



**ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ:
«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ VISC, ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ
ΣΤΟ ΚΑΤΗΧΗΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

Της

Μαρίας Ανδρέου

Μεταπτυχιακό στις Εφαρμογές Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής στην Κοινότητα

Θεολογική Σχολή Εκκλησίας Κύπρου

Λευκωσία, Κύπρος

2023

Υποβληθείσα στη Θεολογική Σχολή Εκκλησίας Κύπρου

σε μερική εκπλήρωση

των απαιτήσεων για την απόκτηση

του Μεταπτυχιακού Τίτλου

MASTER OF ARTS

**ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ:
«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ VISC, ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ
ΣΤΟ ΚΑΤΗΧΗΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

Διπλωματική Εργασία

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες

Όλγα Σολομώντος-Κουντούρη

Μαρία Πετρίδου

Επιτροπή Αξιολόγησης

Όλγα Σολομώντος-Κουντούρη

Μαρία Πετρίδου

Μαρία Σίκκη

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος

Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών

Όλγα Σολομώντος-Κουντούρη

Ημερομηνία Έγκρισης: 9 Ιουνίου 2023

Υπεύθυνη Δήλωση περί μη Λογοκλοπής

Εγώ, η Μαρία Ανδρέου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής και τις ποινές που αυτή δύναται να επιφέρει, με βάση τον Κανονισμό της Θεολογικής Σχολής της Εκκλησίας Κύπρου, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Πιλοτική Εφαρμογή: Πρόγραμμα Πρόληψης ViSC, για την Ανάπτυξη Κοινωνικών, Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού στο Κατηχητικό Σχολείο»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας. Επίσης δηλώνω υπεύθυνα πως όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί με τον ενδεδειγμένο τρόπο στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές της διπλωματικής μου εργασίας. Σημεία που βασίζονται σε ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

.....

Αφιέρωση

Στους κεκοιμημένους γονείς μου, Παρασκευή και Νικόλαο καθώς επίσης και στον συμπαράστατή και φύλακα/ καθοδηγητή και πνευματικό πατήρ Γεώργιο Παπαϊωάννου ως ένδειξη τιμής, σεβασμού και εις μνημόσυνο αιώνιον.

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμότατα τους δύο ανθρώπους που υπήρξαν καθοδηγητές, εμπνευστές και συνοδοιπόροι στην όλη αυτήν προσπάθεια, τις επιβλέπουσες καθηγήτριες μου, Δρ. Όλγα Σολομώντος – Κουντούρη και τη Δρ. Μαρία Πετρίδου για τη συνεχή επιστημονική καθοδήγηση, την πολύτιμη βοήθειά τους και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν για παραχώρηση σημαντικών πληροφοριών κατά τη συγγραφή της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής και που πάντα με προθυμία, γενναιοδωρία και καλοσύνη συνέδραμαν το έργο μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης από καρδιάς τον Μακαριώτατο Αρχιεπίσκοπο Κύπρου κ.κ. Γεώργιο, τον Θεοφιλέστατο Επίσκοπο Καρπασίας κ. Χριστοφόρο, τους πατέρες της τοπικής Εκκλησίας/ ενορίας Αγίου Χαραλάμπους Γερίου πρωτοπρεσβύτερο Δημήτριο Κούτσιο και οικονόμο Ιωάννη Φωκά για την άδεια/ ευλογία τους για την υλοποίηση της παρούσας πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος ViSC στα πλαίσια του Κατηχητικού Σχολείου.

Επιπρόσθετα, ευχαριστώ την κ. Μαρία Γαλάζη, διευθύντρια του Γυμνασίου Γερίου και την κ. Βασιλική Αλεξάνδρου – Λεωνίδου, διευθύντρια του Β΄ Δημοτικού Σχολείου Γερίου για τις άδειες να δοθεί ενημερωτικό υλικό για την έναρξη του κατηχητικού σχολείου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους σεβαστούς ιερείς: πατέρα Παναγιώτη Πίπη, εφημέριο Ιερού Ναού Αγίου Σπυρίδωνα Στροβόλου II, τον πατέρα Θεόδωρο Στυλιανού, εφημέριο Ιερού Ναού Αγίου Γεωργίου Δευτεράς, και τον πατέρα Κυριάκο Κυριάκου, εφημέριο Ιερού Ναού Αγίας Παρασκευής Λακατάμειας για την ευλογία/ άδειά τους να συμβάλουν τα κατηχητόπουλα της ενορίας τους στην παρούσα έρευνα, όπως και τους γονείς και κηδεμόνες αυτών.

Συμπληρωματικά, ευχαριστώ εγκάρδια όλα τα κατηχητόπουλα της ενορίας Ιερού Ναού Αγίου Χαραλάμπους Γερίου που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και τους γονείς και κηδεμόνες για την άδεια/ συγκατάθεσή τους και την αгаστή συνεργασία και εμπιστοσύνη να λάβουν τα παιδιά τους μέρος στην έρευνα και ταυτόχρονα να γίνουν πρεσβευτές/ πυρήνες ενάντια στο φαινόμενο αυτό του εκφοβισμού το οποίο ταλαιπωρεί τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς και ταυτόχρονα ολόκληρη την κοινωνία.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδιάς τον αγαπητό και σεβαστό σύζυγό μου πατέρα Ιωάννη Φωκά και τα πολυαγαπημένα παιδιά μου, Φωκά και Νικόλαο, για την όλη στήριξη και ανοχή τους, να αφιερώνω κάθε μέρα τόσες ώρες για τη διεκπεραίωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Με τη βοήθεια και τη Χάρη Του Θεού πάντοτε.

Περίληψη

Ο εκφοβισμός είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που εμφανίζεται σε διάφορα πλαίσια, ακόμη και στο κατηχητικό σχολείο. Εκεί τα παιδιά και έφηβοι με διαφορετικά υπόβαθρα μαζεύονται όχι μόνο για να αλληλοεπιδράσουν στον χώρο της Εκκλησίας, αλλά και να μάθουν τις αξίες της ορθόδοξης πίστης. Η απουσία παρεμβατικών και προληπτικών προγραμμάτων στα κατηχητικά σχολεία της Κύπρου υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για την εφαρμογή του προληπτικού προγράμματος Viennese Social Competence Program (ViSC) σε πιλοτικό επίπεδο στον χώρο του κατηχητικού.

Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που μελετά τα φαινόμενα της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στον χώρο του κατηχητικού σχολείου. Σκοπός είναι να αναλύσει το κοινωνικοοικονομικό προφίλ (φύλο, ηλικία, κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο των γονέων) των κατηχητόπουλων διαφόρων ενοριών της επαρχίας Λευκωσίας σε σχέση με τα διάφορα είδη εκφοβισμού (λεκτικός, σωματικός και σχεσιακός), επιθετικότητας (αντιδραστική, συντελεστική, σχεσιακή επιθετικότητα) και θυματοποίησης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 45 κατηχητόπουλα ηλικίας από 11 μέχρι 17 χρόνων, 27 κορίτσια (60%) και 18 αγόρια (40%). Ο Μέσος όρος ηλικίας ήταν 12.28 έτη και η τυπική απόκλιση 1.86. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, όπου 25 κατηχητόπουλα έλαβαν μέρος στο προληπτικό πρόγραμμα ViSC, ενώ τα υπόλοιπα 20 κατηχητόπουλα έλαβαν μέρος στην ομάδα ελέγχου (καμία παρέμβαση). Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια αυτο – αναφοράς, τα οποία συμπληρώθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση και από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν ποσοτικά σύμφωνα με τις αναλύσεις διακύμανσης Anova και έδειξαν ότι τα κατηχητόπουλα μετά από την παρέμβαση ViSC είχαν στατιστικά σημαντική μείωση στα επίπεδα εκφοβισμού, θυματοποίησης, όλων των ειδών επιθετικότητας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Παράλληλα, βελτιώθηκαν τα συναισθηματικά προβλήματα, η συναισθηματική / γνωστική ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες των κατηχητόπουλων της ομάδας παρέμβασης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Η ολοκλήρωση της έρευνας κατέδειξε ότι παρεμβατικά προγράμματα, όπως το ViSC, μπορούν να εφαρμοστούν επιτυχώς και στο κατηχητικό με σημαντική θετική επίδραση στην ψυχική υγεία και ευεξία των κατηχητόπουλων, αλλά και την ένταξη της πνευματικότητας σε διάφορα ψυχο-εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο η παρούσα έρευνα εισηγείται μελλοντικές έρευνες και δράσεις που κρίνονται αναγκαίες στο πλαίσιο του κατηχητικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, θυματοποίηση, επιθετικότητα (αντιδραστική, συντελεστική, σχεσιακή), ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες.

Abstract

Bullying is a global phenomenon that occurs in different contexts, even in catechetical school. There, children from different backgrounds come together not only in the Church space, but also to learn the values of the orthodox faith. The absence of intervention and preventive programs in the catechetical schools of Cyprus underlines the necessity for the implementation of the preventive program Viennese Social Competence Program (ViSC) at a pilot level in the field of catechetical education.

This research is the first to study the phenomena of aggression and bullying in the catechetical school. The purpose is to analyze the socio-economic profile (gender, age, socio-economic level of the family, educational level of the parents) of the catechetical children of various parishes in the province of Nicosia in relation to the various types of bullying (verbal, physical, relational), aggression (reactive, instrumental, relational aggression) and victimization

The sample is consisted of 45 catechetical students between 11 and 17 years old ($M=12.28$, $SD=1.86$), 27 girls (60%) and 18 boys (40%). The participants were divided into two groups, where 25 catechetical students took part in the ViSC preventive program, while the remaining 20 students took part in the control group (no intervention). Standardized and reliable self-report questionnaires were used for data collection, which were completed before and after the intervention by both groups of participants.

The survey results were analyzed quantitatively using Anova analyzes of variance and showed that the catechetical students who had taken part in the ViSC intervention had a statistically significant reduction in the levels of bullying, victimization, all types of aggression after the intervention compared to the control group. At the same time, an improvement was observed in the emotional problems, emotional/cognitive empathy and social skills of the catechetical students in the intervention group compared to the control group.

The completion of the research showed that intervention programs, such as ViSC, can be successfully implemented in the context of the catechetical school with a significant positive effect on the mental health and well-being of the catechetical students, as well as the inclusion of spirituality in various psycho-educational programs. At a theoretical and practical level, this research suggests future research and actions deemed necessary in the context of catechism.

Key words: *bullying, victimization, aggression (reactive, instrumental, relational), empathy, social competence*

Πίνακας Περιεχομένων

Υπεύθυνη Δήλωση περί μη Λογοκλοπής.....	iv
Αφιέρωση.....	v
Ευχαριστίες	vii
Περίληψη	ix
Abstract	xi
Πίνακας Περιεχομένων	xiii
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	xix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xx
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	xxi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	xxiii
Περιγραφή του Προβλήματος.....	xxiii
Δομή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.....	xxiv
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ / ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	1
1.1 Ορισμός του Εκφοβισμού / της Θυματοποίησης και της Επιθετικότητας.....	1
1.1.1 Ορισμός του Εκφοβισμού	1
1.1.2 Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού	2
1.1.2.1 Ο Λεκτικός Εκφοβισμός	2
1.1.2.2 Ο Σωματικός Εκφοβισμός.....	3
1.1.2.3 Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός / Σχεσιακός Εκφοβισμός	3
1.1.2.4 Ο Ρατσιστικός Εκφοβισμός.....	4
1.1.2.5 Ο Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός.....	4
1.1.3 Χώροι Στους Οποίους Εκδηλώνονται Μορφές Εκφοβιστικών Συμπεριφορών	5
1.2 Ορισμός Επιθετικότητας	5
1.2.1 Αντιδραστική Επιθετικότητα (Reactive Aggression).....	6
1.2.2 Συντελεστική Επιθετικότητα (Instrumental/ Proactive Aggression)	6
1.2.3 Σχεσιακή Επιθετικότητα (Relational Aggression)	7
1.3 Προφίλ Συμμετεχόντων στον Εκφοβισμό, Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού, Ψυχο-συναισθηματικά Προβλήματα και Ενσυναίσθηση.....	8
1.3.1 Προφίλ Συμμετεχόντων	8
1.3.2 Παιδί-Θύμα	8
1.3.3 Παιδί-Θύτης	9

1.3.4	Παιδί Θύτης - Θύμα.....	9
1.3.5	Παιδί-Θεατής (Παρατηρητής).....	10
1.4	Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού	11
1.4.1	Ψυχοσυναισθηματικά Προβλήματα	12
1.4.2	Ενσυναίσθηση	13
1.5	Επιδημιολογία του Σχολικού Εκφοβισμού, Διεθνώς και σε Τοπικό Πλαίσιο	15
1.5.1	Στοιχεία από Διεθνείς Έρευνες για τον Σχολικό Εκφοβισμό.....	15
1.5.2	Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού.....	16
1.5.3	Στοιχεία από Κυπριακές Έρευνες για τον Σχολικό Εκφοβισμό	17
1.6	Επιτυχημένα Παρεμβατικά Προγράμματα - Δράσεις	19
1.7	Περιγραφή του Viennese Social Competence Program (ViSC)	22
1.8	Το Κατηχητικό Σχολείο	24
1.8.1	Έννοια και Πλαίσιο της Κατήχησης.....	24
1.8.2	Περιγραφή του Κατηχητικού Σχολείου.....	25
1.8.3	Στόχοι του Κατηχητικού Σχολείου.....	27
1.8.4	Ηλικίες που Μετέχουν στις Συνάξεις της Κατηχήσεως	27
1.8.5	Λειτουργία - Πρόγραμμα Κατηχητικού Σχολείου.....	28
1.9	Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της Έρευνας.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΙ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....		31
2.1	Σκοποί/ Στόχοι της Προτεινόμενης Έρευνας.....	31
2.2	Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....		33
3.1	Σχεδιασμός Έρευνας	33
3.2	Συμμετέχοντες στην Έρευνα - Δείγμα	34
3.3	Ερευνητικά Εργαλεία	34
3.4	Διαδικασία Έρευνας.....	35
3.5	Διαδικασία Εφαρμογής του Προγράμματος	36
3.6	Εφαρμογή/ Περιγραφή Προγράμματος στο Κατηχητικό Σχολείο	37
3.7	Περιγραφή των Μαθημάτων της Παρούσας Έρευνας.....	38
3.7	Ανάλυση Δεδομένων (Διαδικασία Στατιστικής Ανάλυσης)	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....		49

4.1 Αξιοπιστία	49
4.2 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	50
4.2.2 Φύλο Συμμετεχόντων	51
4.2.3 Προσωπική Κατάσταση Γονέων	51
4.2.4 Οικογενειακή Κατάσταση	51
4.2.5 Κοινωνικό – Οικονομικό και Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων	52
4.3 Διαφορές Αγοριών και Κοριτσιών στις υπό Εξέταση Μεταβλητές.....	54
4.4 Εκφοβισμός.....	55
4.5 Θυματοποίηση.....	56
4.6 Αντιδραστική Επιθετικότητα	58
4.7 Συντελεστική Επιθετικότητα.....	58
4.8 Σχεσιακή Επιθετικότητα	59
4.9 Συναισθηματικά Προβλήματα	60
4.10 Συναισθηματική Ενσυναίσθηση.....	60
4.11 Γνωστική Ενσυναίσθηση	61
4.12 Κοινωνικές Δεξιότητες	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	63
5.1 Απάντηση στα Ερευνητικά Ερωτήματα και Επαλήθευση των Υποθέσεων	63
5.2 Περιορισμοί και Δυνατότητες της Έρευνας.....	66
5.3 Πρακτικές Εφαρμογές της Έρευνας.....	68
5.4 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες	71
5.5 Συμβολή Έρευνας	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε	126

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.1	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.2	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.3	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.1	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.2	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.3	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.4	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ	140
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.1	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.2	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.3	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.3.1	145
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.4	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.5	147
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.6	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.7	151
<i>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</i>	<i>152</i>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.1 ΚΑΙ Ι.2.....	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.3	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.4	154
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.5	156
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.5.....	157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.6.....	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ	159
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ.1	161
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ.2	165
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ.3	167
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ	168
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.1	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.2	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.3	174
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.4	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.5	177

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ.1	180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ.2	181
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ν.....	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ξ	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ο	190
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π.....	192
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ρ.....	193
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Σ.....	194
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Τ	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Υ.....	196
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Φ.....	197

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Παρουσιάζονται συνοπτικά όλες οι σημαντικές συντομογραφίες που έχουν χρησιμοποιηθεί στο κείμενο της πτυχιακής:

ViSC	Viennese Social Competence Program
ΥΠΠΑΝ	Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας
ΜΟ	Μέσος όρος
ΤΑ	Τυπική Απόκλιση
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΚΣΜ	Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1: Αξιοπιστία Ερωτηματολογίων Έρευνας</i>	<i>50</i>
<i>Πίνακας 2 : Ηλικία Γέννησης Συμμετεχόντων</i>	<i>51</i>
<i>Πίνακας 3 : Φύλο Συμμετεχόντων</i>	<i>51</i>
<i>Πίνακας 4: Προσωπική Κατάσταση Γονέων συμμετεχόντων</i>	<i>52</i>
<i>Πίνακας 5 : Το Επίπεδο Μόρφωσης του Πατέρα</i>	<i>53</i>
<i>Πίνακας 6: Το Επίπεδο Μόρφωσης της Μητέρας</i>	<i>53</i>
<i>Πίνακας 7 : Η Οικονομική Κατάσταση της Οικογένειας</i>	<i>54</i>
<i>Πίνακας 8 : Είδος Απασχόλησης Πατέρα</i>	<i>54</i>
<i>Πίνακας 9 : Είδος Απασχόλησης Μητέρας</i>	<i>55</i>
<i>Πίνακας 10 : Διαφορές Αγοριών και Κοριτσιών στις υπό Εξέταση Μεταβλητές</i>	<i>55</i>

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<i>Γράφημα 1: Επιπολασμός Εκφοβισμού στο Κατηχητικό Σχολείο</i>	56
<i>Γράφημα 2: Επίδραση Προγράμματος ViSC στα Επίπεδα Εκφοβισμού σε Κατηχητόπουλα</i>	57
<i>Γράφημα 3: Επιπολασμός Θυματοποίησης στο Κατηχητικό Σχολείο</i>	58
<i>Γράφημα 4: Επίδραση Παρεμβατικού Προγράμματος ViSC στη Θυματοποίηση.</i>	58
<i>Γράφημα 5: Επίδραση Παρεμβατικού Προγράμματος ViSC στην Αντιδραστική Επιθετικότητα</i>	59
<i>Γράφημα 6 : Αλλαγές στη Συντελεστική Επιθετικότητα Πριν και Μετά την Παρέμβαση ViSC ανά Ομάδα</i>	59
<i>Γράφημα 7 : Αλλαγές Σχεσιακής Επιθετικότητας Πριν και Μετά την Παρέμβαση ViSC ανά Ομάδα</i>	60
<i>Γράφημα 8 : Αλλαγές στα Συναισθηματικά Προβλήματα Πριν και Μετά την Παρέμβαση ViSC ανά Ομάδα</i>	61
<i>Γράφημα 9 : Επίδραση της Παρέμβασης ViSC στη Συναισθηματική Ενσυναίσθηση ανά Ομάδα</i>	62
<i>Γράφημα 10: Επίδραση της Παρέμβασης ViSC στη Γνωστική Ενσυναίσθηση ανά Ομάδα</i>	63
<i>Γράφημα 11: Επίδραση της Παρέμβασης ViSC στις Κοινωνικές Δεξιότητες ανά Ομάδα</i>	63

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Περιγραφή του Προβλήματος

Στη σημερινή εποχή το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) είναι ένα πολυσυζητημένο θέμα, πολύ επίκαιρο και ταυτόχρονα έχει ρίζες πολλών ετών. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που ταλαιπωρεί τα παιδιά, τους γονείς, το σχολείο, αλλά ταυτόχρονα και ολόκληρη την κοινωνία.

Είναι αλήθεια ότι ο εκφοβισμός, η θυματοποίηση και η επιθετικότητα γενικότερα, παρατηρούνται πια καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον (Andreou et al., 2005· Tanaka, 2001). Τα φαινόμενα αυτά είναι μείζονα ζήτημα για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι έρευνες παγκοσμίως αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό έχουν αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες (Smith, 2011) και φανερώουν ότι ο εκφοβισμός είναι όντως ένα σοβαρό πρόβλημα στα σχολεία σε όλο τον κόσμο (Currie et al., 2012). Ως αποτέλεσμα αυτού του προβλήματος, προέκυψε μία διεθνής κινητοποίηση για τη μείωση του εκφοβισμού και των άμεσων συνεπειών του, δηλαδή της θυματοποίησης (victimization) των παιδιών και των εφήβων.

Ο εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους αποτελεί μία μορφή βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς, που εμφανίζεται κυρίως στις σχολικές μονάδες. Αποτελεί ένα από τα κυριότερα προβλήματα της δημόσιας υγείας (Srabstein & Leventhal, 2010) και μία απειλή για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις οικονομίες παγκοσμίως (Cowie & Jennifer, 2008). Ο εκφοβισμός θεωρείται μια ιδιαίτερη μορφή επιθετικότητας που συντελείται μεταξύ των παιδιών και των εφήβων και εκδηλώνεται κυρίως στο σχολείο (Ttofi et al., 2008).

Η Αυξεντίου (2013) αναφέρει ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επεκτείνεται συνεχώς καθώς υπάρχει αδυναμία αντιμετώπισής του. Σύμφωνα με την Καπάττου (2014), ο σχολικός εκφοβισμός στο σχολείο είναι εξαιρετικά μεγάλο πρόβλημα στις μέρες μας. Συνοπτικά, ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί το παγκόσμιο. Πολλές έρευνες αναφέρουν σημαντικά προβλήματα εκφοβισμού διεθνώς (Feldman, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες στις ΗΠΑ, η σχολική κοινότητα έχει γίνει σε μεγάλο βαθμό ανασφαλής τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους ίδιους τους μαθητές (πολλά περιστατικά ανθρωποκτονίας με θύματα δασκάλους και μαθητές αναφέρονται προς το τέλος της δεκαετίας του '90). Το δε περιβάλλον του σχολείου χαρακτηρίζεται ως αγχώδες λόγω της βίας και του βανδαλισμού που κυριαρχούν σε αυτό (Αρτινοπούλου, 2001).

Για να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τον όρο bullying, δηλαδή τον σχολικό εκφοβισμό, όπως έχει χαρακτηριστικά αποδοθεί στα ελληνικά, θα λέγαμε ότι ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν «εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφή βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς με σκοπό να του προκληθεί βλάβη» (Olweus, 1993· Τσιάντης, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός τις περισσότερες φορές ορίζεται ως μία συμπεριφορά πολύ ακραία, όταν πολλά παιδιά καθημερινά βιώνουν πειράγματα, αποκλεισμό, προσβολές κλπ. (Harris & Petrie, 2003). Στόχος του σχολικού εκφοβισμού είναι να προκληθεί πόνος σωματικός ή ψυχικός (Kaltiala-Heino et al., 2000· Nansel et al., 2004· Olweus, 1993).

Η σχολική βία στην Ευρώπη θεωρείται πολύπλευρο και δύσκολο πρόβλημα, που αντικατοπτρίζει τη βία της ευρύτερης κοινωνίας. Σε αντίθεση με τις ΗΠΑ, ο σχολικός εκφοβισμός δεν αντιμετωπίζεται με αυστηρότητα. Προσεγγίζεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέρχονται από πλευράς της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της συμβουλευτικής και της παιδαγωγικής (Craig et. al., 2009).

Οι σοβαρές διαστάσεις του εκφοβισμού διαφαίνονται από το γεγονός ότι αρκετά παιδιά γίνονται ανεξήγητα επιθετικά, τα θύματα απομονώνονται από τους υπόλοιπους ανθρώπους, και αναπτύσσουν ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα όπως έντονο άγχος, ανασφάλεια, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοπεποίθηση, σχολική άρνηση - ελλιπής σχολική φοίτηση με συνέπεια τη σχολική αποτυχία (Hemphill et al., 2012). Έρευνες στην Κύπρο έχουν δείξει ότι το 17% των μαθητών συμμετέχουν σε κάποια μορφή εκφοβισμού σχεδόν καθημερινά (Olweus, 1993· Stavrinides et al., 2010).

Ως κατηγήτρια ήθελα να εξετάσω κατά πόσο υπάρχει το φαινόμενο του εκφοβισμού, της επιθετικότητας και της θυματοποίησης στο πλαίσιο του κατηχητικού σχολείου, διότι δεν έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα σε εκκλησιαστικούς κύκλους. Οι προγενέστερες επιτυχημένες παρεμβάσεις του προγράμματος ViSC σε σχολικά πλαίσια στην Κυπρό, Αυστρία, Ρουμανία, Τουρκία και Κόσοβο (Strohmeier, et al., 2021) με ώθησαν ώστε να επιλέξω το εν λόγω παρεμβατικό πρόγραμμα για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του.

Δομή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία αρχίζει με το θεωρητικό υπόβαθρο/πλάισιο –βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου παρουσιάζονται οι βασικότερες θεωρίες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Για την ακρίβεια καλύπτει παραμέτρους όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η επιθετικότητα και η θυματοποίηση, καθώς επίσης και τους ορισμούς αυτών. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα είδη της επιθετικότητας

(αντιδραστική, συντελεστική και σχεσιακή). Ακολουθώς, γίνεται λόγος στις μορφές του σχολικού εκφοβισμού (λεκτικός, σωματικός, κοινωνικός αποκλεισμός, ρατσιστικός, ηλεκτρονικός). Επιπλέον, γίνεται συνοπτική αναφορά στο προφίλ των συμμετεχόντων στον εκφοβισμό (θύμα, θύτης, θύτης-θύμα, θεατής-παρατηρητής). Ακολουθούν οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, στα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και στην ενσυναίσθηση.

Επιπρόσθετα, περιγράφεται η επιδημιολογία του εκφοβισμού, διεθνώς και σε τοπικό πλαίσιο. Κατόπιν, αναφέρονται επιτυχημένα παρεμβατικά προγράμματα και δράσεις σε διεθνή επίπεδο, στην Ελλάδα καθώς και σε τοπικό επίπεδο – στην Κύπρο. Συμπληρωματικά, επισημαίνονται οι χώροι στους οποίους εκδηλώνονται εκφοβιστικές συμπεριφορές. Πέρα από αυτά, ιδιαίτερα σημαντικό είναι η περιγραφή του Viennese Social Competence Program (ViSC). Έπειτα, αναφορά γίνεται στο κατηχητικό και συγκεκριμένα στην έννοια και στο πλαίσιο της κατήχησης, γίνεται περιγραφή του κατηχητικού, καταγράφονται οι στόχοι του, οι ηλικίες που μετέχουν στις συνάξεις της κατήχησης καθώς και στη λειτουργία και το πρόγραμμα του κατηχητικού. Αναφορά γίνεται στην αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στον σκοπό της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, αναγράφονται οι αντικειμενικοί στόχοι της προτεινόμενης έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις.

Στο τρίτο κεφάλαιο επεξηγείται η μεθοδολογία, καταγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας, αναφέρονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα - το δείγμα, η διαδικασία της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς και η περιγραφή του προσαρμοσμένου ψυχο-εκπαιδευτικού προγράμματος ViSC στα κατηχητικά σχολεία. Επίσης, περιγράφεται το πλάνο στατιστικής ανάλυσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας – παρέμβασης. Η ανάλυση των δεδομένων οδηγεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις που διατυπώθηκαν προηγουμένως.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η συζήτηση καθώς και οι περιορισμοί, οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες για μελλοντική έρευνα.

Στα παραρτήματα περιλαμβάνονται σημαντικά στοιχεία για την κατανόηση και επεξήγηση ορισμένων σημείων της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, καθώς και φωτογραφικό υλικό από την εφαρμογή του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ / ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Ορισμός του Εκφοβισμού / της Θυματοποίησης και της Επιθετικότητας

1.1.1 Ορισμός του Εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός ορίζεται ως η συμπεριφορά που τραυματίζει εσκεμμένα την προσωπική ασφάλεια των άλλων με διάφορους τρόπους. Οι Rodríguez-Muñoz και συνεργάτες (2022), ύστερα από εις βάθος ανάλυση, υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός είναι μία βασική εκδήλωση συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών στο σχολείο η οποία βλάπτει συνεχώς τους άλλους. Εξαιτίας της ανισορροπίας της κοινωνικής, σωματικής και ψυχικής δύναμης μεταξύ του θύματος και του θύτη, στο θύμα συμβαίνει μακροχρόνια και συνεχής βλάβη στη διαδικασία του εκφοβισμού (Kljakovic & Hunt, 2016).

Όσον αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, μελέτες υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός εκδηλώνεται στην ίδια ομάδα, όταν το κυρίαρχο μέρος χρησιμοποιεί λέξεις και συμπεριφορές για να δημιουργήσει σκόπιμα σωματικό και ψυχικό στρες και βλάβη σε ευάλωτα πρόσωπα (Katz et al., 2019).

Οι Webb και συνεργάτες (2021) αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη και βίαιη επίθεση, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής και ψυχολογικής επίθεσης, σε άλλους μέσω ξυλοδαμού, παρενόχλησης, απομόνωσης και άλλων μεθόδων. Ο εκφοβισμός λοιπόν μπορεί να αντανakλά άμεσα ή έμμεσα τη διαφορά εξουσίας μεταξύ του “εκφοβιστή” και του εκφοβισμένου. Οι Carreira και συνεργάτες (2019), υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα ευρέως κοινωνικό φαινόμενο με τα χαρακτηριστικά της απόκρυψης, της ποικιλομορφίας, της επανάληψης, της ανισορροπίας και της καθολικότητας.

Ο Olweus, ο οποίος θεωρείται ο πρωτοπόρος και θεμελιωτής στον τομέα της επιστημονικής έρευνας του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης, ορίζει τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση ως εξής: «Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ’ επανάληψη και κατ’ εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus, 1996· 1991).

Επιπρόσθετα, «Ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών» (Smith & Sharp, 1994). Ο εκφοβισμός είναι απρόκλητος, επαναλαμβανόμενος και διενεργείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί δηλαδή το παιδί - θύτη προς ένα θεωρούμενο αδύναμο παιδί, δηλαδή το παιδί – θύμα (Olweus, 1991). Συμπληρωματικά, κατά τον ίδιο, η εκφοβιστική συμπεριφορά νοείται όταν ένα άτομο γίνεται δέκτης αρνητικών σχολίων ή ακόμη άσχημων συμπεριφορών από ένα ή και περισσότερα άτομα και αδυνατεί να προστατέψει τον εαυτό του (Olweus, 1993).

Πέρα από αυτό, οι Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος (2008) αναφέρουν επίσης πως ο εκφοβισμός μπορεί να διαρκεί για ένα μικρό χρονικό διάστημα ή για πολλά χρόνια. Παράλληλα χαρακτηρίζεται από κατάχρηση εξουσίας. Οι Ιωάννου και Παπακώστα (2007) επισημαίνουν πως η εκφοβιστική συμπεριφορά εμπεριέχει το στοιχείο της σκοπιμότητας και της βλαπτικότητας. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο εκφοβισμός μπορεί να είναι καθένα από τα παραπάνω τα οποία έχουν αναφερθεί μεμονωμένα ή σε συνδυασμό (Sullivan et al., 2004) καθώς επίσης και να ποικίλει σε ένταση (Elinoff et al., 2004). Όπως παρατηρεί η Salmivalli (2010; 1999) ο εκφοβισμός είναι ομαδικό φαινόμενο.

Οι Smith και συνεργάτες (2004) όρισαν τον εκφοβισμό ως ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς που είναι ιδιαίτερα βάνουσο και διακρίνεται από ενέργειες που επαναλαμβάνονται εις βάρος θυμάτων πιο ασθενών που δεν μπορούν εύκολα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

1.1.2 Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Είναι αλήθεια ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο είναι ετερογενής και μπορεί να παρουσιαστεί σε διάφορες μορφές καθώς και να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007· Rigby, 2008· Salmivalli & Peets, 2009· Τσιάντης; 2010).

1.1.2.1 Ο Λεκτικός Εκφοβισμός

Είναι γεγονός ότι ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει πειράγματα, απειλές, βρισιές, κοροϊδίες, ρατσιστικά σχόλια, υπονοούμενα (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008· Olweus, 2009· Barone, 1997) και διάδοση ψεύτικων φημών (Τσιάντης, 2008). Σκοπό έχει να κυριαρχήσει έναντι άλλων (Smokowski & Kopasz, 2005). Εκτός απ' αυτό, ο λεκτικός εκφοβισμός φαίνεται να σχετίζεται σε υψηλό βαθμό με θυματοποίηση και εσωτερικευμένα προβλήματα των θυμάτων (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

Επιπρόσθετα, ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να πληγώσει πιο εύκολα και να μη γίνει αντιληπτός λόγω του ότι δεν υπάρχουν φανερά σημάδια όπως συμβαίνει στον σωματικό εκφοβισμό (Vardigan, 1999).

Σε κάποιες πιο ακραίες περιπτώσεις ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει τον έφηβο σε απόγνωση ώστε να έχει αυτοκτονικές τάσεις (Borowsky et al., 2013).

1.1.2.2 Ο Σωματικός Εκφοβισμός

Ο σωματικός εκφοβισμός έχει ως συνέπεια τη φυσική επιθετικότητα. Συγκεκριμένα, οι συχνότερες μορφές που λαμβάνει είναι δύο: η βία κατά πρόσωπο και η βία κατά της περιουσίας, π.χ. βανδαλισμοί (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000). Είναι κοινά παραδεκτό ότι ο σωματικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με κλωτσιές, χτυπήματα, σπρωξίματα, χαστούκια, γροθιές, γδαρσίματα, τσιμπήματα, δαγκώματα κλπ., καθώς και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων των θυμάτων, κλείδωμα μέσα στο δωμάτιο, κλοπή χρημάτων, κλοπή προσωπικών αντικειμένων κ.ά. (Ross, 1998· Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008· Καπάττου, 2014). Συνήθως γίνεται από μεγαλόσωμα παιδιά ή παιδιά με ισχύ προς πιο αδύναμα ή μικρόσωμα παιδιά ως μία επίδειξη δύναμης. Επιπλέον, ο σωματικός εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα μέχρι και σε αυτοκτονία των θυμάτων (Rijlaarsdam et al., 2021).

1.1.2.3 Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός / Σχισιακός Εκφοβισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά άμεσα ή έμμεσα στη σκόπιμη περιθωριοποίηση των μαθητών από κοινωνικές δραστηριότητες ή στον επηρεασμό προς την ομάδα των συνομηλίκων, ώστε να νιώσουν αντιπάθεια για το θύμα, προκειμένου να επιδεινώνεται συστηματικά η αυτοεκτίμησή του (Coloroso, 2003).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός εκδηλώνεται με ενέργειες και πράξεις, οι οποίες είναι λιγότερο εμφανείς και θα πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα (Olweus, 1993). Όπως αναφέρεται από τον Olweus (2009), αφορά κυρίως πράξεις όπου το θύμα απομονώνεται από τους συμμαθητές του ή τους φίλους του (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

Αρκετά συχνά έχει τη μορφή του σχεσιακού εκφοβισμού και άρα στηρίζεται σε κάποια μορφή επιθετικότητας με συνήθεις τακτικές όπως: τη σιωπηλή μεταχείριση του θύματος, τον αποκλεισμό από την παρέα, τη διάδοση κακόβουλων σχολίων, την παροχή φιλίας υπό προϋποθέσεις και την επίθεση με χρήση ειρωνικών σχολίων και προσβολών. Η σιωπηλή μεταχείριση συντελείται όταν κάποιο θύμα προσπαθεί να επικοινωνήσει με μία ομάδα, αλλά η ομάδα το παραγκωνίζει εσκεμμένα (Braiker, 2004).

Κατά τον αποκλεισμό, η ομάδα δηλώνει φανερά ότι το θύμα δεν έχει θέση στην ομάδα (Agulnik, 2002). Η διάδοση κακόβουλων σχολίων σχετίζεται με ψεύτικες πληροφορίες και κάποια στιγμή το θύμα αρχίζει την αντεπίθεση, χρησιμοποιώντας την ίδια τακτική, δηλαδή αρχίζει και το ίδιο το θύμα να διαδίδει ψεύτικες πληροφορίες για όλους όσους θεωρεί ότι θα τον βλάψουν (McAndrew, 2008). Εν τω μεταξύ αυτοί που ξεκίνησαν τα κουτσομπολιά απολαμβάνουν τη ζημιά που προκάλεσαν (McAndrew, 2008). Η παροχή φιλίας υπό προϋποθέσεις συμβαίνει όταν το θύμα αναγκάζεται να προβαίνει σε παράνομες πράξεις ή σε πράξεις που θα του προκαλέσουν πρόβλημα (Steinberg, 2008). Η χρήση ειρωνικών σχολίων και προσβολών δημιουργεί θυμό στο θύμα και έτσι οι θύτες αρκετά συχνά χρησιμοποιούν βία (Wolke et al., 2000). Στόχος είναι η βλάβη κάποιου ανθρώπου μέσω της προσβολής του κοινωνικού στάτους και των κοινωνικών σχέσεών του (Steinberg, 2001). Συμπερασματικά, κύριες εκδηλώσεις του κοινωνικού εκφοβισμού είναι ο συστηματικός αποκλεισμός, η απομόνωση και η αδιαφορία απέναντι στο θύμα (Coloroso, 2003).

1.1.2.4 Ο Ρατσιστικός Εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός αυτός εκφράζεται με ρατσιστικά σχόλια εξαιτίας της διαφορετικής φυλής ή χρώματος του θύματος και αποδεικνύει την μη αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου από τον θύτη (Αυξεντίου, 2013· Ιωάννου & Παπακώστα, 2007). Είναι περισσότερο εμφανής σε πλαίσια όπου υπάρχουν πολλές διαφορετικές κουλτούρες.

Αυτή η μορφή ρατσισμού στηρίζεται στην άποψη ότι υπάρχει μία διαβάθμιση κουλτούρων ή ότι οι διάφορες κουλτούρες, παραδόσεις και η ιστορία τους δεν ταιριάζουν (Schnapper, 2006).

1.1.2.5 Ο Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός

Το “cyberbullying” διαπράττεται μέσω του κυβερνοχώρου (Αυξεντίου, 2013), μέσω τηλεφώνου ή κινητών, chatrooms, e-mails με απειλητικό περιεχόμενο (Menesini & Spiel, 2012), γενικώς μέσω των ηλεκτρονικών μέσων (Slonje & Smith, 2008· Smith et al., 2008· Willard, 2004). Επίσης, εκδηλώνεται μέσω του Facebook ή του YouTube κ.ά. (Καπάττου, 2014). Μπορεί να γίνει εντός και εκτός σχολικού χρόνου, αλλά είναι στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού, μιας και το θύμα-θύτης γνωρίζονται από το σχολείο. Τα θύματα και οι θύτες έχουν χαμηλά επίπεδα γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Georgiou & Stavrinides, 2012). Αρκετά συχνά υπάρχει δυναμική αλληλοσυσχέτιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, παραδοσιακά και ηλεκτρονικά, όπως καταδεικνύει η έρευνα των

Solomontos-Kountouri και συνεργατών (2017). Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό στο σχολείο έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να ασκήσουν και ηλεκτρονικό εκφοβισμό και το ίδιο ισχύει και για τα θύματα (Gradinger et al., 2009).

1.1.3 Χώροι Στους Οποίους Εκδηλώνονται Μορφές Εκφοβιστικών Συμπεριφορών

Η εκφοβιστική συμπεριφορά εκδηλώνεται σε οποιοδήποτε σημείο μέσα ή έξω από τον σχολικό χώρο. Ειδικότερα, μπορούν να εκδηλωθούν στα διαλείμματα, στους διαδρόμους, στις τουαλέτες, στις τάξεις διδασκαλίας, κατά την αναχώρηση των παιδιών από το σχολείο, στο λεωφορείο ή και κατά την αναμονή των παιδιών στη στάση λεωφορείων (Καπάττου, 2014).

Κατά τους Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρου (2008), η εκφοβιστική συμπεριφορά εκδηλώνεται κατά σειρά σημαντικότητας ως εξής: α) στην αυλή του σχολείου, β) στο γήπεδο, γ) στις τουαλέτες, δ) στον δρόμο προς το σχολείο και ε) στην τάξη.

Εκφοβιστικές συμπεριφορές εντοπίζονται και εκτός σχολικού χώρου. Ειδικότερα, εμφανίζονται στη γειτονιά ή στο φροντιστήριο και γενικά σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Άλλωστε έχει παρατηρηθεί ότι το μέγεθος του σχολείου, τα προβλήματα στη γειτονιά και οι οικογενειακές σχέσεις σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, οι ακόλουθοι παράγοντες σχετίζονται θετικά με τον εκφοβισμό: α) το μεγάλο σχολείο και ο αριθμός των παιδιών που λαμβάνει δωρεάν γεύμα, β) η σχέση με τους γείτονες, γ) η ενδοοικογενειακή βία και δ) τα χαμηλά επίπεδα μητρικής αγάπης και φροντίδας και η μητρική κατάθλιψη (Bowes et al., 2009).

Σύμφωνα με τις έρευνες του Olweus (2009), οι μαθητές, οι οποίοι υφίσταντο εκφοβισμό κατά τη διαδρομή προς το σχολείο, συνήθως εκφοβίζονταν και εντός της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα δε και με τους ίδιους τους μαθητές, όταν υφίσταντο εκφοβισμό στη διαδρομή από και προς το σχολείο, η βοήθεια που λάμβαναν από τους γύρω τους ήταν πολύ λιγότερη (Olweus, 2009). Ο Olweus (2009) υποστηρίζει ότι ο σχολικός χώρος είναι ο χώρος στον οποίο διαπράττονται κατά βάση οι εκφοβιστικές συμπεριφορές.

1.2 Ορισμός Επιθετικότητας

Επιθετικότητα είναι μία εσκεμμένη πράξη που έχει στόχο να προκαλέσει ζημιά ή πόνο (Aronson et al., 2005). Συχνά προκαλείται από ματαίωση και μπορεί να είναι ατομική ή συλλογική (Anderson & Bushman, 2002). Συγκεκριμένα, αρνητική πράξη ή επιθετική συμπεριφορά θεωρείται όταν κάποιος εμπρόθετα: (α) συγκρούεται ή επιδιώκει να χτυπήσει ή να τραυματίσει σωματικά, λεκτικά ή με χειρονομίες, (β) απομονώνει κάποιον από την

ομάδα και (γ) παρακωλύει την πραγμάτωση των επιθυμιών κάποιου άλλου (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000).

Η επιθετικότητα εκδηλώνεται πιο συχνά κατά την περίοδο της εφηβείας. Τότε συμβαίνουν απότομες βιολογικές και κοινωνικές αλλαγές, στοιχεία που προκαλούν διάφορα έντονα και αντιφατικά συναισθήματα στους εφήβους. Επομένως, με το πέρας της εφηβείας δεν μπορεί να δικαιολογηθεί η εμφάνιση τέτοιου είδους συμπεριφορών (Pellegrini & Bartini, 2000). Σύμφωνα με την έρευνα των Solomontos – Kountouri και Strohmeier (2021) οι έφηβοι μετανάστες πρώτης γενιάς χρησιμοποιούσαν τη σχεσιακή επιθετικότητα ως στρατηγική ενσωμάτωσης σε ομάδες συνομηλίκων τους. Αντιθέτως, οι μετανάστες δεύτερης γενιάς δεν χρησιμοποιούν επιθετική συμπεριφορά, όταν είναι σε εκνευρισμό.

1.2.1 Αντιδραστική Επιθετικότητα (Reactive Aggression)

Ως αντιδραστική επιθετικότητα θεωρείται η αντίδραση σε προβοκάτσια, απειλές ή ματαίωση και συνοδεύεται με δυνατά αισθήματα θυμού (Card & Little, 2006· Berkowitz, 1993), που σχετίζονται με αρνητικά συναισθήματα γενικά (Roland & Idsøe, 2001). Στοχεύει στο να τραυματιστεί ο θύτης που έκανε προβοκάτσια. Η επιθετικότητα δεν είναι μία εγγενής, πηγαία ορμή που προκύπτει στον οργανισμό, αλλά είναι το αποτέλεσμα ματαιώσεων (Παρασκευόπουλος, 1988). Χαρακτηριστικά στοιχεία είναι η απογοήτευση, ο θυμός και η επίθεση (Roland & Idsøe, 2001). Άλλωστε στην κοινωνικοποίηση, οι άνθρωποι μαθαίνουν να εφαρμόζουν κανόνες και να περιορίζουν την επιθετικότητα που προέρχεται μέσα από την εμπειρία μίας ματαίωσης (Ζαχάρης, 2003).

Σήμερα η αντιδραστική επιθετικότητα εμφανίζει ισχυρή κληρονομικότητα και αυτό οφείλεται κυρίως στην παρουσία συγκεκριμένων ορμονών, οι οποίες προκαθορίζονται γενετικά (Pavlov et al., 2012). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που βοηθούν στην ανάπτυξη της επιθετικότητας εμπεριέχουν τους οικογενειακούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων η έκθεση στην επιθετικότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, όπως επίσης και τους πολιτισμικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Dodge et al., 2008· Von Rueden et al., 2006).

1.2.2 Συντελεστική Επιθετικότητα (Instrumental/ Proactive Aggression)

Η συντελεστική επιθετικότητα είναι μία οργανωμένη εκ των προτέρων ενέργεια με σκοπό το πρόσωπο - θύτης να πετύχει συγκεκριμένους στόχους (Berkowitz, 1993). Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι μια επίκτητη συμπεριφορά και όχι κληρονομούμενη. Ουσιαστικά, η συντελεστική επιθετικότητα

προκαλείται από την επιθυμία του ατόμου να εξασφαλίσει τις αναμενόμενες επιβραβεύσεις που έπονται από τη διάπραξη της επίθεσης. Στην παρούσα περίπτωση το παιδί - θύτης πιθανόν να μην επιθυμεί να βλάψει το θύμα, αλλά τις περισσότερες φορές είναι αναγκαίο ώστε να κατακτήσει αυτό που θέλει (Bandura, 1973, 1983· Roland & Idsoe, 2001· Καλαντζή, 2004). Η ευχαρίστηση από τον εξευτελισμό του θύματος είναι το κυρίαρχο συναίσθημα, περισσότερο κιόλας από τον θυμό, και σχετίζεται με αρνητική ή εγωκεντρική δύναμη (Berkowitz, 1993). Η απόκτηση δύναμης και ισχυρών δεσμών στην παρέα σχετίζονται σε υψηλό βαθμό με την συντελεστική επιθετικότητα (Pellegrini, 2004· Pellegrini & Bartini, 2001· Price & Dodge, 1989· Roland & Idsoe, 2001).

Η άσκηση αντιδραστικής επιθετικότητας για ένα μικρό χρονικό διάστημα (π.χ. ένα χρόνο) προβλέπει την εμφάνιση συντελεστικής επιθετικότητας για τα επόμενα χρόνια ενώ δεν ισχύει το αντίστροφο. Η συντελεστική επιθετικότητα εμφανίζεται σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα τα οποία επιτρέπουν τη χρήση της επιθετικότητας ως ένα μέσο να πετύχει κάποιος τους στόχους του. Πληθώρα ατόμων, που χρησιμοποιούν επανειλημμένα τη βία για να πετύχουν κάτι, έχουν ιστορικό έκθεσης σε επιθετικά μοντέλα στην οικογένεια που εκτιμούν τη χρήση επιθετικότητας για επίλυση συγκρούσεων. Οι ίδιοι έχουν ευνοϊκές οικογενειακές σχέσεις εφόσον δέχονται λιγότερο έλεγχο και λιγότερους κανόνες στο σπίτι. Συνήθως τα παιδιά που ασκούν συντελεστική επιθετικότητα έχουν περισσότερους φίλους και ως επί το πλείστον έχουν καλή επίδοση στο σχολείο (Dodge et al., 1997· Dodge et al., 1990). Τα παιδιά αυτά έχουν ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά, αντικοινωνική συμπεριφορά και παραβατικότητα (Barry et al., 2007· Fite et al., 2009· Fite et al., 2008· Marsee & Frick, 2007· Raine et al., 2006· Vitacco et al., 2006).

1.2.3 Σχεσιακή Επιθετικότητα (Relational Aggression)

Η φανερή επιθετικότητα (overt aggression) εκδηλώνεται πρωτίστως με φυσική επαφή, κυρίως στα αγόρια. Πιο πρόσφατες μελέτες που αφορούσαν άλλους τύπους επιθετικότητας έδειξαν ότι ο συχνότερος τρόπος εκφοβισμού που χρησιμοποιούν τα κορίτσια είναι μέσω των σχέσεών τους. Η έμμεση ή σχεσιακή επιθετικότητα στοχεύει στην καταστροφή των σχέσεων κάποιου κάνοντας χρήση διαφόρων μέσων όπως τον αποκλεισμό και τα κακοπροαίρετα σχόλια (Crick & Grotpeter, 1995). Έχει τρεις κύριες μορφές: (α) αποκλεισμό των άλλων από δραστηριότητες κοινωνικού περιεχομένου, (β) καταστροφή της φήμης των θυμάτων με τη διάδοση κακόβουλων σχολίων ή τον εξευτελισμό τους μπροστά σε άλλους και (γ) απόσυρση της προσοχής και της φιλίας (Dweck & Leggett, 1988). Έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατέδειξε ότι η σχεσιακή επιθετικότητα εκδηλώνεται ακόμη και από την ηλικία των 3-5 ετών (Crick & Grotpeter, 1995), αν και

εμφανίζεται συχνότερα σε μεγαλύτερες ηλικίες. Για παράδειγμα σε μία μελέτη για εφήβους, η σχεσιακή επιθετικότητα είναι η προεξέχουσα σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, ενώ και τα δύο φύλα αντίστοιχα πέφτουν θύματα στο σχολείο (Prinstein et al., 2001).

