audiences. GO!Enterprise platform technology enabled the fast and secure integration with the organization’s back-end system and considerably reduced the mobile app development time. As a result the mobile app was deployed in only 6 weeks after project launch, meeting EAN’s tight deadlines.

GLOBO developed the mobile app using GO!AppZone Studio, the app development tool of GO!Enterprise Platform. With GO!AppZone Studio one needs to develop only one set of code for a mobile application. This saves an incredible amount of time, as there is no need to recode the application for each mobile operating system separately. Once the development was over, the app was delivered to iOS, Android, Windows Phone, Windows 8 and BlackBerry mobile devices in an EAN-labeled secure container ensuring widest reach.

Today Students, Educators, Parents, State/Official agencies and the public can access basic static information on the EAN Network, can view short descriptions of the hosted practices, access the practices' websites as well as the EAN website from their mobile devices.

Good practices are grouped by function, content and target group making it easy for users to find what they are looking for. Function types include Awareness Raising, Capacity Building, Communications, Outreach, Networking, Partnership Development, Policy Change, Research and Training & Education. Content types include Audio-visual Practices, Awareness raising initiatives, Educational tools, Intervening strategies and tools, Organizations, Prevention programs, Electronic and online resources and Theatre-based practices.

Using search filters, users (depending on their role) can easily locate the material (content) in the format of their choice depending on what they want to do (functions).

With a few taps users can also go to EAN's social media such as Facebook, Twitter and Youtube, send an email to EAN or view EAN's news and their current pan-European campaigns. They may also support EAN in their efforts to establish a world anti-bullying date by submitting a mobile form with their details.

Results

With GO!Enterprise platform the “Smile of the Child” achieved what seemed very difficult at the beginning: they managed to launch their mobile app within very tough deadlines and without exceeding their tight budget.

GO!Enterprise Reach enabled EAN to launch a branded mobile application in only 6 weeks after the project launch. Compatibility of their app with all major popular mobile devices enables them to reach a very wide public and achieve the maximum dissemination of anti-bullying good practices.

Low app development times empowered by the GO!Enterprise platform technology, will enable them to keep up with changes in their requirements or those of their target groups by launching extra functionality to their app or even launch additional cross-platform mobile applications very fast.

GO!Enterprise platform ensures that their mobile applications will be compatible with future versions of supported mobile OSs without any modification, leaving them to focus on their social work instead of investing time to follow-up mobile technology evolutions and all the technicalities that this might bring.

Καμπάνια Καθιέρωσης της Πανευρωπαϊκής Ημέρας

κατά του Σχολικού Εκφοβισμού

Παναγιώτης Παρδάλης Δρέσιος

Ομάδα επικοινωνίας του Χαμόγελου του Παιδιού

Περίληψη

Κείμενο περίληψης: «Το Χαμόγελο του Παιδιού» ως συντονιστής σε συνεργασία με 16 φορείς από 12 κράτη μέλη της ΕΕ (Βουλγαρία, Γερμανία, Ελλάδα, Εσθονία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Ρουμανία, την Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο) υλοποίησε την καμπάνια ευαισθητοποίησης «Μια Ημέρα για την Ευρώπη, κάθε Ημέρα για τα Παιδιά». Η καμπάνια υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου EAN «Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού και βασικός της στόχος υπήρξε η ευαισθητοποίηση του κοινού για τον σχολικό εκφοβισμό και την ανάγκη θεσμοθέτησης Πανευρωπαϊκής Ημέρας κατά του φαινομένου από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως Ημέρα ορόσημο του αγώνα διασφάλισης του θεμελιώδους δικαιώματος κάθε παιδιού να μην εκφοβίζεται.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, καμπάνια, Πανευρωπαϊκή Ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, κοινωνία πολιτών.

Στο πλαίσιο υλοποίησης του κοινοτικά χρηματοδοτούμενου προγράμματος «Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού - EAN» που υλοποίησε ο οργανισμός «Το Χαμόγελο του Παιδιού» σε συνεργασία με 16 φορείς υλοποιήσαμε καμπάνια ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης για φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αναδεικνύοντας την ανάγκη θεσμοθέτησης Πανευρωπαϊκής Ημέρας ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό.

Έρευνες καταδεικνύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν γνωρίζει σύνορα, αλλά ούτε διαφοροποιήσεις ως προς τις πτυχές και τις συνέπειες που συνεπάγεται για τα

παιδιά και τους νέους σε όλες τις κοινωνίες. Παρά τις σημαντικές προσπάθειες και δράσεις σε πανευρωπαϊκό επίπεδο παρατηρείται έλλειψη συντονισμένων ενεργειών και κοινής στρατηγικής για την καταπολέμηση και πρόληψη του φαινομένου σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο με εξελικτική διάσταση που παρά τις διαφορετικές μορφές και χαρακτηριστικά που λαμβάνει από χώρα σε χώρα, η εκδήλωση του και οι συνέπειες του αφορούν σε μεγάλο βαθμό στις εκπαιδευτικές κοινότητες, στις οικογένειες, στους μαθητές και στις ευρωπαϊκές κοινωνίες στο σύνολο τους.

Βασικός στόχος της καμπάνιας «Μία Ημέρα για την Ευρώπη, κάθε Ημέρα για τα παιδιά» είναι η ανάδειξη της ανάγκης συντονισμού των δράσεων κατά του φαινομένου σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Η προσπάθεια καθιέρωσης της Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού υπηρετεί συμβολικά, αλλά και ουσιαστικά αυτό τον σκοπό. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ειδικό φαινόμενο και για το λόγο αυτό χρήζει ειδικής αντιμετώπισης και πολιτικής. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από φαινόμενα, όπως είναι η βία, και επομένως απαιτείται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο η ανάλογη στοχευμένη κοινή στρατηγική.

Πιο συγκεκριμένα, η καμπάνια επιδιώκει την καθιέρωση μιας Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού που θα συμβάλλει στη(ν):

- Ευαισθητοποίηση του κοινού γύρω από το πρόβλημα.
- Προώθηση της ανάγκης για τη λήψη συντονισμένων ενεργειών και την υιοθέτηση μιας κοινής στρατηγικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Κινητοποίηση της κοινωνίας πολιτών και των εμπλεκόμενων αρχών και υπηρεσιών στο πεδίο πρόληψης και καταπολέμησης.
- Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και δράσεων κατά του προβλήματος.

Η θεσμοθέτηση της Πανευρωπαϊκής Ημέρας έρχεται να επιβεβαιώσει αυτή τη διαπίστωση ως προς τον ειδικό χαρακτήρα του προβλήματος που απαιτεί

εξειδικευμένες λύσεις. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η θεσμοθέτηση της Ημέρας έρχεται να ενώσει τους ανθρώπους που εργάζονται στην πρώτη γραμμή της πρόληψης με τους εμπλεκόμενους στο πρόβλημα, τους φορείς και τους οργανισμούς της κοινωνίας των πολιτών σε όλη την Ευρώπη.

Επομένως, η Ημέρα μπορεί να λειτουργήσει ως ημέρα απολογισμού της δουλειάς των ατόμων και των οργανισμών, ως Ημέρα ευαισθητοποίησης των πολιτών και των εμπλεκόμενων στο πρόβλημα, ανταλλαγής καλών πρακτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και κυρίως σχεδιασμού των επόμενων βημάτων για την επόμενη χρονιά. Ο απώτερος στόχος είναι να δημιουργηθεί μια Ημέρα ορόσημο του αγώνα κατά του φαινομένου που θα φέρνει κοντά τα θεσμικά όργανα της ΕΕ, με τις κοινωνίες πολιτών, αλλά και τους ίδιους τους πολίτες στην προσπάθεια να διασφαλίζεται το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού να μην εκφοβίζεται.

Η καμπάνια έρχεται να ενισχύσει τη δυναμική που δημιουργήθηκε τον Ιανουάριο του 2013 με την υιοθέτηση Γραπτής Δήλωσης από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με πρωτοβουλία του Έλληνα Ευρωβουλευτή κ. Γιώργου Κουμουτσάκου. Με την υιοθέτηση Γραπτής Δήλωσης το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο καλεί την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να υποστηρίξει τη θεσμοθέτηση της Πανευρωπαϊκής Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Οι συνυπογράφωντες ευρωβουλευτές καλούν τα κράτη μέλη, ως μέλη της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία των παιδιών από όλες τις μορφές σχολικού εκφοβισμού και βίας και την ενδυνάμωση των νέων, των γονέων, των εκπαιδευτικών, των παρεχόντων φροντίδα και της κοινωνίας στο σύνολο της για την καταπολέμηση του φαινομένου. Επιπροσθέτως, η Γραπτή Δήλωση καλεί τα κράτη μέλη να υποστηρίξουν την δια βίου εκπαίδευση για τους επαγγελματίες που μέσα από το πεδίο της δουλειάς τους έρχονται σε συχνή επαφή με τα παιδιά και να ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των νέων ανθρώπων.

Την πρωτοβουλία αυτή συνυπογράφουν οι δύο Αντιπρόεδροι του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου η κ.κ Roberta Angelilli και Alexander Alvaro, οι ευρωβουλευτές Maria

Badia i Cutchet από την Ισπανία και Keith Taylor από το Ηνωμένο Βασίλειο και έλαβε της υποστήριξης από 384 μέλη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.¹

Από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία έχει και την αρμοδιότητα θεσμοθέτησης των Ευρωπαϊκών Ημερών, η Γραπτή Δήλωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου έλαβε της θετικής υποστήριξης της Αντιπροέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και Επιτρόπου για τις Ψηφιακές Τεχνολογίες, Neelie Kroes, και της Επιτρόπου για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, την Πολυγλωσσία και τη Νεολαία, Ανδρούλλας Βασιλείου.²

Στόχος της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας είναι μια συντονισμένη και αποτελεσματική απάντηση στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, ενώ σύμφωνα με το σκεπτικό της συγκεκριμένης πρότασης η καθιέρωση Ευρωπαϊκής Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού θα λειτουργήσει «ως καταλύτης για τη μεγαλύτερη δυνατή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για το εντεινόμενο φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και της βίας».³

Η θετική έκβαση της προσπάθειας από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο αποτελεί ταυτόχρονα αφετηρία νέων ενεργειών προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τις κυβερνήσεις των κρατών μελών για την καθιέρωση της Ευρωπαϊκής Ημέρας και αποτελεσματικότερες πολιτικές και μέτρα για την εκρίζωση του φαινομένου.

Αξιοποιώντας τη δυναμική αυτή η καμπάνια μέσω της δημιουργίας πληροφοριακού υλικού σε 7 γλώσσες και τηλεοπτικών σποτ ευαισθητοποίησης σε 6 γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, ρουμάνικα, ισπανικά, γερμανικά, ιταλικά) ενημέρωσε το κοινό για το φαινόμενο και προώθησε τη διαδικασία συλλογής υπογραφών σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο από φορείς/οργανισμούς, σχολικές κοινότητες, αλλά και πολίτες που υποστηρίζουν την ανάγκη θεσμοθέτησης της Πανευρωπαϊκής Ημέρας.

¹ Βλ κείμενο Γραπτής Δήλωσης “*Written declaration on establishing a European Day against Bullying and School Violence*”, 17/1/2013, URL= <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+WDECL+P7-DCL-2012-0028+0+DOC+PDF+V0//EN&language=EN>

² Βλ Δελτίο Τύπου “*Bullying: towards the establishment of a European Day against bullying and school violence. Georgios Koumoutsakos MEP*”, 17/1/2013, URL= <http://pr.euractiv.com/pr/bullying-towards-establishment-european-day-against-bullying-and-school-violence-georgios-93022>

³ ο.π

Στο ίδιο πλαίσιο διοργανώθηκαν σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες στο έργο οργανισμούς εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης σε ευρωπαϊκές πόλεις με τη συμμετοχή σχολικών κοινοτήτων, οργανισμών νεολαίας, τοπικών και περιφερειακών φορέων, της εκπαιδευτικής και πανεπιστημιακής κοινότητας και κυρίως γονείς και μαθητές, ενώ προωθήθηκε η ανάγκη θεσμοθέτησης της Ημέρας σε επαφές με τοπικούς, περιφερειακούς και ευρωπαϊκούς φορείς.

Κατά μήκος της Ευρώπης εκατοντάδες χιλιάδες παιδιά και νέοι βιώνουν τον εκφοβισμό σε καθημερινή βάση. Οι συντονισμένες δράσεις και η πολιτική επιρροή μπορούν να αλλάξουν προς το καλύτερο τη καθημερινή τους ζωή. Σε αυτή την κατεύθυνση, η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού με τη διερεύνηση και συμμετοχή περισσότερων οργανισμών και φορέων από όλα τα κράτη μέλη της Ένωσης θα συμβάλλει σημαντικά στον απαιτούμενο συντονισμό και στη δημιουργία μιας κοινής στρατηγικής σε όλη την Ευρώπη.

Campaign on Establishing a European anti-bullying day

One day in Europe, every day for children

Panagiotis Pardalis Dresios

Communication Officer

The Smile of the Child

Abstract

“The Smile of the Child” in the framework of the EU-funded project “EAN – European Anti-bullying Network” and in cooperation with 16 partners from 12 EU Member States (Bulgaria, Germany, Greece, Estonia, Lithuania, Latvia, Malta, Romania, Spain, Sweden and the UK) implemented the raising-awareness campaign “One Day in Europe, every Day for Children”. The main aim of this campaign was to raise awareness on the serious issue of bullying and the need for establishing a European Anti-bullying Day as a landmark day of the struggle to ensure the fundamental right of every child not to be bullied.

Keywords: bullying, campaign, a European Anti-bullying Day, European Commission, civil society.

As an integral part of the EU-funded project “EAN – European Anti-bullying Network”, “The Smile of the Child” as coordinator of this project and in cooperation with 16 organisations across the EU developed and implemented a raising-awareness campaign on the phenomenon of bullying highlighting the need for establishing a European Anti-bullying Day.

Research findings demonstrate that bullying does not meet borders or differentiations in terms of its aspects and grave consequences on children and youth across societies.

Despite important initiatives and efforts on the European level, a lack of coordination and common strategy in tackling and preventing bullying on the EU-level has been noticed. Bullying has its own traits, but despite its different characteristics and forms from country to country, its aspects and serious consequences concern on a large scale the educational communities, the families, the students and the European societies as a whole.

The main goal of the campaign “One Day in Europe, every Day for Children” is to highlight and promote the need of coordination against the phenomenon and establishment of a European Anti-bullying Day that will serve both symbolically and essentially the fight against this serious problem. Bullying is a phenomenon with its special characteristics and aspects, as mentioned before, and for this reason it requires its own prevention methods and policies. Bullying is differentiated from the simple form of violence and thereby a targeted common strategy is required on the European level.

More specifically, the campaign aims at establishing an Anti-bullying Day that will contribute to:

- Raising awareness on the phenomenon among the general public;
- Promoting the need for coordinated actions against bullying and the establishment of a common European strategy against the problem on the European level;
- Mobilizing civil society, the authorities and the actors involved in the field of prevention;
- The cooperation of the stakeholders involved in tackling the phenomenon, exchanging good practices and developing concrete actions and initiatives against bullying.

The establishment of a European Anti-bullying Day serves the need for targeted actions on a phenomenon that has its own special traits. On a second level, the establishment of an Anti-bullying Day will unite the professionals working on the

frontline of bullying prevention with the people involved in the problem, the organisations and actors of civil society and the citizens across Europe.

Consequently, this Day will serve as a Day of taking stock of the anti-bullying work of individuals and organizations, raising awareness among the citizens and the people involved in the problem, exchanging good practices on a European scale and, mainly, developing the steps forward for the year to come. The main goal is to create a Day that will mark the struggle against bullying and will bring together the EU institutions with the citizens in their effort to ensure the fundamental right of every child not to be bullied.

This campaign reinforces the dynamic created on January 2013 when the European Parliament adopted a Written Declaration on the initiative of the Greek MEP Georgios Koumoutsakos calling the European Commission to support the establishment of a European Day against Bullying and School Violence in order to raise awareness on the serious effects of this phenomenon.

The Members of the European Parliament encouraged the Member States, as States Parties to the UNCRC, to take appropriate measures to protect children from all forms of physical and psychological violence, including online bullying, and to empower young people, parents, teachers, carers and society as a whole to prevent and combat bullying. In addition, the Written Declaration urges the Member States to support lifelong training for professionals working with children and to encourage active participation by young people – inter alia using new technologies – in practising peaceful dispute resolution.

The European Commissioners for Digital Agenda and for Education, Culture, Multilingualism and Youth, expressed their strong support for this European Day against bullying¹, while this initiative was co-signed by the Vice-Presidents of the European Parliament Roberta Angelilli and Alexander Alvaro, the MEP's Maria

¹ See Press Release “*Bullying: towards the establishment of a European Day against bullying and school violence.*”, 17/1/2013, URL= <http://pr.euractiv.com/pr/bullying-towards-establishment-european-day-against-bullying-and-school-violence-georgios-93022>

Badia i Cutchet from Spain and Keith Taylor from the UK, while it received the support of 384 members of the EP.²

The main aim of the initiative of the European Parliament is to promote a coordinated and effective response against the problem of bullying, while according to the declaration the adoption of this proposal by the European Parliament will act as a catalyst for further awareness of teachers, parents and students.³

At the same time the positive outcome of this effort by the European Parliament will mark the next steps of efforts towards the European Commission and the Member States in the direction of establishing a European Anti-bullying Day and promoting effective policies and measures in tackling the phenomenon.

Taking advantage of this dynamic the campaign offered valuable information to the public audience through the creation of information material in 7 languages and TV spots in 6 languages (English, Greek, Romania, Spanish, German and Italian) and promoted an online petition with the aim to collect signatures on the national and European level from civil society organisations, school communities and citizens in support of the need for establishing a European Anti-bullying Day.

In the same context, raising awareness events were organised by partnering organisations in different European cities with the participation of school communities, youth associations and, mainly, parents and teachers. In addition, the need for the establishment of the European Anti-bullying Day was promoted in direct contact with local, regional and European public officials and non-governmental actors active in the area of bullying prevention.

Across Europe thousands of children and young people are experiencing bullying on a daily basis. The coordinated actions and the political influence can create a better life for them. In this end, the establishment of a European Anti-bullying Network and its expansion with new organisations from more EU Member States will significantly

² See the text of the Written Declaration, 10/09/12 URL=
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+WDECL+P7-DCL-2012-0028+0+DOC+PDF+V0//EN&language=EN>

³ o.p

contribute to stepping up coordination and creating a common European strategy against the phenomenon.

Βιωματικά Εργαστήρια 10.15 – 11.45

ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM

Εκφοβισμός: Διαχείριση συναισθημάτων και Επικοινωνία στη σχολική κοινότητα

Γιούργη Μαρία και Σαλίχος Παύλος

Πληροφορίες

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες- μέσα από ρόλους σε ομάδες- θα έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν τα συναισθήματα που ενδέχεται να νιώθουν οι εμπλεκόμενοι σε μια κατάσταση εκφοβισμού σε μια σχολική κοινότητα [έφηβοι-γονείς-εκπαιδευτικοί]. Θα έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, δημιουργώντας νέες συνδέσεις μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορέσουν να έρθουν σε διάλογο, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και βοηθώντας να αναδυθούν νέες οπτικές, οι οποίες θα βοηθήσουν τόσο στη διαχείριση, όσο και στην αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA

«Η Πίεση των Συνομηλίκων και ο δικός μου Ρόλος σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού»

Παναγιωτάκη Μαρία

Πληροφορίες

Το εργαστήριο επικεντρώνεται σε καταστάσεις έντονης πίεσης, όπου μαθητές «υποχρεούνται» να συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Όπως έχει διαπιστωθεί σε τέτοιες περιπτώσεις, τα παιδιά και οι έφηβοι αισθάνονται πως χάνουν τον έλεγχο και ως αποτέλεσμα νιώθουν αδύναμοι, ειδικά όταν η πίεση ασκείται από τους συνομηλίκους. Για να καλλιεργηθεί το αίσθημα της ισχύος και του ελέγχου σε τέτοιες καταστάσεις, χρειάζεται να εξασκηθούν οι δεξιότητες των μαθητών στο να προβάλλουν αντίσταση στους μαθητές που εκφοβίζουν στηρίζοντας παράλληλα εκείνους που εκφοβίζονται. Χρησιμοποιώντας τη βιωματική μέθοδο και αντλώντας στοιχεία από το εκπαιδευτικό δράμα και το θεατρικό παιχνίδι, το Εργαστήριο επεξεργάζεται:

- τη σκέψη των μαθητών για υπερτίμηση των ικανοτήτων τους, υποτιμώντας τη δύναμη που κρύβεται στην κοινωνική περίσταση,
- τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών,
- τα συναισθήματα που συνοδεύουν την άσκηση πίεσης καθώς και
- την πρακτική εξάσκηση ώστε να αποτιναχθεί η πίεση που υφίστανται οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον.

ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES

«Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Τεχνική αναπλαισίωσης και ομάδα υποστήριξης για επίλυση περιστατικών ενδοσχολικής βίας»

Σακελλαρίου Μίλτος

Πληροφορίες

Βιωματική προσέγγιση της αντιμετώπισης προβλημάτων και περιστατικών Ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στην σχολική καθημερινότητα, μέσα από την αλλαγή του αντιληπτικού πλαισίου από τον εκπαιδευτικό, ώστε να οικοδομηθούν υγιείς διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τον τρόπο που βλέπουν τη συμπεριφορά τους τα ίδια τα «προβληματικά» άτομα: τη θεωρούν δικαιολογημένη και αρμόζουσα στις συνθήκες στις οποίες την εκδηλώνουν. Για να γίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος που πρέπει να αλλάξει τη στάση του και στη συνέχεια τη συμπεριφορά του. Η αλλαγή αυτή είναι όμως το «κλειδί» της τεχνικής αναπλαισίωσης. Η αλλαγή θα γίνει στην αντίληψη και στην συμπεριφορά, σε ολόκληρο το πλαίσιο της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας την αναπλαισίωση σπάει την εμμονή στον αρνητικό τρόπο σκέψης με επιθετικά αρνητικά συναισθήματα που στοχεύουν στην ειρωνεία /ταπείνωση /προσβολή /τιμωρία του εαυτού και του άλλου, υιοθετώντας δίπολα δράση-αντίδραση, θύμα-θύτης, κλπ. Μέσα από την διαδικασία της αναπλαισίωσης από τον εκπαιδευτικό, ανοίγεται ο δρόμος της ενσυναίσθησης και της επίλυσης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών, χωρίς τιμωρητικές μεθόδους.

ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA

Μπαίνοντας στα παπούτσια του άλλου

Ομάδα Ευαισθητοποίησης της TANDEM

Πληροφορίες

Η ομάδα ευαισθητοποίησης δημιουργήθηκε το 2010 από εθελοντές της TANDEM με σκοπό να καλύψει το κενό στην πληροφόρηση που υπάρχει σε θέματα αναπηρίας και ανθρώπινων δικαιωμάτων. Για να το πετύχει αυτό η ομάδα οργανώνει «παιχνίδια ευαισθητοποίησης» τα οποία ακολουθούν τις αρχές της μη τυπικής εκπαίδευσης (experiential learning) ή διαφορετικά learning by doing. Στόχος της ομάδας ευαισθητοποίησης είναι η όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη πληροφόρηση και γνωριμία των παιδιών και ενηλίκων σε ότι αφορά τα είδη αναπηρίας, τη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η ομάδα αποτελείται από 10 περίπου εθελοντές της Tandem, με πολύχρονη εμπειρία στον τομέα του εθελοντισμού για παιδιά με αναπηρίες. Όλα τα μέλη της ομάδας έχουν καταρτιστεί στις αρχές της μη τυπικής μάθησης και στη διεξαγωγή των παιχνιδιών. Η ομάδα ευαισθητοποίησης της Tandem πραγματοποιεί σεμινάρια κυρίως σε σχολεία και πανεπιστήμια.

ΑΙΘΟΥΣΑ MILOS POROS

**«Ο Εκφοβισμός στο Σχολικό Περιβάλλον. Σχέσεις μαθητών,
γονέων, εκπαιδευτικών.**

**Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμεσολαβητή
στη σχολική κοινότητα»**

Γιαννάτου Αγγελική - Παυλάτου Ευρυδίκη - Ψαρρά Γεωργία

Πληροφορίες

Στο εργαστήριο πρόκειται να υλοποιηθούν δράσεις που θα βοηθήσουν να αποκαλυφθεί η πολυπλοκότητα του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Θα αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά των σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων καθώς και η επίδραση που έχουν αυτές στις συμπεριφορές των μαθητών. Τέλος θα καταδειχθεί ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμεσολαβητή για την επίλυση των αναδυόμενων συγκρούσεων και την ειρηνική συμβίωση στη σχολική κοινότητα.

Βιωματικά Εργαστήρια 12.15 – 13.45

ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA

**«Φτου! Ξελευθερία για όλους»: Αντιεκφοβιστικές αγκαλιές μέσα
από την τέχνη στην εκπαίδευση**

Φανουράκη Κλειώ, Λυμπέρης Γιώργος

Πληροφορίες

Στο παρόν βιωματικό εργαστήριο, με αφορμή τη μικρού μήκους ταινία για παιδιά και εφήβους «Φτου! Ξελευθερία για όλους» της Κλειώς Φανουράκη (Ελλάδα, 2010, 15'), θα διερευνήσουμε στην πράξη πώς η συνέργεια των τεχνών στην εκπαίδευση μέσα από μια ολιστική προσέγγιση της θεατρικής αγωγής, μπορεί να αποτελέσει ένα από τα δυναμικά 'αντιεκφοβιστικά' εργαλεία του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Βασικός άξονας του εργαστηρίου είναι η προσέγγιση φαινομένων εκφοβισμού στο σχολείο μέσα από δημιουργικές δράσεις του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και με την ενίσχυση του θετικού, ομαδικού κλίματος στην τάξη, το σεβασμό και την αναγνώριση του 'διαφορετικού' αλλά και του 'ίδιου'.

ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA

Εφαρμοσμένο εργαστήριο, «Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό»

Ρούση Χριστίνα

Πληροφορίες

Το πρόγραμμα “Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό” είναι μια παρέμβαση για τη σχολική τάξη στο γυμνάσιο που σχεδιάστηκε στην Αυστραλία (Slee, Skrzybiec, & Murray-Harvey, 2009). Αναπτύχθηκε ως επέκταση της αρχικής έρευνας της Frydenberg (Frydenberg, 2004), η οποία έδειξε ότι οι νέοι άνθρωποι μπορούν να διδαχθούν τρόπους αλληλοβοήθειας προκειμένου να αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις. Η επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος στην Αυστραλία υπήρξε το έναυσμα για τη μεταφορά της παρέμβασης και σε ελληνικά σχολεία. Το Πρόγραμμα τον «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό» βασίζεται σε μια ταινία μικρού μήκους που δημιουργήθηκε από μαθητές Γυμνασίου της Νότιας Αυστραλίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Flinders (Wotherspoon, 2008). Η εφαρμογή του προγράμματος συνδέεται με την παρακολούθηση της εξέλιξής του και της αναζήτησης ανατροφοδότησης από τους μαθητές και τους καθηγητές τους.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει:

- Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό – Χρήση του DVD και των πλάνων μαθημάτων για διαφορετικές μορφές του εκφοβισμού
- Τετράδια Εργασιών των Μαθητών
- Φύλλα Ανατροφοδότησης του Εκπαιδευτικού
- Ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση

- Προτάσεις – Συστάσεις για ανάπτυξη πολιτικής κατά του εκφοβισμού και της πρόκλησης βλάβης. Η εκπαίδευση θα είναι βιωματική με παράλληλη συνολική εποπτεία του όλου υλικού.

ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES

Η ραγισμένη κούκλα

Κακαρόντζα Ευαγγελία

Πληροφορίες

Δραστηριότητες εκπαιδευτικών πάνω σε δομημένη ιστορία.

- Οι εκπαιδευτικοί γράφουν και εικονογραφούν το σενάριο που θα κληθούν οι μαθητές να αναπαραστήσουν καθώς και τα «λόγια» του κάθε ρόλου χωριστά.
- Στόχος του σεναρίου είναι να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση των εμπλεκομένων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να επικοινωνήσουν στους μαθητές τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να το σταματήσουν.
- Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν την ομάδα γνωστοποιώντας τους τη διάρκεια της δραστηριότητας που είναι τρεις διδακτικές ώρες, τους στόχους της και διανέμουν σε όλους τους μαθητές την εικονογραφημένη ιστορία και τα «λόγια» του κάθε ρόλου χωριστά.
- Ακολουθεί η διανομή των ρόλων όπου οι εμπνευστές-εκπαιδευτικοί φροντίζουν η διανομή των ρόλων να γίνει αντίθετα με τη συνήθη συμπεριφορά και δραστηριότητα των μαθητών.
- Ορίζεται η ομάδα των παρατηρητών-θεατών του έργου στους οποίους διανέμεται φύλλο καταγραφής παρατηρήσεων.

ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM

Στάσου πλάι μου: συναντώντας το πρόσωπο του άλλου¹ *Eng.Ab*

Σίμος Παπαδόπουλος

Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

e-mail: sypapado@eled.duth.gr, sypapado@otenet.gr

Περίληψη

Η μελέτη, με αναφορά σχετικών ερευνών που καταδεικνύουν την αύξηση του φαινομένου τις τελευταίες δεκαετίες, πραγματεύεται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama) και των τεχνικών της, τονίζοντας τη σημασία της στην ενδυνάμωση διαλογικών, αναστοχαστικών και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου. Επισημαίνεται επίσης ο ρόλος του εμπυχωτή, που μνημένος ο ίδιος στην παιδεία και γνώστης της κοινωνίας των ενηλίκων, γίνεται πνευματικός διαμεσολαβητής για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των προσώπων μέσα στην ομάδα.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, επιθετικότητα, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικές τεχνικές, θέατρο στην εκπαίδευση.

Abstract

¹ Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ”, που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ “Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

The paper “Stand by me: Meeting the other”, referring to relevant research, which reveals the phenomenon of school bullying’s increase during the last decades, focuses to inquiry drama and drama conventions, pointing out their importance for the empowerment of reflective and empathetic skills, being deemed crucial for bullying’s confronting. Besides, the role of animator is emphasized. The latter, being educated by paideia and having a well qualified knowledge of adult society, becomes the spiritual intermediary for the reinforcement of trust into the group.

Keywords: school bullying, aggressiveness, inquiry drama, drama conventions, drama in education.

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός παιδιών από παιδιά στα σχολεία είναι τόσο παλιός, όσο και τα σχολεία και είναι τόσο συνηθισμένος, ώστε πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί να θεωρούν τέτοιου είδους συμπεριφορές και εμπειρίες ως μέρος της ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινότητα των συνομηλίκων. Πρόκειται για τη βία που υπάρχει στην ανθρώπινη κοινωνία, στη ζωή των ενηλίκων, στα σπίτια των παιδιών και, επομένως, στα σχολεία των μαθητών.

Κατά τον Olweus (1993), ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά επανειλημμένη και κατ’ εξακολούθηση έκθεση μαθητών από άλλους καταφανώς ισχυρότερους μαθητές σε λεκτικές, μη λεκτικές ή και σωματικές πράξεις με αρνητικό χαρακτήρα, με σκοπό τον τραυματισμό και εξευτελισμό και την πρόκληση σωματικού και ψυχοχυναισθηματικού πόνου, όπου θύτης, θύμα και παρευρισκόμενοι μπορεί να είναι ένα άτομο ή μια ομάδα συνομηλίκων. Επομένως, ο σχολικός εκφοβισμός διαφέρει από την επιθετικότητα, αφού χαρακτηρίζεται από: α. την ανισότητα δύναμης, β. το στοιχείο της επανάληψης, γ. την αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του και δ. την πρόθεση να προκληθεί σωματικός ή ψυχικός τραυματισμός στο θύμα.

Το φαινόμενο είναι διογκωμένο και απασχολεί σοβαρά την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Τα ποσοστά μαθητών που έγιναν θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι υψηλά, όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες τόσο διεθνώς

(Olweus, 1993, 1996· Peterson & Rigby 1999· Salmivalli, 1996, 2005), όσο και στην Ελλάδα (Αρτινοπούλου, 2010· Ψάλτη κ.ά. 2012· Kalliotis, 2000· Pateraki & Houndoumadi, 2001· ΕΨΥΠΕ, 2010). Ποικίλες πολιτικές παρέμβασης και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προτείνονται για την πρόληψη της παραβατικότητας (Αρτινοπούλου, 2010· Rigby, 2010), πράγμα που απαιτεί συστηματική μελέτη παραγόντων, όπως θύματος, θύτη, παρευρισκόμενων, χώρου, κοκ. (Baer & Glasgow, 2008· Rigby, 2008, 2011).

Η θεατρική διερεύνηση στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν αναπτυχθεί θεατροπαιδαγωγικά ερευνητικά προγράμματα (O'Toole & Burton, 2005 [Πρόγραμμα DRACON]· Joronen et. al., 2011a,b), με σκοπό την άμβλυνση του φαινομένου μέσω ενσυναίσθησης, ενώ αξιοποιούνται ποικίλες θεατρικές μέθοδοι για κριτική συνειδητοποίηση, όπως το θέατρο forum (Gourd & Gourd, 2011), το Process drama (Baer & Glasgow, 2008), το θεατρικό παιχνίδι (Bouchard, 2002), κ.ά.

Η συστηματική αντιμετώπιση της επιθετικότητας με κατανόηση των παραγόντων που την προκαλούν αναδεικνύει τη χρήση θεατρικών μεθόδων σε σημαντικό μέσο αλλαγής της στάσης για τον περιορισμό της (Beale, 2001). Η σκηνική αναπαράσταση καταστάσεων εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον επιτρέπει στους μαθητές μέσω του θεατρικού ρόλου να διερευνήσουν θέματα που συχνά οδηγούν σε επιθετική-βίαιη συμπεριφορά, να εκτιμήσουν τις συνέπειες κάποιας συμπεριφοράς και να αναζητήσουν μη βίαιες λύσεις (Johnson, 2001).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η Παιδαγωγική του Θεάτρου με την προτεραιότητα που δίνει στην κατανόηση των προβλημάτων βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, καθιστά την αναγκαιότητά της πρόταγμα υψηλής προτεραιότητας για την ενδυνάμωση των διερευνητικών, διαλογικών και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Joronen et. al., 2011a). Έτσι, μέσω του θεατρικού ρόλου εμπλέκει ανώδυνα τους μαθητές σε καταστάσεις βίας, δίχως δηλαδή να τους αφήνει απροστάτευτους στις ψυχοσυναισθηματικές παρενέργειες, τις οποίες θα υφίσταντο

στην πραγματική ζωή. Ο θεατρικός ρόλος, που είναι όρος απαραίτητος για τη δημιουργία της σκηνικής πράξης, αποτελεί το όχημα αναζήτησης του εαυτού και του άλλου. Από αυτήν την άποψη, η ανάληψή του γίνεται το μέσο να συναντήσει κανείς τον εαυτό του στον 'άλλο' και, ταυτόχρονα, να διακρίνει τον άλλον στο δικό του πρόσωπο (Neelands, 2002). Επιπλέον, με την εφαρμογή δημιουργικών θεατρικών μεθόδων ενδυναμώνεται τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, όσο και το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο (Wright, 2006), με τη συνεργασία και την αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου – μαθητή (Γραμματάς 1997:129). Έτσι, η θεατρική εμπειρία της αναπαράστασης σκηνών βίας ή των αποτελεσμάτων τους καλεί τους μαθητές σε ενδο-παρατήρηση και προκαλεί συνθήκες αναστοχασμού σχετικά με τη θέση θύτη και θύματος, ενώ προκρίνει την αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Bouchard, 2002· Joronen et al., 2011).

Στην παρούσα μελέτη προτείνουμε την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama) (Παπαδόπουλος, 2007, 2010), η οποία μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση για τον περιορισμό των φαινομένων βίας, αποκλεισμού και θυματοποίησης, φέρνοντας τους συμμετέχοντες σε βιωματική σχέση με την αλληλεγγύη προς το πρόσωπο του Άλλου και τη γενναιοδωρία ως τρόπο κατανόησης της ζωής,

Με τη διερευνητική δραματοποίηση καλούνται οι συμμετέχοντες να διερευνήσουν μια κατάσταση, που συνδέεται με την εμπειρία τους κι επίσης ενθαρρύνονται να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, προσωπικές ιστορίες, την πολιτική πραγματικότητα, ιστορικά γεγονότα, φαντασιακές καταστάσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Έτσι, έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τα γεγονότα, να δράσουν και να στοχαστούν κατά τη διάρκεια και μετά τη δράση τους, όπως φαίνεται και από το σχετικό βιωματικό εργαστήριο, που εφαρμόστηκε με βάση το σενάριο που ακολουθεί.

Με λένε Ελευθερία²

Μονόλογος Α΄

Στο δρόμο για το σχολείο, η Ελευθερία προχωρά με την τσάντα στην πλάτη. Αναρωτιέται γιατί δεν θέλουν να την γνωρίσουν οι συμμαθητές της. Γιατί της κρεμούν την ταμπέλα της ξένης και της περιθωριακής; Γιατί της μιλούν άσχημα; Γιατί μισούν ό,τι είναι διαφορετικό; Γιατί δεν ρωτούν τ' όνομά της; Θα τους έλεγε πως την λένε Ελευθερία και πως είναι Ελληνίδα.

Η επίθεση

Καθώς προχωράει, την πλησιάζουν ο Γιάννης και η Μαρία, παιδιά από εύπορες, καθώς πρέπει οικογένειες. Ο Γιάννης πάει από αριστερά και η Μαρία από δεξιά. Ο Γιάννης τη σκουντάει, ρίχνει την τσάντα που ήταν ανοιχτή και πέφτουν κάτω τετράδια και βιβλία. Την αρπάζει και παίζει 'το κοροΐδο' με τη Μαρία. Μετά την πετάει μακριά. Η Μαρία αρπάζει από τα χέρια της Ελευθερίας το βιβλίο που κρατούσε. Εκείνη προσπαθεί να το πάρει πίσω, ο Γιάννης όμως της κρατάει τα χέρια. Η Ελευθερία παρακαλεί να της δώσουν την τσάντα και το βιβλίο, που έχει πέσει στο δρόμο. Ο Γιάννης και η Μαρία την κοροϊδεύουν, λέγοντάς της ότι δεν χρειάζεται το βιβλίο, μιας και δεν πρόκειται να μείνει για πολύ στην Ελλάδα, γιατί είναι ξένη και πως πρέπει να φύγουν από τη χώρα, γιατί οι δικοί της παίρνουν τις δουλειές από τους Έλληνες κι αυτοί μένουν άνεργοι. Η Ελευθερία παρακαλεί να της δώσει ο Γιάννης το βιβλίο, μιας και έχει αργήσει για το σχολείο. Αυτός της λέει ότι θα της το δώσει, αν πρώτα τον παρακαλέσει. Ενώ η Ελευθερία παρακαλεί τον Γιάννη, η Μαρία την κοροϊδεύει επαναλαμβάνοντας τα λόγια της.

Η Μαρία προτείνει στο Γιάννη να ανοίξουν την τσάντα, ενώ η Ελευθερία τους παρακαλεί να μην το κάνουν. Ο Γιάννης ανοίγει την τσάντα και βγάζει ό,τι έχει μέσα, ενώ η Μαρία εμποδίζει την Ελευθερία να πλησιάσει. Ο Γιάννης βγάζει από την τσάντα ένα κινητό και τη ρωτά από ποιον το έκλεψε. Αμέσως μετά, και πριν προλάβει η Ελευθερία να

² Η αρχική ιδέα ανήκει στη Μάγδα Νικηφορίδου.

μιλήσει, ο Γιάννης της λέει ότι κατάσχεται. Όταν βλέπει ότι μέσα στην τσάντα υπάρχουν 10 ευρώ, τα δίνει στη Μαρία κι εκείνη τα βάζει στην τσέπη της.

Ξεκινούν να φύγουν, ενώ η Ελευθερία μαζεύει τα πράγματά της κλαίγοντας. Τότε γυρίζει ο Γιάννης και της λέει να μην τολμήσει να πει τίποτα για όλα αυτά σε κανέναν, αλλιώς την 'έβαψε'. Τη σκουντάει, ρωτώντας την αν κατάλαβε. Η Ελευθερία κουνάει το κεφάλι της καταφατικά. Η Μαρία συμπληρώνει ότι άλλωστε δεν θα την πιστέψουν, καθώς είναι μια ξένη και πως θα πιστέψουν αυτούς τους δύο. Ο Γιάννης και η Μαρία φεύγουν, αλλά ο Γιάννης ξαναγυρίζει για να φοβίσει την Ελευθερία.

Μονόλογος Β΄

Η Ελευθερία μένοντας μόνη, μονολογεί. Αναρωτιέται γιατί να της συμβαίνουν αυτά, τι τους έχει κάνει κι αν φταίει που γεννήθηκε από γονείς ξένους. Η ίδια δεν νιώθει ξένη, αλλά πιστεύει πως είναι σαν αυτούς, συμμαθήτριά τους και θέλει να' ναι φίλη τους. Ντρέπεται όμως να τους το πει και κάθε φορά που πάει να το πει, νιώθει ένα χέρι να της κλείνει το στόμα. Αισθάνεται εγκαταλελειμμένη. Φαίνεται να μην μπορεί να αναπνεύσει. Αναρωτιέται γιατί σωπαίνει και υπομένει. Σκέφτεται ότι αυτό που την τρομάζει περισσότερο είναι η ευχαρίστηση στα μάτια τους.

Αναρωτιέται γιατί να υπάρχει τόσο μίσος. Μήπως φταίει το φτωχό ντύσιμό της; Ίσως να φταίει η ίδια, σκέφτεται. Γιατί να είναι ντροπαλή, γιατί να φοβάται, γιατί να τους φοβάται; Σκέφτεται πως δεν θέλει να 'ρχεται στο σχολείο, πως το σχολείο είναι φυλακή γι αυτήν.

Η εμφύχωση

Η ανάγκη για διαμεσολάβηση με σκοπό τη λύση πιθανών συγκρούσεων απαιτεί καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων με τη μη λεκτική επικοινωνία και τη σωματική έκφραση, αλλά και με τις κατάλληλες ερωτήσεις (Αρτινοπούλου, 2010:75). Ωστόσο, αυτό που αποτελεί όρο απαραίτητο για την

ουσιαστική –και όχι κατ’ επίφαση– ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων είναι το πλαίσιο της προσωποκεντρικής θεώρησης του εαυτού και της σχέσης του προς το πρόσωπο του άλλου (Κοσμόπουλος, 1995).

Στο θεατρικό-ψυχοκοινωνικό εργαστήριο που αναπτύξαμε, κεντρική ήταν η σημασία του εμπυχωτή, ο οποίος με την ελεγχόμενη σωματική του έκφραση, την πηγαία και χαρούμενη όψη του, με τις ερωτήσεις του, συνοδευόμενες από τις επιλεκτικές παύσεις του, το στοχαστικό και απορηματικό ύφος του, δημιουργούσε κλίμα ενθάρρυνσης για συμμετοχή και γνήσια παιγνιώδη ατμόσφαιρα (Παπαδόπουλος, 2010). Προς αυτήν την κατεύθυνση, όφειλε να δημιουργήσει ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, ανοχής, συνεργασίας και απαντοχής, κάτι που, όταν απουσιάζει, γίνεται αμέσως αντιληπτό από τους συμμετέχοντες, και τότε καμιά τεχνική από μόνη της δεν μπορεί να εμπνέει τη μαθητεία. Συχνά έχουμε γίνει αψευδείς μάρτυρες κοινωνικών μαθημάτων που συνθλίβονται μέσα στην αδυναμία του εκπαιδευτικού να διδάξει με σοφία. Σ’ ένα εργαστήριο για το σχολικό εκφοβισμό, που είναι πρωτίστως εργαστήριο ανάπτυξης, αυτό που κυρίως απαιτείται δεν είναι η επιστημονική κατάρτιση σε τεχνικές δεξιότητες (βλ. τεχνοκρατικές ντιρεκτίβες της ευρωπαϊκής ένωσης), αλλά η εξάσκηση των δεξιοτήτων μέσα στο πνευματικό τους πλαίσιο, που αποτελεί τον προστατευτικό υμένα και τον πυρήνα κάθε ανθρώπινης στάσης και συμπεριφοράς. Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, φορέα της κλασικής παιδείας και της παγκόσμιας σοφίας, βελτιώνεται και αλλάζει ο εσωτερικός και εξωτερικός άνθρωπος.

Κι αν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα η αποδεδειγμένη ικανότητα της εμπύχωσης μπορεί να βρίσκεται στα επιθυμητά –άλλα όχι στα κατεξοχήν απαραίτητα– γνωρίσματα του εμπυχωτή, σε ένα βιωματικό εργαστήριο για τη διαπραγμάτευση της ψυχοκοινωνικής ζωής, η συνολική παρουσία του εμπυχωτή είναι αναγκαίο να διέρχεται και να προκύπτει από τη σφυρηλάτηση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του στο αμόνι της δια-προσωπικής του ανάπτυξης.

Ένας κενόδοξος επιστήμονας- εκπαιδευτικός, με υπερτροφικό εγώ, κάνει κακό στην ομάδα που πραγματεύεται το σχολικό εκφοβισμό, αλλά και ευρύτερα ποικίλα ψυχοκοινωνικά θέματα. Ένα μάθημά του εξελίσσεται σε πεδίο ανταγωνισμών, όταν η προσωπικότητα του ίδιου δεν μπορεί να εμπνεύσει τη συνύπαρξη και την αποδοχή

στην ομάδα, αλλά, αντίθετα, με επικοινωνιακά τρικ και με γνώμονα το χτίσιμο της δικής του παντοδυναμίας, κολακεύει και ενισχύει εγωτικές συμπεριφορές. Χωρίς να το συνειδητοποιεί, τις περισσότερες φορές με την επικοινωνιακή πρακτική του υποβαθμίζει το μορφώσιμο των μαθητών του, γιατί δεν έχει την παιδεία της ενσυναίσθησης ο ίδιος. Όντας διανοούμενος, αλλά αδύναμος πνευματικά, δεν μπορεί να προάγει την αλληλεγγύη και να εμψυχώσει τη συνύπαρξη. Είναι συχνά αυθεντικός εκπρόσωπος της κοινωνίας των διανοουμένων, στην οποία η αντιπαλότητα και ο εκφοβισμός στους πάσης φύσεως κοινωνικούς και επαγγελματικούς χώρους είναι η συνήθης πρακτική³. Πώς περιμένουμε λοιπόν να αντιμετωπίσουμε τα ολοένα και διογκούμενα προβλήματα του εκφοβισμού στην κοινωνία των ανηλίκων, όταν αυτοί που αναλαμβάνουν την εκπαίδευσή τους είναι οι εκφοβισθέντες και εκφοβίζοντες ενήλικες, που έχουν μπολιαστεί με την κουλτούρα της ίντριγκας και της αλληλο-υπονόμευσης; Ποιοι θα εκπαιδεύσουν τους ανήλικους στην αποδοχή και την ελευθερία μπρος στο φόβο;

Σκηνική διερεύνηση

Η δημιουργία του κύκλου, που ενώνει με παιχνίδια σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας, ήταν η πρώτη σειρά δραστηριοτήτων, στην οποία ο εμψυχωτής κάλεσε τους παίκτες να εμπλακούν, με σκοπό να δημιουργηθεί το απαραίτητο αρχικό κλίμα διερεύνησης για θετική συνδιαλλαγή και εμπιστοσύνη. Ο ίδιος εκτίμησε ότι η παιγνιώδης και ταυτόχρονα στοχαστική ατμόσφαιρα θα διευκόλυνε τη διερεύνηση των παραπάνω διαθέσεων και θα αποτελούσε προϋπόθεση για τη θεμελίωση της αμοιβαιότητας και της συνύπαρξης στην ομάδα.

³ Αναφέρει σχετικά με τους διανοούμενους ο ψυχογράφος Άντον Παύλοβιτς Τσέχωφ στο θεατρικό του έργο Θείος Βάνιας με τα λόγια του γιατρού Αστράφ «...Οι χωριάτες είναι όλοι τους ίδιοι, αμόρφωτοι, βρώμικοι κι είναι δύσκολο να τους μονιάσεις με τους διανοούμενους. Οι διανοούμενοι πάλι, είναι κουραστικοί. Οι καλοί μας φίλοι οι διανοούμενοι, είναι μικροί στις ιδέες τους, μικροί στα αισθήματά τους και δε βλέπουνε πιο πέρα από τη μύτη τους – η για να το πούμε πιο καθαρά, είναι στενοκέφαλοι. Μα κι αυτοί που θεωρούνται πιο έξυπνοι, πιο ανώτεροι πνευματικά, είναι όλοι τους υστερικοί, βασανισμένοι από την ανάλυση... Γκρινιάζουν, μισούν και παθιασμένα συκοφαντούν. Σε πλησιάζουνε ύπουλα, σε κοιτάνε λοξά και βγάνουν απόφαση: “Α, αυτός είναι ψυχοπαθής!” ή “Αυτός είναι λογάς!” Κι όταν δε βρίσκουν ποια ετικέτα να σου κολλήσουνε στο μέτωπο, τότε λένε: “Α, αυτός είναι παράξενος! πολύ παράξενος!”» Τσέχωφ, Α., 1986, σσ. 146-147.

Καθένας αναζήτησε τη θέση του με ενεργητική, συμμετοχική διάθεση ανάμεσα στους άλλους. Ο εμψυχωτής αξιοποίησε την τεχνική εκμετάλλευσης του τυχαίου, προκειμένου να δημιουργήσει ανταπόκριση στην αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας. Τα μέλη της ομάδας ενεπλάκησαν σε ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας, σωματικής έκφρασης, χαλάρωσης (Παπαδόπουλος, 2010). Αναζήτησαν έναν συμπαίκτη δημιουργώντας το ζευγάρι τους, με τον οποίο, σε παιχνίδι γνωριμίας, αντάλλαξαν πληροφορίες για την ταυτότητά τους (όνομα, επάγγελμα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, κλπ.) και ξανακάθισαν στον κύκλο. Τα ζευγάρια κινήθηκαν και ανέπτυξαν αισθησιοκινητικές δραστηριότητες (σωματική κίνηση- έκφραση, επικοινωνία). Εξέφρασαν θυμό με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται η ένταση, αλλά χωρίς να υπάρχει σωματική επαφή με το ζευγάρι, με ασκήσεις, όπως σπρώξιμο προς το ταίρι, χωρίς σωματική επαφή, σπρώξιμο με απαλή σωματική επαφή (επαφή με ώμο), κ.ά.

Ο εμψυχωτής ζήτησε από τους συμμετέχοντες να αξιοποιήσουν την τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων. Κάποιος που κάθισε στην καρέκλα, που βρισκόταν στο κέντρο του κύκλου, απάντησε –ως φυσικό πρόσωπο– σε ερωτήσεις του εμψυχωτή και άλλων μελών της ομάδας, περιγράφοντας κάποια στιγμή που κάποιος τον έσπρωξε, ενώ σε άλλες ερωτήσεις διατύπωσε ενδόμυχες σκέψεις και συναισθήματα γι αυτό.

Κατόπιν, οι συμμετέχοντες πήραν το κείμενο με την υπόθεση του προβλήματος και το διάβασαν σιωπηρά, προκειμένου στη συνέχεια να το διερευνήσουν, με αξιοποίηση κατάλληλων θεατρικών τεχνικών που αναφέρονται παρακάτω (Παπαδόπουλος, 2010). Ο εμψυχωτής κάλεσε ένα ζευγάρι που θα αναπαριστούσε τους γονείς της Ελευθερίας. Αυτοί δημιούργησαν σειρά από παγωμένες εικόνες, που αποτύπωναν με δυναμικό απεικονιστικό τρόπο την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση της οικογένειας στο παρελθόν αλλά και το παρόν, όπως το βίωναν με τις δυσκολίες της Ελευθερίας στο σχολείο. Με την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, όπου ο εμψυχωτής έθεσε ερωτήματα στους γονείς της Ελευθερίας, το ακροατήριο πήρε τις πρώτες πληροφορίες για την οικογένεια. Διαδοχικά, πατέρας και μητέρα, στην καρέκλα των αποκαλύψεων, απάντησαν στις στοχευμένες ερωτήσεις του ακροατηρίου σχετικά με τη ζωή της οικογένειας, δίνοντας λεπτομερείς πληροφορίες, που θα επέτρεπαν τον προσδιορισμό των

νοηματικών κενών, προκειμένου να εξηγηθεί και ερμηνευθεί η καθημερινότητα της Ελευθερίας (πώς έφτασαν ως εδώ, πως θα οδηγηθούν στη λύση, κοκ.).

Μια συμμετέχουσα ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση του εμπνευστή για ανάληψη του ρόλου της Ελευθερίας. Ανέβηκε και στάθηκε όρθια στην καρέκλα, προκειμένου να βρίσκεται σε υψηλότερο σκηνικό- περίοπτο επίπεδο από το ακροατήριο, όπου δημιούργησε την παγωμένη εικόνα της, σωματοποιώντας με τη στάση και την έκφραση του προσώπου και του σώματός της (Σταύρου, 2003), την κατάσταση που βίωνε στο σχολείο. Κατόπιν, με την τεχνική του μονολόγου, η Ελευθερία περιέγραψε την κατάστασή της. Οι πληροφορίες ενισχύθηκαν με τις απαντήσεις της στις ερωτήσεις του εμπνευστή, με την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, ενώ το ακροατήριο με τις ερωτήσεις του στην Ελευθερία, που βρισκόταν στην καρέκλα των αποκαλύψεων, εστίασε στους πιθανούς τρόπους επίλυσης του προβλήματός της, ζητώντας την οπτική γωνία της.

Η αξία των παραπάνω τεχνικών προέκυπτε από τη δυνατότητα που έδιναν στο ακροατήριο να πληροφορηθεί για την εκφοβιστική συμπεριφορά και τα θέματα που αφορούσαν τη ζωή, τις επιλογές, τις συμπεριφορές, τις προθέσεις, τις βαθύτερες σκέψεις και προβληματισμούς της Ελευθερίας σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα, ενώ τη θέση της θα μπορούσε να πάρει και όποιος άλλος θεωρούνταν σκόπιμο να ερωτηθεί. Ειδικότερα, στην τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων, ο συμμετέχων σε θεατρικό ρόλο που στάθηκε ενώπιον του ακροατηρίου (που και το ίδιο μπορεί να βρίσκεται σε ρόλο), απαντά στις ερωτήσεις εφόσον το επιθυμεί. Η δύναμη των ερωτώντων βρίσκεται στο ότι δικαιούνται να κάνουν μια ερώτηση οποιουδήποτε περιεχομένου. Αντισταθμιστικά, η δύναμη του ερωτώμενου βρίσκεται στο ότι μπορεί να επιλέξει αν θα απαντήσει.

Η διερεύνηση συνεχίστηκε και η Ελευθερία ανέλαβε το ρόλο να δει τα πράγματα έξω από το συγκινησιακό πλαίσιο του βιώματός της, αποστασιοποιημένη από την κατάστασή της, πράγμα που συμβολοποιούνταν με τη χρήση του ουδέτερου λευκού προσώπιδου που φόρεσε. Ο λόγος της στυλιζαρισμένος, ανταποκρινόταν στα λεκτικά ερεθίσματα και τους ήχους που ενεργοποιούσε ο εμπνευστής.

Η Ελευθερία δέχτηκε τις συμβουλές των συμμετεχόντων για το τι έπρεπε να κάνει, στην τεχνική των συμβουλών στο χαρακτήρα, ενώ με την τεχνική του διαδρόμου της συνείδησης άκουγε τη συνείδησή της, την οποία υποστασιοποιούσαν οι πολλαπλές φωνές των συμμετεχόντων. Αφού άκουσε τα λόγια στο δίλημά της, στο τέλος της διαδρομής ανέβηκε όρθια στο βάθρο/καρέκλα και ήταν έτοιμη να εκφράσει και να ανακοινώσει την απόφασή της με τη σωματική - χειρονομιακή στάση (gestus) του ρόλου (με τη στάση του σώματος, τους μορφασμούς του προσώπου και με το λόγο).

Η τεχνική του περιγράμματος του χαρακτήρα στο χαρτί του μέτρου έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να σχεδιάσουν το περίγραμμα της Ελευθερίας και να γράψουν μέσα σε αυτό όσα σκέφτονταν και έξω από αυτό τις συμβουλές που της έδιναν για τις δυσκολίες και τη ζωή της. Διαδοχικά, οι ρόλοι που διερευνήθηκαν ήταν του δασκάλου της Ελευθερίας, του Γιάννη, της Μαρίας και άλλων συμμαθητών, με αξιοποίηση του θεάτρου φόρουμ, του συλλογικού χαρακτήρα και της γραφής σε ρόλο (μηνύματα, προσωπικό ημερολόγιο, κλπ). Με αυτές τις τεχνικές καλλιεργήθηκε η διαλεκτική και ενσυναισθητική σκέψη και ο κριτικός στοχασμός, με κοινωνικο-πολιτικά σημαινόμενα για τη συνευθύνη και την αλληλεγγύη απέναντι στον Άλλο.

Το ακροατήριο, στο ρόλο του χορού και των φωνών του εκπροσώπου της συνείδησης της κοινωνίας που παρακολουθεί, παρατηρεί, κατανοεί και συχνά συμπάσχει σε ρόλο του χορού (κατά το σχήμα της τραγωδίας), αξιοποίησε την τεχνική της μαρτυρίας, για να διατυπώσει την άποψή του για την κοινωνική πραγματικότητα που διερευνούνταν. Έτσι, θα αναδεικνυόταν η κοινωνικοπολιτική άποψη των συμμετεχόντων, οι οποίοι δεν δικαιούνταν να παραμένουν παρατηρητές της κατάστασης. Αντίθετα, όφειλαν να πάρουν θέση για όσα διαδραματίζονταν.

Συμπεράσματα - Προβληματισμός

Στην εργασία διαπιστώνεται η θετική συμβολή της θεατρικής διερεύνησης στην ενδυνάμωση διαλογικών, αναστοχαστικών και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων μέσα στο πνεύμα της προσωποκεντρικής αντίληψης για την ανάπτυξη και τη μάθηση. Στο βιωματικό εργαστήριο αξιοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο της μεθόδου

της διερευνητικής δραματοποίησης και αναδείχτηκε η σημασία του εμπυχωτή στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης των προσώπων στην ομάδα. Οι συμμετέχοντες διερεύνησαν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από το σενάριο που χρησιμοποιήθηκε. Σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου κατανόησαν τις αιτίες των φαινομένων βίας και θυματοποίησης και συνειδητοποίησαν τη δική τους ευθύνη ως φορέων της κοινωνίας των ενηλίκων που εκφοβίζει και εκφοβίζεται.

Πολύς λόγος γίνεται για τις επικοινωνιακές δεξιότητες που χρειάζονται για να προχωρούν 'τα ανθρώπινα'. Όλοι μας συνειδητοποιούμε –αλλά δημοσίως δεν ομολογούμε– ότι αυτό που λείπει από τις ανθρώπινες κοινωνίες και τις ομάδες είναι οι βαθιά ειλικρινείς κοινωνικές και ηθικές δεξιότητες. Είναι η αχίλλειος πτέρνα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε όλες τις εποχές, που με τρόπο αδηφάγο προσπαθεί να πάρει αντί να δώσει. Στον κόσμο των εγγραμμάτων, που τόσο πολύ έχουν περισσέψει στις μέρες μας, το πρόβλημα παραμένει εντυπωσιακά έντονο. Η άμιλλα, όπως εφαρμόζεται στις ανθρώπινες σχέσεις, δεν εμπίπτει στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του 'εαυτού'. Με άλλα λόγια, δεν την ασκούμε στον αγώνα με τον εαυτό μας, αλλά την εννοούμε με το 'να πάρω αυτό που πρέπει να χάσει ο άλλος'. Έτσι, η κοινωνία ψυχοπαθολογικά πάσχει, αυτιστικά κωφεύει και όλοι αναζητούν μάταια την ίαση της παιδικής ψυχής με τρόπο κατεξοχήν ψευδεπίγραφο και επομένως αδιέξοδο. «Τα άλλα είναι σιωπή», για να θυμηθούμε και τον Άμλετ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η σχολική διαμεσολάβηση. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Baer, A. L., & Glasgow, J. N. (2008). Take the bullies to task: Using process drama to make a stand. *The English Journal*, 97(6), 79-86.

Beale, A. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.

Bouchard, N. (2002). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, 31(4), 407-422.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Gourd, K. M., & Gourd, T. Y. (2011). Enacting democracy: Using forum theatre to confront bullying. *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 403-419.

Johnson, C. (2001). Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: An approach through drama in school. *Early Child Development and Care*, 166(1), 109-118.

Joronen, K., Häkämies, A., & Åstedt-Kurki, P. (2011a). Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4), 671-678.

Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & Stedt-Kurki, P. (2011b). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 1-10. doi:10.1093/heapro/dar012

Kalliotis P. (2000). Bullying as a special case of Aggression. *Procedures of Cross-Cultural Assessment. School Psychology International*. 21(1), 47-64.

Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Neelands, J. (2002). Ένα κενό στην καρδιά μας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (55-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1996). Bullying at school: knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 265-276.

O'Toole, J., & Burton, B. (2005). Acting against conflict and bullying. The Brisbane DRACON project 1996-2004--emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education*, 10(3), 269-283.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Peterson, L. & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.

Rigby, K. (2008) *Children and Bullying. How parents and educators can reduce bullying in schools.* Malden, Blackwell/Wiley.

Rigby, K. (2010). *Bullying Interventions: Six basic methods.* Camberwell, ACER

Rigby, K.(2011). *The Method of Shared Concern: a positive approach to bullying.* Camberwell: ACER.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., O'sterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.

Σταύρου, Λ. (επιμ.), (2003). *Εικόνα του σώματος και σωματικό σχήμα.* Αθήνα: Άνθρωπος.

Τσιάντης, Γ., (επιμ.), (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών.* Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ. & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή., (επιμ.), (2012). Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9, 43–65.

Πηγές

Τσέχωφ, Α. (1986). Ο Γλάρος - Θεΐος Βάνιας - Πρόταση Γάμου - Η αρκούδα. (μτφρ. Λ. Καλλέργης), (τομ. Α'). Αθήνα: Δωδώνη.

ΑΙΘΟΥΣΑ MILOS POROS

Πρόληψη για τον εκφοβισμό: χτίζοντας κοινότητα μέσα στο σχολείο

Βασιλείου Αλεξάνδρα - Ασλανίδου Λένα - Βασιλείου Λίλη

Πληροφορίες

Ο εκφοβισμός είναι ένας από τους πολλούς τρόπους μέσα από τους οποίους διαρρηγνύεται η σχολική κοινότητα. Όσο πιο χαλαρή η αίσθηση κοινότητας μέσα στο σχολείο, τόσο πιο πιθανή η αύξηση της βίας, της επιθετικότητας και του εκφοβισμού.

Η αίσθηση κοινότητας δεν επιβάλλεται με κανόνες, χτίζεται μέσα από τη δέσμευση σε ένα κοινό όραμα, την επίγνωση που έχουν τα μέλη της και τη συνδιαλλαγή γύρω από τις διαφορές τους.

Δεν μπορούμε να επιβάλουμε σε κάποιον να νιώσει μέλος μιας κοινότητας. Μπορούμε όμως να αναπτύξουμε και να ενθαρρύνουμε δεξιότητες που συμβάλλουν στην δημιουργία κοινότητας.

Σε αυτό το βιωματικό εργαστήριο, αξιοποιώντας εργαλεία του Process Work, θα εξερευνήσουμε τις δεξιότητες που συμβάλλουν στη δημιουργία κοινότητας μέσα στο σχολείο, που διευκολύνουν τη συναλλαγή ανάμεσα στα μέλη της και που βοηθούν στην ανάδειξη του πλούτου που φέρνει η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία.

Συνεδρίες / Parallel Session 15.15 – 16.45

**ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM: ΕΙΔΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ / ROOM GRAND
BALLROOM: RISK FACTORS FOR BULLYING**

Το διπλά εξαιρετικό (Twice exceptional - 2E) δίλημμα:

**Υποστήριξη του παιδιού με χάρισμα/ταλέντο και επιπρόσθετες
εκαπιδευτικές ανάγκες (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και
υπερκινητικότητας – ΔΕΠΥ) ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό**

Μαίρη Δ. Στυλίδη, Dr.Sc.

