



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό**

POST GRADUATE THESIS

**Vocational Education Teachers' perceptions on bullying**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Αντωνία Λυμπεράτου

Antonia Lymperatou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ιωάννης Βαμβακάς

Ioannis Vamvakas

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019





Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **Vocational Education Teachers' perceptions on bullying**

Antonia Lymperatou

Registration Number: 18039

Email: lymandie@yahoo.gr

FIRST SUPERVISOR

Ioannis Vamvakas

SECOND SUPERVISOR

Petros Karkalousos

AIGALEO 2019



## Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Αντωνία Λυμπεράτου



## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία, η οποία εκπονήθηκε στο διάστημα από τον Μάρτιο του 2019 έως τον Αύγουστο του ίδιου χρόνου, ολοκληρώνει τον κύκλο σπουδών μου στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Παιδαγωγικά Μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που βοήθησαν στην πραγματοποίησή της.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω τον Α' επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, καθηγητή του τμήματος Βιοϊατρικών Επιστημών, Δρ. Ιωάννη Βαμβακά, για την αμέριστη βοήθεια και τις εύστοχες παρεμβάσεις του από το στάδιο της έρευνας έως την ολοκλήρωση της συγγραφής της. Υπήρξε πάντα διαθέσιμος, ευγενικός και πρόθυμος να με βοηθήσει.

Στη συνέχεια, επιθυμώ να ευχαριστήσω τον Β' επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, καθηγητή του τμήματος Βιοϊατρικών Επιστημών, Δρ. Πέτρο Καρκαλούσο για τη βοήθεια που μου προσέφερε, καθώς και για τις αναλυτικές οδηγίες συγγραφής της διπλωματικής, οι οποίες αποδείχτηκαν πολύτιμες.

Ακολούθως, ευχαριστώ την Αντιπρύτανη του ΠΑ.Δ.Α. και Πρόεδρο του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος, Δρ. Έφη Παπαγεωργίου για τη θετική της στάση, την καθοδήγηση και τη βοήθεια που προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο πιο σημαντικούς μου ανθρώπους. Την κόρη μου Ανδρομάχη για την κατανόηση που έδειξε αυτά τα δύο χρόνια κατά τα οποία στερήθηκε πολλές στιγμές μαζί μου και τον σύζυγο μου Γιώργο, ο οποίος με στήριξε ουσιαστικά σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου, χωρίς την συμπαράσταση του οποίου η ολοκλήρωση των σπουδών μου θα ήταν αδύνατη.

Αθήνα 2019





## Αφιερώσεις

Στους ανθρώπους που μου στάθηκαν, ακόμα κι όταν όλα φαίνονταν να καταρρέουν. Τον Γιώργο, την Ανδρομάχη και τον Άγγελο.



## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο αποτελεί πλέον παγκόσμιο φαινόμενο και λαμβάνει διαστάσεις κοινωνικής μάστιγας, καθώς οι επιπτώσεις του είναι ιδιαίτερες επιζήμιες για τους δράστες και τα θύματα. Ειδικότερα για τη χώρα μας έρευνα του Υπουργείου Παιδείας, που διενεργήθηκε το 2013 και στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές, αποκαλύπτει ότι οι μαθητές σε ποσοστό 34,01% έχουν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού και έχουν ασκήσει βία. Στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, εμφανίζονται αρκετά συχνά αποκλίνουσες συμπεριφορές και εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Οι παρεμβάσεις, όμως, των εκπαιδευτικών στα περιστατικά εκφοβισμού συντελούν στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο αποτρέπει την εκδήλωση τέτοιων φαινομένων.

**Σκοπός:** Να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό, όπως επίσης και τον ρόλο τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Επιπλέον να προσδιοριστεί ποιες συμπεριφορές αναγνωρίζουν ως εκφοβιστικές μεταξύ των εμφανών και συγκαλυμμένων μορφών του, καθώς και ποιες στρατηγικές παρέμβασης χρησιμοποιούν στην αντιμετώπισή τους. Τέλος, να αναζητηθεί η ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται είτε με δημογραφικά στοιχεία, είτε με την επιμόρφωσή τους.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας του Bush σε σχέση με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό στις ΗΠΑ. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση δεδομένων έγινε με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS.

**Αποτελέσματα:** Η συχνότητα παρατήρησης περιστατικών εκφοβισμού στα ΕΠΑ.Λ. είναι αρκετά υψηλή. Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. δείχνουν μεγάλη ικανότητα στην αναγνώριση των περιστατικών εκφοβισμού, τα αντιμετωπίζουν με μεγάλη σοβαρότητα και επιδεικνύουν αυξημένη πρόθεση παρέμβασης όταν τα αντιληφθούν. Προτιμούν να παρεμβαίνουν χρησιμοποιώντας εναλλακτικές παρά τιμωρητικές στρατηγικές παρέμβασης, παρόλο που μόνο ένας στους τρεις έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τον εκ-

φοβισμό. Εμπιστεύονται και δείχνουν πρόθυμοι να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς και τον σχολικό ψυχολόγο, ενώ δείχνουν να μην εμπιστεύονται τους γονείς των μαθητών.

**Συμπεράσματα:** Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε η σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα κατάλληλης εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης σχετικά με το συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο. Τέλος, διαπιστώθηκε η σημαντικότητα της σχολικής πολιτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του προβλήματος, ως παράγοντας δημιουργίας ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο δημιουργεί αίσθηση ασφάλειας στα παιδιά και μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού.

## Abstract

**Introduction:** The current study examines the problem of school bullying, a global issue which nowadays has become a social scourge, as its consequences are extremely harmful to both victims and perpetrators. As far as Greece is concerned, a survey conducted by the Ministry of Education in 2013 reveals that 34.01% out of 61,000 students who participated in it have been involved in bullying acts and have exercised violence. In the Secondary Vocational Education sector, divergent behaviours occur occasionally and conflicts among the students take place. However, teachers' intervention in bullying incidents contributes to the development of a positive school environment which prevents the occurrence of similar acts.

**Purpose:** The aim of this study is to understand and record bullying perceptions of Secondary Vocational Education teachers, as well as their role in the prevention and intervention of the problem. Additionally, an attempt is made to define which behaviour (overt or covert) teachers identify as bullying and which intervention strategies they use. Finally, it is examined whether there are differences in the teachers' perceptions associated with either their demographics or their in-service training.

**Method:** The survey methodology used in this study was quantitative, based on Bush's questionnaire of quantitative research on teachers' responses to bullying in the USA. Statistical processing and data analysis were performed with the help of SPSS statistics software.

**Results:** Observing bullying incidents in Secondary Vocational Schools is quite frequent. Secondary Vocational Education teachers show great ability to identify bullying incidents, treat them with seriousness and are willing to respond when they perceive them. They prefer to intervene using alternative rather than punishment intervention strategies, despite the fact that only one in three teachers has attended a seminar on bullying. They trust and show willingness to cooperate with their colleagues and the school psychologist. On the contrary, they do not trust students' parents.

**Discussion:** Research data analysis has highlighted the importance of teachers' role in facing incidents of school bullying. Moreover, the need for appropriate in-service training on bullying as a social phenomenon has emerged. Finally, the importance of a school policy regarding the prevention and intervention of the problem has been established, as it can

provide a positive school environment which will create a sense of security to students and may prevent bullying acts.

## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής .....	iii
Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	vii
Περίληψη .....	ix
Abstract .....	xi
Συνομογραφίες .....	xv
Ευρετήριο Πινάκων .....	xvi
Ευρετήριο Γραφημάτων .....	xx
Πρόλογος.....	1
Μέρος πρώτο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	4
Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική οριοθέτηση .....	4
1.1 Ορισμός εκφοβισμού και θυματοποίησης.....	4
1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού .....	6
1.3 Τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στον σχολικό εκφοβισμό.....	10
Κεφάλαιο 2: Παράγοντες κινδύνου .....	16
2.1 Ο ρόλος του φύλου στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης .....	16
2.2 Ο ρόλος της ηλικίας στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης .....	17
2.3 Ο ρόλος της οικογένειας στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης ....	20
Κεφάλαιο 3: Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	23
3.1 Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις .....	23
3.2 Επιπτώσεις στη σχολική επίδοση .....	25
Κεφάλαιο 4: Ερευνητικά δεδομένα-Προγράμματα πρόληψης .....	27
4.1 Ερευνητικά δεδομένα στον κόσμο και στην Ελλάδα.....	27
4.2 Διεθνή προγράμματα πρόληψης και παρεμβάσεις .....	32
4.3 Δράσεις και παρεμβάσεις στα Ελληνικά σχολεία.....	36
Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτικοί και σχολικός εκφοβισμός .....	40
5.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών .....	40
5.2 Η σχέση της αποδιδόμενης σοβαρότητα στο φαινόμενο με την παρέμβαση ..	41
5.3 Συναισθηματική εμπλοκή και βαθμός ενσυναίσθησης .....	42
5.4 Στρατηγικές παρέμβασης.....	43
5.5 Η ανάγκη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	44
Κεφάλαιο 6: Υποστηρικτικές δράσεις στα Επαγγελματικά Λύκεια .....	46

6.1 Ο ρόλος του σχολικού Ψυχολόγου .....	46
6.2 Ο ρόλος του Συμβούλου-Καθηγητή .....	48
Μέρος δεύτερο: Η ποσοτική έρευνα .....	50
Κεφάλαιο 7: Ερευνητική διαδικασία .....	50
7.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας .....	50
7.2. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα .....	51
7.3. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας .....	53
7.4 Συμμετέχοντες .....	54
7.5 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	57
7.6 Πιλοτική έρευνα .....	59
7.7 Περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας .....	60
7.8 Εισαγωγή των δεδομένων στο SPSS και στατιστικές αναλύσεις .....	61
Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα της έρευνας.....	62
8.1 Μέτρηση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου .....	62
8.2 Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής.....	63
8.3 Επαγωγική στατιστική .....	70
8.3.1 Έλεγχοι κανονικότητας.....	71
8.3.2 Επιλογή στατιστικών ελέγχων .....	73
8.3.3 Έλεγχοι των υποθέσεων της έρευνας.....	75
Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα-Περιορισμοί της έρευνας.....	100
9.1 Συζήτηση .....	100
9.2 Σύνοψη.....	118
9.3 Περιορισμοί της έρευνας .....	118
Αναφορές.....	119
Παράρτημα Α.....	131
Παράρτημα Β .....	141



## Συντομογραφίες

	<b>Αγγλική ορολογία</b>	<b>Ελληνική ορολογία</b>
HBSC	Health Behaviour in School-Aged Children	Έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των μαθητών
M	Average	Μέση Τιμή
SD	Standard Deviation	Τυπική Απόκλιση
WHO	World Health Organization	Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας
Α΄ΘΜΙΑ	Primary Education	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
ΑΕΙ	Universities	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Β΄ΘΜΙΑ	Secondary Education	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΕΠΑΛ	Vocational High School	Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΨΥΠΕ	Company of Psychosocial Health of Child and Adolescent	Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου
ΗΠΑ	United States of America	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΜΜΕ	Media	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΤΕΙ	Technological Educational Institute	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Ministry of Education, Research and Religious Affairs	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

## Ευρετήριο Πινάκων

Αρ.	Πίνακας	Σελίδα
1.	ΕΠΑ.Λ. υπηρετήσης εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα	54
2.	Έλεγχος αξιοπιστίας $\alpha$ -Cronbach ερωτηματολογίου πιλοτικής έρευνας	60
3.	Έλεγχος αξιοπιστίας $\alpha$ -Cronbach του ερωτηματολογίου της έρευνας	62
4.	Αξιοπιστία $\alpha$ -Cronbach των δράσεων κατά του εκφοβισμού	62
5.	Αξιολόγηση της σοβαρότητας των περιστατικών εκφοβισμού	63
6.	Πιθανότητα παρέμβασης εκπαιδευτικών στα περιστατικά εκφοβισμού	63
7.	Συχνότητα παρατήρησης των διαφόρων μορφών εκφοβισμού	65
8.	Εφαρμογή επίσημης σχολικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού	68
9.	Αποτελεσματικότητα της σχολικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού και συνέπεια των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της	68
10.	Ποσοστό επιμορφωμένων εκπαιδευτικών	69
11.	Βαθμός επιθυμίας εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	69
12.	Βαθμός συμβολής σχολικού ψυχολόγου και συμβούλου καθηγητή στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	70
13.	Έλεγχος Mann-Whitney της αποδιδόμενης σοβαρότητας στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	75
14.	Έλεγχος Mann-Whitney της πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	75
15.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ως προς την πιθανότητα παρέμβασης σε λεκτικό εκφοβισμό	76
16.	Πίνακας συνάφειας Φύλου-Αναγνώριση του σωματικού εκφοβισμού	76
17.	Αποτελέσματα του Fisher Exact test για τη σχέση του Φύλου-Αναγνώριση του σωματικού εκφοβισμού	77
18.	Πίνακας συνάφειας Φύλου-Αναγνώριση του ψυχολογικού εκφοβισμού	77
19.	Αποτελέσματα του $\chi^2$ test για τη σχέση του Φύλου-Αναγνώριση του ψυχολογικού εκφοβισμού	78
20.	Πίνακας συνάφειας Φύλου-Αναγνώριση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού	78
21.	Αποτελέσματα του Fisher Exact test για τη σχέση του Φύλου-Αναγνώριση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού	79
22.	Πίνακας συνάφειας Φύλου-Αναγνώριση του λεκτικού εκφοβισμού	79

23.	Αποτελέσματα του $\chi^2$ test για τη σχέση του Φύλου-Αναγνώριση του λεκτικού εκφοβισμού	80
24.	Πίνακας συνάφειας Φύλου-Αναγνώριση του σεξουαλικού εκφοβισμού	80
25.	Αποτελέσματα του Fisher Exact test για τη σχέση του Φύλου-Αναγνώριση του σεξουαλικού εκφοβισμού	81
26.	Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney της συχνότητα παρατήρησης περιστατικών εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	81
27.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ως προς τη συχνότητας παρατήρησης του λεκτικού εκφοβισμού	82
28.	Έλεγχος Mann-Whitney της αναμενόμενης υποστήριξης της σχολικής κοινότητας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	82
29.	Έλεγχος Mann-Whitney της επιθυμίας επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	83
30.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ως προς την επιθυμία επιμόρφωσης	83
31.	Έλεγχος Kruskal-Wallis της αποδιδόμενης σοβαρότητας στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών	83
32.	Έλεγχος Kruskal-Wallis της πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών	84
33.	Έλεγχος Mann-Whitney της αποδιδόμενης σοβαρότητας στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	85
34.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς την αποδιδόμενη σοβαρότητα στον ψυχολογικό εκφοβισμό	85
35.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς την αποδιδόμενη σοβαρότητα στον λεκτικό εκφοβισμό	85
36.	Έλεγχος Mann-Whitney της πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	86
37.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς τη πιθανότητα παρέμβασης σε ψυχολογικό εκφοβισμό	86
38.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς τη πιθανότητα παρέμβασης σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό	87
39.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς τη πιθανότητα παρέμβασης σε λεκτικό εκφοβισμό	87

