

Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις;

Γαλανάκη Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

Περίληψη: Στόχος της εργασίας αυτής είναι να συνοψίσει και να παρουσιάσει τα ευρήματα των πιο πρόσφατων μετα-αναλύσεων και ανασκοπήσεων για την αποτελεσματικότητα των προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού. Γίνονται αναφορές στα ερευνητικά σχέδια με τα οποία έχει αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, καθώς και στους τρόπους αξιολόγησης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα προγράμματα αυτά. Με δεδομένη την ελάχιστη έως μέτρια επιτυχία των περισσότερων παρεμβάσεων, διατυπώνονται ερμηνείες για την περιορισμένη αυτή αποτελεσματικότητα. Η ερευνητικά τεκμηριωμένη γνώση των αρχών, των συστατικών και των επιπέδων παρέμβασης που επιφέρουν τη μεγαλύτερη μείωση του σχολικού εκφοβισμού είναι απολύτως απαραίτητη για τη διαμόρφωση της αντι-εκφοβιστικής πολιτικής και στην Ελλάδα.

1. Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός (bullying) είναι μια ιδιαίτερη μορφή επιθετικότητας που εκδηλώνεται στο σχολείο (και όχι μόνον). Είναι τόσο παλαιό φαινόμενο όσο και η ύπαρξη του σχολείου. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως παρατηρείται μια διεθνής κινητοποίηση για τον περιορισμό του εκφοβισμού και της άμεσης συνέπειάς του, που είναι η θυματοποίηση (victimization) των παιδιών και των εφήβων.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Olweus (2001, σσ. 5-6), «ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών». «Ο εκφοβισμός είναι μια συστηματική κατάχρηση δύναμης» (Smith & Sharp, 1994, σ. 2). Είναι απρόκλητος, επαναλαμβανόμενος, ασκείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί (το «δράστη») προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο (το «θύμα»), έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο, το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτήν κάποιο όφελος (π.χ., ευχαρίστηση, κοινωνικό κύρος, απόκτημα) και το ασθενέστερο παιδί δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση λαμβάνουν ποικίλες μορφές: σωματικός, λεκτικός, σεξουαλικός, φυλετικός, ηλεκτρονικός, αρπαγή/καταστροφή πραγμάτων, απειλή/εξαναγκασμός, κοινωνικός αποκλεισμός, έμμεσος (π.χ., διάδοση αρνητικής φήμης, «κάρφωμα» με το βλέμμα) (Olweus, 1993/2009. Rigby, 2002/2008. Smith & Brain, 2000). Ο εκφοβισμός συνήθως λαμβάνει χώρα στο προαύλιο, στους διαδρόμους, στις τουαλέτες, στην τάξη και στο δρόμο προς και από το σχολείο, με αποτέλεσμα αρκετά περιστατικά εκφοβισμού να μη γίνονται αντιληπτά από τους ενηλίκους.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να συνοψίσει και να παρουσιάσει τα ευρήματα των πιο πρόσφατων μετα-αναλύσεων και ανασκοπήσεων για την αποτελεσματικότητα των προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού. Η ερευνητικά τεκμηριωμένη γνώση των αρχών, των συστατικών και των επιπέδων παρέμβασης που επιφέρουν τη μεγαλύτερη μείωση του σχολικού εκφοβισμού είναι απολύτως απαραίτητη για τη διαμόρφωση της αντι-εκφοβιστικής πολιτικής και στην Ελλάδα.

2. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων

Δεν έχουν διεξαχθεί τόσες έρευνες αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού όσες η σοβαρότητα του φαινομένου θα επέβαλε. Ωστόσο, εντοπίσαμε στη διεθνή βιβλιογραφία τις πιο πρόσφατες τέτοιες αξιολογήσεις, που είναι μετα-αναλύσεις (στην καλύτερη περίπτωση) ή ανασκοπήσεις προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού (όχι κατά της σχολικής βίας γενικά), έχουν γίνει από κορυφαίους ειδικούς και έχουν συμπεριλάβει τα πιο αξιολογικά τέτοια προγράμματα (Baldry & Farrington, 2007. Farrington & Ttofi, 2009. Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007. Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008. Ryan & Smith, 2009. Smith & Ananiadou, 2003. Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004. Ttofi, Farrington, & Baldry, 2008. Vreeman & Carroll, 2007).

