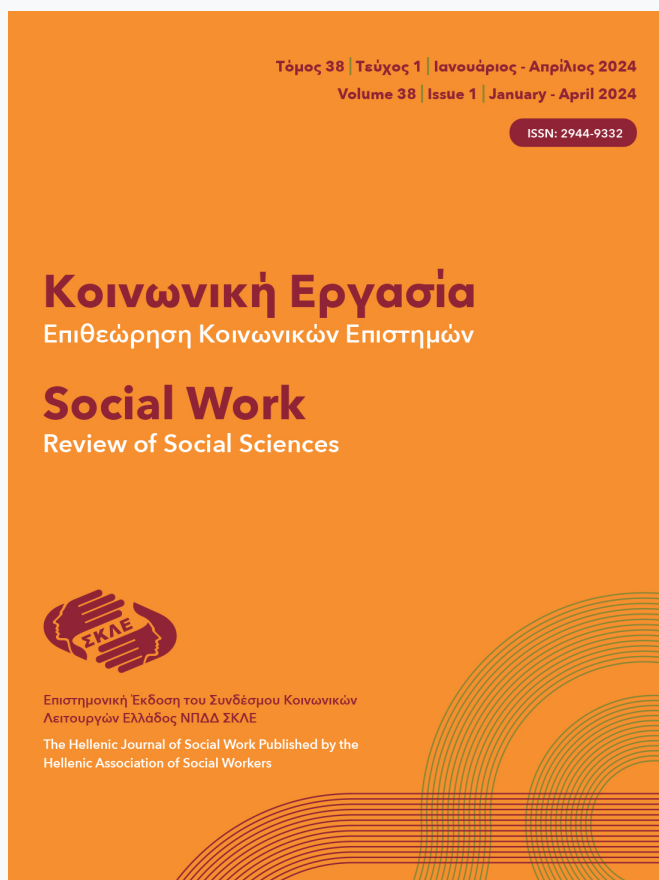


# Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών

Τόμ. 38, Αρ. 1 (2024)

1/2024



## Ερμηνευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Μελέτη ανασκόπησης

Κωνσταντίνα Σκλάβου, Στέλλα Παπαμιχαήλ, Ελένη Σταμάτη

doi: [10.12681/socialwork-rss.37550](https://doi.org/10.12681/socialwork-rss.37550)

Copyright © 2024



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/).

## Ερμηνευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Μελέτη ανασκόπησης.

Σκλάβου Κωνσταντίνα<sup>1</sup>, Παπαμιχαήλ Στέλλα<sup>2</sup>, Σταμάτη Ελένη<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Κοινωνική Λειτουργός, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

<sup>2</sup> Κοινωνιολόγος- Εγκληματολόγος, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

<sup>3</sup> Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια μελέτη ανασκόπησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (παραδοσιακού και διαδικτυακού) στην εφηβική ηλικία. Για τις ανάγκες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αξιοποιήθηκαν βάσεις δεδομένων όπως: Pubmed, PyschInfo, SCOPUS και Google Scholar. Κατά την αναζήτηση του υλικού δεν τέθηκε χρονικός περιορισμός των δημοσιεύσεων. Συνολικά εντοπίστηκαν 298 επιστημονικές πηγές που καλύπτουν το χρονικό διάστημα 1973-2024. Οι πηγές ταξινομήθηκαν ανά είδος (π.χ. ερευνητικά άρθρα, μελέτες περίπτωσης, ανασκοπήσεις, μετά-αναλύσεις, κτλ.) και αξιολογήθηκαν με βάση τη σχετικότητα τους με το υπό μελέτη θέμα και ειδικότερα σε τρία θεματικά πεδία: Παράγοντες κινδύνου-Επιπτώσεις- Παρεμβάσεις. Στη βάση αυτών των κριτηρίων αξιοποιήθηκαν τελικά 103 επιστημονικές πηγές.

Κατά την επεξεργασία και ανάλυση των πηγών εντοπίστηκαν οι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι λειτουργούν προγνωστικά για την εμπειρία θυματοποίησης ή την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Ακολούθως, μελετήθηκαν οι επιπτώσεις του φαινομένου στην ψυχική υγεία και την κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων. Η κατάθλιψη, ο αυτοκτονικός ιδεασμός, η κοινωνική απομόνωση αλλά και η χρήση ουσιών, είναι μερικοί από τους κινδύνους με τους οποίους υπάρχει πιθανότητα να βρεθεί αντιμέτωπος/η ο/η έφηβος/η, εφόσον εμπλακεί σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Τέλος, στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται μερικά από τα πιο γνωστά ευρωπαϊκά προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως είναι το KiVa και το OBPP αλλά και το ελληνικό πρόγραμμα «Φιλία». Τα προγράμματα αυτά, επιδιώκοντας μια ολιστική παρέμβαση, συμπεριλαμβάνουν στις δράσεις τους την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς και τους ειδικούς επιστήμονες (σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί), ως βασικούς συντελεστές στην πρόληψη και αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχολικός εκφοβισμός, ψηφιακός εκφοβισμός, εφηβεία, παράγοντες κινδύνου, επιπτώσεις, προγράμματα παρέμβασης

**Στοιχεία Επικοινωνίας:** Κωνσταντίνα Σκλάβου, ksklavou@uniwa.gr

## Εισαγωγικά- εννοιολογικά ζητήματα

Ο σχολικός εκφοβισμός, ή η εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα, τα τελευταία τουλάχιστον σαράντα χρόνια, την επιστημονική κοινότητα, ενώ παραμένει ένα σοβαρό πρόβλημα που καλούνται να διαχειριστούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι χαράσσοντες πολιτική. Την ίδια στιγμή, πρόκειται για μια εμπειρία που δεν αφήνει αλώβητους τους δράστες και τα θύματα, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την αυτοεικόνα τους, την κοινωνική τους συμπεριφορά, τη θέση που καταλαμβάνει η βία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και γενικότερα την ευημερία τους.

Ως κοινωνικό φαινόμενο, ο σχολικός εκφοβισμός, μελετήθηκε για πρώτη φορά συστηματικά, το 1978, από τον Σουηδό καθηγητή Ψυχολογίας Dan Olweus, μετά από την αυτοκτονία τριών μαθητών, οι οποίοι υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού και καθιερώνεται ως επίσημος όρος bullying στη διεθνή βιβλιογραφία, το 1989 (Ferguson et al., 2007; Smith et al., 2002; Smith & Brain, 2000).

Ο σχολικός εκφοβισμός ή το bullying αναφέρεται σε μια συστηματικά κακοποιητική συμπεριφορά (ένα μοτίβο συμπεριφοράς, παρά ένα μεμονωμένο περιστατικό) κι έχει ως όρος χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στο δημόσιο πολιτικό και επιστημονικό λόγο, κυρίως στη βάση τριών χαρακτηριστικών του στοιχείων: α) την επανάληψη, β) την πρόθεση πρόκλησης βλάβης και γ) την ασυμμετρία της δύναμης μεταξύ δράστη και θύματος (OECD<sup>1</sup>, 2017; Woods & Wolke, 2004).

Εντούτοις, ο όρος συχνά χρησιμοποιείται καταχρηστικά, ή ακόμη χωρίς να αποδίδεται το πραγματικό νόημά του, γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο, είτε της παραγνώρισης των ιδιαίτερων συστατικών του στοιχείων, είτε της «υπεραπλούστευσής» εξ' αιτίας της ευρείας χρήσης του για να περιγράψει άλλες μορφές βίας ή/και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Το θέμα της κατανόησης του ορισμού είναι πολύ σημαντικό για την επιστημονική έρευνα, τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, αλλά και για το σχεδιασμό παρεμβάσεων σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Η πολυμορφία του φαινομένου και των παραγόντων που επιδρούν στην εκδήλωσή του, αποτελεί από μόνο του ένα σημείο έντονου προβληματισμού, αλλά ταυτοχρόνως και μία πρόκληση στη μελέτη του και στο σχεδιασμό παρεμβάσεων πρόληψης και διαχείρισής του.

Οι διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει η σχολική βία και ο εκφοβισμός, όπως αυτές αξιοποιούνται στις διεθνείς μελέτες του φαινομένου, με κυρίαρχες τις έρευνες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Global School-based Student Health Survey- GSHS<sup>2</sup>) και του Περιφερειακού του γραφείου στην Ευρώπη (Health Behavior in School-aged Children -HBSC<sup>3</sup>), αφορούν τόσο σε παραδοσιακές πρακτικές, όπως τη φυσική, σωματική, ψυχολογική και λεκτική βία, όσο και νεοαναδυόμενες μορφές που συνδέονται με την αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση των νέων (UNESCO, 2019).

