



## Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τμήμα: Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
Τίτλος Προγράμματος: Δια Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή  
Κατεύθυνση: Δια Βίου Μάθηση

«Πρόληψη σχολικού εκφοβισμού. Στρατηγικές συμβουλευτικής παρέμβασης από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Χρυσούλα Αθανασίου Γκαδρή ( Α.Μ. 1715 )

Οκτώβριος 2017

## Αφιέρωσεις

Αφιερωμένη στο γιο μου Ιωάννη !

## Ευχαριστίες

Σε κάθε εργασία αποτυπώνεται το αποτέλεσμα της πορείας που διανύθηκε για τη διεκπεραίωση της όλης διαδικασίας. Από τη στιγμή που άρχισε η αναζήτηση του θέματος και ορίστηκε η ακριβής μορφή του τίτλου μέχρι που όλη η δραστηριότητα να αποκτήσει τη συγκεκριμένη τελική μορφή συνέβαλλαν με τον τρόπο τους πολλοί έμψυχοι παράγοντες.

Αρχικά οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα Anthony Montgomery, αναπληρωτή καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ο οποίος έδειξε όλη τη δέουσα υπομονή, με συμβούλεψε, υπέδειξε τα λάθη μου και μου υπέδειξε τρόπους διόρθωσης και βελτίωσης.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω θερμά τη διευθύντρια του 1ου Γυμνασίου Ελασσόνας και τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ευχαριστίες, εκφράζω και σε όλους εκείνους που με συμπαραστάθηκαν για να ξεπεράσω τις δυσκολίες αναζήτησης και κατηγοριοποίησης του γνωστικού υλικού ώστε να γίνει εκ μέρους μου η δέουσα βιβλιογραφική ανασκόπηση.

## Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός ή αλλιώς θυματοποίηση (bullying), ως μια μορφή σωματικής, λεκτικής ή κοινωνικής επιθετικότητας, είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυδιάστατο, καθώς οφείλεται σε πληθώρα παραγόντων, έχει πολλές συνέπειες και εμπλέκει μεγάλο αριθμό προσώπων.

Τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, μπορεί να αναπτύξουν αργότερα διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις ή να έχουν προβλήματα με το νόμο. Έτσι, η έκταση, η συχνότητα και οι επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νέων καθιστούν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού ενδιαφέρον σε ερευνητικό επίπεδο παγκοσμίως.

Είναι υποχρέωση όλων, γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών να συμβάλλουν τόσο στην αντιμετώπιση όσο και στην πρόληψη εκδήλωσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Για το σκοπό αυτό σε αρκετές χώρες εφαρμόζονται εδώ και χρόνια ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση των μαθητών, ώστε να παρεμβαίνουν και να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές- σύμβουλοι σε συγκρούσεις.

Εδώ, προκύπτει σημαντικό το ερώτημα πόσο δύναται η Συμβουλευτική, ως ένας κλάδος που μπορεί και πρέπει να έχει εφαρμογή στο σύγχρονο σχολείο, να διαδραματίσει κάποιο ρόλο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αυτής.

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις και τις διάφορες πτυχές του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, κατανοούν τον συμβουλευτικό τους ρόλο και, τέλος, εντάσσουν στρατηγικές της συμβουλευτικής στην παρέμβαση τους στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, συμβουλευτική, μαθητής.

## **Abstract**

School bullying or in other words victimization as a form of physical or social aggression is the most widespread form of aggressive behavior in the school area.

It is a multi – faceted phenomenon, as it is due to a multitude of factors. It has many implications and it involves a large number of people.

The children who are involved in cases of bullying, either as assailants or as victims may later develop disrupted personal relation – ships or they may have problems with the law. Thus, the extent, the frequency and the impact on the psychosocial development of young people make the subject of school bullying worldwide interesting at a research level.

For parents, educators and pupils it is obligation to contribute both to facing and preventing the manifestation of intimidating behavior. There are specific programs (for this purpose ) which are being implemented over a number of years in several countries to train pupils to intervene and act as mediation – advisors in conflicts.

Here, the question arises as to how much Counseling, as a sector, can and should be applied to the contemporary school, has a role to play during this intervention.

This work investigates how students of secondary school understand the dimensions and the various aspects of the phenomenon of school bullying, how they understand their advisory role, and finally how they integrate counseling strategies into their intervention in the phenomenon of school bullying.

Key words: school bullying, advisory, student.

## Περιεχόμενα

<b>ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ.....</b>	<b>2</b>
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>3</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>7</b>
<b>1 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....</b>	<b>8</b>
1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΌΡΟΥ «ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ»(BULLING).....	8
1.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	10
1.3 ΜΟΡΦΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΕΜΦΑΝΙΖΕΤΑΙ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	11
1.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ.....	13
1.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΡΑΣΤΗ – ΘΥΜΑΤΟΣ – ΠΑΡΙΣΤΑΜΕΝΩΝ.....	18
1.5.1 Χαρακτηριστικά του δράστη του σχολικού εκφοβισμού.....	18
1.5.2 Χαρακτηριστικά των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού.....	20
1.5.3 Ο ρόλος των παριστάμενων θεατών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.....	24
1.6 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ.....	25
1.6.1 Διεθνείς έρευνες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	25
1.6.2 Ελληνικές έρευνες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	27
1.7 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	29
<b>2 ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ.....</b>	<b>34</b>
2.1 ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ.....	34
2.2 ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ.....	36
2.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ.....	38
2.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ.....	41
2.5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	44
2.6 ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	46
<b>3 ΈΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ.....</b>	<b>49</b>
3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ (ACTION RESEARCH ).....	49
3.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	50
3.3 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ- ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	51
3.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΣΤΑΔΙΑ- ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	53
<b>4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>55</b>
4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	55
4.2 ΜΕΘΟΔΟΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	56
4.2.1 Δείγμα.....	56
4.2.2 Διαδικασία διεξαγωγής :.....	56
4.3 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	57
<b>5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....</b>	<b>59</b>
<b>6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>66</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>71</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>72</b>

## Εισαγωγή

Η εργασία αυτή, με τίτλο «Πρόληψη σχολικού εκφοβισμού. Στρατηγικές συμβουλευτικής παρέμβασης από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο : Δια Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή, στην κατεύθυνση : Δια Βίου Μάθηση ,του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με επιβλέποντα καθηγητή τον κύριο Anthony Montgomery.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφεται το πλαίσιο του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα παρατίθενται κάποιοι ορισμοί με βάση τη βιβλιογραφία, για να διαμορφωθεί ένας κοινός τόπος κατανόησης των εννοιών που χρησιμοποιούνται στην παρούσα μελέτη. Αναφέρονται οι μορφές εκφοβισμού, καθώς και τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το προφίλ των παιδιών που συμμετέχουν σε σχετικά περιστατικά. Στην συνέχεια αναφέρονται οι πιθανές επιπτώσεις του φαινομένου τόσο στους θύτες όσο και στα θύματα , με έμφαση στην ακαδημαϊκή τους πορεία και την ψυχοσωματική τους υγεία. Δίνονται στοιχεία από διάφορες έρευνες και προτείνονται στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της Συμβουλευτικής και ειδικότερα της Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής και επιχειρείται η σκιαγράφηση του Συμβούλου-Μαθητή στην επίλυση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Στο τρίτο κεφάλαιο δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για τη μέθοδο έρευνας που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία και τα ερευνητικά εργαλεία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνούνται, ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, η επεξεργασία και η ανάλυση τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, τα οποία συνοδεύονται από ενδεικτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

Στο τέλος κατατίθεται το παράρτημα, με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους μαθητές που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα.

## 1 Το φαινόμενο του εκφοβισμού

### 1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικός εκφοβισμός»(bullying)

Τελευταία όλο και περισσότερο αναδεικνύεται και στην Ελλάδα ένα πρόβλημα, το οποίο στην Ευρώπη και κυρίως στην Αμερική έχει λάβει, τις τελευταίες δεκαετίες ανησυχητικές διαστάσεις. Πρόκειται για το φαινόμενο της σχολικής βίας-επιθετικότητας, ένα κοινωνικό φαινόμενο με μια πολυδιάστατη φύση σε ότι αφορά τις αιτίες και τις εκδηλώσεις του. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει επικρατήσει με τον αγγλικό όρο «bullying» μιας και στην Ελληνική γλώσσα και βάσει ελληνικής βιβλιογραφίας αποδίδεται με διάφορες ονομασίες, όπως «εκφοβισμός / θυματοποίηση», «Σχολικός εκφοβισμός», «σχολική επιθετικότητα», «κακοποίηση συνομηλίκου», «άσκηση βίας από μαθητή σε μαθητή», «κάνω το μάγκα», «ταλαιπωρώ», «μειώνω», «είδος επιθετικής συμπεριφοράς», «αντικοινωνική συμπεριφορά», «αντικοινωνική - επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών στο χώρο του σχολείου» (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008:3).

Το έτος 1970 αποτελεί χρονολογία – ορόσημο για τη μελέτη του φαινομένου του εκφοβισμού σε παιδιά και εφήβους καθώς δημοσιεύεται η πρώτη μελέτη παγκοσμίως σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό από τον Νορβηγό ψυχολόγο Daniel Olweus. Ο Olweus δημιούργησε το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης στα σχολεία, το οποίο είχε θετικά αποτελέσματα στον περιορισμό του φαινομένου. Με την παρέμβασή του ο Νορβηγός ψυχολόγος συνέβαλε σημαντικά στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς πέτυχε να ενημερώσει και να παρακινήσει και άλλους ειδικούς να ασχοληθούν με το φαινόμενο, ενώ παράλληλα έδωσε ένα ευρύ και κατατοπιστικό ορισμό του τι ακριβώς είναι ο εκφοβισμός. Ο Olweus θεωρείται πρωτεργάτης στη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού, και η παρέμβαση που πρότεινε συνέβαλε στη μείωση της σχολικής βίας και στην εφαρμογή ασφαλών πρακτικών μέσα στις τάξεις.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Olweus(1993) ο εκφοβισμός είναι μια σειρά επαναλαμβανόμενων επιθετικών πράξεων και/ή συμπεριφορών απέναντι σε ένα λιγότερο ισχυρό άτομο. Ένας μαθητής δέχεται εκφοβισμό όταν εκτίθεται κατά επανάληψη και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις και καταστάσεις τις οποίες προκαλούν ένας μαθητής ή μια ομάδα συμμαθητών του. Μια πράξη ή κατάσταση θεωρείται αρνητική όταν μέσω αυτής επιδιώκεται η πρόκληση τραύματος, βλάβης και αρνητικών συναισθημάτων στον μαθητή (Olweus, 1993). Άλλοι ορισμοί που έχουν δοθεί για τον σχολικό εκφοβισμό είναι οι παρακάτω:



Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού των Tatum και Tatum (1992 ).«Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον/την υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης ».

Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού από το συμβούλιο της Σκωτίας για την Έρευνα στην Εκπαίδευση (the Scottish Council for Research in Education). « Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη, συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε ή να απειλήσουμε ή να εκφοβίσουμε κάποιον » ( Johnson, Munn & Edwards,1991 )

Στη Γαλλία, σύμφωνα με τους Fabre-Cornali, Emin,και Pain (1999), ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει: «εγκλήματα και παραπτώματα κατά ατόμων, ή κατά προσωπικής και σχολικής περιουσίας » και όλες τις μορφές βίας του ίδιου του σχολείου, ως θεσμού, καθώς επίσης και όλες τις μικρές αλλά συχνές εκδηλώσεις «απρέπειας» οι οποίες διαταράσσουν τη σχολική ζωή, όπως η αγένεια, ο θόρυβος, οι αταξίες.

Ορισμός του Randall (1991 ) για τον σχολικό εκφοβισμό: «Ο εκφοβισμός είναι η επιθετική συμπεριφορά που προκύπτει από την εκούσια πρόθεση να προκαλέσει κάποιος σωματικό ή ψυχικό πλήγμα σε άλλους »

Ορισμός των Frey και Hoppe-Graff (1994):Ο εκφοβισμός μπορεί να περιγραφεί ως «η κυρίαρχη επιθετικότητα που συμβαίνει όταν ένα παιδί, χωρίς να έχει προκληθεί από κάποιο άλλο, το χλευάζει ,το εκφοβίζει ,το καταναγκάζει, το κοροϊδεύει ή χειροδικεί εναντίον του – χωρίς έναν ξεκάθαρο εξωτερικό στόχο για τη συμπεριφορά του αυτή » Πρόσφατα έχει ενσωματωθεί σε αρκετούς ορισμούς του εκφοβισμού η άποψη για την απαραίτητη ασυμμετρία δύναμης :

«...ο δράστης είναι πιο δυνατός από το θύμα ή τον θεωρούμε πιο δυνατό » (Smith &Thompson,1991 )

«... ως πιο κυρίαρχο άτομο (ο δράστης ) επιδεικνύει επιθετική συμπεριφορά » (Stephenson & Smith, 1991 )

«...ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς όπου κάποιος που κατέχει μια κυρίαρχη θέση ..... προκαλεί ψυχικό ή/και σωματικό τραυματισμό σε κάποιον άλλο » (Morita & συν. 1999).

«...επιθετικότητα στις σχέσεις η οποία χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία δύναμης» ( Losel & Bliesener,1999 ).

«...μια συμπεριφορά .....εκείνων που είναι σε θέση ισχύος » ( Besag, 1989 )

«.....η επαναλαμβανόμενη καταπίεση ....ενός ατόμου με μικρότερη δύναμη από ένα άτομο με μεγαλύτερη δύναμη» (Farrington,1993).

« Δεν πρόκειται για εκφοβισμό όταν δυο μαθητές περίπου ισάξιου σθένους ή δύναμης έρχονται σε αντιπαράθεση ή καυγαδίζουν» ( Olweus,1993)

Οι Smith και Sharp (1994) ορίζουν τον εκφοβισμό ως «τη συστηματική κατάχρηση δύναμης »

Ο Farrington (1993) δίνει τον ορισμό: «Εκφοβισμός είναι η επανειλημμένη καταπίεση ενός λιγότερου δυνατού ατόμου, σωματικά ή ψυχικά από ένα πιο δυνατό».

Το 2002 ο Οργανισμός Παγκόσμιας Υγείας όρισε ως συμπεριφορά εκφοβισμού την εσκεμμένη χρήση σωματικής και ψυχολογικής βίας – είτε με πραγματική μορφή είτε με τη μορφή απειλών απέναντι σε ένα άτομο ή μια ομάδα – που είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει τραυματισμό, θάνατο, ψυχολογικό ή και αναπτυξιακό πρόβλημα.

Επομένως ο όρος «bullying» περικλείει πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, οι οποίες τελούνται από ανηλίκους εναντίον ανηλίκων και έχουν επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια των παραβατικών πράξεων ο πιο δυνατός ανήλικος ή ομάδα ανηλίκων, επιτίθεται- προσβάλλει το λιγότερο δυνατό ανήλικο ή ομάδα ανηλίκων. Υπάρχει, δηλαδή, η χρήση από κάποιον της δύναμης ή της υπερέχουσας κατάστασης του, προκειμένου να εκφοβίσει, να βλάψει ή να ταπεινώσει κάποιον άλλο. (Σπυρόπουλος,2008).

## 1.2 Διαδικασία του εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός ξεκινά όταν ένα παιδί θεωρηθεί σχετικά αδύναμο και τρωτό στις επιθέσεις τρίτων. Ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών με μεγαλύτερη εξουσία αποφασίζει να εστιάσει στα πιθανά θύματα και να τα υποβάλει σε διάφορες μορφές κακοποίησης αρχίζοντας συνήθως με ήπια κακόβουλα πειράγματα.

Ο Olweus τονίζει τη διαφορά του bullying με το «πείραγμα» στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το «πείραγμα» αυτό συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων. Αντίθετα, το bullying εμπλέκει άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις . Η χαρακτηριστική ανισορροπία δύναμης που διατυπώνει ο Olweus στον ορισμό του μπορεί να αναφέρεται στα ατομικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του δράστη και του θύματος. Το «πείραγμα» μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε εκφοβισμό, αν συμβαίνει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, και το σημαντικότερο, όταν το παιδί αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δεν διέπονται

από αστείο και δεν γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού. Τα προσωπικά αντικείμενα του θύματος μπορεί να μετακινηθούν ή να κλαπούν, το ίδιο μπορεί να υποστεί λεκτική κακοποίηση, να το σπρώξουν ή ακόμα και να πέσει θύμα σωματικής βίας. Οι περίοδοι κατά τις οποίες το παιδί υφίσταται αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές μπορεί να εναλλάσσονται με περιόδους απομόνωσης από την υπόλοιπη ομάδα.

Το θύμα μπορεί:

- Να είναι παθητικό και δεν αντιστέκεται.
- Να αντισταθεί ή να αντιδράσει για να σταματήσει τον εκφοβισμό.

Στην πρώτη περίπτωση το θύμα νοιώθει ότι απειλείται, οπότε και κυριεύεται από φόβο. Δείχνει ενοχλημένο και αναστατωμένο, ενώ ο δράστης απολαμβάνει μια ευχάριστη αίσθηση κυριαρχίας. Ο εκφοβισμός μπορεί να συνεχιστεί για μήνες ή ακόμα και για χρόνια με μεγαλύτερη ένταση.

Στη δεύτερη περίπτωση το θύμα προσπαθεί να βρει τρόπους για να αποφύγει τους βασανιστές του. Ο εκφοβισμός ενδέχεται να σταματήσει εάν το θύμα προβάλλει αντίσταση στο δράστη, είτε υπερασπιζόμενο το ίδιο τον εαυτό του, είτε απευθυνόμενο σε άτομα ικανά να το προστατέψουν, είτε καταφεύγοντας σε χώρους όπου είναι δύσκολο να ασκηθεί εκφοβισμός, είτε αποφεύγοντας συγκεκριμένους τόπους, πραγματικούς ή διαδικτυακούς

Κάποιοι δράστες μπορεί να νιώσουν ματαιώση όταν διαπιστώνουν πως τα βασανιστήρια τους έχουν ελάχιστη ή καμιά επίδραση στο θύμα. Συχνά αναζητούν ένα πιο εύκολο στόχο ή εντείνουν τις προσπάθειες τους για να εκνευρίσουν το στόχο.

### 1.3 Μορφές με τις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Ο διαχωρισμός των μορφών bullying προκαλεί, πολλές φορές, διάσταση απόψεων μεταξύ ερευνητών, λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα του φαινομένου αλλά και του χαρακτήρα των συμπεριφορών που μπορεί να περιλαμβάνει. Οι μορφές που λαμβάνει μπορεί να είναι είτε άμεσες, δηλαδή συμπεριφορές που περιλαμβάνουν διαπροσωπική επαφή θύματος και δράστη, είτε έμμεσες, χωρίς δηλαδή, την προσωπική αντιπαράθεση θύματος και δράστη. Οι μορφές που μπορεί να λάβει διαμορφώνονται κυρίως από τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα του.

**α) Σωματικός εκφοβισμός.** Εκδηλώνεται με: χτυπήματα, τσιμπήματα, δαγκώματα, σπρωξίματα, τρικλοποδιές, μπουνιές, τράβηγμα μαλλιών, φτύσιμο

**β) Σεξουαλικός.** Περιλαμβάνει άσχημα σχόλια και χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου (ανεπιθύμητο άγγιγμα, υβριστικά σεξουαλικά παρατσούκλια, προσβλητικά μηνύματα με πονηρό περιεχόμενο).

**γ) Λεκτικός.** Εκδηλώνεται με πειράγματα, βρισιές, αγενή σχόλια, ειρωνείες.

**δ) Απειλές και εκφοβισμοί.** Το θύμα εξαναγκάζεται να προβεί σε ενέργειες που δεν επιθυμεί υπό το κράτος εκβιασμού και απειλών.

**ε) Κλοπή /καταστροφή πραγμάτων.** Ο δράστης στοχεύει να προκαλέσει βλάβη στο θύμα μέσω της καταστροφής και της αρπαγής της προσωπικής του περιουσίας.

**στ) Ρατσιστικός εκφοβισμός.** Η αρνητική συμπεριφορά του δράστη κατευθύνεται προς ένα άτομο που ανήκει σε διαφορετική φυλή. Το θύμα γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ,λόγω της διαφορετικότητάς του ως προς την καταγωγή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, τη σεξουαλική του ταυτότητα αλλά και τυχόν αναπηρία.

Ορισμός του ρατσιστικού εκφοβισμού: «Όλες οι πράξεις και συμπεριφορές οι οποίες εσκεμμένα, ή με άλλο τρόπο, κάνουν διακρίσεις εναντίον κάποιου, ή τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας». ( Connolly & Keenan, 2000).

**ζ) Κοινωνικός αποκλεισμός.** Πρόκειται για σκόπιμη αποκοπή του παιδιού/εφήβου από τους φίλους του μέσω της διάδοσης άσχημων φημών και ψευδών ειδήσεων.

**η) Διαδικτυακός εκφοβισμός.** Είναι ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών που χρησιμοποιούν τα διάφορα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα (τάμπλετ, υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα ) με στόχο να παρενοχλήσουν, να απειλήσουν ή να ταπεινώσουν κάποιον άλλο. Οι πιο συνηθισμένες συμπεριφορές διαδικτυακού εκφοβισμού είναι: α) κλοπή ηλεκτρονικής ταυτότητας και είσοδος σε προσωπικούς διαδικτυακούς λογαριασμούς με σκοπό τη δημιουργία ψεύτικων διαδικτυακών προφίλ β)αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων με αγενές, χυδαίο , υβριστικό και απειλητικό περιεχόμενο γ) διαδικτυακή παρακολούθηση ,δ) δυσφήμιση, ε) αποκλεισμός από μια διαδικτυακή ομάδα ή ένα παιχνίδι, στ ) αποστολή ή δημοσίευση υλικού με ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, ζ) απειλητικές κλήσεις στο κινητό από άγνωστο νούμερο.

#### 1.4 Παράγοντες που συνδέονται με τον σχολικό εκφοβισμό

Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι σύνθετο και στην εκδήλωσή του συμβάλλει η αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

**Ατομικοί παράγοντες** .Οι ατομικοί παράγοντες που συνδέονται με τον εκφοβισμό είναι δυο ειδών:

Παράγοντες που αφορούν το ίδιο το άτομο (ενδοπροσωπικοί)

Παράγοντες που αφορούν τη σχέση του ατόμου με τους άλλους (διαπροσωπικοί)

Οι ενδοπροσωπικοί παράγοντες είναι ένα μείγμα χαρακτηριστικών που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και έχουν να κάνουν με την ιδιοσυγκρασία του και τους εσωτερικούς μηχανισμούς με τους οποίους διαχειρίζεται τα προβλήματα στην πορεία της ζωής του. Οι ενδοπροσωπικοί παράγοντες που συνδέονται με την εμπλοκή στη βία και τον εκφοβισμό είναι η μειωμένη ενσυναίσθηση, ο μειωμένος έλεγχος των παρορμήσεων, οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, η μειωμένη σχολική προσαρμογή και επίδοση, οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, η ανεπαρκής ανάπτυξη ήθους, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις αποδοχής της βίας που ενισχύουν την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς και οι ανεπαρκείς ψηφιακές δεξιότητες.

