

Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και προτάσεις αντιμετώπισης

Μαίη Κοκκίδου

Post-PhD, ΠΜΣ, ΤΜΕΤ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ugenius@otenet.gr

Γιάννης Μυγδάνης

PhD, Εκπαιδευτικός μουσικής, *Pierce – The American College of Greece*
YMygdanis@acg.edu

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται σε μια κατάσταση διαρκούς και συστηματικής θυματοποίησης ενός ατόμου. Μέσα από στοχευμένες λεκτικές ή/και σωματικές ενέργειες, έχει στόχο τη δημιουργία συναισθηματικών αντιδράσεων και κοινωνικών επιπτώσεων. Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι πολύπλευρες μορφές του εκφοβισμού και η πολυ-θυματοποίηση συνομηλίκων αποτελούν σημαντικό πρόβλημα που απαιτεί την προσοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών σχολείων, των παρόχων περίθαλψης και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής. Οι πολλαπλές μορφές εκδήλωσης και οι διαφορετικοί ρόλοι των εμπλεκόμενων συνδέονται με ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, μέσα και έξω από το σχολείο, και καθιστούν πολύπλοκη την αντιμετώπιση, οδηγώντας σε λύσεις που δεν είναι πάντα εφικτές. Η βία είναι το τέλος σε ένα κλιμακούμενο μοτίβο παρενόχλησης, διαμορφώνοντας μια κουλτούρα που συγχωρεί την προκατάληψη. Στο παρόν άρθρο, επιχειρείται η ανάδυση προτάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, στη βάση της κριτικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Καθώς οι πρακτικές τιμωριών, αποβολών και αποκλεισμών έχουν καταδείξει ότι μπορούν να επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα στη διαχείριση της θυματοποίησης, χρειαζόμαστε σχολεία που θα κάνουν πράξη την αυτογνωσία, τον σεβασμό και την ελευθερία, μέσα από τη σύνδεση της σχολικής ζωής και του ευρύτερου κόσμου. Με αυτόν τον τρόπο, στο πλαίσιο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, διαφαίνεται η σημασία του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών και, παράλληλα, αναδύεται και η καθοριστική συνεισφορά των γονέων και των κηδεμόνων.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Μορφές Εκφοβισμού, Προτάσεις Αντιμετώπισης.

1. Εισαγωγή

Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» (bullying) περιγράφει μια κατάσταση όπου ασκείται διαρκής και συστηματική θυματοποίηση ενός ατόμου, η οποία περιλαμβάνει ενέργειες (λεκτικές, σωματικές, ή συνδυασμό) με στόχο τη δημιουργία συναισθηματικών αντιδράσεων (π.χ., άγχος, φόβο, πόνο, απελπισία) και κοινωνικών επιπτώσεων (Olweus, 2009). Στην εκπαίδευση, η παγκόσμια, πολύπλευρη μορφή του εκφοβισμού και η πολυ-θυματοποίηση συνομηλίκων αποτελεί σημαντικό πρόβλημα που απαιτεί την προσοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων, των παρόχων περίθαλψης, των υπευθύνων χάραξης πολιτικής και όσων ασχολούνται με τη φροντίδα των παιδιών. Στόχος είναι η κατανόηση των μέχρι στιγμής στοιχείων για άτομα 5-18 ετών καθώς και των δράσεων για τη μείωση του εκφοβισμού και των συνεπειών της, σε ένα σύνολο συμφραζομένων παραγόντων (NASEM, 2016).

Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές, τις αξίες, τους κανόνες, τις νόρμες (κρυφό πρόγραμμα σπουδών), τις στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων, την επικοινωνία, τις αλληλεπιδράσεις, τις απουσίες, τα σχολικά επιτεύγματα, τους χώρους και τους χρόνους των δράσεων, τη λήψη κοινών αποφάσεων, την ευθύνη, την πολιτισμική επίγνωση, τη συνεργασία, τα προβλήματα επιθετικότητας ή τους δείκτες τους. Το θετικό, σχολικό κλίμα δημιουργεί ένα κοινό μέτρο που ενθαρρύνει τα μέλη



της κοινότητας να επιδοκιμάσουν συμπεριφορές που συνάδουν με τις αξίες και τη λήψη ηθικών αποφάσεων.

Στην πρόληψη του εκφοβισμού, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη τον πολιτισμό και τη διαφορετικότητα. Οι μορφές προέλευσης και εξέλιξης συνδέονται με ποικίλους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015) και ο κατακλυσμός από κοινωνικά προβλήματα δεν επιτρέπει πάντα λειτουργικές λύσεις (Bell, 2011). Το τοξικό περιβάλλον, η αδικία και η απανθρωπιά είναι, συχνά, ο κόσμος των σημερινών παιδιών, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο όπου οι παραβατικοί μαθητές θεωρούν τους εαυτούς τους, θύματα ενός αυταρχικού καθεστώτος. Η δυσαρέσκεια, η απόγνωση, η αποξένωση, η αναξιοκρατία και η ανταγωνιστικότητα αυξάνουν την πιθανότητα συμμετοχής σε σοβαρές μορφές αντικοινωνικής παραβατικότητας. Οι φόβοι αντικατοπτρίζονται στη δραματική κάλυψη ιστοριών για απείθαρχους μαθητές, με εκφοβισμό, κακομεταχείριση και θυματοποίηση σε τάξεις και δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους σε όλη τη χώρα. Οι προκλήσεις γίνονται μεγαλύτερες λόγω της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης, επιδεινώνοντας τους παράγοντες κινδύνου και αποτρέποντας τα δίκτυα ασφαλείας. Μια κοινωνία που εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ρατσισμό, ταξισμό, ανισότητες και καταναλωτισμό δεν μπορεί να περιμένει δίκαια σχολεία.

