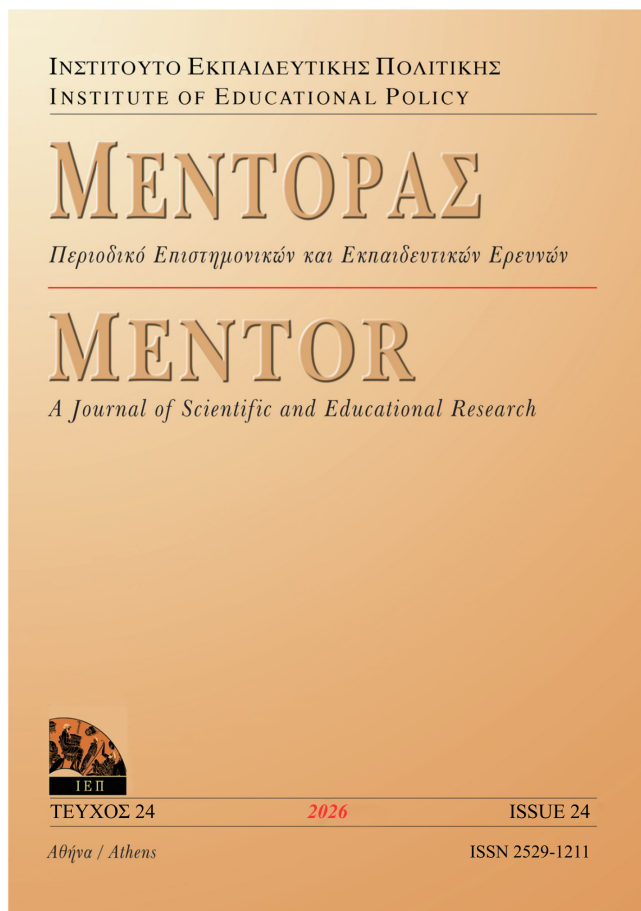


Μέντορας

Τόμ. 24, Αρ. 1 (2026)

MENTOPAS



Η κινητοποίηση της ευθύνης των θεατών του σχολικού εκφοβισμού ως προσέγγιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου: Παρέμβαση στο πλαίσιο του ρόλου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Ειρήνη Μερτζιάνη

doi: [10.12681/mentor.40597](https://doi.org/10.12681/mentor.40597)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μερτζιάνη Ε. (2026). Η κινητοποίηση της ευθύνης των θεατών του σχολικού εκφοβισμού ως προσέγγιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου: Παρέμβαση στο πλαίσιο του ρόλου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 24(1), 235–269. <https://doi.org/10.12681/mentor.40597>

**Η κινητοποίηση της ευθύνης των παρατηρητών του
σχολικού εκφοβισμού ως προσέγγιση για την
αντιμετώπιση του φαινομένου: Παρέμβαση στο πλαίσιο
του ρόλου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού σε
σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη συμμετοχή
των μαθητικών συμβουλίων**

**Activating bystander responsibility in school bullying as an
approach to addressing the phenomenon: An intervention
within the role of Specialized Instructional Support Staff in
Secondary Schools with the participation of Student
Councils**

Ειρήνη Μερτζιάνη
Κοινωνική Λειτουργός, Ψυχολόγος MA, MSc
ΣΔΕΥ Α ΚΕΔΑΣΥ Πειραιά
emertziani@sch.gr

Περίληψη

Ένας σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού μεταξύ εφήβων είναι η στάση των παρατηρητών. Με βάση τον προβληματισμό για αυτήν και στο πλαίσιο της προώθησης της ταυτότητας του ενεργού πολίτη, αναπτύχθηκε σχετική δράση μέσα από τον ρόλο της Κοινωνικής Λειτουργού Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης σχολικών μονάδων. Η δράση έγινε σε μαθητικό πληθυσμό δύο Γυμνασίων περιοχής της Αττικής το 2024, με στόχο την προώθηση της ενεργής στάσης του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και αποτελούνταν από δύο στάδια. Στο πρώτο επιδιώχθηκε η ενεργοποίηση της ευθύνης των μαθητικών συμβουλίων για την ευημερία της μαθητικής κοινότητας. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκαν ψυχοπαιδαγωγικές δράσεις στα τμήματα, στα οποία οι μαθητές/τριες προσκλήθηκαν να λάβουν ενεργή θέση ως παρατηρητές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν προβληματισμούς και να συνειδητοποιήσουν την θέση τους στο φαινόμενο. Για την όλη διαδικασία παρατίθενται αναστοχασμοί και παρατηρήσεις.

Λέξεις-κλειδιά: εκφοβισμός, εφηβεία, παρατηρητές, ευθύνη

Abstract

An important factor in addressing school violence and bullying among adolescents is the attitude of bystanders. Based on the concern about this and in the context of promoting the identity of the active citizen, a relevant action was developed through the role of the Social Worker of the Interdisciplinary Support Committees of school units. The action was carried out among the student population of two Middle Schools in the Attica region in 2024 with the aim of promoting their active attitude in addressing bullying and consisted of two stages. In the first stage, the activation of the responsibility of student councils for the well-being of the student community was sought. In the second stage, psycho-pedagogical actions were carried out in the classes, where students were invited to take an active position as bystanders in addressing bullying. The students had the opportunity to express concerns and become aware of their attitude to the phenomenon. Reflections and observations are presented for the entire process.

Keywords: bullying, adolescence, bystanders, responsibility

Εισαγωγή

«Τώρα αυτό με τη βία στους νέους εσάς τους μεγάλους μπορεί να σας φρικόρει αλλά εμείς το θεωρούμε φυσιολογικό γιατί μεγαλώσαμε με αυτό. Απλά έτσι γίνεται...». Είναι τα λόγια μαθήτριας της Γ' Γυμνασίου σε συζήτηση στο σχολείο για το ζήτημα της βίας και του εκφοβισμού μεταξύ ανηλίκων στην Ελλάδα. Μία τέτοια κοινωνική θεώρηση της βίας έρχεται μέσα από μία υψηλή έκθεση σε αυτήν και την προσδιορίζει ως έναν φυσιολογικό και άμεσο τρόπο επίλυσης προβλημάτων στην κουλτούρα των νέων (Isaac & Madan, 2019). Στο ίδιο πλαίσιο, ο σχολικός εκφοβισμός γίνεται αντιληπτός από τους/τις εφήβους/ες ως μια διαδικασία που διακρίνει τα άτομα σε υψηλού και χαμηλού κύρους, σύμφωνα με τα πολιτισμικά πρότυπα που προβάλλονται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. η σωστή εικόνα του σώματος κ.τ.λ). Αυτό συμβαίνει μέσα από την άσκηση του εκφοβισμού από τους πρώτους και την θυματοποίηση των δεύτερων. Ακόμα, αυτή η κανονικοποίηση του σχολικού εκφοβισμού γίνεται και μέσα από την αντίληψή του ως φυσική αλληλεπίδραση των εφήβων στο πλαίσιο αστείου (Thornberg & Delby, 2019). Η κανονικοποίηση αυτή δυσκολεύει την αντιμετώπιση του φαινομένου ή την αντίδραση σε αυτό, καθώς επιφέρει μεταξύ άλλων μαθημένη αβοηθησία για το θύμα

(Mishna, 2007; Slee, 1993) και μη ανάληψη της ευθύνης για παρέμβαση αποτροπής της για τους παρατηρητές (Thornberg, Landgren & Wiman, 2018).

Η στάση των παρατηρητών του εκφοβισμού είναι κρίσιμης σημασίας. Όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία, σε φαινόμενα εκφοβισμού οι παρατηρητές μπορούν να ενισχύσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά μέσα από την αδράνεια ή την επιβράβευσή του. Αντίθετα μπορούν να τον αποδυναμώσουν με την αποδοκιμασία τους, μέσω της υποστήριξης του δέκτη της συμπεριφοράς (Salmivalli, 2014). Μάλιστα, οι Käpnä κ.ά. (2010) υποστηρίζουν ότι αυτή η δύναμη της στάσης των παρατηρητών μπορεί να προστατέψει άτομα που ενδεχομένως να έχουν κάποιο χαρακτηριστικό ευαλωτότητας στο να δεχθούν εκφοβισμό όπως το κοινωνικό άγχος, ώστε να μην θυματοποιηθούν. Αυτό δίνει στους παρατηρητές του φαινομένου ένα σημαντικό μέρος ευθύνης για την εμφάνιση ή καταπολέμησή του.

Η καλλιέργεια της συνειδητότητας της ευθύνης και της ενεργούς συμμετοχής αποτελεί κομβικό σημείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοχεύοντας σε μία δημοκρατική κοινωνία (Abu Hussain & Gonen, 2017) και διαμορφώνοντας αντίστοιχα την έννοια του Δημοκρατικού Σχολείου. Το Δημοκρατικό Σχολείο διασφαλίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου που προωθεί τις δημοκρατικές αρχές μέσα από μία ολιστική προσέγγιση. Είναι συμπεριληπτικό και παρέχει ποιοτική εκπαίδευση για όλον τον μαθητικό πληθυσμό (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ.). Στο Δημοκρατικό Σχολείο οι μαθήτριες και οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται πράξη η σταδιακή ιστορική μετάβαση από το παιδί-αντικείμενο στο παιδί-υποκείμενο δικαιωμάτων που διαμορφώνει κουλτούρα μέσα από την κριτική του σκέψη και την ικανότητα συμμετοχής (Συνήγορος του Παιδιού, 2023). Τα επίπεδα του δημοκρατικού σχολικού κλίματος σχετίζονται με τα επίπεδα αστικής ευθύνης των εφήβων, η οποία συνδέεται θετικά με μια ισχυρότερη πρόθεση αστικής συμμετοχής στο μέλλον (Lenzi κ.ά., 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, η Εκπαίδευση του Πολίτη τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί διεθνώς σημαντική διάσταση των εκπαιδευτικών πολιτικών (Ribeiro, κ. ά, 2012). Η ιδιότητα του πολίτη για τα παιδιά, τους νέους και τις νέες πρέπει να αναγνωρίζεται ήδη

στις σχολικές τους κοινότητες και όχι να είναι μία ιδιότητα του μέλλοντος. Η αναγνώριση αυτή πρέπει να αντικατοπτρίζεται μέσα από την εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών στα κοινά ως ενεργών πολιτών στις σχολικές κοινότητες (Hope, 2012) και μέσα από άτυπες μαθησιακές τους εμπειρίες. Αυτές αφορούν στον αυτοστοχασμό και στον διάλογο, σε διαδικασίες και δραστηριότητες όπως η διαχείριση απρόβλεπτων ή συγκρουσιακών καταστάσεων, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, η συνεργατική εργασία και η αυτοοργάνωση. Ακόμα, οι κοινές αξίες μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών και η συνεργασία στην λήψη αποφάσεων, η εμπιστοσύνη και οι σαφείς κανόνες συμπεριφοράς, καθώς και η δημοκρατική ηγεσία, ευνοούν την καλλιέργεια της ταυτότητας του ενεργού πολίτη. Η ταυτότητα αυτή εκφράζεται δομικά μέσα από τα μαθητικά συμβούλια, σε επίπεδο τάξης και σχολείου (Scheerens, 2011).

