

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
Παιδαγωγική κατεύθυνση



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αναλύοντας προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

ΚΑΠΛΑΝΗ ΕΛΕΝΗ (1083441)

ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΡΙΑΔΝΗ (1083381)

ΜΑΥΡΟΓΙΑΝΝΗ ΘΕΩΝΗ (επιβλέπτουσα καθηγήτρια)

ΠΑΤΡΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2024

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις , που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 15299/1986, δηλώνω ότι:

1. Το σύνολο της εργασίας αποτελεί πρωτότυπο έργο, παραχθέν από εμένα, και δεν παραβιάζει δικαιώματα τρίτων καθ' οιονδήποτε τρόπο,
2. Εάν η εργασία περιέχει υλικό, το οποίο δεν έχει παραχθεί από εμένα, αυτό είναι ευδιάκριτο και αναφέρεται ρητώς εντός του κειμένου της εργασίας ως προϊόν εργασίας τρίτου, σημειώνοντας με παρομοίως σαφή τρόπο τα στοιχεία ταυτοποίησής του, ενώ παράλληλα βεβαιώνει πως στην περίπτωση χρήσης αυτούσιων γραφικών αναπαραστάσεων, εικόνων, γραφημάτων κλπ., έχει λάβει τη χωρίς περιορισμούς άδεια του κατόχου των πνευματικών δικαιωμάτων για την συμπερίληψη και επακόλουθη δημοσίευση του υλικού αυτού.
3. Φέρω αποκλειστικά την ευθύνη της δίκαιης χρήσης του υλικού που χρησιμοποίησα και είμαι αποκλειστικός υπεύθυνος των πιθανών συνεπειών της χρήσης αυτής. Αναγνωρίζω δε ότι το Πανεπιστήμιο Πατρών δεν φέρει, ούτε αναλαμβάνει οιαδήποτε ευθύνη που τυχόν προκύψει από πλημμελή εκκαθάριση πνευματικών δικαιωμάτων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο παρόν σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ορισμένα πρόσωπα που συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Πρωτίστως ευχαριστούμε την επιβλέπουσα καθηγήτρια Μαυρόγιαννη Θεώνη, διότι μας έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθούμε με ένα τόσο επίκαιρο και ενδιαφέρον θέμα. Η καθοδήγηση της σε κάθε βήμα της εργασίας υπήρξε καταλυτική για το τελικό προϊόν που εκπονήσαμε . Ακόμη, θα θέλαμε να ευχαριστούμε την κυρία Κατερίνα και τους μαθητές της από το 41^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών (ΣΤ', 2023) χωρίς τους οποίους δε θα μπορούσαμε να υλοποιήσουμε το πρόγραμμα ΒΑΓΙΑ.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την οικογένεια και τους φίλους μας για την αμέριστη συμπαράσταση που μας παρείχαν κάθε φορά που το χρειαζόμασταν.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	8
Λέξεις κλειδιά.....	8
Συντμήσεις και όροι.....	9
1.Εισαγωγή.....	11
2. Εννοιολογικό πλαίσιο.....	12
2.1 Ορισμός του Εκφοβισμού.....	12
2.2 Αίτια εκφοβισμού.....	14
2.3 Χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων.....	16
2.3.1 Θύμα.....	16
2.3.2 Θύτης.....	16
2.3.3 Παρατηρητής.....	17
2.4 Φυλετικές διαφορές.....	19

2.5 Συνέπειες εκφοβισμού.....	19
3. Προγράμματα Πρόληψης κατά του Σχολικού Εκφοβισμού.....	23
3.1 Αίτια Δημιουργίας Προγραμμάτων Παρέμβασης.....	23
3.2 Olweus Bullying Prevention Programs (OBPP).....	23
3.2.1 Συντονιστική Επιτροπή Πρόληψης του Εκφοβισμού.....	25
3.3 KiVa.....	25
3.3.1 Στοιχεία του Προγράμματος.....	34
3.3.2 Στόχοι του Προγράμματος.....	34
3.3.3 Τρόπος Υλοποίησης του Προγράμματος.....	35
3.3.4 Εφαρμογή του Προγράμματος.....	36
3.3.5 Αποτελέσματα.....	38
3.4 BP-PBS.....	39
3.4.1 Περιγραφή του Προγράμματος.....	40
3.4.2 Συντήρηση του Προγράμματος.....	41

3.4.3	
Παρατηρητής.....	41
.....	41
3.4.4 Τριμερές μοντέλο	
πρόληψης.....	
.....	43
3.4.5	
Αποτελέσματα.....	
.....	43
3.5	
Δάφνη.....	
.....	44
3.5.1 Σχεδιασμός του	
Προγράμματος.....	
.....	49
4.	
ΒΑΓΙΑ.....	
.....	49
4.1 Πριν την εφαρμογή του	
προγράμματος.....	50
4.2 Δομή του	
Προγράμματος.....	
.....	51
4.2.1 Πρώτος Κύκλος (Α', Β' Γ'	
Δημοτικού).....	59
4.2.2 Δεύτερος Κύκλος (Δ', Ε', ΣΤ'	
Δημοτικού).....	59
5.	
Συζήτηση.....	
.....	61
6.	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	
.....	69
Παράρτημα.....	
.....	80

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαναληψιμότητα, η ανισότητα δύναμης και η πρόθεση να βλάψει κάποια/-ος κάποια/-ον αποτελούν τα τρία χαρακτηριστικά του εκφοβισμού σύμφωνα με τον Olweus (1994). Συνήθως ο θύτης προτιμάει θύματα, τα οποία αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή κάποιον/-α άλλον/-η κάνοντας τους έτσι εύκολη λεία. Οι συνέπειες του bullying είναι πολύπλευρες, καθώς επηρεάζουν όλους τους συμμετέχοντες, δηλαδή το θύμα, την/τον θύτη αλλά και την/τον παρατηρητή σε διάφορες πτυχές της ζωής τους και όχι μόνο στην παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά και στην ενήλικη. Για τον λόγο αυτό, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση προγραμμάτων παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού και η υλοποίησή τους από τους δασκάλους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους. Προκειμένου να συμβεί κάποια αλλαγή όσον αφορά τον εκφοβισμό πρέπει να διερευνηθούν εις βάθος τα αίτια και οι συνέπειες του, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπιστεί ολιστικά το φαινόμενο.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, προγράμματα παρέμβασης, αίτια, συνέπειες, bullying

Abstract

Repetitiveness, inequality of power and the intention to harm someone are the three characteristics of bullying according to Olweus (1994). Usually the bully prefers victims who are unable to defend themselves or someone else thus making them easy prey. The consequences of bullying are multifaceted, as it affects all participants, i.e. the victim, the perpetrator and the observer in various aspects of their lives, not only in childhood and adolescence, but also in adulthood. For this reason, the purpose of this paper is to present anti-bullying intervention programs and their implementation by teachers according to the needs of their classroom. In order for any change to occur regarding bullying, the causes and consequences of bullying must be explored in depth, so that the phenomenon can be addressed holistically.

Key words: bullying, intervention program, causes, consequences

ΣΥΝΤΜΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΡΟΙ

OBPP: Olweus Bullying Prevention Program

BP-BPS: Bully Prevention in Positive Behavior Support

BPCC- Bullying Prevention Coordination Committee).

KiVa: Kiusaamista Vastan

1.Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενη ενδοσχολική βία σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού και γυμνασίου. Η αύξηση αυτή παρατηρείται στην ένταση της βίας εντός του σχολείου αλλά στην αύξηση των ειδών του εκφοβισμού με τις επακόλουθες συνέπειες σε όλους τους εμπλεκόμενους. Ως εκ τούτου έχει δημιουργηθεί πληθώρα προγραμμάτων παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού με πιο γνωστό το πρόγραμμα του Olweus στο οποίο έχουν στηριχτεί και άλλα προγράμματα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία έχουν λάβει χώρα σε Ελλάδα και εξωτερικό. Προέκυψε από την ανάγκη ύπαρξης μιας συνολικής περιγραφής προγραμμάτων παρέμβασης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να τη συμβουλευτούν και να επιλέξουν όποιο τους ταιριάζει καλύτερα. Στην πρώτη ενότητα ασχοληθήκαμε με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά των θυτών, θυμάτων και παρατηρητών και τις επιπτώσεις του. Στην δεύτερη ενότητα έγινε η παρουσίαση των προγραμμάτων του εξωτερικού Olweus, KiVa, BP-PBS και ΔΑΦΝΗ. Στην τελευταία ενότητα περιγράφεται το πρόγραμμα ΒΑΓΙΑ, όπου υλοποιείται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Στην παρούσα εργασία υπάρχει και παράρτημα, το οποίο παρουσιάζει την εφαρμογή του ΒΑΓΙΑ στην τάξη της ΣΤ' δημοτικού.

2. ENNOΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Ορισμός του Εκφοβισμού/Bullying

Με βάση το απόσπασμα του άρθρου των Lisa Hellström, Robert Thornberg & Dorothy L. Espelage από το πρώτο μέρος και την πρώτη υποενότητα του βιβλίου 'The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International', το οποίο επιμελήθηκαν ο Smith, & ο Norman. Για τον Olweus (1993) ο εκφοβισμός συμβαίνει, «όταν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια είναι εκτεθειμένος/-η σε επαναλαμβανόμενες με το πέρασ του χρόνου αρνητικές πράξεις από έναν μαθητή ή μία μαθήτρια ή από ομάδα μαθητών/-τριων.». Όσον αφορά τις αρνητικές πράξεις, αυτές ορίζονται ως θελημένες_συμπεριφορές κατά τις οποίες κάποιος/-α προκαλεί ή επιχειρεί να προκαλέσει τραύμα ή δυσφορία σε κάποιον/-α άλλον/-η. Επιπλέον διευκρινίζει, πως προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ο όρος εκφοβισμός θα πρέπει να υπάρχει και ανισότητα ως προς τη δύναμη, με την οποία το θύμα καλείται να έρθει αντιμέτωπο για να υπερασπιστεί τον/την εαυτό του/της ενάντια στον/στην μαθητή/-τρια ή μαθητές/-τριες που τον/την ενοχλούν. Ο Olweus στον πρώιμο ορισμό που έθεσε για το bullying ενέταξε τρία χαρακτηριστικά: την πρόθεση να βλάψει κάποιος/α ένα άλλο άτομο, την επαναληψιμότητα και την ανισότητα ως προς τη δύναμη. Με γνώμονα αυτόν τον ορισμό, ο εκφοβισμός είναι ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς με μοναδικά και εμφανή στοιχεία επανάληψης και ανισότητας της δύναμης, τα οποία δεν υπάρχουν στην πιο αντιδραστική και χρονικά περιορισμένη επιθετικότητα (π.χ. σωματικός καβγάς).

Πέρα από τον ορισμό του Olweus για το *bullying*, ο οποίος είναι ευρέως διαδεδομένος, έχουν διατυπωθεί και άλλοι ορισμοί. Το 2014 το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης ασθενειών, το τμήμα Εκπαίδευσης και η Διαχείριση Πόρων και Υπηρεσιών Υγείας ανέπτυξε έναν ενιαίο ερευνητικό ορισμό για το bullying μαζί με έναν αριθμό από παγκόσμιους ειδικούς διαφόρων τομέων. Ο ορισμός αυτός υποστήριζε, πως «το bullying είναι η επιθυμητή επιθετική συμπεριφορά από έναν/μία νέο/-α ή μία ομάδα νέων που δεν είναι αδέρφια ή σύντροφοι και η οποία περιλαμβάνει μια παρατηρούμενη ή

αντιλαμβανόμενη ανισότητα δύναμης και επαναλαμβάνεται πολλές φορές ή είναι πιθανό να είναι επαναλαμβανόμενη. Το bullying είναι πιθανό να προκαλέσει ζημιά ή δυσφορία σε αυτόν/-ην που αποτελεί τον στόχο, ενώ είναι πιθανόν να τον/την επηρεάσει σωματικά, ψυχολογικά, κοινωνικά ή εκπαιδευτικά (Gladden, Vivolo- Kantos, Hamburger, & Lumpkin, 2014).

Ο συγκεκριμένος ορισμός διαφέρει από του Olweus ως προς την *επανάληψη* και την *ανισότητα δύναμης*, καθώς αυτοί βασίστηκαν στα ευρήματα που εντόπισαν από την ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η πρόθεση του “είναι πολύ πιθανό να επαναλαμβάνεται” ήταν σημαντική δεδομένου της έρευνας που δείχνει πως συχνά τα θύματα αλλάζουν τη συμπεριφορά τους στην προσπάθεια τους να μειώσουν τον εκφοβισμό (π.χ. δεν παίζουν κάποιο άθλημα) (Kingsbury, & Espelage, 2007). Ο ορισμός των Gladden et al. δίνει έμφαση στην “παρατηρούμενη ή αντιλαμβανόμενη ανισότητα ισχύος” για να καταστήσει σαφές πως η ανισότητα είναι πιθανό να προσληφθεί με διαφορετικό τρόπο από την καθεμία και τον καθένα (Espelage, & Astor, 2013; Sharkey et al., 2015). Παρόλα αυτά ο ορισμός αυτός αναγνωρίστηκε από τους Olweus και Limber (2018), αφού συμφώνησαν πως είναι κοινός με αυτόν του πρώτου. Η απόδοση σε αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι Gladden et al. ήταν επηρεασμένοι από τη μελέτη του Olweus.

Ο ορισμός του Olweus δέχθηκε κριτική, λόγω του υπόβαθρου που είχε στην αναπτυξιακή ψυχολογία ο ερευνητής. Θεωρούσαν πως ο Olweus έχει επιβάλλει στον ορισμό του έναν ατομικό ψυχολογικό αναγωγισμό. Αναλυτικότερα, αυτό σημαίνει πως ο ορισμός του βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ατομικές καταστατικές ή συγκυριακές οπτικές του εκφοβισμού. Ωστόσο, κάποιοι άλλοι θεωρούν αυτήν την κριτική ως παράλογη, καθώς ο ορισμός αποτελεί μία απλή περιγραφή και όχι εξήγηση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού φαινομένου, η οποία μπορεί να εξεταστεί και εξηγηθεί με ατομικούς και συγκυριακούς όρους (cf. Espelage, 2014; Espelage, & Swearer, 2004, 2011; Kong & Espelage, 2012; Migliaccio & Raskauskas, 2015) και από ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών θεωριών και μεθόδων. Ο ορισμός του Olweus δεν εξηγεί γιατί υπάρχει η πρόθεση να προκαλέσει κάποιος/-α βλάβη, γιατί η επιθετικότητα είναι επαναλαμβανόμενη, γιατί υπάρχει αντιληπτή ή παρατηρούμενη δύναμη και ανισότητα ισχύος. Αντίθετα ο ορισμός αποτελεί τη βάση και

το εναρκτήριο σημείο για μια εμπειρική εξέταση ενός πλήθους θεωριών, για να γίνει κατανοητή η κοινωνική και διαπροσωπική συνθετότητα που περιλαμβάνει την έννοια του εκφοβισμού.

Από πολλούς υποστηρίζεται, πως δεν υπάρχει ένας παγκόσμιος ορισμός του φαινομένου, καθώς και ότι υπάρχει έλλειψη συναίνεσης ανάμεσα στους ερευνητές για τον προσδιορισμό του bullying (Evans & Smokowski, 2016; Slattery, Georfe, & Kern, 2019; Smith, 2021; Younan, 2019). Ακόμη, η λέξη bullying, ίσως έχει διαφορετική ερμηνεία από άτομο σε άτομο, το οποίο υποδεικνύει ότι η πολυπλοκότητα είναι μεγάλη, όσον αφορά την κατανόηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά και τους εφήβους (Hellström, Persson, & Hagquist, 2015), ενώ είναι πιθανόν να έχει διαφορετική σημασία, αλλά και να μεταφράζεται διαφορετικά ανάλογα με τη χώρα, την κουλτούρα και το αναπτυξιακό στάδιο της χώρας (Murray- Harvey, Slee & Taki, 2010; Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002; Smith, Kwak, & Toda, 2016) .

Επιπλέον, χρησιμοποιούνται διαφορετικές λέξεις για να ανταποκριθούν στον αγγλικό όρο bullying, για τις οποίες κάποιες φορές δεν μπορεί να υπάρξει ακριβής μετάφραση του όρου (Smith et al., 2008). Η πρόκληση της μετάφρασης δεν είναι μόνο γλωσσική αλλά περιλαμβάνει και διαφορές στη φύση του *τι θεωρείται εκφοβιστική συμπεριφορά* από κάθε λαό (Koo, Kwak, & Smith, 2008).

2.2 Αίτια του Εκφοβισμού/Bullying

Στηριζόμενοι στο άρθρο των Saarento και Salmivalli (2015) αυτό που μπορεί να λεχθεί για τα αίτια του εκφοβισμού είναι πως τουλάχιστον ένα κομμάτι του υπόκειται στην επιδίωξη των θυτών για ισχύ και υψηλό κοινωνικό κύρος (Salmivalli, 2010). Αυτό προκύπτει από το γεγονός, πως ο εκφοβισμός μπορεί να συμβάλλει στην κατάκτηση των στόχων που έχουν θέσει οι θύτες. Οι δράστες του bullying έχουν ανάγκη από κοινό, συνεπώς λόγω αυτού η ομάδα είναι αυτή που καθορίζει το κύρος των μελών της. Ο ρόλων των παρατηρητών επομένως είναι πολύ σημαντικός, καθώς από την αντίδραση τους στις δράσεις του

εκφοβισμού μπορεί είτε να επιβραβευτεί κοινωνικά, είτε να βοηθήσει στο να σταματήσει (Saarento, & Salmivalli, 2015).

Ως στόχο συχνά οι θύτες προτιμούν και επιλέγουν συμμαθητές ή συμμαθήτριες τους, οι οποίοι δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή να προστατεύσουν άλλους (Card, & Hodges, 2008; Salmivalli, 2010). Ο εκφοβισμός ακόμη, είναι δυνατόν να μην πραγματοποιείται μόνο για να ωφελείται ο θύτης, αλλά για την εξυπηρέτηση ολόκληρης της ομάδας των συνομηλίκων. Στοχεύει συνήθως σε ένα ή δύο μέλη της ομάδας (Schuster, 1999), στην οποία μπορεί να προσφέρει έναν κοινό στόχο αλλά και μια ψευδαίσθηση συνοχής σε ομάδες που χαρακτηρίζονται ως δυσλειτουργικές, οι οποίες διακατέχονται από χαμηλής ποιότητας φιλίες και έλλειψη συνοχής (Garandeanu, & Cillessen, 2006).

Με βάση αυτήν την οπτική ο εκφοβισμός προκαλείται όταν ο θύτης θέτει κοινωνική επιρροή, η οποία δυσχεραίνεται από τη δημοφιλία του αλλά και τη φοβία των υπόλοιπων μαθητών/-τριων να μην υπάρξουν τα επόμενα θύματα. Οι ομάδες που είναι πιο πιθανό να είναι επιρρεπείς σε τέτοια είναι οι δυσλειτουργικές, καθώς η ομάδα αυτή βασίζεται στη ψευδαίσθηση της ενότητας που τους προσφέρει η μεταξύ τους ένωση απέναντι σε κάποιους επιλεγμένους συνομηλίκους τους. Πιθανό όμως είναι αυτό να συμβεί και σε λειτουργικές ομάδες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σχέσεις ποιότητας και διακατέχονται από αμοιβαία συμπάθεια. Αυτό συμβαίνει καθώς, ορισμένες φορές όταν οι θύτες είναι κοινωνικά επιδέξιοι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν πιο λεπτές μορφές επιθετικότητας, κρύβοντας πίσω από αυτές μια μη φιλική πρόθεση, η οποία θα οδηγούσε την ομάδα να στραφεί ενάντια στα πρόσωπα που αυτοί είχαν επιλέξει (Garandeanu, & Cillessen, 2006).

Ανεξαρτήτως του γεγονότος πως ο εκφοβισμός θεωρείται από πολλούς ως μέσο για την κατάκτηση των προσωπικών στόχων που έχουν θέσει τα μέλη της ομάδας ή του γεγονότος πως είναι σε θέση να εξυπηρετεί μια λειτουργία για ολόκληρη την ομάδα, οι θέσεις αυτές βρίσκουν σύνδεση με τις κοινωνικές οικολογικές στις οποίες βρίσκεται έδαφος το bullying. Συνεπώς μέσω αυτού φαίνεται η ανάγκη για εις βάθος κατανόηση των ειδών

και των συνθηκών στις οποίες ο εκφοβισμός λαμβάνει επιβράβευση, αλλά και τη σπουδαιότητα για την πρόληψη και την παρέμβαση(Saarento, & Salmivalli, 2015).

Άλλα αίτια εκφοβισμού μπορεί να είναι το φύλο, η ηλικία , η μη προσαρμογή του ατόμου στα πρότυπα που ορίζονται από το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση, η σωματική αναπηρία, οι μαθησιακές δυσκολίες, η φυλή, το έθνος, το χρώμα, η θρησκεία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας του παιδιού, αν είναι μετανάστης και φυσικά αν το σχολικό περιβάλλον ενισχύει ή απορρίπτει τον εκφοβισμό (Armitage R., 2021).

2.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ

2.3.1 Θύμα

Με βάση το άρθρο της James, A (2010), *παθητικός* είναι ένας χαρακτηρισμός που μπορεί να αποδοθεί στην πλειονότητα των θυμάτων. Αυτό οφείλεται σε ορισμένους παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με τη θυματοποίηση και περιλαμβάνουν την απόρριψη από τους συνομήλικους, την αίσθηση μοναξιάς και τη δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις (Crick & Grotpeter, 1995· Nansel et al., 2001· Schafer et al., 2005· Scheithauer και et al., 2006) . Έχει παρατηρηθεί πως τα θύματα μπορεί δικαιολογημένα να μην έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση αλλά να έχουν αυξημένη κλίση προς την κατάθλιψη και το άγχος (Craig, 1998· Hawker και Boulton, 2000· Carney & Merrell, 2001). Περισσότερες πιθανότητες για να αποκτήσουν το ρόλο του θύματος σύμφωνα με έρευνες έχουν παιδιά, τα οποία προέρχονται από υπερπροστατευτικές οικογένειες (Smith, 2004), όπου ενδεχομένως έχουν βιώσει εκφοβισμό και από τα αδέρφια τους (Duncan, 1999· Wolke και Samara, 2004). Τα παιδιά με αναπηρίες ακόμη, είναι πιο πιθανό να κινδυνεύουν να γίνουν θύματα εκφοβισμού (Nabuzoka, 2000· Knox & Conti-Ramsden, 2003· Mishna, 2003).

Ο αριθμός των φιλιών μειώνει τον κίνδυνο θυματοποίησης, καθώς οι φίλες λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας (Hodges et al., 1999· Schwartz et al., 2000· Goldbaum et al., 2003). Η υψηλή κοινωνική ισότητα, το μη υψηλό άγχος και η χαμηλή

επιθετικότητα αποτελούν κάποιους άλλους προστατευτικούς παράγοντες (Goldbaum et al., 2003).

2.3.2 Θύτης

Σύμφωνα με το άρθρο της James, A. (2010) περισσότερη επιθετικότητα συγκριτικά με τους άλλους μαθητές φαίνεται πως έχουν γενικά οι θύτες (Carney & Merrell, 2001· Smith, 2004· Schafer et al., 2005). Οι θύτες μπορεί να διαθέτουν είτε αναπτυγμένη κοινωνική ικανότητα και συνεπώς να διαθέτουν την ικανότητα να χειραγωγούν τους άλλους είτε να διαθέτουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, το οποίο τους δυσκολεύει στη διαχείριση θετικών σχέσεων (Sutton et al., 1999· Vaillancourt et al., 2003). Δεν είναι απίθανο οι θύτες να προέρχονται από οικογένειες, όπου ο γονικός έλεγχος και η εμπλοκή είναι χαμηλοί, ενώ υπάρχει και αυστηρή και χωρίς συνέπεια πειθαρχία (Carney & Merrell, 2001· Pepler et al., 2008). Επίσης, δεν είναι ξεκάθαρο αν οι θύτες δε διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1999; O'Moore, 2000; Smith, 2004). Οι θύτες συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις με συνομήλικους, τους οποίους εκφοβίζουν και είναι επιρρεπείς στην πίεση των συνομηλίκων (Pepler et al., 2008).

Την απόρριψη τείνουν να βιώνουν οι θύτες στο δημοτικό παρά τα θύματα κάτι το οποίο όμως ανατρέπεται στο γυμνάσιο, λόγω της πιθανής δημοφιλίας των θυτών (Pellegrini, 1998; Schafer et al., 2005).

2.3.3 Παρατηρητής

Στηριζόμενοι στο άρθρο των Saarento, S., & Salmivalli, C., (2015) στον εκφοβισμό πέρα από το δίδυμο θύματος-θύτη συνήθως συμπεριλαμβάνεται και μια ομάδα παρατηρητών. Οι παρατηρητές μπορεί να έχουν το ρόλο του «βοηθού», δηλαδή να λαμβάνουν μέρος και να βοηθάνε το θύτη, το ρόλο του «ενισχυτή» όπου δε φεύγουν όταν εκφοβίζεται ένα άτομο και δείχνουν ότι συμφωνούν με το να γελάνε ή να επευφημούν. Υπάρχουν ακόμη, και ο ρόλος του «υπερασπιστή», όπου δε μένει αμέτοχος/-η και βοηθάει το θύμα, ενώ είναι και ο ρόλος του «παρατηρητή», όπου είναι παθητικός και με τη στάση του δείχνει ότι ούτε

συμφωνεί αλλά ότι ούτε διαφωνεί Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από τους ερευνητές για τη συμπεριφορά των παρατηρητών, όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό. Έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην υπεράσπιση των θυμάτων και την αυτοπεποίθηση που διαθέτουν οι μαθητές/-τριες που είναι σε θέση να βοηθήσουν και την ενσυναίσθηση προς τα θύματα. Ακόμη, η υψηλή κοινωνική θέση που κατέχουν στην τάξη προσφέρει σε αυτούς/-ες τους/τις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να ενεργούν με βάση τα χαρακτηριστικά, τα οποία αναφέρθηκαν πιο πάνω (Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. 2010). Όσον αφορά τον ρόλο των ενισχυτών, δε διαθέτουν θετικές προσδοκίες για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ωφεληθεί το θύμα από τη συμπεριφορά τους και δεν δείχνουν εκτίμηση για τα αποτελέσματα που μπορεί να φέρει η υπεράσπιση του θύματος. Ενώ φαίνεται πως οι «παρατηρητές», όπου μένουν αμέτοχοι μπροστά στον εκφοβισμό, διακατέχονται από αντικρουόμενες προσδοκίες σε σχέση με τις αρχές και τα αποτελέσματα των πράξεων τους (Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. 2012).

Σύμφωνα με μελέτες, η προθυμία των παρευρισκομένων να παρέμβουν, (Espelage, D., Green, H., & Polanin, J., 2012) καθώς και η συμπεριφορά των παρατηρητών (Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K., 2015; Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015)) επηρεάζεται από την ομάδα των συνομηλίκων τόσο στη διάπραξη του εκφοβισμού όσο και στη θυματοποίηση. Επομένως παρόλο που, στους ρόλους των συμμετεχόντων παρατηρείται μία σταθερότητα όταν δεν προκύπτουν μεταβολές εντός της τάξης (Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K., 1998), το ίδιο δε συμβαίνει στη συμπεριφορά τους όταν βρίσκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού, όπου η συμπεριφορά τους είναι δυνατόν να διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο Saarento, S., & Salmivalli, C., 2015).