Όπως φαίνεται στις εργασίες αυτές, συνήθως η αξιολόγηση των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού γίνεται με τα εξής πειραματικά σχέδια έρευνας: (α) πειραματική ομάδα(-ες) και ομάδα(-ες) ελέγχου, με πριν και μετά μέτρηση και τυχαία τοποθέτηση στις ομάδες· (β) πειραματική ομάδα(-ες) και ομάδα(-ες) ελέγχου, με πριν και μετά μέτρηση και όχι τυχαία τοποθέτηση στις ομάδες (οιονεί πειραματικό σχέδιο)· (γ) πειραματική ομάδα(-ες), με πριν και μετά μέτρηση και όχι τυχαία τοποθέτηση (οιονεί πειραματικό σχέδιο) – πρόκειται για ένα «αδύναμο» πειραματικό σχέδιο, που μερικές μετα-αναλύσεις δεν έχουν συμπεριλάβει και (δ) σχέδιο ηλικιακής κοόρτης (age cohort), κατά το οποίο αξιολογούνται και συγκρίνονται μεταξύ τους ομάδες παιδιών ίδιων ηλικιών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές πριν και μετά το πρόγραμμα, με βασικό στόχο να ελεγχθούν οι πιθανές επιδράσεις των αναπτυξιακών αλλαγών.

Οι μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων περιλαμβάνουν συνήθως τα ακόλουθα: (α) αυτο-αναφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης από τα ίδια τα παιδιά, (β) αναφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης από τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, (γ) αυτο-αναφορές διαφόρων διαστάσεων προσαρμογής και ψυχικής υγείας, (δ) αυτο-αναφορές και αναφορές άλλων για τη γενικότερη βία στο σχολείο και (ε) γενικότερη αξιολόγηση του κοινωνικού «κλίματος» της τάξης και του σχολείου.

3. Επίπεδα και συστατικά των προγραμμάτων

Τα προγράμματα παρέμβασης διαρκούν συνήθως ένα με δύο έτη και απευθύνονται σε διάφορα επίπεδα: κοινότητα, οικογένεια, σχολείο, τάξη, ομάδα των συνομηλίκων και άτομα (παιδιά και εφήβους). Τα επίπεδα αυτά και τα κύρια συστατικά των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω (εκτός από τις παραπάνω μετα-αναλύσεις και άλλοι έχουν ανασκοπήσει μερικώς τα πιο συχνά επίπεδα και συστατικά παρεμβάσεων, με αφορμή συνήθως τις παρεμβάσεις που έχουν σχεδιάσει και εφαρμόσει οι ίδιοι· βλέπε, π.χ., Pepler, Smith, & Rigby, 2004. Samara & Smith, 2008. Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003. Smith, Cousins, & Stewart, 2005. Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2001).

(1) Επίπεδο της κοινότητας: Οργανώνεται ενημέρωση της κοινότητας (π.χ., με εκδηλώσεις, διανομή έντυπου υλικού), με ιδιαίτερη προσοχή στις δημόσιες σχέσεις και στην επικοινωνιακή μετάδοση του μηνύματος ότι το σχολείο εφαρμόζει μια γενική πολιτική κατά του εκφοβισμού. Σε μερικές περιπτώσεις, αξιοποιούνται τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

(2) Επίπεδο της οικογένειας: Καλούνται οι γονείς στο σχολείο για σχετική ενημέρωση, ενώ παράλληλα στέλνονται ενημερωτικά φυλλάδια σε όλους τους γονείς

στο σπίτι. Κατά την ενημέρωση αυτή, διευκρινίζονται οι κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται για τη μείωση του εκφοβισμού και οι επιπτώσεις από τη μη εφαρμογή τους και παρακολουθείται η εφαρμογή τους. Αν χρειαστεί, γίνονται στοχευμένες παρεμβάσεις με συγκεκριμένες οικογένειες, με τη συνεργασία και άλλων ειδικών (π.χ., ψυχολόγων, ψυχιάτρων).