Οι παραπάνω διαδικασίες είναι σημαντικές για την νέα γενιά που έρχεται σε επαφή με στοιχεία που παλαιότερα δεν υπήρχαν και που θα μπορούσαν να επηρεάζουν τη θέση που δίνουν στην έννοια του ενεργού πολίτη, τη βία, την ψυχική τους υγεία και τις γνωστικές τους ικανότητες. Οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται και με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την αντιμετώπισή του: Το επίπεδο αποχής από τις εθνικές και βουλευτικές εκλογές σήμερα βρίσκεται σε ιστορικό ρεκόρ, ενώ η τοξικότητα, η λεκτική και ψυχολογική βία από ενήλικες αναπτύσσονται μέσα σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Recuero, 2024). Επιπλέον, η ρητορική μίσους στο διαδίκτυο φαίνεται να αποτελεί συχνή αντίδραση σε αμφιλεγόμενα ζητήματα (Batool, κ.ά, 2024). Η επαφή των εφήβων με τα παραπάνω γίνεται μέσα από τον δικό τους τρόπο χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ο οποίος όμως οδηγεί σε αρνητικές επιπτώσεις στον ύπνο, την ψυχική τους υγεία, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Gull & Ruth Sravani, 2024) και σχετίζεται με την απόσπαση της προσοχής (Alaparathi, 2024). Οι επιδράσεις αυτές δεν σταματούν όταν δεν τα χρησιμοποιούν, λόγω του φαινομένου FOMO, από τη φράση «fear of missing out», που αναφέρεται στον φόβο και το άγχος ότι χάνουν πληροφορίες όταν δεν είναι σε σύνδεση (Beyens, κ.ά., 2016). Επιπλέον, ένα άλλο ζήτημα είναι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για την άσκηση ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Hinduja & Patchin, 2014).

Μέσα από αυτό το κλίμα, πέραν της απαγόρευσης των έξυπνων τηλεφώνων στο σχολείο που προέβη και η ελληνική πολιτεία (Εγκύκλιος Φ.25/103373/Δ1/22-6-2018 του

Υπουργείου Παιδείας), πολλά κράτη πλέον προσανατολίζονται προς την απαγόρευση χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για ανηλίκους κάτω των 15 ή 16 ετών¹. Αυτή η απαγόρευση αναμένεται να βοηθήσει και στη μείωση του διαδικτυακού εκφοβισμού. Ωστόσο δεν είναι μόνο το μέσο που ευνοεί τον σχολικό εκφοβισμό, γι' αυτό είναι σημαντικές οι παρεμβάσεις στο χώρο εντός και εκτός του σχολείου.

Το σκεπτικό της παρέμβασης

Στο παρόν άρθρο καταγράφεται παρέμβαση εντός του σχολείου για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, στο πνεύμα της ενεργής συμμετοχής και της έννοιας της ευθύνης. Η δράση αυτή αποτελούσε ουσιαστικά μία πρόκληση για τους εφήβους στην ενεργή θέση απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό με αναζήτηση βοηθητικών προς τα θύματα παρεμβάσεων.

Η ενεργή αυτή θέση όμως προϋποθέτει την ανάληψη ευθύνης, όπως αναφέρθηκε. Ήδη από το 1970, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι Lataneï και Darley διατύπωσαν μία σειρά από γνωστικά βήματα που πρέπει να γίνουν για να υπάρξει βοηθητική παρέμβαση σε κατάσταση όπου διαπιστώνεται ότι συμβαίνει κάποιο επείγον επικίνδυνο γεγονός για κάποιο άτομο. Τα βήματα αυτά είναι: επείγον συμβάν - παρατήρηση του συμβάντος - αξιολόγηση του συμβάντος ως επείγον - ανάληψη ευθύνης - γνώση της κατάλληλης βοήθειας - παρέμβαση (Lataneï & Darley, 1970, όπως αναφέρεται στο Nickerson, κ.ά., 2014, σ. 392). Είναι ορατό ότι όλα τα βήματα αποτελούν πράγματι μία αλυσίδα. Παρόλα αυτά το βήμα της ανάληψης της ευθύνης θα μπορούσε να είναι κεντρικό σε αυτήν την αλληλουχία και να ενώνει όλα τα μέρη της.

Πέραν της ευθύνης αυτής και της γνώσης της κατάλληλης βοήθειας, άλλες παραμέτρους που ανέδειξε η έρευνα των Forsberg κ.ά. (2016) -που οδηγούν στη βοηθητική για το θύμα παρέμβαση- είναι οι προσδοκίες των άλλων παρατηρητών, η σοβαρότητα της μορφής εκφοβισμού και τα προσωπικά συναισθήματα του παρατηρητή. Κάποιες επιπλέον παράμετροι είναι η επίγνωση της δυσφορίας του θύματος (Pronk, κ.α.,

¹ <https://www.ertnews.gr/roi-idiseon/anilikoi-mesa-koinonikis-diktyosis-texniti-noimosyni-ksekinoun-diethnos-kanones-kai-oria/>

2016) και το εάν ο παρατηρητής είναι φίλος με το θύμα (Jenkins, κ.ά., 2023). Ακόμα, είναι πιο πιθανό οι παρατηρητές να βοηθήσουν το θύμα, όσο μεγαλύτερη είναι η εκτίμηση της δυνατότητας τους να δρουν αποτελεσματικά (Godiner & Gumpel, 2023) και να ακολουθούν στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων. Επίσης, άλλος ένας παράγοντας είναι η πίεση της αντίληψης της προσδοκίας για παρέμβαση των «σημαντικών άλλων», όχι μόνο των συνομηλίκων αλλά και των γονέων (Pozzoli & Gini, 2012). Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι πιο πιθανό να υπερασπιστούν τα θύματα χωρίς αναζήτηση υποστήριξης από ενήλικες, όταν υπάρχει υψηλότερη εμπιστοσύνη στην ικανότητα του/της καθηγητή/τριας τους ότι μπορεί να διαχειριστεί την τάξη (Jungert, κ.ά., 2025), αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο, υποστήριξη και ανταπόκριση και από τους ενήλικους, αποδοχή της ποικιλομορφίας και παροχή ευκαιριών (Konishi, κ.ά., 2013).

Οι Song και Oh (2017) σε μελέτη τους κατέληξαν επιπλέον στη σημασία της υψηλής δημοτικότητας του παρατηρητή, για τον οποίο η κοινωνική αναγνώριση μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τη δημόσια υπεράσπιση των θυμάτων. Γι' αυτό υποστηρίζουν τη σημασία της εμπλοκής και της ενδυνάμωσης μαθητών και μαθητριών με υψηλή κοινωνική θέση και δημοτικότητα στην ομάδα των ομηλίκων, ώστε να αποτελέσουν ένα σύστημα υποστήριξης. Αυτό μπορεί να παρέχει συμβουλευτική, διαμεσολάβηση και καθοδήγηση και φιλία στα θύματα εκφοβισμού από ομοτίμους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να αναπτυχθεί η αίσθηση ότι κάποιος/α ανήκει σε μια φροντιστική κοινότητα, όπου ο εκφοβισμός δεν γίνεται ανεκτός. Στην ίδια μελέτη αναδείχθηκε η σημασία της αντίληψης του ελέγχου για τους παρατηρητές, που βασίζεται στην αυτοπεποίθηση ότι διαθέτουν τις στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Για τον λόγο αυτόν είναι σημαντικό τα στοιχεία αυτά να καλλιεργηθούν από ειδικούς, μέσα από παρεμβάσεις στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Tsang, κ. ά. (2011), αυτές μπορούν να γίνουν επιπλέον με την εφαρμογή του πνεύματος ενίσχυσης της θετικής ταυτότητας του εαυτού, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοδιάθεσης στην καθημερινή άτυπη μάθηση. Ακόμα, το γεγονός ότι ο εκφοβισμός έχει επιπτώσεις στον ψυχισμό και των παρατηρητών (Midgett & Doumas, 2019, Rivers κ.α., 2009), καθιστά επιπλέον σημαντικά τα προγράμματα υποστήριξης τους, καθώς φαίνονται αποτελεσματικά στην βελτίωσή και της ψυχικής τους υγείας (Midgett, κ.ά., 2020).

Οι Ningrat και Arifandy (2025), ομαδοποίησαν σε τρεις τύπους τα προγράμματα στους παρατηρητές του εκφοβισμού με στόχο την βοηθητική προς το θύμα παρέμβαση που κρίθηκαν αποτελεσματικά. Αυτά αφορούν Προγράμματα Εκπαίδευσης στην αναγνώριση και την αποτελεσματική δράση κατά του εκφοβισμού, Επιμορφωτικά Προγράμματα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τη δυνατότητα δυναμικής επικοινωνίας με τους δράστες και την παροχή υποστήριξης στα θύματα και προγράμματα για την Βελτίωση Υποστηρικτικών Σχολικών Συνθηκών για τη δημιουργία ενός φροντιστικού και ανεκτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Στο πνεύμα όλων των παραπάνω προτάσεων και της καλλιέργειας της ιδιότητας του Ενεργού Πολίτη σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η παρέμβαση που καταγράφεται. Σε αυτήν επιδιώχθηκε η εμπλοκή των μαθητικών συμβουλίων, δηλαδή των δημοφιλών μαθητών και μαθητριών. Ο στόχος ήταν αφενός να βοηθήσει τους/τις εφήβους/ες να αντιληφθούν την δική τους ευθύνη στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανεξαρτήτως παραγόντων και αφετέρου να προσεγγίσουν βοηθητικές παρεμβάσεις πέραν του «να το αναφέρω σε κάποιον μεγαλύτερο».

Η αντίδραση αυτή αναφερόταν συνήθως σε ανάλογες δράσεις και είναι από τις πιο συχνές αντιδράσεις, κυρίως μικρότερων ανήλικων παρατηρητών στον εκφοβισμό (Joo, 2020). Η αναφορά αυτή σε κάποιον ενήλικο είναι μεν σωστή, ωστόσο διατηρεί το μοτίβο του μικρού παιδιού που το αναφέρει σε κάποιον μεγαλύτερο και που αυτός ο μεγαλύτερος θα αναλάβει να παρέμβει και να αποφασίσει τι πρέπει να γίνει. Η συγκεκριμένη παρέμβαση στόχευε στην μετακίνηση αυτού του άξονα από κάθετη σε οριζόντια θέση, στις σχέσεις των εφήβων μεταξύ τους. Για την επίτευξη αυτών δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση των διαστάσεων της θετικής ταυτότητας του εαυτού, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοδιάθεσης. Η ενίσχυση αυτή έγινε μέσα από την ενθάρρυνση να αναγνωρίσουν επιτυχημένες δράσεις τους, την συμπεριληπτική γλώσσα, την αποτύπωση της δικής τους σκέψης, τον καθορισμό στόχων (π.χ. πώς θα άλλαζε η κατάσταση;), τον ανοιχτό διάλογο με τον θύτη του εκφοβισμού και τους ακολούθους του και την αμφισβήτηση της οπτικής του μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.

Το πλαίσιο της δράσης

Στα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) μία/ένας Κοινωνική/ος Λειτουργός και μία/ένας Ψυχολόγος επισκέπτεται συνήθως πέντε σχολικές μονάδες μία φορά την εβδομάδα. Σε κάθε σχολείο οι ειδικότητες αυτές αποτελούν μέλη της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης που συγκροτείται. Στο πλαίσιο αυτό και μέσα από τον ρόλο της Κοινωνικής Λειτουργού σε Σ.Δ.Ε.Υ.² σε Γυμνάσια περιοχής της Αττικής, έγινε ανάληψη της παραπομπής από τις σχολικές μονάδες για παρέμβαση σε σχέση με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, η οποία και πραγματοποιήθηκε το 2024.

Αρχικά, έγινε συζήτηση με μέλη των εκπαιδευτικών κοινοτήτων των σχολείων σε σχέση με το παρατηρήσιμο εύρος και την σφοδρότητα του φαινομένου. Κατόπιν, ενημερώθηκαν οι διευθύνσεις για την πρόθεση ενασχόλησης με το φαινόμενο, με έμφαση στην ευθύνη των παρατηρητών και την ανάγκη συνεργασίας αφενός με τα στελέχη της εκπαίδευσης, αφετέρου με την μαθητική κοινότητα. Για την υλοποίηση της παρέμβασης, σημαντική ήταν η συνεργασία με τους/τις Συμβούλους Σχολικής Ζωής (Σ.Σ.Ζ.) και για τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση, αλλά και για τη διευκόλυνση της επαφής με την σχολική κοινότητα και την οργάνωση της παρέμβασης. Αυτή περιλάμβανε δύο στάδια, το πρώτο, στο οποίο έγινε εστίαση στον ρόλο των μαθητικών κοινοτήτων και το δεύτερο, στο οποίο εφαρμόστηκαν ψυχοπαιδαγωγικές δράσεις στις τάξεις. Η συγκεκριμένη παρέμβαση -με τον τρόπο που καταγράφεται- εφαρμόστηκε σε δύο σχολεία, σε αναλογία με τις επιπλέον ανάγκες που χρειάστηκε να ασχοληθεί η Κοινωνική Λειτουργός και την συνεργασία του μαθητικού πληθυσμού.

