

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Ψυχολογίας

Πτυχιακή εργασία Δόμπολα Βασιλικής, Α.Μ: 1783

Επόπτης: Θεόδωρος Γιοβαζολιάς



**Πρόληψη και παρέμβαση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού
μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα, τα οποία εφαρμόζονται από
τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία**

Ρέθυμνο, 2009

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
1.Εισαγωγή.....	5
1.1 Ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο.....	5
1.2 Φύλο και σχολικός εκφοβισμός.....	13
1.3 Επιπτώσεις του φαινομένου.....	15
2 Πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης.....	19
2.1 Πρόληψη του φαινομένου.....	19
2.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου.....	23
2.3 Ο ρόλος των παρισταμένων.....	33
2.4 Προγράμματα που ήδη εφαρμόζονται σε σχολεία:.....	49
Πρόγραμμα Πρόληψης του Σχολικού Εκφοβισμού από τον Olweus.....	49
Πρόγραμμα Steps to Respect (Βήματα προς το Σεβασμό).....	51
Προγράμματα που εφαρμόζονται στην Ελλάδα.....	54
Άλλα προγράμματα και προσεγγίσεις.....	56
3. Συμπεράσματα και περιορισμοί.....	59
4. Επίλογος.....	63
Παράρτημα.....	64
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	70
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ.....	79

Περίληψη

Από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα πολλά πράγματα έχουν αλλάξει όσον αφορά στη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, στη συζήτηση γύρω από αυτό το θέμα, στις έρευνες που διεξάγονται σε παγκόσμια κλίμακα, και στην αυξημένη βιβλιογραφία και αναζήτηση λύσεων για την βία στην αυλή του σχολείου, η οποία αντανακλά, αλλά και ταυτόχρονα, εκφράζει την αλλαγή της κοινωνίας σε μια βίαιη πραγματικότητα η οποία πολλές φορές σοκάρει με τα αποτελέσματά της- όπως στην περίπτωση του μικρού Άλεξ. Παρόλο, που στην Ελλάδα τώρα τελευταία έχει αρχίσει να δίνεται προσοχή στο θέμα, να ανοίγουν συμβουλευτικοί σταθμοί για τους νέους και τους έφηβους αλλά και να λειτουργούν προγράμματα επίλυσης των συγκρούσεων μέσα στο χώρο του σχολείου καθώς και να προσλαμβάνονται ψυχολόγοι για να αντιμετωπίσουν τα θέματα που προκύπτουν, το θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι 'παλιό και αγαπημένο'. Απλά, σήμερα, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ενδιαφέρονται πιο πολύ για αυτό και δεν ντρέπονται να μιλήσουν για ότι συμβαίνει καθώς τα γεγονότα στην Αμερική και σε άλλες χώρες- αυτοκτονίες θυμάτων, φόνοι από πρώην θύματα σχολικού εκφοβισμού, σύσταση συμμοριών στο σχολείο, φαινόμενα σωματικής, λεκτικής, άμεσης ή έμμεσης βίας, χρήσης της τεχνολογίας με σκοπό την ταπείνωση του μαθητή - ουσιαστικά καλούν τους εκπαιδευτικούς να πάρουν θέση - ως διαμορφωτές του χαρακτήρα των μαθητών, να εφαρμόσουν προγράμματα από τον παιδικό σταθμό ακόμη, ώστε να είναι έγκαιρη η παρέμβασή τους και πιο αποτελεσματική. Τους ειδικούς έχει απασχολήσει, όμως, και η συμπεριφορά των παρισταμένων καθώς και η ψυχοσύνθεση των δραστών και των θυμάτων. Για όλα τα παραπάνω, υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία στην αγγλική γλώσσα και διαδικτυακοί τόποι στην Ελλάδα και το εξωτερικό για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Στην παρούσα μελέτη, θα αναφερθούμε στην εμφάνιση του φαινομένου, στις επιπτώσεις του, στο ρόλο των παρισταμένων και στην κριτική αναφορά σε συγκεκριμένα προγράμματα τα οποία ήδη εφαρμόζονται σε σχολεία του εξωτερικού, με σκοπό την αντιμετώπιση αυτής της κοινωνικής πληγής της οποίας οι επιπτώσεις συνεχίζονται στην ψυχική και σωματική υγεία του θύματος ακόμη και αφού έχουν παρέλθει χρόνια από την αποφοίτησή του από το σχολείο.

1.Εισαγωγή

Από τότε που ο Olweus τη δεκαετία του 1980 άρχισε να ασχολείται με τη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού έχουν περάσει πολλά χρόνια, το κοινό αλλά και η σχολική κοινότητα έχει ευαισθητοποιηθεί όσον αφορά στο συγκεκριμένο θέμα και πολλοί είναι οι ερευνητές αλλά και οι ακαδημαϊκοί που ασχολούνται με την καταπολέμησή του μέσα σε ένα πλαίσιο πολιτικώς ορθού ανθρωπισμού. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούσαν να είναι αμέτοχοι στο πρόβλημα, καθώς το αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο τους, και σύμφωνα με κάποιους ερευνητές είναι αυτοί και όχι οι σχολικοί σύμβουλοι που μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην καταπολέμηση του φαινομένου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν το ρυθμό και οι μαθητές να ακολουθήσουν σύμφωνα με όσα αποκαλύπτουν έρευνες σε όλο τον κόσμο. Η αναγνώριση και η έγκαιρη παρέμβαση αποτελούν παράγοντες κλειδιά σε αυτή τη διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ταχθεί από την πολιτεία *in locus parentis* να φροντίζουν την σωματική, πνευματική και ψυχική υγεία των παιδιών που διδάσκουν. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει πολλά πρόσωπα, εκφοβισμός του διευθυντή προς τους διδάσκοντες ή τους μαθητές, εκφοβισμός των δασκάλων προς τους μαθητές ή των μαθητών προς τους δασκάλους. Στην παρούσα μελέτη, θα ασχοληθούμε μόνο με τον εκφοβισμό που παρατηρείται ανάμεσα στους μαθητές και με προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου.

1.1 Ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο

Σύμφωνα με τους ειδικούς, ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια επαναλαμβανόμενη, επίμονη, και επιθετική συμπεριφορά η οποία κατευθύνεται προς ένα άτομο ή ομάδα ατόμων και η οποία έχει στόχο να προκαλέσει (ή θα έπρεπε να προκαλεί) φόβο και άγχος ή να βλάπτει το σώμα ή τα συναισθήματα ή την αυτοεκτίμηση ή τη φήμη κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας. (Tatum & Tatum,1992 · Olweus, 1993 · Randal, 1991· Smith & Sharp 1994 · Rigby, 2008a · Rigby, 2008b · Macklem, 2003,). Ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο όπου υπάρχει πραγματική **ανισορροπία στην εξουσία** ή αναπαράστασή της.

Ο Olweus (2002) λέει χαρακτηριστικά: ‘ο εκφοβισμός στα σχολεία είναι ένα συχνό και σοβαρό πρόβλημα - συχνά αποτελεί **προάγγελο επιθετικής και βίαιης**

συμπεριφοράς. Τα σχολεία σε συνεργασία με τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας, μπορούν να μειώσουν σημαντικά την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Ο Olweus (1993) υποστηρίζει ότι πρόκειται για ‘μια μορφή επιθετικότητας’, ενώ ο Harris (2004) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως ‘την σκόπιμα καταστροφική, επιθετική συμπεριφορά ενός **πιο ισχυρού** ατόμου ή ομάδας η οποία κατευθύνεται επανειλημμένα προς ένα άτομο **λιγότερο ισχυρό**, συνήθως χωρίς καμιά πρόκληση’.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι ενήλικες έχουν την τάση να παρεξηγούν την επιθετικότητα και το πάλεμα των παιδιών με τον εκφοβισμό. Για να μπορέσουν να επέμβουν κατάλληλα είναι σημαντικό να είναι οι ενήλικες και οι εκπαιδευτικοί πιο συγκεκριμένα, ικανοί να ξεχωρίσουν το παιχνίδι από την επιθετικότητα. Επίσης είναι σημαντικό να ξεχωρίσουν τις φυσιολογικές συγκρούσεις, που επιλύουν τις διαφορές των μαθητών μεταξύ τους, από τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τους Olweus (1993), και Atlas & Pepler (1999) τα παρακάτω χαρακτηριστικά καθορίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά:

- ❖ Ο εκφοβισμός ενέχει ως κατάσταση **ανισορροπία δύναμης** όπου ο δράστης έχει περισσότερη δύναμη – η οποία οφείλεται σε παράγοντες όπως η ηλικία, το μέγεθος, η υποστήριξη από την ομάδα των συνομηλίκων, ή το υψηλότερο κοινωνικό γόητρο.
- ❖ Ο εκφοβισμός σκοπεύει στο να βλάψει το παιδί-στόχο.
- ❖ Ο εκφοβισμός περιλαμβάνει φυσική βία, λεκτικές προσβολές (άμεσος), διάδοση κακόβουλων φημών ή κουτσομπολιού και απειλητική αποξένωση από την ομάδα (έμμεσος).
- ❖ Ο εκφοβισμός συνήθως είναι μια επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα όπου ένα συγκεκριμένο παιδί επιλέγεται ως στόχος πάνω από μια φορά και για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Μύθοι για τον εκφοβισμό

1) **Μόνο τα αγόρια εκφοβίζουν. Λάθος**

Ο σωματικός εκφοβισμός από τα αγόρια αποτελεί την πιο κοινή και φανερή συμπεριφορά ανάμεσα στους μαθητές. Όμως, σωματικός, λεκτικός και σχεσιακός

εκφοβισμός συμβαίνει ανάμεσα και στα κορίτσια. (Stanley & Arona, 1998 · Coyne και συν., 2006 · Rigby, 2008a)

2) Η διάδοση φημών είναι μια μορφή εκφοβισμού. Σωστό.

Το να διαδίδει κάποιος φήμες, να σε βρίζει, να σε απομονώνει από τους άλλους και να σε γελοιοποιεί αποτελούν όλα τα παραπάνω μορφές εκφοβισμού οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν σοβαρές μακροχρόνιες συνέπειες. Αυτές οι σχεσιακές μορφές εκφοβισμού μπορεί να συμβούν και στα αγόρια και στα κορίτσια. Κάποιες μελέτες έχουν δείξει ότι είναι μεγαλύτερη η συχνότητα της συγκεκριμένης μορφής εκφοβισμού στα κορίτσια. (Rigby, 2008b · Stanley & Arona 1998 · Bjorkvist και συν., 1992)

3) Οι δράστες είναι άτομα ανασφαλή και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Λάθος.

Πολλά παιδιά που εκφοβίζουν είναι δημοφιλή, δυναμικά, έχουν υψηλό κοινωνικό κύρος, έχουν κοινωνικές δεξιότητες και η αυτοπεποίθησή τους βρίσκεται στο μέσο όρο ή πάνω από αυτόν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Είναι ιδιαίτερα περήφανα όσον αφορά στην εκφοβιστική τους συμπεριφορά και στην αίσθηση του ελέγχου πάνω στους λιγότερο ισχυρούς συνομηλίκους τους, τους οποίους θυματοποιούν. Οι δράστες μπορεί να ανήκουν σε κάποια ομάδα όπου μοιράζονται μια υψηλή εκτίμηση για τον εκφοβισμό. Από την άλλη, κάποια από τα παιδιά που εκφοβίζουν ίσως να έχουν όντως χαμηλού επιπέδου κοινωνικές δεξιότητες και να βιώνουν συναισθήματα κοινωνικού άγχους ή κατάθλιψης και για αυτά ο εκφοβισμός να αποτελεί μια μορφή παλληκαρισμού ή ‘συναισθηματικής σκληρότητας’. (Rigby, 2002· Rigby, 2008a · Coloroso, 2003)

4) Ο εκφοβισμός συνήθως συμβαίνει απουσία συνομηλίκων. Λάθος.

Οι συνομήλικοι είναι παρόντες σε περίπου το 85% των επεισοδίων του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Πάνω από 90% των μαθητών αναφέρουν ότι έχουν παραστεί σε περιστατικά εκφοβισμού. Οι παριστάμενοι είναι σχεδόν πάντα παρόντες, ενώ οι ενήλικοι σπάνια παρίστανται στον εκφοβισμό. Περίπου στο 85% των περιπτώσεων που οι συνομήλικοι παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού, ενθαρρύνουν τον δράστη με θετική προσοχή ή συμμετέχοντας και οι ίδιοι στον εκφοβισμό. (Rigby, 2002 · Rigby, 2008a · Pepler & Craig, 1995)

**5) Οι δράστες έχουν μεγαλύτερη δύναμη από τα θύματά τους.
Σωστό.**

Οι δράστες συνήθως επιλέγουν τα θύματά τους ανάμεσα από άτομα που είναι σωματικά πιο αδύναμα ή που έχουν χαμηλότερο κοινωνικό γόητρο. Όμως, υπάρχουν κάποιοι μαθητές οι οποίοι εκφοβίζουν άλλους αλλά ταυτόχρονα είναι θύματα εκφοβισμού από κάποιους άλλους μαθητές. Τα παιδιά που εναλλάσσονται στο ρόλο δράστη/θύματος είναι πιο πιθανό να βιώσουν κατάθλιψη και άγχος και να εμφανίσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές. (Rigby, 2000)

6) Τα θύματα θα πρέπει να αγνοήσουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και να μάθουν να αντεπιτίθενται. Λάθος.

Ο εκφοβισμός αποτελεί αντανάκλαση της ανισορροπίας δύναμης η οποία έχει παγιωθεί μέσα από τις επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις όπου τα παιδιά που θυματοποιούνται είναι ανίκανα να σταματήσουν τον εκφοβισμό από μόνα τους και χρειάζονται τη βοήθεια ενός ενήλικα για να τα προστατέψει. Το να αγνοήσουν τους δράστες τα θύματα, οι συνομήλικοι και οι δάσκαλοι στέλνει λάθος μήνυμα στους δράστες οι οποίοι μπορεί να συνεχίσουν να δρουν όπως πριν. Τα θύματα που προβάλλουν αντίσταση έχουν την δυνατότητα να αντιπαρέλθουν στην ανισορροπία δύναμης. Κάποια θύματα είναι μπορεί να πυροδοτήσουν τον εκφοβισμό, όμως αυτά είναι ελάχιστα και χρειάζονται βοήθεια. Είναι σημαντικό να μην κατηγορηθεί το θύμα και είναι ουσιώδες να εξασφαλιστεί ότι τα θυματοποιημένα παιδιά είναι προστατευμένα και ασφαλή (Besay, 2004· Rigby, 2008a).

7) Τα παιδιά μεγαλώνοντας ωριμάζουν και ξεπερνούν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Λάθος.

Παρόλο που η επιθετικότητα και οι συμπεριφορές εκφοβισμού μειώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αν δεν επέμβουν οι ενήλικες ή οι συνομήλικοι με επιρροή, ο εκφοβισμός είναι πιο πιθανό να συνεχιστεί, και σε κάποιες περιπτώσεις να κλιμακωθεί σε ξεκάθαρα βίαιη και παραβατική συμπεριφορά. Τα παιδιά που θεωρούνται ότι είναι 'χρόνιοι' δράστες είναι πιθανό να επιμείνουν σε τέτοιου είδους επιθετικές συμπεριφορές και μέχρι και την ενηλικίωσή τους. (Rigby, 1996)

8) Το να μαρτυρήσεις έναν δράστη απλά θα χειροτερέψει την κατάσταση. Λάθος.

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να διδάξουν στους μαθητές τους τη διαφορά μεταξύ ‘καρφώματος’ και πληροφόρησης: το κάρφωμα έχει σκοπό να βάλει κάποιον σε μπελάδες, η πληροφόρηση γίνεται για να βγει κάποιος από τη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Ένας κύριος στόχος είναι να δημιουργηθεί σχολικό κλίμα και κοινωνικές συνθήκες τέτοιου είδους, όπου και τα θύματα αλλά και οι παριστάμενοι θα εμπιστεύονται τους δασκάλους τόσο ώστε να αναφέρουν τα περιστατικά του εκφοβισμού. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που αναφέρουν τη θυματοποίησή τους σε κάποιον ενήλικα, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να σταματήσουν να θυματοποιούνται από όσα δεν την αναφέρουν (Rigby, 2000 · Hunter και συν., 2004).

9) Οι δάσκαλοι συχνά επεμβαίνουν για να σταματήσει ο εκφοβισμός.

Λάθος.

Ο εκφοβισμός είναι μια ‘υπόγεια’ δραστηριότητα την οποία συχνά δεν αντιλαμβάνονται οι ενήλικες. Οι δάσκαλοι επεμβαίνουν μόνο στο 14% των επεισοδίων εκφοβισμού μέσα στην τάξη και μόλις στο 4% των επεισοδίων εκφοβισμού στην αυλή του σχολείου. Το προσωπικό του σχολείου γενικά δεν έχει επίγνωση των επεισοδίων εκφοβισμού και θυματοποίησης που συμβαίνουν στο σχολείο τους (Crothers & Kolbert, 2004).

10) Δεν μπορεί να γίνει τίποτα για να σταματήσει ο εκφοβισμός.

Λάθος.

Διάφορες επεμβάσεις που βασίζονται σε επίπεδο σχολείου αναφέρεται παγκοσμίως ότι έχουν καταφέρει να μειωθεί ο εκφοβισμός από 15% μέχρι 50%. Οι πιο επιτυχημένες παρεμβάσεις είναι οι οικολογικές οι οποίες αφορούν σε ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου, στους γονείς και στα μέλη της κοινότητας. (O’ Toole & Plunkett, 2004)

11) Οι γονείς συνήθως γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους εκφοβίζουν τα

υπόλοιπα.

Λάθος.

Οι γονείς συχνά δεν γνωρίζουν την έκταση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των παιδιών τους. Επιπλέον, οι γονείς συνήθως δεν συζητάνε το θέμα του εκφοβισμού με τα παιδιά τους. Οι γονείς πρέπει να είναι ενεργά συμμετέτοχοι στην προαγωγή των υγιών σχέσεων των παιδιών τους και στην πρόληψη του εκφοβισμού (Rigby, 2000).

12) Ο διευθυντής του σχολείου είναι το άτομο στην πιο κρίσιμη θέση για να αποφανθεί και να αξιολογήσει ένα πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού στο σχολείο του. Σωστό.

Παρόλο που χρειάζονται προσπάθειες από ολόκληρη την κοινωνία για να μειωθεί η βία στα σχολεία, ένας διευθυντής ο οποίος θα εμπνέει σεβασμό, θα επιδεικνύει ηγετικές ικανότητες, και θα δημιουργήσει ένα κλίμα στο σχολείο όπου οι μαθητές και το προσωπικό θα νιώθουν αμοιβαίο σεβασμό και υπευθυνότητα, σε σύγκριση με ένα σχολικό κλίμα όπου ο φόβος και η υπακοή συνυπάρχουν, έχουν αποδείξει οι έρευνες ότι είναι πιο αποτελεσματικό στην μείωση του εκφοβισμού. Ο διευθυντής είναι ένα άτομο σε θέση-κλειδί για να προσδώσει τον τόνο της πειθαρχίας στο σχολείο(Rigby, 2008a).

Η συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού έχει απασχολήσει τους ερευνητές:

Σύμφωνα με τον Olweus (2008) η ακριβής απάντηση στην ερώτηση: ‘Πόσο διαδεδομένος είναι ο σχολικός εκφοβισμός;’ επηρεάζεται από τον τρόπο που εκτιμάται ο εκφοβισμός και αξιολογείται. Για παράδειγμα, εάν ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν εάν τους εκφόβισαν ή εάν εκφόβισαν αυτοί κάποιον άλλο για ένα μικρό χρονικό διάστημα (π.χ. τις τελευταίες 5 μέρες σε αντίθεση με τις τελευταίες 6 εβδομάδες,) τότε μια μικρότερη μερίδα μαθητών αναφέρουν ότι εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ή θυματοποίησης. Όμως, ανεξάρτητα από το πώς αξιολογείται ο εκφοβισμός, το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι παγκόσμιο και αποτελεί σοβαρό πρόβλημα.

Σύμφωνα με έρευνες (De Voe και συν., 2002 · Garrity και συν., 2000 · Espelage και Swearer, 2004 · Fox, 2003 · Dahlberg και συν., 2002 · Geffner και συν., 2001· Jimerson & Furlong 2006 · Larson 2005) ισχύουν τα παρακάτω:

- ❖ Η παγκόσμια εμφάνιση του φαινομένου στους μαθητές κυμαίνεται από 10% στο δημοτικό μέχρι 27% στο γυμνάσιο. Η εμφάνιση του εκφοβισμού είναι παρόμοια σε όλες τις χώρες σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας.
- ❖ Μια μελέτη σε 15.000 μαθητές στις Η.Π.Α. στις τάξεις έκτη-τρίτη γυμνασίου έδειξε ότι το 17% των μαθητών ανέφεραν ότι υπέστησαν εκφοβισμό ‘μερικές φορές ή πολύ συχνά’ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Περίπου το 19% είπαν ότι εκφόβιζαν τους άλλους ‘μερικές φορές ή πολύ συχνά’ και το 6% ανέφερε ότι είχε εμπλακεί σε καταστάσεις θυματοποίησης είτε όντας ο

δράστης είτε το θύμα. Έξι στους δέκα αμερικανούς έφηβους παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού τουλάχιστον μια φορά την ημέρα.

- ❖ Έχει υπολογιστεί ότι περίπου το 25%-30% των μαθητών συμμετέχουν σε εκφοβιστικά περιστατικά μερικές φορές ή ακόμη και συχνά (το 13% εκφοβίζει άλλους, το 10% θυματοποιείται και το 7% αναφέρει ότι εναλλάσσεται στους ρόλους δράστη-θύματος). Σε κάποιες μελέτες, ένα στα έξι παιδιά τα οποία εκφόβιζαν τα υπόλοιπα ήταν συγχρόνως και τα ίδια θύματα εκφοβισμού.
- ❖ Σύμφωνα με παρατηρήσεις στις αυλές των δημοτικών σχολείων, υπολογίστηκε ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού κάθε επτά (7) λεπτά.
- ❖ Ο εκφοβισμός τείνει να βρίθει κατά τη διάρκεια των 9-14 ετών, με αποκορύφωμα την πρώτη τάξη του γυμνασίου. Κατά κανόνα, μειώνεται με το πέρασμα των χρόνων.
- ❖ Ο εκφοβισμός αυξάνεται όταν οι μαθητές μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο όπου το θέμα της δημιουργίας ενός κοινωνικού γοήτρου σε μια καινούρια ομάδα συνομηλίκων είναι σημαντική.
- ❖ Κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι περίπου τα μισά παιδιά της έκτης τάξης εμπλέκονται σε κάποιο βαθμό σε εκφοβισμό ή θυματοποίηση ή και στα δύο.
- ❖ Η πλειοψηφία των παιδιών εμπλέκονται σε εκφοβισμό κάποια στιγμή στα χρόνια του σχολείου, όμως, μόνο μια μειοψηφία αντιμετωπίζουν χρόνια προβλήματα εκφοβισμού. Οι μαθητές που επανειλημμένα εκφοβίζουν με υψηλή συχνότητα απαιτούν ουσιαστική **υποστήριξη** μέσα από παρεμβάσεις ώστε να αλλάξουν τον τρόπο που σχετίζονται με τους άλλους.
- ❖ Υπολογίζεται ότι το 15-20% των μαθητών θα αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολικά τους χρόνια.
- ❖ Το 33% των μαθητών στην Γ' γυμνασίου μέχρι την Γ' λυκείου έχουν αναφέρει ότι έχουν εμπλακεί σε καυγάδες σωματικού τύπου στο σχολείο.
- ❖ Τα μισά από τα κορίτσια που έχουν υποστεί εκφοβισμό αναφέρουν ότι τα παρενόχλησαν ομάδες αγοριών.
- ❖ Ένας στους είκοσι μαθητές στα δημόσια σχολεία αναφέρουν ότι έμειναν σπίτι τις τελευταίες 30 μέρες επειδή δεν ένιωθαν ασφαλείς για να πάνε σχολείο. Υπολογίστηκε ότι περίπου 163.000 μαθητές δεν πηγαίνουν στο σχολείο κάθε μέρα στις Η.Π.Α. επειδή φοβούνται ότι θα θυματοποιηθούν.