(3) Επίπεδο του σχολείου: Το σχολείο εφαρμόζει μια ολιστική-συστημική πολιτική κατά του εκφοβισμού. Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρέπει να αυξήσουν την επίγνωσή τους για τη σοβαρότητα και την έκταση του εκφοβισμού, να ευαισθητοποιηθούν και να δείξουν ενθουσιασμό για την εφαρμογή σχετικού προγράμματος. Διαμορφώνεται μια σχολική επιτροπή κατά του εκφοβισμού, στην οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται με σχετικά σεμινάρια και με την ανάγνωση υλικού (π.χ., εγχειριδίων, οδηγιών). Διεξάγεται έρευνα σε κάθε σχολείο (μέσω παρατήρησης, ή ανώνυμων ερωτηματολογίων) για την καταγραφή της έκτασης και της σοβαρότητας του εκφοβισμού, καθώς και των σημείων του σχολείου όπου λαμβάνουν συνήθως χώρα περιστατικά εκφοβισμού (π.χ., προαύλιο, τουαλέτες). Οργανώνεται στο σχολείο ημερίδα κατά του εκφοβισμού, στην οποία παρουσιάζονται τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας και στέλνονται τα πορίσματα γραπτώς και σε όσους γονείς δεν παρευρέθηκαν. Αυξάνεται η επιτήρηση των μαθητών και αναδιαρθρώνεται το προαύλιο: παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες για επαφή, ψυχαγωγία (αντίθετα προς την ανία), διαχωρίζονται τα μικρότερα από τα μεγαλύτερα παιδιά (για να αποφεύγεται ο συγχρωτισμός και ο συνωστισμός) και καταργούνται τα «κρυφά» σημεία του προαυλίου. Γίνονται τακτές συγκεντρώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου στις παρεμβάσεις αυτές κρίνεται καθοριστικός.

(4) Επίπεδο της τάξης: Γίνονται συζητήσεις με όλη την τάξη για το τι είναι ο εκφοβισμός, ποιες είναι οι μορφές του, οι επιπτώσεις του, οι συμμετοχικοί ρόλοι κ.λπ. Διαμορφώνονται, μετά από συζήτηση με τους μαθητές και συμφωνία με αυτούς, σαφείς κανόνες κατά του εκφοβισμού, οι οποίοι αναρτώνται σε εμφανές σημείο, με στόχο να υπάρχει μια «κοινή γλώσσα» για τις προσδοκίες των μελών της τάξης μεταξύ τους. Συζητούνται και διατυπώνονται οι πιθανές κυρώσεις από τη μη εφαρμογή τους. Εκτός από τη γενικότερη προσπάθεια για αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, για εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας, για βελτίωση του κοινωνικού-συναισθηματικού κλίματος, για βελτίωση ειδικά της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, ο εκπαιδευτικός εργάζεται με δραστηριότητες μέσω του αναλυτικού προγράμματος, όπως: η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης γενικά, οι αφηγήσεις, τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση, η προβολή βίντεο, η χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ., διαδραστικά παιχνίδια μέσω Η/Υ), οι ομάδες, οι «ποιοτικοί κύκλοι» συζήτησης των μαθητών σε τακτά διαστήματα (π.χ., μία φορά την εβδομάδα). Σε πιο σοβαρά περιστατικά, διαμορφώνονται «σχολικά δικαστήρια», που ασκούν κοινωνικό έλεγχο στους δράστες και επιβάλλουν κυρώσεις.

(5) Επίπεδο της ομάδας των συνομηλίκων: Οι συνομήλικοι παύουν να αποτελούν «μέρος του προβλήματος» και γίνονται «μέρος της λύσης του προβλήματος». Εκπαιδεύονται να αποδοκιμάζουν ανοιχτά τον εκφοβισμό, να γίνονται σύμβουλοι και υποστηρικτές των θυμάτων (π.χ., αναπτύσσουν δεξιότητες ενεργού ακρόασης), με στόχο οι αμέτοχοι παρατηρητές του εκφοβισμού να μετατραπούν σε υποστηρικτές των θυμάτων. Διαμορφώνονται φιλίες ως «ασπίδα προστασίας» κατά του εκφοβισμού (δηλαδή, ανατίθεται σε ένα παιδί να γίνει φίλος με ένα θύμα), εκπαιδεύονται ορισμένοι μαθητές ως «διαμεσολαβητές» στις συγκρούσεις και

ενθαρρύνονται τα παιδιά να αναφέρουν τον εκφοβισμό στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να εγγυηθούν την προστασία των θυμάτων.