Για την παρέμβαση υπήρξε η προτροπή προς τους/τις εφήβους/ες να χρησιμοποιείται κυρίως ο ελληνικός όρος «εκφοβισμός», βάσει της εκτίμησης ότι έτσι θα υπήρχε καλύτερη κατανόηση του νοήματος του όρου. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από προηγούμενες παρατηρήσεις υπήρξε η διαπίστωση ότι ο όρος «bullying» που έχει επικρατήσει ως διεθνής όρος για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ίσως δε βοηθά τα παιδιά και τους/τις εφήβους/ες στην Ελλάδα να αντιληφθούν την σοβαρότητα και το

² ΦΕΚ 5009/τΒ'/27-10-2021

μέγεθος των βλαβερών συνεπειών που επιφέρει. Ήδη ο όρος μπερδεύεται εννοιολογικά με ομόηχη λέξη στην ελληνική γλώσσα, καθώς η λέξη «μπούλινς» στην ελληνική σημαίνει ο ανώριμος ενήλικας, ο μπέμπης ή το παραχαϊδευμένο παιδί και επ' ουδενί ο νταής, ο εκφοβιστής. Αντιθέτως, ο όρος «εκφοβισμός» θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν μόνα τους τον πυρήνα του φαινομένου βάσει της ετυμολογίας.

Συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων:

Η προσέγγιση

Σε αυτό το στάδιο έγινε η προσέγγιση των αιρετών μαθητών και μαθητριών και πιο συγκεκριμένα των μελών των 15μελών συμβουλίων, έτσι ώστε να αρχίσει να αρθρώνεται λόγος για τον ρόλο τους στην καθημερινή σχολική ζωή, με έμφαση στην ευημερία της κοινότητας του μαθητικού πληθυσμού. Στην παρ. 3 του άρθρου 45, του Ν. 1566/85 προσδιορίζεται η συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν και οργανώνουν την μαθητική ζωή. Στην παρ. 10 του άρθρου 3 της ΥΑ 23/1986/β-619 προσδιορίζεται η εκλογή του 15μελούς συντονιστικού οργάνου για κάθε σχολείο, δηλαδή το μαθητικό συμβούλιο του σχολείου και στην επόμενη παράγραφο προσδιορίζονται οι αρμοδιότητές του. Αυτές αφορούν στον συντονισμό των μαθητικών κοινοτήτων, την εκπροσώπηση και την προώθηση των αποφάσεων του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σε άλλους φορείς.

Η συνεργασία αυτή με τα 15μελή συμβούλια είχε ως στόχους:

- Την εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού σε ζητήματα που τον αφορούν.
- Την ενίσχυση του ρόλου των μαθητικών συμβουλίων στο πραγματικό συμφέρον του μαθητικού πληθυσμού -κοινωνική ευθύνη.
- Την εξασφάλιση υποστήριξης των δράσεων από τις ίδιες τις ομάδες-στόχους.
- Την ανίχνευση αναγκών της κοινότητας μέσα από τη στάση των 15μελών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η προσέγγιση των αιρετών μαθητών και μαθητριών έγινε μέσα από την παρακάτω επίσημη επιστολή που δόθηκε από τον/την Σ.Σ.Ζ. στο μέλος που προέδρευε το 15μελές:

Αγαπητέ πρόεδρε του 15μελούς του Χου Γυμνασίου

Λαμβάνεις αυτήν την επιστολή στο πλαίσιο του σημαντικού σου ρόλου σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τον μαθητικό πληθυσμό του Χου Γυμνασίου.

Από τα πιο σημαντικά δικαιώματα του ανθρώπου είναι αυτό της ελευθερίας και της προσωπικής του ασφάλειας. Όπως γνωρίζεις όμως η σχολική ή/και νεανική βία σε όλες της μορφές παραβιάζει τα δικαιώματα αυτά στην ζωή των μαθητών/τριων.

Βάσει των παραπάνω, η Κοινωνική Λειτουργός και οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής του σχολείου προσκαλούν εσένα και όλα τα μέλη του 15μελούς σε μία συνάντηση όπου θα γίνει συζήτηση για το θέμα αυτό. Η συνάντηση θα γίνει τη Δευτέρα 12 Φεβρουαρίου την τρίτη διδακτική ώρα, στην βιβλιοθήκη του σχολείου.

Ευχαριστούμε εσένα και όλα τα μέλη του 15μελούς εκ των προτέρων.

Ο Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής

Η Κοινωνική Λειτουργός

Χ. Χ.

Μερτζιάνη Ειρήνη

1^η συνάντηση με τα 15μελή μαθητικά συμβούλια

Με τη συνεργασία της Δ/νσης και των Σ.Σ.Ζ. εξασφαλίστηκαν οι συνθήκες της πρώτης συνάντησης της Κοινωνικής λειτουργού με το μαθητικό συμβούλιο. Σε αυτήν, το μαθητικό συμβούλιο αποτέλεσε ουσιαστικά μία ομάδα εστίασης, στην οποία διεξήχθη συζήτηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών του σχολείου, βάσει των παρακάτω ερωτήσεων που είχαν ετοιμαστεί:

- Τι είναι ο εκφοβισμός και η βία στις νεανικές σχέσεις;
- Υπάρχει στο σχολείο;
- Γιατί συμβαίνει;
- Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί; Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που αντιμετωπίστηκε με επιτυχία;
- Τι μπορούμε να κάνουμε στο σχολείο;
- Τι μπορείτε να κάνετε στο σχολείο;
- Τι θα θέλατε από το σχολείο;

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τα παιδιά ρωτήθηκαν αν έτυχε ποτέ να παρέμβουν αποτελεσματικά σε τέτοιες καταστάσεις ή γενικά να βοηθήσουν κάποιο άλλο άτομο της ηλικίας τους, με την επιδίωξη ενίσχυσης της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας. Πράγματι, η αναγνώριση προηγούμενων παρεμβάσεων φάνηκε να τους δίνει μία ψυχολογική ώθηση ώστε να θέλουν να συμμετέχουν με περισσότερο ζήλο.

Στη συζήτηση που έγινε και στα δύο σχολεία, τα μέλη του συμβουλίου ανέδειξαν το σχολικό εκφοβισμό ως μια σχολική εμπειρία («σε όλα τα σχολεία υπάρχει»). Τα παιδιά πρότειναν να συμβάλλουν τα ίδια με το να έχουν τη διαθεσιμότητα να ακούσουν το άτομο που δέχεται εκφοβισμό και αποφάσισαν να κοινοποιήσουν αυτήν τους την πρόθεση. Μάλιστα, στο ένα σχολείο αποφάσισαν να ορίσουν συγκεκριμένα την δυνατότητα συνάντησης προσδιορίζοντας συγκεκριμένο χώρο, ημέρα και ώρα. Ένας άλλος τρόπος που πρότειναν να βοηθήσουν, ήταν να παρεμβαίνουν λεκτικά σε περιστατικά εκφοβισμού μέσα στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους στο σχολείο. Πρότειναν ακόμα να φτιάξουν βίντεο ως καμπάνια ενάντια στον εκφοβισμό.

Τελικά και στα δύο σχολεία, τα μέλη κατέληξαν στο να εκφράσουν την πολιτική μη ανοχής του εκφοβισμού στην σχολική κοινότητα. Στο ένα, το έπραξαν με σύντομη ομιλία στην πρωινή συγκέντρωση και στο άλλο, με τη σύνθεση ενός κειμένου που διάβασαν μέσα στις τάξεις. Τέλος, επισημάνθηκαν οι ανάγκες που αναδείχθηκαν σε σχέση με την κατανόηση του φαινομένου από την μαθητική κοινότητα και η υποστήριξη επικείμενων δράσεων στις τάξεις από την Κοινωνική Λειτουργό.

Στη διάρκεια αυτής της πρώτης συνάντησης, και στα δύο σχολεία ήταν σημαντική η παρατήρηση και η συνεργασία και με τους/τις εκπαιδευτικούς, για τις περιπτώσεις στις οποίες κάποια παιδιά κινδύνευαν να γίνουν στην ουσία έως και θύτης του θύτη, τείνοντας να πάρουν έναν ρόλο επιφανόμενου σωτήρα, πιθανώς μέσα από την επιθυμία τους να αποκτήσουν περισσότερη δύναμη στην μαθητική κοινότητα. Επιπλέον, κάποια μέλη μπορεί να ασκούσαν κάποιας μορφής βία ή εκφοβισμό και δεν ήταν αποδεκτά σε βοηθητικό ρόλο από τα άλλα μέλη. Η συνθήκη αυτή βέβαια είναι και μία ευκαιρία στο να αλλάξει πράγματι θέση κάποιο άτομο που ασκούσε εκφοβισμό, απολαμβάνοντας π.χ. την όποια επιβράβευση και αποδοχή αναζητά, μέσω όμως μίας

ωφέλιμης συμπεριφοράς. Το εξωτερικό αυτό κίνητρο μπορεί να οδηγεί σε συμπεριφορά υπεράσπισης, ωστόσο δεν είναι τόσο σταθερό όσο ένα αυτόνομο κίνητρο που θα σήμαινε ότι ένα άτομο δρα γιατί έχει κατακτήσει τις αξίες π.χ. της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης κ.τ.λ. (Thornberg, κ.ά., 2023).

Στο ίδιο πνεύμα, ένα άλλο θέμα αφορούσε στην πρόταση για την δημιουργία βίντεο που έγινε στο ένα σχολείο. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί αν αυτή η πρόταση γινόταν με συνειδητό κίνητρο τη βοήθεια ή αν αυτή αποτελούσε την έκφραση μίας τάσης μη υγιούς αυτοπροβολής, πέραν της φυσιολογικής εφηβικής ναρκισσιστικής τάσης. Η δεύτερη, είναι πιθανή μέσα και από την ανεξέλεγκτη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Leung & Zhang, 2017). Είναι γεγονός ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενισχύουν τις ναρκισσιστικές τάσεις και τις συμπεριφορές αναζήτησης προσοχής μέσω της υπερβολικής αυτοπροβολής (Hidayat, κ.ά., 2024). Σε κάθε περίπτωση, το ζητούμενο ήταν να διακριθεί η έννοια της κοινωνικής ευθύνης από αυτήν της δύναμης στο προαύλιο, καθώς ο στόχος στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι αυτός ακριβώς: η αποτροπή της εξουσίας των παιδιών σε άλλα παιδιά.

2^η συνάντηση με τα 15μελή μαθητικά συμβούλια

Μετά την πρώτη αυτή συνάντηση ορίστηκε μία δεύτερη, στο πλαίσιο της οποίας θα υπήρχε μια συνέχεια και μία ανατροφοδότηση όσων συζητήθηκαν. Στο ένα σχολείο τα μέλη είχαν ήδη συντάξει ένα κείμενο για να διαβαστεί στα τμήματα, το οποίο επεξεργάστηκαν για να έχει πιο άμεσο λόγο. Τις επόμενες ημέρες το νέο κείμενο διαβάστηκε μέσα σε τάξεις. Στο άλλο σχολείο, αντίστοιχο κείμενο εκφωνήθηκε στην πρωινή συγκέντρωση και αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου με παράθεση δίπλα των ονομάτων των μελών του 15μελούς.

Στο τέλος της συνάντησης, συμφωνήθηκε το μαθητικό συμβούλιο να ενημερώσει τις τάξεις για τις δράσεις που θα πραγματοποιούνταν σε δεύτερο χρόνο από την Κοινωνική Λειτουργό, μέσα από τις ανάγκες που αναδείχθηκαν ήδη στη συζήτηση.