Με τρόπους κατάλληλους για την ηλικία τους, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε δράσεις που εξερευνούν τις θεμελιώδεις αιτίες και πηγές βίας. Ο Dewey (1916) τόνισε ότι όλες οι κοινωνίες χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως μέσο ελέγχου, όταν οι ενήλικες διαμορφώνουν συνειδητά τη σκέψη των παιδιών. Έτσι, η λειτουργία της εκπαίδευσης δεν έχει ειδικό νόημα μέχρι να καθορίσουμε το είδος της κοινωνίας που έχουμε στόχο να δημιουργήσουμε. Με αυτόν τον τρόπο, το κλίμα μιας σχολικής τάξης διαμορφώνεται στη βάση ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα να είναι σωματικά, ηθικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ασφαλές.

Κάθε κοινωνία και κάθε ομάδα (οικογένεια, σύλλογοι, κοινότητες) θέτει δικούς της κανόνες και καθορίζει τα όρια συμπεριφοράς. Ωστόσο, στις τάξεις μας τείνουμε να καθιερώνουμε κανόνες σαν να είναι αυτονόητοι και περιμένουμε από τους μαθητές να τους τηρήσουν. Στην πραγματικότητα, οι προσδοκίες μας (για συνομιλία, συνεργασία, ευγένεια κ.ο.κ.) είναι συχνά χωρίς θεμέλια. Η ανάγκη βελτίωσης της κουλτούρας, του κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων έχει λάβει ελάχιστη προσοχή και για πολλούς μαθητές η σχολική τους εμπειρία ορίζεται από τον φόβο ενός ταπεινωτικού ή εξευτελιστικού σχολείου.

Η αντιμετώπιση περιστατικών βίας παραπέμπει στις αξίες της δημοκρατίας και της επικοινωνίας, συνδεδεμένες με την ευθύνη και τα δικαιώματα (Dewey, 1916). Τα σχολεία είναι «περιβάλλοντα με επίδραση στην ψυχική και ηθική συγκρότηση των μελών τους» (σ. 22). Για την αποτελεσματική δημιουργία υγιών, ασφαλών και παραγωγικών σχολείων, καθώς και για τη διασφάλιση του ανθρώπινου δικαιώματος στην εκπαίδευση, η UN CRC (1990) προκρίνει την ασφάλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων για τη θετική αλληλεπίδραση στο σχολείο και την κοινωνία. Η δημιουργία θετικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης απαιτεί χρόνο και πρέπει να ξεκινήσει στην αρχή του έτους, ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν αίσθηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς (Davis, 2017; LiCalsi, Osher, & Bailey, 2021).

2. Σχολείο και εκφοβισμός

Η θυματοποίηση συνομηλίκων είναι παγίδα για την καρδιά της εκπαίδευσης. Πρόσφατη ερευνητική δραστηριότητα καταδεικνύει ότι το ένα τρίτο των εφήβων σε όλο τον κόσμο έχει εμπλακεί κάποια στιγμή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (Kalandyck-Gallagher, 2020).



Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στον ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με τα ευρήματα της πανευρωπαϊκής έρευνας που διεξήγαγε *Το Χαμόγελο του Παιδιού* το 2012, όπου σε τυχαίο δείγμα 16.227 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 31,98% δήλωσε ότι έχει βιώσει εκφοβισμό, είτε κατ' επανάληψη είτε περιορισμένα (Γαβριήλογου, 2015). Οι πολλαπλές μορφές εκδήλωσης της θυματοποίησης (π.χ. άμεσες ή έμμεσες, σωματικές ή ψυχολογικές) και οι διαφορετικοί ρόλοι των εμπλεκόμενων (θύτης, θύμα, μάρτυρας κ.λπ.) καθιστούν πολύπλοκη την αντιμετώπισή της (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Σε αυτό προστίθεται και η σταδιακή διαμόρφωση φαινομένων εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη, γεγονός που καθυστερεί την αντίληψή του στο κοινωνικό περιβάλλον (Γεωργίου & Φουσιανή, 2020).

Η ανατρεπτική και αντικοινωνική συμπεριφορά, καθώς και οι ιστορίες αυθαίρετης, εγωκεντρικής ιεραρχίας και «εκδίκησης», είναι δραματικές εικόνες για το θετικό κλίμα στο σχολείο (Parsons, 2005; Osher et al, 2010). Ο εκφοβισμός έχει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στο άτομο που τον υφίσταται (Espelage & Horne, 2008), στο άτομο που εκφοβίζει (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015), αλλά και στους παρευρισκόμενους. Οι ανοιχτές επιθέσεις είναι εύκολο να γίνουν εμφανείς, σε αντίθεση με τις έμμεσες που περιλαμβάνουν κινήσεις με σκόπιμο αποκλεισμό από ομάδες συνομηλίκων (Olweus, 2009). Η βία είναι το τέλος σε ένα κλιμακούμενο μοτίβο παρενόχλησης, διαμορφώνοντας μια κουλτούρα που συγχωρεί την προκατάληψη.

Η σκόπιμη, ανεπιθύμητη, απρόκλητη και έντονη επιθετικότητα πραγματοποιείται και επαναλαμβάνεται από άτομα με «μεγαλύτερη» δύναμη εναντίον «ασθενέστερων», σε αλληλεπιδράσεις με ανισορροπία ενέργειας. Μπορεί να προκαλέσει άγχος ή περιθωριοποίηση στα παιδιά και στους νέους, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής βλάβης (Gladstone et al, 2006; Κάπαρη, 2015; Ladd et al, 2017), οδηγώντας σε δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, συναισθηματικές διαταραχές και τάσεις απομόνωσης. Το σχολείο είναι λιγότερο διασκεδαστικό για τα παιδιά-θύματα επειδή διαμορφώνει αρνητική αυτοαντίληψη, δυσκολία επικοινωνίας και πρόβλημα να υπερασπίσουν τον εαυτό τους. Η αντιπάθεια για το σχολείο και η υπονόμευση της συμμετοχής έχουν, εν μέρει, τις ρίζες τους σε οδυνηρές εμπειρίες συνομηλίκων, που επηρεάζουν και τη σχολική τους εμπλοκή (Ladd et al., 2017). Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί μόνο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των παιδιών και των εφήβων. Μέχρι σήμερα, η πλειονότητα των πληροφοριών για τη σχολική επιθετικότητα συλλέγεται μέσω αυτοαναφορών, οι οποίες έχουν αρκετούς περιορισμούς.

