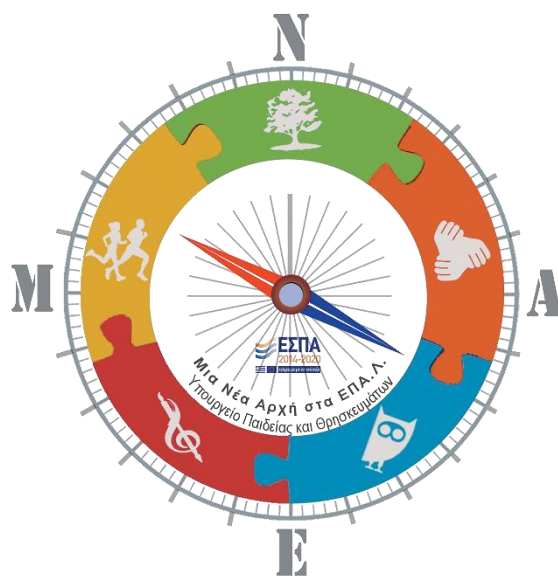


Θεματική Ενότητα 4: Θεσμός Ψυχολόγου - Ο θεσμικός ρόλος, η λειτουργία ψυχολόγου στη σχολική μονάδα, μεθοδολογίες και συνεργασίες/συνέργειες με το Σύμβουλο Καθηγητή.



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.)

**Πράξη: «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ-Υλοποίηση της
Επιμόρφωσης» ΚΩΔ. ΟΠΣ (MIS): 5022549**

**Δράση 1 “Υποστηρικτικές Ενέργειες για την υλοποίηση της
Επιμόρφωσης (Υπόεργο 1)”**

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4 Θεσμός Ψυχολόγου - Ο
θεσμικός ρόλος, η λειτουργία ψυχολόγου στη σχολική
μονάδα, μεθοδολογίες και συνεργασίες/συνέργειες με το
Σύμβουλο Καθηγητή.**

**Όλγα Θεμελή
Αν. Καθηγήτρια Εγκληματολογικής Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Κρήτης**

Το έργο « "Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ-Υλοποίηση της επιμόρφωσης" με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5022549 υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020» και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).

Αθήνα 2021

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	
1. Η Εφηβεία	6
Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις.	11
Ενδεικτική βιβλιογραφία.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	
2. Η Δύναμη των Συμβουλευτικών Δεξιοτήτων	15
Η λεκτική επικοινωνία	17
Η μη λεκτική επικοινωνία....	22
Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις.	24
Ενδεικτική βιβλιογραφία.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	
3. Οι ευάλωτες ομάδες μαθητών, ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού και τους σχολικής διαρροής	28
Τα ΕΠΑΛ και οι ευάλωτες ομάδες μαθητών	29
Ο κίνδυνος σχολικής διαρροής.	31
Ο ρόλος του Ψυχολόγου.	35
Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις	37
Ενδεικτική βιβλιογραφία.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	
4. Επιθετικές συμπεριφορές και εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον	46
Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)	46
Διακρίσεις του Σχολικού Εκφοβισμού....	47
Εκείνοι που εκφοβίζουν και όσοι εκφοβίζονται.	48
Οι Παρατηρητές σε περιστατικά Εκφοβισμού.....	49
Επιπτώσεις του	
Bullying.....	49
Bullying και Αναδυόμενη Εφηβεία.	51
Bullying και Οικογένεια.....	57

Ο ρόλος του Ψυχολόγου: Προτάσεις για Παρέμβαση	53
Ο Ψυχολόγος ως υπεύθυνος συντονισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης των παρεμβάσεων.....	59
Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις	64
Ενδεικτική βιβλιογραφία.....	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. Ζητήματα διαχείρισης περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης	71
Το νομικό οπλοστάσιο και οι έρευνες	71
Ο ρόλος του σχολείου	76
Οι μορφές κακοποίησης.	77
Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις	87
Ενδεικτική βιβλιογραφία.....	92

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου είναι η συναισθηματική και ψυχική στήριξη παιδιών και εφήβων. Μάλιστα, οι σύγχρονοι ορισμοί της ψυχικής υγείας και της πρόληψης σχετίζονται όχι μόνο με την απουσία προβλημάτων ή διαταραχών αλλά κυρίως με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή και την ψυχική τους ευεξία (WHO, 2007).

Όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση, υπογραμμίζουν τη σημασία της συμβουλευτικής ενδυνάμωσης των μαθητών και της καλλιέργειας δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ολοκλήρωσή τους. Πέραν της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών είναι σημαντικό να εστιάσουμε στην προαγωγή θετικού κλίματος, την ποιοτική επικοινωνία και την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας αφενός τους προστατευτικούς παράγοντες και μειώνοντας αφετέρου τους παράγοντες επικινδυνότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Ο Οδηγός αυτός σχεδιάστηκε με σκοπό να στηρίξει το έργο του/της Ψυχολόγου στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Ποια η σημασία της ενσυναίσθησης στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ Ψυχολόγου - μαθητή; Ποιες είναι οι απαραίτητες εκείνες συμβουλευτικές δεξιότητες για μια ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία; Γιατί οι ευάλωτοι μαθητές κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό και σχολική διαρροή; Ποιος ο ρόλος του ψυχολόγου στην αντιμετώπιση του προβλήματος; Είναι δυνατός ο εντοπισμός περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης ανηλίκων και η διαχείρισή τους; Τι είναι η αποκάλυψη της κακοποίησης και πώς καθίσταται ο ψυχολόγος «καλός ακρατής»; Πώς μπορεί να αντιμετωπίσει περιστατικά εφηβικής επιθετικότητας και εκφοβισμού;

Η συνεισφορά του Ψυχολόγου στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος που καλλιεργεί την αποδοχή και το σεβασμό, ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και την ψυχική ανθεκτικότητα, αντιμετωπίζει τη βία και τη θυματοποίηση, προάγει την ψυχική υγεία και την προστασία της ανηλικότητας, είναι σαφώς ανεκτίμητη.

1. Η Εφηβεία

Η εφηβεία είναι το ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ μέσης παιδικής ηλικίας και ενήλικης ζωής, διαρκεί περί τα 8 με 10 χρόνια και χαρακτηρίζεται από σημαντικό αριθμό ποικίλων και πολυσύνθετων αλλαγών. Διακρίνεται στην προεφηβεία (9-11 ετών), κυρίως εφηβεία (12-16 ετών) και ύστερη εφηβεία (16-18 ετών).

Η εφηβεία περιγράφεται από σημαντικούς μελετητές ως η περίοδος εκείνη κατά την οποία διενεργείται μια εκ νέου διεργασία αποχωρισμού από τους γονείς, αυτονόμησης και εξατομίκευσης ενώ ο έφηβος παραιτείται από την ασφάλεια της παιδικής ηλικίας και του προστατευτικού περιβάλλοντος. Χαρακτηρίζεται δε ως «δεύτερη γέννηση», μια και δίνει τη δυνατότητα επανορθωτικών παρεμβάσεων στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Μέχρι το τέλος της αγγογόνας και απαιτητικής εφηβικής περιόδου και εν μέσω πολλαπλών ενδοψυχικών συγκρούσεων, ο έφηβος καλείται να ανταποκριθεί σε μια σειρά από σημαντικές προκλήσεις:

- να συγκροτήσει τη ψυχοκοινωνική και σεξουαλική του ταυτότητα
- να θέσει σκοπούς και στόχους για το μέλλον του και να διαμορφώσει το πλαίσιο του επαγγελματικού του προσανατολισμού
- να κατακτήσει συναισθηματική και λειτουργική ανεξαρτησία από τους γονείς
- να διαχειριστεί αποτελεσματικά τα αρνητικά συναισθήματα που διακινούνται μέσα του
- να μπει σε μια διαδικασία ψυχικής ωρίμανσης
- να διαμορφώσει μια θετική εικόνα για το σώμα του
- να αποδεχθεί τα σεξουαλικά συναισθήματά του και να υιοθετήσει μια ώριμη σεξουαλική συμπεριφορά
- να καλλιεργήσει την ικανότητα δημιουργίας σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων και ανάπτυξης σχέσεων αμοιβαίας οικειότητας με το άλλο φύλο
- να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερα αυξημένες απαιτήσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η ολοκλήρωση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων δεν επιτυγχάνεται πάντα με το τέλος της εφηβείας. Η απομάκρυνση από την οικογενειακή εστία, η ολοκλήρωση των σπουδών, η ένταξη στην αγορά εργασίας, η σύναψη ερωτικών σχέσεων, είναι ζητήματα που απασχολούν και τη μετεφηβική περίοδο, ή, όπως αποκαλείται, την αναδυόμενη ενηλικίωση (19-25 έτη). Ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου ο νέος βρίσκεται σε συναισθηματική και οικονομική εξάρτηση από τους γονείς του και μετά το τέλος της σχολικής ζωής, η πορεία προς την ενηλικίωση επιμηκώνεται.



Στο συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο ο έφηβος:

- βιώνει έντονα και μεγεθυμένα συναισθήματα,
- εμφανίζει απότομες και συχνές εναλλαγές στη διάθεσή του εξαιτίας των αλληπάλληλων ορμονικών αλλαγών και της πίεσης του κοινωνικού περιβάλλοντος
- παρουσιάζει συναισθηματική αστάθεια η οποία συνδυάζεται με μια έντονη δυσφορία
- αναζητεί τρόπους εκτόνωσης των ψυχικών του εντάσεων
- επιδεικνύει ιδιαίτερη ευθιξία και ευάλωτοτητα στην αρνητική κριτική
- απελευθερώνεται από την ανάγκη για συναισθηματική στήριξη από τους γονείς
- βιώνει υπερβολικές ενοχές, άγχος και θυμό έναντι των γονέων τους οποίους και απομυθοποιεί
- στρέφεται προς τους συνομηλίκους αναζητώντας στήριξη και αποδοχή (που ενδεχομένως απουσιάζει από τη σχέση με τους γονείς)

- βιώνει έντονα αμφιθυμικά συναισθήματα και σύγχυση (ικανοποίηση για την αυτονόμησή του αλλά και κενό για τον αποχωρισμό από την γονεϊκή ασφάλεια)
- δυσκολεύεται να διαχειριστεί τον ψυχικό πόνο που επιφέρουν τα αρνητικά γεγονότα στην ζωή του
- επιζητά την ψυχική ανακούφιση ψυχική από τα όποια αρνητικά συναισθήματα.

Σε γνωστικό επίπεδο:

- η σκέψη του εφήβου βρίσκεται ανάμεσα στην παιδικότητα που προηγείται και την ενηλικίωση που έπεται
- αναπτύσσεται η ικανότητα για αφαιρετική και στη συνέχεια για συνδυαστική, συλλογιστική και κριτική σκέψη
- ενδυναμώνεται η ικανότητα ενσυναίσθησης (να μπαίνει στη θέση του άλλου)
- υιοθετεί ως μόνη σωστή και απόλυτη τη δική του θέση έναντι των άλλων
- «φλερτάρει» συχνά με ακραίες τοποθετήσεις ενώ αρέσκεται να διερευνά φιλοσοφικά και υπαρξιακά ζητήματα (π.χ. περί θανάτου).
- σχηματοποιεί έναν προσωπικό, ιδιαίτερο κόσμο ιδεών, απόψεων, αξιών και στάσεων, αντιστεκόμενος στις όποιες πιέσεις για συμμόρφωση
- διαχειρίζεται πρακτικά ζητήματα και διαπροσωπικές σχέσεις χωρίς τη βοήθεια των γονέων.

Στο πλαίσιο του σχολείου είναι σημαντικό να κατανοήσει τόσο ο Ψυχολόγος όσο και οι εκπαιδευτικοί τη δυναμική σκέψη του εφήβου, επιτρέποντάς του (αντέχοντας δηλ.) να έχει προσωπικό χώρο έκφρασης μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλοσεβασμού, ανεκτικότητας και αποδοχής.



Ιδιαίτερα σε σχέση με τον εαυτό του ο έφηβος:

- αισθάνεται άτρωτος, παντοδύναμος και έχει την τάση να πειραματίζεται καταφεύγοντας σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές
- έχει ναρκισσιστική συμπεριφορά και προσηλώνεται στο «εγώ» του
- αυτο-μέμφεται και απαξιώνει τον εαυτό το προκαλώντας του άγχος και θλίψη
- πειραματίζεται συχνά με την εικόνα του και προκαλεί
- ταλαντεύεται ανάμεσα στην ομοιομορφία και τη διαφοροποίηση
- παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση
- έχει ανάγκη απομόνωσης και απόσυρσης.

Οι έντονες ανακατατάξεις που σηματοδοτούν την εφηβεία σε συνδυασμό με την έλλειψη συντονισμού μεταξύ βιολογικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ανάπτυξης καθιστούν τον έφηβο ευάλωτο σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές και αρνητικές καταφυγές.

Πέρα από το δημιουργικό και ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο της φυσιολογικής ανάπτυξης, η εφηβεία συγκεντρώνει αυξημένες πιθανότητες εκδήλωσης εξάρτησης από εθιστικές ουσίες και παθητικής αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκύπτουν. Η αναζήτηση συγκινήσεων, η ανάγκη για πειραματισμό και απόκτηση νέων, ποικίλων και περίπλοκων εμπειριών καθώς και η εγγενής δυσκολία του εφήβου να ελέγξει την παρορμητικότητά του ενδέχεται να διαταράξουν την ομαλή προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ενώ οι γνωστικές ικανότητες έχουν σχεδόν αναπτυχθεί σε έναν έφηβο 15 ετών, οι ικανότητες που αφορούν στη ρύθμιση των συναισθημάτων, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την άρνηση της άμεσης ικανοποίησης και την αντίσταση στην πίεση των συνομηλίκων, αναπτύσσονται κατά την ενήλικη ζωή.

Η συστηματική συμβουλευτική στήριξη καθώς και οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις στα πλαίσια του σχολείου, υποστηρίζουν τον έφηβο στην αντιμετώπιση των αναπτυξιακών προκλήσεων της ηλικίας του. Επιπλέον, θεμελιώνουν ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο ο έφηβος θα δοκιμάσει την αυτονομία του και θα σχηματοποιήσει τους στόχους του στην πορεία προς την ενήλικη ζωή.

...η έννοια «εφηβεία» καθορίζει ως ένα μεγάλο βαθμό όλη τη συναισθηματική συμπεριφορά του εφήβου. Για να γίνω πιο σαφής: Στην ανεπανάληπτη αυτή ηλικία θα βρει κανείς μερικές απ' τις πιο υπέροχες συγκινησιακές καταστάσεις: έπαρση για τον πόνο, θέληση για δυστυχία, έναν άγιο μαζοχισμό και συγχρόνως ένα αριστοκρατισμό γεμάτο απελπισία. Οι έφηβοι είναι το κέντρο του κόσμου κι οι εκλεκτοί του κεραυνού...

*Τάσος Λειβαδίτης
 Εφημ. Η ΑΥΓΗ, 19-11-1978*



«Εκατό παιδιά, εκατό άτομα που είναι άνθρωποι, όχι που θα γίνουν άνθρωποι – όχι άνθρωποι στο μέλλον, όχι άνθρωποι του αύριο, αλλά άνθρωποι του τώρα... αυτή τη στιγμή... σήμερα»

Janusz Korczak



Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις

Σκέψεις για αναστοχασμό:

Θυμηθείτε τον έφηβο που ήσασταν κάποτε.

Ποιές ήταν οι ανάγκες και οι επιθυμίες σας;

Πώς αντιλαμβανόσασταν τον κόσμο γύρω σας και τις ανθρώπινες σχέσεις;

1^η Βιωματική Εφαρμογή: Ο Καλύτερος μου εαυτός

Μοιράζουμε στους μαθητές φύλλα εργασίας και τους ζητάμε να γράψουν 5 θετικά στοιχεία της εμφάνισής τους, 5 θετικά στοιχεία του χαρακτήρα τους και 5 ικανότητες τους. Αφού συγκεντρώσουν όλοι οι μαθητές τα στοιχεία τους, μαζεύουμε τα φύλλα τους, τα ανακατεύουμε και τα μοιράζουμε ξανά στους μαθητές.

Ο κάθε μαθητής, αφού διαβάσει τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο φύλλο που έχει μπροστά του, προσπαθεί να βρει σε ποιον ανήκουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, συζητάμε όλοι μαζί για το αν είναι εύκολο ή δύσκολο να αναγνωρίζουμε τα θετικά στοιχεία του εαυτού μας. Τονίζουμε ότι πρέπει να στηριζόμαστε στα θετικά σημεία του εαυτού μας και όχι στα αρνητικά.

2^η Βιωματική δράση για επεξεργασία και εφαρμογή

1. **Γράφουμε στον πίνακα τη λέξη «ΕΦΗΒΕΙΑ»** και ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη εφηβεία.

Καταγράφουμε τις λέξεις που λένε οι μαθητές χωρίζοντας τις σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που αναφέρονται στο σώμα και σε αυτές που αναφέρονται στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά. Αναφέρουμε ότι η εφηβεία είναι μια περίοδος μετάβασης και ανάπτυξης ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση που εκτείνεται από τα 11 ως τα 18 χρόνια της ζωής ενός ατόμου κατά την οποία συντελούνται μεγάλες αλλαγές τόσο σε βιολογικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο.

2. **Εικόνες εφήβων:** Επιλέγουμε από το διαδίκτυο εικόνες από την καθημερινή ζωή των εφήβων που να καθρεπτίζουν τις προτιμήσεις, τις ανησυχίες και τις στάσεις ζωής τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε δυάδες. Κάθε δυάδα παίρνει μια εικόνα. Τα παιδιά συνεργάζονται και γράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους με βάση την εικόνα που έχουν. Το κάθε ζευγάρι παρουσιάζει την εικόνα του.

3. **Συζήτηση** σε συνδυασμό με την επεξεργασία των εικόνων πάνω στις αλλαγές που συμβαίνουν στην εφηβεία και τα συναισθήματα που μπορεί να έχουν οι έφηβοι.

3^η Βιωματική Δράση: Εφηβεία και Αυτοεκτίμηση

α) Γνωριμία με τις Κάρτες της Αυτοεκτίμησης

Σ' ένα χρωματιστό κουτί έχουμε τοποθετήσει τις κάρτες αυτοεκτίμησης που περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό υλικό που βρίσκεται στο τέλος της ενότητας (Αν τα παιδιά είναι περισσότερα από τις κάρτες, τυπώνουμε ορισμένες εις διπλούν). Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο, ο καθένας με τη σειρά λέει το όνομά του και τραβάει μια κάρτα από το κουτί. Τη διαβάζει και αποφασίζει αν θέλει να ολοκληρώσει την πρόταση, χωρίς να δέχεται καμία πίεση. Αφού ολοκληρώσουν, ζητάμε να μας πουν τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους από τα όσα ακούστηκαν, χωρίς κριτική. Ο κάθε μαθητής διαλέγει έναν συμμαθητή του, του οποίου την απάντηση μπορεί να σχολιάσει **μόνο θετικά**.

1) **Ο εαυτός μας «γεμίζει» και «αδειάζει»**

Ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν πώς ένιωσαν με τα θετικά σχόλια που άκουσαν. Έπειτα,

τους προσκαλούμε να φανταστούν ότι ο εαυτός τους είναι ένα πλαστικό μπουκάλι με νερό. Όταν αισθανόμαστε καλά, το μπουκάλι είναι γεμάτο με νερό. Κάθε φορά που κάποιος λέει κάτι αρνητικό για μας ή δεν καταλαβαίνει τις προσπάθειες μας για αυτοβελτίωση, είναι σα να ανοίγει μία τρύπα στο μπουκάλι και το νερό αρχίζει να χύνεται λίγο-λίγο.

Προτείνουμε στα παιδιά να πουν τρόπους με τους οποίους οι άλλοι ενδέχεται ν' ανοίξουν τρύπες στο μπουκάλι του εαυτού μας και πώς εμείς μπορούμε να κλείσουμε αυτά τα ανοίγματα και να αισθανθούμε καλύτερα.

Παραδείγματα:

A. Κάποιος σας αποκαλεί «χοντρό», «σπόρο», κ.τ.λ.

Αρνητική σκέψη: «Θα πρέπει να φαίνομαι απαίσιος»

Θετική σκέψη:

(π.χ. Είμαι αρκετά καλός και ικανός. Πολλοί άνθρωποι που εκτιμώ δε με βλέπουν ούτε χοντρό, ούτε σπόρο. Στους κακόβουλους, δε θα δώσω σημασία)

B. Αποτύχατε σε κάποιες εξετάσεις

Αρνητική σκέψη: «Είμαι βλάκας»

Θετική σκέψη:

(π.χ. Την επόμενη φορά θα προσπαθήσω περισσότερο. Έχω κι άλλες ευκαιρίες να γίνω καλύτερος!)

Γ. Το καινούριο σας ρούχο δεν αρέσει στο/η φίλο/η σας.

Αρνητική σκέψη: «Δε μου πηγαίνει καθόλου. Θα δείχνω χάλια. Δεν έπρεπε να το αγοράσω.»

Θετική σκέψη:

(Κρίμα που ο/η φίλος/η μου έχει διαφορετικό γούστο. Τον/την αποδέχομαι όπως είναι, ας με αποδεχτεί κι αυτός/ή. Μου αρέσω!)

Στη συνέχεια, **καταγράφουμε** τους τρόπους εκτίμησης του εαυτού μας στον πίνακα.

Κάποιοι τρόποι που μπορούμε να προτείνουμε ώστε να είναι το «μπουκάλι» μας συχνότερα γεμάτο, παρά άδειο, είναι οι εξής (αν δεν αναφερθούν από τα παιδιά):

- Κάνω μια λίστα με τα **θετικά μου χαρακτηριστικά**.
- Γράφω **θετικά, αυτοϋποστηρικτικά μηνύματα** σε διάφορα χρωματιστά χαρτάκια και τα κολλάω στο δωμάτιό μου, σε ένα μέρος που μπορώ να τα βλέπω συνέχεια.
- Γράφω όλες τις δραστηριότητες που κάνω καλά σε ένα ημερολόγιο. Το φυλάω και το χρησιμοποιώ όταν νιώθω άκεφος.
- Καταγραφή **όλων των κατορθωμάτων** μου σε ένα τετράδιο, από τα πιο σημαντικά έως και τα πιο ασήμαντα.
- Δεν συγκρίνω τον εαυτό μου με άλλα άτομα και κυρίως με ενήλικες. **Ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός.**
- Κάνω μια λίστα με πράγματα που αρέσουν και **με κάνουν να νιώθω καλά** (π.χ. βόλτα στο πάρκο, παιχνίδια με το σκύλο μου).
- Γράφω στο τέλος της μέρας **κάποιες όμορφες δραστηριότητες** που έκανα σήμερα. Δίπλα γράφω **τα ωραία συναισθήματα** που με έκαναν να νιώσω.
- Κάνω μία λίστα με **πράγματα που μου αρέσουν στον εαυτό μου**. Γράφω “Μου αρέσω, γιατί...”
- Κάθομαι με ένα φίλο και συμφωνούμε να **επαινούμε ο ένας τον άλλο** για 10 λεπτά.
- **Αντικατάσταση αρνητικών σκέψεων με θετικές:** Κάνω ένα **εσωτερικό διάλογο** με τον εαυτό μου. Όμως, αντί για «αποκλείεται να γράψω καλά» σκέφτομαι «θα τα καταφέρω, το έχω ξανακάνει».
- Καταγραφή αρνητικών καταστάσεων με τη χρησιμότητά τους. **Δηλαδή εστιάζω στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα.**
- **Το να κάνω λάθη είναι φυσιολογικό.** Μέσα από αυτά μαθαίνω και προοδεύω.
- Όταν δεν τα καταφέρνω σε κάτι σκέφτομαι **τι καινούριο έμαθα** από αυτήν την εμπειρία και πώς μπορώ να βελτιωθώ την επόμενη φορά.
- Πολλές φορές η αιτία μιας στενοχώριας δεν πηγάζει από το γεγονός που συνέβη, αλλά από τις σκέψεις που κάνω γι’ αυτό το γεγονός. Όταν σκέφτομαι αρνητικά λέω **«ΣΤΟΠ»** και αντικαθιστώ την αρνητική σκέψη με μία θετική.

2) Μια ηλιόλουστη μέρα: Κατευθυνόμενη φαντασία με μουσική

Βάζουμε χαλαρή μουσική και διαβάζουμε αργά και ήπια στους μαθητές το παρακάτω:

Προσπαθήστε να νιώσετε όσο πιο άνετα γίνεται και κλείστε τα μάτια. Πάρτε 2-3 βαθιές αναπνοές αργά- αργά. Φανταστείτε ότι διασχίζετε ένα μονοπάτι, μέσα σ’ ένα καταπράσινο δάσος. Ο ήλιος λάμπει, τα πουλιά κελαηδούν και το θρόισμα των φύλλων φτάνει απαλά στ’ αυτιά σας. Δίπλα σας

κυλά ήρεμα ένα ποτάμι.

Κάποια στιγμή φτάνετε σε ένα εγκαταλελειμμένο εξοχικό. Σπρώχνετε την πόρτα και μπαίνετε μέσα. Καθώς περιεργάζεστε το σκοτεινό, γεμάτο σκόνη εσωτερικό του, βρίσκετε ένα μεγάλο κουτί. Γεμάτοι ενδιαφέρον, ανοίγετε το κουτί και με έκπληξη αντικρίζετε παλιές δικές σας φωτογραφίες.

Ψάχνετε ανάμεσα σε αυτές και βρίσκετε δύο πολύ ευχάριστες και θετικές, που απεικονίζουν καταστάσεις οι οποίες σας έκαναν να νιώσετε καλά για τον εαυτό σας. Τις βγάζετε στην άκρη και ψάχνετε για άλλες δύο σαν κι αυτές. Έτσι τώρα έχετε 4 ευχάριστες φωτογραφίες. Εκεί, δίπλα από το κουτί, βρίσκεται μία παλιά χρυσοσκάλιστη κορνίζα. Βάλτε τις φωτογραφίες στην κορνίζα και πάρτε σιγά-σιγά το δρόμο για το σπίτι σας. Κρεμάστε την κορνίζα στο δωμάτιο σας, σε ένα σημείο όπου θα φαίνεται εύκολα. Έτσι, θα μπορείτε ανά πάσα στιγμή να έχετε ευχάριστες αναμνήσεις.