Ψυχοπαιδαγωγικές δράσεις

Με επίκληση στην συνεργασία των αντιπροσώπων της ομάδας- στόχου, εφαρμόστηκαν δίωρες παρεμβάσεις σε εύρος τμημάτων μέσα από τον ρόλο της

Κοινωνικής Λειτουργού ως εμπυσχωτριάς.

Συγκεκριμένα οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν στη Β΄ και τη Γ΄ τάξη και σε κάποια τμήματα της Α΄ των δύο σχολείων. Οι στόχοι των δράσεων ήταν:

- Η ανάδειξη του εκφοβισμού ως κοινωνικού φαινομένου που αφορά και στα άτομα που παρατηρούν το φαινόμενο.
- Η συνειδητοποίηση μέρους της ευθύνης των παρατηρητών ως προς το φαινόμενο μέσω της στάσης τους προς το αυτό.
- Η ενίσχυση της αίσθησης του ελέγχου σε σχέση με το φαινόμενο μέσω των τρόπων αντίδρασης σε αυτό.
- Ο προσδιορισμός κατάλληλων τρόπων αντίδρασης των παρατηρητών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Τα τεχνικά μέσα που χρειάστηκαν για τις δράσεις αυτές ήταν ο διαδραστικός πίνακας ή ο Η/Υ με προτζέκτορα, που σχεδόν σε όλες τις τάξεις υπήρχε. Ο χαρακτήρας των δράσεων αυτών ήταν συμβατός με τις προτάσεις της Salmivalli, (όπ.π.) για την συνειδητοποίηση του ρόλου των παρατηρητών στον εκφοβισμό και την κινητοποίησή τους για την παρέμβασή τους. Τα μέσα που προτεινόταν για αυτό ήταν προβολή σύντομων βίντεο, μάθηση μέσω πράξης, παιχνίδι ρόλων κ.ά. ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να φτάσουν σε προτάσεις για τρόπους πιο εποικοδομητικών αντιδράσεων. Η ίδια υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη εστίαση έχει έναν ίσως πιο ρεαλιστικό στόχο από την ατομική αλλαγή συμπεριφοράς ενός θύτη με τιμωρίες ή επιβραβεύσεις.

Πρώτο στάδιο των δράσεων

Σε όλες τις τάξεις όπου πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, έγινε επίκληση στην απόφαση του 15μελούς συμβουλίου για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η επίκληση αυτή γινόταν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μετάβαση από τη συνθήκη όπου η ενήλικας δρα στα ανήλικα άτομα, στη συνθήκη στην οποία οι ανήλικοι/ες παίρνουν αποφάσεις να συνεργαστούν με την ενήλικη.

Αρχικά αναφερόταν η λέξη «bullying» και ζητούνταν η μετάφραση του όρου στην ελληνική γλώσσα. Διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν πάντα εν γνώσει ή στη συνείδηση των εφήβων ότι η μετάφραση της είναι ο όρος «εκφοβισμός». Μέσα από αυτήν τη

μετάφραση και την ετυμολογία που ζητούνταν, κατέληγαν ότι υπάρχει μία δράση που προκαλεί φόβο, ή που σε κάθε περίπτωση κάποιο άτομο παθαίνει κάτι από κάποιο άλλο.

Μετά την ερώτηση «τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τον όρο αυτόν» η αμέσως επόμενη ήταν: «αφού έχετε ασχοληθεί και ακούσει και γίνονται καμπάνιες και τις έχετε δει π.χ. στην τηλεόραση κ.τ.λ.: Γιατί πιστεύετε ότι συνεχίζει και συμβαίνει;» Στις απαντήσεις τους τα παιδιά εστίαζαν κυρίως στην ανάγκη ατόμων που ασκούν εκφοβισμό να κάνουν τους άλλους να νιώσουν άσχημα για δικές τους ανάγκες. Για το γεγονός αυτό έδιναν διάφορες εξηγήσεις («το βλέπουν στην οικογένειά τους, το έζησαν και οι ίδιοι» κ.τ.λ.). Σε έρευνα ο Thornberg (2013), ανέδειξε ότι τα κορίτσια ήταν πιο πιθανό από τα αγόρια να πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός συμβαίνει επειδή οι θύτες έχουν τα δικά τους προβλήματα, αλλά και ότι γενικά οι έφηβοι/ες πιστεύουν ότι κάποια άτομα το κάνουν καθώς θέλουν εξουσία και υψηλή κοινωνική θέση. Ακόμα μία ανάγκη που αναφέρεται στη βιβλιογραφία, είναι η ανάγκη του θύτη να ανήκει (Underwood & Ehrenreich, 2014). Τα στοιχεία αυτά δεν αναφέρθηκαν ιδιαίτερα, εκτός από λίγες αποδόσεις που ανέφεραν ότι το κάνει «για να νιώσει σπουδαίος ο ίδιος», που πάλι εστίαζε όμως στη δική του ανάγκη. Φαίνεται δηλαδή να μην αναγνώριζαν ότι το άτομο που ασκεί εκφοβισμό, παίρνει πράγματι μια θέση κύρους στην κοινότητα των εφήβων. Ένα σημαντικό στοιχείο σε αυτήν την απόκριση που ανατροφοδοτούνταν, ήταν ότι απέδιδαν την ευθύνη στον θύτη και όχι στο θύμα. Σε περιπτώσεις εξαιρέσεων αναφερόταν ότι το θύμα είχε προκαλέσει (Felipe κ.ά., 2011) π.χ. με κάποια κοροϊδία. Εκεί υποβάλλονταν ερωτήσεις για τους τρόπους που θα αντιδρούσε κάποιο άτομο σε μία πρόκληση και τελικά ο εκφοβισμός αναδεικνυόταν ως επιλογή ενός από τους τρόπους αντίδρασης.

Οι διαστάσεις που ήταν σημαντικό να είναι ξεκάθαρες, ήταν το τι είναι ο εκφοβισμός (επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, που βλάπτει κ.τ.λ.) και ποιες οι μορφές του φαινομένου, καθώς και η διάκρισή του από το αστείο. Τα παραπάνω πραγματοποιούνταν με στόχο να αναδειχθεί η δική τους γνώση και αντίληψη, με χρήση της μεθόδου των ερωτήσεων που απευθύνονταν σε όλη την τάξη (Tofade, κ.ά., 2013).

Σχετικά με το θέμα της ανάληψης ευθύνης των παρατηρητών, χρησιμοποιούνταν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά στην ερώτηση «Γιατί συνεχίζει να συμβαίνει;». Μία από τις απαντήσεις ήταν ότι συνεχίζει να συμβαίνει επειδή τα άτομα

που ασκούν εκφοβισμό δεν ακούν και δεν προσέχουν ποτέ όσα λέγονται για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Ακόμα, υπήρξαν απαντήσεις όπως ότι κάποια άτομα το κάνουν επειδή καταλαβαίνουν ότι το θύμα νιώθει άσχημα και ακριβώς αυτό είναι το κίνητρό τους; είτε γιατί δε θέλουν να είναι τα μόνα θύματα εφόσον το είχαν υποστεί και τα ίδια στο παρελθόν, είτε γιατί παίρνουν ευχαρίστηση από αυτήν την συνειδητότητα της οδύνης του άλλου. Η πρώτη περίπτωση αναδείχθηκε στην εργασία των Shuhui κ.ά. (2025), ενώ δεύτερη εξήγηση δίνεται συνήθως από άτομα που δέχονται τον εκφοβισμό (Fluck, 2014). Μέσα από αυτές τις αντιλήψεις αναδείχθηκε η πρόκληση του πώς τελικά θα μπορούσαν οι ίδιοι/ες ως παρατηρητές να επηρεάζουν μία κατάσταση εκφοβισμού ώστε αυτή να σταματήσει.

Δεύτερο στάδιο των δράσεων

Μελέτη περίπτωσης στην τάξη.

Μετά την παραπάνω συζήτηση, στις τάξεις της Α΄ δινόταν ένα φανταστικό σενάριο μελέτης περίπτωσης στο οποίο πρωταγωνιστούσαν τα παιδιά της τάξης. Για τον σκοπό αυτόν, ζητούνταν η εθελοντική συμμετοχή τους σε ένα σενάριο όπου θα υπήρχε ένα παιδί που δέχεται εκφοβισμό και ένα που τον ασκεί μαζί με τους υποστηρικτές του. Σημαντική ήταν η συνεχής επισήμανση και υπενθύμιση ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στο σενάριο της περίπτωσης που θα μελετηθεί, δεν έχουν καμία σχέση με αυτό και οι αδρόι ρόλοι που ανέλαβαν δεν έχουν καμία σχέση με την προσωπικότητά τους.

Η μελέτη περίπτωσης στην τάξη αφορούσε α) μία περίπτωση κατ' ιδίαν εκφοβισμού στο σχολείο και β) μία περίπτωση διαδικτυακού εκφοβισμού και επιλεγόταν τυχαία η ενασχόληση με τη μία από τις δύο. Η ενασχόληση με τη δεύτερη είναι σημαντική, όχι μόνο λόγω της μεγάλης χρήσης του διαδικτύου από εφήβους, αλλά και λόγω της υψηλότερης ηθικής απεμπλοκής και των χαμηλότερων αισθημάτων ευθύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας των παρατηρητών, σε σύγκριση με τον σχολικό εκφοβισμό σε άμεση επαφή (Knauf, κ.ά, 2018). Οι δύο περιπτώσεις που παρατέθηκαν ήταν οι εξής:

-Ας πούμε ότι εδώ μέσα στην τάξη ο/η X και ο/η Y σχεδόν κάθε μέρα λένε υποτιμητικά σχόλια (παραδείγματα) ή σπρώχνουν ή χτυπούν, έστω και χωρίς πόνο, τον/την Z. Αυτό ενοχλεί τον/την Z και νιώθει φόβο ή ντροπή και να θέλει να αποφύγει τα παιδιά αυτά.

Ή

-Ας πούμε ότι σε μία ομαδική ηλεκτρονική συνομιλία της τάξης σας ο/η X και ο/η Y γράφουν υποτιμητικά σχόλια (παραδείγματα) για τον/την Z.

Ποιες θα ήταν οι πιθανές αντιδράσεις σας;

Τι θα σήμαιναν για τον/την Z;

Τι αποτέλεσμα θα είχαν;

Τα άμεσα αυτά σενάρια προκάλεσαν προβληματισμό σε κάποια παιδιά που με έκπληξη παραδέχτηκαν ότι έχουν έρθει σε επαφή με παρόμοιες συμπεριφορές είτε ως θύτες είτε ως παρατηρητές.

Οι απαντήσεις των εφήβων τέθηκαν σε συζήτηση και ζητούνταν και η γνώμη αυτών που συμμετείχαν στο σενάριο. Π.χ. στην απάντηση ότι θα το έλεγαν σε κάποιον μεγαλύτερο, που ήταν και η πρώτη που δινόταν πάντα, κάποια παιδιά αντιδρούσαν λέγοντας ότι αυτό θα έκανε χειρότερα τα πράγματα, εφόσον ο θύτης θα είχε κάποια ποινή από το σχολείο (π.χ. «θα έτρωγε αποβολή»), θα εξαγριωνόταν και θα έπραττε χειρότερα και στα ίδια. Ο φόβος αυτός της εκδίκησης είναι συνήθης στους παρατηρητές (Eijigu & Teketel, 2021). Άλλα παιδιά έλεγαν ότι θα ζητούσαν την άδεια του θύματος για να το αναφέρουν και άλλα ότι σε κάθε περίπτωση, καλό θα ήταν να αναφερθεί σε ενήλικα. Την αναφορά αυτή υπήρξε η παρότρυνση να την κάνουν σίγουρα, εφόσον υπάρχει μεγάλη επικινδυνότητα και τα ίδια -ως παρατηρητές- φοβούνται.