Ο κυβερνοεκφοβισμός ή διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) αποτελεί ένα νέο τύπο εκφοβιστικής συμπεριφοράς που έχει συγκεντρώσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον την τελευταία τουλάχιστον δεκαετία (Antoniadou & Kokkinos, 2015; Evangelio et al., 2022; Kowalski et al., 2014; Polanin et al., 2021; Olweus, 2018; Zhu et al., 2021). Ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένης της αποστολής ενοχλητικών και υβριστικών μηνυμάτων κειμένου, τη διάδοση φημών μέσω διαδικτυακών αναρτήσεων, τη δημοσίευση χωρίς άδεια,

<sup>1</sup> Organization for Economic Cooperation and Development.

<sup>2</sup> Από το 2003 διεξάγεται συστηματικά κάθε 3-5 χρόνια έρευνα σε 96 χώρες, εκτός Ευρώπης και Βόρειας Αμερικής, σε παιδιά ηλικίας 13-17 ετών.

<sup>3</sup> Από το 1983 η έρευνα διεξάγεται συστηματικά κάθε 4 χρόνια σε 48 χώρες της Ευρώπης, το Ισραήλ και τη Βόρεια Αμερική, σε παιδιά ηλικίας 11,13 και 15 ετών

φωτογραφιών, με ακατάλληλο συχνά περιεχόμενο, ή του αποκλεισμού ενός προσώπου από διαδικτυακές ομάδες (OECD, 2017; UNESCO, 2019).

Ο νέος αυτός τύπος εκφοβισμού μεταξύ ανηλίκων, έρχεται να μεταβάλλει μερικές από τις συνήθειες πρακτικές και χαρακτηριστικά του «παραδοσιακού» σχολικού εκφοβισμού. Τα θύματά του μπορεί να είναι ταυτόχρονα και θύματα σχολικού εκφοβισμού στο πραγματικό, φυσικό κι όχι μόνο ψηφιακό περιβάλλον (Salmivalli et al., 2013). Την ίδια στιγμή, ενώ στον παραδοσιακό εκφοβισμό εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ένα θύμα μπορεί να βρει καταφύγιο στο σπίτι του, στο διαδικτυακό εκφοβισμό δεν μπορεί να προστατευθεί πουθενά, επηρεάζεται οποτεδήποτε και οπουδήποτε κι αυτό δημιουργεί μία αίσθηση παγίδευσης και αδυναμίας διαφυγής (Agatston et al., 2007). Ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί επίσης να επιτρέψει σε έναν σχετικά λιγότερο «ισχυρό» μαθητή να εκφοβίσει κάποιον που θεωρείται πιο ισχυρός (Rivara & Le Menestrel, 2016).

Συνεπώς, διαφαίνεται ότι τα βασικά συστατικά στοιχεία που ορίζουν τον σχολικό εκφοβισμό αμφισβητούνται υπό την ανάδειξη νέων σύγχρονων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αλλά και της διερεύνησης όλο και περισσότερο των εμπειριών των εμπλεκόμενων μερών. Όπως εύστοχα υπογράμμισε αρκετά χρόνια πριν ο Astor (2005) υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ θεωρητικών και πρακτικών ορισμών του εκφοβισμού, ενώ η εμπειρία του εκφοβισμού είναι μια υποκειμενική εκτίμηση. Έτσι, ακόμα κι αν στις στατιστικές καταγράφονται παρόμοια ποσοστά εκφοβισμού μεταξύ δύο ή περισσότερων χωρών, οι ίδιες οι μορφές του εκφοβισμού μπορεί να είναι διαφορετικές (φραστικές επιθέσεις έναντι διαδικτυακού εκφοβισμού, ή έναντι σεξουαλικής παρενόχλησης). Ένας «στενός» ορισμός του σχολικού εκφοβισμού αγνοεί τις περιπτώσεις όπου ο δράστης εκφοβιστικής συμπεριφοράς δεν είναι κατ' ανάγκη ισχυρότερος από το θύμα, όπως και περιπτώσεις σεξουαλικής επίθεσης, ή βίαιων απειλών που μπορεί να συμβούν μόνο μία φορά, αλλά είναι πολύ σοβαρές. Η υιοθέτηση ενός στενού ορισμού που να «ταιριάζει» σε όλους, μας απομακρύνει από την ουσιαστική μελέτη του φαινομένου υπό το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται, ενώ την ίδια στιγμή οδηγεί σε πανομοιότυπες στρατηγικές παρέμβασης που προορίζονται να αποτύχουν (Benbenishty & Astor, 2005).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί κανείς στην πληθώρα των ερευνών που μελετούν τους παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση των διαφόρων μορφών του σχολικού εκφοβισμού, σε μια προσπάθεια καλύτερης κατανόησης του φαινομένου και δημιουργίας κατάλληλων παρεμβάσεων πρόληψης και αντιμετώπισής του.

## Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία στο παρόν άρθρο βασίστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσα από τις βάσεις δεδομένων Pubmed, PsycInfo, SCOPUS και Google Scholar. Η αναζήτηση του υλικού πραγματοποιήθηκε με συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά. Ενδεικτικά αναφέρονται: «σχολικός εκφοβισμός», «ψηφιακός εκφοβισμός», «παράγοντες κινδύνου», «επιπτώσεις εκφοβισμού», «ψυχική υγεία», «προγράμματα παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον», «θυματοποίηση», «εκπαιδευτικοί και σχολικός εκφοβισμός» κτλ. Οι αντίστοιχες λέξεις κλειδιά χρησιμοποιήθηκαν και στην αγγλική γλώσσα.

Τα κριτήρια επιλογής αφορούσαν στη δημοσίευση, σχετικού με την υπό μελέτη διάσταση, βιβλιογραφικού και ερευνητικού υλικού σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, αλλά και σε έγκυρες ιστοσελίδες, από όπου ανακτήθηκαν κείμενα αναφορικά με την υπάρχουσα νομοθεσία, τις ισχύουσες ευρωπαϊκές διατάξεις, και τα επικρατέστερα επιστημονικά πρωτόκολλα, στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα. Τέλος, δεν τέθηκε κάποιος χρονικός περιορισμός στην αναζήτηση του υλικού, καθώς στη βιβλιογραφική μελέτη συμπεριλήφθηκαν οι προαναφερθείσες επιστημονικές πηγές που εντοπίστηκαν

από το 1973 – 2024. Η βιβλιογραφική έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Νοέμβριος 2023 – Μάρτιος 2024.

Στα κριτήρια επιλογής των πηγών, πέραν της επιστημονικής τους εγκυρότητας, τέθηκαν και τα επιμέρους θεματικά πεδία, όπως ορίστηκαν από τις ερευνήτριες και περιελάμβαναν: α) τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις μέσα από τη μελέτη των παραγόντων κινδύνου εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς ή θυματοποίησης από αυτή, β) τις επιπτώσεις στα νεαρά άτομα- εφήβους της έκθεσης σε εκφοβιστικές συμπεριφορές ή/ και της εκδήλωσης αυτών και γ) στις παρεμβάσεις και τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Ως κριτήρια αποκλεισμού ορίστηκαν η δημοσίευση άρθρων σε μη επιστημονικά περιοδικά ή σε ιστοσελίδες αμφιβόλου εγκυρότητας, η γλώσσα δημοσίευσης (απορρίφθηκε το υλικό που δεν ήταν στα ελληνικά ή στα αγγλικά), η μη πρόσβαση στο πλήρες κείμενο της εκάστοτε δημοσίευσης, δημοσιεύσεις που δεν αφορούσαν βιβλιογραφικές ή/και ερευνητικές εργασίες (π.χ. γράμματα στον εκδότη, σημειώματα συντακτών/τριών κ.τλ), ή δεν είχαν ως αντικείμενο μελέτης τα θεματικά πεδία ανάλυσης των πληροφοριών.

Συνολικά εντοπίστηκαν 298 πηγές, από τις οποίες τελικά αξιοποιήθηκαν στο παρόν άρθρο οι 103. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης ταξινομήθηκαν ανά είδος δημοσίευσης (π.χ. ερευνητικά άρθρα, μελέτες περίπτωσης, ανασκοπήσεις, μετά-αναλύσεις, νομοθετικά κείμενα κτλ.) και αξιολογήθηκαν με βάση τη σχετικότητά τους με τα υπό μελέτη θεματικά πεδία.

## **Παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού**

Ένας σημαντικός όγκος ερευνών που συνδέονται με τους παράγοντες κινδύνου, ώστε να καταστεί ένα παιδί δρᾶστης ή θύμα (ή ακόμα να έχει και εναλλασσόμενους ρόλους) σχολικού εκφοβισμού, έχει αναπτυχθεί περισσότερο από τρεις δεκαετίες τώρα. Τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών, άλλοτε συγκλίνουν κι άλλοτε αποκλίνουν, σηματοδοτώντας την πολυπλοκότητα του φαινομένου και την ανάγκη για αδιάλειπτη έρευνα. Μέσα από την επισκόπηση των ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας, οι παράγοντες κινδύνου φαίνεται να διασυνδέονται και να αλληλοεπιδρούν με τα ακόλουθα πεδία α) άτομο, β) οικογένεια, γ) ομάδα συνομηλίκων, δ) σχολείο και ε) κοινότητα.