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Υ.ΠΑΙ.Θ.

marystilidi@yahoo.gr

Περίληψη

Αυτή η εργασία αναφέρεται στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές με μη ορατές ιδιαίτερες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζεται στους μαθητές με ιδιαίτερα χαρίσματα/ταλέντα και επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες (Διπλά Εξαιρετικοί-Twice Exceptional/2E), εξειδικεύοντας στην περίπτωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Τα αποτελέσματα των μελετών που δημοσιεύθηκαν από το 1989 έως σήμερα έδειξαν ότι οι 2E μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν βιώσει περισσότερο εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία στη γενική εκπαίδευσή τους και ότι τα αγόρια υφίστανται τον σχολικό εκφοβισμό πιο συχνά από

ό,τι τα κορίτσια.^{1,2} Ανάμεσα στις μορφές του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνονται η κλήση του ονόματος, τα πειράγματα, οι σωματικές επιθέσεις, ο σοβαρός λεκτικός εκφοβισμός, η λεκτική επιθετικότητα, οι απειλές, η αρπαγή των προσωπικών αντικειμένων, η μίμηση, και ο εμπαιγμός των μαθητών με αναπηρίες. Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα για τους 2Ε μαθητές με ΔΕΠ-Υ να τείνουν να είναι λιγότερο δημοφιλείς, να έχουν λιγότερους φίλους και να βιώνουν μοναξιά. Λαμβάνοντας υπόψη τις σοβαρές επιπτώσεις, υπάρχει επιτακτική ανάγκη να διερευνηθούν οι εμπειρίες του σχολικού εκφοβισμού των 2Ε μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Αν είναι επιθυμητό να εκπαιδευτούν με επιτυχία οι 2Ε μαθητές, είναι κρίσιμο να κατανοηθεί ο σχολικός εκφοβισμός και η σχέση του με τους 2Ε μαθητές και ιδιαίτερα με ΔΕΠ-Υ. Ως εκ τούτου, ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να πραγματοποιήσει μία ανασκόπηση της τρέχουσας έρευνας, προκειμένου να εξεταστούν οι παράγοντες κινδύνου και ο βαθμός και η φύση του σχολικού εκφοβισμού που βιώνουν οι 2Ε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, καθώς και να προτείνει πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, η εκπαίδευση για τους μαθητές με ιδιαίτερες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει περάσει από πολλές αλλαγές. Ιστορικά, οι μαθητές αυτοί ακολουθούσαν χωριστή εκπαίδευση από τους συμμαθητές της ηλικίας τους είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε διαφορετικές τάξεις.³ Η έννοια των ξεχωριστών σχολείων και των τάξεων εξακολουθεί να αμφισβητείται για την αποτελεσματικότητά της όσον αφορά τους μαθητές με ιδιαίτερες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθώς η έμφαση στη συμπερίληψη των μαθητών με ιδιαίτερες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση έχει αυξηθεί, οι εκπαιδευτικοί έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Πολύ λιγότερη έμφαση έχει δοθεί στην κοινωνική ένταξη. Ενώ παραμένει σημαντική η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου, είναι, επίσης, σημαντικό για τους μαθητές με ιδιαίτερες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επιτύχουν κοινωνικά. Σύμφωνα με τους Asher και Coie (1990),⁴ οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους

αποτελούν σημαντικά στοιχεία που απαιτούνται για την υγιή ανάπτυξη των αρμόδια κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την παιδική ηλικία.

Καθώς οι μαθητές με ιδιαίτερες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ολοένα και περισσότερο συν-διδάσκονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς ιδιαίτερες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπόκεινται σε διαφορετική σειρά από εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και μπορεί να βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο για σχολικό εκφοβισμό. Δυστυχώς, αυτές οι εμπειρίες δεν είναι πάντα θετικές, και μπορούν να έχουν τεράστιο αντίκτυπο για τα παιδιά.

Το διπλά εξαιρετικό (Twice exceptional - 2E) παιδί: Το παιδί με χάρισμα/ταλέντο και επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας – ΔΕΠΥ)

Κάθε ένας μαθητής είναι ένας πόρος που θα πρέπει να αναπτύξει στο μέγιστο υψηλότερο δυναμικό τις δεξιότητες και τις ικανότητές του. Το σχολείο προσπαθεί να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά, με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Ενώ υπάρχουν μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών με διακριτικές ή εξαιρετικές ανάγκες μάθησης σε κάθε τάξη, κάποιοι μαθητές παρουσιάζουν ένα μοτίβο ακραίων νοητικών δυνάμεων σε συνδυασμό με περιοχές με σημαντικές ειδικές εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις. Τα παιδιά αυτά συνήθως αναφέρονται ως διπλά **εξαιρετικά (twice-exceptional / 2e)**. Πρόκειται για μαθητές που έχουν εξαιρετικά χαρίσματα ή ταλέντα και ικανότητα υψηλής απόδοσης, αλλά, παράλληλα και μια ή περισσότερες διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που επηρεάζουν μια ή περισσότερες πτυχές της μάθησης.

Βεβαίως, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών και τα χαρίσματα ή τα ταλέντα τους προσθέτουν στο προσωπικό του σχολείου και στις οικογένειές τους με ξεχωριστές προκλήσεις ως προς την ανάπτυξη κατάλληλου προγραμματισμού. Οι μαθητές που έχουν κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα ή /και ταλέντο ή/ και υψηλό δείκτη νοημοσύνης και, παράλληλα έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε κίνδυνο να μην αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, λόγω της σχέσης και της αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ των ενισχυμένων γνωστικών

ικανοτήτων και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Πρόκειται για το μικρότερο σε συχνότητα ανιχνεύσιμο πληθυσμό στα σχολεία. Οι διπλά εξαιρετικοί μαθητές παρουσιάζουν ένα μοναδικό δίλημμα αναγνώρισης και εκπαιδευτικής παροχής για τους εκπαιδευτικούς. Συχνά οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μεταξύ των υπηρεσιών για την αντιμετώπιση της μιας εξαιρετικότητας ή της άλλης, καθιστώντας τους διπλά εξαιρετικούς μαθητές και ως μη αναγνωρίσιμους και ως υποεξυπηρετούμενους στα σχολεία.

Ορισμός Χαρισματικών και Ταλαντούχων Παιδιών

Σύμφωνα με το Συμβούλιο για τα Εξαιρετικά παιδιά (Council for Exceptional Children)⁵ ως χαρισματικοί/ταλαντούχοι μαθητές ορίζονται «εκείνοι οι μαθητές που έχουν εξαιρετικές ικανότητες, υψηλές επιδόσεις και οι οποίοι απαιτούν διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα (πέραν εκείνων που συνήθως παρέχουν τα τακτικά προγράμματα εκπαίδευσης), προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή στον εαυτό τους και την κοινωνία».

Γενικά, το χάρισμα/ταλέντο συναντάται σε παγκόσμιο επίπεδο, συχνά συνοδευόμενο από εξαιρετική δημιουργικότητα ή/και χωρίς, σε έναν ή περισσότερους εξειδικευμένους τομείς. Παράλληλα, συνήθως συνυπάρχει ιδιοφυΐα (Δείκτης Νοημοσύνης ίσος ή μεγαλύτερος του 130), συχνά με άνιση ανάπτυξη ή σημαντικές αναπτυξιακές αποκλίσεις. Αυτό σημαίνει ότι εξαιτίας της ταχείας γνωστικής ανάπτυξης υπάρχει μεγάλη διαφορά στην χρονολογική ηλικία, στην πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα, καταστάσεις οι οποίες οδηγούν στο φαινόμενο των πολλαπλών νοημοσυνών.

Ειδικότερα, στον τομέα της χαρισματικότητας (ακαδημαϊκής χαριστείας) συναντάται το κορυφαίο 5-10% των μαθητών ανά σχολείο, σύμφωνα με τη μέτρηση της πραγματικής ή της δυνητικής επίτευξης στους ακαδημαϊκούς τομείς. Όσον αφορά τον τομέα του ταλέντου (παραγωγικό/δημιουργικό ταλέντο) συναντάται το κορυφαίο 5-10% των μαθητών ανά σχολείο, σύμφωνα με τη μέτρηση της πραγματικής ή της δυνητικής επίτευξης στις Τέχνες (χορός, δράμα), τη Μουσική και τα Αθλήματα (Flint, 2010).

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας είναι τα εξής:

Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας		
Ισχυρή Επεξήγηση	Ταχεία Μάθηση	Εκτεταμένο Λεξιλόγιο
Εξαιρετική Μνήμη	Μεγάλο Εύρος Προσοχής	Υπερευαισθησία *
Ενσυναίσθηση	Τελειομανία	Ένταση
Ηθική ευαισθησία	Έντονη Περιέργεια	Εμμονή στα Ενδιαφέροντα
Υψηλός Βαθμός Ενέργειας	Φιλίες Μεγαλύτερης Ηλικίας	Ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων
Υψηλή Αίσθηση Χιούμορ	Υπερβολική Φιλαναγνωσία	Υψηλό Αίσθημα Δικαίου
Ωριμη Κρίση	Οξυδερκής Παρατήρηση	Ζωηρή Φαντασία
Εξαιρετική Δημιουργικότητα	Τάση Αμφισβήτησης της Εξουσίας	

* Ψυχοκινητική, αισθητηριακή, φαντασιακή, νοητική, συναισθηματική

Πηγή: Flint, J. (2010).⁶

Ορισμός του Διπλά Εξαιρετικού (2E) Παιδιού

Σύμφωνα με τον Flint (2010)⁶ στο Διπλά Εξαιρετικό (2E) Παιδί “αναγνωρίζονται τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας/ταλέντου, αλλά συνυπάρχει και ταυτόχρονη διάγνωση μαθησιακών, σωματικών, αισθητηριακών, κοινωνικών/ συναισθηματικών ή συμπεριφορικών διαταραχών, καθώς και των χαρακτηριστικών του Συνδρόμου Asperger».

Ο εκπαιδευτικός όρος "εξαιρετικό" μπορεί να αναφέρεται σε χαρισματικά / ταλαντούχα παιδιά, λόγω της άνω του μέσου όρου γνωστικής ικανότητας τους. Όταν

είναι, επίσης, "εξαιρετικά" εξ αιτίας μιας μαθησιακής δυσκολίας (διαταραχή με αρνητική επίδραση στις μάθηση) μπορούν να αναφέρονται ως «διπλά εξαιρετικά ("2E" ή 2X) », είτε ως «χαρισματικά/ ταλαντούχα με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΘ)» ή απλά «πολυ-εξαιρετικά», ένας όρος που αναγνωρίζει ότι ένα άτομο μπορεί να έχει περισσότερες από μία αναπηρίες.⁶

Τύποι των Διπλά Εξαιρετικών (2E) Παιδιών

Σύμφωνα με τον Levine (2012)⁷ υπάρχουν τρεις τύποι 2E Παιδιών:

- Τύπος I: Επίσημη Αναγνώριση Χαρίσματος/Ταλέντου, χωρίς να υπερτερεί η Επιπρόσθετη Εκπαιδευτική Ανάγκη (η χαρισματικότητα καλύπτει την Επιπρόσθετη Εκπαιδευτική Ανάγκη, π.χ. κινητική αναπηρία).

Στον τύπο αυτό συνήθως συναντάται έλλειψη παρατήρησης για πιθανή Ειδική Εκπαίδευση. Το παιδί συχνά διακατέχεται από μία συμπεριφορά και στάση αποτυχίας, οκνηρίας και έλλειψης κινήτρων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι ακαδημαϊκές προσδοκίες καθώς οι δυσκολίες αυξάνονται.

- Τύπος II (ο πιο κοινός): Επίσημη Αναγνώριση της Επιπρόσθετης Εκπαιδευτικής Ανάγκης, χωρίς να εντοπίζεται η Χαρισματικότητα / Ταλέντο (η Επιπρόσθετη Εκπαιδευτική Ανάγκη καλύπτει τη Χαρισματικότητα / Ταλέντο, π.χ. Συναισθηματικές / Συμπεριφορικές Διαταραχές).

Η Ειδική Εκπαίδευση μπορεί να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αποκατάσταση/αντιστάθμιση της Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης. Τάραχει σημαντική υποτίμηση των νοητικών ικανοτήτων εξαιτίας της ανεπαρκούς εκτίμησης από τις χαμηλές βαθμολογίες των τεστ IQ. Τέλος, παρατηρείται χαμηλή επίδοση στα Ειδικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα όταν αυτά δεν ανταποκρίνονται στις νοητικές ικανότητες.

- Τύπος III: Μη επίσημη αναγνώριση του Χαρίσματος / Ταλέντου ή της Επιπρόσθετης Εκπαιδευτικής Ανάγκης (η Χαρισματικότητα/Ταλέντο αλληλοκαλύπτονται με την Επιπρόσθετη Εκπαιδευτική Ανάγκη, π.χ. Διαταραχές Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης).

Στον τύπο αυτό συνήθως παρατηρείται επίτευξη των Ακαδημαϊκών προσδοκιών με μέση ικανότητα. Επίσης, εμφανίζονται δυσκολίες καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Ακόμη, κυριαρχεί η αντίληψη ως επαρκής επίτευξη των ακαδημαϊκών προσδοκιών και, επομένως καμία παραπομπή για Ειδική Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Τέλος, η βαθμολογία είναι μειωμένη στις δοκιμασίες εξαιτίας της Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης και της έλλειψης κριτηρίων για παροχή Ειδικής Εκπαίδευσης στους Χαρισματικούς / Ταλαντούχους Μαθητές.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

(ΔΕΠ-Υ) συναντάται και στους τρεις τύπους⁷

Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα των Διπλά Εξαιρετικών (2Ε) Παιδιών

Σύμφωνα με τον Flint (2010)⁶ τα Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα των 2Ε Παιδιών είναι η εξασθενημένη μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη με συνυπάρχουσες δυσκολίες στην οπτική ή/και ακουστική επεξεργασία και στην οπτικο-κινητική ολοκλήρωση. Αυτό επιφέρει φτωχή αυτο-αντίληψη στα παιδιά (θεωρούν το χάρισμα/ταλέντο ως έλλειμμα) με υψηλά επίπεδα αυτοκριτικής, απόσυρσης ή επιθετικές συμπεριφορές. Επιπλέον, η προσοχή και συγκέντρωση είναι μειωμένες με συνεπακόλουθη δυσκολία στην ακολουθία οδηγιών. Όλα τα παραπάνω οδηγούν σε φτωχές σχέσεις με τους ομοτίμους και κατά συνέπεια στο σχολικό εκφοβισμό.⁶

Διαταραχή Υπερκινητικότητας και Ελλειμματικής Προσοχής – ΔΕΠ-Υ κατά DSM-V

Σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth Edition (DSM-V) «η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ADHD-ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από αλλοιωμένα επίπεδα απροσεξίας, αποδιοργάνωσης ή/ και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας. Η απροσεξία και η αποδιοργάνωση συνεπάγονται αδυναμία

παραμονής στο έργο, εντύπωση ότι δεν ακούει και απώλεια υλικών, σε επίπεδα που δε συνάδουν με την ηλικία ή το αναπτυξιακό επίπεδο. Η υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα συνεπάγονται υπερδραστηριότητα, νευρική, αδυναμία διατήρησης της καθιστής θέσης, παρείσφρηση στις δραστηριότητες των άλλων ανθρώπων και αδυναμία αναμονής -συμπτώματα που είναι υπερβολικά για την ηλικία ή το αναπτυξιακό επίπεδο. Στην παιδική ηλικία, η ΔΕΠ-Υ συμπίπτει συνήθως με διαταραχές που συχνά θεωρούνται ότι είναι “διαταραχές εξωτερίκευσης”, όπως η αντιθετική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής. Η ΔΕΠ-Υ παραμένει συχνά στην ενήλικη ζωή, με αποτέλεσμα δυσκολίες στην κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική λειτουργία».

Επίσης, μπορεί να συνυπάρχουν ψυχιατρικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και κατάχρηση ουσιών. Τέλος, η ΔΕΠ-Υ οφείλεται συχνά σε κληρονομικούς παράγοντες, όπως και το χάρισμα.⁷

Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα του Διπλά Εξαιρετικού (2Ε) Παιδιού με ΔΕΠ-Υ

Σύμφωνα με τον Levine (2012),⁷ τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του 2Ε παιδιού με ΔΕΠ-Υ είναι τα εξής:

Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα του Διπλά Εξαιρετικού (2Ε) Παιδιού με ΔΕΠ-Υ	
Χάρισμα/Ταλέντο	ΔΕΠ-Υ
Έλλειψη προσοχής εξαιτίας της πλήξης, ονειροπόληση	Διάσπαση προσοχής, ονειροπόληση.
Έλλειψη επιμονής σε δραστηριότητες άσχετες με τα ενδιαφέροντα.	Αποτυχία συγκέντρωσης με εξαίρεση τη δυαδική αλληλεπίδραση.
Σύντομο εύρος προσοχής (αφηρημάδα) ή επιλεκτική προσοχή	Αποτυχία ολοκλήρωσης ανεξάρτητων δραστηριοτήτων.

Πλήξη κατά τη διάρκεια συζητήσεων.	Μειωμένη ικανότητα να ακούει με προσοχή.
Αδιαφορία οργάνωσης περιβάλλοντος.	Βρώμικο, ανοργάνωτο περιβάλλον.
Κριτική σκέψη υπολειπόμενη σε σχέση με την νοητική ανάπτυξη.	Παρορμητικότητα, φτωχή κριτική σκέψη, έλλειψη αίσθησης κινδύνου.
Ένταση που καταλήγει σε διενέξεις με την αρχή/εξουσία (ασέβεια).	Προβλήματα τήρησης των κανόνων για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς.
Επίπεδο δραστηριότητας συχνά αυξημένο, με μικρή ανάγκη για ύπνο.	Επίπεδο δραστηριότητας συχνά αυξημένο, αναβλητικότητα.
Πρόβλημα στην ακολουθία οδηγιών.	Συνεχείς ερωτήσεις για κανόνες, οδηγίες.

Πηγή: Levine, M (2012)⁷

Τα διπλά εξαιρετικά παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ο σχολικός εκφοβισμός

Σχολικός Εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι ένα νέο φαινόμενο. Πράγματι, εξιστορείται τόσο στην κλασική λογοτεχνία και στο σύγχρονο κινηματογράφο. Είναι ένα θέμα που έχει συζητηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία για τους μαθητές χωρίς ιδιαίτερες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, μέχρι πρόσφατα, ο σχολικός εκφοβισμός είχε θεωρηθεί ως απλώς μια τυπική εμπειρία της παιδικής ηλικίας ή ιεροτελεστία της μετάβασης που όλοι οι μαθητές πρέπει να βιώσουν. Αυτή η από καιρό διατυπωθείσα άποψη θεωρεί ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται τους εκφοβιστές από μόνοι τους.⁸

Ακόμα κι αν αυτή η άποψη αντιτίθεται στην ευρέως διαδεδομένη αντίληψη μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς προκειμένου να μάθουν, έχει ληφθεί μικρή πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του σχολικού

εκφοβισμού ή διαχειρίστηκε αναποτελεσματικά. Ο σχολικός εκφοβισμός είτε θεωρείται ως ένα ελάχιστο σοβαρό πρόβλημα είτε παραβλέπεται..

Ιστορικά, ο σχολικός εκφοβισμός έχει παρεξηγηθεί όχι μόνο από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τον ακαδημαϊκό χώρο. Πρόκειται για ένα σύνθετο πρόβλημα που συνεχίζει να προβληματίζει τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς σήμερα. Ο λόγος που αποτελεί ένα διαρκές πρόβλημα, παραμένει ένα ζήτημα για σοβαρή και σημαντική συζήτηση. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα ζήτημα διεθνούς σημασίας. Είναι τεκμηριωμένο στη βιβλιογραφία, όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά και στην Αγγλία, την Ιρλανδία, τον Καναδά, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τη Νορβηγία, τη Σουηδία και την Ιαπωνία.

Τα τελευταία δέκα χρόνια, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το σχολικό εκφοβισμό, λόγω των πρόσφατων πράξεων βίας στα σχολεία.⁹ Οι μελέτες διαπιστώνουν ότι το 29,9% των μαθητών συμμετείχαν σε μέτρια ή συχνά συμβάντα σχολικού εκφοβισμού. Συνεπώς, ολοένα και περισσότερο, ο σχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται ως μια σοβαρή απειλή για την υγεία και ανάπτυξη των μαθητών.

Ορισμός του Σχολικού Εκφοβισμού

Επί του παρόντος, δεν υπάρχει κανείς καθολικά αποδεκτός ορισμός του εκφοβισμού. Ωστόσο, ο Olweus (2001),¹⁰ ορίζει το σχολικό εκφοβισμό όπως όταν ένας μαθητής εκτίθεται, κατ'επανάληψη και με την πάροδο του χρόνου, σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Olweus, για να θεωρηθούν ως παρενόχληση οι αρνητικές δράσεις θα πρέπει να πραγματοποιούνται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα για ένα μήνα ή περισσότερο. Για ερευνητικούς σκοπούς, μία ή δύο φορές και μερικές φορές έχουν ταξινομηθεί ως περιστασιακός εκφοβισμός, ενώ μία φορά την εβδομάδα, περισσότερο από μία φορά την εβδομάδα και καθημερινά θεωρούνται ως συχνός εκφοβισμός.. Η Ross (2003)⁸ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ένα εξέχον χαρακτηριστικό συνυφασμένο με τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού είναι η ύπαρξη ανισορροπίας στην εξουσία. Ο θύτης θεωρείται τουλάχιστον ότι είναι ισχυρότερος από ό, τι το θύμα. Η Ross ορίζει το σχολικό εκφοβισμό ως ... εκ

προθέσεως και γενικά απρόκλητες προσπάθειες από ένα ή περισσότερα άτομα να προκαλούν φυσικό πόνο ή / και ψυχολογική δυσφορία σε ένα ή περισσότερα θύματα. Πρέπει να υπάρχει μια ανισορροπία της σωματικής ή ψυχολογικής δύναμης. Επιπλέον, εξήγησε περαιτέρω ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι είτε άμεσος, με την παρουσία πρόσωπο-με-πρόσωπο σωματικής ή λεκτικής αντιπαράθεσης, ή μπορεί να είναι έμμεσος, με την παρουσία σχεσιακού εκφοβισμού, όπως η διάδοση φήμης ή ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να παρουσιάζεται και με τη μορφή αποστολής προσβλητικών μηνυμάτων γραπτών (sms) ή ηλεκτρονικών (e-mail) (εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο).

Γενικά, υπάρχει λιγότερη συναίνεση σχετικά με τις ενιαίες επιθετικές ενέργειες που συνιστούν τη συμπεριφορά του σχολικού εκφοβισμού. Στην πραγματικότητα, μερικοί ερευνητές αναφέρουν ότι οι συμπεριφορές αυτές πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενες. Υπάρχουν, όμως και άλλοι ερευνητές που πιστεύουν ότι οι ενέργειες δεν πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενες, διότι, όπως ο La Fontaine (2001)¹¹ κατέληξε στο συμπέρασμα, τα παιδιά πιστεύουν ότι τα μεμονωμένα περιστατικά συνιστούν σχολικό εκφοβισμό. Προφανώς, ο ορισμός επηρεάζει την έρευνα, επειδή επιδρά στα δεδομένα της συχνότητας κατά την οποία λαμβάνονται οι αποφάσεις. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα σαφή ορισμό για να καθορίσουν ποιες συμπεριφορές θεωρούνται ως σχολικός εκφοβισμός και πώς να διακρίνουν μεταξύ θυτών και άλλων επιθετικών παιδιών. Η γνώση αυτή θα προωθήσει την εκπαιδευτική πολιτική και θα μορφοποιήσει την πρόληψη και τις πρακτικές παρέμβασης στα σχολεία.

Οι Κίνδυνοι -Στόχοι: Τα Διπλά Εξαιρετικά Παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ο Σχολικός Εκφοβισμός

Παρά την ευρεία διάδοση του σχολικού εκφοβισμού, υπάρχει ελάχιστη έρευνα που εξετάζει τη σχέση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και των 2Ε μαθητών.¹² Μέσα σε αυτή την περιορισμένη έρευνα, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν αυξημένο κίνδυνο για κακοποίηση.¹³ Άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι ταλαντούχοι μαθητές με προβλήματα μάθησης εκπροσωπούνται σε υψηλό βαθμό στον πληθυσμό των θυμάτων.¹⁴ Για παράδειγμα, οι μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, καθώς και σωματικές αναπηρίες επιδεικνύουν συχνά μια έλλειψη κοινωνικής συνείδησης, η οποία μπορεί να τους καθιστά πιο ευάλωτους στη θυματοποίηση.¹⁵ Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι οι 2Ε μαθητές είναι πιο επιρρεπείς στον σχολικό εκφοβισμό και είναι πιο πιθανό να απορριφθούν κοινωνικά.¹⁶ Οι Hodges και Perry (2006)¹⁷ αναφέρουν ότι η απόρριψη από ομοτίμους είναι ένας παράγοντας κοινωνικού κινδύνου που συμβάλλει στην θυματοποίηση. Τέλος, μια μελέτη από τον Whitney και συν. (2004)¹⁶ πρότεινε ότι ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται συχνά με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή.

Γενικότερα, τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται μέσα σε κάθε κοινωνικοοικονομική, πολιτιστική, φυλετική, εθνική ομάδα πληθυσμού. Είναι παρόντα σχεδόν σε κάθε σχολική τάξη, ενώ συνυπάρχει κίνδυνος μη αξιοποίησης του δυναμικού τους, εξαιτίας της σπάνιας ταυτοποίησης τους στο μαθητικό πληθυσμό. Πρόκειται για εκπαιδευτικά ευάλωτους μαθητές, με υπο-εκπροσώπηση στον πληθυσμό των χαρισματικών/ ταλαντούχων μαθητών.

Τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Συχνά ξεχωρίζουν και απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους με τρόπους που τα καθιστούν στόχους για σχολικό εκφοβισμό, εξαιτίας των δυσκολιών με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την ένταξη και τη χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση. Δεδομένου ότι αγωνίζονται ήδη με θέματα αυτοεκτίμησης και των συναισθηματικών συνεπειών τους (κατάθλιψη, μοναξιά, άγχος, πονοκέφαλοι, στομαχόπονοι, κόπωση, μειωμένη όρεξη για φαγητό, συχνές απουσίες από το σχολείο, αυτοκτονικοί ιδεασμοί), ο σχολικός εκφοβισμός έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο, καθώς επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτόν, εφόσον δεν υπάρχει άλλος τρόπος να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.¹⁸

Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι 2Ε μαθητές με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο για εκφοβισμό από θύτες. Συγκεκριμένα, το 34% των μαθητών που ανέφεραν ότι λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού τουλάχιστον δύο ή τρεις φορές το μήνα και έχουν τόσο πιθανότητα να αποτελέσουν θύματα εκφοβισμού όσο και πιθανότητα να εκφοβίσουν τους άλλους. Αυτοί οι μαθητές αναφέρονται ως θύτες-θύματα.⁸ Πιο συγκεκριμένα, η επίπτωση της ΔΕΠ-Υ

ως θύμα σχολικού εκφοβισμού είναι διπλάσιος από το αποτέλεσμα ως θύτης. Η κατάσταση της ΔΕΠ-Υ δεν έχει σχέση με τον εκφοβισμό όταν επιτυγχάνεται αυτοέλεγχος. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι οι 2Ε μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε σχολικό εκφοβισμό, λόγω έλλειψης δεξιοτήτων αυτοελέγχου.

Συμπερασματικά, οι 2Ε μαθητές με ΔΕΠ-Υ υποφέρουν από τις κακές σχέσεις με τους ομοτίμους ή έχουν λίγους φίλους, καθιστώντας τους πιο ευάλωτους στη θυματοποίηση. Ομοίως, σε σχέση με τους μαθητές με μια ορατή αναπηρία (ημιπληγία), οι μαθητές αυτοί έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία.¹³ Επίσης, οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες ή η ανάρμοστη συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσει επιθετικές αποκρίσεις από τους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, εκτιμάται ότι το 60% ή το 1/3 των 2Ε παιδιών με ΔΕΠ-Υ γίνεται θύτης ή θύμα σχολικού εκφοβισμού (10 φορές πιο πιθανό σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους στο γενικό πληθυσμό). Συνήθως χρησιμοποιείται η σωματική βία. Η ανάλυση κατά φύλο δείχνει ότι τα αγόρια υφίστανται σχολικό εκφοβισμό πιο συχνά από ό, τι τα κορίτσια,^{1,2} αλλά τα κορίτσια βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο πέσουν θύματα εκφοβισμού από τα αγόρια. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι λιγότερα κορίτσια τείνουν να διαγνωστούν ως 2Ε με ΔΕΠ-Υ, συνεπώς δύναται να θεωρηθεί ότι διαφέρουν ιδιαίτερα από τους συνομηλίκους τους, έτσι, προκαλώντας τη θυματοποίηση.¹⁹ Ο Dawkins (2006)¹ προσδιόρισε την κλήση του ονόματος ως την πιο κοινή μορφή του σχολικού εκφοβισμού, καθώς μπορεί να είναι μία από τις πιο θλιβερές συμπεριφορές που τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίσουν και οι ενήλικες συχνά υποτιμούν τις καταστροφικές επιπτώσεις της. Επιπλέον, ο Dawkins προσδιόρισε τέσσερις παράγοντες προγνωστικούς ως προς τη θυματοποίηση: λήψη πρόσθετης βοήθειας στο σχολείο, μοναχικότητα στο παιχνίδι, αλληλεπίδραση με λιγότερο από δύο στενούς φίλους και το αρσενικό φύλο. Συμπερασματικά, η ιδιαίτερη/ ειδική εκπαιδευτική ανάγκη αυξάνει την πιθανότητα του 2Ε μαθητή με ΔΕΠ-Υ να παρακολουθεί ειδικά μαθήματα ή να χρειάζεται επιπλέον βοήθεια στο σχολείο, καταλήγοντας σε μεγαλύτερη πιθανότητα να αποτελέσει θύμα εκφοβισμού.

Οι Κίνδυνοι -Στόχοι: Τα Διπλά Εξαιρετικά Παιδιά με ΔΕΠΥ και ο Σχολικός Εκφοβισμός – Αίτια (όταν υπερτερεί το χάρισμα/ταλέντο)

Με μόνο τρεις μελέτες για τη διερεύνηση των 2Ε μαθητών με ΔΕΠ-Υ σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, τα αποτελέσματα είναι ανάμικτα. Ο χαμηλός αυτοέλεγχος, οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, και η λιγοστή διευκόλυνση στη γλώσσα, μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα των μαθητών αυτών να εκφοβίζουν άλλα παιδιά.

Η σχολική ομαδοποίηση των 2Ε παιδιών με ΔΕΠ-Υ και το εξατομικευμένο πρόγραμμα τους προσφέρουν συχνά δύσκολες αναθέσεις για να κρατηθούν σε εγρήγορση. Ωστόσο, συχνά η ομαδοποίηση τους απομακρύνει από την επαφή με τους "κανονικούς" συνομηλίκους τους, οδηγώντας στην αλλοτρίωση, τη δυσαρέσκεια και τον σχολικό εκφοβισμό. Ο χαρακτηρισμός του 2Ε παιδιού με ΔΕΠ-Υ ως «διαφορετικό» αυξάνει την πιθανότητα θυματοποίησης, ειδικά αν ο θύτης θεωρεί το χάρισμα/ταλέντο ως μια στάση αυτο-σημασίας. Τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ που λειτουργούν ως θύματα νομίζουν ότι αυτό που προκαλεί τον εκφοβισμό είναι πέρα από τον έλεγχο τους, όμως μπορεί να αισθάνονται υποχρεωμένα να αναλάβουν τα ίδια την ευθύνη, αντί να ζητήσουν βοήθεια. Ακόμη και μία εμπειρία με μη-σωματική βία μπορεί να είναι τραυματική, με μακροπρόθεσμο αντίκτυπο. Παρά την ετικέτα της «υψηλής νοημοσύνης», η θυματοποίηση μπορεί να συμβάλει στην αυτο-αμφιβολία και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση («Απλά αισθάνθηκα τόσο άσχημα. Το μυαλό μου μου έλεγε, «Είσαι ανάξιος.»).

Οι Κίνδυνοι -Στόχοι: Τα Διπλά Εξαιρετικά Παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ο Σχολικός Εκφοβισμός – Αίτια (όταν υπερτερεί η ΔΕΠ-Υ)

Τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν προκλήσεις με την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι συνήθως τους απορρίπτουν. Οι συμπεριφορές που προκύπτουν από τη διπλή εξαίρεση, όπως οι δυσκολίες στον έλεγχο των συναισθημάτων τους και η υπερβολική ομιλία, θα μπορούσε να εξηγήσει γιατί αυτά τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα από άλλα παιδιά στο να είναι θύτες, θύματα του

σχολικού εκφοβισμού ή από κοινού θύτες και θύματα. Τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ που περιγράφονται ως «κοινωνικά ανώριμα», δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως ευελιξία και προθυμία για συμβιβασμό, που βοηθούν στην επίλυση των συγκρούσεων. Τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ που έχουν στενούς φίλους, όμως, είναι λιγότερο πιθανό να είναι θύματα από ό, τι εκείνα που δεν έχουν στενούς φίλους.¹⁸

Δίκτυο υποστήριξης του 2Ε παιδιού με ΔΕΠ-Υ στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Υποστήριξη του 2Ε παιδιού με ΔΕΠ-Υ στην Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού (όταν υπερτερεί το χάρισμα/ταλέντο)

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού των 2Ε παιδιών με ΔΕΠ-Υ βελτιώνονται με την ηλικία. Το 2Ε παιδί με ΔΕΠ-Υ που λειτουργεί ως θύτης δύναται να αλλάξει τη συμπεριφορά του. Η υψηλή νοημοσύνη βοηθά κάποια 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίηση, προσπαθώντας να βρουν το «νόημα» της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Το 2Ε παιδί με ΔΕΠ-Υ που λειτουργεί ως θύμα προσπαθεί να αποφύγει τα «λάθη» και να «είναι καλύτερο», προκειμένου να αποφύγει να πέσει θύμα εκφοβισμού. Η ταμπέλα του «Άγνωστος» βάζει το 2Ε παιδί με ΔΕΠ-Υ σε κίνδυνο. Όταν γνωστοποιείται καλύτερα, τότε ο θύτης και το θύμα μερικές φορές μπορούν να γίνουν φίλοι. Οι στρατηγικές που μπορούν να ακολουθηθούν είναι οι εξής:

- *Αγρυπνο Βλέμμα.* Στενή παρακολούθηση των περιοχών ή καταστάσεων όπου ο εκφοβισμός λαμβάνει συνήθως χώρα (αίθουσες, διάδρομοι, τουαλέτες, κυλικείο), κυρίως για σύντομες συμπεριφορές που συχνά είναι "κάτω από το ραντάρ".
- *Κοινωνικές Δραστηριότητες στην Τάξη.* Δραστηριότητες που βοηθούν τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ να γνωριστούν μεταξύ τους, αλλά και τους "μέσους" συμμαθητές τους μέσω συνεντεύξεων και οι μη-ανταγωνιστικών ομαδικών δραστηριοτήτων.

- *Κλίμα Εμπιστοσύνης και Ασφάλειας.* Ανταπόκριση σε όλα τα προειδοποιητικά σημάδια ή τις αναφορές των παιδιών για εκφοβισμό, ώστε τα παιδιά να μη θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ως «αδιάφορους ή «αναποτελεσματικούς».
- *Εξέταση.* Ερώτηση προς το 2Ε παιδί με ΔΕΠ-Υ για την κοινωνική επιθετικότητα («Αν απλά παρακολουθούσα για μια μέρα, τι θα έβλεπα;») για αναγνώριση αν το παιδί μπορεί να είναι θύμα, θύτης, θύτης-θύμα ή τραυματισμένος παρευρισκόμενος. Τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα προκαλούν ανησυχία, δεδομένου ότι έχουν συσχετιστεί με μετέπειτα παραβατικότητα και εκφοβισμό στο χώρο εργασίας, ενώ ο θύτης-θύμα βρίσκεται ιδιαίτερα σε κίνδυνο για κακή ψυχική υγεία.

Υποστήριξη του 2Ε παιδιού με ΔΕΠ-Υ στην Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού (όταν υπερτερεί η ΔΕΠ-Υ)

Αν και δεν υπάρχουν εύκολες λύσεις, η έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε ισχυρή θέση για να βοηθήσουν και οι υποστηρικτικοί γονείς μπορούν να τους εξουσιοδοτήσουν να κάνουν τη διαφορά. Οι στρατηγικές που μπορούν να ακολουθηθούν είναι οι εξής:

- *Παρακολούθηση των Σχέσεων με τους Συνομηλίκους.* Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κρατήσουν τις γραμμές επικοινωνίας ανοικτές όταν ανησυχούν ότι ένα 2Ε παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι σε υψηλό κίνδυνο να γίνει θύμα ή θύτης.
- *Εφαρμογή Αντι-Εκφοβιστικών Στρατηγικών.* Μοντελοποίηση με σεβασμό στην επιθυμητή συμπεριφορά, ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κώδικα δεοντολογίας, ενθαρρύνοντας τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ να αναφέρουν οποιαδήποτε παρενόχληση και επαινώντας τα για τις συνεργατικές και συμπεριφορές σεβασμού μεταξύ τους.
- *Ανέυρεση Ομάδων Δημιουργικής Απασχόλησης.* Οι φίλοι των 2Ε παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι συνήθως άτομα με παρόμοια ενδιαφέροντα και συμβατές

προσωπικότητες. Ενδείκνυνται οι κοινές ομαδικές εργασίες, για όσο διάστημα δεν προκαλούν αναστάτωση στην ομάδα.

- *Δημιουργία Προγράμματος Διαμεσολάβησης για την Επίλυση Συγκρούσεων.* Όταν τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ μάθουν τις στρατηγικές για την επιτυχή επίλυση των συγκρούσεων δρώντας ως διαμεσολαβητές, συχνά τις εφαρμόζουν στις δικές τους συγκρούσεις. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει συζήτηση για τα συναισθήματα κατάλληλα, με ερωτήσεις που οδηγούν σε συμβιβασμούς και από κοινού (συν-)εργασία για την ανεύρεση λύσεων.
- *Προσδιορισμός Συμπεριφορών που Προκαλούν Θυματοποίηση.* Τα 2Ε παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να παρακολουθούνται προσεκτικά σχετικά με τις συμπεριφορές που φαίνονται να αναστατώνουν ή να ενοχλούν τους συνομηλίκους τους. Η χρήση της μοντελοποίησης, της ρητής διδασκαλίας και των ρόλων για τον προσδιορισμό των κοινωνικών τους προβλημάτων, την ανάπτυξη κοινωνικών στόχων, τη δημιουργία θετικών εναλλακτικών συμπεριφορών, την πρόβλεψη των συνεπειών των πράξεών τους και το σχεδιασμό των βημάτων για την επίτευξη των στόχων τους έχουν, επίσης, αποδειχθεί αποτελεσματικές στρατηγικές. Οι ερωτήσεις τα βοηθούν να κατανοήσουν τις απόψεις διαφορετικών ανθρώπων και να συντονίσουν τις ανάγκες τους με εκείνες των άλλων. Τέλος, είναι ευεργετική η συμπερίληψη παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ για να λάβουν χρήσιμα, θετικά πρότυπα από τους ομοτίμους τους.²⁰

Επίλογος

Επειδή ο σχολικός εκφοβισμός έχει γίνει ένα πρόβλημα διεθνούς σημασίας, είναι επιτακτική ανάγκη να συνεχιστεί η γραμμή της έρευνας σχετικά με την παρενόχληση και τους 2Ε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ζητήματα όπως οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, οι παράγοντες υψηλού κινδύνου, τα πρότυπα συχνότητας που σχετίζονται με την ηλικία, η ευαισθητοποίηση, η πρόληψη και η παρέμβαση είναι ζωτικής σημασίας για την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που όλοι οι μαθητές χρειάζονται για να μάθουν. Η εξέταση της έλλειψης αντιστοιχίας μεταξύ της αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών και των ομοτίμων σχετικά με τη συμπεριφορά των 2Ε μαθητών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρέχει καρποφόρα αποτελέσματα στην κατανόηση της θυματοποίησης. Η αιτία που ο σχολικός εκφοβισμός παραμένει ένα διαρκές πρόβλημα είναι ένα ζήτημα που συνεχίζει να προκαλεί σοβαρή, σημαντική συζήτηση και εξουσιοδοτεί περαιτέρω εξέταση.

«Η αποτυχία στη βοήθεια να φτάσει το διπλά εξαιρετικό παιδί τις δυνατότητές του αποτελεί μια κοινωνική τραγωδία, η έκταση της οποίας

είναι δύσκολο να μετρηθεί, αλλά είναι σίγουρα μεγάλη. Πώς μπορούμε να σταθμίσουμε μία άγραφη σονάτα, ένα ανεξερεύνητο

θεραπευτικό φάρμακο, την έλλειψη πολιτικής διορατικότητας; Είναι η **διαφορά** μεταξύ του τι είμαστε και τι θα μπορούσαμε να είμαστε ως κοινωνία».

- James J. Gallagher

Βιβλιογραφία

1. Dawkins, J.L. (2006). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612.
2. O'Moore, A.M. & Hillery, B. (2009). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
3. Butler, C. (2006). Mainstreaming experience in the United States: Is the appropriate educational placement for every disabled child? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38, 861-866.
4. Asher, S.R. & Coie, J.D. (1990) *Peer rejection in childhood*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
5. Συμβούλιο για τα Εξαιρετικά παιδιά (Council for Exceptional Children), διαθέσιμο στο:
www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CoNTENTID=12979

6. Flint, J. (2010). Challenges of Identifying and Serving Gifted Children with ADHD. *TEACHING Exceptional Children* Vol. 33, No. 4, pp. 62-69. CEC
7. Levine, M. (2012, August 5). Raising Successful Children. *New York Times*, p. 8. Making sense of underachievement. (2012, March). 2e: Twice-exceptional Newsletter, 22-23.
8. Ross, D.M. (2003). *Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do.* (2nd ed.) Alexandria, VA: American Counseling Association.
9. Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized* (pp.3-20). New York: The Guilford Press.
11. La Fontaine, J. (2001). *Bullying, the child's view: An analysis of telephone calls to ChildLine about bullying.* London: Calouste Gulbenkian Foundation.
12. Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
13. Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology*, 39(4), 533-541.
14. Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.
15. Unnever, J.D. & Cornell, D.G. (2003). Bullying, Self-Control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 81(2), 129-147

16. Whitney, I., Smith, P.K., & Thompson, D. (2004). Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*. London:Routledge.
17. Hodges, E.V.E. & Perry, D.G. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 23-28.
18. Franklin-Rohr, C. (2012, Spring). Bullying and the twice-exceptional student. *Understanding Our Gifted*. 24(3), 19-20.
19. Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
20. Potter, L., & Sinkhorn, R. (2011, February 7). *Disable Bullying*. (G. Karampelas, Interviewer)

Ομοφοβικός Σχολικός Εκφοβισμός: το μεγάλο μυστικό του ελληνικού σχολείου

Ζαχαρένια Καραθανάση

Νηπ/γός Ε.Α.Ε./Msc Παν/μίου Αιγαίου (Σπουδές Φύλου)/Υποψ. Διδάκτωρ

Παν/μίου Αιγαίου (σε θέματα Φύλου & Σεξουαλικότητας)

zkarathanasi@gmail.com

Περίληψη

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί σημαντική απειλή για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και κρίνεται αναγκαία η αντιμετώπισή του, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σημαντικότερη-αλλά δυστυχώς μη αναφερόμενη συχνά-μορφή του αποτελεί ο σχολικός ομοφοβικός εκφοβισμός (λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού ή ταυτότητας φύλου). Το «αόρατο» αυτό θέμα αποτελεί το μεγάλο μυστικό του ελληνικού σχολείου. Η Ελλάδα κατατάσσεται ανάμεσα στις πιο ομοφοβικές χώρες της Ευρώπης. Παρά τις κοινοτικές οδηγίες και τις διεθνείς εξελίξεις, οι ελληνικές κυβερνήσεις διαχρονικά δεν «αγγίζουν» το ζήτημα, εξαιτίας της βαθιάς επίδρασης της κουλτούρας και της θεσμικής ομοφοβίας. Η Πολιτεία με βάση τα Ανθρώπινα Δικαιώματα έχει την υποχρέωση να παράσχει ένα ασφαλές πλαίσιο για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται μία ολοκληρωτική αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος και μία νέα μορφή εκπαίδευσης, η οποία θα μπορεί να διακρίνει ότι όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, σεξουαλικότητας μπορούν να συνυπάρχουν μέσα σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία, μέσα σε ένα Σχολείο για Όλους.

Λέξεις κλειδιά: ομοφοβία, σεξουαλικός προσανατολισμός, ταυτότητα φύλου, εκπαίδευση, σχολικό πλαίσιο.

Εισαγωγή

Το θέμα του φύλου και της σεξουαλικότητας αποτελεί αντικείμενο μελέτης ενός επιστημονικού διαλόγου, ο οποίος είναι ανοιχτός τα τελευταία χρόνια (Γκασούκα, 2004).

«Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν σημαντικούς πολιτισμικούς χώρους, μέσα στους οποίους κατασκευάζονται, αναπαράγονται και βιώνονται νοήματα και πρακτικές που αφορούν τη σεξουαλικότητα και το φύλο μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και του παραπρογράμματος» (Πολίτης, 2006). Υπ' αυτή την έννοια, το σχολείο, λειτουργώντας ως τόπος επιρροής από ομήλικα άτομα, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς χώρους για την κατασκευή της σεξουαλικής ταυτότητας. Αυτό το σχολείο όμως λειτουργεί ως ένα αυστηρά ετεροκανονιστικό ίδρυμα, όπου η ετεροσεξουαλική ταυτότητα είναι ο άγραφος κανόνας με τον οποίο αναμένεται να συμμορφωθούν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί και η ομοφυλοφιλία (γυναικεία ή ανδρική) αποτελεί θέμα – ταμπού.

Η παρουσία της έννοιας της σεξουαλικότητας είναι έντονη σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Τα όρια της σεξουαλικότητας συχνά καθορίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, υπό την έννοια ότι η «δεδομένη» και «φυσική» ετεροσεξουαλικότητα νοείται ως η «κύρια μήτρα», η οποία δεν επιτρέπεται να παραβιάζεται. Μέσω αυτής κατανοείται από τους-τις μαθητές/τριες, αλλά και από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το κοινωνικό φύλο. Η ύπαρξη του «αρσενικού» αποκτά νόημα μέσω της ετεροσεξουαλικής του σχέσης με το «θηλυκό». Η Κογκίδου (2012) αναφέρει ότι «ο Λόγος περί ετεροσεξουαλικότητας μέσα στον οποίο τα αγόρια συγκροτούν τους ανδρισμούς τους είναι άμεσα συνδεδεμένος με Λόγους περί Ομοφοβίας» (Κογκίδου, 2012).

Ορισμοί: Ομοφοβία - Σχολικός Εκφοβισμός – Ομοφοβικός Σχολικός Εκφοβισμός

Ομοφοβία είναι η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και η εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών κατά των ομοφυλόφιλων ατόμων. Περικλείει αρνητικές στάσεις απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα και κατ' επέκταση στην ομοφυλόφιλη

συμπεριφορά. Ο τρόπος που εκδηλώνεται διακρίνεται για την επιθετική του μορφή και μπορεί να είναι λεκτική βία, επιθέσεις και ξυλοδαρμοί και σε ακραίες περιπτώσεις φόνος. Τα άτομα που υιοθετούν ή προσφεύγουν σε τέτοιες συμπεριφορές χαρακτηρίζονται ως ομοφοβικά (<http://en.wikipedia.org/wiki/Homophobia>, 2010). Έρευνες αναφέρουν ότι η ομοφοβία μπορεί να οφείλεται σε αισθήματα κοινωνικής ανασφάλειας, χαμηλή αυτοεκτίμηση ή προσπάθεια για επιβεβαίωση του σεξουαλικού προσανατολισμού των ατόμων (Simoni & Walters 2001).

Τα αίτια-τύποι της ομοφοβίας διακρίνονται σε: α) Προσωπική: Προκατάληψη και αναπαραγωγή στερεοτύπων, στα οποία τα ομοφυλόφιλα άτομα παρουσιάζονται ως ανήθικα, άρρωστα κ.α., και τα οποία προκαλούνται κυρίως από παραπληροφόρηση, παρά το γεγονός ότι υπάρχει διαθεσιμότητα ακριβών πληροφοριών σε θέματα ΛΟΑΤ ατόμων (Λεσβίες, Ομοφυλόφιλοι, Αμφιφυλόφιλοι-ες, Τρανσεξουαλικοί-ες) β) Διαπροσωπική: Είναι η εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και επιθετικών τάσεων (λεκτική και σωματική παρενόχληση, διακρίσεις κ.α.) που τροφοδοτείται από το μίσος ή την αντιπάθεια και το φόβο απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα γ) Θεσμική: Ο ρόλος των κυρίαρχων ομάδων (κυβέρνηση, εκκλησία, επιχειρήσεις) και άλλων θεσμικών οργάνων και οργανισμών, συμβάλλουν στη δημιουργία διακρίσεων και τη διατήρηση αυτών δ) Ομοφοβία της κουλτούρας: Αφορά κοινωνικούς κανόνες και πρότυπα αλλά και άγραφες νόρμες που έχουν εισχωρήσει στις δομές της κοινωνίας, υπαγορεύοντας τη «σωστή» σεξουαλικότητα (<http://www.class.uh.edu/lgbt/documents/Homophobia.pdf>; <http://www.endhomophobia.org/homophobia.htm>, 2010).

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αναφέρεται στη «χρήση βίας μεταξύ μαθητών/τριών με στόχο να προκληθεί πόνος ή αναστάτωση» (http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82, 2012). Αποδέκτες του σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες, με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, διαφορετική εθνοτική καταγωγή, διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή ταυτότητα φύλου.

Μορφές εκδήλωσης του φαινομένου μπορεί να είναι η λεκτική βία (κοροϊδία, βρισιές, σαρκασμός), η σωματική βία (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουιές), η

σεξουαλική επίθεση (ανεπιθύμητα αγγίγματα, προσβλητικά μηνύματα), ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (κακόβουλα sms, chat, κλήσεις, email με προσβλητικό ή απειλητικό περιεχόμενο) (Παπάνης, 2010).

Τα αίτια που οδηγούν στην άσκηση του φαινομένου είναι πολλά και διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων, την κουλτούρα και τον πολιτισμό της εκάστοτε κοινωνίας. Ως σημαντικότερα αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η ελλιπής καλλιέργεια, οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η ανεπαρκής γονική επιρροή και υποστήριξη, η φτώχεια, η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Παπάνης, 2010).

Ο ομοφοβικός σχολικός εκφοβισμός αποτελεί κομμάτι του φαινομένου, το οποίο στις μέρες μας έχει αποκτήσει επικίνδυνες διαστάσεις. Αποδέκτες του είναι μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή ταυτότητα φύλου. Η ομοφοβική συμπεριφορά μπορεί να ξεκινήσει από την πρώιμη παιδική ηλικία, όταν στο χώρο του Δημοτικού ακόμη σχολείου τα παιδιά χρησιμοποιούν με λάθος τρόπο λέξεις όπως «αδερφή» και «πούστης», ως μία γενική προσβολή (Jennett, 2004).

Ο ομοφοβικός εκφοβισμός αποτελεί ξεχωριστή μορφή εκφοβισμού καθώς τα θύματα μπορεί να μην αισθάνονται άνετα να μιλήσουν ή/και να ζητήσουν βοήθεια λόγω κοινωνικού στιγματισμού. Επίσης, μπορεί να συμμετέχουν στον εκφοβισμό εκπαιδευτικοί ή και μέλη της ίδιας τους της οικογενείας. Για το λόγο αυτό απαιτούνται συγκεκριμένες και στοχευμένες μέθοδοι αντιμετώπισης.

Εκπαίδευση και Ομοφοβία

Μιλώντας για το θέμα της ομοφυλοφιλίας στο χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να εστιάσουμε σε τρία σημεία: α) τον εκφοβισμό (bullying) και την παρενόχληση (harassment) που υφίστανται στο χώρο του σχολείου μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικοί με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή ταυτότητα φύλου, β) τις συνέπειες και τις επιπτώσεις ομοφοβικών συμπεριφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος και γ) την απουσία Αναλυτικών Προγραμμάτων

Σπουδών (Α.Π.Σ.), προσαρμοσμένων σε ζητήματα φύλου, ταυτότητας και σεξουαλικού προσανατολισμού.

Τα ομοφυλόφιλα παιδιά συνήθως αντιλαμβάνονται το «διαφορετικό» σεξουαλικό προσανατολισμό τους κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Διανύουν την εφηβεία τους έχοντας γνώση αυτής της «διαφορετικότητάς» τους, γεγονός που τα καθιστά δυνητικά ευάλωτα (The Equality Authority, 2002). Στην ηλικία αυτή τα ΛΟΑΤ άτομα βρίσκονται στη δίνη ορίων που τίθενται από συνομήλικους/ες, φίλους/ες, μέλη της οικογένειας και εκπαιδευτικούς και αφορούν εκφράσεις φύλου και συμπεριφορές (Takács, 2006).

Μελέτες και έρευνες σχετικά με την Ομοφοβία στο χώρο της Εκπαίδευσης

Η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει ότι «υπάρχουν σημαντικά στοιχεία διακρίσεων λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού στα σχολεία, με βασικότερο τον ομοφοβικό εκφοβισμό».

Στο σύνολο των ερευνών και μελετών, σχετικά με το θέμα της ομοφοβίας, διαπιστώνεται ότι οι εκδηλώσεις ομοφοβίας στο σχολικό χώρο αποτελούν σημαντικό πρόβλημα σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Έρευνα του 2006 σε 1.100 ΛΟΑΤ άτομα του Ηνωμένου Βασιλείου, σχετικά με τις εμπειρίες τους στο χώρο της εκπαίδευσης, υπέδειξε ότι ποσοστό 65% των ερωτηθέντων εφήβων έχει βιώσει εκφοβισμό μέσα στα βρετανικά σχολεία, λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού. Ως βασικές μορφές παρενόχλησης λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού αναφέρονται η λεκτική βία (92%), η σωματική κακοποίηση (41%), η παρενόχληση μέσω του Κυβερνοχώρου (41%), οι απειλές κατά της ζωής (17%) και η σεξουαλική κακοποίηση (12%) (Hunt & Jensen, 2007). Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώνονται και σε έρευνα που έλαβε χώρα σε 365 σχολεία της Ιρλανδίας, όπου το 79% των εκπαιδευτικών ήταν γνώστες λεκτικού ομοφοβικού εκφοβισμού (James, N., Galvin, M., MacNamara, G., 2006). Το 2006 σε έρευνα που διεξήγαγε η ILGA Europe σε 37 Ευρωπαϊκές χώρες και στην οποία έλαβαν μέρος 754 ΛΟΑΤ μαθητές και μαθήτριες, διαπιστώθηκε ότι το 61% αυτών βίωσε αρνητικές εμπειρίες στη σχολική τους ζωή

λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, ενώ το 53% έχει δεχθεί εκφοβισμό (Takács, 2006). Παρόμοια έρευνα που διεξήχθη στη Σουηδία αποδεικνύει ότι μόνο το 8% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος διαθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση ΛΟΑΤ θεμάτων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο μελέτες δείχνουν ότι ο εκφοβισμός μαθητών/τριών επιφέρει κοινωνικό αποκλεισμό και ψυχολογικό άγχος, ιδιαίτερα σε χαμηλές βαθμίδες εκπαίδευσης, όπου τα άτομα ανακαλύπτουν τη «σεξουαλική τους ιδιαιτερότητα» (Averill, 2008).

Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει με αρνητικές συνέπειες τη ζωή και την αυτοεκτίμηση ΛΟΑΤ μαθητών/τριών είναι η «αορατότητα» θεμάτων που σχετίζονται με το σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου στα σχολεία. Σε ηλεκτρονική έρευνα που υλοποίησαν ΛΟΑΤ ΜΚΟ όλων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 65% των ατόμων που συμμετείχαν θεωρεί πως στα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υπάρχει πλήρης απουσία ή ελάχιστη αναφορά σε ΛΟΑΤ θέματα (μορφές οικογενειών, ρόλοι φύλων, ταυτότητα φύλου, σεξουαλικές προτιμήσεις κ.α.). Μελέτες στο Βέλγιο δείχνουν ανεπάρκεια στην πληροφόρηση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε ζητήματα ΛΟΑΤ (Pelleriaux & Van Ouytsel, 2003).

Έρευνα που διεξήχθη το 2008 στη Σλοβενία, από τη Μ.Κ.Ο. «Drustvo informacijski center Legebitra» αποδεικνύει πως σχεδόν το 98% των μαθητών και μαθητριών δεν έχουν ακούσει τίποτε ή έχουν ακούσει ελάχιστα στο σχολείο σχετικά με το θέμα της ομοφυλοφιλίας (Maljevac, 2011).

Πάνω από 1 στους 3 (38.3%) ΛΟΑΤ μαθητές/τριες στις Η.Π.Α. έχουν υπάρξει θύματα σωματικής παρενόχλησης (σπρωξιές) εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού και πάνω από 1 στους 4 (27.1%) εξαιτίας της έκφρασης φύλου τους (GLSEN, 2011).

Σχεδόν 2 στους 3 (64%) ΛΟΑΤ μαθητές/τριες στον Καναδά αναφέρουν ότι αισθάνονται ανασφάλεια στο σχολείο, ενώ σχεδόν 1 στους 3 (30%) αναφέρει πως έχει κάνει τουλάχιστον μια φορά απουσία επειδή δεν αισθανόταν ασφάλεια στο χώρο του σχολείου ή κατά την μεταφορά του στο σχολείο (Egale, 2011).

Πάνω από τους μισούς (55%) ΛΟΑΤ νέους/ες αντιμετωπίζουν ομοφοβικό εκβιασμό σε σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας. Ένας στους τρεις (32%) από αυτούς αλλάζει τα σχέδιά του για περαιτέρω πορεία στην εκπαίδευση εξ αιτίας αυτού του φαινομένου (Suicide Prevention Resource Centre, 2008).

Σχεδόν 1 στους 4 (23%) ΛΟΑΤ νέους/ες στην Μεγάλη Βρετανία έχει κάνει απόπειρα αυτοκτονίας. Παρόμοιες καταστάσεις επικρατούν και σε άλλες χώρες όπου έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες, ενώ πάνω από τους μισούς (56%) ΛΟΑΤ νέους/ες στη Μεγάλη Βρετανία έχουν αυτοτραυματιστεί (Stonewall, 2012).

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών έχει δημοσιεύσει ένα Εγχειρίδιο Καλών Στρατηγικών και Πρακτικών "Good Policy and Practice Booklet" (Webgate, 2013), στο οποίο εξηγεί πως ο ομοφοβικός εκφοβισμός αποτελεί παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και συγκεκριμένα του δικαιώματος στην πρόσβαση στην παιδεία, και περιγράφονται παραδείγματα πρωτοβουλιών και πολιτικών για την αντιμετώπιση των εν λόγω μορφών εκφοβισμού (UNESCO, 2012).

Η κατάσταση στην Ελλάδα

Αρκετά ανεπαρκή παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον ομοφοβικό εκφοβισμό σε ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, έρευνα για το bullying στην Ελλάδα δείχνει πως 1 στους 4 (25.05%) μαθητές/τριες πιστεύουν πως οι σεξουαλικές προτιμήσεις αποτελούν αιτία για εκφοβισμό (Europe's Antibullying Campaign Project, 2012).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα κατά τα έτη 1997-98 σε μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στα πλαίσια ερευνητικού Ευρωπαϊκού Προγράμματος με θέμα «Διευρύνοντας τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία», τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των μαθητών/τριών για την ομοφυλοφιλία, τις προσωπικές τους εμπειρίες με ομοφυλόφιλα άτομα και τον τρόπο που το κοινωνικό τους περιβάλλον προσεγγίζει και αντιμετωπίζει το θέμα αυτό. Μαθητές και μαθήτριες αναφέρουν περιστατικά που χαρακτηρίζονται από ρατσισμό και διακριτή μεταχείριση απέναντι σε ομοφυλόφιλα άτομα εκ μέρους των

εκπαιδευτικών. Το ίδιο το σχολικό σύστημα είναι αυτό που δημιουργεί «θεσμική ομοφοβία». Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να παρέμβουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας διαφορετικές συμπεριφορές, ώστε να δημιουργήσουν θετικό κλίμα διαμόρφωσης ταυτοτήτων φύλου και έκφρασης της σεξουαλικότητας αλλά και να προωθήσουν τις αρχές της ισότητας και τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, όταν ένας έφηβος ή μία έφηβη γίνεται αντιληπτός-ή ως ΛΟΑΤ άτομο, εντός του σχολικού πλαισίου, αυτομάτως απομονώνεται και αντιμετωπίζεται εχθρικά (εκδήλωση δυσφορίας, χρήση προσβλητικών εκφράσεων, περιθωριοποίηση, απομόνωση, ειρωνικά σχόλια, σωματική / λεκτική βία και πολύ συχνά ετικετοποίηση) (Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ρέντζη, 2004).

Η πιο πρόσφατη και αναλυτική έρευνα που έχει γίνει πάνω στις εμπειρίες των ΛΟΑΤ ατόμων είναι η “EU LGBT Survey” από τον FRA - European Union Fundamental Rights Agency (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013), τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύτηκαν τον περασμένο Μάιο (2013). Η εν λόγω έρευνα αφορά την καθημερινότητα των ΛΟΑΤ ατόμων, τις διακρίσεις, τη γνώση δικαιωμάτων, καθώς και τη βία και την παρενόχληση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπεριλαμβανομένης και της Κροατίας. Από την Ελλάδα συνολικά απάντησαν 2.760 άτομα. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερωτήσεων οι οποίες σχετίζονται με το σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, εστιάζοντας στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών, ως ομάδα που έχει περάσει πολύ πρόσφατα από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να δοθεί μια εικόνα της επικρατούσας κατάστασης σε ελληνικά σχολεία σχετικά με τις εμπειρίες ΛΟΑΤ νέων.

- Οι ερωτηθέντες/είσες (σε ποσοστό 97%), δηλώνουν ότι κατά τη σχολική εκπαίδευση πριν την ηλικία των 18 ετών άκουσαν αρνητικά σχόλια ή υπήρξαν μάρτυρες αρνητικής συμπεριφοράς επειδή κάποιος/α συμμαθητής/ρια θεωρήθηκε ΛΟΑΤ άτομο. Η χώρα μας στο ερώτημα αυτό κατέχει το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό στην Ευρωπαϊκή Ένωση μετά την Κύπρο.
- Το 76% των ερωτηθέντων στην ηλικιακή ομάδα 18-24 δηλώνει πως κατά τη σχολική εκπαίδευση πριν την ηλικία των 18 αντιμετώπισε αρνητικά σχόλια ή

αρνητική συμπεριφορά στο σχολείο εξ αιτίας ακριβώς του ότι είναι ΛΟΑΤ άτομο. Στην ίδια ερώτηση το ποσοστό για τα άτομα ηλικίας 25-39 είναι παρόμοιο (78%), γεγονός που υποδηλώνει πως δεν έχει βελτιωθεί η κατάσταση τα τελευταία χρόνια.

- Αυτό το πρόβλημα δεν αφορά μόνο μαθητές/τριες των σχολείων, αλλά επεκτείνεται και στο διδακτικό προσωπικό. Το 97% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης πριν την ηλικία των 18 άκουσε αρνητικά σχόλια ή υπήρξε μάρτυρας αρνητικής συμπεριφοράς επειδή κάποιο μέλος του διδακτικού προσωπικού θεωρήθηκε ΛΟΑΤ άτομο.
- Το 97% των ερωτηθέντων δε μιλούσε ανοιχτά στο σχολείο για το γεγονός ότι είναι ΛΟΑΤ άτομο, ενώ το 92% των ερωτηθέντων έκρυβε το σεξουαλικό του προσανατολισμό κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης πριν την ηλικία των 18. Πολύ σημαντική είναι η σιωπή ή ακόμα και η συμμετοχή του προσωπικού στο φαινόμενο του ομοφοβικού εκφοβισμού. Σχεδόν ένας στους τρεις ερωτηθέντες αναφέρει ότι αισθάνθηκε πως έγινε διάκριση εις βάρος του από μέλος του προσωπικού εκπαιδευτικού ιδρύματος εντός του περασμένου έτους εξ αιτίας του ότι είναι ΛΟΑΤ άτομο.
- Τα φαινόμενα ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού δεν εξαντλούνται στη λεκτική βία. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, τα σοβαρότερα περιστατικά παρενόχλησης συμβαίνουν πρώτον στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (27%), δεύτερον σε δημόσιο χώρο όπως δρόμο ή πλατεία (23%) και τρίτον μέσω διαδικτύου (11%). Τα σοβαρότερα περιστατικά σωματικής ή σεξουαλικής επίθεσης ή απειλή βίας συμβαίνουν πρώτων σε δημόσιο χώρο όπως σε δρόμο η πλατεία (33%), δεύτερον στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (17%), και τρίτον στο σπίτι (15%).

Ο ρόλος της Εκπαίδευσης στην καταπολέμηση της Ομοφοβίας

Οι «σημαντικοί άνθρωποι» (γονείς και εκπαιδευτικοί) που κατέχουν το βασικότερο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών συχνότερα τονίζουν σ' αυτά τις διαφορές παρά τις ομοιότητες. Στα παιδιά δεν υπάρχει η αντίληψη της σταθερότητας,

ακόμα και σε φυσικά γνωρίσματα που παραμένουν αναλλοίωτα. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές ομάδες. Κατά συνέπεια οι κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων σε ομάδες δε μένουν σταθερές για τα παιδιά, όπως επίσης σταθερές δε μένουν και οι στάσεις απέναντι σε αυτές τις ομάδες (θετικές ή αρνητικές). Οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με εθνότητες, φυλές, κοινωνικές ομάδες κ.α. δεν προέρχονται από προσωπικές εμπειρίες-βιώματα, είναι περισσότερο μια εγκυκλοπαιδική γνώση και μία έτοιμη κατηγοριοποίηση που «προσφέρεται» από το οικείο περιβάλλον. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην εκμάθηση των «ενδεδειγμένων στάσεων και συμπεριφορών» πριν ακόμα πραγματοποιηθεί πιθανή συνάντηση με άτομα των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Τσιάκαλος, 2000).

Παρά το γεγονός ότι καμία έρευνα δεν το αποδεικνύει, πολλοί θεωρούν πως ένα αποδεκτό σχολικό περιβάλλον για τα ομοφυλόφιλα άτομα συμβάλει στην ενθάρρυνση της ομοφυλοφιλίας. Στον αντίποδα αυτής της άποψης, η Στογιαννίδου (2004) αναφέρει ότι «η ενημέρωση και η πληροφόρηση εκπληρώνουν το ρόλο τους και δεν οδηγούν σε ομοφυλόφιλες συμπεριφορές» (Στογιαννίδου, 2004). Η εκπαίδευση, σε ότι αφορά το σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου, μπορεί να οδηγήσει σε ανεκτικότητα ζητημάτων ομοφυλοφιλίας και στην αντιμετώπιση ομοφοβικών συμπεριφορών εντός του σχολικού χώρου.