3) Ηλιαχτίδες

Ζητάμε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το παρακάτω σκίτσο με τις ηλιαχτίδες με όσο το δυνατόν περισσότερες ευχάριστες αναμνήσεις και θετικά μηνύματα, γράφοντας το μήνυμα ή τη θύμηση μέσα στην ακτίνα του ήλιου και το όνομα του προσώπου που μετέδωσε το μήνυμα ή συμμετείχε στην ανάμνηση στο πάνω μέρος της ακτίνας. Υπογραμμίζουμε στα παιδιά ότι μερικές φορές τα μηνύματα δεν είναι λεκτικά. Μπορεί να είναι ένα χαμόγελο, μια καλή πράξη ή μια αγκαλιά. Μέσα στον κύκλο του ήλιου γράφουν λέξεις οι οποίες περιγράφουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν αυτά τα μηνύματα. Αφού ολοκληρώσουν, ζητάμε να μοιραστούν τις αναμνήσεις που σημείωσαν, όσα παιδιά θέλουν.

4) Κλείσιμο

Προτείνουμε στους μαθητές να σχεδιάσουν σε ένα χαρτί το αποτύπωμα της παλάμης τους. Μέσα σ' αυτό γράφουν θετικά μηνύματα για τον εαυτό τους. Κολλάνε με ταινία το χαρτί στη δική τους πλάτη με τη βοήθεια ενός συμμαθητή, αφήνοντας όμως χώρο ώστε να συμπληρώσουν οι συμμαθητές τους όσα θετικά στοιχεία αναγνωρίζουν σ' αυτούς.

Τέλος, αφού μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα από τη δραστηριότητα, υπενθυμίζουμε στους μαθητές τις παρακάτω δεξιότητες:

- ♥ *Να εκτιμάς τα καλά λόγια των άλλων*
- ♥ *Να είσαι ο εαυτός σου*
- ♥ *Να μην συγκρίνεις τον εαυτό σου με τους άλλους*
- ♥ *Να μην εγκαταλείπεις τους στόχους σου & να προσπαθείς*
- ♥ *Να μην υποτιμάς τον εαυτό σου*

- ♥ Να επικεντρώνεσαι στα θετικά
- ♥ Να αξιοποιείς τις δυνάμεις & τις δυνατότητές σου
- ♥ Να βελτιώνεις τη δεξιότητα, να ξεπερνάς την αδυναμία σου
- ♥ Να σταματήσεις να «κολλάς» στις αποτυχίες
- ♥ Να προσδιορίσεις τι σημαίνει επιτυχία για σένα

ΚΑΡΤΕΣ

Αναστατώθηκα πολύ όταν...	Κάτι πολύ αστείο που μου συνέβη ήταν όταν...
Μου αρέσουν οι άνθρωποι που...	Το καλύτερο πράγμα σχετικά με το σχολείο είναι...
Είμαι καλός σε...	Όταν ενηλικιωθώ θα...
Το χειρότερο πράγμα σχετικά με το σχολείο είναι...	Μια πολύ ευγενική μου πράξη ήταν...
Πραγματικά θέλω να...	Μια «ανοησία που έκανα ήταν όταν...
Μια γενναία πράξη που έκανα κάποτε...	Κάτι που με εκνεύριζε παλαιότερ ήταν...

<p>Νιώθω δυνατός/ή όταν...</p>	<p>Το πιο τρελό μου όνειρο είναι...</p>
<p>Πιστεύω ότι μπορώ...</p>	<p>Ελπίζω με όλη μου την καρδιά ότι...</p>

«Ηλιαχτίδες»: φύλλο εφαρμογής της δράσης



Ενδεικτική βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασόπουλος, Δ. (2000). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία. Στο Ι. Τσιάντης, (Επ. Εκδ.). *Εφηβεία –Βασική παιδοψυχιατρική*, Τόμος Β', τ. 1. (σσ. 31-73). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντωνίου, Α.Σ., Ντάλλα, Μ., & Μάτσα, Κ. (2012). Αναπτυξιακές δυσκολίες κατά την εφηβεία και χρήση ουσιών. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 117, 82-92.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γαβρηλίδου, Μ (2000). Η ψυχοδυναμική και ο θεραπευτικός ρόλος της σχέσης εφήβων-εκπαιδευτικών. Στο Ι. Τσιάντης, (Επ. Εκδ.). *Εφηβεία –Βασική παιδοψυχιατρική*, Τόμος Β', τ. 1.(σσ. 183-217). Αθήνα: Καστανιώτης
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Εφηβεία*. Τόμος Γ'. Μτφ. Μ. Σόλμαν. Επιμ. Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγούρα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημητρίου, Α., & Γωνίδα, Ε. (2000). Γνωστική ανάπτυξη κατά την εφηβεία. Γενικά χαρακτηριστικά και ειδικές ικανότητες. Στο Ι. Τσιάντης, (Επ. Εκδ.). *Εφηβεία –Βασική παιδοψυχιατρική*, Τόμος Β', τ. 1. (σσ. 145-183). Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΕΠΙΨΥ - ΟΚΑΝΑ (1996). Εκπαιδευτικό Υλικό «*Στηρίζομαι στα πόδια μου*». Αθήνα: Κέντρο Εκπ/σης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών & την Προαγωγή της Υγείας
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας*. Επιμ. Α. ΚαζαντζήΑζίζι. ΙΔ' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Η Εξέλιξη της Προσωπικότητας στην Εφηβεία. Στο Ι. Τσιάντης, (Επ. Εκδ.). *Εφηβεία –Βασική παιδοψυχιατρική*, Τόμος Β', τ. 1. (σελ. 75-100). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι Σωστά-Νιώθω καλά*. Μτφ. Χ. Γκούντη, Α. Τασίου. Επιμ. Μ. Ζαφειροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Χατζηχρήστου, Χ. & συν. (2011). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό III: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

Ξενογλώσση

- Arnett, J.J. (2005). The developmental context of substance use in emerging adulthood. *The Journal of Drug Issues*, 35, 235-254.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Studies of the Child*, 22, 162-186.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (1998/2002). *Τα Χίλια Πρόσωπα της Εφηβείας*. Μτφ. Σ. Λεωνίδα. Αθήνα: Καστανιώτης
- Brown, S.A., McGue, M., Maggs, J., Schulenberg, J., Hingson, R., Swartzwelder, S., Martin, C., Chung, T., Tapert, S.F., Sher, K., Winters, K.C., Lowman, C., & Murphy, S. (2008). A developmental perspective on alcohol and youths 16 to 20 years of age. *Pediatrics*, 121, 290-310.
- Dunkel, C. S., & Lavoie, J. C. (2005). Ego-identity and the Processing of Self-relevant. *Self and Identity*, 4, 349 – 359.
- Elkind, D. (1974). *Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.
- Fuligni, A. J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 99-103
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415–428.
- Hoffman, J. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 77-91.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.
- McLean, K. C., & Thorne, A. (2003). Adolescents' self-defining memories about relationships. *Developmental Psychology*, 39, 635–645.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19, 419-461.
- Samuolis, J., Layburn, K., & Schiaffino, K. M. (2001). Identity development and attachment to parents in college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(3), 373-384.
- Schwartz, S. J. (2001). The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research. *Identity*, 1(1), 7-51.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 55-59.

2. Η Δύναμη των Συμβουλευτικών Δεξιοτήτων

Η επικοινωνία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων. Πρόκειται για μια ενεργητική, δυναμική διαδικασία και όχι για μια παθητική λειτουργία. Απαιτεί χρόνο, προσπάθεια και θέληση, ενώ αξιώνει σεβασμό και ειλικρινές ενδιαφέρον.

Ο πομπός έχει ένα μήνυμα που θέλει να αποστείλει, το οποίο κωδικοποιεί και εκπέμπει στο δέκτη προκειμένου να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί. Ο βασικότερος στόχος στη διαπροσωπική επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος που θα επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα αυτό που θέλουν και νιώθουν. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να εξωτερικεύσουν και να εκφράσουν αυτό τους απασχολεί και το οποίο αποτελεί συνήθως τροχοπέδη στην εξέλιξή τους. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα χαραχθεί ένας νέος δρόμος «συνάντησης» και θα δημιουργηθεί ένας διάυλος που θα επιτρέψει το μοίρασμα, την κατανόηση και την άρση των δυσκολιών.



Η σημαντικότερη δεξιότητα η οποία βελτιώνει σημαντικά την επικοινωνία είναι η *ενσυναίσθηση*. Με τον όρο ενσυναίσθηση εννοούμε την ικανότητα να κατανοούμε τον κόσμο του άλλου -έτσι όπως ο ίδιος τον αντιλαμβάνεται- και να γινόμαστε μέρους αυτού. Να υπογραμμιστεί ότι ο/η Ψυχολόγος πρέπει να επιδεικνύει ενσυναίσθηση να μπορεί δηλαδή να εισέρχεται στον κόσμο του «μαθητή» όπως εκείνος τον βλέπει. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο στις ανθρώπινες σχέσεις.

Η ενεργητική ακρόαση είναι το μέσο το οποίο θα μας επιτρέψει να εισέλθουμε στη θέση του άλλου.



Άλλωστε μια από τις θεμελιώδεις αρχές της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι το δικαίωμα ακρόασης του ανηλίκου. Οι συμβουλευτικές δεξιότητες επιτρέπουν μεταξύ άλλων και την καλύτερη δυνατή πραγμάτωση των επιταγών της Σύμβασης.

Άρθρο 12 ΔΣΔΠ

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του
και
με το βαθμό της ωριμότητάς του.
2. Για το σκοπό αυτόν θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμοδίου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.



Σημαντικά επίσης στοιχεία για μια ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία είναι ο σεβασμός, η γνησιότητα, και η ζεστασιά.

- *Ο σεβασμός* προς τους μαθητές μας σημαίνει ότι τις αποδεχόμαστε ως ξεχωριστά άτομα δίχως να επιβάλλουμε όρους
- *Η γνησιότητα*, είναι η ικανότητα αφενός μεν να έχουμε επίγνωση των προσωπικών εσωτερικών μας εμπειριών καθώς παρακολουθούμε και προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις εμπειρίες του συνομιλητή μας, και αφετέρου να τις εμφανίζουμε με ειλικρίνεια στην διαπροσωπική σχέση
- *Η ζεστασιά* αναφέρεται στη συναισθηματική χροιά που περιβάλλει την διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές μας. Δηλώνει την ειλικρινή τους αποδοχή και επιτραπεί τη δόμηση μιας ουσιαστικής σχέσης μαζί τους.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ανεκτικότητα, η ηρεμία, η επίδειξη ευαισθησίας και ζεστασιάς, συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους ανήλικους .όσο και με τους ενήλικες.

Ο Ψυχολόγος πρέπει να έχει πάντα ως γνώμονα το συμφέρον των ανηλίκων και την προστασία των δικαιωμάτων τους. Οφείλει επίσης να λαμβάνει υπόψη του την ωριμότητά τους, τις ιδιαιτερότητές τους και το πολιτισμικό τους πλαίσιο.

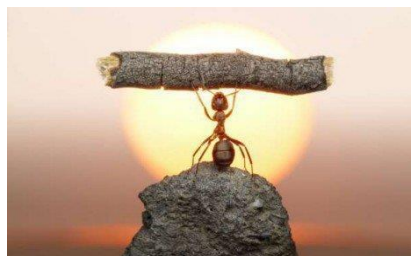
Σχέση Ψυχολόγου - Μαθητή

- Αποκλειστική
- Ασφαλή
- Αυθεντική
- Εμπιστευτική (υπό όρους)
- Μη παρεισφρητική

Η λεκτική επικοινωνία

1. Η οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης: η ραχοκοκαλιά κάθε πετυχημένης απόπειρας επικοινωνίας.

Πρόκειται για μια ιδιαίτερα δύσκολη ενεργητική διαδικασία καθώς η σχέση μεταξύ των δύο μερών είναι εξ ορισμού ασύμμετρη. Η ανεκτικότητα, η ζεστασιά, η επιβεβαίωση, η αποδοχή και η υποστήριξη είναι σημαντικά συστατικά κάθε πετυχημένης επικοινωνίας. Ένας καλός/μια καλή Ψυχολόγος/τρια θα πρέπει κυρίως να έχει αναπτυγμένη την ικανότητα της ενσυναίσθησης, την αλληλεπίδρασης και της αποδοχής. Είναι σημαντικό να ακούει δίχως να διακόπτει, δίχως να κάνει κριτική και δίχως να απευθύνει διαρκώς ερωτήσεις. Η γενναιόδωρη παροχή χρόνου, χωρίς βίαση και άσκηση πίεσης είναι επίσης απαραίτητη. Η υποτίμηση των λεγομένων ενός μαθητή η ηθικολογία και η επίπληξη ενέχουν τον κίνδυνο ακύρωσης κάθε προσπάθειας δημιουργίας μιας ουσιαστικής σχέσης επικοινωνίας. Αντίθετα κάθε προσπάθεια μείωσης του άγχους και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών δυναμώνει το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.



2. Ενεργητική Ακρόαση

Η πιο βασική δεξιότητα επικοινωνίας αποτελεί αδιαμφισβήτητα η ενεργητική ακρόαση, η οποία είναι ταυτόχρονα και η βασικότερη προϋπόθεση για έναν αποτελεσματικό διάλογο.

Ο Ψυχολόγος θα πρέπει να γνωρίζει πώς να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την εξέλιξη της συζήτησης. Αρχικά θα απευθύνει μια ανοιχτή πρόσκληση για ελεύθερη αφήγηση και συζήτηση. Είναι αναγκαίο να δοθεί στο άτομο η δυνατότητα να πει το ίδιο τι ακριβώς θέλει να μοιραστεί. Εδώ οι ερωτήσεις αποφεύγονται και δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να πάρει όσο χρόνο χρειάζεται, δίχως διακοπές, παρεμβάσεις, συμπληρώσεις και επικρίσεις («Θα ήθελες σε παρακαλώ πολύ να μου πεις τι σε

απασχολεί;», «Θα ήθελα να ξέρω πώς αισθάνεσαι», «Θα ήθελα να σε ακούσω. Πάρε όσο χρόνο χρειάζεσαι»).

3. Διευκρινιστικές Δεξιότητες: Στοιχειώδης Ενθάρρυνση – Παράφραση

Βοηθούν τη συνέχιση της συζήτησης, συνεισφέρουν στο άνοιγμα νέων θεμάτων στην αφήγηση του συνομιλητή σας, προλαμβάνουν τυχόν παρανοήσεις και παρεξηγήσεις στην επικοινωνία.

- ✓ **Στοιχειώδης Ενθάρρυνση:** Αποτελούν μικρές ενδείξεις που δείχνουν στο μαθητή με τον οποίο μιλάτε ότι πράγματι τον παρακολουθείτε και παράλληλα τον ενθαρρύνουν προκειμένου να συνεχίσει το λόγο του.

α. Μη Λεκτικές Στοιχειώδεις Ενθαρρύνσεις

Οπτική επαφή, κλίση του σώματος προς τα εμπρός, απουσία νευρικών κινήσεων, κατάλληλες χειρονομίες, κ.λ.π.

β. Στοιχειώδεις Λεκτικές Ενθαρρύνσεις

- Σύντομες εκφράσεις: «Α!», «Έτσι;», «Και;», «Χμμμ», «Α-χα»
 - Επανάληψη μιας ή δύο λέξεων-κλειδιών από την αφήγηση του συνομιλητή σας
 - Χρησιμοποίηση της φράσης: «Πες μου περισσότερα...»
 - Απλή επανάληψη ακριβώς των ίδιων λέξεων της τελευταίας φράσης
 - Σιωπή (πολλές φορές χρήσιμη ώστε να δοθεί χρόνος στο μαθητή προκειμένου να οργανώσει την σκέψη του ή να αναστοχαστεί)
- ✓ **Παράφραση:** Αποτελεί ουσιαστικά την ακριβή απόδοση των λεγομένων του συνομιλητή μας με τρόπο βοηθητικό και όχι απλά ‘αναπαραγωγικό’.

Ο «καλός» ακροατής

- Επιλέγει ένα ήσυχο και ασφαλές μέρος στο σχολείο για να μιλήσει με τους μαθητές τους
- Ακούει προσεκτικά
- Δεν κατευθύνει
- Δεν διακόπτει - Περιμένει να ολοκληρώσει η αφήγηση του συνομιλητή του
- Δεν κρίνει
- Δεν αλλάζει θέμα όταν νιώσει άβολα
- Δεν ακούει επιλεκτικά ό,τι θέλει ή ό,τι νομίζει σημαντικό
- Διατηρεί οπτική επαφή με το μαθητή
- Είναι εστιασμένος σ' αυτά που εκείνος του λέει
- Δεν επιβάλλει την άποψή του
- Δεν ηθικολογεί
- Ζητά διευκρινήσεις για ό,τι δεν καταλαβαίνει
- Υιοθετούν ήχους προσεκτικής παρακολούθησης και ενθάρρυνσης («χμ», «ναι», κ.λ.π)
- Αποδέχεται, ενθαρρύνει και καθησυχάζει

Ο «κακός» ακροατής

- Κατευθύνει-καθοδηγεί τη συζήτηση
- Απορρίπτει τα συναισθήματα των άλλων
- Κατηγορεί, επικρίνει και γίνεται επιθετικός
- Βιάζεται να 'συμβουλέψει' και να ηθικολογήσει
- Ετικετοποιεί και κάνει διαγνώσεις
- Διασπά την προσοχή
- Υπερερμηνεύει
- Απορρίπτει

4. Η ολοκλήρωση της συζήτησης

Το "κλείσιμο" της συζήτησης είναι το ίδιο σημαντικό με την έναρξή της. Αποτελεί την ανακεφαλαίωση, σύμπτυξη και αποκρυστάλλωση της ουσίας των όσων λέχθηκαν από τον συνομιλητή μας. Στόχος είναι να βοηθηθεί ο μαθητής να ενώσει όλες τις σκέψεις του, να αντιληφθεί ότι έχουμε ακούσει και παρακολουθήσει το σύνολο της αφήγησής του και να ελέγξουμε την ορθότητα ή μη της αντίληψής μας για τα όσα ειπώθηκαν. Είναι σημαντικό να επιδεικνύεται ιδιαίτερη ευαισθησία σχετικά με τον τρόπο λήξης μιας συζήτησης.

Ειδικότερα περιλαμβάνει:

- α. Την περίληψη και συνόπηση των σημαντικών στοιχείων που αναφέρθηκαν
- β. Την πρόσκληση του ατόμου να απαντήσει σε ερωτήσεις που μπορεί να έχει
- γ. Την ενημέρωσή του σχετικά με το τι πρόκειται να ακολουθήσει
- δ. Την ηθική του επιβράβευση για τη συνεργασία του
- ε. Την ενθάρρυνσή του να επικοινωνήσει εκ νέου μαζί σας εάν το κρίνει σκόπιμο.
- στ. Την απευαισθητοποίησή του και την επαναφορά ενός κλίματος ηρεμίας και ασφάλειας.
- ζ. Τη γνωστοποίηση του τρόπου επικοινωνίας με άλλες υπηρεσίες αν αυτό κριθεί απαραίτητο

Τι πρέπει να αποφεύγεται

1. Οι εντολές και οι απειλές

Τέτοιου είδους μηνύματα εκφράζουν μη αποδοχή. Φαίνεται έτσι ότι οι ανάγκες του μαθητή ή τα συναισθήματά του δεν είναι σημαντικά για εσάς. Μπορεί επίσης να προκαλέσουν φόβο, αγανάκτηση, εχθρότητα ή θυμό (π.χ. «Πάψε να τα λες αυτά», «Κάτσε αμέσως εδώ!»).

2. Οι παραινέσεις και οι ηθικολογίες.

Προκαλούν συχνά συναισθήματα ενοχής και θέτουν το άτομο σε θέση άμυνας καθώς υφίσταται έντονα τη δύναμη της εξουσίας σας (π.χ. «Οφείλεις να μου απαντάς!», «Δε θα έπρεπε να φέρεσαι έτσι!»).

3. Η κριτική και οι κατηγορίες

Οι μαθητές αισθάνονται ακόμα πιο ανεπαρκείς ενώ ο φόβο τους για τα όσα πρόκειται να ακολουθήσουν πολλαπλασιάζεται (π.χ. «Καλά να πάθεις, ας πρόσεχες»).

4. Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί και οι ταπεινώσεις

Ταπεινωτικοί χαρακτηρισμοί ενδέχεται να έχουν καταστροφική επίδραση στην ήδη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών, ιδιαίτερα όταν νιώθουν αρκετά ευάλωτοι (π.χ. «Είσαι απαράδεκτος/η», «Δεν σου αξίζει τίποτα καλό έτσι όπως τα έκανες τα πράγματα»).

5. Η ανάκριση

Η υποβολή ερωτήσεων κατά τρόπο ανακριτικό υποσκάπτει κάθε προσπάθεια αποτελεσματικής επικοινωνίας, προδίδοντας την οικειότητα και εμπιστοσύνη που μπορεί να οικοδομήθηκε αρχικά μεταξύ των δύο μερών.



Η μη λεκτική επικοινωνία

Η μη-λεκτική επικοινωνία η οποία διαδραματίζει τον πρώτο ρόλο στη δημιουργία εντυπώσεων και καθορίζοντας τελικά την εξέλιξη μιας σχέσης, περιλαμβάνει την έκφραση και τη χρήση του σώματος, τις αισθήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες. Τις περισσότερες φορές, η μη-λεκτική επικοινωνία μεταβιβάζει έννοιες και αντανακλά την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Ο τρόπος που κοιτάμε, που

καθόμαστε ή που χειρονομούμε, καθώς επίσης και ο τόνος της φωνής μας, μεταδίδουν συχνά πολύ περισσότερα από αυτά που λέμε.

Η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει ότι παράμετροι της μη λεκτικής επικοινωνίας υπερτερούν και είναι πιο καθοριστικές στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι η επικοινωνία 'επιτυγχάνεται' κατά:

- 65% από τη γλώσσα του σώματος
- 18% από τον τόνο της φωνής και
- 17% από τα λόγια που λέμε και το περιεχόμενό τους

(Pease, 1991)

✓ **Η Οπτική Επικοινωνία**

Η επαφή με τα μάτια αποτελεί ένα από τα πιο 'ισχυρά' μέσα προσεκτικής παρακολούθησης του άλλου καθώς το πρόσωπο θεωρείται η πιο σημαντική πηγή μη λεκτικής επικοινωνίας. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις εκφράσεις του προσώπου, ανάλογα με την κουλτούρα στην οποία ανήκει ο καθένας.

✓ **Οι χειρονομίες**

Η χρήση χειρονομιών κατά την επικοινωνία είναι δυνατό είτε να μεταφέρουν μηνύματα αδιαφορίας, είτε να τραβήξουν την προσοχή του συνομιλητή μας και να καλλιεργήσουν ένα θετικό κλίμα στην αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, η συγκατάνευση με την κίνηση του κεφαλιού αντανακλά αποδοχή και στέλνει το μήνυμα στο μαθητή ότι τον προσέχουν .

✓ **Η στάση του σώματος**

Η στάση του σώματός μας μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης με ένα άλλο άτομο. Πραγματικά, εκπέμπουμε πλήθος μηνυμάτων με τον τρόπο που περπατάμε, καθόμαστε ή στεκόμαστε όρθιοι. Για παράδειγμα, η ευθυτενής, αλλά όχι άκαμπτη στάση του σώματος, με ελαφριές κλίσεις προς τα εμπρός μεταδίδουν δεκτική διάθεση προς το συνομιλητή μας. Από την άλλη, το γύρισμα της πλάτης ή το κατέβασμα του κεφαλιού προς τα κάτω φανερώνουν αδιαφορία και μη προσεκτική παρακολούθηση εκείνου που αφηγείται.

✓ *Η απόσταση*

Τα πολιτισμικά πρότυπα υπαγορεύουν την τήρηση ανάλογων αποστάσεων για τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης με τον άλλον. Μαθητές οι οποίοι προέρχονται από το ίδιο ή από παρόμοιο πολιτισμικό πλαίσιο αναζητούν πιο κοντινή επαφή, ενώ άλλοι ενοχλούνται όταν τους πλησιάζουν πολύ.

Η συμφωνία των δύο τρόπων (λεκτικού και μη λεκτικού) μετάδοσης μηνυμάτων αποτρέπει παρεξηγήσεις και βοηθάει στην ειλικρινή επικοινωνία. Σε αντίθετη περίπτωση, η αδυναμία συνεννόησης και η σύγκρουση, είναι αναπόφευκτες. Για το λόγο αυτό, στις περισσότερες περιπτώσεις χρειάζεται να είμαστε εξαιρετικά προσεκτικοί ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε.

Για μια επιτυχημένη επικοινωνία

- Χρησιμοποιήστε παραφράσεις και αντανάκλασεις συναισθήματος για να δείξετε στο μαθητή ότι τον παρακολουθείτε και ότι τον καταλαβαίνετε (*«Μου είπες ότι σε όλη διάρκεια ενός συγκεκριμένου μαθήματος δεν αισθάνεσαι καθόλου καλά. Θα ήθελες να μου μιλήσεις περισσότερο για αυτό;»*, *«Θα με ενδιέφερε πολύ να μου πεις πώς νιώθεις τις τελευταίες μέρες»*)
- Σημειώστε τα σταθερά και συνεπή πρότυπα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Προσέξτε ασυνέπειες, πολώσεις συναισθημάτων και γεγονότων.
- Αποφύγετε επικριτικά σχόλια (*“Πώς μπορείς να λες κάτι τέτοιο;”*)
- Παραμείνετε ανιχνευτικοί και δώστε χρόνο. Ο μαθητής σας ίσως χρειάζεται περισσότερο χρόνο προκειμένου να σας μιλήσει.
- Τηρήστε απόλυτη εχεμύθεια εάν σας ζητηθεί



Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις

✚ Δημιουργήστε με δύο ακόμη συναδέλφους σας μια ομάδα των τριών ατόμων. Ο καθένας από εσάς θα αναλάβει έναν από τους παρακάτω ρόλους: "σύμβουλος" "συμβουλευόμενος", "παρατηρητής". Ο συμβουλευόμενος θα περιγράψει ένα περιστατικό από τη σχολική ζωή που τον απασχολεί ιδιαίτερα. Ο σύμβουλος, θα επιχειρήσει, εφαρμόζοντας τις τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης και των συμβουλευτικών δεξιοτήτων, να τον υποστηρίξει.

