



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»
“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΜΑΝΟΥ ΑΡΕΤΗ
Α.Μ.: 798114220046

ΘΕΜΑ: «Προγράμματα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού στην
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συναισθηματική νοημοσύνη: απόψεις
εκπαιδευτικών»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΤΣΩΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2025

Ευχαριστίες

Θα ήθελα, σε αυτό το σημείο, να ευχαριστήσω κάποια άτομα που με βοήθησαν και με υποστήριξαν σε αυτή την ακαδημαϊκή μου διαδρομή και στην συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την κ. Τσώλη για όλη την βοήθεια και την καθοδήγησή της προς τη συγγραφή της εργασίας μου καθώς και τον κ. Μπαμπάλη και τα υπόλοιπα μέλη για την ευκαιρία που μου δόθηκε να συμμετέχω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» αντλώντας όλες αυτές τις πολύτιμες γνώσεις που θα με συνοδεύουν στο εκπαιδευτικό μου έργο.

Ευχαριστώ πολύ όσα άτομα με βοήθησαν και συμμετείχαν με μεγάλη θέληση στην ερευνά μου.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να πω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, τους φίλους και τα κοντινά μου πρόσωπα που στάθηκαν δίπλα μου και είχαν πολλή υπομονή μέχρι να ολοκληρώσω τα ακαδημαϊκά μου καθήκοντα.

Περίληψη

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός (γνωστός διεθνώς και ως bullying) και η σχέση τους με τη συναισθηματική νοημοσύνη απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστήμονες. Αποτελεί ένα σχετικά σύγχρονο ζήτημα που ταλανίζει την εκπαιδευτική κοινότητα έντονα. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης των δύο παραπάνω εννοιών. Ακόμα, διερευνά τα προγράμματα πρόληψης που εφαρμόζονται σε περίπτωση που υφίσταται εκφοβισμός. Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας και συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς και δασκάλους) περιείχε τους εξής θεματικούς άξονες: α) εννοιολογική οριοθέτηση και μορφές εκφοβισμού, β) περιστατικά βίας και εκφοβισμού και ενημέρωση στο σχολικό περιβάλλον, γ) συνέπειες σχολικού εκφοβισμού και δ) πρόληψη φαινομένου και κοινωνικοί παράγοντες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η σχέση μεταξύ εκφοβισμού και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι, τις περισσότερες, φορές αρνητική. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, θεωρούν πολύ σημαντική αυτή τη σχέση. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν γνώση για περιστατικά βίας μέσα στο σχολείο είτε έχουν δεχθεί οι ίδιοι τη βία είτε όχι και συμφωνούν στις συνέπειες της ενδοσχολικής βίας οι οποίες είναι, κατά κύριο λόγο, οι εξής: χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, στρες και χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Μικρό ποσοστό από αυτούς έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Μόνο ένας εκπαιδευτικός αποκρίθηκε ότι του έχει εκμυστηρευτεί μαθητής πως έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Όσον αφορά την πιο συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού, αυτή είναι η λεκτική κατά κοινή ομολογία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνησή του.

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολική βία, εκφοβισμός, πρόληψη, συναισθηματική νοημοσύνη.

Abstract

School Violence and Bullying (commonly known as bullying) and their Relationship with Emotional Intelligence are of particular concern to scientists. It is a relatively modern issue that greatly affects the educational community. This study aims to explore the relationship between the two above concepts. Furthermore, it investigates the prevention programs implemented in cases of bullying. The questionnaire created for the purposes of the research, which was completed by primary and preschool teachers (kindergarten teachers and schoolteachers), included the following thematic axes: a) conceptual definition and forms of bullying, b) incidents of violence and intimidation and awareness in the school environment, c) consequences of school bullying, and d) prevention of the phenomenon and social factors. The results of the research showed that the relationship between bullying and emotional intelligence is, in most cases, negative. However, all the teachers consider this relationship to be very important. All participants are aware of incidents of violence in the school, whether they have personally experienced the violence or not, and they agree on the consequences of school violence, which are mainly: low self-esteem, anxiety, stress, and poor academic performance. A small percentage of them have attended a seminar or workshop on school bullying. Only one teacher responded that a student had confided in them that they had been a victim of school bullying. As for the most frequent form of school bullying, it is verbal bullying, according to the consensus of the teacher. These results indicate the need for further investigation.

Keywords: school violence, bullying, prevention, emotional intelligence

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Πρόλογος	8
Εισαγωγή.....	9
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης	11
1.1 Διατύπωση του προβλήματος	11
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης	12
1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις	12
1.4 Επισκόπηση ερευνών.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Σχολικός εκφοβισμός.....	19
2.1 Κατηγορίες σχολικού εκφοβισμού.....	19
2.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού	19
2.2.1 Λεκτικός εκφοβισμός	20
2.2.2 Σωματικός εκφοβισμός.....	21
2.2.3 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός.....	21
2.2.4 Σεξουαλικός εκφοβισμός.....	22
2.2.5 Κοινωνικός εκφοβισμός	22
2.2.6 Φυλετικός - ρατσιστικός εκφοβισμός.....	22
2.2.7 Οπτικός εκφοβισμός.....	23
2.3 Εμφάνιση του φαινομένου στην Ελλάδα	23
2.4 Διαφορές φύλων στην Ελλάδα.....	24
2.5 Οι πιο συνηθισμένες μορφές σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα.....	25
2.6 Το προφίλ των μαθητών που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό.....	25
2.6.1 Τα χαρακτηριστικά των θυτών	26
2.6.2 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων.....	27
2.6.3 Το προφίλ του παρατηρητή	29
2.7 Αίτια σχολικού εκφοβισμού.....	30

2.8 Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	32
2.8.1 Κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις.....	34
2.8.2 Οι επιπτώσεις στα θύματα και τους θύτες.....	34
2.8.3 Οι επιπτώσεις στους παρατηρητές.....	35
2.9 Θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου	36
2.9.1 Κοινωνική μάθηση (Bandura)	36
2.9.2 Θεωρία επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Dodge)	37
2.9.3 Η Θεωρία του Νου (Sutton, Smith & Swettenham).....	37
2.9.4 Η θεωρία της ηθικής ανάπτυξης.....	37
2.9.5 Εξελικτική Θεωρία	37
2.9.6 Συστημική Προσέγγιση του Σχολικού Εκφοβισμού	39
2.10 Πρόληψη νεανικής παραβατικότητας	41
2.10.1 Πρόληψη στο σχολικό πλαίσιο.....	43
2.10.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	47
2.10.3 Παρέμβαση προς τους θύτες	48
2.10.4 Παρεμβάσεις προς θύματα	49
2.10.5 Παρέμβαση και Οικογένεια.....	50
2.10.6 Ρόλος γονέων θυτών και παρέμβαση	50
2.10.7 Ρόλος γονέων θυμάτων και παρέμβαση	51
2.10.8 Κοινότητα και Πρόληψη	52
2.11 Μοντέλα παρέμβασης	52
2.11.1 Μοντέλο Παρέμβασης Olweus.....	53
2.11.2 Μοντέλο παρέμβασης Minton και O'Moore	54
2.11.3 Η μέθοδος Πίκας	57
2.12 Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη	62
3.1 Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης	62
3.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχολικός εκφοβισμός	64
3.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο	66
3.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και ηλικία.....	67
3.5 Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	67
3.5.1 Μοντέλο Salovey & Mayer (1990).....	68
3.5.2 Μοντέλο Goleman (1995)	69

3.5.3 Το μεικτό μοντέλο του Bar-On	70
3.6 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διδασκαλία	71
3.7 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών	72
B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	75
4.1 Σκοπός - στόχοι έρευνας.....	75
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	75
4.3 Χρησιμότητα Έρευνας.....	76
4.4 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	76
4.5 Το δείγμα της έρευνας.....	78
4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	79
4.7 Διαδικασία οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων	80
4.8 Περιορισμοί της έρευνας	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Παρουσίαση αποτελεσμάτων	82
5.1 Πρώτος άξονας.....	82
5.2 Δεύτερος άξονας	83
5.3 Τρίτος άξονας.....	85
5.4 Τέταρτος άξονας	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	89
6.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα	89
6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	91
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

Πρόλογος

Τα παιδιά αποτελούν το μέλλον κάθε χώρας και η κοινωνία πρέπει να φροντίζει να βγάζει σωστούς και χρήσιμους πολίτες. Για να γίνει εφικτό αυτό, πρέπει όλοι οι παράγοντες που ασχολούνται με το παιδί να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να μεγαλώνουν έναν υγιή άνθρωπο με αρχές. Φυσικά, τον αρχικό και μεγαλύτερο ρόλο σε αυτόν το δύσκολο δρόμο της κοινωνικοποίησης του παιδιού, τον αναλαμβάνει η οικογένεια δίνοντας του τις σωστές αρχές και δείχνοντάς του πως να φέρεται σωστά, μη βλάπτοντας κανέναν άλλον γύρω του. Οι γονείς πρέπει να φροντίσουν να είναι κοντά στο παιδί τους, να συζητάνε μαζί του για ό,τι το απασχολεί και να επεμβαίνουν άμεσα όπου αντιλαμβάνονται ότι κάτι δεν πάει όπως πρέπει και το παιδί παρεκκλίνει. Φυσικά αυτό δεν καθίσταται πάντα εφικτό. Πολλά παιδιά εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές και χαρακτηριστικά τέτοια που τα οδηγούν, στη συνέχεια, να εκφράζουν την βία και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού. Ένας χώρος όπου το παιδί βρίσκεται πολλές ώρες της καθημερινότητας του και μπορεί να επηρεάζεται είναι το σχολικό περιβάλλον το οποίο εκτός της οικογένειας είναι και αυτό υπεύθυνο για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η σχολική βία, πρέπει, ιδανικά, να προλαμβάνεται με κατάλληλα προγράμματα πρόληψης και στην συνέχεια να αντιμετωπίζεται άμεσα και αποτελεσματικά, εφόσον έχει αποτύχει η πρόληψη. Η παρούσα εργασία, μεταξύ άλλων, πραγματεύεται τόσο την γενικότερη εικόνα αυτού του φαινομένου στα σχολεία αλλά και το αν υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Εισαγωγή

Κάνοντας μία ανασκόπηση στους διάφορους ορισμούς και στις ποικίλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ανά τα χρόνια, συμπεραίνει κανείς πόσο σημαντικό ζήτημα αποτελούσε και αποτελεί η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός (E.B.I.E). Οι γενικότερα επιθετικές συμπεριφορές συνδέονται με τις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και με διάφορα μαθησιακά προβλήματα. Η παιδική παραβατικότητα, ως φαινόμενο τόσο ψυχοκοινωνικό όσο και παιδαγωγικό, αφορά πρωτίστως και άμεσα το σχολείο αφού σε αυτό εκδηλώνονται αυτές οι συμπεριφορές. Έτσι, το σχολείο μπορεί να βοηθήσει, ταυτόχρονα, στην παρέμβαση και στην πρόληψη. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν έναν μαθητή και να πράξει παραβατικά όπως ατομικοί, οικογενειακοί, κοινωνικοί και εθνοπολιτισμικοί οι οποίοι, πολλές φορές, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Είναι ένα φαινόμενο που διαφέρει ως προς την έκφραση, την ένταση, την διάρκεια αλλά και ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης αφού κάθε παιδί είναι διαφορετικό και πρέπει να δημιουργείται ένα κατάλληλο πρόγραμμα εφαρμοσμένο πάνω στις δικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Θάνος & Κουρκούτας, 2013).

Πολλοί κλάδοι έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού όπως ψυχολογία, εγκληματολογία, νομική, και ειδική παιδαγωγική καθώς αποτελεί ένα σύνθετο και ετερογενές ατομικό αλλά και κοινωνικό φαινόμενο. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου όχι απλώς χρειάζεται αλλά επιβάλλει τη διεπιστημονική και ερευνητική προσέγγιση ως προς την μέθοδο-έρευνα, την κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων και την πρόληψη-διαχείριση-αντιμετώπιση σε κοινωνικό αλλά και επιστημονικό επίπεδο. Οι ανώριμες και σκόπιμες συμπεριφορές που προκαλούν σωματικό και ψυχικό πόνο σε άλλα άτομα αναλύονται και παίρνουν νόημα μέσα από τις πολλές και διαφορετικές αναλύσεις δίνοντας έτσι μία πλήρη εικόνα του φαινομένου. Όσον αφορά την άμεση και αποτελεσματική διαχείρισή του, είναι σημαντική η εμπλοκή των γονέων αλλά και των ειδικών που λειτουργούν όλοι μαζί σε μία διεπιστημονική και ενταξιακή οπτική και δεν “ψυχιατρικοποιούν” τα προβλήματα και τις (ψυχοκοινωνικές και οικογενειακές) δυσκολίες των εκάστοτε παιδιών, θυτών και θυμάτων και έτσι συνιστά μία άλλη σύγχρονη προσέγγιση εκτός της ιατρικής (Πανούσης, 2008). Για να πλασιωθεί η συγκεκριμένη εργασία θεωρητικά χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την προβληματική της έρευνας γύρω από το

φαινόμενο αναφέροντας τον σκοπό και τους στόχους της θεματικής. Περιγράφονται οι βασικές έννοιες και μια γενικότερη επισκόπηση ερευνών με παρόμοιο θέμα. Στο δεύτερο θέμα γίνεται λόγος για τις κατηγορίες του σχολικού εκφοβισμού, για την εμφάνιση του φαινομένου στην Ελλάδα, για το κάθε προφίλ μαθητή που εμπλέκεται στον σχολικό εκφοβισμό (θύτης, θύμα, παρατηρητής), τα αίτια και τις επιπτώσεις της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού (E.B.I.E), τις θεωρητικές προσεγγίσεις του, την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας και το ρόλο της οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα. Επίσης, σχολιάζονται τα μοντέλα παρέμβασης και η αντιμετώπιση του φαινομένου. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η συναισθηματική νοημοσύνη. Έπειτα, το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στη μεθοδολογία της έρευνας ,δηλαδή, στους σκοπούς της, στα ερευνητικά ερωτήματα, στο δείγμα που χρησιμοποιείται , στη διαδικασία οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται καθώς και στους περιορισμούς της έρευνας. Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος, στο έκτο κεφάλαιο υπάρχει συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα, μερικά γενικότερα συμπεράσματα όλων όσων σχολιάζονται μέσα στην εργασία αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης

1.1 Διατύπωση του προβλήματος

Πολλές έρευνες επικεντρώνονται γύρω από το φαινόμενο της Ε.ΒΙ.Ε. η οποία βασανίζει αρκετά χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα και στη σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών ξεκινάει από την οικογένεια μέσω της οποίας το παιδί λαμβάνει τις πρώτες αρχές και τους πρώτους κανόνες. Αν τα παιδιά αρχίσουν και παρεκκλίνουν θα αρχίσουν να εμφανίζουν παραβατική και επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον. Πλέον, εκτός από την οικογένεια θα αναλάβει και το ίδιο το σχολείο να επαναφέρει τους μαθητές στο σωστό τρόπο συμπεριφοράς. Στόχος του σχολείου είναι να ενισχύονται οι δεξιότητες ελέγχου των συναισθημάτων, έτσι ώστε το άτομο να είναι σε θέση να ελέγχει τα συναισθήματά του. Η εκπαίδευση πρέπει να ξεκινάει από μικρή ηλικία και να αφορά βασικά συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, φόβο, άγχος και θυμός. Η συστηματική και οργανωμένη εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης τόσο των κοινωνικών όσο και των συναισθηματικών δεξιοτήτων ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και συμβάλλει στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς (Δημητριάδου κ.α., 2012). Το σχολείο πρέπει σε συνεργασία και αρμονική επικοινωνία με τους γονείς να εφαρμόσει κάποια μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου. Το ιδανικό σενάριο, το οποίο εξετάζεται και στην παρούσα εργασία, είναι η πρόληψη του προβλήματος προτού αυτό εκδηλωθεί, δηλαδή η αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού από την αρχή. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται συγκεκριμένα προγράμματα πρόληψης, τα οποία αποτελούν και το επίκεντρο της μελέτης. Παράλληλα, εξετάζεται η πιθανή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και το κατά πόσο η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επηρεάσει θετικά την πρόληψή του (Θάνος & Κουρκουτάς, 2013). Τα παιδιά με υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης προσπαθούν να επέμβουν σε περιστατικά βίας όταν αυτά εκτυλίσσονται με σκοπό να τα καταστείλουν (Sahin et al., 2011).

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που όλο και περισσότερο απασχολεί τη σχολική κοινότητα. Το πρόβλημα ξεκινάει από το περιβάλλον της οικογένειας και επεκτείνεται και στο σχολικό όπου οι εκπαιδευτικοί μαζί με την οικογένεια, και μερικές φορές και τους ειδικούς, πρέπει να σκεφτούν πώς θα πράξουν καθώς ζητήματα σαν αυτό επηρεάζουν όλη τη κοινότητα η οποία θέλει λειτουργικούς και σωστούς πολίτες ώστε να υπάρχει μια γενικότερη υγιής εικόνα του ευρύτερου κοινωνικού παράγοντα. Σκοπός της μελέτης είναι να δείξει προγράμματα πρόληψης καθώς είναι ύψιστης σημασίας να προλαμβάνεται μία κατάσταση παρά να χρειάζεται αντιμετώπιση. Φυσικά, αν η πρόληψη δεν γίνει άμεσα και έγκαιρα, η αντιμετώπιση θα είναι το επόμενο βήμα της καταπολέμησης του προβλήματος. Επίσης, σκοπός της διεξαγωγής έρευνας μέσω των συνεντεύξεων είναι να διερευνηθούν οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Ε.ΒΙ.Ε και την συναισθηματική νοημοσύνη.

Ως επιμέρους στόχοι της μελέτης τέθηκαν οι εξής:

- να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στην Ε.ΒΙ.Ε και την συναισθηματική νοημοσύνη
- να προταθούν στρατηγικές και προγράμματα που αποσκοπούν στην αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού πριν από την εμφάνισή του, ενισχύοντας την πρόληψη ως βασική προσέγγιση
- να εξεταστεί ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη δυναμική του σχολικού εκφοβισμού, εστιάζοντας στο κατά πόσο η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας μπορεί να μειώσει ή να αποτρέψει την εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού.
- να αναπτυχθούν προγράμματα παρέμβασης και εκπαίδευσης που ενισχύουν την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών μειώνοντας τις εκφοβιστικές συμπεριφορές
- να γίνει ανάλυση της συσχέτισης της Ε.ΒΙ.Ε και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Οι σημαντικότερες έννοιες της διπλωματικής εργασίας, που παρατίθενται παρακάτω για να διασαφηνισθεί η σημασία τους, είναι οι εξής:

Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: Η επιθετικότητα και η βία είναι εμφανείς στη ζωή των σύγχρονων ανθρώπων και μάλιστα σε πολλές μορφές. Συνεπώς, υπάρχει, εμφανής δυσκολία, στο να αποδοθεί με ακρίβεια ένας ορισμός που να εξηγήει επακριβώς την έννοια. Αξίζει να αναφερθεί πως ο ορισμός του “bullying” δόθηκε για πρώτη φορά από τον Νορβηγό και ψυχολόγο καθηγητή Olweus Dan το 1978 και 1984 (Olweus, 1993). Κεντρική σημασία σε αυτήν την έρευνα είχε το να εξεταστεί το φαινόμενο της E.BI.E και το πως γίνονται θύματα τα παιδιά από τους συνομηλίκους τους. Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερα περιστατικά αναφέρονται και καταγράφονται σχετικά με την E.BI.E. Ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται σε πολλές μορφές όπως σωματικός, λεκτικός, κοινωνικός, σεξουαλικός, ηλεκτρονικός (cyber), κλπ. (Cillessen & Garandeanu, 2005). Φυσικά, ο χώρος μέσα στον οποίο λαμβάνει χώρα δεν είναι άλλος από το ίδιο το σχολείο. Επίσης, δηλαδή, ένα φαινόμενο που παρατηρείται διεθνώς. Σχετικά με την E.BI.E, μπορεί να διακριθεί τόσο η βία από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές ή και το αντίστροφο, όσο η βία από μαθητές προς άλλους μαθητές (Καλλιώτης κ.α., 2002).

Φυσικά, ο σχολικός εκφοβισμός δεν μπορεί να οριστεί εύκολα, καθώς, όπως ήδη έχει αναφερθεί, έχει πολλές μορφές και πολλά χαρακτηριστικά. Οι ορισμοί, φυσικά, που έχουν αποδοθεί δεν μπορεί και δεν είναι απόλυτοι καθώς ενδέχεται να επηρεαστούν από τις εκάστοτε κοινωνίες, τα κοινωνικά πλαίσια και τις πολιτικές συνθήκες. Ο σχολικός εκφοβισμός, ή αλλιώς «bullying», είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και συνήθως συνδέεται με μορφές κοροϊδίας και ψυχολογικής κακοποίησης. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, όσον αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, γίνεται διάκριση μεταξύ βίας και κακής μεταχείρισης ενώ κάποιες άλλες χώρες της γηραιάς ηπείρου χρησιμοποιούν τη λέξη «βία» (Σώκου, 2000).

Πιο πάνω αναφέρθηκε πότε ξεκίνησε ο όρος «bullying» και από ποιον. Ωστόσο, από ιστορικής πλευράς, προηγούμενο όρο αποτελεί το «mobbing». Πρόκειται για έναν όρο που εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στην Σουηδία ο οποίος περιγράφει τον “όχλο” που επηρεάζεται από δρώμενα που συμβαίνουν εκείνη τη στιγμή. Αν και αυτά τα φαινόμενα, συχνά, γίνονται στο σχολείο, οι έρευνες στρέφονται στη συστηματική έκθεση του θύματος στην επιθετικότητα για μεγάλα διαστήματα είτε από ένα άτομο είτε από μεγάλες ομάδες ατόμων (Olweus, 2013).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), μπορεί να υποστηριχτεί ότι ένα παιδί θυματοποιείται ή εκφοβίζεται όταν για αρκετό διάστημα εκτίθεται σε αρνητικά γεγονότα και ενέργειες τα οποία δέχεται από έναν ή περισσότερους συμμαθητές. Στην E.B.I.E, όπως είναι γνωστό, δεν υπάρχει ισοδυναμία ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα καθώς το θύμα είναι αδύναμο να υπερασπιστεί τον εαυτό του σε δύσκολες και αρνητικές καταστάσεις. Η ανισότητα αυτή οφείλεται στη σωματική δύναμη που έχουν ή δεν έχουν τα άτομα αντίστοιχα (θύτης - θύμα), την αυτοπεποίθηση αλλά και το πόσο δημοφιλείς είναι (Olweus, 2013).

Το bullying αποτελεί μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς η οποία εμφανίζεται κυρίως μέσα στα σχολικά πλαίσια, γεγονός που μπορεί να δυσκολέψει τον μαθητή τόσο στην ακαδημαϊκή του πορεία όσο και στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Ασημακόπουλος κ.α., 2008).

Η E.B.I.E. είναι, με λίγα λόγια, μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που γίνεται στοχευμένα και είναι επιζήμια προς τα θύματα. Είναι μια συνεχόμενη πράξη επί βδομάδων ή και μηνών. Τα θύματα βρίσκονται σε πολύ δύσκολη θέση και δεν τους είναι εύκολο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Υποδηλώνει μία πράξη κυριαρχίας και έντονης επιθυμίας για εκφοβισμό από την μεριά των θυτών (Sharp & Smith, 1994).

Ο Beane (2009) θεωρεί πως η E.B.I.E. είναι μία σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά η οποία μπορεί να βλάψει τα θύματα και αναφέρει πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι η βασική αιτία μέσω της οποίας κάνει εμφάνιση η σχολική βία με στόχο να βλάψει τόσο σωματικά όσο και ψυχικά το άλλο άτομο. Για τον Rigby (2008) το bullying αποτελεί την επανειλημμένη κατάχρηση της ισχύος ενός ατόμου στις (δια)προσωπικές του σχέσεις. Ύψιστης σημασίας κριτήριο αποτελεί η επαναληψιμότητα με την οποία μπορεί κάποιος να είναι πιο σίγουρος πως η όποια αρνητική συμπεριφορά είναι σκόπιμη και στοχευμένη. Οι μαθητές που υιοθετούν επιθετική συμπεριφορά μπορεί να βιώσουν κι αυτοί επιθετικότητα από τους γύρω τους. Αυτό δεν τους καθιστά, βέβαια, θύματα σχολικού εκφοβισμού καθώς δεν πρόκειται για θύματα που υπάρχει ανισορροπία δύναμης (Olweus, 2013). Είναι ξεκάθαρο πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο αλλά και πολύπλοκο ταυτόχρονα. Το φαινόμενο παίρνει μεγάλη έκταση με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι μαθητές τόσο ψυχοσυναισθηματικά όσο και μαθησιακά (Stavrinides, et al., 2010).

Συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ): είναι κατά τους Mayer και Salovey (1990), η ικανότητα του ατόμου να μπορεί παρακολουθεί αλλά και να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα αλλά και αυτά των άλλων και να κάνει χρήση των συναισθημάτων ως οδηγός σκέψης και δράσης. Όπως θα αναφερθεί, και πιο αναλυτικά παρακάτω, σύμφωνα με τον Goleman (1995), είναι να μπορεί το άτομο μέσω της αναγνώρισης των συναισθημάτων του να ελέγχει και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Με βάση τη θεωρία του, η ΣΝ αποτελείται από τέσσερις δεξιότητες. Οι δύο πρώτες αφορούν πιο πολύ τον ίδιο τον εαυτό του ατόμου σχετικά με την αυτοεπίγνωση και την αυτοδιαχείριση και οι άλλες δύο δεξιότητες αφορούν τους άλλους και σχετίζονται με την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων (Bradberry & Greaves, 2014).

Οι Mayer και Salovey (1997), στο θεωρητικό μοντέλο τους για τη ΣΝ διαιρούν τις ικανότητες σε μερικές βασικές κατηγορίες: 1) την αναγνώριση των συναισθημάτων αφού η αυτογνωσία είναι το κλειδί της ΣΝ. Η ικανότητα που διαθέτει το άτομο να κατανοεί τα συναισθήματά του, να είναι σίγουρος για αυτά έτσι ώστε να είναι σε θέση να παίρνει προσωπικές αποφάσεις όπως για τη δουλειά του, 2) τη διαχείριση των συναισθημάτων: το άτομο είναι πολύ σημαντικό να μπορεί διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα όπως άγχος και θυμός αλλά και τις συνέπειες από την ενδεχόμενη διαχείριση αυτών. Όσοι δεν έχουν αυτήν την ικανότητα βρίσκονται σε κατάσταση κατάθλιψης ενώ εκείνοι που δεν μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους μπορούν να επανέλθουν πιο γρήγορα από μία αρνητική κατάσταση. Συνέχεια έχει η 3) παρακίνηση του εαυτού, το να βάλει, δηλαδή, κάποιος σε τάξη τα συναισθήματά του με βάση τους στόχους που έχει θέσει : η παρακίνηση του ίδιου του εαυτού, ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων. Όσοι διαθέτουν αυτήν την ικανότητα τείνουν να είναι πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί.

Γενικότερα, η ΣΝ προέρχεται από τις λέξεις συναίσθημα και νοημοσύνη. Αναλύοντας εννοιολογικά τον όρο συναίσθημα προκύπτει αυτό που νιώθει ένας άνθρωπος στην ψυχή του σε αντίθεση με τη λογική με ό,τι συλλαμβάνει με το μυαλό. Η ΣΝ είναι η ικανότητα για λογικό έλεγχο των παρορμήσεων και των συναισθημάτων για να χειριστεί ένα άτομο τη συναισθηματική ζωή μέσω της νοημοσύνης (Μπαμπινιώτης, 2002).

1.4 Επισκόπηση ερευνών

Η ΣΝ είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια του εκφοβισμού. Η χαμηλή ΣΝ είναι συνδεδεμένη με περιστατικά εκφοβισμού αφού τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων τους, νιώθουν ανασφάλεια και είναι κοινωνικά απομονωμένα (Schokman et al., 2014).

Σύμφωνα με την έρευνα των Maamari & Majdalani (2019), η διδασκαλία απαιτεί μεγάλη συναισθηματική εμπλοκή και η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη και αναγνωρίζεται ως η βάση της στάσης που έχουν (οι εκπαιδευτικοί) απέναντι στους μαθητές τους έτσι ώστε να παρέχεται ένα σταθερό και υγιές περιβάλλον στην τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στην τάξη αφού η ΣΝ αποτελεί ένα κρίσιμο και απαραίτητο συστατικό στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την ολιστική μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Η ΣΝ αποτελεί το θεμέλιο για θετικές και σταθερές σχέσεις αλλά και για την καλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επιπροσθέτως, ενισχύει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και την σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον έτσι ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και οι εκφοβιστικές συμπεριφορές (Subalakshmi et al., 2019).

Η άγνοια που έχουν οι θύτες για τα δικά τους συναισθήματα λόγω έλλειψης συναισθηματικής συνείδησης μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβιστικά. Η απουσία συναισθηματικής συνειδητοποίησης του ατόμου όσον αφορά τα συναισθήματα μπορεί να το οδηγήσει σε απουσία συναισθηματικής ευαισθησίας και επομένως στην αδυναμία του να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων. Όταν, λοιπόν, ο θύτης δεν μπορεί να αντιληφθεί τα συναισθήματά του εντείνεται η αδυναμία του ως προς την επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων και έτσι οδηγείται σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές όπως ο εκφοβισμός (Bhuyan & Manjula, 2017). Σχολιάζοντας περιστατικά εκφοβισμού, οι ελλείψεις στις δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων του ατόμου ίσως το οδηγήσουν σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές και αντιδράσεις που μπορεί να πάρουν τη μορφή εκφοβιστικών ενεργειών κατά άλλων (Schokman et al., 2014).

Κατά τους Chervonsky & Hunt (2018), ένα άτομο αντιδρά με ακατάλληλους τρόπους όταν το άτομο αδυνατεί να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τα έντονα συναισθήματα που βιώνει. Αυτή η αδυναμία του να διαχειριστεί αυτά τα συναισθήματα εκφράζεται μέσω εκρήξεων συναισθημάτων και ανασφάλεια, γεγονός που καθιστά το άτομο πιο ευάλωτο στο να εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού. Αυτά τα σημάδια ανασφάλειας και αδυναμίας αντιμετώπισης των έντονων συναισθημάτων μπορεί να είναι εύκολα αναγνωρίσιμα από τους θύτες και να καταστήσουν το άτομο πιο εύκολο στόχο για εκφοβισμό.

Από την άλλη, το να διαθέτει ένα άτομο υψηλή ικανότητα να ρυθμίζει τα συναισθήματά του λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας από τον εκφοβισμό και το αποτρέπει στο να εμπλακεί σε κάποιου είδους εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Με λίγα λόγια, άνθρωποι με υψηλή ρύθμιση των συναισθημάτων τους ακολουθούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την καταπολέμηση του εκφοβισμού. Η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων είναι κρίσιμη για την επικοινωνία και την δημιουργία υγιών σχέσεων και την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων (Bhujan & Manjula, 2017).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, άτομα που διαθέτουν υψηλές δεξιότητες στην αξιολόγηση, διαχείριση και στη σωστή χρήση των συναισθημάτων, χαρακτηρίζονται ως πιο ικανά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις σε πιθανές εμπλοκές σε εκφοβιστικά περιστατικά. Η διατήρηση του ελέγχου των καταστάσεων από ένα άτομο απαιτεί την μέγιστη διαχείριση των συναισθημάτων του, κάτι το οποίο συνδέεται με υψηλά επίπεδα ΣΝ. Σύμφωνα με τη παρούσα έρευνα, οι άνδρες είναι αυτοί που διαθέτουν μεγαλύτερη ικανότητα στη διαχείριση αλλά και τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους (Kokkinos & Voulgaridou, 2024).

Σε άλλη έρευνα στην Ελλάδα, από μελέτες σε δημοτικά σχολεία, το ποσοστό παιδιών που έπεφτε θύμα έστω μία φορά την εβδομάδα ανέρχεται στα 14,7%. Σε άλλη έρευνα στην Αττική στην Έ και Στ' τάξη του δημοτικού το 22,5% των παιδιών έχουν δεχθεί κάποια μορφή εκφοβισμού (Giannakopoulos & Kolaitis, 2019). Σε έρευνα στις ΗΠΑ, οι γυναίκες πέφτουν, συνήθως, θύματα σεξουαλικού εκφοβισμού ενώ οι άντρες, σε σύγκριση με τις γυναίκες, είναι πιθανότερο να εμπλέκονται σε όλα τα είδη εκφοβισμού (Hayes et al., 2020).

