



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σχολή Επιστημών Αγωγής

**Εφαρμογή κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Πρόληψη
του Φαινομένου της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού σε Παιδιά του
Δημοτικού μέσω της Ενίσχυσης της Ενσυναίσθησης**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εμμανουέλα Θεοδώρα Ξανθού

A.M 179

Εξεταστική Επιτροπή

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στέφανος Βασιλόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών

Πλουσία Μισαηλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιούλιος 2014

Εγκρίθηκε στη συνεδρία αριθμ. / του Τμήματος

.....

Η έγκριση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Ν., 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2).

Η διπλωματική αυτή εργασία

είναι αφιερωμένη

στον αγαπημένο μου πατέρα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αν κάθε τέλος κρύβει μια αρχή, θεωρώ ότι είναι υποχρέωσή μου σε αυτή τη σελίδα της εργασίας μου να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους εκείνους που με το δικό τους, ξεχωριστό, τρόπο συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα παιδιά που με καλοδέχτηκαν στα σχολεία τους για την υλοποίηση του προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολική βίας.

Αναφέρομαι, φυσικά, στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του 26^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χαλκίδας που δέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό να λάβουν μέρος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η συνέπεια και η συνεργασία που υπέδειξαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν εκπληκτική. Ευχαριστώ, όμως και τους γονείς των μαθητών για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου, καθώς αυτή έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, επίσης, στο Διευθυντή του σχολείου κ. Σπύρο Βέργο, αλλά και στους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων κ. Εριφίλη Βουγιούκα και κ. Λευτέρη Πατσιατζή για την καλή διάθεση και κατανόηση που υπέδειξαν και τις διευκολύνσεις που έγιναν ως προς τις μέρες και ώρες διεξαγωγής του προγράμματος.

Οφείλω, επίσης, ευχαριστίες στον πρώτο και δεύτερο επιβλέποντα της εργασίας μου, τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών για την στήριξη και την πολύτιμη καθοδήγηση τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας, αλλά και την αμέριστη κατανόηση και υπομονή από μέρους τους καθόλη τη διάρκεια της πολύμηνης συνεργασίας μας.

Σε αυτό το σημείο όμως θέλω να αναφέρω ανθρώπους, εκτός του στενού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, που υπήρξαν σημαντικοί πόλοι στη ζωή μου, προσδίδοντας την απαιτούμενη ισορροπία. Θέλω αρχικά να ευχαριστήσω το συνάδερφο, συμπαραστάτη και φίλο Νίκο Σίδηρη που μοιραζόμαστε μια κοινή πορεία τα τελευταία 15 χρόνια για την πολύτιμη βοήθεια του και την αμέριστη υποστήριξη του, αλλά και τους φίλους μου Σταύρο και Χάρη, που ήταν, και ελπίζω να είναι δίπλα

μου και στο μέλλον και με στηρίζουν με την ειλικρινή και ζεστή τους φιλία. Ευχαριστώ τον Κωνσταντίνο Ζέρβα για τη διαχρονική συμπαράσταση του και την υλική και ηθική στήριξη των επιλογών μου, τα αδέρφια μου και τον Νίκο που μαζί τους μοιράστηκα όλες τις ανησυχίες μου και όλα τα σκαμπανεβάσματα των τελευταίων χρόνων.

Πάνω από όλα είμαι ευγνώμων στους γονείς μου, Δημήτρη και Δήμητρα, που είχα την τύχη και την τιμή να με μεγαλώσουν με απεριόριστη αγάπη και ήταν οι πιο ένθερμοι συμπαραστάτες μου όλα αυτά τα χρόνια. Η πίστη τους στις δυνατότητες μου αποτέλεσε αρωγός σε όλους τους στόχους και τα όνειρά μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ABSTRACT

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ: ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ

Εισαγωγή	13
1.1. Ορισμός ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού	13
1.2. Οι μορφές της βίας στον εκφοβισμό	16
1.3. Συχνότητα και διαστάσεις	17
1.3.1. Συχνότητα περιστατικών εκφοβισμού	17
1.3.2. Πλαίσια εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού-Που παρατηρείται συχνότερα	19
1.3.3. Οι αιτίες του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας	19
1.3.4. Οι συνέπειες του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας	22
A. Για τα θύματα	22
B. Για τους θύτες	23
Γ. Για τους παρατηρητές	24
1.4. Χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των εμπλεκόμενων στον σχολικό εκφοβισμό	25
1.4.1. Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων	25
1.4.2. Τα χαρακτηριστικά των θυτών	27
1.4.3. Τα χαρακτηριστικά των θεατών-παρατηρητών	28
1.5. Αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού	30
1.5.1. Παρέμβαση στο σχολείο	30
A. Παρέμβαση επικεντρωμένη στους θύτες	31
B. Παρέμβαση επικεντρωμένη στα θύματα	33
Γ. Παρέμβαση επικεντρωμένη στους θεατές-παρατηρητές: Εκπαίδευση των παρευρισκομένων	34

1.5.2. Παρέμβαση στην οικογένεια	34
A. Των θυτών	35
B. Των θυμάτων	36

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΩΣ
ΕΜΠΛΕΚΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Εισαγωγή	39
2.1. Ο ορισμός της ενσυναίσθησης	39
2.2. Η σχέση της ενσυναίσθησης με τον σχολικό εκφοβισμό (Bullying-Empathy)	41

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ
ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**

Εισαγωγή	43
3.1. Η ανάγκη για εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο	43
3.2. Τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων	45
3.3. Θεωρητικό πλαίσιο των προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο	47
3.4. Μοντέλα παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο	51
3.5. Δομή προγραμμάτων παρέμβασης	53
3.6. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης στα σχολεία με έμφαση στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή	58
4.1. Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	58
4.1.1. Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	59
4.1.2. Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών-ενηλίκων	60
4.1.3. Τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά	61
4.1.4. Τα πλεονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών	62
4.1.5. Παράγοντες που συμβάλλουν στη θεραπευτική αλλαγή	63
4.1.6. Οι στόχοι μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας	67
4.1.7. Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας	68
4.2. Αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά	71

4.3. Περιορισμοί ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και προτάσεις για νέες έρευνες	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	
Εισαγωγή	78
5.1. Γενικός σκοπός της παρέμβασης	79
5.2. Ειδικότεροι στόχοι της παρέμβασης	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΜΕΘΟΔΟΣ	
Εισαγωγή	84
6.1. Συμμετέχοντες	84
6.2. Μέσα συλλογής δεδομένων	85
6.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	86
6.4. Περιγραφή της παρέμβασης	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
Εισαγωγή	90
7.1. Εκφοβισμός	90
7.2. Ενσυναίσθηση	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	138

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης	Σελ. 56
Πίνακας 2	Οι ειδικότεροι στόχοι της παρέμβασης	Σελ. 79
Πίνακας 3	Έλεγχος της υπόθεσης συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τα θύματα του εκφοβισμού (N=88)	Σελ. 90
Πίνακας 4	Έλεγχος της υπόθεσης συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τα θύματα του εκφοβισμού στην ομάδα ελέγχου	Σελ. 91
Πίνακας 5	Έλεγχος της υπόθεσης συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τα θύματα του εκφοβισμού για την πειραματική ομάδα	Σελ. 91
Πίνακας 6	Έλεγχος της υπόθεσης συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τους θύτες του εκφοβισμού (N=88)	Σελ. 92
Πίνακας 7	Έλεγχος της υπόθεσης συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τους θύτες του εκφοβισμού στην ομάδα ελέγχου	Σελ. 92
Πίνακας 8	Έλεγχος της υπόθεσης συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τους θύτες του εκφοβισμού για την πειραματική ομάδα	Σελ. 93
Πίνακας 9	Έλεγχος συμμετρίας για τις μεταβλητές Εκφοβισμός και Φύλο πριν και μετά την παρέμβαση	Σελ. 94
Πίνακας 10	Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση για την μεταβλητή της Ενσυναίσθησης	Σελ. 95
Πίνακας 11	Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση για την μεταβλητή της ενσυναίσθησης στην πειραματική ομάδα	Σελ. 95
Πίνακας 12	Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση για την μεταβλητή της ενσυναίσθησης στην ομάδα ελέγχου	Σελ. 95
Πίνακας 13	Σύγκριση μέσων όρων με t-test για την μεταβλητή της Ενσυναίσθησης	Σελ. 95
Πίνακας 14	Σύγκριση μέσων όρων με t-test για την μεταβλητή της Ενσυναίσθησης με βάση το φύλο	Σελ. 96
Πίνακας 15	Σύγκριση μέσων όρων των δύο τάξεων της πειραματικής ομάδας στον παράγοντα της Ενσυναίσθησης με βάση το Φύλο	Σελ. 97
Πίνακας 16	Δείκτης συνάφειας των μεταβλητών Αδέρφια-Ενσυναίσθηση	Σελ. 98

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1	Γραφική αναπαράσταση διασποράς των μεταβλητών Αδέρφια- Ενσυναίσθηση	Σελ. 98
-----------	---	---------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να προσδιορίσει την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πρόληψης διάρκειας οκτώ εβδομάδων κατά του σχολικού εκφοβισμού μέσω ενίσχυσης της ενσυναίσθησης που εφαρμόστηκε σε παιδιά της Ε΄και Στ΄τάξης του δημοτικού. Ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν συνολικά από 88 άτομα (42 αγόρια, 46 κορίτσια) τα οποία ήταν χωρισμένα σε μια ομάδα ελέγχου (N=57) και μια πειραματική (N=31). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μεταφρασμένα στα ελληνικά το ερωτηματολόγιο The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire για την αξιολόγηση των ποσοστών των περιστατικών και των μορφών εκφοβισμού και το Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents για την αξιολόγηση των επιπέδων ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικώς σημαντικά για τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού όσον αφορά στους θύτες και παρότι η μείωση στα περιστατικά θυματοποίησης δεν ήταν στατιστικώς σημαντική για την πειραματική ομάδα, ωστόσο ήταν προς μια θετική κατεύθυνση αφού υπήρξε μείωση στα ποσοστά θυματοποίησης των κοριτσιών. Σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του εκφοβισμού. Τέλος, όσον αφορά στην υπόθεση αύξηση της ενσυναίσθησης δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλλαγή για την πειραματική ομάδα, παρά ελάχιστη αύξηση ως προς τα επίπεδα ενσυναίσθησης των κοριτσιών.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχοεκπαίδευση, σχολικός εκφοβισμός, ενσυναίσθηση

ABSTRACT

The purpose of the present study was to determine the effectiveness of an eight-week prevention program on bullying through reinforcing of empathy applied to five and six graders in primary school. The study had two groups (N=88), one experiment group (N=31) and one control group (N=57). The study used The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire and The Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents as data gathering tools, translated in Greek. The study found that bullying behaviors of the participants in the experiment group decreased significantly compared with the participants in the control group. Unlike the literature, the study also found that there was no significant difference between genders regarding bullying. As far as empathy is concerned, the results were not statistically significant, but the direction was positive. Educational implications and future proposals are also discussed.

Keywords: bullying; empathy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στη προσπάθεια πρόληψης του φαινομένου, λόγω των πολύ σοβαρών συνεπειών του στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Δεδομένου της σύνδεσης του εκφοβισμού με μελλοντική εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς (Farrington & Ttofi, 2009), κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης που πρόκειται να οδηγήσουν και σε μεταγενέστερη μείωση της εγκληματικότητας.

Οι ειδικοί (ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί) έχουν στη διάθεσή τους πολλά προγράμματα πρόληψης που μπορούν να εφαρμόσουν στο χώρο του δημοτικού σχολείου σχετικά με την καταπολέμηση του φαινομένου, τα οποία και βασίζονται στις αρχές της γνωσιακής συμπεριφοριστικής θεραπείας.

Βασικός πυρήνας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που ακολουθεί είναι τόσο η ενημέρωση των μαθητών για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού, όσο και η ανάπτυξη κάποιων πτυχών της προσωπικότητάς τους, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η ανοχή στη διαφορετικότητα.

Σκοπός είναι να αναπτύξουν τα παιδιά καλύτερη αντίληψη αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μεγαλύτερη ανεκτικότητα και ευελιξία σε κάποια ζητήματα, όπως η διαφορετικότητα, αλλά και μεγαλύτερη κατανόηση και ανοχή τόσο των απόψεων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων.

Αναλυτικότερα, ο αναγνώστης μπορεί να διακρίνει στη παρούσα εργασία τα ακόλουθα μέρη:

- ✓ Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: ορισμός, διαστάσεις και αντιμετώπιση του φαινομένου.
- ✓ Ενσυναίσθηση και βία: θεωρητικό πλαίσιο.

- ✓ Προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας με δυνατότητα εφαρμογής στο χώρο του σχολείου.
- ✓ Ψυχοεκπαίδευση.
- ✓ Παρουσίαση προγράμματος πρόληψης της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού σε παιδιά δημοτικού μέσω ενίσχυσης της ενσυναίσθησης.
- ✓ Ανάλυση κι επεξεργασία των δεδομένων του παραπάνω προγράμματος.
- ✓ Συζήτηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον των ειδικών για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κι αντιμετώπισης ποικίλων προβλημάτων σε παιδιά, επιβεβαιώνοντας έτσι τα ενθαρρυντικά αποτελέσματά τους.

Επομένως, η εφαρμογή και, κυρίως, η αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων στο χώρο του ελληνικού σχολείου κρίνεται απαραίτητη, όπως επίσης και η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων όλων αυτών των ερευνών στη σχολική κοινότητα, ώστε να βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη διαθεσιμότητα όλων όσων τα χρειάζονται και θα τα χρειαστούν μελλοντικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:

ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ("BULLYING"), ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Σε πολλές χώρες του εξωτερικού, αλλά και στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον για την μελέτη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών αυξάνεται ολοένα και περισσότερο, καθώς θεωρείται κοινωνικό πρόβλημα και έλκει την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Είναι ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας και οι όροι που χρησιμοποιούνται για να το περιγράψουν είναι «ενδοσχολική βία», «εκφοβισμός», «θυματοποίηση» και «bullying» (Vessey, DiFazio, & Strout, 2013).

Τα περιστατικά εκφοβισμού αποτελούν μια ξεκάθαρη και σοβαρή καταπάτηση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των παιδιών (1989, όπ. αναφ. στο Thornberg, 2013), καθώς επίσης σχετίζονται και με γνωστές αρνητικές συνέπειες για την υγεία και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των θυμάτων (Hawker & Boulton, 2000· Holt et al, 2007· Raskauskas, 2010· Stavrinides et al., 2011, όπ. αναφ. στο Thornberg, 2013). Αυτό ακριβώς το φαινόμενο, αλλά και οι διαστάσεις του παρουσιάζονται στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (BULLYING). Η ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ

Το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι και αυτό μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ συνομηλίκων και αν και υπάρχει μία γενικώς αποδεκτή ορολογία, μπορεί ωστόσο κάθε κοινωνία να το αντιλαμβάνεται/ερμηνεύει διαφορετικά. Συναντάται κυρίως στη παιδική και σχολική ηλικία και στην πρώιμη εφηβεία (Sahin, 2012).

Αρχικά, ως εκφοβισμός μπορεί να οριστεί η κακομεταχείριση, παρενόχληση και τα χτυπήματα από κάποιους μαθητές προς κάποιους πιο αδύναμους (Sahin, 2012). Είναι μια κοινή εμπειρία για κάποια μειονότητα παιδιών και εφήβων. Είναι η συστηματική άσκηση βίας μεταξύ μαθητών, με δυσμενείς επιπτώσεις για την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη σε μεγάλο ποσοστό των θυμάτων, αλλά και για τη διαδικασία της μάθησης (Berger, 2007, όπ. αναφ. στο Woods, Wolke, Nowicki & Hall, 2009).

Ωστόσο, πιο συγκεκριμένα ο Olweus (1994) ερμήνευσε τον εκφοβισμό ως την επιθετικότητα που παρατηρείται μεταξύ συνομηλίκων, εκείνων που δεν έχουν καμία πρόθεση να προκαλέσουν και εκείνων που είναι σωματικά και ψυχολογικά δυνατότεροι και οι οποίοι πρόθυμα και σκόπιμα επιδίδονται σε επιθετικές συμπεριφορές. Είναι σημαντικό εδώ να σημειώσουμε πως πρέπει να γίνει μία διάκριση μεταξύ του εκφοβισμού και των περιστασιακών και λιγότερων σοβαρών επιθετικών εκδηλώσεων, αφού στον εκφοβισμό η επιθετική συμπεριφορά είναι πάντοτε ηθελημένη και επαναλαμβανόμενη (Καλούρη & Δούκα, 2012).

Ο Olweus (1994) κατηγοριοποίησε τον εκφοβισμό σε άμεση και έμμεση επιθετικότητα. Στην πρώτη κατηγορία υπάγονται διάφορες σωματικές και λεκτικές συμπεριφορές που σκοπό έχουν να ταπεινώσουν και να προσβάλλουν. Ο άμεσος εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από ανοιχτές επιθέσεις. Ενώ στη δεύτερη, ανήκουν συμπεριφορές που καταστρέφουν την κοινωνική θέση των ατόμων και την γενικότερη αίσθηση του ανήκειν τους, όπως ο εξοστρακισμός, η διάδοση ψεύτικων φημών με σκοπό την κοινωνική απομόνωση κάποιου και ο αποκλεισμός από την παρέα.

Ειδικότερα, ο εκφοβισμός αναφέρεται σε μια κατάσταση, κατά την οποία ασκείται απρόκλητη, εσκεμμένη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη άσκηση βίας και επιθετικής συμπεριφοράς με σκοπό την επιβολή, τον εξευτελισμό και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου από μαθητές σε συμμαθητές τους, εντός και εκτός του σχολείου (Farrington & Ttofi, 2009).

Μαθητές σε συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις, δίνουν ολοκληρωμένους ορισμούς σχετικά με τον εκφοβισμό

(Ασημόπουλος, Χατζηπέμος, Σουμάκη, Διαρεμέ, Γιαννακοπούλου, & Τσιάντης, 2007).

Αναφέρουν ότι θεωρούν τον εκφοβισμό υπαρκτό πρόβλημα στα σχολεία τους και επίσης ότι είναι συμπεριφορά που αποσκοπεί στην υποτίμηση, στην πρόκληση αγωνίας και φόβου και στην έκθεση του θύματος σε κατάσταση ανασφάλειας και οδύνης (Ασημόπουλος κ. συν., 2007).

Οι μαθητές προσδιορίζουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών εκφοβισμού, όπως τη λεκτική και τη σωματική κακοποίηση, την κλοπή, την απειλητική συμπεριφορά, τα πειράγματα, την εξύβριση, το σαρκασμό, την επιβολή, τον αποκλεισμό του θύματος από τη συμμετοχή του σε παρέες, αλλά και τον εξαναγκασμό του για πράγματα που δεν επιθυμεί να κάνει (Ασημόπουλος κ. συν., 2007).

Η διαφορά του εκφοβισμού από την σύγκρουση είναι πως σύγκρουση μπορεί να είναι η αμοιβαία θυματοποίηση δύο συμμαθητών (σωματική, ψυχολογική, ή και λεκτική) ίσης δύναμης και μπορεί να συμβεί τυχαία λόγω κάποιας συγκεκριμένης διαφωνίας (Farrington & Tiofi, 2009). Ενώ αντίθετα, η έννοια του εκφοβισμού εμπεριέχει την ιδέα της ανισότητας δύναμης (Olweus, 1994).

Τέλος, η διαφορά του εκφοβισμού με το πείραγμα είναι πως ο εκφοβισμός γίνεται συνειδητά από μέρους του θύτη, με σκοπό να πληγώσει το θύμα του ή να του κάνει κακό (Tattum, 1989 όπ. αναφ. στο Murphy, Yaruss, & Quesal, 2007). Αντίθετα, με τον όρο πείραγμα αναφερόμαστε σε μια ευχάριστη ανταλλαγή πειραγμάτων μεταξύ φίλων. Παραδείγματα πειράγματος αποτελούν τα αστεία και άλλα σχόλια που γίνονται και δεν έχουν σκοπό να βλάψουν ή να πονέσουν τον άλλον. Συνεπώς, ενώ το πείραγμα έχει να κάνει με μια καλή πρόθεση, ο εκφοβισμός έχει να κάνει με συμπεριφορές που δεν γίνονται αποδεκτές και δεν θα πρέπει να τις ανέχονται (Coloroso, 2003, όπ. αναφ. στο Murphy et al., 2007).

Συνεπώς, τρεις παράγοντες πρέπει να είναι παρόντες για να μπορέσουμε να πούμε ότι υφίσταται ο εκφοβισμός:

- i. Δυναμικά και επαναλαμβανόμενα μοτίβα λεκτικής, σωματικής ή ηλεκτρονικής άσκησης βίας που κατευθύνονται από έναν ή περισσότερους μαθητές προς πιο αδύναμους συμμαθητές τους (Vessey et al., 2013),
- ii. Οι συμπεριφορές αυτές γίνονται με στόχο να πληγώσουν ή να προκαλέσουν σωματική, λεκτική ή ψυχολογική κακοποίηση, δηλαδή γίνονται συνειδητά και ηθελημένα από μέρος του θύτη (Vessey et al., 2013), και
- iii. Μεταξύ του θύτη και του θύματος υπάρχει μια πραγματική ανισότητα στη δύναμη (Vessey et al., 2013).

1.2. ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός μπορούν να εκδηλωθούν με διάφορες μορφές μεταξύ των μαθητών, συγκεκριμένα εντοπίζουμε:

- ✓ Την *άμεση/σωματική βία*, η οποία χαρακτηρίζεται από εξωτερικευμένες συμπεριφορές όπως είναι τα χτυπήματα, οι χειρονομίες, οι κλωτσιές και η κλοπή και καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων (Woods et al., 2009).
- ✓ Την *άμεση/λεκτική βία*, η οποία έχει να κάνει με φραστικές επιθέσεις, βρισιές, προσβολές και απειλές (Woods et al., 2009).
- ✓ Επίσης, υπάρχει και η *έμμεση/συναισθηματική-ψυχολογική βία*, η οποία σε αντίθεση με τα παραπάνω, περιλαμβάνει πιο έμμεσες μορφές θυματοποίησης και έχει να κάνει με εκβιασμούς, αποκλεισμό από τις παρέες, τα ομαδικά παιχνίδια και τις κοινωνικές δραστηριότητες και τη διάδοση ψευδών σχολίων και φημών με σκοπό την απομόνωση του ατόμου (Woods et al., 2009).
- ✓ Ακόμα, μια άλλη μορφή ενδοσχολικής βίας είναι η *σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση*, η οποία αφορά περισσότερο σε προσβολές και υβριστικά σχόλια προς συνομηλίκους αναφορικά με τις σεξουαλικές τους προτιμήσεις, αλλά και χειρονομίες και απειλές ως προς την σεξουαλικότητά τους (Woods et al., 2009).
- ✓ Τέλος, υπάρχει και ο *ηλεκτρονικός εκφοβισμός*, με τον οποίο τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται για τη διάδοση ενοχλητικών μηνυμάτων, τη

δημοσίευση εξευτελιστικών φωτογραφιών και σχολίων για κάποιο άτομο, αλλά και τη παρενόχλησή του δημιουργώντας για παράδειγμα ψεύτικα προφίλ με το όνομα αυτού που έχουν σκοπό να βλάψουν. Εξαιτίας των αμέτρητων ευκαιριών να προκύψει ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, αλλά και λόγω της πολύ προσωπικής φύσης αυτών των επιθέσεων, καθώς και του γεγονότος ότι πολλοί μπορεί να είναι οι χρήστες αυτών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ο πλέον επιβλαβής τρόπος εκφοβισμού, μιας και μπορεί να διαφύγει του ατόμου από την προσοχή του ή να μην είναι ενήμερο για το τι συμβαίνει εις βάρος του (Vessey et al., 2013).

1.3. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

1.3.1 Συχνότητα περιστατικών εκφοβισμού.

Συμπεριφορές εκφοβισμού εμφανίζονται μεταξύ συμμαθητών σε πολλά σχολεία ανά το κόσμο (Anonymous, 2003· Kenny et al, 2005· McEachern et al, 2005, όπ. αναφ. στο Aluedse, 2006). Έρευνες που έχουν γίνει σχετικά, υποδηλώνουν ποσοστά που ολοένα και αυξάνονται μεταξύ των μαθητών που πέφτουν θύματα εκφοβισμού καθημερινά, καθώς επίσης και πως τα ποσοστά εκφοβισμού ποικίλλουν από χώρα σε χώρα (Aluedse, 2006).

Για παράδειγμα, έρευνες που διεξήχθησαν σε Σκανδιναβικές χώρες και στην Αυστραλία δηλώνουν πως περίπου το 10% των παιδιών πέφτουν συχνά θύματα ενδοσχολικής βίας, ενώ παράλληλα στην Αγγλία και στο Καναδά, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 20% και στη Νορβηγία στο 14% (Aluedse, 2006).

Σε άλλη έρευνα σχετικά με τα θύματα και τους θύτες εκφοβισμού, οι Fried και Fried (1997, όπ. αναφ. στο Nelms, 1997), βρήκαν ότι το ποσοστό των θυτών ανέρχεται στα 2.1 εκατομμύρια, ενώ το ποσοστό των θυμάτων τους στα 2.7 εκατομμύρια για τα σχολεία της Αμερικής.

Οι Whitney και Smith (1993) σε έρευνά τους βρήκαν ένα ανησυχητικά υψηλό ποσοστό μαθητών δημοτικού που εκφοβίζονται συχνά (27%) και ένα ποσοστό της τάξης του 10% που δηλώνουν ότι ο εκφοβισμός τους συμβαίνει τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.

Όσον αφορά στα Ελληνικά δεδομένα, έρευνες δείχνουν ότι ένα ποσοστό περίπου 15% των μαθητών δηλώνουν ότι έχουν υπάρξει θύματα διαφόρων μορφών ενδοσχολικής βίας (Ασημόπουλος κ. συν., 2007). Στην Αθήνα, το ποσοστό θυματοποίησης φτάνει περίπου στο 14,7%, ενώ στην Κρήτη το 16,1% (Καλούρη & Δούκα, 2012).

Οι θύτες υπολογίζονται σε ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 5% του συνόλου των μαθητών, ενώ παράλληλα φανερώνεται πως τα αγόρια ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό, με αναλογία 3:1, σωματική βία συγκριτικά με τα κορίτσια, τα οποία εμπλέκονται κυρίως σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού (Ασημόπουλος κ. συν., 2007· Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου [ΕΨΥΠΕ], 2008).

Επίσης, στις ίδιες έρευνες αναφέρεται ότι οι μισοί μαθητές-θύματα εκφοβισμού σωμαίνουν για το γεγονός, ενώ οι άλλοι μισοί θα το αναφέρουν ευκολότερα σε κάποιο φίλο τους και πιο σπάνια στους γονείς τους ή στο/η δάσκαλο/α τους (ΕΨΥΠΕ, 2008).

Επιπλέον, έρευνες που διεξήχθησαν (Pateraki & Houndoumadi, 2001· Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας, & Μητσοπούλου, 2008, όπ. αναφ. στο Καλούρη & Δούκα, 2012) δείχνουν ένα ποσοστό της τάξης του 14,2% των μαθητών να δηλώνουν ότι εκφόβιζαν συμμαθητές τους σε συστηματική βάση, ενώ πολλοί περισσότεροι δήλωσαν ότι το έκαναν αλλά σπανιότερα. Το 22,5% των μαθητών έχει υπάρξει θύμα λεκτικής βίας με κοροϊδίες και πειράγματα, σωματικής βίας με χτυπήματα, αλλά και άλλων μορφών εκφοβισμού, με συχνότητα δύο ή τρεις φορές τον μήνα (ΕΨΥΠΕ, 2008). Μικρότερα ποσοστά (4,8% για την Ελλάδα) αναφέρονται σε περιπτώσεις μαθητών που φαίνονται να είναι τόσο ενεργοί θύτες, όσο και οι ίδιοι θύματα (Καλούρη & Δούκα, 2012).

Τέλος, αναφορικά με την ηλικία έναρξης του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται να ξεκινά από την πρώτη σχολική ηλικία και να γίνεται συχνότερος στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, όπως και κατά την πρώιμη εφηβική ηλικία. Η κορύφωση του δε, παρατηρείται στην ηλικία των έντεκα έως δεκατεσσάρων ετών (Λιασκώνης & Παληογιάννη, χ.χ).

1.3.2 Πλαίσια εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού–Που παρατηρείται συχνότερα.

Γενικά, οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρουν ότι περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν συχνότερα στα διαλείμματα, στο προαύλιο και σε χώρους που δεν επιτηρούνται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, σε απόμερα σημεία του σχολικού συγκροτήματος, στις τουαλέτες, αλλά και σε εξωσχολικούς χώρους, κατά την προσέλευσή τους στο σχολείο και την αποχώρησή τους από αυτό (Ασημόπουλος κ. συν., 2007).

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και με τα όσα παρατηρούνται να συμβαίνουν καθημερινά, τα παιδιά της Α΄ δημοτικού είναι συνήθως εκείνα που γίνονται και συχνότερα θύματα επαναλαμβανόμενου και παρατεταμένου εκφοβισμού από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Έτσι εξηγείται και το γεγονός γιατί κάποια από αυτά μεγαλώνοντας αναπαράγουν συμπεριφορές που έχουν βιώσει, μέσα από ψυχολογικές ασυνείδητες διεργασίες και τις ασκούν σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, δημιουργώντας έτσι ένα φαύλο κύκλο θυματοποίησης και άσκησης βίας (Ασημόπουλος κ. συν., 2007).

1.3.3 Οι αιτίες του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας.

Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι τόσο περίπλοκο που η αιτιολογία του θα πρέπει να αναζητηθεί στη δυναμική αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο παίζουν η ιδιοσυγκρασία του παιδιού, η οικογένειά του, το σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ασημόπουλος κ. συν., 2007· Χρυσοστόμου & Αρίμης, 2013).

Αρχικά, εντοπίζουμε ορισμένους πρωταρχικούς παράγοντες που συνεργούν ως προς την εμφάνιση του φαινομένου. Σε αυτούς συγκαταλέγονται η έλλειψη ενημέρωσης, η ελλιπής καλλιέργεια, η άγνοια αναφορικά με τη διαχείριση ανάλογων κρίσεων από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού, η ανοχή βίαιων συμπεριφορών που ενισχύονται από το οικογενειακό περιβάλλον, η ανεπαρκής οικογενειακή υποστήριξη και επιρροή, καθώς επίσης και η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης [(Olweus, 1996· Ames, 1996· Clarke & Kiselica, 1997, όπ.

αναφ. στο Ασημόπουλος κ. συν., 2007)· Dwaigy, 2010· Καλούρη & Δούκα, 2012· Λασκώνης & Παληογιάννης, χ.χ).

Συνεπώς, ο εκφοβισμός μπορεί να προκύψει είτε ως αποτέλεσμα προσωπικών και ατομικών χαρακτηριστικών, όπως το σωματικό μέγεθος ή η εμφάνιση, είτε ως αποτέλεσμα ψυχολογικών προβλημάτων που σχετίζονται με προβλήματα στην οικογένεια ή ως αποτέλεσμα ρατσισμού (Ασημόπουλος κ. συν., 2007).

Αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά, το φύλο αλλά και η ηλικία του παιδιού επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και τον τρόπο εκδήλωσής του (Χρυσοστόμου & Αρίμης, 2013). Στα ατομικά χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται ακόμη, η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, η ευαισθησία, η ευθιξία του παιδιού κά., τα οποία φαίνεται να είναι υπεύθυνα για την εκδήλωση είτε εκφοβιστικής συμπεριφοράς είτε θυματοποίησής του (Καλούρη & Δούκα, 2012).

Από την άλλη, αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, οι διαταραγμένες σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι συνεχείς καβγάδες, αλλά και η συχνή χρήση αυστηρής τιμωρίας σχετίζονται με την εμφάνιση επιθετικότητας και συμπεριφοράς εκφοβισμού από την πλευρά των παιδιών και την βίωση σοβαρής θυματοποίησης. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν μέσα σε ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον που βιώνουν την άσκηση βίας μέσα στο σπίτι ή που τα ίδια μπορεί να είναι θύματα βίας, μαθαίνουν να αποδέχονται και να θεωρούν την βία ως τρόπο έκφρασης του θυμού και της έντασής τους (Dwaigy, 2010).

Γενικά, φαίνεται πως στις οικογένειες που η επιθετικότητα γίνεται αποδεκτή ως ένας αποτελεσματικός τρόπος επίλυσης συγκρούσεων, είναι πιθανότερο να ανατραφούν παιδιά που μελλοντικά θα θεωρούν το σχολικό εκφοβισμό χρήσιμο (Τσικρικά, 2009).

Επίσης, άλλες οικογενειακές παράμετροι, όπως είναι η παραμέληση, η αποθάρρυνση, η έλλειψη υποστήριξης των παιδιών και φροντίδας τους, αλλά και η έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων, τα οικογενειακά προβλήματα και θέματα κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς, φαίνονται να επηρεάζουν εξίσου

την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης των παιδιών (Ασημόπουλος κ. συν., 2007· Espelage & Swearer, 2003).

Ωστόσο, και το σχολικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ένας σημαντικός παράγοντας θεωρείται η επίβλεψη ή μη του σχολικού περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς, καθώς τα ίδια τα παιδιά αναφέρουν σε έρευνες (Whitney & Smith, 1993) πως όταν μένουν μόνα τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τότε τα επεισόδια εκφοβισμού είναι συχνότερα και περισσότερα.

Επίσης, η επικοινωνία με τους μαθητές, αλλά και ο τρόπος συμπεριφοράς και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον αναφορικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών και ειδικότερα στην ανάμειξή τους σε εκφοβιστικά επεισόδια. Σε σχολεία που αποδέχονται γενικότερα επιθετικές συμπεριφορές και δεν τιμωρούνται ή περνάνε απαρατήρητες, φαίνεται πως τέτοιες συμπεριφορές υιοθετούνται ευκολότερα και από άλλους μαθητές (Καλούρη & Δούκα, 2012· Τσικρικά, 2009).

Ένας άλλος βασικός παράγοντας αναφορικά με το σχολείο που δεν θα πρέπει να παραλειφθεί είναι και η μεγάλη έμφαση που δίνεται στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς. Μιας και η σχολική επιτυχία σχετίζεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση ενός παιδιού, σαν επακόλουθο των συνεχόμενων αποτυχιών του θεωρείται η ανάπτυξη μιας αρνητικής αυτοεικόνας και ενός αισθήματος ανεπάρκειας και ως αποτέλεσμα αυτού, η προσχώρησή του σε συμμορίες-κλίκες του σχολείου, αλλά και η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Ασημόπουλος κ. συν., 2007).

Τέλος, στους αιτιολογικούς παράγοντες του φαινομένου δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των παιδιών, την απουσία εξωσχολικών δραστηριοτήτων που βοηθάνε στην εκτόνωση του άγχους, αλλά και την απουσία στενής συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια (Ασημόπουλος κ. συν., 2007· Τσικρικά, 2009).

1.3.4 Οι συνέπειες του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας.

Οι συνέπειες της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού στα παιδιά είναι σοβαρές και καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Είναι αρνητικές τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες–τουλάχιστον μακροπρόθεμα– καθώς επίσης και για τους παρατηρητές, μέσω των μηχανισμών της κοινωνικής μάθησης, αλλά και λόγω του ότι ο εκφοβισμός διαβρώνει τις σχέσεις μεταξύ όλων των συμμαθητών (ΕΨΥΠΕ, 2008· Τσικρικά, 2009).

Α) Σχετικές έρευνες καταδεικνύουν με πειστικότητα τον αρνητικό αντίκτυπο της σχολικής βίας σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και ψυχολογικό επίπεδο. Η θυματοποίηση στο σχολείο έχει συσχετιστεί με αυξημένο αριθμό αυτοκτονιών, δολοφονιών και άλλων πράξεων νεανικής βίας και επιθετικότητας κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Klomek et al., 2009· Weatherby, Strachila, McMahon, 2010, όπ. αναφ. στο Vessey et al., 2013), με αυξημένο αριθμό απουσιών, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, συναισθηματικές δυσκολίες, αίσθημα μοναξιάς, άγχος και κατάθλιψη και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Ασημόπουλος κ. συν., 2007· ΕΨΥΠΕ, 2008· Καλούρη & Δούκα, 2012· Murphy et al., 2007).

Τα θύματα εκφοβισμού φαίνεται να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και να θεωρούν τον εαυτό τους ως αποτυχίες (Murphy et al., 2007), κάτι που υποστηρίζεται και από την έρευνα της Ανδρέου (2000) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού της Θράκης. Τα αρνητικά αυτά αποτελέσματα επαληθεύτηκαν και χρόνια μετά (Schafer et al., 2004 όπ. αναφ. στο Καλούρη & Δούκα, 2012) όπου η χαμηλή αυτοεικόνα και οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις συνέχισαν να αποτελούν πρόβλημα για τα θύματα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Olweus (1993) τα θύματα ενδοσχολικής βίας βιώνουν έντονο άγχος και ψυχολογικό τραυματισμό όταν αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση επιθέσεις εναντίον τους τις οποίες δεν μπορούν να διαχειριστούν. Το έντονο αυτό αίσθημα αδυναμίας που βιώνουν τα παιδιά που θυματοποιούνται μπορεί να είναι τόσο βαθύ που πολλές φορές τα θύματα καταφεύγουν σε αυτοκαταστροφικές πράξεις ή σε ολέθριες αντεκδικήσεις.

Σε πολλές περιπτώσεις επίσης, τα θύματα εκφοβισμού γίνονται αναγνωρίσιμα εξαιτίας της εμφανούς στεναχώριας τους και της πεσμένης διάθεσής τους, της ευερεθιστότητας, της νευρικότητας ή ακόμα και της απόσυρσης ή της κούρασης που επιδεικνύουν. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, τα θύματα εκφοβισμού μπορεί να γίνουν επιθετικά με άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή με συμμαθητές και φίλους τους (Aluedse, 2006).

Κατά κοινή ομολογία (Duncan, 1999), τα θύματα αισθάνονται δυσαρεστημένα, θλιμμένα, αγχωμένα, φοβισμένα, πληγωμένα, απογοητευμένα και βιώνουν έντονα την απόρριψη, είναι συνεχώς σε μια επιφυλακή και είναι εξαιρετικά επιρρεπή στο κλάμα. Συχνά νιώθουν άσχημα για τον ίδιο τους τον εαυτό βασιζόμενοι στα σχόλια των θυτών τους και κάποια παιδιά χάνουν ακόμα και φίλους ως αποτέλεσμα του εκφοβισμού τους. Ο επαναλαμβανόμενος εκφοβισμός τους μπορεί να διαβρώσει ακόμα και την αυτοεκτίμηση, την αυτοαξία και την αυτοπεποίθηση των θυμάτων, ενώ δεν αποκλείεται να αναπτύξουν και διαταραχή μετατραυματικού στρες (Aluedse, 2006· Vessey et al., 2013).

Έχει βρεθεί πως ο ρόλος του θύματος τείνει να παραμένει σταθερός με το πέρασμα των χρόνων (Sourander, Helstela, Helenious & Piha, 2000, όπ. αναφ. στο Καλούρη & Δούκα, 2012), συνεπώς οι εμπειρίες θυματοποίησης είναι πολύ πιθανόν να δρουν αθροιστικά. Έτσι λοιπόν, εξηγείται και το γεγονός γιατί κάποια κορίτσια-θύματα ενδοσχολικής βίας, μπορεί μεγαλώνοντας να εμπλακούν ευκολότερα σε σχέσεις όπου ο σύντροφος τους θα τις κακομεταχειρίζεται. Χωρίς την κατάλληλη αντιμετώπιση και παρέμβαση, τα θύματα είναι πολύ πιθανόν να παραμείνουν θύματα για μεγάλα χρονικά διαστήματα και βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για μεταγενέστερη κακοποίηση και θυματοποίηση (Aluedse, 2006· Nelms, 1997).

B) Ο εκφοβισμός, όμως, έχει άσχημες συνέπειες και για τους θύτες ακόμα. Υπάρχει ο κίνδυνος να απομακρυνθούν από το σχολείο, ακόμα και να διακόψουν την σχολική φοίτηση. Δεν είναι σπάνιο δε, να εμφανίσουν και τάσεις φυγής από το σπίτι, καθώς επίσης έχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες (50%) να εξελιχθούν σε ενήλικες που εμφανίζουν αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά (Ασημόπουλος κ. συν., 2007· Καλούρη & Δούκα, 2012).

Επιπλέον, οι θύτες, σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται σε σχετικές έρευνες (Coolidge, DenBoer & Segal, 2004· Kaltiala-Heino, Rimpela, 2000· Karatzias et al., 2002· Van der Wall et al., 2003, όπ. αναφ. στο Καλούρη & Δούκα, 2012), εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα σχολικού άγχους, αυτοκτονικό ιδεασμό, προβαίνουν σε μεγαλύτερη κατανάλωση αλκοόλ και έχουν αυξημένα ποσοστά εμφάνισης διαταραχών προσωπικότητας.