Ορισμένες στρατηγικές για τον τερματισμό του εκφοβισμού ενδέχεται στην πραγματικότητα να τον αυξήσουν. Ενδεικτικά, οι πολιτικές μηδενικής ανοχής έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη διατήρηση της ασφάλειας των σχολείων (NASEM, 2016). Τα πειθαρχικά μέτρα με τιμωρητικό χαρακτήρα, όπως οι αποβολές και ο αποκλεισμός, δεν λειτουργούν αποτελεσματικά ως αποτρεπτικά μέσα, καθώς οδηγούν σε αυξημένες παραβάσεις συμπεριφοράς των παιδιών στο μέλλον (Θάνος, 2012; LiCalsi et al, 2021). Ελάχιστες επιπτώσεις έχουν και οι μονοήμερες εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης και οι σύντομες συνελεύσεις. Επίσης, η ενθάρρυνση των νέων να αντεπιτεθούν όταν εκφοβίζονται δεν είναι συνιστώμενη στρατηγική, καθώς καταδεικνύει την επιθετικότητα, διαιωνίζοντας τον κύκλο της βίας.

Οι πολιτικές των μοντέλων αποτροπής και οι φαινομενικά καλοήθειες δηλώσεις προϋποθέτουν ότι οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες στην παραβίαση των σχολικών κανόνων. Αλλά τα παιδιά δεν είναι πάντα ικανά να μπουν στη λογική σκέψη που καθορίζει ένα μοντέλο πειθαρχίας. Η τιμωρία για τη βελτίωση της συμπεριφοράς υποθέτει, μάλλον λανθασμένα, ότι οι μαθητές έχουν αυτές τις απαιτούμενες δεξιότητες. Με αυτόν τον



τρόπο, οι αποβολές δε βελτιώνουν τη συμπεριφορά. Το ζήτημα όχι μόνο παραμένει άλυτο αλλά εντείνεται. Το όφελος για το σχολείο είναι αναποτελεσματικό ή βραχύβιο, χωρίς επίδραση σε παραβατικές τάσεις.

Η εισαγωγή υπεύθυνης πρακτικής στην έννοια των κανόνων απαιτεί κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης. Για παράδειγμα, ο κανόνας του σεβασμού δεν εξηγεί στους μαθητές πώς θα τον εκδηλώσουν και τι πρέπει να αποφύγουν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Επίσης, η έννοια του σεβασμού είναι αφηρημένη και αλλάζει μορφή ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Κοκκίδου, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, έχουμε προβεί στις απαραίτητες ενέργειες ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η έκφραση σεβασμού χαρακτηρίζεται από προσεχτική ακρόαση των άλλων; Έχουμε συζητήσει με παραδείγματα (φωτογραφίες, βίντεο, πίνακες ζωγραφικής, διαδικτυακές δηλώσεις, ποιήματα κ.ά.) τα φαινόμενα της προκατάληψης; Έχουμε καλέσει επισκέπτες (π.χ. μουσικούς και αθλητές) να επικοινωνήσουν με τους μαθητές για τη βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό; Έχουμε εντοπίσει την ταυτότητα του σεβασμού στις παρέες και στην κοινωνία; Έχουμε διευκρινίσει ότι η εκούσια ασέβεια είναι η κακοπροαίρετη μεταχείριση των άλλων παραβιάζει την αξιοπρέπειά τους; Πώς οι λέξεις και οι πράξεις μας για ανθρώπους και ζώα δείχνουν τον σεβασμό για τον εαυτό μας;

Δεν υπάρχει μαγικός αριθμός «λογικών» κανόνων που διέπουν και εμπνέουν μια τάξη. Η υψηλή συχνότητα εμφάνισης ενοχλητικών συμπεριφορών μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει αρνητικές απόψεις για τον σεβασμό των άλλων. Η ερμηνεία των ενεργειών τους ως ανυπακοή θα προκαλέσει περαιτέρω δυσαρέσκεια. Επίσης, οι μαθητές, μερικές φορές, ενεργούν για να αποκαλύψουν την αυθαιρεσία των κανόνων που περιμένουμε να υπακούσουν, σε μια έκρηξη αυτονομίας ή εξέγερσης. Μπορεί να συμπεριφέρονται άσχημα ή διασπαστικά, σε μια προσπάθεια να διαπραγματευτούν νέα πρότυπα που δεν απαιτούν την αποδοχή, με μια δήθεν 'ηρωική' συμπεριφορά.