Οι Vaill et al (2020) στην διεθνή έρευνά τους κατέδειξαν πως τα ποσοστά εκφοβισμού στις σχολικές βαθμίδες κυμαίνονται από 5-50% και οι συνέπειές του οδηγούν σε μακροπρόθεσμες καταστροφικές συμπεριφορές. Σε σχετική έρευνα στην

Ισπανία, φαίνεται πως το 87% των φοιτητών έχει δεχθεί εκφοβισμό στα σχολικά του χρόνια (Gómez-Galán et al., 2021).

Μία ακόμη έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα, έδειξε πως η απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη καθώς η συναισθηματική συνείδηση συνδέεται με θετικές συνέπειες, βελτιώνοντας, έτσι, τις διαπροσωπικές σχέσεις και στη συναισθηματική ευημερία των ομάδων (Fotopoulou et al., 2019).

Σχετικά με την συσχέτιση του εκφοβισμού και της ενσυναίσθησης, έρευνα που έγινε στην Ελλάδα το 2010 έδειξε ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ των δύο εννοιών δείχνοντας πως τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να είναι σε επαφή με αυτό που νιώθει ένα άλλο παιδί (Georgiou, Stavrinides & Theofanous, 2010 όπως αναφέρεται στο Αρτινοπούλου, κ.ά., 2023).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα το 2016, στην οποία συμμετείχαν 3.667 μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να περιγραφεί η τρέχουσα κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της χώρας όσον αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας, διαπιστώθηκε το μέγεθος της σοβαρότητας των περιστατικών. Η σοβαρότητα, αυτή, κλιμακώνεται με την ηλικία. Στο δημοτικό σχολείο οι πιο συνηθισμένες μορφές εκφοβισμού είναι η σωματική βία, τη λεκτική βία και την άσχημη συμπεριφορά (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016 όπως αναφέρεται στο Αρτινοπούλου, κ.ά., 2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Σχολικός εκφοβισμός

2.1 Κατηγορίες σχολικού εκφοβισμού

Οι ερευνητές έχουν διαχωρίσει τον σχολικό εκφοβισμό σε κατηγορίες οι οποίες ξεχωρίζουν μεταξύ τους από τα μέσα που χρησιμοποιεί ο θύτης για να βλάψει το θύμα. Ο διαχωρισμός αυτός αφορά τον άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό. Ως άμεσος εκφοβισμός, αναφέρεται στη χρήση λέξεων και εκφράσεων προσβλητικών καθώς και ονομάτων με σκληρά πειράγματα. Συχνά, ο άμεσος συνοδεύεται με κλωτσιές, ξύλο, φτύσιμο, ρίψη αντικειμένων αλλά και αρκετά απειλητικές ματιές και κινήσεις. Αυτού του είδους εκφοβισμός περιλαμβάνει κάθε μορφή σωματικής βίας και επαφής διαπροσωπικής του δράστη με το θύμα. Από την άλλη, μιλώντας για την έμμεση μορφή, αναφερόμαστε σε άτομα που διαδίδουν, έναντι άλλων ατόμων, άσχημες φήμες, ενοχλητικά τηλεφωνήματα με απόκρυψη και επιστολές με άσχημο περιεχόμενο. Επίσης, άμεσος εκφοβισμός παρατηρείται όταν ένα άτομο παρακινεί ένα τρίτο άτομο να φερθεί προσβλητικά ή να εκμεταλλευτεί κάποιον άλλον και όταν υπάρχει τόσο άδικος όσο και εσκεμμένος αποκλεισμός. Φυσικά, το ύφος του προσώπου καθώς και ένα βλέμμα επιδεικνύει ότι κάποιος θεωρεί ανεπιθύμητο κάποιον άλλο. Όλα τα παραπάνω στοχεύουν στην καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων και στο να κλονιστεί η αυτοεκτίμηση του θύτη. Το είδος της έμμεσης επιθετικότητας γίνεται πιο δύσκολα αντιληπτό (Rigby, 2008).

Άλλες κατηγοριοποιήσεις του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν ο λεγόμενος συντελεστικός και ο αντιδραστικός εκφοβισμός. Κατά τον πρώτο, η επιθετική συμπεριφορά έχει κάποιο συγκεκριμένο σκοπό είτε υλικό είτε το να κατοχυρωθεί μία θέση ισχύος. Είναι η πιο συχνή μορφή βίας από τις δύο κατηγορίες όπου οι μαθητές κρύβουν πίσω από τις επιθετικές πράξεις τους την επίτευξη κάποιου στόχου χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιο προηγούμενο γεγονός που αφορά ή να είναι άμεσα συνδεδεμένο με το θύμα (Espelage & Swearer, 2003). Στον αντίποδα έχουμε την αντιδραστική μορφή εκφοβισμού όπου ο θύτης θα στραφεί εναντίον στο θύμα εξαιτίας κάποιου συγκεκριμένου συμβάντος που θύμωσε τον θύτη (Τσικρικά, 2009).

2.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Πηγαίνοντας παρακάτω, η κατηγοριοποίηση που επιδέχεται ο σχολικός εκφοβισμός στις παραπάνω κατηγορίες, δίνει μια γενικότερη εικόνα των διαφορών

μορφών που περιλαμβάνει. Αρκετοί ερευνητές, διαχωρίζουν τις μορφές σε άλλες μικρότερες και δίνουν μια περιγραφή αρκετά λεπτομερή με τα βασικά χαρακτηριστικά της καθεμιάς (Αρτινοπούλου, 2001). Ο σχολικός εκφοβισμός έχει πολλές μορφές όπως σωματικός, λεκτικός, σεξουαλικός, ηλεκτρονικός, ρατσιστικός κ.ά. οι οποίοι θα αναφερθούν εκτενώς παρακάτω. Συνήθως, λαμβάνει χώρα στο χώρο από και προς το σχολείο, στο χώρο της αυλής και της τάξης για αυτό και δεν γίνεται πάντα άμεσα αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρξει πρόωπη παρέμβαση (Suckling & Temple, 2001).

2.2.1 Λεκτικός εκφοβισμός

Είναι μία από τις πιο γνωστές και συνηθέστερες μορφές εκφοβισμού των παιδιών αλλά και των νέων. Ο λεκτικός εκφοβισμός, δυστυχώς, συνοδεύεται με τη χρήση πολύ άσχημων και προσβλητικών ονομάτων και επιθέτων όπως παρατσούκλια. Άλλες μορφές λεκτικού εκφοβισμού αποτελούν οι βρισιές, οι ψεύτικες φήμες, τα υπονοούμενα και οι απειλές. Οι θύτες στοχοποιούν τα θύματα από την (εξωτερική) εμφάνιση, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και γενικότερα από οτιδήποτε μπορεί να προκαλέσει άσχημα και προσβλητικά σχόλια. Αυτό που γίνεται συχνά, είναι ο θύτης να φέρνει σε δύσκολη θέση και να χρησιμοποιεί τον λεκτικό εκφοβισμό απέναντι σε ευάλωτες ομάδες και πιο αδύναμους χαρακτήρες από αυτόν, μάλιστα μπροστά σε άλλους. Στα σημερινά χρόνια, αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη φυσική παρουσία του θύματος και του θύτη με τη χρήση της τεχνολογίας όπως απειλητικά μηνύματα σε κινητό και υπολογιστή (Θάνος, 2012).

Στην Ελλάδα έχει καταδειχθεί ο λεκτικός εκφοβισμός ως η συχνότερη μορφή βίας, ειδικά οι προσβλητικές περιγραφές και οι προσφωνήσεις με υβριστικό περιεχόμενο (Sapouna, 2008). Αποτελεί την επικρατέστερη μορφή bullying στο σχολικό περιβάλλον (κυρίως δημοτικό) και σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών τα κορίτσια διαδίδουν πιο συχνά και πιο εύκολα ψευδείς φήμες σε σχέση με τα αγόρια (Ασημόπουλος, κ.α., 2008).

Είναι ίσως η μορφή εκφοβισμού με τις πιο οδυνηρές και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχολογία όσων την δέχονται. Εξαιτίας της, πολλά θύματα μπορεί να αισθανθούν στιγματισμένα και τους αποδοθούν χαρακτηρισμοί που θα κουβαλούν για πολλά χρόνια της ζωής τους (Θάνος, 2012).

2.2.2 Σωματικός εκφοβισμός

Αποτελεί μία μορφή εκφοβισμού που περιλαμβάνει όλες τις σωματικές επιθέσεις όπως: φτύσιμο, κλωτσιές, χτυπήματα, χρήση και ρίψη αντικειμένων ακόμα και χρήση όπλων (Rigby, 2008). Επίσης είναι εμφανή τα εξής: δαγκώματα, σπρωξίματα, χτυπήματα, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων τα οποία αποτελούν δείγματα σωματικού εκφοβισμού. Φυσικά, στον σωματικό εκφοβισμό υπάρχει οποιαδήποτε ανάρμοστη έκφραση μέσω της σωματικής επαφής. Εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Θεωρείται από τις πιο επικίνδυνες μορφές εκφοβισμού ειδικά αν το θύμα υποστεί τραυματισμό από χτυπήματα, κλωτσιές και ξύλο γενικότερα (Ρασιδάκη, 2015).

2.2.3 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Αφορά ένα, σχετικά, νέο είδος εκφοβισμού το οποίο σχετίζεται με τη χρήση του διαδικτύου. Είναι εμφανής μέσω μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπως facebook, youtube, instagram, email κλπ. Έχουν σκοπό να ταπεινώσουν τα παιδιά - θύματα. Υπάρχουν οκτώ τύποι περί ηλεκτρονικής βίας και τέσσερις από αυτούς ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Fischer, Jager & Riebel, 2009). Αρχικά, είναι η παρενόχληση όπου ο θύτης ενοχλεί το θύμα επανειλημμένα με την αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων με πολύ προσβλητικό περιεχόμενο, έπειτα υπάρχει η δυσφήμιση με την διάδοση ψευδών στοιχείων προς το πρόσωπο του θύματος που το αμαυρώνουν, η εξαπάτηση και ο διασυρμός όπου διαρρέει προσωπικό υλικό του θύτη στο ευρύ κοινό και ο αποκλεισμός του από τις διαδικτυακές ομάδες. Η διαφορά του ηλεκτρονικού με τον παραδοσιακό είναι ότι λαμβάνει χώρα εκτός του σχολείου και έτσι είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί πιο εύκολα καθώς τα θύματα είναι πιο ευάλωτα. Επίσης, το κακόβουλο ηλεκτρονικό μήνυμα διαδίδεται πολύ γρήγορα στο ευρύ κοινό όπου δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο η θέση του παιδιού-θύματος. Τα θύματα δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη θέση του θύτη (Kowalski & Limber, 2007) αν και όλα προέρχονται και ξεκινάνε από το χώρο του σχολείου (Finkelhor, Mitchell & Wolak 2006). Τα παιδιά που προκαλούν τον παραδοσιακό εκφοβισμό φαίνεται να είναι θύτες και του ηλεκτρονικού (Chou & Huang, 2010). Με αυτόν τον τρόπο προκαλούν ακόμα περισσότερη βλάβη στα θύματα (Tokunaga, 2010). Συνήθως, θύτες σε αυτού του είδους βία είναι τα κορίτσια (Burger-Proctor, Hinfuja & Patchin, 2009).

2.2.4 Σεξουαλικός εκφοβισμός

Πρόκειται για ένα είδος εκφοβισμού, κατά τον οποίο ο θύτης χρησιμοποιεί απρεπή λόγια και χαρακτηρισμούς προς το θύμα. Επιπρόσθετα, σε αυτήν την μορφή υπάρχουν και τα άσεμνα αγγίγματα και οι χειρονομίες όπως και τα σχόλια με σεξουαλικό περιεχόμενο που φέρνουν σε άκρως άβολη και δύσκολη θέση το θύμα. Συνήθως, σε αυτή τη θέση, βρίσκονται τα κορίτσια (Olweus,2013).

2.2.5 Κοινωνικός εκφοβισμός

Πρόκειται για εσκεμμένο αποκλεισμό μέσα στα πλαίσια μίας κοινωνικής ομάδας. Τα παιδιά που το δέχονται απομακρύνονται από τους συμμαθητές τους και αποκλείονται από ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, δεν επιλέγονται, σκόπιμα, στα παιχνίδια και αναλαμβάνουν τις πιο δύσκολες ή χρονοβόρες εργασίες στην ομάδα που δεν θέλουν να αναλάβουν. Η μορφή αυτή χαρακτηρίζεται από την κοινωνική χειραγωγήση, έχει στόχο την καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων και οδηγεί στην περιθωριοποίηση σε κοινωνικό επίπεδο. Ο θύτης χρησιμοποιεί ως μέσα την απομόνωση και ο αποκλεισμός προς το θύτη και το καταφέρνει με τον γενικότερη χειραγωγήση μέσω της ομάδας των συνομηλίκων (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007). Ο κοινωνικός εκφοβισμός, επιπλέον, μπορεί να γίνει φανερός με το να διαδώσει ένα άτομο εναντίον ενός άλλου ψεύτικες φήμες με ύπουλο και έμμεσο τρόπο ώστε να αποκλειστεί σταδιακά το θύμα από όλες τις παρέες. Έτσι, ο θύτης χειραγωγεί τα υπόλοιπα μέλη που ανήκουν στην παρέα ώστε κανείς να μην αναπτύξει φιλικές σχέσεις με το θύμα. Τα θύματα δυσκολεύονται, αρκετά, να αναφέρουν αυτήν την μορφή βίας λόγω του ότι γίνεται τόσο έμμεσα αλλά και συγκαλυμμένα (Τσικρικά, 2009).

2.2.6 Φυλετικός - ρατσιστικός εκφοβισμός

Στοχεύει στο να στιγματίσει την διαφορετικότητα σε οποιαδήποτε μορφή της. Μπορεί να αναφέρεται στην οικονομική κατάσταση, στη θρησκεία, στο χρώμα του δέρματος, στη φυλή, στην προφορά και γενικότερα στην κοινωνική θέση του ατόμου. Μπορεί να θεωρηθεί ως υποκατηγορία της λεκτικής μορφής εκφοβισμού καθώς με τη χρήση του ρατσιστικού λόγου και των στερεοτύπων, αποδίδονται στο θύμα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα θύματα θέτοντάς τα με αυτόν τον τρόπο σε

κατηγορίες στις οποίες υπερτονίζονται οι διαφορές τους από τα υπόλοιπα μέλη. Έτσι, στιγματίζεται η διαφορετικότητα του θύματος - στόχου. Αυτό το είδος ρατσισμού μπορεί να ξεκινά και από μία αφορμή όπως ένα παιδί να είναι καινούριο στη γειτονιά και στο σχολείο. Σε γενικότερα πλαίσια, κάθε είδος διαφορετικότητας δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για σχόλια με περιεχόμενο πειράγματος. Άρχισε να γίνεται εμφανής μετά την δεκαετία του 90 μετά την αύξηση του μεταναστευτικού προς την Ευρωπαϊκή Ένωση, έτσι ο ρατσισμός επέρχεται και μέσα στο σχολικό χώρο. Αυτού του είδους ο ρατσισμός είναι πιο εμφανής στην πρωτοβάθμια από ότι στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά δείχνουν πολύ σκληρή συμπεριφορά απέναντι σε κάθε τι “διαφορετικό” και “ξένο”, με την ρατσιστική συμπεριφορά να συμβαίνει ακόμα και σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες (Sarouna, 2008).

2.2.7 Οπτικός εκφοβισμός

Πραγματοποιείται όταν ο θύτης αφήνει ένα γραπτό σημείωμα, με προσβλητικό περιεχόμενο, προς τον θύτη και το κοινοποιεί προς τα υπόλοιπα μέλη. Επιπλέον, μπορεί να γίνει εμφανής με σημειώματα που περιέχουν ταπεινωτικό περιεχόμενο και αναρτώνται σε σημεία ορατά σε πολλούς συμμαθητές σε κεντρικά σημεία του σχολείου. Πολλές φορές, μάλιστα, τα σημειώματα τοποθετούνται ακόμα και πάνω στο ίδιο το θύμα (σημειώματα στην πλάτη, στο θρανίο ή τα αντικείμενα του θύματος). Αρκετά συχνά, κάνουν γκράφιτι σε τοίχους που είναι οπτικά κοντά στο σπίτι και το περιβάλλον του θύματος (Τσικρικά, 2009).

2.3 Εμφάνιση του φαινομένου στην Ελλάδα

Οι πρώτες προσπάθειες να συζητηθεί και να πιστοποιηθεί επισήμως ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα έγινε το 2001 από τις Πατεράκη και Χουντουμάδη (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Σύμφωνα με την έρευνά τους η συχνότητα του φαινομένου στην Ελλάδα είναι μικρότερη από την υφιστάμενη στην Ιταλία, την Πορτογαλία, το Βέλγιο και τον Καναδά. Ακόμα σύμφωνα με την έρευνα της Sarouna (2008), σε παιδιά ηλικίας 10-14 ετών σε δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης, υπάρχει συμφωνία ως προς τη συχνότητα της εμφάνισης του εκφοβισμού ότι δεν είναι τόσο μεγάλη όσο στην Αγγλία, Πορτογαλία και την Ιταλία. Κατά τις Houndoumadi και Pateraki (2001), και πάλι, βρήκαν ότι σχεδόν το 15% των

μαθητών αυτοπροσδιορίζονται ως θύματα, 6,2% ως θύτες και 4,8% ως θύτες/θύματα. Από την έρευνα της Sapouna (2008), από τους μαθητές και τις μαθήτριες της έρευνάς της θύματα ήταν το 8,2%, 5,8% οι θύτες και 1,1% θύτες/θύματα. Στην έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), ένας στους 10 μαθητές έχει υποστεί κάποια μορφή εκφοβισμού, ενώ τρεις στους 10 φοβούνται πως μπορεί να πέσουν θύματα μελλοντικά. Επιπλέον, ένας στους 10 δηλώνουν πως έχουν υποπέσει σε λεκτικό ή σεξουαλικό εκφοβισμό και 8% σε σωματικό, κοινωνικό ή ρατσιστικό. Το ότι αυτά τα ποσοστά είναι μικρότερα από άλλες χώρες ίσως οφείλεται στο γεγονός πως στην Ελλάδα οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι τόσο με τον όρο “σχολικός εκφοβισμός”. Έτσι, δεν μπορούν να κατανοήσουν πλήρως τον ορισμό του φαινομένου (Sapouna, 2008). Σε γενικά πλαίσια, η απόδοση του όρου bullying ως σχολικός εκφοβισμός θεωρείται αρκετά επιτυχής (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007). Στην Ελλάδα, οι μαθητές δεν είναι τόσο ευαισθητοποιημένοι με αυτό το φαινόμενο καθώς ο σχολικός εκφοβισμός δεν έχει πάρει την προσοχή που του αρμόζει από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και έτσι τόσο η σχολική κοινότητα όσο και η ευρύτερη κοινότητα δεν γνωρίζει όσα θα έπρεπε για αυτόν. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι ότι οι θύτες ακόμα και αν παραδεχτούν τις πράξεις τους προφορικά δεν θα το κάνουν και γραπτώς. Εξάλλου, οι Έλληνες μαθητές δεν είναι συνηθισμένοι στο να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια και όπως εκμυστηρεύτηκαν στις ερευνήτριες δεν θα “μαρτυρούσαν” τους συνομηλίκους (Houndoumadi & Pateraki, 2007).

2.4 Διαφορές φύλων στην Ελλάδα

Σε συμφωνία ερευνών τα αγόρια είναι περισσότερα στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού (Sapouna, 2008). Με τα χρόνια μειώνεται η θυματοποίηση αλλά αυξάνεται το ποσοστό θυτών (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007). Βέβαια, ο ρατσιστικός εκφοβισμός αυξάνεται όσο μεγαλώνουν οι τάξεις. Ως προς την θυματοποίηση, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αλλά σε συγκεκριμένες μορφές εκφοβισμού τα αγόρια ξεπερνούν κατά πολύ τα κορίτσια στη σωματική θυματοποίηση (Sapouna, 2008). Τα κορίτσια χρησιμοποιούν κυρίως τον λεκτικό εκφοβισμό (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007) και αναφέρουν ότι ως θύτες χρησιμοποιούν τον κοινωνικό εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια αλλά η κοροϊδία ισχύει και για τα δύο φύλα το ίδιο. Όσο μεγαλώνουν τα αγόρια στρέφονται περισσότερο προς τον λεκτικό εκφοβισμό και τα κορίτσια έχουν ασκήσει τις

κοινωνικές δεξιότητες τους στρέφονται προς τον λεκτικό, τον κοινωνικό και την διάδοση φημών (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007). Από τη μετάβαση από το δημοτικό προς το γυμνάσιο παρατηρείται αύξηση του σωματικού εκφοβισμού ίσως επειδή τα παιδιά θέλουν να κατοχυρώσουν την θέση και την δύναμή τους στο καινούριο περιβάλλον (Sapouna, 2008). Τα αγόρια αποδίδουν την θυματοποίησή τους ως προς την σχολική τους επίδοση ενώ τα κορίτσια πρώτα στο ίδιο το φύλο και έπειτα στην σχολική επίδοση (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007). Τα αγόρια εκφοβίζονται κυρίως (ή και αποκλειστικά μόνο από αγόρια) και τα κορίτσια επίσης το ίδιο (Sapouna, 2008). Συνήθως, τα παιδιά υφίστανται από παιδιά της ίδια τάξης-τμήματος ή της ίδιας ηλικίας (Ο' Moore, 2000).

2.5 Οι πιο συνηθισμένες μορφές σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα

Την πιο συνηθισμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού διεθνώς αποτελεί η λεκτική μορφή και πιο συγκεκριμένα η προσφώνηση του άλλου με άσχημες λέξεις (Smith & Whitney, 1993), το ίδιο ακριβώς και στην Ελλάδα έχοντας προσβλητικές προσφωνήσεις και υβριστικές λέξεις (Sapouna, 2008). Στο δημοτικό είναι γνωστή η διάδοση ψευδών φημών και η απόρριψη, δηλαδή ο κοινωνικός εκφοβισμός και ακολουθούν οι πολλές απειλές, και ο σεξουαλικός εκφοβισμός. Ο άμεσος εκφοβισμός, οι απειλές και ο ρατσιστικός εκφοβισμός συναντώνται συχνότερα στο δημοτικό παρά σε μεγαλύτερες βαθμίδες όπως το γυμνάσιο (Sapouna, 2008). Φυσικά, το είδος του σχολικού εκφοβισμού που υφίστανται περισσότερο τα παιδιά διαφέρει αναλόγως του αν είναι θύτης ή θύμα: οι θύτες αναφέρουν τον σωματικό ενώ τα θύματα τον λεκτικό εκφοβισμό ως πιο συχνό. Αυτό, ίσως, υποδηλώνει πως οι θύτες δεν ντρέπονται να παραδεχτούν ότι ασκούν βία ενώ τα θύματα δεν είναι πρόθυμα να παραδεχτούν πως δέχονται σωματική βία. Στην Ελλάδα, τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα στο προαύλιο του σχολείου, έπειτα στην σχολική αίθουσα όταν λείπει ο εκπαιδευτικός, στον δρόμο, και στις διαδρόμους του σχολείου. Πολλά άτομα πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού και την ώρα της γυμναστικής και έτσι είναι καλό να υπάρξει ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των γυμναστών πάνω στο θέμα (Sapouna, 2008).

2.6 Το προφίλ των μαθητών που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό

Παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά των παιδιών που παίρνουν μέρος στον σχολικό εκφοβισμό μπορεί να γίνει κατανοητό ότι το σχολείο περιορίζεται στην στείρα αποστήθιση του εκπαιδευτικού υλικού χωρίς να δίνει έμφαση στον σημαντικό ρόλο κοινωνικοποίησης των παιδιών και συνάμα μαθητών. Σε αυτό το ζήτημα, έχουμε τους θύτες, τα θύματα και τους παρατηρητές (Swearer et al., 2012). Ο θύτης είναι αυτός που αρχίζει και πράττει τον εκφοβισμό, το θύμα αυτό που δέχεται τον εκφοβισμό και ο παρατηρητής είναι αυτός που παρακολουθεί τα όσα συμβαίνουν ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο καθώς είναι αυτός που είτε θα υποστηρίξει το θύμα είτε θα στραφεί εναντίον του και θα ταχθεί υπέρ του θύτη (Levine & Tamburine, 2013). Όσο υπάρχει η σιωπή, η μη εμπλοκή και η απλή θέαση του μάρτυρα τόσο θα συνεχίζει να διαιωνίζεται η βία αφού, έμμεσα, υποστηρίζεται ο θύτης (Himenez Barberbo et al., 2012).

2.6.1 Τα χαρακτηριστικά των θυτών

Θύτες μπορούμε να ονομάσουμε τους δράστες της βίας που συνήθως είναι άντρες (Sharp & Smith, 1994). Προσπαθούν να δείξουν “νταήδες”, σκληροί και με έλλειψη ενσυναίσθησης αλλά και να επιβληθούν με κάθε τρόπο δικαιολογώντας ότι και αν κάνουν μη δεχόμενοι την ματαίωση. Τα παιδιά - θύτες έχουν απέχθεια προς το σχολείο. Πρόκειται για παιδιά οξύθυμα που προκαλούν και επιζητούν την δημόσια διαμάχη με σκοπό να επιβεβαιώσουν και να δείξουν στους άλλους την υπεροχή τους. Δεν ακολουθούν τους κανόνες και απέναντι στους γονείς ή και εκπαιδευτικούς φέρονται με αγενή τρόπο και με προκλητική συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά επιδεικνύουν από νωρίς παραβατική συμπεριφορά όπως καταστροφή ξένης παρουσίας, βανδαλισμοί και κλοπές (Rigby & Slee, 1993). Στον κύκλο των θυτών υπάρχουν συνήθως άλλα άτομα που λειτουργούν υποστηρικτικά προς αυτούς και τους βοηθούν ενισχύοντας το θύτη (Salmivalli & Voeten, 2004). Σύμφωνα με τον Olweus (1993), οι θύτες είναι σε πλεονεκτική θέση ισχύος ενάντια στα θύματα τονίζοντας πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί έναν εξαιρετικά επικίνδυνο παράγοντα που επηρεάζει την ενήλικη ζωή. Το 55% των θυτών όταν ενηλικιώθηκαν είχαν κατηγορηθεί για πολλές ή κάποιες παραβατικές συμπεριφορές μέχρι τα 24 (Olweus, 2010). Οι απόψεις γύρω από τους θύτες δίστανται καθώς σύμφωνα με τον Olweus (1993), τα άτομα αυτά έχουν αρκετά ανεπτυγμένες τις κοινωνικές δεξιότητές τους ενώ η άποψη των Suckling & Temple (2001) είναι πως οι θύτες έχουν ελάχιστες

και ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες και το επίπεδο αυτοεκτίμησης που έχουν είναι αρκετά χαμηλό σε σχέση με το επίπεδο κατωτερότητας (O' Moore, 2000) αν και , συνήθως, δείχνουν να έχουν αυτοπεποίθηση (Baumeister & Bushman, 1998). Για αυτό το λόγο είναι πολύ αδύναμοι χαρακτήρες και ξεσπούν με συμπεριφορές τόσο εχθρικές όσο και αντικοινωνικές (Herbert, 1998). Τα μη δημοφιλή αλλά επιθετικά παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες στην εφηβεία να δείξουν αντικοινωνική συμπεριφορά και έχουν την τάση για υπερβολική επιθετικότητα προς τους άλλους μέχρι να τους “ισοπεδώσουν” (Πατεράκη, Χαντζή & Χουντουμάδη, 2000).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που αξίζει να αναφερθεί, είναι πως αυτά τα παιδιά προέρχονται συνήθως από οικογένειες των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και οι επιδόσεις τους στο σχολείο είναι αρκετά χαμηλές (Espelage & Swearer, 2003). Από αυτές τις οικογένειες φαίνεται να λείπει η συνοχή, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η ασφάλεια και η βοήθεια (Buchanan & Flour, 2003). Οι σχέσεις που υπάρχουν μέσα στα μέλη της οικογένειας περιέχουν συγκρούσεις, τιμωρίες, βία και επιβολή “εξουσίας”. Σε γενικότερα πλαίσια, οι θύτες νιώθουν ανεπάρκεια στο να αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα, η οικογένειά τους τους επιβραβεύει για αυτήν την συμπεριφορά τους, μπορεί να έχουν υπάρξει θύματα κακοποίησης, δυσκολεύονται να εκφράσουν με σωστό τρόπο όσα αισθάνονται, θέλουν να υπερέχουν των άλλων και να “τιμωρούν” όσους δεν συμφωνούν μαζί τους (Baldry & Farrington, 2005).

2.6.2 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων

Το προφίλ των θυμάτων είναι εντελώς διαφορετικό από αυτό των θυτών. Τα θύματα είναι, συνήθως, αντικοινωνικά και απομακρυσμένα από την παρέα των συνομηλίκων. Υπάρχουν δύο είδη θυτών : οι παθητικοί και οι προκλητικοί (Mishna, 2003). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά τα οποία εκφράζουν ανασφάλεια και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Είναι παιδιά ευαίσθητα, συνεσταλμένα, πιο ήσυχα και ντροπαλά που δεν έχουν πολλούς φίλους και όσες παρέες έχουν περιορίζονται σε ενήλικες. Σωματικά είναι πιο αδύναμα από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Δεν διεκδικούν τίποτα, σωματικά είναι σε μειονεκτικότερη θέση από τα υπόλοιπα παιδιά και ξεσπούν σε κλάματα όταν δέχονται εκφοβισμό σε μικρότερη ηλικία (Olweus, 1993) ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία υποκύπτουν στις πιεστικές απαιτήσεις των θυτών ή

δείχνουν τον πόνο που νιώθουν είτε σωματικό είτε ψυχικό (Smith et al., 2004). Τα παιδιά αυτά θεωρούν τους εαυτούς τους “χαζούς” και ανώριμους και φαίνεται να έχουν μεγαλώσει σε οικογένειες που δεν ήταν τρυφερές και δεν λειτουργούσαν με συνέπεια στη διαπαιδαγώγηση και ανατροφή τους (Carney & Merrell, 2011).

Στην δεύτερη κατηγορία είναι τα παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία και η στάση που επιδεικνύουν προκαλεί εκνευρισμό στους συνομηλίκους από τους οποίους κιάλας, αργότερα, πέφτουν θύματα εκφοβισμού (Mishna, 2003). Αυτή η κατηγορία, που δεν είναι φυσικά πολύ συχνή, περιέχει παιδιά τα οποία δέχονται βία από τους γονείς και την οικογένειά τους (Carney & Merrell, 2001). Και οι δύο κατηγορίες έχουν ως κοινό την χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Δεν έχει αναφερθεί κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ως αίτιο για την θυματοποίηση που προκαλείται αλλά υπάρχουν μερικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να οδηγήσουν τον θύτη στο “τέλειο θύμα”. Οι μαθητές που δείχνουν διαφορετικοί από το υπόλοιπο σύνολο αυξάνουν τις πιθανότητες για θυματοποίηση όπως μαθητές που έχουν μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες, μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας ή με μειωμένες κοινωνικές επαφές αλλά και παιδιά με υψηλές σχολικές επιδόσεις. Μπορεί να είναι μαθητές με παραπάνω κιλά, μετανάστες, παιδιά με κάποιο έντονο εμφανισιακό χαρακτηριστικό, παιδιά με διαφορετική θρησκεία ή διαφορετικό χρώμα. Φυσικά, όλα αυτά τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά μπορεί να μην είναι τόσο έντονα σε όλα τα θύματα αλλά να αρκούν ώστε να τους κάνουν μη αρεστούς του θύτες και να περιθωριοποιούνται από τις υπόλοιπες παρέες (Brown & Cullingford, 1995). Επίσης, όσο εξαρτημένος είναι ένας μαθητής από τους γονείς του τόσο περισσότερο τίθεται στο στόχαστρο των θυτών, κάτι το οποίο ισχύει για τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Boulton, Cowie & Smith, 1992). Φυσικά, η εξάρτηση αυτή εντείνεται όταν οι γονείς αντιληφθούν ότι το παιδί τους δέχεται εκφοβισμό (Reijntes et al., 2010). Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η ανασφάλεια των παιδιών τα καθιστά πιο εύκολα, δυστυχώς, θύματα (Hixon, 2009). Η δημοτικότητά τους είναι αρκετά περιορισμένη καθώς είναι πολύ ντροπαλά παιδιά, εσωστρεφή και τους είναι αρκετά δύσκολο να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις. Κατά την ώρα του διαλείμματος παραμένουν μόνα τους και απομονωμένα αλλά εκτός σχολικού χώρου, που αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια, είναι πιθανόν να περιστρέφονται από περισσότερα άτομα τα οποία εμπιστεύονται θύματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι πιο μικρόσωμα και πιο αδύναμα σε σχέση με τους θύτες και υστερούν, συχνά, και στις αθλητικές δραστηριότητες (Kopasz & Smokowski, 2005). Τα θύματα, τις

περισσότερες φορές, δεν αντιδρούνε στον εκφοβισμό αλλά ξεσπάνε σε κλάματα και απομακρύνονται (Olweus, 1996). Πρόκειται για αγχώδη άτομα που έχουν λίγους φίλους και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν τους ακολουθούν και τα υπόλοιπα χρόνια ή και για όλη τους τη ζωή. Δεν είναι λίγες οι φορές που κατηγορούν τον ίδιο τους τον εαυτό και θεωρούν πως ευθύνονται οι ίδιοι για τον εκφοβισμό που δέχονται (Graham & Junonen, 2001).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολύ σοβαρό ζήτημα και θα πρέπει να δοθεί η απόλυτη προσοχή σε αυτό. Το 10-15% των μαθητών πέφτουν θύμα σχολικού εκφοβισμού. Οι θύτες αποτελούν το 5% του πληθυσμού του σχολείου. Περισσότερο εμπλεκόμενα φαίνεται να είναι τα αγόρια κυρίως με σωματική βία ενώ τα κορίτσια με την λεκτική (Παπαστυλιανού & Πετρόπουλος, 2001).