Μία από τις προκλήσεις στην έρευνα για τον εκφοβισμό είναι ο εντοπισμός της αιτιότητας. Πολλές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και άλλων παραγόντων δεν είναι σαφής και μπορεί να είναι αμφίδρομη ή αμοιβαία (Reijntjes et al., 2010; Wang et al., 2017; Walters & Espelage, 2021). Συγκεκριμένα, συχνά υπάρχει δυσκολία διαφοροποίησης μεταξύ των προγνωστικών παραγόντων κινδύνου για εκδήλωση ή έκθεση σε εκφοβιστική συμπεριφορά και των συνεπειών του εκφοβισμού. Για παράδειγμα, μελέτες έχουν καταδείξει ότι μερικές φορές, η εσωτερίκευση των συναισθημάτων και οι συναισθηματικές δυσκολίες, όπως το άγχος ή ακόμα και η κατάθλιψη, μπορεί να αυξήσουν την πιθανότητα θυματοποίησης, ενώ την ίδια στιγμή σε άλλες μελέτες διαπιστώθηκε ότι η θυματοποίηση μπορεί να προκαλέσει κατάθλιψη και άγχος (Reijntjes et al., 2011).

Σε μια προσπάθεια απόδοσης της συμπυκνωμένης γνώσης που έχει προκύψει από την πολυετή συστηματική έρευνα των αιτιωδών παραγόντων εκδήλωσης του φαινομένου, παρουσιάζονται ακολούθως τα κυριότερα ευρήματα των παραγόντων κινδύνου σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο, με ιδιαίτερη αναφορά στους κοινωνικούς θεσμούς (οικογένεια, σχολείο) και τις κοινωνικές ομάδες (συνομήλικοι).



## Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες αφορούν σε ατομικά χαρακτηριστικά και σχετίζονται με τη θυματοποίηση ενός ατόμου από εκφοβιστική συμπεριφορά. Περιλαμβάνουν συμπεριφορές εσωτερικευσης, δηλαδή συμπεριφορές και ενέργειες που κατευθύνονται «προς τα μέσα», δεν εξωτερικεύονται, όπως απόσυρση, άγχος, αποφυγή και κατάθλιψη. Μια μετανάλυση 152 άρθρων που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 1970 και 2006 (Cook et al., 2010) διαπίστωσε ότι η ύπαρξη προβλημάτων εσωτερικευσης της συμπεριφοράς ήταν ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης θυματοποίησης.

Στον αντίποδα, οι εξωτερικευμένες συμπεριφορές, αυτές που κατευθύνονται «προς τα έξω», χαρακτηρίζονται από προκλητικές, επιθετικές, ανατρεπτικές και μη συμμορφωτικές αντιδράσεις και σε αρκετές ερευνητικές μελέτες συσχετίζονται με τη θυματοποίηση από σχολικό εκφοβισμό, ειδικά των μικρότερων παιδιών (Cook et al., 2010; Kochenderfer-Ladd, 2003; Reijntjes et al., 2010). Όμως αυτός ο παράγοντας, σύμφωνα με την μετα-ανάλυση των Cook και συν. (2010) είναι ένας από τους ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες και για την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Άλλοι ατομικοί παράγοντες, όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), οι φτωχές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η έλλειψη αυτοελέγχου και ενσυναίσθησης, έχουν συνδεθεί τόσο με την εκδήλωση, όσο και με τη θυματοποίηση από εκφοβιστικές συμπεριφορές (Baldry & Farrington, 2005; Zych et al., 2021).

Ειδικότερα για την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, οι έρευνες έχουν επισημάνει προγνωστικούς παράγοντες που συνδέονται με τις «κανονιστικές» πεποιθήσεις για την επιθετικότητα, δηλαδή την πεποίθηση των ατόμων ότι μια επιθετική συμπεριφορά είναι μια αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά και συχνά ενδεδειγμένη (Huesmann & Guerra, 1997; Jiang et al., 2022).

## Παράγοντες συνδεδεμένοι με την οικογένεια

Στις έρευνες, οι βασικοί παράγοντες κινδύνου θυματοποίησης από εκφοβιστική συμπεριφορά που συνδέονται με την οικογένεια, σχετίζονται γενικά με τη δομή της οικογένειας, τη λειτουργία της, την ψυχική υγεία των γονέων και τη σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών (υποστήριξη, συναισθηματικό δέσιμο, επαρκής γονική επίβλεψη), συμπεριλαμβανομένης της κακοποίησης και της παραμέλησης (Benedini, et al., 2016; Hoeve et al., 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ίδιοι παράγοντες φαίνεται να επιδρούν και στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

## Παράγοντες συνδεδεμένοι με την ομάδα συνομηλίκων, το σχολείο και την κοινότητα

Συγκριτικά με τους ατομικούς και οικογενειακούς παράγοντες που επιδρούν στη θυματοποίηση από σχολικό εκφοβισμό, οι έρευνες για την επίδραση των παραγόντων κινδύνου από συνομηλίκους, το σχολείο και την κοινότητα είναι πολύ λιγότερες. Γενικά, οι παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με τις ομάδες των συνομηλίκων σχετίζονται με τα κοινωνικά πρότυπα, το δεσμό μεταξύ των συνομηλίκων, την κοινωνικοποίηση και τις αλληλεπιδράσεις τους (Hoeve et al., 2009). Οι παράγοντες κινδύνου σε σχολικό επίπεδο σχετίζονται με τη φοίτηση στο σχολείο, την ακαδημαϊκή επίδοση, τους δεσμούς που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και τις δεσμεύσεις του σχολείου έναντι της προστασίας και ασφάλειας των μαθητών/τριών του (Wong et al., 2010). Τέλος, σε επίπεδο κοινότητας, οι παράγοντες κινδύνου σχετίζονται με το φυσικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, τα υπάρχοντα δίκτυα υποστήριξης, τις ευκαιρίες για δημιουργική απασχόληση των νέων στον ελεύθερο χρόνο τους κι άλλα

χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την επιτυχή λειτουργία της κοινότητας (Kaufman, 2005; Reingle et al., 2012).

Αναφορικά με την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς και τους παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο και την κοινότητα, σημειώνεται ότι ισχυρή επίδραση έχουν μεταβλητές όπως οι αντιλήψεις για τις κυρίαρχες νόρμες, όπου ο εκφοβισμός γίνεται αντιληπτός ως μία αποδεκτή συμπεριφορά (κοινωνική ανοχή), η υπερεκτίμηση της έκτασης του σχολικού εκφοβισμού, ή η κανονικοποίηση σχετικών συμπεριφορών, οι ανασφαλείς γειτονίες και η γενική αίσθηση επικρατούσας ανομίας εντός της κοινότητας (McDonald & Crandall, 2015; Espelage et al., 2000; Perkins et al., 2011).

Πάντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι έρευνες καταδεικνύουν πως οι νέοι που εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους, που πέφτουν θύματα εκφοβισμού και που υιοθετούν εναλλασσόμενα και τους δύο ρόλους (δράστης-θύμα) μοιράζονται πολλούς από τους ίδιους παράγοντες κινδύνου, σε σύγκριση με τους νέους που δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν: α) παράγοντες κοινωνικού πλαισίου, όπως οικογένειες και οικιακά περιβάλλοντα με προβλήματα, κακό σχολικό κλίμα και αποδιοργανωμένες κοινότητες και β) ατομικούς παράγοντες όπως η εσωτερίκευση προβλημάτων συμπεριφοράς, η εξωτερίκευση προβλημάτων συμπεριφοράς, τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων και οι φτωχές δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Cook et al., 2010; Liu et al., 2021; Zych et al., 2015). Υπάρχουν επίσης κάποιες διαφορές μεταξύ δραστών και θυμάτων εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η κακή ακαδημαϊκή επίδοση, η αρνητική επιρροή από τους συνομηλίκους, οι αρνητικές πεποιθήσεις για τους άλλους και η έλλειψη ενσυναίσθησης, φαίνεται να αποτελούν παράγοντες κινδύνου για τη διάπραξη εκφοβισμού, αλλά όχι για τη θυματοποίηση. Επίσης, η απόρριψη από τους συνομηλίκους, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και η έλλειψη αυτοσεβασμού, αποτελούν ισχυρούς παράγοντες κινδύνου θυματοποίησης, αλλά λιγότερο ισχυρούς για την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Cook et al., 2010; Liu et al., 2021).

## **Συνέπειες της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον**

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα πρόβλημα με σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία, την ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και την ευημερία των εφήβων. Πλήθος ερευνητικών δεδομένων συσχετίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά, και πολύ περισσότερο την πρώιμη έναρξή της, με σοβαρά επακόλουθα στη σωματική και ψυχική υγεία των ανηλίκων, αλλά και μια ποικιλία επακόλουθων προσαρμοστικών δυσκολιών, όπως αντικοινωνικές, παραπτασματικές ή/και γενικότερα επιθετική συμπεριφορά στην εφηβεία (Bird, Gould, & Staghezza, 1992; Βλάχου, Botsoglou, & Ανδρέου, 2016; Collie, Shapka, Perry, 2012; Ecclar, 1993; Elfers et al., 2006; Eliot et al., 2010; Guo et al., 2020; Lahey et al., 1999; van der Ploeg et al., 2017; Wood et al., 2017; West & Farrington, 1973).