3. Μορφές εκφοβισμού και συμπεριφορές μαθητριών/μαθητών στο σχολείο

Η συμπεριφορά εκφοβισμού είναι εμφανής από την προσχολική ηλικία και πυροδοτεί δυσπροσαρμοστικές δυνάμεις, αν και κορυφώνεται κατά τη διάρκεια του γυμνασίου και λυκείου (Ladd et al, 2017). Τα διάχυτα περιστατικά εκφοβισμού προκύπτουν από λεκτική και σωματική πρόκληση, επιθετικότητα και διεκδικητική εξουσία (π.χ. σπρώξιμο, χτύπημα, φτύσιμο, χειρονομίες, υποτιμητικά/αναιδή σχόλια, απειλές), ανεπιθύμητα πειράγματα, υποβάθμιση ικανοτήτων, άσκοπη ανεπάρκεια συμμετοχής σε συγκεκριμένες εργασίες και υπονόμευση των διαδικασιών. Ειδικά περιστατικά είναι ο προφορικός ή γραπτός χλευασμός, οι κακόβουλες φήμες, η εξαπάτηση, ο βανδαλισμός, ο άμεσος ή έμμεσος εκβιασμός, ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η κλοπή σχολικής και ατομικής περιουσίας, η μεταφορά σουγιάδων, η σεξουαλική παρενόχληση (δυστυχώς και οι απόπειρες βιασμών), ο ψηφιακός σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual cyber bullying) και η κατανάλωση αλκοόλ, τσιγάρων και παραισθησιογόνων ουσιών (Gladstone, Parker, & Malhi, 2006; Κάπαρη, 2015; Ladd et al., 2017). Οι σωματικές μορφές εκφοβισμού είναι πιο κοινές ανάμεσα στα αγόρια-θύτες, ενώ τα κορίτσια επιδίδονται περισσότερο σε έμμεσες μορφές, όπως η απομόνωση από την παρέα και η διάδοση φημών (Olweus, 2009).

Ενδεικτικοί τύποι ενοχλητικών συμπεριφορών στο περιβάλλον της τάξης είναι: «μιλάω, γελάω ή φωνάζω όταν θέλω», «είμαι φλύαρος», «ξεκινώ κουβεντούλα με άλλους», «πειράζω άλλα παιδιά», «τσακώνομαι», «δεν ακούω οδηγίες», «αγνώ τον εκπαιδευτικό», «παραβιάζω τους κανόνες της τάξης», «δεν προσέχω», «κάνω θόρυβο», «κτυπώ το θρανίο», «σηκώνομαι ξαφνικά από το θρανίο», «παρεμποδίζω την προσοχή των άλλων», «αγνώ



κανόνες καθαριότητας», «διακόπτω τους εκπαιδευτικούς ή τα άλλα παιδιά», «κλέβω στα τεστ», «είμαι επιδεικτικά αδρανής», «δεν αναλαμβάνω την ευθύνη των πράξεών μου», «δείχνω αγένεια», «αναζητώ την προσοχή» και «κάνω τον κλόουν».

Το παιδί-εκφοβιστής, χωρίς τον έλεγχο των παρορμήσεών του, συχνά δεν είναι κακόκεφο, αλλά χρειάζεται αναγνώριση για αυτό που ξέρει. Σε μεγάλο βαθμό, έχει κίνητρα να αποκτήσει ή να διατηρήσει δημοτικότητα σε ένα κοινωνικό δίκτυο, σε ένα καθεστώς κυριαρχίας και ορατότητας (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015), χωρίς την απαραίτητη επίγνωση των επιπτώσεων των πράξεών του (Γεωργίου & Φουσιανή, 2020). Φαίνεται να έχει καλές, κοινωνικές δεξιότητες χειραγώγησης. Ίσως, έχει χαμηλή αίσθηση του εαυτού του, έλλειψη αυτοπεποίθησης, ανασφάλεια για την εικόνα του και κάποια μορφή κακής προσαρμογής (Kauffman & Landrum, 2013). Ο «κλόουν» χρησιμοποιεί εξυπνάδα, παιχνίδι ή αστείο σαρκασμό, για να τραβήξει την προσοχή και να ξεφύγει από τον έλεγχο, με προσβλητικά σχόλια στον εκπαιδευτικό ή σε συμμαθητές. Το «παιδί-νταής» ίσως αναζητά δυσάρεστη ευχαρίστηση που αντλεί από το μαρτύριο των συνομηλίκων του ή των νεότερων παιδιών. Δεν τείνει προς την ψυχραιμία. Η επιθετικότητά του επιδιώκει τη διατήρηση της ιεραρχίας του, μέσω του σκόπιμου εξαναγκασμού, της χειραγώγησης και της αλαζονείας (Espelage & Horne, 2008). Προστατεύει τη συμπεριφορά του από τους ενήλικες όταν φιμώνει τους στόχους του και τους μάρτυρες της παρενόχλησης. Είναι πιθανό να εμπλακεί σε δραστηριότητες υψηλού κινδύνου (κλοπές, βανδαλισμοί, σεξουαλική επίθεση) και να έχει δυσμενή έκβαση αργότερα στη ζωή του.

Όπως προαναφέρθηκε, ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί δυαδικό φαινόμενο μεταξύ του θύτη και του θύματος, αλλά απορρέει από τις περίπλοκες, δυναμικές, αλληλεπιδράσεις των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Ο θύτης συχνά έχει κεντρική θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης και είναι αρκετά δημοφιλής, ενώ το θύμα βρίσκεται στο περιθώριο (Κάπαρη, 2015).

Παιδιά και νέοι που πέφτουν θύματα εκφοβισμού είναι, μεταξύ άλλων, οι ευάλωτες ομάδες με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες και αυτισμό, άτομα με άλλη θρησκεία ή φυλή, οι υπέρβαροι και οι LGBTQ+. Ειδικότερα, οι απειλές για κακοποίηση ομοφυλόφιλων, αμφιφυλόφιλων και τρανσέξουαλ είναι περίπου διπλάσιες από αυτές των ετεροφυλόφιλων. Τα παιδιά-θύματα αντιμετωπίζουν ψυχοσωματικά-ψυχοκοινωνικά προβλήματα, συναισθηματικές διαταραχές, άγχος, κατάθλιψη, απομόνωση, έλλειψη αυτοεκτίμησης, διαταραχές ύπνου, κακές διατροφικές συνήθειες, γαστρεντερικά προβλήματα, πονοκεφάλους, μυϊκούς πόνους, αυτοτραυματισμό, χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο και θυμό. Αν και νιώθουν συναισθήματα πίεσης και ανασφάλειας, δεν αναζητούν βοήθεια λόγω φόβων για αντίποινα, απόρριψη ή στιγματισμό (Espelage & Horne, 2008; Kauffman & Landrum, 2013; Γεωργίου & Φουσιανή, 2020). Οι μαθητές γίνονται όλο και πιο απρόθυμοι να αναφέρουν την παρενόχληση, ιδίως όταν προχωρούν σε υψηλότερες τάξεις (Kauffman & Landrum, 2013), καθώς δε βλέπουν μια σταθερή αντιμετώπιση από την πλευρά του σχολείου.