Μία νέα μορφή επίθεσης, που σχετίζεται στενά με τη σχεσιακή επιθετικότητα, είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) και ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως «η επαναλαμβανόμενη λεκτική ή ψυχολογική παρενόχληση που πραγματοποιείται από άτομο ή ομάδα εναντίον άλλων μέσω ηλεκτρονικών υπηρεσιών και κινητών τηλεφώνων» (European Parliament, 2016). Το cyberbullying και η σχεσιακή επιθετικότητα θεωρούνται αλληλένδετοι τύποι (Johnson, 2009· Chibbaro, 2007).

1.3 Προφίλ Συμμετεχόντων στον Εκφοβισμό, Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού, Ψυχο-συναισθηματικά Προβλήματα και Ενσυναίσθηση

1.3.1 Προφίλ Συμμετεχόντων

Πέρα από το μεγάλο ποσοστό θυματοποίησης που παρατηρείται, η κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι περίπλοκη, αφού υπάρχουν πολλά εμπλεκόμενα μέλη. Σύμφωνα με τους Ιωάννου και Παπακώστα (2007), υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες ατόμων που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό: α) παιδί-θύμα, β) παιδί-θύτης, γ) παιδί που ήταν θύμα και στη συνέχεια έγινε θύτης και δ) παιδί-θεατής ή αλλιώς μη εμπλεκόμενος ή αποστασιοποιημένος παρατηρητής (Olweus et al., 1999). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, και το θύμα και ο θύτης και οι παρατηρητές συμβάλλουν εξίσου στην ανάπτυξη και στη διαίωση του εκφοβισμού στον σχολικό χώρο (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

1.3.2 Παιδί-Θύμα

Τα παιδιά θύματα είναι συνήθως ντροπαλά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια, ανασφάλεια και ευαισθησία (Georgiou & Stavrinides, 2008· Schwartz et al., 2001· Ασημακόπουλος κ.ά., 2008). Επιπρόσθετα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική άποψη για τον εαυτό τους (Olweus, 2009). Γενικώς, τα θύματα είναι υποτακτικά, ανασφαλή και συχνά απορρίπτονται από την ομάδα (Salmivalli & Isaacs, 2005). Είναι ήσυχα και μοναχικά παιδιά, άτομα με κάποιες ιδιαιτερότητες ή χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιεί από το σύνολο (Nansel et. al., 2001). Για παράδειγμα, πολύ καλοί μαθητές ή με μαθησιακά προβλήματα, υπέρβαρα παιδιά, παιδιά που φοράνε γυαλιά, άτομα με αναπηρία, μετανάστες. Επιπρόσθετα, πολλές φορές ανήκουν σε μία ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, είναι καινούργιοι μαθητές ή έρχονται στο μέσο της σχολικής χρονιάς κλπ. (Georgiou

& Stavrinides, 2008). Επιπλέον, έχουν διαφορετική κουλτούρα, θρησκεία, διαφορετικό χρώμα δέρματος κλπ. (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007). Είναι αρκετά πιθανόν να έχουν συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους και να μην έχουν στενές σχέσεις με συνομήλικούς τους (Georgiou & Stavrinides, 2012· Nansel et al., 2001).

1.3.3 Παιδιά-Θύτης

Μία δεύτερη κατηγορία είναι τα παιδιά-θύτες, τα οποία είναι πρόσωπα που δεν πειθαρχούν σε κανόνες, θέλουν να επιβάλλονται, θυμώνουν εύκολα, καταφεύγουν στη βία ή στον εκφοβισμό για να επιλύουν διαφορές και θεωρούν ότι η βία είναι κοινωνικά αποδεκτή (Nansel et al., 2001· Καπάττου, 2014). Επιπλέον, εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίς και αποκτούν το προφίλ του αποτυχημένου (Nansel et al., 2001).

Έχουν υψηλές πιθανότητες καταχρήσεων κατά την περίοδο της εφηβείας καθώς και στην ενήλικη ζωή (Kaltiala – Heino et al., 2000· Nansel et al., 2001). Ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς αυτής, οι έφηβοι θύτες πιθανότατα να έχουν προβλήματα με τον νόμο όταν ενηλικιωθούν (Pulkkinen & Pitkanen, 1993· Olweus, 1994). Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης (empathy), δυσκολίες διαλεκτικής επίλυσης των διαφορών τους και δυσκολία στη διαχείριση της επιθετικότητάς τους (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως είναι άτομα με αυτοπεποίθηση, σωματικά δυνατοί, με έντονη επιθετικότητα, είναι δημοφιλείς κάποιες φορές, αγχώδεις, ανασφαλείς, με χαμηλή σχολική επίδοση κλπ. (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008). Αρκετά συχνά απορρίπτονται από τους συνομήλικούς τους και έχουν ελάχιστους ή καθόλου φίλους όταν επιτίθενται (Crick & Grotpeter, 1995· Haynie et. al., 2001· Schwartz, 2000· Schwartz et al., 2001). Γενικώς, τα παιδιά θύτες τείνουν να είναι επιθετικά όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε άλλες όψεις της ζωής τους (Besag, 1989· Pellegrini, 1998). Συμπερασματικά, εμφανίζουν, εκτός της επιθετικότητας, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα και διαταραχές συμπεριφοράς, παράλληλα με κατάθλιψη και άγχος (Georgiou & Stavrinides, 2012).

1.3.4 Παιδιά Θύτης - Θύμα

Μία εξίσου σημαντική κατηγορία του εκφοβισμού είναι η κατηγορία των θυμάτων η οποία ταυτίζεται από τον Smith (2004) με τον ρόλο του θύτη/θύματος, ενώ ο Pikas (2002 στο Smith, 2011), αναφέρει ότι η δεύτερη κατηγορία μπορεί να επικαλύπτεται αρκετά από τον ρόλο του θύτη/θύματος. Αρκετές έρευνες συσχετίζουν τα θύματα – θύτες με τους θύτες (Georgiou & Stavrinides, 2008). Έχει περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και πιο

έντονη παρορμητικότητα από τα θύματα και τους θύτες και λιγότερη ενσυναίσθηση από τα θύματα και από τους αμέτοχους εφήβους (Georgiou & Stavrinides, 2012).

Τα παιδιά που ενεργούν ορισμένες φορές ως θύτες και άλλοτε ως θύματα θεωρούνται μία σύνθετη κατηγορία καθώς παρουσιάζουν χαρακτηριστικά και των δυο κατηγοριών. Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν τόσο εσωτερικευμένες (άγχος, κατάθλιψη), όσο και εξωτερικευμένες (επιθετική συμπεριφορά) δυσκολίες προσαρμογής. Παράλληλα, έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και αρνητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Cook et al., 2010 στο Κάπαρη, 2014). Οι θύτες - θύματα διαφαίνεται να σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται ως υπερδραστήρια άτομα.

Πέρα από αυτό, προκαλούν εκνευρισμό στους συνομηλίκους τους με τη συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται δυσσέσκεια και επιθετικότητα των συνομηλίκων προς αυτά τα παιδιά και κατ' επέκταση την απόρριψή τους (Schwartz, 2000). Συνήθως έχουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, είναι πιο απομονωμένα παιδιά και όχι τόσο δημοφιλείς στο σχολείο. Επομένως, είναι πιο επιρρεπή στη σχολική άρνηση λόγω της απόρριψης από τους συνομηλίκους (Georgiou & Stavrinides, 2012). Γενικά, έχουν περισσότερα ψυχοπαθολογικά ζητήματα και πιο έντονη παρορμητικότητα από τις άλλες κατηγορίες και από τους αμέτοχους εφήβους (Georgiou & Stavrinides, 2012).

1.3.5 Παιδί-Θεατής (Παρατηρητής)

Αξιοσημείωτο είναι ότι ο εκφοβισμός, πέραν από τα παιδιά θύτες και θύματα περιλαμβάνει και την ομάδα των παιδιών-θεατών (bystanders), η οποία είναι εξίσου σημαντική και καθοριστική (Παραδεισιώτη κ.ά., 2010).

Πέρα από αυτό, υψηλό ποσοστό παιδιών, παρόλο που διαφωνούν με αυτά που βλέπουν, δεν αντιδρούν, γιατί φοβούνται, με αποτέλεσμα αυτή η σιωπή πολλές φορές να ερμηνεύεται ως αποδοχή και στήριξη του δράστη-θύτη προς ανυπεράσπιστα παιδιά-θύματα (Καπάττου, 2014). Οι παρατηρητές, φοβούμενοι μήπως γίνουν και οι ίδιοι θύματα, διστάζουν να σχετιστούν με τα θύματα (Rivers et al., 2009).

Πολλές φορές τα παιδιά αυτά κυριεύονται από άγχος και ανησυχία, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν ότι είναι ασφαλές και υγιές το μαθησιακό περιβάλλον τους (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι θεατές χωρίζονται και σε τέσσερις υποομάδες: α) παιδιά που ακολουθούν τον δράστη, β) παιδιά που ενισχύουν τα επεισόδια, γ) παιδιά που υποστηρίζουν το παιδί-στόχο και δ) παιδιά που απλώς παρακολουθούν (Οίλweis, 2009· Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

Με αφορμή τα παραπάνω είναι οφθαλμοφανείς οι διαφορετικές περιγραφές ερευνητών σχετικά με τους εμπλεκόμενους ρόλους που διακρίνονται στα περιστατικά του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται και συγκλίνουν στους τέσσερις βασικούς ρόλους, όπως αναφέρεται και στην αρχή, τους θύτες, τα θύματα, τους θύτες/θύματα και τους παρατηρητές (Κάπαρη, 2014).

1.4 Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού

Είναι κοινά παραδεκτό ότι ο σχολικός εκφοβισμός επιβαρύνει μακροπρόθεσμα, καθώς και βραχυπρόθεσμα, τη σωματική αλλά και την ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών ψυχοκοινωνικών συνεπειών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνέπειες αυτές επηρεάζουν τόσο τους/τις μαθητές/τριες αλλά ταυτόχρονα και τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ευρύτερους κοινωνικούς φορείς (Boulton et al., 2001· Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη II, 2008).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι ο εκφοβισμός και τα προβλήματα που προκαλεί επηρεάζουν πληθώρα από τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές. Αρχικά, το δικαίωμα του παιδιού να μη βιώνει καταπίεση και σκόπιμη επαναλαμβανόμενη ταπείνωση στο σχολείο όπως και το δικαίωμα του να μεταβαίνει στο σχολείο χωρίς τον φόβο να του προκληθεί παρενόχληση. Πέρα από αυτό, πλήττεται το δικαίωμά του κάθε γονέα να αισθάνεται ασφαλής αφήνοντας το παιδί του στο σχολείο. Ακόμη, ο εκφοβισμός επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση των κοινωνικών αξιών. Πιο συγκεκριμένα, κοινωνικές αξίες, όπως η ελευθερία του ατόμου, απειλούνται εξαιτίας της παρουσίας και ανοχής των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Olweus, 2009).

Επιπλέον, η Αυξεντίου (2013) αναφέρει πως ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε απόπειρες αυτοκτονίας, αφού η αυτο-υποτίμηση που βιώνουν ορισμένα παιδιά-θύματα οδηγεί σε ορισμένες περιπτώσεις στην αυτοκτονία σαν τη μοναδική λύση (Athanasiaides & Deliyanni-Kouimtzis, 2010· Olweus, 2009· Stavrinides et al., 2010).

Σύμφωνα και πάλι με τους Ιωάννου και Παπακώστα (2007), μέσα από την θυματοποίηση προκύπτουν και οι ακόλουθες αρνητικές εξωτερικευμένες δυσκολίες, όπως αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, φόβος για ανάπτυξη στενών σχέσεων με άλλα παιδιά, αλλαγές στη διάθεση του παιδιού (απογοήτευση, λύπη, μελαγχολία και άγχος), παράπονα για σωματικούς πόνους (πονοκεφάλους, πόνους στην κοιλιά κλπ.). Συχνά δημιουργούνται μαθησιακά προβλήματα εξαιτίας του ότι η σχολική ζωή βιώνεται ως μια ανυπόφορη εμπειρία καθώς υπάρχει και κοινωνική απομόνωση από τους συμμαθητές.

Αξίζει να σημειωθεί πως πολλά παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο με αποτέλεσμα να τραυματίζονται ψυχικά για όλη τους τη ζωή (Πρεκατέ, 2007).

Ακόμη, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει και σε κοινωνική απομόνωση, χαμηλές κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες προσαρμογής στο περιβάλλον (Beale, 2001· Nansel et al., 2001).

Τα παιδιά που γίνονται θύματα του εκφοβισμού διακατέχονται και βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, αισθήματα ανασφάλειας και ψυχοσωματικά προβλήματα. Επιπρόσθετα, συχνά διακατέχονται από φοβίες και χάνουν την αυτοεκτίμησή τους.

Τα θύματα εμφανίζουν συμπεριφορές αποφυγής, παρουσιάζουν σχολική άρνηση, πολλές φορές απουσιάζουν από το σχολείο με αποτέλεσμα τις αυξημένες πιθανότητες να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία καθώς και να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες (Athanasiades et al., 2010· Stavrinides et al., 2010· Αρτινοπούλου, 2001· Τσιάντης, 2010).

Επιπλέον, αρκετά συχνά τα παιδιά καπνίζουν ή κάνουν χρήση αλκοόλ ή/ και ουσιών. Τα παιδιά που εκφοβίζονται έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν παραβατική συμπεριφορά και πιθανόν να συμμετέχουν σε εγκληματικές ενέργειες και να καταδικαστούν κάποια στιγμή στη ζωή τους (Whitney & Smith, 1993).

Ειδικότερα, σύμφωνα με πορίσματα διαχρονικών ερευνών του Olweus (1993), περίπου το 60% των παιδιών που υπήρξαν θύτες στη σχολική ή/ και στην εφηβική ηλικία, είχαν καταδικαστεί ως ενήλικες. Άλλωστε, τα εν λόγω παιδιά εμφανίζουν, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, τετραπλάσια αύξηση στο επίπεδο της σοβαρής υποτροπιάζουσας παραβατικότητας (Olweus, 1993).

Οι θύτες έχουν επιπλέον, ως ενήλικες, υψηλές πιθανότητες να εμπλακούν σε εγκληματικές δραστηριότητες, κακοποίηση των συζύγων και των παιδιών τους και καταχρήσεις (Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010· Stavrinides et al., 2010).

Οι θύτες/θύματα, οι οποίοι έχουν χαρακτηριστικά και των θυτών και των θυμάτων, εμφανίζουν υψηλό κίνδυνο παθολογίας (Georgiou & Stavrinides, 2012). Επομένως, η άμεση αντιμετώπιση και μείωση του σχολικού εκφοβισμού είναι επιτακτική ανάγκη, τόσο για τα εκπαιδευτικά συστήματα, όσο και για την κοινωνία.

1.4.1 Ψυχοσυναισθηματικά Προβλήματα

Οι θύτες και τα θύματα εμφανίζουν πολλά ψυχοκοινωνικά προβλήματα με συμπτώματα συναισθηματικά και σωματικά (Gradinger et al., 2009· Kaltiala-Heino et al., 2000). Διάφορες διαχρονικές έρευνες κατέδειξαν ότι η χρόνια θυματοποίηση συνδέεται με συναισθηματικές δυσκολίες, όπως κατάθλιψη, άγχος, μοναξιά, κλπ. (Brockenbrough et al., 2002· Kaltiala-Heino et al., 2000· Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

Τα συναισθηματικά προβλήματα σχετίζονται κυρίως με τη θυματοποίηση και τα άτομα τα οποία εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού υποφέρουν από κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα τα οποία θα μπορούσαν να περιοριστούν μέσω προγραμμάτων πρόληψης (Solomontos-Kountouri et al., 2017).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι το θύμα εάν δέχεται χρόνιο εκφοβισμό θα έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύξει ψυχολογικά προβλήματα με συνέπεια να συνεχίσει να αισθάνεται άγχος ακόμη κι αν ελαττωθεί η θυματοποίηση (Biggs et al., 2010· Stavrinides et al., 2011).

Τα θύματα θεωρούνται ομάδα υψηλού κινδύνου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε περιπτώσεις ακραίες, το πιο τραγικό αποτέλεσμα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι αδιαμφισβήτητη η αυτο-υποτίμηση, η οποία πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει στην αυτοκτονία (Athanasiades & Deliyanni – Kouimtzis, 2010· Olweus, 2009· Stavrinides et al., 2010· Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2010). Αρκετά συχνά τα κορίτσια αντιμετωπίζουν προβλήματα διατροφικών διαταραχών (Bond et al., 2001). Οι θύτες – θύματα εμφανίζουν τα περισσότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων συναισθηματικών και σωματικών συμπτωμάτων (Gradinger et al., 2009).

Η σχεσιακή επιθετικότητα μπορεί να έχει επιζήμιες επιπτώσεις σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο στους αποδέκτες αυτής της έμμεσης μορφής εκφοβισμού. Είναι πιθανό να αναπτύξουν αγχώδη διαταραχή, κατάθλιψη και να πληγεί η αυτοεκτίμησή τους (Wirth, 2016).

Επομένως, οι στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου στα σχολεία είναι πρωτεύουσας σημασίας. Οι παρεμβάσεις για εφήβους συχνά διεξάγονται σε επίπεδο σχολείου, όπως παροχή συμβουλών τόσο για εκείνους που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά όσο και για τους αποδέκτες αυτής, καθώς και δομημένα προγράμματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Wirth, 2016). Γενικώς, είναι αποδεκτό ότι οι συνέπειες του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μπορεί να είναι πιο επιζήμιες στην εφηβεία παρά στην παιδική ηλικία, τότε έχουν περισσότερες αυτοκτονικές τάσεις (Kim & Leventhal, 2008).

1.4.2 Ενσυναίσθηση

Ο όρος empathy (ενσυναίσθηση) έχει αρχαιοελληνικές ρίζες, παράγεται από τις λέξεις «εν» και «πάθος» και αναφέρεται στην έκφραση κάποιου συγκεκριμένου συναισθήματος (Gerdes & Segal, 2011· Ματσαγγούρας, 2005). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε στη γερμανική γλώσσα με τη γερμανική λέξη «Einfühlung» που σημαίνει «συναισθάνομαι». Τον όρο χρησιμοποίησε για πρώτη φορά στην αγγλική γλώσσα ο ψυχολόγος Edward

Titchener (1867-1927) μεταφράζοντας τη λέξη «Einfühlung» που σήμαινε: «αίσθημα σε» και μετά ο ίδιος απέδωσε τον όρο empathy (ενσυναίσθηση) (Δημακοπούλου, 2019).

Ο Lipps (1903) υποστηρίζει ότι οι μηχανισμοί της ενσυναίσθησης πηγάζουν από μία εσωτερική, ενστικτώδη και ανεξήγητη τάση του ανθρώπου να μιμηθεί τις κινήσεις και τις εκφράσεις που εντοπίζει σε ένα άλλο άτομο και βασίζεται στην ικανότητα που έχει ο ίδιος ο παρατηρητής να βιώνει τα συναισθήματα του άλλου (Davis, 1994).

Ο Carl Rogers (1959) όρισε την ενσυναίσθηση ως: *«την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια και με τα συναισθηματικά συστατικά και νοήματα που αφορούν το πλαίσιο αυτό “σαν να” ήταν άλλος άνθρωπος, αλλά χωρίς ποτέ να χαθεί αυτή η “σαν να” συνθήκη»*. Για τους Haxby και συνεργάτες (2000) η ενσυναίσθηση θεωρείται μια συναισθηματική αντίδραση όχι απευθείας, αλλά εμμέσως απέναντι στην κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος παρά στα προσωπικά ζητήματα που αντιμετωπίζει.

Αρκετοί επιστημονικοί κλάδοι ασχολήθηκαν με τον ορισμό της ενσυναίσθησης. Ο Adler (1931) όρισε την ενσυναίσθηση ως εξής: *«ενσυναίσθηση είναι να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του άλλου, να ακούμε με τα αυτιά του άλλου και να αισθανόμαστε με την καρδιά του άλλου»*. Οι Xie και Derakhshan (2021) θεωρούν την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα των ανθρώπων να εκτιμούν και να μοιράζονται τα αρνητικά και θετικά συναισθήματα των άλλων. Οι Baron-Cohen και Wheelwright (2004) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί βάση για την ευαίωτη αλληλεπίδραση των ανθρώπων στην κοινωνία. Είναι ο λόγος που κατευθύνει κάποιον να προσφέρει βοήθεια στους συνανθρώπους του και όχι να προκαλεί προβλήματα τραυματίζοντάς τους (Vinayak & Judge, 2018). Οι Weisz και Cikara (2021) αναφέρουν ακόμη ότι η ενσυναίσθηση φανερώνει την πραγματοποίηση των απόψεων και των συναισθηματικών καταστάσεων των ανθρώπων. Οι Katz και συνεργάτες, (2019) επεσήμαναν επίσης ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να περιγραφεί ως στοιχείο των διαπροσωπικών σχέσεων.

Έρευνες έχουν καταδείξει δύο βασικές κατηγορίες ενσυναίσθησης: τη γνωστική και συναισθηματική (Stojiljković et al., 2012). Η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων (Blair, 2005). Αντιθέτως, η συναισθηματική ενσυναίσθηση ασχολείται με την ανταλλαγή συναισθηματικών εμπειριών άλλων προσώπων (Reniers et al., 2011). Μελέτες έχουν καταδείξει ότι η γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι διαφορετικές, αλλά αλληλοεπιδρούν σημαντικά (Smith & Rose, 2011).

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση συσχετίστηκε αρνητικά με τον παραδοσιακό εκφοβισμό (Georgiou & Stavrinides, 2012) και η γνωστική ενσυναίσθηση συσχετίστηκε

θετικά με την παραδοσιακή θυματοποίηση. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι οι έφηβοι που εμπλέκονται σε εκφοβισμό και θυματοποίηση στο σχολείο υποφέρουν από κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα που οδηγούν σε δυσκολίες προσαρμογής στο μέλλον (Stavrinides et al., 2010). Άλλωστε σύμφωνα με την έρευνα των Solomontos – Kountouri και συνεργατών (2017) οι εμπλεκόμενοι σε εκφοβιστικά περιστατικά θα ήταν καλό να παρακολουθούν προληπτικά και παρεμβατικά προγράμματα για την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Καλό θα ήταν να αναπτυχθούν οι ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών προκειμένου να περιοριστεί ο εκφοβισμός και κυρίως ο διαδικτυακός (Solomontos – Kountouri et al., 2017).

1.5 Επιδημιολογία του Σχολικού Εκφοβισμού, Διεθνώς και σε Τοπικό Πλαίσιο

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία συνοπτική αναφορά στην επιδημιολογία του εκφοβισμού στον διεθνή χώρο γενικότερα καθώς και σε ποσοστά, τα οποία έχουν διαφανεί μέσα από επιστημονική έρευνα στην κυπριακή κοινωνία.

1.5.1 Στοιχεία από Διεθνείς Έρευνες για τον Σχολικό Εκφοβισμό

Τουλάχιστον 5% των μαθητών εκφοβίζονται εβδομαδιαία ή πιο συχνά στα σχολεία της Δυτικής Ευρώπης (Roland & Idsøe, 2001).

Τα αγόρια συμμετέχουν περισσότερο στα περιστατικά εκφοβισμού συγκριτικά με τα κορίτσια μέχρι και τέσσερις φορές περισσότερο (Cook et al., 2010· Roland & Idsøe, 2001).

Σύμφωνα με έρευνα του World Health Organization Health Behavior in School - Aged Children, όπως αναφέρεται από τον Σπυρόπουλο (2009), διαπιστώνεται πως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ΗΠΑ περίπου 1.600.000 παιδιά πέφτουν θύματα εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και 1.700.000 ασκούν εκφοβισμό μια φορά την εβδομάδα.

Έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ έδειξε ότι τα κινητά τηλέφωνα και άλλες συσκευές χρησιμοποιούνται μεταξύ εφήβων ηλικίας 12-17 ετών και αρκετά συχνά δημοσιεύονται χλευαστικά σχόλια (22,5%) και διαδίδονται φήμες (20,1%) με αποτέλεσμα την παρενόχληση και τον εκφοβισμό (Patchin, 2016).

Η Αμερικανική Ιατρική Ένωση (American Medical Association) επισημαίνει ότι το 15-30% των μαθητών στις ΗΠΑ εμπλέκονται ως θύτες ή θύματα εκφοβισμού, ενώ πάνω από τα 2/3 αυτών θεωρούν ότι το σχολείο δεν αντιμετωπίζει επαρκώς τον εκφοβισμό (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010).

Σε μία άλλη έρευνα (Eslea et al., 2004), όπου συμμετείχαν πάνω από 40.000 έφηβοι σε επτά ευρωπαϊκές χώρες, εντοπίστηκε ότι σχεδόν το 17% του συνολικού δείγματος ασκούσε εκφοβισμό, το 26% ήταν θύματα και το 20% ήταν θύτες-θύματα.

1.5.2 Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού

Η έρευνα αυτή έγινε με σκοπό την καταγραφή και την επεξεργασία των σύγχρονων μορφών εμφάνισης του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού. Πραγματοποιήθηκε σε έξι χώρες της Ευρώπης και περιλάμβανε μεγάλο δείγμα σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (16.227 μαθητές). Διενεργήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου μέσω διαδικτύου σε ειδική συνεννόηση με τα αρμόδια Υπουργεία κάθε κράτους (Γαλούπης, 2013· Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012). Πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2012 και κύριος συντονιστής ήταν το «Χαμόγελο του Παιδιού» (Γαλούπης, 2013· Ευρωπαϊκή Έρευνα, 2012).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ευρωπαϊκής έρευνας, οι βασικοί παράγοντες θυματοποίησης είναι: α) ανικανότητα του θύματος να αμυνθεί (57%), β) ευαισθησία (44,6%) και γ) η εθνικότητα του θύματος (44,3%). Όσον αφορά την εθνικότητα τα ποσοστά ανά χώρα είναι τα εξής: Ελλάδα 44%, Ιταλία 30%, Λετονία 27%, Εσθονία 23%, Βουλγαρία 21% και Λιθουανία 20% (Γαλούπης, 2013).

Οι υπόλοιποι παράγοντες θυματοποίησης είναι οι εξής: α) σωματικό βάρος (31,6%), β) σεξουαλικές προτιμήσεις (25%) και γ) η σωματική ανεπάρκεια (23%). Το θρήσκευμα ή το άγχος δεν περιλαμβάνονται στους παράγοντες θυματοποίησης, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών (Γαλούπης, 2013· Ευρωπαϊκή Έρευνα, 2012).

Οι κύριες μορφές έκφρασης του εκφοβισμού είναι: α) χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων (60%), β) σπρωξίματα - χτυπήματα (45%), γ) πειράγματα λόγω εξωτερικής εμφάνισης (36,3%), δ) ανάρτηση εξευτελιστικών φωτογραφιών στο διαδίκτυο (14%) και ε) διάδοση παρόμοιων φωτογραφιών μέσω κινητών τηλεφώνων (12%) (Γαλούπης, 2013· Ευρωπαϊκή Έρευνα, 2012).

Σύμφωνα με τα δεδομένα των ελληνικών σχολείων, όπως προέκυψαν από την έρευνα, οι χώροι στους οποίους διαπράττονται εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι: α) έξω από το σχολείο (35%), β) στους διαδρόμους του σχολείου (32%) και γ) στις αίθουσες διδασκαλίας (24%). Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (20%) είχε δηλώσει ότι δεχόταν και επιθέσεις στο διαδίκτυο (Ευρωπαϊκή Έρευνα, 2012).

1.5.3 Στοιχεία από Κυπριακές Έρευνες για τον Σχολικό Εκφοβισμό

Ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που ταλανίζει και την κυπριακή κοινωνία. Μεγάλος αριθμός παιδιών της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και της Α΄ και Β΄ τάξης του Γυμνασίου, εκφοβίζονται από συμμαθητές τους (Δημητρίου, 2010). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από την επιδημιολογική έρευνα που έγινε από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ) και τις Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων του Υπουργείου Υγείας, το 17% των παιδιών είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού (Δημητρίου, 2010). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΠΑΝ, στην Κύπρο το 2011-12 καταγράφηκε ένα μεγάλο ποσοστό βίας. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν 567 περιπτώσεις παιδιών Γυμνασίου που είχαν υποστεί ψυχολογική βία και 346 παιδιών Λυκείου, ενώ για το 2012-13 αναφέρθηκαν 678 περιστατικά στα γυμνάσια (Νικολάου, 2014). Όπως αναφέρουν και οι Stavrinides και συνεργάτες (2010), ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που χρήζει αντιμετώπισης.

Ακολούθησε το πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ» το οποίο είναι συνέχεια του προγράμματος «ΔΑΦΝΗ ΙΙ». Το «ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ» διεξήχθη με αριθμό δείγματος 681 παιδιών ηλικίας 10-12 ετών από 10 σχολεία παγκύπρια (πέντε σχολεία πειραματικά και πέντε σχολεία ελέγχου), μέσω χορήγησης ατομικών ερωτηματολογίων, πριν και μετά την παρέμβαση (Δημητρίου, 2010).

Στο ίδιο πρόγραμμα συμμετείχαν επίσης η Ελλάδα, η Πολωνία και η Λιθουανία. Στόχος ήταν η πρόληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και η εφαρμογή ενός «προληπτικού εργαλείου που αυξάνει την ενημερότητα» (Παραδεισιώτη & Λαζάρου, 2010).

Τα αποτελέσματα, όσον αφορά την Κύπρο, κατέδειξαν τα ακόλουθα:

- 1) Το 17% των μαθητών υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.
- 2) Το 7,7% των μαθητών ήταν θύτες με την ίδια συχνότητα.
- 3) Το 10% περίπου παρουσίαζαν σοβαρή έως πολύ σοβαρή μορφή διαταραχής μετατραυματικού άγχους, το οποίο σχετίζεται εν μέρει και με τον εκφοβισμό που δέχονταν στο σχολείο.
- 4) Πέραν του 1/5 των μαθητών παρουσίαζαν συναισθηματικές δυσκολίες.
- 5) Πέραν του ¼ παρουσίαζαν προβλήματα διαγωγής.
- 6) Πέραν του 1/5 ανέφεραν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.
- 7) Οι εκπαιδευτικοί δεν διαχειρίζονται εύκολα τις έντονες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά.

Η πρώτη επιδημιολογική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο είχε αριθμό δείγματος 1.645 παιδιά από δημοτικά και γυμνάσια από ολόκληρη τη χώρα και φανέρωσε τα ακόλουθα ποσοστά: 5,4% θύτες, 7,4% θύματα και 4,2% θύτες-θύματα. Και σε αυτή την έρευνα διαφαίνεται ότι το 17% περίπου των μαθητών της Κύπρου από 11 μέχρι 14 χρόνων εμπλέκονται σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού (Δημητρίου, 2010· Stavrinides et. al., 2010).

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγαν οι Strohmeier και Solomontos – Kountouri (2013) με βάση το ViSC τα ποσοστά των συμπεριφορών των θυτών σε όλο το δείγμα (όλες οι τάξεις σε 6 σχολεία για αγόρια και κορίτσια) ήταν ιδιαίτερα υψηλά: 15% για τον εκφοβισμό, 11% για τη λεκτική επιθετικότητα, 7% για τη σωματική επιθετικότητα, 4% για τη σχεσιακή επιθετικότητα και 4% για τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Παράλληλα τα ποσοστά επικράτησης της θυματοποίησης σε όλο το δείγμα ήταν αρκετά ψηλά: 14% δήλωσαν θυματοποίηση από εκφοβισμό, 12% λεκτική θυματοποίηση, 8% σωματική θυματοποίηση, 7% σχεσιακή θυματοποίηση και 4% διαδικτυακή θυματοποίηση. Τα τεστ ANOVA έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα τα αγόρια όλων των τάξεων (Α', Β' & Γ') είχαν στατιστικά σημαντικά πιο ψηλά ποσοστά στον εκφοβισμό και σε όλες τις μορφές επιθετικότητας (λεκτική, σωματική, σχεσιακή, διαδικτυακή) παρά τα κορίτσια των αντίστοιχων τάξεων. Οι μαθητές/τριες της Β' τάξης και της Γ' τάξης είχαν στατιστικά σημαντικά πιο ψηλά ποσοστά στον εκφοβισμό και στη σωματική, σχεσιακή, διαδικτυακή επιθετικότητα, παρά οι μαθητές/τριες της Α' τάξης. Η λεκτική επιθετικότητα έχει στατιστικά σημαντική αύξηση από την Α' τάξη στη Β' τάξη και από τη Β' τάξη στη Γ' τάξη. Τα τεστ ANOVA έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών τάξεων για όλες τις μορφές θυματοποίησης και μεταξύ των δύο φύλων για όλες τις μορφές θυματοποίησης εκτός από τη σχεσιακή. Πιο αναλυτικά, τα αγόρια όλων των τάξεων (Α', Β' & Γ') είχαν στατιστικά σημαντικά πιο ψηλά ποσοστά στη θυματοποίηση (από εκφοβισμό, λεκτική, σωματική, διαδικτυακή) παρά τα κορίτσια των αντίστοιχων τάξεων. Οι μαθητές/τριες της Β' τάξης είχαν στατιστικά σημαντικά πιο ψηλά ποσοστά στη θυματοποίηση (από εκφοβισμό, σχεσιακή, διαδικτυακή) παρά οι μαθητές/τριες της Α' τάξης. Οι μαθητές/τριες της Β' τάξης είχαν στατιστικά σημαντικά πιο ψηλά ποσοστά στη σωματική θυματοποίηση παρά οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης. Επομένως, η επιθετική συμπεριφορά και η θυματοποίηση αυξάνονται σημαντικά από την Α' τάξη στη Β' τάξη.

Συμπερασματικά, η πρόληψη του εκφοβισμού βάση στοιχείων στα σχολεία είναι βασικός τομέας της Bildung-Psychology (Spiel et. al., 2008) και ένα ερευνητικό πεδίο διεθνούς ενδιαφέροντος (Ttofi & Farrington, 2011). Όπως σε πολλές άλλες χώρες, ο εκφοβισμός έχει αναδειχθεί σε σοβαρό πρόβλημα και στα κυπριακά σχολεία

υποδεικνύοντας ότι το 17% των μαθητών εμπλέκεται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είτε ως θύτες, είτε ως θύματα ή ως θύτες - θύματα (Stavrinides et al., 2010).

1.6 Επιτυχημένα Παρεμβατικά Προγράμματα - Δράσεις

Πληθώρα επιτυχημένων προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης ενάντια στο φαινόμενο του εκφοβισμού έχουν προταθεί και υλοποιούνται σε διάφορες χώρες, τα οποία είναι θεωρητικά και εμπειρικά κατοχυρωμένα και αξιολογημένα (Strohmeier & Noam, 2012).

Η πρώτη επιστημονική μελέτη για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού στον κόσμο θεωρείται αυτή του καθηγητή Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Μπέρκεν (Bergen) Olweus. Για αρκετά χρόνια ανέπτυξε ερευνητική εργασία και προγράμματα παρέμβασης στον τομέα του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης μεταξύ των παιδιών και των εφήβων στο σχολείο (Olweus, 2009).

Ο Olweus σχεδίασε το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης εναντίον του φαινομένου του εκφοβισμού. Το πρόγραμμα αυτό ονομάζεται «Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού του Olweus» (Olweus Bullying Prevention Program). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει αναγνωριστεί ως Μοντέλο Προγράμματος (Blueprints), καθώς και ως Μοντέλο Προγράμματος από το Τμήμα Υγείας και Υπηρεσιών για τον Άνθρωπο των ΗΠΑ (Olweus, 2009).

Το πρόγραμμα του Olweus (1997) είχε στόχο την αντιμετώπιση των υπαρχουσών περιπτώσεων εκφοβισμού. Πρότεινε την οικοδόμηση ενός θετικού σχολικού κλίματος που να προωθεί τις υγιείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών με παιχνίδια ρόλων, να παρέχει επαρκή επιμόρφωση στο προσωπικό του σχολείου και ευαισθητοποίηση προς τους γονείς σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Τα πορίσματα της αξιολόγησης αυτού του προγράμματος έδειξαν μείωση 50-70% στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ηλικίας 11-14 και είχε θετικό αντίκτυπο στη σχεσιακή θυματοποίηση και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Olweus & Limber, 2010· Radliff & Joseph, 2011).

Συμπληρωματικά, το πρόγραμμα βασίζεται στην ανάμειξη όλων των ενδιαφερομένων για το πρόβλημα του εκφοβισμού μέσω της κινητοποίησης μαθητών, γονέων καθώς και του προσωπικού των σχολείων (Olweus, 2009· Σπυρόπουλος, 2009). Το πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα (σχολείο, τάξη και ατομικά), έχει ως κύριο στόχο να δημιουργηθούν σχολεία όπου ο εκφοβισμός δεν θα έχει θέση και δεν θα γίνεται ανεκτός από κανένα. Συγκεκριμένοι στόχοι του προγράμματος είναι η ενημέρωση σχετικά με τον εκφοβισμό, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των υπόλοιπων μελών της κοινότητας του σχολείου, η εξάλειψη του φαινομένου μέσα από τη

θέσπιση σαφών κανόνων που θα απαγορεύουν ουσιαστικά τον εκφοβισμό και τέλος η υποστήριξη και η προστασία των θυμάτων (Σπυρόπουλος, 2009· Olweus, 2009).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχουν αναπτυχθεί αρκετά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης από ερευνητικές ομάδες στο εξωτερικό. Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση αναφέρει περισσότερα από 40 σχολικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού, τα οποία έχουν αναπτυχθεί, υλοποιηθεί και αξιολογηθεί. Η αξιολόγηση έδειξε ότι 12 από τα προγράμματα αυτά πέτυχαν να μειώσουν σημαντικά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Ttofi & Farrington, 2011).

Γνωστά επιτυχημένα προγράμματα, εκτός από το «Olweus program» (Olweus, 2004), είναι: το «ZERO» (Roland et al., 2010), το «KiVa» (Salmivalli et al., 2011) και το «ViSC» (Spiel & Strohmeier, 2011).

Οι Ttofi και συνεργάτες (2008) στην αξιολόγησή τους αναφέρουν επίσης και ποια στοιχεία των προγραμμάτων αναδείχθηκαν αποτελεσματικά στη μείωση του εκφοβισμού. Τέτοια στοιχεία είναι: η συμμετοχή των γονέων σε επίπεδο ενημέρωσης και εκπαίδευσης, η ενημέρωση και η εκπαίδευση των μαθητών/τριών μέσω συνεδρίων και οπτικοακουστικού υλικού, τα μέτρα σε επίπεδο τάξης, όπως οι κανόνες της τάξης και η οργάνωση της σχολικής τάξης, και τα μέτρα σε επίπεδο σχολείου, όπως τα μέτρα πειθαρχίας και η βελτίωση της εφημέρευσης στο προαύλιο του σχολείου. Μερικά προγράμματα στοχεύουν σε μόνο μία από τις πιο πάνω προσεγγίσεις ενώ τα ολιστικά προγράμματα σε συνδυασμό αυτών των προσεγγίσεων. Παρόμοια με την ολιστική προσέγγιση θεωρείται και η συστημική προσέγγιση. Η οικολογική θεωρία του Bronfrenbrener (1979) υποστηρίζει ότι ο θύτης, για να αλλάξει τη συμπεριφορά του, θα πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις όχι μόνο στον ίδιο, αλλά και στο περιβάλλον του (συνομήλικους, γονείς, εκπαιδευτικούς, τάξη, σχολείο).

Ένα ολιστικό/συστημικό πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει ακόμη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια πρόληψη. Ο χειρισμός του θύτη και η υποστήριξη του θύματος έχουν «δευτεροβάθμιο-προληπτικό» χαρακτήρα, δηλαδή παρεμβαίνουν στα ευπαθή πρόσωπα (Petermann & Petermann, 2001). Από την άλλη η «πρωτοβάθμια πρόληψη» κινητοποιεί όλα τα παιδιά στην ανάπτυξη μη επιθετικών συμπεριφορών και στρατηγικών, καθώς και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες δρουν ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις επιθετικές τάσεις συμπεριφοράς (Verbeek & Petermann, 1999).

Στις Νορβηγία, Φινλανδία, Καναδά, Αυστραλία και Αυστρία το φαινόμενο αντιμετωπίστηκε δραστικά με την ανάπτυξη εθνικής στρατηγικής για τον περιορισμό της βίας στα σχολεία, η οποία υποστηρίζεται ενεργά από την πολιτεία και κάτω από θεσμοθετημένη σύμπραξη μεταξύ ερευνητών, πολιτικών, διοικητικών και MME (Spiel et al., 2011).

Η εθνική πολιτική της Αυστρίας στην καμπάνια «Μαζί εναντίον της βίας» περιλαμβάνει έξι τομείς δράσεων: (α) σύμπραξη με την πολιτική ηγεσία, (β) πληροφορίες στα ΜΜΕ και δημόσιες σχέσεις, (γ) δικτύωση και συνεργασία με σχετικούς φορείς, (δ) μετάδοση γνώσης και εκπαίδευσης βασικά προς τους εκπαιδευτικούς, (ε) υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης και (στ) έρευνα και αξιολόγηση της επιτυχίας των προγραμμάτων (Spiel & Strohmeier, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι προγράμματα αφορούν εποικοδομητικές στρατηγικές που υλοποιούνται σε ολόκληρο το σχολείο ή σε κάθε σχολική τάξη. Κάποια δίνουν έμφαση σε ομαδικές πρακτικές παρέμβασης μέσω του προγράμματος σπουδών ενώ άλλα κατέχουν έναν προσωποκεντρικό χαρακτήρα (Pavel, 2013).

Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Anti-Bullying (2014), ύστερα από πολλές έρευνες που έγιναν στην Ευρώπη, πρότεινε την ανάπτυξη ενός πλαισίου πολιτικής και νομοθετικών ρυθμίσεων με στόχο την πολιτιστική διαπαιδαγώγηση, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συγγραφή εγχειριδίων και κατευθυντήριων γραμμών μεταξύ άλλων.

Στη χώρα μας το πρώτο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε έφερε τον τίτλο «Διερεύνηση αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία» (Needs Assessment and Awareness Raising Program for Bullying in Schools) και διεξήχθη στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «ΔΑΦΝΗ II», σε συνεργασία με τις Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων του Υπουργείου Υγείας και της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του ΥΠΠΑΝ (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008). Περιλάμβανε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού από 11 μέχρι 14 χρόνων σε όλες τις ελεύθερες επαρχίες της Κύπρου. Στα πλαίσια των προγραμμάτων «ΔΑΦΝΗ II» και «ΔΑΦΝΗ III» στη χώρα μας το ΥΠΠΑΝ, το Υπουργείο Υγείας και η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας εξέδωσαν δύο εγχειρίδια για εκπαιδευτικούς και γονείς (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

Το πρώτο εγχειρίδιο με τίτλο «Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών στο σχολείο» του προγράμματος «ΔΑΦΝΗ II» είναι βιβλιογραφικά και ερευνητικά/επιστημονικά τεκμηριωμένο. Γίνεται αναφορά στο τι είναι και τι δεν είναι εκφοβιστική συμπεριφορά, με ποιες μορφές εκδηλώνεται, σε ποιους χώρους του σχολείου συμβαίνει, ποια είναι τα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων, τις επιπτώσεις που υφίστανται κτλ. Επιπρόσθετα, στοχεύει στην ενημέρωσή του κοινού για τους τρόπους αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

Το δεύτερο εγχειρίδιο για την πρόληψη του εκφοβισμού έφερε τον τίτλο «Διδάσκοντας μέσα από Ιστορίες». Περιλαμβάνει ιστορίες στις οποίες περιγράφονται με γλαφυρό τρόπο περιπτώσεις παιδιών που υφίστανται εκφοβιστικές συμπεριφορές διάφορων μορφών. Περιέχει συνάμα εικόνες οι οποίες, σε συνδυασμό με τις ιστορίες – κείμενα, δίνουν μηνύματα στα παιδιά έτσι ώστε να σπάσουν τη σιωπή τους και να αναφέρουν το μαρτύριο που τα ταλαιπωρεί. Ο κύριος στόχος είναι η πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου του εκφοβισμού (Παραδεισιώτη κ.ά., 2010).

Συμπερασματικά, έχει αποδειχθεί ότι ο εκφοβισμός αποτελεί σοβαρή απειλή για την ψυχική υγεία των Κυπρίων μαθητών και ότι υπάρχει επείγουσα ανάγκη για τεκμηριωμένα προγράμματα κατά του εκφοβισμού στα κυπριακά σχολεία (Paracosta κ.ά., 2014). Προγράμματα που βασίζονται σε στοιχεία σε εθνικό επίπεδο και τα οποία πραγματοποίησαν χώρες όπως η Αυστρία (Spiel et al., 2011· Spiel & Strohmeier, 2011· Spiel et al., 2012) μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Το 2012 ξεκίνησε μία παρόμοια διαδικασία σε εθνικό επίπεδο στην Κύπρο και συγκεκριμένα το Πρόγραμμα ViSC – Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη Κοινωνικών, Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού (Strohmeier et al., 2012). Έτσι, λαμβάνοντας τα πλεονεκτήματα της έννοιας της Bildung - Psychology (Spiel et al., 2008), το πρόγραμμα διαδόθηκε σε εθνικό επίπεδο από την Αυστρία στην Κύπρο.

1.7 Περιγραφή του Viennese Social Competence Program (ViSC)

Υπάρχει η τάση για αγορά και η υλοποίηση επιτυχημένων προγραμμάτων από άλλες χώρες (Strohmeier & Solomontos-Kountouri, 2013). Οι Flay και συνεργάτες (2005) υπογραμμίζουν ότι η διάδοση είναι ο απώτερος σκοπός για τον οποίο δημιουργούνται τα εμπειρικά κατοχυρωμένα προγράμματα. Τονίζουν, επίσης, ότι οι έρευνες που δίνουν έμφαση στις διαδικασίες μέσω των οποίων προγράμματα υψηλού επιπέδου υιοθετούνται, εφαρμόζονται και διατηρούνται, δεν είναι αρκετές. Η χρήση επομένως ενός εμπειρικά κατοχυρωμένου προγράμματος από μία χώρα σε άλλη αποτελεί ερευνητική εφαρμογή στην οποία θα πρέπει να διασφαλίζεται το κύρος του προγράμματος, η μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητά του και να προσαρμόζεται στη διαφορετική κουλτούρα της χώρας υποδοχής.

Το πετυχημένο πρόγραμμα παρέμβασης Viennese Social Competence Program (ViSC) έχει δημιουργηθεί στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης, στην Αυστρία, και υλοποιήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστρίας στο πλαίσιο της εθνικής στρατηγικής «Μαζί κατά της βίας» από το 2008 (Spiel et al., 2012· Strohmeier et al., 2012). Παράλληλα,

έχει εφαρμοστεί πιλοτικά και σε άλλες χώρες σε Γερμανία, Κύπρο, Κόσσοβο, Ρουμανία και Τουρκία (Strohmeier et al., 2021).

Βάση των σοβαρών συνεπειών του εκφοβισμού σε παιδιά και εφήβους, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη προληπτικών παρεμβάσεων για την καταπολέμηση του φαινομένου. Το ViSC είναι ένα θεωρητικά και εμπειρικά κατοχυρωμένο και αξιολογημένο πρόγραμμα πρόληψης της βίας και ενίσχυσης των κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Σολομώντος – Κουντούρη & Strohmeier, 2015).

Η μακρά και στενή συνεργασία μεταξύ της υπεύθυνης ερευνήτριας του ViSC στην Αυστρία (Dr Dagmar Strohmeier) και της ερευνήτριας στην Κύπρο (Δρ. Όλγας Σολομώντος – Κουντούρη) διασφάλισε την ποιότητα, την πιστότητα και την επιστημονική επιστασία της εφαρμογής του προγράμματος στην Κύπρο. Κατόπιν σχετικής άδειας, προσαρμοσμένο εφαρμόστηκε σε πιλοτικό επίπεδο σε σχολεία στην Κύπρο. Η μετάφραση του υλικού του ViSC στα ελληνικά ήταν εφικτή και το υλικό ανταποκρινόταν και στην κυπριακή κουλτούρα. Η παροχή του υλικού ήταν δωρεάν από τη Δρ Όλγα Σολομώντος –Κουντούρη, η οποία είχε καταστήσει δυνατή την εφαρμογή και την αξιολόγησή του (Σολομώντος – Κουντούρη & Strohmeier, 2015).

Το ViSC είναι ένα θεωρητικά θεμελιωμένο πρόγραμμα πρόληψης της βίας και ενίσχυσης των κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών. Στόχος του προγράμματος είναι η πρόληψη της επιθετικότητας και του εκφοβισμού καθώς και η δημιουργία ειρηνικού κλίματος στο σχολείο/ σχολική κοινότητα. Το ViSC περιλαμβάνει πρόληψη και παρέμβαση και είναι σχεδιασμένο για μαθητές/τριες Γυμνασίου (Σολομώντος – Κουντούρη & Strohmeier, 2015).