Ο εκφοβισμός παρατηρείται πως συχνά σταματάει, όταν οι υπόλοιποι/ες μαθητές/-τριές παρεμβαίνουν, προκειμένου να υπερασπιστούν το θύμα (O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W., 1999). Όταν ο εκφοβισμός επιβραβεύεται κοινωνικά, μέσω της ενίσχυσης της συμπεριφοράς του θύτη και της έλλειψης υπεράσπισης του θύματος, το

bullying συμβαίνει πιο συχνά (Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E.,2011). Οι θύτες ενδεχομένως να είναι πιο ευαίσθητοι στην απουσία ενισχυτικής συμπεριφοράς από την υπόλοιπη τάξη παρά στις εκφράσεις που ως σκοπό έχουν να υποστηρίξουν το θύμα, οι οποίες είναι πιθανό να εκφέρονται κατά την απουσία των εκφοβιστών (Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E.,2011; Saarento, S., Boulton, A., & Salmivalli, C., 2015).

Οι ατομικοί παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν στην θυματοποίηση ενισχύονται μόνο όταν η τάξη το επιτρέπει. Αυτό συμβαίνει γιατί, τα παιδιά που έχουν κοινωνικό άγχος αλλά και εκείνα, όπου οι συνομήλικοι τα έχουν απορρίψει αποτελούν στόχοι bullying σε τάξεις οι οποίες διακρίνονται από μεγάλα επίπεδα ενίσχυσης της συμπεριφοράς του θύτη και μικρά επίπεδα υπεράσπισης του θύματος (Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C., 2010). Για τον λόγο αυτό οι συμπεριφορές των παρατηρητών θεωρούνται σημαντικές για τους πιο αδύναμους μαθητές, καθώς πέραν αυτού είναι πιθανό να καθορίσουν και τον τρόπο με τον οποίο θα προσαρμοστούν αυτοί που δέχονται το bullying . Πιο συγκεκριμένα, η αδιαφορία των παρατηρητών για αυτό που βιώνει το θύμα μπορεί να προκαλέσει τις πιο τραυματικές αναμνήσεις, ενώ η παρουσία έστω και ενός παρατηρητή είναι σε θέση να ελαττώσει τις βλαβερές επιπτώσεις του εκφοβισμού όσον αφορά την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική θέση του ατόμου που το βιώνει (Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C., 2011).

2.4 Φυλετικές Διαφορές

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται πως έχουν τις ίδιες πιθανότητες να αποτελέσουν θύματα εκφοβισμού. Όμως υπάρχουν διαφορές, ως προς τον τρόπο που βιώνουν τον εκφοβισμό. Τα αγόρια πιθανόν να είναι θύματα άμεσου σωματικού εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια πιθανόν να είναι θύματα άμεσου λεκτικού και έμμεσου εκφοβισμού. Ακόμη τα αγόρια, είναι πιο πιθανό να έχουν το ρόλο του θύτη του άμεσου σωματικού εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια είναι πιθανότερο να έχουν το ρόλο του δράστη στον άμεσο και συναισθηματικό εκφοβισμό. Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να δεχτούν εκφοβισμό λόγω της σωματικής τους εμφάνισης σε σχέση με τα αγόρια (Armitage R., 2021).

2.5 Συνέπειες του Εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους Menesin και Salmivalli (2017) «Η διάπραξη του εκφοβισμού ακολουθείται από αυξημένο κίνδυνο παραβατικότητας, και η θυματοποίηση ακολουθείται από αυξημένο κίνδυνο για κατάθλιψη». Η εμπλοκή στο bullying είτε ως θύτης ή ως θύμα ή ως παρατηρητής συνεπάγεται αρνητικό αντίκτυπο για αυτούς. Ειδικά για τα θύματα, τα παιδιά που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό, αυτά ενδέχεται να έχουν μελλοντικά προβλήματα υγείας (Wolke & Lereya, 2015). Είναι σχετικά απίθανο να αποδείξουμε αν το bullying είναι η αιτία ή η συνέπεια για την εμφάνιση προβλημάτων υγείας, αλλά, σύμφωνα με τους Wolke & Lereya (2015), το bullying θα έπρεπε να θεωρείται ως ένας «σημαντικός παράγοντας κινδύνου και ζήτημα διασφάλισης». Οι συγγραφείς αυτοί μελέτησαν τη συσχέτιση ανάμεσα στην εμπλοκή στη βία με τις επιπτώσεις αυτής στην υγεία, τον αυτοτραυματισμό και την αυτοχειρία, την εκπαίδευση, τη μετέπειτα, ή και παράλληλη, εργασιακή απασχόληση και τις κοινωνικές σχέσεις. Τα ευρήματά τους αφορούν τόσο θύτες, όσο και θύματα (ή και σε συνδυασμό), και παρατηρητές.

Αρχικά, τα παιδιά που υπήρξαν θύματα ήταν επιρρεπή σε μια σειρά προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά είναι σωματικά (κρυώματα), ψυχοσωματικά (πονοκέφαλοι, στομαχόπονοι, όπως και διαταραχές ύπνου) (Wolke & Lereya, 2015). Ακόμη, στην εφηβεία, είναι πιο πιθανό να αρχίσουν το κάπνισμα. Ως προς το κομμάτι του αυτοτραυματισμού, για την παιδική ηλικία δε γνωρίζουμε με σιγουριά, αλλά ενδέχεται να παρατηρηθούν περιστατικά και αυτοτραυματισμού ή και αυτοκτονικού ιδεασμού, στα παιδιά που είχαν υποστεί σχολικό εκφοβισμό στο παρελθόν (στο δημοτικό) ή είναι θύματα κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους (στο γυμνάσιο-λύκειο). Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο, στην εφηβεία, τα παιδιά που έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού εμφανίζουν θέματα προσωπικότητας, αλλά και ψυχωτικές εμπειρίες (ή και αυταπάτες) (Wolke & Lereya, 2015). Συνεπώς, παρατηρείται ότι παιδιά που έχουν εκτεθεί στον εκφοβισμό τείνουν να εμφανίζουν δυσμενείς επιπτώσεις, σύμφωνα με τους Wolke και Lereya (2015).

Από την άλλη πλευρά τα παιδιά που έχουν υπάρξει τόσο θύτες όσο θύματα εμφάνιζαν ελάχιστες διαφορές με όσες τους υπήρξαν μόνο θύματα (Wolke & Lereya, 2015).

9 Για παράδειγμα, εμφανίζουν ελαφρώς μεγαλύτερο κίνδυνο για προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας από ό,τι άτομα που είχαν μόνο θυματοποιηθεί. (Wolke & Lereya, 2015) Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι, στην εφηβεία, τα παιδιά αυτά διατρέχουν κίνδυνο εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης ή και αυτοτραυματισμού, σε σύγκριση με τα παιδιά-θύματα (Wolke & Lereya, 2015). Το ίδιο ισχύει για τη σωματική υγεία: όσοι είχαν βρεθεί στην κατάσταση θύτη και θύματος έχουν πιο στενή σχέση και θετική συσχέτιση με τη σωματική υγεία και συναφή προβλήματα σε σύγκριση με τους θύτες (Wolke & Lereya, 2015).

Σύμφωνα με μελέτες, η εμπλοκή στο bullying φαίνεται να έχει συσχέτιση με εσωτερικευμένα προβλήματα (Holt et al., 2015 Menesini & Salmivalli, 2017). Η θυματοποίηση (από τον εκφοβισμό), ο εκφοβισμός του θύτη και το στάτους του θύτη και του θύματος αποτελούν τους τρεις προβλεπτικούς παράγοντες για την εκδήλωση του αυτοκτονικού ιδεασμού και της αυτοκτονικής συμπεριφοράς (Holt et al., 2015). Οι παραπάνω προβλεπτικοί παράγοντες σχετίστηκαν με τον κίνδυνο για εκδήλωση αυτοκτονίας (ή ως συμπεριφορά ή ως ιδεασμός), παρά τη σημαντική ετερογένεια που υπήρξε (Holt et al., 2015). Μάλιστα, οι Salmivalli & Menesini (2017) επισημαίνουν ότι τα εσωτερικευμένα προβλήματα (τα οποία προηγούνται του εκφοβισμού) συσχετίζονται με την περίπτωση του εκφοβισμού, δημιουργώντας κατά αυτόν τον τρόπο έναν φαύλο κύκλο. Μια αρνητική σοβαρή επίπτωση αυτού είναι το να σταθεροποιηθεί η θυματοποίηση του παιδιού από τους συνομηλίκους του. Στη μελέτη των Holt et al. (2015), ο εκφοβισμός εμποτεύθηκε από τη χώρα διεξαγωγής της μελέτης ενώ ο θύτης και το θύμα αξιολογήθηκαν με τη μέθοδο αξιολόγησης του εκφοβισμού.

Παράλληλα, η εμπλοκή στο φαινόμενο του εκφοβισμού συνδέεται και με ζητήματα ψυχικής υγείας (Menesini & Salmivalli, 2017), επηρεάζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την προσωπική ζωή όλων των εμπλεκομένων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Menesini & Salmivalli, 2017). Σύμφωνα με τους Wolke & Lereya (2015), τα παιδιά που έχουν θυματοποιηθεί διαγιγνώσκονται με μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης εσωτερικευμένων προβλημάτων, διαταραχών άγχους και κατάθλιψης, ακόμα και μετά από τα 18 τους έτη. Μάλιστα, υπάρχει ισχυρή σύνδεση μεταξύ θυματοποίησης και αυτοκτονίας (είτε

απόπειρας ή επιτυχούς ή μέσω ιδεασμών). Παράλληλα, οι άνθρωποι που έχουν δεχτεί εκφοβισμό, τείνουν να έχουν λάβει χαμηλότερη εκπαίδευση ή να έχουν χαμηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα, ενώ η οικονομική τους κατάσταση να είναι ισχνή σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους ,στην ενήλικη ζωή. Ως προς την κοινωνική σκοπιά, δυσκολεύονται να κάνουν ή να κρατήσουν φιλίες ή κάποιον σύντροφο. Είχαν αυξημένη την αντιδραστική πρωτεΐνη (CRP) . Παράλληλα, αν και ήταν επιρρεπείς στο κάπνισμα, εντούτοις δεν υπήρχε καμία στατιστικώς σημαντική ένδειξη να υπάρχει σύνδεση των θυματοποιημένων παιδιών και ενηλίκων με τη χρήση ουσιών (Wolke and Lereya, 2015). Ως ενήλικες, είχαν χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό προφίλ, ενώ δεν είχαν καλή σχέση με τους γονείς τους πολλοί από αυτούς και δεν είχαν καθόλου αυτοπεποίθηση. Τέλος, οι θυματοποιημένοι έφηβοι «επέδειξαν» αγοραφοβία ή ευαισθησία προς αυτό, γενικευμένο άγχος και διαταραχή πανικού στις αρχές την ενήλικης ζωής τους (Wolke and Lereya, 2015).Για κάποια σημεία των ανωτέρω βέβαια, κάποιες μελέτες έχουν εξάγει διαφορετικά αποτελέσματα

Σε ό,τι αφορά τους θύτες, οι ίδιοι τείνουν να είναι επιρρεπείς στην εκδήλωση βίας, στην εγκληματικότητα και την επιθετικότητα, άρα και κάποια σύνδεση με την αστυνομία. Μάλιστα, υπάρχει και ο κίνδυνος εμφάνισης ψυχοπάθειας (Wolke and Lereya, 2015). Δε βρέθηκε σοβαρή συσχέτιση με την εκδήλωση διαταραχών άγχους ή κατάθλιψης ,σε σύγκριση με τα θύματα, ενώ σε αντίθεση με αυτά, παρουσιάσουν χαμηλά ποσοστά αντιδραστικής πρωτεΐνης(Wolke and Lereya, 2015). Ως προς τις δυσκολίες που ήταν πιθανό να αντιμετωπίσουν τη ζωή τους είναι προβλήματα με το θέμα εργασίας καθώς πιο πιθανό είναι να μένουν άνεργοι, οικονομικές δυσκολίες, αλλά κι δυσκολίες στο να κάνουν πραγματικούς φίλους. Τέλος, δεν υπήρχε κάποια σύνδεση του θύτη με τη γονεϊκότητα σε νεαρή ηλικία, κάτω των 22 ετών δηλαδή, ούτε με τη συμβίωση (Wolke and Lereya, 2015).

Το προφίλ του θύτη-θύματος, ο συνδυασμός δηλαδή και των δύο, φάνηκε να σχετίζεται με αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας (Wolke and Lereya, 2015). Επίσης, φάνηκε να έχουν προβλήματα με τον νόμο και να εμπλέκονται με εγκληματικές πράξεις (π.χ. κλοπή περιουσιών) στη νεαρή ηλικία. Τα κορίτσια θύτες-θύματα έτειναν να έχουν αυξημένο κίνδυνο να εμφανίσουν κατάθλιψη, συμπτώματα άγχους, πανικού και

αγοραφοβίας(Wolke and Lereya, 2015). Τα αγόρια δε, είχαν μεγαλύτερο κίνδυνο για αυτοκτονία ή αυτοκτονική απόπειρα ή ιδεασμό περί αυτοκτονίας σε μικρή ηλικία στην ενήλικη ζωή τους. Και σε αυτή την περίπτωση όπως και με τους θύτες και τα θύματα, συνήθως είχαν χαμηλό μορφωτικό και επαγγελματικό προφίλ, ενώ στην κοινωνική και την προσωπική του ζωή φάνηκε να δυσκολεύονται να βρουν και να κρατήσουν φιλίες και συντρόφους (Wolke and Lereya, 2015). Αν και δε βρέθηκε κάποια σημαντικοί συσχέτιση αυτού ου προφίλ με τη συγκατοίκηση, ο θύτης\θύμα είχε περισσότερες πιθανότητες να γίνει γονέας σε ηλικία κάτω των 22 των σε σύγκριση με ένα θύμα ή έναν θύτη μόνο. Ως προς την υγεία, η ποιότητα ζωής μοιάζει να είναι ισχνή, παρουσιάζοντας «φτωχή» γενική υγεία, αργή ανάρρωση και πόνο στα κόκαλα. Ενδεχομένως, ανέπτυσσαν σοβαρή αρρώστια στις αρχές της ενήλικης ζωής τους. Παρουσίαζαν αντιδραστική πρωτεΐνη ίση με τους μη εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού (Wolke and Lereya, 2015) Τέλος, αν και δεν υπάρχει σημαντική σύνδεση με τη χρήση ουιών, εντούτοις χρησιμοποιούσαν tobacco.

Κλείνοντας, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται μαίνεται με σοβαρές και ζημιογόνες συνέπειες προς κάθε εμπλεκόμενο, τόσο βραχυπρόθεσμα (παιδική και εφηβική ηλικία), όσο και μακροπρόθεσμα, στην ενήλικη ζωή του (Wolke and Lereya, 2015^ Atunah-Jay, S. et al., 2020). Η ποιότητα ζωής είναι ένα σημείο που βάλλεται από σωματική, ψυχολογική, κοινωνική, οικονομική και προσωπική πλευρά. Η εμπλοκή είτε ως θύτης και θύμα μάλιστα ενδεχομένως συνδέεται με σκέψεις γύρω από το θέμα της αυτοκτονίας (Atunah-Jay, S. et al., 2020). Σε κάθε περίπτωση όμως, ακόμα και οι παρατηρητές ενδέχεται να βιώσουν κάποιες επιπτώσεις. (Wolke & Lereya, 2015)

3. Προγράμματα Παρέμβασης κατά του Σχολικού Εκφοβισμού

3.1 Αίτια δημιουργίας Προγραμμάτων Παρέμβασης

Μέχρι πρόσφατα ο εκφοβισμός θεωρούνταν ως κάτι το φυσιολογικό, όπου έπρεπε να υπομείνουν τα παιδιά (Lancet Psychiatry, 2015). Παρόλα αυτά, αποδείχτηκε πως τόσο το μέγεθος όσο και η κλίμακα των επιπτώσεων στην υγεία τους ως παιδιά αλλά και μετέπειτα ως ενήλικες το κατέστησαν ως σημαντικό πρόβλημα της δημόσιας υγείας, το οποίο χρήζει την άμεση προσοχή (Currie,et al., 2012). Αν και η γονική υποστήριξη και αυτή από τους

συνομήλικους είναι γνωστό πως είναι σε θέση να προστατεύσουν το θύμα, ανεξαρτήτως της παγκόσμιας τοποθεσίας, των πολιτιστικών προτύπων ή της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Biswas T, Scott JG, Munir K, et al., 2020) φαίνεται πως τα προγράμματα πρόληψης για τη θυματοποίηση και τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτή, τα οποία είναι δομημένα έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό. Τα προγράμματα σχολικής παρέμβασης κατά του bullying έχει αποδειχτεί, πως έχουν μειώσει τον εκφοβισμό σε παιδιά και εφήβους (Armitage R.,2021).

3.2 Olweus Bullying Prevention Program (OBPP).

Το πιο γνωστό πρόγραμμα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι το Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). Συγκεκριμένα το 1983 ύστερα από την αυτοκτονία τριών εφήβων μαθητών που ήταν θύματα σχολικού εκφοβισμού, το Υπουργείο Εκπαίδευσης της Νορβηγίας ξεκίνησε μια εθνική εκστρατεία ενάντια στο bullying στα σχολεία. Για αυτό το λόγο αναπτύχθηκε το πρόγραμμα Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). Το OBPP εφαρμόστηκε για πρώτη φορά και αξιολογήθηκε στο πρώτο Bergen Project ενάντια στο bullying, όπου αποτελεί μια διαχρονική μελέτη του Olweus, ο οποίος παρακολούθησε 2,500 μαθητές για μια περίοδο δύομιση ετών από το 1983 έως το 1985 (Olweus, Limber, 2010).

Ο κύριος στόχος του προγράμματος είναι η μείωση του υπαρκτού bullying στους μαθητές των σχολείων, η αποφυγή ανάπτυξης νέων προβλημάτων, αλλά και γενικότερα η επίτευξη καλύτερων σχέσεων ανάμεσα στους συνομήλικους (Olweus, 1993a; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999; Olweus et al., 2007). Οι στόχοι αυτοί είναι δυνατόν να επιτευχθούν μέσω της αναδιάρθρωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού στο σχολείο. Όσον αφορά την αναδιάρθρωση, ως στόχο θέτει τη μείωση τόσο των ευκαιριών όσο και των επιβραβεύσεων για αυτούς που εμπλέκονται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Στοχεύει ακόμη, στην οικοδόμηση της αίσθησης της κοινότητας ανάμεσα στους μαθητές και τους ενήλικες που ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον. Συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζονται ως θετικές και φιλο-κοινωνικές ενθαρρύνονται και επιβραβεύονται (Olweus, 1993a, 2001a; Olweus et al., 2007).

Σύμφωνα με τον Olweus και την Limber (2010), το OBPP βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες αφορούν τους ενήλικες του σχολείου.

- ❖ Πρέπει το ενδιαφέρον που θα δείχνουν να είναι ένθερμο και θετικό, ενώ χρειάζεται να εμπλέκονται και στη ζωή των μαθητών τους.
- ❖ Πρέπει τα όρια που θέτουν να είναι αυστηρά σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως μη αποδεκτές.
- ❖ Είναι ανάγκη να μη χρησιμοποιούν σωματικές, εχθρικές ή αρνητικές συνέπειες όταν δεν ακολουθούνται οι κανόνες
- ❖ Είναι απαραίτητο να λειτουργούν ως αρχές και θετικά πρότυπα (Olweus, 1993a, 2001a; Olweus et al., 2007).

Οι αρχές αυτές προέρχονται κυρίως από την έρευνα που έχει πραγματευτεί την ανάπτυξη και τροποποίηση προβληματικών συμπεριφορών και ιδίως της επιθετικής (Baumrind, 1967; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Olweus, 1973, 1978, 1979, 1980). Οι αρχές αυτές έχουν μεταφραστεί με έναν συγκεκριμένο αριθμό μέτρων, τα οποία χρησιμοποιούνται στο σχολείο, στην σχολική αίθουσα, σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται χρήση τους και σε επίπεδο κοινότητας. Παρακάτω θα γίνει ενδελεχής περιγραφή των τεσσάρων αυτών επιπέδων όπως χρησιμοποιούνται στα σχολεία της Αμερικής (Olweus, Limber, 2010).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Με βάση τον Olweus και την Limber (2010) το πρόγραμμα στο σχολείο αποτελείται από οκτώ συνιστώσες.

3.2.1 Συντονιστική Επιτροπή Πρόληψης του εκφοβισμού (BPCC- Bullying Prevention Coordination Committee).

Η Συντονιστική Επιτροπή Πρόληψης του εκφοβισμού στα σχολεία θεωρείται πως είναι για τη διασφάλιση όλων των συνιστώσεων του προγράμματος στο

σχολείο. Η BPCC αποτελεί μία αντιπροσωπευτική ομάδα του σχολείου και μιας ευρύτερης κοινότητας, η οποία τυπικά αποτελείται από οκτώ έως δεκαπέντε μέλη, συμπεριλαμβανομένου και του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου, ενός δασκάλου ή μιας δασκάλας από κάθε ηλικιακή ομάδα παρέμβασης, ενός σύμβουλου και/ή έναν/μία σχολικό/-ή επαγγελματία ψυχικής υγείας, ένα εκπρόσωπο από το μη διδακτικό προσωπικό, έναν ή δυο γονείς, έναν εκπρόσωπο από την κοινότητα και κάποιον/-α άλλον/-η που ανήκει στο προσωπικό του σχολείου, ο/η οποίος/-α ενδεχομένως να είναι σε θέση να προσφέρει κάποιου είδους γνώση. Όπου κρίνεται αναγκαίο είναι θεμιτό να δημιουργηθεί επιτροπή, η οποία θα απαρτίζεται από έναν ή δύο μαθητές/-τριες (οι μαθητές/-τριες τυπικά προέρχονται από το γυμνάσιο ή το λύκειο). Ως εναλλακτική μπορεί να συγκροτηθεί μια ξεχωριστή μαθητική συμβουλευτική επιτροπή, η οποία θα βοηθάει στη διασφάλιση της ουσιαστικής συμμετοχής των παιδιών τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή του προγράμματος (Olweus & Limber 2010).

Όσον αφορά τις υποχρεώσεις της επιτροπής αυτές είναι οι ακόλουθες: η συμμετοχή της στη διήμερη εκπαίδευση που πραγματοποιείται από πιστοποιημένο/-η OBPP εκπαιδευτή/-τρια και η οποία καλείται να αναπτύξει ένα πλάνο για να εφαρμόσει το πρόγραμμα στο σχολείο του/της, να επικοινωνήσει το πλάνο αυτό με το προσωπικό, τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους γονείς, να συντονίσει το πρόγραμμα με άλλες παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο, να φροντίζει για τη συνεχή ανατροφοδότηση από το προσωπικό, τους γονείς και τα παιδιά όσον αφορά την εφαρμογή του προγράμματος, να κάνει προσαρμογές στο σχολικό πλάνο, όπου το κρίνει αναγκαίο και να αντιπροσωπεύει το πλάνο στην ευρύτερη κοινότητα (Olweus et al., 2007). Τη BPCC συνήθως προεδρεύει ένας/ μια συντονιστής/-τρια που βρίσκεται στο σχολείο η θέση του/της οποίου/-ας ενδεχομένως να είναι αυτή του σχολικού συμβούλου, από έναν υπάλληλο της διοίκησης, έναν ειδικό πρόληψης ή ένα μη διδακτικό προσωπικό. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς οργανώνονται συχνά συναντήσεις για το

πρόγραμμα (τουλάχιστον μία φορά το μήνα για τον πρώτο χρόνο εφαρμογής)
(Olweus & Limber 2010).

Κατάρτιση και Διαβούλευση (Training and Consultation).

Εκτός από τη διήμερη εκπαίδευση που προσφέρεται στα μέλη της ΒΡCC, ένας/μια πιστοποιημένος/-η εκπαιδευτής/-τρια του προγράμματος παρέχει διαβουλεύσεις που έχουν διάρκεια το ελάχιστο ένα χρόνο είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικώς στο/η συντονιστή/-στρια του σχολείου με στόχο να αποτελέσει έρεισμα για τη διασφάλιση της αφοσίωσης στο μοντέλο και την επίλυση προβλημάτων . Επιπλέον, μέλη της επιτροπής (συχνά με τη βοήθεια εκπαιδευτή/-τριας) υλοποιούν ημερήσια εκπαίδευση σε όλο το προσωπικό του σχολείου πριν από την εφαρμογή του προγράμματος . Λαμβάνουν χώρα και επιπρόσθετες εκπαιδεύσεις όπου επιτρέπουν να δίνεται εντονότερη προσοχή σε συγκεκριμένα θέματα (όπως ο διαδικτυακός εκφοβισμός), οι οποίες είναι πιθανόν να λαμβάνονται με τη μορφή ετήσιων συμπληρωματικών εκπαιδεύσεων για το νέο προσωπικό (Olweus & Limber 2010).

Χορήγηση του ερωτηματολογίου Olweus.

Το ερωτηματολόγιο του Olweus είναι επικυρωμένο και θεωρείται έρευνα αυτό αναφοράς, η οποία αξιολογεί τις εμπειρίες και τις στάσεις των μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό (Olweus, 2007; Solberg & Olweus, 2003). Η χορήγηση του ερωτηματολογίου (συνήθως ανώνυμα) σε μαθητές/-τριες της τρίτης δημοτικού έως της τρίτης γυμνασίου γίνεται πριν από την εφαρμογή του προγράμματος και σε τακτική βάση (συχνά ετήσια) στη συνέχεια. Το ερωτηματολόγιο παρέχει ένα λεπτομερή ορισμό της έννοιας του bullying , ανάμεσα στις ερωτήσεις ζητά από τους μαθητές να μοιραστούν τη συχνότητα με την οποία έχουν βιώσει και συμμετάσχει σε διάφορες μορφές εκφοβισμού τους τελευταίους μήνες. Το τρέχον ερωτηματολόγιο (το οποίο χορηγείται στις Η.Π.Α) απαρτίζεται από σαράντα ερωτήσεις, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και κάποιες καινούριες σχετικές με το διαδικτυακό εκφοβισμό. Έπειτα συντάσσεται μια τυποποιημένη έκθεση ευρημάτων για τα σχολεία, όπου αναγράφονται λεπτομερώς πληροφορίες που αφορούν τα αποτελέσματα (με τη μορφή πινάκων, γραφημάτων και αφηγήσεων) , η οποία είναι

κατανεμημένη ανά φύλο και τάξη. Από την πλευρά τους τα σχολεία αξιοποιούν αυτά τα ευρήματα για να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, του προσωπικού και των γονιών γύρω από τον εκφοβισμό. Το προσωπικό του σχολείου προχωράει στη συγγραφή ειδικών σχεδίων για την εφαρμογή του προγράμματος και στην αξιολόγηση των αλλαγών που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου (τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια όλων των βαθμίδων) (Olweus & Limber 2010)..

Ομάδες συζητήσεων του προσωπικού.

Οι εκπαιδευτικοί και άλλα μέλη του προσωπικού συναντώνται τακτικά, ώστε να είναι ενήμεροι για τις εις βάθος συζητήσεις για το πρόγραμμα, να μπορούν να αναστοχαστούν για τον εκφοβισμό και τις σχετικές δράσεις πρόληψης στο σχολείο. Τις περισσότερες φορές οι ομάδες αυτές απαρτίζονται από δεκαπέντε άτομα προσωπικού το ανώτερο, τα οποία καθοδηγούνται από ένα μέλος της ΒΡCC. Σαν πρόταση έχει τεθεί ο προγραμματισμός συναντήσεων το λιγότερο μία φορά το μήνα για τον πρώτο χρόνο του προγράμματος και ύστερα οι συναντήσεις προβλέπεται να μην έχουν την ίδια συχνότητα (Olweus & Limber 2010). .