Σημαντικός είναι και ο διαδικτυακός εκφοβισμός, ο οποίος έχει κοινούς παράγοντες κινδύνου με τον παραδοσιακό. Λαμβάνει χώρα με τη μορφή δυσάρεστων προσωπικών ή δημόσιων μηνυμάτων, ως φήμες μέσω αναρτήσεων (κείμενο, φωτογραφίες και βίντεο), «ψευδή» προφίλ με αναληθές περιεχόμενο ή δημιουργία ομάδων αποκλεισμού. Ακόμα κι αν καταργηθεί η αρχική ανάρτηση, το περιεχόμενο μπορεί να είναι δύσκολο να εντοπιστεί και να αφαιρεθεί. Στο cyber bullying, οι απειλές πραγματοποιούνται σε ένα περιβάλλον που είναι σχεδόν καθολικά προσβάσιμο και επιτρέπει σε ένα περιεχόμενο να διαδίδεται γρήγορα. Ο



βαθμός στον οποίο έχουν αλλάξει τα ποσοστά διαδικτυακού εκφοβισμού τα τελευταία χρόνια δεν είναι σαφής (NASEM, 2016) και μάλλον παρουσιάζει ραγδαία επιδείνωση.

Οι συνομήλικοι επηρεάζουν τους κανόνες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εκφοβιστών. Οι κολλητοί ή οι παρέες, που ακολουθούν και ενισχύουν τον δράστη σε ένα επεισόδιο, συμμετέχουν, διασκεδάζουν ή δείχνουν άλλα σημάδια έγκρισης (π.χ., επιφωνήματα θαυμασμού, γέλιο, χειροκρότημα), ενθαρρύνοντας έμμεσα τους θύτες. Οι περισσότεροι παρακολουθούν τα περιστατικά ως ευχάριστο θέαμα και αρέσκονται να τα διηγούνται μετά στους υπόλοιπους μαθητές, μεγαλοποιώντας συχνά τα γεγονότα. Παραμένουν ουδέτεροι, αδρανείς, αμέτοχοι ή παθητικοί, χωρίς να βοηθούν το θύμα, ίσως γιατί δεν ξέρουν πώς να σταματήσουν τον εκφοβισμό, ή λόγω του φόβου τους να βρεθούν στο στόχαστρο των επιθετικών μαθητών. Υπό ένα πρίσμα, μεταμορφώνονται σε θύτες (Κάπαρη, 2015; Γεωργίου & Φουσιανή, 2020). Ελάχιστοι, κυρίως οι στενοί φίλοι τους θύματος, είναι οι υπερασπιστές που προσπαθούν ενεργά να σταματήσουν την ανάρμοστη συμπεριφορά (Parsons, 2005; NASEM, 2016; LiCalsi et al, 2021).

4. Εκφοβισμός και εκπαιδευτικοί

Κάθε ενήλικας στο σχολείο είναι υπεύθυνος για την πρόληψη του εκφοβισμού. Αν αναλογιστούμε ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί έχουν 20-30 παιδιά και οι ειδικότητες περισσότερα από 300, πόσο μπορούν να ανταπεξέλθουν και να συνεισφέρουν στη φροντίδα κάθε παιδιού; Αναμφισβήτητα, δεν μπορούμε να αλλάξουμε δια μαγείας τη ζωή ενός μαθητή στο σπίτι. Υπάρχουν καταστάσεις που δεν μπορούν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, ειδικά όταν στην οικογένεια υπάρχει φτώχεια, οικονομικές πιέσεις, αρρώστιες, απώλειες και βία.

Δεν αποτελεί εγγύηση ότι ένας εκπαιδευτικός θα γνωρίζει τον τέλειο τρόπο να συνεργαστεί με οποιοδήποτε συγκεκριμένο παιδί. Οι αντιλήψεις του για τη θυματοποίηση μπορεί να διαφέρουν από αυτές των μαθητών (Zeidner, Roberts & Matthews, 2002; Parsons, 2005; Osher et al, 2010). Κάποιοι παρεμβαίνουν μόνο εάν αντιλαμβάνονται το περιστατικό ως σοβαρό ή εάν έχουν υψηλή ενσυναίσθηση για το παιδί που υφίσταται τον εκφοβισμό (San Antonio & Salzfass, 2007; Blain-Arcaro et al, 2012). Μερικοί φαίνεται ότι δεν έχουν επίγνωση της θυματοποίησης στις τάξεις τους.

Παραδοσιακά, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε απαράδεκτες συμπεριφορές ντροπιάζοντας, απογοητεύοντας, επιπλήττοντας, απειλώντας ή αποβάλλοντας το παιδί. Αυτές οι σωφρονιστικές μέθοδοι στιγματίζουν τους μαθητές, εσωτερικεύοντας αρνητικές ταμπέλες, όπως «ταραχοποιός», «προκλητικός», «κακός» ή «ανυπάκουος». Οι πειθαρχικές κατηγορίες των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνουν: αγνόηση, χτύπημα στην έδρα, αλλαγή θέσης του μαθητή, επανάληψη οδηγιών, αναφορά στους κανόνες, παραπομπή στον διευθυντή, αφαίρεση προνομίων, επιπλέον εργασία, ιδιωτική συνομιλία στο διάλειμμα, προειδοποίηση, σημείωμα στο σπίτι ή τηλεφωνήματα στους γονείς. Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, σπάνια εστιάζει στην αποσαφήνιση των συνθηκών που δημιουργούν τις εντάσεις (Osher et al., 2010). Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τα πρότυπα τιμωρίας, την περιφρόνηση και την υποτίμηση που υπέστησαν οι ίδιοι στα μαθητικά τους χρόνια. Ίσως, αυτό να οφείλεται και στον εξευτελισμό που ενδέχεται να βιώνουν από τους προϊσταμένους τους και να μεταφέρουν μια τέτοια αίσθηση στην τάξη.