Μία επιπλέον επίπτωση για τους δράστες της ενδοσχολικής βίας είναι η εμφάνιση κυρίως δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών εξωτερικοποίησης, δηλαδή η έντονη αντιδραστικότητα, η παραβατική συμπεριφορά, η δυσκολία διαχείρισης θυμού και συγκρούσεων και η αυτοκαταστροφικότητα, κάτι που υποστηρίζεται και λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης των θυτών. Αυτά τα άτομα συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο και στη δουλειά τους αργότερα, ενώ δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο να συνάψουν και να διατηρήσουν πιο στενές σχέσεις στην ενήλικη ζωή τους (Aluedse, 2006· Nelms, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι θύτες ενδοσχολικής βίας αν δεν αντιμετωπιστούν στην παιδική και εφηβική ηλικία κατάλληλα, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτυχθούν σε ενήλικες που θα παρουσιάζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές και στον εργασιακό τους χώρο, αφού έχουν αναπτύξει συμπεριφορικά πρότυπα τόσο ανθεκτικά στο χρόνο που στην ενήλικη ζωή τους αυξάνονται γι' αυτούς οι πιθανότητες να καταγραφούν στο ποινικό τους μητρώο αξιόποινες πράξεις (Aluedse, 2006· Τσικρικά, 2009).

Γ) Τέλος, αναφορικά με τις συνέπειες της ενδοσχολικής βίας στους αμέτοχους παρατηρητές, έχει βρεθεί ότι μπορεί να ταλαιπωρούνται από ένα πλήθος συναισθηματικών δυσκολιών και διαταραχών συμπεριφοράς. Ειδικότερα, μπορεί να πάσχουν από γενικευμένο άγχος, κατάθλιψη, να εμφανίσουν μετατραυματικό στρες ή διασχιστική διαταραχή και επιθετικότητα. Επίσης, μαθαίνουν να μην αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, σε περίπτωση που η βίαιη συμπεριφορά της οποίας και γίνονται μάρτυρες δεν τιμωρείται όπως θα έπρεπε (Τσικρικά, 2009).

Ακόμη, έχει βρεθεί πως η θέα εκφοβιστικών περιστατικών δημιουργεί μια αίσθηση αδυναμίας στους παρατηρητές, οι οποίοι νιώθουν ανίκανοι να βοηθήσουν το

θύμα ή θεωρούν (λανθασμένα) ότι τυχόν παρέμβασή τους μπορεί να κάνει τα πράγματα ακόμα χειρότερα. Ενώ δεν αποκλείεται, να γίνουν και οι ίδιοι καχύποπτοι και επιφυλακτικοί, προσέχοντας ιδιαίτερα τη συμπεριφορά τους από φόβο μην βρεθούν και οι ίδιοι στο στόχαστρο των θυτών (Τσικρικά, 2009).

Συνοψίζοντας λοιπόν, φανερώνεται πως εκεί που υφίσταται η βία υποφέρουν όλα τα μέλη του συνόλου, διαταράσσονται οι ισορροπίες του σχολικού συστήματος και το κλίμα φόβου που πιθανόν επικρατεί παρατείνει τον κύκλο της ενδοσχολικής βίας.

1.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Για κάθε μαθητή και κάθε μαθήτρια ενέχει ο κίνδυνος ανάμειξης σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Υπάρχουν όμως κάποια χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τους μαθητές σε αυτούς υψηλού κινδύνου θυματοποίησης και αυτούς που είναι επιρρεπείς στο να προβούν σε επιθετικές συμπεριφορές. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά αφορούν την προσωπικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο, αλλά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων και των παρευρισκομένων.

1.4.1. Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων.

Τα θύματα συνήθως περιγράφονται ως παιδιά κάπως πιο ντροπαλά, μελαγχολικά, ανασφαλής και αγχώδη. Είναι συνήθως ήσυχα παιδιά και ευαίσθητα, εσωστεφή και μοναχικά. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι εμφανής σε αυτά τα παιδιά, ενώ παράλληλα δύσκολα υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή αντεπιτίθενται, εκδηλώνοντας την ψυχική τους αναστάτωση με απόσυρση, κλάμα ή θυμό. Η διεκδικητικότητά τους είναι ιδιαίτερα χαμηλή, καθώς δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους ή να επιβληθούν στην ομάδα (ΕΨΥΠΕ, 2008· Καραβόλτσου, 2013· Τσικρικά, 2009).

Ταυτόχρονα, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί πως ενώ τα παιδιά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι *παθητικά θύματα* (σε ποσοτό περίπου 10%, όπ.

αναφ. στο Pellegrini, 1998), από την άλλη υπάρχουν και τα παιδιά που κατά κάποιο τρόπο είναι «προκλητικά» θύματα (σε ποσοστό 2%-10%, Pellegrini, 1998) και τα οποία πολύ συχνά χαρακτηρίζονται από αδεξιότητα, αφέλεια, αυθορμητισμό και είναι αρκετά αντιδραστικά, συνήθως υπερκινητικά παιδιά με δυσκολία συγκέντρωσης, έντονο παρορμητισμό ή τυχαίνει να ανήκουν σε κάποια μειοψηφική ομάδα, λόγω εθνικότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού ή λόγω της εμφάνισής τους (Καραβόλτσου, 2013).

Τα παθητικά θύματα τείνουν να είναι πιο αδύναμα, συνήθως μέτριοι μαθητές έως χαμηλοί, αρκετά παραχωρητικοί και παράλληλα δεν είναι καθόλου δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους. Αντιθέτως, ενώ τα «προκλητικά» θύματα ενοχλούνται επίσης συστηματικά από τους νταήδες, συνήθως αντιδρούν με έναν πιο επιθετικό τρόπο στις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές, καθότι ιδιαίτερα ευέξαπτα, προκαλώντας πολλές φορές περαιτέρω πειράγματα από τους νταήδες. Έτσι, χαρακτηρίζονται πολλές φορές από τους συμμαθητές τους ως τα παιδιά που δέχονται τα πειράγματα των άλλων και τον εκφοβισμό, αλλά και ως παιδιά που πολλές φορές ευθύνονται και οι ίδιοι για καυγάδες. Θα έλεγε κανείς πως η συμπεριφορά τους προσομοιάζει ταυτόχρονα τόσο με των νταήδων, όσο και με των θυμάτων (Pellegrini, 1998).

Σύμφωνα με την O'Moore (2000, όπ. αναφ. στο Τσικριά, 2009) τα παιδιά θύματα συνήθως έχουν ελάχιστους έως καθόλου φίλους και γι'αυτό το λόγο διακατέχονται και από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας. Συνήθως παραμένουν απομονωμένα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και γι'αυτό και κατακλύζονται από ένα γενικότερο αίσθημα μοναξιάς και εγκατάλειψης, απολαμβάνοντας έτσι λιγότερο το σχολείο καθόλη τη σχολική χρονιά.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που παίζει ρόλο στην θυματοποίηση των παιδιών είναι το οικογενειακό περιβάλλον και οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά, καθώς έχει βρεθεί σε σχετική έρευνα των Cowie, Boulton και Smith (1992, όπ. αναφ. στο Πρόγραμμα Δάφνη, 2012) πως οι πιθανότητες θυματοποίησης συσχετίζονται με το βαθμό εξάρτησης ενός παιδιού από τους γονείς του, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής του ζωής.

1.4.2 Τα χαρακτηριστικά των θυτών.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω οι θύτες είναι πιο δυνατοί και χαρακτηρίζονται ως επιθετικοί, δεσποτικοί και αντικοινωνικοί. Είναι συνήθως ενεργητικά και υπερδραστήρια παιδιά, επιρρεπή σε παραβίαση κανόνων και αντικοινωνικές συμπεριφορές, ικανά να ξεφεύγουν από δύσκολες καταστάσεις και δεν έχουν ηθικούς ενδοιασμούς ή τύψεις για τις πράξεις τους. Είναι άτομα με υψηλή αυτοπεποίθηση και υπερβολικά θετική αυτοεικόνα, που δεν στηρίζεται στην πραγματικότητα και τυχόν απειλές ως προς αυτήν αντιμετωπίζονται με επιθετικότητα (Aluedse, 2006· ΕΨΥΠΕ, 2008· Καραβόλτσου, 2013).

Οι μαθητές που εκφοβίζουν νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν και αδυνατούν να ελέγξουν τις ενορμήσεις τους. Η δημοτικότητά τους είναι πολύ χαμηλή μεταξύ των συνομηλίκων, ενώ στις υψηλότερες σχολικές τάξεις μειώνεται ακόμα περισσότερο. Επιπλέον, φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει ένα βαθμό εχθρότητας απέναντι στο περιβάλλον και κυρίως απέναντι στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Είναι ασυμβίβαστοι νεαροί και τείνουν να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές και σε άλλους τομείς της ζωής τους (Ασημόπουλος κ. συν., 2007· Olweus, 1994· Pellegrini, 1998).

Ταυτόχρονα, εμφανίζουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς και σε άλλα επίπεδα, πέραν της επιθετικότητας, που σχετίζονται με αδυναμία ομαλής δραστηριοποίησης και συνεργασίας στην ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και υπερδραστηριότητα και νευρικότητα στις σχέσεις τους με τους άλλους (Πρόγραμμα Δάφνη, 2012).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι θύτες έχουν γενικότερα μια πιο θετική στάση απέναντι στη βία σε σχέση με άλλους μαθητές. Η παρορμητικότητα είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, ενώ δεν φαίνεται να έχουν αισθήματα συμπόνοιας και ενσυναίσθησής προς τα θύματα εκφοβισμού. Συνήθως περικυκλώνονται από δυο-τρία άτομα που τους υποστηρίζουν και δείχνουν να τους συμπαθούν. Εύκολα λοιπόν, μπορεί κανείς να συμπεράνει πως οι τυπικοί νταήδες χαρακτηρίζονται από μια γενικότερα επιθετική συμπεριφορά σε συνδυασμό με τη μυϊκή δύναμη που διαθέτουν (Olweus, 1994).

Κάτι άλλο που φαίνεται ξεκάθαρα από τις περισσότερες μελέτες είναι, ότι ανεξαρτήτως των κοινωνικών ικανοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά αυτά, στερούνται ή έχουν αναπτύξει σε πολύ χαμηλό επίπεδο την ικανότητα ενσυναίσθησης τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, δεν είναι σε θέση, δηλαδή, να αντιληφθούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των θυμάτων, ούτε και να συμμετέχουν στη συναισθηματική τους κατάσταση ή, όπως χαρακτηριστικά έχει αναφερθεί, "δεν έχουν κανένα συναισθηματικό ενδιαφέρον για τους άλλους" Rigby (2008, όπ. αναφ. στο Πρόγραμμα Δάφνη, 2012).

Συνοψίζοντας, οι εκφοβιστές προέρχονται συνήθως από οικογενειακά περιβάλλοντα μεσαίου ή χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, στα οποία η βία χρησιμοποιείται είτε ως μέσο διαπαιδαγώγησης, είτε ως μέσο επιβολής εκ μέρους των γονέων, είτε ως μέσο επίλυσης τυχόν συγκρούσεων. Παράλληλα, δεν αποκλείεται ο πατέρας των θυτών να ήταν και ο ίδιος θύτης και νταής στα παιδικά του χρόνια, παραμένοντας αυταρχικός και στα γονικά του καθήκοντα (Olweus, 1994· Pellegrini, 1998· Πρόγραμμα Δάφνη, 2012·)

1.4.3 Τα χαρακτηριστικά των θεατών–παρατηρητών.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία δυναμική συνθήκη που δεν αφορά μόνο στη σχέση μεταξύ θύτη και θύματος, αλλά επηρεάζει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Σε μεγάλο ποσοστό περιστατικών εκφοβισμού σημαντικό ρόλο παίζουν και οι υπόλοιποι συμμαθητές οι οποίοι αναλαμβάνουν είτε ενεργητικό είτε παθητικό ρόλο. Αν και ο θεατής ή μάρτυρας τέτοιων περιστατικών δεν εμπλέκεται άμεσα μπορεί, ωστόσο, να επηρεαστεί και να εμπλακεί έμμεσα, κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο (Espelage & Swearer, 2003· Τσικρικά, 2009).

Σύμφωνα με τον Olweus μάλιστα (2007, όπ. αναφ. στο Τσικρικά, 2009), οι παρατηρητές του εκφοβισμού μπορούν να ομαδοποιηθούν σε κάποιες κατηγορίες. Συγκεκριμένα:

- ✓ Σε αυτούς που μπορεί να έχουν μια θετική στάση απέναντι στον εκφοβισμό και να συμμετέχουν ενεργά, χωρίς όμως να αναλαμβάνουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή ηγετικό ρόλο και οι οποίοι χαρακτηρίζονται και ως *οπαδοί*.
- ✓ Σε αυτούς που γελώντας ή στρέφοντας το βλέμμα των υπολοίπων στα σχετικά περιστατικά, υποστηρίζουν ανοιχτά και ενεργά τον σχολικό εκφοβισμό, χωρίς

όμως να συμμετέχουν οι ίδιοι σε αυτά τα περιστατικά και οι οποίοι αποκαλούνται και *παθητικοί θύτες ή υποστηρικτές*.

- ✓ Στους *παθητικούς/δυνητικούς θύτες ή παθητικούς υποστηρικτές*, στους οποίους αρέσει να υπάρχουν κρούσματα εκφοβισμού, αλλά προς τα έξω δηλώνουν την απέχθειά τους.
- ✓ Υπάρχουν ακόμα, οι *αδέσμευτοι/απεμπλεκόμενοι παθητικοί θεατές*, οι οποίοι δεν εμπλέκονται, αλλά ούτε και παίρνουν κάποια θέση και δεν δραστηριοποιούνται προς καμία κατεύθυνση. Είναι εκείνοι οι μαθητές που συνήθως δηλώνουν πως δεν είναι δική τους δουλειά να ανακατευτούν ή κάθονται να παρακολουθήσουν το περιστατικό για να δουν πώς θα εξελιχθεί η κατάσταση.
- ✓ Στην αντίπερα όχθη των παραπάνω, στέκονται οι *πιθανοί ή εν δυνάμει υπερασπιστές του θύματος*, στους οποίους δεν αρέσει το φαινόμενο του εκφοβισμού και νιώθουν ότι θα έπρεπε να βοηθήσουν το θύμα, αλλά τελικά μένουν άπραγοι.
- ✓ Τέλος, υπάρχει και η κατηγορία των θεατών που τάσσονται φανερά υπέρ του θύματος, οι *υπερασπιστές*, στους οποίους επίσης δεν αρέσει το φαινόμενο του εκφοβισμού και έτσι προστρέχουν και υπερασπίζονται το θύμα ή τουλάχιστον το προσπαθούν (Τσικρικά, 2009).

Η δραστηριοποίηση ενός παρατηρητή είναι σημαντική, καθώς είναι δυνατόν να επηρεάσει την έκβαση του συμβάντος υπέρ ή κατά του θύματος ή του δράστη, ανάλογα με τη στάση και τη θέση που θα κρατήσει απέναντι στο περιστατικό και η στάση αυτή καθορίζεται μεταξύ άλλων από την κοινωνική του θέση μέσα στην ομάδα συνομηλίκων. Για παράδειγμα, ένα παιδί χαμηλού κύρους έχει παραπάνω λόγους να φοβάται μην βρεθεί και το ίδιο στη θέση του θύματος, υποστηρίζοντάς το. Είναι γενικά αποδεκτό πως το κύρος ενός μαθητή σχετίζεται θετικά με την υπακοή στους κανόνες, τη φιλικότητα και την προκοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ αντίθετα το χαμηλό κύρος σχετίζεται με την επιθετικότητα και την καταστροφική συμπεριφορά (Πρόγραμμα Δάφνη, 2012· Τσικρικά, 2009).

Συμπερασματικά, έχει καταστεί σαφές πως οι θεατές επηρεάζονται αρνητικά από τον σχολικό εκφοβισμό, γίνονται και αυτοί νευρικοί και φοβισμένοι, ενώ μπορεί να γίνουν μελλοντικά και οι ίδιοι επιθετικοί, αν δεν δουν το φαινόμενο να καταστέλλεται και να αντιμετωπίζεται κατάλληλα. Από όλα τα παραπάνω, συνάγεται

το συμπέρασμα πως οι θεατές είναι εκείνοι που διατηρούν το θέαμα, γιατί και αυτό λαμβάνει χώρα όταν υπάρχει κοινό (Ασημόπουλος κ. συν., 2007).

1.5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Η έκταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε συνδυασμό με την κρισιμότητα των συνεπειών του, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη έγκαιρης αναγνώρισης του προβλήματος, αλλά και μιας κατάλληλης παρέμβασης. Η ανάγκη αυτή πηγάζει εξαιτίας των βραχυπρόθεσμων, αλλά και μακροπρόθεσμων συνεπειών του εκφοβισμού τόσο για τους εμπλεκόμενους, όσο και για τη κοινωνία εν γένει. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό το πόσο μεγάλης σημασίας καθίσταται η άμεση κινητοποίηση των ειδικών, κυρίως για την πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Nelms, 1997· Τσικρικά, 2009· Vessey et al., 2013)

Άλλωστε, είναι κοινά παραδεκτό ότι η μείωση του σχολικού εκφοβισμού συμβάλλει στη μεγαλύτερη ικανοποίηση του μαθητικού πληθυσμού από τη σχολική ζωή γενικότερα και τα διαλείμματα ειδικότερα (Τσικρικά 2009· Whitney & Smith, 1993).

Μάλιστα, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη μείωση της ενδοσχολικής βίας επιβάλλεται να συμπεριλάβουν όλα τα επίπεδα όπου κοινούνται τα παιδιά, δηλαδή το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Espelage & Swearer, 2003).

1.5.1 Παρέμβαση στο σχολείο.

Ο σημαντικός ρόλος που έχει το σχολείο στην ζωή των παιδιών επιτάσσει την εξασφάλιση των καλύτερων δυνατών συνθηκών διεξαγωγής του σχολικού βίου και τη λήψη όλων των αναγκαίων μέτρων που απαιτούνται για την επανόρθωση των μελανών σημείων αυτού. Έτσι, λοιπόν, καθίσταται σαφές πως είναι χρέος των εκπαιδευτικών να αναλάβουν δράση προς την μείωση και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, είναι και χρέος των ερευνητών να τους παράσχουν τις καταλληλότερες συμβουλές και τα πλέον αποδοτικά προγράμματα παρέμβασης (Τσικρικά, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό κατανοούμε, ότι θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη η εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους στην δημιουργία οδηγιών και χρήσιμων συμβουλών για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Χατζηπέμου, Ασημόπουλος, & Τσιάντης, 2010· ΕΨΥΠΕ, 2008).

Στόχος όλων αυτών των προγραμμάτων είναι όχι μόνο να καταπολεμηθεί ο σχολικός εκφοβισμός, αλλά και να προαχθούν ο σεβασμός και η ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των συμμαθητών. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθύνσεις των σχολείων θα πρέπει να θέσουν ως στόχο στα σχολεία να προωθείται η πολυπολιτισμικότητα και να αναπτύσσεται ο σεβασμός προς τον καθένα και γενικότερα να ενθαρρύνεται η ανοχή στη διαφορετικότητα (Aluedse, 2006).

Κάποια προγράμματα που κρίνονται αποτελεσματικά και απαραίτητα για την αντιμετώπιση συμπεριφορών εκφοβισμού, εστιάζονται στην ενίσχυση της αλληλοβοήθειας, της αλληλοκατανόησης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής υποστήριξης από την ομάδα των συνομηλίκων (Γιαννακοπούλου κ. συν., 2010).

Υπάρχουν, ωστόσο, και πολλές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται ήδη σε σχολεία του εξωτερικού και έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη μιας πολιτικής που αφορά όλο το σχολικό σύστημα, με ξεκάθαρες και συγκεκριμένες οδηγίες ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, αλλά και κάποιες πρόσθετες παρεμβάσεις που αφορούν στην ατομική συμβουλευτική με τους θύτες και τα θύματα (Whitney & Smith, 1993).

Αναφορικά με τις παρεμβάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε ένα σχολείο διακρίνουμε εκείνες που είναι α) επικεντρωμένες στους θύτες, β) επικεντρωμένες στα θύματα, και γ) επικεντρωμένες στην εκπαίδευση των παρευρισκομένων κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Α) Σαφώς επειδή ένα περιστατικό εκφοβισμού πυροδοτείται από τον θύτη, κρίνεται σκόπιμο η οποιαδήποτε παρέμβαση να επικεντρώνεται σε αυτόν

πρωταρχικά. Οι θύτες θα πρέπει να δέχονται τις συνέπειες των πράξεών τους, τόσο τις άμεσες όσο και τις μακροπρόθεσμες (Τσικρικά, 2009).

Οι άμεσες κυρώσεις είναι σημαντικές μιας και με αυτές ο θύτης θα κινητοποιηθεί να σταματήσει τις καθιερωμένες εκφοβιστικές του συμπεριφορές και θα αναγκαστεί να αλλάξει τακτική. Επίσης, είναι σημαντικό να απαλειφθεί οποιοδήποτε όφελος λαμβάνει ο θύτης από τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, αν μεταξύ άλλων ένα όφελος ήταν και η απόκτηση γοήτρου μεταξύ των συμμαθητών του, είναι σημαντικό να γίνουν κάποιες συστάσεις και εντός της σχολικής τάξης αναφορικά με τον εκφοβισμό (Τσικρικά, 2009).

Οι μακροπρόθεσμες συνέπειες της συμπεριφοράς του θύτη, από την άλλη, θα πρέπει να στοχεύουν στην εκπαίδευση του σε συγκεκριμένες δεξιότητες ασύμβατες με την άσκηση βίας. Τέτοιες δεξιότητες αφορούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης-εμπαθητικής κατανόησης της θέσης και των συναισθημάτων των άλλων, στην αντίληψη των καταστάσεων από διαφορετική οπτική σκοπιά, στην ανάπτυξη και ενίσχυση τεχνικών διαχείρισης του θυμού και άλλων συναισθημάτων, στην ανάληψη ευθυνών, στην ανάπτυξη της συμπόνοιας προς το συνάνθρωπο που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και τέλος στην ανάπτυξη της ανοχής στη διαφορετικότητα (Espelage & Swearer, 2003· Molina, Bowie, Dulmus, & Sowers, 2004· Τσικρικά, 2009).

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω χρησιμοποιούνται τακτικές από ειδικά καταρτισμένους ψυχολόγους και σχολικούς συμβούλους όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, τα βιωματικά παιχνίδια και η συνεργασία των παιδιών ως μέλη μιας ομάδας. Έτσι, δίνεται στον θύτη η δυνατότητα να μπει στη θέση του θύματος και να αισθανθεί πως ακριβώς είναι να γίνεσαι αποδέκτης της επιθετικότητας του άλλου, αλλά και να εξασκηθεί έμπρακτα σε προκοινωνικές μορφές συμπεριφοράς, καθώς επίσης και να μάθει να κερδίζει με θεμιτό τρόπο τον θαυμασμό και σεβασμό των συμμαθητών του (Aluedse, 2006· Murphy et al., 2007· Τσικρικά, 2009).

Επιπλέον, θα πρέπει ο θύτης να διδαχθεί πως αντί να απαιτεί το κύρος από τους συμμαθητές του τρομακρατώντας τους, είναι καλύτερο να προσπαθήσει να κερδίσει τη θέση του αρχηγού δίνοντας το καλό παράδειγμα και συνεισφέροντας θετικά στην

ομάδα των συνομηλίκων του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αναθέτοντας στους θύτες όλο και πιο υπεύθυνες αρμοδιότητες, όπως είναι ο συντονισμός μιας ομάδας συνεργασίας, η επιμέλεια της αίθουσας διδασκαλίας και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου, με τελικό στόχο την παροχή υποστήριξης από μέρους τους σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους. Συνεισφέροντας έτσι θετικά στην ομάδα των συνομηλίκων τους καταφέρνουν οι θύτες να κερδίσουν τον σεβασμό των άλλων, αλλά και επαίνους από τους ενήλικες και έτσι συνειδητοποιούν με αυτόν τον τρόπο ότι δεν χρειάζεται να τραβήξουν την προσοχή κάνοντας απαραίτητα κάτι κακό, ενώ παράλληλα δεν νιώθουν πια την ανάγκη να επιβληθούν (Τσικρικά, 2009).

B) Το πρώτο βήμα που θα πρέπει να γίνει αναφορικά με τις παρεμβάσεις ως προς τα θύματα είναι να επικεντρωθούν στην ενίσχυση του θύματος, ώστε να μπορέσει να νιώσει έτοιμο να αναφέρει το συμβάν σε κάποιον/α δάσκαλο/α. Για να γίνει κάτι τέτοιο απαραίτητο κρίνεται ο εκπαιδευτικός της τάξης να εμπνέει γενικά εμπιστοσύνη στους μαθητές του και ειδικότερα ως προς το ότι βρίσκεται εκεί να τους ακούσει προσεκτικά και να τους συμπαρασταθεί όπως αρμόζει, εξασφαλίζοντάς τους ταυτόχρονα ότι μελλοντικά δεν κινδυνεύουν. Από τη στιγμή που θα γίνει η αναφορά του περιστατικού, ο δάσκαλος είναι αυτός που θα πρέπει να αναλάβει την επίλυση του ζητήματος και να επιλειφθεί άμεσα της κατάστασης (Τσικρικά, 2009).

Έπειτα, οποιαδήποτε παρέμβαση θα πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του θύματος και των ταλέντων τους. Θα πρέπει τα θύματα να βοηθηθούν ως προς την σύναψη καινούριων φιλικών σχέσεων και να παροτρυνθούν να συμμετέχουν ενεργά σε εξωσχολικές δραστηριότητες από τις οποίες θα λαμβάνουν ικανοποίηση και θα ενισχύσουν με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή και την αυτοεκτίμησή τους, μειώνοντας παράλληλα τις ανασφάλειές τους και αντισταθμίζοντας τις τυχόν αρνητικές συνέπειες της συμπεριφοράς των συνομηλίκων (Ασημόπουλος κ. συν., 2007· Τσικρικά, 2009).

Συγχρόνως, θα πρέπει να εκπαιδευτούν ως προς την ανάπτυξη και ενίσχυση κάποιων κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όπως είναι η διεκδικητικότητα και η αυτορύθμιση, οι οποίες και θα βοηθήσουν τα θύματα να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους σε περίπτωση νέου εκφοβιστικού επεισοδίου (Aluedse, 2006· Τσικρικά, 2009).

Κάτι ακόμα που αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο είναι ότι θα πρέπει γενικά τα παιδιά να μάθουν από μικρή ηλικία ότι πολλοί μπορεί να πουν ή να κάνουν κακά πράγματα σε άλλους. Έτσι μεγαλώνοντας αντιλαμβάνονται πως δεν ευθύνονται για τυχόν περιστατικά εκφοβισμού και επιθετικότητας, αλλά πως η επιθετική συμπεριφορά είναι επιλογή αυτού που την εκδηλώνει (Ασημόπουλος κ. συν., 2007).

Γ) Ο ρόλος των παρευρισκομένων, που γίνονται πολλές φορές αυτόπτες μάρτυρες εκφοβιστικών περιστατικών, είναι πολύ σημαντικός και αυτό γιατί ο τρόπος που θα αντιδράσουν επηρεάζει την τροπή και την τυχόν επανάληψη τέτοιων επεισοδίων. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως η κατάλληλη παρέμβαση μπορεί να αποτρέψει κάποια επεισόδια (Τσικρικά, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι παριστάμενοι οι οποίοι τρέπονται σε φυγή κατά τη διάρκεια κάποιου εκφοβιστικού επεισοδίου, εν αγνοία τους ενθαρρύνουν το θύτη, αφήνοντάς του το πεδίο ελεύθερο. Αλλά, ακόμα και αν παραμείνουν στο τόπο του περιστατικού παρακολουθώντας χωρίς να επεμβαίνουν ή να κάνουν κάτι να το σταματήσουν, πάλι λειτουργούν ενισχύοντας τη συμπεριφορά του θύτη. Αντιθέτως, οι παρευρισκόμενοι που ορθώνουν το ανάστημά τους κατά του θύτη και κατά της επιθετικότητας γενικότερα, έχουν την δύναμη να τον αποθαρρύνουν σε μεγάλο βαθμό (Τσικρικά, 2009).

Εξαιτίας λοιπόν όλων των παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως θα ήταν ωφέλιμο κάποιες παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού να έχουν ως αρχικό στόχο τους παρευρισκόμενους που σε σχέση μάλιστα και με τους θύτες αποτελούν και πιο εύκολο και δεκτικό κοινό. Θα πρέπει οι μαθητές να εκπαιδεύονται στο να μην κατηγορούν τους άλλους όταν κάτι δεν πηγαίνει καλά, να αναπτύξουν την υπευθυνότητά τους αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεών τους και να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα θυμού που μπορεί να αισθάνονται (Τσικρικά, 2009). Θα πρέπει γενικά οι εκπαιδευτικοί να εστιάζουν την προσοχή τους στην ενδυνάμωση των μαθητών τους, ώστε να μην είναι ανεκτικοί στη βία και την επιθετικότητα.

1.5.2 Παρέμβαση στην οικογένεια.

Μπορεί η ευθύνη καταπολέμησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού να βαραίνει πρωτίστως το σχολείο, ωστόσο και οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν

πολλά στην αντιμετώπισή του, καθώς το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που μεγαλώνει το παιδί, το ελέγχει και το εξελίσσει ως άνθρωπο. Φυσικά απαιτείται και η καλή συνεργασία των γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Τσικρικά, 2009).

Υπάρχουν δύο κατηγορίες γονέων που θα μας απασχολήσουν σε αυτό το κεφάλαιο και οι οποίες είναι: α) οι γονείς των θυτών, και β) οι γονείς των θυμάτων.

Α) Αναφορικά με τις οικογένειες των θυτών έχει βρεθεί ότι ενδοοικογενειακά συνήθως γίνεται χρήση βίας και γενικότερα η επιθετικότητα αντιμετωπίζεται ως κάτι φυσιολογικό, αλλά και ότι οι γονείς δεν παρέχουν την απαραίτητη θαλπωρή και ζεστασιά στα παιδιά αυτά. Παραμένοντας ταυτόχρονα απόμακροι και ψυχροί ως γονείς αδυνατούν να ελέγξουν οποιεσδήποτε εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Συνεπώς, για την πρόληψη κάθε μορφής επιθετικότητας, οι γονείς χρειάζεται να ανατρέφουν τα παιδιά τους με περίσσια αγάπη, θέτοντας παράλληλα σαφή όρια ως προς το ποιες συμπεριφορές είναι θεμιτές και ποιες όχι. Ακόμα, καθώς τα παιδιά εισέρχονται στην εφηβεία είναι σημαντικό όλες οι δραστηριότητές τους με κάποιο τρόπο να εποπτεύονται, τόσο οι ενδοσχολικές όσο και οι εξωσχολικές, για αποτροπή μη επιθυμητών συμπεριφορών, όπως είναι και ο σχολικός εκφοβισμός (Τσικρικά, 2009).

Είναι σημαντικό το σχολείο και οι γονείς να δημιουργήσουν ένα κοινό μέτωπο ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και γενικότερα στην επιθετικότητα. Όταν χρησιμοποιούν όμοιες τακτικές και έχουν μια σταθερότητα ως προς τη στάση τους, τότε αυξάνονται σημαντικά και οι πιθανότητες να βελτιωθεί και η διαγωγή του θύτη. Γι' αυτό και πρέπει οι γονείς να ξεκαθαρίζουν ανοιχτά τη θέση τους ότι δεν πρόκειται να ανεχτούν τέτοιες συμπεριφορές μελλοντικά, καταστέλλοντας έτσι τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Τσικρικά, 2009).

Αναντίρρητα, επειδή τα παιδιά γενικά δυσκολεύονται να συμμορφωθούν στους κανόνες, προτείνεται όπως και στο σχολείο, έτσι και στο σπίτι να συνεργαστούν τα παιδιά με τους γονείς, ώστε να συμφωνήσουν από κοινού σε κάποιους όρους τους οποίους και θα αναρτήσουν σε εμφανές σημείο στο σπίτι, ενισχύοντας θετικά την

τήρησή τους. Συνεπώς, τυχόν παραβιάσεις αυτών των κανόνων θα επιφέρουν και τις αντίστοιχες συνέπειες (Olweus, 1993).

Βέβαια, όπως είναι φυσικό για να γίνουν τα παραπάνω χρειάζεται οι γονείς καταρχάς να λειτουργούν οι ίδιοι ως θετικό πρότυπο για τα παιδιά και ταυτόχρονα να ασκούν θετική επιρροή σε αυτά ενδυναμώνοντας έτσι τη μεταξύ τους σχέση και εμπιστοσύνη. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με το να αφιερώνουν οι γονείς περισσότερο ποιοτικό χρόνο στα παιδιά και να μοιράζονται μαζί τους κοινές ευχάριστες δραστηριότητες και συζητήσεις (Τσικρικά, 2009).

Τέλος, οι γονείς θα πρέπει να δείχνουν υπομονή, καθώς η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς δεν αλλάζει από την μια στιγμή στην άλλη, αλλά απαιτεί χρόνο για να βελτιωθεί. Χρειάζεται να τους δείχνουν ότι νοιάζονται για τα προβλήματά τους και είναι πάντα εκεί να τους ακούσουν και να τους σταθούν χωρίς επικριτική στάση, αναζητώντας από κοινού λύσεις για τα προβλήματά τους (Καραβόλτσου, 2013).

B) Παράλληλα, επειδή όπως προαναφέρθηκε (υποκεφάλαιο 1.4.1), παιδιά ανασφαλή, με χαμηλή αυτοπεποίθηση και με ελάχιστους φίλους θυματοποιούνται ευκολότερα, οι οικογένειες των θυμάτων θα πρέπει με κάθε τρόπο να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους και να προωθήσουν την καλύτερη κοινωνική προσαρμογή τους ενδυναμώνοντάς τα έτσι έναντι κάθε μελλοντικού κινδύνου (Nelms, 1997).

Συνεπώς, μια πρώτη οδηγία προς τους γονείς των θυμάτων είναι να επικοινωνήσουν όσο πιο άμεσα μπορούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τη στιγμή που θα υποπτευθούν ότι το παιδί τους υφίσταται εκφοβισμό, ώστε να δράσουν από κοινού για να αντιμετωπιστεί το περιστατικό (Olweus, 1994· Τσικρικά, 2009).

Κάθε γονέας θα πρέπει να παροτρύνει το παιδί του να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα του (Olweus, 1993). Αυτό μπορεί να συμβεί με τη συμμετοχή του παιδιού σε διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες από τις οποίες το παιδί θα λαμβάνει ανατροφοδότηση και ικανοποίηση, όπως είναι η συμμετοχή σε μια αθλητική ομάδα, σε μια μουσική ομάδα, η γυμναστική και άλλες

σχετικές με τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού (Καραβόλτσου, 2013· Τσικρικά, 2009).

Τα παιδιά με τη γυμναστική θα αναπτύξουν μια καλύτερη εικόνα σώματος αναπτύσσοντας τη σωματική τους διάπλαση. Επίσης, με τη συμμετοχή τους σε κάποιο ομαδικό άθλημα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν περαιτέρω το πνεύμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και ομαδικότητας, οπότε και θα διευκολυνθούν να δημιουργήσουν και πιο στενές φιλικές σχέσεις με συναθλητές τους (Τσικρικά, 2009).

Άλλωστε, όταν το παιδί εισέρχεται σε ένα περιβάλλον διαφορετικό του σχολικού, όπου και δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως «αποτυχημένος» ή ανεπιθύμητος, όπως του έχουν προσάψει οι νταήδες του σχολείου, αυτό και μόνο αρκεί για να νιώσει το παιδί ότι του έχει δοθεί μία δεύτερη ευκαιρία να κερδίσει φίλους και να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις από τις οποίες θα λαμβάνει χαρά και ικανοποίηση (Τσικρικά, 2009).

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί στα παιδιά που πέφτουν θύματα εκφοβισμού ότι δεν ευθύνονται τα ίδια για ότι έχει συμβεί και ότι υπάρχουν άτομα που νοιάζονται και τα προστατεύουν. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται μία διαβεβαίωση από την οικογένειά τους ότι θα αντιμετωπίσουν από κοινού αυτήν την κατάσταση και ότι δεν είναι μόνα τους σε αυτή την προσπάθεια. Οπωσδήποτε, θα πρέπει οι γονείς να αποφεύγουν να ενθαρρύνουν την αντίδραση στη βία με βία («κοροϊδεψε αν σε κοροϊδέψουν», «χτύπα και εσύ όταν σε χτυπάνε») (Καραβόλτσου, 2013· Χρυσοστόμου & Αρίμη, 2013).

Αξίζει επιπλέον να αναφερθούμε στις περιπτώσεις των προκλητικών θυμάτων, στις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν οι οδηγίες αναφορικά με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αλλά και κάποιες ειδικότερες. Επειδή αυτά τα παιδιά συνήθως δυσκολεύονται να τηρήσουν τους άγραφους κανόνες της παρέας, ενός παιχνιδιού ή μιας τάξης και είναι παρορμητικά, χρειάζεται οι γονείς, αλλά και οι δάσκαλοι, να τους υποδείξουν πως να συμπεριφέρονται με σεβασμό, ώστε να μην ενοχλούν τους συνομηλίκους τους, σταματώντας έτσι να προκαλούν εκφοβιστικές συμπεριφορές εις βάρος τους (Καραβόλτσου, 2013).

Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι η κατάλληλη αντιμετώπιση και παρέμβαση για το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των παιδιών ξεκινάει τη στιγμή που συνειδητοποιούν οι γονείς ή οι δάσκαλοι ότι υπάρχει πρόβλημα και το αναγνωρίζουν αποφασίζοντας από κοινού να το αντιμετωπίσουν (Nelms, 1997).

Καθίσταται, επομένως, επιτακτική η ανάγκη αντιμετώπισης του φαινομένου, τόσο λόγω της έκτασης του σχολικού εκφοβισμού, όσο και λόγω της κρισιμότητας των συνεπειών του. Στην περίπτωση αυτή, βεβαίως, παρέμβαση και πρόληψη είναι αλληλένδετες. Συνεπώς, οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην μείωση του εκφοβισμού επιβάλλεται να είναι ολιστικές και να συμπεριλαμβάνουν την οικογένεια, τα παιδιά, αλλά και το σχολείο (Χρυσοστόμου & Αρίμη, 2013).

Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα πως ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κατά της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού θα πρέπει να περιστρέφεται γύρω από τα παρακάτω:

- ✓ Εκπαίδευση των μαθητών για τον εκφοβισμό και τις συνέπειές του,
- ✓ Συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στην όλη διαδικασία αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας και στενή συνεργασία με το σχολείο,
- ✓ Παρατήρηση και καταγραφή των προβλημάτων και αναγκών που αντιμετωπίζει κάθε σχολείο, και
- ✓ Να γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα συναντήσεις ανά τμήμα, όπου και θα συζητούνται θέματα για τον εκφοβισμό και θα πραγματοποιούνται και κάποιες δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν και όλα τα μέλη της ομάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΩΣ ΕΜΠΛΕΚΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Σε πολλές έρευνες (Garner & Lemerise, 2007· Mavroveli et al., 2009· Petrides et al, 2004· Sutton et al., 1999· όπ. αναφ. στο Kokkinos & Kipritsi, 2012), υποστηρίζεται ότι η μειωμένη ενσυναίσθηση, όπως και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά που αφορούν στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση βοηθάει το άτομο όχι μόνο στην εδραίωση, αλλά και στην διατήρηση των διαπροσωπικών του σχέσεων και στη προκοινωνική συμπεριφορά του.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, την άμεση συνάφειά της με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, κάτι που υποστηρίζεται και από έρευνες των Mavroveli et al., 2009 και Petrides et al., 2004 (όπ. αναφ. στο Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Αυτή η συνάφεια, αλλά και ο ορισμός της ενσυναίσθησης, καθώς και μια σύνδεση με την διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου μέσω ανάπτυξης/ενίσχυσης της ενσυναίσθησης θα μας απασχολήσουν σε αυτό το κεφάλαιο.

2.1. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Η ενσυναίσθηση γενικά ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να μπορεί να μοιράζεται και να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου ατόμου (Sahin, 2012). Πρόσφατες προσεγγίσεις (Jolliffe & Farrington, 2011· Leiberg & Anders, 2006· Munoz, Qualter & Padgett, 2010) αναφέρονται σε αυτό τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ενσυναίσθησης αναφέροντας πως εμπλέκει τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Το γνωστικό κομμάτι αντικατοπτρίζεται από την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να αντιλαμβάνεται γνωστικά τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου, ενώ το

συναισθηματικό κομμάτι αφορά στη τάση του ατόμου να βιώνει συναισθήματα ανησυχίας ή συμπάθειας για κάποιον άλλον (Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007).

Πρώτη απ' όλους η Feshbach (1978, 1987 όπ. αναφ. στο Gini et al., 2007) αναφέρθηκε σε αυτό τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ενσυναίσθησης. Ειδικότερα, το γνωστικό και το συναισθηματικό κομμάτι της ενσυναίθησης συνυπάρχουν στο μοντέλο της, αλλά οι γνωστικές ικανότητες θεωρούνται ως προαπαιτούμενες για την ενσυναίσθηση. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την Feshbach, η ικανότητα κάποιου να μπορεί να αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο άλλος και να μπορεί να μπει στη θέση του, είναι απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής, ώστε να μπορεί να βιώσει ακριβώς το πως νιώθει ο άλλος.