Εκπαιδευτική πολιτική

Η ομοφοβία και οι εκδηλώσεις της είναι ένα φαινόμενο που εκτυλίσσεται στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζει αρνητικά την υγεία, τη συνολική ανάπτυξη και την ευημερία των μαθητών/τριών. Αντιλήψεις και συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν κλίμα φόβου και παρενόχλησης οδηγούν στη δημιουργία μη ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς με «διαφορετικό» σεξουαλικό προσανατολισμό ή ταυτότητα φύλου. Ο εκφοβισμός αποτελεί σημαντική απειλή για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως αυτή διατυπώνεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αλλά και στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου γίνεται αναφορά στο δικαίωμα

για υγεία, ασφάλεια, αξιοπρέπεια και ελευθερία από τις διακρίσεις και τη βία (UNESCO, 2012). Η εκπαιδευτική πολιτική και κατ' επέκταση τα σχολεία έχουν τη σημαντική ευθύνη και υποχρέωση για την εφαρμογή διαδικασιών και τον καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών που βασίζονται στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και παράλληλα δημιουργούν προϋποθέσεις για ένα ασφαλές και φιλόξενο σχολείο κατά των διακρίσεων, παρέχοντας ένα πλαίσιο για την αντιμετώπιση θεμάτων της ομοφοβίας και των βαθύτερων αιτιών της αλλά και των αντίστοιχων αρνητικών συμπεριφορών, όταν αυτές εκδηλώνονται. Αναγνωρίζεται η ανάγκη τόσο για αντίδραση όσο και για παρέμβαση όταν υπάρχουν ενέργειες που επηρεάζουν αρνητικά την κουλτούρα του σχολείου καθώς επίσης και την ικανότητα να συνεργαστούν ενεργά μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί και γενικότερα όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (TDSB Equitable and Inclusive Schools, 2011).

Η εκπαίδευση ενάντια στην ομοφοβία αφορά την κατανόηση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, το σεβασμό της διαφορετικότητας και την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που διασφαλίζονται από νόμους, διακηρύξεις κ.α. Ταυτόχρονα συμβάλλει στην προετοιμασία και ανατροφή νέων ανθρώπων, ώστε αυτοί να γίνουν παραγωγικοί και εποικοδομητικοί πολίτες στην ποικιλόμορφη κοινωνία. Η Πολιτεία καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες των πολιτών της για ισονομία και ισοπολιτεία, μέσω της εκπαίδευσης, παρέχοντας ένα ασφαλές πλαίσιο για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς με ομόφυλο σεξουαλικό προσανατολισμό.

Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η δυνατότητα παροχής (από πλευράς Πολιτείας) ενός πλαισίου όπου:

- όλοι οι μαθητές/τριες θα αποκτούν τη γνώση, τις δεξιότητες και τις αξίες που θα τους/τις κάνουν υπεύθυνα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας
- θα προωθεί ένα σαφές όραμα για την πολυμορφία και τις διακρίσεις
- θα καταδικάζει ρητά την ομοφοβία και θα αντιμετωπίζει τις αρνητικές συμπεριφορές
- θα κάνει χρήση ανθρωπίνων πόρων σε θέματα ΛΟΑΤ

- θα υποστηρίζει και θα βελτιώνει σχολικές πρωτοβουλίες
- θα εκπαιδεύει σε θέματα που σχετίζονται με το φύλο και τις διακρίσεις και θα υποστηρίζει άτομα που βρίσκονται στη διαδικασία του coming out («αποκάλυψη» της σεξουαλικής ταυτότητας).

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) εκτός από την παροχή γνώσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων κ.α., αποβλέπουν και στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι κάθε μαθητής/τρια μπορεί και πρέπει να «βλέπει τον εαυτό του» να αντικατοπτρίζεται μέσα σε αυτά, ασχέτως των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, της εθνικότητάς του και φυσικά του σεξουαλικού του προσανατολισμού ή της ταυτότητας φύλου του. Ο σκοπός των προγραμμάτων δεν αφορά μόνο στην προώθηση της ισότητας για το σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου ή την απάντηση της πρόκλησης απέναντι στην ομοφοβία. Προσφέρει εκπαιδευτικές στρατηγικές, μεθόδους, ποικιλία δραστηριοτήτων και πλήθος διαθέσιμων πηγών για ολοκληρωμένη προσέγγιση σε θέματα ΛΟΑΤ (TDSB Equitable and Inclusive Schools, 2011). Αναφέρονται κάποια σχετικά προγράμματα που υλοποιούνται σε σχολεία ανά τον κόσμο (“Ready, Set, Respect!”, GLSEN (the Gay, Lesbian & Straight Education Network), 2012 στις Η.Π.Α, “Challenging Homophobia and Heterosexism: A K-12 Curriculum Resource Guide” 2011 TDSB (Toronto District School Board) Equitable and Inclusive Schools. Το Υπουργείο Παιδείας της Μεγάλης Βρετανίας στα πλαίσια της κίνησης «Γιορτάστε με την Κοινότητα των gay», προωθεί σχέδιο που απευθύνεται σε παιδιά από την ηλικία των 4 ετών με στόχο την ενημέρωση και την εξοικείωση σε θέματα ΛΟΑΤ μέσω προσαρμοσμένων σχολικών εγχειριδίων και προτεινόμενων βιβλίων (Newsbeast, 2011). Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι τα προγράμματα αυτά δεν αποτελούν σεξουαλική αγωγή και πως μέσα σε αυτά δεν περιλαμβάνεται περιγραφή ή συζήτηση σχετικά με τη σεξουαλική δραστηριότητα. Τα θέματα που εισάγονται είναι κατάλληλα και αντίστοιχα με την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνονται. Δεν ενθαρρύνουν τα παιδιά στην ομοφυλοφιλία γιατί ο σεξουαλικός προσανατολισμός

κάθε ατόμου είναι υπόθεση καθαρά προσωπική και δε μπορεί να αλλάξει ή να επηρεαστεί από την ανάγνωση ενός βιβλίου ή από μια παρουσίαση. Δε διδάσκουν στα παιδιά ότι θρησκευτικές και άλλες αξίες γονέων και κηδεμόνων είναι λάθος, απλά τονίζουν ότι ζούμε σε μια πολύ διαφορετική σε σχέση με το παρελθόν κοινωνία και κατά συνέπεια διαφορετικές οικογένειες πιστεύουν σε διαφορετικά πράγματα (TDSB Equitable and Inclusive Schools, 2011).

Εκπαίδευση Προσωπικού και Υποστήριξη

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Παράλληλα παράγουν εκπαιδευτικό έργο όχι μόνο στις αίθουσες διδασκαλίας, αλλά και στα γραφεία ή την αυλή του σχολείου. Οι παρεμβάσεις τους επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού κλίματος για την προώθηση των αρχών της ισότητας (TDSB Equitable and Inclusive Schools, 2011).

Στην έρευνα των Δεληγιάννη-Κουιμτζή και Ρέντζη (1997-8) οι εκπαιδευτικοί αποδοκιμάζουν την ομοφυλοφιλία ως μορφή σεξουαλικής έκφρασης, ενώ ομοφοβικά περιστατικά γίνονται αποδεκτά από μέρους τους, εκφράζοντας μέσω αυτών των ενεργειών προσωπικά τους στερεότυπα και αντιλήψεις.

Η σημασία του ρόλου που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός επισημαίνεται από τον Πολίτη (2006), ο οποίος τονίζει ότι πέρα από τις γνώσεις, οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της ομοφυλοφιλίας είναι «καθοριστικές» για τον τρόπο προσέγγισής του (Πολίτης, 2006).

Αναγκαία λοιπόν κρίνεται η εκπαίδευση όλων των εμπλεκόμενων ατόμων, ούτως ώστε να:

- αναπτύξουν ενσυναίσθηση για ΛΟΑΤ μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς
- συνειδητοποιήσουν κατά πόσο δικές τους πρακτικές και συμπεριφορές μπορεί να είχαν αρνητικές επιπτώσεις σε ΛΟΑΤ μαθητές/τριες

- να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της δικής τους άμεσης παρέμβασης σε εκφραζόμενες ομοφοβικές αντιλήψεις και αντίστοιχα περιστατικά
- να αποκτήσουν γνώση των κατάλληλων όρων
- να αποκτήσουν επικοινωνία με μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό σε θέματα ομοφυλοφιλίας
- να υποστηρίξουν δραστηριότητες για τη δημιουργία ασφαλέστερων σχολείων για ΛΟΑΤ μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτισμός

Το σχολείο είναι συνθετικός παράγοντας και αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας μας. Κατά συνέπεια πολιτιστικές γνώσεις αλλά και αξίες διακινούνται και μεταβιβάζονται εντός και εκτός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αντικατοπτρίζοντας τις επικρατούσες κοινωνικές και πολιτικές στάσεις, καθώς επίσης και τον τρόπο ανταπόκρισης σε μια σεξουαλική ποικιλομορφία. Οι στάσεις απέναντι στη σεξουαλική διαφορετικότητα διαφέρουν σημαντικά σε κάθε κοινωνία και κυμαίνονται από αρνητικές αντιδράσεις (διακρίσεις, κοινωνικός αποκλεισμός κ.α.) μέχρι κοινωνική και πολιτική αποδοχή και ένταξη (UNESCO, 2012).

Η ομοφοβία και ο εκφοβισμός είναι αντιλήψεις και συμπεριφορές που μαθαίνονται και εκδηλώνονται κυρίως σε χώρους μάθησης. Σε περιπτώσεις ομοφοβικών περιστατικών εμφανίζονται τρεις διαφοροποιημένοι ρόλοι: το θύμα, ο θύτης και ο μάρτυρας. Οι πηγές της ομοφοβίας είναι πολλαπλές και ποικίλλουν εμπεριέχοντας και στοιχεία της εκπαίδευσης. Η κοινωνική και συστηματική φύση αυτού του φαινομένου απαιτεί παρεμβάσεις σε όλο το κοινωνικό πλέγμα (UNESCO, 2012). Βάση των παρεμβάσεων αυτών θα πρέπει να είναι το σχολείο. Ένα σχολείο όπου μαθητές/τριες αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, γνώσεις, στάσεις και αξίες θα αποκτούν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν και να αντιστέκονται σε κάθε προκατειλημμένο μήνυμα αλλά και να αναλαμβάνουν δράση για να γίνουν τα σχολεία και η κοινωνία στην οποία ζουν χώροι δικαιοσύνης, χωρίς αποκλεισμούς, για

όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες (TDSB Equitable and Inclusive Schools, 2011). Όπως αναφέρει η Παπαζήση (2004) «Αν δεν ξεκινήσουμε από την εκπαίδευση δε θα φτάσουμε ποτέ σε μια πραγματική ισότητα, η οποία είναι κοινωνική αντίληψη, δεν είναι νομική, και αυτό είναι το ζητούμενο» (Παπαζήση, 2004).

Βασική προϋπόθεση για τα παραπάνω θεωρούμε πως αποτελεί η δημιουργία ενός πολιτισμικά ευαίσθητου σχολείου και κατ' επέκταση μιας ευαίσθητης πολιτισμικά κοινωνίας, όπου θα προωθούνται πολιτισμικές αξίες και αντιλήψεις που συνάδουν με τις αρχές της ισότητας, της ισονομίας και των ίσων δικαιωμάτων όλων των πολιτών. Ενός σχολείου όπου θα αναγνωρίζεται το γεγονός ότι ο πολιτισμός έχει δυναμική και ότι οι πολλαπλές υποκοουλτούρες (συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικότητας και του φύλου) μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα σε μια ενιαία κοινωνία.

Προτάσεις

- Αναζήτηση, επιλογή και υιοθέτηση, από την πλευρά της Πολιτείας, των καταλληλότερων, για τα ελληνικά δεδομένα, προγραμμάτων, μέτρων και πρακτικών ώστε να επιτευχθεί η ιδέα του «Ενός Σχολείου για Όλους».
- Κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα ομοφυλοφιλίας, ταυτότητας φύλου και ομοφοβίας.
- Ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες) σε θέματα ομοφυλοφιλίας, ταυτότητας φύλου και ομοφοβίας.
- Απόκτηση γνώσεων και κατανόηση των βαθύτερων αιτιών και επιπτώσεων της ομοφοβίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσω της υλοποίησης δράσεων που αποσκοπούν στην αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετιζόμενων με θέματα ομοφυλοφιλίας, ταυτότητας φύλου και ομοφοβίας.
- Ενημέρωση και κατ' επέκταση αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των γονέων απέναντι σε ομοφυλόφιλους μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Επίλογος

Η ενδοσχολική βία εναντίον ομοφυλόφιλων μαθητών/τριών αλλά και εκπαιδευτικών είναι το μεγάλο μυστικό των ελληνικών σχολείων. Τα ομοφοβικά περιστατικά στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα θέμα-ταμπού που αποσιωπάται από την κοινωνία (Καραθανάση, 2011). Οι ομοφυλόφιλοι/ες μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί αλλά και τα άτομα των οποίων, ανεξαρτήτως σεξουαλικού προσανατολισμού, οι συμπεριφορές δεν ταυτίζονται με τις αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας, έρχονται αντιμέτωποι/ες με τη θεσμική ομοφοβία, η οποία συντηρείται από το σχολικό σύστημα.

Η ανυπαρξία Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης αφήνει παιδιά και εκπαιδευτικούς με ομόφυλο σεξουαλικό προσανατολισμό στο περιθώριο και την αφάνεια. Τα στερεότυπα και οι σχετιζόμενες με την ομοφυλοφιλία προκαταλήψεις δεν επιτρέπουν ευαισθησία και ενσυναίσθηση επί του θέματος.

Το σημαντικότερο μέσο αλλαγής των στερεοτυπικών αντιλήψεων της κοινωνίας μας είναι η εκπαίδευση. Όχι όμως η στεία εκπαίδευση που έχει σα βασικό σκοπό την απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μια ευαισθητοποιημένη εκπαίδευση, η οποία αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα, προωθεί την ισότητα, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, παρουσιάζει πρότυπα, δίνει ορατότητα και αφήνει χώρο στο «διαφορετικό». Η ανεκτικότητα σε θέματα ομοφυλοφιλίας και η ομοφοβία μπορούν να καταπολεμηθούν μόνο με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης.

Ευελπιστούμε με τη σημερινή μας εισήγηση να καταφέρουμε, έστω και στο ελάχιστο, να ευαισθητοποιήσουμε τον εκπαιδευτικό χώρο, σπάζοντας στεγανά και καταρρίπτοντας μύθους. Να δώσουμε το έναυσμα για αλλαγή τρόπου σκέψης και στάσης απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα. Να αναγνωριστεί η έκταση του προβλήματος του ομοφοβικού εκφοβισμού και η άμεση ανάγκη αντιμετώπισής του. Να αναγνωριστεί το γεγονός ότι ο πολιτισμός έχει δυναμική και ότι όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, φύλου, σεξουαλικότητας μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα σε μια ενιαία κοινωνία, μέσα σε ένα Σχολείο για Όλους (μαθητές,

μαθήτριες και εκπαιδευτικούς). Να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό κόσμο να κατανοήσει ότι ο «πολύχρωμος κόσμος» των ομοφυλόφιλων μπορεί να προσφέρει χρώμα στον ασπρόμαυρο (ή στην καλύτερη περίπτωση γκριζο) κόσμο των ετεροφυλόφιλων (Καραθανάση, 2011).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Γκασούκα, Μ. (2004). Σημειώσεις μαθήματος Φύλο και Σεξουαλικότητα. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ρέντζη, Σ. (2004). Ο Θεός έπλασε τον άνδρα και τη γυναίκα.... Απόψεις και στάσεις εφήβων για την ομοφυλοφιλία και την ομοφοβία στο «Ομοφυλοφιλία – ομοφυλοφοβία. Το φύλο και η συμπεριφορά του» (επιμ. Παπαζήση Θεοφανώ-Χατζητρύφων Νίκος-Κτενίδης Θόδωρος). Αθήνα: Επίκεντρο.

Καραθανάση, Ζ. (2011). Η τρομερή απειλή του Λεσβιασμού: Στερεότυπα και Αναπαραστάσεις, Διακρίσεις, Βία και Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κογκίδου, Δ. (2012) «Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού». Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου Ανασύρθηκε από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf

Newsbeast (2011). Μαθήματα ομοφυλοφιλίας στο νηπιαγωγείο. Ανασύρθηκε από <http://www.newsbeast.gr/world/arthro/125286/mathimata-omofulofilias-sto-nipiagogeio/>

Παπάνης, Ε. (2010). Σχολική Βία: Φαινόμενο της εποχής http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022

Πολίτης, Φ. (2006). Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο: ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός. Αθήνα: Επίκεντρο.

Στογιαννίδου, Α. (2004). «Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στον ομοφυλοφιλικό κόσμο» στο Ομοφυλοφιλία – ομοφυλοφοβία. Το φύλο και η συμπεριφορά του (επιμ. Παπαζήση, Θ., Χατζητρύφων, Ν., Κτενίδης, Θ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82 (σχολικός εκφοβισμός)

Ξενόγλωσση

Averill, S. (2008). How can young people be empowered to achieve justice when they experience homophobic crime? Retrieved from <http://www.schools-out.org.uk/research/docs/Partners%20An%20update%20to%20tackling%20homophobia.pdf>

Egale (2011). «Every class in every school: final report on the first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools». Retrieved from <http://archive.egale.ca/EgaleFinalReport-web.pdf>

Europe's Antibullying Campaign Project (2012). «European School Bullying Research: Final Report». Retrieved from http://www.eabc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_eng.pdf

FRA - European Union Fundamental Rights Agency (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης), 2013. “EU LGBT survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey – Results at a glance”. Retrieved from <http://fra.europa.eu/en/publication/2013/eu-lgbt-survey-europeanunion-lesbian-gay-bisexual-and-transgender-survey-results>

Gay Lesbian Straight Education Network (GLSEN) (2011). “The 2011 National School Climate Survey – Executive Summary”. Retrieved from <http://www.glsen.org/cgi-bin/iowa/all/news/record/2897.html>

<http://en.wikipedia.org/wiki/Homophobia> (2010)

<http://www.class.uh.edu/lgbt/documents/Homophobia.pdf> (2010)

<http://www.endhomophobia.org/homophobia.htm> (2010)

Hunt, R., Jensen, J. (2007). The Experiences of Young Gay People in Britain’s Schools: The School Report. Retrieved from http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA_hdgso_report-part2en.pdf

James, N., Galvin, M. & McNamara, G. (2006). Straight talk: Researching gay and lesbian issues in the school curriculum. Dublin: Centre for Educational Evaluation. Retrieved from http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA_hdgso_report-part2_en.pdf

Jennett, M., (2004). “Stand Up for Us: Challenging Homophobia in schools”. Department for Education and Skills / Department of Health UK

Maljevac, S., (2011). “No place for faggots: Homophobic violence in schools” Lgbt NGO Legebitra, Slovenia

Pelleriaux, K. & Van Ouytsel, J. (2003). De houding van Vlaamse scholieren tegenoverholebiseksualiteit, Antwerp. Universiteit Antwerpen. Retrieved from http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA_hdgso_report-part2_en.pdf

Rédai, D., (2011). “It’s disgusting, but I don’t care as long as they don’t approach me”. Homophobia and the constitution of raced, classed, gendered sexualities in a secondary school. Central European University, Hungary

Simoni, J. M. & Walters, K. L. (2001). Heterosexual Identity and Heterosexism: Recognizing Privilege to Reduce Prejudice. *Journal of Homosexuality*, 41(1): 157-172

Stonewall (2012). “The School Report: The experiences of gay young people in Britain’s schools in 2012”. Retrieved from http://www.stonewall.org.uk/at_school/education_for_all/quick_links/education_resources/7956.asp

Suicide Prevention Resource Centre (2008). “Suicide Risk and Prevention for Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth”. Retrieved from http://www.sprc.org/sites/sprc.org/files/library/SPRC_LGBT_Youth.pdf

Takács, J. (2006). Social Exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe. Brussels: ILGA-Europe and IGLYO. Retrieved from http://www.fra.europa.eu/fra_ebsite/attachments/FRA_hdgso_report-part2_en.pdf

TDSB Equitable and Inclusive Schools (2011). Challenging Homophobia and Heterosexism: A K-12 Curriculum Resource Guide. Retrieved from http://www.tdsb.on.ca/wwwdocuments/programs/Equity_in_Education/docs/Challenging%20Homophobia%20and%20Heterosexism%20Final%202012.pdf

The Equality Authority (2002). Implementing Equality for Lesbians, Gays and Bisexuals. Retrieved from http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA_hdgso_report-part2_en.pdf

UNESCO (2012). Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215708e.pdf>

UNESCO (2012). “Good Policy and Practice in HIV and Health Education Booklet 8, Education Sector Responses to Homophobic Bullying”. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.pdf>

Creating safe learning environments for LGBT and all youth in the United States and worldwide

Joseph G. Kosciw, Ph.D.

Chief Research & Strategy Officer

GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network)

joseph.kosciw@glsen.org

Abstract

This presentation will discuss and build knowledge on interventions to promote safe and affirming learning environments for lesbian, gay, bisexual and transgender youth worldwide. Research examining the policies, practices and interventions that may promote safer and more affirming environments for LGBT students has been limited and there has been little discussion of how LGBT-related interventions may work differently across different national and cultural contexts. We will examine common interventions used in the United States, including supportive students clubs, school policies about bullying, teachers supporting LGBT students and including LGBT information in the curriculum. Further, we will discuss what types of interventions may be most effective in various national and cultural contexts.

Keywords: LGBT youth; school climate; bullying and harassment; contextual factors.

An increasing body of research has emerged about the educational experiences of LGBT youth, much of which demonstrates that the climates of secondary schools in the United States are generally unsupportive and unsafe for many of these youth. LGBT youth report experiencing harassment, discrimination, and other negative events in school, often specifically related to their sexual orientation, gender identity, and/or how they express their gender. Such experiences include high levels of verbal and physical harassment and assault (Bontempo & D'Augelli, 2002; D'Augelli, Pilkington, & Hershberger, 2002; Kosciw, Diaz, & Greytak, 2008), sexual harassment

(Bochenek & Brown, 2001; Fineran, 2001), social exclusion and isolation (Ueno, 2005), and other interpersonal problems with peers (Pearson, Muller, & Wilkinson, 2007; Russell, Seif, Truong, 2001). These experiences negatively impact LGBT youth's access to education as they are linked to increased absenteeism, increased discipline problems, lower levels of school engagement, and decreased academic achievement (Kosciw et al., 2008; Murdock & Bolch, 2005; Russell et al., 2006).

Research indicates that public opinion about gay and lesbian issues has become more positive over time, with increased support for civil rights for these populations and decreased negative attitudes toward homosexuality in general (Andersen & Fetner, 2008; Avery et al., 2007; Hicks & Lee, 2006). However, there remains a dearth of research on trends regarding public attitudes towards bisexual or transgender people. Additionally, the fields of both research and education policy in the last two decades have heightened the amount attention paid to the issue of school safety, particularly regarding violence and bullying. For example, the number of U.S. states with some type of anti-bullying law (whether or not it provides specific protections for LGBT students) has greatly increased – from six states and the District of Columbia in the 1990s to 48 states and DC by 2013 (see <http://glsen.org/learn/policy/local>; also, Kosciw et al., 2012). As the political landscape and educational arena change over time, the experiences of LGBT youth may as well. It is important to understand if, and how, the experiences of these youth may be different today than they were a decade ago. This article will discuss how the LGBT youth experience in school has changed in the past decade and provide an overview of effective strategies to prevent bullying of LGBT youth and ameliorate its negative consequences.

Methods

Data for this analysis come from seven surveys of LGBT U.S. secondary students that document the pervasiveness of biased language, bullying and harassment in schools, and LGBT-related resources and supports (surveys were conducted in 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, and 2013). In each survey, respondents were a national

sample of LGBT-identified students in grades 6-12. The surveys were available in paper and online formats. Respondents were recruited through two methods: a random selection of community-based organizations nationwide serving LGBT youth whose youth participants completed paper versions of the survey, and through an online survey advertised through listservs and websites oriented toward LGBT youth. Beginning in 2007, a third recruitment method was utilized: targeted advertising of the survey to LGBT youth on online social networking sites.

Differences across years were tested through a series of analyses of covariance (ANCOVAs). Covariates were chosen based on preliminary analysis examining what school characteristics and personal demographics were most predictive of survey year membership, specifically: participation in a community group or program for LGBT youth (“youth group”), age, racial/ethnic group, gender, sexual orientation, and method of taking the survey (paper vs. Internet version). The sample consisted of a total of 33,425 students between the ages of 13 and 21. Students self-identified as lesbian, gay, bisexual, or a sexual orientation other than heterosexual (e.g., queer, questioning) or as transgender or as having a gender identity other than male, female, or transgender (e.g., genderqueer). They were from all 50 states and the District of Columbia. Students were in grades 6 to 12, with the largest numbers in 10th or 11th grades.

Results

Anti-LGBT Remarks Over Time

Because language perpetually evolves, we have paid special attention to new developments in anti-LGBT remarks throughout the years we have conducted the NSCS. To keep current with emerging homophobic slang usage, we have modified how we ask LGBT students about anti-LGBT remarks. In 2001, we assessed the frequency of LGBT students hearing the word “gay” to mean something that is bad or worthless, as in the expression, “that’s so gay,” as well as other types of homophobic remarks, such as “fag” or “dyke.” In 2003, we began asking questions about hearing

negative remarks about gender expression, such as someone not acting “feminine enough” or “masculine enough.” In 2009, we began assessing the frequency of hearing the expression “no homo”.

Prevalence of anti-LGBT remarks. Our results indicate a general trend that homophobic remarks are on the decline. Students in 2013 reported a marked incidence of these remarks than all prior years, continuing the trend we saw in 2011. For example, the percentage of students hearing these remarks frequently or often has dropped from over 80% in 2001 to just above 60% in 2013. Use of expressions such as “that’s so gay” has remained the most common form of bias language heard by LGBT students in school. However, also as shown in Figure 3.1, there has been a significant, consistent decline in frequency of this language since 2001. In past years, we had seen few differences in the incidence of hearing negative remarks about gender expression over time; however, in 2013, we continue to see a consistent decrease in these remarks since 2007. (See Kosciw et al., 2014.)

As shown in Figure 2, since we began conducting the NSCS, the majority of students have reported that they have heard anti-LGBT remarks from faculty or staff in their school. However, in 2013, the percent of students reporting homophobic remarks from staff has fallen to 50% - lower than all previous years. With regard to hearing negative remarks about gender expression from school staff, there has also been a small, downward trend in frequency since we first started asking about it in 2003 (see also Figure 3.3).

Intervention in biased remarks. In our 2001 survey, we began asking students how frequently people in their school intervened when hearing homophobic remarks. Figure 3 shows, again, the relatively stable level of intervention by both faculty/staff and by students over time with regard to homophobic remarks. However, in 2013, we saw a slight increase in staff intervention from previous years. Regarding negative remarks about gender expression, we have seen a slight downward trend in levels of intervention by both staff and students (see Figure 4). It would appear that members of the school community are not getting better at intervening when anti-LGBT remarks are made, particularly those related to gender expression where they may be intervening less. (Also see Kosciw et al., 2014.)

School-Based Harassment and Assault

To understand potential changes in school climate for LGBT middle and high school students, we examined the incidence of reported harassment and assault since 2001. In 2011, we saw a significant decline in victimization based on sexual orientation after few changes among prior years, and in 2013, we saw this decline continue. As shown in Figure 5, the percentages across years of LGBT students who reported verbal harassment regarding their sexual orientation frequently or often was less than 20%. Although the degree of change was not as pronounced for physical harassment, it was also significantly lower in 2013 than all prior years. Physical assault based on sexual orientation was its lowest since 2007. As shown in Figure 6, there was the same pattern of differences regarding harassment and assault based on gender expression – verbal and physical harassment were lower in 2013 than all prior years and physical assault was also its lowest since 2007.

LGBT-Related Resources and Supports in School

In 2001, we began asking LGBT students in the NSCS about the availability of LGBT-related resources in school, such as Gay-Straight Alliances and curricular resources. Since 2001, there have continued to be significant increases in many LGBT-related resources.

Supportive student clubs. In the United States, one common aspect of school life at the secondary level are extracurricular clubs where students regularly meet for a specific purpose or around a particular theme outside the realm of the normal school day and school curriculum. For all students, including LGBT students, participation in extracurricular activities is related to a number of positive outcomes, such as academic achievement and greater school engagement (Darling, Caldwell & Smith, 2005; Farb & Matjasko, 2012; Fredericks & Eccles, 2006). In many U.S. high schools, there are student-led clubs that address issues related to LGBT students, commonly referred to as Gay-Straight Alliances or sometimes as Queer Student

Alliances or Gay, Transgender, and Straight Alliances. These clubs can provide LGBT students in particular with a safe and affirming space within a school environment that they may otherwise experience as hostile. GSAs may also provide leadership opportunities for the students and potential avenues for effective positive school change. In 2011, we saw small increases from previous years in the percentage of students having a GSA at school. As shown in Figure 7, the percentage of LGBT students reporting that they have a GSA in their school was statistically higher than all previous years.

Supportive school personnel. Supportive teachers, principals, and other school staff serve as another important resource for LGBT students. Being able to speak with a caring adult in school may have a significant positive impact on the school experiences for students, particularly those who feel marginalized or experience harassment. We also found an increase from prior years in the number teachers or school staff who were supportive of LGBT students. Figure 8 shows the percentages of students reporting any supportive faculty/staff (from 2001 to 2013) and the percentage of students reporting a high number of supportive faculty/staff (from 2003 to 2013). Both indicators were significantly higher in 2013, and among the two, we saw a greater increase in the percentage of students reporting a high number of supportive faculty/staff

LGBT-inclusive curricular resources. LGBT student experiences may also be shaped by inclusion of LGBT-related information in the curriculum. Learning about LGBT historical events and positive role models may enhance their engagement with the school community and provide valuable information about the LGBT community. Students in our survey were asked whether they had been exposed to representations of LGBT people, history, or events in lessons at school. There were several substantial changes in the availability of LGBT-related curricular resources in 2013 from prior years. As shown in Figure 9, the percentage of students who reported LGBT-inclusive curricular resources increased from 2011 with the exception of LGBT-related library resources. The most notable increase was with access to LGBT-related Internet resources through their school computers.

Safe school policies. In the United States education system, states have primary oversight of public schools, followed by the school district. Only the minority of states have enacted an anti-bullying law that provide specific protections for LGBT students. Thus, school and school district policies that address in-school bullying, harassment, and assault are powerful tools for creating school environments where students feel safe. These types of policies can explicitly state protections based on personal characteristics, such as sexual orientation and gender identity/ expression, among others. A “comprehensive” policy is one that explicitly enumerates protections based on personal characteristics and includes both sexual orientation and gender identity/expression. When a school has and enforces a comprehensive policy, especially one which also includes procedures for reporting incidents to school authorities, it can send a message that bullying, harassment, and assault are unacceptable and will not be tolerated. Comprehensive school policies may also provide students with greater protection against victimization because they make clear the various forms of bullying, harassment, and assault that will not be tolerated. It may also demonstrate that student safety, including the safety of LGBT students, is taken seriously by school administrators. “Partially enumerated” policies explicitly mention sexual orientation or gender identity/expression, but not both, and may not provide the same level of protection for LGBT students. “Generic” anti-bullying or anti- harassment school policies do not enumerate sexual orientation or gender identity/expression as protected categories.

In GLSEN's NSCS, students were asked whether their school had a policy about in-school bullying, harassment, or assault, and if that policy explicitly included sexual orientation and gender identity or expression. In all years, as shown in Figure 10, the majority of LGBT students reported that their schools had some type of safe school policy; however, the minority of students reported that the policy enumerated sexual orientation and/or gender identity. There was a sizeable increase from 2009 to 2011, and a more moderate, but significant increase from 2011 to 2013 with regard to any type of safe school policy. There have been few changes in the percentage of students reporting enumerated policies but there was a small but significant increase in the percentage of students reporting that their school had a partially enumerated policy and in those reporting a comprehensive safe school policy. In fact, in 2013, the

percentage of students reporting a comprehensive policy was higher than all prior years. (Also see Kosciw et al., 2014.)

Regarding changes in school resources overall, in 2013, we continued to see increases the availability of most of the LGBT-related resources -- even in some of the supports that were already quite common, e.g. supportive school staff and GSAs. However, after seeing increases in library resources from 2001 to 2009, we have seen little change since that time. It is possible that these changes are related to school expenditures for library materials – schools that did not previously have LGBT-related materials in their libraries may not have had resources to include them. It is also possible that for some libraries, inclusion of LGBT materials was not a priority relative to other informational needs. In the past, the American Library Association (ALA) has been an advocate against censorship and has partnered with GLSEN in providing resources educating school librarians on LGBT student issues. These findings suggest that more attention should be paid to library materials in the future.

Considering all of the differences across time – remarks, victimization and LGBT-related supports – we see a more recent trend in the data in some significant decreases in negative indicators of school climate, e.g., hearing anti-LGBT remarks and experiences of victimization and a steady, longer trend in increases in many of the LGBT-related resources and supports in school. Given that we know increased resources are related to a decrease in negative school climate (see Kosciw, Greytak, Palmer, & Boesen, 2014), our findings in 2013 indicate that it can take more time for school resources, e.g., creating a GSA or having more teachers in one’s school who are supportive of LGBT students to have school-level effects.

Our findings also suggest that more institutional supports, such as implementing a comprehensive anti-bullying/harassment policy or including LGBT content in the curriculum, may be slower to change – although we saw increases in most of the curricular resources in our 2013, the change has been slower across the years. And the growth on policies in general is greater than the growth in comprehensive or even partially enumerated policies.

Scientific and Scholarly Significance

Considering all trends across time – anti-LGBT remarks, victimization, and LGBT-related resources –the availability of school-based resources has improved more than factors contributing to a negative school environment. Given the increases over time in school resources, we might have expected to see more changes in climate than we found. One possible explanation is that even with the increase in resources over time, still only a minority of students have access to these resources, with the exception of having any supportive school staff person. It is also possible that it may take time for any of these supportive resources to have an effect on the larger school environment. For example, establishing a GSA in one’s school may have a more immediate impact on an individual student’s experience – the student has the opportunity to gain peer support and identify supportive school staff, such as the GSA advisor. The GSA may then start activities, such as advocating for a school policy or raising awareness through participation in GLSEN’s Day of Silence, but these activities may take time to affect the larger school body. In that GLSEN’s National School Climate Survey is the only study that continually tracks LGBT student experiences, it is vital that we continue to examine the interplay between school resources and negative school experiences and how these change over time in future National School Climate Surveys.

In addition, the availability of LGBT-related school-based resources may serve not only to curb the existence of anti-LGBT language, harassment, and assault, but may also act as a buffer from the negative effects of such a hostile school climate on LGBT students, regardless of whether they experience a decrease actual victimization. For example, the negative effect of victimization on a student’s educational outcomes or psychological well-being may be lessened if the student has a supportive student club (e.g., GSA) or supportive staff people who provide them with comfort and assistance. Thus, the increase of some of the school-based LGBT-related resources over time may have resulted in more positive educational outcomes and healthy development for LGBT youth.

We also observed a pattern wherein the availability of school resources that are more person-driven, such as a GSA or supportive staff, increased over time, but the

presence of institutional resources, such as school policies and curricular and textbook content, remained relatively similar or declined slightly over time. The one possible exception to this pattern was a substantial and steady increase in the availability of LGBT-related library materials. In that we have seen an increase in supportive school staff over the years, it may be that the increase in LGBT-related library materials may actually reflect an increase in the number of supportive school librarians.

Implications for Programs and Practice

Strategies for educators. For educators seeking tools to help them address school-based harassment and assault as well as cyberbullying, the Department of Health & Human Services Stop Bullying initiative (stopbullying.gov) offers helpful resources, such as information on what educators can do when they suspect bullying. Specifically related to LGBT students, GLSEN offers the Safe Space Kit (safespace.glsen.org), which is designed to help school professionals create a safe and welcoming school environment for LGBT youth. This kit provides concrete strategies for supporting LGBT students, educating about anti-LGBT bias, and advocating for changes in one's school.

Given that most school personnel do not receive professional development that encompasses LGBT-related issues (GLSEN and Harris Interactive, 2008), it is critical that school staff be provided with professional development opportunities about addressing these issues in schools. Specifically, staff training (and all prevention measures) about bullying should specifically address bullying of LGBT youth and provide concrete strategies for educators to address bias-based bullying.

Strategies for youth service professionals. While the problem of anti-LGBT bullying may be most apparent in school given that is where youth spend most of their time, bullying can occur in all areas of a young person's life – including after-school programs, neighborhoods, and social spaces. There are steps that professionals in the fields of youth development and specifically those working in national and community-based organizations can take to implement positive resources for LGBT

youth. Beyond the importance of LGBT-related in-school supports, LGBT youth may also greatly benefit from out-of-school time that is inclusive of LGBT issues. Specific community-based groups or programs for LGBT youth may be an important source of support for LGBT students. They may be particularly useful in ameliorating some of the negative effects of the homophobia that is prevalent in school communities, especially for those who do not have peer supports at school, such as a GSA. Despite the potential benefits of these programs, the majority of LGBT students (58%) do not have a youth group or program in their local community (Kosciw, et al. 2012). Furthermore, there are areas of the country where youth are even less likely to find an LGBT youth group or program, such as rural areas and Southern and Midwestern states. Thus, it is important for leaders in local LGBT communities to consider how to create and support youth community groups.

Although there is limited research on this topic, youth development programs, such as the Girl Scouts or Boys & Girls Clubs, that are inclusive of LGBT issues may foster positive identity formation and provide a critical safe space for LGBT youth (Nicholson, Collins, & Holmer, 2004; Russell & Van Campen 2011). LGBT youth may not always have an LGBT-specific group in their area, and even if they do, they may not be able to participate. And regardless of the availability and use of local LGBT programs, LGBT youth are most likely involved in other non-LGBT specific youth activities. Thus, it is important for local youth development programs to be cognizant of, accessible to, and affirming of LGBT youth. In discussing a community-based education program regarding sexuality and HIV prevention, for example, Advocates for Youth maintain that creating inclusive programs for LGBT youth has to be intentional and conscientious, including: staff assessing their own values and beliefs regarding sexual orientation and gender identity; using inclusive language and not assuming that a youth's partner or date is of the opposite gender; and being explicit that homophobic language and actions are not tolerated (Augustine, Jackson, & Norman, 2002). Providing training for youth development professionals on LGBT youth issues may be one way to ensure that program staff are competent in serving the needs of LGBT youth. The National 4-H, for example, recommends that 4-H professionals be aware of and open to youth and volunteers who are diverse, including LGBT identity along with other demographic characteristics, such as

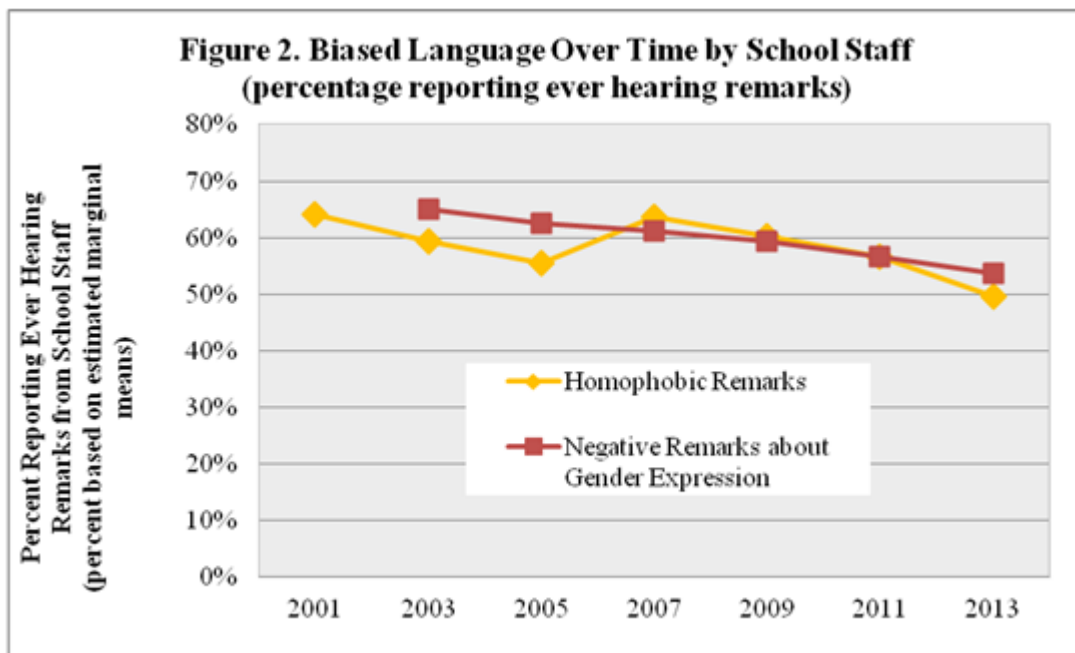
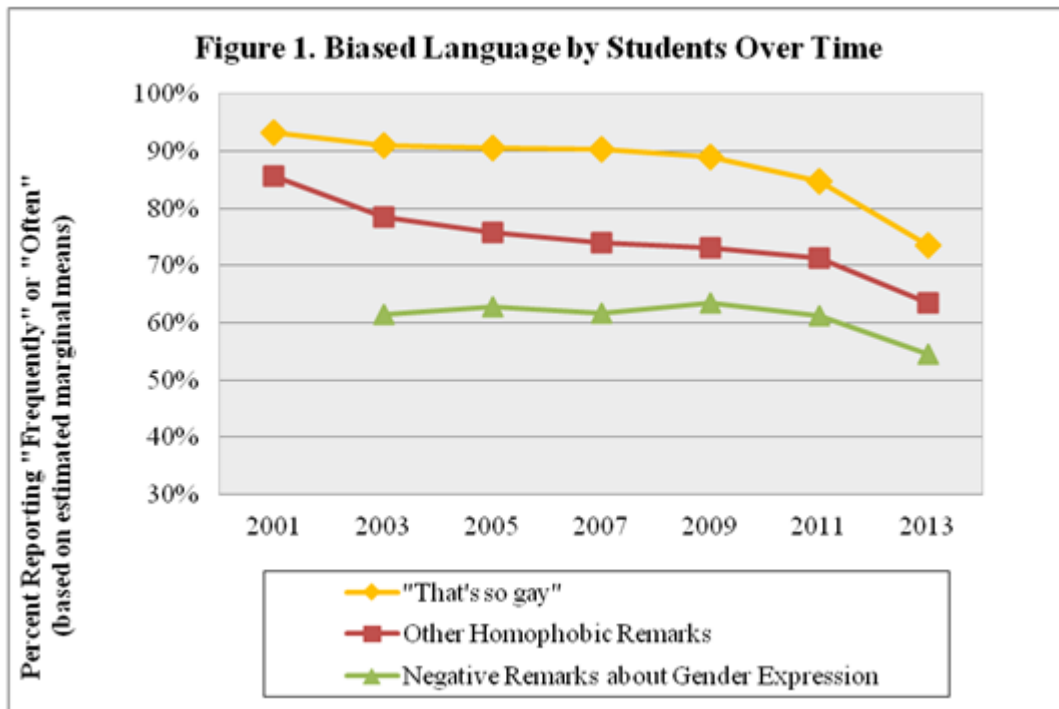
race/ethnicity and physical and learning abilities (Stone & Rennekamp, 2004). Staff and volunteers of these organization, as well as personnel who work with youth at local community centers and youth programs can become allies to LGBT youth by being accommodating to student-led initiatives such as the Day of Silence (dayofsilence.org) and supporting the formation of an LGBT youth group.

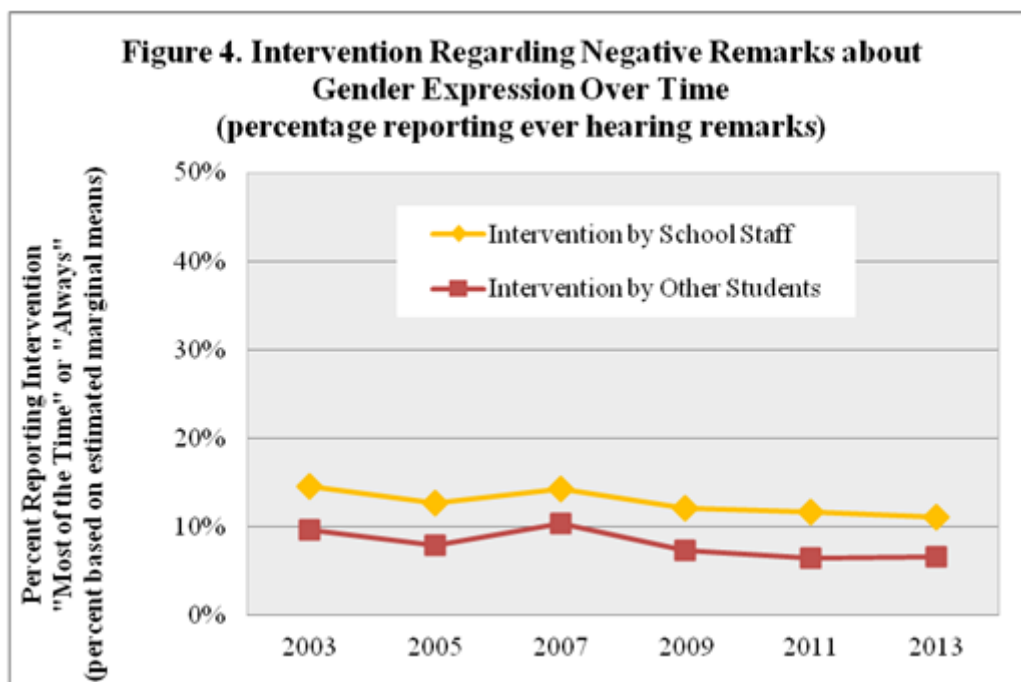
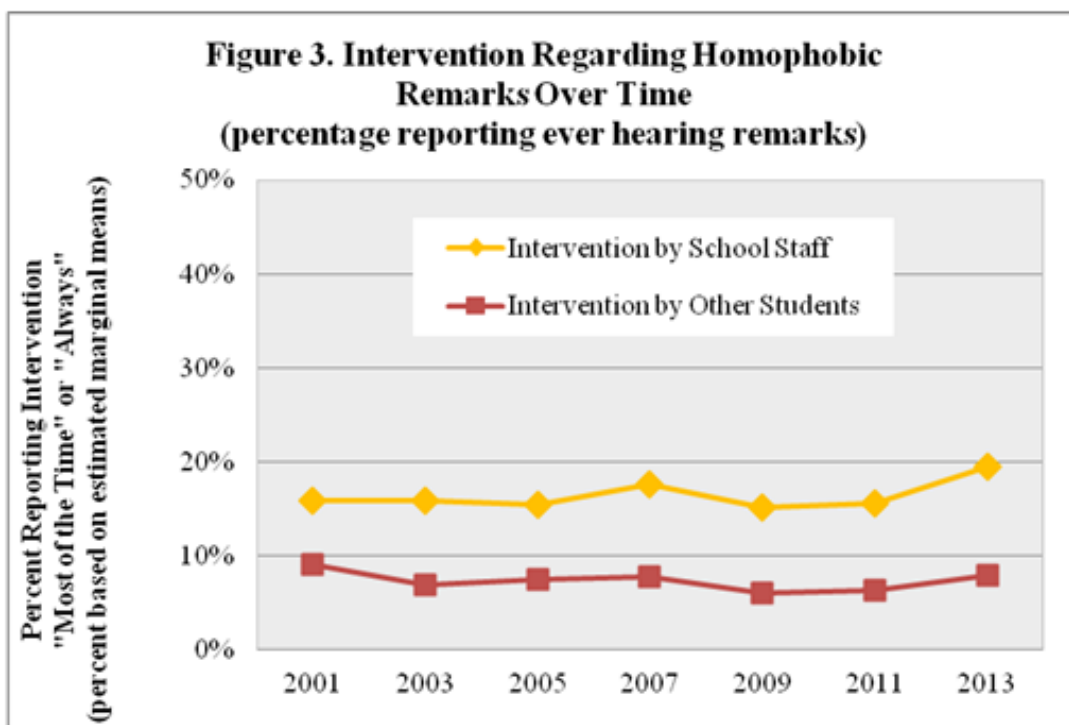
Strategies for parents and families. Research suggests that parental support can buffer the negative effects of victimization for LGBT youth (Espelage, Aragon, Birkett, & Koenig, 2008). Familial involvement in both in-school and out-of-school time can help to ensure that students are safe and can develop a positive sense of self both in and out of school. Parents should speak to staff at school or from youth programs about the climate for LGBT youth, engage the staff about any negative experiences their child may be having, and advocate for inclusive policies and procedures for working with LGBT youth. For those working with parents who have an LGBT adolescent, parental rejection during adolescence relates to high risk for depression and increased health risk behaviors in young adulthood, and conversely, parental support related to greater well-being and decreased risk behaviors (Ryan, 2010). One of the ways in which parents and family members of LGBT youth can provide support and advocacy is through involvement with their local PFLAG - Parents, Families and Friends of Lesbians and Gays (pflag.org) chapter.

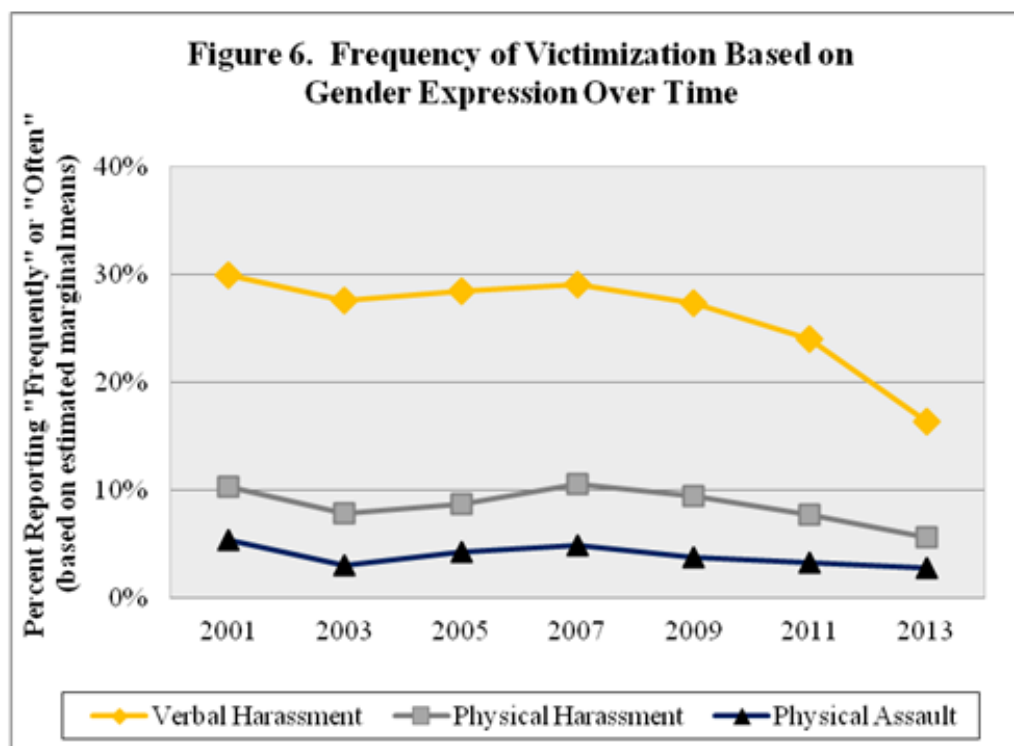
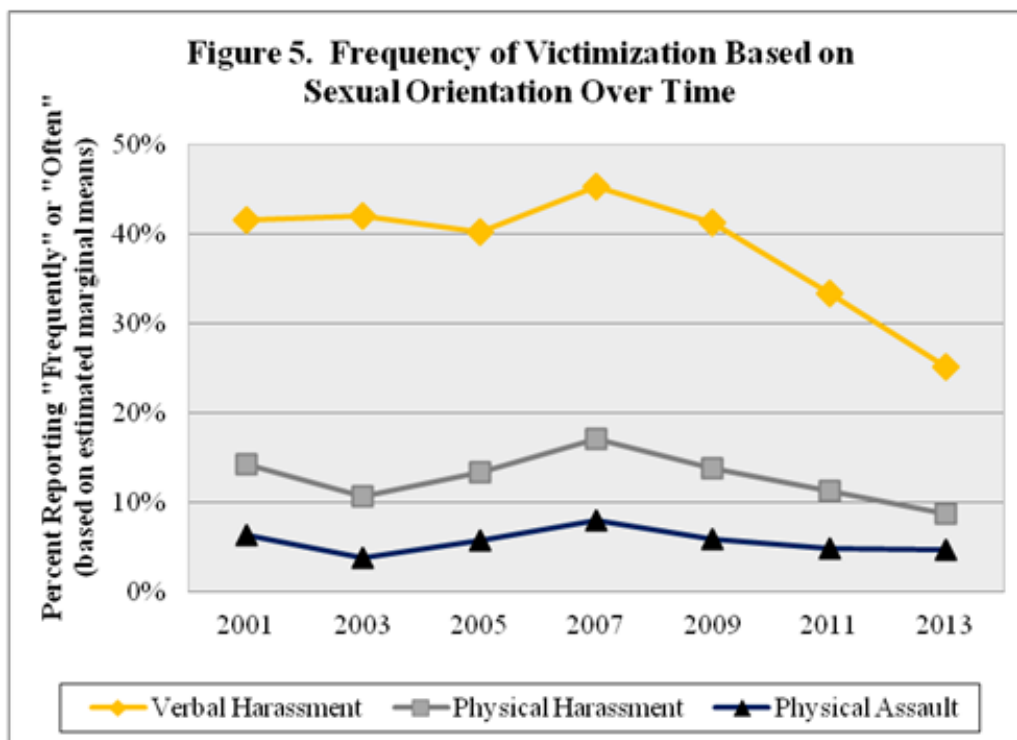
Conclusion

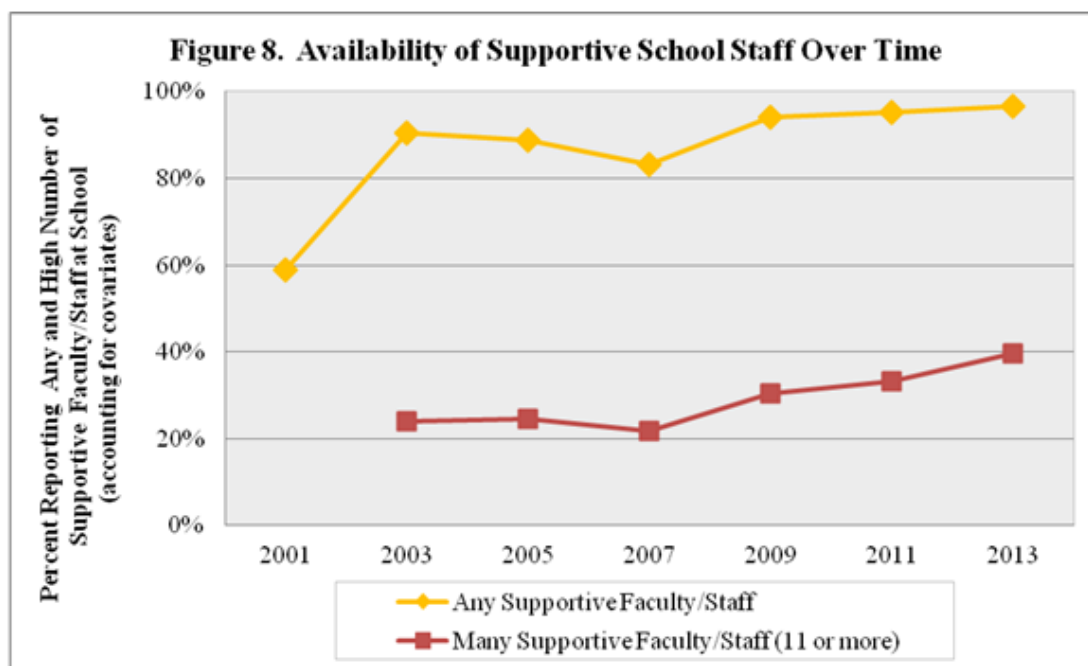
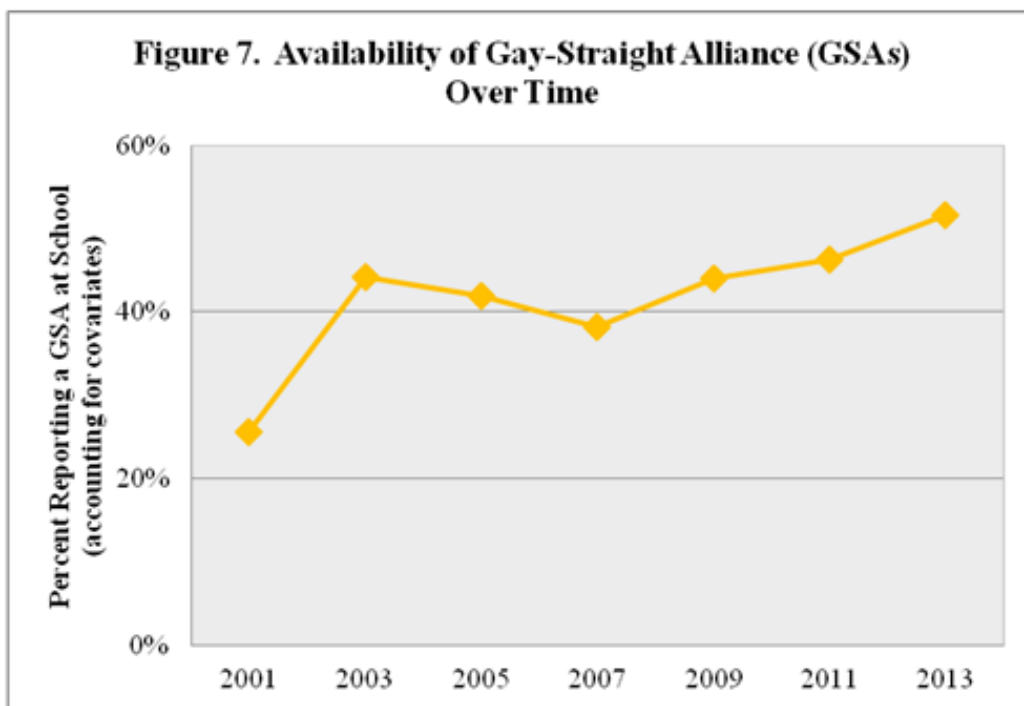
Improvements in school-based resources reflect the important work that GLSEN has done, along with other national, state, and local safe school organizations and advocates in providing supports to GSAs and professional development for educators about LGBT student issues. However, certain school-level, systemic changes such as comprehensive harassment/assault school policy or inclusive curriculum may take time to implement, highlighting the need for further work with school boards, district administrations, and principals. In order to ensure safe and healthy development for LGBT youth, it truly does take a village – school staff, youth service professionals,

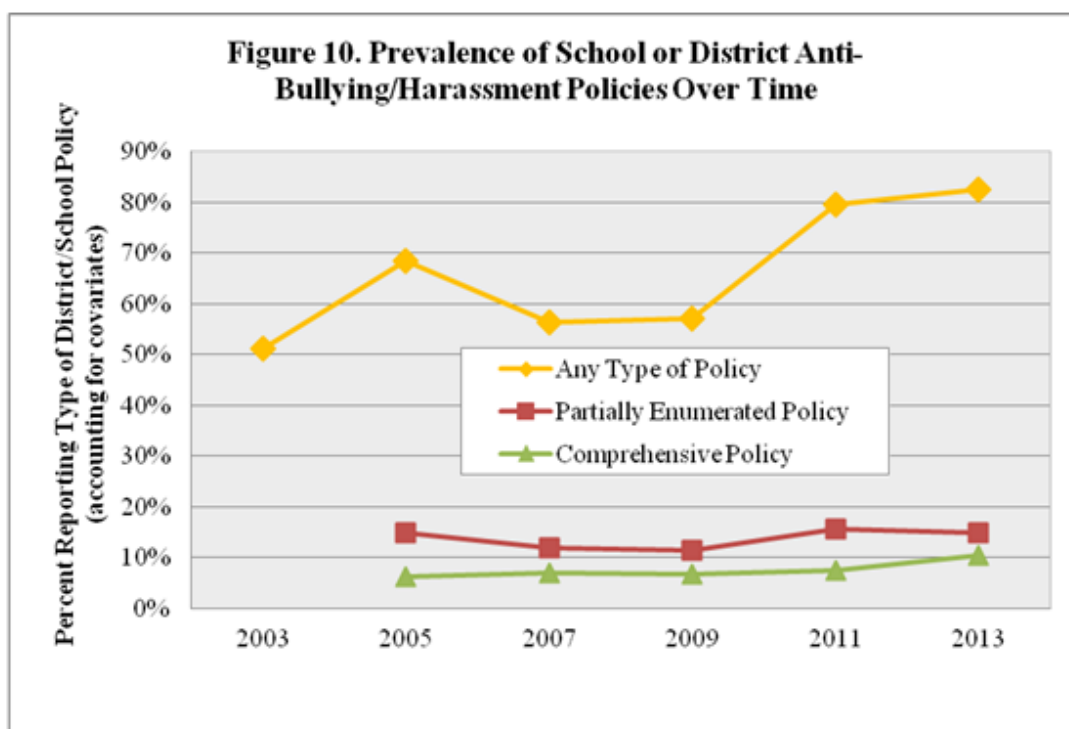
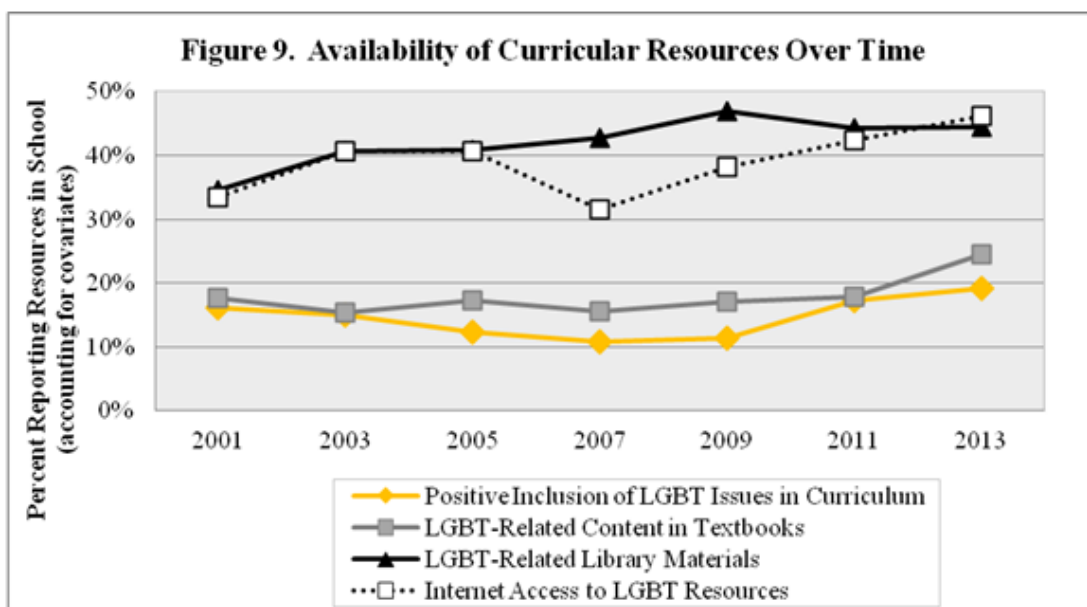
families, and local communities must all work on ensuring LGBT youth are safe, affirmed and supported both in school and out.











References

Andersen, R., & Fetner, T. (2008). Cohort differences in tolerance of homosexuality: Attitudinal change in Canada and the United States, 1981-2000. *Public Opinion Quarterly*, 72(2), 311-330.

Augustine, J., Jackson, K., & Norman, J. (2002). Creating inclusive programs. *Transitions*, 14(4), 6-7.

Avery, A., Chase, J., Johansson, L., Litvak, S., Montero, D., & Wydra, M. (2007). Americas changing attitudes toward Homosexuality, civil unions, and same-gender marriage: 1977-2004. *Social Work*, 52(1), 71-79.

Bochenek, M., & Brown, A. W. (2001). Hatred in the hallways: Violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in US schools. New York: Human Rights Watch.

Bontempo, D. E., & D'Augelli, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *The Journal of Adolescent Health*, 30, 364-374.

Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76.

D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W., & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 148-167.

Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., & Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37(2), 202-216.

Family Equality Council (2009). *State-by-state: Anti-bullying laws in the U.S.* Boston, MA: Family Equality Council.

Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48.

Fineran, S. (2001). Peer sexual harassment in high school. *Journal of School Social Work*, 11(2), 50–69.

Fredericks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713.

GLSEN and Harris Interactive (2008). *The principal's perspective: School safety, bullying, and harassment, A survey of public school principals*. New York: GLSEN.

Hicks, G. R., & Lee, T.-t. (2006). Public attitudes toward gays and lesbians: Trends and predictors. *Journal of Homosexuality*, 51(2), 57-77.

Kosciw, J. G., Diaz, E. M., & Greytak, E.A. (2008). *2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Murdock, T. B., & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. *Psychology in the Schools*, 42, 159–172.

Nicholson, H. J., Collins, C., & Holmer, H. (2004). Youth as people: The protective aspects of youth development in after-school settings. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 55-71.

Pearson, J., Muller, C., & Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523–542.

Russell, S. T., McGuire, J. K., Laub, C., Manke, E., O'Shaughnessy, M., Heck, K., & Calhoun, C. (2006). Harassment in school based on actual or perceived sexual orientation: Prevalence and consequences. California Research Brief No. 2. San Francisco, CA: California Safe Schools Coalition.