❖ Η σαφής εκτίμηση του φαινομένου του εκφοβισμού περιπλέκεται από το γεγονός ότι το προσωπικό του σχολείου αλλά και οι γονείς συχνά δεν έχουν επίγνωση του εκφοβισμού αλλά και της θυματοποίησης.

- *Το προσωπικό του σχολείου γενικά δεν γνωρίζει την έκταση των προβλημάτων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Το 80% του σχολικού χρόνου το προσωπικό του σχολείου δεν γνωρίζουν ότι έχουν συμβεί περιστατικά εκφοβισμού. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή η πλειοψηφία των επεισοδίων εκφοβισμού είναι λεκτικά, σύντομα, και συμβαίνουν όταν η επιτήρηση από τους ενήλικες είναι χαμηλή, ενώ περίπου το 50% των μαθητών δεν αναφέρουν αυτά τα περιστατικά στο προσωπικό.*
- *Γενικά όμως και οι γονείς με τη σειρά τους δεν γνωρίζουν την έκταση του φαινομένου. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή περισσότερα από τα μισά παιδιά αναφέρουν ότι δεν μιλάνε στους γονείς τους για τα προβλήματα εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν και οι γονείς συνήθως δεν ξεκινούν τέτοιου είδους συζητήσεις με τα παιδιά τους. Επιπλέον, κάποιοι γονείς παιδιών που εκφοβίζουν τα υπόλοιπα παιδιά ίσως να υποστηρίζουν ακούσια αυτή τη μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ιδίως εάν οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα της χρήσης δύναμης και επιθετικότητας για την επίλυση συγκρούσεων, και αν αποτύχουν στην επίβλεψη των παιδιών τους τότε η πολιτεία θέτει τα όρια και παρεμβαίνει με τις κατάλληλες συνέπειες για τον εκφοβισμό στο σπίτι.*

1.2 Φύλο και σχολικός εκφοβισμός

Έρευνες της τελευταίας δεκαετίας (Johnson και συν., 1999, Seals & Young, 2003· Rigby, 2000· Li, 2006 · Owens, Shute & Slee, 2000 · Underwood, 2003) όσον αφορά στο θέμα του φύλου σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υποστηρίζουν ότι:

- Τα αγόρια είναι γενικά πιο επιθετικά από τα κορίτσια όσον αφορά στην εμπλοκή τους σε παραβατική και εγκληματική συμπεριφορά. Στις μετρήσεις αυτό-αναφοράς, τα αγόρια αναφέρουν τον εκφοβισμό με συχνότητα περίπου τρεις φορές (x3) πιο συχνά από ότι τα κορίτσια (23% των αγοριών έναντι 8% των κοριτσιών). Αυτές οι διαφορές ίσως να μην είναι ρεαλιστικές καθώς τα κορίτσια έχουν την τάση να μην θεωρούν τον σχεσιακό εκφοβισμό ως επιθετικότητα, τις συμπεριφορές δηλαδή αποκλεισμού, διάδοσης φημών, κτλ. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ανάγκη να συζητηθεί ανοιχτά το θέμα του εκφοβισμού των κοριτσιών ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη αναγνωρισιμότητα.
- Τα αγόρια έχουν παρατηρηθεί ότι συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού με συχνότητα 5,2 επεισοδίων ανά ώρα, ενώ τα κορίτσια 2,7 επεισοδίων ανά ώρα.
- Παρόλο που τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε καυγάδες, το 24% των κοριτσιών αναφέρουν ότι πήραν μέρος σε σωματικού τύπου καυγάδες τον προηγούμενο χρόνο και ότι 7% αυτών των καυγάδων συνέβησαν στην αυλή του σχολείου.
- Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να είναι οι δράστες και τα θύματα του εκφοβισμού, παρά τα κορίτσια. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να υποστούν σωματικό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να υποστούν λεκτικό ή ψυχολογικό εκφοβισμό.
- Τα κορίτσια έχουν την τάση να χρησιμοποιούν έμμεση επιθετικότητα όταν εμπλέκονται σε εχθρικές πράξεις όπως είναι το κουτσομπολιό και η χειραγώγηση των άλλων με σκοπό τον αποκλεισμό του θύματος. Και τα αγόρια όμως έχει παρατηρηθεί ότι χρησιμοποιούν σχεσιακές μορφές

επιθετικότητας, όμως είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν σωματικές μορφές επιθετικότητας, όπως οι φωνές και διεκδικήσεις του κύρους και της κυριαρχίας τους.

- Παρόλο που τα κορίτσια εμπλέκονται σε εκφοβισμό λιγότερο συχνά από τα αγόρια, τα κορίτσια τα οποία εκφοβίζουν συστηματικά, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, ανήκουν στην ίδια ομάδα υψηλής επικινδυνότητας με τα αγόρια που εκφοβίζουν με μεγάλη συχνότητα όσον αφορά σε μια σωρεία δυσκολιών προσαρμογής.
- Τα αγόρια και τα κορίτσια αναφέρουν ότι θυματοποιήθηκαν με σχετικά παρόμοια συχνότητα. Τα κορίτσια έχουν τις ίδιες πιθανότητες να παλέψουν σωματικά με άλλα αγόρια ή και με κορίτσια.
- Τα αγόρια επιδίδονται πιο συχνά στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.
- Τα βίαια κορίτσια αναφέρουν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό θυματοποίησης και κακοποίησης μαζί με μια μεγαλύτερη πιθανότητα συνεμφάνισης προβλημάτων κατάθλιψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και επαναθυματοποίησης από ότι τα αγόρια. Υπάρχει ανάγκη να προσαρμοστούν οι παρεμβάσεις ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των αγοριών και των κοριτσιών αντίστοιχα.

1.3 Επιπτώσεις του φαινομένου

Ποιες είναι όμως οι επιπτώσεις του φαινομένου για τους δράστες αλλά και για τα θύματα του εκφοβισμού; Υπάρχουν άμεσες αλλά και μακροχρόνιες συνέπειες και για τους δυο. Οι άμεσες αλλά και οι μακροχρόνιες συνέπειες του εκφοβισμού επηρεάζονται από την συχνότητα, τη διάρκεια, την εισβολικότητα και τη σοβαρότητα.

Όσο πιο συχνό, σοβαρό, χρόνιο και εισβολικό (διαχρονικά και σε διαφορετικά πλαίσια και σχέσεις) είναι το φαινόμενο του εκφοβισμού, είτε το άτομο είναι δράστης, θύμα, ή και τα δύο, τόσο πιο υψηλός είναι ο κίνδυνος για τα ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς όπως κατάθλιψη, άγχος, εμπλοκή σε χρήση ουσιών και παραβατικές πράξεις. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε αυτές τις καταστάσεις είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν προβλήματα συναισθηματικά, συμπεριφοράς και κοινωνικά προβλήματα. Ο εκφοβισμός σύμφωνα με τον OIweus(2008) ο εκφοβισμός θεωρείται **συχνός** όταν συμβαίνει σε τακτά χρονικά διαστήματα στο παιδί, **χρόνιος** όταν συνεχίζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα και ξεκινά από μικρή ηλικία, **εισβολικός** όταν συναντάται σε διαφορετικά μέρη και σε πολλές σχέσεις του παιδιού και **σοβαρός** όταν η επιθετική συμπεριφορά εμπλέκει και σωματική αλλά και λεκτική επιθετικότητα. Όσο πιο συχνός, σοβαρός, χρόνιος και εισβολικός είναι ο εκφοβισμός τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος για την ψυχική υγεία του παιδιού (είτε πρόκειται για τον δράστη, είτε για το θύμα) και για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς όπως κατάθλιψη, άγχος, χρήση ουσιών και αντικοινωνική συμπεριφορά (Slee, 1995· Seals & Young, 2003· Jimerson & Furlong, 2006).

Οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πιθανότερο να ανήκουν σταθερά σε μια ομάδα δραστών και απαιτείται μια ολοκληρωμένη παρέμβαση η οποία να στοχεύει σε διαφορετικές συμπεριφορές και σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και να ενσωματώνει συχνή επιτήρηση από ενήλικες.

Ο εκφοβισμός μπορεί να έχει μακροχρόνιες συνέπειες όχι μόνο για τα παιδιά που εμπλέκονται στις καταστάσεις θυματοποίησης αλλά επίσης και σε ολόκληρο το σχολικό κλίμα. Οι μαθητές-παριστάμενοι στα επεισόδια εκφοβισμού μπορεί να

αναπτύξουν φοβίες και να αποκτήσουν την πεποίθηση ότι οι ενήλικες δεν έχουν τον έλεγχο ή είναι αδιάφοροι.

Σύμφωνα με τον Olweus (2008) οι **δράστες** ακολουθούν ένα μοτίβο συμπεριφοράς το οποίο είναι να χρησιμοποιούν την επιθετικότητα για να επιβεβαιώσουν τη δύναμή τους και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα ακόλουθα προβλήματα:

- Οι δράστες είναι τέσσερις φορές πιο πιθανόν να εμπλακούν σε παραβατική συμπεριφορά και χρήση ουσιών ως έφηβοι σε σύγκριση με όσους δεν εκφοβίζουν.
- Οι δράστες παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό απουσιών ή διακοπής του σχολείου και είναι πιο πιθανόν να καπνίζουν, να πίνουν, να μπλέκονται σε καυγάδες και βανδαλισμούς.
- Τα παιδιά που οι συνομήλικοί τους τα αναφέρουν ως δράστες στην ηλικία των 8 ετών είναι έξι φορές πιθανότερο να κατηγορηθούν για κάποιο έγκλημα μέχρι τα 24, και πέντε φορές πιο πιθανό από όσους δεν εκφοβίζουν, να αποκτήσουν ποινικό μητρώο με σοβαρές παραβάσεις.
- Εξήντα (60%) από τα παιδιά που εμπλέκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού μεταξύ έκτης δημοτικού και πρώτης λυκείου στην ηλικία των 24 ετών έχουν ήδη καταδικαστεί για κάποιο έγκλημα.
- Ο εκφοβισμός στο δημοτικό έχει σχετιστεί με σεξουαλική παρενόχληση και επιθετικότητα στις σχέσεις ζευγαριού · και μπορεί να δημιουργήσει συμπεριφορές οι οποίες θα οδηγήσουν σε κακοποίηση συζύγου.
- Τα προβλήματα των παιδιών που εκφοβίζονται συνεχίζονται στην ανατροφή των δικών τους παιδιών με τη σειρά τους. Τα παιδιά των δραστών κινδυνεύουν να γίνουν και αυτά δράστες.
- Η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε απόρριψη και αποξένωση από τους συνομήλικους. Η συχνότητα των μαθητών που διακόπτουν το σχολείο πριν από την κανονική ημερομηνία αποφοίτησής τους είναι 2-3 φορές υψηλότερη στα παιδιά που τα έχουν απορρίψει οι συνομήλικοί από ότι τα παιδιά που δεν έχουν νιώσει απόρριψη από τους συνομηλίκους τους.
- Το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού εκφοβισμού δεν οδηγεί σε ακραία επιθετικότητα, όμως η έρευνα για τους πυροβολισμούς στα σχολεία δείχνουν ότι τα δύο τρίτα των δραστών των πυροβολισμών ένιωθαν θυματοποιημένοι, παρενοχλημένοι ή ότι απειλούνταν από τους συμμαθητές τους και σε κάποιες

περιπτώσεις και από τους δασκάλους τους. Η πλειοψηφία των δραστών των πυροβολισμών είχαν σαν κίνητρο την επιθυμία τους να ‘πάρουν το αίμα τους πίσω’. Όταν ρωτήθηκαν μαθητές ‘Ποιος από τους συμμαθητές σου είναι πιο πιθανό να παρουσιάσει βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο;’ Τότε αυτοί παρουσίασαν ως πιθανά βίαιους τους συμμαθητές τους που είχαν υποστεί εκφοβισμό και όχι τους δράστες του εκφοβισμού. Επίσης συχνά τα μακελειά στα σχολεία εμπλέκονται σε εκφοβισμό κατά των ομοφυλόφιλων.

Συνέπειες για τα παιδιά-θύματα

Τα παιδιά που θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους (υφίστανται παρενόχληση, εκφοβισμό, ή τα πειράζουν) διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για διαταραχές προσαρμοστικότητας καθώς και σωματικών προβλημάτων (π.χ. παραπονιούνται για πονοκεφάλους, στομαχόπονους), ή σωματικές εκδηλώσεις άγχους, διαταραχές ύπνου και χαμηλή σχολική επίδοση από ότι οι υπόλοιποι μαθητές. Οι θυματοποιημένοι μαθητές συχνά αντιδρούν με αποφευκτική συμπεριφορά (δεν πηγαίνουν στο σχολείο, αρνούνται να πάρουν μέρος σε σχολικά δράματα, κάνουν σκασιαρχείο). Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στο να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις και έχουν την τάση να είναι περισσότερο μοναχικά άτομα.

Μακροχρόνια η επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση μπορεί να αποφέρει χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, ακόμη και αυτοκτονική συμπεριφορά. Κάποια από τα θύματα ίσως να είναι και δράστες και θύματα (Rigby & Slee, 1999).

Συνέπειες για τα παιδιά που είναι και δράστες και θύματα

Τα παιδιά αυτά που εμπλέκονται με διπλό ρόλο στις καταστάσεις θυματοποίησης είναι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα προβλήματα. Βιώνουν κοινωνική απομόνωση έχουν χαμηλή απόδοση στα μαθήματά τους, εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές όπως κάπνισμα, αλκοολισμό, παραβατική και εγκληματική συμπεριφορά. Εμφανίζουν πού υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους από ότι τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα των μαθητών που είναι μόνο δράστες ή μόνο θύματα. (Rigby 2000)

Τα παιδιά αυτά ίσως να ανταποδώσουν όταν εκφοβιστούν, κατάσταση η οποία οδηγεί σε ένα παρατεταμένο μοτίβο θυματοποίησης και επιθετικότητας. Είναι πολύ πιθανόν να εμφανίζουν διαταραχές συμπεριφοράς όπως υπερκινητικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα δυσαναγνωσία, να έχουν κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους και να τα αντιπαθούν οι δάσκαλοί τους. Έχει προταθεί από τον Olweus (2008) τα

παιδιά που ανήκουν σε αυτή την ομάδα να αντιμετωπίζονται με διαφορετική προσέγγιση από ότι η ομάδα των δραστήων ή των θυμάτων. Η συγκεκριμένη ομάδα ίσως να έχει ανάγκη από τις υπηρεσίες επαγγελματιών ψυχικής υγείας εξαιτίας των σοβαρών κοινωνικών και ψυχολογικών προβλημάτων που εμφανίζει.

Κάποια από τα παιδιά που εκφοβίζουν καταφέρνουν να σταματήσουν να εκφοβίζουν καθώς γίνονται πιο ώριμα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στις φιλίες τους και στις σχέσεις τους με ενήλικες (μέντορες, προπονητές, γονείς) οι οποίοι τους βοηθούν να απομακρυνθούν από τη χρήση της εξουσίας και της επιθετικότητας ως χαρακτηριστικό των σχέσεων τους (Rigby, 2008a).

Σύμφωνα με έρευνα των Brown και Taylor (2008) **οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού** είναι δυσμενείς για τους μαθητές στο σχολείο αλλά και αφού το τελειώσουν. Έχει επίδραση όχι μόνο στην ακαδημαϊκή τους επίδοση αλλά και **στην ενήλικη ζωή** τους αργότερα, καθώς επηρεάζει η θυματοποίησή τους και το **μισθό** που θα λάβουν αργότερα ως εργαζόμενοι, αλλά έχει και οικονομικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς χρειάζονται ποσά για να υλοποιηθούν προγράμματα για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στα σχολεία.

Οι Brown και Taylor (2008) υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός έχει καταστροφικές συνέπειες όχι μόνο στην αυτοπεποίθηση του μαθητή στο δημοτικό αλλά και από την ηλικία των 11 ετών και μετά, καθώς τα παιδιά αρχίζουν τότε να δίνουν εξετάσεις για την επίδοσή τους. Η ακαδημαϊκή επίδοση του δράστη φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από ότι του θύματος- γεγονός που εξηγείται από το ότι οι δράστες είναι συνήθως μεγαλύτεροι σε ηλικία από τα θύματά τους- με την εκφοβιστική συμπεριφορά να φτάσει σε έξαρση στην ηλικία των 16 ετών όπου οι μαθητές αρχίζουν να ετοιμάζονται για την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο. Αντιθέτως μετά το σχολείο φαίνεται ότι οι δράστες κερδίζουν περισσότερα χρήματα από την εργασία τους ενώ τα θύματα πληρώνονται λιγότερο. Προτείνουν οι ειδικοί που δημιουργούν προγράμματα κατά του εκφοβισμού να λάβουν υπόψη τους και την **οικονομική διάσταση του φαινομένου.**

2 Πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης

2.1 Πρόληψη του φαινομένου

Πολλές κυβερνήσεις ανά τον κόσμο, όπως στον Καναδά ή στην Ελλάδα (μέσα από τις δημοσιεύσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) (Newman και συν., 2000· Edstrom και συν., 2004· Orpinas & Horne, 2006 · Rigby, 2008a, www.pi-schools.gr) προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν και να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταπεξέλθουν στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καιρών μας για ενημέρωση και παρέμβαση στο χώρο του σχολείου. Ο λόγος είναι απλός. Παρόλο που το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού είναι πολυπαραγοντικό και αγγίζει και την οικογένεια των μαθητών, στην παρούσα μελέτη δεν θα αναφερθούμε στις διάφορες θεωρίες που αφορούν στην οικογενειακή ζωή και στον τρόπο που επηρεάζει το φαινόμενο η ανατροφή των γονιών - όταν οι μαθητές καταφέρνουν να απολαμβάνουν τα προνόμια της μάθησης σε ένα περιβάλλον που ασφαλές τότε μαθαίνουν να βιώνουν το σεβασμό για την κοινωνία και την υπευθυνότητα. Τα σχολεία, λοιπόν, είναι αυτά τα οποία εκπαιδεύουν τους πολίτες του αύριο μέσα στις τάξεις και τις αυλές τους και όταν οι στρατηγικές πρόληψης που χρησιμοποιούν δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μάθησης αυτό βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν όχι μόνο τις ακαδημαϊκές αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να ολοκληρωθούν ως άτομα. Το **θετικό σχολικό κλίμα** αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό των στρατηγικών πρόληψης και μπορεί να οριστεί ως το σύνολο όλων των προσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όταν αυτές οι σχέσεις βασίζονται στην αμοιβαία αποδοχή και ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο τότε ο αλληλοσεβασμός αποτελεί τον κανόνα. Το θετικό κλίμα στο σχολείο σημαίνει ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας νιώθουν ασφαλή, άνετα και ότι τα αποδέχονται οι άλλοι. Ο ίδιος ο Freud, άλλωστε, το 1910 υποστήριξε στην άποψή του για το **ρόλο του σχολείου** ότι 'το σχολείο δεν πρέπει ποτέ να ξεχνά ότι έχει να κάνει με άτομα ανώριμα, στα οποία δεν πρέπει να αρνούμαστε το δικαίωμα της παραμονής σε ορισμένα όχι και τόσο ευχάριστα στάδια της ανάπτυξης τους. Δεν πρέπει να διεκδικεί το ρόλο του αδυσώπητου της ζωής, δεν

πρέπει να επιθυμεί τίποτα άλλο από το να είναι ένα παιχνίδι της ζωής (Cifali, & Impert, 2005).

Ο Κουρκούτας (2007) στον τόμο της Διαχείρισης Σχολικής Τάξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρει ότι ‘στόχος κάθε αποτελεσματικής παρέμβασης είναι να αναπτύξει μια «προσωποποιημένη» και περιεκτική κατανόηση της προβληματικής συμπεριφοράς και του νοήματος που αυτή έχει στο περιβάλλον του παιδιού, ενώ, συγχρόνως, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι μηχανισμοί και οι παράμετροι που την ενισχύουν ή την αναστέλλουν (όπως π.χ. στάσεις γονέων, δασκάλων, σχέσεις με συμμαθητές, συναισθηματικές/διαπροσωπικές δεξιότητες, δυσλειτουργίες ή ανάγκες του παιδιού, κοκ.) (Maital & Scher, 2003) σελ. 174». Ο Κουρκούτας συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι είναι αναγκαίο το κάθε σχολείο να εφαρμόζει μια ενιαία παιδαγωγική φιλοσοφία και ότι η εναλλαγή αντιφατικών στάσεων απέναντι σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (‘μια με το καλό, μια με το άγριο’) συνήθως αποδεικνύεται αναποτελεσματική, όπως και οι επαναλαμβανόμενες τιμωρίες, που σηματοδοτούν έναν αδιέξοδο τρόπο παρέμβασης. Όταν όμως οι εκπαιδευτικοί **εφαρμόζουν με σαφήνεια και σταθερότητα συμπεριφορικές αρχές**, οι οποίες καθορίζονται από **συγκεκριμένους κανόνες** και αποφεύγουν παρορμητικές προσβλητικές και επιθετικές στάσεις απέναντι στο μαθητή τότε ανακαλύπτουν θετικούς εναλλακτικούς τρόπους παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης. *Οι τρόποι που διαιωνίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο είναι:* ‘η έμφαση στις τιμωρίες, η αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, οι αντιστάσεις στην αλλαγή στάσης και στην συνεργασία με ειδικούς, όπως και η προσκόλληση σε προσωπικές πεποιθήσεις από κάποιους δασκάλους’ (σελ.185). Για την επίτευξη μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων ο Κουρκούτας (2007) κρίνει ότι είναι ‘απαραίτητη η εκπαίδευση και η συμβουλευτική (πολλές φορές και η ψυχοθεραπεία) των γονέων, αλλά και η συμβουλευτική εποπτεία των εκπαιδευτικών’ (σελ.185).

Η Νικολάου (2007) στον ίδιο τόμο αναφέρει ότι η σημασία της πρόληψης είναι τεράστια, καθώς η κοινωνία καλείται να αντιμετωπίσει αργότερα τις συμπεριφορές που οι μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο. Προτείνει τα παρακάτω μέτρα πρόληψης της βίας στο σχολείο:

1. Σύναξη κανόνων στο σχολείο ή στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και διασφάλιση της τήρησής τους.

2. Διεξαγωγή Ημερίδων με θέμα την βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά με στόχο τη θεματοποίηση της βίας και την ανάδειξη των συνεπειών της – αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς.
3. Καλή εποπτεία των δράσεων των μαθητών στα διαλείμματα και του χρόνου τους στο προαύλιο χώρο.
4. Προσπάθεια εκ μέρους των γονέων και των εκπαιδευτικών αποδόμησης και μείωσης των επιθετικών μοντέλων προτύπων που υιοθετούν τα παιδιά κυρίως από τα ΜΜΕ.
5. Τεχνικές οδηγίες για επίλυση συγκρούσεων χωρίς βία και χωρίς ηττοπάθεια σε σχέση με ανθρώπινες αξίες και εξισορρόπηση συναισθημάτων.
6. Επαφές και συνεργασίες με συμβουλευτικές οργανώσεις για την ερμηνεία φαινομένων βίας και πληροφόρηση για άτομα που έχουν δημιουργήσει πάθη, (αστυνομία, αθλητικούς συλλόγους, συλλόγους νεότητας κ.ά.) (σελ.211).