Η αρχική εφαρμογή του προγράμματος διαρκεί ένα σχολικό έτος. Το δεύτερο έτος το σχολείο στηρίζεται μέχρι να λειτουργεί ανεξάρτητα. Το πρόγραμμα εφαρμόζει μία συστημική προοπτική, η οποία εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς. Το πρόγραμμα αποτελείται από μια σειρά καθορισμένων δράσεων, που υλοποιούνται μέσω μιας κλιμακωτής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μίας προληπτικής σειράς μαθημάτων στην τάξη για τους/τις μαθητές/τριες και της εφαρμογής του οδηγού για χειρισμό των κρίσιμων περιστατικών (Σολομώντος – Κουντούρη & Strohmeier, 2015).

Το πρόγραμμα ViSC στην Αυστρία εφαρμόστηκε σε τυχαίοποιημένο δείγμα ομάδων παρέμβασης και ελέγχου και έδειξε ότι μειώνει την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση στα σχολεία εφαρμογής, (Strohmeier et al., 2012), τον διαδικτυακό εκφοβισμό και τη διαδικτυακή θυματοποίηση (Gradinger et al., 2015). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν κυρίως μη τιμωρητικές στρατηγικές, για να νουθετήσουν τους θύτες και

περισσότερες στρατηγικές, για να ενισχύσουν τα θύματα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Spiel & Strohmeier, 2011).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα πρόληψης ViSC απευθύνεται προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες για την ενδυνάμωση των κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων τους μέσω μια σειράς σχεδίων μαθημάτων. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει ένα θεωρητικά τεκμηριωμένο περιεχόμενο σε επίπεδο τάξης (Atria & Spiel, 2007), το οποίο δημιουργήθηκε στη βάση της αναγνώρισης της σημασίας της τάξης ως πλαίσιο για την επικράτηση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Atria et al., 2007). Τα μαθήματα ViSC για την τάξη στηρίζονται στις βασικές αρχές της θεωρίας της κοινωνικής επεξεργασίας πληροφοριών (Crick & Dodge, 1994· Rowell-Huesmann, 1988), τη θεωρία της ηθικής ανάπτυξης (Bandura et al., 1996· Malti et al., 2009· Paciello et al., 2008) και τα εμπειρικά δεδομένα από έρευνες σχετικές με τον εκφοβισμό ως διεργασία της ομάδας (Salmivalli, 1999· Sutton & Smith, 1999).

Τα μαθήματα του προγράμματος τάξης στοχεύουν στον περιορισμό του εκφοβισμού και της επιθετικότητας στην τάξη μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, της προώθησης μίας εναλλακτικής προοπτικής, της ανάληψης ευθύνης και των επιλογών κοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών/τριών στον υψηλότερο δυνατό βαθμό (Σολομώντος – Κουντούρη & Strohmeier, 2015). Για τους λόγους αυτούς επιλέχθηκε το πρόγραμμα ViSC για να εφαρμοστεί πιλοτικά και στο κατηχητικό σχολείο.

1.8 Το Κατηχητικό Σχολείο

1.8.1 Έννοια και Πλαίσιο της Κατήχησης

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία αναφορά, συνοπτική αλλά ουσιαστική, για την έννοια και το πλαίσιο της Κατήχησης, αφού το πλαίσιο που θα εφαρμοστεί το ViSC είναι το κατηχητικό σχολείο. Σύμφωνα με τη Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια (Θεοδώρου, 1965), η λέξη κατήχησης προέρχεται από δύο λέξεις: το ρήμα «ηχώ» και την πρόθεση «κατά», που δείχνει κατεύθυνση. Αυτό σχετίζεται με την ημέρα της Πεντηκοστής κατά την οποία οι Απόστολοι άκουσαν τον ήχο του Αγίου Πνεύματος που ήλθε από τον ουρανό και φώτισε τις ψυχές τους και έγιναν οι κατηχητές και διδάσκαλοι του λαού.

Αρχικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κατήχηση είναι μια προσπάθεια εισαγωγής στον χώρο της πίστεως, μία φροντίδα μνήσεως στο μυστήριο της «εν Χριστώ Σωτηρίας». Είναι κυρίως μέθοδος διαπαιδαγώγησης του ανθρώπου, ως «μόρφωση» μέσα στον άνθρωπο, με σκοπό την «αγιότητά του» (Κορναράκης, 2011).

Επιπρόσθετα, η κατήχηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με όλη τη ζωή της Εκκλησίας, όχι μόνο με τη γεωγραφική της έκταση και με την αριθμητική αύξηση, αλλά κυρίως με την εσωτερική της ανάπτυξη και απάντηση στο σχέδιο του Θεού (Φράγκος, 1970). Επιτελείται τόσο με τα μυστήρια όσο και με την ασκητική ζωή της Εκκλησίας (Βλάχος, 1989).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κατήχηση έχει δύο μορφές: η πρώτη αναφέρεται στην προετοιμασία των υποψηφίων μελών της για το μυστήριο της βαπτίσεως και η άλλη στη διδασκαλία των ήδη βαπτισμένων χριστιανών (Κογκούλης, 1992). Στις δύο αυτές μορφές η μία είναι προπαρασκευαστική και η άλλη συνεχής διδασκαλία για την πρόοδο στη πνευματική ζωή (Κογκούλης, 2000).

Η κατήχηση αφορά την πορεία μέσα στην περιοχή της πίστεως, του ήθους, της λατρείας και των μυστηρίων της εκκλησίας (Φράγκος, 2005). Για παράδειγμα, όταν ο άνθρωπος μετανοεί και εξομολογείται μέσω της ορθής κατηχήσεως, αυτό γίνεται βίωμα και τρόπος ζωής. Άρα, η κατήχηση προηγείται και η χριστιανική αγωγή έπεται (Φράγκος, 2005). Τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται να εμπλουτιστεί το περιεχόμενο της κατηχητικής διακονίας και να εμπεριέχει και άλλες πτυχές της ζωής των παιδιών και των εφήβων, αφού καταδεικνύεται ότι αποτελούν πλευρές του ίδιου νομίσματος (Κογκούλης, 2000).

Η κατήχηση των παιδιών και των εφήβων στοχεύει σε μία αλλαγή της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφοριστικής διάστασης της ζωής, που όμως αυτή η μετατροπή επέρχεται ως δώρο του Αγ. Πνεύματος (Mongoven, 2000). Ο Θεός χρησιμοποιεί διάφορους παιδαγωγικούς τρόπους ώστε να διδάξει τους ανθρώπους, άλλωστε δεν υπάρχει ένας μόνο ορθός τρόπος που μπορεί να εφαρμοστεί στην ποιμαντική της νεότητας (Yount, 2008). Η Κατήχηση ορίζεται μέσα από τρεις παραμέτρους: α) τη γνώση ως περιεχόμενο και τη γλώσσα, β) την παιδαγωγική της στο να μπορεί να νουθετεί και γ) το θεσμικό της πλαίσιο με τις λειτουργίες και τους στόχους της προς επίτευξη (Vogeleisen, 2002).

1.8.2 Περιγραφή του Κατηχητικού Σχολείου

Στο κατηχητικό σχολείο τα παιδιά γίνονται μέτοχοι στην εκκλησιαστική εμπειρία, αναπτύσσουν φιλίες και συνειδητά επιλέγουν τον Χριστιανισμό, καλλιεργώντας τις χριστιανικές αρετές (Μόρφου, 2001).

Επιπλέον, αναπόσπαστο μέρος μέσα στην κατήχηση είναι και το ψυχαγωγικό και δημιουργικό κομμάτι παράλληλα με τον προστατευτικό ρόλο που μπορεί να έχει στην ανάπτυξη των παιδιών (Περδίκη, 2000). Όσον αφορά τα κατηχητόπουλα, είναι παιδιά που αναζητούν να βρουν απαντήσεις σε θρησκευτικά ζητήματα, να γνωρίσουν τον Θεό και να ενταχθούν σε μία ομάδα συνομηλίκων με παρόμοια ενδιαφέροντα (Κουκουναράς, 2015).

Αξίζει να αναφερθεί πως το προφίλ των παιδιών που προσέρχονται στα κατηχητικά σχολεία δεν είναι κατ' ανάγκη παιδιά από οικογένειες με θρησκευτικό υπόβαθρο.

Αναμφίβολα, το κατηχητικό αποτελεί μία «πνευματική όαση για τις νεανικές ψυχές, μέσα στην έρημο των πόλεων» (Γκόλιας, 2019). Είναι ένας χώρος όπου τα παιδιά, σε αντίθεση με τη σύγχυση του σημερινού τρόπου ζωής, έρχονται σε ωφέλιμη συναναστροφή μεταξύ τους, εμπνέονται από τα παραδείγματα των κατηχητών τους και αναμφίβολα έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν για την ορθόδοξη πίστη, κάτι που είναι προς εξαφάνιση τόσο από το σχολικό πλαίσιο όσο και από τη σύγχρονη δομή της οικογένειας.

Η κατήχηση στην ουσία αποτελεί την πραγμάτωση της εντολής του Κυρίου «πορευθέντες μαθητεύσατε πάντα τα έθνη, βαπτίζοντες αυτούς εις το όνομα του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος, διδάσκοντες αυτούς τηρείν πάντα όσα ενετειλάμην υμίν· και ιδού εγώ μεθ' υμών ειμι πάσας τας ημέρας έως της συντελείας του αιώνος. Αμήν» (Ματθ. 28, 19-20).

Ο πρώτος και τελειότερος κατηχητής όλων των εποχών είναι ο ίδιος Χριστός. Αρκεί μόνο μία γρήγορη ματιά στην μορφή του Ιησού, όπως αυτή μας παρουσιάζεται στο Ευαγγέλιο, ώστε να εντοπισθούν τα έκτακτα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τέλει κατηχητή (Τρεμπέλας, 1931). Όλοι τον αναγνώριζαν και τον παραδέχονταν ως δάσκαλο - έτσι άλλωστε και τον προσφώνούσαν, “Διδάσκαλο” - ακόμα και οι εχθροί του που τον μισούσαν. Μετά τον Χριστό, ακολούθησαν οι Απόστολοι, οι οποίοι έλαβαν την ημέρα της Πεντηκοστής δια του αγίου Πνεύματος όλα τα χαρίσματα για να κατηχούν κατά την ημέρα της Πεντηκοστής. Από τους αποστόλους ανέλαβαν να συνεχίσουν το ιεραποστολικό έργο οι Πατέρες της Εκκλησίας. Μέχρι και τη σημερινή εποχή, το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης στο κατηχητικό έργο, συνεχίζουν να το επωμίζονται οι ιερείς / εφημέριοι των Ιερών Ναών. Στη σύγχρονη εκκλησία, τον ρόλο της κατήχησης τον αναλαμβάνουν πρόσωπα και εκτός του κλήρου της Εκκλησίας, λαϊκοί, διαφόρων ηλικιών, με ένθερμο ζήλο, ενθουσιασμό και αγάπη για προσφορά και διακονία (Λιαμής, 2017· Τρεμπέλας, 1931).

Το έργο της κατήχησης είναι καίριο και καθοριστικό για το μέλλον ενός παιδιού, και πρέπει να το υλοποιεί κανείς με ευθύνη, διάθεση και επιστημοσύνη. Η διδασκαλία στο κατηχητικό αφορά μία σοβαρή προετοιμασία, που αρχίζει από το προσωπικό επίπεδο και καταλήγει στη χρήση όλων των μεθόδων και των μέσων που έχει κανείς στη διάθεσή του (Λιαμής, 2017). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να υλοποιούνται προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων (Solomontos-Kountouri et al., 2016).

1.8.3 Στόχοι του Κατηχητικού Σχολείου

Ένας από τους στόχους του κατηχητικού έργου είναι να βοηθήσει τα παιδιά και τους εφήβους να αντιμετωπίζουν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα της ηλικίας τους μέσα από μία χριστιανική προοπτική. Η ποιμαντική πράξη γίνεται πάνω από όλα χριστοκεντρική, εφόσον η κατήχηση που απευθύνεται στους εφήβους και στα παιδιά έχει ως στόχο την εν Χριστώ αναγέννηση και λύτρωσή τους (Γκίκας, 1997). Στη σύγχρονη διαμορφωμένη κατάσταση αλλά και με το βεβαρημένο πρόγραμμα των παιδιών, έρχεται στο μυαλό μας ο λόγος του Αποστόλου Παύλου «Τοῖς πᾶσι γέγονα τὰ πάντα, ἵνα πάντως τινὰς σώσω». (Α΄ Κορ. 9, 22).

Σημαντικός στόχος, επίσης, της κατηχήσεως είναι να απαλλάξουμε την ψυχή μας από τα πάθη, για να ενωθούμε με τον Θεό. Κι αυτό το διδασκόμαστε από τα βασικά μαθήματα της κατηχήσεως και γι' αυτό ο Άγιος Κύριλλος Ιεροσολύμων αναφέρει ότι τα μαθήματά της δεν είναι σαν τα άλλα, δεν είναι «συνήθεις» ομιλίες, λέγει, αλλά είναι θεμελιώδης διδασκαλία για την οικοδομή της γνώσεως του Θεού και γι' αυτό είναι λίαν αναγκαία (Γκόλιας, 2019).

Επιπλέον στόχοι των κατηχητικών σχολείων είναι α) η προώθηση της αγάπης για τον Θεό και τον συνάνθρωπο, β) η βοήθεια να εντοπίζουν τους κινδύνους και τις παγίδες της ζωής, γ) η μεταλαμπάδευση πνευματικών εφοδίων που θα φανούν χρήσιμα στην αντιμετώπιση των διαφόρων δυσκολιών που πρόκειται να συναντήσουν στη ζωή τους, δ) η καθοδήγηση στον δρόμο του ορθοδόξου ήθους, ε) η διδασκαλία του σεβασμού των αξιών της κοινωνίας μας, στ) η αποφόρτιση από την πίεση, το άγχος και την κόπωση της εβδομάδας, ζ) η ανάπτυξη στην κοινωνικοποίησή τους μέσα από το ομαδικό πνεύμα των συνάξεων και της ψυχαγωγίας και η) η συμβολή στη διάπλαση μίας υγιούς και ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Καλιακμάνης, 2013· Ματζαρίδης, 1996· Σταυρόπουλος, 1997). Συνεπώς, στοχεύει στην καλλιέργεια των Χριστιανικών Αρετών, οι οποίες αποτελούν καρπό του Αγίου Πνεύματος, όπως είναι η αγάπη, η καλοσύνη, η μακροθυμία, η ανοχή, η υπομονή, η χαρά, η πίστη κλπ. (Σαλαμίνος, 1996).

1.8.4 Ηλικίες που Μετέχουν στις Συνάξεις της Κατηχήσεως

Η εκκλησιαστική κατήχηση έχει λάβει μία νέα διάρθρωση που ανταποκρίνεται στο σύγχρονο τρόπο ζωής, σεβόμενη τις διαστάσεις ψυχοσωματικής ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι λοιπόν δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες βαθμίδες εκκλησιαστικής κατήχησης.

Η 1^η βαθμίδα περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας από 1 – 5 χρόνων (προσχολική ηλικία) και καλύπτει το μορφωτικό περιβάλλον της οικογένειας, του παιδιού, του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου.

Η 2^η βαθμίδα περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας από 5 έως 9 χρόνων (παιδική ηλικία) και καλύπτει το μορφωτικό περιβάλλον της Α', Β', Γ' Δημοτικού.

Η 3^η βαθμίδα περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας από 9 έως 12 χρόνων (παιδική ηλικία) και καλύπτει το μορφωτικό περιβάλλον της Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού.

Η 4^η βαθμίδα περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας από 12 έως 14 χρόνων (εφηβική ηλικία) και καλύπτει το μορφωτικό περιβάλλον της (ΣΤ' Δημοτικού), Α', Β', Γ' Γυμνασίου.

Η 5^η βαθμίδα περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας από 15 έως 18 χρόνων (εφηβική ηλικία) και καλύπτει το μορφωτικό περιβάλλον της Α', Β', Γ' Λυκείου (Ράντζου, 2016).

1.8.5 Λειτουργία - Πρόγραμμα Κατηχητικού Σχολείου

Όσον αφορά τη λειτουργία και το πρόγραμμα του κατηχητικού σχολείου είναι πάντοτε εμπνευσμένα από τα πατερικά κείμενα και την Αγία Γραφή. Αφουγκραζόμενη η ορθόδοξη Εκκλησία τις ανησυχίες και τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και συγκεκριμένα των παιδιών και των εφήβων προσαρμόζει τον λόγο της ώστε να γίνεται κατανοητός και εισχωρεί στις καρδιές των ανθρώπων (Λιαμής, 2017· Ράντζου, 2016).

Αποτελεί λοιπόν καίριο καθήκον της κατήχησης η γνωριμία και η σχέση με τη Βίβλο από την πιο μικρή ηλικία. Η προσπάθεια αυτή όμως θα καρποφορήσει, αν λάβει υπόψη της και όλα τα παιδαγωγικά εργαλεία που έχουμε πλέον στα χέρια μας. Είναι κοινά παραδεκτό ότι η παιδαγωγική επιστήμη μας έχει εμπλουτίσει με άφθονο παιδαγωγικό υλικό, ώστε να μπορούμε να πλάσουμε το δικό μας «σενάριο», λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που συναντάμε σε κάθε ομάδα παιδιών (Λιαμής, 2017).

Σε κάθε περίπτωση πάντως ζητούμενο και ποθούμενο στις κατηχητικές συνάξεις είναι και πάντοτε θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση μίας ομάδας με συνοχή, ενότητα, επικοινωνία, πειθαρχία και με διάθεση συνεργατική. Αυτό επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους. Αποτελεσματικότερος όμως όλων είναι η παρουσία ενός κατηχητή που μπορεί να ηγηείται, να κατευθύνει, να παίρνει πρωτοβουλίες, να διαμορφώνει ένα ορθό πλάνο μαθήματος και να πραγματώνει τον παιδαγωγικό του σχεδιασμό (Λιαμή, 2017). Για παράδειγμα μέσα από διάφορα προγράμματα και δράσεις, με αφορμές από τα βιβλικά κείμενα και τις παραβολές του Χριστού, μπορεί να διδάξει την ανιδιοτελή αγάπη και την ειρηνική διαχείριση των διαφωνιών μεταξύ των παιδιών (Ράντζου, 2016).

Η ενοριακή εκκλησιαστική κατήχηση διαρκώς προτείνει καινούργιους τρόπους προσέγγισης της αγωγής των παιδιών. Μέσα από μία λεπτομερή έρευνα οι φορείς της επιδιώκουν κάθε φορά να ανανεώνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας της και η ενοριακή κατήχηση να ακολουθεί τις ανάγκες της κοινωνίας έχοντας ως πυξίδα και οδηγό τον Λόγο του Χριστού. Στο πλαίσιο αυτό των αναζητήσεων περιλαμβάνεται και η μεθοδολογία της

διευθέτησης των διαφωνιών που αποτελεί ένα σχετικά νέο τρόπο αντιμετώπισης των αντιθέσεων και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Ράντζου, 2016).

Κρίνεται σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι στις ηλικίες των παιδιών και των εφήβων θεμελιώδες κίνητρο της μάθησης και της προσοχής είναι η προσωπική σχέση του παιδιού με τον δάσκαλο – κατηγητή/τρια του. Οτιδήποτε οδηγεί στη προσωπική και αγαπητική σχέση, ως θεωρηθεί πρωτεύον παιδαγωγικό, κατηγητικό και πνευματικό υλικό προς επίτευξη των στόχων του κατηγητικού έργου (Λιαμής, 2017). Αξίζει να επισημανθεί ότι τελικό ζητούμενο είναι μία σχέση, προσωπική και βαθιά, μαζί Του που στηρίζεται στην αγάπη. Τα γεγονότα του Ευαγγελίου προσφέρουν πλούσιο υλικό για εμβαθύνσεις και διδάγματα (Λιαμής, 2017). Εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι ότι η παιδεία της πίστεως και η εκκλησιαστική καλλιέργεια έχουν στοιχεία ζωντανής κατήχησης και όχι σχολικού μαθήματος (Μεσογαίας, 2016).

Τέλος, είναι άκρως σημαντικό να αναφερθεί ότι η κατήχηση – το όλο κατηγητικό πρόγραμμα και η λειτουργία του είναι συνδυασμένα με τη λατρεία και τη συμμετοχή στην εκκλησιαστική ζωή (Μεσογαίας, 2016).

Το κατηγητικό προωθεί αξίες και υγιή πρότυπα, αναπτύσσοντας την ευθύνη και καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση. Παρόμοιους στόχους έχει και το ViSC και για αυτό επιλέχθηκε να εφαρμοστεί σε κατηγητικό πλαίσιο.

1.9 Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της Έρευνας

Συνδυάζοντας την ποιμαντική στις ενορίες και την ανάγκη για ψυχολογική στήριξη των εφήβων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, κρίθηκε αναγκαία η πιλοτική εφαρμογή του ViSC και στα κατηγητικά σχολεία. Μέχρι στιγμής υπάρχει ένα κενό στη βιβλιογραφία αφού παρεμβάσεις και προγράμματα για την πρόληψη του εκφοβισμού δεν έχουν πραγματοποιηθεί στα πλαίσια των κατηγητικών σχολείων των ενοριών.

Παρά το γεγονός ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση έχουν μελετηθεί αρκετά στο σχολικό πλαίσιο, δεν υπάρχουν μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα για το πως εμφανίζεται ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση σε άλλα κοινωνικά πλαίσια όπως το κατηγητικό σχολείο, όπου υπάρχουν συχνές αλληλεπιδράσεις παιδιών.

Όπως υποστηρίζουν οι Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος (2008), η εκφοβιστική συμπεριφορά παρατηρείται σε όλες τις ηλικίες και παρουσιάζει αύξηση στις μικρότερες τάξεις του γυμνασίου κυρίως όσον αφορά τη σωματική μορφή εκφοβισμού. Σύμφωνα πάλι με τους Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος (2008), στην Κύπρο η ενημέρωση, καθώς και η ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού είναι, αν όχι μηδαμινή, τουλάχιστον ανεπαρκής και οι στρατηγικές για πρόληψη των φαινομένων

είναι σε πρώιμα στάδια. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η ανίχνευση εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης στο κατηχητικό σχολείο, όπου υπάρχει συχνή κοινωνικοποίηση των παιδιών, όπως το κατηχητικό σχολείο.

Επιπλέον, στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε πιλοτικά το πρόγραμμα ViSC με ένταξη Αγιογραφικών Αναγνωσμάτων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα κατηχητικά σχολεία, με σκοπό το πρόγραμμα να είναι πιο ολοκληρωμένο και κατάλληλο για το κατηχητικό. Μέσα από τον σχεδιασμό/εφαρμογή του προληπτικού προγράμματος έγινε προσπάθεια να μεταφερθούν μηνύματα στα παιδιά του κατηχητικού και να ενδυναμωθούν με δεξιότητες και με πνευματικά στοιχεία. Διδάχθηκαν αξίες/αρετές ώστε να γίνουν πυρήνες και πρεσβευτές άλλων παιδιών κ.ά. Το γεγονός ότι επιλέγησαν παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ε' – ΣΤ') καθώς και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Α' – Γ' γυμνασίου) για να λάβουν μέρος στην παρέμβαση δεν ήταν τυχαίο αφού σε αυτή τη σχολική βαθμίδα διαπιστώνεται μεγάλο ποσοστό επιθετικότητας. Άλλωστε το συγκεκριμένο πρόγραμμα ViSC είναι σχεδιασμένο και αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού για παιδιά 11 μέχρι 17 χρόνων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΙ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

2.1 Σκοποί/ Στόχοι της Προτεινόμενης Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε διττό σκοπό. Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας ήταν η ανίχνευση εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης στον χώρο του κατηχητικού σε παιδιά και εφήβους ηλικίας μεταξύ 11 μέχρι 17 ετών. Παρά το γεγονός ότι το κατηχητικό σχολείο προωθεί τις αρετές και το ειρηνικό κλίμα μεταξύ των παιδιών και των εφήβων, λόγω του ότι συχνά αντικατοπτρίζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και των εφήβων μέσα σε ένα χώρο, συχνά παρατηρούνται κάποιες ανεπιθύμητες συμπεριφορές, οι οποίες εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του.

Ο δεύτερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό σχολείο, με σκοπό τη μείωση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των κατηχητόπουλων. Η καινοτομία της έρευνας υπογραμμίζεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα ViSC εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε κατηχητικό σχολείο, και έχει απώτερο στόχο μελλοντικά να εφαρμοστεί σε όλα κατηχητικά της Κύπρου, ώστε να εκπαιδεύσει τα παιδιά και τους έφηβους να γίνουν πρεσβευτές ενάντια στον εκφοβισμό και να βοηθούν τα θύματα εκφοβισμού.

2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις

1. Ποια είναι η επιδημιολογία του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο κατηχητικό σχολείο;
Υπόθεση: Ένα μεγάλο μέρος από τα κατηχητόπουλα θα έχει υποστεί θυματοποίηση ή θα έχει προκαλέσει εκφοβισμό.
2. Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στον εκφοβισμό, θυματοποίηση, είδη επιθετικότητας, είδη ενσυναίσθησης, συναισθηματικά προβλήματα και κοινωνικές δεξιότητες;

Υπόθεση: Τα αγόρια θα έχουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας και εκφοβισμού ενώ τα κορίτσια θα έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, συναισθηματικών προβλημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων.

3. Η εφαρμογή του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό είναι αποτελεσματική για τη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης;

Υπόθεση: Αναμένεται μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

4. Η εφαρμογή του πρόγραμμα ViSC στο κατηχητικό είναι αποτελεσματική για μείωση των συναισθηματικών δυσκολιών;

Υπόθεση: Αναμένεται ότι θα περιοριστούν οι συναισθηματικές δυσκολίες μετά από την εφαρμογή του προγράμματος ViSC.

5. Η εφαρμογή του πρόγραμμα ViSC στο κατηχητικό είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης;

Υπόθεση: Αναμένεται ότι η συμπεριφορά των κατηχητόπουλων πριν την εφαρμογή του προγράμματος ViSC και μετά την εφαρμογή του θα διαφέρει καθώς θα έχει αναπτυχθεί και καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και ο περιορισμός των εκφοβιστικών συμπεριφορών σε μεγάλο βαθμό.

6. Η εφαρμογή του πρόγραμμα ViSC στο κατηχητικό είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών;

Υπόθεση: Αναμένεται ότι τα παιδιά θα αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες όπως την ικανότητα να ακούνε, να έχουν αυτοπεποίθηση, να αισθάνονται ηρεμία κλπ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας γίνεται αναφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, στο δείγμα και στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και ό,τι αφορά τον σχεδιασμό και εφαρμογή της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζεται λεπτομερώς η ανάλυση των δεδομένων και η εφαρμογή του προληπτικού/ ενημερωτικού προγράμματος ViSC στο κατηχητικό σχολείο μέσω της περιγραφής μαθημάτων.

3.1 Σχεδιασμός Έρευνας

Για την αρτιότερη εξυπηρέτηση του σκοπού της παρούσας έρευνας κρίθηκε αναγκαίο να ακολουθηθεί ένας σχεδιασμός πειραματικής κλινικής δοκιμής μεθοδολογίας, αφού για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του ViSC, υπήρχε παρεμβατική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Αυτή η μεθοδολογία είναι αξιόπιστη, μιας και εξετάζει αιτιακές σχέσεις και συμπεραίνει ότι τα αποτελέσματα αλλάζουν λόγω της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος και όχι για κάποιο άλλο λόγο (Creswell, 2008).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση σταθμισμένων ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς με 46 δηλώσεις σε κλίμακα Likert, τα οποία οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό. Το ερωτηματολόγιο εξέταζε ψυχοκοινωνικές μεταβλητές και δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα, από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι και τα μέσα Δεκεμβρίου 2022 είχε υλοποιηθεί σε πιλοτικό επίπεδο το πρόγραμμα ViSC με προσθήκη κάποιων Αγιογραφικών αποσπασμάτων - αναγνωσμάτων ανάλογα με τη θεματολογία κάθε ενότητας του κάθε μαθήματος ξεχωριστά.

Το αναφερόμενο παρεμβατικό/ πιλοτικό πρόγραμμα είχε εφαρμοστεί στο κατηχητικό σχολείο της ενορίας Αγ. Χαραλάμπους Γερίου στην Κύπρο από εκπαιδευμένα πρόσωπα-κατηγήτριες. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι υπήρξαν δύο ομάδες στο πιλοτικό πρόγραμμα, η ομάδα παρέμβασης και η ομάδα ελέγχου, μία ομάδα η οποία είχε λάβει την παρέμβαση και μία ομάδα η οποία δεν είχε λάβει την παρέμβαση με σκοπό να διαφανεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Στην ομάδα ελέγχου έλαβαν μέρος μαθητές και άλλων ενοριών (Άγιος Σπυρίδωνας Στροβόλου, Άγιος Γεώργιος Δευτεράς, Αγία Παρασκευή Λακατάμιας).

3.2 Συμμετέχοντες στην Έρευνα - Δείγμα

Λήφθηκε δείγμα και περιλάμβανε 45 παιδιά/κατηχητόπουλα από την Ε΄ τάξη Δημοτικού μέχρι Α΄ τάξη Λυκείου. Οι συμμετέχοντες ήταν αγόρια και κορίτσια μεικτών ικανοτήτων που συμμετείχαν στο κατηχητικό σχολείο ηλικίας 11 μέχρι 17 χρόνων. Ο Μέσος όρος ηλικίας ήταν 12.28 έτη και η τυπική απόκλιση 1.86.

Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο δείγμα είναι γιατί μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι στα άτομα αυτών των ηλικιών υπάρχει μεγάλη έξαρση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Το δείγμα της έρευνας μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό, αφού έλαβαν μέρος μαθητές από διάφορα κοινωνικά – οικονομικά στρώματα, οικογενειακή κατάσταση με διάφορες συναισθηματικές ή άλλες κοινωνικές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως υπήρχαν παιδιά που ήταν αλλοεθνή, παιδιά με ΔΕΠΥ και παιδιά με αυτισμό ενώ δεν υπήρξε κανένα παιδί με σωματική αναπηρία.

Οι συμμετέχοντες είχαν χωριστεί σε 2 ομάδες, δηλαδή 25 κατηχητόπουλα στη μία ομάδα και 20 κατηχητόπουλα στην άλλη ομάδα (παρεμβατική ομάδα που είχε λάβει την παρέμβαση και ομάδα ελέγχου που δεν είχε λάβει την παρέμβαση). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην ομάδα παρέμβασης συμμετείχαν 13 αγόρια και 12 κορίτσια. Παράλληλα, στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 6 αγόρια και 14 κορίτσια.

3.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Για διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του ViSC είχε δοθεί το ίδιο ερωτηματολόγιο στην αρχή και στο τέλος της παρούσας έρευνας. Αξιοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην αξιολόγηση του ViSC στην Αυστρία (Yanagida et al., 2011). Το οποίο μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Solomontos-Kountouri και συνεργάτες (2016) στην πιλοτική εφαρμογή του ViSC σε Γυμνάσια της Κύπρου. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε: (α) 6 δηλώσεις για εκφοβιστικές συμπεριφορές, (β) 6 δηλώσεις θυματοποίησης, (γ) 5 δηλώσεις για συναισθηματικά προβλήματα, και (δ) 12 δηλώσεις για την ενσυναίσθηση. Οι δηλώσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης πρέπει να απαντηθούν σε σχέση με τη συμπεριφορά των ατόμων κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων μηνών. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων ως εξής: 0 (ποτέ), 1 (μία ή δύο φορές), 2 (δύο ή τρεις φορές το μήνα), 3 (μία φορά την εβδομάδα), 4 (σχεδόν κάθε ημέρα). Οι δηλώσεις για τα συναισθηματικά προβλήματα και για την ενσυναίσθηση δίνονται σε κλίμακα Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων ως εξής: 0 (Διαφωνώ απόλυτα), 1 (Διαφωνώ), 2 (Συμφωνώ), 3

(Συμφωνώ Απόλυτα). Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως η προσέγγιση της προσθετικής κλίμακας κατατάξεων (summative rating scale) χρησιμοποιείται ευρύτατα – και έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι είναι σχετικά εύκολο να αναπτυχθεί. Επινοήθηκε αρχικά από τον Likert τη δεκαετία του 1930 (Likert, 1932) και οι κλίμακες που αναπτύχθηκαν με αυτή τη μέθοδο αυτή ονομάζονται συνήθως κλίμακες Likert (Robson, 2007).

Κατόπιν, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για την επιθετικότητα των Roland και Idsoe (2001), το οποίο μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Solomontos-Kountouri και Strohmeier (2021) στην εξέταση των κινήτρων εκφοβισμού ανάμεσα σε μετανάστες και Κύπριους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 14 δηλώσεις για τρία είδη κινήτρων επιθετικότητας (αντιδραστικής, συντελεστικής, σχεσιακής). Οι δηλώσεις δίνονται σε κλίμακα Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων ως εξής: 0 (Ποτέ), 1 (Μερικές φορές), 2 (Συχνά), 3 (Σχεδόν πάντα).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κοινωνικών δεξιοτήτων με 8 δηλώσεις που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες του προγράμματος ELMIP (Solomontos-Kountouri, et al. 2021) και (θ) δημογραφικά στοιχεία. Οι δηλώσεις δίνονται σε κλίμακα Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων ως εξής: 0 (Διαφωνώ απόλυτα), 1 (Διαφωνώ), 2 (Συμφωνώ), 3 (Συμφωνώ Απόλυτα).

Τα ερωτήματα που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία είχαν ως εξής: ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, μόρφωση και οικονομική κατάσταση γονέων. (Για το ερωτηματολόγιο βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

3.4 Διαδικασία Έρευνας

Αφού είχε εξασφαλιστεί ειδική άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας της Θεολογικής Σχολής Εκκλησίας Κύπρου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Στη συνέχεια, υπήρξε ενημέρωση για την έναρξη του κατηχητικού σχολείου στο Γυμνάσιο Γερίου και στο Β' Δημοτικό Σχολείο Γερίου, όπως γίνεται σε κάθε αρχή πνευματικού/ κατηχητικού έτους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι πέραν των αναφερόμενων αδειών εξασφαλίστηκε άδεια/ ευλογία από τον οικείο επίσκοπο της ενορίας Θεοφιλέστατο Επίσκοπο Καρπασίας κ. Χριστοφόρο για την εφαρμογή του προγράμματος στο κατηχητικό, καθώς επίσης και από τους υπεύθυνους ιερείς της παρούσας ενορίας πρωτοπρεσβύτερο Δημήτριο Κούτσιο και οικονόμο Ιωάννη Φωκά.

Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι εκκλησιαστικά η αρχή του πνευματικού έτους είναι η 1^η Σεπτεμβρίου. Λόγω του ότι η ερευνήτρια είναι και κατηχήτρια στην ενορία διεξαγωγής της παρούσας έρευνας υπήρξε πιο άμεση πρόσβαση στα κατηχητόπουλα.

Έπειτα, όσα παιδιά είχαν ενδιαφερθεί να συμμετέχουν στο Κατηχητικό Σχολείο, έλαβαν ενημέρωση τα ίδια τα παιδιά και οι γονείς τους για τον σκοπό της έρευνας και τους στόχους του προγράμματος ViSC. Συγκεκριμένα, στην πρώτη συνάντηση είχε πραγματοποιηθεί γνωριμία με τους γονείς και τα παιδιά, ενημέρωση των γονέων και των παιδιών για το πιλοτικό/ παρεμβατικό πρόγραμμα.

Παράλληλα, είχε ληφθεί γραπτή συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Η συμμετοχή των κατηχητόπουλων στο πρόγραμμα ήταν εθελοντική, μετά από συγκατάθεση των γονέων τους και μετά από συμπλήρωση των απαραίτητων εγγράφων που τους είχαν δοθεί στην αρχή του σχολικού/ πνευματικού κατηχητικού έτους.

Κατόπιν ακολουθήθηκε η διαδικασία με την ομάδα ελέγχου όπου εξασφαλίστηκαν άδειες από τις τοπικές ενορίες και συγκεκριμένα από τους ιερείς της κάθε τοπικής εκκλησίας, όπως της ενορίας Ιερού Ναού Αγίου Σπυρίδωνα Στροβόλου II, της ενορίας Ιερού Ναού Αγίας Παρασκευής Λακατάμιας καθώς επίσης και της ενορίας Ιερού Ναού Αγίου Γεωργίου Πάνω Δευτεράς.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι άδειες από τους ιερείς της κάθε τοπικής εκκλησίας, στην συνέχεια στάλθηκαν ενημερωτικές επιστολές και έντυπα συγκαταθέσεων στους γονείς/ κηδεμόνες των παιδιών/ κατηχητόπουλων για έγκριση της συμμετοχής των παιδιών τους στην έρευνα, όπως ακριβώς είχε διεξαχθεί και για την ομάδα παρέμβασης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ).

Η ανταπόκριση των γονέων/ κηδεμόνων ήταν άμεση, θετική και κατ'επέκταση ενθαρρυντική. Συμπληρωματικά, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι μόνο στην ενορία του Ιερού Ναού Αγίου Σπυρίδωνα Στροβόλου II είχε εξασφαλιστεί μόνο μία άδεια συγκατάθεσης γονέων/ κηδεμόνων γιατί, σύμφωνα με αναφορά του κατηχητή της ενορίας, δεν υπάρχει σταθερότητα στις προσελεύσεις των κατηχητόπουλων λόγω της υψηλής παραβατικότητας της περιοχής. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα πολύ-αιτιολογικό κοινωνικό φαινόμενο, στο οποίο οι κοινωνικο-πολιτιστικοί, οικονομικοί, οικογενειακοί και ατομικοί παράγοντες συνδέονται άμεσα μεταξύ τους (Molinedo-Quilez, 2020).

3.5 Διαδικασία Εφαρμογής του Προγράμματος

Το παρόν ερευνητικό/ ενημερωτικό, παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμοζόταν μία φορά την εβδομάδα και η διάρκεια του ανερχόταν στα 90 λεπτά στο Κατηχητικό Σχολείο της ενορίας Αγίου Χαραλάμπους στο Γέρι στην Κύπρο. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι από τις 15 Οκτωβρίου μέχρι 17 Δεκεμβρίου 2022 είχαν υλοποιηθεί 9

συναντήσεις με τα παιδιά και οι συμμετοχές των κατηγητόπουλων ήταν πολύ ικανοποιητικές. Τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης ήταν παιδιά του ίδιου Κατηχητικού Σχολείου, δηλαδή του Κατηχητικού Αγίου Χαραλάμπους Γερίου παρόλο που ερχόντουσαν από διάφορες περιοχές.

Συγκεκριμένα, πέραν των παιδιών της περιοχής/ ενορίας Γερίου, υπήρχαν παιδιά που είχαν εγγραφεί στο Κατηχητικό Σχολείο Γερίου από την περιοχή Λατσιών και Λακατάμιας. Το πιλοτικό/ ενημερωτικό – παρεμβατικό πρόγραμμα άρχισε πρώτα με την ομάδα παρέμβασης όπου πριν και μετά την παρέμβαση τα παιδιά/ κατηγητόπουλα συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς.

Στη πρώτη συνάντηση των 25 συμμετεχόντων, μετά από μία συνοπτική εισαγωγή, τα παιδιά συμπλήρωσαν το πρώτο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν ικανοποιητικός αφού ήδη αναμέναμε γύρω στα 25 παιδιά για την ομάδα παρέμβασης. Ακολούθως, υλοποιήθηκαν 7 συναντήσεις και συγκεκριμένα μία συνάντηση ανά εβδομάδα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι προσελεύσεις των συμμετεχόντων ήταν σταθερές με σχεδόν μηδαμινές απουσίες λόγω ασθενείας ή κάποιας υποχρέωσης των συμμετεχόντων.

Εν κατακλείδι, στην Η' Συνάντηση τα κατηγητόπουλα συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που δόθηκε στην αρχή. Σημειώνουμε ότι στη Ζ' Συνάντηση, δηλαδή στην εφαρμογή/ υλοποίηση του project, υπήρξαν 32 συμμετοχές πέραν του αριθμού της αρχικής ομάδας των 25 παιδιών. Δραττόμενη της ευκαιρίας αυτής η ερευνήτρια – κατηγήτρια αξιοποίησε τα επιπλέον 7 παιδιά και συμπεριλήφθηκαν στην ομάδα ελέγχου (αφού δεν είχαν λάβει μέρος στο προηγούμενο πρόγραμμα/ μαθήματα) μαζί με άλλα τρία κατηχητικά και στο σύνολο είχαμε 20 παιδιά (από τέσσερα διαφορετικά κατηχητικά σχολεία). Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο σε πρώτο χρόνο και συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο σε δεύτερο χρόνο.

3.6 Εφαρμογή/ Περιγραφή Προγράμματος στο Κατηχητικό Σχολείο

Οι ενότητες και το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων– μαθημάτων είχαν τηρηθεί όπως ήταν σχεδιασμένα από το πρόγραμμα ViSC, το οποίο εφαρμόστηκε σε σχολεία της Κύπρου (Solomontos-Kountouri et al., 2016) με τη διαφορά και την καινοτομία ότι είχαν προστεθεί αγιογραφικά αναγνώσματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν μετά από εμβάθυνση, ώστε κάθε ενότητα/ μάθημα να συνδέεται πιο στοχευμένα με τα μηνύματα του κάθε μαθήματος. Συγκεκριμένα, είχε προστεθεί ένα Αγιογραφικό Ανάγνωσμα ανάλογα με τη συγκεκριμένη θεματολογία στο τέλος του κάθε μαθήματος.

Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι τα αυτούσια μηνύματα από την Αγία Γραφή δίδονταν στο τέλος κάθε ενότητας, δηλαδή στην ολοκλήρωση της κάθε συνάντησης όπου ένα κατηχητόπουλο, διαφορετικό κάθε φορά, τα διάβαζε εκφώνως ενώπιον όλων των παιδιών μέσα στην τάξη (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε). Όλα τα παιδιά είχαν ατομικό φάκελο επικοινωνίας όπου σημαντικές πληροφορίες του κάθε μαθήματος μεταφέρονταν και στους γονείς/ κηδεμόνες, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την εξέλιξη του προγράμματος μέσω του φύλλου υπενθύμισης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε1) και (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε2).

Για την ακρίβεια, η κάθε ενότητα/ μάθημα άρχιζε με επανάληψη της προηγούμενης ενότητας και παρουσίαση της καινούργιας. Στη συνέχεια γίνονταν διάφορες μικρό – δράσεις χαλάρωσης και μετά ακολουθούσε επεξεργασία κάποιων φύλλων εργασίας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Έπειτα, γινόταν συζήτηση και διαβάζονταν οι απαντήσεις των παιδιών εκφώνως. Τέλος, όπως ήδη γίνεται αναφορά παραπάνω, συνδεόταν το μάθημα ανάλογα με τη θεματολογία της κάθε ενότητας με τα αντίστοιχα Αγιογραφικά Αναγνώσματα διαφορετικά σε κάθε συνάντηση.

Θεωρείται άκρως σημαντικό να αποσαφηνιστεί ότι τα μαθήματα από το 1^ο μέχρι το 7^ο γίνονταν από δύο πρόσωπα την ερευνήτρια καθώς και την επόπτρια Δρ. Μαρία Πετρίδου. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων υπήρχαν μέσα στην τάξη και δύο βοηθητικά πρόσωπα ώστε να ενισχύσουν την προσπάθεια εφαρμογής του προγράμματος δίδοντας οπτικό υλικό, όπως ήταν οι εκτυπώσεις των φύλλων εργασίας, κάποιες καρτέλες για τις ανάγκες κάποιων χαλαρωτικών δράσεων κλπ. Παράλληλα ο ρόλος τους ήταν πολύ σημαντικός, αφού βοηθούσαν τα παιδιά με ΔΕΠΥ - υπερκινητικότητα καθώς και ένα παιδί το οποίο εντασσόταν στο φάσμα του αυτισμού.

3.7 Περιγραφή των Μαθημάτων της Παρούσας Έρευνας

Πριν την έναρξη των μαθημάτων και συγκεκριμένα πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα κατηχητόπουλα, είχε δοθεί μικρό συνοπτικό υλικό από την ερευνήτρια προς τα παιδιά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε3).

Μάθημα 1: Στην πρώτη συνάντηση έλαβαν μέρος 25 παιδιά υπό την επίβλεψη της ερευνήτριας και της Δρ. Μαρίας Πετρίδου. Αρχικά στη πρώτη συνάντηση - μάθημα δόθηκαν πληροφορίες για το «Πρόγραμμα πρόληψης ViSC, για την Ανάπτυξη Κοινωνικών, Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού στο Κατηχητικό Σχολείο».

Μετά είχε παρουσιαστεί η θεματολογία της συνάντησης όπου έφερε τον τίτλο «Ανάπτυξη των κοινών κανόνων της τάξης» και στην συνέχεια ακολούθησε η παιδαγωγική

δραστηριότητα με θέμα «Οι ομοιότητες ενώνουν και οι διαφορές είναι ενδιαφέρουσες». Τα παιδιά είχαν χωριστεί σε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα είχε πάρει το ¼ ενός κύκλου, αφού είχε κοπεί. Έπειτα όλα τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν επάνω στο κομμάτι του κύκλου τους τις απαντήσεις με το αντίστοιχο χρώμα στο «κομμάτι» τους. Οι ερωτήσεις που έπρεπε να απαντήσουν τα παιδιά ήταν οι ακόλουθες: Ποιο είναι το αγαπημένο σου άθλημα; Τι είδος μουσικής σου αρέσει περισσότερο; Τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερο σου χρόνο; Ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα; Στο τέλος, αφού ολοκληρώθηκαν όλες οι απαντήσεις των τεσσάρων ομάδων (με διαφορετικό χρώμα), συναρμολογήθηκαν όλα τα κομμάτια πάλι σε κύκλο και η αφίσα είχε αναρτηθεί στην τάξη. Επομένως, είχε επαληθευθεί ότι «οι ομοιότητες ενώνουν και οι διαφορές είναι ενδιαφέρουσες» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ).

Ακολούθως, τα παιδιά υλοποίησαν μία ατομική άσκηση για τους «κανόνες», αφού επεξεργάστηκαν ατομικά φύλλα εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η) με τις ακόλουθες τρεις ερωτήσεις: Ποιοι κανόνες υπάρχουν στο σχολείο; Γιατί είναι σημαντικοί αυτοί οι κανόνες; Ποιους κανόνες δυσκολεύεται να τηρείς;

Κατόπιν, είχαν αναρτηθεί οι τρεις σημαντικοί κανόνες επάνω στην πινακίδα της τάξης, αφού είχε προηγηθεί συζήτηση με όλα τα παιδιά μαζί με τις εκπαιδευτρίες του πιλοτικού προγράμματος, εστιάζοντας στο ότι οι κανόνες είναι σημαντικοί και χρήσιμοι (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η1).

Τέλος, δόθηκε σε όλα τα παιδιά ξεχωριστά το φύλλο υπενθύμισης σε έντυπη μορφή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η2) καθώς και ο «Χρυσός Κανόνας» του Ευαγγελίου, κατά Λουκάν 6, 31 – 36 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η3). Τότε ένα κατηχητόπουλο τον διάβασε εκφώνως και στην τάξη. Ο λόγος που είχε επιλεγεί το συγκεκριμένο Αγιογραφικό Ανάγνωσμα ήταν γιατί το πρώτο μάθημα αναφερόταν σε κανόνες οπότεν είχε συνδέθει με νοήματα από την Αγία Γραφή, μηνύματα αυτούσια του ίδιου του Χριστού. Ειδικότερα, ο Χρυσός Κανόνας του Ευαγγελίου ορίζει πώς θα πρέπει να συμπεριφέρεται ένας άνθρωπος τόσο στους φίλους του, όσο και στους εχθρούς του, έχοντας ως γνώμονα όχι την ανταπόδοση αλλά το καλό του άλλου. Το επιμύθιο μήνυμα του Αναγνώσματος είναι όπως επιθυμεί κάποιος να του συμπεριφέρονται έτσι και ο ίδιος να συμπεριφέρεται στους άλλους.

Μάθημα 2: Το μάθημα είχε θέμα «Αναγνώριση κρίσιμων κοινωνικών καταστάσεων (βία, εκφοβισμός κλπ) – Εναλλακτικές προτάσεις για ανάληψη δράσης ως θεατές». Συμμετείχαν 23 παιδιά με εκπαιδευτρίες την ερευνήτρια μαζί με την επόπτρια (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η4).

Αρχικά έγινε χαιρετισμός, στη συνέχεια μία επανάληψη του προηγούμενου μαθήματος και κατόπιν οι εκπαιδευτρίες εισήγαγαν το θέμα και τους στόχους της δεύτερης ενότητας, δηλαδή την αναγνώριση κρίσιμων κοινωνικών καταστάσεων και με ποιο τρόπο

μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση αυτών των καταστάσεων. Ακολούθησε «Χειροκρότημα στον κύκλο» όπου όλα τα παιδιά κοιτούσαν τις εκπαιδευτριες και προσπαθούσαν να χειροκροτήσουν συγχρόνως.