Σχολικοί Κανόνες και Θετικές και Αρνητικές Επιπτώσεις.

Από τα σχολεία ζητείται να προσαρμόσουν τους μαθητές σε τέσσερις κανόνες για το bullying.

1. Δε θα εκφοβίζουν τον άλλον.
2. Να προσπαθούν να βοηθήσουν μαθητές που είναι θύματα bullying.
3. Να προσπαθούν να συμπεριλάβουν μαθητές, οι οποίοι είναι αποκλεισμένοι από το σύνολο.
4. Αν υποπέσει στην αντίληψη τους, ότι κάποιος εκφοβίζεται να το αναφέρουν σε κάποιον ενήλικα τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Olweus & Limber 2010).

Οι κανόνες αυτοί ανταποκρίνονται στις άμεσες και έμμεσες μορφές εκφοβισμού, συμπεριλαμβανομένου της κοινωνικής απομόνωσης και του εσκεμμένου αποκλεισμού από την ομάδα συνομηλίκων (Olweus & Limber, 2007). Επιπλέον οι κανονισμοί αυτοί,

βρίσκονται αφισοκολλημένοι στο σχολείο και αποτελούν θέμα συζήτησης από τους γονείς και τους μαθητές. Όσον αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών και του προσωπικού αυτός είναι η διδασχή και εφαρμογή θετικών και αρνητικών συνεπειών, ώστε να ενισχυθεί η χρήση των κανόνων (Olweus & Limber 2010)..

Σύστημα Εποπτείας (Supervisory System).

Μία από την αρμοδιότητα της επιτροπής BPCC σε κάθε σχολείο είναι η αξιολόγηση και η αναδιαμόρφωση του εποπτικού συστήματος με στόχο τη μείωση του bullying. Όσον αφορά την αξιολόγηση περιλαμβάνει τον προσδιορισμό «των καυτών σημείων» (“hot spots”) για τον εκφοβισμό με γνώμονα τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και αναπτύσσει στρατηγικές για την αύξηση της επίβλεψης στα “hot spots”. Με την ανάπτυξη νοείται ο εντοπισμός και η αναφορά περιστατικών bullying , η αξιολόγηση των στάσεων και των δεξιοτήτων των ενηλίκων, οι οποίοι έχουν αναλάβει το ρόλο του/της επόπτη/-τριας αλλά και την αξιολόγηση του σχολείου όσον αφορά το φυσικό σχεδιασμό για τη μείωση του bullying (Olweus & Limber 2010). .

Εκδηλώσεις για την έναρξη της Σχολικής Χρονιάς.

Κάθε σχολείο εγκαινιάζει το πρόγραμμα με μία ατομικά σχεδιασμένη εκδήλωση, η οποία ως στόχο θέτει την αύξηση της ευαισθητοποίησης για το bullying , να εισάγει τους μαθητές στο πρόγραμμα , να αποσαφηνίσει τους σχολικούς κανόνες και τις διαδικασίες που έχουν σχέση με τον εκφοβισμό. Γενικότερα τα σχολεία παρακινούνται να υλοποιήσουν εναρκτήριοι εκδηλώσεις κάθε χρόνο τόσο για να συστήσουν το πρόγραμμα σε νέους μαθητές και νέες μαθήτριες όσο και για να το υπενθυμίσουν σε αυτούς που επιστρέφουν (Olweus & Limber 2010).

Εμπλοκή των Γονιών.

Οι γονείς αποτελούν έναν σημαντικό σύμμαχο για την πρόληψη και την παρέμβαση στον εκφοβισμό. Κατέχουν έμπρακτο ρόλο στο πρόγραμμα με μια σειρά τρόπων , οι οποίοι περιλαμβάνουν τη συμμετοχή τους στη συντονιστική επιτροπή του σχολείου, την εμπλοκή στις εναρκτήριοι εκδηλώσεις και/ή να παίρνουν θέση στις συναντήσεις των

γονέων σε όλο το σχολείο, να πληροφορούνται συχνά για το bullying και το πρόγραμμα μέσω φυλλαδίων, ενημερωτικών δελτίων και ηλεκτρονικών πινάκων ενημέρωσης (Olweus & Limber 2010).

Σε επίπεδο τάξης.

Το πρόγραμμα αποτελείται από τρεις συνιστώσες όπως αναφέρει ο Olweus (2010).

Ανάρτηση και επιβολή κανόνων σε όλο το σχολείο κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν αναλυτικές συζητήσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες για τους σχολικούς κανόνες του bullying διασφαλίζοντας, πως οι μαθητές θα έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τον ορισμό και τη σημασία τους. Οι κανόνες μπορούν να εντοπιστούν σε κάθε τάξη, ώστε να είναι εφικτή η αναφορά σε αυτούς με ευκολία και να ενισχύεται η συχνή χρήση θετικών και αρνητικών συνεπειών. Το γεγονός πως οι κανόνες είναι κοινοί για όλους αποτελεί ένα είδος μηνύματος για τους/τις μαθητές/-τριες, τους γονείς και άλλους ότι το σχολείο διαθέτει μία ενιαία και συντονισμένη πολιτική όσον αφορά τον εκφοβισμό (Olweus & Limber, 2007).

Συναντήσεις τάξης.

Οι συναντήσεις της τάξης οργανώνονται τακτικά, δηλαδή πραγματοποιούνται εβδομαδιαία. Σε αυτές οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες συζητάνε για το bullying, αλλά και για παρεμφερείς θέματα τα οποία μπορεί να θεωρηθούν σημαντικά για το πρόγραμμα, Ως σκοπός έχει τεθεί η οικοδόμηση της συνοχής και της αίσθησης της κοινότητας της τάξης, η συζήτηση γύρω από τους κανόνες για τον εκφοβισμό και οι θετικές και αρνητικές συνέπειες για την τήρηση ή μη των κανόνων. Οι συναντήσεις αυτές επιδιώκουν να βοηθήσουν τους μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στην πρόληψη και τον τερματισμό του bullying και στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά καλούνται να συμμετάσχουν σε παιχνίδια ρόλων, όπου σκοπός αυτών είναι η ανάπτυξη των

δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων λήψης προοπτικής, να παράγουν πιθανές λύσεις σε καταστάσεις εκφοβισμού, και να βοηθήσει τους μαθητές/-τριες να εξασκηθούν σε θετικές ενέργειες τις οποίες μπορούν να εκτελέσουν, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τον εκφοβισμό (Olweus & Limber 2010).

Συναντήσεις στην τάξη με τους γονείς.

Εντός της σχολικής τάξης υλοποιούνται και αρκετές συναντήσεις με τους γονείς από τους/τις δασκάλους/-ες για το OBPP. Σκοπός αυτών των συναντήσεων είναι να συμβάλλουν στο να κατανοήσουν οι γονείς τα προβλήματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό και τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο είναι σε θέση να αντιμετωπίσει το bullying με την παρουσία του προγράμματος και να κατανοήσουν, πως η συμβολή και η συμμετοχή τους σε αυτό κρίνεται σημαντική. Συναντήσεις σε επίπεδο τάξης με τους γονείς είναι πιθανό να βοηθήσουν στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς αλλά και σε αυτούς μεταξύ τους (Olweus & Limber 2010) .

Σε ατομικό επίπεδο.

Το προσωπικό του σχολείου ενθαρρύνει την αύξηση της επίβλεψης των μαθητών/-τριων ειδικότερα στα θέματα που αποτελούν «hot spots» για το bullying αλλά και σε μαθητές/-τριες που θεωρούνται γνωστοί/-ες ή που είναι ύποπτοι/-ες για εμπλοκή σε εκφοβισμό. Δεύτερον, το προσωπικό είναι εκπαιδευμένο να παρεμβαίνει απευθείας, όταν παρατηρήσει περιστατικό εκφοβισμού. Για αυτές τις περιπτώσεις έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες διαδικασίες για την καθοδήγηση του προσωπικού, όσον αφορά τον τρόπο αντίδρασης του στην αναγνώριση ή υποψία προβλήματος τύπου θύμα/θύτης εντός της τάξης. Σε αυτές τις διαδικασίες καθοριστικός ρόλος δίνεται σε σοβαρές συζητήσεις που πραγματοποιούνται με το παιδί που θεωρείται ότι εκφοβίζεται με την παρουσία των γονιών του/της. Με παρόμοιο τρόπο οργανώνονται και συζητήσεις με το θύτη. Στις συζητήσεις αυτές διατυπώνεται ξεκάθαρα το μήνυμα πως ο εκφοβισμός θα σταματήσει

και πως θα ακολουθήσει στενός έλεγχος της κατάστασης (see Olweus & Limber, 2007, pp. 87–106).

Σε ορισμένα σχολεία οι συναντήσεις αυτές διευθετούνται από το/τη σχολικό/-η σύμβουλο ή από το/τη διευθυντή/-τρια, αυτό όμως που προτιμάται είναι η υλοποίηση τους από τον/την κύριο/-α εκπαιδευτικό της τάξης ή από κάποιο μέλος του προσωπικού του/-ας οποίου/-ας η σχέση με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα θεωρείται στενή (Olweus & Limber 2010).

Τέλος, τα σχολεία ενθαρρύνουν τη συνεργασία των γονιών με ειδικούς ψυχικής υγείας, ώστε να καταστεί εφικτή η δημιουργία εξιδικευμένων προγραμμάτων για την παροχή στήριξης ή οποιασδήποτε άλλης βοήθειας στο θύμα ή για τη βελτίωση της συμπεριφορά του θύτη (Olweus & Limber 2010).

Σε επίπεδο κοινότητας.

Η συνειδητοποίηση πως το bullying δε σταματάει στις πόρτες του σχολείου, ενθαρρύνει τα μέλη της επιτροπής να εντάξουν ένα ή περισσότερα μέλη στην επιτροπή BPCC. Αυτό συμβαίνει προκειμένου τα νέα μέλη να εντοπίσουν τρόπους, ώστε τα μέλη της κοινότητας να υποστηρίξουν τα σχολικά προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού και να συνεργαστούν στην εξάπλωση μηνυμάτων αποτροπής του και στρατηγικές, που ξεπερνάνε τα πλαίσια της κοινότητας, όπου τα παιδιά και οι νέοι συγκεντρώνονται (Olweus & Limber 2010).

3.2.2 Αποτελέσματα Προγράμματος

Τα κύρια ευρήματα, τα οποία προκύπτουν από το πρόγραμμα παρέμβασης του Olweus (1994) είναι τα ακόλουθα

- Τα επίπεδα προβλημάτων που σχετίζονται με το bullying μειώθηκαν, τις περιόδους όπου πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα στους οκτώ και στους είκοσι μήνες παρέμβασης ξεχωριστά. Αναλυτικότερα οι μειώσεις αυτές αφορούν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια και είναι δυνατό να χαρακτηριστούν ως μεγάλες.

- Παρόμοιες μειώσεις εντοπίστηκαν και για τις συγκεντρωτικές μεταβλητές των συνομηλίκων, όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών/-τριων που ήταν θύματα bullying αλλά και ο αριθμός αυτών που το ασκούσαν. Ακόμη στην τάξη, επικράτησε μία συναινετική συμφωνία, η οποία υποστήριζε πως τα προβλήματα εκφοβισμού έχουν μειωθεί από τη στιγμή που το πρόγραμμα ξεκίνησε.
- Τα ποσοστά των μαθητών/-τριων που προηγουμένως είχαν δηλώσει, πως υπήρξαν θύματα bullying ή και αυτών που έκαναν bullying, σημείωσαν μείωση επιπέδου 50% ή και σε αρκετές περιπτώσεις και περισσότερο.
- Επιπλέον ο εκφοβισμός δε μεταφέρθηκε στο δρόμο για ή από το σχολείο. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι η μείωση ή η διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης γύρω από αυτό το θέμα.
- Αυτό που διαπιστώθηκε είναι η ύπαρξη μιας ξεκάθαρης μείωσης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών π.χ. βανδαλισμός.
- Το κλίμα της τάξης βελτιώθηκε σε διάφορες πτυχές του. Συγκεκριμένα βελτιώθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται τις εντολές και την πειθαρχία. Βελτιώθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις, ενώ και η στάση των παιδιών για τις σχολικές δουλείες αυξήθηκε σε θετικότητα, όπως και αυτή που είχαν για το σχολείο γενικότερα.
- Από το γεγονός πως οι μαθητές/-τριες δήλωσαν πως απολαμβάνουν τα διαλείμματα πια φάνηκε, πως αυξήθηκε και η ικανοποίηση που κατέχουν για το σχολείο.
- Πιο έντονες μπορούν να χαρακτηριστούν ορισμένες από τις αλλαγές που σημειώθηκαν στο δεύτερο έτος εφαρμογής του προγράμματος.
- Τέλος, η επίδραση του προγράμματος μπορεί να χαρακτηριστεί ως διπλή. Αυτό προκύπτει από το γεγονός, πως κατάφερε να επιφέρει επίδραση στον υπάρχον αριθμό των προβλημάτων θυματοποίησης αλλά και αριθμό (ποσοστό) των νέων θυμάτων (Olweus, 1989, 1992a). Συνεπώς το πρόγραμμα, είχε επίδραση σε πρωτογενή και δευτερογενή επίπεδο (Cowen, 1984).

Ο Olweus θεωρούσε ότι είναι δύσκολο να δοθεί εξήγηση στα αποτελέσματα που προκύπτουν από υποδηλώσεις των μαθητών/-τριων, από αλλαγές που προκύπτουν σταδιακά στη στάση παιδιών για τον εκφοβισμό, στα επαναλαμβανόμενα μέτρα και στις ταυτόχρονες αλλαγές σε άλλους παράγοντες (Olweus, 1994). Σε γενικές γραμμές το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι ότι οι αλλαγές που προέκυψαν στα προβλήματα bullying και τα συνεχή μοτίβα συμπεριφοράς οφείλονται στο πρόγραμμα παρέμβασης και όχι σε κάποιους μη σχετικούς παράγοντες.

3.3 KiVa (Kiusaamista Vastaan στα Φιλανδικά, Against Bullying στα Αγγλικά).

Το KiVa αποτελεί ένα Φιλανδικό πρόγραμμα πρόληψης της σχολικής βίας. Η πρώτη Φιλανδική μελέτη για το bullying έγινε στο Abo Akademi, ένα πανεπιστήμιο στην Turku το 1982 (Lagerspetz, Bjorkqvist, Betts, & King, 1982). Η ανάγκη για ένα συντονισμένο πρόγραμμα πρόληψης της βίας αναγνωρίστηκε το 2006 από το Φιλανδικό Υπουργείο Παιδείας, το οποίο απευθύνθηκε στο ερευνητικό τμήμα του πανεπιστημίου Turku, για να αναπτύξει ένα πρόγραμμα για τα σχολεία, όπου παρέχεται στη βασική εκπαίδευση (δημοτικό-γυμνάσιο). Το πρόγραμμα καθοδηγήθηκε από τη Christina Salmivalli, η οποία είναι τώρα καθηγήτρια Ψυχολογίας και την ειδική ερευνήτρια Elisa Poskiparta. Το φθινόπωρο του 2009 πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά.

3.3.1 Στοιχεία του Προγράμματος

Τα βασικά στοιχεία του προγράμματος βασίστηκαν σε χρόνιες μελέτες και ειδικά σε εκείνες που πραγματεύονται το ρόλο αυτών που συμμετέχουν στον εκφοβισμό (Salmivalli, 1999; Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, & Sinisammal, 2004; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli & Voeten, 2004). Όσον αφορά τις μελέτες ερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο οι συνομήλικοι που παρακολουθούν το bullying αντιδρούν και πως η συμπεριφορά τους επηρεάζει τους μαθητές που είναι θύματα. Η

βασική ιδέα που κρύβεται πίσω από το πρόγραμμα ήταν να επηρεάσουν την παρέα των συνομηλίκων, να μειώσουν την κοινωνική επιβράβευση που παρέχουν οι συνομήλικοι στους θύτες και να αυξήσουν την υποστήριξη στα θύματα. Θεώρησαν πως η βελτίωση του σχολικού κλίματος δεν είναι αρκετή, καθώς χρειάζεται να γίνεται συζήτηση γύρω από το bullying με τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να είναι ενήμεροι για το πως η ομάδα που εντάσσεται σε αυτό είναι σε θέση να το διατηρήσει ή ακόμη και να το ενισχύσει . Χρειάζεται ακόμη οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν, πως μόνο με τη συμμετοχή όλων μπορεί να υπάρξει κάποια αλλαγή (Miia Sainio et al., 2019)

Τα τρία βασικά στοιχεία του προγράμματος είναι οι καθολικές δράσεις (από όλους τους μαθητές/-τριες), η υποδεικνυόμενη δράση (για αυτούς/αυτές που συμπεριλαμβάνονται στο bullying) και η συνεχής παρατήρηση της κατάστασης.

Στο πρόγραμμα πέρα από τους μαθητές/-τριες και τους/τις δασκάλους/-ες συμμετέχουν και οι γονείς. Η ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα απαρτιζόταν από μέλη του τμήματος εκπαίδευσης των δασκάλων αλλά και από δασκάλους/-ες οι οποίοι/-ες παρείχαν και ανατροφοδότηση.

Τα μαθήματα δίνονται στους μαθητές 3 φορές την εβδομάδα κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης από την πρώτη δημοτικού μέχρι την τετάρτη δημοτικού (ομάδα 1^η), από την τετάρτη μέχρι την έκτη δημοτικού (ομάδα 2^η) και η τελευταία ομάδα(ομάδα 3^η) είναι ακριβώς στη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Sainio et al., 2009; Salmivalli, Pojonen, & Kaukiainen, 2009; Salmivalli et al., 2009).

3.3.2 Στόχοι του προγράμματος

Στόχος των μαθημάτων είναι η αύξηση της ευαισθητοποίησης για το bullying και της ευθύνης που έχει ο καθένας και η καθεμία να απαντάει εποικοδομητικά, όταν γίνονται μάρτυρες του bullying . Επιδιώκει ακόμη, να αυξήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών/-τριων απέναντι στους συνομήλικους συμμαθητές/-τριες τους, να παρέχει ασφαλείς στρατηγικές, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να υπερασπιστούν και να υποστηρίξουν τους συνομήλικους/-ες τους (Miia Sainio et al., 2019).

3.3.3 Τρόπος Υλοποίησης του Προγράμματος

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η συζήτηση, τα σύντομα βίντεο και οι έμπρακτες ασκήσεις μάθησης. Τα μαθήματα συνοδεύονται από ατομικά online παιχνίδια που ανταποκρίνονται στην κάθε ηλικία. Τα πλάνα των μαθημάτων περιγράφονται λεπτομερώς στον οδηγό για τους δασκάλους (Sainio et al., 2009; Salmivalli, Poynonen, & Kaukiainen, 2009; Salmivalli et al., 2009). Για τους δασκάλους το πρόγραμμα παρέχει online εκπαίδευση, στην οποία γίνεται η παρουσίαση του.

Σύμφωνα με το άρθρο των Miia Sainio, Sanna Herkama, Mari Kontio and Christina Salmivalli στα σχολεία προτείνεται να έχουν ετήσιες συναντήσεις με το προσωπικό για να συζητάνε για την εφαρμογή και την οργάνωση του προγράμματος. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει γραφικές παραστάσεις για την καθοδήγηση των συναντήσεων σχετικά με τα βασικά θέματα. Ακόμη, υπάρχουν παρουσιάσεις γραφικών για να συστήσουν το πρόγραμμα στους γονείς, όπως και σύντομα ενημερωτικά φυλλάδια, τα οποία μπορούν να σταλούν στο σπίτι. Επιπλέον, παρέχονται online οδηγοί για τους γονείς, οι οποίοι είναι διαθέσιμοι και σε έντυπη μορφή (Kaukiainen & Salmivalli, 2009). Τέλος, οι αφίσες KiVa όπως και τα ορατά γιλέκα για τους επόπτες έχουν ως στόχο την αύξηση της ευαισθητοποίησης (Miia Sainio et al., 2019).

Οι υποδεικνυόμενες ενέργειες περιλαμβάνουν λεπτομερείς οδηγίες για το προσωπικό του σχολείου ως προς το πως να απευθυνθούν σε επείγουσες υποθέσεις bullying. Τα σχολεία υποδεικνύουν μία ομάδα KiVa, της οποίας δουλειά είναι σε συνεργασία με τους/τις δασκάλους/-ες των τμημάτων να ακολουθήσουν τη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει συζήτηση με τους θύτες, τα θύματα αλλά και με υποστηρικτές των τελευταίων. Σε κάθε περίπτωση υπάρχουν και συναντήσεις παρακολούθησης της κατάστασης, για να διασφαλιστεί πως το bullying έχει σταματήσει. Σε αυτές τις συναντήσεις δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και για καλό λόγο, καθώς έχουν αποδειχτεί να είναι θεμελιώδεις για την αποτελεσματική παρέμβαση (Miia Sainio et al., 2019).

Τέλος, για να παρακολουθηθεί η κατάσταση στα σχολεία το πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει ετήσιες διδακτικές έρευνες τόσο για τους/τις μαθητές/-τριες όσο και για

το προσωπικό. Η έρευνα για τους/τις μαθητές/-τριες περιλαμβάνει ερωτήσεις για το bullying, τη θυματοποίηση όπως και για το περιβάλλον στο σχολείο γενικότερα. Ακόμη, τα παιδιά και το προσωπικό ερωτώνται για την εφαρμογή του προγράμματος στο σχολείο. Οι απαντήσεις αποτελούν ανατροφοδότηση για το σχολείο, ώστε να μπορέσει να ακολουθήσει το μέσο όρο bullying και της θυματοποίησης (στο σχολείο τους αλλά και σε όλα τα KiVa σχολεία). Η ετήσια εφαρμογή αποτελεί την ανατροφοδότηση και λειτουργεί ως εργαλείο για να βελτιωθεί το έργο πρόληψης στο σχολείο (Miia Sainio et al., 2019)

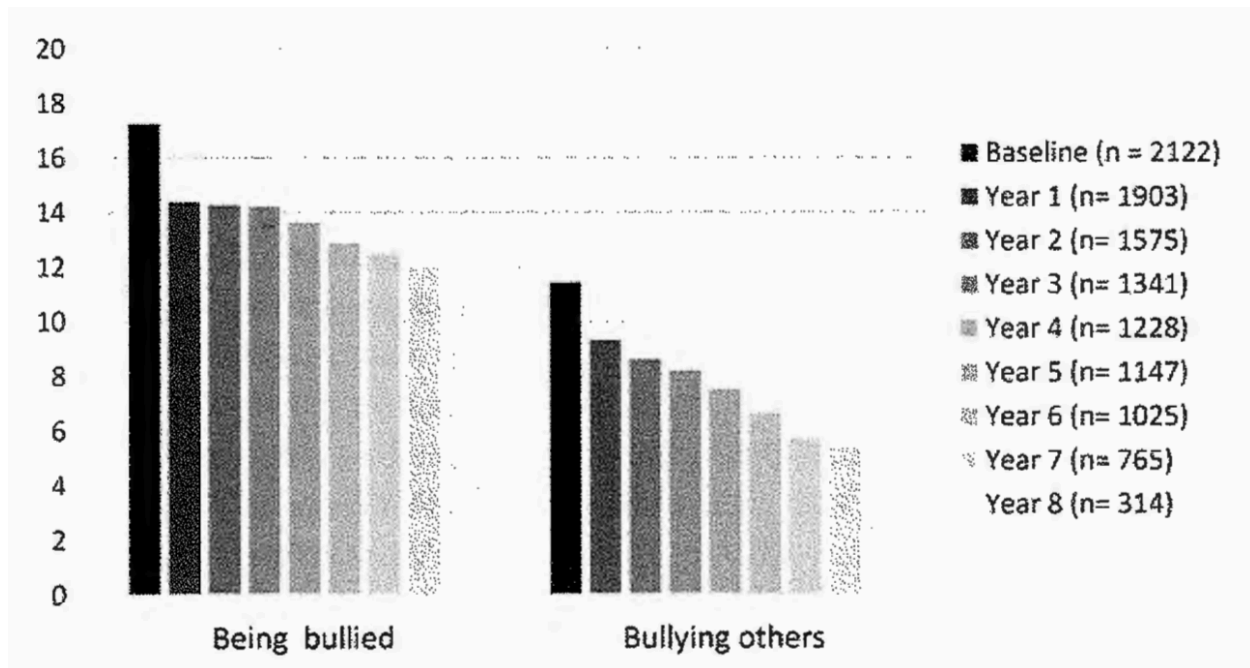
3.3.4 Εφαρμογή του Προγράμματος

Το KiVa εκτός από τη Φιλανδία πραγματοποιείται και σε άλλες πολυάριθμες χώρες, όπου διεθνείς συνεργάτες παρέχουν το πρόγραμμα για τα τοπικά σχολεία, ενώ πιστοποιημένοι KiVa εκπαιδευτές/-τριες εκπαιδεύουν και υποστηρίζουν το προσωπικό του σχολείου. Μέχρι το 2019, το KiVa πραγματοποιούνταν σε 19 χώρες και μάλιστα είχε φέρει αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα, όπου είχε υλοποιηθεί η αξιολόγηση (Nocentini & Menesini, 2016; Swift et al., 2017; Treial, 2016). Το πρόγραμμα έχει λάβει χώρα και στην Ελλάδα και εφαρμόζεται σε περιορισμένο αριθμό σχολείων.

Στη Φιλανδία χιλιάδες δάσκαλοι/-ες έχουν συμμετάσχει στην εκπαίδευση που πραγματοποιείται, πριν την εφαρμογή αλλά και σε άλλου είδους εκπαίδευσης, όπου οργανώνονται από ανθρώπους που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη προγραμμάτων. Το κύριο μήνυμα που θέλει να μεταφέρει το KiVa είναι πως οι παρατηρητές είναι το κλειδί, για να σταματήσει το bullying, το οποίο είναι αναπτυγμένο σαν ιδέα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές/-τριες. Η γνώση που έχουν οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί για το bullying και τους μηχανισμούς του έχει αυξηθεί, ενώ είναι πιθανό να είναι και καλύτερα εξοπλισμένοι για να αποτρέψουν ή και να το εμποδίσουν. Επιπλέον, διαθέτουν συγκεκριμένα εργαλεία για να το πετύχουν, ενώ έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα για συστηματική δουλειά ενάντια στο bullying (Miia Sainio et al., 2019)

3.3.5 Αποτελέσματα

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως το bullying και η θυματοποίηση εξακολουθούν να μειώνονται με το KiVa στα σχολεία, τα οποία απαντάνε στις ετήσιες σχολικές έρευνες. Σύμφωνα με την εικόνα που ακολουθεί όπως φαίνεται από τη βάση δεδομένων (2009-2017) υπάρχει μείωση στο ποσοστό των μαθητών/-τριων που έχουν τόσο το ρόλο του θύματος όσο και αυτών που είναι θύτες, ανάλογα με τα χρόνια που υλοποιείται το πρόγραμμα στο σχολείο τους. Ακόμη, τα δεδομένα από το εθνικό σχολείο μελέτης της υγείας, του κέντρου για την υγεία και την ευημερία δείχνουν πως συνέβη μια αλλαγή στη θυματοποίηση το 2009, χρονιά στην οποία ξεκίνησε να υλοποιείται το KiVa εντός της Φιλανδίας (Halme, Hedman, Ikonen, & Rajala, 2018).