Ειδικότερα ο εκφοβισμός μπορεί να επηρεάσει πολύ σοβαρά την ψυχική υγεία των εφήβων. Διαπολιτισμικές έρευνες, μετά-αναλύσεις, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα διαχρονικά αναδεικνύουν τη σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και τις συναισθηματικές δυσκολίες (Analitis et al., 2009; Mikhaylova, Bochaver, 2022; Lahey et al., 1999; Reijntjes et al., 2010; Sarouna, Wolke, 2013) στους έφηβους/ες. Τα θύματα αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα όπως κατάθλιψη, άγχος, αυτοκαταστροφικές σκέψεις, διαταραχές διατροφής, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μετατραυματικό στρες και άλλα. Επιπρόσθετα, τα θύματα σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες για εκδήλωση κατάθλιψης και ψυχοσωματικών προβλημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού. Συγκεκριμένα

αναδεικνύεται η υψηλή συσχέτιση της θυματοποίησης με ήπια ή πιο σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα στους/στις έφηβους/ες (Mikhaylova, Bochner, 2022; Stapinski et al., 2015; Thara, 2013), καθώς και με υψηλά επίπεδα άγχους λόγω της συνεχούς πίεσης και της ανασφάλειας. Επίσης το στρες που προκαλείται από τον εκφοβισμό μπορεί να οδηγήσει σε ψυχοσωματικές παθήσεις (Yen et al., 2013). Αρκετές έρευνες αναδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Kaltiala-Heino et al., 2000; Rose & Tynes, 2015; Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000). Επιπρόσθετα, ο αυτοκτονικός ιδεασμός και οι απόπειρες αυτοκτονίας αποτελούν σαφώς αναγνωρισμένες συστατικές διαστάσεις της εφηβικής επιθετικότητας και παραπτωματοκτότητας (Loeber et al., 1991; Koyanagi et al., 2019; Skarlinakis et al., 2011; Zoccolillo, 1992). Όλα τα παραπάνω βέβαια δημιουργούν έναν ευρύτερο φαύλο κύκλο βίας και θυματοποίησης, καθώς ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας συμμετέχουν, ως θύματα ή θύτες, σε επεισόδια εκφοβισμού (Mayes, 2015). Στους ευάλωτους πληθυσμούς δε, όπως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες<sup>4</sup> (Ντασιώτη & Κολαΐτης, 2018), καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες θυματοποίησης και εκφοβισμού, αλλά και περισσότερα προβλήματα ψυχικής υγείας σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό. Επιπλέον αναδεικνύεται σε μια προσπάθεια ανασκόπησης των ερευνών από τους Γιαννόπουλο και Λέριου (2023) και η συσχέτιση της βίαιης συμπεριφοράς με την υλική αποστέρηση, τη δομή της οικογένειας, την εθνικότητα και άλλα, καθώς φαίνεται ότι ο εκφοβισμός αποτελεί παράγοντα καθορισμού της γενικής ευημερίας των παιδιών, και πιο συγκεκριμένα της μη οικονομικής ευημερίας.

Στο επίπεδο της κοινωνικής ευημερίας και αλληλεπίδρασης οι επιπτώσεις του εκφοβισμού επηρεάζουν σοβαρά την καθημερινή σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών. Οι επιθέσεις, οι απειλές ή ο εκφοβισμός μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά και τη διαδικασία μάθησης και απόδοσης των εφήβων (Eccles et al., 1993). Η συνεχής ανησυχία, ψυχική αναστάτωση, ο φόβος και η συστηματική προσπάθεια να αποφύγουν τον εκφοβισμό μπορεί να επηρεάσει τη συγκέντρωση και τη μαθησιακή τους πορεία (Espelage & Swearer Napolitano, 2003; Eliot et al., 2010; Κοντογιάννη & Γαλανάκη, 2014). Στοιχεία όπως η μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης, οι δυσκολίες στη μνήμη και στη μάθηση, η έλλειψη κινήτρων για μάθηση, η σχολική άρνηση, οι συχνές απουσίες, η κακή σχολική επίδοση ή η απότομη μεταβολή στις επιδόσεις συχνά, αποτελούν ενδείξεις της δυσκολίας των εφήβων να λειτουργήσουν σε ένα βίαιο και ψυχοπιεστικό περιβάλλον (Borualogo, Casas, 2023a).

Συμπερασματικά, από την κατάθλιψη και το άγχος μέχρι την απώλεια της αυτοπεποίθησης και την κοινωνική απομόνωση, ο εκφοβισμός επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι/ες βιώνουν τον κόσμο, τον εαυτό, τις σχέσεις, αλλά και προκαθορίζουν συχνά το μέλλον τους (Βλάχου, Botsoglou, Ανδρέου, 2016; Copeland et al., 2013; Σκλάβου, 2020; Tang et al., 2023). Καθώς οι ανήλικοι/ες αναζητούν την ταυτότητά τους και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, ο εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει βαρύτερες συναισθηματικές και ψυχολογικές πληγές, οι επιπτώσεις των οποίων μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους στο παρόν ή μελλοντικά, ακόμη και στην ενήλικη ζωή (Borualogo, Casas, 2023b; Carr et al., 2018; Carr et al., 2017). Σε διαχρονική έρευνα που πραγματοποίησε ο Olweus το 1993, το 60% των αγοριών που ήταν κακοποιητές στο γυμνάσιο καταδικάστηκαν για τουλάχιστον ένα έγκλημα ως ενήλικες, ενώ το 35-40% αυτών είχαν τρεις και πλέον καταδικές έως την

<sup>4</sup> Στη χώρα μας οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ορίζονται με βάση τον Ν. 3699/08, ως εξής: Νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως π.χ. δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνώσια, δυσορθογραφία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα(ΔΕΠΥ), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (διαταραχές φάσματος αυτισμού, ΔΦΑ), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.



ηλικία των 24 ετών. Σε άλλα ερευνητικά δεδομένα, ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό ενηλίκων με κοινωνική φοβία αναφέρουν ιστορικό εμπειριών σοβαρού σχολικού εκφοβισμού, όπως και άτομα που παρουσιάζουν ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή και διαταραχή πανικού (Gong, 2022; Tang et al., 2023). Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αφήσει αθεράπευτα τραύματα στην ψυχολογία των εφήβων, επηρεάζοντας τις σχέσεις, την αυτοπεποίθηση, τον αυτοπροσδιορισμό τους, αλλά και την υγεία και ευεξία τους στην ενήλικη ζωή (Copeland et al., 2013).

Σημαντικό είναι, στο σημείο αυτό, να τονίσουμε και τις παράπλευρες απώλειες του εκφοβισμού. Τεκμηριώνεται ερευνητικά η σύνδεση της σχολικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης με τις επιθετικές συμπεριφορές και τα φαινόμενα βίας στο σχολικό περιβάλλον (Boulton, 1993). Επίσης η βίαιη συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον δίνει σε όλες τις πλευρές, εμπλεκόμενες και μη, έναν ρόλο. Οι μαθητές που στο σχολικό χώρο έχουν το ρόλο των «Bullies<sup>5</sup>», παράλληλα, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να καταφύγουν και στη μετέπειτα ζωή τους στη βία (Πρεκατέ & Γιωτάκος, 2006; Wood et al., 2017). Οι παρατηρητές αποκτούν επίσης ενεργό ρόλο με την μη ανάμειξή τους ή την ανοχή που δείχνουν προς τη βία, αφού συχνά γνωρίζουν και συγκαλύπτουν, κρατώντας απόσταση (Wood et al., 2017). Ακόμη και το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζεται σοβαρά από την κακοποιητική συμπεριφορά των εφήβων, ενώ πολλές φορές και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας πέφτουν θύματα κακοποιητικής ή/και εκφοβιστικής συμπεριφοράς από ομάδες ανηλίκων (Collie et al., 2013).