Russell, S. T., Seif, H., & Truong, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24, 111–127.

Russell, S. T., & Van Campen, K. (2011). Diversity and inclusion in youth development: What we can learn from marginalized young people. *Journal of Youth Development*, 6(3), 95-108.

Ryan, C. (2010). Engaging families to support lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: The Family Acceptance Project. *Prevention Researcher*, 17(4), 11-13.

Stone, B., & Rennekamp, R. (2004). New foundations for the 4-H youth development profession: 4-H professional research, knowledge, and competencies study, 2004. Conducted in cooperation with the National 4-H Professional Development Task Force. National 4-H Headquarters, CSREES, USDA.

Ueno, K. (2005). Sexual orientation and psychological distress in adolescence: Examining interpersonal stressors and social support processes. *Social Psychology Quarterly*, 68(3), 258–277.

ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES: Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ / ROOM SPETSES: ART AS PREVENTING TOOL AGAINST BULLYING

**Αφηγηματικές αναπαραστάσεις μαθητών δημοτικού σχολείου για
την εκφοβιστική συμπεριφορά^{Eng.Ab}**

Ίσαρη Φιλία* & Πρίντεζη Άννα**

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

*Επίκουρη Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας issariph@psych.uoa.gr

** Υποψήφια Διδάκτωρ *Ψυχολογίας

anprintezi@psych.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο όπως αυτές απεικονίζονται σε ιστορίες και αφηγήσεις μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα ενδιαφέρεται για τη μαθητική νοηματοδότηση συμπεριφορών που αφορούν το παιδί που εκφοβίζει, το 'νταή', τους αποδέκτες της βίας και επιθετικότητας, τις στάσεις σχετικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά, τις συνέπειες και την έκβαση τέτοιων περιστατικών. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού βασίστηκε στις αφηγηματικές αναπαραστάσεις 28 μαθητών Ε' & ΣΤ' δημοτικού από ένα σχολείο της Αττικής. Το υλικό που προέκυψε αναλύθηκε συστηματικά σύμφωνα με τις αρχές της Θεματικής Ανάλυσης. Οι ιστορίες αποτύπωσαν διάφορες αναπαραστάσεις και αντιλήψεις για το θέμα του εκφοβισμού και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Σχολιάζονται τα ευρήματα και εξετάζεται η συμβολή της μαθητικής οπτικής σε θέματα πρόληψης και παρέμβασης για τη σχολική κοινότητα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, ποιοτική έρευνα, αφήγηση.

Abstract

The present qualitative study explores student representations regarding bullying behavior as described in written narratives. More specifically, it examines children's perceptions and perspectives on students who participate in bullying acts (bullies) and targets of bullying (victims), different forms of bullying behavior and its consequences as well as attitudes towards bullying and possible ways of dealing with the problem. The study employed qualitative methodology and more specifically written narrative representations of 28 school-aged children who attend 5th and 6th grade in a primary school in Athens. Student narratives were analyzed according to the principles of thematic analysis. Student stories portray a variety of perspectives regarding bullying behaviors and different ways of dealing and coping with them. Finally, research findings are discussed taking into account prevention and intervention in the school setting within the context of counseling.

Key-words: school bullying, qualitative research, narrative.

Εισαγωγή

Η εκφοβιστική συμπεριφορά, ως συστηματική κατάχρηση δύναμης και εξουσίας, παρά τις επιμέρους ορολογίες που χρησιμοποιούνται για να την περιγράψουν σε διάφορες χώρες και στις αντίστοιχες γλώσσες, είναι σε διεθνές επίπεδο ευρέως γνωστή με τον αγγλόφωνο όρο bullying. Οι συμπεριφορές που γίνονται αντιληπτές ως μορφές εκφοβισμού αφορούν διαφορετικά πλαίσια (π.χ. εργασιακό χώρο, φυλακές κ.ά.) και ηλικιακές ομάδες, κυρίως όμως έχουν μελετηθεί στο χώρο του σχολείου, όπου γίνεται ιδιαίτερα λόγος για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Rigby, 2002. Smith, Cowie, Olafsson, & Liefhoghe, 2002).

Όσον αφορά στον ορισμό καθώς και στις επιμέρους εκφάνσεις του εκφοβισμού, έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις. Κυρίαρχη στη βιβλιογραφία είναι η εκδοχή του

Olweus (2000) ο οποίος προτείνει τρία βασικά κριτήρια προκειμένου μια δράση να πάρει αυτό το χαρακτηρισμό: το πρώτο αφορά στην ύπαρξη πρόθεσης για πρόκληση βλάβης από τη μεριά του δράστη, ενώ τα άλλα δύο, βάσει κυρίως των οποίων ο εκφοβισμός διαχωρίζεται από την ευρύτερη έννοια της επιθετικότητας (Smith et al., 2002), αφορούν στο στοιχείο της επανάληψης και της ανισορροπίας της δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων. Δεν πρόκειται λοιπόν συνήθως για μεμονωμένα περιστατικά, ενώ ο δράστης επιλέγει ως στόχο ένα παιδί του οποίου με κάποιο τρόπο υπερισχύει (σωματικά, κοινωνικά κ.τ.λ.), έτσι ώστε αυτό να δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ωστόσο, το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου δε φαίνεται να παρουσιάζεται σταθερό ως προς το εύρος και τις μορφές των αρνητικών συμπεριφορών που συμπεριλαμβάνει. Παρά την αρχική έμφαση του Olweus στην άμεση φυσική (π.χ. χτυπήματα, κλωτσιές, απόσπαση χρημάτων κι αντικειμένων) ή λεκτική (κοροϊδία, παρατσούκλια) επίθεση, ο όρος έχει διευρυνθεί, τόσο από τον ίδιο όσο και από άλλους μελετητές, συμπεριλαμβάνοντας ποικίλες και μάλλον περισσότερο έμμεσες, συγκαλυμμένες μορφές αρνητικής συμπεριφοράς, όπως: κουτσομπολιό και διάδοση φημών, χειρονομίες, αισχρολογίες, αποκλεισμός από την ομάδα, αγνόηση, ‘κράτημα μούτρων’ κ. α. (Olweus, 1993).

Ο συνεχώς αυξανόμενος όγκος της διεθνούς βιβλιογραφίας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επιβεβαιώνει τη σοβαρότητά του. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων και ζητημάτων. Επιχειρείται, για παράδειγμα, μια σκιαγράφηση του συνήθους προφίλ των βασικών εμπλεκόμενων στο φαινόμενο, δηλαδή του ατόμου ή μίας ομάδας που εκφοβίζει (bully), του αποδέκτη, δηλαδή του θύματος (victim) είτε του θύματος που μπορεί κάποιες φορές να έχει και το ρόλο του θύτη (bully-victim) (Sekol, & Farrington, 2010) καθώς και η μελέτη των ατομικών, οικογενειακών και ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων (σχολείο, κοινότητα) που συνδέονται με τους ρόλους αυτούς και την εμφάνιση του φαινομένου γενικότερα (Bacchini, Esposito & Affuso, 2008. Farrington, & Baldry, 2010. Jolliffe & Farrington, 2011. Larochette, Murphy & Craig, 2010. Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2008. Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana & Evans, 2010. Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009).

Διερευνώνται, επίσης, οι συνέπειες του εκφοβισμού για τα εμπλεκόμενα μέλη, που είναι τόσο βραχυπρόθεσμες και σχετικές με τη σχολική προσαρμογή, όσο και μακροπρόθεσμες, αν δεν υπάρξει έγκαιρη αντιμετώπιση. Η πορεία των θυτών συνδέεται με αυξημένα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης, αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ για τα θύματα φαίνεται να είναι υψηλός ο κίνδυνος εμφάνισης διαταραχών εσωτερίκευσης (π.χ. άγχος, κοινωνική απόσυρση, σχολική φοβία). Άλλες συνέπειες, όπως χρήση ουσιών και κατάθλιψη, φαίνεται να είναι πιθανές για όλες τις ομάδες. Το ευρύτερο σχολικό σύστημα επηρεάζεται επίσης, εφόσον και μόνο η έκθεση σε φαινόμενα βίας δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου, απειλώντας την ψυχική υγεία των υπόλοιπων παιδιών, ενώ ευνοεί και την αναπαραγωγή της εκδήλωσης επιθετικότητας (Bacchini, Esposito & Affuso, 2008. Dukes, Stein, & Zane, 2009. Flannery, Wester, & Singer, 2004. Vanderbilt & Augustyn, 2010). Η σοβαρότητα των συνεπειών αυτών φέρνει στο προσκήνιο τη συζήτηση για την έκταση, τον εντοπισμό και διερεύνηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Crothers & Levinson, 2004), καθώς και την ανάγκη πρόληψης και παρέμβασης (βλ. επισκόπηση Farrington & Ttofi, 2009).

Η συχνότητα και οι μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού διαφοροποιείται βάσει ορισμένων παραγόντων, όπως το φύλο και η ηλικία. Υποστηρίζεται ότι από τα αγόρια εκδηλώνεται κυρίως άμεση βία, ενώ από τα κορίτσια, ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα, μορφές έμμεσου εκφοβισμού (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Εντονότερα φαίνεται να καταγράφονται τα φαινόμενα εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια απ' ό,τι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Witney & Smith, 1993). Η άποψη αυτή για τάση μείωσης του φαινομένου δεν υποστηρίζεται από ορισμένους μελετητές (Boulton et al. 2002), ενώ άλλοι εστιάζουν στη διαφοροποίηση των μορφών εκδήλωσής του με την πάροδο της ηλικίας: οι άμεσες σωματικές μορφές περιορίζονται και κυριαρχούν σταδιακά λεκτικές ή έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006). Γενικότερα, η ακριβής έκταση του φαινομένου είναι δύσκολο να προσδιορισθεί τόσο στη διεθνή όσο και την ελληνική βιβλιογραφία (Ισαρη, 2011, Smith et al., 2002).

Το στοιχείο αυτό συνδέεται με έναν γενικότερο προβληματισμό που εγείρεται σε σχέση με την εκτίμηση και την κατανόηση εκφοβιστικών συμπεριφορών στο σχολείο.

Οι υπάρχουσες διακυμάνσεις μπορεί να επηρεάζονται σε ένα βαθμό από τον τρόπο εξέτασης του φαινομένου και της συλλογής στοιχείων (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Υπογραμμίζεται, αφετέρου μια ενδεχόμενη σύγχυση ως προς τους όρους που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν διάφορες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς, όσο και το εννοιολογικό τους περιεχόμενο τόσο διαχρονικά όσο και διαγλωσσικά (Elinoff et al., 2004. Smith et al., 2002. Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

Τέλος έχει επισημανθεί μια ενδεχόμενη διάσταση ανάμεσα στο πώς εννοούν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού οι επιστήμονες-μελετητές και στο πώς γίνεται αντιληπτή από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα, επομένως και τους συμμετέχοντες σε σχετικές έρευνες και κυρίως τους μαθητές (Arona, 1996. Smith et al., 2002). Έχει, για παράδειγμα παρατηρηθεί πως ο αποκλεισμός από την ομάδα ή κάποιες μορφές άμεσης λεκτικής βίας (παρατσούκλια, αισχρά ανέκδοτα εις βάρος κάποιου) δεν περιλαμβάνονται πολλές φορές στον ορισμό που δίνουν οι μαθητές για τον εκφοβισμό (Boulton et al., 2002). Μια τέτοια απουσία σύγκλισης ενδέχεται να οδηγήσει σε ένα διαφορετικό τρόπο αποτύπωσης του φαινομένου και των διαστάσεών του, αφού ορισμένες εκφάνσεις – βάσει ορισμού – του εκφοβισμού μπορεί να μην είναι ευρέως γνωστές ή αποδεκτές από τα παιδιά, ενώ, από την άλλη ποικίλες μορφές γενικότερης βίας μπορεί να χαρακτηρίζονται ως εκφοβισμός (Frisen, Holmqvist, & Oscarsson 2008. Frisen, Jonsson, & Persson, 2007).

Ο εν λόγω προβληματισμός ενισχύει την άποψη πολλών μελετητών που υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα και οι ιδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται στον κόσμο των παιδιών αξίζει να μελετηθούν μέσα από τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών-υποκειμένων (Prout & James, 1997 Punch, 2002b). Δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να αφηγηθούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους και να νοηματοδοτήσουν τις κοινωνικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται, επιτυγχάνεται μία καλύτερη και πιο έγκυρη κατανόηση των υπό μελέτη φαινομένων (Mahon, Glendinning, Clarke, & Craig, 1996).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα καθώς και την επισήμανση πως η ποιοτική μεθοδολογία δεν έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό σε ζητήματα εκφοβισμού (Bosacki, Marini & Dane, 2006), η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να

διερευνήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο μέσα από την οπτική των παιδιών, αξιοποιώντας σχετικές αφηγηματικές αναπαραστάσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρεται για τη μαθητική νοηματοδότηση συμπεριφορών που αφορούν το παιδί που εκφοβίζεται, το ‘νταή’ και τους αποδέκτες της βίας και επιθετικότητας, τις στάσεις σχετικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά, τις συνέπειες και την έκβαση τέτοιων περιστατικών.

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 28 μαθητές ηλικίας 11-12 ετών (21 αγόρια και 7 κορίτσια), που φοιτούν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δημοτικού σχολείου της περιοχής της Αττικής. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα συνδυάζει ένα αναπτυξιακό επίπεδο που επιτρέπει την επαρκή κατανόηση του θέματος και μια ικανοποιητικά ανεπτυγμένη δεξιότητα παραγωγής ολοκληρωμένου γραπτού κειμένου, ενώ η χρονικά εκτεταμένη φοίτηση στο σχολείο, εξασφαλίζει την ύπαρξη αρκετών εμπειριών σχολικής ζωής και αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά.

Η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να συνθέσουν μια ιστορία – όπως όταν γράφουν μία έκθεση – στην οποία να παρουσιάζεται η περίπτωση κάποιου παιδιού που υφίσταται συστηματικά στο σχολείο ενόχληση ή βία από κάποιον ‘νταή’. Δόθηκαν επίσης κάποιες κατευθυντήριες γραμμές ως προς τις πληροφορίες που θα μπορούσαν να αναφερθούν: στοιχεία για τους ήρωες και τα χαρακτηριστικά τους, τι ακριβώς γίνεται, πώς γίνεται, γιατί, πώς νιώθουν οι ήρωες, τι κάνουν οι υπόλοιποι στο σχολείο, πώς τελικά τελειώνει η ιστορία. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο και να γράψουν ελεύθερα τις ιδέες τους χωρίς να αναγράφουν στο χαρτί το όνομά τους.

Το υλικό που προέκυψε αναλύθηκε συστηματικά σύμφωνα με τις αρχές της Θεματικής Ανάλυσης και σχηματίστηκε ένα πλαίσιο κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης των δεδομένων, το οποίο βασίστηκε τόσο στις βασικές θεματικές που δόθηκαν στα παιδιά για να γράψουν την ιστορία, όσο και σε θεματικές που αναδείχθηκαν μέσα από τα ίδια τα κείμενα των παιδιών (LeCompte & Preissle, 1993).

Ερευνητικά Ευρήματα

Οι γραπτές αφηγήσεις των παιδιών περιλαμβάνουν επτά βασικές θεματικές κατηγορίες: 1. απεικονίσεις παιδιών που εκφοβίζουν, 2. αναπαραστάσεις σχετικά με τον αποδέκτη της εκφοβιστικής/επιθετικής συμπεριφοράς, 3. μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς, 4. συνέπειες της θυματοποίησης, 5. τρόπους αντίδρασης, δράσης και αντιμετώπισης, 6. στάσεις δασκάλων, διευθυντών και γονέων και 7. τελική έκβαση-λύση του προβλήματος.

1. Ο ‘νταής’: ποικιλία απεικονίσεων

Τα παιδιά απεικονίζουν το ‘νταή’ ως παιδί με σωματική ανάπτυξη, συνήθως «ψηλό», «σωματώδες», «γυμνασμένο», μεγαλύτερο σε ηλικία αλλά και σε δύναμη από το θύμα, ενώ ως προς το φύλο φαίνεται να είναι αγόρι. Δεν υπήρχε καμία αναφορά σε κορίτσι που εκφοβίζει. Ο τρόμος που προκαλεί η εκφοβιστική συμπεριφορά ενισχύεται πολλές φορές και με στοιχεία ένδυσης – παράξενα για τους μαθητές του δημοτικού – που μπορεί να προσδίδουν «φοβερή» όψη στο νταή. Σε μία από τις ιστορίες, ο ‘νταής’ φορούσε αγορίστικο βραχιόλι με νεκροκεφαλή σε μία άλλη μαύρα ρούχα.

Κάθε φορά που πηγαίνω στο σχολείο, βλέπω στην πύλη δυο μαυροφορεμένους ανθρώπους που περιμένουν κάποια παιδιά για να τα τρομάξουν. Αυτοί οι μαυροφορεμένοι άνθρωποι πάνε στην έκτη τάξη δημοτικού και είναι 12 ετών. Τους αρέσουν τα παιδιά που τους φοβούνται και κάνουν τα πάντα για να γλυτώσουν. Κάθε φορά που πιάνουν τα μικρά παιδιά ζητάνε από αυτά λεφτά, και άλλα [...] αλλά όταν δεν έχουν τα λεφτά, τους πλακώνουν στο ξύλο.

Ενώ σε πολλές αφηγήσεις ο ‘νταής’ σκιαγραφείται ως παιδί που αρέσκεται να φοβίζει, να εκφοβίζει, να ασκεί έλεγχο, να προκαλεί πόνο και βλάβη, να εκδικείται, να εκβιάζει, να κυριαρχεί και να επιδεικνύει τη δύναμη του σε πιο αδύνατους και μικρότερους ηλικιακά μαθητές, άλλες ιστορίες μας δίνουν διαφορετικές εκδοχές. Εδώ, ο ‘νταής’ μπορεί να μην προκαλεί κατ’ εξοχήν τρόμο και φόβο, η συμπεριφορά του όμως είναι επιθετική, ενοχλητική και μπορεί να απευθύνεται και σε συνομήλικα

παιδιά. Μπορεί να είναι το παιδί που «κάνει σε όλους το μάγκα» και το δυνατό, ακόμη και αν δεν είναι και επιλύει τις διαφορές του με βία και επιθετικότητα. Τα παιδιά τού προσδίδουν χαρακτηρισμούς όπως «σπαστικός», «ενοχλητικός», «αντιπαθητικός», «άτακτος», «ατίθασος», ενώ εμφανίζεται και με ελλείμματα σε κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. σπάνια μπορείς να συνεννοηθείς μαζί του). Ως προς τη σχολική επίδοση, σε μία περίπτωση οι ‘νταήδες’ «δεν ξέρουν να διαβάζουν παρόλο που πηγαίνουν έκτη δημοτικού», σε άλλη ιστορία, ο «μάγκας» «κάνει πολλά σκονάκια και δεν κάνει τις εργασίες του». Ωστόσο ο ‘νταής’ μπορεί να είναι «έξυπνος», «καλός στα μαθήματα» και «σπάνια αδιάβαστος».

2. Αποδέκτες εκφοβιστικής/επιθετικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τις ιστορίες των παιδιών, ο ‘νταής’ ή μία «συμμορία» παιδιών επιλέγει συνήθως ένα συγκεκριμένο παιδί (θύμα), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, ο ‘νταής’ μπορεί να παρενοχλεί και να ασκεί βία και σε περισσότερα από ένα παιδιά της τάξης ή του σχολείου και να επιδεικνύει μία γενικότερη επιθετικότητα. Όσον αφορά στο φύλο, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εμφανίζονται ως αποδέκτες εκφοβισμού, μάλλον όμως υπερτερούν τα αγόρια. Ως προς την εξωτερική εμφάνιση, περιγράφονται ποικιλοτρόπως (π.χ. άσχημη, όμορφος, μέτριο βάρος) και η προσωπικότητα σκιαγραφείται με όρους θετικούς και με τόνο που εμπνέει συμπάθεια, όπως: «καλό παιδί», «δραστήριο κορίτσι», «πολύ συμπαθητικό», «πολύ ντροπαλή», «αδύναμος».

3. Μορφές και λόγοι εκφοβιστικής συμπεριφοράς

Οι αφηγήσεις των παιδιών περιλαμβάνουν διάφορες εκφοβιστικές δράσεις, οι οποίες παρουσιάζονται συχνά ως επαναλαμβανόμενες. Περισσότερες είναι οι αναφορές σε σωματική βία (π.χ. χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα), που μάλιστα ορισμένες φορές είναι ιδιαίτερα σοβαρές (π.χ. του έριχναν πέτρες, την είχε πιάσει από το λαιμό). Ωστόσο, συχνές είναι και οι αναφορές σε φαινόμενα λεκτικής βίας, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους εκβιασμούς και τις απειλές, τις βρισιές, προσβολές και τα ειρωνικά σχόλια (π.χ. τότε εκείνοι τον απειλούσαν ότι θα τον χτυπήσουν, τον κορόιδευαν, του έλεγαν άσχημες λέξεις).

Χαρακτηριστική είναι και η αναφορά σε περιπτώσεις απόσπασης χρημάτων ή φαγητού:

στο σχολείο μας είναι ένα παιδί στην τάξη μας ο Γ. που συνέχεια χάνει το φαγητό του και τα χρήματά του από τον Κ. το 'νταή' του σχολείου. Κάθε μέρα ο 'νταής' πηγαίνει και τον εκβιάζει να του δώσει λεφτά ή φαγητό αλλιώς θα τον χτυπήσει.

Βέβαια, το ρεπερτόριο της συμπεριφοράς του «νταή» φαίνεται να περιλαμβάνει και άλλες μορφές, ίσως όχι πάντα τόσο σοβαρές αλλά παρόλα αυτά ενοχλητικές για τα παιδιά, όπως πειράγματα, συνεχή ενόχληση, χειρονομίες, τα οποία γενικά δημιουργούν ένα κλίμα έντασης και εριστικότητας.

Στις ιστορίες των μαθητών διαφαίνεται, επίσης, μία προσπάθεια να κατανοήσουν τους λόγους και τις αφορμές της επιθετικής συμπεριφοράς. Κάποια παιδιά αποδίδουν την αιτία είτε στην υπεροχή του 'νταή' σε δύναμη και ηλικία (π.χ. πιστεύω πως το κάνει αυτό γιατί είναι ο μεγαλύτερος και δυνατότερος του σχολείου) είτε σε ψυχολογικά, οικογενειακά προβλήματα ή την έλλειψη ενσυναίσθησης (π.χ. οι ίδιοι που έδερναν δεν το καταλάβαιναν, αλλά εκείνος πονούσε και δεν μπορούσε να αντιδράσει). Άλλοι μαθητές θεωρούν ότι η ήπια προσωπικότητα και η αδυναμία μπορεί να καθιστούν ευάλωτα κάποια παιδιά στη θυματοποίηση (π.χ. η αιτία ήταν ότι αυτός ήταν αδύναμος και τους έδινε δικαιώματα). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για κάποιον που είναι καινούργιος στο σχολείο ή από διαφορετική εθνικότητα:

ήταν ένα παιδί που τον έλεγαν Α., ήταν από ξένη χώρα, ήταν 7 χρονών. Το κορόιδευαν πολύ συχνά και αισθανόταν πολύ άσχημα. Οι μεγαλύτεροι του έλεγαν λέξεις που δεν μπορώ να ονομάσω αλλά επειδή ήταν καλό παιδί δεν το έλεγε σε κανένα ούτε στη δασκάλα ούτε στους γονείς του.

Σημαντική είναι επίσης η επισήμανση από τα παιδιά πως ο 'νταής' δρα χωρίς να έχει κάποια πρόκληση τις περισσότερες φορές:

Ο Α. το έπαιζε μάγκας μπροστά στους άλλους και κανείς δεν τον συμπαθούσε. Μία μέρα θέλησε να πλακώσει ένα μικρότερο παιδάκι που ήταν πολύ συμπαθητικό [...]. Το παιδάκι δεν του είχε κάνει τίποτα.

Υπάρχει όμως και η εκδοχή που το παιδί προκαλείται:

ένα παιδί που τον λένε Σ. είναι 11 ετών [...] και είναι πολύ σπασίκλας. Όταν εμείς μιλάμε για αυτόν αυτός αρχίζει να μας κοροϊδεύει [...] Όλοι νιώθουν στεναχωρημένοι διότι μας χαλάει διάφορα πράγματα που κάνουμε.

4. Συνέπειες της θυματοποίησης στους μαθητές

Μέσα από τις ιστορίες των παιδιών αναδεικνύονται άμεσες ή και περισσότερο μόνιμες αρνητικές επιπτώσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις, γίνεται αναφορά στο σωματικό πόνο και βλάβες λιγότερο ή περισσότερο σοβαρές και επικίνδυνες. Πολύ περισσότερο όμως τα παιδιά εστιάζουν στο συναισθηματικό κόσμο και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του θύματος. Τα κυρίαρχα συναισθήματα ποικίλουν από την ενόχληση, τη στεναχώρια ως τον έντονο φόβο (π.χ. φαινόταν τόσο ταραγμένη, αισθανόταν πολύ άσχημα) και τη γενικότερη ψυχική υγεία (π.χ. τους δημιουργούσε ψυχικά τραύματα), αφού, όπως χαρακτηριστικά περιγράφουν, τα θύματα φαίνεται να ζουν «έναν εφιάλητη». Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, τέτοια βιώματα ενδέχεται να παρεμποδίζουν την κοινωνική και σχολική προσαρμογή των μαθητών, εφόσον, προκειμένου να αποφύγουν τον εκφοβισμό, αποφεύγουν τη γενικότερη συναναστροφή με συνομηλίκους:

άρχισε να κρύβεται και να μη βγαίνει στη γειτονιά να παίζει μπάλα με τους φίλους του. Είχαν δημιουργήσει στο παιδί φόβο είχε αρχίσει να κλείνεται στον εαυτό της και να μη μας μιλάει.

Η αρνητική τους ψυχολογική κατάσταση μπορεί επίσης να παρακωλύει και την ενασχόληση με τα μαθήματα (π.χ. εκείνες τις μέρες δεν είχε καλή επίδοση στο σχολείο). Οι συνέπειες της επιθετικότητας, σε μικρότερο βέβαια βαθμό, φαίνεται να επεκτείνεται και σε άλλους μαθητές της τάξης ή του σχολείου, κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο. Αναφέρονται για παράδειγμα «ο φόβος», «η αναστάτωση», «το σπάσιμο νεύρων».

5. Τρόποι αντίδρασης, δράσης και αντιμετώπισης των παιδιών

Μέσα από τις αφηγήσεις, αναδεικνύονται ποικίλοι τρόποι αντίδρασης και αντιμετώπισης των εκφοβιστικών συμπεριφορών τόσο από τα θύματα όσο και από τους συμμαθητές τους. Το θύμα μπορεί να εκδηλώνει διαφορετικούς τρόπους, από την πλήρη αδυναμία αντίδρασης (π.χ. δεν μπορούσε να αντιδράσει, κάθε φορά υποκύπτει στις απειλές της συμμορίας), μέχρι την ενεργό δράση (π.χ. είχε φέρει φίλους και τους αντιμετώπισαν... έτσι η συμμορία εγκατέλειψε το παιδί που τόσο είχε βασανίσει). Υπάρχει και η εκδοχή που το θύμα ενδυναμώνεται για να μπορεί να υπερασπίσει τον εαυτό του:

Μόλις σχολάσαμε και πήγα σπίτι μου μελανιασμένος, είπα στη μητέρα μου πως θέλω να πάω γυμναστήριο με το λόγο να μπορώ να αντιμετωπίσω τον Γ.

Άλλοι αποδέκτες της βίαιης συμπεριφοράς προσπαθούν να αποφύγουν να αντιμετωπίσουν το 'νταή' (π.χ. άρχισε να κρύβεται, έπεισαν τους γονείς τους να μετακομίσουν). Ορισμένοι πάλι επιλέγουν να μην αποκαλύψουν την αλήθεια, καθώς φοβούνται την εκδικητικότητα και τα αντίποινα (π.χ. αναγκάζεται να λέει ψέματα, φοβάται να το πει στους γονείς του γιατί θα τον ξαναχτυπήσει) ή αποκαλύπτουν τον εκφοβισμό μετά από παρότρυνση φίλων και συμμαθητών.

Ενδιαφέρουσες είναι οι εκδοχές ως προς τη στάση και τη δράση των συνομηλίκων, που εμφανίζονται συνήθως ως ενεργοί υποστηρικτές του θύματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δείχνοντας ιδιαίτερη ευαισθησία και συμπάθεια, συσπειρώνονται προκειμένου να βοηθήσουν. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να παίρνει τη μορφή ευθείας αντιπαράθεσης με το 'νταή', αναλαμβάνοντας το ρόλο του «ήρωα»:

στο σχολείο υπάρχουν κάποια παιδιά (ήρωες) που βοηθάνε τα μικρά παιδιά να γλυτώσουν από αυτό τον εφιάλτη. [...] μερικοί που ήθελαν να διώξουν αυτούς τους bully, έφτιαξαν μια μεγάλη ομάδα, τους έπιασαν και τους πήγαν στο διευθυντή του σχολείου.

Άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι να μην αφήνουν το θύμα μόνο του (π.χ. από την επομένη μέρα ... δεν την ξαναφήσαμε μόνη της), καθώς και να αναφέρουν τα περιστατικά στους υπευθύνους (π.χ. οι φίλες της παίρνουν το θάρρος να το πουν στο δάσκαλο).

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου οι συνομήλικοι παρουσιάζονται ως αδιάφοροι και απαθείς θεατές: είτε δεν αντιδρούν από φόβο είτε το παίρνουν στην πλάκα ή ενθαρρύνουν με τη στάση τους τη σύγκρουση (π.χ. αντί να μας χωρίσουν φωνάζουν λέγοντας «ξύλο, ξύλο»).

6. Στάσεις δασκάλων, διευθυντών, γονέων

Σε αρκετές ιστορίες, τα περιστατικά του εκφοβισμού αποκαλύπτονται στο διδακτικό προσωπικό ή το διευθυντή, από το ίδιο το θύμα ή κυρίως από τους συμμαθητές και εφόσον έχουν πάρει ήδη μεγάλες διαστάσεις. Η συνήθης στάση και οι αντιδράσεις που αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς αφορούν στην τιμωρία του ‘νταή’ με διάφορους τρόπους: από απλές επιπλήξεις (π.χ. την άλλη μέρα του φώναξαν πολύ οι δάσκαλοι), στέρηση διαλειμμάτων, γράψιμο της προπαίδειας, αποβολές μέχρι και μόνιμη απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον (π.χ. ο διευθυντής έδωξε τα παιδιά αυτά από το σχολείο).

Χαρακτηριστικό είναι πως σε κάποιες ιστορίες, δάσκαλος και διευθυντής παρουσιάστηκαν να δυσπιστούν στα λεγόμενα του θύματος ή να δηλώνουν αδυναμία στο να δώσουν λύση:

προσπάθησε να πείσει τους δασκάλους [...] αλλά δεν έγινε τίποτα. Η διευθύντρια λέει ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι.

Η δυσκολία διαχείρισης της βίας και επιθετικότητας φαίνεται να γίνεται κατανοητή από ορισμένα παιδιά (π.χ. τι να πρωτοκάνουν κι οι δάσκαλοι), ενώ εκτιμάται ο ρόλος της παρέμβασης των δασκάλων στην αντιμετώπισή τους, ειδικά όταν η παρέμβαση είναι άμεση (π.χ. μα χάρη στους δασκάλους μειώθηκε η κακή συμπεριφορά!).

Στις εξιστορήσεις των παιδιών, οι γονείς φαίνεται να ενημερώνονται σε μικρότερο βαθμό από ότι το προσωπικό του σχολείου. Έτσι και οι αναφορές στις αντιδράσεις των γονέων είναι και αυτές ολιγάριθμες. Μία πιθανή τακτική είναι η προσπάθεια ενημέρωσης και συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου (π.χ. οι γονείς που το έμαθαν πήγαν στο διευθυντή και τα παιδιά αυτά πήραν το μάθημά τους). Σε άλλες περιπτώσεις, οι γονείς συζητούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αποφεύγουν τον

‘νταή’ (π.χ. οι γονείς είπαν στο Γ. να μείνει μακριά του), ή αναλαμβάνουν οι ίδιοι δράση (π.χ. την άλλη μέρα ... του φώναζαν πολύ οι γονείς) είτε παίρνουν πιο ακραία μέτρα αποφυγής, όπως αλλαγή γειτονιάς και σχολείου.

7. Τελική έκβαση, επίλυση του προβλήματος

Τα παιδιά στις ιστορίες τους παρουσιάζουν μια ποικιλία εκβάσεων όσον αφορά τα περιστατικά εκφοβισμού. Η εξέλιξη και η λύση συνδέονται με τις δράσεις παιδιών και ενηλίκων όπως βοήθεια στο θύμα, αντεπίθεση, τιμωρία, απομάκρυνση του ‘νταή’ κ.ά. Σε κάποιες περιπτώσεις, η επίλυση αποδίδεται στο μέγαλωμα, την ενδυνάμωση του θύματος ή απλά στο πέρασμα του χρόνου και την αποφοίτηση:

πέρασαν χρόνια κι ήρθε η στιγμή που έφυγαν από το σχολείο.

Ο Α. δεν ξαναενοχλήθηκε και όλα τελείωσαν.

Ωστόσο, υπάρχουν φορές που το ζήτημα παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα επίμονο, με επανεμφάνιση των κρουσμάτων αργότερα (παρά την επιβολή ποινής), ακόμη και σε άλλη βαθμίδα (π.χ. στο γυμνάσιο με έπιασε κι άρχισε να με χτυπάει). Κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να σταματήσουν τέτοια φαινόμενα, αλλά δεν κρύβουν την απογοήτευση και απαισιοδοξία τους ως προς τη δυνατότητα εξάλειψής τους:

αυτός όμως [παρά τις φωνές των γονιών και των δασκάλων] συνέχισε να χτυπάει τα παιδιά και να φέρεται απαίσια στους άλλους και δε συμμορφώθηκε ποτέ.

Τέλος, στις αφηγήσεις διαφαίνεται και η επιθυμία των μαθητών για συμφιλίωση, σαν να μη θέλουν ο ‘νταής’ να περιθωριοποιηθεί και να αποβληθεί από τη σχολική κοινότητα για πάντα. Έτσι, ο ‘νταής’ απεικονίζεται σε κάποιες ιστορίες να μετανιώνει ακόμα και να ζητάει συγγνώμη:

κατάλαβε το λάθος του και δε με ξαναχτύπησε από τότε και όλα κύλησαν ωραία.

Ο Τ. [νταής] λυπήθηκε τόσο πολύ [βλέποντας τη βλάβη που είχε προκαλέσει] που του ζήτησε συγγνώμη

ή να τιμωρείται και μετά να επέρχεται η συμφιλίωση:

Του είπα ότι αν τον ξαναχτυπήσουν θα το έλεγα στο διευθυντή.

Την επομένη τον ξαναχτύπησαν και πήγα στο διευθυντή και του είπα τι γινόταν τόσο καιρό. Τους κάλεσε στο γραφείο και τους τιμώρησε αυστηρά. Από τότε δεν τον ξαναενόχλησαν και έγιναν και φίλοι και αυτή η συμμορία σταμάτησε.

Συζήτηση

Η ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα οι γραπτές αφηγήσεις συνέβαλαν στο να αναδυθούν αυθόρμητα οι αναπαραστάσεις των ίδιων των παιδιών, γύρω από το πολυσυζητημένο αυτό ζήτημα που αφορά τη ζωή τους και που έχει μελετηθεί, κυρίως, μέσα από ποσοτικές έρευνες που βασίζονται σε εννοιολογικές «κατασκευές» ειδικών και ενηλίκων. Αναδείχτηκαν, λοιπόν, νέες πτυχές που μας επιτρέπουν να εμβαθύνουμε στη νοηματοδότηση του σχολικού εκφοβισμού και την αντιμετώπισή του, αλλά και στοιχεία που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα άλλων ερευνών και της σχετικής με το θέμα θεωρίας ως προς το προφίλ, τα κίνητρα και συναισθήματα των εμπλεκομένων, τις συνέπειες, τους τρόπους αντίδρασης και τη στάση των ενηλίκων (Bosacki et al., 2006. Farrington, & Baldry, 2010. Frisen et al., 2007, 2008. Sijtsema et al., 2009. Thornberg, 2010).

Στις ιστορίες παρουσιάζεται ένας ‘νταής’ (ή περισσότεροι, ‘συμμορία’) που εκδηλώνουν δράσεις εκφοβισμού, βίας ή επιθετικότητας. Σε πολλές περιπτώσεις, ο τρόπος δράσης του ‘νταή’ εμπίπτει στην ευρέως γνωστή έννοια του εκφοβισμού, με βάση τα κύρια κριτήρια της διαφοράς ισχύος και ηλικίας, της πρόθεσης και της επανάληψης. Ωστόσο, περιγράφονται συχνά και περιστατικά επιθετικότητας με την πιο διευρυμένη έννοια ή και συστηματικής ενόχλησης. Ενδέχεται δηλαδή η βία/επιθετικότητα να λαμβάνει χώρα μεταξύ συνομηλίκων, χωρίς εμφανή διαφορά δύναμης, να εκδηλώνεται αρκετά ανοιχτά και μάλιστα να έχει πολλούς αποδέκτες. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν το γενικότερο προβληματισμό που εγείρεται σε σχέση με την εκτίμηση και την κατανόηση του εκφοβισμού και την ενδεχόμενη διάσταση ανάμεσα στο πως ορίζουν την έννοια οι επιστήμονες/μελετητές και στο πως γίνεται αντιληπτή από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα και τους μαθητές ειδικότερα (Agora,

1996. Smith et al., 2002). Μέσα από αυτή την προοπτική, χαρακτηριστική είναι και η απουσία αναφορών σε περιπτώσεις αποκλεισμού από την ομάδα, γεγονός που συνάδει με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Boulton et al., 2002) που υποστηρίζουν πως η έμμεση αυτή μορφή, συχνά, δεν συγκαταλέγεται από τα παιδιά στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, αυτό το εύρημα καθώς το ότι στο ρόλο του 'νταή' δεν παρουσιάζονται καθόλου κορίτσια, μπορεί να αποδοθεί, μερικώς, στη σύνθεση του δείγματος (στην πλειοψηφία αγόρια) και στον τρόπο που διατυπώθηκε στην έρευνά μας το θέμα για τη συγγραφή της ιστορίας.

Ενδιαφέρον έχουν και οι ποικίλες απεικονίσεις του 'νταή'. Σκιαγραφείται ως παιδί που φοβίζεται, εκβιάζει και προκαλεί βλάβη, αλλά μπορεί να χαρακτηρίζεται και απλά «ενοχλητικός», «αντιπαθητικός». Γενικότερα το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις ιστορίες τους συμβαδίζει σε αρκετές περιπτώσεις με αυτό που αναφέρεται για την ελληνική γλώσσα, στη διαγλωσσική έρευνα των Smith και συνεργατών (2002) (π.χ. κάνω το μάγκα, μειώνω, τάλαιπωρώ). Ο αποδέκτης της δράσης του 'νταή' παρουσιάζεται χωρίς ιδιαίτερα στερεοτυπικό τρόπο, κυρίως όσον αφορά στην εμφάνιση, την ηλικία, ή το φύλο, ενώ ο χαρακτήρας του σκιαγραφείται ως ήπιος, συμπαθής και μάλλον ευάλωτος. Όσον αφορά στις ψυχοκοινωνικές συνέπειες της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, οι εξιστορήσεις των παιδιών συνάδουν σε σημαντικό βαθμό με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών με κυρίαρχα μοτίβα το φόβο, την αδυναμία αντίδρασης και δυσκολίες στην κοινωνική και σχολική προσαρμογή (Flanery et al., 2004. Olweus, 1993). Το ίδιο ισχύει και για ορισμένους από τους λόγους στους οποίους αποδίδεται η εκφοβιστική συμπεριφορά που αφορούν είτε στο 'νταή' (π.χ. υπεροχή, ψυχολογικά, οικογενειακά προβλήματα, έλλειψη ενσυναίσθησης) είτε στο θύμα (π.χ. αδύναμος, ευάλωτος, διαφορετική εθνικότητα, νεόφερτος στο σχολείο) (Frisen et al., 2007. Joliffe & Farrington, 2011. Thornberg, 2010).

Πρόληψη - Παρέμβαση

Σημαντική είναι και η στάση των συνομηλίκων, ο ρόλος των οποίων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στην πρόληψη και παρέμβαση. Υποστηρίζεται, άλλωστε πως ο

εκφοβισμός αποτελεί ομαδική διαδικασία («group process») (O'Connell, Pepler & Craig, 1999. Sutton & Smith, 1999), με την έννοια της συνυπευθυνότητας της ομάδας των ομηλίκων. Ενώ η βιβλιογραφία αναφέρει ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων των παιδιών-θεατών, με τέσσερις βασικούς τύπους: συνεργούς του θύτη, οπαδούς-υποστηρικτές του θύτη, απαθείς και υπερασπιστές των θυμάτων (Salmivalli, 2010), στις συγκεκριμένες αφηγήσεις των μαθητών κυριαρχεί η τέταρτη. Η συμπαράσταση στον αποδέκτη της βίας και η στήριξη του αδύνατου ή τουλάχιστον μια τέτοια πρόθεση παρά την αδυναμία των παιδιών πολλές φορές για αποτελεσματική δράση, αποτελεί ένα αισιόδοξο στοιχείο που αντιτίθεται στη διάχυτη άποψη για επικράτηση της αδιαφορίας και του ατομικισμού και που μπορεί να αξιοποιηθεί και να ενισχυθεί σε επίπεδο συμβουλευτικής στο πλαίσιο του σχολείου.

Στο πλαίσιο πρόληψης και παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος, σημαντική φαίνεται να είναι και η συμβουλευτική με τα ενήλικα μέλη της σχολική κοινότητας, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς. Η αναφορά μέσα στις ιστορίες στο δικό τους ρόλο, αναδεικνύει μια αντιφατική άποψη όσον αφορά στο βαθμό εμπιστοσύνης και ικανοποίησης από τον τρόπο διαχείρισης των περιστατικών κυρίως από τους υπευθύνους στο σχολείο. Τα προβλήματα αυτά άλλοτε φαίνεται να επιλύονται κι άλλοτε όχι και η τιμωρία του 'νταή' αναφέρεται σχεδόν ως τη μοναδική τακτική από τη μεριά του σχολείου.

Ωστόσο, μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών, αναδεικνύονται διαφορετικές εκδοχές όσον αφορά την αντιμετώπιση και την επίλυση του προβλήματος. Πέρα από την ενημέρωση των υπευθύνων και την επέμβαση, γενικά, τρίτων, άλλες συνήθειες τακτικές, που αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Black, Weinles, & Washington, 2010. Thornberg, 2010), αφορούν στη δραστική αντιμετώπιση, απομάκρυνση, αποφυγή και αγνόηση από τη μεριά του θύματος. Ιδιαίτερα όμως ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει και από άλλες ποιοτικές μελέτες (Bosacki et al., 2006. Frisen et al., 2007, 2008), αποτελεί το γεγονός ότι η επίλυση του προβλήματος μπορεί να συνδέεται και με αλλαγές είτε του θύματος (εμφάνιση, ενδυνάμωση) είτε του 'νταή' (ωρίμανση, μεταμέλεια) αλλά και της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων. Αναδεικνύεται αφενός ο ρόλος των συνομηλίκων (κοινωνική δικτύωση του θύματος) και αφετέρου της συζήτησης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, έτσι ώστε, μέσα από τις

αναπαραστάσεις των παιδιών να υποδηλώνεται μία διάθεση για μη περιθωριοποίηση του 'νταή', και να παρουσιάζεται εφικτή ακόμη και η συμφιλίωση.

Συμπερασματικά, η μαθητική οπτική όπως αποτυπώθηκε στις αφηγήσεις των παιδιών, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη συζήτηση και το γενικότερο προβληματισμό που αφορά στις διάφορες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο και την αντιμετώπισή τους. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Rigby (2002), οι ιστορίες των ίδιων των παιδιών μπορεί να κινήσουν ευκολότερα το ενδιαφέρον και να είναι πιο διαφωτιστικές για τα σχολικά δρώμενα, απ' ό,τι οι πιο προσεκτικά συγκεντρωμένες και τακτικά παρουσιασμένες στατιστικές. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί θα είχαν πολλά να επωφεληθούν γνωρίζοντας τι γράφουν και πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους τον εκφοβισμό.

Βιβλιογραφία

- Arora, T. (1996). Defining bullying. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Bacchini, D., Esposito, G. & Affuso, G. (2008). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 17-32.
- Backett-Miburn, K., & McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research: Theory & Practice*, 14, 387-398.
- Black, S., Weinles, D., & Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8, 138-147.
- Bosacki, S. L., Marini, Z. A., & Dane, A. V. (2006). Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, 35, 231-245.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and

tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353-370.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 65-83.

Crothers, L. M. & Levinson, E. K. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.

Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2009). Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims *The Social Science Journal*, 46, 671-688.

Farrington, D. P. & Baldry, A. C. (2010). Individual risk factors for school bullying

Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 2, 4-16.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews* 2009:6. Oslo: The Campbell Collaboration

Flannery, D., Wester, K. & Singer, M. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32, 559-573.

Frisen, A., Jonsson A-K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? who is the bully? what can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42, 749-761.

Frisen, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34, 105 -117.

Hill, M. (1997). Research review: Participatory research with children. *Child and Family Social Work*, 2, 171-183.

Τσαρη, Φ. (2011). Εκφοβισμός και θυματοποίηση στα σχολεία: Η άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 201-211.

Jolliffe, D. & Farrington, D. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.

Larochette, A-C., Ashley, M., & Craig, W. M. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children. Individual and school level effects. *School Psychology International*, 31 (4), 389-408.

LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography & qualitative design in educational research* (2nd Ed.). San Diego: Academic Press.

Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K., & Craig, G. (1996). Researching children: Methods and ethics. *Children & Society*, 10, 145-154.

Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 211–232.

O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

Olweus, D. (1993) *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (2000). 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* (2nd Ed.). (pp. 7-27). New York: Routledge.

Prout, A. & James, A. (1997) A new paradigm for the sociology of childhood? Provenence, promise and problems. In A. James and A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 7-32). London: Falmer Press.

Punch, S. (2002)a. Interviewing strategies with young people: The “secret box”, stimulus material and task-based activities. *Children and Society*, 16, 45-56.

Punch, S. (2002)b. Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9, 321-341.

Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52, 1-13.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 15, 112–120.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior* 32, 261-275.

Sekol, I., & Farrington, D. P. (2010). The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victims a special category? *Children and Youth Services Review*, 32, 1758-1769.

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.

Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47, 311-327.

Vanderbilt, D. & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20, 315-320.

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

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

**Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και
αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική
επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και
προτάσεων^{Eng.Ab}**

Τσέργας Νίκος

Λέκτορας ΔΠΘ

Email:ntsergas@hotmail.com

Μπότου Αναστασία

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., PhD Ψυχολογίας

Email:botouanastasia@gmail.com

Αντωνοπούλου Αλίκη

Msc Οργ. Ψυχολογίας και Msc Κοινωνικής Πολιτικής

Email επικοινωνίας: rkalouri@hotmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει τον ρόλο των θεραπειών μέσω της τέχνης και των δημιουργικών δραστηριοτήτων στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο το οποίο λαμβάνει σημαντικές διαστάσεις, έχει δε σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών, επηρεάζει τη φοίτηση στο σχολείο, και μακροπρόθεσμα την πορεία της σταδιοδρομίας τους.

Η τέχνη και οι δημιουργικές εκφραστικές δραστηριότητες είναι δυνατόν να αποτελέσουν τη βάση για τη συνειδητοποίηση του προβλήματος, την κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας, την οργάνωση διαφόρων σχημάτων παρέμβασης και πρόληψης του εκφοβισμού. Ειδικότερα, στην εργασία αυτή εξετάζονται οι δυνατότητες για την οργάνωση και εφαρμογή μορφών παρέμβασης ή πρόληψης, με

βάση τις θεραπείες μέσω της τέχνης: το ψυχόδραμα, την εικαστική θεραπεία, τη μουσικοθεραπεία, τη θεραπεία μέσω της ποίησης και τη δημιουργική γραφή. Διατυπώνονται θεωρητικές αρχές και προτάσεις, οι οποίες αναδεικνύουν την τέχνη και τις δημιουργικές δραστηριότητες ως χρήσιμα εργαλεία για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θεραπείες μέσω τέχνης, ψυχόδραμα, μουσικοθεραπεία, θεραπεία μέσω ποίησης, δημιουργική γραφή, αφήγηση ιστοριών.

Abstract

This paper examines the role of arts therapies and creative activities in the prevention and addressing of bullying. Bullying is a growing phenomenon and it has serious consequences on children's mental health, school attendance and their career development.

The arts and creative activities could serve as a basis for gaining awareness and the mobilization of the school community against bullying. In particular, this work examines the possibilities for organizing and implementing intervention or prevention programs, based on arts therapies: psychodrama, art therapy, music therapy, poetry therapy and creative writing. The formulation of theoretical principles and intervention proposals highlight the value of arts therapies as tools for prevention and addressing bullying.

Key Words: Bullying, arts therapies, psychodrama, music-therapy, poetry therapy, creative writing, storytelling.

Εισαγωγή

Οι θεραπείες μέσω της τέχνης και οι δημιουργικές δραστηριότητες ειδικότερα μπορεί να αποτελέσουν εργαλείο παρέμβασης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ο εκφοβισμός σε σημαντικό βαθμό συνδέεται με την εκδήλωση

επιθετικής συμπεριφοράς και την πρόκληση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, σοβαρών ψυχικών διαταραχών, που μπορεί να φθάσουν έως και την αυτοκτονία (Solberg, Olweus & Endresen, 2007).

Το φαινόμενο του εκφοβισμού λαμβάνει σημαντικές διαστάσεις, αν αντιληφθεί κανείς ότι αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που αρνούνται να πάνε στο σχολείο ή απουσιάζουν κάθε ημέρα, εξαιτίας του εκφοβισμού. Ενδεικτικά καταγράφεται ότι στην Αμερική 160.000 μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο εξαιτίας του φαινομένου αυτού. Ορισμένοι μαθητές απουσιάζουν μια ημέρα, άλλοι περισσότερες ημέρες ακόμη και μήνες, απομονωμένοι στο σπίτι ή ακόμη ακολουθώντας προγράμματα κατ' οίκον διδασκαλίας (home instruction) (Bullying Statistics, 2004).

Επίσης, στην Αμερική το ένα τρίτο των παιδιών εφηβικής ηλικίας έχει υποστεί εκφοβισμό (Shafer & Silverman, 2013) και αν βέβαια στους αριθμούς αυτούς προσθέσουμε και τον αριθμό των μαρτύρων και των θυτών, τότε ο συνολικός αριθμός των ατόμων που αντιμετωπίζει προβλήματα στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων αυξάνει δραματικά (Robers, Zhang, Truman & Snyder, 2012).

Επισημαίνουμε ότι σε κάθε μας προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής βίας δεν πρέπει να μας διαφεύγει της προσοχής ότι η αντιμετώπιση των ψυχο-συναισθηματικών προβλημάτων και συμπεριφορών των μαθητών δεν επιτυγχάνεται χωρίς την παράλληλη συμβουλευτική ή ακόμα και θεραπευτική υποστήριξη των γονέων και ότι το σχολικό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στη μαθητική συμπεριφορά, επομένως πρέπει να τεθεί στα δεδομένα της κατανόησης των προβληματικών συμπεριφορών που παρουσιάζουν οι μαθητές. (Μπότου, 2002).

Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, σύμβουλοι, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί σχεδιάζουν παρεμβάσεις που αξιοποιούν τεχνικές και μεθόδους από το πεδίο των θεραπειών μέσω της τέχνης. Οι θεραπείες μέσω της τέχνης αποτελούν έναν νέο δυναμικό τομέα θεραπειών, οι οποίες εφαρμόζονται στο περιβάλλον του σχολείου (Karkou, 2009). Η Εικαστική θεραπεία, το Ψυχόδραμα, η Δημιουργική γραφή, η Θεραπεία μέσω της Ποίησης, η Μουσικοθεραπεία και ο Κινηματογράφος (cinema therapy) διευρύνουν τις δυνατότητες για παροχή βοήθειας, συνδέουν τη

θεραπεία με την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχουν υποστήριξη προς τους μαθητές που είναι ευάλωτοι.

Ψυχόδραμα: το θέατρο των συγκρούσεων

Το ψυχόδραμα είναι μια μορφή θεραπείας και συμβουλευτικής παρέμβασης, που χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία και τις τεχνικές του θεάτρου, επιδιώκοντας αλλαγή στο επίπεδο της συμπεριφοράς, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση προβλημάτων και διαπροσωπικών συγκρούσεων. Με τη μορφή του κοινωνιοδράματος (sociodrama) χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση βίαιων και επιθετικών μορφών συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο σχολείο και ιδιαίτερα στη σχολική τάξη (Cossa, 2006).

Το ψυχόδραμα δημιουργήθηκε από τον J.L. Moreno στη Βιέννη περίπου το 1921, έπειτα από μια σειρά πειραματισμών και αναζητήσεων σχετικά με το θέατρο, στις οποίες συμμετείχαν αρχικά παιδιά, αλλά και ενήλικες στη συνέχεια. Το ψυχόδραμα αναπτύσσεται παράλληλα με το πρωτοποριακό θέατρο κατά το χρονικό διάστημα από το 1909 μέχρι και το 1920, οπότε παγιώνεται ως μορφή θεραπείας (Roine, 1997). Η ψυχοδραματική θεραπευτική διαδικασία διακρίνεται σε τρεις φάσεις: α) *Η προετοιμασία ή προθέρμανση* (warm up) των μελών της ομάδας με ψυχοδραματικές τεχνικές με στόχο την ανάπτυξη του αυθορμητισμού, τη δημιουργία ενός σεναρίου και τη διανομή των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας. Στην ομάδα ψυχοδράματος, οι ρόλοι σημαντικών άλλων προσώπων αναλαμβάνονται από τα βοηθητικά εγώ, δηλαδή τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. β) *Η φάση της δράσης* (action phase) κατά την οποία λαμβάνει χώρα η δραματοποίηση και το παιχνίδι των ρόλων. Και γ) *Το κλείσιμο και η ολοκλήρωση της διαδικασίας* (closure) με τη συζήτηση όσων συνέβησαν και των συναισθημάτων που προκλήθηκαν κατά τη δραματική έκφραση των συγκρούσεων στη σκηνή (Baim, Burmeister & Maciel, 2007).

Το ψυχόδραμα είναι μία μορφή θεραπείας που ευνοεί την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, την καλλιέργεια δεξιοτήτων αντιμετώπισης των πιέσεων και της επιθετικής συμπεριφοράς των συμμαθητών. Δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε το

δράμα των ατόμων που υφίστανται τον εκφοβισμό και τις πολύμορφες μεταμορφώσεις και εκδηλώσεις του. Σύμφωνα με τους A. V. Beale και P.C. Scott (2001), ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ψυχοδράματος χρησιμοποιούνται για την ενδυνάμωση των μαθητών και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Επίσης, αρχές και μέθοδοι του ψυχοδράματος μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε προγράμματα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο σχολικών μονάδων και έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (drama-based antibullying program).

Αντίθετα, οι S. Bell και T. Ledford (1978) διατυπώνουν κάποια ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ψυχοδραματικών μεθόδων, επειδή δε διαπίστωσαν διαφορές, στη συμπεριφορά των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με βάση το κοινωνιόδραμα, διάρκειας 8 εβδομάδων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές, ανέφεραν αξιοσημείωτες διαφορές και βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Οι *τεχνικές του ψυχοδράματος* είναι αρκετές, ορισμένες από τις πιο εύχρηστες είναι το απλό παιχνίδι ρόλων, η αντιστροφή των ρόλων, η τεχνική του σωσία, η τεχνική του καθρέπτη, η τεχνική της προετοιμασίας για τη ζωή (Greenberg, 1974).

Η *τεχνική της αντιστροφής των ρόλων (role reversal)*. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική ο Α αναλαμβάνει το ρόλο του Β και το αντίστροφο. Η τεχνική αυτή μας δίνει πρόσβαση στην εμπειρία και τα βιώματα των άλλων, είναι ένας τρόπος να προσεγγίσουμε και να δούμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου. Επιπλέον, βοηθά στην επίλυση συγκρούσεων, την τροποποίηση της συμπεριφοράς και την αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής στην ομάδα και την τάξη.

Η *τεχνική του Σωσία (double)*. Ένα βοηθητικό εγώ, δηλαδή ένα μέλος της ομάδας αναλαμβάνει το ρόλο του σωσία, βρίσκεται δίπλα στον πρωταγωνιστή, και όταν συναντά δυσκολίες τον βοηθά να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, κτλ. Η τεχνική του σωσία είναι πολύ σημαντική για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ενθάρρυνση της αυτοαποκάλυψης του υποκειμένου (Hudgins & Drucker, 1998).

Αποτελεί μια μορφή ενδυνάμωσης προκειμένου το άτομο να μιλήσει ανοικτά για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, ειδικά σε περιπτώσεις που φοβάται να διεκδικήσει το δικαίωμα στο σεβασμό και να περιφρουρήσει την τραυματισμένη αυτοεκτίμηση.

Η *τεχνική του καθρέπτη (mirror technique)*. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή ένα μέλος της ομάδας, ένα βοηθητικό εγώ αναλαμβάνει να αναπαραστήσει στη σκηνή, τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του πρωταγωνιστή. Η τεχνική αυτή βοηθά στην κινητοποίηση του ατόμου, την αλλαγή συμπεριφοράς, ειδικά σε περιπτώσεις ατόμων που δείχνουν να έχουν αποσυρθεί σε ένα φανταστικό κόσμο. Ενδείκνυται για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων και του ανταγωνισμού .

Η *τεχνική της προετοιμασίας για τη ζωή (Life rehearsal)* προετοιμάζει το άτομο, όταν πρόκειται να αντιμετωπίσει αντίξοες καταστάσεις, μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησής τους. Ενδείκνυται για περιπτώσεις παιδιών που έχουν συναισθηματική αναστολή, εκδηλώνουν φοβικές αντιδράσεις και αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο.

Το ψυχόδραμα έχει χρησιμοποιηθεί με θετικά αποτελέσματα σε εφήβους για την πρόληψη και αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών ή περιστατικών. Η ψυχοδραματική διαδικασία ενεργοποιεί τις φυσικές θεραπευτικές δυνατότητες που πηγάζουν από το παιχνίδι ρόλων και το δραματικό παιχνίδι των παιδιών. (Fong, 2006). Ενθαρρύνει τη συναισθηματική έκφραση, την κάθαρση ενώ παράλληλα παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση. Οι Reis, Quayle, Brett & Meux (2008) επίσης, σε συναφή μελέτη τους έδειξαν ότι τα θεραπευτικά αποτελέσματα της χρήσης δραματικών μεθόδων είναι μακροπρόθεσμα (long-term effects).

Το ψυχόδραμα σύμφωνα με τον David Kipper (1998) είναι κατάλληλο για τη θεραπευτική αντιμετώπιση τραυματικών εμπειριών. Οι τραυματικές εμπειρίες εμπλέκουν όχι μόνον γνωστικές, ή συναισθηματικές διεργασίες, αλλά και σωματικές μνήμες (Dayton, 2005), οι οποίες ενεργοποιούνται μέσω της δραματικής έκφρασης. Η διαδικασία της δραματοποίησης συντελεί στην αποσαφήνιση των αναμνήσεων, την εκτόνωση των συναισθηματικών εντάσεων και την εκμάθηση νέων ρόλων.

Θεραπεία μέσω της Ποίησης, Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση Ιστοριών

Η θεραπεία μέσω της ποίησης, η δημιουργική γραφή, η αφήγηση ιστοριών εντάσσονται στις δημιουργικές και εκφραστικές μορφές συμβουλευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης. Η ποιητική και λογοτεχνική διαδικασία είναι ουσιώδεις για την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, ενώ, όταν αυτού του είδους η καλλιτεχνική εμπειρία εγγράφεται στο πεδίο της συμβουλευτικής και της θεραπείας, μεγιστοποιεί τη συμμετοχή του υποκειμένου στη διαδικασία της αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα κινητοποιεί και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών αρχικά σε φαντασιακό επίπεδο και στη συνέχεια στο επίπεδο της πραγματικής εμπειρίας (Mair, 1989).

Η *θεραπεία μέσω της ποίησης*, χρησιμοποιεί την ποίηση για να διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη και τη θεραπεία (Malchiodi, 2013). Σε αυτή τη μορφή θεραπείας, εκτός από την ποίηση χρησιμοποιούνται και άλλα λογοτεχνικά είδη, όπως ο μύθος, το παραμύθι, η συγγραφή και η ανάγνωση ποιημάτων και δοκιμίων. Η θεραπεία μέσω της ποίησης βοηθά στην αυτοέκφραση (self expression) και την επεξεργασία οδυνηρών συναισθημάτων, αυξάνει την αντοχή σε ψυχοπρεστικές καταστάσεις, μειώνει την αίσθηση της μοναξιάς και διευκολύνει τη διαδικασία της προσαρμογής (Malchiodi, 2013).

Χρησιμοποιείται υπό τη μορφή ατομικής και ομαδικής παρέμβασης, ενώ στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος η ποίηση μπορεί να δημιουργήσει υγιή πρότυπα ανάπτυξης και *μονοπάτια (pathways)* στην πορεία προς την αυτογνωσία. Λειτουργεί ως μηχανισμός συναισθηματικής εκτόνωσης και παράλληλα ως μορφή πρόληψης του εκφοβισμού, καθώς μπορεί να διευκολύνει την έκφραση ασυνείδητων καταστροφικών ενορμήσεων. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιητική έκφραση ενισχύει τη διεργασία της μετουσίωσης (sublimation), του μετασχηματισμού της καταστροφικότητας, ενώ η ψυχική ενέργεια επενδύεται σε υγιείς καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να πάρουν τη μορφή της ατομικής ή συνεργατικής συγγραφής ποιημάτων (collaborative poetry writing) (Golden, 2000).

Η *δημιουργική γραφή (creative writing)* αποτελεί μια μέθοδο παρέμβασης που μπορεί να αξιοποιηθεί πολλαπλά για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού

εκφοβισμού σε συνδυασμό με άλλες ψυχοκοινωνικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Ήδη η δημιουργική γραφή έχει αρκετές εφαρμογές στο πεδίο της ψυχικής υγείας, της συμβουλευτικής και της εκπαίδευσης.

Η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην ανάδειξη της προσωπικής φωνής, την καταγραφή των αναμνήσεων και εμπειριών των ατόμων που έχουν υποστεί εκφοβισμό ή όσων έχουν γίνει μάρτυρες αντίστοιχων επεισοδίων ή σκηνών στη σχολική ζωή. Από την άλλη πλευρά διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης (coping skills) του εκφοβισμού και μπορεί να αποτελέσει μια μορφή αντίστασης, αντίδρασης, μια δίοδο για αναζήτηση βοήθειας (Sampson, 2004).

Η *τήρηση ημερολογίου*, ή η χρήση τεχνικών που στηρίζονται στο ημερολόγιο (diary methods) έχουν προσδιορισθεί ως σημαντικές μέθοδοι για την ενδυνάμωση του υποκειμένου και την αλλαγή της κατάστασης στην οποία έχει περιέλθει το θύμα. Η ημερολογιακή καταγραφή σημαντικών γεγονότων, τραυματικών εμπειριών και σκέψεων ή ονειροπολήσεων, των συναισθηματικών αντιδράσεων, κατά τρόπο ιδιαίτερο και προσωπικό, δίνει πρόσβαση στους πιθανούς εαυτούς (possible selves), που μπορεί να ενεργοποιούνται σε κάθε περίπτωση και στα υφιστάμενα πρότυπα σχέσεων. Ο στοχασμός σε θέματα σχέσεων είναι δυνατόν, να οδηγήσει σε μια αλυσίδα αλλαγών σε γνωστικό, συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και στο επίπεδο της συμπεριφοράς (Gilbert, 1995).

Η *τήρηση ημερολογίου*, η ανάγνωση και συγγραφή ποίησης ή λογοτεχνικών κειμένων, αποτελούν από μόνες τους θεραπευτικές πρακτικές, την αξία των οποίων αρκετοί άνθρωποι έχουν ανακαλύψει στην καθημερινή ζωή τους. Λειτουργούν ως μορφές αυτοθεραπείας ή αυτοβοήθειας, ακόμη και πρόληψης. Σε αυτά τα είδη της καλλιτεχνικής εμπειρίας και έκφρασης, συχνά οι άνθρωποι βρίσκουν ένα συναισθηματικό καταφύγιο, αντλούν υποστήριξη, αισθάνονται ασφαλείς να ανασυγκροτήσουν το στοχασμό τους και να θεραπεύσουν τα ψυχικά τους τραύματα. Κατά αυτόν τον τρόπο, παύουν να είναι μόνοι απέναντι στον πόνο και την ταπείνωση (humiliation) που προκαλεί η ψυχολογική βία και ο εκφοβισμός.

Οι ιστορίες των παιδιών συχνά εκφράζουν εμπειρίες σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού όπως αυτό έχει βιωθεί, αυξάνουν την επίγνωση του φαινομένου, οδηγούν

σε καλύτερη αντιμετώπιση των επιπτώσεων ή των μνημονικών ιχνών που αφήνουν αυτές οι εμπειρίες. Τα άτομα με αναπηρίες καθώς και τα άτομα των οποίων τα εθνικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφέρουν, ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων που συχνά υφίστανται εκφοβισμό. Για το λόγο αυτό, θέματα και ιστορίες που αφορούν τη ζωή, τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά, αντικατοπτρίζονται συνήθως στις αφηγήσεις τους.