Αργότερα είχε γίνει η άσκηση για αναγνώριση περιστατικών βίας. Συγκεκριμένα, σχηματίστηκαν τέσσερις ομάδες και κάθε ομάδα επεξεργαζόταν μία εικόνα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ). Οι ερωτήσεις του φύλλου εργασίας ήταν οι εξής: Τι νομίζετε ότι συμβαίνει; Τι θα μπορούσαν να λένε τα πρόσωπα της εικόνας; Πώς αισθάνεται το πρόσωπο (X); Αξιίζει να αναφερθεί ότι το πρόσωπο (X) ήταν πάντα το θύμα. Κάθε παιδί εργαζόταν ατομικά, κοίταζε την εικόνα και κατέγραφε τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.1). Κατά τη διάρκεια της άσκησης ανταλλάσσονταν σκέψεις και απόψεις και έβρισκαν από κοινού απαντήσεις στις ερωτήσεις. Τις απαντήσεις τις έγραφαν επάνω στην αφίσα. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν όλες οι αφίσες και ένα μέλος της ομάδας τη διάβασε και την παρουσίασε στους υπόλοιπους. Κατόπιν όλες οι αφίσες αναρτήθηκαν εκ νέου από τις εκπαιδευτριες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ2).

Όταν όλα τα παιδιά τελείωσαν με τις ατομικές εργασίες τους, η κάθε ομάδα έπαιρνε μία αφίσα. Οι ίδιες εικόνες, όπως στο φύλλο εργασίας 2^α, επικολλούνταν επάνω στην αφίσα μαζί με τις αντίστοιχες ερωτήσεις του φυλλαδίου. Τα κατηχητόπουλα αντάλλαζαν σκέψεις και απόψεις και έβρισκαν από κοινού απαντήσεις για τις ερωτήσεις. Το κάθε παιδί έγραφε κάτι στην αφίσα και έτσι παρουσιάζονταν ενώπιον όλων, δηλαδή ένα μέλος από κάθε ομάδα τη διάβαζε και την παρουσίαζε και στους υπόλοιπους. Στη συνέχεια, οι αφίσες συνοψίζονταν εκ νέου από τις εκπαιδευτριες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.3).

Ακολούθησε το παιχνίδι «Σπαγγέτι», όπου η ερευνήτρια εκφώνησε τη φράση: «Όλοι όσοι προτιμούν το σπαγγέτι σηκώνονται και αλλάζουν θέση» και τότε όλοι αυτοί που προτιμούσαν το σπαγγέτι έπρεπε να σηκωθούν γρήγορα να καθίσουν σε άλλη θέση. Βλέπανε ότι υπήρχε μία καρέκλα λιγότερη, που σήμαινε ότι κάποιος/κάποια στο τέλος θα έμενε χωρίς θέση. Τότε εκείνος/η στεκόταν στη μέση του κύκλου έλεγε τη δική του/της πρόταση. Για παράδειγμα «Όλοι όσοι τους αρέσει το παγωτό σηκώνονται και αλλάζουν θέση». Το παιχνίδι τελείωσε με μία πρόταση σχετική με το περιεχόμενο της άσκησης που ακολουθούσε, π.χ. «όλοι όσοι θέλουν να βοηθήσουν σηκώνονται και αλλάζουν θέση». Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι καρέκλες ήταν σε κύκλο όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία μέσα από το αναφερόμενο παιχνίδι να χαλαρώσουν.

Ακολούθως, τα παιδιά επέστρεψαν στην ομάδα τους και μοιράστηκαν τα ομαδικά φύλλα εργασίας 2β (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.3.1). Κάθε παιδί πήρε ένα φύλλο εργασίας και έγραψε τις δικές του απαντήσεις. Μετά τέθηκε η ερώτηση προς όλους τους/τις μαθητές/τριες του κατηχητικού: «Τι μπορούμε να κάνουμε για να αισθανθεί καλύτερα το πρόσωπο (X);».

Κάθε παιδί έγραψε στην καρτέλα του την καλύτερη γι' αυτόν επιλογή δράσης. Όλες οι καρτέλες μαζεύτηκαν από τις εκπαιδευτρίες. Αξιοσημείωτο είναι ότι υπήρχαν πολλές ιδέες γραμμένες στις λευκές καρτέλες.

Στη συνέχεια, ακολούθησε μία συλλογική εργασία όπου κάθε παιδί είχε μία κόκκινη, μία πορτοκαλί και μία πράσινη καρτέλα που προορίζονταν για την Αφίσα με τα χρώματα φωτεινού σηματοδότη. Οι εκπαιδευτρίες διάβαζαν στα κατηχητόπουλα τις επιλογές δράσης μία-μία και αξιολογούσαν τις επιλογές δράσης με τρεις κάρτες (πράσινη, πορτοκαλί, κόκκινη) που η κάθε μία αντιστοιχούσε στον βαθμό αξιολόγησης καλή, μέτρια, κακή. Σηκώνοντας κάθε φορά μια από τις κάρτες, έδιναν και τον βαθμό αξιολόγησης σε κάθε επιλογή που διάβαζαν οι εκπαιδευτρίες. Σε αφίσα με τα χρώματα του φωτεινού σηματοδότη (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.4) επικολλούνταν οι άσπρες καρτέλες πάνω από το αντίστοιχο χρώμα (π.χ. η λέξη «καλή» επάνω στο πράσινο) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.5).

Στο τέλος ακολούθησε «Χειροκρότημα στον κύκλο» δηλαδή τα παιδιά στέκονταν σε κύκλο και ξανάπαιζαν το παιχνίδι «χειροκρότημα» (χειροκροτούσαν συγχρόνως, διαδοχικά και ο ένας μετά τον άλλον). Και έτσι έγινε το κλείσιμο της ενότητας. Μετά το πέρας της δεύτερης παρέμβασης δόθηκε φύλλο υπενθύμισης σε έντυπη μορφή σχετικό με το περιεχόμενο του μαθήματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.6).

Επίσης, είχε δοθεί και το Αγιογραφικό Ανάγνωσμα «Ο ύμνος της αγάπης» του Αποστόλου Παύλου: Α' Επιστολή προς Κορινθίους, ιβ' 27 - ιγ' 13 σε έντυπη μορφή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ7), ενώ παράλληλα είχε διαβαστεί και στην τάξη από ένα κατηχητόπουλο. Ο λόγος ο οποίος είχε επιλεγεί το συγκεκριμένο Αγιογραφικό Ανάγνωσμα είναι γιατί η παρούσα ενότητα αφού μιλούσε για περιστατικά βίας και εναλλακτικές λύσεις συνδέθηκε με την έμπρακτη, θυσιαστική – εν Χριστώ αγάπη έτσι όπως μας δίδεται από την Αγία Γραφή.

Μάθημα 3: Στην τρίτη συνάντηση αρχικά είχε γίνει χαιρετισμός, έπειτα ακολούθησε μία συνοπτική επανάληψη του προηγούμενου μαθήματος και αμέσως μετά οι εκπαιδευτρίες εισήγαγαν το θέμα και τους στόχους της ενότητας «Αναγνώριση και συναίσθηση συναισθημάτων / Εναλλακτικές προτάσεις για ανάληψη δράσης ως θεατές» στα 22 κατηχητόπουλα. Οι στόχοι του μαθήματος ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η αναγνώριση των συναισθημάτων και οι εναλλακτικές/ ορθότερες προτάσεις για δράση από τους θεατές/ παρατηρητές, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων.

Είχε γίνει μία «Θεατρική εκπαιδευτική άσκηση και έκφραση συναισθήματος». Τα θρανία και οι καρέκλες τοποθετήθηκαν γύρω – γύρω στην τάξη για να υπάρχει ελεύθερος χώρος. Τα παιδιά περιφέρονταν στον χώρο και προσπαθούσαν να σκορπίζονται ομοιόμορφα. Κατόπιν όταν οι εκπαιδευτρίες ανέφεραν τη λέξη «σταματήστε» τα παιδιά

σταματούσαν και εξέφραζαν με τη στάση του σώματος τους κάποιο συναίσθημα. Στη συνέχεια, τα παιδιά κοίταζαν τους/ τις συμμαθητές/ συμμαθήτριες τους και περιέγραφαν τη στάση του σώματος τους προφορικά δηλαδή, αναγνώριζαν τα συναισθήματα από τη στάση του σώματος τους (φόβος, χαρά, θυμός κλπ.). Η ερευνήτρια μαζί με την επόπτρια ζήτησαν από τα παιδιά να αναφέρουν και άλλα συναισθήματα εκτός από αυτά που παρουσίασαν.

Αφότου τα κατηχητόπουλα ολοκλήρωσαν τη χαλαρωτική/ παιδαγωγική – θεατρική άσκηση με τα συναισθήματα, επέστρεψαν στις ομάδες τους και τους ζητήθηκε να κάνουν την «άσκηση αντιστοίχισης» με βάση τη λίστα συναισθημάτων «Rosenberg» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι). Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τα παιδιά να αντιστοιχίσουν διάφορα συναισθήματα από τη λίστα με τα βασικά αισθήματα όπως χαρά, θυμός, φόβος κλπ.

Αργότερα, ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν την «Άσκηση Αναγνώριση συναισθημάτων» όπου τα θρανία τοποθετήθηκαν ανά τέσσερα και σχηματιζόνταν 4 μικρές ομάδες. Κάθε ομάδα επεξεργαζόταν μία συγκεκριμένη εικόνα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.1). Οι τρεις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας ήταν οι εξής: Πώς αισθάνεται αυτό το άτομο; Τι συνέβη και αισθάνεται έτσι αυτό το άτομο; Τι λέει αυτό το άτομο; Αξιίζει να αναφερθεί ότι το κάθε παιδί εργαζόταν μόνο του. Δηλαδή, έβλεπε την εικόνα και έγραφε τις απαντήσεις στο ατομικό φύλλο εργασίας 3α (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.2).

Έπειτα τα παιδιά καλούνταν να συζητήσουν τις ατομικές τους απαντήσεις με την ομάδα τους. Για παράδειγμα είχε ζητηθεί από ένα παιδί μίας ομάδας να μιμούταν όσο καλύτερα μπορούσε την έκφραση του προσώπου της εικόνας του φύλλου εργασίας μπροστά στα άλλα παιδιά. Τα κατηχητόπουλα προσπαθούσαν να μαντέψουν πως αισθανόταν το άτομο της εικόνας. Ένα παιδί της ομάδας έδινε στο τέλος την απάντηση. Ακολούθως ανακοινώθηκε τι συνέβη και τι έλεγε το άτομο της εικόνας. Την απάντηση την έδινε κάθε φορά διαφορετικό παιδί και έτσι όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να πάρουν τον λόγο. Οι εκπαιδευτριες, τέλος, συνόψισαν τις απαντήσεις των παιδιών.

Ακολούθως, τα παιδιά συμμετείχαν σε μία κοινή δράση/ παιχνίδι, το ονομαζόμενο «Μνήμη συναισθημάτων». Συγκεκριμένα, τα παιδιά παρουσίαζαν ανά δύο ένα συναίσθημα με εκφράσεις του προσώπου τους (π.χ. σφίγγω τα δόντια, βγάζω τη γλώσσα κλπ.). Ένα κατηχητόπουλο έπρεπε να μαντέψει ποια παιδιά ανήκαν στο ίδιο ζευγάρι. Οι εκπαιδευτριες εξήγησαν το παιχνίδι στους/στις μαθητές/τριες και ένας/μία μαθητής/τρια έβγαινε από την αίθουσα. Τυχαία τα παιδιά σχημάτιζαν ζευγάρια και είχαν στη διάθεσή τους λίγο χρόνο να εξασκηθούν στις εκφράσεις του προσώπου, για το συναίσθημα που ήθελαν να παρουσιάσουν. Προσπαθούσαν οι εκφράσεις και των δύο να είναι όσο γίνεται οι ίδιες. Ο/Η μαθητής/τρια που έχει βγει, μπήκε στην αίθουσα και ζητούσε από τα δύο παιδιά να δείξουν με μορφασμό το συναίσθημα (όπως ακριβώς η αποκάλυψη των καρτών στο αντίστοιχο

παιχνίδι). Στη συνέχεια προσπαθούσε να βρει τα ζευγάρια (όπως και στο παιχνίδι με τις κάρτες).

Κατόπιν τα παιδιά επέστρεψαν στις αρχικές τους ομάδες. Μοιράστηκαν τα ομαδικά φύλλα εργασίας 3β (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.3). Αφού τα παιδιά τελείωσαν με τις εργασίες τους, κάθε ομάδα πήρε μία αφίσα. Πάνω στην αφίσα κολλήθηκαν οι ίδιες εικόνες και οι ίδιες ερωτήσεις με το Φύλλο εργασίας 3β (ομαδικό).

Στη συνέχεια, τα κατηχητόπουλα αντάλλαξαν σκέψεις και βρήκαν μαζί κατάλληλες απαντήσεις, τις οποίες έγραψαν επάνω στην αφίσα. Κάθε παιδί είχε γράψει κάτι οπότε συμμετείχαν όλοι και αργότερα παρουσίασαν τις αφίσες. Ένα παιδί από κάθε ομάδα παρουσίασε την αφίσα και διάβαζε τις απαντήσεις που αναρτήθηκαν στην τάξη. Στο τέλος οι εκπαιδύτριες είχαν συνοψίσει αυτά που είχαν αναγραφεί στις αφίσες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.4)

Τέλος δόθηκαν τα φύλλα υπενθύμισης σε όλα τα παιδιά καθώς και το Αγιογραφικό Ανάγνωσμα «Οι εκδηλώσεις του καινούργιου ανθρώπου», Προς Εφεσίους, 4,25 – 31. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.5). Ο λόγος που είχε επιλεγεί το συγκεκριμένο Αγιογραφικό Ανάγνωσμα ήταν γιατί αναφέρεται σε συμπεριφορές και σε συναισθήματα και πως αυτά μπορούν να αντιμετωπισθούν με σκοπό τη βελτίωση του ανθρώπου και της κοινωνίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.6).

Μάθημα 4: Η τέταρτη συνάντηση έφερε τον τίτλο «Αναγνώριση και συναίσθηση-συναισθημάτων - εναλλακτικές προτάσεις για ανάληψη δράσης ως θεατές» και συμμετείχαν 24 παιδιά. Αρχικά έγινε καλωσόρισμα των παιδιών και μία συνοπτική υπενθύμιση του μαθήματος της προηγούμενης εβδομάδας. Οι εκπαιδύτριες εισήγαγαν το θέμα και τους στόχους της ενότητας που ήταν η αναγνώριση των διαφορετικών οπτικών γωνιών της ίδιας κατάστασης καθώς και οι επιλογές συμπεριφοράς για τα θύματα.

Η εισαγωγή του μαθήματος άρχισε με μία δράση ελεύθερης κίνησης μέσα στον χώρο, το ονομαζόμενο «ενίσχυση της πλάτης» ή αλλιώς «ζεστές πλάτες». Συγκεκριμένα, όλα τα κατηχητόπουλα έπρεπε να ήταν παραλήπτες ενός Post – it (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ). Κάθε παιδί είχε κολλήσει στην πλάτη των άλλων παιδιών της ομάδας ένα σημείωμα με ένα κομπλιμέντο. Μέσα από αυτήν την παιδαγωγική διαδικασία ο/η κάθε μαθητής/ τρια σκεπτόταν πραγματικά κάτι καλό για κάθε έναν/ μία από τους/ τις συμμαθητές/ τριες του/ της. Μόλις είχε ολοκληρωθεί η εργασία ο κάθε ένας/ μία διάβαζε το σημείωμα που είχε στην πλάτη του/ της δηλαδή ο ένας/ μία διάβαζε για τον άλλον/ άλλη.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η άσκηση: «Αναγνώριση περιστατικών βίας, πολυπολιτισμικές περιπτώσεις μέσα από ιστορίες». Πιο συγκεκριμένα, είχαν σχηματιστεί τέσσερις ομάδες από τέσσερα θρανία η κάθε μία. Η κάθε ομάδα είχε επεξεργαστεί μια ορισμένη ιστορία σε ατομικό φύλλο εργασίας 4α. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ.1). Είναι σημαντικό

να αναφερθεί ότι κάθε παιδί εργαζόταν ατομικά. Αργότερα ακολούθησε συζήτηση στην τάξη.

Πέραν των παραπάνω ασκήσεων τα παιδιά συμμετείχαν σε «Παιχνίδια ρόλων με τις εικόνες του προγράμματος ViSC». Τα παιδιά είχαν χωριστεί σε μικρές ομάδες και «έπαιζαν» τους ρόλους της ιστορίας από το ομαδικό φύλλο εργασίας της ομάδας τους.

Για περισσότερες λεπτομέρειες δίδονται παρακάτω αυτούσιες οι δύο εργασίες: ποιες συμπεριφορές έφεραν αποκλιμάκωση του προβλήματος; και ποιες συμπεριφορές έφεραν κλιμάκωση του προβλήματος; Τα παιδιά σκέφτονταν για το ομαδικό φύλλο και δοκίμαζαν να παρουσιάσουν τις προτάσεις τους (δραματοποίηση). Κάθε ομάδα, παρουσίαζε στις άλλες ομάδες μία λύση αποκλιμάκωσης και μια λύση κλιμάκωσης του προβλήματος που είχε μελετήσει. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι ήταν σημαντικό να διαφαίνεται ότι ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί μία λύση αποκλιμάκωσης του προβλήματος, παρά μια λύση κλιμάκωσης.

Κλείνοντας δόθηκε στα παιδιά το φύλλο υπενθύμισης του 4^{ου} μαθήματος/ συναντήσεως καθώς και το Αγιογραφικό Ανάγνωσμα το οποίο συνάδει με την παρούσα ενότητα «Ποιος είναι ο ανώτερος», Μτ 18, 1-5 Μκ 9,33-37 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ.2, Κ.3). Ο λόγος ο οποίος είχε επιλεχθεί το συγκεκριμένο Αγιογραφικό Ανάγνωσμα ήταν γιατί μιλάει για ταπείνωση και ότι όποιος είναι ταπεινός, είναι αρεστός και στον Χριστό και χωράει στη βασιλεία των Ουρανών. Άλλωστε δεν είναι αποδεκτές ή καλύτερα αρεστές οι άσχημες συμπεριφορές οι οποίες πληγώνουν τους ανθρώπους. Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί ότι, πέραν της έντυπης μορφής που έπαιρναν τα παιδιά στο σπίτι το φύλλο υπενθύμισης και το Αγιογραφικό Ανάγνωσμα κάθε μαθήματος, γινόταν και μία εκφώνως ανάγνωση από ένα καθηγητόπουλο μέσα στην τάξη καθώς και μία συνοπτική συζήτηση.

Μάθημα 5: Η ενότητα έφερε τον τίτλο «Εναλλακτικές προτάσεις ως θύμα. Πολυπολιτισμικές περιπτώσεις». Αρχικά έγινε καλωσόρισμα των 22 παιδιών και τους ανακοινώθηκαν οι στόχοι του μαθήματος, δηλαδή η αντιμετώπιση της πολιτισμικής πολυμορφίας καθώς επίσης και οι επιλογές συμπεριφοράς, αφού προηγήθηκε μία συνοπτική επανάληψη του προηγούμενου μαθήματος.

Στη συνέχεια ακολούθησε μία χαλαρωτική δραστηριότητα η ονομαζόμενη «Λεμονοχώρα». Συγκεκριμένα, είχαν τοποθετηθεί λεμόνια σε εμφανές σημείο και έπειτα έγινε περιγραφή των λεμονιών (περίπου πέντε λεπτά). Οι εκπαιδύτριες παρότρυναν τα καθηγητόπουλα να τα περιγράψουν. Δηλαδή ζήτησαν από τα παιδιά να γράψουν: Τι παρατηρείτε; Πώς φαίνονται; Τι γεύση έχουν; Στη συνέχεια τα παιδιά αφού είχαν χωριστεί σε ομάδες, πήραν από ένα λεμόνι και άρχισαν και το περιέγραφαν με κάθε λεπτομέρεια. Αργότερα έγινε συζήτηση και είχαν φανεί οι διαφορές αλλά ταυτόχρονα και οι ομοιότητες.

Αργότερα ακολούθησε μία άσκηση με τίτλο «Αναγνώριση περιστατικών βίας, πολιτισμικές περιπτώσεις μέσα από ιστορίες». (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ). Ύστερα σχηματίστηκαν τέσσερις ομάδες από τέσσερα θρανία η κάθε μία. Κάθε ομάδα επεξεργάστηκε μία ορισμένη ιστορία σε ατομικό φύλλο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.1) Κάθε παιδί εργαζόταν ατομικά, διάβαζε και κατέγραφε τις απαντήσεις του στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, αντάλλασσαν απόψεις στην ομάδα και ενθαρρύναν ο ένας τον άλλον/ άλλη να αναφέρουν παρόμοια περιστατικά. Ακολούθως έβρισκαν τις καλύτερες λύσεις με βάση και τη γνώμη του προηγούμενου (τέταρτου) μαθήματος.

Κατόπιν ακολούθησε η δραστηριότητα «Χαιρετισμοί σε διάφορες γλώσσες» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.2). Κάθε παιδί έπαιρνε τυχαία μια καρτέλα με έναν χαιρετισμό. Ακολούθως το κάθε παιδί αφού ανέφερε τη χώρα προέλευσης του χαιρετισμού, χαιρετούσε με τον αντίστοιχο τρόπο ένα/μια συμμαθητή/τρια του/της. Αφού χαιρέτισαν όλα τα παιδιά, συζητήθηκαν οι απαντήσεις του φύλλου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.3).

Οι εκπαιδευτρίες έδωσαν τον προβληματισμό μήπως θα μπορούσαν να αναφέρουν τα παιδιά και άλλα παραδείγματα (φαγητό, κοινωνικοί κανόνες, χρόνος μέτρησης, γλώσσα κλπ.) που διαφέρουν στην καθημερινότητα μας.

Αφού ολοκληρώθηκε η ενότητα, δόθηκαν στα παιδιά το φύλλο υπενθύμισης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.4) καθώς και δύο Αγιογραφικά Αναγνώσματα. «Πορευθείτε σε όλα τα έθνη», Κατά Ματθαίον 28, 19-20 καθώς και «Η επιφοίτηση του Αγίου Πνεύματος στους εθνικούς», Πράξεις Αποστόλων 10, 35 – 48 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ.5). Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα Αγιογραφικά Αναγνώσματα είναι γιατί ο Χριστός όλους τους δέχεται και τους αγκαλιάζει ανεξαρτήτως χρώματος και φυλής. Άλλωστε η διαφορετικότητα έχει την ομορφιά της και πρώτος ο Χριστός προέτρεψε τους Αποστόλους να την αποδεχθούν καθώς και να συνυπάρχουν μαζί της.

Μάθημα 6: Το θέμα και ο στόχος μαθήματος ήταν η αξιολόγηση προγράμματος από τα καθηγήτοπούλα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ). Συμμετείχαν και τα 25 παιδιά της ομάδας παρέμβασης παράλληλα με 7 παιδιά της ομάδας ελέγχου. Ακολούθως έγιναν προτάσεις για διδακτική εφαρμογή του μαθήματος Project. Συγκεκριμένα, μετά από συζήτηση είχε αποφασιστεί να δημιουργηθούν αφίσες με slogans. Δραττόμενη η γράφουσα της κοινής απόφασης των παιδιών, έδωσε τις κατευθυντήριες γραμμές για το δημιουργικό μέρος των αφισών καθώς και το σλόγκαν. Παραχώρησε Α3 κόλλες –χαρτόνια σε όλα τα παιδιά των πέντε ομάδων. Η κάθε ομάδα είχε από ένα σλόγκαν και εικόνες ενάντια στο φαινόμενο του εκφοβισμού (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ.1).

Υπήρξε ένθερμος ζήλος και ενθουσιασμός σε όλη τη διαδικασία δημιουργίας των αφισών. Μετά την ολοκλήρωση του δημιουργικού – οπτικού κομματιού, τα παιδιά έγραψαν

επάνω στις αφίσες τους τα σλόγκαν και αφού ήταν όλοι έτοιμοι ακολούθησε μία όμορφη και καίρια συζήτηση η οποία χαροποίησε την ερευνήτρια καθώς και τα παιδιά αφού δεν έλεγαν να αποχωρίσουν από το μάθημα, αν και είχε φθάσει στο τέλος του (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ.2).

Μάθημα 7: Στην παρούσα συνάντηση τα παιδιά συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο του ViSC σε δεύτερο χρόνο. Ζήτησαν από μόνοι τους υλικά για να κάνουν δεύτερες αφίσες με το ίδιο ύφος καθώς και ίδια σλόγκαν όπως και στο προηγούμενο μάθημα. Η δράση αυτή των παιδιών να φιλοτεχνήσουν αφίσες κατά του εκφοβισμού ήταν μία επιβεβαίωση πόσο ήταν επηρεασμένοι από την όλη παρέμβαση του ViSC καθώς και από την έννοια του project και συγκεκριμένα από τη δημιουργία αφισών. Δείγματα αφισών και σλόγκαν επισυνάπτονται (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ν).

Ειδική Εκδήλωση: Μετά το πέρας όλων των μαθημάτων, project κλπ. στις 19 Μαρτίου 2023 πραγματοποιήθηκε εκδήλωση στο πνευματικό κέντρο του Ιερού Ναού Αγίου Χαραλάμπους Γερίου. Αρχικά η ερευνήτρια είχε κάνει ειδική προσφώνηση όπου ευχαρίστησε θερμότατα την υπεύθυνη του προγράμματος Δρ Όλγα Σολομώντος-Κουντούρη για την εκπαίδευση και την εμπιστοσύνη της να υλοποιηθεί το πρόγραμμα της στη δικιά τους ενορία και ευχαρίστησε θερμά τη Δρ Μαρία Πετρίδου για την καίρια συμβολή της, βοήθεια και αγαστή συνεργασία. Στη συνέχεια είχαν προβληθεί μικρά βίντεο σε προτζέκτορ με στιγμιότυπα από το πρόγραμμα ViSC στο οποίο συμμετείχαν τα παιδιά – κατηχητόπουλα.

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι στην ειδική εκδήλωση είχε παραστεί ο Αρχιεπίσκοπος Νέας Ιουστινιανής και πάσης Κύπρου κ.κ. Γεώργιος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ξ). Επιπρόσθετα, στην ειδική εκδήλωση, πέραν των ευχαριστιών/ προσφωνήσεων, προβολών κλπ, ένα παιδί – κατηχητόπουλο διάβασε εκφώνως ενώπιον όλων των παρευρισκόμενων την ωφέλεια του προγράμματος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ο). Επιπλέον, ένα δεύτερο παιδί διάβασε συνοπτικά τι έμαθαν από το πρόγραμμα ViSC και εκφώνησε και ένα Αγιογραφικό Ανάγνωσμα το οποίο είχε συνδεθεί με ένα από τα μαθήματα του ViSC (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π), (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ρ).

Στην ειδική εκδήλωση συμμετείχαν όλα τα παιδιά της «ομάδας παρέμβασης» καθώς και όλα τα παιδιά της «ομάδας ελέγχου». Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι απονεμήθηκαν «Διπλώματα Συμμετοχής» σε όλα τα κατηχητόπουλα της ομάδας παρέμβασης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Σ) καθώς και «Ευχαριστήριο» στα κατηχητόπουλα της ομάδας ελέγχου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Τ). Εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι ότι τα διπλώματα συμμετοχής και ευχαριστήρια απονεμήθηκαν από τον Αρχιεπίσκοπο Κύπρου κ.κ. Γεώργιο.

Συνοπτικό φωτογραφικό υλικό από την ειδική εκδήλωση επισυνάπτεται στο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Υ) & (ΠΑΡΑΤΗΜΑ Φ).

3.7 Ανάλυση Δεδομένων (Διαδικασία Στατιστικής Ανάλυσης)

Αρχικά έγινε περιγραφική στατιστική για ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του ViSC έγινε ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ANOVA όπου βάλαμε τον χρόνο (πριν και μετά την παρέμβαση) ως ανεξάρτητη μεταβλητή καθώς και την ομάδα παρέμβασης ως ανεξάρτητη μεταβλητή μεταξύ των ομάδων. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ο εκφοβισμός, θυματοποίηση, είδη επιθετικότητας, είδη ενσυναίσθησης, συναισθηματικά προβλήματα και κοινωνικές δεξιότητες. Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS έκδοση 26.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται όλα τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από τις στατιστικές αναλύσεις. Αρχικά, αναφέρεται ο δείκτης αξιοπιστίας των εργαλείων και έπειτα οι περιγραφικές και συσχετικές αναλύσεις όλων των μεταβλητών.

4.1 Αξιοπιστία

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αξιοπιστία θεωρείται το πρωταρχικό χαρακτηριστικό ενός εργαλείου μέτρησης και αναφέρεται στη σταθερότητα που παρουσιάζει σε διαδοχικές μετρήσεις (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Στις μετρήσεις της παρούσας έρευνας, όπως φαίνονται στον Πίνακα 1, υπήρχε υψηλή αξιοπιστία για όλες τις κλίμακες ($\alpha > .8$), γεγονός που τονίζει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς στην ελληνική γλώσσα και στο κατηχητικό σχολείο.

Πίνακας 1

Αξιοπιστία Ερωτηματολογίων Έρευνας

	N	Αρ. Ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
Κλίμακα Εκφοβισμού	55	6	.83
Κλίμακα Θυματοποίησης	55	6	.70
Αντιδραστική Επιθετικότητα	55	5	.84
Συντελεστική Επιθετικότητα	55	4	.91
Σχεσιακή Επιθετικότητα	55	4	.91
Συναισθηματικά Προβλήματα	55	5	.76
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	55	6	.77
Γνωστική Ενσυναίσθηση	55	6	.84
Κοινωνικές Δεξιότητες	55	8	.83

4.2 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στο υπάρχον υποκεφάλαιο διαφαίνονται όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα παρατίθενται οι συχνότητες και τα ποσοστά όσον αφορά: την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και την ύπαρξη ή μη εργασίας του πατέρα και της μητέρας.

4.2.1 Ηλικία συμμετεχόντων

Πίνακας 2

Ηλικία Συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
17	2	4.4	4.4	4.4
16	1	2.2	2.2	6.7
15	3	6.7	6.7	13.3
14	9	20.0	20.0	33.3
13	4	8.9	8.9	42.2
12	6	13.7	13.7	55.6
11	8	17.8	17.8	73.3
10	12	26.7	26.7	100

Στον Πίνακα φαίνεται ότι από τους 45 συμμετέχοντες, η πλειοψηφία ήταν 10 χρόνων. Οι ηλικίες κυμαίνονταν από 10 μέχρι 17 χρόνων. Ο Μέσος όρος ηλικίας ήταν 12.28 έτη και η τυπική απόκλιση 1.86.

4.2.2 Φύλο Συμμετεχόντων

Πίνακας 3

Φύλο Συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Αγόρι	18	40.0	40.0	40.0
Κορίτσι	27	60.0	60.0	100.0
Σύνολο	45	100.0	100.0	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, συμμετείχαν παιδιά και των δύο φύλων, αλλά υπερτερούσε ο αριθμός των κοριτσιών. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 18 αγόρια και 27 κορίτσια.

4.2.3 Προσωπική Κατάσταση Γονέων

Πίνακας 4

Προσωπική Κατάσταση Γονέων Δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Παντρεμένοι	35	77.8	77.8	77.8
Διαζευγμένοι	7	15.6	15.6	93.3
Σε διάσταση	1	2.2	2.2	95.6
Ο πατέρας δεν ζει	2	4.4	4.4	100.0
Σύνολο	45	100.0	100.0	100.0

Στον Πίνακα 4 διαφάνηκε ότι σε 35 οικογένειες οι γονείς ήταν παντρεμένοι, σε 7 ήταν διαζευγμένοι, σε 1 οικογένεια ήταν σε διάσταση και σε δύο οικογένειες ο πατέρας απεβίωσε.

4.2.4 Οικογενειακή Κατάσταση

Η οικογενειακή κατάσταση μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Όπως κατέδειξαν οι έρευνες, κάποιες μορφές της δομής της οικογένειας, όπως η μονογονεϊκή οικογένεια, σχετίζονται θετικά με την εμπλοκή ενός παιδιού στο φαινόμενο του εκφοβισμού είτε ως θύμα είτε ως θύτης (Dane et al., 2012). Για τον λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν δεδομένα και για τον παράγοντα οικογένεια, ώστε να ελεγχθεί η επίδραση του στο συγκεκριμένο δείγμα.

4.2.5 Κοινωνικό – Οικονομικό και Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων

Σύμφωνα με τους Tippet και Wolke (2014), το χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται θετικά με τον εκφοβισμό και για τον λόγο αυτό ο παράγοντας αυτός εντάχθηκε στην υπό μελέτη πιλοτική έρευνα. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (βλέπε Πίνακα 5 & Πίνακα 6) και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (βλέπε Πίνακα 7, Πίνακα 8 & Πίνακα 9).

Πίνακας 5

Το επίπεδο Μόρφωσης του Πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Δημοτικό	1	2.2	2.4	2.4
Τεχνική Σχολή	12	26.7	28.6	31.0
Λύκειο	12	26.7	28.6	59.5
Κολλέγιο	5	11.1	11.9	71.4
Πτυχίο Πανεπιστημίου	7	15.6	16.7	88.1
Μεταπτυχιακές σπουδές (MSc/PhD)	5	11.1	11.9	100.0
Σύνολο	43	93.3	93.3	

Πίνακας 6

Το Επίπεδο Μόρφωσης της Μητέρας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Δημοτικό	1	2.2	2.4	2.4
Τεχνική Σχολή	2	4.4	28.6	31.0
Λύκειο	2	4.4	28.6	59.5
Κολλέγιο	12	26.7	11.9	71.4
Πτυχίο Πανεπιστημίου	5	11.1	16.7	88.1
Μεταπτυχιακές σπουδές (MSc/PhD)	11	24.4	11.9	100.0
Σύνολο	43	95.6	95.6	

Τρία κατηχητόπουλα δεν δήλωσαν το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους. Είχαμε μία περίπτωση απόφοιτου Δημοτικού Σχολείου, 12 παιδιά που ο πατέρας τους τελείωσε Τεχνική Σχολή και 12 που τελείωσε το Λύκειο. Ακολουθούν 7 με Πτυχίο Πανεπιστημίου, 5 με Πτυχίο Κολλεγίου και 5 με Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό δίπλωμα. Αντίστοιχα, υπήρξαν 2 παιδιά τα οποία δε δήλωσαν το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και μία μητέρα με Απολυτήριο Δημοτικού. Είχαμε 2 μητέρες με Απολυτήριο Γυμνασίου, 12 μητέρες που τελείωσαν το Λύκειο, 5 μητέρες με Πτυχίο Κολλεγίου, 11 με Πτυχίο Πανεπιστημίου και 10 με Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό Δίπλωμα.

Πίνακας 7

Η Οικονομική Κατάσταση της Οικογένειας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Πολύ κακή	2	4.4	12.9	4.3
Κακή	7	8.9	17.1	13.3
Ούτε καλή, ούτε κακή	22	48.9	48.6	62.2
Καλή	10	22.2	18.6	84.4
Πολύ καλή	7	15.6	1.4	100.0
Σύνολο	45	100.0	100.0	100.0

Σχεδόν τα μισά κατηχητόπουλα δήλωσαν ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους δεν είναι ούτε καλή – ούτε κακή, 10 έκριναν την οικονομική κατάσταση της οικογένειά τους ως καλή και 7 ως πολύ καλή. Υπήρξαν 7 κατηχητόπουλα που δήλωσαν ότι είναι κακή και δύο δήλωσαν ότι είναι πολύ κακή.

Πίνακας 8

Είδος Απασχόλησης Πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Άνεργος	2	4.4	4.7	4.7
Εργαζόμενος	41	91.1	95.3	100.0
Σύνολο	43	95.6	100.0	

Η πλειοψηφία, το 91% ο πατέρας είναι εργαζόμενος. Μόνο σε δύο περιπτώσεις ο πατέρας είναι άνεργος και δύο παιδιά δεν δήλωσαν στοιχεία.

Πίνακας 9

Είδος Απασχόλησης Μητέρας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Ανεργη	10	22.2	22.2	22.2
Εργαζόμενη	35	77.8	77.8	100.0
Σύνολο	45	100.0	100.0	

Το 78% των μητέρων είναι εργαζόμενες και το 22% δεν εργάζονται.

4.3 Διαφορές Αγοριών και Κοριτσιών στις υπό Εξέταση Μεταβλητές

Πίνακας 10

Διαφορές Αγοριών και Κοριτσιών στις υπό Εξέταση Μεταβλητές

	Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	p values
Εκφοβισμός	Αγόρι	18	4.50	4.60	.63
	Κορίτσι	27	3.89	3.86	
Θυματοποίηση	Αγόρι	18	4.78	3.21	.56
	Κορίτσι	27	5.37	3.43	
Αντιδραστική Επιθετικότητα	Αγόρι	18	9.39	4.53	.19
	Κορίτσι	27	7.67	4.17	
Συντελεστική Επιθετικότητα	Αγόρι	18	3.06	3.62	.16
	Κορίτσι	27	1.78	2.39	
Σχεσιακή Επιθετικότητα	Αγόρι	18	3.44	3.50	.43
	Κορίτσι	27	2.74	2.77	
Συναισθηματικά Προβλήματα	Αγόρι	18	7.22	3.28	.24
	Κορίτσι	27	8.33	2.96	
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	Αγόρι	18	8.67	3.51	.02*
	Κορίτσι	27	10.92	2.85	
Γνωστική Ενσυναίσθηση	Αγόρι	18	8.39	3.59	.06
	Κορίτσι	27	10.41	3.37	
Συνολική Ενσυναίσθηση	Αγόρι	18	17.06	6.30	.02*
	Κορίτσι	27	21.33	5.46	
Κοινωνικές Δεξιότητες	Αγόρι	18	12.17	4.65	.03*
	Κορίτσι	27	14.81	3.47	

*Στατιστική σημαντικότητα $p < .05$.

Σύμφωνα με την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων t-tests τα κορίτσια διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τα αγόρια σε κάποιες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια είχαν υψηλότερο επίπεδο στη συναισθηματική ενσυναίσθηση ($MO= 10.93, TA= 2.85$) από τα αγόρια ($MO= 8.67, TA= 3.51$), $t(31.28)= -2.73, p=.02$.

Επιπλέον τα κορίτσια παρουσίασαν αυξημένη συνολική ενσυναίσθηση ($MO= 21.33, TA= 5.46$) συγκριτικά με τα αγόρια ($MO= 17.05, TA= 6.30$), $t(32.90)= -2.35, p=.025$.

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, τα αγόρια είχαν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες ($MO= 12.17, TA= 4.66$) συγκριτικά με τα κορίτσια ($MO= 14.81, TA= 4.47$), $t(29.33)= -2.06, p=.04$ (βλέπε Πίνακα 10).

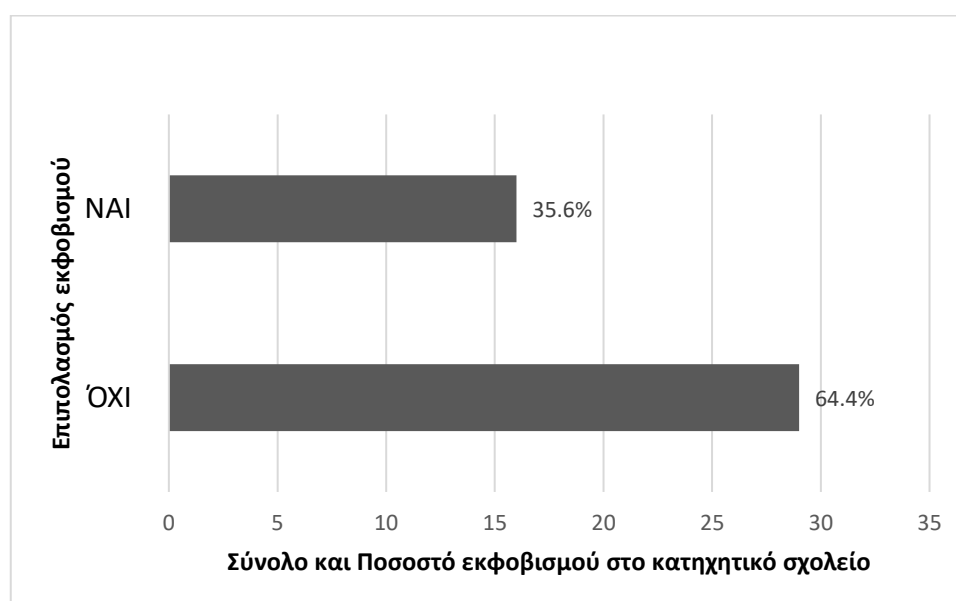
Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια δεν διαφέρουν σημαντικά στατιστικά στον εκφοβισμό, στη θυματοποίηση και στα διάφορα είδη επιθετικότητας.

4.4 Εκφοβισμός

Όσον αφορά την επιδημιολογική εικόνα του εκφοβισμού στο κατηχητικό σχολείο διαφάνηκε, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1 ότι το 35.6% των μαθητών του κατηχητικού εμπλέκονται συχνά σε συμπεριφορές εκφοβισμού. Αντίθετα, το 64.4% των μαθητών δεν εμπλέκεται ή εμπλέκεται σπάνια σε εκφοβισμό.

Γράφημα 1

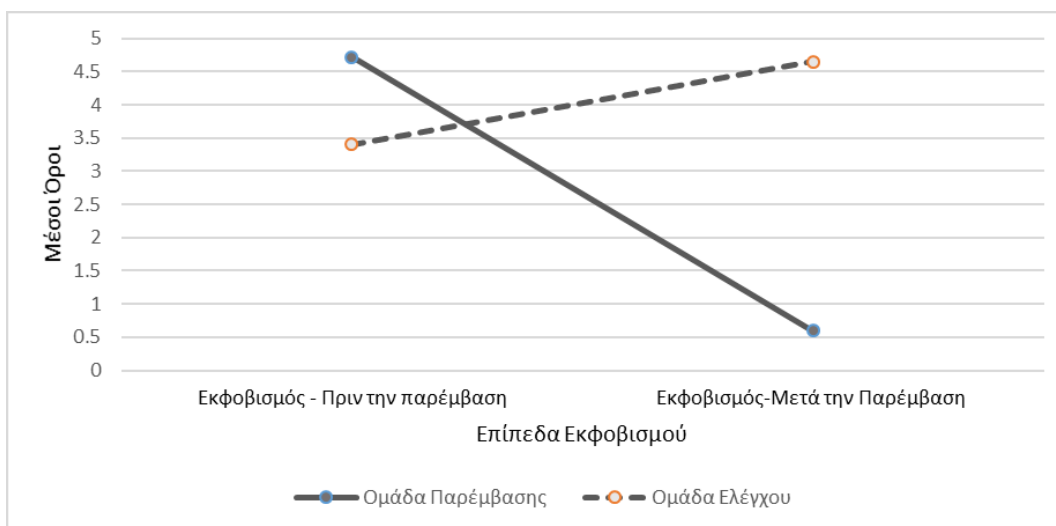
Επιπολασμός Εκφοβισμού στο Κατηχητικό Σχολείο



Για τη διερεύνηση της υπόθεσης αν η παρέμβαση είναι αποτελεσματική στη μείωση του εκφοβισμού έγινε ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ANOVA. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση του χρόνου μέτρησης του εκφοβισμού και της παρέμβασης $F(43,1) = 26.37, p < .001$. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα καθηγητόπουλα που έλαβαν την παρέμβαση είχαν στατιστικά σημαντική μείωση στα επίπεδα εκφοβισμού από ($MO= 4.72, TA=. 83$) σε ($MO= .60, TA=.60$) μετά την παρέμβαση ViSC. Σε αντίθεση, η ομάδα ελέγχου είχε αύξηση του εκφοβισμού από ($MO= 3.40, TA=. 92$) σε ($MO= 4.65, TA=.66$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 2.

Γράφημα 2

Επίδραση Προγράμματος ViSC στα Επίπεδα Εκφοβισμού των Καθηγητόπουλων

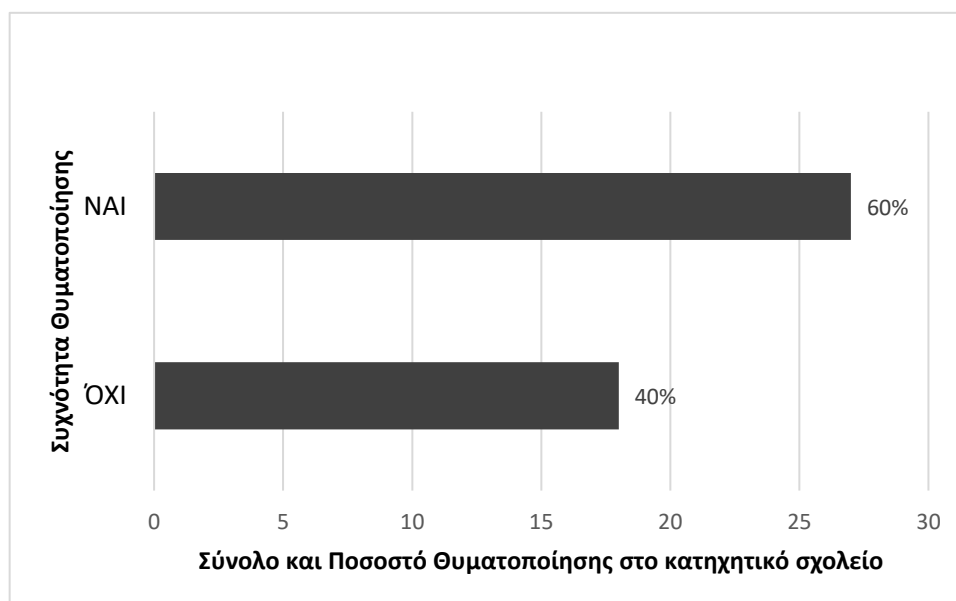


4.5 Θυματοποίηση

Σχετικά με την επιδημιολογία της θυματοποίησης στο καθηγητικό σχολείο, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3 το 60% των μαθητών του καθηγητικού θυματοποιήθηκαν για πάνω από 1 φορά το μήνα. Αντίθετα, το 40% των μαθητών φαίνεται ότι δεν υπέστη θυματοποίηση.

Γράφημα 3

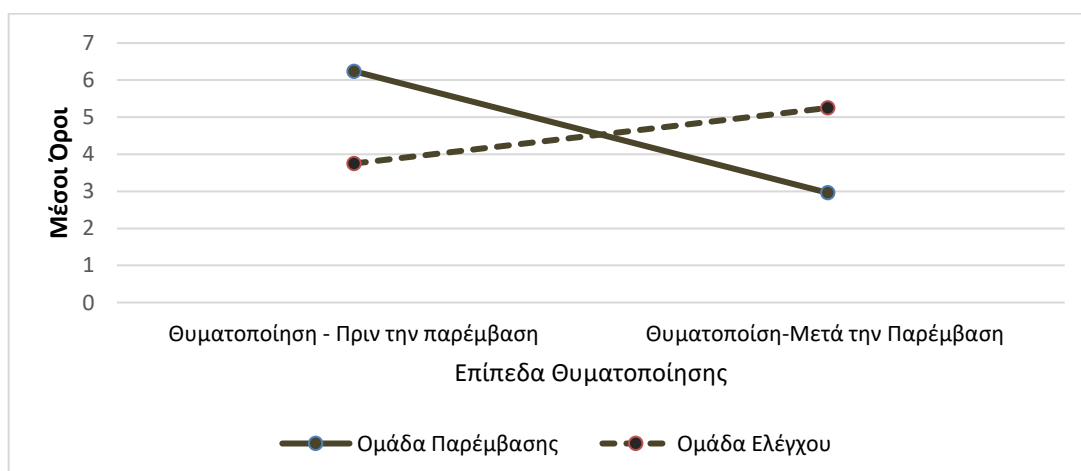
Επιπολασμός Θυματοποίησης στο Κατηχητικό Σχολείο



Όσον αφορά τη θυματοποίηση, υπάρχει στατιστική αλληλεπίδραση του χρόνου μέτρησης της θυματοποίησης και της παρέμβασης $F(43,1) = 57.44, p < .001$. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι τα κατηχητόπουλα της ομάδας παρέμβασης ViSC παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης μετά την παρέμβαση ($MO= 2.96, TA=. 63$) συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου ($MO= 5.25, TA=. 70$). (Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 4)

Γράφημα 4

Επίδραση Προγράμματος ViSC στα Επίπεδα Θυματοποίησης σε Κατηχητόπουλα

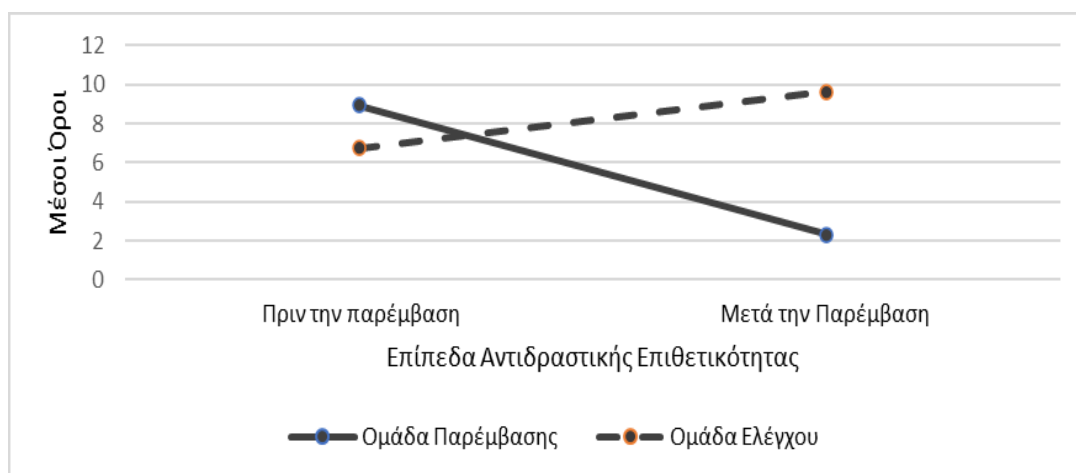


4.6 Αντιδραστική Επιθετικότητα

Τα κατηχητόπουλα που έλαβαν την παρέμβαση ViSC είχαν χαμηλότερη αντιδραστική επιθετικότητα μετά τη ολοκλήρωση της παρέμβασης ($MO= 2.32, TA=1.31$) συγκριτικά με τα κατηχητόπουλα που δεν έλαβαν την παρέμβαση ($MO= 8.95, TA=4.97$), $F(43,1) = 94.83, p <.001$. (Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 5)

Γράφημα 5

Επίδραση Παρεμβατικού Προγράμματος ViSC στην Αντιδραστική Επιθετικότητα

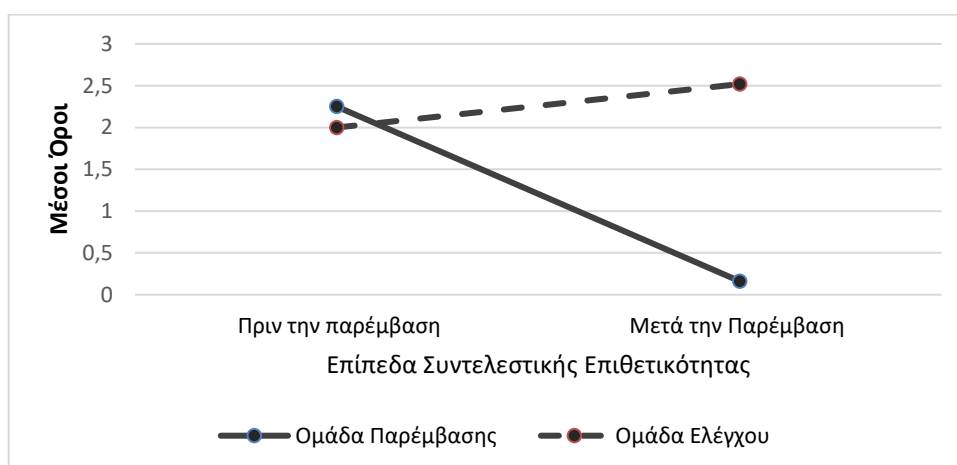


4.7 Συντελεστική Επιθετικότητα

Οι επαναλαμβανόμενες αναλύσεις ANOVA φανέρωσαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του χρόνου μέτρησης και της παρέμβασης $F(43,1) = 14.96, p <.001$. Στο Γράφημα 6, η ομάδα παρέμβασης έδειξε χαμηλότερη συντελεστική επιθετικότητα ($MO= .16, TA=.47$), σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ($MO= 2.25, TA=2.29$).