Τέλος πρέπει να αναφέρουμε ότι όσο νωρίτερα εκδηλωθεί η επιθετικότητα του παιδιού από τα χρόνια της σχολικής ζωής και όσο μεγαλύτερου βαθμού είναι, τόσο αυξάνει ο κίνδυνος για επακόλουθη χρήση ουσιών (Loebe & Keenan, 1995). Το παραπάνω στοιχείο δεν μεταφράζεται αποκλειστικά και μόνο ως απόρροια του ρόλου του δράστη και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αναπτύσσει μέσα σε μια ανάλογη παρέα ή συμμορία. Η χρήση ουσιών καταγράφεται στους/στις έφηβους/ες για διαφορετικούς λόγους. Συχνά και τα θύματα κάνουν χρήση ουσιών ως μια προσπάθεια αυτοθεραπείας της κατάθλιψης, του άγχους, του φόβου, των επεισοδίων πανικού κ.τλ, αλλά και ως μέσο για να εισχωρήσουν σε μια παρέα ομηλίκων που θα μπορέσει να τους προστατεύσει ή να τους/τις αποδεχθεί (Σκλάβου, 2021). Συμπερασματικά διαφαίνεται ότι η βία, η θυματοποίηση και η εκφοβιστική συμπεριφορά εντός του σχολικού περιβάλλοντος συνδέονται με σοβαρά σωματικά, ψυχολογικά, ψυχιατρικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία εμμένουν, εντείνονται και ενδέχεται να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση, μαθησιακά ελλείμματα, περιθωριοποίηση, παραβατικότητα, σωματικές και ψυχικές ασθένειες, σοβαρούς τραυματισμούς ακόμη και σε απώλεια της ζωής των ανηλίκων (Spence Laschinger & Nosko, 2015).

## Σχολικός εκφοβισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ευρωπαϊκά προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου

Στην Ελλάδα, στις 10/3/2023 ψηφίστηκε το νέο νομοσχέδιο «**Ζούμε Αρμονικά Μαζί– Σπάμε τη Σιωπή**» που περιλαμβάνει μια σειρά από ρυθμίσεις, οι οποίες αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (bullying) στις σχολικές μονάδες και δομές, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας (Ν. 5029/2023, ΦΕΚ 55/Α/ 10/03/2023<sup>6</sup>). Το συγκεκριμένο φαινόμενο, απασχολεί διαχρονικά τη διεθνή, ευρωπαϊκή αλλά και εθνική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, στη διάσκεψη της Ουτρέχτης, το 1997, στην οποία συμμετείχαν εκπρόσωποι

<sup>5</sup> Bullies: ορολογία που χρησιμοποιείται και αναφέρεται στα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό

<sup>6</sup> Νόμος 5029/2023 - ΦΕΚ Α' 55/ 10.03.2023. «Ζούμε Αρμονικά Μαζί - Σπάμε τη Σιωπή»: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2023).

Ευρωπαϊκών Κρατών, συζητήθηκε για πρώτη φορά το θέμα της ασφάλειας στα σχολεία και δόθηκε το «πράσινο φως» προκειμένου να αναδειχθεί το πρόβλημα σε ευρωπαϊκό επίπεδο και, εν συνεχεία, να διατεθούν κονδύλια στο πρόγραμμα «Πρωτοβουλία για τη Βία στα Σχολεία. Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Ασφάλεια στα σχολεία», που είχε ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και τη δημιουργία διακρατικών σχέσεων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2001).

Από τα πιο περιζήτητα, λόγω της αποτελεσματικότητάς του, θεωρείται το πρόγραμμα **KiVa** (πρόκειται για ακρικόλεξο της φινλανδικής φράσης *Kiusaamista Vastaan*, Κατά του Εκφοβισμού), το οποίο δημιουργήθηκε το 2007, από την Christina Salmivalli και τους συνεργάτες της, στο πανεπιστήμιο Turku της Φινλανδίας, έλαβε κρατική χρηματοδότηση και εφαρμόστηκε στο 90% των σχολείων της χώρας. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, καθώς παρατηρήθηκε μείωση του σχολικού εκφοβισμού, ενώ, λόγω της αποτελεσματικότητάς του, εφαρμόστηκε και σε άλλες χώρες όπως η Σουηδία, η Ολλανδία, το Βέλγιο, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ισπανία<sup>7</sup>. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι δεν επικεντρώνεται μόνο στη μείωση, πρόληψη και έλεγχο του εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών, οποιασδήποτε μορφής, συμπεριλαμβανομένης και της διαδικτυακής παρενόχλησης αλλά κυρίως στο ότι εστιάζει σε μάρτυρες και θεατές και όχι αποκλειστικά στο θύμα ή τα θύματα (Ahtola et al., 2012).

Ένα εξίσου διαδεδομένο πρόγραμμα θεωρείται το **Olweus Bullying Prevention Program** (OBPP), το οποίο ανήκει στον πρωτοπόρο της μελέτης για την ενδοσχολική βία, τον Νορβηγό Dan Olweus, και στο οποίο συμμετέχουν μαθητές (5 έως 15 ετών, αλλά με τις κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να εφαρμοστεί και σε λύκεια) αλλά και ενήλικες (Olweus & Limber, 2010). Σ' αυτό έχουν ενεργό συμμετοχή όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ενώ παρέχεται επιπλέον εξειδικευμένη υποστήριξη στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως «θύτες» ή «θύματα». Το OBPP εφαρμόστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90 και έκτοτε έχει λάβει πολλές διακρίσεις σε διεθνές επίπεδο.

Το πρόγραμμα **ENABLE<sup>8</sup>** δημιουργήθηκε το 2014 έπειτα από τη σύμπραξη δώδεκα διεθνών οργανισμών, ειδικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και εφαρμόστηκε σε πέντε χώρες, ανάμεσα στις οποίες υπήρξε και η Ελλάδα. Ως αποδέκτες έχει παιδιά ηλικίας 11-14 ετών ενώ ως βάση του χρησιμοποιεί τη θεωρία της «Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης» (ΚΣΜ) του Goleman (1995) και εστιάζει σε τέσσερις τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης<sup>9</sup>. Στόχος του προγράμματος ENABLE<sup>10</sup> είναι η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος και η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσω και του ενεργού ρόλου τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, το οποίο θα παρέχει στους/στις μαθητές/τριες την απαιτούμενη ασφάλεια προκειμένου να μοιράζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, ανεξάρτητα από το ρόλο τους ως θύτες, θύματα ή παρατηρητές.

Τέλος, το πρόγραμμα **I am not Scared<sup>11</sup>** (2010- 2012) χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (KA1 Πολιτική Συνεργασίας και Καινοτομίας No 511645-2010-LLP-IT-KA1-KA1SCR). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα εκτός της Ελλάδας συμμετείχαν το Βέλγιο, η Βουλγαρία, η Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ισπανία, η Λιθουανία και η

<sup>7</sup> <https://www.kivaprogram.net/kiva-around-the-world/european-schools/>

<sup>8</sup> European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments

<sup>9</sup> Οι τέσσερις τομείς είναι οι ακόλουθοι: 1) αυτοεπίγνωση (SelfA), 2) κοινωνική επίγνωση (SocA), 3) αυτοδιαχείριση (SelfM), και 4) διαχείριση σχέσεων (RelM).

<sup>10</sup> Εγχειρίδιο «ENABLE-ΕΝΔΥΝΑΜΩΝΩ για μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και διοργανωτές δράσεων». [https://www.youth-life.gr/documents/enable/GR\\_Cyberbullying\\_booklet\\_88\\_pages.pdf](https://www.youth-life.gr/documents/enable/GR_Cyberbullying_booklet_88_pages.pdf)

<sup>11</sup> <https://iamnotscared.pixel-online.org/>

Ρουμανία, και ο απώτερος στόχος του ήταν να εντοπίσει τις βέλτιστες ευρωπαϊκές στρατηγικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Η άμεση εμπλοκή εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και επαγγελματικών λυκείων, μαθητών, γονέων και συμβούλων, βρισκόταν στον κεντρικό άξονα του συγκεκριμένου προγράμματος για την από κοινού αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας.

Στην Ελλάδα, ενώ ο σχολικός εκφοβισμός άρχισε να μελετάται από το 1990 (Νικολάου, 2013), η πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου στη βάση μιας ενιαίας εθνικής πολιτικής πραγματοποιείται το 2012, με την λειτουργία του «**Παρατηρητηρίου για τη Σχολική Βία**» (Υπουργική Απόφαση 67 159704/Γ7/17-12-2012), μέσω του οποίου σχεδιάζονται και υλοποιούνται δράσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Tsiantis et al., 2013). Το 2015, για πρώτη φορά το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων διεξήγαγε πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δεκέμβριος 2015-Ιανουάριος 2016), αποσκοπώντας στη συστηματική καταγραφή του φαινομένου<sup>12</sup>. Βάσει των στοιχείων που προέκυψαν, η Ελλάδα τοποθετείται στην τέταρτη θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, για τους/τις μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε ότι ένας στους τρεις έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού (32,98%) ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό της τάξης του 30,21% έχει υπάρξει θύτης. Από την ίδια επίσημη έρευνα προέκυψε ότι ένας στους τρεις μαθητές νιώθει ασφάλεια να απευθυνθεί στους/στις εκπαιδευτικούς ή τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας προκειμένου να αποκαλύψει τον εκφοβισμό που υφίσταται (29,87%), ενώ οι περισσότεροι μαθητές/τριες απευθύνονται σε συμμαθητές/τριές τους (35,68%). Τέλος, τα παιδιά που αποκαλύπτουν στους γονείς τους τον υφιστάμενο εκφοβισμό αγγίζουν το ποσοστό του 27,99%, ενώ όσα το επικοινωνούν σε εξωσχολικούς φίλους ή σε κάποιο άλλο πρόσωπο κυμαίνονται στο 23,47%.