Η παραβατική, ενοχλητική ή βίαιη συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στο άγχος των εκπαιδευτικών. Σε κατάσταση κρίσης, οι εκπαιδευτικοί χάνουν τη μάχη για την τήρηση της τάξης, καθώς δεν αντιλαμβάνονται όλα τα είδη του εκφοβισμού ή υποτιμούν τον αντίκτυπό τους (Parsons, 2005; San Antonio & Salzfass, 2007; Blain-Arcaro et al., 2012). Η συμπεριφορά στην τάξη θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας στη λογική της



εφαρμογής του προκαθορισμένου προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα, οι μαθητές συχνά μιλούν με θαυμασμό για εκπαιδευτικούς που παρενέβησαν ενεργά ενάντια στα στερεότυπα και τα πειράγματα με βάση το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη φυλή και τις μαθησιακές ανάγκες (San Antonio & Salzfass, 2007).

Είναι σαφές ότι χρειάζεται περισσότερη δουλειά ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν τα προβλήματα, να γεφυρώνουν τις διαφορές με τους μαθητές τους και να βελτιώνουν την πρόληψη και την παρέμβαση σε καταστάσεις εκφοβισμού. Υπάρχει μια κρίσιμη ισορροπία μεταξύ της ευθύνης του εκπαιδευτικού και αυτής των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο ευαίσθητοι, σε έναν κώδικα κοινωνικής αλληλεγγύης, ωφελούνται και τα παιδιά. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσέχουν για την ασφάλεια και την ευημερία τους. Ένας απλός τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι οι εκπαιδευτικοί να ανοίξουν διάλογο, μιλώντας ειλικρινά για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Όταν ένας εκπαιδευτικός δεν αντιδρά, οι μαθητές ίσως πιστεύουν ότι η σιωπή σημαίνει αποδοχή.

5. Γονείς - κηδεμόνες και αντιμετώπιση εκφοβισμού

Αδιαμφισβήτητα, η προβληματική συμπεριφορά και η έλλειψη αυτοελέγχου δεν εμφανίζονται χωρίς αιτία. Για τα περισσότερα παιδιά, η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δόμηση του χαρακτήρα. Οι γονείς - κηδεμόνες είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών. Ωστόσο, η έλλειψη επιμέλειας και επίβλεψης από τους γονείς - κηδεμόνες και ο λιγοστός χρόνος που αφιερώνεται σε εποικοδομητικές, συνεργατικές δραστηριότητες δεν επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό σύστημα ηθικών αξιών για την υπευθυνότητα, τον σεβασμό και τη φροντίδα. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς-κηδεμόνες φαίνεται να μην καταλαβαίνουν ότι κάποια ζητήματα δεν αφορούν μόνο στο σχολείο. Εσωτερικά οικογενειακά προβλήματα, σοβαρές αναταραχές, αδιαφορία στην ανατροφή των παιδιών, συνθήκες κακοποίησης, ασεβείς συμπεριφορές γονέων-κηδεμόνων στο σχολείο για χαμηλή βαθμολογία και τον δήθεν αυταρχισμό των εκπαιδευτικών εντείνουν τις καταστάσεις εκφοβισμού.

Οι οικογένειες παίζουν ενεργό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο και στη γειτονιά. Η ενσωμάτωση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης και η εφαρμογή εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων - κηδεμόνων μπορεί να ενισχύσει τη διαχείριση προβλημάτων και τις θετικές, σχολικές παρεμβάσεις (Osher et al, 2010), πώς να επικοινωνούν τις ανησυχίες τους και πώς να συμμετέχουν στις προσπάθειες πρόληψης (San Antonio & Salzfass, 2007). Οι γονείς - κηδεμόνες οφείλουν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και να συμφωνήσουν για δράσεις, σε ένα κοινό πνεύμα (Zeidner et al., 2002; Parsons, 2005). Οι υποστηρικτικές σχέσεις εκπαιδευτικών - παιδιών - γονέων επιφέρει σημαντικές αλλαγές δέσμευσης στο σχολικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων της ασφάλειας των μαθητών και των διδασκόντων, του φυσικού περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών της αλληλεπίδρασης (Osher et al., 2010; Davis, 2017). Ωστόσο, η εφαρμογή προγραμμάτων με επίκεντρο την οικογένεια σε σχέση με τον εκφοβισμό φαίνεται περιορισμένη (NASEM, 2016).

6. Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Προκειμένου να διορθωθούν τα τιμωρητικά, σχολικά κλίματα, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη λειτουργική δυναμική της τάξης και στις αποτελεσματικές, προληπτικές παρεμβάσεις (Davis, 2017). Η σύσταση των μαθητικών κοινοτήτων διαπλέκεται με τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών, με τα πολιτισμικά πρότυπα, με τη φύση της επικοινωνίας, με το περιβάλλον στην τάξη και με τις διαπροσωπικές δεξιότητες και την



αυτοεπίγνωση (Bell, 2011). Οι αλληλεπιδράσεις που παράγουν πειθαρχημένη συμπεριφορά (ή απειθαρχία) διαμεσολαβούνται ή μετριάζονται από τις ανάγκες των μαθητών, από τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, από τη σχολική κουλτούρα, από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του μαθητή, από τις παιδαγωγικές προσδοκίες και τις θεσμικά καθιερωμένες απαιτήσεις (San Antonio & Salzfass, 2007; Osher et al, 2010; LiCalsi et al, 2021).