Το ποσοστό των μαθητών που είναι θύματα και θύτες στα σχολεία KiVa, με βάση τα χρόνια όπου το πρόγραμμα πραγματοποιείται στο σχολείο (n=ο αριθμός των σχολείων που απάντησαν στις ετήσιες σχολικές έρευνες συμπεριλαμβανομένου δημοτικών και γυμνασίων).

Είναι φυσικό οι έρευνες που δείχνουν μείωση στα ποσοστά του bullying και της θυματοποίησης να μην είναι χρήσιμες αλλά ούτε και έμπιστες από τους μαθητές που είναι θύματα ή και τους γονείς τους. Έρευνες μάλιστα προτείνουν πως τα θύματα και μάλλον

ειδικότερα αυτά, που φαίνεται πως δεν έχουν προσαρμοστεί σε περιβάλλον όπου το συνολικό επίπεδο bullying και θυματοποίησης μειώνεται (Garandeau, Lee, & Salmivalli, 2018), αποτελούν ένα φαινόμενο που ονομάζεται «παράδοξο του υγιούς πλαισίου» (Salmivalli, 2018). Όπως γίνεται αντιληπτό αυτό αποτελεί αναμφισβήτητα μια ανησυχία και υπονοεί πως είναι αναγκαίο να εντοπιστούν καλύτεροι τρόποι για να αντιμετωπιστούν καταστάσεις bullying που κρίνονται ως πρόκληση. Για το λόγο αυτό έχουν γίνει ορισμένες βελτιώσεις στο πρόγραμμα κατά την περίοδο 2017-2018 (Miia Sainio et al., 2019)

3.4 BP-PBS (Bully Prevention in Positive Behavior Support).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε με στόχο να ταιριάζει στο σύστημα της θετικής υποστήριξης της συμπεριφοράς (Positive Behavior Support), το οποίο αποτελεί μια εναλλακτική λύση για την υποστήριξη των μαθητών/-τριων με επίκεντρο την πρόληψη. Το πρόγραμμα συνδυάζει κοινωνικά πολύτιμα αποτελέσματα, ερευνητικά τεκμηριωμένες διαδικασίες, την επιστήμη της συμπεριφοράς και μια συστηματική προσέγγιση όσον αφορά τη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Horner, Sugai, Todd & Lewis- Palmer, 2005). Ακόμη, δίνεται έμφαση στην πρόωρη προσπάθεια για την καθιέρωση των αρχών μιας συμπεριφοράς βελτίωσης των παιδιών από άσχημες προβληματικές συμπεριφορές (Bijou & Bear, 1961; Bijou, Peterson & Ault, 1968).

Συμπεριλαμβάνει την εφαρμογή της ανάλυσης της συμπεριφοράς υπό πραγματικές συνθήκες, στις οποίες παρατηρείται ότι τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά συναντάνε δυσκολίες στη διατήρηση της κατάλληλης συμπεριφοράς μέσα από ένα τριμερές μοντέλο πρόληψης (Walker et al., 1996). Αποτελεσματικές συμπεριφορές χρησιμοποιούνται από το PBS με στόχο τη δημιουργία περιβάλλοντος, το οποίο θα υποστηρίζει και θα ενθαρρύνει

την επιτυχία σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και των δασκάλων (Lewis, Sugai & Colvin, 1998; Sugai et al., 2000).

Το BP-PBS περιλαμβάνει συνεπώς έρευνα προσωπικού αλλά και ένα διάγραμμα της ροής των λήψεων των αποφάσεων. Η έρευνα του προσωπικού μπορεί να γίνεται σε εβδομαδιαία, μηνιαία βάση ή ακόμη και με τη μορφή σεμιναρίου. Μπορεί να πραγματοποιηθεί από όλο το προσωπικό του σχολείου ή αλλιώς από την PBS ομάδα. Αυτό αποφασίζεται με γνώμονα τις ανάγκες του σχολείου, τις ανησυχίες και τα προβλήματα που υπάρχει εκτός τάξης. Η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως απλή ως προς την υλοποίηση της, καθώς περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται από την κλίμακα του 1 έως το 5. Η θεματική της κάθε ερώτησης σχετίζεται με την ικανότητα της ροής της λήψης αποφάσεων. Σχετικά με το διάγραμμα εκεί επισημαίνονται αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πρόγραμμα με βάση τις απαντήσεις από την έρευνα και αποτελεί σημαντικό εργαλείο, όσον αφορά τα αποτελέσματα του προγράμματος.

Πριν από το πρόγραμμα είναι σημαντικό, να έχουν γίνει αντιληπτά από τους μαθητές και τις μαθήτριες οι λέξεις και οι χειρονομίες που θα χρησιμοποιούν.

Το BP-PBS αποτελεί ένα πρόγραμμα που έχει 3 στάδια απάντησης για προβληματικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένου το “Σταμάτα”, “Περπάτα” και “Μίλα” (Stop, Walk, Talk). Όσον αφορά αυτούς τους όρους μπορούν να θεωρηθούν επαρκείς στις περισσότερες ρυθμίσεις, αλλά για τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά αυτή η γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί ως παιδική. Αυτός αποτελεί και ο λόγος που κρίνεται αναγκαίο η γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί στο πρόγραμμα να έχει οριστεί από πριν. Οι μεγαλύτεροι μαθητές/-τριες από την πλευρά τους μπορεί να επιθυμούν να ψηφίσουν για τις λέξεις και τις χειρονομίες που θα έχουν ή το προσωπικό να αποφασίσει τι ταιριάζει καλύτερα στο σχολείο τους. Πρέπει όμως, να λάβουν υπόψιν τους δύο σημαντικές θεμελιώδεις αρχές. Η πρώτη είναι πως οι λέξεις θα πρέπει να είναι σύντομες, εύκολες στην απομνημόνευση και εύκολες στην υλοποίηση τους. Η δεύτερη αρχή είναι πως οι λέξεις και οι χειρονομίες που θα επιλεγούν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από όλο το σχολείο.

[3.4.1 Περιγραφή του Προγράμματος](#)

Πέρα από τη συγκεκριμένη γλώσσα είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό με ποιον τρόπο το VR-PBS μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά. Για το συγκεκριμένο λόγο το πρόγραμμα έχει χωριστεί σε 6 μαθήματα .

Το πρώτο μάθημα είναι και το μεγαλύτερο και περιλαμβάνει τη διδασκαλία των περισσότερων στοιχείων του προγράμματος συμπεριλαμβανομένου του “Σταμάτα”, του “Περπάτα” και του “ Μίλα”, καθώς και εξάσκηση σε όλη την τάξη.

Το δεύτερο μάθημα περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο καλούμαστε να απαντήσουμε, όταν κάποιος χρησιμοποιήσει τις φράσεις που έχουμε ορίσει, ενώ πραγματοποιείται και εξάσκηση σε ομάδες.

Τα επόμενα τέσσερα τμήματα παραθέτουν συγκεκριμένα παραδείγματα για το πως να χρησιμοποιείται το “Σταμάτα”, το “Περπάτα” και το “ Μίλα” με τον κατάλληλο τρόπο και θα πρέπει να παραδίδονται σε μαθήματα των 10 με 15 λεπτών μία με δύο φορές την εβδομάδα. Συγκεκριμένα τα επόμενα τρία τμήματα περιλαμβάνουν εξάσκηση γύρω από το πως να απαντάει κάποιος στο κουτσομπολιό, τις ακατάλληλες παρατηρήσεις και το cyber bullying. Το τέταρτο τμήμα πραγματεύεται μαθήματα εξάσκησης για συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο.

Το έκτο μάθημα θέτει στο προσκήνιο την έννοια της εποπτείας από τους εκπαιδευτικούς. Το μάθημα αυτό ξεκαθαρίζει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γίνεται η εποπτεία σε μη δομημένα περιβάλλοντα όπως αυτά του προαυλίου, του κυλικείου, του γυμναστηρίου και της παιδικής χαράς. Η πρακτική αυτή περιλαμβάνει την επανεξέταση του τρόπου αντίδρασης των παιδιών σε αναφορές προβληματικής συμπεριφοράς, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί η κατάλληλη χρήση των φράσεων και το πως να γίνεται ο έλεγχος των χρόνιων στόχων. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα κρίσιμο μέρος του προγράμματος, καθώς οι δάσκαλοι/-ες διαδραματίζουν τεράστιο ρόλο στη γενίκευση των μαθημάτων που διδάσκονται μέσα στην τάξη. Εάν αποτύχουν να ανταποκριθούν με τον κατάλληλο τρόπο σε αναφορές προβληματικών συμπεριφορών εκτός τάξης, τότε μειώνεται σημαντικά η πιθανότητα να χρησιμοποιηθούν τα στοιχεία του προγράμματος από τα παιδιά.

Το έβδομο τμήμα του προγράμματος είναι η παρακολούθηση του σχολείου και αποτελεί μια ευκαιρία για τον/την εκπαιδευτικό να διαπιστώσει πως λειτουργήσει το BP-PBS. Πραγματοποιείται και μια μικρή έρευνα στα παιδιά μέσω της οποίας είναι δυνατόν να γίνουν αλλαγές στον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος .

Το όγδοο και τελευταίο τμήμα του προγράμματος περιλαμβάνει όλες τις παραπομπές που χρησιμοποιούνται στο εγχειρίδιο, καθώς και πόρους που είναι σε θέση να καταστήσουν τη χρήση του προγράμματος αποτελεσματική και αποδοτική.

[3.4.2 Συντήρηση του Προγράμματος](#)

Το BP-PBS αποτελεί προσθήκη στο School- wide Positive Behavior Support (Hawkins, Catalano, & Kosterman, Abbott, & Hill, 1999; Metzler, Biglan, Rusby, & Sprague, 2001). Απόρροια αυτού είναι το πρόγραμμα να χρειάζεται μικρό αριθμό επιπλέον πόρων από το σχολείο και συνεπώς το καθιστά πιο πιθανό όχι μόνο να εφαρμοστεί με πιστότητα αλλά και να διατηρηθεί για πολλά χρόνια. Το σχολείο αρχικά θα κληθεί να διατηρήσει αποτελεσματικά σχολικά συστήματα (School- wide system) σε ποσοστό 80% στο εργαλείο αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου (School-wide Evaluation Tools)(Todd, et. al, 2003). Τα εργαλεία αξιολόγησης σχεδιάστηκαν με σκοπό να μετράνε τη χρήση του συστήματος σχολείου για το υποστηρικτικό σύστημα θετικής συμπεριφοράς. Η ύπαρξη αυτών των συστημάτων εξασφαλίζει την οικειότητα όσον αφορά τις θετικές υποστηρικτικές συμπεριφορές, αλλά προσφέρει και εμπειρικά τεκμηριωμένη τεχνική διδασκαλίας κάνοντας το πρόγραμμα αποτελεσματικό και πιθανά περισσότερο μακροπρόθεσμο. Έχοντας ένα σχολικό σύστημα θετικής υποστηρικτικής συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να αυξηθεί η αποδοχή της κοινότητας, οι πόροι που διατίθενται για την εφαρμογή του προγράμματος και η συνεχή επαγγελματική υποστήριξη.

[3.4.3 Παρατηρητές](#)

Προϋπόθεση για τη μείωση της συχνότητας της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και την αποφυγή του εκφοβισμού εκτός από τον επαναπροσδιορισμό του εκφοβισμού και τη διασφάλιση της συντήρησης του προγράμματος αποτελεί και η ανάλυση των αιτιωδών

μεταβλητών χάρις των οποίων διατηρείται η προβληματική συμπεριφορά. Το BP-PBS διδάσκει όλο το σχολείο μέσω τριών αποτελεσματικών βημάτων όχι μόνο, πως θα καταφέρουν να απαντήσουν στη μη επιτρεπτή συμπεριφορά, αλλά και πως θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να μη προχωράνε σε τέτοιου είδους συμπεριφορές θέτοντας τις με αυτό τον τρόπο υπό εξαφάνιση. Κάθε φορά που οι εκπαιδευόμενοι θα απαντάνε με τον αναμενόμενο τρόπο στις προβληματικές συμπεριφορές ή όταν παρεμβαίνουν για να βοηθήσουν έναν συμμαθητή τους ή μία συμμαθήτριά τους που το χρειάζεται θα επιβραβεύονται. Σχετικά με το προσωπικό του σχολείου που έχει αναλάβει την εφαρμογή του προγράμματος παρέχεται εκπαίδευση, ώστε να απαντάνε με ένα ξεκάθαρο και απλό τρόπο στις αναφορές για προβληματικές συμπεριφορές, ώστε να είναι σε θέση να μειώσουν την πιθανότητα επανάληψή τους στο μέλλον.

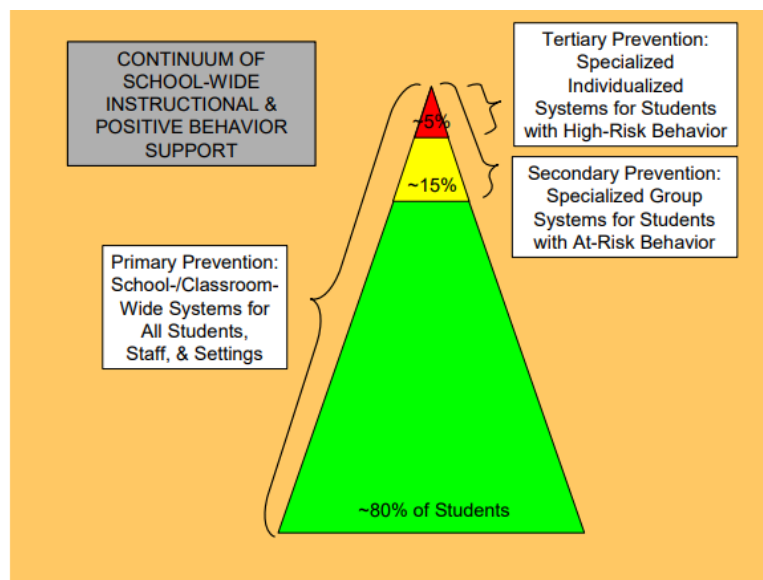
3.4.4 Τριμερές μοντέλο πρόληψης

Το πρώτο μέρος του προγράμματος θέτει ως στόχο τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος για όλους τους/τις μαθητές/-τριες κάθε στιγμή της ημέρας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται η χρήση εμπειρικών διδακτικών αρχών για τη διδασκαλία, αναμενόμενων, κατάλληλων θετικών συμπεριφορών από όλους τους μαθητές, αφού οι δάσκαλοι/-ες θα έχουν μοντελοποιήσει την ενδεικτική συμπεριφορά, καθοδηγώντας τα παιδιά μέσα από την εξάσκηση σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και ελέγχοντας τις γνώσεις τους (Colvin & Kame'enui, 1993). Άρα, αυτό που μπορεί να αναφερθεί είναι πως στο προσωπικό του σχολείου οφείλεται η χρήση της κατάλληλης και αναμενόμενης συμπεριφορά των μαθητών μέσω της θετικής ενίσχυσης (Crone & Horner, 2003). Ακόμη, η ενίσχυση και η πειθαρχία καταγράφονται μέσω μιας συνοπτικής, προβλέψιμης και ξεκάθαρης συνέχειας των συνεπειών που αντιστοιχούν στην ένταση της προβληματικής συμπεριφοράς (Sprague & Horner, 2006).

Το δεύτερο μέρος του προγράμματος υποστηρίζει τόσο τους μαθητές που βρίσκονται στη βάση όσο και αυτούς που κινδυνεύουν, καθώς η βασική υποστήριξη που δέχονται δεν είναι αρκετή. Περιλαμβάνει παρεμβάσεις που υλοποιούνται σε μικρότερες

ομάδες παιδιών , προσφέρουν περισσότερη ενίσχυση αλλά και παραπάνω προσωπική εξέταση των προηγούμενων συνεπειών (Sugai, et al.,2000).

Το τρίτο μέρος αφορά μαθητές/-τριες των οποίων η αρνητική συμπεριφορά έχει εδραιωθεί και οι οποίοι αποτυγχάνουν να κατακτήσουν το πρωτεύον και δευτερεύον επίπεδο της παρέμβασης. Η συμπεριφορική υποστήριξη για αυτούς/ες τους εκπαιδευόμενους χρειάζεται να είναι ατομική και να στηρίζεται σε μια λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους.



3.4.5 Αποτελέσματα

Το πρόγραμμα παρέμβασης BP-PBS έχει δείξει βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα θετικά οφέλη στην προσκόλληση στο σχολείο, την ακαδημαϊκή επίδοση, την επιθετικότητα, τη χρήση ναρκωτικών, τις αναφορές των μαθητών για θετική ενίσχυση, τις θετικές παραπομπές για πειθαρχία και αυξημένο χρόνο ακαδημαϊκής μάθησης (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999; Metzler, Biglan, Rusby, & Sprague, 2001). Κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί πως μέχρι σήμερα η αξιολόγηση και οι ερευνητικές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στο αντίκτυπο του προγράμματος στη βελτίωση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών. Παρόλο αυτά ένα μικρό μέρος των

μαθητών παραμένει στην ανάγκη επιπλέον υποστηρικτικής συμπεριφοράς, όσον αφορά την προβληματική συμπεριφορά έξω από την τάξη. Το παραπάνω συμπεριλαμβάνει τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό για τα οποία κατασκευάστηκε και το πρόγραμμα.

Οι περισσότερες πληροφορίες για το BP-PBS συλλέχτηκαν από το ενημερωτικό φυλλάδιο των Scott Ross, Rob Horner και Brianna Stiller.

3.5 Δάφνη

Το πρόγραμμα Δάφνη III έχει υλοποιηθεί στην Ελλάδα, την Κύπρο, την Πολωνία και τη Λιθουανία. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στο πρόγραμμα το οποίο υλοποιήθηκε στην Κύπρο, σε σχολεία διαφόρων περιοχών.

Μεθοδολογία του προγράμματος:

Το δείγμα είναι δύο σχολεία ανά επαρχία (Λευκωσία, Λεμεσός, Λάρνακα, Πάφος). Συνολικά είναι 803 άτομα. Ένα ανά επαρχία λειτούργησε ως σχολείο ελέγχου (η ομάδα ελέγχου), τα οποία συνολικά ήταν πέντε. Τα υπόλοιπα πέντε λειτούργησαν ως πειραματικά. Ο σχεδιασμός ήταν pre-post και έγινε σε μαθητές 10 έως 12 ετών. Ιδιαίτερα οι τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού κρίνονται πληθυσμός υψηλού κινδύνου λόγω της κρίσιμης ηλικίας προεφηβείας που βρίσκονται.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαν είναι τα ερωτηματολόγια *The Olweus Bully and Victim Questionnaire*, *The Goodman's strengths and difficulties*, *The Post-Traumatic Stress Quest: For students* *Evaluation of the Program-Questionnaires for evaluation of the program: For teachers and students of experimental schools*, των οποίων τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω του λογισμικού SPSS-PASW 18. Το πρώτο ερωτηματολόγιο μετρά πόσοι μαθητές έχουν υπάρξει θύτες, θύματα και με ποια συχνότητα. Το τρίτο και το τελευταίο μετρά πιθανές ψυχοκοινωνικές δυσκολίες όπως οι συναισθηματικές διαταραχές διαγωγής, προ-κοινωνικές δεξιότητες με συνομηλίκους.

3.5.1 Σχεδιασμός του προγράμματος

Οι στόχοι για το πρόγραμμα είναι η πρόληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (bullying) μεταξύ των μαθητών στο σχολείο μέσω της ανάπτυξης και εφαρμογής ενός προληπτικού εργαλείου που αυξάνει την ενημερότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι οποίοι θα μπορούν να το χρησιμοποιούν (Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010).

Στο πλαίσιο του προγράμματος έχει γραφεί βιβλίο που απευθύνεται σε μαθητές του Δημοτικού. Το βιβλίο στοχεύει στην ενημέρωση, κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από ιστορίες που πραγματεύονται διάφορες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Οι ιστορίες που έχουν επινοηθεί είναι κατάλληλες για την παιδική ηλικία και προσαρμοσμένες στις αρχές της κυπριακής εκπαίδευσης και της κυπριακής κοινωνίας. (Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010)

Στα περιεχόμενα του προγράμματος περιλαμβάνεται πρώτα η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλου του σχολείου με τις πέντε συναντήσεις με δασκάλους όλου του σχολείου (whole school approach). Αρχικά, εκπαιδεύονται δέκα εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι σε ένα εγχειρίδιο το οποίο δημιούργησε η ερευνητική ομάδα της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου(Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010). Στο εγχειρίδιο αυτό περιλαμβάνονται η θεωρία και τα 10 εργαστήρια και βιωματικές ασκήσεις στους μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού που στηρίζει. Το εγχειρίδιο είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς καθώς αυτοί υλοποιούν το πρόγραμμα. Το βιβλίο που έχει δημιουργηθεί από την ερευνητική ομάδα ψυχολόγων και την Εταιρεία ψυχοκοινωνικής υγείας παιδιού και εφήβου έχει ως στόχο να διδάξει μέσα από ιστορίες εκφοβισμού (Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010). Οι ιστορίες αυτές είναι πέντε με τίτλο «Τρέχει, τρέχει ο Ορφέας...» *Σκέψεις ενός Γέρικου Δέντρου, Ένα αλλιώτικο μέταλλο, Μοναξιά μου όλα, Μάτια κλειστά!, Πανικός στον κυβερνοχώρο* Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010). Η κάθε ιστορία σε κάποιο σημείο πριν το τέλος απευθύνεται στους μαθητές με το σύνθημα «Σταμάτα! Πώς νομίζεις ότι θα εξελιχθεί η ιστορία;». Έπειτα, το βιβλίο διαθέτει ένα προτεινόμενο τέλος, δραστηριότητες και Φύλλο Εργασίας.

Μετά τις ιστορίες, υπάρχουν τρεις δραστηριότητες. Η Α' είναι για την «επεξεργασία κειμένου», η Β' είναι «Ζωγραφίζω την ιστορία» στην οποία το παιδί καλείται να ζωγραφίσει ένα μέρος της ιστορίας που επέλεξε και το τέλος. Η Γ' είναι το «Σενάριο για υπόδοση ρόλων (Δραματοποίηση) στο οποίο οι στόχοι είναι κοινοί για τη δεύτερη και την τρίτη ιστορία, και για την τέταρτη και πέμπτη. Στο πρώτο ζεύγος ο στόχος είναι *τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν τρόποι να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, να κατανοήσουν και να δραματοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο η Σεμέλη χειρίστηκε την εκφοβιστική συμπεριφορά που δεχόταν από τους συμμαθητές της* και στο δεύτερο ζεύγος ο στόχος είναι *τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν τρόποι να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τα παιδιά να ευαισθητοποιούν στη διαφορετικότητα*. Η πρώτη ιστορία διαθέτει τέσσερα σενάρια που το καθένα έχει ένα διαφορετικό είδος σχολικού εκφοβισμού και τα παιδιά καλούνται να υποδυθούν τον ρόλο των *υπεύθυνων θεατών*. Στο πρώτο σενάριο, ο θύτης απειλεί το θύμα για χρήματα, στο δεύτερο, το περιστατικό αφορά το κουτσομπολιό, στο τρίτο, το σενάριο πραγματεύεται τον ρατσισμό στο σχολείο και το τέταρτο αφορά περιστατικό στον χώρο του ποδοσφαίρου (Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010). Τέλος, τα παιδιά συμπληρώνουν ένα Φύλλο Εργασίας στο οποίο καλούνται να σκεφτούν τρόπους ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση του θύματος. Για παράδειγμα, «Τρέχει, τρέχει ο Ορφέας...» *Σκέψεις ενός γέρικου δέντρου* (ιστορία). Για την πρώτη ιστορία δεν υπάρχει κάποιο Φύλλο Εργασίας. Κάθε Φύλλο Εργασίας με τίτλο «Πώς να σε βοηθήσω» στοχεύει στο να προβληματιστεί το παιδί για το πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην εκάστοτε ιστορία έστω ως έναν βαθμό. Στη δεύτερη ιστορία «Ένα αλλιώτικο μετάλλιο», για παράδειγμα, ο μαθητής καλείται να βρει τρόπους λύσεις στο εξής: «Είστε συμμαθητής\τρια κάποιου παιδιού που υφίσταται κοινωνικό αποκλεισμό. Σκεφτείτε τρόπους με τους οποίους μπορείτε να βοηθήσετε το παιδί αυτό και να αισθανθεί καλύτερα». Στο εγχειρίδιο πραγματεύονται όλες οι οπτικές για τον σχολικό εκφοβισμό(Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010).

Το εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές δομούνται στις κατηγορίες «τι είναι η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των

μαθητών στο σχολείο», τα «χαρακτηριστικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς», «μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς», «σε ποια μέρη του σχολείου λαμβάνει χώρα η εκφοβιστική συμπεριφορά», «διαφορές στο φύλο και στην ηλικία στις διάφορες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς», «χαρακτηριστικά των δραστών», «επιπτώσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στους δράστες», «χαρακτηριστικά των δραστών», «επιπτώσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στους δράστες», «χαρακτηριστικά των παιδιών-στόχος» που περιλαμβάνει τους παθητικούς μαθητές, προκλητικούς μαθητές, μαθητές που κάποτε είναι δράστες και κάποτε γίνονται στόχος, «παιδιά και έφηβοι με κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά από την πλειοψηφία», «επιπτώσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα παιδιά-στόχος» και λίγα λόγια για «άλλους συμμετέχοντες-θεατές»(Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010).

Συνεχίζοντας, , το εγχειρίδιο αναφέρεται ξεχωριστά στους θεατές και συγκεκριμένα στις «επιπτώσεις στους θεατές», αλλά και στο πόσο συχνά καταγγέλλουν οι μαθητές». Έπειτα αναφέρεται στο σχολείο και για τον ρόλο του στην αντιμετώπιση και πρόληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών. Το τελευταίο, σύμφωνα με το εγχειρίδιο των εκπαιδευτικών, υλοποιείται στα στάδια α)της παραδοχής, β)της διαμόρφωσης και του καθορισμού αντικεκφοβιστικής συμπεριφοράς για την υιοθέτηση προληπτικών και παρεμβατικών συμπεριφορών και γ)της υλοποίησης αντικεκφοβιστικών συμπεριφορών στο σχολείο.(Σισμάνη-Παπακώστα, E. et al., 2010)

Το τελευταίο περιλαμβάνει μια σειρά από βήματα. Αρχικά, χρειάζεται να γίνει η **διατύπωση του οράματος του σχολείου**, το οποίο να περιλαμβάνει τις προσδοκίες της σχολικής μονάδας. Στο δεύτερο βήμα, γίνεται η αύξηση της **ενημερότητας του προσωπικού**, των γονιών και των παιδιών για το φαινόμενο εκφοβιστικής συμπεριφοράς καθώς η απουσία γνώσης για το φαινόμενο δίνει την εντύπωση του «κάτι τέτοιο δε συμβαίνει στο σχολείο μας». Παράλληλα με την επίγνωση του φαινομένου, χρειάζεται να γνωρίζει το σχολείο πού λαμβάνει χώρο το φαινόμενο, σε ποιο σημείο της σχολικής μονάδας και ποια είναι τα χαρακτηριστικά τόσο των δραστών όσο του θύματος\ παιδιών-στόχος (Ιωάννου, Μ., 2008). Στη συνέχεια, **ενημερώνονται οι γονείς για την αντικεκφοβιστική πολιτική** του σχολείου μας οι οποίοι εμπλέκονται στην υλοποίηση

αυτής με σκοπό την άμεση, συστηματική και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Μετά, χρειάζεται να **διερευνηθεί το φαινόμενο της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο**, μέσω εργαλείων όπως είναι τα ερωτηματολόγια και η παρατήρηση. Αυτό περιλαμβάνει πότε, πού, ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά και με ποιες μορφές. Στην ουσία πρόκειται για μια έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας μπορούν να παρουσιαστούν σε σχετική έκθεση (Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκορος, Χ., 2008) .