Οι διαπροσωπικοί παράγοντες είναι ιδιαίτερα σημαντικοί. Η μειωμένη αποδοχή από τους συνομηλίκους και η μη ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα που ωθεί ένα άτομο να εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύμα είτε ως θύτης. Η έλλειψη διεκδικητικότητας είναι χαρακτηριστικό των θυμάτων ενώ η αποδοχή της βίας είναι χαρακτηριστικό των θυτών.

Άλλοι ατομικοί παράγοντες που συνδέονται με τον εκφοβισμό είναι:

**Το φύλο.** Τα αγόρια συμμετέχουν πολύ περισσότερο σε περιστατικά σχολικής βίας από τα κορίτσια. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε καταστάσεις εκφοβισμού συχνότερα από τα κορίτσια, ιδιαίτερα χρησιμοποιώντας τη σωματική τους δύναμη. Τα αγόρια έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να πληγωθούν όταν τους ασκηθεί σωματική βία, ενώ τα κορίτσια εάν αποκλειστούν από τη σχέση με τους συνομηλίκους. Ο εκφοβισμός συμβαίνει, κατά κύριο λόγο σε ομάδες του ίδιου φύλου, ενώ στον μεταξύ των δυο φύλων εκφοβισμό είναι πιο πιθανό τα αγόρια να εκφοβίζουν τα κορίτσια λεκτικά.

**Τα γονίδια.** Οι γενετικοί παράγοντες (γονίδια, γενετικοί μηχανισμοί) είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ατόμου, αυξάνοντας τον κίνδυνο για ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς ή για υιοθέτηση παθητικής συμπεριφοράς απέναντι στον εκφοβισμό.

**Η ανάπτυξη και η εκπαιδευτική βαθμίδα.** Η σωματική βία είναι χαρακτηριστικό των μικρότερων παιδιών. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η σωματική βία τείνει να μειώνεται, ενώ αυξάνεται η λεκτική. Η συναισθηματική βία και ο αποκλεισμός αποτελούν χαρακτηριστικά κυρίως των εφήβων ηλικίας 12-15 ετών.

**Η εθνικότητα.** Τα παιδιά που προέρχονται από εθνικές μειονότητες έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να πέσουν θύματα ενδοσχολικής βίας σε σχέση με τους μαθητές που ανήκουν στην εθνοτική πλειοψηφία.

**Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις.** Η θρησκεία μπορεί να ευνοήσει την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας των διαφορετικών κανόνων και πρακτικών.

**Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.** Οι εικόνες και τα μηνύματα που προβάλλουν τα ΜΜΕ επηρεάζουν την αντίληψη των ατόμων για τον εκφοβισμό. Τα ΜΜΕ πολλές φορές παρουσιάζουν τη βία και την επιθετικότητα ως αποδεκτές και αστείες συμπεριφορές που αποσκοπούν στη διασκέδαση των τηλεθεατών και των ακροατών τους.

**Η χρήση των νέων τεχνολογιών.** Χρησιμοποιώντας την ανωνυμία τους τα άτομα-θύτες μπορούν εύκολα να επιτεθούν στο θύμα ανεβάζοντας επιβλαβές υλικό ή απειλητικά και ταπεινωτικά μηνύματα.

### **Περιβαλλοντικοί παράγοντες**

#### **Οι σημαντικότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι:**

**Η οικογένεια.** Πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι δράστες προέρχονται από οικογένειες των οποίων τα μέλη δεν εκδηλώνουν αρκετή ζεστασιά και αγάπη ο ένας για τον άλλο. «Ελλιπής αγάπη και φροντίδα, και υπερβολική ελευθερία κατά την παιδική ηλικία συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας συμπεριφοράς επιθετικής αντίδρασης» (Olweus, 2009). Οι γονείς πολλές φορές εφαρμόζουν μεθόδους αυστηρής πειθαρχίας, ασκούν κακοποίηση και επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες στα παιδιά τους. Τέτοιου είδους πρακτικές κάνουν τα παιδιά να πιστεύουν ότι οι βίαιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται και αυτά στους άλλους με παρόμοιο

τρόπο. Οι έντονες και μακροχρόνιες συγκρούσεις με τους γονείς αυξάνουν τις πιθανότητες να εμπλακεί το παιδί ως θύτης σε περιστατικά εκφοβισμού. Αντίθετα η καλή επικοινωνία γονέα-παιδιού αποτελεί ασπίδα προστασίας ενάντια στη θυματοποίηση. Σημαντικό ρόλο παίζει το γονεϊκό στυλ και συγκεκριμένα ο βαθμός ελέγχου και εμπλοκής των γονέων στη ζωή του παιδιού τους. Οι τιμωρίες, ο μειωμένος γονεϊκός έλεγχος και η ανεκτικότητα στη βία συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης η παιδική επιθετικότητα συνδέεται με την φυσική ή συναισθηματική απουσία του πατέρα και τα συμπτώματα κατάθλιψης της μητέρας. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η υπερπροστασία και ο υπερβολικός έλεγχος αυξάνουν τις πιθανότητες θυματοποίησης των παιδιών.

Το οικογενειακό περιβάλλον ενδέχεται να είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνο για το αν το παιδί θα αναλάβει στο σχολείο το ρόλο του θύτη ή/και του θύματος σε περιστατικά εκφοβισμού όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Baldry & Farrington, 1998). Τακτικές ανατροφής, όπως η ελλιπής ανταπόκριση των γονέων στις ανάγκες του παιδιού, ή όχι συναισθηματική θερμή και υποστηρικτική σχέση, η ελλιπής διαθεσιμότητά τους, οι συγκρούσεις τους με τα παιδιά, η καταθλιπτική διάθεση των γονέων και γενικά η μειωμένη εμπλοκή τους στη ζωή του παιδιού και η ανεπαρκής εποπτεία του, συνδέονται με αυξημένο εκφοβισμό και θυματοποίηση στα παιδιά, όπως και η υπέρ-προστατευτικότητα συνδέεται με αυξημένη θυματοποίηση (Georgiou, 2008a, 2008b, 2009).

Μια έρευνα που διεξήχθη από τον Olweus (1993) στη Σουηδία με εφήβους μαθητές-αγόρια και τους γονείς τους, υποστήριξε ότι η ανατροφή αποτελούσε σημαντικό παράγοντα. Τα αγόρια αξιολογήθηκαν από αρκετούς συνομηλίκους τους σύμφωνα με το πόσο συχνά υφίσταντο εκφοβισμό από τους άλλους μαθητές. Κατόπιν ο Olweus πήρε συνεντεύξεις από τις μητέρες και τους πατέρες των μαθητών (13-16)ετών που συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι εκτός από τη μεγαλύτερη παθητικότητα και τη σωματική τους αδυναμία σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, τα παιδιά που θυματοποιούνταν πιο συχνά ήταν επιπλέον :α) υπερπροστατευμένα από τις μητέρες τους και β) αποστασιοποιημένα από τους πατέρες τους, οι οποίοι ήταν κριτικοί απέναντι τους.

Ο ισχυρισμός του Olweus ότι ο γονεϊκός έλεγχος (υπερπροστασία) των αγοριών από τις μητέρες τους μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα να θυματοποιηθούν, έτυχε μιας κάποιας υποστήριξης από άλλους ερευνητές ενώ προτάθηκε επίσης ότι αυτά τα

αποτελέσματα ότι η υπερπροστασία των κοριτσιών από τους πατέρες τους ίσως να έχει ανάλογο αποτέλεσμα.

Έρευνα που διεξήχθη στην Ιταλία από τους Baldry και Farrington (1998) έχει συνεισφέρει περαιτέρω στη γνώση μας για τη συσχέτιση της ανατροφής και των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Η εργασία αφορούσε παιδιά ηλικίας 11-14 ετών σε ένα γυμνάσιο της Ρώμης. Οι δυο ερευνητές ανακάλυψαν ότι τα παιδιά που κατηγοριοποιήθηκαν ως «δράστες», ήταν πιο πιθανό, σε αντίθεση με τους «μη-δράστες», να χαρακτηρίσουν τους γονείς τους ως αυταρχικούς, τιμωρητικούς, όχι πολύ υποστηρικτικούς και με τάση να διαφωνούν μεταξύ τους.

**Οι συνομήλικοι.** Ένας σημαντικός παράγοντας που ενθαρρύνει το δράστη είναι η αποδοχή που εισπράττει από τους συνομηλίκους του. Τα περιστατικά εκφοβισμού αυξάνονται όταν επικροτούνται από μια ομάδα συνομηλίκων και θεωρούνται ότι είναι ο κανόνας ή η νόρμα στην ομάδα. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους παίζουν σημαντικό ρόλο στο πρόβλημα του εκφοβισμού. Η απόρριψη από συμμαθητές και συνομηλίκους, η μειωμένη κοινωνική υποστήριξη και οι αποκλίνουσες σχέσεις αποτελούν παράγοντες θυματοποίησης. Αντίθετα, οι φίλιες μπορούν να δράσουν προστατευτικά ενάντια στη θυματοποίηση ενός παιδιού. Η πιο σοβαρή μορφή εκφοβισμού ανάμεσα στα αγόρια η οποία πληγώνει περισσότερο τα συναισθήματά τους, υφίσταται αυτός για τον οποίο υπάρχουν υποψίες ότι είναι ομοφυλόφιλος. Υπάρχουν συχνές αναφορές αγοριών ότι οι ομόφυλοι τους τα πειράζουν στο σχολείο επειδή είναι ή φαίνονται ομοφυλόφιλα ή θηλυπρεπή, όπως και κοριτσιών ότι εκφοβίζονται από άλλα κορίτσια επειδή δεν ταιριάζουν με το αποδεκτό θηλυκό στερεότυπο. Σύμφωνα με τον Agnew (1989), οι λεκτικές προσβλητικές επιθέσεις που εκφράζουν τα συναισθήματα φόβου προς τους ομοφυλόφιλους είναι ευρέως διαδεδομένες στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντανακλώντας την καταπίεση που δέχονται οι ομοφυλόφιλοι και το φόβο που υπάρχει για αυτούς στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα. Παρότι η αποδοχή της ομοφυλοφιλίας στις περισσότερες Δυτικές χώρες έχει αυξηθεί, μέσα από την αλλαγή του νομικού πλαισίου και τη διοργάνωση ποικίλων κοινωνικών εκδηλώσεων που προάγουν τον ομοφυλοφιλικό τρόπο ζωής, η επικρατούσα ιδεολογία των χαρακτηριστικών που αρμόζουν σε ένα άντρα δικαιολογεί αποκλειστικώς και μόνο την ετεροφυλία.

**Το σχολείο.** α) Η σχολική επίδοση συνδέεται με τον εκφοβισμό. Βάσει ερευνητικών μελετών, τα παιδιά που εκφοβίζονται φαίνεται να έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Nansel, Overpeck et al., 2001 Eisenberg, 2003) ενώ τα παιδιά που



εκφοβίζονται σημειώνουν και υψηλές και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Nakamoto & Schwartz, 2010 Wang, et al., 2014). Τα παιδιά που πλήττουν ή δεν έχουν καλή απόδοση στο σχολείο υιοθετούν εκφοβιστική συμπεριφορά, θέλοντας να είναι επιτυχημένα σε κάτι και να νιώσουν ανώτερα κυριαρχώντας επί των συνομηλίκων τους.

β) Το συναισθηματικό δέσιμο με το σχολικό περιβάλλον σχετίζεται τόσο με τη διάπραξη εκφοβισμού όσο και με την θυματοποίηση. Τόσο οι δράστες όσο και τα θύματα αναφέρουν πιο μειωμένο δεσμό με το σχολείο σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

γ) Έχει αποδειχθεί ότι το σχολικό κλίμα συνδέεται με τον εκφοβισμό. Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από σταθερή και δίκαιη επιβολή των σχολικών κανονισμών, και έχουν εκπαιδευτικούς που δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για τα παιδιά, βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης.

δ) Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των μαθητών μειώνει σε μεγάλο βαθμό το συναίσθημα της ανασφάλειας των παιδιών στο σχολείο. Οι Gilbert και Gilbert (1998) αναφέρουν κάποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία και οι οποίες προάγουν την επιθετικότητα στους μαθητές, και κυρίως στα αγόρια. Τα σχολεία προάγουν ή/και διαιωνίζουν στερεότυπα του φύλου τα οποία μαθαίνονται στο σπίτι, υιοθετώντας ένα «αρρενωπό» τρόπο διαχείρισης, και δίνοντας έμφαση στην ιεραρχία και τον ανταγωνισμό. Οι δάσκαλοι, επίσης, αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία τους διαφορετικά τα αγόρια από τα κορίτσια και υλοποιώντας ένα σχολικό πρόγραμμα που ανυψώνει τις αρρενωπές αξίες (αφηρημένη σκέψη και ηθική ενώ υποτιμά τα αισθήματα και τα συναισθήματα).

Οι βασικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι (Καραβόλτσου, 2013 Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000)::

- Η ανταγωνιστικότητα και η έλλειψη συνεργασίας στη μάθηση
- Η έλλειψη κώδικα συμπεριφοράς και συνολικής σχολικής πολιτικής
- Η έλλειψη ενθάρρυνσης μαθητικών πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας στη μάθηση
- Η απουσία δημιουργικών μαθημάτων που άπτονται των αναγκών των εφήβων
- Η αδιαφορία ή η ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά
- Το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική ζωή των παιδιών
- Η έλλειψη συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή

- Η μη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Η έλλειψη προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής
- Το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας δασκάλων και μαθητών
- Οι διαταραγμένες σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντή
- Η έλλειψη αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς
- Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικό χειρισμό των βίαιων περιστατικών

### 1.5 Χαρακτηριστικά Δράστη – Θύματος – παριστάμενων

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ομαδικό φαινόμενο, εφόσον δεν αφορά μόνο στον/στους μαθητή/ές που εκφοβίζουν και σε εκείνον/ους που εκφοβίζονται, αλλά και σε όσους τυγχάνει να είναι παρόντες σε αυτά τα περιστατικά, δηλαδή στους παρατηρητές, ή ακόμα και σε αυτούς που δεν είναι παρόντες, αλλά γνωρίζουν ότι συμβαίνουν αυτά τα επαναλαμβανόμενα περιστατικά αρνητικών πράξεων, οι οποίοι μπορεί να είναι μαθητές, αλλά και ενήλικες, όπως εκπαιδευτικοί ή άλλοι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα ή ακόμα και γονείς. Έτσι, προσδιορίζεται ότι στο φαινόμενο του bullying εμπλέκονται πολλά μέρη, όπως:

- Ο θύτης-δράστης
- Το θύμα
- Τα παιδιά θεατές-παριστάμενοι
- Οι εκπαιδευτικοί ή άλλο προσωπικό της σχολικής μονάδας
- Οι γονείς.

#### 1.5.1 Χαρακτηριστικά του δράστη του σχολικού εκφοβισμού

Κάποιοι δράστες λειτουργούν σε ομάδες ή με την υποστήριξη ομάδων, ενώ άλλοι επιδίδονται στον εκφοβισμό ως μεμονωμένα άτομα.

Κάποιοι μελετητές ισχυρίζονται ότι οι δράστες των σοβαρών εκφοβισμών στο σχολείο έχουν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες από ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές τους να βρεθούν, ως νεαροί ενήλικες, στα έδρανα των δικαστηρίων, κατηγορούμενοι για αντικοινωνική συμπεριφορά. (Olweus, 1993)

Το εύρημα ότι στα σχολεία και οι δράστες αλλά και τα θύματα έχουν σε μεγάλο βαθμό την τάση να είναι καταθλιπτικά άτομα, υποδηλώνει ότι όσοι είναι οι ίδιοι και

δράστες και θύματα ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για κάποια σοβαρή ασθένεια. Μαθητές που υφίσταντο και ασκούν συγχρόνως εκφοβισμό, παρουσιάζουν σημαντικά υψηλά επίπεδα σωματικών συμπτωμάτων, γεγονός που κατατάσσει τους δράστες-θύματα σε ομάδες υψηλού κινδύνου σχετικά με την κατάσταση της υγείας τους .

Η κακή σωματική υγεία των δραστών είναι πιο δύσκολο να ερμηνευτεί, ιδίως όταν πρόκειται για άτομα που θεωρούν τους εαυτούς τους επιτυχημένους και δημοφιλείς.

Οι δυσλειτουργικές οικογένειες και οι ψυχροί υπερβολικά ελεγκτικοί γονείς τείνουν να ανατρέφουν παιδιά που εκφοβίζουν τους άλλους.

Η κακή υγεία των παιδιών που εκφοβίζουν, με συμπτώματα όπως η κατάθλιψη και οι τάσεις αυτοκτονίας, ίσως να προέρχονται από την ανατροφή και τη ζωή στο σπίτι, που προκαλεί στα παιδιά έντονη δυστυχία, την οποία εξωτερικεύουν ξεσπώντας στους άλλους.

Οι δράστες είναι από τη φύση τους επιθετικοί, παράλληλα σε καταστάσεις στις οποίες μπορούν να είναι κυρίαρχοι, προσπαθούν να εκμεταλλευτούν άτομα με μικρότερη εξουσία. Εν συντομία, είναι επιθετικοί και κάνουν διακρίσεις. Επίσης εμπλέκονται στον εκφοβισμό με διάφορους τρόπους, κάποιοι σωματικά, άλλοι λεκτικά και άλλοι μέσα από την κοινωνική χειραγώγηση.

Κάποιες έρευνες θεωρούν ότι πολλοί δράστες είναι πιο έξυπνοι κοινωνικά από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Για να καταφέρει κάποιος να χειραγωγήσει αποτελεσματικά τους άλλους θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη αντίληψη και επιδεξιότητα, να κατανοεί τις δυναμικές των κοινωνικών καταστάσεων, να είναι ικανός να διαβάσει τα όχι-τόσο-εμφανή κοινωνικά μηνύματα και να διαθέτει τις κοινωνικές ικανότητες για να υποτιμήσει και να απομονώσει συστηματικά τους ανθρώπους που δεν συμπαθεί.

Σύμφωνα με τον Tim Field (1999) ο δράστης :

- Είναι συναισθηματικά ανώριμος
- Είναι ανίκανος να αναπτύξει οικειότητα ή να διατηρήσει σχέσεις οικειότητας
- Δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους
- Είναι συχνά κακόκεφος και ασυνεπής στη συμπεριφορά του
- Θυμώνει εύκολα και είναι παρορμητικός

- Δεν νοιώθει τύψεις και δεν μετανιώνει

Υπάρχουν σαφή στοιχεία ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν επιδεικνύουν σχετικά χαμηλή ενσυναίσθηση για τους άλλους. Όμως χαμηλή ενσυναίσθηση δεν σημαίνει κατά ανάγκη « καθόλου ενσυναίσθηση». Η ενσυναίσθηση αφορά και στο γνωστικό και στο συναισθηματικό πεδίο, και δηλώνει την κατάσταση εκείνη κατά την οποία το άτομο έχει επίγνωση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων, και ταυτόχρονα εμμέσως και νοερώς βιώνει και συμμετέχει στην συναισθηματική τους αναστάτωση που προκαλείται από τρίτους. (Hoffman,1984 ).

Οι δράστες δεν βιώνουν τη συνεργασία με τους άλλους στην έκταση που το κάνουν οι υπόλοιποι. Οι δράστες είναι λιγότερο συνεργάσιμοι, είναι πιθανό να μη συμμετέχουν σε κοινές εργασίες, να μη μοιράζονται τις ιδέες τους, να αποφεύγουν να συμβουλευόμαστε τους άλλους.

Οι Rigby και Slee (1993 a ) στη μελέτη τους με Αυστραλούς μαθητές υποστηρίζουν ότι οι δράστες παρουσιάζουν ελλείψεις στην κοινωνική τους ένταξη.

Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό:

- Δυσκολεύονται να αναπτύξουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους.
- Δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και καταλήγουν σε συγκρούσεις και εκρήξεις θυμού.
- Εκδηλώνουν άγχος και καταθλιπτικά συναισθήματα.
- Έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν στο μέλλον παραβατική συμπεριφορά και εξάρτηση σε ουσίες και αλκοόλ.
- Κινδυνεύουν να συνεχίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές και ως ενήλικες.

### 1.5.2 Χαρακτηριστικά των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού

Έχουν περιγραφεί (Alsaker,1993 Olweus,1991) δυο τύποι παιδιών-θυμάτων, τα παθητικά θύματα και τα προκλητικά θύματα.

α) **Παθητικά θύματα (passive victims):**Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι τα παιδιά που αποτελούν θύματα εκφοβισμού τείνουν να είναι παθητικά, υποχωρητικά σε κοινωνικές καταστάσεις, ενώ συχνά περνούν απαρατήρητα. Οι Perry και Kennedy(1993) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι ικανά να υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Δεν κάνουν την πρώτη κίνηση για να ξεκινήσουν μια συνομιλία, ούτε έχουν κάποια απαίτηση, αιτήματα ή προτάσεις. Δείχνουν επίσης πολύ εσωστρεφή.

Συνήθως είναι αγχώδη και ανασφαλής. Εμφανίζονται επιφυλακτικά, ντροπαλά και ήσυχα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και λίγους φίλους .

β) **Προκλητικά θύματα (provocative victims)** :Τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν οξύθυμη συμπεριφορά και ανησυχία, δημιουργούν ένταση με το να ενοχλούν τους άλλους, προκαλούν τις επιθέσεις από τους συνομηλίκους τους και αντεπιτίθενται ή προσπαθούν να το κάνουν όταν τους επιτίθενται. Συνήθως είναι κοινωνικά απομονωμένα, αποτελώντας εύκολο στόχο εκφοβισμού. Επειδή αντιδρούν επιθετικά στην κακοποίηση τους συγχέονται με τους δράστες παρόλο που αρχικά αποτελούν θύματα των δραστών.

Ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες στη ζωή των παιδιών που τον υφίστανται. Οι συνέπειες αυτές βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με τη συχνότητα και την ένταση του εκφοβισμού που το παιδί-στόχος υφίσταται. Οι μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται επανειλημμένα στο σχολείο, νιώθουν, μια αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον. Τα θυματοποιημένα παιδιά αναφέρουν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο, οι απουσίες από τις σχολικές αίθουσες αυξάνονται σε συνάρτηση με τη σοβαρότητα της θυματοποίησης, η επίδοση τους χειροτερεύει καθώς αποσύρονται από τις ομαδικές σχολικές διαδικασίες και επικεντρώνονται στις ανησυχίες τους.

Ο Αυστραλός ποιητής και δοκιμογράφος Les Murray (1994) υποστηρίζει την άποψη ότι ο εκφοβισμός μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες στη σεξουαλική ζωή των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Murray, οι διάφοροι υποτιμητικοί χαρακτηρισμοί έχουν δραματικές συνέπειες, καταστρέφοντας τη σεξουαλικότητα του ατόμου .Άντρες και γυναίκες που έχουν υποστεί θυματοποίηση στο σχολείο παρουσιάζουν δυσκολίες στη δημιουργία ερωτικών σχέσεων.

Αναδρομικές μελέτες με ενήλικες έδειξαν ότι όσοι είχαν θυματοποιηθεί στο σχολείο, βίωναν ως ενήλικες πολύ περισσότερο το αίσθημα της μοναξιάς από ότι οι υπόλοιποι (Tritt & Ducan, 1997).

Σε μια πρώτη μελέτη στη Σουηδία, ο Olweus (1978) ανέφερε ότι τα αποκαλούμενα «κλαψιάρικα αγόρια» δηλαδή τα αγόρια που συχνά αποτελούσαν στόχο για τους επιθετικούς συνομηλίκους τους ,ήταν κατά πολύ πιο αγχώδη και ανασφαλής από τα υπόλοιπα.

Σε διάφορες έρευνες έχουν αναφερθεί αντιδράσεις κατάθλιψης των παιδιών που θυματοποιήθηκαν στο σχολείο. Οι μαθητές που θυματοποιούνται, συνήθως νιώθουν ανάμεικτα συναισθήματα και εμφανίζουν ποικίλα συμπτώματα εξάντλησης.

Ο Rigby (1998c) ανέφερε, ότι ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό θυματοποιημένων στο σχολείο μαθητών ένιωθαν είτε θυμωμένοι (32%) είτε λυπημένοι (37%), ενώ από το σύνολο των θυμάτων εκφοβισμού το 33% των αγοριών και το 55% των κοριτσιών συχνά εξέφραζαν την άποψη ότι η γενική κατάσταση της υγείας τους επιδεινώθηκε εξαιτίας της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους.

Μια ακραία επίπτωση της θυματοποίησης από τους συνομηλίκους είναι η αυτοκτονία. Διάφορες περιπτώσεις αυτοκτονίας μαθητών αποδόθηκαν στην εμπειρία της επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης (Morita & συν, 1999/ Olweus, 1993). Η ύπαρξη σημειωμάτων αυτοκτονίας καθώς και οι περιπτώσεις αυτοκτονίας που ακολούθησαν έπειτα από επαναλαμβανόμενο εκφοβισμό επιβεβαιώνουν ότι το να υφίσταται κάποιος εκφοβισμό μπορεί να τον ωθήσει να σκεφτεί την αυτοκτονία.

Διάφορες μελέτες υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει σε επιδείνωση της σωματικής υγείας του παιδιού/θύματος. Τα παιδιά που έχουν υποστεί θυματοποίηση από τους συνομηλίκους υποφέρουν από πονοκεφάλους, στομαχικά έλκη και ταχυπαλμίες.

Η σχέση μεταξύ θυματοποίησης και επιδείνωσης της υγείας γίνεται εμφανής αν λάβουμε υπόψη μας την αγχογόνα φύση της θυματοποίησης από τους συνομηλίκους. Το άγχος μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου προκαλώντας αγωνία και κατάθλιψη, αλλαγές στις οργανικές του λειτουργίες (Cox, 1995) ή και εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος με συνέπεια τις διάφορες μολύνσεις και πλήθος άλλων ενοχλήσεων (Vaerne & συν, 1991).

Τα θύματα του εκφοβισμού δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή άτομα. Είναι άτομα απομονωμένα, χωρίς φίλους και μερικές φορές περιφρονημένα.

Οι ερευνητές ψυχολόγοι δίνουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Έχουν χαμηλή αυταξία και χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Είναι μη-δικδικητικοί
- Δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες
- Ψυχολογικά κατατάσσονται στους εσωστρεφείς
- Είναι λιγότερο δυνατοί σωματικά από τους υπόλοιπους
- Είναι σχετικά μη συνεργάσιμοι
- Δεν διαθέτουν ομαδική νοοτροπία

- Δεν είναι ανταγωνιστικοί
- Είναι σωματικά πιο κοντοί από το μέσο όρο
- Είναι λιγότερο σταθεροί από τους υπόλοιπους
- Τους λείπει η αυτοκυριαρχία, δεν είναι ήρεμοι
- Πάσχουν από βαρύ τραυλισμό
- Είναι μοναχικοί, απομονωμένοι
- Έχουν προδιάθεση στο άγχος, την κατάθλιψη και την αυτοκτονία.

Ο Tim Field συμπεριλαμβάνει στα χαρακτηριστικά των θυμάτων:

- Χαμηλή επιβολή
- Τάση για αυτό-αποδοκιμασία, αναποφασιστικότητα και αναζήτηση αποδοχής
- Ανικανότητα να εκτιμήσουν την αξία τους οι ίδιοι
- Υψηλότερο του μέσου όρου επίπεδο εξάρτησης

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν ένα χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης

Οι Egan και Perry συμπέραναν ότι τα παιδιά που είχαν χαμηλή αυτοεικόνα ήταν πιο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό από τα υπόλοιπα. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι η αυτοεικόνα σχετίζεται με τη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους και ως αιτία και ως αποτέλεσμα.

Τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό:

- Έχουν μώλωπες και γρατσουνιές
- Παρουσιάζουν άγχος και έχουν καταθλιπτικά συναισθήματα.
- Εκδηλώνουν αντιδραστική συμπεριφορά η οποία μπορεί να καταλήξει και σε επιθετική.
- Παρουσιάζουν σημάδια κοινωνικής απόσυρσης με κίνδυνο την αυτοκτονία.
- Σωματοποιούν το άγχος τους με πονοκεφάλους, αϋπνίες, κοιλιακό πόνο κ.α
- Έχουν έλλειψη συγκέντρωσης και αρνούνται να πάνε στο σχολείο.
- Εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση
- Δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους.

- Δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις.

Η θυματοποίηση έχει και μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις. Σε διαχρονικές έρευνες που έγιναν στη Σουηδία και στην Νορβηγία (Olweus, 1993c) βρέθηκε ότι η χρόνια θυματοποίηση στην Στ δημοτικού ή στην Γ γυμνασίου προβλέπει την κατάθλιψη, την αρνητική αυτοαντίληψη και τις απόπειρες αυτοκτονίας στη νεαρή ενήλικη ζωή.

### 1.5.3 Ο ρόλος των παριστάμενων θεατών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Στις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, το σημαντικότερο ρόλο, μετά από αυτόν του δράστη και του θύματος, διαδραματίζουν οι θεατές και μάρτυρες των περιστατικών αυτών. Ως παριστάμενος ή μάρτυρας ενός τέτοιου περιστατικού θεωρείται εκείνος, που χωρίς να είναι θύμα ή δράστης εκφοβισμού γνωρίζει ή παρακολουθεί το περιστατικό χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε αυτό.

Τα παιδιά θεατές, αν και τις περισσότερες φορές παραμένουν αμέτοχα στα περιστατικά εκφοβισμού υφίστανται και αυτά βλαβερές ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες. Το γεγονός ότι παραβρίσκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά προκαλεί την εξοικείωσή τους με καταστάσεις που προκαλούν σωματικό ή ψυχολογικό πόνο και τη διαμόρφωση της λανθασμένης αντίληψης επικράτησης της εξουσίας του «ισχυρού». Αδυνατώντας να αντιδράσουν και να παρέμβουν αποτελεσματικά, τα παιδιά θεατές διακατέχονται από την αίσθηση της ανικανότητας και τύψεις, ενώ ενδέχεται να διστάζουν να συνδεθούν με τα θύματα, επειδή φοβούνται μην γίνουν θύματα εκφοβισμού οι ίδιοι (Rivers et al, 2009). Τα παιδιά θεατές, αν και δεν αποτελούν τους δράστες των επιθετικών περιστατικών, διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και βίας, ενώ, ανάλογα με τη στάση που κρατούν, διευκολύνουν ή λειτουργούν ανασταλτικά στην επανεμφάνιση παρόμοιων περιστατικών και, γενικά, στη διαιώνισή τους (Salmivalli et al., 2011).

Τα παιδιά θεατές, ανάλογα με τη στάση που κρατούν κατά τη διάρκεια περιστατικών σχολικής βίας, διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

Αυτά που αισθάνονται θυμό, ντροπή και ενοχή, λόγω της μη παρέμβασής τους

Αυτά που είναι αδιάφορα και απομακρύνονται, όταν εκδηλώνονται τέτοιες σκληρές βίας, προκειμένου να μην παρέμβουν ή παραμένουν ουδέτεροι παρατηρητές των επεισοδίων (οι παρατηρητές)



Αυτά που φοβούνται ότι ίσως είναι το επόμενο θύμα και σκόπιμα συμπράττουν με τους «εκφοβιστές» (γελώντας ή παροτρύνοντας κατά τη διάρκεια των επιθετικών ενεργειών). Κι αυτά, όμως, βιώνουν το αίσθημα της ντροπής και της ενοχής.

Αυτά που υποστηρίζουν τον δράστη και υποκινούν την εμπλοκή άλλων μαθητών σε επεισόδια θυματοποίησης (οι βοηθοί του δράστη)

Αυτά που γελούν και παροτρύνουν τον δράστη για το λόγο ότι συγκλίνουν με τη δική του συμπεριφορά ή, κατά κάποιον τρόπο, θαυμάζουν τον εκφοβιστή (οι ενισχυτές). Λειτουργούν ως ακροατήριο και γελάνε εις βάρος του θύματος. Στην περίπτωση αυτή μπορούμε και να μιλάμε για πιθανούς εκφοβιστές (possible bullies).

Αυτά που παρεμβαίνουν προκειμένου να σταματήσουν τους εκφοβιστές και παρέχουν άμεση ή έμμεση υποστήριξη στο θύμα (υπερασπιστές θύματος) (Salmivalli, et al., 2011·Ανδρέου, 2007)

## 1.6 Ο σχολικός εκφοβισμός ως ερευνητικό ζήτημα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ευρέως διαδεδομένο σε πολλές χώρες του κόσμου. Η μελέτη της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, κάνει φανερό πως η σχολική βία και ο εκφοβισμός λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις στις ζωές των παιδιών και των εφήβων από τη δεκαετία του 1980 μέχρι και σήμερα.

### 1.6.1 Διεθνείς έρευνες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

#### α) Ως προς τη συχνότητα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ευρέως διαδεδομένο σε πολλές χώρες του κόσμου. Ο Dan Olweus στο βιβλίο του «Bullying at school: What we know and what we can do» αναφέρει πως το 15% των μαθητών στη Νορβηγία έχει εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού. Το 9% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν θύματα, ενώ το 7% δήλωσαν θύτες (Olweus , 1993).

Έρευνα του World Health Organization Health Behavior in school – Aged Children έδειξε ότι στις τάξεις του γυμνασίου των Η.Π.Α περίπου 1.600.000 παιδιά πέφτουν θύματα τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, ενώ 1.700.000 παιδιά ασκούν bullying τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (Σπυρόπουλος, 2009 )

Σύμφωνα με την αναφορά του Διεθνούς Κέντρου Στατιστικών Στοιχείων για την εκπαίδευση (2003), όπως αναφέρεται από την Hall (2006), το ποσοστό των μαθητών-θυμάτων του εκφοβισμού αυξάνεται. Το 2001 το 8% των μαθητών ανέφεραν ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους τελευταίους έξι μήνες, αριθμός αυξημένος κατά

3%, σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό του 1999. Παρόμοια είναι τα ποσοστά για μαθητές που προέρχονται από αστικές, ημι-αστικές και αγροτικές περιοχές.

Μια μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Νορβηγία (1997) σε 130.000 μαθητές έδειξε ότι περίπου το 15% των μαθητών ηλικίας 7-15 ετών είχαν εμπλακεί σε επεισόδια bullying είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Παρόμοιες έρευνες που έγιναν στη Φινλανδία, στη Σουηδία, στην Αγγλία, στην Αμερική, στην Ιαπωνία, στην Ισπανία και την Αυστραλία επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα.

Έρευνα που διεξήχθη στη Μεγάλη Βρετανία σε 4.000 παιδιά ηλικίας 5-16 ετών έδειξε ότι το 38% των παιδιών είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού τουλάχιστον δυο φορές και το 0,5% είχαν επηρεαστεί τόσο αρνητικά που είτε αρρώστησαν είτε διέκοψαν οριστικά το σχολείο είτε δήλωσαν πως σκέφτονται την αυτοκτονία. (Χτενέλη, 2009)

Οι χώρες στις οποίες οι μαθητές δήλωσαν υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού συμμαθητή τους, από τη μεγαλύτερη στη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών, είναι η Ρουμανία, η Εσθονία και η Λετονία. Οι χώρες στις οποίες παρουσιάζονται τα χαμηλότερα ποσοστά μαθητών που έχουν δηλώσει τον εκφοβισμό συμμαθητών τους είναι η Σουηδία, η Ουαλία και η Ισλανδία.

Στη μεγάλη ευρωπαϊκή έρευνα, που διοργανώθηκε στο πλαίσιο της εκστρατείας «EAN- Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού» και δημοσιεύθηκε το 2012, αναφέρεται πως στη Λιθουανία και στην Εσθονία περίπου 1 στους 2 μαθητές δήλωσε πως έχει πέσει θύμα εκφοβισμού, ενώ στην Ιταλία εμφανίζεται το χαμηλότερο ποσοστό θυματοποίησης ανάμεσα στις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα (European Antibullying Network, 2012).

### **β) Ως προς τις μορφές**

Ο καθηγητής ψυχολογίας Dan Olweus (1993), ένας από τους πρώτους που μελέτησε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, εντόπισε σε έρευνες που διεξήχθησαν στη Νορβηγία τη δεκαετία του '90 ως συνηθέστερη μορφή βίας τον σωματικό εκφοβισμό. Αντίστοιχες έρευνες στην Ευρώπη, επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Olweus, αναδεικνύοντας τη σωματική βία ως τη συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού μεταξύ μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας και τη λεκτική και κοινωνική βία ως τις πιο συνήθεις σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Rivers & Smith, 1994).

Ταυτόχρονα, η «Έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών» HBSC/WHO (Health Behaviour in School-aged Children),

στοχεύοντας στη διαχρονική καταγραφή διάφορων δεικτών για την υγεία των εφήβων ανέδειξε ως την πιο συνήθη μορφή σχολικού εκφοβισμού τα λεκτικά πειράγματα. (Κοκκέβη κ.ά., 2011).

Στις συγκριτικές μελέτες, που υλοποιήθηκαν από το 1996, και κατά την επανάληψή τους ανά τέσσερα χρόνια συμμετείχε ολοένα αυξανόμενος αριθμός ευρωπαϊκών χωρών, με αποτέλεσμα το 2010 να συμμετέχουν 39 χώρες. Από το σύνολο, των μαθητών που πήρε μέρος στις έρευνες, περίπου το 10% δήλωσε τα λεκτικά πειράγματα και τις χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου ως την πιο συνηθισμένη μορφή εκδήλωσης εκφοβισμού ενώ ακολουθούν η διάδοση ψεμάτων και φημών και οι ενοχλήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου. Σε χαμηλότερα ποσοστά αναφέρονται ο αποκλεισμός από παρέες και κοινές δραστηριότητες, η χρήση σωματικής βίας και οι άσχημοι χαρακτηρισμοί για την εθνικότητα και τη θρησκεία των θυμάτων (Κοκκέβη κ.ά., 2012).

Στη μεγάλη ευρωπαϊκή έρευνα, που διοργανώθηκε στο πλαίσιο της εκστρατείας «EAN- Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού» και δημοσιεύθηκε το 2012, ως συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού σε όλες τις χώρες διεξαγωγής της έρευνας εκφράστηκε η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων και υβριστικών εκφράσεων από τους μαθητές που δήλωσαν θύτες ενώ η σχολική τάξη αποτελεί το μέρος στο οποίο παρατηρείται πιο συχνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (European Antibullying Network, 2012).

Σε όλες τις χώρες, με εξαίρεση τη Λιθουανία, η σωματική βία μεταξύ μαθητών συναντάται πιο συχνά στο σχολικό περιβάλλον μετά τη χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων (European Antibullying Network, 2012). Την τρίτη συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού αποτελεί η ανάρτηση εξευτελιστικών φωτογραφιών μέσω κινητών τηλεφώνων και διαδικτύου.

### **1.6.2 Ελληνικές έρευνες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού**

Στην Ελλάδα οι πρώτες έρευνες ξεκίνησαν τη δεκαετία του 2000 (Αρτινοπούλου, 2001) ενώ σήμερα παρουσιάζει μια ανησυχητική αυξητική τάση, χωρίς να διαθέτουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τις κατάλληλες γνώσεις προκειμένου να στηρίξουν τα παιδιά (Αρτινοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τουλάχιστον 10%-15% των μαθητών είναι θύματα συστηματικής βίας από συμμαθητές τους, ενώ το 5% παραδέχονται ότι ασκούν βία. Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να

αποτελεί τους μάρτυρες στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008· Pateraki & Houndoumadi, 2001·Sapouna, 2008).

Η Ελλάδα βρίσκεται στην τέταρτη θέση στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με ποσοστό 31,98%, σύμφωνα με έρευνα του «Χαμόγελου του Παιδιού», η οποία διεξήχθη σε 16.227 μαθητές, σε έξι χώρες της Ευρώπης (Λιθουανία: 51,65%, Εσθονία: 50,20%, Βουλγαρία: 34,66%). Τα περιστατικά αναφέρονται σε λεκτική και σωματική βία, αλλά και σε επικοινωνία στο διαδίκτυο με απειλητικό και υβριστικό περιεχόμενο.

Η έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001) η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε Δημοτικά σχολεία της Αθήνας έδειξε πως πάνω από 10% των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας δήλωσαν θύματα, ενώ γύρω στο 6% δήλωσαν θύτες σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα, ένα 4,8% δήλωσε ότι έχει υπάρξει θύτης και θύμα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Αυτά τα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Sapouna (2008) που πραγματοποιήθηκε σε 20 σχολεία στα περίχωρα της Θεσσαλονίκης. Οι 1758 μαθητές ηλικίας 10-14 ετών σε ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν δήλωσαν σε ποσοστό 8% πως είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού. Αντίστοιχα το 5% των μαθητών δήλωσε θύτης, ενώ μόλις το 1% δήλωσε και θύτης και θύμα σχολικού εκφοβισμού.

Στον Ελλαδικό χώρο, τα αποτελέσματα των μεγάλων ευρωπαϊκών ερευνών επιβεβαιώνονται, καθώς, εκτός από τις έρευνες που διοργανώθηκαν από τις εκστρατείες HBSC/WHO και EAN, πραγματοποιήθηκε μια μεγάλη έρευνα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δημοσιεύτηκε το 2008 (Sapouna, 2008). Σε αυτή την έρευνα ως συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού διαπιστώθηκε η χρήση υβριστικών ονομάτων τόσο από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας όσο και από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια ακολουθούν η διάδοση κάποιων φήμης, η απειλή, το σωματικό τραύμα και ο σεξουαλικός εκφοβισμός, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν μαθητές δημοτικού σχολείου. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εμφανίζεται πολύ πιο συχνά ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ενώ ακολουθούν ως μορφές σχολικού εκφοβισμού οι απειλές και χτυπήματα/κλωτσιές. Σημαντική διαφορά μεταξύ των μικρότερων και των μεγαλύτερων παιδιών είναι πως οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου εμπλέκονται πιο συχνά σε σωματικές παρενοχλήσεις συγκριτικά με τα παιδιά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Sapouna, 2008).

## 1.7 Στρατηγικές παρέμβασης

Σχετικά με την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας και του εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών και των εφήβων, πρέπει να δοθεί έμφαση στην πρόληψη και σε συνολικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ισχυροποίηση του δημοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου και στην ποιοτική αναβάθμιση των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτό.

- **Δημοκρατική σχολική διοίκηση:** Ζήτημα μεγάλης σημασίας είναι η προώθηση της δημοκρατικής διοίκησης των σχολείων, σύμφωνα και με τις αρχές που έχουν υιοθετηθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης και που έχουν προληφθεί σε διάφορα κείμενα και εκδόσεις του. Για την βέλτιστη εφαρμογή της δημοκρατίας στο σχολείο είναι απαραίτητο να διευκολύνεται και υποστηρίζεται η λειτουργία των προβλεπόμενων οργάνων διοίκησης του σχολείου (ιδίως του Συλλόγου διδασκόντων, των Μαθητικών Κοινοτήτων, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και του Σχολικού Συμβουλίου) και να ακούγεται συστηματικά η γνώμη των μαθητών σε όλα τα θέματα που τους αφορούν. Η δημιουργία υγιούς σχολικού κλίματος, που εξαρτάται από πλειάδα παραγόντων και ενεργειών της διεύθυνσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών, κρίνεται ως καίριας σημασίας για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων. Οι τακτικές παιδαγωγικές συναντήσεις του Συλλόγου διδασκόντων και οι προβλεπόμενες από το νόμο συναντήσεις του Σχολικού Συμβουλίου συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό σε αυτό το στόχο.

- **Σχολικοί κανονισμοί:** Μεγάλη σημασία έχει η εκπόνηση και τήρηση σχολικών κανονισμών με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Θετικό θα ήταν επίσης να προβλέπονται διαδικασίες συμμετοχής των μαθητών στην επίλυση συγκρούσεων και στη διαχείριση περιστατικών βίας, όπως και διατύπωσης παραπόνων και προσφυγής σε ανώτερα όργανα σε περιπτώσεις αμφισβήτησης των πλαισίων εφαρμογής των σχολικών κανονισμών.