Η σχολική ζωή που στηρίζεται στον διάλογο και ξεκινά από τη φωνή των μαθητών είναι η βέλτιστη οδός για την κοινωνική δικαιοσύνη της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει αναγνώριση και στήριξη της εμπειρίας του μαθητή, και ανάδειξη της αυτογνωσίας στην προσωπική του ανάπτυξη (Κοκκίδου, 2014). Αν και το «ιδανικό» περιβάλλον είναι διαφορετικό για κάθε σχολείο, η εξεύρεση τρόπων πρόληψης της παραβατικής συμπεριφοράς και η βελτίωση του σχολικού κλίματος πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι ένα σχολείο χρειάζεται κανόνες για τον ίδιο λόγο που οι οδηγοί χρειάζονται φανάρια για να προχωρήσουν με ασφάλεια και χωρίς εμπόδια.

Η δημιουργία σχολικών κανόνων πρέπει να βασίζεται σε μια συλλογική ανάπτυξη, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα συζητούν τη σημασία ενός ασφαλούς κλίματος. Οι κανόνες διαμορφώνονται και αναθεωρούνται, όσο συχνά χρειάζεται, για να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη και η εμπιστοσύνη, ανάλογα με το υπόβαθρο και τη διαφορετικότητα στην τάξη -γλώσσα, φυλή, θρησκεία, κοινωνική- οικονομική κατάσταση, φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός (Davis, 2017). Σε αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές σέβονται περισσότερο τους κανόνες. Όταν οι μαθητές παραβιάζουν ένα σύνολο κανόνων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποσαφηνίσουν τα κίνητρα και τον τρόπο δράσης τους (Osher et al, 2010). Η ιδέα να δοθεί στους μαθητές φωνή στη θέσπιση κανόνων στην τάξη δεν είναι νέα, αλλά έρχεται σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μέσα πειθαρχίας. Σύμφωνα με μια ρήση για τους εκπαιδευτικούς: «Αν κάνεις τους μαθητές εχθρούς, θα χάσεις».

Το σχολείο και η κοινωνία είναι άρρηκτα δεμένα μεταξύ τους, καθώς οι μαθητές δεν αφήνουν τις κουλτούρες τους στις πύλες του σχολείου (Bell, 2011). Δεν είναι υπερβολή να πιστεύουμε ότι η προσωπική και συλλογική ταυτότητά τους βρίσκεται πίσω από τα ηθικά προβλήματά τους (NASEM, 2016). Έτσι, είναι αναγκαίες οι συνδέσεις μεταξύ της ζωής στην τάξη και του ευρύτερου κόσμου, στις προσπάθειές μας να παράγουμε ηθικούς ανθρώπους (Noddings, 2013).

Τα συναισθήματα έχουν σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον στόχο των κοινωνικά ασφαλών περιβαλλόντων. Με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1995; Zeidner et al, 2002) στη σχολική προσαρμογή και την πρακτική, μπορούμε να μετριάσουμε την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών. Η απόκτηση ικανοτήτων αυτογνωσίας και η διαχείριση συναισθημάτων και σχέσεων λειτουργεί ως αρωγός σε δυσάρεστες καταστάσεις και κινδύνους (Goleman, 1995; Gladstone et al., 2006). Οι μαθητές τροφοδοτούνται με ευαισθητοποίηση και αυξημένη ανοχή για τις διαφορές τους (San Antonio & Salzfass, 2007). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την αίσθηση της συναισθηματικής αρμονίας των παιδιών, ώστε να αντιλαμβάνονται τότε μπορεί να χρειαστεί μια παρέμβαση για την πρόληψη ενός προβλήματος.

Στο παραπάνω πλαίσιο, τα σχολεία είναι απαραίτητο να εξετάσουν το ενδεχόμενο εφαρμογής ενός προγράμματος πολλαπλών συστατικών και όχι επιλεκτικών παρεμβάσεων (NASEM, 2016). Η εστίαση πρέπει να είναι στη δράση και όχι στον μαθητή - εκφοβιστή: το παιδί που εκφοβίζει χρειάζεται την ίδια προσοχή με το παιδί που εκφοβίζεται. Μια προληπτική παρέμβαση θα περιλαμβάνει οριζουσες υποστήριξης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών και των οικογενειών τους. Αυτό δίνει έμφαση στη



μακροπρόθεσμη επιμόρφωση των διδασκόντων, των διευθυντών και του προσωπικού, και στα δεδομένα που το σχολείο συλλέγει, οργανώνει και επανεξετάζει (Parsons, 2005; San Antonio & Salzfass, 2007). Ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό περιλαμβάνει την εδραίωση προσδοκιών κάθε σχολείου σε ζητήματα ασφάλειας, σεβασμού και υπευθυνότητας. Τα παιδιά-θύματα πρέπει να λένε άμεσα τις εμπειρίες τους σε εκπαιδευτικούς και γονείς - κηδεμόνες. Πουθενά δεν πρέπει να είναι επιτρεπτή μια τάση σιωπής.

7. Επιλογικές παρατηρήσεις

Οι περιστάσεις θυματοποίησης απαιτούν άμεση αντιμετώπιση και σαρωτική δράση. Αλλά, πάνω απ' όλα απαιτούν πρόληψη και συνέπεια στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως όταν συμβαίνει ένας εκφοβισμός στο σχολείο, οι μαθητές είναι πάντα παρόντες, αλλά οι εκπαιδευτικοί συχνά όχι. Η εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας είναι βασική καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά υποθέτουν λανθασμένα ότι οι μαθητές γνωρίζουν ποια είναι η κατάλληλη, σχολική συμπεριφορά.