Ο παρατηρητής, απλώς θα παρακολουθεί την μεταξύ τους συνομιλία, καταγράφοντας κυρίως τις λεκτικές και μη συμπεριφορές του συμβούλου και εντοπίζοντας τα «δυνατά» ή τα αδύναμα σημεία της συνομιλίας. Αφού περάσουν δέκα λεπτά συνομιλίας, το κάθε μέλος της ομάδας θα εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα από την εμπειρία αυτή. Η ανατροφοδότηση του παρατηρητή θα βοηθήσει τον σύμβουλο να αναπλαισιώσει και να εμπλουτίσει το ρόλο του. Τέλος, τα τρία μέλη της ομάδας θα αλλάξουν ρόλους έτσι ώστε ο καθένας να περάσει από τη θέση του συμβούλου, του συμβουλευόμενου και του παρατηρητή.

Με τον τρόπο αυτό όλοι εξοικειώνονται με τις τεχνικές που υιοθετεί ο αποτελεσματικός σύμβουλος και καλλιεργούν δεξιότητες ενεργητικής και ουσιαστικής ακρόασης.

- ✚ Η ενσυναίσθηση που επιδεικνύουμε για κάποιο άτομο, διαφέρει από την συμπάθεια που μπορεί να έχουμε για αυτό. Πώς το αντιλαμβάνεστε; Ποιες είναι οι βασικές διαφορές μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συμπάθειας;



- ✚ Σχολιάστε το παρακάτω βίντεο στο οποίο η συγγραφέας και ερευνήτρια Brené Brown εξηγεί τι είναι η ενσυναίσθηση

<https://www.youtube.com/watch?v=h7GBDd1cyOw>

- ✚ Σε διαφορετικές κόλλες Α4 γράφετε τις εξής δεξιότητες: Αποδοχή, Ενθάρρυνση, Σεβασμός, Ενσυναίσθηση, Κατανόηση, Ζεστασιά, Επικοινωνία. Στη συνέχεια, αναρτάτε το κάθε μήνυμα σε διαφορετικό σημείο της αίθουσας. Καλείτε τα μέλη της ομάδας (είτε είναι συνάδελφοί σας, είτε εκπαιδευτικοί, είτε μαθητές) να παρατηρήσουν στο γύρω χώρο τα αναρτημένα μηνύματα.

Τους προσκαλείτε να κατευθυνθούν προς τη λέξη που για κάποιο λόγο τους αγγίζει περισσότερο. Έπειτα, τους ζητάτε να δημιουργήσουν μία ομάδα με τα υπόλοιπα άτομα που επέλεξαν την ίδια με εκείνους, λέξη. Τους καλείτε να συγκεντρωθούν με την ομάδα τους σε κάποιο ήσυχο σημείο του χώρου.

Συζήτηση σε ζευγάρια:

Αφού χωριστούν σε ζευγάρια τους προτείνετε να συζητήσουν για 15 λεπτά τα παρακάτω προτεινόμενα θέματα:

- Για ποιους λόγους διαλέξατε τη συγκεκριμένη λέξη;
- Τι σημαίνει αυτή η λέξη στη δική σας ζωή;
- Την «συναντήσατε» στην εκπαιδευτική/ μαθητική σας διαδρομή;
- Πώς την βιώσατε/νετε ως εκπαιδευτικοί/μαθητές;
- Πώς την κάνετε πράξη σήμερα;

- Πώς θα μπορούσατε να τη βελτιώσετε/δυναμώσετε;
- Ομάδα και ολομέλεια:
- Συζητήστε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για 10 λεπτά τα συμπεράσματα της ολιγόλεπτης συνομιλίας με το «ταίρι» σας.
 - Κάποιο μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να καταγράψει τα βασικά σημεία.
 - Τέλος, στην ολομέλεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει την εμπειρία της και τις κοινές διαπιστώσεις της.

- ✚ Αφού διαβάσουμε στην ομάδα το παρακάτω ινδικό παραμύθι «Οι έξι τυφλοί», συζητάμε για τη δύναμη της ενσυναίσθησης και την επίδραση της προσωπικής αλήθειας στις ανθρώπινες σχέσεις:

Μια φορά κι έναν καιρό, σε ένα χωριό της Ινδίας ζούσαν ένας τυφλός μαχαραγιάς και πέντε σοφοί άνθρωποι, επίσης τυφλοί. Οι συγχωριανοί τους τους σέβονταν και τους βοηθούσαν. Επειδή ήταν τυφλοί και δεν μπορούσαν να δουν με τα μάτια τους τον κόσμο, χρησιμοποιούσαν όλες τις άλλες αισθήσεις τους και κυρίως τη φαντασία τους. Επίσης χρησιμοποιούσαν τα μάτια των άλλων, γι' αυτό άκουγαν προσεκτικά τις ιστορίες που τους έλεγαν. Άκουγαν και όσους είχαν ταξιδέψει σε μακρινές χώρες. Έτσι μπορούσαν να γνωρίσουν τον κόσμο και τη ζωή έξω από τον τόπο τους.

Οι πέντε σοφοί άκουγαν με ενδιαφέρον όλες τις ιστορίες αλλά κυρίως εκείνες που αφορούσαν ελέφαντες. Ο πρώτος τυφλός φανταζόταν το ελέφαντα σαν έναν τεράστιο βράχο. Ο δεύτερος τον φανταζόταν σαν ένα τεράστιο κορμό δέντρου, ο τρίτος πίστευε ότι μοιάζει με μεγάλο φίδι, ο τέταρτος με ιπτάμενο χαλί και ο πέμπτος με χοντρό σωλήνα.

Μια ημέρα ένας ελέφαντας μπήκε με βήμα βαρύ στο χωριό και στάθηκε στην πλατεία. Όλοι έτρεξαν να δουν αυτό το τόσο μεγάλο και θορυβώδες πλάσμα φωνάζοντας: «Ένας ελέφαντας! Ένας ελέφαντας!» Ο μαχαραγιάς, μαζί με τους πέντε τυφλούς σοφούς, έφτασε στην πλατεία του χωριού όπου βρισκόταν ο ελέφαντας και τους ζήτησε να του τον περιγράψουν.

Οι τυφλοί προχώρησαν για να δουν με τα μάτια της αφής το πλάσμα που είχε μονοπωλήσει τις συζητήσεις και τη σκέψη τους τόσο καιρό, και άρχισαν να το αγγίζουν. Ο πρώτος ψηλάφισε την πλαϊνή πλευρά αυτού του τεράστιου ζώου.

«Ο ελέφαντας είναι ένας πολύ ψηλός βράχος με σκληρή επιφάνεια!» δήλωσε.

Ο δεύτερος άντρας άγγιξε τα πόδια του ελέφαντα.

«Είναι όπως τον φανταζόμουν, ένας τεράστιος κορμός δέντρου!» αναφώνησε.

Ο τρίτος έπιασε την ουρά του.

«Ο ελέφαντας είναι ένα τεράστιο φίδι», είπε.

Ο τέταρτος τυφλός άντρας έπιασε το τεράστιο αυτί του ελέφαντα.

«Πιστεύω ότι ο ελέφαντας είναι ένα μαγικό χαλί που μπορεί να πετάξει πάνω από τα βουνά και τα δάση!» δήλωσε ικανοποιημένος.

Ο πέμπτος, που κατά σύμπτωση έπιασε την προβοσκίδα, απέρριψε όλα όσα είπαν οι προηγούμενοι και υποστήριξε ότι όλοι έκαναν λάθος και ότι στην πραγματικότητα ήταν ένας μεγάλος ελαστικός σωλήνας.

Ο μαχαραγιάς, που δεν έβγαλε άκρη, άκουσε εκείνη τη στιγμή έναν πιτσιρίκο να λέει:

«Την αλήθεια θα τη βρεις, αν τη θέση σου αλλάξεις!»

Τότε οι πέντε τυφλοί άλλαξαν θέσεις. Και τότε άρχισαν να μην είναι τόσο σίγουροι και να προβληματίζονται, ώσπου κατάλαβαν...

«Ο καθένας μας είχε ακουμπήσει μόνο ένα μέρος του ζώου και είδε αυτό που ήθελε να δει», είπε ο ένας.

«Ο καθένας αναγνώρισε αυτό που σκεφτόταν από πριν», είπε ο άλλος.

«Για να μάθουμε ποια είναι η αλήθεια, θα πρέπει να συνδέσουμε όλα τα κομμάτια», είπε ο τρίτος, κι έτσι συνέχισαν να συζητάνε στο δρόμο μέχρι το σπίτι.

Ο μαχαραγιάς χαμογέλασε ευχαριστημένος, γιατί αναγνώρισε για άλλη μια φορά πόσο σοφοί ήταν οι πέντε τυφλοί που συνειδητοποίησαν ότι για να καταλάβουν την αλήθεια για τον ελέφαντα έπρεπε να δουν τόσο με τα δικά τους μάτια όσο και με τα μάτια του άλλου.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Τ. Ανγνωστοπούλου (Επιμ.), *Βασικές αρχές δεοντολογίας στην Ψυχοθεραπεία* (σελ. 4565), *Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας*. Θεσσαλονίκη.

Θεμελή, Ό. (2011). *Συμβουλευτική και Ανάπτυξη Μεθόδων Προσέγγισης και Διαμεσολάβησης*. *Εταιρία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου*, Αθήνα.

Δελούδη Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Κούρτη, Ε. (2003γ). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Επικοινωνία-Διαπροσωπικές Σχέσεις. Στο *Συμβουλευτική Γονέων* (σσ. 52-81), ΙΔΕΚΕ, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1997). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιγανού, Α. & Νικιάου, Ν. (2017). «Σύμβουλος – Καθηγητής»: Καλή πρακτική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. *Ενδοσχολική και διασχολική δικτύωση* (σελ. 11351145). Β' Τόμος Πρακτικών 4ου Συνεδρίου της ΠΕΣΣ με θέμα: «Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης», 9-10 Δεκεμβρίου 2017 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ και εσύ γινόμαστε Εμείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις...* Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσση

CEDEFOP (2013). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*.

Cooper, M. (2006). Scottish secondary school students' preferences for location, format of counselling and of counsellor. *School Psychology International*, 27(5), 627-638.

- Fine, S., & Glasser, P. (2008). *Η Επιβουλητική Συνέντευξη κατά την Πρώτη. Συνεδρία: Η Εμπλοκή του Πελάτη και η Εγκαθίδρυση Εμπιστοσύνης*. Αθήνα: Gutenberg
- Greenberger, D. & Padesky, C.A. (2007). *Σκέφτομαι, άρα αισθάνομαι: Η γνωσιακή συμπεριφορική μέθοδος για τη θεραπεία της κατάθλιψης και του άγχους* (Τ. Γαλάτουλα, Ι. Παπαγεωργίου., & Γ. Μιχάλης, Μτφ., Π. Σκαπινάκης, Επιμ.). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Ivey, A. E., Gluckstern, N. B. & Ivey, M.B. (1999). *Συμβουλευτική Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης* (Μ. Μαλικιώση, Μτφ.-Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kesner, J. E., & Robinson, M. (2002). Teachers as mandated reporters of child maltreatment: Comparison with legal, medical, and social services reporters. *Children & Schools*, 24(4), 56-78.
- Liefwaard, T., Rap, S., & Bolscher, A. (2016). *Με ακούει κανείς; Η συμμετοχή των παιδιών στη δικαιοσύνη ανηλίκων. Ένα εγχειρίδιο για πιο φιλικά προς τα παιδιά ευρωπαϊκά συστήματα απονομής δικαιοσύνης*. Brussels: International Juvenile Justice Observatory.
- Marcoli, A. (2001). *Ο Θυμός των Παιδιών: παραμύθια για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς* (Μ. Μελετιάδης, Μτφ.-Επιμ.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Meijers F. (2008). Mentoring in Dutch vocational education: an unfulfilled promise *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (3), 237-256.
- Nelson - Jones, R. (2009). *Βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής: Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Nuria R. (2014). Do youth mentoring programs change the perspectives and improve the life opportunities of at-risk youth? *IZA World of Labor*, 62, wol.iza.org
- Pease, A. (1991). *Η Γλώσσα του Σώματος*. Αθήνα: Έσοπτρον.
- Pope, K. S., & Vasquez, M.J.T. (2002). Η διατήρηση και η άρση του απορρήτου. Στο
- Slicker, E. & Palmer, D. (1993). Mentoring At-Risk High School Students: Evaluation of A School-Based Program. *School Counselor*, 40 (5), 327-334.
- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι Σωστά-Νιώθω καλά*. Μτφ. Χ. Γκούντη, Α.Τασίου. Επιμ. Μ. Ζαφειροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Tammy D. A., Lillian T. E. (2011). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Wiley-Blackwell.
- Wilson, C. & Powell, M. (2001). *A Guide to Interviewing Children: Essential skills for counselors, police, lawyers and social workers*. London: Routledge.

Yuille, J. C. (2002). The step-wise interview: Guidelines for interviewing children. (Available from John C. Yuille, Department of Psychology, University of British Columbia, 2136 W. Mail, Vancouver, B.C Canada V6T 1ZA).

3. Οι ευάλωτες ομάδες μαθητών, ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού και τους σχολικής διαρροής

Η λέξη «αποκλεισμός» έχει μια ιδιαίτερη κοινωνικοπολιτική διάσταση και αναφέρεται κυρίως στην ύπαρξη περιορισμών στην πρόσβαση αγαθών και δικαιωμάτων. Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι στερούνται τους απολαβής βασικών τους δικαιωμάτων (π.χ στην εκπαίδευση, την εργασία, την υγεία, κ.λ.π).

Πρόκειται για ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με οικονομικές και μη οικονομικές διαστάσεις, καθώς αν και σχετίζεται άμεσα με τη φτώχεια, δεν ταυτίζεται με αυτή. Δεν αποτυπώνει τη στατική εικόνα μιας κατάστασης στέρησης αλλά μια πιο δυναμική ανάλυση σχέσεων και διαδικασιών.

Έτσι διάφορες ομάδες έχουν περιορισμένες δυνατότητες απορρόφησης «δημόσιου και κοινωνικού πλούτου». Τους αποκλείονται δια νόμου (π.χ. μετανάστες και πρόσφυγες που δεν έχουν πολιτικά δικαιώματα), τους αποκλείονται εμμέσως (π.χ. μειονότητες που υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δε λαμβάνει υπόψη τους ιδιαιτερότητές τους) και τους αποκλείονται επειδή η ύπαρξη διαφόρων παραγόντων λειτουργεί αποτρεπτικά (π.χ. τα ΑΜΕΑ τα οποία έχουν πρόσβαση μόνο όταν πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις).

Ο Mazel (1996) περιγράφει πέντε στάδια που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό

- **Το στάδιο του κινδύνου.** Αφορά κατηγορίες πληθυσμού οι οποίες έχουν χαρακτηριστικά που τους καθιστούν ευάλωτες (π.χ αναλφαβητισμός, σχολική αποτυχία, κακές συνθήκες στέγασης κ.λ.π).
- **Το στάδιο της απειλής.** Αφορά μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων (π.χ μια γυναίκα που γίνεται αρχηγός μιας μονογονεϊκής οικογένειας, έναν απολυόμενο μεγάλης ηλικίας κ.λ.π).
- **Το στάδιο της αποσταθεροποίησης.** Είναι το αποτέλεσμα των τρόπων με τους οποίους τα άτομα αντιμετωπίζουν το προηγούμενο στάδιο της απειλής. Οι τρόποι αυτοί εξαρτώνται από τους οικογενειακούς, κοινοτικούς και κοινωνικούς δεσμούς που αυτά διατηρούν. Εάν οι δεσμοί είναι ασθενείς ή ανύπαρκτοι, η αποσταθεροποίηση μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό.

○ **Το στάδιο της έκπτωσης.** Είναι το αποτέλεσμα της ρήξης των κοινωνικών δεσμών και της αδυναμίας επαναδημιουργίας τους. Εάν αυτή η έκπτωση διαιωνιστεί, παγιώνεται και οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό.

○ **Το στάδιο του πραγματικού αποκλεισμού.** Συνίσταται στην πλήρη ρήξη των κοινωνικών δεσμών που συνδέονται με την απασχόληση, την οικογένεια, την κατοικία κ.λ.π. Τα άτομα που βρίσκονται στο στάδιο αυτό, καταλήγουν να χαρακτηρίζονται από την απάθεια, την παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για την κοινωνία στην οποία ζουν και την αδιαφορία για οποιαδήποτε προσπάθεια επανένταξής τους σε αυτή.

(Mazel, 1996)



Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί τελικά μια «διαδικασία έκπτωσης» και απόσπασης από τον κοινωνικό ιστό οδηγώντας τελικά το άτομο στην «αποσύνδεση» και κατ' επέκταση στην απομόνωση. Έτσι επέρχεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στους «ενσωματωμένους» και στους «αποκλεισμένους».

Τα ΕΠΑΛ και οι ευάλωτες ομάδες μαθητών

Στα ΕΠΑΛ φοιτά τους σημαντικός αριθμός μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όμοια με εκείνα που συναντώνται τους ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Άλλωστε μαθητές των ΕΠΑΛ ενδέχεται να ανήκουν σε κάποιες από αυτές.

Κάποιοι έχουν ήδη βιώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό ή τελούν σε κίνδυνο αποκλεισμού. Είναι σε τους περιπτώσεις θύματα αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων ή άλλων ιδιαίτερα δυσχερών συνθηκών ζωής. Έρχονται συχνότερα σε σχέση με τους μαθητές των ΓΕΛ αντιμέτωποι με ορισμένους αρνητικούς παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την ένταξή και παραμονή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατά συνέπεια την ένταξή τους τόσο στην αγορά εργασίας και όσο και στην κοινωνία.

Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν:

- Τους αρνητικές τους εμπειρίες από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο φοίτησαν τα προηγούμενα χρόνια
- Την έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία καλύπτουν τους πραγματικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους
- Την έλλειψη σύνδεσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης με την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης που θα μπορούσε να βοηθήσει στην κοινωνική τους ένταξη
- Συχνά την έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον
- Την έλλειψη εργασιακών ευκαιριών και προσφοράς θέσεων εργασίας μετά την ολοκλήρωση τους εκπαίδευσής τους .
- Την έλλειψη συνέχειας των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για όσους ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

Ανήλικοι με ιδιαίτερη ευαλωτότητα που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό είναι όσοι:

- αντιμετωπίζουν προβλήματα φυσικής ή ψυχικής υγείας,
- προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο (π.χ Ρομά, αλλοδαποί μαθητές)
- έχουν μεγαλώσει/μεγαλώνουν σε Ιδρύματα Παιδικής Προστασίας
- έχουν μαθησιακές δυσκολίες και κακή σχολική επίδοση
- έχουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες
- παρουσιάζουν προβλήματα χρήσης ουσιών
- είναι σε σύγκρουση με την Ποινική Δικαιοσύνη
- φέρουν το στίγμα του «αποτυχημένου – κακού» μαθητή
- έχουν αρνητικές σχέσεις με την οικογένειά τους, η οποία συχνά βρίσκεται αντιμετώπι με σοβαρά οικονομικοκοινωνικά, ψυχικά ή άλλα προβλήματα.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος, η απάθεια, η αδιαφορία, ο θυμός, η σύγκρουση και η παραίτηση από οποιαδήποτε προσπάθεια ένταξης / επανένταξης στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά των έφηβων μαθητών που νιώθουν κοινωνικά αποκλεισμένου. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι ανήλικοι βιώνουν κατά τη

διάρκεια τους μαθησιακής διαδικασίας έντονο άγχος και φόβο για τυχόν σχολική αποτυχία. Ενδέχεται μάλιστα, όταν νιώσουν ότι το σχολικό περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται τους προσδοκίες τους να εκδηλώσουν επιθετικότητα. Αντίθετα, έχει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία η δημιουργία της αίσθησης ότι ανήκουν σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο τους νοιάζεται και τους φροντίζει, τους αποδέχεται και τους στηρίζει.

Οι εκπαιδευτικοί, οι Σύμβουλοι Καθηγητές και οι Ψυχολόγοι των ΕΠΑΛ έχουν να αντιμετωπίσουν μία σειρά από ζητήματα που αφορούν την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους.

Σε αυτά περιλαμβάνονται:

- τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις
- οι αρνητικές εμπειρίες που έχουν οι μαθητές τους από την μέχρι τώρα πρόοδό τους
- οι σημαντικές διαφορές στην κουλτούρα τους
- οι αυξημένες δυσκολίες στη διαχείριση των συγκρούσεων (ιδιαίτερα σε ομάδες που βιώνουν το στιγματισμό και τον αποκλεισμό)
- η αδυναμία οριοθέτησης του ρόλου τους

Σε αυτές τις περιπτώσεις, η επίδειξη ενσυναίσθησης είναι καθοριστικής σημασίας.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενσυναίσθηση - η ικανότητα δηλαδή να κατανοούμε τον κόσμο του άλλου - αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο σε διάφορα είδη ανθρώπινων και βοηθητικών σχέσεων. Ερμηνευόμενη ως η δυνατότητα να βιώσει κανείς τα συναισθήματα του συνανθρώπου του, η ενσυναίσθηση θεωρήθηκε μια ουσιαστική βάση τους κοινωνικής ζωής και της ηθικής υπόστασης και από τους David Hume, Jean Jacque Rousseau και Adam Smith.

(Μαλικιώση, 1998)

Ο κίνδυνος σχολικής διαρροής

Η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως μια από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκές κοινωνίες. Τον Ιούνιο του 2011, οι υπουργοί Παιδείας της Ε.Ε. συμφώνησαν στη χάραξη ενός κοινού πλαισίου

εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης (Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, 2011). Νέος στόχος πλέον του ευρωπαϊκού στρατηγικού πλαισίου είναι η μείωση της σχολικής διαρροής σε λιγότερο από το δέκα τοις εκατό έως το 2020.



Τα αίτια

Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό. Η ενδεδειγμένη μελέτη του συνόλου των ερευνών της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου οδηγεί στον εντοπισμό τριών μεγάλων παραγόντων που τελούν σε αιτιώδη σχέση με το φαινόμενο:

α) Κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες

- Κοινωνική ανισότητα και φτώχεια
- Οικογενειακό πλαίσιο
- Ευάλωτες ομάδες και κοινωνικός αποκλεισμός

β) Παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το σχολείο

- Τα χαρακτηριστικά του σχολείου
- Το σχολικό κλίμα

γ) Ατομικοί παράγοντες

- Τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών, αποτελούν έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα σχολικής διαρροής. Τα αγόρια εγκαταλείπουν με μεγαλύτερη συχνότητα την εκπαίδευση σε σχέση με τα κορίτσια, αν και οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια η ανεπιθύμητη εφηβική εγκυμοσύνη οδηγεί και αυτά σε διακοπή της φοίτησης σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι στο παρελθόν. Επίσης οι μαθητές από διαφορετική εθνικότητα και ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο παρουσιάζουν αυξημένους δείκτες

πρώιμης εγκατάλειψης, οι πρόσφατες όμως έρευνες επισημαίνουν μια σημαντική αύξηση και στον γηγενή μαθητικό πληθυσμό. Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, οι χαμηλές προσωπικές προσδοκίες και η έλλειψη προσωπικών κινήτρων συνδέονται με την απόφαση για εγκατάλειψη της φοίτησης. Θετική σχέση υπάρχει επίσης ανάμεσα στη μειωμένη αυτοεκτίμηση και τη σχολική πρόοδο. Τέλος, τα προβλήματα φυσικής και ψυχικής υγείας, η ύπαρξη μαθησιακών διαταραχών αλλά και η χρήση ουσιών συχνά εξαναγκάζουν τους μαθητές σε μακροχρόνια απουσία από το σχολείο, σε κάποιες δε περιπτώσεις ακόμα και σε εγκατάλειψή του.

Οι συνέπειες

Οι συνέπειες της εγκατάλειψης του σχολείου αφορούν:

α) στην εξέλιξη του ίδιου του ατόμου

Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης οδηγεί σε μειωμένες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και αυξημένες πιθανότητες ανεργίας. Επιπλέον, συνδέεται με οικονομικοκοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας και με περιορισμένη συμμετοχή στις πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Η κακή αυτοεικόνα και η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της ντροπής και της απογοήτευσης για τη μηεκπλήρωση γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών στόχων. Στην αγορά εργασίας οι μαθητές που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο αντιμετωπίζονται ως μη προνομιούχοι εργαζόμενοι, με αποτέλεσμα να στιγματίζονται. Αυτή η διαδικασία στιγματισμού διευρύνει κοινωνικά τη σημασία της σχολικής αποτυχίας.



β) στη διαμόρφωση της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Φαίνεται πως όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίς, τείνουν

να μην έχουν ενεργή παρουσία στα κοινά και να συμμετέχουν λιγότερο σε δημοκρατικές διαδικασίες.



Τα μέτρα πρόληψης

Η έγκαιρη λήψη μέτρων πρόληψης, τα οποία θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά και πιο οικονομικά από τα μέτρα παρέμβασης, θα μπορούσε να είχε αποτρέψει σημαντικό αριθμό μαθητών από τη σχολική διαρροή. Τα μέτρα πρόληψης θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες:

- α) Μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές, τα σχολεία και τις γειτονιές με υψηλό κίνδυνο διαρροής
- β) Μέτρα και πολιτικές ευρύτερης εμβέλειας που αποσκοπούν σε βελτιωτικές αλλαγές τόσο του συστήματος εκπαίδευσης όσο και του ευρύτερου οικονομικοκοινωνικού πλαισίου.

Μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές, τα σχολεία και τις γειτονιές με υψηλό κίνδυνο διαρροής

- ✓ Διαμόρφωση φιλόξενου - ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος μάθησης εντός και εκτός της τάξης.
 - ✓ Εντοπισμός ευάλωτων μαθητών, υψηλού κινδύνου πρόωρης εγκατάλειψης με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση.
 - ✓ Ορισμός ενός υπεύθυνου σε κάθε σχολείο που θα έχει αντικείμενο τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης και της σχολικής επίδοσης των ευάλωτων μαθητών.
- Υιοθέτηση μέτρων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού κι άλλων μορφών

βίας. Ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών για αποδοχή της διαφορετικότητας
Δράσεις κατά του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.

- ✓ Υιοθέτηση ενός ολιστικού μοντέλου συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – κοινότητας.
- ✓ Ενίσχυση των σχολών γονέων.

Ο ρόλος του Ψυχολόγου

Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οι εν λόγω μαθητές θα αναδείξουν σοβαρά προσωπικά, οικογενειακά ή κοινωνικά ορισμένοι και θα χρειαστούν ιδιαίτερη συμβουλευτική παρέμβαση. Ο ψυχολόγος θα αποτελέσει πηγή ανακούφισης και ενδυνάμωσης. Τα στοιχεία της προσωπικότητας του, το σύστημα αξιών του, η επιστημονική του επάρκεια (ακαδημαϊκές σπουδές, εξειδικευμένη εκπαίδευση και εμπειρία) και η αναθεώρηση των προσωπικών του προκαταλήψεων και αντιλήψεων θα καθορίσουν τον τρόπο και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών του.

«Εάν δεν περάσει ο καθένας μας από μια διαδικασία αυτοπαρατήρησης, αυτοανάλυσης και αυτοελέγχου, δε θα μπορέσουμε να γίνουμε αποτελεσματικότεροι στη δουλειά μας. Αν αντιδρούμε λοιπόν όπως ο μέσος άνθρωπος σήμερα, δε θα μπορέσουν να υλοποιηθούν ούτε τα καλύτερα κοινωνικά/ εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην απο-περιθωριοποίηση μειονοτήτων και στην κοινωνική/σχολική/ επαγγελματική ένταξη των ομάδων αυτών ως ισότιμων άλλων»

(Καλαντζή – Αζίζι, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου. 1998)

Κύριο μέλημα είναι αφενός μεν ο εντοπισμός μαθητών με προβλήματα ψυχικής υγείας και η διασύνδεσή τους με τις αρμόδιους φορείς όταν κριθεί απαραίτητο, αφετέρου δε συμβουλευτική υποστήριξη

Η παρεχόμενη από τον Ψυχολόγο συμβουλευτική υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών στο σχολικό πλαίσιο αποσκοπεί στην:

- Δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο

- Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών με κοινωνικά προβλήματα -
Κινητοποίηση και ενδυνάμωση ώστε να χαράξουν προσωπικούς στόχους
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην καλύτερη διαχείριση της ζωής τους τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σχολείο όσο και στη συνέχεια
- Μεγιστοποίηση των ικανοτήτων τους ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία σε κρίσιμες περιόδους της ζωής τους
- Διάγνωση ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών που δυστυχώς δεν είχαν εντοπιστεί νωρίτερα
- Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας
- Απόκτηση χρήσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων
- Εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης συμπεριφορών που τους είναι δυσάρεστες
- Τροποποίηση συμπεριφορών που δυσχεραίνουν την ζωή τους και τους φέρνουν σε ρήξη με τους άλλους.
- Τόνωση της αυτοεκτίμησής τους και τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους.
- Επικέντρωση στις ιδιαίτερες δεξιότητές τους
- Απόκτηση και διατήρησης μιας θετικής κοινωνικής ταυτότητας
- Ενίσχυση του αισθήματος της αποδοχής και του ανήκειν - Ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με τη σχολική κοινότητα - Απόκτηση ικανότητας ανάληψης ευθυνών.
- Απόκτηση ικανότητας για καλύτερους τρόπους λήψης αποφάσεων
- Ενδυνάμωσης της οικογένειας για γονεϊκή συμμετοχής και εμπλοκή με στόχο τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους
- Διασύνδεση και διαρκή αλληλεπίδραση του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, μέσα από δράσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης
- Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης
- Ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας

Σημαντική είναι επίσης η συνεισφορά του Ψυχολόγου στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο.

Το θετικό σχολικό κλίμα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Ένα σχολείο το οποίο δημιουργεί ένα ζεστό, φιλόξενο και ελκυστικό περιβάλλον, εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και εμπιστοσύνης, μειώνοντας τον κίνδυνο επιθετικότητας, βίας, κοινωνικού αποκλεισμού και σχολικής διαρροής

Η ενίσχυση της δημιουργίας θετικών ακαδημαϊκών σχέσεων η οποία βελτιώνει την ψυχική υγεία των μαθητών και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα σχολικής διαρροής, ενώ η μη ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται ως μια από τις κύριες αιτίες αύξησης του κινδύνου σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης

Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις

Η παρακάτω δραστηριότητα εφαρμόζεται σε ομάδα μαθητών.

Στόχος της είναι να προωθήσουμε την ενσυναίσθηση απέναντι σε άλλους που είναι διαφορετικοί. Να ενημερώσουμε και να ευαισθητοποιηθούμε σε θέματα άνισων ευκαιριών στην κοινωνία. Τέλος να καλλιεργήσουμε την κατανόηση των πιθανών προσωπικών συνεπειών του να ανήκεις σε συγκεκριμένες μειονότητες ή πολιτισμικές ομάδες.

Παρουσιάζουμε τη δραστηριότητα ρωτώντας τα παιδιά αν έχουν ποτέ φανταστεί πως είναι κάποιος άλλος. Ζητάμε παραδείγματα. Εξηγούμε πως σε αυτήν την δραστηριότητα θα φανταστούν πως παίζουν το ρόλο κάποιου άλλου, ενός άλλου παιδιού που πιθανότατα να είναι αρκετά διαφορετικό από τα ίδια.

Εξηγούμε πως όλοι θα πάρουν ένα χαρτάκι με τη νέα τους ταυτότητα. Θα πρέπει να τη διαβάσουν σιωπηλά και να μην αναφέρουν σε κανέναν άλλο ποιοι είναι. Αν ένα παιδί δεν κατανοεί το νόημα μιας λέξης στην κάρτα ρόλου του / της, θα πρέπει να υψώσουν σιωπηλά το χέρι τους και να περιμένουν να έρθουμε και να τους εξηγήσουμε.

Ζητάμε από τα παιδιά να παραμείνουν σε απόλυτη ησυχία καθώς θα στέκονται το ένα δίπλα από το άλλο, σαν σε γραμμή εκκίνησης. Όταν θα το πράξουν, εξηγούμε πως θα τους περιγράψουμε κάποια πράγματα που πιθανόν να συμβούν σε ένα παιδί. Αν η

αναφορά μας αντιστοιχεί στο άτομο που φαντάζονται πως ενσαρκώνουν, τότε θα πρέπει να κάνουν ένα βήμα μπροστά. Αλλιώς, δεν πρέπει να κινηθούν.

Διαβάζουμε μια – μια τις καταστάσεις. Κάνουμε παύση σε κάθε κατάσταση για να δώσουμε στα παιδιά το χρόνο να κάνουν το βήμα μπροστά. Τους ζητάμε να κοιτάζουν γύρω τους και να δουν που βρίσκονται οι άλλοι.

Καταστάσεις και γεγονότα

Διαβάστε τις παρακάτω καταστάσεις μεγαλόφωνα. Αφού διαβάσετε την κάθε κατάσταση, δώστε στα παιδιά χρόνο για να προχωρήσουν μπροστά και για να δουν πού βρίσκονται σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

- 1.** Εσύ και η οικογένεια σου έχετε πάντα αρκετά χρήματα για να καλύψετε τις ανάγκες σας.
- 2.** Ζεις σε ένα σπίτι που έχει τηλέφωνο και τηλεόραση.
- 3.** Δε σε κοροϊδεύουν και δε σε απομονώνουν λόγω της διαφορετικής σου εμφάνισης ή αναπηρίας.
- 4.** Οι άνθρωποι με τους οποίους ζεις, ζητούν τη γνώμη σου για σημαντικές αποφάσεις που σε αφορούν.
- 5.** Πηγαίνεις σε ένα καλό σχολείο και λαμβάνεις μέρος σε ομίλους και αθλητικά γεγονότα μετά το σχολείο.
- 6.** Παρακολουθείς επιπρόσθετα μαθήματα μετά το σχολείο στη μουσική και τη ζωγραφική.
- 7.** Δε φοβάσαι μην τυχόν σε σταματήσει η αστυνομία.
- 8.** Ζεις με ενήλικες που σε αγαπούν και έχουν πάντα υπόψη το καλύτερο για το συμφέρον σου.
- 9.** Δεν έχεις ποτέ βιώσει διάκριση εναντίον σου λόγω της καταγωγής σου ή της καταγωγής των γονιών σου, το υπόβαθρο, τη θρησκεία ή την κουλτούρα σου.
- 10.** Λαμβάνεις συχνούς ιατρικούς και οδοντιατρικούς ελέγχους, ακόμη κι όταν δεν είσαι άρρωστος/άρρωστη.
- 11.** Εσύ και η οικογένεια σου πάτε για διακοπές μια φορά το χρόνο.
- 12.** Μπορείς να καλέσεις φίλους για δείπνο ή για να διανυκτερεύσουν στο σπίτι σου.

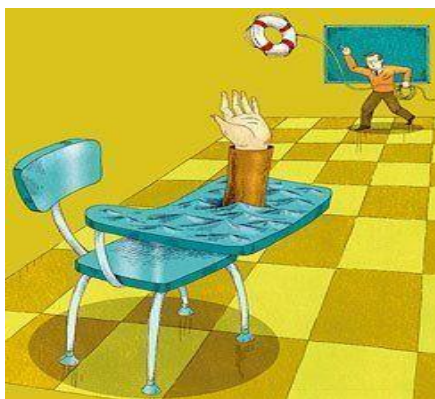
- 13.** Όταν μεγαλώσεις, μπορείς να πας πανεπιστήμιο ή να επιλέξεις οποιαδήποτε δουλειά η επάγγελμα επιθυμείς.
- 14.** Δε φοβάσαι μήπως σε πειράξουν ή σου επιτεθούν στο δρόμο, στο σχολείο ή όπου ζεις.
- 15.** Συνήθως βλέπεις στην τηλεόραση ή σε ταινίες, ανθρώπους που μοιάζουν με εσένα και ζουν όπως ζεις εσύ.

Στο τέλος της δραστηριότητας, καλούμε όλα τα παιδιά να καθίσουν στην τελική τους θέση. Ζητάμε από το κάθε παιδί να περιγράψει με τη σειρά του το ρόλο που του ανατέθηκε. Αφού το κάθε παιδί προσδιορίσει την ταυτότητα του ρόλου του, τους ζητάμε να παρατηρήσουν το σημείο που βρίσκονται μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Απολογισμός και αξιολόγηση

1. Κάνουμε απολογισμό της δραστηριότητας θέτοντας ερωτήσεις όπως:
 - α. Τι συνέβη σε αυτή τη δραστηριότητα;
 - β. Πόσο εύκολο ή δύσκολο σας φάνηκε το παίξιμο του ρόλου σας;
 - γ. Πώς φανταστήκατε πως ήταν το άτομο που παίξατε; Γνωρίζετε κάποιον που είναι σαν αυτό το άτομο;
 - δ. Πώς αισθανθήκατε, καθώς φανταζόσασταν τον εαυτό σας ως αυτό το άτομο; Αυτό το άτομο ήταν σαν εσάς; Γνωρίζετε κάποιον που είναι σαν κι αυτό το άτομο;
-

Γράψτε μια παράγραφο και μοιραστείτε τις σκέψεις σας
με αφορμή το παρακάτω σκίτσο



Σήμερα, περισσότερα από 260 παιδιά, τα οποία κρατούνται για διάφορα αδικήματα στο Κατάστημα Κράτησης Αυλώνα, φοιτούν στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο ή στο ΙΕΚ που λειτουργούν εντός του χώρου του εγκλεισμού. Σχολεία μέσα στα οποία συντελούνται μικρά καθημερινά «θαύματα» και που με μεγάλη επιτυχία μειώνουν την υποτροπή και οδηγούν στην επανένταξη. Δεκάδες μαθητών βρέθηκαν ακόμα και στα πανεπιστημιακά αμφιθέατρα. Πολλοί από αυτούς είχαν αποτύχει στις επιδόσεις τους στο συμβατικό σχολείο, ενώ άλλοι είχαν αποβληθεί από αυτό. Στην πλειονότητά τους παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και/ή αντιμετώπιζαν ιδιαίτερα δυσχερείς οικονομικοκοινωνικές συνθήκες.

Ένας σημαντικός αριθμός εξ αυτών, είτε εγκατέλειψε πρώιμα το σχολείο, είτε αποβλήθηκε από αυτό για να εμπλακεί μετά στο Σύστημα Ποινικού Μηχανισμού. Στη συνέχεια φοίτησε στο σχολείο της φυλακής με αξιοσημείωτες επιδόσεις που τον οδήγησαν ακόμα και στο Πανεπιστήμιο.

Σχολιάστε τα παραπάνω και προσπαθήστε να ερμηνεύσετε την αποτυχία ενός μαθητή στο συμβατικό σχολείο και τις υψηλές σχολικές του επιδόσεις στο σχολείο της φυλακής.



Δείτε μαζί με τους μαθητές σας τις ταινίες:

1 Τα παιδιά της χορωδίας (“*Les Choristes*”)



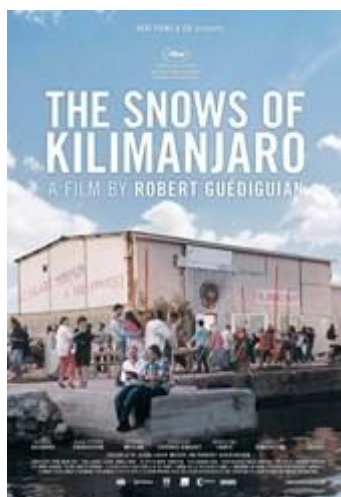
Γαλλική ταινία, 2004.

Σκηνοθεσία Κριστόφ Μπαρατιέ με τους: Ζεράρ Ζινιό, Φρανσουά Μπερλεάν, Ζακ Περέν.

- Ποιες είναι οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των ανηλίκων και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν;
- Πώς θα κρίνατε την εκπαιδευτική πολιτική του ιδρύματος-σχολείου;

- Ποιος είναι ο στόχος του καθηγητή της μουσικής; Πιστεύετε ότι αυτός επιτεύχθηκε τελικά;
- Ποιος θα ήταν ο ρόλος του ψυχολόγου σε ένα τέτοιο πλαίσιο;

2. Τα Χιόνια του Κιλιμάντζαρο (“*Les Neiges Du Kilimandjaro*”)



Γαλλική ταινία, 2011.

Σκηνοθεσία Ρομπέρ Γκεντιγκιάν με τους: Ζαν-Πιέρ Νταρουσέν, Αριάν Ασκαρίντ, Ζεράρ Μειϊλάν.

- Ποια ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού θέτει η ταινία;
- Συζητήστε τη στάση των πρωταγωνιστών απέναντι στους νεαρούς παραβατες του νόμου.
- Ποιος ο ρόλος του σχολείου σε σχετικά περιστατικά;

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Ευρυδίκη Σύντομη Επισκόπηση Αντιμετώπιση της Πρόωρης Εγκατάλειψης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης*. Brussels: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020. Εκπαιδευτική πολιτική για τα σχολεία Μία ολιστική προσέγγιση του σχολείου για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου Μηνύματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Brussels: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Γιοβαζολιάς, Θ., Θεμελή, Ό, & Παναγιωτάκη, Μ. (2019). *Σχολική Διαρροή. Ενημερωτικός Οδηγός για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Γιοβαζολιάς, Θ., Θεμελή, Ό, & Παναγιωτάκη, Μ. (2019). «Μελέτη για την εφαρμογή συστήματος συμβουλευτικής και καθοδήγησης» στο πλαίσιο του Πακέτου Εργασιών 1: “Παρακολούθηση Μαθητικής Διαρροής, οργάνωση, συντονισμός και επιστημονική τεκμηρίωση της Πράξης” του Υποέργου 1 της Πράξης: «Επιστημονική υποστήριξη σχεδιασμού εξειδίκευσης δράσεων ΠΕΣ. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Θεμελή, Ό. (2011). *Ψυχολογική υποστήριξη και αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Σχολές Γονέων - Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης/ Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, ISBN: 978-9607335-54-8.*

Θεμελή, Ό. (2011). *Συμβουλευτική και Ανάπτυξη Μεθόδων Προσέγγισης και Διαμεσολάβησης*. Αθήνα: Εταιρία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περίοδος αναφοράς 2013-2016*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα. ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020»*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2000). *Ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσικίδης (επιμ.), *Κοινωνικά φαινόμενα: Αναλυτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 105-134.

- Λαρίου - Δρεττάκη, Μ (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουσούρου, Λ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία. Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπίμπου – Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2008). *Πλαίσιο Συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μυλωνάς, Θ. (1992). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των Ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Νικολάου, Σ. (2009). Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοιχεία και προβληματισμοί. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, 285-305.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. (2005). «*Εκπαίδευση ενηλίκων και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η περίπτωση των παλιννοστούντων – μεταναστών προσφύγων*», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 26-32.
- Παπαθεοφίλου, Ρ. & Βοσνιάδου, Σ. (1998), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αιτία, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός "Τάξης" το "Διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες, Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος III*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1998). «Πολιτισμός, Ελεύθερος Χρόνος και Κοινωνικός Αποκλεισμός». Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 87-119.
- Φερώνας, Α. (2006). Κοινωνικός Αποκλεισμός: Επιστημονικές και κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις ενός σύγχρονου κοινωνικού φαινομένου. Στο Σ. Κατσικίδης

(επιμ.), *Κοινωνικά φαινόμενα: Αναλυτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 105-134.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg,

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω,

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω,

Χατζηχρήστου Χ., (2012). *Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσάκης, Μ. (2002). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Ε, Φρονίμου (επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα, σσ. 83 -136.

Ξενόγλωσση

Blue, D., & Cook, J. E. (2004). *High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? Study of High School Restructuring, 1(2)*, 1–11.

Brown, G. & Atkins, M. (1997). *Effective Teaching in Higher Education*. Λονδίνο: Routledge.

Charmaraman, L. & Hall, G. (2011). School dropout prevention: What arts-based community and out-of-school-time programs can contribute. *New directions for youth development, Supplement, 1*, 9–27.

Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Group Counselling*, 3rd Edition, California Brookes/Cole.

Côté-Lussier, C. & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of Safety at School, Socioemotional Functioning, and Classroom Engagement. *Journal of Adolescent Health, 58*, 543 -550.

Crispin, L. M. (2017). Extracurricular participation, “at-risk” status, and the high school dropout decision. *Education Finance and Policy, 12*, 166–199. Douglas, T. (1997), *Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*: San Francisco, Jossey-Bass.

Douglas, T. (1991). *A Handbook of Common Group Work Problems*, London:

Routledge.

Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D. A. (2014). *Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision. Journal of Human Resources, 49*, 906–944.

Glassman, U. & Kates, L. (1990). *Group Work: A humanistic approach*, London: Sage.

Glassman, U. & Kates, L. (1990). *Group Work: A humanistic approach*, London: Sage.

Gow, L. & Kember, D. (1993). *Conceptions of teaching and their relationship to student learning*, British Journal of Educational Psychology, 3, 1.

Hiemstra, R. (επιμέλεια). (1991). *Creative environments for effective adult learning*, New Directions for Adult and Continuing Education, 50, San Francisco: Jossey-Bass.

Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*, San Francisco Jossey-Bass.

Jackson, S. Cameron, C. 2009. *Unemployment, education and social exclusion: the case of young people from public care*. London: Institute of Education

Jacques, D. (2004), *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (1998). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, 2nd Edition. London: Routledge

Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly, 31*, 289–309.

Kaplan, H. & Sadock, B. (1993). *Comprehensive group psychotherapy*, 3rd Edition, Νέα Υόρκη: Williams & Wilkins.

Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2(2)*, 16361643.

Ripamonti, E. (2017). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review, 1-18*.

Robson, M. (1993). *Problem Solving in Group*, 2nd Edition, Κέμπριτζ: Gower.

Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*, 2nd Edition. Φιλαδέλφεια: Open University Press.

Room, G. et al. (1991). *National Policies to Combat Social Exclusion*, European Commission, Brussels.

Room, G. (1997). Poverty and Social Exclusion: The new European agenda for policy and research. In G. Room (Ed.), *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. The Policy Press, Bristol, pp. 1-9.

Savelsberg, H.J. Martin-Giles, B. 2008. Young people on the margins: Australian studies of social exclusion. *Journal of Youth Studies 11(1)*, pp. 17 - 31.

Stein, M. 2006. Research review: young people leaving care. *Child and Family Social Work 11(3)*, pp. 273 -279.

Thompson, R. 2011. Individualisation and social exclusion: the case of young people not in education, employment or training. *Oxford Review of Education 37(6)*, pp. 785 - 802.

4. Επιθετικές συμπεριφορές και εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον

Η επιθετικότητα αφορά μια πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει από πρόθεση κάποιον άλλο. Το βασικό στοιχείο της *πρόθεσης* καθώς και το συμπληρωματικό του, αυτό της *πρόκλησης βλάβης* εμπεριέχονται στον ορισμό της επιθετικότητας. Στοιχεία του ορισμού λοιπόν είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης.

Η επιθετικότητα, εμφανίζεται ήδη τη από βρεφική ηλικία ως θυμός, όμως σε μεγαλύτερες ηλικίες διαφοροποιείται όσον αφορά στις εκδηλώσεις της. Διακρίνεται δε στη *συντελεστική επιθετικότητα* που κατευθύνεται στην απόκτηση επιθυμητών αγαθών και στην *εχθρική*, της οποίας κύριος στόχος είναι να προκαλέσει πόνο σ' ένα άλλο πρόσωπο. Συμπληρωματικά, σκιαγραφείται η *επιθετικότητα σχέσεων*, δηλαδή η προσβολή της φιλίας κάποιου ή ο αποκλεισμός του από μια κοινωνική ομάδα.

Όταν οι μαθητές εμφανίζουν επιθετικές συμπεριφορές, συνήθως το σχολικό πλαίσιο επικεντρώνεται στην αναζήτηση ατομικών και ψυχολογικών αιτιών, επιχειρώντας αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες αλλαγές. Ορισμένες φορές μάλιστα, εφαρμόζονται πρακτικές και ενισχύονται αλληλεπιδράσεις που συμβάλλουν στη συντήρηση και αναπαραγωγή του προβλήματος. Μόνο η ολιστική μελέτη του φαινομένου, μπορεί να αναδείξει τις πραγματικές παραμέτρους του σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού συστήματος.

Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς παλιά, όσο και η διαδικασία της σχολικής μάθησης. Από το 1970, ο Νορβηγός καθηγητής Dan Olweus κατέγραψε και μελέτησε συστηματικά το φαινόμενο, διασαφηνίζοντας ταυτόχρονα τον όρο «εκφοβισμός»: «Ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων».



Διακρίσεις του Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός γίνεται κατά κανόνα αντιληπτός ως μια μορφή εχθρικής συμπεριφοράς που στόχο έχει τη *θυματοποίηση ενός αδύναμου παιδιού*. Όπως υπογραμμίζεται, *δεν υπάρχει δράστης εκφοβισμού, αν δεν υπάρχει θύμα*.

Μιλώντας για εχθρικές συμπεριφορές ή «αρνητικές πρακτικές» αναφερόμαστε σε επαναλαμβανόμενες πράξεις *σωματικής βίας* (σπρώξιμο, χτύπημα, χειρονομίες, καταστροφή αντικειμένων) ή / και *λεκτικής* (βρισιές, απειλές, εξευτελισμοί). Σημαντικό είναι ότι η έννοια του εκφοβισμού εμπεριέχει την ιδέα της *άνισης/ασύμμετρης δύναμης*, διότι όταν ένα παιδί συστηματικά θυματοποιείται από κάποιον δυνατότερο, καταλήγει να αισθάνεται περισσότερο αβοήθητο.

Σε άλλες μελέτες γίνεται η παραπέρα διάκριση ανάμεσα σε μορφές *άμεσου* και *έμμεσου* εκφοβισμού, όπου ο άμεσος χαρακτηρίζεται από ανοιχτές επιθέσεις, ενώ ο έμμεσος αφορά περισσότερο συγκαλυμμένες συμπεριφορές όπως η περιθωριοποίηση και η διάδοση σχολίων με σκοπό τον διασυρμό κάποιου.

Διαφορές μεταξύ Σύγκρουσης και Εκφοβισμού

Σύγκρουση	Εκφοβισμός
Ισοτίμη σχέση μεταξύ των μελών	Άνιση κατανομή δύναμης
Συχνή η ύπαρξη φιλικής σχέσης	Δεν υπάρχει φιλική σχέση
Λαμβάνει χώρα τυχαία	Έχει προγραμματιστεί
Μπορεί να συμβεί μια μόνο φορά	Είναι συμπεριφορά επαναλαμβανόμενη
Δεν επιφέρει σοβαρές συνέπειες στο θύμα	Απειλεί σοβαρά τόσο την φυσική όσο και την ψυχική υγεία του θύματος
Δεν αποσκοπεί στην απόκτηση δύναμης	Στόχος η επιβεβαίωση
Ακολουθεί συχνά μεταμέλεια – ανάληψη ευθύνης από το δράστη	Επίρριψη ευθυνών στο θύμα

Ένα σύγχρονο πρόσωπο θυματοποίησης είναι κείνο που σκιαγραφείται διαδικτυακά ή μέσω κινητών τηλεφώνων. Ο εκφοβισμός με τη χρήση της τεχνολογίας (cyber bullying), ευνοείται από την ανωνυμία και καλλιεργεί την ενδοσχολική βία, μια και αρκετοί δράστες πέρα από την συνήθη «ψευτοπαλληκαροσύνη» εκφοβίζουν και με την «μάσκα» της τεχνολογίας.