Η ενσυναίσθηση είναι τόσο ζωτικής σημασίας γιατί μας βοηθάει να κατανοήσουμε τις προθέσεις και τις συμπεριφορές των άλλων, προσαρμόζοντας έτσι και τη δική μας συμπεριφορά με τον καταλληλότερο τρόπο, προκειμένου να έχουμε ομαλότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Leiberg & Anders, 2006).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η ενσυναίσθηση από τη μία διευκολύνει την προκοινωνική συμπεριφορά (Warden & Mackinnon, 2003) και από την άλλη εμποδίζει ή, τουλάχιστον, αμβλύνει την αντικοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά (Jolliffe & Farrington, 2006).

Η θεωρία αναφορικά με την προκοινωνική συμπεριφορά, υποστηρίζει ότι όσοι έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης θα προσπαθήσουν να απαλύνουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα των άλλων, είτε λόγω εγωιστικών παραγόντων (πχ. να μειώσουν το αίσθημα ανησυχίας που τους προξένησαν), είτε λόγω αλτρουιστικών παραγόντων (πχ. να μειώσουν την δυστυχία του άλλου) (Jolliffe & Farrington, 2006).

Εναλλακτικά, όσοι έχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης θα αποτύχουν να απαλύνουν τα αρνητικά συναισθήματα και τη δυσφορία των άλλων, επειδή οι πράξεις τους δεν προσαρμόζονται ανάλογα με τη συναισθηματική κατάσταση τους, αφού δεν μπορούν να αισθανθούν αυτά που οι άλλοι βιώνουν (Jolliffe & Farrington, 2006).

Πράγματι, εκείνοι που έχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης θα αποτύχουν να συνδέσουν την αντικοινωνική τους συμπεριφορά με τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων. Δεν αποτελεί έκπληξη, συνεπώς, το γεγονός ότι χαμηλά επίπεδα

ενσυναίσθησης μπορούν να συσχετιστούν αιτιολογικά με τον σχολικό εκφοβισμό (Jolliffe & Farrington, 2006, 2011).

2.2. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ (BULLYING & EMPATHY)

Ο ισχυρισμός ότι αυτοί που εκφοβίζουν έχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης είναι κοινά αποδεκτός μεταξύ όσων ερευνούν τις αιτίες του σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Olweus (1993, σελ. 34) «Οι θύτες έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση αναφορικά με τα θύματα εκφοβισμού».

Πλήθος ερευνών υποστηρίζει αυτή τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της ενσυναίσθησης και του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Kaukiainen et al., (1999, όπ. αναφ. στο Kokkinos & Kipritsi, 2012) υπάρχει μια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και των διάφορων μορφών σωματικού, λεκτικού, άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού.

Επίσης, στην έρευνα των Gini et al. (2007), βρέθηκε ότι χαμηλά επίπεδα ενσυναισθητικής ανταπόκρισης, τόσο γνωστικής όσο και συναισθηματικής, σχετίζονται με εμπλοκή των αγοριών σε περιστατικά εκφοβισμού. Ενώ σε έρευνα των Endresen και Olweus (2002, όπ. αναφ. στο Jolliffe & Farrington, 2011), είχε βρεθεί ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (0.15) μεταξύ της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της ενσυναίσθησης, τόσο για αγόρια, όσο και για κορίτσια.

Σε μία άλλη έρευνα των Jolliffe και Farrington (2006), βρέθηκε ότι τα κορίτσια που είχαν εκφοβίσει συμμαθητές τους κατά το τελευταίο σχολικό έτος, καθώς επίσης και αγόρια και κορίτσια που συνήθιζαν να εμπλέκονται συχνά (μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο) σε περιστατικά εκφοβισμού, εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά συναισθηματικής ενσυναίσθησης, αλλά δεν διέφεραν σημαντικά από συνομηλίκους τους αναφορικά με την γνωστική τους ενσυναίσθηση. Οι ερευνητές πρότειναν ότι αυτό που χαρακτηρίζει τους θύτες είναι η αδυναμία τους να βιώσουν τα συναισθήματα των άλλων και όχι η αδυναμία να κατανοήσουν τα συναισθήματα των θυμάτων τους. Τέλος, βρέθηκε ότι αγόρια που εκφόβιζαν άλλους

με βίαιο τρόπο και κορίτσια που εκφόβιζαν με έμμεσο τρόπο, είχαν αρκετά χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με άλλους συνομηλίκους τους.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η έλλειψη ενσυναίσθησης γενικότερα έχει θεωρηθεί πολλές φορές ως υπαίτια της επιθετικότητας πολλών νέων (Lovett & Sheffield, 2007). Φαίνεται πως εκείνοι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού δεν είναι ικανοί να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, κάτι που αντικατοπτρίζεται στην έλλειψη αυτορύθμισης της επιθετικής τους συμπεριφοράς (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Συνοψίζοντας, υπάρχουν πολλές αποδείξεις που ενισχύουν την άποψη ότι οι θύτες έχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να αποδεικνύουν ότι η χαμηλή ενσυναίσθηση και ο εκφοβισμός σχετίζονται ανεξάρτητα από πολλούς άλλους παράγοντες που ήδη έχουν συσχετιστεί με τον εκφοβισμό. Η φύση της σχέσης μεταξύ μειωμένης ενσυναίσθησης και εκφοβισμού είναι κρίσιμης σημασίας, καθώς πολλά προγράμματα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού βασίζονται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια άμεση αιτιώδης σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών (Jolliffe & Farrington, 2011).

Έτσι, πολλές παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού προσπαθούν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, να κάνουν τα παιδιά να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τις συναισθηματικές συνέπειες της συμπεριφοράς τους στα θύματα εκφοβισμού, με απώτερο σκοπό να αυξηθεί η ενσυναίσθησή τους και να μειωθούν παράλληλα τα περιστατικά εκφοβισμού (Jolliffe & Farrington, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Τα προγράμματα πρόληψης αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν ασφαλή πλαίσια, μέσα στα οποία όλες οι πλευρές θα νιώσουν σεβαστές και την εμπιστοσύνη που χρειάζονται, ώστε να διερευνήσουν αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές, αξιοποιώντας την προσωπική εμπειρία και τη δυναμική της ομάδας.

Καθώς τις τελευταίες δεκαετίες στα σχολεία παρατηρείται ένα ολοένα και αυξανόμενο εύρος προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, πρόωρες σεξουαλικές σχέσεις με τα ανάλογα επακόλουθα, ενδοσχολική βία κ.ά), τα οποία έχουν επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία, τη μάθηση και τη προσαρμογή τους, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να παρέχεται στα παιδιά συμβουλευτική υποστήριξη που θα τα βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις όποιες δυσκολίες τους (Χατζηχρήστου, 2004).

Υπάρχουν πολλά σχολεία στα οποία αρκετοί μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα τόσο συναισθηματικά, όσο και κοινωνικά, που παρεμποδίζουν την ικανότητά τους για μάθηση και επιτυχία στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη τη καθημερινή πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές και το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στην προσαρμογή των μαθητών, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων ψυχικής υγείας στο χώρο του σχολείου (Χατζηχρήστου, 2004).

3.1. Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα προβλήματα ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι πολλά και ποικίλα. Κάποια από αυτά αφορούν σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό (χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, ενδοσχολική βία), ενώ άλλα μπορεί να αφορούν ατομικά κάποια παιδιά και να σχετίζονται άμεσα με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον (διαζύγιο γονέων, πένθος) (Μέλλου, 2012).

Επίσης, αποτελέσματα ερευνών στα ελληνικά σχολεία δείχνουν ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών να αντιμετωπίζει προβλήματα λόγω σοβαρών ψυχικών διαταραχών και δυσκολίες στην ανάπτυξη και προσαρμογή τους, κάτι που επηρεάζει άμεσα και την σχολική τους επίδοση (Μέλλου, 2012· Χατζηχρήστου, 2004).

Ένα ακόμα πρόβλημα που εμφανίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και συνθετότητα, είναι αυτό της σχολικής διαρροής. Αποκαρδιωτικά είναι τα αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα και οι ερευνητές υποστηρίζουν πως θα ήταν ωφέλιμο να σχεδιαστούν στοχευμένες και αποτελεσματικές δράσεις που κύριο σκοπό θα έχουν την πρόληψη τέτοιων φαινομένων (Planet A.E., 2007).

Κατά το σχεδιασμό, λοιπόν, τέτοιων προληπτικών παρεμβάσεων δεν θα πρέπει να παραλειφθούν σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2004, σελ. 360) οι παράγοντες επικινδυνότητας, αλλά και οι προστατευτικοί παράγοντες. Στους μεν παράγοντες επικινδυνότητας, συγκαταλέγονται όλες εκείνες οι μεταβλητές που αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς και απαντώνται συνήθως σε επίπεδα, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα, η σχέση με τους συνομηλίκους, το ίδιο το άτομο και σε άλλους παράγοντες (πχ. άγχος). Οι δε προστατευτικοί παράγοντες, αναφέρονται σε εκείνους που σχετίζονται με την αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας και αφορούν σε ένα καλό οικογενειακό περιβάλλον χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις, σε μια θετική επίδραση των συνομηλίκων, στο ίδιο το άτομο (αυτοαποτελεσματικότητα) και στο κατάλληλο σχολικό περιβάλλον (καλή ποιότητα εκπαίδευσης και αγωγής).

Σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να εκσυγχρονιστούν και να αναβαθμιστούν με στόχο τη δημιουργία ευέλικτων εκπαιδευτικών δομών, ικανών να επιδέχονται συνεχείς αλλαγές και που ως κύριο μέλημα τους θα έχουν τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσω της οποίας θα προωθείται η ψυχική ευεξία των μαθητών (Βλάχος & Δαγκλής, 2008).

Το σχολείο πλέον γίνεται αντιληπτό ως πλαίσιο μέσω του οποίου προάγεται όχι μόνο η μάθηση, αλλά και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών.

Έτσι λοιπόν, το ενδιαφέρον εστιάζεται πέρα από τη μορφή της εκπαίδευσης και στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στο ρόλο που διαδραματίζουν οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνία στη γενικότερη και καλύτερη προσαρμογή των μαθητών. Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το κλίμα της τάξης (Godfrey & Greymann, 2014· Tobin, Ritchie, Oakley, Mergard, & Hudson, 2013· Zedan, 2010), οι οποίες συνηγορούν υπέρ των θετικών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας έτσι στην εμφάνιση λιγότερων προβλημάτων (Χατζηχρήστου, 2010).

Συνεπώς, ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας και σχολικής προσαρμογής, σε συνδυασμό με την ανεπαρκή παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής μορφών παρέμβασης με έμφαση στη πρόληψη, στη θετική προσαρμογή, στη ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα των παιδιών σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα (Χατζηχρήστου, 2004, 2010).

3.2. ΤΥΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ανάλογα με το βαθμό πρόληψης τα προγράμματα παρέμβασης κατηγοριοποιούνται σε τρία επίπεδα. Συγκεκριμένα διακρίνονται τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης, τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης και τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης, σύμφωνα με τα τρία επίπεδα πρόληψης όπως ορίζονται από τον Carlan (1964, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004).

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης απευθύνονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό με απώτερο σκοπό την προαγωγή της ψυχικής ευεξίας των μαθητών, την ανάπτυξη και ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την καλλιέργεια υποστηρικτικού περιβάλλοντος και θετικού κλίματος στην τάξη για όλους τους μαθητές (καθολικές παρεμβάσεις) (Χατζηχρήστου, 2004).

Μπορούν, επίσης, να εφαρμοστούν σε παιδιά που πιθανόν να διατρέχουν κάποιο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων, λόγω οικογενειακών και περιβαλλοντικών δυσκολιών, όπως προαναφέρθηκε και στους παράγοντες επικινδυνότητας, όπου και στοχεύουν ειδικότερα στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων που αφορούν άμεσα τον

συγκεκριμένο παράγοντα επικινδυνότητας (επιλεκτικές παρεμβάσεις) (Χατζηχρήστου, 2004).

Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης έχουν ως στόχο την υποστήριξη μαθητών που εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών ή που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εμφάνιση σοβαρότερων προβλημάτων, λόγω της ύπαρξης ποικίλων παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον που ζουν. Στοχεύουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη πρόληψη εμφάνισης σοβαρότερων. Συνήθως, γίνεται παραπομπή αυτών των μαθητών από εκπαιδευτικούς ή ύστερα από αξιολόγηση τους μέσω ψυχοδιαγνωστικών τεστ (Χατζηχρήστου, 2004).

Δεν αποκλείεται, επίσης, να τα συναντήσουμε στη βιβλιογραφία και ως *έγκαιρη παρέμβαση* ή *ενδεδειγμένες παρεμβάσεις πρόληψης*. Πολλές φορές η διάκριση τους από τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης είναι δύσκολη εξαιτίας του σύνθετου σχεδιασμού, των πολλαπλών στόχων και της εφαρμογής τους σε ομάδες μαθητών πριν την έναρξη των διαταραχών (Χατζηχρήστου, 2004).

Τέλος, τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης απευθύνονται κυρίως σε μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και αποσκοπούν στη κατάλληλη στήριξή τους σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και στην κοινότητα. Απαντώνται, επίσης, στη βιβλιογραφία και ως *θεραπεία-θεραπευτικές παρεμβάσεις* (Χατζηχρήστου, 2004).

Ένα τελευταίο επίπεδο εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης αποτελεί η *παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος*, η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή θετικού κλίματος ανθεκτικότητας, ψυχικής υγείας και ευεξίας, όχι μόνο των μαθητών, αλλά όλης της σχολικής κοινότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011· Χατζηχρήστου, 2010).

Όλα τα παραπάνω προγράμματα πρόληψης εφαρμόζονται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από εκπαιδευτικούς και άλλο προσωπικό ειδικά επιμορφωμένο και με τη συνεργασία πάντοτε και την εποπτεία σχολικών ψυχολόγων, σε ατομική ή ομαδική βάση (Χατζηχρήστου, 2004, 2010).

Την τελευταία δεκαετία αναφορικά με την πρόληψη και την προαγωγή γενικότερα της ψυχικής υγείας στο σχολείο, έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί

προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής σε πολλά σχολεία και εκπαιδευτικά πλαίσια της χώρας. Παρά τις ποικίλες διαφορές τους αναφορικά με τους στόχους, τη δομή, την εφαρμογή, τη μεθοδολογία και τις ομάδες-στόχους, όλα τα προγράμματα αφορούν συγκεκριμένους τομείς και απαιτούν ειδικές γνώσεις και την κατάλληλη κατάρτιση. Αυτό που είναι απαραίτητο και μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματικότητα των παραπάνω προγραμμάτων είναι η σύνδεσή τους με τη θεωρία, προηγούμενες εμπειρικές έρευνες και η αξιολόγηση των αναγκών των συγκεκριμένων πλαισίων, καθώς επίσης και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους με επιστημονικά μέσα και μεθόδους (Χατζηχρήστου, 2004, 2010).

3.3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική πραγματικότητα, έχουν οδηγήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μια προσπάθεια αναδιαμόρφωσης και ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η ανάπτυξη ενός νέου σχολείου, το οποίο θα αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό μάθησης και ένα ελκυστικό περιβάλλον για τα μέλη του και το οποίο θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας δημιουργικής κοινότητας εκπαιδευτικών-μαθητών και γονέων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ειδικότερα, μέσω του νέου σχολείου θα επιτυγχάνεται, με την εφαρμογή διάφορων προγραμμάτων πρόληψης και παρεμβάσεων προαγωγής της ψυχικής υγείας, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος που θα διευκολύνει τη μάθηση, προάγοντας ταυτόχρονα την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Στο πλαίσιο μια σύνθετης εννοιολογικής προσέγγισης, οι Pfeiffer & Reddy (1998, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 364) πρότειναν το *τριαρχικό μοντέλο παρεμβάσεων ψυχικής υγείας ενταγμένων στο σχολείο* το οποίο περιλαμβάνει τις παρακάτω τρεις διαστάσεις:

- 1) Προγράμματα που εφαρμόζονται στα διαφορετικά επίπεδα πρόληψης,
- 2) Παρεμβατικά προγράμματα που δίνουν έμφαση σε κάποιο ειδικό θέμα, όπως: α. Διαταραχές συμπεριφοράς, τη βία, την επιθετικότητα, β. Συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη, εφηβική εγκυμοσύνη, παιδική κακοποίηση-παραμέληση), γ. Χρήση/κατάχρηση ουσιών, και δ. Ενδοοικογενειακά θέματα (τρόποι διαπαιδαγώγησης, ευαισθητοποίηση, υποστήριξη), και τέλος
- 3) Προγράμματα που αποσκοπούν: α. στη μείωση των εμποδίων για την πρόσβαση στις υπηρεσίες, β. την εμπλοκή και ενδυνάμωση των γονέων, γ. τη διασύνδεση με φορείς της κοινότητας, δ. τη στήριξη οικογενειών σε μεταβατικές περιόδους και ε. την αναγνώριση-ενίσχυση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Μία, επίσης, ενδιαφέρουσα εννοιολογική προσέγγιση έχει προταθεί από τον Adelman (1996, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004), ο οποίος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην «ενίσχυση της ικανότητας για μάθηση». Για να επιτευχθεί αυτή η διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρειάζεται μια συστηματική και ολόπλευρη προσπάθεια, που αφορά σε όλα τα επίπεδα παρέμβασης και που θα συνοδεύεται από δραστηριότητες κατάλληλες για το κάθε παιδί που θα ενισχύουν την ικανότητά του για μάθηση και ανάπτυξη. Με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζονται με επιτυχία οι ανάγκες του κάθε παιδιού, που πιθανά δυσκολεύεται να επωφεληθεί από την διδασκαλία.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου ο Adelman (1996, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 365) περιγράφει έξι βασικούς και αλληλένδετους τομείς δραστηριοτήτων παρέμβασης των μαθητών, ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση και η ανάπτυξή τους:

- ✓ *Διευκόλυνση της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών στη σχολική τάξη.* Είναι σημαντικό να βρεθούν τρόποι υποστήριξης του μαθητή μέσα στην τάξη, ώστε να μπορέσει να ξεπεράσει τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή εξατομικευμένου προγράμματος στο μαθητή, εμπλουτίζοντας έτσι και ο εκπαιδευτικός το εύρος των στρατηγικών του για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών του ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

- του καθενός. Σε αυτό το τομέα δραστηριοτήτων διακρίνουμε: α) επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, β) δίκτυα υποστήριξης απ'όπου μπορούν να προμηθευτούν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, γ) προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, και δ) προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ατόμων που επιθυμούν να βοηθήσουν στην τάξη ή να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς.
- ✓ *Βοήθεια στους μαθητές και τις οικογένειές τους.* Ο τομέας αυτός, ο οποίος αφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο την κάλυψη των αναγκών των μαθητών σε ατομικό επίπεδο, περιλαμβάνει: α) προγράμματα που ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών μέσα στην τάξη, ώστε να μην χρειαστεί οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν ειδικά προγράμματα, β) προγράμματα ενημέρωσης για τα διαθέσιμα βοηθητικά πλαίσια και με ποιον τρόπο μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτά, γ) προγράμματα που διευκολύνουν την αναζήτηση βοήθειας και στρατηγικές αξιολόγησης των αναγκών, δ) προγράμματα παροχής άμεσης βοήθειας και υποστήριξης, ε) ενημέρωση για τη διαχείριση των παραπομπών, και στ) προγράμματα συνεργασίας με την ευρύτερη κοινότητα.
 - ✓ *Αντιμετώπιση κρίσεων και πρόληψη.* Ο τομέας αυτός ασχολείται με τη κατάλληλη διαχείριση και αντιμετώπιση, αλλά και την πρόληψη των κρίσεων. Αφορά προγράμματα για τη διαχείριση της σχολική τάξης, καθώς και προγράμματα πρόληψης που αφορούν την ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον, την μείωση των περιστατικών βίας κ.ά.
 - ✓ *Στήριξη σε μεταβατικά στάδια.* Περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές και οι οικογένειές τους σε κάποια μεταβατική περίοδο της ζωής τους (αλλαγή σχολείου, παρακολούθηση τμήματος ένταξης κ.ά.). Ως κύριο μέλημα αυτά τα προγράμματα έχουν την πρόληψη των αρνητικών αντιδράσεων, τη συμμετοχή σε ομαδικές ενδοσχολικές δραστηριότητες και την αποφυγή της απομόνωσης του μαθητή.
 - ✓ *Εμπλοκή της οικογένειας σε θέματα σχολείου.* Ο συγκεκριμένος τομέας ασχολείται με: α) προγράμματα αξιολόγησης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών και της υποστήριξης της οικογένειάς τους, β) προγράμματα βοήθειας των γονέων, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιδιού τους

αναφορικά με τα σχολικά μαθήματα, γ) προγράμματα βελτίωσης της επικοινωνίας τόσο σε ενδοοικογενειακό, όσο και σε σχολικό επίπεδο, δ) προγράμματα βελτίωσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, και ε) προγράμματα υποστήριξης και κινητοποίησης της οικογένειας για να διευκολύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του μαθητή.

- ✓ *Συνεργασία με την κοινότητα για ενεργό εμπλοκή και στήριξη.* Ο τομέας αυτός αποσκοπεί στην δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα, το οποίο θα συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου αφενός, και αφετέρου θα ενισχύει τις προσπάθειες ενδυνάμωσης των μαθητών για καλύτερη εκπαίδευση και μάθηση. Βασικός στόχος είναι η συμμετοχή, η αναβάθμιση της κοινότητας και η πρόοδος των μαθητών.

Τέλος, οι Henderson και Milstein (2008, όπ. αναφ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) προτείνουν έξι βασικούς παράγοντες που συμβάλουν στην *προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας* στο σχολικό περιβάλλον: α) την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, β) τον καθορισμό σαφών και ξεκάθαρων ορίων, γ) την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δ) τη παροχή στήριξης και φροντίδας, ε) την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και τη σαφή έκφρασή τους, και στ) τη παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκηθούν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο σχολικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Συνοψίζοντας, γίνεται πλέον φανερό πως ολοένα και περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον για την δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει. Η προσέγγιση αυτή ουσιαστικά αναγνωρίζει πως οι εκπαιδευτικοί πλέον δεν θα πρέπει να στοχεύουν απλά στη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών τους, αλλά να προχωρούν και στη σύναψη μιας πιο ποιοτικής και συναισθηματικής σχέσης με τους μαθητές τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

3.4. ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Επιτακτική έγινε η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενιαίων πολυδύναμων συστημάτων υπηρεσιών ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους στο πλαίσιο της κοινότητας και του σχολείου. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στα μεγάλα προβλήματα που, όπως προαναφέρθηκε, αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερα παιδιά στο σχολείο, όπως επίσης και στη δημοσιοποίηση δημογραφικών στατιστικών και επιδημιολογικών δεδομένων από πολλές χώρες (Χατζηχρήστου, 2004).

Μια ποικιλία δομών και τρόπων διασύνδεσης παρατηρείται ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε χώρας ως προς την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο. Γενικότερα, στη βιβλιογραφία επικρατεί μια σύγχυση όσον αφορά στη χρήση των όρων «υπηρεσίες» και «προγράμματα», οι οποίες μπορούν να προσφέρονται είτε ατομικά (ατομική συμβουλευτική για προβλήματα συμπεριφοράς), είτε ως μέρος ενός πολύπλευρου προγράμματος (για τη μείωση της ενδοσχολικής βίας) (Χατζηχρήστου, 2004).

Στόχος όλων των προσπαθειών μεταρρύθμισης είναι η δημιουργία ενός ενιαίου και πολυδύναμου συστήματος υπηρεσιών ψυχικής υγείας στο πλαίσιο ενός συνεργατικού δικτύου φορέων. Σύμφωνα με τον Durlak (1995, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 368) τρία είναι τα βασικά μοντέλα παροχής υπηρεσιών στις ΗΠΑ:

A. Οι *υπηρεσίες ψυχικής υγείας που είναι ενταγμένες στο σχολείο* (school-based services) και παρέχονται στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

B. Οι *υπηρεσίες ψυχικής υγείας οι οποίες είναι συνδεδεμένες με το σχολείο* (school-linked services) και παρέχονται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (κοινοτικό κέντρο ψυχικής υγείας) και συνδέονται με το σχολείο με κοινή διοικητική δομή ή με κάποια άλλη ρύθμιση.

Γ. Τέλος, υπάρχουν οι υπηρεσίες που παρέχονται από κοινοτικά κέντρα ψυχικής υγείας (community-based services), στα οποία συνήθως παραπέμπονται οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς όταν παρουσιαστεί κάποια ανάγκη.

Όλες οι παραπάνω υπηρεσίες και δομές χρηματοδοτούνται είτε από το σχολείο (school-based/school-supported services), είτε από άλλες εξωτερικές δομές (school-based/other-supported services). Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα πως έχουμε να κάνουμε με ένα σχολείο με πολυδύναμες υπηρεσίες, οι οποίες και ενοποιούνται για την αποτελεσματικότερη κάλυψη των αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους (Χατζηχρήστου, 2004).

Οι Knoff και Batsche (1990, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004) αναφέρουν πως υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις για την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα παιδιά και τους εφήβους. Η πρώτη εστιάζει στις υπηρεσίες που παρέχονται από κοινοτικά κέντρα νοσηλείας ή από ιδιώτες ειδικούς και τονίζει πως τα προβλήματα κάθε μαθητή αντιμετωπίζονται μακριά από το χώρο του σχολείου, ενώ το ίδιο το σχολείο παραμένει εκτός της θεραπευτικής διαδικασίας.

Αντίθετα, η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται στο χώρο του σχολείου, το οποίο και θεωρείται ύστερα από την οικογένεια το πιο σημαντικό πλαίσιο στη ζωή των μαθητών. Γι' αυτό και το σχολείο θεωρείται ιδανικός χώρος εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης, μιας και είναι ο χώρος όπου αρχικά εντοπίζονται πολλά προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2004).

Ειδικότερα, τα δημοτικά σχολεία ενδείκνυνται για τέτοια προγράμματα, αφού τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι δεκτικά σε μηνύματα και συμπεριφορικές αλλαγές. Σημαντικός χώρος θεωρείται, επίσης, το γυμνάσιο, αφού η πρώιμη εφηβεία είναι μια κρίσιμη περίοδος, όπου οι έφηβοι αρχίζουν να γίνονται όλο και πιο αυτόνομοι στις επιλογές τους, λόγω και της μετάβασής τους σε άλλο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2004).

Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι επειδή ακριβώς στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό μαθητών μέσα σε ένα περιβάλλον που έχει τη δυνατότητα να επιφέρει αλλαγές προτιμάται ως χώρος εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων. Με αυτό το τρόπο αποκτούν και την δυνατότητα αξιολόγησης της

αποτελεσματικότητας και της γενίκευσης αυτών των προγραμμάτων σε διαφορετικές ομάδες μαθητών και σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και πλαίσια (Χατζηχρήστου, 2004).

Παρόλο που στη βιβλιογραφία έχει αναγνωριστεί η χρησιμότητα της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας, οι Adelman και Taylor (1998, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004) εκφράζουν έντονες ανησυχίες για την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών και προγραμμάτων από κοινοτικά πλαίσια, λόγω του ότι οι υπηρεσίες αυτές εφαρμόζουν συγκεκριμένα προγράμματα στο χώρο του σχολείου, χωρίς ουσιαστική συνεργασία και ενσωμάτωση. Έτσι λοιπόν εγείρονται εντάσεις και αντιδράσεις ανάμεσα στο προσωπικό των δύο συστημάτων.

Αντίθετα, η σπουδαιότητα της προσέγγισης που εστιάζει στη παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών και στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων εντός του σχολείου, έχει επισημανθεί από κάποιους ερευνητές, όπως οι Adelman (1996) και Gutkin (1995, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004). Οι παραπάνω κάνουν λόγο για συνεργασία του προσωπικού όλων των υπηρεσιών (εκπαιδευτικών, ψυχολογικών) του σχολείου αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων στο σχολείο, παράλληλα με τον συντονισμό και τη σύνδεση με φορείς και υπηρεσίες της κοινότητας.

Τέλος, ο Holtzman (1992, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004) δίνει έμφαση στη μεγάλη σημασία που κατέχει ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης στις σχολικές μονάδες από εξειδικευμένα πανεπιστημιακά κέντρα και ιδρύματα σε συνεργασία με τα σχολεία.

3.5. ΔΟΜΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ο σχεδιασμός της δομής, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης, παρά τις ποικίλες διαφορές που μπορεί να έχει ως προς τις ομάδες-στόχους, τη μεθοδολογία, το επίπεδο πρόληψης και το σκοπό, ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, αφορά συγκεκριμένους τομείς και απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις (Χατζηχρήστου, 2004).

Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2004), ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων θεωρούνται οι παρακάτω συνιστώσες:

- A. Η διασύνδεση του θεωρητικού πλαισίου και των εμπειρικών δεδομένων,
- B. Η εκτίμηση των αναγκών των συγκεκριμένων πλαισίων που απευθύνεται η παρέμβαση,
- Γ. Η αξιολόγηση των οικολογικών-πολιτισμικών παραγόντων, και
- Δ. Η συνολική αποτίμηση του προγράμματος.

Συνοπτικά, ο σχεδιασμός της δομής των προγραμμάτων περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα, σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2004, σελ.370):

1. Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (π.χ. μελέτη θεωρητικών προσεγγίσεων, εμπειρικών ερευνών, προηγούμενα ειδικά προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο)
2. Καθορισμός του σκοπού και των ειδικότερων στόχων του προγράμματος
3. Αξιολόγηση των αναγκών των συγκεκριμένων πλαισίων παρέμβασης
4. Προσδιορισμός δομής προγράμματος. Σε αυτό το σημείο αναφέρονται: α) τα επίπεδα πρόληψης, β) οι ομάδες-στόχοι και το πλαίσιο παρέμβασης, γ) ο καθορισμός των θεματικών ενοτήτων και των συναντήσεων που θα ακολουθήσουν με συγκεκριμένες δραστηριότητες, και δ) ο καθορισμός και η επιλογή των δραστηριοτήτων, η διαδικασία και η ολοκλήρωση των συναντήσεων
5. Καθορισμός μεθόδου και διαδικασίας (σε αυτό στάδιο γίνεται η επιλογή των ομάδων-στόχων, οργανώνεται το πρόγραμμα των συναντήσεων, γίνεται ο συντονισμός και η εποπτεία των συναντήσεων και η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης της όλης διαδικασίας)
6. Ολοκλήρωση του προγράμματος και αξιολόγηση

3.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Κατά τη τελευταία δεκαετία έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας που εφαρμόζονται στα σχολεία. Μελετώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία θα βρει πολυάριθμες αναφορές σε αυτά, αλλά και στα επιτυχή αποτελέσματά τους, τα οποία και δικαιολογούν σε ένα σημαντικό βαθμό το ενδιαφέρον των ειδικών (σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών, άλλων επαγγελματιών) για αυτά.

Επιπλέον, ο Durlak (1995, 1998, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004) σε μια εκτενή ανασκόπηση μελετών της σχετικής βιβλιογραφίας για τα αποτελέσματα παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης αναφορικά με προβλήματα συμπεριφοράς-κοινωνικά προβλήματα, μαθησιακά προβλήματα κ.ά, διαπίστωσε ότι οι περισσότερες παρεμβάσεις μείωσαν σημαντικά τα προβλήματα ή ενδυνάμωσαν τη θετική προσαρμογή ή πέτυχαν και τα δύο.

Η διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών, σύμφωνα με τη Nastasi (1998, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004) κινείται γύρω από τρεις βασικούς άξονες και περιλαμβάνει ποικίλες μεθόδους-τεχνικές. Οι άξονες αυτοί είναι:

1. Η *αποδοχή-χρησιμότητα*, όπου εξετάζεται η αντίληψη των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο χρήσιμο κρίνουν το πρόγραμμα,
2. Η *εκτίμηση της εφαρμογής-διαδικασίας*, όπου εξετάζεται κατά πόσο το πρόγραμμα εφαρμόζεται σύμφωνα με το σχεδιασμό, και
3. Η *αποτελεσματικότητα*, όπου πραγματοποιείται εκτίμηση των αποτελεσμάτων και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά αποτελέσματα ερευνών από παρεμβατικά προγράμματα σε χώρες του εξωτερικού. Στα πλαίσια της

συγκεκριμένης εργασίας το ενδιαφέρον εστιάζεται σε προγράμματα που αφορούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση της ενσυναίσθησης, αλλά και στη καταπολέμηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 1

Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης

Ερευνητές	Σκοπός έρευνας	Έτος	Αποτελέσματα
Farrington & Ttofi	Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τη μείωση του εκφοβισμού μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων	2009	Προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται στα σχολεία κατά του εκφοβισμού είναι αποτελεσματικά, μειώνοντας τόσο τον εκφοβισμό, όσο και την θυματοποίηση, σε ποσοστό περίπου 20-23%.
Sahin	Ενίσχυση της ενσυναίθησης ως μέσο καταστολής του εκφοβισμού	2012	Μείωση εκφοβιστικών συμπεριφορών ως αποτέλεσμα του προγράμματος ενσυναίσθησης-διατήρηση αποτελεσμάτων και σε follow-up έρευνες.
Craig & Pepler	Συνθήκες κοινωνικής μάθησης και εμπλοκή συνομηλίκων στον εκφοβισμό	1995	Εμφάνιση θετικών συμπεριφορών και ενισχυμένη ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα εκφοβισμού.
Cowie & Berdondini	Πώς η συνεργατική ομαδική δουλειά και η έκφραση συναισθημάτων μπορεί να ενισχύσει τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στον εκφοβισμό	2001	Οι θύτες και τα θύματα εξέφραζαν ευκολότερα τα συναισθήματά τους και απολάμβαναν περισσότερο τη συνεργατική δουλειά, καλυτερεύοντας τις μεταξύ τους σχέσεις.
Olweus	Πρόγραμμα παρέμβασης για τον εκφοβισμό και εμπειρικά δεδομένα	1997	Σημαντική μείωση εκφοβιστικών συμπεριφορών σε ποσοστό 50-70%. Γενικότερα μείωση στην αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Σημαντική βελτίωση του κλίματος συνεργασίας μέσα στην τάξη.
Kelley, Mills & Shuford	Πρόγραμμα παρέμβασης ενάντια στην ενδοσχολική βία, το οποίο βασίζεται σε βασικές αρχές της ψυχολογίας	2005	Μείωση σκασιαρχείων κατά 80%, μείωση σχολικών αποβολών και πειθαρχικών παραπτώματων κατά 75%, μείωση παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών.

Hudley et al.	Κύριος στόχος η μείωση της επιθετικότητας σε παιδιά δημοτικού	1998	Μεγαλύτερα ποσοστά αυτοελέγχου και μακροχρόνιες αλλαγές προς το καλύτερο αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά
---------------	---	------	---

Συνοψίζοντας, μπορούμε να καταλήξουμε πως για να είναι όσο πιο αποτελεσματικό γίνεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης στη σχολική κοινότητα, χρειάζεται να:

- ✓ Ενσωματώνει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο που θα αναφέρεται αφενός στην καταπολέμηση των παραγόντων που καθιστούν ευάλωτο ένα άτομο, αφετέρου στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής «ΕΠΨΥ», 2011),
- ✓ Αξιοποιεί μεθόδους αλληλεπίδρασης, προκειμένου να ενισχύεται η συμμετοχή και να προωθείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων (Cowie & Berdondini, 2001),
- ✓ Παρέχει μια ακριβή και επιστημονικά τεκμηριωμένη, ισορροπημένη και συναφή με την κοινωνική πραγματικότητα των νέων ενημέρωση, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (ΕΠΨΥ, 2011),
- ✓ Εφαρμόζεται από κατάλληλα εκπαιδευμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και ειδικούς ψυχικής υγείας, και
- ✓ Βασίζεται σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό και θα έχει ένα σαφώς προκαθορισμένο περιεχόμενο.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο γεγονός ότι περισσότερο κακό, παρά καλό μπορεί να επιφέρουν σε παιδιά με επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά παρεμβατικά προγράμματα ή στρατηγικές αντιμετώπισης που απλά εφαρμόζονται μόνο και μόνο για να γίνει κάτι ως απάντηση σε αυτή τους την ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Molina et al., 2004).

Ίσως κάποια σχολεία να πιστεύουν πως το να κάνεις έστω κάτι είναι καλύτερο από το να μην κάνεις τίποτα. Η αλήθεια είναι πάντως πως την τελευταία δεκαετία ένας μεγάλος αριθμός παρεμβατικών προγραμμάτων έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία διεθνώς, με αρκετά θετικά εμπειρικά και ερευνητικά δεδομένα να υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τελευταία χρόνια μέσα από πλήθος ερευνών τονίζεται η συμβολή της ομάδας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Κατά τα πρώτα αναπτυξιακά στάδια της ζωής των παιδιών, η ομάδα συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίησή τους και τους παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο συμμετοχής σε προληπτικές παρεμβάσεις με έμφαση στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, χρήσιμων για την καθημερινότητά τους (Kulic, Horne, & Dagley, 2004, σελ. 139).

Στο επίκεντρο αυτού του κεφαλαίου βρίσκονται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά οι οποίες εφαρμόζονται ως σύγχρονος τρόπος αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, θα γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά τους, στην αποτελεσματικότητά, καθώς και στους περιορισμούς τους.

4.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000, όπ. αναφ. στους Βασιλόπουλο, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2010) ορίζει ως ψυχοεκπαιδευτικές τις ομάδες που σκοπό έχουν να «προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ και τώρα» (σελ. 39).

Αντίθετα, σύμφωνα με την Fritscher (2009), ως ψυχοεκπαιδευτική ομάδα ορίζεται ένα είδος ομαδικής ψυχοθεραπείας, η οποία εστιάζει στο να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες αναφορικά με τις διαταραχές που μπορεί να αντιμετωπίζουν, αλλά και στην εκμάθηση τεχνικών αντιμετώπισής τους. Βέβαια σε αυτή τη περίπτωση δεν μιλάμε τόσο για πρόληψη ενός φαινομένου, όσο για καταπολέμηση αυτού.

4.1.1 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία-Association for Specialists in Group Work-(1991, όπ. αναφ. στο Kulic et al., 2004, σελ. 139) διακρίνει τέσσερις κατηγορίες ομάδων ανάλογα με τους σκοπούς που αυτές έχουν και τη διαδικασία που ακολουθούν:

1. *Ομάδες έργου* (task/work groups), οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν κοινότητες, συνδέσμους, συλλόγους και παρόμοιες ομάδες να διορθώσουν ή να αναπτύξουν την λειτουργικότητά τους,
2. *Ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής* (psychoeducational/guidance groups), οι οποίες χρησιμοποιώντας το δυναμικό της ομάδας, προσπαθούν να εκπαιδεύσουν μέλη της ομάδας που δεν απειλούνται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή για το πώς να αντιμετωπίσουν μελλοντικά απειλητικές καταστάσεις ή κρίσεις που μπορεί να προκύψουν στη ζωή τους αργότερα. Για παράδειγμα, εκπαιδεύουν τα μέλη τους πώς να προσαρμοστούν σε μια μεταβατική περίοδο της ζωής τους ή στο χαμό ενός αγαπημένου προσώπου που μπορεί να συμβεί αναπάντεχα, με κύριο στόχο την αποφυγή διαταραχών που μπορεί να προκύψουν είτε εκπαιδευτικά, είτε ψυχολογικά στο άτομο,
3. *Ομάδες συμβουλευτικής* (counseling groups), στις οποίες ο συντονιστής της ομάδας προσπαθεί να βοηθήσει τα μέλη της να ανταπεξέλθουν σε καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσω της διαπροσωπικής υποστήριξης και της επίλυσης-προβλημάτων, και τέλος
4. *Ομάδες ψυχοθεραπείας* (therapy groups), στις οποίες ο συντονιστής προσπαθεί να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να αποκαταστήσουν τα βαθύτερα ψυχολογικά προβλήματά τους, ώστε να ανακατασκευάσουν τις κυριότερες διαστάσεις της προσωπικότητάς τους.