Σύμφωνα με την κυβέρνηση του Οντάριο και τις οδηγίες που έχει εκδώσει προς τα σχολεία, τα σχολικά συμβούλια θα πρέπει να εφαρμόζουν προγράμματα εκπαίδευσης για όλους τους διευθυντές, τους δασκάλους και τους το βοηθητικό προσωπικό στα σχολεία σε θέματα πρόληψης και παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό, συμπεριλαμβάνοντας στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα εκπαίδευση στην πολιτισμική ευαισθησία και λαμβάνοντας υπόψη τους τη διαφορετικότητα και τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Τα σχολικά συμβούλια επίσης θα πρέπει να κινούνται με διαδικασίες οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού με ασφάλεια και με τέτοιο τρόπο που να ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες αντιποίνων από τους δράστες. Αυτές οι διαδικασίες θα πρέπει επίσης να καθορίζουν με σαφήνεια τις ευθύνες και τους ρόλους του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των γονιών καθώς και των μαθητών. Είναι σημαντικό, επίσης, στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που βιώνουμε, οι πληροφορίες προς τους γονείς των μαθητών να μεταφράζονται στη μητρική τους γλώσσα. Τα σχολικά συμβούλια, επίσης, οφείλουν να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές που έχουν θυματοποιηθεί, στους δράστες, και στους μαθητές που έχουν δευτερογενώς τραυματιστεί από την παρατήρηση του εκφοβισμού συνομηλίκων τους. Η φιλοσοφία των σχολικών συμβουλίων θα πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικές μάθησης οι οποίες να υποστηρίζουν μια **ολιστική στρατηγική παρέμβασης μέσα από το αναλυτικό**

πρόγραμμα καθημερινά στη διεξαγωγή του μαθήματος. Είναι σημαντικό η εκπαίδευση για την καταπολέμηση του εκφοβισμού να επεκταθεί και σε άλλους ενήλικες οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τους μαθητές όπως είναι το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, οι οδηγοί σχολικών λεωφορείων ή ακόμη και οι σχολικοί τροχονόμοι ή οι εθελοντές. Επίσης, τα σχολικά συμβούλια θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι υπάρχει μια τρέχουσα ανάγκη για υποστήριξη της επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού.

Στην Λευκωσία εφαρμόζεται το **πρόγραμμα Dafni II** το οποίο αποτελείται από εγχειρίδιο για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Το πρόγραμμα προτείνει στις προληπτικές του στρατηγικές τα εξής:

- Διαμόρφωση Κώδικα Συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο (αποτέλεσμα διαδικασίας διαβούλευσης μεταξύ εκπαιδευτικών, γονιών και παιδιών)
- Διαμόρφωση Κανόνων Συμπεριφοράς στην τάξη
- Επίβλεψη των χώρων που συνήθως ασκείται εκφοβιστική συμπεριφορά
- Αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος
- Επιλογή του κατάλληλου προληπτικού προγράμματος βάσει των αναγκών του σχολείου
- Παρακολούθηση και αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου.

2.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου

Η βιβλιογραφία μέχρι σήμερα (Rigby, 2003 · Porter, 1999 · Ross, 2003 · Rigby, 2008a), μας έχει αποδείξει ότι στην πράξη οι δράσεις που **δεν είναι λειτουργικές** όσον αφορά στις διάφορες προσεγγίσεις που έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία είναι οι εξής:

- Οι προσεγγίσεις που εμφανίζουν άκαμπτη μηδενική ανοχή στον σχολικό εκφοβισμό.
- Οι μειώσεις της βαθμολογίας ή το να ‘αφήνουν’ έναν μαθητή στάσιμο σε μια τάξη.
- Οι τιμωρίες ή οι αποβολές μαθητών απουσία σχεδίου για την ομαλή επανένταξή τους ή επίβλεψή τους.
- Η απομόνωση μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθήματος, η ομαδοποίηση των επιθετικών μαθητών.
- Η συμβουλευτική (ατομική ή ομαδική) χωρίς συγκεκριμένη δομή και σχέδιο.

Από την άλλη μεριά οι προσεγγίσεις που **είναι αποτελεσματικές στην μείωση του σχολικού εκφοβισμού** έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τους Rigby, (2003), Porter,(1999) (Ross) (2003) και Rigby (2008b):

- ✚ Ολοκληρωμένα, πολυεπίπεδα, προγράμματα που απευθύνονται σε ότι αφορά το σχολείο και εμπλέκουν όλα τα μέλη (διευθυντές, δασκάλους, το προσωπικό, τα άτομα που δουλεύουν στο κυλικείο, τους οδηγούς λεωφορείων, τους μαθητές, τους γονείς, τα μέλη της κοινότητας) και τα οποία δημιουργούν ένα σχολικό κλίμα το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα θετικό ενδιαφέρον, γεμάτο ζεστασιά για τους μαθητές με εμπλοκή και επιτήρηση από τους ενήλικες
- ✚ Τα προγράμματα τα οποία δημιουργούν και εφαρμόζουν πολιτική στο σχολείο η οποία έχει ξεκάθαρα και αυστηρά όρια, δεν βασίζεται στην τιμωρία, δεν χρησιμοποιεί σωματική τιμωρία για την απαράδεκτη συμπεριφορά και την παράβαση των ξεκάθαρα καθορισμένων κανόνων του σχολείου
- ✚ Προγράμματα τα οποία βελτιώνουν τη διαχείριση της σχολικής τάξης

- ✚ Προγράμματα τα οποία δίνουν έμφαση στο να συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές ενώ παράλληλα καλλιεργούν μια αίσθηση ότι το άτομο 'ανήκει' στο συγκεκριμένο χώρο και τη συνοχή μεταξύ των ατόμων στο σχολείο
- ✚ Προγράμματα τα οποία χρησιμοποιούν εκπαίδευση σε γνωστικές-συμπεριφορικές δεξιότητες και παρέχουν στενή επιτήρηση από τους παρισταμένους και παρέμβαση από τους συνομηλίκους (π.χ. συμβουλευτική και διδασκαλία από τους συνομηλίκους, παρεμβάσεις επίλυσης των συγκρούσεων)
- ✚ Τα προγράμματα τα οποία παρέχουν πρότυπα θετικών τρόπων συμπεριφοράς από τους εμπλεκόμενους ενήλικες

Στον διαδικτυακό τόπο www.cfchildren.org παρέχονται πληροφορίες από την Επιτροπή για τα Παιδιά όσον αφορά στο **ρόλο του Διευθυντή του σχολείου**, ο οποίος, όπως υποστηρίζουν οι Olweus (2008) και Limber και συν. (2004) είναι εκείνος που δίνει το 'ρυθμό' στο σχολείο, επιδεικνύει ικανότητες ηγέτη, δημιουργεί το όραμα ενός σχολείου χωρίς βία, αποτελεί το πρότυπο για τη συνεργατική επίλυση των δυσκολιών, δημιουργεί ένα ζεστό, ανθρώπινο και ασφαλές περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές, το προσωπικό και τους γονείς, καθώς επίσης αλλάζει και τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές επιτήρησης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής είναι εκείνος που διεξάγει μια αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου όσον αφορά στην ασφάλεια και στις εκφοβιστικές συμπεριφορές, μεταδίδει τις πληροφορίες που αφορούν στις πρακτικές της πολιτείας και σχετίζονται με τη βία, αναγγέλλει τη φιλοσοφία ολόκληρου του σχολείου απέναντι στον εκφοβισμό και την παρενόχληση. Ο διευθυντής, επίσης, εισάγει ένα πρώτο πρόγραμμα αναγνώρισης του εκφοβισμού στο σχολείο του και συνεχίζει με προγράμματα παρέμβασης τα οποία αξιολογούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος να συλλέξει πληροφορίες για τα προγράμματα που βασίζονται σε δεδομένα ερευνών και τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο σχολείου, όχι μόνο για τους θυματοποιημένους μαθητές αλλά και για τους μαθητές που συστηματικά εκφοβίζουν. Είναι στις ευθύνες του διευθυντή να δημιουργήσει μια ομάδα η οποία να έχει στόχο να ηγείται σε περιπτώσεις κρίσεων με στόχο την ασφάλεια των μαθητών. Ο Olweus (2008) συνεχίζει, ότι ο διευθυντής καλό θα ήταν να περιφέρεται στο σχολικό κτίριο και τους διαδρόμους ώστε να παρέχει υποστήριξη όπου αυτή χρειάζεται, να επιζητά με ενεργητικό τρόπο την συμμετοχή των γονιών και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις

ώστε οι διαδικασίες κατά του σχολικού εκφοβισμού να συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο τους γονείς των θυμάτων αλλά και των δραστών. Φυσικά, η ενεργοποίηση της κοινότητας μέσα από υπηρεσίες διαμεσολάβησης για τα παιδιά και τις οικογένειες που το έχουν ανάγκη είναι απαραίτητη, καθώς και η προετοιμασία για επερχόμενες κρίσεις.

Η Margie Meyers, Διευθύντρια σε σχολείο του Wisconsin δίνει τις εξής συμβουλές σε διευθυντές που θα ήθελαν να αναλάβουν τις ευθύνες τους στην εφαρμογή προγραμμάτων ενάντια στον εκφοβισμό: (www.cfchildren.org/support/teacherstips/tips-bullying-prevention/):

- I. **Αναγνωρίστε το πρόβλημα.** ‘Ο πρωταρχικός ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη του εκφοβισμού είναι να αναγνωρίσει ότι υφίσταται ο εκφοβισμός’.
- II. **Συζητήστε το πρόβλημα.** ‘Το επόμενο βήμα είναι να δεσμευτείτε να το συζητήσετε, και στην περίπτωσή μας, αυτό σημαίνει να το δούμε το πρόβλημα μαζί με τους δασκάλους, το συμβουλευτικό ψυχολόγο, και τη νοσοκόμα του σχολείου ώστε να υπάρξει μια ανοιχτή και ειλικρινής συζήτηση για τις εκφοβιστικές συμπεριφορές στο σχολείο μας’ εξηγεί η Meyers. ‘Έτσι ξεκινήσαμε να παρακολουθούμε στην πραγματικότητα τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών μας, ιδιαίτερα σε στιγμές που δεν ήταν δομημένες οι δραστηριότητές τους.’
- III. **Καθορίστε την πολιτική του σχολείου.** ‘Ο διευθυντής έχει εξ ορισμού την μοναδική θέση η οποία μπορεί να καθορίσει την πολιτική ολόκληρου του σχολείου’ λέει η Meyers. Οι έρευνες (Snell & Hirschstein, 2004 · Frey και συν., 2005 · Hirschstein και συν., 2007) υποστηρίζουν ότι οποιοδήποτε πρόγραμμα για την πρόληψη του εκφοβισμού δεν είναι αποτελεσματικό αν δεν αφορά σε ολόκληρο το σχολείο η εφαρμογή του. Όμως για να γίνει αυτό σωστά, χρειάζεται χρόνος και χρηματοδότηση, και σίγουρα ο διευθυντής είναι στην κατάλληλη θέση για να καταφέρει τα παραπάνω’
- IV. **Ενσωματώστε τους καθηγητές στην διαδικασία.** ‘Επειδή ο εκφοβισμός είναι ένα θέμα που απασχολεί ολόκληρο το σύστημα του σχολείου, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει και η ηγεσία που θα αντιμετωπίσει, και ότι όλα τα μέλη του προσωπικού πρέπει να είναι μέρος της λύσης του προβλήματος’ υποστηρίζει η Meyers. ‘Πιστεύω ότι τελικά είναι ευθύνη της ηγεσίας να

φροντίσει ότι κάθε μέλος του προσωπικού του σχολείου εφαρμόζει την πολιτική και υποστηρίζει το πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού.’

V. **Ενσωματώστε τους γονείς.** Η Meyers υποστηρίζει: ‘Είναι σημαντικό να γνωρίζω τι συμβαίνει στο σχολείο μου και να είμαι σε θέση να πω με σιγουριά και ήσυχη τη συνείδησή μου, στους γονείς ότι π.χ. το πρόγραμμα ‘STEPS TO RESPECT’ είναι ένα καταπληκτικό πρόγραμμα για τους παρακάτω λόγους.’

VI. **‘Λερώστε τα χέρια σας’.** ‘Πιστεύω ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό θέμα για τα παιδιά μας, και ως εκπαιδευτικός, πιστεύω ακράδαντα ότι πρέπει να αποτελώ η ίδια το παράδειγμα για τους συναδέλφους μου’ ολοκληρώνει η Meyers. ‘Ως διοικητικός, σκέφτομαι το ίδιο. Δεν ζητάω από κανέναν να κάνει κάτι που εγώ η ίδια δεν θα έκανα. Παίρνω μέρος στην εκπαίδευση για τον εκφοβισμό, και έχω χρόνο στο πρόγραμμά μου για να διδάξω και στην τάξη. Όλα είναι σημαντικά.’

Σύμφωνα με τους Crothers και Kolbert (2008), όταν οι δάσκαλοι στο σχολείο αντιμετωπίζουν και είναι αναγκαίο να ανταπεξέλθουν σε ένα κοινό πρόβλημα συμπεριφοράς των μαθητών όπως είναι ο εκφοβισμός - θεωρούν ότι θα ωφεληθούν αν το αντιληφθούν ως πρόβλημα διαχείρισης της σχολικής τάξης και με αυτό τον τρόπο το αντιμετωπίσουν. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται μέσα στην τάξη και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα όχι μόνο την εξουθένωσή τους αλλά και την αντίληψη των δραστών του εκφοβισμού ως σιωπηρή αποδοχή της συμπεριφοράς τους από μέρους των δασκάλων τους. Οι Crothers και Kolbert (2008) υποστηρίζουν ότι η πρόληψη είναι προτιμότερη της θεραπείας για το συγκεκριμένο θέμα καθώς είναι πολλές φορές δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να είναι οι ίδιοι θεατές του εκφοβισμού κάποιου μαθητή από τους συνομηλίκους του αλλά και η αξιολόγηση των πραγματικών διαστάσεων του φαινομένου εφόσον οι μαθητές που θυματοποιούνται έχουν την τάση να μην πληροφορούν τους δασκάλους τους για τη θυματοποίησή τους. Προτείνουν, λοιπόν, οκτώ τρόπους για την αποτελεσματική διαχείριση του συγκεκριμένου προβλήματος που είναι οι ακόλουθοι:

I. **Αξιολόγηση του προβλήματος του εκφοβισμού.** Παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό είναι δουλειά του επαγγελματία ψυχολόγου ή συμβούλου. Οι εκπαιδευτικοί απλά μπορούν έπειτα από παρατήρηση να χωρίσουν τους μαθητές τους σε τρεις ομάδες: *τους δράστες, τα θύματα και*

τους παρισταμένους και έπειτα σύμφωνα με τον παραπάνω διαχωρισμό να παρέμβουν. Η λανθασμένη κρίση για τον διαχωρισμό μπορεί να αποφευχθεί εάν οι δάσκαλοι παρατηρήσουν τους μαθητές τους σε διάφορα πλαίσια (στην τάξη, στην αυλή του σχολείου ή στην καντίνα) καθώς και ανταλλάσσοντας απόψεις με κάποιον άλλο συνάδελφο, αλλά και με τις αντιλήψεις των μαθητών για τους δράστες και τα θύματα.

- II. **Προσεγγίσεις καθοδήγησης** όπως η χρήση τεχνικών δραματοποίησης σεναρίων με μαριονέτες, παρακολούθησης ταινιών, ανάγνωσης βιβλίων και συζητήσεων ως μέσων αντιμετώπισης του εκφοβισμού στην τάξη. Στόχος είναι όχι μόνο η ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και το δέσιμο της ομάδας της σχολικής τάξης και η άρνηση της συμπεριφοράς του εκφοβισμού καθώς και η ενασχόληση των μαθητών σε ένα πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού το οποίο θα εμπλέκει όλο το σχολείο,
- III. **Τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης.** Όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία της μάθησης, τότε είναι λιγότερο πιθανό να έχουν χρόνο ή διάθεση για να εμπλακούν σε καταστάσεις εκφοβισμού. Το πρόγραμμα των μαθημάτων και το σχολικό κλίμα δεν θα πρέπει να βασίζονται στον έλεγχο. Όταν οι μαθητές είναι συνεχώς απασχολημένοι με δραστηριότητες μάθησης δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με την επιβολή δύναμης στους συμμαθητές τους. Εξίσου σημαντικό είναι να δημιουργηθούν σαφείς κανόνες εξαρχής οι οποίοι θα απαγορεύουν τον εκφοβισμό, αλλά συγχρόνως να υπάρχει μέριμνα για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης, σημαντικό είναι να υπάρχει συνεχής επαγρύπνηση από μέρους των εκπαιδευτικών για οποιαδήποτε σημάδια εκφοβισμού και υπευθυνότητα από μέρους τους όταν υποπτευθούν ότι μπορεί να υφίσταται εκφοβισμός.
- IV. **Οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης** βοηθούν τους μαθητές να αποδεχτούν τους άλλους και έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στο να ενσωματώνουν τη διαφορετικότητα και να δίνουν έμφαση στα κατορθώματα της ομάδας μέσα από τη συνεργατική μάθηση. Οι τεχνικές αυτές ενθαρρύνουν την φιλία, την ταύτιση και την αίσθηση προστασίας μεταξύ μεγαλύτερων και μικρότερων μαθητών και με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές νιώθουν ενσυναίσθηση προς τους άλλους και έτσι μειώνεται η θυματοποίηση. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να λάβουν υπόψη τους τις διαφορές στην δύναμη μεταξύ των μαθητών όταν σχεδιάζουν εργασίες συνεργασίας μέσα στην τάξη

καθώς ο εκφοβισμός ενέχει έκδηλους αλλά και μύχιους τρόπους έκφρασης της ανισορροπίας δυνάμεων μεταξύ των μαθητών.

- V. **Εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, επιβολή και αυτοεκτίμηση για τα θύματα του εκφοβισμού.** Η εκπαίδευση των θυμάτων σε κοινωνικές δεξιότητες είναι πολύ σημαντική καθώς οι δράστες έχουν την τάση να θυματοποιούν τα παιδιά που είναι πιο ευπαθή επειδή οι συνομήλικοί τους δεν πρόκειται να τα υποστηρίξουν σε μια ενδεχόμενη επίθεση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην δημιουργία δεσμών φιλίας και έτσι να προάγουν τα συναισθήματα αυτοεκτίμησης των πιθανών θυμάτων. Μακροπρόθεσμα οι δάσκαλοι μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αντικαταστήσουν τις αρνητικές δηλώσεις που αφορούν στον εαυτό τους με άλλες θετικές και έτσι να μειώσουν την απαισιοδοξία, και το κοινωνικό άγχος των μαθητών ενθαρρύνοντας το κοινωνικό τους γόητρο. Μια αποτελεσματική στρατηγική είναι να ενθαρρύνουν το θυματοποιημένο μαθητή να εστιάσει την προσοχή του στην προσπάθεια να δημιουργήσει φιλίες και όχι στα αποτελέσματα των προσπαθειών καθώς οι προσπάθειες ίσως δεν αποδώσουν άμεσα καρπούς. Επίσης είναι σημαντικό να αποκτήσουν οι θυματοποιημένοι μαθητές κοινωνική ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν ότι δεν μπορούν να γίνουν φίλοι με τους δημοφιλείς μαθητές και να θέσουν πιο ρεαλιστικούς στόχους για τη δημιουργία φιλικών δεσμών και με αυτόν τον τρόπο να αποφύγουν τα συναισθήματα αποτυχίας και απογοήτευσης.
- VI. **Εποικοδομητικές συζητήσεις με τα θύματα του εκφοβισμού.** Σύμφωνα με τους Crothers & Kolbert (2004) οι μαθητές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επεμβαίνουν όσο συχνά θα ήθελαν τα παιδιά-θύματα για να σταματήσουν τον εκφοβισμό καθώς και ότι οι δράστες λαμβάνουν περισσότερη προσοχή από ότι οι συνομήλικοί τους που παρενοχλούνται. Ο Olweus (1992) παρατηρεί ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται συχνά είναι πολύ αγχωμένα και ανασφαλή, ήσυχα και ευαίσθητα και ο τρόπος αντίδρασης στις επιθέσεις που δέχονται είναι είτε με κλάματα στις μικρότερες τάξεις του σχολείου είτε με απόσυρση όταν μεγαλώνουν. Η αίσθηση του εαυτού είναι αυτή του αποτυχημένου, του ανόητου, του ατόμου που ντρέπεται και δεν νιώθει ελκυστικό. Τις περισσότερες φορές σύμφωνα με τον Olweus (1993) τα θύματα δεν έχουν ούτε έναν φίλο στο σχολείο και επειδή δεν έχουν την τάση να πειράζουν ή να είναι επιθετικά προς τους συνομήλικους τους, οι δράστες δεν φοβούνται για

αντίποινα. Η βοήθεια που θα παρέχει ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελεί συνδυασμό βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης παρέμβασης. Η βραχυπρόθεσμη παρέμβαση συνίσταται σε κάθε μεμονωμένο περιστατικό εκφοβισμού ενώ η μακροπρόθεσμη ενέχει την ενδυνάμωση του θύματος σε κοινωνικές δεξιότητες και αύξηση της αυτοπεποίθησής του ώστε να αποφευχθεί η επαναθυματοποίησή του στο μέλλον. Είναι σημαντικό να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ του θύματος και του εκπαιδευτικού ώστε το θύμα να νιώσει ασφάλεια να αποκαλύψει τα δρώμενα και να ξεκαθαρίσει ο εκπαιδευτικός ότι οποιαδήποτε συναισθήματα θυμού λόγω της εμπειρίας του εκφοβισμού είναι απολύτως δικαιολογημένα καθώς και ότι θα χειριστεί το θέμα με διακριτικότητα ώστε να μην φοβάται το θύμα για αντίποινα από την πλευρά του δράστη. Επίσης, είναι ουσιώδες να κατανοήσει το θύμα ότι η επιθετική συμπεριφορά του δράστη δεν προκλήθηκε από αυτό αλλά αποτελεί μέρος του συνόλου της επιθετικής συμπεριφοράς του άλλου μαθητή. Αφού συλλέξει πληροφορίες για το περιστατικό του εκφοβισμού από το θύμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει στο θύμα ότι θα προβεί στη συλλογή πληροφοριών και από άλλες πηγές - τους παριστάμενους και άλλους δασκάλους - και να διαβεβαιώσει το θύμα ότι θα αναλάβει δράση αν επαναληφθεί η κατάσταση και το θύμα ενημερώσει τον εκπαιδευτικό.

- VII. **Εποικοδομητικές συζητήσεις με μαθητές οι οποίοι επιδίδονται συχνά σε εκφοβισμό των άλλων.** Οι δράστες συνήθως παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Olweus (1993), Graham & Junonen (1998) και Ross (1996) οι δράστες δεν έχουν ενσυναίσθηση, παρεξηγούν τις πράξεις των συνομηλίκων τους ως αποτέλεσμα εχθρικών προθέσεων, είναι παρορμητικοί, θεωρούν ότι η επιθετικότητα είναι ένας αποδεκτός τρόπος επίλυσης συγκρούσεων και επιδεικνύουν μεγάλη δίψα για κυριαρχία. Οι δράστες σε αντίθεση με τα θύματα, είναι δημοφιλείς στο δημοτικό και η δημοτικότητά τους φθίνει καθώς μεγαλώνουν και φτάνουν στο λύκειο. Ο εκπαιδευτικός που θα μιλήσει με τον δράστη θα πρέπει εξ αρχής να χρησιμοποιήσει σοβαρό τόνο στην φωνή του ώστε να είναι ξεκάθαρο το μήνυμα ότι η συνάντησή τους αφορά στην ακατάλληλη συμπεριφορά του δράστη. Ένας τρόπος να κερδίσει την εμπιστοσύνη του δράστη είναι να ξεκινήσει τη συζήτηση με την αναγνώριση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και των συνεπειών που συνεπάγεται. Έτσι, δεν θα χρειαστεί ο δράστης να

αρχίσει να ψεύδεται για τα δρώμενα. Φυσικά είναι πολύ σημαντικό να έχει συλλέξει πληροφορίες ο δάσκαλος και από άλλους μαθητές και συναδέλφους προτού προσεγγίσει το δράστη. Είναι απαραίτητο, επίσης, ο εκπαιδευτικός να ενημερώσει τον δράστη ότι το προσωπικό του σχολείου θα λάβει γνώση του περιστατικού ώστε να αποφευχθεί παρόμοια συμπεριφορά στο μέλλον. Αλλάζοντας τόνο τώρα και δείχνοντας ενδιαφέρον ο δάσκαλος ουσιαστικά προσκαλεί τον δράστη να επανεξετάσει την συμπεριφορά του και τους στόχους του. Εδώ ο δάσκαλος δεν πρέπει να τονώσει την αυτοπεποίθηση του δράστη (καθώς οι δράστες συνήθως δεν αντιμετωπίζουν τέτοια θέματα) αλλά να επιβεβαιώσει τις δυνατότητές του και τη δημοτικότητά του. Εφόσον οι δράστες συχνά αυτό που επιδιώκουν είναι το κοινωνικό γόητρο, μια συζήτηση που να αφορά στην υψηλή τους δημοτικότητα, ίσως να αποβεί αποτελεσματική. Η παραπάνω τεχνική ίσως - στην ιδανική της μορφή - να πείσει το δράστη ότι δεν είναι απαραίτητο να εμπλακεί σε εκφοβιστικές ενέργειες για να νιώσει δυνατός, καθώς επίσης βοηθά και στην δημιουργία σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του δράστη η οποία ίσως να οδηγήσει τον δράστη σε μια συμπεριφορά αυτοαξιολόγησης. Όταν η εμπιστοσύνη με το δράστη εγκαθιδρυθεί, ο δάσκαλος είναι καλό να συζητήσει με πιο δυναμικό τρόπο το πώς νιώθει το θύμα και τι μπορεί να κάνει ο δράστης για να επανορθώσει με την συμπεριφορά του. Ίσως να είναι λειτουργικό να υπενθυμίσει στις μικρότερες τάξεις ο εκπαιδευτικός ότι η δημοτικότητα του δράστη μειώνεται καθώς περνούν τα χρόνια και ότι θα ήταν κρίμα να χάσει τους φίλους του εξαιτίας της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του.