Γενικότερα, ο εκφοβισμός, σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο, μπορεί να προκαλέσει στους θύτες ψυχοσωματικά προβλήματα, κατάθλιψη, απομόνωση, άγχος, αίσθηση μοναξιάς ακόμα και τάσεις αυτοκτονίας (Hazler, 1996). Σε όποια κατηγορία και αν ανήκει το παιδί-θύμα στερείται μερικών χαρακτηριστικών όπως χιούμορ, αυτοεκτίμηση, ευκολία και θάρρος στην σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και από ότι φαίνεται είχαν ανασφαλή δεσμό προσκόλλησης με τη μητέρα τους όταν ήταν βρέφη. Μαζί με το θύμα βασανίζεται και η υπόλοιπη οικογένεια και αυτά τα προβλήματα είναι μείον για την ευρύτερη κοινωνία αφού δυσλειτουργεί και δεν έχει υγιείς και παραγωγικούς πολίτες οπότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν αφορά μόνο το σχολικό πλαίσιο αλλά και το κοινωνικό (Olweus, 2013).

2.6.3 Το προφίλ του παρατηρητή

Πρόκειται για παρατηρητές - θεατές που βλέπουν όλα τα σκηνικά που λαμβάνουν χώρα μεταξύ θυτών και θυμάτων, ρόλος που είναι αρκετά κομβικός και σημαντικός. Η στάση του μπορεί να ποικίλει αναλόγως του συμβάντος και να επηρεάσει τη διάθεση του θύτη και την ψυχολογία του θύματος. Δεν εμπλέκονται άμεσα αλλά μπορούν να επηρεάσουν την κατάσταση με έμμεσο τρόπο. Οι παρατηρητές - παιδιά είναι και αυτοί που με τον τρόπο που θα φερθούν θα φανεί πως θα εξελιχθεί το εκάστοτε περιστατικό βίας και πόσο μάλλον αν θα συνεχιστεί να υφίσταται ο σχολικός εκφοβισμός (Σώκου, 2000).

Ο Clarkson (1996) κατηγοριοποίησε τους παρατηρητές σε ουδέτερους: αυτούς που ενώ ξέρουν ποιον πρέπει να υπερασπιστούν και ποιος είναι ο αδύναμος, επιλέγουν να παραμείνουν χωρίς να πάρουν θέση, σε αυτούς που λένε πως δεν έχουν καμία δουλειά να ταχθούν υπέρ κάποιου ακόμα και αν το θύμα ζητάει βοήθεια, στον αναποφάσιστο παρατηρητή που θεωρεί πως η αλήθεια είναι κάπου στη μέση, αυτός που τελεί υπό σύγχυση και δεν θέλει να συμμετέχει, αυτός που διακατέχεται από φόβο μήπως κάνει την κατάσταση χειρότερη και αυτός που θεωρεί πως είναι υπαίτιο το θύμα. Οι Salmivalli et al. (1992) κατηγοριοποιούν με τον εξής τρόπο: στους θεατές - παρατηρητές που βοηθούν το θύμα, σε αυτούς που βοηθάνε τον θύτη και περιγελούν το θύμα, σε αυτούς που δεν θέλουν να πάρουν το μέρος κανενός και σε αυτούς που στηρίζουν και βοηθούν το θύμα. Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς πως οι παρατηρητές προτιμούν να σιωπήσουν σε περιστατικά βίας και να υποστηρίξουν έτσι, έμμεσα, τον θύτη ο οποίος θεωρεί πως τάσσονται υπέρ του αφού δεν βοηθούν το θύμα. Οι παρατηρητές μπορεί να μην μπλέκονται άμεσα στο περιστατικό αλλά μπορούν να ενδυναμώσουν ή αποδυναμώσουν το θύτη και να στηρίζουν - βοηθήσουν το θύμα ή να κάνουν ακόμα χειρότερη τη θέση του (Craig, O' Connel & Pepler, 1999).

2.7 Αίτια σχολικού εκφοβισμού

Ο λόγος, που γίνονται όλα αυτά και που συγκεκριμένοι μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προβαίνουν σε τέτοιες επιθετικές πράξεις, σίγουρα δεν είναι ένας αλλά υφίσταται ένας συνδυασμός παραγόντων. Ένας από αυτούς είναι ότι οι θύτες επιζητούν επιβεβαίωση της δύναμής τους καθώς θέλουν να φαίνονται πιο δυνατοί και ανώτεροι των άλλων. Αρέσκονται στο να δείχνουν την εξουσία τους στους άλλους και να είναι οι αρχηγοί στις ομάδες συνομηλίκων. Δεν συνειδητοποιούν, όμως, ότι με αυτές τους τις συμπεριφορές επιτίθενται και δεν διεκδικούν απλώς (Suckling & Temple, 2001). Σύμφωνα με έρευνα του Olweus (1978) με το να φαίνονται “σκληροί” και επιθετικοί ανεβάζει την δημοτικότητά τους στο σχολικό πλαίσιο αφού θεωρούν πως αποκτούν δημοφιλία και όλο και περισσότερα άτομα επιθυμούν να περιτριγυρίζονται από αυτούς. Θέλουν, συνεχώς, να βρίσκονται και να τραβάνε όλη την προσοχή, συμπεριφορά την οποία αποκτούν από πολύ μικρή ηλικία. Το παραπάνω έχει επιβεβαιωθεί από έρευνες που έγιναν σε

1700 παιδιά ηλικίας μεταξύ 6-10 ετών και αποδείχθηκε ότι οι θύτες εμφάνιζαν παραβατικές συμπεριφορές ήδη από την προαναφερθείσα ηλικία (Wolke et al., 2000).

Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία, που θα αναλυθεί εκτενώς πιο κάτω, ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων που ισχύουν σε πολλές ομάδες στο σχολείο. Παράγοντες όπως φυλή, φύλο, θρησκεία, κοινωνική και οικονομική θέση επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά του ατόμου και την έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς. Δίνεται μεγάλη έμφαση στο φύλο ως παράγοντας εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς και μάλιστα περισσότερο από τα αγόρια (Olweus, 2009). Διαφέρει τόσο το μέσο εκφοβισμού όσο και ο τρόπος που τα θύματα βιώνουν τον εκφοβισμό και αυτό γιατί τα αγόρια στοχεύουν στην επιβολή της κυριαρχίας και στην επίδειξη δύναμης ώστε με τον εκφοβισμό να πετύχουν την συνοχή της ομάδας ενώ τα κορίτσια δίνουν σημασία στις κοινωνικές σχέσεις. Μέσω του έμμεσου εκφοβισμού διαταράσσονται οι κοινωνικές σχέσεις και αποδυναμώνεται η ομάδα και έτσι παιδιά-θύματα αρχίζουν να αισθάνονται πως δεν ανήκουν σε αυτήν την ομάδα (Espelage et al., 2004).

Άλλη μία αιτία που διαφοροποιεί τον τρόπο που εκφράζει κάποιος τον εκφοβισμό, μεταξύ των φύλων, είναι ο τρόπος με τον οποίο κοινωνικοποιούνται τα δύο φύλα. Τα παιχνίδια που επιλέγουν οι γονείς για κάθε φύλο όπως κούκλες στα κορίτσια και πολεμικά παιχνίδια για αγόρια, η επιλογή των ρούχων καθώς και η διακόσμηση των δωματίων τους συμβάλλουν στο να εντείνεται και να επικρατεί αυτή η διαχρονική διαφορά των φύλων (Pellegrini, 2004).

Άλλη μία παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι πως οι θύτες ενδέχεται να έχουν υπάρξει και οι ίδιοι θύματα, να νιώθουν καταπίεση στο σχολείο και στο σπίτι και έτσι με αυτόν τον τρόπο (με λάθος τρόπο) να προσπαθούν να ξεσπάσουν και να τους βγαίνει αυτή η επιθετικότητα προς τα άλλα παιδιά. Δυστυχώς, δεν σκέφτονται πως με αυτές τις λάθος κινήσεις που κάνουν πληγώνουν τους άλλους μη μπορώντας να αντιληφθούν τα συναισθήματα των θυμάτων. Οι θύτες προέρχονται, αρκετά συχνά, από οικογένειες πολύ προβληματικές στις οποίες μπορεί οι οικογένειες να ασκούν βία ακόμα και στα ίδια τα παιδιά τους. Με λίγα λόγια, οι θύτες θέλουν να ακούν επιρροή και να χειραγωγούν τους άλλους ώστε να νιώθουν ικανοποίηση και πυγμή. Δρουν παρορμητικά και θέλουν οι άλλοι να υποτάσσονται σε αυτούς χωρίς να καταλαβαίνουν το πόσο επιθετικοί γίνονται. Εκλείπει η ενσυναίσθηση και με αυτόν τον τρόπο δεν κατανοούν την σοβαρότητα της κατάστασης και τα συναισθήματα των θυτών (Brain & Smith, 2000).

Όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον τα αγόρια, λόγω στερεοτύπων που έχουν υιοθετήσει από τους γονείς τους, δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους όπως λύπη, άγχος, αγωνία, φόβος, στενοχώρια, αδυναμία και ντροπή. Αυτό δημιουργεί στα παιδιά την ανάγκη να εκδηλώσουν όλα αυτά τα κρυμμένα συναισθήματα με βία και επιθετικότητα. Εξάλλου, επικρατεί η άποψη ότι η επιβολή εξουσίας και δύναμης στα αγόρια συνδέεται με τον ανδρισμό και την αρρενωπότητα. Η βία δείχνει μία απεικόνιση του ανδρισμού (Seaton, 2007).

Συνεχίζοντας, θυματοποίηση μπορεί να υπάρξει και σε χαμηλά κοινωνικές ομάδες σε συνδυασμό με την οικονομική τους κατάσταση όπου τα παιδιά αυτών των ομάδων μπορεί να δεχθούν πιο εύκολα τον ρατσισμό. Σε υποβαθμισμένες περιοχές τα επίπεδα εκφοβισμού είναι αυξημένα στα σχολεία, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στην ψυχική υγεία των παιδιών. Σε αυτές τις περιοχές, παρατηρούνται άμεσες μορφές εκφοβισμού όπως σωματικός και λεκτικός ενώ σε περιοχές πιο αναβαθμισμένες παρατηρούνται έμμεσες μορφές (Rusby et al, 2011).

Όσον αφορά την φυλή και την εθνικότητα δεν παρατηρούνται τόσο εμφανή δείγματα εκφοβισμού εκτός αν οι νόρμες των κοινωνικά ισχύων ομάδων θίγουν και απορρίπτουν τις αξίες των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες. Όταν κάποιος ενοχλήσει και επηρεάσει την αυτοαντίληψη των παιδιών αυτών, θα τα οδηγήσει είτε στο να προβούν σε ενέργειες εκφοβιστικές είτε στο να δεχθούν εκφοβισμό, οπότε σε αυτήν την περίπτωση υφίσταται ρατσισμός (Vlachou et al., 2011).

2.8 Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι εμφανές στις περισσότερες σχολικές δομές πλέον και πρόκειται για ένα κοινωνικό πρόβλημα αφού οι επιπτώσεις που επιφέρει είναι σημαντικές τόσο για τα θύματα και τους θύτες όσο και για τους εκπαιδευτικούς, γονείς, παρατηρητές και την ευρύτερη κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα η άμεση συσχέτιση των παιδιών με τον σχολικό εκφοβισμό μπορεί να επηρεάσει τη ψυχική του υγεία σε μεγάλο βαθμό. Όταν κάποιος σχολιάζει για άμεσο εκφοβισμό εννοεί τα προβλήματα στις στρατηγικές που επιλέγουν τα παιδιά ώστε να λύσουν τα κοινωνικά τους προβλήματα και η αδυναμία διευθέτησής τους τόσο από την μεριά του θύματος όσο και από την μεριά των θυτών. Όλο αυτό έχει ως αποτέλεσμα προβλήματα και αδυναμίες στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Leff et al., 2004).

Ο έμμεσος εκφοβισμός εμφανιζόμενος είτε στην προσχολική ηλικία είτε στην σχολική μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στα παιδιά τόσο ψυχολογικά όσο και κοινωνικά. Η κυκλοθυμία, η μοναξιά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το κοινωνικό άγχος, η εικόνα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και ακόμα περισσότερες αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών θα τους προκαλέσουν επιπτώσεις στη ψυχοσύνθεσή τους (Owens et al., 2001). Πιο πολύ επιβαρύνονται τα παιδιά τα οποία υφίστανται αρκετά συχνά τον εκφοβισμό αφού τείνουν να ρίχνουν ευθύνες στον εαυτό τους για ότι γίνεται (Raskauskas et al., 2010). Αυτό συμβαίνει και στα κορίτσια που “γέρνουν” προς τον έμμεσο εκφοβισμό όπου προτιμούν να απομονωθούν παρά να είναι με παρέα ή τα αποκλείει η παρέα. Ο εκφοβισμός όταν έχει μεγάλη διάρκεια προκαλεί δυσaréσκεια στους αποδέκτες οι οποίοι δείχνουν αποστροφή στο σχολείο (αφού το σχολείο είναι ο χώρος που λαμβάνει μέρος ο σχολικός εκφοβισμός), έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και στην ενήλικη ζωή τους έχουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Ακόμα και αν η θυματοποίηση σταματήσει στη σχολική περίοδο, οι επιπτώσεις που έχει λάβει το άτομο το ακολουθούν και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή (Olweus, 1999).

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός οδηγεί σε αυτοκτονικές τάσεις όταν δεν υπάρχει έγκαιρη και άμεση παρέμβαση (Rigby & Smith, 2001). Ποικίλα συμπτώματα όπως χαμηλή επίδοση στο σχολείο, κόπωση και πονοκέφαλοι, έλλειψη συγκέντρωσης και επιθετικές συμπεριφορές οφείλονται κατά κύριο λόγο στον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται τα παιδιά στο χώρο του σχολείου και φοβούνται-διστάζουν να το αποκαλύψουν οπότε το κουβαλάνε μόνα μέσα τους. Είναι ύψιστης σημασίας, σε αυτό το φαινόμενο, η συμβολή των εκπαιδευτικών και των γονέων έτσι ώστε να βοηθήσουν να περιοριστούν οι επιπτώσεις του εκφοβισμού τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες. Βέβαια και οι δύο προαναφερθείσες κατηγορίες παιδιών δηλώνουν πως δεν λαμβάνουν την απαραίτητη προσοχή και βοήθεια σε σύγκριση με άλλα παιδιά. Φυσικά, επιπτώσεις υπάρχουν και στο σπίτι εκτός από το σχολείο. Τα παιδιά έχουν πολύ θύμο και ξεσπούν έντονα και επιθετικά στο οικογενειακό τους περιβάλλον χωρίς να αποκαλύπτουν γιατί έχουν νεύρα και ξεσπάσματα. Δεν επιθυμούν να πάνε σχολείο και οι σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας κλονίζονται.

Στο σχολείο, ο εκφοβισμός προκαλεί προβλήματα στις σχέσεις τόσο των μαθητών μεταξύ τους όσο και των μαθητών-εκπαιδευτικών. Οι θύτες αντιμετωπίζουν

με δυσπιστία και αρνητικότητα τους εκπαιδευτικούς και η επίδοσή τους είναι αρκετά χαμηλή (Espelage & Holt, 2001).

2.8.1 Κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει συνέπειες που είναι αρκετά καταστροφικές για τη ζωή των θυτών και των θυμάτων. Η έκθεση στη βία είναι κάτι αρνητικό, καθώς το παιδί που παρατηρεί χωρίς να πράττει κάτι μπορεί να επηρεαστεί, αρνητικά, στην μετέπειτα ζωή του (Αρνιτοπούλου, 2010). Μεγαλύτερο αντίκτυπο, φυσικά, έχει στους θύτες και πολύ περισσότερο στα θύματα που έρχονται αντιμέτωπα με συνέπειες τόσο στο κοινωνικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο (Bussey & Fitzpatrick, 2011). Η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών δεν οφείλεται μόνο σε αυτά που δείχνει να έχουν τέτοια συμπεριφορά αλλά είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ένας μαθητής που έχει προβληματική συμπεριφορά έχει αυτή τη συμπεριφορά λόγω του συνδυασμού μεταξύ των δράσεων και των αλληλεπιδράσεων των ατόμων της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχει ο σχολικός εκφοβισμός και το φαινόμενο αυτό δέχεται επιρροές τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς (Αρνιτοπούλου, 2010).

2.8.2 Οι επιπτώσεις στα θύματα και τους θύτες

Όπως είναι φυσιολογικό, τις πιο ισχυρές επιπτώσεις τις δέχονται τα θύματα και όχι τόσο οι θύτες και οι παρατηρητές. Το φαινόμενο αυτό επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογία τους και τα άτομα αυτά αισθάνονται φόβο, μοναξιά, θλίψη, ανασφάλεια και βιώνουν κατάθλιψη. Με λίγα λόγια αισθάνονται ψυχολογική και κοινωνική δυσφορία (Gumbel & Sutherland, 2010). Τα άτομα μπορεί να πέσουν σε κατάθλιψη και είναι αρκετά αγχωμένα. Μάλιστα, μεγάλο ποσοστό, ανεξαρτήτως του τι φύλου είναι δεν θέλει να βγαίνει εκτός σπιτιού καθώς φοβάται μήπως πέσει θύμα βίας ξανά. Δυσκολεύονται να δείχνουν εμπιστοσύνη κάτι που είναι αρκετά συχνό (Branson & Cornell, 2009). Τα άτομα που επιδέχονται σχολικό εκφοβισμό νιώθουν, συχνά, απογοήτευση, απελπισία, ντροπή, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, δεν μπορούν να λύσουν εύκολα προβλήματα, έχουν υπερβολικό άγχος και δυσκολία να έρθουν σε επαφή με άλλα άτομα και να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις. Το θύμα αισθάνεται πως φταίει αυτός για ότι του συμβαίνει

και πως προκάλεσε αυτός τη βία με κάποιον τρόπο. Το τόσο άγχος που αισθάνεται είναι ικανό να του δημιουργήσει ψυχοσωματικά προβλήματα μελλοντικά όπως ζαλάδα, ημικρανία, πονοκέφαλος και δύσπνοια (Baldry, 2004). Τα παιδιά - θύματα αισθάνονται πλήρη απελπισία και ντροπή για τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να ενισχύουν την πιθανότητα να πέσουν ξανά θύματα σχολικής βίας. Πρόκειται, όπως φαίνεται, για έναν φαύλο κύκλο, αφού οι συνέπειες του εκφοβισμού οδηγούν εκ νέου σε εκφοβισμό (Carney & Merrell, 2011). Φυσικά, όλα αυτά, έχουν ως επακόλουθο, το παιδί να μη μπορεί να ενσωματωθεί κοινωνικά και στις ομάδες των συνομηλίκων. Τα θύματα κάθονται απομονωμένα την ώρα του διαλείμματος, δεν τα κάνει κανείς παρέα ούτε τα ενσωματώνουν στο ομαδικό παιχνίδι. Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν την ψυχολογία των θυμάτων και τη δεδομένη στιγμή αλλά και για όλη τη ζωή τους (Suckling & Temple, 2001). Επακόλουθο όλης αυτής της κατάστασης έχει αντίκτυπο και στην εικόνα του παιδιού για το σχολείο και τις σχολικές επιδόσεις του. Είναι πολλές φορές που σκέφτεται να το εγκαταλείψει κιόλας (Andreou et al., 2007). Κατά τη διάρκεια του μαθήματος όταν έχουν απορία δεν την εκφράζουν καθώς θεωρούν πως θα χλευαστούν και θα πέσουν πάλι θύματα εκφοβισμού. Έτσι, τα παιδιά δεν συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης τους και οι σχολικές επιδόσεις τους είναι αρκετά χαμηλές από το επίπεδο που ίσως μπορούσαν να φτάσουν σε άλλη περίπτωση (Buhs et al., 2006).

Ο Olweus (1993) υποστήριξε πως η σχολική επίδοση των θυμάτων είναι κάτω από το μέσο όρο. Από την άλλη, παρατηρείται, ότι επηρεάζονται και οι θύτες από αυτό το φαινόμενο. Συχνά, εγκαταλείπουν το σχολείο ή ακόμα και το σπίτι τους, πίνουν, καπνίζουν ή ακόμα κάνουν και χρήση απαγορευμένων ουσιών (Kirkham & O' Moore, 2001). Πέρα από τα προαναφερθέντα, οι θύτες κινδυνεύουν και με εμφάνιση ψυχικών νόσων και διαταραχών εμφανίζοντας προβλήματα εσωτερικευμένα. Εμφανίζουν και οι ίδιοι αρκετό άγχος και κατάθλιψη όπως και αυτοκτονικές τάσεις αλλά όχι σε τόσο μεγάλο επίπεδο όσο οι θύτες (Gumbel & Sutherland, 2010). Είναι αυτοί που είναι πιο πιθανόν να εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές μεγαλώνοντας και να βρεθούν στις δικαστικές αίθουσες λόγω εγκληματικής και μη κοινωνικής συμπεριφοράς (Olweus, 2013).

2.8.3 Οι επιπτώσεις στους παρατηρητές

Όπως είναι αναμενόμενο, από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, επηρεάζονται και οι παρατηρητές. Αισθάνονται θλίψη και αδυναμία (Cunningham,

2007) αλλά ταυτόχρονα φόβο γιατί αν υπερασπιστούν το θύμα ίσως γίνουν και οι ίδιοι θύματα (Rivers et., 2009). Αδύναμοι νιώθουν επειδή θεωρούν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν το θύμα με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους (Cowie, 2004). Τα παιδιά αυτά συνειδητοποιούν πως το δίκαιο, οι απόψεις και οι πράξεις του ισχυρού είναι αυτά που κερδίζουν τελικά. Διστάζουν να συναναστραφούν με τα παιδιά-θύματα λόγω των θυτών και δεν έχουν εμπιστοσύνη προς τους συμμαθητές τους (Rivers et al., 2009). Όταν οι μαθητές που είναι παρατηρητές αντιληφθούν πως στο σχολικό περιβάλλον λαμβάνουν χώρα περιστατικά βίας τότε αναπτύσσουν μια γενικότερη αρνητική εικόνα για το σχολείο αφού το κλίμα εκεί δεν είναι θετικό προς αυτούς. Υπάρχει μια γενικότερη διάθεση ανασφάλειας που διαμοιράζεται σε όλους τους μαθητές και στο σχολείο αρχίζουν να δημιουργούνται συμμορίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα δικαιώματα των παιδιών εκεί να καταπατώνται και να απομακρύνονται από τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν πως ότι συμβαίνει μέσα στο σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά. Όσο αρνητική είναι η βία στην κοινωνία τόσες συνέπειες έχει και ο σχολικός εκφοβισμός στο περιβάλλον του σχολείου (Marsh et al., 2004).

2.9 Θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου

Σύμφωνα με τους μελετητές και τις έρευνές τους, ο σχολικός εκφοβισμός, οφείλεται σε συνάρτηση πολλών παραγόντων που έχουν σχέση με το άτομο, την ψυχολογία και τις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Έτσι, τα μοντέλα που ερμηνεύουν το φαινόμενο δεν αναιρούνται αλλά αλληλοσυμπληρώνονται (Rigby, 2008). Για να αποσαφηνιστεί και να περιγραφεί πλήρως ένα φαινόμενο δεν επαρκεί μία θεωρία μόνο αλλά συνδυασμός θεωριών περί του θέματος (Oprinas & Horne, 2011). Σύμφωνα με τον Rigby (2004), θεωρεί πως οι μελετητές στηρίχτηκαν σε συνδυασμό θεωριών για να σχολιάσουν και να περιγράψουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και πως υπάρχει διαφορά στα παιδιά ως προς τις κοινωνικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά είτε ως θύτες είτε ως θύματα.

2.9.1 Κοινωνική μάθηση (Bandura)

Ο Bandura (1970), ερμηνεύει το φαινόμενο της σχολικής βίας ως αποτέλεσμα της βίας που έχουν δεχθεί τα ίδια τα παιδιά από το κοντινό οικογενειακό περιβάλλον.

Τα παιδιά, τα οποία, έχουν δεχθεί βία τα ίδια, τις περισσότερες φορές, οδηγούνται και αυτά σε ανάλογες συμπεριφορές, όταν έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις ή όταν επιθυμούν να δείξουν, σε υπερβολικό βαθμό, την ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους, το ποιοι είναι και τι είναι ικανοί να κάνουν.

2.9.2 Θεωρία επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Dodge)

Σύμφωνα με τους Dodge et al (1986) και την δική του θεωρία τα παιδιά δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα που θα δεχτούν από το περιβάλλον. Δεν τους είναι εύκολο να αντιληφθούν τις πληροφορίες που δέχονται και να αποδώσουν το σωστό νόημα.

Ο Randall (1997) τονίζει πως όσα παιδιά έχουν αρνητικές εμπειρίες αναπτύσσουν μέσα τους μοντέλα που τα κάνουν να υστερούν κοινωνικά. Είναι μαθητές που είναι πίσω σε κοινωνικές δεξιότητες, δεν μπορούν να κατανοήσουν το τι θέλουν οι άλλοι από αυτούς, βγάζουν λάθος συμπεράσματα και καταλήγουν σε λάθος αποφάσεις.

2.9.3 Η Θεωρία του Νου (Sutton, Smith & Swettenham)

Η θεωρία των Sutton, Smith & Swettenham (1999) επί του θέματος σχολιάζει πως ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής ευφυΐας που σημαίνει πως οι θύτες μπορούν και έχουν την ικανότητα να προβλέπουν τη συμπεριφορά που πρόκειται να λάβουν από τους θύτες. Επιπλέον, δείχνουν ύψιστη σημασία στο συναίσθημα των παιδιών αφού αυτά δεν δίνουν σημασία σε θετικές πράξεις ούτε δείχνουν σεβασμό στους άλλους. Εστιάζουν σε εμπειρίες παιδιών με πρόσωπα του περιβάλλοντός τους που είναι σημαντικά.

2.9.4 Η θεωρία της ηθικής ανάπτυξης

Κατά τον Rest (1983), για να εξηγηθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού θα πρέπει να λαμβάνει κανείς υπόψη του τις ηθικές παραμέτρους. Για παράδειγμα, η ηθική ευαισθητοποίηση και ο ηθικός χαρακτήρας μπορούν να επηρεάσουν το παιδί στο πώς θα αποφασίσει να συμπεριφερθεί, π.χ εκφοβιστικά.

2.9.5 Εξελικτική Θεωρία

Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία, ο εκφοβισμός είναι μέρος της ανθρώπινης ζωής και ύπαρξης που συνδέεται με την ανάγκη του ανθρώπου να επιβιώσει αλλά και να κυριαρχήσει. Όσοι είναι υπέρ της συγκεκριμένης θεωρίας θεωρούν ότι η ανάγκη για κυριαρχία των ανθρώπων είναι εγγενές γνώρισμά τους και ότι ο εκφοβισμός είναι μία έκφραση πρωτόγονη (Rigby, 2008). Μέσα σε αυτήν την θεωρία ανήκουν άλλες δύο θεωρίες.

1. Η θεωρία των δυναμικών της ομάδας. Κατά αυτήν την θεωρία κάποια παιδιά απορρίπτονται από την υπόλοιπη ομάδα καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε κάποιους στόχους που έχει θέσει η ομάδα όπως ομοιογένεια και εξέλιξη. Έτσι παιδιά με περισσότερο άγχος και ντροπή θα απομακρυνθούν από την ομάδα. Από την άλλη τα παιδιά-θύτες κερδίζουν την αποδοχή της ομάδας και των άλλων μελών αν και είναι πιο ικανοί να χαλάσουν τη συνοχή αυτής της ομάδας. Με τον εκφοβισμό προσπαθούν να διατηρήσουν τη συνοχή της ομάδας (Cassidy, 2009).

2. Η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας. Η θεωρία αυτή αναφέρει πως η σχέση θύτη-θύμα αποτελεί στοιχείο που ανήκει στην ανθρώπινη φύση αφού τα χαρακτηριστικά των θυτών δεν φαίνεται να αλλάζουν αναλόγως της χώρας ή της εκάστοτε κουλτούρας (Nishina et al., 2004). Τα παιδιά-θύματα δεν απορρίπτονται αλλά τα κατατάσσουν στην τελευταία σειρά της ιεραρχίας της ομάδας και έτσι εξηγούνται στοιχεία όπως βία, ρατσισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις που υφίστανται τα μέλη των κοινωνικών ομάδων. Έτσι, για να δείξουν τη κυριαρχία τους τα άτομα χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό (Sidanius & Pratto, 2003). Είναι συνηθισμένο, τα μέλη μιας ομάδας, να προσπαθούν να επικρατούν είτε με θεμιτά μέσα όπως δείχνοντας τις ικανότητές τους είτε με ανταγωνιστικά μέσα όπως επιθετικότητα. Στην πρώτη ομάδα η εξουσία θα προκαλέσει το σεβασμό αλλά και τον θαυμασμό των άλλων ενώ στην δεύτερη περίπτωση προκαλεί τρόμο και φόβο (Swearer et al., 2010). Ο Rodkin (2004) υποστηρίζει πως η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι η αμφισβήτηση των κανόνων και των αξιών των ενήλικων ατόμων κάτι που σχετίζεται με την αντισυμβατική συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι έφηβοι. Γίνεται κατανοητό γιατί αρκετά παιδιά είναι αρκετά δημοφιλή στις ομάδες συνομηλίκων (Pellegrini & Bartini, 2001). Κατά τους Smith et al., (2004), επειδή τα παιδιά που εκφοβίζουν περισσότερο τα υπόλοιπα είναι και αυτά που προωθούν την ιεράρχηση της ομάδα, τα προκλητικά θύματα λαμβάνουν την απόρριψη και την αντιπάθεια καθώς με η προκλητική συμπεριφορά που

δείχνουν οδηγεί στο να μην υπάρχει συνοχή στην ομάδα. Η εξελικτική θεωρία αν και δίνει την ερμηνεία πολλών συμπεριφορών αντιμετωπίζει τις ανθρώπινες σχέσεις πολύ απλά. Η βία απέναντι στα πιο ήσυχα και ευάλωτα άτομα είναι αναπόφευκτη, δυστυχώς. Με νεότερες μελέτες, αναδεικνύεται το γεγονός πως η ομαλή κοινωνική συμβίωση των ατόμων επιτυγχάνεται με τη σωστή συνεργασία, τις κοινωνικές δεξιότητες, την υπομονή, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή και την οργανωτική ικανότητα (Woolf & Hulsizer, 2005). Άλλη μία αιτία που οδηγεί σε εκφοβισμό αφορά τις σεξουαλικές επιλογές των αγοριών οι οποίες αν παρεκκλίνουν από τις κοινωνικά αποδεκτές οδηγούν σε χλευασμό και απόρριψη του ατόμου από την ομάδα συνομηλίκων με αποτέλεσμα αυτά τα αγόρια που δεν ακολουθούν την τυπικότητα του φύλου είναι πιο εύκολο να δεχθούν μία επιθετική συμπεριφορά (Furling et al., 2009).