Στο σχολικό πλαίσιο οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται συχνότερα είναι οι ομάδες συμβουλευτικής και οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης. Οι μεν ομάδες συμβουλευτικής χρησιμοποιούνται κυρίως για λόγους αποκατάστασης, για παράδειγμα σε περιπτώσεις κατάθλιψης ή διατροφικών διαταραχών. Αντίθετα, οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης χρησιμοποιούνται στα σχολεία τόσο για πρόληψη, όσο και

για παρέμβαση σε ένα πρώτο επίπεδο, για μαθητές που μπορεί να χαρακτηριστούν πιο ευάλωτοι (Vera & Reese, 2000, όπ. αναφ. στο Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Κλείνοντας, σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (ASGW, 2000, σελ. 330) οι ψυχοεκπαιδευτικές/οδηγητικές ομάδες εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων χρησιμοποιώντας «εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές που βασίζονται στην ομάδα» και συγκεκριμένα παιχνίδια ρόλων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ως εκ τούτου, βασικό μέλημα των ομάδων αυτών είναι η πρωτογενής πρόληψη, που προωθείται μέσω της ενημέρωσης των μελών της ομάδας γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ψυχολογικού ενδιαφέροντος (έτσι δικαιολογείται και ο όρος ψυχοεκπαίδευση), καθώς και η άσκηση των μελών της ομάδας σε νέες δεξιότητες και διαφορετικούς τρόπους σκέψης ή συμπεριφοράς (ASGW, 2000).

4.1.2 Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών-ενηλίκων.

Τα περισσότερα απ'όσα γνωρίζουμε σήμερα για τις ομαδικές παρεμβάσεις στηρίζονται κυρίως σε δεδομένα από ομάδες ενηλίκων. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να καταλάβουμε πως είναι διαφορετικό να δουλεύει κάποιος με παιδιά μέσα σε μια ομάδα, τόσο εξαιτίας της διαφορετικής δυναμικής της ομάδας, όσο και των διαφορετικών αναγκών των παιδιών (DeLucia-Waack, 2000).

Καταρχάς, ο χαρακτήρας μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών είναι περισσότερο προληπτικός και εκπαιδευτικός σε σχέση με αυτή των ενηλίκων. Δίνεται, κυρίως, έμφαση στη διδασκαλία και στην εξάσκηση κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εκφράζουν ευκολότερα αυτό που αισθάνονται, να αναπτύξουν περισσότερο προσαρμοστικές δεξιότητες, αλλά και να μάθουν νέες στρατηγικές αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων (DeLucia-Waack, 2000).

Επιπλέον, τα παιδιά έχουν μικρότερα επίπεδα προσοχής και εστίασης, λιγότερο υπομονή και αυτοέλεγχο και έτσι θα πρέπει οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται να είναι σύντομες, εστιασμένες, συγκεκριμένες και να χαρακτηρίζονται από εναλλαγές και ποικιλία στις τεχνικές (DeLucia-Waack, 2000).

Επίσης, είναι πιθανότερο να προβάλλουν τα συναισθήματά τους σε άλλους, χρειάζονται μεγαλύτερη οργάνωση και καθοδήγηση και έχουν πολύ μικρότερο έλεγχο της κατάστασης και του περιβάλλοντός τους (DeLucia-Waack, 2000).

Συνεπώς, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν άλλες τεχνικές από μέρους του συντονιστή ώστε να εξασφαλίσει την πλήρη συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες, καθώς επίσης και να προσαρμοστούν οι παρεμβατικές τεχνικές στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (DeLucia-Waack, 2000).

Τέλος, επειδή τα παιδιά είναι ανήλικα τίθεται και θέμα συγκατάθεσης από μέρους των γονέων για να μπορέσουν να συμμετάσχουν σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα. Θα πρέπει σε κάθε περίπτωση οι γονείς να είναι ενήμεροι για την θεματολογία της ψυχοεκπαίδευσης, αλλά και για τις τεχνικές και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς επίσης και για τους στόχους της ομάδας (DeLucia-Waack, 2000).

4.1.3 Τύποι ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών.

Διακρίνονται τρεις τύποι ψυχοεκπαίδευσης για παιδιά από τους Thompson και Radolph (1983, όπ. αναφ. στο Brown, 2011, σελ. 190-191):

- *Ομάδες με κοινό πρόβλημα (common problem groups)*: οι οποίες εστιάζουν στην αναγνώριση ενός υπαρκτού προβλήματος ή ενός μελλοντικού και συμμετέχουν παιδιά με κοινό πρόβλημα (πχ. κάποιο άρρωστο μέλος μέσα στην οικογένεια). Η ομοιογένεια αυτών των ομάδων συμβάλλει θετικά στο να νιώσουν οι συμμετέχοντες ασφαλείς και στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ τους.
- *Ομάδες επικεντρωμένες σε κάθε παιδί χωριστά (case-centered groups)*: οι οποίες ασχολούνται ξεχωριστά με κάθε παιδί, δουλεύοντας διαφορετικά προβλήματα. Όλα τα παιδιά έχουν την απαραίτητη προσοχή, ανατροφοδότηση και υποστήριξη που χρειάζονται τόσο από τον συντονιστή της ομάδας, όσο και από τα υπόλοιπα μέλη. Αναγνωρίζοντας την ατομικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, τα μέλη αυτής της ομάδας δένονται μεταξύ τους εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και της αλληλοϋποστήριξης που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας. Σε τέτοιου είδους ομάδες δίνεται η ευκαιρία στους

συντονιστές να συναντήσουν πληθώρα χαρακτηριστικών που μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος των συμμετεχόντων.

- *Ομάδες ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (human-potential groups)*: οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες στα μέλη τους να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους και τις ικανότητες που έχουν. Οι συγκεκριμένες ομάδες δεν εστιάζουν τόσο στη θεραπεία προβλημάτων, όσο στην αναγνώριση και εκπαίδευση σχετικά με διάφορα αναπτυξιακά ζητήματα.

4.1.4 Τα πλεονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών.

Γνωρίζοντας τον χρόνο που ξοδεύουν τα παιδιά και οι έφηβοι σε ομάδες με συνομηλίκους τους, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής τάξης είναι εύλογο γιατί προτιμούνται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έναντι άλλων παρεμβάσεων. Η ομάδα είναι η κύρια επιρροή κοινωνικοποίησης στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια της ζωής ενός παιδιού και τους παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λάβουν προληπτικές παρεμβάσεις και θα προπονηθούν ώστε να τις αξιοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Επίσης, κρίνοντας μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα από οικονομική σκοπιά, θα διαπιστώσουμε πως με χαμηλό κόστος επωφελούνται αρκετά παιδιά, σε σχέση με εκείνα που δουλεύουν με ένα σχολικό σύμβουλο (DeLucia-Waack, 2000, σελ. 131).

Έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική η ομαδική δουλειά για την ανάπτυξη των παιδιών και αυτό κυρίως γιατί τα παιδιά εξασκούνται σε κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την πράξη, κατανοούν την αξία της συνεργασίας και της ομαδικότητας, καθώς επίσης και το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ανοχή, το μοίρασμα, αλλά και αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους (Hall, 2006).

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα της ομάδας είναι ότι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράζονται ελεύθερα παίρνοντας μέρος σε χειροτεχνίες και άλλες ευχάριστες δραστηριότητες. Έτσι τα παιδιά βιώνουν την αποδοχή τόσο από τους συνομηλίκους τους, όσο και από τον συντονιστή και δεν επιδέχονται κριτική για τη συμπεριφορά τους, έχοντας την ευκαιρία να αλλάξουν με θετικό τρόπο τυχόν λανθασμένες συμπεριφορές με άλλες προσφορότερες (Johnson, Riestler, Corbett, Buehler, Huffaker, Levich, & Pena, 1998). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα οποιοδήποτε

παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο καλής συμπεριφοράς παροτρύνοντας και άλλα παιδιά με τη στάση του να αλλάξουν (Akos, 2000).

Τέλος, αρκετοί είναι οι επαγγελματίες που υποστηρίζουν πως η ομάδα αντανακλά περισσότερο την πραγματική ζωή, σε αντίθεση με τη θεραπεία ή τη συμβουλευτική που προσφέρεται σε ατομική βάση (Akos, 2000, σελ. 214). Συγκεκριμένα, οι Thompson και Rudolph (1996, όπ. αναφ. στο Akos, 2000) αναφέρουν πως οι ομάδες αποτελούν ένα πιο φυσικό περιβάλλον από ότι η ατομική συμβουλευτική και επιτρέπουν την δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του ατόμου.

4.1.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στη θεραπευτική αλλαγή.

Σύμφωνα με τον Yalom (2006) σε κάθε τύπο ομάδας μπορούμε να διακρίνουμε κάποιους παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή των συμμετεχόντων. Ωστόσο, δεν επωφελούνται όλοι οι συμμετέχοντες με τον ίδιο τρόπο και από τους ίδιους παράγοντες. Αυτό οφείλεται τόσο στο γεγονός των ατομικών διαφορών, όσο και στη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα κάθε ομάδας. Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται, είναι οι εξής:

✓ *Ενστάλλαξη ελπίδας:* η οποία είναι μεγάλης σημασίας για τα μέλη μιας ομάδας. Από τη μια, ελπίζοντας τα μέλη ότι θα ωφεληθούν από την ομάδα, τα βοηθά να παραμένουν συνεπείς σε αυτή, ενώ από την άλλη η ελπίδα από μόνη της μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για το άτομο. Μελέτες υποστηρίζουν ότι η προσδοκία του ατόμου πως θα ωφεληθεί από τη συμμετοχή του στην ομάδα, είναι τόσο μεγάλη που αυτή και μόνο αρκεί για να υπάρξει ένα θετικό αποτέλεσμα (Yalom, 2006, σελ.30-31).

Επίσης, τα άτομα που συμμετέχουν σε μια ομάδα έχουν την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα που ήδη έχουν σημειώσει κάποια πρόοδο αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν και έτσι αντλούν δύναμη και ελπίδα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ότι και αυτοί θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματά τους (Finn, Bishop, & Sparrow, 2009, σελ. 308).

✓ *Καθολικότητα:* η οποία αναφέρεται στις ομοιότητες που παρουσιάζουν τα προβλήματα που απασχολούν κάθε συμμετέχοντα. Στα αρχικά στάδια της ομάδας κάθε μέλος της είναι πιθανό να αισθάνεται πως οι σκέψεις του γύρω από το πρόβλημα, τα συναισθήματα και γενικά οι πεποιθήσεις του αφορούν μόνο τον ίδιο.

Στην πραγματικότητα, όμως, και όσο εξελίσσεται η ομάδα η άποψη αυτή διαψεύδεται με αποτέλεσμα το άτομο να ανακουφίζεται και να μην αισθάνεται πλέον μόνο του, αλλά να αντιλαμβάνεται πως υπάρχουν και άλλοι που μοιράζονται τις ίδιες αγωνίες και τα ίδια προβλήματα με εκείνον (Yalom, 2006, σελ.35).

✓ *Μετάδοση πληροφοριών:* η οποία αναφέρεται στην άμεση καθοδήγηση που μπορεί να υπάρξει από τον συντονιστή της ομάδας, στις διδακτικές οδηγίες, στις συμβουλές και στις προτάσεις που δίνονται στα μέλη της, με στόχο την διδασκαλία και εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, την μεταφορά πληροφοριών, την επεξήγηση ή αποσαφήνιση και την δόμηση της ομάδας (Yalom, 2006, σελ.35-40).

✓ *Αλτροϊσμός:* ο οποίος αναφέρεται στην βοήθεια που προσφέρεται από κάποια μέλη της ομάδας προς τα υπόλοιπα, χωρίς να προσδοκούν κάποιο κέρδος ή αντάλλαγμα. Είναι σημαντικός μιας και αρκετά παιδιά όντας μέλη της ομάδας, έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν ότι είναι σημαντικοί για τους άλλους, τονώνοντας την αυτοεκτίμησή τους και παύοντας πλέον να αισθάνονται ότι δε διαθέτουν τίποτα αξιόλογο να προσφέρουν στους άλλους (Yalom, 2006, σελ.41-42).

Η παροχή βοήθειας από κάποια μέλη της ομάδας προς τα υπόλοιπα φαίνεται να αποτελεί καταλυτικό παράγοντα προς την αλλαγή της αυτο-αντίληψης των μελών. Νιώθοντας χρήσιμοι και αποκτώντας νόημα ενδυναμώνεται τόσο η αυτοπεποίθηση των μελών, όσο και η αυτο-αξία τους (Finn et al., σελ. 309).

✓ Ένας άλλος σημαντικός θεραπευτικός παράγοντας, είναι η *διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας*. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ευκαιρία που έχουν τα μέλη μιας ομάδας να διερευνήσουν σχέσεις, να αμφισβητήσουν παγιωμένους ρόλους και να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές μέσα από την αλληλεπίδραση με τον συντονιστή και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Είναι φανερό πως η ομάδα παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την οικογένεια, αφού και σε αυτή μπορεί κανείς να συναντήσει εξουσιαστικές μορφές κατά αντιστοιχία των γονεϊκών, να βιώσει ισχυρά συναισθήματα, βαθιά οικειότητα, αλλά και ανταγωνιστικά, εχθρικά αισθήματα (Yalom, 2006, σελ.43-45).

✓ *Ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων:* ο θεραπευτικός αυτός παράγοντας συναντάται σε όλες τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και είτε αποτελεί τον κύριο

στόχο της ομάδας, είτε λειτουργεί επικουρικά για την επίτευξη των απώτερων στόχων (Yalom, 2006, σελ. 45-46).

Είναι σημαντικός παράγοντας καθώς δίνει στα μέλη της ομάδας μια ανατροφοδότηση σχετικά με τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά τους, ενώ παράλληλα τα βοηθάει να κατακτήσουν καινούριες τεχνικές κοινωνικοποίησης για καλύτερες και αποδοτικότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Finn et al., 2009, σελ. 306).

- ✓ *Μιμητική συμπεριφορά:* αυτός ο θεραπευτικός παράγοντας αναφέρεται στη τεχνική που χρησιμοποιεί πολλές φορές ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με σκοπό την παροχή προτύπων συγκεκριμένων συμπεριφορών (modeling). Η μιμητική συμπεριφορά βοηθά τα μέλη να πειραματιστούν με νέες συμπεριφορές, επιλέγοντας στο τέλος αυτές που τους ταιριάζουν καλύτερα (Yalom, 2006, σελ. 47-48).
- ✓ *Διαπροσωπική μάθηση:* η οποία αναφέρεται στην ανατροφοδότηση που μπορούν να λαμβάνουν τα μέλη της ομάδας από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες αναφορικά με σημαντικές πτυχές της διαπροσωπικής τους συμπεριφοράς. Αυτές οι πτυχές αφορούν, για παράδειγμα, τα δυνατά τους σημεία, τις προσωπικές τους διαστρεβλώσεις, αλλά και τη δυσπροσαρμοστική τους συμπεριφορά, η οποία μπορεί αρκετές φορές να προκαλεί ανεπιθύμητες αντιδράσεις των άλλων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σελ. 69· Yalom, 2006, σελ. 86).
Επίσης, μέσω της αυτοπαρατήρησης και του αναστοχασμού πάνω στον εαυτό (self-reflection), τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να διορθώσουν τυχόν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές με άλλες αποδοτικότερες και στη συνέχεια να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σελ. 69· Yalom, 2006, σελ. 86).
- ✓ *Συνεκτικότητα της ομάδας:* η οποία εμπεριέχει α) τη σχέση του ατόμου με τον θεραπευτή-συντονιστή, β) τη σχέση του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, και γ) τη σχέση του ατόμου με την ομάδα ως όλον. Με τον όρο «συνεκτικότητα» εννοούμε την έλξη και το δέσιμο που αισθάνονται τα μέλη για την ομάδα τους και για τα υπόλοιπα μέλη. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα τα άτομα αισθάνονται άνετα, αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν και βιώνουν ζεστασιά, υποστήριξη και αποδοχή (Yalom, 2006, σελ. 95-96).

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η συνεκτικότητα της ομάδας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία των υπόλοιπων παραγόντων, γιατί αν δεν υπάρξει δέσιμο μεταξύ των μελών τότε δεν θα μπορούν να νιώσουν ασφαλή ώστε να μοιραστούν εμπειρίες (Yalom, 2006, σελ. 95-96).

Η παραπάνω άποψη φαίνεται να υποστηρίζεται και ερευνητικά, αφού σύμφωνα με μια έρευνα των Knight, Wollert, Levy, Frame, & Padgett (1980) βρέθηκε ότι το αίσθημα του ανήκειν που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς επίσης και το ζεστό, υποστηρικτικό κλίμα που βίωσαν, λειτούργησε θετικά για τα μέλη, όπως τα ίδια δήλωσαν, στο να αποκτήσουν μια καλύτερη άποψη για τον εαυτό τους και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν.

- ✓ *Κάθαρση*: η οποία αναφέρεται στην ικανότητα για αναγνώριση και έκφραση του συναισθήματος ώστε να επέλθει η συναισθηματική αποφόρτιση (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σελ. 70). Βέβαια επειδή η κάθαρση δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτούσια είναι απαραίτητη η συμπλήρωσή της και από άλλους παράγοντες. Παράλληλα δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός πως επειδή η συναισθηματική αποφόρτιση ενδέχεται να θέσει σε κίνδυνο τους στόχους και τα μέλη μιας ομάδας, αυτή θα πρέπει να γίνεται από έναν έμπειρο συντονιστή και με μεγάλη προσοχή.
- ✓ Τέλος εντοπίζουμε τους *υπαρξιακούς παράγοντες*, οι οποίοι αφορούν σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ύπαρξη του ατόμου, όπως με την θνησιμότητά μας, την ελευθερία μας, την ευθύνη που έχουμε ως άτομα να σχεδιάσουμε τη ζωή μας και τις προσπάθειες που καθημερινά καταβάλλουμε για την εύρεση νοήματος στη ζωή (Yalom, 2006, σελ 152-153). Παρόλο που οι παράγοντες αυτοί είναι υπαρκτοί σε κάθε ομάδα, εντούτοις η θεραπευτική τους λειτουργία εξαρτάται από τους στόχους αυτής (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σελ. 70).

Συνοψίζοντας είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως ο συντονισμός μιας ομάδας και ο χειρισμός αυτών των παραγόντων προϋποθέτουν κατάλληλη εκπαίδευση, εμπειρία και ευελιξία εκ μέρους του συντονιστή.

4.1.6 Οι στόχοι μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.

Οι Gerrity και DeLucia-Waack (2007) κάνουν μια μικρή αναφορά στους στόχους των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, οι οποίοι τείνουν να είναι συμπεριφορικοί, κυρίως, και συγκεκριμένοι. Συνήθως, οι στόχοι αυτοί εστιάζουν: α) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, β) σε γνωσιακά στίλ και γ) σε στρατηγικές αντιμετώπισης. Συνήθεις στόχοι μιας ομάδας μπορεί να είναι οι ακόλουθοι:

- ✓ Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων
- ✓ Αναγνώριση και αμφισβήτηση παράλογων σκέψεων που καθιστούν κάποιον θλιμμένο και αντικατάστασή τους με ορθότερες
- ✓ Ενθάρρυνση της κατανόησης της έννοιας της φιλίας, του πόσο σημαντικό είναι να είσαι και να έχεις φίλους
- ✓ Αντικατάσταση μη εποικοδομητικών συμπεριφορών φιλίας, που έχουν οι μαθητές, με άλλες καταλληλότερες
- ✓ Προώθηση της κατανόησης των ερεθισμάτων που προκαλούν άγχος και των αντιδράσεων που δημιουργεί, με απώτερο σκοπό την διαχείρισή του
- ✓ Διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και βασικών τεχνικών διαχείρισης του άγχους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kulic et al., (2004, σελ.139-140) άλλοι στόχοι μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας μπορεί να είναι η παροχή βοήθειας προς τους συμμετέχοντες ώστε να διορθώσουν ή βελτιώσουν τις ικανότητές τους, ενισχύοντας την καθημερινή λειτουργικότητά τους, να βοηθήσουν τα μέλη της ομάδας να αποκτήσουν νέες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων μαθαίνοντας παράλληλα πώς να αντιμετωπίζουν μια πιθανή κρίση, αλλά και η υποστήριξη προς τα μέλη για την επίλυση βαθύτερων ψυχολογικών προβλημάτων και την αναδόμηση τυχόν δυσλειτουργικών συμπεριφορών και σκέψεων.

Το φάσμα των επιμέρους στόχων μιας ομάδας μπορεί να είναι αρκετά μεγάλο και να ποικίλει, για παράδειγμα να κυμαίνεται από το άγχος και την κατάθλιψη μέχρι τις διατροφικές διαταραχές (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Τέλος, άλλοι στόχοι που μπορούν να τεθούν σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα αφορούν στην ευαισθητοποίηση γύρω από το εκάστοτε θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί, στην αυτο-αντανάκλαση με σκοπό την αναγνώριση διάφορων πτυχών της προσωπικότητας των συμμετεχόντων, αλλά και η δέσμευση στις νέες συμπεριφορές (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007).

4.1.7 Τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.

Κάθε ψυχοεκπαιδευτική ομάδα ανεξαρτήτως του τύπου της, περνάει κατά την διάρκεια της πορείας της από κάποια αναπτυξιακά στάδια. Κατά το *αρχικό στάδιο*, το οποίο ξεκινάει με την πρώτη συνάντηση της ομάδας και ολοκληρώνεται στις επόμενες μια-δυο συναντήσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), δεν είναι σπάνιο ο συντονιστής να έρθει αντιμέτωπος με τη δυσκολία του να «σπάσει τον πάγο», δηλαδή να κάνει τους συμμετέχοντες να μιλήσουν και να αρχίσουν να ανοίγονται σιγά σιγά στην ομάδα, λόγω της στερεοτυπικής και περιορισμένης επικοινωνίας μεταξύ των μελών (Gruen, 1977).

Επίσης, σε αυτό το στάδιο ο συντονιστής παρουσιάζει το σκοπό και τη μέθοδο της ομάδας, συζητούνται οι προσδοκίες των συμμετεχόντων αναφορικά με τα οφέλη της συμμετοχής τους, ενώ παράλληλα θέτονται κάποιοι βασικοί κανόνες λειτουργίας της ομάδας, όπως είναι η συνέπεια, η εμπιστευτικότητα, η ειλικρίνεια και φυσικά ο σεβασμός προς τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Johnson et al., 1998).

Ακόμα, είναι σύνηθες η επικοινωνία να στρέφεται, κυρίως, προς το πρόσωπο του συντονιστή, ο οποίος θεωρείται από τα μέλη ως ο ειδικός από τον οποίο αυτά επιθυμούν να εισπράξουν στήριξη, ενθάρρυνση και αποδοχή (Berkowitz, 1974· Gruen, 1977· Johnson et al., 1998).

Είναι σημαντικό, επίσης, για τον συντονιστή να λάβει σοβαρά υπόψη του το άγχος που μπορεί να αισθάνονται κατά το αρχικό στάδιο οι συμμετέχοντες σχετικά με τις δραστηριότητες που θα συμπεριλάβει κατά τις πρώτες συναντήσεις της ομάδας και το επίπεδο της δομής που απαιτείται ώστε να μειωθεί αυτή η αγωνία και ο φόβος των συμμετεχόντων (Hall, 2006· Johnson et al., 1998).

Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα μέλη προσπαθούν να καθιερώσουν το ρόλο και τη θέση τους μέσα στην ομάδα, αναζητώντας τους δικούς

τους κανόνες και αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα μέλη στην προσπάθεια τους να καταλάβουν τις διαθέσεις των υπολοίπων για το αν θα τους αποδεχτούν, θα τους αγνοήσουν ή θα τους απορρίψουν (Johnson et al., 1998). Σύμφωνα με τον Yalom (1995, όπ. αναφ. στο Johnson et al., 1998), το αρχικό αυτό στάδιο, χαρακτηρίζεται από την διστακτική συμμετοχή των μελών, τον προσανατολισμό, την αναζήτηση νοήματος ή την εξάρτηση.

Το επόμενο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας είναι αυτό της *σύγκρουσης, της κυριαρχίας και της εξέγερσης*. Σε αυτή τη φάση ξεκαθαρίζουν η θέση και το κύρος του κάθε μέλους, οπότε και το ενδιαφέρον της ομάδας μετατοπίζεται από την αγωνία για αποδοχή και επιβεβαίωση στην προσπάθεια κυριαρχίας και επιβολής, ελέγχου και δύναμης (Johnson et al., 1998).

Είναι συχνές, επίσης, οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών ή/και ανάμεσα στα μέλη και τον συντονιστή. Παράλληλα, ο συντονιστής γίνεται αποδέκτης της επιθετικότητας και της απέχθειας των μελών, λόγω των αρνητικών σχολίων και της κριτικής που υφίσταται, αλλά και εξαιτίας των μη ρεαλιστικών ιδιοτήτων που αποδίδονται σε αυτόν από τα μέλη της ομάδας. Πολλές φορές οι συμμετέχοντες απογοητεύονται εξαιτίας των μεγάλων προσδοκιών τους από οποιονδήποτε συντονιστή έχουν απέναντί τους, όσο ικανός και αν είναι αυτός. Το θετικό, όμως, σε αυτή τη περίπτωση είναι πως η ισορροπία αποκαθίσταται σύντομα ύστερα από την αναγνώριση των ορίων του συντονιστή (Johnson et al., 1998).

Μέσα από αυτές τις συγκρούσεις και κυρίως στη προσπάθεια επίλυσης αυτών, η ομάδα βαθμιαία περνάει στη φάση της συνοχής. Κάθε φορά, δηλαδή, που τα μέλη της ομάδας δοκιμάζουν τα όρια τους μέσα σε αυτήν και αναγνωρίζοντας τη σταθερότητά της, αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Σε αυτή τη φάση ο ρόλος του συντονιστή είναι καθαρά υποστηρικτικός διευκολύνοντας και παροτρύνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας (Hall, 2006, σελ. 211)

Έτσι, οι κανόνες σιγά σιγά παγιώνονται, ενώ παράλληλα τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να εργάζονται με σκοπό τη μεταξύ τους υποστήριξη και ενθάρρυνση. Παρατηρείται, επομένως, μια αύξηση στο ηθικό της ομάδας, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην αυτοαποκάλυψη των μελών. Σε αυτή τη φάση, λοιπόν, όπου

και η ομάδα θεωρείται πιο λειτουργική, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται γίνονται πιο περίπλοκες, πιο έντονες και οδηγούν στη θεραπεία των μελών (Johnson et al., 1998, σελ. 74).

Όπως παρατηρούμε, οι παραπάνω φάσεις αν και επικαλύπτονται, ωστόσο διαφέρουν σημαντικά ως προς τα χαρακτηριστικά που τις διακρίνουν. Τέλος, σε αυτή τη φάση τα μέλη της ομάδας επιδεικνύουν μεγαλύτερη συνεργασία, ανταποκρισιμότητα και υπευθυνότητα, ενώ παράλληλα ο ρόλος του συντονιστή περνάει σε δεύτερη μοίρα και γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός, δίνοντας τη κεντρική θέση στα ίδια τα μέλη (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Ως *τελικό στάδιο* ανάπτυξης μιας ομάδας θεωρείται αυτό της *λήξης ή ολοκλήρωσης*. Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να επιλύσουν τυχόν προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες εγκατάλειψης και να μάθουν υγιείς και κατάλληλους τρόπους για να φέρουν εις πέρας μια σχέση. Τόσο ο συντονιστής, όσο και οι συμμετέχοντες θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν την λήξη των συναντήσεων της ομάδας και να διαχειριστούν τυχόν συναισθήματα θλίψης ή άγχους αποχωρισμού που μπορεί να βιώσουν (Johnson et al., 1998).

Σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο κ. συν., (2010, σελ. 80) τα μέλη της ομάδας κατά τον τερματισμό αυτής, έρχονται αντιμέτωπα με τον αποχωρισμό από τα υπόλοιπα πρόσωπα που συμμετείχαν, αλλά και το οριστικό τέλος της όλης εμπειρίας. Συνεπώς, ανάμεικτα συναισθήματα που κυμαίνονται από τη θλίψη και το πένθος ως την ευχαρίστηση, την εκτίμηση και την ανακούφιση βιώνονται τόσο από τον συντονιστή, όσο και από τα μέλη της ομάδας.

Στο τελικό στάδιο οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι επικεντρωμένες στη διάλυση της ομάδας, στο τι σημαίνει να λέμε «αντίο» και στους καταλληλότερους τρόπους που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να τελειώσουμε μια σχέση (Johnson et al., 1998).

Ολοκληρώνοντας, αυτό που είναι σημαντικό να αναφέρουμε είναι πως ανεξαρτήτως σταδίου, κάθε δραστηριότητα που λαμβάνει μέρος στα πλαίσια της ομάδας, θα πρέπει να ακολουθείται και από την επεξεργασία της, ώστε να μπορεί ο συντονιστής να λάβει μια ανατροφοδότηση αναφορικά με τα οφέλη ή μη που μπορεί

να αποκόμισαν τα μέλη. Ένα ακόμη όφελος αυτής της επεξεργασίας είναι πως τα μέλη έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ένα σχέδιο δράσης με το οποίο μπορούν να μεταφέρουν τα όσα έμαθαν στην καθημερινότητά τους. Έτσι, συζητώντας τα σχέδια τους αλληλοβοηθούνται ώστε να δεσμευτούν σε αυτά και στην εφαρμογή τους (Gruen, 1977).

4.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Τα τελευταία χρόνια διεξάγονται πολλές έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά. Σύμφωνα με αυτές υποστηρίζεται πως έχει σημειωθεί σημαντική βελτίωση σε σύγκριση με παλιότερα. Παράλληλα, όμως, υπάρχουν ακόμα πολλές μεταβλητές, αλλά και αποτελέσματα που χρήζουν περαιτέρω εξερεύνησης (Hoag & Burlingame, 1997, σελ. 234· Kulic et al., 2004, σελ. 148).

Ένα παράδειγμα μεταβλητής που χρειάζεται να μελετηθεί περαιτέρω αποτελεί το γεγονός ότι σε σχέση με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που εφαρμόζονται αποκλειστικά σε κλινικά πλαίσια, εκείνες που εφαρμόζονται σε σχολεία φαίνονται να είναι λιγότερο αποτελεσματικές. Αυτό που χρειάζεται διερεύνηση είναι αν αυτό οφείλεται στο τύπο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (πρόληψης ή παρέμβασης) ή σε κάποιον άλλον παράγοντα, όπως, για παράδειγμα, η εκπαίδευση και η εμπειρία του συντονιστή (Kulic et al., 2004, σελ. 148).

Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι αποτελεσματικές σε οποιαδήποτε μορφή και αν εφαρμόζονται, αρκεί ο συντονιστής να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος, έμπειρος, ενήμερος της διαδικασίας μέσα από την οποία αναπτύσσεται μια ομάδα, αλλά και σε θέση να καταλάβει την δύναμη και την επιρροή που αυτή ασκεί με κάθε κοινωνική συναναστροφή των συμμετεχόντων (Kulic et al., 2004, σελ. 149).

Υπάρχουν πολλές βιβλιογραφικές αναφορές (Corey, 2000· Corey & Corey, 2002· Yalom, 1995, όπ. αναφ. στο Parcover, Dunton, Gehlert, & Mitchell, 2006) που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Συγκεκριμένα, σε μια μετα-ανάλυση τριάντα-δύο (32) ερευνών που

πραγματοποιήθηκε από τους Toseland και Siporin (1986, όπ. αναφ. στο Parcover et al., 2006), βρέθηκε ότι η ατομική ψυχοθεραπεία δεν είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση με την ομαδική. Αντιθέτως, επιβεβαίωσαν πως η ομαδική ψυχοεκπαίδευση σε ποσοστό 25% ήταν ελαφρώς αποτελεσματικότερη από την ατομική θεραπεία.

Οι Gerrity και Delucia-Waack (2007, σελ. 101-104) κάνουν αναφορά σε μια σειρά από παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί αρκετές φορές σε σχολεία συμπεριλαμβάνοντας θέματα που συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, όπως για παράδειγμα, ομάδες διαχείρισης άγχους, διαχείριση θυμού και εναντιωτικών συμπεριφορών, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ομάδες αυτογνωσίας και ανάπτυξης αυτοεκτίμησης κά. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με θέμα τις *διατροφικές διαταραχές*. Συγκεκριμένα, σε μια μετα-ανάλυση σαράντα (40) ομάδων με νευρική βουλιμία των Fettes και Peters (1992, όπ. αναφ. στο Gerrity & Delucia-Waack, 2007, σελ. 101), επιβεβαιώνονται τα θετικά αποτελέσματα της ομαδικής θεραπείας και ειδικότερα αυτών που βασίστηκαν στις αρχές της γνωσιακής-συμπεριφορικής προσέγγισης, καθώς επίσης και τα θετικότερα αποτελέσματα των ομάδων που είχαν συχνότερες συναντήσεις σε εβδομαδιαία βάση. Τα αποτελέσματα αυτών των παρεμβάσεων διατηρήθηκαν ή/και βελτιώθηκαν ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωσή τους.
2. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που αφορούν στον *εκφοβισμό* και στη *διαχείριση του θυμού ή της επιθετικής συμπεριφοράς*. Οι ομάδες που υπάγονται σε αυτή την κατηγορία εστιάζουν συνήθως στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στη διαχείριση του θυμού, στον έλεγχο της επιθετικότητας, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Πλήθος ερευνών (Bosworth, Espelage, & DuBay, 1998· Powell, Muir-McClain, & Halasyamani, 1995· Shapiro, Burgoon, Welker, & Clough, 2002· Sprague et al., 2001) έχει διεξαχθεί την τελευταία δεκαετία σύμφωνα με τους Molina et al. (2004, σελ. 179-188) οι οποίες υποστηρίζουν με εμπειρικά δεδομένα την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων.

Επίσης, οι Bennett και Gibbons (2000, όπ. αναφ. στο Gerrity & Delucia-Waack, 2007, σελ. 102) μελετώντας τριάντα (30) έρευνες, που διεξήχθησαν την περίοδο 1974-1998, γνωσιακής-συμπεριφορικής θεραπείας για την αντικοινωνική συμπεριφορά κατέληξαν στο ότι το μέσο παιδί της θεραπείας βελτιώθηκε 69% περισσότερο από τα αντίστοιχα μέλη της ομάδας ελέγχου. Κάποιες από αυτές τις έρευνες, κάνοντας follow-up, αναφέρουν ότι τα αποτελέσματά τους διατηρήθηκαν ή αυξήθηκαν με το πέρασμα του χρόνου. Ένα άλλο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές ήταν πως παιδιά μικρότερα σε ηλικία είχαν μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με μεγαλύτερα παιδιά.

Μια άλλη ερευνήτρια, η Gansle (2005, όπ. αναφ. στο Gerrity & Delucia-Waack, 2007, σελ. 102), ανέλυσε είκοσι (20) παρεμβατικά προγράμματα διαχείρισης θυμού που πραγματοποιήθηκαν σε δημόσια σχολεία από το 1984 έως το 2003 και στόχευαν κυρίως σε αγόρια. Σε αυτή την μετα-ανάλυση παρατηρήθηκαν μέτρια αποτελέσματα σε σχέση με την εξωτερίκευση και την εκτίμηση του θυμού μετά την παρέμβαση, ενώ τα αποτελέσματα της εσωτερίκευσης του θυμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων κυμαίνονταν από χαμηλά έως μέτρια. Επίσης, οι παρεμβάσεις δεν ήταν και τόσο αποτελεσματικές στην αλλαγή των πεποιθήσεων και των στάσεων των μαθητών.

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Andreou et al., (2007), βρήκαν πως τα παιδιά (δείγμα 454 ατόμων, 206: ομάδα ελέγχου & 248: πειραματική ομάδα) σημείωσαν σημαντική βελτίωση ως προς την παθητική στάση που υιοθετούσαν απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε σημαντικά και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού. Ωστόσο, οι μακροχρόνιες επιδράσεις του προγράμματος ήταν περιορισμένες.

3. Μια άλλη κατηγορία ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι αυτή που ασχολείται με την πρόληψη της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης. Οι Davis και Gidyez (2000, όπ. αναφ. στο Gerrity & Delucia-Waack, 2007, σελ. 102), αξιολογώντας τα αποτελέσματα είκοσι-εφτά (27) ερευνών από το 1985-1996, βρήκαν ότι η επίδραση των παρεμβάσεων που στόχευαν στην πρόληψη της παιδικής κακοποίησης ήταν μεγάλη.

Κύριος στόχος των προγραμμάτων αυτών ήταν η εκμάθηση στρατηγικών πρόληψης (να μάθουν τα παιδιά να ξεχωρίζουν το καλό από το κακό άγγιγμα, να αποφεύγουν τους αγνώστους κ.ά.). Και σε αυτές τις έρευνες φαίνεται η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (προσχολικής), αφού ήταν δύο φορές μεγαλύτερη σε σχέση με εκείνες των παιδιών της πρώιμης σχολικής ηλικίας και τρεις φορές πιο αποτελεσματικές από αυτές των παιδιών ηλικίας 8 έως 12 ετών.

4. Επιπλέον, υπάρχουν ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες *πρωτογενούς πρόληψης ψυχικής υγείας* για παιδιά και εφήβους. Ειδικότερα, σε μια μετα-ανάλυση των Durlak και Wells (1997) οι οποίοι μελέτησαν 117 προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης συμπεριφορικών και κοινωνικών προβλημάτων παιδιών και εφήβων, βρέθηκε ότι τα περισσότερα από αυτά πέτυχαν σημαντικά αποτελέσματα. Τα περισσότερα προγράμματα κατάφεραν να μειώσουν σημαντικά τα προβλήματα συμπεριφορά των συμμετεχόντων, να αυξήσουν τις ικανότητές τους και γενικότερα πέτυχαν καλύτερη προσαρμογή και μεγαλύτερη λειτουργικότητα σε διάφορους τομείς της καθημερινότητάς τους. Μάλιστα, αυτά τα αποτελέσματα είναι αρκετά εντυπωσιακά, αν σκεφτεί κανείς πως οι συμμετέχοντες στα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης λειτουργούν στο φυσιολογικό εύρος και ως εκ τούτου δεν αναμένονται δραματικές αλλαγές.
5. Τέλος, μια ακόμα κατηγορία ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αφορά στη *κοινωνική ικανότητα*. Με τον όρο αυτό εννοούμε τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, την επικοινωνία και τις δεξιότητες ακρόασης. Οι ομάδες αυτές απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες ή άλλα παιδιά που πιθανόν να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Μια μετα-ανάλυση σαράντα-εννέα (49) ερευνών των Beelman, Pflingsten και Lösel's (1994, όπ. αναφ. στο Gerrity & Delucia-Waack, 2007, σελ. 103), κατέδειξε πως η αποτελεσματικότητα αυτών των ομάδων ποικίλει, καθώς αυτή σχετίζεται και με άλλες μεταβλητές, αλλά κυρίως από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Σε αναλύσεις που έγιναν πριν και μετά τις παρεμβάσεις, τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως ο βαθμός επίδρασης ήταν μέτριος, όπως επίσης μέτριος ήταν και μεταξύ της

ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης. Αντίθετα, υψηλός βαθμός επίδρασης σημειώθηκε στις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται, επίσης, από μια ακόμα μετα-ανάλυση τριάντα-πέντε (35) ερευνών που διεξήχθησαν το χρονικό διάστημα από το 1981 έως το 1995 από τους Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford, και Forness (1999, όπ. αναφ. στο Gerrity & Delucia-Waack, 2007, σελ. 104). Οι παραπάνω αναφέρουν πως οι παρεμβάσεις που μελέτησαν και αποσκοπούσαν στην εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες, είχαν μικρή αποτελεσματικότητα, με το 27% των παρεμβάσεων να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στις ομάδες ελέγχου παρά στις ομάδες παρέμβασης.

Τέλος, ο Gresham (2001, όπ. αναφ. στο Gerrity & Delucia-Waack, 2007, σελ. 104) βρήκε πως ενώ υπήρχε θετική επίδραση στην εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες, ωστόσο αυτή δεν παρέμεινε σταθερή στο πέρασμα του χρόνου, κάνοντας παράλληλα λόγο για βελτίωση αυτών των αποτελεσμάτων με χρήση προτύπων, με θετική ενίσχυση των μαθητών και καθοδήγησή τους από τον συντονιστή.

Συνοψίζοντας, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορούν γενικά να χαρακτηριστούν ως αποτελεσματικές στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, απαιτείται να γίνει περισσότερη έρευνα ώστε να διαπιστωθεί ποια παρέμβαση είναι πιο αποτελεσματική για κάθε πρόβλημα και με ποιο πληθυσμό. Η πρόληψη και πιο συγκεκριμένα η έγκαιρη παρέμβαση, φαίνεται να είναι πιο ελπιδοφόρα.

4.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΕΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, μέχρι στιγμής υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που να αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων εντός του σχολικού πλαισίου.

Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα ώστε να είμαστε σε θέση να βγάλουμε έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με το ποιες παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές για κάθε πρόβλημα, αλλά και για κάθε πληθυσμό, όπως επίσης και αν η ομαδική

ψυχοεκπαίδευση είναι περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με την παραδοσιακή ψυχοθεραπεία (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007, σελ. 104· Hall, 2006, σελ. 213).

Επίσης, παρά τις βελτιώσεις που έχουν γίνει ερευνητικά γύρω από το θέμα της ψυχοεκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, υπάρχουν παρόλα αυτά αρκετά θέματα που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης και διερεύνησης (Kulic et al., 2004).