- **Σχολική πειθαρχία, κυρώσεις και εναλλακτικά μέτρα:** Το προεδρικό διάταγμα που ρυθμίζει τα ζητήματα των κυρώσεων/ποινών στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χρειάζεται να επικαιροποιηθεί, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία να αξιοποιούν περισσότερες εναλλακτικές μεθόδους συμμόρφωσης των μαθητών, να καθίσταται δε σαφές ότι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος είναι το έσχατο μέτρο, το οποίο λαμβάνει χώρα μόνο προς το συμφέρον του μαθητή και εφόσον έχουν εξαντληθεί όλα τα άλλα παιδαγωγικά μέτρα/κυρώσεις.

**• Η επικοινωνία στο σχολείο – ο ρόλος των υπευθύνων τμημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:**

Οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο και ποιοτικότερο περιεχόμενο στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς και ουσιαστικό διάλογο στα θέματα που τους απασχολούν. Για την βελτίωση αυτής της επικοινωνίας είναι σκόπιμο να γίνουν περισσότερες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, αλλά και να ληφθούν θεσμικά μέτρα που θα την διευκολύνουν.

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι οριζόμενοι εκπαιδευτικοί ως υπεύθυνοι τμήματος, εκτός από τα καθήκοντα που σχετίζονται με την παρακολούθηση της φοίτησης και των απουσιών των μαθητών, είναι σκόπιμο να αναλαμβάνουν και την επικοινωνία μαζί τους τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

**• Λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων:**

Χρειάζεται να υπάρξουν παρεμβάσεις για την ουσιαστική λειτουργία του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων και στο ξεκίνημα της κάθε σχολικής χρονιάς θα πρέπει να γίνονται συζητήσεις στις τάξεις προκειμένου οι μαθητές να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις δυνατότητες που τους δίνονται βάσει της νομοθεσίας, και τις ευθύνες που αναλαμβάνουν όταν εκλέγονται. Χρειάζεται να επικαιροποιηθεί σχετική με τις μαθητικές κοινότητες νομοθεσία, και παράλληλα να αναληφθούν μέτρα εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την καλύτερη οργάνωση του θεσμού.

**• Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού με συμμετοχικές και βιωματικές μεθόδους:**

Είναι αναγκαία η εκπαίδευση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού από τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαρκώς μέχρι και την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας, με συμμετοχικές και βιωματικές μεθόδους, έτσι ώστε να γίνονται περισσότερο κατανοητά τα δικαιώματα, τα παιδιά να αναλαμβάνουν ευθύνες για τον σεβασμό και την προάσπιση τους, να μαθαίνουν πώς να ενεργούν σε περιπτώσεις που γίνονται θύματα ή μάρτυρες μιας παραβίασης δικαιώματος. Η εκπαίδευση στα δικαιώματα θα πρέπει να περιλαμβάνει ευαισθητοποίηση των μαθητών για όλο το φάσμα των δικαιωμάτων, όπως προβλέπονται από τις διεθνείς συμβάσεις και την εθνική νομοθεσία, και εκπαίδευση τους στο σεβασμό της διαφορετικότητας, την αποφυγή του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της ομοφοβίας, στην επίλυση συγκρούσεων και στη διαμεσολάβηση. Μπορεί να

γίνεται τόσο μέσω συναφών μαθημάτων (π.χ. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγής Ε'/ΣΤ' δημοτικού και Γ' Γυμνασίου, Πολιτειακή Παιδεία Α' και Β' Λυκείου), όσο και μέσω άλλων μαθημάτων (φιλολογικών, ξένων γλωσσών, νέων τεχνολογιών, κλπ), ερευνητικών εργασιών, σχολικών δραστηριοτήτων, κ.α.

Ωστόσο αξιολογείται εξαιρετικά σημαντικό αφενός όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι οι ίδιοι ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι ώστε να μπορούν να αναφέρονται στα δικαιώματα μέσω διαθεματικότητας, αφετέρου δε να χρησιμοποιούνται βιωματικές μέθοδοι εκπαίδευσης, παιχνίδια ρόλων και να διεξάγονται τακτικά σχετικές συζητήσεις προκειμένου τα παιδιά να κατανοούν στην πράξη το νόημα των δικαιωμάτων και τις διαδικασίες για την υλοποίησή τους σε κάθε περίπτωση. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει εκδώσει συναφή εγχειρίδια εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα (Compass και Compassito) τα οποία έχουν εγκριθεί και αναρτηθεί σε ιστοχώρο του Υπουργείου Παιδείας.

**• Οι σχολικές δραστηριότητες και η λειτουργία της ευέλικτης ζώνης στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:**

Η ευέλικτη ζώνη και οι σχολικές δραστηριότητες (προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά) συνεισφέρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος, στην ανάπτυξη δεσμών, τόσο ανάμεσα στα παιδιά όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην προαγωγή της έκφρασης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, στη δημιουργική εκτόνωση των εντάσεων που βιώνουν και στην προαγωγή του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου. Γενικότερα, τα προγράμματα των σχολικών δραστηριοτήτων είναι καλό να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές του σχολείου και όχι μόνο σε όσους μπορούν να διαθέσουν χρόνο πέραν του σχολικού ωραρίου

**• Ερευνητικές εργασίες:**

Το μάθημα ερευνητική εργασία (project) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αξιολογείται από τη σχολική κοινότητα ως ένα από τα πιο καινοτόμα και θετικά βήματα που έγιναν τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, λόγω του διεπιστημονικού, διαθεματικού, ομαδοσυνεργατικού και βιωματικού του χαρακτήρα.

**• Οι ενέργειες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο:**

Χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην πρόληψη, στην επιμόρφωση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην εσωτερική οργάνωση της κάθε σχολικής μονάδας σχετικά

με τη διαχείριση των περιστατικών βίας, με έμφαση στην επικοινωνία και στην υποστήριξη τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων, για την αναζήτηση ειρηνικών τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων και αποτροπή της επανάληψης των πράξεων που προξενούν δυσάρεστα συναισθήματα σε άλλους μαθητές. Ειδική θεματική ενδιαφέροντος θα πρέπει να αποτεθεί το ζήτημα του διαδικτυακού εκφοβισμού (cyber bullying) και να διεξάγονται συζητήσεις και επιμορφώσεις για τα θέματα αυτά.

Θεωρείται αναγκαίο να επαναπροσδιοριστεί ο δημόσιος λόγος σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό και να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο δημοκρατικό και τον κοινοτικό χαρακτήρα του σχολείου. Οι σχολικές δραστηριότητες και η εκπαίδευση στα δικαιώματα μπορούν να καλύπτουν και τα θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας στο σχολείο.

**• Προστασία των μαθητών από οικογενειακή βία και παραμέληση:**

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμος στο πεδίο της προστασίας των μαθητών από την ενδοοικογενειακή βία και την παραμέληση. Ο νόμος 3500/06 έχει προβλέψει ρητά τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις που πληροφορούνται ή διαπιστώνουν ότι μαθητές έχουν γίνει θύματα ενδοοικογενειακής βίας. Αναγκαία για την ορθή υποστήριξη των μαθητών και τη διερεύνηση συναφών υποθέσεων είναι η διασύνδεση των σχολείων με τις κατάλληλες υπηρεσίες της κοινότητας. Η ένταξη κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στα σχολεία κρίνεται απαραίτητη πιθανή παραπομπή των υποθέσεων στην εισαγγελική αρχή.

**• Λειτουργία των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων και δικτύωση των σχολείων με τις τοπικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας και κοινωνικής πρόνοιας:**

Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων επιτελούν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση ποικίλων συμπεριφορών και προβλημάτων των μαθητών που εκφεύγουν του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών, όμως σχετίζονται με την ευρύτερη αποστολή του σχολείου. Επιθυμητή είναι η επαρκής και διεπιστημονική στελέχωση των Σ.Σ.Ν., έτσι ώστε να υπάρχει σφαιρική και επαρκής αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται υπόψη τους από εκπαιδευτικούς και γονείς. Σημαντικό ζήτημα επίσης είναι να διευκρινισθεί η δυνατότητα επικοινωνίας των υπευθύνων των Σ.Σ.Ν. που διαθέτουν συναφή κατάρτιση, απευθείας με μαθητές, ακόμη και χωρίς την άδεια των γονέων τους, σε περιπτώσεις που εικάζεται ανάγκη προστασίας του παιδιού από πιθανή παραμέληση ή άσκηση βίας εκ μέρους του γονέα. Πέραν του ρόλου των Σ.Σ.Ν. θα πρέπει να τονίζεται στις σχολικές



μονάδες ότι χρειάζεται να γνωρίζουν όλες τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και ψυχικής υγείας για παιδιά και οικογένειες της περιοχής τους και να παραπέμπουν σε αυτές τους γονείς όποτε κρίνεται σκόπιμο για το συμφέρον των παιδιών – μαθητών τους.

- **Συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση των καθηγητών:**

Το θέμα αυτό συνδέεται αφενός με το δικαίωμα της έκφρασης της γνώμης των μαθητών, αφετέρου δε με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Να μελετηθεί ένα σύστημα για τη συμμετοχή και των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με βάση κριτήρια όπως η μεταδοτικότητα, η διεξαγωγή του μαθήματος με ενδιαφέροντα τρόπο και η προσωπική επαφή τους με τους μαθητές. (Συνήγορος του πολίτη)

## 2 Συμβουλευτική ψυχολογία και Συμβουλευτική

### 2.1 Συμβουλευτική ψυχολογία

«Συμβουλευτική ψυχολογία » είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με την προώθηση ή αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου (ή ομάδας ανθρώπων), η οποία έχει διαταραχθεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις.

Ο Carl Rogers , που θεωρείται από πολλούς ως ο «πατέρας» της συμβουλευτικής ορίζει τη συμβουλευτική τονίζοντας κυρίως τη συμβουλευτική σχέση:« Η επιτυχημένη συμβουλευτική αποτελείται από μια σαφώς οργανωμένη και επιτρεπτική σχέση που επιτρέπει στον πελάτη να αποκτήσει αυτογνωσία σε βαθμό που να μπορεί να κάνει θετικά βήματα προς την κατεύθυνση που του έχει υποδείξει ο νέος του προσανατολισμός».

«Η συμβουλευτική συνίσταται σε σειρά άμεσων επαφών με το άτομο που αποσκοπούν στο να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του» (Rogers, 1942a).

Σύμφωνα με τον Rogers, τα χαρακτηριστικά που κάνουν μια συμβουλευτική σχέση επιτυχημένη είναι η ζεστασιά και η ανταπόκριση από την πλευρά του συμβουλευτικού ψυχολόγου, η δημιουργία ενός κλίματος τέτοιου, μέσα στο οποίο να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα τα συναισθήματα και η ελευθερία του πελάτη από κάθε είδος πίεσης ή εξαναγκασμού.

Άλλοι θεωρητικοί, κατά την απόδοση του όρου «Συμβουλευτική ψυχολογία» τονίζουν το στοιχείο της διαδικασίας :«...είναι μια βοηθητική διαδικασία που στοχεύει, όχι στο να αλλάξει τον άνθρωπο, αλλά να τον βοηθήσει να χρησιμοποιήσει τα προσόντα που διαθέτει για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη ζωή .... είναι η διαδικασία που έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει το άτομο να απαντήσει στο ερώτημα «Τι θα κάνω»(Tyler,1961).

Ο Steffire (1970)τονίζει: «Η συμβουλευτική είναι μια διαδικασία μάθησης-διδασκαλίας γιατί ο πελάτης μαθαίνει για το ζωτικό του χώρο .....αν πρόκειται να κάνει ενημερωμένες και ουσιαστικές επιλογές, πρέπει ο ίδιος να γνωρίζει τα γεγονότα της παρούσας κατάστασης στην οποία βρίσκεται όπως και τις πιθανότητες .....καθώς και τις πιο πιθανές επιπτώσεις των διάφορων επιλογών του».

Το στοιχείο της διαδικασίας στη συμβουλευτική ψυχολογία τονίζεται ιδιαίτερα από τους θεωρητικούς της συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης, όπως οι: Wolpe (1973), Krumboltz και Thoresen (1976) και του γνωστικού συμπεριφορισμού, όπως οι Mahoney (1974), Meichenbaum (1974) και Kanfer (Kanfer Goldstein, 1975).

« Συμπεριφοριστική συμβουλευτική είναι η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι βοηθούνται να μάθουν πώς να επιλύουν μερικά διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις» (Krumboltz και Thoresen, 1976).

Ο Patterson (1973) τονίζει και το στοιχείο της διαδικασίας και αυτό της σχέσης στον ορισμό που δίνει για τη συμβουλευτική: «.....είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης μεταξύ ενός ανθρώπου που ζητάει βοήθεια, επειδή αντιμετωπίζει κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα, και ενός άλλου ανθρώπου που έχει εκπαιδευτεί για να παρέχει τέτοιου είδους βοήθεια».

Πολλοί συμβουλευτικοί ψυχολόγοι στον ορισμό τους δίνουν έμφαση στους στόχους της συμβουλευτικής. Μερικοί μιλούν για αναδιοργάνωση της προσωπικότητας, άλλοι για τη θεραπεία κάποιας ασθένειας και άλλοι για προσαρμογή στο περιβάλλον, την κοινωνία, τον πολιτισμό. Άλλοι πάλι κάνουν αναφορές στη μείωση του άγχους, στην ανακούφιση από τον πόνο, στην εκμάθηση νέων συνηθειών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή.

Η Αμερικάνικη Ψυχολογική εταιρεία (American Psychological Association) όρισε τη Συμβουλευτική Ψυχολογία ως: «..την ειδικότητα σύμφωνα με την οποία ο σύμβουλος ψυχολόγος βοηθά το συμβουλευόμενο να βελτιώσει την προσωπική του κατάσταση, να ανακουφιστεί από τη λύπη και τη στεναχώρια, να επιλύσει τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζει, να αναπτύξει την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων του και να μπορεί να παίρνει μόνος του αποφάσεις. Επίσης υποστηρίζει την ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη του συμβουλευόμενου, βοηθώντας τον να κάνει καλύτερη χρήση των αποθεμάτων και των ικανοτήτων που διαθέτει ή δείχνοντας του το δρόμο για την ανάπτυξη νέων μεθόδων που θα τον διευκολύνουν να βοηθήσει μόνος του τον εαυτό του.

Ο συμβουλευτικός ψυχολόγος, για να πλησιάσει το συμβουλευόμενο, χρησιμοποιεί συστηματικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην έρευνα, ώστε να βοηθήσει τον εαυτό του αλλά και το συμβουλευόμενο να κατανοήσει πληρέστερα τα προβλήματά του και να αναπτύξει πιθανούς τρόπους επίλυσης τους. Τα προβλήματα που οδηγούν έναν άνθρωπο να ζητήσει τη βοήθεια του συμβουλευτικού ψυχολόγου,

ξεπηδούν από περιβαλλοντικές επιδράσεις και επιρροές ή από εσωτερικές συγκρούσεις και μπορεί να είναι επαγγελματικά, εκπαιδευτικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, εξελικτικά ή προβλήματα υγείας» (American Psychological Association, 1956).

## 2.2 Συμβουλευτική

Ο όρος «συμβουλευτική» προέρχεται ετυμολογικά από την πρόθεση συν (με, μαζί) και το ουσιαστικό βουλή (σκέψη, απόφαση) ή το ρήμα βουλεύομαι (σκέφτομαι, κάνω σχέδια ή αποφασίζω μέσα από σύσκεψη με κάποιο άλλο πρόσωπο, δηλαδή συσκέπτομαι) (Μπαμπινιώτης, 2002).

Είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο βοηθιέται μέσα από τη συζήτηση να ξεκαθαρίσει σκέψεις και συναισθήματα, να ξεπεράσει δυσκολίες και να μάθει περισσότερα.

Η Συμβουλευτική ψυχολογία είναι κλάδος της ψυχολογίας, και εφαρμόζεται από τον Συμβουλευτικό ψυχολόγο (Counseling Psychologist).

Η Συμβουλευτική, θεωρείται διεπιστημονικό γνωστικό αντικείμενο, και εφαρμόζεται από τον Σύμβουλο (Counseling).

Ο λειτουργός της συμβουλευτικής ψυχολογίας είναι ψυχολόγος ειδικευμένος στη συμβουλευτική, απόφοιτος της σχολής ή τμήματος ψυχολογίας.

Ο λειτουργός της συμβουλευτικής, δεν είναι οπωσδήποτε ψυχολόγος, έχει σπουδάσει συμβουλευτική ή μπορεί να έχει σε προπτυχιακό επίπεδο κάποια ειδικότητα του ευρύτερου χώρου των κοινωνικών επιστημών και να ειδικεύτηκε στη συμβουλευτική σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Η Συμβουλευτική και η Συμβουλευτική Ψυχολογία ταυτίζονται απόλυτα ως προς το γνωστικό περιεχόμενο, ως προς τη θεωρία, τη μεθοδολογία, το αντικείμενο, τους χώρους εφαρμογής. Η Συμβουλευτική έχει σχέση με τη ψυχολογία (ψυχολογική στήριξη και ψυχοθεραπεία), με τον προσανατολισμό, με συγκεκριμένες μορφές ή Προσεγγίσεις Εκπαίδευσης, με την κοινωνική εργασία και την Παιδαγωγική.

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της Συμβουλευτικής που ανακλούν τη διαφορετική οπτική γωνία και έμφαση που επιλέγουν να δώσουν στην αναφερόμενη έννοια οι ποικίλες «σχολές» Συμβουλευτικής. Στην εργασία των Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996), αναφέρονται εξελικτικά αρκετοί ορισμοί για τη Συμβουλευτική. Έτσι, ο Rogers το 1942, ορίζει τη Συμβουλευτική ως τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας θα βοηθηθεί το άτομο να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή,

με τη θέλησή του, στην προσωπικότητά του και ο Beck το 1963, ως τη βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο στο άλλο, ή μια ομάδα στα μέλη της, στην αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσης ως προς την επιβίωση του ατόμου και της ομάδας. Ο Block το 1974, αναγνωρίζει ως συμβουλευτική διαδικασία το να βοηθήσεις ένα άτομο να έχει πλήρη επίγνωση του εαυτού του και των τρόπων με τους οποίους ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος του και ο Ellis το 1977, το να μάθει ένα άτομο να γίνεται πιο λογικό, να αντιληφθεί το λανθασμένο τρόπο που σκέπτεται και οδηγείται σε αυτοκαταστροφικά συναισθήματα και αναποτελεσματική περιφορά.

Οι Krumboltz & Thoresen (1976), βλέπουν τη Συμβουλευτική ως μια διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν πώς να λύνουν ορισμένα διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα αποφάσεων, ενώ ο McLeod (2005), αναφέρει ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι «η Συμβουλευτική δεν είναι απλώς μια διαδικασία ατομικής μάθησης, αλλά και μια κοινωνική δραστηριότητα που έχει κοινωνική σημασία, .... ένα μέσο πολιτισμικά αποδεκτό που καθιστά δυνατή την προσαρμογή του ατόμου στους κοινωνικούς θεσμούς και συχνά οι άνθρωποι στρέφονται σε αυτή σε μια μεταβατική φάση της ζωής τους» (σ.36). Οι Δημητρόπουλος & Μπακατσή (1996), θεωρώντας το θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» ως ένα όλον, τον ορίζουν ως «μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια της κοινωνίας που έχει ως γενικό σκοπό της να προσφέρει οργανωμένη βοήθεια στο κάθε μέλος της ώστε να εξελιχθεί σωστά, να ενταχθεί επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο και να αξιοποιήσει τον εαυτό του προς όφελος τόσο του ίδιου όσο και του συνόλου» (σ.26). Αυτός ο γενικός σκοπός αναλύεται, σύμφωνα με τους παραπάνω, σε δεκάδες ειδικότερους στόχους που αναφέρονται τόσο στο άτομο όσο και στη σχέση του με το (κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, διοικητικό κτλ.) περιβάλλον του. Για τους Μπρούζο & Ράπτη (2001α), η Συμβουλευτική μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία στήριξης των ατόμων να βοηθήσουν τους εαυτούς τους να σκέπτονται και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα.

Συμβουλευτική δεν είναι (Δημητρόπουλος, 1999 • Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996):

- η απλή παροχή πληροφοριών, παρόλο που μπορεί να συμβεί κι αυτό, αν χρειαστεί
- η παροχή συμβουλών, συστάσεων και προτάσεων

- ο επηρεασμός των στάσεων, των πεποιθήσεων ή της συμπεριφοράς του άλλου
- η επίδραση στη συμπεριφορά με πειθαναγκασμό, πίεση ή απειλή
- μια οποιαδήποτε απλή συνέντευξη

Βασικός στόχος της Συμβουλευτικής θεωρείται η εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν τα άτομα/συμβουλευόμενους, να φτάσουν σε ένα επίπεδο αυτονομίας και μεγαλύτερης αυτογνωσίας, ώστε να πετύχουν μια εκούσια επικοδομητική αλλαγή της προσωπικότητάς τους. «Η αλλαγή αυτή στο άτομο μπορεί να αφορά τη συμπεριφορά του, τον τρόπο σκέψης του ή μια συνολική αναδόμηση των εσωτερικών νοηματικών και συναισθηματικών σχημάτων του» (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996: 9), με αποτέλεσμα τη μείωση της εσωτερικής σύγκρουσης και τη χρησιμοποίηση όλο και περισσότερης ενέργειας για τη συγκρότηση και καλυτέρευση της ζωής τους. Η Συμβουλευτική υποδηλώνει στήριξη στους ανθρώπους να βοηθήσουν τον εαυτό τους να σκέφτεται πιο θετικά και για τους ίδιους και τις ικανότητές τους, αλλά και για τις αντίξοες συνθήκες των προβλημάτων που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001 Μπρούζος & Ράπτη, 2001α). Τα προβλήματα του ατόμου μπορούν να έχουν σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον και ιδιαίτερα με τους «σημαντικούς άλλους», όπου «σημαντικοί άλλοι» θεωρούνται οι γονείς, οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί και όσοι είναι δυνατόν να ασκήσουν άμεση επίδραση στο άτομο (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996, Κρίβας, 2008). Επίσης, βασικός στόχος, κατά την πορεία της Συμβουλευτικής, είναι να αναπτυχθεί ένα συναισθηματικό κλίμα που θα βοηθήσει το άτομο στην ανάπτυξη του. Προϋποθέσεις για αυτό είναι να νιώσει το άτομο την ασφάλεια και την ελευθερία να εξερευνήσει τον εαυτό του και να έρθει σε μεγαλύτερη επαφή με τα δικά του συναισθήματα (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), αλλά και η ικανότητα του συμβούλου να δημιουργεί συναισθηματική επαφή με τους άλλους. Η Συμβουλευτική ορίζεται πολύ συχνά ως μία σχέση, μέσω της οποίας οι σύμβουλοι βοηθούν τους πελάτες τους να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να ζήσουν πιο επικοδομητικά αναπτύσσοντας την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα τους μόνοι τους.