40.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς τη πιθανότητα παρέμβασης σε σεξουαλικό εκφοβισμό	87
41.	Έλεγχος Mann-Whitney της συνέπειας στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	88
42.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς τη συνέπεια στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής	88
43.	Έλεγχος Mann-Whitney της αναμενόμενης υποστήριξης της σχολικής κοινότητας σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	89
44.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς την πιθανότητα υποστήριξης από τον σύλλογο διδασκόντων	89
45.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς την πιθανότητα υποστήριξης από τους μαθητές	90
46.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών ως προς την πιθανότητα υποστήριξης από τους γονείς των μαθητών	90
47.	Συσχέτιση αξιολόγησης σοβαρότητας και πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό σωματικού εκφοβισμού	91
48.	Συσχέτιση αξιολόγησης σοβαρότητας και πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού	91
49.	Συσχέτιση αξιολόγησης σοβαρότητας και πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού	92
50.	Συσχέτιση αξιολόγησης σοβαρότητας και πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού	92
51.	Συσχέτιση αξιολόγησης σοβαρότητας και πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού	93
52.	Συσχέτιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής πολιτικής και της συνέπειας που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της	93
53.	Έλεγχος Mann-Whitney πιθανότητας παρέμβασης σε σχέση με την αναγνώριση σωματικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς	94
54.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν ή όχι τον σωματικό εκφοβισμό, ως προς την πιθανότητας παρέμβασης	94
55.	Έλεγχος Mann-Whitney πιθανότητας παρέμβασης σε σχέση με την αναγνώριση ψυχολογικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς	95
56.	Έλεγχος Mann-Whitney πιθανότητας παρέμβασης σε σχέση με την αναγνώριση ηλεκτρονικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς	95

57.	Έλεγχος Mann-Whitney πιθανότητας παρέμβασης σε σχέση με την ανα- γνώριση λεκτικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς	95
58.	Μέσο άθροισμα των βαθμίδων εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν ή όχι τον λεκτικό εκφοβισμό ως προς την πιθανότητας παρέμβασης	96
59.	Έλεγχος Mann-Whitney πιθανότητας παρέμβασης σε σχέση με την ανα- γνώριση σεξουαλικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς	96
60.	Συσχέτιση της παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού και της στήριξης από τον σύλλογο διδασκόντων	96
61.	Συσχέτιση της παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικό εκφοβισμού και της στήριξης από τον διευθυντή του σχολείου	97
62.	Συσχέτιση της παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικό εκφοβισμού και της στήριξης από τους μαθητές του σχολείου	98
63.	Συσχέτιση της παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικό εκφοβισμού και της στήριξης από τους γονείς	99

## Ευρετήριο Γραφημάτων

Αρ.	Γράφημα	Σελίδα
1.	Ποσοστά δραστών εκφοβισμού στην Ελλάδα και στις χώρες του προγράμματος HBSC	29
2.	Ποσοστά θυμάτων εκφοβισμού στην Ελλάδα και στις χώρες του προγράμματος HBSC	30
3.	Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο	55
4.	Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία	55
5.	Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο	56
6.	Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την προϋπηρεσία	56
7.	Στρατηγικές παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού	64
8.	Ποσοστό εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μορφές του εκφοβισμού	65
9.	Συχνότητα παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών μορφών του εκφοβισμού	66
10.	Χώροι εκδήλωσης των περιστατικών εκφοβισμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	66
11.	Ενισχυτικοί παράγοντες του φαινομένου του εκφοβισμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	67
12.	Υποστήριξη από τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε περίπτωση παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικό εκφοβισμού	69

## Πρόλογος

Ο σχολικός εκφοβισμός και η βία μεταξύ των μαθητών αναγνωρίζονται ως κοινωνικά προβλήματα και η έκτασή τους αρχίζει ήδη να λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις στα σχολεία. Οι επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου είναι πολύ σοβαρές, ενώ παράλληλα επιφέρουν και επιπτώσεις στη διαδικασία της μάθησης. Όταν εμφανίζονται περιστατικά ενδοσχολικής βίας ή εκφοβισμού, το σχολικό κλίμα διαταράσσεται. Μετατρέπεται σε κλίμα άγχους και φόβου ενώ τα συναισθήματα ανασφάλειας που δημιουργούνται στους μαθητές, σηματοδοτούν και την παραβίαση βασικών δικαιωμάτων τους. Έτσι, το σχολείο ως θεσμός απαξιώνεται και μετατρέπεται σε ένα μέρος που δεν είναι ικανό να παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση και ασφάλεια στους μαθητές, οι οποίοι φοιτούν σε αυτό. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει επικρατήσει με τον αγγλικό όρο «bullying» ενώ στην Ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος «σχολική βία και εκφοβισμός», ο οποίος αποτυπώνει και προσδιορίζει όλες τις μορφές εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και επιθετικών ενεργειών.

Το φαινόμενο μελετήθηκε για πρώτη φορά το 1978 στο Πανεπιστήμιο του Bergen στη Νορβηγία από τον Σουηδό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus, με αφορμή την αυτοκτονία τριών νέων. Ήταν η πρώτη περίπτωση στην οποία ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε ως κοινωνικό πρόβλημα. Παρά τον μεγάλο αριθμό των ερευνητικών μελετών που έχουν διεξαχθεί, κυρίως στον διεθνή χώρο, αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αυτό αποτελεί μια σχετικά νέα περιοχή έρευνας, η οποία καθίσταται αναγκαία, λόγω της μεγάλης συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου. Στην Ελλάδα η πρώτη έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό πραγματοποιήθηκε το 2001 από τις Πατεράκη και Χουντουμάδη (2001), ενώ τα τελευταία δέκα χρόνια άρχισαν να πραγματοποιούνται πιο συστηματικές έρευνες για το φαινόμενο.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο η σχολική κοινότητα και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, με δεδομένο ότι η πλειονότητα των περιστατικών εκφοβισμού συμβαίνει κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου σε κάποιο σημείο του σχολικού χώρου, όπως το προαύλιο ή η σχολική αίθουσα (Boulton, 1997). Ειδικότερα, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού συντελούν στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος, το οποίο είτε ενθαρρύνει, είτε αποτρέπει τον εκφοβισμό (Troop-Gordon & Ladd, 2013).

Στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, εμφανίζονται αρκετά συχνά αποκλίνουσες συμπεριφορές και εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Στόχος της κάθε σχολικής μονάδας πρέπει να είναι η ανάπτυξη ολιστικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, με τη συμμετοχή και τη συμβολή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε συνεργασία με φορείς και την τοπική κοινωνία. Στη παρούσα έρευνα μελετήθηκε το φαινόμενο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης, δηλαδή οι αντιλήψεις και οι στάσεις που έχουν διαμορφώσει για τον σχολικό εκφοβισμό και οι απόψεις τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Επιλέχθηκε ειδικά η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της τάξης, επειδή συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν μάρτυρες εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών και η αποτελεσματική παρέμβασή τους σε τέτοια περιστατικά είναι αναγκαία για την προώθηση του θετικού σχολικού κλίματος. Πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή πληροφόρηση και εκπαίδευση για το φαινόμενο του εκφοβισμού, καθιστώντας δύσκολη τόσο την ανάπτυξη κατάλληλων πολιτικών πρόληψης, όσο και την αποτελεσματική αντίδρασή τους..

Η παρούσα εργασία είναι ερευνητική και δομημένη σε δύο κύρια μέρη: α) στο πρώτο μέρος, πραγματοποιείται μία εκτενής αναφορά σε αποτελέσματα ερευνών καθώς και σε άρθρα που έχουν γραφτεί τα τελευταία χρόνια γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και β) στο δεύτερο μέρος επιχειρείται να τεθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο ώστε να μελετηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία αποτελεί το θέμα της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού, ενώ περιγράφονται αναλυτικά οι διάφορες μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, καθώς και τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, εστιάζοντας σε επίπεδο ατόμου και οικογένειας, καθώς και τα αίτια που ευθύνονται για τη συντήρησή του.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού τόσο στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα όσο και στη σχολική επίδοση των εμπλεκόμενων μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα ελληνικών και διεθνών ερευνών για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να αναδειχθούν οι διαστάσεις που



έχει λάβει το φαινόμενο τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, παρουσιάζονται προγράμματα πρόληψης, δράσεις και πρωτοβουλίες που εφαρμόζονται στο εξωτερικό και στην Ελλάδα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Επίσης περιγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα αντίδρασής τους σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, καθώς και η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται δράσεις στα επαγγελματικά λύκεια, που στοχεύουν στην πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου που υπάρχει πλέον σε κάθε ΕΠΑ.Λ. και ο νεοσύστατος θεσμός του συμβούλου καθηγητή που εφαρμόζεται πιλοτικά από το σχολικό έτος 2018-2019.

Στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας. Πιο αναλυτικά, αναφέρονται οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις, ο τρόπος δειγματοληψίας και οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Τέλος περιγράφονται το ερωτηματολόγιο και οι μεταβλητές της έρευνας, καθώς και ο τρόπος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Στο όγδοο κεφάλαιο αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας της έρευνας. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας με χρήση περιγραφικής στατιστικής, καθώς και των στατιστικών ελέγχων των ερευνητικών υποθέσεων.

Στο ένατο κεφάλαιο, επιχειρείται η σύνθεση και η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνάς μας, καθώς και η διατύπωση συμπερασμάτων. Τέλος, βάσει των πορισμάτων της έρευνάς μας και των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώνονται προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς για την πρόληψη του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών.

## Μέρος πρώτο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική οριοθέτηση

#### 1.1 Ορισμός εκφοβισμού και θυματοποίησης

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) καταγράφηκε στην επιστημονική ορολογία σχετικά πρόσφατα. Το φαινόμενο αυτό μελετήθηκε για πρώτη φορά το 1978 στο Πανεπιστήμιο του Bergen στη Νορβηγία από τον Σουηδό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus. Ο όρος «bullying» παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον Olweus, για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους (Ανδρέου & Smith, 2002).

Σύμφωνα με τον Olweus «Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού διαστήματος στις αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών» (Olweus, 1993, p. 9). Σαν αρνητική πράξη ορίζεται «η σκόπιμη πρόκληση, ή η προσπάθεια πρόκλησης, βλάβης ή δυσφορίας σε ένα άλλο άτομο» (Olweus, 1993, p. 9). Ο εκφοβισμός δηλαδή, χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα τρία κριτήρια: (i) τη σκόπιμη πρόκληση βλάβης, (ii) την επανάληψη και (iii) την ασυμμετρία δύναμης ανάμεσα στο θύτη και το θύμα. Αργότερα ο Olweus πρόσθεσε και ένα τέταρτο κριτήριο στον ορισμό του, την απρόκλητη επίθεση, δηλαδή την απουσία εμφανούς αιτίας για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus, 1997).

Με βάση τον ορισμό του Olweus, θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι μορφές μαθητικής επιθετικότητας δεν αποτελούν εκφάνσεις της βίας στο σχολικό περιβάλλον. Η επιθετικότητα, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, δεν αποτελεί πάντα μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Όπως για παράδειγμα στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού στο προαύλιο, η έκφραση επιθετικότητας εξαιτίας μιας διαφωνίας δεν αποτελεί αυτόματα και μορφή εκφοβισμού. Αντίθετα, η επιθετικότητα μπορεί να εκφραστεί σε μορφές συμπεριφοράς κοινωνικά αποδεκτές, σε κάποιες περιπτώσεις, όταν εκδηλώνεται με τη μορφή του θάρρους της γνώμης, της διεκδίκησης, της πρωτοβουλίας, κλπ. Ο Olweus (1997) αναφέρεται, επίσης, στη διαφορά ανάμεσα στο bullying και στο «πείραγμα» (teasing) στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το «πείραγμα» συμβαίνει συνήθως μεταξύ φίλων στα πλαίσια ενός παιχνιδιού και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου στους άλλους. Αντίθετα, ο σχολικός εκφοβισμός εμπλέκει άτομα που δεν είναι φίλοι. Βέβαια, το «πείραγμα» μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε εκφοβισμό, αν το παιδί αισθανθεί

ότι οι πράξεις των άλλων δε γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού και το σημαντικότερο, εάν συμβαίνουν για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού χαρακτηρίζεται από ασύμμετρη σχέση δύναμης. Σύμφωνα με τον Farrington, *«εκφοβισμός είναι η επαναλαμβανόμενη καταπίεση, σωματική ή ψυχική, ενός λιγότερου ισχυρού ατόμου, από ένα ισχυρότερο άτομο»*. (Farrington, 1993, p. 381). Ο Tattoum (1997) αναφέρει ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψει κάποιος κάποιον άλλο και να τον υποβάλλει σε μια κατάσταση άγχους και πίεσης. Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί και ο ορισμός των Smith and Sharp σύμφωνα με τους οποίους *«ο εκφοβισμός μπορεί να περιγραφεί σαν συστηματική και εσκεμμένη κατάχρηση δύναμης»* (Smith & Sharp, 1994, p. 2). Μάλιστα, ο Ken Rigby θεωρεί πιο πειστικό τον ορισμό του Farrington, τον οποίο συμπληρώνει ως ακολούθως: *«ο εκφοβισμός είναι η επαναλαμβανόμενη καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική, ενός λιγότερο ισχυρού ατόμου από ένα ισχυρότερο άτομο ή ομάδα ατόμων»* (Rigby, 2007, p. 15).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για τον σχολικό εκφοβισμό, στον οποίο να συμφωνούν όλοι οι ερευνητές, αφού ο καθένας από αυτούς επικεντρώνεται σε διαφορετικές πτυχές του φαινομένου. Παρόλο που οι ερευνητές αποδίδουν διαφορετικούς ορισμούς για το σχολικό εκφοβισμό, ο Greene (όπως αναφέρεται στο Griffin και Gross, 2004) θεωρεί ότι υπάρχουν πέντε χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού στα οποία φαίνεται να συμφωνούν πολλοί ερευνητές:

- Εσκεμμένη αρνητική πράξη-επιθετική συμπεριφορά,
- επανειλημμένη επιθετικότητα προς το θύμα,
- απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά,
- ανισορροπία δύναμης (ο θύτης είναι πιο ισχυρός από το θύμα),
- εκδήλωση του φαινομένου μέσα σε οικείες κοινωνικές ομάδες.

Παρόλα αυτά, κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι το στοιχείο της επανάληψης δεν είναι απαραίτητο για να θεωρηθεί μια επιθετική πράξη εκφοβισμός. Η Aroga υποστηρίζει ότι *«μια σωματική επίθεση ή απειλή προς ένα αδύναμο άτομο μπορεί να του προκαλέσει φόβο, να το περιορίσει ή να το αναστατώσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, όχι μόνο εξαιτίας του συναισθηματικού τραύματος που ακολουθεί μια τέτοια επίθεση, αλλά επίσης εξαιτίας του φόβου για επικείμενες επιθέσεις»* (Aroga, 1996, p. 319).

Οι Volk, Dane and Marini (2014) προτείνουν έναν αναθεωρημένο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος ορίζει τρία βασικά χαρακτηριστικά για την οροθέτηση του φαινομένου:

- Τη στοχευμένη συμπεριφορά,
- την ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη-θύματος,
- την πρόκληση βλάβης στα θύματα.

Παραλείπεται, λοιπόν, η έννοια της επαναληψιμότητας και τονίζεται το στοιχείο της στοχευμένης και όχι απλά σκόπιμης εχθρικής ενέργειας. Στον αναθεωρημένο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού διαφαίνεται και η σημασία της ανισορροπίας δύναμης, ως καθοριστικού παράγοντα στη διαμόρφωση αποτελεσματικών παρεμβάσεων κατά της σχολικής βίας.

Στον Ελληνικό χώρο τώρα και σύμφωνα με την καθηγήτρια της εγκληματολογίας κ. Βάσω Αρτινοπούλου, «ο ορισμός της σχολικής βίας είναι σχετικός και εξαρτάται από το ισχύον κάθε φορά κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Ωστόσο, στοιχεία του ορισμού της σχολικής βίας είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημίας ή βλάβης, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης» (Αρτινοπούλου Β. , 2001, σ. 13). Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται, επίσης, ο όρος «θυματοποίηση» (victimization) για να δηλώσει το αποτέλεσμα του εκφοβισμού. Στην πραγματικότητα, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν δύο όψεις του ίδιου φαινομένου.