2.9.6 Συστημική Προσέγγιση του Σχολικού Εκφοβισμού

Ανεξαρτήτως των υπάρχουσών θεωριών, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η Ε.ΒΙ.Ε προκύπτει από την αλληλεπίδραση διάφορων παραγόντων, καθώς το άτομο εντάσσεται σε ένα μικροσύστημα που ξεκινά με την οικογένεια, συνεχίζεται με το σχολείο, τον περίγυρο (γειτονιά) και τις παρέες συνομηλίκων. Σε γενικότερο πλαίσιο, όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, τις σχέσεις μεταξύ τους, τις νόρμες και τους κανόνες που ελέγχουν τις σχέσεις των ανθρώπων και το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο πλαισιώνονται (Swearer et al., 2009).

Οποιαδήποτε αλλαγή συμβεί στους παραπάνω τομείς φέρνει δυσλειτουργία και επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών αφού είναι μέλη αυτών των ομάδων και αποδέκτες των επιπτώσεών τους και σε αυτήν την ευαίσθητη ηλικία δεν έχουν τις άμυνες για να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες. Η δομή και η λειτουργία της οικογένειας, οι συνθήκες ζωής που βιώνουν τα μέλη της καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των μελών διαμορφώνουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών (Ματσαγούρας, 2006).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που θα επηρεάσει αρνητικά ή θετικά την στάση των παιδιών είναι ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο, οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς καθώς και το στυλ διδασκαλίας που ακολουθεί τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και το ίδιο το σχολείο (Μαυρογιώργος, 1995).

Αναφορικά με την οικογένεια, παράγοντες όπως διαζύγιο, θάνατος του ενός γονέα, οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις λειτουργούν αρνητικά στη ψυχική υγεία των παιδιών με αποτέλεσμα να οδηγηθούν σε παραβατική και επιθετική συμπεριφορά. Η έλλειψη ορίων και κανόνων από τους γονείς, η μη επιβολή πειθαρχίας, το χαμηλό εισόδημα και οι γενικότερες συγκρούσεις των γονέων τους συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς (Αρχοντόγλου, 2005). Όταν στις οικογένειες η επιβολή της τιμωρίας και ο αυταρχισμός υπάρχουν ως ένδειξη συνετισμού και η αγάπη δεν είναι εμφανής, τότε τα παιδιά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και εκδηλώνουν ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2006). Οι τραυματικές εμπειρίες των παιδιών στα παιδικά τους χρόνια στο χώρο του οικογενειακού κύκλου είναι υπεύθυνες για την παραβατική συμπεριφορά του παιδιού (Νόβα-Καλτσούνη, 1995). Μεγάλο ρόλο παίζει και η αγωγή που μεταδίδει η οικογένεια στο παιδί αφού η οικογένεια είναι αυτή που αρχικά μαθαίνει κανόνες συμπεριφοράς στα παιδιά, ποια πρότυπα είναι καλό να ακολουθούν, τρόπους συμβίωσης με άλλα άτομα ενώ η έλλειψη όλων αυτών οδηγεί σε δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο. Τα παιδιά γεμίζουν με άγχος και ανασφάλεια, αισθήματα που τα εκφράζουν με επιθετικό τρόπο στο σχολικό περιβάλλον (Δήμου, 1998).

Εκτός από την οικογένεια και τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις σχέσεις των μελών της, στο σχολικό περιβάλλον παίζει ρόλο το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στην έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς, αφού το σχολείο ως δομή είναι εξαρτημένο από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παρατηρείται άνιση κατανομή του πλούτου αλλά και των προνομίων των ατόμων (Μαυρογιώργος, 1995). Όπως σε κάθε κοινωνία που διέπεται από κανόνες, πειθαρχία και νόμους έτσι και στο σχολείο τα παιδιά, μέσω της επιβολής εξουσίας και αυταρχισμού που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς αυτά, εκδηλώνουν μορφές επιθετικότητας για να ισορροπήσουν αυτά που βιώνουν και νιώθουν. Έτσι και αλλιώς, δημιουργείται ανταγωνιστικό κλίμα στο σχολείο λόγω των βαθμών, της σύγχρονης εποχής, της πολύ χαμηλής αποδοχής της ετερότητας αλλά και με το διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε παιδιού εντείνουν το επίπεδο επιθετικότητας αλλά και της βίας μεταξύ των (συμ)μαθητών (Δημάκος, 2005).

Κατά τον Μαυρογιώργο (1995), ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο περιέχει επιβολή εξουσίας στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος, συνεπώς επηρεάζει τη στάση των μαθητών. Ειδικά, οι επιβραβεύσεις μόνο των

μαθητών που τα πηγαίνουν πιο καλά, η μη αναγνώριση των ικανοτήτων των υπόλοιπων παιδιών και η άσκηση εξουσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι μερικά από τα στοιχεία με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά στο χώρο του σχολείου. Η επιθετικότητα και η βία, θεωρείται κατά τον άνωθι μελετητή, ως μια μορφή αντίστασης των παιδιών έναντι αυτής της πίεσης που δέχονται είτε από τον εκπαιδευτικό της τάξης είτε από τον διευθυντή του σχολείου.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Ματσαγγούρα (2006), το σχολείο, όπως έχει διαμορφωθεί, είναι ένας χώρος “ιδανικός” για την έναρξη του εκφοβισμού. Ο ανταγωνισμός που υπάρχει, η παθητική μάθηση (και η “παπαγαλία”), η έλλειψη σωστών και θετικών προτύπων και η κατάχρηση της εξουσίας δημιουργούν την εντύπωση στο παιδί πως το σχολείο είναι αποκρουστικό και χώρος που γεννάει τη βία και την επιθετικότητα.

Εκτός από την οικογένεια και το σχολείο, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που έχουν σχέση με τη βία όπως το κράτος. Η επιβολή εξουσίας και νόμων από τους φορείς του κράτους και οι γενικότερες ανισότητες δημιουργούν την ανάγκη των παιδιών να προσφύγουν σε παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και όλη αυτή η παραπληροφόρηση που προσφέρουν για τα δύο φύλα καθώς και η υπερβολική προβολή της βίας, η οποία προβάλλεται κυρίως μέσω της τηλεόρασης και των μέσω κοινωνικής δικτύωσης, κάνει τους νέους να δεχτούν και να υιοθετήσουν πρότυπα βίας ως σωστά και υγιή. Τα παιδιά θεωρούν αυτές τις “κοινωνικές αξίες” που παρακολουθούν στην τηλεόραση και στο διαδίκτυο ως σωστή επιρροή και δεν έχουν το αίσθημα της ντροπής που είναι απαραίτητο ώστε να αποφευχθεί η βία (Coyne et al., 2010).

2.10 Πρόληψη νεανικής παραβατικότητας

Η νεανική παραβατικότητα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο έχει τόσο οικονομικό όσο και ανθρώπινο κόστος. Αυτό το κόστος, φυσικά, θα μπορούσε να μειωθεί, κατά μεγάλο ποσοστό, αν η κοινωνική πολιτική δεν έδινε τόσο μεγάλο βάρος στο να βρει τρόπους να βελτιωθεί το ποινικό σύστημα και το πώς ζουν οι νέοι μέσα στα σωφρονιστικά ιδρύματα αλλά έδειχνε το έντονο ενδιαφέρον της στην ύψιστη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Φυσικά, μεγάλη σημασία θα έπρεπε να αποδίδεται και στα κέντρα ψυχικής υγείας και στις συνθήκες διαβίωσης μέσω των οποίων μεγαλώνει ένα παιδί που ανήκει σε οικογένεια με χαμηλό

κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, πριν προλάβει να εμπλακεί σε ενέργειες παραπτωματικές. Ο εγκλεισμός τείνει να διαχωρίζει τα άτομα σε “φυσιολογικά” και “παραβατικά”, με τα τελευταία να αποδέχονται την αρνητική τους ταυτότητα και να έχουν πολύ χαμηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους (Γεωργούλα, 2001).

Στις μέρες μας, γνωρίζουμε πολλά αίτια που οδηγούν έναν νέο σε πιθανές εμπλοκές με το παραπάνω ζήτημα και έτσι να αναγνωρίσουμε πολύ έγκαιρα τις πιθανότητες που αυξάνουν το ενδεχόμενο αυτό. Αντί, λοιπόν, να εστιάζουμε σε μέτρα καταστολής του προβλήματος θα ήταν πιο ιδανικό αλλά και αποτελεσματικό να επενδύουμε σε μέτρα πρόληψης. Με τον τρόπο αυτό, θα ενισχύσουμε την προληπτική κοινωνική πολιτική και θα διαπλάσουμε πιο υπεύθυνους κοινωνικά πολίτες. Ήδη, από την προσχολική ηλικία, μπορεί να γίνει έγκαιρη εύρεση των παιδιών αυτών και των οικογενειακών χαρακτηριστικών τους που θα ήταν ικανά να τους οδηγήσουν σε μία εγκληματική πορεία. Σε αυτή την πρώιμη ηλικία, γίνεται το πρώτο βήμα για την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας. Συνήθως, οι παράγοντες κινδύνου, για την εμφάνιση τέτοιων μορφών συμπεριφορών, αλληλεπικαλύπτονται στις κοινωνικές ομάδες που είναι πιο αποκλεισμένες οπότε οι προσπάθειες πρόληψης εστιάζονται, πρωτίστως, σε αυτές τις ομάδες. Σίγουρα, δεν υπάρχουν εύκολες λύσεις σε ότι αφορά την ανθρώπινη συμπεριφορά και ειδικά στα ανήλικα παιδιά όπου οι προβληματικές καταστάσεις απορρέουν από τα κοινωνικά προβλήματα και την καθημερινότητα των ενηλίκων. Είναι ξεκάθαρο, ότι η εκάστοτε κοινωνία τείνει να επηρεάσει περισσότερο ή λιγότερο το να εκδηλώσουν οι πολίτες εγκληματική συμπεριφορά. Παράγοντες όπως φτώχεια, αναλφαβητισμός, ανεργία, και κοινωνική ανισότητα δημιουργούν θυμό, ο οποίος με τη σειρά του γεννά βία και η βία παράγει έγκλημα. Βέβαια, ακόμα και στις χειρότερες κοινωνίες δεν καταλήγουν όλοι σε έκφραση παραβατικής και εγκληματικής συμπεριφοράς. Παρά τις αντίξοες συνθήκες κάποιοι δεν είναι τόσο επιρρεπείς και λειτουργούν με υγιή τρόπο. Ως ειδικοί της ψυχικής υγείας, είναι σημαντικό να μπορούν να εντοπιστούν αυτά τα ατομικά χαρακτηριστικά που κάνουν ένα άτομο πιο επιρρεπές στην αρνητική συμπεριφορά και ένα άτομο, από την άλλη, πιο ανθεκτικό και συγκρατημένο. Οι εκπαιδευτικοί (ακόμα και οι γονείς), μπορούν να ενισχύσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα το αποτρέψουν ώστε να επιπέσει σε πιθανούς πειρασμούς που συνοδεύονται από προσωρινές απολαύσεις και βραχυπρόθεσμα οφέλη. Μεγαλύτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί κυρίως στα παιδιά που υστερούν στον αυτοέλεγχο, τους κανόνες, την πειθαρχία και την συμμόρφωση (εννοείται η προσπάθεια αφορά όλα τα παιδιά αλλά δίνεται προσοχή στις παραπάνω

κατηγορίες που αναφέρθηκαν). Τα παιδιά αυτά, συχνά είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολία στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη να γίνει παρέμβαση ώστε να αποφευχθεί ένας φαύλος κύκλος αποτυχίας τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και εκπαιδευτικό. Η πρόληψη, στα πλαίσια της νεανικής παραβατικότητας, αναφέρεται σε πολλά προγράμματα που συντονίζουν ενέργειες σε διάφορα επίπεδα όπως οικογένεια, σχολείο, φίλοι και διάφοροι φορείς (κρατική παρέμβαση) (Ιωαννίδη, 2004).

Για να κατακτήσει ένα άτομο δεξιότητες κοινωνικές, μορφωτικές αλλά και επαγγελματικές θα πρέπει να έχουν αναγνωριστεί έγκαιρα οι ψυχικές διαταραχές που μπορεί να επηρεάσουν τη λειτουργικότητα και τη συμπεριφορά των ανήλικων παιδιών. Στην Ελλάδα, υπάρχει έλλειψη στις υπηρεσίες περίθαλψης που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην πρόληψη σε θέματα που αφορούν τις ψυχοκοινωνικές διαταραχές. Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο η παραβατική συμπεριφορά των νέων. Τόσο η έγκαιρη παρέμβαση όσο και οι πρακτικές που ακολουθεί η κοινωνική πολιτική (και όχι μόνο το νομικό πλαίσιο) μπορούν να δράσουν προληπτικά σε θέματα που αφορούν δυσλειτουργίες ατομικές και οικογενειακές. Οι νέοι που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά πρώτα οι ίδιοι είναι τα θύματα και έπειτα γίνονται οι θύτες. Η πολιτεία που τιμωρεί αυτά τα παιδιά δείχνει ένα κράτος που απέτυχε να βοηθήσει, προστατεύσει και να εκπαιδεύσει αυτά τα παιδιά, ειδικά σε μία τέτοια ηλικία, τα οποία είχαν ανάγκη την βοήθεια, την εκπαίδευση και την προστασία περισσότερο από άλλα παιδιά, αφού τα ίδια μπορεί να μεγάλωσαν σε δυσμενή οικογενειακά περιβάλλοντα με πολλά ελλείμματα πάσης προέλευσης (Τσοποτός, 2010).

2.10.1 Πρόληψη στο σχολικό πλαίσιο

Η επιθετικότητα μέσα στο χώρο του σχολείου αποτελεί πραγματικότητα στη χώρα μας και όχι μόνο. Συχνά, ακούγονται διαμαρτυρίες από τους γονείς αλλά και από τους εκπαιδευτικούς για την επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου.

Η επιθετικότητα ορίζεται από τον Herbert (1998) ως μια φυσιολογική αλλά ενοχλητική διαδικασία της κοινωνικοποίησης που εμφανίζεται ήδη από την βρεφική ηλικία, κυρίως, ως θυμός. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό επιθετικότητας. Παράγοντες όπως η συχνότητα, η ένταση, το πόσο διαρκεί η

επιθετική συμπεριφορά και τα κατάλοιπα που αφήνει στο θύμα δείχνουν την σημαντικότητα παρέμβασης από τους ενήλικους. Οι διαστάσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού εντείνουν την ανάγκη στην αντιμετώπιση του προβλήματος: αυτό δεν σημαίνει μόνο την μείωση των αρνητικών περιστατικών του εκφοβισμού αλλά πολύ περισσότερο την πρόληψή του. Για να είναι αποτελεσματική τόσο η αντιμετώπιση όσο και η πρόληψη θα πρέπει να γίνει σε όλους τους τομείς στους οποίους δραστηριοποιείται το παιδί όπως σχολείο, οικογένεια και γενικότερα την κοινότητα στην οποία ανήκει (Espelage & Swearer, 2003). Σίγουρα η πρόληψη είναι πολύ καλύτερη της θεραπείας. Στη περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού η πρόληψη και η παρέμβαση είναι έννοιες αλληλένδετες. Έτσι, η πολιτική γύρω από αυτό το φαινόμενο θα πρέπει να στοχεύει και στην πρόληψη αλλά και στη σωστή διαχείριση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Ο' Moore, 2000).

Πολλές έρευνες και προγράμματα παρέμβασης, γύρω από την σχολική παραβατικότητα, γίνονται στην Αμερική όπου η εξέλιξη αυτού του προβλήματος αλλά και τα χαρακτηριστικά του είναι πολύ διαφορετικά από την Ελλάδα. Πολλές έρευνες γίνονται και στις Σκανδιναβικές χώρες από όπου αντλούνται και αξιοποιούνται στοιχεία και από τη χώρα μας. Στην Ελλάδα οι έρευνες ξεκινούν από το 2000 και έπειτα. Ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι τόσο σημαντικός όσο και περίπλοκος, ειδικά σε σύγκριση με το παρελθόν, καθώς υπάρχουν αλλαγές κοινωνικές, παιδαγωγικές και οικονομικές. Οι παρεμβάσεις που αφορούν τα παιδιά (μαθητές) πρέπει να προάγουν τις φιλίες και να ενισχύουν τις ομάδες συνομηλίκων (πχ ομαδικές δραστηριότητες) αφού φαίνεται πως η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και η ενσυναίσθηση δρουν προληπτικά στην βία. Το να ενισχύσει το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό του την συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα των παιδιών είναι άκρως απαραίτητη. Τα παιδιά θα πρέπει να ξέρουν πως δημιουργούν μία φιλία, πως τη διατηρούν αλλά και πως τη διακόπτουν. Όταν η εκάστοτε φιλία δεν πληροί όσα θέλουν, με υγιή τρόπο, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ωφέλιμο τα παιδιά να προχωρούν στην διακοπή της καθώς αυτού του είδους στενές και διαπροσωπικές συνδέονται με την κοινωνικότητά τους και με τη σχέση που θα έχουν, αργότερα, με τον εαυτό τους. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να συνάπτουν φιλίες αλλά ταυτόχρονα να σέβονται την ατομικότητα και τη μοναδικότητα των άλλων. Πρέπει να μάθουν να ακούνε τους άλλους και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους αλλά ταυτόχρονα να μπορούν να εκφράσουν και τα δικά τους. Από την άλλη, είναι πολύ σημαντικό να μάθουν να εκφράζουν το

θυμό τους, ότι δεν τους αρέσει και ότι αρνητικό βιώνουν με τρόπο όμως που δεν προκαλεί πόνο στους άλλους αλλά ενισχύει την επικοινωνία μαζί τους. Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα που αφορά την αγωγή υγείας με στόχο την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και την προσωπική ανάπτυξη. Σε αυτό το μήκος κύματος θα πρέπει να συμφωνεί το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου. Για να λειτουργεί σωστά ένα σχολείο θα πρέπει να προάγει την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό, την επικοινωνία και την συνεργασία. Έτσι, πλάθονται υγιείς και ανεξάρτητες προσωπικότητες. Η πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε στο σχολικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά, και ως ενήλικες, πρέπει να καταβάλλεται συνεχής προσπάθεια για την επίτευξή της. Το σχολείο, μέσω της αγωγής υγείας, θέτει κανόνες και προβάλλει τις σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και της κοινωνίας. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν και να εφαρμόσουν τις αρχές της πρόληψης και της προαγωγής υγείας τόσο στην ύλη του σχολείου όσο και στη ζωή και μέσω της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς να διδάξουν στα παιδιά αυτές τις γνώσεις μέσα στη τάξη (Σώκου, 1994). Στόχος του σχολείου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι όχι μόνο να απαλειφθεί η Ε.ΒΙ.Ε αλλά και να προαχθεί ο σεβασμός και όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Espelage & Swearer, 2003).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει προβληματισμός γύρω από το τι είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο και πώς μπορεί να βοηθήσει στη σωστή αγωγή του παιδιού. Πλέον, δεν είναι μόνο η οικογένεια υπεύθυνη για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού αλλά και το σχολείο. Το ενδιαφέρον, πλέον, δεν εστιάζεται μόνο στην κλασική μορφή της εκπαίδευσης αλλά στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και ιδίως στις ανθρώπινες σχέσεις και στη προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Έτσι, τα παιδιά νιώθουν μέλη της σχολικής ομάδας, έχουν συγκεκριμένους στόχους, νιώθουν ψυχολογικά σταθερά και ασφαλή και προσαρμόζονται πολύ πιο ομαλά στην ρουτίνα του σχολείου (Baker et al., 1997).

Το σχολείο, τα σημερινά χρόνια, με τη συνεχή αξιολόγηση και όλο το “κυνήγι” γύρω από τους βαθμούς, δημιουργεί μια ανταγωνιστική κατάσταση και ατμόσφαιρα στα παιδιά. Οι πολύ υψηλές βαθμολογίες ενός άριστου μαθητή μπορεί χρησιμοποιούνται ως μέτρο σύγκρισης για τις επιδόσεις των υπολοίπων με αποτέλεσμα να γίνεται υποτίμηση των δεύτερων. Βέβαια, για κάθε παιδί που η αυτοεκτίμησή του ανυψώνεται, μπορεί να υπάρχει κάτι άλλο στο οποίο υστερεί (Ο’ Moore, 2000). Ο Olweus (1993) πιστεύει ότι η Ε.ΒΙ.Ε δεν έχει σχέση με τον

ανταγωνισμό των μαθητριών/ών μεταξύ τους ούτε με το αν είναι χαμηλή η βαθμολογία του θύτη. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να κάνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στο μάθημα, τα πιέζουν μπροστά στους συμμαθητές τους κάτι που τους δημιουργεί άγχος, απογοήτευση, ανεπάρκεια και θυμό. Το θετικό κλίμα στο σπίτι, βέβαια, μπορεί να μειώσει αυτά τα αισθήματα που αποκομίζει ένα παιδί από το σχολικό περιβάλλον. Φυσικά, δεν έχουν όλα τα παιδιά την τύχη να βρίσκονται σε οικογένειες υποστηρικτικές ώστε να ισορροπήσουν αυτό που βιώνουν στο σχολείο γυρνώντας στο σπίτι. Είναι πολύ σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να αλληλεπιδρούν θετικά και ομαλά με τους μαθητές τους, να αναγνωρίζουν όποια προσπάθεια κάνουν και να ενισχύουν το αίσθημα της αυτεπάρκειάς τους (O' Moore, 2000). Η Ε.ΒΙ.Ε, έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των σχολείων οπότε οι δάσκαλοι πρέπει να δουλέψουν σωστά με τα παιδιά ώστε να επέλθει η αλλαγή που θέλουν (Sharp & Smith, 1994). Εννοείται, το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία και βιώνουν οι μαθητές παίζει μεγάλο ρόλο τόσο στην εμφάνιση όσο και την μείωση και εξαφάνιση του φαινομένου (Espelage & Swearer, 2003).

Για να υπάρξει θετικό κλίμα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί στρατηγικές συνεργατικής μάθησης που προωθούν την συνεργασία μεταξύ των μαθητών (O' Moore, 2000). Στην συνεργατική μάθηση οι μαθητές δουλεύουν αρκετά μαζί για να δημιουργήσουν μία κοινή δραστηριότητα σε μικρές ομάδες που απαρτίζονται από 2-6 άτομα τα οποία κάθονται σε κύκλο και συνομιλούν ήρεμα και συγκεντρωμένα. Όπως είναι φυσικό και λογικό παίρνουν όλα τα παιδιά τον ίδιο βαθμό, γεγονός που δείχνει και την συλλογική προσπάθεια και την ίδια στιγμή παρουσιάζει το κάθε μέλος της ομάδας το έργο που ετοίμασαν όλοι μαζί. Κάθε μέλος έχει ευθύνη για το τι έχουν μάθει τα υπόλοιπα μέλη και έτσι εξαρτώνται αμοιβαία το ένα από το άλλο. Η μέθοδος της συνεργατικής μάθησης βοηθάει τα παιδιά να βλέπουν θετικά τους συμμαθητές τους, να λειτουργούν με αλληλεγγύη και να έχουν λιγότερες προκαταλήψεις προς τα παιδιά που έχουν διαφορετική εθνικότητα σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τον O' Moore (2000), η συνεργασία των μαθητών σε (μικρές) ομάδες μειώνει αισθητά τη θυματοποίηση των αδύναμων και ευάλωτων παιδιών ακόμα και σε πολύ δύσκολες συνθήκες. Ένας ακόμα τρόπος να αναπτυχθούν θετικές στάσεις μεταξύ των μαθητών είναι να συμμετέχουν σε διασκεδαστικές ομαδικές δραστηριότητες τόσο μέσα όσο έξω από το σχολικό περιβάλλον όπως πάρτυ, εκδρομές ή ακόμα και κατασκήνωση (με την άδεια ή την συνοδεία των γονέων).

Χρειάζεται, βέβαια, διακριτική και προσεκτική παρακολούθηση των εκπαιδευτικών ώστε να καταστεί σαφές και σίγουρο ότι δεν θα αποκλειστεί κανένας μαθητής (Olweus, 1993).

2.10.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει μέρος στην ανάπτυξη, οργάνωση και ολοκλήρωση του προγράμματος πρόληψης της υγείας των παιδιών πρέπει να είναι άτομο σοβαρό και αποδεκτό τόσο από τους μαθητές όσο και από τους άλλους εκπαιδευτικούς. Παίζει καθοριστικό ρόλο στο να μεταδίδει το σωστό μήνυμα στα παιδιά και έτσι εκτός από την απαραίτητη επιμόρφωσή του, είναι σημαντικό και το πόσο πιστεύει ο ίδιος σε αυτόν το ρόλο. Το πόσο ενδιαφέρον δείχνει ο εκπαιδευτικός και πόσο ενθουσιασμένος είναι τόσο πιο πολύ επηρεάζει την ομάδα των παιδιών για συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης.

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας δάσκαλος για αυτόν τον συντονιστικό ρόλο είναι να μπορεί να ακούει τους άλλους, να αντιλαμβάνεται το πώς νιώθουν τα παιδιά, να καλλιεργεί σεβασμό μεταξύ των μελών, να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, να αποφεύγει στερεοτυπικές απόψεις και να αποζητά την συνεργασία των μελών με σκοπό την θερμή σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Χατζηχρήστου, 2004).

Μία από τις αρχές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός τη τάξης είναι η απαγόρευση πρόκλησης βίας η οποία στηρίζεται στον σεβασμό και στο δίκαιο. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείχνει σεβασμό στους μαθητές του για την εξωτερική εμφάνισή τους και να μην κάνει σχόλια για το ντύσιμο και το χτένισμά τους. Πρέπει να αποδέχεται κάθε προσπάθεια των μαθητών ως προς τις εργασίες τους και να προσέχει πως θα τις σχολιάσει. Έπειτα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί να διατηρήσει την μη επιθετικότητα στην τάξη του και να παρατηρεί ανά τρίμηνο πιθανόν αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών. Μόλις αντιληφθεί μία παραβατική πράξη μεταξύ των μαθητών θα πρέπει να επεμβαίνει άμεσα, να τονίζει εκ νέου τους κανόνες κατά της βίας και να ελέγχει την κατάσταση ώστε να μην ξεφύγει. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόζει και την τιμωρία μέσα στη σχολική τάξη αλλά για να είναι αποτελεσματική μία τιμωρία θα πρέπει να είναι δίκαιη και να εφαρμόζεται σε όλους το ίδιο. Φυσικά, η τιμωρία δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται για εκδίκηση αλλά ως το τίμημα που έχει συμφωνηθεί να πληρώνει αυτός που

παραβαίνει όσα έχουν λεχθεί και κάνει πράξεις μη αποδεκτές. Σε γενικότερα πλαίσια, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα με ψυχραιμία και ηρεμία όταν είναι παρών σε περιστατικά βίας και να δείχνει την πρόπουσα συμπεριφορά στην αντιμετώπισή τους. Θα πρέπει να έχει την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να μπορεί να αναγνωρίζει τα είδη σχολικής βίας και έτσι να ξέρει τι υφίσταται το εκάστοτε παιδί και πως μπορεί να το βοηθήσει (Ρασιδάκη, 2015).

2.10.3 Παρέμβαση προς τους θύτες

Φυσικά, οι πρώτοι οι οποίοι πρέπει να δεχθούν παρέμβαση είναι οι θύτες και είναι ύψιστης σημασία να τους αποδοθούν συνέπειες για τις πράξεις τους άμεσες και μακροπρόθεσμες. Με τις άμεσες κυρώσεις αναμένει κανείς και άμεσα αποτελέσματα καθώς με αυτές ο θύτης έχει κίνητρο να σταματήσει τις παραβατικές συμπεριφορές και να αλλάξει τη συμπεριφορά του. Είναι κρίσιμο να απαλειφθεί κάθε όφελος που αποκόμιζε ο θύτης από την άσκηση εκφοβισμού και αυτό απαιτεί άμεση παρέμβαση από το σχολείο. Μία τέτοια περίπτωση περιλαμβάνει το όφελος του θύτη από τους συμμαθητές του που του ενίσχυαν την αυτοπεποίθηση (Macklem, 2003).

Κατά τον Olweus (1993), όσον αφορά την επιβολή τιμωρίας τονίζει την αξία και την σημαντικότητα του διαλόγου μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός της τάξης θέλει να περάσει στον θύτη το μήνυμα πως κανείς στο σχολικό πλαίσιο δεν θα δεχθεί τον εκφοβισμό και καθένας θα φροντίσει να τον τερματίσει ακόμα και αν ο ίδιος ο θύτης απαριθμεί πλήθος δικαιολογιών. Σίγουρα αυτές οι συζητήσεις αν γίνουν παρουσία των γονέων ίσως φανούν πιο σημαντικές για το παιδί και εμπεδώσει τη σοβαρότητά τους με την προϋπόθεση πως και οι ενήλικες θα δουν σοβαρά και υπεύθυνα το ζήτημα και δείχνουν σεβασμό και συνεργασίας προς το σχολείο. Οι μακροπρόθεσμες συνέπειες θα πρέπει να εστιάζονται σε δραστηριότητες αντίθετες με ότι συνεπάγεται ο εκφοβισμός όπως δραστηριότητες ενσυναίσθησης και κατανόησης της θέσης του άλλου καθώς και στο να βλέπει ο θύτης τα πράγματα με την οπτική του άλλου. Είναι χρήσιμο να διδαχθούν τεχνικές διαχείρισης θυμού και άλλων συναισθημάτων, συμπόνια καθώς και η ανάληψη ευθυνών (Espelage & Swearer, 2003). Φυσικά, όλα τα παραπάνω, είναι κατάλληλα καταρτισμένοι να τα εφαρμόσουν οι ψυχολόγοι και οι σύμβουλοι οι οποίοι μπορούν να προτείνουν τα παιχνίδια ρόλων ώστε ο θύτης να μπει στη θέση του θύματος και να αντιληφθεί τι πόνο προκαλεί. Κάτι

πολύ σημαντικό και χρήσιμο για να διδαχθεί ο θύτης είναι τη σωστή λειτουργία της δύναμης και μέχρι ποιο σημείο χρησιμοποιείται αυτή για να μη προκαλεί κακό. Θα πρέπει τα παιδιά να μάθουν να διεκδικούν την θέση ισχύος με σωστό τρόπο και όχι με την επιβολή της δύναμής τους μέσω της επιθετικότητας, να μοχθούν δηλαδή για αυτή τη θέση και να γίνονται το παράδειγμα προσπάθειας και για άλλους συμμαθητές τους. Για να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει σε αυτά τα παιδιά (θύτες) πιο υπεύθυνες θέσεις όπως την προσοχή και επιμέλεια της σχολικής αίθουσας, τη συμμετοχή στη συζήτηση και λήψη σημαντικών αποφάσεων καθώς και την στήριξη και την βοήθεια σε πιο αδύναμους συμμαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο, ο θύτης δεν θα έχει ανάγκη να επιβληθεί για να κερδίσει την προσοχή των συμμαθητών του αφού θα την έχει κερδίσει μέσω της εμπιστοσύνης και του σεβασμού.

Σύμφωνα, με την συντελεστική μάθηση, είναι θετικό κάθε βήμα που κάνει ο θύτης για βελτίωση όσο μικρό ή μεγάλο είναι αυτό και έτσι θα προσαρμόσει σταδιακά τη συμπεριφορά του στα σωστά πρότυπα (Macklem, 2003).

2.10.4 Παρεμβάσεις προς θύματα

Οι εκπαιδευτικοί, πρώτα από όλα, στο στάδιο της παρέμβασης πρέπει να ενισχύσουν κατάλληλα τα θύματα ώστε αυτά να νιώσουν άνετα και να μιλήσουν ανοιχτά για το συμβάν. Φυσικά, για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να εμπνέει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά εμπιστοσύνη, να είναι καλός ακροατής και να δείχνει ότι ακούει με προσοχή όλα τα παιδιά και ότι θα είναι παρών και θα ανταποκριθεί μελλοντικά σε οτιδήποτε χρειαστούν (Olweus, 1993).