(6) Επίπεδο του ατόμου: Στο επίπεδο αυτό, γίνονται στοχευμένες παρεμβάσεις προς τους δράστες και τα θύματα. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι: για τους δράστες, οι σοβαρές συζητήσεις με αυτούς, η εκπαίδευσή τους στην ενσυναίσθηση, στη διαχείριση του θυμού, στον αυτοέλεγχο, η «μέθοδος της μεριστής έγνοιας» (Pikas, 1989, 2002), η «απο-ενοχοποιητική προσέγγιση» ή «μέθοδος της υποστηρικτικής ομάδας» (Maines & Robinson, 2010. Robinson & Maines, 1997), η επανορθωτική δικαιοσύνη (Braithwaite, Ahmed, Morrison, & Reinhart, 2003), οι διάφορες κυρώσεις (π.χ., στέρηση προνομίων), η αποβολή, η αλλαγή τάξης ή σχολείου. Για τα θύματα, ανάλογες παρεμβάσεις είναι οι σοβαρές ατομικές συζητήσεις με αυτά, η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, τη διεκδικητική συμπεριφορά και την επίλυση συγκρούσεων.

4. Ερευνητική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων

Από τις σχετικές μετα-αναλύσεις και ανασκοπήσεις των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού, τις οποίες αναφέραμε παραπάνω, προκύπτουν πολύ χρήσιμα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων συνολικά και των επιμέρους συστατικών τους ειδικά (αν και δεν έχουν πάντα αξιολογηθεί τα επιμέρους συστατικά).

Περισσότερο αποτελεσματικά φαίνεται να είναι η ολιστική σχολική πολιτική, τα βασισμένα στο πρόγραμμα του Olweus (Olweus Bullying Prevention Programme) προγράμματα, τα προγράμματα που ενοπτεύονται στενά από τους ειδικούς, συνήθως τους εμπνευστές τους, τα προγράμματα που διατηρούνται «ζωντανά» από την προσωπική δέσμευση και προσπάθεια των εμπλεκόμενων καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής τους και διακρίνονται από υψηλή πιστότητα εφαρμογής. Αντίθετα, οι βασισμένες μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα παρεμβάσεις (επίπεδο της τάξης) φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματικές.

Για παράδειγμα, ο Olweus (2005) αναφέρει ότι τη μεγαλύτερη μείωση του εκφοβισμού την επιτύχαναν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που διατύπωναν και εφάρμοζαν κανόνες της τάξης κατά του εκφοβισμού και πραγματοποιούσαν τακτές συναντήσεις της τάξης για το θέμα αυτό. Η ολιστική πολιτική, όπως έχει τονιστεί (Smith et al., 2004), μειώνει το στιγματισμό των δραστών και των θυμάτων.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται επιγραμματικά τα πιο αποτελεσματικά συστατικά των προγραμμάτων χωριστά για τη μείωση του εκφοβισμού και για τη μείωση της θυματοποίησης, σύμφωνα με την πρόσφατη μετα-ανάλυση των Ttofi et al. (2008).

Γενικά, η αποτελεσματικότητα των πιο αξιόλογων προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού εμφανίζεται να είναι ελάχιστη έως μέτρια, σύμφωνα με τα μεγέθη αποτελέσματος (effect sizes) που αναφέρουν οι μετα-αναλύσεις. Το μόνο πρόγραμμα του οποίου η εφαρμογή οδήγησε σε σχεδόν 50% μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι το πρόγραμμα του Olweus (1993/2009) στη Νορβηγία, η εφαρμογή του οποίου ενοπτεύθηκε στενά από τον ίδιο και έγινε σε σχολεία με ομοιογενή πληθυσμό και σε μια κοινωνία που ήταν ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένη απέναντι στο φαινόμενο αυτό. Υπάρχουν προγράμματα στα οποία, μετά την εφαρμογή τους, παρατηρήθηκε ακόμη και αύξηση των κρουσμάτων εκφοβισμού και

Πίνακας 1. Τα πιο αποτελεσματικά συστατικά των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού (μετα-ανάλυση των Ttofi, Farrington, & Baldry, 2008)

Αποτελεσματικά συστατικά παρεμβάσεων

(α) Για τη μείωση του εκφοβισμού

Εκπαίδευση των γονέων
Επίβλεψη του προαύλιου χώρου
Μέθοδοι πειθαρχίας
Ημερίδες στο σχολείο
Πληροφόρηση των γονέων
Κανόνες της τάξης
Διαχείριση της τάξης
Προβολή βίντεο