## **1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού**

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού προκύπτει από τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται. Ο Olweus δίνει παραδείγματα εκφοβιστικών πράξεων:

- Λέμε ότι ένας μαθητής θυματοποιείται όταν ένας άλλος μαθητής, ή μια ομάδα μαθητών:*
- α) του λένε άσχημα και δυσάρεστα λόγια ή τον κοροϊδεύουν ή τον αποκαλούν με κακόβουλα ονόματα που τον πληγώνουν*
  - β) τον αγνοούν παντελώς ή τον αποκλείουν από την ομάδα των φίλων ή επίτηδες τον αποκλείουν από τα δρώμενα*
  - γ) τον χτυπούν, κλωτσούν, σπρώχνουν, ή τον απειλούν*
  - δ) λένε ψέματα ή διαδίδουν ψευδείς φήμες γι' αυτόν ή του στέλνουν κακόβουλα σημειώματα και προσπαθούν να κάνουν τους υπόλοιπους μαθητές να τον αντιπαθήσουν*

ε) και άλλα παρόμοια.

(Olweus, 1999, p. 31)

Οι πρώτες έρευνες για τον εκφοβισμό επικεντρώθηκαν στο στοιχείο της επιθετικής σωματικής συμπεριφοράς στα αγόρια, καθώς η φυσική επιθετικότητα είναι πιο εύκολο να παρατηρηθεί και εμφανίζεται κατά βάση στα αγόρια. Ωστόσο, έρευνες που ακολούθησαν τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 πρόσθεσαν και άλλα στοιχεία. Έτσι, σύμφωνα με τον Farrington (1993, p. 384) «ο εκφοβισμός περιλαμβάνει κάποια βασικά στοιχεία: φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση, που προορίζεται να προκαλέσει φόβο, άγχος ή βλάβη στο θύμα». Με βάση τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται, ο εκφοβισμός μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, κάποιες άμεσες (direct) και κάποιες έμμεσες (indirect). (Smith & Sharp, 1994). Ο έμμεσος εκφοβισμός, ο οποίος εκδηλώνεται συνήθως όταν το θύμα δεν είναι παρόν, είναι πιο συγκαλυμμένη μορφή βίας και δύσκολα γίνεται αντιληπτός από εκπαιδευτικούς και γονείς (Olweus, 1993).

Σήμερα, είναι αποδεκτό από το σύνολο σχεδόν των ερευνητών, ότι οι μορφές εκφοβισμού ως προς τον τρόπο εκδήλωσης είναι οι ακόλουθες:

α) Ο σωματικός εκφοβισμός (physical bullying) που περιλαμβάνει άσκηση φυσικής βίας, χτυπήματα, τσιμπήματα, δαγκωνιές, σπρωξίματα, τρικλοποδιές, γρονθοκοπήματα, καταστροφή ή κλοπή προσωπικής περιουσίας. Αυτή η μορφή εκφοβισμού συνδέεται άμεσα με τη μυϊκή δύναμη ή τη σωματική διάπλαση του θύτη. Τα αγόρια, κυρίως στην εφηβεία, ενισχύουν το προφίλ τους και κατακτούν κυριαρχική θέση εντός της ομάδας των συνομηλίκων, υιοθετώντας σωματικές μορφές εκφοβισμού που είναι περισσότερο αποδεκτές με βάση τα ισχύοντα πρότυπα (Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010; Rivers & Smith, 1994). Σε μεγαλύτερες ηλικίες μειώνεται η συχνότητα εμφάνισής του, καθώς αυξάνεται ο λεκτικός εκφοβισμός (Rigby, 2002; Whitney & Smith, 1993).

β) Ο λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying) που αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού και περιλαμβάνει κακόβουλα πειράγματα, εξύβριση, σαρκασμό, χρήση προσβλητικής γλώσσας, αρνητικά σχόλια για κάποιον, εκβιασμό.

γ) Ο ψυχολογικός εκφοβισμός, ο οποίος αναφέρεται και ως συναισθηματικός, φαίνεται να είναι ένας πολύ διακριτικός τρόπος να εκφοβίσει κάποιος μαθητής έναν άλλο, σε σύγκριση με το σωματικό ή το λεκτικό εκφοβισμό. Περιλαμβάνει τον αποκλεισμό του παιδιού από τη συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες, κακή πρόθεση, απόρριψη, τρομοκράτηση, ρατσιστικά πειράγματα, επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, αδιαφορία των άλλων

παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, το να νιώθει κανείς μοναξιά στο σχολείο και συχνά να νιώθει λιγότερο αρεστός ή συμπαθής στους άλλους συμμαθητές. Αποτελεί έμμεση μορφή εκφοβισμού και είναι πιο διαδεδομένη στα κορίτσια (Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010; Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). Τις φιλικές σχέσεις των κοριτσιών χαρακτηρίζουν οι στενοί δεσμοί και η οικειότητα, κατά συνέπεια ο αποκλεισμός από τις παρέες θα προκαλούσε τη μεγαλύτερη δυνατή ζημιά στο θύμα. Τα παιδιά-θύματα του συναισθηματικού εκφοβισμού δείχνουν απροθυμία να ζητήσουν τη βοήθεια κάποιου ενήλικα, ίσως, λόγω της δυσκολίας απόδειξης του εκφοβισμού (Rivers & Smith, 1994).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε ένα νέο είδος εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying). Ορίζεται ως *«η σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη βλάβη που προκαλείται μέσω της χρήσης υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών»* (Patchin & Hinduja, 2010, p. 615). Στην πράξη, οι συμπεριφορές είναι συχνά παρόμοιες με αυτές του κλασικού ψυχολογικού (έμμεσου) εκφοβισμού. Υπάρχουν, όμως, και σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, *«στον θύτη υπάρχει η δύναμη της ανωνυμίας, η δυνατότητα να παρουσιάζεται με ψεύτικη ταυτότητα, να διαδίδει φήμες και ψέματα σε ένα ευρύ κοινό και να μπορεί να παρενοχλεί το θύμα οπουδήποτε και οποτεδήποτε»* (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008, p. 62). Χαρακτηριστικά παραδείγματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού αποτελούν η αποστολή υβριστικού ή απειλητικού υλικού, η δημοσίευση μη κολακευτικών φωτογραφιών χωρίς συναίνεση, η διάδοση ανυπόστατων φημών μέσω e-mails και των υπηρεσιών MMS και SMS των κινητών τηλεφώνων, ο αποκλεισμός ενός ατόμου από μια δικτυακή ομάδα ή επαναλαμβανόμενες κλήσεις στο κινητό του από άγνωστο νούμερο. Ο Olweus (2012) υποστηρίζει ότι το φαινόμενο είναι χαμηλής συχνότητας, ενώ δεν έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια και δεν έχει δημιουργήσει πολλά νέα θύματα και θύτες. Συστήνει, λοιπόν, στα σχολεία να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στην αντιμετώπιση των παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού. Με αυτή την άποψη διαφωνεί ο Smith (2012) που υποστηρίζει ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει τις ίδιες και ακόμη πιο καταστροφικές συνέπειες στη ζωή των εφήβων, καθώς είναι πολύ δύσκολο για ένα θύμα να ξεφύγει από τον εκφοβισμό, ενώ και το εύρος του ακροατηρίου μπορεί να είναι ιδιαίτερα μεγάλο. Αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με έρευνες, τα κορίτσια εκφοβίζουν και εκφοβίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τα αγόρια (Kowalski & Limber, 2007).

Μία ακόμα πολλή σημαντική μορφή εκφοβισμού είναι ο σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying). Αποτελεί ανεπιθύμητη προσβλητική συμπεριφορά σεξουαλικής φύσης και επιδρά αρνητικά στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει λεκτικές, μη λεκτικές ή σωματικές συμπεριφορές σεξουαλικού χαρακτήρα. Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να είναι άσεμνα σχόλια, σεξουαλικά αστεία, ανήθικες χειρονομίες, διάδοση σεξουαλικών φημών, απειλές και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις. Μπορεί να γίνει αυτοπροσώπως ή με ηλεκτρονικά μέσα, όπως μηνύματα κειμένου και κοινωνικά μέσα δικτύωσης (social media). Κάποιες από τις ενέργειες αυτές μπορεί να φαίνονται ως παιχνίδια, ενώ είναι πολύ επώδυνες για τα παιδιά που τις βιώνουν. Ο εντοπισμός τέτοιων ενεργειών είναι δύσκολος γιατί συμβαίνει όταν δεν είναι παρόντες ενήλικες. Ένα περιστατικό χαρακτηρίζεται από τη σοβαρότητά του, την επιμονή του και τη διαχυτικότητα του. Σοβαρές θεωρούνται οι παρενοχλήσεις που δημιουργούν άγχος και πόνο, επίμονες αυτές που συνεχίζονται αδιάκοπα και διάχυτες αυτές που συμβαίνουν παντού. Δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη και των τριών παραπάνω κριτηρίων για το χαρακτηρισμό ενός περιστατικού ως σεξουαλικό εκφοβισμό. Μία σοβαρή παρενόχληση, για παράδειγμα, δεν χρειάζεται να επαναληφθεί ώστε να αποτελεί σεξουαλικό εκφοβισμό (Cantrell, 2008). Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια μπορούν να γίνουν θύματα σεξουαλικού εκφοβισμού, με τα κορίτσια να συγκεντρώνουν μεγαλύτερες πιθανότητες, ιδίως όταν έχουν πρώιμη ανάπτυξη.

Ένα άλλο κριτήριο διαχωρισμού των μορφών του εκφοβισμού είναι η διάρκεια. Πολλοί ερευνητές κάνουν διάκριση του εκφοβισμού σε βραχυπρόθεσμο (short term bullying) και μακροπρόθεσμο (long term bullying). Υπάρχουν ερευνητές όπως η Arora (1996) που θεωρούν ότι ακόμα και μία σωματική επίθεση ή απειλή προς ένα αδύναμο άτομο, μπορεί να αποτελεί πράξη σχολικού εκφοβισμού, μια άποψη που συμμερίζεται και μεγάλο ποσοστό μαθητών και γονέων. Ο μακροπρόθεσμος εκφοβισμός είναι πιθανό να έχει σοβαρές επιπτώσεις στο άγχος και στη σχολική επίδοση των παιδιών. Παρόλα αυτά, είναι ένα πεδίο που δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς, προφανώς λόγω μεθοδολογικών περιορισμών, καθώς οι μαθητές απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα βασιζόμενοι κυρίως στις πρόσφατες εμπειρίες τους (Sharp, Thompson, & Arora, 2000).

Τέλος, ο Rigby (2002), υποστηρίζει πως όλα τα περιστατικά εκφοβισμού δεν έχουν την ίδια βαρύτητα ούτε τις ίδιες συνέπειες και κατά συνέπεια δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Με βάση τη φύση της πράξης, τη διάρκεια και τη συχνότητα του

εκφοβισμού, προτείνει την κατηγοριοποίηση του εκφοβισμού ανάλογα με την σοβαρότητα των περιστατικών. Ο χαμηλής σοβαρότητας εκφοβισμός (Low severity) περιλαμβάνει περιοδικά πειράγματα, παρατσούκλια και περιστασιακή απομόνωση. Το ενδιάμεσο επίπεδο (intermediate level) περιλαμβάνει επώδυνες μορφές που επαναλαμβάνονται και είναι συστηματικές, όπως τον συνεχή αποκλεισμό, τα σκληρά πειράγματα, τις ήπιες σωματικές επιθέσεις. Ο δριμύς εκφοβισμός (Severe) συμβαίνει όταν η παρενόχληση είναι ιδιαίτερα σκληρή και έντονη. Συμπεριλαμβάνει σκληρές σωματικές επιθέσεις ή σχεδόν ολικό αποκλεισμό από ομάδες, που συνεχίζονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα και είναι οδυνηρές για τα θύματα.

### **1.3 Τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στον σχολικό εκφοβισμό**

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ομαδικό φαινόμενο, καθώς δεν αφορά μόνο τους μαθητές που εκφοβίζουν και εκείνους που εκφοβίζονται, αλλά και τους παρατηρητές, δηλαδή όσους τυγχάνει να είναι παρόντες σε αυτά τα περιστατικά. Αφορά ακόμα και αυτούς που δεν είναι παρόντες, αλλά γνωρίζουν ότι συμβαίνουν αυτά τα επαναλαμβανόμενα κρούσματα αρνητικών πράξεων. Έτσι, προσδιορίζεται ότι στο φαινόμενο του bullying εμπλέκονται:

- Ο θύτης (ο μαθητής ή ομάδα μαθητών που ασκεί εκφοβισμό),
- το θύμα (ο μαθητής που δέχεται εκφοβισμό),
- τα παιδιά θεατές (παρατηρητές).

#### **Τα χαρακτηριστικά των θυτών (bullies)**

Οι θύτες διακρίνονται για την παρορμητικότητα και την επιθετικότητά τους, θέλουν να κυριαρχούν στην ομάδα και δείχνουν ελάχιστη συμπόνια και κατανόηση προς τους άλλους. Έχουν, επίσης, περιορισμένη ικανότητα αυτοελέγχου και χαμηλή ενσυναίσθηση. Ο ρόλος τους είναι κυρίαρχος είτε λόγω της δικής τους δύναμης, είτε λόγω της σύνδεσής τους με τη δυναμική μιας ομάδας παιδιών. Είναι εξωστρεφείς και σίγουροι για τον εαυτό τους καθώς αντίθετα με τα θύματα έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Rigby & Slee, 1991; Rigby, Cox, & Black, 1997). Παρόλο που προβάλλουν την κοινωνικότητά τους και είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς, στην πραγματικότητα παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην προσαρμογή, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους και συμπεριφέρονται με αντικοινωνικό τρόπο (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014).



Τα ευρήματα πολλών ερευνών συγκλίνουν στο ότι η ιδιοσυγκρασία των παιδιών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τα παιδιά θύτες δεν μπορούν να ελέγξουν εύκολα το θυμό τους, λόγω της εκρηκτικής ιδιοσυγκρασίας τους (Olweus, 1994; Georgiou & Stavrinides, 2008). Παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς, έναν ιδιαίτερα σοβαρό τύπο ψυχοπαθολογίας, ενώ «η έλλειψη ενσυναίσθησης του θύτη, τόσο στο γνωστικό όσο και συναισθηματικό πεδίο, οδηγεί σε επιθετικές συμπεριφορές» (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014, σ. 568). Έχουν την τάση να εκλαμβάνουν τη συμπεριφορά των άλλων ως εχθρική χωρίς ιδιαίτερο λόγο, ενώ δεν αποδέχονται την ευθύνη των πράξεων τους. Αντίθετα, πιστεύουν ότι εξωτερικοί παράγοντες όπως είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι, η τύχη ή ακόμη και τα ίδια τα θύματα, ευθύνονται για την επιθετική συμπεριφορά που οι ίδιοι εκδηλώνουν (Georgiou & Stavrinides, 2008).

### **Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων (victims)**

Το παιδί που επιλέγεται να γίνει θύμα εκφοβισμού παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συνήθως διαφέρει από τη μέση εικόνα του μαθητή είτε ως προς τα φυσικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος, χρώμα δέρματος κλπ.) είτε ως προς στοιχεία όπως η θρησκεία, η εθνικότητα, η σχολική επίδοση ή ακόμα και ο σεξουαλικός του προσανατολισμός. Επιλέγεται, επίσης, με κριτήριο να μειονεκτεί είτε ως προς τη δύναμη, είτε ως προς την εξουσία σε σχέση με το παιδί που το εκφοβίζει. Χαρακτηρίζεται δε από αδυναμία να υπερασπιστεί τον εαυτό του, ως εσωστρεφές και χωρίς επαρκή εσωτερικά εφόδια που να του εξασφαλίζουν αυτάρκεια (Αρτινοπούλου Β. , 2001).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα τα τυπικά θύματα του εκφοβισμού είναι πιο αγχώδη, ευαίσθητα και ανασφαλή από τα άλλα παιδιά. Είναι συνήθως ευάλωτα και υποχωρητικά άτομα. Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση (Kokkinos & Panayiotou, 2004), αρνητική άποψη για τον εαυτό τους, νιώθουν αποτυχημένα, ντροπιασμένα και μη ελκυστικά. Στο σχολείο είναι συνήθως μόνα και εγκαταλελειμμένα, και κατά κανόνα δεν έχουν φίλους. Η κοινωνική απόρριψη που δέχονται καθιστά ευκολότερη την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εναντίον τους από την πλευρά των θυτών. Οι αμέτοχοι μαθητές συνήθως αποδίδουν την ευθύνη της θυματοποίησης στο ίδιο το θύμα που απορρίπτεται εκ νέου (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Δεν έχουν αντιδραστική συμπεριφορά, οπότε δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι προκαλούν την επιθετικότητα των άλλων, ενώ έχουν αρνητική στάση απέναντι στη βία (Olweus, 1993). Επίσης, δυσκολεύονται να επιβληθούν και ακολουθούν στρατηγικές εσωτερίκευσης του προβλήματος, γεγονός

που σημαίνει ότι ανησυχούν πολύ, κλαίνει εύκολα και επιβραβεύουν τους δράστες με το να παραδίδονται στην εκφοβιστική τους πρακτική ή, στην καλύτερη περίπτωση, συνθηκολογούν (Andreou, 2001). Τα αγόρια είναι συνήθως σωματικά ασθενέστερα από τα άλλα αγόρια. Είναι η πλειοψηφία των θυμάτων, τα παθητικά θύματα, που με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους δείχνουν στους άλλους πως δε θα αντιδράσουν αν δεχθούν επίθεση.