### 2.3 Ο ρόλος του συμβούλου

Η Συμβουλευτική πραγματοποιείται κυρίως από ειδικά καταρτισμένους επαγγελματίες/επιστήμονες διάφορων επιστημονικών χώρων, όπως ψυχολόγους, ψυχιάτρους, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές, γιατρούς, που κατέχουν τη θέση του συμβούλου, και αποτελεί ένα αμοιβαίο εγχείρημα ανάμεσα στο

σύμβουλο και το συμβουλευόμενο, το άτομο που ζητά τη βοήθεια του συμβούλου, βασισμένο στις αρχές της ισοτιμίας και του πραγματικού σεβασμού του ατόμου που βρίσκεται στη θέση του συμβουλευόμενου (Κλεφτάρας, 2009). Με τη Συμβουλευτική, ναί μεν, ασχολούνται άτομα που έχουν αποκλειστικά αυτή την ειδικότητα, είναι όμως δυνατόν να ασχοληθεί και κάποιος, άτυπα και όχι συστηματικά, χωρίς να είναι αυτή η κύρια ειδικότητα του. Τα τελευταία χρόνια άλλωστε εξ αιτίας της αύξησης, ή της συνειδητοποίησης των προβλημάτων των ανθρώπων, παρουσιάστηκε μια κίνηση για ανάπτυξη των δεξιοτήτων Συμβουλευτικής από όλο και περισσότερα άτομα (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη- Ράπτη, 1996). Για να μπορεί ο σύμβουλος να λειτουργεί αποτελεσματικά και να εφαρμόζει τις προαναφερόμενες αρχές της Συμβουλευτικής, χρειάζεται να έχει συγκεκριμένα προσόντα, τα οποία σηματοδοτούν και την προσωπική του φιλοσοφία (Μυλωνά- Καλαβά, 2001):

- Να αγαπάει και να ενδιαφέρεται για το συνάνθρωπο του.
- Να σέβεται τη διαφορετική γνώμη του άλλου, επομένως και τη διαφορετικότητά του.
- Να είναι απαλλαγμένος από φανατισμούς, πάθη, έμμονες ιδέες και προκαταλήψεις.
- Να είναι ευαισθητοποιημένος με τα προβλήματα της ανθρωπότητας.
- Να είναι ενημερωμένος και προσγειωμένος στη σύγχρονη πραγματικότητα.
- Όλα τα παραπάνω να εκφράζονται με ειλικρίνεια και γνησιότητα.

Οι Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996), αναφέρουν ότι η προσωπική ανάπτυξη, η βαθιά θεωρητική ενημέρωση και η ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων εκ μέρους του συμβούλου παίζουν σημαντικό ρόλο στην συμβουλευτική διαδικασία. Τονίζουν ιδιαίτερα την πρακτική άσκηση και επισημαίνουν ότι, εφαρμόζοντας τη Συμβουλευτική, ο κάθε σύμβουλος μαθαίνει και αναπτύσσει τόσο τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και τις ανάλογες δεξιότητές του. Η αξιολόγηση του έργου ενός συμβούλου μπορεί να επιτευχθεί με δύο βασικά κριτήρια (Μυλωνά-Καλαβά, 2001):

- α) τη στάση του αναφορικά με την αξία και τη σημαντικότητα του ανθρώπου και
- β) το βαθμό ενσυναίσθησης που διαθέτει. Αναλυτικότερα, η στάση του συμβούλου χαρακτηρίζεται θετική, όταν ο σύμβουλος πιστεύει στην αξία και σημαντικότητα του συμβουλευόμενου, σέβεται την αξιοπρέπειά του, αναγνωρίζει την ικανότητά του να σκέφτεται, να κρίνει και να αποφασίζει για τα θέματα που τον

απασχολούν, προσανατολίζει και καθοδηγεί τον συμβουλευόμενο να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη προσωπικότητα. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται αρνητική, όταν επηρεάζεται από προσωπικές πεποιθήσεις και κριτήρια, υποτιμάει την ικανότητα του άλλου να σκέφτεται λογικά, πιστεύει ότι γνωρίζει τα πάντα καλύτερα και οφείλει να υποδεικνύει τις επιλογές που ο άλλος χρειάζεται, νιώθει την επιθυμία να διοικεί, να επηρεάζει και να κατευθύνει τους άλλους και ικανοποιείται όταν εμπνέει το αίσθημα της εξάρτησης και της τυφλής υπακοής προς αυτόν. Το δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης ενός συμβούλου είναι ο βαθμός ενσυναίσθησης, που διαθέτει, δηλαδή, «η ικανότητα του συμβούλου να αποδεσμεύεται από τον εαυτό του και τις προσωπικές του αντιλήψεις και να μεταφέρεται στη θέση του συμβουλευόμενου, ώστε να κατανοεί ακριβώς πώς νιώθει, σκέφτεται και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, ο άλλος, ο διαφορετικός από αυτόν» (Μυλωνά-Καλαβά, 2001: 38). Όταν ο σύμβουλος προσπαθεί να γνωρίσει, να κατανοήσει ακόμα και να ‘δει με τα μάτια του άλλου’ και μέσα από αυτή την οπτική γωνία να τον βοηθήσει, είναι αυτονόητο ότι παραδέχεται και τη διαφορετικότητα του. Στην αγγλική γλώσσα, η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται με την λέξη «empathy», που στην ελληνική της απόδοση δεν είναι «εμπάθεια», κάτι που δεν ταιριάζει σε αυτή την περίπτωση μιας και είναι λέξη αρνητικά φορτισμένη, αλλά «ενσυναίσθηση». Επιπλέον, η συμβουλευτική με τους στόχους και τις αρχές που τη διέπουν, όταν είναι ουσιαστικές, γίνονται τρόπος ζωής για το σύμβουλο, ο οποίος με τη στάση και τη φιλοσοφία του διευκολύνει και ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη στους άλλους (Nelson-Jones, 2003). Έτσι ο σύμβουλος δεν έχει το ρόλο του «ειδικού», παρά ενός ισότιμου με το συμβουλευόμενο συνεργάτη και συμπεριφέρεται στον κάθε συμβουλευόμενο κατά τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα του ποιος είναι (ιδιότητα), πώς είναι (σωματική, διανοητική κατάσταση, εξωτερική εμφάνιση, κ.λπ.), ποια είναι η προέλευση του (Μυλωνά-Καλαβά, 2001). Η συμβουλευτική διαδικασία εκτυλίσσεται μέσα σε κλίμα αποδοχής, άνεσης, εμπιστοσύνης, σεβασμού, εκτίμησης, κατανόησης και ο συμβουλευόμενος δεν νιώθει να απειλείται από απόρριψη, προσβολή, περιφρόνηση, ειρωνεία, χλευασμό ή και οίκτο. Όλα όσα προαναφέρθηκαν, δηλαδή, οι στόχοι και οι βασικές αρχές της Συμβουλευτικής, τα απαιτούμενα προσόντα του συμβούλου, οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβούλου-συμβουλευόμενου, δεν αποτελούν αποκλειστικά χαρίσματα των ειδικών συμβούλων και ψυχολόγων. Βεβαίως, οι ειδικοί σύμβουλοι και οι ψυχολόγοι είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι και μνημένοι σ’ αυτές τις συμπεριφορές μέσα από τις σπουδές τους και την εμπειρία τους, όπως, επίσης, σαν επιστήμονες γνωρίζουν μέσα από αυτές τις προσεγγίσεις και με τους κατάλληλους χειρισμούς να βοηθούν τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα τους. Αναφορικά όμως, με



τις αρχές που διέπουν μια ιδανική επικοινωνία μεταξύ συμβούλου-συμβουλευόμενου, αυτές μπορούν να ισχύουν για κάθε σχέση ανθρώπου με άνθρωπο (Μυλωνά-Καλαβά, 15 2001) και να πραγματωθούν και στις περιπτώσεις που τη θέση του συμβούλου κατέχουν άτομα ευαισθητοποιημένα προς την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, όπως οι εκπαιδευτικοί. Συμπερασματικά, αν κάποιος κοιτάξει όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις έναντι της συμβουλευτικής, μπορεί να καταλάβει τα παρακάτω:

Πρώτον, (η συμβουλευτική) αναφέρεται σε μια σχέση, στην οποία ένα άτομο προτίθεται να βοηθήσει ένα άλλο, είτε ατομικά, είτε μέσα σε μία ομάδα, να διερευνήσει ένα πρόβλημα, μια εξελικτική διαδικασία, ή ένα γεγονός που θα συνιστά μετάβαση.

Δεύτερον, υπάρχουν κάποιες αναγνωρίσιμες δεξιότητες, που μπορούν να προωθήσουν αυτή τη διαδικασία. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν το να είναι κάποιος καλός ακροατής, να συμπάσχει, να παρέχει προκλήσεις και να διευκολύνει τη δράση. Σχετίζονται με την παροχή βοήθειας σε κάποιον, ώστε να καταλάβει τόσο τα δικά του συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές, όσο και των άλλων και να είναι σε θέση να δράσει, βάσει αυτής της κατανόησης, με παραγωγικό τρόπο.

Τρίτον, υπάρχει μια πεποίθηση ότι η αυτογνωσία είναι χρήσιμη και τα επίπεδα κατάκτησής της (η εξέλιξή της) είναι μέρος της όλης διαδικασίας και

Τέταρτον, πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης, που συμπεριλαμβάνει τη σκέψη, την συναίσθηση και τη δράση (McLaughlin, 1999: 13)

#### **2.4 Εκπαιδευτική συμβουλευτική**

Η εκπαίδευση γενικότερα και το σχολείο ειδικότερα είναι ένας από τους χώρους στους οποίους η Συμβουλευτική έχει ευρύτατη εφαρμογή. Στη χώρα μας η εισαγωγή της Συμβουλευτικής στο σχολείο μόλις τώρα αρχίζει να συζητείται με κάποια σοβαρότητα. Για τη Συμβουλευτική που εφαρμόζεται στο σχολείο χρησιμοποιείται ο ειδικότερος τίτλος Σχολική Συμβουλευτική, που στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της θεώρησης είναι Παιδαγωγική Συμβουλευτική.

Οι σκοποί της Συμβουλευτικής στο σχολείο, καθορίζονται από τις ειδικότερες ανάγκες των ομάδων που εξυπηρετούνται, των ίδιων των ατόμων της κάθε ομάδας, και του σχολείου.

Μερικές από τις γενικές ανάγκες των μαθητών στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι:

α) Βοήθεια, ιδίως προληπτική, για αυτογνωσία και σωστή ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη, ιδιαίτερα κατά τη δύσκολη περίοδο της εφηβείας.

β) Βοήθεια για λήψη αποφάσεων γενικά, σχεδιασμό, προγραμματισμό και λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων γενικά.

γ) Βοήθεια γενικά σχετική με τον ευρύτερο προσανατολισμό τους στη ζωή, τη δημιουργία θετικής προδιάθεσης προς τον εαυτό τους και τους άλλους, θετικής γενικά φιλοσοφίας προς τον κόσμο και τη ζωή.

δ) Μερικοί μαθητές, βοήθεια σε σχέση με τα μαθήματα και το σχολείο.

ε) Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές έχουν ανάγκη βοήθειας σε σχέση με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

στ) Βοήθεια χρειάζονται οι μαθητές σε σχέση με την οργάνωση και τον τρόπο εργασίας για το σχολείο, τη μεθοδολογία μελέτης και την προετοιμασία για δοκιμασίες και εξετάσεις.

ζ) Πολλά παιδιά στο σχολείο αντιμετωπίζουν προβλήματα οικογενειακής μορφής. Πρόκειται για διαλυμένα σπίτια, χωρισμένους γονείς, γονείς με κακές σχέσεις, περιθωριοποιημένους γονείς κλπ.

η) Οι νέοι μαθητές σε ένα σχολείο έχουν ανάγκη βοήθειας για προσαρμογή, ενημέρωση και εγκλιματισμό στο νέο περιβάλλον.

θ) Υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρότερα προσωπικά προβλήματα και χρειάζονται ψυχολογική στήριξη, αντισταθμιστική – επανορθωτική συμβουλευτική βοήθεια ή παραπομπή σε ειδικευμένα άτομα ή ιδρύματα.

Η εκπαιδευτική συμβουλευτική ενδιαφέρεται και ασχολείται με την εξέλιξη και προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το πανεπιστήμιο και παρέχει βοήθεια στους τομείς της εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και προσωπικής εξέλιξης. Επομένως, εκτείνεται και πέρα από το σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα, για να συλλέξει τα στοιχεία που θα της χρησιμεύσουν ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το κάθε παιδί στην εξέλιξή του.

Η εκπαιδευτική συμβουλευτική παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία εφαρμόζεται. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο ρόλος του συμβούλου επικεντρώνεται στο να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν διάφορα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν, πολλά από τα οποία ενδέχεται και

να προέρχονται από τη μετάβασή τους στην εφηβεία. Μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου έχουν να κάνουν με τις κοινωνικές τους σχέσεις, την προσωπική τους ταυτότητα, την εκπαιδευτική τους πρόοδο και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Ο σύμβουλος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αποσαφήνιση των στόχων, την αυτό-κατανόηση, τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους συνομηλίκους, την ταυτότητα του ρόλου του φύλου και την ικανότητα λήψης αποφάσεων (Gatewood και Dilg, 1975). Η εκπαιδευτική συμβουλευτική ενδιαφέρεται για την προσωπική, ψυχολογική και βιολογική εξέλιξη του εκπαιδευόμενου, για την αναζήτηση της ταυτότητας του και της επαγγελματικής του επιλογής.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η Συμβουλευτική σχετίζεται αναμφίβολα με την Παιδαγωγική, αφού και οι δυο ασχολούνται με το άτομο-μαθητή στην εξέλιξή και αυτοπραγμάτωση του. «Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για τη Σχολική Συμβουλευτική, τότε οι σκοποί και οι προσεγγίσεις και των δύο θεσμών σχεδόν ευθυγραμμίζονται» (Δημητρόπουλος, 1999:27)

Ένα επιπλέον στοιχείο, σχετικό με τη διαφορετικότητα και την ίση μεταχείριση, που εμφανίζεται τόσο στις κοινωνικές, όσο και στις εκπαιδευτικές συνθήκες, είναι ότι η Συμβουλευτική έχει άμεση σχέση με την έννοια της «διαφορετικότητας» και της «Ισότητας» και αυτό προκύπτει από τις ίδιες τις αρχές της, βάσει των οποίων λειτουργεί ως επιστήμη (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη- Ράπτη, 1996). Στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής τονίζεται κύρια ότι ο κάθε άνθρωπος, χωρίς καμιά διάκριση, είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με αξία, γίνεται αποδεκτός με σεβασμό, εκτίμηση και κατανόηση, θεωρείται ικανός να κρίνει και να αποφασίζει για την τύχη του, αντιμετωπίζεται με πνεύμα ισοτιμίας, αναγνωρίζεται η ορθότητα της υποκειμενικής του άποψης. Έτσι, αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας, οι ανθρωποκεντρικές αρχές της συμβουλευτικής, για να έχουν αποτελεσματική επίδραση στη νοοτροπία των ανθρώπων και να καλλιεργούν αντιστάσεις ενάντια στις προτροπές για διαχωρισμούς μεταξύ τους, πρέπει να περιλαμβάνουν ως απαραίτητες προϋποθέσεις την αποδοχή, το σεβασμό και τα δικαιώματα του άλλου, με μια λέξη, την αμοιβαιότητα και να βασίζονται στην αρχή της «ίσης μεταχείρισης» (Μυλωνά-Καλαβά, 2001).

Η αποδοχή, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη προς τον άλλον δεν μπορούν να αναπτυχθούν όταν λειτουργούν μονόπλευρα. Η έλλειψη της αμοιβαιότητας ή της ίσης μεταχείρισης μεταξύ των ανθρώπων, τροφοδοτεί το αίσθημα της αδικίας και καχυποψίας, με αποτέλεσμα ακριβώς το αντίθετο από αυτό που επιδιώκεται, δηλαδή

τορπιλίζεται κάθε προσπάθεια για τη γεφύρωση διαφορετικών ατόμων ή ομάδων» (Μυλωνά-Καλαβά, 2001: 38). Ο χώρος της εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον για να καλλιεργηθούν οι προϋποθέσεις που δε θα καταργούν ούτε θα περιορίζουν τη διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων, αλλά θα τους επιτρέπουν, από την νεαρή τους, ήδη, ηλικία, να σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους, να συνεργάζονται ομαδικά, αρμονικά και να αναπτύσσουν πνεύμα ισοτιμίας, τη βάση για την ειρηνική συνύπαρξη των λαών.

## 2.5 Μεθοδολογία συμβουλευτικής παρέμβασης

Τα μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εφαρμογή της συμβουλευτικής μπορεί να είναι αυτοσχέδια, να επινοούνται δηλαδή εκείνη την ώρα ή προϋπάρχοντα να προκατασκευάζονται από το Σύμβουλο. Μπορεί να είναι προφορικά, γραπτά ή έντυπα, μηχανικά (κασετόφωνα, μαγνητοταινίες, τηλέφωνα, συσκευές video, μηχανές λήψης, μηχανές προβολής οθόνες, διαφάνειες κτλ.), ηλεκτρονικά μέσα (Τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας) καθώς και συνδυασμός όλων αυτών των μέσων.

Υπάρχει ένα πλήθος τεχνικών που ο Σύμβουλος μπορεί να χρησιμοποιήσει για να διευκολύνει το έργο του. Χρειάζεται να τις γνωρίζει όλες για να μπορεί να διαλέξει την κατάλληλη ανάλογα με την κάθε περίπτωση (ατομική- ομαδική συμβουλευτική, μαζική παρέμβαση, βιοματικά εργαστήρια, εκπαίδευση-διδασκαλία, κοινωνική συμβουλευτική, κ.α.). ώστε να συγκεντρώσει, να διαχειριστεί και να αξιοποιήσει τις απαραίτητες πληροφορίες.

Αυτές οι πληροφορίες, διευκολύνουν τον Σύμβουλο: α) στη διάγνωση του προβλήματος, αλλά και στη διαπίστωση χαρακτηριστικών, β) στην επιλογή και στο σχεδιασμό της καλύτερης προσέγγισης για παροχή βοήθειας, γ) στην πρόγνωση και πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου και δ) στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας.

Η συμβουλευτική σχέση, η παρέμβαση και οι τεχνικές βοήθειας είναι συνάρτηση της μορφής και του είδους του προβλήματος που φέρνει το άτομο σ' αυτή τη σχέση. Είναι συνεπώς, απαραίτητες οι πληροφορίες που θα οδηγήσουν το Σύμβουλο στην όσο το δυνατόν πληρέστερη καταγραφή των χαρακτηριστικών, αναγκών, αισθημάτων του ατόμου. Μ' αυτή την έννοια, κάθε σοβαρή προσπάθεια για βοήθεια προς το άτομο δε μπορεί παρά να ξεκινήσει από μια συγκέντρωση των πιο σημαντικών στοιχείων.

Η συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων, που θα μετατραπούν σε πληροφορίες για τον σύμβουλο, υλοποιείται με την χρήση τεχνικών όπως ψυχομετρικά

τέστ, λήψη ατομικού ιστορικού, συνέντευξη, ψυχόδραμα, παιγνίδι, παίξιμο ρόλων, ερωτηματολόγια, και διάφορες ασκήσεις.

Οι ψυχομετρικές τεχνικές παρέχουν δυνατότητα για ποσοτική μέτρηση, κύρια ψυχολογικών χαρακτηριστικών, του ατόμου. Το εργαλείο για την παραπάνω μέτρηση είναι σταθμισμένα (δηλ. αξιόπιστα και έγκυρα) ψυχομετρικά τεστ, τα οποία καλύπτουν στοιχεία συμπεριφοράς και χαρακτηριστικά προσωπικότητας του ατόμου.

Μεταξύ των μη ψυχομετρικών μέσων, που είναι μη ποσοτικοί τρόποι (παρατήρηση, ελεύθερη περιγραφή, κοινωνιομετρικές μέθοδοι, κλίμακες διαβάθμισης, κ.α.) με τους οποίους άμεσα ή έμμεσα, ο Σύμβουλος συγκεντρώνει τις πληροφορίες που του είναι απαραίτητες για την κάθε «περίπτωση», ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα δύο παρακάτω:

α) *Λήψη ιστορικού*: Είναι άμεση τεχνική, αφού ο ειδικός ζητά τις πληροφορίες απευθείας από το ίδιο το άτομο. Υπάρχουν τα κωδικοποιημένα έτοιμα έντυπα με τα στοιχεία που χρειάζεται να καταχωρηθούν στο πλαίσιο της λήψης του ιστορικού. Τα στοιχεία είναι τέτοια που θα διευκολύνουν το προγραμματισμό της Συμβουλευτικής σχέσης και μπορούν να αναφέρονται σε προγενέστερες εμπειρίες του ατόμου, στην οικογενειακή και κοινωνική του κατάσταση, στην επαγγελματική και μαθητική του εξέλιξη, τη σωματική, ψυχολογική κατάσταση κ.α. Εγκυμονεί βέβαια και κινδύνους όπως η ενσωμάτωση των προκαταλήψεων του ειδικού, τη λανθασμένη ερμηνεία των στοιχείων κ.α.

β) *Συνέντευξη*: Αποτελεί τον κορμό όχι μόνο της Συμβουλευτικής αλλά κάθε σχέσης, από την απλή συζήτηση μέχρι την κλινική θεραπεία. Όλη η Συμβουλευτική σχέση δεν είναι παρά μια σειρά συναντήσεων – συνεντεύξεων που αποτελούν ένα ενιαίο καλά σχεδιασμένο όλο, μια ενιαία συνεχή διαδικασία. Η συνέντευξη είναι μέσο, όχι σκοπός η ίδια. Όσον αφορά τη δομή, υπάρχουν δύο ειδών συνεντεύξεις: η δομημένη (τυποποιημένη) και η μη δομημένη (ελεύθερη) συνέντευξη. Κάθε συνέντευξη έχει στοιχεία και τυποποιημένης και ελεύθερης. Γι' αυτό καλύτερα είναι να μιλάμε για βαθμό δόμησης (ή ελευθερίας). Ο βαθμός δόμησης καθορίζεται από την έκταση τυποποίησης του περιεχομένου μιας συνέντευξης. Μια απόλυτα ελεύθερη συνέντευξη δεν έχει συγκεκριμένη δομή, αλλά γίνεται με εντελώς τυχαίο τρόπο. Μια απόλυτα δομημένη δεν αφήνει ουσιαστικά καμία ελευθερία στον «συνεντευκτή». Μια συνέντευξη λοιπόν, καλό είναι να συνδυάζει σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες της κάθε περίπτωσης, την ελευθερία και την τυποποίηση στον κατάλληλο βαθμό.