Μορφές Ενδοσχολικής Επιθετικής Συμπεριφοράς		
	Άμεση	Έμμεση
Μη-λεκτική	Χτυπήματα, κλοτσιές, σπρώξιμο, κλείδωμα στην τάξη ή στην τουαλέτα από ένα ή περισσότερα παιδιά	Κλοπή χρημάτων, εργασιών, κρύψιμο σχολικής τσάντας, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, συστηματική αποφυγή/αδιαφορία
Λεκτική	Βρισιές, προσβολές, κοροϊδευτικά ή ρατσιστικά σχόλια, σεξουαλικά υπονοούμενα	Διάδοση ψεμάτων ή φημών με στόχο τον διασυρμό και την απομόνωση, επιδεικτική αγνόηση, cyber bullying

Εν κατακλείδι, η βιβλιογραφία περιγράφει τον εκφοβισμό ως ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει σωματική κακοποίηση, λεκτικό εμπαιγμό ή συστηματική αποφυγή (shunning) κάποιων μαθητών, που γίνονται αντιληπτοί ως τρωτοί και διαφορετικοί από τους δράστες, οι οποίοι βρίσκονται σε έναν κυρίαρχο ρόλο, είτε εξαιτίας της δύναμής τους είτε ως μέλη μιας πλειοψηφίας.

Εκείνοι που εκφοβίζουν και όσοι εκφοβίζονται

Διερευνώντας την ταυτότητα των παιδιών που εκφοβίζουν, παρατηρούμε ότι απολαμβάνουν την επίδειξη δύναμης απέναντι στα θύματά τους δίχως ενσυναίσθηση. Σίγουροι για τον εαυτό τους, δημοφιλείς, αυταρχικοί και παρορμητικοί, απολαμβάνουν την ανοιχτή, δημόσια διαμάχη ώστε να αυτοεπιβεβαιωθούν και να επιβληθούν στους άλλους.



Κατά τη στερεοτυπική εικόνα τους, οι επιτιθέμενοι είναι ανήσυχοι, ανασφαλείς, δίχως ιδιαίτερα καλές σχολικές επιδόσεις και επιρρεπείς στη βία, την οποία χρησιμοποιούν και

αντιλαμβάνονται ως μόνο διαθέσιμο το μηχανισμό επίλυσης των συγκρούσεων.

Οι έρευνες περιγράφουν τα θύματα ως μαθητές μοναχικούς, αγχώδεις, ανασφαλείς, μη δημοφιλείς, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη δυναμισμού.

Οι Παρατηρητές σε περιστατικά Εκφοβισμού

Οι παρατηρητές είναι οι θεατές σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν το κοινό που παρακολουθεί το δρώμενο που εκτυλίσσεται, διαμορφώνοντας με τη στάση τους την κατάσταση. Δίχως να εμπλέκονται ενεργά με υποστηρικτικές παρεμβάσεις μοιάζουν να έχουν ρόλο παθητικό. Όμως, το «να μην κάνεις τίποτα» έχει ένα πραγματικό αντίκτυπο στα γεγονότα και μπορεί να ενισχύσει τη βία δίνοντας το στίγμα της σιωπηλής έγκρισης.

Οι έρευνες υπογραμμίζουν ότι στα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή τόσο στο ρόλο του παρατηρητή ως «δυναμικού συντονιστή της συμπεριφοράς», όσο και σ' εκείνον του υποστηρικτή του θύματος. Μια και τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα πέρα από το οπτικό πεδίο των ενηλίκων, είναι σημαντική η αναφορά των περιστατικών βίας από τους θεατές, δίχως η πράξη αυτή να νοείται ως «κάρφωμα» των συνομηλίκων. Οι ενέργειες του κοινού αποτελούν βασική πηγή κινητοποίησης της σχολικής κοινότητας ώστε να δημιουργήσει ένα παρεμβατικό σύστημα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Επιπτώσεις του Bullying

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η επιθετική συμπεριφορά συχνά χαρακτηρίζεται από *ανισότητα δύναμης* και *σταθερότητα* στους ρόλους του δράστη και του θύματος. Γι αυτό άλλωστε ονομάζεται και ερμηνεύεται ως «*συστηματική κατάχρηση δύναμης*».

Υπογραμμίζεται εδώ η τάση των παιδιών να θεωρούν τον εκφοβισμό «*φυσική τάξη πραγμάτων*»: μέρος της φυελλώδους διαδικασίας της ανάπτυξής τους, φάση δύσκολη που πρέπει να υπομείνει κανείς προκειμένου να είναι καλύτερα προετοιμασμένος για τη ζωή.



Παρά την επίφαση της φυσιολογικότητας, οι επιπτώσεις του εκφοβισμού στην ψυχική υγεία και γενικότερα στη συνολική συμπεριφορά των παιδιών είναι σημαντικές και πολυεπίπεδες.

Ο εκφοβισμός φαίνεται να συνδέεται με φτωχές φιλικές σχέσεις, με σχολικό στρες, με συμπεριφορές αποφυγής του σχολείου και με αυξημένο αριθμό απουσιών. Τα παιδιά-θύματα έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες στις σχέσεις τους με εκπαιδευτικούς και γονείς, αφήνοντας μάλιστα τους τελευταίους να αποφασίζουν για λογαριασμό τους

Η θυματοποίηση συνδέεται επίσης με κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα και μοναξιά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοκτονικό ιδεασμό, ψυχοσωματικά συμπτώματα και σε ακραίες περιπτώσεις συμβάλλει στον κίνδυνο μελλοντικής εμφάνισης κατάθλιψης και άγχους. Επιπρόσθετα, τα θύματα ενδέχεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ψυχοπαθολογία και να προέρχονται από οικογένειες με αδύναμες σχέσεις.

Από την άλλη, αυξημένα επίπεδα σχολικού στρες, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοκτονικός ιδεασμός απατώνται και στους θύτες.

Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Για εκείνον που εκφοβίζεται

- αυξημένος αριθμός απουσιών
- χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση
- συναισθηματικές δυσκολίες
- αίσθημα μοναξιάς
- φτωχές φιλικές σχέσεις
- αυτοκτονικός ιδεασμός
- ψυχοσωματικά συμπτώματα
- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- τάση αποφυγής του σχολείου
- έλλειμμα σε κοινωνικές δεξιότητες

Για εκείνον που εκφοβίζει

- αυξημένα επίπεδα σχολικού στρες
- γενικευμένο άγχος
- μελλοντική παραβατική συμπεριφορά
- κατανάλωση αλκοόλ
- κατάθλιψη
- αυτοκτονικός ιδεασμός
- αυξημένη συχνότητα ψυχ. διαταραχών
- υψηλή αυτοεκτίμηση
- ενίοτε και χαμηλή αυτοεκτίμηση
- έλλειμμα σε κοινωνικές δεξιότητες



Bullying και Αναδυόμενη Εφηβεία

Οι διάφορες μορφές του εκφοβισμού και οι αρνητικές του επιπτώσεις ακολουθούν την αναπτυξιακή και συναισθηματική πορεία των παιδιών και στην εφηβεία. Οι έφηβοι χρησιμοποιούν λιγότερο σωματικές μορφές επιθετικότητας σε σχέση με μικρότερα παιδιά, δίνοντας το προβάδισμα σε περισσότερο έμμεσες και διαπροσωπικές μορφές εκφοβισμού, οι οποίες εξ' ορισμού είναι λιγότερο παρατηρήσιμες.

Η μορφή της επιθετικότητας αλλάζει ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης και συνάμα αναπτύσσεται η κοινωνικότητα, η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα. Στην ηλικιακή αυτή περίοδο οι παρέες και οι φίλοι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία.

Συχνά, η επιθυμία των εφήβων για θετική κοινωνική ταυτότητα και ομοιογένεια στη δική τους ομάδα, τους οδηγεί στην επιθετικότητα, ώστε να μεγιστοποιείται η απόσταση: «οι δικοί μας και οι άλλοι». Η ίδια η εφηβεία, ως εσωτερικό κύμα μεταμόρφωσης, κινδυνεύει να γίνει αντιληπτή από τον έφηβο ως μια *εσωτερική βία*.

Bullying και Οικογένεια

Η ποιότητα της γονικής σχέσης έχει συνδεθεί με τη βέλτιστη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Διάφορες θεωρίες οικογενειακών συστημάτων καθώς και οικολογικές προσεγγίσεις, υπογραμμίζουν ότι η οικογένεια λειτουργεί ως σημαντική δύναμη που συμβάλλει στην προσαρμοστική ή μη ανάπτυξη των παιδιών.



Η οικογενειακή εμπειρία του παιδιού πριν το σχολείο, διαμορφώνει την ικανότητά του να αντιμετωπίσει ενδοσχολικές καταστάσεις. Έτσι, υποστηρίζεται ότι ορισμένοι τύποι γονέων προδιαθέτουν τα παιδιά να αντιγράψουν συμπεριφορές ή να απαντήσουν σε

αυτές. Παραδείγματος χάριν, το αυταρχικό ύφος ενδέχεται να οδηγήσει σε μίμηση (περίπτωση θυτών) ή να ενθαρρύνει σε μια υποχωρητική ή ενδοτική συμπεριφορά (περίπτωση θυμάτων). Επίσης, τα παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικό γονέα φαίνεται να αναπτύσσουν τελειομανία, κατάθλιψη και παραβατικότητα.

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο βασικούς θεσμούς που αλληλεπιδρούν και εμπλέκονται στη διαμόρφωση της παιδικής και της εφηβικής συμπεριφοράς. Η κατανόηση του ρόλου τους στην «κατασκευή» της ταυτότητας τόσο του δράστη όσο και του θύματος, κρίνεται αναγκαία. Τα αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι *η βία στο σπίτι γεννά τη βία στο σχολείο*.

Η απουσία ζεστασιάς στην οικογένεια, η εχθρότητα, η απόρριψη και οι σκληρές, άδικες ή αδιάλλακτες μέθοδοι τιμωρίας, ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών μέσα κι έξω από το σπίτι και κατ' επέκταση και στο σχολείο. Έχει ειπωθεί άλλωστε πως:

«ένα παιδί που έχει τόσο λίγη μητρική αγάπη και τόσο πολλή έλλειψη ορίων στην επίδειξης επιθετικότητας μεγαλώνει εντός του έναν επιθετικό έφηβο»

(Olweus, 1980: 657)

Η δομή και η οργάνωση της οικογένειας (όρια, κανόνες, συναισθηματικό κλίμα), οι παιδαγωγικές στάσεις των γονέων, το είδος και η ποιότητα των πειθαρχικών μέτρων που εφαρμόζουν καθώς και οι επιμέρους σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους, σχετίζονται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη ή μη επιθετικών συμπεριφορών.

Το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά bullying

Στο ρόλο του θύματος

- προέρχονται από οικογένειες που εξουσιάζουν χρησιμοποιώντας πειθαρχικές μορφές με υψηλά επίπεδα εχθρότητας και απόρριψης
- δημιουργούν επισφαλείς και δυσάρεστες σχέσεις με άλλα οικογενειακά μέλη

Στο ρόλο του θύτη

- οι γονείς τους διδάσκουν από μικρές ηλικίες να επιστρέφουν τα χτυπήματα των συνομηλίκων τους
- αδιαφορούν και αποτυγχάνουν να ελέγξουν την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού τους

- τείνουν να προέρχονται από οικογένειες όπου η σκληρή πειθαρχία και η καταχρηστική συμπεριφορά αποτελούν γονικές πρακτικές
- ενδέχεται να έχουν γονείς με υπερπροστατευτική στάση απέναντί τους
- δεν προσλαμβάνουν μια θετική –προς αυτά- γονική στάση
- βιώνουν απόρριψη, έχουν αδύναμη επίβλεψη & ελλιπή συνύπαρξη με τους γονείς
- δεν αντιλαμβάνονται τους γονείς ως θέτοντες όρια σεβόμενοι τις ανάγκες τους

Ο ρόλος του Ψυχολόγου: Προτάσεις για Παρέμβαση

Ένας σημαντικός αριθμός σχολικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης εφαρμόζεται συχνά στα ελληνικά σχολεία ως απάντηση στη βία και τον εκφοβισμό.

Γνωρίζοντας την αμφίβολη αποτελεσματικότητα της κατασταλτικής αντιμετώπισης του φαινομένου, μπορούμε να παρέμβουμε στοχεύοντας κυρίως στη μείωση ή/κι εξάλειψη των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη, ενδυνάμωση και διατήρησή του.



Ο Ψυχολόγος σε συνεργασία πάντα με τον Ψυχολόγο, μπορεί να λειτουργήσει ανατρεπτικά σε φαινόμενα εκφοβισμού εφαρμόζοντας προγράμματα και τεχνικές για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο. Καλές πρακτικές, δράσεις πρόληψης, στρατηγικές αντιμετώπισης, καθώς και εκστρατείες ευαισθητοποίησης θα μπορούσαν να έχουν θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, πρωτίστως ενσυναίσθησης, αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς. Το τελευταίο ισχύει και για τα θύματα, μια και παρουσιάζουν ευαλωτότητα και δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, με το να μαθαίνουν όλα τα παιδιά πώς να δίνουν έμφαση στα συναισθήματα των θυμάτων, επιχειρείται μια περιεκτικότερη προσέγγιση στην παρεμπόδιση και τη μείωση του εκφοβισμού.

Πρόληψη, δε σημαίνει αγνόηση της βίας. Είναι σημαντικό να αναζητήσουμε τα εκπαιδευτικά μέσα που θα μας επέτρεπαν να ελέγξουμε τις βίαιες τάσεις και να παρέμβουμε λαμβάνοντας υπόψη τις εξής εκπαιδευτικές αρχές:

- δεν προκαλούμε τη βία
- σταματούμε εξ αρχής την ένταση
- επιβάλλουμε ποινή (ως επανόρθωση)
- παρέχουμε ασφάλεια
- καθιερώνουμε ανοιχτές συζητήσεις
- εκπαιδεύουμε τους μαθητές στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- στοχεύουμε σε βασική και διαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών

(Fortin, 1998)

Εξαιρετικά σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου. Δίδεται έμφαση στη σαφήνεια και στη σταθερότητα των παρεμβάσεων (όχι «τη μια με το καλό, την άλλη με το άγριο») και περιορίζονται οι τρόποι που διαιωνίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο (π.χ έμφαση στη τιμωρία, αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, αντιστάσεις στην αλλαγή στάσης και στην συνεργασία με ειδικούς, προσκόλληση σε προσωπικές δυσλειτουργικές πεποιθήσεις κ.ά). Υπογραμμίζεται ότι οι στιγματίστηκες πρακτικές προς οποιαδήποτε κατεύθυνση (θύτες, θύματα, παρατηρητές), πρέπει να αποφεύγονται.



Τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα που σχεδιάζονται με σκοπό την καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, έχουν ορισμένα κοινά επίπεδα εφαρμογής: το επίπεδο της κοινότητας, το επίπεδο της οικογένειας, το επίπεδο του σχολείου, το επίπεδο της τάξης, το επίπεδο της ομάδας των συνομηλίκων και το επίπεδο του ατόμου.

Ο Ψυχολόγος με τη συνεργασία και την επίβλεψη του Ψυχολόγου μπορεί να πραγματοποιήσει προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης τα οποία στηρίζονται στις αρχές της *συναισθηματικής νοημοσύνης* και στη βιωματική προσέγγιση όπου πρωταγωνιστούν τεχνικές όπως το *εκπαιδευτικό δράμα* και το *παιχνίδι ρόλων*.

Τα *βιωματικά εργαστήρια* (βιώνω, νιώθω τον εαυτό μου και τον άλλον έχουν ιδιαίτερη σημασία και αξία. Το *παιχνίδι ρόλων* χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές να επιλύσουν συγκρούσεις και κυρίως να μπουν σε έναν άλλο ρόλο·να νιώσουν τα βιώματα του άλλου, να κατανοήσουν τα συναισθήματά του, να ριζώσει μέσα τους η ενσυναίσθηση.

Το *εκπαιδευτικό δράμα* επίσης, ως ολοκληρωμένη πρόταση βιωματικής μάθησης, προωθεί την αυτοέκφραση, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, επαυξάνει τη δημιουργικότητα και ενθαρρύνει τη συνεργασία.

Σε όλες τις εκπαιδευτικές διεργασίες δίδεται πλέον βαρύτητα στη συστηματική συναισθηματική αγωγή, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που τη δέχονται εμφανίζουν καλύτερη ψυχική υγεία, επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, δημιουργούν ποιοτικά καλύτερες και σταθερότερες φιλίες. Χάρη δε στην αναπτυσσόμενη ενσυναίσθησή τους εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι λιγότερο επιρρεπή σε πράξεις βίας.

Έχει προταθεί άλλωστε πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο ικανοτήτων, αναπτύσσεται, εξελίσσεται και μπορεί να αποκτηθεί ή να βελτιωθεί μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Με βάση την παραπάνω οπτική, η συναισθηματική νοημοσύνη ως δυναμικό στοιχείο προσωπικότητας μπορεί να ενισχυθεί με μεθόδους/τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια του σχολείου από εκπαιδευτικούς.

Σ' αυτές εντοπίζει κανείς διαδικασίες που ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και θεμελιώνουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως έχει πολλαπλώς προταθεί σε σχετικά παρεμβατικά προγράμματα, όπως το *Πρόγραμμα Πρόληψης του Olweus* που εφαρμόστηκε αρχικά στη Νορβηγία και οδήγησε σε μείωση σχεδόν 50% του εκφοβισμού. Εφαρμοσμένο από τα μέσα της δεκαετίας του '80, έχει ως βασική του στρατηγική την κινητοποίηση γονέων, μαθητών και προσωπικού του σχολείου.

Η τριεπίπεδη εφαρμογή του Προγράμματος Πρόληψης Olweus

α) Σχολείο: Διεξαγωγή έρευνας από το προσωπικό για να διαπιστωθεί η έκταση του προβλήματος, αύξηση της επιτήρησης των μαθητών κατά τα διαλείμματα, διεξαγωγή σχολικών συνελεύσεων.

β) Σχολική Τάξη: Επιβολή κανόνων κατά του εκφοβισμού, συζήτηση με μαθητές, εφαρμογή παιχνιδιού ρόλων όπου η ενσυναίσθηση πρωταγωνιστεί.

γ) Ατομικά: Συναντήσεις με γονείς, μεσολάβηση μεταξύ των εμπλεκομένων.

Υπογραμμίζεται η σημασία του ρόλου της *αίσθησης ασφάλειας στο σχολείο* Εξαιτίας του εκφοβισμού επηρεάζεται ολόκληρο το σχολικό κλίμα και συχνά οι μαθητές αισθάνονται ότι οι καθηγητές δεν έχουν τον έλεγχο ή ότι απλά είναι αδιάφοροι νιώθοντας μεγάλη ανασφάλεια.

Επίσης, το **Πρόγραμμα KiVa** το οποίο εφαρμόζεται στην Φινλανδία αλλά και σ'



άλλες χώρες, είναι καινοτόμο καθώς βασίζεται στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Αναπτύχθηκε λαμβάνοντας υπόψη του τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών σχετικά με τον

εκφοβισμό και τους μηχανισμούς του.

Άλλα προγράμματα, όπως το *No Blame Approach* ή το *Participant Role Approach*, διαδεδομένα στην Αμερική, επικεντρώνονται στη δυναμική της ομάδας (όπου οι ρόλοι έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο), ενδυναμώνοντας τη συνοχή της και ενεργοποιώντας τους μαθητές. Η ανατροπή επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, τη συνυπευθυνότητα και την υιοθέτηση αντιεκφοβιστικών πρακτικών.

Το Πρόγραμμα *Δεξιότητες για την ζωή-Skills for Life (1994)*, το *Πρόγραμμα για τη Βελτίωση της Κοινωνικής Αυτο-επίγνωσης και Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων των Elias & Clabby (1989)*, το *Πρόγραμμα Δημιουργικής Αύσης Διαφωνιών*, όπως και το *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*, αποσκοπούν στην προσωπική ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δίδεται προβάδισμα στην ενσυναίσθηση, την καλύτερη προσαρμογή στις σωματικές και

ψυχικές αλλαγές της ήβης, τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και κυρίως την επίλυση συγκρούσεων. Προβλέπεται η λειτουργία του εργαστηρίου «Έλεγχος των Συγκρούσεων» το οποίο περιλαμβάνει ατομικές, ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες σε ζευγάρια. Στηρίζεται στη μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «μοντέλο», στην αποφυγή της τιμωρίας, την προώθηση της γενίκευσης και το παιχνίδι ρόλων. Προς την ίδια κατεύθυνση η **Δημιουργία Σχολείου Συναισθημάτων** με το **Πρόγραμμα της Επιστήμης του Εαυτού**, εκπαιδεύει το συναίσθημα, αντί να το χρησιμοποιεί για να μορφώσει.

Ένα πρόγραμμα που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην Αγγλία και τη Νορβηγία στηριζόμενο στο δημιουργικό αυθορμητισμό των εκπαιδευτικών είναι το **Steps to Respect**, το οποίο βελτιώνει το κλίμα σε όλο το σχολικό περιβάλλον εκπαιδεύοντας τους διδάσκοντες ώστε:

- να θέτουν ξεκάθαρους κανόνες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.
- να αντιδρούν με ευαισθησία και συνέπεια απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού
- να υποστηρίζουν την κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά των μαθητών
- να ενισχύουν την επιτήρησή τους στην αυλή
- να εμπλέκουν ενεργά και τους γονείς στην επίλυση του προβλήματος

Ενδεικτικά, αναφέρονται τεχνικές που δρουν αποτελεσματικά προς τη μείωση της ενδοσχολικής βίας:

A. Εκπαίδευση των μαθητών να παρεμβαίνουν, αποτρέποντας τη βία

Σκοπός: να διδαχθούν οι μαθητές που παρίστανται σε περιστατικά βίας ότι μπορούν και οφείλουν να επεμβαίνουν υποστηρίζοντας το θύμα. Για παράδειγμα, το ακόλουθο σχέδιο μαθήματος εκπαιδεύει τους μαθητές να κινητοποιηθούν ως «συντελεστές πρόληψης» του εκφοβισμού:

Σχέδιο Μαθήματος ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό

1. Εισαγωγή του όρου *εκφοβισμός*. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές ορισμούς και τους καταγράφει στον πίνακα. Συνοψίζει και συντάσσει έναν απλό, λειτουργικό ορισμό για τον εκφοβισμό. (π.χ. «*Εκφοβισμός είναι όταν ένα άτομο ή μια*

ομάδα πληγώνει κάποιο άλλο άτομο επίτηδες χρησιμοποιώντας βρισιές, όταν του επιτίθεται σωματικά, ή όταν καταστρέφει τα πράγματά του».)

2. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι ο εκφοβισμός βλάπτει ολόκληρο το σχολείο και ότι ο καθένας έχει ευθύνη να βοηθήσει στην πρόληψή του. Ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν κανόνες τους οποίους η τάξη θα μπορέσει να ακολουθήσει ώστε να αποτρέψει τον εκφοβισμό. Γράφει τους κανόνες στον πίνακα και συζητά με τα παιδιά ώστε να διαμορφώσουν από κοινού ένα τελικό σύνολο κανόνων συμπεριφοράς (π.χ: α. Να συμπεριφέρομαι στους άλλους με ευγένεια και σεβασμό, β. να τους κάνω να νιώθουν ευπρόσδεκτοι, γ. να τους βοηθώ όσους εκφοβίζονται κ.λ.π).
3. Γίνεται διάκριση των εννοιών *κάρφωμα* και *πληροφόρηση* ώστε να απενοχοποιηθούν οι μαθητές και να μειωθεί το άγχος των μαρτύρων.
4. Ενθαρρύνονται οι μαθητές ώστε να υπενθυμίζουν τους κανόνες στους συμμαθητές τους σε περιπτώσεις που παρατηρούν περιστατικά άμεσου ή έμμεσου εκφοβισμού.
5. Ζητείται από τους μαθητές να κάνουν προτάσεις παρέμβασης και περιορισμού βίαιων συμπεριφορών, τις οποίες καταγράφουν σε χρωματιστά χαρτόνια και αναρτούν στους τοίχους της τάξης.

B. Δημιουργία δεσμών φροντίδας για προστασία των θυμάτων

- α) θέσπιση επιτροπής καλωσορίσματος για τους νέους μαθητές
- β) διαχωρισμός της τάξης σε ομάδες, ορισμός ενός μαθητή ως *πρεσβευτή της ομάδας*, ικανού να αναγνωρίσει πότε ένα μέλος χρειάζεται βοήθεια-
- γ) συνεργασία των μεγαλύτερων με τους μικρότερους μαθητές.

Συμπερασματικά, σε όλα τα προγράμματα προτάσσονται η θετική κοινωνική συμπεριφορά, η ενδυνάμωση των αξιών και η διδασκαλία *κοινωνικών δεξιοτήτων*, όπως επίδειξη εμπιστοσύνης, ευαισθησίας και ενσυναίσθησης. Έμφαση δίνεται επίσης στην ικανότητα διαλόγου και διαμόρφωσης σωστής κρίσης, στις δεξιότητες έκφρασης (στη χρήση της γλώσσας του σώματος), καθώς και στις δεξιότητες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και τη διεκδικητικότητα.

Εάν μπορέσουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να συναισθάνονται την κατάσταση των γύρω τους, τότε ίσως να προσφεύγουν λιγότερο σε διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να τα ενδυναμώσουν προκειμένου να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά καταστάσεις όπου υπάρχουν συγκρούσεις και διλήμματα. Έτσι θα μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε πολλούς εναλλακτικούς τρόπους δράσης, να λάβουν μαζί με τους γονείς αποδεκτές αποφάσεις και να αναπτύξουν θετική συνεργασία με την ομάδα των συνομηλίκων τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί και το δημοκρατικό, θετικό κλίμα του σχολείου όπου οι μαθητικές κοινότητες συμπράττουν, συνεργάζονται και συνδιαμορφώνουν με τους εκπαιδευτικούς τον Σχολικό Κανονισμό. Η ενδυνάμωση του συναισθηματικού κλίματος και της αίσθησης ασφάλειας αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες. Επίσης, η εκπαίδευση των μαθητών στο σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων καθώς και σε θεμελιώδεις πανανθρώπινες αξίες, οι ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο και η υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, όπως και η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών ιδιαίτερα των πιο εύάλωτων, θα μπορούσαν να ενισχύσουν το θετικό κλίμα του σχολείου, απέναντι σε επιθετικές και διαταρακτικές συμπεριφορές.