Τα θύματα συχνά έχουν στοιχεία που τα διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα παιδιά, όπως χαρακτηριστικά εμφάνισης και συμπεριφοράς τα οποία αποκλίνουν από το σύνηθες (Georgiou & Stavrinides, 2008). Πρέπει, λοιπόν, να δοθεί προσοχή σε όλα αυτά τα παιδιά τα οποία, για παράδειγμα, φορούν γυαλιά, είναι υπέρβαρα ή έχουν φακίδες, έστω και αν δεν αποτελούν φανερό στόχο εκφοβισμού. Ο θύτης είναι πιθανό να επιλέγει ένα παιδί-στόχο και να χρησιμοποιεί τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του στη διαδικασία εκφοβισμού, χωρίς ωστόσο κάτι τέτοιο να σημαίνει ότι αυτή η απόκλιση αποτελεί και την αιτία του εκφοβισμού.

Η αναζήτηση αιτιών από τα θύματα, προκειμένου να δικαιολογήσουν τη θυματοποίησή τους, είναι πιθανό να οδηγήσει σε αυτοενοχοποίηση. Οι αιτίες μπορεί να είναι ελεγχόμενες (συμπεριφορά του θύματος) ή μη ελεγχόμενες (χαρακτηριστικά του θύματος). Η απόδοση αιτιότητας στη συμπεριφορά του, συνεπάγεται την πεποίθηση μιας πιθανής αποφυγής της θυματοποίησης στο μέλλον, αφού αυτή είναι ελεγχόμενη και μπορεί να αλλάξει. Αντίθετα, η αιτιατή απόδοση της θυματοποίησης στα χαρακτηριστικά του, τα οποία δεν μπορούν να αλλάξουν, συνεπάγεται την πεποίθηση για τη σταθερότητα της όλης κατάστασης και συνδέεται με σοβαρότερες επιπτώσεις όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Graham & Junonen, 2001).

### **Τα χαρακτηριστικά των θυτών-θυμάτων (bullies-victims)**

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν την ύπαρξη και μιας ακόμη ομάδας παιδιών, τα οποία παρουσιάζουν κοινά στοιχεία τόσο με τους θύτες, όσο και με τα θύματα (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Οι έρευνες που αναφέρονται στους θύτες-θύματα είναι πολύ λιγότερες από εκείνες που αφορούν στις άλλες κατηγορίες παιδιών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Τα ευρήματα συγκλίνουν στο ότι οι θύτες-θύματα εμφανίζουν ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά, καθώς συνδυάζουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά τόσο των θυτών, όσο και των θυμάτων. Διαφέρουν από τους συνομηλί-

κους τους όσον αφορά στην εμφάνιση και στην συμπεριφορά, ενώ έχουν χαμηλή δημοτικότητα και απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους (Georgiou & Stavrinides, 2008). Η απόρριψη αυτή τους δημιουργεί συναισθήματα άγχους και κατάθλιψης, ενώ συχνά θυματοποιούνται λόγω του ευερέθιστου χαρακτήρα τους. Έχουν αρνητικότερες εμπειρίες κοινωνικοποίησης από τα θύματα, κάτι που σχετίζεται με αυξημένη προδραστική (proactive) επιθετικότητα. Θεωρούν λανθασμένα ότι κάποιοι συμμαθητές τους πρόκειται να τους κακομεταχειριστούν και αντιδρούν επιθετικά εναντίον τους (Unnever, 2005), ενώ όταν πέφτουν θύματα εκφοβισμού εξωτερικεύουν το πρόβλημα και συχνά εκδικούνται τους θύτες (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Τα παιδιά αυτά εκφοβίζουν αλλά και θυματοποιούνται συστηματικά, παίρνοντας με την ίδια ευκολία τον ρόλο του θύτη και του θύματος. Σε σχέση με τους θύτες, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν σωματικές, παρά λεκτικές ή έμμεσες μορφές εκφοβισμού, ενώ είναι πιο πιθανό να υποστούν σωματικό εκφοβισμό σε σχέση με τα θύματα. Συνήθως είναι οι βοηθοί σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, ενώ σε άλλα περιστατικά είναι τα θύματα, μη μπορώντας να υπερασπίσουν τις προσωπικές τους ανάγκες και τα δικαιώματα. Ο τυπικός θύτης-θύμα εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά απέναντι στα άλλα παιδιά, είναι προκλητικός και επιθετικός. Παρομοιάζει με τα θύματα καθώς απορρίπτεται και απομονώνεται από τους συμμαθητές του, ενώ παρομοιάζει με τους θύτες καθώς επηρεάζεται αρνητικά από τους συμμαθητές που συναναστρέφεται (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010).

Σύμφωνα με τον Olweus (1994), τα «προκλητικά θύματα», όπως τα ονομάζει, με την συμπεριφορά τους δημιουργούν εντάσεις και προκαλούν τις αρνητικές αντιδράσεις των συμμαθητών τους. Έχουν συχνά προβλήματα συγκέντρωσης, ενώ συμπεριφέρονται με τρόπους που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση στους συμμαθητές τους, ενώ ορισμένα από αυτά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως υπερκινητικά. Πολλές φορές στρέφουν εναντίον τους ολόκληρη την τάξη.

Τα παιδιά της κατηγορίας των θυτών-θυμάτων είναι λιγότερα τόσο από τους θύτες, όσο και από τα θύματα, εμφανίζουν τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης ενώ διατρέχουν τους περισσότερους κινδύνους (Kokkinos & Panayiotou, 2004). Δεν αποδέχονται τις ευθύνες τους, ενώ έχουν την τάση να αποδίδουν την εμπλοκή τους σε βίαιες πράξεις σε εξωτερικούς παράγοντες (καθηγητές, γονείς ή ακόμα και στα ίδια τα θύματα) (Georgiou & Stavrinides, 2008). Αυτό λειτουργεί μεν ως ασπίδα για την ψυχική υγεία των θυτών-

θυμάτων, αλλά καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη κάθε προσπάθεια για αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Όπως είναι φανερό, οι θύτες-θύματα χρειάζονται πολύ περισσότερο την προσοχή των ενηλίκων από τους υπόλοιπους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης στο σχολείο.

### **Τα χαρακτηριστικά των παρατηρητών (bystanders)**

Κατά τη διάρκεια μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς, εκτός από τον θύτη και το θύμα, είναι παρόντες και άλλα μέλη της ομάδας των συμμαθητών. Αλλά και αυτοί που δεν είναι παρόντες, συνήθως γνωρίζουν τα γεγονότα, καθώς εξ ορισμού ο εκφοβισμός συμβαίνει επανειλημμένα σε μια χρονική περίοδο. Έτσι, ο εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ομαδικό φαινόμενο, στο οποίο πολλοί από τους μαθητές μιας σχολικής μονάδας αναλαμβάνουν διάφορους συμμετοχικούς ρόλους. Ακόμα και αν δεν παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην παρενόχληση του θύματος, μπορούν να έχουν ισχυρή επίδραση στα εκφοβιστικά επεισόδια, είτε θετική, είτε αρνητική. Οι παρατηρητές λοιπόν, μπορεί να είναι: (i) εμπυχωτές των θυτών (reinforcers), ενδυναμώνοντας τον θύτη και επιβραβεύοντας τις πράξεις του, (ii) υπερασπιστές των θυμάτων (defenders), υπερασπιζόμενοι το θύμα και προκαλώντας την οργή του θύτη και (iii) παθητικοί παρατηρητές (outsiders), που παρακολουθούν παθητικά και με αδιαφορία το επεισόδιο εκφοβισμού (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996).

Σημαντικό, λοιπόν, στοιχείο στην εξέλιξη ενός φαινομένου εκφοβισμού αποτελούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές των παρατηρητών. Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Smith (2002) «Οι συμπεριφορές αυτές εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη θέση που κατέχει ο μαθητής στην ομάδα των συνομηλίκων και τον βαθμό αποδοχής που εξασφαλίζει». Για παράδειγμα ένας μη δημοφιλής μαθητής διστάζει να παρέμβει σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, φοβούμενος ακόμα και για τη δική του θυματοποίηση.

Οι εμπυχωτές των θυτών είναι οι σιωπηλοί τους συνεργάτες. Δεν δείχνουν συμπάθεια στο θύμα, ενώ ταυτίζονται με τον θύτη. Μπορεί απλά να παρακολουθούν απολαμβάνοντας τον πόνο του θύματος ή ακόμα και να επιδοκιμάζουν τις πράξεις του θύτη. Θέλουν να είναι ισχυροί και δημοφιλείς, αλλά δε διαθέτουν τις δεξιότητες για να είναι ηγέτες. Επευφημούν τον νικητή-θύτη υποδηλώνοντας την επιθυμία τους να γίνουν πιο δυνατοί και κοινωνικά αποδεκτοί (Twemlow & Sacco, 2013). Πρόκειται ουσιαστικά για θύτες σε αναμονή. Η πλειοψηφία των παιδιών αυτής της κατηγορίας είναι αγόρια με μικρή

αποδοχή ανάμεσα στους συμμαθητές τους (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996).

Οι υπερασπιστές των θυμάτων ταυτίζονται μαζί τους, μιλούν και αντιδρούν σε όσα γίνονται εις βάρος τους, ενώ πολλές φορές ζητούν βοήθεια από τους γονείς ή τους δασκάλους τους. Συχνά, βιώνουν τα ίδια συναισθήματα με το θύμα, όπως ντροπή, φόβο, ενοχή και άγχος και ζητούν τη βοήθεια άλλων συνομηλίκων τους για να υπερασπιστούν και να βοηθήσουν το θύμα. Η πλειοψηφία των παιδιών αυτής της κατηγορίας είναι κορίτσια με πολύ μεγάλη αποδοχή από τους συμμαθητές τους (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996).

Οι παθητικοί παρατηρητές αποτελούν την πλειονότητα των παιδιών. Παρακολουθούν παθητικά το επεισόδιο και είτε δεν αντιδρούν καθόλου, είτε φεύγουν από το σημείο τέλεσής του. Δεν ταυτίζονται με τον θύτη ούτε με το θύμα και παρόλο που θέλουν να βοηθήσουν το θύμα, δεν έχουν την εμπιστοσύνη και τις δεξιότητες για μια αποτελεσματική παρέμβαση (Atlas & Pepler, 1998). Νιώθουν αρνητικά συναισθήματα για τον θύτη, αλλά αισθάνονται αδύναμοι να βοηθήσουν, ενώ φοβούνται να προκαλέσουν την οργή του και να γίνουν και οι ίδιοι θύματα. Η στάση που διατηρούν, τους κάνει να νιώθουν ασφαλείς. Δεν επιθυμούν συναισθηματικούς δεσμούς με τους εμπλεκόμενους. Πολλές φορές, αποδέχονται την καταναγκαστική συμπεριφορά του θύτη ως φυσιολογική και ταυτόχρονα αισθάνονται ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ανησυχίες τους (Twemlow & Sacco, 2013).

Αποτελέσματα ερευνών υποδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στη συχνότητα των περιστατικών εκφοβισμού και στη στάση των παρατηρητών. Συγκεκριμένα δείχνουν ότι η υπεράσπιση του θύματος οδηγεί σε μείωση της συχνότητας εκφοβισμού ενώ αντίθετα, η ενίσχυση του θύτη οδηγεί στα αντίθετα αποτελέσματα (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, τα προγράμματα πρόληψης να εστιαστούν στον ρόλο των παρατηρητών και συγκεκριμένα στη μετατροπή τους από παθητικούς παρατηρητές σε υποστηρικτές των θυμάτων και όχι σε εμπυχωτές των θυτών.

## Κεφάλαιο 2: Παράγοντες κινδύνου

### 2.1 Ο ρόλος του φύλου στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης

Οι έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό, εντός και εκτός Ελλάδας, παρέχουν συνεχώς πολύτιμα ευρήματα στον ήδη μεγάλο όγκο δεδομένων. Οι πιο πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια είναι οι δράστες των περισσότερων περιστατικών εκφοβισμού (Farrington, 1993; Pateraki & Houndoumadi, 2001; Smith & Shu, 2000; Whitney & Smith, 1993). Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Olweus (1993) στην πόλη Bergen της Νορβηγίας, τα αγόρια υφίστανται και, κυρίως, ασκούν σωματικό εκφοβισμό πιο συχνά από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια ασκούν συχνότερα έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως διάδοση φημών ή κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Rivers & Smith, 1994; Smith & Sharp, 1994).

Προσπαθώντας να εξηγήσουμε γιατί τα αγόρια έχουν αυξημένες πιθανότητες εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, θα λέγαμε ότι η επιθετικότητα αποτελεί αποτέλεσμα μάθησης (Bjorkqvist, 1994) και είναι συνάρτηση των κοινωνικών προτύπων που ισχύουν σχετικά με τη συμπεριφορά που αρμόζει σε κάθε φύλο. Για παράδειγμα, τα κοινωνικά πρότυπα για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας άνδρας, περιλαμβάνουν την επιθετικότητα, τη σκληρότητα, την κυριαρχία επί του άλλου κλπ. Έτσι, τα αγόρια φαίνεται να τοποθετούνται ευνοϊκά απέναντι στη βία και να εκφοβίζουν συμμαθητές τους, προκειμένου να αποδείξουν τη σκληρότητά τους (Askew, 1989). Αντίθετα, στις γυναίκες ανατίθεται ένας παθητικός και υποχωρητικός ρόλος. Ο Rigby (2002) αναφέρει ότι τα αγόρια είναι εκ φύσεως πιο μεγαλόσωμα και ισχυρά από τα κορίτσια. Εξυπακούεται ότι τα πιο δυνατά άτομα έχουν την ευχέρεια να δρουν επιθετικά και με λιγότερο ρίσκο, όπως επίσης να εμπλέκονται με επιτυχία σε περιστατικά σωματικής βίας. Η επιθετικότητα των αγοριών είναι κυρίως συντελεστική (proactive), με την έννοια ότι μπορούν να επιβάλουν αποτελεσματικά τη θέλησή τους στους άλλους με φυσικά μέσα, κάτι το οποίο ουσιαστικά αποτελεί σωματικό εκφοβισμό.