Το πέμπτο βήμα είναι ο **καθορισμός των δικαιωμάτων και των ευθυνών των παιδιών, των γονιών και των εκπαιδευτικών**, καθώς γνωρίζοντας όλοι τις ευθύνες τους, μπορεί να επιτευχθεί η πολιτική αντιεκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο και η δημιουργία ασφαλούς κλίματος. Στο επόμενο βήμα , περιλαμβάνεται ο καθορισμός διαδικασίας για την αναφορά των περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Αυτό προϋποθέτει την εκπαίδευση των μαθητών στο να αναφέρουν το περιστατικό σε συγκεκριμένα άτομα, με συγκεκριμένο τρόπο και στη συγκεκριμένη στιγμή χρονικά. Σε αυτό, «οι γονείς επιβάλλεται να γνωρίζουν το πρωτόκολλο που ακολουθείται για την αναφορά» (Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκορος, Χ., 2008).

Συνεχίζοντας, το 7^ο βήμα αφορά τον **καθορισμό της διαδικασίας διαχείρισης περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς**. Υπάρχει πρωτόκολλο για τη διαχείριση περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς, συμφωνημένο από τη σχολική κοινότητα. Αυτό σημαίνει ότι καθορίζεται το ποιος διαχειρίζεται τέτοια περιστατικά, σε ποιο μέρος, πόσο σοβαρό είναι κάθε περιστατικό και ποιες είναι οι συνέπειες για τους δράστες. Σε αυτό εμπλέκονται οι γονείς και επικρατεί μια «διαδικασία παρακολούθησης της εξέλιξης ενός περιστατικού» . Σύμφωνα με το εγχειρίδιο, στο σημείο αυτό πρέπει να προσεχθεί και όσο πιο σύντομα να γίνει η ενημέρωση και η εμπλοκή των γονιών, τόσο του δράστη όσο του παιδιού-στόχος. Επιπλέον, καθορίζονται οι συνέπειες οι οποίες αντιστοιχούν στη σοβαρότητα του κάθε περιστατικού (Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκορος, Χ., 2008).

Το 8^ο βήμα αφορά τις **προληπτικές στρατηγικές**. Αυτές είναι η **διαμόρφωση Κώδικα Συμπεριφοράς** των μαθητών στο σχολείο, το οποίο περιλαμβάνει κυρώσεις διάφορων

βαθμών. Οι κυρώσεις αυτές έρχονται πάντα σε συμφωνία με τους κανονισμούς της λειτουργίας των σχολείων. Είναι ακόμη η *διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη*, η *επίβλεψη των χώρων όπου συνήθως ασκείται η εκφοβιστική συμπεριφορά*, η *αξιοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος* και η *Εφαρμογή προληπτικού προγράμματος* με βάση τη μελέτη των αναγκών του σχολείου. Το τελικό (9^ο) βήμα ενσωματώνει **την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της πολιτικής**, το οποίο μπορεί να σημαίνει και αντίστοιχη αναπροσαρμογή κάποιων σημείων στην ήδη υπάρχουσα πολιτική. (Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκορος, Χ., 2008)

Πριν την υλοποίηση του προγράμματος στους μαθητές, το πρόγραμμα παρουσιάζεται στους γονείς των συγκεκριμένων σχολείων με στόχο την ευαισθητοποίηση. Για τους γονείς υπάρχει το αντίστοιχο εγχειρίδιο με τίτλο «Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο». Οι άξονες που το εγχειρίδιο αυτό πραγματεύεται και δίνει πληροφορίες αφορούν «τι είναι η εκφοβιστική συμπεριφορά;», «όταν το παιδί γίνεται θύμα», «το παιδί που εκφοβίζει τα άλλα παιδιά», «πώς εκδηλώνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά», «οι συνέπειες της θυματοποίησης», «ο ρόλος της οικογένειας», «εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα αδέρφια», «εντοπίζοντας τα σημάδια του εκφοβισμού», «αντιμετωπίζοντας το παιδί θύτη» και «πρόληψη των εκφοβιστικών μορφών συμπεριφοράς».(Ιωάννου, Μ., 2008)

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν εποπτείες με τους ψυχολόγους με στόχο τη στήριξη και την ανατροφοδότηση για την αποτελεσματική λειτουργία του προγράμματος.

Από την κλίμακα SDQ προκύπτει η ανάγκη να εκπαιδευτούν οι δάσκαλοι σε θέματα ψυχικής υγείας, να τα αναγνωρίζουν και να τα χειρίζονται.

4.ΒΑΓΙΑ

Το ΒΑΓΙΑ αποτελεί ένα πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού για το δημοτικό σχολείο από τη Μαργαρίτα Γερούκη. Το πρόγραμμα χωρίζεται σε δύο θεματικούς κύκλους. Ένας για τις μικρότερες τάξεις (Α',Β',Γ' Δημοτικού) και ο δεύτερος για τις μεγαλύτερες (Δ',Ε',ΣΤ' Δημοτικού). Στόχος του προγράμματος είναι η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να συνεργαστούν τα παιδιά, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την ευαισθητοποίηση τους όσον αφορά τη σημασία της ομάδας στη μη ενίσχυση φαινομένων εκφοβισμού. Επιθυμία του προγράμματος είναι να καταστήσει σαφές στους μαθητές και τις μαθήτριες, πως η συχνότητα του εκφοβισμού εξαρτάται από την ευρύτερη ενδυνάμωση της ομάδας της τάξης σχετικά με την πρόθεση τόσο να υποστηρίξει το παιδί που είναι θύμα όσο και να λάβει θέση κατά του φαινομένου. Θεωρεί πως είναι ανάγκη τα παιδιά να μάθουν τεχνικές ενίσχυσης του θύματος αλλά και αποθάρρυνσης του θύτη. Αυτό όμως μπορεί να επιτευχθεί, μόνο με την προϋπόθεση πως τα παιδιά νιώθουν δυνατά και σίγουρα για τον εαυτό τους και τις επιλογές τους. Με άλλα λόγια το πρόγραμμα θέτει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να απαντήσουν στο ερώτημα «Πρέπει να κάνω το σωστό ή αυτό που περιμένουν οι άλλοι από εμένα;»

4.1 Πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη ή στις τάξεις υλοποιούνται δράσεις στις οποίες συμμετέχει όλο το σχολείο, στόχος των οποίων είναι η ενεργοποίηση της σχολικής μονάδας, η ανάδειξη του θέματος των σχέσεων που υφίστανται ανάμεσα στην κοινότητα και την επικοινωνία με τους γονείς σχετικά με τα θέματα εκφοβισμού.

Δράση 1^η :Δημιουργία σχολικού κλίματος ασφάλειας και συνεργασίας: «Το σχολείο που αγαπώ».

Η δράση ξεκινάει με συζήτηση εντός της τάξης έχοντας ως θεματική «Το σχολείο που αγαπώ» και μπορεί να γίνει είτε ομαδικά είτε συλλογικά. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι επικουρικός και συντονιστικός. Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση μπορεί να ακολουθήσουν ζωγραφιές, σλόγκαν, κολαζ και αφίσες από τα παιδιά, τα οποία αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-τριες θα αποτυπώσουν τι κατανόησαν. Ύστερα, η δράση από την τάξη μεταφέρεται σε ολόκληρο το σχολείο. Με αφορμή αυτό οι εκπαιδευτικοί ανακοινώνουν πως ο φετινός στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου που όλοι/ες αγαπάμε.

Δράση 2^η: Δημιουργία σχολικού κλίματος ασφάλειας και συνεργασίας : « Το συμβόλαιο του σχολείου μας»

Ο διευθυντής είναι αυτός που αναλαμβάνει να ανακοινώσει τη δράση αυτή στο σχολείο στην πρωινή συγκέντρωση. Ύστερα οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να συζητήσουν στην τάξη για την αναγκαιότητα της συνεργασίας και της δημιουργίας καλού κλίματος. Μπορούν να αξιοποιήσουν και στοιχεία της προηγούμενης δράσης. Εντός της τάξης γίνεται συζήτηση για τους κανόνες που θα ήθελαν οι μαθητές και οι μαθήτριες να υπάρχουν στο σχολείο και να έχουν ισχύ για όλους/ες . Οι κανόνες αυτοί έπειτα αποδελτιώνονται από τους εκπαιδευτικούς κάθε τμήματος, ώστε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο συμβόλαιο με πέντε ή έξι κανόνες. Είναι ανάγκη ο/η διευθυντής/-τρια του σχολείου ανά τακτά χρονικά διαστήματα να κάνει αναφορά στο συμβόλαιο και να βρίσκει ευκαιρίες για να συγχαίρει τα παιδιά.

Δράση 3^η: Δημιουργία σχολικού τμήματος και συνεργασίας: Επικοινωνία με τους γονείς.

Προκειμένου η στάση των γονιών να είναι θετική είναι απαραίτητο να είναι ενήμεροι για τη θέση του σχολείου σε θέματα που αφορούν τη βία και την ασφάλεια, όπως και τους μεθόδους που χρησιμοποιούν. Για το λόγο αυτό ο σύλλογος εκπαιδευτικών και η διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει την αποστολή επιστολής στους γονείς μέσα στην οποία θα αναφέρονται η πρόθεση των εκπαιδευτικών για ασφάλεια στο σχολείο, ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού, η δημιουργία της ομάδας πρόληψης του εκφοβισμού και τυχόν προγράμματα και δράσεις που έχουν σχεδιαστεί .

4.2 Δομή του Προγράμματος

Πριν από την έναρξη των θεματικών κύκλων, υπάρχει μία εισαγωγική δραστηριότητα, προκειμένου να ενεργοποιηθούν τα παιδιά. Σε κάθε μάθημα περιλαμβάνονται οι στόχοι του όπως και το υλικό (π.χ. εικόνες, μελέτη περίπτωσης) που χρειάζεται να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός μαζί με το μήνυμα του μαθήματος. Ακολουθεί μία σύντομη περίληψη των δραστηριοτήτων και η εισαγωγική δραστηριότητα. Έπειτα, είναι γραμμένες με αναλυτικό τρόπο οι δραστηριότητες που εξυπηρετούν το στόχο που έχει τεθεί κάθε φορά στον τίτλο. Υπάρχει ακόμη μία δραστηριότητα για το σπίτι (στο δεύτερο κύκλο) και το παραμύθι δώρο της ΒΑΓΙΑΣ (πρώτος κύκλος) . Στο τέλος κάθε μαθήματος υπάρχει σημείωμα για τους γονείς, όπου εξηγείται το θέμα που πραγματεύτηκαν τα παιδιά στην τάξη.

4.2.1 Πρώτος Κύκλος (Α',Β',Γ' Δημοτικού)

Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει επτά μαθήματα, η διάρκεια των οποίων κυμαίνεται από τις δύο ώρες.

Εισαγωγική Δραστηριότητα

Ο εκπαιδευτικός θα διαβάσει στην τάξη μία επιστολή που έχει σταλθεί από τη ΒΑΓΙΑ, στην οποία θα αναφέρεται με παιγνιώδη τρόπο το πρόγραμμα . Τα παιδιά κάνουν εικασίες για το τι μπορεί να περιλαμβάνει και ύστερα ακολουθεί συζήτηση για το πως μπορεί να πετύχει το πρόγραμμα Όλοι μαζί σχεδιάζουν είτε σε ομάδες είτε όλη μαζί τη ΒΑΓΙΑ όπου θα τους κάνει παρέα όλη τη χρονιά.

Μάθημα 1^ο: «ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ»

Το μάθημα ξεκινάει βρίσκοντας τα παιδιά σε κύκλο, ο εκπαιδευτικός κρατάει στα χέρια του ένα γράμμα από τη ΒΑΓΙΑ, όπου μέσα περιλαμβάνει το παιχνίδι για το θέμα που είναι τα συναισθήματα. Για την πρώτη δραστηριότητα χρειάζεται να ζωγραφιστεί ή να δημιουργηθεί με μια κορδέλα μια γραμμή στο πάτωμα. Τα δύο άκρα της κορδέλας θα εκφράζουν το πάρα πολύ με την αρνητική έννοια και με τη θετική και ανάλογα με την απάντηση στην ερώτηση που θα κάνει ο εκπαιδευτικός τα παιδιά θα μετακινούνται. Ο δάσκαλος ρωτάει τα παιδιά πως αισθάνονται το πρωί που ετοιμάζονται για το σχολείο και ύστερα ακολουθεί συζήτηση χωρίς κριτική.

Η δεύτερη δραστηριότητα σχετίζεται με το στόχο της κατανόησης των συναισθημάτων, όπου τα παιδιά θα συζητήσουν γύρω από τα συναισθήματα, τη σπουδαιότητα τους αλλά και τη διαφορετικότητα τους. Ζητείται από τα παιδιά να γράψουν με διαφορετικό χρώμα κάθε συναίσθημα. Ο δεύτερος στόχος, όπου είναι η συνειδητοποίηση της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών συναισθημάτων εξυπηρετείται από την επόμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες λαμβάνουν μία φωτογραφία από το δάσκαλο στην οποία εκφράζεται ένα συναίσθημα. Καλούνται να συζητήσουν αθόρυβα για το ποιο είναι το συναίσθημα της φωτογραφίας, αν το έχουν νιώσει αυτά και αν η προέλευση του είναι από τις σκέψεις τους. Η επόμενη δραστηριότητα αφορά τη σημασία της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων αλλά και το τι σημαίνει να μπαίνω στη θέση του. Αφού ολοκληρώσουν τη συζήτηση ο εκπαιδευτικός τοποθετεί στο πάτωμα τις εικόνες ανάποδα και η κάθε ομάδα προσπαθεί να την περιγράψει με παντομίμα. Ύστερα αναφέρουν, αυτά που είχαν συζητήσει προηγουμένως.

Η αναγνώριση ότι τα συναισθήματα επηρεάζονται από τη συμπεριφορά μας επιθυμεί να μας δείξει η επόμενη δραστηριότητα, στην οποία τα παιδιά θα λάβουν στις ομάδες τους μία εικόνα. Με βάση τις μελέτες περίπτωσης που θα διαβάσει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τοποθετούν το συναίσθημα που δείχνει η εικόνα τους με την κατάλληλη περίπτωση. Η τελική δραστηριότητα προσπαθεί να μάθει στα παιδιά τρόπους έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, όπου ο δάσκαλος προσπαθεί να κάνει σύνδεση ανάμεσα στις συμπεριφορές που οδηγούν τα παιδιά σε μπελάδες με τα συναισθήματα. Στον πίνακα αναγράφει όσα έχουν ειπωθεί μαζί με τρόπους αντιμετώπισης.

Μάθημα 2^ο: «Ομαδικότητα- Συνεργασία»

Το μάθημα ξεκινάει δείχνοντας το γράμμα της ΒΑΓΙΑΣ και αναφέροντας πως το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν σήμερα είναι η ομαδικότητα και η συνεργασία. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει γράψει στον πίνακα τη λέξη ομάδα και κάνει συζήτηση γύρω από αυτή γράφοντας στον πίνακα τα προτερήματα του να συμμετέχεις σε μια ομάδα. Η πρώτη δραστηριότητα σχετίζεται με την κατανόηση της έννοιας της ομάδας. Ο/Η εκπαιδευτικός

ζητάει από ένα παιδί να βγει έξω από την τάξη, ενώ τα άλλα έχουν ενώσει τα χέρια τους και έχουν μπλεχτεί μεταξύ τους. Το παιδί ύστερα μπαίνει στην τάξη και προσπαθεί να τους ξεμπλέξει χωρίς να σπάσει τον κύκλο.

Ακολουθεί ταινία (<https://www.youtube.com/watch?v=lluHmq5E1Bs>) με αφορμή αυτή θα μιλήσουν στην τάξη για τη σημασία της ομάδας και για τα χαρακτηριστικά της, όπως η ύπαρξη αρχηγού. Στην επόμενη δραστηριότητα ένα παιδί θα βγει πάλι εκτός τάξης και οι υπόλοιποι θα σχηματίσουν έναν κύκλο όπου θα ορίσουν έναν αρχηγό. Όταν μπει μέσα ο μαθητής, θα πρέπει να βρει ποια ουσία τις κινήσεις αντιγράφουν οι υπόλοιποι. Με αυτούς τους τρόπους θα μάθουν να ξεχωρίζουν τα χαρακτηριστικά μιας φιλικής ομάδας.

Επόμενος στόχος του μαθήματος είναι η αναγνώριση των προτερημάτων της συνεργασίας. Πραγματοποιείται συζήτηση γύρω από τις δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν όταν κάποιος/α θέλει να γίνει μέλος μια ομάδας, αλλά και για τα συναισθήματα τα οποία μπορεί να τον/την κατακλύζουν. “Υστερα τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες χρωμάτων με βάση τη δυναμικότητα της τάξης και διαλέγουν τυχαία το χρώμα τους. Οι μαθητές/-τριες προσπαθούν μέσω ερωτήσεων να βρουν τα μέλη της ομάδας τους. Τα παιδιά χωρίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε στο τέλος να υπάρχουν δύο μαθητές χωρίς ομάδα. Ακολουθεί συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα αυτών που έμειναν μόνοι/ες τους αλλά και των άλλων που βρήκαν την ομάδα τους.

Ο τελευταίος στόχος είναι η εκμάθηση αποδεκτών τρόπων συμμετοχής στην ομάδα. Η πρώτη δραστηριότητα που εξυπηρετεί αυτόν τον σκοπό υλοποιείται μέσω μελέτης περίπτωσης. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες και η κάθε μία παίρνει από μια μελέτη περίπτωσης, οι οποίες αφορούν ένα νέο παιδί και καλούνται να βρουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να πουν ή να δείξουν σε αυτό πως θέλουν να ενταχθεί στην παρέα τους. Η επόμενη δραστηριότητα δείχνει έναν λανθασμένο τρόπο ένταξης σε παρέα και τα παιδιά χρειάζεται να αναφέρουν τι θα μπορούσε να γίνει καλύτερα. Στο τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες διαλέγουν τυχαία από ένα βαζάκι φράσεις που δείχνουν ομαδικό πνεύμα και κάποιες που δεν έχουν διάθεση συνεργασίας. Αφού διαβάσουν δυνατά το χαρτάκι τους λένε σε ποια κατηγορία ανήκει και το λόγο.

Μάθημα 3^ο: «Διαφορετικότητα-Αποδοχή»

Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει το νέο γράμμα από τη ΒΑΓΙΑ και ανακοινώνει πως το σημερινό θέμα σχετίζεται με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή. Τα παιδιά σηκώνονται και καλούνται να σκεφτούν ένα χαρακτηριστικό τους, το οποίο τους αρέσει. Ύστερα πηγαίνουν μπροστά και το ανακοινώνουν στους υπόλοιπους όποιοι και όποιες έχουν την ίδια εντύπωση και για τον εαυτό τους πηγαίνουν δίπλα στο παιδί. Αφού σηκωθούν όλα τα παιδιά σηκώνονται πάλι και καλούνται να θυμηθούν ποιοι συμμαθητές και συμμαθήτριες τους σηκώθηκαν μαζί τους.

Η επόμενη δραστηριότητα σχετίζεται με την κατανόηση της διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά ένα χαρτί, στο οποίο ζωγραφίζουν κάτι που τους ευχαριστεί ή κάτι που θεωρούν πως είναι καλοί/ες χωρίς να το δει κάποιος/α άλλος/η. Έπειτα κινούνται στην τάξη κρατώντας το χαρτί και κοιτάζουν τα σχέδια των υπόλοιπων συμμαθητών/-τριων τους και συζητάνε γύρω από αυτά.

Στόχος της δραστηριότητας που έπεται είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας ως στοιχείο που εμπλουτίζει την ανθρώπινη εμπειρία. Σχηματίζεται κύκλος στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις δυο δράσεις που προηγήθηκαν και ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει πως σε ορισμένους αρέσουν τα ίδια πράγματα και σε κάποιους όχι. Μέσα από αυτό θέλει να δείξει πως λόγω της διαφορετικότητας μπορούμε να πετύχουμε περισσότερα, ενώ έτσι συμπληρώνουμε και ο ένας τον άλλον.

Την έννοια του σεβασμού θα πραγματευτεί στην συνέχεια μέσω μιας ιστορίας για τον ήλιο και τη βροχή. Τα παιδιά στη συνέχεια παίρνουν μία κόλλα χαρτί στην οποία με τη βοήθεια κάποιου/-ας σχεδιάζουν το περίγραμμα των χεριών τους. Το χαρτί αυτό μεταφέρεται σε όλους τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες και πάνω του γράφουν κάτι που τους αρέσει σχετικά με το συμμαθητή/συμμαθήτρια τους. Τα παιδιά διαβάζουν τα όσα γράφηκαν για αυτά και κόβουν το περίγραμμα των παλαμών, ώστε να φαίνεται σαν φύλλο και να το κολλήσουν στο δέντρο της τάξης. Με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να νιώσουν ότι γίνονται αποδεκτοί και αποδέκτες.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ζευγάρια και στέκονται αντικριστά. Στην αρχή ένας/μία θα αναλάβει το ρόλο του καθρέφτη και θα κάνει ορισμένες κινήσεις, τις οποίες ο άλλος ή η άλλη θα κληθεί να αντιγράψει. Στην τελευταία δραστηριότητα ο

εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε μια κόλλα ένα σεντούκι. Στην κορυφή της σελίδας θα γράψουν «ο θησαυρός της τάξης μου» Μέσα στο σεντούκι θα γράψουν τα ονόματα όλων των συμμαθητών τους και θα το ζωγραφίσουν όπως αυτά θέλουν. Γενικότερα οι δραστηριότητες επιδιώκουν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς στο πλαίσιο της αποδοχής των άλλων.

Μάθημα 4^ο: «Όχι στη βία»

Με αφορμή το γράμμα από τη ΒΑΓΙΑ ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει πως το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν είναι να μάθουν να λένε όχι στη βία. Στον πίνακα είναι γραμμένη η λέξη σύγκρουση μαζί με άλλες τρεις λέξεις που είναι η κατάσταση, το συναίσθημα και το αποτέλεσμα. Ο δάσκαλος/η δασκάλα αναφέρει πως η συζήτηση γύρω από τη σύγκρουση θέλει υλοποιηθεί μέσα από αυτές τις λέξεις. Με βάση τα λεγόμενα των παιδιών συμπληρώνεται το σχεδιάγραμμα στον πίνακα κάνοντας και περαιτέρω ερωτήσεις, όπου χρειαστεί. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως οι άνθρωποι αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο.

Έπειτα θα γίνει αναφορά στην έννοια της βίας μέσω του σχεδίου του πολεμικού κράνους που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει το ρόλο του κράνους και ότι ο πόλεμος είναι η μεγαλύτερη ένδειξη σύγκρουσης. Κάθε παιδί θα κρατήσει το κράνος και θα προσπαθήσει με παντομίμα να παρουσιάσει συναίσθημα που του προκαλεί μία σύγκρουση.

Τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούν οι συγκρούσεις θα προσπαθήσει να καταστήσει σαφή ο δάσκαλος/η δασκάλα με την επόμενη δραστηριότητα, η οποία είναι συζήτηση με αφορμή την προηγούμενη, καθώς θα αναφερθούν στο πως ένιωσαν και το πως αισθάνθηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες.

Για την επόμενη δράση τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες και θα κληθούν να δραματοποιήσουν στην ολομέλεια μία κατάσταση με γνώμονα τα όσα ειπώθηκαν στην πρώτη άσκηση. Μετά την παρουσίαση οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν το πρόβλημα και τον τρόπο διαχείρισης του και αναλαμβάνουν το ρόλο του δημοσιογράφου διατυπώνοντας ερωτήσεις στους πρωταγωνιστές. Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε

ζευγάρια και χρησιμοποιώντας μόνο τα χεριά τους χρειάζεται να παρουσιάσουν μια συζήτηση. Ανάλογα με την ένταση που υπάρχει σε κάθε κομμάτι της ιστορίας θα πρέπει να κουνάνε αντίστοιχα τα χέρια τους. Το φανάρι του θυμού ακολουθεί προκειμένου τα παιδιά να διακρίνουν το θυμό ως συχνή αιτία σύγκρουσης.

Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητάει να σκεφτούν ένα περιστατικό διαφωνίας ή σύγκρουσης που μπορεί να συμβεί μεταξύ τους υπενθυμίζοντας τους, πως υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι αντίδρασης. Οι λέξεις συγκρούομαι, διαπραγματεύομαι, παραιτούμαι, κόβω επικοινωνία, συμβιβάζομαι και επιβάλλω την άποψη μου έχουν ετοιμαστεί ως κάρτες από το/την δασκάλο-α, ο/η οποίος-α αφού τις διαβάζει τις γράφει στον πίνακα και συζητάει γύρω από αυτές. Καθεμία από αυτές τις φράσεις αποτελεί τρόπο αντίδρασης σε διαφωνία. Κάθε ομάδα θα διαλέξει τυχαία μια από αυτές τις κάρτες και θα προσαρμόσει το περιστατικό που έχει αναλάβει ανάλογα με αυτή. Ύστερα θα το παρουσιάσει στην ολομέλεια. Αυτή αποτελεί μία δραστηριότητα, η οποία βοηθάει τα παιδιά να μάθουν τρόπους εναλλακτικής έκφρασης διαφωνιών και διαχείρισης των συγκρούσεων. Στο τέλος ζωγραφίζουν ένα φανάρι και τους υπενθυμίζεται πως το πορτοκαλί είναι το χρώμα που πρέπει να στέκονται, όταν ανάβει το φανάρι.

Μάθημα 5^ο: « Bullying-Ο ρόλος των θεατών»

Για άλλη μία φορά το μάθημα ξεκινάει με το γράμμα από τη ΒΑΓΙΑ, το οποίο περιλαμβάνει το παραμύθι και το θέμα της ημέρας, όπου είναι ο εκφοβισμός και το πως ως ομάδα είμαστε σε θέση να τον νικήσουμε. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης σχηματίζουν με τις καρτέλες τους έναν κύκλο. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης έχει γράψει στον πίνακα τη λέξη εκφοβισμός και ξεκινάει συζήτηση γύρω από τις διαφορές του εκφοβισμού και της σύγκρουσης (αναφέρθηκε στο προηγούμενο μάθημα). Στόχος είναι μέσα από το διάλογο που θα γίνει να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στον εκφοβισμό και τη σύγκρουση. Για το λόγο αυτό ο/η δάσκαλος/-α θα διαβάσει δύο ιστορίες στην τάξη, όπου η μία δείχνει ένα περιστατικό εκφοβισμού και η άλλη μια σύγκρουση. Τα παιδιά θα κληθούν να μιλήσουν για αυτές τις ιστορίες και με αυτόν τον τρόπο θα καταλήξουν στα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, τα οποία θα αναγράψουν και στον πίνακα. Στην επόμενη δραστηριότητα οι

εκπαιδευόμενοι θα προσπαθήσουν να ξεχωρίσουν την πλάκα από τον εκφοβισμό μέσω κάποιων περιστατικών που θα τους δώσει ο/η δάσκαλος-α.