Η *συγγραφή επιστολής (therapeutic letter writing)*, είναι μία ευρέως διαδεδομένη θεραπευτική τεχνική, η οποία επεκτείνει τα όρια της βοήθειας, στα πλαίσια μιας αφηγηματικής προσέγγισης ή εντασσόμενη σε άλλες θεωρίες. Έχει εφαρμοσθεί στη θεραπεία και τη συμβουλευτική εφήβων, νέων και οικογενειών ή ακόμη και ως μορφή κατ' οίκον θεραπευτικής εργασίας. Σύμφωνα με την αφηγηματική θεραπεία, οι άνθρωποι θεωρείται ότι με τη διαδικασία της γραφής αφηγούνται την προσωπική τους ιστορία (Davidson & Birmingham, 2001), ενώ ενδυναμώνονται να αλλάξουν αυτήν την ιστορία, αλλάζοντας παράλληλα με τα αφηγηματικά πρότυπα και μοτίβα και την πραγματική τους ιστορία, δηλ. την ίδια τη ζωή τους (Wright & Chung, 2001).

Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση, αλλά και την αλλαγή της προσωπικής ιστορίας των ατόμων που έχουν υποστεί εκφοβισμό. Είναι δυνατό, να οδηγήσει στην επούλωση του τραύματος, να διευκολύνει την άρση των εμποδίων στην προσωπική ανάπτυξη, την αναζήτηση στόχων και νοήματος, όταν το άτομο αισθάνεται ότι η ζωή μέσα σε ένα βίαιο κόσμο χάνει το νόημα και την αξία της.

Επίσης, η αφήγηση ιστοριών (storytelling) ως μια μορφή παρέμβασης αυτού του φάσματος των θεραπειών προωθεί την αποκατάσταση των σχέσεων, καθώς η αφήγηση ιστοριών απαιτεί την ύπαρξη αφηγητή και ακροατή ή ακροατών. Ακούγοντας κανείς την ιστορία κάποιου, στην ουσία παρέχει μια μορφή υποστήριξης και ενδυνάμωσης προς το υποκείμενο, τον αφηγητή (Pranis, 2001). Η τέχνη της αφήγησης οδηγεί στην αποκατάσταση των σχέσεων και των κοινωνικών δεσμών στη σχολική κοινότητα, τους οποίους ο εκφοβισμός καταστρέφει (Williams, Forgas, & von Hippell, 2005). Κατά αυτόν τον τρόπο, η δημιουργία εργαστηρίων ή κύκλων συγγραφής και αφήγησης οδηγεί στην μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων (McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002). Περιορίζει

τον κοινωνικό αποκλεισμό, δημιουργεί έδαφος για την ικανοποίηση βασικών ανθρώπινων αναγκών και ιδιαίτερα της ανάγκης για σεβασμό και επικοινωνίας με τους άλλους. Επιπλέον ενισχύει τις δυνάμεις της συνοχής στη σχολική τάξη και την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην περίπτωση αυτή, συγγραφείς και αφηγητές ιστοριών μπορεί να είναι παιδιά, εκπαιδευτικοί και γονείς, ή άλλα μέλη της κοινότητας, εντασσόμενα μέσα σε μια προοπτική διεύρυνσης των ορίων της παρέμβασης. Δημιουργικές και εκφραστικές πρακτικές αυτού του είδους μπορεί να συνδυασθούν με ποικίλες καλλιτεχνικές πρακτικές, προεκτείνοντας τα όρια της γραφής και τους αποδέκτες με τη δημιουργία βίντεο και θεατρικών κειμένων. Κατά την πραγματοποίηση των εργαστηρίων και των θεραπευτικών δραστηριοτήτων, είναι αναγκαίο να επιδεικνύεται σεβασμός στον πόνο και τη διαφύλαξη της ιδιωτικής ζωής των ατόμων.

Εικαστική Θεραπεία

Η εικαστική θεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παροχή βοήθειας σε μαθητές που εκδηλώνουν επιθετικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς ή προβαίνουν σε πράξεις εκφοβισμού. Η εικαστική δραστηριότητα διευρύνει την κατανόηση των εξωτερικών παραγόντων (οικογένεια, εκπαίδευση, κοινωνικό περιβάλλον), αλλά και των εσωτερικών παραγόντων (προσωπικότητα, προσωπική ιστορία, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη) που προκαλούν την εκδήλωσή αυτής της συμπεριφοράς (Nissimov-Nahum, 2008).

Οι εικόνες και τα εικαστικά δημιουργήματα των παιδιών που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά συχνά αντανακλούν επώδυνα συναισθήματα και βιώματα. Η εικαστική δημιουργική διαδικασία μετασχηματίζει τις επιθετικές ενορμήσεις, σε εικόνες και σε άλλες μορφές εικαστικής έκφρασης, δίνοντας την ευκαιρία στο παιδί και τον έφηβο να αποκτήσει επίγνωση αυτών των ενδοψυχικών διεργασιών (McMurray & Schwartz-Mirman, 1998).

Αν και η συζήτηση με το θεραπευτή σχετικά με τη συμβολική έκφραση των συναισθημάτων και βιωμάτων, μπορεί να βοηθήσει στην απόκτηση επίγνωσης,

ορισμένοι εικαστικοί θεραπευτές θεωρούν ότι η εις βάθος ερμηνεία των εικαστικών δημιουργημάτων και έργων, ενδέχεται να προκαλέσει άγχος ή να οδηγήσει στην αποκάλυψη ασυνείδητου απειλητικού υλικού, την οργάνωση αντιστάσεων και την επιδείνωση των συμπτωμάτων (Ripley & Yuill, 2005). Σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει να ενισχύεται η συμβολική έκφραση της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς και να τίθενται ορισμένα όρια ή περιορισμοί στη συζήτηση και την ερμηνεία της.

Στην αναπτυξιακή αυτή περίοδο οι έφηβοι αντιμετωπίζουν ζητήματα που αφορούν τη συγκρότηση της ταυτότητας και τη σχέση τους με φιγούρες εξουσίας, όπως γονείς και δάσκαλοι. Η Cathy Malchiodi (2010) επινόησε μια ειδική άσκηση για την αντιμετώπιση προβλημάτων που απορρέουν από τον εκφοβισμό. Κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης, η C. Malchiodi ζητά από τους εφήβους να ζωγραφίσουν με παστέλ το πως αντιλαμβάνονται μια φιγούρα εξουσίας. Συμπληρωματικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η τεχνική του collage και να ζητηθεί από τους εφήβους να δημιουργήσουν μια εικόνα που θα αναφέρεται σε θετικές και αρνητικές όψεις της εξουσίας. Με την τεχνική αυτή, οι έφηβοι που έχουν υποστεί εκφοβισμό, έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν το φόβο, την απειλή και τις προσωπικές τους ανησυχίες. Στόχος είναι η παροχή υποστήριξης προς το θύμα προκειμένου να κατανοήσει ότι δεν προκάλεσε με κάποιο λάθος του τον εκφοβισμό, αλλά και για να επανασυνδεθεί με τη σχολική κοινότητα.

Στο πλαίσιο της πρόληψης η εικαστική θεραπευτική μεθοδολογία είναι δυνατό να αξιοποιηθεί για την ενίσχυση της συνοχής της σχολικής κοινότητας, το σχεδιασμό και την υλοποίηση ομαδικών εικαστικών δραστηριοτήτων, με στόχο την πρόκληση σημαντικής αλλαγής όσον αφορά στην κουλτούρα του σχολείου .

Βιωματικά εργαστήρια εστιασμένα σε θέματα, που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις, τη βία, τον εκφοβισμό και άλλες συναφείς θεματικές ενότητες μπορεί να σχεδιασθούν και να υλοποιηθούν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Οι ομαδικές αυτές εικαστικές δραστηριότητες είναι δυνατόν να οδηγήσουν και σε πραγματοποίηση εκθέσεων στο πλαίσιο της κοινότητας. Η εικαστική έκφραση και η αξιοποίησή της στο πλαίσιο της συμβουλευτικής ενισχύει τις δυνάμεις της συνοχής και προωθεί τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων στην σχολική κοινότητα (Slayton, 2012). Η «τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση των αξιών της

ομάδας, εγείρει ερωτήματα σχετικά με τις σημερινές κοινωνικές συνθήκες και μπορεί να δημιουργήσει μια εικόνα της κοινωνικής αλλαγής» (Milbrandt,2010, σελ.9).

Η Μουσική στη αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Η μουσική είναι μια πολυδιάστατη και πολύπλευρη μορφή τέχνης και για αυτό το λόγο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση πολλών και σύνθετων προβλημάτων (Τσέργας, 2014). Η μουσική μπορεί να εννοηθεί ως μια κοινή γλώσσα που συνδέει όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Οι θεραπευτικές δυνατότητες της μουσικής είναι αρκετές: μειώνει την ένταση και τα επίπεδα άγχους, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση, συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και ενθαρρύνει την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Βοηθά στην κατανόηση των συναισθημάτων και τη συναισθηματική ανάπτυξη, αποτελεί μια εμπειρία ωρίμανσης, που διευκολύνει τη διαδικασία της διαφοροποίησης και της αυτονομίας (Bunt & Stige, 2014).

Στο πλαίσιο της μουσικοθεραπείας πολλές μέθοδοι και τεχνικές έχουν διαμορφωθεί. Οι πιο σημαντικές μέθοδοι μουσικοθεραπείας οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι:

- Η πρόσληψη (άκουσμα μουσικής) που επιλέγεται από τον θεραπευτή
- Παραγωγή μουσικής με τη χρήση μουσικών οργάνων
- Συμμετοχή σε μουσικοκινητικά παιχνίδια
- Μουσική αυτοσχεδισμοί
- Συγγραφή τραγουδιών (song writing)
- Φωνητικές ασκήσεις και τραγούδι
- Ασκήσεις χαλάρωσης (relaxation) (Βλ. Wigram,2004)

Η συμμετοχή σε προγράμματα μουσικοθεραπείας δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και το περιβάλλον, να εξετάσουν θέματα που αφορούν την προσωπική τους ασφάλεια και την αντιμετώπιση των κινδύνων στο πεδίο των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Οι στόχοι στην περίπτωση αυτή είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η ρύθμιση και ο έλεγχος του στρες, ο περιορισμός της πίεσης που προέρχεται από τους συνομηλίκους, η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και η βελτίωση της αυτεπάρκειας.

Επίσης, τα παιδιά που έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων επεισοδίων, συχνά εμφανίζουν προβλήματα όσον αφορά τον ύπνο, σωματικές ενοχλήσεις ή ευερεθιστότητα, αφηρημάδα ακόμη και συναισθηματική άμβλυση ή τάσεις παλινδρόμησης (Graham-Bermann, Lynch, Banyard, DeVoe & Halabu, 2007). Και αυτά τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν εξίσου από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής με χρήση μουσικών και κινητικών δραστηριοτήτων (Jones, 1998).

Η χρήση της μουσικής σε προγράμματα πρόληψης

Η μουσική χρησιμοποιείται συχνά σε ποικίλα προγράμματα πρόληψης και συμβουλευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο του σχολείου, επειδή καθιστά δυνατή τη συζήτηση και έκφραση προβλημάτων που δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, ενώ παράλληλα οδηγεί στη διαμόρφωση κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος. Η μουσική αυξάνει τη συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου, αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, ενισχύει τις θετικές μορφές αλληλεπίδρασης (Huberman, 1999).

Μαθητές που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες στην προσωπική τους ιστορία, είναι ευάλωτοι ή εμπíπτουν σε κατηγορίες υψηλού κινδύνου είναι δυνατόν να επωφεληθούν από τη συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες ή προγράμματα πρόληψης. Ειδικότερα σε προγράμματα πρόληψης, εντάσσονται μαθητές που εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Κοινωνική απομόνωση
- Χαμηλή σχολική επίδοση

- Συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον
- Αντικοινωνική και Αντιδραστική Συμπεριφορά
- Υψηλή συχνότητα απουσιών
- Χρήση Ουσιών

Η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα μουσικοθεραπείας βελτιώνει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τον έλεγχο των παρορμήσεων (impulse control), καθώς και τη λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Gooding, 2011). Μέσω των προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση του φαινομένου του εκφοβισμού. Στην πράξη, τείνουν να υλοποιούνται διακριτές υποστηρικτικές παρεμβάσεις για θύματα και θύτες. Αν και υπάρχουν αρκετές μελέτες, για τη χρήση και την αξία της μουσικής στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Montello & Coons, 1998), ωστόσο δεν υπάρχουν έρευνες για τη χρήση της μουσικοθεραπείας στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (Shafer & Silverman, 2013).

Κινηματογράφος

Στη θεραπεία μέσω του κινηματογράφου, ταινίες που εμπεριέχουν την προβληματική του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούνται ως θεραπευτικό ή και εκπαιδευτικό εργαλείο, για τη διαμόρφωση προβληματισμού και στάσεων σχετικά με την έκφραση και την αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού (Sharp, Smith & Cole, 2002).

Ο κινηματογράφος αυξάνει το σθένος του εγώ, παρέχει τη δυνατότητα για μίμηση υγιών προτύπων, προσφέρει υψηλή αισθητική ικανοποίηση, αναπτύσσοντας παράλληλα το σεβασμό προς τους άλλους. Στη θεραπεία και τη συμβουλευτική μέσω του κινηματογράφου, αναλύονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των προσώπων, καθώς και όψεις των σχέσεων μετά την παρακολούθηση ταινιών. Διερευνώνται τα προβλήματα της σχολικής ζωής και εξετάζονται οι προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν σε αλλαγές ή λύσεις (Berg-Cross, Jennings & Baruch, 1990).

Ο κινηματογράφος είναι μια μορφή τέχνης που διευκολύνει τη διερεύνηση της κουλτούρας της βίας και του εκφοβισμού. Η θεραπεία μέσω του κινηματογράφου είναι εύκολο να συνδεθεί με άλλες θεραπευτικές παρεμβάσεις, όπως η μουσικοθεραπεία, η εικαστική θεραπεία, το ψυχόδραμα και το θέατρο. Ακόμη η δημιουργία ταινιών (film) και βίντεο συνιστούν συμπληρωματικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της κριτικής συνειδητοποίησης των μαθητών και της δημιουργίας ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για την πρόληψη του εκφοβισμού (Sunderland & Harris, 1987). Η δημιουργία φιλμ και βίντεο ως θεραπευτικά εργαλεία συμβάλλουν στην απόκτηση της αίσθησης του ελέγχου των συναισθημάτων και οδηγούν σε μεταβολή των αρνητικών προτύπων απόδοσης χαρακτηριστικών (negative attribution patterns). Επιπλέον, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Johnson & Alderson, 2008).

Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας καταδείχθηκε ότι είναι εξαιρετικά περιορισμένος ο αριθμός των επιστημονικών εργασιών που διερευνούν τη χρήση των θεραπειών μέσω της τέχνης στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Αντίθετα, όπως γνωρίζουμε από αναφορές ψυχολόγων και εκπαιδευτικών, οργανώνονται και υλοποιούνται παρεμβάσεις με βάση μεθόδους και προσεγγίσεις από το πεδίο των θεραπειών μέσω της τέχνης και των εκφραστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Σημαντικό μέρος των παρεμβάσεων επικεντρώνεται στην παροχή υποστήριξης προς τα θύματα, αλλά και στην αντιμετώπιση της βίας και επιθετικής συμπεριφοράς ή των άλλων προβλημάτων που εκδηλώνουν οι θύτες.

Ακόμη, προγράμματα παρέμβασης με βάση την τέχνη και τις δημιουργικές δραστηριότητες είναι δυνατό να οργανωθούν με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, αλλά και για τις ανάγκες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη των γονέων στο ρόλο τους και την αλλαγή της κουλτούρας της βίας στο πλαίσιο της κοινότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baim, C. Burmeister, J. & Maciel, M. (2007). *Psychodrama: Advances in theory and practice*. London: Routledge.

Beale, A. V. & Scott, P.C. (2001). 'Bullybusters': Using Drama to Empower Students to Take a Stand Against Bullying Behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305

Bell, S. & Ledford, T. (1978). The effects of sociodrama on the behaviors and attitudes of elementary school boys. *Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 31, 117-135.

Berg-Cross, L., Jennings, P., & Baruch, R. (1990). *Cinematherapy: Theory and application*. *Psychotherapy in private practice*, 8(1), 135-156.

Bullying Statistics/Cyber Bullying Statistics/School Bullying Statistics (2004). Based on i-SAFE survey. Retrieved from <http://www.naaas.org/statistics.pdf>

Bunt, L. & Stige, B. (2014). *Music therapy: An art beyond words*. N.York: Routledge.

Cossa, M. (2006). How rude!: Using sociodrama in the investigation of bullying and harassing behavior and in teaching civility in educational communities. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 58(4), 182-194.

Davidson, H. & Birmingham, C. L. (2001). Letter writing as a therapeutic tool. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 6(1), 40-44.

Fong, J. (2006). Psychodrama as a Preventive Measure: Teenage Girls Confronting Violence. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 59 (3), 99-108

Gilbert, J. (1995). Clients as poets: reflections on personal writing in the process of psychological change. *Clinical Psychology Forum*, 75, 3-5.

Golden, K. M. (2000). The use of collaborative writing to enhance cohesion in poetry therapy groups. *Journal of Poetry Therapy*, 13(3), 125-138.

Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of Music Therapy*, 48, 440–462.

Graham-Bermann, S. A., Lynch, S., Banyard, V., DeVoe, E. & Halabu, H. (2007). Community-based intervention for children exposed to intimate partner violence: An efficacy trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(2), 199-209.

Greenberg, I. A. (Ed.). (1974). *Psychodrama: Theory and therapy*. New York: Behavioral Publications.

Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teachers burnout*. Cambridge: University of Cambridge

Hudgins, M. K. & Drucker, K. (1998). The containing double as part of the therapeutic spiral model for treating trauma survivors. *International Journal of Action Methods*, 51, 63-74.

Johnson, J. L. & Alderson, K. G. (2008). Therapeutic filmmaking: An exploratory pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 35(1), 11-19.

Jones, A. (1998). *104 activities that build*. Richland, WA: Rec Room Publishing.

Karkou, V. (Ed.). (2009). *Arts therapies in schools: Research and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kipper, D. A. (1998). Psychodrama and trauma: Implications for future interventions of psychodramatic role-playing modalities. *International Journal of Action Methods*, 51, 113-121.

Mair, M. (1989). *Between Psychology and Psychotherapy: A Poetics of Experience*. London: Routledge.

Malchiodi, C. A. (Ed.). (2013). Expressive therapies. N.York: Guilford Publications.

Malchiodi, C. (2010). Using Art Therapy to Address Bullying <http://traumainformedtherapy.wordpress.com/2010/12/16/addressing-bullying-through-art-therapy-part-two>

McMurray, M. & Schwartz-Mirman, O. (1998). Transference in art therapy: A new outlook. *The Arts in Psychotherapy*, 25, 31–36.

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence for the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138–146.

Milbrandt, M. K. (2010). Understanding the role of art in social movements and transformation. *Journal of Art for Life*, 1(1), 7–18.

Montello, L. & Coons, E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35, 49–67.

Μπότου, Α. (2002). Οικογένεια – Σχολείο – Παιδί. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλία του Κόσμου.

Nissimov-Nahum, E. (2008). A model for art therapy in educational settings with children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 341–348.

Pranis, K. (2001). Building justice on a foundation of democracy, caring and mutual responsibility. Retrieved September 1, 2005, from <http://www.doc.state.mn.us/rj/pdf/rjbuildingjustice.pdf>.

Reis, D., Quayle, M., Brett, T. & Meux, C. (2008). Dramatherapy for mentally disordered offenders: changes in levels of anger. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 8 (2), 139-153.

Ripley, K. & Yuill, N. (2005). Patterns of language impairment and behavior in boys excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 37–50.

Robers, S., Zhang, J., Truman, J. & Snyder, T.D. (2012). Indicators of school crime and safety: 2011. Washington, D.C: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice

Roine, E. (1997). Psychodrama: Group Psychotherapy as Experimental Theatre: Playing the Leading Role in Your Own Life. London: Jessica Kingsley Publishers

Sampson, F. (ed) (2004). Creative Writing in Health and Social Care. London: J. Kingsley Publishers

Shafer, K. S. & Silverman, M. J. (2013). Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 495–500.

Sharp, C., Smith, J. V. & Cole, A. (2002). Cinematherapy: Metaphorically promoting therapeutic change. *Counselling psychology quarterly*, 15(3), 269-276.

Slayton, S. C. (2012). Building community as social action: An art therapy group with adolescent Males. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 179– 185.

Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.

Sunderland, E. E. & Harris, M. C. (1987). Creative Filmmaking: A Therapeutic Tool in Counseling Groups. *Children & Schools*, 9(4), 264-269.

Τσέργας, Ν. (2014). Θεραπευτικές Προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Wigram, T. (2004). Improvisation: Methods and techniques for music therapy clinicians, educators, and students. London: Jessica Kingsley Publishers.

Williams, K. D., Forgas, J. P. & von Hippel, W. (Eds.). (2005). The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying. New York: The Psychology Press.

Wright, J. & Chung, M. C. (2001). Mastery or mystery? Therapeutic writing: A review of the literature. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(3), 277-291.

Το Bullying και η Λογοτεχνία

Διαχείριση του φαινομένου μέσα από την διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο^{Eng.Ab}

Δούκισσα Φωτάρα

Καθηγήτρια Ελληνικής και Γαλλικής Φιλολογίας, Συγγραφέας/Δημοσιογράφος
doukfotara@hotmail.com

Περίληψη

Από την αρχή της θητείας μου στην Μέση Εκπαίδευση βρέθηκα αντιμέτωπη με τον σχολικό εκφοβισμό και την βία μέσα και έξω από την τάξη.

Διαπίστωσα πως ο μόνος τρόπος να διδάξω σε ένα ήρεμο περιβάλλον με μαθητές συμμετέχοντες και συμφιλιωμένους, ήταν το ίδιο το μάθημα.

Επειδή η ειδικότητά μου, τα Γαλλικά, προσφερόταν για άνοιγμα στην Λογοτεχνία, πραγματοποίησα δράσεις σχετικές με την μετάφραση κειμένων πεζών και ποιητικών σχετικών με το bullying, την φιλία, τις φυλετικές διακρίσεις, τις πολιτισμικές διαφορές και το περιβάλλον.

Μέσα από την ομαδική επεξεργασία των κειμένων και την συνεργασία για την παρουσίαση των κειμένων σε διάφορες εκδηλώσεις, οι μαθητές, θύματα και θύτες, μίλησαν μεταξύ τους, ανοίχτηκαν, διαπίστωσαν ότι οι διαφορές τους ήσαν λιγότερες από τις ομοιότητες και συμφιλιώθηκαν.

Αποτέλεσμα της μεθόδου ήταν όχι μόνο να περιοριστούν τα φαινόμενα, αλλά να αναδειχτούν και οι δεξιότητες των ίδιων των μαθητών και το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: βαθύτερα αίτια, λογοτεχνία, ομαδική εργασία, ενημέρωση, εκπαιδευτικό σύστημα, αντιμετώπιση.

Abstract

From the beginning of my service in Secondary School I have encountered bullying and violence inside and outside the classroom.

I realized that the only way to teach in a calm environment, with students and participants in reconciliation, was the lesson itself.

Because my specialty, French, offered an opening in Literature, I set up actions that had to do with the translation of prose and poetry related to bullying, friendship, racial discrimination, cultural differences and environment.

Through the processing of text and the cooperation for the presentation of text in various events, students, victims and offenders, talked with each other, opened, found out that the differences were less than the similarities and finally reconciled.

The result of the process was not only the containment of the phenomenon, but the success of student's skills and the school.

Keywords: deeper causes, literature, teamwork, information, educational system, containment.

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός και η χρήση βίας δεν είναι σημερινά φαινόμενα.

Όσο αλλάζει η ανθρωπότητα πολιτισμικά, τόσο αυτά μεγαλώνουν, μεταλλάσσονται και επεκτείνονται σε κάθε κοινωνική τάξη και σε μικρότερες ηλικίες.

Στις μέρες μας το bullying, όπως αποκαλείται ο εκφοβισμός και η χρήση βίας στο σχολείο, έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Ο σοβαρότερος λόγος είναι η μη ενημέρωση της κοινωνίας και κυρίως των γονέων και των εκπαιδευτικών και το μέτριο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο στόχος όλων, όσων ασχολούνται με το θέμα, είναι η ανάδειξη της σοβαρότητας των επιπτώσεών του και οι πρακτικές αντιμετώπισής του ανάλογα με τη χώρα, την ηλικία, την βαθμίδα εκπαίδευσης κ.λ.π. και τα απόθερα οφέλη στην κοινωνία, ακόμα και οικονομικά.

Στην παρούσα μελέτη αναφέρομαι στον τρόπο περιορισμού ή εξάλειψης των περιστατικών bullying που συνέβησαν κατά την περίοδο της θητείας μου σε σχολείο υποβαθμισμένης περιοχής της Αθήνας.



Thomas Webster - A Dame's School 1845

Το Bullying στο Ελληνικό Σχολείο – Τα περιστατικά

Από την αρχή της θητείας μου στην Μέση Εκπαίδευση και σε σχολικές μονάδες, είτε πολυάριθμες, είτε σε υποβαθμισμένες περιοχές, στην Αθήνα και στην επαρχία, βρέθηκα πολλές φορές αντιμετώπι με συμπλοκές μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο, στις αίθουσες, στην αυλή και στον δρόμο. Οι συμπλοκές αυτές είχαν ως ήρωες, ένα θύτη, ένα θύμα, τους υποστηρικτές, και τους θεατές, οι οποίοι έπαιζαν κι αυτοί σημαντικό ρόλο. Υπήρχαν λοιπόν τρεις κατηγορίες ηρώων: Οι επικίνδυνοι (οι θύτες), οι ακίνδυνοι (τα θύματα) και οι βλαπτικοί (οι υποστηρικτές των θυτών είτε από φόβο, είτε από εχθρότητα προς το θύμα και οι θεατές, οι περιέργοι ή οι δήθεν αδιάφοροι, οι τύποι του «δεν είδα, δεν ξέρω»).

Το σχολείο στο οποίο υπηρέτησα ως καθηγήτρια Γαλλικών από το 1981 και διηύθυνα από το 1996 έως το 2012 ήταν το 42ο Γυμνάσιο Αθηνών και βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, στην Πλατεία Βάθης, την πιο υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης. Παρά ταύτα, ανάμεσα στους μαθητές μου υπήρχαν παιδιά ευπόρων οικογενειών, γονέων επιστημόνων ή υψηλόβαθμων υπαλλήλων που εργάζονταν στο κέντρο, άρα το μαθητικό δυναμικό συνίστατο από όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Σε όλα τα σχολεία που υπηρέτησα, η συμπεριφορά των επιθετικών παιδιών και ενίοτε νταϊδων απασχολούσε το Γραφείο (Διευθυντή) και τον Σύλλογο και λαμβάνονταν μέτρα, άλλοτε κατάλληλα, άλλοτε όχι.

Η μεικτοποίηση των σχολείων με την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος άλλαξε την εικόνα της τάξης.

Από το 2000 και μετά άρχισε και η αθρόα εγγραφή αλλοδαπών μαθητών λόγω της μαζικής εγκατάστασης των μεταναστών στην περιοχή. Οι μαθητές αυτοί, παρά τις αδυναμίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εντάχθηκαν σύντομα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως η φυλετική ανομοιογένεια δημιούργησε αντιπαλότητα και από τις δύο πλευρές, η οποία φάνηκε από την πρώτη στιγμή.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 στο Ελληνικό σχολείο άρχισαν να αυξάνονται οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, όμως περιορίζονταν στην αυλή χωρίς να έχουν την ένταση και τις επιπτώσεις που είχαν στις άλλες χώρες. Ο «φατούρος», η ομαδική καρπαζιά στον γελωτοποιό της παρέας προς χάριν αστεϊσμού ή στον αχώνευτο μαθητή, κυρίως καταδότη, στο «καρφί», ήταν από καταβολής μία ανώδυνη έκφανση βίας, όμως από την χρονική αυτή περίοδο, άρχισε να παίρνει άλλη τροπή, επικίνδυνη, εντός τάξης και με άλλης κατηγορίας θύματα.

Η σπουδαία μελέτη του Νορβηγού καθηγητή Dan Olweus, του εμπνευστή της έρευνας για τον σχολικό εκφοβισμό και την βία, δίνει πολλά στοιχεία για τις απαρχές του φαινομένου, για το ίδιο το φαινόμενο, για τα αίτια, τα μέτρα αντιμετώπισης κ.α.

Τα περιστατικά που παρατίθενται κατωτέρω συνέβησαν στο σχολείο μου από το 2000 και μετά, όμως η συχνότητά τους, η ένταση και οι επιπτώσεις δεν ήσαν τόσο

μεγάλες. Όμως, επειδή το σχολείο ήταν το πιο ήσυχο από τα άλλα της περιοχής, θεωρήθηκαν σοβαρά και απασχόλησαν τον Σύλλογο για πολύ.

Τα περιστατικά ήσαν τα εξής:

1. Προσβολές σε μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην διάπλαση, στην εμφάνιση ή και το ύψος¹ έως και κατέβασμα του παντελονιού και της φούστας.

2. Εκφοβισμός και συμπλοκές από εξωσχολικούς, μηχανόβιους κυρίως, με τους οποίους είχαν σχέση αντίζηλες μαθήτριες. Αυτές μετέφεραν τον καυγά και εντός του σχολείου.

3. Εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους για κατάληψη ή αποχή.

4. Εκφοβισμός και άσκηση βίας από μαθητές του σχολείου ή άλλων σχολείων με σκοπό την απόσπαση χρηματικού ποσού ή κινητού τηλεφώνου.

5. Εκφοβισμός και άσκηση βίας από αλλοδαπούς μαθητές.

6. Συμπλοκές και βεντέτες μαθητών και συμμετοχή τους σε ομάδες εξωσχολικών, κυρίως αλλοδαπών.

7. Εκφοβισμός από μαθητές και γονείς λόγω κομματοποίησης ή ξενοφοβίας, απειλές από γονείς ακόμα και προς καθηγητές.

8. Προσβολές και απειλές από μαθητές του σχολείου ή άλλων σχολείων μέσω ηλεκτρονικών κοινωνικών δικτύων (facebook) και συμπλοκές εντός και εκτός του σχολείου.

¹ «Αν μέσα στην τάξη υπάρχει και ένας εν δυνάμει αποδιοπομπαίος τράγος-θύμα, αγχώδης, ανασφαλής, με αβέβαιο, φοβισμένο ύψος και σωματικά αδύναμος, ο νταής θα τον ανακαλύψει πολύ σύντομα. Πρόκειται για τον αδύναμο κρίκο, για εκείνον που σε ενδεχόμενη επίθεση δεν αντιδρά, που φοβάται και κλαίει ίσως, που δε θέλει ή δεν μπορεί να αποτρέψει τις επιθέσεις ούτε σχεδόν ανίκανων ανταγωνιστών του. Γενικά δεν του αρέσει να συμμετέχει σε βίαια παιχνίδια με άλλα αγόρια. Αισθάνεται μάλλον μόνος και απομονωμένος.....»

Η περιγραφή αυτή του Οίβεους ταιριάζει όχι μόνο στον μαθητή- θύμα αλλά και στον ενήλικο εργαζόμενο –θύμα, ο οποίος πολλάκις εκφοβίζεται και υφίσταται την βία είτε από τον προϊστάμενο, τον εργοδότη, το αφεντικό, είτε από τον εργαζόμενο-νταή ή από ομάδα εργαζομένων.

Τα περισσότερα από τα περιστατικά αφορούσαν κυρίως αγόρια, χωρίς να αποκλείονται τα κορίτσια από την λίστα των θυμάτων αλλά και των θυτών.

Τις χρονιές που ο αριθμός των φοιτώντων μαθητριών ήταν μεγαλύτερος από αυτόν των μαθητών, οι συγκρούσεις ήταν το ίδιο συχνές με τις χρονιές που υπερτερούσαν τα αγόρια.

Τα περιστατικά διέφεραν φαινομενικά από τμήμα σε τμήμα και από τάξη σε τάξη και υπήρξαν χρονιές, κατά τις οποίες, ολόκληρες τάξεις προκάλεσαν προβλήματα, τα ίδια που προκαλούσαν και στο δημοτικό. Όμως το υπόβαθρο ήταν το ίδιο: ο φόβος που οδηγεί στον φόβο, η βία που οδηγεί στην βία, ο πόνος που οδηγεί στον πόνο αλλά και η ντροπή που οδηγεί στην ντροπή.

Η μέθοδος

Όσο περνούσαν τα χρόνια, επιδειωνόταν η κατάσταση.

Παρατήρησα ότι τόσο οι μαθητές- θύματα, όσο και οι θύτες, δεν είχαν όρεξη για το μάθημα. Ήθελαν συνεχώς να βγαίνουν από την τάξη, κυρίως οι δεύτεροι, που είχαν οι περισσότεροι και κακή επίδοση. Όσο για τα θύματα, αν δεν είχαν φίλους να τους απαλύνουν τον πόνο και την ντροπή, χάνονταν στις τουαλέτες ή στο πίσω μέρος της αυλής για να σιγοκλάψουν.

Εν απουσία ψυχολόγου, πολλές φορές ορισμένοι καθηγητές αναλαμβάναμε τη διαδικασία της ψυχανάλυσης, ο δε σύλλογος στις συνεδριάσεις του, αποφάσιζε να δώσει αποβολές προς συνεισισμό, όμως χωρίς αποτέλεσμα.

Και ενώ οι αφορμές της σύγκρουσης τις περισσότερες φορές ήταν εντός του σχολείου, τα αίτια της συμπεριφοράς, ιδιαιτέρως του θύτη, βρίσκονταν αλλού.

Θύτης και θύμα έχουν πρόβλημα.. Σύμφωνα με τους ερευνητές το πρόβλημα τους οφείλεται σε πολλούς παράγοντες όπως: στην κρίση της εφηβείας, στα συμπλέγματα, στην τάση για αναγνώριση, στην κακή σχέση με τους γονείς ή την κακοποίησή τους προς αυτούς, στην αλλαγή του οικογενειακού περιβάλλοντος (θάνατος γονέα,

διαζύγιο) ή στον κοινωνικό περίγυρο συμπεριλαμβανομένων των ΜΜΕ και του διαδικτύου.

Στις μέρες μας η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας και το αίσθημα αδικίας για την ανεργία ή την απόλυση των γονέων που βιώνει το παιδί, μπορεί να το στρέψει εναντίον των ευνοημένων και προνομιούχων συμμαθητών του είτε μεμονωμένα είτε ομαδικά σύμφωνα με την μελέτη της καθηγήτριας Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου.

Εκτός των ανωτέρω αιτίων προστέθηκε τα τελευταία χρόνια και το μεταναστευτικό πρόβλημα και η δυσκολία αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά καθώς και η μίμηση φασιστικών προτύπων με εμμονές στις φυλετικές διαφορές.

Όμως και το περιβάλλον του σχολείου ως χώρος δεν ήταν ό,τι καλύτερο για την ηρεμία και την γαλήνη που χρειαζόνταν τα εξημμένα από την αντιπαλότητα πνεύματα.

Βαμμένες από τον Δήμο με ώχρα ή ψυχρό θαλασσί αίθουσες, μία αυλή στρωμένη πίσσα και ολόγυρα πολυκατοικίες κακήν κακώς στοιβαγμένες. Ενίοτε δε ο θόρυβος έξω στο δρόμο, των αυτοκινήτων, μηχανών, κομπρεσέρ και των πέριξ συνεργείων, αποσυντόνιζε τη σκέψη και την ηρεμία παιδιών και δασκάλων.

Εξαίρεση ήταν το ίδιο το νεοκλασσικό κτήριο που η αρχιτεκτονική του, η πρόσοψή του και το μικρό κηπάριο στην είσοδο με την παλιά βρύση παρέπεμπαν στον αιώνα της κατασκευής του, τον αιώνα του ρομαντισμού, στοιχείο έμπνευσης για την πραγματοποίηση των δράσεων και αντίδοτο στην κακή αισθητική των πέριξ κτηρίων.

Αλλά και τα βιβλία δεν βοηθούσαν στην εξάλειψη των εχθροπραξιών και την χαρά της γνώσης που δεν την απολάμβαναν ούτε οι καλοί μαθητές (οι «φύτουλες» για τους αδύνατους και μισητοί στους θύτες), αφού οι περισσότεροι διάβαζαν μηχανικά μόνο και μόνο για να πάρουν βαθμό.

Βιβλία άχαρα, με εικόνες αλλόκοτες και κακοτυπωμένες, χρώματα θαμπά και αλλοιωμένα, με περιεχόμενο πολύ, ανιαρό και το περισσότερο άχρηστο.

Κατάλαβα λοιπόν πως ο μόνος τρόπος να δημιουργήσω περιβάλλον ελκυστικό και «ανθοστόλιστο» ήταν το ίδιο το μάθημα, εν προκειμένω τα Γαλλικά, μέσω λογοτεχνικών κειμένων (πρωτότυπο και μετάφραση) σε συνδυασμό με πολιτιστικές δραστηριότητες που θα περιλάμβαναν και παρουσίαση εργασιών των μαθητών πάνω στα κείμενα.

Η Λογοτεχνία (ποίηση, πεζογραφία, θέατρο) είναι αγαπητή στα παιδιά λόγω της πλοκής των ιστοριών της, της δράσης των ηρώων, αλλά και της αφαίρεσης, της φυγής από την πραγματικότητα προς τον κόσμο της φαντασίας.

Από διδακτικής άποψης θεώρησα πως ήταν ένα μέσο εφαρμογής των κανόνων Γραμματικής και Συντακτικού, εκμάθησης του Λεξιλογίου και κυρίως ομαδικής εργασίας.

Το 1992 λοιπόν, ίδρυσα το Εργαστήρι Μετάφρασης Γαλλικών Λογοτεχνικών Κειμένων.

Έκτοτε πραγματοποίησα με τους μαθητές των τμημάτων που δίδαξα αλλά και με τους άλλους μαθητές του σχολείου, πολλές εκδηλώσεις με στόχο πέρα από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και του πολιτισμού, την αγάπη για το σχολείο και τα γράμματα, και την αξία της συνεργασίας και της συμφιλίωσης.

Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας στην αρχή φάνηκε δύσκολος, όμως με την πάροδο του χρόνου έγινε απλός, απαραίτητος και χρήσιμος, γιατί μέσα από την ομαδική δουλειά «ζυμωνόταν» η προσέγγιση θύτη και θύματος με κατάληξη την ήρεμη συνύπαρξη και ενδεχομένως την φιλία.

Δημιουργήθηκε έτσι ένα ήρεμο και ευχάριστο περιβάλλον, ώστε ούτε εγώ ως διδάσκουσα να κουράζομαι από την προσπάθεια για μια στείρα ύλη, ούτε οι μαθητές μου να ένιωθαν ανία, δυσφορία και άρνηση για το μάθημα, οι δε αντίπαλοι σκέψη για την μάχη.

Βρήκα λοιπόν κείμενα, τα οποία προσφέρονταν προς επεξεργασία, είχαν θέματα συναφή προς την βία, τον φόβο, το ίδιο το bullying, τις φυλετικές διακρίσεις, τις πολιτισμικές διαφορές, το περιβάλλον και άλλα όμοια που εκτός από την σπουδαιότητά τους περιείχαν και παραδείγματα εφαρμογής και εμπέδωσης των κανόνων της ξένης γλώσσας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τρόπος Δράσης

1. Έμπνευση εμπιστοσύνης στους μαθητές.

Είναι καθαρά θέμα αποκλειστικό του διδάσκοντα να αποκτήσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του. Οι μαθητές είναι οι πιο δύσκολοι και οι πιο αδέκαστοι κριτές. Δεν παίρνουν στα σοβαρά τον μαθητοπατέρα, ούτε σέβονται τον τρομερό, τον φοβούνται. Αγαπούν τον δάσκαλο που τους αγαπάει και που μπορούν να βασιστούν σ' αυτόν.

2. Χωρισμός σε ομάδες, στις οποίες ανήκαν μαθητές και από τις δύο πλευρές, δηλ. θύτες, θύματα καθώς και οι υποστηρικτές² και από κοινού ανάλυση, επεξεργασία και μετάφραση των κειμένων.

3. Ανάθεση δραστηριοτήτων και καθηκόντων παράλληλα με την διδασκαλία π.χ. φροντίδα για τον καλλωπισμό και στολισμό του σχολείου εν όψει της παρουσίασης των κειμένων εκτός τάξης, συμμετοχή στην εφημερία στα διαλείμματα κ.α.

² Θεωρώ ότι για το Γυμνάσιο είναι πιο δόκιμος ο όρος του υποστηρικτή από αυτόν του οπαδού. Ο οπαδός είναι σε μεγαλύτερες ηλικίες, και πιο δραστήσιος, πηγαίνει κατ' ευθείαν στην πράξη και ενίοτε συντάσσεται με φανατισμό προς τον θύτη και κυρίως τα επιχειρήματά του σε ενδεχόμενη ανάκριση περιέχουν μεγαλύτερη δολιότητα απ' αυτά του μικρού έφηβου.

Προϋπόθεση

Συνεργασία με τον Σύλλογο καθηγητών και τους γονείς και συνεχής επίβλεψη καθ' όλη την διάρκεια του έτους.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς, οι καθ' ύλην αρμόδιοι, στερούνται κατάρτισης και ενημέρωσης για ένα τόσο σοβαρό θέμα όπως είναι το bullying. Οι επίσημοι φορείς περιορίζονται σε αραιές ανακοινώσεις υπό τύπον έρευνας και στατιστικών διαγραμμάτων σε ημερίδες που τις παρακολουθούν κατ' επιλογήν άτομα. Η Ελληνική κοινωνία στο σύνολό της αγνοεί το φαινόμενο.

Αναλαμβάνουν λοιπόν την διαφώτιση και την δράση άλλοι φορείς μη κυβερνητικοί, όπως το Χαμόγελο του Παιδιού που με το άνοιγμά του στην Ελληνική κοινωνία και τις εκδηλώσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, αποδεικνύει ολοένα και περισσότερο την χρησιμότητά του και την ευεργεσία του.

Τα στάδια

1. Ανάγνωση των κειμένων στην τάξη και σταδιακός χωρισμός σε ομάδες, στην αρχή με όμοια μέλη και σταδιακά με τους θύτες και τα θύματα μαζί.
2. Επεξεργασία και προετοιμασία για την παρουσίαση.

Στις συναντήσεις εντός και εκτός λειτουργίας του σχολείου, αναδείχθηκε μέσα από τον διάλογο η σοβαρότητα του προβλήματος, επαναπροσδιορίστηκαν οι σχέσεις, έσπασε η σιωπή των θυμάτων και των θυτών, εμφανίστηκαν οι δεξιότητες και των δύο πλευρών, αποδυναμώθηκαν οι δυνατοί και διετέθη περισσότερος χρόνος στην προετοιμασία της παράστασης και των εκδηλώσεων, παρά της συμπλοκής.

3. Ερωτηματολόγιο σε όλους τους μαθητές του σχολείου στο τέλος της χρονιάς με θέμα τις εμπειρίες τους ως θύματα και την αντιμετώπιση του προβλήματός τους. Οι απαντήσεις, ανώνυμες, εκτυπώνονταν και αναρτώντο σε περίοπτη θέση στην είσοδο του σχολείου, η οποία χρησίμευε και ως χώρος υποδοχής των γονέων, αλλά και

εκθέσεων. Χρήσιμο είναι το ερωτηματολόγιο να δίνεται και στην έναρξη της χρονιάς, πριν τη δράση.

4. Παρουσίαση των έργων. Τα έργα παρουσιάστηκαν και εντός τάξης και εκτός, σε ειδικές εκδηλώσεις, όπως ημέρα της ποίησης, ημέρα Γαλλοφωνίας, μαθητικό συνέδριο για το περιβάλλον (Μ.Κ.Ο. Ελλάδα Καθαρή), έτος αστρονομίας, ημέρα θεάτρου, ημέρα παιδικού βιβλίου αλλά και σε γιορτές και επετείους ή στην λήξη των μαθημάτων.

Χώρος παρουσίασης: Ελλείπει αίθουσας πολλαπλών χρήσεων, ο χώρος ήταν η αυλή του σχολείου, αλλά και αμφιθέατρα των συνεργαζομένων με το σχολείο φορέων και διοργανωτών όπως το Πνευματικό κέντρο του Δήμου Αθηναίων, το Γαλλικό Ινστιτούτο, το Ινστιτούτο Γκαίτε, το Κέντρο Εκδηλώσεων και Ομιλιών κ.α.

Τα κείμενα

(Επιλογή - Αποσπάσματα)

Σάρλ Μποντιέρ: Άλμπατρος

Συχνά για να περάσουνε την ώρα οι ναυτικοί

Άλμπατρος πιάνουνε, πουλιά μεγάλα της θαλάσσης

Που ακολουθούνε σύντροφοι, το πλοίο, νωχελικοί

Καθώς γλιστράει στου ωκεανού τις αχανείς εκτάσεις.....

Πώς κείτεται έτσι ο φτερωτός ταξιδευτής δειλός!

Τ' ωραίο πουλί τι κωμικό κι αδέξιο που απομένει!

Ένας τους με την πίπα του το ράμφος του χτυπά

Κι άλλος χωλαίνοντας το πως πετούνε παρασταίνει.

(Μετάφραση: Αλέξανδρος Μπάρας)

(Εργαστήρι Μετάφρασης Γαλλικών Κειμένων-Πρότυπο μετάφρασης από το παράρτημα των κειμένων που είναι αφιερωμένο στην ξένη λογοτεχνία της Γ' τάξης Γυμνασίου. Σχολ. Έτος 2000-2001)

Ζακ Πρεβέρ: Ο κακός μαθητής

Όχι λέει με το κεφάλι
αλλά ναι με την καρδιά
ναι σ' αυτόν που αγαπάει
όχι στον καθηγητή

.....

Και περ' απ' του δασκάλου τις φοβέρες
Και των παιδιών- θαυμάτων το γιουχάισμα
με κιμωλίες πολύχρωμες
στης δυστυχίας τον μαυροπίνακα
την ευτυχία ζωγραφίζει.

*(Εργαστήρι μετάφρασης Γαλλικών λογοτεχνικών κειμένων/Σχ. Έτος 20012002 - 42ο
Γυμνάσιο Αθηνών)*

Λ. Σεντάρ Σενγκόρ: Ποίημα στον λευκό αδελφό μου.

Αγαπημένε λευκέ αδελφέ,
Όταν γεννήθηκα, ήμουν μαύρος,
Όταν μεγάλωσα, ήμουν μαύρος,
Όταν είμαι στον ήλιο, είμαι μαύρος
Όταν αρρωσταίνω, είμαι μαύρος
Όταν θα πεθάνω, θα είμαι μαύρος.
Ενώ εσύ, λευκέ άντρα,
Όταν γεννήθηκες, ήσουν ροδαλός
Όταν μεγάλωσες ήσουν λευκός.

Όταν είσαι στον ήλιο, γίνεσαι κόκκινος,

Όταν κρυώνεις, γίνεσαι μελανός,

Όταν φοβάσαι γίνεσαι πράσινος,

Όταν είσαι άρρωστος, γίνεσαι κίτρινος,

Όταν θα πεθάνεις, θα γίνεις γκριζός.

Λοιπόν, από τους δυο μας

Ποιος είναι ο έγχρωμος;

(Συμμετοχή και βράβευση του Σχολείου στον διαγωνισμό Γαλλοφωνίας Σχ. Έτος 2006-2007/42ο Γυμνάσιο Αθηνών)

Αν. Ντε Σαιντ Εξυπερύ: Απόσπασμα από τον μικρό πρίγκιπα.

Συνομιλία με την αλεπού.

.....Σε παρακαλώ, ημέρωσέ με, του είπε.

Θέλω βέβαια, της αποκρίθηκε ο μικρός πρίγκιπας, μα δεν με παίρνει ο καιρός. Έχω ν' ανακαλύψω φίλους και πολλά πράγματα να γνωρίσω.

Δεν γνωρίζει κανείς παρά τα πράγματα που ημερώνει, είπε η αλεπού.

Οι άνθρωποι δεν έχουν πια καιρό να γνωρίσουν τίποτα. Τ' αγοράζουν όλα έτοιμα στα εμπορικά. Καθώς όμως δεν υπάρχουν εμπορικά που πουλάνε φίλους, οι άνθρωποι δεν έχουν πια φίλους.

Αν θες ένα φίλο, ημέρωσέ με!.....

(Μετάφραση Στρατή Τσίρκα)

(Παράσταση στο τέλος της σχ. χρονιάς 2006-2007 μαζί με αποσπάσματα από την Αντιγόνη του Ζαν Ανούιγ, τις Δούλες του Ζαν Ζενέ και τον Θαυματοποιό του Μπράιαν Φρίελ από μαθητές Α'Β' και Γ' τάξης.)

Κική Δημουλά: Ο πληθυντικός αριθμός

.....

Ο φόβος,

όνομα ουσιαστικών,
στην αρχή ενικός αριθμός
και μετά πληθυντικός: οι φόβοι.

Οι φόβοι
για όλα από δω και πέρα.....

Η μνήμη,
κύριο όνομα των θλίψεων,

ενικού αριθμού,
μόνον ενικού αριθμού
και άκλιτη.

Η μνήμη, η μνήμη, η μνήμη.

.....

Από την συλλογή της «Το λίγο του κόσμου»

(Μετάφραση από τους μαθητές της Γ' τάξης για το αφιέρωμα στην Κική Δημουλά
16-4-2010, με συνδιοργανωτή το σχολείο)

Γιασμινά Ρεζά: Ο θεός της σφαγής

Η ιστορία εκτυλίσσεται στο καθιστικό μιας αστικής οικογένειας προκειμένου δύο ζευγάρια να επιλύσουν την διαφορά τους που προκλήθηκε από τον ξυλοδαρμό και τον τραυματισμό του γιου της μιας από τον γιο της άλλης. Ο διάλογος των δύο ζευγαριών όχι μόνο δεν επιτυγχάνει, αλλά καταλήγει στην αποσύνθεση των συζύγων μεταξύ τους και στην επί σκηνής σύγκρουση.

Εκτός του bullying που είναι και η αφορμή της συνάντησης των τεσσάρων ηρώων, η Ρεζά αναφέρεται και σε πολλά άλλα θέματα που «εισβάλλουν» κατά την πορεία του διαλόγου όπως η διαφθορά, ο πόλεμος στο Νταρφούρ, η οπλοκατοχή από τα παιδιά, έτσι ώστε ο θεατής να αντιληφθεί ότι και το bullying είναι εξ' ίσου θέμα που χρήζει της παγκόσμιας προσοχής και αντιμετώπισης.

(Το ανωτέρω έργο σε μετάφραση και διασκευή δική μου παρουσιάστηκε από μαθητές Β' και Γ' τάξης στο τέλος της Σχ. χρονιάς 2010-2011)

Ιωακείμ ντι Μπελαί: Ευτυχισμένος ειν' αυτός που σαν τον Οδυσσέα.....

Ευτυχισμένος ειν' αυτός που σαν τον Οδυσσέα,
μακρύ ταξίδι έκανε και σαν αυτόν που πήρε
το δέρας το ολόχρυσο και νικητής ξανάρθε
πέιρα γεμάτος, σύνεση με τους δικούς να ζήσει
τα χρόνια που του μένανε.....

*(Εργαστήρι μετάφρασης Γαλλικών κειμένων. Διαγωνισμός Γαλλοφωνίας
2010/Βράβευση της Γ' τάξης του σχολείου.)*

Συμπεράσματα**A**

1. Το bullying παρουσιάζεται σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου από αγόρια και κορίτσια.
2. Η συχνότητα και η ένταση των περιστατικών ποικίλουν από τάξη σε τάξη.
3. Τα αίτια της συμπλοκής εντός του σχολείου είναι μόνο οι αφορμές. Τα πραγματικά αίτια είναι βαθύτερα.
4. Το αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία, ιδιαίτερα της τελευταίας εικοσαετίας, αποδεικνύονται εντελώς ακατάλληλα για την προσοχή των μαθητών κατά την ώρα της διδασκαλίας και της μελέτης.
5. Ο μαθητής με τα μάτια του γονέα του βλέπει πλέον το Σχολείο ως κέντρο εξυπηρέτησης, είτε με σκοπό την απόκτηση τίτλου απόλυσης Γυμνασίου για βιοποριστικούς λόγους, είτε Λυκείου για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

B

1. Η ενασχόληση των μαθητών με κείμενα εκτός ύλης, χωρίς γραμματική, συντακτικό, ασκήσεις κλπ, παρά μόνο με λεξιλόγιο και μετάφραση, δηλ. με κάτι

εξωσχολικό που στην ουσία ήταν σχολικό, έκανε τα projects ελκυστικότερα και την εφαρμογή της Γραμματικής και του Συντακτικού ευκολότερη και πρακτικότερη.

2. Έπαψαν σταδιακά οι έριδες και ορισμένοι μαθητές συμφιλιώθηκαν μεταξύ τους.
3. Οι «νταήδες» δεν ξαναδημιούργησαν πρόβλημα και οι σιωπηλοί ξεθάρρεψαν.
4. Και οι δύο πλευρές έδειξαν προσόντα σχετικά με το ταλέντο και την ευφυΐα, αλλά και την ανάγκη για αναγνώριση και επιβράβευση.
5. Αναδείχθηκε το σχολείο ως σοβαρός χώρος παιδείας και όχι μόνο στην γειτονιά αλλά και στην ευρύτερη περιοχή.

Προτάσεις

1. Κατάρτιση και ενημέρωση όλων των φορέων διαχείρισης του φαινομένου.
2. Καθιέρωση ημέρας διαλόγου των αντιπάλων εν είδει Γενικής Συνέλευσης, όχι όμως δικαστηρίου ή δεκαπενταμελούς. Στην συνέλευση θα γίνεται διάλογος ανάμεσα στους θύτες, τα θύματα, και τους υποστηρικτές και θα συντονίζουν ο Διευθυντής του σχολείου, ένας εκπαιδευτικός, ένας γονέας και ένας μαθητής και βεβαίως ο ψυχολόγος, αν υπάρχει.
3. Υποχρεωτική παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία.
4. Συμπλήρωση του μαθήματος της Αγωγής Πολίτη με κεφάλαιο για τον σχολικό εκφοβισμό.
5. Αναβάθμιση του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στον Πολιτισμό, την Παράδοση, την Τέχνη, αλλά και τις δεξιότητες και το ταλέντο των μαθητών.
6. Μεγαλύτερη προσοχή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και σωστότερες μέθοδοι εφαρμογής της.

Επίλογος

Μέσα από την δράση για τον πολιτισμό και την ανάδειξη της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων, δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα, για να προοδεύσει κάθε κοινωνία, μικρή ή μεγάλη, είτε σχολείο είναι αυτό είτε πολιτεία.

Δράση σημαίνει γνώση, δουλειά, ανταμοιβή και πολιτισμός, ειρηνική συμβίωση, κατανόηση, αποδοχή της διαφορετικότητας, σεβασμός στον συνάνθρωπο και το περιβάλλον.

Κλείνοντας, παραθέτω το ποίημα του Νίκου Παππά «Ο μικρός λαγός.»

Μιλάει για τον κατατρεγμό του μικρού ζώου και του ποιητή από τα θεριά του δάσους και της κοινωνίας.

Το ποίημα αυτό οι μαθητές μου το ανέλυσαν, το επεξεργάστηκαν και αφού το έγραψαν πάνω σε αυτοσχέδιους χαρταετούς-μινιατούρες, σε σαΐτες και караβάκια, την ημέρα της ποίησης, 21 Μαρτίου του έτους 2009, το μοίρασαν μαζί με άλλα ποιήματα Ελλήνων και Ξένων στους περαστικούς μπροστά στην στάση του metro «Πανεπιστήμιο.»

Ο μικρός λαγός

(Σήματα από μία τρικυμία-1962)

Όταν ήμουνα πέντε χρονών

η δασκάλα μου μού είχε μιλήσει

για τη ζωούλα του μικρού λαγού.

Για τη δειλή καρδιά του

τ' ανήσυχα πόδια του

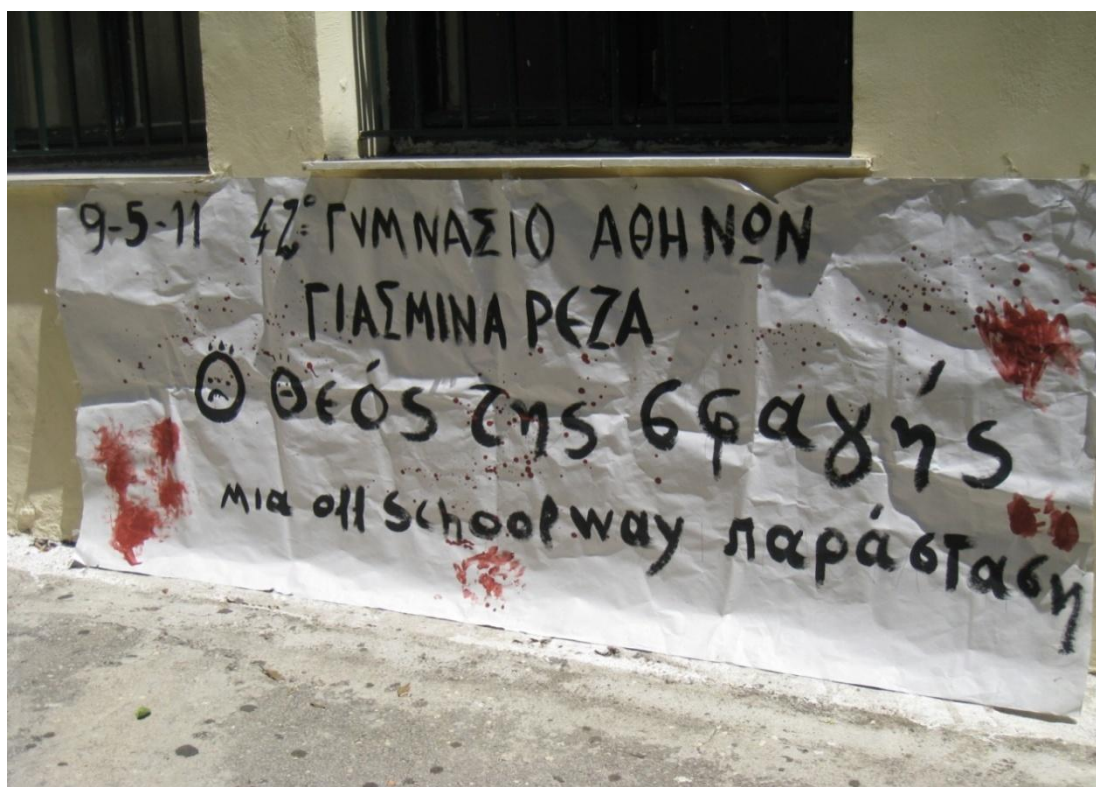
για τα σταφύλια που έκλεβε απ' την αυλή μας

για τα θεριά του κόσμου που τον κυνηγούν.

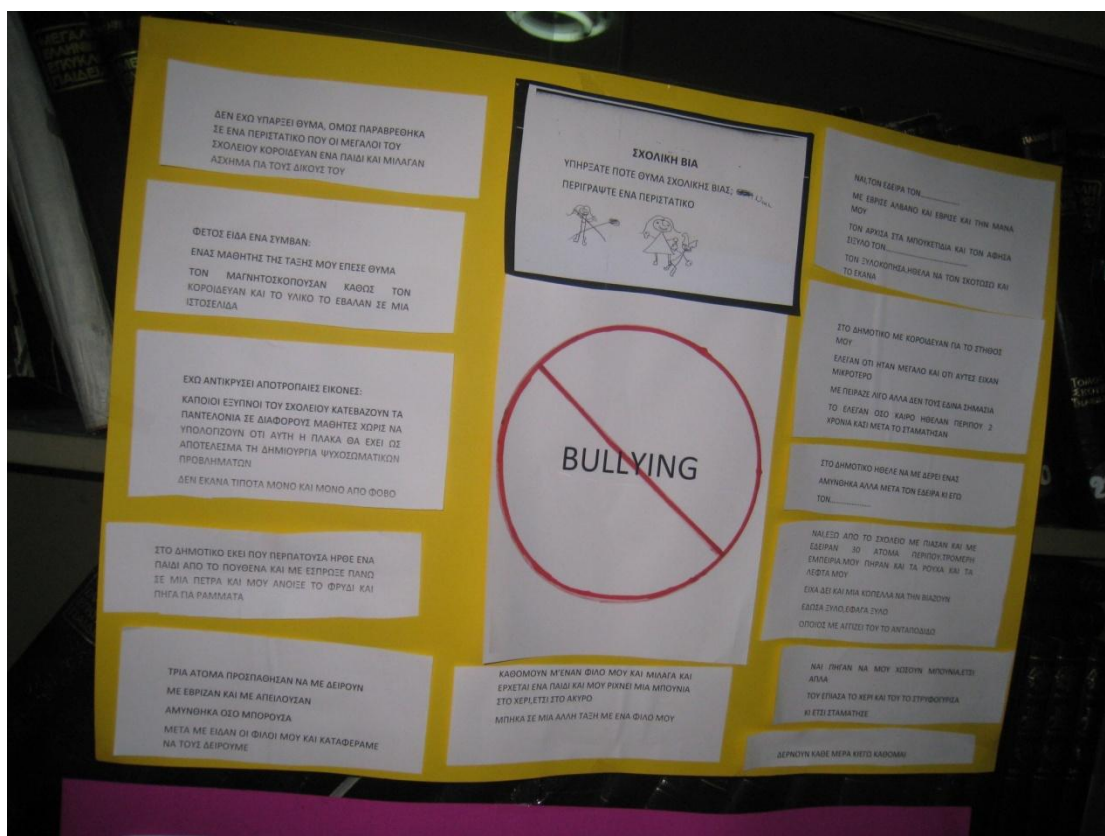
Κάτω από το θρανίο μου ξεδίπλωνα

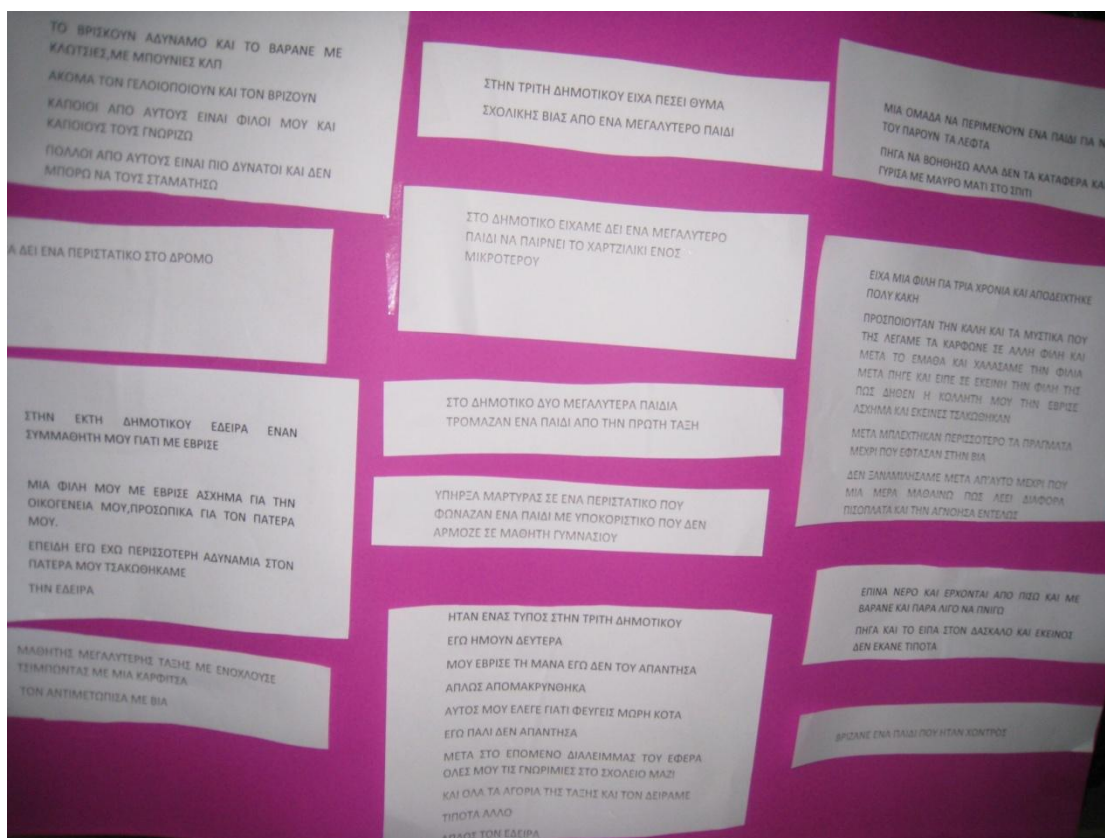
τ' άσπρο μου μαντηλάκι
για να μαζέψω τα δάκρυά μου.
Μεγάλωσα.
Η δασκάλα μου θα 'γινε γιαγιά,
εγώ γυρίζω με τους στίχους μου στους δρόμους
ο μικρός λαγός θα πέθανε
μ' ακόμα τα θεριά του κόσμου θα τον κυνηγούν
κι αυτόν κι εμένα....

Οπτικό Υλικό



Αφίσα της σχολικής παράστασης «Ο θεός της σφαγής».





Ανάρτηση σε περίοπτη θέση των προσωπικών εμπειριών των μαθητών όσον αφορά στο bullying.



Το σκηνικό της παράστασης «Ο θεός της σφαγής».

Βιβλιογραφία

A. Γενική

Miller, B. (2002). Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. ΚΕΝΤΡΟ UNESCO.

Οίweis, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Ε.Π.Υ.Ψ.Ε. 2009.