Άλλες έρευνες, όμως, που εστίασαν περισσότερο στο διαχωρισμό των διαφόρων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς ανατρέπουν την αρχική εντύπωση ότι τα αγόρια ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό επιθετικότητας. Κάποιοι ερευνητές τονίζουν ότι οι έρευνες αυτο-εξομολογούμενης επιθετικότητας δεν είναι σε θέση να καταγράψουν με αξιόπιστο τρόπο τα ποσοστά έμμεσου εκφοβισμού, καθώς αυτή η μορφή επιθετικότητας

επιλέγεται από το δράστη προκειμένου να μην αποκαλυφθούν οι επιζήμιες προθέσεις του (Bjorkqvist, 1994). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν μικρές διαφορές με βάση το φύλο στη συχνότητα εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς (Atlas & Pepler, 1998). Επίσης, η αυξημένη σε σχέση με τα κορίτσια επιθετικότητα των αγοριών, είναι πιο εμφανής στις μικρές ηλικίες και αφορά τη σωματική επιθετικότητα, λόγω των συνεπειών που αναμένεται να επιφέρει στο δράστη (Eagly & Steffen, 1986). Πάντως, η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταλήξει με βεβαιότητα στο συμπέρασμα ότι κορίτσια και αγόρια διαφέρουν στα ποσοστά έμμεσου εκφοβισμού. Συμπερασματικά, φαίνεται να είναι κοινή η διαπίστωση των ερευνητών ότι τα αγόρια επιτίθενται σωματικά πιο συχνά από τα κορίτσια. Όταν όμως μελετάται και η έμμεση επιθετικότητα ή όταν το δείγμα αναφέρεται σε μεγαλύτερες ηλικίες, οι διαφορές στη συχνότητα εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των δύο φύλων είναι μικρές έως ανύπαρκτες.

Όσον αφορά τα θύματα του εκφοβισμού, φαίνεται ότι τα αγόρια υπερέχουν και σε αυτή την κατηγορία (Atlas & Pepler, 1998; Olweus, 1994; Rigby & Slee, 1991). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στα ποσοστά θυματοποίησης (Pateraki & Houndoumadi, 2001; Smith & Shu, 2000; Whitney & Smith, 1993).

## **2.2 Ο ρόλος της ηλικίας στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης**

Όσον αφορά στην ηλικία, τα περισσότερα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα επίπεδα θυματοποίησης μειώνονται καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών (Rivers & Smith, 1994; Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Η ερμηνεία που δίνει ο Olweus (1994; 1996) είναι ότι οι μικρότεροι και πιο αδύναμοι μαθητές είναι εκτεθειμένοι περισσότερο σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Όσο μικρότεροι είναι λοιπόν οι μαθητές, τόσο περισσότερο συνυπάρχουν στο χώρο του σχολείου με μεγαλύτερους που έχουν τη δυνατότητα να τους εκφοβίσουν, με αποτέλεσμα τα υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης στις μικρές ηλικίες (Smith, Madsen, & Moody, 1999). Η έρευνα των Whitney & Smith (1993) συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα. Η μείωση των επιπέδων θυματοποίησης στις μεγαλύτερες τάξεις μπορεί να εξηγείται, επίσης, από το γεγονός ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τα θύματα βελτιώνονται όσο αυξάνεται η ηλικία (Smith & Shu, 2000). Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με την πάροδο του χρό-

νου, έχει ως αποτέλεσμα την πιο κατάλληλη αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, έτσι ώστε τα πρώην θύματα να μην αποτελούν πλέον εύκολους στόχους για τους θύτες (Smith, Madsen, & Moody, 1999).

Όμως, υπάρχουν ευρήματα που οδηγούν κάποιους ερευνητές στην υποστήριξη της άποψης ότι τα ποσοστά θυματοποίησης αυξάνονται σημαντικά κατά τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Σε διαχρονική έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 432 μαθητών, καταδείχθηκε ότι το ποσοστό των θυμάτων κορυφώθηκε στην αρχή της Β΄θμιας εκπαίδευσης, καθώς αυξήθηκε από 27% στο νηπιαγωγείο σε 46% στην πρώτη τάξη του γυμνασίου (Peterson & Ray, 2006). Η αύξηση αυτή παρατηρείται λόγω της αλλαγής της σύστασης των ομάδων και της προσπάθειας των αγοριών κυρίως να επιδείξουν δύναμη, να επιβληθούν, να κυριαρχήσουν και να κατοχυρώσουν το κοινωνικό τους κύρος (Macklem, 2003). Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι η έλξη που νιώθουν τα κορίτσια κατά την πρώιμη εφηβεία προς τα αγόρια που είναι επιθετικά με αποτέλεσμα να επιδεικνύονται εκφοβιστικές συμπεριφορές από τη μεριά τους. Σε συμφωνία με τους παραπάνω ερευνητές, έρευνα που διεξήγαγε ο Rigby το 1996 σε διαφορετικές πολιτείες της Αυστραλίας, όπου οι μαθητές μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο σε διαφορετική ηλικία, ανακάλυψε ότι το ποσοστό των θυμάτων αυξανόταν αισθητά στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, ότι το ποσοστό των θυμάτων εκφοβισμού αυξήθηκε αισθητά κατά τη μετάβαση των παιδιών από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Τα αίτια αυτής της αύξησης μπορεί να είναι ότι το γυμνάσιο είναι πιο μεγάλο και πιο απρόσωπο από το δημοτικό, ότι τα παιδιά δέχονται λιγότερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το γεγονός ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται περισσότερο στο γνωστικό τομέα παρά στη συμπεριφορά των μαθητών (Rigby, 2002).

Στο λύκειο, το φαινόμενο το εκφοβισμού έχει μελετηθεί πολύ λιγότερο από ό,τι στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Πάντως, οι έρευνες δείχνουν ότι στο λύκειο τα επίπεδα εκφοβισμού και θυματοποίησης μειώνονται (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Ενδεχομένως, η μείωση του εκφοβισμού οφείλεται στο ότι η μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο συνεπάγεται λιγότερες αλλαγές συγκριτικά με τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Ο μαθητικός πληθυσμός δεν αλλάζει σημαντικά, οι φίλιες έχουν ήδη διαμορφωθεί και η κυριαρχία ορισμένων μαθητών έχει πλέον παγιωθεί.



Πιο περίπλοκα είναι τα ευρήματα για την επίδραση της αύξησης ηλικίας στο ποσοστό των θυτών. Σε μεγάλη έρευνα του Olweus το ποσοστό των θυτών φαίνεται ότι αυξάνεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και ακόμα περισσότερο στις δύο τελευταίες τάξεις του γυμνασίου, ενώ παρουσιάζει αισθητή πτώση στην πρώτη τάξη του γυμνασίου. Όπως υποστηρίζει ο Olweus, η απότομη πτώση του ποσοστού των θυτών στην πρώτη τάξη του γυμνασίου οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές που εκφόβιζαν τα μικρότερα παιδιά στο δημοτικό, μεταβαίνοντας στο γυμνάσιο δεν έχουν πια αυτή τη δυνατότητα, καθώς οι ίδιοι αποτελούν πλέον τους μικρότερους μαθητές του σχολείου και υστερούν σε σωματική δύναμη συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές (Olweus, 1993).

Διαφορετικά ευρήματα προέκυψαν σε έρευνα του Rigby (1997) με δείγμα άνω των 5.000 παιδιών και εφήβων ηλικίας 9-18 ετών. Παρατηρήθηκε ότι μέχρι τα 16 έτη τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε σχολικό εκφοβισμό ως θύτες. Μετά την ηλικία των 16 ετών το φαινόμενο σταδιακά εξασθενεί. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από πιο πρόσφατη έρευνα των (Georgiou & Fanti, 2010), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο σχολικός εκφοβισμός τείνει να αυξάνεται από την ηλικία των 9 μέχρι τα 12. Σε μακροχρόνια έρευνα των (Pellegrini & Long, 2002) στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο αριθμός των δραστών παρουσίασε προσωρινή αύξηση με τη μετάβαση στο Γυμνάσιο λόγω της προσπάθειας κατάκτησης κυριαρχικής θέσης στην ομάδα των νέων συμμαθητών και μειώθηκε ξανά όταν η κοινωνική ιεραρχία παγιώθηκε στις αρχές του δευτέρου τριμήνου. Είναι προφανές ότι περισσότερες έρευνες απαιτούνται προκειμένου να διαλευκανθεί το ζήτημα των ηλικιακών διαφορών στη συχνότητα εκφοβισμού εκ μέρους των θυτών.

Τέλος, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι με την αύξηση της ηλικίας αλλάζουν οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού. Οι μορφές του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού είναι περισσότερο συνηθισμένες στις μικρότερες ηλικίες. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, ο σωματικός εκφοβισμός μειώνεται, ενώ ο λεκτικός αυξάνεται. Επίσης, όσο περισσότερο αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, τόσο αυξάνονται οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Bjorkqvist, 1994). Ειδικότερα, τα περιστατικά σεξουαλικού εκφοβισμού αυξάνονται στην πρώιμη εφηβεία, καθώς διαμορφώνεται η σεξουαλική ταυτότητα των νεαρών εφήβων, ενώ είναι πολύ διαδεδομένη στους μαθητές του Λυκείου (McMaster, Connolly, Pepler, & Craig, 2002).

### **2.3 Ο ρόλος της οικογένειας στα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης**

Πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί με στόχο τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της οικογένειας και του τρόπου ανατροφής των παιδιών που συνδέονται με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σχολείο. Η εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού έχει συνδεθεί με ορισμένους οικογενειακούς παράγοντες, ανάλογα με το ρόλο που υιοθετούν οι εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό μαθητές.

#### **Οι οικογένειες των θυτών**

Ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται άμεσα με το οικογενειακό περιβάλλον του θύτη. Πολλοί ερευνητές (Olweus, 1994; Pepler, Craig, Jiang, & Connolly, 2008) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά μέσω της κοινωνικής μάθησης, παρακολουθώντας δηλαδή τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειάς τους. Κάποιοι γονείς ουσιαστικά διδάσκουν στα παιδιά τους να προβαίνουν σε αντικοινωνικές ενέργειες, με το να ενισχύουν την αρνητική και να αγνοούν τη θετική τους συμπεριφορά όταν αυτή εκδηλώνεται. Τα παιδιά που είναι θύτες στο σχολείο συνήθως έχουν γονείς που τα προτρέπουν να πάρουν εκδίκηση και να απαντήσουν με παρόμοιο τρόπο σε περίπτωση που δεχτούν επίθεση από κάποιον. Οι γονικές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από έλλειψη στοργής, αδιαφορία, ελαστικότητα σε κανόνες, αυταρχισμό και τιμωρίες, διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού (Olweus, 1994). Τα παιδιά που βιώνουν την απουσία της εμπλοκής των γονέων στη ζωή τους, γεγονός το οποίο εκλαμβάνουν ως έλλειψη ενδιαφέροντος για τα ίδια, είναι πολύ πιθανό να προβούν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Οι Batsche and Knoff (1994) προσδίδουν στους γονείς των θυτών τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (i) είναι αυταρχικοί και χρησιμοποιούν σωματικές τιμωρίες, (ii) είναι εχθρικοί και απορριπτικοί απέναντι στα παιδιά τους, (iii) είναι ασυνεπείς όσον αφορά στις πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας, καθώς κάποιες φορές είναι υπερβολικά αυστηροί και άλλες υπερβολικά ανεκτικοί, (iv) έχουν περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, και (v) μαθαίνουν στα παιδιά τους να ανταποδίδουν τις προκλήσεις. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, συνήθως οι θύτες προέρχονται από οικογένειες που χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις μεταξύ των μελών τους και από ελλιπή γονεϊκό έλεγχο (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010).

Ένα, επίσης, σημαντικό ερευνητικό εύρημα είναι η σύνδεση της συμπεριφοράς του θύτη με τη χρόνια κατάθλιψη της μητέρας. Μια μητέρα που πάσχει από κατάθλιψη

είναι φυσικό να χαρακτηρίζεται από ασταθή διάθεση, η οποία μπορεί συχνά να την οδηγήσει σε σκληρή τιμωρία ή σε ασυνεπή αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς. Τέτοιες πρακτικές συνδέονται με την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού από μέρους του παιδιού (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011).

### **Οι οικογένειες των θυμάτων**

Τα ευρήματα πολλών ερευνών δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά της οικογένειας των θυμάτων διαφέρουν από αυτά των θυτών. Τα αγόρια που πέφτουν θύματα εκφοβισμού, φαίνεται ότι έχουν συνήθως υπερπροστατευτικές μητέρες, κάτι που αποτελεί τροχοπέδη στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην αυτονόμησή τους. Αντίθετα, η ύπαρξη συναισθηματικής απόστασης με τον πατέρα καθώς και ο υπερβολικός έλεγχος που αυτός ασκεί πάνω τους, δικαιολογεί την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν την επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Τα κορίτσια λόγω της προβληματικής διαπροσωπικής σχέσης τους με τη μητέρα, δεν αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις με τα άλλα κορίτσια της ηλικίας τους, με αποτέλεσμα να αποτελούν, και αυτά, εύκολο στόχο εκφοβισμού (Duncan, 2011). Δηλαδή, όταν η γονική μέριμνα παρεμποδίζει την αυτονόμηση των αγοριών ή την κοινωνικότητα των κοριτσιών, τότε τα παιδιά διατρέχουν τον κίνδυνο να εκφοβιστούν από συμμαθητές τους (Finnegan, Hodges, & Perry, 1998).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, η υπερπροστασία των παιδιών εκ μέρους των γονέων και ειδικά των μητέρων, μπορεί να αποτελεί αίτιο θυματοποίησης, μπορεί όμως να αποτελεί και συνέπεια της θυματοποίησης του παιδιού, καθώς είναι πιθανό οι μητέρες των θυμάτων να γίνονται υπερπροστατευτικές στην προσπάθειά τους να τα προστατεύσουν από τις αρνητικές πράξεις των συμμαθητών τους (Olweus, 1993).

Οι συγκρούσεις επίσης, μεταξύ γονέα και παιδιού αυξάνουν τον κίνδυνο θυματοποίησης, κάτι που παρατηρείται και στους θύτες (Georgiou & Fanti, 2010). Όσον αφορά τις σχέσεις των θυμάτων με τα αδέρφια τους, οι East & Rook (1992) υποστηρίζουν ότι οι υπερβολικά στενές και θερμές σχέσεις μεταξύ αδερφιών είναι δυνατό να καλύπτουν πλήρως τις συναισθηματικές ανάγκες των θυμάτων, με αποτέλεσμα να τα οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση και περαιτέρω θυματοποίηση από τους συνομηλίκους τους στο σχολείο.

### **Οι οικογένειες των θυτών-θυμάτων**

Όσον αφορά στις οικογένειες των θυτών-θυμάτων, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι συνήθως αυτές χαρακτηρίζονται από μειωμένη στοργή, αυξημένη επιθετικότητα, συ-

γκρούσεις και τιμωρητικές πρακτικές, όπως και οι οικογένειες των θυτών. Όμως, σε αντίθεση με τις οικογένειες των θυτών, στις οικογένειες των θυτών-θυμάτων υπάρχει συνήθως ένας αυταρχικός και πολλές φορές βίαιος πατέρας και μία ανίσχυρη και ενδεχομένως κακοποιημένη μητέρα (Bowers, Smith, & Binney, 1994). Η αυταρχική συμπεριφορά του πατέρα είναι πιθανό να αντανακλάται στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών της οικογένειας, με αποτέλεσμα ο θύτης-θύμα να εμπλέκεται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές με τα αδέρφια του, άλλοτε ως θύτης και άλλοτε ως θύμα (Wolke & Samara, 2004). Επιπλέον, οι επιθετικές ενέργειες μεταξύ των παιδιών της οικογένειας μένουν ατιμώρητες, κυρίως λόγω της αδυναμίας της μητέρας να ελέγξει τη συμπεριφορά τους (Bowers, Smith, & Binney, 1994). Η Duncan (2011) παρατηρεί ότι το κοινό στοιχείο μεταξύ όλων των τύπων παιδιών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, με εξαίρεση τον τύπο του αγοριού θύματος, είναι η ψυχολογική κακοποίηση από τον ένα ή και από τους δύο γονείς. Οι θύτες και οι θύτες-θύματα είναι πιθανό να παραμελούνται ή να υφίστανται σωματική κακοποίηση από τους ενήλικες που ασχολούνται με την ανατροφή τους, ή ακόμα να βιώνουν σκληρές έντονης βίας στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

## Κεφάλαιο 3: Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Τα επαναλαμβανόμενα και σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού είναι δυνατόν να προκαλέσουν τόσο βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά που εμπλέκονται με τον οποιοδήποτε τρόπο σε αυτά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αρτινοπούλου «γνωρίζουμε πια ότι για τους δράστες, με βάση τις μακροχρόνιες έρευνες που έχουν γίνει, υπάρχει συνέχεια της επιθετικότητάς τους στο χρόνο, ενώ τα θύματα υποφέρουν από μακρόχρονες συνέπειες της θυματοποίησής τους» (Αρτινοπούλου Β. , 2001, σ. 164).

