

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

*Η ειδικότερη διαχείριση (νομική,
διοικητική, εκπαιδευτική)*

*του φαινομένου του σχολικού
εκφοβισμού στη Μέση Εκπαίδευση*

Όνομα Φοιτήτριας: Έλλη Χατζηράφτη

ΑΦΤ: 1153303175

Διδάσκων: Δρ Κωνστ. ΓΕ. Αθανασόπουλος

2017

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού όπως αυτό εκδηλώνεται ανάμεσα σε μαθητές της μέσης βαθμίδας εκπαίδευσης. Στα κεφάλαια της εργασίας αυτή έγινε μια εννοιολογική αποσαφήνιση του φαινομένου. Πραγματοποιήθηκαν αναφορές στις κοινωνικές, ψυχολογικές και νομικές διαστάσεις του μέσα από μια ταυτόχρονη παράθεση της κοινωνιολογικής θεώρησης του φαινομένου. Επιχειρήθηκε μια συνοπτική-ανάλυση πορισμάτων από διάφορες έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν σε Κύπρο, Ελλάδα και διεθνώς. Εντοπίστηκε η συχνότητα εκδήλωσης φαινομένων εκφοβισμού, οι σχολικοί χώροι και οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται το φαινόμενο του εκφοβισμού, ενώ έγινε μια προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ των θυτών, όσο και των θυμάτων. Ακολούθως έγινε μια παρουσίαση της νομικής διαχείρισης του θέματος με βάση τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού καθώς και το θεσμικό πλαίσιο που έχει προταθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης και πώς αυτό έχει ενσωματωθεί στους θεσμούς Ελλάδας και Κύπρου. Τέλος επισημάνθηκε η συμβολή της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση του φαινομένου μέσα από την υλοποίηση συγκεκριμένων προγραμμάτων και την προώθηση της ειρηνικής επίλυσης προβλημάτων και διαμεσολάβησης. Μέσα από τα προαναφερθέντα έγινε μια παρουσίαση της ειδικότερης διαχείρισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από νομικής, διοικητικής, εκπαιδευτικής άποψης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στη Μέση Εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this work was to investigate the phenomenon of school bullying as it occurs among middle-class students. The chapters of this work is an effort to clarify the phenomenon. References are made taking into consideration all the social, psychological and legal aspects through a simultaneous tiling of the sociological view of the phenomenon. A brief analysis of the findings of various surveys was conducted in Cyprus, Greece and Internationally. The incidence of bullying phenomena, school locations and forms of intimidation has been identified, while an attempt has been made to outline the profile of both bullies and victims. Then a presentation of the legal handling of the matter was made, based on the International Convention on the Rights of the Child, as well as the institutional framework proposed by the Council of Europe and how it has been incorporated into the institutions of Greece and Cyprus. Finally, the school's contribution to addressing the phenomenon was highlighted through the implementation of specific programs and the promotion of peaceful problem solving and mediation. Through the aforementioned, the legal, administrative and educational management of the phenomenon of school bullying in secondary education has been attempted and presented.

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της διπλωματικής αυτής εργασίας, θα ήθελα να αποδώσω ευχαριστίες σε όσους βοήθησαν στην συλλογή του υλικού που απαιτήθηκε για τη διεκπεραίωση αυτής.

Ειδικότερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή Δρ. Κωνσταντίνο Γ.Ε Αθανασόπουλο για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη που παρείχε απλόχερα στο κάθε βήμα σύνταξης της εργασίας καθώς επίσης και για τις εξαιρετικές γνώσεις που μοιράστηκε μαζί μου καθ' όλη τη χρονική διάρκεια εκπόνησης της εν λόγω διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, η οποία στάθηκε στο πλευρό μου για όλο το διάστημα που κράτησε η συγγραφή αλλά και όλο το πρόγραμμα της Μεταπτυχιακής μου εκπαίδευσης.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	ii
Abstract	ii
Ευχαριστίες	iii
Ευρετήριο Πινάκων - Διαγραμμάτων	vii
Εισαγωγή	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ1: Θεωρητικό Πλαίσιο	3
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του φαινομένου του εκφοβισμού.....	3
1.2 Διαστάσεις που λαμβάνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	8
1.2.1 Ψυχολογικές διαστάσεις.....	9
1.2.2 Κοινωνικές - Παιδαγωγικές διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού	12
1.2.3 Νομικές διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού	13
1.3 Κοινωνιολογική Θεώρηση του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού	15
1.3.1 Κοινωνιολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της επιθετικότητας.....	16
1.3.2 Η επιθετικότητα και η σύγκρουση στα πλαίσια της «σχολικής κοινωνίας»	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ερευνητικά Πορίσματα (Μετά-Ανάλυση) των πορισμάτων ερευνών για το φαινόμενο του εκφοβισμού, στην Κύπρο, την Ελλάδα και το εξωτερικό	21
2.1 Η πρώτη έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό: Η Επιστημονική έρευνα του Olweus	23
2.1.1 Οι πρώτες δράσεις κατά του Σχολικού Εκφοβισμού από τον Olweus.....	24
2.2 Γενική εικόνα έρευνας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο	25
2.2.3 Η εικόνα που παρουσιάζουν οι Κυπριακές έρευνες σε σχέση με το Σχολικό εκφοβισμό	26
2.3 Η έκταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε Ελλάδα και διεθνή χώρο	27
2.3.1 Η έκταση και συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου.....	27
2.4 Οι σχολικοί χώροι και η σχέση τους με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	29
2.4.1 Στις σχολικές αίθουσες, στο προαύλιο ή κάπου άλλου: πού συναντάται πιο συχνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	29
2.5 Φύλο και Σχολικός Εκφοβισμός	30
2.6 Οι πιο συνηθισμένες μορφές Σχολικού Εκφοβισμού.....	31
2.7 Συνέπειες από το φαινόμενο του σχολικού Εκφοβισμού.....	33
2.8 Η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο	35

2.9 Η άποψη των γονιών αναφορικά με το φαινόμενο	37
Κεφάλαιο 3: Η νομική - διοικητική διαχείριση του φαινομένου	41
3.1 Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (Convention on the Rights of the Child) ως προς τον σχολικό εκφοβισμό	42
3.1.1 Επισκόπηση των βασικότερων άρθρων της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών που σχετίζονται άμεσα με το σχολικό εκφοβισμό	43
3.1.2 Πρόνοιες της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό	46
3.2 Το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι ευρωπαϊκοί θεσμοί για θέματα προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού και προστασίας από το σχολικό εκφοβισμό	47
3.2.1 Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Δημοκρατική Παιδεία ως μέσο καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού	48
3.2.2 Το Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο	48
3.3 Το Εθνικό Θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού σε Ελλάδα και Κύπρο	50
3.3.1 Ελλάδα	50
3.3.2 Κύπρος:	52
3.4 Θεσμοθέτηση πλαισίου προστασίας παιδιών από το φαινόμενο του εκφοβισμού: Πραγματικότητες – Αναγκαιότητες	55
3.4.1. Μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στην Ευρώπη	55
3.4.2. Το εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την ενδοσχολική βία και πρωτοβουλίες στην Ελλάδα .	57
Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος της σχολικής μονάδας και των διοικητικών θεσμών στην αντιμετώπιση – πρόληψη του φαινομένου	59
4.1 Δράσεις – πρωτοβουλίες - Προγράμματα που εφαρμόζονται σε Ελλάδα και Κύπρο	61
4.1.1 Διακρατικό Πρόγραμμα Δάφνη II και III για «Διερεύνηση και Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης στο Σχολείο».	62
4.1.2 Πρόγραμμα Παρέμβασης «Stop στην Ενδοσχολική Βία»	63
4.1.3 «Δίκτυο Κατά της Βίας το Σχολείο» - Προγράμματα Παρέμβασης της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.	64
4.1.4 Το Μοντέλο του Olweus	64

4.1.5 Πρόγραμμα Παρέμβασης για Παιδιά του Γυμνασίου «ΚΑΤΑ- νοώντας τον σχολικό εκφοβισμό»: Πρόγραμμα Πρόληψης και Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού στα Γυμνάσια βασισμένο στη Θεωρία της Εν-νόησης (Mentalization)	65
4.1.6 Πρόγραμμα “I am not Scared”	66
4.1.7 Το Φιλανδικό πρόγραμμα KiVa ή Kiva Koulou.....	67
4.1.8 Το Σουηδικό πρόγραμμα Shared Concern (Pikas) του Anatol Pika	68
4.1.9 Το Αυστριακό πρόγραμμα VISK	69
4.1.10 Επικοινωνία δίχως Βία στα Σχολεία (Communication Without Violence for Schools free of Violence)	71
4.1.11 Διαχείριση Συγκρούσεων μέσω της Τέχνης (Artsafe & Conflict Transformation)	71
4.2 Η λύση της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, βρίσκεται στην ειρηνική επίλυση διαφορών – συγκρούσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας	71
4.3 Ο ρόλος της σχολικής Διαμεσολάβησης.....	73
Επίλογος: Διαπιστώσεις, Συμπεράσματα, Προτάσεις.....	76
Βιβλιογραφία	79

Ευρετήριο Πινάκων - Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Οι εμπλεκόμενοι στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού	6
Διάγραμμα 2: Ταύτιση του εκφοβισμού με την επιθετικότητα και τη χρήση βίας. Πηγή: (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).....	19
Διάγραμμα 3: Βασικοί παράγοντες θυματοποίησης. Πηγή (Γαλούπης, 2013).....	26
Πίνακας 1: Ποσοστά μαθητών που δηλώνουν θύτες ή θύματα ανά χώρα. Πηγή (Moore, Jones, & Broadbent, 2008).....	28
Πίνακας 2: Ποσοστά θυματοποίησης. Πηγή (European Antibullying Network, 2012). Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Τελική έκθεση Copenhagen.	29
Πίνακας 3: Τόποι και συχνότητα εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού ανά χώρα. Πηγή: European Antibullying Campaign (2012)	30
Πίνακας 4: Χώροι και συχνότητα σχολικού εκφοβισμού. Πηγή (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005)	30
Πίνακας 5: Οι πιο συνηθισμένες μορφές σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια του European Antibullying Campaign (2012).	32
Πίνακας 6: Πώς νιώθουν οι μαθητές όταν βλέπουν ένα άλλο μαθητή να εκφοβίζεται. Πηγή (Houndoumadi & Pateraki, Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness, 2010).....	34
Πίνακας 7: Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων που δόθηκαν στο ερώτημα «Πώς αισθάνθηκες όταν εκφοβίζες άλλους. Πηγή (Houndoumadi & Pateraki, Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness, 2010)	34
Εικόνα 1: Η αφίσσα του προγράμματος Building a Europe for and with children.....	50

STOP
BULLYING

STAND UP. SPEAK OUT.

Εισαγωγή

Στις απαρχές του 20ου αιώνα, η επιστημονική κοινότητα άρχισε να χρησιμοποιεί τον όρο «bullying», ο οποίος μεταφράζεται ως «σχολικός εκφοβισμός» ή «σχολική επιθετικότητα». Ο όρος αυτός αποτελεί μετάφραση του συναφούς διεθνούς όρου, η χρήση του οποίου γενικεύτηκε από τους ψυχολόγους στις αρχές του παρελθόντος αιώνα (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2009).

Είναι κοινά αποδεκτό από τους επιστημονικούς κύκλους ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Salmivalli & Nieminen, 2002). Βέβαια, θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι ως εκφοβισμός, δεν εκλαμβάνεται ο κάθε τύπος επιθετικής συμπεριφοράς (Gendreau & Archer, 2005). Ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε εκτεταμένα με το φαινόμενο του εκφοβισμού ήταν ο Dan Olweus. Συγκεκριμένα στο βιβλίο του Olweus *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (1978), είναι ο πρώτος που αποδίδει ένα σαφή ορισμό για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Ο Olweus υπογραμμίζει ότι ο σχολικός εκφοβισμός προκύπτει όταν ένας συγκεκριμένος μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται, όταν τυγχάνει επανειλημμένης έκθεσης κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού διαστήματος σε αρνητικές πράξεις, (όπως σκόπιμη πρόκληση, ή προσπάθεια πρόκλησης βλάβης- δυσφορίας) υπό ενός ή περισσότερων μαθητών- θυτών (Olweus, 1978). Εκ παραλλήλου ο εκφοβισμός θεωρείται ως μια μορφή βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος και διασαφηνίζεται ότι κάθε μορφή βίας μεταξύ μαθητών δεν αποτελεί πράξη εκφοβισμού (Galand, 2009).

Ήδη στις σύγχρονες κοινωνίες το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται όλο και πιο έντονο, ενώ παράλληλα συνοδεύεται με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και τη διαδικασία της μάθησης (Georgiou & Stavrinides, 2008). Πρόκειται για ένα πεδίο «αντικοινωνικών» συμπεριφορών και μορφών κακοποίησης, που εκδηλώνονται στο χώρο της σχολικής μονάδας (Dawkins, 1995), οι οποίες αφορμώνται από μια απλή αντιπαράθεση και μπορούν να κλιμακωθούν με την εκδήλωση βίαιων επιθέσεων (Αντωνίου, 2008).

Σε Κύπρο και Ελλάδα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει ιδιαίτερα ανησυχητικές διαστάσεις αφού τουλάχιστον 10%-15% των μαθητών πέφτουν θύματα συστηματικής βίας από τους ίδιους τους συμμαθητές τους, ενώ 5% παραδέχονται ότι υπήρξαν οι ίδιοι θύτες. Ταυτόχρονα μέσα σε αυτό τον κύκλο βίας ένας μεγάλος αριθμός του μαθητικού πληθυσμού είναι μάρτυρες στα περιστατικά βίας που προκύπτουν από το σχολικό εκφοβισμό με αντίστοιχες επιπτώσεις (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2008).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού όπως αυτό εκδηλώνεται ανάμεσα σε μαθητές της μέσης βαθμίδας εκπαίδευσης και πώς αυτό μπορεί να τύχει ειδικότερης διαχείρισης τόσο από νομικής όσο και από διοικητικής και εκπαιδευτικής προοπτικής.

Η εν λόγω διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο Κεφάλαιο, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού και γίνεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του φαινομένου με παράλληλη αναφορά στις κοινωνικές, ψυχολογικές και νομικές διαστάσεις του μέσα από μια ταυτόχρονη παράθεση της κοινωνιολογικής θεώρησης του φαινομένου. Στο δεύτερο Κεφάλαιο γίνεται μια παρουσίαση και μια μετά-ανάλυση ερευνητικών πορισμάτων, όπως αυτά προκύπτουν από διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν για την μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε Κύπρο, Ελλάδα και άλλες χώρες. Μελετάται ιδιαίτερα η συχνότητα εκδήλωσης φαινομένων εκφοβισμού, παρουσιάζονται οι σχολικοί χώροι και οι μορφές όπου εκδηλώνεται το φαινόμενο του εκφοβισμού, ενώ μέσα από παράθεση μελετών περίπτωσης γίνεται μια παρουσίαση του προφίλ τόσο των θυτών, όσο και των θυμάτων. Στο τρίτο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη νομική και διοικητική διαχείριση του φαινομένου, όπως αυτό αντιμετωπίζεται μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού και το Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο καθώς, επίσης, μέσα από τις διοικητικές αρμοδιότητες των σχολικών μονάδων σε Κύπρο και Ελλάδα. Παράλληλα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης ενός πλαισίου προστασίας των παιδιών από το φαινόμενο του εκφοβισμού, ακόμη και με την ποινικοποίηση ορισμένων συμπεριφορών. Στο Τέταρτο κεφάλαιο, επισημαίνεται ο ρόλος της σχολικής μονάδας και των διοικητικών θεσμών όχι μόνο για σκοπούς αντιμετώπισης, αλλά και για σκοπούς πρόληψης των φαινομένων του εκφοβισμού μέσα από μια σειρά δράσεων, πρωτοβουλιών και προγραμμάτων. Τέλος, πραγματοποιείται, παρουσίαση του ρόλου της σχολικής διαμεσολάβησης και της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας

Η εργασία αυτή κλείνει, με μια συνεκτίμηση των προαναφερθέντων, την επισήμανση αναγκαιότητας ενός πιο ισχυρού μηχανισμού διαχείρισης θεμάτων εκφοβισμού και την παρουσίαση προτάσεων από μέρους της ερευνήτριας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ1: Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία αποτελεί ένα συχνά αναδυόμενο φαινόμενο τα τελευταία χρόνια, το οποίο με την πάροδο του χρόνου γίνεται εντονότερο. Οι επιπτώσεις του ποικίλουν και ανάγονται πέρα από το ατομικό, στο οικογενειακό και εν συνεχεία στο κοινωνικό επίπεδο, ενώ θέτουν τροχοπέδη στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι 30% παιδιών έχουν κάποια εμπλοκή στο φαινόμενο του εκφοβισμού, άλλοτε με το ρόλο του θύτη, άλλοτε με το ρόλο του θύματος, άλλοτε με το διπλό ρόλο του θύματος-θύτη και άλλοτε ως μάρτυρα. Αυτό που είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό, είναι το ότι τα άτομα που ως παιδιά υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού, πιθανόν στην ενήλικη ζωή τους να παρουσιάσουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή και χαμηλή αυτοεικόνα γεγονός που δυσχεραίνει την «κοινωνική επιβίωση» τους (Rigby, New Perspectives on Bullying, 2002).

*“Bullying builds character like nuclear
waste creates superheroes. It's a rare
occurrence and often does much more
damage than endowment.”*

– Zack W. Van

Το παράδοξο, όπως αυτό δηλώνεται και στην δήλωση του συγγραφέα W. Van που σε ελεύθερη μετάφραση αναφέρει: ο σχολικός εκφοβισμός είναι σαν την έκθεση σε πυρηνικά απόβλητα που δημιουργεί υπερ-ήρωες, είναι ένα σπάνιο φαινόμενο που συχνά είναι περισσότερο επιζήμιο παρά ενδυναμωτικό. Αυτό γιατί ο σχολικός εκφοβισμός, αποτελεί ένα συστημικό, δυναμικό πλαίσιο, με άμεσες επιδράσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του εμπλεκόμενου νεαρού ατόμου το οποίο ξεκινά ως μια σκιά από την τρυφερή φάση των μαθητικών του χρόνων και συνεχίζει να το «συντροφεύει» στην ενήλικη του ζωή. Όσο παράδοξο κι αν φαίνεται, αποτελεί ένα πλαίσιο με δύο δυνητικές όψεις: η μια όψη η οποία του παρέχει πλούσια ερεθίσματα και ευνοϊκές συνθήκες για μια ιδανική εξέλιξη σε διάφορους τομείς - γνωστικό, ψυχολογικό, συναισθηματικό, κ.λπ. ενώ αντίθετα η άλλη όψη, δημιουργεί μια προβληματική σύσταση που μπορεί να περιχαράκώσει το άτομο και να του στερήσει την καλλιέργεια όλων των δυνατοτήτων. Το κλειδί διαμόρφωσης του πλαισίου εναποτίθεται στον τρόπο αντιμετώπισης – διαχείρισης του φαινομένου όταν αυτό προκύψει.

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του φαινομένου του εκφοβισμού

Για σκοπούς κατανόησης της ολότητας του φαινομένου, θα πρέπει να διασαφηνιστούν οι έννοιες σχολική βία και εκφοβισμός. Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται από τον Roberts (2006) ως ένας

συνδυασμός, τόσο λεκτικών, όσο και σωματικών επιθέσεων-κακοποιήσεων, που ξεκινούν από ένα θύτη¹ (the bully) και κατευθύνονται σε ένα στόχο - το θύμα² (Roberts, 2006).

Επιπρόσθετα ο σχολικός εκφοβισμός εμπεριέχει το στοιχείο της επανάληψης, αφού πρόκειται για μια σειρά βλαβερών ενεργειών που εκτελούνται από το θύτη ή την ομάδα θυτών προς το θύμα/θύματα και χαρακτηρίζονται από μια σκοπιμότητα (Olweus, 1978). Ο ίδιος τονίζει ότι πρόκειται για ένα διαρκές φαινόμενο κατά το οποίο το νεαρό άτομο κατ' επανάληψη εκτίθεται με μια διάρκεια χρόνου, σε μια σειρά αρνητικών πράξεων από ένα ή περισσότερα άτομα (Olweus, 1993). Φυσικά ο Olweus (1993) κατατάσσει τον σχολικό εκφοβισμό ως μια υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς, φροντίζοντας να διαχωρίσει το φαινόμενο από τη βίαιη συμπεριφορά, μια και πολλές φορές οι περιπτώσεις αυτές δύναται να αλληλεπικαλύπτονται.

Επιπλέον πρόκειται για συμπεριφορές οι οποίες συνιστούν μια συστηματική κατάχρηση υπεροχής/εξουσίας οι οποίες υποδηλώνουν μια επιθυμία για κυριαρχία μέσω αυτής της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Smith & Sharp, 1994). Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο ότι ο εκφοβισμός αυτού του είδους είναι μια ιδιαίτερη εχθρική - επιθετική συμπεριφορά (Georgiou & Stavrinides, 2008) που χαρακτηρίζεται από μια σειρά επαναλαμβανόμενων πράξεων με αποδέκτες τα πιο αδύναμα θύματα, τα οποία πολλές φορές αδυνατούν για διάφορους λόγους να υπερασπιστούν τον ίδιο τους τον εαυτό (Smith, Schneider, & Ananiadou, 2004).

Ως φαινόμενο, ο σχολικός εκφοβισμός, εκδηλώνεται με τη μορφή ενεργειών οι οποίες ασκούνται από ένα άτομο ή πολλά άτομα σε άλλο ή άλλα άτομα. Οι ενέργειες αυτές στοχεύουν στην πρόκληση εσκεμμένης βλάβης σωματικής ή ψυχολογικής (Αρτινοπούλου, 2001). Ο θύτης/τες, ο οποίος έχει μια σχετική υπεροχή, προσπαθεί να πληγώσει το θύμα/τα συναισθηματικά ή σωματικά είτε ασκώντας σωματική είτε μέσω λεκτικής βίας και άλλων εχθρικών και επιθετικών εκδηλώσεων (Rigby, 2002). Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές συμβαίνουν χωρίς καμία απολύτως πρόκληση από μέρους του θύματος ή των θυμάτων τα οποία ζουν την καθημερινότητα τους και βιώνουν τη σχολική τους ζωή, χωρίς να έχουν παρουσιάσει κάποια επιθετικότητα, λεκτική ή σωματική (Roberts, 2006). Οι θύτες στοχοποιούν τα συγκεκριμένα άτομα και οι πράξεις τους δεν είναι διόλου τυχαίες. Παράλληλα πρέπει να τονιστεί, ότι στο όλο φαινόμενο, ενυπάρχει το στοιχείο της ανισορροπίας δύναμης ή εξουσίας μεταξύ των θυτών και των θυμάτων. Η ανισότητα αυτή εκδηλώνεται είτε μέσω εκδήλωσης

¹ Όροι «Θύτης και Θύμα»

² Στην εργασία αυτή χρησιμοποιούνται οι όροι «θύτης» και «θύμα» για λόγους συντομίας, αφού στην πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον αποφεύγονται οι «ταμπέλες», ώστε να μην επηρεάζουν την αυτο-εικόνα των μαθητών. Συνήθως χρησιμοποιούνται οι όροι «ο μαθητής που ασκεί ...» και «ο μαθητής που δέχεται...».

βάνουσης σωματικής δύναμης είτε μέσω ανισότητας σε επίπεδο προσωπικότητας (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014).

Ο κάθε ερευνητής, αποδίδει στον σχολικό εκφοβισμό το δικό του ορισμό, δίνοντας με τη σειρά του, έμφαση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ανάλογα των ερευνητικών του ενδιαφερόντων. Βέβαια, παρατηρείται μια σύγκλιση απόψεων σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά τα οποία χαρακτηρίζουν το φαινόμενο:

- Πρώτον, αποτελεί εσκεμμένη αρνητική πράξη ή και επιθετική συμπεριφορά από μέρους του θύτη.
- Δεύτερον, εκδηλώνεται ως επιθετική συμπεριφορά χωρίς καμία πρόκληση
- Τρίτον, χαρακτηρίζεται από επανάληψη
- Τέταρτον, εκδηλώνεται μέσα από μια ανισορροπία δύναμης ή εξουσίας ανάμεσα σε θύτη και θύμα, κατά την οποία ο θύτης παρουσιάζει υπεροχή σε σχέση με το θύμα.
- Πέμπτο, το φαινόμενο εκδηλώνεται στα πλαίσια οικείων κοινωνικών ομάδων

(Griffin & Gross, 2004)

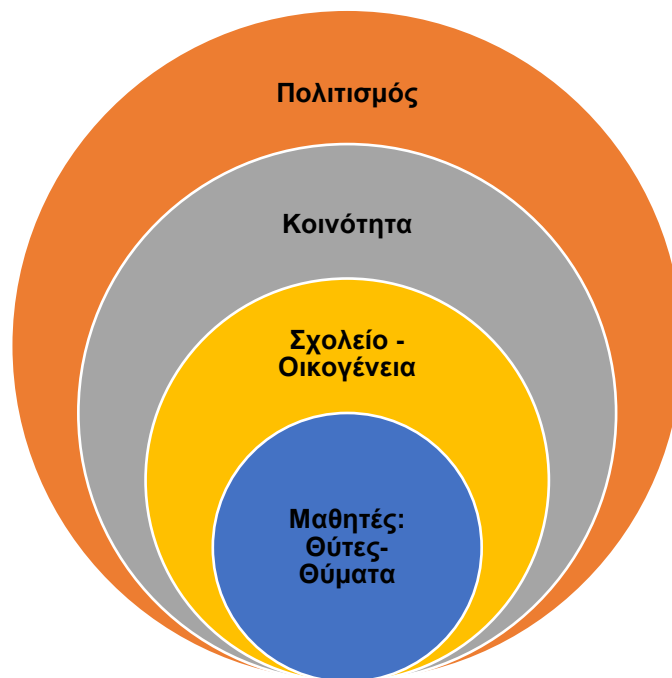
Μέσα από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι μια συμπεριφορά ή σειρά συμπεριφορών, εμπίπτουν στη σφαίρα του εκφοβισμού εάν οι εμπλεκόμενες δυνάμεις είναι πάνω κάτω ίσης ισχύος, και υπάρχει μια προσπάθεια επίδειξης δύναμης μέσα από την εκδήλωση επιθετικότητας και κυριαρχίας (Αρτινοπούλου, 2001). Επιπρόσθετα σε αυτές τις περιπτώσεις, πάντως, το που βιώνει τον εκφοβισμό χαρακτηρίζεται από μια αδυναμία να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Smith & Sharp, 1994).

Τα πιο πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία προέκυψαν υπό την επίδραση και των νέων κοινωνικό-οικονομικό-τεχνολογικών εξελίξεων επιχειρούν να αντικρούσουν κάπως τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, αποδίδοντας στο στοιχείο του εκφοβισμού κάποια πρόσθετα χαρακτηριστικά. Αρχικά, το στοιχείο της επανάληψης τείνει να αναιρείται από την αντίληψη ότι ακόμη και ένα μεμονωμένο περιστατικό εκφοβισμού μπορεί να αποβεί επιβλαβές, όπως για παράδειγμα ένα περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Slonjen, Smith, & Frisén, 2013). Έτσι ένας πιο αναθεωρημένος ορισμός για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, θα μπορούσε να περιστρέφεται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: Πρώτον τη στοχευμένη συμπεριφορά, δεύτερον την ύπαρξη ανισορροπίας δύναμης και την τρίτον την πρόκληση βλάβης προς τα θύματα (Volk, Dane, & Marini, 2014).

Επίσης, οι σύγχρονοι ερευνητές τονίζουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα ομαδικό φαινόμενο, στο οποίο δεν εμπλέκονται μόνο ο θύτης/τες και το θύμα/τα, αλλά και τα άτομα που είναι μάρτυρες σε αυτά τα περιστατικά, και όχι μόνο. Έρευνες έχουν δείξει ότι από το σχολικό εκφοβισμό, άτομα τα οποία δεν είναι συμμετέχοντες, απλά και μόνο γνωρίζοντας το ότι αυτά τα

επαναλαμβανόμενα αρνητικά περιστατικά λαμβάνουν χώρα, επηρεάζονται από την όλη κατάσταση (Volk, Dane, & Marini, 2014). Τα άτομα αυτά μπορεί να είναι μαθητές, αλλά και ενήλικες (εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, γονείς κλπ.) (Volk, Dane, & Marini, 2014).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι στο φαινόμενο του εκφοβισμού υπάρχει μια εμπλοκή: του θύτη (μαθητής ή ομάδα μαθητών που ασκεί εκφοβισμό), του θύματος (ο μαθητής/τες που εκφοβίζεται), τα παιδιά τα οποία είναι μάρτυρες στο περιστατικό, εκπαιδευτικοί ή άλλο προσωπικό της σχολικής μονάδας, οι γονείς και γενικά το ευρύτερο περιβάλλον το οποίο είναι ενήμερο για το/τα περιστατικό/κά του σχολικού εκφοβισμού (Fried & Fried, 1996). Οι εμπλεκόμενοι παρουσιάζονται παραστατικά στο διάγραμμα 1, το οποίο παρουσιάζεται πιο κάτω:



Διάγραμμα 1: Οι εμπλεκόμενοι στα περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού

Οι χώροι στους οποίους συνήθως συντελούνται τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού, είναι συνήθως χώροι εντός του σχολείου, όπως ο χώρος της τάξης, η σχολική αυλή, ο χώρος του γηπέδου, οι τουαλέτες/αποδυτήρια και ο δρόμος προς και από το σχολείο (Fried & Fried, 1996).

Οι μορφές, με τις οποίες εκδηλώνεται το φαινόμενο του εκφοβισμού μπορεί να είναι άμεσες ή έμμεσες (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2009). Οι άμεσες μορφές εκφοβισμού είναι πιο αναγνωρίσιμες και σε κάποιες περιπτώσεις είναι ευκολότερο να τύχουν άμεσης αντιμετώπισης. Αντίθετα, οι έμμεσες περιπτώσεις είναι ιδιόζυγες και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και παρατήρησης, ενώ παρουσιάζουν και μια ιδιαίτερη δυσκολία σε σχέση με τον εντοπισμό τους. Συνήθως αποτελούν «συγκαλυμμένες πράξεις» στις οποίες εμπλέκονται και τρίτα πρόσωπα. Τέτοιες μορφές εκφοβισμού, είναι η διαρροή άσχημων φημών και η κοινωνική απομόνωση του θύματος ή των θυμάτων (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2009).

Ανεξαρτήτως της μορφής που λαμβάνει το φαινόμενο οι συνέπειες είναι αρνητικές και συχνά βαρύτατες στα θύματα και μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες (Fried & Fried, 1996). Επίσης θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις απειλείται και η σωματική ακεραιότητα των θυμάτων (Fried & Fried, 1996).