Γράφημα 6

Αλλαγές στη Συντελεστική Επιθετικότητα Πριν και Μετά την Παρέμβαση ViSC ανα Ομάδα

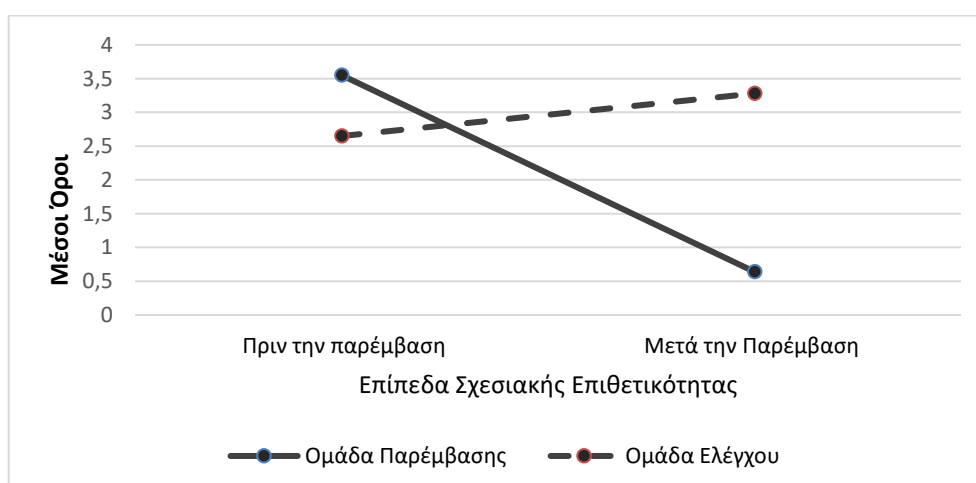


4.8 Σχεσιακή Επιθετικότητα

Σε σχέση με τη συντελεστική επιθετικότητα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του χρόνου μέτρησης και της ομάδας παρέμβασης $F(43,1) = 25.64, p < .001$. Συγκεκριμένα, μόνο η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε μείωση της σχεσιακής επιθετικότητας από πριν την παρέμβαση ($MO = 3.28, TA = 3.46$), και μετά την παρέμβαση ($MO = .64, TA = 1.18$). (Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 7)

Γράφημα 7

Αλλαγές Σχεσιακής Επιθετικότητας Πριν και Μετά την Παρέμβαση ViSC ανά Ομάδα

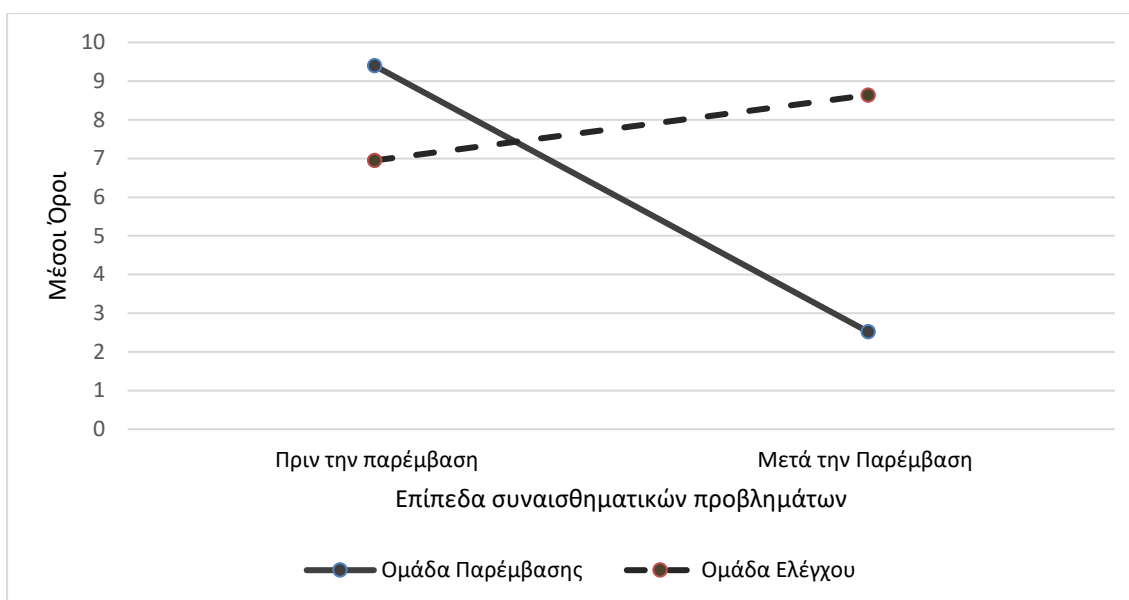


4.9 Συναισθηματικά Προβλήματα

Εστιάζοντας στα συναισθηματικά προβλήματα, διαφάνηκε ότι η ομάδα παρέμβασης είχε βελτίωση των συναισθηματικών της προβλημάτων από πριν την παρέμβαση ($MO=8.64, TA=2.85$), σε ($MO=2.52, TA=2.04$) μετά την παρέμβαση. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου που δεν έλαβε την παρέμβαση παρουσίασε αύξηση των συναισθηματικών προβλημάτων από ($MO=6.95, TA=3.22$) σε ($MO=9.40, TA=3.22$), $F(43,1) = 150.22, p<.001$. (Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 8).

Γράφημα 8

Αλλαγές στα Συναισθηματικά Προβλήματα Πριν και Μετά την Παρέμβαση ViSC ανά Ομάδα

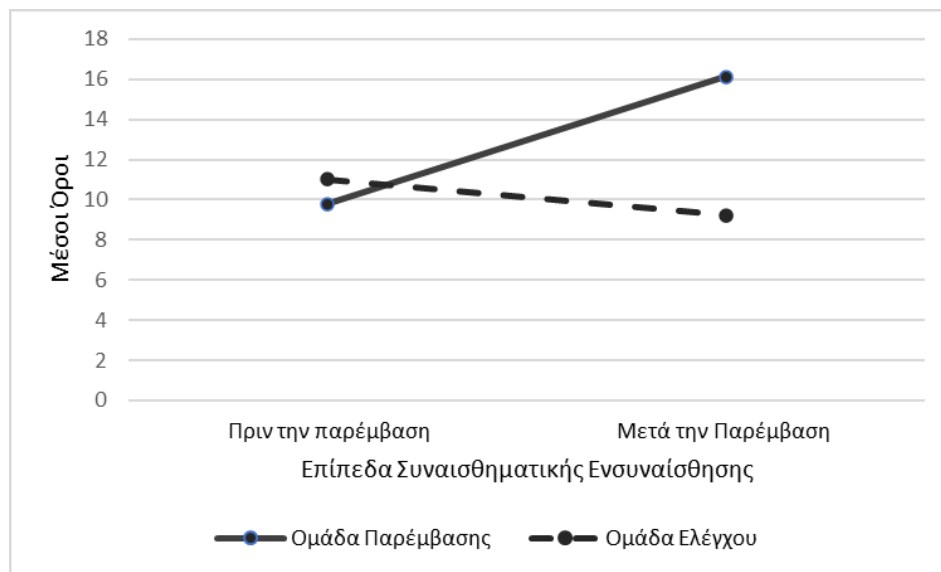


4.10 Συναισθηματική Ενσυναίσθηση

Για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας παρέμβασης $F(43,1) = 9.35, p = .03$ και αλληλεπίδρασης $F(43,1) = 154.54, p<.001$. Συγκεκριμένα, μόνο τα κατηχητόπουλα της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν αυξημένη συναισθηματική ενσυναίσθηση πριν ($MO=9.24, TA=3.05$) και μετά την παρέμβαση ($MO=16.12, TA=1.27$). (Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 9).

Γράφημα 9

Επίδραση της Παρέμβασης ViSC στη Συναισθηματική Ενσυναίσθηση ανά Ομάδα

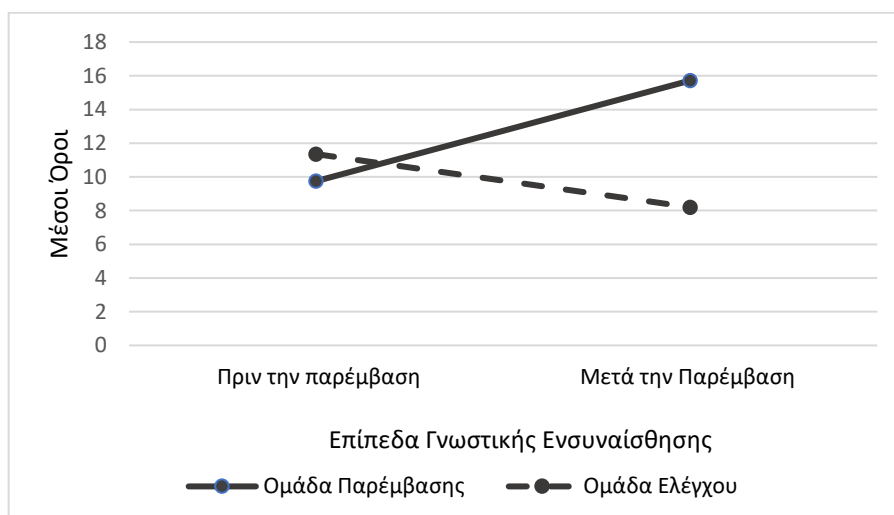


4.11 Γνωστική Ενσυναίσθηση

Παρόμοια βελτίωση της ομάδας παρέμβασης παρατηρήθηκε και στη γνωστική ενσυναίσθηση $F(43,1) = 172.00, p <.001$. Τα κατηχητόπουλα της ομάδας ViSC παρουσιάζουν υψηλότερη γνωστική ενσυναίσθηση μετά την παρέμβαση ($MO= 15.72, TA=3.77$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($MO= 9.75, TA=2.07$). (Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 10).

Γράφημα 10

Επίδραση της Παρέμβασης ViSC στη Γνωστική Ενσυναίσθηση ανά Ομάδα

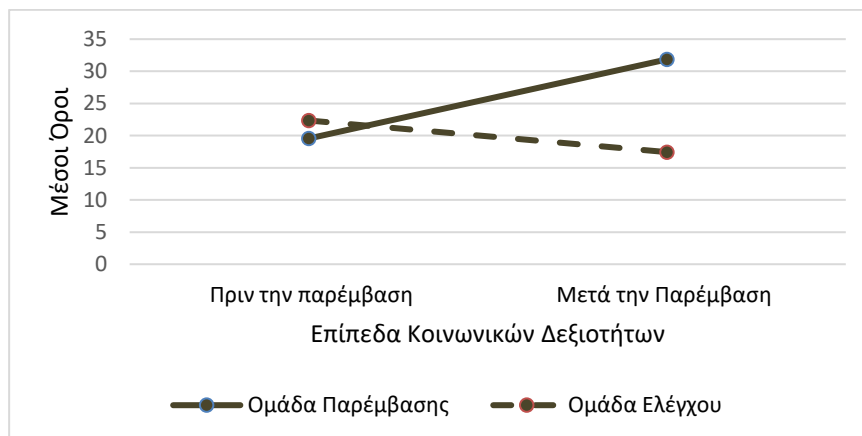


4.12 Κοινωνικές Δεξιότητες

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας παρέμβασης, $F(43,1) = 10.99, p = .02$ και αλληλεπίδρασης $F(43,1) = 186.86, p < .001$. Μόνο η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε σημαντική αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων της πριν από την παρέμβαση ($MO = 12.76, TA = 4.25$) και μετά την παρέμβαση ($MO = 21.52, TA = 1.96$). (Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 11).

Γράφημα 11

Επίδραση Παρέμβασης ViSC στις Κοινωνικές Δεξιότητες ανά Ομάδα



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μία λεπτομερέστερη συζήτηση των αποτελεσμάτων τα οποία προαναφέρθηκαν και δίδονται απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν τεθεί στην αρχή της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας. Επιπλέον, καταβάλλεται προσπάθεια να δοθούν ερμηνείες των αποτελεσμάτων μέσα από την προ-υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς και από την κυπριακή πραγματικότητα. Ακολούθως, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και δίνονται προτάσεις για εφαρμογές και μελλοντικές έρευνες. Τέλος, φανερώνεται η συμβολή που έχει η παρούσα πιλοτική παρέμβαση - έρευνα στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία και συγκεκριμένα στα πλαίσια των κατηχητικών σχολείων.

5.1 Απάντηση στα Ερευνητικά Ερωτήματα και Επαλήθευση των Υποθέσεων

Με βάση την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση στα σχολεία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των εφήβων (Andreou et al., 2005· Currie et al., 2012· Tanaka, 2001). Ο εκφοβισμός και η επιθετική συμπεριφορά σχετίζονται με ποικίλες αρνητικές συμπεριφορές, όπως σωματικές επιθέσεις, λεκτικές προσβολές και παρενοχλήσεις (Olweus, 1996) και εκδηλώνεται άμεσα ή έμμεσα, ακόμη και μέσω του διαδικτύου (Smith et al., 2008).

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας για το ποια είναι η επιδημιολογία του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο κατηχητικό σχολείο, προέκυψαν τα κάτωθι στοιχεία από την έρευνα. Σχετικά με την υπόθεση ότι ένα μεγάλο μέρος από τα κατηχητόπουλα θα είχε προκαλέσει ή υποστεί εκφοβισμό αυτό επαληθεύθηκε, αφού άλλωστε εντοπίστηκαν υψηλά ποσοστά εκφοβισμού (36%) και πάρα πολύ ψηλά ποσοστά θυματοποίησης (60%) στα κατηχητόπουλα. Τα προηγούμενα επιδημιολογικά στοιχεία της Κύπρου ότι 17· των μαθητών εμπλέκεται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Stavriniades et al., 2010) ·15% δήλωσαν ότι εκφοβίζουν και 14% ότι θυματοποιούνται (Σολομώντος – Κουντούρη & Strohmeier 2015) είναι χαμηλότερα.

Με αφορμή το δεύτερο ερώτημα της παρούσας έρευνας για το ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στον εκφοβισμό, θυματοποίηση, είδη επιθετικότητας, είδη ενσυναίσθησης, συναισθηματικά προβλήματα και κοινωνικές δεξιότητες, έχει διαφανεί ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερα επίπεδα στη συναισθηματική

ενσυναίσθηση, στη συνολική ενσυναίσθηση και στις κοινωνικές δεξιότητες. Ωστόσο, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τον εκφοβισμό, τη θυματοποίηση και τα διάφορα είδη επιθετικότητας. Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία όμως γίνεται διακριτή η διαφορά που υπάρχει στα φύλα ως προς τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τη μελέτη "Health Behaviour in School-Aged Children" που διεξήχθη στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική το 1983, διαφάνηκε ότι τα αγόρια δέχονταν και ασκούσαν εκφοβισμό σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, κατά μέσο όρο το 13% των εντεκάχρονων μαθητών είχε υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τουλάχιστον δύο φορές στο διάστημα των τελευταίων δύο μηνών με ποσοστό που κυμαίνεται από 2% έως 32%. Το 11% των δεκατριάχρονων παιδιών είχε εκφοβίσει άλλους μαθητές στο σχολικό χώρο τουλάχιστον δύο φορές στο διάστημα των τελευταίων δύο μηνών, ποσοστό που κυμαίνεται από 1% έως 35% (Currie et al., 2012). Για τον λόγο αυτό, οι μελετητές κατέδειξαν επίσης ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να συμμετέχουν από νεαρή ηλικία σε προγράμματα ανάπτυξης ενσυναίσθησης και κατά του εκφοβισμού (Kärnä et al., 2011).

Με βάση το τρίτο ερώτημα της έρευνας για την εφαρμογή του προγράμματος ViSC στο κατηγορητικό αν είναι αποτελεσματική για τη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, αναμενόταν μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Η υπόθεση έχει επαληθευθεί, αφού τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η παρέμβαση είναι αποτελεσματική στη μείωση του εκφοβισμού, της επιθετικότητας και της θυματοποίησης. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση του χρόνου μέτρησης του εκφοβισμού και της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα κατηγορητόπουλα που έλαβαν την παρέμβαση είχαν στατιστικά σημαντική μείωση στα επίπεδα εκφοβισμού, επιθετικότητας και θυματοποίησης μετά την παρέμβαση ViSC. Σε αντίθεση, η ομάδα ελέγχου είχε αύξηση του εκφοβισμού, της επιθετικότητας και της θυματοποίησης. Όσον αφορά τη θυματοποίηση, υπάρχει στατιστική αλληλεπίδραση του χρόνου μέτρησης της θυματοποίησης και της παρέμβασης. Αναλυτικότερα φαίνεται ότι τα κατηγορητόπουλα της ομάδας παρέμβασης ViSC παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης μετά την παρέμβαση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, και συγκεκριμένα το πρόγραμμα ViSC στην Αυστρία όπου εφαρμόστηκε σε τυχαίοποιημένο δείγμα ομάδων παρέμβασης και ελέγχου και έδειξε ότι μειώνει την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση στα σχολεία εφαρμογής (Strohmeier et al., 2012). Αντίστοιχα στην Κύπρο, η εφαρμογή του ViSC στα σχολεία παρουσίασε μεγάλη επιτυχία στην αλλαγή της κουλτούρας τόσο στη τάξη, όσο και στο σχολικό περιβάλλον και τον ίδιο τον μαθητή. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε εμφανής μείωση των επιθετικών συμπεριφορών, επιθετικότητας και θυματοποίησης μετά την

ολοκλήρωση του προγράμματος (Solomontos-Kountouri et al., 2016). Συνοπτικά, υπάρχει μείωση του ποσοστού της επιθετικότητας, του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στην ομάδα παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος ViSC όχι μόνον στην Κύπρο αλλά και στις άλλες χώρες (Gollwitzer et al., 2006· Solomontos-Kountouri et al., 2016· Strohmeier et al., 2021· Yanagida et al., 2011).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για την εφαρμογή του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό, διερεύνησε αν είναι αποτελεσματικό για τη μείωση των συναισθηματικών δυσκολιών. Εστιάζοντας στα συναισθηματικά προβλήματα διαφάνηκε ότι μόνο η ομάδα παρέμβασης είχε βελτίωση των συναισθηματικών της προβλημάτων μετά την παρέμβαση, όπως και αναμενόταν. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σε συμφωνία και με άλλα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα, όπως π.χ. με το επιτυχημένο πρόγραμμα για επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και βελτίωση των συναισθηματικών δυσκολιών και προώθηση εναλλακτικών στρατηγικών σκέψης, PATHS (Cowie et al., 2004). Συγκεκριμένα, το αναφερόμενο πρόγραμμα είχε επιτυχία στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και στη μείωση του κοινωνικού άγχους (Coleman et al., 2007).

Σχετικά με την ενσυναίσθηση, το πέμπτο ερώτημα της εφαρμογής του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό διερεύνησε αν είναι αποτελεσματικό για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Οι υποθέσεις της έρευνας επαληθεύτηκαν. Πιο αναλυτικά, για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας παρέμβασης. Συγκεκριμένα, μόνο τα κατηχητόπουλα της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν αυξημένη συναισθηματική ενσυναίσθηση μετά την παρέμβαση. Επιπρόσθετα, αύξηση σημειώθηκε και στη γνωστική ενσυναίσθηση στα παιδιά που πήραν μέρος στην παρέμβαση. Η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων (Blair, 2005). Αντιθέτως, η συναισθηματική ενσυναίσθηση ασχολείται με την ανταλλαγή συναισθηματικών εμπειριών άλλων προσώπων (Reniers et al., 2011). Μελέτες έχουν καταδείξει ότι η γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι διαφορετικές, αλλά αλληλοεπιδρούν σημαντικά για τη μείωση του εκφοβισμού, αφού τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν την οπτική των άλλων και την ικανότητα να μοιράζονται συναισθηματικές εμπειρίες με άλλα άτομα (Smith & Rose, 2011).

Σε ένα άλλο επιτυχημένο πρόγραμμα το Ophelia (2010) ένα από τα βασικά σημεία στα οποία εστίαζε ήταν και η ανάπτυξη/ καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Nixon & Werner, 2010). Εκτός από αυτό, τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στηρίζονται σε έρευνες που δείχνουν ότι διάφορες μορφές επιθετικότητας και θυματοποίησης έχουν ίδιους παράγοντες κινδύνου και προστασίας, όπως είναι η απουσία

ενσυναίσθησης (Endresen & Olweus, 2001), οπότε τα ψυχο-εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης για μείωση της επιθετικότητας.

Στο έκτο ερώτημα που αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ViSC για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των κατηχητόπουλων αναμενόταν ότι θα ανέπτυσαν κοινωνικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα να ακούνε, να έχουν αυτοπεποίθηση, να αισθάνονται ηρεμία κλπ. Μόνο η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε σημαντική αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων της μετά την παρέμβαση. Πρόσφατες μετα-αναλύσεις έδειξαν ότι τα προγράμματα ΚΣΜ σχετίζονται με αυξημένη ευημερία, μειωμένο εκφοβισμό και επιθετικότητα και βελτιωμένες κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (Durlak et al., 2011). Οι Craig και συνεργάτες (2009) αναφέρουν ότι η μείωση της θυματοποίησης με την αύξηση της ηλικίας ενδεχομένως σχετίζεται με την κοινωνική ανάπτυξη και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων για έκφραση των συναισθηματικών τους αναγκών. Συνάμα, προέκυψε ότι μετά τη συμμετοχή σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρόμοια με το ViSC, τα παιδιά υιοθετούν πιο θετική στάση προς τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Durlak et al., 2011). Σε μία διαχρονική μελέτη δύο χρόνων σε μαθητές πρώτης Γυμνασίου στην Ολλανδία τα κορίτσια που είχαν υποστεί θυματοποίηση είχαν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, αυτοεκτίμηση και συμπεριφορικές αυτορρυθμιστικές ικανότητες και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, παρατηρήθηκε βελτίωση στη διαχείριση των συναισθημάτων, αλλά και στην αυτο-εκτίμηση τους (Kaltiala-Heino et al., 2010).

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό σχολείο μπορεί να ενισχυθεί και από το γεγονός ότι τα παιδιά, πέραν από την ανάπτυξη των ψυχοσυναισθηματικών τους δεξιοτήτων, με την ένταξη των χριστιανικών κειμένων εμπάθουν στις χριστιανικές αξίες, γεγονός που βελτίωσε ακόμη περισσότερο την ηθική και τη ψυχική τους ανθεκτικότητα (Καλιακμάνης, 2013· Ματζαρίδης, 1996· Σταυρόπουλος, 1997).

Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ViSC έγκυται στο γεγονός ότι αλλάζει την κουλτούρα του χώρου όπου αλληλεπιδρούν τα παιδιά, βελτιώνοντας τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και ενισχύοντας τον ρόλο του παρατηρητή για μη ανοχή στις εκφοβιστικές συμπεριφορές.

5.2 Περιορισμοί και Δυνατότητες της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη ύστερα από λεπτομερή σχεδιασμό και κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες. Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν όλα τα απαραίτητα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, χρησιμοποιήθηκε μικρό δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία είχαν υψηλό δείκτη

αξιοπιστίας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έτυχαν επεξεργασίας με τις κατάλληλες στατιστικές μεθόδους για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Όπως συμβαίνει και σε άλλες περιπτώσεις, έτσι και στην παρούσα έρευνα υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί στους οποίους κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά. Αρχικά, υπάρχει μικρό δείγμα, γι' αυτό υπάρχει δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Καλό θα ήταν η παρούσα έρευνα να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011).

Θα μπορούσε, επίσης, να είχε μεγαλύτερη διάρκεια το παρόν προληπτικό πρόγραμμα για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Αρνητικό είναι το γεγονός ότι δεν υπήρχε επαναληπτική μέτρηση των αποτελεσμάτων (follow up), για να διαπιστωθεί αν έχουν διατηρηθεί τα θετικά αποτελέσματα στο κατηχητικό σχολείο με το πέρασμα του χρόνου. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι διαχρονικές επαναληπτικές μετρήσεις είναι αυτές που επισφραγίζουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως του ViSC (Solomontos-Kountouri et al., 2016).

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, που είναι ένα μέσο συλλογής αυτό-αναφοράς. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα στηρίχθηκαν σε ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (self-report questionnaires) και πιθανόν τα κατηχητόπουλα να μην απαντούσαν με ειλικρίνεια. Δηλαδή, αυτό ενέχει κινδύνους παραπλάνησης της έρευνας λόγω αναληθών δηλώσεων ή παρερμηνευμένων γεγονότων εκ μέρους των συμμετεχόντων. Προτιμότερο θα ήταν να υπήρχε και ποιοτική αξιολόγηση μέσω δομημένων συνεντεύξεων για τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν μετά την ολοκλήρωση του προληπτικού προγράμματος.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθούν και κάποιες δυνατότητες από την παρούσα έρευνα. Αρχικά, αξίζει να επισημανθεί ότι λόγω στενότητας του χρόνου έχει υλοποιηθεί το πρόγραμμα ViSC πιλοτικά σε παιδιά και εφήβους και στο σύνολο 45 κατηχητόπουλων. Συγκεκριμένα, στην παρεμβατική ομάδα 25 παιδιά και στην ομάδα ελέγχου 20 παιδιά με κοινά χαρακτηριστικά. Δηλαδή και οι δύο ομάδες ήταν κατηχητόπουλα και οι δύο ομάδες ήταν ηλικιακά ίδιες καθώς επίσης συμπλήρωσαν και το ίδιο ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι υπήρξε αυξημένη συμμετοχή στο πρόγραμμα και δεν υπήρχαν αποχωρήσεις. Τα κατηχητόπουλα ήταν πολύ θετικά, δεν υπήρξε καμία πρόωρη αποχώρηση κατά τη διάρκεια του προγράμματος στο σύνολό του. Υπήρχε ένθερμος ζήλος και ενθουσιασμός σε όλες τις ενότητες των μαθημάτων κι αυτό φανερώνει την αποτελεσματικότητα της έρευνας, αλλά παράλληλα και τον άρτιο σχεδιασμό των μαθημάτων με επιστημονικότητα και σωστή δομή. Και αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι είχε κρατήσει το ενδιαφέρον των κατηχητόπουλων από την αρχή μέχρι και το

τέλος του προγράμματος. Επιπλέον, το γεγονός ότι υπήρχε ομάδα ελέγχου επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα της ομάδας παρέμβασης, αφού οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν δεν οφείλονται στην επανάληψη μετρήσεων, αλλά στο ότι τα κατηχητόπουλα συμμετείχαν στην έρευνα.

Συμπληρωματικά, κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί ότι οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν που προέρχονταν από τρία ερωτηματολόγια ήταν έγκυρες και χρησιμοποιήθηκαν και σε άλλες επιτυχημένες έρευνες και έχουν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο συνδυασμός που έχει γίνει ανάμεσα στον τομέα της ψυχολογίας και του πνευματικού κομματιού. Αποτέλεσμα αυτής της σύζευξης ήταν ότι βοηθήθηκαν τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ψυχικής ευημερίας καθώς πρώτη φορά έχει εφαρμοστεί σε πλαίσιο κατηχητικού σχολείου.

5.3 Πρακτικές Εφαρμογές της Έρευνας

Με βάση τα όσα έχουν παρουσιαστεί στα προηγούμενα κεφάλαια, ο εκφοβισμός, η επιθετικότητα και η θυματοποίηση είναι φαινόμενα που σχετίζονται με διάφορους και ποικίλους παράγοντες, συνυπάρχουν και για αυτό μπορούν να αλλάξουν οι συμπεριφορές αυτές (Solomontos – Kountouri et al., 2016). Για την αντιμετώπιση των φαινομένων χρειάζεται να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες ώστε τα παρεμβατικά προγράμματα και οι δράσεις να αναπτύσσουν πολλές και διαφορετικές δεξιότητες για τη μείωση της επιθετικότητας, εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Η πολιτική αντιμετώπισης του φαινομένου που ακολουθείται στα πλαίσια της κυπριακής κοινωνίας δεν φαίνεται να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, εφόσον το πλήθος των παιδιών που εμπλέκονται σε εκφοβισμό, επιθετικότητα και θυματοποίηση διαφαίνεται να έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Επομένως, ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθύνσεις των σχολείων γενικότερα είναι πολύ καίριος (Cassidy et al., 2012). Αποδεικνύεται ότι και στην προκειμένη περίπτωση οι κατηχητές, οι ιερείς και οι Επίσκοποι και ασφαλώς η όλη εκκλησία μπορεί να λειτουργήσουν ως θετικά πρότυπα και προστατευτικοί παράγοντες για τη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Ως εκ τούτου, ψυχο-εκπαιδευτικά προγράμματα θα είναι καλό να εφαρμόζονται σε διάφορα πλαίσια που κοινωνικοποιούνται τα παιδιά.

Αποδεικνύεται ότι το πρώτο που πρέπει να γίνει είναι η ορθή και συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των κατηχητών/τριών, για να μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα, όπως ο εκφοβισμός, η επιθετικότητα και η θυματοποίηση. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να καταρτίζονται οι κατηχητές/τριες και σε προγράμματα που αφορούν την

ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων που προάγουν την ευημερία και την ανθεκτικότητα των εφήβων, όπως στις κοινωνικές, διαπολιτισμικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ξεκάθαρα ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού μαστίζει και τους εκκλησιαστικούς χώρους και συγκεκριμένα εμφανίζεται εντός των κατηχητικών σχολείων. Αφού λοιπόν έχουν εξακριβωθεί από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος τα σημαντικά και ενθαρρυντικά αποτελέσματα του, τα κατηχητόπουλα έμαθαν τις αρχές της Ορθόδοξης Χριστιανικής πίστης, ενώ συνάμα ανέπτυξαν και κοινωνικές δεξιότητες που τα βοηθούν στην προσαρμογή τους. Συνεπώς, είναι άκρως σημαντικό να εντάσσονται στοιχεία πνευματικότητας και ψυχολογίας σε παρεμβατικά προγράμματα που αφορούν τα παιδιά και τους εφήβους, σε διάφορα πλαίσια όπως το σχολείο, το κατηχητικό ή σε άλλες δραστηριότητες με ομάδες ανηλίκων.

Επιπρόσθετα, θα ήταν βοηθητικό να σχεδιαστούν ενημερωτικά έντυπα με συνοπτικές πληροφορίες και μηνύματα για περαιτέρω ενημέρωση για το αναφερόμενο πρόβλημα, ώστε να διανεμηθούν σε όλα τα κατηχητικά σχολεία του νησιού, με το κατάλληλο ύψος ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών. Εξίσου βοηθητικό υλικό θα ήταν τα πρόσωπα των αφισών του ViSC να χρησιμοποιηθούν σε διαφημιστικά σποτ στην τηλεόραση και σε όλα τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία έχουν συνεχή πρόσβαση τα παιδιά. Παράλληλα, καλό θα ήταν να σχεδιαστεί μία σελίδα στο Facebook και στο Instagram που να μπορεί να ανατρέξει κανείς για το ανάλογο σχετικό υλικό και για έγκυρες διεθνείς έρευνες.

Πέραν των όλων όσων αναφέρθηκαν κρίνεται άκρως σημαντικό να εκπαιδεύονται όλοι οι κατηχητές/ τριες για τέτοιου είδους προληπτικά προγράμματα, ώστε όλοι μαζί με μία κοινή αντι-εκφοβιστική πολιτική να κατορθώσουν να μειωθούν τα επίπεδα εκφοβισμού και σε άλλα κατηχητικά σχολεία.

Ειδικότερα στηριζόμενοι και στο γεγονός ότι και στα κατηχητικά συμμετέχουν παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, θα πρέπει να παρέχεται συστηματική υποστήριξη, μέσα από τη διεπιστημονική συνεργασία των στελεχών εκπαίδευσης και των υπηρεσιών που ασχολούνται με τα παιδιά και εφήβους. Αυτό θα γίνεται στο πλαίσιο μίας πολιτικής πρόληψης, για την προστασία από την σχολική παρέκκλιση και παραβατικότητα των ανηλίκων μεταναστών (Mwanji & Mude, 2021). Όπως και στην παρούσα έρευνα με το παρεμβατικό, προληπτικό – ενημερωτικό πρόγραμμα ViSC όπου και διαπιστώνεται η σημαντικότητα τέτοιων παρεμβάσεων.

Πέρα από αυτό, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν μία ατμόσφαιρα στην τάξη όπου θα είναι δύσκολο να εκδηλωθούν περιστατικά εκφοβισμού (Van der Zanden et al., 2015). Όπως και στην προκειμένη περίπτωση οι κατηχητές/ τριες με

συμπαραστάτες τους υπευθύνους ιερείς των ενοριών και τους οικείους επισκόπους αυτών στους χώρους/ τάξεις των κατηχητικών. Οι πρακτικές τους πρέπει να σχετίζονται με πολιτικές μηδενικής ανοχής, με εμπυχωτικές προσεγγίσεις (Smith et al., 2008) με τη μέθοδο συνευθύνης (Pikas, 2002) ή με τον να μην κατηγορούν κανέναν από τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά εκφοβισμού (Maines & Robinson, 1992). Όπως ακριβώς πρέπει να εδραιωθεί και στους εκκλησιαστικούς κόλπους της εκκλησίας και συγκεκριμένα στα κατηχητικά πλαίσια – σχολεία. Ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών μπορεί να μειωθεί όταν οι διδάσκοντες θα έχουν εκπαιδευτεί σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης (Schultes et al., 2014). Κι αυτό φυσικά περιλαμβάνει και τους κατηχητές/ τριες όλων των βαθμίδων. Αξιοσημείωτο είναι ότι μέσα από έρευνες που έχουν υλοποιηθεί έχει διαφανεί ότι, ύστερα από την παρέμβαση του ViSC (Strohmeier et al., 2021), βελτιώθηκαν οι γνώσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον εκφοβισμό και φάνηκε ότι είναι πιο πιθανό να δουλέψουν με το θύμα και λιγότερο πιθανό να αγνοήσουν το περιστατικό.

Τα σχολεία και το σχολικό κλίμα μπορούν να συμβάλλουν θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία των παιδιών και των εφήβων καθώς επίσης και τα κατηχητικά σχολεία. Ύστερα από έρευνα που διεξήγαγαν οι Wong και συνεργάτες (2021) διαπίστωσαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα, η σχέση με τους εκπαιδευτικούς καθώς και η υπακοή των μαθητών στους κανόνες που διέπουν το σχολείο, συνδέονται άρρηκτα με τη βελτιωμένη κοινωνικο-συναισθηματική υγεία των εφήβων και παράλληλα μπορούν να αποτελέσουν το επίκεντρο για μελλοντικές παρεμβάσεις για τη βελτίωσή της. Συνεπώς, όλα αυτά ισχύουν και στο πλαίσιο του κατηχητικού έργου της εκκλησίας.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πραγματοποίηση δράσεων με στόχο την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που εξωθούν τα παιδιά στην αποκλίνουσα συμπεριφορά και η πρόληψή τους. Είναι δυνατόν, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, που επιδρούν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και των εφήβων, και των κοινωνικών υπηρεσιών, να εφαρμοστούν πολιτικές για την πρόληψη της βίας, όπως ίδρυση κέντρου καταγραφής περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας συμβουλευτικής για εκπαιδευτικούς και εφήβους, τηλεφωνική γραμμή επικοινωνίας για κακοποίηση ανηλίκου ή έκθεση ανηλίκου σε κίνδυνο (Lind et al., 2020). Κι όλα τα αναφερόμενα μπορούν να λειτουργήσουν και στο πλαίσιο του κατηχητικού για τη μείωση των υπό εξέταση φαινομένων ανάμεσα στα κατηχητόπουλα.

Ακόμη, μέσω των κοινωνικών δομών της τοπικής αυτοδιοίκησης μπορεί να αναπτυχθεί ένα δίκτυο υποστηρικτικών υπηρεσιών όπου κυρίαρχο ρόλο θα έχει η σχολική κοινωνική υπηρεσία. Μέσω αυτής θα παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη και

καθοδήγηση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς από ειδικούς και θα διεξάγονται προγράμματα υποστήριξης (Παπαϊωάννου, 1995). Αδιαμφισβήτητα τέτοιου είδους πολιτικές κρίνονται πολύ σημαντικές όχι μόνο για τις σχολικές κοινότητες αλλά και για τα κατηχητόπουλα, τους γονείς τους και τους κατηχητές/τριες.

Επιπλέον, στα πλαίσια των προγραμμάτων πρόληψης από τις εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να υπάρχει φροντίδα για την ανάπτυξη ειδικών επιμορφωτικών δράσεων, ομιλιών, προβολές ταινιών και δημιουργία ενημερωτικών φυλλαδίων για προαγωγή της υγείας και ευαισθητοποίησης σε θέματα παρέκκλισης ανηλίκων. Οι διδάσκοντες πρέπει να ενθαρρύνουν την συμμετοχή των παιδιών σε σχολικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις, εργαστήρια θεάτρου και αθλητικές δραστηριότητες. Οι σχολικές μονάδες πρέπει να εφαρμόζουν συχνά πολιτικές και πρωτοβουλίες όπως προγράμματα λειτουργίας σχολείων «Δεύτερης Ευκαιρίας», προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, δημιουργικής απασχόλησης και επαγγελματικού προσανατολισμού (Αρτινοπούλου, 2010). Πόσο μάλλον και στα πλαίσια των κατηχητικών σχολείων εντός και εκτός των κατηχητικών τάξεων.

Επομένως κρίνεται αναγκαίο να ενταχθεί το πρόγραμμα ViSC με χριστιανικά κείμενα (Αγιογραφικά Αναγνώσματα) πρώτα στα κατηχητικά της αρχιεπισκοπικής περιφέρειας με πρότερη έρευνα και μετά σε όλη την Κύπρο.

5.4 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι τα κατηχητόπουλα ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου για εκφοβισμό και θυματοποίηση.

Συνεπώς, η πιλοτική εφαρμογή φανέρωσε ότι τα κατηχητόπουλα βελτιώθηκαν σε θέματα εκφοβισμού, θυματοποίησης καθώς και στην αντιδραστική, συντελεστική και στη σχεσιακή επιθετικότητα. Πέρα από αυτό βελτιώθηκαν τα συναισθηματικά προβλήματα, η συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση όπως επίσης και οι κοινωνικές δεξιότητες. Είναι ξεκάθαρη η εικόνα ότι το πρόγραμμα ViSC είναι αποτελεσματικό και σε άλλες ομάδες – πλαίσια όπως ο χώρος του κατηχητικού σχολείου. Η πρόληψη του εκφοβισμού έχει πρωτεύουσα σημασία για τα κυπριακά σχολεία (Papacosta et al., 2014· Stavrinides et al., 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, οι οποίοι προαναφέρθηκαν, αλλά και τους περιορισμούς άλλων ερευνών που διεξήχθησαν και αφορούν το υπό εξέταση θέμα, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν σημαντικές και ουσιώδεις πτυχές που πρέπει να εξεταστούν. Παρατίθενται παρακάτω κάποιες εισηγήσεις – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και προγράμματα/ δράσεις γύρω από το θέμα.

Στην περίπτωση των κατηχητικών σχολείων της Κύπρου είναι χρήσιμο να συνεχίσουν να γίνονται έρευνες και προγράμματα σε εκτενέστερο δείγμα από διάφορες ηλικιακές ομάδες που εντάσσονται στα κατηχητικά σχολεία όσον αφορά το υπό εξέταση θέμα αλλά και για άλλα θέματα που απασχολούν τα παιδιά και τους εφήβους όπως παραβατικότητα και εξαρτήσεις. Επιπρόσθετες έρευνες για τον εκφοβισμό, τη θυματοποίηση, την επιθετικότητα και την ενσυναίσθηση, μπορούν να υλοποιηθούν προς τους κατηχητές και τους γονείς των παιδιών, παράλληλα με την επιμόρφωσή τους. Έτσι, θα δοθεί η ευκαιρία της πρόληψης, της ενημέρωσης και της ελαχιστοποίησης ανεπιθύμητων φαινομένων που πληγώνουν βαθύτατα και πολλές φορές ανεπανόρθωτα τις ψυχές των παιδιών και των εφήβων, δηλαδή να υπάρχει για κάθε ηλικιακή ομάδα κάτι αντίστοιχο με την παρούσα έρευνα αλλά με το ανάλογο υλικό.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας πιλοτικής έρευνας, για να υπάρξει μία ολιστική μείωση στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να αναπτυχθεί από κοινού συνεργασία εκκλησίας/ πνευματικότητας με την επιστήμη της ψυχολογίας.

Όσον αφορά την παρούσα πιλοτική έρευνα καλό θα ήταν μελλοντικά να συνεχιστεί και να υλοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα και μέσα από τις δράσεις των μαθημάτων με την προσθήκη μίας σχεδιαστικής ιστοσελίδας, όπως bullying-cy.com, στην οποία να κυριαρχεί το ίδιο ύφος και μηνύματα με την όλη καινοτομία που εντάχθηκε στο ViSC, όπως την προσθήκη Αγιογραφικών Αναγνωσμάτων δηλαδή «Τον Χρυσό κανόνα του Ευαγγελίου» κλπ. καθώς και άλλα μηνύματα βγαλμένα από τα μαθήματα του προγράμματος και της κατηχήσεως, ώστε να μπορούν να ανατρέχουν τα παιδιά και εκτός μαθήματος. Επιπλέον, ένας διαδικτυακός ιστότοπος θα μπορούσε να υπάρχει αποκλειστικά για τους κατηχητές και τους γονείς των κατηχητόπουλων με διαχειριστές κατηχητές, κληρικούς καθώς και ψυχολόγους με υλικό για χρήση στις διάφορες δράσεις τους.

5.5 Συμβολή Έρευνας

Η έρευνα προσφέρει σημαντικές πληροφορίες όσον αφορά τον εκφοβισμό στην Κύπρο και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του κατηχητικού σχολείου και φανερώνει τις στατιστικά σημαντικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκφοβισμού, θυματοποίησης, μηχανισμών βίας και κοινωνικού προφίλ των εφήβων. Με αυτό τον τρόπο η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι είναι απαραίτητη η χρήση του υφιστάμενου προγράμματος και η δημιουργία νέων αποτελεσματικών παρεμβατικών προγραμμάτων για την καταπολέμηση του φαινομένου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι έχει διαφανεί ότι το πρόγραμμα ViSC είναι αποτελεσματικό και σε άλλες ομάδες, όπως στην προκειμένη περίπτωση στο πλαίσιο του

κατηχητικού. Η επίδραση του ViSC βοήθησε τη μεταφορά βασικών γνώσεων από την έρευνα στην πράξη προς όφελος της κυπριακής κοινωνίας λόγω του υψηλού ποσοστού αξιοπιστίας του προγράμματος. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης επιβεβαιώνουν την αποδοτικότητα του προγράμματος που διαφάνηκαν από την εφαρμογή του ViSC στην Αυστρία (Gollwitzer et al., 2007· Gradinger et al., 2015a).

Ήταν πολύ σημαντική η παρέμβαση στο Κατηχητικό κι αυτό διαπιστώνεται πέραν των αξιόπιστων και πολύ καλών αποτελεσμάτων της και από την προσθήκη Αγιογραφικών Αναγνωσμάτων, που αποτελεί και την καινοτομία της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα ViSC στο κατηχητικό σχολείο όχι μόνο ενθάρρυνε τη ψυχική ευημερία και ανθεκτικότητα των μαθητών βελτιώνοντας ψυχοκοινωνικές πτυχές τους, αλλά τους καλλιέργησε τις χριστιανικές αξίες οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη και στην κοινωνική ευθύνη των παιδιών. Ύστερα από την παρέμβαση η ροή των κατηχητικών συνάξεων κύλησε ομαλότερα από τις προηγούμενες χρονιές και τα κατηχητόπουλα επέδειξαν ομαδικότητα και συνεργατικότητα. Το όλο κλίμα που επικρατούσε ήταν φιλικό και ειρηνικό.

Αδιαμφισβήτητα, το παρεμβατικό πρόγραμμα ViSC έριξε φως και άνοιξε δρόμους μέσα στους εκκλησιαστικούς χώρους, ώστε να συνεχίσουν να υλοποιούνται έρευνες για τέτοια σημαντικά φαινόμενα που ταλαιπωρούν τα ίδια τα παιδιά/ εφήβους, τους γονείς και κηδεμόνες αυτών αλλά και ολόκληρη την κοινωνία και την εκκλησία. Άλλωστε η αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι συλλογικό ζήτημα και αφορά όλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Little Brown.
- Agulnik, P. (2002). *Understanding social exclusion*. Oxford University Press on Demand.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International*, 26(5), 545-562.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2005). *Social Psychology* (5th Edn). New Jersey.
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.
- Atria, M. & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 179-198). New York, NY: The Haworth Press.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372-387.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, 1, 1-40.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 364.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 163-175.

- Barone, F. J. (1997). Bullying in school: It doesn't have to happen. *Phi Delta Kappan*, 79(1), 80.
- Barry, C. T., Grafeman, S. J., Adler, K. K., & Pickard, J. D. (2007). The relations among narcissism, self-esteem, and delinquency in a sample of at-risk adolescents. *Journal of Adolescence*, 30(6), 933-942.
- Beale, A. V. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Biggs, B. K., Vernberg, E., Little, T. D., Dill, E. J., Fonagy, P., & Twemlow, S. W. (2010). Peer victimization trajectories and their association with children's affect in late elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 136-146.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and cognition*, 14(4), 698-718.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323(7311), 480-484.
- Borowsky, I. W., Taliaferro, L. A., & McMorris, B. J. (2013). Suicidal thinking and behavior among youth involved in verbal and social bullying: Risk and protective factors. *Journal of adolescent health*, 53(1), S4-S12.
- Boulton, M.J., Karellou, I., Lanitis, I., Manoussou, V. & LEMONI, O. (2001). Bullying and victimization in Greek primary school pupils. *Psychology*, 8, 12-29
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553.
- Braiker, H. B. (2004). *Who's pulling your strings*. New York, NY, USA: McGraw Hill.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and treatment of children*, 273-287.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.

- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*(5), 466-480.
- Carreira, T., André, C., Candido, A., Santiago, C., Cruz, O., & Amendoeira, J. (2019). The school as a personal construction space: How to Prevent Bullying?. *European Journal of Public Health, 29*(Supplement_2), ckz094-002.
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). “Making kind cool”: Parents' suggestions for preventing cyber bullying and fostering cyber kindness. *Journal of Educational Computing Research, 46*(4), 415-436.
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). ‘Under the radar’: Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International, 33*(5), 520-532.
- Coleman, J., Hendry, L. B., & Kloep, M. (2007). Understanding adolescent health. *Adolescence and Health, 4*, 1.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander*. New York: Harper Collins Publishers.
- Cook, C. R., Williams, K., Guerra N. G., Tia, K. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65 – 83. doi: 10.1037/a0020149.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New perspective on bullying*. Berkshire: Open University Press.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being: A practical guide for schools*. Sage.
- Craig, W., Harel- Fish, Y., Fogol – Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons – Morton, B., Molcho, M., Mato, M.G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, The HBSC Bulling Writing Group (2009). «A cross- national profile of bulling and victimization among adolescents in 40 countries». *International Journal of Public Health, 54*, 216-224.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). ‘Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment’, *Child Development 66*(3), 710–22.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, *115*(1), 74.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., & Roberts, C., (Eds.) (2012). Social determinants of health and well-being among young people: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: *International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dane, A., Kennedy, R., Spring, M., Volk, A., & Marini, Z. (2012). Adolescent beliefs about antisocial behavior: Mediators and moderators of links with parental monitoring and attachment. *The International Journal of Emotional Education*, *4*(2), 4-26.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach* Madison. WI: Brown & Benchmark.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child development*, *61*(5), 1289-1309.
- Dodge, K. A., Greenberg, M. T., & Malone, P. S. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, *79*(6), 1907-1927.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, *106*(1), 37.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, *95*(2), 256.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M. & Sassu, K. A. (2004). Bullying. Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, *41*, 887 - 897.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. Bohart & D. Stipek, (Eds.), *Constructive & Destructive Behavior: Implications for Family, School, & Society* (pp. 147–165). Washington, DC: American Psychological Association.

- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior. Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *30*(1), 71-83.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fite, P. J., Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2008). Developmental trajectories of proactive and reactive aggression from fifth to ninth grade. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(2), 412-421.
- Fite, P. J., Greening, L., & Stoppelbein, L. (2009). Relation between parenting stress and psychopathic traits among children. *Behavioral Sciences and the Law*, *26*(2), 239-248.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention science*, *6*, 151-175.
- Georgiou, S. N., & Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, *29*(5), 574-589.
- Georgiou, S. N., & Stavriniades, P. (2012). Social-psychological profiles of early adolescents involved in bullying activities. *International Journal of Criminology and Sociology*, *1*, 60-68. doi.org/10.6000/1929-4409.2012.01.5
- Georgiou, St., & Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, *29*(5), 574-589.
- Gerdes, K. E., & Segal, E. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social work*, *56*(2), 141-148.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the “Viennese social competence training”. *Swiss Journal of Psychology*, *65*, 125–135.
- Gollwitzer, M., Banse, R., Eisenbach, K., & Naumann, A. (2007). Effectiveness of the Vienna social competence training on explicit and implicit aggression. *European Journal of Psychological Assessment*, *23*, 150–156.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, *217*, 205-213. doi:10.1027/0044-3409.217.4.205
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015a). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC social competence

- program. *Journal of School Violence*, 14, 87–110.
doi:10.1080/15388220.2014.963231
- Harris, S. & Petrie, G. F. (2003). *Bullying. The bullies, the victims, the bystanders*. Oxford: The Scerecrow Press Inc.
- Haxby, J. V., Hoffman, E. A., & Gobbini, M. I. (2000). The distributed human neural system for face perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(6), 223-233.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59-65. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.11.019.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45-55.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674. doi:10.1006/jado.2000.0351.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 796–805.
- Katz, A. J., Hensel, D. J., Zaban, L., Hensley, M. M., & Ott, M. A. (2019). 141. School Connectedness Protective Against Bullying In A Rural Community. *Journal of Adolescent Health*, 64(2), S73.
- Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 133-154.
- Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of adolescence*, 49, 134-145.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of psychology 140.
- Lind, K. T., Osborne, C. M., Badesch, B., Blood, A., & Lowenstein, S. R. (2020). Ending student mistreatment: early successes and continuing challenges. *Medical education online*, 25(1), 1690846.

- Lipps, T. (1903). Einfühlung, innere Nachahmung, und Organempfindungen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 3(2-3), 185-204.
- Maines, B., & Robinson, G. (1992). No blame approach: *A support group method for dealing with bullying* (Vol. 952). Paul Chapman Pub.
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(1), 90-102.
- Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 969-981.
- McAndrew, F. T. (2008). The science of gossip: why we can't stop ourselves. *Scientific American Mind*, 19(6), 1-5.
- Menesini, E., & Spiel, C. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 163-167.
- Molinedo-Quílez, M. P. (2020). Psychosocial risk factors in young offenders. *Revista española de sanidad penitenciaria*, 22(3), 104–111.
- Mongoven, A. M. (2000). *The prophetic Spirit of catechesis, how we share the fire in our hearts*. New Jersey: Paulist Press.
- Mwanri, L. & Mude, W. (2021). Alcohol, Other Drugs Use and Mental Health among African Migrant Youths in South Australia. *Int J Environ Res Public Health*, 18 (4), 1534.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736. doi:10.1001/archpedi.158.8.730
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression*, 17(17), 411-448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, MA.: Blackwell Publishers.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion (Hemil Center).
- Olweus, D. (1996). Revised Olweus bully/victim questionnaire. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12, 495-510.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 13–36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*, 12(6), 256-273.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C. & Caprara, G. V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child development*, 79(5), 1288-1309.
- Papacosta, E. S., Paradeisioti, A., & Lazarou, C. (2014). Bullying phenomenon and preventive programs in Cyprus's school system. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 67-80.
- Pavlov, K. A., Chistiakov, D. A., & Chekhonin, V. P. (2012). Genetic determinants of aggression and impulsivity in humans. *Journal of applied genetics*, 53, 61-82.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and Victims in School: A Review and Call for Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (2), 165-176. [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80034-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80034-3)
- Pellegrini, A. D. (2004). Bullying during the middle school years. *Bullying: Implications for the classroom*, 177-202.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.

- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern [Training with aggressive children]*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(4), 455-471.
- Prinstein, M., Boergers, J., & Vernberg, E. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 479–491.
- Pulkkinen, L., & Pitkänen, T. (1993). Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. *Aggressive behavior*, 19(4), 249-263.
- Radliff, K. M., & Joseph, L. M. (2011). Girls just being girls? Mediating relational aggression and victimization. *Preventing School Failure*, 55(3), 171-179. doi: 10.1080/1045988X.2010.520357
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., et al. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159.
- Reniers, R. L. E. P., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N., & Völlm, B. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *European Psychiatry*, 24(S1), 1-1.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Rijlaarsdam, J., Cecil, C. A., Buil, J. M., Van Lier, P. A., & Barker, E. D. (2021). Exposure to bullying and general psychopathology: A prospective, longitudinal study. *Research on child and adolescent psychopathology*, 49(6), 727-736.
- Rivers, I., Potteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>
- Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg,

- Rodríguez-Muñoz, A., Antino, M., Leon-Perez, J. M., & Ruiz-Zorrilla, P. (2022). Workplace bullying, emotional exhaustion, and partner social undermining: a weekly diary study. *Journal of interpersonal violence, 37*(5-6), NP3650-NP3666.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology a study of a science, 3* (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 27*(6), 446-462.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education, 13*, 41-55.
- Ross, P. N. (1998). *Arresting violence: A resource guide for schools and their communities*. Ontario Public School Teachers' Federation.
- Rowell Huesmann, L. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive behavior, 14*(1), 13-24.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence, 22*(4), 453-459.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. *Child development, 76*(6), 1161-1171.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. Rubin, W. Bukowski, B. Laursen (Eds), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior, 15*(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 405-411.
- Schnapper, D. (2006). *Providential democracy: an essay on contemporary equality*. Transaction Publishers.
- Schultes, M. T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program on two levels: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes.

- Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 222(1), 49–57. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000165>
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28, 181–92.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. & Chien, D. H. (2001). The Aggressive Victim of Bullying: Emotional and Behavioural Dysregulation as a Pathway to Victimization by Peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560.
- Smith, K. P. (2004). *Bullying: Recent Developments*. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103. Ανακτήθηκε στις 24/1/2017 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x/abstract>.
- Smith, K., P. (2011). Bullying in schools: thirty years of research. In C.P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in Different Contexts* (pp. 36-60). New York: Cambridge University Press.
- Smith, P. K. & Sharp, E. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International journal of behavioral development*, 35(5), 419-423
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Smith, R. L., & Rose, A. J. (2011). The “cost of caring” in youths' friendships: Considering associations among social perspective taking, co-rumination, and empathetic distress. *Developmental psychology*, 47(6), 1792.

- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Solomontos-Kountouri, O., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2016). The implementation and evaluation of the ViSC program in Cyprus: Challenges of cross-national dissemination and evaluation results. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 737-755.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1136618>
- Solomontos-Kountouri, O., Televantou, I., & Vryonides, M. (2021, September). Empowering Learning Models in Prison ELMIP: A program motivates identity transition in inmates. Paper presented in the 20th European Conference on Developmental Psychology, (online) Austria, Poland, Norway.
- Solomontos-Kountouri, O., Tsagkaridis, K., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Academic, socio-emotional and demographic characteristics of adolescents involved in traditional bullying, cyberbullying, or both: Looking at variables and persons. *International Journal of Developmental Science*, 11(1-2), 19-30.
- Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*, 179.
- Spiel, C., Reimann, R., Wagner, P., & Schober, B. (2008). Guest editorial: Bildungspsychology: The substance and structure of an emerging discipline. *Applied development science*, 12(3), 154-159. doi:10.1080/10888690802199426
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public-school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 412-418.
- Spiel, C., Salmivalli, C., & Smith, P. K. (2011). Translational research: National strategies for violence prevention in school. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 381.
- Spiel, C., Wagner, P., & Strohmeier, D. (2012). Violence prevention in Austrian schools: Implementation and evaluation of a national strategy. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 176-186.
- Srabstein, J. C., & Leventhal, B. L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*, 88, 403-404. doi:10.2471/BLT.10.077123.

- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*(7), 793-802.
- Stavrinides, P., Paradisiotou, A., Tziogkouros, C., & Lazarou, C. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and Schools, 11*, 114-128.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence, 11*(1), 1-19.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental review, 28*(1), 78-106.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 960-966.
- Strohmeier, D., & Noam, G. G. (Eds) (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development, 2012*(133), 7-13.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller E.-M., Stefanek, E. & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development, 133*, 71-84.
- Strohmeier, D., & Solomontos-Kountouri, O. (2013). Evidence Based Bullying Prevention Programs: The Challenges of Cross-National Dissemination. *EARA Newsletter, 2*-17.
- Strohmeier, D., & Solomontos-Kountouri, O. (2021). The need to belong as motive for (cyber)bullying and aggressive behavior among immigrant adolescents in Cyprus. *New Directions for Child and Adolescent Development, 176*, 1-20. DOI: 10.1002/cad.20418
- Strohmeier, D., Solomontos-Kountouri, O., Burger, C., & Doğan, A. (2021). Cross-National evaluation of the ViSC social competence programme: Effects on teachers. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(6), 948-964.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). Bullying in secondary schools: what it looks like and how to manage it. London: Paul Chapman Publishing.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 25*(2), 97-111.
- Tanaka, T. (2001). The Identity Formation of the Victim of 'Shunning'. *School Psychology International, 22*(4), 463-476.
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American journal of public health, 104*(6), e48-e59.

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7, 27–56.
- Ttofi, M., Farrington, D., & Baldry, A. C. (2008). Effectiveness of programmes to reduce school bullying: a systematic review. *Report Prepared for the Swedish National Council for Crime Prevention*.
- Van der Zanden, P. J., Denessen, E. J., & Scholte, R. H. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school. *School Psychology International*, 36(5), 467-481. <https://doi.org/10.1177/0143034315592754>
- Vardigan, B. (1999). *Yelling at Children (Verbal Abuse)*. Retrieved from <http://consumer.healthday.com>
- Verbeek, D., & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick [Violence prevention at school: A review]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7(3), 133-146.
- Vinayak, S., & Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences and Research*, 8(4), 192-200.
- Vitacco, M. J., Neumann, C. S., Caldwell, M. F., Leistico, A. M., & Van Rybroek, G. J. (2006). Testing factor models of the Psychopathy Checklist: Youth Version and their association with instrumental aggression. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 74-83.
- Vogeleisen, G. (2002). Pratique Catéchétique et déplacement théologique. *Revue théologique de Louvain*, 33 (4), 596-597.
- Von Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., & Ravens-Sieberer, U. (2006). Socioeconomic determinants of health-related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of epidemiology and community health*, 60(2),
- Webb, L., Clary, L. K., Johnson, R. M., & Mendelson, T. (2021). Electronic and school bullying victimization by race/ethnicity and sexual minority status in a nationally representative adolescent sample. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 378-384.
- Weisz, E., & Cikara, M. (2021). Strategic regulation of empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(3), 213-227.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35(1), 3-25.

- Willard, N. (2004). *An educator's guide to cyber bullying and cyberthreats*. Retrieved June 1, 2010.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(8), 989-1002.
- Wong, M.D., Dosanjh, K.K., Jackson, N.J., Rüniger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, *21* (1), 207.
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, *12*, 708490
- Yanagida, T., Schiller, E. M., Strohmeier, D., Stefanek, E., von Eye, A., & Spiel, C. (2011, August). Evaluation of the ViSC Social Competence Program in Austria. In *Poster presented at the 15th European Conference on Developmental Psychology (ECDP)*, Bergen, Norway.
- Youny, W. R. (Ed.). (2008). *The teaching ministry of the church*. B&H Publishing Group.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος-Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, *10*(1), 97-110.
- Αυξεντίου, Γ. (2013). Εκφοβισμός –Bullying. Στο Α. Χατζηπαναγής (Έπιμ. Έκδ.). *Οι γονείς Εκπαιδεύονται (51)*. Λευκωσία.
- Βλάχος, Ι. (1989). *Παραδοσιακή κατήχηση, Ανάτυπον εκ του περιοδικού Εκκλησία*. Αθήνα: Τυπογραφείο της Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Γιαννακοπούλου, Δ. Φ., Διαρεμέ, Σ. Π., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίησης για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της

Αθήνας. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 17(2), 156-175.

- Γκίκας, Α. Πρωτ. (1997). *Μαθήματα Ποιμαντικής*. Θεσσαλονίκη: Γ. Δεδούση.
- Γκόλιας, Χ. Δ. (αρχιμ.) (2019). *Η Ποιμαντική της Νεότητας στην Εκκλησία της Ελλάδος. Οι Κατηχητικές Συνάξεις στον 20ο-21ο αιώνα* (Master thesis). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/95704>.
- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). (2010). «*Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός: Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση. Απαντήσεις στα Ερωτήματα των Εκπαιδευτικών*».
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ (2008). *Η Εκφοβιστική Συμπεριφορά Μεταξύ των Μαθητών στο Σχολείο. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Λευκωσία: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων Υπουργείου Υγείας.
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη ΙΙΙ (2010). *Διδάσκοντας μέσα από Ιστορίες. Για την πρόληψη και καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο*. Λευκωσία: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων Υπουργείου Υγείας.
- Ζαχάρης, Δ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοδώρου, Ε. (1965). «Κατηχητικά σχολεία». *Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 7, σσ. 458–461. Αθήνα: Αθαν. Μαρτίνοσ.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλιακμάνης, Β. Πρωτ. (2013). *Ποιμαντική και Εκκλησιολογία*. Θεσσαλονίκη: Μυγδονία.
- Κάπαρη, Κ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5576/1/%CE%94.%CE%94.%CE%9A%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%97%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91.pdf>
- Καπάττου, Α. (2014). *Παιδιά στην εφηβεία, Γονείς σε κρίση*. (1η έκδ.). Αθήνα: Μίνωας Εκδόσεις.
- Κογκούλης, Ι. (1992). *Ο εκκλησιασμός των μαθητών. Συμβολή στη Λατρευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κογκούλης, Ι. (2000). *Κατηχητική και Χριστιανική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοι ΑΕ.
- Κορναράκης, Κ. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του*. Αθήνα: Αρμός.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία, Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιαμής, Η. (2017). *Αγία Γραφή ένα βιβλίο θησαυρός. Βοήθημα κατηχητού για παιδιά των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού*. Βόλος: Ιερά Μητρόπολις Δημητριάδος και Αλμυρού.
- Λιαμής, Η. (2017). *Χριστός, ο παντοτινός μας φίλος. Βοήθημα κατηχητού για παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού*. Βόλος: Ιερά Μητρόπολις Δημητριάδος και Αλμυρού.
- Μαντζαρίδης, Γ. (1996). *Ορθόδοξη Θεολογία και Κοινωνική ζωή*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας - Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. 2ος Τόμος, Εκδόσεις: Gutenberg.
- Μεσογαίας, Ν. (2016). *Τελευταία μας ελπίδα η πρώτη μας αγάπη*. Αθήνα: Ιερά Μητρόπολις Μεσογαίας και Λαυρεωτικής.
- Μόρφου, Ν. (2001). *Ορθόδοξη Κατήχηση Α'*. Ευρύχου: Θεομόρφου.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παπαϊωάννου, Κ., (1995). Σχολική Κοινωνική Εργασία. *Κοινωνική Εργασία*, 39, 171-175.
- Παραδεισιώτη, Α., & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο-Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Λευκωσία: Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Λευκωσία.
- Παραδεισιώτη, Α., Παπακώστα, Σ. Ε., & Λαζάρου Χ. (2010). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο - Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III*. Λευκωσία: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1988). *Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση (εφηβική περίοδος)*, (τόμος 4). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Περδίκη, Α. Αρχιμ. (2000). *Θεού Συνεργοί – εγκόλπιον του κατηχητή*. Λευκωσία.

- Ράντζου, Μ. (2016). *Η Διαχείριση των συγκρούσεων στην παιδική ηλικία και η Κατηχητική Διακονία (Χριστιανοπαιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Σαλαμίνο, Β. (1996). *Τα άνθη της ψυχής – οι χριστιανικές αρετές*. Ασπροβάλτα: Μέλισσα.
- Strohmeier, D., & Σολομώντος – Κουντούρη, Ο. (2015). *Πρόγραμμα ViSC, Για την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για τη μείωση του εκφοβισμού*. Λευκωσία: Wide Wings.
- Σταυρόπουλος, Α. (1997). *Επιστήμη και τέχνη της Ποιμαντικής*. Αθήνα: Αρμός.
- Τρεμπέλας, Π. (1931) όπως αναφέρεται από τον Παπαγεωργίου, Ε. (2023). Η διδασκαλία της εκκλησιαστικής βυζαντινής μουσικής στο σύγχρονο κατηχητικό σχολείο-προτεινόμενο διδακτικό πρόγραμμα. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από google scholar.
- Τρεμπέλας, Π. (1931). *Κατηχητική ή ιστορία και θεωρία της Κατηχήσεως.*, Αθήνα: Αδελφότητα Θεολόγων «Ζωή».
- Τσιάντης, Ι. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ μαθητών–Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ).
- Φράγκος, Κ. (1970). *Η οργάνωση της κατηχητικής διακονίας παρ'εκάστη μητροπολιτική περιφέρεια*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Φράγκος, Κ. (2005). *Εισαγωγή στην κατηχητική και χριστιανική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοι ΑΕ.
- Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διαδικτυακές Πηγές

- Chibbaro, J. S. (2007). *School counselors and the cyberbully: Interventions and implications*. Retrieved from <http://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/Chibbaro2007.pdf>
- European Antibullying Network. (2014). *EAN strategy position paper*. Retrieved from http://www.antibullying.eu/sites/default/files/wk3_ean_strategy_position_paper_explanatorypaper_final.pdf
- European Parliament. (2016). *Cyberbullying among young people*. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU\(2016\)571367_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf)

- Johnson, J. M. (2009). *The impact of cyber bullying: A new type of relational aggression*. Retrieved from <https://www.counseling.org/resources/library/vistas/2009-v-online/Johnson.doc>
- Nixon, L. C., Werner, E. N. (2010). *Reducing adolescents involvement with relational aggression: Evaluating the effectiveness of the Creating A Safe School (CASS) intervention*. *Psychology in the Schools*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Charisse_Nixon/publication/229448924_Reducing_adolescents'_involvement_with_relational_aggression_Evaluating_the_effectiveness_of_the_Creating_A_Safe_School_CASS_intervention/links/5a6b3c89458515b2d0539ea5/Reducing-adolescents-involvement-with-relational-aggression-Evaluating-the-effectiveness-of-the-Creating-A-Safe-School-CASS-intervention.pdf
- Olweus, D., Limber, P. S. (2010). *The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades*. *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285822219_The_Olweus_Bullying_Prevention_Program_Implementation_and_evaluation_over_two_decades
- Patchin, J. (2016). *2016 Cyberbullying data*. Retrieved from <https://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>
- Pavel, L. (2013). *Relational aggression in teenage girls*. Retrieved from <http://alfredadler.edu/sites/default/files/Pavel%20MP%202013.pdf>
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and Victims in School: A Review and Call for Research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19* (2), 165-176. [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80034-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80034-3)
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International, 23*(3), 307–326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>
- Schultes, M. T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program on two levels: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology, 222*(1), 49–57. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000165>
- Smith, K. P. (2004). *Bullying: Recent Developments*. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98-103. Ανακτήθηκε στις 24/1/2017 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x/abstract>.

- The Ophelia Project (2010). *The Ophelia Project Presents: It Has a Name: Relational Aggression*. Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/595fb0d16a49632afb7e2c00/t/5e6901fea3b285624dfdcae6/1583940117298/Ophelia+4-5.pdf>
- Van der Zanden, P. J., Denessen, E. J., & Scholte, R. H. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school. *School Psychology International*, 36(5), 467–481.
<https://doi.org/10.1177/0143034315592754>
- Vardigan, B. (1999). *Yelling at Children (Verbal Abuse)*. Retrieved from <http://consumer.healthday.com>
- Wirth, A. (2016). *Cyberbullying and relational aggression. The role of cyberbullying in relational aggression*. Retrieved from <http://alfredadler.edu/sites/default/files/Wirth%20MP%202016.pdf>
- Γαλούπης, Β. (2013). *Ο σχολικός εκφοβισμός χτυπά την πόρτα μας. Εφημερίδα η Αυγή*. Αναρτήθηκε στις 9 - 6 - 2013 από το Διαδίκτυο:
<http://www.avgi.gr/article/427722/o-sxolikos-ekfobismos-xtupa-tin-porta-mas#prettyPhoto>
- Δημακοπούλου, Φ. (2019). *Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση. Scientific Journal Articles*
Retrieved from <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoulou-foteini/empathy-and-education-dimakopoulou-foteini.htm>
- Δημητρίου, Μ. (2010). *Εκατοντάδες μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου Θύματα σχολικού εκφοβισμού*. Αναρτήθηκε από την ιστοσελίδα
<http://www.sigmalive.com/archive/simerini/news/local/334869>
- Ευρωπαϊκή Έρευνα Για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, (2012). *Europe's Anti Bullying Campaign*, στην ιστοσελίδα
http://www.eabc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf
- Ιωάννου, Μ. & Παπακώστα, Ε. Σ. (2007). *Η Εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο*. Αναρτήθηκε στις 3 - 08 - 2007 στο Διαδίκτυο:
http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/yliko/encheiridio_oikogeneia_ekfovisti_ki_symperifora.pdf
- Νικολάου, Ι. (2014). *Το Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξης στηρίζει κάθε προσπάθεια ενάντια στον εκφοβισμό για ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον και μια δίκαιη κοινωνία*. Ιστοσελίδα Υπουργείου Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξεως Αναρτήθηκε στις 18- 01-14 στο Διαδίκτυο:

<http://www.mjpo.gov.cy/mjpo/mjpo.nsf/All/D8B2D587FF6B82ADC2257C6E0045FC0D?OpenDocument>

Πρεκατέ, Β. (2007). *Ενημερωτικό Φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό, το οποίο αποστέλλει ο Μέντορας σε σχολεία και άλλους ενδιαφερόμενους*. Αναρτήθηκε στο Διαδίκτυο: www.mentoras.org/PDF/bullying-site.pdf

Σπυρόπουλος, Φ. (2009). *Bullying. Το «πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα*. Ανακτήθηκε από [http:// www.theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc](http://www.theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc).

Τσιάντης, Ι. (2008). *11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας «Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών Δεξιοτήτων(Πρόγραμμα «Επίκτητος»)*. Αναρτήθηκε στο Διαδίκτυο: www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprk11ds0npk12id19tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsth15knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnlldedctnlmtrl/tsiantis_2008_03_05.pdf.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Υποβολή Ερευνητικής Πρότασης



ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοίωση: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Υποβολή Αίτησης για Έγκριση Ερευνητικού Σχεδίου Διπλωματικής Εργασίας

Στοιχεία Φοιτητή/-τριας	
Όνοματεπώνυμο	Μαρία Ανδρέου
Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου	m.andreou@theo.ac.cy

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας
<p>Πιλοτική Εφαρμογή: «Πρόγραμμα Πρόληψης ViSC, για την Ανάπτυξη Κοινωνικών, Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού στο Κατηχητικό Σχολείο».</p>

Όνόματα και Ηλεκτρονική Διεύθυνση Επιβλεπόντων Καθηγητών (σε σειρά προτεραιότητας).
-Δρ. Όλγα Σολομώντος - o.solomontos-kountouri@theo.ac.cy -Δρ. Μαρία Πετρίδου - m.petridou@theo.ac.cy

1/8

Ε.Η.Δ.Ε.04 Έντυπο Αίτησης για Ιδρυματική Έγκριση Έρευνας στα Πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας_ΘΣΕΚ



**ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ**

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοιότυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Περίληψη της πρότασης σε μια σελίδα (να περιλαμβάνει τουλάχιστον τον σκοπό, την αιτιολόγηση, τους αντικειμενικούς στόχους και τη μεθοδολογία της προτεινόμενης έρευνας, μέχρι 250 λέξεις).

Η παρούσα έρευνα έχει διττό σκοπό. Ο πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανίχνευση εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης στον χώρο του κατηχητικού σε παιδιά και εφήβους ηλικίας μεταξύ 11 μέχρι 17 ετών. Παρά το γεγονός ότι το κατηχητικό σχολείο προωθεί τις αρετές και το ειρηνικό κλίμα μεταξύ των παιδιών, λόγω του ότι συχνά αντικατοπτρίζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μέσα σε έναν χώρο, συχνά παρατηρούνται κάποιες ανεπιθύμητες συμπεριφορές, οι οποίες εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του. Ο δεύτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό σχολείο, με σκοπό τη μείωση επιθετικότητας και του εκφοβισμού, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των κατηχητόπουλων. Η καινοτομία της έρευνας υπογραμμίζεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα ViSC θα εφαρμοστεί για πρώτη φορά σε κατηχητικό σχολείο και έχει απώτερο στόχο μελλοντικά να εφαρμοστεί σε όλα κατηχητικά της Κύπρου, ώστε να εκπαιδεύσει τα παιδιά να γίνουν πυρήνες / πρεσβευτές ενάντια στον εκφοβισμό και να βοηθούν τα θύματα εκφοβισμού. Η μεθοδολογική προσέγγιση η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα ερευνητική εργασία είναι η ποσοτική ανάλυση με τη χρήση ερωτηματολογίων με 46 δηλώσεις αυτοαναφοράς σε κλίμακα Likert πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό. Συγκεκριμένα από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι τέλη Νοεμβρίου 2022 θα υλοποιηθεί σε πιλοτικό επίπεδο το πρόγραμμα ViSC στο κατηχητικό σχολείο της ενορίας Αγ. Χαραλάμπους Γερίου από εκπαιδευμένα πρόσωπα-κατηχήτριες.



ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ

Οδός Ισοκράτους 1-7, 1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοιότυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Να περιγράψετε τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της έρευνας (μέχρι 200 λέξεις).

Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα είναι ότι στα κατηχητικά σχολεία της Κύπρου δεν έχουν υλοποιηθεί προγράμματα για ανίχνευση, πρόληψη και ενημέρωση εκφοβιστικών συμπεριφορών σε αυτό το πλαίσιο.

Όπως υποστηρίζουν οι Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος (2008), η εκφοβιστική συμπεριφορά παρατηρείται σε όλες τις ηλικίες, παρουσιάζει αύξηση στις μικρότερες τάξεις του γυμνασίου και κυρίως όσον αφορά τη σωματική μορφή εκφοβισμού.

Σύμφωνα πάλι με τους Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος (2008), στη χώρα μας η ενημέρωση, καθώς και η ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού είναι αν όχι μηδαμινή, τουλάχιστον ανεπαρκής. Υποστηρίζουν, επίσης, πως στην Κύπρο βρισκόμαστε σε πρώιμα στάδια και θα πρέπει να γίνουν αρκετές προσπάθειες, ώστε η πολιτεία να υιοθετήσει, να σχεδιάσει και να εφαρμόσει σε παγκύπρια βάση μια ενιαία αντικεκφοβιστική στρατηγική που θα συμπεριλαμβάνει όλα τα σχολεία του νησιού.

Επίσης, θα καταβληθεί προσπάθεια να μεταφερθούν μηνύματα στα παιδιά του κατηχητικού και θα ενδυναμώσει τα παιδιά με δεξιότητες αλλά και με πνευματικά στοιχεία. Θα τους διδάξει αξίες/αρετές ώστε να γίνουν πυρήνες και πρεσβευτές άλλων παιδιών κ.α. Έχουν επιλεγεί παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ε – ΣΤ) καθώς και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Α – Γ γυμνασίου), γιατί σε αυτή τη σχολική βαθμίδα διαπιστώνεται μεγάλο ποσοστό επιθετικότητας. Άλλωστε το συγκεκριμένο πρόγραμμα ViSC είναι σχεδιασμένο για παιδιά 11 μέχρι 17 ετών.

3/8

Ε.Η.Δ.Ε.04 Έντυπο Αίτησης για Ιδρυματική Έγκριση Έρευνας στα Πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας_ΘΣΕΚ



Να περιγράψετε τον σκοπό της έρευνάς σας και να καταγράψετε με αριθμηση τα ερευνητικά σας ερωτήματα. Κάτω από κάθε ερώτημα, να γράψετε την αντίστοιχη ερευνητική σας υπόθεση, αν υπάρχει.

1. Ποια είναι η επιδημιολογία του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο κατηχητικό σχολείο;
Υπόθεση: Ένα μεγάλο μέρος από τα κατηχητόπουλα θα έχει υποστεί ή θα έχει προκαλέσει εκφοβισμό ή θα έχει βρεθεί στη θέση του παρατηρητή σε εκφοβιστικό περιστατικό και δεν θα έχει αντιληφθεί το μέγεθος του προβλήματος και τις σοβαρές επιπτώσεις στο θύμα.
2. Ποιες είναι οι μορφές του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο κατηχητικό σχολείο;
Υπόθεση: Ο εκφοβισμός θα λάβει διάφορες μορφές όπως λεκτικός, σωματικός, ηλεκτρονικός, κοινωνικός αποκλεισμός και ρατσιστικός.
3. Ποια είναι τα επικρατέστερα κίνητρα για εκφοβισμό στο κατηχητικό σχολείο (αντιδραστική, συντελεστική και σχεσιακή επιθετικότητα);
Σημ.: Για ερωτήματα που δεν διερευνήθηκαν επιστημονικά δεν μπορούμε να κάνουμε υποθέσεις.
4. Ποια είναι η σχέση της θρησκευτικότητας και των εκφοβιστικών συμπεριφορών των παιδιών;
Υπόθεση: Αναμένεται ότι η θρησκευτικότητα θα συσχετίζεται αρνητικά με τον εκφοβισμό.
5. Η εφαρμογή του πρόγραμμα ViSC στο κατηχητικό είναι αποτελεσματική για μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης;



ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεμοιότυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Υπόθεση: Αναμένεται μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

6. Η εφαρμογή του πρόγραμμα ViSC στο κατηχητικό είναι αποτελεσματική για μείωση των συναισθηματικών δυσκολιών;

Υπόθεση: Αναμένεται ότι θα περιοριστούν οι συναισθηματικές δυσκολίες μετά από την εφαρμογή του προγράμματος ViSC.

Να δώσετε λεπτομέρειες ως προς το δείγμα και τον τρόπο που θα γίνει η δειγματοληψία(περιγραφή δείγματος, μέγεθος δείγματος, κριτήρια συμπερίληψης στην έρευνα, μέθοδος δειγματοληψίας, μέχρι 200 λέξεις).

Η μεθοδολογική προσέγγιση η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα ερευνητική εργασία είναι η ποσοτική ανάλυση με τη χρήση ερωτηματολογίων με 46 δηλώσεις αυτοαναφοράς σε κλίμακα Likert πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ViSC στο κατηχητικό. Συγκεκριμένα από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι τέλη Νοεμβρίου 2022 θα υλοποιηθεί σε πιλοτικό επίπεδο το πρόγραμμα ViSC στο κατηχητικό σχολείο της ενορίας Αγ. Χαραλάμπους Γερίου από εκπαιδευμένα πρόσωπα-κατηγήτριες.

Οι συμμετέχοντες θα είναι αγόρια και κορίτσια μεικτών ικανοτήτων που έρχονται στο κατηχητικό σχολείο ηλικίας 11 – 17 ετών. Η συμμετοχή των κατηχητόπουλων στο πρόγραμμα θα είναι εθελοντική, μετά από συγκατάθεση των γονέων τους και μετά από συμπλήρωση των απαραίτητων εγγράφων που θα τους δοθούν στην αρχή του σχολικού/πνευματικού – κατηχητικού έτους. Η επιλογή των συμμετεχόντων θα γίνεται μέσα από στοχευμένη δειγματοληψία, αφού στόχος της έρευνας είναι να εντάξουμε στο πρόγραμμα ViSC παιδιά του κατηχητικού. Οι συμμετέχοντες θα χωριστούν τυχαία σε 2

5/8

Ε.Η.Δ.Ε.04 Έντυπο Αίτησης για Ιδρυματική Έγκριση Έρευνας στα Πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας_ΘΣΕΚ



ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοιότυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

ομάδες 25 και 20 παιδιών (παρεμβατική ομάδα που θα λάβει την παρέμβαση και ομάδα ελέγχου).

Να περιγράψετε τη διαδικασία συλλογής δεδομένων (πχ. πώς θα προσεγγισθούν οι συμμετέχοντες, χρονική διάρκεια έρευνας, χορήγηση οδηγιών και συλλογή δεδομένων κ.τ.λ., μέχρι 200 λέξεις).

Αφού εξασφαλιστεί ειδική άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας της Θεολογικής Σχολής Εκκλησίας Κύπρου, έπειτα θα ενημερωθούν τα παιδιά στα οποία θα τους δοθεί ενημερωτικό υλικό και ειδικά έντυπα για γραπτή συγκατάθεση των γονέων τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα θα γίνεται μία φορά την εβδομάδα και η διάρκεια του θα ανέρχεται στα 90 λεπτά.

Ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγισθούν τα κατηχητόπουλα είναι μέσω των δύο σχολικών μονάδων της ενορίας, αφού άλλωστε με τον ίδιο τρόπο ενημερώνονταν σε κάθε αρχή πνευματικού έτους για την έναρξη του κατηχητικού σχολείου. Αυτό που είναι ευνοϊκό είναι το γεγονός ότι είμαι κατηχήτρια στην παρούσα ενορία και έτσι έχω εύκολη πρόσβαση προς τα παιδιά.

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος ViSC θα αρχίσει από 15 Οκτωβρίου μέχρι 17 Δεκεμβρίου σε έξι με επτά συναντήσεις.

Συνοπτικά - αναφορικά για τα Θέματα των Μαθήματα 1-6

Μάθημα 1:

- Πληροφορίες για το πρόγραμμα
- Ανάπτυξη των κοινών κανόνων της τάξης

Μάθημα 2:

- Αναγνώριση κρίσιμων κοινωνικών καταστάσεων (βία, εκφοβισμός)



ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοιότυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

- Επιλογές συμπεριφοράς για τους θεατές

Μάθημα 3:

- Αναγνώριση συναισθημάτων και εκπαίδευση για ενσυναίσθηση
- Επιλογές συμπεριφοράς για τους θεατές

Μάθημα 4:

- Αναγνώριση διαφορετικών οπτικών γωνιών για την ίδια κατάσταση
- Επιλογές συμπεριφοράς για τα θύματα

Μάθημα 5:

- Αντιμετώπιση της πολιτισμικής πολυμορφίας
- Επιλογές συμπεριφοράς

Μάθημα 6:

Αξιολόγηση προγράμματος από τα κατηχητόπουλα.

- Προτάσεις για διδακτική εφαρμογή του μαθήματος

- 18 Δεκεμβρίου μέχρι 7 Ιανουαρίου: Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων/ βιβλιογραφική επισκόπηση και μεθοδολογία
- 8 Ιανουαρίου μέχρι 8 Μαρτίου: Βιβλιογραφική Επισκόπηση
- 9 Μαρτίου μέχρι τέλος Απριλίου: Συγγραφή και πρώτη κατάθεση
- Τέλος Μαΐου: Τελικό PDF

7/8

Ε.Η.Δ.Ε.04 Έντυπο Αίτησης για Ιδρυματική Έγκριση Έρευνας στα Πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας_ΘΣΕΚ



**ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ**

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοίτυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Ονομάστε και περιγράψτε σύντομα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσετε στην έρευνα (π.χ. για τα ερωτηματολόγια, η περιγραφή να περιέχει το όνομα του ερωτηματολογίου, τους δημιουργούς, τον αριθμό ερωτήσεων, την κλίμακα απάντησης και τον τρόπο υπολογισμού των σκορ, μέχρι 250 λέξεις).

Για διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του ViSC θα δοθεί ίδιο ερωτηματολόγιο στην αρχή και στο τέλος της παρούσας έρευνας το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην αξιολόγηση του ViSC στην Αυστρία (Yanagida, et. al, 2008). Αξίζει να αναφερθεί πως είναι μεταφρασμένο και σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα. Περιλαμβάνει 46 δηλώσεις αυτοαναφοράς σε Likert - scale για επεισόδια επιθετικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων μηνών. Οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις δίνονταν σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων ως εξής: 0 (ποτέ), 1 (μία ή δύο φορές), 2 (δύο ή τρεις φορές το μήνα), 3 (μία φορά την εβδομάδα), 4 (σχεδόν κάθε ημέρα) ή αντίστοιχα διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα. Παράλληλα, θα ακολουθηθούν τα προτεινόμενα σχέδια μαθήματος με τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας του ViSC.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως η προσέγγιση της προσθετικής κλίμακας κατατάξεων (summated rating scale) χρησιμοποιείται ευρύτατα – και έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι είναι σχετικά εύκολο να αναπτυχθεί. Επινοήθηκε αρχικά από τον Likert τη δεκαετία του 1930 (Likert, 1932) και οι κλίμακες που αναπτύχθηκαν με αυτή τη μέθοδο και ονομάζονται συνήθως κλίμακες Likert (Robson, C., 2007).

Η διάρκεια της κάθε ενότητας όπως έχει προαναφερθεί θα είναι 90 λεπτά και στο τέλος κάθε μαθήματος/ συναντήσεως θα γίνεται αναφορά ανάλογα με την θεματολογία της κάθε ενότητας σε ένα Αγιογραφικό ανάγνωσμα, όπως για παράδειγμα στον «Χρυσό κανόνα» της Χριστιανικής ηθικής (Λουκ. 6, 31-36).



**ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ**

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοιότυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Να δοθούν απαντήσεις για όσα από τα παρακάτω θέματα εμπεριέχει η έρευνά σας. Οτιδήποτε δεν αφορά την έρευνά σας να συμπληρώνετε το ΔΙ (Δεν Ισχύει).			
Θέμα	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΙ
Συμμετοχή ενηλίκων			
Έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα για την ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με: τον σκοπό της έρευνας, τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων, το περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής δεδομένων και τον απαιτούμενο χρόνο για τη συλλογή των δεδομένων;			7 ^ο
Έχει ληφθεί πρόνοια για ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα;			7 ^ο
Έχει ληφθεί πρόνοια για ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με το δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν;			7 ^ο
Προτίθεστε να εξασφαλίσετε τη συγκατάθεσή τους για την καταγραφή των δεδομένων (π.χ. μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση) πριν τη διεξαγωγή της έρευνας;			7 ^ο
Συμμετοχή ανηλίκων ή ατόμων με ειδικές ανάγκες που δεν μπορούν να δώσουν από μόνα τους συγκατάθεση			
Προτίθεστε να εξασφαλίσετε γραπτή συγκατάθεση από τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα;	7 ^ο		
Έχει ληφθεί πρόνοια για ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για τον σκοπό της έρευνας, τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων, το			

9/8

Ε.Η.Δ.Ε.04 Έντυπο Αίτησης για Ιδρυματική Έγκριση Έρευνας στα Πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας_ΘΣΕΚ



ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοίωτο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής δεδομένων και τον απαιτούμενο χρόνο για τη συλλογή των δεδομένων;	Το		
Έχει ληφθεί πρόνοια για ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων ότι η συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα είναι εθελοντική;	Το		
Έχει ληφθεί πρόνοια για ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων σχετικά με το δικαίωμα απόσυρσης του παιδιού τους από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν χωρίς οποιοσδήποτε συνέπειες για το παιδί;	Το		
Προτίθεστε να εξασφαλίσετε γραπτή συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων για την καταγραφή των δεδομένων (π.χ. μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση), πριν τη διεξαγωγή της έρευνας;	Το		
Έχει ληφθεί πρόνοια για ενημέρωση των ίδιων των παιδιών για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας;	Το		
Έχει ληφθεί πρόνοια για ενημέρωση των παιδιών ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορούν να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες;	Το		
Πρόσβαση στις σχολικές μονάδες			
Έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα για ενημέρωση της διεύθυνσης του σχολείου για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας;	Το		
Έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα για ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας;	Το		
Η έρευνα προβαίνει σε έκθεση των συμμετεχόντων σε κατάλληλα για την ηλικία τους ερεθίσματα (π.χ. το περιεχόμενο των εργαλείων	Το		



**ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ**

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεμοιότητα:+357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

συλλογής δεδομένων είναι κατάλληλο);			
Η έρευνα προβαίνει σε έκθεση των συμμετεχόντων σε κατάλληλα για την ιδιότητά τους (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς) ερεθίσματα;	✓		
Προστασία ανωνυμίας και δεδομένων			
Έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων;	✓		
Έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων που θα συλλεχθούν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας;	✓		
Έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα έτσι ώστε τα δεδομένα που θα συλλεγούν να μη χρησιμοποιηθούν για οποιοδήποτε άλλο σκοπό;	✓		
Ενημέρωση συμμετεχόντων			
Έχει ληφθεί πρόνοια για ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον σκοπό της έρευνας;	✓		

Ε.Η.Δ.Ε.04 Έντυπο Αίτησης για Ιδρυματική Έγκριση Έρευνας στα Πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας_ΘΣΕΚ

11/8



**ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ**

Οδός Ισοκράτους 1-7,
1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοιότυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street,
1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address:
admissions@theo.ac.cy,
info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Να περιγραφούν οι διευθετήσεις που έχουν γίνει με Οργανισμούς, Ιδρύματα, Σώματα, Εργαστήρια στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα (π.χ. Διευθυντής/Υπεύθυνος οργανισμού κ.τ.λ.).

Αρχικά, έχει ενημερωθεί ο Θεοφιλέστατος Επίσκοπος κ. Χριστοφόρος Τσιάκας ο οποίος είναι ο οικείος Επίσκοπος της ενορίας Ι. Ν. Αγ. Χαραλάμπους Γερίου, έπειτα ο υπεύθυνος ιερέας της ενορίας Ι. Ν. Αγ. Χαραλάμπους Γερίου πρωτοπρεσβύτερος Δημήτριος Κούτσιος. Στη συνέχεια, έχουν ενημερωθεί η διευθύντρια του Γυμνασίου Γερίου κ. Μαρία Γαλάζη και η Διευθύντρια του Β' Δημοτικού Γερίου κ. Βασιλική Αλεξάνδρου – Λεωνίδου. Αξίζει να αναφερθεί πως στα δύο σχολεία της ενορίας έχουν δοθεί όλα τα σχετικά έντυπα – πληροφορίες που αφορούν το κατηχητικό σχολείο, όπως προσκλήσεις, έντυπα συγκαταθέσεων των γονέων κλπ. Μαζί με τα πιο πάνω έντυπα δόθηκαν και τα ειδικά έντυπα από τη Θεολογική Σχολή Εκκλησίας Κύπρου όπου τα παιδιά ενημερώνονταν για το πιλοτικό πρόγραμμα το οποίο θα υλοποιηθεί στο Κατηχητικό Σχολείο Αγίου Χαραλάμπους Γερίου, συγκεκριμένα για το «Πρόγραμμα Πρόληψης ViSC, για την Ανάπτυξη Κοινωνικών, Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού στο κατηχητικό σχολείο».



**ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ**

Οδός Ισοκράτους 1-7, 1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση: admissions@theo.ac.cy, info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεομοίωτο: +357 22443050
Ιστοχώρος: <http://theo.ac.cy/>

1-7, Isocratous Street, 1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address: admissions@theo.ac.cy, info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: <http://theo.ac.cy/>

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Λίστα απαραίτητων εγγράφων για υποβολή αίτησης	Σημειώστε με Χ ή ✓
Αντίγραφο της πρότασης έρευνας όπως έχει κατατεθεί από τον φοιτητή στα πλαίσια του μεταπτυχιακού «Εφαρμογές της Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής στην Κοινότητα».	✓
Επισύναψη ερευνητικών εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγια) που θα χρησιμοποιηθούν (σε περίπτωση που τα ερευνητικά εργαλεία προέρχονται από μετάφραση υφιστάμενων εργαλείων να κατατίθενται και το πρωτότυπο και η σχετική αναφορά/πηγές). Σε περίπτωση που τα εργαλεία είναι σταθμισμένα ή τίθενται θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας που απαγορεύουν την κοινοποίηση, να υποβάλλεται πλήρης βιβλιογραφική αναφορά και περιγραφή τους ή και γραπτή συγκατάθεση από τον δημιουργό για άδεια προς τον ερευνητή για χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου.	✓
Επισύναψη των εντύπων πληροφόρησης για στρατολόγηση των συμμετεχόντων (π.χ. κείμενο πρόσκλησης για συμμετοχή στην έρευνα).	✓
Αντίγραφο των εντύπων συγκατάθεσης.	✓

13/8

Ε.Η.Δ.Ε.04 Έντυπο Αίτησης για Ιδρυματική Έγκριση Έρευνας στα Πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας_ΘΣΕΚ



**ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ**

Οδός Ισοκράτους 1-7, 1016, Λευκωσία, Κύπρος
Ηλεκτρονική διεύθυνση: admissions@theo.ac.cy, info@theo.ac.cy
Τηλέφωνο: +357 22443055
Τηλεμοιότυπο: +357 22443050
Ιστοχώρος: http://theo.ac.cy/

1-7, Isocratous Street, 1016, Nicosia, Cyprus
e-mail address: admissions@theo.ac.cy, info@theo.ac.cy
Tel: +357 22443055
Fax: +357 22443050
Website: http://theo.ac.cy/

Το πρώτο και το μόνο αξιολογημένο-πιστοποιημένο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεολογίας που προσφέρεται στην Κύπρο.

Ο(Η) Φοιτητής/-τρια υπογράφει και δεσμεύεται ότι δεν θα γίνουν οποιοσδήποτε αλλαγές στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, όπως αυτές παρουσιάζονται στην παρούσα αίτηση. Σε περίπτωση που υπάρξουν αλλαγές, θα πρέπει να ενημερώσει άμεσα τον Κύριο Επιβλέποντά του και την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας της Θ.Σ.Ε.Κ., η οποία θα αποφασίσει κατά πόσον η έγκριση που δόθηκε εξακολουθεί να ισχύει ή θα πρέπει να ανακληθεί.

Όνομα: Μαρία Επίθετο: Ανδρέου

Ημερομηνία: Υπογραφή:

Η Επιβλέπουσα επιβεβαιώνει ότι έχει διαβάσει αναλυτικά και εγκρίνει την παρούσα αίτηση.

Όνομα: Δρ. Όλγα

Επίθετο: Σολομώντος - Κουντούρη

Ημερομηνία: Υπογραφή:

ΕΓΚΡΙΣΗ ΑΙΤΗΣΗΣ: Εγκρίνεται / Απορρίπτεται

Εκ μέρους της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας της Θ.Σ.Ε.Κ.

Όνομα: Επίθετο:

Ημερομηνία: Υπογραφή:



ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ
ΣΧΟΛΗ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΚΥΠΡΟΥ

ΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2022 – 2023

Πρόγραμμα Σπουδών :
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»**

Στοιχεία Φοιτητή/ Φοιτήτριας:

ΑΝΔΡΕΟΥ	ΜΑΡΙΑ
Επώνυμο	Όνομα
Αριθμός Φοιτητικής Ταυτότητας:	Φ0142
Τηλέφωνο Μόνιμης Κατοικίας:	99489766
Κινητό Τηλέφωνο:	99489766
Ηλεκτρονική Διεύθυνση:	m.andreou@theo.ac.cy

Θέμα Διπλωματικής Εργασίας:

Πιλοτική Εφαρμογή:

«Πρόγραμμα Πρόληψης ViSC, για την Ανάπτυξη Κοινωνικών, Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού στο Κατηχητικό Σχολείο».

Υπογραφή Φοιτητή / Φοιτήτριας: Μαρία Ανδρέου

Ημερομηνία: Ιούνιος 2022

Επιβλέπων/ουσα: Δρ. Όλγα Σολομώντος – Κουντούρη και Δρ. Μαρία Πετρίδου

Υπογραφή επιβλέποντος/ουσας:.....