Στην παρότρυνση να σκεφτούν πέραν της εμπλοκής των ενηλίκων, δηλαδή πώς θα αντιδρούσαν χωρίς ή πριν από αυτήν, μία αντίδραση που αναφέρθηκε ήταν ότι δεν θα έκαναν τίποτα. Ο σκοπός θα ήταν να φανεί ότι τους είναι αδιάφορο το τι κάνει το άτομο που ασκεί τον εκφοβισμό, μιας και το κάνει για να τον δούνε οι άλλοι. Κατόπιν ζητούνταν η γνώμη του θύματος, η οποία ήταν ότι αυτό που θα καταλάβαινε, ήταν ότι κανείς δεν νοιάζεται για το ίδιο. Το γεγονός αυτό υπήρξε αποκαλυπτικό για πολλά παιδιά που δεν είχαν σκεφτεί αυτό το μήνυμα. Μία άλλη αντίδραση που αναφέρθηκε ήταν η περίπτωση να γελάσουν εις βάρος του δέκτη της συμπεριφοράς. Εδώ τα παιδιά ανέφεραν το μήνυμα που δίνει μία τέτοια στάση και τις πιθανές επιπτώσεις του: αποδυνάμωση,

απομόνωση και συναισθηματικές επιπτώσεις στο παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό, μέσα και από την ενίσχυση της συμπεριφοράς αυτού που τον ασκεί. Το δεδομένο αυτό υποστηρίζουν οι Ningrat και Arifandy (ό.π.), αναδεικνύοντας ότι οι παρατηρητές ενισχύουν παθητικά τον θύτη όταν γελούν ή δεν κάνουν τίποτα και έτσι μπορούν να αυξήσουν το αίσθημα ανωτερότητάς του και την επιθετική του συμπεριφορά.

Στην περίπτωση που τα παιδιά ανέφεραν ότι δεν ήθελαν να παρέμβουν ώστε να μη γίνουν κι εκείνα θύματα, προσκλήθηκαν να αναζητήσουν τρόπους αντίδρασης που καταγράφηκαν ως: να προσεγγίσουν μετά το θύμα και να του δείξουν την υποστήριξή τους ή/και να το προσκαλέσουν να βρίσκεται στην παρέα τους. Τέλος, αναφέρθηκε και η άμεση παρέμβαση ώστε να εμποδιστεί το άτομο που ασκεί τον εκφοβισμό να συνεχίσει. Σε αυτήν την περίπτωση, δινόταν η προσοχή στο να μην ακολουθήσει η θυματοποίηση του θύτη. Η American Psychological Association παραθέτει τις εξής βοηθητικές προς το θύμα παρεμβάσεις των παρατηρητών: Απόσπαση προσοχής, όπου γίνεται διακοπή της κατάστασης (π.χ. μέσω απλής συζήτησης κ.τ.λ.). Έκκληση για βοήθεια από τρίτους, κυρίως σε θέση εξουσίας, για να παρέμβουν. Καταγραφή σημειώσεων ή βίντεο της συνθήκης με την σύμφωνη γνώμη του ατόμου που δέχεται τον εκφοβισμό. Υποστήριξη κάποιου που έχει υποστεί διακρίσεις/παρενοχλήσεις. Άμεση επαφή με την περίπτωση, στην οποία εάν όλοι είναι σωματικά ασφαλείς, εκφράζεται λεκτικά η στάση κατά της παρενόχλησης/διάκρισης που συμβαίνει ώστε να βοηθηθεί το άτομο (Hollaback, 2017 όπως αναφέρεται στο American Psychological Association, 2026). Οι Nickerson κ.ά. (2024) υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό οι παρατηρητές να εκπαιδεύονται σε αυτές τις παρεμβάσεις.

Μελέτη εικόνων σε ομάδες

Στο δεύτερο αυτό στάδιο των δράσεων, μία δραστηριότητα που εφαρμόστηκε στη Β΄ τάξη ήταν η μελέτη εικόνων σε ομάδες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με το πώς καθόντουσαν και σε κάθε ομάδα δινόταν μία φωτογραφία ή και δύο ίδιες σε δύο ομάδες. Οι εικόνες αναπαριστούσαν διάφορες μορφές εκφοβισμού όπου περιλαμβάνονταν ο θύτης, το θύμα και οι παρατηρητές. Δινόταν η οδηγία:

-Σε ομάδες δείτε την εικόνα που θα μοιράσω και γράψτε μέσα σε συννεφάκια σαν σε καρτούν: 1.τι σκέφτονται και 2.τι νιώθουν όλα τα άτομα που βρίσκονται στην εικόνα.

Ο σκοπός ήταν να μπουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις όλων των εμπλεκομένων, με έμφαση στους παρατηρητές, ώστε αυτοί να γίνουν πιο ορατοί. Όταν τελείωναν, η κάθε εικόνα προβαλλόταν στον διαδραστικό πίνακα, ή στον προβολέα και αναγράφονταν επάνω οι απαντήσεις τους, οι οποίες ετίθεντο σε συζήτηση που κατέληγε στην ερώτηση:

-Ποιο από όλα τα άτομα πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει κάτι για να αλλάξει αυτή η κατάσταση και να βοηθηθεί το θύμα; Γιατί; Τι θα ήταν αυτό;

Στην ερώτηση αυτή, συχνά τα παιδιά απαντούσαν αρχικά ότι το θύμα είναι αυτό που θα πρέπει να κάνει. Σε αυτήν την περίπτωση γίνονταν ερωτήσεις για την προσέγγισή του, γιατί κάποιες φορές είναι δύσκολο για το θύμα να αντιδράσει (π.χ. νιώθει μόνο μέσα από τη στάση των παρατηρητών) και για την ορατότητα της αντίστοιχης ευθύνης των παρατηρητών.

Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.

Μία άλλη δραστηριότητα που έγινε στη Β΄ και στη Γ΄ τάξη ήταν η θεατροπαιδαγωγική τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας». Σε αυτή μελετάται μία σκηνή στην οποία οι θεατές έχουν την ευκαιρία να θέσουν ερωτήσεις, να «ανακρίνουν» όσους χαρακτήρες επιθυμούν. Έτσι υπάρχει πληρέστερη κατανόηση των οπτικών και των συμπεριφορών των ηρώων/ίδων. Μέσα από αυτήν την διαδικασία γίνεται ενεργοποίηση του προβληματισμού των ατόμων που συμμετέχουν για το πώς θα μπορούσαν οι ήρωες/ίδες να δράσουν αλλιώς (Γκόβας & Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα δρΑΝ, 2010).

Βάσει των παραπάνω μελετήθηκε η κατάσταση είτε των ηρώων/ίδων των εικόνων που αναφέρθηκαν είτε των ηρώων/ίδων των βίντεο από το Διαδραστικό Εκπαιδευτικό Εργαλείο για την αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού³ του φορέα Χαμόγελο του Παιδιού .

³ Διαθέσιμα στο: <https://antibullyingprevention.wordpress.com/>



Εικόνα 1: Θεατής στο σενάριο από το Χαμόγελο του Παιδιού

Στην πρώτη περίπτωση, έχοντας αναγράψει τις απαντήσεις τους για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων/ίδων των εικόνων στον διαδραστικό πίνακα ή στον Η/Υ από τον οποίον προβαλλόταν η εικόνα, παρατάχθηκαν τρεις ή τέσσερις καρτέλες μπροστά στον πίνακα. Σε αυτές, τρία ή τέσσερα παιδιά με δική τους εθελοντική πρωτοβουλία, πήραν τους ρόλους του θύτη, του θύματος και ενός ατόμου που παρατηρεί τον εκφοβισμό. Το άτομο αυτό μπορεί να φαίνεται ότι προβληματίζεται για την κατάσταση και μπορεί να υπάρχει και ένα άτομο που υποστηρίζει τον θύτη (ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο). Η κατ' ιδίαν οδηγία προς τους «ήρωες/ίδες» ήταν να υποστηρίξουν τη θέση τους όσο μπορούν και στα παιδιά της υπόλοιπης τάξης ήταν να τους θέσουν όποια ερώτηση θέλουν που να αφορά στην κατάσταση και να γίνει διάλογος.

Στη δεύτερη περίπτωση, αφού η τάξη είδε τα βίντεο από το Χαμόγελο του Παιδιού, τα παιδιά κλήθηκαν με τον ίδιο τρόπο να συμμετέχουν εθελοντικά παίρνοντας τους αντίστοιχους ρόλους.

Σε κάθε εφαρμογή της δραστηριότητας αυτής, οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειχναν ενδιαφέρον και συμμετείχαν με ερωτήσεις, απαντήσεις και παραινέσεις προς όλους τους ρόλους. Μία χαρακτηριστική συνθήκη ήταν το να δίνεται απάντηση του θύτη σε αντίστοιχη ερώτηση ότι κάνει κάποιον/α να υποφέρει επειδή του αρέσει. Η απάντηση αυτή φαινόταν να έφερνε σε αδιέξοδο τα παιδιά που ήθελαν να τον πείσουν να

σταματήσει με επιχειρήματα και συνηγορεί στην σημασία της παρέμβασης των παρατηρητών.



Εικόνα 2: «Ανακριτικές καρέκλες»

Μία άλλη θεατροπαιδαγωγική τεχνική που εφαρμόστηκε ήταν η «παγωμένη εικόνα» (βλ. Παπαδόπουλος, 2010). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο διάκρισης των ρόλων όλων όσοι μπορεί να εμπλέκονται σε μία περίπτωση σχολικού εκφοβισμού. Η διάκριση και παρουσίαση αυτών των ρόλων και η αντανάκλαση της στάσης των παιδιών ως παρατηρητών στον εκφοβισμό, μπορεί να βοηθήσει στην ανατροπή της άποψης ότι από τη στιγμή που δεν έχουν τον ρόλο του θύτη ή του θύματος στον εκφοβισμό, δεν έχουν κανέναν ρόλο σε αυτόν (Salmivalli, ό.π.).

Σε αυτό το πλαίσιο, αφού παρουσιάστηκαν στον ηλεκτρονικό πίνακα οι συγκεκριμένοι ρόλοι, ζητήθηκε από τα παιδιά να συμμετέχουν εθελοντικά σε ένα μικρό θεατρικό χωρίς λόγια, που αφορούσε σε όσους ρόλους συμμετέχουν σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Οι ρόλοι βασίστηκαν στην εργασία του Olweus, (2000a και 2000b στο Olweus & Limber, 2010). Η ομάδα προετοιμάστηκε έξω από την τάξη με τυχαία διανομή. Τα παιδιά κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν μια σκηνή εκφοβισμού αναλαμβάνοντας το καθένα έναν από τους ρόλους.

Θύτης: ξεκινά την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Η κινητοποίηση της ευθύνης των παρατηρητών του σχολικού εκφοβισμού ως προσέγγιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου: Παρέμβαση στο πλαίσιο του ρόλου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με τη συμμετοχή των μαθητικών συμβουλίων

Οπαδοί/Ακόλουθοι του θύτη: συμμετέχουν στον εκφοβισμό, αλλά δεν ξεκινούν τα επεισόδια.

Φανεροί Υποστηρικτές: υποστηρίζουν τον εκφοβισμό, αλλά δεν τον ασκούν.

Κρυφοί υποστηρικτές: τους αρέσει ο εκφοβισμός, αλλά δε δείχνουν ανοιχτά την υποστήριξή τους.

Θύμα: δέχεται τον εκφοβισμό/βία.

Υπερασπιστές των Θυμάτων: αντιπαθούν τις ενέργειες εκφοβισμού και προσπαθούν να τις σταματήσουν.

Πιθανοί Υπερασπιστές: αντιπαθούν τις ενέργειες εκφοβισμού και πιστεύουν ότι θα ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν, αλλά δεν το κάνουν.

Αποστασιοποιημένοι Παρατηρητές: δεν εμπλέκονται επειδή «δεν είναι δική τους υπόθεση».

Η οδηγία ήταν να κινηθούν ήπια στον χώρο μπροστά στον πίνακα, σύμφωνα με τον χαρακτήρα που τους δόθηκε και τη σκηνή που προετοίμασαν, μέχρι να ακούσουν «στοπ!», όπου θα παραμείνουν ακίνητοι/ες. Κατόπιν τα υπόλοιπα παιδιά που παρακολουθούν θα καλούνταν να αναγνωρίσουν τον κάθε χαρακτήρα που αναπαρίσταται.