(β) Για τη μείωση της θυματοποίησης

Προβολή βίντεο
Μέθοδοι πειθαρχίας
Εργασία με ομάδα συνομηλίκων
Εκπαίδευση των γονέων
Ομαδική-συνεργατική εργασία
Επίβλεψη του προαύλιου χώρου
Μεγάλη διάρκεια και εντατικός χαρακτήρας του προγράμματος

θυματοποίησης (π.χ., Roland, 2000, το οποίο εφαρμόστηκε επίσης στη Νορβηγία και βασίστηκε στο πρόγραμμα του Olweus, αλλά δεν είχε τα παραπάνω χαρακτηριστικά).

5. Πού οφείλεται η περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων;

Στις ίδιες μετα-αναλύσεις και ανασκοπήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, επιχειρείται να εντοπιστούν οι αιτίες της περιορισμένης αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού.

Μια κατηγορία αιτιών αφορά την ίδια την εφαρμογή του προγράμματος: μικρή εποπτεία από τους ειδικούς, περιορισμένη δέσμευση και αφοσίωση των εμπλεκόμενων (π.χ., των εκπαιδευτικών), μικρή χρονική διάρκεια του προγράμματος, αλλά και ελλιπής χρηματοδότηση και γενικότερη υποστήριξη.

Μια άλλη κατηγορία αιτιών αφορά το περιεχόμενο του προγράμματος: ανεπαρκής αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και των έμμεσων μορφών εκφοβισμού, που μάλιστα εμφανίζονται συχνότερα στα κορίτσια, δυσκολία των προγραμμάτων να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές ανάγκες (π.χ., ηλικίες, εκπαιδευτικές βαθμίδες) των συμμετεχόντων, ανεπαρκής τεκμηρίωση των προγραμμάτων σε αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα και σε καλές θεωρίες περί εκφοβισμού.

Τέλος, μια άλλη κατηγορία αιτιών αναφέρεται στη μέθοδο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων: προβλήματα στην πειραματική διαδικασία, για παράδειγμα, όχι τυχαία τοποθέτηση των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, χρονικά απομακρυσμένη αξιολόγηση του αποτελέσματος (π.χ., ένα έτος μετά το τέλος του προγράμματος), ανεπαρκή μέσα αξιολόγησης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης πριν και μετά το πρόγραμμα, αλλά και υπερ-ευαισθητοποίηση των αποδεκτών του προγράμματος απέναντι στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, ώστε μετά το πρόγραμμα να εντοπίζουν πιο εύκολα αυτά τα φαινόμενα και να τα αναφέρουν πιο συχνά από ό,τι πριν, στα σχετικά ερωτηματολόγια.

Η γνώση των αιτιών της περιορισμένης αποτελεσματικότητας είναι το πρώτο απαραίτητο βήμα για την αντιμετώπισή τους. Για παράδειγμα, επιβάλλεται να υπάρχει στενή εποπτεία του προγράμματος από τους ειδικούς καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του, ώστε να μην εγκαταλείπεται στην τύχη του και να διατηρείται ζωνρός ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αφήνεται χώρος στους εκπαιδευτικούς για αυτονομία και πρωτοβουλία. Το πρόγραμμα πρέπει να απευθύνεται και στις πιο «δύσκολες», αλλά συχνές μορφές εκφοβισμού, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού, και ιδιαίτερα στα κορίτσια. Η παρατήρηση πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, αντί για τα ερωτηματολόγια, μειώνει τις συνέπειες της υπερ-ευαισθητοποίησης. Τέτοιου είδους προγράμματα πρέπει να ξεκινούν νωρίς στη ζωή των παιδιών, από το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, για δύο κυρίως λόγους: πρώτον, οι έρευνες (Kochenderfer & Ladd, 1996. Monks, Smith, & Swettenham, 2003) έχουν δείξει ότι λίγοι μαθητές είναι αυτοί που έχουν σταθερά το ρόλο του θύματος πριν από το 8ο ή 9ο έτος και, δεύτερον, τα μικρότερα παιδιά είναι πιο επιδεκτικά στην παρέμβαση (δέχονται ευκολότερα την αυθεντία του δασκάλου και όλες τις παρεμβάσεις των ενηλίκων από ό,τι οι έφηβοι, έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα θύματα, το σχολικό πλαίσιο είναι μικρότερο και πιο οργανωμένο από ό,τι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κ.λπ.). Τέλος, η ύπαρξη σχετικής νομοθεσίας και γενικής αντι-εκφοβιστικής πολιτικής δεσμεύει αλλά και κατοχυρώνει νομικά όσους εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα.