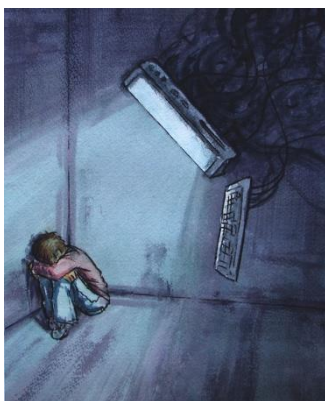
Τέλος, μία από τις πρωτοποριακές και πολλά υποσχόμενες στρατηγικές παρέμβασης παγκοσμίως, είναι η **σχολική διαμεσολάβηση**. Πρόκειται για μία πρακτική επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων που στηρίζεται στη συμβουλευτική συνομηλίκων και είναι θεμελιωμένη στις αρχές της αποκαταστατικής δικαιοσύνης.

Η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση αποτελούν τα βασικά μέσα εφαρμογής της. Αποτελεί μία μορφή ειρηνικής επίλυσης επιθετικών συμπεριφορών, που πραγματώνεται μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής, εντός του σχολικού πλαισίου. Μαθητές που εκπαιδεύονται να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα και κατευθύνουν τους εμπλεκόμενους σε βίαια περιστατικά συμμαθητές τους, να εκφράσουν συναισθήματα και να δεσμευθούν στην επίλυση του προβλήματος.

Η σχολική διαμεσολάβηση, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας, προϋποθέτει εξειδικευμένη εκπαίδευση τόσο των Ψυχολόγων όσο και των εμπλεκόμενων καθηγητών και Συμβούλων Καθηγητών οι οποίοι στη συνέχεια

εκπαιδεύουν τους κατάλληλους μαθητές σε συμβουλευτικές δεξιότητες διαμεσολαβητών.

Ο Ψυχολόγος ως υπεύθυνος συντονισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης των παρεμβάσεων



Εκείνο που πρωτίστως αναδύεται στη διερεύνηση του bullying είναι η σύνθετη φύση του, η συμπόρευση δηλαδή πολλών αιτιωδών ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες συναινούν, αλληλεπιδρούν και συνδιαλέγονται προκειμένου να εμφανιστεί και να ριζώσει το κοινωνικό πρόβλημα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Δίχως άλλο, η ολιστική αντιμετώπιση ενός τόσο πολύπλευρου φαινομένου

αποτελεί φλέγον ζήτημα. Δε λησμονούμε ότι η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μεμονωμένα περιστατικά, αλλά συμπτώματα βαθύτερων κοινωνικών προβλημάτων και δομικών ελλείψεων της κοινωνίας και του σχολείου.

Το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως παρουσιάζεται από τα αποτελέσματα ερευνών, χρειάζεται συνεχή και πολύπλευρη μελέτη ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή η δυναμική που το διέπει. Ο σχεδιασμός παρεμβάσεων επικεντρωμένων στις εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο την επιθετικότητα των μαθητών αλλά και τη δυσλειτουργικότητα συχνά-του σχολικού και του οικογενειακού πλαισίου, κρίνεται απαραίτητος. Γεγονός είναι πως η εξαιρετική σημασία του φαινομένου έγκειται κυρίως στην αρνητική καταγραφή που έχει στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μαθητών

Η συνεργασία του Ψυχολόγου με το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου είναι ανάγκη επιτακτική.

Δουλεύει από κοινού με τον Σύμβουλο Καθηγητή και τους άλλους εκπαιδευτικούς και με τις ιδιαίτερες γνώσεις και τις δεξιότητές αποσκοπεί στην:

- ενθάρρυνση ανοιχτών συζητήσεων για συμπεριφορές θυματοποίησης
- ενθάρρυνση των μαθητών να αναφέρουν επεισόδια θυματοποίησης

- ενίσχυση αισθήματος της ομάδας μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες που ευνοούν την ανάπτυξη δεσμών και ταυτίσεων μεταξύ των παιδιών
- έμφαση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τους άλλους
- αποφυγή εφαρμογής σωματικών τιμωριών, χρήση εναλλακτικών/θετικών μοντέλων ποινών
- προώθηση και ενθάρρυνση ενός ήπιου κλίματος, αλλά και ενός δομημένου πλαισίου λειτουργίας μέσα στη τάξη
- ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράζονται και να μην φοβούνται να μιλάνε για τη θυματοποίηση
- ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών-θυμάτων
- ανάπτυξη στρατηγικών βοήθειας του παιδιού-θύματος: π.χ. σύνδεσή του με συμμαθητές που δεν έχουν προβλήματα και είναι αποδεκτοί από τα άλλα παιδιά
- χρήση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης των παιδιών θυμάτων (θεατρικά παιχνίδια, γραπτή έκφραση ιστοριών, ζωγραφιών) ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους
- χρήση συγκεκριμένων κωδίκων επικοινωνίας μέσα στη τάξη, σαφής και εκ των προτέρων οριοθέτηση των αποδεκτών συμπεριφορών, των απαγορεύσεων και των ανάλογων ποινών
- συνεργασία/συμβουλευτική εποπτεία από ειδικούς για την υποστήριξη των παιδιών-θυμάτων και παιδιών-δραστήων

Είναι επίσης ο κύριος υπεύθυνος για την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης στην Παρέμβαση στην «κρίση» και εκπαίδευσης των Συμβούλων Καθηγητών σε αυτά.

Χρήσιμοι Κανόνες

1. Σταματήστε αμέσως την πράξη εκφοβισμού (σταθείτε ανάμεσα σε δράστη-θύμα, μην απομακρύνετε κανέναν, μην ρωτήσετε για τους λόγους της πράξης).
2. Αναφερθείτε στο συμβάν και στους αντίστοιχους κανόνες του σχολείου (με σταθερή φωνή: «αυτό δεν επιτρέπεται στο σχολείο μας», «δεν επιτρέπεται να σπρώχνουμε/πονάμε τον άλλον με αυτό τον τρόπο»).

3. Στηρίζτε το θύμα ώστε να επανακτήσει τον έλεγχο και να νιώσει ασφαλής από επανάληψη του επεισοδίου/εκδίκηση (μην ρωτήσετε το παιδί τι συνέβη μπροστά στους υπόλοιπους, δείτε το σε άλλη στιγμή μόνο του, ενημερώστε τους καθηγητές του, αυξήστε εποπτεία).
4. Συμπεριλάβετε τους παρισταμένους στη συζήτηση και δώστε κατευθύνσεις παρέμβασης ή αναζήτησης βοήθειας για επόμενο επεισόδιο (μην κριτικάρετε την μηπαρέμβασή τους, επαινέστε τους αν προσπάθησαν να κάνουν κάτι – έστω κι αν δεν ήταν επιτυχημένο).
5. Αν είναι δυνατόν, επιβάλλετε άμεσες (αφού όμως έχει εκτονωθεί η κατάσταση) επιπτώσεις στον/ους δράστες (π.χ. στέρηση προνομίων).
6. Μην απαιτήσετε να συναντηθούν οι μαθητές για «να τα βρούν» (υπάρχει πιθανότητα «επανατραυματισμού» θύματος’ βοηθήστε τους δράστες να αναγνωρίσουν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους, να χρησιμοποιούν την δύναμή τους με πιο κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

Ενθαρρύνει και εμψυχώνει τα παιδιά θύματα:

Οδηγίες για το παιδί-θύμα

- Δε φταις εσύ! Πολλοί επιτυχημένοι άνθρωποι είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο
- Διατήρησε την ψυχραιμία και την αυτοπεποίθησή σου
- Μην απαντάς στις κοροϊδίες, μη μπαίνεις σε διάλογο, κάνε ότι δεν τις ακούς
- Κοίταξέ τους στα μάτια και πες τους καθαρά και σταθερά “Σταμάτα”
- Πες αμέσως τι συνέβη στο δάσκαλό σου ή σε κάποιον άλλον ενήλικα
- Αν φοβάσαι να το πεις σε κάποιον ενήλικα, πες το σε έναν φίλο και ζήτα του να είναι μαζί σου
- Συνέχισε να το λες μέχρι ότου κάποιος σε βοηθήσει
- Αν σου έστειλαν απειλητικό sms ή e-mail κράτησέ το, μη το σβήσεις, θα χρειαστεί ως απόδειξη

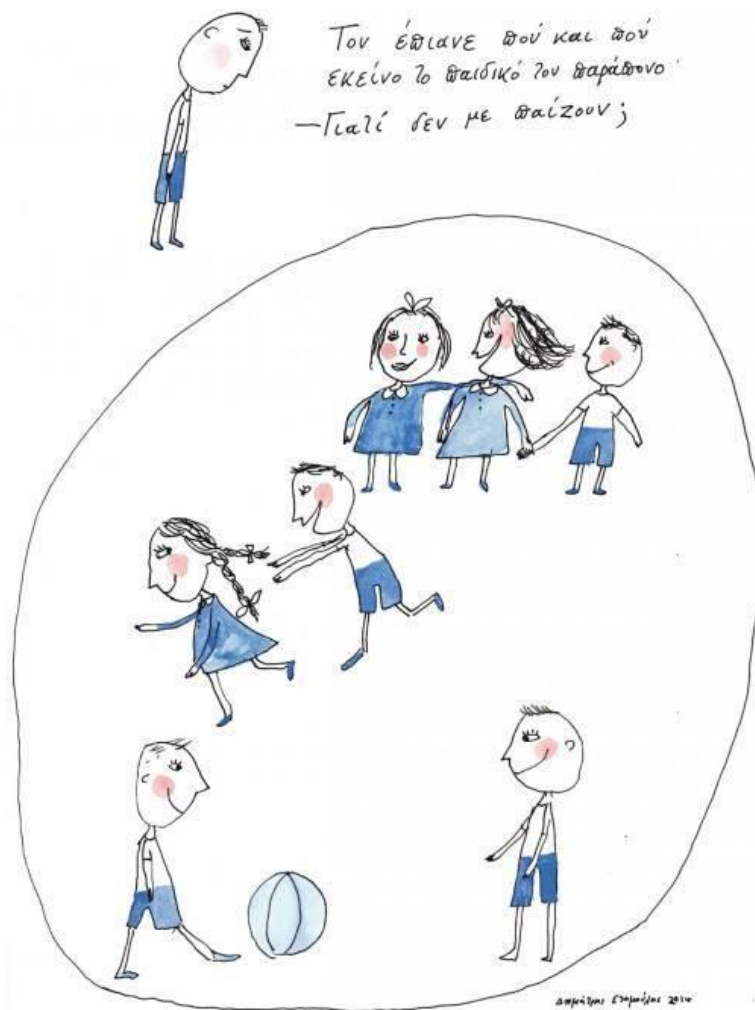
- Μην πιστεύεις αυτά που σου λένε οι εκφοβιστές, να επαινείς τον εαυτό σου και να θυμίζεις στον εαυτό σου κάθε μέρα τα καλά σου σημεία

Παράλληλα παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη και κατάλληλη γνώση στους γονείς για σωστή αντιμετώπιση του φαινομένου

Οδηγίες για Γονείς

- Παρατηρείστε αν το παιδί σας δείχνει σημάδια ότι θυματοποιείται από άλλα παιδιά ή αν λειτουργεί ως δράστης. Μην το αμελήσετε - επικοινωνήστε αμέσως με το σχολείο
- Αναπτύξτε μια ζεστή και φιλική σχέση με το παιδί. Να είστε κοντά του και να επιδιώκετε τη συζήτηση μαζί του-από μόνο του μπορεί να μην σας αναφέρει τίποτα για το θέμα αυτό
- Διδάξτε του να κοιτά στα μάτια τον εκφοβιστή, να λέει δυνατά “Άσε με ήσυχο!” ή “Κοίτα τη δουλειά σου!”, να φεύγει και να το λέει σε κάποιον ενήλικα
- Καθησυχάστε τα παιδί ότι δε φταίει αυτό αν του επιτέθηκαν κι ότι δεν είναι δικό του λάθος
- Μιλήστε, με συγκεκριμένα περιστατικά, στο Σύμβουλο Καθηγητή
- Συμβουλευστε το παιδί σας να προσέχει σε ποιόν δίνει τον αριθμό του κινητού του τηλεφώνου και τη διεύθυνση του e-mail του
- Μην υποτιμάτε τις συνέπειες που μπορεί να έχει ο εκφοβισμός. Οι μύθοι “*παιδιά είναι, πειράζονται μεταξύ τους*”, ή “*έτσι θα σκληραγωγηθεί για να βγει στην κοινωνία*”, μπορεί να ζημιώσουν το παιδί σας και να το οδηγήσουν σε δυστυχία και απομόνωση
- Απαιτείστε από το σχολείο να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού-εκφοβιστή
- Αν ο εκφοβισμός δεν αντιμετωπίζεται, αλλάξτε σχολείο. Μιλήστε με το νέο σχολείο και βεβαιωθείτε ότι δεν υπάρχουν ή δεν γίνονται ανεκτοί εκεί οι εκφοβιστές

ΕΚΕΙΝΟ ΤΟ ΠΑΡΑΤΩΝΟ



Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις

1. Εκπαίδευση των μαθητών να παρεμβαίνουν, αποτρέποντας τη βία

Σκοπός: να διδαχθούν οι μαθητές που παρίστανται σε περιστατικά βίας ότι μπορούν και οφείλουν να επεμβαίνουν υποστηρίζοντας το θύμα. Για παράδειγμα, το ακόλουθο σχέδιο μαθήματος εκπαιδευεί τους μαθητές να κινητοποιηθούν ως «συντελεστές πρόληψης» του εκφοβισμού:

1. Εισαγωγή του όρου εκφοβισμού. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές ορισμούς και τους καταγράφει στον πίνακα. Συνοψίζει και συντάσσει έναν απλό, λειτουργικό ορισμό για τον εκφοβισμό. (π.χ. Εκφοβισμός είναι όταν ένα άτομο ή μια ομάδα

- πληγώνει κάποιο άλλο άτομο επίτηδες χρησιμοποιώντας βρισιές, όταν του επιτίθεται σωματικά, ή όταν καταστρέφει τα πράγματά του.)
2. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι ο εκφοβισμός βλάπτει ολόκληρο το σχολείο και ότι ο καθένας έχει ευθύνη να βοηθήσει στην πρόληψή του. Ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν κανόνες τους οποίους η τάξη θα μπορέσει να ακολουθήσει ώστε να αποτρέψει τον εκφοβισμό. Γράφει τους κανόνες στον πίνακα και συζητά με τα παιδιά ώστε να διαμορφώσουν από κοινού ένα τελικό σύνολο κανόνων συμπεριφοράς.
 3. Γίνεται διάκριση των εννοιών κάρφωμα και πληροφόρηση ώστε να απενοχοποιηθούν οι μαθητές και να μειωθεί το άγχος των μαρτύρων.
 4. Ενθαρρύνονται οι μαθητές ώστε να υπενθυμίζουν τους κανόνες στους συμμαθητές τους σε περιπτώσεις που παρατηρούν περιστατικά άμεσου ή έμμεσου εκφοβισμού.
 5. Ζητείται από τους μαθητές να κάνουν προτάσεις παρέμβασης και περιορισμού βίαιων συμπεριφορών, τις οποίες καταγράφουν σε χρωματιστά χαρτόνια και αναρτούν στους τοίχους της τάξης.

2η: Παιχνίδι ρόλων

Δέχομαι βία – εκφοβισμό

Είσαι το παιδί που εκφοβίζεται. Να γράψεις στο ημερολόγιό σου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου γι' αυτό. (Τι σκέφτεσαι για τον εαυτό σου και τους άλλους – συμμαθητές ή ενήλικες; Τι φοβάσαι; Γιατί δεν αντιδράς; Τι περιμένεις και από ποιους;)

Ασκώ βία – εκφοβισμό

Είσαι το παιδί που εκφοβίζει. Να γράψεις στο ημερολόγιό σου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου γι' αυτό. (Τι σκέφτεσαι για τον εαυτό σου; Τι εικόνα έχεις για σένα; Γιατί φοβίζεις έναν συμμαθητή σου; Τι νιώθεις όταν το κάνεις αυτό; Δε φοβάσαι μήπως μαθευτεί; Δε φοβάσαι τις συνέπειες; Δε σε νοιάζει που πληγώνεις έναν άνθρωπο;)

Παρατηρώ παθητικά

Είσαι ένα παιδί που γνωρίζει τι συμβαίνει, αλλά παραμένει αμέτοχο. Δε συμμετέχεις στην «πλάκα», αλλά ούτε αντιδράς. Να γράψεις στο ημερολόγιό σου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου γι' αυτό. (Τι νιώθεις όταν βλέπεις ότι ένα παιδί υποφέρει; Γιατί δεν αντιδράς; Τι θα μπορούσες να κάνεις, για να βοηθήσεις;)

Παρατηρώ και συμμετέχω άσκηση βίας

Είσαι το παιδί που ξέρει τι συμβαίνει, γελάει μ' αυτό, ενθαρρύνοντας έτσι το θύτη. Να γράψεις στο ημερολόγιό σου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου γι' αυτό. (Γιατί ενθαρρύνεις το θύτη; Τι αισθάνεσαι όταν ένα άλλο παιδί υποφέρει; Γιατί δεν αντιδράς διαφορετικά;)

Γονείς

Είσαι ο πατέρας ή η μητέρα του παιδιού που εκφοβίζεται. Παρατηρείς μια αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού σου και συζητώντας μαζί του μαθαίνεις ότι το εκφοβίζουν. Γράψε στο ημερολόγιό σου σκέψεις και συναισθήματα γι' αυτό, αλλά και τρόπους με τους οποίους σκέφτεσαι να αντιδράσεις.

Καθηγητές

Είσαι καθηγητής στο σχολείο των παιδιών και πληροφορείσαι από μαθητή – παρατηρητή για το συγκεκριμένο περιστατικό εκφοβισμού. Αποφασίζεις να παρέμβεις και να μιλήσεις με το παιδί – θύτη. Γράψε τι σκοπεύεις να του πεις, ώστε η παρέμβασή σου να έχει αποτέλεσμα.

3^η: «Το Δέντρο της Ζωής»

Το «*Δέντρο της Ζωής*» είναι μια μεθοδολογία υποστηρικτική για παιδιά που έχουν βιώσει – ή βιώνουν - δύσκολες και επώδυνες καταστάσεις. Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται ως μεθοδολογία υποστήριξης για παιδιά & εφήβους που έχουν βρεθεί σε ιδιαίτερα ευάλωτες καταστάσεις (π.χ. βιώνουν ενδοσχολική βία, ή σκέφτονται να εγκαταλείψουν το σχολείο κ.λ.π.).



Το Δέντρο της Ζωής¹

Πρώτο Μέρος: Το Δέντρο της Ζωής τους

Τα παιδιά ζωγραφίζουν ελεύθερα το **Δέντρο της Ζωής**, που περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

Ρίζες: Αποτελούν μια προτροπή για τα παιδιά ώστε να μιλήσουν για την καταγωγή τους και την οικογενειακή τους ιστορία. Από πού προέρχονται, ποιοι οι πρόγονοί τους, ποιοι τα δίδαξαν τα περισσότερα στη ζωή, τα επηρέασαν θετικά, τους δίνουν δύναμη, τα βοηθούν. Επίσης, το αγαπημένο μέρος στο σπίτι, ένα τραγούδι, κάποιο αντικείμενο με το οποίο είναι τα παιδιά ιδιαίτερα συνδεδεμένα. Εναλλακτικά, οι ρίζες χρησιμοποιούνται ως αφορμή για να μιλήσουν τα παιδιά για κείνα που τα κρατούν δυνατά και σταθερά.

Έδαφος: Αντιπροσωπεύει το παρόν. Πού ζει τώρα το κάθε παιδί και ποιες είναι οι σημαντικές δραστηριότητες τις οποίες έχει στην συνηθισμένη καθημερινότητά του.

Κορμός: Αξίες, ικανότητες, χαρίσματα, κλίσεις, επιδεξιότητες του παιδιού. Π.χ. αθλητισμός, ζωγραφική, εντιμότητα, καλοσύνη, αλτρουϊσμός. Αφού ονοματιστούν, καλό είναι να ανιχνευτούν ως προς την ιστορία τους: «από ποιόν τα έμαθες;», «από πότε είναι σημαντικά για σένα;»...

Κλαδιά: Ελπίδες, όνειρα, επιθυμίες που έχει το παιδί για τη ζωή του αλλά και για άλλα παιδιά, νέους ενηλίκους, καθώς και για την κοινότητα. «Πώς κράτησες ζωντανές τις ελπίδες σου;» «υπάρχει κάποιος που σε βοήθησε να κρατηθείς και να προστατεύσεις τα όνειρά σου;»

Φύλλα: Οι άνθρωποι (ζωντανοί και μη) που είναι σημαντικοί για τη ζωή του παιδιού. Πώς το έχουν επηρεάσει;

Φρούτα: Δώρα που έχουν δεχτεί τα παιδιά από σημαντικούς ανθρώπους, δώρα όχι μόνο υλικά αλλά και συναισθηματικά.

Λουλούδια – Σπόροι: Πράξεις θάρρους, καλοσύνης, μοιράσματος, που χαρακτηρίζουν τα ίδια τα παιδιά. Δώρα δηλαδή, ψυχής κυρίως, που κάνουν τα παιδιά προς κάποιους άλλους.

Σε όλη τη διαδικασία ο συντονιστής εκπαιδευτικός διευκολύνει τη διαδικασία των παιδιών ώστε να συνδέσουν τις αξίες τους, τα όνειρά τους, τις επιδεξιότητες τους, τους σημαντικούς άλλους της ζωής τους, την ίδια την ιστορία τους. Π.χ. ζητά από τα παιδιά να ονοματίσουν όσα ζωγραφίζουν στο δέντρο ζητώντας τους να αναφέρουν μία σχετική ιστορία.

Δεύτερο Μέρος: Το Δάσος της Ζωής

Τα παιδιά κολλάνε τα δέντρα τους στον τοίχο, το ένα δίπλα στο άλλο δημιουργώντας ένα πολύχρωμο δάσος. Είναι ευκαιρία να μοιραστούν τα παιδιά τις ιστορίες των δέντρων τους αλλά και αγαπημένα τους τραγούδια. Συζητούν για τα όνειρά τους, για τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή τους (και πώς συνεχίζουν να στηρίζουν ακόμη τα παιδιά, είτε ζουν είτε όχι), συζητούν για τις ομοιότητες και διαφορές των δέντρων τους και για το πώς υποστηρίζει το ένα δέντρο το άλλο στο κοινό δάσος.

Τρίτο Μέρος: Όταν έρχεται η Καταιγίδα

Κι άλλη πρόκληση για συζήτηση στην ομάδα. Ποιοι είναι οι πιθανοί κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν τα πραγματικά δέντρα; Ποιες είναι οι δυσκολίες και οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν τα παιδιά; Υπάρχουν πράγματα που τα ζώα κάνουν για να προστατευτούν και για να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους από τις καταιγίδες; Υπάρχουν πράξεις που τα παιδιά μπορούν να κάνουν για να αντιδράσουν στους δικούς τους κινδύνους, τις απειλές και τις «καταιγίδες»; Υπάρχουν πράγματα που ήδη κάνουν;

Είναι πάντα παρούσες οι καταιγίδες; Πώς διατηρούν την επαφή τους με τα όνειρά τους και τις ελπίδες τους, όταν δεν υπάρχουν «καταιγίδες»;

Τέταρτο Μέρος:

Βεβαιώσεις και Τραγούδια

Το κάθε παιδί παίρνει μία ιδιαίτερη βεβαίωση (πιστοποίηση) όπου έχουν καταγραφεί οι ελπίδες του, τα όνειρά του και οι επιδεξιότητες του. Παρόντες μπορεί να είναι άλλοι εκπαιδευτικοί, πρόσωπα που θαυμάζουν τα παιδιά και άνθρωποι-θετικά πρότυπα. Τα παιδιά καλούνται να συνυπάρξουν μέσα από μελωδικό μοίρασμα: τραγουδούν τραγούδια που έχουν ήδη αναφέρει ως σημαντικά.

Σε κάποιες περιπτώσεις το παιδί ενδέχεται να γράψει ένα γράμμα σε ένα πρόσωπο το οποίο του δείχνει ενδιαφέρον και φροντίδα και αποτελεί θετικό

πρότυπο (στο γράμμα γίνεται αναφορά στις αξίες των παιδιών, στα όνειρά τους, στις ικανότητές τους).

¹ The Tree of Life: A collective narrative approach to working with vulnerable children, από το: Denborough, D. (2008). *Collective narrative practice: Responding to individuals, groups and communities who have experienced trauma*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 13, 153-162.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (1999). *Τα Χίλια Πρόσωπα της Εφηβείας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 95-97.
- Γαλανάκη, Ε. (2010α). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», 7–9 Μαΐου 2010.
- Γαλανάκη, Ε. (2010β). Βέλτιστες Πρακτικές για την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού: Τι Δείχνει η Σύγχρονη Έρευνα. Στον συλλογικό τόμο: *Η Ειδική Αγωγή Αφειτηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη (43–57)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω, 227-258.
- Courtecuisse, V. (1998) Αλληλεπίδραση ασκούμενης βίας και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου (38-39)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fortin, J. (1998). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου (101-115)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1998) *Η Κακή Συμπεριφορά: Βοηθώντας τους Γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με Διαταραχή Αγωγής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 254-270.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: Ολιστικές Παρεμβάσεις για την Ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού

αποκλεισμού. Στο Η. Κουρκούτας, & J. P. Chartier. *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης* (303-341). Αθήνα: Τόπος.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παναγιωτάκη Μ. (2009). Εφηβεία και Βία: Όψεις του σχολικού εκφοβισμού (bullying) και δυναμική εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πρακτικά Ημερίδας Επιμόρφωσης «Στρατηγικές Εκμάθησης της Γαλλικής Γλώσσας» του Πανελληνίου Συλλόγου Καθηγητών Γαλλικής Φιλολογίας ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.ΓΑ. Πειραιάς: Κέντρο Ερευνών Πανεπιστημίου Πειραιώς (σσ. 8-23)

Παπαστυλιανού, Α. (2000). Εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης στο σχολείο και στην οικογένεια. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επ. Εκδ.). *Θέματα Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών & εφήβων*. (221225). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. Επιμ. Α. Γιοβαζολιάς. Αθήνα: Τόπος.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1-30.

Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επ. Εκδ.). *Θέματα Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών & εφήβων*. (211-212). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*: 2(1), 97-111.

Ξενογλώσση

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7: 35–54.

Baldry, A.C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on The Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior*, 30(5): 343-355.

Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends to Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18: 117-127.

Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323: 480–484.

- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33: 579–588.
- Dake, J.A., Price, J.H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *The Journal of School Health*, 73(5): 173-180.
- Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Nic Gabhain, S., Scheidt, P., Currie, C., & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2): 128–132.
- Duffy, A.L., & Nesdale, D. (2009). Peer Groups, Social Identity, and Children’s Bullying Behavior. *Social Development*, 18(1): 121-139.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O’Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., Smith, P. K., & Wenxin, Z. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*. 30: 71-83.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-VanHorick, S.P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144: 17-22.
- Georgiou, S. (2008) Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11: 213-227.
- Gini, G. (2006a). Social cognition and moral cognition in bullying: What’s wrong? *Aggressive Behavior*, 32: 528–539.
- Gini, G. (2006b). ‘Bullying as a Social Process: The Role of Group Membership in Students’ Perception of Inter-Group Aggression at School’, *Journal of School Psychology*, 44: 51–65.
- Gini, G. (2007) Who Is Blameworthy? Social Identity and Inter-Group Bullying. *School Psychology International*, 28(1): 77-89.
- Guajardo, N.R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour, and Children’s Social- Cognitive Development. *Infant and Child Development*, 18: 37–60.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23: 661–674. .
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education*, 10: 281–301.

- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D., & Santinello, M. (2008). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18: 211–232.
- Nickerson, A.B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008) Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46: 687–703.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35: 1171–1190.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6): 644–660.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). ‘Guess what I just heard!’: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1): 67-83.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher, and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20: 177-190.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48: 583-590.
- Rigby, K. (2003b). *Stop the Bullying: A guide for teachers*. Melbourne: Australian Government Attorney-General’s Department.
- Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: An overview and appraisal. *Australian Journal of Counselling and Guidance*, 15: 27-34.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3): 465-487.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (2004). The social identity theory of intergroup behaviour. in J.T. Jost & J. Sidanius (eds). *Political Psychology*. New York: Taylor & Francis, 276293.

5. Ζητήματα διαχείρισης περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης

Η κακοποίηση-παραμέληση (ΚαΠα) ανηλίκων είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο η δυναμική του οποίου διαφέρει σημαντικά ανάλογα με το είδος της, την ηλικία του παιδιού, τη σχέση θύματος - δράστη και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Αποτελεί το αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα αφανούς βίας / σκοτεινής εγκληματικότητας, αφού σπάνια αποκαλύπτεται ενώ ακόμα κι όταν αυτό συμβεί, οι διαδικασίες που ακολουθούν είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες και ψυχοφθόρες για τον ανήλικο, δίχως μάλιστα πολλές εγγυήσεις για τη δικαίωση του. Η συνωμοσία της σιωπής, η αδιαφορία, η απροθυμία υποστήριξης των ισχυρισμών του θύματος και ο φόβος, συντελούν σημαντικά στην απόκρυψη και διαιώνιση της παραβίασης.

Η ΚαΠα περιγράφεται ως *«ένα φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο ένας ή περισσότεροι ενήλικες που έχουν την ευθύνη ενός παιδιού, προκαλούν ή επιτρέπουν να προκληθούν στο παιδί σωματικές κακώσεις, ή συνθήκες στέρησης σε τέτοιο βαθμό, ώστε συχνά να επιφέρουν σοβαρές διαταραχές σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής ή κοινωνικής μορφής, ακόμα και τον θάνατο»*. Επισημαίνεται, ότι θύτες μπορεί να είναι οι γονείς, άλλοι συγγενείς καθώς και πρόσωπα ιδιαίτερα εμπιστοσύνης του ανήλικου π.χ. προπονητές, εκπαιδευτικοί, φροντιστές, ιερείς και άλλοι. Στις περιπτώσεις αυτές, η αποκάλυψη της παραβίασης συναντά σημαντικά εμπόδια. Η σιωπή, η τάση συγκάλυψης του θύτη, αλλά και τάση υποτίμησης της αξιοπιστίας του θύματος δημιουργούν σημαντικές ρωγμές και ανεπούλωτες πληγές σε μια ευνομούμενη πολιτεία.

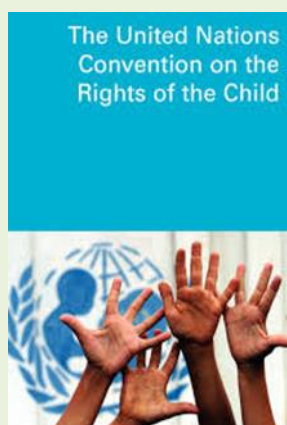
Η κακοποίηση των ανηλίκων αποτελεί ένα σοβαρό νομικό και κοινωνικό ζήτημα, ένα μείζον πρόβλημα για τη δημόσια υγεία και παράλληλα μια από τις σημαντικότερες προσβολές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το νομικό οπλοστάσιο και οι έρευνες

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child, 1991) η οποία εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1989, υπογραμμίζει τη δέσμευση των χωρών για την ολοκληρωμένη αντιμετώπιση της παιδικής κακοποίησης (Ν. 2101/92-ΦΕΚ Α' 192)

Άρθρο 19

“Τα κράτη μέλη να λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα για την προστασία των παιδιών από κάθε μορφή σωματικής ή ψυχικής βίας, τραυματισμό ή κακομεταχείριση, εγκατάλειψη ή παραμέληση, κακοποίηση ή εκμετάλλευση, περιλαμβανομένης της σεξουαλικής κακοποίησης, ενώ αυτά βρίσκεται στη φροντίδα του γονέα, του νόμιμου κηδεμόνα ή οποιοδήποτε άλλου προσώπου έχει την επιμέλεια του παιδιού”



Η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού», βασίστηκε στις παιδαγωγικές ιδέες του γνωστού Πολωνοεβραίου ανθρωπιστή, δημοσιογράφου, συγγραφέα, καινοτόμου παιδαγωγού και διευθυντή του Ορφανοτροφείου του Γκέτο της Βαρσοβίας Γιάνους Κόρτσак. Ο ίδιος οδηγήθηκε μαζί όλα τα παιδιά στο στρατόπεδο θανάτου της Τρεμπλίνκα απ' όπου δε διασώθηκε κανείς. Πιστός στις αξίες του, παράδειγμα **αφοσίωσης** στην επιστήμη και τον ανθρωπισμό δεν εγκατέλειψε τους 181 μαθητές που είχε υπό τη φροντίδα του, συνοδεύοντας τους στα **κρεματόρια μέχρι το τέλος**, αν και του προσφέρθηκε δύο φορές η δυνατότητα διαφυγής και διάσωσης.

«Μεταρρύθμιση του κόσμου σημαίνει μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης»

«Εάν επιθυμεί (ο ενήλικας) να διαπλάσει τα παιδιά βάσει ενός προτύπου, να τα ωθήσει όλα προς μια κατεύθυνση, τότε θα οδηγηθεί σε πλάνη».

«Δεν είναι παιδιά - είναι άνθρωποι»



Janusz Korczak. 1878-1942

Τα αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι περίπου 1 στα 5 παιδιά στην Ευρώπη υφίσταται κάποιας μορφής σεξουαλικής βίας. Εκτιμάται ότι σε ποσοστό 70% με 85% των περιπτώσεων, ο θύτης είναι κάποιος που γνωρίζει και εμπιστεύεται ο ανήλικος.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, παρατηρώντας ότι η σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση έχουν αυξηθεί σε ανησυχητικά ποσοστά και λαμβάνοντας υπόψη ότι η ευημερία και το μέγιστο όφελος των παιδιών αποτελούν θεμελιώδεις αξίες που αποδέχονται όλα τα κράτη μέλη, υιοθέτησε το 2007 μια ειδική Σύμβαση που αποσκοπεί στην πλήρη προστασία των παιδιών από τη σεξουαλική τους παραβίαση.

Η Σύμβαση Lanzarote η οποία επικεντρώνεται στο σεβασμό της προστασίας της ανηλικότητας και της γενετήσιας ελευθερίας, κυρώθηκε από τη δική μας έννομη τάξη το 2008 (Ν. 3727/2008- ΦΕΚ 257/Α΄/18-12-2008).

ΝΟΜΟΣ 3727/2008 (ΦΕΚ 257/Α΄/18-12-2008)

Άρθρο 5

Πρόσληψη, εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των προσώπων που κατά τη εργασία τους έρχονται σε τακτικές επαφές με τα παιδιά

1.Κάθε Μέρος λαμβάνει τα απαιτούμενα νομοθετικά ή άλλα μέτρα, προκειμένου να ενθαρρύνει την ευαισθητοποίηση για την προστασία και τα δικαιώματα των παιδιών,

μεταξύ των προσώπων που έχουν τακτικές επαφές με τα παιδιά στους τομείς της εκπαίδευσης, της υγείας, της κοινωνικής προστασίας, της δικαιοσύνης και των δυνάμεων τάξης καθώς και σε τομείς που σχετίζονται με δραστηριότητες αθλητικές, πολιτιστικές και αναψυχής.

2. Κάθε Μέρος λαμβάνει τα απαιτούμενα νομοθετικά ή άλλα μέτρα, προκειμένου να διασφαλίσει ότι τα πρόσωπα που αναφέρονται στην παράγραφο 1 έχουν επαρκή γνώση σχετικά με την γενετήσια εκμετάλλευση και κακοποίηση των παιδιών, τα μέσα διάγνωσης τους και την δυνατότητα που αναφέρεται στο άρθρο 12 παράγραφος 1.

3. Κάθε Μέρος λαμβάνει τα απαιτούμενα νομοθετικά ή άλλα μέτρα, σύμφωνα με το εσωτερικό του δίκαιο, προκειμένου να διασφαλίσει ότι οι όροι πρόσβασης σε επαγγέλματα, η άσκηση των οποίων συνεπάγεται τακτικές επαφές με παιδιά, διασφαλίζουν ότι οι υποψήφιοι για τα επαγγέλματα αυτά δεν έχουν καταδικαστεί για πράξεις γενετήσιας εκμετάλλευσης ή κακοποίησης παιδιών.

Άρθρο 6

Εκπαίδευση παιδιών

Κάθε Μέρος λαμβάνει τα απαιτούμενα νομοθετικά ή άλλα μέτρα, προκειμένου να διασφαλίσει ότι τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενημερώνονται για τους κινδύνους γενετήσιας εκμετάλλευσης και κακοποίησης, καθώς επίσης και για τα μέσα προστασίας τους, που πρέπει να είναι προσαρμοσμένα ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξής τους. Η πληροφόρηση αυτή, που παρέχεται σε συνεργασία με τους γονείς, όπου αυτό είναι πρόσφορο, δίδεται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο ενημέρωσης για τη σεξουαλικότητα και με ιδιαίτερη προσοχή στις καταστάσεις κινδύνου, ιδίως εκείνες που απορρέουν από τη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας.



Στη Ρώμη στις 29 Νοεμβρίου 2010, το Συμβούλιο της Ευρώπης κήρυξε την έναρξη της εκστρατείας «Ένα στα Πέντε» («*One in Five*») κατά της σεξουαλικής εκμετάλλευσης και σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών.

Κύριοι στόχοι της εκστρατείας είναι:

- ✓ Η υπογραφή, κύρωση και εφαρμογή της Σύμβασης Λανζαρότε
- ✓ Η ενδυνάμωση, με γνώση και δεξιότητες, των παιδιών, των οικογενειών τους και της ευρύτερης κοινωνίας, ώστε να καταπολεμηθεί η σεξουαλική βία ενάντια στα παιδιά.

one in five
in sur cinq



Έρευνα του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος BECAN (Επιδημιολογική Μελέτη για την Κακοποίηση και Παραμέληση του Παιδιού στα Βαλκάνια, απέδειξε ότι τα υψηλά ποσοστά κακοποίησης αφορούν και τη χώρα μας

Σύμφωνα με αυτή ρωτήθηκαν 12.000 παιδιά ΣΤ' Δημοτικού, Α' Γυμνασίου, Α' Λυκείου σε σχολεία της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης.

- Ένας στους δύο μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και την Κρήτη, έχει υποστεί σωματική βία.
- Το 76,8% των παιδιών δέχτηκε κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας του σωματική βία
- Το 16,2% των ανηλίκων δέχτηκε σεξουαλική βία
- Στις αρχές αναφέρθηκε μόνο το 1%

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχει μεγάλο χάσμα ανάμεσα στα κρούσματα που λαμβάνουν χώρα και σε εκείνα που τελικά καταγγέλλονται στις αρμόδιες υπηρεσίες της χώρας.

Τα αποτελέσματα των ερευνών αλλά κυρίως οι επιταγές των κανόνων δικαίου σημαίνουν για το σχολικό περιβάλλον:

- τη λήψη μέτρων πρόληψης για τη βία κατά των ανηλίκων
- την αξιόπιστη και έγκυρη παροχή γνώσης σχετικά με την προστασία και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους σε περίπτωση κακοποίησης τους
- την αναγνώριση του προβλήματος, την έγκαιρη παρέμβαση και ορθή διαχείρισή του
- την επικοινωνία και συνεργασία τόσο με τους φορείς της πρόνοιας όσο και του Συστήματος Ποινικής Δικαιοσύνης.
- την παροχή υποστήριξης στους μαθητές /θύματα
- την προσπάθεια περιορισμού στο ελάχιστο των μακροπρόθεσμων συνεπειών της κακοποίησης τόσο στην ψυχοσυναισθηματική τους ζωή όσο και στη σχολική τους επίδοση

Ο ρόλος του σχολείου

Τόσο στο πλαίσιο κυρίως του εκπαιδευτικούς τους όσο κυρίως του κοινωνικού τους ρόλου, όλοι οι επαγγελματίες οι οποίοι υπηρετούν το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουν να συνεισφέρουν σημαντικά στην αποκάλυψη του φαινομένου, στη διαχείριση και αντιμετώπισή του. Ο νομοθέτης μάλιστα στο Ν, 3500/2008 για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας προέβλεψε ιδιαίτερη υποχρέωση των εκπαιδευτικών.

ΝΟΜΟΣ 3500/2006 (ΦΕΚ 232/Α΄/24.10.2006)

Άρθρο 23

Υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών

- 1.** Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος, κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, με οποιονδήποτε τρόπο πληροφορείται ή διαπιστώνει ότι έχει διαπραχθεί σε βάρος μαθητή έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας, ενημερώνει, χωρίς καθυστέρηση, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανακοινώνει, αμέσως, την αξιόποινη πράξη στον αρμόδιο εισαγγελέα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 το άρθρου 37 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας, ή στην πλησιέστερη αστυνομική αρχή. Την ίδια υποχρέωση έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων, καθώς και οι υπεύθυνοι των πάσης φύσεως Μονάδων Προσχολικής Αγωγής.

2. Κατά την προδικασία και τη διαδικασία στο ακροατήριο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ανακοίνωσε την αξιόποινη πράξη στις παραπάνω αρμόδιες αρχές, και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος την πληροφορήθηκε ή τη διαπίστωσε, καλούνται να εξετασθούν ως μάρτυρες, μόνο αν η πληροφορία δεν αποδεικνύεται με οποιοδήποτε άλλο αποδεικτικό μέσο.

Οι μορφές κακοποίησης

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας: «η κακοποίηση των παιδιών περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραμελημένης φροντίδας ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς η οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη ή εν δυνάμει βλάβη που αφορά την ζωή, την ανάπτυξη και την αξιοπρέπεια του παιδιού στο πλαίσιο μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης και δύναμης» (WHO, 1999:15).

✦ Σωματική κακοποίηση

Είναι η σκόπιμη χρήση σωματικής βίας κατά του παιδιού, η οποία έχει ως αποτέλεσμα (ή δύναται να επιφέρει) τη βλάβη στην υγεία του παιδιού, την επιβίωση, την ανάπτυξη ή την αξιοπρέπειά του.

Περιλαμβάνει χτυπήματα με αντικείμενο, ξυλοδαρμό, έντονο ταρακούνημα, στραγγαλισμό, πρόκληση τραυμάτων, καταγμάτων, εγκαυμάτων δηλητηρίασης ή ασφυξίας.



Ενδείξεις

- ✓ **Ανεξήγητοι μώλωπες, μελανιές, κοψίματα και τραύματα:**
 - σε ασυνήθιστα μέρη, όπως το πρόσωπο, τα χείλη, τα μάτια, τα αυτιά, την πλάτη, την κοιλιά, το λαιμό, τους γοφούς, τις πατούσες
 - σε διαφορετικά μεταξύ τους στάδια επούλωσης μετά από απουσία του παιδιού από το σχολείο.
 - που έχουν διακριτό σχήμα (π.χ αποτύπωμα της παλάμης ή της οδοντοστοιχίας) ή μοιάζει να έχουν προκληθεί από αντικείμενο (π.χ σημάδια από βέργα, ζώνη, κ.λ.π) που η δικαιολόγησή τους είναι ανεπαρκής ή δεν ταιριάζει με την κλινική εικόνα των τραυμάτων ή το ιστορικό της πρόκλησης της βλάβης αλλάζει διαρκώς.
 - που γίνεται προσπάθεια κάλυψής τους
 - που δεν έχουν δεχθεί ιατρική φροντίδα παρά τη σοβαρότητά τους και την παρέλευση μεγάλου χρονικού διαστήματος
- ✓ **Εγκαύματα ομοιόμορφα, τα οποία αφήνουν ένα συγκεκριμένο αποτύπωμα / σχήμα (π.χ από ηλεκτρικό σίδερο, τσιγάρο κ.λ.π) ή σταματούν σε ένα συγκεκριμένο ύψος της παλάμης/του ποδιού ή έχουν προκληθεί σε ασύνηθες μέρος του σώματος (π.χ πλάτη) που καθιστά εξαιρετικά σπάνια την πιθανότητα να είναι αποτέλεσμα ατυχήματος.**
- ✓ **Συχνά και ανεξήγητα κατάγματα σε διάφορα στάδια επούλωσης**
- ✓ **Πόνος και δυσκολία στην κίνηση και στο περπάτημα.**

Η σωματική κακοποίηση περιλαμβάνει κάθε είδους τραυματισμό ή κάκωση που δεν οφείλεται σε ατύχημα.

Με άλλα λόγια είναι **η μη τυχαία κάκωση** η οποία προκαλείται συνήθως από άτομο που έχει αναλάβει την προστασία και φροντίδα του παιδιού.

Κριτήρια αναγνώρισης

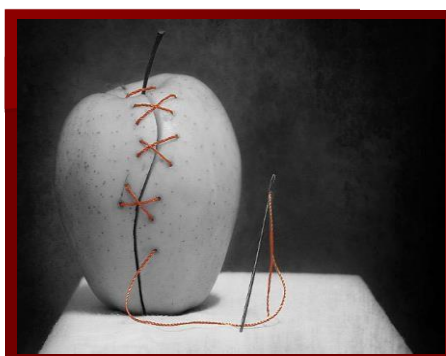
- Ασυνήθιστη επιθετική συμπεριφορά, ευερεθιστότητα, εκρήξεις θυμού, παγωμένο βλέμμα.
- Απότομη πτώση στη σχολική επίδοση και παλινδρόμηση σε προγενέστερα στάδια ανάπτυξης
- Συχνές απουσίες, καθυστέρηση στην άφιξη ή ηθελημένη μακροχρόνια παραμονή στο σχολείο και φόβος ή δισταγμός επιστροφής στο σπίτι μετά τη λήξη των μαθημάτων.
- Κοινωνική απόσυρση και εγκατάλειψη δραστηριοτήτων που στο παρελθόν μοιραζόταν με τους συμμαθητές/τριες του
- Γρήγορη και φοβισμένη συμμόρφωση σε εντολές
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Εμπλοκή σε παραβατικές συμπεριφορές, χρήση ουσιών, τάσεις αυτοκαταστροφής
- Αποφυγή οποιουδήποτε αγγίγματος - σωματικής επαφής, κυρίως με τους ενήλικες
- Αδιαφορία του γονέα /κηδεμόνα για την εικόνα που παρουσιάζει το παιδί, απουσία ενσυναίσθησης
- Αποφυγή κάθε επικοινωνίας του γονέα/κηδεμόνα με το σχολείο, αθέτηση προγραμματισμένων συναντήσεων με τον/την εκπαιδευτικό
- Απαξιωτικός λόγος για τον ανήλικο, αρνητική περιγραφή της συμπεριφοράς του και επίρριψη ευθυνών στον ίδιο.
- Αδυναμία δικαιολόγησης των τραυμάτων, ασαφείς και αντιφατικές εξηγήσεις
- Γονέας/κηδεμόνας με ιστορικό χρήσης ουσιών ή/και ιστορικό ενδοοικογενειακής βίας

❖ Σεξουαλική κακοποίηση

Σεξουαλική κακοποίηση έχει οριστεί ως η συμμετοχή ή η έκθεση του παιδιού σε πράξεις σεξουαλικού περιεχομένου, που υποκινούνται από ενήλικο άτομο, το οποίο κατέχει συχνά μια θέση δύναμης ή ευθύνης και έχει με τον ανήλικο μια σχέση

φροντίδας . Ο ενήλικας αποσκοπεί στη σεξουαλική διέγερση και την ικανοποίησή του. Τη δε σεξουαλική αυτή δραστηριότητα ο ανήλικος δεν την κατανοεί πλήρως, ούτε είναι σε θέση να συναινέσει για αυτήν. Τα παιδιά μπορεί να υποστούν σεξουαλική κακοποίηση τόσο από ενήλικες όσο και από άλλα παιδιά.

Καθώς σπάνια υπάρχουν στο θύμα ευρήματα, ο εντοπισμός και διάγνωση αυτής της μορφής συναντά εξαιρετικές δυσχέρειες. Στην πλειονότητά τους τα περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης δε θα αποκαλυφθούν και δε θα εντοπιστούν ποτέ.



Ενδείξεις

- Δυσκολία στις κινήσεις ή το περπάτημα
- Εγκυμοσύνη σε νεαρές έφηβες
- Κνησμός της γεννητικής περιοχής ή του πρωκτού
- Αιματώματα, αμυχές ή άλλα τραύματα στο στήθος, τους γλουτούς, το υπογάστριο ή τους μηρούς
- Διαταραχές όρεξης (βουλιμία, ανορεξία)
- Σχισμένα, λερωμένα ή ματωμένα ρούχα

Κριτήρια αναγνώρισης

- Πτώση σχολικής επίδοσης απώλεια κάθε ενδιαφέροντος για οποιαδήποτε δραστηριότητα
- Διαταραχή συγκέντρωσης και προσοχής
- Κοινωνική απόσυρση - απομόνωση από τους υπόλοιπους συνομηλίκους •
 Ξαφνικές και αδικαιολόγητες αντιδράσεις φόβου, άγχους, επιθετικότητας και θυμού
- Έντονα συναισθήματα ντροπής και ενοχής

- Αποφυγή οποιουδήποτε αγγίγματος - σωματικής επαφής, κυρίως με τους ενήλικες
- Έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους άλλους, έντονη δυσπιστία και ανασφάλεια
- Συχνές φυγές από το σπίτι ή από το σχολείο
- Ασυνήθιστη προς την ηλικία του σεξουαλική γνώση
- Υπερβολική ενασχόληση με θέματα σεξουαλικού περιεχομένου και συχνά επίδειξη μη αναμενόμενης συμπεριφοράς
- Διαταραχή εικόνας σώματος - παραμέληση του εαυτού και βασικών κανόνων υγιεινής
- Έντονη άρνηση της σωματικής άσκησης
- Παλινδρόμηση ψυχολογικής ανάπτυξης
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Καταθλιπτικά συμπτώματα
- Ανεπαρκής έλεγχος παρορμήσεων - εμπλοκή σε παραβατικές συμπεριφορές, χρήση ουσιών, τάσεις αυτοκαταστροφής

Δεν αποτελούν κριτήρια αναγνώρισης Σεξουαλικής Κακοποίησης

- Η ενασχόληση των εφήβων με σεξουαλικά θέματα
- Οι φυσιολογικές εκδηλώσεις της σεξουαλικότητας των εφήβων
- Τα «παιγνίδια» των εφήβων στην προσπάθεια αναζήτησης της σεξουαλικής τους ταυτότητας

❖ Ψυχολογική - Συναισθηματική κακοποίηση

Η ψυχολογική - συναισθηματική κακοποίηση του παιδιού περιλαμβάνει, τόσο μεμονωμένα περιστατικά, όσο κι ένα σταθερό μοτίβο ανικανότητας από την πλευρά του γονέα ή φροντιστή να παράσχει ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον για την ανάπτυξή του

Οι πράξεις αυτής της κατηγορίας, έχουν υψηλή πιθανότητα να βλάψουν τη σωματική και ψυχική υγεία του ανήλικου, καθώς και τη σωματική, ψυχική, πνευματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξή του. Η κατάχρηση αυτού του τύπου περιλαμβάνει: τον περιορισμό της κίνησης, συμπεριφορές ταπείνωσης, υποτίμησης, φόβου, κατηγοριών,

απειλών τρόμου, διάκρισης ή εξευτελισμού και άλλες μη φυσικές μορφές απόρριψης ή εχθρικής μεταχείρισης (WHO, 2008).

Επιπρόσθετες μορφές ψυχολογικής – συναισθηματικής κακοποίησης συνιστούν η μη επίδειξη αγάπης και στοργής, η αρνητική σύγκριση με τα αδέρφια ή άλλα παιδιά, η δημιουργία ενοχών, η διαρκής επίρριψη ευθυνών, η εσκεμμένη πρόκληση σύγχυσης και τα πειράγματα εκφοβισμού.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η ανίχνευσή της είναι - συγκριτικά με άλλες μορφές κακοποίησης- ιδιαίτερα δύσκολη.