- VIII. **Συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών.** Στην περίπτωση που τα περιστατικά εκφοβισμού από συγκεκριμένους μαθητές συνεχίζονται τότε η εμπλοκή των γονιών στην διαδικασία αντιμετώπισης του εκφοβισμού είναι απαραίτητη. Πολλές φορές οι γονείς δεν αναγνωρίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά ως προβληματική καθώς το οικογενειακό τους σύστημα την υποστηρίζει ή την εκφράζει ή ακόμη τη θεωρεί φυσική και αποτελεσματική. Είναι λοιπόν σημαντικό, όταν οι γονείς έρχονται σε επαφή με τους γονείς των δραστών να προσέξουν ώστε να μην ασκήσουν κριτική στα παιδιά τους, αλλά να παραθέσουν τα γεγονότα χωρίς συναισθηματισμούς, χωρίς μακροσκελείς συζητήσεις και χωρίς κατηγορηματικό τόνο στη φωνή απέναντι στην ανατροφή που δίνουν στα παιδιά τους- ώστε να μην προκαλέσουν αντιδράσεις

από τους γονιούς. Είναι σημαντικό να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να εκμαιεύσει την υποστήριξη του γονιού όσον αφορά στην τήρηση των κανόνων ενάντια στον εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου, αλλιώς η υπονόμηση θα αποβεί επιζήμια για το σχολικό κλίμα. Επειδή, όμως, οι γονείς μπορεί να αρνηθούν ότι το παιδί τους εμπλέκεται σε περιστατικά εκφοβισμού, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αποδείξει ότι όντως το παιδί τους φέρθηκε με τον συγκεκριμένο τρόπο. Επίσης, το να εξηγήσει ο εκπαιδευτικός την πολιτική του σχολείου πάνω στο θέμα και ότι ο δράστης ίσως αντιμετωπίσει κάποιες κυρώσεις στο μέλλον αν συνεχίσει αυτήν την συμπεριφορά, είναι θεμιτό να συμβεί στην συνάντησή τους. Όμως, και τα θύματα που απαιτούν μακρόχρονη παρέμβαση μπορεί να ωφεληθούν από την εμπλοκή των γονιών στην διαδικασία καταπολέμησης του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Bowers και συν.(1994) τα θύματα συχνής εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι στενά συνδεδεμένα με την οικογένειά τους και αυτό πολλές φορές εμποδίζει τη δημιουργία σχέσεων με τους συνομήλικούς τους. Κάποιοι γονείς αντιδρούν υπερπροστατευτικά. Οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν δίνοντας την διάσταση ενός παιδιού το οποίο είναι ικανό να αντιμετωπίσει τις εκφοβιστικές καταστάσεις και μέσω καθοδήγησης να αναπτύξει σχέσεις με τους συνομηλικούς του. Επίσης στο ρόλο του δασκάλου εμπίπτει και να προτείνουν τρόπους στους γονείς που θα βοηθήσουν στην υγιή ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού-να προσκαλέσουν άλλα παιδιά στο σπίτι, να δραματοποιήσουν κοινωνικές καταστάσεις μέσα από το παίξιμο ρόλων, να ασχοληθούν με κοινωνικούς οργανισμούς οι οποίοι σχετίζονται με τα προτερήματα των παιδιών τους. Οι γονείς των παιδιών που δεν διακατέχονται από αθλητικό πνεύμα θα πρέπει να ενθαρρυνθούν το παιδί τους να εμπλακεί σε ατομικά αθλήματα όπως το κολύμπι, το καράτε ή το τρέξιμο και όχι τα ομαδικά σπορ όπου μπορεί το παιδί τους να βιώσει την απόρριψη από τους συνομήλικους.

Εν κατακλείδι ο Greene (2003) υποστηρίζει ότι μέχρι σήμερα ο εκφοβισμός διαιωνιζόταν στην ανθρώπινη ιστορία επειδή θεωρούνταν ως αποδεκτός τρόπος εγκαθίδρυσης και επιβεβαίωσης της κοινωνικής θέσης του ατόμου παγιώνοντας τις ανισότητες στη δύναμη μεταξύ των ανθρώπων. Η ευαισθητοποίηση όμως των δασκάλων να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό ως **πρόβλημα διαχείρισης της σχολικής τάξης** μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης

της θυματοποίησης από τους συνομήλικους στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από τις παραπάνω τεχνικές είναι δυνατόν να αλλάξουν παγιωμένες τακτικές σιωπηρής υποστήριξης του εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό στοιχείο στην όλη διαδικασία αποτελεί η **χρονική στιγμή που θα εφαρμοστούν οι παραπάνω τεχνικές:**

- I. Η αξιολόγηση προηγείται της καθοδήγησης μέσα από το πρόγραμμα του σχολείου. Μέσα από την καθοδήγηση οι μαθητές αποκτούν επίγνωση για τη φύση του προβλήματος και τους προσφέρονται λύσεις για την αντιμετώπιση των δραστών.
- II. Η βελτίωση της καθοδήγησης και του σχολικού προγράμματος, η τροποποίηση των τεχνικών διαχείρισης της σχολικής τάξης, καθώς και η εισαγωγή δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης θα πρέπει να συμβεί παράλληλα με τα μαθήματα καθοδήγησης.
- III. Οι επικοινωνιακές συζητήσεις με τους δράστες και τους μαθητές που θυματοποιούνται συχνά θα πρέπει να γίνονται αφού τα παιδιά έχουν μάθει τους νέους κανόνες όσον αφορά σε αυτή τη μορφή επιθετικότητας.
- IV. Τέλος, η συνεργασία μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών καλύτερα να επιδιώκεται στις πιο παγιωμένες καταστάσεις προβλημάτων θυματοποίησης καθώς απαιτούν να επενδυθεί πολύς χρόνος σε αυτήν την τεχνική.

2.3 Ο ρόλος των παρισταμένων

Ποιοι είναι οι ‘**παριστάμενοι**’ όσον αφορά στον σχολικό εκφοβισμό; Είναι τα άτομα τα οποία θα μπορούσαμε να τα ονομάσουμε και ‘**θεατές**’ ή ‘**μάρτυρες**’ σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Αυτό που είναι σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι σύμφωνα με τον Rigby (2008b) οι παριστάμενοι μπορούν με την αντίδραση ή με την ανοχή τους να σταματήσουν ή να ενθαρρύνουν τον εκφοβισμό και **ποτέ δεν είναι ‘αμέτοχοι συναισθηματικά’ στα δρώμενα**. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε μια Καναδική μελέτη η οποία δείχνει ότι στο 85% των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, υπήρχαν και άλλα παιδιά που παρακολουθούσαν. Ο παριστάμενος είναι ‘ένα άτομο το οποίο δεν εμπλέκεται ενεργά σε μια κατάσταση όπου κάποιος άλλος ζητάει βοήθεια’ (Clarkson 1996, σελ.6) και με αυτό τον τρόπο θεωρείται ως παθητικός παρατηρητής, ένας θεατής που βλέπει να συμβαίνει κάτι, αλλά μένει στο περιθώριο και δεν επεμβαίνει για να βοηθήσει ή να φέρει βοήθεια, ακόμη κι αν κάποιος πραγματικά την χρειάζεται. Οι παριστάμενοι είναι εκείνα τα άτομα που επιβραδύνουν για να δουν ένα τροχαίο ατύχημα, αλλά δεν σταματούν για να προσφέρουν βοήθεια, οι άνθρωποι που παρακολουθούν ένα καυγά στο δρόμο, και το πλήθος που μαζεύεται για να παρακολουθήσει έναν καυγά στην αυλή του σχολείου. Είναι **το κοινό** που απασχολείται στο θέαμα, και παρακολουθεί το δρώμενο που εκτυλίσσεται. Παρόλο που δεν συμμετέχουν ενεργά, ενθαρρύνουν τους δράστες, οι οποίοι νιώθουν ότι ενισχύονται από το κοινό.

Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν υπάρξει ‘παριστάμενοι’ κάποια στιγμή στη ζωή τους. Η δικαιολογία που χρησιμοποιούν είναι ότι είναι απόλυτα φυσικό να είναι κανείς περίεργος για ασυνήθιστα γεγονότα, ότι μπορεί να υπάρχουν σοβαροί λόγοι για να μην εμπλακούν σε ξένες υποθέσεις, όπως ο φόβος να μην πάθουν κακό οι ίδιοι, καθώς και ότι με αυτόν τον τρόπο δεν βλάπτουν κανέναν.

Όμως, **το να είναι κανείς παριστάμενος δεν είναι καθόλου παθητικό**. Όσοι παρίστανται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παίζουν διάφορους ρόλους, ενεργητικούς σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, και αυτοί οι ρόλοι διαμορφώνουν την κατάσταση. ‘**Το να μην κάνεις τίποτα**’ έχει ένα πραγματικό αντίκτυπο στα γεγονότα, και μπορεί να προκαλέσει κακό.

Οι Smith και Sharpe (1994a) αναγνώρισαν την ‘**δύναμη της ομάδας**’ στις καταστάσεις του εκφοβισμού και στα τέλη της δεκαετίας του 1990 οι ερευνητές

άρχισαν να ερευνούν με μεγαλύτερη προσοχή το ρόλο των παρισταμένων στον σχολικό εκφοβισμό. Εστίασαν την προσοχή τους στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού και στην ομάδα και στην πίεση από τους συνομήλικους που υπάρχει την ώρα του συμβάντος.

Καναδοί ερευνητές διεξήγαγαν μια σειρά ερευνών για την συμμετοχή των συνομηλίκων στον εκφοβισμό (Craig and Pepler 1997, O'Connell και συν. 1999) και παρατήρησαν ότι στο 85% των περιστατικών εκφοβισμού στην αυλή του σχολείου υπήρχαν εμπλεκόμενοι συνομήλικοι με κάποιον τρόπο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παρατήρησαν τα εξής:

- Κατά μέσο όρο, τέσσερις συνομήλικοι ήταν θεατές στον εκφοβισμό στην αυλή του σχολείου, η ηλικία τους κυμαινόταν από 2-14 ετών
- Οι συνομήλικοι στο 54% του χρόνου τους ενίσχυαν τους δράστες με την παθητική τους παρακολούθηση
- Οι συνομήλικοι στο 21% του χρόνου τους ενίσχυαν ενεργητικά τους δράστες
- Οι συνομήλικοι στο 25% του χρόνου τους παρενέβησαν για να υποστηρίξουν τα θύματα
- Οι επεμβάσεις από τους συνομήλικους ήταν εξίσου πιθανό να γίνουν από κορίτσια ή από αγόρια
- Οι επεμβάσεις από τους συνομήλικους μοιράζονταν εξίσου μεταξύ επιθετικών και μη επιθετικών παρεμβάσεων
- Το 75% των παρεμβάσεων των συνομηλίκων κατάφεραν να σταματήσουν τον εκφοβισμό

Οι ερευνητές κατέληξαν ότι “το πρόβλημα του εκφοβισμού είναι συστηματικό, και εκτείνεται πέρα από τον δράστη και το θύμα. Όπως συμβαίνει και με τις άλλες μορφές της επιθετικότητας, ο εκφοβισμός εκτυλίσσεται σε ένα σύνολο από κοινωνικά πλαίσια: τη δυάδα (δηλαδή τα δύο παιδιά), την ομάδα των συνομηλίκων, το σκηνικό της αυλής, το σχολικό περιβάλλον” (O'Connell και συν. 1999, σελ.438).

Ο Greene (2003) αναφέρει ότι: οι περισσότεροι ειδικοί δεν συνιστούν την διαμεσολάβηση από τους συνομηλίκους, καθώς (με δεδομένη την ανισότητα δύναμης ανάμεσά τους) η πιθανότητα αντίποινων από τους δράστες, είναι μεγάλη. Υποστηρίζει ότι πολλοί ερευνητές αγνοούν το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συναντάται ο εκφοβισμός. Κατά τη γνώμη του, και ο Rigby (2008b) υπερθεματίζει στο συγκεκριμένο θέμα - το πλαίσιο του εκφοβισμού είναι ότι συνήθως συμβαίνει

παρουσία συνομηλίκων οι οποίοι δεν είναι ούτε δράστες ούτε θύματα - αλλά οι λεγόμενοι 'παριστάμενοι' στις βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ερευνητές που υιοθετούν την προσέγγιση του 'ρόλου των συμμετεχόντων' έχουν δείξει ότι οι παριστάμενοι μπορούν να αναλάβουν να παίξουν διάφορους ρόλους σε σχέση με τον εκφοβισμό (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996):

- (i) **Οι βοηθοί:** κάποιιοι παριστάμενοι ίσως να υποστηρίξουν τον δράστη μέσα από ενεργητική και ξεκάθαρη ενθάρρυνση, ενώνονται μαζί του και τον βοηθούν.
- (ii) **Οι ενισχυτές:** αυτοί που ίσως να τον υποστηρίξουν λιγότερο ενεργητικά. Δεν επιτίθενται ενεργητικά στο θύμα αλλά δίνουν θετική ανατροφοδότηση στον δράστη, παρέχοντας το κοινό του γελώντας και κάνοντας άλλες ενθαρρυντικές χειρονομίες.
- (iii) **Οι αμέτοχοι:** είναι εκείνοι που παραμένουν ουδέτεροι χωρίς να υποστηρίζουν καμία πλευρά. Ακόμη όμως και οι παθητικοί θεατές θεωρούνται και από το θύμα αλλά και από τον δράστη ως υποστηρικτικοί της εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα από την 'σιωπηρή τους έγκριση'.
- (iv) **Οι υπερασπιστές:** μόνο μια μικρή μειοψηφία παιδιών θα εκφράσει άμεσα την αποδοκιμασία της για την εκφοβιστική συμπεριφορά, θα παρηγορήσει το θύμα, θα πάρει το μέρος του και θα προσπαθήσει ενεργά να σταματήσει τον δράστη.

Οι O'Connell και συν. (1999) υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια σειρά φαινομένων όπου μια ποικιλία παικτών συνεισφέρουν με μια πλειάδα ρόλων, πίσεων και επιρροών, είτε σκόπιμα είτε τυχαία, και 'εμπλέκονται με ουσιώδη τρόπο στον εκφοβισμό στην αυλή του σχολείου, είτε ως ενεργοί συμμετέχοντες είτε ως παριστάμενοι οι οποίοι είναι ανίκανοι ή απρόθυμοι να δράσουν με κοινωνικά κριτήρια'.

Η Salmivalli (1999) ισχυρίζεται ότι οι συνομήλικοι παριστάμενοι είναι 'δυναμικοί συντονιστές της συμπεριφοράς' και ότι η 'δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων' θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί πιο θετικά μέσα στη σχολική τάξη ώστε να τεθεί τέρμα στον εκφοβισμό.

Έρευνες στην Φιλανδία και στον Καναδά έδειξαν ότι υπάρχει μια **ανακολουθία ανάμεσα στην στάση των μαθητών** (την πρόθεσή τους να δράσουν) **και στις πράξεις τους** (αυτό που όντως έπρατταν- όταν συνέβαινε μπροστά τους περιστατικό εκφοβισμού). Ενώ οι στάσεις των περισσότερων παιδιών ήταν κατά του εκφοβισμού, τα περισσότερα παιδιά δρούσαν με τρόπους που διατηρούσαν και ενθάρρυναν τον εκφοβισμό αντί να τον μειώνουν.

Γεγονός παραμένει όμως ότι η πλειοψηφία των μαθητών που είτε ενεργά είτε παθητικά υποστηρίζουν τον δράστη, διατηρούν αποδοκιμαστική στάση απέναντι στην εκφοβιστική συμπεριφορά εν γένει (Atlas & Pepler, 1998 · Hawkins, Pepler, & Craig, 2001 · O'Moore, 2000).

Η έρευνα των Craig and Pepler (1997) αποκάλυψε ότι **πολλοί παριστάμενοι δεν επεμβαίνουν επειδή:**

- Τα παιδιά ενώ γνωρίζουν ότι οι ενήλικες περιμένουν από αυτά να αλληλοϋποστηρίζονται, αυτά δυσκολεύονται να το κάνουν στην πραγματικότητα της σχολικής ζωής.
- Υπάρχει 'διάχυση ευθύνης' ανάμεσα στο πλήθος.
- Τα απασχολεί η δική τους ασφάλεια και σωματική ακεραιότητα (φοβούνται μήπως γίνουν τα ίδια τα επόμενα θύματα).
- Δεν κατανοούν πλήρως τη διαδικασία του εκφοβισμού και δεν κατέχουν τις γνώσεις ή τις δεξιότητες για να το κάνουν αυτό αποτελεσματικά, και ανησυχούν μήπως η επέμβασή τους καταλήξει να χειροτερέψει ακόμη περισσότερο τα πράγματα για το θύμα.

Για ορισμένα παιδιά, η υποστήριξή τους απέναντι στον δράστη, και η αποτυχία τους να επέμβουν στα δρώμενα, τροφοδοτείται από το φόβο τους –δηλαδή αν εκφράσουν τα συναισθήματά τους ότι ο εκφοβισμός πληγώνει το θύμα και πρόκειται για μια συμπεριφορά που δεν του αξίζει, τότε μπορεί αυτοί με τη σειρά τους να υποφέρουν από την οργή του δράστη και των υπόλοιπων συνομηλίκων που τον υποστηρίζουν (Slee, 1995). Όπως και κάποιοι δάσκαλοι, έτσι και κάποιοι μαθητές ίσως να μην επέμβουν γιατί πιστεύουν ότι δεν ξέρουν με ποιο τρόπο να το κάνουν αυτό αποτελεσματικά (Atlas & Pepler, 1998 · Boulton, 1997). Μια ακόμη δυναμική που εντείνει αυτή την ανακολουθία στην συμπεριφορά των συνομηλίκων είναι το γεγονός ότι πολλοί ενήλικες-δάσκαλοι, διευθυντές, και γονείς- αγνοούν, υποστηρίζουν παθητικά, ή ακόμη και εμπλέκονται ενεργά οι ίδιοι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (O'Moore, 2000 · Ross, 1996 · Olweus, 1993).

Από την **πλευρά του δράστη** που ενεργά εκφοβίζει, η υποστήριξη που λαμβάνει είτε άμεσα είτε έμμεσα από τους συνομηλίκους του, καθώς και η υποστήριξη που λαμβάνει είτε άμεσα είτε έμμεσα από τους ενήλικες- του παρέχει την κοινωνική ανατροφοδότηση που συνάδει με την πείνα του για κυριαρχία, γόητρο και δημοτικότητα (Perry, και συν., 1990). Όσον αφορά στην **διάσταση των κινήτρων**, οι περισσότεροι δράστες δεν έχουν κανένα ψυχολογικό ή κοινωνικό κίνητρο να

θεωρήσουν ότι η συμπεριφορά τους είναι ανάρμοστη. Αντιθέτως, οι κοινωνικοί και σχολικοί κανόνες φαίνεται ότι τους τροφοδοτούν με κοινωνική και ψυχολογική ενθάρρυνση για την συμπεριφορά τους. Και τότε η ατομική ή ακόμη και η ομαδική συμβουλευτική καταλήγει σε μια κοπιαστική μάχη.

Ο Greene (2003) συνεχίζει αναφέροντας ότι παρόλο που τα θύματα του εκφοβισμού είναι καθόλα δυστυχημένα εξαιτίας της θυματοποίησής τους, η κατάστασή τους είναι απίθανο να αλλάξει αν δεν προηγηθεί μια **αλλαγή στο κοινωνικό κλίμα** όσον αφορά στις αντιδράσεις της συμπεριφοράς απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Gottheil & Dubow, 2001). Το κοινωνικό κλίμα όπου τα φαινόμενα του εκφοβισμού είτε ενθαρρύνονται είτε αγνοούνται ίσως να προκαλέσουν απροθυμία στα θυματοποιημένα παιδιά να μιλήσουν για αυτό στους γονείς τους ή στους αντιπροσώπους του σχολείου (O'Moore, 2000). Ο Greene (2003) θεωρεί ότι μια θεραπευτική δουλειά μπορεί να γίνει εάν ένας **σύμβουλος ή κλινικός ψυχολόγος** σε αυτές τις περιπτώσεις, αναλάβει έναν συνεχές αγώνα να ενισχύσει την αίσθηση αυτοαξίας του θύματος καθώς συνεχίζεται η εκφοβιστική συμπεριφορά. Αυτό όμως είναι ένα δύσκολο καθήκον, καθώς ο εκφοβισμός βιώνεται ως κατάσταση η οποία υποστηρίζεται ενεργά και παθητικά από τους συνομηλίκους και τους ενήλικες. Οι προσπάθειες να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση απέναντι στο δράστη, συχνά αποτυγχάνουν επειδή ακριβώς αυτά τα παιδιά είναι στην ιδιοσυγκρασία τους πολύ συνεσταλμένα (Rigby, 2002). Παρόλα αυτά, πολλά προγράμματα παγκοσμίως τα οποία έχουν στόχο να διδάξουν βασικές κοινωνικές και διαπροσωπικές ικανότητες σε όλα τα παιδιά στο σχολείο ανεξαιρέτως, αποδεικνύονται αποτελεσματικά καθώς δεν στιγματίζουν συγκεκριμένους μαθητές - τα θύματα του εκφοβισμού - ως αυτούς που έχουν ανάγκη ειδικής φροντίδας (Gottfredson, 2001).

Ο Greene (2003) θεωρεί ότι οι **προσπάθειες της συμβουλευτικής** μπορούν να είναι αποτελεσματικές με την προϋπόθεση ότι το κοινωνικό κλίμα στο σχολείο του παιδιού καθώς και η επικοινωνία μεταξύ παιδιού-γονιών είναι τέτοια ώστε ο εκφοβισμός να θεωρείται και να αντιμετωπίζεται ως μια μη αποδεκτή συμπεριφορά. Σε αυτή την προσπάθεια για την αλλαγή του κλίματος θα πρέπει να συμβάλλουν όλοι: η διοίκηση του σχολείου, οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι μαθητές, οι αντιπρόσωποι της κοινότητας και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (Clarke & Kiselica, 1997· Greene, 2000).