6. Η ελληνική πραγματικότητα σήμερα

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακόμη εθνική πολιτική, εθνικό σχέδιο δράσης, κατά του σχολικού εκφοβισμού. Έχουν γίνει μέχρι σήμερα μερικές αξιολογες, αλλά μεμονωμένες προσπάθειες για αύξηση της επίγνωσης της κοινής γνώμης και της εκπαιδευτικής κοινότητας για το θέμα του εκφοβισμού (π.χ., Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου) και για τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου (π.χ., Συνήγορος του Παιδιού), καθώς και για διαμόρφωση και πειραματική εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στα σχολεία (π.χ., Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, σε εξέλιξη. Tsiantis, 2006-2008. Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007, 2008. Houndoumadi, Pateraki, & Doanidou, 2004). Υπάρχει, επίσης, ήδη ένα ολοένα αυξανόμενο σώμα δημοσιευμένων ερευνών που διεξάγονται σε ελληνικά Πανεπιστήμια για διάφορες διαστάσεις του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Τα κύρια προβλήματα που εμποδίζουν τη διαμόρφωση του εθνικού σχεδίου δράσης και την εφαρμογή προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού στα σχολεία είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ελλιπής ευαισθητοποίηση, επίγνωση και πληροφόρηση για τον εκφοβισμό, από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και εγγενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη υποδομών και η δημοσιούπαλληλική νοοτροπία.

Ωστόσο, η ολοένα αυξανόμενη κινητοποίηση της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για τον εκφοβισμό και η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία που αποκαλύπτει την πραγματικά μεγάλη έκταση του φαινομένου στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναμένεται να επιφέρουν τις αναγκαίες αλλαγές στο άμεσο μέλλον. Είναι πολύ σημαντικό να ασκηθεί έντονη πίεση από τους εκπαιδευτικούς φορείς και τους επιστήμονες ερευνητές σε όσους διαμορφώνουν σχετικές πολιτικές προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να γίνει

κατανοητό ότι, εκτός από τις συλλογικές προσπάθειες που υπολείπονται, υπάρχει η ελεύθερη βούληση και η ατομική ευθύνη του καθενός μας.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology, 27*, 693-711.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitude and behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*, 235-248.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders, 2*, 183-204.
- Braithwaite, V., Ahmed, E., Morrison, B., & Reinhart, M. (2003). Researching the prospects for restorative justice practice in schools: The "Life at School Survey" 1996-9. In L. Walgrave (Ed.), *Repositioning restorative justice* (pp. 169-190). Devon, UK: Willan.
- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (σε εξέλιξη). *Διακρατικό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Δάφνη» Πρόληψης του Εκφοβισμού και της Ενδοσχολικής Βίας*. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Γ. Τσιάντης.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims and Offenders, 4*, 321-326.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review, 32*, 401-414.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools: A report from Greece. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 169-183). London: Brunner-Routledge.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305-1317.
- Maines, B., & Robinson, G. (2010). *The Support Group Method training pack: Effective anti-bullying intervention*. London: Sage.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isawa, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26-42.
- Monks, C., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self- and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 453-469.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Έκδ.: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Olweus, D. (2001). Peer harrasment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harrasment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Programme. *Psychology, Crime and Law, 11*, 389-402.
- Pepler, D., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 91-104). London: David Fulton.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23, 307-326.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002)
- Robinson, B., & Maines, G. (1997). *Crying for help: The no blame approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Ryan, W., & Smith, D. J. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices? *Prevention Science*, 10, 248-259.
- Samara, M., & Smith, P. K. (2008). How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: Changes over the last decade. *Educational Psychology*, 28, 663-676.
- Smith, D. J., Cousins, B. J., & Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. *Canadian Journal of Education*, 28, 739-762.
- Smith, D. J., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: Aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16, 155-167.
- Tsiantis, J. (2006-2008). *Needs assessment and awareness raising programme for bullying in schools*. Daphne Project. Association for Psychosocial Health for Children and Adolescents.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review*. Report prepared for the Swedish National Council for Crime Prevention.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.