Οίweis, D., Συλλογικό (2010). Μίλα, μη φοβάσαι. Ε.Π.Υ.Ψ.Ε.2010.

Tremplay, R., Odile, J. (2008). Prevenir la violence dès la petite enfance. Centre d'excellence pour le developement des jeunes enfants.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη, Μεταίχμιο.

Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία, Νομική Βιβλιοθήκη.

Δραγάση-Σηφάκη, Ε. (1998). Σωστοί γονείς, ευτυχισμένα παιδιά, Καστανιώτης.

Ντραγκωρς, Ρ. (1976). Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη, εκδ. Γλάρος.

Τσιάντης, Γ. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ε.Π.Υ.Ψ.Ε 2010.

Β. Ειδική

Collection Litteraire Lagarde et Michard : XVI Siècle, Borda, 1971.

De Saint Exupéry, An. (1968). Le petit prince, Gallimard, 2007.

Prevert, J. (1988). Paroles, Folio-Gallimard.

Reza, J. (2007). Le dieu du carnage. Albin Michel.

Senghor, L.S. (2006). Oeuvre poetique, Seuil.

Δημουλά, Κ. (1990). Το λίγο του κόσμου, Στιγμή.

Ντε Σαίντ Εξυπερύ, Αν. (1968). Ο μικρός πρίγκηπας, Ηριδανός.

Συλλογικό. (2000). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ.

Τραπεζιώτης, Γ. (2005). Φάκελος Εκπαίδευση – Μετανάστες στα θρανία, Περιοδικό ΜΕΤΡΟ, τ. 114.

Φωτάρα, Δ. (2010). Σχόλια για τον θεό της σφαγής, Φιλολογική Πρωτοχρονιά.

**ΑΙΘΟΥΣΑ SALON AEGINA: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ / ROOM SALON AEGINA: TREORIES AND GOOD
PRACTICES**

**Η συνδρομή της γραφολογικής επιστήμης στην προληπτική
διάγνωση εκφοβιστικών συμπεριφορών – Κάποια πρώτα ερευνητικά
πορίσματα^{Eng.Ab}**

Ευδοξία Ζ. Φασούλα

Δ.Ν. Δικηγόρος – Δικαστική και Αναλυτική Γραφολόγος

evdoxiaz.fasoula@yahoo.gr

Περίληψη

Η εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς προϋποθέτει ένα δυνητικό δίπολο «θύτη – θύματος» και ένα κύκλο «παρατηρητών». Λόγω της συνθετότητας του φαινομένου η εφαρμογή ποικίλων διαγνωστικών προσεγγίσεων διεπιστημονικού χαρακτήρα φαίνεται ν' αποτελεί μονόδρομο για την προληπτική αντιμετώπισή του. Στη φαρέτρα των ειδικών θα μπορούσε να προστεθεί, ως εναλλακτικό διαγνωστικό εργαλείο, και η γραφολογική ανάλυση των δυνητικά εμπλεκόμενων μερών. Η ευαισθητοποίηση γονιών, παιδαγωγών, ψυχολόγων και άλλων επαγγελματιών του πεδίου μπροστά στα σημάδια «συναγερμού» παιδικών / εφηβικών γραφών συνιστά μία νέα προληπτική οδό με ανεξερεύνητες ακόμα πλην όμως αρκετά σημαντικές διαγνωστικές δυνατότητες. Από την αξιολόγηση των πρώτων σχετικών ερευνητικών δεδομένων προκύπτουν ενδιαφέροντες συσχετισμοί «γραφικής συμπεριφοράς» και εκφοβιστικών φαινομένων.

Λέξεις κλειδιά: γραφολογία, γραφολογικές έρευνες, ψυχολογία, σχολικός εκφοβισμός, βία.

Abstract

The manifestation of bullying involves a potential dipole of “perpetrator – victim” and a circle of “observers”. Due to the complexity of the phenomenon the application of varying multidisciplinary diagnostic approaches seems to be the only way to preventive action. The handwriting analysis could be used as an alternative diagnostic tool. The awareness of parents, educators, psychologists and other professionals in front of the “alarm” signs in children's and adolescent's writings constitutes a new preventive road with yet unexplored but quite important diagnostic possibilities. The evaluation of the first relevant research data highlights interesting correlations between “graphological behavior” and bullying phenomena.

Keywords: graphology, graphological research, psychology, bullying, violence.

Εισαγωγικά περί της γραφολογικής επιστήμης

Με την «στενή» έννοια η γραφολογία μελετά τη γραφική κίνηση του ατόμου με σκοπό τη διάγνωση του χαρακτήρα του γράφοντος προσώπου (αναλυτική / ψυχοδιαγνωστική ή χαρακτηρισολογική γραφολογία). Με την έννοια αυτή η γραφολογία διακρίνεται σαφώς από τη λεγόμενη δικαστική γραφολογία με βασικό αντικείμενο έρευνας την εξακρίβωση της γνησιότητας ή «πατρότητας» ενός εγγράφου (Αλεξιάδης, 2006).

Με την «ευρεία» έννοια η γραφολογία συνιστά τον ευρύτερο επιστημονικό χώρο μελέτης της γραφικής κίνησης του ανθρώπου, νοούμενης ως ιδιαίτερης ανθρώπινης συμπεριφοράς με υψηλή εξατομικευτική αξία, στο πλαίσιο της οποίας αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται επιμέρους γραφολογικοί κλάδοι ανάλογα και με το ειδικότερο σκοπό επιστημονικής διερεύνησης της γραφοκινητικής δραστηριότητας (Κηπουράς, 2009), όπως:

- για την ψυχολογική διερεύνηση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του γράφοντος (αναλυτική ή ψυχοδιαγνωστική ή χαρακτηρισολογική γραφολογία),

- για τον εντοπισμό της ταυτότητας του γράφοντος και για τον έλεγχο της γνησιότητας των εγγράφων (δικαστική ή συγκριτική γραφολογία),
- για την επισήμανση κλίσεων – τάσεων αλλά και γραφοκινητικών δυσχερειών στην παιδική ή εφηβική ηλικία (γραφολογία της παιδικής και εφηβικής ηλικίας ή εξελικτική γραφολογία),
- για σκοπούς ατομικού επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής κατά την πρόσληψη προσωπικού (γραφολογία επαγγελματικού προσανατολισμού),
- για τη διερεύνηση της συμβατότητας συντρόφων, τον προσδιορισμό του προφίλ και των σχέσεων των μελών μιας οικογένειας (οικογενειακή γραφολογία).

Η ψυχοδιαγνωστική γραφολογία βρίσκει εφαρμογή στο δικαστικό τομέα, συνεπικουρώντας τη λεγόμενη εγκληματολογική πραγματογνωμοσύνη, στις περιπτώσεις που ζητείται η σκιαγράφηση του προφίλ της προσωπικότητας ενός δράστη που άφησε χειρόγραφο σημείωμα στον τόπο του εγκλήματος ή αλλού. Ταυτοχρόνως συνδράμει την εγκληματολογική επιστήμη στις περιπτώσεις ανάπτυξης θεωρητικών και ερευνητικών μοντέλων πρόβλεψης παραβατικής και προ-παραβατικής συμπεριφοράς ιδίως ανηλίκων ατόμων (Φασούλα, 2004, Bravo, 2001, Balloni / Bisi , 1996, Zucchi, 1998).

Σπουδαίοι Έλληνες θεωρητικοί της αρχαιότητας είχαν από νωρίς κατανοήσει την ιδιαίτερη εξατομικευτική αξία της γραφής και την άρρηκτη σχέση της με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του γράφοντος ατόμου. Στο «Περί ερμηνείας» ο Αριστοτέλης αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στο βαθμό που η ομιλία αντικατοπτρίζει την ψυχή, ομοίως και η γραφή εκφράζει την αντίληψη και γενικά την προσωπικότητα του φορέα της (Κουράκης, 1991). Στον Δημήτριο τον Φαληρέα αποδίδεται κατά τον Locard η εξής ρήση: «η γραφή καθρεπτίζει την ψυχή, μπορούμε δε δια της γραφής να διαγνώσουμε το ήθος του συγγραφέα» (Θωμάς, 1971). Επομένως ήδη από την ελληνική αρχαιότητα είχε αρχίσει να γίνεται αντιληπτό ότι «πίσω από το γραφικό χαρακτήρα υπολανθάνει ένα σύνολο ψυχικών λειτουργιών» (Πανούσης, 2000, σελ. 201).

Παρά το γεγονός ότι «η σύνδεση του γραφικού χαρακτήρα με την ιδιοσυγκρασία του προσώπου, με τις ψυχικές του λειτουργίες, είναι πλέον κοινά αποδεκτή» (Πανούσης, πρόλογος σε Φασούλα, 2007, σελ. 13), η γραφολογία και ιδίως ο ψυχοδιαγνωστικός κλάδος αυτής δέχθηκε κριτική, που επικεντρώνεται στο ζήτημα του κατά πόσο πρόκειται πράγματι για επιστήμη (Βαλληδράς, 1982). Εγείρονται επίσης θέματα που αφορούν την επιστημονική αυτονομία της γραφολογίας, το κατά πόσο δηλαδή αποτελεί αυτόνομο επιστημονικό κλάδο ή πρόκειται για απλή «τεχνική», υπαγόμενη στην επιστήμη της ψυχολογίας.

Στον αντίποδα αυτών των αρνητικών κριτικών τοποθετούνται οι μελέτες των Yalon et al. (1992) καθώς και η ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα απαντητική της κριτικής του Ben – Shakhar δημοσίευση του καθηγητή Cristofanelli P. (1998).

Εξάλλου τρεις πρόσφατες σημαντικές διεπιστημονικές έρευνες με συμμετοχή γραφολόγων και επιστημόνων άλλων ειδικοτήτων (ψυχιάτρων και ψυχολόγων) κατέδειξαν τη διαγνωστική αξία της γραφολογικής επιστήμης κατά τον εντοπισμό συμπτωμάτων της γραφικής κίνησης, τα οποία συνδέονται με διεγνωσμένη καταθλιπτική συμπεριφορά. Ειδικότερα η έρευνα των Mouly S. et al. (2007) ανέδειξε την ικανότητα των συμμετεχόντων γραφολόγων να προβλέψουν την «αυτοκτονικότητα» ασθενών με διαταραχές συναισθήματος σε ποσοστό 80%. Επίσης οι έρευνες των Banchi L. et al. (2004) και των Pellegrini P. et al. (2010) ανέδειξε ικανοποιητικού βαθμού ικανότητα εντοπισμού της κατάθλιψης από τους συμμετέχοντες γραφολόγους.

Τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα έρχονται να προστεθούν στα ενθαρρυντικά για τη γραφολογική επιστήμη συμπεράσματα της παλαιότερης διεπιστημονικής έρευνας των Balloni A. / Bisi R. (1996), η οποία είχε καταδείξει τη διαγνωστική αποτελεσματικότητα της γραφολογικής ανάλυσης στην περίπτωση σκιαγράφησης της προσωπικότητας δραστών σοβαρών εγκληματικών ενεργειών, συγκρίνοντάς την με παραδοσιακά ψυχομετρικά τεστ, όπως τη δοκιμασία με βάση την κλίμακα ευφυΐας Wechsler (WAIS) και το προβολικό ψυχομετρικό εργαλείο “Rorschach”.

Σήμερα είναι πλέον σαφές ότι η γραφολογία διακρίνεται από ανορθολογικές δραστηριότητες, όπως είναι η αστρολογία, από την οποία απουσιάζει τόσο το άμεσο

εμπειρικό γνωστικό αντικείμενο όσο και η ορθολογική επεξεργασία αυτού. Επίσης η γραφολογία δεν είναι μία απλή τεχνική, διότι εξελίσσεται όχι μόνο επί τη βάσει απλών μεθόδων εφαρμογής αλλά κυρίως βασιζόμενη σε πλούσιες και σύνθετες έννοιες και θεωρίες των γραφολογικών φαινομένων. Η γραφολογική ανάλυση εξάλλου δεν στηρίζεται στη διαισθητική ή συναισθηματική προσέγγιση αλλά πρωτίστως στη λογική και κριτική ερμηνευτική επεξεργασία των ευρημάτων της βάσει των συγκεκριμένων θεωριών και συστηματικών μεθόδων της.

Η γραφολογική επιστήμη αποτελεί αυτόνομο επιστημονικό κλάδο, διακρίνεται δε από την επιστήμη της ψυχολογίας, καθώς έχει ξεχωριστό επιστημονικό αντικείμενο μελέτης, έχει αναπτύξει δικές της θεωρίες και μεθόδους επιστημονικής προσέγγισης των ερευνώμενων από αυτή φαινομένων, καθώς και συγκεκριμένα πεδία εφαρμογών των πορισμάτων της (Galeazzi και Peugeot, 1994, Buquet, 2001).

Τα παραπάνω συνοψίζονται με εύστοχο τρόπο από τον αείμνηστο Δημήτριο Βαλληνδρά (1982, σελ. 20 – 21): «Η Γραφολογία θεμελιώνεται ως επιστήμη γιατί: αποτελείται από το σύνολο των γνώσεων που αναφέρονται στον γραφικό χαρακτήρα του ατόμου, δηλ. σε μία από τις σπουδαιότερες εκφράσεις της ανθρώπινης προσωπικότητας· έχει δικό της αντικείμενο έρευνας, τη μελέτη του ανθρώπινου γραφικού χαρακτήρα και των ιδιορρυθμιών του και της σχέσεώς του προς τις ιδιορρυθμίες του ψυχολογικού χαρακτήρα του προσώπου· έχει δική της μέθοδο έρευνας, τη γραφολογική ανάλυση· χρησιμοποιεί το πείραμα και την παρατήρηση ως μεθόδους έρευνας του αντικειμένου της· τέλος, έχει πρακτικές εφαρμογές. Η χρησιμοποίηση των πορισμάτων και άλλων επιστημών αποτελεί και γι' αυτήν όπως και για πολλές επιστήμες αναγκαιότητα που δεν θέτει υπό αμφισβήτηση την αυτονομία της».

Η γραφολογία ως εναλλακτικό διαγνωστικό εργαλείο

Η γραφή αποτελεί πράγματι ιδιαίτερο είδος ανθρώπινης συμπεριφοράς, στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό μοντέλο εκμάθησης, παγιώνεται μέσω του ατομικού γραφοκινητικού αυτοματισμού και μετουσιώνεται σε σταθερές γραφικές

φόρμες κατάλληλες προς αναγνώριση του γράφοντα. Ταυτόχρονα όμως η γραφική κίνηση εξελίσσεται, βελτιώνεται ή αλλοιώνεται, υποκείμενη κάθε φορά στις δυνάμεις εξωγενών και ενδογενών αλληλεπιδράσεων (Feder/Majnemer, 2007). Εύστοχα η γραφή περιγράφεται ως μία περίπλοκη νευροαναπτυξιακή διαδικασία που αφορά πολλαπλούς μηχανισμούς (οπτικούς, κιναισθητικούς, αυτόματης μηχανικής μνήμης και οπτικοποίησης) και συνδέεται ουσιαστικά με την εγκεφαλική κυριαρχία (Luigi, 1984, Deragna, 2003).

Εξάλλου η γραφή, που τόσο οντολογικά όσο και ανθρωπολογικά τοποθετείται στα ανώτερα επίπεδα πνευματικής ανάπτυξης του ανθρώπου, μοιραία αντανακλά, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αλλά πάντως κατά τρόπο εξαιρετικά εκλεπτυσμένο, όλους τους παράγοντες γένεσής της: σώμα, πνεύμα και ψυχή (συνειδητό – υποσυνειδητό), κοινωνία και πολιτισμό. «Εγκεφαλογράφημα» κατά τον Palaferrri (1997), ψυχογράφημα των τάσεων και διαθέσεων μας αλλά και προϊόν μιας συγκεκριμένης κάθε φορά ιστορικής κοινωνίας, η γραφή είναι γεμάτη πολύτιμες πληροφορίες βιολογικού, ψυχολογικού και κοινωνιολογικού τύπου.

Η γραφή είναι ταυτόχρονα «ατομική», μοναδική και ανεπανάληπτη για τον κάθε γράφοντα. Το γραπτό αποτύπωμα της μελάνης επί του χάρτου έχει ισχύ δακτυλικού αποτυπώματος και βέβαια είναι κάτι παραπάνω από αυτό, καθώς δεν αποτελεί απλό βιολογικό ίχνος αλλά δημιουργήμα πάνω απ' όλα πνευματικό, της διανοίας του κάθε ανθρώπου. Η διαφορετικότητα, που τόσο όμορφα αρχίζει, από την παιδική ήδη ηλικία, να σχηματίζεται πάνω στο δεδομένο γραφικό μοντέλο, είναι αυτή που δίνει νόημα στην ίδια την επιστήμη της γραφολογίας. Δεν υφίσταται «καρμπόν» εκδοχή γραφής. Κάθε κίνηση του χεριού (ή οποιουδήποτε μέλους) στο χαρτί (ή αλλού) σηματοδοτεί την έναρξη και την εξέλιξη μέσα στο γραφικό χώρο της ατομικότητας και μοναδικότητας του γράφοντος προσώπου (Φασούλα, 2004). Οι φυσιολογικοί μηχανισμοί που παράγουν τη γραπτή κίνηση είναι συνδεδεμένοι με την κατάσταση του κεντρικού νευρικού συστήματος και ποικίλουν ανάλογα με αυτό. Ειδικότερα οι γραφικές κινήσεις βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις ιδιοσυστατικές ποικιλίες του νευρικού συστήματος και με τις στιγμιαίες τροποποιήσεις αυτού, καθώς και με τα ψυχικά φαινόμενα που αντιστοιχούν σε αυτές (Pellat, 1927).

Η δυνατότητα της γραφολογίας να αναλύει γραφές που έχουν παραχθεί σε «ανύποπτο» χρόνο τη βοηθά να εξελίσσεται σε ταχύ και ευέλικτο διαγνωστικό εργαλείο, καθώς αποφεύγεται το στρες μιας “ad hoc” εξέτασης ή προσωπικής επαφής και η «αλλοιωτική» του επίδραση επί της συμπεριφοράς του εξεταζόμενου. Οι πληροφορίες εκ της αυθόρμητης γραφικής κίνησης αρκετές φορές προκύπτουν περισσότερες από τις απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου, δίνοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του προσώπου (Botteri/Rampin, 1999). Η αμεσότητα εξάλλου της γραφής και η δυνατότητα ανάλυσής της χωρίς την παρουσία του εξεταζόμενου προσώπου επιταχύνει κατά πολύ τις διαδικασίες διάγνωσης, γεγονός πολύ σημαντικό για την επίσπευση της επέμβασης (ιατρικής, ψυχολογικής, παιδαγωγικής κλπ.) και την αποτελεσματικότητα αυτής (Φασούλα, 2004). Σε κάθε περίπτωση βέβαια θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ότι η γραφολογική ανάλυση μπορεί μεν να λειτουργήσει διαγνωστικά αλλά πάντα επικουρικά και ως αφετηριακό σημείο για την παραπομπή του ατόμου στον ειδικό (ψυχίατρο, ψυχολόγο), στον οποίο και μόνο ανήκει η τελική διάγνωση και φυσικά η θεραπευτική παρέμβαση (βλ. και άρθρο 6 του Ευρωπαϊκού Κώδικα Δεοντολογίας των Γραφολόγων, <http://adeg-europe.eu>). Στο επίκεντρο, επομένως, της γραφολογικής επιστήμης βρίσκεται ο άνθρωπος, ως μοναδική και ανεπανάληπτη ψυχοσωματική και πνευματική οντότητα και κλειδί ερμηνείας στο συγκεκριμένο αυτό επιστημονικό χώρο, η γραφή και εν γένει κάθε γραφοκινητική δραστηριότητα. Η δραστηριότητα αυτή με τον πλούτο των αντανακλούμενων πληροφοριών της, αποκωδικοποιείται από τον γραφολόγο και γίνεται πολύτιμος αρωγός στο πλευρό του γονιού, του παιδαγωγού, του γιατρού, του ψυχολόγου (Cristofanelli, 1995).

Η γραφολογική ερευνητική μελέτη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς

Η εφαρμογή της γραφολογικής ανάλυσης σε περιπτώσεις εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών και η συνακόλουθη γραφολογική έρευνα είναι πολύ περιορισμένη και καθώς διενεργείται συνήθως επί ατομικών περιπτώσεων και όχι επί αντιπροσωπευτικού δείγματος, έχει και μειωμένη μεθοδολογικά στατιστική αξία.

Πιο συχνές είναι οι γραφολογικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά ως προς τα επιμέρους φαινόμενα που παρατηρούνται στα πλαίσια επεισοδίων bullying, όπως η εκδήλωση κατάθλιψης (Soldati / Camosci, 2009) και οι νεανικές αυτοκτονίες (Moretti, 2010). Ομοίως, αν και σπανιότερα, έχουν διεξαχθεί γραφολογικές έρευνες για τα αίτια της συμπεριφοράς του θύτη, όπως π.χ. ενδοοικογενειακή βία (Torbidoni, 2008) ή η απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον (Frau, 2003).

Από τις παραπάνω τύπου έρευνες ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει εκείνη της Moretti L. (2003), η οποία διερευνά τη σχέση συγκεκριμένων γραφολογικών χαρακτηριστικών και της νεανικής επιθετικότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε επί δείγματος 70 ατόμων (44 αγόρια, 26 κορίτσια), ηλικίας 11 – 14 ετών. Σύμφωνα με τα εν λόγω ερευνητικά αποτελέσματα τα γραφολογικά γνωρίσματα που συνδέονται (εντοπίζονται) στις γραφικές χαράξεις νεαρών ατόμων με βίαιη συμπεριφορά είναι μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

- Γραφική πίεση με σημεία σπασμωδικής μελάνωσης (67%)
- Ελαφριά γραφική πίεση (40%) / Έντονη γραφική πίεση (35%)
- Μικρές μεσολεκτικές αποστάσεις (43%)
- Διάφορες γραφικές ανομοιογένειες (34%)
- Αριστερή κλίση (17%)
- Γωνίες (14%)
- Διστακτική γραφή (26%)
- Επιμελημένο γράψιμο (18%)

Αξιολογούμενη η ως άνω έρευνα διαπιστώνεται και πάλι η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και η συνακόλουθη μειωμένη στατιστική της αξία, που καθιστά προβληματική τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον και όπως ήδη επισημάνθηκε η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά τη σχέση γραφολογικών σημείων και γενικότερα βίαιων/προβληματικών συμπεριφορών της νεανικής ηλικίας, χωρίς να εστιάζει ειδικότερα στον σχολικό εκφοβισμό. Ωστόσο τόσο η συγκεκριμένη έρευνα όσο και άλλες που αναφέρθηκαν παραπάνω συνιστούν ένα πρώτο σημείο αναφοράς για ανάπτυξη μεθοδικότερης μελέτης προς τη διερεύνηση εναλλακτικών οδών κατανόησης του εκφοβιστικού φαινομένου.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι απαιτείται αρκετή ακόμα ερευνητική εργασία και εμπειρική παρατήρηση, με ενδεχόμενη αναθεώρηση των ερευνητικών πρωτοκόλλων και ενίσχυση της διεπιστημονικής συνεργασίας των γραφολόγων με το χώρο των νευροεπιστημών, της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας και παιδαγωγικής (Botteri / Rampin, 1999, Buquet, 2001, Deragna, 2003, Mathieu, 2005, Calanca, 2006). Στο πλαίσιο αυτό ανοίγονται αρκετές οδοί για τον προσδιορισμό συναφών με το εκφοβιστικό φαινόμενο γραφολογικών υποθέσεων εργασίας που θα μπορούσαν να αναδείξουν τα γραφολογικά εκείνα χαρακτηριστικά που περισσότερο συνδέονται με την άμεση ή έμμεση εκφοβιστική συμπεριφορά αλλά και με τη στάση ενός «εν δυνάμει» θύματος.

Έτσι για παράδειγμα θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση των ακόλουθων γραφολογικών χαρακτηριστικών:

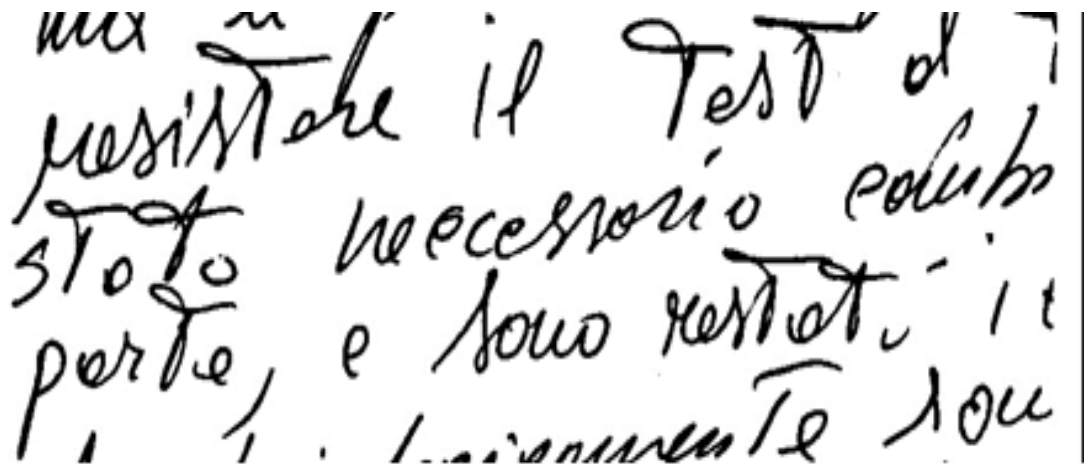
α) Με την άμεση εκφοβιστική συμπεριφορά:

- Έντονη γραφική πίεση
- Παρουσία σπασμωδικών μελανώσεων
- Εκτεινόμενο στο γραφικό πεδίο γράψιμο
- Ανυπόμονη χάραξη
- Γραμμές σύγχυσης
- Υπερυψωμένο γράψιμο
- Γωνίες
- Μη τήρηση του οριζόντιου γραφικού στίχου («αναπηδούσα»)
- Ανομοιογενής

Τα παραπάνω γραφολογικά χαρακτηριστικά καταδεικνύουν ιδίως άσκηση βίας από το γράφον πρόσωπο προς το περιβάλλον, εν προκειμένω τη γραφική επιφάνεια, σε συνδυασμό με υπερένταση (έντονη γραφική πίεση, γωνίες), αδυναμία αυτοελέγχου των ορμών / παρορμητισμό (ανυπόμονη χάραξη, μη τήρηση του οριζόντιου γραφικού στίχου, σπασμωδικές μελανώσεις), τις κυριαρχικές προς το περιβάλλον και εγωκεντρικές τάσεις του υποκειμένου (εκτεινόμενο στο γραφικό πεδίο γράψιμο, υπερυψωμένο γράψιμο) και τέλος τη ψυχοδιανοητική σύγχυση και αστάθεια του

γράφοντος προσώπου (γραμμές σύγχυσης, γραφικές ανομοιογένειες, σπασμωδικότητα της μελάνωσης), (Palaferrì, 1993, 1997), βλ. Εικόνα 1.

Εικόνα 1: Στη συνέχεια παρουσιάζεται παράδειγμα γραφής νεαρού ατόμου που έχει εμφανίσει βίαη / αποκλίνουσα συμπεριφορά. Διακρίνεται ιδίως η ένταση της γραφικής πίεσης με παρουσία γωνιών και υπερυψωμένων γραμμάτων (βλ. τα “t”, “s”) αλλά και η γενικότερα έντονη ανάπτυξη της γραφής εντός του γραφικού πεδίου με ζωηρότητα του γραφικού ρυθμού (παράδειγμα από Zucchi, 1998).



β) Με την έμμεση (συγκεκριαυμένη) εκφοβιστική συμπεριφορά:

- Επιμελημένη μορφολογικά χάραξη
- Καθαρή / Τακτική
- Ομοιογενής
- Στατικός γραφικός ρυθμός
- Μικρής διάστασης γράψιμο

Σημεία κεκαλυμμένης υπερέντασης και έντονου στρες (γραφική πίεση χωρίς φυσιολογικές χρωματικές εναλλαγές, «τετραγωνοποίηση» των καμπύλων, γραφικός τρόμος, συγκολλήσεις γραμμάτων μεταξύ τους).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα ως άνω γραφολογικά σημεία καταδεικνύουν την τάση του υποκειμένου να καλύπτει την εκφοβιστική και γενικότερα βίαιη συμπεριφορά του, χρησιμοποιώντας και καλλιεργώντας προς τα έξω την εικόνα του «καλού παιδιού» (μορφολογική επιμέλεια της χάραξης, τακτικό και καθαρό γράψιμο, γραφική ομοιογένεια). Ωστόσο κάτω από την εικόνα αυτή εντοπίζεται συμπίεσμένη, έντονη ψυχοδιανοητική υπερένταση, μειωμένη αυτοπεποίθηση (μικρής διάστασης γραφή) και ελλείμματα στην πρόσληψη και διαχείριση της αυτό-εικόνας παρουσία έντονου εσωτερικού άγχους (στατικότητα του γραφικού ρυθμού, μειωμένη πλαστικότητα της χάραξης, τρέμολο, γραφική πίεση χωρίς φυσιολογικές χρωματικές εναλλαγές και αλλοίωση / «τετραγωνοποίηση» των καμπύλων χαραζέων, συγκολλήσεις γραμμάτων μεταξύ τους), (Palaferrri, 1993, 1997), βλ. Εικόνα 2.

Εικόνα 2: Κάτω διακρίνεται η γραφή ενός μαθητή Λυκείου με πολύ καλές σχολικές επιδόσεις, προερχόμενος από καλό και δομημένο οικογενειακό περιβάλλον, ο οποίος έδρασε ως «βοηθός θύτη». Παρά το καθαρό και επιμελημένο γράψιμο διακρίνεται η υπερ-προσπάθεια του υποκειμένου να συγκαλύψει / συμπίεσει τη μειωμένη αυτοπεποίθησή του κάτω από την εικόνα του «καλού παιδιού και καλού μαθητή». Έτσι παρατηρείται λεπτή και τρομώδης χάραξη, συγκολλήσεις γραμμάτων μεταξύ τους, πτωτικότητα των γραφικών στίχων (ένδειξη πτώσης του μυϊκού τόνου λόγω ψυχοσωματικής κόπωσης και ενδεχομένως και καταθλιπτικής τάσης), «τετραγωνοποιημένα» τα οβάλ των γραμμάτων “a”, “b”, “d”, “o” λόγω έντονης υπερέντασης που μειώνει την πλαστικότητα της χάραξης και αναχαιτίζει το γραφικό ρυθμό (παράδειγμα από Rubini, 2012).

Il mio "hobby" preferito, da ormai dodici anni, è il Karate. Come tutti pensano non è uno sport, ma bensì una disciplina con ferree regole da rispettare. Oltre all'aspetto agonistico, molto bello ed interessante, c'è anche o meglio soprattutto l'aspetto tradizionale di quest'arte. Agli inizi risulta difficile comprendere e rispettare delle regole orientali, lontane anni luce, dal nostro modo di vivere, ma poi con il tempo le si comprendono e le si apprezzano facendole diventare, addirittura, d'uso quotidiano.

γ) Με τη συμπεριφορά ενός «εν δυνάμει» θύματος

- Ελαφριά γραφική πίεση
- Σημεία απότομων μελανώσεων
- Ανομοιογένεια της κλίσης / Αστάθεια γραφολογικών παραμέτρων
- Διστακτική και χωρίς σθένος γραφική κίνηση / Αμφιταλαντευόμενη
- Καμπύλα και πεπλατυσμένα γράμματα
- Πτωτικότητα του γραφικού στίχου
- Στενή διαστήχωση με μικρά μεσογραμματικά διαστήματα / Συγκολλήσεις γραμμάτων μεταξύ τους ή / και μεγάλα μεσολεκτικά διαστήματα.

Τα παραπάνω γραφολογικά χαρακτηριστικά συνδέονται με το υψηλό επίπεδο ευαισθησίας των «εν δυνάμει» θυμάτων (λεπτής και ασταθής πίεση), την έλλειψη των κατάλληλων αντιστάσεων και αμυντικών μηχανισμών (ιδιαίτερα καμπύλες χαράξεις, χωρίς τις απαιτούμενες «γωνίες» - φρένα), την ευεπηρεαστότητα των υποκειμένων αυτών (πεπλατυσμένα γράμματα) σε συνδυασμό με την μειωμένη αυτοπεποίθηση (καθοδική κλίση, στενή διαστήχωση, μικρά μεσογραμματικά διαστήματα, συγκολλήσεις γραμμάτων ή / και μεγάλα μεσολεκτικά διαστήματα) και την έλλειψη πρωτοβουλίας (διστακτική και χωρίς σθένος γραφική κίνηση, αμφιταλαντευόμενη χάραξη με ανομοιογένεια της κλίσης) και γενικότερα ψυχοδιανοητική αστάθεια (ανομοιογένεια γραφολογικών παραμέτρων), (Palaferrri, 1993, 1997), βλ. Εικόνα 3.

Εικόνα 3: Παρακάτω φαίνεται η γραφή μιας 18χρονης μαθήτριας Λυκείου θύματος σχολικού εκφοβισμού, η οποία προερχόταν από ένα ήδη ασταθές οικογενειακό περιβάλλον και βίωσε την απομόνωση και στο σχολικό περιβάλλον. Διακρίνεται η ανησυχητικά έντονη για νεαρό άτομο πτώση των γραφικών στίχων (στοιχείο ενδεικτικό κατάθλιψης ή σε κάθε περίπτωση έντονης ψυχοσωματικής κόπωσης) αλλά και η έντονη παρουσία καμπύλων και πεπλατυσμένων χαράξεων, ενδεικτικών της απουσίας των κατάλληλων αντιστάσεων. Και όλο αυτό σε ένα πλαίσιο έντονου εσωτερικού στρες (ανομοιογένεια της κλίσης, της διάστασης και της πίεσης, συγκολλήσεις γραμμάτων μεταξύ τους), (παράδειγμα από Rubini, 2012).

Per il momento sono abbastanza felice della mia vita anche se sono cresciuta, contro la mia volontà, troppo in fretta, mi ritengo oggi ad abitare senza mio padre, non che io volessi il contrario, vivo quindi con mia madre, mio fratello ed il mio ragazzo da quasi un anno e mezzo, voglio per questo intraprendere degli studi che possano portarmi ad avere un'indipendenza personale.

18 ANNI, F.

Αντί επιλόγου....

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η γραφολογική επιστήμη αναπτύσσει μέσω των επιμέρους τομέων έρευνάς της έναν σύγχρονο εναλλακτικό επιστημονικό λόγο. Αυτός δύναται να ενισχυθεί εφόσον προαχθεί η διεπιστημονική συνεργασία του γραφολόγου με όμορους επιστημονικούς τομείς, εφόσον ο γραφολόγος συνεχίζει να ενημερώνεται και να επιδιώκει την έρευνα και κατά συνέπεια την στην πράξη επιβεβαίωση ή μη των θεωρητικών κατασκευών, εφόσον γνωρίζει και αναγνωρίζει τα διαγνωστικά του όρια και βέβαια εφόσον αντιμετωπίζει το γράφον πρόσωπο

ολιστικά. Μία τυπολογικού τύπου προσέγγιση είναι πλέον εκτός από παρωχημένη και επιστημονικά εσφαλμένη.

Άλλωστε η εν δυνάμει σοβαρότητα και επικινδυνότητα του σχολικού εκφοβισμού επιβάλλει μεγάλη προσοχή κατά τη διαγνωστική εκτίμηση. Η περαιτέρω ανάπτυξη προληπτικών στρατηγικών, συμπεριλαμβανομένης και της εφαρμογής της γραφολογικής ανάλυσης, θα μπορούσε να βοηθήσει στην όσο το δυνατό πιο έγκαιρη αναγνώριση σημείων «συναγερμού» στην παιδική /εφηβική γραφική συμπεριφορά και κατά συνέπεια θα επέσπευδε την κατάλληλη παιδαγωγική / θεραπευτική παρέμβαση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνικές

Αλεξιάδης Στ. (2006). Ανακριτική, Σάκκουλας.

Βαλληνδρά Δ. (1982). Η γραφολογία στην υπηρεσία της δικαιοσύνης.

Θωμά Δ. (1971). Δικαστική Γραφολογία και η επί πλαστών εγγράφων πραγματογνωμοσύνη, Το Νομικόν.

Κηπουράς Π.(2009). Η Δικαστική Γραφολογία ως είδος Πραγματογνωμοσύνης, Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Κουράκης Ν. (1991), Εγκληματολογικοί Ορίζοντες, Σάκκουλας.

Πανούση Γ.(2000). Φυσιολογική, Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Φασούλα Ε.Ζ. (2004). Γραφολογία – Εγκληματολογία: Μια διεπιστημονική προσέγγιση του «παραβατικού ανθρώπου», Ποιν.Δικ. τ. 8 – 9, 1007 – 1011.

Φασούλα Ε. (2007). Η χρήση των σύγχρονων πολυμέσων στη δικαστική γραφολογία, Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Αλλοδαπές

Balloni A. / Bisi R.(1996). I settori della perizia grafica. In Bravo A. / Giordano G. (Eds), *Esame della personalità grafica in Criminologia* (pp.303 – 330), Roma.

Banchi L. et al. (2004). I disturbi della scrittura nei pazienti depressi, *Attualità Grafologica*, n. 93, 18 – 24.

Botteri M. / Rampin M. (1999). *Grafologia e psicologia medica. Alcune riflessioni*, *Scrittura*, n. 111, 18 – 23.

Bravo A. (2001). *Argomenti di grafologia peritale*, Edizioni Scientifiche Italiane.

Buquet A. (2001). *Grafologia e test psicologici*, *Scrittura*, n. 117,13 – 21.

Calanca A. (2006). *Grafologia e psichiatria: un dialogo improbabile?*, *Scrittura*, n. 140, 25 – 31.

Cristofanelli P. (1995), *Segni del vissuto. Meccanismi di difesa e richieste di aiuto nelle grafie di adolescenti*, Urbino: Libreria "G. Moretti".

Cristofanelli P. (1998). *Psicologia e Grafologia: Quale rapporto?* In Ceccarelli G.(Eds.), *La grafologia è in grado di rispondere ai criteri dell' indagine scientifica? Osservazioni in merito al saggio di Gershon Ben – Shakar* (pp. 189 – 200), Franco Angeli.

Deragna S. (2003). *Dimensione neurobiologica della scrittura*, *Attualità Grafologica*, n. 89, 36 – 46.

Feder K. / Majnemer A. (2007). *Handwriting development, competency, and intervention*, *Developmental Medicine & Child Neurology*, n. 49, 2007, 312 – 317.

Frau I. (2003). *Bambini allontanati dalla famiglia. Una ricerca grafologica*, *Grafologia Medica*, XI, nn.3 – 4, 17 – 26.

Galeazzi G.(1994). *Is Graphology a Psychology? A contribution from an epistemologist of graphology*, *Graphological Anthropology*, v. 1, 67 – 71.

Galeazzi G. (1998). Psicologia e Grafologia: Quale rapporto? In Ceccarelli G.(Eds.), Alcune ipotesi di epistemologia grafologica (pp. 81 – 94), Franco Angeli.

Galeazzi G. (1998). Psicologia e Grafologia: Quale rapporto? In Ceccarelli G.(Eds.), Verso una epistemologia della grafologia (pp. 130 – 139), Franco Angeli.

Lurija A.R. (1984). Neuropsicologia del linguaggio grafico, Messaggero.

Mathieu H. (2005). Graphologie et psychologie expérimentale, La Graphologie, n. 3, 57 – 64.

Moretti L. (2003). L' aggressività nei giovani: lettura grafologica, Grafologia Medica, XI, nn.3 – 4, 3 – 25.

Moretti L. (2010). Il suicidio giovanile. Indagine grafologica, Grafologia Medica, XVIII, nn.1 – 2, 13 – 19.

Mouly S. et al.(2007). Gaphology for the diagnosis of suicide attempts: a blind proof of principle controlled study, Int J Clin Pract, n. 61, 2007, 411 – 415.

Palaferrri N. (1993). Dizionario Grafologico, Libreria Girolamo Moretti.

Palaferrri N., (1997). L' indagine grafologica e il metodo morettiano, Libreria Girolamo Moretti.

Peugeot J. (1994). Is Graphology a Psychology? A contribution from a graphologist, Graphological Anthropology, v. 1, 55 – 58.

Pellat S. (1927). Les Lois de l' écriture, Vuibert.

Pellegrini P. et al.(2010). Grafologia e depressione: risultati di una ricerca, Il giardino di Adone, n. 17, 41 – 57.

Rubini L. (2012). Il bullismo. Caratteristiche, strategie di intervento sugli adolescent e diagnosi preventive mediante la grafologia, Grafologia Medica, n. 1, 20 – 32.

Soldati Camosci M. (2009). La depressione dalla scrittura – Segni grafologici ed espressioni comportamentali, Sulla Rotta del Sole – Giordano Editore.

Tinelli L. (2000). Il disagio nella pre-adolescenza. Risultati di una sperimentazione, Scrittura, n. 115, 29 – 39.

Yalon et al. (1992). Towards scientific graphology, Freund.

Zucchi I. (1998). Grafologia della devianza, Lingraf-C.T.S., Città di Castello

Βιωματικό Εργαστήριο 15.15 – 16.45

ΑΙΘΟΥΣΑ HYDRA

Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο – καινοτόμες μη τιμωρητικές μέθοδοι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Καραβόλτσου Αθηνά

Πληροφορίες

Στο πρώτο μέρος του βιωματικού εργαστηρίου οι συμμετέχοντες θα κληθούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος (drama in education) που είναι σχεδιασμένες για μαθητές Δ' Δημοτικού – Α' Λυκείου, με σκοπό την μετέπειτα εφαρμογή τους στην τάξη, συνολικής διάρκειας 20 διδακτικών ωρών. Οι παραπάνω δραστηριότητες αποσκοπούν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές και συγκεκριμένα στη διερεύνηση του ρόλου των “θυτών”, των “θυμάτων” και των θεατών στο φαινόμενο, και στην παροχή κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης. Στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου θα αναλυθούν περιστατικά εκφοβισμού από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής και θα παρουσιαστούν οι καινοτόμες μη τιμωρητικές μέθοδοι αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, μέσα από παιχνίδια ρόλων, θα παρουσιαστούν η μέθοδος της Ομάδας Υποστήριξης (Social Group Method), η μέθοδος Πίκας (Method of Shared Concern) και η μέθοδος της Επανορθωτικής Δικαιοσύνης (Restorative Justice), όπως αυτές αναφέρονται και στο Εγχειρίδιο Αντιμετώπισης Εκφοβισμού, στον σύνδεσμο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών: <http://www.keda.gr/eclass/courses/TED118/>.

Αίθουσα Ολομέλειας / Plenary Session 17.05 – 18.05

A Social Pedagogy Perspective on Bullying in Schools

Professor Chris Kyriacou

University of York

Department of Education

York YO10 5DD, England

email: chris.kyriacou@york.ac.uk

Abstract

Bullying in schools is still widespread throughout Europe despite the adoption of a host of school-based strategies and intervention programmes. New challenges, such as dealing with cyberbullying in schools, have simply added to the feeling that more needs to be done. This paper focuses on whether a social pedagogy approach in schools could be helpful by “reforming the bully” and by “encouraging bystanders” to counter-act bullying. Social pedagogy offers an alternative pathway to therapeutic approaches, behavioural constraint approaches, and punitive approaches to dealing with bullying. A social pedagogy approach instead takes account of the bully and the bystander’s social identity and personal circumstances, and seeks to guide pupils towards seeing bullying as unacceptable. This paper considers whether a social pedagogy based on one-to-one mentoring and a befriending relationship with a trusted adult can help socialise bullies and bystanders into adopting socially appropriate behaviour.

Keywords: bullies, bystanders, social pedagogy.

Social pedagogy, in the context of this paper, can be defined as an enduring relationship between a child and a social pedagogue designed to foster the welfare, care, education and socialisation of the child in a range of settings: residential care, nurseries, schools, youth clubs, hospitals, young offender units (Cameron & Moss, 2011; Kornbeck & Jensen, 2009).

The theoretical origins of social pedagogy lie in the writings of 19th and early 20th century social theorists concerned with how to establish a sense of community and social cohesion by fostering social inclusion and participation. Its practice by professionally educated social pedagogues in the context of helping troubled and vulnerable pupils in schools focuses on empowerment, self-esteem, inclusion, and advocacy (Mylonakou-Keke, 2013; Stephens, 2013).

When a pupil is in troubled circumstances, we can ask ourselves whose job is it to help address the child's needs, and to what extent and in what circumstances should this responsibility fall between the following three groups?: (i) Parents, (ii) Teachers, and (iii) Other professionals who work with children, such as social workers, health care workers, youth workers, educational psychologists, and social pedagogues. In many cases, particularly when the child's relationship with their parents has broken down or is dysfunctional, or the child has been taken into residential care, this responsibility is shared amongst these professionals, the child's primary carers, and also, in many cases, charity-based volunteers (Petrie et al., 2006; Kyriacou, 2013).

Bullying in schools throughout Europe remains a major problem, despite the adoption of a host of initiatives and intervention programmes designed to reduce bullying (Rigby, 2012; Stephens, 2011). In essence, bullying can be defined as persistent anti-social behaviour by the bully (or a group of bullies) towards a victim aimed to cause the victim distress (Farrington & Ttofi, 2009; Smith, 2014).

However, it is worth making an important distinction here between the large number of children who become bullies only rarely, and often as supporters of the main bully rather than as the prime instigators themselves, and those children who are identified as serious and persistent bullies, who may have been warned, reprimanded

and punished for their bullying on many occasions and yet still continue to take the initiative in bullying their victims.

We now know a lot about this group of serious and persistent bullies, and have a good understanding of the circumstances that lead to such bullying and the intentions and motives that underpin their behaviour, such as attention seeking, personal-social identity problems, and difficulties in dealing with frustration (Kyriacou, 2003; Lines, 2008).

In recent years, however, we have also had to consider the rapid increase in cyberbullying in schools that has occurred. Cyberbullying is different from traditional bullying in a number of ways. For example, it is usually not face-to-face, and it has the particularly unpleasant characteristic that once the bullying material (such as a text message or a visual recording) has been created, it has the property of continuing to exist and being shared and viewed over and over again. Cyberbullying faces us with a new challenge to understand the characteristics of serious and persistent cyberbullies (Kyriacou & Zuin, 2014; Smith 2014).

All bullying takes place in a context of the inter-relationships between bullies, victims and bystanders, and within a particular setting such as the classroom, or elsewhere on the school premises, as well as outside the school. This complex interplay makes effectively combatting bullying in schools very difficult.

In this paper I want, first of all, to focus our attention on how we can best deal with serious and persistent bullies in order to change their attitudes and behaviour. Most intervention strategies aimed at dealing with the serious and persistent bully adopt one of several underpinning approaches, such as counselling, therapy, behavioural training, behavioural constraint, punishment, or re-education. Such approaches vary in their effectiveness (Lund et al., 2012; Rigby, 2012).

However, what has not been widely adopted is the use of social pedagogy based on the serious and persistent bully developing a relationship with a caring and trusted adult using a social pedagogy approach. This approach involves a mentoring relationship in a context of befriending and then reframing the bully's self-identify

and their world viewpoint considering bullying behaviour. There is mounting evidence that such an approach can be effective (Dolan & Brady, 2012; Kyriacou, 2013) and it is now time for it to be adopted more widely.

My second point of focus is on bystanders. It is increasingly evident that an important part of bullying in schools involves the extent to which bystanders add support to the action of the bully or intervene to discourage and prevent the bullying (Hutchinson, 2012). As such, the need to address how bystanders view bullying is crucial to the reduction of bullying. Social pedagogy can play an effective role here in contributing to the need to impress upon bystanders that establishing and maintaining a positive and healthy classroom and school climate requires everyone in the school to engage in socially supportive and empathetic behaviour within which everyone can feel safe and included. Personal and social education programmes within schools which adopt a social pedagogy perspective together with a school policy for dealing with incidents of bullying where bystanders are asked to view their behaviour within a social pedagogy perspective, can contribute to reducing bullying in schools, both directly (in terms of influencing the behaviour of the bystanders) and indirectly (through undermining the social esteem bystanders offer to serious and persistent bullies).

References

Cameron, C., & Moss, P. (Eds.). (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley.

Dolan, P., & Brady, B. (2012). *A guide to youth mentoring: Providing effective social support*. London: Jessica Kingsley.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimisation. *Campbell Systematic Reviews* 2009:6.

Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 425-442.

Kornbeck, J., & Jensen, N. R. (Eds.). (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

Kyriacou, C. (2003). *Helping troubled pupils*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Kyriacou, C. (2013). Social pedagogy and the mentoring of troubled pupils. *European Journal of Social Education*, no. 24/25, 78-85.

Kyriacou, C., & Zuin, A. (2014). What's so different about cyberbullying? Background paper prepared for delegates attending the 'Bullying and Cyberbullying Across Europe' Conference held in Athens, 11-13 June 2014, under the auspices of the Greek Presidency of the Council of the European Union.

<http://www.york.ac.uk/media/educationalstudies/documents/research/cresj/CK%20Background%20Paper%20for%20EAN%20Meeting%20Athens%20v5.docx>

Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley.

Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11(3), 246-265.

Mylonakou-Keke, I. (2013). *Social pedagogy: Theoretical, epistemological and methodological dimensions*. Athens: Diadrasis. [in Greek].

Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V., & Simon, A. (2006). *Working with children in care: European perspectives*. Maidenhead: Open University Press.

Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Chichester: Blackwell-Wiley.

Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage.

Stephens, P. (2011). Preventing and confronting school bullying: A comparative study of two national programmes in Norway. *British Educational Research Journal*, 37(3), 381-400.

Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and head*. Bremen: EHV

Social pedagogy and the rich child: helping children unfold their potential

Gabriel Eichsteller

Director, ThemPra Social Pedagogy Community Interest Company

gabriel@thempra.org.uk

Abstract

The social pedagogy tradition in many European countries is underpinned by the concept of the ‘rich child’ (Malaguzzi, 1993), which proposes a strength-led and valuing image of children and young people. The Diamond Model (Eichsteller & Holthoff, 2011) encapsulates this by outlining the core values and principles of social pedagogy. Represented at the four tips of the diamond are the four overarching aims of social pedagogical practice, all of which are closely linked: well-being and happiness, holistic learning, relationships, and empowerment. Based on these the model can also illustrate important social pedagogical principles such as nonviolent communication (Rosenberg, 2001) and lifeworld orientation (Grunwald & Thiersch, 2009), which have particular relevance in contextualising bullying and positively framing pro-social behaviour. The Diamond Model can thus provide a meaningful framework for understanding both positive and negative types of behaviour and addressing these constructively.

Introduction - what is social pedagogy?

As a well-established discipline and profession in many European countries (see Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009), social pedagogy is characterised by a perspective that recognises the intrinsic dignity of each human being and highlights their competence and potential. In essence, social pedagogy aims to enable children and young people to unfold their potential and is therefore concerned with creating

learning opportunities. Hämäläinen (2003) suggests that, more broadly, a social pedagogical perspective and practice seeks to find educational solutions to social issues. As part of this wider concern with social conditions, social pedagogy seeks to understand how the social environment impacts on the individual, so that social pedagogical practice can support individuals in developing agency, actively shaping their social environment and thus contributing to society. For instance, instead of choosing a punitive way to address bullying, which might be effective at dealing with the symptom and achieving short-term reductions of anti-social behaviour, a social pedagogical perspective would trust in an educative approach, such as peer mentoring or training school classes about the negative effects of bullying, how students can positively influence their peers, etc, thus trying to get closer to the underlying causes of the issue. Taking a social pedagogical approach means giving children and young people responsibility, trusting their capacities and empowering them – whereas a punitive ‘solution’ marginalises, shows distrust and disempowers.

Social pedagogy encourages us as educators to aim to see beyond the behaviour and discover the child or young person underneath. That does not mean tolerating negative behaviour, but requires us to make an effort to understand it and gain an insight into that child or young person’s lifeworld: What are their experiences at home? How do they feel about themselves? How do they interact with others? Using a ‘lifeworld orientation’ (Grunwald & Thiersch, 2009) is about empathising as well as respecting that every person’s reality is shaped by their subjective experiences and is therefore unique. Only where we can achieve this, where we do not get distracted by a child or young person’s negative behaviour, do we have a real chance to help.

The American psychologist Marshall Rosenberg, who developed nonviolent communication, suggests that behind all human behaviour lies a positive unmet need (Rosenberg, 2001). The fundamental belief that it is not the need itself but the expression of a need that leads to violent communication and behaviour, has important implications for social pedagogical practice in general and for addressing bullying in particular.

The Diamond model

‘If you treat an individual as he is, he will remain how he is. But if you treat him as if he were what he ought to be and could be, he will become what he ought to be and could be.’ (Johann Wolfgang von Goethe)

Figure 1: The Diamond Model (Eichsteller & Holthoff, 2011)



As a schematic visualisation providing a conceptual ethical framework for social pedagogical practice, the Diamond Model (see figure 1) can enable us as educators to help children and young people recognise and unfold their potential from early on as well as to realise how they can use their potential in positive ways. The metaphor of the diamond has important symbolic value: it illustrates children and young people’s intrinsic richness, a notion first proposed by Loris Malaguzzi, the founder of Reggio Emilia (see Edwards, Gandini, & Forman, 1998). His concept of the ‘rich child’ recognises that children and young people have endless potential and capacities, are competent and resourceful, actively engage with and influence their surroundings.

Richard Gerver (2014), one of the leading educational thinkers in the UK, offers a striking example of the importance of recognising children and young people’s potential early on, of seeing the possibilities that could enable them to flourish – and the consequences when we don’t. Reflecting on the 2011 London riots, he muses what might have happened if educators had seen and nurtured the leadership skills so clearly possessed by leaders of youth gangs. How could these young people have

developed their skills in ways that could have benefitted their community, how could we have supported them in being positive role models? The example highlights that, by changing our aspirations of young people, we could positively influence how they use their potential.

The notion that every behaviour is underpinned by a positive unmet need seems particularly relevant if we aim to positively influence the dynamics, to provide more suitable and pro-social ways of meeting those needs. In the case of bullying these might be a child or adolescent's need to feel powerful, to be accepted, to get noticed, to belong. By identifying which needs a child or young person might be expressing, our task as professionals is not merely to stop anti-social behaviour but to help children and young people recognise both their own needs as well as others' needs. Nonviolent communication provides a language that enables individuals to express their human needs and highlights that human needs are virtually never in conflict with other people's needs but enable individuals to connect as human beings. Rosenberg (2001) notes that most languages are full of judgments that attribute blame, cloud empathy and lead to escalation. For instance, phrases such as 'she is inconsiderate' or 'he is a bully' are far from non-judgmental observations. Instead of describing a person's behaviour or explaining their motivation, they attribute behaviour as a character trait and suggest that the person is nothing more than their behaviour.

The Copenhagen-based nursery Den Grønne Giraf uses nonviolent communication with children from a very young age in order to nurture empathy and reflection. Gould (2012) describes that 'this proved to be crucial in achieving its peaceful and harmonious atmosphere. If one child took another child's toy, or ran into another, or caused any other person to become upset or unsafe, Steve, the pedagogue, would make an observation on the child's actions without jumping to the rescue unless immediate danger was present. This observation would always be factual, "look at what your action has done to the (spilled) glass of milk" or "Ben, please look at Rosie. How does she look now that you have run into her? Do you think she is upset? Maybe you could apologize and look out for her next time?" The absence of judgments and threats is crucial here. As I watched these mini lessons unfold before me, I questioned whether I would have reacted in the same way or if I might have said

something like “Don’t be so clumsy, Ben”, or “If you do that again, you will not be allowed to play anymore!”” (p.4). At Stjerneskuddet, an after-school club in the same area of Copenhagen, educators use a similar approach in supporting children in positively reframing their behaviour. Corrigan (2012) explains the subtle, yet powerful linguistic difference she experienced at the club: ‘Two boys were running up and down in the corridor, and [the] pedagogue’s response to them was to say “you can walk in this area if you want to”, which instantly stopped them running. [The pedagogue] explained “it’s easier to tell a child the things they can do than the things they can’t”, [and] as a technique I witnessed it used effortlessly time and time again.’ (p.6) The two examples highlight the opportunities of communicating from a basis of genuinely understanding what’s at the heart of human behaviour. And if we as educators believe that there is a diamond at the heart of every person, then we need to find ways of communicating this. Moreover, the examples also suggest that nonviolent communication is a fundamental principle that we should familiarise children with from as early on as possible, because it offers ways of increasing empathy and positive strategies for individuals to meet their needs, thus effectively reducing bullying.

Aims of social pedagogical practice

The Diamond Model outlines four overarching aims of social pedagogical practice: to enhance well-being and happiness, to enable holistic learning, to develop relationships, and to increase a sense of empowerment. These aims are intrinsically linked and are brought to life through positive experiences.

Well-being and happiness:

Social pedagogy is characterised by an aspiration to increase children and young people’s well-being and happiness. This requires a focus both on a child or young person’s sense of happiness within the present moment and on their long-lasting sense of physical, emotional, mental and social well-being. Importantly, well-being and happiness are highly individual and subjective. As professionals we must enable

children and young people to have a positive experience, and get a better sense, of their own well-being and happiness, what affects, sustains or increases this and what they can do to improve others' well-being and happiness.

Within the context of anti-bullying practice, social pedagogy can provide us as educators with an opportunity to set our focus on children and young people's well-being and happiness, to positively describe the kind of environment and interactions we want.

Holistic learning:

Well-being and happiness are inherently connected to learning processes as a person's physical, cognitive and emotional state affects how the brain processes information, in which parts of the brain it is stored and how easily it can be recalled. Research shows that effective learning is a holistic, immersive and active process. Social pedagogical practice therefore aims to initiate learning situations that holistically support children and young people's cognitive, social, emotional, physical and spiritual development – commonly referred to as educating head, heart and hands. Given that each person has unique potential, individuals learn in unique ways. Therefore, if we want to help children and young people unfold their potential, then learning settings need to take their uniqueness into account.

With regards to addressing bullying, it seems important to create learning experiences for children and young people in ways that address head, heart and hands, are engaging and meaningfully connected to their lifeworlds.

Relationships:

In facilitating enhanced well-being and learning, relationships play a crucial role as they grant unique insights into a child or adolescent's inner and outer world. By developing positive, supportive, trusting, authentic relationships, we can better understand the subjective experiences of others, what meaning and impact these have upon them, and how we can help make a difference. Where we role-model such relationships and thus provide children and young people with an experience of what a strong and supportive relationship looks and feels like, we can positively influence

children and young people's relationships by helping them better understand how they can form positive, inclusive relationships with others.

Giving children and young people an experience of the kinds of relationships we want them to have seems particularly pertinent to anti-bullying practice, as not every child or youth will have had a positive adult role model in their life. By focussing on relationships and creating an environment where every person is encouraged to build trusting relationships with others – and is supported in doing so – we can increase well-being, encourage children and young people to take responsibility for others and help them develop a strong social support network. This will ensure that, where children and young people are being bullied, they can turn to someone they trust and feel supported by.

Empowerment:

The idea of the diamond is reflected in the notion of empowerment and aim to further increase children and young people's agency. Empowerment aims to give children and young people a sense of identity and belonging, a sense of who they are, what potential they have and how they can unfold this. By supporting children and young people's empowerment, giving them a sense of determination and control over their own lives, we can help them take responsibility for themselves as well as others. We can thus facilitate children and young people's increasing self-confidence and abilities to cope with the complexities and uncertainties of life.

Empowerment also suggests an educational approach, a gradual process of increasing children and young people's power. It provides opportunities for children and adolescents to learn and better understand issues of power and how they can form relationships where power is used not as a form of control over others but as responsibility for others. Thus, from a social pedagogical perspective, children and young people's empowerment has a particular role to play in anti-bullying practice.

Positive experiences:

What characterises all of these aims of social pedagogy is that they are concerned with process and development; they need our ongoing focus and attention; and they're

realised in the everyday, in ordinary moments that become more significant because we are there to share them with children and young people. No matter what our role in a child or youth's life, we have the possibility to create positive experiences – situations in which children and young people feel well and happy, in which they can develop and grow, in which they experience that they can trust others and feel supported, and in which they are included by having a voice that others value. We can thus all be social pedagogues if we seek out these possibilities.

In his TED talk 'How to escape education's Death Valley', Sir Ken Robinson (2013) suggests that educational leadership is about 'climate control, creating a climate of possibility'. We might not be able to change society as a whole, but our influence is far greater than we often believe. We have the power to positively frame what behaviour and interactions we want to encourage. We have the power to create an environment in which every child and every young person feels valued and has opportunities to thrive. To achieve that, however, we must start by recognising our own potential, our own diamond.

Summarizing thoughts: How the Diamond Model might be relevant to bullying

The Diamond Model highlights the unseen potential in every human being, the richness within each individual. In applying this idea to anti-bullying practice, it seems important that, as educators, we see not just the bully but the person they could be and that we find ways to enable children and adolescents to use their potential for human good.

If we want to address the issue of bullying instead of the symptom, we need to aspire to find educational instead of punitive solutions, we need to foster empathy, understanding, empowerment and inclusion instead of division, disempowerment and exclusion.

Nonviolent communication encourages us to communicate in ways that are nonjudgmental and enable others to gain insights into our feelings and needs. Empathy and genuine understanding are only possible where we have such insights. If

we can create a nonviolent environment – in a school, in a children’s home, in our own families – then every person has the opportunity to flourish.

More than anything, this requires our everyday leadership: we must set the tone, articulate and role-model the kind of culture we want, in ways big and small, so that children and young people can make the positive experience of being part of an environment in which they enjoy a sense of well-being and happiness, feel able to learn, can relate to others and feel included and valued for who they are. The Diamond Model aims to provide a broad, value-based framework to work towards this vision and guide us in bringing it to fruition.

Bibliography

Corrigan, G. (2012). EU Leonardo Mobility project 'Social Pedagogy - Learning in Practice'. Participant report. Allithwaite: ThemPra. Available online: <http://www.thempra.org.uk/downloads/Leonardo/Leonardo%20report%20-%20GC%20-%20web.pdf>

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - advanced reflections. London: JAI Press.

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron, & P. Moss, Social Pedagogy and Working with Children. London: Jessica Kingsley Publishers.

Gerver, R. (2014). Finding a Sense of Higher Purpose. Presentation at the Social Pedagogy Development Network event, Lea Green, 29th April. Available online: <http://vimeo.com/100308390>

Gould, D. (2012). EU Leonardo Mobility project ‘Social Pedagogy – Learning in Practice’. Participant report. Allithwaite: ThemPra. Available online: <http://www.thempra.org.uk/downloads/Leonardo/Leonardo%20report%20-%20DG%20-%20web.pdf>

Grunwald, K., & Thiersch, H. (2009). The Concept of the Life-world Orientation for Social Work and Social Care. *Journal of Social Work Practice*, 2(23), 131-146.

Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 1(3), 69-80.

Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 10.

Robinson, K. (2013). How to Escape Education's Death Valley. Presentation at TED. Available online:
http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript?language=en.

Rosenberg, M. (2001). *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*. Encinitas, CA: Puddledancer Press.

Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του εκφοβισμού

στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον

Social Pedagogical Approaches to Bullying

in the Greek School Environment^{Eng.Ab}

Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α.

e – mail: imylon@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί έναν διεπιστημονικό ακαδημαϊκό χώρο, ο οποίος έχει να επιδείξει διεθνώς σημαντικό ρόλο στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών συστημάτων· από τη δημιουργία της συνδέθηκε με προσπάθειες επίλυσης σημαντικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων. Προκειμένου η Κοινωνική Παιδαγωγική να αντιμετωπίσει την εγγενή πολυπλοκότητα αυτών των ζητημάτων και να υποστηρίξει τις δράσεις που είναι απαραίτητες για την ενεργό και αποτελεσματική παρέμβασή της στην επίλυση των προβλημάτων, αξιοποιεί μία ιδιαίτερη φιλοσοφική, επιστημολογική και μεθοδολογική συστημική αντίληψη.

Σε αυτήν την εργασία παρουσιάζεται ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο εκπονείται κατά τα χρόνια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και εστιάζει στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολικό περιβάλλον. Τα έως σήμερα θετικά και ενθαρρυντικά αποτελέσματα του εν λόγω προγράμματος αναδεικνύουν την άποψη ότι μέσα από μία κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη, που ξεκινά από τη συγκρότηση, εδραίωση, ισχυροποίηση και αξιοποίηση ενός «κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους» μπορούμε να οδηγηθούμε σε έναν «συστημικό μετασχηματισμό» της κουλτούρας του σχολείου, της οικογένειας, του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος και της κοινότητας. Μέσα

από αυτήν τη νέα κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα αναπτύσσονται ισχυροί μηχανισμοί για την πρόληψη του εκφοβισμού και γενικά αντικοινωνικών συμπεριφορών στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Παιδαγωγική, εκφοβισμός, αντικοινωνικές συμπεριφορές, κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, συστημικός μετασχηματισμός, κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα.

Abstract

Social Pedagogy is an interdisciplinary academic field that has played internationally an important role in reforming educational and social systems; since its inception, Social Pedagogy has been associated with efforts to resolve important social and educational issues. In order for Social Pedagogy to address the inherent complexity of these issues and support the actions that are necessary for effective and efficient intervention in solving problems, it has been utilising a special philosophical, epistemological and methodological systemic view.

This paper presents a social pedagogical research programme that has been hammered out in Greece, during the years of the economic crisis, and focuses on preventing and dealing with bullying and violence in the school environment. The up to now positive and encouraging results of the aforementioned programme bring up the view that through a social pedagogical perception, which starts from the formation, consolidation, strengthening and utilisation of a “social pedagogical ethos”, we can be led to a “systemic transformation” of the school culture, the family, the wider school environment and that of the community. This new social pedagogical culture develops strong mechanisms for the prevention of bullying and general anti-social behaviours in the school community.

Key terms: Social Pedagogy, bullying, antisocial behaviours, social pedagogical ethos, systematic transformation, social pedagogical culture.