Οι μορφές με τις οποίες λαμβάνει χώρα το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι οι ακόλουθες:

- Λεκτικός εκφοβισμός, ο οποίος εμπεριέχει τη χρήση υβριστικών/περιπαικτικών εκφράσεων, την απόδοση παρατσουκλιών, τα πειράγματα, τις απειλές, τους εκβιασμούς, τα αγενή σχόλια και την ειρωνεία/κοροϊδία/σαρκασμό κλπ (Smith & Sharp, 1994).
- Συναισθηματικός εκφοβισμός, ο οποίος αποτελεί μια έμμεση μορφή σχολικού εκφοβισμού αφού εκδηλώνεται μέσα από απειλές, εκβιασμούς, κακοήθειες και ψευδείς φήμες, υβριστικές εκφράσεις ή κοροϊδία που σχετίζονται με την εθνικότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, την αναπηρία, τη σεξουαλικότητα, με στόχο την απομόνωση ή την άσκηση πίεσης (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2009).
- Ψυχολογικός εκφοβισμός που και πάλι αποτελεί έμμεση μορφή εκφοβισμού. Σε αυτή την περίπτωση τα θύματα βιώνουν με μεγάλη συχνότητα και εσκεμμένα τον αποκλεισμό από κοινωνικές - ομαδικές δραστηριότητες. Όπως και στον συναισθηματικό εκβιασμό έτσι και εδώ τα θύματα μπορεί να είναι αποδέκτες απειλών, εκβιασμών κλπ (Smith & Sharp, 1994).
- Σωματικός εκφοβισμός, που αποτελεί και την πιο άμεση μορφή με την οποία εκδηλώνεται το φαινόμενο. Σχετίζεται με την άσκηση διαφόρων μορφών φυσικής βίας. Αυτή η μορφή συνδέεται άμεσα με τη μυϊκή δύναμη/υπεροχή ή και τη σωματική διάπλαση του θύτη/των (Smith & Sharp, 1994).
- Κοινωνικός εκφοβισμός, σχετίζεται με πράξεις που μειώνουν την κοινωνικότητα του θύματος. Όπως για παράδειγμα το σκόπιμο αποκλεισμό του θύματος/θυμάτων από διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες ή στην δημιουργία ενός κλίματος αντιπάθειας για το θύμα στην ομάδα των συνομηλίκων, γεγονός που υπονομεύει την αυτοπεποίθηση - αυτοεκτίμηση του θύματος (Lee, 2004).
- Ο εκφοβισμός μέσω του εκβιασμού. Η μορφή αυτή σχετίζεται με την κλοπή - καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του θύματος (πχ απόσπαση χρημάτων-προσωπικών αντικειμένων) και παρουσιάζεται με τη μορφή απειλών ή και με εξαναγκασμό σε δυσάρεστες, ανεπιθύμητες και αντικοινωνικές πράξεις.
- Ρατσιστικός εκφοβισμός, ο οποίος εκδηλώνεται λεκτικά, συναισθηματικά, ακόμη και με σωματική βία. Στόχος του θύτη είναι η προσβολή το θύματος, με αφορμή την καταγωγή του, την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει, και γενικά στοχεύει στη διαφορετικότητά του από το σύνολο των υπολοίπων (Georgiou & Stavrinides, 2008).

- Σεξουαλικός εκφοβισμός, ο οποίος αποτελεί μια μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης. Συνήθως εμπλέκονται αγόρια και κορίτσια. Παρουσιάζεται με τη μορφή υβριστικών-σεξιστικών σχόλιων, με πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, κάποιες ανήθικες χειρονομίες ή ανεπιθύμητα αγγίγματα καθώς επίσης και δημοσιοποίηση σεξουαλικών σκίτσων κοροϊδίας και δυστυχώς εκτείνονται μέχρι και την εκδήλωση σοβαρών σεξουαλικών επιθέσεων (Rigby, 2002).
- Τέλος, η πιο πρόσφατη, λόγω τεχνολογίας μορφή είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (bullying/cyber bullying). Αυτό το λεγόμενο cyberbullying εκδηλώνεται ως επαναλαμβανόμενη και με πρόθεση, βλάβη που προκαλείται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών, ή άλλων φορητών συσκευών με δυνατότητα αναπαραγωγής πολυμέσων (Slonje, Smith, & Frisén, 2013), μια μορφή εκφοβισμού που βρίσκεται σε έξαρση στις μέρες μας.

1.2 Διαστάσεις που λαμβάνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός όπως διαφάνηκε από τα πιο πάνω, είναι η εσκεμμένη, η απρόκλητη, η συστηματική και η επαναλαμβανόμενη βία με σκοπό τον βασανισμό, την επιβολή - καταδυνάστευση αλλά και την πρόκληση σωματικού - ψυχικού πόνου ανάμεσα σε όμοιους (από συμμαθητές σε συμμαθητές). Υπό αυτή την προοπτική υπάρχει μια ανισοκατανομή εξουσίας, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Σε αυτό τον φαύλο κύκλο του εκφοβισμού, τα παιδιά - θύτες είναι πιο ισχυροί και έχουν την ψευδαίσθηση ότι μέσα από τις πράξεις τους θα έχουν κάποιο όφελος (υλικό ή ηθικό). Τα θύματα βρίσκονται στον αντίποδα ως οι αδύναμοι και οι παθητικοί δέκτες των βίαιων ενεργειών, ενώ οι θύτες αναδεικνύονται στα μάτια των συμμαθητών, είτε ως αντικείμενο θαυμασμού είτε ως αντικείμενο τρόμου και δέους.

Με βάση μελέτες ο σχολικός εκφοβισμός επιφέρει τόσο βραχυπρόθεσμες, όσο και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ανάπτυξη, την ψυχολογία, την κοινωνικότητα, ακόμη και στην υγεία των εμπλεκομένων, ιδίως των θυμάτων. Συχνά τα θύματα εμφανίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έντονο άγχος, σχολική άρνηση, φοβίες, διαταραχές ύπνου, κατάθλιψη, ακόμα και τάσεις αυτοκτονίας. Από την άλλη, οι θύτες εμφανίζουν μειωμένο αυτοέλεγχο, επιθετικότητα, αδυναμία στην τήρηση κανόνων και ορίων και έχουν δυσκολίες στη διαλεκτική επίλυση διαφορών. Επιπρόσθετα, οι θύτες στο μέλλον, δύναται να εκδηλώνουν αντικοινωνικές, ακόμη και παραβατικές συμπεριφορές. Είναι επίσης λυπηρό το γεγονός ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού πολλές φορές δεν αντιμετωπίζονται πάντα με τον πιο κατάλληλο τρόπο ή την αρμόζουσα λεπτότητα. Αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη θέσπισης ενός πλαισίου πρόληψης - αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο να είναι αρκετά σαφές και να έχει ως βασικό άξονα

την ορθή διαπαιδαγώγηση των νέων από τις πιο τρυφερές ηλικίες και τη διοχέτευση αυτών ως υγιών πολιτών στην ευρύτερη κοινωνία.

1.2.1 Ψυχολογικές διαστάσεις

Όπως παρουσιάζεται και στην αρχή του κεφάλαιο, κάποιο παιδί ή ομάδα παιδιών επιλέγεται ως θύμα εκφοβισμού. Συνήθως το θύμα/τα διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, και τρόπον τινά διαφέρει από το μέσο μαθητή είτε σωματικά - ύψος, βάρος, χρώμα κ.α. - είτε κοινωνικό-οικονομικό-πολιτισμικά – εθνικότητα, θρησκεία, οικονομική/ταξική θέση, οι σεξουαλικές του προτιμήσεις – που το θέτουν σε μειονεκτική θέση. Επίσης το θύμα χαρακτηρίζεται από αδυναμία υπεράσπισης του ιδίου του εαυτού του (Αρτινοπούλου, 2001).

Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές αποτελούν συνειδητές επιθετικές πράξεις, στάσεις ή χειρισμούς, που στρέφονται εναντίον συγκεκριμένου ατόμου - ατόμων και από ένα η περισσότερα άτομα. Ο θύτης επιχειρεί να βλάψει το θύμα εκ του ασφαλούς αφού διαθέτει τη βεβαιότητα ότι το θύμα είναι αδύναμο και δεν μπορεί να αντεκδικηθεί. Συνήθως, η εκφοβιστική συμπεριφορά πραγματοποιείται ανάμεσα σε μαθητές του ίδιου τμήματος ή της ίδιας τάξης (Ο'Moore, 2000).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένας αέναος κύκλος βίας: σωματικής και ψυχολογικής που πραγματοποιείται με πρόθεση και αποτελεί μια επιζήμια κατάσταση τόσο για το θύτη όσο και για το θύμα.

1.2.1.1 Το προφίλ του Θύματος

Τα θύματα είναι συνήθως μαθητές ιδιαίτερα ντροπαλοί και συνεσταλμένοι (Smith & Sharp, 1994), με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus , 1993), τείνουν να είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί, ήσυχοι, με ιδιαίτερες ευαισθησίες, αγωνίες και ανασφάλειες σε σχέση με το μέσο μαθητή (Olweus , 1993). Επίσης, οι μαθητές «θύματα» ή υποψήφια θύματα έχουν ιδιαίτερα αρνητική αυτό-εικόνα, η οποία ωθεί τα παιδιά αυτά, στο να θεωρούν τους εαυτούς τους «αποτυχημένους». Αυτού του είδους η στάση και κοσμοαντίληψη, η οποία χαρακτηρίζει τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, τείνει να συνεχίζει και στην ενήλικη ζωή (Olweus , 1993).

Το θύμα μέσα σε όλο αυτό τον φαύλο κύκλο της απρόκλητης από μέρους του επιθετικής συμπεριφοράς, στις πλείστες των περιπτώσεων υπόκειται σε αρνητικές συνέπειες. Ενδεχομένως αυτές οι σοβαρές αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες μπορούν να επηρεάσουν ακόμη και ολόκληρή του τη ζωή (Espelage & Swearer, 2003). Οι συνέπειες αυτές συνδέονται καταρχήν με δυσκολία στο συσχετισμό με τους συνομηλίκους τους (Kokkinos & Panayiotou, 2004), εν συνεχεία συντελούν στη

δημιουργία αισθημάτων απομόνωσης, μοναξιάς και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Fried & Fried, 1996). Το θύμα λόγω του νεαρού της ηλικίας του μπορεί να εμφανίσει κατάθλιψη, να νιώσει ντροπή και απελπισία ενώ παράλληλα νιώθει αδύναμο να επιλύσει τα προβλήματα του (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000) να εκδηλώσει τα συναισθήματα του, και τείνει να παρουσιάζει έντονα συναισθηματικά ξεσπάσματα (Georgiou & Stavrinides, 2008), τάσεις απομόνωσης. Παράλληλα εκδηλώνει έντονη επιφυλακτικότητα, άρνηση για δημιουργία σχέσεων φιλίας ή ακόμη και για απλές κοινωνικές συναναστροφές (Georgiou & Stavrinides, 2008). Ταυτόχρονα, το θύμα τείνει να παρουσιάζει χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αδικαιολόγητες πολλές φορές απουσίες (Nansel, et al., 2001). Τέλος ξεκινά από μέρους του η εκδήλωση διαταραχών συμπεριφοράς, έντονου άγχους, αδικαιολόγητες φοβίες και ανασφάλειες, ενώ μπορεί να φτάσει σε σημείο εκδήλωσης τάσεων αυτοκτονίας (Georgiou & Stavrinides, 2008). Το σχολείο πλέον για τα παιδιά που θυματοποιούνται αποκτά αρνητικές διαστάσεις, γίνεται εφιαλτικό και έτσι παρατηρείται ότι πολλές φορές τα παιδιά-θύματα αρνούνται να πάνε σχολείο, παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης σε εργασίες, αρνούνται να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες και σταματούν να μετέχουν σε όποια μαθησιακή διαδικασία (Gini & Pozzoli, 2009).

Έχουν παρατηρηθεί επίσης πολύ ακραία περιστατικά κατά τα οποία λόγω της έντονα φορτισμένης ψυχολογικής κατάστασης που βιώνει το θύμα, είτε κατά τη σχολική του ζωή είτε κατά την ενήλικη ζωή του, επιχειρεί να πάρει το νόμο στα χέρια του πραγματοποιώντας μέχρι και ένοπλη επίθεση στο σχολείο όπου φοιτά ή φοιτούσε με απώτερο σκοπό να σκοτώνει μαθητές, εκδικούμενο για τις επιθέσεις που βίωσε ο ίδιος (Flannery, Singer, & Wester, 2004)

Όλα τα πιο πάνω υποδεικνύουν την αναγκαιότητα παροχής βοήθειας και ψυχολογικής υποστήριξης στα παιδιά θύματα, γιατί εάν αυτά δε λάβουν την κατάλληλη στήριξη, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα και στην ενήλικη ζωή τους, ιδιαίτερα ως προς τη διαπροσωπικών σχέσεων, ανάληψη ευθυνών και επίλυσης προβλημάτων, ακόμη και στη διατήρηση μιας ομαλής σεξουαλικής ζωής

1.2.1.2 Το προφίλ του Θύτη

Γενικά θύτες τείνουν να είναι τα αγόρια είτε σαν άτομα είτε σαν ομάδες σχηματίζοντας τις λεγόμενες «κλίκες», οι οποίες αποτελούνται από μαθητές και μαθήτριες, πιο σπάνια (Smith, Morita, Junger-Tas, & Olweus, 1998) (Sharp & Smith, 1994). Μάλιστα σε μια σχολική μονάδα, ο εκφοβισμός παρουσιάζεται σε συγκεκριμένα σχολικά τμήματα (Sharp & Smith, 1994). Οι θύτες, τείνουν να είναι άτομα διασπαστικά, επιθετικά, τα οποία αρέσκονται στο να αρχίζουν καυγάδες (Sharp & Smith, 1994). Το κυριότερο χαρακτηριστικό των θυτών αποτελεί η επιθετικότητα, με στόχο, τόσο τους συνομηλίκους τους όσο και προς τους ενήλικες του κύκλου του, γονείς και δασκάλους (Sharp &

Smith, 1994). Αρέσκονται ιδιαίτερα στη βία και τη χρήση κάθε βίαιου μέσου (Olweus , 1993). Διακρίνονται από ιδιαίτερη παρορμητικότητα και πολύ χαμηλή ενσυναίσθηση (Espelage & Swearer, 2003), αλλά παραδόξως διαθέτουν θετική αυτοεικόνα (Roberts, 2006). Στις πλείστες των περιπτώσεων, οι θύτες, υπερέχουν ως προς τη σωματική τους διάπλαση από το μέσο συμμαθητή τους και κυρίως, από τους συμμαθητές τους, τους οποίους επιλέγουν να στοχοποιήσουν (Olweus , 1993).

Παρόλο που τα παιδιά θύτες, είναι οι άμεσα υπεύθυνοι για την «κακοποίηση» του θύματος, ακόμη και αυτά διακατέχονται από έντονα ψυχολογικά προβλήματα τα οποία χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης, διαθέτουν ιδιαίτερα μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου. Συνήθως, οι θύτες, δεν έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα, ενώ τείνουν να δημιουργούν προβλήματα κατά την παραμονή τους στην τάξη (Olweus , 1993)

Οι θύτες, συνήθως διακατέχονται από έντονη ανάγκη κυριαρχίας και επιβολής της εξουσίας τους σε άλλους πιο αδύναμους, έχουν αδυναμία αυτοελέγχου, αδυνατούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και έχουν ελλιπή αίσθηση του μέτρου. Επίσης είναι γι' αυτούς αδύνατη η τήρηση κανόνων και ορίων (Olweus, 1978). Χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες δυσκολίες στη διαλεκτική επίλυση διαφορών αλλά και στη διαχείριση της επιθετικότητάς τους (Adler, 1998). Η δημοτικότητα τους είναι ιδιαίτερα χαμηλή, και τείνει να μειώνεται καθώς ανεβαίνουν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες γι' αυτό και έχουν ανάγκη να περιβάλλονται από άλλους συμμαθητές «οπαδούς» οι οποίοι να τους θεωρούν «αρχηγό» τους. (Adler, 1998).

Η άσκηση σχολικού εκφοβισμού συνήθως αποτελεί την απαρχή παραβατικών ή/και εγκληματικών συμπεριφορών (Eron & Huesmann, 1984) και αποτελεί ένα φαύλο κύκλο αέναης βίας (Georgiou & Stavrinides, 2008). Τα άτομα, που στη μαθητική τους ζωή υπήρξαν θύτες, στην ενήλικη ζωή τους τείνουν να εμπλέκονται με τον νόμο, να υποπίπτουν σε εθισμούς, ενώ, στην οικογενειακή τους ζωή τείνουν να κακοποιούν τους/τις συζύγους - συντρόφους και τα παιδιά τους (Fried & Fried, 1996).

1.2.1.3 Το προφίλ των Θεατών – μαρτύρων

Αναφορικά με τα παιδιά που ενώ δεν αποτελούν δράστες (θύτες) ή θύματα και δεν εμπλέκονται άμεσα στο φαινόμενο του εκφοβισμού που απλά έτυχε να βρίσκονται εκεί ως αμέτοχοι μάρτυρες, τίθεται το εξής θέμα: ότι ενώ δεν έχουν καμία απολύτως εμπλοκή στο γεγονός, υφίστανται και αυτά επιβλαβείς ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες. Πολλές φορές μη μπορώντας να αντιδράσουν και να παρέμβουν αποτελεσματικά, τείνουν να διακατέχονται από συναισθήματα τύψεων και ανικανότητας, ενώ παράλληλα τρέμουν με την ιδέα ότι ενδεχομένως μπορεί να θυματοποιηθούν και οι ίδιοι (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009).

Τα παιδιά - θεατές, μπορούν να τηρήσουν ποικίλες στάσεις όταν βρεθούν ως μάρτυρες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας. Ανάλογα με τις αντιδράσεις τους μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες κατηγορίες (Ανδρέου, Ε. , 2007):

- Τα παιδιά που αισθάνονται θυμό, ενοχή και ντροπή, λόγω του ότι δεν είχαν το θάρρος ή τη δύναμη να παρέμβουν.
- Τα παιδιά που παρουσιάζουν αδιαφορία τείνουν να απομακρύνονται, όταν γίνονται τέτοια περιστατικά.
- Τα παιδιά που τρέμουν στην ιδέα ότι ίσως να είναι τα επόμενα θύματα και για να το αποφύγουν αυτό, σκόπιμα δείχνουν να υποστηρίζουν ποικιλοτρόπως τους θύτες είτε μέσω γέλιου είτε μέσω παροτρύνσεων κατά τη διάρκεια του περιστατικού. Βέβαια και τα παιδιά αυτά βιώνουν στη συνέχεια αισθήματα ντροπής και ενοχής για το περιστατικό.
- Υπάρχουν επίσης παιδιά θεατές που υποστηρίζουν τον δράστη και υποκινούν τα ίδια και την πρόσθετη εμπλοκή και άλλων μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, γίνονται έτσι βοηθοί του δράστη. Κάποια παιδιά θεατές παροτρύνουν τον δράστη γιατί νιώθουν θαυμασμό προς το πρόσωπό του και δρουν ως ενισχυτές. Αυτά τα παιδιά έχουν μεγάλες πιθανότητες να εξελιχθούν σε θύτες.
- Τέλος υπάρχει και μια μερίδα παιδιών που τηρούν μια πιο ανθρώπινη προσέγγιση και υποστηρίζουν/υπερασπίζονται τα θύματα, παρέχοντας άμεση ή έμμεση υποστήριξη σε αυτά. (Ανδρέου, Ε. , 2007)

1.2.2 Κοινωνικές - Παιδαγωγικές διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού

Η κοινωνία αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα στο οποίο η οιαδήποτε μεταβολή έχει ως άμεση συνέπεια την εν συνεχεία πραγματοποίηση μιας σειράς συστημικών αλλαγών, οι οποίες επηρεάζουν τα επί μέρους κοινωνικά υποσυστήματα. Το σχολικό περιβάλλον ως ένα επί μέρους κοινωνικό υποσύστημα, επηρεάζεται άμεσα από κάθε αλλαγή του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο ενυπάρχει. Οι ειδικοί αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα χαρακτηριστικό άμεσα συνυφασμένο με τις κατά καιρούς κοινωνικές μεταβολές. Ταυτόχρονα ως φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου το σχολικό περιβάλλον μπορεί πρωταρχικά να συνεισφέρει στην πρόληψη-αντιμετώπιση του φαινομένου ούτως ώστε να επηρεάσει και την ευρύτερη κοινωνία επιφέροντας την αλλαγή.

Λόγω της σημαντικότητας του έργου που επιτελεί το σχολικό περιβάλλον ως επί μέρους κοινωνικό υποσύστημα, απαιτείται ιδιαίτερη κατάρτιση, ώστε να εφαρμόζονται παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές/πρακτικές για σκοπούς ανάπτυξης και υλοποίησης τόσο προληπτικών/διαγνωστικών, όσο και θεραπευτικών δράσεων – ενεργειών (Espelage & Swearer, 2003).

Συνεπώς ο σχολικός εκφοβισμός ως ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο, αφορά σε ολόκληρο το σχολικό πληθυσμό και όχι μόνο ειδικές ομάδες ή μειονότητες. Στην προκειμένη περίπτωση είναι καθοριστικός ο ρόλος του σχολικού κλίματος, της σχολικής διοίκησης, αλλά και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την αναχαίτιση περιστατικών βίαιης συμπεριφοράς ανάμεσα στους μαθητές (Χηνάς & Χρυσafiδης, 2000). Αυτό επιφορτίζει ιδιαίτερα το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να αντιμετωπίζει δεόντως κάθε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού το οποίο προκύπτει εν τη γένεση του. Συγκεκριμένα, η αντιμετώπιση πρέπει να εστιαστεί και στα δύο μέρη –τόσο προς τον θύτη όσο και προς το θύμα – αναζητώντας αιτίες και κίνητρα. Παράλληλα πρέπει να καλλιεργείται το ανάλογο κλίμα εντός του σχολικού περιβάλλοντος το οποίο να καταρρίπτει την αποσιώπηση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2003).

Ενδεχομένως το σχολικό περιβάλλον μπορεί να δράσει και προληπτικά για την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού ως ενδοσχολικού φαινομένου. Οι ενέργειες στις οποίες μπορεί να προβεί η σχολική μονάδα, σχετίζονται πρωτίστως με την:

- (1) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση - διαχείριση του φαινομένου
- (2) ενημέρωση των παιδιών για τους κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο και τα δικαιώματά τους,
- (3) εξεύρεση των κατάλληλων τρόπων εκτόνωσης της επιθετικότητας (π.χ αθλήματα, τέχνες κλπ,) και την ενίσχυση του κατάλληλου πλαισίου ομαδικής συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας
- (4) αποτελεσματική εποπτεία
- (5) ενίσχυση της επικοινωνίας τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς,
- (6) παρότρυνση των γονέων για ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή των παιδιών,
- (7) μέριμνα, για τη λήψη μέτρων για σκοπούς ομαλής ένταξης των νεοφερμένων μαθητών ή μαθητών με μαθησιακές/ειδικές ανάγκες
- (8) ανάπτυξη διαθεματικών προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας

(Eron & Huesmann, 1984).

1.2.3 Νομικές διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού

Παρατηρώντας τόσο την κυπριακή όσο και την ελληνική δικαιοσύνη, παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν ειδικές πρόνοιες για τη διαχείριση των ανήλικων παραβατών ενώ υπό την πίεση των περιστατικών νεανικής παραβατικότητας και σχολικού εκφοβισμού καθίσταται πλέον επιτακτική η εγκαθίδρυση

ανάλογης νομοθεσίας και η δημιουργία δικαστηρίων ανηλίκων, για σκοπούς διαχείρισης ιδιαίτερα σοβαρών περιστατικών.

Η σχετική, με το θέμα, κυπριακή νομοθεσία παρουσιάζεται στον Περί Αδικοπραγούντων Ανηλίκων Νόμο Κεφ. 157. Η εν λόγω νομοθεσία στο Άρθρο 5 προβλέπει την εγκαθίδρυση αυτού του είδους δικαστηρίων, αλλά δυστυχώς αυτά δεν υφίστανται στην πράξη.

Στο ελληνικό δίκαιο, σε περιπτώσεις παραβατικότητας ανήλικων στο σχολικό περιβάλλον εφαρμόζονται οι διατάξεις του Ποινικού Κώδικα οι οποίες αφορούν στους ανήλικους. Με τροποποίηση του άρθρου 8 του νόμου 4322/2015 και του άρθρου 312 του Ποινικού Κώδικα που σχετίζεται με την «πρόκληση βλάβης με συνεχή σκληρή συμπεριφορά» ο τομέας της δικαιοσύνης επιχειρεί να γίνει πιο συγκεκριμένος σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια η πράξη αυτή δεν τιμωρείται αν η ηλικιακή διαφορά μεταξύ θύτη και θύματος είναι μικρότερη από τρία χρόνια, αφού στην προκειμένη περίπτωση επιβάλλονται αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα.

Όπως αναφέρεται στον αντίστοιχο νόμο στο κυπριακό δίκαιο ο μοναδικός νόμος ο οποίος αναφέρεται κατ' αποκλειστικότητα σε ανήλικους παραβάτες είναι: ο Περί Αδικοπραγούντων Ανηλίκων Νόμος Κεφάλαιο 157. Ο νόμος αυτός ρυθμίζει τις διαδικασίες οι οποίες ακολουθούνται σε ποινικές υποθέσεις ανηλίκων καθώς και τις επιβαλλόμενες ποινές (Ζένιος, 2016). Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζει τους ανήλικους παραβάτες λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την προώθηση των συμφερόντων τους. Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι ο νόμος αυτός θεσπίστηκε το 1946 και υπέστηκε τροποποιήσεις το 1972, οπότε τίθεται κατά κάποιον τρόπο ίσως και η επιτακτική ανάγκη προσαρμογής του στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα αφού πολλά έχουν αλλάξει μετά από τόσες δεκαετίες.

Μελετώντας την ελληνική-κυπριακή εκπαιδευτική νομοθεσία διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη πρόνοια για την παραβατικότητα ανηλίκων γενικότερα και για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ειδικότερα. Επιπρόσθετα, παρατηρείται μια ασάφεια στο νομοθετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για τις αρμοδιότητες που έχουν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι Διευθυντές σχολικών μονάδων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Εκπαιδευτικοί, απέναντι σε τέτοιου είδους φαινόμενα (Γραίκος, Μαρκάδας, & Τάρη, 2013).

Διαπιστώνεται ότι, σε περιπτώσεις παραβατικότητας ανήλικων μαθητών στο σχολείο, τόσο στο ελληνικό όσο και στο κυπριακό δίκαιο, εφαρμόζονται εκείνες οι διατάξεις του Ποινικού Κώδικα οι οποίες αναφέρονται σε ανήλικους χωρίς να υπάρχει ειδική μνεία για θέματα ενδοσχολικής βίας. Επιγραμματικά αναφέρεται ότι αν η πράξη τελείται μεταξύ ανηλίκων, η πράξη αυτή δεν τιμωρείται εάν η ηλικιακή διαφορά θύτη -θύματος είναι μικρότερη από τρία έτη, οπότε επιβάλλονται μόνο αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα. Η ανάγκη νομικής αντιμετώπισης και η εγκαθίδρυση θεσμών οι

οποίοι να συντελούν στην από νόμου αντιμετώπιση, πάταξη αλλά και πρόληψη είναι όπως διαφαίνεται από τα προαναφερθέντα, επιτακτική.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει κάποιες προληπτικές-θεραπευτικές ενέργειες, όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα «Χτίζοντας με τη βοήθεια των παιδιών μια Ευρώπη για τα παιδιά», ένα πρόγραμμα το οποίο προωθεί τα δικαιώματα και την προστασία των παιδιών από τη βία διακηρύττοντας: «Έχεις δικαίωμα προστασίας από όλες τις μορφές εκμετάλλευσης, κακοποίησης και σωματικής και ψυχολογικής βίας, περιλαμβανομένων και αυτών που συμβαίνουν στην οικογένεια και σε εγκαταστάσεις φροντίδας παιδιών» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009)

Επιπρόσθετα, σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει επισημάνει πέντε βασικούς τομείς, στα πλαίσια των οποίων γίνεται προσπάθεια διασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών, με τρόπο τέτοιο ώστε να διασφαλίζεται η ασφαλής μάθηση εντός του σχολικού περιβάλλοντος:

- 1) Ο πρώτος τομέας έχει να κάνει με την ολιστική ανάπτυξη στρατηγικών από μέρους των σχολικών μονάδων.
- 2) Ο δεύτερος τομέας καταπιάνεται με τη συνεργασία των ίδιων των παιδιών.
- 3) Ο τρίτος τομέας αφορά στη παροχή υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των σχολικών μονάδων.
- 4) Ο τέταρτος τομέας επιχειρεί την ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- 5) Τέλος ο πέμπτος τομέας σχετίζεται με την εξασφάλιση προστασίας των παιδιών από νομικής άποψης

(Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2008)

1.3 Κοινωνιολογική Θεώρηση του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν προκύπτει από παρθενογένεση, αλλά προκύπτει μέσω της μίμησης συμπεριφορών οι οποίες ενυπάρχουν στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι θεωρίες περί αυτής ποικίλουν ανάλογα με τη θεωρητική σχολή στην οποία εντάσσονται. Ο Lorenz (1966) για παράδειγμα, αναφέρει ότι τα άτομα διαθέτουν επιθετικό ένστικτο, ως ένα απότοκο της προσπάθειας τους για επιβίωση. Κατά συνέπεια, η επιθετικότητα αποτελεί την εσωτερική ετοιμότητα που εκδηλώνει σε περιπτώσεις

αντίδρασης, αλλά και ως ζωτική ανάγκη (Lorenz, 1966). Βέβαια η θεωρία αυτή αντικρούεται από άλλες κοινωνιολογικές θεωρίες.

Λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνιολογικές θεωρίες, οι αποκλίνουσες συμπεριφορές είναι άμεσα συνυφασμένες με το κοινωνικό περιβάλλον. Με βάση τη θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού το θέμα της επιθετικότητας προσεγγίζεται μέσα από την αναζήτηση των αίτιων τα οποία επιφέρουν την εκδήλωσή του φαινομένου ως άμεση απόρροια της υιοθέτησης συμπεριφορών, και της συναναστροφής με άλλα άτομα. Από την άλλη η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου εστιάζει στους παράγοντες οι οποίοι δημιουργούν και ενισχύουν τη συμμόρφωση του ατόμου ως προς τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές νόρμες. Επιπρόσθετα, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης δίνει έμφαση στη μάθηση των τρόπων συμπεριφοράς και συνεπώς κατατάσσει την οιαδήποτε παραβατική συμπεριφορά ως συμπεριφορά που μαθαίνεται. Τέλος, η θεωρία περί ανομίας αναφέρει ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά προκύπτει από το χάσμα των κοινωνικά προβαλλόμενων αξιών και από την έλλειψη πρόσβασης του ατόμου σε διαθέσιμα μέσα και ευκαιρίες (Giddens, Κοινωνιολογία, 2002).

1.3.1 Κοινωνιολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της επιθετικότητας

Η επιθετικότητα και η βία, με την μια κοινωνιολογική προοπτική, τείνουν να ερμηνεύονται ως εγγενείς με τις οποίες ο άνθρωπος εξωτερικεύει συγκεκριμένα συναισθήματα του (Βασιλείου, 2005). Ο τρόπος, η ένταση και ο βαθμός εξωτερίκευσης φανερώνουν μια προβολή των υφιστάμενων κοινωνικών θεσμών και δύναται να χαρακτηρίζονται ως ελεύθερες, ελεγχόμενες ή κάπου στο ενδιάμεσο (Βασιλείου, 2005). Η κοινωνιολογική θεώρηση ερμηνεύει αυτά τα συμπεριφορικά φαινόμενα λαμβάνοντας υπόψη την εκάστοτε κοινωνική δομή και τους κοινωνικούς δεσμούς που εμπεριέχει, συνεπώς υπό το πρίσμα αυτό η οιαδήποτε αποκλίνουσα συμπεριφορά διερευνάται μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο προκύπτει (Giddens, Κοινωνιολογία, 2002). Διαφαίνεται έτσι ότι ο σχολικός εκφοβισμός ως αποκλίνουσα συμπεριφορά, είναι μια συμπεριφορά η οποία μελετάται εντός του κοινωνικού πλαισίου, συνεπώς τα αίτια αυτού θα πρέπει να αναζητηθούν στο ίδιο το κοινωνικό περιβάλλον.