Αυτό που μπορούμε να αναφέρουμε με σιγουριά είναι ότι η πρόληψη και ειδικότερα η έγκαιρη παρέμβαση αποτελεί μια ελπιδοφόρα και πολλά υποσχόμενη για το μέλλον δύναμη της ψυχοεκπαίδευσης (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Αναφορικά με τις προτάσεις που γίνονται από πολλούς ερευνητές για μελλοντικά ερευνητικά σχέδια, αρκετοί είναι εκείνοι που προτείνουν την ενσωμάτωση περισσότερων μακροχρόνιων αποτελεσμάτων σχετικά με τις επιρροές των συμμετεχόντων από τις διάφορες παρεμβάσεις, ώστε να είναι ευκολότερο να διαπιστώσουμε και τη διάρκεια τους μέσα στο χρόνο (Andreou et al., 2007· Kulic et al., 2004)

Ένα ακόμα θέμα που έθεσαν οι Hoag και Burlingame (1997) είναι πως θα έπρεπε η βιβλιογραφία αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της ψυχοεκπαίδευσης σε παιδιά να συμβαδίζει με τις βιβλιογραφικές αναφορές που γίνονται για τους εφήβους.

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι γνωστό πως μια επιτυχημένη πρόληψη παρέμβαση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη μείωση μελλοντικής αναζήτησης βοήθειας από ειδικούς και να παρεμποδίσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών σε παιδιά και εφήβους. Αν και υπάρχουν πολλά θέματα ακόμα που πρέπει να διερευνηθούν, ωστόσο, υπάρχουν άλλα τόσα εμπειρικά δεδομένα που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα και τη θετική έκβαση που μπορεί να έχει ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης σε παιδιά και εφήβους (Durlak & Wells, 1997).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που απευθύνονται σε παιδιά, διαφέρουν από αυτές που απευθύνονται σε ενήλικες και κατηγοριοποιούνται σε τρεις τύπους ομάδων. Βέβαια, κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί με σιγουριά πως μια

ψυχοεκπαιδευτική ομάδα αποτελεί και την ιδανική λύση για κάθε παιδί, αφού υπάρχουν κάποια που ωφελούνται περισσότερο από την ατομική θεραπεία.

Επίσης, σε κάθε ομάδα μπορούμε να διακρίνουμε κάποιους θεραπευτικούς παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην αλλαγή των συμμετεχόντων, παράλληλα σε κάθε στάδιο της ομάδας μπορεί κανείς να διακρίνει κάποια χαρακτηριστικά που συνήθως εμφανίζουν τα μέλη της.

Τέλος, υπάρχει μια μεγάλη βιβλιογραφική ερευνητική ανασκόπηση που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, υπογραμμίζοντας παράλληλα κάποιες μεταβλητές που χρειάζονται περαιτέρω διεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ο γενικός σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τις μορφές του και τις επιπτώσεις του στα θύματα, αλλά και στους θύτες, ώστε να μειωθεί ή ακόμα και να εξαλειφθεί τόσο ο άμεσος, όσο και ο έμμεσος εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, έγινε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός γενικότερου θετικότερου κλίματος στο σχολείο που θα αποθαρρύνει κάθε μορφή βίας και επιθετικότητας μεταξύ των συνομηλίκων μέσω ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων.

Υπάρχουν λόγοι από τη διεθνή βιβλιογραφία που μας κάνουν να υποθέτουμε την αρνητική σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας. Για παράδειγμα, η Feshbach (1964, όπ. αναφ. στο Bryant, 1982) αναφέρει πως ο παρατηρητής ενός περιστατικού εκφοβισμού λόγω της αγωνίας που αισθάνεται και οφείλεται στην ενσυναίσθησή του είναι πιθανότερο να μην προβεί μελλοντικά σε οποιαδήποτε μορφή επιθετικότητας.

Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η ομάδα των μαθητών που συμμετείχε σε αυτή (πειραματική), συγκρίθηκε με μια άλλη (ομάδα ελέγχου) που είχε παρόμοια χαρακτηριστικά, αλλά με τη διαφορά πως τα μέλη της δεν έλαβαν μέρος στην εν λόγω ή σε άλλη αντίστοιχη παρέμβαση.

5.1. ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται, αναλυτικά, οι στόχοι της παρέμβασης ανά ενότητα και ανά συνάντηση.

Πίνακας 2

Οι ειδικότεροι στόχοι της παρέμβασης

Συνάντηση	Θεματική ενότητα	Στόχοι συνάντησης
1η	Γνωριμία	<ul style="list-style-type: none">✓ Γνωριμία με τα μέλη της ομάδας✓ Ορισμός κανόνων λειτουργίας του προγράμματος✓ Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ανάπτυξη οικειότητας με τον εμψυχωτή
2η	Σχολικός εκφοβισμός & συναισθήματα	<ul style="list-style-type: none">✓ Εισαγωγή στις έννοιες του σχολικού εκφοβισμού, των μορφών και επιπτώσεών του✓ Αναγνώριση συναισθημάτων, και✓ Κατονομασία συναισθημάτων με αφορμή κάποια σενάρια εκφοβισμού
3η	Σχολικός εκφοβισμός (1)	<ul style="list-style-type: none">✓ Κατανόηση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού✓ Ορισμός κανόνων της ομάδας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού✓ Αναγνώριση συναισθημάτων και ενίσχυση της ενσυναίσθησης
4η	Σχολικός εκφοβισμός (2)	<ul style="list-style-type: none">✓ Κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού- ενημέρωση για τους ρόλους των εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό✓ Αναγνώριση συναισθημάτων-ενίσχυση της ενσυναίσθησης✓ Ανάπτυξη εμπιστοσύνης-«δέσιμο» της ομάδας

5η	<i>Σχολικός εκφοβισμός (3)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ενημέρωση μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό μέσω της πίεσης της ομάδας συνομηλίκων-της παρέας (Τι είναι η «πίεση της ομάδας») ✓ Ενημέρωση μαθητών ώστε να μάθουν να αρνούνται και να λένε όχι ✓ Ενίσχυση της ενσυναίσθησης
6η	<i>Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ενημέρωση για το πώς πρέπει να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό (τι πρέπει να κάνουν και τι όχι) ✓ Εισαγωγή στην έννοια της διαφορετικότητας και αποδοχή της ✓ Ανάπτυξη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας
7η	<i>Διαφορετικότητα</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Εκπαίδευση για την διαφορετικότητα και αποδοχή της ✓ Ενίσχυση της συνεργασίας και ανάπτυξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας ✓ Να ασκηθούν ττα παιδιά στο να αναζητούν θετικά χαρακτηριστικά στους συμμαθητές τους, παρά τις όποιες διαφορές
8η	<i>Τερματισμός</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ενίσχυση της συνεργασίας και ανάπτυξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας ✓ Τα παιδιά θα ασκηθούν στο να ακολουθούν τον ρυθμό της μουσικής, στον αυτοέλεγχο και τη αυτορρύθμιση και στο να είναι υπεύθυνα για την επίτευξη ενός ομαδικού στόχου ✓ Εκφράζουμε όσα αποκομίσαμε από τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα. ✓ Αποχαιρετάμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Βασιζόμενοι στα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα η συγκεκριμένη έρευνα έχει δύο κύριους στόχους αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αναφορικά με τον πρώτο στόχο αναμένεται να υπάρξει μείωση στα περιστατικά εκφοβισμού και στην εμπλοκή των μαθητών είτε ως θύτες είτε ως θύματα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Υποθέτουμε δηλαδή πως θα υπάρξει μείωση στις αυτοαναφορές-δηλώσεις των μαθητών για τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση μετά την παρέμβαση. Μια τέτοια υπόθεση επιβεβαιώνεται και από τον Olweus (1994) ο οποίος σε έρευνά του σε σχολεία της Νορβηγίας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού εντόπισε σημαντική μείωση (50%) των περιστατικών εκφοβισμού τόσο για τους άμεσους, όσο και για τους έμμεσους τρόπους εκφοβισμού. Επίσης, σε μια μετα-ανάλυση των Farrington και Ttofi (2009) βρέθηκε ότι γενικά τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι αποτελεσματικά μειώνοντας τον εκφοβισμό 20-23% σε σχολεία της πειραματικής ομάδας σε σχέση με σχολεία της ομάδας ελέγχου. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ορίζεται ως εξής:

- ✓ H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.
- ✓ H_ϵ : Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Επίσης μελετώντας το πρώτο στόχο ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση

- ✓ H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση ως προς τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού.
- ✓ H_ϵ : Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση ως προς τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού.

Αναφορικά με τον δεύτερο στόχο αναμένουμε μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στο παράγοντα φύλο και στην εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Η υπόθεση που γίνεται εδώ είναι ότι αναμένεται τα αγόρια να επιδίδονται περισσότερο σε εκφοβιστικές συμπεριφορές και μάλιστα άμεσου εκφοβισμού σε σχέση με τα

κορίτσια. Αντιθέτως, αναμένουμε τα κορίτσια να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού, όταν συμβαίνει. Υπάρχουν αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία όπως του Olweus (1997) και των Meland, Rydning, Lobben, Breidblik, και Ekeland (2010) οι οποίοι αναφέρουν ότι περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια εκφοβίζουν συμμαθητές τους και πως το μεγαλύτερο ποσοστό θυμάτων είναι κορίτσια που εκφοβίζονται από αγόρια. Επίσης, αναφέρει πως τα αγόρια επιδίδονται κυρίως σε άμεσες εκφοβιστικές συμπεριφορές, ενώ τα κορίτσια προτιμούν πιο ανεπαίσθητες και έμμεσες συμπεριφορές. Επομένως, ως μηδενική υπόθεση ορίζουμε

- ✓ H_0 : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τα περιστατικά εκφοβισμού.
- ✓ H_e : Υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τα περιστατικά εκφοβισμού.

Όσον αφορά στην ενσυναίσθηση, επίσης, θέσαμε δύο κύριους στόχους: την αύξηση αυτής και την εύρεση σχέσης ανάμεσα στο φύλο και στα ποσοστά επίδοσης στο κριτήριο της ενσυναίσθησης. Ένας δευτερεύον στόχος είναι η εύρεση συνάφειας ανάμεσα στα ποσοστά επίδοσης στο κριτήριο της ενσυναίσθησης των παιδιών και του αριθμού των αδερφών τους.

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο, αναμένεται ο μέσος όρος επίδοσης στο κριτήριο της ενσυναίσθησης να έχει αυξηθεί σημαντικά μετά την παρέμβαση στη πειραματική ομάδα εν συγκρίσει με αυτόν της ομάδας ελέγχου. Επομένως, ως μηδενική υπόθεση ορίζεται:

- ✓ H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση ως προς την επίδοση στο κριτήριο της ενσυναίσθησης.
- ✓ H_e : Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση ως προς την επίδοση στο κριτήριο της ενσυναίσθησης.

Επίσης, αναφορικά με τον δεύτερο στόχο και σύμφωνα με έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζουν αυτή την άποψη (Munoz et al., 2010· Rueckert & Naybar, 2008) αναμένεται να υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την επίδοσή τους στο κριτήριο της ενσυναίσθησης και συγκεκριμένα αναμένεται

τα κορίτσια να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες και κατ'επέκταση υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια. Επομένως, ορίζουμε τη μηδενική υπόθεση:

- ✓ H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς το επίπεδο της ενσυναίσθησης.
- ✓ $H_ε$: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς το επίπεδο της ενσυναίσθησης.

Τέλος, ο δευτερεύον στόχος της εργασίας είναι η εύρεση συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου ενσυναίσθησης και των αριθμών των αδερφών των συμμετεχόντων. Η υπόθεση είναι πως η μεταξύ τους συσχέτιση θα είναι θετική και πως όσο περισσότερα αδέρφια έχει κάποιο παιδί, τόσο υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης θα εμφανίζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο:

ΜΕΘΟΔΟΣ

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας, τους συμμετέχοντες, τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς επίσης και τη περιγραφή της μεθοδολογίας.

6.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 88 άτομα εκ των οποίων το 47,7% ήταν αγόρια και το 52,3% κορίτσια. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων ήταν 11 (39,8%) και 12 χρονών (60,2%), με μέσο όρο τα 11,6 χρόνια (Τυπική Απόκλιση: 0,50 έτη). Η δειγματοληψία έγινε με τη τεχνική της συμπτωματικής δειγματοληψίας.

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων το 86,4% δηλώνει ότι ζει και με τους δύο γονείς του, το 5,7% με άλλους συγγενείς και το 8% ότι οι γονείς του είναι χωρισμένοι.

Επίσης, αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους, το 4,5% δηλώνει πως ο πατέρας του έχει ολοκληρώσει το δημοτικό, το 12,5% το γυμνάσιο, το 29,5% το λύκειο, και το 53,4% ανώτερο επίπεδο σπουδών. Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών της μητέρας, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε πως η μητέρα τους ήταν απόφοιτη ανώτερης εκπαίδευσης (56,8%), το 31,8% ολοκλήρωσε το λύκειο, το 9,1% το γυμνάσιο και το μικρότερο ποσοστό ήταν οι απόφοιτες δημοτικού (2,3%).

Επιπλέον, αναφορικά με την εθνικότητα των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν Έλληνες (95,5%) και το μικρότερο ποσοστό ήταν κάποιας άλλης εθνικότητας (4,5%).

Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν έναν/μία αδερφό/ή (50%), το 21,6% δήλωσε ότι έχει δύο αδέρφια, τρία αδέρφια δήλωσαν ότι έχουν 15 μαθητές από το σύνολο του δείγματος, ενώ το 8% των συμμετεχόντων ήταν μοναχοπαίδια.

Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 57 μαθητές (64,8%), εκ των οποίων το 45,6% ήταν αγόρια και το υπόλοιπο 54,4% κορίτσια. Το δείγμα της ομάδας ελέγχου διαμορφώθηκε από μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του 21^{ου} Δημοτικού σχολείου Χαλκίδας, συγκεκριμένα οι μαθητές της Ε΄τάξης ήταν 19 και 38 οι μαθητές της Στ΄τάξης.

Στην ομάδα παρέμβασης συμμετείχαν 31 μαθητές (35,2%), εκ των οποίων το 51,6% ήταν αγόρια και το 48,4% κορίτσια. Το δείγμα της πειραματικής ομάδας διαμορφώθηκε από τις δύο τελευταίες τάξεις του 26^{ου} Δημοτικού σχολείου Χαλκίδας, ειδικότερα οι μαθητές της Ε΄τάξης ήταν 16 και της Στ΄τάξης 15.

Για το ποιιά τάξη και από ποιο σχολείο θα καθοριστεί η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα έγινε μια κλήρωση μεταξύ των συμμετεχόντων.

6.2. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την εκτίμηση του επιπέδου της ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε το Empathy Index for Children and Adolescents (Bryant, 1982) μεταφρασμένο στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης και ως εκ τούτου η ποιότητα των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διαδικασία μετάφρασης του ερωτηματολογίου στα ελληνικά (Van de Vijver & Hambleton, 1996). Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 22 ερωτήσεις σωστού λάθους (ναι/όχι). Μερικά παραδείγματα των δηλώσεων που καλούνταν οι μαθητές να απαντήσουν είναι «Με στεναχωρεί να βλέπω ένα κορίτσι να μην μπορεί να βρει κάποιον να κάνει παίξει μαζί του», «Αναστατώνομαι/στεναχωριέμαι και εγώ όταν βλέπω ένα κορίτσι να πληγώνεται» και «Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε, ακόμα και όταν δεν έχουν κάποιο λόγο για να στεναχωρηθούν». Το περιεχόμενο των δηλώσεων εστιάζει καθαρά στις συναισθηματικές συνιστώσες της ενσυναίσθησης. Σ' αυτό το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν βασισμένοι στη προσωπική τους άποψη. Ένα υψηλότερο σκορ στο αποτέλεσμα υποδεικνύει μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο του Cronbach's alpha και για το συγκεκριμένο δείγμα βρέθηκε στο .65 για το pre-test και στο .67 για το post-test, υποδεικνύοντας μέτρια εσωτερική συνοχή.

Για την εκτίμηση των περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Olweus, Bully/Victim Questionnaire (1996) μεταφρασμένο στα ελληνικά. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 42 ερωτήσεις για τη μέτρηση κάποιων πτυχών του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, χωρισμένο σε δύο μέρη, όπως πχ. των μορφών του εκφοβισμού, τόπους όπου μπορεί να συμβεί ο εκφοβισμός, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση και πρόσωπα του κοινωνικού περίγυρου (εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι, γονείς) τα οποία ενημερώνονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Το πρώτο μέρος αφορά στον εκφοβισμό ως πράξη και συμπεριφορά απέναντι σε κάποιο συμμαθητή του ατόμου που απαντά το ερωτηματολόγιο, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά στη θυματοποίηση του ατόμου από κάποιον άλλο. Η βαθμολόγηση γίνεται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (α. Δεν με έχουν εκφοβίσει τους τελευταίους δύο μήνες, β. Έχει συμβεί μόνο μία ή δυο φορές, γ. Με έχουν εκφοβίσει δυο ή τρεις φορές το μήνα, δ. Περίπου μια φορά την εβδομάδα, και ε. Αρκετές φορές την εβδομάδα). Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου βρέθηκε στο .84 για το pre-test και .94 για το post-test, υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνοχή.

Τέλος, αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση (αν ζουν και με τους δυο γονείς τους, αν οι γονείς τους είναι χωρισμένοι ή αν ζουν με άλλους συγγενείς, αν έχουν αδέρφια), την ηλικία τους και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους.

6.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι συμμετέχοντες επιλέχθησαν βάσει της ηλικίας τους και της προσβασιμότητας στα σχολεία τους. Γραπτές πληροφορίες και μια φόρμα συμπλήρωσης περί μη συναίνεσης (ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν ενυπόγραφα τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα) των γονέων και κηδεμόνων διανεμήθηκαν σε όλους τους γονείς. Η παρέμβαση έλαβε χώρα στις τάξεις του 26^{ου} Δημοτικού σχολείου Χαλκίδας, με κάποιες απαραίτητες κάθε φορά μετατροπές ανάλογα με τις ανάγκες των εκάστοτε συναντήσεων.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ανώνυμα για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας, μιας και θεωρείται ότι μέσω της ανωνυμίας, οι συμμετέχοντες θα

ένιωθαν πιο άνετα να δηλώσουν συμπεριφορές κοινωνικά μη αποδεκτές. Στους συμμετέχοντες διαβάστηκε ένα σύνολο τυποποιημένων οδηγιών σχετικά με το πώς να συμπληρώσουν κάθε ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, αναφορικά με το ερωτηματολόγιο του εκφοβισμού δόθηκαν κάποιες επιπλέον πληροφορίες για τον ορισμό της λέξης «εκφοβισμός» και για το πώς μπορούμε να τον διαφοροποιήσουμε από τα πειράγματα και τη σύγκρουση. Επίσης, οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και ότι μπορούσαν να αποσυρθούν από το πρόγραμμα οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία επιβάρυνση.

Οι συναντήσεις ξεκίνησαν μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, δηλαδή αρχές Νοεμβρίου, ενώ ολοκληρώθηκαν στα μέσα Δεκεμβρίου και πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν οκτώ συναντήσεις, σε εβδομαδιαία βάση, ενώ κάθε συνάντηση είχε διάρκεια 45 λεπτά. Ο συντονισμός των συναντήσεων έγινε από μια δευτεροετή μεταπτυχιακή φοιτήτρια-Ψυχολόγο του Προγράμματος Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός πάνω στον οποίο βασίστηκε η έρευνα είναι όμοιος με αυτόν «μεταξύ των ομάδων» με προμέτρηση και μεταμέτρηση, όπου διασφαλίζεται ότι οι ομάδες είναι αρχικά ισοδύναμες, και, κατά συνέπεια, οι τυχόν αλλαγές που θα παρατηρηθούν στην πειραματική ομάδα ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή θα οφείλονται αποκλειστικά στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Τέλος, οι επιβλέποντες της εν λόγω παρέμβασης παρείχαν εποπτεία ανά τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό την ομαλότερη διεξαγωγή της.

6.4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Για την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των συναντήσεων ακολουθεί συνοπτικά η παρουσίαση των δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης ξεχωριστά. Η αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων περιλαμβάνεται στο Παράρτημα II.

Πρώτη συνάντηση: «Γνωριζόμαστε και ορίζουμε τους κανόνες»

- ✓ Γνωριμία μελών της ομάδας
- ✓ Ορισμός κανόνων λειτουργίας του προγράμματος
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων

Δεύτερη συνάντηση: «Μαθαίνω για τον σχολικό εκφοβισμό και αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου»

- ✓ Εισαγωγή στις έννοιες του σχολικού εκφοβισμού, των μορφών και των επιπτώσεών του
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων, και
- ✓ Κατονομασία συναισθημάτων με αφορμή κάποια σενάρια εκφοβισμού

Τρίτη συνάντηση: «Μαθαίνω για τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού»

- ✓ Κατανόηση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού-μορφές του, οι ρόλοι των εμπλεκομένων και οι επιπτώσεις του εκφοβισμού
- ✓ Ορισμός κανόνων της ομάδας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων και ενίσχυση της ενσυναίσθησης

Τέταρτη συνάντηση: «Μαθαίνω για τους ρόλους των εμπλεκομένων στον σχολικό εκφοβισμό»

- ✓ Κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού – ενημέρωση για τους ρόλους των εμπλεκομένων στον εκφοβισμό
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων – ενίσχυση της ενσυναίσθησης
- ✓ Ανάπτυξη εμπιστοσύνης – «δέσιμο» της ομάδας

Πέμπτη συνάντηση: «Μαθαίνω για την πίεση των συνομηλίκων»

- ✓ Ενημέρωση μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό μέσω της πίεσης της ομάδας συνομηλίκων – της παρέας. (Τι είναι η «πίεση της ομάδας»)
- ✓ Ενημέρωση μαθητών ώστε να μάθουν να αρνούνται και να λένε όχι
- ✓ Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Έκτη συνάντηση: «Αντιμετωπίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό»

- ✓ Ενημέρωση για το πώς πρέπει να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό (τι πρέπει να κάνουν και τι όχι)
- ✓ Εισαγωγή στην έννοια της διαφορετικότητας και αποδοχή της
- ✓ Ανάπτυξη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας

Έβδομη συνάντηση: «Μαθαίνω να αποδέχομαι το διαφορετικό»

- ✓ Εκπαίδευση για την διαφορετικότητα και αποδοχή της
- ✓ Ενίσχυση της συνεργασίας και ανάπτυξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας
- ✓ Να ασκηθούν τα παιδιά στο να αναζητούν θετικά χαρακτηριστικά στους συμμαθητές τους, παρά τις όποιες διαφορές

Όγδοη συνάντηση: «Αποχαιρετώ, αλλά δεν ξεχνώ»

- ✓ Ενίσχυση της συνεργασίας και ανάπτυξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας
- ✓ Τα παιδιά θα ασκηθούν στο να ακολουθούν τον ρυθμό της μουσικής, στον αυτοέλεγχο και τη αυτορρύθμιση και στο να είναι υπεύθυνα για την επίτευξη ενός ομαδικού στόχου
- ✓ Εκφράζουμε όσα αποκομίσαμε από τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα.
- ✓ Αποχαιρετάμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο:

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να ενημερωθεί για τους στατιστικούς ελέγχους που εφαρμόστηκαν, καθώς και για τα αποτελέσματα αυτών με σκοπό την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των αρχικών υποθέσεων της έρευνας.

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα (N=88), συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης (pre-assessment και post-assessment). Οι δύο ομάδες (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου) δε διέφεραν σημαντικά ως προς την ηλικία ή το φύλο ($\chi^2 < 1$). Επομένως, οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες σύμφωνα με τη βασική προϋπόθεση της πειραματικής μεθόδου.

7.1. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη μείωση των θυμάτων εκφοβισμού μετά την παρέμβαση πρώτα για το σύνολο του δείγματος και ύστερα σύγκριση των αποτελεσμάτων για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης χωριστά.

Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο McNemar.

Πίνακας 3

Έλεγχος της υπόθεσης συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τα θύματα του εκφοβισμού (N=88)

Θύματα εκφοβισμού	X ²	Df	Exact (Sig. 2-sided)
Pre-test & post-test	36,75	1	0,004*

* $p < 0,05$

Ελέγχοντας την υπόθεση συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη θυματοποίησή τους, προκύπτει –σύμφωνα με το τεστ McNemar –ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση για το συνολικό πληθυσμό μετά την παρέμβαση (Exact Sig.2-sided=0,004) όπως φαίνεται και στο Πίνακα 3.

Όσον αφορά στην υπόθεση συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη θυματοποίησή τους, προκύπτει –σύμφωνα με το τεστ McNemar – ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση για την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση (Exact Sig.2-sided=0,03) όπως φαίνεται και στο Πίνακα 4 που παρατίθεται παρακάτω.

Πίνακας 4

Έλεγχος συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τα θύματα εκφοβισμού για την ομάδα ελέγχου (N=57)

Θύματα εκφοβισμού Pre-test & post-test	X ²	Df	Exact (Sig. 2-sided)
	20,22	1	0,03*

*p<0,05

Ελέγχοντας την υπόθεση συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη θυματοποίησή τους, προκύπτει –σύμφωνα με το τεστ McNemar– ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση για την πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση (Exact Sig.2-sided=0,25).

Πίνακας 5

Έλεγχος συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τα θύματα εκφοβισμού για την πειραματική ομάδα (N=31)

Θύματα εκφοβισμού Pre-test & post-test	X ²	Df	Exact (Sig. 2-sided)
	15,75	1	0,25*

*p>0,05

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη μείωση των θυτών εκφοβισμού μετά την παρέμβαση πρώτα για το σύνολο του δείγματος και ύστερα σύγκριση των αποτελεσμάτων για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης χωριστά. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο του McNemar.

Πίνακας 6

Έλεγχος συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τους θύτες εκφοβισμού στο σύνολο του δείγματος (N=88)

Θύτες εκφοβισμού	X ²	Df	Exact (Sig. 2-sided)
Pre-test & post-test	0,18	1	0,18*

*p>0,05

Ελέγχοντας την υπόθεση συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού, προκύπτει –σύμφωνα με το τεστ McNemar– ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στο συνολικό δείγμα μετά την παρέμβαση (Exact Sig.2-sided=0,18).

Πίνακας 7

Έλεγχος συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τους θύτες εκφοβισμού για την ομάδα ελέγχου (N=57)

Θύτες εκφοβισμού	X ²	Df	Exact (Sig. 2-sided)
Pre-test & post-test	0,03	1	1,00*

p>0,05

Ελέγχοντας την υπόθεση συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού, προκύπτει –σύμφωνα με το τεστ McNemar– ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση (Exact Sig.2-sided=1,00).

Πίνακας 8

Έλεγχος συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τους θύτες εκφοβισμού στην πειραματική ομάδα (N=31)

Θύτες εκφοβισμού	X ²	Df	Exact (Sig. 2-sided)
Pre-test & post-test			0,03*

*p<0,05

Ελέγχοντας την υπόθεση συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού, προκύπτει –σύμφωνα με το τεστ McNemar– ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση (Exact Sig.2-sided=0,03). Ωστόσο, εξαιτίας του πλήθους της ομάδας παρέμβασης δεν κατέστη δυνατός ο υπολογισμός του Chi-square, οπότε και αρκούμαστε στον έλεγχο McNemar.

Θέλοντας στη συνέχεια να εξετάσουμε την υπόθεση αν ο εκφοβισμός είναι ανεξάρτητος του φύλου εφαρμόσαμε τον έλεγχο συμμετρίας με το στατιστικό κριτήριο του McNemar για όλο τον πληθυσμό του δείγματος.

Πίνακας 9

Έλεγχος συμμετρίας για τις Μεταβλητές Εκφοβισμός και Φύλο πριν και μετά την παρέμβαση (N=88)

	X ²	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Θύτες εκφοβισμού pre-test	1,12	1	0,29*
Θύτες εκφοβισμού post-test	2,24	1	0,13*
Θύματα εκφοβισμού pre-test	0,36	1	0,55*
Θύματα εκφοβισμού post-test	0,77	1	0,38*

*p>0,05

Ελέγχοντας την υπόθεση αναφορικά με το αν η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού είναι ανεξάρτητη από το φύλο μέσω του ελέγχου συμμετρίας πριν και μετά την παρέμβαση για όλο τον πληθυσμό του δείγματος, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση (Asymp.Sig.2-sided >0,05) μεταξύ των δύο φύλων.

7.2. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Όσον αφορά στην επίδοση του συνόλου των συμμετεχόντων στο κριτήριο της ενσυναίσθησης πριν την παρέμβαση ο μέσος όρος βρέθηκε ότι είναι 15,36 (*T.A.* 2,77) και μετά την παρέμβαση 15,53 (*T.A.* 2,98). Στον Πίνακα 10 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα εν λόγω δεδομένα ως προς την επίδοση του συνόλου των συμμετεχόντων στο κριτήριο της ενσυναίσθησης πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 10

Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της Μεταβλητής της Ενσυναίσθησης (N=88)

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Μ.Ο.</i>	<i>Τ.Α.</i>
Ενσυναίσθηση pre-test	15,36	2,77
Ενσυναίσθηση post-test	15,53	2,98

Επίσης, όσον αφορά στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση στο κριτήριο της ενσυναίσθησης ήταν 14,03 (*T.A.* 2,92), ενώ μετά την παρέμβαση ο μέσος όρος ήταν 14,10 (*T.A.* 2,48). Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται συνοπτικά τα δεδομένα ως προς την επίδοση των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 11

Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της Μεταβλητής της Ενσυναίσθησης (N=31)

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Μ.Ο.</i>	<i>Τ.Α.</i>
Ενσυναίσθηση pre-test	14,03	2,92
Ενσυναίσθηση post-test	14,10	2,48

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση στο κριτήριο της ενσυναίσθησης ήταν 16,09 (*T.A.* 2,42), ενώ μετά την παρέμβαση ο μέσος όρος ήταν 16,32 (*T.A.* 2,96). Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται συνοπτικά τα δεδομένα ως προς την επίδοση των συμμετεχόντων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 12

Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της Μεταβλητής της Ενσυναίσθησης (N=57)

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Μ.Ο.</i>	<i>Τ.Α.</i>
Ενσυναίσθηση pre-test	16,09	2,42
Ενσυναίσθηση post-test	16,32	2,96

Για να εντοπιστεί η επίδραση της παρέμβασης στη διαφοροποίηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα. Το test δεν ήταν σημαντικό όπως φαίνεται και στο Πίνακα 13 που ακολουθεί, αφού $t(30) = -0,65$, $p > 0,05$ δείχνοντας πως πιθανώς δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη βαθμολογία του κριτηρίου της ενσυναίσθησης ως προς την παρέμβαση. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά των μέσων όρων ήταν αρκετά ευρύ, αφού κυμάνθηκε μεταξύ $-0,96$ και $0,83$.

Πίνακας 13

Σύγκριση Μέσων Όρων με t-test για την Μεταβλητή της Ενσυναίσθησης

	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	Sig.(2-tailed)
Ενσυναίσθηση	-0,65	2,44	0,88*

* $p > 0,05$

Ακόμα, διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου στην επίδοση του κριτηρίου της ενσυναίσθησης. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 14

Σύγκριση Μέσων Όρων με t-test στον παράγοντα της Ενσυναίσθησης με βάση το φύλο (N=88)

	Αγόρια (N=42)		Κορίτσια (N=46)		t
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Ενσυναίσθηση pre-test	14,88	2,85	15,80	2,65	0,12
Ενσυναίσθηση Post-test	15,40	2,73	15,65	3,20	0,70

Ο μέσος όρος στο κριτήριο της ενσυναίσθησης πριν την παρέμβαση για τα αγόρια βρέθηκε στο 14,88 (T.A. 2,85), ενώ για τα κορίτσια ελαφρώς παραπάνω στο

15,80 (T.A. 2,65), μετά την παρέμβαση οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τα αγόρια ήταν 15,40 (T.A. 2,73) και για τα κορίτσια 15,65 (T.A. 3,20).

Το t-test δεν ήταν σημαντικό, $t(86)=-1,58$, $p>0,05$ δείχνοντας πως πιθανώς δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη βαθμολογία του κριτηρίου της ενσυναίσθησης ως προς το φύλο πριν την παρεμβαση. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά των μέσων όρων ήταν αρκετά ευρύ αφού κυμάνθηκε μεταξύ -2,09 έως 0,24.

Μετά την παρέμβαση το t-test δεν ήταν σημαντικό, επίσης, αφού $t(86)=-0,39$, $p>0,05$ δείχνοντας πως πιθανώς δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη βαθμολογία του κριτηρίου της ενσυναίσθησης ως προς το φύλο. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά των μέσων όρων ήταν αρκετά ευρύ αφού κυμάνθηκε μεταξύ -1,51 έως 1,02.

Επιπλέον διερευνήθηκε η επίδραση της μεταβλητής του φύλου στο κριτήριο της ενσυναίσθησης για τις δύο τάξεις της πειραματικής ομάδας εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο του t-test για εξαρτημένα δείγματα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Πίνακα 15 που ακολουθεί.

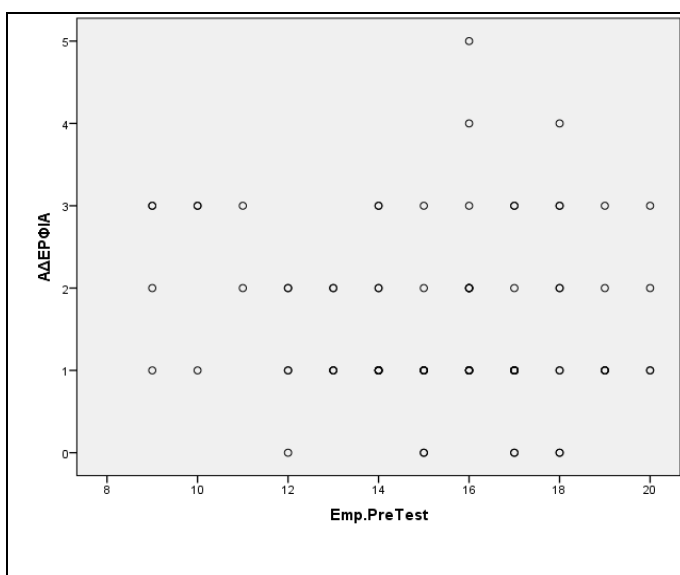
Πίνακας 15

Σύγκριση Μέσων Όρων των δύο τάξεων της πειραματικής ομάδας στον παράγοντα της Ενσυναίσθησης με βάση το Φύλο (N=31)

Τάξη	Φύλο	N	M.O. Pre-test	N	M.O. Post-test	Αλλαγή
Ε΄ δημοτικού	Αγόρια	8	13,88	8	14,13	0.25
	Κορίτσια	8	13,63	8	13,38	-0.25
Στ΄ δημοτικού	Αγόρια	8	15,13	8	15,13	0.0
	Κορίτσια	7	13,43	7	13,71	0.28

Το test δεν ήταν σημαντικό για καμία τάξη, αφού $p>0,05$ σε όλες τις εφαρμογές του στατιστικού κριτηρίου, δείχνοντας πως πιθανώς δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη βαθμολογία του κριτηρίου της ενσυναίσθησης ως προς την παρέμβαση και ως προς το φύλο. Σε όλες τις περιπτώσεις το διάστημα εμπιστοσύνης ήταν 95% για τη διαφορά των μέσων όρων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της συνάφειας ανάμεσα στον αριθμό αδερφών και στην επίδοση στο κριτήριο της ενσυναίσθησης. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε η στατιστική δοκιμασία Pearson's correlation μετά τον έλεγχο της διασποράς των μεταβλητών. Όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα, η διασπορά των σημείων είναι μεγάλη και δεν υπάρχει κλίση.



Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση διασποράς των μεταβλητών Αδέρφια και Ενσυναίσθηση.

Η στατιστική ανάλυση της συνάφειας έδειξε μη σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών με τη φύση της να αποδεικνύεται αρνητική ($r=-0,11$, $p>0,01$) όπως γίνεται φανερό και στο Πίνακα 16 που ακολουθεί.

Πίνακας 16

Δείκτης Συνάφειας ανάμεσα στις Μεταβλητές Αδέρφια και Ενσυναίσθηση (N=88)

Αδέρφια	
Ενσυναίσθηση	0,33*

* $p>0,01$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να προσδιορίσει αν η διδασκαλία ενός προγράμματος διάρκειας οκτώ εβδομάδων, επικεντρωμένο στην ενσυναίσθηση και την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων θα είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του επιπέδου της ενσυναίσθησης και κατ'επέκταση τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού των παιδιών της Ε΄και Στ΄τάξης του δημοτικού.

Αυτή η μελέτη ξεκίνησε προκειμένου να διαπιστωθεί αν η αυξημένη ενσυναίσθηση έχει ένα θετικό αποτέλεσμα στη συμπεριφορά των παιδιών αναφορικά με τον εκφοβισμό. Η αρχική ιδέα ήταν πως τα επίπεδα της ενσυναίσθησης τόσο των αγοριών, όσο και των κοριτσιών της Ε΄και Στ΄ τάξης του δημοτικού θα είχαν αυξηθεί σημαντικά μετά το πέρας της παρέμβασης και αυτό θα αντικατοπτριζόταν στο υψηλότερο σκορ των απαντήσεών τους στο κριτήριο της ενσυναίσθησης της Bryant.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα αναφορικά με τον εκφοβισμό πριν την παρέμβαση στην ερώτηση αν έχουν εκφοβίσει τους τελευταίους δύο μήνες τα αγόρια σε ποσοστό 2,4% του συνολικού δείγματος (N=88) απάντησαν πως έχουν εκφοβίσει δύο ή τρεις φορές τον μήνα, ενώ τα κορίτσια απάντησαν σε ποσοστό 6,5% πως έχουν εκφοβίσει δύο ή τρεις φορές τον μήνα ή και συχνότερα. Βέβαια αυτά τα ποσοστά έρχονται σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που όπως υποστηρίζουν οι Jolliffe και Farrington (2006) στην έρευνα τους βρήκαν πως τα αγόρια εκφοβίζουν σε ποσοστό 26,9% και το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 14,8%.

Ωστόσο, μια προσεκτικότερη διερεύνηση των ποσοστών εκφοβισμού δείχνει πως τα αγόρια που δηλώνουν πως έχουν εκφοβίσει αρκετές φορές τον μήνα συμμαθητή τους με ψυχολογικό τρόπο είναι 4,8%, όπως επίσης 4,8% δηλώνουν ότι έχουν διαδώσει φήμες αρκετές φορές την εβδομάδα. Τα αντίστοιχα ποσοστά εκφοβισμού για τα κορίτσια είναι 6,5% για λεκτικό εκφοβισμό αρκετές φορές την εβδομάδα, 5,5% δηλώνουν ότι έχουν εκφοβίσει ψυχολογικά και 4,4% διαδίδοντας φήμες.

Μετά την παρέμβαση τα ποσοστά αυτά ήταν 2,4% για τα αγόρια εκφοβίζοντας σωματικά κάποιον συμμαθητή τους δυο ή τρεις φορές τον μήνα, 2,4% εκφοβίζοντας ψυχολογικά δυο ή τρεις φορές τον μήνα και 2,4% του συνολικού δείγματος δηλώνει ότι έχει διαδώσει φήμες αρκετές φορές την εβδομάδα. Στα κορίτσια μειώθηκαν αρκετά τα ποσοστά μετά τη παρέμβαση αφού μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 4,3% δηλώνει πως έχει εκφοβίσει μια ή δυο φορές τους τελευταίους δύο μήνες λεκτικά και 2,2% δηλώνει επίσης πως έχει εκφοβίσει με άλλο τρόπο μια ή δυο φορές τους τελευταίους δύο μήνες. Αυτά τα ποσοστά βέβαια σύμφωνα με τον Olweus (1996) δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη ως εκφοβισμός, αφού για να υφίσταται εκφοβισμός θα πρέπει να γίνεται τουλάχιστον δυο ή τρεις φορές τον μήνα.

Όσον αφορά στα ποσοστά εκφοβισμού της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση τα αγόρια που δηλώνουν πως έχουν υπάρξει θύτες ήταν 6,3% και τα κορίτσια 33,3% [σε αντίθεση με τους Jolliffe και Farrington (2006) και τους Kokkinos και Kipritsi (2012) που υποστηρίζουν πως τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού] , ενώ μετά την παρέμβαση τα ποσοστά αυτά μηδενίστηκαν τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια.

Επίσης, τα αγόρια που δηλώνουν ότι έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού πριν την παρέμβαση ήταν 12,5% και τα κορίτσια 33,3%, ενώ μετά την παρέμβαση τα ποσοστά αυτά μειώθηκαν για τα κορίτσια στο 13,3%, ενώ για τα αγόρια παρέμειναν σταθερά. Τα συγκεκριμένα ευρήματα εναρμονίζονται με προγενέστερες έρευνες που αποδεικνύουν την μείωση των περιστατικών εκφοβισμού σχεδόν κατά το ήμισυ ύστερα από κάποια παρέμβαση (Beane, Miller, & Spurling, 2008, σελ. 401· Farrington & Ttofi, 2009· Olweus, 1995, σελ. 135), αλλά και με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει πως γενικά τα κορίτσια θυματοποιούνται συχνότερα και σε μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τα αγόρια (Meland et al., 2010).