Εισαγωγή: Η Κοινωνική Παιδαγωγική και το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη έχει μία επίσημη¹ πορεία εκατόν εβδομήντα ετών. Κατά την -περίπου δύο αιώνων- πορεία της αυτή, συνδέθηκε με τη δυναμική αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και συνεισέφερε στην αναμόρφωση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών συστημάτων, στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003, 2013).

Ορισμός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής κοινά αποδεκτός δεν υπάρχει. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική εξελίσσεται και αναπτύσσεται, σε διάφορα σημεία του πλανήτη, ευρισκόμενη σε μία διαρκή αλληλεπίδραση με τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές και γεωγραφικές συνθήκες στις οποίες δραστηριοποιείται και με τις οποίες, τελικά, συνδιαμορφώνεται. Λόγω αυτής της διαφοροποίησης η Κοινωνική Παιδαγωγική παρουσιάζει μία «πολυφωνία», η οποία έχει ενεργοποιήσει πολλές σχετικές συζητήσεις (Cameron & Moss, 2011· Hämmäläinen, 2012· Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003, 2013· Ücar, 2011). Παρουσιάζει επίσης μία μεγάλη ευρύτητα ως προς τις προτεραιότητες και τις κατευθύνσεις της. Ωστόσο, αυτή η πολυφωνία γίνεται με το πέρασμα των χρόνων όλο και πιο αρμονική και εμπλουτίζει τις ιδεολογικές, θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς και τις ερευνητικές της επιλογές, προσδίδοντάς της σημαντική αποτελεσματικότητα στην πράξη, σε διαφορετικές και - κατά κανόνα- απαιτητικές συνθήκες εφαρμογής και δράσης.

¹ Ανεπίσημα, δράσεις με καθαρά κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση και χαρακτήρα, που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως «πρόδρομες κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις», έχουν αναπτυχθεί από πολύ ενωρίτερα, σε όλον τον κόσμο. Στην Ελλάδα, ήδη από την αρχαία εποχή μέχρι την επίσημη δημιουργία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συναντάμε μία πληθώρα «πρόδρομων κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων», όπως και «πρώιμων» Κοινωνικών Παιδαγωγών με σημαντικό κοινωνικοπαιδαγωγικό έργο και προσφορά (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003).

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε την Κοινωνική Παιδαγωγική ως την επιστήμη η οποία «ενεργεί» ως «λειτουργικό ενδιάμεσο²» μεταξύ των ανθρωπίνων συστημάτων και του κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού, πολιτικού, τεχνολογικού τους υπερσυστήματος (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003). Ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την προσαρμογή, επιβίωση, εξέλιξη, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία όλων των ατόμων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Eichsteller & Holthoff, 2011· Kornbeck & Rosendal Jensen, 2011). Η Κοινωνική Παιδαγωγική επαναπροσδιορίζει τον χωροχρόνο της εκπαίδευσης (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003) και η αποτελεσματικότητά της επηρεάζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού «ισοζυγίου» ανάμεσα στην τυπική (formal education) και στην άτυπη εκπαίδευση (informal education), ιδιαίτερα μάλιστα με την κυριαρχία των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών³ / Τ.Π.Ε. (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013).

Μελετώντας κανείς την παρουσία και το επιστημονικό αποτύπωμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε διάφορα σημεία του πλανήτη διαπιστώνει ότι, όσο και να διαφοροποιείται ο εκάστοτε προσανατολισμός της κατά την πορεία της στον χώρο και στον χρόνο, υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία που διέπουν τη φιλοσοφία, την ιδεολογία, το αξιακό σύστημα, τη θεωρία, την επιστημολογία, τη μεθοδολογία, τις ερευνητικές κατευθύνσεις και τις πρακτικές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, και τα οποία προσδιορίζουν τις βασικές της διαστάσεις.

Οι βασικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις της σύγχρονης Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013) οργανώνονται γύρω από τους παρακάτω άξονες:

² Το «λειτουργικό ενδιάμεσο» αναφέρεται με την έννοια που έχει ο όρος στις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) δηλαδή, ως οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα σε συστήματα. Στην περίπτωση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο υπερσύστημα που τον περιβάλλει (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003, 2013).

³ Οι Τ.Π.Ε. δημιουργούν νέες «ευάλωτες» ή «μειονεκτούσες» ομάδες. Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει να αντιμετωπίσει -μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων από τις παραδοσιακές- μία νέα πραγματικότητα, από την οποία προκύπτουν νέες μορφές κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων, όπως ο «κοινωνικός ψηφιακός αποκλεισμός», η έλλειψη «ψηφιακών ευκαιριών» και «ψηφιακών δυνατοτήτων», το «ψηφιακό χάσμα», ο «ψηφιακός αναλφαριθμητισμός», ο «ψηφιακός κοινοτισμός», ο εθισμός στο διαδίκτυο, ο εκφοβισμός μέσω του διαδικτύου (cyber bullying) κ.λπ.

- **Ολιστικές – Συστημικές προσεγγίσεις:** Η εγγενής πολυπλοκότητα των σύνθετων και συχνά απρόβλεπτων ζητημάτων που αντιμετωπίζει η Κοινωνική Παιδαγωγική απαιτεί την αξιοποίηση της Συστημικής Επιστήμης.
- **Διεπιστημονικός χαρακτήρας:** Η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιουργεί ισχυρές διεπιστημονικές⁴ διασυνδέσεις και συνέργειες με πολλές άλλες επιστήμες και επιστημονικά πεδία, με όλες τις επιστημολογικές συνέπειες που αυτό επιφέρει, καθώς και τις μεθοδολογικές παραμέτρους που δημιουργεί.
- **Ενότητα Θεωρίας και Πράξης:** Καθίσταται αναγκαία η συνεχής αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη, η οποία μετατρέπεται σε λειτουργική συνύπαρξη και τελικά γίνεται ενότητα θεωρίας και πράξης.
- **Η συνεχής επιδίωξη για αλλαγή και βελτίωση:** Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη θέλει τα άτομα και οι ομάδες να επιδιώκουν να κάνουν βελτιώσεις και να επιφέρουν αλλαγές σε ζητήματα που τους αφορούν, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και βελτιώνοντας τους εαυτούς τους.
- **Η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση:** Η επιδιωκόμενη βελτίωση και αλλαγή των ζητημάτων επιτυγχάνεται με ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης και οργανωμένης συλλογικής και συνεργατικής δράσης.
- **Πρόληψη και παρέμβαση:** Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων απαιτεί δυναμική παρέμβαση στο πεδίο της δράσης και ταυτόχρονα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της πρόληψης για τη δημιουργία μηχανισμών που θα προλαμβάνουν την εμφάνιση των προβλημάτων.

Μεταξύ αυτών των ζητημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο παρουσιάζει αυξανόμενες και πολυπαραμετρικές διαστάσεις τόσο στην Ελλάδα όσο και στον διεθνή χώρο (Αρτινοπούλου, 2010· Georgiou et al.

⁴ Σε ορισμένες περιπτώσεις και «υπερσυνεπιστημονικές» (transdisciplinary) διασυνδέσεις (Eichsteller & Holthoff, 2011· Mylonakou – Keke, 2014).

2013), ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης⁵. Στο Συνέδριο αυτό παρουσιάστηκαν από τον Επίτιμο Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής, Καθηγητή Dan Olweus στοιχεία από μεγάλη διακρατική έρευνα που επιβεβαιώνουν την αύξηση του φαινομένου και στη χώρα μας, τα οποία δείχνουν υψηλά ποσοστά εκφοβισμού στην Ελλάδα συγκριτικά με άλλες χώρες (Olweus, 2014).

Ο εκφοβισμός και η βία στον χώρο του σχολείου προσεγγίζεται και μελετάται, στις πολλαπλές μορφές και διαστάσεις του, από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Όλα αυτά τα πεδία συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση των διαφόρων παραμέτρων του φαινομένου και όταν μάλιστα δημιουργούν διεπιστημονικές διασυνδέσεις μεταξύ τους μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητά τους.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον έχει προσελκύσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Kyriacou et al. 2014), η οποία το αντιμετωπίζει ως ένα μείζον πρόβλημα με σοβαρές κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις (Kyriacou, 2013· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003, 2013· Stephens, 2012).

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε αδρομερώς ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο διεξάγεται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα χρόνια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα (Mylonakou – Keke, 2015). Το πρόγραμμα βασίζεται σε κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον και αναδεικνύει την αναγκαιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, καθώς και τη συμβολή του στη διαμόρφωση και εδραίωση μίας «κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας» στην ευρύτερη κοινότητα.

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ερευνητικό πρόγραμμα

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος είναι η πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στη σχολική κοινότητα, μέσα από μία κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που

⁵ Η αύξηση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί σε ορισμένες αιτίες σχετιζόμενες με την κρίση (Mylonakou – Keke, 2015).

επιδιώκει τη συγκρότηση εδραίωση, ισχυροποίηση και αξιοποίηση ενός συστήματος αξιών, αρχών και πεποιθήσεων, ενός «κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους», το οποίο θα οδηγήσει σε έναν «συστημικό μετασχηματισμό» της κουλτούρας όλων των εμπλεκόμενων συστημάτων, του σχολείου, της οικογένειας, του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, της γειτονιάς και της κοινότητας. Μέσα από αυτήν τη νέα κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα θα αναπτύσσονται ισχυροί μηχανισμοί για την πρόληψη του εκφοβισμού στη σχολική κοινότητα.

Η αφετηρία και οι κύριοι στόχοι του προγράμματος

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε με τη γενική ιδέα και επιθυμία για βελτίωση, αποτελεσματική αντιμετώπιση και πρόληψη στο πρόβλημα του εκφοβισμού και γενικά των αντικοινωνικών συμπεριφορών στο περιβάλλον του σχολείου. Στη συνέχεια, αποφασίστηκε ένας αρχικός σχεδιασμός - προγραμματισμός ενεργειών, οι οποίες θα βοηθούσαν στην «αναγνώριση» και καταγραφή του μεγέθους και των εκφάνσεων του προβλήματος, καθώς και των αντιλήψεων γι' αυτά τα θέματα των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στη σχολική και στην ευρύτερη κοινότητα.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης αυτών των αρχικών δράσεων πραγματοποιήθηκαν, μεταξύ άλλων, αρχικές έρευνες (προέρευνες) για την καταγραφή πλευρών του φαινομένου, όπως τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων (ανηλίκων και ενηλίκων). Διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη για τον εκφοβισμό είχε μεγάλη συσχέτιση με την αντίληψη για τη διαφορετικότητα (Mylonakou – Keke, 2015). Ένα ενδεικτικό παράδειγμα: Στην ανοικτή ερώτηση «Γιατί τα παιδιά που εκφοβίζουν επιλέγουν το συγκεκριμένο παιδί για να του ασκήσουν εκφοβισμό»; οι απαντήσεις ήταν ότι αυτός που δέχεται τον εκφοβισμό είναι πολύ διαφορετικός, δεν μοιάζει με αυτόν/τούς που εκφοβίζει/ζουν αλλά ούτε και με τα άλλα παιδιά, τον αντιπαθεί/θούν, δείχνει πολύ αδύναμος, ευαίσθητος, ήσυχος και δειλός, δεν θα αντισταθεί, δεν θα παραπονεθεί ό,τι και να του κάνουν, είναι συνήθως φοβισμένος, έχει πολλά προβλήματα, δεν έχει φίλους, συνήθως δεν έχει κάποιον να τον βοηθήσει και να τον υποστηρίξει, προκαλεί αυτόν/τούς που εκφοβίζει/ζουν με τη διαφορετικότητά του.

Από τις προέρευνες αυτές αναδύθηκαν οι κυρίαρχες αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το πρόσωπο που υφίσταται εκφοβισμό, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στους παρακάτω άξονες: α) η διαφορετικότητα του θύματος, β) η μειονεκτική θέση η οποία εκλαμβάνεται είτε ως αποτέλεσμα, είτε ως αιτία της διαφορετικότητάς του, γ) η μη υποστήριξη του «διαφορετικού» προσώπου από τους υπολοίπους, δ) οι μειωμένες ή απύσες συναισθηματικές, επικοινωνιακές και γενικά κοινωνικές δεξιότητες όλων των συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού («θυτών», «θυμάτων», παρατηρητών), που εάν υπήρχαν θα μπορούσαν να προλάβουν ή να παρέμβουν αποτελεσματικά στα περιστατικά αυτά.

Οι άξονες αυτοί οδήγησαν στη διαμόρφωση των αρχικών ερευνητικών προβληματισμών και ερωτημάτων, απετέλεσαν την αφετηρία του κοινωνικοπαιδαγωγικού ερευνητικού προγράμματος και διέπνευσαν και καθόρισαν την πορεία του.

Οι κύριες επιδιώξεις - στόχοι του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος, οι οποίες αποτελούν ταυτόχρονα και θεμελιώδεις θέσεις, προτεραιότητες και επιδιώξεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ήταν: α) η βελτίωση και η αλλαγή της αντίληψης για την ετερότητα⁶ και την αντιμετώπισή της, μέσα από τη θετική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη, β) η αναγνώριση και η ανάδειξη της μοναδικότητας και της αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπου, μέσα από την ενίσχυση του αυτοσεβασμού, της αυτοεκτίμησης, της ταπεινοφροσύνης, του αυτοελέγχου και μέσα από τη σύνδεση της προσωπικής αξιοπρέπειας με τον σεβασμό της αξιοπρέπειας του «άλλου» γ) η βελτίωση, η ενίσχυση, η διεύρυνση και η ανάπτυξη συναισθηματικών, επικοινωνιακών και γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων, δ) η βιωματική

⁶ Η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει όχι απλώς να ευαισθητοποιήσει τα άτομα στο ζήτημα της ετερότητας αλλά να τα εκπαιδεύσει, με στόχο να δημιουργήσουν μία στάση αποδοχής και συνύπαρξης και όχι ανοχής ή υπεροχής ή οίκτου έναντι του «διαφορετικού». Η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν περιορίζεται μόνο στην αντίληψη της κοινωνικής προσαρμογής και ενσωμάτωσης των ατόμων που παρουσιάζουν κάποια εμφανή «διαφορετικότητα» ή βιώνουν κάποιου είδους μειονεξία ή περιθωριοποίηση, οποιασδήποτε μορφής. Η Κοινωνική Παιδαγωγική θεωρεί ότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και έχει ως θεμελιώδεις αρχές την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων όλων των ανθρώπων, τη διασφάλιση αυτής της ετερότητας μέσα από την ενότητα και τη δραστηριοποίηση των ανθρώπων, προκειμένου να αξιοποιήσουν και να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους. Συνοπτικά, ως ετερότητα στην Κοινωνική Παιδαγωγική εκλαμβάνεται η διαφορετικότητα κάθε ανθρώπου, που προέρχεται από τη μοναδικότητά του (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

συνειδητοποίηση των προσωπικών και συνεργατικών δυνατοτήτων και η συνακόλουθη επιδίωξη του εμπλουτισμού και της ενίσχυσης του προσωπικού «ανθρωπίνου κεφαλαίου» και του «κοινωνικού κεφαλαίου», ε) η ανάδειξη και εγκαθίδρυση ενός συστήματος αξιών, αρχών και πεποιθήσεων που θα αντανακλώνται σε πρότυπα συμπεριφοράς και θα δημιουργούν έναν συστημικό μετασχηματισμό στο ήθος και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, της οικογένειας, της γειτονιάς, του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος και της κοινότητας.

Θα πρέπει να επισημάνουμε την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τους «θύτες» και τα «θύματα» του ενδοσχολικού εκφοβισμού, την οποία ενστερνίστηκε το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτήν την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη, τα παιδιά, που κατ' επανάληψη είτε εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές επιτιθέμενα σε βάρος άλλων, είτε τις υφίστανται εις βάρος του εαυτού τους, δεν στοχοποιούνται, δεν καταδικάζονται και δεν στιγματίζονται ως «θύτες» και «θύματα» αντιστοίχως. Η ετικετοποίηση με τις λέξεις «θύτης» και «θύμα» υποδηλώνει ένα αρνητικό χαρακτηριστικό, πιθανόν μόνιμο, της προσωπικότητας του μαθητή. Αντιθέτως, το «κοινωνικοπαιδαγωγικό λεξιλόγιο» αντικαθιστά τις συγκεκριμένες λέξεις με τις φράσεις «αυτός που ασκεί τον εκφοβισμό» και «αυτός που υφίσταται τον εκφοβισμό», υποδηλώνοντας όχι την προσωπικότητα αλλά την ενέργεια του προσώπου, η οποία εκδηλώνεται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αλλά μελλοντικά μπορεί να αλλάξει. Επιπροσθέτως, η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση επιδιώκει όλα τα παιδιά που (ή επιτιθέμενα ή υφιστάμενα ή παρατηρώντας) εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ή γενικότερα σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, συστηματικά να ενδυναμώνονται, να υποστηρίζονται και να εκπαιδεύονται, μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές, ώστε να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συναντούν στη ζωή τους με υγιείς και αποδεκτούς κοινωνικά τρόπους.

Οι συμμετέχοντες

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, προκειμένου να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματά του, επεδίωκε οι συμμετέχοντες σε αυτό να είναι όσο το δυνατόν

περισσότεροι από τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα. Συγκεκριμένα, ήταν μαθητές δημοτικών σχολείων, δάσκαλοι και δάσκαλοι ειδικοτήτων, διευθυντές σχολείων, καθώς και οι σχετιζόμενοι με τη λειτουργία και τη ζωή του σχολείου (προσωπικό καθαρισμού, κυλικείου κ.λπ.), γονείς, αδέρφια και γενικά όποια μέλη της οικογένειας των μαθητών επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, «σημαντικοί άλλοι» για τους μαθητές, καθώς και πρόσωπα από την τοπική κοινότητα όπως γείτονες, εκπρόσωποι φορέων ή απλοί ιδιώτες.

Το Πρόγραμμα δεν αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες ξεχωριστά, ως ανήκοντες σε -κατά κανόνα- μεμονωμένα επίπεδα, όπως το σχολείο, η οικογένεια, η κοινότητα κ.λπ., που θα πρέπει μόνο να ενημερωθούν, να ευαισθητοποιούν ή ακόμη και να επιμορφωθούν. Αντιλαμβάνεται τους συμμετέχοντες ως αλληλεπιδρώντα συστήματα, που μεταξύ τους δημιουργούν ένα ισχυρό και συνεκτικό επικοινωνιακό δίκτυο (Mylonakou – Keke, 2014, 2015), το οποίο «μαθαίνει» συνεχώς (σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση του Peter Senge, 2006). Στην ουσία, το πρόγραμμα συνυπολογίζει τη λογική των προαναφερθέντων επιπέδων, αλλά ταυτοχρόνως την υπερβαίνει, μετακινώντας το ενδιαφέρον από μία πολυεπίπεδη προσέγγιση στη δημιουργία αυτού του επικοινωνιακού δικτύου.

Επιστημολογικό υπόβαθρο του προγράμματος

Το επιστημολογικό υπόβαθρο, η μεθοδολογία και η συνακόλουθη διεξαγωγή του κοινωνικοπαιδαγωγικού ερευνητικού προγράμματος αξιοποιεί τις πολλαπλές δυνατότητες της «υπερσυνεπιστημονικής⁷» (transdisciplinary / Nicolescu, 2002) συνέργειας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Συστημικής Επιστήμης.

Η Συστημική Επιστήμη παρέχει τα διανοητικά «εργαλεία» για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας πρεσβεύει την ολιστική προσέγγιση, την ενότητα της θεωρίας με την πράξη, την οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση, την εμπλοκή του

⁷ Ο όρος “transdisciplinary” δεν είναι εύκολο να μεταφραστεί στα ελληνικά και έχουν γίνει πολλές σχετικές προσπάθειες (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Προτείνουμε ως μετάφραση τον όρο «υπερσυνεπιστημονική».

ερευνητή (ως μέρους) στο σύστημα που ερευνά με σκοπό τη βελτιωτική αλλαγή του συστήματος και αποδέχεται ως κριτήριο του κύρους της επιστημονικής γνώσης την ανταπόκριση του συστημικού προτύπου (μοντέλου) προς την πραγματικότητα (Checkland, 1998, Κεκές, 2008).

«Υπερσυνεπιστημονική» (transdisciplinary) συνέργεια σημαίνει ότι το πρόγραμμα διαπνέεται από την δημιουργηθείσα, σε ένα υψηλότερο επίπεδο, κοινή φιλοσοφική και επιστημολογική αντίληψη και τη συναγωγή αρχών, μεθόδων και πρακτικών, που προέρχονται από τη συνδυασμένη λειτουργία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Συστημικής, στο επίπεδο αυτό (Mylonalou – Keke, 2014). Αυτό επιτρέπει την ανάδυση μίας νέας γενικής αντίληψης, στην ουσία ενός νέου «προτύπου» για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στο σχολικό περιβάλλον, που θα οδηγεί σε έναν συστημικό μετασχηματισμό των αλληλεπιδρώντων συστημάτων των συμμετεχόντων.

Το ζητούμενο ήταν πώς οι συμμετέχοντες θα εξοικειώνονταν και θα αξιοποιούσαν τη συστημική αντίληψη, σύμφωνα με τη λογική που προαναφέρθηκε. Ο Bella Banathy (1995) υποστηρίζει ότι μόνο εάν μάθουμε να κατανοούμε και να εφαρμόζουμε τη συστημική αντίληψη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο θα γίνουμε ικανοί να δούμε τον κόσμο εκ νέου και μόνο τότε θα γίνουμε ικανοί επίσης να βλέπουμε, να αντιλαμβανόμαστε και να επαναπροσδιορίζουμε την εκπαίδευση ως κοινωνικό σύστημα. Και ο ίδιος συνεχίζει ότι η συστημική αλλαγή στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν οι εκπαιδευτικές κοινότητες σε όλον τον κόσμο μάθουν να αναπτύσσουν τη συστημική σκέψη.

Μεθοδολογία του προγράμματος

Στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ερευνητικό πρόγραμμα αντιμετωπίστηκαν όλοι οι συμμετέχοντες ως ένα ανοικτό σύστημα, ως ένας "Όργανισμός που μαθαίνει", σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση του Peter Senge (2006), όπου -σύμφωνα με τον ίδιο- οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν τις δυνατότητές τους να δημιουργήσουν εκείνα τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, τροφοδοτούν νέα πρότυπα

σκέψης, μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν και να βελτιώνονται μαζί και όπου η συλλογική προσδοκία απελευθερώνεται και αξιοποιείται το ανθρώπινο κεφάλαιο, μέσα από αυτήν τη μαθησιακή αλληλεπίδραση.

Στο πρόγραμμα αξιοποιήσαμε τις «πέντε αρχές - άξονες» σύμφωνα με τον Peter Senge (2006), με πέμπτη και θεμελιώδη αρχή - άξονα τη «Συστημική Σκέψη», η οποία -όπως προαναφέρθηκε- συγκροτεί την επιστημολογική και μεθοδολογική ταυτότητα του ερευνητικού μας προγράμματος. Κάθε «αρχή - άξονας», (ακολουθώντας τον Senge), συγκροτήθηκε από ένα σύνολο λογικών και πρακτικών οι οποίες σε πρώτο στάδιο μελετήθηκαν και κατανοήθηκαν από τους συμμετέχοντες και στη συνέχεια ενσωματώθηκαν στον τρόπο σκέψης και δράσης τους, έχοντας πάντα ως ενοποιητικό παράγοντα όλων τη συστημική αντίληψη. Προκειμένου να επιτευχθεί ο συστημικός μετασχηματισμός της κουλτούρας των συμμετεχόντων θα έπρεπε να διευκολύνονται ώστε: να συνειδητοποιούν και να επανεξετάζουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις, να ξεπερνούν προεγκατεστημένα νοητικά σχήματα τα οποία μπορεί να δεσμεύουν τη σκέψη τους και χωρίς περιορισμούς να συλλαμβάνουν ιδέες, να βελτιώνουν τη γνώση και την κατανόησή τους για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον και όλες τις παραμέτρους του και να αναπτύσσουν συνεργατικές δράσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Απαιτείτο δηλαδή μία διαδικασία μετατροπής και διαχείρισης της γνώσης και μία συστημική αλληλεπιδραστική και συνεργατική διαδικασία μάθησης, που θα προερχόταν μέσα από τη διεξαγωγή του ίδιου του ερευνητικού προγράμματος.

Με αυτή τη λογική, η συστημική επιστημολογική και μεθοδολογική αντίληψη που περιγράφηκε πιο πάνω, υποστηρίχθηκε επιπροσθέτως από τη συνδυασμένη αξιοποίηση: α) της Διαχείρισης της Γνώσης, β) της Συνεργατικής Ενεργού Έρευνας, και γ) του μοντέλου της Συνεκπαίδευσης (Syneducation Model).

α) Η Διαχείριση της Γνώσης (Knowledge Management) αποτελεί σήμερα ένα ιδιαίτερο επιστημονικό πεδίο (Κεκές, 2007) πολύ σημαντικό στον χώρο των επιχειρήσεων αλλά και στην εκπαίδευση (Sallis & Jones, 2002). Στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα αξιοποιήσαμε το SECI μοντέλο μετατροπής της γνώσης των Ikujiro Nonaka και Hirotaka Takeuchi (1995). Με βάση αυτό το μοντέλο επιδιώχθηκε να δημιουργηθούν οι δυνατότητες, ώστε η προσωπική γνώση του κάθε

συμμετέχοντα να μπορεί να είναι διαθέσιμη στο σύνολο των υπολοίπων και ταυτόχρονα να γίνεται ομαδική διαχείριση και παραγωγή νέας γνώσης.

β) Η Συνεργατική Ενεργός Έρευνα (Collaborative Action Research, Atweh et al., 1998· Elliott, 1991) ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση (Κεκές, 2000· Μυλωνάκου Κεκέ, 2003, 2013) είναι μία συμμετοχική διαδικασία μάθησης, με επαναληπτικές ανατροφοδοτούμενες διαδικασίες που διεξάγεται από τις ομάδες των συμμετεχόντων. Ο βασικός σκοπός της Συνεργατικής Ενεργού Έρευνας είναι η βελτίωση και η αλλαγή μιας διαδικασίας ή πρακτικής ή κατάστασης, μέσα από τη συνεργασία των ίδιων των εμπλεκόμενων σε αυτήν. Η Συνεργατική Ενεργός Έρευνα θεωρείται μία καταξιωμένη επιστημονική μέθοδος, η οποία επιλέγεται συνήθως για προγράμματα που επιδιώκουν την κοινωνική αλλαγή (Greenwood & Levin, 1998).

γ) Η Συνεκπαίδευση [Syneducation (synergy+education)] έχει ορισθεί ως η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία, από άτομα διαφορετικών ηλικιών που έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και/ή κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (Kekes & Mylonakou, 2006· Mylonakou & Kekes 2005, 2007). Πρόκειται για μία συστηματική και συνεργατική διαδικασία μάθησης μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιών που συλλειτουργούν μέσα σε ένα οργανωμένο αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου αναπτύσσουν ουσιαστική και ενεργητική συνεργατική δράση, στηριζόμενοι στη Συστημική μεθοδολογία. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον μάθησης καταργούνται οι παραδοσιακοί ρόλοι διδασκαλίας και μαθητείας και αναπτύσσεται μία συνδιαλεκτική και πολλαπλασιαστική δυναμική μάθησης, όπου όλοι «διδάσκουν» και «διδάσκονται».

Με δεδομένο το μεθοδολογικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε, κατά τη διεξαγωγή του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν στρατηγικές, μεθοδολογικές πρακτικές και τεχνικές, που υποστήριζαν αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη μεθοδολογία και επεδίωκαν την επίτευξη του γενικού σκοπού και των κύριων στόχων του προγράμματος.

Καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη βιωματικών ομαδικών δραστηριοτήτων, μέσα από έναν συνδυασμό

δημιουργικών τεχνικών και εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες ευνοούσαν, τα αναγκαία για τη δεδομένη μεθοδολογία, αλληλεπιδραστικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (Mylonalou – Keke, 2015). Με αυτές τις διαδικασίες η γνώση προερχόταν από την ομαδική κυρίως δράση και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και κατά τη δημιουργία της υπήρχε υψηλό επίπεδο προσωπικού και ομαδικού αναστοχασμού και αυξανόμενης προσωπικής εμπλοκής, με στόχο κάθε φορά το σχεδιασμό επόμενων βελτιωτικών δράσεων. Η βελτίωση μίας πρακτικής αποτελούσε προτεραιότητα, όπως και η βελτίωση της κατανόησης της πρακτικής, με στόχο τη βελτίωση της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η πρακτική. Ο επαναλαμβανόμενος τρόπος σκέψης και δράσης, με τη μεθοδολογία που περιγράφηκε, εξελισσόταν διαρκώς, μέσα από τη δημιουργία και την ανάπτυξη ιδεών και γνώσεων, συνεπιφέροντας την ταυτόχρονη και επιδιωκόμενη βελτίωση των προσωπικών, συναισθηματικών, επικοινωνιακών και γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Petrie, 2011) και την προτυποποίηση νέων συμπεριφορών, που οδηγούσαν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης, σε βελτιωμένες συμπεριφορές, στην ανάδυση και ενίσχυση αξιών και στη διαμόρφωση μίας νέας «κουλτούρας».

Αξιολόγηση

Στην αξιολόγηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος συμμετείχαν όλοι οι συμμετέχοντες ως αξιολογητές. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο προέβλεπε διαμορφωτική αξιολόγηση με στόχο την ανάδειξη των τομέων βελτίωσης κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος και τελική (αθροιστική) αξιολόγηση. Το μοντέλο της αξιολόγησης αξιοποιούσε πολλές από τις διαδικασίες της ενδυναμωτικής συμμετοχικής αξιολόγησης (empowerment participatory evaluation, Suarez – Balcazar & Harper, 2003). Επιπρόσθετα, το μοντέλο συμπεριελάμβανε εξειδικευμένες αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις, με την αξιοποίηση διαφόρων εργαλείων (Mylonakou – Keke, 2015).

Η τελική αξιολόγηση στην οποία συμμετείχε και ομάδα ειδικών επιστημόνων βασιζόταν σε διαφορετικές κατηγορίες κριτηρίων για την κάθε ομάδα συμμετεχόντων / αξιολογητών. Οι κατηγορίες των κριτηρίων στόχευαν στο να ωθήσουν τους συμμετέχοντες να αποτιμήσουν αρχικά τις διαφορετικές διαστάσεις από την εμπειρία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και τελικά τον βαθμό επιτυχίας του σκοπού και των στόχων του προγράμματος.

Αποτελέσματα

Από την αξιολόγηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ερευνητικού προγράμματος προέκυψαν ευρήματα, αποτελέσματα και συμπεράσματα. Στα περιορισμένα πλαίσια αυτής της εργασίας δεν είναι δυνατόν να παρουσιασθούν στο σύνολό⁸ τους, οπότε θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά και συνοπτικά ορισμένα από αυτά.

Ο συστημικός χαρακτήρας του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος ήταν καθοριστικός για την επιτυχία του. Το σημαντικό είναι ότι με τη συστημική σκέψη δεν ήταν δύσκολο να εξοικειωθούν και να την αξιοποιήσουν στη συνέχεια, όχι μόνο οι ενήλικοι εμπλεκόμενοι, αλλά και οι συμμετέχοντες μαθητές των σχολείων. Μάλιστα, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις ορισμένων συμμετεχόντων (κυρίως εκπαιδευτικών που δεν είχαν προηγούμενη, σχετική με τη συστημική, ερευνητική εμπειρία), αναδείχθηκε ότι ήταν εφικτή, δημιουργική και παραγωγική η αξιοποίηση της Συστημικής από όλους τους συμμετέχοντες. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαίωσε προηγούμενες έρευνες [που είχαν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, με συστημικό και συνεκπαιδευτικό (syneducational) προσανατολισμό, που κατέδειξαν ότι ήταν απολύτως εφικτή η εξοικείωση με τη Συστημική Σκέψη τόσο των ενηλίκων και των εφήβων (Kekes & Mylonakou, 2006), όσο και των παιδιών (Mylonakou – Keke, 2009, 2012). Το γεγονός αυτής της δυνατότητας επιβεβαιώνει και ο ίδιος ο Senge: «...πειράματα με μικρά παιδιά έδειξαν ότι αυτά μαθαίνουν τη συστημική σκέψη πολύ γρήγορα» (Senge, 2006: 7).

⁸ Βλ. στο Mylonakou – Keke, 2015 αναλυτικότερα αποτελέσματα, συνδεδεμένα με τη συστημική λογική του Senge (2006), όπου ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε και η συνέπεια του προγράμματος, σύμφωνα με τις αρχές και τις πρακτικές των «πέντε αρχών - αξόνων», καθώς και η χρησιμότητα της αξιοποίησης αυτής της λογικής.

Ένα από τα πρώτα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν η συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες ότι κάθε άνθρωπος έχει τη δική του «διαφορετικότητα», που προέρχεται από τη μοναδικότητά του, η οποία είναι σημαντική, αλλά απαιτεί συνεχή προσπάθεια βελτίωσης (κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τη διαφορετικότητα).

Ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα ήταν η σταδιακή μετακίνηση των αντιλήψεων σχετικά με τους παρατηρητές. Δηλαδή, από μία στάση των παρατηρητών αρνητική ή αδιάφορη ή χλιαρή ή ακόμη και από μία στάση συμπάθειας και παρηγοριάς προς το «θύμα» (καμία από τις οποίες δεν αντιμετωπίζει το πρόβλημα επαρκώς) συνειδητοποιήθηκε η ανάγκη να υπάρξει μετακίνηση προς μία ενεργοποίηση για την ανάληψη προσωπικής και συλλογικής ευθύνης και προς μία ουσιαστική και συνεργατική δράση απέναντι σε οποιαδήποτε εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι συμμετέχοντες, μέσα από τη συνεργατική μάθηση, αξιοποίησαν τους «πόρους» που προέρχονταν από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (κυρίως παιδιών και ενηλίκων, μοντέλο Συνεκπαίδευσης), που πιθανόν να έμεναν αναξιοποίητοι. Σε αυτό το πλαίσιο ενισχύθηκε η αφοσίωση στο προσωπικό και στο κοινό τους όραμα, η αίσθηση αποστολής και ο ενθουσιασμός της προσπάθειας για δράση και βελτίωση.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι η αρχική αντίληψη των συμμετεχόντων για τη διαφορετικότητα του «άλλου», συνδεόταν άμεσα με τα συναισθηματικά τους πρότυπα, τις προσλαμβάνουσες και επιβιώνουσες παραστάσεις τους και τον ερμηνευτικό τους κώδικα, τα οποία σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονταν από τις πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες τους (από το “habitus” κατά τον Pierre Bourdieu, 1986). Επίσης διαπιστώθηκε ότι η αύξηση της ηλικίας των συμμετεχόντων παρουσίαζε (σε αρκετά μεγάλο βαθμό) θετική συσχέτιση με την ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων για την ετερότητα και αρνητική συσχέτιση με την ευκολία μετασχηματισμού αυτών των προκαταλήψεων.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα «νοητικά μοντέλα» (κατά Senge) βοήθησαν στον επαναπροσδιορισμό αυτών των προσωπικών αντιλήψεων, των πεποιθήσεων, των παραδοχών και των γενικεύσεων των συμμετεχόντων και στη συνειδητοποίηση του βαθμού που αυτά επηρέαζαν τον ερμηνευτικό τους κώδικα, τη νοοτροπία τους, τις

στάσεις τους και καθοδηγούσαν τις συμπεριφορές και τις σχέσεις τους. Η διαδικασία αυτή υποστηρίχθηκε από τις ειδικές μαθησιακές συνθήκες βιωματικής, αλληλεπιδραστικής και συνεργατικής μαθητείας που δημιουργούνταν, διευκολύνθηκε από τη συνεχή διαχείριση και αξιολόγηση της γνώσης και την αναδημιουργία νέας γνώσης, καθώς και από την επικοινωνιακή και συνεργατική λειτουργία της ομάδας και ενισχύθηκε από την «άνθιση της αλληλεπιδραστικής δημιουργικότητας» των συμμετεχόντων.

Αξιοσημείωτη ήταν και η σταδιακά αυξανόμενη δέσμευση των συμμετεχόντων (στο βαθμό εμπλοκής του καθενός) και η αίσθηση της προσωπικής και συλλογικής ευθύνης και συμμετοχής για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα έδειξε ότι μέσα σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό αξιακό πλαίσιο μπορούν σταδιακά να χτισθούν ειλικρινείς και ουσιαστικές σχέσεις (αυτές που στην αγγλοσαξονική αναφέρονται ως *authentic relationships*) μεταξύ των συμμετεχόντων. Φάνηκε ότι αυτές οι σχέσεις: α) Ξεκινούν από την αφοσίωση σε ένα προσωπικό και σε ένα κοινό όραμα, καθώς και από την αίσθηση αποστολής. β) Συνεχίζουν με τη θετική αλληλεπίδραση, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου, με την ενίσχυση του αυτοσεβασμού, της αυτοεκτίμησης, του αυτοελέγχου, της αυτεπάρκειας, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού της αξιοπρέπειας του άλλου και γενικότερα με την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, γ) Μετεξελίσσονται σταδιακά σε γνήσιες, ουσιαστικές και συνεχώς βελτιούμενες σχέσεις αμοιβαιότητας, οικειότητας, εμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης, πραγματικού ενδιαφέροντος για τον άλλο, που αποφέρουν (και ταυτοχρόνως ανατροφοδοτούνται από) την ανάληψη προσωπικής και συλλογικής ευθύνης, την αίσθηση καθήκοντος και τη συνεργατική δράση. δ) Τελικά, όλη αυτή η διαδικασία αποδίδει ένα επιπρόσθετο σημαντικό αποτέλεσμα: τη δημιουργία και την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1986· Cohen & Prusak, 2001).

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση έδειξε ότι επετεύχθησαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος. Οι αδυναμίες του προγράμματος έγκεινται αρχικά στο ότι απαιτεί αρκετές ώρες ενασχόλησης (εκτός των ωρών της τυπικής λειτουργίας του σχολείου) και δέσμευσης χρόνου

διαφορετικών κατηγοριών συμμετεχόντων και το γεγονός επίσης ότι σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. Επιπλέον, η εξοικείωση όλων των συμμετεχόντων με τη συστημική σκέψη και τις μεθοδολογίες που συνδυαστικά αξιοποιήθηκαν είναι, όπως είδαμε, εφικτή (ακόμη και για τους μαθητές), αλλά έχει ως σοβαρό προαπαιτούμενο τη συνεχή παρουσία συντονιστών στις ομάδες των συμμετεχόντων (με ρόλο βέβαια ισότιμου συνεργάτη και συνεργευνητή), οι οποίοι θα έχουν καλή γνώση της συστημικής, καθώς και των μεθοδολογιών που αξιοποιήθηκαν.

Ένα πρόσθετο και ενθαρρυντικό αποτέλεσμα σχετικά με τον συστημικό μετασχηματισμό που επετεύχθη στην κουλτούρα της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας προήλθε από την αξιολόγηση που έγινε έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι πρώην συμμετέχοντες αισθάνονταν ότι βρίσκονται σε μία διαρκή και σημαντική αποστολή και αυτό τους ικανοποιούσε και ταυτόχρονα τους υπευθυνοποιούσε. Γνώριζαν τρόπους για να αντιδράσουν σε περιπτώσεις εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς, μη επιτρέποντας να καταπατηθούν τα όρια της ευπρεπούς συμπεριφοράς. Οπότε, οποιαδήποτε τάση αντικοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να εκδηλωνόταν, από κάποιο πρόσωπο που δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα, συναντούσε αμέσως μία άμεση ισχυρή -κατά περίπτωση ατομική ή συλλογική- αντίδραση και αποθαρρυνόταν αποτελεσματικά. Επιπλέον, με δεδομένο ότι οι μαθητές των σχολείων που συμμετείχαν στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα εκπαιδεύονταν όλοι, ο κάθε πιθανός “υποψήφιος θύτης” είτε είχε ουσιαστικά επηρεαστεί από αυτήν την εκπαίδευση και είχε επαναπροσδιορίσει τις συμπεριφορές του, είτε γνώριζε εκ των προτέρων ότι θα συναντούσε ισχυρή και συστηματική αντίδραση από όλους.

Τελικά, τα αποτελέσματα από το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα έδειξαν ότι είναι εφικτό μέσα σε ένα συστημικό πλαίσιο να δημιουργηθεί ένα επικοινωνιακό δίκτυο από άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα στο οποίο αναπτύσσονται αλληλεπιδραστικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, ακόμη και μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι επίσης εφικτή η διεύρυνση, η ενίσχυση και η ανάπτυξη συναισθηματικών, επικοινωνιακών και γενικά κοινωνικών δεξιοτήτων, όχι μόνο των παιδιών, η προτυποποίηση θετικών συμπεριφορών, βασισμένων σε ειλικρινείς και ουσιαστικές σχέσεις. Αυτά μπορούν να οδηγήσουν στη

δημιουργία μίας νέας γενικής αντίληψης, που θα επιφέρει τη συγκρότηση και την ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, το οποίο θα υποκινεί τους συμμετέχοντες αλληλεπιδραστικά να επανεξετάζουν και να μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις τους και να εκδηλώνουν, να υποκινούν και να ενισχύουν θετικές συμπεριφορές και σχέσεις και να προλαμβάνουν αρνητικές καταστάσεις.

Καταληκτικές σκέψεις

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που παρουσιάστηκε κατέδειξε ότι η αντιμετώπιση του εκφοβισμού, της βίας, του ρατσισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε μορφής απόρριψης του «διαφορετικού άλλου», μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά, μέσα από την αντιμετώπιση των προσωπικών αντιλήψεων για την ετερότητα, τη διεύρυνση και την ενδυνάμωση των συναισθηματικών, των επικοινωνιακών και γενικά των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία και ενίσχυση ειλικρινών σχέσεων.

Το πρόγραμμα απέφερε επιπροσθέτως τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των μεθοδολογικών τεχνικών και των εργαλείων για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία μάλιστα έχουν και πρακτική εκπαιδευτική αξία και δυνατότητα αξιοποίησης από τους ίδιους και στο μέλλον, βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα και την ποιότητα λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα επιδιώκει να έχει όχι μόνο βραχυπρόθεσμη αλλά και μεσομακροπρόθεσμη απήχηση στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.

Με άλλα λόγια, αυτό που κρίνεται ως σημαντικότερο αποτέλεσμα του προγράμματος και ενθαρρύνει τη συνέχισή του είναι η δημιουργία και η σταδιακή ενίσχυση του «κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους», το οποίο συστημικά μετασχηματίζει την κουλτούρα του σχολείου, διαμορφώνει και εδραιώνει μία νέα «κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα» στο σχολικό περιβάλλον, στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινότητα και αναδεικνύει την αναγκαιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα της ισχυροποίησης και της διεύρυνσης του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου και του σχολείου γενικότερα.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Αρτινοπούλου, Β. (2010), Σχολική Διαμεσολάβηση - Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks P. (Eds.) (1998). Action research in practice: Partnerships for Social Justice in Education. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Banathy, B. H. (1995). Developing a systems view of education. Educational Technology, 35 (3), 53 – 57.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. pp. 241-258. New York: Greenwood Press.

Cameron, C. & Moss, P. (2011). Social Pedagogy: Current Understandings and Opportunities. In: Cameron & Moss (Eds). Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Checkland P. (1998). Systems thinking, systems practice: includes a 30-year retrospective. Chichester & New York: John Wiley and Sons Ltd.

Cohen, D. & Prusak, L. (2001). In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work. Harvard Business School Press.

Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In: Cameron, C. & Moss, P. (Eds). Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet. pp. 33-52. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Elliott, J. (1991). Action Research for Educational Change. Buckingham: Open University Press.

Georgiou, S. N., Fousiani, K., Michaelides, M., & Stavrinides, P. (2013). Cultural value orientation and authoritarian parenting as parameters of bullying and victimization at school. *International Journal of Psychology*, 48 (1), 69 – 78.

Greenwood, D.J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. California, Thousand Oaks: Sage Publications.

Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3 - 16.

Κεκές, Ι. (2000). Εκπαιδευτική Έρευνα και Σχολείο: Προκλήσεις και Αναγκαιότητες στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Επιθεώρηση Επιστημονικών και Παιδαγωγικών Θεμάτων, 3, 16 – 44.

Κεκές, Ι. (2007). Η Διαχείριση της Γνώσης στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον. Αθήνα: Διάδραση.

Κεκές, Ι. (2008). Κυβερνοσυστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση: Προς μια νέα συνθετική μοντελοποίηση. Στο: Αλεξόπουλος Α. & Αδαμίδης Ε. (επιμ.): *Συστημική Θεωρία και Πρακτική: Από τη συστημική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου στη συστημικο-δυναμική του αναπαράστασης*. Κεφάλαιο 3: 57-89. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Kekes, I. & Mylonakou, I. (2006). Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*. 14(1), 35 – 54.

Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.). (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.

Kyriacou, C. (2013). Social Pedagogy and the mentoring of troubled pupils. *European Journal of Social Education*, 24/25, 78-85.

Kyriacou, C., Mylonakou - Keke, I. & Stephens, P. (2014 forthcoming). 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.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2003). Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Ατραπός.

Mylonakou - Keke, I. (2009). Social Pedagogical Dimensions of Diversity through Teaching Approaches. 7th International Conference of the European Research Network About Parents in Education (ERNAPE): Diversity in Education. Luleå University of Technology, Umeå University, Malmö University. Malmö, 26 – 28 August.

Mylonakou – Keke, I. (2012). Social and emotional education through sociopedagogical practices. *Social and Behavioural Sciences - Elsevier*, 69, 169 - 176.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις. Αθήνα: Διάδραση.

Mylonakou – Keke, I. (2014 forthcoming). Transdisciplinary Approaches to Education in the Time of Crisis. The case of addressing bullying and violence in schools. Chapter in: Giotsa, A. (Ed.) *Psychological and Educational Approaches in Times of Crisis: Exploring New Data*. New York: Untested Ideas Research Center.

Mylonakou – Keke, I. (2015 forthcoming). Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*. 4 (1).

Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools. Harvard Family Research Project, March, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. Available online: <http://www.hfrp.org/content/download/1262/48765/file/syneducation.pdf>

Mylonakou, I. & Kekes, I. (2007). School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 73 - 82.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.

Nonaka, I & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.

Olweus, D. (2014). Bullying in schools: Some facts, some myths and systematic intervention. 1st Scientific International Conference of European Anti-bullying Network (EAN) “Bullying and Cyber-bullying across Europe”. Athens, 11-13 June, under the auspices of the Greek Presidency of the Council of European Union.

Petrie, P. (2011). *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Sallis, E. & Jones, G. (2002). *Knowledge Management in Education: Enhancing Learning & Education*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House Business Books.

Stephens, P. (2012). *Social Pedagogic Practice: Exploring the Core*. In: Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan. Volume II*. 201-226. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.

Suarez - Balcazar, Y. & Harper, G. (Eds.) (2003). *Empowerment and Participatory Evaluation in Community Intervention: Multiple Benefits*. New York: Haworth Press.

Úcar, X. (2011). *Social Pedagogy: Beyond Disciplinary Traditions and Cultural Contexts?* In: Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan. Volume I*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.

Αίθουσα Ολομέλειας / Plenary Session 18.05 – 18.20

**Δυσλεξικοί, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με ΔΕΠΥ & gifted:
θύτες ή θύματα του bullying;**

**Dyslexics, Learning Disabled, ADHD and Gifted: Bullies or
Bullied?** *Eng.Ab*

Καθηγητής Γεώργιος Θ. Παυλίδης

Prof. George Th. Pavlidis

Καθηγητής Μαθησιακών Δυσκολιών

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Μακεδονία

pavlidis@uom.gr

Περίληψη

BULLYING = ΒΙΑΣΜΟΣ της Ανθρώπινης Αξιοπρέπειας.

Η σχολική βία (Bullying) ολοένα και περισσότερο απασχολεί τόσο τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς όσο και το κοινό, διότι έχει δραματικές μακροχρόνιες συνέπειες όχι μόνον γι' αυτούς που την υφίστανται αλλά και γι' αυτούς που την εξασκούν.

Το Bullying είναι μια αναίτια, απρόκλητη, σκόπιμη, επαναλαμβανόμενη άμεση ή έμμεση ψυχολογική, λεκτική, σωματική ή 'ηλεκτρονική' βία με σκοπό να προκαλέσει σωματικό πόνο ή ψυχο-κοινωνικό εξευτελισμό-διασυρμό του θύματος. Η ηλεκτρονική βία (cyber- Bullying) είναι ο διασυρμός-εξευτελισμός, ο εκφοβισμός, ο εκβιασμός μέσω Διαδικτύου ή μέσω μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο (Olweus, 1978; 1993; 1994; 2003).

Τα χαρακτηριστικά των θυτών (bullies) συμπίπτουν σημαντικά με αυτά των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), ιδιαιτέρως του παρορμητικού-υπερκινητικού τύπου. Όταν υπάρχει ο συνδυασμός έλλειψης αυτοελέγχου (παρορμητικότητα) και μεγάλου σωματικού μεγέθους-δύναμης, συχνά αυξάνονται οι πιθανότητες να δημιουργούνται θύτες. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα άτομα που έχουν ΔΕΠΥ είναι 2 έως 10 φορές περισσότερο θύματα από τον κοινό πληθυσμό και 3 φορές περισσότερο θύτες. Η ΔΕΠΥ συχνότατα συνυπάρχει με τη δυσλεξία (Pavlidis & Giannouli, 2014).

Ο δυσλεξικός είναι ο κλασικός στόχος για τον bully-θύτη, διότι αποτυγχάνει στο σχολείο καθημερινά, καθημερινά βιώνει τη σχολική αποτυχία και την ταπείνωση, γι' αυτό καταλήγει να έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν έχει φίλους για να τον στηρίξουν, γι' αυτό και καθίσταται ιδανικό στόχο θυματοποίησης. Για ακριβώς τον αντίθετο λόγο, οι αριστούχοι ή οι gifted μαθητές λόγω του φθόνου του κατώτερου, μερικές φορές δυστυχώς στοχοποιούνται από τους κατώτερους και καθίστανται θύματα bullying.

Η Ελλάδα έρχεται τρίτη (3η) στη συχνότητα του Bullying, δηλαδή είμαστε από τις χειρότερες μεταξύ 41 κρατών. Οι θύτες δεν είναι μόνον αυτοί που απρόκλητα εξασκούν τη βία, αλλά και όσοι από εμάς σιωπηλά τη βλέπουμε, την ανεχόμαστε και την αφήνουμε να εκτυλίσσεται γύρω μας. Όλοι όσοι σιωπούμε είμαστε συνένοχοι. Η ένοχη σιωπή και η ατιμωρησία θεριεύουν τη βία και την παρανομία. Είναι ευθύνη όλων μας να τη σταματήσουμε. Εάν δεν παρέμβουμε ενεργά να τη σταματήσουμε, **τότε σήμερα εγώ, αύριο εσύ.**

Λέξεις Κλειδιά: Σχολικός Εκφοβισμός, Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες, Τεστ Παυλίδη, ΔΕΠΥ, Χαρισματικότητα

Abstract

BULLYING = RAPE of Human Dignity.

The school violence (Bullying) as a phenomenon has increasingly troubled teachers, parents and the society in general, because it has dramatic, lifelong consequences not only to those who suffer it but also to those who practice it. Bullying is an intentional, repeated direct or indirect psychological, verbal or physical act of violence in order to cause physical pain or psycho-social humiliation-vilification of the victim. The characteristics of aggressors (bullies) significantly overlap with those of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), particularly the impulsive-hyperactive type. The of lack of self-control (impulsivity) when combined with large body size, often leads them to become bullies. It is noteworthy that people with ADHD are 2-10 times more victims than the common population and 3 times more perpetrators of Bullying. ADHD most frequently coexists with dyslexia (Pavlidis & Giannouli, 2014).

The dyslexic is the classic target for Bullying, because he daily fails in school, lives the experience of an everyday humiliation, ends up having low self-esteem, has no friends to support him, hence, becomes an ideal victim for Bullying. For exactly the opposite reason, excellent or gifted students because of envy of the inferiors, sometimes unfortunately are targeted by the inferiors and become victims of bullying. Greece is the worst third (3rd) in the frequency of Bullying among 41 countries; hence, it is our responsibility to stop it now. If you do not actively intervene to stop it, then **today is my turn and tomorrow yours**.

Keywords: Bullying, Dyslexia, Learning Disabilities, Pavlidis Test, ADHD, Gifted.

Ευχαριστίες: Ευχαριστώ τη συνάδελφό μου Καθηγήτρια Β. Γιαννούλη και τις φοιτήτριές μου Ι. Πανούση, Α. Χιδερίδου – Μανδαρή, Ι. Αναστασιάδου και Μαρία Πιπεροπούλου για τη βοήθειά τους κατά τη συγγραφή αυτής της εργασίας.

Το **bullying** είναι ο **Βιασμός** της Ανθρώπινης Αξιοπρέπειας.

Ορισμός του Bullying. Διεθνώς, ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) ορίζεται ως μια αναίτια, απρόκλητη, σκόπιμη, συχνά επαναλαμβανόμενη άμεση ή έμμεση ψυχολογική, λεκτική ή σωματική βία με σκοπό να προκληθεί σωματικός πόνος ή ψυχο-κοινωνικός εξευτελισμός-διασυρμός στο θύμα (Olweus, 1978; 1993; 1994; 2003). Τα αγόρια συχνότερα από τα κορίτσια καταφεύγουν στη σωματική βία (μπουνιές, κλωτσιές, χτυπήματα, σπρωξίματα) (Wiener & Mak, 2009), ενώ αντιθέτως, η λεκτική βία είναι πιο συχνή στα κορίτσια (κοροϊδία, διακρίσεις, φυλετικά, σεξουαλικά σχόλια, απειλές), διεθνώς. Τέλος, έχουμε και την ηλεκτρονική βία που συνήθως την ονομάζουμε cyber-bullying, που είναι ο δημόσιος διασυρμός-εξευτελισμός, ο εκφοβισμός, ο εκβιασμός μέσω Διαδικτύου, ή μέσω μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο (Dracic, 2009; Olweus, 2003; Kowalski & Fedina, 2011).

Ο Ορισμός μας. Ας μου επιτραπεί να διευρύνω-διευκρινίσω τον προαναφερθέντα ορισμό. Bullying είναι η Αναίτια, Απρόκλητη, Σκόπιμη, Επαναλαμβανόμενη, Άμεση ή Έμμεση ΒΙΑ, από Ισχυρότερους προς Αδύναμους, με Αφορμή κάποια Αδυναμία, Διαφορετικότητα ή Ιδιαιτερότητα του ΘΥΜΑΤΟΣ, π.χ. Μαθησιακή Δυσκολία ή Αριστεία, Εμφάνιση, Θρησκεία, Φυλή, Εθνικότητα, Σεξουαλική Προτίμηση. Η Βία μπορεί να είναι Σωματική (> Αγόρια), π.χ. ξυλοδαρμός, κλωτσιές, μπουνιές, σπρωξίματα, καταστροφή-αρπαγή προσωπικών αντικειμένων, Λεκτική (> Κορίτσια), π.χ. Συκοφαντικές, Αρνητικές, Ταπεινωτικές Φήμες με Σκοπό την Κοινωνική Υποτίμηση και Απομόνωση του Θύματος, Αποστέρηση Φιλιών, Σεξουαλική Παρενόχληση, Απειλές, Υποτιμητικά Παρατσούκλια ή Ηλεκτρονική, π.χ. Εξευτελιστικά, Ταπεινωτικά, Απαξιώτικα, Ενοχλητικά, Εκβιαστικά Μηνύματα, Φωτογραφίες ή Σχόλια, μέσω κινητών ή ιντερνέτ.

Ο Σκοπός του ΘΥΤΗ είναι να Προκαλέσει Σωματικό ή Ψυχολογικό Πόνο και μέσω αυτού να 'Καταξιωθεί', να Αποκτήσει την Αίσθηση της Υπεροχής, της Καταπιεστικής Κυριαρχίας του επί του Θύματος.

Το bullying μπορεί να πραγματοποιηθεί όχι μόνον στο σχολείο, αλλά παντού, ακόμη και στο πανεπιστήμιο (Παυλίδης, 2015-6) και Αρνητικά σημαδεύει όχι μόνον τη ζωή του θύματος, αλλά και του θύτη.

Η έκφραση «σχολικός εκφοβισμός» είναι πολύ γλυκιά για να περιγράψει την τραγικότητα και το βάθος του φαινομένου. Η πραγματική λέξη που το αντιπροσωπεύει είναι «βιασμός» ο οποίος είναι είτε σωματικός είτε ψυχικός. Συνεπώς, αν θέλουμε να καταλάβει ο κόσμος περί τίνος πρόκειται, πρέπει να χρησιμοποιούμε τη λέξη «βιασμός». Στο bullying, στοχοποιούνται τα πιο αδύναμα άτομα που είναι απομονωμένα και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Όταν πρόκειται για μαθητές, είναι κυρίως περιπτώσεις με μαθησιακές δυσκολίες ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), γιατί αυτά αποτυγχάνουν στα μαθήματα και νιώθουν πιο ταπεινωμένα στην καθημερινότητα ή/και με τη συμπεριφορά τους προκαλούν. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως θύματα και όχι θύτες. Ενώ τα παιδιά με ΔΕΠΥ γίνονται 3 φορές περισσότερο θύτες και είναι ακόμα πιο συχνά θύματα. Οι θύτες είναι κυρίως άτομα με χαμηλή ή υψηλή αυτοπεποίθηση, τα οποία στον κοινωνικό περίγυρο έχουν ένα πιο υψηλό στάτους από τους άλλους λόγω μυϊκής, κοινωνικής ή πνευματικής υπεροχής. Το κάνουν για να νιώθουν την ανωτερότητα και μερικές φορές τους διακατέχει ένα συναίσθημα σαδισμού. Σύμφωνα με έρευνες, μόνο το 4% των εκπαιδευτικών παρεμβαίνουν όταν παρίστανται σε περιστατικό bullying, με το 96% να παραμένουν αμέτοχοι παρατηρητές ενθαρρύνοντας έτσι έμμεσα τους επιτιθέμενους-θύτες.



Δυσλεξία. Ο γνωστός σκιτσογράφος Σπύρος Ορνεράκης, διερωτάται 'αν εσύ ξέρεις τι είναι δυσλεξία'. (βλ. Εικόνα 1) Αυτός γνωρίζει, διότι ο ίδιος είναι υπερήφανος δυσλεξικός. Η δυσλεξία είναι θείο δώρο αλλά και μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εμφανίζεται τουλάχιστον στο 5% του πληθυσμού, παγκοσμίως. Τα αίτια της δυσλεξίας και της ΔΕΠΥ είναι βιο-νευρολογικά και κυρίως κληρονομικά και μάλιστα είναι από τις πλέον κληρονομικές διαταραχές (Connors, 1990; Krain, & Castellanos, 2006; Pavlidis, & Samaras, 2005; Παυλίδης, 2015-6). Διεθνώς, υπάρχουν 4 δυσλεξικά και με ΔΕΠΥ αγόρια προς 1 κορίτσι. Αυτό δείχνει ότι η αιτία τους είναι βιολογική, διότι αν δεν ήταν βιολογική αλλά περιβαλλοντική, τότε διαφορετικοί πολιτισμοί, φυλές και γλώσσες θα παρήγαγαν διαφορετική αναλογία αγοριών – κοριτσιών. Συνεπώς, το περιβάλλον δεν μπορεί να τα προκαλέσει, διότι ο δυσλεξικός και το παιδί με ΔΕΠΥ γεννιέται, δεν γίνεται. Δεν

μπορεί ποτέ να προκληθεί από χαμηλή ευφυΐα, από ψυχολογικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά ή από άλλα περιβαλλοντικά αίτια, διότι αν προκαλούνταν από αυτά, τότε δεν θα ήταν η βιολογικής αιτιολογίας δυσλεξία, αλλά θα ήταν μια γενική μαθησιακή δυσκολία, όπου η αναλογία αγοριών προς κορίτσια είναι 1 προς 1, διεθνώς, όπως είναι και στο γενικό πληθυσμό.

Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία του γραπτού λόγου. Ο δυσλεξικός δυσκολεύεται στα γραπτά, στα θεωρητικά, στα φιλολογικά μαθήματα, ενώ τα πάει πολύ καλά στα προφορικά και στα πρακτικά μαθήματα. Το βασικό, το θεμελιώδες σύμπτωμα της δυσλεξίας είναι η σοβαρή δυσκολία στην ανάγνωση. Διαβάζει πάρα πολύ αργά και με λάθη, ασχέτως ηλικίας και γλώσσας. Πρόσφατα μία διδακτορική μου φοιτήτρια στην Αγγλία, μελέτησε κατά πόσο ένας δυσλεξικός που φοιτά στο πανεπιστήμιο και κάνει προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά, εξακολουθεί να είναι δυσλεξικός και ποια από τα πάρα πάνω συμπτώματα τον ακολουθούν μέχρι και το πανεπιστήμιο. Η έρευνα κατέδειξε ότι αν ο κομπιούτερ στατιστικά εξετάσει μόνον την ταχύτητα της ανάγνωσης, μπορεί από μόνος του με εξαιρετικά υψηλή ακρίβεια (98,1%), να ξεχωρίσει τους δυσλεξικούς φοιτητές από τους μη δυσλεξικούς (Rapti, 2014; Rapti, Pavlidis, & Garner, 2013). Άρα, η πολύ αργή ταχύτητα ανάγνωσης συνοδεύει τον δυσλεξικό διά βίου. Το βασικό πρόβλημα του δυσλεξικού είναι η δυσκολία του να μεταφέρει την εξαιρετική σκέψη του στο γραπτό λόγο (γραφή) και από το γραπτό, στον προφορικό λόγο (ανάγνωση). Είναι ανορθόγραφος, παραλείπει τόνους, δυσκολεύεται στα θεωρητικά στα φιλολογικά μαθήματα, στην αριθμητική δυσκολεύεται κυρίως στις πράξεις αλλά όχι στη μαθηματική λογική, όπου υπερέχει. Γι' αυτό συχνά οι δυσλεξικοί διαπρέπουν σε πρακτικά επαγγέλματα, όπως προγραμματιστές, μηχανικοί, μαθηματικοί, φυσικοί, κλπ. Έχουν πρόβλημα στην αποστήθιση και δυσκολεύονται στις ξένες γλώσσες, ειδικά στα Αγγλικά, λόγω της ιδιαίτερης μορφολογικής δομής της γλώσσας, όπου άλλα βλέπεις και άλλα διαβάζεις ή γράφεις (Pavlidis & Giannouli, 2014).

Από τα αποτελέσματα των ερευνών του BBC καθώς και του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, αποδεικνύεται ότι οι δυσλεξικοί είναι 7 με 8 φορές περισσότερο εφευρέτες και διάσημοι αυτοδημιούργητοι του αναμενόμενου από τον κανονικό πληθυσμό, μια αναλογία που από μόνη της μιλάει για την εξαιρετική ικανότητά τους και το

εξαιρετικό τους μυαλό. Πολλοί εφευρέτες, ηγέτες, καλλιτέχνες, στο παρελθόν και σήμερα και στο μέλλον ήταν, είναι και θα είναι δυσλεξικοί, δυσανάλογα περισσότεροι σε σχέση με το ποσοστό τους, όπως ο Έντισον, ο Einstein, ο Leonardo Da Vinci, ο Spielberg, ο John Lennon, ο Bill Gates, ο Steve Jobs, ο Πικάσο, κλπ. Η εφευρετικότητά τους έχει βιολογική βάση, σκέπτονται τάχιστα με εικόνες και είναι το αποτέλεσμα διαφορετικής, πλεονεκτικής κατασκευής και λειτουργίας του εγκεφάλου τους (Geschwind, 1986; Critchley, 1981; Galaburda, 1986; Pavlidis, 1981; 1985; 1985a; 1990; Pavlidis & Fisher, 1986; Pavlidis & Miles, 1981a; Παυλίδης, 2015-6).

Ο δυσλεξικός είναι ο κλασικός στόχος για τον θύτη, διότι αυτός καθημερινά αποτυγχάνει στο σχολείο, στην ανάγνωση και στην ορθογραφία όπου υστερούν σημαντικά κι έτσι όταν διαβάζει φωναχτά ντρέπεται, το τετράδιό του είναι γεμάτο ορθογραφικά λάθη και ντρέπεται-ταπεινώνεται. Η καθημερινή του εμπειρία, ιδιαίτερα αν έχει εκπαιδευτικό που τυχόν δεν αναγνωρίζει τις δυσκολίες που περιβάλλουν τη δυσλεξία, είναι μια καθημερινή ταπείνωση και απόρριψη, σε αντίθεση με τις άλλες μορφές μη-σχολικού εκφοβισμού που δε συμβαίνουν κάθε μέρα. Ο δυσλεξικός ταπεινώνεται κάθε Θεού ημέρα και δυστυχώς, οι γονείς συχνά λέμε στο παιδί μας *«μην κάνεις παρέα με αυτόν που δεν είναι καλός μαθητής»*, άρα του στερούμε πέρα από τη καθημερινά τσαλακωμένη αξιοπρέπειά του, και τους φίλους, οι οποίοι πιθανώς θα τον προστάτευαν. Έτσι δημιουργείται στον δυσλεξικό μία αίσθηση κατωτερότητας, χαμηλής αυτοεκτίμησης, απομονωμένος και νιώθει ευάλωτος, βιώματα τα οποία οδηγούν στη δυστυχία. Για ακριβώς τον αντίθετο λόγο, οι αριστούχοι ή οι gifted μαθητές αντί να λαμβάνουν τον θαυμασμό που τους αξίζει, μερικές φορές δυστυχώς λόγω του φθόνου του κατώτερου, στοχοποιούνται από τους κατώτερους και καθίστανται θύματα bullying.