1.3.1.1 Θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού

Με βάση τη θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού, εμπνευστής της οποίας είναι ο Sutherland, η έμφαση δίνεται στα αίτια που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά (Giddens, Κοινωνιολογία, 2002). Βάση ερευνητικών μελετών ο Sutherland αναφέρει ότι η επιθετικότητα δεν σχετίζεται με κληρονομικούς παράγοντες, αλλά η συμπεριφορά του ατόμου προκύπτει μέσα από την

κοινωνικοποίηση και τη συναναστροφή του με άλλα άτομα μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαντιδρά (Κοντοπούλου, 2015). Η ύπαρξη διαφορετικών ομάδων με διαφορετική κουλτούρα – παραδόσεις, η λεγόμενη «διαφορική κοινωνική οργάνωση» όπως αναφέρεται από τον Sutherland, είναι αυτή που διαμορφώνει τη στάση του ατόμου απέναντι στην επιθετικότητα. (Giddens, Κοινωνιολογία, 2002).

Συνεπώς έχοντας ως βάση τη θεωρία του Διαφορικού Συγχρωτισμού, η επιθετική συμπεριφορά δεν είναι πράξη ανεξάρτητη και εξατομικευμένη, αλλά προϊόν της ευρύτερης συμπεριφοράς της κοινωνικής ομάδας μέσα στην οποία το άτομο ενυπάρχει. Το άτομο, στην προκειμένη περίπτωση ο ανήλικος, ακολουθεί τις κοινωνικές νόρμες που υπάρχουν στο κοινωνικό του περιβάλλον, ανεξάρτητα εάν αυτές προκύπτουν από μια παρεκκλίνουσα υποκουλτούρα (Κοντοπούλου, 2015).

1.3.1.2 Θεωρία του Κοινωνικού Ελέγχου

Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου προσεγγίζει το θέμα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς γενικότερα και του σχολικού εκφοβισμού ειδικότερα με ιδιαίτερη εστίαση στους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν και ενισχύουν υιοθέτηση από μέρους του ατόμου, των κοινωνικών κανόνων και των κοινωνικά αποδεκτών νόρμων (Giddens, Κοινωνιολογία, 2002). Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην επαγωγική διερεύνηση της αποκλίνουσας-επιθετικής συμπεριφοράς, επιχειρώντας να εντοπίσει τους παράγοντες εκείνους που επιφέρουν τη συμμόρφωση, εντοπίζοντας τα αίτια επιθετικής συμπεριφοράς.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας του Κοινωνικού Ελέγχου, ανάγουν την ύπαρξη αυτού ως το βασικότερο παράγοντα που συντελεί στη συμμόρφωση του ατόμου και στην από μέρους του αποδοχή πλαισίων συμπεριφοράς τα οποία είναι κομφορμιστικά, ενώ αντιθέτως η απουσία του δύναται να οδηγήσει σε παραβατική συμπεριφορά (Chapple, McQuillan, & Berdahl, 2005). Ο κοινωνικός έλεγχος συγκεκριμένα, είναι μια δυναμική που αναπτύσσεται στα πλαίσια μιας κοινωνικής ομάδας και η οποία δημιουργεί συνθήκες ελέγχου και ρύθμισης της συμπεριφοράς των μελών της, επιφέροντας την υιοθέτηση - δέσμευση ως προς τους κοινωνικούς θεσμούς που υπάρχουν, επιβάλλοντας παράλληλα συγκεκριμένους κανονιστικούς περιορισμούς (Giddens, Κοινωνιολογία, 2002).

Συνεπώς, η ύπαρξη δυνατών κοινωνικών δεσμών, σύμφωνα με τη θεωρία του Κοινωνικού Ελέγχου, καθιστά δυνατή την αποτροπή και την αναχαίτιση της εκδήλωσης αυτού του είδους συμπεριφορών. Εντός του σχολικού πλαισίου, η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου στηρίζεται στο ότι οι μαθητές, οι οποίοι προσαρμόζονται και εναρμονίζονται πλήρως με το σχολικό περιβάλλον αποκτούν βασικές προ-κοινωνικές ικανότητες και συμπεριφορές (Αρτινοπούλου, 2001) γεγονός που καθιστά σχεδόν αδύνατο να υποπέσουν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές.

1.3.1.3 Θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, με βασικότερο εκπρόσωπο τον Albert Bandura, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν τα πρότυπα στη μάθηση των διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς (Giddens, Κοινωνιολογία, 2002), είτε πρόκειται για συμπεριφορά κοινωνικά αποδεκτή, είτε πρόκειται για παραβατική συμπεριφορά. Ο Bandura υποστηρίζει ότι τα άτομα από την παιδική τους ηλικία, παρατηρούν τις συμπεριφορές των ατόμων τα οποία ζουν και διαντιδρούν στο κοινωνικό περιβάλλον τους και ιδίως αυτές των γονέων, οι οποίοι στη φάση αυτή, αποτελούν ισχυρό πρότυπο (Bandura, 1993). Μέσω αυτής της παρακολούθησης συμπεριφορών, τα άτομα μέσα από το ίδιο τους το περιβάλλον, διδάσκονται, μαθαίνουν και μιμούνται. Ουσιαστικά η κοινωνική μάθηση υλοποιείται κατά πρώτον με την παρατήρηση των συμπεριφορών, όπως αυτές εκδηλώνονται από τα πρότυπα και κατά δεύτερον με τη μίμηση των συμπεριφορών αυτών καθ' εαυτών, οι οποίες ενσωματώνονται στα άτομα, ως ασυνείδητοι αυτοματισμοί (Ζάχαρης, 2003).

Κατά συνέπεια, η αποκλίνουσα συμπεριφορά, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, είναι μια συμπεριφορά η οποία μαθαίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου στα πλαίσια του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Τα παιδιά τείνουν να μιμούνται τις επιθετικές συμπεριφορές, λόγω του ότι εντυπωσιάζονται από αυτές όταν τις εντοπίζουν στο περιβάλλον τους (Hogg & Vaughan, 2010).

1.3.1.4 Θεωρία της ανομίας

Ο Merton, αποτελεί τον βασικότερο εκπρόσωπο της θεωρίας της Ανομίας. Ο Merton (όπως αναφ. Giddens, 2000), υποστηρίζει ότι, οι αποκλίνουσες συμπεριφορές προκύπτουν μέσα από το χάσμα των πολιτιστικών στόχων και των διαθέσιμων μέσων που υπάρχουν για την επίτευξη των στόχων αυτών (Giddens, 2002). Υπό αυτή την προοπτική, η κοινωνία προβάλλει συγκεκριμένες αξίες (π.χ δύναμη, πλούτος κλπ), τις οποίες τα άτομα-μέλη τείνουν να επιδιώκουν, χωρίς όμως να τους παρέχονται τα κοινωνικά αποδεκτά μέσα για να τα επιτύχουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε ορισμένες περιπτώσεις, τα άτομα να παρακάμπτουν τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες και να καταφεύγουν στη χρήση μη θεμιτών μέσων.

Μέσα σε μια προσπάθεια ερμηνείας των φαινομένων βίας που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον με άξονα τη θεωρία της ανομίας θα μπορούσαν να αναφερθούν τα εξής: ζούμε σε ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο καλλιεργεί υψηλές φιλοδοξίες - προσδοκίες στα νεαρά άτομα, δυστυχώς όμως δεν τους παρέχει σε πολλές περιπτώσεις τα μέσα που απαιτούνται για την υλοποίησή τους (Βασιλείου, 2005). Έτσι δημιουργούνται τα αισθήματα του ανεκπλήρωτου και της ματαίωσης, τα

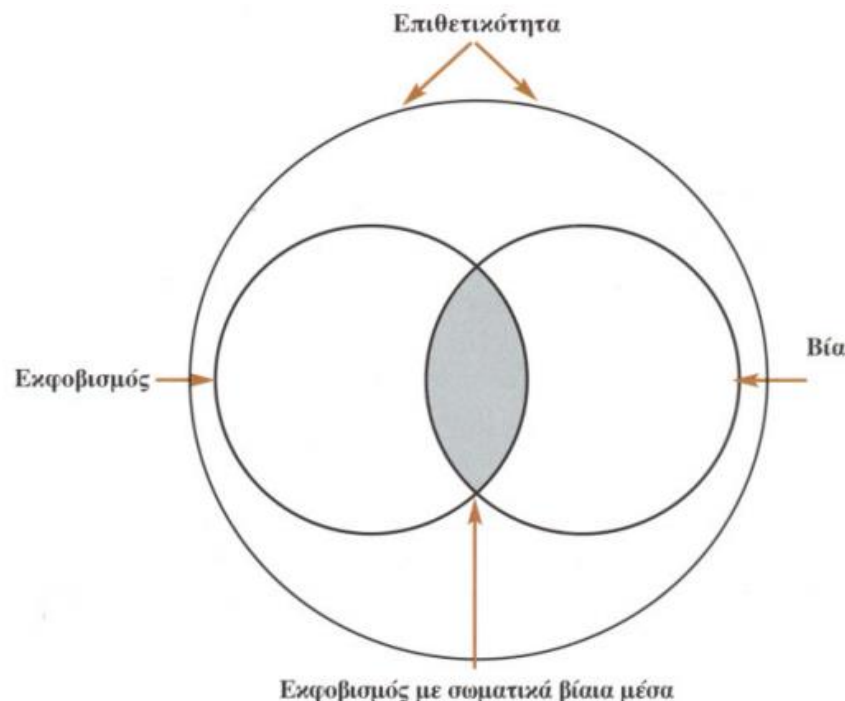
οποία αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την εκδήλωση από μέρους των παιδιών ανομικών συμπεριφορών.

1.3.2 Η επιθετικότητα και η σύγκρουση στα πλαίσια της «σχολικής κοινωνίας»

Η επιθετικότητα είναι μια έννοια η οποία συνειρμικά οδηγεί σε μια διπλή ερμηνεία. Η πρώτη ερμηνεία αποτελεί την ταύτιση της επιθετικότητας με τη σύγκρουση, ενώ η δεύτερη, ταυτίζει την επιθετικότητα με τη βία και τον εκφοβισμό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Σε σχέση με την πρώτη ερμηνεία που αφορά στη ταύτιση της επιθετικότητας με τη σύγκρουση, προκύπτουν θετικοί συνειρμοί, αφού η σύγκρουση θεωρείται ένα υγιές, παραγωγικό και αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής (Κυρίδης, 1999). Αυτό γιατί η σύγκρουση αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής συναναστροφής και συνήθως προκύπτει μέσα από ανταλλαγή ιδεών, απόψεων, πληροφοριών, θεωριών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Η απουσία της σύγκρουσης μπορεί να αποτελεί ένδειξη αδιαφορίας, αποξένωσης και καταπίεσης (Κυρίδης, 1999).

Η δεύτερη ερμηνεία της σύγκρουσης, ταυτίζεται με την επιθετικότητα και έχει αρνητική χροιά. Με βάση τη δεύτερη ερμηνεία, η επιθετικότητα εντός της σχολικής μονάδας ταυτίζεται με τον εκφοβισμό με βίαια σωματικά μέσα (Olweus, 1996). Όπως διαφαίνεται στο διάγραμμα 2, η επιθετικότητα εκτείνεται και πέρα από τη χρήση βίαιων μέσων και μπορεί ταυτόχρονα να λάβει κι άλλες μορφές.



Διάγραμμα 2: Τάυτιση του εκφοβισμού με την επιθετικότητα και τη χρήση βίας. Πηγή: (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

Ερευνητικά Πορίσματα (Μετά-Ανάλυση) των πορισμάτων ερευνών για το φαινόμενο του εκφοβισμού, στην Κύπρο, την Ελλάδα και το εξωτερικό

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί σημείο των καιρών. Μολαταύτα εκτός από επίκαιρο, έχει τις ρίζες του στο παρελθόν και ίσως συμβαδίζει με την ίδια την δημιουργία των σχολικών μονάδων. Αποτελεί ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα το οποίο μέσα από μια σειρά αλυσιδωτών αντιδράσεων, ταλαιπωρεί εκτός από τα ίδια τα παιδιά και τους γονείς και το σχολείο, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

Ο σχολικός εκφοβισμός όπως διαφαίνεται, αποτελεί μορφή βίας και επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία ελλοχεύει κυρίως στα σχολεία. Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο διαρκώς επεκτείνεται, αλλάζει μορφή και λόγω της ιδιάζουσας μορφής του, υπάρχει μια αδυναμία στην αντιμετώπισή του (Αυξεντίου, 2013). Πρόκειται για ένα φαινόμενο, κατά το οποίο ο μαθητής – θύμα «εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφή βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς» (Τσιάντης, 2008, σ. 1). Πρόκειται για μια συμπεριφορά πολύ ακραία, που πολλά παιδιά έχουν την ατυχία να βιώνουν καθημερινά (Τσιάντης, 2008) και αποσκοπεί στην πρόκληση πόνου, σωματικού ή ψυχικού (Olweus , 1993).

Στατιστικές από την Αμερικανική Ιατρική Ένωση παρουσιάζουν ότι ποσοστό της τάξεως του 15-30% των μαθητών δύναται να εμπλέκονται με διάφορους τρόπους σε φαινόμενα εκφοβισμού, είτε σαν θύματα, είτε σαν θύτες. Αξίζει να αναφερθεί ότι έρευνα, στον ελλαδικό χώρο αναφέρει ότι τα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζονται παραπλήσια με αυτά των ευρωπαϊκών χωρών αλλά τείνουν να είναι μικρότερα από αυτά που αναφέρονται σε χώρες όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ (Καππάτου, 2013).

Λόγω της έκτασης και της σοβαρότητας του φαινομένου, έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες έρευνες ανά το παγκόσμιο ώστε να είναι δυνατή η καταγραφή της έκτασης του και ταυτόχρονα να καταγράφουν τα ποσοστά αύξησής ή μείωσής αυτού. Μέσα από το κεφάλαιο αυτό επιχειρείται ο εντοπισμός των βασικότερων ερευνών για το φαινόμενο του εκφοβισμού, οι οποίες παρουσιάζουν συγκεκριμένα στοιχεία για να καταστεί δυνατή η παρουσίαση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, με μια μορφή πλήρη και κατανοητή.

Η διεθνής έρευνα HBSC/WHO (Health Behaviour in School-aged Children), καταγράφει ότι ποσοστό 8-12% των μαθητών, δηλώνουν ότι υπήρξαν θύτες, τουλάχιστον δύο φορές μηνιαίως. Τα υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού, παρουσίασαν, με σειρά συχνότητας εμφάνισης περιστατικών, η Ρουμανία, η Εσθονία, η Λετονία και η Ελλάδα. Η Σουηδία, η Ουαλία και η Ισλανδία, παρουσίασαν τα χαμηλότερα ποσοστά μαθητών που έχουν δηλώσει ότι έχουν εκφοβίσει τους συμμαθητές τους. Στη χώρα μας τα ποσοστά των μαθητών-θυτών είναι περισσότερο αυξανόμενα συγκριτικά με τα ποσοστά άλλων χωρών (HBSC, 2017).

Οι χώροι του σχολείου στους οποίους εκδηλώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, είναι η σχολική τάξη. Βέβαια στον ελλαδικό χώρο τείνουν να παρατηρούνται περιστατικά με μεγάλη συχνότητά και εκτός του σχολικού χώρου. Το σημαντικό που προκύπτει όμως είναι ότι ο σχολικός εκφοβισμός τείνει να εκδηλώνεται σε τοποθεσίες όπου υπάρχει περιορισμένη επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου.

Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν διαφορές τόσο στη συχνότητα όσο και στη μορφή εκφοβισμού που βιώνεται και εκδηλώνεται και από τα δύο φύλα. Τα αγόρια συνήθως εμπλέκονται περισσότερο σε περιπτώσεις εκφοβισμού. Τα κορίτσια σε τέτοιου είδους περιστατικά τείνουν να επηρεάζονται περισσότερο από κοινωνικές νόρμες, ενώ στα αγόρια έχει να κάνει περισσότερο με χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας τους. Τα αγόρια σωματοποιούν συνήθως τον σχολικό εκφοβισμό χρησιμοποιώντας σωματική βία, σε αντίθεση με τα κορίτσια που παρουσιάζουν πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού όπως η κοινωνική απομόνωση.

Έρευνες τόσο στον διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο, υποδεικνύουν ότι η σωματική βία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού ανάμεσα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο εκφοβισμός τείνει να λαμβάνει περισσότερο τη μορφή λεκτικής και κοινωνικής βίας. Παρατηρείται έτσι ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας, χρησιμοποιούν πιο έμμεσες μορφές βίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, είναι και αυτός με τη σειρά του ουσιαστικός. Διεθνείς έρευνες υποδεικνύουν ότι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί παραλείπουν να λάβουν υπόψη τους τον παράγοντα της επανάληψης, στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και θεωρούν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν εντάσσεται στη σφαίρα του φαινομένου. Αυτό ίσως να δημιουργεί και θέματα ως προς την οριοθέτηση του φαινομένου. Επιπρόσθετα, οι έρευνες, παρουσιάζουν ότι εκπαιδευτικοί όντως νιώθουν την ευθύνη αντιμετώπισης των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού, αλλά πολλοί από αυτούς νιώθουν ότι δεν έχουν την αυτοπεποίθηση για να το κάνουν πράξη.

Τέλος, ο ρόλος των γονέων στο όλο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αποτελεί αδιαμφισβήτητα σημαίνων παράγοντα στον εντοπισμό των περιστατικών, αλλά και στην ανάληψη-οργάνωση ενεργών δράσεων για την αντιμετώπισή του φαινομένου. Ο σημαίνων ρόλος των γονέων τεκμηριώνεται και από έρευνες ως προς το θέμα, οι οποίες υποδεικνύουν ότι όντως η πλειονότητα των γονέων αντιλαμβάνονται και μπορούν να εντοπίσουν κάθε εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού και είναι ικανοί να διακρίνουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στα οποία τυγχάνει να εμπλέκονται τα παιδιά τους.

Τα προαναφερθέντα γεγονότα, που παρουσιάστηκαν εν συντομία, παρουσιάζονται με παράλληλες αναφορές σε αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν στον διεθνή και ελλαδικό χώρο στα πιο κάτω υποκεφάλαια.

2.1 Η πρώτη έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό: Η Επιστημονική έρευνα του Olweus

Ο Olweus ήταν αυτός που πρώτος διεξήγαγε έρευνα για το φαινόμενο του εκφοβισμού κατά τη δεκαετία του '70. Ο ίδιος δημοσίευσε τα αποτελέσματα της έρευνας στο βιβλίο *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* το οποίο κυκλοφόρησε την ίδια δεκαετία. Πρόκειται για μια έρευνα, η οποία για πρώτη φορά επιχείρησε να συνδυάσει βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονται με τους θύτες και τα θύματα. Συγκεκριμένα χρησιμοποιεί δεδομένα τα οποία συλλέγει από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και σχηματίζει με αυτό τον τρόπο το παζλ των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό χώρο την πρώτη καθαρή εικόνα αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό. Όπως αναφέρει και ο ίδιος προσπαθεί να εστιαστεί στην πιθανή παρουσία μηχανισμών πίσω από σοβαρά φαινόμενα εκφοβισμού κατά τα οποία κάποια παιδιά και έφηβοι (whipping boys) υπόκεινται σε φυσική ή ψυχολογική βία από άλλα παιδιά ή έφηβους (Olweus, 1978).

Εν συντομία, ο Olweus, διαπίστωσε ότι οι θύτες τείνουν να παρουσιάζουν ένα μακροχρόνιο επιθετικό μοτίβο προσωπικότητας και να είναι πιο δημοφιλείς ανάμεσα στους συνομήλικους, ενώ τα θύματα τείνουν να παρουσιάζουν μια πιο ανασφαλή και ανήσυχη προσωπικότητα χωρίς να παρουσιάζουν καθόλου επιθετικότητα (Olweus, 1978). Θύτες και θύματα αναφέρεται ότι συνήθως έχουν παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ενώ οι θύτες κατά πλειοψηφία είχαν άσχημες σχέσεις με τους γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Πέραν αυτού ο Olweus (1978) αναγνωρίζει την ύπαρξη ενός πιθανού εγγενούς ιδιοσυγκρασιακού στυλ θυτών και θυμάτων το οποίο σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση, όπου οι θύτες παρουσιάζονται να έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση από τα θύματα που επιλέγουν. Η έρευνα του Olweus, για το σχολικό εκφοβισμό, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον

από μεθοδολογικής άποψης, και αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία βασίστηκαν μετέπειτα έρευνες περί του θέματος, ενώ παράλληλα αποτέλεσε θεμέλιο πάνω στο οποίο δομήθηκαν οι πρώτες δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού.

2.1.1 Οι πρώτες δράσεις κατά του Σχολικού Εκφοβισμού από τον Olweus

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε ο Olweus επιχείρησε την οργάνωση και την υλοποίηση του πρώτου προγράμματος παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού, με την ονομασία «Olweus Bullying Prevention Program» - «Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού του Olweus». Το πρόγραμμα αυτό, βασίζεται στην κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων για το πρόβλημα του εκφοβισμού μέσα από μια δραστηριοποίηση τόσο των μαθητών και των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών (Olweus, 2009)

Γενικός στόχος του προγράμματος είναι η θέσπιση σχολείων μηδενικής ανεκτικότητάς, όπου ο εκφοβισμός - bullying δεν θα είναι ανεκτός από κανέναν (Olweus, 2009). Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί στην παροχή πληροφόρησης αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και επιχειρεί να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων, την ανάπτυξη διαδικασιών μεσολάβησης για σκοπούς εξάλειψης του φαινομένου, τη δημιουργία σαφών κανόνων κατά του φαινομένου, παρέχοντας παράλληλα στήριξη και προστασία για τα θύματα.

Το πρόγραμμα του Olweus, εστιάζεται σε τρία βασικά επίπεδα: στο σχολείο, στην τάξη και στο ίδιο το άτομο (Σπυρόπουλος, 2008). Σε επίπεδο σχολείου, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν την υλοποίηση του προγράμματος διενεργώντας έρευνα στον πληθυσμό των μαθητών μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων, τα επονομαζόμενα Bully/Victim Questionnaire, ώστε να γίνεται δυνατή η διαπίστωση της φύσης και του βαθμού διασποράς του φαινομένου. Με βάση τα αποτελέσματα που λαμβάνουν, ξεκινά η αύξηση της επιτήρησης των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Καθ' όλη τη φάση της υλοποίησης του προγράμματος, πραγματοποιούνται σε τακτά διαστήματα οργανωμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών, για σκοπούς συντονισμού ενεργειών. Στο δεύτερο επίπεδο, το επίπεδο της σχολικής τάξης, εισάγονται οι κανόνες κατά του σχολικού εκφοβισμού και ξεκινούν οι ενέργειες εφαρμογής τους. Συγκαλούνται τακτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών – μαθητών για τη διενέργεια συζητήσεων σχετικών με το θέμα και σε αυτές διδάσκονται εναλλακτικοί τρόποι αντίδρασης στο φαινόμενο του εκφοβισμού, καθώς και πώς μπορούν να βοηθηθούν μαθητές που εμπλέκονται καθ' οιονδήποτε τρόπο στον εκφοβισμό. Στο τρίτο επίπεδο που αφορά στο άτομο, γίνεται διαμεσολάβηση ανάμεσα στους θύτες και τα θύματα, αλλά και στους γονείς τους, με απώτερο στόχο την εξασφάλιση του τερματισμού των περιστατικών εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο των ενεργειών του τρίτου επιπέδου, πραγματοποιούνται και επιπλέον συναντήσεις εκπαιδευτικών και

γονέων για σκοπούς συνεννόησης και καθοδήγησης για την ολιστική πάταξη του φαινομένου (Σπυρόπουλος, 2008).

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο δοκιμάστηκε στο χρόνο, είναι αξιολογημένο επιστημονικά και παρουσιάζει όντως εντυπωσιακά αποτελέσματα. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρήθηκε:

- μείωση των προβλημάτων που προκύπτουν από τον εκφοβισμό- θυματοποίηση κατά ποσοστό πέραν του 50%,
- μείωση σε μεγάλο βαθμό των αντικοινωνικών συμπεριφορών π.χ κλοπές, σκασιαρχείο, βανδαλισμοί, και
- τέλος παρουσιάστηκε μεγάλη βελτίωση στις σχέσεις μαθητών (Olweus, 2009).

2.2 Γενική εικόνα έρευνας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Αρχικά παρουσιάζεται έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας το 2012, και η οποία είχε ως απώτερο στόχο την καταγραφή και την επεξεργασία της έκτασης των μορφών εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού και κάλυψε έξι χώρες της Ευρώπης. Στην έρευνα συμμετείχε δείγμα 16.227 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν σχετικό ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτύου (Κωνσταντίνου, 2013). Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσα στα πλαίσια συνεργασίας των αρμόδιων Υπουργείων σε κάθε κράτος (Γαλούπης, 2013; Κωνσταντίνου, 2013). Η έρευνα κατέδειξε ότι ένας στους τρεις μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει θυματοποιηθεί ενώ ένας στους δύο μαθητές έχει γίνει μάρτυρας περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Κωνσταντίνου, 2013). Η έρευνα επισημάνε την επιτακτική ανάγκη για αφύπνιση, ενημέρωση και ανάληψη δράσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού το οποίο ολοένα και εξαπλώνεται.

Η έρευνα αυτή υπέδειξε ότι στην Ελλάδα παρουσιάζονται ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά σχολικού εκφοβισμού (Κωνσταντίνου, 2013). Επισημαίνονται επίσης συγκεκριμένοι παράγοντες που οδηγούν στην θυματοποίηση μαθητών και οι οποίοι τείνουν να είναι ίδιοι σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο βασικότερος παράγοντας θυματοποίησης, σε ποσοστό 57% είναι η έλλειψη της ικανότητας του θύματος να αμυνθεί. Στη δεύτερη και τρίτη θέση με πολύ μικρή διαφορά εντάσσεται η ευαισθησία και η εθνικότητα του παιδιού θύματος, με 44,6% και 44,3% αντίστοιχα. Στην τέταρτη θέση με 31,6% εντάσσεται το σωματικό βάρος ως παράγοντας θυματοποίησης. Ακολουθούν με 25% οι σεξουαλικές προτιμήσεις και με 23% η παρουσία κάποιας σωματικής ανεπάρκειας/αναπηρίας (Γαλούπης, 2013).



Διάγραμμα 3: Βασικοί παράγοντες θυματοποίησης. Πηγή: (Γαλούπης, 2013)

Εν συνεχεία, στην ίδια έρευνα διαφάνηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την συμπεριφορά του κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι το ποσοστό θυματοποίησης τείνει να είναι μεγαλύτερο στις περιπτώσεις που και οι δυο γονείς είναι άνεργοι (Γαλούπης, 2013). Τα παιδιά, αισθάνονται ανεπάρκεια και τείνουν να είναι πιο ευάλωτα στη θυματοποίηση. Τεκμηριώνεται με τα ευρήματα αυτά ότι η έλλειψη εργασίας των γονέων, με όλα τα επερχόμενα οικονομικά ή άλλα προβλήματα στα πλαίσια της οικογένειας, καθιστά τα παιδιά αδύναμα και ανασφαλής, γεγονός που τα μετατρέπει αυτόματα σε εύκολα θύματα (Γαλούπης, 2013)

2.2.3 Η εικόνα που παρουσιάζουν οι Κυπριακές έρευνες σε σχέση με το Σχολικό εκφοβισμό

Ως αναφορά στα δεδομένα που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό στην Κύπρο, τα πρώτα στοιχεία που παρουσιάστηκαν από έρευνα μεγάλης κλίμακας προέκυψαν μέσα από το πρόγραμμα «Διερεύνηση αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία» (Παραδεισιώτη, 2008). Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «ΔΑΦΝΗ II». Τόσο η έρευνα όσο και η υλοποίηση του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τις Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων, του Υπ. Υγείας και της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Υπ. Παιδείας και σε αυτό συμμετείχε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών ηλικίας 11 μέχρι 14 χρόνων προερχόμενο από όλες τις επαρχίες (Παραδεισιώτη, 2008).

Η έρευνα του προγράμματος ΔΑΦΝΗ II αποκάλυψε τα ακόλουθα στοιχεία σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα κυπριακά σχολεία:

- ποσοστό 17% των μαθητών υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού για τουλάχιστον μια φορά εβδομαδιαίως,
- ποσοστό 7,7% δήλωναν ότι υπήρξαν θύτες με την ίδια συχνότητα,
- και τέλος ότι το 10% των μαθητών δήλωσαν ότι παρουσίαζαν μια σοβαρή – μέχρι και πολύ σοβαρή μορφή μετατραυματικού στρες, σε σχέση με εκφοβισμό που βίωσαν στο σχολικό περιβάλλον

(Παραδεισιώτη, 2008)

2.3 Η έκταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε Ελλάδα και διεθνή χώρο

Είναι πέραν πάσης αμφισβήτησης ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αποτελεί υπαρκτή πραγματικότητα, και παρουσιάζεται με πολύ ψηλή συχνότητα στις ομάδες εφήβων. Αυτό καθιστά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εντονότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sapouna, 2008). Πιο κάτω, παραθέτονται μελέτες που διεξήχθησαν τα τελευταία 30 χρόνια και παρουσιάζουν συγκεκριμένα στοιχεία αναφορικά με θέματα έκτασης και συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου, τους σχολικούς χώρους που διενεργείται, τη σχέση φύλου και σχολικού εκφοβισμού, τις πιο συνηθισμένες μορφές του φαινομένου, τις συνέπειες που προκύπτουν από αυτό, και τέλος τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών περί αυτού.

2.3.1 Η έκταση και συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου

Έρευνα, η οποία απευθυνόταν σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προερχόμενους από 17 χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) σε Ευρώπη, Αυστραλία και Νότια Αμερική (Moore, Jones, & Broadbent, 2008) παρουσιάζεται στον πίνακα 1. Οι μαθητές που δηλώνουν ως θύματα σε χώρες όπως η Ολλανδία, η Αγγλία, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Γερμανία, η Νορβηγία, ο Καναδάς και η Αυστραλία κυμαίνονται σε ποσοστό 4% έως και 25%. Παράλληλα το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι παρουσιάζονται ως θύτες ανέρχεται στο 18%. Η Ιαπωνία, παρουσιάζεται ως εξαίρεση στο όλο φαινόμενο μια και το ποσοστό των μαθητών που αυτοαποκαλούνται θύτες είναι υψηλότερο από το ποσοστό των μαθητών που θεωρούν τον εαυτό τους θύματα (Moore, Jones, & Broadbent, 2008).

Χώρες	Ποσοστό μαθητών που δηλώνουν θύτες	Ποσοστό μαθητών που δηλώνουν θύματα
Ολλανδία	4%	9%
Αγγλία	4%	10%
Ηνωμένες Πολιτείες	8%	9%
Γερμανία	9%	10%
Νορβηγία	8%	12%
Καναδάς	9%	18%
Ιαπωνία	17%	14%
Αυστραλία (σε παιδιά μικρή ηλικίας)	7%	25%
Αυστραλία (σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας)	3%	14%

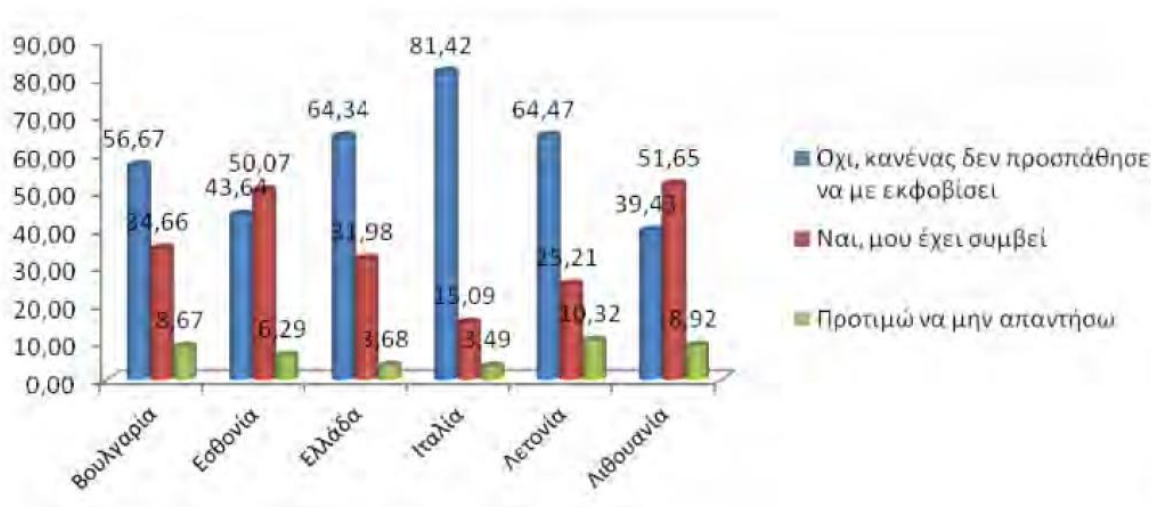
Πίνακας 1: Ποσοστά μαθητών που δηλώνουν θύτες ή θύματα ανά χώρα. Πηγή: (Moore, Jones, & Broadbent, 2008)

Σε μεγάλη ευρωπαϊκή έρευνα, η οποία διοργανώθηκε στα πλαίσια της εκστρατείας «EAN-Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού» και η οποία παρουσιάστηκε το 2012 παρουσιάζονται τα ακόλουθα στοιχεία:

- Σε Λιθουανία και Εσθονία 1 στους 2 μαθητές, δήλωσε πως έχει υποστεί κάποια μορφή εκφοβισμού,
- Στην Ιταλία παρουσιάζεται, το χαμηλότερο ποσοστό θυματοποίησης

(European Antibullying Network, 2012).