Όσον αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι δείχνουν ενδιαφέρον και παρεμβαίνουν άμεσα προκειμένου να επιλύσουν αποτελεσματικά οποιοδήποτε συμβάν σχολικού εκφοβισμού υποπέσει στην αντίληψή τους (το 49,31% των μαθητών επιβεβαίωσαν αυτή την αντιμετώπιση). Ωστόσο, ένας στους πέντε μαθητές/τριες (20,06%) απάντησε ότι αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αδιαφόρησαν ή αποσιώπησαν το περιστατικό, γεγονός που εγείρει προβληματισμούς ως προς τους λόγους που επέλεξαν τη συγκεκριμένη στάση, αν δηλαδή η προαναφερθείσα τακτική ήταν αποτέλεσμα αδιαφορίας ή προήλθε ως απότοκο ελλιπούς επιμόρφωσης. Όσοι/ες από τους λειτουργούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προθυμοποιούνται να προλάβουν ή να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, καταφεύγουν σε στρατηγικές παρέμβασης όπως είναι η λεκτική επίπληξη του θύτη και η ταυτόχρονη παρηγοριά του θύματος. Αν, παρόλα αυτά, η εκφοβιστική συμπεριφορά εξακολουθεί να υφίσταται, τότε οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να απευθυνθούν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας και εκείνος με τη σειρά του να ενημερώσει και να ζητήσει τη συνεργασία τόσο των γονέων του μαθητή θύτη όσο και εκείνων του μαθητή θύματος. Αν και σε αυτό το στάδιο δεν επέλθει η λύση, τότε η σχολική μονάδα υποχρεούται να ζητήσει την παρέμβαση ειδικών επιστημόνων, η οποία όμως πραγματοποιείται μόνο σε ακραίες περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού (Μιχαλοπούλου, 2020).

Βάσει όσων προηγήθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι οι λειτουργοί της μέσης εκπαίδευσης, καθοδηγούμενοι από το φιλότιμο και την ευαισθησία τους, προσπαθούν να καλύψουν την ανυπαρξία ή

<sup>12</sup> Ιστοσελίδα ΥΠΑΙΘ: 08/03/16. Τα αποτελέσματα της έρευνας για την ενδοσχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevnas-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>.

την ελλειμματική παρουσία των ειδικών όπως και της πολιτείας, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα συνεχώς αυξανόμενα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Κατσαντώνης, Ασημακοπούλου, & Φρούντα, 2021). Καθώς όμως η πρόληψη και η αντιμετώπιση ενός τόσο σοβαρού και συχνά επικίνδυνου φαινομένου, τόσο για την σωματική όσο και για την ψυχική υγεία των παιδιών, δεν είναι δυνατό να στηρίζεται για την επίλυσή του στις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών, θεωρείται αναγκαία η άμεση παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας προκειμένου να στελεχώσει όλες τις σχολικές μονάδες με ειδικούς επιστήμονες, όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί, για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να χρησιμοποιούν επιτυχώς τις αρμόζουσες στρατηγικές τόσο για την πρόληψη όσο και για την έγκαιρη αντιμετώπισή του φαινομένου. Η καθοδήγηση από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό σε θέματα ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών, πρώιμης ανίχνευσης, παρέμβασης σε καταστάσεις κρίσης, πρόληψης και σωστής διαχείρισης για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, θεωρείται βασική συνισταμένη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ασημόπουλος, 2014).

Η ψήφιση του πρόσφατου νομοσχεδίου για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, οδηγεί προς αυτή την κατεύθυνση, ωστόσο απαιτείται υποχρεωτική και όχι προαιρετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και πραγματοποίηση ερευνών σχετικών με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο και ποιες στρατηγικές θεωρούν αποτελεσματικές για την επιτυχή αντιμετώπισή του. Καθώς οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στο μαθητικό πληθυσμό της χώρας και πώς αυτός αντιλαμβάνεται και ακολούθως αντιδρά στον σχολικό εκφοβισμό, θεωρείται απαραίτητη και η διενέργεια ερευνών οι οποίες θα αναδείξουν τον ουσιαστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην πρόληψη του φαινομένου αλλά και η συνακόλουθη επιμόρφωσή τους για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Ειδικότερα, απαιτείται επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου της εκπαίδευσής τους, δημιουργία εργαλείων διαχείρισης περιστατικών, πρωτόκολλα παρέμβασης, δίκτυο συνεργασίας και παραπομπών για την εξατομικευμένη υποστήριξη, αλλά και σχεδιασμός προγραμμάτων που θα αποσκοπούν στη μετατροπή του σχολικού περιβάλλοντος σε ένα χώρο ασφάλειας, σεβασμού των δικαιωμάτων και αποδοχής της διαφορετικότητας, καθώς και ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται το πρόγραμμα «Φιλία»<sup>13</sup>, το οποίο παρουσιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τον Σεπτέμβριο του 2022. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικά στελέχη, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και ανάμεσα σε πολλά άλλα, προβλέπει και τη δημιουργία ειδικών πρωτοκόλλων πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, διαχείρισης και αντιμετώπισης περιστατικών.

## Συμπεράσματα

Η επιστημονική μελέτη και έρευνα του κοινωνικού φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι πλούσια και πολυετής. Αναζητώντας και μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, οι ερευνήτριες ήρθαν σε επαφή με έναν μεγάλο όγκο υλικού που περιελάμβανε την έρευνα των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στην εμφάνιση του φαινομένου, τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και την κοινωνική ζωή των εμπλεκόμενων μερών, όπως και τις παρεμβάσεις αντιμετώπισής του. Γεγονός είναι ότι στο τελευταίο πεδίο, αυτό των παρεμβάσεων, η βιβλιογραφία δεν είναι ιδιαίτερα πλούσια ή/ και επικαιροποιημένη, ιδιαίτερα όσον αφορά στην ελληνική βιβλιογραφία. Επίσης σημαντικό έλλειμα παρουσιάζουν οι μελέτες ειδικών πληθυσμών που συνδέονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και μπορούν να

<sup>13</sup> <https://www.minedu.gov.gr/news/53396-17-09-22-epimorfosi-stelexon-ekpaidefsis-gia-to-programma-filia-kata-tou-sxolikoy-ekfovismoy>



αποτελέσουν μέρος της λύσης για την πρόληψη και αντιμετώπισή του. Αναφερόμαστε στους/στις εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς) που δραστηριοποιούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Συνοψίζοντας τα κυριότερα ευρήματα της μελέτης ανασκόπησης, διαφαίνεται ότι μια σειρά παραγόντων αλληλεπιδρούν και εμφανίζονται ως προγνωστικοί παράγοντες θυματοποίησης ή και εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών στο σχολείο. Όπως προαναφέρθηκε, μία από τις προκλήσεις στην έρευνα για τον εκφοβισμό είναι ο εντοπισμός της αιτιότητας, καθώς πολλές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και άλλων παραγόντων δεν είναι σαφής και μπορεί να είναι αμφίδρομη ή αμοιβαία. Εντούτοις, σειρά ατομικών παραγόντων, όπως, οι φτωχές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η έλλειψη αυτοελέγχου και ενσυναίσθησης, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας, η πεποίθηση των ατόμων ότι μια επιθετική συμπεριφορά είναι μια αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά και συχνά ενδεδειγμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά. συνδέονται με την εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού. Άλλοι παράγοντες που λειτουργούν ως ισχυρές προγνώσεις είναι η δομή και λειτουργία της οικογένειας των εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό παιδιών, όπως και ο δεσμός μεταξύ γονέων και παιδιού, η επαρκής γονική επίβλεψη του και η θέση που μπορεί να έχει η βία ή/και η παραμέληση στις ενδοοικογενειακές σχέσεις. Το σχολικό περιβάλλον, οι ομάδες συνομηλίκων και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο, ιδιαίτερα ως προς τη συμμετοχή των παιδιών σε ανασφαλή ή ασαφή πλαίσια, σε κοινότητες με χαλαρούς ή ανύπαρκτους δεσμούς και με επικρατούσες αντιλήψεις για την κοινωνική ανοχή στη βία και τη γενική αίσθηση επικρατούσας ανομίας εντός της κοινότητας.