Μέλη Επιτροπής: 1. Δρ. Όλγα Σολομώντος – Κουντούρη
2. Δρ. Μαρία Πετρίδου

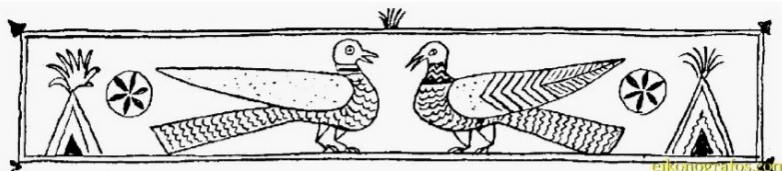
Theological School of the Church of Cyprus, Isokratous 1-7, 1016,
Tel. +357 22443063, Fax. +357 22443050, Email: o.solomonos-

Nicosia, Cyprus
kountouri@theo.ac.cy Website: www.theo.ac.cy

ΑΚΑΔ2.Δ.Ε.ΕΝΤ1.ΕΚΔ1, 15.09.2019

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πληροφοριακό υλικό/ έγγραφα προς τους γονείς και κηδεμόνες για την έναρξη του Κατηχητικού Σχολείου



ΚΑΤΗΧΗΤΙΚΟ

ΙΕΡΟΥ ΝΑΟΥ ΑΓΙΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ΓΕΡΙΟΥ

Ανακοίνωση

Αγαπητοί εν Χριστώ αδελφοί,

Με τη βοήθεια και την χάρη του Τριαδικού μας Θεού και τις πρεσβείες της Παναγίας μας, του Αγίου Χαράλάμπους και του Αγίου Στεφάνου, ξεκινήσαμε τη νέα πνευματική χρονιά.

Το κατηχητικό μαθαίνει στα παιδιά μας:

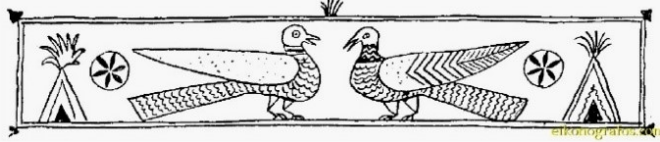
1. Να αγαπούν και να λατρεύουν το Θεό.
2. Να αγαπούν και να τιμούν τους γονείς τους.
3. Να αγαπούν και να σέβονται τους δασκάλους και τους συνανθρώπους τους.
4. Να αγαπούν και να σέβονται τους εαυτούς τους.

Τα παιδιά μας μαθαίνουν έτσι να αποκτούν αγωνιστικότητα, αγάπη, χαρά, ευθύτητα, τιμιότητα, υπεύθυνη ελευθερία, καθώς επίσης να γνωρίζουν την Ορθοδοξία και τις παραδόσεις της, έτσι ώστε να γίνουν σωστά μέλη της.

Ας βοηθήσουμε τα παιδιά μας να κτίσουν γερά θεμέλια για ολόκληρη τη ζωή τους, παρακινώντας τα και προτρέποντάς τα στο κατηχητικό.

Σας περιμένουμε με χαρά,
το Κατηχητικό σου.





ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

Με τη βοήθεια και τη χάρη του Τριαδικού μας Θεού και τις πρεσβείες της Παναγίας μας, του Αγίου Χαραλάμπους και του Αγίου Στεφάνου, **το Σάββατο 15 Οκτωβρίου 2022 στις 3:30 μ.μ. μέχρι 5:00 μ.μ.** θα έχουμε την πρώτη συνάντησή μας.

Στην συνάντηση θα τελεστεί ο καθιερωμένος Αγιασμός της χρονιάς. Καλό θα ήταν οι γονείς να παραμείνουν μαζί με τα παιδιά τους στην πρώτη αυτή συνάντηση.

Ακολούθως τα παιδιά και οι γονείς θα έχουν την ευκαιρία να **αλληλογνωριστούν** μαζί με τους ιερείς και την κατηχητική ομάδα. Έπειτα θα γίνουν οι εγγραφές των παιδιών.

Θα ακολουθήσει κέρασμα.

Για τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου (Α'-Δ') τάξη:

Το Κατηχητικό θα γίνεται **κάθε Σάββατο στις 3:30 -5:00 μ.μ. στην εκκλησία / αίθουσα του Αγίου Χαραλάμπους Γερίου.**

Για τα παιδιά του Δημοτικού (Ε' - Στ') και Γυμνασίου (Α'-Γ') τάξη:

Το Κατηχητικό θα γίνεται **κάθε Σάββατο στις 3:30 -5:00 μ.μ. στην εκκλησία / αίθουσα του Αγίου Χαραλάμπους Γερίου.**

Τηλέφωνα επικοινωνίας:

99 338515 (πρωτοπρεσβύτερος Δημήτριος Κούτσιος)
99 489766 (συντονίστρια Κατηχητικών πρεσβ. Μαρία Φωκά)

Σας περιμένουμε με χαρά,
το Κατηχητικό σου.

Δήλωση Ενδιαφέροντος

Εγώ ο/η

μαθητής/μαθήτρια της τάξης του Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου,
δηλώνω υπεύθυνα ότι ενδιαφέρομαι να παρακολουθώ τα μαθήματα του
Κατηχητικού στον Ιερό Ναό Αγίου Χαραλάμπους Γερίου.

Υπογραφή

Τηλέφωνα επικοινωνίας:

.....

κινητό:

Ημερομηνία:/...../.....

σταθερό:

.....

Δήλωση Συγκατάθεσης

Εγώ ο/η υποφαινόμενος/η,

κηδεμόνας του/της,

αποδέχομαι όπως παρακολουθεί τα μαθήματα και συμμετέχει στις εκδηλώσεις του
Κατηχητικού στον Ιερό Ναό Αγίου Χαραλάμπους Γερίου.

Υπογραφή

Τηλέφωνα επικοινωνίας:

.....

κινητό:

Ημερομηνία:/...../.....

σταθερό:

ΕΤΟΣ:

Απαραίτητα στοιχεία

Μέλους Κατηχητικού Ιερού Ναού Αγίου Χαλαλάμπους Γερίου
Συμπληρωμένα αυστηρά από γονέα/κηδεμόνα.

Όνοματεπώνυμο παιδιού:

Σχολείο:

Τάξη:

Διεύθυνση:

Τ.Κ.:

Περιοχή:

Τηλέφωνο οικίας:

Κινητό τηλέφωνο παιδιού:

Αριθμός μελών οικογένειας:

Όνοματεπώνυμο πατέρα:

Επάγγελμα πατέρα:

Κινητό τηλέφωνο πατέρα:

Όνοματεπώνυμο μητέρας:

Επάγγελμα μητέρας:

Κινητό τηλέφωνο μητέρας:

Όνοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα (ολογράφως)

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

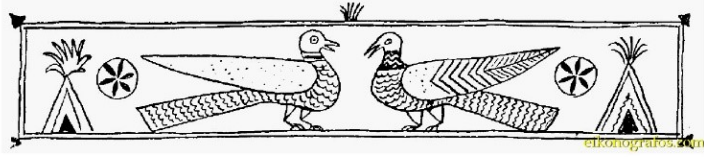
.....

.....

Ημερομηνία:/...../.....

Σημ. 1: Τα στοιχεία αυτά θα τύχουν απόλυτης εμπιστευτικότητας και προορίζονται για αποκλειστική χρήση από τους υπεύθυνους κατηχητές.

Σημ. 2: Θα τηρούνται αυστηρά, όλα τα πρωτόκολλα του υπουργείου υγείας για τον **COVID-19**, για την ασφάλεια όλων μας.



Παρακαλούμε όπως εκφράσετε την επιθυμία σας, όπως, σε συνεννόηση με την Συντονίστρια των Κατηγητικών, συνεισφέρετε στο κέρασμα των παιδιών του Κατηγητικού είτε με την ετοιμασία εδέσματος ή γλυκού ή αλμυρού ή σάντουιτς ή κρέπας ή να προσφέρετε σοκολάτες, χυμούς, παγωτό κλπ. **Αυτό αποτελεί θεάρεστη πράξη για την οποία τόσο οι Ιερείς, οι Κατηγητές όσο και τα παιδιά θα σας είμαστε ευγνώμονες.**

Επιθυμώ να συνεισφέρω στο κέρασμα: **ΝΑΙ**

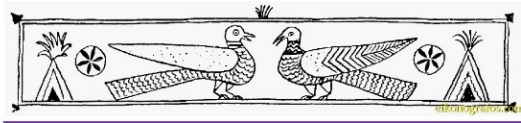
ΟΧΙ

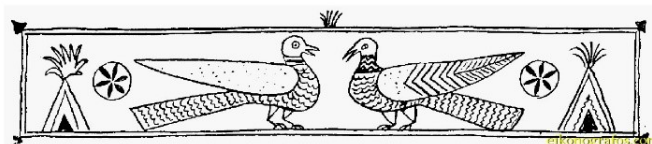
Σημειώστε: ✓ όπου επιθυμείτε

Υπογραφή πατέρα: Υπογραφή μητέρας:

Υπογραφή Γονέα/ Κηδεμόνα (όπου ισχύει):

Ημερ.:/...../ 2022-23





ΠΑΡΑΛΑΒΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΛΗΞΗ ΤΩΝ ΚΑΤΗΧΗΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΞΕΩΝ



Παρακαλείσθε όπως επιλέξετε () από τα ακόλουθα:

Στη λήξη της κάθε Κατηχητικής Σύναξης, το παιδί θα:

Το παραλαμβάνει ο πατέρας του ()

Το παραλαμβάνει η μητέρα του ()

Επιστρέφει στο σπίτι με τα πόδια ()

Άλλη διευθέτηση (δώστε λεπτομέρειες)

.....

Υπογραφή Πατέρα: Υπογραφή Μητέρας:

Υπογραφή Γονέα/ Κηδεμόνα (όπου ισχύει):



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Επιστολή προς γονείς και κηδεμόνες – έντυπο συγκατάθεσης



Οκτώβριος, 2022

Αγαπητέ γονέα/ κηδεμόνα,

Με την παρούσα επιστολή ζητάμε τη συγκατάθεσή σας, για να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνα για την Αξιολόγηση του παρεμβατικού προληπτικού προγράμματος Viennese Social Competence (ViSC). Το πρόγραμμα ViSC θα εφαρμοστεί πιλοτικά το πνευματικό/ εκκλησιαστικό έτος 2022/23 στο **κατηχητικό σχολείο του ιερού Ναού Αγίου Χαραλάμπους Γερίου** σε συνεργασία με τη Θεολογική Σχολή Εκκλησίας Κύπρου. Το πρόγραμμα αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών/ τριών, τη μείωση συμπεριφορών βίας και τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, το οποίο με τη σειρά του θα συμβάλλει στη υγιή ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού σας. Το πρόγραμμα έχει προσαρμοστεί να συνάδει με το περιεχόμενο και τις αξίες που καλλιεργούνται στο κατηχητικό σχολείο.

Η έρευνα διεξάγεται υπό την εποπτεία της Δρ Όλγας Σολομώντος – Κουντούρη, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Υπεύθυνης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Εφαρμογές Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής στην Κοινότητα, της Θεολογικής Σχολής Εκκλησίας Κύπρου και της ερευνήτριας/ κατηχήτριας Μαρίας Ανδρέου – Φωκά της Θεολογικής Σχολής Εκκλησίας Κύπρου – κατηχήτριας Ι. Ν. Αγ. Χαραλάμπους Γερίου. Σχετική έγκριση έχει ήδη χορηγηθεί από τον οικείο επίσκοπο της ενορίας Ιερού Ναού Αγίου Χαραλάμπους Γερίου Θεοφιλέστατο Επίσκοπο Καρπασίας κ. Χριστοφόρο καθώς επίσης και από τους υπεύθυνους ιερείς της ενορίας μας, πατήρ Δημήτριο Κούτσιου και πατήρ Ιωάννη Φωκά.

Το παιδί σας, παίρνοντας μέρος στην έρευνα, θα συμπληρώσει ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε δύο φάσεις (Οκτώβριος 2022 – πριν την εφαρμογή του προγράμματος, Δεκέμβριος 2022 – αμέσως μετά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος). Είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως η διάρκεια του προγράμματος σε κάθε συνάντηση δεν θα υπερβαίνει τα 90 λεπτά.

Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι απαραίτητη αφού οι απόψεις που θα εκφράσει πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε σε ποιο βαθμό βελτιώθηκαν οι κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών/ τριων – καθηγητόπουλων. Απώτερος στόχος είναι η μεγιστοποίηση των θετικών αποτελεσμάτων και η πιο ευρεία εφαρμογή του προγράμματος δηλαδή σε όλα τα κατηχητικά σχολεία της Κύπρου.

Παρακαλούμε συμπληρώστε και υπογράψτε το έντυπο που ακολουθεί και επιστρέψτε το στο σχολείο το συντομότερο δυνατό, συγκεκριμένα στη διευθύντρια του Σχολείου.

Σε περίπτωση που έχετε κάποιες ερωτήσεις ή χρειάζεστε κάποιες διευκρινήσεις, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας στην ηλεκτρονική διεύθυνση m.andreou@theo.ac.cy

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

.....

Μαρία Ανδρέου – Φωκά
Θεολογική Σχολή Εκκλησίας Κύπρου

Επιθυμώ ο/ η μαθητής/ τρια (κατηχητόπουλο), της..... τάξης να συμμετέχει στην παραπάνω έρευνα.

Υπογραφή γονέα/ κηδεμόνα:.....

Ονοματεπώνυμο:

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς της παρούσας έρευνας



Αγαπητά μας κατηχητόπουλα,

Το ερωτηματολόγιο αυτό ετοιμάστηκε για εσάς, τους φίλους και τις φίλες σας. Θέλουμε να γνωρίζετε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Είναι πολύ σημαντικό για εμάς να μας πείτε τη γνώμη σας. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και να μας πείτε τι νομίζετε εσείς προσωπικά για κάθε ερώτηση. Παρακαλώ να βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δε θα γνωρίζει κανείς και καμία τις απαντήσεις που θα δώσετε. Σας ενημερώνουμε επίσης ότι κάθε ερωτηματολόγιο έχει ένα κωδικό αριθμό, επειδή πρόκειται να σας ζητήσουμε να συμπληρώσετε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο στο τέλος των έξι συναντήσεων του προγράμματος ViSC.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σας!

Κατηχητικό Σχολείο	Αριθμός στον κατάλογο φοίτησης	

Μερικές φορές, ένας μαθητής ή μια μαθήτρια ή μία ομάδα μαθητών/τριων προσβάλλει ή βλάπτει κάποιον μαθητή ή κάποια μαθήτρια λέγοντας του/της δυσάρεστα πράγματα, πειράγματα, χτυπώντας, κλοτσώντας, απειλώντας ή απομονώνοντάς τον/την. Αυτές ή παρόμοιες καταστάσεις μπορεί να γίνουν κατ' επανάληψη προς ένα ή περισσότερους/ες μαθητές/τριες. Σε αυτά τα γεγονότα, ο/η μαθητής/τρια που τα κάνει είναι δυνατότερος/η από ό,τι ο/η άλλος/η και είναι δύσκολο για τον/την πιο αδύνατο/η να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της. Παρακαλώ να έχετε στο μυαλό σας τέτοια περιστατικά, όταν απαντάτε τις παρακάτω ερωτήσεις. Βάλτε σε κύκλο αυτό που ισχύει για σας.

	Ποτέ	Μία ή δύο φορές	Δύο ή τρεις φορές το μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Σχεδόν κάθε μέρα
Πόσο συχνά έχεις προσβάλει ή βλάψει κάποιον/α τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά έχεις προσβάλει ή βλάψει κάποιον/α χρησιμοποιώντας άσχημα λόγια τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά έχεις προσβάλει ή βλάψει κάποιον/α με το να τον/την αποκλείσεις από την παρέα σου τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά έχεις προσβάλει ή βλάψει κάποιον/α με σωματική επίθεση τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά έχεις προσβάλει ή βλάψει κάποιον/α με άσχημα μηνύματα ή με βίντεο, ή με φωτογραφίες στο κινητό ή σε άλλα κοινωνικά δίκτυα τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά έχεις προσβάλει ή βλάψει κάποιον/α, λόγω της καταγωγής, της γλώσσας, του χρώματος του δέρματος του/της, τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4

Πόσο συχνά σε έχουν προσβάλει ή βλάψει τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά σε έχουν προσβάλει ή βλάψει χρησιμοποιώντας άσχημα λόγια τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά σε έχουν προσβάλει ή βλάψει με το να σε αποκλείσουν από την παρέα τους, τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά σε έχουν προσβάλει ή βλάψει με σωματική επίθεση τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά σε έχουν προσβάλει ή βλάψει με άσχημα μηνύματα ή με βίντεο ή με φωτογραφίες στο κινητό ή σε άλλα κοινωνικά δίκτυα, τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4
Πόσο συχνά σε έχουν προσβάλει ή βλάψει, λόγω της καταγωγής, της γλώσσας, του χρώματος του δέρματος σου, τους τελευταίους δύο μήνες;	0	1	2	3	4

Τώρα θα θέλαμε να μας πείτε με ειλικρίνεια αν αισθάνεστε ή κάνετε κάτι από τα ακόλουθα.

	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
Θυμώνω εύκολα.	0	1	2	3
Μερικές φορές θυμώνω τόσο πολύ που δεν καταλαβαίνω τι κάνω.	0	1	2	3
Αν ο/η καθηγητής/τρια μας, με επικρίνει, θυμώνω.	0	1	2	3
Αν ο/η καθηγητής/τρια μας, υποσχεθεί ότι θα κάνουμε κάτι ευχάριστο, αλλά μετά αλλάζει γνώμη, διαμαρτύρομαι έντονα.	0	1	2	3

Αν κάτι δεν γίνει με τον δικό μου τρόπο, θυμώνω.	0	1	2	3
Αν χάσω σε κάποιο παιχνίδι, θυμώνω.	0	1	2	3
Μου αρέσει να γελοιοποιώ τους άλλους.	0	1	2	3
Μου αρέσει όταν κάποιος μαθητής ή κάποια μαθήτρια με φοβάται.	0	1	2	3
Μου αρέσει να ασκώ δύναμη στους άλλους σε βαθμό που να με φοβούνται.	0	1	2	3
Απειλώ τους άλλους, γιατί με αυτό τον τρόπο δείχνω ότι είμαι εγώ αυτός που αποφασίζει.	0	1	2	3
Συμμετέχω σε πράγματα ανεξάρτητα από το αν είναι ή δεν είναι σωστά, απλά και μόνο για να είμαι με τους άλλους.	0	1	2	3
Νιώθω ότι η παρέα με θεωρεί περισσότερο φίλο, όταν μαζί αποκλείουμε κάποιον.	0	1	2	3
Νιώθω ότι η παρέα με θεωρεί περισσότερο φίλο, όταν μαζί πειράζουμε κάποιο ή κάποια.	0	1	2	3
Νιώθω ότι η παρέα με θεωρεί περισσότερο φίλο όταν μαζί κάνουμε κάτι παράνομο.	0	1	2	3

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Έχω συχνά πονοκέφαλο, πόνους στο στομάχι ή ασθένειες.	0	1	2	3
Ανησυχώ πολύ.	0	1	2	3
Είμαι συχνά δυστυχισμένος/η, με κακή διάθεση ή δακρυσιμένος/η.	0	1	2	3
Είμαι ανήσυχος/η σε μια καινούρια κατάσταση.	0	1	2	3

Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα.	0	1	2	3
-------------------------------------	---	---	---	---

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Όταν κάποιος μου λέει μια ωραία ιστορία, αισθάνομαι πως η ιστορία αυτή συνέβη σε μένα.	0	1	2	3
Βλέποντας ένα φίλο/ μια φίλη να κλαίει νιώθω ότι κλαίω και εγώ.	0	1	2	3
Όταν κάποιος/α που νοιάζομαι γι' αυτόν/η είναι λυπημένος/η, νιώθω λυπημένος/η και εγώ.	0	1	2	3
Όταν δω να χτυπούν ένα παιδί αναστατώνομαι.	0	1	2	3
Λυπούμαι όταν συμβαίνει κάτι κακό σε ένα πρόσωπο μίας ιστορίας.	0	1	2	3
Όταν ο/η φίλος/η μου είναι απογοητευμένος/η, αισθάνομαι και εγώ απογοήτευση.	0	1	2	3
Μπορώ να φανταστώ πώς αισθάνονται οι γονείς μου, ακόμα κι αν δεν το δείχνουν.	0	1	2	3
Είμαι σε θέση να αναγνωρίσω πριν από τα άλλα παιδιά, ότι τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων έχουν αλλάξει.	0	1	2	3
Μπορώ να καταλάβω πότε οι γονείς μου ανησυχούν για μένα, ακόμη και αν δεν το λένε.	0	1	2	3
Μπορώ να καταλάβω πώς αντιδρούν οι άλλοι στα πράγματα που κάνω.	0	1	2	3
Είμαι σε θέση να αισθάνομαι όταν κάποιος/α που είναι μαζί μου αρχίζει να θυμώνει, ακόμη και αν δεν το λέει.	0	1	2	3

Είμαι σε θέση να αισθάνομαι πώς νιώθουν οι φίλοι/ες μου από τον τρόπο που συμπεριφέρονται.	0	1	2	3
--	---	---	---	---

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συνεργάζομαι εύκολα με άλλους ανθρώπους.	0	1	2	3
Περιμένω τη σειρά μου.	0	1	2	3
Είμαι συνήθως φιλικός και βοηθητικός.	0	1	2	3
Ακούω με προσοχή και καταλαβαίνω τι μου λένε οι άλλοι.	0	1	2	3
Όταν διαφωνώ μπαίνω σε διάλογο και υποστηρίζω με επιχειρήματα τη γνώμη μου.	0	1	2	3
Όταν βρίσκομαι μπροστά σε μία αδικία μπορώ να μιλήσω και να υπερασπιστώ τον συνάνθρωπό μου που αδικείται.	0	1	2	3
Βρίσκω διαφορετικές λύσεις για τα προβλήματά μου.	0	1	2	3
Όταν έχω ένα πρόβλημα ή ένα θέμα που με απασχολεί το μοιράζομαι με τους κατάλληλους ανθρώπους και ζητώ τη γνώμη τους.	0	1	2	3

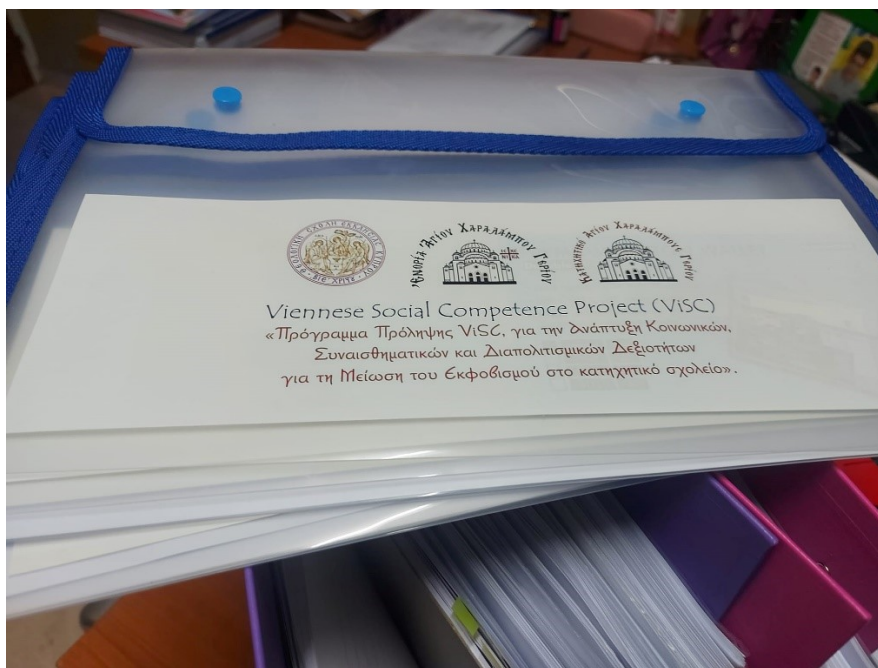
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Οπτικό υλικό από την εκφώνηση Αγιογραφικών Αναγνωσμάτων στη τάξη του κατηχητικού σχολείου.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.1

Ατομικός φάκελος επικοινωνίας -
Ετικέτα του προγράμματος ViSC/
ατομικού φακέλου επικοινωνίας



Viennese Social Competence Project (ViSC)
«Πρόγραμμα Πρόληψης ViSC, για την ανάπτυξη Κοινωνικών,
Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων
για τη Μείωση του Εκφοβισμού στο Κατηχητικό Σχολείο»

Πληροφοριακό έντυπο

Πληροφοριακό έντυπο

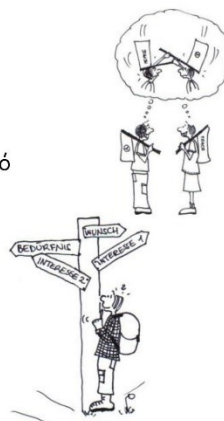
Για το πρόγραμμα ViSC στην τάξη μου/ κατηχητικό

Αγαπητοί μας γονείς και αγαπητά μας κατηχητόπουλα!

Στις επόμενες βδομάδες επιθυμούμε να πετύχουμε τους ακόλουθους στόχους:

- Την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών (κατηχητόπουλων)!
- Την καλύτερη διαχείριση συναισθημάτων!
- Την εκμάθηση νέων τρόπων συμπεριφοράς σε δύσκολες ή προβληματικές περιπτώσεις!

Όλα τα παραπάνω πάντοτε μέσα από τα διδάγματα του Ευαγγελίου!



Το πρόγραμμα του ViSC στην τάξη μου:

Μαθήματα	Ημερομηνία	Εκπαιδευτριες	Χρόνος διαρκείας
1. Πληροφορίες και κανόνες	5/11/2022	Μαρία Ανδρέου Φωκά και Μαρία Πτερίδου	3.30 - 5.00
2. Διagnώριση περιστατικών βίας	12/11/2022	Μαρία Ανδρέου Φωκά και Μαρία Πτερίδου	3.30 - 5.00
3. Διagnώριση συναισθημάτων	19/11/2022	Μαρία Ανδρέου Φωκά και Μαρία Πτερίδου	3.30 - 5.00
4. Τρόποι συμπεριφοράς	26/11/2022	Μαρία Ανδρέου Φωκά και Μαρία Πτερίδου	3.30 - 5.00

5. Πολυπολιτισμικές περιπτώσεις	03/12/2022	Μαρία Ανδρέου Φωκά και Μαρία Πετρίδου	3.30 - 5.00
6. Επανάληψη και Project	10/12/2022	Μαρία Ανδρέου Φωκά	3.30 - 5.00
7. Project / Ερωτηματολόγιο	17/12/2022	Μαρία Ανδρέου Φωκά	3.30 - 5.00



Συνοπτικά/ αναφορικά:

15 Οκτωβρίου 2022: Γνωριμία/ ενημέρωση γονέων και υπογραφές εντύπων.

22 Οκτωβρίου 2022: 1^ο Ερωτηματολόγιο – συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

29 Οκτωβρίου 2022: Το κατηχητικό σχολείο δεν λειτούργησε λόγω τριήμερου 28^η Οκτωβρίου.

5 Νοεμβρίου 2022: Μάθημα 1ον – Μαρία Ανδρέου και Μαρία Πετρίδου

12 Νοεμβρίου 2022: Μάθημα 2ον – Μαρία Ανδρέου και Μαρία Πετρίδου

19 Νοεμβρίου 2022: Μάθημα 3ον - Μαρία Ανδρέου και Μαρία Πετρίδου

26 Νοεμβρίου 2022: Μάθημα 4ον - Μαρία Ανδρέου και Μαρία Πετρίδου

03 Δεκεμβρίου 2022: Μάθημα 5ον - Μαρία Ανδρέου και Μαρία Πετρίδου

10 Δεκεμβρίου 2022: Μάθημα 6^ο - Επανάληψη - Δράση/Project - Μαρία Ανδρέου

17 Δεκεμβρίου 2022: - 2^ο Project - Ερωτηματολόγιο – συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

©WiSK Klassenprojekt



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.3

Α Συνάντηση

Σύντομο λεκτικό προς τα κατηχητόπουλα
πριν την συμπλήρωση του 1^{ου} ερωτηματολογίου
(ομάδα παρέμβασης και ομάδα στόχου ξεχωριστά)



*Έρευνα για τον εκφοβισμό/ θυματοποίηση μέσω του
προγράμματος ViSC στο κατηχητικό Σχολείο
Ιερού Ναού Αγίου Χαράλαμπος Γερίου*

Αγαπητά μας κατηχητόπουλα,

Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μίας έρευνας που διεξάγεται σε συνεργασία με τη Θεολογική Σχολή Κύπρου. Οι απαντήσεις που θα μας δώσετε είναι πολύ σημαντικές γιατί θα μας βοηθήσετε να καταλάβουμε πώς σκέφτονται και πως συμπεριφέρονται τα παιδιά της ηλικίας σας. Βάση των απαντήσεων σας θα θέλαμε να γνωρίζουμε κατά πόσο το καινούριο πρόγραμμα που θα εφαρμόζουμε στο κατηχητικό σχολείο θα σας βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.

Είναι επομένως πολύ σημαντικό να γράψετε με κάθε ειλικρίνεια αυτό ακριβώς που σκέφτεστε, που νιώθετε και που κάνετε. Σας παρακαλούμε να διαβάσει ο καθένας μόνος του και η καθεμία μόνη της με προσοχή κάθε δήλωση και κάθε ερώτηση και να την απαντήσετε με ειλικρίνεια. Παρακαλώ να βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δε θα γνωρίζει κανένας και καμιά από το κατηχητικό ή από τους ερευνητές ποιοι είσαστε. Θέλουμε όμως να γνωρίζετε ότι το κάθε ερωτηματολόγιο έχει ένα κωδικό αριθμό, επειδή πρόκειται να σας ζητήσουμε να συμπληρώσετε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο στο τέλος Νοεμβρίου. Τα ερωτηματολόγια αμέσως μόλις μας τα παραδώσετε θα δοθούν στην ερευνήτρια.

Τονίζουμε ότι είναι πολύ σημαντική η ειλικρίνειά σας και σας ευχαριστούμε για τη βοήθειά σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

1^{ον} Μάθημα

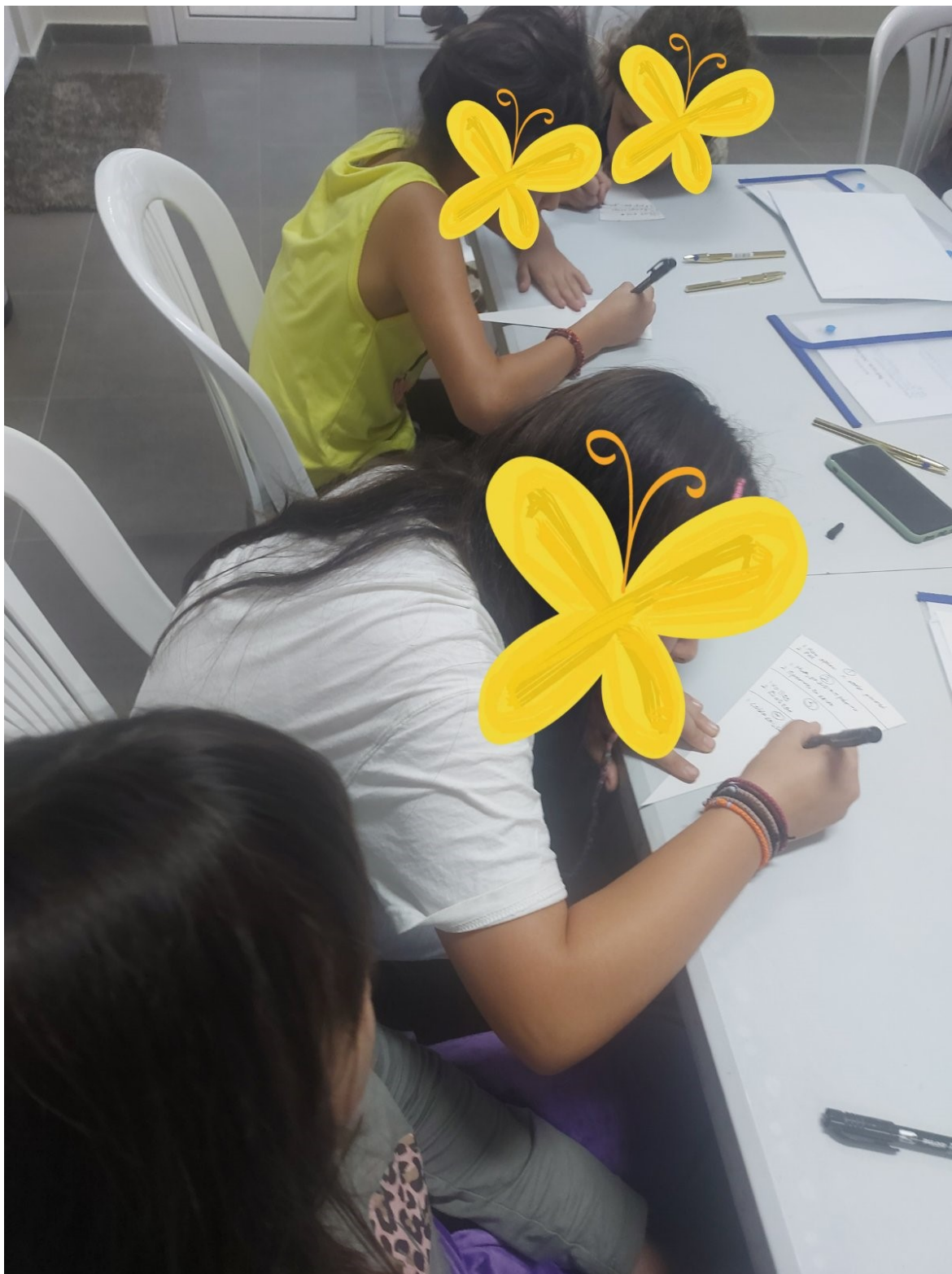
Οπτικογραφημένο υλικό από το 1^ο Μάθημα



Οπτικογραφημένο υλικό από το 1^ο Μάθημα



Οπτικογραφημένο υλικό από το 1^ο Μάθημα



Οπτικογραφημένο υλικό από το 1^ο Μάθημα

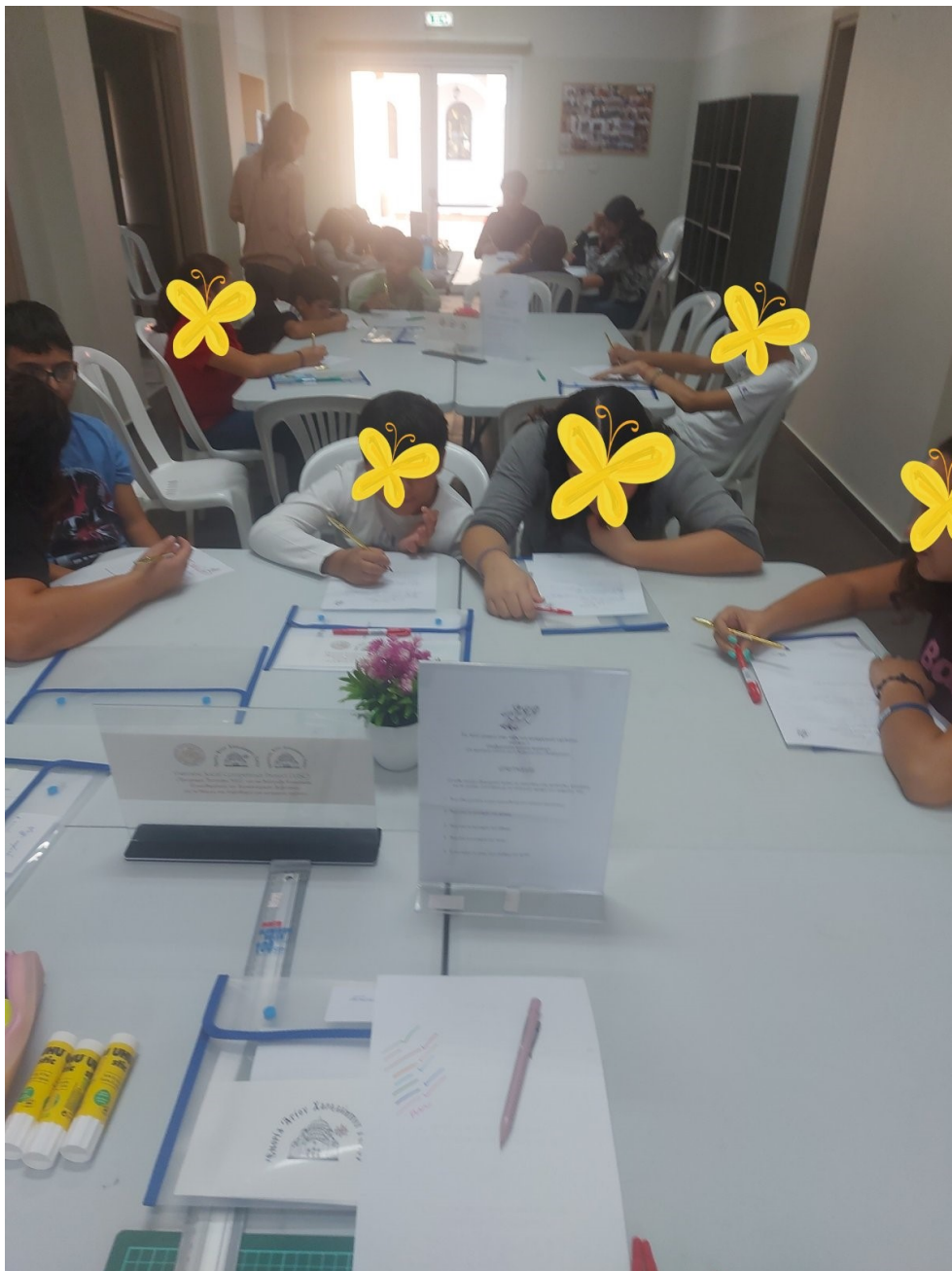
Δραστηριότητα: «Οι ομοιότητες ενώνουν και οι διαφορές είναι ενδιαφέρουσες»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

Οπτικογραφημένο υλικό από το 1^ο Μάθημα

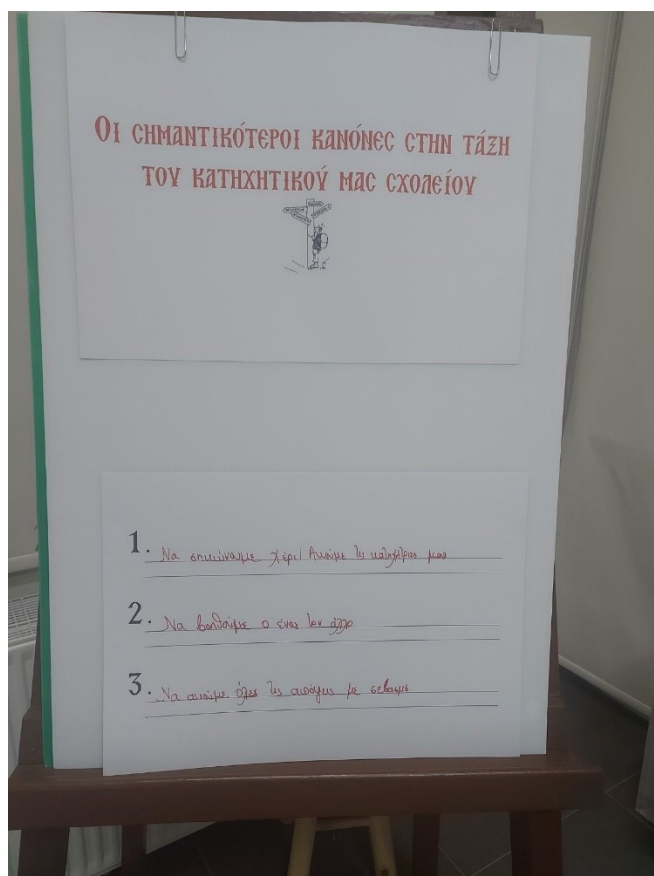
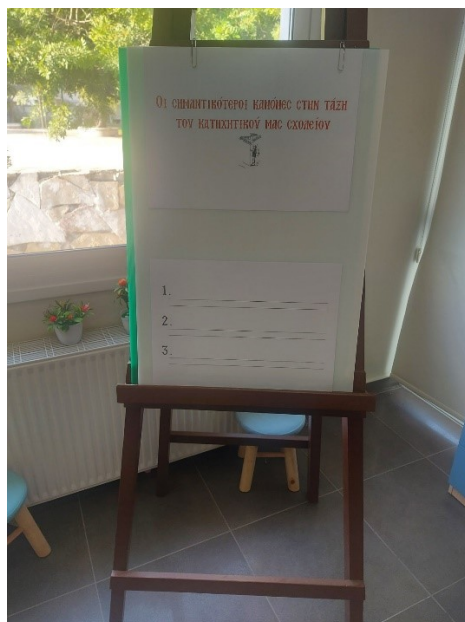
Ατομικά φύλλα εργασίας: καταγραφή κανόνων τάξης



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.1

Οπτικογραφημένο υλικό από το 1^ο Μάθημα

Οι τρεις σημαντικότεροι κανόνες στην τάξη του κατηχητικού σχολείου.



1α.

Φύλλο Υπενθύμισης

Όνομα: _____



Μάθαμε ότι στη ζωή μας υπάρχουν **κανόνες**.

Οι κανόνες αυτοί είναι σημαντικοί για μια **αρμονική συμβίωση**.

Η τήρηση αυτών των κανόνων
είναι στο χέρι σου.

κάθε ένας από εμάς έχει την **επιλογή**.

κάθε ένας μπορεί να αποφασίσει για κάτι, υπέρ ή κατά.

κάθε ένας φέρει την ευθύνη για
τις πράξεις του.

κάθε ένας πρέπει να δέχεται τις
συνέπειες των πράξεων του.

Οι κανόνες της τάξης μας βοηθούν, ώστε να **μη δημιουργούνται**
φιλονικίες,

και **ΕΜΕΙΣ** να συμβιώνουμε αρμονικά σαν ομάδα.

Αγιογραφικό Ανάγνωσμα 1^ο Μαθήματος «Ο Χρυσός Κανόνας»
του Ευαγγελίου, Λουκά 6, 31-36

1β.

Ο «χρυσός κανόνας»

«Όπως θέλετε να σας συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, έτσι ακριβώς να συμπεριφέρεστε κι εσείς σ' αυτούς. Γιατί, αν αγαπάτε αυτούς που σας αγαπούν, ποια είνoια περιμένετε από το θεό; λφού και οι αμαρτωλοί αγαπούν αυτούς που τους αγαπούν. Κι αν κάνετε καλό σ' αυτούς που σας κάνουν καλό, ποια είνoια περιμένετε από τον θεό; Και οι αμαρτωλοί το ίδιο κάνουν. λν δανείτε σ' όσους ελπίζετε να σας τα επιστρέψουν, ποια είνoια περιμένετε από τον θεό; Και οι αμαρτωλοί δανίζουν στους ομοίους τους για να τα πάρουν πίσω. λντίθετα, εσείς ν' αγαπάτε τους εχθρούς σας, να κάνετε το καλό και να δανείτε, χωρίς να περιμένετε να πάρετε πίσω τίποτα. Έτσι, ο θεός, που είναι καλός ακόμα και με τους αχάριστους και τους κακούς, θα σας ανταμείψει με το παραπάνω και θα σας κάνει παιδιά του. Να είστε λοιπόν σπλαχνικοί, όπως σπλαχνικός είναι κι ο θεός Πατέρας σας» (Λουκ. 6,31 - 36).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.4

2^{ον} Μάθημα:

- Αναγνώριση κρίσιμων κοινωνικών καταστάσεων (βία, εκφοβισμός)
- Επιλογές συμπεριφοράς για τους θεατές



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ

Η εφαρμογή του ViSC στο κατηχητικό



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.1

Εργασία ατομική/ φύλλο εργασίας

Ερωτήσεις:

Τι νομίζεται ότι θα συμβαίνει;

Τι θα μπορούσαν να λένε τα πρόσωπα της εικόνας;

Πώς αισθάνεται το πρόσωπο (X);



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.2

Απαντήσεις από τις αφίσες:

Ένα μέλος της κάθε ομάδας διάβαζε

και παρουσίαζε τις απαντήσεις ενώπιον όλων μέσα στην τάξη.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.3

Ατομικά Φύλλα εργασίας 2^α

2α "Αναγνώριση περιστατικών βίας"



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



www.wings.eu

☞ Τι νομίζετε ότι συμβαίνει;

☞ Τι θα μπορούσαν να λένε τα πρόσωπα της εικόνας;

☞ Πώς αισθάνεται το πρόσωπο 4;

© WiSK Klassenprojekt

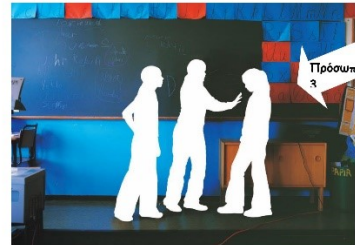


2α "Αναγνώριση περιστατικών βίας"



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



www.wings.eu

☞ Τι νομίζετε ότι συμβαίνει;

☞ Τι θα μπορούσαν να λένε τα πρόσωπα της εικόνας;

☞ Πώς αισθάνεται το πρόσωπο 3;

© WiSK Klassenprojekt



2α "Αναγνώριση περιστατικών βίας"



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



www.wings.eu

☞ Τι νομίζετε ότι συμβαίνει;

☞ Τι θα μπορούσαν να λένε τα πρόσωπα της εικόνας;

☞ Πώς αισθάνεται το πρόσωπο 4;

© WiSK Klassenprojekt



2α "Αναγνώριση περιστατικών βίας"



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



www.wings.eu

☞ Τι νομίζετε ότι συμβαίνει;

☞ Τι θα μπορούσαν να λένε τα πρόσωπα της εικόνας;

☞ Πώς αισθάνεται το πρόσωπο 3;

© WiSK Klassenprojekt



Οπτικογραφημένο υλικό μέσα στην τάξη από:

Τα ατομικά Φύλλα εργασίας 2α



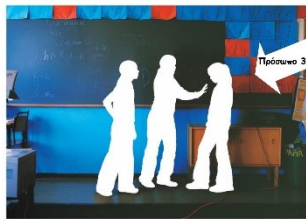
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.3.1

Ομαδικά Φύλλα εργασίας 2α

2β „Εναλλακτικές επιλογές δράσης ως θεατής: Στην αίθουσα διδασκαλίας“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



🗨️ Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να αισθανθεί καλύτερα το πρόσωπο 3;

© WISK Klassenprojekt



2β „Εναλλακτικές επιλογές δράσης ως θεατής: Στο γήπεδο καλαθοσφαίρας“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



🗨️ Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε εμείς για να αισθανθεί καλύτερα το πρόσωπο 4;

© WISK Klassenprojekt



2β „Εναλλακτικές επιλογές δράσης ως θεατής: Στο καλυμνητήριο“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



🗨️ Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να αισθανθεί καλύτερα το πρόσωπο 4;

© WISK Klassenprojekt



2β „Εναλλακτικές επιλογές δράσης ως θεατής: Στο γήπεδο ποδοσφαίρου“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



🗨️ Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να αισθανθεί καλύτερα το πρόσωπο 3;

© WISK Klassenprojekt



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.4

*Συλλογική εργασία/ δραστηριότητα
με τα σήματα του φωτεινού σηματοδότη.*



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.5

*Συλλογική εργασία/ δραστηριότητα
με τα σήματα του φωτεινού σηματοδότη.*

Σε αφίσα με τα χρώματα του φωτεινού σηματοδότη επικολλούνται οι άσπρες καρτέλες επάνω από το αντίστοιχο χρώμα (π.χ. η λέξη «καλή» επάνω στο πράσινο.





ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.6

Φύλλο Υπενθύμισης 2^ο Μαθήματος

2α.

Φύλλο Υπενθύμισης

Όνομα: _____



Συζητήσαμε συμπεριφορές που δεν είναι αποδεκτές.

Μάθαμε ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι βίαιης συμπεριφοράς.

Ο κάθε τύπος βίαιης συμπεριφοράς είναι τραυματικός!

Παραμένοντας «απλός θεατής» σε ένα επεισόδιο βίας σημαίνει πως
εμπλέκομαι σε αυτό!

Σε ένα επεισόδιο βίας είναι σημαντικό να παρέμβω για να προστατέψω τον
εαυτό μου και τους άλλους!

2β.

Φύλλο Υπενθύμησης



Δυναμβάνουμε δράση...

Δείχνουμε ενδιαφέρον για τα θύματα.

Παρηγορούμε τα θύματα και τους λέμε ότι σίγουρα δεν άξιζαν αυτή τη συμπεριφορά από τους θύτες.

Δείχνουμε τη συμπάθειά μας προς τα θύματα.

Είναι το καλύτερο που μπορούμε να κάνουμε. Τους ρωτούμε αν θα ήθελαν να παίξουν μαζί μας στο διάλειμμα, να κάνουμε παρέα ή αν θα ήθελαν να έρθουν στο πάρτι γενεθλίων μας.

Λέμε στον θύτη ότι πρέπει να σταματήσει να συμπεριφέρεται έτσι. Διευθυνόμαστε στο θύτη με ηρεμία και σαφήνεια. Δν δεν τολμούμε μόνοι μας ζητάμε τη βοήθεια ενός φίλου/μιας φίλης και του μιλάμε μαζί.