Στον πίνακα 2, γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση του ποσοστού θυματοποίησης στις χώρες διεξαγωγής της έρευνας



Πίνακας 2: Ποσοστά θυματοποίησης. Πηγή: (European Antibullying Network, 2012). Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Τελική έκθεση Copenhagen.

2.4 Οι σχολικοί χώροι και η σχέση τους με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Πολύ σημαντικό είναι να ληφθούν υπόψη οι χώροι όπου τα θύματα συνήθως υφίστανται σχολική βία και εκφοβισμό. Άλλωστε για να μπορεί να υφίσταται πρόληψη και αντιμετώπιση θα πρέπει να υπάρχει μια πλήρης εικόνα αναφορικά με το φαινόμενο. Βέβαια το παράδοξο στην όλη υπόθεση, είναι ότι ενώ έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες με στόχο τον καθορισμό των χαρακτηριστικών θύτη και θύματος δεν έχουν γίνει επαρκείς μελέτες αναφορικά με τους χώρους στους οποίους παρουσιάζονται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

2.4.1 Στις σχολικές αίθουσες, στο προαύλιο ή κάπου άλλου: πού συναντάται πιο συχνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Η έρευνα του «EAN- Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού», συμπληρώνει τα ερευνητικά κενά που υπάρχουν αναφορικά με τους χώρους όπου διαδραματίζονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Με βάση στοιχεία της έρευνας αυτής, διαφάνηκε ότι η σχολική τάξη αποτελεί μέρος στο οποίο εκδηλώνεται συχνότερα ο σχολικός εκφοβισμός (European Antibullying Network, 2012). Βέβαια, στοιχεία της έρευνας υποδεικνύουν ότι στον ελλαδικό χώρο παρατηρούνται συχνότερα περιστατικά εκφοβισμού εκτός σχολικού χώρου. Ο πίνακας 3 παραθέτει τους τόπους και τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού, με στοιχεία και από τις έξι ευρωπαϊκές χώρες οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα του EAN.

	Βουλγαρία	Εσθονία	Ελλάδα	Ιταλία	Λεττονία	Λιθουανία
Στο σπίτι	7.2%	8.8%	6.41%	5.0%	11.0%	3.4%
Έξω από το σχολείο	33.0%	31.8%	35.38%	31.7%	29.5%	25.0%
Στο internet	19.0%	16.1%	20.93%	11.1%	9.5%	7.7%
Στην τάξη	44.8%	59.9%	24.40%	51.6%	45.1%	45.7%
Στους διαδρόμους του σχολείου	28.4%	46.5%	32.70%	27.4%	35.2%	51.7%
Στην τραπεζαρία του σχολείου	5.7%	15.3%	2.16%	5.7%	6.4%	9.2%
Στη γειτονιά – στο πάρκο	14.9%	15.7%	21.84%	16.0%	17.0%	10.8%
Στο δρόμο από και προς το σχολείο	11.2%	19.5%	13.34%	10.7%	14.8%	8.1%

Πίνακας 3: Τόποι και συχνότητα εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού ανά χώρα. Πηγή: (European Antibullying Campaign, 2012)

Σε άλλη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία διαφάνηκε ότι ο προαύλιος χώρος του σχολείου αποτελεί το μέρος με τη μεγαλύτερη συχνότητα εξέλιξης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Βασικά 7 μαθητές στους 10 που υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού, ανέφεραν ότι εκφοβίζονταν στον υπαίθριο χώρο, 4 στους 10 ανέφεραν ότι εκφοβίζονταν μέσα στη σχολική τάξη. Παρατηρείται ότι και οι δύο χώροι, είναι χώροι στους οποίους οι μαθητές διαντίζουν περισσότερο μεταξύ τους. Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι χώροι όπου οι μαθητές δήλωσαν ότι υπέστηκαν σχολικό εκφοβισμό.

Τοποθεσίες	Μαθητές [% (αριθμός)]
Στον προαύλιο χώρο	76,9 (340)
Στην τάξη	40,5 (179)
Στον διάδρομο	23,5 (104)
Στο γυμναστήριο	19,0 (84)
Στη σχολική καντίνα	7,5 (33)
Στις τουαλέτες	3,6 (16)
Κάπου αλλού	29,0 (128)

Πίνακας 4: Χώροι και συχνότητα σχολικού εκφοβισμού. Πηγή (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005)

2.5 Φύλο και Σχολικός Εκφοβισμός

Στην υποενότητα αυτή τίθεται το ερώτημα κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού σχετικές με το φύλο και επιχειρείται μια διερεύνηση του πως τα κορίτσια εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό και πως εμπλέκονται τα αγόρια.

Άξιο αναφοράς είναι ότι, έρευνες που έγιναν μέχρι σήμερα αποκαλύπτουν ότι όντως υπάρχουν διαφορές τόσο στη συχνότητα όσο και τη μορφή κατά την οποία παρουσιάζουν και βιώνουν τον εκφοβισμό τα δύο φύλα. Έρευνα των Athanasiades και Deliyanni-Kouimtzis (2010) υποδεικνύει ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε με το ρόλο του θύτη, είτε με το ρόλο του θύματος, είτε με το διπλό ρόλο του θύτη-θύματος (Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis, 2010). Κοινή διαπίστωση των ερευνών αποτελεί το ότι ο σωματικός εκφοβισμός εκδηλώνεται πιο συχνά από τα αγόρια (Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006), αφού εκ φύσεως είναι πιο παρορμητικά και διαθέτουν μεγαλύτερη σωματική δύναμη. Αντίθετα τα κορίτσια τείνουν να χρησιμοποιούν πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006) και συγκεκριμένα λεκτική βία, και αποκλεισμό των θυμάτων από τις κοινωνικές τους συναναστροφές.

Έρευνα στα πλαίσια του EAN, του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, παρουσιάζει ότι στον ελλαδικό χώρο, το 42,2% των αγοριών έχουν υπάρξει δράστες σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με 18,57% των κοριτσιών που δήλωσαν ότι υπήρξαν θύτες, ποσοστό πιο κάτω από το μισό. Επίσης και τα θύματα παρουσιάζονται ως επί το πλείστον να είναι αγόρια. Συγκεκριμένα ποσοστό περίπου 60% των μαθητών που δηλώνουν ως θύματα, είναι αγόρια (Κοκκέβη & Σταύρου, 2012).

Βέβαια, παρά τις διαφορές στον τύπο εκφοβισμού που εκδηλώνεται σε αγόρια και κορίτσια, ο Smith (2002) και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι και τα δύο φύλα έχουν σχεδόν τις ίδιες γνώσεις ως προς το τι εστί σχολικός εκφοβισμός και ποιες μορφές λαμβάνει το φαινόμενο (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefvooghe, 2002).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα αγόρια και τα κορίτσια όταν εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά, βρίσκονται υπό την επήρεια διαφορετικών παραγόντων: τα κορίτσια επηρεάζονται πιο πολύ από τις νόρμες που επικρατούν στο περιβάλλον τους και οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τον χωροχρόνο, αντίθετα, τα αγόρια αποτελούν μια πιο «σταθερή ομάδα», η τάση τους για εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, σχετίζεται με την προσωπικότητα τους και μόνο (Salmivalli & Nieminen, 2002).

2.6 Οι πιο συνηθισμένες μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο το οποίο αλλάζει μορφή ανάλογα με τις περιστάσεις και τους εμπλεκόμενους. Η μορφή και η έκτασή του εξαρτάται από τα μέσα που ο θύτης χρησιμοποιεί, για να εκφοβίσει το θύμα. Όπως προαναφέρθηκε ο σχολικός εκφοβισμός και η βία μεταξύ συνομήλικων στο χώρο του σχολείου μπορεί να εκδηλωθεί άμεσα υπό τη μορφή: σωματικής βίας, αποκλεισμού από την ομάδα και διάδοση φημών (κοινωνικός εκφοβισμός), απειλών (λεκτικός εκφοβισμός), και σεξουαλική και διαδικτυακή παρενόχληση (cyber bullying) (Olweus, 2001; Olweus, 2009).

Έχοντας ως βάση διάφορες εθνικές και διεθνείς έρευνες, υπάρχει η δυνατότητα να εστιάσουμε την προσοχή μας στο ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού τείνουν να εμφανίζονται συχνότερα στα πλαίσια ενός σχολικού περιβάλλοντος. Έρευνες τόσο από τον Olweus (1993) αλλά και αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ευρώπη παρουσιάζουν ως συνηθέστερη μορφή βίας τον σωματικό εκφοβισμό. Έτσι είναι τεκμηριωμένο ότι η σωματική βία αποτελεί τη πιο συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο λεκτικής και κοινωνικής βίας (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009). Όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών, παρατηρείται ότι τείνουν να καταφεύγουν σε πράξεις επιθετικές οι οποίες είναι κοινωνικά πιο συμβατές με το φύλο τους. Έτσι στους μαθητές πρωτοβάθμιας δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις μορφές εκφοβισμού, αλλά στους μαθητές

δευτεροβάθμιας, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο (Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006).

Έρευνα που διοργανώθηκε στα πλαίσια της εκστρατείας ««EAN- Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού» (2012), σε όλες τις χώρες όπου διεξήχθηκε, παρουσιάζει ως την πιο συνηθισμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού τη χρήση υβριστικών εκφράσεων και κοροϊδευτικών ονομάτων, από τους θύτες. Στη δεύτερη πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού, παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση: σε όλες τις χώρες, με εξαίρεση τη Λιθουανία, η σωματική βία μεταξύ μαθητών είναι η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού μετά τη χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων (European Antibullying Network, 2012). Η τρίτη πιο συνηθισμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι η ανάρτηση φωτογραφιών που είναι εξευτελιστικές για τα θύματα μέσω κινητών τηλεφώνων, μέσων κοινωνικής δικτύωσης και διαδικτύου.

Πίνακας 8. Μορφές σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τη μαρτυρία του 60,69% των μαθητών που δήλωσαν θύματα. (European Antibullying Campaign, 2012).

Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού	Ποσοστό
Χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων -παρατσούκλια	60.69%
Αποκλεισμός από δραστηριότητες - απομόνωση	27.40%
Σπρωξίματα – χτυπήματα	45.39%
Εξαναγκασμός σε πράξεις με χρήση βίας	21.91%
Εξιστόρηση περιπαιχτικών/κοροϊδευτικών ιστοριών	27.60%
Ελαφριά σεξουαλική παρενόχληση, διάδοση φημών με αντίστοιχο περιεχόμενο	21.06%
Αφαίρεση προσωπικών ειδών/χρημάτων	19.69%
Διάδοση κοροϊδευτικών μηνυμάτων – e-mails	19.16%
Εξαναγκασμός σε πράξεις παρά τη θέλησή μου	20.54%
Πειράγματα εξαιτίας της εξωτερικής εμφάνισης	36.30%
Ανάρτηση ή απειλή ανάρτησης εξευτελιστικών video ή φωτογραφιών στο internet	14.26%
Διάδοση εξευτελιστικών video ή φωτογραφιών μέσω κινητών τηλεφώνων	12.82%
Άλλο	27.60%

Πίνακας 5: Οι πιο συνηθισμένες μορφές σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια του European Antibullying Campaign (2012).

Τα αποτελέσματα των μεγάλων ευρωπαϊκών ερευνών επιβεβαιώνονται και στον ελληνικό χώρο, όπως διαφάνηκε σε μεγάλη έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Sapouna, 2008). Όντως και στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε ότι η πιο συνηθισμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι η χρήση υβριστικών ονομάτων. Αμέσως πιο διαδεδομένες μορφές είναι οι διαδόσεις φημών, οι απειλές, ο σωματικός τραυματισμός και ο σεξουαλικός εκφοβισμός (Sapouna, 2008). Αξιοσημείωτό είναι ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζεται αρκετά πιο συχνά ο σεξουαλικός εκφοβισμός, και ακολουθούν διάφορες άλλες μορφές σχολικού εκφοβισμού, όπως απειλές – χτυπήματα – κλωτσιές κλπ. Σ

Αξίζει να αναφερθεί ότι, η «Έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών» HBSC/WHO, η οποία έχει ως απώτερο στόχο τη διαχρονική καταγραφή δεικτών για την υγεία των εφήβων, παρουσιάζει τα λεκτικά πειράγματα ως την συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού. (Κοκκέβη & Σταύρου, 2012). Συγκεκριμένα, από το σύνολο, των μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στις έρευνες, ποσοστό της τάξεως του 10% δήλωσαν ότι οι πιο συνηθισμένες μορφές εκδήλωσης εκφοβισμού είναι τα λεκτικά πειράγματα και οι χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου (Κοκκέβη & Σταύρου, 2012). Ακολουθεί η διάδοση φημών και ψεμάτων, η παρενόχληση μέσω κινητών τηλεφώνων – ηλεκτρονικών υπολογιστών. Τέλος, χαμηλότερα στην κατάταξη βρίσκεται ο αποκλεισμός από τις παρέες και τις κοινές δραστηριότητες, καθώς και η χρήση σωματικής βίας και άσχημων χαρακτηρισμών περί εθνικότητας και θρησκείας των θυμάτων (Κοκκέβη & Σταύρου, 2012).

2.7 Συνέπειες από το φαινόμενο του σχολικού Εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός και η βία μεταξύ συνομήλικων στο χώρο του σχολείου εμφανίζεται με τρόπους άμεσους ή έμμεσους και να παίρνει όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, διάφορες μορφές όπως: σωματική βία, αποκλεισμό από την ομάδα και διάδοση φημών (κοινωνικός εκφοβισμός), απειλών (λεκτικός εκφοβισμός), σεξουαλική ή διαδικτυακή παρενόχληση (cyber bullying) (Olweus, 2001; Olweus, 2009). Τα περιστατικά αυτά επιφέρουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική και συναισθηματική υγεία/ανάπτυξη των θυμάτων, αλλά και στη διαδικασία μάθησης ενώ οι θύτες, πιθανόν να συνεχίσουν να επιδεικνύουν τέτοιες συμπεριφορές, στην ενήλική ζωή τους (Olweus, 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές έρευνες, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο καταπιάνονται με τη διερεύνηση των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού. Οι επιπτώσεις βαραίνουν τόσο τους θύτες όσο και τα θύματα και μπορεί αυτές να διαδραματίσουν σημαίνων ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, σε όλους του τομείς.

Ως προς τα συναισθήματα των θυτών, οι Boulton and Underwood (1992) σε έρευνά τους, εντόπισαν ότι οι θύτες δήλωναν ότι ένιωθαν κατά 34% καλά και χαρούμενοι, κατά 34,8% θυμωμένοι και κατά 26% άσχημα και δυστυχείς (Boulton & Underwood, 1992). Τα θύματα όπως διαφαίνεται έχουν συνήθως αρνητικά βιώματα και συναισθήματα απ' αυτό το περιστατικό και τείνουν να νιώθουν χειρότερα για τον εαυτό τους μετά την εξέλιξη του εκφοβισμού (Boulton & Underwood, 1992). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, με δείγμα 1312 μαθητές ανέφεραν ότι περίπου το 15% των θυτών «δεν νιώθουν τίποτα ιδιαίτερο», όταν είναι μάρτυρες ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, ενώ λιγότεροι θύτες από θύματα ανέφεραν ότι «είναι μία πολύ δυσάρεστη κατάσταση». Στον πίνακα πιο κάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η συχνότητα των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές ερωτώμενοι για το τι αισθάνονται όταν είναι μάρτυρες ενός περιστατικού εκφοβισμού.

Απαντήσεις	Είναι πολύ δυσάρεστο (%)	Είναι λίγο δυσάρεστο (%)	Τίποτα το ιδιαίτερο (%)
Θύμα (v=180)	136 (75,6)	33 (18,3)	11 (6,1)
Θύτης (v=78)	41 (52,6)	25 (32,1)	12 (15,4)
Θύτης/θύμα (v=60)	42 (70,0)	13 (21,7)	5 (8,3)
Υπόλοιποι (v=826)	624 (75,5)	152 (18,4)	50 (6,1)
Σύνολο (v=1144)	843 (74)	223 (19)	78 (7)

Πίνακας 6: Πώς νιώθουν οι μαθητές όταν βλέπουν ένα άλλο μαθητή να εκφοβίζεται. Πηγή: (Houndoumadi & Pateraki, 2010)

Οι συμμετέχοντες στην ίδια έρευνα και συγκεκριμένα, μαθητές που ήταν παρόντες σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού: ποσοστό 31% ανέφερε ότι «τους άξιζε», ενώ ποσοστό 38,9% ότι ένιωσαν λύπη (βλέπε πίνακα 7).

<i>Συχνότητα μαθητών που έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις στο ερώτημα «Πώς αισθάνθηκες όταν εκφόβιζες τους άλλους;»</i>			
Απαντήσεις	Θύτης (σύνολο: 54) αριθμός (%)	Θύτης/θύμα (σύνολο: 47) αριθμός (%)	Σύνολο (σύνολο: 101) αριθμός (%)
Αισθάνθηκα υπέροχα	5 (9,3%)	10 (21,3%)	15 (14,8%)
Είχε πλάκα	13 (24,1%)	8 (17%)	21 (20,8%)
Αισθάνθηκα πως του/της/τους άξιζε	17 (31,5%)	13 (27,7%)	30 (29,7%)
Δεν αισθάνθηκα κάτι	5 (9,3%)	2 (4,25%)	7 (6,9%)
Ανησύχησα μήπως με μαλώσουν οι δάσκαλοι ή οι γονείς μου	13 (24,1%)	12 (25,5%)	25 (24,7%)
Φοβήθηκα ότι θα με εκδικηθούν	7 (13,1%)	8 (17%)	15 (14,8%)
Αισθάνθηκα άσχημα	14 (25,9%)	13 (27,7%)	27 (26,7%)
Αισθάνθηκα λύπη για τον άλλον	21 (38,9%)	13 (27,7%)	34 (33,7%)

Πίνακας 7: Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων που δόθηκαν στο ερώτημα «Πώς αισθάνθηκες όταν εκφόβιζες άλλους. Πηγή: (Houndoumadi & Pateraki, 2010)

Σε χώρες όπως η Κορέα και η Ιαπωνία τα τελευταία χρόνια έχει καταγραφεί ιδιαίτερη αύξηση των αυτοκτονιών, οι οποίες προκαλούνται λόγω σχολικού εκφοβισμού και βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένη έρευνα υπέδειξε ότι μαθητές οι οποίοι βίωσαν κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού παρουσίαζαν εντονότερα αισθήματα άγχους και κατάθλιψης, συγκρινόμενοι με μαθητές που δεν είχαν παρόμοιες εμπειρίες (Moore, Jones, & Broadbent, 2008). Οι εν λόγω μαθητές είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες εκδήλωσης αυτοκτονικών και αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών, όπου τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερη τάση να εκδηλώνουν τέτοια συμπεριφορά (Moore, Jones, & Broadbent, 2008). Με τα πορίσματα αυτά συμφωνεί και έρευνα του European Antibullying Network, στην οποία αναφέρεται ότι οι μισοί περίπου μαθητές της Ευρώπης, οι οποίοι έχουν θυματοποιηθεί, παρουσιάζουν κατάθλιψη και εξ αυτών, πάνω από το ένα τρίτο έχουν αναφέρει

ότι είτε έχουν βλάψει τον εαυτό τους με κάποιο τρόπο, είτε ότι έχουν σκεφτεί με κάποιο τρόπο την αυτοκτονία (European Antibullying Network, 2014).

2.8 Η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο

Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου, λόγω του ότι αποτελούν μια συνεχή παρουσία στις ζωές των μαθητών, οφείλουν να έχουν σφαιρική αντίληψη της όλης κατάστασης. Συγκεκριμένα θα πρέπει να έχουν επίγνωση του ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια υπαρκτή πραγματικότητα, άμεσα συνυφασμένη με τη σχολική ζωή, η οποία μπορεί να έχει καταστροφικές επιπτώσεις σε όλους τους εμπλεκόμενους: τα θύματα, τους δράστες και ακόμη και τους παρευρισκόμενους (Buchar, 2004). Οι απόψεις καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φαινόμενο του εκφοβισμού, καθώς και ο τρόπος δράσης τους σε πραγματικά περιστατικά, επηρεάζουν ουσιαστικά την όλη εξέλιξη του φαινομένου (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011).

Ο Schroeder (2002), αναφέρει ότι 42% των ερωτηθέντων φοιτητών δήλωσε ότι ως ενήλικες μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού ένοιωσαν ότι δεν είχαν την αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσουν το περιστατικό (Schroeder, 2002). Στον ελλαδικό χώρο, έρευνες οδήγησαν στην διαπίστωση ότι περίπου οι μισοί μαθητές δεν γνωρίζουν αν οι εκπαιδευτικοί είχαν γνώση για τα περιστατικά εκφοβισμού που διαδραματίζονταν (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Σε μία από τις μελέτες του ο Olweus (1993) διαπιστώνει ότι το 60% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να σταματήσουν περιστατικά εκφοβισμού «μόνο μια φορά ή σχεδόν ποτέ» (σελ. 20). Ταυτόχρονα ο Olweus (1993), στην ίδια έρευνα διαπίστωσε επίσης ότι 85% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί, δεν τους μιλούσαν για εκφοβισμό (Olweus, 1993).

Ο ρόλος βέβαια των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, ως ενήλικες, αποτελεί υψίστης σημασίας στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Μεγάλος αριθμός μελετών που διεξάχθηκαν σε εκπαιδευτικούς, υποδεικνύουν ότι διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη δημιουργία/αποτροπή του εκφοβιστικού κλίματος στα σχολεία (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011). Αυτό γιατί οι αντιδράσεις τους σε εκφοβιστικές συμπεριφορές τείνουν να επηρεάζουν τόσο τις τρέχουσες όσο και τις μελλοντικές συμπεριφορές των θυτών αλλά και των θυμάτων (Yoon, 2004), αφού τόσο η ενσυναίσθηση που δείχνουν προς το θύμα, όσο και η σοβαρότητα που προσδίδουν στο όλο περιστατικό επηρεάζει τη ροπή εξέλιξης του και συμβάλλει στην γένεση ή όχι μελλοντικών περιστατικών (Mishna, Scarcello, Pepler, & Weiner, 2005).

Σε έρευνα που διεξάχθηκε σε 138 εκπαιδευτικούς για σκοπούς διερεύνησης των αντιλήψεων τους για το φαινόμενο αλλά και για το πώς αξιολογούν την ικανότητά αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού

εκφοβισμού διαπιστώθηκε ότι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως μέρος του φαινομένου «εκφοβισμός» τις σωματικές επιθέσεις, τις απειλές και τον εξαναγκασμό άλλων ατόμων σε πράξεις που δεν επιθυμούν (Boulton, 1997). Η έρευνα όμως του Boulton (1997) υπέδειξε επίσης ότι ένα υπολογίσιμο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τείνουν να θεωρούν ότι συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με την κοροϊδία και με τον αποκλεισμό ατόμων από ομάδες δεν εμπίπτουν στη σφαίρα του σχολικού εκφοβισμού. Με βάση την ίδια έρευνα διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού που προκύπτουν, αλλά παράλληλα αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν επαρκή αυτοπεποίθηση για να το πράξουν (Boulton & Underwood, 1992). Θεωρούν ότι χρειάζονται μεγαλύτερη κατάρτιση σε σχέση με συγκεκριμένο θέμα ώστε να βρίσκονται σε θέση να αντιμετωπίζουν ορθά τα εντοπιζόμενα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Boulton, 1997).

Πιο πρόσφατη έρευνα σε 116 Καναδούς φοιτητές του Παιδαγωγικού, βρίσκεται σύμφωνη με την έρευνα των Boulton & Underwood (1992), αφού τα ευρήματα της έρευνας τεκμηρίωσαν την άποψη ότι οι σωματικές επιθέσεις ταυτίζονται περισσότερο με την ερμηνεία του όρου «σχολικός εκφοβισμός», ενώ οι λεκτικές επιθέσεις όχι και τόσο (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Η έρευνα των Craig et al (2000) υπέδειξε ότι οι φοιτητές χαρακτηρίζαν τον σωματικό εκφοβισμό ως περιστατικό ιδιαίτερης σοβαρότητας, το οποίο χρήζει άμεσης παρέμβασης και αντιμετώπισης εν τη γένεσή του.

Άλλες έρευνες σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς δίνει έμφαση στο ότι, ακόμη κι αν οι σωματικές και οι λεκτικές επιθέσεις εντάσσονται στη σφαίρα του σχολικού εκφοβισμού από μέρους τους, ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν λαμβάνει την ίδια βαρύτητα (Mishna, Scarcello, Pepler, & Weiner, 2005). Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες, αναφέρθηκαν στην δυσκολία εντοπισμού του κοινωνικού αποκλεισμού ως μορφή εκφοβισμού, καθότι τα αποτελέσματα του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι άμεσα ορατά/ διακριτά (Mishna, Scarcello, Pepler, & Weiner, 2005).

Στο πώς εκλαμβάνεται από μέρους των εκπαιδευτικών το όλο φαινόμενο και στον Ελλαδικό χώρο, έρευνες φανερώνουν ότι όντως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει ολοκληρωτικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού καθώς και το τί είναι και τί δεν είναι σχολικός εκφοβισμός. Συγκεκριμένα ο Ασημόπουλος και οι συνεργάτες του (2008) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν ως σχολικό εκφοβισμό μόνο ένα μικρό φάσμα συμπεριφορών. Οι συμπεριφορές αυτές σχετίζονται κυρίως με σωματική κακοποίηση και επιβολή του θύτη προς το θύμα (Ασημόπουλος, και συν., 2008). Εν συντομία, υπάρχει η τάση στους κύκλους των εκπαιδευτικών ότι τα περιστατικά σωματικής βίας χαρακτηρίζονται ως υψίστης σοβαρότητας και άμεσης αντιμετώπισης, σε σχέση με περιστατικά τα οποία λαμβάνουν άλλες μορφές εκφοβισμού (Ασημόπουλος, και συν., 2008).

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι διακρατική έρευνα σε Ελλάδα, Αγγλία και Νορβηγία παρουσιάζει την γενική πεποίθηση ότι το σχολείο μπορεί και οφείλει να διαδραματίσει σημαίνοντα κοινωνικό-παιδαγωγικό ρόλο ως προς την άμεση αντιμετώπιση αλλά και την πρόληψη φαινομένων εκφοβισμού μέσα από οργανωμένα προγράμματα (Kyriakou, Mylonakou - Keke, & Stephens, 2014). Στα προγράμματα αυτά πρέπει να εμπλέκονται όλοι οι επηρεαζόμενοι, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το προσωπικό του σχολείου, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα. Έτσι δημιουργώντας ένα θετικό σχολικό κλίμα, αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας την ανάγκη τόσο των θυμάτων για κατανόηση και υποστήριξη όσο και των θυτών για βοήθεια και καθοδήγηση από έναν έμπιστο ενήλικο και ενεργοποιώντας αποτελεσματικά τους παρατηρητές του φαινομένου (Kyriakou, Mylonakou - Keke, & Stephens, 2014) τότε μπορεί να υπάρξει άμεση αντίδραση ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

2.9 Η άποψη των γονιών αναφορικά με το φαινόμενο

Στη βιβλιογραφία περί του σχολικού εκφοβισμού, αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην έκταση του φαινομένου καθώς επίσης στις αιτίες και στις συνέπειες εντός των σχολικών μονάδων (Smith, Morita, Junger-Tas, & Olweus, 1998), παρόλα αυτά, ελάχιστα είναι τα δημοσιευμένα στοιχεία τα οποία παρουσιάζουν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ενήλικες που βρίσκονται στον περίγυρο των μαθητών, και ιδίως οι γονείς. Ο ρόλος των γονέων/κηδεμόνων και γενικά του ενήλικου περιγύρου στη ζωή των παιδιών χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη δύναμη. Οι ενήλικες και οι γονείς/κηδεμόνες, βρίσκονται σε θέση να αγνοήσουν ή να θεραπεύσουν δυσάρεστες καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται το παιδί. Οι γονείς/κηδεμόνες πρέπει να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να αναγνωρίσουν εάν το παιδί τους εμπλέκεται σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύτης, είτε ως θύμα και μπορούν να επιλέξουν εάν θα αγνοήσουν την κατάσταση αυτή ή αν θα προχωρήσουν στις ενέργειες εκείνες για τη μείωση ή την εξάλειψη του προβλήματος (Buchar, 2004).

Σε πολλές περιπτώσεις παιδιά τα οποία πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, και η υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, προσωπικό σχολείου) είναι ελλιπής τότε αυτόματα και εντελώς διαισθητικά, στρέφονται προς τους γονείς/κηδεμόνες για υποστήριξη. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο συχνό στις μικρότερες ηλικίες, όπου τα μικρά παιδιά, όταν αδυνατούν να επιλύσουν τα ίδια το πρόβλημα εκφοβισμού, απευθύνονται σε έναν ενήλικο. Συνήθως ο ενήλικας αυτός είναι γονέας ή κηδεμόνας. Ο Olweus (1993) διαπίστωσε ότι το 55% των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσε ότι κάποιος στο σπίτι τους μίλησε για εκφοβισμό. Οι Houndoumadi και Pateraki (2010) σε έρευνα στον ελλαδικό χώρο, διαπίστωσαν ότι οι γονείς έχουν συζητήσει περισσότερο με τα θύματα και τους θύτες, απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί και οι αστυνομικοί.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα του Olweus (1993) υποδεικνύεται ότι τα θύματα, ανεξαρτήτως φύλου αλλά κυρίως τα κορίτσια τα οποία υπήρξαν και θύτες και θύματα ταυτόχρονα, ένιωθαν άνετα να εκμυστηρευτούν τα γεγονότα στους γονείς παρά σε κάποιο άλλο. Στην μελέτη των Houndoumadi και Pateraki, (2010) αναφέρεται ότι το 42% των αγοριών και των κοριτσιών θυμάτων ανέφεραν τα γεγονότα σε γονείς και το 46% των κοριτσιών που υπήρξαν και θύτες και θύματα συζήτησαν το γεγονός με τους γονείς τους. Επίσης μόνο το 19,6% των θυτών (αγόρια/κορίτσια) συζήτησαν το γεγονός με τους γονείς τους (Houndoumadi & Pateraki, 2010). Τα στοιχεία αυτά, οδηγούν στην γενική διαπίστωση ότι τα θύματα χαρακτηρίζονται από μια τάση να αναφέρουν τις αρνητικές εμπειρίες του εκφοβισμού στους γονείς τους. Δεν είναι όμως όλοι οι γονείς δεκτικοί και υποστηρικτικοί σε τέτοια συμβάντα (Buchar, 2004). Το ίδιο ισχύει και για μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν τον εκφοβισμό ένα πέρασμα προς την ενηλικίωση, ένα τρόπο «εκπαίδευσης» των νεαρών ατόμων για την μετέπειτα ζωή τους, παραγνωρίζοντας τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να εμπεριέχουν τέτοιου είδους εμπειρίες (Besag, 1989). Ο Beane προσθέτει ότι ένας από τους βασικούς λόγους που ο εκφοβισμός συνεχίζει να υπάρχει, είναι γιατί πολλές φορές, απλά περνά απαρατήρητος και δεν αναφέρεται (Fostering a bully-free classroom, 1999).