Η επιστημονική έρευνα διαχρονικά έχει υπάρξει εντατική, με πλούσια δεδομένα που αφορούν στις επιπτώσεις του φαινομένου στην υγεία, την ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και την ευημερία των παιδιών και των εφήβων που εμπλέκονται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Τα ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά με σοβαρά επακόλουθα στη σωματική και ψυχική υγεία των ανηλίκων, αλλά και μια ποικιλία επακόλουθων προσαρμοστικών δυσκολιών, όπως αντικοινωνικές, παραπτασματικές ή/και γενικότερα επιθετική συμπεριφορά στην εφηβεία και τη μετέπειτα ενήλικη ζωή. Η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού, είτε ως πράξεις που τελούνται από μαθητές/τριες, είτε ως πράξεις που υφίστανται οι μαθητές/τριες, είτε και τα δύο εναλλασσόμενα, καταδεικνύεται ως μία σημαντική δυσάρεστη εμπειρία με σοβαρά επακόλουθα που αφορούν σε σωματικά, ψυχολογικά, ψυχιατρικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία εμμένουν, εντείνονται και ενδέχεται να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση, μαθησιακά ελλείμματα, περιθωριοποίηση, παραβατικότητα, χρήση ουσιών, σωματικές και ψυχικές ασθένειες, σοβαρούς τραυματισμούς ακόμη και σε απώλεια της ζωής των ανηλίκων.

Τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις για το σχολικό εκφοβισμό που έχουν αξιολογηθεί ως αποτελεσματικά, χαρακτηρίζονται από τη σταθερή στο χρόνο και καθολική εφαρμογή τους, την ίδια στιγμή που δεν επικεντρώνονται μόνο στο δράστη και στο θύμα για τη μείωση, την πρόληψη και τον έλεγχο του εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών, οποιασδήποτε μορφής, συμπεριλαμβανομένης και της διαδικτυακής παρενόχλησης, αλλά εστιάζουν στην κινητοποίηση και των μαρτύρων/θεατών.

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη μια σειρά από παράγοντες κινδύνου και προστατευτικούς παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση της βίαιης συμπεριφοράς, αλλά και να αφορά σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Με λίγα λόγια απαιτείται ολιστική προσέγγιση, τοποθετημένη όμως εντός του πολιτισμικού και κοινωνικού περιεχομένου μιας κοινωνίας ή κοινότητας, καθώς διαφορετικές πρακτικές μπορεί να έχουν διαφορετικό νόημα και αντίκτυπο ανάλογα με τις κυρίαρχες νόρμες και τις επικρατούσες πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.



Τέλος, τα προγράμματα παρέμβασης για την πρόληψη του φαινομένου θα πρέπει να εξετάζουν τη διασύνδεση της ενδοσχολικής βίας με άλλες μορφές βίας και να εκτιμούν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει μία παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον και σε άλλα περιβάλλοντα όπου εκδηλώνεται βία (π.χ. οικογένεια, κοινότητα), θέτοντας ως προτεραιότητα τη βελτιστοποίηση των σχέσεων και της ποιότητας ζωής.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851-859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Analitis, F., Velderman, M.K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J., & Rajmil, L. (2009). European Kidscreen Group. Being bullied: associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123(2), 569-77. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0323>
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C.M. (2015). A review of research on cyber-bullying in Greece. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 185–201.
- Αρτινοπούλου, Β (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Μεταίχμιο.*
- Ασημόπουλος, Χ. (2014). Εκφοβισμός στο σχολείο, ψυχική υγεία, και κοινωνική εργασία: Όταν οι ελπίδες χάνονται και η εκπαίδευση καταρρέει. *Κοινωνική Εργασία*, 113, 1-22.
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8(3), 263–284.
- Beckman, L. (2013) *Traditional Bullying and Cyberbullying among Swedish Adolescents Gender differences and associations with mental health. Karlstad University Studies.* <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639930/FULLTEXT01.pdf>
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender.* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001>
- Benedini, K.M., Fagan, A.A., & Gibson, C.L. (2016). The cycle of victimization: The relationship between childhood maltreatment and adolescent peer victimization. *Child Abuse & Neglect*, 59, 111–121.
- Berlanda, S., Cordova, F., Frazzoli, M., & Pedrazza, M. (2019). Violence at School and the Well-Being of Teachers. The Importance of positive Relationships. *Frontiers in Psychology*, 10, 1664-1078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>
- Bird, H. R., Gould, M. S., & Staghezza, B. (1992). Aggregating data from multiple

informants in child psychiatry epidemiological research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 78-85.

Βλάχου Μ., Βotsoglou Κ., & Ανδρέου Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 17–45. <https://doi.org/10.12681/hjre.9096>

Borualogo, I. S., & Casas, F. (2021). Subjective well-being of bullied children in Indonesia. *Applied Research Quality Life*, 16, 753–773. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09778-1>

Borualogo, I.S., & Casas, F. (2023a). Sibling Bullying, School Bullying, and Children's Subjective Well-Being Before and During the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Child Indicators Research*, 16, 1203–1232. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10013-5>

Borualogo, I.S., & Casas, F. (2023b). Bullying Victimization and Children's Subjective Well-being: A Comparative Study in Seven Asian Countries. *Child Indicators Research*, 16, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09969-7>

Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes, and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.

Brewer, R., Whitten, T., Logos, K., Sayer, M., Langos, C., Holt, T. J., Cale, J., & Goldsmith, A. (2023). Examining the Psychosocial and Behavioral Factors Associated with Adolescent Engagement in Multiple Types of Cyberdeviance: Results from an Australian Study. *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), 2046-2062. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02586-0>

Capp, G. P., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2018). Advancing a conceptual and empirical model of school climate for school staff in California. *Journal of School Violence*, 19(2), 107–121. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1532298>

Capp, G., Moore, H., Pitner, R., Iachini, A., Berkowitz, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). School violence. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-78>

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Cook, C., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E.J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419–426. <https://doi: 10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Γιαννόπουλος, Κ., & Λέριου, Ε. (2023). Σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα και φτώχεια: Ευρήματα από την εφαρμογή ενός νέου μοντέλου καταγραφής για το 2022-2023. *Οικονομικές Εξελίξεις*, 52, 61-77.
- Γιωτάκος, Ο., & Πρεκατέ, Β. (2006). *Σεξουαλική Κακοποίηση. Μυστικό; Όχι Πια!* Ελληνικά Γράμματα.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Elfers, A. M., Plecki, M. L., & Knapp, M. S. (2006). Teacher mobility: Looking more closely at “the movers” within a state system. *Peabody Journal of Education*, 81, 94–127. [https://doi.org/10.1207/S15327930pje8103\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327930pje8103_4)
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Espelage, D. L., & Swearer Napolitano, S.M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 12(3), 365 - 383.
- Espelage, D.L., Bosworth, K., & Simon, T.R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326–333.
- Evangelio, C., Rodriguez-Gonzalez, P., Fernandez-Rio, J., & Gonzalez-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers and Education*, 176, 104356.
- Ferguson, C.J., San Miguel, C., Koburn, J., & Sanchez. P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice*

*Review*, 3(4), 401–414.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Gong, Z., Reinhardt, J.D., Han, Z., Ba, Z., & Lei, S. (2022). Associations between school bullying and anxiety in children and adolescents from an ethnic autonomous county in China. *Psychiatry Research*, 314, 114649. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114649>

Guo, J., Li, M., Wang, X., Ma, S., & Ma J. (2020). Being bullied and depressive symptoms in Chinese high school students: The role of social support. *Psychiatry Research*, 284, 112676. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112676>

Hoeve, M., Dubas, J.S., Eichelsheim, V.I., van der Laan, P.H., Smeenk, W., & Gerris, J.R.M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749–75.

Hoeve, M., Stams, G.J.J.M, van der Put, C.E., Dubas, J.S., van der Laan, P.H., & Gerris, J.R.M. (2012). A meta-analysis of attachment to parents and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(5), 771–85.

Huesmann L.R., & Guerra N.G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408–419.

Jiang, H., Liang, H., Zhou, H., & Zhang, B. (2022). Relationships among normative beliefs about aggression, moral disengagement, self-control and bullying in adolescents: a moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 183.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *J Adolesc.*, 23(6), 661-74. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>

Κατσαντώνης, Ι. Γ., Ασημακοπούλου, Ε., & Φρούντα, Μ. (2021). Ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού: Μία οικοσυστημική προσέγγιση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10, 52-64. Διαθέσιμο στο: <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/344826>

Κατσάρας, Γ., & Κουρλαμπά, Γ. (2016). Εκφοβισμός και Αυτοκτονικότητα στα Παιδιά και τους Εφήβους. *Περιεγχειριτική Νοσηλευτική*, 5(3), 188 – 218.