Ο Greene (2003), προτείνει αρχικά να γίνουν κατανοητές από τις αρχές οι δυναμικές του εκφοβισμού και ο αντίκτυπος τους στους μαθητές, μέσα από εισηγήσεις ειδικών,

εκπαιδευτικών ταινιών ή θεατρικών παραστάσεων και έπειτα να ακολουθήσει μια έρευνα η οποία να καταγράφει την έκταση, τη φύση και την τοποθεσία της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας, ιδιαίτερα εάν ζητηθεί από τους μαθητές να καταδείξουν τον αντίκτυπο του εκφοβισμού στη ζωή τους, μπορεί να αποτελέσει πειστικό μέσο για να εξασφαλιστεί η εφαρμογή ενός προγράμματος κατά του εκφοβισμού στο σχολείο. Τέτοιου είδους έρευνες επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να αναγνωρίσουμε τα **‘καυτά σημεία’** όπου ο εκφοβισμός στο σχολείο βρίθκει(αυλή του σχολείου, κυλικείο, σκάλες). Τότε είναι πιο εύκολο να υπάρξει επιτήρηση από τους ενήλικες σε αυτά τα σημεία. Τα αποτελέσματα επίσης μπορούν να μας δώσουν μια κατευθυντήρια γραμμή πάνω στην οποία μπορούμε να βασιστούμε για να αξιολογήσουμε εάν οι προσπάθειες παρέμβασης έχουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τους Rigby & Barnes (2002), οι μαθητές που θυματοποιούνται επανειλημμένα, ή όσοι παρατηρούν αδυσώπητο εκφοβισμό άλλων μαθητών πρέπει να νιώθουν άνετα να αναφέρουν την εκφοβιστική συμπεριφορά χωρίς αυτή να σχετίζεται με **‘κάρφωμα’** των συνομηλίκων τους. Ο Olweus (1993) υποστηρίζει ότι οι μαθητές στην πραγματικότητα είναι και οι πιο αποτελεσματικοί πληροφοριοδότες καθώς τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν πέρα από το οπτικό πεδίο των ενηλίκων. Μόλις όμως αναφερθούν, τότε πρέπει να δημιουργηθεί ένα σύστημα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Ο Kowalski (2004) ασχολήθηκε με ένα συγκεκριμένο είδος εκφοβισμού: **‘το πείραγμα’**. Αναφέρει λοιπόν ότι σε μια δυαδική αλληλεπίδραση, το πείραγμα προφανώς απευθύνεται από αυτόν που πειράζει προς το άτομο-στόχο. Όμως, όταν υπάρχει κοινό -οι παριστάμενοι- τότε ο δράστης λαμβάνει υπόψη του και τις **αντιδράσεις του κοινού**. Όπως συμβαίνει και με άλλες μορφές συμπεριφοράς καταναγκασμού (Borden, 1975 · Tedeschi & Felson, 1994) οι δράστες του πειράγματος προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους ώστε να ταιριάζει με αυτό που πιστεύουν ότι είναι η **στάση του κοινού** τους απέναντι στο πείραγμα. Εάν ο δράστης θεωρήσει ότι οι θεατές θα αξιολογήσουν θετικά το πείραγμα ενός άλλου ατόμου, τότε είναι πιο πιθανό να εμπλακεί σε αυτό, παίρνοντας ως ενίσχυση την παρουσία του ακροατηρίου που τον παρακινούν να συνεχίσει (Pawluk, 1989). Επιθυμώντας να εντυπωσιάσουν τους άλλους με το χιούμορ ή την ανωτερότητά τους, οι άνθρωποι μπορεί να πειράζουν τα άτυχα θύματά τους με τρόπους που δεν θα το έκαναν αν δεν υπήρχε άλλος εκεί που να παρίσταται ή να ενθαρρύνει το πείραγμα (Tedeschi, 2001).

Από την άλλη, στην περίπτωση που ο δράστης θεωρήσει ότι το πείραγμα θα δημιουργήσει αρνητικές εντυπώσεις, τότε είναι απίθανο να ξεκινήσει το πείραγμα καθώς μπορεί να φοβηθεί ότι το ακροατήριο μπορεί να συνταχθεί με τον στόχο εναντίον του (Pawluk, 1989). Όμως, το τελευταίο είναι απίθανο να συμβεί. Ακόμη κι αν δεν συμμετέχουν ενεργά στην θυματοποίηση του συνομηλίκου τους, οι παριστάμενοι επεμβαίνουν για να υπερασπιστούν το θύμα με συχνότητα μικρότερη του 15% σε περιστατικά θυματοποίησης συνομηλίκων (Atlas & Repler, 1998; Hanish, 2000). Επιπλέον, τα άτομα διαπράττουν σκληρές μορφές πειράγματος και άλλες μορφές θυματοποίησης συνομηλίκων έχουν την τάση να έχουν φίλους που ενστερνίζονται παρόμοιες αξίες με αυτούς (Cairns και συν., 1988). Για αυτό το λόγο, συνήθως μπορούν να υπολογίζουν στην υποστήριξη των παρισταμένων.

Οι Smith & Ananiadou (2003) αναφέρουν ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στο ρόλο του **Παριστάμενου** αλλά και του **Υποστηρικτή (του Θύματος)** στα προγράμματα παρέμβασης. Τους απασχολεί με ποιο τρόπο θα καταφέρουν να κινητοποιήσουν τη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών που δεν εμπλέκονται στην κατάσταση με πιο θετικό τρόπο- ή να μετατρέψουν τους Παριστάμενους σε Υποστηρικτές; Αναφέρουν επίσης ότι υποστηρικτικά προγράμματα συνομηλίκων έχουν αναπτυχθεί σε πολλά σχολεία, τα οποία εν μέρει, λειτουργούν με αυτό το στόχο. Όμως, τα προγράμματα αυτά χρειάζονται πιο εμπειριστατωμένη αξιολόγηση από αυτή που έχουν λάβει μέχρι σήμερα (Cowie, 2000 · Διαδικτυακός τόπος Peer support networker). Ένα πρόβλημα είναι, ότι είναι πιο εύκολο να προσελκύσουμε κορίτσια παρά αγόρια ως υποστηρικτές των συνομηλίκων τους. Επίσης, το κοινωνικό κύρος των υποστηρικτών των συνομηλίκων, ίσως να αποτελεί σημαντική μεταβλητή όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι τα προγράμματα υποστήριξης από τους συνομήλικους ενθαρρύνουν τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού να ζητούν πιο συχνά βοήθεια, είτε από συνομήλικο υποστηρικτή είτε από κάποιον ενήλικο (Naylor & Cowie, 1999). Οι Kerry και συν. (2007) διεξήγαγαν έρευνα στην Αμερική, όπου εφάρμοσαν ένα διαθεματικό πρόγραμμα μέσω υπολογιστή στο ιντερνέτ, σε μαθητές γυμνασίου. Στις ομάδες παρέμβασης όσον αφορά στους μαθητές οι οποίοι είχαν αναφέρει ότι ήταν παθητικοί παριστάμενοι όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα, περίπου ποσοστό 34% των ομάδων παρέμβασης κατάφεραν να δράσουν κατάλληλα ώστε να αποτρέψουν τον εκφοβισμό μετά το τέλος της δοκιμασίας σε σύγκριση με το ποσοστό περίπου 21% της ομάδας ελέγχου.

Ο Wright (2003) προτείνει τρόπους ώστε οι ‘**παριστάμενοι**’ να μετατραπούν σε ‘**συντελεστές πρόληψης του εκφοβισμού**’. Θεωρεί ότι με την κατάλληλη καθοδήγηση και εκπαίδευση, μπορεί να ενδυναμωθούν οι παριστάμενοι ώστε να **αναλάβουν έναν ενεργητικό ρόλο στην αποτροπή του εκφοβισμού αλλά και στην αναφορά του προς τους ενήλικες όταν αυτός συμβαίνει**.

Για να ‘κερδίσει’ τους παρισταμένους ως συντελεστές πρόληψης του εκφοβισμού ο Wright (2003) προτείνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να (1) καταστήσει σαφές ότι η συμπεριφορά των ίδιων των παρισταμένων μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει τον εκφοβισμό, (2) να τους διδάξει δεξιότητες τις οποίες οι παριστάμενοι θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να επέμβουν όταν βρίσκονται μπροστά σε περιστατικά εκφοβισμού, (3) να τους κάνει να αναλάβουν την ευθύνη τους για την συμπεριφορά τους σε καταστάσεις εκφοβισμού, και (4) να δομήσει δραστηριότητες για την τάξη και για ολόκληρο το σχολείο οι οποίες θα ενθαρρύνουν τους παρισταμένους να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τα πιθανά θύματα.

Οι Wright (2003), Rigby (2003), Rigby (2005c), Newman και συν.,(2000), Community Masters (2003) και De Rossier (2004) προτείνουν τα ακόλουθα μέτρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι παριστάμενοι να καταφέρουν να αναλάβουν ρόλους που θα βοηθήσουν στην μείωση του φαινομένου του εκφοβισμού:

Εκπαίδευση των μαθητών να παίζουν έναν ενεργητικό ρόλο παρεμβαίνοντας στα περιστατικά εκφοβισμού. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να μειωθεί το ποσοστό εκφοβισμού στο σχολείο είναι να διδαχθούν οι παριστάμενοι ότι μπορούν και (θα έπρεπε) να επεμβαίνουν για να υποστηρίξουν το θύμα όταν αντιληφθούν ότι αυτό εκφοβίζεται. Για παράδειγμα, το ακόλουθο σχέδιο μαθήματος το οποίο αποτελείται από 4 βήματα, και εκπαιδεύει τους μαθητές στο να αναλάβουν δράση ως ‘**συντελεστές πρόληψης**’ του εκφοβισμού:

1. Εισαγωγή του όρου ‘εκφοβισμός’. Ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από την ομάδα να βρει ορισμούς και να γράψει αυτούς τους ορισμούς στον πίνακα. Έπειτα να τους συνοψίσει τους ώστε να συντάξει έναν λειτουργικό ορισμό για τον εκφοβισμό. (Ένα παράδειγμα απλοποιημένου ορισμού θα μπορούσε να ήταν ‘**Εκφοβισμός είναι όταν ένα άτομο ή μια ομάδα πληγώνει κάποιο άλλο άτομο επίτηδες χρησιμοποιώντας βρισιές, όταν του επιτίθεται σωματικά, ή όταν καταστρέφει τα πράγματά του.**’)

2. Ο εκπαιδευτικός να ενημερώσει τους μαθητές ότι ο εκφοβισμός βλάπτει ολόκληρο το σχολείο και ότι ο καθένας έχει ευθύνη να βοηθήσει στην πρόληψή του. Να ζητήσει από την ομάδα των μαθητών να σκεφτούν κανόνες τους οποίους ολόκληρη η τάξη θα μπορέσει να ακολουθήσει ώστε να αποτρέψει τον εκφοβισμό. Να γράψει αυτούς τους κανόνες στον πίνακα. Έπειτα να δουλέψει με τη κάθε ομάδα ώστε να καταλήξουν από κοινού σε ένα τελικό σύνολο κανόνων συμπεριφοράς.

Σημείωση: καλό θα ήταν να περιοριστεί το τελικό σύνολο κανόνων σε 3-4 ώστε να είναι εύκολο να τους θυμούνται οι μαθητές. Επίσης, αν είναι δυνατόν, η δήλωση του κάθε κανόνα να είναι ‘καταφατική’ (π.χ., ‘Να συμπεριφερόμαι στους άλλους με ευγένεια και σεβασμό’) παρά μια ‘αρνητική’ πρόταση (π.χ., ‘Να μην φωνάζω ή να προσβάλω τους άλλους.’)

Ένα δείγμα κανόνων ‘ενάντια στον εκφοβισμό’ μπορεί να είναι:

- Να συμπεριφερόμαι στους άλλους με ευγένεια και σεβασμό.
 - Να κάνω τους άλλους να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και ενταγμένοι στην ομάδα
 - Να βοηθώ τους άλλους που τους εκφοβίζουν και τους πειράζουν
3. Ο εκπαιδευτικός να εκπαιδεύσει τους μαθητές να *ξεχωρίσουν τις έννοιες ‘κάρφωμα’ και ‘πληροφόρηση’*. *Κάρφωμα* είναι όταν ένας μαθητής λέει σε κάποιον ενήλικα τι έκανε ένας άλλος μαθητής απλά για να τον βάλει σε μπελάδες. *Πληροφόρηση* είναι όταν ένας μαθητής λέει σε κάποιον ενήλικα τι έκανε κάποιος άλλος μαθητής επειδή οι πράξεις του συγκεκριμένου μαθητή ήταν επικίνδυνες ή έβλαψαν ένα άλλο άτομο. Να πει στους μαθητές: ‘Είναι σημαντικό να το λέμε στους ενήλικες όταν βλέπουμε κάτι το οποίο είναι επικίνδυνο ή βλάπτει τους άλλους ανθρώπους’.
4. Ο εκπαιδευτικός να προσκαλέσει στο σχολείο του άτομα τα οποία θεωρούνται **‘άτομα εμπιστοσύνης’** (π.χ. τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο, τον σχολικό ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό, μια νοσοκόμα) ως επισκέπτες στην τάξη του. Να πει στους μαθητές ότι αυτοί οι επισκέπτες είναι μέλη του προσωπικού στους οποίους οι μαθητές μπορούν με ασφάλεια να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού. Να παραχωρήσει στον κάθε

επισκέπτη κάποια λεπτά να συστηθεί και να πει στους μαθητές τον τρόπο που μπορούν να έρθουν σε επαφή μαζί του για να αναφέρουν τα περιστατικά του εκφοβισμού ή άλλα ζητήματα που τους αφορούν

5. Ο εκπαιδευτικός να πει στους μαθητές ότι, κάθε φορά που παρίστανται σε ένα περιστατικό εκφοβισμού δεν θα πρέπει *ποτέ* να ενθαρρύνουν τον δράστη ή να συμμετέχουν και οι ίδιοι στον εκφοβισμό. (Να τους θυμίσει ότι οι παριστάμενοι που παρακινούν τον δράστη ή τον βοηθούν θεωρούνται εξίσου υπεύθυνοι με τον ίδιο τον δράστη!) Αντιθέτως, οι παριστάμενοι θα πρέπει να δράσουν ώστε να σταματήσει ο εκφοβισμός:

- Σε περιστατικά *άμεσου* εκφοβισμού, ο παριστάμενος που νιώθει *ασφαλής* να έρθει σε αντιπαράθεση με τον δράστη θα πρέπει να θυμίσει δυναμικά στον δράστη τους κανόνες της τάξης για τη συμπεριφορά απέναντι στους άλλους και να ζητήσει από τον δράστη να σταματήσει να πειράζει το θύμα. Σε περίπτωση που ο παριστάμενος δεν νιώθει *ασφαλής* να έρθει σε αντιπαράθεση με τον δράστη, θα πρέπει να μιλήσει σε κάποιον ενήλικα για το περιστατικό του εκφοβισμού όσο το δυνατόν συντομότερα.
- Σε περιστατικά *έμμεσου* εκφοβισμού από ένα άτομο ή από ομάδα (π.χ. κακοήθες κουτσομπολιό), ο παριστάμενος δεν θα πρέπει να συμμετάσχει στον εκφοβισμό με οποιονδήποτε τρόπο. Εάν είναι δυνατόν, ο παριστάμενος επίσης θα πρέπει να τονίσει στο άτομο ή την ομάδα ότι εκείνη τη στιγμή συμπεριφέρονται εκφοβιστικά. Εάν ο εκφοβισμός συνεχίζει να υφίσταται, τότε ο μαθητής θα πρέπει να μιλήσει σε κάποιον ενήλικα για το περιστατικό του εκφοβισμού όσο το δυνατόν συντομότερα.

Ο εκπαιδευτικός να παρακινήσει την ομάδα να σκεφτεί και άλλους θετικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να δράσει ένας μαθητής εάν παρίσταται σε ένα περιστατικό εκφοβισμού και να γράψει σε μια λίστα τις ιδέες αυτές στον πίνακα. Ίσως να θελήσει, επιπρόσθετα, να ζητήσει από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις καλύτερες από αυτές τις προτάσεις για να τις φτιάξουν πολύχρωμες αφίσες που να τις κρεμάσουν στους τοίχους της τάξης.

Ο εκπαιδευτικός να παρακινήσει τους παριστάμενους να αναλάβουν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Οι μαθητές-θεατές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι είναι υπεύθυνοι για τις πράξεις τους όταν παρίστανται σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι θεατές θα πρέπει να γνωρίζουν ότι θα αντιμετωπίσουν αρνητικές συνέπειες εάν αποφασίσουν να συνταχθούν με τον δράστη στον βασανισμό ή το πείραγμα του θύματος, εάν ενθαρρύνουν τον δράστη, εάν γελάσουν με το περιστατικό του εκφοβισμού, ή πάρουν μέρος με οποιοδήποτε άλλο τρόπο στον εκφοβισμό. (Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να συγκρατήσουν στο μυαλό τους ότι οι θεατές θα πρέπει να συνταχθούν με το θύμα με μια φράση όπως ‘Να θυμάστε, οι παριστάμενοι δεν πρέπει ποτέ να γίνουν δράστες’.)

Όποτε ο εκπαιδευτικός ή κάποιος άλλος ενήλικας αντιληφθεί ότι ένας παριστάμενος συμμετέχει στον εκφοβισμό, καλό θα ήταν να κανονίσει **μια συνάντηση κατ’ ιδίαν** με τον συγκεκριμένο μαθητή, να του μιλήσει για το περιστατικό του εκφοβισμού και να του εξηγήσει πως οι πράξεις του παριστάμενου (π.χ. η σύνταξή του με τον δράστη στο να βρίσει το θύμα) πλήγωσαν το θύμα. Να μοιραστεί την απογοήτευσή του επειδή ο συγκεκριμένος παριστάμενος μαθητής δεν προσπάθησε να βοηθήσει το θύμα και τονίστε τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να το είχε κάνει. Να είναι προετοιμασμένος να επιβάλλει μια πειθαρχική συνέπεια η οποία δίκαια να αναλογεί στην κακή συμπεριφορά του παριστάμενου. (Rigby 2008b),

Να δημιουργήσει ‘δεσμούς φροντίδας’ μεταξύ των παρισταμένων και των πιθανών θυμάτων. Όταν οι παριστάμενοι ήδη γνωρίζουν και έχουν μια θετική στάση απέναντι σε έναν μαθητή που τον ενοχλεί ένας δράστης, είναι πιο πιθανό να προσπαθήσουν να βοηθήσουν το θύμα παρά να υποστηρίξουν τον δράστη. Ο Wright(2003) παραθέτει κάποιες ιδέες τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι για να δημιουργήσουν δεσμούς φροντίδας μεταξύ των παρισταμένων και των πιθανών θυμάτων:

- Όταν οι μαθητές αλλάζουν τάξη ή σχολείο στη μέση της σχολικής χρονιάς, ίσως να έχουν ελάχιστους φίλους στο καινούριο πλαίσιο και για αυτό το λόγο να είναι εύκολος στόχος για τους δράστες. Για να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός αυτούς τους μαθητές που έχουν μεταφερθεί από αλλού να κάνουν πιο γρήγορα σχέσεις, να δημιουργήσει μια ‘επιτροπή καλωσορίσματος’ από παιδιά που το καθήκον τους θα είναι να προσανατολίσουν το καινούριο παιδί

στο σχολείο και να του κρατήσουν συντροφιά για τις πρώτες μέρες. Για παράδειγμα, η επιτροπή καλωσορίσματος θα μπορούσε να ξεναγήσει τον μαθητή στο σχολείο, να του δείξει που φυλάσσονται τα εκπαιδευτικά υλικά, να του δώσει το πρόγραμμα των μαθημάτων, να του εξηγήσουν τις συνήθειες της τάξης όπως τις δραστηριότητες που προηγούνται ή έπονται των μαθημάτων, και να συμπεριλάβει τον νεοφερμένο στα παιχνίδια στην αυλή. Παρόλο που αυτός ο προσανατολισμός από την επιτροπή καλωσορίσματος θα διαρκέσει το πολύ κάποιες μέρες, θα πρέπει να δώσει στον νεοφερμένο μια καλή ώθηση στο να δημιουργήσει φιλίες με τους συνομήλικους οι οποίες μπορεί να τον προστατέψουν από τις επιθέσεις των δραστών.

- Τα μεγαλύτερα παιδιά συχνά επιλέγουν νεότερα παιδιά ως στόχους για τον εκφοβισμό. Μια στρατηγική για να ‘ενεργοποιηθούν οι παριστάμενοι μαθητές να επέμβουν όποτε βλέπουν ένα μικρότερο μαθητή να εκφοβίζεται είναι να προωθήσει ο εκπαιδευτικός θετικές σχέσεις ανάμεσα στους μεγαλύτερους και στους μικρότερους μαθητές. Ίσως να σκεφτεί το ενδεχόμενο να αναθέσει στους μεγαλύτερους μαθητές να λειτουργήσουν ως βοηθοί του δασκάλου στο μάθημα ή να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα στους μικρότερους. Ή ίσως να εκπαιδεύσει τους μεγαλύτερους μαθητές να λειτουργήσουν ως ‘βοηθοί στην αυλή του σχολείου’, οργανώνοντας και όντας οι ίδιοι διαιτητές σε παιχνίδια και δραστηριότητες στην αυλή. Ή ολόκληρη η τάξη του θα μπορούσε να ‘υιοθετήσει’ μια άλλη τάξη μικρότερων μαθητών και να και να συμμετάσχει μαζί τους σε διάφορες δραστηριότητες. Το μεγαλύτερο μάθημα που θα θυμούνται αυτοί οι μαθητές είναι ότι σε κάθε περίπτωση όπου μπορεί ο εκπαιδευτικός να οργανώσει μια μαθησιακή ή κοινωνική κατάσταση όπου μεγαλύτεροι μαθητές αλληλεπιδρούν με νεότερους μαθητές κάτω από την επίβλεψη κάποιου ενήλικα, σφυρηλατεί με αυτόν τον τρόπο δεσμούς μεταξύ των δυο ηλικιακών ομάδων και παρέχει στους μεγαλύτερους μαθητές έναν καλό λόγο για να θελήσουν να προστατέψουν τους μικρότερους από τον εκφοβισμό.
- Μια έμμεση μορφή εκφοβισμού μπορεί να προκύψει όταν τα παιδιά μιας ομάδας ή μιας τάξης αποφασίσουν να εξοστρακίσουν κοινωνικά ένα παιδί-στόχο. Για να το προφυλάξει ο εκπαιδευτικός ενάντια στον ομαδικό εκφοβισμό, μπορεί να αναθέσει σε έναν μαθητή να λειτουργήσει ως

‘πρεσβευτής της ομάδας’ κάθε φορά που χωρίζει την τάξη σε ομάδες για μια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Ο **‘πρεσβευτής της ομάδας’** είναι υπεύθυνος για να υποδέχεται κάθε νέο μέλος στην ομάδα, να εξασφαλίζει ότι όλα τα μέλη κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της ομάδας, και δίνει επιπλέον υποστήριξη και καθοδήγηση σε οποιονδήποτε μαθητή το χρειάζεται. (‘Οι πρεσβευτές των ομάδων’ θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν πότε ένας μαθητής ίσως να χρειάζεται βοήθεια και με ποιο τρόπο μπορούν να παρέχουν αυτήν τη βοήθεια με υποστηρικτικούς και μη-εισβολικούς τρόπους.)