Σε όλη τη βιβλιογραφία περί σχολικού εκφοβισμού υπάρχει μια κοινή συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές, ότι: εάν μια ομάδα σημαντικών ενήλικων (εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως γονιών) επιδράσει ορθά στην παιδική/εφηβική ηλικία τότε ο εκφοβισμός μπορεί να εξαλειφθεί (Besag, 1989) (Olweus, 1996).

Εκτός από την δυνατή επιρροή που μπορεί να έχουν οι γονείς σε φαινόμενα εκφοβισμού, έρευνα των Smorti, Senesini και Smith αναφορικά με το πως γονείς με διαφορετική καταγωγή και κουλτούρα αντιλαμβάνονται την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, παρουσίασε πως οι γονείς ανεξαρτήτως δημογραφικών χαρακτηριστικών, διακρίνονταν από την τάση διαχωρισμού των περιστατικών, ανάλογα με τις μορφές που λαμβάνει η επιθετικότητα και ανάλογα με τον βαθμό επικινδυνότητάς. Λάμβαναν επίσης υπόψη τους την ανισότητα θυτών - θυμάτων και την επαναληψιμότητα του φαινομένου (Smorti, Menesini, & Smith, 2003). Οι γονείς ήταν επίσης σε θέση να διαχωρίσουν ένα απλό καυγά μεταξύ συνομηλίκων, από τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, προβαίνοντας παράλληλα σε κατηγοριοποίηση των διάφορων μορφών σχολικού εκφοβισμού, έχοντας ως άξονές κατηγοριοποίησης, τα μέσα που χρησιμοποιούσε ο θύτης, για να βλάψει το θύμα (Smorti, Menesini, & Smith, 2003).

Οι έρευνες το Sawyer και συνεργατών, εντοπίζουν ότι οι γονείς τείνουν να συμβουλεύουν τα παιδιά τους με σχεδόν τον ίδιο τρόπο επιχειρώντας να τα θωρακίσουν σε σχέση με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι γονείς αναφέρουν πρωταρχικά στα παιδιά ότι όποτε εμπλέκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά θα πρέπει να προσφεύγουν σε κάποιον ενήλικα για να ζητήσουν βοήθεια. Κάποιοι εξ αυτών προτείνουν την αντεπίθεση ενώ κάποιοι φροντίζουν να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους με βάση

τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς (Sawyer, Mishna, Pepler, & Wiener, 2011). Τέλος μια μερίδα γονέων προτρέπουν τα παιδιά τους να δείχνουν αδιαφορία προς τα παιδιά τα οποία τα εκφοβίζουν (Sawyer, Mishna, Pepler, & Wiener, 2011)

Ο Sawyer και οι συνεργάτες του (2011), προσεγγίζουν την κατανόηση του τρόπου σκέψης και δράσης των γονέων, τα παιδιά των οποίων υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα υπέδειξαν ότι οι γονείς οι οποίοι αντιλαμβάνονταν τέτοια φαινόμενα, έτειναν να αναφέρουν τα περιστατικά στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, αλλά όχι στις αρχές του σχολείου (Sawyer, Mishna, Pepler, & Wiener, 2011).

Η ευρωπαϊκή δημοσκόπηση του OBESSU (στην οποία συμμετείχαν 2.000 ενήλικες και παιδιά) παρουσίασε την γενική αντίληψη των ενηλίκων κατά 34% ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί «φυσιολογική πράξη», ενώ 16% εξ αυτών συμφωνούσε με την πρόταση ότι το φαινόμενο αυτό, αποτελεί μια πράξη η οποία βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών (OBESSU, 2014). Συνεντεύξεις οι οποίες διεξήχθησαν στα πλαίσια της ίδιας έρευνας, ανέδειξαν το γεγονός ότι μεγάλη μερίδα γονέων θεωρούν ότι ο σωματικός/φυσικός εκφοβισμός είναι η πιο σοβαρή μορφή σχολικού εκφοβισμού (OBESSU, 2014). Επίσης μικρό ποσοστό γονέων υιοθετεί την άποψη ότι τα αγόρια έχουν την τάση να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά σωματικής βίας σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ θεωρούν ότι τα κορίτσια τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά κοινωνικού εκφοβισμού (OBESSU, 2014).

Σε σχέση με τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις δράσεις γονιών, των οποίων τα παιδιά υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού, η έρευνα των Sterling Honig & Zdunowski-Sjoblom (2014), έδειξε ότι η πλειοψηφία των γονέων δηλώνει ότι ένιωσε αρνητικά συναισθήματα όταν πληροφορήθηκαν για τη θυματοποίηση των παιδιών τους, επίσης ποσοστό 79% ανέφερε ότι βίωσε οργή, λύπη και μια ανεπάρκεια στη διαχείριση του συμβάντος, ενώ 21% των γονέων δήλωσε ότι το όλο γεγονός δεν ήταν ιδιαίτερα ανησυχητικό (Sterling Honig & Zdunowski-Sjoblom, 2014)

Η ίδια έρευνα επιχείρησε να καταγράψει το πώς οι γονείς έδρασαν όταν πληροφορήθηκαν την εμπλοκή του παιδιού σε περιστατικό εκφοβισμού. Διαφάνηκε ότι ποσοστό 86% των συμμετεχόντων απευθύνθηκε σε άλλα άτομα για τη λήψη οδηγιών αντιμετώπισης του περιστατικού. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι ζήτησαν βοήθεια από το στενό φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον και ποσοστό 50% των γονέων απευθύνθηκε στο προσωπικό του σχολείου για υποστήριξη (Sterling Honig & Zdunowski-Sjoblom, 2014).

Κεφάλαιο 3: Η νομική - διοικητική διαχείριση του φαινομένου

Όπως προαναφέρθηκε οι μορφές που λαμβάνει ο σχολικός εκφοβισμός ποικίλουν. Μπορεί να εκδηλωθεί με μορφή σωματική, λεκτική, ψυχολογική, σεξουαλική. Η συζήτηση περί σχολικού εκφοβισμού και γενικά οποιαδήποτε προσπάθεια νομοθετικής ρύθμισης του φαινομένου, θα πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη ότι συγκεκριμένες ομάδες παιδιών είναι ιδιαίτερα ευάλωτες και πολύ συχνά αποτελούν θύματα σχολικού εκφοβισμού και πλήττονται από διάφορες μορφές βίας. Τα παιδιά αυτά, αδυνατούν να προστατεύσουν τον ίδιο τους τον εαυτό ενώ παράλληλα ίσως και να μην έχουν τη δυνατότητα προστασίας από άλλους. Τέτοια παιδιά μπορεί να είναι: παιδιά με αναπηρίες, παιδιά που προέρχονται από μειονότητες, παιδιά μεταναστών ή πρόσφυγες, παιδιά που ζουν σε ιδρύματα κλπ.

Η βία που προκύπτει μέσα από το σχολικό εκφοβισμό, βιώνεται εντονότερα από παιδιά τα οποία παράλληλα βιώνουν και άλλες δυσχέρειες ή καταστάσεις στην ζωή τους, όπως για παράδειγμα το χωρισμό των γονέων, τη φτώχεια, την ανεργία, τη μετανάστευση, την κακή στέγαση, τις άθλιες συνθήκες ζωής, τις ασθένειες ακόμη και θανάτους αγαπημένων προσώπων.

Αδιαμφισβήτητο ο σχολικός εκφοβισμός και γενικότερα η βία μεταξύ των συνομήλικων, αποτελούν φλέγοντα κοινωνικά προβλήματα που πλέον λαμβάνουν ανησυχητικά μεγάλη έκταση, με ιδιαίτερα σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές επιπλοκές στα εμπλεκόμενα άτομα, ενώ παράλληλα επιφέρουν σοβαρές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία (Smith, Nika, & Papasideri, 2004).

Πέραν αυτού, τόσο η σχολική βία όσο και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν πολυδιάστατα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία επιφέρουν άμεση παραβίαση των δικαιωμάτων του παιδιού. Το κάθε παιδί, έφηβος έχει δικαίωμα να απολαμβάνει δικαιώματα και ελευθερίες χωρίς να υπόκειται σε καμία διάκριση. Αυτό το αναφαίρετο δικαίωμα ορίζεται από τις Διεθνείς Συμβάσεις, το ευρωπαϊκό -εθνικό θεσμικό πλαίσιο, την Παγκόσμια Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου καθώς και από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ.

Στη εποχή όπου ζούμε, τα παιδιά βομβαρδίζονται διαρκώς από ερεθίσματα βίας, τα οποία μπορούν να έχουν άμεσες ή έμμεσες επιπτώσεις προς αυτά. Αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη πρωταρχικά, οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί να αποτελούν πρότυπα μη βίαιης αγωγής και καθ' ουδένα λόγο να μην χρησιμοποιούν οποιαδήποτε μορφή βίας. Εν συνεχεία, τόσο οι γονείς-εκπαιδευτικοί όσο και οι αρμόδιοι κοινωνικοί φορείς πρέπει να εξασφαλίζουν μέσα από τυπικά και άτυπα διοικητικά-νομικά πλαίσια ότι τα παιδιά θα λαμβάνουν εξ αυτών εγγυήσεις ασφαλούς και υγιούς ψυχο-σωματικής ανάπτυξης.

Τέλος θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι υπάρχει μια υπαρκτή αναγκαιότητα για τη λήψη των κατάλληλων νομικών, ακόμη και κοινωνικών μέτρων αναφορικά με το φαινόμενο σε κρατικό επίπεδο, αφού ορισμένες από τις περιπτώσεις εκφοβισμού εάν ελάβαιναν χώρα μεταξύ ενηλίκων, θα υπήρχαν κατηγορίες για εγκλήματα εκβιασμού, παρενόχλησης και απειλών (Dunn, 2001). Κατά συνέπεια, εάν ο εκφοβισμός στον κόσμο των ενηλίκων μπορεί να θεωρηθεί ακόμη και εγκληματικός, τότε όταν αυτός λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε παιδιά-εφήβους, σίγουρα δεν πρέπει να παραβλέπεται, αλλά αντίθετα πρέπει να τυγχάνει κατάλληλων χειρισμών, ακόμη και ποινικών εάν η περίπτωση είναι υψίστης σοβαρότητας.

3.1 Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (Convention on the Rights of the Child) ως προς τον σχολικό εκφοβισμό

Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1989. Μέχρι και σήμερα έχει επικυρωθεί από 193 χώρες, ενώ δύο χώρες, δεν την έχουν επικυρώσει. Η Ελλάδα επικύρωσε τη σύμβαση το 1992. Η Κύπρος με τη σειρά της υιοθέτησε τη σύμβαση το 2006 και προέβηκε σε ανάλογες ενέργειες. Ως γνωστό, η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού αναφέρεται άμεσα στην προστασία των παιδιών από πάντως είδους κακοποίηση: διακρίσεις, ρατσισμό και κάθε είδους εκμετάλλευση.

Πρωταρχικά η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, αποσκοπεί στη διασφάλιση της υγιούς σωματικής, ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού (Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1992). Επίσης, γίνεται μνεία στα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην πρόνοια, στην ψυχαγωγία, αλλά και στη συμμετοχή στην έκφραση της γνώμης τους, την πληροφόρηση αλλά και τον ελεύθερο χρόνο.

Συγκεκριμένα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει μια θεμελιώδη στρατηγική περί προστασίας των παιδιών και αναγνωρίζει τα δικαιώματά τους στα πλαίσια του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δηλώνοντας ότι κάθε παιδί πρέπει να ζει χωρίς βασανιστήρια, με ελευθερία έκφρασης, ασφάλεια και ακεραιότητα. Τέλος, γίνεται αναφορά στο ότι οι αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται για τα παιδιά, θα πρέπει να λαμβάνονται με γνώμονα το απόλυτο συμφέρον τους. Βασικότερος στόχος είναι ουσιαστικά η λήψη μέτρων για τη διασφάλιση της ελεύθερης ανάπτυξης και έκφρασης της προσωπικότητάς των παιδιών και η διασφάλιση των δικαιωμάτων συμμετοχής τους στη ολότητα της διαμόρφωσης της κοινωνικής τους πραγματικότητας (Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1992).

3.1.1 Επισκόπηση των βασικότερων άρθρων της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών που σχετίζονται άμεσα με το σχολικό εκφοβισμό

Με Βάση τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ο απώτερος στόχος πράξεων και ενεργειών, είναι η εξασφάλιση των συμφερόντων του παιδιού. Το κράτος και οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να προβαίνουν στις ενέργειες εκείνες που θα εξασφαλίζουν την προστασία του παιδιού. Συγκεκριμένα στο άρθρο 3 της σύμβασης διακηρύσσεται:

«Σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν στα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημοσίους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κοινωνικής προστασίας είτε από τα δικαστήρια, τις διοικητικές αρχές ή από τα νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού.

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να εξασφαλίζουν στο παιδί την αναγκαία για την ευημερία του προστασία και φροντίδα, λαμβάνοντας υπόψη τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονέων του, των επιτρόπων του ή των άλλων προσώπων που είναι νόμιμα υπεύθυνοι γι' αυτό, και παίρνουν για το σκοπό αυτό όλα τα κατάλληλα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα.» (σ.3)

Η Σύμβαση αποτελείται από συνολικά 54 άρθρα, αλλά ουσιαστικά διέπτεται από τέσσερις θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες αντιπροσωπεύονται από τα άρθρα 2,3,6 και 12:

1. Πρώτη αρχή - Η αρχή της Μη-Διάκρισης (άρθρο 2): όπου εξασφαλίζεται ότι κανένα παιδί δεν πρέπει να υποφέρει λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, ή εθνικής, κοινωνικής ή εθνοτικής καταγωγής, αναπηρίας ή για οποιασδήποτε πολιτική ή άλλη θέση, κοινωνική θέση, περιουσία ή λόγω της οικογένειας στην οποία γεννήθηκε.
2. Δεύτερη αρχή - Η αρχή του καλύτερου συμφέροντος του παιδιού (άρθρο 3): η οποία αφορά σε νόμους και δράσεις που επηρεάζουν παιδιά και διασφαλίζει ότι αυτοί πρέπει να θέτουν προτεραιότητα το καλύτερο συμφέρον και όφελος αυτών.
3. Τρίτη αρχή - Η αρχή που εξασφαλίζει την επιβίωση, την ανάπτυξη και την προστασία (άρθρο 6): η οποία διασφαλίζει ότι οι αρχές κάθε χώρας πρέπει να προστατεύουν και να βοηθούν τα παιδιά ώστε να εξασφαλισθεί η ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους (φυσική, πνευματική, ηθική και κοινωνική).
4. Τέταρτη αρχή - Η αρχή διασφάλισης της συμμετοχής (άρθρο 12): που εγκαθιδρύει το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν τη γνώμη τους για αποφάσεις οι οποίες αφορούν στη ζωή των ιδίων των παιδιών και επιπρόσθετα ότι οι απόψεις αυτές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

(Unicef, 2014)

Παρόλο που στη σύμβαση δεν γίνεται ευθέως κάποια δήλωση στο σχολικό εκφοβισμό, παρατηρείται μια έμμεση αναφορά στο φαινόμενο αυτό με πρόνοιες αναφορικά με θέματα βίας, προσβολής ή σωματικών βιαιοπραγιών. Συγκεκριμένα στο άρθρο 19, αναφέρεται:

«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα, προκειμένου να προστατεύσουν το παιδί από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανόμενης της σεξουαλικής βίας, κατά το χρόνο που βρίσκεται υπό την επιμέλεια των γονέων του ή του ενός από τους δύο, του ή των νομίμων εκπροσώπων του ή οποιουδήποτε άλλου προσώπου στο οποίο το έχουν εμπιστευθεί» (σ. 6).

Επικυρώνεται με αυτό τον τρόπο η λήψη όλων των αναγκαίων μέτρων, νομοθετικής, διοικητικής, κοινωνικής, αλλά και εκπαιδευτικής φύσης, ώστε κάθε παιδί να τυγχάνει προστασίας από κάθε είδους βία, προσβολή ή βιαιοπραγία, εγκατάλειψη/παραμέληση, κακομεταχείρισης ή εκμετάλλευση, για όσο καιρό βρίσκεται στην επιμέλεια των γονέων/κηδεμόνων του.

Στην δεύτερη παράγραφο του άρθρου 6 τονίζεται ο ρόλος του κράτους στη διασφάλιση ότι το κάθε παιδί θα μπορέσει να αναπτυχθεί και να επιβιώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο:

«τα συμβαλλόμενα κράτη εξασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού» (σ.3).

Ενώ στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 12 διασφαλίζεται και η άποψη του ίδιου του παιδιού σε ότι αφορά το καλώς γίνεσθαι αυτού, από τα ίδια τα κράτη:

«τα συμβαλλόμενα κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με τον βαθμό ωριμότητάς του» (σ.4).

Το άρθρο 13 έρχεται να παγιώσει το δικαίωμα του παιδιού στην ελεύθερη έκφραση, συγκεκριμένα:

«το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης... περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή, ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική, ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του» (σ. 4-5).

Στις δύο πρώτες παραγράφους του άρθρου 14 της σύμβασης, δηλώνεται το δικαίωμα του παιδιού για ελεύθερη σκέψη και συνείδηση θρησκείας και ότι οι γονείς ή οι νόμιμοι κηδεμόνες έχουν δικαίωμα να το καθοδηγούν στην άσκηση του δικαιώματος αυτού:

«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας.

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα και το καθήκον των γονέων ή, κατά περίπτωση, των νόμιμων εκπροσώπων του παιδιού, να το καθοδηγούν στην άσκηση του παραπάνω δικαιώματος κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του» (σ.5).

Το άρθρο 16, αν και συντάχθηκε τόσα χρόνια πριν, βρίσκεται ακόμη επίκαιρο και μπορεί να εφαρμοστεί για την αποτροπή περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα και στις δυο παραγράφους του άρθρου γίνεται λόγος για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και επιχειρεί να προλάβει/αποτρέψει φαινόμενα βίας και επιθετικότητας μεταξύ συνομηλίκων. Συνεπώς, απαιτείται μια προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και γενικότερα της βίας και της επιθετικότητας μεταξύ συνομηλίκων μέσα από το πρίσμα των δικαιωμάτων του παιδιού.

«Κανένα παιδί δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αυθαίρετης ή παράνομης επέμβασης στην ιδιωτική του ζωή, στην οικογένεια του, στην κατοικία του ή στην αλληλογραφία του, ούτε παράνομων προσβολών της τιμής και της υπόληψής του. Το παιδί δικαιούται να προστατεύεται από το νόμο έναντι τέτοιων επεμβάσεων ή προσβολών» (σ. 5).

Δημιουργείται όμως ένα τεράστιο θέμα ως προς τις συνθήκες που συντελούν στην γένεση τέτοιων συμπεριφορών ούτως ώστε να ληφθούν και να εφαρμοστούν με κατάλληλο δυνατό τρόπο τα αναγκαία μέτρα για σκοπούς έγκαιρης πρόληψης φαινομένων βίας, επιθετικότητας και σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των συνομηλίκων. Πρόνοιες για τη λήψη τέτοιου είδους μέτρων υπάρχουν στις παραγράφους 1 και 2 του άρθρου 19 της σύμβασης, όπου αναφέρεται:

*«1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα, προκειμένου να προστατεύσουν το παιδί από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανόμενης της σεξουαλικής βίας, κατά το χρόνο που βρίσκεται υπό την επιμέλεια των γονέων του ή του ενός από τους δύο, του ή των νομίμων εκπροσώπων του ή οποιουδήποτε άλλου προσώπου στο οποίο το έχουν εμπιστευθεί.
2. Αυτά τα προστατευτικά μέτρα θα πρέπει να περιλαμβάνουν, όπου χρειάζεται, αποτελεσματικές διαδικασίες για την εκπόνηση κοινωνικών προγραμμάτων, που θα αποσκοπούν στην παροχή της απαραίτητης υποστήριξης στο παιδί και σε αυτούς οι οποίοι έχουν την επιμέλειά του, καθώς και για άλλες μορφές πρόνοιας και για το χαρακτηρισμό, την αναφορά, την παραπομπή, την ανάκριση, την περίθαλψη και την παρακολούθηση της εξέλιξής τους στις περιπτώσεις κακής μεταχείρισης του παιδιού που περιγράφονται πιο πάνω, και όπου χρειάζεται, για διαδικασίες δικαστικής παρέμβασης»(σ.6).*

Τα προστατευτικά μέτρα πρέπει να εμπεριέχουν τις απαραίτητες διαδικασίες σε περίπτωση που προκύπτει «κακή μεταχείριση» για την υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικής φύσης, τα οποία θα παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη τόσο στο παιδί, όσο στους γονείς/κηδεμόνες. Υπάρχει επίσης πρόνοια για την λήψη των απαραίτητων μέτρων για την αναφορά του περιστατικού, καθώς και μιας σειράς ενεργειών που απαιτούνται για σκοπούς παραπομπής, παρακολούθησης της εξέλιξης, ακόμη και ανακρίσεων σε περίπτωση που κάποιο παιδί τυγχάνει κακομεταχείρισης.

3.1.2 Πρόνοιες της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό

Μελετώντας εκτενώς τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, παρατηρούμε ότι σε αυτήν εγκαθιδρύεται το δικαίωμα που έχει το κάθε παιδί να απολαμβάνει πραγματική και ουσιαστική προστασία των δικαιωμάτων του ώστε να διασφαλίζεται η ορθή σωματική, ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του. Οποιαδήποτε κατάσταση η οποία θέτει υπό απειλή τη σωματική, ψυχική και πνευματική του ακεραιότητα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται δεόντως και για αυτό υποχρεούνται οι κρατικοί φορείς.

Υποχρέωση προστασίας των παιδιών, έχουν πρωταρχικά οι οικογένεια, το σχολείο και το κράτος γενικότερα με την ιδιότητα του ως θεσμοί κοινωνικοποίησης, αφού ο ρόλος τους εστιάζεται στην πολύ-επίπεδη μετάδοση, πραγμάτωση, εμπέδωση αλλά και διαφύλαξη των δικαιωμάτων του παιδιού. Αυτό δημιουργεί την υποχρέωση των θεσμών αυτών για τη λήψη των απαραίτητων μέτρων προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού τόσο στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Η βασική πρόθεση επακριβώς, των συντακτών της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού ήταν να αποτελέσει σχέδιο δράσης της διεθνούς κοινότητας για την προστασία του παιδιού και το σεβασμό των δικαιωμάτων και συνάμα για τη διασφάλιση του ότι το κάθε παιδί θα μπορεί να τα απολαύσει πλήρως μέσα από τη διαδικασία της ηθικό - πνευματικής ανάπτυξης του προσφέροντας του παράλληλα τις δεξιότητες εκείνης που θα καταστήσουν εφικτή την πλήρη άσκηση τους και απόλαυσή τους σε ένα κόσμο που προωθεί την αυτονομία και την ελευθερίας του (Μπάλιας, 2011).

3.2 Το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι ευρωπαϊκοί θεσμοί για θέματα προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού και προστασίας από το σχολικό εκφοβισμό

Το Συμβούλιο της Ευρώπης με βάση τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του παιδιού έχει εστιάσει στην εμπέδωση των δικαιωμάτων του παιδιού και στη δημοκρατική διοίκηση των σχολείων. Συγκεκριμένα το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει προβεί στη δημιουργία του «Ευρωπαϊκού Καταστατικού Χάρτη για Δημοκρατικά Σχολεία Χωρίς Βία», το 2004, του «Πρακτικού Οδηγού για την Δημοκρατική Διακυβέρνηση των Σχολείων» το 2006 ενώ το 2007 υιοθέτησε τον «Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και Συμβούλιο της Ευρώπης, 2015).

Θωρακίζει με αυτό τον τρόπο, ότι όσοι ασχολούνται με την παιδεία των παιδιών οφείλουν να διασφαλίσουν πως αυτά απολαμβάνουν και επωφελούνται των δικαιωμάτων τους μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Παράλληλα το Συμβούλιο της Ευρώπης, τονίζει την ανάγκη επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, ώστε οι σχολικές μονάδες να αποτελούν χώρους κατάλληλους για την ελεύθερη και εποικοδομητική έκφραση των ιδεών των μαθητών, ως μετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προωθείται επίσης η υιοθέτηση στρατηγικών για σκοπούς προαγωγής της συμμετοχής, της επικοινωνίας, του διαλόγου, της συνεργασίας αλλά και της επίλυσης των όποιων συγκρούσεων δύναται να προκύπτουν, με έμμεση αναφορά και στο σχολικό εκφοβισμό.

Μέσα στα πλαίσια αυτή, το Συμβούλιο της Ευρώπης εγκαινίασε το 2007 μια σειρά οδηγιών για την Προώθηση και Προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού για την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, ενώ διακήρυξε ανάγκη λήψης αποτελεσματικών νομοθετικών, διοικητικών, δικαστικών και άλλων μέτρων για σκοπούς καλύτερης κατανόησης των δικαιωμάτων του παιδιού με απώτερο στόχο την αποτροπή της παραβίασης των δικαιωμάτων του παιδιού. Μέσα από αυτή τη σειρά ενεργειών, τονίστηκε η ανάγκη εγκαθίδρυσης νομοθετικών εγγυήσεων σε εθνικό επίπεδο, για σκοπούς προώθησης και προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού μέσα από την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης όλων των αρμοδίων επαγγελματιών οι οποίοι ασχολούνται με τα παιδιά σε θέματα προώθησης της ασφάλειας των δικαιωμάτων του παιδιού και της εφαρμογής των διεθνών κανόνων. Τα μέτρα αυτά σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι απαραίτητα για την αποτροπή κάθε μορφής βίας προς τα παιδιά (πνευματική, ψυχολογική, σεξουαλική, κακοποίηση, εκμετάλλευση και ταπεινωτική μεταχείριση) (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και Συμβούλιο της Ευρώπης, 2015).

3.2.1 Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Δημοκρατική Παιδεία ως μέσο καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού

Το Συμβούλιο της Ευρώπης μέσα από τη «Παιδεία της Δημοκρατίας» ταυτίζεται με την εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση. Υποστηρίζει με αυτό τον τρόπο οποιαδήποτε πρακτική ή δραστηριότητα η οποία εφοδιάζει τους εκπαιδευόμενους με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την κατανόηση και την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες τους ενδυναμώνουν. Με αυτό τον τρόπο τους καθιστά ικανούς να ασκούν και να υπερασπίζονται κάθε δημοκρατικό τους δικαίωμα και να εκπληρώνουν κάθε υποχρέωση προς στην κοινωνία, εκτιμώντας τη διαφορετικότητα και διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή. Μέσα από την «Παιδεία της Δημοκρατίας», το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθεί και διασφαλίζει την προστασία της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και Συμβούλιο της Ευρώπης, 2015).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ουσιαστικά προτείνει μια βασική στρατηγική για θέματα προστασίας του παιδιού και αναγνωρίζει τα δικαιώματά αυτού στο Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι για την Ευρωπαϊκή επιτροπή ζωτικής σημασίας, κάθε παιδί να έχει ελευθερία έκφρασης, να έχει ασφάλεια και ακεραιότητας, και να μην υπόκειται σε κανένα βασανιστήριο.

3.2.2 Το Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο

Σε διάσκεψη του Ευρωπαϊκού συμβουλίου στην Ουτρέχτη το 1997 πραγματοποιήθηκε ένας βασικός προσδιορισμός του φαινομένου «σχολικός εκφοβισμός με βάση τις αρχές και της αξίες που διέπουν την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ουσιαστικά ο όρος σχολικός εκφοβισμός οριοθετήθηκε ως ορολογία αφού διαχωρίστηκε από το απλό πείραγμα και καθορίστηκε το τι εστί σχολικός εκφοβισμός ανάμεσα στους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε το έναυσμα στα κράτη μέλη της ΕΕ για μια πιο εστιασμένη, σοβαρή και υπεύθυνη αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών έχει αναλάβει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα σημαντικές πρωτοβουλίες περί του θέματος. Αξίζει να αναφερθεί ότι πολλές είναι οι πολιτικές/νομοθετικές δράσεις που έχουν αναπτυχθεί για το θέμα, αυτό οφείλεται στο ότι η προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού, είναι ένας από τους βασικότερους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που θεσπίζεται με τη συνθήκη ίδρυσής της. Είναι θεμελιώδες για την Ευρωπαϊκή Ένωση η αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού με βάση το Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010).

Με βάση το Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκεκριμένα, το άρθρο 24 με την ονομασία «Δικαιώματα του παιδιού» γίνεται ειδική αναφορά στα δικαιώματα αυτά. Η παράγραφος 1 κάνει λόγο για τα δικαιώματα των παιδιών και η παράγραφος 2 δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προάσπιση των δικαιωμάτων αυτών από τους αρμόδιους φορείς:

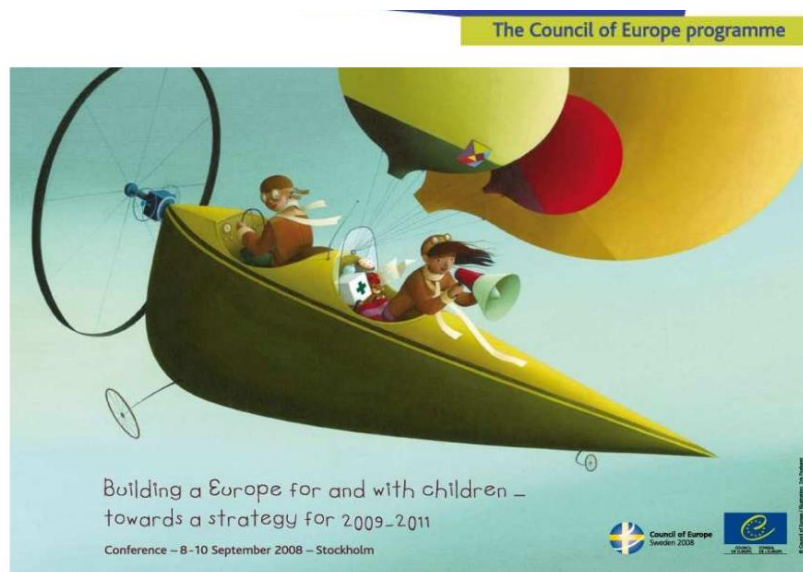
«1. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην προστασία και τη φροντίδα που απαιτούνται για την καλή διαβίωσή τους . Τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους . Η γνώμη τους σχετικά με ζητήματα που τα αφορούν λαμβάνεται υπόψη σε συνάρτηση με την ηλικία και την ωριμότητά τους .

2. Σε όλες τις πράξεις που αφορούν τα παιδιά , είτε επιχειρούνται από δημόσιες αρχές είτε από ιδιωτικούς οργανισμούς , πρωταρχική σημασία πρέπει να δίνεται στο υπέρτατο συμφέρον του παιδιού.»

(Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010)

Το Συμβούλιο της Ευρώπης δημοσίευσε τον «Πρακτικό Οδηγό για τη Δημοκρατική Διακυβέρνηση των Σχολείων»(2006). Ο οδηγός αυτός περιέχει σαφείς οδηγίες και πρακτικές που αποσκοπούν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση από μέρους τους, στρατηγικών οι οποίες προάγουν και καλλιεργούν την επικοινωνία και τον διάλογο, τη συνεργασία και την επίλυση συγκρούσεων (Συνήγορος του Πολίτη, 2009).

Επιπρόσθετα, μέσω του προγράμματος «Building a Europe for and with children» το Συμβούλιο της Ευρώπης προτείνει μια εκπαίδευση επικεντρωμένη στο παιδί βασισμένη στις αρχές της παιδαγωγικής και με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση ενός μη βίαιου περιβάλλοντος (Morgan, 2011). Το πρόγραμμα αυτό, εστιάζεται στην επί τούτου αντιμετώπιση της βίας προς παιδιά σε όλες μορφές: σωματική τιμωρία, σεξουαλική εκμετάλλευση, διαδικτυακός και σχολικός εκφοβισμός (Morgan, 2011).



3.3 Το Εθνικό Θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού σε Ελλάδα και Κύπρο

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα υποκεφάλαια, τόσο η Ελλάδα όσο και οι Κύπρος έχουν επικυρώσει τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού με ανάλογες κρατικές νομοθεσίες. Επομένως και τα δύο κράτη υποχρεούνται να εφαρμόζουν τους κανόνες που περιέχονται στην σύμβαση. Τόσο η Ελλάδα όσο και η Κύπρος υποχρεούνται να υποβάλλουν έκθεση σχετικά με την εφαρμογή της προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ. Βέβαια, οι παρατηρήσεις της Επιτροπής για τα υφιστάμενα στοιχεία δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (Μόσχος, 2017) και αυτό δημιουργεί μια βαριά υποχρέωση και προς τα δύο κράτη, ως προς την ρύθμιση, διαχείριση και πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Η σχολική κοινότητα στην προκειμένη περίπτωση αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα το οποίο σκοπό έχει να βοηθήσει το παιδί να εκπαιδευτεί με βάση δικαιώματα που ορίζει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Οφείλει να του καταστήσει σαφές ότι δικαιούται να τα απολαμβάνει και να τα ασκεί ενώ παράλληλα οφείλει να το διδάξει ότι είναι υπόχρεο να σέβεται τα αντίστοιχα δικαιώματα των συμμαθητών του. Παράλληλα το σχολείο βαραίνεται με την υποχρέωση να το προστατεύσει από τις διάφορες μορφές παραβίασης των δικαιωμάτων του. Δυστυχώς τα φαινόμενα του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου αποτελούν έναν ανασταλτικό παράγοντα για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού αφού παραβιάζουν κατάφορα τα δικαιώματα που ορίζει η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού για κοινωνική ευημερία και κοινωνικές - πολιτικές ελευθερίες και αυτό καθιστά το σχολείο ανεπαρκές σε σχέση με τον προστατευτικό του ρόλο.

3.3.1 Ελλάδα

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο θεσμών για σκοπούς αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Ουσιαστικά το φορτίο βαραίνει τους εκπαιδευτικούς, αφού ανάμεσα στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους, συμπεριλαμβάνεται και η υποχρέωσή τους να προστατεύουν τα παιδιά. Στο έργο της προστασίας των παιδιών εμπλέκονται και οι σχολικοί σύμβουλοι και ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος θεωρείται ο πλέον αρμόδιος τη διασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών της σχολικής μονάδας που έχει υπό την ευθύνη του

3.3.1.1 Η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ)

Η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ) είναι μια επιτροπή η οποία συστάθηκε το 1998. Πρόκειται για ένα συμβουλευτικό όργανο της Πολιτείας για θέματα που αφορούν στην προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και εν συνεχεία των δικαιωμάτων του παιδιού (Ελληνική Δημοκρατία, 2017).

Άρθρο 1, παράγραφος 1: «Η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ) είναι το ανεξάρτητο συμβουλευτικό όργανο της Πολιτείας σε θέματα προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου.»
(Ελληνική Δημοκρατία, 2017)

Βασικός άξονας δημιουργίας της ΕΕΔΑ είναι η ανάγκη δημιουργίας ενός θεσμού διαρκούς παρακολούθησης των εξελίξεων αναφορικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό και εν συνεχεία η ενημέρωση της κοινής γνώμης για τους κινδύνους που ελλοχεύουν από την παραβίαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Παράλληλα η ΕΕΔΑ οφείλει να παρέχει την κατάλληλη καθοδήγηση για τη χάραξη ορθών πολιτικών σε σχέση με τα δικαιώματα του ανθρώπου. Τέλος, η ΕΕΔΑ επισημαίνει διαρκώς σε όλα τα όργανα της Πολιτείας την επιτακτική ανάγκη μιας πιο πλήρους και αποτελεσματικής κατοχύρωσης των δικαιωμάτων του ανθρώπου που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια.

3.3.1.2 Ο Συνήγορος του Πολίτη – Ο συνήγορος του Παιδιού

Ο Συνήγορος του Πολίτη αποτελεί μια ανεξάρτητη αρχή η οποία κατοχυρώνεται από το ίδιο το Σύνταγμα. Ξεκίνησε τη λειτουργία του την 1η Οκτωβρίου του 1998. «*Βασική κατευθυντήρια αρχή και γνώμονας της λειτουργίας του Συνηγόρου του Πολίτη είναι η προσήλωση στη λογική του θετικού αθροίσματος*» (Συνήγορος του Πολίτη, 2009). Ουσιαστικά ο Συνήγορος του Πολίτη ως ανεξάρτητη αρχή στέκεται δίπλα στους πολίτες, ερευνά προβλήματα τα οποία προκύπτουν από νομοθετικές ή άλλες παρεμβάσεις της διοίκησης και αναλαμβάνει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες.

Ο Συνήγορος, λειτουργεί ως θεματοφύλακας των δικαιωμάτων τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Επιβλέπει και προωθεί την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης των δικαιωμάτων των ευπαθών ομάδων. Διαμεσολαβεί μεταξύ δημόσιας διοίκησης και πολιτών για σκοπούς προστασίας των δικαιωμάτων τους, καταπολέμησης της κακοδιοίκησης και τήρησης της νομιμότητας.

Στο Συνήγορο του Πολίτη, αποδίδεται και η ιδιότητά του «Συνηγόρου του Παιδιού» και με βάση αυτή την ιδιότητα έχει ως κύριο αντικείμενο την προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού (Ο Συνήγορος του Πολίτη, 2017). Η λειτουργία αυτή καθορίζεται με βάση το Νόμο 3094/2003 και τον Κανονισμό Λειτουργίας του (ΠΔ 273/1999) εντός των συνταγματικών πλαισίων.

Η πρόσθετη ιδιότητα του Συνήγορου του Παιδιού ξεκίνησε να εφαρμόζεται ως θεσμός το 2003 και έκτοτε δραστηριοποιείται στο πεδίο της προάσπισης και προαγωγής των δικαιωμάτων των παιδιών τα οποία δεν έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος και λειτουργεί με βάση τα πρότυπα του διεθνούς θεσμού του Συνηγόρου του Παιδιού. Ως θεσμός, ο θεσμός του Συνηγόρου του Παιδιού λειτουργεί σε 24 χώρες μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το έργο του έγκειται στη διαμεσολάβηση, έπειτα από αναφορές, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις όπου παραβιάζονται τα δικαιώματα του παιδιού, έχοντας ως βασική επιδίωξη την προστασία και την αποκατάστασή των εν λόγω δικαιωμάτων. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις σοβαρών παραβιάσεων, μπορεί να ενεργήσει αυτεπάγγελτα, εάν αυτό κρίνεται αναγκαίο (Συνήγορος του Πολίτη, 2009).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Ο Συνήγορος του Πολίτη, στο πλαίσιο της αποστολής του ως Συνήγορος του Παιδιού, αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην προαγωγή και προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού εντός του χώρου του σχολείου. Μέσα από σειρά παρατηρήσεων που προέκυψαν από το σύνολο της δραστηριότητάς του, και επισκέψεις σε σχολεία ο Συνήγορος του Παιδιού αναφέρει σε επιστολή του προς το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων τα ακόλουθα:

«...θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο, που αφορά τις συμπεριφορές μαθητών και εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου, δεν είναι σαφές, η επίλυση συγκρούσεων και η αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών έχουν κυρίως πυροσβεστικό χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση στην επιβολή ποινών, που συχνά επιβάλλονται με τρόπο αυθαίρετο ή ασυνεπή. Τα μέτρα και οι μέθοδοι για τη διασφάλιση της σχολικής πειθαρχίας και την προστασία της μαθησιακής διαδικασίας πολλές φορές δεν αξιοποιούνται στο σύνολό τους και ορθολογικά, οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την αναγκαία υποστήριξη και καθοδήγηση, ενώ ο ρόλος των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση και τήρηση σχολικών κανόνων είναι σε σημαντικό βαθμό υποβαθμισμένος...» επισημαίνοντας τις αδυναμίες που υπάρχουν ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αλλά παράλληλα τονίζοντας την έλλειψη υποστήριξης ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου (Ο Συνήγορος του Παιδιού, 2009).

3.3.2 Κύπρος:

3.3.2.1 Σχέδια Δράσης Σχολικών Μονάδων

Το σχολικό περιβάλλον ως ένα κοινωνικό υποσύστημα, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα στη διασφάλιση των προαναφερθέντων δικαιωμάτων. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί, ένα κοινωνικό φαινόμενο με πολυεπίπεδο, διαχρονικό και παγκόσμιο χαρακτήρα, με επιζήμιες επιπτώσεις, τόσο ως προς τη διαδικασία της μάθησης όσο και ως προς την ψυχική υγεία των ίδιων των μαθητών.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στο πλαίσιο της πολιτικής του για πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων της παραβατικότητας και της βίας στο σχολείο, προτρέπει τη κάθε σχολική μονάδα να αναπτύξει τη δική της πολιτική στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η πολιτική αυτή μπορεί να ενταχθεί στο Σχέδιο Δράσης Αγωγής Υγείας και Πρόληψης της Παραβατικότητας, το οποίο καταρτίζεται από το σχολείο με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς και διατηρείται στο Αρχείο του (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009). Κατά τον καταρτισμό του Σχεδίου Δράσης Αγωγής Υγείας και Πρόληψης της Παραβατικότητας λαμβάνονται υπόψη, τόσο οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας όσο και οι υποχρεώσεις της πολιτείας που απορρέουν από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009). Με την επικύρωση της εν λόγω Σύμβασης, η πολιτεία δεσμεύεται ότι το παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του και στην καλλιέργεια του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Μόσχος, 2017), προετοιμάζοντας έτσι το παιδί για μία υπεύθυνη ζωή στα πλαίσια μιας ελεύθερης κοινωνίας. Εντός της κοινωνίας πρέπει να καλλιεργείται και να επικρατεί πνεύμα κατανόησης, ανοχής, ειρήνης, φιλίας και ισότητας των φύλων (άρθρα 28-29) (Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1992).

3.3.2.2 Ο θεσμός του Παρατηρητήριου για τη Βία στο Σχολείο

Το Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο αποτελεί θεσμό ο οποίος συστάθηκε το 2009. Έργο του είναι η συλλογή, καταγραφή και ανάλυση στοιχείων που σχετίζονται με στην έκταση και τις μορφές βίας/σχολικού εκφοβισμού που αναδύονται σε μια σχολική μονάδα. Το έργο του Παρατηρητηρίου, υλοποιείται μέσω της συλλογής ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τα οποία σχετίζονται με τις ορθές πρακτικές αντιμετώπισης και πρόληψης της παραβατικότητας, της βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις εθνικές και τις διεθνείς έρευνες για το σχολικό κλίμα και τη βία στο σχολείο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009).

Καθήκον του Παρατηρητηρίου για τη Βία στο σχολείο είναι η προώθηση της συστηματικής συνεργασίας με τους φορείς/άτομα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, με τους κοινωνικούς φορείς και με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στοχεύοντας στην ενίσχυση της προσπάθειας ενάντια στη βία και το σχολικό εκφοβισμό

Οι βασικοί στόχοι του Παρατηρητηρίου για τη Βία στο σχολείο είναι:

Πρώτον: Η διεξαγωγή επιστημονικών ερευνών σε τακτική βάση, οι οποίες αποσκοπούν στη μέτρηση του φαινομένου της βίας, καθώς και των συσχετιζόμενων παραμέτρων.

Δεύτερον: Η συνεχής ενημέρωση τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας για την έκταση του προβλήματος στην Κύπρο αλλά και διεθνώς.

Τρίτον: Η διαμόρφωση συγκεκριμένων προτάσεων και εισηγήσεων για μέτρα και δράσεις, έχοντας ως βάση επιστημονικά τεκμηριωμένες έρευνες.

Τέταρτον: Η παροχή υποστήριξης σε θέματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των ειδικών που καταπιάνονται με το θέμα.

(Παρατηρητήριο για τη Βία στο σχολείο, 2009)

3.3.2.3 Πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στα Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο—Πρόνοιες με βάση εγκυκλίους του ΥΠΠ

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού με εγκύκλιο που κοινοποιήθηκε στα σχολεία Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής κατεύθυνσης στις 10 Φεβρουαρίου 2015, αναφέρει ότι στα πλαίσια της πολιτικής του για πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, προτρέπει την κάθε σχολική μονάδα να αναπτύξει τη δική της πολιτική για σκοπούς πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά σε εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας προς τα σχολεία Μέσης, Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης για σκοπούς πρόληψης, αντιμετώπισης και διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015). Με την εγκύκλιο αυτή, προτρέπονται οι διευθύνσεις και οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολικής μονάδας να αξιοποιήσουν κατάλληλα το περιεχόμενο της εγκυκλίου, για σκοπούς διαμόρφωσης μιας ολιστικής πολιτικής ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό.

Η εγκύκλιος αυτή ορίζει ότι στα πλαίσια της αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού οι διευθύνσεις των σχολείων μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποιο από τα πρωτόκολλα διαδικασιών που έχουν διαμορφωθεί για το χειρισμό τέτοιου είδους περιστατικών, τα οποία απορρέουν από προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού. Για σκοπούς αντιμετώπισης προτείνονται στις διευθύνσεις η επιλογή ενός από τα ακόλουθα προγράμματα: το Νορβηγικό μοντέλο Dan Olweus (1993), η μέθοδος “Shared Concern”, Pikas, Σουηδία (2002), το ελληνικό πρόγραμμα της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. «Stop στην ενδοσχολική βία» (2005), το Φινλανδικό μοντέλο KIVAKOULOU (2006), το Αυστριακό πρόγραμμα ViSC (2008) και το Πρωτόκολλο διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Γαλλίας (2013) (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015).

Η εγκύκλιος ορίζει ως βασικές Αρχές Διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού:

1. Τη διαμόρφωση Ομάδας Διαχείρισης, η οποία απαρτίζεται από τη διευθυντική ομάδα και εκπαιδευτικούς .
2. Τη διαχείριση του περιστατικού πραγματοποιείται σε χώρο όπου ο μαθητής νιώθει ασφάλεια και άνεση.

3. Τη διαχείριση ξεκινά αυτόματα μετά τον εντοπισμό του περιστατικού, κατόπιν σχετικής διερεύνησης.
4. Τη διερεύνηση εστιάζεται στη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών, σε σχέση με το χώρο, τον χρόνο, τη διάρκεια αλλά και το είδος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.
5. Την πραγματοποίηση ξεχωριστών ατομικών συναντήσεων/συζητήσεων με τους εμπλεκόμενους.
6. Την άμεση ενημέρωση των γονέων, των εμπλεκόμενων μαθητών.
7. Την καταγραφή σε επίσημο έντυπο σχετικό με τη διαχείριση περιστατικών τα γεγονότα από την ομάδα διαχείρισης των περιστατικών και τηρείται αρχείο³ με όλες τις λεπτομέρειες και τη διαχείριση των περιστατικών.

(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015)

3.4 Θεσμοθέτηση πλαισίου προστασίας παιδιών από το φαινόμενο του εκφοβισμού: Πραγματικότητες – Αναγκαιότητες

Η βία και ο σχολικός εκφοβισμός ειδικότερα αποτελούν πολύπλοκα και πολυδιάστατα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία έχουν ξεκινήσει να λαμβάνουν ανησυχητικές διαστάσεις. Πρόκειται για καταστάσεις που επιφέρουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων με παράλληλες επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία (Smith & Sharp, 1994). Ερευνητικά στοιχεία κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου αφού καταγράφουν αύξηση στις κακοποιητικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών γεγονός που εντείνει την ανασφάλεια που νιώθουν τα παιδιά απέναντι στους συνομηλίκους τους. Αυτό δημιουργεί έντονη την ανάγκη λήψης μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας τόσο σε τοπικό όσο και διεθνές επίπεδο.

3.4.1. Μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στην Ευρώπη

Οι πολιτικές που υιοθετούν και υλοποιούν τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για σκοπούς πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού διαχωρίζονται σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) σε τρία βασικά επίπεδα:

1^ο Επίπεδο: Οι εθνικές πολιτικές οι οποίες λαμβάνουν κατεύθυνση από την πολιτική εξουσία, π.χ το νομοθετικό πλαίσιο, η οργάνωση και λειτουργία εξειδικευμένων υπηρεσιών και αρχών, η διενέργεια

³ Το Αρχείο φυλάσσεται στο σχολείο με ασφάλεια, με τρόπο που να διασφαλίζονται και προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα των εμπλεκόμενων.

εθνικών δράσεων, οι προσπάθειες εξάλειψης ρατσισμού και διακρίσεων, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης

2^ο επίπεδο: Οι τοπικές- περιφερειακές πολιτικές , οι οποίες σχεδιάζονται από τις τοπικές κοινωνίες π.χ κοινωνικό- ψυχολογικές υπηρεσίες

3^ο επίπεδο: Οι πολιτικές και οι πρωτοβουλίες από τα ίδια τα σχολεία και τους μαθητές, πχ προγράμματα ειρηνικής επίλυσης των διαφορών - διαμεσολάβησης μέσα από τη συμμετοχή των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία- γονιοί, μαθητές, εκπαιδευτικοί και διευθύνσεις.

Μέσα στα πλαίσια των προσπαθειών πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών δημιούργησε και υιοθέτησε το πρόγραμμα DAPHNE III ως μέρος του ευρύτερου Προγράμματος με την ονομασία «Θεμελιώδη Δικαιώματα και Δικαιοσύνη» με στόχο τη διενέργεια συγκριμένων και στοχευμένων δράσεων για σκοπό ευαισθητοποίησης του κοινού, και συνεισφοράς στη θετική προσέγγιση ατόμων τα οποία εκτίθενται σε διάφορες μορφές βίας, αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας παράλληλα προγράμματα υποστήριξης θυμάτων και προγραμμάτων παροχής βοήθειας/καθοδήγησης προς τους δράστες.

Μέσα στα πλαίσια του προγράμματος αυτού, προτείνονται παράλληλα τρόποι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού:

- Η διερεύνηση με τρόπο συστηματικό στον ελληνικό χώρο του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά
- Η έκδοση από μέρους των αρμόδιων υπουργείων, των κατάλληλων εγκυκλίων με οδηγίες για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων.
- Η υλοποίηση εξειδικευμένης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τεχνικές εντοπισμού και αντιμετώπισης του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού.
- Η συνεχής παρότρυνση και υποστήριξη γονέων για σκοπούς ενεργής συμμετοχής και συνεργασίας αυτών με το σχολείο.
- Η διαρκής παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης από εκπαιδευτικούς προς μαθητές, για την αντιμετώπιση εκδηλώσεων συμπεριφορών βίας και εκφοβισμού.
- Η ανάπτυξη προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας για τους μαθητές, για σκοπούς ένταξης τους στο σχολικό πρόγραμμα.
- Η στελέχωση των σχολείων με ειδικούς ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, ώστε να υπάρχει άμεση παρέμβαση και αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων όταν αυτά προκύπτουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

(European Commission, 2016)

3.4.2. Το εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την ενδοσχολική βία και πρωτοβουλίες στην Ελλάδα

Ο βασικότερος και ουσιαστικότερος σκοπός τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί η συνεισφορά στην ολοκληρωμένη, ισορροπημένη και αρμονική ανάπτυξη όλων των δυνάμεων των μαθητών, σωματικών, διανοητικών, και ψυχολογικών ανεξαρτήτως φύλου, γένους ή καταγωγής τους, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν και αυτοί συγκεκριμένο ρόλο, υποχρεώσεις και καθήκοντα για σκοπούς πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα προωθείται:

- Η διοργάνωση εργαστήρια βιωματικού τύπου, με σκοπούς πρόληψης του εκφοβισμού.
- Η εφαρμογή σε σταθερή βάση προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας.
- Η αξιοποίηση μαθητικών συμβουλίων, ώστε η φωνή των μαθητών να ενδυναμωθεί και προβλήματα που ταλανίζουν τους μαθητές να επιλύονται.
- Η εγκαθίδρυση ενός συστήματος ανοιχτής και εμπιστευτικής επικοινωνίας με τους μαθητές
- Η από μέρους τους δέσμευση για σκοπούς διερεύνησης του προβλήματος και διαλεύκανσης κάθε αναφοράς για εκφοβισμό
- Η δημιουργία – συναπόφαση με τους μαθητές κανόνων συμπεριφοράς οι οποίοι θα διέπουν τη λειτουργία της σχολικής τάξης.
- Η δημιουργία συγκεκριμένων διαδικασιών αναφοράς περιστατικών από τους ίδιους τους μαθητές.
- Η ανάθεση σε μαθητές ομαδικών σχεδίων εργασίας και η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.
- Οι πρόνοιες για τη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού κλίματος.
- Ο διάλογος με τους θύτες και η αντιμετώπιση τους κατ' ιδίαν ώστε να αποφεύγεται η δημόσια διαπόμπευση, οι απειλές και η ειρωνεία.
- Οι κινήσεις για ενημέρωση των γονιών για θέματα συμπεριφοράς.
- Η ενεργός ακρόαση των ανησυχιών των γονέων για πιθανό εκφοβισμό των παιδιών τους.
- Η ενδεδειγμένη διερεύνηση των περιστατικών, μέσα από αναζήτηση μαρτυριών τόσο θυμάτων όσο και θεατών, με παράλληλη αποφυγή της «ανάκρισης» των παιδιών - θυτών.

(Καραβόλτσου, 2013)

Οι καλές πρακτικές για σκοπούς πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του εκφοβισμού εστιάζονται στη συζήτηση για τα δικαιώματα των παιδιών, στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης και της φιλίας, στην περεταίρω ευαισθητοποίηση και εποπτεία του σχολικού χώρου και στην ενεργό εμπλοκή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και της τοπικής κοινότητας. Μέσα από τη δυναμική της ομάδας, της εκμετάλλευσης των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, της ομαδικής εργασίας, της ενεργητικής

συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ανάπτυξη των μεθόδων αυτοπροστασίας των μαθητών και της δημοκρατικής διακυβέρνησης του σχολείου επιχειρείται η καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και των επιπτώσεών του.

Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος της σχολικής μονάδας και των διοικητικών θεσμών στην αντιμετώπιση – πρόληψη του φαινομένου

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί φαινόμενο «κατά το οποίο ένας μαθητής διακατέχεται από έντονη επιθυμία να δημιουργήσει πλήγμα σε κάποιο οικείο του μέσα στο σχολικό περιβάλλον» (Στογιανίδης, 2013, σ. 272). Στο φαινόμενο αυτό εμπεριέχονται δύο βασικά στοιχεία: πρώτον η ηθελημένη προσπάθεια να πληγώσει ο θύτης το θύμα το οποίο στοχοποιεί και δεύτερο να επιτευχθεί από το θύτη πλήγμα στο θύμα (φυσικό πλήγμα, λεκτικό πλήγμα, κοινωνικό) (Στογιανίδης, 2013).

Αποτελέσματα που προέκυψαν από πολλές έρευνες υποδεικνύουν ότι, παρά τις πολλές και σημαντικές προσπάθειες/ δράσεις που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εξακολουθεί να εξελίσσεται και μάλιστα σε ανησυχητικό βαθμό. Ο αγώνας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί μια συνολική προσπάθεια της οποίας βασικοί μέτοχοι είναι η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτούς τους άξονες θα πρέπει να υπάρξει εστίαση στην αποτελεσματικότητα, ώστε οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση και η σχολική μονάδα να συνεισφέρουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Ουσιαστικής σημασίας είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους (Σαββίδης, 2015) και η θέληση τους να συνεισφέρουν σε αυτό τον αγώνα. Οι Tucker και Stonge (2005) αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μέσα από το έργο τους μπορούν να διαμορφώνουν τις στάσεις των μαθητών προς διάφορα θέματα, να βελτιώσουν την επίδοσή τους και να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν μια θετική στάση για το σχολείο, τη μάθηση (Σαββίδης, 2015) και τη συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους γενικότερα. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει την αμεσότερη επαφή με τους μαθητές τόσο κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και τη διαδικασία της επίβλεψης. Κατά συνέπεια πρέπει να είναι σε θέση, να εγκαθιδρύει άμεσες σχέσεις με τους μαθητές απλά και μόνο με την προσιτότητα, την ακεραιότητα, το χιούμορ, την ορθή κρίση, την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης/διδασκαλίας/επίβλεψης (Σαββίδης, 2015).

Σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας σε οποιοδήποτε έργο και προσπάθεια, είναι πρωτίστως το σχολικό κλίμα. (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ατμόσφαιρα η οποία επικρατεί στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και επηρεάζει άμεσα το εκπαιδευτικό έργο, τις αποδόσεις των μαθητών, αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις (Σαββίδης, 2015). Σε ένα σχολείο το οποίο διακατέχεται από θετικό κλίμα, υπάρχουν ανοικτά κανάλια επικοινωνίας προς και από όλες τις βαθμίδες και το καθετί λειτουργεί αρμονικά και δημοκρατικά (Hoy & Miskel, 2013).

Αναφερόμενοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ακρογωνιαίος λίθος σε κάθε προσπάθεια πρόληψης αποτελούν οι σχέσεις σεβασμού που διακατέχουν το σχολικό περιβάλλον (DES, 2013). Οι σχέσεις αυτές, αναπτύσσονται ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς και διοίκηση (DES, 2013). Το μέσο απάβλυνσης του φαινομένου εστιάζεται στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς (NEWB, 2008). Όπως διαφάνηκε και στις αναφορές του κεφαλαίου 3, επαφίεται στα σχολεία η άμεση ανάληψη ευθυνών/πρωτοβουλιών/δράσεων και η χάραξη στρατηγικών για σκοπούς ανάπτυξης και προαγωγής θετικού κλίματος και κουλτούρας που θα συνεισφέρει στην αντιμετώπιση και πρόληψη των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί την αντανάκλαση της κουλτούρας η οποία επικρατεί στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Σαββίδης, 2015). Η κουλτούρα αποτελεί μεταβαλλόμενο παράγοντα ο οποίος λαμβάνει διαφορετικές μορφές εντός του αναπτυξιακού κύκλου ενός οργανισμού, συνεπώς κλίμα και κουλτούρα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην ενθάρρυνση και τη δημιουργία μιας αλλαγής (Σαββίδης, 2015) όπως αυτή απαιτείται για την αντιμετώπιση και πρόληψη της μάστιγας του σχολικού εκφοβισμού.

Ο εγκληματολόγος Gottfredson, ήταν ο πρώτος ερευνητής, ο οποίος επιχείρησε το συσχετισμό σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας με περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης (Fotinos, 2006). Ο Gottfredson μελετώντας το ψυχοκοινωνικό κλίμα σχολικών μονάδων, μέσα από τις απόψεις/αντιλήψεις μαθητών - εκπαιδευτικών, δημιούργησε ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία μέτρησης σχολικού κλίματος. Έτσι προέκυψε το εργαλείο ESB - Effective School Battery το οποίο μελετά την επίδραση του σχολείου σε θέματα εκφοβισμού, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών (Fotinos, 2006).

Συνεπώς τα αποτελεσματικά προγράμματα αντιμετώπισης και πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού δεν πρέπει απλά να εστιάζουν στον περιορισμό/πάταξη του φαινομένου, αλλά να επεκτείνονται σε προσπάθειες βελτίωσης του σχολικού κλίματος. Ερευνητές έχουν εντοπίσει δέκα βασικούς παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα-κουλτούρα και που πολλές φορές ευνοούν την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς και την θυματοποίηση των μαθητών (Miller, 2006). Οι παράγοντες αυτοί είναι: η ελλιπής κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολείο, η ελλιπής στήριξη μαθητών, η έλλειψη δημοκρατικότητας, η έλλειψη σαφών σχολικών κανόνων, η ανασφάλεια, η έλλειψη πειθαρχίας, η έλλειψη συμμετοχικότητας, η μειωμένη ικανοποίηση μαθητών από το σχολείο και η χαμηλή σύνδεση των μαθητών με το σχολείο (Miller, 2006).

Τα σχολεία με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, προθυμίας και με ανεπτυγμένη ικανότητα επίλυσης ζητημάτων εκφοβισμού βρίσκονται σε θέση να εξαλείψουν φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης (Ofsted, 2012):

- Πρώτον, αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις απόψεις των ιδίων των μαθητών αναφορικά με θέματα συμπεριφοράς και εμπειρίες εκφοβισμού, και αναλαμβάνεται άμεση δράση για σκοπούς άμεσης αντιμετώπισης περιστατικών.
- Δεύτερον, παρέχονται στους μαθητές δομημένες ευκαιρίες για ανάληψη ευθυνών έναντι άλλων εντός των πλαισίων του σχολικού περιβάλλοντος.
- Τρίτον, οι μαθητές διδάσκονται συστηματικά στρατηγικές διαχείρισης σχέσεων και επίλυσης συγκρούσεων

(Ofsted, 2012)

4.1 Δράσεις – πρωτοβουλίες - Προγράμματα που εφαρμόζονται σε Ελλάδα και Κύπρο

Το κλειδί για τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία για σκοπούς πρόληψης και αντιμετώπισης της μάστιγας του σχολικού εκφοβισμού είναι το ότι δεν πρέπει απλά και μόνο να στοχεύουν στην παροχή γνώσεων στους μαθητές αναφορικά με το φαινόμενο αλλά πρέπει ταυτόχρονα να στοχεύουν στην ψυχοκοινωνική υγεία των μαθητών (Τσιάντης, 2008). Για να είναι αυτό εφικτό, θα πρέπει στις δράσεις που εφαρμόζονται να συνδυάζονται βιωματικά στοιχεία τα οποία να προωθούν τη συνεργατική μάθηση. Με αυτό τον τρόπο και με την ενίσχυση της συμμετοχικότητας, βελτιώνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση, τη διαπραγμάτευση και τον καθορισμό/υπεράσπιση των προσωπικών τους ορίων. Έτσι μέσα από τη συνεργατική μάθηση, την ενθάρρυνση και την ενσυναίσθηση, δημιουργείται και προωθείται ένα κλίμα και εν συνεχεία μια κουλτούρα που καλλιεργεί και προωθεί την αποδοχή και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή τέτοιων δράσεων/προγραμμάτων είναι καθοριστικός, αφού δρα ως συντονιστής, διαμεσολαβητής και υποστηρικτής (Burke, 2002).

Τα προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία θα πρέπει να συντελούν στη μείωση των περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς, και να αυξάνουν μέσα από την υλοποίηση-εφαρμογή τους το αίσθημα ασφάλειας, βελτιώνοντας παράλληλα το συναισθηματικό κλίμα του σχολείου. Θα πρέπει επίσης να συντελούν στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό μπορεί να είναι εφικτό, υπό την τήρηση κάποιων βασικών προϋποθέσεων: την χρήση της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης, την προώθηση της λειτουργίας της τάξης σαν ομάδα, την αλληλεπίδραση των μαθητών, την άμεση διαχείριση προβλημάτων εν τη γένεσή τους και την προώθηση της ορθής διαπραγμάτευσης μεταξύ των μελών της ομάδας.