Μια σύντομη ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων είναι πως γενικά η παρέμβαση είχε αποτέλεσμα ως προς τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού και γενικά πως τα αγόρια τείνουν να είναι πιο ανθεκτικά απέναντι στην παρέμβαση, αφού ναι μεν μειώθηκαν τα ποσοστά εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού, αλλά όχι τόσο όσο στα κορίτσια τα οποία ήταν πιο δεκτικά στη παρέμβαση.

Επίσης, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως οι θύτες πιο εύκολα αποδέχονται και κατανοούν ότι οι πράξεις τους πληγώνουν άλλους, οπότε και διορθώνουν κάποιες συμπεριφορές του, ενώ αντίθετα τα θύματα φαίνονται να είναι πιο ανθεκτικά στη παρέμβαση, παρότι υπήρξε μείωση, λόγω του ότι έχουν πληγωθεί και τους είναι πιο δύσκολο να αποβάλλουν από μέσα τους αυτό το συναίσθημα θυματοποίησης που βιώνουν. Ίσως αν επαναλαμβάνονταν οι μετρήσεις μετά το πέρας της παρέμβασης μετά από καιρό, τα ποσοστά αναφορικά με τη θυματοποίηση να ήταν ακόμα πιο χαμηλά.

Τα ποσοστά εκφοβισμού στην ομάδα ελέγχου ήταν για τα αγόρια-θύτες 3,8% πριν την παρέμβαση και 7,7% μετά την παρέμβαση, ενώ δεν υπήρξαν κορίτσια στην ομάδα ελέγχου που να δήλωσαν ότι έχουν λάβει μέρος σε περιστατικά εκφοβισμού. Αναφορικά με τη θυματοποίηση της ομάδας ελέγχου, τα αγόρια που δηλώνουν θύματα ήταν 19,2% και μετά την παρέμβαση το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο 11,5% και τα κορίτσια ήταν πριν την παρέμβαση 16,1% και 3,2% μετά την παρέμβαση.

Μια σύντομη ερμηνεία που μπορεί να αποδοθεί σε αυτή τη μείωση που σημειώθηκε αναφορικά με τα θύματα των περιστατικών εκφοβισμού στην ομάδα ελέγχου είναι πως τη δεύτερη φορά που τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ήταν πιο εξοικειωμένα με το περιεχόμενο τους (Σταλίκας, 2005, σελ. 76) και πως, επίσης, είναι πιθανό τη πρώτη φορά είτε να ήθελαν να αποκρύψουν κάποια γεγονότα είτε λανθασμένα να συμπλήρωσαν κάποιες ερωτήσεις σχετικά με περιστατικά εκφοβισμού.

Ενδιαφέρον, πάντως, θα είχε η επαναξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας σε ύστερο χρόνο (για παράδειγμα 6 μήνες μετά), η οποία ενδεχομένως να έφερνε στην επιφάνεια σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Μία από τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας, η οποία τελικά δεν επαληθεύτηκε σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Jolliffe & Farrington, 2006) ήταν η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ του φύλου και της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού, αφού βρέθηκε πως η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού είναι ανεξάρτητη του φύλου.

Επιπλέον και όσον αφορά στην ενσυναίσθηση, αν και τα αποτελέσματα της μελέτης δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο υπήρξε μία ελάχιστη αύξηση στις

ενσυναισθητικές απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο της Bryant για το σύνολο της πειραματικής ομάδας στο post-test της τάξης του 0.7 σε σχέση με το pre-test. Συγκεκριμένα, στη Στ' τάξη η αύξηση ήταν της τάξης του 0.14, ενώ για την Ε' τάξη δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση στο μέσο όρο των απαντήσεων των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση. Πρέπει, επίσης, να τονίσουμε πως η διαφορά των μέσων όρων των δύο τάξεων ήταν 0.7 μετά την παρέμβαση. Στην Στ' τάξη παρατηρούμε ότι τα κορίτσια αύξησαν το μέσο όρο στο κριτήριο της ενσυναίσθησης κατά 0.3, ενώ αντιθέτως τα αγόρια παρέμειναν σταθερά.

Η ελάχιστη αυτή αύξηση στο κριτήριο της ενσυναίσθησης των κοριτσιών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως τα κορίτσια γενικά ωριμάζουν γρηγορότερα και εκφράζουν την ενσυναίσθησή τους περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια σύμφωνα πάντα και με τη διεθνή βιβλιογραφία (Baron-Cohen, 2005, όπ. αναφ. στο Carlie, 2006).

Επίσης, όπως υποστηρίζουν και οι Funk, Fox, Chan και Curtiss (2008) και οι Rueckert και Neybar (2008), τα κορίτσια συνήθως έχουν ελαφρώς υψηλότερα αποτελέσματα σε σχέση με τα αγόρια στα επίπεδα της ενσυναίσθησης. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι συνεπής με τα διεθνή δεδομένα που αφορούν στις έρευνες με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για την ενσυναίσθηση στα παιδιά (Eisenberg & Lennon, 1983).

Αξίζει σε αυτό το σημείο, επίσης, να τονίσουμε πως η επιλογή της κλίμακας αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του επιπέδου της ενσυναίσθησης ίσως να μην ήταν η καταλληλότερη λόγω μη στάθμισής της στα ελληνικά δεδομένα. Από την άλλη, η επιλογή της εν λόγω κλίμακας έγινε με κριτήριο την απλή και κατανοητή διατύπωση των προτάσεών της, το μικρό αριθμό τους, αλλά και ευρείας χρήσης της από προγενέστερους ερευνητές που προσπάθησαν να αξιολογήσουν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης παιδιών του δημοτικού (Carlie, 2006· Lovett & Sheffield, 2007· Sahin, 2012· Spellings, 2007).

Διευρενήθηκε ακόμα η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ του αριθμού των αδερφών και της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο της ενσυναίσθησης. Η στατιστική ανάλυση της συνάφειας έδειξε μη σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αυτών με τη φύση της να αποδεικνύεται αρνητική.

Αν και τα αποτελέσματα είναι συνεπή με άλλους ερευνητές (Carlie, 2006· Spellings, 2007), θα μπορούσε να έχει παρατηρηθεί μια μεγαλύτερη αύξηση στα επίπεδα της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων αν τα παιδιά ήταν μεγαλύτερης ηλικίας ή αν το πρόγραμμα ήταν μεγαλύτερης διάρκειας (Upright, 2002).

Ο ενθουσιασμός των παιδιών για κάποιες από τις δραστηριότητες του προγράμματος (να ανακαλύψουν το τι νιώθει ο άλλος, παιχνίδια ρόλων χωρισμένοι σε ζευγάρια, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον αφήνοντας τον εαυτό τους ελεύθερο κ.ά) επιβεβαιώνει πως ένα πρόγραμμα μεγαλύτερης διάρκειας θα είχε σαφώς καλύτερα αποτελέσματα για τις μεταξύ τους σχέσεις και θα μάθαιναν να νοιάζονται περισσότερο ο ένας για τον άλλον και να φροντίζουν για ένα γενικότερα ευνοϊκό και ζεστό κλίμα μέσα στη τάξη.

Το γεγονός ότι η αύξηση στα επίπεδα της ενσυναίσθησης ήταν ελάχιστη μπορεί να ερμηνευθεί και από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας και ειδικότερα τα επίπεδα ενσυναίσθησης των αγοριών είναι αντίστοιχα με το επίπεδο ωριμότητας τους. Όπως υποστηρίζει και ο Knight (1989, όπ. αναφ. στο Carlie, 2006) θα παρατηρηθεί αύξηση στα επίπεδα της ενσυναίσθησης με την ηλικιακή, αλλά και συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών, η οποία είναι αποτέλεσμα της γενικότερης αναπτυξιακής ωρίμανσης.

Αν και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά ως προς την αύξηση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, ωστόσο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας πως τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν προς την επιθυμητή κατεύθυνση, δηλαδή, τα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση είχαν μια θετική κατεύθυνση.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η παρέμβαση είχε στατιστικά σημαντική επίδραση και στις δύο ομάδες που συμμετείχαν σε αυτή (Ε΄ και Στ΄ δημοτικού) ως προς τη μείωση της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού, κάτι που αποτέλεσε και κυρίαρχο στόχο αυτής, ωστόσο η διατήρησή αυτών των αλλαγών θεωρείται αβέβαιη, καθώς αυτές δεν αξιολογήθηκαν ύστερα από ένα εύλογο χρονικό διάστημα.

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το μικρό, σχετικά,

δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελεί ένα σοβαρό περιορισμό για την ασφαλή γενίκευση των συμπερασμάτων της. Αυτό το δείγμα των μαθητών που χρησιμοποιήθηκε από την ευρύτερη περιοχή της Χαλκίδας μπορεί να είναι ή μπορεί και να μην είναι ίδιο με το δείγμα μαθητών με το οποίο κάποιος αναγνώστης της παρούσας έρευνας εργάζεται ή θα ενδιαφερόταν να εργαστεί εφαρμόζοντας ένα αντίστοιχο πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Ένας ακόμα περιορισμός της παρούσας έρευνας έχει να κάνει με τον προγραμματισμό των συναντήσεων και τη διάρκειά τους. Υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι μαθητές ενδιαφέρονταν πολύ για κάποιο συγκεκριμένο θέμα το οποίο συζητούνταν ομαδικά, όπως για παράδειγμα οι πράξεις μας και πώς μπορούν να πληγώσουν τους άλλους, τα προβλήματα με συμμαθητές που μπορεί να εκφοβίζουν άλλους, η πίεση της ομάδας των συνομηλίκων κά, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να μην ήταν δυνατή η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων όπως είχαν αρχικά σχεδιαστεί. Στην αντίπερα όχθη, όμως, μπορούμε να αναγνωρίσουμε πως σε κάποιες περιπτώσεις, επίσης, δόθηκε παράταση σε κάποιες συναντήσεις εξαιτίας του ενθουσιασμού τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών για το υπό συζήτηση θέμα. Όπως προαναφέρθηκε ίσως θα ήταν αποτελεσματικότερο αν το πρόγραμμα ήταν μεγαλύτερης διάρκειας.

Επιπλέον, ίσως κρίνεται αναγκαίο σε μια επανάληψη της έρευνας αυτής να γίνει χρήση κάποιου άλλου εργαλείου αναφορικά με την αξιολόγηση του επιπέδου ενσυναίσθησης στα παιδιά το οποίο θα είναι σταθμισμένο στα ελληνικά δεδομένα.

Υπάρχουν, ακόμα, σοβαρές υπόνοιες ότι η προμέτρηση μπορεί να επηρέασε τα αποτελέσματα λόγω εξοικείωσης των παιδιών με τα ερωτηματολόγια, αλλά και λόγω διαφορετικής αντιμετώπισης της μετρήσεως από τους συμμετέχοντες οι οποίοι την δεύτερη φορά γνώριζαν ήδη το τι ακριβώς ερευνούσε η συγκεκριμένη μελέτη και ποιος ήταν ο στόχος της.

Παρά τους όποιους περιορισμούς της συγκεκριμένης μελέτης είναι αναμφισβήτητο γεγονός πως συμβάλλει γενικότερα στη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εν λόγω ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τονίζουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά αποκομίζουν σημαντικά οφέλη. Κάθε παρέμβαση που σχεδιάζεται κατά της επιθετικότητας γενικότερα των παιδιών, θα πρέπει να περικλείει και να ενισχύει τις ικανότητες των μαθητών αναφορικά με το μοίρασμα των συναισθημάτων μας με τους άλλους και τις ενσυναισθητικές ικανότητες τους, αφού όπως έχει βρεθεί και σε προγενέστερες έρευνες, η γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση παίζει σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση του εκφοβισμού (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό σε μεταγενέστερες έρευνες να αυξηθεί ο αριθμός των συναντήσεων επεκτείνοντας το πρόγραμμα για δύο ή τέσσερις εβδομάδες, ενώ παράλληλα θα πρότεινα τα θέματα των συναντήσεων να μείνουν όπως έχουν περικλείοντας περισσότερες δραστηριότητες αναφορικά με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της ανοχής στη διαφορετικότητα.

Ακόμα, προτείνεται να αυξηθεί ο πληθυσμός του δείγματος, συμπεριλαμβάνοντας στο δείγμα άτομα διαφορετικής κουλτούρας και εθνικότητας και σχεδιάζοντας παράλληλα κάποιες δραστηριότητες για ημέρα γνωριμίας των εθνικοτήτων, στις οποίες κάθε παιδί θα είχε την ευκαιρία να παρουσιάσει τοπικές γεύσεις ή και οτιδήποτε αντιπροσωπευτικό της καταγωγής του.

Επίσης, καλό θα ήταν η επιλογή του δείγματος της πειραματικής ομάδας να γινόταν από διαφορετικά σχολεία προς αποφυγή προηγούμενων γνωριμιών και εδραιωμένων κοινωνικών σχέσεων και φιλιών.

Μια άλλη πρόταση αναφορικά με τον ερευνητικό σχεδιασμό είναι πως ίσως θα πρέπει σε επόμενη μελέτη να γίνουν κάποιες αλλαγές και να χρησιμοποιηθεί ιδανικότερα ο σολομώντειος ερευνητικός σχεδιασμός (Σταλίκας, 2005) προς αποφυγή της εξοικείωσης των υποκειμένων με τα ερευνητικά εργαλεία.

Ακόμα, θα πρέπει εκτός από τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς να γίνει χρήση και άλλων πιο αντικειμενικών μεθόδων μέτρησης των περιστατικών εκφοβισμού, π.χ. ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και γονέων, ατομικές συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια μαθητών στα οποία θα απαντούσαν για συμμαθητές τους, ψυχομετρικά τεστ

αξιολόγησης των επιπτώσεων του εκφοβισμού στα θύματα κά. Με αυτό το τρόπο τα αποτελέσματα θα είναι και πιο αντικειμενικά και επίσης οι παρεμβάσεις θα μπορούν να γίνουν και πιο στοχευμένα σε συγκεκριμένα παιδιά που παρουσιάζονται ως θύτες ή ως θύματα.

Σε περίπτωση που κάποιος ερευνητής θα επιθυμούσε να ελέγξει την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης έναντι κάποιας άλλης, προτείνεται να γίνει μια παρέμβαση λιγότερο στοχευμένη και στην ομάδα ελέγχου.

Συνοψίζοντας, υπάρχουν αρκετές αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την αρνητική συσχέτιση της ενσυναίσθησης και της επιθετικότητας γενικά και ειδικά της συμβολής της στη μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Feshbach & Feshbach, 1969; Meharibian & Epstein, όπ. αναφ. στο Spellings, 2007). Εξαιτίας αυτού, κρίνεται αναγκαίο να συνεχιστούν οι έρευνες αναφορικά με τα αποτελέσματα προγραμμάτων πρόληψης μέσω ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των παιδιών του δημοτικού.

Η επιβεβαίωση των παραπάνω ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων απαιτεί τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος είτε από εκπαιδευτικούς, στους οποίους θα παρέχεται η απαιτούμενη εποπτεία είτε από σχολικούς ψυχολόγους. Απαραίτητη κρίνεται και η επαναξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με ανάλογους σκοπούς και στόχους σε ύστερο χρόνο, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της διατήρησης των θετικών αποτελεσμάτων τους. Τέλος, προτείνεται η ενίσχυση των θετικών αποτελεσμάτων της ομάδας με επαναληπτικές συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό τη μακρόχρονη διατήρησή τους.

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε πως η ενσυναίσθηση δεν είναι το μόνο διαθέσιμο χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να προβλέψει την πιθανότητα εμπλοκής των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού. Πολλά εκπαιδευτικά, προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παίζουν σημαντικό ρόλο στη κατανόηση των παραγόντων που μπορεί να οδηγήσουν ένα παιδί να αναπτύξει θετικές ή αρνητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Olweus, 1995).

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν πως η ενσυναίσθηση ίσως συμμετέχει σε κάποιο βαθμό στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους ρόλους των εμπλεκομένων σε περιστατικά εκφοβισμού και τις διαφορετικές μορφές και διαστάσεις του φαινομένου, ώστε να είναι σε θέση να αντιδράσουν καταλλήλως.

Αναγνωρίζοντας από πολύ νωρίς εκφοβιστικές συμπεριφορές των παιδιών και προλαμβάνοντάς τις ή παρεμβαίνοντας εγκαίρως σε κάποιες περιπτώσεις όταν τα παιδιά είναι ακόμα σε μικρή ηλικία, μας βοηθάει να αποτρέψουμε τέτοιου είδους συμπεριφορές και στο μέλλον. Με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης τα παιδιά μαθαίνουν πως να αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων και πως να τα εκφράζουν με εποικοδομητικό τρόπο, επιλύοντας διαφορές που μπορεί να προκύψουν με έναν θετικότερο και δημιουργικότερο τρόπο.

Το βασικό συμπέρασμα της παρούσας μελέτης είναι πως σίγουρα είναι δυνατό να μειώσουμε τα προβλήματα αναφορικά με τα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης στα σχολεία δραστικά, καθώς επίσης και σχετικά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών μέσω της εφαρμογής ενός κατάλληλου προγράμματος πρόληψης ή/και παρέμβασης.

Αυτά τα προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν με ελάχιστα μέσα και με ελάχιστο κόστος και είναι όλα εν τέλει θέμα αλλαγής της γενικότερης νοοτροπίας και συνήθειας της σχολικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *Journal for specialists in group work*, 25 (2), σελ. 214 – 223
- Aluedse, O. (2006). Bullying in schools: A Form of Child Abuse in Schools. *Educational Research Quarterly*, 30 (1): 37-49
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-12 year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56
- Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 27 (5), 693-711
- Αρχοντάκη, Ζ., Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Ασημόπουλος Χ, Χατζηπέμος Θ, Σουμάκη Ε, Διαρεμέ Σ, Γιαννακοπούλου Δ, Τσιάντης Ι. (2007). Ο εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις δασκάλων. *Παιδί και Έφηβος*, 1-17
- Association for Specialists in Group Work (ASGW) (2000). Association for Specialists in Group Work: Professional standards for the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 327-342
- Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Berkowitz, B. (1974). Stages of Group Development in a Mental Health Team. *Psychiatric Quarterly*, 48 (3), 309-319
- Βλάχος, Δ. & Δαγκλής, Ι. (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων*. Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ
- Brown, W.N. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3rd ed.). N.Y: Routledge
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53 (2), 413-425
- Carlie, K. (2006). The effects of empathy on prosocial behavior among middle school children. *Counselor Education Master's Theses*, 1, 1-70
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Στ., Σουμάκη Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., Τσιάντης, Ι. (2010). *Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της Α'βάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας*. *Psychology*, 17 (2), 156-175

- Cowie, H. & Berdondini, L. (2001). Children's reactions to cooperative group work: a strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning & Instruction, 11*, 517-530
- Craig, W. & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education in Canada, 5*, 81-95
- DeLucia-Waack, J. (2000). Effective group work in the schools. *Journal for Specialists in Group Work, 25* (2), 131-132
- Duncan, R.E. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 14*, 871-886
- Durlak, J. & Wells, A. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*(2), 115-152
- Dwairy, M. (2010). Parental inconsistency: A third cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journa of Chid and Family Study, 19*, 23-29
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*, 100-131
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ), 2011. *Κατευθυντήριες γραμμές και σχεδιασμός παρεμβάσεων: Εγχειρίδιο για την πρόληψη της ουσιοεξάρτησης*. Αθήνα: ΕΠΙΨΥ, ΟΚΑΝΑ, ΕΚΤΕΠΝ (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά)
- Espelage, D., & 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
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008). Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός. Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση. Εκδ. ΕΨΥΠΕ, Αθήνα
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims and Offenders, 4*, 321-326
- Feshbach, N. & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two groups. *Developmental Psychology, 1* (2), 102-107
- Finn, L., Bishop, B. & Sparrow, N. (2009). Capturing Dynamic Processes of change in GROW Mutual Help Groups for Mental Health. *American Journal of Community Psychology, 44*, 302-315
- Friendship & peer pressure bullying lesson plan. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2014 από το διαδίκτυο: <http://archive.beatbullying.org/pdfs/lesson-plans/Friendship-Peer-Pressure.pdf>
- Fritscher, L. (2009). *Psycho-educational group*. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2014 από το διαδίκτυο: <http://phobias.about.com/od/glossary/g/psychoedgroupdef.html>

- Funk, J, Fox, C., Chan, M. & Curtiss, K. (2008). The development of the children's empathic attitudes questionnaire using classical and Rasch analyses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 187-196
- Gerrity, D. & DeLucia-Waack, J. (2007). Effectiveness of Groups in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32 (1): 97-106
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476
- Godfrey, E. & Greyman, J.K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, DOI: 10.1007/s.10964-013-0084-5
- Gruen, W. (1977). The stages in the development of a therapy group: Tell-tale symptoms and their origin in the Dynamic Group Forces. *Group*, 1 (1), 10-25
- Hall, K. (2006). Solving Problems Together: A psycho-educational group model for victims of bullies. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31 (3), 201-217
- Hoag, M. & Burlingame, G. (1997). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (3), 234-246
- Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, W., Smith, T., DeMorat, C. & Cho, S.J (1998). An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the Schools*, 35 (3), 271-282
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550
- Johnson, C.V., Riester, A.E., Corbett, C., Buehler, A., Huffaker, L., Levich, K., & Pena, E. (1998). Group activities for children and adolescents: An activity group therapy approach. *Journal of child and adolescent group therapy*, 8 (2), σελ. 71-88
- Καλούρη, Ο. & Δούκα, ΕΚΔΔ (2012) *Λειτουργικός ορισμός του Σχολικού Εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2013 από το Διαδίκτυο: pelop.pde.sch.gr/via/er/leitourgikosorismos.docx
- Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό Εγχειρίδιο Αντιμετώπισης Σχολικού Εκφοβισμού Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Kelley, T., Mills, R. & Shuford, R. (2005). A principle-based psychology of school violence prevention. *Journal of School Violence*, 4 (2), 47-73
- Kickham, N. (χ.χ.). Lessons planning against bullying for elementary schools. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2014 από το διαδίκτυο: <http://www.character.org/lessons/lesson-plans/elementary/bayless-elementary-school/>

- Knight, B., Wollert, R., Levy, L., Frame, C. & Padgett, V. (1980). Self-Help Groups: The members' perspectives. *American Journal of Community psychology*, 8 (1), 53-65
- Kokkinos, C. & Kipritsi E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among adolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58
- Kulic, K.R., Horne, A.M., & Dagley, J.C. (2004). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents. *Group dynamics: Theory, research and practice*, 8 (2), 139-151
- Leiberg, S., & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: a survey of theory and evidence. *Progress in Brain Research*, 156, 419-440
- Λιασκώνης, Γ. & Παλληγογιάννη, Μ. (χ.χ.) *Σχολικός εκφοβισμός*. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου 2014 από το Διαδίκτυο: <http://users.sch.gr/aparaske/docsaparaske/sxolikosekfovismos.pdf>
- Lovett, B. & Sheffield, R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13
- Meland, E., Rydning, J.H., Lobben, S., Breidablik, H. & Ekeland, T. (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 359-367
- Μέλλου, Α. (2012). Εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη μείωση του κοινωνικού άγχους και των συμπτωμάτων κατάθλιψης σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. *Διπλωματική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΠΤΔΕ
- Miller, T. (2008). The Bully Free Program: A profile for prevention in the school setting. In Beane, A., Miller, T. & Spurling, R. (Eds.), *School Violence and Primary Prevention*, 391-405
- Molina, I., Bowie, S., Dulmus, C. & Sowers, K. (2004). School-based violence prevention programs. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1 (2-3), 175-188
- Munoz, L., Qualter, P., & Padgett, G. (2010). Empathy and Bullying: Exploring the influence of Callous-Unemotional Traits. *Child Psychiatry & Human Development*, 42, 183-196
- Murphy, W., Yaruss, J.S., Quesal, R. (2007). Enhancing treatment for school-age children who stutter. II Reducing bullying through role-playing and self-disclosure. *Journal of Fluency Disorders*, 32, 139-162
- Nelms, B.C. (1997). Helping the Victims and the Bullies. *Journal of Pediatric Health Care*, 11 (5): 205-207
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen

- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell
- Parcover, J., Dunton, E.C., Gehlert, K. & Mitchell, S. (2006). Getting the most from group counseling in college counseling centers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(1), 37-49
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αι.)-Πρόγραμμα Σπουδών. Σχολική και κοινωνική ζωή στη Α'βάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης
- Pellegrini, A.D. (1998). Bullies and Victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (2), 165-176
- Planet A.E. (2007). *Μελέτη για τη καταπολέμηση της σχολικής διαρροής: Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησης της*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Εκδ. 2^η
- Πρόγραμμα Δάφνη – Europe's Antibullying Campaign, 2012. *Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού – Τελική έκθεση*. Συντονιστής έργου: Το Χαμόγελο του παιδιού, Δεκέμβριος 2012
- Ρασιδάκη, Χ. (2011). *Ξέρω να Λέω Όχι* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Rueckert, L. & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy. The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition*, 67, 162-167
- Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325-1330
- Spellings, M. (2007). The effect of an empathy training program on aggression in elementary age children. *Past Honors Projects*, 6, 1-15
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Thornberg, R. (2013). Distressed bullies, social positioning and odd victims: Young people's explanations of bullying. *Children and Society*, 1-11, doi: 10.1111/chso.12015
- Tobin, K., Ritchie, S., Oakley, J., Mergard, V., & Hudson, P. (2013). Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environment Research*, 16, 71-89
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός! Ασκήσεις εναισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg

- Τσιάντης, Ι. (2010) *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε
- Τσιάντης, Ι., Τζίκας, Δ., & Βγενοπούλου, Σ. (2007). *Πώς να μιλήσετε σε ένα παιδί για... Το βιβλίο της Γραμμής-Σύνδεσμος για τους γονείς*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε/ΚΟΑΝ
- Τσικρικά, Ο. (2009). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Upright, R. (2002). To tell a tale: The use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Childhood Education Journal*, 30, 15-20
- Van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89–99
- Vessey, J., DiFazio, R. & Strout, T. (2013). Youth bullying: A review of the science and call to action. *Nursing Outlook*, 61(5): 337-345
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385
- Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25
- Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child Abuse and Neglect*, 33, 307-311
- Yalom, I. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Ομαδικής Εργασίας* (Ε. Ανδριτσάνου, Μετάφρ., Γ. Ζέρβας, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ. (2010). *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή – προαγωγή θετικού κλίματος στη τάξη και τη σχολική μονάδα*. Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2014 από το Διαδίκτυο: <http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/Ψυχοκοινωνική-Ανάπτυξη-και-Προσαρμογή---Προαγωγή-Θετικού-Κλίματος-στην-τάξη-και-τη-σχολική-μονάδα.pdf>
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χρυσοστόμου, Μ. & Αρίμη, Α. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός (Bullying). Αίτια – Επιπτώσεις/Μορφές βίας/Cyber-bullying/Τρόποι αντιμετώπισης*. Γενικό Λύκειο Μούδρου, Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου 2014 από το Διαδίκτυο: [lyk-moudr.les.sch.gr/portal/images/stories/Bullying_-_Final.pdf](http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/lyk-moudr.les.sch.gr/portal/images/stories/Bullying_-_Final.pdf)
<http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/>
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environment Research*, 13, 75-88

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Έντυπο ενημέρωσης για συμμετοχή σε έρευνα

Αγαπητοί γονείς,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε για την υλοποίηση ενός «Προγράμματος Συναισθηματικής και Κοινωνικής Προαγωγής» για παιδιά ηλικίας 9-12 ετών, που πρόκειται να εφαρμοστεί στο σχολείο μας από αρχές Νοεμβρίου μέχρι τέλη Δεκεμβρίου (διάρκεια Προγράμματος: 8 εβδομάδες).

Το Πρόγραμμα θα εφαρμόζεται *μία φορά την εβδομάδα* στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, ενώ η διάρκεια κάθε συνάντησης με τους μαθητές θα είναι 40 λεπτά.

Το Πρόγραμμα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Προαγωγής υλοποιείται στα πλαίσια της συνεργασίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Υπεύθυνος του παρόντος Προγράμματος είναι ο κύριος Μπούζος Ανδρέας, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συντονίστρια του Προγράμματος είναι η ψυχολόγος και μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ξάνθου Εμμανουέλα.

Για την εύρυθμη λειτουργία του Προγράμματος, παρακαλούμε να σημειώσετε βάζοντας ένα χ σ' ένα από τα δύο κουτάκια.

Συμφωνώ να συμμετάσχει ο/η μαθητής/τρια.....
.....στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα.

Δε συμφωνώ να συμμετάσχει ο/η μαθητής/τρια.....
.....στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα.

Υπογραφή κηδεμόνα

.....

Για τυχόν απορίες επικοινωνήστε με την κα Ξάνθου Εμμανουέλα στο τηλ: 6975977327, καθημερινά από τις 10:30 έως τις 12:00 και απογεύματα.

Έντυπο ενημέρωσης για ολοκλήρωση του προγράμματος

Αγαπητοί γονείς,

Με αφορμή τη λήξη του Προγράμματος «Κοινωνικής και Συναισθηματικής Προαγωγής» που εφαρμόστηκε στο 26^ο Δημοτικό Σχολείο σε μαθητές ηλικίας 10-12 ετών, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την εμπιστοσύνη που μου δείξατε και τη συνεργασία που είχαμε τους τελευταίους δύο μήνες.

Σας ενημερώνω, επίσης, πως στην τελευταία συνάντησή μου με τα παιδιά, θα δοθεί στο καθένα απ' αυτά ως ενθύμιο της συμμετοχής του στο παραπάνω Πρόγραμμα αναμνηστικός έπαινος, καθώς κι ένα προσωπικό βιβλιαράκι, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνεται το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κι κάποια πράγματα που θα φανούν χρήσιμα στα παιδιά και στο μέλλον.

Θα ήθελα ακόμα να σας διαβεβαιώσω πως κατά τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά σας, **τα ονόματά τους θα σβηστούν και θα αντικατασταθούν από κωδικούς, προκειμένου να διαφυλαχθούν τα προσωπικά τους δεδομένα. Τέλος, στα αποτελέσματα της έρευνας δεν πρόκειται να δημοσιευθεί κανένα όνομα παιδιού, που συμμετείχε στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα παρά μόνο οι μέσοι όροι των μεταβλητών που διερευνήθηκαν.**

Παρακαλώ, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για οποιαδήποτε απορία στο τηλ. 6975977327, Καθημερινά 12:00 με 14:00

Με εκτίμηση,

Η συντονίστρια του Προγράμματος

Εμμανουέλα Ξανθού

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών

Εδώ γράψε ένα προσωπικό κωδικό που δεν θα τον γνωρίζει κανείς άλλος εκτός από εσένα. Θα ήθελα να γράψετε το αρχικό γράμμα του ονόματος σας, της μητέρας σας και του πατέρα σας, καθώς και την ημερομηνία γέννησής σας... Για παράδειγμα, **ΑΜΔ 26/12/03**.

ΚΩΔΙΚΟΣ.....

1) Είσαι...



2) Οικογενειακή κατάσταση...

- * Ζω και με τους δυο μου γονείς
- * Ζω με άλλους συγγενείς (παππούδες, θείους κτλ)
- * Οι γονείς μου είναι χωρισμένοι
- * Ο ένας από τους δυο μου γονείς έχει πεθάνει

3) Μορφωτικό επίπεδο γονέων...

A. Ο πατέρας μου έχει τελειώσει:

- * Δημοτικό
- * Γυμνάσιο
- * Λύκειο
- * ΑΕΙ/ΤΕΙ/Ανώτατες σπουδές

B. Η μητέρα μου έχει τελειώσει:

- * Δημοτικό
- * Γυμνάσιο
- * Λύκειο
- * ΑΕΙ/ΤΕΙ/Ανώτατες σπουδές

4) Έχεις αδέρφια;

- * Ναι
 - * Όχι
- Εάν ναι, πόσα;

5) Εθνικότητα:

- * Ελληνική
 - * Κάποια άλλη
- Ποια;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

Ενσυναίσθηση για παιδιά και εφήβους >6 ετών...

Κωδικός μαθητή (αρχικό γράμμα ονόματος σας, της μητέρας σας και του πατέρα σας και ημερομηνία γέννησης)

<u><i>Δήλωση</i></u>	<u><i>ΝΑΙ/ΟΧΙ</i></u>
<i>1.</i> Με στεναχωρεί να βλέπω ένα κορίτσι να μην μπορεί να βρει κάποιον/α να παίξει μαζί του.	(+) / (-)
<i>2.</i> Οι άνθρωποι που φιλιούνται και αγκαλιάζονται μπροστά σε όλους, (δημόσια) είναι ανόητοι.	(+) / (-)
<i>3.</i> Τα αγόρια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα, είναι ανόητα.	(+) / (-)
<i>4.</i> Πραγματικά μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, ακόμα και όταν εγώ δεν έχω κάποιο δικό μου.	(+) / (-)
<i>5.</i> Να βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, με κάνει και εμένα να θέλω να κλάψω.	(+) / (-)
<i>6.</i> Αναστατόνομαι/στεναχωριέμαι και εγώ, όταν βλέπω ένα κορίτσι να το πειράζουν/πληγώνεται.	(+) / (-)
<i>7.</i> Ακόμα και όταν δεν ξέρω τον λόγο για τον οποίο κάποιος μπορεί να γελάει, γελάω και εγώ.	(+) / (-)
<i>8.</i> Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.	(+) / (-)
<i>9.</i> Τα κορίτσια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα, είναι ανόητα.	(+) / (-)
<i>10.</i> Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος μπορεί να στεναχωρηθεί.	(+) / (-)
<i>11.</i> Αναστατόνομαι/στεναχωριέμαι όταν βλέπω κάποιο ζώο να πληγώνεται.	(+) / (-)

<u><i>Δήλωση</i></u>	<u><i>ΝΑΙ/ΟΧΙ</i></u>
<i>12.</i> Με στεναχωρεί να βλέπω ένα αγόρι να μην μπορεί να βρει κάποιον/α να παίξει μαζί του.	(+) / (-)
<i>13.</i> Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο πολύ, που νιώθω πως θέλω να κλάψω.	(+) / (-)
<i>14.</i> Αναστατώνομαι/στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να πληγώνεται/να το πειράζουν.	(+) / (-)
<i>15.</i> Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε, ακόμα και όταν δεν έχουν κάποιο λόγο για να στεναχωρηθούν.	(+) / (-)
<i>16.</i> Είναι ανόητο να φέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες, λες και έχουν αισθήματα όπως οι άνθρωποι.	(+) / (-)
<i>17.</i> Τρελλαίνομαι όταν βλέπω κάποιο/α συμμαθητή/-τρια μου να προσποιείται ότι χρειάζεται βοήθεια από τον δάσκαλο όλη την ώρα.	(+) / (-)
<i>18.</i> Τα παιδιά που δεν έχουν καθόλου φίλους, πιθανότατα δεν θέλουν κάποιο για φίλο τους.	(+) / (-)
<i>19.</i> Να βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει, με κάνει και εμένα να θέλω να κλάψω.	(+) / (-)
<i>20.</i> Μου φαίνεται αστείο που κάποιοι κλαίνε κατά τη διάρκεια μιας συγκινητικής ταινίας ή διαβάζοντας κάποιο στενάχωρο βιβλίο.	(+) / (-)
<i>21.</i> Μπορώ να φάω όλα μου τα μπισκότα, ακόμα και όταν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα.	(+) / (-)
<i>22.</i> Δεν με στεναχωρεί όταν βλέπω κάποιον συμμαθητή μου να τιμωρείται από τον δασκαλο επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες της τάξης ή του σχολείου.	(+) / (-)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 3

Η ζωή μου στο σχολείο

Ερωτηματολόγιο για μαθητές

Θα ήθελα να γράψετε για κωδικό το αρχικό γράμμα του ονόματός σας, του επιθέτου σας και την ημερομηνία γέννησής σας... Για παράδειγμα: **ΕΞ 26-12-97**.

ΚΩΔΙΚΟΣ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο περιέχει κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τη ζωή σας στο σχολείο. Δίπλα σε κάθε ερώτηση υπάρχουν διάφορες απαντήσεις. Η κάθε απάντηση έχει μπροστά της ένα τετραγωνάκι, όπως φαίνεται παρακάτω:

1. Πόσο σου αρέσει το σχολείο;
- Δεν μου αρέσει το σχολείο καθόλου
- Δεν μου αρέσει το σχολείο
- Ούτε μου αρέσει, ούτε δεν μου αρέσει
- Μου αρέσει το σχολείο
- Μου αρέσει το σχολείο πάρα πολύ

Μπορείς να απαντήσεις στις ερωτήσεις σημειώνοντας ένα **X** στο κουτάκι δίπλα από την απάντηση που περιγράφει καλύτερα το πώς νιώθεις σχετικά με τη ζωή σου στο σχολείο. Μπορείς να επιλέξεις μόνο **μία** απάντηση. Τώρα απάντησε στη παραπάνω ερώτηση σχετικά με το πώς νιώθεις για το σχολείο.

Εάν επιλέξεις λάθος κουτάκι και θες να αλλάξεις την απάντησή σου, μπορείς να μαυρίσεις τελείως το κουτάκι: Μετά μπορείς να βάλεις ένα **X** δίπλα στην απάντηση που προτιμάς.

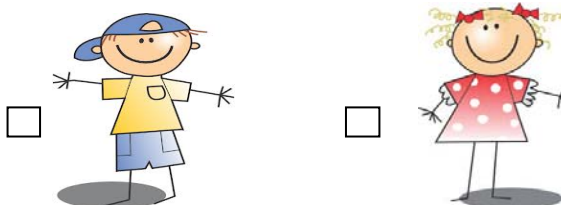
Είναι σημαντικό να απαντήσεις προσεκτικά σε όλες τις ερωτήσεις και με ειλικρίνεια σχετικά με το πώς πραγματικά αισθάνεσαι. Μερικές φορές μπορεί να είναι δύσκολο να αποφασίσεις τι να απαντήσεις. Τότε, απλά σημείωσε αυτή που πιστεύεις ως την πιο σωστή απάντηση. Εάν έχεις ερωτήσεις ή απορίες σήκωσε το χέρι σου.

Οι περισσότερες ερωτήσεις, έχουν να κάνουν με την ζωή σου στο σχολείο τους τελευταίους μήνες, δηλαδή από τότε που ξεκίνησε το σχολείο έως και

σήμερα. Οπότε όταν απαντάς, να σκέφτεσαι πώς ήταν τους τελευταίους 2 ή 3 μήνες και όχι μόνο πώς είναι αυτή τη στιγμή.

Τώρα μπορείς να απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση:

2. Είσαι κορίτσι ή αγόρι;



3. Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη σου;

- Κανένα
- Έχω 1 καλό φίλο στη τάξη μου
- Έχω 2 ή 3 καλούς φίλους στη τάξη μου
- Έχω 4 ή 5 καλούς φίλους στη τάξη μου
- Έχω 6 ή παραπάνω καλούς φίλους στη τάξη μου

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

*Παρακάτω ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό από άλλους συμμαθητές. Πρώτα απ'όλα, ας δώσουμε τον ορισμό της λέξης «**Εκφοβισμός**».*

Οι μαθητές μερικές φορές εκφοβίζουν άλλους μαθητές με το να τους πληγώνουν ή να τους στεναχωρούν κατά κάποιο τρόπο, σκόπιμα και επανειλλημένα. Για παράδειγμα, τους χτυπούν ή τους σπρώχνουν, τους κοροϊδεύουν ή τους παίρνουν αντικείμενα που τους ανήκουν, συνέχεια και επίτηδες. Δεν αποτελεί κατάσταση εκφοβισμού όταν δύο παιδιά, που έχουν την ίδια περίπου δύναμη μαλώνουν ή διαφωνούν.

Όταν μιλάμε για εκφοβισμό, αυτά τα περιστατικά συμβαίνουν επανειλλημένα, και είναι δύσκολο για το μαθητή που εκφοβίζεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Μιλάμε, επίσης, για εκφοβισμό όταν κάποιο παιδί δέχεται συνεχώς πειράγματα από συμμαθητές του με κακό τρόπο, που σκοπό έχουν να τον βλάψουν και να τον πονέσουν.

Αλλά, **δεν μιλάμε για εκφοβισμό** όταν το πείραγμα γίνεται με φιλικό τρόπο και παιχνιδιάρικο. Τέλος, **δεν είναι εκφοβισμός** όταν δύο μαθητές ίσης σωματικής δύναμης, διαφωνούν ή μαλώνουν.

4. Κατά το τελευταίο τρίμηνο, πόσο συχνά Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους σε έχουν εκφοβίσει ή απειλήσει ένας ή τελευταίους 2 μήνες πολλοί συμμαθητές σου; Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές 2 ή 3 φορές τον μήνα Σχεδόν μια φορά την εβδομάδα Μια ή δυο φορές την εβδομάδα Κάθε μέρα

Σε έχουν εκφοβίσει τους τελευταίους δύο μήνες με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους; Παρακαλώ απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις.