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες συζητάνε για τα περιστατικά τους πρώτα σε επίπεδο ομάδας και έπειτα στην ολομέλεια και όλοι μαζί προσπαθούν να βρουν τις διαφορές ανάμεσα στην πλάκα και τον εκφοβισμό. Μέσω αυτής της άσκησης θα μιλήσουν και για τα διαφορετικά είδη bullying.

Ακολουθεί παιχνίδι, οι μαθητές σε κύκλο καθισμένοι θα διαλέξουν από ένα ζώο του ζωολογικού κήπου, ένα παιδί στη μέση θα φωνάζει κάθε φορά από δύο ζώα. Αυτοί που έχει φωνάξει θα πρέπει πριν από το παιδί που βρίσκεται στο κέντρο να κάτσουν στη θέση του άλλου. Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού θα απασχολήσουν την τάξη με την επόμενη άσκηση. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης θα δείξει ένα βίντεο στα παιδιά (<https://www.youtube.com/watch?v=NkaLAY90H00>), όπου μιλάνε άτομα που έχουν υπάρξει θύματα αλλά και θύτες. Τα άτομα αυτά θα μιλήσουν για τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους.

Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες την ισχύ της ομάδας ο/η εκπαιδευτικός θα τους ζητήσει να βγουν εκτός τάξης και να πάνε στο προαύλιο. Εκεί θα τραβήξει μια γραμμή και θα ζητήσει από ένα παιδί που θα προσφερθεί εθελοντικά να σταθεί απέναντι του. Εκεί ως αντίπαλοι κρατάνε ένα σχοινί και θα προσπαθήσουν να τραβήξουν ο ένας τον άλλον για να τον φέρουν στο μέρος τους. Ο/Η μαθητής-τρια θα διαπιστώσει, πως λόγω δύναμης είναι δύσκολο να κερδίσει. Με αφορμή αυτό ο/η δάσκαλος/-α θα τους κάνει να αναρωτηθούν γύρω από το τι θα συνέβαινε αν ερχόταν κάποιος να τον/την βοηθήσει ή αν ήταν όλοι η τάξη μαζί του/της. Το ίδιο συμβαίνει και με τον εκφοβισμό, μόνο όταν είμαστε όλοι απέναντι του θα σταματήσει. Αυτό είναι το μήνυμα επιδιώκει να μεταφέρει αυτή η άσκηση. Στόχος της επόμενης δραστηριότητας είναι να δείξει πως αυτοί που εκφοβίζουν είναι «ψευτόμαγκες», αλλά και να μάθουν στα παιδιά με ποιους τρόπους μπορούν να υποστηρίξουν τα θύματα .

Όπως είχε ειπωθεί προηγουμένως ένα από τα στα χαρακτηριστικά του bullying αποτελεί πως ο θύτης ασκεί πίεση σε κάποιον αδύναμο του. Με αφορμή αυτό ο/η εκπαιδευτικός θα μοιράσει σε ομάδες εικόνες που δείχνουν «ψευτόμαγκες». Τα παιδιά θα

συζητήσουν για αυτές εντός της ομάδας τους και ύστερα στην ολομέλεια θα υποθέσουν για ποιο λόγο εκφοβίζεται το θύμα και τι θα μπορούσε να κάνει η υπόλοιπη τάξη για να το βοηθήσει. Θα γίνει και αναφορά στο cyber bullying. Για το τέλος τα παιδιά, θα κολλήσουν στο τετράδιο τους την εικόνα με την οποία ασχολήθηκαν και θα γράψουν ένα μήνυμα για τον «ψευτόμαγκα».

Μάθημα 6^ο: «Αντιμετωπίζω τη βία»

Για άλλη μία φορά το μάθημα ξεκινάει με το γράμμα της ΒΑΓΙΑΣ, όπου ανακοινώνει πως το σημερινό μάθημα πραγματεύεται τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιδράσουν στη βία. Η πρώτη δραστηριότητα επιδιώκει να δείξει στα παιδιά, πως δε φταίει το θύμα που κάποιος το εκφοβίζει. Αναλυτικότερα αυτό επιτυγχάνεται με την άσκηση, όπου είναι χωρισμένα σε ομάδες και τους δίνεται μια εικόνα από τον/την εκπαιδευτικό από το προηγούμενο μάθημα. Με βάση την εικόνα που έχουν καλούνται να κάνουν υποθέσεις γύρω από το λόγο που πιθανώς εκφοβίζεται το παιδί. Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτάει αν φταίει το παιδί για αυτήν την κατάσταση και κάθε ομάδα, όταν σηκώνεται αναφέρει το όνομα με το οποίο το φωνάζει ο θύτης το παιδί και ότι δε φταίει.

Τα παιδιά είναι πάλι χωρισμένα σε ομάδες και τους δίνεται μία περίπτωση από το προηγούμενο μάθημα και τους ζητείτε να έρθουν στη θέση του παιδιού που εκφοβίζεται. Κάθε ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο, στον οποίο ένα μέλος περιγράφει την περίπτωση. Ύστερα, κάθε μαθητής/τρια του κύκλου λέει πως θα ένιωθε, αν ήταν αυτός/η στη θέση του παιδιού. Αφού ολοκληρωθεί αυτό το κομμάτι της άσκησης καθένα από τα παιδιά θα μπει στη μέση του κύκλου και θα το φωνάζουν με όποιον τρόπο θέλουν οι υπόλοιποι (π.χ. θυμωμένα, τρυφερά). Μετά από αυτό θα ακολουθήσει συζήτηση για το πως αισθάνθηκαν όταν τους φώναζαν και θα τονιστεί πως όλοι/-εστους είναι μοναδικοί/-ες και έχουν τη δική τους αξία.

Στην επόμενη δραστηριότητα θα δοθεί στα παιδιά ένα χαρτί προκειμένου να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους και να γράψουν κάποια θετικά τους χαρακτηριστικά. Το χαρτί αυτό θα το κολλήσουν στο τετράδιο τους. Ο/Η εκπαιδευτικός θα κάνει μία γραμμή στην τάξη, όπου καθένα από τα άκρα θα δηλώνει πως ένα παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει τη βία με ευκολία, ενώ στο άλλο ότι δε θα μπορεί να το κάνει. Τα παιδιά, αφού σκεφτούν λίγο θα

πρέπει να πάρουν την ανάλογη θέση. Είναι σημαντικό να αντιληφθούν ότι είναι επιτρεπτό να αντιδρούν όταν εκφοβίζονται αυτό υπηρετεί να κάνει η επόμενη άσκηση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες συζητάνε για το ποιοι είναι οι κατάλληλοι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αντιδράσουν όταν είναι θύματα εκφοβισμού. Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει πως μπορεί να μιλήσει ή να το δείξει με το σώμα του. Έτσι στον πίνακα θα γράψει τις λέξεις λόγια, στάση και βοήθεια. Τα παιδιά θα πρέπει να σηκωθούν όρθια και να ακολουθήσουν με το σώμα τους και τις εκφράσεις τις οδηγίες του/της δασκάλου-ας .

Έπειτα, θα χωριστούν σε τρεις ομάδες καθεμία από τις οποίες θα ασχοληθεί με μία από τις λέξεις και θα σημειώσουν πράγματα, όπου το θύμα μπορεί να κάνει ανάλογα με τη λέξη που έχουν. Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση στις ομάδες ακολουθεί παρουσίασή στην ολομέλεια. Η τελική άσκηση είναι να ζωγραφίσουν έναν ενήλικα στον οποίον θα ήθελαν να μοιραστούν ένα συμβάν του σχολείου. Τη ζωγραφιά αυτήν την κολλάνε στο απέναντι φύλλο από το πρόσωπο τους γράφοντας το όνομα του.

Μάθημα 7^ο: «Το ασφαλές σχολείο-Project»

Στόχοι του τελευταίου μαθήματος είναι να αναστοχαστούν σε όσα έμαθαν, να συζητήσουν για τις ιδέες και τις δημιουργίες τους με τους άλλους και να δημιουργήσουν κάτι πρωτότυπο. Στο βιβλίο αναφέρονται κάποια ενδεικτικά παραδείγματα όπως θεατρικό έργο, τραγούδι, καρτ ποστάλ, αφίσα. Παραμύθι, τοιχογραφία ή και επιτραπέζιο. Προτείνεται, αν θέλουν να δημιουργήσουν κάτι για να το χαρίσουν στη ΒΑΓΙΑ ως ευχαριστώ.

4.2.2 Δεύτερος Κύκλος (Δ',Ε',ΣΤ' Δημοτικού)

Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει επτά μαθήματα, η διάρκεια των οποίων είναι από δύο διδακτικές ώρες έως τρεις.

Εισαγωγική Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός θα μιλήσει στην τάξη για το πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετάσχουν. Θα τους ενημερώσει για το όνομα του και την προέλευση του που είναι από τα αρχικά του ονόματος του Βαγγέλη Γιακουμάκη. Με αφορμή αυτό θα τους μιλήσει για το συγκεκριμένο περιστατικό εκφοβισμού και τις πολύ σοβαρές συνέπειες που είχε για τη ζωή των εμπλεκόμενων δείχνοντας τους φωτογραφίες και άρθρα και θα μιλήσει για τους στόχους του προγράμματος και τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιείται μέσω παιχνιδιών και δράσεων. Έπειτα θα ξεκινήσουν την πρώτη τους δράση που είναι να φτιάξουν το κολάζ του ΒΑΓΙΑ. Για το λόγο αυτό θα χωριστούν σε πέντε ομάδες και κάθε μία θα αναλάβει να σχεδιάσει ένα γράμμα. Προηγείται όμως συζήτηση γύρω από κάποιες θεματικές με τις οποίες θα ασχοληθούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Όταν ολοκληρωθεί η συζήτηση τα παιδιά θα δημιουργήσουν ένα νοητό χάρτη με λέξεις και σύμβολα, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν στο εσωτερικό των γραμμάτων τους. Έπειτα οι μαθητές/-τριες θα κόψουν το περίγραμμα των γραμμάτων και θα το κολλήσουν σε ένα χαρτόνι πάνω στο οποίο θα κολλάνε κάθε φορά το μήνυμα του μαθήματος.

Μάθημα 1^ο: «Ομαδικότητα-Συνεργασία στην τάξη»

Για την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά θα χρειαστεί να είναι σε κύκλο. Ο/Η εκπαιδευτικός θα αφηγηθεί μία ιστορία για τα δάχτυλα των χεριών για να καταλήξει στο συμπέρασμα πως χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον και ότι κανένας δεν είναι καλύτερος από τον άλλον. Μέσα από αυτήν την εισαγωγική δραστηριότητα θα γίνει κατανοητή η έννοια της ομάδας. Τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συνεργασία θα απασχολήσουν τα παιδιά μετά, αφού σε ομάδες πια θα φανταστούν πως είναι στην έρημο. Αναλυτικότερα στο ταξίδι τους στην έρημο όλα είναι ρόδινα μέχρι το σημείο στο σαφάρι, όπου χάσανε το ξεναγό τους. Εκεί καθένας από τα παιδιά με βάση το επάγγελμα που είχαν διαλέξει τυχαία συζητάνε για το πως μπορεί να βοηθήσει καθένας από αυτούς. Έπειτα, ο/η δάσκαλος-α χωρίζει τα παιδιά σε ζευγάρια και τους ζητάει να δέσουν το δεξί χέρι του ενός με το αριστερό του άλλου και τους λέει να κάνουν πράγματα που συνήθως έκαναν και με τα δύο χέρια. Είναι απαραίτητο για τα παιδιά να κατανοήσουν πως υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους για το λόγο αυτό ο

εκπαιδευτικός θα δώσει στα παιδιά ένα φύλλο στο οποίο οι μαθητές μαθήτριες θα απαντήσουν σε ερωτήσεις γύρω από αυτά που τους αρέσουν. Αφού, απαντήσουν θα περιηγηθούν στην αίθουσα και θα προσπαθήσουν να βρουν συμμαθητές-τριες τους που έχουν κοινές απαντήσεις για να γράψουν το όνομα τους.

Η έννοια της φιλίας θα απασχολήσει την τάξη έπειτα η σημασία της αλλά και πως μπορεί να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί. Θα υπάρξει συζήτηση γύρω από το τι είναι, πως νιώθω, τι σημαίνει να είναι κάποιος φίλος μου. Σε χαρτόνι θα γραφεί στο κέντρο η λέξη φίλος/η και θα κάνουν ένα κύκλο γύρω από αυτήν. Από τα παιδιά ζητείται να γράψουν, πως θα ήθελαν να είναι ο φίλος/η τους και τι θα ήθελαν από αυτόν/η και θα γράψουν τη φράση τους σε ένα πέταλο που έχουν φτιάξει, ώστε να το βάλουν στο λουλούδι των φίλων που έχουν δημιουργήσει. Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια, διευκρινίζει στα παιδιά, πως δε ταιριάζουμε με όλους και πως δεν είναι απαραίτητο να είναι όλοι φίλοι μεταξύ τους αλλά μπορούν να είναι όλοι καλοί συμμαθητές/τριες. Για την τελευταία δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός θα χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες και θα τους μοιράσει ένα χαρτί σε σχέδιο παζλ όπου όλα τα κομμάτια θα ενώνονται μεταξύ τους, για να δημιουργήσουν τον/την καλό/η συμμαθητή/τρια. Θα συζητήσουν για το τι είναι, τι κάνει, τι λέει και τι δεν είναι ο/η καλός/η συμμαθητής/τρια.

Μάθημα 2^ο: «Σεβασμός-Αποδοχή»

Το μάθημα ξεκινάει ενημερώνοντας τα παιδιά πως το θέμα της συζήτησης θα είναι ο σεβασμός και η αποδοχή. Για την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες, όπου η κάθε μία θα λάβει ένα σχεδιάγραμμα του περιγράμματος του ανθρώπινου σώματος, το οποίο θα ζωγραφίσουν (Υλικό του Μαθήματος). Ξεκινάει συζήτηση γύρω από ποια χαρακτηριστικά απαρτίζουν το κεφάλι, το σώμα και το κάτω μέρος του σώματος. Με αυτή τη σειρά προχωράμε κάνοντας κάθε φορά συζήτηση για το πως τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν αυτά τα μέρη του σώματος είναι διαφορετικά για τον καθένα. Η διαφορετικότητα θα διδαχθεί στα παιδιά μέσω αυτής της δραστηριότητας. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες θα σχηματίσουν κύκλο μέσα στον οποίο θα μιλήσουν για την έννοια του σεβασμού. Στο κέντρο του κύκλου ο/η εκπαιδευτικός έχει ένα χαρτί και

διάφορους μαρκαδόρους με τα οποία σχεδιάζει την ατμομηχανή του σεβασμού, όπως λέει και στα παιδιά. Στην ατμομηχανή γράφει τη λέξη σεβασμός και ζητάει από τα παιδιά να του/της πουν πράξεις που δείχνουν το σεβασμό, ώστε το τρένο να φτάσει στον τελικό του προορισμό που είναι το πάρκο της χαράς. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης θα γίνει αναφορά στο σεβασμό της ιδιωτικότητας, της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας.

Το σεβασμό απέναντι στο συνάνθρωπο θα έχει ως στόχο η επόμενη δράση. Ο/Η δάσκαλος-α έχει σχεδιάσει στο πάτωμα μία γραμμή και διευκρινίζει πως τα άκρα συμβολίζουν το πάρα πολύ το ένα με τη θετική έννοια και το άλλο με την αρνητική. Αφού προηγηθεί ένα δοκιμαστικό, ο/η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τα παιδιά να σκεφτούν, πως η γραμμή αυτή συμβολίζει το σεβασμό που αισθάνεται καθένας ή η καθεμία ότι του έδειξαν αυτή την εβδομάδα οι συμμαθητές/-τριες του και θα τους πει να σταθούν σε ένα από τα δύο άκρα. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως κ άθολη τη διάρκεια της δράσης δε γίνεται κριτική για τη θέση κανενός. Ένας άλλος στόχος που πραγματεύεται η συγκεκριμένη δράση είναι η κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στη συμπεριφορά που δείχνει σεβασμό και σε αυτή που δε δείχνει.

Πάλι χωρισμένα σε ομάδες τα παιδιά διαλέγουν ορισμένα χαρτάκια τυχαία από το υλικό του μαθήματος, τα οποία περιέχουν κάποιες φράσεις όπου θα συζητήσουν μεταξύ τους. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει σχηματίσει στον πίνακα ένα τρίγωνο που το έχει χωρίσει και έχει γράψει στενοί φίλοι, φίλοι, γνωστοί, άγνωστοι. Τα παιδιά σηκώνονται στον πίνακα διαβάζουν δυνατά τη φράση τους και ανάλογα με το σε ποιον ή ποιους μπορεί να συμπεριφερθεί με αυτό τον τρόπο το τοποθετεί. Η επικοινωνία μπορεί να υπάρξει με πολλούς τρόπους. Πέρα από τα λόγια είναι εφικτό να επικοινωνήσει κάποιος με εκφράσεις, χειρονομίες κτλ. Για το λόγο αυτό στην επόμενη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τα παιδιά να φανταστούν πως κάνουν μια βόλτα στο πάρκο και τους σταματάει απότομα για να πάρουν μια στάση και έκφραση ανάλογα με την οδηγία. Σε κάθε πόζα θα περνάει ανάμεσα τους και θα σχολιάζει.

Στο επόμενο παιχνίδι γίνεται αναφορά στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο εκφραζόμαστε, αλλά και στις παρεξηγήσεις που μπορούν να δημιουργηθούν στην επικοινωνία μας με τους άλλους. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά να

κατανοήσουν, πως όταν δεν είναι σίγουροι για κάτι μπορούν να ζητάνε διευκρινίσεις. Ο εκπαιδευτικός ακόμη, θα αναφέρει σε αυτή τη συζήτηση πως είναι σημαντικό οι άνθρωποι να χρησιμοποιούν το εγώ και όχι το εσύ, όταν επιθυμούν να πουν κάτι, έτσι ώστε να δείξουν το σεβασμό τους στον άλλον. Οι δύο τελευταίες δράσεις έχουν ως στόχο να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας.

Μάθημα 3^ο: «Αναγνωρίζω τον εκφοβισμό - Bullying»

Ο/Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά πως σήμερα το θέμα που θα τους απασχολήσει είναι η αναγνώριση του εκφοβισμού. Οι μαθητές/-τριες θα χωριστούν σε ομάδες και θα συζητήσουν μεταξύ τους για τον όρο εκφοβισμός. Ο/Η δάσκαλος/-α γράφει τη λέξη στον πίνακα και ζητάει από κάθε ομάδα να παρουσιάσει κατασκευάζοντας με βάση τα όσα λένε ένα ιστόγραμμα του εκφοβισμού. Η άσκηση αυτή βοηθάει τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν την έννοια του bullying και τα χαρακτηριστικά του. Ο διαχωρισμός του καβγά από τον εκφοβισμό θα απασχολήσει τη τάξη, καθώς και τα διαφορετικά είδη εκφοβισμού. Ξεκινάει ένας διάλογος προκειμένου τα παιδιά να καταλάβουν πως δεν είναι όλες οι συγκρούσεις εκφοβισμός.

Οι μαθητές/-τριες είναι χωρισμένοι σε ομάδες και λαμβάνουν τυχαία ένα σενάριο από τον/την εκπαιδευτικό τους στο οποίο μπορεί να περιγράφεται ένα περιστατικό εκφοβισμού ή ένας καβγάς. Αυτό που χρειάζεται να κάνουν είναι να συζητήσουν μέσα στην ομάδα για το τι είναι και γιατί. Τα παιδιά μπορούν να τα δραματοποιήσουν και να τα παρουσιάσουν κιάλας στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να εστιάσει και στα συναισθήματα των εμπλεκόμενων. Ακολουθεί βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=MfR2nw26U3o>) για τον σχολικό εκφοβισμό. Στη συνέχεια συζητούν σε επίπεδο ομάδας για τα όσα είδαν. Για την επόμενη δράση τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε κύκλο. Ένας μαθητής ή μία μαθήτρια θα στρέψει το κεφάλι του σε κάποιον/α και θα του στείλει ένα φιλί. Αυτός/η που το δέχεται θα πρέπει να δεχτεί το χαμόγελο, να παραστάνει ότι το πήρε και να το κρατήσει για λίγο στο μάγουλο του. Με αυτόν τον τρόπο το χαμόγελο θα κάνει το γύρο της τάξης.

Ο διαχωρισμός του πειράγματος από τον εκφοβισμό θα είναι το θέμα της επόμενης δραστηριότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει το υλικό του μαθήματος, το οποίο περιέχει κάποιες συμπεριφορές και τα παιδιά στις ομάδες ή δυάδες συζητάνε, ώστε να διακρίνουν αν οι συμπεριφορές είναι αποδεκτές ή όχι και θα τις τοποθετήσουν στην κατάλληλη στήλη στον πίνακα. Ο/Η δίνει έμφαση στο γεγονός πως στην μη αποδεκτή συμπεριφορά το παιδί κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα.

Στην τελευταία δραστηριότητα τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός τους δίνει εικόνες από καταστάσεις παρενόχλησης ή εκφοβισμού στο σχολείο. Από τα παιδιά ζητείται να παρατηρήσουν την εικόνα σε πέντε επίπεδα (παρατήρηση, συναισθήματα, ανάγκες, επιθυμία και μέτρα προστασίας οι λέξεις αυτές είναι γραμμένες και στον πίνακα). Κάθε ομάδα συζητάει μεταξύ της και ύστερα παρουσιάζει σε επίπεδο ολομέλειας. Στο τέλος τους δίνεται και υλικό με τις Οδηγίες Αυτοπροστασίας Έκτακτης Ανάγκης από το βιβλίο της Χριστίνας Ρασιδάκη. Στόχος αυτής της δράσης είναι να ξεκινήσει μία συζήτηση γύρω από τους τρόπους διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού. Το γενικό συμπέρασμα του μαθήματος είναι να καταστήσει σαφές στους/στις μαθητές/-τριες πως ο εκφοβισμός δε είναι αποδεκτός στο σχολείο.

Μάθημα 4^ο:«Ενσυναίσθηση - Αλληλεγγύη»

Το θέμα της σημερινής συνάντησης ανακοινώνεται από το/τη δάσκαλο/-α , όπου είναι η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη. Η προβολή βίντεο αποτελεί την πρώτη άσκηση το θέμα του οποίου είναι το κατάστημα ζώων. Μετά την προβολή του βίντεο τα παιδιά κάθονται κυκλικά και στη μέση είναι τοποθετημένη μία καρέκλα, στην οποία ο μαθητής ή η μαθήτρια που θα κάτσει θα παριστάνει τον πρωταγωνιστή της ιστορίας και θα κληθεί να απαντήσει στις ερωτήσεις των υπόλοιπων. Όταν ολοκληρωθεί η συζήτηση θα έχει δοθεί και ένας ορισμός για την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Έτσι, θα κατανοήσουν την έννοια τους οι μαθητές/-τριες. Στην επόμενη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός θα αφηγηθεί μια ιστορία Μπαμ και Μπουμ σκοπός της οποίας είναι να κατανοήσουν και να μιλήσουν τα παιδιά για τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της.

Το υλικό του μαθήματος θα αξιοποιηθεί στην επόμενη δραστηριότητα, αφού σε ομάδες θα δοθούν στα παιδιά ορισμένες περιπτώσεις. Αναλυτικότερα οι μελέτες αυτές μιλάνε για ένα περιστατικό στα οποία χρειάζεται να γράψουν τι θα έκανε κάποιος για να δείξει την ενσυναίσθηση του και τι όχι. Μέσω αυτής της άσκηση είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη σημασία τους στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο/Η εκπαιδευτικός βάζει ένα χαρτί του μέτρου στην τάξη και ζητάει από δύο παιδιά να ξαπλώσουν, ώστε η τάξη να ζωγραφίσει το περίγραμμά τους. Το ένα περίγραμμα είναι η ενσυναίσθηση και το άλλο η αλληλεγγύη και έξω από τα περιγράμματα τους τα παιδιά γράφουν με ποιους τρόπους μπορεί κάποιος να δείξει την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Αφού διαβάσουν τα όσα έγραψαν τους αναφέρει ο/η εκπαιδευτικός πως κάθε πράξη τους έχει συνέπεια κάποιο συναίσθημα. Με αφορμή αυτό γράφουν εντός του περιγράμματος τι συναισθήματα τους δημιουργούνται από αυτές τις δύο έννοιες. Ακολουθεί παρουσίαση και συζήτηση. Η δράση αυτή βοηθάει να παιδιά να κατανοήσουν πως μπορεί κάποιος να την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Η τελευταία δράση έχει ως στόχο να ενισχύσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μέσα από τον χορό της εμπιστοσύνης.

Μάθημα 5^ο: «Οι συνέπειες του Bullying»

Για άλλη μία φορά ο/η δάσκαλος/-α της τάξης ενημερώνει τα παιδιά ότι σήμερα θα μιλήσουν για τις συνέπειες του εκφοβισμού, αφού τους υπενθυμίσει τα χαρακτηριστικά του. Για την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες και θα τους δοθεί ένα φύλλο εργασίας από το υλικό του μαθήματος. Ο/Η εκπαιδευτικός θα τους ανακοινώσει πως θα παρακολουθήσουν ένα βίντεο και θα κληθούν να απαντήσουν σε αυτές. Πρώτα όμως, τα παιδιά θα διαβάσουν τις ερωτήσεις και θα κληθούν να υποθέσουν τις απαντήσεις τους. Αφού, ολοκληρωθεί το βίντεο τους δίνει χρόνο για να συζητήσουν και γράψουν ως ομάδα. Ύστερα στην ολομέλεια παρουσιάσουν όσα συμπλήρωσαν και μιλάνε για τον εκφοβισμό, τις συνέπειες του αλλά και το γεγονός πως συχνά αυτό που πονάει το θύμα είναι ότι κανείς δεν τον υπερασπίστηκε. Καθόλη τη διάρκεια της συζήτησης ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει στον πίνακα το ιστόγραμμα των συνεπειών του εκφοβισμού.

Σε ένα χαρτί του μέτρου που είναι απλωμένο στο πάτωμα της τάξης οι μαθητές καλούνται όλοι μαζί να ζωγραφίσουν σιωπηλά το σιωπηλό πρόσωπο σκεπτόμενοι μία κουβέντα του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ. Όταν ολοκληρώσουν τη ζωγραφιά ο/η δάσκαλος/-α θα γράψει με μεγάλα γράμματα ΣΠΑΣΕ ΤΗ ΣΙΩΠΗ. Η επόμενη δραστηριότητα θα κάνει χρήση της γραμμής των δύο άκρων . Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν αν έχει αλλάξει το κλίμα της τάξης τους από την αρχή της χρονιάς με κάποιες αλλαγές που μπορεί να έχουν συμβεί. Το ένα άκρο συμβολίζει τις θετικές αλλαγές και το άλλο τις αρνητικές. Αφού σκεφτούν λίγο διαλέγουν το ένα άκρο. Υπενθυμίζει στα παιδιά πως θα πρέπει να δουν τις αλλαγές της τάξης ως ομάδα και όχι από την προσωπική τους θέση. Ακολουθεί συζήτηση για τις αλλαγές που θεωρούν πως έχουν συμβεί εντός μαζί με ορισμένα παραδείγματα. Σε ομάδες θα χρειαστεί να υπάρξουν ξανά οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης για να υλοποιήσουν το επόμενο παιχνίδι. Σε κάθε ομάδα θα δοθεί ένα χαρτί bingo μέσα στα κουτάκια, του οποίου θα γράψουν πως αισθάνεται ένα παιδί που είναι θύμα εκφοβισμού όταν το υπερασπίζεται ή όχι η ομάδα του. Ο/Η εκπαιδευτικός θα αναφέρει ορισμένα συναισθήματα και όποιο από αυτά έχουν γράψει τα παιδιά θα το σβήσουν. Κερδίζει η ομάδα που θα σβήσει πρώτη όλα τα συναισθήματα.