Για να μην υποτιμηθεί η δύσκολη κατάσταση και θέση των μαθητών είναι καλό ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να μπει στη θέση των παιδιών και να κατανοήσει τι ακριβώς έχει συμβεί. Από τη στιγμή που εκμυστηρεύεται ένα παιδί στον δάσκαλο ένα περιστατικό αναλαμβάνει ο ίδιος (ο δάσκαλος) να επιληφθεί επί του θέματος γιατί αν μπορούσε το παιδί από μόνο του θα το είχε κάνει ήδη. Επίσης, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των θυμάτων ενθαρρύνοντάς τα να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, να συνάπτουν φιλικές σχέσεις, να μειώσουν τις αρνητικές πεποιθήσεις γύρω από τον εαυτό και το σώμα τους και να διδαχθούν δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση και η διεκδικητικότητα. Αυτές οι δεξιότητες, θα βοηθήσουν τα παιδιά να ρυθμίζουν και να συντονίζουν την ψυχραιμία τους, να διεκδικούν και να προστατεύουν τα δικαιώματά τους σε περίπτωση που συμβεί

κάποιο νέο συμβάν εκφοβισμού και γενικά να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση αλλά και την αυτοπεποίθησή τους. Ως μία από τις έσχατες λύσεις, αν δεν λυθεί το πρόβλημα εκφοβισμού του παιδιού και συνεχίζει να τον υφίσταται, προτείνεται να μετατεθεί σε άλλη τάξη ή ακόμα και σε άλλο σχολείο όταν όλες οι άλλες προσπάθειες δεν απέδωσαν καρπούς και με σωστό και κατάλληλο σχεδιασμό για το καλό της ψυχικής υγείας του παιδιού-θύματος (Macklem, 2003).

2.10.5 Παρέμβαση και Οικογένεια

Τον πρωταρχικό ρόλο για την ανατροφή και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών την αναλαμβάνει η οικογένεια αφού είναι ο πρώτος κοινωνικός παράγοντας με τον οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί αν και το βάρος και την ευθύνη για την απαλοιφή του σχολικού εκφοβισμού την έχει το σχολείο, ωστόσο και οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στο να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο (Olweus, 1993), με βασική προϋπόθεση, φυσικά, να μπορούν να συνεργαστούν αρμονικά με το σχολικό περιβάλλον. Μερικές από τις δράσεις που μπορούν να κάνουν οι γονείς ως προς την πρόληψη είναι να θεσπίσουν όρια και μέτρα στη συμπεριφορά των παιδιών και να αναμένουν λογικές προσδοκίες τόσο σε ενδοσχολικές δραστηριότητες όσο και εξωσχολικές, εκτενή συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το σχολείο και τους κανόνες αυτού, να τονώνουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των παιδιών τους, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συζητάνε για την καθημερινότητά τους και ότι τα απασχολεί στο σχολείο και να δείχνουν την αγάπη και το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά τους από πολύ μικρή ηλικία (Minton & O'Moore, 2006).

2.10.6 Ρόλος γονέων θυτών και παρέμβαση

Σύμφωνα με έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι οι οικογένειες των θυτών, κυρίως των αγοριών, δεν τα έχουν μεγαλώσει με ζεστασιά και θαλπωρή αλλά σε ένα επιθετικό περιβάλλον χωρίς να ελέγχουν με επιτυχία τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Σε προληπτικό επίπεδο, οι γονείς είναι απαραίτητο, από τα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών να τα τροφοδοτούν με αγάπη, σεβασμό, να τους μαθαίνουν τα επιθυμητά όρια σε πολλές καταστάσεις και να μη τα μεταχειρίζονται με βίαιες πράξεις. Φυσικά, όσο μεγαλώνει το παιδί οι γονείς πρέπει να προσέχουν περισσότερο και να εποπτεύουν τις δραστηριότητες που παρακολουθεί τόσο εντός όσο και εκτός

σχολείου. Όταν οι γονείς έχουν άγνοια και δείχνουν αδιαφορία προς τα παιδιά και τις δραστηριότητες τους τότε είναι πολύ πιθανότερο να εμφανιστούν αντικοινωνικές και επιθετικές συμπεριφορές συμπεριλαμβανομένου του σχολικού εκφοβισμού. Όταν οι γονείς συνεργάζονται και έχουν κοινή γραμμή με το σχολείο τότε θα αντισταθούν αποτελεσματικά στον εκφοβισμό. Οι γονείς θα πρέπει να καταστήσουν σαφές στα παιδιά ότι συμφωνούν με τις πρακτικές του σχολείου και ότι δεν θα ανεχτούν άλλες τέτοιες συμπεριφορές. Τα επιθετικά παιδιά, καθώς δυσκολεύονται αρκετά να συμμορφωθούν στους κανόνες, θα πρέπει οι γονείς να εργαστούν και να συμφωνήσουν από κοινού σε κάποιους κανόνες ώστε να ακολουθούνται από τα παιδιά τακτικά, για αυτό προτείνεται να υπάρχουν αναρτημένοι σε εμφανές σημείο στο σπίτι. Αν υπάρξουν αθετήσεις θα πρέπει να υπάρχουν και ενδεικτικές-παραδειγματικές τιμωρίες, φυσικά χωρίς βία. Το να θέλουν τα παιδιά να ακούν τους γονείς σημαίνει ότι τους εμπιστεύονται κιόλας και το να έχουν οι γονείς θετική επιρροή στα παιδιά τους θα πρέπει να αποτελούν θετικό πρότυπο για αυτά και να ενδυναμωθεί η σχέση εμπιστοσύνης τους όλο και περισσότερο κάτι το οποίο θα επιτευχθεί με κοινές ευχάριστες δραστηριότητες των γονιών με τα παιδιά τους (Olweus, 1993).

2.10.7 Ρόλος γονέων θυμάτων και παρέμβαση

Μόλις οι γονείς υποψιαστούν ή αντιληφθούν πως τα παιδιά τους έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού πρέπει οπωσδήποτε να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους για να δράσουν από κοινού. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα παιδιά που καταλήγουν θύματα είναι μαθητές με ανασφάλεια, άγχος, ντροπή, με χαμηλή αυτοπεποίθηση και πολύ λίγους φίλους. Οι γονείς μπορούν να τα βοηθήσουν ως προς την καλύτερη κοινωνική προσαρμογή και στην απόκτηση υψηλότερης αυτοπεποίθησης ενθαρρύνοντάς τα να ασχοληθούν με τα ταλέντα του και τις κλίσεις τους.

Πολύ σημαντική θεωρείται και η ενασχόληση με την γυμναστική καθώς μέσω αυτής τα παιδιά έχουν άλλη εικόνα για τη σωματική τους διάπλαση και μια πιο θετική εικόνα για το σώμα και τον εαυτό τους, τομείς που γενικά υστερούν τα θύματα συνήθως. Η ενασχόληση με κάποια ομαδική δραστηριότητα θα βοηθήσει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί, να καλλιεργήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις και να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Το νέο αυτό περιβάλλον της άθλησης (που δεν έχει τις ταμπέλες των θυτών για το παιδί) είναι μία νέα ευκαιρία για το παιδί για

να ενταχθεί σε ομάδες χωρίς επιθετικές συμπεριφορές. Για να βελτιώσει τις κοινωνικές επαφές του το παιδί στον σχολείο θα ήταν σημαντικό οι γονείς να το βοηθήσουν στον τρόπο με τον οποίο θα συνάψει φιλικές σχέσεις αφού τα ίδια είναι ντροπαλά και αδέξια ως προς το να πλησιάσουν άλλα παιδιά. Θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου, εάν υπάρχει στο χώρο του σχολείου, ως προς την εκπαίδευση του παιδιού στην κοινωνικότητα και την διεκδικητικότητα του. Οι γονείς σε όλη αυτή τη διαδικασία της πρόληψης θα πρέπει να μην γίνουν υπερπροστατευτικοί στην προσπάθεια τους να προστατέψουν το παιδί τους μαθαίνοντας ότι είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού. Δεν πρέπει το παιδί να μάθει να είναι προσκολλημένο με τους ενήλικες και να μην έρχεται σε επαφή με τους συνομηλίκους. Για αυτό οι γονείς θα πρέπει να δρουν διακριτικά ως προς τη κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίηση των παιδιών και να επεμβαίνουν μόνο εκεί που υπάρχει μεγάλη ανάγκη. Τέλος, ότι αφορά τα προκλητικά θύματα, θα πρέπει οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τα παιδιά στον τρόπο που τηρούν τους κανόνες καθώς δυσκολεύονται στο να ακολουθούν τους κανόνες και να τους υποδείξουν πως να φέρονται με σεβασμό στους συμμαθητές τους για να σταματήσουν να τους ενοχλούν οι τελευταίοι και έτσι να μην προκαλούν το να γίνονται θύματα (Olweus, 1993).

2.10.8 Κοινότητα και Πρόληψη

Το σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού αφού σε αυτό τα παιδιά περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους. Εκεί είναι εκτεθειμένα σε εμπειρίες τόσο θετικές όσο και αρνητικές μέσω των οποίων διαμορφώνεται η κοινωνική του συμπεριφορά. Όπως είναι λογικό, το σχολείο δεν λειτουργεί ως μονάδα αλλά σε συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία που το πλαισιώνει. Υπάρχει, λοιπόν, μία σχέση αμφίδρομη. Η εξαφάνιση του φαινομένου στο σχολείο, ιδανικά προϋποθέτει την μη ύπαρξη καταχρηστικών σχέσεων από την κοινότητα ώστε οι σχέσεις των παιδιών μέσα σε αυτήν να είναι υγιείς και θετικό πρότυπο για τις σχέσεις που θα συνάψουν και μέσα στο σχολείο (Flannery, Singer & Wester, 2004).

2.11 Μοντέλα παρέμβασης

Για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ένα φαινόμενο όπως ο σχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να εφαρμόζονται κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό και για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τα προγράμματα αυτά θα ήταν καλό να διοργανώνονται εθνικά για να είναι χρήσιμα σε όλη τη χώρα (Ο'Moore, 2000). Παρακάτω θα συζητηθούν δύο τέτοια προγράμματα.

2.11.1 Μοντέλο Παρέμβασης Olweus

Ένα από τα πιο πλήρη προγράμματα ανήκει στον Olweus, που δεν αποτελεί εντύπωση αφού ο ίδιος ασχολήθηκε εκτενώς με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού (Hunt, 2006). Από το 1993 κιόλας ο Olweus είχε αρχίσει να ασχολείται με το “Πρόγραμμα Πρόληψης του Σχολικού Εκφοβισμού” για μαθητές από 5-15 χρονών (πολύ γνωστό ως “*Olweus Bullying Intervention Program*”). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα μακροπρόθεσμο που θέλει να επιφέρει αλλαγές στην σχολική κοινότητα τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε ατομικό επίπεδο. Μέσω αυτού το προγράμματος, λοιπόν, αναμένεται να αλλάξουν και να φτιάξουν οι σχέσεις των συνομηλίκων και το σχολείο να γίνει ένα πιο ασφαλές μέρος για όλα τα παιδιά-μαθητές ώστε να εκπαιδεύονται σωστά. Μέλημά του είναι να μειωθούν τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα και να μην δημιουργηθούν νέα. Πιο συγκεκριμένα, σε σχολικό επίπεδο πρότεινε να υπάρξει μια επιτροπή υπεύθυνη για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, μία ανώνυμη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τα παιδιά ώστε να αξιολογήσουν προσωπικά τη φύση του σχολικού εκφοβισμού, την απαραίτητη και κατάλληλη κατάρτιση του σχολικού προσωπικού, ένα σύστημα εποπτείας-παρακολούθησης, το να υιοθετηθούν κανόνες κατά του εκφοβισμού, την εφαρμογή των κατάλληλων συνεπειών αναλόγως της συμπεριφοράς των παιδιών, δημιουργία ομάδων στο σχολείο με θέμα συζήτησης τον σχολικό εκφοβισμό και τα μέτρα που πρέπει να παρθούν, την απαραίτητη και πολύ σημαντική συμμετοχή των γονέων (Kallestad & Olweus, 2003).

Από όλα τα παραπάνω, ο χρόνος έδειξε ως πιο σημαντικά τη θέσπιση κανόνων, τις συνέπειες καθώς και την ομάδα εποπτείας στο χώρο της αυλής (Hunt, 2006). Οι κανόνες προτείνονται και σε επίπεδο τάξης όπως και η διοργάνωση τακτικών συναντήσεων με όλους τους μαθητές ώστε να αυξηθούν οι γνώσεις τους γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού καθώς και το να αποκτήσουν ενσυναίσθηση

μέσω της συναισθηματικής κατανόησης αλλά και να συμμετέχουν σε βιωματικές αναπαραστάσεις του προβλήματος.

Φυσικά, δεν παραλείπονται οι συναντήσεις με τους γονείς ως απαραίτητος παράγοντας του προγράμματος πρόληψης. Σε ατομικό επίπεδο προτάθηκε το να γίνονται συζητήσεις με τους συγκεκριμένους μαθητές που έχουν το ρόλο του θύτη, συζητήσεις με τα παιδιά που δέχονται τον εκφοβισμό και συζητήσεις με τους γονείς αυτών των παιδιών (Kallestad & Olweus, 2003).

Για να εκτονωθούν τα παιδιά, ο Olweus (1993) προτείνει δραστηριότητες με ενεργητικότητα για να διοχετεύουν αυτήν την επιθετικότητα όπως οι πολεμικές τέχνες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε άλλο κεφάλαιο, αν οι θύτες εξακολουθούν να συμπεριφέρονται με τον ίδιο άσχημο τρόπο τότε το σχολείο και το προσωπικό του συζητούν την αλλαγή σε άλλη τάξη ή ακόμα και αλλαγή σχολείου, γεγονός που σκορπά τους θύτες σε άλλα περιβάλλοντα και έτσι αρχίζει να “σπάει” ο εκφοβισμός. Φυσικά, προτού εφαρμοστεί αυτή η πρόταση, αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει ακόμα και μόνο η απειλή αλλαγής. Μερικές φορές, όπου κρίνεται απαραίτητο, μπορεί να μετακινηθεί και το θύμα για το δικό του καλό. Όλα αυτά φυσικά, πραγματοποιούνται κατόπιν συζήτησης και συνεννόησης εκπαιδευτικών και γονέων. Σε επίπεδο κοινότητας, το πρόγραμμα πρόληψης περιλαμβάνει συμμετοχή μελών στην συντονιστική επιτροπή ώστε να υπάρξει συνεργασία με τα μέλη του σχολείου. Μαζί θα συζητάνε και θα προωθούνε στην κοινωνία μηνύματα γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό σε διάφορες δραστηριότητες της κοινότητας όπως δραστηριότητες αναψυχής και διάφορους συλλόγους καθώς και στις δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών μετά το σχολείο (Kallestad & Olweus, 2003).

Το Πρόγραμμα Πρόληψης του Σχολικού Εκφοβισμού του Olweus έχει τεθεί σε εφαρμογή και λειτουργία σε πολλές χώρες όπως Σουηδία, Γερμανία, Μεξικό, ΗΠΑ κλπ με μεγάλη επιτυχία αφού τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού έπεσαν από 20-70%.

2.11.2 Μοντέλο παρέμβασης Minton και O'Moore

Σύμφωνα με τους Minton και O'Moore (2006), δεν κατηγορείται ο θύτης αλλά εξηγείται πόσο και με ποιο τρόπο έχει επηρεάσει και πληγώσει το θύμα, του δίνεται η ευκαιρία να αναλογιστεί τις συνέπειες της συμπεριφοράς του προς τους άλλους και να

προτείνει άλλους εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς για παρόμοιες καταστάσεις. Αν αποβληθεί ή τιμωρηθεί ο θύτης το θεωρεί άδικο από κάποιον που έχει μεγαλύτερη εξουσία κάτι που συμβαίνει και στην περίπτωση του ίδιου προς τα θύματα. Επίσης, ο θύτης μπορεί να αισθανθεί μίσος και θυμό για το σχολείο και τα μέλη της όπως και για τα θύματα γιατί θεωρεί πως εξαιτίας τους υπέστη αυτές τις κυρώσεις. Η βία φέρνει βία και όλο αυτό αποτελεί έναν φαύλο κύκλο που θα πρέπει να “σπάσει”. Η λύση του προβλήματος αποτελεί ουσιαστικές και εποικοδομητικές συζητήσεις και παρεμβάσεις με αποτέλεσμα να αποκατασταθούν οι σχέσεις όλων των μαθητών μεταξύ τους.

Κατά τον O’Moore (2000) το κλειδί για κάθε αλλαγή του σχολικού πλαισίου αποτελούν οι διδάσκοντες. Αυτοί διαπλάθουν τη νοοτροπία και τους κανόνες προς τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασης που έχουν με τα παιδιά και μέσω συγκεκριμένων πράξεων. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ειδικά και κατάλληλα καταρτισμένοι γύρω από αυτό το φαινόμενο έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν περιστατικά του. Είναι άκρως σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πώς πρέπει να αντιμετωπίσουν κάθε περιστατικό που πέφτει στην αντίληψή τους ώστε να αποκτήσουν σιγουριά οι μαθητές ότι οι δάσκαλοί τους μπορούν να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά εκφοβισμού. Ερευνητικά δεδομένα σε διάφορες χώρες έδειξαν πως περίπου οι μισοί ή και λιγότεροι εκπαιδευτικοί θα ασχοληθούν με αυτό το ζήτημα και θα δώσουν περαιτέρω σημασία όπως το να παρέμβουν και να βοηθήσουν τον μαθητή που το χρειάζεται. Πρώτο ρόλο, κατά τον O’Moore (2000) στην παρέμβαση κατέχει η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προς την πολύ μεγάλη συχνότητα του εκφοβισμού και οι φοβερές συνέπειες του. Μερικές φορές, οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τα επίπεδα του εκφοβισμού και διαδίδουν μύθους γύρω από το πρόβλημα αυτό με άλλα μέλη της κοινότητας. Ένας στόχος αποτελεί το γεγονός πως μόλις πέσει στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού πρέπει να δράσει αμέσως μόλις εντοπίσει τα πρώτα του σημάδια και φυσικά να υπάρχει και ενημέρωση γονέων. Φυσικά, η ενημέρωση προς τους γονείς των παιδιών αυτών συνιστάται να γίνεται μόλις φανούν τα πρώτα δείγματα και όχι όταν φτάσει σε σημείο αποβολής του παιδιού ώστε να υπάρχει χρόνος προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τους παράγοντες που οδήγησαν τα παιδιά σε αυτές τις πράξεις. Επιπλέον, εφόσον θύτες και θύματα χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να προάγουν την αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών ώστε να προληφθεί κάθε συμβάν εκφοβισμού.

Σύμφωνα, και πάλι, με τους Minton και O'Moore (2006), ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κατά του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να λειτουργεί τόσο ως προληπτικός παράγοντας όσο και ως παράγοντας επίλυσης τυχών προβλημάτων. Μια σωστή και πρώιμη πρόληψη ξεκινά από την ενημέρωση και εξοικείωση των μαθητών με όλες τις μορφές του (σχολικού) εκφοβισμού. Έπειτα συνεχίζει με την καλλιέργεια της φιλοσοφίας σε γονείς και εκπαιδευτικούς πως δεν καταδικάζεται ο θύτης αλλά η πράξη του εκφοβισμού και η παρουσίαση αυτού του προβλήματος ως ζήτημα που απασχολεί όλη την κοινότητα και όχι μερικά απλά άτομα που τυχαίνει να σχετίζονται. Επίσης, καλό θα ήταν να υπάρχει ενημέρωση για τις θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από τον εκφοβισμό και τους τρόπους αντιμετώπισης. Θα πρέπει να ενθαρρύνονται τα θύματα να μην αποκρύπτουν αυτό που βιώνουν ώστε να είναι πιο εύκολη η επίλυση του προβλήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που θα το κάνουν πρώτοι θα πρέπει να λάβουν τα εύσημα αφού θα αποτελέσουν παράδειγμα και για άλλους που θα θελήσουν να μιλήσουν. Πολλοί μαθητές θεωρούν πως το σχολείο και να γνωρίζει επί του θέματος δεν θα προβεί σε καμία ενέργεια και πράξη αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Για να σταματήσει αυτή η θεωρία θα πρέπει να υπάρξει συντονισμός των στρατηγικών που αφορά την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού από ορισμένο μέλος του σχολείου ή από μία ομάδα αποτελούμενη από λίγα μέλη, ομιλίες κάθε τρίμηνο στους μαθητές που θα τονίζεται η μεγάλη δράση του σχολείου προς το ζήτημα αυτό όπως και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας να αναφερθεί οποιοδήποτε περιστατικό εκφοβισμού, την τήρηση των πρακτικών (όχι μόνο ακρόαση του προβλήματος αλλά και λεπτομερή καταγραφή του), να γίνονται συζητήσεις με κάθε εμπλεκόμενο μέλος και μάλιστα αρκετά νωρίς ώστε να μην προλαβαίνουν τα μέλη να συνεννοηθούν. Στις συζητήσεις αυτές δεν πρέπει να φανεί ότι κατηγορείται ο θύτης αλλά ότι λαμβάνεται υπόψη και η δική του πλευρά πάνω στο θέμα, φυσικά δεν αναφέρεται το άτομο που ανέφερε το συμβάν, και βέβαια θα πρέπει να κατανοήσει ότι τέτοια περιστατικά δεν είναι ανεκτά στο σχολικό περιβάλλον.

Από την άλλη, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, δίνεται μία δεύτερη ευκαιρία στον θύτη να επανορθώσει και να συμπεριφερθεί με βάση τους κανόνες του εκάστοτε σχολείου καθώς ίσως και ο ίδιος να μην έχει κατανοήσει το βαθμό σοβαρότητας της πράξης του και ότι συνεπάγεται με εκφοβισμό. Έτσι, θα πρέπει να ενημερωθεί ότι πρόκειται για εκφοβισμό και να καταλάβει ότι μελλοντικά θα πρέπει να απέχει από τέτοιες παρόμοιες παραβατικές συμπεριφορές και να γνωρίζει πως αν υπάρξει

επόμενη απόπειρα εκφοβισμού θα έχει πολύ μεγάλες κυρώσεις. Σε αυτό το σημείο, καλό θα ήταν να υπάρχει ένα γραπτό συμβόλαιο ώστε να υπογράψει τα όσα ειπωθούν ο θύτης και φυσικά είναι καλό να υπάρχουν και άλλες μελλοντικές συναντήσεις-συζητήσεις με τους θύτες ώστε να υπάρχει διαρκής ενημέρωση του τι γίνεται. Συνεχίζοντας στις πρακτικές παρεμβάσεις, όπως είναι γνωστό και έχει ήδη αναφερθεί, είναι πολύ σημαντικές οι συζητήσεις με τους γονείς ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να συζητάνε με τα παιδιά τους και μαζί με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να μπορέσουν να προσδιορίσουν εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν το παιδί στην επιθετικότητα. Οι γονείς, από τη μεριά τους, όταν υποπέσει στην αντίληψη τους πως τα παιδιά τους έχουν σχέση με κάποιο περιστατικό εκφοβισμού απαιτούν από το σχολείο την άμεση επίλυσή του και προστασία τους. Το σχολείο θα πρέπει να τους καθησυχάσει ενημερώνοντας τους τακτικά για τη εξέλιξη των παιδιών τους (σχετικά με την εμπλοκή τους στο σχολικό εκφοβισμό), με βασική προϋπόθεση πως υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Είναι γνωστό πως επηρεάζονται όλα τα μέλη μιας κοινότητας και πως για την άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση στο φαινόμενο θα πρέπει όλα τα μέλη να έχουν συνειδητοποιήσει τη σοβαρότητα του ζητήματος ώστε να υπάρξει σχεδιασμός της καταλληλότερης παρέμβασης. Αν φυσικά όλα τα παραπάνω δεν επιτευχθούν τότε θα τεθούν νέα όρια και κανόνες που θα επιβάλλονται χωρίς επιείκεια. Τελικά, το κλειδί για μία επιτυχημένη παρέμβαση κατά του σχολικού εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι η αρμονική συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας όπως και η σωστή συμβουλευτική των μελών της περισσότερο προς τον καθοδήγηση και υποστήριξη των μαθητών (Minton & O'Moore, 2006).

2.11.3 Η μέθοδος Πίκας

Εισηγητής αυτής της προσέγγισης είναι ο Σουηδός ψυχολόγος Anatol Pikas κατά τον οποίο υιοθετείται η προσέγγιση της μη επίρριψης ευθύνης και αναγνωρίζεται η αξία της διαμεσολάβησης σε περιστατικά εκφοβισμού. Σε αρχικό στάδιο, εντοπίζονται τα άτομα εκείνα που εμπλέκονται ως παρατηρητές. Στη συνέχεια, μερικοί μαθητές/μαθήτριες προσδιορίζονται ως «πιθανοί και ύποπτοι θύτες», δηλαδή άτομα που ίσως να έχουν εμπλακεί στο περιστατικό χωρίς, όμως, να κατηγορείται κανείς/καμία. Οι εκπαιδευτικοί συναντάνε κάθε παιδί ατομικά ξεκινώντας από τον πιθανό αρχηγό, σε ιδιωτικό χώρο, όπου κάθονται αντικριστά για

να έχουν οπτική επαφή πριν ξεκινήσουν οποιαδήποτε άλλη αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον εαυτό του και το ρόλο που έχει στο σχολείο, που είναι να βοηθάει τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια και αμέσως μετά κάνει αναφορά στον/ην μαθητή/μαθήτρια που έχει δεχθεί τον εκφοβισμό. Το κάθε παιδί αναφέρει τι έχει παρατηρήσει ή γνωρίζει για την κατάσταση του παιδιού και αναφέρει τι θα έκανε για να αλλάξει την κατάσταση αυτή ώστε να βελτιωθεί. Αφού ολοκληρωθούν οι συνεντεύξεις με τους «ύποπτους θύτες», σειρά έχει το θύμα με το οποίο ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει σχέση ασφάλειας και εμπιστοσύνης εκφράζοντάς του συμπάθεια και υποστήριξη. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει στο θύμα πως έχει συζητήσει μεμονωμένα με κάθε εμπλεκόμενο, καθένας από τους οποίους δεσμεύτηκε να προβεί σε πράξεις βελτίωσης της κατάστασης. Έτσι, το θύμα θα πρέπει να παρατηρεί σημάδια αλλαγής στη συμπεριφορά τους. Μετά από μερικές ημέρες, επαναλαμβάνονται συναντήσεις με τους θύτες ώστε να φανεί σε τι ενέργειες έχουν προβεί. Μόνο όταν ο εκπαιδευτικός αισθανθεί ότι έχει υπάρξει πραγματική αλλαγή των θυτών, τότε κανονίζει ομαδική συνάντηση με τους «ύποπτους θύτες», χωρίς το θύμα, κατά την οποία κάθε μέλος αναφέρει τις ενέργειές του και δέχεται συγχαρητήρια για αυτές. Μετά από αυτήν την ομαδική συνάντηση, τα μέλη είναι έτοιμα για συνάντηση με το θύμα εφόσον αυτό δεχτεί την πρόσκληση, κατά την οποία εκφράζονται σκέψεις σχετικά με την λύση του προβλήματος. Η τελική συνάντηση και συζήτηση αναμένεται να καταλήξει στον τερματισμό του εκφοβισμού και στη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Η μέθοδος της κοινής ανησυχίας αποτελεί την πιο φιλόδοξη από όλες, αφού συνδυάζει την κατανόηση της ατομικής ψυχολογίας του κάθε ατόμου με την κατανόηση των ομαδικών συναντήσεων.

Οι στρατηγικές παρέμβασης για την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού αναπτύσσονται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο η Πρωτογενής πρόληψη απευθύνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό με σκοπό να την υιοθέτηση μίας πολιτικής εναντίον του εκφοβισμού στο σχολείο και τη θέσπιση κανόνων σωστής συμπεριφοράς για όλους. Ενσωματώνονται δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες. Στο δεύτερο επίπεδο, η Δευτερογενής παρέμβαση αφορά μαθητές/μαθήτριες που βρίσκονται σε κίνδυνο να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού για ποικίλους λόγους (προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς, μειονοτικές ομάδες κλπ). Σε αυτό το στάδιο εκτός από τους εκπαιδευτικούς διαμεσολαβητικό ρόλο μπορεί να παίξουν και οι συμμαθητές/συμμαθήτριες. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι η Τριτογενής

παρέμβαση η οποία αφορά μαθητές που είναι εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Σε αυτήν την παρέμβαση, η ατομική ή/και ομαδική υποστήριξη και η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να λειτουργούν ωφέλιμα (Κωνσταντίνου και Ψάλτη, 2012 όπως αναφέρεται στο Αρτινοπούλου, κ.α., 2023).

2.12 Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, τα προβλήματα γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι πολλά και περίπλοκα. Μία πληθώρα παραγόντων επιδρούν με τέτοιο τρόπο στη δημιουργία του εκφοβισμού και οποιοσδήποτε τρόπος αντιμετώπισης του είναι εξαιρετικά δύσκολος. Όλα αυτά, φυσικά, στηρίζονται σε εκτιμήσεις και όχι σε αποδείξεις οπότε δεν έχουμε τεκμηριωμένες απαντήσεις σχετικά με το τι είναι αποτελεσματικό και τι όχι ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η κατάσταση αυτή είναι πιο δύσκολη στην Αμερική απ' ότι στην Ευρώπη αφού στην Ευρώπη υπάρχουν μερικά παρεμβατικά προγράμματα όπως και μεθοδική και επιστημονική αξιολόγηση. Ενώ η επιστημονική έρευνα θέτει μακροπρόθεσμους στόχους, η διδακτική ενότητα ενδιαφέρεται περισσότερο για άμεσες και πιο πρακτικές τακτικές που μπορούν να βοηθήσουν στο να λυθούν καθημερινά προβλήματα από τον χώρο της διδασκαλίας. Παρατηρείται, δηλαδή, διαφορά σε αυτούς που ασχολούνται επιστημονικά με το πρόβλημα και σε αυτούς που ασχολούνται με αυτό παροδικά. Το πρόβλημα εντείνεται περισσότερο εξαιτίας του ότι η παραβατική συμπεριφορά στην σχολική περίοδο έχει σχέση με την παραβατική και επιθετική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή.

Ο Olweus (1979), έχει διαπιστώσει πως η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο έχει να κάνει με ποσοστό 63% με αντίστοιχη συμπεριφορά στην ενήλικη περίοδο του ατόμου.

Κατά τον Farrington (1998) το ποσοστό των 50% που δεν σχετίζεται με παραβατική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, εμφανίζει μόνο το 8% του πλήθους στην ενήλικη ζωή του επιθετικές συμπεριφορές. Οι μαθητές που δεν ασκούν βία στην σχολική περίοδο μπορούν, όπως είναι φυσικό και λογικό, να ενσωματωθούν πιο ομαλά στην κοινωνία και στην καθημερινότητα έχοντας χαμηλά ποσοστά παραβατικότητας ως ενήλικες.

Πολλές έρευνες, ακόμα, καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα πως η επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον είναι ένας παράγοντας που είναι δυνατόν να

κάνει πρόβλεψη για επιθετική ή παραβατική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή (Moffitt et al, 2001). Επομένως, μια γρήγορη και άμεση παρέμβαση βοηθάει στο να διαμορφωθεί η προσωπικότητα του μαθητή και στο να αποφύγει την εμπλοκή σε επιθετικές πράξεις που θα συνόδευαν και την ενήλικη ζωή του. Μεγάλο ρόλο παίζουν φυσικά οι γονείς των παιδιών στην διαμόρφωση μίας σωστής και πολύπλευρης προσωπικότητας. Όσον αφορά το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, οι γονείς δείχνουν απόντες σε όλη την διαδικασία του φαινομένου ή θεωρούνται ως παράπλευρα θύματα. Ωστόσο, υπάρχουν λίγες αναφορές σχετικά με το πως βιώνει ένας γονιός τον εκφοβισμό που δέχεται ή κάνει το παιδί του και πόσο αυτός θα εμπλακεί σε όλο αυτό. Οι γονείς αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό σε δύο μορφές, σε μία πιο ήρεμη-ήπια και σε μία πιο σοβαρή.