### 3.1 Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις

#### Στα θύματα

Τα παιδιά θύματα εκφοβισμού αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους τους και διακατέχονται από το αίσθημα της μοναξιάς και της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Kokkinos & Panayiotou, 2004). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα τα θύματα εκφοβισμού:

1. αισθάνονται αποτυχημένα, μη ελκυστικά σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ διακατέχονται από συναισθήματα ντροπής,
2. νιώθουν θυμό, ενοχές και αισθήματα ανασφάλειας,
3. είναι πιθανό να εμφανίσουν διάφορα ψυχοσωματικά προβλήματα όπως πονοκεφάλους, προβλήματα ύπνου, κοιλιακά άλγη, άγχος, κακή διάθεση, απώλεια όρεξης και νυχτερινή ενούρηση (Gini & Pozzoli, 2009),
4. αδυνατούν να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους ή έχουν έντονα συναισθηματικά ξεσπάσματα,
5. αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, συναισθήματα μοναξιάς, εγκατάλειψης και αποξένωσης από τους συμμαθητές τους,
6. παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, τα οποία μειώνονται ακόμα περισσότερο μετά την εκδήλωση του εκφοβισμού (Olweus, 1993; Rigby & Slee, 1991; Smith & Sharp, 1994),
7. εμφανίζουν έντονο άγχος και μορφές κατάθλιψης (Hawker & Boulton, 2000; Newman, Holden, & Delville, 2005),

8. εμφανίζουν συμπτώματα αυτοκτονικού ιδεασμού (Smith & Sharp, 1994; van der Wal, 2004).

Σε περιστατικά βίαιου σχολικού εκφοβισμού, όπως σωματικές ή σεξουαλικές επιθέσεις, μπορεί το θύμα να χρειαστεί ακόμα και νοσοκομειακή περίθαλψη. Να σημειωθεί, δε, ότι, λόγω της έντονα φορτισμένης ψυχολογικής κατάστασης του θύματος, έχουν σημειωθεί πολύ ακραία περιστατικά στα οποία το θύμα είτε κατά τη σχολική του ζωή είτε μετέπειτα ως ενήλικας «παίρνει τον νόμο στα χέρια του» με ένοπλη επίθεση στο σχολείο όπου φοιτά ή φοιτούσε και σκοτώνει μαθητές, ως εκδικητική πράξη για τις επιθέσεις που βίωνε ο ίδιος (Flannery, Wester, & Singer, 2004).

Αξίζει να αναφερθούμε σε ένα πολύ σημαντικό εύρημα της έρευνας των Newman, Holden, & Delville (2005) που έγινε σε δείγμα φοιτητών. Οι φοιτητές που ναι μεν είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού στα μαθητικά τους χρόνια, αλλά δεν αισθάνονταν κοινωνικά απομονωμένοι, δηλαδή δεν αισθάνονταν μία έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης, παρουσίαζαν λιγότερα συμπτώματα ψυχολογικής έντασης στο Πανεπιστήμιο. Τα θύματα, λοιπόν, χρειάζονται την κατάλληλη στήριξη, διαφορετικά θα αντιμετωπίσουν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα και στη ζωή τους ως ενήλικες, επιδεικνύοντας αδυναμία να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις (Rigby, 1993; Smith & Sharp, 1994), να αναλαμβάνουν ευθύνες και να επιλύουν προβλήματα, αλλά ακόμα και να έχουν μια ομαλή σεξουαλική ζωή.

#### Στους θύτες

Ο εκφοβισμός επιφέρει αρνητικές συνέπειες και στην ψυχική υγεία των θυτών. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν έμμεσες μορφές εκφοβισμού χαρακτηρίζονται από άγχος, κατάθλιψη και εσωστρέφεια (Baldry, 2004). Αντίθετα, η συμμετοχή σε πράξεις άμεσου εκφοβισμού δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερες επιπτώσεις στη συναισθηματική ζωή των παιδιών. Παράλληλα, φαίνεται να εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα να παρουσιάσουν διαταραχές ψυχιατρικής φύσεως όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Klomek, et al., 2008).

Η άσκηση σχολικής βίας από ένα παιδί, συνήθως, αποτελεί τον πρόδρομο παραβατικής ή ακόμα και εγκληματικής συμπεριφοράς στο μέλλον (Eron & Huesmann, 1984). Επιπλέον, ο Olweus (1994), διαπίστωσε ότι το 60% των θυτών ηλικίας 12-15 ετών είχαν συλληφθεί τουλάχιστον μια φορά και το 35% έως 40% είχαν συλληφθεί τρεις ή περισσότε-

τερες φορές μόλις από την ηλικία των 24 ετών. Συνήθως, τα άτομα αυτά ως ενήλικες εμπλέκονται με τον νόμο, υποπίπτουν σε κατάχρηση εθιστικών ουσιών, ναρκωτικών, αλκοόλ κλπ. ενώ όταν παντρευτούν, συχνά επιβάλλουν την άποψή τους, κακοποιώντας τους/τις συζύγους και τα παιδιά τους (Fried & Fried, 1996). Δημιουργείται, λοιπόν, ένας φαύλος κύκλος, εφόσον και τα ίδια τα άτομα μπορεί να είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας.

### Στους παρατηρητές

Τα παιδιά θεατές, αν και τις περισσότερες φορές παραμένουν αμέτοχα στα περιστατικά εκφοβισμού υφίστανται και αυτά βλαβερές ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες. Το γεγονός ότι είναι παρόντες σε τέτοιου είδους περιστατικά προκαλεί την εξοικείωσή τους με καταστάσεις που προκαλούν σωματικό ή ψυχολογικό πόνο, καθώς και την αποδοχή από μέρους τους της εξουσία του δυνατού. Αδυνατώντας να αντιδράσουν και να παρέμβουν αποτελεσματικά, τα παιδιά θεατές διακατέχονται από αισθήματα ενοχής και ανικανότητας, ενώ ενδέχεται να διστάζουν να συνδεθούν με τα θύματα, επειδή φοβούνται μην γίνουν θύματα εκφοβισμού και οι ίδιοι (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009).

### **3.2 Επιπτώσεις στη σχολική επίδοση**

Η συσχέτιση θυματοποίησης και σχολικής επίδοσης γίνεται με ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια του διεθνούς προγράμματος «Health Behaviour in School-Aged Children», υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (HBSC/WHO), έδειξε ότι τα θύματα εκφοβισμού παρουσίαζαν χαμηλότερο βαθμό προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και χαμηλότερη σχολική επίδοση. Η πιο σημαντική παράμετρος αυτής της έρευνας, είναι ότι οι συνέπειες ήταν παρόμοιες στους μαθητές και των 25 χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ανεξάρτητα δηλαδή από το ιδιαίτερο κοινωνικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, που διαφέρει από χώρα σε χώρα, οι συνέπειες είναι σημαντικές και παρόμοιες σε όλες τις χώρες (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004).

Τα θύματα, λοιπόν, λόγω των καταστάσεων που βιώνουν, ταυτίζουν το σχολείο με την έννοια της ανασφάλειας και της αποδοκιμασίας, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν στοιχεία σχολικής άρνησης, ελλιπούς σχολικής φοίτησης (Rigby, 2007), αδυναμία συγκέντρωσης σε εργασίες, άρνηση συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες και γενικά σταματούν να συμμετέχουν σε όποια μαθησιακή διαδικασία (Hawker & Boulton, 2000).

Αντίθετα, οι Woods & Wolke (2004) δεν παρατήρησαν συσχέτιση ανάμεσα στην θυματοποίηση των παιδιών και τη σχολική τους επίδοση. Η ερμηνεία που έδωσαν είναι ότι τα θύματα στρέφονται στη σχολική εργασία και αυξάνουν τις σχολικές τους επιδόσεις, προκειμένου να βρουν μια διέξοδο από τα προβλήματα που τους δημιουργεί η θυματοποίηση. Σε αντιδιαστολή, τα θύματα έμμεσου εκφοβισμού είχαν 3 φορές μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση, λόγω των πιο καταστροφικών και μακροπρόθεσμων προβλημάτων που προκαλούνται.

Από την άλλη πλευρά, οι θύτες, τα παιδιά δηλαδή που ασκούν τη βία και τον εκφοβισμό, αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο ν' απομακρυνθούν από το σχολείο, να διακόψουν τη σχολική φοίτηση ή ακόμα να εμφανίσουν τάσεις φυγής από το σπίτι. Σε σχέση με την σχολική επίδοση τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι αποσυντονιστικές ενέργειες των επιθετικών παιδιών διασπούν την προσοχή τους από τη μάθηση και κατ' επέκταση συμβάλλουν στη σχολική τους αποτυχία (Atlas & Pepler, 1998).



## Κεφάλαιο 4: Ερευνητικά δεδομένα-Προγράμματα πρόληψης

### 4.1 Ερευνητικά δεδομένα στον κόσμο και στην Ελλάδα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να είναι ευρέως διαδεδομένο σε πολλές χώρες του κόσμου. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία από τη δεκαετία του '80 μέχρι και σήμερα, αντιλαμβανόμαστε πως η σχολική βία και ο εκφοβισμός λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις στις ζωές των παιδιών και των εφήβων. Η συστηματική μελέτη του φαινομένου ξεκινά από τις έρευνες του καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus. Τα ερευνητικά στοιχεία από 130.000 Νορβηγούς μαθητές 8-16 ετών έδειξαν πως το 15% των μαθητών στη Νορβηγία είχε εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Το 9% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν θύματα, το 7% δήλωσαν θύτες, ενώ 1.6% δήλωσαν θύτες-θύματα (Olweus, 1993).

Στη Βρετανία, η πρώτη μεγάλη έρευνα με δείγμα 6.700 μαθητών ηλικίας 8-16 ετών διεξήχθη σε 24 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Σέφιλντ το 1990. Διαπιστώθηκε ότι το 27% των μαθητών του Δημοτικού και το 10% των μαθητών της Β'θμιας Εκπαίδευσης υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια του τελευταίου τριμήνου. Δράστες εκφοβισμού ομολόγησαν ότι ήταν το 12% των μαθητών του Δημοτικού και το 6% των μαθητών της Β'θμιας Εκπαίδευσης (Whitney & Smith, 1993). Επτά χρόνια αργότερα και μετά την εφαρμογή εθνικού προγράμματος αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, εθνική έρευνα με δείγμα 2.308 μαθητών ηλικίας 10-14 ετών, σε 19 σχολεία της Βρετανίας, αποκάλυψε ότι το 12,2% των μαθητών συμμετείχε ως θύμα και το 2,9% ως θύτης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον 2 ή 3 φορές το μήνα κατά τη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου (Smith & Shu, 2000). Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτών των δύο μεγάλων ερευνών στην ηλικιακή ομάδα των 10-14 ετών, διαπιστώνουμε ότι η συμμετοχή των Άγγλων μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μειώθηκε, χωρίς να είναι βέβαιο ότι η μείωση αυτή οφείλεται στην αποτελεσματική εφαρμογή του εθνικού προγράμματος αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, ή στον αυξημένο βαθμό συνειδητοποίησης από την πλευρά των θυτών, των συνεπειών που επιφέρει ο εκφοβισμός στα θύματα με άμεσο αποτέλεσμα την απόκρυψη συμμετοχής σε αυτόν. Επιπλέον να αναφέρουμε και τα αποτελέσματα έρευνας σε 685 Αυστραλούς μαθητές Α'βάθμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης. Τα αγόρια δήλωσαν θύματα εκφοβισμού σε ποσοστό 16,8% και τα κορίτσια σε ποσοστό 11,4% (Rigby & Slee, 1991).

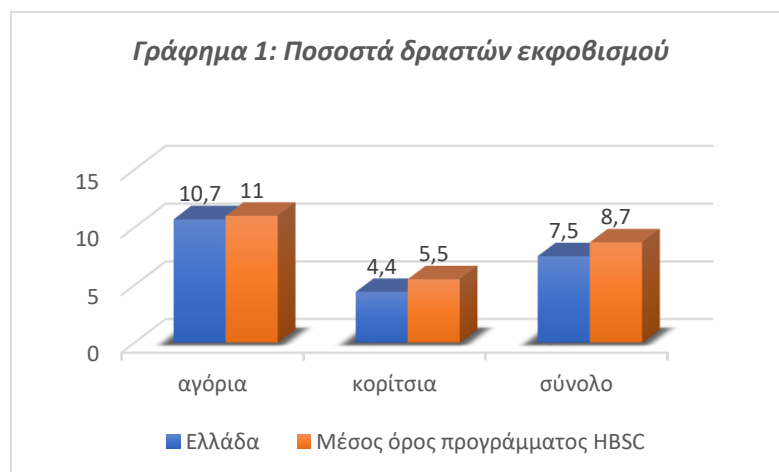
Μία προσεκτική μελέτη της εγχώριας βιβλιογραφίας αναφορικά με το ζήτημα σχολικού εκφοβισμού, φανερώνει ότι το φαινόμενο μέχρι πρόσφατα είχε απασχολήσει ελάχιστα τους Έλληνες ερευνητές, ως ειδικότερη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς. Η πρώτη μεγάλη έρευνα για την έκταση του σχολικού εκφοβισμού στην Α΄θμια εκπαίδευση διενεργήθηκε το 2001 από τις Πατεράκη και Χουντουμάδη σε εννέα σχολεία των Αθηνών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο του Olweus. Σε τυχαίο δείγμα 1.312 μαθητών ηλικίας 8-12 ετών, διαπιστώθηκε ότι το 14,7% υπήρξε θύμα, το 6,25% θύτης και το 4,8% θύμα και θύτης σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Τα αγόρια θύτες ενεπλάκησαν κυρίως σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποίησαν κατά βάση έμμεσες μεθόδους π.χ. αποκλείοντας από τις παρέες τα θύματα. Καταγράφηκε, επίσης, μείωση του αριθμού των θυμάτων και των θυτών-θυμάτων με τη σταδιακή αύξηση της ηλικίας των μαθητών. Οι πιο συχνές μορφές εκφοβισμού ήταν ο λεκτικός εκφοβισμός και ο σωματικός. Τέλος, ερευνήθηκε ο βαθμός εμπλοκής γονέων και δασκάλων σε περιστατικά εκφοβισμού. Τα θύματα δήλωσαν ότι προτιμούν να καταγγείλουν τον εκφοβισμό που υφίστανται στους γονείς, παρά στους δασκάλους τους. Αντίθετα, οι θύτες ήταν πιο πιθανό να ομολογήσουν τη συμπεριφορά τους στους δασκάλους, παρά στους γονείς. Ένα στα τέσσερα θύματα παραδέχθηκε ότι κράτησε την εμπειρία της θυματοποίησης μυστική (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Σε έρευνα της Ανδρέου το 2001, με δείγμα 408 μαθητών ηλικίας 10-12 ετών, από πέντε δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Ελλάδας, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιδρούν σε επεισόδια εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς την πιθανότητα θυματοποίησης σε σχέση με το φύλο, ενώ οι θύτες σε περιστατικά εκφοβισμού είναι πιο συχνά τα αγόρια. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες είχαν πολύ χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, στην κοινωνική αποδοχή, στη συμπεριφορά και στο μέτρο της σφαιρικής αυτοαντίληψης. Οι θύτες-θύματα είχαν τη χαμηλότερη δημοτικότητα ανάμεσα στους συμμαθητές τους, ενώ χαρακτηρίζονται από μειωμένη ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα αυτής της έρευνας είναι ότι τα θύματα επέλεξαν να εσωτερικεύσουν τα συναισθήματα που προκαλούσε η εμπειρία της θυματοποίησης και, συγχρόνως, έκλαιγαν εύκολα, έδειχναν νευρικά και, συχνά, επιβράβευαν τους δράστες με το να παραδίδονται στην εκφοβιστική τους πρακτική. Η διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που είχαν πέσει θύμα εκφοβισμού ήταν ότι τα αγόρια αναζητούσαν κοινωνική υποστήριξη

στην ομάδα των συνομηλίκων, καθώς θεωρούσαν ότι οι άλλοι μαθητές θα τους συμπαροσταθούν, βλέποντας ότι απειλείται η σωματική τους ακεραιότητα (Andreou, 2001).