Η διαχείριση και αξιοποίηση των πληροφοριών, που συγκεντρώνονται κατά την διάρκεια της συμβουλευτικής σχέσης, αποτελεί το επόμενο στάδιο στην αλληλεπίδραση συμβούλου – συμβουλευόμενου και καθορίζει την ένταση, έκταση και το αποτέλεσμα της συμβουλευτικής παρέμβασης.

## **2.6 Συμβουλευτική των συνομηλίκων για την επίλυση συγκρούσεων**

Σε αρκετές χώρες εφαρμόζονται εδώ και χρόνια ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση των μαθητών ώστε να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές - σύμβουλοι σε συγκρούσεις. Μερικοί μαθητές εκπαιδεύονται ειδικά για να αποκτήσουν ικανότητες για τη διαχείριση του θυμού, για την ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων, την επίλυση προβλημάτων κ.ά. Όπως αναφέρουν οι Jennifer & Cowie (2009) η υποστήριξη από συνομήλικους στα σχολεία ορίζεται ως η δημιουργία ευέλικτων πλαισίων μέσα στα οποία παιδιά και έφηβοι εκπαιδεύονται να παρέχουν συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη σε συνομήλικους που βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση. Οι απαρχές της συγκεκριμένης διαδικασίας εντοπίζονται στη δεκαετία του 1990 κατά την οποία αναπτύσσεται και εδραιώνεται η έννοια της αποκαταστατικής δικαιοσύνης.

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μία πρακτική επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων και εφαρμόζεται με τον διάλογο, την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση. Αποτελεί μία μορφή ειρηνικής επίλυσης επιθετικών συμπεριφορών, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, μεταξύ των μαθητών, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας. Οι μαθητές οικειοποιούνται την επίλυση του προβλήματος ή της διαφοράς τους και τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους καθοδηγούμενοι από εκπαιδευμένους διαμεσολαβητές μέσα από μία σειρά βημάτων, ώστε να βρουν τον δικό τους δρόμο στο να λύσουν τα προβλήματά τους.

Ένας μαθητής θα μπορούσε να αναλάβει τον ρόλο του συμβούλου που θα στηρίζει, θα δίνει συμβουλές και θα ενισχύει τα θύματα εκφοβισμού. Η κοινωνική πίεση που επιβάλλεται από ομάδες συνομηλίκων μπορεί να σημειώσει σημαντική διαφορά στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Για τον ρόλο των μαθητών-συμβούλων μπορεί να χρειαστεί ειδική εκπαίδευση, ώστε να βελτιωθούν οι δεξιότητές τους για επικοινωνία, εχεμύθεια, φιλική στάση και αποδοχή των άλλων. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι θεωρητικό και πρακτικό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν (Αρτινοπούλου, 2010):

- Σχετικά με συγκρούσεις: ορισμούς, μορφές, χαρακτηριστικά

- Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων

- Επικοινωνιακές δεξιότητες: σε αυτές εντάσσεται η μη-λεκτική επικοινωνία, η γλώσσα του σώματος, η σωστή στρατηγική ερωτήσεων, η τεχνική της ουδέτερης ομιλίας και περίληψης

- Δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης

- Διαδικασία διαμεσολάβησης,

- Έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων

- Ζητήματα ταυτότητας, διαφορετικότητας και αποδοχής

- Αξιολόγηση.

- Πολιτική του προγράμματος, τρόποι και κριτήρια εφαρμογής του

Επίσης, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οι μεγαλύτεροι μαθητές θα μπορούσαν να δίνουν συμβουλές και καθοδήγηση στους μικρότερους. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές θα μπορούσαν να αναλάβουν την ευθύνη, μετά τον εντοπισμό απομονωμένων παιδιών, να τα βοηθήσουν να ενταχθούν σε μια παρέα. Μ' αυτόν τον τρόπο, θα ενισχυθεί η δημιουργία κλίματος ένταξης στο σχολείο. Οι μαθητές - σύμβουλοι, ωστόσο, πρέπει να επιτηρούνται από εκπαιδευτικούς και να μπορούν να ζητήσουν την καθοδήγηση τους, όταν κάποιο πρόβλημα χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης είναι τα ακόλουθα:

i. Εθελοντική συμμετοχή: Οι μαθητές λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα οικειοθελώς χωρίς να εξαναγκάζονται από κάποιον (δάσκαλο ή γονέα).

ii. Αντικειμενικότητα και ουδετερότητα: Οι διαμεσολαβητές οφείλουν να λειτουργούν αντικειμενικά, απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Εάν κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης αισθανθούν ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν με τον παραπάνω τρόπο, επιβάλλεται να αποσυρθούν, αναθέτοντας το περιστατικό σε κάποιον άλλον διαμεσολαβητή.

iii. Αποφυγή συγκρούσεων συμφερόντων: Προκειμένου να διασφαλιστεί η αμεροληψία ο διαμεσολαβητής δεν μπορεί να αναλαμβάνει υποθέσεις στις οποίες συνδέεται με προσωπική σχέση με κάποιον από τους διαφωνούντες (πχ. είναι συγγενείς ή φίλοι του).

iv. Εχεμύθεια: Είναι πολύ βασικό οι διαμεσολαβητές να εμπνέουν εμπιστοσύνη στα άτομα τα οποία έρχονται να λύσουν τις διαφωνίες τους με ειρηνικό τρόπο. Ο διαμεσολαβητής ποτέ δε συζητά τα περιστατικά με τρίτους και τονίζει από την αρχή της διαδικασίας ότι δεσμεύεται από αυτές τις αρχές.



### 3 Έρευνα δράσης

#### 3.1 Ορισμός της έρευνας δράσης (action research )

Έχουν υπάρξει πολλοί ορισμοί για το τι είναι η έρευνα δράσης, κάποιιοι από τους οποίους είναι οι εξής:

- «Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να την βελτιώσει» (Jean Mc Niff).

- «Έρευνα δράσης είναι μια συστηματική σπουδή των προσπαθειών να βελτιώσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα που γίνεται από ομάδα συμμετεχόντων μέσω των δικών τους πρακτικών δράσεων και μέσω του δικού τους στοχασμού στις συνέπειες αυτών των δράσεων» (David Ebbutt).

- «Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (John Elliott).

- «Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εκφράσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας. Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Pamela Lomax).

- «Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτό-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει: α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Stephen Kemmis).

- Στο συνέδριο για την έρευνα δράσης που έγινε το Μάιο του 1981 στο πανεπιστήμιο του Deakin δόθηκε ο ορισμός: «Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη

αναλυτικών προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες» .

### 3.2 Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης.

- Η έρευνα δράσης είναι συμμετοχική. Είναι η έρευνα μέσα από την οποία οι άνθρωποι εργάζονται για τη βελτίωση των ίδιων τους των πρακτικών.

- Η έρευνα δράσης είναι συνεργατική. Εμπλέκει στη βελτίωσή της τους υπεύθυνους για τη δράση, διευρύνοντας την ομάδα συνεργασίας από εκείνους που τους αφορά άμεσα σε όσο το δυνατόν περισσότερους από εκείνους που τους επηρεάζουν οι πρακτικές που ερευνώνται.

- Η έρευνα δράσης είναι σπειροειδής. Η έρευνα δράσης δεν είναι μια γραμμική μεθοδολογία που αρχίζει με σχεδιασμό για να καταλήξει σε μια αξιολόγηση που απλώς ερμηνεύει τη δράση αναδρομικά. Η έρευνα δράσης είναι μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και την βελτίωση. Κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που σημαίνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.

- Η έρευνα δράσης είναι μια συστηματική διαδικασία μάθησης κατά την οποία οι άνθρωποι δρουν εσκεμμένα, ενώ παραμένουν ανοιχτοί σε εκπλήξεις και ανταποκρίνονται στις ευκαιρίες.

- Η έρευνα δράσης απαιτεί να θέσουν οι άνθρωποι τις πρακτικές, τις ιδέες και τις υποθέσεις τους σε έλεγχο, συλλέγοντας αδιάσειστα στοιχεία που θα μπορούσαν να τους πείσουν ότι οι προηγούμενες πρακτικές, ιδέες ή υποθέσεις τους ήταν λανθασμένες ή είχαν άστοχη κατεύθυνση.

- Η έρευνα δράσης είναι ανοιχτή ως προς το τι μετράει ως στοιχείο, δεν περιλαμβάνει μόνο την τήρηση αρχείων που περιγράφουν τι συμβαίνει , αλλά και τη συλλογή και την ανάλυση των δικών μας κρίσεων, αντιδράσεων και εντυπώσεων για όσα συμβαίνουν.

- Η έρευνα δράσης απαιτεί να κρατάμε ένα προσωπικό ημερολόγιο στο οποίο να καταγράφουμε την πρόδοό μας και τις σκέψεις μας για δυο παράλληλες διαδικασίες μάθησης, τη μάθησή μας για τις πρακτικές που μελετάμε και τη μάθησή μας για το πώς προχωράει το πρόγραμμα έρευνας δράσης μας.

- Η έρευνα δράσης είναι μια πολιτική διαδικασία, γιατί μας ωθεί να κάνουμε αλλαγές που θα επηρεάσουν άλλους. Για το λόγο αυτό, προσκρούει σε αντιστάσεις που προέρχονται είτε από τους ίδιους τους ερευνητές είτε από τους υπόλοιπους.

- Η έρευνα δράσης ξεκινά με μικρούς κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού που μπορούν να βοηθήσουν στον ορισμό των ζητημάτων, των ιδεών και των υποθέσεων με πιο ξεκάθαρο τρόπο, ώστε οι ενδιαφερόμενοι να μπορέσουν να καθορίσουν πιο ισχυρά ερωτήματα για τους εαυτούς τους, καθώς η εργασία προχωράει.

- Η έρευνα δράσης ξεκινά με μικρές ομάδες συνεργατών στην αρχή, αλλά διευρύνει την κοινότητα των συμμετεχόντων, ώστε να περιλαμβάνει σταδιακά όλο και περισσότερους από όσους ενδιαφέρουν και αφορούν οι πρακτικές που μελετώνται.

### 3.3 Ιστορική εξέλιξη- Ιστορική αναδρομή της έρευνας δράσης

Ο όρος «έρευνα δράσης» έγινε για πρώτη φορά ευρέως γνωστός στην Αμερική μέσα από τις εργασίες του Kurt Lewin κατά τη δεκαετία του 1940. Υιοθετήθηκε και αναπτύχθηκε από ένα μεγάλο αριθμό κοινωνικών επιστημόνων, οι οποίοι αναγνώρισαν ότι τα κοινωνικά προβλήματα θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά εάν η θεωρία και η πράξη αναπτύσσονταν μαζί.

Με επιστημονικό υπόβαθρο τις επιστήμες της αγωγής του 19ου αιώνα και τα κινήματα της σχεσιοδυναμικής, ο Lewin επικεντρώθηκε σε μια μεθοδολογία και σε ένα είδος πειραματικής έρευνας με ομάδες που αντιμετώπιζαν ειδικά προβλήματα, ως ένα τρόπο για να φέρει την κοινωνική επιστήμη κοντά στην κοινωνική πρακτική. Κύριο μέλημα του Lewin ήταν να βελτιώσει το αίσθημα αυτοεκτίμησης των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων και να τις βοηθήσει στην αναζήτηση «ανεξαρτησίας, ισότητας και συνεργασίας» (Lewin 1946).

Η έρευνα δράσης δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των δυνάμεων της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της απόφασης και της δράσης που αναλαμβάνουν απλοί άνθρωποι, οι οποίοι συμμετέχουν σε μια συλλογική έρευνα με αντικείμενο τις «προσωπικές τους δυσκολίες», τις οποίες μοιράζονται από κοινού (Wright Mills 1959).

Για τον Lewin, χαρακτηριστικό παράδειγμα έρευνας δράσης είναι η συζήτηση πάνω στα προβλήματα την οποία ακολουθούν οι αποφάσεις της ομάδας για το τι πρέπει να γίνει στη συνέχεια. Η έρευνα δράσης πρέπει να συμπεριλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή όλων όσων δουλεύουν για τη διερεύνηση των προβλημάτων που έχουν εντοπίσει και θέλουν να αντιμετωπίσουν. Μετά τη διερεύνηση αυτών των προβλημάτων, η ομάδα αποφασίζει, παρακολουθεί και καταγράφει τις συνέπειες. Ακολουθούν τακτικές αναφορές για την πρόοδο που σημειώνεται. Η ομάδα θα αποφασίσει τότε ένα συγκεκριμένο σχέδιο ή μια στρατηγική έχει εξαντληθεί και έχει ολοκληρωθεί ή δεν έχει αποδώσει καθόλου και αυτό θα εισαγάγει νέους προβληματισμούς για συζήτηση.

Η πρώτη γενιά έρευνας δράσης προσδιορίζεται στο χρονικό πλαίσιο μιας ή και δυο δεκαετιών μετά τον Β Παγκόσμιο πόλεμο με κέντρο τις ΗΠΑ. Γύρω στο 1950, επηρεασμένος από τον Lewin, ο Stephen Corey με τους συνεργάτες του στο Ινστιτούτο του Horace Mann-Lincoln, στο κολλέγιο για την κατάρτιση εκπαιδευτικών, στο πανεπιστήμιο Columbia, οργάνωσε ερευνητικά προγράμματα που αφορούσαν την εκπαίδευση. Η ιστορία του κινήματος της έρευνας δράσης της δεκαετίας του 1950 στην εκπαίδευση, δεν είχε ευτυχή εξέλιξη. Το πείραμα με την έρευνα δράσης στην εκπαίδευση έσβησε. Κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 η έρευνα δράσης πέρασε στο περιθώριο εξαιτίας κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών αλλαγών. Η έρευνα δράσης επανήλθε στα εκπαιδευτικά προγράμματα στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν στη Μεγάλη Βρετανία ο Lawrence Stenhouse κάτω από την επίδραση της κριτικής που ασκήθηκε στο θετικισμό στο χώρο των κοινωνικών επιστημών πρόβαλε την κυρίαρχη θέση του στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού στην έρευνα και τη διδασκαλία. Ο Stenhouse ήταν ο πρώτος που έκανε λόγο για τους «εκπαιδευτικούς ερευνητές». Οι συνεργάτες του Stenhouse ανέπτυξαν το κίνημα του εκπαιδευτικού ερευνητή και επέκτειναν τον προβληματισμό σχετικά με την έρευνα δράσης υπό το φως διαφορετικών επιστημολογικών θεωρήσεων. Έτσι δημιουργήθηκαν δυο κύριες σχολές στο χώρο της έρευνας δράσης.

Η πρώτη σχολή στη Μ. Βρετανία, με κέντρο το πανεπιστήμιο του East Anglia και ηγετική φυσιογνωμία τον John Elliot. Η σχολή αυτή υιοθέτησε αρχικά την επιστημολογική οπτική του Stenhouse και πρόβαλλε τον πρακτικό προσανατολισμό και τον ερμηνευτικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης.

Η δεύτερη σχολή στην Αυστραλία, με κέντρο το πανεπιστήμιο του Deakin και ηγετική μορφή τον Stephen Kemmis. Η σχολή αυτή συνέδεσε την έρευνα δράσης με

την κριτική θεωρία και της έδωσε έναν περισσότερο κριτικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα και έναν κοινωνικό-πολιτικό προσανατολισμό.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 υπήρχε μεγάλη διάδοση της κίνησης του «εκπαιδευτικού ως ερευνητή» και στις δεκαετίες του 1990 ήρθε και στη Ελλάδα.

### 3.4 Μεθοδολογία- Στάδια- Εργαλεία της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης, λόγω του αναστοχαστικού και απελευθερωτικού της χαρακτήρα, δεν έχει ένα αυστηρά προκαθορισμένο πρότυπο, αλλά επιτρέπει μια σχετική αυτονομία στον ερευνητή. Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα οργάνωσης της έρευνας δράσης, περισσότερο όμως ως συμβουλευτικές προτάσεις κι όχι ως κανονιστικοί και επιτακτικοί οδηγοί.

Σε όλα τα μοντέλα, η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια αέναη διαδικασία που τείνει προς τη συνεχή βελτίωση. Για το λόγο αυτό συχνά αποδίδεται από μια σειρά επάλληλων φάσεων: σχεδιασμός-δράση και παρατήρηση –στοχασμός-αναθεωρημένος σχεδιασμός –.... Κάθε φάση αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης της προηγούμενης μέσω επανατροφοδότησης και κριτικού στοχασμού όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα.

Η έρευνα ξεκινάει από μια προβληματική κατάσταση, η οποία χρειάζεται παρέμβαση για να βελτιωθεί. Λόγω του συλλογικού και συνεργατικού χαρακτήρα της, διενεργείται από μια ομάδα ατόμων που δρουν αυτόνομα ή σε συνεργασία με έναν εξωτερικό ερευνητή. Το συντονισμό της έρευνας δράσης αναλαμβάνει ένας από τους συμμετέχοντες, ο διευκολυντής, ο οποίος έχει συμβουλευτικό ρόλο. Ο διευκολυντής δημιουργεί σχέσεις συνεργασίας, προβλέπει κριτική ανατροφοδότηση και βοηθά την ομάδα να αναπτύξει μια ποικιλία οπτικών της κατάστασης που ερευνάται. Προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας. Επιδιώκει να τους δεσμεύσει σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μια κοινή ερευνητική ομάδα, που σταδιακά παίρνει τη μορφή κριτικής κοινότητας. Ο διευκολυντής, πρέπει να αποσαφηνίσει τις βασικές γραμμές της διαδικασίας ώστε να κατανοούνται οι γενικές της αρχές : συλλογή δεδομένων, εμπλοκή τρίτων στη διαδικασία, σχεδιασμός και λήψη αποφάσεων. Συχνά στην έρευνα δράσης μπορεί να συμμετέχει κάποιος ως κριτικός φίλος με υποβοηθητικό ρόλο, κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης ή όταν η ομάδα χρειάζεται βοήθεια.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της έρευνας δράσης είναι η ποικιλία των τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων. Οι ερευνητές μπορούν

να εφαρμόσουν ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές, όπως ημερολόγιο, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις ή πιο αυστηρές και ποσοτικές μεθόδους όπως ερωτηματολόγια με κλειστού ή ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συνεντεύξεις και άλλα.

## 4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 4.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα - Υποθέσεις

**Σκοπός της έρευνας** είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

- κατανοούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού
- αντιμετωπίζουν το φαινόμενο στο χώρο του σχολείου
- αντιλαμβάνονται το συμβουλευτικό τους ρόλο
- αντιλαμβάνονται τη συμβουλευτική δράση των συμμαθητών τους σε ζητήματα εκφοβισμού.

#### **Ερευνητικά ερωτήματα**

- Ποιες μορφές εκφοβισμού εντοπίζουν οι μαθητές;
- Ποιους παράγοντες αναγνωρίζουν ότι ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού μέσα και έξω από το σχολείο;
- Έχουν ενημερωθεί γύρω από το θέμα της Συμβουλευτικής;
- Μπορούν να εντάξουν τη συμβουλευτική στις στρατηγικές που επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά εκφοβισμού;

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, **οι ερευνητικές υποθέσεις** της παρούσας εργασίας είναι οι εξής:

- Οι μαθητές εντοπίζουν όλες τις μορφές σχολικού εκφοβισμού
- Οι μαθητές αναγνωρίζουν όλους τους παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού
- Οι μαθητές δεν ξέρουν με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά εκφοβισμού
- Οι μαθητές δεν είναι ενημερωμένοι γύρω από την Συμβουλευτική

- Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού με τη βοήθεια της συμβουλευτικής παρέμβασης.

## 4.2 Μέθοδος έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική προσέγγιση, πραγματοποιώντας έρευνα δράσης με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη γιατί είναι πιο ευέλικτη και πιο ελεύθερη σε σχέση με την αυστηρά δομημένη. Αν και οι ερευνητικοί σκοποί διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που διατυπώνονται, το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωσή τους βασίζονται εξ ολοκλήρου στον συνεντευκτή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να οργανωθεί με το δικό της τρόπο (Coben & Manion & Morrison, 2007). Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά οι τεχνικές και η διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω της συνέντευξης.

### 4.2.1 Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν συνολικά μέρος 25 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 12-15 ετών.

### 4.2.2 Διαδικασία διεξαγωγής :

Η έρευνα διεξήχθη στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ελασσόνας του Νομού Λάρισας. Σε συνεννόηση με τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες μαθητών από όλες τις τάξεις του γυμνασίου. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική.

Χρειάστηκαν 4-5 συναντήσεις με τις ομάδες σε τακτά χρονικά διαστήματα, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, συνήθως μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, αλλά και εντός του σχολικού ωραρίου, όταν αυτό ήταν δυνατό.

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων κρίθηκε απαραίτητη η συνδρομή ενός ακόμα ατόμου-εξωτερικού συνεργάτη, ο οποίος είχε στα χέρια του το ερωτηματολόγιο και κρατούσε προσωπικές σημειώσεις για οτιδήποτε παρατηρούσε και του έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

### Συνέντευξη

Οι αρχικές ερωτήσεις ήταν δημογραφικού ενδιαφέροντος, ενώ στη συνέχεια οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και αφορούσαν τις προσωπικές απόψεις, στάσεις και βιώματα των μαθητών από τη σχολική ζωή. Έτσι τους δινόταν η ευκαιρία να αναδείξουν με απόλυτη ελευθερία τις σκέψεις τους, χωρίς να περιορίζονται από



συγκεκριμένες απαντήσεις. Η σειρά των ερωτημάτων δεν ήταν αυστηρά καθορισμένη, αλλά μεταβαλλόταν ανάλογα με το ενδιαφέρον του καθενός. Στο τέλος της συνέντευξης η ερευνήτρια και ο εξωτερικός συνεργάτης συζητούσαν σχετικά με τις παρατηρήσεις που είχαν κάνει με τα λεγόμενα και τη στάση του μαθητή. Για το λόγο αυτό γραφόταν ένα σύντομο κείμενο που αφορούσε τον τρόπο ομιλίας, το εύρος των απαντήσεων, στο κατά πόσο ανταποκρινόταν στο θέμα των ερωτήσεων, στις κινήσεις του σώματος, στις χειρονομίες και στον τόνο της φωνής του.