Η δεύτερη κατηγορία είναι και αυτή που απασχολεί περισσότερο τους γονείς καθώς πρόκειται για άσκηση βίας (Hale, Fox & Murray, 2017). Η έμμεση άσκηση βίας, παρόλο που είναι εξίσου επικίνδυνη, φαίνεται να μην απασχολεί τόσο τους γονείς μιας και δεν γνωρίζουν και οι ίδιοι τι είναι και ότι υφίσταται γενικότερα αφού και τα ίδια τα παιδιά δεν μιλάνε για αυτήν. Φυσικά, μία έμμεση μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ δύσκολο να αναγνωριστεί και συνεπώς να αντιμετωπιστεί άμεσα και αποτελεσματικά. . Στις λίγες έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται πως παίζει πολύ μεγάλο ρόλο ο χαρακτήρας και η ιδιοσυγκρασία των γονιών στις αντιδράσεις τους πάνω στο φαινόμενο του εκφοβισμού γενικότερα. Φυσικά, οι γονείς αυτοί έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο γονέας νιώθει άγχος και θεωρεί πως δεν μπορεί να υπερασπιστεί κατάλληλα το παιδί του, αισθάνεται δυσπιστία και ανησυχία για το σχολικό περιβάλλον αφού θεωρεί πως αυτό τον θεωρούν υπερβολικό και υπερπροστατευτικό στις αποφάσεις που παίρνει. Πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο γενικότερα δε δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην επιτήρηση των μαθητών και πως δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το μεγάλο αυτό πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Έχουν την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί λύνουν άμεσα και παροδικά ένα πρόβλημα χωρίς να βλέπουν το πρόβλημα από τη “ρίζα” ώστε να το καταπολεμήσουν αποτελεσματικά και όσο πιο μόνιμα γίνεται και ότι δεν επιθυμούν τους ίδιους (δηλαδή τους γονείς) να επεμβαίνουν στο έργο τους. Έτσι, επιπόλαια και λανθασμένα, καταλήγουν στην λύση της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος πιστεύοντας πως έτσι θα λυθεί κάθε πρόβλημα εκφοβισμού (Espelage, 2016).

Πολύ ενδιαφέρον έχουν και οι έρευνες γύρω από την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αφού οι παραβατικές συμπεριφορές λαμβάνουν χώρα μέσα στο χώρο

του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δύσκολα παίρνουν θέση σε τέτοια περιστατικά και διστάζουν να διαχειριστούν τέτοιες περιπτώσεις.. Φυσικά υπάρχουν φορές όπου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει συνειδητοποιήσει την πορεία των πραγμάτων ή είναι σίγουρος για ότι συμβαίνει (Hein, 2017). Δίνουν περισσότερη σημασία σε περιστατικά που αφορούν λεκτικές ή σωματικές μορφές βίας και δεν θεωρούν πως το να αποκλειστεί ένα παιδί από μία ομάδα συνομηλίκων αποτελεί είδος bullying και γενικότερα εκφοβισμού (Yoon, Sulkowski & Bauman, 2016). Αν, τελικά, οι εκπαιδευτικοί προχωρήσουν σε διαχείριση του περιστατικού, οι γονείς δεν ενημερώνονται με αποτέλεσμα, αν το φαινόμενο συνεχιστεί, να θεωρηθεί πως το σχολείο δεν κάνει τίποτα για την επίλυσή του. Επίσης, η δυσκολία των εκπαιδευτικών να δείχνουν αντικειμενικότητα στο τι ακριβώς έχει συμβεί και ποιος φταίει αλλά και η δυσκολία στο να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το φαινόμενο, δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την όποια προσπάθεια καταβάλλεται για τον τερματισμό τέτοιων περιστατικών (Hale, Fox & Murray, 2017).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εφαρμόζουν πολλές μεθόδους για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού όπως επίπληξη, συζήτηση με γονείς, συμβουλευτική και τιμωρία, θεωρούν κιόλας πως το φαινόμενο έχει λυθεί επαρκώς. Έτσι, σε περίπτωση που το παιδί-θύμα και οι γονείς του συνεχίζουν τα παράπονα για εκφοβισμό, αρχίζουν να αντιπαθούν τόσο το παιδί-θύμα όσο και την οικογένειά του βλέποντάς τους ως ενοχλητικούς (Young et al., 1998).

Επιπλέον, γίνεται αναφορά και στα προκλητικά θύματα. Προκαλούν τόσο τα υπόλοιπα παιδιά γύρω τους όσο και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ρίχνουν την ευθύνη της κατάστασης πάνω τους για το ότι δέχονται τις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αυτό, φυσικά, εντείνει το πρόβλημα αφού αφήνεται να εννοηθεί πως ο σχολικός εκφοβισμός υφίσταται εξαιτίας αυτών των παιδιών με αποτέλεσμα να υπάρχει και μια λάθος εικόνα ανοχής όποιας εκφοβιστικής και επιθετικής συμπεριφοράς. Δεν είναι λίγες οι φορές που μαζί με τα παιδιά κατηγορούνται και οι γονείς για αυτήν την εξέλιξη της κατάστασης. Όλα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω οδηγούν σε μια παρερμηνεία του ορισμού του φαινομένου του εκφοβισμού, κάτι το οποίο το εκμεταλλεύονται τα παιδιά-θύτες (Hale, Fox & Murray, 2017).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς είναι αυτοί που ευθύνονται για τη δημιουργία αλλά και την αντιμετώπιση τέτοιων ακραίων και δύσκολων περιστατικών (Αθανασιάδου & Ψάλη, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη

3.1 Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης

Το συναίσθημα υποδηλώνει συνεχή αλλαγή και κίνηση. Τα συναισθήματα κυριεύουν μεγάλο και κρίσιμο μέρος στη φυσική επιλογή και προσαρμογή του ανθρώπου, αφού επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος βλέπει το περιβάλλον, το κατανοεί και ανταποκρίνεται σε αυτήν την επίγνωση. Κατακτούν (τα συναισθήματα) μεγάλο μέρος στη μάθηση και λόγω της πολύ σημαντικής φύσης τους, οι επιστήμονες ξεκίνησαν να μελετούν τις ικανότητες και δεξιότητες του ανθρώπου να σκέφτονται και να κατανοούν τα προσωπικά τους συναισθήματα, να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, να τα ρυθμίζουν και να τα ελέγχουν (Gonzalez et al., 2019). Η νοημοσύνη, γενικότερα, αποτελεί μία έννοια πολυδιάστατη και απεικονίζει την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να επεξεργάζεται πληροφορίες, να μπορεί να πάρει σωστές αποφάσεις και να επιλύει προβλήματα (Mayer, Roberts & 2008). Αποτελεί ένα σύνολο από διάφορους γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που δημιουργούν για κάθε άνθρωπο ένα ξεχωριστό προφίλ. Σύμφωνα με τον Goleman (1995) η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει όχι μόνο τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων ατόμων, ταυτόχρονα να μπορεί να διαχειριστεί την συμπεριφορά του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Μέσω της ΣΝ το άτομο μπορεί να αναπτύξει τις επικοινωνιακές και τις διαπροσωπικές του δεξιότητες. Κατά τον Gardner (1983) υπήρξε η θεωρία του περί της ύπαρξης πολλών νοημοσυνών, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πολλά είδη νοημοσύνης όπου το καθένα είναι υπεύθυνο για άλλο ταλέντο και ικανότητα. Ένα από τα πολλά είδη νοημοσύνης είναι η Κοινωνική Νοημοσύνη η οποία είναι η ικανότητα που έχει ένα άτομο στο να μπορεί να καταλάβει και να διαχειριστεί τους ανθρώπους γύρω του. Αργότερα, διαπιστώθηκε πως αυτό το είδος νοημοσύνης είχε κάποιες αδυναμίες ως προς την αδυναμία μέτρησής της και την αοριστία του ορισμού που δεν ανταποκρίνεται στο να εκτιμηθούν από το άτομο όλα τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του. Δημιουργήθηκε, έτσι, ένα κενό ως προς τα συναισθήματα, το οποίο κενό δεν μπορούσε να καλύψει αυτό το είδος της νοημοσύνης (κοινωνική). Το κενό αυτό καλύφθηκε από τους Mayer και Salovey το 1990 με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως επέκταση της κοινωνικής. Σκοπός της ΣΝ είναι το να καλύψει την πολυπλοκότητα που διακατέχει τις

ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα συναισθήματα είναι προερχόμενα από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες, έχουν είτε θετικό είτε αρνητικό πρόσημο και έτσι λειτουργούν ως κινητήριες δυνάμεις που ελέγχουν και κατευθύνουν το άτομο. Ο πιο καινοτόμος και πρωτοπόρος ορισμός της έννοιας είναι η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να εκτιμά, να ρυθμίζει και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα με αποτελεσματικό τρόπο τόσο όσον αφορά τον ίδιο του τον εαυτό όσο και προς τους άλλους. Με βάση την ΣΝ τα συναισθήματα χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων και την διαχείριση των προβλημάτων και των ανθρωπίνων σχέσεων (Salovey & Mayer, 1990). Είναι πολύ σημαντικό ένα άτομο να καταφέρει να αποκτήσει συναισθηματικές δεξιότητες που αφορούν όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα καθώς η συναισθηματική συνείδηση αποφέρει πολύ θετικές συνέπειες αφού βελτιώνει τις ανθρώπινες σχέσεις, βοηθάει στην καλύτερη συνοχή των ομάδων και συμβάλλει στη γενικότερη συναισθηματική ευημερία. Η βέλτιστη λειτουργία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε συνεργασία με την πνευματική νοημοσύνη αποτελεί για τα παιδιά απόλυτη επιτυχία ως προς το να αλληλεπιδρούν και να προσαρμόζονται στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, τη προσωπική τους ευτυχία και να μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες της κοινωνίας (Fotopoulou, Zafeiropoulos & Alegre, 2019).

Η έννοια της ΣΝ, με το πέρασμα του χρόνου, αποτέλεσε σημείο διχασμού των επιστημόνων όσον αφορά το αν αποτελεί ή όχι ένα εγγενές χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου ή απλώς μία από τις πολλές αναπτυσσόμενες ικανότητες που διαθέτει. Όσοι αναφέρονται στον όρο ως μία ικανότητα που έχει το άτομο, θεωρούν ότι είναι ένα στοιχείο, το οποίο αναπτύσσεται με τον καιρό και μπορεί να μετρηθεί μέσω μίας κατάλληλης διαδικασίας. Από την άλλη, όταν γίνεται αναφορά για ένα εγγενές στοιχείο, υποδηλώνει ότι αυτός ο συγκεκριμένος τύπος νοημοσύνης έχει σχέση με την αντίληψη και την αντίδραση, που έχει ένα άτομο, στα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, διαδικασίες που καθορίζονται από την προσωπικότητα του εκάστοτε ατόμου. Ακόμα και στον αρχικό όρο που ανέφερε ο Goleman, η ΣΝ αποτέλεσε ένα σύστημα κινήτρων, συναισθηματικών ικανοτήτων, γνωστικών και μη γνωστικών χαρακτηριστικών αλλά και στοιχεία προσωπικότητας, χωρίζοντας τον όρο σε δύο διαστάσεις που αποτελούνται από εσωτερικά στοιχεία όπως η αυτοδιαχείριση και αυτοεπίγνωση και σε εξωτερικά όπως ενσυναίσθηση και κοινωνική δεξιότητα (Λιάπης, 2021).

Κατά τον Goleman (2001), κάθε σχολικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που έχει ως κέντρο του την ΣΝ, πρέπει να βοηθά τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα (δηλαδή να τα αναγνωρίζουν, να τα ονοματίζουν, να κατανοούν την σημασία κάθε συναισθήματος και γιατί το νιώθουν (το συναίσθημα) τη δεδομένη στιγμή), να μπορούν να αντιληφθούν το τι νιώθουν οι άλλοι, να είναι σε θέση να εστιάζουν στον εαυτό τους και σε όσα επιθυμούν. Πολύ σημαντική είναι και η ενσυναίσθηση που αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να μπει στην θέση του άλλου, να κατανοήσει τι σκέφτεται και πως νιώθει. Κάθε τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την συναισθηματική ανάπτυξη αλλά και την πνευματική ανάπτυξη της ηλικίας του παιδιού. Τα συναισθήματα αρχίζουν να συνοδεύουν τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών-τεσσάρων ετών όταν παίζουν, μαθαίνουν και αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα. Έπειτα, μέχρι τα πέντε έτη τους, μπορούν να διαφοροποιήσουν το φόβο, τη θλίψη και τη χαρά από τις εκφράσεις των ανθρώπων των άλλων. Μετά τα έξι, τα παιδιά έχουν πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο σχετικά με την περιγραφή των συναισθημάτων που βιώνουν. Είναι σε θέση να μιλήσουν για τα αισθήματά τους στους άλλους και να ακούσουν αντίστοιχα και τα συναισθήματα των άλλων. Τα συναισθήματά τους αρχίζουν να τα ακολουθούν από την προσχολική ηλικία στο παιχνίδι και στις καθημερινές δραστηριότητες (Goleman, 2001). Οι περισσότεροι ψυχολόγοι θεωρούν ως βασικά συναισθήματα τα εξής: ευτυχία, φόβος, θυμός, ντροπή, ενοχή και περιέργεια. Όλα αυτά τα βασικά συναισθήματα συνδέονται με όσα βιώνει κανείς στην καθημερινή ζωή. Αποτελεί καθολική διαδικασία το να εκφραστούν τα βασικά συναισθήματα, συνεπώς και αναγνωρίζονται εύκολα και άμεσα (Ekman & Cordaro, 2011).

3.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχολικός εκφοβισμός

Δεν υπάρχει ακόμα ένας κοινός αποδεκτός ορισμός για τις δύο αυτές έννοιες αν και υπάρχει μία συζήτηση μιας γενικής νοημοσύνης και μιας ξεχωριστής (Kranzler & Floyd, 2020).

Το 1900 ο Charles Spearman παρουσίασε τη θεωρία της Γενικής Νοημοσύνης σχετικά με το πως τον τρόπο που μπορεί να επιλύσει ένα άτομο τα προβλήματά του (Burt & Myers, 1946).

Από την άλλη η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, όπως έχει ήδη περιγραφεί παραπάνω, περιλαμβάνει οκτώ μορφές νοημοσύνης, δύο από τις

οποίες μπορεί να παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό: η ενδοπροσωπική νοημοσύνη (η ικανότητα του ατόμου να ανιχνεύει και να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου) και η διαπροσωπική νοημοσύνη (Davis et al., 2011).

Όσον αφορά τα παιδιά, η βελτίωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μπορεί να τους επιφέρει θετικές πράξεις και μακροπρόθεσμα οφέλη στην μείωση του εκφοβισμού. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα EI (Emotional Intelligence) αποτελεί μία ικανότητα του ατόμου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα συναισθήματα του άλλου ατόμου (Mavroveli et al., 2009). Το χαρακτηριστικό της EI αποτελεί πρόβλεψη της εμφάνισης του (σχολικού) εκφοβισμού (Ciucci et al., 2014). Σε μελέτη 19 ερευνών σχετικά με τη σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και επιθετικότητας η σχέση σχολιάστηκε ως αρνητική (Garcia-Sancho, Salguero & Fernandez-Berrocal, 2017). Άλλη έρευνα παρατήρησε σχέση μεταξύ ψυχικής νοημοσύνης και επιθετικότητας, κυρίως όμως στα αγόρια (Mavroveli et al., 2009).

Σύμφωνα με τον Hamilton (2018), υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών αλλά στα κορίτσια αυτή τη φορά. Σε μετά-ανάλυση που έγινε επί του θέματος και της συσχέτισης των δύο εννοιών με πειραματικές μελέτες για τη μείωση της παραβίασης και της επιθετικότητας, φάνηκε ότι παρεμβάσεις που προωθούν τις δεξιότητες της σχέσης που συνάδουν με την συναισθηματική νοημοσύνη ήταν πολύ πιο αποτελεσματικές ως προς τη μείωση της επιθετικότητας σε σχέση με τις παρεμβάσεις που προάγουν τη μη ανταπόκριση (Mytton et al., 2002).

Κατά τους Darlak et al το 2011, σε ανάλυση πάνω από 200 σχολικών παραβάσεων, κατέδειξαν ότι υπήρξαν μειώσεις προβλημάτων συμπεριφοράς και της συναισθηματικής δυσφορίας όταν οι παρεμβάσεις έγιναν από εκπαιδευτικούς της τάξης. Μέχρι σήμερα, πολύ λίγες μελέτες διερευνούν άμεσα την σχέση των δύο εννοιών: συναισθηματική νοημοσύνη και σχολικός εκφοβισμός. Οι Kokkinos και Kipritsi (2012) εξέτασαν αυτή τη σχέση και έδειξαν μία αρνητική συνάφεια μεταξύ του συναισθήματος και του εκφοβισμού. Κατά τους Mavroveli και Sanchez-Ruiz (2011), παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση των δύο μεταβλητών σε Άγγλους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Kokkinos και Kipritsi διαπίστωσαν πως μια συνολική βαθμολογία της Σ.Ν. ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα είχε αρνητική συσχέτιση τόσο με άμεσες όσο και με έμμεσες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση διάφορες συνιστώσες της Σ.Ν. μελετήθηκε η σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και σχολικού εκφοβισμού και φάνηκε πως οι έφηβοι που έχουν δυσκολία

στο να μπαίνουν στη θέση των άλλων είναι πιο πιθανό να εμφανίζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές (Lomas et al., 2012). Κατά τους Downey et al., (2010), με έρευνα σε Αυστραλούς μαθητές, βρέθηκε πως οι μαθητές με αρκετά χαμηλή συναισθηματική κατανόηση, χωρίς καλή διαχείριση και έλεγχο των συναισθημάτων εκτίθενται πιο εύκολα σε επιθετικές συμπεριφορές. Η αρνητική αυτή στάση διαμεσολαβείται από παραγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης (στρατηγικές που δεν επικεντρώνονται στην επίλυση του προβλήματος). Παιδιά που έχουν υψηλή ικανότητα στο να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους είναι λιγότερο να κάνουν χρήση μη παραγωγικών στρατηγικών αντιμετώπισης και έτσι λιγότερο πιθανόν να εμπλακούν σε επιθετική συμπεριφορά. Η Oluyinka (2009) εξετάζοντας μαθητές στην Νιγηρία κατέδειξε ότι μεταξύ των δύο εννοιών υπάρχει αρνητική σχέση. Η Σ.Ν. μεσολαβεί μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και εφηβικών παραπτωμάτων, συνεπώς υπάρχει παραβίαση των κανόνων στο σχολείο ή γενικότερα στην ευρύτερη κοινότητα.

Σε άλλη έρευνα των Elipse et al, (2012) φάνηκε, και πάλι, ότι υπάρχει αρνητική σχέση των συναισθηματικών ικανοτήτων και του εκφοβισμού (παρενόχληση τηλεφωνική και παρενόχληση στον κυβερνοχώρο). Το ρόλο του επιτιθέμενου αναλαμβάνει κυρίως το ανδρικό φύλο, σε μικρή ηλικία με χαμηλή προσοχή στη συναισθηματική διαύγεια.

Όλες οι παραπάνω έρευνες τονίζουν την σημασία των ικανοτήτων που έχουν σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη καθώς φαίνεται να είναι αλληλένδετες με την εκδήλωση και την εμπλοκή σε μορφές εκφοβισμού, να λειτουργούν προστατευτικά ως προς τις επιπτώσεις της θυματοποίησης και προληπτικά στην πιθανότητα εμπλοκής σε κοινωνικές συμπεριφορές. Τέλος, κατά τους Arsenio και Lemerise (2001), τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό και κεντρικό ρόλο στη συμπεριφορά του εκφοβισμού και μία πλήρης κατανόηση του εκφοβισμού θα είναι εφικτή όταν θα είναι σε θέση οι ίδιοι οι θύτες να διερευνήσουν εις βάθος τις προσωπικές τους συναισθηματικές διεργασίες.

3.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Τα συναισθήματα και η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να δίνουν μία σαφή και ξεκάθαρη εικόνα για τις διαφορές μεταξύ ανδρών-γυναικών σε πτυχές που έχουν να κάνουν με τον συναισθηματικό κόσμο. Η συναισθηματική διάσταση των ανθρώπων έχει συνδεθεί με τις γυναικείο φύλο, το οποίο βιώνει πιο

έντονα συναισθήματα είτε αυτά είναι θετικά είτε είναι αρνητικά. Τα παραπάνω δεδομένα τροφοδοτούν το στερεότυπο πως οι γυναίκες είναι περισσότερο συναισθηματικές (Fernández-Berrocal et al., 2012).

Μέσω της βιολογικής εξήγησης υποστηρίζεται πως μία γυναίκα είναι πιο κατάλληλα εξοπλισμένη να αντιμετωπίσει τα δικά της συναισθήματα αλλά και των άλλων καθώς υπάρχουν συγκεκριμένες περιοχές στον εγκέφαλο, οι οποίες αποφασίζουν πως η συναισθηματικότητα θα είναι πιο υψηλή στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες και πως υπάρχει μεγάλη διαφορά στην εγκεφαλική επεξεργασία των συναισθημάτων μεταξύ των δύο φύλων. Ο εγκέφαλος, δηλαδή, των δύο φύλων είναι διαφορετικά δομημένος (Gayathri, 2020).

Οι άνδρες έχουν πιο υψηλή βαθμολογία στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη ενώ οι γυναίκες έχουν πιο υψηλή στη διαπροσωπική νοημοσύνη. Οι γυναίκες δείχνουν πιο ενεργές στην δημιουργία σχέσεων αφού μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να χρησιμοποιούν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους πιο αποτελεσματικά. Από την άλλη οι άνδρες είναι πιο ενεργοί στο να προσαρμόζονται σε διάφορες καταστάσεις και να διαχειρίζονται το άγχος τους (Abdullah & Jiar, 2019)

3.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και ηλικία

Από πολύ μικρή ηλικία τα κορίτσια είναι πιο επιδέξια σε καταστάσεις μέσω των οποίων μπορούν να ονομάσουν τα συναισθήματά τους ως προς τον τρόπο που αντιδράνε. Επίσης, αντικαθιστούν τη σωματική αντίδραση με λεκτικό τρόπο σε αντίθεση με τα αγόρια τα οποία εμφανίζουν μία άγνοια ως προς τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Τα κορίτσια στην ηλικία των 10 ετών δείχνουν περισσότερο θυμό από τα αγόρια. Αν και όλοι βιώνουν συναισθήματα, ο καθένας τα εκφράζει με το δικό του τρόπο. Η συναισθηματική νοημοσύνη δύναται να αυξάνεται συνέχεια μέχρι και τα 50 έτη ενός ατόμου (Dhillon, 2018).

3.5 Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η ΣΝ αποτελεί μία σύνθετη έννοια η οποία περιλαμβάνει μία σειρά από διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, ιδιότητες κλπ). Αναλόγως του που εστιάζουν τα θεωρητικά μοντέλα ταξινομούνται σε δύο βασικά μοντέλα, αυτό των ικανοτήτων και το μικτό μοντέλο. Τα μοντέλα της πρώτης κατηγορίας δίνουν

ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών και ερμηνεύουν τη ΣΝ ως ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχουν σχέση με συναισθήματα ενώ από την άλλη στα μικτά μοντέλα η ΣΝ ερμηνεύεται ως ένας συνδυασμός από μη γνωστικές δυνατότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες καθορίζουν ξεκάθαρα το πόσο επιτυχημένα αντιμετωπίζει κανείς τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος που τον περικλείουν (Πλατσίδου, 2010).

Έχουν επικρατήσει τρία μοντέλα για τη ΣΝ: α) το μοντέλο των Salovey-Mayer (1997), το οποίο ορίζει τη ΣΝ ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χειρίζεται τα συναισθήματα ώστε να διευκολύνει τη σκέψη, β) το μοντέλο του Goleman (1995), το οποίο περιγράφει τη ΣΝ ως μία σειρά από ικανότητες και δεξιότητες που καθοδηγούν την αποτελεσματική συμπεριφορά και γ) το μοντέλο του Bar – On (1997), το οποίο αποτελεί ένωση συναισθηματικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που επηρεάζουν τη συναισθηματική συμπεριφορά (Broughton, 2017).

3.5.1 Μοντέλο Salovey & Mayer (1990)

Κατά τους Salovey & Mayer, η ΣΝ είναι ένα είδος νοημοσύνης όπως και όλα τα υπόλοιπα που περιγράφονται στις διάφορες θεωρίες νοημοσύνης και αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες. Αναφέρεται στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική θεωρία του Gardner, αλλά περιλαμβάνει και άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και συναισθηματικό κομμάτι που οργανώνει τον ανθρώπινο νου. Είναι η ικανότητα που βοηθάει στη διεξαγωγή μιας πολύπλοκης επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες αφορούν σε ή τροφοδοτούνται από συναισθήματα και έπεται για τη σωστή χρήση των αποτελεσμάτων αυτής της επεξεργασίας ώστε να υπάρξει καθοδήγηση της σκέψης ή της συμπεριφοράς (Mayer et al., 2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τέσσερις κλάδους οι οποίου νοούνται από ικανότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα. Οι κλάδοι έχουν διαφορετικές ικανότητες οι οποίες ακολουθούν ιεραρχική διάταξη και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο αποτελώντας έτσι όλες μαζί το σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ικανότητες αυτές είναι α) ικανότητες που αφορούν την αντίληψη, την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τόσο του ίδιου του εαυτού όσο και των άλλων, β) ικανότητες οι οποίες βοηθούν στην αφομοίωση και επεξεργασία των συναισθημάτων ώστε να

επηρεάζουν την διαδικασία της σκέψης, γ) ικανότητα κατανόησης και γνωστικής επεξεργασίας των συναισθημάτων και της σχέσης μεταξύ όλων των συναισθημάτων και δ) ικανότητα βαθύτερης αντίληψης των συναισθημάτων τόσο των άλλων όσο και των προσωπικών και των ερεθισμάτων που τα προκαλούν για να υπάρχει αποτελεσματική διαχείρισή τους. Το μοντέλο αυτό αναφέρει πως το άτομο που διαθέτει υψηλή ΣΝ είναι ικανό να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του αλλά και των άλλων με ακρίβεια, να κατευθύνει σωστά τη σκέψη του, να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται άμεσα τις συναισθηματικές καταστάσεις (Πλατσίδου, 2010).

3.5.2 Μοντέλο Goleman (1995)

Ο Goleman είναι, ίσως, ο πιο γνωστός συγγραφέας που έχει γίνει σύνδεση με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τονίζει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης στην συναισθηματική νοημοσύνη. Το μοντέλο του Goleman δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαφορές και μεταξύ των ατόμων ως προς τον τρόπο που οργανώνουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους αλλά και τις σχετικές κοινωνικές δεξιότητες (Βόρρη, 2011). Ο Goleman (1995), έκανε τη δική του έρευνα στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και έγραψε, τελικά, το “Emotional Intelligence” , ένα βιβλίο που εξοικείωσε τόσο τον δημόσιο όσο και τον ιδιωτικό τομέα με την ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το δικό του μοντέλο παρουσιάζει τέσσερις κατασκευές συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πρώτη είναι η αυτογνωσία η οποία είναι η ικανότητα του ανθρώπου να διαβάσει και να κατανοεί τα συναισθήματά του και να αναγνωρίζει το αντίκτυπό τους, χρησιμοποιώντας εσωτερικά συναισθήματα για να κατευθύνει τις αποφάσεις. Δεύτερη είναι η αυτοδιαχείριση, η οποία περιλαμβάνει τον έλεγχο των συναισθημάτων αλλά και των παρορμήσεων και την προσαρμογή στις συνθήκες που μεταβάλλονται. Το τρίτο κατασκεύασμα είναι η κοινωνική επίγνωση η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του να αισθανόμαστε, να κατανοούμε και να αντιδρούμε ορθά στα συναισθήματα των άλλων. Τελευταίο κατασκεύασμα αποτελεί η διαχείριση σχέσεων η οποία συνεπάγεται την ικανότητα να εμπνέει και να επηρεάζει άλλους κατά την σύγκρουση (Mishar & Bangun, 2014).

Η ΣΝ παρατηρείται όταν παρατηρούνται σε ένα άτομο και οι τέσσερις κατασκευές στον κατάλληλο χρόνο και με τρόπο που είναι αποτελεσματικός σε μια δεδομένη κατάσταση. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσδιορίζει τις ικανότητες που

έχουν σχέση τόσο με την επίγνωση του εαυτού όσο και των άλλων αλλά και την διαχείριση και του εαυτού και των άλλων. Ο Goleman υποστηρίζει πως τα άτομα γεννιούνται με μία γενική συναισθηματική νοημοσύνη που συμβάλλει στην εκμάθηση των συναισθηματικών ικανοτήτων των ατόμων. Θεωρεί πως η επιτυχία στη ζωή εξαρτάται από τη ΣΝ και πως η ανάπτυξή της ξεκινάει από την παιδική ηλικία μέχρι και τη συνταξιοδότηση (Livesey, 2017).

3.5.3 Το μεικτό μοντέλο του Bar-On

Το μοντέλο του Bar-On παρέχει τη θεωρητική βάση για τη συναισθηματική νοημοσύνη, το οποίο αρχικά αναπτύχθηκε, για να αξιολογήσει διάφορες πτυχές της κατασκευής αλλά και για να εξετάσει τη συλλογιστική της. Κατά το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που δείχνουν πόσο άμεσα και εύκολα κατανοούμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας και τους άλλους αλλά και το πως αντιμετωπίζουμε καθημερινές απαιτήσεις που προκύπτουν. Το να είναι ένα άτομο συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές σημαίνει ότι είναι κανονικό να κατανοεί και να εκφράζεται αποτελεσματικά είτε για τον εαυτό του είτε για τους άλλους και ταυτόχρονα να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά καθημερινές προκλήσεις και κρίσεις. Αυτό, φυσικά, έχει να κάνει με την ενδοπροσωπική ικανότητα του ατόμου ώστε να έχει επίγνωση του εαυτού του, να μπορεί να κατανοεί τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και να εκφράζει αυτά που αισθάνεται με επιτυχία (Bar-On, 2006).

Με λίγα λόγια, το μοντέλο αναφέρεται σε μία αλληλεπίδραση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, που είναι απαραίτητες για να προσαρμόζεται το άτομο στις πιέσεις του περιβάλλοντος. Αυτές οι δύο ικανότητες καθορίζουν τον βαθμό ενσυναίσθησης που θα αναπτύξει το άτομο, δηλαδή, σε τι βαθμό θα κατανοήσει τον εαυτό του, θα καταλάβει το άτομο που έχει απέναντί του, είτε έρθει σε επαφή μαζί του σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Αυτές οι ικανότητες έχουν πέντε βασικά στοιχεία: α) την διαπροσωπική και ενδοπροσωπική ικανότητα, την ευκολία ως προς την προσαρμογή, τον έλεγχο του άγχους (Παναγόπουλος & Αναστασίου, 2019). Η ενδοπροσωπική ικανότητα αναφέρεται στη συναισθηματική αυτογνωσία, στο σεβασμό και την ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων. Η διαπροσωπική ικανότητα είναι η ικανότητα επίγνωσης και

κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων αλλά και το να είναι σε θέση το άτομο να διατηρεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους. Η διαχείριση του άγχους αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά αγχωτικές καταστάσεις. Επίσης, η προσαρμοστικότητα αναφέρεται στην ευελιξία του ατόμου στο να προσαρμόζεται σε καταστάσεις που μεταβάλλονται και σε συνθήκες εύρεσης λύσεων σε προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα. Τέλος, με την λέξη “διάθεση” εννοείται να διατηρεί το άτομο μία θετική στάση για τη ζωή και να εκφράζεται με θετικά συναισθήματα (Barnard & Nel, 2015).

Τα μικτά μοντέλα αποτελούνται από διάφορα στοιχεία συμπεριφοράς που θεωρούνται πολύ σημαντικές πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές οι πτυχές περιλαμβάνουν την επίδραση, την προσωπικότητα, τα κίνητρα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η ΣΝ σχετίζεται με σημαντικά αποτελέσματα της ζωής προσφέροντας χρησιμότητα σε διάφορους τομείς όπως διαχείριση των συγκρούσεων και απόδοση εργασίας. Η πεποίθηση ότι η ΣΝ αποτελεί μία ικανότητα που κατέχει ο άνθρωπος αναφέρεται σε ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του, το οποίο κουβαλά το άτομο από την στιγμή που θα γεννηθεί. Από την άλλη, όταν η ΣΝ αναφέρεται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, συνδέεται με συγκεκριμένες δεξιότητες τις οποίες το άτομο κατακτά κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ανάμεσα στις πολλές ικανότητες που αποκτά το άτομο με στόχο την κοινωνική προσαρμογή και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, είναι και αυτή της συναισθηματικής νοημοσύνης (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014).