Όσον αφορά στα άτομα που αποτελούσαν την «παγωμένη εικόνα», σημειώνεται ότι κατά την προετοιμασία ήταν κάποιες φορές δύσκολο να φανταστούν το πώς να αναπαραστήσουν την πρόθεση και το συναίσθημα. Το γεγονός αυτό δίνει κάποια στοιχεία για τις ανάγκες των εφήβων και τη δυσκολία κάλυψής τους από το σχολικό πλαίσιο λόγω κάποιων ελλείψεων όπως π.χ. η απουσία της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο τέλος της δραστηριότητας αυτής, ζητήθηκε από τα παιδιά για 5 λεπτά να θυμηθούν μια περίπτωση εκφοβισμού που βίωσαν από οποιονδήποτε ρόλο από τους παραπάνω και να γράψουν σε δικό τους χαρτάκι αυτόν το ρόλο. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να σκεφτούν αν θα ήθελαν να κάνουν κάτι διαφορετικό από αυτό που έκαναν τότε. Το χαρτάκι αυτό που θα το έβλεπαν μόνο οι κάτοχοί του, παροτρύνθηκαν να το ανοίξουν πάλι όταν πάνε στο σπίτι και να συζητήσουν την περίπτωση αυτήν με κάποιο άτομο που εμπιστεύονται (γονέα, φίλο κτλ).

Τέλος, μία άλλη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε μόνο στην Γ΄ τάξη ήταν το Θέατρο Forum. Σε αυτήν την περίπτωση δεν υπήρξε το πρώτο μέρος των δράσεων όπως έχει περιγραφεί πιο πάνω. Το Θέατρο Forum συνδέεται με ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα και αναπαριστά μια άλυτη σύγκρουση, μια καταπίεση με άσχημο τέλος του/της «πρωταγωνιστή/στριας». Οι ηθοποιοί παρουσιάζουν τη «σκηνή πρότυπο» στο κοινό, η οποία κατόπιν επαναλαμβάνεται. Το κοινό μπορεί να επέμβει για να αλλάξει τη συνέχεια της ιστορίας και την καταπιεστική πραγματικότητα για τον/την πρωταγωνιστή/στρια. Ο/Η θεατής μπορεί να φωνάζει «στοπ!» στο σημείο το οποίο κρίνει ότι το άτομο που πρωταγωνιστεί θα έπρεπε να δράσει διαφορετικά, σταματά την δράση και το αντικαθιστά. Ο σκοπός είναι να εφαρμοστούν όλες οι εναλλακτικές λύσεις της καταπιεστικής και άδικης πραγματικότητας. Την ίδια στιγμή, τα υπόλοιπα άτομα-ηθοποιοί της σκηνής αυτοσχεδιάζουν ώστε να παραμείνουν στον αρχικό χαρακτήρα του ρόλου τους (Γκόβας & Ζώνιου, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό δραματοποιήθηκε ένα μικρό θεατρικό από παιδιά της τάξης που συμμετείχαν ήδη σε θεατρική ομάδα, αλλά με τη δυνατότητα συμμετοχής στην πορεία όλων των παιδιών. Η επιλογή αυτή έγινε λόγω του πολύ περιορισμένου χρόνου και για να μπορεί να γίνει αναπαράσταση από παιδιά που σίγουρα είχαν προηγούμενη αντίστοιχη εμπειρία, ώστε να είναι εφικτή η υλοποίηση της δράσης. Η ομάδα που δημιουργήθηκε, προετοιμάστηκε μέσα σε μία διδακτική ώρα μέσα από ένα σενάριο από το πρόγραμμα ENABLE (ENABLE, 2015), με αλλαγές ως προς τα φύλα των πρωταγωνιστών/στριών. Εξηγήθηκε η διαδικασία και δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες.

Κατόπιν αυτών, η συγκεκριμένη δίωρη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα στάδια του Θεάτρου Forum (Γκόβας & Ζώνιου, ό.π.). Αρχικά, υπήρξε το στάδιο της δημιουργικής εμπλοκής-διερεύνησης, στο οποίο έγιναν οι ερωτήσεις που αναφέρθηκαν σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (τι είναι, γιατί συνεχίζει να συμβαίνει;). Έπειτα εξηγήθηκε το τι θα ακολουθήσει: «οι συμμαθητές/τριές σας θα παίξουν μία σκηνή εκφοβισμού. Κατόπιν, θα καθίσουν απέναντί σας και θα συνομιλήσετε μαζί τους. Μετά η σκηνή θα ξαναπαιχτεί κι εσείς θα μπορείτε να αντικαταστήσετε όποιον χαρακτήρα θέλετε εκτός του θύτη και του θύματος». Ο αποκλεισμός αυτός έγινε για την εστίαση στους παρατηρητές.

Η κινητοποίηση της ευθύνης των παρατηρητών του σχολικού εκφοβισμού ως προσέγγιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου: Παρέμβαση στο πλαίσιο του ρόλου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με τη συμμετοχή των μαθητικών συμβουλίων

Λόγω της επερχόμενης συμμετοχής της τάξης, στο επόμενο στάδιο έγινε μία δραστηριότητα ενεργοποίησης και συγκεκριμένα ο καθρέφτης «αντικριστός» (Μποέμη κ.ά, 2010, σελ. 64). Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η παράσταση και συζητήθηκε σύντομα το τι συνέβη. Αμέσως μετά έγινε η εμβάθυνση στους χαρακτήρες μέσω της μεθόδου των «ανακριτικών καρεκλών», στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά συνομίλησαν και έθεσαν ερωτήσεις στους χαρακτήρες.

Ομάδα στόχος: Έφηβοι

ΦΥΛΛΟ 3

L3R2

Σενάρια εκφοβισμού

1 **ΕΛΛΗ***
(Υποστήριξη Συνομηλίκων)

Η Έλλη είναι μαθήτρια. Μια μέρα κρατάει το φαγητό της στο προαύλιο του σχολείου φάγοντας κάπου να καθίσει. Τα άτομα της δημοφιλούς παρέας του σχολείου, όταν την είδαν να πλησιάζει, της είπαν ότι δεν μπορεί να καθίσει μαζί τους, ενώ ένα κορίτσι από την παρέα, η Ρένα, της έβαλε τρικλοποδιά, με αποτέλεσμα η Έλλη να πέσει κάτω ρίχνοντας και το φαγητό της. Η Ρένα τότε γελώντας φωνάζει: «Χοντρή αγελάδα, ούτε να σταθείς όρθια δεν μπορείς», και ο Χρήστος, ένα άλλο παιδί της παρέας, την έβγαλε φωτογραφία με το κινητό του, λέγοντας ότι θα είναι πολύ καλό θέμα για το facebook. Τα παιδιά της παρέας γέλανε μαζί της, μέχρι που ένας δάσκαλος τη βοηθάει να σηκωθεί και φεύγει μαζί της για την τάξη.

2 **ΜΑΙΡΗ***

Η Μαίρη έχει μια διαφωνία με τις φίλες της. Μία από αυτές, η Άννα, δημιουργεί ένα γκρουπ

Εικόνα 3: Σενάριο εκφοβισμού (ENABLE, 2015)

Κατόπιν η παράσταση παιζόταν ξανά, αλλά αυτή τη φορά τα παιδιά σταματούσαν τη δράση, αντικαθιστούσαν χαρακτήρες εκτός του θύτη και του θύματος και προσπαθούσαν να οδηγήσουν την ιστορία σε ένα διαφορετικό τέλος, υποστηρίζοντας το θύμα. Τέλος, έγινε αποφόρτιση-ανατροφοδότηση της δράσης και διατύπωση εντυπώσεων και σχολίων των εφήβων για την όλη διαδικασία.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη δραστηριότητα και αντιδρούσαν για να εμποδίσουν τον εκφοβισμό. Η αποτελεσματικότητα αυτών των δράσεων εξαρτάτο από τον χαρακτήρα του κάθε παιδιού με τις πιο δυναμικές και αποφασιστικές παρεμβάσεις να φτάνουν στον στόχο.

Τελικό στάδιο

Στο τέλος της όλης δράσης ζητούνταν από τους εφήβους να τη σχολιάσουν σε σχέση με το τι κατάλαβαν για τον εκφοβισμό και τι συγκρατούν περισσότερο για το φαινόμενο. Οι σχολιασμοί αυτοί γίνονταν είτε εθελοντικά επώνυμα, αλλά και μέσα από ανώνυμες σύντομες καταγραφές σε χαρτάκια. Κάποιες από αυτές:

«Από τα δραστηριακά μαθήματα που κάναμε μου έμεινε ότι το αστείο πρέπει να έχει και όριο»

«Κάτι που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι συνεργαστήκαμε»

«Πάντα πρέπει να υποστηρίζουμε τους γύρω μας και να τους βοηθάμε σε ό,τι χρειαστεί»

«Κατάλαβα πώς νιώθουν όλα τα άτομα σε μία κατάσταση μπουλίγκ, την αιτία για την οποία έχουν αυτήν τη συμπεριφορά»

«Μου κάνει εντύπωση πόσα παιδιά τη σήμερον ημέρα πέφτουν θύματα εκφοβισμού ή βίας και δεν μιλούν ή δεν αντιδρούν οι παρατηρητές που είναι μπροστά»

«έμαθα πώς να βοηθήσω ένα παιδί που μπορεί να δέχεται bullying αλλά και να βοηθήσω τον εαυτό μου εάν βρεθώ σε μια τέτοια κατάσταση»

«...Για πρώτη φορά ακούσαμε και την πλευρά του θύτη»

Αντί επιλόγου

Η προσέγγιση που περιγράφηκε είχε ως στόχο την κινητοποίηση της διάστασης της ευθύνης και της ενεργούς στάσης των μαθητών και των μαθητριών στον σχολικό εκφοβισμό. Ο στόχος αυτός προσεγγίστηκε όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο των δράσεων, αλλά και από τη διαδικασία της όλης παρέμβασης. Αυτή περιλάμβανε την πρακτική αναγνώριση ότι τα μαθητικά συμβούλια έχουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή πραγματική ευημερία της μαθητικής κοινότητας, ώστε αυτή να γίνει πιο

συνειδητή και στα ίδια. Η σημασία της εμπλοκής του 15μελούς συμβουλίου είχε συμβολικό και ουσιαστικό χαρακτήρα καθώς μέσα από αυτήν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού κέρδισε θέσεις στην ενασχόληση των μαθητών και των μαθητριών. Ακόμα, αναδείχθηκαν θέματα όπως η έμφαση στη γνώμη των εφήβων, το μήνυμα της εμπιστοσύνης ότι μπορούν να σκεφτούν λύσεις χωρίς τους ενήλικες και το συμπεριληπτικό κλίμα μέσα από την ένταξη όλων των γνωμών στο ζήτημα που ετίθετο προς διαπραγμάτευση. Τα στοιχεία αυτά λειτούργησαν ενισχυτικά με καλύτερη εστίαση στο θέμα, συμμετοχή και αντίστοιχη αλλαγή θέσης για κάποια παιδιά στη σχολική κοινότητα. Για παράδειγμα, κάποια πιο κοινωνικά αποκλεισμένα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση, ενώ άλλα που είχαν ασκήσει εκφοβισμό, πήραν θέση κατά αυτού μέσα από το ρόλο που τους δόθηκε, είτε ως μέλη του 15μελούς είτε στις δράσεις.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες ενώ γνώριζαν τις περισσότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, τους ήταν δύσκολο να τις αναγνωρίσουν στην καθημερινότητά τους. Αυτό δείχνει την ανάγκη όχι μόνο να υπάρχει μεγαλύτερη σαφήνεια και αμεσότητα στο τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός, αλλά και βιωματική προσέγγιση μέσα από μελέτες περιπτώσεων. Επίσης φαινόταν να ήταν πιο εύκολο για παιδιά που υπήρξαν πράγματι παρατηρητές να αναγνωρίσουν τον εκφοβισμό και να τον διακρίνουν π.χ. από τον αστεϊσμό.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι η έμφαση στα άτομα που παρατηρούν τον εκφοβισμό, δίνει τη λύση στις περιπτώσεις που φαίνονται χωρίς διέξοδο, όπως σε αυτές στις οποίες τα παιδιά έλεγαν ότι το άτομο που τον ασκεί, το κάνει ακριβώς επειδή ξέρει ότι το άτομο που τον δέχεται, υποφέρει. Αυτό συμβαίνει γιατί μέσα από την αποδοκιμασία των παρατηρητών, το άτομο που εκφοβίζει όχι μόνο δε μεγιστοποιεί το κύρος του, αλλά χάνει από αυτό. Ακόμα, δίνει λύση στην περίπτωση του φόβου των παρατηρητών και των αποδεκτών της συμπεριφοράς να καταγγείλουν σε ενηλίκους τον εκφοβισμό.