#### **Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε οχτώ κατηγορίες:**

- Μορφές του εκφοβισμού που επικρατούν στο σχολείο βάσει των όσων εντοπίζουν οι μαθητές
- Συχνότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο βάσει των όσων εντοπίζουν οι μαθητές
- Ατομικά χαρακτηριστικά θύτη-θύματος
- Παράγοντες που ενισχύουν τον εκφοβισμό σύμφωνα με τους μαθητές
- Προσωπικοί φόβοι και ανησυχίες των μαθητών για τον εκφοβισμό
- Τρόποι παρέμβασης κατά του φαινομένου
- Συμβουλευτικός ρόλος των μαθητών
- Διατύπωση προτάσεων για τον τρόπο και τα μέσα που θα ήθελαν οι ίδιοι οι μαθητές να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό

#### **4.3 Επεξεργασία – Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης περιεχομένων. Η μέθοδος αυτή διακρίνεται σε τέσσερα στάδια.

Στο πρώτο στάδιο ορίζεται και επιλέγεται η ενότητα ανάλυσης. Τα δεδομένα συλλέγονται κατά λέξη, μαζί με τις παύσεις, τους επιτονισμούς, τις παρατηρήσεις για τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία που εμπíπτουν στην αντίληψη του ερευνητή. Μετά την καταγραφή ακλουθεί το επανειλημμένο διάβασμα, για την πλήρη κατανόηση του υλικού που πρόκειται να αναλυθεί. (Morse, MJ.,1994, Morse, MJ.,Fielb, AP.,1996).

Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο της αποκωδικοποίησης. Κωδικοποίηση είναι η τεχνητή διαδικασία κατηγοριοποίησης των δεδομένων στη διάρκεια της οποίας το ακατέργαστο υλικό μετατρέπεται σε σύμβολα που μπορούν να ταξινομηθούν και να μετρηθούν. Κατά την αποκωδικοποίηση ο ερευνητής δίνει έναν κωδικό, ένα σύμβολο,

σε ένα μέρος του υλικού ώστε στη συνέχεια να αναγνωρίζει το περιεχόμενο του. Είναι ένα μέσο επικοινωνίας του ερευνητή με το κείμενο, πολύ χρήσιμο για την κατηγοριοποίηση του υλικού και για την ενδεχόμενη ποσοτικοποίηση, αν ακολουθήσει. Στη συνέχεια οι κωδικοί αντιπαραβάλλονται και προκύπτουν οι θεματικές ενότητες. Η κωδικοποίηση είναι αποτέλεσμα της προσεκτικής και επανειλημμένης ανάγνωσης (Tesch, R.,1990, Huberman, M.A.,Miles, B.M.,1998:179-210, Polit, F.D., Hungler, P.B., 1999). Σε αυτό το στάδιο διακρίνονται τρία είδη ανάλυσης περιεχομένου ( Τζάνη, Μ., 2005): α) η λεξιλογική ανάλυση, στην οποία λέξεις και όροι διακρίνονται, λαμβάνοντας υπόψη τον ερευνητικό σκοπό, και δημιουργούν τους πρώτους τίτλους ενός καταλόγου με κατηγορίες, ώστε να διευκολυνθεί η ταξινόμηση β) η φραστική ανάλυση, στην οποία το κείμενο αναλύεται με βάση τα συστατικά του μέρη και τη συντακτική τους θέση γ) η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, η οποία εστιάζει στο παραγόμενο νόημα, στην ιδέα, στην έννοια και αποκαλύπτει τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις γνώμες, τα ενδιαφέροντα αλλά και το συναισθηματικό κόσμο των προσώπων που συμμετέχουν στην έρευνα.

Το τρίτο στάδιο αφορά την μονάδα μέτρησης, δηλαδή τον τρόπο μέτρησης των στοιχείων που προκύπτουν από την προηγούμενη ανάλυση. Στις ποιοτικές έρευνες η βαρύτητα δεν δίνεται στον αριθμό εμφάνισης και συχνότητας των στοιχείων, αλλά στην εύρεση έστω κι ενός στοιχείου, αρκεί αυτό να είναι σύμφωνο με τους ερευνητικούς σκοπούς και να παρουσιάζει ενδιαφέρον.

Το τέταρτο στάδιο αφορά το σύστημα των κατηγοριών, ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω διεργασιών. Η «κατηγορία» χρησιμοποιείται ως ταξινομικός όρος και χαρακτηρίζει ή προσδιορίζει ομάδες, πρόσωπα, αντικείμενα, πράξεις και σχέσεις με βάση την ομοιομορφία τους, σχετική ή απόλυτη, τα ποσοτικά και ποιοτικά τους χαρακτηριστικά στο χώρο και τον χρόνο (Βασιλείου, Θ.Α., Σταματάκης, Ν.,2000:198). Ο εντοπισμός των όμοιων κωδικών οδηγεί στο σχηματισμό των θεματικών εννοιών, που τις χαρακτηρίζουν ομοιότητες αλλά και διαφορές. Τα όμοια στοιχεία και ενισχύουν την υπάρχουσα θεωρία και δημιουργούν τη νέα. Οι διαφορές αποτελούν αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης και στοιχεία για τον έλεγχο της θεωρίας. Η υπάρχουσα γνώμη, ενισχύεται, εμπλουτίζεται ή συμπληρώνεται και μερικές φορές ακυρώνεται. Η σωστή δημιουργία του συστήματος κατηγοριών εξασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία στην έρευνα.

Ένα σύνολο κειμένων, και πληροφοριών συγκεντρώνεται, κατηγοριοποιείται και αναλύεται- ερμηνεύεται βάσει των ερευνητικών υποθέσεων, που ώθησαν αρχικά τον ερευνητή να καταπιαστεί με το υλικό αυτό.(Ράπτου, 2014:323-324).

## 5 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε 25 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 13 κορίτσια και 12 αγόρια από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Δημιουργήσαμε τρεις ομάδες, μια από κάθε τάξη. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από 7 μαθητές της Α τάξης γυμνασίου, 3 κορίτσια και 4 αγόρια. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από 9 μαθητές της Β γυμνασίου, 4 κορίτσια και 5 αγόρια. Η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από 9 μαθητές της Γ γυμνασίου, 5 κορίτσια και 4 αγόρια.

Η συνέντευξη ξεκίνησε με μια σύντομη γνωριμία, κατά την οποία ο κάθε μαθητής παρουσίασε με λίγα λόγια τον εαυτό του (θρησκεία, εθνικότητα, τόπος κατοικίας, δραστηριότητες).

Το υπόλοιπο μέρος των συνεντεύξεων υπέστη επεξεργασία με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Έχοντας ως μονάδα ανάλυσης το θέμα ορίστηκαν 8 κατηγορίες ερωτήσεων, οι οποίες ανταποκρίνονται στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

• **1<sup>η</sup> κατηγορία:** Μορφές του εκφοβισμού που επικρατούν στο σχολείο βάσει των όσων εντοπίζουν οι μαθητές

Στην πρώτη κατηγορία, «οι μορφές εκφοβισμού που επικρατούν στο σχολείο βάσει των όσων εντοπίζουν οι μαθητές», δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις:

**Α Γυμνασίου:** οι μαθητές της Α γυμνασίου αναγνωρίζουν σχεδόν όλες τις μορφές σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν περισσότερο στο λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό και λιγότερο στον ηλεκτρονικό και κοινωνικό. Σύμφωνα με όσα εντοπίζουν οι μαθητές, τα κοροϊδευτικά σχόλια και οι προσβολές είναι η συχνότερη μορφή σχολικής βίας (λεκτικός εκφοβισμός). Με μικρή διαφορά ακολουθούν τα χτυπήματα, τα σπρωξίματα και οι τρικλοποδιές (σωματικός εκφοβισμός). Πολύ μικρότερα ποσοστά εμφάνισης καταλαμβάνουν η διάδοση άσχημων φημών και ο αποκλεισμός από την παρέα των συνομηλίκων.

Όσον αφορά το αν τους ασκήθηκε κάποια μορφή βίας, οι 4 από τους 7 απάντησαν θετικά, ενώ οι υπόλοιποι 3 αρνητικά.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται και κάποιες σχετικές δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων:

« από το καλοκαίρι μέχρι και σήμερα ένας συμμαθητής μου με κοροϊδεύει χωρίς λόγο. Παροτρύνει και τους φίλους του να κάνουν το ίδιο»

« με είχανε βάλει στο περιθώριο, λόγω απουσίας μου το καλοκαίρι...»

« με κοροΐδευαν για την εμφάνισή μου...»

Σχετικά με το αν έχουν ασκήσει κάποια μορφή βίας, μόνο ο ένας από τους επτά έχει ασκήσει: « τον άφηνα στο περιθώριο γιατί δεν τον συμπαθούσα...»

Όλοι συμφώνησαν ότι έχουν γίνει μάρτυρες σε ένα τουλάχιστον περιστατικό βίας.

« κάποιο παιδί που είχε προβλήματα δυσλεξίας έγινε θύμα λεκτικής και σωματικής βίας από μια παρέα συμμαθητών του. Δεν συμμετείχα ενεργά, ήμουν απλά θεατής από φόβο να μη γίνω το επόμενο θύμα τους. Προτιμώ να έχω καλές σχέσεις με τους θύτες, γιατί έτσι δε θα γίνω στόχος τους»

Οι 3 από τους 7 δεν επεμβαίνουν ενεργά σε περιστατικά βίας, ενώ οι 4 από τους 7 επεμβαίνουν με ήπιο τρόπο.

« προσπάθησα να μιλήσω με κάποιον από τους θύτες που ήταν φίλος μου. Επειδή δεν άλλαξε συμπεριφορά, σταμάτησα να κάνω παρέα μαζί του»

Όσο αφορά τη χειρότερη μορφή βίας, οι 4 απάντησαν τη σωματική, οι 2 τη λεκτική και 1 τη διαδικτυακή.

Οι μαθητές της Α γυμνασίου συμφωνούν ότι το φύλο σχετίζεται με τις διάφορες μορφές βίας. Τα αγόρια ασκούν περισσότερο σωματική, ενώ τα κορίτσια λεκτική και αποκλεισμό.

« τα αγόρια ασκούν σωματική βία για μαγκιά...»

« τα κορίτσια ασκούν λεκτική βία γιατί ασχολούνται με την εξωτερική εμφάνιση και τα ρούχα».

**Β Γυμνασίου:** η ομάδα της Β γυμνασίου δήλωσε ότι η συχνότερη μορφή βίας στο σχολείο τους είναι η λεκτική, τα χτυπήματα, οι προσβολές και τα σπρωξίματα. Επιπλέον ανέφεραν την ύπαρξη της ηλεκτρονικής και της σεξουαλικής βίας: « ένας μεγαλύτερος μαθητής του σχολείου, μου στέλνει μηνύματα στο facebook να κάνω κάτι που δεν θέλω σε μια συμμαθήτριά μου. Επειδή αρνήθηκα μου γράφει υβριστικά σχόλια και απειλές»

Οι 5 από τους 9 δέχτηκαν κάποια μορφή βίας, ενώ οι 6 από τους 9 παραδέχτηκαν ότι έχουν ασκήσει βία σε συμμαθητές τους:

«έχω δεχτεί λεκτική βία γιατί ήμουν καινούρια στο σχολείο. Τελικά άλλαξα τμήμα»

«ήμουν καινούρια στο σχολείο και μια παρέα από συμμαθητές μου, μου έκρυβαν τα προσωπικά μου αντικείμενα και προσπαθούσαν να με κάνουν να αισθάνομαι κατώτερη»

« ασκώ λεκτική και σωματική βία σε μια συμμαθήτριά μου, επειδή με προκαλεί με τη συμπεριφορά της και τον τρόπο ομιλίας της »

Οι 5 από τους 9 έχουν τύχει να είναι παρατηρητές σε περιστατικά εκφοβισμού και επενέβησαν για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση:

« ένα αγόρι παίζει βόλεϊ, που στο σχολείο το θεωρούμε περισσότερο γυναικείο άθλημα. Κάποιοι συμμαθητές μου τον κοροϊδεύουν επειδή κάνει παρέα με κορίτσια και αφήνουν υπονοούμενα για ομοφυλοφιλία. Εγώ τους μίλησα και τους εξήγησα ότι τα αθλήματα και οι φίλιες δεν έχουν σχέση με το φύλο»

«ένας συμμαθητής μου ασκεί λεκτική βία σε κάποιο παιδί λόγω βάρους. Του μίλησα και του είπα να τον αφήσει ήσυχο»

« μια κοπέλα προκαλεί με την εμφάνισή της και το στυλ της με αποτέλεσμα πολλά αγόρια να την πειράζουν και να την παρενοχλούν σεξουαλικά»

Η ομάδα της Β γυμνασίου θεωρεί ως χειρότερη μορφή βίας στο σχολείο τη σεξουαλική και την ψυχολογική.

Σχετικά με τη σχέση φύλου και μορφές βίας, όλοι συμφώνησαν ότι τα αγόρια στη ηλικία αυτή ασκούν σωματική και λεκτική, ενώ τα κορίτσια λεκτική.

**Γ Γυμνασίου:** Οι μαθητές της Γ γυμνασίου αναγνώρισαν όλες τις μορφές εκφοβισμού, τονίζοντας ότι στο σχολείο τους επικρατεί η λεκτική. Ακραία περιστατικά δεν υπάρχουν:

« μου ασκήθηκε λεκτική βία γιατί έχω περιττά κιλά και φοράω γυαλιά»

Οι 2 από τους 9 υπήρξαν θύματα ενδοσχολικής βίας από συμμαθητές τους, ενώ ένας παραδέχτηκε ότι άσκησε σωματική βία σε συμμαθητή του επειδή τον προκαλούσε με την συμπεριφορά του.

Όλοι συμφώνησαν ότι έχουν ακούσει από άλλους και έχουν δει περιστατικά bullying στο χώρο του σχολείου αλλά γενικά δεν αντέδρασαν γιατί τα θύματα δεν είναι φίλοι τους .

Χειρότερη μορφή ενδοσχολικής βίας θεωρούν την ψυχολογική και τον κοινωνικό αποκλεισμό, γιατί πιστεύουν ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι πιο ευαίσθητα και έχουν ανάγκη από την παρέα των συνομηλίκων.

Αναγνωρίζουν ότι η βία είναι διαφορετική στα αγόρια και στα κορίτσια. Συνδέουν τη σωματική με τα αγόρια και τη λεκτική με τα κορίτσια χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα αγόρια δεν ασκούν και λεκτική:

« έχω δει πολλές φορές να γράφουν βρισιές στο θρανίο μιας συμμαθήτριάς μου»

« χτύπησα συμμαθητή μου γιατί μου επιτέθηκε χωρίς σοβαρό λόγο»

• **2η κατηγορία:** συχνότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, βάσει των όσων εντοπίζουν οι μαθητές

Στη δεύτερη κατηγορία, « συχνότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, βάσει των όσων εντοπίζουν οι μαθητές» και οι τρεις ομάδες συμφώνησαν ότι περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνται σχεδόν κάθε μέρα είτε μέσα στην τάξη είτε στα διαλείμματα.

• **3η κατηγορία:** ατομικά χαρακτηριστικά θύτη και θύματος

Η τρίτη κατηγορία αφορά τα «ατομικά χαρακτηριστικά θύτη και θύματος» Αρκετές από τις προσωπικές εμπειρίες που αφηγήθηκαν οι μαθητές των τριών ομάδων δείχνουν ότι η ηλικία παίζει καθοριστικό ρόλο στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τα περισσότερα παρατηρούνται στην πρώτη τάξη του γυμνασίου γιατί δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμα φιλίες μεταξύ τους. Καθώς μεγαλώνουν ωριμάζουν και δένονται περισσότερο.

Η ομάδα της Α τάξης ανέφερε ότι συνήθως το θύμα έχει κάποια ιδιαιτερότητα που μπορεί να αφορά την εξωτερική του εμφάνιση, την εθνικότητα, ένα πρόβλημα υγείας, διαφορετικά χόμπυ, την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του ή διαφορετικό τρόπο σκέψης και αντίδρασης.

Η ομάδα της Β τάξης πρόσθεσε στα ατομικά χαρακτηριστικά του θύματος τη θρησκεία, τον τρόπο ομιλίας και την έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Η ομάδα της Γ τάξης εκτός των άλλων έκανε αναφορά σε κάποιο νοητικό πρόβλημα και σε απόμακρους χαρακτήρες. Στα χαρακτηριστικά του θύτη ανέφεραν τον ευέξαπτο χαρακτήρα, την υπεροψία και την έλλειψη ενσυναίσθησης.

• **4η κατηγορία:** παράγοντες που ενισχύουν τον εκφοβισμό

Στην τέταρτη κατηγορία, «παράγοντες που ενισχύουν τον εκφοβισμό σύμφωνα με τους μαθητές» η πρώτη ομάδα (Α γυμνασίου ) υποστήριξε ότι η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διάπλαση της προσωπικότητας τόσο του θύτη όσο και του θύματος. Μιλώντας για την οικογένεια αναφέρθηκαν στις διάφορες πτυχές της, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αναπαραγωγή των προτύπων που βιώνουν τα παιδιά μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον και στην γενικότερη επίδραση που ασκεί ο τρόπος ανατροφής και λειτουργίας του συστήματος της οικογένειας στο χαρακτήρα του παιδιού. Μάλιστα, έγινε λόγος για τα αρνητικά αποτελέσματα που έχει η υπέρ-προστατευτικότητα, όσο και η αδιαφορία και οι συχνές σκηνές βίας των γονέων. Επίσης, έγινε αναφορά στο γενικό αίσθημα που επικρατεί να επιβάλλεται ο δυνατός στον αδύναμο , αλλά και στην επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης με τις σκηνές βίας που προβάλλουν.

Η δεύτερη ομάδα (Β γυμνασίου) ανέφερε ως παράγοντες που ενισχύουν τον εκφοβισμό την επιρροή της παρέας, την εκδίκηση, τον προσωπική προβολή και την ευθύνη που έχει το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, δίνουν έμφαση στο διδακτικό κομμάτι ενώ δεν είναι επιμορφωμένοι κατάλληλα ώστε να παρέμβουν και κυρίως να προλάβουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώνει χρόνο στο να παρακινεί τους μαθητές του, να ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και να τους ενθαρρύνει σε ζητήματα μάθησης και ανάπτυξης.

Η τρίτη ομάδα (Γ γυμνασίου ) έκανε λόγο για το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. « Τα παιδιά από τα χωριά συνήθως δεν έχουν καλούς τρόπους και πολλές φορές εμπλέκονται σε περιστατικά βίας» Επισημαίνουν ότι η λειτουργία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και πιο συγκεκριμένα η λανθασμένη χρήση του facebook ευθύνεται για τα υψηλά ποσοστά ηλεκτρονικής βίας.

• **5η κατηγορία:** φόβοι και ανησυχίες των μαθητών

Στην πέμπτη κατηγορία, «φόβοι και ανησυχίες των μαθητών για τον εκφοβισμό» και οι τρεις ομάδες απάντησαν ότι αισθάνονται ασφάλεια στο χώρο του σχολείου, διότι

δεν παρατηρούνται ακραία περιστατικά. Σχετικά με τα αισθήματα που τρέφουν για τους θύτες και τα θύματα είπαν χαρακτηριστικά :

« Στεναχωριέμαι για το θύμα και κρατάω σε απόσταση τους θύτες...»

« Λυπάμαι και εμψυχώνω το θύμα και απομακρύνομαι από το θύτη...»

« Μερικές φορές δικαιολογώ το θύτη γιατί μπορεί να υπήρξε πρώην θύμα...»

«Το θύμα προκαλεί το θύτη...»

« Δικαιολογώ τη συμπεριφορά του θύτη γιατί πήρε λάθος πρότυπα από την οικογένειά του...»

« Λυπάμαι για την ανωριμότητα του θύτη αλλά λυπάμαι και το θύμα γιατί δεν του αξίζει τέτοια συμπεριφορά...»

« Στεναχωριέμαι και απογοητεύομαι εάν ο θύτης είναι φίλος μου , ενώ συμπάσχω με το θύμα είτε είναι φίλος είτε απλά γνωστός...»

• **6η κατηγορία:** τρόποι παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού

Στην έκτη κατηγορία, «τρόποι παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού» οι απόψεις των τριών ομάδων δίστανται. Οι μαθητές προτείνουν διάφορες στρατηγικές γιατί το φαινόμενο είναι πολυδιάστατο, εμπλέκει πολλά πρόσωπα και προκαλείται από πληθώρα παραγόντων.

Οι μαθητές της Α γυμνασίου συμφωνούν ότι δεν πρέπει να κρατήσουν κρυφό ένα περιστατικό βίας αλλά ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπιστεί είναι η συζήτηση με γονείς, φίλους και εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, κρίνουν απαραίτητη την ύπαρξη ενός ειδικού, όπως κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο, ο οποίος θα τους ενημερώνει και θα τους συμβουλεύει κατάλληλα. Προτείνουν τη συνεργασία μαθητών, γονέων και διεύθυνσης καθώς και την ύπαρξη δραστηριοτήτων, όπως προβολή ταινιών, project, αθλητισμό, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα που ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα και την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Σε αντίθεση με την Α τάξη, οι μαθητές της Β προτιμούν να το συζητήσουν με τους φίλους τους και μόνο στην περίπτωση ενός πιο σοβαρού περιστατικού να απευθυνθούν στους γονείς τους. Όσον αφορά τους καθηγητές, το λένε σε συγκεκριμένους που τους έχουν εμπιστοσύνη και σε αυτούς που είναι υπεύθυνοι για το bullying. Προτείνουν καλύτερη επιτήρηση σε όλους τους χώρους του σχολείου, ειδικά σεμινάρια, ενημέρωση από ειδικούς και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ύπαρξη



σχολικού ψυχολόγου, επικοινωνία σχολείου και γονέων , συνέπεια στις τιμωρίες και στις ποινές.

Από την πλευρά τους, οι μαθητές της Γ τάξης προσπαθούν να επιλύουν μόνοι τους κάθε πρόβλημά τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό προτιμάει να το συζητήσει με τους στενούς φίλους και αν υπάρχουν με τα μεγαλύτερα αδέρφια. Υπάρχει και ένα πολύ μικρό ποσοστό που το κρατάει κρυφό από όλους.