Οι Gini και συν.(2008) διεξήγαγαν δυο εμπειρικές έρευνες για να καθορίσουν εάν οι πεποιθήσεις για τον εκφοβισμό, οι στάσεις απέναντι στα θύματα και η αίσθηση ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο επηρεάζονταν από τις αντιδράσεις των παρισταμένων στα διαφορετικά είδη εκφοβισμού. Οι συμμετέχοντες επιδοκίμασαν την συμπεριφορά που συντασσόταν υπέρ των θυμάτων και όχι απέναντι στον δράστη. Επιπλέον, θεώρησαν ότι η παθητική στάση απέναντι στον εκφοβισμό αποτελεί αρνητική συμπεριφορά, επέδειξαν θετική συμπεριφορά απέναντι στα θύματα, και μάλιστα σε υψηλότερο ποσοστό τα παιδιά στις μικρότερες τάξεις και τα κορίτσια. Η συμπεριφορά των παρισταμένων επηρέασε την άποψη των συμμετεχόντων για τα θύματα και για την **αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο**. Αυτό συμβαίνει γιατί εξαιτίας του εκφοβισμού επηρεάζεται ολόκληρο το σχολικό κλίμα και τα παιδιά που είναι θεατές του φαινομένου ίσως να νιώσουν φόβο και να αποκτήσουν την πεποίθηση ότι οι ενήλικοι δεν έχουν τον έλεγχο ή ότι απλά είναι αδιάφοροι. Επίσης αναφέρονται κριτικά απέναντι στα προγράμματα κατά του εκφοβισμού που βασίζονται στην οικολογία της ομάδας. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι: τα κορίτσια συμπαθούσαν περισσότερο τα κορίτσια-θύματα και τα αγόρια, τα αγόρια-θύματα αντίστοιχα. Όταν στις ιστορίες που διάβασαν- οι παριστάμενοι έμεναν παθητικά αμέτοχοι, οι μαθητές είχαν την τάση να κατηγορούν το θύμα- ενώ, δεν συνέβαινε αυτό όταν οι παριστάμενοι επενέβαιναν ενεργητικά για να υπερασπιστούν το θύμα ή να βοηθήσουν τους δράστες. Σε όλες τις ιστορίες που διάβασαν η εμπειρία αυτή του εκφοβισμού τους προκαλούσε αίσθημα ανασφάλειας στο σχολείο. Το αίσθημα ασφάλειας απέναντι στο σχολείο ήταν σε υψηλότερο ποσοστό όταν οι παριστάμενοι επενέβαιναν για να υπερασπιστούν το θύμα.

Οι Gini και συν., (2008) υποστηρίζουν ότι χρειάζεται στην δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης για τα σχολεία να λαμβάνονται υπόψη και παράγοντες όπως η πίεση των συνομηλίκων και ολόκληρη η σχολική κοινότητα, σε μια πιο **οικολογική αντιμετώπιση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού**. Προτείνουν οι παρεμβάσεις να ενσωματώνουν συζήτηση με τους μαθητές για την πίεση των συνομηλίκων καθώς και τη δημιουργία ενός δυαδικού συστήματος φίλων, όπου καλά προσαρμοσμένοι στη σχολική ζωή συνομήλικοι και παιδιά που κινδυνεύουν να θυματοποιηθούν μπορούν να βοηθήσουν τα τελευταία να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης προγράμματα πρόληψης τα οποία να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και να δίνουν έμφαση στην αύξηση της επίγνωσης και στις δεξιότητες όλης της τάξης, θεωρούν ότι είναι τα πιο ελπιδοφόρα. Επιπλέον, πιστεύουν ότι οι στρατηγικές οι οποίες βασίζονται σε προγράμματα παρέμβασης τα οποία δείχνουν μηδενική ανοχή απέναντι στους δράστες δεν είναι αποτελεσματικά καθώς δεν απευθύνονται στην προφανή κοινωνική επιτυχία όσων εκφοβίζουν. Αντίθετα, τα προγράμματα τα οποία εστιάζουν στα πρότυπα της θετικής συμπεριφοράς, σε δραστηριότητες συνεργασίας και στη δημιουργία ενσυναίσθησης είναι πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Επίσης τα προγράμματα που βασίζονται στην υποστήριξη από τους συνομήλικους όπως είναι η δημιουργία φιλικών δεσμών και η διαμεσολάβηση από τους συνομήλικους έχουν αποδειχθεί ότι μειώνουν το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο, ενισχύουν την υπευθυνότητα των μαθητών και αυξάνουν την πιθανότητα να επέμβει η σιωπηλή πλειοψηφία για να βοηθήσει τον θυματοποιημένο συμμαθητή τους.

Οι Andreou, Didaskalou & Vlachou (2007) στην έρευνα τους σε 454 μαθητές δημοτικών σχολείων στην Κεντρική Ελλάδα, αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή προγράμματος για τη δημιουργία ευκαιριών μέσα στην τάξη για αύξηση της επίγνωσης, αναστοχασμού, και επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Τα στοιχεία έδειξαν ότι το πρόγραμμα συνείσφερε σε μια θετική μείωση στην συμπεριφορά των **‘αμέτοχων’** (δηλαδή, των παρισταμένων παιδιών που δεν συμμετείχαν στον εκφοβισμό και με αυτόν τον παθητικό τρόπο επέτρεπαν στον εκφοβισμό να συνεχίζεται) και ενίσχυσαν τις πεποιθήσεις των μαθητών όσον αφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και την παρέμβαση σε περιστατικά θυματοποίησης. Όμως, μακροπρόθεσμα η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ήταν περιορισμένη. Αυτά τα ευρήματα

έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις παρεμβάσεις που σκοπό έχουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αρνητικές επιπτώσεις που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό.

Σε μια πρόσφατη έρευνα οι Janosz και συν., (2008) υποστηρίζουν ότι μια σημαντική παράμετρος στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί η **θυματοποίηση των παρισταμένων**, καθώς παρευρίσκονται σε βίαιες καταστάσεις και βιώνουν ως συνέπεια της έκθεσής τους σε αυτές συναισθήματα ανασφάλειας τα οποία είτε τα εσωτερικοποιούν είτε τα εκφράζουν παρουσιάζοντας διαταραχές στη συμπεριφορά τους ή δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, ακόμη και σωματικά συμπτώματα όσον αφορά στην υγεία τους. Προτείνουν ότι κάθε παρέμβαση για τη θυματοποίηση στο σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και τη θυματοποίηση των παρισταμένων στην εφαρμογή της ώστε να είναι αποτελεσματική.

Το **International Bystander Project**, ήταν ένα Διεθνές Σχέδιο για τους Παρισταμένους και το ρόλο που παίζουν στον εκφοβισμό, το οποίο συντόνισε το 2005 ο Rigby και ο Johnson στην Αυστραλία. Διεξήχθη έρευνα για την εφαρμογή του σε πέντε χώρες: την Αυστραλία, το Μπαγκλαντές, την Αγγλία, το Ισραήλ και την Ιταλία και επιχειρούσε να κατανοήσει τον τρόπο που οι μαθητές αντιδρούν ως παριστάμενοι και τους παράγοντες που ίσως επηρεάζουν τις πράξεις τους.

Χρησιμοποιήθηκαν παρόμοιες μέθοδοι συλλογής δεδομένων, προβολές βίντεο με κινούμενα σχέδια, και ερωτηματολόγια για τον τρόπο επιλογής της αντίδρασης στις καταστάσεις.

Ο τελικός στόχος του Σχεδίου ήταν να γίνουν συγκρίσεις και τα πρώτα αποτελέσματα και στις πέντε χώρες το 2005 έδειξαν ότι:

- ο Τα περισσότερα παιδιά συνεχώς συγκρούονται με τον εαυτό τους γιατί δυσκολεύονται να αποφασίσουν πώς να συμπεριφερθούν όταν παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού
- ο Οι μαθητές που παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο δεν ανήκουν σε μια ομάδα. Το κάθε άτομο ξεχωριστά αντιδρά με διαφορετικό τρόπο και έχει διαφορετικό λόγο που το ώθησε στον συγκεκριμένο τρόπο αντίδρασης.

Ο Rigby (2008a) συνοψίζει λέγοντας ότι οι περισσότεροι μαθητές συστηματικά παρίστανται σε διαφορετικές μορφές εκφοβισμού όπως: σωματικό, λεκτικό ή σεξουαλικό καταναγκασμό. Περίπου το ίδιο ποσοστό από μαθητές-παριστάμενους έχουν την τάση να υποστηρίξουν ή να αγνοήσουν το εκφοβιστικό περιστατικό όταν το βλέπουν να συμβαίνει, με ένα μικρό ποσοστό να είναι έτοιμο να προσφέρει υποστήριξη στον δράστη. Ανάμεσα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, υπάρχει η τάση τα παιδιά να αγνοούν την εκφοβιστική συμπεριφορά και να μην αναφέρουν το συμβάν στους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει μια ευρεία γκάμα λόγων που οι μαθητές αντιδρούν με τον συγκεκριμένο τρόπο ως παριστάμενοι και αυτοί οι λόγοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από οποιονδήποτε θελήσει να επηρεάσει τους μαθητές. Η συμπεριφορά των παιδιών- όταν είναι παριστάμενοι, εξαρτάται από την εμπειρία τους στο παρελθόν με τους συνομηλίκους τους. Όσοι είχαν εμπλακεί σε καταστάσεις θυματοποίησης είτε ως θύτες είτε ως θύματα, είναι λιγότερο πιθανό να δράσουν με θετικό τρόπο. Όσοι έχουν βοηθήσει θύματα στο παρελθόν έχουν πιο θετική συμπεριφορά. Αυτό που οι μαθητές πιστεύουν ότι οι γονείς ή οι δάσκαλοί τους αναμένουν από αυτούς έχει ελάχιστη ή και καθόλου επίπτωση στην συμπεριφορά τους. Αντίθετα, **αυτό που οι μαθητές πιστεύουν ότι περιμένουν οι συνομήλικοί τους από αυτούς μπορεί να έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στην συμπεριφορά τους**. Παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες από ενήλικες να επηρεάσουν τα παιδιά άμεσα ώστε να γίνουν σωστοί παριστάμενοι, υποδεικνύοντάς τους τι να κάνουν, είναι αμφίβολο αν αυτό πρόκειται να βοηθήσει στην πράξη. Ο μόνος τρόπος οι δάσκαλοι και οι γονείς να καταφέρουν να επηρεάσουν τα παιδιά είναι: α) να προάγουν τα συναισθήματα ενσυναίσθησης προς τους άλλους και β) να δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συζητήσουν τα κίνητρα και τις αξίες που καθοδηγούν τις αντιδράσεις τους και να εξερευνήσουν μαζί τους τις επιπτώσεις της παροχής βοήθειας προς τους άλλους.

2.4 Προγράμματα που ήδη εφαρμόζονται σε σχολεία:

Πρόγραμμα Πρόληψης του Σχολικού Εκφοβισμού από τον Olweus

Το Olweus Bully Prevention Program (Olweus και συν., 1999) εφαρμόστηκε στη Νορβηγία γύρω στις αρχές της δεκαετίας του 1980, έπειτα από ένα σοβαρό περιστατικό εκφοβισμού. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να βοηθήσει στην αναγνώριση των δραστών σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να τους βοηθήσει και αυτούς αλλά και τα θύματα να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις αυτού του είδους της σχολικής βίας.

Οι Smith και Ananiadou (2003) υποστηρίζουν ότι ο Olweus θεώρησε σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματά του από έρευνες ότι μεγάλο μέρος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς οφειλόταν στην πρόθεση του δράστη να κερδίσει κάποια κοινωνική ανταμοιβή (π.χ. κύρος στους συνομηλίκους του)· ως αποτέλεσμα, συνέχισε ότι ένα πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού θα έπρεπε να αναδομήσει το σχολικό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να απομακρύνει τις θετικές πλευρές της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και να προβάλλει τις αρνητικές συνέπειές της στους μαθητές. Ένας τρόπος για να συμβεί αυτό θα ήταν η εισαγωγή ξεκάθαρων και αυστηρών κανόνων ενάντια στην εκφοβιστική συμπεριφορά και στη δημιουργία ενός ζεστού και θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι ενήλικες (γονείς και καθηγητές) καθώς και οι συνομήλικοι θα έπρεπε να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία, και οι ενήλικες να αναλάβουν έναν καθοδηγητικό (αλλά όχι εξουσιαστικό ρόλο) στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά.

Οι παραπάνω αρχές του προγράμματος κατέληξαν σε κάποια μέτρα κατά του εκφοβισμού τα οποία λειτουργούσαν σε τρία επίπεδα: το σχολείο, την τάξη και το άτομο. Οι πυρήνες του προγράμματος στο επίπεδο του σχολείου συμπεριλαμβάνουν την διεξαγωγή του ερωτηματολογίου του Olweus το οποίο αξιολογεί τη φύση και την συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού σε κάθε σχολείο · τη δημιουργία μέρας μέσα στην εβδομάδα αφιερωμένης σε συνεδρίαση του σχολείου με παρόντες το προσωπικό του σχολείου αλλά και τους συμβούλους του προγράμματος. Στη συνεδρίαση θα συζητούνται οι διαστάσεις του προγράμματος και η μελλοντική του εφαρμογή. Επίσης η δημιουργία μιας συντονιστικής επιτροπής η οποία θα καθοδηγεί την εφαρμογή του προγράμματος κάθε σχολείου ξεχωριστά, και η οποία θα αποτελείται από δασκάλους, διοικητικούς του σχολείου και εκπροσώπους των γονιών και των μαθητών. Τέλος η αύξηση της επιτήρησης σε μέρη όπου είναι πιο

πιθανό να συμβεί ένα περιστατικό εκφοβισμού σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνα που έχει ήδη διεξαχθεί ανάμεσα στους μαθητές.

Στο επίπεδο της σχολικής τάξης, ο πυρήνας του προγράμματος συμπεριλαμβάνει τη δημιουργία συγκεκριμένων κανόνων κατά του εκφοβισμού και την εξασφάλιση από το σχολείο ότι οι κανόνες αυτοί εφαρμόζονται. Θα πρέπει να υπάρχουν τακτικές συνεδριάσεις μαθητών για να μιλήσουν οι μαθητές για τον εκφοβισμό ή άλλες αντικοινωνικές συμπεριφορές ή να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων αυτών (π.χ. παίξιμο ρόλων, δραματοποίηση κτλ).

Τέλος το πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει επιπρόσθετες παραμέτρους οι οποίες έχουν στόχο συγκεκριμένους μαθητές οι οποίοι είναι γνωστό ότι έχουν άμεσα εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού (ή ότι υπάρχει η υποψία ότι το έχουν κάνει αυτό) είτε ως δράστες είτε ως θύματα και συνιστούν κυρίως σοβαρές συζητήσεις με τους μαθητές και τους γονείς τους.

Το πρόγραμμα, όταν αυτό εφαρμόστηκε στη Νορβηγία, ο Olweus (2008) σε ανάλυση του βρήκε ότι:

- Υπήρξε μια μείωση 30%-50% των προβλημάτων εκφοβισμού για μια περίοδο δύο ετών.
- Ακολούθησε μείωση στις αναφορές των μαθητών για μια γενική αντικοινωνική συμπεριφορά όπως ο βανδαλισμός και οι κοπάνες.
- Βελτίωση του κοινωνικού κλίματος του σχολείου.
- Αίσθηση ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο τους.

Έξι μεγάλης κλίμακας αξιολογήσεις τα τελευταία 20 χρόνια έδειξαν παρόμοια, αλλά κάπως λιγότερο εντυπωσιακά αποτελέσματα (10%-30% μείωση του εκφοβισμού), τα οποία εξαρτιόνταν από το πόσο πιστά ακολουθήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και από το βαθμό εμπλοκής ολόκληρου του προσωπικού σε αυτό.

Οι Crothers, Kolbert, και Barker, (2006) υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα του Olweus οφείλει μέρος της επιτυχίας του στο ότι αφορά στον τρόπο που οι παριστάμενοι μπορούν να επέμβουν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό.

Οι Bauer και συν. (2007) υποστηρίζουν στην έρευνα που διεξήγαγαν για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος του Olweus, ότι υπήρξε αποτέλεσμα όσον αφορά στην αύξηση (21%) της ενσυναίσθησης που ένιωθαν οι συνομήλικοι απέναντι στο θύμα μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Η έρευνά τους διεξήχθη στο Σιάτλ της Αμερικής και έδειξε ότι το πρόγραμμα είχε κάποιες θετικές επιπτώσεις οι οποίες

όμως εξαρτιόνταν από το φύλο, την εθνικότητα/φυλή, και την τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές (ηλικίας 9-14 ετών). Οι μεταβλητές των διαφορών που παρατηρήθηκαν βασίζονται σε παράγοντες που σχετίζονται με το **πολιτιστικό υπόβαθρο, τη φυλή και την επιρροή του περιβάλλοντος της οικογένειας**. Για αυτό και προτείνουν προτού τα σχολεία σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης να λάβουν υπόψη τους τις παραπάνω παραμέτρους και να δράσουν ανάλογα. Ακόμη και όσα σχολεία έχουν μαθητές από διαφορετικές εθνικές ομάδες θα ήταν καλό να ενθαρρύνουν τη διαδικασία της εθνικής ταυτότητας των μαθητών τους ώστε να 'θρέψουν' την εθνική ταυτότητα που αρχίζει να εμφανίζεται στους έφηβους και ταυτόχρονα να υποστηρίξουν την ανάπτυξη στάσεων ανοχής και ευαισθητοποίησης απέναντι στις άλλες εθνικές ομάδες. Οι Bauer και συν. (2007) πιστεύουν ότι η αναγνώριση των διαθέσιμων πόρων, η υποστήριξη από τον διευθυντή και τη διοίκηση γενικότερα, και η αφοσίωση στην πιστή εφαρμογή του προγράμματος είναι μια συνεχής διαδικασία. Θεωρούν ότι περαιτέρω έρευνες μεγάλης κλίμακας στα προγράμματα πρόληψης της βίας σε επίπεδο κοινότητας χρειάζεται να αξιολογηθούν αυστηρά, ώστε να εξασφαλιστεί ότι λειτουργούν σωστά σύμφωνα με τις προδιαγραφές που σχεδιάστηκαν.

Πρόγραμμα Steps to Respect (Βήματα προς το Σεβασμό)

Το πρόγραμμα Steps to Respect είναι ένα πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού, ένα αποτελεσματικό εργαλείο το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να μειώσουν τον εκφοβισμό στο σχολείο και βοηθά τους μαθητές να δημιουργήσουν πιο υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ τους (Frey και συν., 2005). Το πρόγραμμα δημιουργήθηκε από την Committee for Children (Επιτροπή για τα Παιδιά) - έναν ανεξάρτητο, μη-κερδοσκοπικό οργανισμό ο οποίος ερευνά και συντάσσει προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων από τη δεκαετία του 1970. στόχος της Επιτροπής είναι να προωθή την ασφάλεια και την ευημερία και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, δημιουργώντας ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολεία, οικογένειες και κοινότητες (www.cfchildren.org). Το πρόγραμμα έχει δύο σημεία στα οποία εστιάζει, **τη φιλία και τον εκφοβισμό** καθώς βασίζεται σε έρευνες που δείχνουν ότι η φιλία προστατεύει τα παιδιά από τις επιζήμιες επιπτώσεις του εκφοβισμού (Hodges, Boivin, Vitaro, and Bukowski, 1999). Οι μαθητές μαθαίνουν διάφορες **δεξιότητες** σχέσεων όπως: ενσυναίσθηση και επικοινωνία, πρόληψη του εκφοβισμού, διαχείριση των συναισθημάτων, πώς να αντιμετωπίζουν το άγχος,

δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, στοχοθέτηση, και πρόληψη χρήσης ουσιών. Το πρόγραμμα, δηλαδή, διδάσκει στους μαθητές εκτός από το να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό, να τον αναγνωρίζουν, να χρησιμοποιούν δυναμική συμπεριφορά για να αντιδράσουν σε εκφοβιστικές καταστάσεις και να πληροφορούν τους ενήλικες όταν αντιλαμβάνονται ότι συμβαίνει. Επειδή πολλοί μαθητές εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού ως **παριστάμενοι** (είτε υποστηρικτικά είτε με επίσημο τρόπο απέναντι στο θύμα), το πρόγραμμα αυτό τονίζει ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρέπει να αναλάβουν τις ευθύνες τους για τη μείωση του φαινομένου.

Στα μαθήματα οι μαθητές διδάσκονται ενσυναίσθηση για τα θυματοποιημένα παιδιά, θετικούς κοινωνικούς κανόνες, και ειδικές κοινωνικές αντιδράσεις συμπεριφοράς για να τις χρησιμοποιήσουν όταν είναι αυτόπτες μάρτυρες περιστατικού εκφοβισμού. Πάντα εστιασμένο το πρόγραμμα στην θετική ανάπτυξη των νέων, δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να εξασκηθούν σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Το πρόγραμμα μπορεί να ξεκινήσει να εφαρμόζεται στα δημοτικά και να συνεχίσει αργότερα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. **Το προσωπικό του σχολείου εκπαιδεύεται κατάλληλα** ώστε να αυξηθεί η επίγνωση αλλά και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται στο κάθε παιδί ατομικά, στην ομάδα των συνομηλίκων του και στο επίπεδο ολόκληρου του σχολείου και παρέχει σε όλα τα επίπεδα υποστήριξη από όλο το σχολείο με στρατηγικές για τη μείωση του εκφοβισμού. Το πρόγραμμα βασίζεται στα ερευνητικά δεδομένα των Olweus (1991) και Smith & Sharp (1994).

Το πρόγραμμα παρουσιάζει στα παιδιά τον ακόλουθο ορισμό του εκφοβισμού για να τα βοηθήσει να αναγνωρίζουν τον εκφοβισμό και να τον ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα προβλήματα συγκρούσεων ή επιθετικότητας μπορεί να προκύψουν με τους συμμαθητές τους:

Ο εκφοβισμός είναι άδικος και μονόπλευρος. Συμβαίνει όταν κάποιος επανειλημμένα βλάπτει, φοβίζει, απειλεί ή αποκλείει κάποιον άλλο επίτηδες.

Το πρόγραμμα αναφέρεται και στον έμμεσο αλλά και στον άμεσο εκφοβισμό και από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού αναφέρεται στο δύσκολο θέμα της σεξουαλικής παρενόχλησης με τον κατάλληλο τρόπο για αυτή την ηλικία (Stein, 1995). Το πρόγραμμα Steps to Respect διδάσκει με δύο τρόπους το υλικό: Η μια επιλογή είναι

να συζητηθούν οι σεξουαλικά εκφοβιστικές συμπεριφορές γενικά, χωρίς να χρησιμοποιηθεί ο όρος ‘σεξουαλική παρενόχληση’ και η δεύτερη επιλογή είναι να οριστεί η σεξουαλική παρενόχληση και να συνδεθεί με την εκφοβιστική συμπεριφορά. Σε οποιαδήποτε τάξη όμως και αν φοιτούν τα παιδιά, τονίζεται από το πρόγραμμα ότι θα πρέπει να ενημερώσουν άμεσα κάποιον ενήλικα εάν ο εκφοβισμός εμπλέκει άγγιγμα ή σχόλια που αφορά στα ιδιαίτερα σημεία του σώματός τους.

Το πρόγραμμα είναι από τα πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού και στη μείωση του φαινομένου επειδή βελτιώνει το κλίμα σε ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον με τους εξής τρόπους:

- Δημιουργεί ξεκάθαρους κανόνες και διαδικασίες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.
- Εκπαιδεύει τους ενήλικες στο σχολείο να αντιδρούν με ευαισθησία και συνέπεια απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού.
- Εκπαιδεύει τους ενήλικες να αυξήσουν την υποστήριξή τους στην κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά των μαθητών.
- Βελτιώνει την επιτήρηση από τους ενήλικες, ιδιαίτερα σε λιγότερο δομημένες περιοχές όπως είναι η ώρα του διαλείμματος στην αυλή ή το κυλικείο.
- Βελτιώνει την επίγνωση των γονιών και τους εμπλέκει ενεργά στην επίλυση του προβλήματος.

Οι Hirschstein και συν. (2007) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία του προγράμματος εξαρτάται από την εφαρμογή και τη δημιουργικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Το ουσιώδες είναι ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί αυθόρμητα υπερθεματίζοντας τις δεδομένες δραστηριότητες του προγράμματος π.χ. ενθαρρύνοντας κάποιον συγκεκριμένο μαθητή να έχει οπτική επαφή και να χρησιμοποιήσει δυνατή φωνή με το δράστη σε πραγματικές συνθήκες θυματοποίησης έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή.