Ενδείξεις

- Συχνά ψυχοσωματικά προβλήματα (πονοκέφαλος, άσθμα, αλλεργίες, κοιλιακό άλγος, έλκη, δερματικές παθήσεις, ναυτία κ.λ.π)
- Επανάληψη στερεοτυπικών κινήσεων αυτιστικού τύπου (π.χ ρυθμικές κινήσεις κορμού ή χτύπημα του κεφαλιού)

Κριτήρια αναγνώρισης

- Καθυστέρηση τόσο στη σωματική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη
- Διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής
- Διαταραχές στο λόγο
- Χαμηλή σχολική επίδοση
- Έλλειψη ενδιαφέροντος
- Εκδήλωση υπέρμετρου φόβου και άγχους σε πιθανή αποτυχία ή απόρριψη
- Επίδειξη υπερβολικής παθητικότητας ή αντίθετα, υπερβολικής επιθετικότητας
- Έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους άλλους, έντονη δυσπιστία και ανασφάλεια
- Συχνές φυγές από το σπίτι ή από το σχολείο
- Παλινδρόμηση ψυχολογικής ανάπτυξης

- Αδυναμία έκφρασης συναισθήματος
- Δυσκολία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτο-υποτίμηση
- Καταθλιπτικά συμπτώματα
- Χρήση ουσιών και τάσεις αυτοκαταστροφής
- Υπερβολικά αυστηρός, απορριπτικός και απαξιωτικός γονέας / κηδεμόνας

❖ Παραμέληση

Παραμέληση είναι η αποτυχία του γονέα / κηδεμόνα να εξασφαλίσει στον ανήλικο αφενός μεν επαρκή τροφή, στέγη, ρουχισμό, μόρφωση και ιατρική περίθαλψη, αφετέρου δε επαρκή επιτήρηση και προστασία από οποιοδήποτε κίνδυνο. Πρόκειται για μια ευρεία έννοια η οποία περιλαμβάνει πέρα από την αδυναμία κάλυψης σημαντικών αναγκών για την υγιή σωματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού και αποτυχία ικανοποίησης και των βασικών ψυχοσυναισθηματικών του αναγκών. Η πράξη παραμέλησης ενέχει πάντα μια σημαντική πράξη παράλειψης.

Η παραμέληση μπορεί να είναι:

- σωματική (π.χ η μη ικανοποίηση των βασικών βιοτικών αναγκών του παιδιού (π.χ έκθεση του παιδιού σε κίνδυνο κ.ά.)
- ιατρική (π.χ η αμέλεια της ιατρικής φροντίδας, η αθέτηση των ιατρικών συμβουλών, η μη τήρηση της προτεινόμενης θεραπευτικής αγωγής κ.ά.)
- εκπαιδευτική (π.χ. η μη παρακολούθηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι συχνές απουσίες από το σχολείο, η αδικαιολόγητα διακεκομμένη φοίτηση, η μη ένταξη σε πλαίσιο ειδικής αγωγής, η αποφυγή κάλυψης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κ.ά.)
- συναισθηματική - ψυχολογική (π.χ η έλλειψη συναισθηματικής διαθεσιμότητας και αδιαφορία στις εκκλήσεις των παιδιών για αγάπη και φροντίδα, η έκθεση σε σκληρές ενδοοικογενειακής βίας, η κοινωνική απομόνωση, η απόρριψη κ.ά.)



Ενδείξεις

- Πλημμελής φροντίδα και δυσοσμία, αποτέλεσμα της κακής προσωπικής υγιεινής
- Συχνή ασθένεια
- Απουσία κολατσιού – αναζήτηση φαγητού
- Συχνοί τραυματισμοί ως αποτέλεσμα ατυχημάτων, που δεν έχουν δεχθεί ιατρική φροντίδα
- Περιφορά στο δρόμο – επαιτεία

Κριτήρια αναγνώρισης

- Προβλήματα φοίτησης, συχνές απουσίες, καθυστερημένη άφιξη στο σχολείο
- Δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής
- Χαμηλή σχολική επίδοση - αδυναμία μελέτης στο σπίτι
- Σημάδια έντονης κόπωσης
- Καθυστέρηση στη σωματική κυρίως ανάπτυξη
- Παλινδρόμηση ψυχολογικής ανάπτυξης
- Επίδειξη υπερβολικής παθητικότητας ή αντίθετα, υπερβολικής επιθετικότητας
- Έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους άλλους, έντονη δυσπιστία και ανασφάλεια
- Δυσκολία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων
- Ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτο-υποτίμηση
- Καταθλιπτικά συμπτώματα
- Παραβατική συμπεριφορά, χρήση ουσιών και τάσεις αυτοκαταστροφής

Γιατί τα παιδιά αποκρύπτουν την κακοποίησή τους;

Η πλειοψηφία των παιδιών αρνείται να αποκαλύψει τη θυματοποίησή του μέχρι την ενηλικίωσή του, αποφασίζοντας να κρατήσει για χρόνια κρυφό το τι ακριβώς έχει συμβεί. Από τη μια επιθυμούν, σχεδόν λαχταρούν, να αντιληφθεί κάποιος το πρόβλημά τους και να τα βοηθήσει, από την άλλη όμως φοβούνται μήπως κατηγορηθούν ή θεωρηθούν αναξιόπιστα ακόμα και από την ίδια τους την οικογένεια.

Η ολοκληρωτική επιβολή του δράστη, η υποταγή, η μαθημένη αβοηθησία, η παγίδευση, ο συμβιβασμός, αλλά και ο φόβος αντιποίνων, η δημιουργία συναισθημάτων ντροπής και συννενοχής, αποτελούν τις σημαντικότερες αιτίες της απόκρυψης. Κακοί χειρισμοί του επαγγελματία κατά την προσπάθεια αποκάλυψης ενός παιδιού μπορεί να πληγώσουν, να αποθαρρύνουν, να υπονομεύσουν, να καθοδηγήσουν και κυρίως να αποκλείσουν οποιαδήποτε προσπάθεια αποκάλυψης στο μέλλον.

Τι είναι η αποκάλυψη της κακοποίησης;

Η αποκάλυψη της κακοποίησης δεν είναι απλά μια πράξη αλλά μια δυναμική διαδικασία με επιμέρους στάδια / φάσεις (η μυστικότητα, η δημιουργία ενός αισθήματος ανημποριάς και αβοηθησίας, η παγίδευση και ο συμβιβασμός, η καθυστέρηση στην αποκάλυψη το περιεχόμενο της οποίας δεν είναι πάντα πειστικό και τέλος η ανάκληση των όσων τελικά ειπώθηκαν από το παιδί – θύμα) κατά την οποία ο ανήλικος προσπαθεί να μοιραστεί τα δεινά της θυματοποίησης του σε ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης. Η διαδικασία της αποκάλυψης είναι δύσκολη και επίπονη για το θύμα. Ο ανήλικος έχει ανάγκη να ξέρει ότι υπάρχει κάποιος μεγάλος που το πιστεύει και μπορεί να το βοηθήσει. Αυτό έχει ανάγκη. Εάν αντιληφθεί ότι αμφισβητείτε την αλήθεια των ισχυρισμών του θα νιώσει ακόμα πιο ανυπεράσπιστο και απελπισμένο. Επίσης ενδέχεται να αποκρύψει την παραβίαση που έχει υποστεί για πάντα.

Όταν ένας μαθητής προσπαθήσει να σας αποκαλύψει την κακοποίησή του:

- Πιστέψτε τον και μην αμφισβητήσετε τις δηλώσεις του
- Διατηρήστε την ψυχραιμία σας
- Αποφύγετε οποιαδήποτε μορφασμό ή έκφραση που θα μπορούσε να δηλώσει συναισθήματα θυμού, έκπληξης, αναστάτωσης, αηδίας, αποστροφής κ.λ.π

- Επιλέξτε να μιλήσετε μαζί του σε έναν ασφαλή χώρο στο σχολείο που να προστατεύει την ιδιωτικότητά του
- Ενθαρρύνετε την ελεύθερη αφήγηση των γεγονότων, μη διακόπτετε και μη ρωτάτε λεπτομέρειες
- Ακούστε προσεκτικά τι έχει να σας πει δίχως να κρίνετε
- Δώστε του το χρόνο που χρειάζεται
- Κατανοήστε τη δυσκολία του να μιλήσει για ό,τι του συμβαίνει και σεβαστείτε τα συναισθήματα, ντροπής, φόβου και ενοχής που νιώθει
- Μην του ασκήσετε καμία πίεση
- Αποφύγετε να χαρακτηρίσετε το δράστη και τις άδικες πράξεις του
- Μη ρωτήσετε ποτέ το παιδί γιατί δε μίλησε νωρίτερα για την κακοποίησή του
- Μην του ζητήσετε να σας δείξει στο σώμα του τα σημάδια της και μην προσπαθήσετε να διερευνήσετε περαιτέρω τους ισχυρισμούς του
- Καθησυχάστε τους φόβους του
- Υπογραμμίστε ότι για την κακοποίησή του δεν ευθύνεται ο ίδιος
- Δηλώστε πως είστε πάντα στη διάθεσή του πρόθυμος να τον ακούσετε και να τον υποστηρίξετε
- Μη δίνετε υποσχέσεις που δεν μπορείτε να κρατήσετε
- Ενημερώσετε αμέσως το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου σας

Με την ολοκλήρωση της συζήτησης

- 1 Κάντε μια περίληψη των όσων σας είπε, ζητείστε από τον ανήλικο να σας πει αν έχετε κατανοήσει ορθά και ρωτήστε το αν θα ήθελε να προσθέσει κάτι ακόμα.
- 2 Ευχαριστείστε τον που σας επέλεξε και σας εμπιστεύτηκε για να μοιραστεί μαζί σας το μυστικό του
- 3 Επιβραβεύστε ηθικά τη γενναιότητά του να σας μιλήσει
- 4 Δηλώστε με ειλικρίνεια ότι τον κατανοείτε και ότι αντιλαμβάνεστε το πώς αισθάνεται

- 5 Προσπαθήστε να τον αποφορτίσετε συζητώντας μαζί του για ένα ουδέτερο θέμα επαναφέροντας ένα κλίμα ηρεμίας και ασφάλειας
- 6 Πείτε του πως είστε πάντα στη διάθεσή του

Μετά την αποκάλυψη

- Ενημερώστε τη διεύθυνση του σχολείου
- Εκτιμήστε την κρισιμότητα της κατάστασης και επικοινωνήστε με εισαγγελικές αρχές
- Επικοινωνήστε με τον Κύκλο Δικαιωμάτων του Παιδιού της Ανεξάρτητης
 - Αρχής “Συνήγορος του Πολίτη”



Τι είναι ο Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού;

Ο Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού είναι ένας από τους πέντε κύκλους δραστηριότητας της συνταγματικά κατοχυρωμένης Ανεξάρτητης Αρχής “Συνήγορος του Πολίτη”. Δημιουργήθηκε με βάση το Ν. 3094/2003 και έχει αναλάβει την άσκηση των καθηκόντων του Συνηγόρου του Παιδιού.

Ποια είναι η αποστολή του;

Αποστολή του Συνηγόρου του Παιδιού είναι η προάσπιση και προαγωγή των δικαιωμάτων των ανηλίκων.

- Παρεμβαίνει μετά από αναφορές πολιτών σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παραβίασης δικαιωμάτων του παιδιού, επιδιώκοντας την προστασία και την αποκατάστασή τους

- Ενεργεί αυτεπάγγελτα, εάν το κρίνει αναγκαίο, σε περιπτώσεις σοβαρών παραβιάσεων
- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την παρακολούθηση και προώθηση της εφαρμογής των διεθνών συμβάσεων και της εθνικής νομοθεσίας για τα δικαιώματα του παιδιού, την ενημέρωση του κοινού, την ανταλλαγή απόψεων με εκπροσώπους φορέων και την εκπόνηση προτάσεων προς την Πολιτεία.

Τι πρέπει να περιέχει η αναφορά;

Η αναφορά πρέπει να είναι γραπτή και να περιέχει τα ακριβή στοιχεία και την υπογραφή του προσώπου που την υποβάλλει. Επίσης, να περιλαμβάνει σαφείς πληροφορίες για την υπόθεση, τα πρόσωπα και τους εμπλεκόμενους φορείς και να συνοδεύεται από κάθε αποδεικτικό στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει στη διερεύνησή της. Όποιος/α προσφεύγει στο Συνήγορο μπορεί να ζητήσει να τηρηθούν απόρρητα τα στοιχεία του έναντι τρίτων.

Προτεινόμενες Δραστηριότητες / Βιωματικές ασκήσεις

Ανατρέξτε τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού επιλέξτε ένα άρθρο το οποίο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό και συζητήστε το. Πιστεύετε ότι οι επιταγές του συγκεκριμένου άρθρου εφαρμόζονται στην δική μας έννομη τάξη;

Σύμφωνα με το θεμελιώδες άρθρο 3 παρ. 1 της ΔΣΔΠ:

« Σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν στα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κοινωνικής προστασίας είτε από τα δικαστήρια, τις διοικητικές αρχές ή από τα νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού.



Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «το συμφέρον του παιδιού»; Ποιο είναι άραγε το «συμφέρον του παιδιού»; Πώς θα μπορέσουμε ως ενήλικες να λάβουμε τις ορθές εκείνες αποφάσεις για το «συμφέρον του παιδιού»;



- Αναζητήστε περισσότερες πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Πολωνοεβραίου Γιάνους Κόρτσαςκ.
- Συζητείστε τις παρακάτω θέσεις του για τα παιδιά:

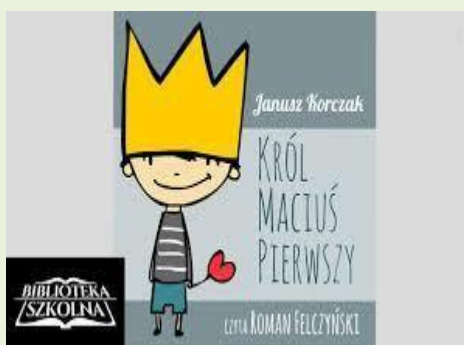
- ❖ Τα παιδιά δεν είναι **μελλοντικοί** ενήλικες. Είναι άνθρωποι, σήμερα.
- ❖ Αναλαμβάνουμε την ευθύνη να εξαλείψουμε την πείνα, τις κακές συνθήκες διαβίωσης, τη παραμέληση και την εκμετάλλευση. Η μάστιγα της φτώχειας εξαπλώνεται σαν τις ψείρες – ο σαδισμός, το έγκλημα και η βαρβαρότητα τρέφονται από αυτήν.
- ❖ Το παιδί δεν είναι λαχείο που προορίζεται να κερδίζει το πρώτο βραβείο.
- ❖ Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να κάνουν λάθη, όπως ακριβώς και οι ενήλικες. Αποκηρύσσουμε την απατηλή επιθυμία για το τέλειο παιδί. Δεν θα καταλάβουμε ποτέ τα παιδιά, αν υποτιμούμε την αξία τους.
- ❖ Ποιος ζητά τη γνώμη του παιδιού ή τη συναίνεσή του;
- ❖ Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να έχουν προσωπικά αντικείμενα, όσο ασήμαντα και ευτελή και αν φαίνονται.
- ❖ Εκπλήσσεται κανείς από το γεγονός ότι παντού οι στρατιωτικές δαπάνες είναι μεγαλύτερες από αυτές για την παιδεία. Είμαστε συχνότερα σκληροί κριτές παρά σύμβουλοι και παρηγορητές των παιδιών.
- ❖ Ας τελειώνουμε με την απόλυτη αυθεντία. Ας προσπαθήσουμε να ακούμε και να βλέπουμε τα πράγματα μέσα από τα μάτια των παιδιών.
- ❖ Ας αφήσουμε τα παιδιά να απολαύσουν τη χαρά της καινούριας ημέρας. Ας τους δείξουμε αγάπη, καλοσύνη και κατανόηση – ας γίνουμε το παράδειγμα.
- ❖ Το παιδί έχει δικαίωμα στην οδύνη: ακόμα και όταν πρόκειται για την απώλεια ενός βόλου.
- ❖ Είμαστε οι αποκλειστικοί κριτές των πράξεων, των σκέψεων και των σχεδίων των παιδιών. Θεωρώ ότι ένα Δικαστήριο Παιδιών είναι απαραίτητο. Ελπίζω ότι σε 50 χρόνια δεν θα υπάρξει ούτε ένα σχολείο ή ίδρυμα χωρίς τέτοιο θεσμό..

Τα δικαιώματα του παιδιού, όπως τα κατέγραψε ο Γιάνους Κόρτσακ:

Το δικαίωμα να αγαπάει και να αγαπιέται
 Το δικαίωμα στο σεβασμό
 Το δικαίωμα να μεγαλώνει και να αναπτύσσεται με τις καλύτερες συνθήκες. Το δικαίωμα να ζει στο παρόν
 Το δικαίωμα να είναι ο εαυτός του Το δικαίωμα να κάνει λάθη.
 Το δικαίωμα να αποτυγχάνει
 Το δικαίωμα να το παίρνουν στα σοβαρά
 Το δικαίωμα να επιθυμεί, να ζητάει και να διεκδικεί
 Το δικαίωμα να έχει μυστικά
 Το δικαίωμα να σέβονται τα υπάρχοντά του – όσο ασήμαντα κι αν είναι αυτά
 Το δικαίωμα να κρίνεται από ένα δικαστήριο παιδιών της ηλικίας του
 Το δικαίωμα στην υπεράσπιση Το δικαίωμα να πιστεύει
 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση
 Το δικαίωμα να αντιστέκεται στην εκπαίδευση Το δικαίωμα να διαμαρτύρεται.

Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα σημαντικότερα;

Ποιο δικαίωμα θεωρείται ότι παραβιάζεται συχνότερα; Τι θα προτείνατε για την προστασία του;



Δικαιώματα στην Εκπαίδευση

Άρθρο 28

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών: α. καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους, β. ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαφόρων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης, γ. εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στη ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός, δ. καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό, ε. παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού ως ανθρώπινου όντος, και σύμφωνα με την παρούσα Σύμβαση.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη προάγουν και ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία στον τομέα της παιδείας, με σκοπό να συμβάλλουν κυρίως στην εξάλειψη της άγνοιας και του αναλφαβητισμού στον κόσμο και να διευκολύνουν την πρόσβαση στις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Για το σκοπό αυτόν, λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι ανάγκες των υπό ανάπτυξη χωρών.

Άρθρο 29

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί:

α. στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του,

β. στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών,

γ. στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του,

δ. στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε

όλους τους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής,

ε. στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.

Χωρίστε τους μαθητές σας σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και ζητήστε τους να συζητήσουν μεταξύ τους το κατά πόσο οι παραπάνω επιταγές της Διεθνούς Σύμβασης εκπληρώνονται στην πράξη.

Στη συνέχεια συζητήστε σε ολομέλεια τα συμπεράσματα της κάθε ομάδας και καταγράψτε τις προτάσεις των παιδιών προκειμένου να είναι δυνατή ουσιαστική εφαρμογή της Διεθνούς Σύμβασης στην πράξη.

Δείτε και συζητήστε τα παρακάτω οπτικοακουστικό υλικό. Ποια δικαιώματα παραβιάζονται;

- ✓ David Beckham: Violence can mark children forever

<https://www.youtube.com/watch?v=XwMITfK8vhc>

- ✓ Unicef Child Abuse Prevention – Costume

<https://www.youtube.com/watch?v=YbafVqi5MhU>

- ✓ Εκστρατεία «Ένα στα πέντε» - Η λίμνη

https://www.youtube.com/watch?v=B32S7_tBBAQ



Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγάθωνος, Ε. (1998). *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της Κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού

Αθανασοπούλου, Ε. (2013). *Σεξουαλική Κακοποίηση – Χρήσιμες πληροφορίες για εκπαιδευτικούς*. Θεσσαλονίκη.

Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου και Α.Τσίτσικα (2011). *Κακοποίηση Παιδιού και Εφήβου: Ανίχνευση, Αντιμετώπιση και Πρόληψη* (σελ. 431-444). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Γιωτάκος, Ο. & Τσιλιάκου, Μ. (2008). *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρχιπέλαγος.

Θεμελή, Ό. (2014). *Τα παιδιά καταθέτει. Η δικανική εξέταση ανηλίκων μαρτύρων, θυμάτων σεξουαλικής κακοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος (ISBN 978-960-499-108-2)

Θεμελή, Ό. (2010). Γιατί τα Παιδιά δεν Αποκαλύπτουν τη Σεξουαλική τους Κακοποίηση; Μια Απόπειρα Κατανόησης της Διαδικασίας Αποκάλυψης. Στο Γ. Νικολαΐδης και Μ. Σταυριανάκη (επιμ.), *Βία στην Οικογένεια – Τεκμηριωμένη Πρακτική και Τεκμήρια από την Πρακτική* (σελ. 203- 222). Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ,

Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (2015). *Πρωτόκολλο Διερεύνησης, Διάγνωσης και Διαχείρισης Κακοποίησης και Παραμέλησης Παιδιών*. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα (ISBN 978-960-9766-08-1)

Κουμούλα, Α. & Σταφυλά., Θ. (2013). *Κακοποίηση: Όταν τα παιδικά όνειρα γίνονται εφιάλτες*. Αθήνα: Έκδοση του Τμήματος Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων του Σισμανογλείου Γενικού Νοσοκομείου Αττικής.

Νικολαΐδης, Γ. & Σταυριανάκη, Μ. (2009). *Βία στην Οικογένεια – Τεκμηριωμένη Πρακτική και Τεκμήρια από την Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ,

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2006). *Πρόληψη Παιδικής Κακοποίησης: οδηγός δράσης και τεκμηρίωσης*. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ISBN 978-960-98602-0-8).

Χατήρα, Κ. (2006). Το ψυχικό τραύμα και ο πόνος που απορρέει από κάθε μορφή βίας, και κακοποίησης. Στο Γ. Γιωτάκος και Β. Πρεκατέ (Επιμ.), *Σεξουαλική Κακοποίηση – Μυστικό; Όχι πια* (σελ. 33-42). Ελληνική Εταιρία Μελέτης και πρόληψης της εξουαλικής Κακοποίησης. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Abrahams, K. C., & Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes and beliefs about child abuse and its prevention. *Child Abuse & Neglect*, 16, 229-238.

Baginsky, M. & Macpherson, P. (2005) Training Teachers to Safeguard Children:

Developing a Consistent Approach, *Child Abuse Review*, 14, 317-330.

- Bass, E., & Davis, L. (1989). *The courage to heal*. NY: Harper and Row.
- Briere, J., Berliner, L., Bulkley, J., Jenny, C., & Reid, T. (Eds.) (1996). *The APSAC handbook on child maltreatment*. Newbury Park, CA: Sage.
- Crosson-Tower, C. (2003) *The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Faller, K. C. (1988a). *Child sexual abuse: An interdisciplinary manual for diagnosis, case management, and treatment*. New York: Columbia University Press.
- Finkelhor, D. (2008) *Childhood victimization. Violence, crime and abuse in the lives of young people* (Oxford, Oxford University Press).
- Finkelhor, D. (1986). *Sourcebook on child sexual abuse*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gomes-Schwartz, B., Horowitz, J. M., & Cardarelli, A. P. (1990). *Child sexual abuse: the initial effects*. Newbury Park, CA: Sage.
- Goodman-Brown, T. B., Edelstein, R. S., Goodman, G., Jones, D., & Gordon, D. S. (2003). Why children tell: a model of children's disclosure of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27, 525-540.
- Hodgkinson, K. & Baginsky, M. (2000) Child protection training in school-based initial teacher training: A survey of school-centred initial teacher training courses and their trainers, *Education Studies*, 26(3), 269-279.
- Holt, S., Buckley, S. & Whelan, S. (2008) The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature, *Child Abuse and Neglect*, 33(7), 797-810.
- Justice, B., & Justice, R. (1979). *The broken taboo*. NY: Human Sciences Press.
- Kenny, M.C. (2004) Teachers attitudes toward and knowledge of child maltreatment, *Child Abuse and Neglect*, 28(12), 1311-1319.
- Knowles, C. J., & McConville, S. (2003). Counseling psychologists: Do they always report suspected child abuse? *Australian Journal of Psychology Supplement*, 2, 67-78.
- Korczak, J (2017). *Το δικαίωμα του παιδιού στον σεβασμό* (μτφρ. - επίμετρο Μπέατα Ζουλκιέβιτς) . Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Lazenbatt, A. (2010) *The impact of abuse and neglect on the health and mental health of children and young people* (Belfast, NSPCC).
- London, C., Bruck, M., Ceci, S. & Shuman, D.W. (2005). Disclosure of child sexual abuse. What the Research Tell Us About the Ways That Children Tell? *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(1), 194-226.
- Lowenthal, A. (2001). *Abuse and neglect: The educator's guide to the identification and prevention of child maltreatment*. Baltimore, MD: Paul Brookes.

Lazenbatt, A. (2010) *The impact of abuse and neglect on the health and mental health of children and young people* (Belfast, NSPCC).

London, C., Bruck, M., Ceci, S. & Shuman, D.W. (2005). Disclosure of child sexual abuse. What the Research Tell Us About the Ways That Children Tell? *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(1), 194-226.

Maher, P. (1987). *Child Abuse: the educational perspective*. England: Basil Blackwell.

McElvaney, R., Greene, S., & Hogan, D. (2012). Containing the secret of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 27 (6), 1155–1175.

Rotenberg, K. (1995). *Disclosure processes in children and adolescents*, NY:

Cambridge University Press.

NSPCC (2003). *Learning to Protect: A child protection resource pack for teacher training* (Leicester, NSPCC).

Sandnabba, N. K., Santtila, P., Wannäs, M., & Krook, K. (2002). Age and gender specific sexual behaviors in children. *Child Abuse & Neglect*, 27, 579-605.

Sgroi, S. M. (1982). *Handbook of clinical intervention child sexual abuse*. Lexington, MA: Lexington Books.

United Nations (UN) (1989) *The Convention on the Rights of the Child* (New York, United Nations).