Σε ζευγάρια πλέον οι μαθητές στέκονται ο ένας απέναντι από τον άλλον και καλούνται να μιμηθούν τις κινήσεις του προσώπου και του σώματος πρώτα του ενός και ύστερα του άλλου. Για την τελευταία δραστηριότητα τα παιδιά θα χρειαστεί να είναι ξανά σε ομάδες και θα χρησιμοποιήσουν τις εικόνες από το τρίτο μάθημα με τη διαφορά ότι τώρα θα τις επεξεργαστούν από την πλευρά του θεατή. Ο/Η δάσκαλος/-α έχει γράψει στον πίνακα τη φράση ΣΠΑΣΕ ΤΗ ΣΙΩΠΗ και ζητάει από κάθε ομάδα να συζητήσει για τη φωτογραφία και να εντοπίσει τρόπους με τους οποίους μπορεί να βοηθήσει το θύμα. Μετά από τη συζήτηση στην ομάδα ακολουθεί παρουσίαση και συζήτηση στην ολομέλεια.

Ο/Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει πως κάποιος μόνος του είναι δύσκολο να σπάσει τη σιωπή για αυτό χρειάζεται να ζητήσει βοήθεια από κάποιον ή κάποιους, το οποίο είναι απολύτως φυσικό. Οι στόχοι αυτού του μαθήματος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες πως αισθάνεται ένα θύμα εκφοβισμού, τις βασικότερες συνέπειες του

εκφοβισμού. Ότι οι συνέπειες αυτές αφορούν και το μέλλον του ατόμου και να ενισχύσουν τις σχέσεις τους.

Μάθημα 6^ο:«Δυναμική αντιμετώπιση του εκφοβισμού/bullying – Ο ρόλος της ομάδας»

Το έκτο μάθημα ξεκινάει με τον/την εκπαιδευτικό να υπενθυμίζει στα παιδιά πως είναι δύσκολο τόσο για το θύμα του εκφοβισμού όσο και για το θεατή να μιλήσει για διάφορους λόγους, ΕΝΩ τους ανακοινώνει πως το σημερινό μάθημα σχετίζεται με τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου. Η πρώτη δραστηριότητα θα βρει τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρισμένους σε ζευγάρια, όπου κοιτάζοντας ο ένας τον άλλον αντικρυστά θα λένε φράσεις πρώτα που θέλουν, αν πέσουν θύματα εκφοβισμού κα ύστερα φράσεις που δε θέλει να συμβούν. Ο/Η εκπαιδευτικός μετά γράφει τις δύο φράσεις στον πίνακα και ζητάει από την τάξη να θυμηθούν κάποια πράγματα από αυτά που ειπώθηκαν και να τα γράψουν ακτινωτά γύρω από τις φράσεις. Στην επόμενη δράση τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες κάθε μία από τις οποίες θα λάβει ένα περιστατικό, στο οποίο περιγράφονται διαφορετικοί τρόποι αντίδρασης στον εκφοβισμό (παθητική, επιθετική και δυναμική συμπεριφορά). Θα τους δοθεί λίγη ώρα, προκειμένου να συζητήσουν το περιστατικό τους, θα τους ζητηθεί να το παρουσιάσουν ως παιχνίδι ρόλων και έπειτα θα το διηγηθούν στην ολομέλεια. Ύστερα τα παιδιά θα δημιουργήσουν ένα ημικύκλιο στη μέση του οποίου θα τοποθετηθεί το θύμα της κάθε ιστορίας. Οι υπόλοιποι θα κάνουν ερωτήσεις γύρω από τα συναισθήματα του αλλά και το λόγο που αντέδρασε με αυτόν τον τρόπο. Ακολουθεί διάλογος για τους τρεις τρόπους αντίδρασης . Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες ο δυναμισμός αποτελεί έναν τρόπο αντίδρασης και ότι μπορεί να διδαχτεί. Για την επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά θα σταθούν όρθια σε ανοιχτό χώρο και θα παριστάνουν τα δέντρα, τα οποία θα κινούνται ανάλογα με τις οδηγίες του/της δασκάλου/-ας.

Μέσα από την επόμενη δράση θα καταστεί σαφές στα παιδιά πως ο δυναμισμός αποτελεί έναν τρόπο αντίδρασης για το λόγο αυτό υπενθυμίζουμε τα λόγια του παιδιού που στην προηγούμενη δράση αντέδρασε έτσι. Ο εκπαιδευτικός τονίζει στα παιδιά πως

στον εκφοβισμό απαντάμε ορθά και κοφτά ότι αυτό που γίνεται δε μας αρέσει, , ότι μπορούμε να αντιδράσουμε με χιούμορ, ότι μπορούμε να μετατρέψουμε το αρνητικό σχόλιο σε θετικό . Από τα παιδιά ζητείτε να πειραματιστούν με διάφορα περιστατικά και αντιδράσεις τονίζοντας πως σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να είναι ήρεμοι και να κοιτάνε τον άλλον στα μάτια, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις η καλύτερη λύση είναι να φύγουν και να ζητήσουν βοήθεια .

Πάλι σε ομάδες οι μαθητές/τριες λαμβάνουν μία περίπτωση από το υλικό του μαθήματος και θα χρειαστεί να συζητήσουν εντός της ομάδας τους τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιδράσει η ομάδα και να υποστηρίξει το θύμα. Εναλλακτικά είναι εφικτό τα παιδιά να γράψουν δικές τους περιπτώσεις. Έπειτα, παρουσιάζουν στην τάξη τα όσα ειπώθηκαν μεταξύ τους και ο/η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει πως είναι υποχρέωση του σχολείου να είναι όλοι και όλες ασφαλείς.

Στον πίνακα για την επόμενη δραστηριότητα είναι γραμμένη η λέξη μυστικό, ώστε να ξεκινήσει καταιγισμός ιδεών γύρω από αυτή τη λέξη. Ακολουθεί διαχωρισμός του καλού από του κακού μυστικού ο οποίος κρύβεται στα συναισθήματα που προκαλούνται στον άνθρωπο κάθε φορά . Όταν τα συναισθήματα που σου προκαλούνται από το μυστικό είναι θετικά είναι καλό, ενώ αντιθέτως είναι κακό. Τονίζοντας πως τα κακά μυστικά πρέπει να τα μοιράζονται τα παιδιά. Σε ομάδες τα παιδιά θα κληθούν να γράψουν καλά και κακά μυστικά , τα οποία θα σημειωθούν στον πίνακα της τάξης. Με αφορμή τα κακά μυστικά ζητάει από τα παιδιά ο/η εκπαιδευτικός να πουν με ποιον θα μπορούσαν να τα μοιραστούν. Παρέχονται κάποιες ιστοσελίδες τις οποίες μπορούν να επισκεφτούν. Στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος είναι να γνωρίσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιδράσουν τα παιδιά, να μάθουν πράγματα που πρέπει να αποφεύγουν στον εκφοβισμό, να αντιληφθούν την έννοια της δυναμικής αντίδρασης και να αντιληφθούν την αξία της ομάδας.

Μάθημα 7^ο:«Το ασφαλές σχολείο-Project»

Το τελευταίο μάθημα έχει τους ίδιους στόχους άλλα και δράσεις με του πρώτου κύκλου. Η μόνη διαφορά είναι πως οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτών των τάξεων δεν θα χαρίσουν τις δημιουργίες τους στη ΒΑΓΙΑ.

5. Συζήτηση

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφαίνεται πως ο ρόλος των παρατηρητών είναι πολύ σημαντικός στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Αυτό υποστηρίχθηκε από όλα τα προγράμματα που αναλύθηκαν προηγουμένως, τα οποία όλα έκαναν ιδιαίτερα μνεία στο πως ανάλογα με την αντίδραση των παρατηρητών ο εκφοβισμός μπορεί να ενισχυθεί ή να σταματήσει. Ακόμη έμφαση δίνεται στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς, οι οποίοι με τη στάση τους θα πρέπει να αποτελούν σύμμαχοι του κάθε προγράμματος. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί από όλους ότι οι συνέπειες του εκφοβισμού αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους και όχι μόνο το θύμα, καθώς μόνο με αυτόν τον τρόπο θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αντιμετώπιση του φαινομένου και στις ολέθριες συνέπειες που έχει στη ψυχολογία, το σώμα, σε διάφορες πτυχές της ζωής όλων από την εφηβεία μέχρι τη μετέπειτα ζωή τους. Επιπλέον, όλα τα προγράμματα εστιάζουν στη διάρκεια. Θεωρούν πως το bullying είναι ένα φαινόμενο, το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο

μέσα από τη συστηματική δουλειά που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/-τριες και οι γονείς. Για όλους τους παραπάνω λόγους είναι θεμιτό οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν την παραπάνω εργασία, προκειμένου να υλοποιήσουν το πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης τους. Τέλος, λόγω της αύξησης των φαινομένων βίας κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή περισσότερων προγραμμάτων παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία της χώρα μας.

6.Βιβλιογραφία

Armitage R. Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open* 2021;

doi:10.1136/ bmjpo-2020-000939

Baumrind, D. (1967). *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.

Bijou, S. W., & Baer, D. M. (1961). *Child Development: Vol. 1. A Systematic and Empirical Theory*. Appleton-Century-Crofts.

Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1, 175-191. doi: 10.1901/jaba.1968.1-175

Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451–461

- Carney, A. G. and Merrell, K. W. (2001) Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22:364-82
- Colvin, G., & Kame'enui, E. J. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16, 4, 361-81.
- Cowen, E. L. (1984). A general structural model for primary program development in mental health. *Personnel and Guidance journal*, 62, 485-490. doi.org/10.1111/j.2164-4918.1984.tb00261.x
- Craig, W. M. (1998) The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24:123-130.
- Crick, N.R. and Grotpeter, J. K. (1995) Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66:710-722.
- Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools: Functional Behavioral Assessment*. Guilford Press.
- Currie, Candace, Zanotti, Cara, Morgan, Antony, Currie, Dorothy, de Looze, Margaretha. et al. (2012). Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. *World Health Organization*.
- Duncan, R. D. (1999) Peer and sibling aggression: an investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14:871-886.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264. doi:10.1080/00405841.2014.947216
- Espelage, D. L., & Astor, R. A. (2013). Looking beyond the traditional definition of bullying. In D. L. Espelage, & R. A. Astor (Eds.), *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations* (pp. 5–8). *American Educational Research Association*.
- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *Journal of Early Adolescence*, 32, 776–801. doi: 10.1177/0272431611423017

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2016). Understanding weakness in bullying research: How school personnel can help strengthen bullying research and practice. *Children and Youth Services Review*, 69, 143–150. doi:10.1016/j.childyouth.2016.08.002
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612–625. doi: 10.1016/j.avb.2005.08.005
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 441–452. doi: 10.1007/s10802-014-9920-7
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Version 1.0. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D. and Connolly, J. (2003) Developmental trajectories of victimization: identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19: 139-156.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R., & Rajala, R. (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017 - Kouluterveyskyselyn tuloksia [Welfare of children and youth 2017 - Results from the School Health Promotion Study]*. Center of Health and Welfare.
- Hawker, D. S. J. and Boulton, M. J. (2000) Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41:441-455.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent healthrisk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234. : 10.1001/archpedi.153.3.226

- Hellström, L., Persson, L., & Hagquist, C. J. A. (2015). Understanding and defining bullying—adolescents' own views. *Archives of Public Health*, 73(1), Article 4. doi:10.1186/2049-3258-73-4
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. and Bukowski, W. M. (1999) The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimisation. *Developmental Psychology*, 35: 94-101.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W., & Lewis-Palmer, T. (2005). *School-wide positive behavior support: An alternative approach to discipline in schools*. In L. Bambara & L. Kern (Eds.). *Individualized supports for students with problem behavior: Designing positive behavior plans*. (pp.359-390). Guilford Press.
- James, A., (2010). School Bullying. NSPCC
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill - Palmer Quarterly*, 56, 261–282. doi:10.1353/mpq.0.0052
- Kaukiainen, A., & Salmivalli, C. (2009). *KiVa: Parents' guide*. Finnish Ministry of Education and Culture.
- Kingsbury, W. L., & Espelage, D. L. (2007). Attribution style and coping along the bully-victim continuum. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 44, 71–102.
- Koo, H., Kwak, K., & Smith, P. K. (2008). Victimization in Korean schools: The nature, incidence and distinctive features of Korean bullying or wang-ta. *Journal of School Violence*, 7, 119–139. doi:10.1080/15388220801974084
- Knox, E. and Conti-Ramsden, G. (2003) Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38:1-12.

- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52. doi:10.1111 /j.1467-9450.1982.tb00412.x.
- Lancet Psychiatry. (2015). Why be happy when you could be normal? *Lancet Psychiatry*. doi: 10.1016/S2215-0366(15)00420-4
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, 446–459. doi: 10.1080/02796015.1998.12085929
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice*, 7 (pp. 219–339). *University of Chicago Press*. doi.org/10.1086/449112
- Metzler, C.W., Biglan, A., Rusby, J. C., & Sprague, J. R. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 24, 448–479.
- Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a social experience: Social factors, prevention and intervention*. Farnham: Ashgate.
- Mishna, F. (2003) Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4):336-347.
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., & Taki, M. (2010). *Comparative and cross-cultural research on school bullying*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 35–47). *Routledge*.
- Nabuzoka, D. (2000) *Children with learning difficulties: social understanding and adjustment*. Blackwell, BPS Books.
- Nansel, T. J., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001) Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285:2992-3100

Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy. Evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012-1023. <https://doi:10.1007/s1121-016-0690-z>.

Saarento, S., Boulton, A., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61–76. doi:10.1007/s10802-013-9841-x

Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*.

Sainio, M., Herkama, S., Kontio, M., & Salmivalli, C. (2019). *Making an Impact on School Bullying*. doi: 10.4324/9781351201957-3

Sainio, M., Kaukiainen, A., Willfor-Nyman, U., Annevirta, T., Poyhonen, V., & Salmivalli, C. (2009). *Ki Va: Teacher's guide, unit 3*. Turku. University of Turku, Psychology Department.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144–151. doi:10.1177/0165025410378068

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi:10.1006/jado.1999.0239>.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. doi: 10.1080/01650250344000488

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668–676. doi: 10.1080/15374416.2011.597090

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). *Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention*. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in school: How successful can interventions be* (pp. 251-274). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511584466.014

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osteman, K., & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218.
- Salmivalli, C., Poyhonen, V., & Kaukiainen, A. (2009). *Ki Va: Teacher's guide, unit 2*. Turku. University of Turku, Psychology Department.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Schafer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. and Schulz, H. (2005) Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29:323-335.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. and Jugert, G. (2006) Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32:261-275.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. and Bates, J. E. (2000) Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimisation in the peer group. *Developmental Psychology*, 36:646-662.
- Scott R., Horner R., & Stiller B. (2008). Bully Prevention in Positive Behavior Support. From: *Education and Community Support*.
- Sharkey, J. D., Ruderman, M. A., Mayworm, A. M., Green, J. G., Furlong, M. J., Rivera, N., & Purisch, L. (2015). Psychosocial functioning of bullied youth who adopt versus deny the bully-victim label. *School Psychology Quarterly*, 30, 91–104. doi:10.1037/spq0000077
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2, 175–190
- Slattery, L. C., George, H. P., & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure*, 63, 227–235. doi:10.1080/1045988X.2019.1579164

- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 519–532. doi:10.1111/spc3.12266
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133. doi:10.1111/1467-8624.00461.
- Smith, P. K. (2004) Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3) September: 98-103
- Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (2016). School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives. *Cambridge University Press*.
- Smith, P. K., & O'Higgins Norman, J., (2021). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*. John Willey and Sons Ltd.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). *Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire*. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.
- Sprague, J. R. & Horner, R. H. (2006). *Schoolwide Positive Behavior Supports*. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B. & Ruef, M. (2000). *Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131–143.
- Sutton, J., Smith, P. K. and Swettenham, J. (1999) Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17:435-450.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452. doi: 10.1006/jado.1999.0238

- Olweus, D. (1973). *Personality and aggression*. In J. K. Cole, & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972* (pp. 261–321). University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1989). *Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement*. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer
- Olweus, D. (1992a). *Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention*. In R. D. Peters, R. J. McMahon & V. L. Quincy (Eds), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, CA: Sage.
- Olweus, D. (1992b). *Mobbning i skolan: Vad vi vet och vad i kan gora*. Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1993a). *Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes*. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds), *Social withdrawal, inhibition, shyness in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). *Annotation: Bullying at School: Basics Facts and Effects of a School Based Intervention Program*.
- Olweus, D. (1999) Sweden. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp 7-27). Routledge.
- Olweus, D. (2001a). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Author.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J., & Snyder. M. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Mihalic, S. (1999). *The Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention*, Vol.9. Boulder, CO: *Center for the Study and Prevention of Violence*.
- O'Moore, M. (2000) *Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in*

schools. *Aggressive Behavior*, 26:99-111.

Pellegrini, A. D. (1998) Bullies and victims in school: a review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19:165-176.

Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51, 913–920. doi: 10.1037/a0039287

Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. and Connolly, J. (2008) Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79:325-338.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to defend the victimized peer? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 143–163. doi: 10.1353/mpq.0.0046

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for a victim, siding with the bully, or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21, 722–741. doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x

Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A., & Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102-115.

Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Horner, R. H., Sugai, G., Sampson, N. K., & Phillips, D. (2003). *The School-wide Evaluation Tool: SET implementation manual*. University of Oregon.

Treial, K. (2016). KiVa kiusamisvastase programmi prooviuring Eestis: kaheaastasc: klaster-randomiseeritud kontrollkatse tulemused [Pilot study on the KiVa anti-, bullying program in Estonia: Results of a two -year cluster-randomized control study]. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. *Estonian Journal of Education*, 4(2), 191-222. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.08>.

Vaillancourt, T., Hymel, S. and McDougall, P. (2003) Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19:157-176.

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional Behavior Disorders*, 4(4), 194-209.

Wolke, D. and Samara, M. (2004) Bullied by siblings: association with peer victimization and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45:1015-1029

Younan, B. (2019). A systematic review of bullying definitions: How definition and format affect study outcome. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 11, 109–115. doi:10.1108/JACPR-02-2018-0347

Δρ. Ερνεστίνα Σισμάνη-Παπακώστα et al. (2010). *Διδάσκοντας μέσα από ιστορίες. Πρόγραμμα «Δάφνη III» για την πρόληψη και καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς.

Γερούκη, Μ. (2021). *ΒΑΓΙΑ: Ένα πρόγραμμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού/ για το δημοτικό σχολείο*. Πατάκη.

Δρ. Ερνεστίνα Σισμάνη-Παπακώστα et al. (2010). *Διδάσκοντας μέσα από ιστορίες. Πρόγραμμα «Δάφνη III» για την πρόληψη και καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Κύπρος. file:///C:/Users/Skafi/Downloads/didaskontas_mesa_apo_istories.pdf

Παραδεισιώτη, Α., Τσιόγκουρος, Χ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Λευκωσία dafni_parents%20(1)

Ιωάννου, Μ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Λευκωσία. file:///C:/Users/Skafi/Downloads/dafni_teachers.pdf

Menesin, E. & Salmivalli, C. (2017). *Bullying in Schools: the State of knowledge and effective interventions.....*

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13548506.2017.1279740?needAccess=true>

Wolke, D. & Lereya, S.T. (2015). *Long-term effects of bullying*. UK.

<https://adc.bmj.com/content/archdischild/100/9/879.full.pdf>

Holt, M. et al. (2015). *Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis*. *Pediatrics* 135, e496-e509.

<https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>

Atunah-Jay, S. et al. (2020). The Disparate Influence of Bullying on Student Wellbeing: Race, Weight, Place. *Pediatrics* 146: 578-579

<https://doi.org/10.1542/peds.146.1MA6.578>

Παράρτημα

Στο παρόν σημείο θα καταγράψουμε τις πρακτικές και τις παρατηρήσεις μας από το πρόγραμμα ΒΑΓΙΑ που εφαρμόσαμε στην τάξη της ΣΤ' Δημοτικού στο 41^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών, σε μια τάξη 17 παιδιών που σχεδόν κάθε φορά τουλάχιστον ένα άτομο έλειπε. Στο τέλος, θα παρουσιαστούν οι απουσίες στις μέρες που κάναμε τα μαθήματα του προγράμματος.

Λόγω χρόνου, προσαρμόσαμε το πρόγραμμα έτσι ώστε κάθε μάθημα να γίνεται στο πλαίσιο της μιας διδακτικής ώρας και μόνο. Καθώς δε διαθέταμε τον απαιτούμενο χρόνο που χρειάζεται για την ακριβή εφαρμογή του προγράμματος, προσπαθήσαμε να πραγματοποιούμε την εισαγωγική και τη βασική δραστηριότητα που σχετίζεται με τη θεματική της ενότητας. Σε κάθε μάθημα, χωρίζαμε τους μαθητές σε ομάδες έχοντας τέσσερις εικόνες, που η καθεμιά απεικονίζει μια εποχή, σε κομμάτια τόσα όσα επρόκειτο να είναι τα μέλη της μιας ομάδας. Πριν ξεκινήσουμε το πρώτο μάθημα, κάναμε μια σύντομη αναφορά στην προέλευση του προγράμματος και στους σκοπούς της (για στόχους βλ. ενότητα Γ').

Μάθημα 1^ο: «Αποδοχή – Σεβασμός»

Το 1^ο μάθημα έχει ως τίτλο «Ομαδικότητα και Συνεργασία». Δεν αξιοποιήσαμε την προτεινόμενη εισαγωγική δραστηριότητα, οπότε ξεκινήσαμε με το «παγιδευμένοι στην έρημο». Αρχικά, τους χωρίσαμε σε ομάδες καθώς τους λέγαμε το σενάριο (που προτείνει η δραστηριότητα) σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά βρίσκονται στην έρημο και κάθε μέλος της ομάδας έχει από ένα διαφορετικό επάγγελμα. Ο στόχος είναι να βρουν τη χρησιμότητα του κάθε επαγγέλματος. Ο απώτερος στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι σε μια ομάδα κάθε μέλος με τον δικό του ξεχωριστό ρόλο είναι σημαντικό. Αν και τα παιδιά βρίσκονταν σε μια ομάδα, εντούτοις δρούσαν ατομικά. Παρόλο που κάποιες φορές, δεν ήξεραν τι να σκεφτούν για να γράψουν, δεν το συζητούσαν και δεν το μοιράζονταν με την ομάδα τους.

Παρόλο που δεν προβληματίζονταν συλλογικά, εμείς προσπαθούσαμε να περνάμε από κάθε ομάδα με στόχο να τους βοηθήσουμε με όποιον τρόπο μπορούσαμε. Ακόμη και τότε, η απεύθυνση των ιδεών τους δεν ήταν προς την ομάδα τους αλλά προς εμάς (συμπεριλαμβάνοντας τη βλεμματική επαφή). Μετά από αυτό, συνεχίσαμε στην επόμενη δραστηριότητα.

Ο τίτλος της δραστηριότητας είναι «Ίδιοι και διαφορετικοί». Δώσαμε στα παιδιά τον πίνακα από το υλικό του πρώτου μαθήματος του προγράμματος, στο οποίο καλούνταν να συμπληρώσουν τις προτιμήσεις τους (π.χ. αγαπημένο άθλημα). Τους δώσαμε λίγο χρόνο για να το συμπληρώσουν, είπαμε στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους και δίπλα σε κάθε κενό, έγραφαν ποια\ποιος\ποιοι άλλοι μαθητές είχαν κοινή απάντηση.

Παρατηρήσεις: Καθώς έλεγαν τις απαντήσεις τους, έκαναν φασαρία, μη εποικοδομητική και μη επιθυμητή. Ο ένας δεν άκουγε τον άλλο. Επομένως, έχαναν μέρος της συζήτησης και καλούνταν να επαναλάβουν τα λόγια τους. Εάν ξανακάναμε μια τέτοια δραστηριότητα, θα την κάναμε με εναλλακτικό τρόπο, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική ως προς τον στόχο της.

Η τελευταία δραστηριότητα που κάναμε ήταν «Είμαστε καλοί συμμαθητές και συμμαθήτριες». Κάναμε συζήτηση για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της «φιλίας». Τους ρωτήσαμε αν είναι όλοι φίλοι μεταξύ τους στην τάξη. Η απάντηση ήταν αρνητική. Συζητήσαμε και είπαμε ότι παρόλο που δεν είμαστε όλοι φίλοι μεταξύ μας και αυτό είναι δεκτό, η συμπεριφορά μας θα πρέπει να είναι η αρμόζουσα προς τους άλλους, ως ένδειξη σεβασμού στο άλλο πρόσωπο. Στη συνέχεια, μοιράσαμε τα κομμάτια παζλ περί «καλού συμμαθητή» από το υλικό του μαθήματος («είναι.., κάνει...λέει,...δεν είναι...»). Τους δώσαμε λίγο χρόνο να συμπληρώσουν ενώ εμείς τριγυρνούσαμε σε κάθε ομάδα βλέποντας τις απαντήσεις τους. Ωστόσο, δεν προλάβαμε σε επίπεδο ολομέλειας να πούμε τις απαντήσεις των ομάδων, παρά μόνο σε επίπεδο ομάδας αρκετά. Συζητήθηκε όμως και μαζί με τη δασκάλα της τάξης μια, συγκεκριμένα, απάντηση ενός μαθητή.

Μάθημα 2^ο: «Σεβασμός και Αποδοχή

Ξεκίνησε το μάθημα χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες. Κάναμε μια σύντομη υπενθύμιση του τι είπαμε την τελευταία φορά. Χρησιμοποιήσαμε ως εισαγωγική δραστηριότητα «Η\Ο μοναδικήλος κυρίαλος εγώ». Σε κάθε ομάδα μοιράσαμε μία φωτοτυπία του σωματικού περιγράμματος (από το υλικό του μαθήματος) το οποίο καλούνταν να σχεδιάσουν σε επίπεδο ομάδας. Αφού τους δώσαμε λίγο χρόνο να το συζητήσουν μεταξύ τους ,και με τη στήριξή μας, παρουσίασε κάθε ομάδα στην ολομέλεια το ανθρωπάκι της. Μετά την παρουσίαση έγινε συζήτηση και ειπώθηκε ότι εξωτερικά ο κάθε άνθρωπος διαφέρει (και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που το συνιστούν αυτό) και αυτό είναι αποδεκτό. Μάλιστα, είχαμε αναφέρει ότι κάποιος μπορεί να μην έχει κάποιο μέρος του σώματός του.

Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να υλοποιήσουμε πέντε δραστηριότητες. Παρόλα αυτά, λόγω χρόνου, διαπιστώσαμε στην πράξη ότι από αυτές μόνο οι τρεις ήταν εφικτό να γίνουν στο χρονικό πλαίσιο των 45 λεπτών που είχαμε διαθέσιμο. Άλλωστε, το θέμα ήταν να υπάρχει συζήτηση και όχι να γίνει ένα μάθημα, διαδικαστικό. Μάλιστα, καθώς υπήρχαν προβλήματα στο πλαίσιο της τάξης και στις μεταξύ σχέσεις των μαθητών, δίναμε χώρο και χρόνο για να συζητηθούν και αυτά.