Η συχνότητα και η ένταση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων διαφοροποιούν τους δυσλεξικούς (που είναι πιθανά θύματα των bullies) από την ομάδα ελέγχου. Σε διδακτορικό και σε δύο μεταπτυχιακές έρευνες (M.Phil.) που έγιναν υπό την επίβλεψη μου στο Πανεπιστήμιο Brunel του Λονδίνου, θέλαμε να δούμε αν εξετάζαμε μόνο το ψυχοκοινωνικό προφίλ των δυσλεξικών και το συγκρίναμε με παιδιά της ίδιας ηλικίας, ίδιας κοινωνικής τάξης, κτλ που δεν είχαν δυσλεξία, κατά πόσο θα προέκυπταν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι

με ακρίβεια άνω του 94%, ο κομπιούτερ μπόρεσε να ξεχωρίσει τις δύο ομάδες, κοιτώντας μόνο το ψυχο-κοινωνικό τους προφίλ. Συνεπώς, η αδιάγνωστη ή μη σωστά αντιμετωπιζόμενη δυσλεξία δημιουργεί σημαντικότερα ψυχο-κοινωνικά προβλήματα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία, αλλά και σε χαρισματικά παιδιά με ΔΕΠΥ ή μαθησιακές δυσκολίες τα οποία συνήθως είναι θύματα Bullying, μερικές φορές λόγω της προκλητικής τους συμπεριφοράς και κυρίως λόγω του φθόνου των κατώτερων (Goula & Pavlidis, 2004; Moraiti-Pavlidis, Pavlidis & Garner, 2013; Xystrou, 2004; Xystrou & Pavlidis, 2004).

Μία εύλογη ερώτηση που προκύπτει από τα παραπάνω αποτελέσματα είναι: όταν μεγαλώσει ο δυσλεξικός και γίνει ενήλικας και μάλιστα διάσημος, παύει να είναι δυσλεξικός (όχι), και μαζί ξεχνά όλα όσα τράβηξε ως εκφοβιζόμενος μαθητής; Αυτό που συμβαίνει είναι το ακριβώς αντίθετο, αφού ακόμη και οι διάσημοι πλέον ενήλικες δυσλεξικοί, θυμούνται όλα όσα υπέφεραν στο σχολικό περιβάλλον της άγνοιας και της ανοχής, της υποτίμησης και του εκφοβισμού του 'υστερούντος'. Ο μεγαλοφυής Αϊνστάϊν θυμόταν ότι, από άγνοια οι ίδιοι οι δάσκαλοί του, του έλεγαν ότι ήταν διανοητικά αργός, χαμένος στα όνειρά του και ότι του έλειπε το μυαλό, ο δε ίδιος θυμόταν ότι: *«Ο πατέρας μου νόμιζε ότι ήμουν ηλίθιος και σχεδόν πείστηκα και εγώ ότι ήμουν»*. Ο διάσημος σκηνοθέτης Spielberg μόλις πριν μερικά χρόνια διαπίστωσε ότι έχει δυσλεξία και κατάλαβε γιατί υπέφερε τόσα χρόνια στην μαθητική του ζωή. Ο ίδιος δήλωσε σε μια πρόσφατη συνέντευξή του: *«Με κορόιδευαν (θύμα Bullying) στο σχολείο επειδή διάβαζα πολύ αργά (δυσλεξικός) και επειδή ήμουν ο μόνος εβραίος στη γειτονιά (άρα και θύμα Bullying ρατσισμού)»*. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι και στα δύο περιστατικά οι διάσημοι δυσλεξικοί υπέστησαν Bullying. Τα ίδια υπέστη και ο δυσλεξικός Tom Cruise ο οποίος θυμάται ότι σαν μαθητής: *«Δεν είχα πολλούς φίλους. Ήμουν δυσλεξικός και πολλά παιδιά με κορόιδευαν (θύμα Bullying)»*. Η γνωστή τραγουδίστρια Lady Gaga πρόσφατα, απαντώντας σε ένα θαυμαστή της, δήλωσε ότι: "Ήμουν θύμα Bullying και εσύ με βοήθησες να το ξεπεράσω και να βγω δυνατή".

Όπως στη δυσλεξία, έτσι και στη ΔΕΠΥ είναι διά βίου διαταραχές, η αναλογία είναι 4 αγόρια προς 1 κορίτσι, παγκοσμίως. Η ΔΕΠΥ όπως και η δυσλεξία, έχουν βιολογική και συχνότατα κληρονομική αιτιολογία (Pavlidis, & Samaras, 2005;

Παυλίδης, 2015-6). Η ΔΕΠΥ είναι πρόβλημα συμπεριφοράς, κοινωνικότητας, οργάνωσης και αυτοελέγχου, που επηρεάζει αρνητικά την καθημερινότητα. Η ΔΕΠΥ δεν είναι πρόβλημα μάθησης, αλλά αντιθέτως, η μαθησιακή δυσκολία ή προκαλείται από τη ΔΕΠΥ ή συνυπάρχει με τη ΔΕΠΥ (Pavlidis & Giannouli, 2014).

ΔΕΠΥ. Η Διάσπαση Προσοχής, γνωστή και ως ΔΕΠΥ και στα Αγγλικά γνωστή ως ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), είναι ένα σύνδρομο, που έχει τρεις διαφορετικές ομάδες συμπτωμάτων. Τη Διάσπαση Προσοχής (το απρόσεχτο-αφηρημένο παιδί), η οποία επηρεάζει κυρίως το μαθησιακό του κομμάτι, την Παρορμητικότητα (ανυπομονησία) και την Υπερκινητικότητα (αεικίνητο, ζιζάνιο, πειραχτήρι). Η παρορμητικότητα αποτελεί την επικινδυνότερη ομάδα συμπτωμάτων και σχετίζεται περισσότερο με τη συμπεριφορά και το Bullying.

Σχέση Bullying και ΔΕΠΥ. Μερικά από τα κύρια συμπτώματα της ΔΕΠΥ που σχετίζονται με το Bullying είναι ο παρορμητισμός, δηλαδή πριν σκεφτεί τις συνέπειες των πράξεων του το άτομο ενεργεί γεγονός που τον βάζει σε μπελάδες (π.χ. ανεξέλεγκτος θυμός). Ο ανεξέλεγκτος παρορμητισμός είναι από τους μεγαλύτερους εχθρούς που μπορεί να έχει κανείς στη ζωή του, διότι του δημιουργεί διαρκώς προβλήματα στην καθημερινότητά του, από το σπίτι ως την εργασία και τις κοινωνικές του σχέσεις. Είναι έντονα συναισθηματικός, εκρηκτικός, ανυπόμονος, διακόπτει τους άλλους, δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του. Ό,τι θέλει το θέλει εδώ και τώρα. Ευαίσθητος, αντιδράει στα πειράγματα και έτσι γίνεται ο στόχος των πειραγμάτων των άλλων, τους οποίους και ο ίδιος πειράζει.

Ο υπερκινητικός είναι ο αεικίνητος, το πειραχτήρι, ο ενοχλητικός που ακουμπάει-πειράζει τους πάντες και τα πάντα, με συνέπεια να τον πειράζουν και να τον κοροϊδεύουν και οι άλλοι. Είναι το ζιζάνιο, ο ταραξίας και συνήθως είναι αδέξιος στην αδρή κινητικότητα, δηλαδή είναι αδέξιος στα αθλήματα, στις κινήσεις των μεγάλων μυών, π.χ. των χεριών, ποδιών, κλπ που χρησιμοποιούνται στα αθλήματα.

Αλλα συμπτώματα τα οποία μπορεί να είναι συνοδά της ΔΕΠΥ, είναι η νευρικότητα και η επιθετικότητα χωρίς αυτά όμως να αποκλείουν την ύπαρξη ενός μεγαλοφυούς μυαλού, σε συνδυασμό όμως με μία συναισθηματικά ανώριμη συμπεριφορά. Στην περίπτωση αυτή δεν θα πρέπει να συγχέεται η πνευματική

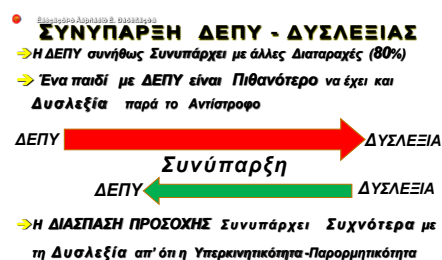
ικανότητα του ατόμου με την ανώριμη συμπεριφορά του, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί σαν αυτή του μικρού παιδιού, ακόμα και όταν ενηλικιωθεί. Η αδυναμία, ιδιαιτέρως, της διατήρησης φιλιών απορρέει από τη δυσκολία-αδυναμία που τον χαρακτηρίζει να βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου (εγωκεντρισμός, έλλειψη ενσυναίσθησης), είναι καταπιεστικός και κατάφορα ηγετικός. Η έντονη επιθυμία του να ξεχωρίζει και να γίνεται το δικό του, συχνά τον καθιστούν εύκολα bully-θύτη. Όποιος όμως ενοχλεί, προκαλεί την αντίδραση του ενοχλούμενου, άρα από 'θύτης' γίνεται και θύμα. Όταν συνυπάρχει ο συνδυασμός έλλειψης αυτοελέγχου (παρορμητικότητα) και μεγάλου σωματικού μεγέθους-δύναμης, συχνά οδηγεί τα παιδιά με ΔΕΠΥ στο να γίνονται θύτες. Αντιθέτως, κυρίως αγόρια που έχουν χαμηλό επίπεδο αυτοελέγχου κινδυνεύουν να θυματοποιηθούν, επειδή δεν είναι αρκετά δυναμικά και επιθετικά ώστε να αποθαρρύνουν τη θυματοποίησή τους. Το ίδιο συμβαίνει και με μαθητές που είναι υπέρβαροι, αλλά αυτό που κυρίως τους καθιστά θύματα Bullying είναι ο συνδυασμός του υπέρβαρου με ΔΕΠΥ, που συνήθως τον καθιστά προκλητικό, άρα και στόχο.

Εξαιτίας των μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων τους, της αδυναμίας τους να 'διαβάζουν' σωστά τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων, του μειωμένου αυτοελέγχου και της χαμηλής ανοχής τους στη ματαίωση, το 52% των παιδιών με ΔΕΠΥ απορρίπτεται από τους συνομηλίκους τους (Hoza, 2007; Taylor, Saylor, Twyman, & Macias, 2010), ενώ τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με την έλλειψη ενσυναίσθησης, τον εγωκεντρισμό τους και συχνά την εκτός ορίων συμπεριφορά τους, αυξάνουν τις πιθανότητες τα παιδιά με ΔΕΠΥ να εξελιχθούν σε θύτες (Kowalski & Fedina, 2011).

Δυστυχώς, διεθνώς είναι αναξιόπιστες οι διαγνωστικοί μέθοδοι της ΔΕΠΥ, διότι πραγματοποιούνται κυρίως με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν όχι τα εξεταζόμενα παιδιά, αλλά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Το ένα ερωτηματολόγιο είναι του DSM-IV της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας και το άλλο το ICD-10 που είναι του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Οι ερωτήσεις των δύο ερωτηματολογίων, είναι σχεδόν ίδιες και ξεκινούν με τη λέξη συχνά, η οποία έχει διαφορετική έννοια για διαφορετικούς ανθρώπους και σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα προαναφερθέντα δύο ερωτηματολόγια διαφέρουν σε μερικά

διαγνωστικά κριτήρια που φαίνονται να είναι επιφανειακά, αλλά δεν είναι. Σε μία σημαντική έρευνα που έγινε από τον Lee και τους συνεργάτες του (2008), με 419 παιδιά, οι ερευνητές έδωσαν στην ίδια μάνα να συμπληρώσει τα δύο σχεδόν ίδια ερωτηματολόγια, για το ίδιο παιδί και ο ίδιος ειδικός έβγαζε τη διάγνωση και από τα δύο ερωτηματολόγια. Λογικά οι ερευνητές περίμεναν αυτά να συμφωνούν σχεδόν απόλυτα, βρέθηκε όμως ότι οι διαγνώσεις συμφωνούσαν μόνο 11%. Για το 89% των παιδιών το DSM-IV έλεγε ότι έχει ΔΕΠΥ ενώ το ICD-10 έλεγε ότι δεν έχει, δηλαδή οι δύο διαγνώσεις διαφωνούσαν στο 89% των περιπτώσεων! Η αναξιοπιστία των υπάρχοντων διαγνωστικών κριτηρίων είναι αποδεδειγμένη και η αξία του ακριβούς βιολογικού Pavlidis Test για την έγκαιρη πρόγνωση και διάγνωση της δυσλεξίας και της ΔΕΠΥ, είναι προφανής.

Συνύπαρξη ΔΕΠΥ και Δυσλεξίας. Η ΔΕΠΥ συχνά συνυπάρχει με τη δυσλεξία. Το 80% των παιδιών που έχουν ΔΕΠΥ θα έχουν και μια άλλη διαταραχή εκτός από τη ΔΕΠΥ. Αντίστοιχα, το ποσοστό συννοσηρότητας στην δυσλεξία ανέρχεται στο περίπου στο 50%. Επομένως αν κάποιος έχει ΔΕΠΥ, τότε υπάρχουν εξαιρετικά μεγάλες πιθανότητες να έχει και Δυσλεξία και αντιστρόφως –εάν κάποιος έχει δυσλεξία τότε έχει μεγάλες πιθανότητες να έχει και ΔΕΠΥ. Η Διάσπαση Προσοχής από τα τρία βασικά συμπτώματα συνυπάρχει συχνότερα με τη δυσλεξία παρά με την παρορμητικότητα ή την υπερκινητικότητα, τα οποία σχετίζονται περισσότερο με προβλήματα συμπεριφοράς (Pavlidis & Giannouli, 2014). (βλέπε τον παρακάτω πίνακα 1).



Είναι χειρότερο να έχει κανείς δυσλεξία ή ΔΕΠΥ; Η ΔΕΠΥ είναι σαφώς χειρότερη, λόγω της συμπεριφορικής της έκφανσης/εκδήλωσης παντού, σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας. Αντιθέτως, η δυσλεξία επηρεάζει κυρίως το γραπτό λόγο (ανάγνωση & γραφή). Άρα, αν κανείς έχει δουλειά καθαρά χειρονακτική που

δεν απαιτεί πολύ γραφή ή ανάγνωση, είτε έχει δυσλεξία είτε όχι λίγο δεν επηρεάζει την καθημερινότητά του.

Η έννοια της υπεραναπλήρωσης σημαίνει ότι ο Δημιουργός φροντίζει ώστε αν κάποιος υστερεί σε κάτι, να εξισορροπεί την αδυναμία του με μια άλλη ικανότητα που του έχει δώσει η φύση (σαν παράδειγμα μπορείτε να αναλογιστείτε τον αετό στη γη που λογικά θα τον έτρωγε οποιοδήποτε ον της γης εύκολα, γιατί δεν μπορεί να τρέξει γρήγορα, το γεγονός αυτό όμως δεν ισχύει στον αέρα όπου η προηγούμενη αδυναμία μετατρέπεται σε ένα ακαταμάχητο προτέρημα του, αφού είναι ο βασιλεύς των αιθέρων, όπου υπερτερεί).

Δυστυχώς, σήμερα υπάρχουν πολλές λανθασμένες διαγνώσεις που μπερδεύουν τη χαρισματικότητα, τη ΔΕΠΥ και τη δυσλεξία. Ως καθηγητής ψυχολογίας, θα έλεγα ότι δύο λέξεις αποτελούν τη βάση της ψυχολογικής υπόστασης του ατόμου: η Αυτοπεποίθηση και η Αυτοεκτίμηση. Αν κάποιος αποτυγχάνει στο σχολείο καθημερινά, δεν έχει φίλους, οδηγείται στο βίωμα ενός καθημερινού εξευτελισμού, τότε δεν έχει παρά να καταλήξει να έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Άρα, οι συνιστώσες που οδηγούν στην σχολική αποτυχία και διαρροή, αναπόφευκτα οδηγούν και στη δυστυχία.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει χώρα στο σχολικό περιβάλλον δυο-τρεις φορές το μήνα (Olweus, 1993, Olweus, 2003). Επίσης αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί όταν βλέπουν τη βία, μόνο στις 4 από τις 10 περιπτώσεις παρεμβαίνουν να τη σταματήσουν και να υποστηρίξουν τον αδύναμο (Barkley, 1991; Edwards et al., 2001; Fletcher et al., 1996 in Timmermanis & Wiener, 2010). Η ένοχη σιωπή ή η ουδετερότητά μας θεριεύει το Bullying και καθιστάμεθα συνυπεύθυνοι, κάθε φορά που το βλέπουμε να συμβαίνει μπροστά μας και δεν κάνουμε κάτι για να το σταματήσουμε. **Σήμερα εγώ, αύριο εσύ.**

Οι διαφορές ανάμεσα στο Bullying και στη γενική βία εντοπίζονται αρχικά στην αιτιολογία. Τα αίτια του Bullying είναι η απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη βία, ενώ στη γενική βία συχνά τα αίτια έχουν να κάνουν με συγκεκριμένες προσωπικές διαφορές που προκαλούν τη βία, η οποία συνήθως είναι μη επαναλαμβανόμενη λεκτική ή σωματική βία. Η συχνότητα του Bullying είναι πολύ υψηλότερη, από τη

γενική βία. Τέλος, ένα άλλο στοιχείο που διαφοροποιεί το Bullying από τη γενική βία είναι ότι το μεν πρώτο κυρίως εμφανίζεται στο σχολείο και στο νεανικό ηλικιακό φάσμα, ενώ η γενική βία δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά λαμβάνει χώρα παντού και σε μεγάλο ηλικιακό εύρος, σε όλες τις ηλικίες.

Συνύπαρξη ΔΕΠΥ και BULLYING. Τα χαρακτηριστικά των θυτών (bullies) συμπίπτουν σημαντικά με αυτά των παιδιών με ΔΕΠΥ, ιδιαιτέρως του παρορμητικού-υπερκινητικού τύπου, αφού από τα 14 χαρακτηριστικά τους, τα 12 είναι κοινά, συμπίπτουν (*επιθετική συμπεριφορά, εχθρικότητα, ντροπαλότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, φιλαυτία, εγωισμός, ανάγκη κοινωνικής αναγνώρισης, χαμηλή αυτοπεποίθηση, ανασφάλεια, ανάγκη ηγεσίας-εξουσίας, κοινωνική απόρριψη, έλλειψη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων*). Σε άλλα χαρακτηριστικά τους ταυτίζονται ακόμη περισσότερο οι θύτες (bullies) με το παιδί με ΔΕΠΥ (*εγωκεντρισμός, παρορμητικές συμπεριφορές, αδυναμία αυτοελέγχου, πριν σκεφτούν ενεργούν, ανεξέλεγκτος θυμός-οργή, υπερκινητικότητα, προβλήματα συγκέντρωσης, θύτες σήμερα ίσως παραβάτες του νόμου αύριο*). Δηλαδή, το παιδί με ΔΕΠΥ έχει τη συντριπτική πλειοψηφία των χαρακτηριστικών του παιδιού που εμπλέκεται στο Bullying.

Οι προβλεπτικοί παράγοντες τόσο για του θύτες όσο και για τα θύματα του Bullying είναι: το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η ανεργία των γονέων, η διαφορετική εθνικότητα-θρησκεία, τα οικογενειακά προβλήματα, η μητρική κατάθλιψη, το αίσθημα αδυναμίας και ανασφάλειας, η μικρή και ανύπαρκτη επίβλεψη από τους γονείς, ο αυταρχικός τρόπος ανατροφής, η υπερπροστασία από τους γονείς, η έλλειψη φίλων, ο παρορμητισμός, ο ανεξέλεγκτος θυμός, η οργή, η καταπίεση και η επιθυμία για ηγεσία και προβολή (Dracic, 2009; Magklara et al., 2012; Shetgiri et al., 2012)

Τα άτομα που έχουν ΔΕΠΥ είναι 2 έως 10 φορές περισσότερο θύματα από τον κοινό πληθυσμό και 3 φορές περισσότερο θύτες. Άρα, το ΔΕΠΥ συσχετίζεται σε πολύ υψηλό βαθμό με το Bullying (Holmberg, 2008).

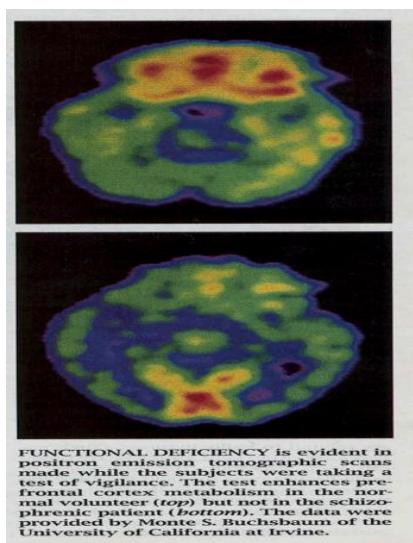
Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η εύλογη ερώτηση που θα πρέπει να απαντηθεί είναι: αν η ΔΕΠΥ ως σύνδρομο προκαλεί το Bullying ή το αντίθετο. Είναι

η ΔΕΠΥ ικανή να προκαλέσει αρνητικές συνέπειες και μη συμβατά κοινωνικά συμπεριφορικά πρότυπα ή υπάρχει περίπτωση όπου άλλοι θύτες τους εξαναγκάζουν να συμμετέχουν είτε ως θύτες, είτε ως θύματα; Μια δεύτερη ερώτηση είναι: κανείς γεννιέται θύτης-bully ή το περιβάλλον τον κάνει ή και τα δύο παίζουν ρόλο; Εδώ, δίστανται οι απόψεις των επιστημόνων (Unnever & Cornell, 2003; Timmermanis & Wiener, 2010); Kumpulainen, 2008; Holmberg & Hjern, 2008; Wiener & Mak, 2009; Taylor et al., 2010).

Επειδή είχα την τύχη στη Αγγλία να ήμουν καθηγητής ψυχολογίας, στην Αμερική ιατρικής, εδώ ιατρικής και τώρα ειδικής αγωγής, μπορώ να εξετάσω το θέμα του Bullying από όλες τις σκοπιές, τη βιολογική, ψυχολογική και περιβαλλοντο-εκπαιδευτική σκοπιά.

Η εικόνα (2) παρουσιάζει τη λειτουργία των εγκεφάλων δύο ατόμων όταν δίνουν προσοχή σε κάτι. Επάνω είναι ένας κανονικός παρατηρητής που δεν έχει ΔΕΠΥ. Βλέπετε τα έντονα χρώματα στο μέτωπο, μπροστά, όπου εδράζεται ο έλεγχος της προσοχής. Όσο πιο έντονα είναι τα χρώματα, τόσο πιο πολύ ενεργοποιείται εκείνη η περιοχή όταν προσέχει. Αντιθέτως, κάτω το δεύτερο άτομο είναι σχιζοφρενής. Τα χρώματα μπροστά στο μέτωπο δεν είναι έντονα, διότι ο σχιζοφρενής εξ ορισμού δεν μπορεί να προσέξει. Γι' αυτό όποιος έχει σχιζοφρένεια, δεν μπορεί να διαγνωσθεί με ΔΕΠΥ, διότι η απροσεξία του είναι απόρροια της σχιζοφρένειας. Παρόμοια, όταν ένα άτομο έχει κατάθλιψη η μπροστινή περιοχή του εγκεφάλου (μετωπιαίος λοβός) δεν ενεργοποιείται όπως σε ένα άτομο χωρίς κατάθλιψη, όμως η ενεργοποίηση αυτή επανέρχεται όταν ο ασθενής θεραπευθεί από την κατάθλιψη, άρα μπορεί να ξαναπροσέχει κανονικά, όπως πριν πάθει κατάθλιψη. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η βιολογική μας δομή πολλές φορές προδιαθέτει τη συμπεριφορά μας. Άρα, η ολοκληρωτική εξάλειψη του Bullying θεωρείται αδύνατη, αλλά η σημαντική μείωσή της είναι και δυνατή και επιθυμητή.

Εικόνα 2: Απεικόνιση της λειτουργίας των εγκεφάλων ενός κανονικού (επάνω) και ενός σχιζοφρενή (κάτω) όταν προσέχουν σε κάτι.



Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι η γνώση κατά κύριο λόγο προσλαμβάνεται μέσω της μίμησης και της κοινωνικής μάθησης, όπου η παρατήρηση και ο θαυμασμός οδηγούν στο ‘πρότυπο’ που μιμούμαστε. Μιμούμαστε αυτούς που αξίζουν γύρω μας, αυτούς που θαυμάζουμε. Πρώτοι είναι οι γονείς, μετά είναι οι δάσκαλοι, οι φίλοι μας και αυτοί που θαυμάζουμε γύρω μας. Άρα, η ευθύνη ημών των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι τεράστια. Δεν είμαστε μόνο μεταφορείς γνώσεων, αλλά είμαστε πρότυπα προς μίμηση, αφού με τη συμπεριφορά μας, την εμφάνισή μας και τη στάση μας διδάσκουμε ήθος.

Δυστυχώς, η χώρα μας δεν τα πάει πολύ καλά στην καταμέτρηση της συχνότητας του σχολικού εκφοβισμού. Η Ελλάδα έρχεται τρίτη (3η) στη συχνότητα του Bullying, δηλαδή είμαστε από τις χειρότερες χώρες σε έρευνα 41 κρατών. Όταν ο μέσος όρος της συχνότητας του σχολικού εκφοβισμού για τις άλλες χώρες είναι γύρω στο 32%, η Ελλάδα κατέχει το αρνητικό υψηλό ποσοστό 41%, ενώ οι Σκανδιναβικές χώρες παρουσίασαν συχνότητα που ανέρχεται σε 15%, με τη Γερμανία να έχει την καλύτερη εικόνα με μόλις στο 8% (American Psychiatric Association, 1994).

Επειδή είναι δεδομένη η σημαντικότητα της πρόγνωσης από την Προσχολική ηλικία και επειδή ο Professor Olweus μου το ζήτησε πριν την παρουσίαση της ομιλίας μου στο παρόν συνέδριο, θα αναφερθώ συντόμως στο βιολογικό-αντικειμενικό μου τεστ ‘ΤΕΣΤ ΠΑΥΛΙΔΗ’, που με πολύ υψηλή ακρίβεια επιτυγχάνει την πρόγνωση της δυσλεξίας και τη διάγνωση της ΔΕΠΥ από την προσχολική ηλικία (Jost, 1997; Pavlidis & Samaras, 2005; Παυλίδης, 2015-6). Το τεστ μου βασίζεται

στη σημαντικότετη βιολογική λειτουργία της οφθαλμοκίνησης στην οποία αντικατοπτρίζονται από νωρίς οι λειτουργίες ή δυσλειτουργίες του εγκεφάλου. Μεταξύ των πολλών άλλων βιολογικών δεδομένων μέσω των οποίων αποδεικνύεται η λειτουργική σημαντικότητα της οφθαλμοκίνησης για την εύρυθμη λειτουργία του εγκεφάλου, ξεχωρίζει το γεγονός ότι ο Δημιουργός αφιέρωσε 3 από τα 12 κρανιακά νεύρα στην οφθαλμοκίνηση, όταν καμία λειτουργία ή αίσθηση, ακόμη και η σημαντικότερη των αισθήσεων η όραση, δεν έλαβε παραπάνω από 1 κρανιακό νεύρο (8%). Αντιθέτως, 3 από τα 12 κρανιακά νεύρα (25%) είναι αφιερωμένα στην οφθαλμοκίνηση (Παυλίδης, 2015-6).

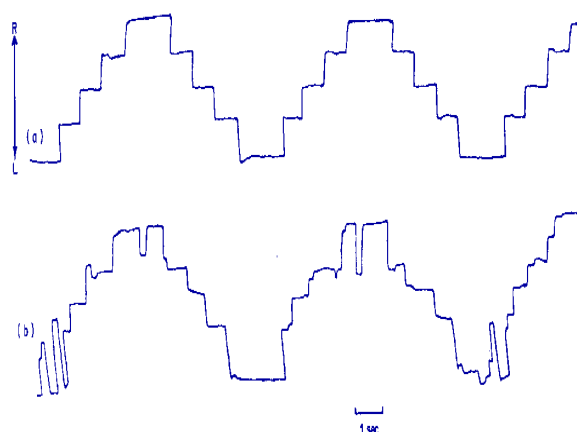
Με το PAVLIDIS TEST που βασίζεται στη σημαντικότετη βιολογική λειτουργία της οφθαλμοκίνησης, σιωπηλά (χωρίς να μιλάει) ο εξεταζόμενος παρατηρεί ένα φωτάκι που κινείται στην οθόνη ενός υπολογιστή. Το φωτάκι αυτό είτε πηδάει από σημείο σε σημείο, είτε πάει αργά-αργά από αριστερά προς τα δεξιά και τανάπαλιν, ανάλογα με το ποια εγκεφαλική λειτουργία θέλει να εξετάσει ο ερευνητής. Αυτόματα καταγράφεται φωτο-ηλεκτρονικά η οφθαλμοκίνηση με ακρίβεια 1 msec (χιλιοστού του δευτερολέπτου), από ένα διεθνώς πατενταρισμένο σύστημα που έχω αναπτύξει. Κατόπιν με εξειδικευμένα προγράμματα αναλύεται αυτομάτως η οφθαλμοκίνηση και έτσι βγάζει το σύστημα την ακριβή διάγνωση για τη Διάσπαση Προσοχής και τη δυσλεξία από την προσχολική ηλικία.

Το αντικειμενικό και ακριβές μας βιολογικό τεστ επιτυγχάνει την πρόγνωση και διάγνωση της δυσλεξίας και της ΔΕΠΥ με πολύ υψηλά ποσοστά ακρίβειας (93.1% για ΔΕΠΥ και 91.5% για τη δυσλεξία) από την προσχολική ηλικία, όταν διεθνώς δεν υπάρχει άλλη βιολογική ή μη μέθοδος που να μπορεί να προγνώσει και να διαγνώσει τη δυσλεξία πριν τα μέσα δευτέρας δημοτικού, τη δε διάσπαση προσοχής συνήθως πριν την ηλικία των 7 ετών (DSM-IV, 1994; Jost, 1997; Pavlidis & Samaras, 2005).

Διαφέρουν σημαντικά οι οφθαλμοκινήσεις των δυσλεξικών (βλ. εικόνα 3) ή ΔΕΠΥ (βλ. εικόνα 4) από τα αντίστοιχα συνομήλικα 'κανονικά' παιδιά.

Εικόνα 3. (Τεστ Παυλίδη, δυσλεξίας) Καταγραφή οφθαλμικών κινήσεων. 1) Ενός κανονικού αναγνώστη(επάνω) 12,5 ετών με μέσο όρο I.Q. και 2) Ενός σοβαρά δυσλεξικού 12,5 ετών και με πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας, καθώς παρακολουθούν τα

φωτάκια που ανάβουν διαδοχικά από τα αριστερά προς τα δεξιά και στην αντίθετη φορά. Σε αντίθεση με τον φυσιολογικό αναγνώστη (σταθερό σχήμα σκάλας), ο δυσλεξικός δε μπορεί να διατηρήσει σταθερή προσήλωση, ιδιαίτερα κατά τις μεγαλύτερης διάρκειας προσηλώσεις (2 δευτερόλεπτα) πράγμα που δείχνει προβλήματα εκτός της δυσλεξίας και στην συγκέντρωση καθώς και προβλήματα πρόβλεψης ή συγχρονισμού μεταξύ ερεθίσματος και κίνησης ματιών.



Εικόνα 4: (ΤΕΣΤ ΠΑΥΛΙΔΗ, στη ΔΕΠΥ) Οφθαλμογραφήματα παιδιού προσχολικής ηλικίας με σχεδόν τέλεια επικέντρωση προσοχής (πράσινη ευθεία γραμμή), με κανονική (σχεδόν ευθεία μπλε γραμμή) και παιδιού με ΔΕΠΥ. Η διαφορά είναι οφθαλμοφανής. Το βλέμμα του παιδιού με ΔΕΠΥ (κοκκινωπή πολυδιασπασμένη γραμμή) δεν μπορεί να μείνει επάνω στο στόχο.



Από αντίστοιχες έρευνες που έχουν γίνει στην Τσεχοσλοβακία (Jost, 1997), όπου και εφαρμόστηκε το βιολογικό, ακριβές και αντικειμενικό Τεστ Παυλίδη, σε παιδιά πρώτης δημοτικού με σκοπό την πρόγνωση, (δηλαδή ποια παιδιά θα ανέπτυσαν

μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία) η ακρίβεια του τεστ αποδείχθηκε εξαιρετικά υψηλή, γεγονός που επαληθεύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του συγκεκριμένου τεστ, ασχέτως γλώσσας (επειδή είναι σιωπηλό και δεν βασίζεται στην ανάγνωση και γραφή, όπως συμβαίνει με τα διεθνώς χρησιμοποιούμενα διαγνωστικά τεστ ψυχο-εκπαιδευτικά), κουλτούρας και φυλής. Συγκεκριμένα το Τεστ Παυλίδη μπόρεσε να προβλέψει-προγνώσει με ακρίβεια 91,5% την εκδήλωση της δυσλεξίας και να διαγνώσει τη ΔΕΠΥ με ακρίβεια 93.1%, από την προσχολική ηλικία (Jost, 1997; Pavlidis & Samaras, 2005).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η βία συχνά οφείλεται και σε βιολογικούς λόγους, αλλά κυρίως σε περιβαλλοντικούς. Επομένως η θεωρία ότι υπάρχει ή θα υπάρξει κάποιο πρόγραμμα το οποίο θα εξαλείψει παντελώς το Bullying, είναι αναξιόπιστη διότι δεν μπορεί να γίνει παράβλεψη του βιολογικού παράγοντα πίσω από μια βιολογικής αιτίας διαταραχή που παράγει βία. Ασφαλώς η βία μπορεί να μειωθεί σημαντικά και αυτός είναι ο ρόλος και η ευθύνη των ερευνητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Όσο περνάει ο χρόνος και ενημερωνόμαστε, το Bullying θα μειώνεται. Έχει παρατηρηθεί ότι τα αγόρια είναι περίπου 2 φορές πιο πιθανό να γίνουν θύτες από τα κορίτσια. Αυτοί που είναι θύτες σήμερα, πολλές φορές γίνονται παραβάτες του νόμου αύριο. Αυτό συμβαίνει και με τους bullies και με τα παιδιά που έχουν ΔΕΠΥ και η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού κυμαίνεται διεθνώς από 9 ως 54%, όπου οι θύτες καταλαμβάνουν ένα ποσοστό από 3 ως 20%, τα θύματα από 5 ως 20% (Nansel et al., 2001).

Ακόμα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτός που βασανίζεται, βασανίζεται. Ο δαρμένος, δέρνει. Ο υποτιμώμενος, υποτιμάει. Από εμάς εξαρτάται, με την αλλαγή της συμπεριφοράς μας να συντελέσουμε στη σημαντική μείωση του Bullying.

Επίσης τα παιδιά με ΔΕΠΥ, όπως προαναφέρθηκε, έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να είναι και θύτες και θύματα. Το 71% των παιδιών, κυρίως στην Αμερική που παίρνουν ένα όπλο και πάνε και σκοτώνουν τους συμμαθητές τους και τους καθηγητές τους, τα ίδια υπήρξαν θύματα Bullying και η συντριπτική πλειοψηφία από αυτούς είχε μαθησιακές δυσκολίες. Η στήριξη από οικογένεια και συνομηλίκους μειώνουν το πρόβλημα του Bullying. Η βία-Bullying συχνά οδηγεί τους θύτες αλλά

και τα θύματα σε κατάθλιψη, σε ψυχοσωματικά προβλήματα, σε συναισθηματικές και ψυχικές διαταραχές.

Οι θύτες δεν είναι μόνο αυτοί που απρόκλητα εξασκούν τη βία, αλλά και όσοι από εμάς σιωπηλά τη βλέπουμε, την ανεχόμαστε και την αφήνουμε να εκτυλίσσεται γύρω μας. Όλοι όσοι σιωπούμε, είμαστε συνένοχοι. Η ένοχη σιωπή και η ατιμωρησία θερμειύουν τη βία και την παρανομία. Όποιος σιωπηλά ανέχεται το Bullying, είναι συνυπεύθυνος. Είναι ευθύνη όλων μας να τη σταματήσουμε. Εάν δεν παρέμβουμε ενεργά να τη σταματήσουμε, τότε **σήμερα εγώ, αύριο εσύ.**

Είναι σημαντικό να θυμηθούμε ότι οι πολιτισμοί δημιουργούνται και κατευθύνονται κυρίως από τη θρησκεία, την εκπαίδευση, το περιβάλλον, τον πολιτισμό και από το ισχύον νομικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση που εξαρτάται από το εκπαιδευτικό σύστημα και από τους εκπαιδευτικούς, από το περιβάλλον που αποτελεί ευθύνη όλων μας, καθώς και από το νομικό πλαίσιο, παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση κοινωνικών συνθηκών που με τη σειρά τους δημιουργούν το υπόβαθρο των πολιτισμών. Για παράδειγμα, οι νόμοι του Σόλωνα στην Αρχαία Αθήνα και οι νόμοι του Λυκούργου στη Σπάρτη διαμόρφωσαν κατά ένα μεγάλο μέρος τις κοινωνικές και τις πολιτισμικές συνθήκες της Αθήνας και της Σπάρτης.

Το Bullying, όπως και ο πόλεμος δε θα εξαλειφθεί ποτέ. Πάντοτε θα υπάρχει. Ό,τι και να κάνουμε. Αλλά ο ρόλος όλων μας είναι να το μειώσουμε όσο περισσότερο γίνεται και αυτό μπορούμε να το επιτύχουμε, αρκεί να δραστηριοποιηθούμε εγκαίρως και καταλλήλως. Γι' αυτό να μην το αφήνουμε να εκτυλίσσεται, όταν το βλέπουμε δίπλα μας. Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να δημιουργούμε υπεύθυνους, ανθρώπους του Καθήκοντος, Αξιοπρεπείς, αυτή είναι η λέξη κλειδί για μένα. Όποιος σέβεται τον εαυτό του, σέβεται και τους άλλους. Όποιος δε σέβεται τον εαυτό του, δεν μπορεί να σεβαστεί τους άλλους. Πάντοτε να φερόμαστε με Ανθρωπιά και Αγάπη και στους θύτες και στα θύματα. Και οι δύο χρειάζονται στήριξη, κατανόηση και αγάπη. Μάλιστα, πολλά από τα παιδιά που είναι θύτες δεν έχουν αγάπη από το περιβάλλον τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι μόνο η αγάπη θα το διορθώσει, αλλά θα βοηθήσει πάρα πολύ. Φυσικά, η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση θα συντελέσουν στη λύση του προβλήματος, αφού όσο πιο ενημερωμένοι είμαστε τόσο καλύτερα ενεργούμε και αποτρέπουμε ορισμένα φαινόμενα. Η καλύτερη ενημέρωση

ξεκινά από εμάς τους καθηγητές πανεπιστημίου, οι οποίοι οφείλουμε να εκπαιδεύουμε σωστά και επαρκώς τους φοιτητές/τριες, τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς, ώστε να έχουν τόσο την κατάλληλη γνώση, αλλά και τη δέουσα ευαισθησία και όχι μόνον για το Bullying.

Πιστεύω ότι παράλληλα με τη σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με την ευαισθητοποίηση του κοινού, με την αλλαγή νοοτροπίας των γονέων και των εκπαιδευτικών, πρέπει να δημιουργηθεί ένα νέο νομικό πλαίσιο, όπου σε ορισμένες περιπτώσεις το Bullying να καταστεί και αδίκημα πειθαρχικό και σε σοβαρότερες περιπτώσεις ποινικό. Δε ισχυρίζομαι ότι μόνο με αυτά θα λυθεί το πρόβλημα, αλλά είμαι βέβαιος ότι όλοι μαζί μπορούμε και πρέπει να μειώσουμε στο ελάχιστο δυνατόν το Bullying. Το Bullying υπήρξε, υπάρχει και πάντοτε θα υπάρχει. Από εμάς όμως εξαρτάται να το μειώσουμε, για να δημιουργήσουμε ευτυχέστερα παιδιά και οικογένειες και μια πιο ανθρώπινη και πιο συνεκτική κοινωνία Αλληλοσεβασμού και Αξιοπρέπειας. Όλοι μαζί μπορούμε και πρέπει ενεργά να σταματήσουμε το ψυχοφθόρο Bullying, που καταστρέφει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών μας. Έτσι θα τα οδηγήσουμε από τη δυστυχία στην **ευτυχία**.

Σχετική βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition (DSM-IV), Washington, DC: American Psychiatry Association,.

Barkley, R. A., (1990). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford.

Conners, C.K. (1990). 'Dyslexia and the Neurophysiology of Attention'. In: Pavlidis, G.Th. (Eds.), "Perspectives on Dyslexia: Volume I. Neurology, Neuropsychology and Genetics". Chichester, J. Wiley & Sons.

Critchley, M. (1981). 'Dyslexia: An overview'. In: Pavlidis, G.Th. & Miles, T.R. (Eds.), 'Dyslexia Research and its Applications to Education'. Chichester, J. Wiley & Sons.

Dracic, S. (2009). Bullying and Peer Victimization. *Materia Socio Medication* , 21, 216-219.

Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in 10-year-olds in a Swedish Community. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50, 134-138.

Hoza, B. (2007). Peer Functioning in Children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 655-663.

Galaburda, A.M. (1986). 'Animal Studies and the Neurology of Developmental Dyslexia' In: Pavlidis, G.Th. & Fisher. D. (Eds.), 'Dyslexia: Neuropsychology & Treatment'. Chichester, J. Wiley & Sons.

Geschwind, N. (1986). 'Dyslexia, Cerebral Dominance, Autoimmunity, and Sex Hormones'. In: Pavlidis, G.Th. & Fisher. D. (Eds.), 'Dyslexia: Neuropsychology & Treatment'. Chichester, J. Wiley & Sons.

Goula, M. & Pavlidis, G.Th. (2004). "The Impact of Parental SES in LD Dyslexic Children's Psycho-Educational Profile" Poster presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, 23-27 August.

Jost, J. (1997). The prognosis of learning disabilities via the Pavlidis Test (Ophthalmokinesis) in Czechia. Paper presented at the 4th World Congress on Dyslexia, Chalkidiki, Greece.

Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyberbullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders* , 5, 1201-1208.

Krain, A. L., & Castellanos, F. X. (2006). Brain development and ADHD. *Clinical Psychology Review*, 26, 433 – 444.

Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with Bullying. *International Journal of Adolescent Medical Health*, 20, 121-132.

Lee, S. I., Schachar, R. J., Chen, S. X., Ornstein, T. J., Charach, A., Barr, C. & Ickowicz, A. (2008). Predictive validity of DSM-IV and ICD-10 criteria for ADHD and hyperkinetic disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 70-78.

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., et al. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: A cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 6, 1-13.

Moraiti-Pavlidis, V., Pavlidis, G. Th., & Garner, P. (2013). Differences in the IQ WISC-III profile of gifted dyslexic/ADHD and low IQ pupils. Paper presented at the 2nd Conference on Special Education, Athens, Greece, 11-14 of April.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 12-17.

Pavlidis, G. Th. (1981). 'Do eye movements hold the key to dyslexia?' *Neuropsychologia*, 19, 57-64.

Pavlidis, G. Th. (1981a). Sequencing, eye movements and the early objective diagnosis of dyslexia. In: Pavlidis, G. Th. & Miles, T. R. (Eds.), *Dyslexia Research and its Applications to Education*. Chichester: J. Wiley & Sons, 99-163.

Pavlidis, G.Th. (1985). Eye movements in Dyslexia: Their diagnostic significance. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 42-50.

Pavlidis, G.Th. (1985α). Eye Movement differences between dyslexics, normal and retarded readers while sequentially fixating digits. *American Journal of Optometry and Physiological Optics*, 62, 820-832

Pavlidis, G.Th. & Fisher. D. (Eds.) (1986). ‘Dyslexia: Neuropsychology & Treatment’. Chichester, J. Wiley & Sons.

Pavlidis, G.Th. (Eds.) (1990). "Perspectives on Dyslexia: Vol. I. Neurology, Neuropsychology and Genetics". Chichester, J. Wiley & Sons.

Pavlidis, G.Th. (Eds.), (1990.) “Perspectives on Dyslexia: Vol II. Cognition, Language and Treatment’. Chichester, J. Wiley & Sons.

Pavlidis, G.Th. (2004). “Dyslexia in Perspective and Prospective”. Keynote presentation at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August.

Pavlidis, G.Th. & Samaras, P. (2005). “Ophthalmokinesis (Pavlidis test) objectively prognoses-diagnoses preschoolers at high-risk for ADHD” Paper presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17.

Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. (2014). “Linking ADHD Dyslexia and Specific Learning Difficulties” In: Garner, P., Kauffman, J.M. & Elliott, J. (Eds.), “Handbook of Emotions & Behavioural Difficulties”, London, SAGE

Παυλίδης Γ.Θ. (2015-6). ‘Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες & Οφθαλμοκίνηση: Η Υπεροχή της Διαφορετικότητας’. Αθήνα, ΠΕΔΙΟ (υπό έκδοση).

Rapti, S. (2014). "Qualitative and Quantitative Differences in the Reading Performance between Teachers, Pupils, Non-dyslexic & Dyslexic Students" Unpublished Ph.D. Thesis, The University of Northampton, England.

Rapti, S., Pavlidis, G.Th., & Garner, P. (2013). "Quantitative & qualitative differences in reading between dyslexic and non-dyslexic students". Paper presented at the 2nd Conference on special education, Athens, Greece, April 11-14.

Sciberras, E., Ohan, J., & Anderson, V. (2012). Bullying and Peer Victimization in Adolescent Girls with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child Psychiatry Human Development* , 43, 254-270.

Shetgiri, R., Lin H., Avila R. M., & Flores G. (2012). Parental Characteristics Associated With Bullying Perpetration in US Children Aged 10 to 17 Years. *American Journal of Public Health*, Vol. 102, No. 12, pp. 2280-2286.

Taylor, L., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding Insult to Injury: Bullying Experiences of Youth With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Children's Health Care* , 39, 59-72.

Timmermanis, W., & Wiener, J. (2011). Social Correlates of Bullying in Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Canadian Journal of School Psychology* , 26, 301-318.

Unnever, J., & Cornell, D. (2003). Bullying, self-control and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence* , 18, 129-147.

Wang, J., Iannotti, R., & Luk, J. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 7, 1-14.

Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools* , 46, 116-131.

Taylor, L., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding Insult to Injury: Bullying Experiences of Youth With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Children's Health Care* , 39, 59-72.

Timmermanis, W., & Wiener, J. (2011). Social Correlates of Bullying in Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 301-318.

Unnever, J., & Cornell, D. (2003). Bullying, self-control and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.

Wang, J., Iannotti, R., & Luk, J. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 7, 1-14.

Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 46, 116-131.

Xystrou, M. (2004). A Comparison of the Social and Personality Characteristics of Learning Disabled Children and Dyslexics with Age Matched Normal Controls. Unpublished Ph.D. Thesis, Brunel University, England.

Xystrou, M. & Pavlidis, G. Th. (2004). A Comparison of the Social and Personality Characteristics of LD Children and Dyslexics with Matched Normal Controls. Presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August.

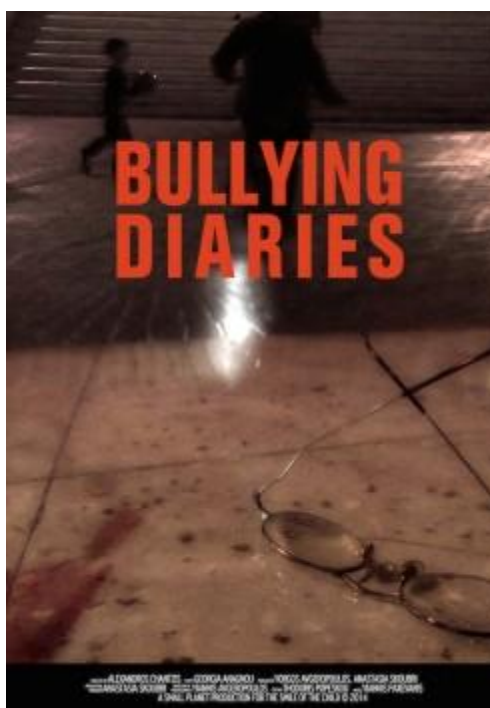
Αίθουσα Ολομέλειας / Plenary Session 18.20 – 19.30

Ημερολόγια Εκφοβισμού

Αλέξανδρος Χατζής

Σκηνοθέτης

Small Planet Documentary Production



Το «Bullying Diaries» ταξιδεύει στην Ελλάδα και τη Μεγάλη Βρετανία και καταγράφει μαρτυρίες παιδιών που έχουν βιώσει τον εκφοβισμό στο σχολείο. Ιστορίες καθημερινής πλάκας στην σχολική αυλή ή ένα φαινόμενο που τραυματίζει συναισθηματικά έναν άνθρωπο για όλη του τη ζωή; Χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν και απομονώνουν ένα παιδί ή δικαίωμα στην διαφορετικότητα; Παιδιά εγκληματίες που επιτίθενται σε άλλα παιδιά ή παιδιά που έχουν ανάγκη στήριξης και υποστήριξης;

Στην σύγχρονη κοινωνία οι μόνες επιλογές που έχεις είναι να εκφοβίζεις ή να εκφοβίζεσαι;

Η Georgia και η Χριστίνα αποκαλύπτουν πως οι συμμαθητές και συμμαθήτριες τους μετέτρεψαν σε κόλαση τη σχολική τους ζωή. Ο «Πέτρος» μοιράζεται με τον κόσμο την διαπόμπευση που βίωσε στο σχολείο επειδή «δεν ήταν σαν τα υπόλοιπα αγόρια».

Έγκριτοι επιστήμονες από όλη την Ευρώπη προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα και να φωτίσουν όλες τις πτυχές του φαινομένου. Τις δικές τους απαντήσεις και ερμηνείες προσπαθούν να δώσουν τα ίδια τα παιδιά....

Τα παιδιά μας μίλησαν.... εμείς θα τα ακούσουμε;;;

Ηλεκτρονικές Αναφορές

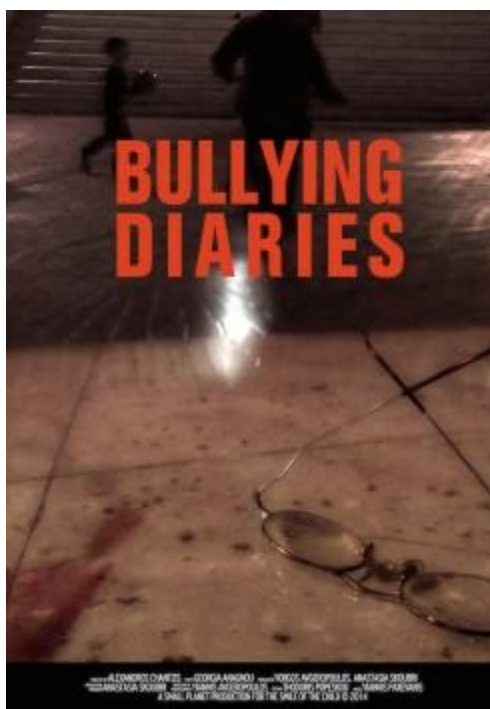
<https://www.youtube.com/watch?v=NkaLAY90H00>

Bullying Diaries

Alexandros Chantzis

Director

Small Planet Documentary Production



Bullying Diaries is traveling to Greece and United Kingdom and records the testimonies of children who have experienced bullying at the school environment. Stories of daily teasing at the school yard or a phenomenon that causes an emotional traumatization to the person for the rest of his/her life.

Characteristics that differentiate or isolate a child or a right to difference? Children delinquents who attack other children or children in need of support and assistance? In modern history the only options that you have is to bully or to be bullied?

Georgia and Christina reveal that their peers turned their school life into a hell. Peter shares with people the humiliation that he experienced in school just because he “was not like the rest of the boys”.

Renowned scientists across Europe attempt to provide answers to these questions and shed light on all the aspects of the phenomenon. Children themselves try to give their own answers and explanations...

Children spoke out...are we going to listen to them?

Watch the documentary here

<https://www.youtube.com/watch?v=VcU1jpNRqbU>

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ - PARTICIPANTS

- Boldrini Fabrizio, Scientific Director of Centro Studi Villa Montesca, Italy
- Breivik Kyrre, Senior Researcher at UniHealth, Bergen, Norway
- Capello Gianna, Professor of Digital Media Sociology and Education Sociology, University of Palermo, Italy
- Eichsteller Gabriel, Social Pedagogue, Director of ThemPra Social Pedagogy
- Gertrude Spiteri, Researcher Psychologist, Malta
- Kosciw Joe, Chief Research & Strategy Officer, GLSEN, USA
- Kyriacou Chris, Professor, Department of Education, University of York
- Dr. Musso Danilo Ph.D. Psychologist and Psychotherapist Adjunct Professor in Theory and Techniques of Mediation University of Urbino Honorary Judge in Minor Court Marche Region
- Povilaitis Robertas, Psychologist, Director of Child Line (Lithuania)
- Robinson Stacey, Psychologist, Merseyside Expanding Horizons
- Shannon Geoffrey, Ειδικός Εισηγητής για την Παιδική Προστασία, Ιρλανδία
- Skrzypiec Grace, Member of the Student Wellbeing & Prevention of Violence (SWAPv) Research Centre at Flinders University
- Smythe Anthony, Managing Director, BeatBullying UK
- Olweus Dan, Ph. D, Research Professor of Psychology, University of Bergen, Norway
- Van Petegem Stijn Dr., Post-doctoral researcher, Department of Developmental, Personal, and Social Psychology, Ghent University, Belgium
- Pierobon Frank, Head of Equal opportunities in schools (DG Education and culture)
- Slee Philip, Professor in Human Development in the School of education and a Director of the SWAPv at Flinders University, Adelaide, Australia
- Αλεβίζος Στέφανος, Ψυχολόγος «Το Χαμόγελο του Παιδιού»
- Ανδρέου Ελένη, Αναπ. Καθ., ΠΤΔΕ, Επιστημονική Υπεύθυνη του Κέντρου Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής Έρευνας και Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

- Αντωνοπούλου Αλίκη, MSc Οργ. Ψυχολογίας και MSc Κοινωνικής Πολιτικής
- Αρτινοπούλου Βάσω, Ph.D. Καθηγήτρια Εγκληματολογίας, πρ. Αντιπρύτανης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Ασλανίδου Λένα, Κοινωνική Λειτουργός, Certified Process worker
- Αυλωνίτη Ιωάννα, Διεθνολόγος, Υπεύθυνη Διεθνών Συνεργασιών, Το Χαμόγελο του Παιδιού
- Αφριανός Χρήστος, καθηγητής Πληροφορικής ΕΠΑΛ
- Βασιλείου Αλεξάνδρα, PhD, Certified Process worker
- Βασιλείου Λίλη , PhD, Certified Process worker
- Βασιλόπουλος Στέφανος, Επικ. καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Βλαχοδήμου Ευπραξία, Καθηγήτρια ΠΕ 17.04 (ηλεκτρονικός ΑΣΕΤΕΜ ΣΕΛΕΤΕ), Υπεύθυνη Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού – ΚΕ.ΣΥ.Π. Λάρισα
- Βλάχου Χριστίνα ψυχολόγος του Αμερικανικού Κολλεγίου Ανατόλια
- Βουλγαρίδου Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΔΠΘ
- Γαβριηλίδης Ιωάννης, Μηχανολόγος, καθηγητής ΕΠΑΛ
- Γαβριήλογλου Ματίνα, Ψυχολόγος, Το Χαμόγελο του Παιδιού
- Γιαννάτου Αγγελική, Φιλολόγος, κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης», Σύμβουλος Ομάδων και Οργανισμών, Διευθύντρια του 2ου Γυμνασίου Ασπροπύργου
- Γιαννόπουλος Κωνσταντίνος, Πρόεδρος Διοικητικού Συμβουλίου «Το Χαμόγελο του Παιδιού»
- Γιοβαζολιάς Ακης, Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης
- Γιοβάνογλου Σοφία, Δρ Νομικής Επιστημονική Συνεργάτις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Γιούργη Μαρία, MSc., Ψυχοπαιδαγωγός, Εκπαιδευμένη στη συστημική προσέγγιση και στη θεραπεία ομάδας και οικογένειας- συνεργάτις του Α.Κ.Μ.Α.

- Γκάτσα Τατιάνα, Συντονίστρια του Παρατηρητηρίου πρόληψης σχολικής βίας και εκφοβισμού, Ψυχοπαιδαγωγός - Φ.Π.Ψ., MSc Κοινωνικής Ιατρικής Παιδοψυχιατρικής, Υποψήφια Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής
- Γκουλιάμα Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ-02, M.ed Συντονίστρια Δράσεων Πρόληψης για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Περ/κή Δ/ση Εκπ/σης Αν. Μακεδονίας και Θράκης
- Γροσδάνη Χαρά, Κοινωνική Λειτουργός «Το Χαμόγελο του Παιδιού»
- Δημητρακόπουλος Ιωάννης, Υπεύθυνος για την Ισότητα και τα Δικαιώματα των Πολιτών (FRA)
- Δημητροπούλου Παναγιώτα, Λέκτορας Σχολικής ψυχολογίας, Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Δημόγιωργα Γιώτα, Ψυχολόγος του Αμερικανικού Κολλεγίου Ανατόλια
- Διδασκάλου Ελένη, Επικ. Καθ., Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
- Δουζένης Αθανάσιος, Αν Καθηγητής Ψυχιατρικής Ψυχιατροδικαστικής Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ
- Ευταξία Χαρά, MSc ψυχολόγος «Το Χαμόγελο του Παιδιού»
- Θύμη Αθηνά, εκπαιδευτικός του Αμερικανικού Κολλεγίου Ανατόλια
- Ίσαρη Φιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κακαρόντζα Ευαγγελία, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Β/θμιας Εκπ/σης Λάρισας, εκπ/κός κλ. ΠΕ 13
- Καλέμη Γεωργία, Ψυχολόγος MSc, Υποψήφια Διδάκτωρ Ψυχιατροδικαστικής
- Καλέμης Κωνσταντίνος, Δάσκαλος, Επιστημονικός Συνεργάτης ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Επιμορφωτής Εκπ/σης Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Επιμορφωτής ΙΝ.ΕΠ
- Καμαριώτης Χάρης, Υποψήφιος διδάκτωρ τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.
- Καραβόλτσου Αθηνά, Εκπαιδευτικός Αγωγής Υγείας, (MSc) Θεατρολόγος, (Mst) Μαθηματικός
- Καραθανάση Ζαχαρένια, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, MSc στις Σπουδές Φύλου
- Καρούντζου Γεωργία Δρ. Σχολική Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Α/θμιας Εκπ/σης Αρκαδίας

- Κόκκινος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
- Κολοκυθά Αγγελική, Ψυχολόγος «Το Χαμόγελο του Παιδιού»
- Κόπτης Αλέξανδρος, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ Θεσσαλονίκης Συντονιστής Δράσεων Κεντρικής Μακεδονίας
- Κουκούτσης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας, MSc στη Σχολική Ψυχολογία
- Κουλίνου Θεοδώρα, Φιλολόγος Υποδιευθύντρια της Σχολικής Μονάδας ΕΠΑΛ
- Κουμουνδούρος Γεώργιος, Δ/ντής 6ου Γυμνασίου Ιλίου και Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- Κουρπά Ντέτυ, Σχολική ψυχολόγος, Ελληνογερμανική Αγωγή
- Κωνσταντινίδης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός
- Κωνσταντοπούλου Φωτεινή, Ψυχολόγος MA, «Το Χαμόγελο του Παιδιού»
- Κωστελίδου Αναστασία, Σχολική Σύμβουλος 2ης Εκπ/κής Περιφέρειας Κοζάνης και Συντονίστρια Δράσεων για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού Δ. Μακεδονίας
- Λυμπέρης Γιώργος, Θεατρολόγος, Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε
- Μακρίδου Άννα, Ψυχολόγος Πανεπιστημίου Ρώμης LA SAPIENZA με ειδίκευση στην κλινική ψυχολογία και ψυχολογία κοινότητας
- Μάλλιου Βασιλική, Εκπαιδευτικός στο Γυμνάσιο Ελάτειας Φθιώτιδας κλ. ΠΕ 19
- Ματσόπουλος Αναστάσιος, Phd Επίκουρος Καθηγητής Σχολικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Μάρκος Άγγελος, Λέκτορας, παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Μιχαηλίδης Μιχάλης, Λέκτορας, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Μπιλίδας Ραφαήλ, μέλος Ομάδας Tandem
- Μπότου Αναστασία, Δρ Ψυχολογίας
- Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

- Μυλωνάκου Κεκέ Ηρώ, Αναπλήρωτρια Καθηγήτρια Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
- Νερουλίδου Ελισάβετ, φοιτήτρια παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Νικολαΐδης Γιώργος, Ψυχίατρος, MD, MA, MSc, PhD Δ/ντης Δ/σης Ψυχικής Υγείας & Κοινωνικής Πρόνοιας Κέντρο για την Μελέτη & την Πρόληψη της Κακοποίησης Παραμέλησης των Παιδιών Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού
- Ντιναπόγιας Αθανάσιος, ψυχολόγος Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας
- Παναγιωτάκη Μαρία, Ψυχολόγος – Κοινωνιολόγος Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν.Ηρακλείου
- Παναγιώτου Μαργαρίτα, Μαθηματικός, καθηγήτρια ΕΠΑΛ
- Παπαδόπουλος Σίμος, Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Εμπνευστής Θεάτρου
- Πατσάλης Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70 - Υπεύθυνος ΠΟΔΠ
- Παυλάτου Ευρυδίκη, Εκπαιδευτικός, Ψυχολόγος, Διευθύντρια 21^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιλίου
- Παυλίδης Γεώργιος, Καθηγητής Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Παύλος Χρήστος, Πολιτικός Επιστήμονας, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ΕΠΑΛ
- Πετρουλάκη Κική, Ψυχολόγος, Ph.D., Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας
- Πλαγεράς Αντώνης, Υπεύθυνος του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Μαγνησίας, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Πρίντζη Άννα, Υποψ. Δρ. Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ρέντζιος Χρήστος, Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακός φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Ρούση Χριστίνα, Ψυχολόγος, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής Έρευνας και Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

- Σακκά Δέσποινα, Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
- Σακελλαρίου Μίλτος, Βιολόγος, Συντονιστής ΠΔΕ Ν. Αιγαίου Παρατηρητήριου Πρόληψης Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού
- Σαλίχος Παύλος, Ψυχολόγος, Μ.Α. Εγκληματολογίας, Το Χαμόγελο του Παιδιού
- Σερίδου Αλεξία, Καθηγήτρια φιλόλογος του Αμερικανικού Κολλεγίου Ανατόλια
- Σουρρή Αριστέα, Δασκάλα 1^{ου} Δημ. Σχολείου Αγ. Στεφάνου
- Σπυρόπουλος Φώτης, Δικηγόρος – Οικονομολόγος Ποινικολόγος (master) – Εγκληματολόγος (master) Υπ. Διδάκτωρ Ποινικού Δικαίου και Εγκληματολογίας τμήματος Νομικής Πανεπιστημίου Αθηνών
- Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διδάκτωρ Πανεπιστημίου Σορβόνης
- Στυλίδη Μαίρη, ΠΕ 29 Εργοθεραπευτών Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Αθήνας
- Τσέκερης Χαράλαμπος, Δρ. Κύριος Ερευνητής (Πάντειο Πανεπιστήμιο) & Καθηγητής Έρευνας (Aegean College)
- Τσέργας Νίκος, Λέκτορας ΔΠΘ
- Τσετσεκού Ελένη, Υπεύθυνη για τη μονάδα LGBT στο συμβούλιο της Ευρώπης
- Τσιορβά Χρύσα εκπαιδευτικός του Αμερικανικού Κολλεγίου Ανατόλια
- Τσιριγώτη Αντωνία, ψυχολόγος Msc Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας
- Φανουράκη Κλειώ, Δρ Διδάσκουσα Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Παν. Πατρών
- Φασούλα Ευδοξία, Δικηγόρος - Δικαστική και Αναλυτική γραφολόγος
- Φιλιππίδης Δημήτρης, Κοινωνιολόγος, Υπεύθ. Διαχείρισης Έργων, Το Χαμόγελο του Παιδιού
- Φουσιάνη Κυριακή, Λέκτορας Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου Κύπρου
- Φουσιάνης Χρήστος, Msc Σχολικός Ψυχολόγος, Το Χαμόγελο του Παιδιού

- Φωτάρα Δούκισσα, Καθηγήτρια Ελληνικής και Γαλλικής Φιλολογίας. Συγγραφέας/Δημοσιογράφος
- Χατζής Αλέξανδρος, Σκηνοθέτης, Εταιρία παραγωγής Small Planet
- Χονδρόπουλος Έλεν, εκπαιδευτικός του Αμερικανικού Κολλεγίου Ανατόλια
- Χρηστίδη Ελένη Όλγα, ψυχολόγος. Colour Youth
- Χρυσοστομίδης Πέτρος, Δάσκαλος ειδικής αγωγής, Τμήμα Ένταξης 10^ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας, Υπεύθυνος Σχολικής Μονάδας για ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, Msc «Προαγωγή Ψυχικής Υγείας-Πρόληψη Ψυχιατρικών Διαταραχών» (Ιατρική Σχολή-Πανεπιστήμιο Αθηνών), Msc «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα - Ειδική Αγωγή» (ΤΕΑΠΗ-Πανεπιστήμιο Αθηνών), Msc «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΑΠ)
- Ψαρρά Γεωργία ΠΕ60, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Ψαρρά Μαρί Λουίζ, Msc, Υποψήφια Διδάκτωρ Εγκληματολογίας

ISBN: 978-618-81589-1-7