Μία από τις βασικές προκλήσεις όσον αφορά στις βιωματικές δράσεις σε εύρος μιας θεματικής -εδώ αυτήν του σχολικού εκφοβισμού- σε μία σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενός μέλους Ε.Ε.Π. σε Σ.Δ.Ε.Υ., είναι κατά πόσο αυτές είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν πρακτικά. Μία δυσκολία είναι ο περιορισμένος χρόνος, καθώς το Ε.Ε.Π. επισκέπτεται μία φορά την εβδομάδα κάθε σχολική μονάδα και

οι ανάγκες με τις οποίες χρειάζεται να ασχοληθεί είναι πολλαπλές και απαιτούν την συνεχή αξιολόγηση και προτεραιοποίηση των περιπτώσεων και των τρόπων παρέμβασης. Επίσης, το πρόγραμμα μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν επιτρέπει πάντα την ομαλή υλοποίηση των δράσεων. Για παράδειγμα, η περίοδος επαναλήψεων και διαγωνισμάτων είτε δεν επιτρέπει την παραχώρηση διδακτικών ωρών στο Ε.Ε.Π., είτε οι μαθητές και οι μαθήτριες την ώρα πριν και μετά τα διαγωνίσματα βρίσκονται σε αναστάτωση.

Λόγω των παραπάνω, αναφορικά με τις δράσεις δεν επιλέχθηκε το σχήμα του κύκλου σε σχέση με την διάταξη των παιδιών, αλλά ο τρόπος που ήδη κάθονταν στην κάθε τάξη. Με αυτόν τον τρόπο υπήρχε εξοικονόμηση χρόνου και δεν προκαλούνταν αναστάτωση με τη μετακίνηση των θρανίων και διαμάχες για τη θέση που θα καθίσει το κάθε παιδί, όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενες παρεμβάσεις. Για τους ίδιους λόγους, αποφεύχθηκε η δράση σε δύο τμήματα μαζί π.χ. στο αμφιθέατρο. Επιπλέον αυτού, όσον αφορά στη δυσκολία στην εστίαση της προσοχής και της αντίστοιχης συμμετοχής κάποιων εφήβων, αυτή αντιμετωπίστηκε και μέσα από τη συμμετοχική φύση των δραστηριοτήτων, τη συνεχή ενθάρρυνση να αναγνωρίσουν τη σημασία της γνώμης τους και τη συμπεριληπτική διάθεση (π.χ. «είναι πολύ σημαντικό αυτό που μας είπε ο Χ γιατί μας θύμισε ότι... »).

Σε κάθε περίπτωση, οι δράσεις στον μαθητικό πληθυσμό χρειάζεται να συμπληρώνονται από τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου από το εκπαιδευτικό προσωπικό με έμφαση στη θέση του μαθητή και της μαθήτριας, ως υποκείμενα που φέρουν την ευθύνη δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Στο πλαίσιο αυτό, θα είχε σημασία η συμμετοχή του 15μελούς συμβουλίου στη διαμόρφωση του σχολικού κανονισμού, στο πλαίσιο της νομιμότητας, ώστε αυτή η συνδιαμόρφωση να τονίσει την ευθύνη των αιρετών παιδιών, αλλά και την ευθύνη αυτών που ψηφίζουν αντίστοιχα. Στο ίδιο πνεύμα, η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση θα ήταν άλλος ένας σημαντικός αρωγός στην καταπολέμηση της βίας και της μη ανάληψης ευθύνης. Ένα σημαντικό βήμα σε αυτήν τη δυνατότητα ήταν η πρόταση των 15μελών κατά την παρέμβαση, να εμπλακούν στις περιπτώσεις ακούγοντας το θύμα. Ακόμα, θα βοηθούσαν προς τον ίδιο στόχο μη τιμωρητικές παρεμβάσεις με έμφαση στους παρατηρητές όπως η Μέθοδος της Ομάδας υποστήριξης (παλαιότερη ονομασία «Δεν κατηγορώ») των Robinson και Maines (1994).

Σε κάθε περίπτωση το ζήτημα του εκφοβισμού δεν είναι μονοδιάστατο και ο σκοπός δεν είναι ένα σύστημα ανταμοιβών και τιμωριών, αλλά η εσωτερίκευση αξιών που θα δημιουργούσαν αυτόνομα κίνητρα για την αντιμετώπισή του, όπως η αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη. Σε αυτό, βασικό ρόλο έχει η πολιτεία και συστήματα πέραν του σχολείου, όπως οι γονείς. Οι Padgett και Notar (2013) προτείνουν δράσεις και παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν αρκετές παραμέτρους για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού προγράμματος κατά του εκφοβισμού όπως π.χ. Φροντίδα διδακτικού προσωπικού, σαφείς πολιτικές, εμπλοκή γονέων, συμμετοχή της κοινότητας, αναθεώρηση νόμων κ.ά.

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση σε ένα κράτος διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη συμπεριφορά των πολιτών αυτής της κοινωνίας, την κατάρτιση και ανάπτυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παρόλα αυτά, το σχολείο δεν μπορεί να είναι το μόνο υπεύθυνο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των πολιτών του αύριο. Αυτός θα ήταν ένας άνισος αγώνας για την καταπολέμηση ζητημάτων που καλλιεργούνται έξω από το σχολείο που ωστόσο αποτελεί μέρος της κοινωνίας. Η σχέση αυτών θα μπορούσε να αποτυπώνεται στο στίχο του ποιήματος της Γαλάτειας Καζαντζάκη «Αμαρτωλό»: Εικόνα σου είμαι κοινωνία και σου μοιάζω.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abu Hussain, J. & Gonen, S. (2017) Education For Social Responsibility, στο Aloni, N. & Weintrob, L. (επιμ.) *Educational Leadership for a Humane Culture in a Globalizing Reality*, Boston, Sense Publishers, σ.269-282. Διαθέσιμο στο <https://www.researchgate.net/publication/316634456> (Πρόσβαση 14 Απριλίου 2024).

Alaparathi, K. (2024) Technology and Digital Media's Impact on Attention Span in Teenagers and Young Adults. *SSRN*, Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4872178> (Πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2025).

American Psychological Association (2026) *Bystander Intervention Tip Sheet*. Διαθέσιμο στο <https://www.apa.org/pi/health-equity/bystander-intervention> (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Batool, S. & Aslam, M., & Elahi, E. (2024) Hate Speech on Social Media: A Study of User's Perspective. *Journal of Development and Social Sciences*, 5(2), σ. 303–314. Διαθέσιμο στο <https://ojs.jdss.org.pk/journal/article/view/1058/997> (Πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2025).

Beyens, I. & Frison, E. & Eggermont, S. (2016) “I don't want to miss a thing”: Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress, *Computers in Human Behavior*, 64, σ. 1-8. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.083 (Πρόσβαση 25 Ιανουαρίου 2025).

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010) Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ, στο Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής, σ. 9- 15. Διαθέσιμο στο <https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/TheatroForum/Theatro%20forum%20ToForum.pdf> (Πρόσβαση 14 Ιανουαρίου 2024).

Γκόβας, Ν. & Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα δρΑΝ. (2010) Διαφυγές...από κάθε εξάρτηση θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την πρόληψη & τη λήψη αποφάσεων. , στο Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής, σ. 17- 35. Διαθέσιμο στο <https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/TheatroForum/Theatro%20forum%20Diafyges.pdf> (Πρόσβαση 14 Ιανουαρίου 2024).

Εγκύκλιος Φ.25/103373/Δ1/22-6-2018

Eijigu, T.D. & Teketel, S.Z. (2021) Bullying in schools: prevalence, bystanders' reaction and associations with sex and relationships. *BMC Psychol* 9, σ. 183-192. Διαθέσιμο στο

Η κινητοποίηση της ευθύνης των παρατηρητών του σχολικού εκφοβισμού ως προσέγγιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου: Παρέμβαση στο πλαίσιο του ρόλου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με τη συμμετοχή των μαθητικών συμβουλίων

<https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-021-00685-5> (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

ENABLE (2015) *Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «ενδυναμώνω - enable» εκπαιδευτικό υλικό Ενδυναμώνοντας τα παιδιά Αντιμετωπίζοντας τον Εκφοβισμό*, ENABLE (Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Καταπολέμηση του Εκφοβισμού σε Περιβάλλοντα Μάθησης και Ψυχαγωγίας). Διαθέσιμο στο https://www.youth-life.gr/documents/enable/Educational-Material-Enable_p130.pdf (Πρόσβαση 14 Ιανουαρίου 2024).

Felipe, M. T., De Ossorno García S., Babarro, J. M., Arias, R. M. (2011) Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, σ. 869-878. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/271618569_Social_Characteristics_in_bullying_Typology_Digging_deeper_into_description_of_bully-victim (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Fluck, J. (2014) Why Do Students Bully? An Analysis of Motives Behind Violence in Schools, *Youth & Society*, 49(5), σ. 567-587. DOI:10.1177/0044118X14547876 (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. & Thornberg, R. (2018) Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: a cross-collaborative conceptual qualitative analysis, *Research Papers in Education*, 33(1), σ. 127–142. DOI: 10.1080/02671522.2016.1271001 (Πρόσβαση 25 Ιανουαρίου 2025).

Gotdiner, V., & Gumpel, T. P. (2024) Bystander intervention style and motivational factors influencing behavior in bullying situations, *Psychology in the Schools*, 61(2), σ. 631–646. Διαθέσιμο στο <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.23075> (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2026).

Gull, M. & Ruth Sravani, B. (2024) Do screen time and social media use affect sleep patterns, psychological health, and academic performance among adolescents? evidence from bibliometric analysis, *Children and Youth Services Review*, 164(C). DOI: 10.1016/j.chilyouth.2024.107886 (Πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2025).

Hidayat, F. P. & Zulfahmi, Z., & Nasution, R. (2024) Exploring the Impact of Social Media on Narcissistic Behavior Among Students in Medan City. *Jurnal Komunikasi*, 12(1), σ. 48–55, DOI: 10.12928/channel.v12i1.480 (Πρόσβαση 14 Ιανουαρίου 2025).

Hope, M. A. (2012) Becoming citizens through school experience: A case study of democracy in practice, *International Journal Of Progressive Education*, 8(3), σ. 94-108. Διαθέσιμο στο

https://ijpe.inased.org/files/2/manuscript/manuscript_2524/ijpe-2524-manuscript-200019.pdf
(Πρόσβαση 29 Δεκεμβρίου 2023).

Isaac, A. T. & Madan, A. (2019) Normalization of violence against adolescents, *Indian Journal of School Health and Well being*, 5(2), σ. 34-37. Διαθέσιμο στο chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://expressionsindia.org/images/journals/chapters/2019/aug19/6.pdf (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2026).

Jenkins, L. N., Yang, Y., Changlani, S. & Mitchell, S. (2023) Deconstructing Prosocial Bullying Bystander Actions. *Contemp School, Psychol* 27, σ. 593–605. DOI: 10.1007/s40688-022-00429-1 (Πρόσβαση 25 Ιανουαρίου 2025).

Joo, H., Kim, I., Kim, S. R., Carney, J. V. & Chatters, S. J. (2020) Why witnesses of bullying tell: Individual and interpersonal factors. *Children and Youth Services Review*, 116, 105198. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105198 (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Jungert, T., Berjot, S., Hong, J. S. & Thornberg, R. (2025) Classroom Bullying: Understanding Bystander Reactions Across Different Bullying Types, *Journal of School Violence*, 24(2), σ. 169–183. DOI: 10.1080/15388220.2024.2442925 (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

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, *MerrillPalmer Quarterly*, 56, σ. 261–282. DOI:10.1080/00405841.2014.947222 (Πρόσβαση 28 Δεκεμβρίου 2024).