Επειδή τα παιδιά δείχνουν απροθυμία να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα για την εμπειρία τους το πρόγραμμα Steps to Respect δείχνει ότι **χτίζει την εμπιστοσύνη με τους ενήλικες** και βοηθά τα παιδιά να αναζητήσουν βοήθεια όταν εκφοβίζονται. Επίσης, τα παιδιά που πήραν μέρος στο πρόγραμμα ήταν λιγότερο ανεκτικά στις καταστάσεις θυματοποίησης. Το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην Αγγλία και τη Νορβηγία και οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μεγαλύτερες μειώσεις στον

εκφοβισμό σημειώθηκαν σε σχολεία όπου υπήρξε ολοκληρωμένη και συνεπής εφαρμογή του (Eslea and Smith, 1998 και Roland, 2000). Εξάλλου έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι άνθρωποι –κλειδιά για την αλλαγή που παρατηρείται στο σχολείο (Kallestad & Olweus, 2003). Οι πρόσφατες αναλύσεις δείχνουν ότι οι προσπάθειες των δασκάλων να εφαρμόσουν τα μαθήματα του προγράμματος μέσα στα μαθήματα του σχολείου και να επιλύσουν τα προβλήματα της καθημερινότητας με τους μαθητές τους βελτίωσαν τη συμπεριφορά των μαθητών στην αυλή, αλλά και την ποιότητα των μαθημάτων και την ολοκλήρωση των στόχων του μαθήματος (Edstrom, Hirschstein, Frey, Snell, & MacKenzie, 2004).

Επειδή τα παιδιά συνήθως αντιμετωπίζουν περισσότερα από ένα είδη εκφοβισμού, χρειάζονται διαφορετικές δεξιότητες για να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές μορφές του. Το πρόγραμμα Steps to Respect διδάσκει τα παιδιά να αναγνωρίζουν τον άμεσο αλλά και τον έμμεσο εκφοβισμό και παρέχει τα **μέσα** για την αντιμετώπισή τους (από το δημοτικό ακόμη υπάρχει ολοκληρωμένο πρόγραμμα με ταινίες, ιστορίες, αφίσες και καθοδηγούμενες συζητήσεις μέσα στην τάξη). Οι ενήλικες διδάσκουν στα παιδιά επίσης, όπως προαναφέρθηκε, δεξιότητες για να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις. Πληροφορίες και υλικό μπορεί κάποιος να συλλέξει στο www.cfchildren.org/strf/strf/strindex/.

Προγράμματα που εφαρμόζονται στην Ελλάδα

Η Χατζηχρήστου (2004) έχει επιμεληθεί το **πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης-κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο** με εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας και ένα ακόμη ξεχωριστό πακέτο για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βασίζεται στην σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του σχολείου ως πλαισίου που νοιάζεται και φροντίζει, που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών μέσα από την παροχή υπηρεσιών ποιοτικής εκπαίδευσης και ψυχοκοινωνικής στήριξης. Πρόκειται για ένα **πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης**, το οποίο αποσκοπεί στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και στη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων μέσα στη σχολική τάξη, μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας,

και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μετά από ειδική σχετική κατάρτιση.

Το υλικό αποτελείται από έξι θεματικές ενότητες:

- I. Δεξιότητες επικοινωνίας
- II. Αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων
- III. Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση
- IV. Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων
- V. Διαφορετικότητα και πολιτισμός

Κάθε μια από τις έξι ενότητες αποτελείται από α) το θεωρητικό μέρος που περιλαμβάνει σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και β) από το πρακτικό μέρος το οποίο περιλαμβάνει τις σχετικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη, αναλυτική παρουσίαση των στόχων κάθε δραστηριότητας, της διαδικασίας εφαρμογής της καθώς και τους άξονες συζήτησης και το απαιτούμενο υλικό. Τέλος, υπάρχει και το τετράδιο δραστηριοτήτων για τους μαθητές, το οποίο περιλαμβάνει υλικό και οδηγίες για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων από όλες τις παραπάνω ενότητες. Ομολογώ, ότι εφάρμοσα το συγκεκριμένο πρόγραμμα σε μαθητές δημοτικού σε διαπολιτισμικό σχολείο στα Χανιά και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν άμεσα στην εφαρμογή του και εξομαλύνθηκαν κατά πολύ οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, η επίγνωση του εαυτού και της εικόνας τους καθώς όμως και οι σχέσεις επικοινωνίας μέσα στην οικογένειά τους. Παρατήρησα, λοιπόν, ότι όπως η βία μπορεί να αποτελεί το υγρό μέσα στο συγκοινωνούν δοχείο μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τις αλλαγές στην επικοινωνία στο χώρο του σχολείου και στην απόδοση ενός πιο ανθρώπινου προσώπου στην μαθητική κοινότητα το οποίο συνεχίζεται στο χώρο της οικογένειας πέρα από το ωράριο του σχολείου και κατ' επέκταση στην κοινότητα.

Ο Kreidler (1984) σε ανάλογο ύφος, προτείνει 200 δραστηριότητες για τη δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων μέσα στην τάξη. Και η Τριλίβα (1997) έχει ασχοληθεί με το θέμα της επίλυσης των συγκρούσεων στο επίπεδο του σχολείου προτείνοντας ένα πρόγραμμα το οποίο μέσα από τις δραστηριότητες οδηγεί στη συνεργασία των μαθητών.

Η Ανδρέου (2007) αναφέρεται στον τόμο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε **στρατηγικές συμβουλευτικής παρέμβασης** που εφαρμόστηκαν σε ένα πειραματικό πρόγραμμα σε δημοτικά σχολεία του Βόλου. Υποστηρίζει ότι το πρόβλημα του

σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι ίσως μεγαλύτερο από άλλες χώρες του κόσμου και προτείνει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες συμβουλευτικής με στόχο τον περιορισμό και την αντιμετώπιση του προβλήματος ώστε να αν διασφαλιστεί για τους μαθητές ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για την κοινωνική και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε σε επίπεδο τάξης με στόχο α) την **ευαισθητοποίηση** των μαθητών για τα φαινόμενα της επιθετικότητας και του εκφοβισμού, β) τον **αυτό-στοχασμό** των μαθητών σχετικά με τον δικό τους ρόλο και τον ρόλο της ομάδας σε καταστάσεις θυματοποίησης και γ) την **ενδυνάμωση** των μαθητών για την υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς όταν βρίσκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης. Η εφαρμογή του προγράμματος από τους εθελοντές δασκάλους των τάξεων Δ'-Ε'-ΣΤ' των δημοτικών σχολείων έδειξε ότι ωφελημένοι ήταν όχι μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να αντιμετωπίσουν φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολικό χώρο. Το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποίησε **τεχνικές** ιχνογραφήματος, φωτογραφιών, ανοικτών ερωτήσεων και τέλος αξιολόγησης του εγχειρήματος από τους εκπαιδευτικούς. Η Ανδρέου τονίζει ότι 'από το σχεδιασμό μέχρι την αξιολόγηση του προγράμματος, η έμφαση θα πρέπει να δίνεται όχι μόνο στο τελικό αποτέλεσμα αλλά και στη **διαδικασία**, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εστιάσει την προσπάθειά του και σε στοιχεία όπως η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, η διαχείριση του θυμού και του άγχους, η δυναμική της ομάδας κ.ο.κ. – στοιχεία τα οποία στην καθημερινή πρακτική θεωρούνται αυτοματοποιημένα και δεν αναδεικνύονται στο βαθμό που θα έπρεπε στη διαδικασία της μάθησης' (σελ.297). Επίσης, αναγνωρίζει ότι **στην ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί καλούνται χωρίς άλλα συστήματα και δομές υποστήριξης να αντιμετωπίσουν πολύπλοκα προβλήματα που επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.**

Άλλα προγράμματα και προσεγγίσεις

Ο Rigby (2008b) προτείνει τα ακόλουθα προγράμματα και προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού και παραθέτει και τους διαδικτυακούς τόπους για περαιτέρω πληροφόρηση:

- ο Το **The Friendly Schools and Families Program** (το Πρόγραμμα των Φιλικών Σχολείων και Οικογενειών). Αυτό το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και αξιολογήθηκε από την καθηγήτρια πανεπιστημίου Donna Cross και τους

συνεργάτες της για να βοηθήσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (δασκάλους, διευθυντές, μαθητές και γονείς) να μειώσουν τον εκφοβισμό στα σχολεία. www.friendlyschools.com.au/about.php.

- Το **Don't Suffer in Silence: the DfES guidance package** (το Πακέτο Καθοδήγησης: Μην Υποφέρετε στη Σιωπή) βασίζεται κυρίως στην έρευνα του Καθηγητή Πανεπιστημίου Peter Smith στην Αγγλία και χρησιμοποιείται ευρέως σε ολόκληρη τη Βρετανία. Μπορεί κάποιος να 'κατεβάσει' το αρχείο από το www.dfs.gov.uk/bullying/teachersindex.shtml#a.
- **The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School** (το Πρόγραμμα Bernese κατά της θυματοποίησης στον παιδικό σταθμό και το δημοτικό). Πρόκειται για μια προσαρμογή του προγράμματος του Olweus, η οποία δημιουργήθηκε στην Ελβετία από τον Francois Alsaker.
- **Προγράμματα κατά του εκφοβισμού στη Φιλανδία.** Πάρα πολλά προγράμματα έχουν δημιουργηθεί στην Φιλανδία τα τελευταία δέκα χρόνια, κάποια από τα οποία ήταν αποτελεσματικά σε αξιοσημείωτο βαθμό. Όπως για παράδειγμα, τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν από τη Salmivalli και από την Koniosto και μπορεί κάποιος να διαβάσει κριτική για αυτά από τους Kaj Björkvist και Victoria Jansson στο www.gold.ac.uk/connect/report/finland.html).
- **To Seville School Anti-Bullying Project** (το πρόγραμμα του σχολείου της Σεβίλλης κατά του εκφοβισμού: ένα εκπαιδευτικό μοντέλο για την πρόληψη της βίας στο σχολείο). Δημιουργήθηκε από τον καθηγητή Rosario Ortega Ruiz στην Ισπανία. Αυτό το πρόγραμμα ενσωματώνει μια μεγάλη ποικιλία στοιχείων –όπως τη δημιουργία κοινού για όλου του σχολείου κώδικα δημοκρατικού ήθους και συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών όσον αφορά στα προβλήματα των σχέσεων (www.gold.ac.uk/eukonf/keynotes/ruiz.html).
- **To Νορβηγικό Zero-Program κατά του εκφοβισμού** (Μηδενικό Πρόγραμμα). Αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε υπό την καθοδήγηση του καθηγητή Erling Roland, στο Κέντρο Ανάλυσης της Συμπεριφοράς, στο πανεπιστήμιο του Stavanger. Εστιάζει στην καλή διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει την στενή επίβλεψη της συμπεριφοράς των μαθητών στην αυλή του σχολείου και τη

χρήση ατομικής και ομαδικής συζήτησης με τους μαθητές και τους γονείς τους. (www.alphagalileo.org/index.cfm?fuseaction=readrelease&releaseid=516391&ez_search=1). Ωστόσο οι Ananiadou και Smith (2003) σε κριτική ανάλυση του προγράμματος, βρήκαν ότι δεν ήταν τόσο αποτελεσματικό αφού αυξήθηκε και το ποσοστό των ατόμων που εκφόβιζαν αλλά και τα θυματοποιημένα παιδιά. Το απέδωσαν στο ότι ο Roland παρείχε μόνο το υλικό που έδινε στα σχολεία και όχι περαιτέρω υποστήριξη όπως συνέβαινε στην εφαρμογή των προγραμμάτων του Olweus, ενώ ο ίδιος ο Roland το απέδωσε στην αύξηση του εκφοβισμού σε εθνικό επίπεδο την περίοδο της μέτρησης και στο ότι δεν ήταν όλα τα σχολεία διατεθειμένα να εφαρμόσουν πιστά το πρόγραμμα.

- ο **Το πρόγραμμα των σχολείων Sheffield στην Αγγλία** αναφέρεται με θαυμασμό από τον Rigby(2000) επειδή εμφανίζει πολύ μικρό ποσοστό εκφοβισμού σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα σχολεία. Ο Rigby το αποδίδει στην πολιτική του σχολείου να δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές αλλά και στο δημοκρατικό χαρακτήρα των σχολείων ο οποίος εκφράζεται ακόμη και στους μισθούς των εργαζομένων στο σχολείο (όλοι, από τον διευθυντή μέχρι τον επιστάτη πληρώνονται το ίδιο).

Ένα νέο πιλοτικό πρόγραμμα το **Early Childhood Friendship Project** (Το Πρόγραμμα Φιλίας της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας) εφαρμόστηκε από τους Ostroff και συν. (2008) σε παιδιά ηλικίας πέντε ετών. Το πρόγραμμα διεξήχθη ως *μέσο πρόληψης* με στόχο τη μείωση του σωματικού και σχεσιακού εκφοβισμού και της θυματοποίησης από τους συνομήλικους καθώς και την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Εφαρμόστηκε για έξι εβδομάδες με χρήση κουκλοθέατρου ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, συνεδρίες ενεργητικής συμμετοχής, δραστηριότητες παθητικής αντίληψης και περιόδους ενίσχυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε μείωση του εκφοβισμού και αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, καθώς επίσης και θετική αξιολόγηση του προγράμματος από τους δασκάλους και τους ψυχολόγους που εφάρμοσαν την παρέμβαση.

3. Συμπεράσματα και περιορισμοί

Οι Ferguson και συν. (2007) υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού που τα σχολεία εφαρμόζουν δεν είναι αποτελεσματικά στην πράξη, όσον αφορά στη μείωση της εκφοβιστικής και της επιθετικής συμπεριφοράς στα σχολεία. Όμως, παρατήρησαν ότι τα προγράμματα αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικά όταν εφαρμόζονται σε μαθητές οι οποίοι κινδυνεύουν περισσότερο από τον σχολικό εκφοβισμό. Επίσης, ένας παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά στην επιτυχία του εκάστοτε προγράμματος είναι η **πίστη** του προσωπικού που το εφαρμόζει και η **συνέπεια** με την οποία το εφαρμόζει και επισημαίνουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα του φαινομένου και των παραμέτρων του.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι ένα σοβαρό πρόβλημα για τους μαθητές και λαμβάνουν περιορισμένη βοήθεια από τους ενήλικες. Υπάρχουν ξεκάθαρες, βλαβερές επιπτώσεις στην ανάπτυξη πολλών παιδιών. Δεν επηρεάζεται μόνο η συναισθηματική προσαρμοστικότητά τους, αλλά ο εκφοβισμός έχει καταστρεπτικά αποτελέσματα και στην ικανότητα των μαθητών να εστιάσουν την προσοχή τους στα μαθήματά τους και την επίδοσή τους στο σχολείο. Διάφορες μεταβλητές είναι υπεύθυνες για την περιορισμένη επίγνωση των ενηλίκων για το πρόβλημα, συμπεριλαμβανομένης της ‘υπόγειας’ φύσης του φαινομένου, του γεγονότος ότι τα παιδιά είναι απρόθυμα να αναφέρουν ότι θυματοποιούνται, και της ύπαρξης κάποιων λάθος αντιλήψεων για τον εκφοβισμό (για παράδειγμα, ‘Θα το ξεπεράσει μεγαλώνοντας και ωριμάζοντας,’ ‘Τα αγόρια απλά συμπεριφέρονται πιο επιθετικά,’ ή ‘Απλά αγνόησέ το’). Κάποιοι γονείς συμβουλεύουν τα παιδιά τους να ‘αντεπιτεθούν’, μια εξαιρετικά επιζήμια συμβουλή επειδή ίσως να οδηγήσει στην επιδείνωση του φαινομένου του εκφοβισμού και στην διαιώνισή του. Στην ουσία, ο εκφοβισμός είναι ένα πολύπλοκο, εξουθενωτικό πρόβλημα για τα παιδιά και απαιτεί παρέμβαση σε πολλά επίπεδα.

Σήμερα όμως, τα σχολεία έχουν πολλές πηγές να απευθυνθούν για να καθοδηγηθούν και να επιλέξουν το κατάλληλο πρόγραμμα για τις ανάγκες του σχολείου τους και να προωθήσουν πιο υγιείς σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές τους αλλά και να συνεργαστούν με την κοινότητα. Ο Rigby (2008b, σελ. 151-166) αναφέρει ότι σε έρευνα που διεξήγαγε το 2004 μαζί με τους Smith και Perpler κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα όσον αφορά στην επιτυχία των παρεμβάσεων στα σχολεία:

- ✓ Οι περισσότερες παρεμβάσεις μέχρι σήμερα παρουσιάζουν μέτρια επιτυχία, με μέσο όρο μείωσης του εκφοβισμού σε ποσοστό περίπου 15-20%.

- ✓ Διάφορες παρεμβάσεις έχουν ισχυριστεί όσοι τις εφάρμοσαν ότι παρουσίασαν σχετικά υψηλό ποσοστό επιτυχίας δηλαδή 50%. Υπάρχουν όμως και άλλες παρεμβάσεις οι οποίες δεν έχουν καταφέρει να επιδείξουν οποιαδήποτε σημαντική βελτίωση.
- ✓ Οι μειώσεις στα ποσοστά έδειξαν ότι ήταν πολύ μεγαλύτερες στους μικρότερους μαθητές των δημοτικών σχολείων.
- ✓ Επειδή παρόμοια επιτυχή αποτελέσματα έδειξαν διαφορετικές παρεμβάσεις δεν είναι δυνατόν να γνωρίζει κανείς ποιο είδος παρέμβασης είναι το καταλληλότερο, για παράδειγμα, εάν η συστηματική τιμωρία των δραστών λειτουργεί καλύτερα από τη χρήση μεθόδων επίλυσης προβλημάτων ή τη συμβουλευτική.
- ✓ Αυτό που οι ερευνητές μπορούν να πουν με σιγουριά είναι ότι σε όσα σχολεία οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν με την υποστήριξη ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, τα αποτελέσματα υπήρξαν εντυπωσιακά.

Οι ερευνητές πιστεύουν ότι παρόλο που είναι ακόμη 'άγνωστο' ποια είναι η καλύτερη πρακτική για τα σχολεία, είναι **σημαντικό να εμπλακούν οι γονείς ενεργά** στην διαδικασία αξιολόγησης των σχολείων στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους και να βασιστούν στις υπάρχουσες έρευνες και τα στοιχεία τους προτού προβούν σε απαιτήσεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Οι Rigby (2008b) και Smith & Shy (2000) υποστηρίζουν ότι τα **καλά σχολεία** κάνουν τα ακόλουθα όσον αφορά στο πως **αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις θυματοποίησης** των μαθητών τους:

- Αποδέχονται ότι εκφοβισμός συμβαίνει σε όλα τα σχολεία συμπεριλαμβανομένου και του δικού τους χωρίς να το αρνούνται.
- Δεν προσπαθούν να δικαιολογήσουν με κανένα τρόπο την εκφοβιστική συμπεριφορά.
- Αναγνωρίζουν ως γεγονός ότι ο εκφοβισμός στα σχολεία αποτελεί μείζον θέμα.
- Αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί για την εμφάνιση του φαινομένου.
- Αναγνωρίζουν ότι κάποια παιδιά κινδυνεύουν περισσότερο να θυματοποιηθούν από τα υπόλοιπα.
- Πιστεύουν ότι τα σχολεία μπορούν να αναλάβουν δράση για να μειώσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό ως εξής:

- Ορίζουν τον εκφοβισμό με ξεκάθαρο και λογικό τρόπο.
- Συμπεριλαμβάνουν στον όρο ‘σχολικό εκφοβισμό’ μια μεγάλη γκάμα επιθετικών συμπεριφορών

Εκπαιδεύουν την σχολική κοινότητα για να αντιμετωπίσει το φαινόμενο του εκφοβισμού:

- Το ίδιο το σχολείο επιμορφώνει και εκπαιδεύει τους δασκάλους όσον αφορά στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έτυχαν εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του φαινομένου κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.
- Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, από τις συνελεύσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού, μέχρι την παρακολούθηση ταινιών ή ακόμη και εργαστήρια πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.
- Οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πληροφορίες για τους μαθητές και το γίνεσθαι του σχολείου τους και ενημερώνουν και τους συναδέλφους τους μέσα από έρευνες που διεξάγονται στο σχολείο τους.

Καταstrώνουν ένα **σχέδιο** για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό:

- Η αντιμετώπιση που οργανώνουν ενέχει το συντονισμό ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην κοινή προσπάθεια.
- Βασικά στοιχεία όπως η πρόληψη και συμπληρωματικά στοιχεία για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστατικών συμπεριλαμβάνονται στον σχεδιασμό.
- Κρατούνται αρχεία σχετικά με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και αφορούν στην έρευνα και την αξιολόγηση των μαθητών καθώς και των παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν.

Δημιουργούν μια συγκεκριμένη πολιτική αντιμετώπισης του εκφοβισμού η οποία:

- Αντανακλά την προσέγγιση του σχολείου για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και απευθύνεται στο πρόβλημα με ολιστικό τρόπο.
- Λαμβάνει υπόψη τις νέες μορφές εκφοβισμού όπως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός.
- Στον τρόπο σύνταξη της διαφαίνεται ότι η διαδικασία αντιμετώπισης του εκφοβισμού είναι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο της πολιτικής.
- Έχει ξεκάθαρα μέτρα δράσης.

- Ενημερώνει για την πολιτική τους μαθητές, το προσωπικό αλλά και τους γονείς.
- Αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε αν αλλάξουν οι συνθήκες να αλλάξει και η πολιτική.

Οι Ananiadou και Smith (2003) υποστηρίζουν ότι ένα από τα προβλήματα με την εφαρμογή των προγραμμάτων είναι κατά πόσο θα υποστηριχθεί και αργότερα η αρχική προσπάθεια. Όταν δεν υπάρχει στο σχολείο πολιτική η οποία να συνεχίζει να υποστηρίζει το πρόγραμμα που ακολουθήθηκε, τότε το πρόβλημα του εκφοβισμού παραμένει. Ένας περιορισμός των **αυτό-αναφορών** που πολλά προγράμματα χρησιμοποιούν ως μέσο αξιολόγησης και οι συζητήσεις που ακολουθούν για την ευαισθητοποίηση των μαθητών ίσως ενέχουν τον κίνδυνο να προκαλέσουν λανθασμένες απαντήσεις από τους μαθητές καθώς οι ίδιοι θα είναι επηρεασμένοι από τα προγράμματα. Επίσης, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν και να παρέμβουν στις περιπτώσεις του σωματικού τύπου εκφοβισμού στα αγόρια, σπάνια αντιλαμβάνονται και παρεμβαίνουν στις περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού στον οποίο επιδίδονται με μεγαλύτερη συχνότητα τα κορίτσια. Είναι σημαντικό επίσης, να λαμβάνεται υπόψη το **αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών** όταν σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού, καθώς τα προγράμματα μπορεί να είναι αποτελεσματικά απέναντι σε μαθητές του δημοτικού αλλά μπορεί να επιφέρουν το αντίθετο αποτέλεσμα και να αυξήσουν τα κρούσματα του εκφοβισμού στις ηλικίες των 17-18 ετών. Επίσης, αναφέρουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εμπλέκουν τους παριστάμενους στη διαδικασία υπεράσπισης των θυμάτων και τονίζουν ότι θα ήταν προτιμότερο οι παρεμβάσεις να ξεκινούν νωρίτερα από τις επικίνδυνες ηλικίες των 5-6 και 8-9 ετών όπου οι μαθητές ξεκινούν να θυματοποιούνται, ώστε να υπάρξει πρόληψη της θυματοποίησης.

4. Επίλογος

Η σύγχρονη πραγματικότητα παρουσιάζεται γεμάτη προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό ο οποίος καλείται να εφαρμόσει ένα απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα και συγχρόνως να λειτουργήσει ως παιδαγωγός και διαμορφωτής αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων των μαθητών του μέσα σε μια κοινωνία που προάγει και παράγει τη βία μέσα από την προβολή της στα ΜΜΕ, τη βία των θεσμικών φορέων και αντιδράσεων από τους πολίτες. Σίγουρα, ο μικρόκοσμος του σχολείου δεν αποτελεί στεγανό αυτής της βίας που απορρέει από την κοινωνία και επιστρέφει ξανά σε αυτήν.