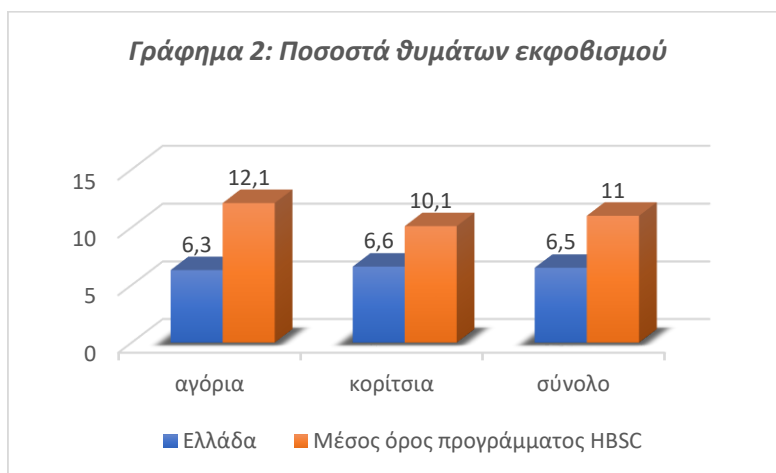
Τα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Σαπουνά που πραγματοποιήθηκε σε 20 σχολεία στα περίχωρα της Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν 1758 μαθητές ηλικίας 10-14 ετών (654 μαθητές Α΄θμιας και 1104 μαθητές Β΄θμιας εκπαίδευσης), οι οποίοι συμπλήρωσαν μια μεταφρασμένη έκδοση του ερωτηματολογίου του Olweus. Οι μαθητές δήλωσαν σε ποσοστό 8,2% θύματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 5,8% δήλωσε θύτης και μόλις το 1,1% δήλωσε και θύτης και θύμα σχολικού εκφοβισμού. Σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, το μεγαλύτερο ποσοστό των θυτών ήταν αγόρια, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς το φύλο των θυμάτων. Στην Α΄θμια Εκπαίδευση οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές αντιμετώπιζαν μεγαλύτερο κίνδυνο να εκφοβιστούν. Η πιο κοινή μορφή εκφοβισμού ανάμεσα στα αγόρια ήταν ο σωματικός εκφοβισμός, ενώ στα κορίτσια η πιο συνήθης μορφή ήταν ο έμμεσος εκφοβισμός και ειδικότερα η διάδοση φημών (Sapouna, 2008).

Το 2014 διεξήχθη πανελλήνια έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών, στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος «Health Behaviour in School-Aged Children» (HBSC), υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO). Στην έρευνα συμμετείχε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 4.141 μαθητών εφηβικής ηλικίας (ΣΤ΄ Δημοτικού, Β΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου) από 245 σχολικές μονάδες.



Σε ποσοστό 7,5% οι έφηβοι ανέφεραν εκφοβισμό άλλου μαθητή στο σχολείο τουλάχιστον δύο φορές το μήνα κατά το προηγούμενο δίμηνο, τα αγόρια σε υπερδιπλάσιο ποσοστό (10,7%) σε σύγκριση με τα κορίτσια (4,4%). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, οι έφηβοι στην

Ελλάδα συμμετέχουν ως δράστες σε περιστατικά εκφοβισμού σε παραπλήσια ποσοστά με τις υπόλοιπες 41 χώρες του προγράμματος HBSC. Οι μορφές εκφοβισμού που αναφέρθηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα από τα θύματα ήταν τα λεκτικά πειράγματα (7,8% του συνόλου των μαθητών), τα πειράγματα-χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου (6,6%), η διάδοση φημών (4,9%) και ο αποκλεισμός από κοινές παρέες και δραστηριότητες. Η χρήση σωματικής βίας και άλλοι τρόποι εκφοβισμού, αναφέρθηκαν σε ποσοστά χαμηλότερα του 2%. Σε αντίθεση με τους θύτες, αγόρια και κορίτσια ανέφεραν ότι έχουν εκφοβιστεί σε παρόμοια ποσοστά. Συγκριτικά τώρα, όπως απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 2, οι έφηβοι στην Ελλάδα θυματοποιούνται σε πολύ μικρότερο ποσοστό (6,5%) σε σύγκριση με τον μέσο όρο του προγράμματος HBSC (11,0%) (Κοκκέβη, Σταύρου, Καναβού, & Φωτίου, 2015; Κοκκέβη, Φωτίου, Καναβού, & Σταύρου, 2016).



Τη χρονική περίοδο Δεκέμβριος 2015 - Ιανουάριος 2016 πραγματοποιήθηκε από το Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Α'θμια και τη Β'θμια εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή αποτέλεσε μία συστηματική ερευνητική προσπάθεια προσέγγισης, καταγραφής και αποτύπωσης του φαινομένου στην Ελλάδα, με σκοπό τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρόληψη και αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών στα σχολεία της χώρας. Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις χιλιάδες εξακόσιοι εξήντα επτά (3.667) μαθητές Α'θμιας εκπαίδευσης και τριάντα τρεις χιλιάδες εκατόν δώδεκα (33.112) μαθητές Β'θμιας εκπαίδευσης. Στη Β'θμια εκπαίδευση, το 33% των μαθητών δήλωσε πως έχει πέσει θύμα εκφοβισμού, εκ των οποίων το 5% ανέφερε μεγάλη συχνότητα τέτοιων περιστατικών εις βάρος τους. Επιπλέον, το 30% των μαθητών έχουν βρεθεί στον ρόλο του θύτη,

εκ των οποίων 3,33% πολλές φορές. Όσον αφορά τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού, στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιστατικών και συγκεκριμένα 30,64%, συμμετέχουν μόνο αγόρια, ακολούθως αγόρια και κορίτσια σε ποσοστό 17,97%, ενώ σε πολύ μικρότερο ποσοστό της τάξης του 3,18% μόνο κορίτσια. Όσον αφορά τις μορφές σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται στη Β΄θμια εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό περιλάμβανε λεκτική βία (28,25%) και έπειτα σωματική βία (27,20%). Σε μικρότερο ποσοστό αναφέρθηκαν υποτιμητικά σχόλια (11,05%), απειλές (7,69%), σεξουαλική παρενόχληση (2,64%), βανδαλισμοί (1,39%), κλοπές (1,33%) και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (1,21%). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιδράσεις των μαθητών μπροστά σε φαινόμενα εκφοβισμού, καθώς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι μαθητές γέλασαν (20,36%), άλλοι προσπάθησαν να εμπλακούν για να τελειώσει πιο γρήγορα το περιστατικό (19,50%), αρκετοί απομακρύνθηκαν σαν να μη συνέβη ποτέ (12,01%), ενώ λιγότεροι αναφέρουν ότι φοβήθηκαν (10,54%). Σε μικρότερο ποσοστό οι μαθητές προσπάθησαν να εμπλακούν για να συνεχιστεί το περιστατικό (4,86%) ή επιδοκίμασαν τη βίαιη συμπεριφορά (4,38%).

Όσον αφορά στην Α΄θμια εκπαίδευση, η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (56,5%), που περιλαμβάνει την εξύβριση και την κοροϊδία, η αμέσως επόμενη μορφή είναι ο σωματικός εκφοβισμός (30,5%), που περιλαμβάνει χτυπήματα και σπρωξίματα και τέλος, ο κοινωνικός εκφοβισμός (27,8%), που περιλαμβάνει την απομόνωση και την κοροϊδία των μαθητών απ' όλη την τάξη (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, είναι σαφές ότι η χώρα μας έχει να επιδείξει ένα μάλλον περιορισμένο φάσμα ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με το ζήτημα του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Μελετώνται συνήθως, μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά των δραστών και των θυμάτων, με αποτέλεσμα να αγνοούνται ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Επίσης, οι ελληνικές έρευνες που προσεγγίζουν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο σε ποσοτικές μεθόδους μέτρησης της συχνότητας του φαινομένου μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων αυτο-εξομολογούμενης θυματοποίησης. Κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή και ποιοτικών ερευνών με στόχο την ερμηνεία και την αξιολόγηση του εκφοβισμού από τους ίδιους τους μαθητές.

## 4.2 Διεθνή προγράμματα πρόληψης και παρεμβάσεις

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση του εκφοβισμού αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν τόσο το σχολείο όσο και την ευρύτερη κοινότητα. Έτσι, πολλά κράτη έχουν αναπτύξει μία σειρά από στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Το σχολείο, αποτελεί το φυσικό χώρο εκδήλωσης του φαινομένου, ενώ παράλληλα συνιστά πεδίο σημαντικών διαπροσωπικών, κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων, για την ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού και του εφήβου. Συνιστά, όμως, και βασικό παράγοντα έκλυσης, διατήρησης ή αντίθετα μείωσης των προβληματικών συμπεριφορών (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Έτσι, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν προσεκτικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και αντιμετώπισης του εκφοβισμού, που να εξασφαλίζουν ότι κανένα παιδί δε θα πέσει θύμα εκφοβισμού (Τσιάκαλος, 2008). Ουσιαστικά στο χώρο του σχολείου, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν πολιτικές, οι οποίες να προωθούν δράσεις για την ανάπτυξη θετικής σχολικής ατμόσφαιρας, κατάλληλου σχολικού προγράμματος, υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενίσχυσης των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και προώθησης συμμετοχικών προσεγγίσεων στη συνεργασία με τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Ασημόπουλος, και συν., 2008). Επιπλέον, απαιτείται η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των Μ.Μ.Ε.

Ο Dan Olweus, πρωτοπόρος στη μελέτη της ενδοσχολικής βίας, στις αρχές τις δεκαετίας του '90 παρουσίασε το δικό του πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της βίας (Olweus Bullying Prevention Program - OBPP), το οποίο ξεκίνησε να εφαρμόζεται σε πολλές χώρες με πολύ θετικά αποτελέσματα. Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού στη Νορβηγία οδήγησε σε σχεδόν 50% μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα του Olweus σχεδιάστηκε για να δημιουργήσει ένα σχολείο ασφαλέστερο, με θετικό κλίμα, όπου οι μαθητές θα έχουν απεριόριστες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης. Στοχεύει στη μείωση των υφιστάμενων περιστατικών εκφοβισμού, στην πρόληψη νέων περιστατικών και στην επίτευξη καλύτερης σχέσης μεταξύ των συνομήλικων. Το Πρόγραμμα του Olweus βασίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές. Οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό στο σχολείο θα πρέπει:

- (i) Να δείχνουν πραγματικό και θερμό ενδιαφέρον, συμμετέχοντας στη ζωή των μαθητών και δημιουργώντας ένα ευχάριστο σχολικό περιβάλλον.

- (ii) Να θέτουν ξεκάθαρα και σταθερά όρια για τη μη αποδεκτή συμπεριφορά.
- (iii) Όταν παραβιάζονται οι κανόνες από τα παιδιά, να χρησιμοποιούν μη σωματικές και μη εχθρικές κυρώσεις.
- (iv) Να λειτουργούν ως θετικά πρότυπα.

Πρόσθετοι στόχοι του προγράμματος είναι η αύξηση της ευαισθησίας για το πρόβλημα, η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων, η ανάπτυξη σαφών κανόνων κατά του εκφοβισμού και η παροχή υποστήριξης και προστασίας στα θύματα (O'leweus, 1997).

Ο Rigby (2007) σύμφωνα με το δικό του πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, θεωρεί ότι η χρήση κυρώσεων σαν μέσο αντιμετώπισης του εκφοβισμού δεν είναι αποτελεσματική. Προτείνει, όπου είναι δυνατόν, να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα θυματοποίησης με τη χρήση των λεγόμενων ανθρωπιστικών μεθόδων, χρησιμοποιώντας δηλαδή δεξιότητες παροχής συμβουλών και διαμεσολάβησης ή και σε συνδυασμό με κυρώσεις. Οι ανθρωπιστικές παρεμβάσεις στοχεύουν στην κατανόηση και εκτίμηση των αναγκών των άμεσα εμπλεκόμενων στα περιστατικά εκφοβισμού, δηλαδή των θυτών και των θυμάτων. Κεντρικό στοιχείο είναι η πεποίθηση ότι η επιτυχία της παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της σχέσης που μπορεί να αναπτυχθεί με τους εμπλεκόμενους. Και ποιοτική σχέση μπορεί να αναπτυχθεί μόνο μέσω του σεβασμού και της αμφίδρομης επικοινωνίας.

Ο Smith (1997) μελέτησε τις παρεμβάσεις που προτείνονται από διαφορετικά προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Οι παρεμβάσεις αυτές είτε ήταν σε επίπεδο τάξης όπως στη Νορβηγία (O'leweus, 1993), είτε ήταν σε επίπεδο σχολείου όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο (Smith & Sharp, 1994). Παράλληλα, συμπεριέλαβε στη μελέτη του και πρόσθετες παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης σε σχέση με το πρόβλημα, που σχετίζονται με αλλαγές αντιλήψεων και στάσεων, καθώς και με την ανάπτυξη μιας ξεκάθαρης σχολικής πολιτικής. Με βάση τη μελέτη που έκανε, προτείνει την ανάπτυξη παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου προκειμένου να περιοριστεί αν όχι να εξαλειφθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού. Τα θύματα του εκφοβισμού πρέπει να βοηθηθούν ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση μέσω της εκμάθησης διεκδικητικών τρόπων συμπεριφοράς. Δηλαδή, πρέπει να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους ακόμα και εάν έρχονται σε αντιπαράθεση, χωρίς όμως να καταπατούν τα δικαιώματα των άλλων. Ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας είναι η ενθάρρυνση της

πλειοψηφίας των μαθητών, οι οποίοι απεχθάνονται τον εκφοβισμό, να πάρουν θέση αποδοκιμάζοντας αυτά τα φαινόμενα και όχι να παραμένουν παθητικοί παρατηρητές επιδοκιμάζοντάς τα ουσιαστικά. Για τους δράστες του εκφοβισμού προτείνει την αποφυγή της μετωπικής αντιμετώπισής τους που θα τους φέρει σε αμυντική θέση, προκαλώντας συγκρούσεις και άρνηση εκ μέρους τους. Αντί αυτού προτείνει συγκεκριμένες παρεμβάσεις στους θύτες, οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση των συνεπειών του εκφοβισμού για το θύμα, με σκοπό την αύξηση της ενσυναίσθησής τους και τελικά την έκφραση προτεινόμενων λύσεων για το πρόβλημα της θυματοποίησης από τους ίδιους. Αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης όπως η οργάνωση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων μπορούν να περιορίσουν το φαινόμενο. Απαραίτητη είναι η καλύτερη επίβλεψη των μαθητών στο προαύλιο του σχολείου, επειδή αποτελεί το μέρος όπου παρατηρούνται τα περισσότερα περιστατικά θυματοποίησης.