- Kaufman, J.M. (2005). Explaining the race/ethnicity–violence relationship: Neighborhood context and social psychological processes. *Justice Quarterly*, 22(2), 224–51.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 401–425.
- Κοντογιάννη, Α., & Γαλανάκη, Ε. (2014). Σχολικός Εκφοβισμός και Άγχος στην Προεφηβική Ηλικία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 61 – 80.
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073.
- Koyanagi, A., Hans, O., Carvalho, A. F., Smith, L., Haro, M. J., Vancampfort, D., Studds, B., & DeVylder, J.E. (2019). Bullying Victimization and Suicide Attempt Among Adolescents Aged 12-15 Years From 48 Countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 58(9), 907-918.
- Lahey, B.B., Goodman, S.H., & Waldman, I.D., Bird, H., Canino, G., Jensen, P., Regier, D., Leaf, P.J., Gordon, R., & Brooks, A. (1999). Relation of Age of Onset to the Type and Severity of Child and Adolescent Conduct Problems. *J Abnorm Child Psychol.*, 27, 247–260. <https://doi.org/10.1023/A:1022661224769>
- Liu, J., Guo, S., Weissman, R., & Liu, H. (2021). Investigating factors associated with bullying utilizing latent class analysis among adolescents. *School Psychology International*, 42(1), 11–32.
- Loeber, R., Green, S. M., Keenan, K., & Lahey, B. B. (1995). Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(4), 499–509. <https://doi.org/10.1097/00004583-199504000-00017>
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, 9(6), 596–610. <https://doi.org/10.1037/vio0000202>
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Baweja, R., & Mahr, F. (2015). Maternal ratings of bullying and victimization: differences in frequencies between psychiatric diagnoses in a large sample of children. *J Psychol Rep Disabil Trauma*, 116, 710–722. <https://doi:10.2466/16.PR0.116k30w8>

- McDonald, R.I., & Crandall, C.S. (2015). Social norms and social influence. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 147–151.
- Mikhaylova, O., & Bochaver, A. (2022). Family Environment Hostility as the Missing Element Between School Bullying Victimization and Anorexia. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.880994>
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2020). Ο σχολικός εκφοβισμός στο γενικό Λύκειο και η στάση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη κοινωνία, *Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, 6, 144-151.
- Μπεζέ, Λ. (Επιμ.). (1998). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου*. Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο: Η. Κουρκούτας, Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 51 – 53). Τόπος.
- Ντασιώτη, Α., & Κολαΐτης, Γ. (2018). Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Ψυχιατρική*, 29(2), 149–159.
- OECD. (2017). *Bullying. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-12-en>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S.P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Papatraianou, L., Levine, D., & West, D. (2014). Resilience in the face of cyberbullying: anecological perspective on young people's experiences of online adversity. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 264-283. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.974661>
- Perkins, H.W., Craig, D.W., & Perkins, J.M. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(5), 703–722.

- Polanin, J.R., Espelage, D.L., Grotzinger, J.K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., & Robinson, L. (2021). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization. *Prevention Science*, 1–16.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., & Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect*, 34, 244–252.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., Boelen, P.A., van der Schoot, M., & Telch, M.J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37, 215–222.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., & Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse Negl.*, 34(4), 244-52. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Reingle, J.M., Jennings, W.G., & Maldonado-Molina, M.M. (2012). Risk and protective factors for trajectories of violent delinquency among a nationally representative sample of early adolescents. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(3), 261–77.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Acer.
- Rivara, F., & Le Menestrel, S. (Eds.). (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. National Academies Press.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Rose, C. A., & Tynes, B. M. (2015). Longitudinal associations between cybervictimization and mental health among U.S. adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 57(3), 305–312.
- Rose, C. A., & Tynes, B. M. (2015). Longitudinal associations between cybervictimization and mental health among U.S. adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 57(3), 305–312.
- Salmivalli, C, M. Sainio, E.V.E., & Hodges (2013). Electronic victimization: Correlates, antecedents, and consequences among elementary and middle school students, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(4), 442-453. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2012.759228>
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: the role of

individual, family and peer characteristics. *Child Abuse Negl.*, 37(11), 997-1006.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>

Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, M. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BioMed Central Psychiatry*, 11-22.

Smith, P. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 519–532.  
<https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen Country International Comparison. *Child Development*, 73(4), 1119–33.

Smith, P.K. (1997). Bullying in Life-Span Perspective: What Can Studies of School Bullying and Workplace Bullying Learn from Each Other? *Journal of Community & Applied Psychology*, 7, 249-255.

Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggr. Behav.*, 26, 1-9.

Σκλάβου, Κ. (2021). Σχολικός εκφοβισμός: Χαρακτηριστικά, αιτίες πρόκλησης και επιπτώσεις θυματοποίησης των ανηλίκων. *Ψυχιατρική Παιδιού και Εφήβου*, 9, 112-120. <https://www.politeianet.gr/magazines/-periodika-psychiatriki-paidiou-kai-efibou-tomos-9-teuchos-2-ioulios-dekembrios-2021-334068>

Σκλάβου, Κ. (2020). Σχολικός εκφοβισμός και επιπτώσεις στη λειτουργικότητα των Παιδιών. Στο: Α. Κουμούλα, Κ. Κώτσης, Κ. Σκλάβου (Επιμ.), *Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων*, (σσ. 187 – 200). Τόπος - Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων (Ε.ΨΥ.Υ.Π.Ε.).

Spence Laschinger, H. K., & Nosko, A. (2015). Exposure to workplace bullying and post-traumatic stress disorder symptomology: the role of protective psychological resources. *Journal of nursing management*, 23(2), 252–262.  
<https://doi.org/10.1111/jonm.12122>

Stapinski, L.A., Araya, R., Heron, J., Montgomery, A.A., & Stallard, P. (2015). Peer

victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. *Anxiety Stress Coping*, 28(1), 105-20. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.962023>

Tang, W., Chen, M., Wang, N., Deng, R., Tang, H., Xu, W., & Xu, J. (2023). Bullying victimization and internalizing and externalizing problems in school-aged children: The mediating role of sleep disturbance and the moderating role of parental attachment. *Child Abuse & Neglect*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106064>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385. <https://doi.org/10.3102/00346543>

Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Stefanakou, A., Asimopoulos, C., Sideridis, G. D., & Tsiantis, J. (2013) The Effects of a Clinical Prevention Program on Bullying, Victimization, and Attitudes toward School of Elementary School Students. *Behavioral Disorders*, 38(4), 243-45.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.

van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>

Walters, G.D., & Espelage, D.L. (2021). Reciprocity of cognitive and emotional antecedents to bullying: Bidirectional relations between cognitive impulsivity and anger. *Youth and Society*, 55(2). <https://doi.org/10.1177/0044118X2111053025>

Wang, C., Ryoo, J.H., Swearer, S.M., Turner, R., & Goldberg, T.S. (2017). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1304–1317.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009) School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.

West, D. J., & Farrington, D. P. (1973). *Who becomes delinquent? Second report of the Cambridge Study in Delinquent Development*. Crane, Russak.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school



children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989–1002. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00687>

Wong, T.M.L., Slotboom, A., & Bijeveld, C.C.J.H. (2010). Risk factors for delinquency in adolescent and young adult females: A European review. *European Journal of Criminology*, 7, 266–284.

Wood, L., Smith, J., Varjas, K., & Meyers, J. (2017). School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology*, 61, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.003>

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 2, 135-155. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>

Yen, C.F., Huang, M.F., Kim, Y.S., Wang, P.W., Tang, T.C., Yeh, Y.C., Lin, H.C., Liu, T.L., Wu, Y.Y., & Yang, P. (2013). Association between types of involvement in school bullying and different dimensions of anxiety symptoms and the moderating effects of age and gender in Taiwanese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.01.004>

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9. <http://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

Zych, I., Farrington, D.P., Lorent, V.J., Ribeaud, D., & Eisner, M.P. (2021). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(2), 138–146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21.

## **Interpretive approaches and interventions to the phenomenon of school bullying: A review study.**

Sklavou Konstantina<sup>1</sup>, Papamichail Stella<sup>2</sup>, Stamati Eleni<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Social Worker, Assistant Professor, Department of Social Work University of West Attica

<sup>2</sup> Sociologist-Criminologist, Assistant Professor, Department of Social Work University of West Attica

<sup>3</sup> Philologist, Phd Candidate, Department of Social Work University of West Attica

### **ABSTRACT**

The present article is a review of the phenomenon of bullying (traditional forms and cyber bullying) in adolescence. For the purposes of the literature review, databases such as Pubmed, PyschInfo, SCOPUS and Google Scholar were used. No time limitation of publications was set during the search of the material. A total of 298 scientific sources covering the period 1973-2024 were identified. The sources were classified by type (e.g. research articles, case studies, reviews, post-analyses, etc.) and evaluated on the basis of their relevance to the topic under study, in particular in three thematic areas: Risk factors; Impact; Interventions. Based on these criteria, 103 scientific sources were finally evaluated.

During the processing and analysis of the sources, the individual and social risk factors were identified, which work as predictors for the experience of victimization or the manifestation of bullying behavior in the school environment. Subsequently, the effects of the phenomenon on the mental health and social behavior of adolescents were studied. Depression, suicidal ideation, social isolation and substance use are some of the risks that adolescents are likely to face if they are involved in bullying behavior. Finally, this article presents some of the most well-known European programs for the prevention and treatment of bullying in secondary education, such as KiVa and OBPP, as well as the Greek program «Filia». Seeking a holistic intervention, they include in their actions the wider educational community, parents, and specialists (school psychologists and social workers) as key actors in the prevention and treatment of bullying.

**Key-words:** School bullying, digital bullying, adolescence, risk factors, effects, intervention programs.

**Correspondence:** Konstantina Sklavou, ksklavou@uniwa.gr