Η συνεργασία και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών έχει ουσιαστική και πάντοτε θετική επίδραση, τόσο στα μαθησιακά -γνωστικά όσο και στα συναισθηματικά αποτελέσματα της εφαρμογής δράσεων-

προγραμμάτων. Σε σχολεία όπου παρατηρείται επιτυχία προγραμμάτων-δράσεων έχει διαπιστωθεί ότι υπήρχε διαρκής αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών σε θέματα που είχαν σχέση με τη μάθηση και τη διδασκαλία και υπήρχε επαγγελματικό περιβάλλον στο οποίο γινόταν προώθηση της γνώσης και της μάθησης, γεγονός που οδηγούσε τους μαθητές στην επίτευξη γνωστικών και συναισθηματικών στόχων οι οποίοι είχαν τεθεί μέσω του προγράμματος-δράσης (Creemers & Kyriakides, 2008).

Την τελευταία δεκαετία, υπό την πίεση των διαρκώς αναδυόμενων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ενδοσχολικής βίας γενικότερα, γίνονται προσπάθειες εφαρμογής διαφόρων προγραμμάτων για σκοπούς αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού με στόχο την αλλαγή και την μεταστροφή αρνητικών συμπεριφορών που παρατηρούνται εντός των πλαισίων του σχολικού περιβάλλοντος και της κοινωνίας ευρύτερα. Τα σπουδαιότερα από τα προγράμματα-δράσεις που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια ως μορφές εκπαιδευτικής παρέμβασης, αναφέρονται στα πιο κάτω υποκεφάλαια.

4.1.1 Διακρατικό Πρόγραμμα Δάφνη II και III για «Διερεύνηση και Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης στο Σχολείο».

Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών κέντρων και υπηρεσιών προερχόμενα από χώρες της Ευρώπης: την Ελλάδα, τη Λιθουανία, την Κύπρο και τη Γερμανία.

Στόχος του προγράμματος αποτελεί πρωταρχικά η εκτίμηση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού και στη συνέχεια η σχεδίαση-διοργάνωση των απαραίτητων ενεργειών πρόληψης και αντιμετώπισης του προβλήματος (Stefanakou, Tsiantis, Tsiantis, & A., 2013). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω οργανωμένων ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών (Stefanakou, Tsiantis, Tsiantis, & A., 2013). Τα προγράμματα Δάφνη II και Δάφνη III (εξέλιξη του προγράμματος Δάφνη II) επιχειρούν να συνεισφέρουν στην προστασία των παιδιών και των νέων από κάθε είδους βίας και η εξασφάλιση του υψηλού επίπεδου προστασίας ευημερίας, υγείας και κοινωνικής συνοχής (ΑΠΟΦΑΣΗ αριθ. 779/2007/ΕΚ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ, 2007).

Το πρόγραμμα στοχεύει στην πρόληψη και τη μάχη ενάντια σε κάθε μορφή βίας η οποία μπορεί να προκύψει σε οποιοδήποτε ιδιωτικό ή δημόσιο χώρο. Οι δράσεις περιλαμβάνουν κυρίως τη λήψη προληπτικών μέτρων και την υποστήριξη - προστασία των θυμάτων και των ομάδων υψηλού κινδύνου. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών συμπεριέλαβαν το ειδικό πρόγραμμα DAPHNE III ως τμήμα του γενικότερου Προγράμματος με την ονομασία «Θεμελιώδη Δικαιώματα και Δικαιοσύνη» (ΑΠΟΦΑΣΗ αριθ. 779/2007/ΕΚ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ, 2007)

Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος ξεκίνησε ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιοποίηση του προγράμματος Stop! Στην ενδοσχολική Βία, σε συνεργασία με την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., το οποίο περιγράφεται στην ενότητα 4.1.2..

4.1.2 Πρόγραμμα Παρέμβασης «Stop στην Ενδοσχολική Βία»

Η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. μέσα στα πλαίσια του κοινοτικού προγράμματος προέβηκε στη διαμόρφωση του προγράμματος «Stop στην Ενδοσχολική Βία», το οποίο αποσκοπεί στην αντιμετώπιση, πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας, καλύπτοντας όλο το ηλικιακό φάσμα της σχολικής ζωής των παιδιών. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα «Stop στην Ενδοσχολική Βία» έχει ως βασικό στόχο την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, τη μείωση φαινομένων εκφοβισμού στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και τη μείωση αναδυόμενων αντικοινωνικών συμπεριφορών οι οποίες σχετίζονται με τον εκφοβισμό στο σχολείο. Για σκοπούς ολιστικής επίτευξης το πρόγραμμα εστιάζεται σε δραστηριότητες οι οποίες αφορούν: στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα του κάθε εμπλεκόμενου σχολείου (ΕΨΥΠΕ).

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι:

- Η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και η εκτίμηση των υφιστάμενων αναγκών στα σχολεία.
- Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τρόπους εφαρμογής στοχευμένων δραστηριοτήτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου
- Η πρόληψη του φαινομένου, μέσω της ευαισθητοποίησης μαθητών και γονιών ως προς την αναγνώρισή και να αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.
- Η ανάπτυξη συγκεκριμένων πολιτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου, σε όλα τα σχολεία που εμπλέκονται στο πρόγραμμα παρέμβασης
- Η δικτύωση των εμπλεκόμενων σχολείων μεταξύ τους με αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς υποστήριξης της κοινότητας
- Η θεσμοθέτηση και η διοργάνωση της λεγόμενης εβδομάδας ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό με εκδηλώσεις μεγάλης εμβέλειας.
- Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος
- Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

4.1.3 «Δίκτυο Κατά της Βίας το Σχολείο» - Προγράμματα Παρέμβασης της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Το «Δίκτυο Κατά της Βίας το Σχολείο», δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.. Η δημιουργία του δικτύου προέκυψε μέσα από την ανάγκη της αντιμετώπισης του προβλήματος σχολικού εκφοβισμού σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της αλληλεγγύης και της αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα σε άτομα, φορείς και κοινότητες που επιθυμούν να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν για τη διαχείριση καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού (Δίκτυο Κατά της Βίας το Σχολείο, 2013).

Σκοπός του προγράμματος είναι η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και των ψυχοκοινωνικών του επιπτώσεων που προκύπτουν τόσο για τα θύματα του εκφοβισμού όσο και για τους θύτες.

Δράσεις του προγράμματος, εστιάζονται στις ακόλουθες ενέργειες (Δίκτυο Κατά της Βίας το Σχολείο, 2013):

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τρόπο θεωρητικό, βιωματικό, μέσω καθοδήγησης για την χρήση ορθής μεθοδολογίας, με παροχή κατάλληλων οδηγιών και διασαφηνίσεων.
- Διοργάνωση έντεκα βιωματικών εργαστηρίων μέσα στην τάξη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν εκπαίδευση, με τη συμμετοχή των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- Η χρήση της ανάλογης πολιτική και η λήψη μέτρων σε επίπεδο σχολείου, τάξης, αλλά και σε ατομικό επίπεδο.
- Η παροχή συμβουλευτικής και υποστηρικτικής συνεργασίας από επαγγελματίες ψυχικής υγείας για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στο πρόγραμμα.
- Η μεθοδολογική διερεύνηση και η αξιολόγηση του πόσο και σε ποιο βαθμό οι δράσεις του προγράμματος είναι όντως αποτελεσματικές.

4.1.4 Το Μοντέλο του Olweus

Το πρόγραμμα Olweus, το οποίο εμπνεύστηκε ο Dan Olweus μετά από 35 χρόνια επιστημονικής έρευνας και εφαρμογής σε πάρα πολλές χώρες ανά το παγκόσμιο, είναι ένα πρόγραμμα το οποίο αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τον σχολικό εκφοβισμό. Αποτελεί ένα πρόγραμμα με υψηλή αποτελεσματικότητα, αφού αποδεδειγμένα, οδήγησε σε μείωση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού κατά περίπου 50% στη Νορβηγία (Γαλανάκη, 2010). Το πρόγραμμα αυτό έχει επιφέρει μειώσεις στον αυτό-αναφερόμενο εκφοβισμό – θυματοποίηση και τις αντικοινωνικές συμπεριφορές, συνεισφέροντας στην ουσιαστική βελτίωση του σχολικού κλίματος (Olweus & Alsaker, 1991).

Το πρόγραμμα Olweus απευθύνεται σε: ενήλικες και μαθητές διαφόρων ηλικιών, και ειδικεύεται στη στήριξη θυμάτων και θυτών. Στόχοι του προγράμματος Olweus είναι η μείωση της εκδήλωσης κρουσμάτων εκφοβισμού στα σχολεία, πρόληψη νέων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επίτευξη της βελτίωσης των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας.

Πέραν από τη μείωση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος/κουλτούρας, η εφαρμογή του προγράμματος Olweus συνεισφέρει στη δημιουργία περισσότερων θετικών κοινωνικών σχέσεων και πιο θετικών στάσεων σε σχέση με τις σχολικές εργασίες και το σχολείο γενικότερα (Olweus & Alsaker, 1991).

4.1.5 Πρόγραμμα Παρέμβασης για Παιδιά του Γυμνασίου «ΚΑΤΑ- νοώντας τον σχολικό εκφοβισμό»: Πρόγραμμα Πρόληψης και Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού στα Γυμνάσια βασισμένο στη Θεωρία της Εν-νόησης (Mentalization)

Το Πρόγραμμα Πρόληψης και Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού στα Γυμνάσια βασίζεται στη Θεωρία της Εν-νόησης (Mentalization) με και έχει την ειδικότερη ονομασία «ΚΑΤΑνοώντας το Σχολικό Εκφοβισμό». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο υλοποιείται σε Γυμνάσια. Βασίζεται στη Θεωρία της Εν-νόησης (Mentalization) και εστιάζει στη δημιουργία ενός πλαισίου στο οποίο συμμετέχουν προαιρετικά σχολεία τα οποία επιθυμούν να αποκτήσουν εμπειρίες, κατάρτιση, επιμόρφωση και υποστήριξη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να φέρουν εις πέρας την αποστολή αυτή (Ε.Π.Υ.Ψ.Ε., 2009). Οι στοχευμένες δράσεις του προγράμματος εμπλέκουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τη σχολική κοινότητα κάθε σχολείου το οποίο λαμβάνει μέρος.

Το πρόγραμμα «ΚΑΤΑ- νοώντας τον σχολικό εκφοβισμό» έχει ως βασικό στόχο του την εξάλειψη του εκφοβισμού που εκδηλώνεται στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, μέσα από την αύξηση της γνώσης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των γονέων ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού. Συντελεί επίσης στην ανάπτυξη συγκεκριμένων πολιτικών στα εμπλεκόμενα σχολεία, οι οποίες οδηγούν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα και έξω από τα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Επιχειρεί παράλληλα να προωθήσει την αυτογνωσία και να αναπτύξει την ενσυναίσθηση. Μέσα από τη δημιουργία ενός θετικού ψυχοσυναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη, διευκολύνει την έκφραση των συναισθημάτων. Έτσι αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια μεταξύ των μελών της ομάδας. Επίσης το πρόγραμμα στοχεύει στη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού

εκφοβισμού ώστε να γίνει εκτίμηση των αναγκών οι οποίες υπάρχουν στις σχολικές μονάδες. Στα πλαίσια εφαρμογής του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί, καταρτίζονται δεόντως ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν δραστηριότητες πρόληψης και αντιμετώπισης. Τέλος, στα πλαίσια του προγράμματος, αξιολογείται ο βαθμός αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

(Ε.Π.Υ.Ψ.Ε., 2009)

4.1.6 Πρόγραμμα “I am not Scared”

Το πρόγραμμα "I am not Scared" («Δε φοβάμαι») χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Σε αυτό εμπλέκονται η Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο, η Ισπανία, η Βουλγαρία, η Ρουμανία, η Γερμανία και η Λιθουανία (I am not Scared, 2014).

Συγκεκριμένα το “I am not Scared” εστιάζεται στον εντοπισμό των βέλτιστων ευρωπαϊκών στρατηγικών για σκοπούς πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της μέσης και επαγγελματικής εκπαίδευση, των διευθυντών, των μαθητών, των γονέων, των συμβούλων και αρμοδίων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, δημιουργείται ένας κοινός προβληματισμός αναφορικά με θέματα της βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Οι δράσεις του προγράμματος, εστιάζονται στη συλλογή πληροφοριών για σκοπούς καλύτερης κατανόησης του σχολικού εκφοβισμού, με τη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στις χώρες που μετέχουν. Μέσα από τις πληροφορίες αυτές θα καταστεί δυνατός ο προσδιορισμός και η κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης και θα σχεδιαστεί η κατάλληλη στρατηγική για σκοπούς πάταξης του εκφοβισμού και της βίας στα σχολεία. Έτσι στα πλαίσια του προγράμματος έγινε κατορθωτή η εξέταση του φαινομένου σε εννέα χώρες και παράλληλα αξιολογήθηκαν οι πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του εκφοβισμού. Πραγματοποιήθηκαν επίσης μελέτες περίπτωσης με τη μορφή μικρών ερευνητικών έργων ώστε το φαινόμενο του εκφοβισμού να γίνει κατανοητό στην ολότητα του. Οι μελέτες που διεξήχθησαν αφορούσαν στην ανάλυση συγκεκριμένων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού λαμβάνοντας υπόψη την προοπτική όλων των εμπλεκόμενων: μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων, γονέων, και βασικών φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής (I am not Scared, 2014).

Μέσα από το πρόγραμμα, προέκυψε διακρατική συζήτηση η οποία προωθούσε τη συμμετοχή καθηγητών, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων -γνώσεων αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπισή του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από αυτή τη διαντίδραση και την αξιοποίηση πληροφοριών και δεδομένων σχεδιάστηκε η Ευρωπαϊκή στρατηγική για την καταπολέμηση της ηθικής παρενόχλησης

Η όλη δράση είχε ως αποτέλεσμα την εκπόνηση εθνικών εκθέσεων, στις οποίες παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των ενεργειών που εμπεριέχονταν στο έργο, καθώς και οι επικρατούσες συνθήκες του φαινομένου σε κάθε συμμετέχουσα χώρα. Παράλληλα δημιουργήθηκε διεθνής έκθεση, στην οποία παρουσιάστηκαν οι κύριες ομοιότητες και διαφορές. Έτσι, με βάση τις καλύτερες πρακτικές που αναδείχθηκαν στις συμμετέχουσες χώρες, αναπτύχθηκε η ευρωπαϊκή στρατηγική για το σχολικό εκφοβισμό (I am not Scared, 2014).

4.1.7 Το Φιλανδικό πρόγραμμα KiVa ή Kiva Koulou

Το KiVa ή Kiva Koulou είναι ένα πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού βασισμένο στην έρευνα του Πανεπιστήμιο του Turku στην Φινλανδία. Η δημιουργία του προγράμματος KiVa βασίστηκε σε δεδομένα που αφορούν στην ουσιαστική πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στην αντιμετώπισή του με αποτελεσματικό τρόπο. Στη χώρα δημιουργίας του, τη Φινλανδία το KiVa είναι ένα περιζήτητο πρόγραμμα: 90% των φιλανδικών σχολείων είναι στο πρόγραμμα KiVa.

Η υψηλή αποτελεσματικότητα του προγράμματος KiVa οφείλεται στις καθολικές δράσεις οι οποίες απευθύνονται προς όλους τους μαθητές, αλλά και σε πιο εξειδικευμένες δράσεις οι οποίες απευθύνονται σε μαθητές που έχουν υπάρξει θύματα ή δράστες εκφοβισμού (Salmivalli, Garandeau, & Veenstra, 2013). Συγκεκριμένα επιχειρείται μια ολιστική προσέγγιση η οποία προωθεί το «ευ ζην» των μαθητών φροντίζοντας ώστε:

- Η αρμονία και ευζωία του παιδιού να αποτελεί βασική προϋπόθεση της σχολικής του ζωής.
- Να υπάρχει υγιής ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς.
- Να υπάρχει πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση, όπου απαιτείται.
- Να διασφαλίζεται το δικαίωμα των μαθητών για ασφάλεια.
- Να υπάρχει ασφάλεια και υγεία εντός του σχολείου το οποίο πρέπει να είναι πάντοτε ένα υγιές περιβάλλον μάθησης.
- Να υπάρχει σχέδιο ασφάλειας για τους μαθητές και πρόνοιες αποτροπής οποιασδήποτε θυματοποίησης, βίας ή παρενόχλησης.
- Να παρέχει τη δυνατότητα κατ' οίκον επιμόρφωσης.
- Να υπάρχει συνεργασία όλων των τομέων.

(Laitinen, 2009)

Το πρόγραμμα KiVa εστιάζει τις δράσεις του στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση τονίζοντας ότι παρόλο που η πρόληψη είναι κρίσιμης σημασίας, δεν επαρκεί για την εξάλειψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Οπότε εστιάζεται σε ουσιαστικές κινήσεις άμεσης αντιμετώπισης, τονίζοντας τη σημασία θέσπισης κατάλληλων εργαλείων/μεθόδων που θα χρησιμοποιούνται όταν προκύπτει ένα

περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Αυτό που διαφοροποιεί το KiVa από άλλα προγράμματα, είναι το ότι δεν είναι απλά μια στατική πράξη, αλλά μια εστίαση στην αέναη παρακολούθηση των εξελίξεων στα πλαίσια κάθε σχολείου και στην άμεση καταγραφή των όποιων αλλαγών προκύπτουν εντός αυτού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Γι αυτό και έχουν διαμορφωθεί κατάλληλα διαδικτυακά εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά παρέχουν τη δυνατότητα υλοποίησης ετήσιας ενημέρωσης για κάθε σχολείο το οποίο συμμετέχει στο πρόγραμμα. (Kärnä, et al., 2011)

Το πρόγραμμα KiVa περιλαμβάνει καθολικές και υποδεικνυόμενες δράσεις. Οι δράσεις, συμπεριλαμβάνουν συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών KiVa για τους εκπαιδευτικούς και online παιχνίδια τα οποία απευθύνονται στους μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων και εστιάζουν κυρίως στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Το καθολικό αυτό κομμάτι του προγράμματος KiVa αποκαλείται πρωτογενές, απευθύνεται σε όλον αυτόν τον πληθυσμό, (Larson, 2004) και είναι ίσως το πιο αποτελεσματικό κομμάτι του προγράμματος (Elinoff, Chapouleas & Sassu, 2004). Το πρόγραμμα KiVa περιλαμβάνει επίσης και εξειδικευμένες δράσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται όταν προκύπτουν κρούσματα σχολικού εκφοβισμού και απευθύνονται στους θύτες, στα θύματα, και στους συμμαθητές οι οποίοι εμπλέκονται καθ' οιονδήποτε τρόπο στο περιστατικό. Το πρόγραμμα KiVa επιχειρεί να θέσει ένα τέλος στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Στα πλαίσια του προγράμματος παρέχεται πλήθος υλικού ειδικά διαμορφωμένο που αφορά σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Πρόκειται για εγχειρίδια των εκπαιδευτικών, online παιχνίδια για τους μαθητές, βίντεο, οδηγός γονέων, έρευνες, ειδικά διαμορφωμένες αφίσες και γιλέκα. Διατίθεται σε πολλαπλές γλωσσικές εκδόσεις και προορίζεται ως μόνιμο μέρος του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου κατά του σχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας (Larson, 2004).

Το KiVa έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα πιο πολλά υποσχόμενα προγράμματα. Συγκεκριμένα το 2009, το πρόγραμμα KiVa κέρδισε το Ευρωπαϊκό Βραβείο Πρόληψης του Εγκλήματος, Βραβείο Κοινωνικής Πολιτικής το 2012 και τέσσερα Κρατικά Βραβεία το 2008, το 2010, το 2011 και το 2012.

4.1.8 Το Σουηδικό πρόγραμμα Shared Concern (Pikas) του Anatol Pika

Η μέθοδος Shared Concern, σχεδιάστηκε από τον Σουηδό ψυχολόγο Anatol Pikas στη δεκαετία του 80 και έτυχε αλλαγών και τροποποιήσεων το 2002. Το πρόγραμμα αποκαλείται με το ακρωνύμιο SCm (Rigby & Griffiths, 2009). Πρόκειται για μια καθόλου τιμωρητική μέθοδο άμεσης αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, αποδίδοντας τη δύναμη στους εμπλεκόμενους με οποιονδήποτε τρόπο, μαθητές στην επίλυση του προβλήματος (Rigby & Griffiths, 2009)

Το πρόγραμμα Shared Concern, εμπεριέχει πολλαπλά στάδια, ξεκινώντας με ατομικές και συνεχίζοντας με ομαδικές συναντήσεις. Η μέθοδος αυτή έχει ως δεδομένο το ότι ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζεται από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους, συνεπώς η παρέμβαση (intervention) από τους ίδιους τους μαθητές δημιουργεί μετατόπιση της δυναμικής της ομάδας και δημιουργεί ένα περιβάλλον στα πλαίσια του οποίου οι εμπλεκόμενοι μπορούν να ξεκινήσουν μια διαδικασία διαπραγμάτευσης αναφορικά με μια ειρηνική και με διάρκεια επίλυση των διαφορών (Rigby & Griffiths, 2009).

Μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία, υπό τις ακόλουθες τέσσερις προϋποθέσεις:

1. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί ειδικά εκπαιδευμένοι για την εφαρμογή των μεθόδων του προγράμματος.
2. Οι αρχές και οι διαδικασίες της μεθόδου θα πρέπει να είναι απόλυτα κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υλοποιούν το πρόγραμμα και οι όλη διαδικασία να έχει την απόλυτη υποστήριξη ολόκληρης της σχολικής μονάδας.
3. Τα περιστατικά που επιλέγονται για την εφαρμογή του προγράμματος, δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ χαμηλού, ούτε πολύ υψηλού βαθμού σοβαρότητας.
4. Να διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών που εμπλέκονται στο γεγονός.

(Rigby & Griffiths, 2009)

4.1.9 Το Αυστριακό πρόγραμμα VISK

Το ViSC (Viennese Social Competence Program) είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο δημιουργήθηκε από το πανεπιστήμιο της Βιέννης. Βασικός σκοπός του η αντιμετώπιση προβλημάτων τα οποία σχετίζονται με αντικοινωνικές συμπεριφορές, επιθετικότητα, παραβατικότητα και σχολικό εκφοβισμό (Ψύλλου, 2016).

Το ViSC αποτελεί ένα θεωρητικά θεμελιωμένο πρόγραμμα για σκοπούς πρόληψης της βίας και ενίσχυσης κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Μέσα από τη δημιουργία ειρηνικού κλίματος, το πρόγραμμα στοχεύει στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, μια και το ειρηνικό κλίμα αποτελεί τη βάση ανάπτυξης του σχολείου. Το ViSC αποτελεί ένα πρόγραμμα στο οποίο συμπεριλαμβάνεται τόσο η πρόληψη όσο και η παρέμβαση και έχει σχεδιαστεί για μαθητές Γυμνασίου (ΥΠΠ, 2015).

Εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα μέσα από καθορισμένες δράσεις, οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και συντελούν στην ενδυνάμωση του χαρακτήρα των συμμετεχόντων και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (ΥΠΠ, 2015). Αρχικά η πρώτη εφαρμογή του προγράμματος διαρκεί μια σχολική χρονιά. Από τη δεύτερη σχολική χρονιά, το σχολείο υποστηρίζεται έως ότου να είναι σε θέση να λειτουργεί ανεξάρτητα για

την υλοποίηση του προγράμματος. Το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιεί μια συστημική προοπτική, κατά την οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς (ΥΠΠ, 2015). Το πρόγραμμα υλοποιείται μετά από μια κλιμακωτή και ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ψύλλου, 2016) και υλοποιείται μέσω κλιμακωτής εκπαίδευσης που ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς και καταλήγει στους μαθητές.

Τα αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος δείχνουν ότι το πρόγραμμα μειώνει πραγματικά την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση εντός των σχολικών μονάδων στις οποίες έχει εφαρμοστεί. Οι φορείς υλοποίησης είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, το Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου και το Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων Επιστημών Άνω Αυστρίας σε συνεργασία με έξι Γυμνάσια, τα οποία εφάρμοσαν αρχικά το πρόγραμμα VISK για δύο σχολικές χρονιές 2012-14. Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (ΥΠΠ, 2015)



Διάγραμμα 4: Διαδικασία εφαρμογής: Κλιμακωτή εκπαίδευση. Πηγή: (ΥΠΠ, 2015)

Συγκεκριμένα η αξιολόγηση του προγράμματος, έδειξε τα ακόλουθα (Ψύλλου, 2016):

- 35% δήλωσε πως σταμάτησε την αρνητική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του.
- 68%, δήλωσε πως αφομοίωσε και ξεκίνησε να χρησιμοποιεί στην καθημερινότητα του θετικούς τρόπους συμπεριφοράς.
- 30%, δήλωσε ότι απέκτησε νέες δεξιότητες, π.χ επιλύση προβλημάτων/συγκρούσεων με τη χρήση διάλογου και συνεργασίας.
- 42% αναφέρουν πως απέκτησαν γνώσεις για τα θέματα του εκφοβισμού, τη βία και τα συναισθήματα.

4.1.10 Επικοινωνία δίχως Βία στα Σχολεία (Communication Without Violence for Schools free of Violence)

Το πρόγραμμα «Επικοινωνία Δίχως Βία για Σχολεία Δίχως Βία» του Κ.Ε.Δ.Ε. αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζεται από το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί μέρος του προγράμματος της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ το οποίο προωθεί την ανεκτικότητα και την καταπολέμηση του ρατσισμού στο σχολείο ο οποίος μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα άλλη μια αιτία σχολικού εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα μέσω του προγράμματος επιχειρείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με μια σειρά σεμιναρίων και βιωματικών εργαστηρίων. Τα σεμινάρια/εργαστήρια βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν πιο άμεση και αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές, (Stefanakou, Tsiantis, Tsiantis, & A., 2013) ώστε να μπορούν να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού.

4.1.11 Διαχείριση Συγκρούσεων μέσω της Τέχνης (Artsafe & Conflict Transformation)

Το πρόγραμμα Διαχείριση Συγκρούσεων μέσω της Τέχνης υλοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Δάφνη και πρόκειται για ένα πρόγραμμα peer-to-peer, στα πλαίσια του οποίου, οι συνομήλικοι σε συνεργασία και κατόπιν καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς, εκπαιδεύουν τους συνομήλικους τους.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης και φιλοσοφία του είναι το ότι το σχολείο μπορεί αυτεπάγγελα να διαμορφώσει την επίγνωση των μαθητών ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τις επιπτώσεις του, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης (Stefanakou, Tsiantis, Tsiantis, & A., 2013).

4.2 Η λύση της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, βρίσκεται στην ειρηνική επίλυση διαφορών – συγκρούσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας

Το βάρος για την άμεση αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επωμίζονται κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Το βασικότερο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τους χώρους του σχολείου, στους οποίους μπορεί να εξελιχθεί ένα περιστατικό, σε ποια χρονική στιγμή και ποιοι μαθητές πρόκειται να

εμπλακούν σε αυτό. Παρατηρώντας προσεκτικά τις συμπεριφορές των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν πολλές φορές να «διαβάσουν» τα προειδοποιητικά σημάδια για μια επικείμενη σύγκρουση και να προλάβουν καταστάσεις απλά και μόνο δρώντας προληπτικά.

Επίσης, όταν συμβαίνει ένα περιστατικό εκφοβισμού, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να παρέμβει άμεσα χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στρατηγικές αποτελεσματικής αντιμετώπισης του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός, μόλις εντοπίσει το περιστατικό, αν αυτό είναι ακόμη υπό εξέλιξη, οφείλει να σταματήσει τον εκφοβισμό επί τόπου. Ακολούθως πρέπει να φροντίσει ώστε να μάθει τί έχει συμβεί ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξει τους μαθητές που εμπλέκονται στη σύγκρουση με τον πιο κατάλληλο τρόπο. Ιδιαίτερη στήριξη πρέπει να δοθεί στον μαθητή που έχει πέσει θύμα του εκφοβισμού, επίσης, κρίνεται αναγκαία και η στήριξη του θύτη, ώστε να μπορέσει, στη συνέχεια, να μεταβάλει τη συμπεριφορά και να είναι σε θέση να επανέλθει σε μια κατάσταση αρμονικής συμβίωσης με τους συμμαθητές στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Επίσης μέσα στις διαδικασίες αποτελεσματικής αντιμετώπισης του περιστατικού είναι εξίσου σημαντικό να θεσπιστεί η ανάλογη στήριξη των μαθητών που ήσαν παρόντες σε αυτό. Ακολούθως πρέπει να ξεκινήσει μια συνεργασία με τους γονείς, των παιδιών που εμπλέκονται (θύμα, θύτης) και καλό είναι στο παρόν στάδιο να υπάρξει ανταλλαγή πληροφοριών για την αντιμετώπιση και αποτροπή μελλοντικών περιστατικών παρόμοιας φύσης.

Μέσα από τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον τόσο για σκοπούς διεξαγωγής της διδασκαλίας, όσο και για την διασφάλιση της ψυχολογικής και φυσικής ασφάλειας των μαθητών. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η συλλογική διατύπωση κανόνων συμπεριφοράς, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, η καλλιέργεια των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, η διασφάλιση της ενεργητικής εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και τέλος, η καθιέρωση της συστηματικής διδασκαλίας των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων.

Συνεπώς, η επίλυση των συγκρούσεων αποτελεί ίσως μια εκ των σημαντικότερων στρατηγικών που συντελούν στην αντιμετώπιση της μάστιγας του σχολικού εκφοβισμού. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία διαχείρισης του περιστατικού είναι σημαντικό να διαπιστώσει τις ανάγκες των εμπλεκομένων, ώστε να βρίσκεται σε θέση να εντοπίσει και να προτείνει λύσεις οι οποίες να ικανοποιούν τα συμφέροντα όλων των εμπλεκομένων.

Ο εκπαιδευτικός, μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει την επανορθωτική προσέγγιση, όπου μέσω αυτής, δημιουργεί μια αίσθηση τύψεων στο μαθητή-θύτη η οποία εξ αρχής εκφοβίζει και στη συνέχεια, δημιουργεί αισθήματα επανόρθωσης εκ μέρους του θύτη, ο οποίος κατόπιν καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό προβαίνει στις ανάλογες ενέργειες, ώστε να τον συγχωρέσει το θύμα.

Είναι υψίστης σημασίας, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης με αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ενώ παράλληλα πρέπει να διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες για να αξιολογούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αντλούν συγκεκριμένες πληροφορίες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για να διαπιστώσουν αν και εφόσον οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για τη μείωση του εκφοβισμού είναι όντως αποτελεσματικές ή χρήζουν αναπροσαρμογής.

4.3 Ο ρόλος της σχολικής Διαμεσολάβησης

Η έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό έχει παραδοσιακά επικεντρωθεί στους πρωταγωνιστές των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού, τους ίδιους θύτες και τα θύματα. Μέσα από την έρευνα, έχουν προκύψει σωρεία στοιχείων αναφορικά με τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά θυτών και θυμάτων, τα είδη του σχολικού εκφοβισμού, τους χώρους όπου γίνεται, τις συνέπειες που επιφέρει κλπ (Cowie, 2014). Το κενό βρίσκεται στο πως μπορούν να επιλυθούν τέτοιοι είδους προβλήματα με τρόπο αποτελεσματικό.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σύνθετο, πολυεπίπεδο και πολυπαραγοντικό. Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει βία με διάφορες μορφές, όπως: σωματική, λεκτική, ψυχολογική, οικονομική, ηλεκτρονική, σεξουαλική— και όπως διαφαίνεται συνυπάρχει με το εκπαιδευτικό σύστημα από την πρώτη σύστασή του. Βέβαια, αυτό όμως που έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια, είναι ότι πλέον καταγγέλλεται και δημοσιοποιείται πλέον πιο συχνά από τα θύματα, τις οικογένειές και τους εκπαιδευτικούς. Η δημοσιότητα που λαμβάνει το φαινόμενο δημιουργεί την ανάγκη ενεργειών άμεσης αντιμετώπισης και πρόληψης.