Knauf, R.-K. & Eschenbeck, H. & Hock, M. (2018) Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying, *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4) article 3. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/330108421_Bystanders_of_bullying_Social-cognitive_and_affective_reactions_to_school_bullying_and_cyberbullying (Πρόσβαση 29 Δεκεμβρίου 2023).

Konishi, C., Hymel, S., Wong, T. K. Y. & Waterhouse, T. (2021) School climate and bystander responses to bullying, *Psychology in the Schools*, 58(8), σ. 1557–1574. DOI: 10.1002/pits.22512 (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. & Santinello M. (2014) How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate, *Am J Community Psychol*. 54, σ. 251–261. DOI: 10.1007/s10464-014-9669-8 (Πρόσβαση 29 Δεκεμβρίου 2024).

Leung, L. & Zhang, R. (2017) Narcissism and social media use by children and adolescents, στο Young K. S. & de Abreu C. N. (επιμ.) *Internet addiction in children and adolescents: Risk factors, assessment, and treatment*, Springer Publishing Company, σ. 47-64. Διαθέσιμο στο

Η κινητοποίηση της ευθύνης των παρατηρητών του σχολικού εκφοβισμού ως προσέγγιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου: Παρέμβαση στο πλαίσιο του ρόλου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με τη συμμετοχή των μαθητικών συμβουλίων

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EFICDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA47&dq=Narcissism+and+social+media+use+by+children+and+adolescents&ots=sTd88QWuOf&sig=eICRYanBm9qcCAPqBA6wBG3wVwk&redir_esc=y#v=onepage&q=Narcissism%20and%20social%20media%20use%20by%20children%20and%20adolescents&f=false (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Μποέμη, Ν., Γκόβας, Ν., Κρίθαρη, Χ., Μπούσια, Κ. & Σαπρανίδου, Α. (2010) Δραστηριότητες για ενεργούς παρατηρητές, στο Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ωσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής, σ. 62- 76. Διαθέσιμο στο <https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/TheatroForum/Theatro%20forum%20Drastiriotites.pdf> (Πρόσβαση 14 Ιανουαρίου 2024).

Maines, B. & Robinson, G. (1994) The No Blame Approach to Bullying, *Advancement of 'Science in the World Around Us.'*, *Psychology Section, Coping with Challenging Behaviour* Διαθέσιμο στο chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414028.pdf (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Midgett, A. & Dumas, D., M. (2019) Witnessing Bullying at School: The Association Between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms, *School Mental Health*, 11, σ. 454–463. DOI: 10.1007/s12310-019-09312-6 (Πρόσβαση 25 Ιανουαρίου 2025).

Midgett, A., Dumas, D. M., Peralta, C., Bond, L. & Flay, B. (2020) Impact of a Brief, Bystander Bullying Prevention Program on Depressive Symptoms and Passive Suicidal Ideation: A Program Evaluation Model for School Personnel, *J Prev Health Promot*, 1(1), σ. 80-103. DOI: 10.1177/2632077020942959 (Πρόσβαση 25 Ιανουαρίου 2025).

Mishna, F. (2007) Bullying and victimization: transforming trauma through empowerment, στο Bussey, M., & Wise, J. B. (επιμ.). *Trauma Transformed: An Empowerment Response*, Columbia University Press, σ. 124-141.

N. 1566/85

Nickerson, A. B., Manges, M. E., Casella, J., Huang, Y., Livingston, J. A., Jenkins, L. N., Bellavia, G. M. & Feeley, T. H. (2024) Bystander Intervention in Bullying and Sexual Harassment Training: Mixed-Method Evaluation of NAB IT! *Journal of Prevention and Health Promotion*, 5(1), σ. 6-34. Διαθέσιμο στο <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/26320770231200230> (Πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2025).

Nickerson, A., Aloe, A., Livingston, J. & Feeley, T. (2014) Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment, *Journal of Adolescence*, 37, σ. 391–400. DOI:10.1016/j.adolescence.2014.03.003 (Πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2025).

Ningrat, R., & Arifandy, M. (2025) Bystander Bullying Reduction Interventions: A Systematic Review, *Asian Journal of Healthy and Science*, 4, σ. 16-30. Διαθέσιμο στο <https://www.ajhsjournal.ph.submitjournal.id/index.php/gp/article/view/188/242> (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Olweus D., & Limber S. P. (2010) Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program, *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), σ. 124-134. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, Ιδιωτική έκδοση. Διαθέσιμο στο https://utopia.duth.gr/sypapado/index_htm_files/Theatre%20Pedagogy%20Papadopoulos_apospasmata_new%20.pdf (Πρόσβαση 14 Ιανουαρίου 2024).

Padgett, S. & Notar, C. E. (2013) Bystanders are the Key to Stopping Bullying, *Universal Journal of Educational Research* 1(2), σ. 33-41, Διαθέσιμο στο <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053992.pdf> (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Pozzoli, T., & Gini, G. (2012) Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model, *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), σ. 315-340. DOI: 10.1177/0272431612440172 (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2026).

Pronk, J., Olthof, T. & Goossens, F. A. (2014) Factors Influencing Interventions on Behalf of Victims of Bullying: A Counterfactual Approach to the Social Cognitions of Outsiders and Defenders, *The Journal of Early Adolescence*, 36(2), σ. 267-291. DOI: 10.1177/0272431614562836 (Πρόσβαση 25 Ιανουαρίου 2025).

Recuero, R. (2024) The Platformization of Violence: Toward a Concept of Discursive Toxicity on Social Media, *Social Media + Society*, 10(1). DOI: 10.1177/20563051231224264 (Πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2025).

Ribeiro, A., Rodrigues, M., Caetano, A. & Pais, S. & Menezes, I. (2012) Promoting “Active Citizens”? The Critical Vision of NGOs over Citizenship. Education as an Educational Priority across Europe, *International Journal of Progressive Education*, 8(3), σ. 32-47. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/266382173_Promoting_Active_Citizens_The_Critical_Vision_of_NGOs_over_Citizenship_Education_as_an_Educational_Priority_across_Europe (Πρόσβαση 29 Δεκεμβρίου 2023).

Rivers, I, Poteat, V. P, Noret, N. & Ashurst, N. (2009) Observing bullying at school: The mental health implications of witness status, *School Psychology Quarterly*, 24, σ. 211–223. DOI: 10.1037/a0018164 (Πρόσβαση 25 Ιανουαρίου 2025).

Η κινητοποίηση της ευθύνης των παρατηρητών του σχολικού εκφοβισμού ως προσέγγιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου: Παρέμβαση στο πλαίσιο του ρόλου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με τη συμμετοχή των μαθητικών συμβουλίων

Συμβούλιο της Ευρώπης. (χ.χ.) *Τι είναι Δημοκρατικό Σχολείο*; Διαθέσιμο στο <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/definitions> (Πρόσβαση 14 Απριλίου 2024).

Συνήγορος του Παιδιού (2023) Η προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού στο Σύγχρονο Σχολείο: Η οπτική του Συνηγόρου, εισήγηση στην επιμορφωτική συνάντηση *Τα δικαιώματα του παιδιού στο σύγχρονο, δημοκρατικό σχολείο και ο κρίσιμος ρόλος των Κοινωνικών Λειτουργών*, Αθήνα, 16 Νοεμβρίου 2023, Διαθέσιμο στο: [https://dipe-a.thess.sch.gr/dpeat/wp-content/uploads/2024/02/2023-09-11_10-45 ta dikaiwmata toy paidiou-syghronh_sholikh_koinothta.pdf](https://dipe-a.thess.sch.gr/dpeat/wp-content/uploads/2024/02/2023-09-11_10-45_ta_dikaiwmata_toy_paidiou-syghronh_sholikh_koinothta.pdf) (Πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2024).

Salmivalli, C. (2014) Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions?, *Theory Into Practice*, 53, σ. 286-292. DOI:10.1080/00405841.2014.947222 (Πρόσβαση 29 Δεκεμβρίου 2023).

Scheerens, J. (2011) Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educ Asse Eval Acc*, 23, σ. 201–222. DOI: 10.1007/s11092-011-9120-8 (Πρόσβαση 29 Δεκεμβρίου 2023).

Shuhui, X., Yu Z., Chunjing, S. & Zhiqiang, W. (2025) From victim to bully: unpacking moral disengagement and the buffering effect of legal cognition, *BMC Public Health*, 25(1), σ. 4015- 4025 Διαθέσιμο στο <https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-025-25364-7> (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Slee P., T. (1993) Bullying at School: It's hard not to feel helpless, *Children Australia*, 18(4), σ. 14-16. DOI:10.1017/S1035077200003667 (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2025).

Song, J. & Oh, I. (2017) Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors, *School Psychology International*, 38(3), σ. 319-336. DOI: 10.1177/0143034317699997 (Πρόσβαση 25 Ιανουαρίου 2025).

Thornberg, R. & Delby, H. (2019) How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142–160. DOI: 10.1080/00131881.2019.1600376 (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2025).

Thornberg, R. (2015) Distressed Bullies, Social Positioning and Odd Victims: Young People's Explanations of Bullying, *Children and Society*, 29, σ. 15-25. DOI: 10.1111/chso.12015 (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Thornberg, R., Jungert, T. & Hong, J. S. (2023) The indirect association between moral disengagement and bystander behaviors in school bullying through motivation: Structural equation modelling and mediation analysis, *Soc Psychol Educ*, 26, σ. 533–556.

Διαθέσιμο στο <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-022-09754-y> (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Thornberg, R., Landgren, L., & Wiman, E. (2018) 'It Depends': A qualitative study on how adolescent students explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations, *School Psychology International*, 39(4), σ. 400-415. DOI: 10.1177/0143034318779225 (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2025).

Tofade, T., Elsner, J., Haines, ST. (2013) Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool, *Am J Pharm Educ*, 77(7), σ. 155- 163. Διαθέσιμο στο <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3776909/pdf/ajpe777155.pdf> (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Tsang, S. K. M. & Hui, E. K. P. & Law, B. C. M. (2011) Bystander Position Taking in School Bullying: The Role of Positive Identity, Self-Efficacy, and Self-Determination, *The Scientific World JOURNAL*, 11, σ. 2278–2286. DOI: 10.1100/2011/531474 (Πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2024).

YA 23/1986/β-619

Underwood, M., K, & Ehrenreich, S., E. (2014) Bullying May Be Fueled by the Desperate Need to Belong, *Theory Pract.* 53(4), σ. 265–270. DOI: 10.1080/00405841.2014.947217 (Πρόσβαση 9 Ιανουαρίου 2026).

Παράρτημα

Αγαπητέ πρόεδρε του 15μελούς του Χου Γυμνασίου

Λαμβάνεις αυτήν την επιστολή στο πλαίσιο του σημαντικού σου ρόλου σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τον μαθητικό πληθυσμό του Χου Γυμνασίου.

Από τα πιο σημαντικά δικαιώματα του ανθρώπου είναι αυτό της ελευθερίας και της προσωπικής του ασφάλειας. Όπως γνωρίζεις όμως η σχολική ή/και νεανική βία σε όλες της της μορφές παραβιάζει τα δικαιώματα αυτά στην ζωή των μαθητών/τριων.

Βάσει των παραπάνω, η Κοινωνική Λειτουργός και οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής του σχολείου προσκαλούν εσένα και όλα τα μέλη του 15μελούς σε μία συνάντηση όπου θα γίνει συζήτηση για το θέμα αυτό. Η συνάντηση θα γίνει τη Δευτέρα 12 Φεβρουαρίου την τρίτη διδακτική ώρα, στην βιβλιοθήκη του σχολείου.

Ευχαριστούμε εσένα και όλα τα μέλη του 15μελούς εκ των προτέρων.

Ο Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής

Η Κοινωνική Λειτουργός