3.6 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διδασκαλία

Η διδασκαλία θεωρείται ως ένα κοινωνικό και συναισθηματικό επάγγελμα λόγω των ποικίλων πτυχών της σχολικής ζωής όπως ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές (πτυχές) (Dolev & Leshem, 2017). Το συναίσθημα είναι βασικό συστατικό της διδασκαλίας μέσα στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Το να δημιουργεί και διατηρεί ένας μαθητής υγιείς σχέσεις, στις οποίες το συναίσθημα παίζει σημαντικό ρόλο, είναι μία ύψιστης σημασίας πτυχή της διδασκαλίας. Σε γενικότερα πλαίσια, όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να δημιουργούν υγιείς σχέσεις με το σχολείο, τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τα συναισθήματα καθορίζουν την ποιότητα αυτών των σχέσεων (Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Κατά τους Nalipay et al., (2019) τόσο τα θετικά

συναισθήματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί (ευτυχία, χαρά) όσο και τα αρνητικά (θυμός, άγχος, απογοήτευση), συνδέονται με τα συναισθήματα των μαθητών και το συναισθηματικό δέσιμο που αποκτούν με τους μαθητές, με τα θετικά συναισθήματα να φέρνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αγάπη και η στοργή των μαθητών αποτελούν συναισθήματα που περιγράφουν το επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικά μεταξύ γυναικών αλλά και δασκάλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά επηρεάζονται συναισθηματικά από τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και βιώνουν τα συναισθήματα που τους εκφράζουν (οι εκπαιδευτικοί). Το συναίσθημα αποτελεί, έτσι, θεμελιώδες συστατικό της αποτελεσματικής και ποιοτικής διδασκαλίας (King & Chen, 2019).

Το συναίσθημα αποτελεί σημαντικό θεμέλιο της μάθησης. Τα συναισθήματα διεγείρουν την προσοχή των μαθητών και αυξάνουν την όρεξή τους ενεργοποιώντας τη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να αποκτούν και να διατηρούν σημαντικές πληροφορίες κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τα αρνητικά συναισθήματα αλλά και οι διαταραχές της διάθεσης υπάρχει πιθανότητα να διαταράξουν της διαδικασία της μάθησης στον εγκέφαλο μέσω της επίδρασης που ασκούν στα τμήματα που έχουν σχέση με την ανάκληση δεδομένων από τη μνήμη. Το συναίσθημα επιδρά στις γνωστικές διαδικασίες στους ανθρώπους μαζί με την αντίληψη, τη προσοχή, τη μάθηση, τη μνήμη και της επίλυσης προβλημάτων. Το συναίσθημα έχει δυνατή επιρροή στη προσοχή και ρυθμίζει την επιλεκτικότητα της προσοχής και με αυτόν τον τρόπο παρακινεί τη δράση αλλά και τη συμπεριφορά. Αυτός ο έλεγχος που δέχεται η προσοχή μέσω του συναισθήματος συνδέεται άρρηκτα με τις διαδικασίες της μάθησης. Το συναίσθημα βοηθάει την κωδικοποίηση και την άμεση και αποτελεσματική ανάκτηση πληροφοριών (Tyng et al., 2017).

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα φαίνεται στη διαχείριση του στρες, στην αυτό-αποτελεσματικότητα, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στην ευημερία και στα οργανωτικά αποτελέσματα. Έτσι, υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης συνεπάγεται με αυξημένη ευημερία και λιγότερο άγχος χαμηλότερα ποσοστά δείχνει άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Coombe et al., 2020).

3.7 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών

Έχει διαπιστωθεί θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική ευφυΐα είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, εκτιμούν το επάγγελμά τους και απολαμβάνουν την επαγγελματική τους πορεία (Skordoulis et al., 2020).

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντλούν ικανοποίηση από την δουλειά τους, πρέπει να ταυτιστούν με αυτήν, να δείξουν αφοσίωση και μέσω της δέσμευσης να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους (Butakor et.al., 2021). Όσοι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να ελέγξουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, αυτό αντανakλά θετικά στην μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τους. Υπάρχει θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές όταν οι πρώτοι κατανοούν το επάγγελμά τους ως ένα σύνολο των προσωπικών, κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων σε σχέση με το περιβάλλον (Butakor et al., 2021).

Για να διαμορφωθούν θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών οι στρατηγικές διαχείρισης της πειθαρχίας της τάξης κρίνονται απαραίτητες. Η αναγκαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολύ σημαντική ώστε να υπάρχει ένα αποτελεσματικό και ανταποδοτικό δυναμικό στη σχολική τάξη. Ο δάσκαλος προσπαθώντας να διαχειριστεί τα δικά του συναισθήματα, καταφέρνει να τροποποιεί και τα συναισθήματα των μαθητών του, προσφέροντας στρατηγικές αντιμετώπισης για την αλλαγή των συναισθημάτων και την επίλυση των προβλημάτων (Valente et al., 2019).

Είναι πολύ σημαντικό να εκφράζει ο εκπαιδευτικός τα συναισθήματά του καθώς παίζει μεγάλο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μπορούν, έτσι, να βοηθήνε τα παιδιά να κατανοούν και να διαχειρίζονται και τα δικά τους συναισθήματα σε διάφορες περιστάσεις δίνοντας έμφαση στη γνωστική τους ανάπτυξη (Anastasiou, 2020).

Το νηπιαγωγείο αποτελεί πρόσφορο έδαφος για να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού απαιτεί λεπτή αντιμετώπιση των καταστάσεων που αφορούν στην λήψη αποφάσεων, τη σωστή διαχείριση συγκρούσεων και της καλλιέργεια της εμπιστοσύνης. Μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, τα παιδιά διδάσκονται αξίες, συμπεριφορές αλλά και στάσεις ζωής (Anastasiou, 2020).

Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών δέχεται επιρροή τόσο από τα κοινωνικά όσο και από τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά τους όπως η αυτό-

αποτελεσματικότητά τους, η ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη. Τα χαρακτηριστικά τους αυτά αποτελούν κοινωνικό-συναισθηματικές διαδικασίες που ασκούν έλεγχο και ρυθμίζουν τις ψυχολογικές λειτουργίες του παιδιού. Αν το παιδί εμφανίσει χαμηλά επίπεδα στα τρία αυτά χαρακτηριστικά, αποτελεί σοβαρή ένδειξη επιθετικής συμπεριφοράς ενώ τα υψηλά επίπεδα σχετίζονται με την προκοινωνική συμπεριφορά (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, συνάμα βοηθούν στην βελτίωση του κλίματος της τάξης, κάτι το οποίο μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Osher, Spier, et.al. 2011 όπως αναφ. στο Babalis et al., 2013). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είτε θέτουν σε εφαρμογή κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είτε όχι, είναι ικανοί να αναγνωρίζουν ότι η αποδοχή των αισθημάτων των άλλων, η ευθύνη που έχουν οι μαθητές απέναντι στην μάθηση, η κοινωνική συμπεριφορά αλλά και το αίσθημα ασφάλειας συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικού κλίματος στη τάξη (Creemers & Reezigt, 2005 όπως αναφ. στο Babalis et al., 2013).

Κατά τον Agbaria (2021), οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, είναι σε θέση να διαχειρίζονται διάφορες περιστάσεις που προκύπτουν στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η γνωστική, η συναισθηματική και η συναισθηματική μάθηση των μαθητών τους. Το μικτό μοντέλο του Bar-On (2006) αναφέρει πως οι αποτελεσματικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή βασίζονται στην αποδοχή του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, καθώς και στην ενθάρρυνση να συμμετέχουν στη μαθησιακή διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι ικανοί να διαχειρίζονται καλύτερα το συναίσθημα με σκοπό να επικεντρωθούν στη συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στις συμπεριφορές και ανάγκες των μαθητών.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός - στόχοι έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την εκδήλωσή του στο σχολικό περιβάλλον.

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται:

- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού.
- η μελέτη των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.
- η διερεύνηση σχετικά με το αν έχει γίνει κάποια ενημέρωση στο σχολείο όλα αυτά τα χρόνια από την προσωπική εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων και στην πρόληψη του φαινομένου
- η καταγραφή των συνεπειών που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί στα περιστατικά που υπήρξαν μάρτυρες και
- η εξέταση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον σχολικό εκφοβισμό;

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Παρακάτω παρατίθενται ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση:

- 1) Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό;

- 2) Ποιες είναι οι προσωπικές τους εμπειρίες από την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού;
- 3) Ποιες είναι οι συνέπειες του φαινομένου;
- 4) Ποιες είναι οι ενέργειες πρόληψης του φαινομένου;
- 5) Ποια η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον σχολικό εκφοβισμό;

4.3 Χρησιμότητα Έρευνας

Έχει αποδειχτεί πως για να βελτιωθεί μία κατάσταση σε οποιοδήποτε φαινόμενο είναι σημαντικό να καταγράφονται οι απόψεις ατόμων που έχουν σχέση ή έχουν βιώσει το εκάστοτε πρόβλημα. Στην παρούσα περίπτωση, άτομα που ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο), απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με το αν έχουν βιώσει ή δει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (αναφέροντας και το είδος του εκφοβισμού), με τις συνέπειες, την πρόληψη και το αν υπάρχει ενημέρωση στα σχολεία. Πολλές έρευνες που έχουν γίνει γύρω από τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και του σχολικού εκφοβισμού καταλήγουν, οι περισσότερες, σε αρνητικό πρόσημο ως προς τη σχέση αυτή (Arsenio & Lemerise, 2001). Τα συναισθήματα είναι πολύ σημαντικά στο να μην προκαλούνται και εκφράζονται επιθετικές συμπεριφορές και μέσω της έρευνας θέλουμε να δούμε αν υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αν η σχέση των δύο εννοιών είναι ξεκάθαρα αρνητική ή όχι και την γενικότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών καθώς είναι ένα ζήτημα που απασχολεί χρόνια τον εκπαιδευτικό χώρο και την καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών.

4.4 Μεθοδολογική προσέγγιση

Ως η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η συνέντευξη. Η συνέντευξη κατατάσσεται στην ποιοτική έρευνα και στην ουσία υπάρχει ένας διάλογος μεταξύ συνομιλητών και συνεντευκτή. Είναι η από κοινού νοηματική πλαισίωση και η οικοδόμηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων από τον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο (Mishler, 1996). Μέσω της συνέντευξης ο ερευνητής εντοπίζει αυτό που μελετά με αμεσότητα και είναι σε θέση να ανακαλύψει τον τρόπο που σκέφτονται οι ερωτώμενοι κάνοντας σύγκριση και ομαδοποίηση τις απαντήσεις τους στο εκάστοτε θέμα (Τσιώλης, 2014). Με τις συνεντεύξεις

επιτυγχάνεται μία εις βάθος διερεύνηση και των απόψεων και των αντιλήψεων όσων συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Γαλάνης, 2017).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα κατάλογο ερωτήσεων με συγκεκριμένες ερωτήσεις βασισμένες σε θεματικούς άξονες. Η συνέντευξη χωρίστηκε σε τέσσερις θεματικούς άξονες και καθένας άξονας περιέχει επιμέρους ερωτήσεις. Αναλυτικότερα οι θεματικές άξονες είναι οι εξής: 1) ορισμοί και μορφές εκφοβισμού, 2) περιστατικά βίας και εκφοβισμού και ενημέρωση στο σχολικό περιβάλλον, 3) συνέπειες σχολικού εκφοβισμού και 4) πρόληψη φαινομένου και κοινωνικοί παράγοντες. Υπάρχει ευελιξία ως προς το να γίνει τροποποίηση των ερωτήσεων την ώρα της συνέντευξης και στο πόσο θα εμβαθύνει ο συνεντευκτής αναλόγως και του ατόμου που έχει απέναντί του κάθε φορά. Φυσικά, μπορεί να υπάρξουν αλλαγές τόσο στη σειρά των ερωτήσεων όσο και στον αριθμό αυτών (προσθέσεις και αφαιρέσεις ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Παρακάτω είναι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις βασισμένες σε τέσσερις βασικούς άξονες:

1) ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ - ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

1.1 Πώς θα ορίζατε τη συναισθηματική νοημοσύνη; Θεωρείτε σημαντική την ανάπτυξη της στο σχολικό πλαίσιο; Γιατί;

1.2 Πώς θα ορίζατε τον σχολικό εκφοβισμό (από την εμπειρία σας); Έχετε παρατηρήσει κάποια μορφή;

1.3 Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζουν αυτές οι μορφές τον μαθητή και την σχολική κοινότητα συνολικά;

2) ΠΕΡΙΣΤΑΣΤΙΚΑ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1 Έχετε βρεθεί παρών/παρούσα σε κάποιο περιστατικό βίας εντός του σχολικού πλαισίου; Αν ναι, περιγράψτε το περιστατικό (π.χ. λεκτική, σωματική βία κ.λπ., προφίλ θύματος-θύτη), πώς το αντιμετωπίσατε και πώς αισθανθήκατε;

2.2 Έχετε δεχτεί εσείς κάποιο είδους σχολική βία από μαθητή (σωματική, λεκτική κλπ.); Αν ναι, τι είδος και πώς το αντιμετωπίσατε;

2.3 Σας έχει εμπιστευτεί ποτέ μαθητής αν έχει υπάρξει θύμα ενός εκφοβιστικού περιστατικού; Αν ναι, πώς κινηθήκατε, πώς τον βοηθήσατε και σε ποιο είδος βίας ανήκε το περιστατικό;

2.4 Όσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός, έχει υπάρξει ποτέ ενημέρωση σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό στα πλαίσια ενός μαθήματος ή σε κάποια σχετική ημερίδα-ενημέρωσης;

2.5 Τη φετινή χρονιά στο σχολείο που διδάσκετε, έχει υπάρξει ενημέρωση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

2.6 Έχετε κάποιου είδους κατάρτιση διαχείρισης (ημερίδα, σεμινάριο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό κλπ.) τέτοιων φαινομένων; Αν ναι, ποιο είδος;

3) ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

3.1 Ποιες είναι οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού;

3.2 Πώς πιστεύετε ότι οι συνέπειες αυτές επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών;

4) ΠΡΟΛΗΨΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

4.1 Θεωρείτε πως η εκδήλωση εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον ξεκινάει από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον; Μπορεί να μειωθεί με την κατάλληλη παρέμβαση μεγάλωνοντας το παιδί ή θα αυξάνεται η παραβατική του συμπεριφορά;

4.2 Ποιες ενέργειες, κατά την γνώμη σας, πρέπει να γίνουν από τη σχολική κοινότητα σχετικά με αυτό το φαινόμενο για την πρόληψη και μείωση-εξάλειψή του;

4.3 Ποια η άποψή σας σχετικά με τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του σχολικού εκφοβισμού;

4.5 Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (10 νηπιαγωγοί και 10 δάσκαλοι δημοτικού σχολείου). Από τα 20 άτομα τα 15 άτομα αφορούν γυναίκες και μόλις τα 5 αφορούν άντρες.

Βασικά κριτήρια ήταν τα άτομα να είναι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου και δημοτικού και κατά προτίμηση δημοσίων ελληνικών σχολείων ώστε να εξετάσουμε τις εμπειρίες τους από τέτοιου είδους σχολεία. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 27-55 ετών. Μία από τις δυσκολίες που προέκυψαν είναι η ηλικιακή διαφορά μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων καθώς προκύπτουν και διαφορές στην εμπειρία τους. Φυσικά, αυτό αποτέλεσε και μία πρόκληση καθώς μέσω των ηλικιακών διαφορών φαίνονται διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών ανά τα χρόνια. Στον πίνακα 1 παρατίθενται τα στοιχεία όσων συμμετείχαν:

Πίνακας 1. Στοιχεία συμμετεχόντων

Όνομα	Ηλικία	Ιδιότητα / Φύλο	Χρόνια Εμπειρίας
Άτομο 1	29	Νηπιαγωγός / Θ	5
Άτομο 2	28	Νηπιαγωγός / Θ	4
Άτομο 3	55	Δασκάλα / Θ	25
Άτομο 4	30	Νηπιαγωγός / Θ	2
Άτομο 5	32	Δάσκαλος / Α	6
Άτομο 6	31	Δασκάλα / Θ	5
Άτομο 7	27	Δασκάλα / Θ	4
Άτομο 8	32	Νηπιαγωγός / Θ	9
Άτομο 9	35	Δάσκαλος / Α	9
Άτομο 10	48	Δάσκαλος / Α	13
Άτομο 11	37	Νηπιαγωγός / Θ	8
Άτομο 12	54	Νηπιαγωγός / Θ	25
Άτομο 13	52	Δάσκαλος / Α	24
Άτομο 14	30	Δάσκαλος / Α	5
Άτομο 15	38	Νηπιαγωγός / Θ	4
Άτομο 16	29	Νηπιαγωγός / Θ	4
Άτομο 17	29	Νηπιαγωγός / Θ	3
Άτομο 18	33	Δασκάλα / Θ	7
Άτομο 19	35	Δασκάλα / Θ	9
Άτομο 20	31	Νηπιαγωγός / Θ	4

4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης δημιουργήθηκε ένας αυτοσχέδιος οδηγός συνέντευξης που αποσκοπεί στην σχολική εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων γύρω από τη γενικότερη εμπειρία τους με τον σχολικό εκφοβισμό και την συναισθηματική νοημοσύνη.

Τα άτομα που επιλέχθηκαν αφορούσαν άτομα του φιλικού και επαγγελματικού κύκλου της ερευνήτριας. Η πρώτη επικοινωνία πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά όπου έγινε αναφορά για το σκοπό της έρευνας, το θέμα και τον τρόπο διεξαγωγής της. Κάθε τηλεφωνική επικοινωνία διήρκεσε από 35-45 λεπτά. Ξεκαθαρίστηκε εξ αρχής ότι θα υπάρξει ηχογράφηση ή γραπτή κατάθεση της συνέντευξης και πως τα στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα. Με μερικούς συνεντευξιαζόμενους υπήρξε διαπροσωπική συνάντηση και οι ερωτήσεις έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο πιο άμεσα και φυσικά. Ο μέσος όρος της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 30-40 λεπτά αναλόγως και του εκάστοτε ατόμου.

Φυσικά, υπήρξε απεριόριστος σεβασμός από την πλευρά της ερευνήτριας προς τα άτομα που δέχθηκαν να συμμετέχουν καθώς η συμμετοχή τους ήταν άκρως σημαντική αφού αρκετά άτομα αρνήθηκαν τη συμμετοχή, δόθηκε πολύ προσοχή στα λεγόμενά τους, δεν υπήρξε διακοπή από την πλευρά της ερευνήτριας και καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης, εκτός από λίγες φορές που χρειάστηκε, ίσως, να γίνει αναδιατύπωση μερικών ερωτήσεων και βεβαίως έγινε προσπάθεια για ανοιχτές ερωτήσεις ώστε να μην υπάρχουν μονολεκτικές απαντήσεις, για να έχουμε όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες για την εμπειρία και την άποψή τους σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και τη σχέση του με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

4.7 Διαδικασία οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα εργασία το υλικό που αναλύεται συλλέχθηκε με την ποιοτική έρευνα. Ο κόσμος και η πραγματικότητα γύρω μας κατασκευάζεται από προσωπικές εμπειρίες, βιώματα και ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι από όσα ζουν. Έτσι, υπάρχει μια πιο υποκειμενική άποψη για τον κόσμο και από τα προσωπικά βιώματα των ανθρώπων γίνεται κατανοητή η οριοθέτηση της ζωής. Η ποιοτική έρευνα δεν στηρίζεται στην συμπεριφορά αλλά στην προσωπική θέαση των γεγονότων που βιώνουν οι άνθρωποι (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για την ανάλυση των δεδομένων

χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου η οποία είναι γνωστή ως μια δευτερογενής ανάλυση του ποιοτικού υλικού με διάφορες μορφές όπως εικόνες, κείμενα και συνεντεύξεις. Ακολουθούν μερικά βήματα που έγιναν για την ανάλυση του υλικού που συλλέχθηκε. Αρχικά, διαβάστηκαν προσεκτικά όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, βρέθηκαν κοινά και διαφορές στις απαντήσεις τους ώστε να γίνει εφικτή μία κατηγοριοποίηση των όσων ειπώθηκαν ώστε να υπάρξουν αποτελέσματα γύρω από όλα τα ερευνητικά ερωτήματα (Γαλάνης, 2018).

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αποτελούν προσωπικές εμπειρίες και βιώματα και όχι εμπεριστατωμένες γνώσεις με αποτελέσματα να παρατηρείται υποκειμενικότητα και μεροληπτικά αποτελέσματα. Κάποια από τα άτομα που συμμετείχαν μεγαλύτερης ηλικίας ενδέχεται να μην θυμούνται επακριβώς τι έχει συμβεί σε όλα τα χρόνια που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και να έχουν εικόνες θολές, συνεπώς οι απαντήσεις τους δεν θα είναι 100% αξιόπιστες. Ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί το γεγονός πως έγινε χρήση μόνο της μεθόδου της συνέντευξης και μερικά άτομα με τη μέθοδο της συνέντευξης ίσως απαντάνε πιο αυθόρμητα και δεν προλαβαίνουν να σκεφτούν ακριβώς αυτό που θέλουν να πουν. Το σύνολο των εκπαιδευτικών δεν καλύπτει μεγάλο γεωγραφικό εύρος αφού οι εκπαιδευτικοί κατάγονται από συγκεκριμένες πόλεις της Ελλάδας. Επίσης, οι απόψεις που συγκεντρωθήκαν αφορούν μόνο το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και όχι άλλων ειδικοτήτων ώστε να έχουμε περισσότερες πληροφορίες προς διερεύνηση. Οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί είναι, πιθανόν, να μην έχουν αρκετές εμπειρίες στο συγκεκριμένο θέμα της E.B.I.E συνεπώς δεν αντλούνται επαρκή δεδομένα. Ύψιστης σημασίας αποτελεί το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναγνωρίζουν διαφορετικά τον εκφοβισμό και η κατηγοριοποίησή του (εκφοβισμού) να διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1 Πρώτος άξονας

Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα της συνέντευξης που αποτελείται από τρεις ερωτήσεις γύρω από τους ορισμούς των εννοιών της εργασίας, στην πρώτη ερώτηση (1.1) σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη και αν τη θεωρούν σημαντική, όλοι απάντησαν παρόμοιο ορισμό και όλοι θεώρησαν πως είναι άκρως σημαντική, ωστόσο μόνο 4 αποκρίθηκαν πως είναι εφικτό να αναπτυχθεί μέσα στο σχολείο γιατί ο σχολικός εκφοβισμός είναι αρκετά ισχυρός.

Ο ερωτώμενος 1 απάντησε *“ως συναισθηματική νοημοσύνη θα όριζα την ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και να μπορεί να μπει στη θέση του βιώνοντας πάνω κάτω ότι βιώνει και αυτό. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο του σχολείου καθώς έτσι θα υπήρχαν λιγότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αφού ο καθένας θα μπορούσε να μπει στη θέση του άλλου, φυσικά κάτι τέτοιο έχει μεγάλο δρόμο μπροστά του για να συμβεί”*.

Ο ερωτώμενος 11 απάντησε πως *“συναισθηματική νοημοσύνη είναι όταν άτομο διακατέχεται από ενσυναίσθηση και μπορεί να κατανοεί τι αισθάνονται οι άλλοι και έτσι να μην τους πληγώνει. Πιστεύω στη σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στο σχολείο ωστόσο δεν θεωρώ πως μπορεί να επιτευχθεί εύκολα και σύντομα”*.

Σχετικά με την δεύτερη ερώτηση (1.2) για τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού (και αν έχουν παρατηρήσει κάποια μορφή), όλοι περιέγραψαν πάνω κάτω με τον ίδιο τρόπο το φαινόμενο αυτό.

Πιο συγκεκριμένα ο ερωτώμενος 14 απάντησε : *“ Θα όριζα τον σχολικό εκφοβισμό ως μία επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών απέναντι σε άλλον μαθητή με σκοπό να τον βλάψει σωματικά η ψυχικά. Συνήθως το*

παρατηρώ με τη λεκτική μορφή ανάμεσα σε παιδιά που νομίζουν ότι υπερισχύουν, για κάποιο λόγο, απέναντι σε άλλα που φαίνονται αδύναμα“.

Κατά το άτομο 6 η απάντηση ήταν ότι “ ο σχολικός εκφοβισμός θεωρώ ότι είναι ένα φαινόμενο παραβατικότητας που εμφανίζεται στο χώρο του σχολείου. Οι θύτες κάνουν χρήση σωματικής η λεκτικής βίας προς τα θύματα με σκοπό να προκαλέσουν φόβο, αναστάτωση ή πόνο. Έχω παρατηρήσει κυρίως τη λεκτική μορφή από μαθητή σε μαθητή”.

Στην τρίτη ερώτηση του πρώτου άξονα (1.3) σχετικά με το πώς επηρεάζουν οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού τον μαθητή και την σχολική κοινότητα συνολικά, όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο το παιδί όσο και τη συνολική σχολική κοινότητα εστιάζοντας κυρίως στην ψυχολογία του και έπειτα στην σχολική επίδοση.

Ενδεικτικά κατά το άτομο 15 “ο μαθητής λόγω του εκφοβισμού που δέχεται, συνήθως, εμφανίζει πεσμένη ψυχολογία αλλά και πολλές φορές μπορεί να μην θέλει να πάει στο σχολείο και κατά το άτομο 12 “το παιδί επηρεάζεται ψυχολογικά νιώθοντας φόβο και ανασφάλεια στο χώρο του σχολείου το οποίο δείχνει να ακυρώνει τον παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο”.

5.2 Δεύτερος άξονας

Σύμφωνα με τον δεύτερο άξονα που αφορά τα περιστατικά βίας και το αν υπάρχει ενημέρωση στο σχολικό περιβάλλον:

Στην πρώτη ερώτηση (2.1) αν έχουν βρεθεί παρόντες σε κάποια περιστατικά βίας εντός του σχολικού πλαισίου πώς το αντιμετώπισαν και πως αισθάνθηκαν, ποσοστό άνω του μισού πληθυσμού απάντησε πως δεν έχει βρεθεί σε κάποιο περιστατικό βίας εντός του σχολικού πλαισίου. Μόλις 7 από αυτούς απάντησαν πως έχουν βρεθεί σε περιστατικά βίας με δημοφιλέστερη απάντηση αυτή της λεκτικής βίας και 1 από τους 7 απάντησε πως πέρα από λεκτική έχει δει και σωματική βία.

Πιο συγκεκριμένα, ο ερωτώμενος 5 σχολίασε ότι “έχω βρεθεί παρών σε περιστατικά βίας σε σχολείο, ευτυχώς όμως αυτά ήταν περιορισμένα μόνο σε λεκτικό επίπεδο. Κάθε φορά που εντοπίζω τέτοια περιστατικά προσπαθώ να επέμβω και να κάνω σοβαρές συζητήσεις τόσο με τους θύτες όσο και με τα θύματα”.

Ο ερωτώμενος 10 είπε πως “έχω αντικρύσει μόνο περιστατικά βίας που αφορούν λεκτικό εκφοβισμό. Με θλίβει το γεγονός ότι παιδιά συμπεριφέρονται έτσι

προς συμμαθητές τους ήδη από τόσο μικρή ηλικία και αυτό που προσπαθώ να κάνω στα πλαίσια της αντιμετώπισης είναι να τους μαθαίνω για την ενσυναίσθηση και να προσπαθούμε να βρίσκουμε λύσεις σε ότι μας προβληματίζει μέσα στην τάξη”.

Η ερωτώμενη 8 είπε πως “στα 9 χρόνια που εργάζομαι στην εκπαίδευση έχω παρατηρήσει τόσο λεκτικά όσο και σωματικά περιστατικά βίας από μαθητή προς μαθητή, γεγονός που με στεναχωρεί και προσπαθώ να το αντιμετωπίσω με τη βοήθεια της οικογένειας σε συνεργασία με όλη τη σχολική κοινότητα. Συγκεκριμένα ως νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης το παιδί που έχω υπό την επίβλεψή μου έχει κάποια γλωσσικά ελλείμματα και ένα άλλο παιδί του κάνει άσχημα σχόλια για αυτό το λόγο. Μιλήσαμε με τους γονείς οι οποίοι είναι χωρισμένοι και θεωρούν πως το παιδί τους το κάνει για να τραβήξει τη προσοχή. Φυσικά, αυτή η κατάσταση με θλίβει γνωρίζοντας πως ένα παιδί δε περνάει καλά στο σχολείο αλλά θεωρώ πως επειδή πρόκειται για νηπιαγωγείο με κατάλληλες δραστηριότητες μπορούμε να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση στα παιδιά και να έχουμε μείωση του φαινομένου και γενικότερα θετικότερα αποτελέσματα στη συμπεριφορά των παραβατικών παιδιών”.

Από την άλλη η ερωτώμενη 6 είπε ότι “όχι, δεν έχω παρατηρήσει κάποιο περιστατικό σχολικής βίας όσα χρόνια εργάζομαι στο χώρο της εκπαίδευσης”.

Στην ερώτηση 2.2 σχετικά με το αν έχουν δεχθεί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κάποιου είδους σχολική βία απάντησαν όλοι όχι.

Στην ερώτηση 2.3 και στο αν έχει εμπιστευτεί κάποιο παιδί στους εκπαιδευτικούς κάποιο περιστατικό βίας που έχει δεχθεί το ίδιο, μόνο ένας εκπαιδευτικός από τους 20 απάντησε θετικά.

Συγκεκριμένα, ο ερωτώμενος 10 είπε “μου εμπιστεύονται κατά καιρούς μαθητές εκφοβιστικά περιστατικά, στα οποία έχουν υπάρξει θύματα. Σε όλες τις περιπτώσεις φρόντισα να συζητήσω και με τους θύτες και με τα θύματα”.

Στην ερώτηση 2.4 στο αν έχει υπάρξει κάποια ενημέρωση στο σχολείο σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως έχουν παρακολουθήσει κάποια ημερίδα στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού και στην ερώτηση 2.5 αν φέτος έχει υπάρξει ενημέρωση για τον σχολικό εκφοβισμό απάντησαν όλοι όχι μέχρι στιγμής.

Στην ερώτηση 2.6 σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιου είδους κατάρτιση στο σχολικό εκφοβισμό 8 στους 20 απάντησαν πως έχουν παρακολουθήσει κάποια ημερίδα ή κάποιο σεμινάριο σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

5.3 Τρίτος άξονας

Στον 3ο άξονα γίνεται λόγος για τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.

Στην ερώτηση 3.1 για το ποιες είναι οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, 15 απαντήσεις αφορούν την χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος, το στρες, τη χαμηλή σχολική επίδοση και συνάμα τη σχολική αποτυχία.

Κατά το άτομο 13, *“κατά τη γνώμη μου σχολικός εκφοβισμός στα παιδιά είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολία στη σύναψη διαπροσωπικών και φιλικών σχέσεων και μειωμένη συγκέντρωση, μείωση σχολικής επίδοσης με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία”*

Ενδεικτικά κατά το άτομο 19 *“ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει στα παιδιά, αρχικά, διαταραχές στη ψυχολογία του. Συνήθως, τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, στρες, κατάθλιψη ακόμα και σκέψεις να κάνουν κακό στον εαυτό τους. Επίσης, μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες στις μελλοντικές κοινωνικές του σχέσεις. Τέλος, όλα αυτά, θεωρώ, μπορεί να επηρεάσουν και στη σχολική τους επίδοση.*

Στην ερώτηση 3.2 , πως πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι συνέπειες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών , 14 από τις απαντήσεις κινήθηκαν στο ότι τα παιδιά που βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό δεν σκέφτονται τις σχολικές τους επιδόσεις αλλά όσα περνάνε από τους θύτες.

Συγκεκριμένα, το άτομο 1 απάντησε ότι *“οι συνέπειες αυτές επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς οι μαθητές-θύματα δεν μπορούν να συγκεντρωθούν να διαβάσουν, καθώς όλη μέρα στο μυαλό τους έχουν τον εκφοβισμό που δέχονται και μάλιστα πολλές φορές εμφανίζουν άρνηση για το σχολείο”*

Το άτομο 12 ισχυρίζεται ότι *“οι μαθητές-θύματα χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο καθώς αυτό αποτελεί χώρο φόβου και απειλής. Με λίγα λόγια, χάνουν το κίνητρό τους και την όρεξη για τη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να μειώνεται η σχολική τους επίδοση”.*

Κατά το άτομο 17 “ένα παιδί, κατά τη γνώμη μου, ένα παιδί που βιώνει σχολικό εκφοβισμό ακόμη και στο σχολείο νιώθει φοβισμένο, δεν έχει τη διάθεση να κάνει καινούριες παρέες, σίγουρα ο νους του δεν είναι το πως θα ακολουθήσει τη ροή του μαθήματος αλλά η σκέψη του τριγυρνά μόνιμα γύρω από το παιδί που του ασκεί σχολικό εκφοβισμό και το πως θα αντιδράσει ή το τι θα συμβεί μετά από λίγο. Ακόμα και όταν είναι στο σπίτι, θεωρώ πως το παιδί σκέφτεται και εκεί το bullying και δεν το αφήνει πίσω του στο χώρο του σχολείου ώστε στο σπίτι να ασχοληθεί με άλλα πράγματα”.