Η υποστήριξη σκιαγραφεί τρόπους για την αντιμετώπιση των συνεπειών σε παραβιάσεις κανόνων (Parsons, 2005; Θάνος, 2012). Οι πολιτικές κατά του εκφοβισμού έχουν υποχρέωση να μελετήσουν τους θεσμικούς, συμφραζόμενους και κοινωνικούς παράγοντες (Gladstone et al., 2006; Θάνος, 2012; NASEM, 2016). Στο παρελθόν, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είχαν την τάση να επικεντρώνονται μόνο σε προγράμματα και όχι στην ευημερία. Όπως δήλωσε η Noddings (2013: 17), «Δεν υπάρχει τίποτα τόσο άνισο όσο η ομοιότητα στο πρόγραμμα σπουδών και στην παιδαγωγική».

Το κόστος της εφαρμογής μιας δομής πρόληψης, βοήθειας και παρέμβασης είναι συχνά υψηλό. Τα σχολικά κτήρια είναι ακατάλληλα, χωρίς ασφάλεια και εξοπλισμό. Ένας επαρκής χρόνος του προσωπικού πρέπει να αφιερώνεται σε έρευνα και τεκμήρια, συναντήσεις για ανατροφοδότηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων σεβασμού και φροντίδας και παρακολούθηση των αντιδράσεων των μαθητών. Αρχικές προτάσεις αφορούν στην πρόσληψη πρόσθετων εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωσή τους.

Η *Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού* αναγνωρίζει ότι τα σχολεία πρέπει να προωθούν μια ευνοϊκή κουλτούρα, εμποτισμένη με τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της κατανόησης, της ειρήνης, της αξιοπρέπειας, της ανεκτικότητας, της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης, ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές απόψεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία και την αναπηρία του παιδιού (UN CRC, 1990). Σε αυτό το πρίσμα, πρέπει να υπάρχουν ισχυρές διασυνδέσεις μεταξύ σχολείων, οικογενειών, τοπικών κοινοτήτων, οργανώσεων και προγραμμάτων ψυχικής και συμπεριφορικής υγείας, με τη διεπιστημονική συνεργασία με νομικούς υπεύθυνους, τόσο για το απόρρητο των μαθητών όσο και για τα δικαιώματα ελευθερίας του λόγου. Πυρήνες είναι: επικοινωνία, ομαδικές δράσεις, δόμηση σχέσεων, άρση προκαταλήψεων, ασφάλεια, έλεγχος παρορμήσεων, εκτίμηση της διαφορετικότητας, διαχείριση άγχους, αυτοπειθαρχία, σεβασμός (στον εαυτό, στους άλλους, στο σχολείο), ηθική ευθύνη, δικαιώματα και ευθύνες στον ψηφιακό κόσμο, και κοινωνική δέσμευση.

Η μάθηση και η θετική αυτοεκτίμηση είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και ο ηθικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργεί με αγάπη την ανάπτυξη στοργικών ανθρώπων (Noddings, 2013). Οι σχολικές πρακτικές πρέπει να προστατεύουν τα παιδιά από την ταπείνωση και τη βλάβη, και να κάνουν πράξη την ελευθερία και τη δημοκρατία. Προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας να ζήσουν σε έναν ολοένα και πιο αλληλένδετο κόσμο, η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει έναν



σημαντικό μετασχηματισμό ολόκληρου του συστήματος, με «τις επιταγές της κοινωνικής ευθύνης και της πολιτικής δράσης» (Giroux, 2003, σελ. 9), στο πνεύμα μιας ασπίδας προστασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bell, B. (2011). *Theorising teaching in secondary classrooms: Understanding our practice from a sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence, 11*(3), 226-245.
- Davis, J. R. (2017). From Discipline to Dynamic Pedagogy: A Re-conceptualization of Classroom Management. *Berkeley Review of Education, 6*(2), 129-153.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th Ed.). John Willey & Sons Inc. 588-605.
- Giroux, H. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory, 35*(1), 5-16.
- Gladstone, G., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease, 194*(3), 201-208.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam.
- Kalandyk-Gallagher, J. (2020). Bullying in schools and the role of music in creating positive change. In A. Creech (Ed.), *Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education*. ISME. 192-199.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Pearson.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer Victimization Trajectories From Kindergarten Through High School: Differential Pathways for Children's School Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826-841.
- LiCalsi, C., Osher, D., & Bailey, P. (2021). *An Empirical Examination of the Effects of Suspension and Suspension Severity on Behavioral and Academic Outcomes*. American Institutes for Research.
- NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine) (Eds. by F. Rivara & S. Le Menestrel) (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. The National Academies Press.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Μτφ. Ε. Μαρκοζάνε). Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher, 39*(1), 48-58.
- Parsons, L. (2005). *Bullied Teacher: Bullied Student - How to Recognize the Bullying Culture in Your School and What to Do About It*. Stenhouse Publishers.
- San Antonio, D. M., & Salzfass, E. A. (2007). How We Treat One Another in School. *Educational Leadership, 64*(8), 32-38.



- UN CRC (United Nations Committee on the Rights of the Child) (1990). Retrieved from <<https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/openssl.pdf>>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Γαβριήλογου, Σ. (2015). EAN–Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Σχολικής Βίας. Καλές πρακτικές κατά του σχολικού εκφοβισμού στις ευρωπαϊκές χώρες. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα και Ε. Τόλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. 683-687.
- Γεωργίου, Σ., & Φουσιανή, Κ. (2014). Ατομικισμός–Συλλογικότητα και σχολικός εκφοβισμός. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 21(1), 76-88.
- Θάνος, Θ. (2012). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείο-Δημοτικό Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κάπαρη, Κ. (2015). Ο ρόλος της ομάδας των συνομηλίκων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. 296-304.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Fagotto books.
- Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.