Δναφέρουμε το περιστατικό βίας σε κάποιον ενήλικα.

Μπορούμε να μιλήσουμε στον/στην εκπαιδευτικό, στους γονείς μας, στον/στη διευθυντή/τρια του σχολείου ή σε κάποιον ενήλικα που εμπιστευόμαστε.

Μη ξεχνάς: Όταν αναφέρεις ένα περιστατικό βίας βοηθάς στην επίλυση του προβλήματος
Επειδή ...

...όταν ζητάς τη βοήθεια κάποιου εμποδίζεις να παρουσιαστούν παρόμοια περιστατικά.

...όταν μένεις απαθής γίνεσαι μέρος του προβλήματος.

Με τη βοήθεια σου μπορείς να σταματήσεις αρνητικές συμπεριφορές στο σχολείο.

Προσέχω και ενεργώ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.7

Αγιογραφικό Ανάγνωσμα 2^ο Μαθήματος

«Ο ύμνος της αγάπης» του Αποστόλου Παύλου

Α' Επιστολή προς Κορινθίους, ιβ' 27 – ιγ' 13

2γ.

Ο ύμνος της αγάπης

Δν ξέρω να μιλώ όλες τις γλώσσες των ανθρώπων και των αγγέλων, αλλά δεν έχω αγάπη, τότε έγινα σαν ένας άψυχος χαλκός που βουίζει ή σαν κύμβαλο που ξεκουφαίνει με τους κρότους του. Και αν έχω το χάρισμα να προφητεύω και γνωρίζω όλα τα μυστήρια και όλη τη γνώση, και αν έχω όλη την πίστη, ώστε να μετακινώ με τη δύναμη της ακόμη και τα βουνά, αλλά δεν έχω αγάπη, τότε δεν είμαι τίποτε απολύτως.

Και αν πουλήσω όλη την περιουσία μου για να χορτάσω με ψωμί όλους τους φτωχούς, και αν παραδώσω το σώμα μου για να καεί, αλλά αγάπη δεν έχω, τότε σε τίποτε δεν ωφελούμαι.

Η αγάπη είναι μακρόθυμη, είναι ωφέλιμη, η αγάπη δε ζηλεύει, η αγάπη δεν ξιπάζεται (= δεν καυχείται), δεν είναι περήφανη, δεν κάνει ασχήμιες, δε ζητεί το συμφέρον της, δεν ερεθίζεται, δε σκέφτεται το κακό για τους άλλους, δε χαίρει, όταν βλέπει την αδικία, αλλά συγχαίρει, όταν επικρατεί η αλήθεια. Όλα τα ανέχεται, όλα τα πιστεύει, όλα τα ελπίζει, όλα τα υπομένει.

Δν υπάρχουν ακόμα προφητείες, θα έλθει μέρα που και αυτές θα καταργηθούν, αν υπάρχουν χαρίσματα γλωσσών και αυτά θα σταματήσουν, αν υπάρχει γνώση και αυτή θα καταργηθεί. Γιατί τώρα έχουμε μερική και όχι τέλεια γνώση και προφητεία· όταν όμως έλθει το τέλειο, τότε το μερικό θα καταργηθεί. Όταν ήμουν νήπιο, μιλούσα ως νήπιο, σκεφτόμουν ως νήπιο, έκρινα ως νήπιο. Όταν έγινα άνδρας, κατάργησα τη συμπεριφορά του νηπίου. Τώρα βλέπουμε σαν σε καθρέπτη και μάλιστα θαμπά, τότε όμως θα βλέπουμε το ένα πρόσωπο το άλλο πρόσωπο. Τώρα γνωρίζω μόνο ένα μέρος από την αλήθεια, αλλά τότε θα έχω πλήρη γνώση. Έστε τώρα μας απομένουν τρία πράγματα: η πίστη, η ελπίδα και η αγάπη. Πιο μεγάλη όμως από αυτά είναι η αγάπη. Αποστόλου Παύλου: Δ' Επιστολή προς Κορινθίους, (ιβ' 27 - ιγ' 13).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Λίστα συναισθημάτων «Rosenberg»

Άσκηση/ Δραστηριότητα 3^ο Μαθήματος: «Αναγνώριση Συναισθημάτων»

Λίστα συναισθημάτων του Rosenberg

Συναισθήματα που αισθανόμαστε όταν οι ανάγκες μας ικανοποιούνται

Γαλήνη: ηρεμία, ευαρέσκεια, ησυχία, ανακούφιση

Φιλοστοργία: αγάπη, ζεστασιά, πάθος, συμπάθεια

Αυτοπεποίθηση: δύναμη, ασφάλεια

Έμπνευση: θαυμασμός, αναζήτηση

Ευγνωμοσύνη: ευχαρίστηση, συγκίνηση

Ενθουσιασμός: ενέργεια, ζωντάνια, έκπληξη

Ελπίδα: αισιοδοξία, θάρρος

Χαρά: διασκέδαση, ευτυχία

Ανανέωση: αποκατάσταση, ξεκούραση

Εμπλοκή: διέγερση, περιέργεια, επαγρύπνηση

Αναζωογόνηση: ενθουσιασμός, έκσταση

Συναισθήματα που αισθανόμαστε όταν δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες μας

Φόβος: πανικός, ανησυχία, τρόμος

Ενόχληση: απογοήτευση, δυσαρέσκεια

Θυμός: μανία, λύσσα, μνησικακία

Αποστροφή: αηδία, μίσος, εχθρότητα

Σύγχυση: αμφιβολία, προβληματισμός, διχασμός

Αποσύνδεση: ψυχρότητα, βαρεμάρα, αποξένωση, απόσυρση, απάθεια

Ανησυχία: σοκάρισμα, ανατροπή, στενοχώρια

Αμηχανία: ντροπή, ματαίωση

Κόπωση: κούραση, εξάντληση

Πόνος: αγωνία, πένθος, μιζέρια, απελπισία

Λύπη: δυστυχία, κατάθλιψη, απόγνωση, ατυχία

Ένταση: άγχος, νευρά, στρες, συγκλονισμός

Ευπάθεια: τρωτός, εύθραυστος

Λαχτάρα: ζήλια, φθόνος

© WiSK Klassenprojekt




ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.1 ΚΑΙ 1.2

Ατομικά φύλλα εργασίας 3^α

3α „Αναγνώριση αισθημάτων“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____




☞ Πώς αισθάνεται αυτό το άτομο;

☞ Τι συνέβη και αισθάνεται έτσι αυτό το άτομο;

☞ Τι λέει αυτό το άτομο;


© WISK Klassenprojekt



3α „Αναγνώριση αισθημάτων“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____




☞ Πώς αισθάνεται αυτό το άτομο;

☞ Τι συνέβη και αισθάνεται έτσι;

☞ Τι λέει αυτό το άτομο;


© WISK Klassenprojekt



3α „Αναγνώριση αισθημάτων“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____




☞ Πώς αισθάνεται αυτό το άτομο;

☞ Τι συνέβη και αισθάνεται έτσι;

☞ Τι λέει αυτό το άτομο;

© WISK Klassenprojekt



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.3

Ατομικά φύλλα εργασίας 3β

3α „Αναγνώριση αισθημάτων“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____



☞ Πώς αισθάνεται αυτό το άτομο;

☞ Τι συνέβη και αισθάνεται έτσι αυτό το άτομο;

☞ Τι λέει αυτό το άτομο;


© WISK Klassenprojekt



3α „Αναγνώριση αισθημάτων“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____




☞ Πώς αισθάνεται αυτό το άτομο;

☞ Τι συνέβη και αισθάνεται έτσι;

☞ Τι λέει αυτό το άτομο;


© WISK Klassenprojekt



3α „Αναγνώριση αισθημάτων“

Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____




☞ Πώς αισθάνεται αυτό το άτομο;

☞ Τι συνέβη και αισθάνεται έτσι;

☞ Τι λέει αυτό το άτομο;

© WISK Klassenprojekt



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.4

Οπτικογραφημένο υλικό από το 3^ο Μάθημα



Οπτικογραφημένο υλικό από το 3ο Μάθημα



3α.

Φύλλο Υπενθύμισης

Όνομα: _____



Το πρόσωπο δείχνει τα συναισθήματα ενός ανθρώπου.
Ένας άνθρωπος μπορεί να αισθάνεται λυπημένος, φοβισμένος ή
θυμωμένος. Ένας άνθρωπος μπορεί να χαίρεται ή να βαριέται.

Μη ξεχνάς! Υπάρχει πάντα μια αιτία για τα συναισθήματα
ενός ανθρώπου.

Ποια θα μπορούσε να είναι η αιτία;

**Μπορείς να βοηθήσεις τους άλλους να αισθάνονται
καλύτερα!**

3β.

Φύλλο Υπενθύμισης



Εάν είσαι θυμωμένος τότε είναι καλύτερα...

...να πάρεις βαθιές ανάσες.

...να μην αντιδράσεις αμέσως, αλλά να περιμένεις μέχρι να ξεθυμάνεις.

...να μετρήσεις σιγά μέχρι το 10.

...να πεις: «Είμαι νευριασμένος. Έχω θυμώσει πολύ.»

Εάν είσαι λυπημένος τότε είναι καλύτερα...

...να διηγηθείτε σε ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης τι σου συμβαίνει.

...να «ξεφορτωθείς» τη λύπη, για παράδειγμα με το να γράψεις το λόγο για τον οποίο νιώθεις έτσι.

Εάν είσαι φοβισμένος τότε είναι καλύτερα...

...να πας κοντά σε κάποιον/α που δίπλα του/της νιώθεις ασφαλής.

...να εκμυστηρευθείς σε άτομο εμπιστοσύνης τι σε φοβίζει.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.6

Αγιογραφικό Ανάγνωσμα

«Οι εκδηλώσεις του καινούργιου ανθρώπου»

3γ.

Οι εκδηλώσεις του καινούριου ανθρώπου

Πετάξτε από πάνω σας το ψέμα και ο καθένας ας λείπει την αλήθεια στο διπλανό του, γιατί είμαστε μέλη του ίδιου σώματος. Όταν οργίζεστε, μη φτάνετε ως την αμαρτία· η δύση του ήλιου ας μη σας βρίσκει ακόμα οργισμένους. Μη δίνετε με τη συμπεριφορά σας χώρο να δρα ο διάβολος. Όποιος έκλεβε ας μην κλέβει πια, αλλά ας εργάζεται τίμια με τα δικά του χέρια, για να μπορεί να δίνει και σ' όποιον έχει ανάγκη. Κανένας βλαβερός λόγος ας μη βγαίνει από το στόμα σας παρά μόνο ωφέλιμος, που να μπορεί να οικοδομήσει, όταν χρειάζεται, και να κάνει καλό σ' αυτούς που τον ακούνε. Μη λυπείτε με τη συμπεριφορά σας το Πνεύμα το Άγιο του Θεού, το οποίο αποτελεί τη σφραγίδα του Θεού πάνω σας, εγγύηση ότι θα έρθει η ημέρα της τελικής απολύτρωσης. Διώξτε μακριά σας κάθε δυσαρέσκεια, **θυμό, οργή, κραυγή, κατηγορία**, καθώς και κάθε άλλη κακότητα. **Να φέρεστε μεταξύ σας με καλοσύνη κι ευσπλαχνία, και να συγχωρείτε ο ένας τον άλλο, όπως κι ο Θεός συγχώρησε κι εμάς δια του Χριστού.** (Προς Εφεσίους 4,25 - 31)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ

Δραστηριότητα «ζεστές πλάτες»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ.1

Ατομικά φύλλα εργασίας και ομαδικά φύλλα εργασίας αντίστοιχα

4α „Εναλλακτικές επιλογές δράσης ως θύμα”



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____

Το διάλειμμα έχει τελειώσει. Κάθεται στο θρανίο σου και συζητάς με τον/τη διπλανό/η σου για την ταινία που είδατε μαζί χτες στον κινηματογράφο. Έχεις ετοιμάσει και τοποθετήσει πάνω στο θρανίο σου όλα τα απαραίτητα για το μάθημα των μαθηματικών για την επόμενη περίοδο. Ξαφνικά κάποιος/α περνώντας από δίπλα σου, σπρώχνει το θρανίο σου και όλα σου τα πράγματα σκορπίζονται στο πάτωμα. Ενώ εσύ τα μαζεύεις διαπιστώνεις πως η καινούργια σου υπολογιστική μηχανή έχει σπάσει...

🐞 Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____

Έχεις αγοράσει πρόσφατα μια καινούργια τσάντα που από καιρό ήθελες πάρα πολύ. Παρόλο που ήταν ακριβή, διέθεσες όλο το χαρτζιλίκι σου για να την αγοράσεις και νιώθεις πολύ περήφανος/η για την αγορά σου.

Ο/Η καλύτερος/η σου φίλος/η φαίνεται να σε ζηλεύει λιγάκι για αυτό.

Στο διάλειμμα συμβαίνει το εξής:

Μπαίνεις στην τάξη και βλέπεις κάποιον συμμαθητή σου πάνω από την τσάντα σου να την πειράζει. Θυμωμένος/η ορμάς προς τα εκεί και βλέπεις πως αυτός προσπαθεί να σκουπίσει έναν τεράστιο λεκέ από μελάνι που έχει πέσει στην τσάντα σου...

🧠 Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____

Είναι Κυριακή και ο καιρός είναι θαυμάσιος. Εσύ και οι φίλοι/ες σου έχετε προγραμματίσει να πάτε μια εκδρομή με το λεωφορείο. Στη στάση περιμένουν αρκετά άτομα, μεταξύ αυτών και μερικοί νεαροί.

Επιβιβάζονται στο λεωφορείο και μένεις τελευταίος/α. Μόλις μπαίνεις στο λεωφορείο διαπιστώνεις ότι όλες οι θέσεις είναι κρατημένες εκτός από μια. Δίπλα στην κενή θέση κάθεται ένας νεαρός και έχει τοποθετήσει την τσάντα του στο κάθισμα δίπλα του.

«Μπορώ να καθίσω;» ρωτάς ευγενικά.

Σε κοιτάζει υποτιμητικά και με εχθρότητα και σου απαντά:

«Όχι, είναι κατειλημμένη.» Γυρίζει το κεφάλι του και συνεχίζει να κοιτάει έξω από το παράθυρο.

 Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;



Φύλλο εργασίας

Όνομα: _____

Είναι η πρεμιέρα της καινούργιας κινηματογραφικής ταινίας και θέλεις οπωσδήποτε να την δεις. Οι φίλοι/ες σου έχουν ήδη προμηθευτεί τα εισιτήρια ενώ εσύ όχι.

Παρόλα αυτά πηγαίνεις μαζί τους στον κινηματογράφο με την ελπίδα πως θα βρεις ένα εισιτήριο.

Φτάνοντας εκεί βλέπεις μια τεράστια ουρά μπροστά στο ταμείο.

Μετά από μισή ώρα έχεις φτάσει σχεδόν μπροστά και έχουν απομείνει μόνο πέντε εισιτήρια.

Ξαφνικά κάποιος μπαίνοντας μπροστά σου σαν να μην συνέβη τίποτα, προλαβαίνει και παίρνει το τελευταίο εισιτήριο...

🧠 Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;

4α.

Φύλλο Υπενθύμισης

Όνομα: _____



Μάθαμε ότι ένα γεγονός μπορεί να ερμηνευθεί
διαφορετικά.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να ενεργήσει
κανείς. Κάποιες αντιδράσεις είναι καλύτερες
από άλλες!

**Η άσκηση βίας δεν αποτελεί λύση.
Η βίαιη συμπεριφορά είναι δείγμα αδυναμίας!
Όταν σκέφτομαι βρίσκω και καλές λύσεις!**

Φύλλο Υπενθύμισης



Αν σου συμπεριφέρονται άσχημα:

Μείνε ήρεμος/η και έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό σου!
 Προσπάθησε να μην δείξεις ότι φοβάσαι.
 Κοίταξε τον «θύτη» στα μάτια με θάρρος και πες: «Σταμάτα αμέσως και άφησέ με ήσυχο/η.» Λέγε την πρόταση δυνατά και καθαρά χωρίς να φωνάξεις.
 Φύγε αν νομίζεις ότι σου είναι δύσκολο να πεις κάτι.
 Διηγήσου σε έναν ενήλικα τι συνέβη. Οι ενήλικες έχουν την υποχρέωση να σε βοηθήσουν. Έχεις το δικαίωμα οι ανησυχίες σου να ληφθούν σοβαρά υπόψη.

**Σε κανέναν δεν αξίζει να του
 συμπεριφέρονται άσχημα.
 Να θυμάσαι:**

Όταν ζητάς βοήθεια επειδή σου συμπεριφέρονται άσχημα δεν βοηθάς μόνο τον εαυτό σου, αλλά συγχρόνως φροντίζεις όλοι οι συμμαθητές/τριες σου να είναι ασφαλείς στο σχολείο σου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ.3

Αγιογραφικό Ανάγνωσμα: «Ποιος είναι ο ανώτερος» Μτ 18, 1 – 5 Μκ 9,33-37

4γ.

Ποιος είναι ο ανώτερος

Εκείνη την ώρα, πήγαν οι μαθητές στον Ιησού και τον ρώτησαν:

«Ποιος είναι άραγε ανώτερος στη βασιλεία του Θεού;»

Ο Ιησούς φώναξε τότε ένα παιδάκι,

το 'βαλε να σταθεί ανάμεσά τους και είπε:

«Σας βεβαιώνω πως αν δεν αλλάξετε κι αν δε γίνετε σαν τα παιδιά,

δε θα μπίτε στη βασιλεία του Θεού.

Όποιος λοιπόν ταπεινώσει τον εαυτό του σαν αυτό το παιδί,

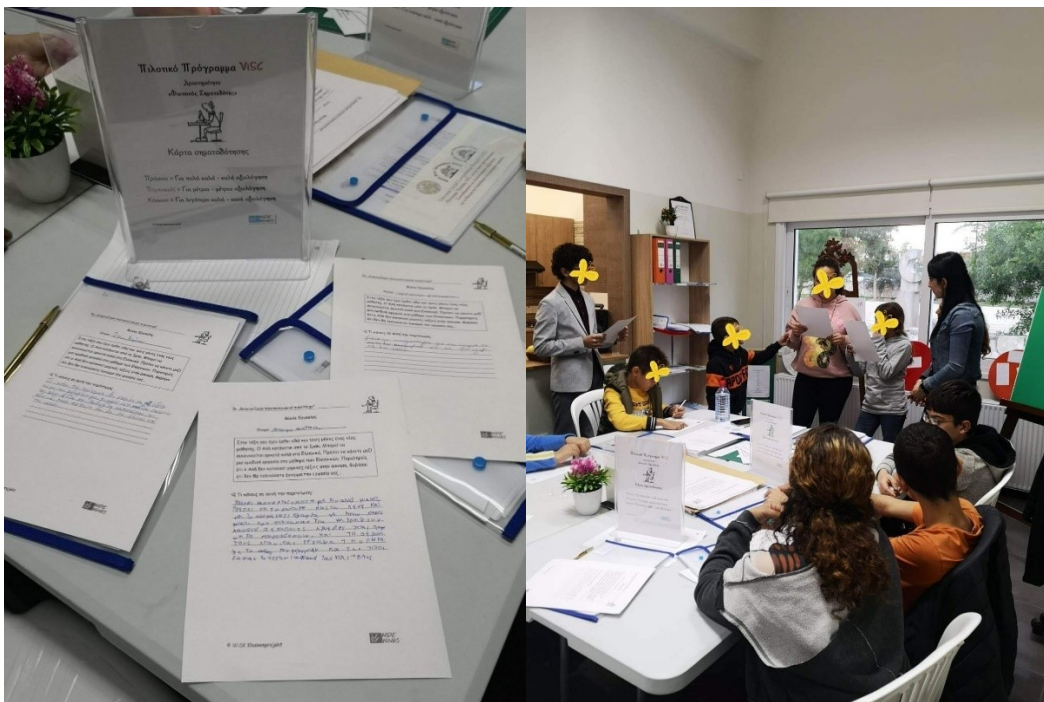
αυτός είναι ο ανώτερος στη βασιλεία του Θεού.

Και όποιος δεχτεί ένα τέτοιο παιδί στο όνομά μου, δέχεται εμένα τον ίδιο».

(Μτ 18, 1-5 Μκ 9,33-37)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Λ

Άσκηση με τίτλο: «Αναγνώριση περιστατικών βίας»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.1

Ατομικά φύλλα εργασίας και ομαδικά φύλλα εργασίας αντίστοιχα

5α „Διαχειρίζομαι πολυπολιτισμικά πολύπτυχα“



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____

Στην τάξη σου έχει έρθει εδώ και τρεις μήνες ένας νέος μαθητής. Ο Αλή κατάγεται από το Ιράκ. Μπορεί να συνεννοείται αρκετά καλά στα Ελληνικά. Πρέπει να κάνετε μαζί μια ομαδική εργασία στο μάθημα των Ελληνικών. Παρατηρείς ότι ο Αλή δεν κατανοεί μερικές λέξεις στην άσκηση. Φοβάσαι ότι δεν θα τελειώσετε έγκαιρα την εργασία σας...

🧠 Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____

Η γυμνάστρια του σχολείου σας ανακοινώνει ότι την επόμενη Τρίτη έχει προγραμματιστεί εκδρομή της τάξης στο δημοτικό κολυμβητήριο. Χαίρεσαι πολύ για την εκδρομή. Αυτή τη φορά θα συμμετάσχει και ο/η καλύτερος/η φίλος/η σου. Όταν έρχεται η Τρίτη μαθαίνεις ότι ο/η φίλος/η σου απουσιάζει λόγω ασθένειας. Θυμώνεις επειδή πιστεύεις πως είναι απλά μια δικαιολογία του/της...

 Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____

Έχεις γενέθλια. Οι καλύτεροι φίλοι και φίλες σου έχουν έρθει στο σπίτι σου να γιορτάσετε μαζί. Χαίρεσαι για την τούρτα σου, γιατί η μητέρα σου την έφτιαξε ειδικά για σένα. Όλοι τρώνε με όρεξη την τούρτα, μόνο ο φίλος σου ο Ighal δεν δοκιμάζει καν. Όταν τον ρωτάς γιατί δεν τρώει σου απαντά: «Νηστεύω και μπορώ να φάω μόνο μετά το ηλιοβασίλεμα.» Θυμώνεις επειδή πιστεύεις ότι είναι απλά μια δικαιολογία του...

 Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;



Φύλλο Εργασίας

Όνομα: _____

Είναι διάλειμμα. Στον διάδρομο συναντάς τη Βάνια, τη Νταρίνα και την Ανέλια. Τα τρία κορίτσια συζητούν ζωντανά μεταξύ τους στα Βουλγάρικα. Δεν καταλαβαίνεις τη γλώσσα τους και στεναχωριέσαι γιατί έχεις την εντύπωση ότι το κάνουν εσκεμμένα για να αποκλειστείς από την παρέα τους...

🧠 Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.2

Δραστηριότητα: «Χαιρετισμούς σε διάφορες γλώσσες»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.3

Συζήτηση των απαντήσεων των καθηγητόπουλων από τα φύλλα εργασιών



5α.

Φύλλο Υπενθύμισης

Όνομα: _____



**Πολλές φορές μας είναι δύσκολο να κατανοήσουμε
τη συμπεριφορά των άλλων.**

Αυτό μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα να νιώθουμε
φόβο, θλίψη ή θυμό.

Όταν δεν κατανοούμε τη συμπεριφορά των άλλων τότε
το καλύτερο είναι:

...να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας, για παράδειγμα:

- ο „Είμαι λυπημένος/η γιατί ...“
- ο „Είμαι θυμωμένος/η γιατί ...“
- ο „Φοβάμαι γιατί ...“

Φύλλο Υπενθύμισης



...να ρωτήσουμε για να εντοπίσουμε τις αιτίες αυτής της συμπεριφοράς, για παράδειγμα:

- ο „δεν καταλαβαίνω τη συμπεριφορά σου. Μπορείς σε παρακαλώ να μου την εξηγήσεις;“
- ο „δεν έχω ξανακούσει ποτέ για νηστεία μέχρι το ηλιοβασίλεμα. Τι είναι αυτό;“

...να προσπαθήσουμε εκείνο που ενοχλεί κάποιον/α να εξαιρεθεί από κοινού.

Σε μια κοινότητα είναι σημαντικό να συζητείται αυτό που ενοχλεί κάποιον/α.

Όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να προσπαθούν ώστε να λύνονται οι παρεξηγήσεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.5

Αγιογραφικό Ανάγνωσμα: «Η επιφοίτηση του Αγίου Πνεύματος στους εθνικούς», Πράξεις Αποστόλων 10,35 - 48

5γ.

Η επιφοίτηση του Αγίου Πνεύματος στους εθνικούς

Ενώ ακόμη ο Πέτρος έλεγε αυτά τα λόγια, κατέβηκε το Άγιο Πνεύμα πάνω σε όλους όσοι άκουγαν το κήρυγμα.

Οι πιστοί που προέρχονταν από τους Ιουδαίους και είχαν έρθει μαζί με τον Πέτρο, έμειναν κατάπληκτοι βλέποντας να δίνεται και στους εθνικούς πλούσια η δωρεά του Αγίου Πνεύματος.

Γιατί τους άκουγαν να μιλούν γλώσσες και να δοξάζουν το Θεό.

Τότε ο Πέτρος είπε: «Ποιος μπορεί να εμποδίσει να βαφτιστούν με νερό αυτοί, που έλαβαν το Άγιο Πνεύμα όπως κι εμείς;»

Διέταξε, λοιπόν, να βαφτιστούν στο όνομα του Κυρίου.

Τότε τον παρακάλεσαν να μείνει μαζί τους μερικές μέρες.

(Πράξεις Αποστόλων 10, 35 - 48)

Πορευθείτε σε όλα τα έθνη

«Πορευθέντες μαθητεύσατε πάντα τα έθνη βαπτίζοντες αυτούς
εις το όνομα του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος...».
Δηλαδή πηγαίνετε να πείτε σε όλους τους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο
για μένα και για τα λόγια που είπα. Πηγαίνετε να βαπτίσετε όποιον θέλει
να πιστέψει και να αγαπήσει εμένα.

Εντάξει Χριστέ μας, είπαν οι μαθητές, θα πάμε σε όλο τον κόσμο και θα
πούμε σε όλους τους ανθρώπους για σένα όποια γλώσσα και αν μιλάμε
οι άνθρωποι αυτοί και όποιο χρώμα και αν έχει το δέρμα τους.

Θα γίνουμε απόστολοι.

(Κατά Ματθαίον 28, 19-20)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ

Αξιολόγηση Προγράμματος από τα καθηγητόπουλα

6α „Επανάληψη“

Φύλλο Εργασίας



Όνομα: _____

Τι έχω μάθει;

🌀 Τι έχω μάθει μέχρι τώρα από το project ViSC της τάξης;

🌀 Ποιο ήταν για μένα το πιο σημαντικό θέμα; Παρακαλώ να δώσετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα.

🌀 Γιατί ήταν τόσο σημαντικό;

🌀 Τι ήταν αυτό που δεν μου άρεσε; Γιατί;

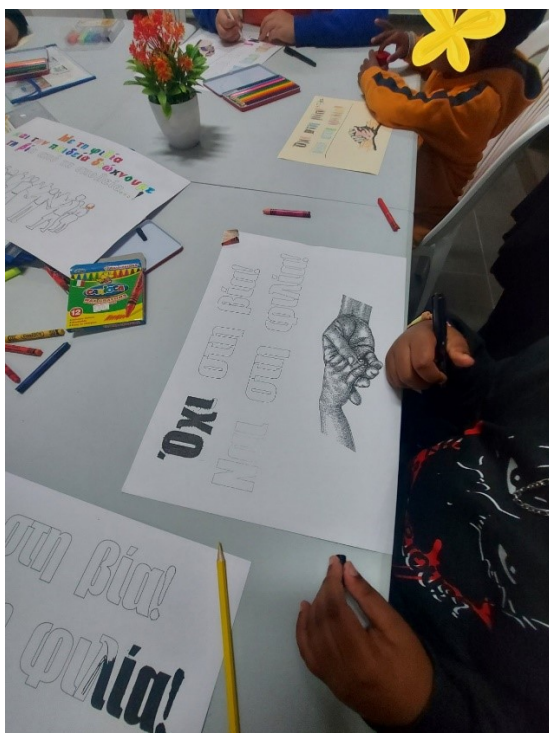
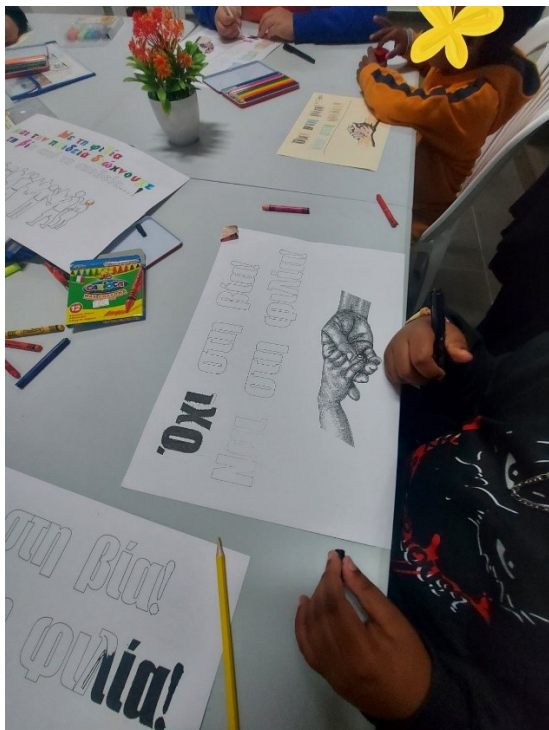
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ.1

Προετοιμασία Project: Δημιουργία αφισών και σλόγκαν – Α' Μέρος



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Μ.2

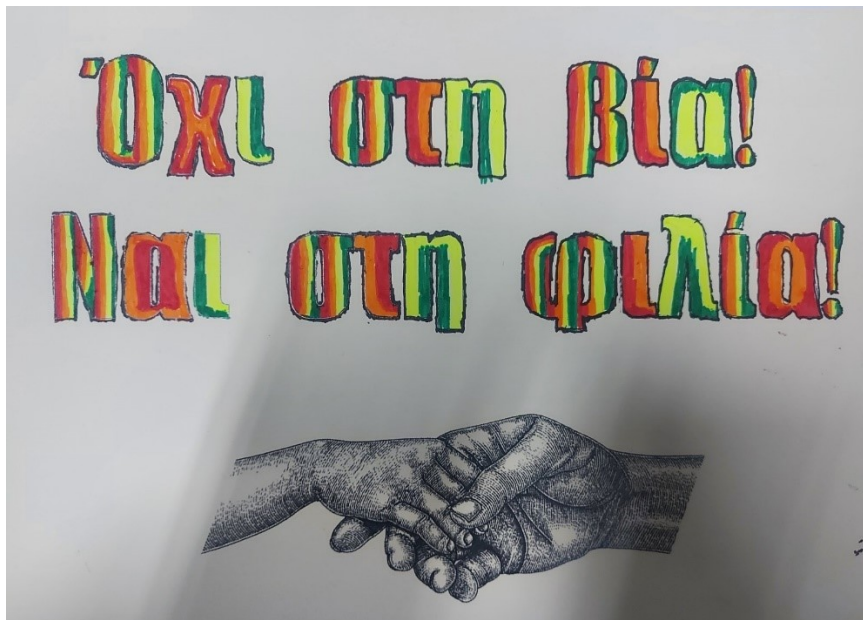
Project – Β' Μέρος - Δημιουργία αφισών και σλόγκαν



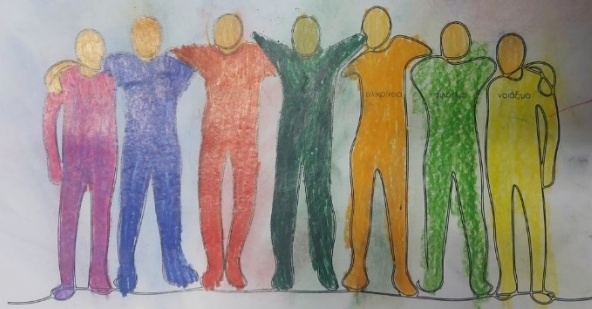


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ν

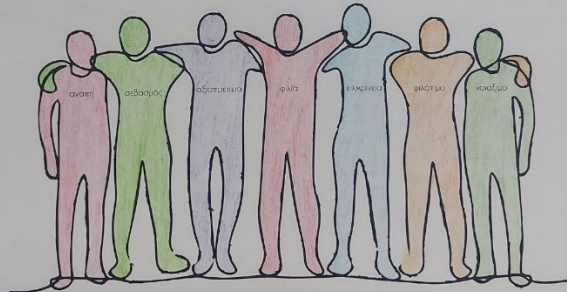
Project τελικό – ολοκληρωμένο (δείγματα αφισών/ σλόγκαν) από τα κατηχητόπουλα.

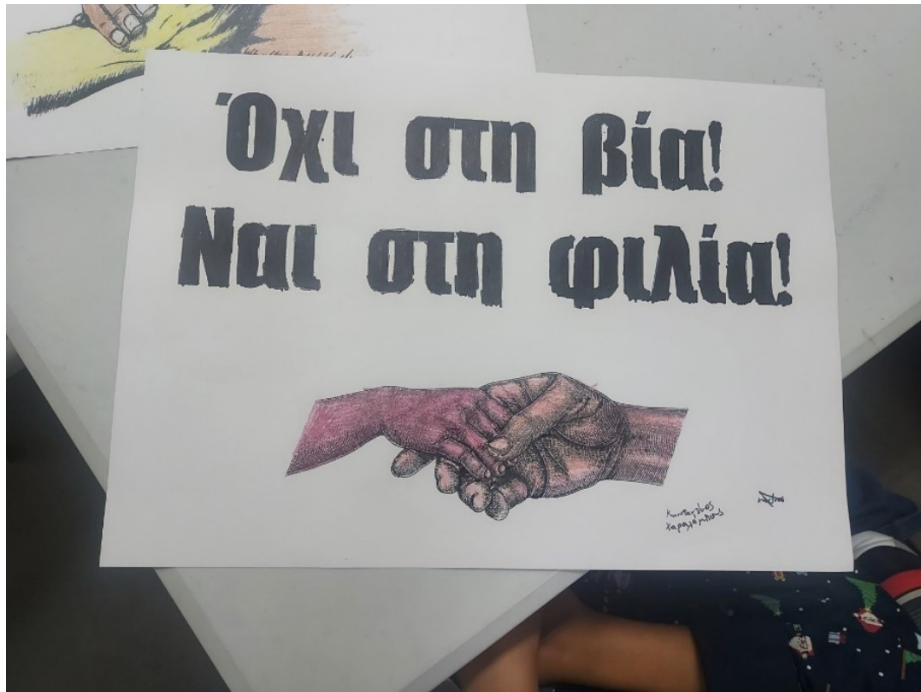
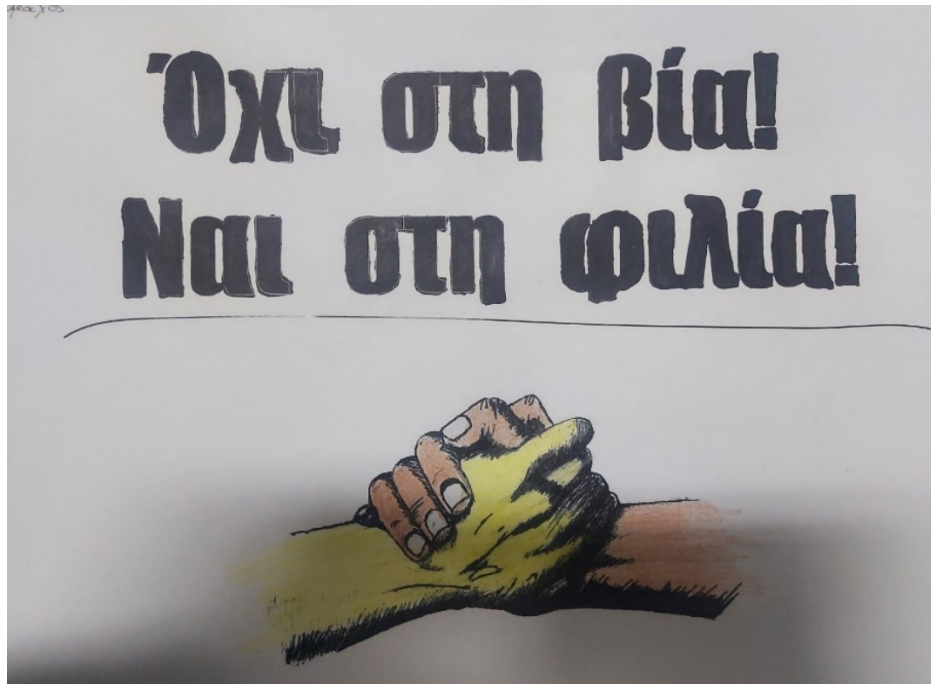


Όλοι χωράμε μέσα
σε μία αγκαλιά...!

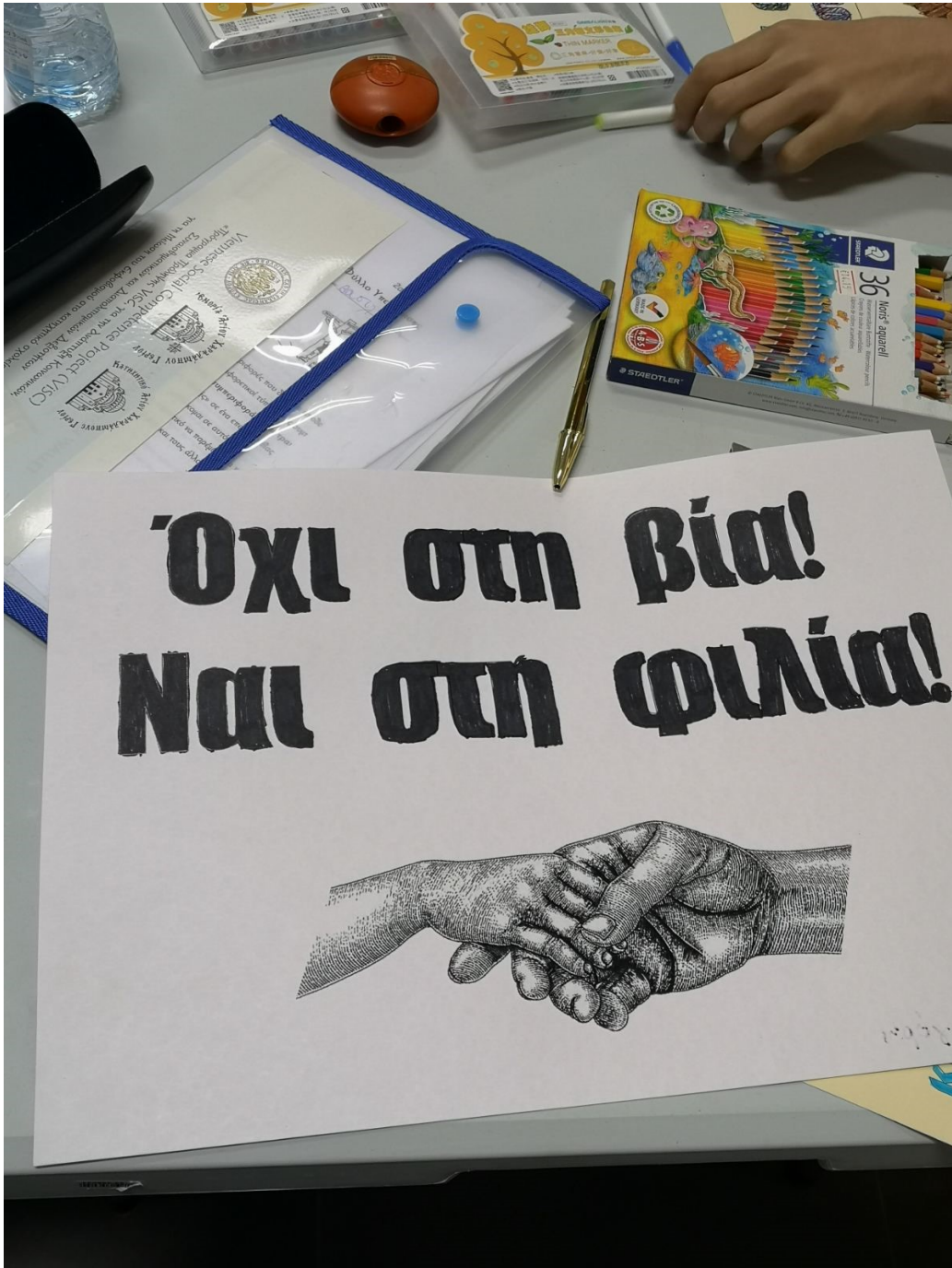


Όλοι χωράμε μέσα
σε μία αγκαλιά...!





Όχι στη βία!
Ναι στη φιλία!





ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Ειδική εκδήλωση για την εφαρμογή του προγράμματος ViSC στα κατηχητόπουλα.



Ειδική εκδήλωση για την εφαρμογή του ViSC



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ο

Λόγος: Για την ωφέλεια του προγράμματος ViSC στα κατηχητόπουλα.

19 Μαρτίου 2023 – Κυριακή των Νηστειών της Σταυροπροσκυνησεως | Κατηχητόπουλο: Σοφία Κυριάκου

Ευλογείτε Μακαριώτατε,

Την ευχής σας πατέρες,

Σας χαιρετώ όλους,

Ονομάζομαι Σοφία, είμαι στην Ά τάξη Λυκείου και μένω στην Λακατάμεια. Έχω την χαρά να είμαι κατηχητόπουλο εδώ στην ενορία Αγίου Χαραλάμπους Γερίου και θα ήθελα κι εγώ με την σειρά μου να εκφράσω τα συναισθήματα μου από την συμμετοχή μου στο πιλοτικό πρόγραμμα το οποίο έχει αναφέρει προηγουμένως η κατηγήτρια μας πρεσβυτέρα Μαρία Φωκά, το οποίο είχε υλοποιηθεί από την ίδια καθώς και από την κ. Μαρία Πετρίδου συμπαραστατούμενες κι από άλλα βοηθητικά μέλη στην τάξη του κατηχητικού μας.

Αρχικά θα ήθελα να αναφέρω ότι είναι τιμή μου που είμαι κατηχητόπουλο και που υπάρχει ακόμη ο Θεσμός του Κατηχητικού Σχολείου. Επιπρόσθετα, αισθάνομαι ευγνώμων που είχα την ευκαιρία να λάβω μέρος στο «Πρόγραμμα ViSC, για την Ανάπτυξη Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού στο Κατηχητικό Σχολείο».

Επιπλέον θα ήθελα να αναφέρω ότι μέσα από αυτό το καινοτόμο πιλοτικό – ενημερωτικό – επιμορφωτικό πρόγραμμα έχω μάθει αρκετά πράγματα. Συγκεκριμένα έχω μάθει να συνυπάρχω και να είμαι λειτουργική μέσα στην ομάδα, να αποδέχομαι τους γύρω μου οποιουδήποτε χρώματος και φυλής και να είναι. Ακόμη έχω καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση δηλαδή, την δεξιότητα αυτή που μου επιτρέπει να

μπορώ να μπαίνω στην θέση του άλλου να καταλαβαίνω πως αισθάνεται και να συμμερίζομαι την δυσκολία του αλλά ταυτόχρονα να μπορώ να τον βοηθήσω.

Συζητήσαμε συμπεριφορές που δεν είναι αποδεκτές.

Μάθαμε ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι βίαιης συμπεριφοράς.

Ο κάθε τύπος βίαιης συμπεριφοράς είναι τραυματικός!

Παραμένοντας «απλός θεατής» σε ένα επεισόδιο βίας σημαίνει πως εμπλέκομαι σε αυτό!

Σε ένα επεισόδιο βίας είναι σημαντικό να παρέμβω για να προστατέψω τον εαυτό μου και τους άλλους!

Επιπλέον έχω μάθει να βρίσκω λύσεις στις δυσκολίες τις καθημερινότητας μου χωρίς να καταβάλλομαι από άγχος και ταραχή όπως παλαιότερα. Επιπρόσθετα έχω μάθει ότι οι κοροϊδίες και τα άσχημα λόγια μπορούν να ζημιώσουν ένα παιδί ανεπανόρθωτα και να έχει σοβαρές επιπτώσεις από αυτό. Έχω κατανοήσει μέσα μου ότι υπάρχουν καλύτεροι τρόποι να συμπεριφέρεται κανείς κι όχι με κακούς χαρακτηρισμούς. Επίσης έχω μάθει ότι με το να είμαι παρατηρητής – θεατής σε ένα επαναλαμβανόμενο περιστατικό βίας χωρίς να κάνω κάτι είμαι συνένοχη στην πράξη κι άλλα τόσα. Κι όλα όσα έχουμε διδαχθεί μέσα από την σειρά των μαθημάτων μας – βιωματικών εργαστηρίων συνδεδεμένα μέσα από το φρόνημα της εκκλησίας μας – μέσα από Αγιογραφικά Αναγνώσματα.

Σας ευχαριστώ θερμότατα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π

Λεκτικό από καθηγητόπουλο στην εκδήλωση

1α.

Φύλλο Υπενθύμισης

Όνομα: Στυλιανός Τρ.



Μάθαμε ότι στη ζωή μας υπάρχουν **κανόνες**.

Οι κανόνες αυτοί είναι σημαντικοί για μια **αρμονική συμβίωση**.

Η τήρηση αυτών των κανόνων

είναι στο χέρι μας.

Ο κάθε ένας από εμάς έχει την **επιλογή**.

Ο κάθε ένας μπορεί να αποφασίσει για κάτι, υπέρ ή κατά.

Ο κάθε ένας φέρει την ευθύνη για
τις πράξεις του.

Ο κάθε ένας πρέπει να δέχεται τις
συνέπειες των πράξεων του.

Οι κανόνες της τάξης μας βοηθούν, ώστε να μη **δημιουργούνται**

φιλονικίες,

και **ΕΜΕΙΣ** να συμβιώνουμε αρμονικά σαν ομάδα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ρ

Λεκτικό από καθηγητόπουλο στην ειδική εκδήλωση

1β.

Ο «χρυσός κανόνας»

«Όπως θέλετε να σας συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, έτσι ακριβώς να συμπεριφέρεστε κι εσείς σ' αυτούς. Γιατί, αν αγαπάτε αυτούς που σας αγαπούν, ποια εύνοια περιμένετε από το Θεό; Αφού και οι αμαρτωλοί αγαπούν αυτούς που τους αγαπούν. Κι αν κάνετε καλό σ' αυτούς που σας κάνουν καλό, ποια εύνοια περιμένετε από τον Θεό; Και οι αμαρτωλοί το ίδιο κάνουν. Αν δανείζετε σ' όσους ελπίζετε να σας τα επιστρέψουν, ποια εύνοια περιμένετε από τον Θεό; Και οι αμαρτωλοί δανείζουν στους ομοίους τους για να τα πάρουν πίσω. Αντίθετα, εσείς ν' αγαπάτε τους εχθρούς σας, να κάνετε το καλό και να δανείζετε, χωρίς να περιμένετε να πάρετε πίσω τίποτα. Έτσι, ο Θεός, που είναι καλός ακόμα και με τους αχάριστους και τους κακούς, θα σας ανταμείψει με το παραπάνω και θα σας κάνει παιδιά του. Να είστε λοιπόν σπλαχνικοί, όπως σπλαχνικός είναι κι ο Θεός Πατέρας σας» (Λουκ. 6,31 - 36).

© WiSK Klassenprojekt



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Σ

Δίπλωμα Συμμετοχής



Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου

Ποιμαντική στο έργο της ενορίας Ι. Μ. Αγ. Χαράλαμπος Γερίου

Δίπλωμα Συμμετοχής

στα κατηχητόπουλά μας, ως μία παιδαγωγική παρότρυνση - επιβράβευση
για τη συμμετοχή τους στην

Πιλοτική Εφαρμογή:

«Πρόγραμμα Πρόληψης ViSC, για την Δανάπτυξη Κοινωνικών,
Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών
Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού
στο Κατηχητικό Σχολείο»

15 Οκτωβρίου έως 17 Δεκεμβρίου 2023



.....
Η Υπεύθυνη Κατηγήτρια | Συντονίστρια του Προγράμματος - Project
Πρεσβυτέρα Μαρία Ανδρέου (Φωκά)

.....
Αρχιεπίσκοπος Νέας Ιουστινιανής και πάσης Κύπρου Γεώργιος
.....



Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου

Ποιμαντική στο έργο της εκκλησίας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟΝ

στα κατηχητόπουλά μας, ως μία παιδαγωγική παρότρυνση και επιβράβευση
για τη συμμετοχή τους στην

Πιλοτική Εφαρμογή:

«Πρόγραμμα Πρόληψης ViSC, για την Δανάπτυξη Κοινωνικών,
Συναισθηματικών και Διαπολιτισμικών
Δεξιοτήτων για τη Μείωση του Εκφοβισμού
στο Κατηχητικό Σχολείο»



.....
Η Υπεύθυνη Κατηγήτρια | Συντονίστρια του Προγράμματος και Project
Πρεσβυτέρα Μαρία Ανδρέου (Φωκά)

.....
Αρχιεπίσκοπος Νέας Ιουστινιανής και πάσης Κύπρου Γεώργιος
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Υ

Απονομή Διπλωμάτων Συμμετοχής



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Φ

Απονομή «Διπλώματος Συμμετοχής»



Απονομή Διπλωμάτων Συμμετοχής