Στην Ευρώπη, την Ασία και την Αμερική πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια εκστρατείες εθνικές και διακρατικές συντονισμένες από τα υπουργεία Παιδείας σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια και ερευνητικά ινστιτούτα, διεθνείς επιστημονικές εταιρείες, συλλόγους γονέων και συνδικαλιστικούς φορείς εκπαιδευτικών, με σκοπό την άμβλυνση και εξάλειψη περιστατικών κοινωνικής απομόνωσης, επιθετικότητας, εκφοβισμού και βίαιης παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου. (Limber & Small, 2003· Horne και συν., 2003 · Larson, 2005 · Hazler & Carney 2006 · Greenberg και συν., 2003 · Committee for Children, 2001).

Η Ανδρέου (2007) τονίζει ότι για να είναι αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν όχι μόνο προγράμματα ηθικής ανάπτυξης αλλά και τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου και κοινωνικού περιβάλλοντος, που να αποδοκιμάζει αντί να αγνοεί τις μορφές βίας και επιθετικότητας που εκδηλώνονται μέσα και έξω από το σχολικό χώρο αλλά και τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς που διαιωνίζουν και νομιμοποιούν τέτοιου τύπου συμπεριφορές (σελ. 298).

Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Dr Kempe (2007), ‘το μέλλον των παιδιών μας και το μέλλον του κόσμου είναι ένα και το αυτό’ και είναι καιρός να αναλάβουμε όλοι μας τις ευθύνες που μας αναλογούν για τη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος, ξεκινώντας από το σχολείο που πλέον φροντίζει τα παιδιά από πολύ νεαρές ηλικίες στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και συνεχίζει μέχρι την ενηλικίωσή τους.

Παράρτημα

Σήμερα κυκλοφορούν διάφορα ενημερωτικά φυλλάδια, μικρά βιβλιαράκια, ή ιστοσελίδες οι οποίες ενημερώνουν γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Παρατίθεται απόσπασμα από τον διαδικτυακό τόπο www.obrella.gr το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ενημέρωσης για το θέμα:

Συμβαίνουν μεταξύ παιδιών της σχολικής ηλικίας:

Σωματική επίθεση (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, χαστούκια κλπ.)
 Συναισθηματική επίθεση (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού-θύματος, το να κρύβουν τα βιβλία του, να λερώνουν και να καταστρέφουν τα πράγματά του, να εκβιάζουν για χρήματα κλπ)

Λεκτική επίθεση (κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμό, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, ρατσιστικά ή ομοφοβικά σχόλια, χειρονομίες, συκοφαντικά γκράφιτι, απειλές κλπ.)

Σεξουαλικός εκφοβισμός (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, γράμματα και εικόνες, λεκτική παρενόχληση κλπ)

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (χρήση Ίντερνετ, email, chat room, κλήσεις κινητών και sms με κακοποιητικό και απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του παιδιού)

Πιθανά σημάδια ότι ένα παιδί θυματοποιείται από τους συμμαθητές του:

Γίνεται επιθετικό, παράλογο, ανήσυχο

Εκφοβίζει ή θυματοποιεί άλλα παιδιά ή αδέρφια

Σταματά να τρώει

Φοβάται να χρησιμοποιήσει το κινητό ή το ηλεκτρονικό του ταχυδρομείο

Τρομάζει, φέρεται αμήχανα όταν λαμβάνει μήνυμα στο κινητό

Φοβάται να περπατήσει μόνος στο σχολείο

Δεν θέλει να πάει σχολείο/ούτε να χρησιμοποιήσει το λεωφορείο

Εκλιπαρεί να το πάνε σχολείο με το αμάξι

Αλλάζει διαδρομή πηγαίνοντας προς το σχολείο

Κάνει απουσίες/κοπάνες

Αρχίζει να τραυλίζει

Απειλεί με αυτοκτονία

Κλαίει πριν κοιμηθεί/έχει εφιάλτες

Το πρωί νιώθει άρρωστο/δεν θέλει να πάει σχολείο

Πέφτει η σχολική του επίδοση

Επιστρέφει με σχισμένα ρούχα, κατεστραμμένα βιβλία

Του λείπουν πράγματα

Ζητά ή κλέβει χρήματα (για να τα δώσει στον θύτη-εκβιαστή)

Χάνει συνέχεια το κολατσιό του ή τα χρήματά του-επιστρέφει πεινασμένο

Έχει ανεξήγητες μελανιές-χτυπήματα

Δίνει απίθανες εξηγήσεις για όλα τα παραπάνω.

Οδηγίες για το παιδί-θύμα

Κατ' αρχάς, δεν φταις εσύ! Πολλοί επιτυχημένοι άνθρωποι είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο

Διατήρησε την ψυχραιμία και την αυτό-πεποίθησή σου

Μην απαντάς στις κοροϊδίες, μη μπαίνεις σε διάλογο, κάνε ότι δεν τις ακούς

Κοίταξέ τους στα μάτια και πες τους καθαρά και σταθερά ΣΤΑΜΑΤΑ

Φύγε όσο γρηγορότερα μπορείς

Πες αμέσως τι συνέβη στο δάσκαλό σου ή σε κάποιον άλλον ενήλικα

Αν φοβάσαι να το πεις σε κάποιον ενήλικα, πες το σε έναν φίλο και ζήτη του να είναι μαζί σου

Συνέχισε να το λες μέχρι ότου κάποιος σε βοηθήσει

Αν σου έστειλαν απειλητικό sms ή e-mail κράτησέ το, μη το σβήσεις, θα χρειαστεί ως απόδειξη

Αν σε εκφοβίζει ολόκληρη παρέα, πιάσε το πιο αδύναμο μέλος της και πες του ότι αυτό δεν είναι σωστό και αν θα του άρεσε να του φέρονταν εκείνου έτσι

Αν μετά από αυτά δεν αλλάξει κάτι, άλλαξε σχολείο-ζήτησε από τους γονείς σου να βρουν ένα σχολείο που είναι φιλικό και ασφαλές

Μην πιστεύεις αυτά που σου λένε οι εκφοβιστές, να επαινείς τον εαυτό σου και να θυμίζεις στον εαυτό σου κάθε μέρα τα καλά σου σημεία

Οδηγίες για γονείς

Παρατηρείστε αν το παιδί σας δείχνει σημάδια ότι θυματοποιείται από άλλα παιδιά ή αν δρα ως θύτης. Μην το αμελήσετε-επικοινωνήστε αμέσως με το σχολείο

Αναπτύξτε μια ζεστή και φιλική σχέση με το παιδί. Να είστε κοντά του και να επιδιώκετε τη συζήτηση μαζί του-από μόνο του μπορεί να μην σας αναφέρει τίποτα για το θέμα αυτό

Διδάξτε του να κοιτά στα μάτια τον εκφοβιστή, να λέει δυνατά 'ΑΣΕ ΜΕ ΗΣΥΧΟ' ή 'ΚΟΙΤΑ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΣΟΥ', να φεύγει και να το λέει σε κάποιον ενήλικα

Καθησυχάστε τα παιδί ότι δε φταίει αυτό αν του επιτέθηκαν κι ότι δεν είναι δικό του λάθος

Μιλήστε, με συγκεκριμένα περιστατικά, στο δάσκαλο, στο διευθυντή, στις αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

Διατηρείστε επικοινωνία με το παιδί και με το σχολείο, ώστε να επιβεβαιώνετε ότι δεν υπάρχουν επαναλήψεις των περιστατικών εκφοβισμού

Ζητήστε στήριξη από τον τοπικό Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων ή άλλες υπηρεσίες ψυχολογικής στήριξης στο παιδί σας

Συμβουλευστε το παιδί σας να προσέχει σε ποιόν δίνει τον αριθμό του κινητού του τηλεφώνου και τη διεύθυνση του e-mail του

Μην υποτιμάτε τις συνέπειες που μπορεί να έχει ο εκφοβισμός. Οι μύθοι 'ε παιδιά είναι, πειράζονται μεταξύ τους', ή 'έτσι θα σκληραγωγηθεί για να βγει στην κοινωνία', μπορεί να ζημιώσουν το παιδί σας και να το οδηγήσουν σε δυστυχία και απομόνωση.

Επαιείτε τα παιδιά, δώστε τους ευκαιρίες να αναλάβει ευθύνες, εγγράψτε τα παιδιά σε άλλες ομαδικές δραστηριότητες (αθλητισμό, προσκοπισμό, καλλιτεχνικά κλπ.), όπου δεν υπάρχουν εκφοβιστές και όπου έχει την ευκαιρία να κάνει νέες φίλιες και να αυξηθεί η αυτο-πεποίθησή του.

Αν το παιδί τραυματιστεί από τους εκφοβιστές, ενημερώστε και την αστυνομία και γνωστοποιείτε στο σχολείο ότι έχετε ενημερώσει την αστυνομία.

Απαιτείστε από το σχολείο να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού-εκφοβιστή.

Αν ο εκφοβισμός δεν αντιμετωπίζεται, αλλάξτε σχολείο. Μιλήστε με το νέο σχολείο και βεβαιωθείτε ότι δεν υπάρχουν ή δεν γίνονται ανεκτοί εκεί οι εκφοβιστές.

Αν το παιδί σας εκφοβίζει άλλα παιδιά

Σταματήστε το αμέσως μόλις παρατηρήσετε επιθετική συμπεριφορά του παιδιού σας προς άλλα παιδιά.

Εξηγείστε του ότι η συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή και ότι το αντίκτυπο στα άλλα παιδιά είναι πολύ βαρύ.

Διδάξτε στο παιδί σας τρόπους συμπεριφοράς για επίλυση συγκρούσεων που δεν περιλαμβάνουν βία. Επίσης διδάξτε τους πώς να ζητούν αυτό που θέλουν με ευγενικό τρόπο.

Μη χτυπάτε τα παιδιά ως τιμωρία για την επιθετική τους συμπεριφορά. Τους διδάσκετε ακριβώς αυτό που θέλετε να σταματήσουν: τη βία. Προτιμήστε την αφαίρεση προνομίων ως τιμωρία.

Επικοινωνήστε με το σχολείο και συζητείστε με το δάσκαλο για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού σας.

Επαιείτε και ενισχύετε το παιδί σας κάθε φορά που επιδεικνύει συνεργατικές και φιλικές συμπεριφορές προς άλλα παιδιά.

Ελέγχετε συχνά το παιδί σας για να βεβαιωθείτε ότι δεν έχει επιστρέψει σε επιθετικές συμπεριφορές

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Cifali, M. & Impert F., (2005). *Ο Freud και η παιδαγωγική*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
2. Κουρκούτας, Η., & Chartier, J-P., (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές – Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος.
3. Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Επιμορφωτικό υλικό: ‘*Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*’, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αναρτήθηκε: 25 Ιανουαρίου 2009 στο διαδικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/sxoltaxi/index.php>
4. Χατζηχρήστου, Χ. (2004) *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης-Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
5. Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός-σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
6. Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G., (1998). *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Alsaker, D. A., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp.175-195). New York: The Guilford Press.
- 2) Andreou, E., Didaskalou, E., and Vlachou, A. (2007). Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-based Anti-bullying Intervention Program in Greek Primary Schools, *Educational Psychology*, 27, 5, 697-711
- 3) Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 2, 86–100.
- 4) Bauer, N. S., Lozano, P., Rivara, F. P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266–274.
- 5) Besay, V. (2004). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Philadelphia, PA: Taylor and Friends.
- 6) Bjorkvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 2, 117-127.
- 7) Borden, R. J. (1975). Witnessed aggression: Influence of an observer's sex and values on aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 567–573.
- 8) Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes, and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 2, 223–233.
- 9) Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215–232.
- 10) Brown, S. and Taylor, K. (2008). Bullying, education and earnings: Evidence from the National Child Development Study *Economics of Education Review*, 27, 387–401.
- 11) Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815–823.

- 12) Clarke, E.A., & Kiselica, M. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31, 310–324.
- 13) Clarkson, P (1996). *The Bystander*. London: Whurr Publishers.
- 14) Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: HarperResource.
- 15) Committee for Children (2001). *Steps to Respect: A special issue on bullying prevention programs*. Seattle: Author.
- 16) Community Masters (2003). *Safe School Ambassadors: Program Advisors Handbook*. Santa Rosa: CA.
- 17) Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behaviour*, 26, 85-97.
- 18) Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). “We’ not friends anymore! Unless...’’: The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307.
- 19) Craig, W. and Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41–60.
- 20) Crothers, L.M., Kolbert, J.B. (2004) Comparing middle school teachers’ and students’ views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence*, 3, 1, 17–32.
- 21) Crothers, L.M., Kolbert, J.B. (2008). Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems *Intervention in School and Clinic* 43, 132-139.
- 22) Crothers, L.M., Kolbert, J.B. and Barker, W.F. (2006). Middle School Students’ Preferences for Anti-Bullying Interventions *School Psychology International, SAGE Publications* 27, 4, 475–487.
- 23) Dahlberg, L., Toal, S.B., Swahn, M., & Behrens, C. B. (2005). Measuring violence related attitudes, behaviors, and influences among youths: A compendium of assessment tools (2nd ed.). Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- 24) DeVoe, J. F., Peter, K., Kaufman, P., Ruddy, S.A., Miller, A.K., Planty, M.G., et al. (2002). *Indicators of school crime and safety*. Washington, DC: U.S. Department of Education, U.S. Department of Justice.

- 25) DeRosier, M. E. (2004). Bullying relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 196-201.
- 26) Eber, I., Sugai, G., Smith, C. & Scott, T. M. (2002). Interpersonal and positive behavioral approach to clinical intervention and supports in the schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 136-173.
- 27) Edstrom, L. V., Hirschstein, M. K., Frey, K. S., Snell, J. L., and MacKenzie, E. P. (2004). "Classroom Level Influences in School-Based Bullying Prevention: Key Program Components and Implications for Instruction." Symposium conducted at the annual meeting of the Society for Prevention Research, Quebec City, PQ. In K. S. Frey (Chair), *Policy to Action: Bullying Prevention in the Real World*.
- 28) Eslea, M., and Smith, P. K. (1998). "The Long-Term Effectiveness of Anti-Bullying Work in Primary Schools." *Educational Research, 40*, 203–218.
- 29) Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 30) Evers, E. E. et al. (2007). Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research, 49*, 4, 397-414
- 31) Ferguson, J., San Miguel, C., Kilburn, Jr. J. C., Sanchez P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs, A Meta-Analytic Review *Criminal Justice Review. 32*, 4, 401-414.
- 32) Fox, J. A., Elliott, D.S., et al. (2003). *Bullying prevention is crime prevention*. Washington, DC: Fight Crime: Invest in Kids.
- 33) Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005c). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology, 41*, 479-490.
- 34) Garrity, C., Baris, M., & Porter, W. (2000). *Bully-proofing your child: A parent's guide*. Longmont, CO: Sopris West.
- 35) Geffner, R. A., Loring, M. & Young, C. (2001). *Bullying behavior: Current issues, research and interventions*. Binghamton, NY: Haworth Press.

- 36) Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., και Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety *Journal of School Psychology* 46, 617–638
- 37) Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*. New York: Cambridge.
- 38) Gottheil, N. F., & Dubow, E. F. (2001). Tripartite beliefs models of bully and victim behavior. In R. A. Geffner, M. Loring, & C. Young (Eds.) *Bullying behavior: Current issues, research and interventions* (pp. 7–23). New York: Haworth.
- 39) Graham, S., & Juvonen, J. (1998). A social cognitive perspective on peer aggression and victimization. *Annals of Child Development*, 12, 21–66.
- 40) Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M.C. et al. (2003). Enhancing school based prevention and youth development through something, social emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- 41) Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser. & C. E. Frantz (Eds.), *Shocking violence*. (pp. 72–101). Springfield, IL: Charles Thomas.
- 42) Greene, M. B., (2003). Counseling and Climate Change as Treatment Modalities for Bullying in School *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25, 4, 293-302.
- 43) Hazler, R. J. & Carney, J. V. (2006). What can we do about bullying? In S.R. Jimerson & M. J. Farlong (Eds.) *Handbook of school violence and school safety: From issue to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 44) Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10 (4), 512–527.
- 45) Hanish, L. D. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4, 113–120.
- 46) Hirschstein, M. K., Van Schoiack Edstrom, L., Frey, K. S., Snell, J. L., και MacKenzie, E. P., (2007). Committee for Children, Seattle, Washington. Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related to Initial Impact of the *Steps to Respect* Program. *School Psychology Review*, 36, 1, 3-21.
- 47) Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., and Bukowski, W. M. (1999). “The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization.” *Developmental Psychology*, 35, 94–101.

- 48) Horne, A. M., Bartolomucci, C. L., & Newman-Carlson, D. (2003). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders (grades K-5)*. Champaign, IL: Research Press.
- 49) Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. (2004). Help-seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: the influence of the school-stage, gender, victimization, appraisal and emoticon. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- 50) Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S. & Bowen, F. (2008). Are There Detrimental Effects of Witnessing School Violence in Early Adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43, 600–608.
- 51) Jimerson, S.R. & Furlong, M.J. (Eds.) (2006). *The handbook in school violence and school safety: From research to practice*. Mahweh, NJ: Erlbaum.
- 52) Johnson, N. G., Roberts, M. C. & Worell, J. (Eds.) (1999). *Beyond appearance: A new look at adolescent girls*. Washington, DC: American Psychological Association
- 53) Kallestad, J. H. and Olweus, D. (2003). “Predicting Teachers’ and Schools’ Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study.” *Prevention and Treatment*, 6, 1–27.
- 54) Kowalski, R. B., (2004). Proneness to, Perceptions of, and Responses to Teasing: The Influence of Both Intrapersonal and Interpersonal Factors. *European Journal of Personality*, 18, 331–349.
- 55) Kreidler, W. J. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom, K-6*. New York: Scott, Foresman & Company.
- 56) Larson, J. (2005). *Think First: Addressing Aggressive behavior in secondary schools*. New York: Guilford.
- 57) Limber, S. P. (2004). Implementation of the Olweus bullying prevention program in American schools: Lessons learned from the field. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 351-363). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 58) Li, Q. (2006). Cyber bullying in schools: A research into gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- 59) Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32, 445-455.

- 60) Macklem, G. (2003). *Bullying and Teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer.
- 61) Maital, S. & Scher, A. (2003). Consulting about young children: an ecosystemic developmental perspective. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.). *Effective consultation in School Psychology* (pp. 336-334). Göttingen: Hogrefe & Huber
- 62) Naylor, P. & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 1-13
- 63) Newman, D. A., Horne, A.M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully Busters: A teacher's manual for helping bullies, victims and bystanders*. Champaign, IL: Research Press.
- 64) O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- 65) Olweus, D. (1992). Bullying among school children: Intervention and prevention. In R. Peters, J. McMahon, & V. I. Quinsley (Eds.), *Aggression and violence throughout the lifespan* (pp. 100-125). Newbury Park, CA: Sage.
- 66) Olweus, D. (1993). *Bullying at school*, Malden, Mass: Blackwell Publishers.
- 67) Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). *The bullying prevention program: Blueprints for violence prevention*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence. Αναρτήθηκε: October 24, 2006, στο http://www.colorado.edu/cspv/safeschools/bullying/bullying_bppssummary.html
- 68) Olweus, D. (2001). Bullying at school: tackling the problem. Αναρτήθηκε : 24-26 March 2001, στο OECD Observer website, No 225 http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434/Bullying_at_school:_tackling_the_problem.html
- 69) Olweus, D., (2008). Αναρτήθηκε 20 December 2008 στο : http://peacefulschoolsinternational.org/images/pdf/reducing_bullying_meeting_the_challenge_olweus.pdf .
- 70) O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- 71) Orpinas, P., Horne, A.M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 72) Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D., & Ries, E. E. (2008). An intervention for relational and

physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 401, 1-14.

- 73) O' Toole, J., & Plunkett, A. (2004). *Cooling conflict*. Sydney: Pearson.
- 74) Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!" Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- 75) Pawluk, C. J. (1989). Social construction of teasing. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19, 145-167.
- 76) Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- 77) Perry, D., Willard, J., & Perry, L. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors, *Child Development*, 61, 1289-1309.
- 78) Porter, L. (1999). *Young children's behavior: Practical approaches for caregivers and teachers*. Sydney: MacLennan and Petty.
- 79) Randall, P. E. (1991). *The Prevention of School Based Bullying*. Hull: University of Hull.
- 80) Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- 81) Rigby, K., & Barnes, A. (2002). To tell or not to tell: The victimised student's dilemma. *Youth Studies in Australia*, 21, 3, 33-36.
- 82) Rigby, K. (2003). *Stop the Bullying: A guide for teachers* (revised ed.). Melbourne: ACER.
- 83) Rigby, K. (2005c). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: An overview and appraisal. *Australian Journal of Counselling and Guidance*, 15, 27-34.
- 84) Rigby, K., (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Oxford: Willey-Blackwell.
- 85) Rigby, K., & Slee, P. T. (1999). Suicidal ideation among adolescent schoolchildren, involvement in bully/victim problems and perceived low social support. *Suicide and Life-threatening Behavior*, 29, 119-130.
- 86) Roland, E. (2000). "Bullying in School: Three National Innovators in Norwegian Schools in 15 Years." *Aggressive Behavior*, 26, 1135-1143.

- 87) Ross, D. (1996). *Childhood bullying and teasing*, Alexandria, VA: American Counseling Association.
- 88) Ross, D. M. (2003). *Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, and other professionals and parents can do* (2nd ed.). Alexandria VA: American Counseling Association.
- 89) *Safe Schools Policy and Practice: An Agenda for Action*, Report of the Safe Schools Action Team (Toronto: June 2006), p. 8.
- 90) Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- 91) Salmivalli, C. (1999) Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–9.
- 92) Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- 93) Slee, P. T. (1995). Bullying: Health concerns of Australian secondary school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 5, 215–224.
- 94) Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The Nature of Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 2, 189-209.
- 95) Smith, P., and Sharpe, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- 96) Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193-212.
- 97) Snell, J. L., & Hirschstein, M. K. (2004). School-based bullying prevention: A review of research and effective intervention. In S. W. Lee (Ed.), *Machmillan psychology reference series, 3, School psychology*. New York: Machmillan Reference USA.
- 98) Stanley, L. & Arora, T. (1998). ‘Social exclusion amongst adolescent girls: Their self-esteem and coping strategies.’ *Educational Psychology in Practice* 14, 2, 94-100.
- 99) Stein, N. (1995). “Sexual Harassment in School: The Public Performance of Gendered Violence.” *Harvard Educational Review*, 65, 145–162.

- 100) Tattum, D. P. & Tattum, E. (1992). 'Bullying: a whole-school response.' In Jones and E. Baglin Jones (eds.) *Learning to Behave*. London: Kogan Page.
- 101) Tedeschi, J. T. (2001). Social power and aggression. In J. P. Forgas, & K. D. Williams (Eds.), *Social influence: Direct and indirect processes* (pp. 109–126). New York: Psychology.
- 102) Tedeschi, J. T., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 103) Underwood, M. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- 104) Wright, J. (2003). *Preventing Classroom Bullying: What Teachers Can Do*. Αναρτήθηκε: 21 December 2008 στο διαδικτυακό τόπο <http://www.interventioncentral.org>

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Στους διαδικτυακούς αυτούς τόπους μπορεί κανείς να κάνει αναζήτηση στο θέμα του εκφοβισμού και να βρει διάφορα άρθρα:

- www.anti-bullyingalliance.org
- www.bullying.org
- www.cfchildren.org
- <http://www.cfchildren.org/programs/str/research>
- www.crnhq.org
- www.cyberbully.org
- www.dfs.gov.uk/bullying/teachersindex.shtml#a
- www.friendlyschools.com.au/about.php
- www.frespirit.com
- www.gold.ac.uk/connect/reportfinland.html
- www.gold.ac.uk/eukonf/keynotes/ruiz.html
- <http://www.jkbtc.co.uk>
- www.interventioncentral.org
- www.obrella.gr
- www.peacefulschoolsinternational.org
- www.preventschoolviolence.org
- www.SoprisWest.com
- <http://Stopbullyingnow.hrsa.gov>
- www.stoptextbully.com
- www.storiesofus.com
- www.successunlimited.co.uk
- www.teachsafeschools.org