5. Με αποκαλούσαν με παρατσούκλια, με Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους κοροϊδεύαν, γελούσαν μαζί μου και με μήνες πείραζαν με άσχημο και κακό τρόπο Μια ή δυο φορές 2 ή 3 φορές το μήνα Περίπου μια φορά την εβδομάδα Αρκετές φορές την εβδομάδα

6. Άλλοι συμμαθητές μου με άφηναν εκτός παιχνιδιού επίτηδες, δεν με έκαναν παρέα ή με αγνοούσαν τελείως
- Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους μήνες
- Μια ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
7. Με χτύπησαν, με κλώτσησαν με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν μέσα στην τάξη
- Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους μήνες
- Μια ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
8. Άλλοι συμμαθητές μου διέδωσαν ψεύτικες φήμες ή είπαν ψέματα για μένα και προσπάθησαν να πείσουν και τους άλλους για να μην με συμπαθούν
- Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους μήνες
- Μια ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
9. Έχουν πάρει δικά μου αντικείμενα ή χρήματα ή μου τα κατέστρεψαν
- Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους μήνες
- Μια ή δυο φορές
- 2 ή 3 φορές το μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα

10. Με απείλησαν ή με εξανάγκασαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα
- Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους μήνες
 - Μια ή δυο φορές
 - 2 ή 3 φορές το μήνα
 - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
 - Αρκετές φορές την εβδομάδα
11. Με έχουν εκφοβίσει αποκαλώντας με με παρατσούκλια σχετικά με τη φυλή ή το χρώμα μου
- Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους μήνες
 - Μια ή δυο φορές
 - 2 ή 3 φορές το μήνα
 - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
 - Αρκετές φορές την εβδομάδα
12. Με έχουν εκφοβίσει αποκλώντας με με παρατσούκλια ή σχολιάζοντας ή κάνοντας χειρονομίες με σεξουαλικά υπονοούμενα
- Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους μήνες
 - Μια ή δυο φορές
 - 2 ή 3 φορές το μήνα
 - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
 - Αρκετές φορές την εβδομάδα
13. Με έχουν εκφοβίσει με κάποιον άλλον τρόπο
- Δεν έχει συμβεί σε μένα τους τελευταίους μήνες
 - Μια ή δυο φορές
 - 2 ή 3 φορές το μήνα
 - Περίπου μια φορά την εβδομάδα

- Αρκετές φορές την εβδομάδα

**Σε αυτή τη περίπτωση σε παρακαλώ
σημείωσε με ποιο τρόπο σε εκφόβισαν:**

14. Σε ποιές τάξεις είναι ο μαθητής ή οι μαθητές που σε εκφόβισαν; Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες

- Στην ίδια τάξη με εμένα

- Σε διαφορετικό τμήμα, αλλά στην ίδια τάξη

- Σε μεγαλύτερη τάξη

- Σε μικρότερη τάξη

- Σε διαφορετικές τάξεις

15. Σε έχουν εκφοβίσει αγόρια ή κορίτσια; Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες

- Κυρίως από 1 κορίτσι

- Από πολλά κορίτσια

- Κυρίως από 1 αγόρι

- Από πολλά αγόρια

- Και από αγόρια και από κορίτσια

16. Από πόσους μαθητές εκφοβίζεσαι συνήθως; Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες

Κυρίως από 1 κορίτσι

Κυρίως από πολλά κορίτσια

Κυρίως από 1 αγόρι

Από πολλά αγόρια

Και από αγόρια και από κορίτσια

17. Πόσο διήρκησε ο εκφοβισμός;

Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες

Διήρκησε μια ή δυο εβδομάδες

Διήρκησε περίπου ένα μήνα

Διήρκησε περίπου 6 μήνες

Διήρκησε περίπου ένα χρόνο

Διήρκησε για περισσότερο από ένα χρόνο

18. Πού σε έχουν εκφοβίσει;

Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες

(εάν σημειώσεις αυτή την απάντηση προχώρησε στην **ερώτηση 15**)

Με έχουν εκφοβίσει σε ένα ή παραπάνω από τα ακόλουθα μέρη τους τελευταίους δύο μήνες:

Συνέχισε στις παρακάτω ερωτήσεις εάν σε έχουν εκφοβίσει τους τελευταίους δύο μήνες:

18α. Στη προαύλιο ή στο γήπεδο του σχολείου (κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή κάποιας κενής ώρας);

Όχι

Ναι

18β. Στους διαδρόμους ή στα σκαλοπάτια του σχολείου;

Όχι

Ναι

18γ. Στη τάξη; (Είτε με την παρουσία του εκπαιδευτικού είτε όχι)

Όχι

Ναι

18δ. Στις τουαλέτες του σχολείου;

Όχι

Ναι

18ε. Στο δρόμο από το σπίτι προς το σχολείο ή από το σχολείο προς το σπίτι;

Όχι

Ναι

18στ. Σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου;

Όχι

Ναι

Σε αυτή τη περίπτωση, παρακαλώ γράψε που:

19. Έχεις μιλήσει σε κανέναν για το γεγονός ότι σε έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες;

Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες
(εάν σημειώσεις αυτή την απάντηση προχώρησε στην **ερώτηση 16**)

Με έχουν εκφοβίσει, αλλά δεν το έχω πει σε κανέναν
(εάν σημειώσεις αυτή την απάντηση προχώρησε στην **ερώτηση 16**)

Με έχουν εκφοβίσει και το έχω πει σε κάποιον (**συνέχισε παρακάτω**)

19α. Έχεις μιλήσει σχετικά με τον εκφοβισμό σου:

- Στον/ην δάσκαλο/α σου
- Σε κάποιον άλλον ενήλικα του σχολείου σου (π.χ. στον διευθυντή, σε κάποια δασκάλα άλλης τάξης κ.ά.)
- Στους γονείς/κηδεμόνες σου
- Στον αδερφό/ή σου
- Σε φίλους σου
- Σε κάποιον άλλον,
Σε αυτή τη περίπτωση γράψε σε ποιόν/ά:

20. Πόσο συχνά οι δάσκαλοι ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σχολείο προσπαθούν να σταματήσουν ένα περιστατικό όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιος μαθητής εκφοβίζεται;

- Σχεδόν ποτέ δεν προσπαθούν να το σταματήσουν
- Μία στο τόσο προσπαθούν να το σταματήσουν
- Μερικές φορές προσπαθούν να το σταματήσουν
- Συχνά προσπαθούν να το σταματήσουν
- Σχεδόν πάντα προσπαθούν να το σταματήσουν

21. Πόσο συχνά άλλοι μαθητές προσπαθούν να σταματήσουν ένα περιστατικό όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιος συμμαθητής τους εκφοβίζεται;

- Σχεδόν ποτέ δεν προσπαθούν να το σταματήσουν
- Μία στο τόσο προσπαθούν να το σταματήσουν
- Μερικές φορές προσπαθούν να το σταματήσουν
- Συχνά προσπαθούν να το σταματήσουν
- Σχεδόν πάντα προσπαθούν να το σταματήσουν

22. Έχει επικοινωνήσει κάποιος ενήλικας από το σπίτι σου με το σχολείο, ώστε να προσπαθήσει να σταματήσει τον εκφοβισμό σου κατά τους τελευταίους δύο μήνες;
- Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες
- Όχι, δεν έχουν επικοινωνήσει με το σχολείο
- Ναι, έχουν επικοινωνήσει μία φορά
- Ναι, έχουν επικοινωνήσει αρκετές φορές
23. Όταν βλέπεις κάποιον συμμαθητή σου να εκφοβίζεται, τι αισθάνεσαι ή σκέφτεσαι;
- Ότι είναι πιθανόν να του/της αξίζει
- Δεν νιώθω πολλά/Δεν είναι δική μου δουλειά
- Νιώθω λίγο άσχημα για εκείνον/η
- Τον/την λυπάμαι και θέλω να βοηθήσω
- Φοβάμαι ότι θα πάθω τα ίδια
- Είναι θέμα του δασκάλου να το σταματήσει
- Κάποιος άλλος μαθητής μπορεί να το σταματήσει
24. Όταν σε εκφοβίζουν ή σε απειλούν ξέρεις τι να κάνεις για να το σταματήσεις;
- Ναι
- Ίσως
- Όχι

Εκφοβίζοντας άλλους μαθητές

25. Πόσο συχνά έχεις πάρει μέρος σε περιστατικό εκφοβισμού άλλου συμμαθητή σου τους τελευταίους δύο μήνες;
- Δεν έχω εκφοβίσει άλλο συμμαθητή μου στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες
 - Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
 - 2 ή 3 φορές τον μήνα
 - Περίπου μία φορά την εβδομάδα
 - Αρκετές φορές την εβδομάδα

Έχεις εκφοβίσει άλλον συμμαθητή σου στο σχολείο τους τελευταίους δύο μήνες με έναν ή παραπάνω από τους ακόλουθους τρόπους; Παρακαλώ απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις.

26. Έχω φωνάζει κάποιο συμμαθητή μου με παρατσούκλια, τον έχω κοροϊδέψει ή έχω γελάσει μαζί του με άσχημο τρόπο
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες
 - Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
 - 2 ή 3 φορές τον μήνα
 - Περίπου μια φορά την εβδομάδα
 - Αρκετές φορές την εβδομάδα
27. Έχω αφήσει επίτηδες άλλο συμμαθητή μου εκτός παιχνιδιού, δεν τον έκανα παρέα ή τον αγνόησα τελείως
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες
 - Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
 - 2 ή 3 φορές τον μήνα
 - Περίπου μια φορά την εβδομάδα

28. Έχω χτυπήσει, σπρώξει, κλωτσήσει και ταρακουνήσει κάποιον άλλο συμμαθητή μου ή τον κλείδωσα απέξω ή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες
- Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
29. Έχω διαδώσει ψεύτικες φήμες για κάποιο συμμαθητή μου και προσπάθησα να κάνω τους υπόλοιπους να τον αντιπαθήσουν
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες
- Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
30. Έχω πάρει χρήματα κάποιου άλλου συμμαθητή μου ή του έχω καταστρέψει προσωπικά του αντικείμενα
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες
- Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
31. Έχω απειλήσει ή έχω εξαναγκάσει
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο

- κάποιο συμμαθητή μου να κάνει μήνες
πράγματα χωρίς την θέλησή του
- Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
32. Έχω εκφοβίσει κάποιον συμμαθητή μου μήνες
κάνοντας άσχημα άσχολια για τη φυλή
ή το χρώμα του
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες
- Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
33. Έχω εκφοβίσει κάποιον συμμαθητή μου μήνες
κάνοντας άσχημα σχόλια ή φωνάζοντας
παρατσούκλια ή κάνοντας χειρονομίες
με σεξουαλικά υπονοούμενα
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες
- Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα
- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
34. Έχω εκφοβίσει κάποιον συμμαθητή μου μήνες
με κάποιον άλλον τρόπο
- Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες
- Έχει συμβεί μόνο μία ή δύο φορές
- 2 ή 3 φορές τον μήνα

- Περίπου μια φορά την εβδομάδα
- Αρκετές φορές την εβδομάδα
35. Μου έχει μιλήσει ο/η δάσκαλος/α μου ή κάποιος άλλος δάσκαλος του σχολείου επειδή εκφοβίζω άλλους συμμαθητές μου (από την αρχή της σχολικής χρονιάς)
- Δεν έχω εκφοβίσει άλλο συμμαθητή μου τους τελευταίους δύο μήνες
- Όχι, δεν μου έχουν μιλήσει
- Ναι, μου έχουν μιλήσει μία φορά
- Ναι, μου έχουν μιλήσει πολλές φορές
36. Μου έχει μιλήσει κάποιος ενήλικας στο σπίτι (γονείς, παππούδες κτλ) επειδή εκφοβίζω άλλους συμμαθητές μου (από την αρχή της σχολικής χρονιάς)
- Δεν έχω εκφοβίσει άλλο συμμαθητή μου τους τελευταίους δύο μήνες
- Όχι, δεν μου έχουν μιλήσει
- Ναι, μου έχουν μιλήσει μία φορά
- Ναι, μου έχουν μιλήσει πολλές φορές
37. Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συμμετάσχεις στον εκφοβισμό κάποιου συμμαθητή σου που δε συμπαθείς;
- Ναι
- Ναι, ίσως
- Δεν ξέρω
- Όχι, δε νομίζω
- Όχι
- Σίγουρα όχι

38. Ποιά είναι συνήθως η αντίδρασή σου όταν βλέπεις ή όταν καταλαβαίνεις ότι ένας μαθητής της ηλικίας σου εκφοβίζεται από άλλους μαθητές;
- Δεν έχω παρατηρήσει ποτέ μαθητές της ηλικίας μου να έχουν εκφοβιστεί
 - Συμμετέχω στον εκφοβισμό
 - Δεν κάνω κάτι, αλλά πιστεύω ότι ο εκφοβισμός είναι «εντάξει»
 - Απλά παρατηρώ τι συμβαίνει
 - Δεν κάνω κάτι, αλλά σκέφτομαι ότι θα έπρεπε να βοηθήσω τον μαθητή που εκφοβίζεται
 - Προσπαθώ να βοηθήσω τον μαθητή που εκφοβίζεται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο
39. Πόσο συχνά φοβάσαι ότι θα εκφοβιστείς από άλλους μαθητές του σχολείου σου;
- Ποτέ
 - Σπάνια
 - Μερικές φορές
 - Συχνά
 - Αρκετά συχνά
 - Πολύ συχνά
40. Γενικά, πόσο πιστεύεις ότι ο/η δάσκαλος/α σου έχει προσπαθήσει να αντιμετωπίσει τον εκφοβισμό στο σχολείο σου τους τελευταίους μήνες;
- Καθόλου
 - Λίγο
 - Αρκετά

41. Τι γνώμη έχεις για τα παιδιά που εκφοβίζουν συμμαθητές τους;
- Πολύ
- Δυσκολεύομαι να καταλάβω τον λόγο για τον οποίο εκφοβίζουν άλλους μαθητές
- Αναστατώνομαι με αυτά τα παιδιά
- Δεν ξέρω
- Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί κάποια παιδιά εκφοβίζουν συμμαθητές τους
42. Τους τελευταίους 3 μήνες έμαθες κάποιους καινούριους τρόπους για να αντιμετωπίσεις τον εκφοβισμό;
- Ναι
- Όχι
- Μερικούς

Εάν ναι, ποιοί είναι αυτοί;

*Σε ευχαριστούμε πολύ που
μας βοηθάς με τις απαντήσεις σου...!*

Έντυπο αξιολόγησης του προγράμματος αντιμετώπισης του φαινομένου του εκφοβισμού μέσω ενίσχυσης της ενσυναίσθησης

Το παρόν ερωτηματολόγιο στοχεύει στη διερεύνηση και αποτύπωση της χρησιμότητας καθώς και της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου προγράμματος, το οποίο και παρακολουθήσατε.

Η συμπλήρωσή του θα βοηθήσει την ομάδα έργου να βελτιώσει/τροποποιήσει και αναπροσαρμόσει τα τεχνικά και διδακτικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου και θα συμβάλλει στην κατά δυνατόν βελτίωσή του.

1) Συνολική αποτίμηση της ποιότητας του προγράμματος:

	ΕΠΙΠΕΔΟ			
	1	2	3	4
	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
• Οι στόχοι του προγράμματος ήταν ξεκάθαροι;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Σας ικανοποίησαν οι δραστηριότητες του προγράμματος;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Νιώθετε ευχαριστημένοι με αυτά που μάθατε;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Θεωρείτε ότι μάθατε κάτι καινούριο;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Συνολικά, το πρόγραμμα σας άρεσε;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2) Υπάρχει κάτι που σας άρεσε ιδιαίτερα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία; Επιλέξτε μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες επιλογές:

- Αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτές – συντονιστές
- Αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμμαθητές μου
- Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

- Δεν υπήρχε κάτι στην όλη διαδικασία που να μου άρεσε ιδιαίτερα
- Άλλο (αναφέρατε τι)

3) Θεωρείτε ότι αποκομίσατε κάτι χρήσιμο από το πρόγραμμα που θα σας βοηθήσει και μελλοντικά;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ

Αναφέρατε τι...

4) Γενικές παρατηρήσεις... (σημειώστε κάτι που θέλετε)

Σας ευχαριστώ για το χρόνο και την συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π

«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ»

A. Πρώτη συνεδρία «Γνωριζόμαστε και ορίζουμε τους κανόνες»

Στόχοι συνάντησης:

- ✓ Γνωριμία με τα μέλη της ομάδας
- ✓ Ορισμός κανόνων λειτουργίας του προγράμματος
- ✓ Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ανάπτυξη οικειότητας με τον εμψυχωτή
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων

1^η δραστηριότητα γνωριμίας (5'-10'): (γνωριμία & ενεργοποίηση)

Σηκωνόμαστε όλοι όρθιοι και σχηματίζουμε έναν κύκλο. Ένας ένας (όποιος παίρνει την μπάλα στα χέρια του) θα μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και θα λέει το όνομά του συνοδεύοντάς το με όποια κίνηση, ύφος, ένταση και τρόπο θέλει (ντροπαλιά, συλλαβιστά, από μακριά, με νάζι, φοβισμένα κτλ). Όλοι οι υπόλοιποι προσέχουμε την κίνηση και τον τρόπο που λέει το όνομά του και προσπαθούμε να το επαναλάβουμε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια 2-3 φορές. Στη συνέχεια το παιδί που είναι στον κύκλο πετάει την μπάλα σε κάποιο άλλο προτείνοντάς του να μπει στη θέση του κι επιστρέφει στον κύκλο. Συνεχίζουμε έτσι μέχρι να μπούμε όλοι στον κύκλο.

******* Πρώτη στον κύκλο μπαίνει η συντονίστρια!

Συζήτηση-Επεξεργασία(5')

Καθισμένοι πάλι σε κύκλο ρωτάμε τα παιδιά:

- α. Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα που κάναμε;
- β. Υπήρχε κάτι που σας δυσκόλεψε;

2^η Δραστηριότητα (10'): «Το χαλάκι των κανόνων»

Χωρίζουμε τα παιδιά, τυχαία, σε 5 ομάδες των τριών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κλείνουν τα μάτια τους και η συντονίστρια κολλάει στην πλάτη τους ένα χρωματιστό σελιδοδείκτη. Οι μαθητές που έχουν το ίδιο χρώμα σελιδοδείκτη, ανήκουν στην ίδια ομάδα. Σε κάθε ομάδα μοιράζουμε ένα χρωματιστό χαρτόνι

μεγέθους Α4, στο οποίο έχουμε ανοίξει τρυπούλες, δεξιά κι αριστερά, σε κάθε οριζόντια πλευρά του. Στο κέντρο του κύκλου έχουμε σκορπίσει πολύχρωμους μαρκαδόρους. Ζητάμε από κάθε ομάδα να γράψει 2 κανόνες στο χαρτόνι της και να τους ζωγραφίσει, όπως εκείνη επιθυμεί. Αφού τελειώσουν οι ομάδες, περνούν και δένουν μια λεπτή κορδελίτσα μέσα από τις τρυπούλες, ώστε και τα πέντε χαρτονάκια να ενώνονται μεταξύ τους σχηματίζοντας το «Χαλάκι των Κανόνων».

Συζήτηση-Επεξεργασία (10´)

- α. Θέλετε να προσθέσετε κάποιον κανόνα που θεωρείτε, επίσης, σημαντικό;
- β. Τι μπορούν να κάνουν τα μέλη της ομάδας, όταν κάποιος παραβιάζει έναν κανόνα; (Υπενθύμιση του κανόνα!)

Κλείσιμο (5´)

Ας κλείσουμε όλοι για λίγο τα μάτια και να κρατηθούμε σε ένα κύκλο με τα χέρια. Αναλογηστείτε για λίγο τη σημερινή μας συνάντηση. Με τι συναισθήματα ξεκινήσαμε, τι ακριβώς κάναμε και με τι συναισθήματα θα φύγουμε τώρα από αυτή την αίθουσα. Όποτε είστε έτοιμοι ανοίξτε σιγά σιγά τα μάτια σας... Τώρα με τη σειρά πείτε μας με μία λέξη κάτι που να σας εκφράζει αυτή τη στιγμή.

Υπήρχε κάτι που σας άρεσε ή δε σας άρεσε στη σημερινή μας συνάντηση;

Υλικό: 5 χρωματιστά χαρτονάκια Α4, κορδέλα, μαρκαδόρους, γόμες και μολύβια.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπόχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Δεύτερη συνεδρία: «Αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου, μαθαίνοντας για το σχολικό εκφοβισμό»

Στόχοι συνάντησης:

- ✓ Εισαγωγή στις έννοιες του σχολικού εκφοβισμού, των μορφών και των επιπτώσεών του
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων, και
- ✓ Κατονομασία συναισθημάτων με αφορμή κάποια σενάρια εκφοβισμού

→ **Ξεκινάμε υπενθυμίζοντας τους κανόνες της 1^{ης} συνάντησης!**

1^η δραστηριότητα «Ο κύκλος των συναισθημάτων» (10')

Καθόμαστε όλοι μαζί σε έναν κύκλο και κρατιόμαστε χέρι χέρι έχοντας τα μάτια κλειστά. Μια ήρεμη μουσική ακούγεται και κάθε παιδί αφού σκεφτεί για λίγο κάποια πράγματα για τον διπλανό του λέει με μία λέξη ή με μία πρόταση τι αισθάνεται για αυτόν/ήν και κάτι που εκτιμάει/του αρέσει στη προσωπικότητά του. Τελειώνοντας μένουμε 2-3 λεπτά με τα μάτια ενωμένα και σκεφτόμαστε αυτά που ακούσαμε από τον διπλανό μας.

2^η δραστηριότητα «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου» (10')

- Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και κοιτάζοντας ο ένας τον άλλον εκφράζουμε διαδοχικά διαφορετικά συναισθήματα χωρίς να μιλάμε μόνο με κινήσεις ή με γκριμάτσες του προσώπου ή με τα μάτια.
- Επιστρέφουμε στον κύκλο και επιλέγει το κάθε ζευγάρι να μας δείξει τις ικανότητες του στις γκριμάτσες, απεικονίζοντας κάθε φορά ένα συγκεκριμένο συναίσθημα (το κάθε μέλος να παρουσιάσει και από ένα συναίσθημα διαφορετικό από του προηγούμενου)
- Κάθε φορά τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας θα πρέπει να μαντεύουν ποιό είναι αυτό το συναίσθημα.

(Ομαδική συζήτηση με θέμα τον εκφοβισμό – 10')

Ανάγνωση μικρών σεναρίων στα παιδιά:

1. Ο Πέτρος και ο Κώστας παίζουν ποδόσφαιρο. Ο Πέτρος κλοτσά την μπάλα πολύ δυνατά, χτυπάει στα δοκάρια και μετά η μπάλα πέφτει με δύναμη στο κεφάλι του Μάριου.
2. Ο Μπάμπης καθημερινά περιμένει τον Αναστάση έξω από το σχολείο, τον ακολουθεί ως το σπίτι, τον βρίζει και τον τρομοκρατεί.
3. Η Ελένη κυνηγάει τον Αντώνη με μία αράχνη την οποία έβαλε σε ένα δοχείο. Δεν αντιλαμβάνεται ότι ο Αντώνης φοβάται.
4. Η Άννα πολύ συχνά κάθεται πίσω από την Μαίρη και της ρίχνει χαρτάκια γιατί της αρέσει να βλέπει την Μαίρη να ενοχλείται.
5. Η Μαρία και η Λουκία δεν άφησαν την Στέλλα να παίξει σήμερα μαζί τους γιατί έπαιξε με κάποιο άλλο παιδί χθες το απόγευμα.

6. Η Ζωή δεν συμπαθεί καθόλου την Ελένη και της πέταξε την τσάντα στην οροφή του σχολείου. Επίσης, την απειλεί ότι αν το πει σε οποιονδήποτε, θα το αναφέρει στον αδερφό της και θα την δείρουν.

7. Ο Παντελής δανείστηκε το μολύβι της Δέσποινας, αλλά το έχασε. Η Δέσποινα κλαίει.

Μήπως τώρα θα ήθελε κάποιος να μας μιλήσει για όσα ακούσαμε;

Μήπως και εσείς έχετε δει να συμβαίνει κάτι από τα παραπάνω;

Αν ναι, τι κάνατε να το αντιμετωπίσετε;

Πως πιστεύετε ότι νιώθουν αυτά τα παιδιά που εκφοβίζονται στις παραπάνω περιπτώσεις;

Ποιό από τα παραπάνω είναι εκφοβισμός και ποιό όχι και γιατί; (10')

- Τώρα λοιπόν που συζητήσαμε για τον εκφοβισμό τι θα λέγατε να πούμε και τον ορισμό του;

Σχολικός εκφοβισμός είναι όταν μερικές φορές οι μαθητές κάνουν κάποια πράγματα σκόπιμα και συνέχει με σκοπό να προκαλέσουν σε συμμαθητές τους ψυχικό ή σωματικό πόνο. Για παράδειγμα, μπορεί να τους σπρώχνουν, να τους χτυπούν, να τους κοροϊδεύουν ή να τους παίρνουν επίτηδες κάποια προσωπικά τους αντικείμενα.

Δεν είναι εκφοβισμός όταν δύο παιδιά ίσης δύναμης έχουν έναν συνηθισμένο καβγά ή λογομαχούν έχοντας κάποια διαφωνία. Σε αυτή τη περίπτωση μιλάμε για **σύγκρουση** και όχι για εκφοβισμό.

Μήπως μπορεί τώρα κάποιο παιδί να μας πει ποια χαρακτηριστικά μας βοηθούν να ξεχωρίσουμε τον εκφοβισμό από άλλες διαμάχες;

A) Ένα χαρακτηριστικό, λοιπόν, είναι η **σκοπιμότητα**

B) Ένα δεύτερο, η **επανάληψη**, και τέλος

Γ) Η **διαφορά** που υπάρχει **στη δύναμη** μεταξύ των παιδιών.

Αυτό που είναι σημαντικό να θυμόμαστε, λοιπόν, όλοι μας είναι ότι η συμπεριφορά μας, μπορεί αρκετές φορές να ενοχλεί κάποιους και ακόμα και κάτι που για εμάς μπορεί να είναι ένα απλό πείραγμα την ώρα που θα το κάνουμε, συχνά ωστόσο μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες που φαίνονται αργότερα στους άλλους.

Κλείσιμο (5΄)

Σήμερα συζητήσαμε κάποια εισαγωγικά θέματα σχετικά με τον εκφοβισμό την επόμενη φορά θα συζητήσουμε για τις μορφές που μπορεί να έχει ο εκφοβισμός και για τους ρόλους των εμπλεκόμενων σε αυτόν.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός! Ασκήσεις εναισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg

Τρίτη συνεδρία: «Μαθαίνω για τις μορφές του εκφοβισμού»

Στόχοι συνάντησης

- ✓ Κατανόηση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού-μορφές του, οι ρόλοι των εμπλεκόμενων και οι επιπτώσεις του εκφοβισμού
- ✓ Ορισμός κανόνων της ομάδας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων και ενίσχυση της ενσυναίσθησης

1^η δραστηριότητα: «Περπατήματα» (5΄)

- ✓ Ας σηκωθούμε όλοι όρθιοι και ας αρχίσουμε να περπατάμε ελεύθερα στο χώρο
- ✓ Τώρα ας αρχίσουμε να περπατάμε σαν να είμαστε γέροι
- ✓ Ας περπατήσουμε σαν να είμαστε μωρά που κάνουν τα πρώτα τους βήματα
- ✓ Σαν να φοράμε τακούνια
- ✓ Σαν να φοράμε παντόφλες
- ✓ Σαν να μας τραβάει ένα σκυλί
- ✓ Σαν να βουλιάζουμε στο χιόνι
- ✓ Σαν να κουβαλάμε βαριές τσάντες
- ✓ Σαν να περπατάμε ξυπόλυτοι στην καυτή άμμο
- ✓ Σαν να γλιστράμε στην άμμο
- ✓ Και τώρα ας περπατήσουμε πάλι με τον δικό μας τρόπο

Παραλλαγές:

A) Μιμούμαστε το περπάτημα

Μετά από μερικά περπατήματα όπως τα παραπάνω, προτείνει ο εμπνευστής να περπατήσουν όλοι δείχνοντας με υπερβολή πώς νιώθουν εκείνη την στιγμή.

Συνεχίζουμε προτείνοντας να μιμηθούν όλοι τον τρόπο κάποιου παιδιού, αλλά και το ύφος του. Αυτός σταματάει και παρατηρεί τους υπόλοιπους που τον μιμούνται.

Στη συνέχεια επανέρχονται όλοι στο δικό τους περπάτημα και συνεχίζουν για λίγο ακόμα με κάποιον άλλον. *(Διευκολύνεται έτσι το δέσιμο της ομάδας)*

B) Οι σιαμαίοι

Μετά από μερικά περπατήματα, περπατούν ανά δύο, «κολλημένοι» από κάποια σημεία του σώματός τους... από τον ώμο, τον αγκώνα, τη φτέρνα, τον μηρό και ανάλογα με τη σωματική εξοικείωση της ομάδας, τη μύτη, την πλάτη, το μέτωπο κτλ.

2^η δραστηριότητα: Κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας (15' με 20')

(Αρχικά μοιράζεται σε κάθε μαθητή ένα αντίτυπο της ιστορίας. Στη συνέχεια διαβάζει ο συντονιστής το κείμενο δυνατά. Ακολουθεί συζήτηση με αφορμή το κείμενο. με τη συζήτηση οι μαθητές θα διευκολυνθούν να κατανοήσουν τι είναι ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο, τι σημαίνει θυματοποίηση και γιατί αποτελεί πρόβλημα. Ο συντονιστής με τις ανάλογες ερωτήσεις θα εκμαιεύσει τα δύο βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου, δηλαδή τη διαφορά δύναμης και την ύπαρξη πρόθεσης. Με τη νοηματική επεξεργασία του κειμένου οι μαθητές θα αντιληφθούν και θα κατονομάσουν τις επιπτώσεις του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο)

«Ο Γιώργος, η Μαρία, ο Νάκος, ο Σπύρος και τα άλλα παιδιά...»

Σαββάτο πρωί και ο Γιώργος είναι πολύ χαρούμενος που σήμερα δεν έχει σχολείο. Σχεδιάζει πως θα περάσει το σαββατοκύριακο κάνοντας πράγματα που τον ευχαριστούν. Θα ήθελε να πάνε μαζί με την Μαρία και τον Νάκο στο καινούριο πάρκο που θα εγκαινιάσει ο δήμαρχος στη περιοχή του. Ο Γιώργος είναι καλός μαθητής, του αρέσουν οι σχολικές εργασίες, όμως δεν έχει καθόλου όρεξη να πηγαίνει στο σχολείο, γιατί εδώ και κάποιες εβδομάδες δύο συμμαθητές, ο Γιάννης και ο Νίκος, του φαίρονται άσχημα την ώρα του διαλείμματος. Συγκεκριμένα, τον

κοροϊδεύουν, τον σπρώχνουν, τον βρίζουν και δεν τον παίζουν στην ομάδα του ποδοσφαίρου, παρόλο που ζητά να συμμετέχει και έχει ήδη αποδείξει πόσο καλός παίχτης είναι. Εκείνος πια, όταν τους βλέπει να πλησιάζουν, απομακρύνεται... τελευταία δεν βγαίνει καθόλου στο διάλειμμα.

Η φίλη του Γιώργου, η Μαρία, δείχνει στεναχωρημένη τον τελευταίο καιρό. Στα διαλείμματα που μένουν μαζί μέσα στην τάξη, ο Γιώργος την ρωτάει επίμονα μήπως είναι άρρωστη και γι' αυτό μένει συνέχεια μέσα. Η Μαρία όμως αποφεύγει να του απαντήσει προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες. Φαίνεται ότι η Μαρία, παρότι αισθάνεται τον Γιώργο φίλο της, δεν θέλει να μιλήσει σε κανένα από τους συμμαθητές της, αλλά ούτε και στη δασκάλα για το φόβο που νιώθει όταν την πλησιάζουν κάποια συγκεκριμένα παιδιά. Το μεγάλο της πρόβλημα είναι η τουαλέτα όπου κάποια παιδιά την ακολουθούν και την κλειδώνουν μέσα.

Ο τρίτος της παρέας, ο Νάκος, ένα καινούριο παιδί στη τάξη που δεν μιλάει καλά ελληνικά ακόμα, έχει και αυτός τη δική του αγωνία. Την ώρα του μαθήματος, όταν η δασκάλα γράφει στο πίνακα, ο Γιώργος και ο Σπύρος του μουτζουρώνουν τα τετράδια και του παίρνουν τα μολύβια. Με λίγα λόγια, του κάνουν τη ζωή «ποδήλατο». Ο Νάκος ξέρει πως οι γονείς του με δυσκολία μπορούν να του προσφέρουν τα τετράδια και τα μολύβια που χρειάζεται, γιατί ακόμα οι δουλειές τους δεν είναι σταθερές. Όταν χτυπήσει κουδούνι για το σχόλασμα και τα τρία παιδιά βιάζονται να φύγουν. Τι κρίμα που μένουν σε διαφορετικές κατευθύνσεις και δεν μπορούν να φύγουν μαζί.

Ερωτήσεις

1. Ποιοί είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας και ποιοί οι ρόλοι τους;
2. Άραγε πως πιστεύετε ότι αισθάνονται ο Γιώργος, η Μαρία και ο Νάκος;
3. Γιατί άραγε ο Γιάννης και ο Νίκος ενοχλούν τον Γιώργο, τη Μαρία και τον Νάκο;
4. Πώς άραγε πιστεύετε ότι νιώθουν ο Γιάννης και ο Νίκος όταν φαίρονται έτσι στους συμμαθητές τους;
5. Νομίζετε ότι ο Γιώργος φταίει για τον τρόπο με τον οποίο του συμπεριφέρονται;
6. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμπεριφορά του Γιάννη και του Νίκου;
7. Τι θα μπορούσαν να κάνουν η Μαρία, ο Γιώργος και ο Νάκος για να αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους;

8. Γιατί τα τρία παιδιά, παρότι είναι φίλοι, δεν μιλάνε μεταξύ τους;
9. Τι θα κάνατε αν βρισκόσασταν στη θέση των παιδιών αυτών;
10. Πώς αισθάνεστε εσείς για τους πρωταγωνιστές της ιστορίας;
11. Πώς αισθάνεστε για τον Γιάννη και τον Νίκο;
12. Ποιούς τρόπους θα προτεινάτε στα πρόσωπα της ιστορίας ώστε να μπορέσουν να λύσουν το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί στο σχολείο;

Έχετε να συμπληρώσετε κάτι άλλο για όλα αυτά που συζητήσαμε;

- Προσπαθήστε να θυμηθείτε μια σκηνή από τη ζωή σας όπου δε συμπεριφερθήκατε σωστά σε κάποιο πρόσωπο...
- Τι του κάνατε;
- Μπείτε στη θέση του και προσπαθήστε να περιγράψετε τα συναίσθημά του εκείνη τη στιγμή.
- Τι θα σκεφτόσουν να του έλεγες τώρα;

Θέλετε τώρα λοιπόν να πούμε και ποιές είναι οι μορφές του εκφοβισμού;

Διαφορετικοί τύποι εκφοβισμού: (10´)

Αποκλεισμός: Αποτελεί μια μορφή εκφοβισμού που περιλαμβάνει διάφορες συμπεριφορές όπως είναι η αγνόηση, ο σκόπιμος αποκλεισμός από την ομάδα, όταν γενικά διώχνουμε κάποιο παιδί από την τάξη ή από το σχολείο και δεν το παίζουμε ή δεν αφήνουμε άλλα παιδιά να κάνουν παρέα μαζί του και το απομονώνουμε, αλλά και όλες οι συμπεριφορές που δεν περιλαμβάνουν λόγια. Δηλαδή, οι προσβλητικές χειρονομίες, όταν μιμούμαστε κοροϊδευτικά κάποιο παιδί π.χ. όταν κλαίει ή γελάει ή μιλάει κάπως διαφορετικά και οι κοροϊδευτικές εκφράσεις προσώπου.

Λεκτικός εκφοβισμός: Περιλαμβάνει την κοροϊδία και την προσβολή του ατόμου και όταν κάνουμε κάποιο άλλο παιδί να νιώθει αμήχανα χρησιμοποιώντας λεκτική κακοποίηση (κοροϊδία, βρίσιμο, χλευασμός), κοροϊδευτικά σφυρίγματα, παρατσούκλια, πειράγματα και προσβλητικά σχόλια (ρατσιστικά σχόλια σεξιστικά, ομοφοβικά). Ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να είναι περισσότερο βλαβερός επειδή δεν αφήνει σωματικά σημάδια.

Σωματικός εκφοβισμός: Περιλαμβάνει κάποιου είδους σωματική επαφή με το θύμα – π.χ. χτυπήματα ή κλωτσιές. Επίσης, περιλαμβάνει τις κλεψιές ή/και την

καταστροφή των προσωπικών πραγμάτων του θύματος. Αυτός ο τύπος του εκφοβισμού είναι και ο ευκολότερος για να εντοπιστεί. Οι σωματικοί εκφοβιστές είναι συνήθως και γνωστοί στον μαθητικό πληθυσμό.

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Οι νέες τεχνολογίες μας δίνουν την δυνατότητα να κάνουμε πολλά πράγματα. Άλλα καλά και άλλα κακά.. Ένα και από αυτά τα κακά είναι και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός... Ο οποίος περιλαμβάνει: μέσω της χρήσης διάφορων φόρουμ συζητήσεων την προσποίηση ότι είναι κάποιος άλλος, τη διασπορά και διάδοση κακόφημων σχολίων για κάποιον άλλον, τη προσβολή ατόμων και γνωστοποίηση τους, τη χρήση κινητών τηλεφώνων για τη διάδοση κακόφημων σχολίων ή για αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων κάποιου άλλου. Τέλος, τη χρήση του διαδικτύου για τη διάδοση φωτογραφιών ή βίντεο με αρνητικά ή υποτιμητικά σχόλια.

Το θύμα του διαδικτυακού εκφοβισμού αισθάνεται απομονωμένο για όσο διάστημα του συμβαίνει αυτό. έτσι νιώθει ότι δυσκολεύεται να μοιραστεί το πρόβλημα με κάποιον άλλον.

Τι θα λέγατε, λοιπόν, αφού μάθαμε τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός να ορίσουμε και όλοι μαζί κάποιους κανόνες ενάντια σε αυτόν;

3^η δραστηριότητα: «Το έμβλημα της τάξης»(10' με 15')

Ας ζωγραφίσουμε σε ομάδες των $\frac{3}{4}$ ατόμων κάποιους κανόνες ενάντια στον εκφοβισμό και να μας τους παρουσιάσετε κάθε ομάδα, ώστε να τους γράψουμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι και να το κολλήσουμε στην τάξη μας.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Γσιάντης, Ι., (2010) *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Τέταρτη συνεδρία: «Μαθαίνω για τους ρόλους των εμπλεκομένων στον εκφοβισμό»

Στόχοι συνάντησης

- ✓ Κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού – ενημέρωση για τους ρόλους των εμπλεκομένων στον εκφοβισμό
- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων – ενίσχυση της ενσυναίσθησης
- ✓ Ανάπτυξη εμπιστοσύνης – «δέσιμο» της ομάδας

1^η δραστηριότητα: «Δένομαι – Λύνομαι» (15΄)

- Ας σηκωθούμε όλοι όρθιοι και ας σταθούμε πολύ κοντά ο ένας στον άλλον χωρίς συγκεκριμένη διάταξη. Σταυρώστε τα χέρια σας και πιάστε το χέρι των παραδιπλανών σας που βρίσκονται δεξιά και αριστερά σας.
- Κρατάτε όλοι τα χέρια των παραδιπλανών σας;
Τώρα είμαστε εντελώς μπερδεμένοι. Ας προσπαθήσουμε να ξεμπερδευτούμε χωρίς να αφήσουμε τα χέρια μας.
- Ας καθίσουμε να συζητήσουμε...
- Τι παρατηρήσατε στον εαυτό σας και στους άλλους σε σχέση με τις λύσεις, τους ρόλους και την ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση για τη συνέχιση της προσπάθειας;

2^η δραστηριότητα: «Ενημέρωση για τους ρόλους των εμπλεκομένων» (10΄)

Ποιό παιδί θυμάται να μας πει τι κάναμε την προηγούμενη φορά; (μιλήσαμε λίγο για τις μορφές του εκφοβισμού, θυμάστε να μου πείτε ποιές είπαμε ότι είναι αυτές οι μορφές; Ωραία, τι θα λέγατε τώρα να πούμε λίγα πράγματα για τους ρόλους των εμπλεκομένων στον εκφοβισμό; Λοιπόν... 3 είναι οι ρόλοι των εμπλεκομένων:

Έχουμε τους **θύτες** που συνήθως είναι κάποια παιδιά που είναι καβγατζήδες, αναζητούν την προσοχή και την επιβεβαίωση από τους συμμαθητές τους, πιστεύουν ότι είναι ανώτεροι και έχουν την ανάγκη να έχουν τον έλεγχο, αντλούν ικανοποίηση με το να πληγώνουν τους άλλους, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, είναι επιθετικοί και δεν έχουν ενδιασμούς για τις πράξεις τους, καθώς επίσης δεν νιώθουν και τύψεις.