Με το πέρασμα των χρόνων πολλές ήταν οι μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού ειδικότερα. Η εφαρμογή προληπτικών μέτρων και κατασταλτικών μέτρων για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό απαιτεί πρωταρχικά τη συνεργασία και τη συνέπεια των μελών της σχολικής κοινότητας και ιδίως των ίδιων των συνομηλίκων. Το κλειδί ίσως στην αντιμετώπιση και στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, να αποτελεί η διαμεσολάβηση.

Η Διαμεσολάβηση ή Σχολική Διαμεσολάβηση αποτελεί μία πρακτική επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων. Συντελεί μία μορφή ειρηνικής επίλυσης επιθετικών συμπεριφορών και συγκρούσεων, η οποία εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας μεταξύ των μαθητών. Εφαρμόζεται με το διάλογο, την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση.

Ουσιαστικά, η διαμεσολάβηση αποτελεί μια μορφή επίλυσης συγκρούσεων. Αποτελεί μία κλιμακωτή διαδικασία η οποία χρησιμοποιείται για την επίλυση μικρών αλλά και μεγάλων προβλημάτων (Pyncheon, 2012). Η Αρτινοπούλου (2010), αναφέρει ότι η σχολική διαμεσολάβηση ή η διαμεσολάβηση συνομηλίκων είναι μια μορφή ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων, η οποία οργανώνεται και υλοποιείται στα πλαίσια του σχολείου μεταξύ των μαθητών και αποτελεί μια εναλλακτική πρακτική η οποία επεκτείνεται και καταργεί το σύστημα πειθαρχίας που σχετίζεται με την επιβολή τιμωρίας.

Η διαμεσολάβηση βασίζεται στην υποστήριξη από τους συνομηλίκους εντός της σχολικής μονάδας και υποστηρίζει την δημιουργία ευέλικτων πλαισίων εντός των οποίων τα παιδιά και οι έφηβοι λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση για την παροχή συναισθηματικής και κοινωνικής υποστήριξης στους συνομηλίκους τους, οι οποίοι βρίσκονται σε οποιαδήποτε δυσχέρεια (Cowie, 2014). Η αρχή της διαμεσολάβησης βασίζεται στην ίδια την αποκαταστατική δικαιοσύνη.

Η Αρτινοπούλου (2010:60-61) ορίζει τη διαμεσολάβηση ως την «διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή -του λεγόμενου διαμεσολαβητή- μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας». Αυτό την καθιστά μια διαδικασία στην οποία εμπλέκεται ο θύτης, το θύμα και ο ουδέτερος διαμεσολαβητής, που με σαφή καθορισμένα όρια και διαδικασίες οδηγεί στην επίλυση της σύγκρουσης.

Πρόκειται για μια πρακτική η οποία χρησιμοποιεί μέσα όπως ο διάλογος, η ενσυναίσθηση και η ενεργός ακρόαση. Ως πρακτική, αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας και συνεισφέρει στην ειρηνική επίλυση επιθετικών συμπεριφορών. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποδέχονται ευκολότερα την επίλυση του προβλήματος αφού με αυτό τον τρόπο τους παρέχεται η δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων κατόπιν καθοδήγησης από εκπαιδευμένους διαμεσολαβητές οι οποίοι ακολουθούν μία σειρά βημάτων, που θα τους οδηγήσουν στην επίλυση των προβλημάτων τους.

Η σχολική διαμεσολάβηση δίνει έμφαση στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ικανοποίηση των δύο πλευρών- θύτη και θύματος. Επίσης ενισχύει την αποκαταστατική δικαιοσύνη, η οποία θεμελιώνει τη συμφιλίωση των δύο πλευρών και αποκαθιστά τις μεταξύ τους σχέσεις καταστέλλοντας τα αρνητικά συναισθήματα.

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί κάλλιστα να εφαρμοστεί για την βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίλυση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, αφού:

1. Μειώνει τα πειθαρχικά θέματα που προκύπτουν σε μια σχολική μονάδα.
2. Απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από την «αστυνόμευση» των μαθητών.

3. Μειώνει τις βίαιες και αντικοινωνικές συμπεριφορές και ενισχύει τις φιλικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές.
4. Δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, διαλόγου και αυτονομίας.
5. Ενδυναμώνει την ισότητα και την ατομικότητα.
6. Συντελεί στην εξεύρεση λύσεων που είναι κοινά αποδεκτές
7. Αναπτύσσει στρατηγικές για τη διαχείριση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στο μέλλον
8. Συντελεί στη βελτίωση της καθημερινότητας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

(Αρτινοπούλου, 2001)

Όντως η σχολική διαμεσολάβηση, φαίνεται να αποτελεί το κλειδί για την διαχείριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί και από την επιτυχία των προγραμμάτων που προαναφέρθηκαν στις ενότητες 4.1.1 – 4.1.11 τα οποία εμπεριέχουν τις αρχές της σχολικής διαμεσολάβησης και της αποκαταστατικής δικαιοσύνης. Η επιτυχία της σχολικής διαμεσολάβησης σε σχέση με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, σχετίζεται με την ισότιμη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη διαδικασία μέσα σε ένα περιβάλλον όπου ο καθένας εκφράζει τη δική του θέση, χωρίς κριτική παρουσιάζοντας τα αυθεντικά συναισθήματά του, τις ανάγκες του και διερευνώντας από κοινού τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιλυθούν τα προβλήματα. Έτσι η μέθοδος αυτή καλλιεργεί στα παιδιά- θύτες θετικά συναισθήματα βοηθώντας τα να καταλάβουν ότι η πράξη τους δεν βλάπτει μόνο τα ίδια ή το θύμα, αλλά και ολόκληρο το σχολείο. Νιώθουν έτσι ότι δεν γίνονται αποδέκτες εκδικητικής συμπεριφοράς λαμβάνοντας μια αποβολή ή κάποια άλλη ποινή, αλλά μέσα από εποικοδομητικό διάλογο βρίσκονται σε θέση να κατανοήσουν το λάθος τους και να βρουν μια αποδεκτή λύση από όλους (Αρτινοπούλου, 2001).

Βέβαια η διαμεσολάβηση, αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι παρευρίσκονται και συμμετέχουν στη διαδικασία επίλυσης με τη θέλησή τους, έχοντας εις γνώση ότι η συγκεκριμένη διαδικασία θα συνεισφέρει στην βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και επικοινωνίας. Μπορεί δηλαδή να είναι εφικτή, υπό δύο βασικές προϋποθέσεις: πρώτον, ότι ο θύτης και το θύμα θα συμφωνήσουν εκούσια να συμμετέχουν στη διαδικασία διαμεσολάβησης και δεύτερον, ότι ο διαμεσολαβητής μπορεί να διατηρήσει την ουδετερότητα του καθ' όλη τη διαδικασία.

Επίλογος: Διαπιστώσεις, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα που ταλανίζει τα σχολεία και την κοινωνία από την απαρχή της δημιουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα θύματα μεταφέρουν τις ανεξίτηλες πληγές τους για χρόνια, ακόμη και μετά την ενηλικίωση τους ενώ οι θύτες συνεχίζουν συνήθως την παραβατική συμπεριφορά και στην ενήλικη ζωή τους. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι ένα γεγονός που αλλάζει τη ζωή όλων των συμμετεχόντων με αρνητικές συνέπειες σε όλους.

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελούν περιστατικά μεμονωμένα, αλλά αποτελούν συμπτώματα τεράστιων κοινωνικών προβλημάτων και ελλείψεων δομικής φύσης που εντοπίζονται στην κοινωνία και το σχολείο. Για σκοπούς ορθής και ολιστικής ερμηνείας, οι προβληματικές συμπεριφορές που οδηγούν στο σχολικό εκφοβισμό, θα πρέπει να μελετηθούν οι βασικοί παράμετροι του σχολικού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος.

Μέσα από τα προαναφερθέντα έγινε κατανοητό ότι οι προβληματικές συμπεριφορές οι οποίες οδηγούν σε περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, πρέπει να διερευνώνται εντός πλαισίου αλληλεπιδράσεων οι οποίες δημιουργούν/συντηρούν τέτοιους είδους συμπεριφορές. Είναι σύνηθες φαινόμενο, όταν οι μαθητές παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές, οι ειδικοί να εστιάζουν τις παρατηρήσεις τους στο ατομικό - ψυχολογικό επίπεδο συνήθως αγνοώντας το συστημικό επίπεδο. Συνεπώς, οι αλλαγές οι οποίες επιχειρούν να πετύχουν είναι μόνο αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες. Σε τέτοιες περιπτώσεις διαφαίνεται ιδανική η Οικοσυστημική Προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι οι γονείς ή και οι εκπαιδευτικοί συμβάλουν με την δράση τους στη συνέχιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο την προβληματική συμπεριφορά και, συμβάλλουν χωρίς οι ίδιοι να το επιδιώκουν στη διαίωνιση του προβλήματος. Συνεπώς με βάση τις αρχές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης η οποία αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβάλουν με τον τρόπο τους σε δράσεις πρόληψης και δημιουργίας θετικού κλίματος.

Η οικοσυστημική προσέγγιση όπως αναφέρει ο Durant (1995), οδηγεί στις ακόλουθες παραδοχές:

1. Η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να κατανοηθεί επαρκώς και με ακρίβεια εντός του πλαισίου αλληλεπιδράσεων οι οποίες συντηρούν την εν λόγω προβληματική συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να συμβαίνει πολλές φορές, εν αγνοία των εμπλεκόμενων (π.χ. εκπαιδευτικοί). Ενθαρρύνουν δηλαδή με τον τρόπο τους, την προβληματική συμπεριφορά αυτή καθ' εαυτή, με κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες και στάσεις που υιοθετούν (π.χ. απειλές/προσβολές).

2. Η προβληματική συμπεριφορά συνεχίζει να υφίσταται, γιατί τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί χωρίς να έχουν επίγνωση και χωρίς να το επιδιώκουν, συνεχίζουν να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο όταν αυτή εκδηλώνεται και εν αγνοία τους συμβάλλουν στη διαιώνιση του προβλήματος.
3. Έστω και η ελάχιστη αλλαγή στην προβληματική συμπεριφορά, πιθανόν να οδηγήσει σε αλυσιδωτές αλλαγές οι οποίες πιθανόν να επιφέρουν μακροχρόνιες θετικές επιπτώσεις σε διάφορες πτυχές της ζωής του ίδιου του μαθητή.

(Ματσόπουλος, 2009)

Ουσιαστικά, η οικοσυστημική προσέγγιση, προτείνει την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται ο σχολικός εκφοβισμός. Αυτό μπορεί να είναι εφικτό μέσα από μια τροποποίηση των οικοσυστημάτων εντός των οποίων ο μαθητής ζει, αναπτύσσεται και διαντιδρά. Τα οικοσυστήματα αυτά είναι το σχολείο, η οικογένεια και η τοπική κοινωνία και ίσως σε αυτά πρέπει να στραφεί η προσοχή μας. Ίσως αν γίνουν οι κατάλληλοι χειρισμοί στους τομείς αυτούς να μην χρειάζεται να γίνει επιπλέον διαχείριση από νομικής άποψης.

Το σχολείο από διοικητικής άποψης τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο φαίνεται να έχει την ελευθερία για ανάπτυξη πρωτοβουλιών οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε μείωση ή ακόμη εξάλειψη του φαινομένου. Η ευθύνη βαρύνει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από διαδικασίες δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου, πολλά είναι αυτά που μπορούν να γίνουν για σκοπούς αντιμετώπισης, πρόληψης, ακόμη και εξάλειψης του φαινομένου. Αυτό μπορεί να είναι εφικτό μέσα από:

- τη συναπόφαση -σύνταξη και την εφαρμογή Σχολικών Κανονισμών,
- τη διευθέτηση τακτικών συναντήσεων των σχολικών συμβουλίων,
- την ενίσχυση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας,
- την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων σε όλους τους τομείς, τις συχνές συναντήσεις επικοινωνίας σε κάθε τάξη,
- τις ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες εντός του σχολείου,
- την έμφαση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- την αξιοποίηση εκπαιδευτικών οι οποίοι κατέχουν ειδικές γνώσεις και την συνεργασία με διεπιστημονικές ομάδες συνεργατών,
- την καθιέρωση και χρήση της σχολικής διαμεσολάβησής.

Σύμφωνα με τον Olweus (2009) η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να καταπολεμηθεί, εάν βασιστούμε σε τρεις βασικούς άξονες: το σχολείο, την τάξη και σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Εάν οι ενέργειες αυτές υλοποιηθούν με τρόπο ορθό και εστιασμένο, τα περιστατικά εκφοβισμού θα μπορούν

να αντιμετωπίζονται εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας, χωρίς να είναι απαραίτητη η προσφυγή στη δικαιοσύνη.

Συνεπώς στο χώρο του σχολείου, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου, προαποφασισμένου πρωτοκόλλου το οποίο πρέπει να ακολουθείται όταν εκδηλώνονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Στο πρωτόκολλο αυτό θα πρέπει να είναι καταγεγραμμένα συγκεκριμένα βήματα τα οποία πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό το πρωτόκολλο θα είναι ιδιαίτερα κατατοπιστικό για τον εκπαιδευτικό από την πρώτη κιόλας στιγμή με το που υποθέτει ή παρατηρεί κάποιο φαινόμενο εκφοβισμού, θα είναι καταγεγραμμένες σε αυτό οι κινήσεις που θα ακολουθήσει, καθώς και το από που θα ζητήσει υποστήριξη. Είναι επίσης ζωτικής σημασίας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, και σε χρήση πρακτικών οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια-ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής τάξης (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, ομαδοσυνεργατική μάθηση). Επίσης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα εκφοβισμού ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το σχολικό εκφοβισμό ως σημαντικό πρόβλημα, και ταυτόχρονα να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να εντοπίζουν τέτοια φαινόμενα και να τα αντιμετωπίζουν.

Βέβαια ο εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα πρόβλημα προς ατομική επίλυση αποκλειστικά από το διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο απαιτεί τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, των ειδικών, των γονέων και των μαθητών. Απαιτείται οι εμπλεκόμενοι, να δεσμεύονται με ένα συγκεκριμένο σύστημα κανόνων το οποίο να έχουν θεσπίσει οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι κατά του εκφοβισμού. Είναι υψίστης σημασίας η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών τόσο στη θέσπιση των κανόνων, όσο και στον καθορισμό των ποινών για τους παραβάτες. Επιπλέον μέσα από τη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης ενισχύεται ακόμη η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη διαχείριση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού. Η σχολική διαμεσολάβηση θεωρείται απαραίτητο να αναπτυχθεί εντός όλων των σχολικών μονάδων, κυρίως στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βοηθώντας έτσι τα ίδια τα παιδιά να αναλάβουν ρόλο ενεργού πολίτη. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά εξασκούνται στη διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων με το διάλογο και τα επιχειρήματα, καθορίζοντας ότι τη δική τους προσωπική στρατηγική για τη διαχείριση συγκρούσεων που μπορεί να βιώσουν στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 328–341.
- Bandura, A. (1993). *A social learning analysis*. Englewoods Cliffs N.J.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in school*. Open University Press Buckingham, Milton Keynes.
- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–233.
- Boulton, M., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *Educational Psychology*, Vol 62,1, 73-87.
- Buchar, J. (2004). *A Comparison of Perceptions of Students, Parents and School Personnel Regarding Bullying Behavior*. Western Kentucky University: Masters Theses & Specialists. Paper 1105.
- Burke, W. (2002). *Organization and change: Theory and practice*. California: Sage Publications.
- Byers, D., Caltabiano, N., & Caltabiano, M. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119.
- Chapple, C., McQuillan, J., & Berdahl, T. (2005). Gender, social bonds, and delinquency: A comparison of boys' and girls' models. *Social Science Research*, 34(2), 357-383.
- Cowie, H. (2014). Understanding the Role of Bystanders and Peer Support in School Bullying . *The International Journal of Emotional Education*, (6)1, 26-32.
- Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology, International*, 21,, 5-21.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.

- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: Doctors' responsibilities. *British Medical Journal*, 310, 274–275.
- DES. (2013). *The Well Being in Post Primary Guideline: Guidelines for Mental. Health Promotion and Suicide Prevention*. Department of Education and Skills/Health Service Executive/Department of Health.
- Dunn, M. (2001). Breaking the bullying cycle. *American School and University*, 73, 38-40.
- Eikenberry, A. (2012). Social Networking, Learning, and Civic Engagement: New Relationships between Professors. *Journal of Public Affairs Education*, 18 (3), 449-466.
- Eron, L., & Huesmann, L. (1984). The control of aggressive behavior by changes in attitudes, values, and the conditions of learning. , . *Advances in the study of aggression*, 1, 139-171.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- European Antibullying Network. (2014, June 13). *Europe needs to develop a common strategy against bullying: key message of the 1st Conference of the European Anti-bullying Network*. Ανάκτηση από <http://www.antibullying.eu/article/466/europe-needs-develop-common-strategy-against-bullying-key-message-1st-conference>
- European Commission. (2016, November 23). *Daphne III Funding Programme*. Ανάκτηση από http://ec.europa.eu/justice/grants1/programmes-2007-2013/daphne/index_en.htm
- Everard, K., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*, 4th ed. London: Chapman Pu.
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81–91.
- Ferguson, C., San Miguel, C., Kilburn Jr, J., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414.
- Flannery, D., Singer, M., & Wester, K. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573.

- Fostering a bully-free classroom. (1999). *Curriculum Review*, 39, 4-5.
- Fotinos, G. (2006). *Le climat scolaire dans les lycées et collèges. Etat des lieux – analyse – propositions*. Paris: MGEN.
- Freiberg, H. (1999). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: GBR: Falmer Press.
- Fried, S., & Fried, P. (1996). *Bullies and victims. Helping your child survive the schoolyard battlefield*. New York: M. Evans.
- Fullan, M. (1999). *Changes forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., Miles, M., & Taylor, B. (1980). Organization development in schools: the state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121-184.
- Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prevention des comportements violents? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 69, 1-32.
- Gendreau, P., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. Στο W. H. Tremblay, *Developmental origins of aggression* (σσ. 25-46). New York: Guilford Press.
- Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International* 29 (5), 574–589.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία, μτφ Τσαούσης Δ.Γ.* Αθήνα: Gutenberg.
- Giles, M. (2010, January 30). A World of Connections: A Special Report on Social Networking, (8667). *The Economist*, σ. 394.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. (1992). Ανάκτηση από <http://www.keda.uoa.gr/eclass/modules/document/file.php/TED100/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84>

%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B

Handam, A., & Lai, C. (2015). The relationship between teacher's factors and effective teaching. *Assian Social Science, Voll 11, No 12*, 274-280.

HBSC. (2017, June 3). *HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN*. Ανάκτηση από <http://www.hbsc.org/>

Hogg, M., & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools; pupil's attitudes and teachers/parent's awareness. *Educational Review*, 53, 19-27.

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2010). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19–26.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.

I am not Scared. (2014). Ανάκτηση από <http://iamnotscared.pixel-online.org/>

Inbar, D. (1996). *Planning for innovation in education*. Paris: International Institute for Educational Planning. Paris: International Institute for Educational Planning.

Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders . *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to Scale: The effectiveness of KiVa antibullying program during the first year of nationwide implementation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.

Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), , 520-533.

- Kyriakides, L., Creemers, B., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83–104.
- Kyriakou, C., Mylonakou - Keke, I., & Stephens, P. (2014). Does a social pedagogy perspective underpin the views of university students in England, Greece and Norway regarding bullying in schools? *International Conference of European Educational Research Association (EERA/ECER) "The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe"*. Porto.
- Laitinen, K. (2009). *Children's rights and safe learning environment - KiVa – A national anti-bullying program for Finnish schools*. Finnish National Board of Education.
- Larson, J. (2004). School Violence Prevention. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 355–360.
- Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Brace Jovanovich.
- Martin, S., & Robinson, J. (2007). The Income Digital Divide: Trends and Predictions for Levels of Internet Use. *Social Problems*, 54 (1), 1-22.
- Miller, C. (2006). *Student and teacher perceptions of school social climate and attitudes toward bullying: Implications for intervention*, . Doctoral dissertation, Lincoln, Nebraska, U.S.A.: The University of Nebraska.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Weiner, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.
- Moore, K., Jones, N., & Broadbent, E. (2008). *School violence in OECD countries*. http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2014/08/sxoliki_via_stis_xwres_tou_oosa.pdf.
- Morgan, S. (2011). *Building a Europe for and with children*.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- National Educational Welfare Board (NEWB). (2008). *Developing a Code of Behaviour: Guidelines for Schools*.

- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- OBESSU. (2014). Beatbullying. . *Behind The Big March*. <http://www..org/behind-the-bigmarch> .
- Ofsted, T. O. (2012). *Children's Services and Skills No place for bullying*. Ανάκτηση February 1, 2016, από <http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/n/No%20place%20for%20bullying.pdf>
- Olweus , D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping BOYS*. Washington: Hemisphere Publ. Corp.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim problems in school. *Prospects*, vol XXVI no 2, 331-359.
- Olweus, D. (2001). Peer harrassment: A critical analysis and some important issues. Στο J. Juvonen, & S. Graham, *Peer harrassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (σσ. pp. 3-20). New York: Guilford.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. (Επιμ. Έκδ.: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Olweus, D., & Alsaker, F. (1991). Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. In D. Magnusson, L.R. Bergman, G. Rudinger, & B. Torestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research: Stability and change* (pp. 107-132).
- Pynchon, V. (2012, Jube 9). *The Anti-Bulling Secret Weapon Arrives Just in Time for School*. Ανάκτηση από Forbes: <http://www.forbes.com/sites/shenegotiates/2012/09/06/theanti-bullying-secret-weapon-arrives-just-in-time-for-school>

- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.
- Rigby, K., & Griffiths, C. (2009). Applying the Method of Shared Concern in Australian schools: an evaluative study .
- Rivers, I., Poteat, V., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Roberts, J. (2006). *Bullying from both sides. Strategic Intervention for working with bullies and victims*. California: Corwin Press.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salmivalli, Garandeau, & Veenstra . (2013). *Effects of the KiVa antibullying program on school adjustment*.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *Psychology International*, 29, 199-213.
- Sawyer, J., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795 – 1803.
- 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.
- Schroeder, K. (2002). Bullying surveyed - Education news in brief. *Education Digest*, 67, 72-75.
- Sharp, S., & Smith, P. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London : Routledge.
- Slonje, R., Smith, P., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Slonjen, R., Smith, P., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, J., Schneider, B., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.

- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: David Fulton.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (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.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., & Olweus, D. (1998). *The nature of school bullying: across-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P., Nika, V., & Papasideri, M. (2004). Bullying and Violence in Schools: An International Perspective and Findings in Greece. *Psychology* 11(2), 184–203.
- Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (4), 417-432.
- Stefanakou, A., Tsiantis, A. C., Tsiantis, J., & A., A. P. (2013). A Review of Anti Bullying Prevention and Intervention Programmes in Greece. *International Journal of Mental Health Promotion*, Vol 16 (1), 19-27.
- Sterling Honig, A., & Zdunowski-Sjoblom, N. (2014). Bullied children: parent and school supports. *Early Child Development and Care*, 184 (9-10), 1378–1402.
- Tsiantis, A., Beratis, I., Syngelaki, E., Stefanakou, A., Asimopoulos, C., Sideridis, G., & Tsiantis, J. (2013). The Effects of a Clinical Prevention Program on Bullying, Victimization, and Attitudes toward School of Elementary School Students. *Behavioral Disorders*, Vol 38 (4), 1-17.
- Unicef. (2014). *Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού με απλά λόγια!* Ανάκτηση από <https://www.unicef.gr/%CE%B7-%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D-%CE%BC%CE%B5-%CE%B1%CF%80%CE>
- Volk, A., Dane, A., & Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. . *Developmental Review*, 34(4), 327-343.

Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45.

Ανδρέου, Ε. . (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. . Στο Ε. Μακρή Μπότσαρη (επιμ.), *ιαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α'.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αντωνίου, Α. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

ΑΠΟΦΑΣΗ αριθ. 779/2007/ΕΚ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ. (2007). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 173/19. Ανάκτηση από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007D0779&from=en>

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

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 97-110.

Αυξεντίου, Γ. (2013). Εκφοβισμός - Bullying. Στο Α. (. Χατζηπαναγής, *Οι γονείς εκπαιδεύονται*, (51). Λευκωσία.

Βασιλείου, Π. (2005). *Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού. Διπλωματική εργασία - Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διατμηματικό ΠΜΣ «Κοινωνικός Αποκλεισμός, Μειονότητες και Φύλο».* Ανάκτηση από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01_.pdf

Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; . *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7–9 Μαΐου 2010.

Γαλούπης, Β. (2013, June 9). *Ο σχολικός εκφοβισμός χτυπά την πόρτα μας.* Ανάκτηση από Η Αυγή: <http://www.avgi.gr/article/427722/o-sxolikos-ekfobismos-xtupa-tin-porta-mas#>

Γραίκος, Ν., Μαρκάδας, Σ., & Τάρη, Ε. (2013). *Αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών Σχολικών μονάδων και Συνλλόγων Διδασκόντων για ζητήματα σχολικής βίας: γενικό νομοθετικό και τυπικό πλαίσιο, εναλλακτικές προτάσεις αντιμετώπισης της σχολικής βίας με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων.* Θεσσαλονίκη: Φύλατος.

- Δίκτυο Κατά της Βίας το Σχολείο. (2013). Ανάκτηση από <http://www.antibullyingnetwork.gr>
- Ε.Π.Υ.Ψ.Ε. (2009). <http://epsype.blogspot.gr/> 18 epsype-mbt.blogspot.gr .
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008). *Μίλα μη φοβάσαι*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου .
- Ελληνική Δημοκρατία. (2017). *Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του ανθρώπου*. Ανάκτηση από <http://www.nchr.gr/index.php/el/2013-04-03-10-13-40/2013-04-03-10-15-59>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2009). *Εγώ έχω δικαιώματα, εσύ έχεις δικαιώματα, αυτός/αυτή έχει δικαιώματα*. Ανάκτηση από http://www.coe.int/t/dg3/children/news/20th%20anniversary%20un%20crc_files/BrochureCR_Greek.pdf
- ΕΨΥΠΕ. (n.d.). *Stop! Στην ενδοσχολική βία*. Ανάκτηση από <http://www.antibullying.gr/>
- Ζάχαρης, Δ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζένιος, Ν. (2016). Ποινικό Δίκαιο Ανηλίκων στην Κυπριακή έννομη τάξη, Υφιστάμενο Νομοθετικό Πλαίσιο και δυσχέρειες εφαρμογής . *Ένθα*, 58-64.
- Ιορδανίδης, Γ. (n.d.). Διεύθυνση Σχολείου και Διαχείριση Αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης, *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, η παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου* (σσ. 90-108). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία (3ο μέρος)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καππάτου, Α. (2013). *Οι γονείς κάνουν τη διαφορά*. Αθήνα: Μίνωας.
- Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. . Αθήνα: Διπλωματική εργασία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην Προαγωγή και Αγωγή Υγείας, της Ιατρικής Σχολής, του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου.
- Κοκκέβη, Α., & Σταύρου, Μ. (2012). Έφηβοι και βία. . *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής*, Αθήνα.
- Κοντοπούλου, Ε. (2015). Ο ποινικός στιγματισμός του ανήλικου και η επίδρασή του στη δευτερογενή παρέκκλιση. Στο Ε. Ζ. Χ., *Εγκληματολογικές Μελέτες, Τεύχος 2*. Πάντειο Πανεπιστήμιο - Τομέας Εγκληματολογίας.

- Κυθραιώτης, Α., & Τσιάκκικος, Α. (2015). Καινοτομικά προγράμματα στην εκπαίδευση και διεθνείς έρευνες. Στο Π. Πασιαρδής, *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (σσ. 235-276). Αθήνα: Ίων.
- Κυθραιώτης, Α., Πασιαρδής, Π., & Τσιάκκικος, Α. (2015). Η αναγκαιότητα της αλλαγής και παράγοντες επίδρασης στην αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής, *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός, Τόμος Ι* (σσ. 53-87). Αθήνα: Ίων.
- Κυριακίδης, Λ., & Αντωνίου, Π. (2015). Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στο Π. Πασιαρδής, *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (σσ. 307-352). Αθήνα: Ίων.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο- θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Ε. (2013, January 29). *Ευρωπαϊκή καμπάνια «Κάνει τη διαφορά» στην ενδοσχολική βία - Ένας στους τρεις μαθητές, κυρίως αγόρια, θύματα bullying μέσα κι έξω από το σχολείο*. Ανάκτηση από Το Βήμα: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=495528>
- Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*. Ανάκτηση από <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>
- Μόσχος, Γ. (2017). *Δικαιώματα του παιδιού*. Ανάκτηση από <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el>
- Μπάλιας, Σ. (2011). *Τα Δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Ο Συνήγορος του Παιδιού. (2009). *Σχολικοί Κανονισμοί και Δημοκρατική Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*.
- Ο Συνήγορος του Πολίτη. (2017). Ανάκτηση από <https://www.synigoros.gr/>
- Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και Συμβούλιο της Ευρώπης. (2015).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο, προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παραδεισιώτη, Α. &. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο - Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ.

- Παρατηρητήριο για τη Βία στο σχολείο. (2009). Ανάκτηση από http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Gutenberg-Τυπωθήτω.
- Σαββίδης, Γ. (2015). Το αποτελεσματικό σχολείο, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και η δημιουργία κλίματος για αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής, *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός* (σσ. 277-305). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Σαββίδης, Γ. (2015). Το αποτελεσματικό σχολείο, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και η δημιουργία κλίματος για αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής, *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (σσ. 275-305). Αθήνα: Ίων.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2008). Bullying : το «πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα;. Στο Ο. Γιωτάκος, & Μ. Τσιλιάκου, *Ο κύκλος της κακοποίησης* (σσ. 327-337). Αρχιπέλαγος.
- Στογιανίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια Σύγχρονη Αυτοκριτική Για Την Απουσία Αναζήτησης ενός Βαθύτερου Νοήματος Ζωής. *Σύνθεσις, Vol 3*, 272-289.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2009). Σχολικοί Κανονισμοί και Δημοκρατική Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Τσιάντης, Ι. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός*. Εταιρεία Ψυχικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου.
- Τσιάντης, Ι. (2011). *Ο εκφοβισμός και η βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: Ένα*. Ανάκτηση February 1, 2015, από http://users.sch.gr: http://users.sch.gr/grss1gapeir/ergasies/tsiantis-parousiasi_ekfovismou.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009). *Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο*. Ανάκτηση από http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2015). Πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. 7.19.04.16.

- ΥΠΠ. (2015). *Εφαρμογή του προγράμματος Visc στο σχολείο μας*. Ανάκτηση από http://tech-scholi2-lef.schools.ac.cy/data/uploads/anakoinoseis/parents-speech_15-16.pdf
- Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2010). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.
- Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. (2014). Ο ρόλος συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠ.
- Χηνάς, Π., & Χρυσafiίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. ΥΠΕΠΘ .
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ, Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.
- Ψύλλου, Δ. (2016, Νοεμβρίου 2). *Το πρόγραμμα ViSC θα εφαρμοστεί φέτος σε περισσότερα σχολεία*. Ανάκτηση από Ο Φιλελεύθερος: <http://archive.philenews.com/el-gr/koinonia-eidiseis/160/338643/to-programma-visc-tha-efarmostei-fetos-se-perissotera-scholeia>