« Θα ντρεπόμουν να το πω σε μεγαλύτερους. Το λέω μόνο σε φίλους...»

« Δεν το λέω στους γονείς μου γιατί πολλές φορές η υπερβολική αγάπη και η προστασία τους μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα...»

« Το κρατάω για τον εαυτό μου. Δεν το λέω ούτε στους πιο στενούς μου φίλους, εάν ήδη δεν το γνωρίζουν...»

Επιπρόσθετα, μίλησαν για το ρόλο του 15μελούς συμβουλίου και την συνεργασία του με την διεύθυνση του σχολείου. Συγκεκριμένα, έχει δημιουργηθεί μια ομάδα anti-bullying, η οποία αποτελείται από τα μέλη του 15μελούς. Η ομάδα αυτή κάθε φορά που συμβαίνει ένα περιστατικό επεμβαίνει και μέσω της συζήτησης και του εποικοδομητικού διαλόγου προσπαθεί να συνενώσει και να συμβουλευτεί τους θύτες και τα θύματα. Με τη σειρά της, η διεύθυνση ενθαρρύνει την ομάδα να συνεχίσει το έργο της.

• **7η κατηγορία:** ο συμβουλευτικός ρόλος των μαθητών

Σχετικά με τον «συμβουλευτικό ρόλο των μαθητών» που αποτελεί την έβδομη κατηγορία της έρευνας μας , οι μαθητές της Α γυμνασίου ομολογούν ότι δεν γνωρίζουν τί είναι η συμβουλευτική και επομένως δεν μπορούν να την εφαρμόσουν. Είναι όμως πρόθυμοι να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να επέμβουν αποτελεσματικά όταν χρειαστεί.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές της Β γνωρίζουν τι είναι η συμβουλευτική και μάλιστα δείχνουν να εφαρμόζουν στρατηγικές συμβουλευτικής στην καθημερινότητά τους. Παρόλα αυτά, χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση και καθοδήγηση.

Τέλος, οι μαρτυρίες των μαθητών της Γ τάξης δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν καλύτερα τις αρχές της συμβουλευτικής, γι αυτό άλλωστε δημιούργησαν την ομάδα δράσης.

• **8η κατηγορία:** προτάσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου

Η όγδοη κατηγορία, με την οποία ολοκληρώνεται η έρευνα, αφορά στις «προτάσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου» Και οι τρεις ομάδες εξέφρασαν τις απόψεις τους και διατύπωσαν τις προτάσεις τους :

- Κατάρτιση των εκπαιδευτικών
- Εκπαίδευση των μαθητών στο ρόλο του διαμεσολαβητή – μαθητή
- Συνεργασία σχολείου – οικογένειας
- Ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού
- Ευαισθητοποίηση της μαθητικής κοινότητας μέσω σεμιναρίων και project
- Ενημέρωση των μαθητών για τις αρνητικές συνέπειες του φαινομένου
- Καλύτερη επιτήρηση στους χώρους του σχολείου
- Δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο
- Πολιτιστικές, αθλητικές και βιωματικές δράσεις
- Δημιουργία ιστότοπων κατά του σχολικού εκφοβισμού

## 6 Συμπεράσματα –προτάσεις

Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας διερευνήθηκε τόσο η αντίληψη και η παρέμβαση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο φαινόμενο του εκφοβισμού στο σύγχρονο σχολείο, όσο και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και εντάσσουν στην παρέμβασή τους την συμβουλευτική.

Μετά την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα:

### **Ως προς το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:**

Τα πρώτα συμπεράσματα που μπορούμε να εξαγάγουμε αφορούν τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού που επικρατούν στο σχολείο βάσει των όσων εντοπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κυριαρχεί ο λεκτικός εκφοβισμός, με μεγαλύτερα ποσοστά να συγκεντρώνουν οι προσβολές και οι χειρονομίες, και ο σωματικός εκφοβισμός, κυρίως με τη μορφή σπρωξιμάτων και χτυπημάτων με χέρια και πόδια.

Από τον κοινωνικό εκφοβισμό η περισσότερο έκδηλη μορφή είναι ο αποκλεισμός των θυμάτων από τις παρέες των φίλων τους.

Από την άλλη πλευρά, μορφές που εμφανίζονται σπάνια είναι οι εξευτελισμοί, το τράβηγμα των μαλλιών, το φτύσιμο, η αρπαγή ή η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, η διάδοση άσχημων φημών, η αποστολή ενοχλητικών μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο ή στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και οι ανώνυμες προσβλητικές επιστολές.

Η επικράτηση του λεκτικού εκφοβισμού έναντι των άλλων μορφών του εξηγείται από το γεγονός ότι αφενός δεν είναι εύκολα παρατηρήσιμος από τους εκπαιδευτικούς, αφετέρου αποτελεί και μια πιο άμεση μορφή εκφοβισμού για τα παιδιά, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη και η μακρά διάρκεια των περιστατικών bullying.

### **Ως προς το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:**

Αναζητώντας τους παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο καταλήγουμε στο ότι το φύλο και η ηλικία παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η σωματική βία είναι χαρακτηριστικό των μικρότερων παιδιών. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η σωματική βία τείνει να μειώνεται, ενώ η λεκτική να αυξάνεται. Τα αγόρια συμμετέχουν πολύ περισσότερο σε περιστατικά βίας από τα κορίτσια, εκμεταλλευόμενα τη σωματική τους δύναμη. Οι μαθητές θεωρούν, επιπλέον, την οικογένεια ως ένα από τους βασικότερους παράγοντες ενίσχυσης του φαινομένου. Η υπερβολική ελευθερία και η υπερπροστασία συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών. Πολλές φορές οι γονείς εφαρμόζουν μεθόδους αυστηρής πειθαρχίας, ασκούν κακοποίηση και επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες στα παιδιά τους. Τέτοιου είδους πρακτικές κάνουν τα παιδιά να πιστεύουν ότι οι βίαιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται και αυτά με ανάλογο τρόπο. Ακόμα, ένας άλλος παράγοντας που ενθαρρύνει το δράστη είναι η αποδοχή που εισπράττει από την ομάδα των συνομηλίκων. Πολύ σημαντική αποδεικνύεται και η ίδια η προσωπικότητα του θύτη και του θύματος, καθώς τα άτομα που εμπλέκονται, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και εκδηλώνουν ακραίες συμπεριφορές προκειμένου να προσεγγίσουν το ενδιαφέρον των υπολοίπων. Ευθύνη έχει και το σχολικό περιβάλλον. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο bullying συμβάλλει είτε στην ενίσχυση είτε στη αποδυνάμωση του φαινομένου. Το σχολείο, ως δομή και ως φορέας κοινωνικοποίησης του μαθητή, φέρει ευθύνη στη συνέχιση του εκφοβισμού, καθώς είτε «εθελουφλεί» απέναντι σε σχετικά περιστατικά, είτε αποφεύγει να αναλάβει στοχευμένες δράσεις εναντίον του bullying. Επιπρόσθετα, υπάρχουν και άλλες αιτίες που σχετίζονται με φορείς της κοινωνίας, όπως τα επικρατούντα κοινωνικά πρότυπα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και φαινόμενα που ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές

(ρατσισμός, ξενοφοβία), οι οποίες επιδρούν σημαντικά στην εκδήλωση του εκφοβισμού. Αυτό συμβαίνει κυρίως από τη στιγμή που αναπαράγονται σε πολύ μεγάλο βαθμό πρότυπα επικράτησης του «ισχυρού» έναντι του «αδύναμου».

#### **Ως προς το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:**

Από τη στιγμή που το φαινόμενο του bullying ενισχύεται από πλήθος παραγόντων, είναι σημαντικό να διερευνηθεί και η παρέμβαση των ίδιων των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι «παριστάμενοι» επιλέγουν να κρατήσουν μια ουδέτερη στάση. Αυτό δε σημαίνει ότι αδιαφορούν για τους συμμαθητές τους, αλλά φοβούνται μήπως αποτελέσουν αυτοί το επόμενο θύμα. Στην περίπτωση, βέβαια, που αποφασίσουν να παρέμβουν, το κάνουν με όσο το δυνατόν πιο ήπιο τρόπο, ώστε να αποφύγουν τη σύγκρουση με τον θύτη. Η πιο συχνή αντίδραση τους είναι η συζήτηση με το θύτη ή το θύμα, και αυτό σε περίπτωση που έχουν φιλικές σχέσεις με έναν από τα δυο πρόσωπα. Στην περίπτωση, όμως, ενός ακραίου περιστατικού προτιμούν να ζητήσουν τη βοήθεια ενός μεγαλύτερου ατόμου, είτε πρόκειται για γονέα είτε για κάποιον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά το θύμα, ο τρόπος αντίδρασης ποικίλει ανάλογα με την ηλικία. Οι πιο μικρές ηλικίες απευθύνονται σε γονείς και μεγαλύτερα αδέρφια, ενώ όσο μεγαλώνουν το κρατάνε κρυφό από όλους ή το συζητούν με την παρέα τους.

#### **Ως προς το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:**

Σε αυτό το σημείο, η Συμβουλευτική έρχεται να αναδείξει το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει, στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, πολύ σημαντικό είναι πρώτα να εξαχθούν συμπεράσματα για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές το συμβουλευτικό ρόλο που μπορούν να ασκήσουν στο χώρο του σχολείου. Είναι γεγονός, όμως, ότι οι μαθητές δεν έχουν συναίσθηση του συμβουλευτικού τους ρόλου και της αναγκαιότητας ύπαρξης ανεπτυγμένων συμβουλευτικών δεξιοτήτων, καθώς δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι για τη σύνδεση της συμβουλευτικής παρέμβασης και του φαινομένου του bullying. Σε κάθε περίπτωση, μέσω της συμβουλευτικής μπορούν να υπάρξουν πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, αφού το βάρος πέφτει στην αλλαγή και στην «καταδίκη» όχι του προσώπου, αλλά της συμπεριφοράς.

#### **Ως προς το 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:**

Αναλύοντας διεξοδικά τις μεθόδους παρέμβασης των μαθητών, πράγματι χρησιμοποιούνται κάποιες στρατηγικές συμβουλευτικής από την ομάδα δράσης, οι

οποίες κυρίως είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας ή του ενστίκτου των μαθητών. Επιλέγουν, δηλαδή, να συζητήσουν με τα άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα, τον θύτη, το θύμα, είτε χωριστά είτε και με τους δυο μαζί. Μια τέτοια συζήτηση κρίνεται μείζονος σημασίας, αφού μέσω αυτής μπορούν να εξαχθούν χρήσιμες πληροφορίες για το συμβάν και να βοηθηθούν τα παιδιά στην έκφραση των συναισθημάτων και σκέψεών τους. Επιπλέον, δεδομένου ότι η οικογένεια θεωρείται ένας από τους κυριότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση του εκφοβισμού, η συνεργασία με τους γονείς είναι απαραίτητη.

Οι αυτόπτες μάρτυρες και η συζήτηση μαζί τους είναι ακόμα μια στρατηγική παρέμβασης.

Βέβαια, ο πλέον αρμόδιος -λόγω της θέσης του, με τον οποίο συνεργάζεται η ομάδα δράσης που έχει αναλάβει το έργο του διαμεσολαβητή-μαθητή και παίρνει μέρος στην αντιμετώπιση ενός εκφοβιστικού περιστατικού- είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Παρά το γεγονός ότι το bullying εμφανίζεται σε διάφορες μορφές και σε μεγάλα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναλαμβάνουν μόνοι τους να αντιμετωπίσουν ένα φαινόμενο που έχει κοινωνικές και ψυχολογικές προεκτάσεις, ενώ είναι απαραίτητη η συμβολή ειδικευμένων επιστημόνων που, ο καθένας από τη δική του σκοπιά, θα συνεισφέρει στη μείωση ή και στην εξάλειψή του.

Έτσι, μέσα από αυτή τη μελέτη, προκύπτει μια σειρά προτάσεων που θα μπορούσαν να διατυπωθούν:

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιασμού του τρόπου λειτουργίας των πανεπιστημίων της χώρας χρειάζεται να σχεδιαστεί προσεκτικότερα η κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής και διαχείρισης των συγκρούσεων μέσα στο σχολείο.

Η πραγματοποίηση σεμιναρίων σε ετήσια βάση, θεωρητικού και βιωματικού χαρακτήρα, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Η παρουσία ενός εξειδικευμένου συμβούλου που θα αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει περιστατικά που αφορούν συγκρούσεις, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις ή στη λήψη αποφάσεων θα μπορούσε να αποδειχτεί πολύτιμη.

Η πραγματοποίηση συχνών ενημερωτικών συναντήσεων με τους γονείς υπό τη στήριξη και παρουσία της διεύθυνσης, του εκπαιδευτικού προσωπικού και άλλων φορέων (σύμβουλοι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί ), προκειμένου να συζητούνται αλλά και να σχεδιάζονται δράσεις παρέμβασης σε διάφορα προβλήματα σίγουρα θα βοηθούσε στη μείωση και στην αντιμετώπιση, όχι μόνο του εκφοβισμού, αλλά και οποιουδήποτε άλλου προβλήματος.

Οι μαθητές, είναι καλό μέσα στην τάξη να μάθουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά αναπτύσσοντας κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας, να μπορούν να παρατηρούν προσεκτικά, να εκφράζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους με τρόπους που δεν είναι επιθετικοί ή καταστροφικοί και να σέβονται και να εκτιμούν την διαφορετικότητα.

### **Επίλογος**

Εν κατακλείδι, θα πρέπει όλοι να συνειδητοποιήσουμε ότι η πρόληψη και ο περιορισμός του σχολικού εκφοβισμού συνδέονται άρρηκτα με τη σχολική δομή, στελέχωση και λειτουργία. Είναι σημαντικό να στοχεύσουμε στη δημιουργία μιας κοινωνίας, όπου η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα είναι σεβαστές και η αξιοπρέπεια του ανθρώπου εκτιμάται και ενθαρρύνεται. Γι αυτούς τους λόγους, χρειαζόμαστε ένα σύστημα εκπαίδευσης που θα στηρίζεται στην ανάλυση του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης με κεντρικό άξονα περισσότερη δημοκρατία στην άσκηση ελέγχου, συλλογικές μορφές παρέμβασης και κοινωνικής δικαιοσύνης, προϋποθέσεις και δυνατότητες διαμόρφωσης μιας ξεχωριστής, διαφορετικής και σύγχρονης σχολικής κουλτούρας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γιοβαζολιάς, Θ.,(2011) *Σχολές γονέων, Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο παιδείας, δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων. Γενική γραμματεία δια βίου μάθησης. Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.

Colin Robson. (2010).*Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα : Gutenberg.

Κατσαρού Ε., Τσάφος Β.(2003).*Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλα.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου. (2015). *Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς , «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης» που εντάσσεται στις πράξεις «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής Βίας και εκφοβισμού» των αξόνων Προτεραιότητας 1 &2 του Επιχειρησιακού Προγράμματος « Εκπαίδευση και διά Βίου Μάθηση» το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) . Αθήνα: ΚΕΣΔ. Αναρτήθηκε από <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf>*

Μαλικιώση – Λοΐζου Μ. (1998).*Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ράπτου, Ε., (2016). Ανασυνθέτοντας το γυναικείο παρελθόν: αφηγήσεις γυναικών ως σύνδεσμοι μεταξύ μνήμης, προφορικής ιστορίας, μάθησης και κοινωνικής δομής και η εκπαιδευτική – διδακτική αξιοποίησή τους. *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ρόδος. Αναρτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36550#page/1/mode/2up>

Rigby,K. ( Επιστημονική επιμέλεια Άκης Γιοβαζολιάς). (2008).*Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος

Συνήγορος του Πολίτη. *Δημοκρατική σχολική διοίκηση, εκπαίδευση των μαθητών στα δικαιώματα και παρεμβάσεις με στόχο την προστασία των μαθητών από τη βία και τις διακρίσεις*. Αναρτήθηκε από [https://www.synigoros.gr/.../protaseisypourgeiopaideias\\_dimokratia\\_dikaiomata\\_sxole..](https://www.synigoros.gr/.../protaseisypourgeiopaideias_dimokratia_dikaiomata_sxole..)

Το χαμόγελο του παιδιού. (2012)*Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Ευρωπαϊκό Διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ»

Τρίγκα – Μερτίκα Ε. (2011). *Σχολική βία. Σχολικός εκφοβισμός. Θυματοποίηση. Ο ρόλος οικογένειας – σχολείου* . Αθήνα: Γρηγόρη .

Τσιάντης, Ι.,(επιμέλεια)Ευρωπαϊκό Διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ II» *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση. Μίλα μη φοβάσαι*. Ενημερωτικά έντυπα Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (Εταιρεία ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού και του εφήβου).

Τσίτσικα ,Α.,Τζαβέλα, Ε. (2015). *Το πείραγμα που πειράζει ,Πως αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός της σειράς Ακαδημία γονέων*. Εφημερίδα ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ: Πεδίο Χατζηχρήστου ,Γ., Χρυσή .(2011)*Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- **Μορφές εκφοβισμού που επικρατούν στο σχολείο βάσει των όσων εντοπίζουν οι μαθητές.**
  1. Γνωρίζεις τι είναι η ενδοσχολική βία ;
  2. Σου έχει ασκηθεί κάποια μορφή βίας;
  3. Έχεις ασκήσει κάποια μορφή βίας ;
  4. Έχεις γίνει ποτέ μάρτυρας ενός περιστατικού βίας και εκφοβισμού ; Τι είδους περιστατικό ήταν ; Σε αυτή την περίπτωση ποια ήταν η θέση σου;
  5. Συμβαίνουν περιστατικά βίας ή εκφοβισμού στο σχολείο σας ;
  6. Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η βία στα θύματα ;
  7. Ποια είναι κατά τη γνώμη σου η χειρότερη μορφή βίας ;
  8. Η μορφή βίας είναι διαφορετική στα αγόρια και στα κορίτσια;
  
- **Συχνότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, βάσει των όσων εντοπίζουν οι μαθητές.**
  1. Πόσο συχνά παρατηρούνται φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο σας;
  2. Πόσο συχνά έτυχε να είσαι να είσαι παρατηρητής σε περιστατικά βίας στο σχολείο σου;
  
- **Ατομικά χαρακτηριστικά θύτη – θύματος.**
  1. Η παρέα σου αποτελείται από άτομα που ασκούν βία σε βάρος συμμαθητών/συμμαθητριών σου;
  2. Για ποιους λόγους γίνεται κάποιος θύμα εκφοβισμού στο σχολείο;
  3. Σε ποια ηλικία πιστεύεται ότι υπάρχουν τα περισσότερα περιστατικά βίας στο σχολείο;
  
- **Παράγοντες που ενισχύουν τον εκφοβισμό σύμφωνα με τους μαθητές.**
  1. Για ποιους λόγους πιστεύεις ότι συμβαίνουν τα περιστατικά βίας στο σχολείο;



2. Πιστεύεις πως άτομα με εθνική, θρησκευτική ή άλλη διαφορετικότητα γίνονται συχνά θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού;
  3. Πιστεύεις πως η τηλεόραση και ο Η/Υ επηρεάζουν αρνητικά την συμπεριφορά των νέων με αποτέλεσμα να ασκούν βία ;
  4. Χρησιμοποιείς Η/Υ συχνά; Με ποια προγράμματα ασχολείσαι;
  5. Θεωρείς ότι η οικογένεια είναι βασικός παράγοντας για τη βία που εκδηλώνουν οι θύτες;
- **Φόβοι και ανησυχίες των μαθητών για τον εκφοβισμό.**
    1. Αισθάνεσαι ασφάλεια στο σχολείο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων;
    2. Τι αισθάνεσαι για τους συμμαθητές σου που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας ή εκφοβισμού;
    3. Ποια είναι η γνώμη σου για κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου που ασκεί σωματική ή ψυχολογική βία στους άλλους;
    4. Θεωρείς ότι η άσκηση βίας είναι σε ένα βαθμό δικαιολογημένη;
    5. Αν σου ασκήθηκε κάποια μορφή βίας ποια ήταν τα συναισθήματά σου;
    6. Κατάφερες να ξεπεράσεις τη δυσάρεστη εμπειρία;
  - **Τρόποι παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού .**
    1. Εάν σου ασκούνταν κάποια μορφή βίας θα το κρατούσες κρυφό;
    2. Εάν σου ασκήθηκε βία το συζήτησες με τους γονείς σου;
    3. Εσύ σε ποιόν απευθύνεσαι συνήθως όταν γίνεσαι θύμα μιας σωματικής, λεκτικής επίθεσης, κλοπής ...
    4. Εάν αντιλαμβανόσουν την άσκηση βίας σε συμμαθητή σου πως θα αντιδρούσες;
    5. Ποιες ενέργειες κατά τη γνώμη σου θα πρέπει να γίνουν για να αισθάνεσαι ασφάλεια στο σχολικό χώρο;
    6. Θεωρείς ότι η συνεργασία των 15μελών και των 5μελών συμβουλίων με τη Διεύθυνση του σχολείου βοηθάει στην πρόληψη περιστατικών βίας;
    7. Πόσο πιστεύεις ότι τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, βοηθούν στην καταπολέμηση των φαινομένων βίας ή εκφοβισμού;
    8. Πιστεύεις ότι οι πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολείο σου συμβάλλουν στον περιορισμό των φαινομένων βίας και εκφοβισμού;
    9. Ποια είναι η πιο συχνή αντίδραση αντιμετώπισης φαινομένων βίας;
    10. Θα ήθελες να συμμετάσχεις σε προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων για την καταπολέμηση της βίας;
    11. Οι παρατηρητές μιας πράξης βίας επεμβαίνουν;

12. Πώς πρέπει να επέμβει ο παρατηρητής;
  13. Γιατί ο παρατηρητής δεν αντιδρά;
  14. Πώς πρέπει να αντιδρά ένας παρατηρητής;
  15. Το σχολείο πώς αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα;
  16. Το σχολείο πώς θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα;
- **Συμβουλευτικός ρόλος των συμμαθητών.**
    1. Γνωρίζεις τι είναι η σχολική διαμεσολάβηση;
    2. Αν τσακωθείς με κάποιον από τους συμμαθητές σου ποιος θα ήθελες να μεσολαβήσει ώστε να σας βοηθήσει να τα «ξαναβρείτε;»
    3. Θα ήθελες να εκπαιδευτείς στο ρόλο του διαμεσολαβητή – μαθητή;
  
  - **Προτάσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου.**