Επίσης, έχουμε τα **θύματα** που συνήθως είναι κάποια παιδιά περισσότερο αγχώδη και ανασφαλή, είναι ήσυχα, ευαίσθητα παιδιά και ντροπαλά, εσωστρεφή και

μοναχικά, φοβισμένα, παθητικά απέναντι στη βία, με χαμηλή συνήθως αυτοεκτίμηση, έχουν ελάχιστους ή καθόλου φίλους και δύσκολα υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή αντεπιτίθενται και εκδηλώνουν την ψυχική τους αναστάτωση με κλάμα, θυμό ή απόσυρση.

Τέλος, έχουμε τους **θεατές**, οι οποίοι επηρεάζονται αρνητικά από αυτό που βλέπουν να συμβαίνει, γίνονται νευρικοί και φοβισμένοι και μπορεί να γίνουν μελλοντικά επιθετικοί αν δουν ότι ο εκφοβισμός των συμμαθητών τους είναι κάτι που δεν τιμωρείται από κανέναν. Επίσης, είναι αυτοί οι οποίοι συντηρούν το φαινόμενο καθώς είπαμε και προηγουμένως ότι οι θύτες αποζητούν την προσοχή των συμμαθητών τους.

Έχετε κάποια ερώτηση ή απορία για αυτά που συζητήσαμε; Θέλει κανείς να προσθέσει κάτι;

3^η δραστηριότητα: «Ανάγνωση ιστορίας σχετική με τον εκφοβισμό και έκφραση συναισθημάτων μέσω της ζωγραφικής» (20')

Θα σας διαβάσω τώρα δύο ιστορίες και έπειτα θέλω το κάθε παιδί ξεχωριστά να μου ζωγραφίσει όποια ιστορία θέλει ή οτιδήποτε μπορεί να σχετίζεται με αυτές. Είστε έτοιμοι;

A) «Η Λίνα φοβάται τα άλλα παιδιά γιατί την πειράζουν. Την κοροϊδεύουν, την απειλούν και την έχουν χτυπήσει. Δεν ξέρει τι να κάνει. Λέει ότι η συμπεριφορά ορισμένων συμμαθητών της άλλαξε τον τελευταίο χρόνο, από τότε που εκείνη σταμάτησε να είναι μέλος της παρέας τους. Θέλησε να συναντραφεί με άλλα άτομα που της ταίριαζαν περισσότερο. Από τότε οι συγκεκριμένοι συμμαθητές της, την παρενοχλούν τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτό, κυρίως όταν είναι μόνη της. Η ίδια εκνευρίζεται, όταν την βρίζουν ή την προκαλούν σε καβγά, αλλά δεν αντιδρά, γιατί δεν είναι σίγουρη πώς να φερθεί και γιατί φοβάται μήπως η συμπεριφορά των άλλων απέναντί της γίνει πιο έντονη».

B) «Η φωλιά του Νίκου»

«Ο Νίκος άρπαξε από το πρόσωπο του Γιώργου τα γυαλιά του, κοροϊδεύοντας τον. Τα έβαλε μέσα στο κουτί που φύλαγε στη σκηνή του, την οποία ονόμαζε «η φωλιά του Νίκου». Ο Γιώργος έκλαιγε σιωπηλά . Μόλις είχε αλλάξει σχολείο και δεν περίμενε να είναι τόσο άσχημη η πρώτη του μέρα. Ο διευθυντής του σχολείου τηλεφώνησε σε όλους τους γονείς. Ο Νίκος φοβήθηκε. Δεν ομολόγησε. Όμως όλο το βράδυ δεν κοιμήθηκε. Σκεφτόταν τον Γιώργο που δεν θα έβλεπε τίποτα χωρίς τα γυαλιά του. Το πρωί είπε στον αγαπημένο του δάσκαλο ότι τα βρήκε. Ο κύριος Ανδρέας κατάλαβε... Τα έδωσαν μαζί στον Γιώργο και του ζήτησε συγνώμη. Του είπε ότι κι εκείνος τράβηξε πολλά στο παλιό του σχολείο. Όταν ήρθε σ' αυτό, αναγκάστηκε να πάει με τους δυνατούς για να μην περάσει ξανά τα ίδια. Από εκείνη τη στιγμή έγιναν φίλοι»

Τι θα λέγατε τώρα να ζωγραφίσετε κάτι για την ιστορία που ακούσατε;

Έχετε 10'.

Θα ήθελα τώρα το κάθε παιδί να μας δείξει την ζωγραφιά του και οι υπόλοιποι μπορείτε να κάνετε ερωτήσεις και σχόλια. (10')

(Σημείωση_α: μας ενδιαφέρουν τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις των παιδιών, έτσι όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τη ζωγραφιά. Επίσης, θέλουμε να εστιάσουμε στα χαρακτηριστικά, στις σκέψεις και στα συναισθήματα τόσο του θύτη όσο και του θύματος, όσο και των παρατηρητών

Σημείωση_β: Δυνατός δεν είναι αυτός που απειλεί, αλλά αυτός που αποδέχεται και στηρίζει τον άλλο μπαίνοντας στη θέση του)

Ενδεικτικές ερωτήσεις Α:

1. Πώς νιώθει η Λίνα;
2. Τι σκέφτεται για τον εαυτό της;
3. Έχει αλλάξει η συμπεριφορά της;
4. Τι μπορεί να σκέφτεται για τα παιδιά που την εκφοβίζουν;
5. Γιατί νομίζει ότι τα άλλα παιδιά την πειράζουν;

6. Φταίει η Λίνα;
7. Γιατί πιστεύετε ότι δεν έχει ζητήσει βοήθεια από κανέναν;
8. Ποιά λύση θα της προτείνατε εσείς ώστε να αντιμετωπίσει τους συμμαθητές της;
9. Τι πιστεύετε ότι πρέπει να κάνει η Λίνα;

Ενδεικτικές ερωτήσεις Β:

1. Πώς νιώθει ο Γιώργος;
2. Πώς σκέφτεται ο Νίκος; Πώς νιώθει; Γιατί έκανε ότι έκανε;
3. Τι έκανε για να διορθώσει το λάθος του;
4. Πώς νιωθεί μετά από την συγγνώμη του Νίκου ο Γιώργος;
5. Έχετε βρεθεί ποτέ στη θέση του Γιώργου ή του Νίκου; Τι κάνατε εσείς;

Τελειώσαμε λοιπόν για σήμερα, τα λέμε πάλι την επόμενη εβδομάδα που θα συζητήσουμε πως μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς τον εκφοβισμό και για τον εκφοβισμό που στρέφεται προς τις ευπαθείς ομάδες.

Βιβλιογραφία:

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Τσιάντης, Ι., Τζίκας, Δ., & Βγενοπούλου, Σ. (2007). *Πώς να μιλήσετε σε ένα παιδί για...* Το βιβλίο της Γραμμής-Σύνδεσμος για τους γονείς. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε/ΚΟΑΝ

Τσιάντης, Ι., (2010) *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Πέμπτη συνεδρία: «Μαθαίνω για την πίεση των συνομηλίκων»

Στόχοι συνάντησης

- ✓ Ενημέρωση μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό μέσω της πίεσης της ομάδας συνομηλίκων – της παρέας. (Τι είναι η «πίεση της ομάδας»)
- ✓ Ενημέρωση μαθητών ώστε να μάθουν να αρνούνται και να λένε όχι
- ✓ Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

1^η δραστηριότητα: Συζήτηση σχετικά με τις ζωγραφιές των παιδιών από την προηγούμενη συνάντηση (10')

Την προηγούμενη φορά είχαμε πει να κάνετε κάποιες ζωγραφιές σχετικά με τις ιστορίες για τον εκφοβισμό που ακούσατε. Ποιός θέλει να ξεκινήσει πρώτος; Να δείξει κάθε παιδί τη ζωγραφιά του να μας πει λίγα πράγματα για αυτή και γιατί διάλεξε να ζωγραφίσει αυτό που ζωγράφισε... επικεντρωνόμαστε στα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των παιδιών έτσι όπως αυτά εκφράζονται μέσα από τη ζωγραφική. Επίσης, θέλουμε να εστιάσουμε στα χαρακτηριστικά, στις σκέψεις και στα συναισθήματα τόσο του θύτη όσο και του θύματος, όσο και των παρατηρητών.

Ωραία, ας συνεχίσουμε τώρα λίγο παρακάτω... ποιο παιδί ξέρει να μας πει τι εννοούμε όταν λέμε «πίεση των συνομηλίκων»;

Η φιλία και ο εκφοβισμός δεν είναι δύο πράγματα άσχετα μεταξύ τους. Υπάρχει μια γενική λανθασμένη εντύπωση ότι οι φίλοι δεν εκφοβίζουν ο ένας τον άλλον. Όμως δεν είναι πάντα έτσι... μπορεί ο εκφοβισμός να συμβεί και μεταξύ φίλων με διαφορετικό όμως τρόπο. Μήπως ξέρει κάποιο παιδί να μας πει με ποιο τρόπο μπορεί να γίνει αυτό;

Όταν κάνουμε φίλους ψάχνουμε να βρούμε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά του άλλου που να ταιριάζουν με τα δικά μας. Καθένας από εμάς είναι διαφορετικός και έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά έλκουν διαφορετικούς ανθρώπους. Για παράδειγμα, ένας μπορεί να θέλει να συναναστρέφεται με ανθρώπους περισσότερο εξωστρεφείς και με χιούμορ, ενώ κάποιος άλλος να θέλει γύρω του ανθρώπους ντροπαλούς και εσωστρεφείς. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια χαρακτηριστικά που ο καθένας μας τα αναζητά σε ένα φίλο... Μπορείτε να μου πείτε κάποια από αυτά;

- Πιστός
- Ειλικρινής
- Ευγενικός
- Θετικός
- Ευσυνείδητος
- Γενναιόδωρος
- Ανιδιοτελής
- Υπομονετικός
- Συμπονετικός
- Δίκαιος
- Κρατάει τις υποσχέσεις του
- Έχει κατανόηση

2^η δραστηριότητα:

Τώρα θα ήθελα να μου πείτε ποιά χαρακτηριστικά κάνουν τον καλό φίλο και ποιά κάνουν τον κακό.

Για ποιό λόγο διαλέξατε αυτά τα χαρακτηριστικά;

Μπορεί ένας καλός φίλος να έχει και καλά και κακά χαρακτηριστικά;

Γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό;

Είναι καλό ή κακό αυτό; (5')

3^η δραστηριότητα:

Θα ήθελα τώρα να σκεφτείτε τον καλύτερο σας φίλο...

Τι είναι αυτό που κάνει αυτόν τον φίλο σας καλύτερο από τους άλλους;

Εσείς είστε πιστοί σε αυτόν τον φίλο σας ή έχει τύχει κάποια στιγμή να τον προδώσετε;

Πόσο μακριά θα φτάνατε ώστε να κρατήσετε αυτήν την φιλία;

Μέχρι που είστε ικανοί να φτάσετε; Π.χ. είστε πρόθυμοι να κάνετε το οτιδήποτε σας ζητήσει ο καλύτερος σας φίλος;

Αν όχι, γιατί; (προσπαθούμε να βάλουμε τα παιδιά να σκεφτούν για την πίεση των συνομηλίκων) (5')

Λοιπόν... όπως είπαμε και προηγουμένως η πίεση των συνομηλίκων είναι η πίεση που μπορεί να ασκούν μια ομάδα συνομηλίκων σε κάποιον ώστε να τον πείσουν να κάνει κάτι που δεν επιθυμεί, να υιοθετήσει συγκεκριμένες ιδέες που μπορεί ο ίδιος να μην τις πιστεύει ή να συμμορφωθεί με την ομάδα ώστε να γίνει αποδεκτός και να τον δεκτούν ως μέλος της ομάδας τους...

- ✓ Έχετε κάποια απορία για αυτά που είπαμε;
- ✓ Μπορείτε και σεις να μου πείτε κάποιο παράδειγμα για την πίεση της ομάδας;
- ✓ Τι θα μπορούσε να σας ζητήσει κάποιος φίλος σας να κάνετε που να πήγαινε ενάντια στα πιστεύω σας;
- ✓ Για πείτε μου κάποιους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε κάποιος φίλος να σας εξαναγκάσει να κάνετε κάποια πράγματα που δεν θέλετε...π.χ. να μην σας

κάνει πια παρέα, να σας αποκαλεί με παρατσούκλια, να σας απειλήσει ότι θα σας δείρει κά

- ✓ Τώρα θα ήθελα να σκεφτείτε για λίγα λεπτά και να μου πείτε πώς θα μπορούσατε να αρνηθείτε ή να ξεφύγετε από αυτήν την πίεση χωρίς να προσβάλλετε τους άλλους;

(Υπάρχει καλή και κακή πίεση συνομηλίκων να τονίσω την διαφορά) (10')

Η πίεση των συνομηλίκων παίζει σημαντικό ρόλο στον εκφοβισμό και μπορεί να προκύψει όταν κάποιο παιδί θεωρείται πιο αδύναμο, ντροπαλό ή διαφορετικό. Οι θύτες δεν θέλουν να είναι αντιπαθείς και μπορεί να παρενοχλήσουν κάποια παιδιά που ήδη νιώθουν απέχθεια για τον εαυτό τους. Ο νταής συνήθως διαλέγει έναν εύκολο στόχο και κάποιο παιδί που οι άλλοι δεν είναι διατεθειμένοι να υπερασπιστούν. Η πίεση των συνομηλίκων του να είναι κάποιος αρεστός, σε συνδυασμό με την πίεση των συνομηλίκων να απορρίπτονται κάποιοι που είναι διαφορετικοί, οδηγεί τους νταήδες να εκφοβίζουν παιδιά που μπορεί ήδη να παλεύουν με δικά τους κοινωνικά ζητήματα.

4^η δραστηριότητα:

Τώρα θα ήθελα να χωριστείτε σε ομάδες... Θα σας διαβάσω 2 σενάρια και θα ήθελα να τα αναπαραστήσετε με τον δικό σας τρόπο. Είστε έτοιμοι;

A) Ένας πολύ καλός σας φίλος, σας ζητάει να αποκλείσετε από την παρέα κάποιον με τον οποίο εσείς τα πηγαίνετε πολύ καλά και τον συμπαθείτε. Σας έχει προειδοποιήσει ότι αν δεν κάνετε αυτό που σας είπε θα σταματήσει να σας μιλάει...

B) Μπαίνετε μέσα στην τουαλέτα σε κάποιο διάλειμμα και βλέπετε κάποιον φίλο σας να δέρνει έναν άλλον συμμαθητή σας. Σας βλέπει και σας λέει ότι πρέπει και εσείς να ρίξετε ξύλο στο συμμαθητή σας. Εσείς δεν θέλετε, αλλά αν δεν το κάνετε απειλούν να το πουν στην δασκάλα και να πουν ότι εσείς τον δείρατε.

Ελάτε όλοι πάλι στον κύκλο και πείτε μου ήταν δύσκολο για σας να αναπαραστήσετε το περιστατικό;

Σας ήταν δύσκολο να αρνηθείτε;

Μετά από αυτά που κάναμε και μάθαμε σήμερα νιώθετε αυτοποεποίηση ότι μπορείτε να αρνηθείτε αν σας συμβεί κάτι ανάλογο και στο μέλλον ακόμα και σε εσάς τους ίδιους; (10')

Να θυμάστε ότι εάν αυτά που κάνουν οι φίλοι σας, δεν σας ταιριάζουν, αν σας φέρονται άσχημα και σας κοροιδεύουν συστηματικά, τότε καλό είναι να βρείτε άλλη παρέα που μαζί της θα περνάτε καλά, θα νιώθετε ασφαλείς και θα είστε καλά με τον εαυτό σας. Όλοι θέλουμε να έχουμε παρέες και φίλους και να νιώσουμε ότι γινόμαστε αποδεκτοί από την παρέα-ομάδα, όμως όχι εις βάρος της προσωπικής μας αξίας και του εαυτού μας. Ο καθένας έχει το δικαίωμα της γνώμης του και των απόψεών του και των συναισθημάτων του, χωρίς να χρειάζεται κάποια δικαιολογία. Πρέπει να βάζουμε ξεκάθαρα όρια στους άλλους για να έχουμε ξεκάθαρες σχέσεις.

Λοιπόν, τι θα λέγατε τώρα μετά από όσα μάθαμε σήμερα να σας αναθέσω μία αποστολή; Θέλετε να την αναλάβετε; Αν ναι, η αποστολή σας είναι η εξής: μέσα στις επόμενες μέρες, μέχρι δηλαδή την επόμενη φορά που θα βρεθούμε, θα πρέπει να μιλήσετε και να πλησιάσετε κοντά σε κάποιο παιδί ώστε να γίνετε φίλοι. Θα είναι φυσικά από το σχολείο και θα πρέπει να μην έχετε ξαναμιλήσει. Θα πρέπει να είναι κάποιος που να φαίνεται ότι χρειάζεται έναν φίλο, κάποιο παιδί που να βλέπετε ότι δεν κάνει πολύ παρέα με άλλους, κάποιο παιδί λίγο διαφορετικό από σας, κάποιο παιδί μοναχικό. Ή να είναι ακόμα και δύο παιδιά που να φαίνονται λίγο πιο απόμακρα ή ντροπαλά από τα άλλα. Έχετε αναρωτηθεί ποτέ πόσο καλό θα έκανε αυτό στο άλλο παιδί; Αλλά ακόμα περισσότερο, αναρωτιέστε πόσο καλά θα νιώσετε εσείς οι ίδιοι και πόσο περήφανοι για τον εαυτό σας;

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Friendship & peer pressure bullying lesson plan. Retrieved from: <http://archive.beatbullying.org/pdfs/lesson-plans/Friendship-Peer-Pressure.pdf>

Έκτη συνεδρία: «Αντιμετωπίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό»

Στόχοι συνάντησης:

- ✓ Ενημέρωση για το πώς πρέπει να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό (τι πρέπει να κάνουν και τι όχι)
- ✓ Εισαγωγή στην έννοια της διαφορετικότητας και αποδοχή της
- ✓ Ανάπτυξη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας

Θυμάστε την αποστολή που σας ανέθεσα την προηγούμενη φορά;

Την έκανε κάποιος από εσάς;

Τι ακριβώς κάνατε για να πλησιάσετε το άλλο παιδί και να γίνετε φίλοι;

Πώς αντέδρασε εκείνο;

Εσείς πώς νιώσατε;

Τώρα έχετε ακόμα επαφή με τον καινούριο σας φίλο;

1^η δραστηριότητα: «Ο τυφλός και ο μουγγός» (15')

- Προτείνω να διαλέξετε κάποιον για ζευγάρι σας. Ο ένας θα κλείσει τα μάτια του (με το μαντήλι) και θα έχει το ρόλο του τυφλού. Ο άλλος θα έχει το ρόλο του μουγγού, και επομένως δεν θα μιλάει. Ο μουγγός θα οδηγήσει τον τυφλό σε έναν περίπατο. Μετά από λίγα λεπτά θα σας ειδοποιήσω εγώ και θα αλλάξετε ρόλους. Είστε έτοιμοι; Ας ξεκινήσουμε...
- Τώρα αλλάξτε ρόλους και συνεχίστε.
- Ας συζητήσουμε αυτό που ζήσαμε. Ποιό ζευγάρι θέλει να ξεκινήσει;

Πώς ζήσατε τον κάθε ρόλο;

Στο ρόλο του τυφλού είχατε εμπιστοσύνη στον οδηγό σας;

Τι ήταν αυτό που σας έκανε να έχετε εμπιστοσύνη ή αντίθετα τι σας δυσκόλεψε;

Χρησιμοποιήσατε το λόγο;

Ζητήσατε κάτι από τον οδηγό σας;

Στο ρόλο του μουγγού μπορέσατε να βρείτε κάποιο μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας με το ζευγάρι σας;

Ακολουθούσατε τον ρυθμό του τυφλού;

Θυμάται κάποιο παιδί να μου πει κάποιους από τους τρόπους που έχουμε ήδη αναφέρει και με τους οποίους μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τον εκφοβισμό εάν μας συμβεί; Σήμερα λοιπόν, θα μιλήσουμε για το πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τον εκφοβισμό και τι μπορούμε να κάνουμε εκτός από αυτά που είπατε, αλλά και τι είναι καλό να μην κάνουμε...

Καταρχήν ας αρχίσουμε από αυτά που είναι καλό να μην κάνουμε:

Μήπως εσείς έχετε κάποιες ιδέες;

- Δεν βάζουμε τα κλάματα! Οι νταήδες μπορεί να νιώσουν μεγαλύτερη ενθάρρυνση να συνεχίσουν αυτό που κάνουν όταν νιώσουν ότι έχουν δύναμη και έλεγχο πάνω στον άλλον και νιώσουν ότι του ασκούν οποιαδήποτε εξουσία κάνοντας τον να κλάψει.
- Είναι καλύτερο να μην αντεπιτίθεστε στον θύτη όταν εκείνος γίνεται επιθετικός. Δεν αντιδρούμε βίαια και δεν σηκώνουμε χέρι. Δεν βρίζουμε, γιατί έτσι μπορεί να κάνουμε τα πράγματα χειρότερα. Δεν εννοούμε δηλαδή να κάτσετε άπραγοι αλλά από να το μπλέξετε σε ένα καυγά καλύτερα να φύγετε από το σημείο που βρίσκεστε και αμέσως να πάτε να ειδοποιήσετε τον δάσκαλο ή τη δασκάλα σας...
- Επίσης, δεν θα πρέπει να απειλήσετε τον θύτη με απειλές που ξέρετε ότι δεν είστε σε θέση να κρατήσετε. Δηλαδή, δεν μπορείτε να πείτε π.χ. ότι θα το πείτε στον αδερφό σας να έρθει να τον δείρει απλά για να φοβηθεί και να σας αφήσει ήσυχους προς στιγμή και έπειτα να μην κάνετε τίποτα και να μην συμβεί τίποτα γιατί τότε κάθε φορά που θα του λέτε οτιδήποτε ο θύτης θα ξέρει πως δεν θα συμβεί τίποτα.
- Προπαντών δεν απομονώμαστε γιατί έτσι οι θύτες γίνονται πιο δυνατοί και σίγουροι για τον εαυτό τους, αφού πετυχαίνουν αυτό που θέλουν.
- Επίσης, δεν βοηθάει να αγνοήσετε παντελώς τον θύτη. Οι θύτες αποζητούν μια αντίδραση από το θύμα και την προσοχή του, οπότε αν εσείς τους αγνοείτε τότε μπορεί να προσπαθήσουν ακόμα πιο πολύ να σας πειράξουν μέχρι να πάρουν την αντίδραση που αποζητούν. Αντιθέτως, βοηθάει να αντιδράσετε με κάποιο τρόπο που θα μειώσει την επιθετική συμπεριφορά του θύτη και δεν θα τον αφήσετε να αντιδράσει και εκείνος χειρότερα.

Έχετε κάποια ιδέα πώς μπορούμε να το επιτύχουμε αυτό;

Ας τα πούμε και μαζί τι είναι καλό να κάνουμε...

- Μπορείτε να απαντάτε στα πειράγματα του θύτη με τη βοήθεια του «Εγώ»...

Δηλαδή... *Εγώ δεν θέλω να σου απαντήσω...*

Εγώ δεν θέλω να με πειράζεις... Εγώ θέλω να σταματήσεις...

- Επίσης, μπορείτε να δείχνετε αδιαφορία στα πειράγματα του θύτη, όπως

- *Πο πο πώς μιλάς έτσι*

- *Δεν με νοιάζει*

- *εε εσύ χαζό γιατί γελάς έτσι;*

- *επειδή έτσι θέλω*

- *εεε εσύ γιατί κλαψουρίζεις όλη την ώρα;*

- *γιατί μπορώ/γιατί έτσι θέλω*

- *Τι έγινε Μαρία; Πάλι κλαψουρίζεις;*

- *Μπορεί και να έχεις δίκιο...*

- *Φυσικά και έχω δίκιο... άκου πως το λες...*

- *Μπορεί και να έχεις δίκιο...*

- *Δεν ξέρεις να πεις τίποτα άλλο;*

- *Μπορεί και να έχεις δίκιο...*

- Να σκέφτεστε τα προτερήματά σας. Π.χ. μπορεί να μην είμαι ψηλή...αλλά τρέχω γρήγορα, έχω πολλούς φίλους και είμαι καλή στα μαθηματικά...

- Καλιεργήστε τα ενδιαφέροντά σας... Διάβασμα, πιάνο, ζωγραφική, αγάπη για τα ζώα, εξωσχολικές δραστηριότητες όπως σπορ κά.

- Βρες παρέες και φίλους που σε κάνουν να νιώθεις όμορφα και να χαλαρώνεις και που μαζί τους μοιράζεσαι ευχάριστες στιγμές...

- Εμπιστευθείτε την διαίσθησή σας αν κάτι δεν σας πάει, δεν σας ταιριάζει στο χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία σας.

Σημαντικό είναι να θυμάστε ότι οι απαντήσεις σας πρέπει να είναι κοφτές ώστε να μην μπορεί ο θύτης να βρει πάτημα για να σας πειράξει για κάτι ακόμα που θα πείτε ή να δει ότι και αν κάνει ότι και αν πει δεν μπορεί να σας προκαλέσει... έτσι κάποια στιγμή θα βαρεθεί και θα σταματήσει γιατί θα δει και από μέρους σας ότι δεν αντιδράτε όπως εκείνος θα ήθελε.

Επίσης, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτές τις τακτικές, είτε κάθεμια ξεχωριστά, είτε συνδυαστικά ανάλογα με το τι είναι αυτό που ταιριάζει στον καθένα σας. Θα πρέπει να θυμάστε ότι πρέπει να παραμένετε ψύχραιμοι και σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να προσπαθήσετε να διαφωνήσετε ή να λογομαχήσετε με τον θύτη.

Τέλος, καλό είναι να θυμάστε ότι αυτές οι τεχνικές δεν έχουν πάντα ένα θετικό αποτέλεσμα και δεν πιάνουν πάντα... γι' αυτό και θα πρέπει ο καθένας μας σε μια τέτοια περίπτωση να βρει κάτι που εκείνη την ώρα θα δουλέψει και να προσαρμόζει τις αντιδράσεις του ανάλογα με το ποιόν έχει κάθε φορά να αντιμετωπίσει και σε ποιά κατάσταση. Σε κάποιες καταστάσεις που μπορεί να φοβηθούμε ότι ο θύτης μπορεί να μας κάνει κακό, καλό είναι να εξαφανιστούμε από κοντά του και να πάμε σε ένα μέρος όπου υπάρχουν ενήλικες και στους οποίους θα μπορούμε να εξηγήσουμε ποιό ακριβώς είναι το πρόβλημα.

Θα πρέπει να μάθετε μόνοι σας να αντιμετωπίζετε κάθε κατάσταση που σας συμβαίνει και δεν σας αρέσει γιατί δεν θα είναι πάντα κάποιος εκεί να μας προστατέψει και θα πρέπει να μάθουμε να προστατεύουμε τον εαυτό μας μόνοι μας αλλά με τον σωστό κάθε φορά τρόπο.

Επίσης, όταν κάποια κατάσταση είναι τόσο δύσκολη που δεν μπορούμε μόνοι μας να την αντιμετωπίσουμε όσες προσπάθειες και αν κάναμε τότε καλό θα είναι να ζητήσουμε την βοήθεια κάποιου ενήλικα που θα ξέρει καλύτερα πως να διαχειριστεί το ζήτημα.

Τέλος, να θυμάστε ότι δεν σημαίνει πως είστε «καρφί» ή πως προδώσατε κάποιον επειδή θα ζητήσετε την βοήθεια κάποιου ενήλικα, για μια κατάσταση που δεν μπορείτε οι ίδιοι να διαχειριστείτε ή που έτυχε να γίνετε μάρτυρες όπως στη περίπτωση κάποιου περιστατικού εκφοβισμού κάποιου συμμαθητή σας.

Θυμηθείτε ακόμα και αν γίνετε εσείς μάρτυρες κάποιου περιστατικού εκφοβισμού καλό θα ήταν να μην γελάσετε, να μην χειροκροτήσετε αλλά αντίθετα να πείτε στον θύτη ότι δεν σας αρέσει αυτό που γίνεται, να φύγετε από το μέρος στο οποίο γίνεται αυτό και να καλέσετε κάποιον ενήλικα ή ακόμα και να συμπαρασταθείτε στο παιδί

θύμα και να το αγκαλιάσετε με τη στάση σας... αυτό το παιδί να είστε σίγουροι πως θα σας θυμάται για πάντα... ακόμα και αν εσείς το ξεχάσετε κάποια στιγμή.

Έχετε κάποια απορία για αυτά που συζητήσαμε; (15')

2^η δραστηριότητα: Ανοχή στη διαφορετικότητα (15')

1. Θα ήθελα τώρα να σχηματίσετε με τις καρτέκλες σας έναν κύκλο. (παραμένω έξω από τον κύκλο)
2. Εσείς ακολουθάτε τις οδηγίες μου κάθε φορά και κάνετε ότι σας λέω. Είστε έτοιμοι; Αλλάξτε θέσεις μεταξύ σας «μόνο όσοι φοράτε π.χ. τζιν παντελόνι». Ο όρος του παιχνιδιού είναι ότι κανένας δεν πρέπει να καθίσει στη θέση όπου ήταν πριν. Συνεχίζω ζητώντας τους να αλλάξουν θέση «όσοι φορούν γυαλιά», «όσοι έχουν ξανθά μαλλιά», «όσοι αντιπαθούν τα μαθηματικά», «όσοι έχουν αδέρφια» κ.ο.κ οι οδηγίες μπορεί να δίνονται με διάφορους ρυθμούς, ώστε να υπάρχει παλμός. (2-3')
3. Μετά από λίγο αφαιρέστε από τον κύκλο μία καρτέκλα. Κάποιος μαθητής θα μείνει όρθιος στο κέντρο του κύκλου και αυτός θα συνεχίσει το παιχνίδι, προσπαθώντας με τις οδηγίες του να σηκώσει τους άλλους, ώστε να καθίσει αυτός. Έτσι, αρκετοί μαθητές έχουν την δυνατότητα να αναλάβουν τον ρόλο του συντονιστή. (2-3')
4. Σημάνετε τη λήξη του παιχνιδιού. Βάλτε πίσω την καρτέκλα που λείπει και πείτε να καθίσουν.
5. Ανοίγω ομαδική συζήτηση, με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις:
 - Ποιά είναι τα κοινά χαρακτηριστικά της ομάδας; Π.χ. σε ποιά οδηγία σηκώθηκατε όλοι; Σε τι μπορεί να μοιάζουν οι άνθρωποι;
 - Ποια είναι τα θετικά στοιχεία στο να έχουμε κοινά χαρακτηριστικά;
 - Υπάρχουν αρνητικά στο να έχουμε μόνο κοινά χαρακτηριστικά;
 - Τι είδους διαφορές μπορεί να έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους; (σωματικά, χαρακτηριστικά, γλώσσα, ηλικία, φύλο, κόκ.)
 - Πρόκειται πάντα για διαφορές που φαίνονται; Π.χ. οι απόψεις, τα συνασθήματα κτλ δεν φαίνονται.
 - Πώς αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι συνήθως τη διαφορετικότητα; (μας φοβίζει; Μας θυμώνει; Έχουμε προκαταλήψεις;) (7-8')

6. Ολοκληρώνουμε την άσκηση ζητώντας από τους μαθητές να συμπληρώσει ο καθένας σε ένα χαρτί όμοια και διαφορετικά πράγματα που αρέσουν σε αυτόν και στον διπλανό του. (2΄)

Βιβλιογραφία:

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Ρασιδάκη, Χ. (2011). *Ξέρω να λέω όχι* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Τσιάντης, Ι., (2010) *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Murphy, W., Yaruss, J.S., Quesal, R. (2007). Enhancing treatment for school-age children who stutter. II Reducing bullying through role-playing and self-disclosure. *Journal of Fluency Disorders*, 32: 139-162

Έβδομη συνεδρία: «Μαθαίνω να αποδέχομαι το διαφορετικό»

Στόχοι συνάντησης

- ✓ Εκπαίδευση για την διαφορετικότητα και αποδοχή της
- ✓ Ενίσχυση της συνεργασίας και ανάπτυξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας
- ✓ Να ασκηθούν τα παιδιά στο να αναζητούν θετικά χαρακτηριστικά στους συμμαθητές τους, παρά τις όποιες διαφορές

1^η δραστηριότητα: «Ταξίδι μεταξύ των νήσων» (15΄)

Τα παιδιά σε μια ομάδα στην άκρη της αίθουσας προσπαθούν να βρουν έναν τρόπο μόνα τους να περάσουν στην άλλη άκρη της αίθουσας ακουμπώντας πάνω σε χαρτιά Α4 χωρίς να ακουμπούν το πάτωμα μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Θα πρέπει να περάσουν χωρίς να ακουμπήσουν κάτω και σε περίπτωση που ακουμπήσουν κάτω κόβουμε το χαρτάκι στη μέση γιατί το πάτωμα είναι λίμνη και έχει μέσα κροκόδειλους...

- ✓ Πώς συνεργαστήκατε με τους συμμαθητές σας;
- ✓ Βρήκατε τρόπο επικοινωνίας ώστε να γίνει πιο γρήγορα το πέρασμα;
- ✓ Πού δυσκολευτήκατε;

2^η δραστηριότητα: «Συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον» (20')

Αναφέρουμε στα παιδιά: μπορούμε τώρα να παίξουμε ένα πολύ ωραίο παιχνίδι όπου ο ένας θα συμπληρώσει τον άλλον. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Ο συντονιστής γράφει στον πίνακα ως τίτλο την φράση «Πάω ταξίδι, αλλά πρώτα πρέπει να... πλύνω τα παράθυρα» και ταυτόχρονα δείχνει με κίνηση πώς «πλένει τα παράθυρα».

Κάθε επόμενος παίχτης επαναλαμβάνει αυτά τα αρχικά λόγια και την κίνηση, και έπειτα προσθέτει κάτι δικό του με μία ανάλογη κίνηση. Π.χ. ο 2^{ος} παίχτης λέει και πράττει: «Πάω ταξίδι, αλλά πρώτα πρέπει να πλύνω τα παράθυρα» και «να λούσω τα μαλλιά μου» κ.ο.κ.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο συντονιστής γράφει στον πίνακα τις ενέργειες που προσθέτει κάθε παίχτης με τη σειρά (για να τις θυμούνται οι μαθητές στο τέλος). Η σειρά γίνεται όλο και πιο μεγάλη. Στο τέλος όλη η ομάδα επαναλαμβάνει τη σειρά φράσεων και κινήσεων μαζί.

Κλείνοντας, ο συντονιστής υπογραμμίζει το νόημα του παιχνιδιού που είναι να βιώσουν οι μαθητές πόσο διασκεδαστικό και εμπλουτιστικό είναι για τους ανθρώπους να καταφέρνουν να αποδέχονται και να χρησιμοποιούν τις διαφορές αλληλοσυμπληρωματικά.

3^η δραστηριότητα: «Ζωγραφίζω το χέρι μου» (15')

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των πέντε.

Ζητάμε από το καθένα να ζωγραφίσει σε κόλλα Α4 το χέρι το περίγραμμα του χεριού του. Έπειτα τους ζητάμε να κόψουν το περίγραμμα με ψαλίδι και να γράψουν στο κέντρο το όνομά τους.

Τους εξηγούμε ότι οι υπόλοιποι της ομάδας πρέπει να γράψουν σε κάθε δάχτυλο ένα θετικό χαρακτηριστικό για τον κάτοχο του χεριού, μέχρι το περίγραμμα να του επιστραφεί.

Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να διαβάσουν στην ολομέλεια της τάξης αυτά που γράφει το «Χέρι» τους.

Μπορούν στη συνέχεια να θέλουν να χρησιμοποιήσουν τα περιγράμματα των χεριών τους για να σχηματίσουν ένα λουλούδι, έναν ήλιο ή έναν σκαντζόχοιρο και να στολίσουν την τάξη.

- ✓ Τι είδους συναισθήματα νιώσατε κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας;
- ✓ Πώς νιώθετε που ακούτε θετικά σχόλια για εσάς
- ✓ Πώς νιώθετε που λέτε θετικά σχόλια για τους άλλους;
- ✓ Τι μάθατε από αυτήν την δραστηριότητα;
- ✓ Πώς μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτές τις γνώσεις στη ζωή σας;

Κλείσιμο (5 λ.)

Αναφέρουμε στα παιδιά ότι η επόμενη συνάντησή μας θα είναι και η τελευταία, στην οποία θα έχουν την ευκαιρία να κάνουν ένα μικρό απολογισμό του Προγράμματος και να πουν το δικό τους... αντίο.

Βιβλιογραφία:

Τριλίβα Σ., Αναγνωστοπούλου Γ. & Χατζηνικολάου Σ. (2008) *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιάντης, Γ., (2010) *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Όγδοη συνεδρία: «Αποχαιρετώ, αλλά δεν ξεχνώ...»

Στόχοι συνάντησης

- ✓ Ενίσχυση της συνεργασίας και ανάπτυξης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας

- ✓ Τα παιδιά θα ασκηθούν στο να ακολουθούν τον ρυθμό της μουσικής, στον αυτοέλεγχο και τη αυτορρυθμιση και στο να είναι υπεύθυνα για την επίτευξη ενός ομαδικού στόχου
- ✓ Εκφράζουμε όσα αποκομίσαμε από τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα.
- ✓ Αποχαιρετάμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

1^η δραστηριότητα: «Κινέζικοι δράκοι» (20´)

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες 4-5 ατόμων και ορίζουμε έναν αρχηγό για κάθε ομάδα. Τους εξηγούμε ότι μόλις αρχίσει η «μουσική των δράκων», κάθε ομάδα θα πρέπει να αρχίσει να κινείται μέσα στην αίθουσα παραμένοντας ωστόσο ενωμένοι σαν ομάδα, ενώ κρατιούνται από τους ώμους των μπροστινών τους.

Αυτό που θα πρέπει να θυμούνται είναι ότι όταν η μουσική είναι γρήγορη πρέπει να κινούνται γρήγορα, όταν είναι αργή να κινούνται αργά και όταν σταματάει η μουσική να παγώνει η ομάδα ολόκληρη. **Μείνετε στο ρυθμό!!** Αν σπάσει ο δράκος ή η ομάδα, θα πρέπει να κάτσουν κάτω σιωπηλά και χωρίς να ενοχλήσουν τις υπόλοιπες ομάδες. Αν δύο δράκοι ακουμπήσουν μεταξύ τους οποιαδήποτε στιγμή και οι δύο ομάδες κάθονται κάτω.

Θα πρέπει οι αρχηγοί να είναι υπεύθυνοι για τον δράκο τους και να προσέξουν τι οδηγίες θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά, ώστε να επιτύχουν να οδηγήσουν σωστά τον δράκο τους και να κερδίσουν. Να προσέξουν μην τρέχουν πολύ και σπάσει η ομάδα, αλλά και να προσέξουν να μην ακουμπήσουν κάποιον άλλον δράκο. Οι ακόλουθοι του αρχηγού θα πρέπει να είναι υπεύθυνοι να μην σπάσουν και απομακρυνθούν από τον μπροστινό τους, αλλά να παραμείνουν κοντά τους.

Ξεκινάμε το παιχνίδι και κινούνται στο χώρο ελεύθερα. Τα παιδιά θα μάθουν από την αρχή ότι αν ξεφύγουν από τον έλεγχο ή πηγαίνουν πιο γρήγορα, θα κάθονται κάτω και εκτός παιχνιδιού.

- ✓ Συζητάμε αν τους ήταν πιο εύκολο να ήταν αρχηγοί ή ακόλουθοι.
- ✓ Επίσης, τους εξηγούμε πώς και σε αυτή την δραστηριότητα όπως και στην καθημερινή ζωή μας, χρειαζόμαστε μερικές φορές να έχουμε αρχηγούς αλλά και ακόλουθους... αυτό δεν σημαίνει πώς ο ένας είναι πιο σημαντικός από τον άλλον.

Και οι δύο ρόλοι είναι εξίσου σημαντικοί καθώς όπως θα είδατε ο ένας έχει ανάγκη τον άλλον για να καταφέρει να επιτύχει τον στόχο του. Επίσης, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι θα πρέπει να έχουμε αυτοέλεγχο σε όλες τις περιστάσεις.

- ✓ Πώς συνεργαστήκατε με την ομάδα σας; Τα καταφέρατε με τον αυτοέλεγχο και την υπευθυνότητα;

2^η δραστηριότητα: «Η πορεία μου στην ομάδα» (15΄)

Κάθε παιδί ζωγραφίζει σε ένα χαρτόνι ένα μονοπάτι που θα συμβολίζει την πορεία του στην ομάδα από την αρχή έως και την τελευταία ημέρα.

Ο συντονιστής ενθαρρύνει τα παιδιά να προσθέσουν σχέδια, σύμβολα ή λόγια για τις σημαντικές στιγμές που έζησαν στην ομάδα.

Τέλος, τα παιδιά πρέπει να φανταστούν πού οδηγεί αυτό το μονοπάτι τώρα που τελειώνει η ομάδα και να το σχεδιάσουν.

Στη συνέχεια τα παιδιά εκθέτουν τα δημιουργήματά τους, ώστε να μπορούν να τα δουν όλοι και λένε λίγα λόγια για αυτά.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την συμμετοχή σας! Είσασταν υπέροχοι!!

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Σχεδιασμός μαθημάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, retrieved from:

<http://www.character.org/lessons/lesson-plans/elementary/bayless-elementary-school/>