Την προηγούμενη δραστηριότητα διαδέχτηκε η «γραμμή του σεβασμού». Σε αυτή, μοιράσαμε στους μαθητές ξυλάκια τριών χρωμάτων: κόκκινο (για την αρνητική απάντηση), κίτρινο (για τη μεσαία) και πράσινο (για τη θετική απάντηση), επομένως τροποποιήσαμε την προτεινόμενη διαδικασία για να μην υπάρξει αναστάτωση όταν θα σηκώνονταν όλοι μαζί. Αφού τους δώσαμε την οδηγία ότι απαντούν στις ερωτήσεις με τις αντίστοιχες απαντήσεις κάναμε ένα δοκιμαστικό. Τους ρωτήσαμε: «Είστε κουρασμένοι τώρα;» . Κάποιοι απάντησαν θετικά και άλλοι αρνητικά και κάποιοι ουδέτερα. Τότε τους κάναμε τρεις ερωτήσεις σχετικές με το θέμα και τους στόχους της δραστηριότητας και του μαθήματος. Για παράδειγμα, «πώς είναι το κλίμα της τάξης;». Υπήρχαν εξίσου θετικές και αρνητικές απαντήσεις. Έτσι, θέσαμε ως στόχο μέχρι το τέλος του προγράμματος η κατάσταση να βελτιωθεί. Προτείναμε μάλιστα τρόπους για τη βελτίωση της κατάστασης.

Η τελευταία δραστηριότητα που υλοποιήσαμε είχε τίτλο «Επικοινωνώ». Σχεδιάσαμε στον πίνακα μια πυραμίδα. Σε ένα βάζο είχαμε βάλει χαρτάκια με φράσεις από το υλικό του μαθήματος. Τα παιδιά διάλεγαν χαρτάκια και τα τοποθετούσαν λεκτικά σε μια κατηγορία. Οι κατηγορίες ήταν «στενοί», «φίλοι», «γνωστοί», «όλον τον κόσμο».

Παρατηρήσεις: Δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα σε σχόλιο μαθητών σύμφωνα με το οποίο, αν γίνει κάτι μεταξύ τους δε θα το πουν σε γονείς, δασκάλους ή κάποιον ενήλικα αλλά θα προσπαθήσουν να το λύσουν σε επίπεδο ομάδας. Επίσης, στο ερώτημα «Αν ένας φίλος σας κάνει κάτι κακό σε άλλον, θα το πείτε;», η απάντηση ήταν αρνητική. Να σημειωθεί, ακόμη, ότι κατά την τοποθέτηση σε ομάδες υπήρχε αναστάτωση στην τάξη. Από το μάθημα αυτό, επίσης, συνειδητοποιήσαμε ότι χρειάζεται να βάζουμε λιγότερες δραστηριότητες εντός του χρονικού πλαισίου της μιας διδακτικής ώρας.

Μάθημα 3^ο: «Αναγνωρίζοντας τον εκφοβισμό-bullying»

Κάναμε ως πρώτη δραστηριότητα το «Σε πειράζω-Με πειράζεις». Αρχικά, ξεκινήσαμε με έναν καταιγισμό ιδεών. Ρωτήσαμε τους μαθητές «τι είναι *πείραγμα* και τι *εκφοβισμός*;». Τους ζητήσαμε να πουν παραδείγματα και για τις δύο περιπτώσεις για να καταλάβουμε αν μπορούν να διακρίνουν τη μια έννοια και την άλλη, όταν αυτές συμβαίνουν στην πράξη. Τους μοιράσαμε περιπτώσεις από το υλικό του μαθήματος. Τους δώσαμε λίγο χρόνο για να το κουβεντιάσουν στο πλαίσιο της ομάδας. Εμείς περνούσαμε από κάθε ομάδα και συζητούσαμε. Εστίασαμε στη φράση «Το πείραγμα είναι αστείο όταν γελούν όλοι (και όχι κάποιος εις βάρος κάποιου άλλου)», «Όταν κάποια\ος\οι γελούν εις βάρος κάποιου άλλου, τότε είναι εκφοβισμός, κάτι που δεν είναι αποδεκτό». Το κριτήριο για να θεωρηθεί ένα πείραγμα αστείο είναι να γελούν όλοι. Γράψαμε στον πίνακα σε δυο στήλες «τι είναι αποδεκτό» και «τι δεν είναι αποδεκτό» και τα παιδιά έκαναν αντιστοιχίσεις με τις μελέτες περίπτωσης από το υλικό του μαθήματος. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με όσα ειπώθηκαν. Αν μια περίπτωση δεν ήταν αποδεκτή, τους ρωτούσαμε τι θα μπορούσε να γίνει για να θεωρηθεί αποδεκτή η συμπεριφορά.

Η δεύτερη δραστηριότητα λέγεται «Βρες τη λύση». Αξιοποιήσαμε τις εικόνες του πέμπτου μαθήματος του πρώτου κύκλου. Στην κάθε ομάδα δώσαμε τυχαία μια εικόνα.

Αφού επεξεργάστηκαν ελάχιστα τις φωτογραφίες, τους δώσαμε το ζητούμενο. Αρχικά, κλήθηκαν να παρατηρήσουν την εικόνα και έπειτα να μας μιλήσουν για τα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά που εικονίζονται, *συναισθήματα* που θα είχαν και οι ίδιοι οι μαθητές αν βρίσκονταν στη θέση τους, για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του θύματος. Επίσης, είπαν «τι θα ήθελε το θύμα» και «μέτρα προστασίας» αυτού, τι θα μπορούσε δηλαδή να γίνει για να προστατευθεί. Στο σημείο αυτό τους μιλήσαμε για τις γραμμές επικοινωνίας (1056-εθνική τηλεφωνική γραμμή SOS για θέματα ενδοσχολικής βίας και όχι μόνο, και το 6007686 για τις περιπτώσεις του διαδικτυακού εκφοβισμού, cyberbullying) όπου μπορούν να απευθυνθούν αν πέσουν θύμα εκφοβισμού ή αν παρατηρήσουν οι ίδιοι ένα περιστατικό εκφοβισμού.

Παρατηρήσεις: Σε κάθε περίπτωση τους ζητούσαμε να σκεφτούν όχι μηχανικά αλλά σα να βρίσκονταν στη θέση του θύματος . Δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα στους ενήλικες και στην απεύθυνση σε αυτούς αν υπάρχει κάποιο περιστατικό βίας, ως ένα μέτρο προστασίας, καθώς εκφράστηκε η άποψη ότι αν συμβεί κάτι, όπως μια επιθετική συμπεριφορά ακόμα και κατ' επανάληψη, κάτι το οποίο θεωρείται «bullying», «δε χρειάζεται να το πουν σε κανέναν, αλλά θα το λύσουν στην ομάδα κάθε φορά». Μάλιστα, ένα παιδί μας είπε ότι αν δεν αφορούσε φίλο του ή άτομο της οικογένειάς του, θα κοιτούσε τι συμβαίνει και θα έφευγε χωρίς να μιλήσει σε κάποιον για να λυθεί η συμπλοκή.. Στο σημείο αυτό υπήρξε σημαντική η συμβολή της δασκάλας η οποία υποστήριξε ότι είναι σημαντικό να συζητάμε με τους ενήλικες και να τους λέμε τι μας ενοχλεί (σε σχέση με τους φίλους μας) γιατί έτσι είναι πιο πιθανό να βρεθεί κάποια ουσιαστική λύση. Ενώ, ένας συνομήλικός μας μπορεί να μας συμπονέσει αλλά π.χ. για λόγους εχεμύθειας να μη θέλει να μιλήσει σε έναν ενήλικα για την κατάσταση και η εκφοβιστική συμπεριφορά στον φίλο του να συνεχίσει να υφίσταται, από τη στιγμή που κανείς δεν έχει κάνει κάτι ουσιαστικό για να τη σταματήσει.

Μάθημα 4^ο: «Ενσυναίσθηση και Αλληλεγγύη»

Στο μάθημα αυτό, λόγω του ότι η δραστηριότητα απαιτεί έναν χώρο χωρίς θρανία, πήγαμε σε μέρος εκτός της σχολικής αίθουσας, εκεί όπου συνήθως κάνουν πρόβες

παραδοσιακού χορού. Συζητήσαμε τους δύο όρους και σχηματίζοντας έναν κύκλο τους ρωτήσαμε «τι είναι ενσυναίσθηση;» και «τι είναι αλληλεγγύη;» και για κάθε έναν όρο δώσαμε σχετικά παραδείγματα.

Η πρώτη δραστηριότητα λέγεται «Μπαμ, Μπουμ». Ξεκινήσαμε την αφήγηση: το πρώτο μέρος η μία από εμάς και το άλλο, η άλλη. Από την αρχή της αφήγησης κρατούσαμε ο ένας το χέρι του άλλου. Στην αφήγηση είχαμε βάλει και sound effect. Κάποια στιγμή, τα χέρια έσπασαν μεταξύ τους. Τους είχαμε χωρίσει εναλλάξ σε «Μπαμ» και «Μπουμ» και ορίσαμε για την κάθε ομάδα από έναν αρχηγό. Στην αρχή είχαν κλείσει όλοι τα μάτια τους. Μια μέρα ξημερώνει και το χωριό τους έχει καταστραφεί από μια καταιγίδα. Επιχειρείται να φτιάξουν από την αρχή τα σπίτια τους αλλά όλα καταστρέφονται κατευθείαν. Οι Μπαμ είναι καλοί στο κόψιμο των ξύλων και οι Μπουμ στο χτίσιμο. Οι αρχηγοί τους που είναι μαλωμένοι, αν και βλέπουν αυτή την άθλια κατάσταση, εξακολουθούν να μη συνεργάζονται. Εξαιτίας αυτού, οι άνθρωποι είναι πεινασμένοι, άστεγοι και βρόμικοι. Οι αρχηγοί αποφασίζουν τελικά να υποχωρήσουν και να συμφιλιωθούν καθώς «Αν δεν είναι μονιασμένοι, τι ζωή είναι αυτή;». Έτσι, στο τέλος, ξαναμαζεύονται οι μπαμ και οι μπουμ στο κέντρο του κύκλου με ειρήνη και αρμονία. Στη συνέχεια έγινε συζήτηση με τα παιδιά. Στον κύκλο μιλήσανε για το πώς αισθάνθηκαν όταν δεν είχαν μέσα επιβίωσης, όταν αποχωρίστηκαν τους φίλους τους, όταν περπατούσαν μόνοι στην καταιγίδα ή όταν τα σπίτια τους γκρεμίζονταν.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη δραστηριότητα, χωρίσαμε τα παιδιά σε ομάδες ανάλογα με το πώς κάθονταν στον κύκλο. Τους δόθηκε μια μελέτη περίπτωσης από το υλικό του μαθήματος. Στο τέλος, ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά.

Παρατηρήσεις: Δε φάνηκαν πρόθυμα να συζητήσουν. Επίσης, παρά την αναστάτωση, το μάθημα ήταν περισσότερο οργανωμένο.

Μάθημα 5^ο : «Οι συνέπειες του bullying»

Αρχίσαμε κάνοντας μια υπενθύμιση των όσων είχαμε πει την τελευταία φορά. Η πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήσαμε έχει τίτλο «Έχουμε αλλάξει». Μοιράσαμε τρία χρώματα από ξυλάκια. Ρωτήσαμε (όπως είχαμε κάνει και στο δεύτερο μάθημα σε μια

παραλλαγή της δραστηριότητας «Γραμμή») αν το κλίμα της τάξης έχει αλλάξει από την αρχή της χρονιάς. Το χρώμα που υπερείχε ήταν το κίτρινο. Ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά με βάση τις απαντήσεις τους. Τα παιδιά θεωρούν πως η τάξη τους δεν αποτελεί μια ενιαία ομάδα, αλλά ότι υπάρχουν υποομάδες εντός και εκτός αυτής.

Στη συνέχεια, αφού χωρίσαμε τα παιδιά σε ομάδες, τους δώσαμε τις εικόνες που τους είχαμε δώσει στο τρίτο μάθημα (από το υλικό μαθήματος). Από τους μαθητές ζητήθηκε να επεξεργαστούν τις εικόνες από την πλευρά των θεατών. Συζητήσαμε για τον ρόλο που διαδραματίζουν οι θεατές. Στον πίνακα είναι γραμμένη η φράση «σπάσε τη σιωπή» από τα παιδιά. Έγινε μάλιστα αναφορά για το τι είναι καλό και τι κακό μυστικό. Τους ζητήσαμε μάλιστα να γράψουν και διά τους παραδείγματα σε επίπεδο ομάδας (π.χ. «έκπληξη στη δασκάλα μας»). Κάποιοι μαθητές εξέφρασαν πως ως θεατές δε θα εμπλέκονταν στην κατάσταση παρά θα έφευγαν. Κλείσαμε το μάθημα λέγοντας ότι το bullying «πονά στο σώμα και στο μυαλό».

Μάθημα 6ο: «Δυναμική αντιμετώπιση του εκφοβισμού/bullying – Ο ρόλος της ομάδας»

Η πρώτη δραστηριότητα που υλοποιήσαμε στο μάθημα αυτό είναι «Βοήθεια με κυνηγούν». Σε αυτή, τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες και παίρνουν ένα περιστατικό από το υλικό του μαθήματος. Πρώτα συζήτησαν σε ομάδες και μετά τα παρουσίασαν σε επίπεδο ολομέλειας. Τους μιλήσαμε για την παθητική, την επιθετική και τη δυναμική συμπεριφορά των εμπλεκόμενων σε ένα συμβάν (π.χ. σε ένα συμβάν με εκφοβιστική συμπεριφορά). Στη συνέχεια, συζητήσαμε και για τους τρεις τρόπους αντίδρασης και τους βοηθήσαμε να καταλάβουν ότι ο δυναμισμός είναι ένας από αυτούς. Ο σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να κατανοήσουμε ότι ο τρόπος αντίδρασης διαφέρει κάθε φορά και ο δυναμισμός είναι μια επιλογή αντίδρασης. Συνήθως είναι και ο επιθυμητός τρόπος αντίδρασης.

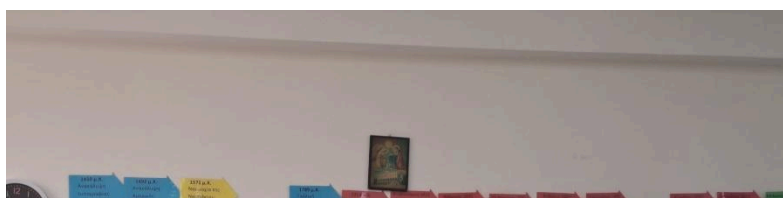
Η δραστηριότητα που αξιοποιήσαμε είναι «έναν για όλους και όλοι για έναν». Σκοπός είναι να τονίσουμε τη σημασία της ομάδας και ότι ένα άτομο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία μόνο του πολλές φορές, αλλά η ομάδα μπορεί να το

υπερασπιστεί. Έτσι, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δώσαμε από ένα περιστατικό, το επεξεργάστηκαν και προσπάθησαν να βρουν ποιος είναι ο τρόπος αντίδρασης της ομάδας και πώς υποστηρίζει το θύμα κάθε φορά. Τονίσαμε στα παιδιά ότι το σχολείο είναι υποχρεωμένο να διασφαλίζει την ασφάλεια σε όλα τα παιδιά.

Συνεχίζοντας, η επόμενη δραστηριότητα είναι «το καλό και το κακό». Γράψαμε στον πίνακα τη λέξη «μυστικό» και ακολούθησε καταιγισμός ιδεών για αυτή την έννοια. Συζητήσαμε για τα «καλά» και «κακά» μυστικά και ποια η διαφορά τους. Προσπαθήσαμε μέσα από τη ζύμωση που έγινε στην τάξη να βοηθήσουμε τα παιδιά να διακρίνουν ποια μυστικά μπορούν και είναι θεμιτό τα παιδιά να κρατούν για τον εαυτό τους και ποια είναι καλύτερα να τα μοιράζονται με άλλους. Για τον σκοπό αυτό, εστιάσαμε στα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές από ένα μυστικό. Τα βοηθήσαμε να καταλάβουν ότι ένα μυστικό που μας κάνει να αισθανόμαστε άβολα (ή να νιώθουμε θλίψη, απογοήτευση, μοναξιά, θυμό) είναι καλό να τα μοιραζόμαστε με κάποιον ενήλικα. Τα χωρίσαμε σε ομάδες και τους ζητήσαμε να πουν ποια είναι τα καλά και ποια τα κακά μυστικά. Η κάθε ομάδα, ύστερα, ανακοινώνει στις υπόλοιπες ομάδες το μυστικό που έγραψε και λένε αν είναι καλό ή κακό, εξηγώντας το γιατί.

Παρατηρήσεις: Και σε αυτό το μάθημα τονίσαμε την αξία του να πούμε για ένα μυστικό που μας κάνει να αισθανόμαστε άβολα σε έναν ενήλικα. Μια σημαντική παρατήρηση, κατά εμάς, είναι ότι ορισμένες φορές αισθανόμασταν ότι οι απαντήσεις που έγιναν οι μαθητές ήταν τυπικές, προκειμένου δηλαδή να τις ακούσουμε και να νιώσουμε ικανοποιημένες από την απάντηση. Η παραπάνω παρατήρηση αφορά το πρόγραμμα στο σύνολό του.

Μάθημα 3°



1492 μ.Χ.
Ανακάλυψη
Αμερικής

1571 μ.Χ.
Ναυμαχία της
Ναυπάκτου

1789 μ.Χ.
Γαλλική
Επανάσταση

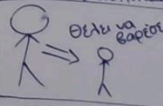


1848 μ.Χ.
1859 μ.Χ.
1861 μ.Χ.
1869 μ.Χ.

Τετάρτη 24 Απριλίου 2024

24/4/2024

Παρατήρηση
ΚΟΡΙΤΣΙ ΠΟΥ
ΤΗ ΚΟΡΙΤΣΙΔΕΙΟΥ
Διαδικτυακά



να απαλλαγ
Επιθυμία
(κ' πως το
συνεχισω)
να σεφάτισαν
Ενηλίκος
βιολογία

κ' τον σφραγισ
να πλυ/να ερπασ
α σφραγισ
να τρέξω/θέρω/πυρ

Ανάγκη
να μιλήσει
σε κάποιον
Ενηλίκον που
εμπιστευομαι

Υποστήριξη
Κατανόηση
Συμπόνια

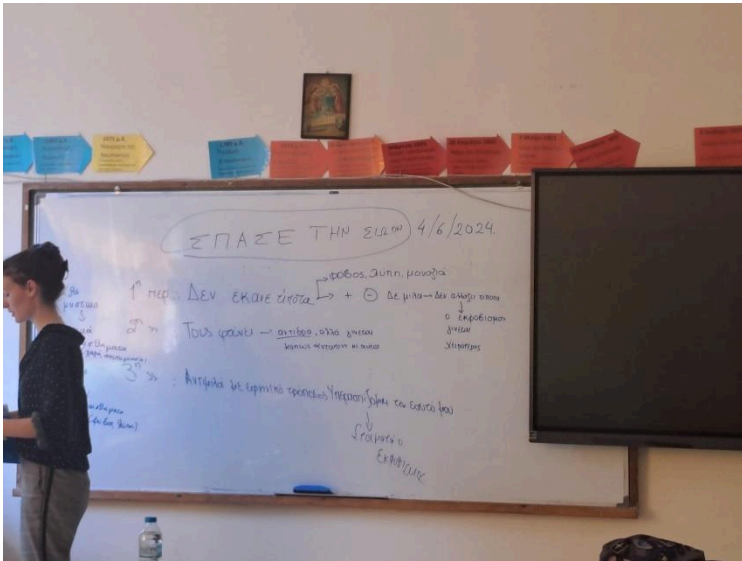
μέ κάνουν
να νιώσω
αδύνη
Σταυρώματα

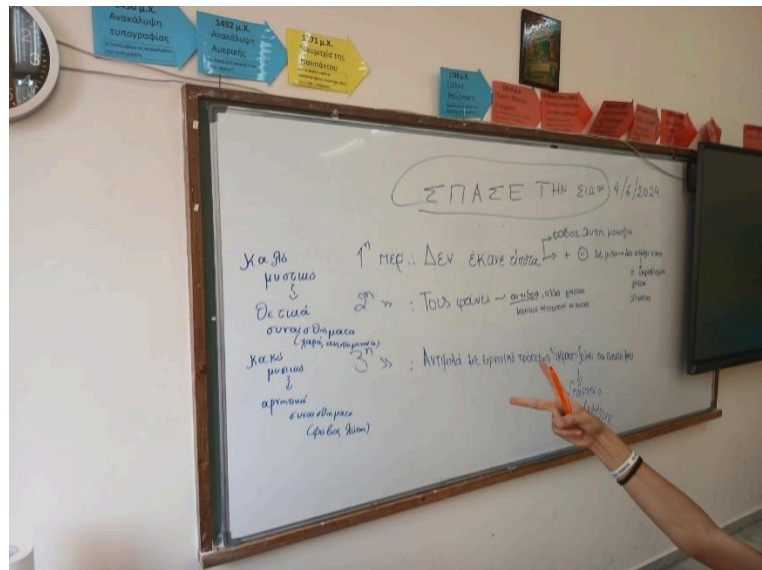
Συνηθισμένος
Φόβος
Αδύνη
ΟΤΕΚΑΝΩΡΙΑ
ΜΟΝΑΧΙΑ

Μίσος Προσωπίας

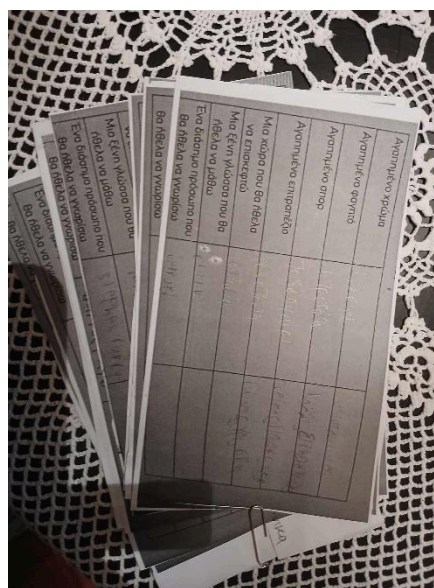
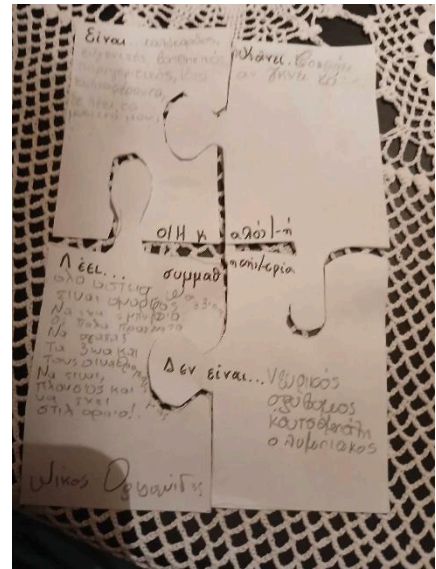
- ΜΙΣΑΜΕ ΓΕ ΕΝΑΝ ΕΝΗΛΙΚΟΝ
για να βοηθήσει ουσιαστικά
- Δεν υποκρίνεται πως
Εκείνος
τα έκανε
- Ηλιθισμός
- να ερπασ
- Αποτυχία
- Ναι ή Ναι
Οχι ποτέ

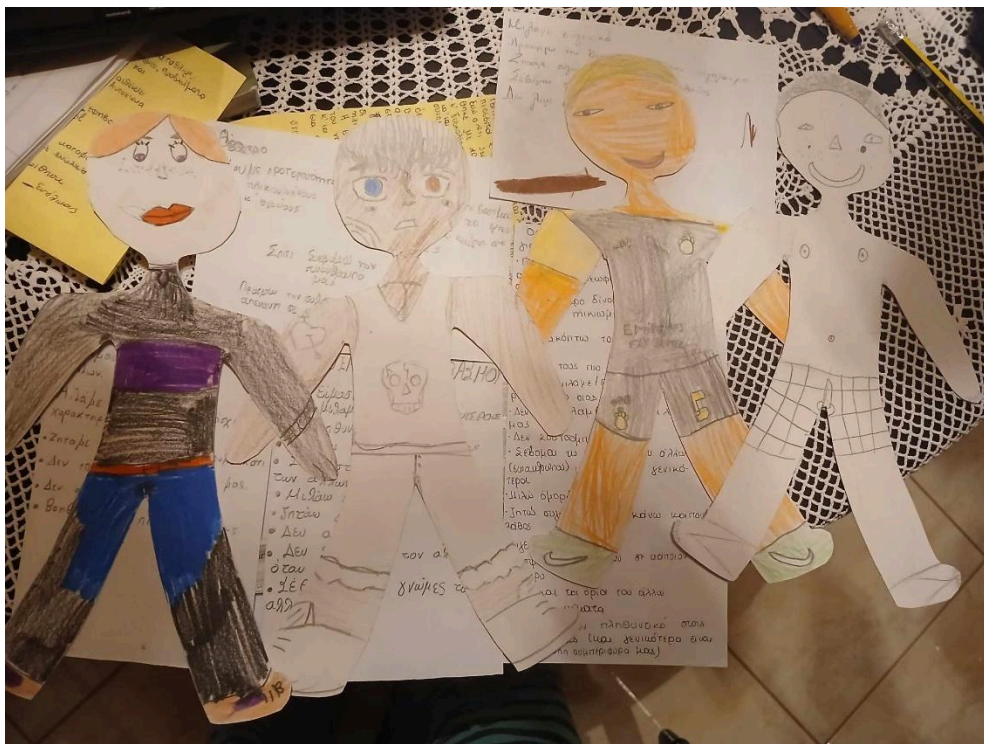
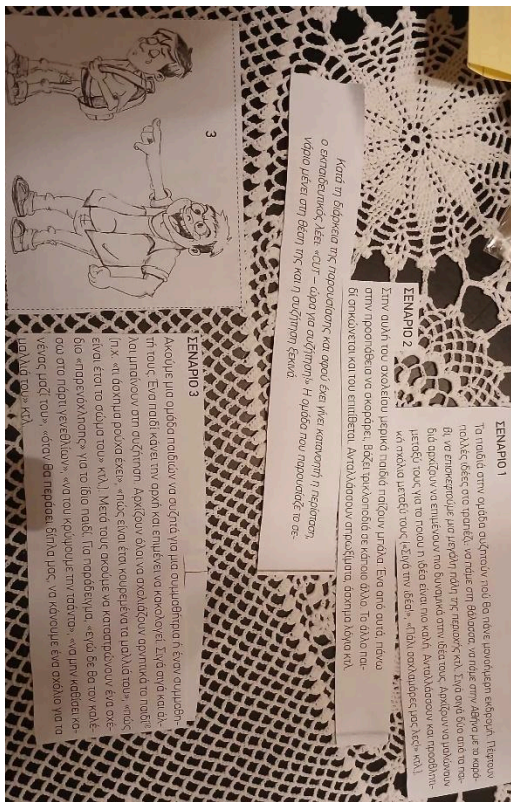
Μάθημα 6°





Υλικό από τα μαθήματα





ΕΥΕΡΓΕΙΙΑ ΣΕ ΒΑΖΜΟΥ

Να είμαστε ευγενικοί
Να μιλάμε στους μεγαλύτερους

με πληθυντικό

- Λέγομαι τους μεγαλύτερους
- Λέγομαστε τις επιθυμίες των αγγέλων
- Μιλώ ωραία
- Γράφω συχνά
- Δεν αυτιμιλάμε
- Δεν διακόπτω τον άγγελο όταν μιλάει
- Λέγομαι τις χνήμες των αγγέλων

Μιλάμε ευγενικά

Προσφέρω στη διαίτη μου α κατάνυ γυμναστική

Ζητάω συχνά όταν κινώμαι γρήγορα

Λέγομαι τα όρια (ως άλλω)

Δεν γίνομαι μίση