5.4 Τέταρτος άξονας

Στην τέταρτο και τελευταίο άξονα γίνεται λόγος για τη πρόληψη του φαινομένου και τους κοινωνικούς παράγοντες. Στην ερώτηση 4.1 στο αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εκδήλωση του εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον ξεκινάει από το οικογενειακό περιβάλλον και αν μπορεί να μειωθεί με την κατάλληλη παρέμβαση μεγάλωνοντας το παιδί ή θα αυξάνεται η παραβατική του συμπεριφορά όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ότι θεωρούν πως η οικογένεια φέρει μεγάλη ευθύνη και σχετίζεται με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές που εκδηλώνει ένα παιδί και πως με την κατάλληλη και άμεση παρέμβαση μπορεί να μειωθεί το φαινόμενο.

Κατά το άτομο 7 “το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, θεωρώ πως ευθύνεται για την ανάπτυξη εκφοβιστικών και βίαιων συμπεριφορών. Με την κατάλληλη παρέμβαση υπάρχει η ελπίδα για μείωση του φαινομένου και από την πλευρά της οικογένειας αλλά και του σχολείου”.

Σύμφωνα με το άτομο 9 “φυσικά και πιστεύω ότι η εκδήλωση του εκφοβισμού ξεκινάει πρώτα από το οικογενειακό περιβάλλον και έπειτα διαμορφώνεται και από το κοινωνικό. Με την κατάλληλη παρέμβαση, μπορεί να μειωθούν τα φαινόμενα αυτά, αλλά δεν είμαι απόλυτα σίγουρος ότι μπορούν να εξαλειφθούν, δυστυχώς.

Ενδεικτικά, το άτομο 11 συμπληρώνει ότι “εννοείται πιστεύω ακράδαντα ότι η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού και στο πως θα εκφράζουν τα συναισθήματα τους προς τους άλλους. Οι γονείς θα πρέπει να δίνουν απεριόριστη αγάπη και ενδιαφέρον στα παιδιά τους ώστε να νιώθουν και τα ίδια πως οι γονείς τους είναι δίπλα τους και στα εύκολα και στα δύσκολα, να νιώθουν έτσι

την αποδοχή των γονιών τους. Πιστεύω πως η οικογένεια παίζει τον σημαντικότερο ρόλο καθώς από την οικογένεια πρέπει να παίρνουμε στέρεες βάσεις”.

Στην ερώτηση 4.2 που αφορά στο ποιες ενέργειες πρέπει να γίνουν από τη σχολική κοινότητα σχετικά με αυτό το φαινόμενο (πρόληψη-μείωση και εξάλειψη), όλοι οι εκπαιδευτικοί, ομόφωνα, θεωρούν πως το σχολείο θα πρέπει να μεριμνά πρωτίστως για την πρόληψη του φαινομένου με συχνές ενημερώσεις προς τα παιδιά αλλά εάν το φαινόμενο έχει ήδη εξαλειφθεί θα πρέπει να ληφθούν κατάλληλα μέτρα για τη μείωση ή ακόμα καλύτερα και την εξάλειψή του”.

Ενδεικτικά, μέρος από την ομιλία με το άτομο 3 αναφέρει ότι “ *αρχικά, κατά τη γνώμη μου, η πρόληψη είναι πάρα πολύ σημαντική μέσα στο σχολικό περιβάλλον ακόμα και από τις πιο μικρές σχολικές βαθμίδες. Είναι πολύ σημαντικό να γίνονται κατάλληλες δράσεις μέσα στα σχολεία τόσο αρχικά για τη πρόληψη όσο έπειτα και για την εξάλειψη του φαινομένου. Με τη πρόληψη, τα παιδιά θα είναι σε θέση να καταλαβαίνουν πως νιώθουν τα υπόλοιπα παιδιά ώστε να μην προβαίνουν σε άσχημες παραβατικές πράξεις. Τα παιδιά θα πρέπει, εκτός των άλλων, να έρχονται σε επαφή και με την τέχνη και τη γυμναστική, εκτός από τα κλασικά και τυπικά μαθήματα γλώσσας, μαθηματικών κλπ καθώς θα τους βοηθήσει να εκφράζονται και να εκτονώνονται”.*

Το άτομο 3 συμπληρώνει πως “*κατά τη γνώμη μου θεωρώ πως θα πρέπει να οργανωθούν ημερίδες από το σχολείο όπου ειδικοί θα μιλούν για το θέμα του εκφοβισμού και αυτό θα πρέπει να γίνεται τουλάχιστον 4-5 φορές τον μήνα. Το σχολείο επίσης, θα πρέπει να μεριμνήσει για ειδικά προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για άμβλυνση της επιθετικότητας. Απαραίτητο, κρίνω, να υπάρχουν και ενημερώσεις από ειδικούς σε εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου”.*

Στην τελευταία ερώτηση 4.3 σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και του σχολικού εκφοβισμού, όλο το ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε πως είναι πολύ σημαντική η σχέση των δύο εννοιών.

Συγκεκριμένα, το άτομο 10 απάντησε πως “*πιστεύω πως η ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σημαίνει ταυτόχρονα την ύπαρξη ενσυναίσθησης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ατόμων οπότε δεν καταφεύγει σε επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές εναντίον των άλλων με αποτέλεσμα να μην υφίσταται σχολικός εκφοβισμός ή αυτός να είναι περιορισμένος”.*

Επίσης, κατά το άτομο 20 “*η συνύπαρξη των δύο εννοιών είναι άκρως σημαντική καθώς έχοντας συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει πως μπορώ να μπω στη*

θέση του άλλου και έτσι δεν θα κάνω άσχημες πράξεις που πληγώνουν τους άλλους αφού μπορώ να καταλάβω πως θα αισθανθεί κάποιο άλλο άτομο αν προβώ σε κάποιου είδους εκφοβιστική συμπεριφορά. Φυσικά, πέρα από σημαντική είναι και αρκετά δύσκολη αυτή η σχέση των δύο εννοιών αφού δεν καλλιεργείται πάντα η συναισθηματική νοημοσύνη και έτσι το άτομο τείνει να φέρεται εκφοβιστικά αφού δε κατανοεί πως μπορεί να νιώθει το άτομο το οποίο δέχεται τον εκφοβισμό και την βία”.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις

6.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας, φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση για περιστατικά οποιασδήποτε μορφής σχολικής βίας είτε έχουν υπάρξει παρόντες οι ίδιοι σε περιστατικά είτε όχι και αυτό γιατί το σχολείο είναι ένας από τους κύριους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης που έρχεται σε επαφή το παιδί και περνάει αρκετές ώρες εκεί (Βεκρής & Βρυονίδης, 2010). Αυτό δείχνει ότι ακόμα και από τόσο μικρή ηλικία η ύπαρξη εκφοβιστικών συμπεριφορών υπάρχει ήδη από την προσχολική ηλικία με μεγαλύτερη συχνότητα στο Δημοτικό (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού είναι παρόμοιες σχολιάζοντας πως πρόκειται για ένα φαινόμενο επιθετικής συμπεριφοράς από ένα μαθητή ή ομάδα μαθητών προς έναν άλλον μαθητή με σκοπό να τον βλάψουν σωματικά ή ψυχικά. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, από την προσωπική τους εμπειρία (οι εκπαιδευτικοί), κάτω από τους μισούς είπαν πως ήταν παρόντες σε περιστατικά βίας και αυτά αφορούσαν λεκτικά περιστατικά σχολικής παραβατικότητας στα οποία πάντα επεμβαίνουν για να τα αντιμετωπίσουν. Οι εκπαιδευτικοί λόγω της καθημερινής επαφής που έχουν με τα παιδιά είναι τα άτομα που προσπαθούν να επέμβουν και να δώσουν λύση στο πρόβλημα. Όσο περισσότερο και όσο πιο γρήγορα προσπαθούν να επέμβουν τόσο οι μαθητές είναι λιγότερο πιθανόν να εμφανίσουν επιθετικές συμπεριφορές. Κάτι τέτοιο είναι θετικό γιατί δείχνει πως τα σχολεία λειτουργούν έναντι του εκφοβισμού και λαμβάνουν άμεσα μέτρα (Isaacs & Novick, 2010). Υπάρχουν ενδείξεις από έρευνες που καταδεικνύουν ότι υπάρχει μεγάλη συχνότητα παρέμβασης από πλευράς των εκπαιδευτικών όταν αυτοί θα έρθουν αντιμέτωποι με περιστατικά εκφοβισμού, η πλειοψηφία αυτών δήλωσε πως θα παρέμβει άμεσα αν θα υπάρξει περιστατικό εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (Burger et al., 2015). Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις συνέπειες του φαινομένου οι απαντήσεις αφορούσαν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

του παιδιού, την χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος, το στρες και τη χαμηλή σχολική επίδοση. Φυσικά, ένας μόνο εκπαιδευτικός μας είπε πως του έχει εκμυστηρευτεί μαθητής του ότι έχει πέσει θύμα. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά δεν νιώθουν άνετα να μιλάνε για αυτή την άσχημη εμπειρία τους και αν το κάνουν προτιμούν να το εκμυστηρευτούν σε κάποιο συγγενικό πρόσωπο. Η συχνότερη μορφή είναι η λεκτική που παρατηρείται και στην συγκεκριμένη έρευνα (Πατεράκη, Χαντζή & Χουντομάδη, 2000 , Smith et al., 2010). Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη πρόληψη, θετικό εύρημα της παρούσας εργασίας είναι πως όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θέλουν να βοηθήσουν στην πρόληψη ή αντιμετώπιση του φαινομένου. Δείχνουν θετικές προθέσεις για τη διευθέτηση του ζητήματος και δεν αδιαφορούν για τα περιστατικά που συμβαίνουν. Πάντα, φυσικά, ενημερώνουν και τους γονείς των παιδιών που εμπλέκονται ώστε να υπάρχει συνεργασία και καλύτερη και αμεσότερη αντιμετώπιση του φαινομένου αφού η οικογένεια φέρει μεγάλη ευθύνη ως ένας από τους πιο σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού (Bradshaw, O'Brennan & Sawyer, 2007). Βέβαια, σε έρευνα των Bauman και Hurley (2005) φάνηκε ότι μόνο το 18% των εκπαιδευτικών επενέβησαν σε διάφορα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με τα αποτελέσματα της έρευνας της εργασίας. Μερικοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ότι έχουν υπάρξει ημερίδες ή γενικότερα ενημερώσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο γύρω από το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, όμως το ποσοστό αυτών που δεν έχουν λάβει κάποια ενημέρωση είναι μεγαλύτερο. Έτσι σύμφωνα με τους Παπαγιάννη και Παρασκευά (2008) και Γιαβρίμη (2010) κρίνεται απαραίτητη και ύψιστης σημασίας η επιμόρφωση και η κατάλληλη κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου ώστε να είναι σε θέση και ικανοί να αναγνωρίζουν τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και να μπορούν να τα αντιμετωπίσουν. Όποια ενημέρωση έχουν οι εκπαιδευτικοί οφείλεται είτε μέσω της προσωπικής τους εμπειρίας είτε μέσω ημερίδων που έχουν παρακολουθήσει, όσοι έχουν παρακολουθήσει (Allen, 2010). Η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων από το σχολείο και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όπως και ένα ήρεμο σχολικό περιβάλλον, είναι ζωτικής σημασίας (Hajdaraj, 2017). Σε αυτές τις μικρές ηλικίες, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και η οικογένεια καθώς θα πρέπει να μεγαλώνει τα παιδιά με αγάπη, ενδιαφέρον και να δείχνει στα παιδιά ότι μπορούν να στηρίζονται πάνω τους (Πιτσελά, 2000). Έτσι, είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς όταν το παιδί έχει μέσα του θετικά συναισθήματα για τους άλλους και μπορεί να κατανοήσει τι θα

νιώσουν τα άλλα άτομα σε μια πιθανή άσχημη και εκφοβιστική κατάσταση, θα το σκεφτεί πολύ πριν προβεί σε κάτι τέτοιο καθώς δε θέλει να πληγώσει τους άλλους.

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη σχέση της ΣΝ και του ΣΕ, όλοι οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για μια άκρως σημαντική και απαραίτητη σχέση (αφού με τη ΣΝ θα υπάρχει μικρότερο ποσοστό ΣΕ στα σχολεία λόγω της ενσυναίσθησης και της κατανόησης των άλλων και των συναισθημάτων τους) που ταυτόχρονα είναι και πολύ δύσκολο να επιτευχθεί. Έτσι, μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης τα εκφοβιστικά περιστατικά είναι πιο περιορισμένα. Φυσικά, αυτό προϋποθέτει μεγάλη προσπάθεια από το σχολείο και την οικογένεια προς τα παιδιά, δεν πετυχαίνει πάντα καθώς είναι ένας δύσκολος συνδυασμός και υπάρχουν πολλές περιπτώσεις αποτυχίας μεταξύ ΣΝ και σχολικού εκφοβισμού. Η απουσία ΣΝ καθιστά πιο δύσκολη τη συμπόνια προς τον θύμα από το θύτη (Bhujan & Manjula, 2017).

6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα εργασία γίνεται λόγος και για τη σχέση της ΣΝ με τον σχολικό εκφοβισμό. Παραπάνω κατατέθηκαν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αλλά θα ήταν καλό και χρήσιμο, μιας και πρόκειται για ένα φαινόμενο που απασχολεί πολύ, να διερευνηθούν και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και όλων των σχολείων είτε δημοσίων είτε ιδιωτικών. Επίσης, να μελετηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τόσο των γονέων όσων και των παιδιών γύρω από το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού ώστε να σχολιαστεί καθολικά το φαινόμενο. Να τονιστεί σε αυτό το σημείο, πως επειδή ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό φαινόμενο, προτείνεται η κατάλληλη κατάρτιση να καταστεί αναγκαία ώστε να υπάρχει πρόληψη ή αντιμετώπιση του. Στόχος είναι η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων και παρεμβάσεων βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν και να βρουν τις αιτίες πίσω από το πρόβλημα αυτό. Όλα τα παραπάνω, θα δώσουν τα κατάλληλα εφόδια στους εκπαιδευτικούς ώστε να βοηθήνε τους μαθητές τους να βιώνουν μία ήρεμη σχολική καθημερινότητα χωρίς φόβο και στρες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abdullah, S. & Jiar, Y. (2019). Emotional Intelligence Among Women: A Systematic Review. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(5), 967-970.
- Agbaria, Q. (2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034.
- Allen, K. P. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Anastasiou, S. (2020). The Moderating Effect of Age on Preschool Teachers' Trait Emotional Intelligence in Greece and Implications for Preschool Human Resources Management. *International Journal of Education and Practice*, 8, 1, 26-36.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27, 693-711. <https://doi.org/10.1080/01443410601159993>
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion, processes and social competence. *Social development*, 10(1), 59-73. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- Babalís, T., Tsoli, K., Artikis, C., Mylonakou-Keke, I., Xanthakou, Y., (2013). The Impact of Social and Emotional Learning Programs on the Emotional Competence and Academic Achievement of Children in Greek Primary School. *Word Journal of Education*, 3, 6, 54-63.
- Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: a relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085888>
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355. <https://doi.org/10.1002/ab.20043>

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology of education*, 8(3), 263-284.
- Bandura, J. P. (1970). High-fidelity recording of cardiac depolarization. *Journal of applied physiology*, 29(3), 401-405. <https://doi.org/10.1152/jappl.1970.29.3.401>
- Barnard, A. & Nel, E. (2015). Personality type: optimizing the development of emotional intelligence. *Problems and Perspectives in Management*, 13(4), 115-123.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' Attitudes and Beliefs about Bullying: Two Exploratory Studies. *Journal of School Violence*, 4(3), 49-61. https://doi.org/10.1300/J202v04n03_05
- Bhuyan, P., & Manjula, M. (2017). Bullying and psychological functioning in young adult. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 33(3), 241-247.
- Beane, L. A. (2009). *Bullying Prevention For Schools: A Step - by – Step Guide to Implementing a Successful Antibullying Programm*. San Fransisco: Josey Bass.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2014). *Emotional Intelligence 2.0*. Brilliance Audio.
- Bradshaw, C., Sawyer, A., & O'Brennan, L. (2007). Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences Between Students and School Staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.1208792>
- Branson, C. E. , & Cornell, D. G. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessments of middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology*, 25(1), 5-27. <https://doi.org/10.1080/15377900802484133>.
- Broughton, N. (2017). The Evolution of Emotional Intelligence. *International Journal of Business and Social Science*, 8(6), 6-15.
- Buhs, E., Ladd, G., & Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>

- Burger, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. *Female crime victims: Reality reconsidered*, 162, 176.
- Burt, C., & Myers, C. S. (1946). Charles Edward Spearman: 1863-1945. *Psychological Review*, 53(2), 67.
- Bushman, B., & Baumeister, R. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 219-229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.219>
- Butakor, P. K., Guo, Q., & Adebajji, A. O. (2021). Using structural equation modeling to examine the relationship between Ghanaian teachers' emotional intelligence, job satisfaction, professional identity, and work engagement. *Psychology in the Schools*, 58(3), 534-552. <https://doi.org/10.1002/pits.22462>
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 21, 364-382. <https://doi.org/10.1177/0143034301223011>
- Cassidy, T. (2009) Bullying and victimization in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Franchi, M., Golmaryami, F. N., & Frick, P. J. (2014). The association between callous-unemotional traits and behavioral and academic adjustment in children: Further validation of the Inventory of Callous-Unemotional Traits. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 189-200.
- Clarkson, P. (1996), Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *Journal of learning Disabilities*, 25, 671-677.

- Coombe, C., Bouslama, F., Hiasat, L., Medina, C., & Manser, R. (2020). The importance of emotional intelligence skills for language teachers. *Professionalizing Your English Language Teaching*, 65-83.
- Cowie, H. (2004). Peer Influences. *Bullying : implications for the classroom*, 137-158. London: Elsevier Academic Press.
- Cowie, H., Boulton M. J., & Smith, P. K. (1992). *Bullying: Pupil relationships*. London: Kogan page.
- Coyne, S. M., Nelson, D. A., Grahah-Kevan, N., Keister, E., & Grant, D. M., (2010). Mean on the screen: Psychopathy, relationship aggression and aggression in the media. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 288- 293. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.10.018>
- Cullingford, C, & Brown, G. (1995). Children's perceptions of victims and bullies. *Education 3-13*, 23(2), 11-16. <https://doi.org/10.1080/03004279585200121>
- Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolence*, 27(4), 457-478. <https://doi.org/10.1177/0272431607302940>
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. *The theory of multiple intelligences. Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503.
- Dhillon, S. (2018). Emotional Intelligence: A Comparative study on Age and Gender Differences. *International journal of basic and applied research*, 8(9), 670-681.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C . L., Brown, M. M., Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 85. <https://doi.org/10.2307/1165906>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39.
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C, (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20-29.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis

- of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion review*, 3(4), 364-370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Elípe Muñoz, M. D. L. P., Rey Alamillo, R. D., Hunter, S.C, & Ortega Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.
- Espelage, D. L., & Swearer, S.M. (2003), Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In *Bullying in American schools*, 37-58. Routledge.
- Espelage, D. L. (2016). Leveraging school-based research to inform bullying prevention and policy. *American Psychologist*, 71(8), 768.
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes and correlates of male youth violence. *Crime and justice*, 24, 421-475.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The Development of the Social Bullying Involvement Scales. *Aggressive Behavior*, 37, 177-192.
- Flannery, D. J., Singer, M. I., & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559-573. <https://doi.org/10.1002/jcop.20019>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644. <https://doi.org/10.1177/0886260503251129>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., and Alegre, A. (2019). Improving social cohesion in educational environments based on a sociometric-oriented emotional

- intervention approach. *Educational Science*, 9(1), 24. <https://doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2009). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. In *Handbook of bullying in schools*, 329-341.
- Garandeau, C., & Cillessen, A. (2005). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612-625.
- Garcia-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernandez-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scand. J. Psychology*, 58(1), 43-51. <https://doi.org/10.1111/sjop.12331>
- Garner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gayathri, N. (2020). Are women emotionally more intelligent than men? A review of literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(19), 331-335.
- Giannakopoulos, G., & Kolaitis, G. (2019). Bullying, peer victimization and emotional problems in Cypriot adolescents referred to mental health services – a comparison of normative and clinical data. *Journal of school violence*, 18(1), 134-145. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423490>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence Bantam Books*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations/Jossey-Bass*.
- Gómez-Galán, J., Lázaro-Pérez, C., & Martínez-López, J. Á. (2021). Trajectories of victimization and bullying at university: Prevention for a healthy and sustainable educational environment. *Sustainability*, 13(6), 3426.
- Gonzalez, M., Peña, L. & Arboleda, G. (2019). Emotional Intelligence: Origins and Theories. *Publicaciones Didacticas*, 103, 34-39.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer. *Peer harassment in school: Vulnerable and victimized*, 49-720.
- Gumbel, P. T. , & Sutherland, S. K. (2010). The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Aggression and Biolent Behavior*, 15(5), 349-356. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2010.06.003>

- Hajdari, Y. (2017). Teachers' knowledge of bullying and their anti-bullying attitude. *European Journal of Social Sciences Studies*.
- Hamilton, D. (2018). Examining perception of emotional intelligence in online professors. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27(1), 63-81.
- Hayes, B. E., & Kopp, P. M. (2020). Gender differences in the effect of past year victimization on self-reported physical and mental health: Findings from the 2010 National Intimate Partner and Sexual Violence Survey. *American journal of criminal justice*, 45(2), 293-312.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Hein, N. (2017). New perspectives on the positioning of parents in children's bullying at school. *British journal of sociology of education*, 38(8), 1125-1138. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251305>
- Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students on Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>
- Hunt, C. (2006). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary School Students. *Association for Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 21-26. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2006.00417.x>
- Jimenez Barbero, J. A., Ruiz Hernandez, J. A., Lior Esteban, B., & Perez Garcia, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.025>
- Hale, R., Fox, C. L., & Murray, M. (2017). "As a parent you become a tiger": Parents talking about bullying at school. *Journal of child and family studies*, 26, 2000-2015.
- Hixon, S. (2009). Psychosocial processes associated with bullying and victimization. *The Humanistic Psychologist*, 37(3), 257-270.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(1), 21a.

- Kelchtermans G., Deketelaere A. (2016) The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. In: Loughran J., Hamilton M. (eds) *International Handbook of Teacher Education*.(429-461). Springer.
- King, R. B., & Chen, J. (2019). Emotions in education: Asian insights on the role of emotions in learning and teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 279-281.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15, 41-58.
- Kokkinos, C. M., & Voulgaridou, I. (2024). Emotional intelligence across the personality spectrum: A study of university students' personality profiles. *Personality and Individual Differences*, 222, 112574. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112574>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), 22-30.
- Kranzler, J. H., & Floyd, R. G. (2020). *Assessing intelligence in children and adolescents: A practical guide for evidence-based assessment*. Rowman & Littlefield.
- Leff, S. S., Costigan, T., & Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of school psychology*, 42(1), 3-21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.08.005>
- Levine, E., & Tamburine, M. (2013). Bullying Among Young Children: Strategies for Prevention. *Early Childhood Educ J*, 42, 271-278.
- Livesey, P. (2017). Goleman-Boyatzis Model of Emotional Intelligence for Dealing with Problems in Project Management. *Construction Economics and Building*, 17(1), 20-45.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of adolescence*, 35(1), 207-211. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002>
- Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 179-193.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Marsh, W. H., Parada, H. R., Craven, G. R., & Finger, L. (2004). *Bullying: implications for the classroom*, 36-109. Elsevier Academic Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272. <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix o traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Minton, St. J., & O'Moore, M. (2006). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. Paul Chapman Publishing.
- Mishar, R. & Bangun, Y. (2014). Create the EQ Modelling Instrument Based on Goleman and Bar-On Models and Psychological Defense Mechanisms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 115, 394 – 406.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Moffit, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). Sex differences in physical violence and sex similarities in partner abuse. Sex differences in Antisocial Behavior. *Conduct Disorder, Delinquency and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*, 53-70.
- Mytton, J. A., DiGuseppi, C., Gough, D. A., Taylor, R. S., & Logan, S. (2002). School-based violence prevention programs: systematic review of secondary prevention trials. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 156(8), 752-762.
- Nishina, K., Mikawa, K., Uesugi, T., & Obara, H. (2004). Oral clonidine does not change ventilatory response to carbon dioxide in sevoflurane-anesthetized children. *Pediatric Anesthesia*, 14(12), 1001-1004.
- Novick, R. M. , & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of students reports of bullying in teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/01443410903573123>

- Oluyinka, O. A. (2009). Mediatory role of emotional intelligence on the relationship between self-reported misconduct and bullying behaviour among secondary school students. *IFE Psychologia: An International Journal*, 17(2), 107-121.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Hemishpere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331-359.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues. In *handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, 9-33. Routledge.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: development and some important challenges. *Anual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- O' Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- O' Moore, M. (2000). Critical Issues for Teachers Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- O' Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27(4), 269-283.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2009). Creating a positive school climate and developing social competence. In *Handbook of bullying in schools*, 49-58.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2001). Victimization among teenage girls. *Peer harassment in school*, 355-377.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Pellegrini, A. D. (2004). Bullying during the middle school years. In *Bullying*, 177-202. <https://doi.org/10.1016/B978-012617955-2/50014-X>
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 142-163.
- Randall, W. (1997). Gender differences in abused children with and without disabilities. *Child Abuse & Neglect*, 21(8), 707-720. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00033-1)

- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T, Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00131881003588097>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinize, P., Telch, M. Z. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rest, J. R. (1987). Morality. *Handbook of child Psychology*, 3, 556-629.
- Riebel, J. R. S. J., Jager, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany-an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology science quarterly*, 51(3), 298-314.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: how parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). The relationship of Eysenk's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and individual differences*, 14(2), 371-373. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90136-Q](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90136-Q)
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Social Psychology of Education*, 14, 441-455.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211.
- Rusby, J. C., Crowley, R., Sprague, J., & Biglan, A. (2011). Observations of the middle school environment: The context for student behavior beyond the classroom. *Psychology in the Schools*, 48(4), 400-415. <https://doi.org/10.1002/pits.20562>
- Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324-2328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101>
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213. <https://doi.org/10.1177/0143034308090060>
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., & Simmons, N. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194- 200.
- Seaton, E. E. (2007). If teachers are good to you: Caring for rural girls in the classroom. *Journal of Research in Rural Education*, 22(6), 1-16.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. Routledge.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2003). Social dominance theory and the dynamics of inequality: a reply to Schmitt, Branscombe, & Kappen and Wilson & Liu. *British Journal of Social Psychology*, 42(2).
- Skordoulis, M., Koukounaras, L. M., Sidiropoulos, G., Drosos, D., (2020). Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 4.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology review*, 33(4), 547-560.
- Smith, P.K., & Talameli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74(4), 565-581.
- Smith, H., Varjas, K., Meyers, J., Marshall, M. L., Ruffner, C., & Graybill, E. C. (2009). Teachers' perceptions of teasing in schools. *Journal of School Violence*, 9(1), 2-22. <https://doi.org/10.1080/15388220903185522>

- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>
- Stavrinides, P., Georgiou, S. N., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short – term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506004>
- Subalakshmi, S., Sunderaraj, R., & Manikandan, M. (2019). Impact of emotional intelligence on stress: With special reference to government school teachers. *Journal of Entrepreneurship and Management*, 8(1), 7-21.
- Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of developmental psychology*, 17(3), 435-450.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford press.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Swearer, S. M, Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503-520.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Vaill, Z., Campbell, M., & Whiteford, C. (2020). Analysing the quality of Australian universities' student anti-bullying policies. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1262-1275. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1721440>

- Valente, S., Monteiro, A.P., Lourenco, A.A., (2019). The Relationship between Teachers' Emotional Intelligence and Classroom. *Discipline Management. Psychology in the Schools*, 56(5), 541-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(1), 329-358.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Wolak, J., Finkelhor, D., & Mitchell, K. (2004). Internet-initiated sex crimes against minors: Implications for prevention based on findings from a national study. *Journal of adolescent health*, 35(5), 424-431. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.05.006>
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- Woolf, L. M., & Hulsizer, M. R. (2005). Psychosocial roots of genocide: Risk, prevention and intervention. *Journal of Genocide Research*, 7(1), 101-128. <https://doi.org/10.1080/14623520500045088>
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence*, 15(1), 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
- Young, K. T., Davis, K., Schoen, C., & Parker, S. (1998). Listening to parents: a national survey of parents with young children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 152(3), 255-262. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

Ελληνόγλωσση

- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8(1), 66-95.

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η Σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ. & Νικολόπουλος, Β. (2023). *Σχολικός εκφοβισμός: θεωρία, έρευνα και πρακτικές*. Διάδραση.
- Αρχοντόγλου, Α. (2005). *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Κυριακίδη Αφοί ΑΕ.
- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος - Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-100.
- Βεκρή, Μ., & Βρυωνίδης, Μ. (2010). Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(58).
- Βόρρη, Ζ. (2011). Συναισθηματική νοημοσύνη-θεωρία και εφαρμογές στη νοσηλευτική διοίκηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 4(1), 46-50.
- Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 34(6).
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).
- Γεωργούλα, Α. (2001). Η εκπαίδευση ανηλίκων στα ιδρύματα αγωγής και στα σωφρονιστικά ιδρύματα της χώρας μας. *Το εικονικό σχολείο*, 2, 2-3.
- Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα παιδαγωγικής και σχολικής ψυχολογίας*. Σιδέρης.
- Δημάκος, Ι. Κ. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 89-102.
- Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ., & Παπαϊωάννου, Κ. (2012). Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 54.
- Δήμου, Γ. (1998). *Απόκλιση και στιγματισμός-Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Gutenberg.

- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Κυριακίδη.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωαννίδη, Β. (2004). Η πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας στην Ελλάδα. Το τέλος της ιδρυματοποίησης: Μια άλλη πρόταση με προσανατολισμό την προαγωγή της υγείας των ανηλίκων παραβατών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 91-100.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Ταούλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της της σχολικής επιθετικότητας και "κακοποίησης" στους μαθητές από 8-12 ετών*. Γρηγόρη.
- Καραδήμας, Θ. & Καραδήμα, Π. (2014). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως αυθύπαρκτη έννοια και η χρησιμότητά της για τον σύγχρονο άνθρωπο και τις επιχειρήσεις. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 5(9), 59-79 .
- Κουρκούτας, Η. Θ., & Θάνος, Θ. Β. (2013), *Σχολική βία και παραβατικότητα: Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Τόπος.
- Λιάπης, Χ. (2021). Συναισθηματική Νοημοσύνη, Προσωπικότητα και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή στην προεφηβική ηλικία. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2), 1-15.
- Ματσαγγούρας, Γ. (1995). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (81), 15-18.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτική εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνύμιων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Gutenberg.

- Παναγόπουλος, Ν. & Αναστασίου, Σ. (2019). Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως παράμετρος βελτιστοποίησης της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 28ου Διεθνούς Συνεδρίου: Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή* (σσ. 241-253). Πάτρα, 6-7 Δεκεμβρίου 2019.
- Πανούσης, Γ. (2008). *Η Εγκληματικότητα στα χρόνια της "Αθωότητας"*. Lector.
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Υπ. Ε.Π.Θ - Π.Ι.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πιτσελά, Α. (2000). *Η ποινική αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*. Σάκκουλα.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Gutenberg.
- Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός. Bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης*. Πατάκη.
- Σώκου, Κ. (1994). *Η αγωγή και προαγωγή της υγείας στα σχολεία*. Περιοδική Έκδοση Σ.Ε.Λ.Κ.Ε.
- Σώκου, Κ. (2000). Σχολεία προαγωγής της υγείας. Το ευρωπαϊκό δίκτυο, Αρχές, Σκοπός, και Μέθοδοι. Παιδί και Έφηβος. *Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία, Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου*, 2(1). Καστανιώτη.
- Τσικρικά, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Τσοποτός, Δ. (2010), Κακοποίηση / Παραμέληση ανηλίκων και παραβατικότητα: συγκοινωνούντα δοχεία. *Επιμελούμαι: Τρίμηνη Έκδοση Επιμελητών Ανηλίκων Δικαστηρίων Ανηλίκων*, 3(1), 10.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2(1), 97-111.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Τυποθήτω.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.