Όπως, άλλωστε, επισημαίνει η Πρεκατέ (2008), τόσο η αποθάρρυνση όσο και η παύση της ενθάρρυνσης των δραστών εκ μέρους των παρατηρητών στερεί από τους πρώτους τους «θαυμαστές ή οπαδούς», με αποτέλεσμα να σταματούν την επιθετική συμπεριφορά. Για να γίνουν οι παραπάνω παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές απαιτείται η ύπαρξη μίας ξεκάθαρης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αποτελεί τον πυρήνα κάθε αντι-εκφοβιστικής παρέμβασης. Χωρίς ξεκάθαρη πολιτική τα αποτελέσματα κάθε παρέμβασης θα είναι βραχυπρόθεσμα. Μόνο μια σαφής πολιτική, που εφαρμόζεται αποτελεσματικά, μπορεί να συμβάλλει στην αποκατάσταση της εμπιστοσύνης των θυμάτων, μειώνοντας παράλληλα τα οφέλη των δραστών του εκφοβισμού. Η αποτελεσματική εφαρμογή μιας τέτοιας πολιτικής είναι πιθανό να απαιτεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτυχθεί μία συγκεκριμένη και συνολική στάση απέναντι στη θυματοποίηση οδηγώντας στον περιορισμό του προβλήματος.

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που προκύπτει μεταξύ άλλων και από την πολυπλοκότητα μεταξύ των οικογενειακών σχέσεων (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι για την αντιμετώπισή του απαιτείται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους γονείς, είναι απαραίτητο να ενημερώνονται, ως άτομα και ως σύλλογος, για τα ζητήματα που ανακύπτουν στο σχολείο και για τους κανόνες και τα όρια που όρισε η σχολική κοινότητα, έτσι ώστε να είναι ενήμεροι της φύσης του προβλήματος και της σημασίας των παιδαγωγικών μέτρων



(Τσιάκαλος, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να διοργανώνουν συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών με σκοπό να κατανοήσουν τα προβλήματα που σχετίζονται και προκύπτουν από τον σχολικό εκφοβισμό, καθώς και το πρόγραμμα αντιμετώπισης που εφαρμόζει το σχολείο. Βασική συνιστώσα των συναντήσεων αυτών είναι και η ανάδειξη της σπουδαιότητας της γονικής συμβολής και συμμετοχής στο πρόγραμμα. Οι γονικές στάσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες ακόμη και σε ακραία αρνητικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι νέες θεωρίες παρεμβάσεων εστιάζουν στην ενίσχυση των ικανοτήτων των γονέων να επιλύουν τα προβλήματα και τις συγκρούσεις τους, στην ενίσχυση της επικοινωνίας και των αμοιβαίων συναισθηματικών δεσμεύσεων και, γενικότερα, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, που φαίνεται να συμβάλλουν στη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών στην παιδική και την εφηβική ηλικία (Dishion & Kavanagh, 2003). Στις ΗΠΑ, στον Καναδά και σε ευρωπαϊκές χώρες, έχουν οργανωθεί ειδικά κέντρα εκπαίδευσης (training centers), όπου οι γονείς, με τη βοήθεια ειδικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, εκπαιδεύονται στην πρόληψη, την ανίχνευση και την αντιμετώπιση των περιστατικών και ουσιαστικά στην προώθηση της ψυχικής και σωματικής υγείας του παιδιού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πολιτική κατά του εκφοβισμού που έχουν αναπτύξει οι διάφορες χώρες για την αντιμετώπιση του. Στις περισσότερες χώρες ο σχολικός εκφοβισμός δεν διώκεται ποινικά, αλλά αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο για παράδειγμα, που ακολούθησε τις Σκανδιναβικές χώρες στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο δικαίωμα της ισότητας, ενώ παράλληλα υπάρχει νομοθετική προστασία των παιδιών. Παρόλα αυτά, οι περιπτώσεις ηλεκτρονικού εκφοβισμού όπου εμφανίζονται συγκεκριμένες επιθετικές ή απειλητικές συμπεριφορές, αποτελούν ποινικό αδίκημα. Ειδικότερα, στο χώρο του σχολείου, το bullying αποτελεί κύριο μέλημα των ειδικών παιδαγωγών (tutots) που αναλαμβάνουν μία ομάδα 25-30 μαθητών του σχολείου, με σκοπό να προλάβουν αλλά και να διαχειριστούν τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού θυματοποίησης ο ειδικός παιδαγωγός συνήθως συνεργάζεται με το σχολικό σύμβουλο (schoolcounsselor), ο οποίος έχει στην αρμοδιότητά του κυρίως την πρόληψη αλλά και τη θεραπευτική αντιμετώπιση των μαθητών που εμπλέκονται, καθώς και το μαθητικό συμβούλιο (schoolcouncil). Το μαθητικό

συμβούλιο, που απαρτίζεται από τέσσερις μαθητές του σχολείου και ένα ενήλικο άτομο από το προσωπικό ο οποίος έχει το ρόλο του επόπτη, προωθεί τους σχολικούς κανόνες κατά του εκφοβισμού αλλά και συμμετέχει στην απόφαση για την κατάλληλη τιμωρία του δράστη, εάν και εφόσον απαιτείται. Αντίθετα στις ΗΠΑ, λόγω των αυξημένου αριθμού περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που οδηγούν ακόμα και σε μαζικές δολοφονίες στο χώρο του σχολείου, εφαρμόζεται μία πολύ πιο αυστηρή πολιτική. Πιο συγκεκριμένα, ακόμα και οι ανήλικοι δράστες θεωρούνται παραβάτες του ποινικού δικαίου.

#### **4.3 Δράσεις και παρεμβάσεις στα Ελληνικά σχολεία**

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζει αυξανόμενες και πολυπαραμετρικές διαστάσεις τόσο στην Ελλάδα όσο και στον διεθνή χώρο, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια. Η πρώτη, αλλά περιορισμένης έκτασης, προσπάθεια ήταν το πρόγραμμα «Διερεύνηση και Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού και της Θυματοποίησης στο Σχολείο», που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΔΑΦΝΗ III, με φορέα υλοποίησης στην Ελλάδα την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Στόχοι του προγράμματος, που πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2007--2008 σε τέσσερα δημοτικά σχολεία της Αθήνας, ήταν η εκτίμηση, η πρόληψη και η αντιμετώπιση του προβλήματος με οργανωμένες ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, καθώς και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Επιπλέον, αποσκοπούσε στην ευρύτερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.

Στα πλαίσια του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στην αναγνώριση περιστατικών εκφοβισμού και στην εφαρμογή παρεμβάσεων στην τάξη, με στόχο την ενίσχυση της δυνατότητας των μαθητών να αντεπεξέρχονται και να οργανώνουν στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από επαγγελματίες ψυχικής υγείας των παιδιών. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος ήταν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι υπαρκτό και διαδεδομένο πρόβλημα, αλλά στο σχολείο συνεχίζει να μην αναγνωρίζεται σε όλες του τις διαστάσεις και δεν αντιμετωπίζεται κατάλληλα. (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Απαιτείται, λοιπόν, να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στα σχολεία από υπηρεσίες ειδικών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Καθήκον τους θα είναι η παροχή

υπηρεσιών στα σχολεία με σκοπό την πρόληψη του εκφοβισμού, την ανίχνευση των περιστατικών, τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις όπου απαιτείται, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ατομικά και ομαδικά, καθώς και τη διασύνδεση με υπηρεσίες ψυχικής υγείας της περιοχής σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία μια συστηματική θεραπευτική αντιμετώπιση (Ασημόπουλος, και συν., 2008). Είναι απαραίτητη, επίσης, η ανάπτυξη παρεμβάσεων πρόληψης με σκοπό τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Μία τέτοια δράση αποτελούν τα προγράμματα αγωγής υγείας που εφαρμόζονται στα σχολεία Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης. Στόχος των προγραμμάτων είναι η ουσιαστική συμβολή του σχολείου, μέσω της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών με σκοπό την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητάς τους για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής.

Τη χρονική περίοδο 2013-2015 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, υλοποίησε τις Πράξεις «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» οι οποίες εντάχθηκαν στο γενικότερο πλαίσιο των πρωτοβουλιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Βασικοί στόχοι των πράξεων ήταν:

- α) Η δημιουργία μόνιμης δομής, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, σε πανελλαδικό επίπεδο.
- β) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.
- γ) Η καταγραφή, η πρόληψη, η έγκαιρη διάγνωση και η αντιμετώπιση σε πρώιμο στάδιο των φαινομένων.
- δ) Η ευαισθητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας

(Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, 2019).

Στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το πρόγραμμα «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2017- 2018 σε εννέα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), ενώ το σχολικό έτος 2018-19 το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας. Για πρώτη φορά στα ΕΠΑ.Λ. επιχειρείται μια ολοκληρωμένη παρέμβαση για

την υποστήριξη του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, καθώς και την αποτελεσματική αναβάθμιση και του εκπαιδευτικού του ρόλου. Περιλαμβάνει μια δέσμη παρεμβάσεων που αφορούν στην ψυχοκοινωνική και γνωστική υποστήριξη των μαθητών, στη δημιουργία δικτύων υποστήριξης καθώς και σε συμπληρωματικές δράσεις. Ξεχωρίζει η στελέχωση των ΕΠΑ.Λ. με ψυχολόγους, οι οποίοι θα στηρίξουν ψυχοκοινωνικά τους μαθητές και θα οργανώσουν τη δικτύωση των σχολείων με υποστηρικτικές δομές ψυχοκοινωνικής υγείας της περιοχής τους. Εξίσου σημαντική είναι η ενεργοποίηση του θεσμού του «Συμβούλου Καθηγητή» για βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και του κλίματος στην σχολική κοινότητα.

Η διαχείριση των εντάσεων και των συγκρούσεων προϋποθέτουν πλέον εναλλακτικές πρακτικές που βασίζονται στον διάλογο και την κατανόηση (Θάνος, 2017). Μία ενδιαφέρουσα πρόταση πρόληψης, διαχείρισης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί η σχολική διαμεσολάβηση (peer mediation), δηλαδή η ειρηνική διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων κατά την οποία μαθητές της ίδιας ηλικίας λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών. Πρόκειται ουσιαστικά για μία συζήτηση που γίνεται σε κλίμα εμπιστευτικό ανάμεσα στα παιδιά που συγκρούονται και εφόσον αυτά έχουν συναινέσει, ενώπιον των παιδιών διαμεσολαβητών τα οποία είναι ουδέτερα και έχουν εκπαιδευτεί στο ρόλο αυτό (Αρτινοπούλου Β. , 2010). Εφαρμόζεται στις Η.Π.Α. ήδη από τη δεκαετία του 1960, ενώ σήμερα εφαρμόζεται στον Καναδά, στην Αυστραλία, στη Ν. Ζηλανδία και σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Στην Ελλάδα εφαρμόζεται πιλοτικά από το 2005 και συνεχίζει μέχρι σήμερα χωρίς όμως συστηματική εφαρμογή. Η διαμεσολάβηση αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο που βοηθάει στην ενίσχυση της συμμετοχής και της ευθύνης των μαθητών για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων και μειώνει τον αυταρχισμό και τη συνεχή προσφυγή σε ποινικοποίηση της συμπεριφοράς (Ρουμπάνη & Ζήκας, 2007).

Όπως προκύπτει, οι προσπάθειες που γίνονται στην Ελλάδα για τη διαμόρφωση και την πειραματική εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στα σχολεία είναι αξιόλογες αλλά μεμονωμένες. Έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα με μικρή χρονική διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων, πιθανόν λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης και γενικότερης υποστήριξης. Αυτό, βέβαια, συνεπάγεται και την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού. Φαίνεται να μην υπάρχει μία εθνική πολιτική, ένα εθνικό σχέδιο δράσης, κατά του σχολικού εκφοβισμού. *Τα κύρια προβλήματα που εμποδίζουν τη*

διαμόρφωση ενός εθνικού σχεδίου δράσης και την εφαρμογή προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού στα σχολεία είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ελλιπής ευαισθητοποίηση, επίγνωση και πληροφόρηση για τον εκφοβισμό, από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και εγγενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη υποδομών και η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία (Γαλανάκη, 2010, σ. 6).

## Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτικοί και σχολικός εκφοβισμός

### 5.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι ιδιαίτερα σοβαρές για τους μαθητές και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσουν καθοριστικά, εμποδίζοντας την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους (Troop-Gordon & Ladd, 2013). Συνεπώς, είναι αναγκαία η αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς και η συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο η σχολική κοινότητα και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι η πλειονότητα των περιστατικών εκφοβισμού συμβαίνει κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου και εντός του σχολικού χώρου (Boulton, 1997). Οι αντιλήψεις, οι πρακτικές και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού είναι δυνατό να συμβάλουν στη μείωση ή στην αύξηση των επιπέδων εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (Roland & Galloway, 2002). Οι εκπαιδευτικοί του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και να είναι ικανοί να οργανώσουν, να αναπτύξουν και να συντονίσουν ένα σύνολο κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου, σε επίπεδο ατομικό, τάξης, σχολικής μονάδας, οικογένειας και τοπικής κοινότητας.

Τα σύγχρονα προγράμματα πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού δεν στοχεύουν μόνο στους μαθητές, αλλά και στην αλλαγή των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, τονίζοντας την ανάγκη παρέμβασής τους σε κάθε επεισόδιο εκφοβισμού που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Olweus (2004), σε επίπεδο εκπαιδευτικών, οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (The Olweus Bullying Prevention Programme) είναι:

- (i) η κατανόηση της σπουδαιότητας του ρόλου τους στην καταπολέμηση του εκφοβισμού,
- (ii) η ενημέρωση σχετικά με το φαινόμενο και τους τρόπους αντιμετώπισής του,
- (iii) η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών,
- (iv) η συναισθηματική τους εμπλοκή,
- (v) ο υψηλός βαθμός ενσυναίσθησης,
- (vi) η ελικρινής επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους.

## 5.2 Η σχέση της αποδιδόμενης σοβαρότητα στο φαινόμενο με την παρέμβαση

Σύμφωνα με τον Olweus (2004), ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματός του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους για την καταπολέμηση του φαινομένου. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι η καταπολέμηση του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών είναι ευθύνη δική τους και του σχολείου, εμπλέκονται πιο ενεργητικά σε τέτοια περιστατικά και έχουν τα πιο θετικά αποτελέσματα ως προς την αντιμετώπισή τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούν το σχολικό εκφοβισμό σοβαρό ζήτημα είναι συνήθως πιο παθητικοί και αναποτελεσματικοί στο να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν τέτοιες συμπεριφορές (Craig, Henderson, & Murphy, 2000).

Σε έρευνα των Espelage, Polanin, & Low (2014) διαπιστώθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου παρέμβαναν άμεσα προκειμένου να βοηθήσουν τα θύματα ή όταν υπήρχαν θετικές σχέσεις ανάμεσα στους ίδιους και στους μαθητές, οι δηλώσεις αυτές συνδέονταν με χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού στο σχολείο καθώς και με μεγαλύτερη επιθυμία από την πλευρά των ίδιων των μαθητών να παρέμβουν. Η παρέμβασή τους, όμως, εξαρτάται από τις απόψεις τους σχετικά με τη σοβαρότητα του φαινομένου, καθώς όσο πιο σοβαρή θεωρεί κάποιος μια συμπεριφορά, τόσο πιο πιθανό είναι να αναλάβει δράση (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2013)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παρέμβουν σε περιστατικά εμφανούς σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με περιστατικά συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με ευρήματα πολλών ερευνών, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σωματική βία αποτελεί την πιο σοβαρή μορφή εκφοβισμού, ενώ η λεκτική και η έμμεση μορφή δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια σοβαρότητα. Θεωρούν, λοιπόν, ότι συμπεριφορές όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα πειράγματα, η διάδοση φημών κλπ. δεν είναι τόσο σοβαρές και δεν παρεμβαίνουν αποτελεσματικά (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Αυτό, δηλαδή, που συνήθως κάνουν είναι να παρεμβαίνουν σε ένα περιορισμένο φάσμα συμπεριφορών οι οποίες συνήθως συνδυάζονται με σωματική επιβολή και κακοποίηση. Τα ευρήματα αυτά είναι αρκετά ανησυχητικά καθώς η έλλειψη παρέμβασης, όχι μόνο επιτρέπει τη συνέχιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, αλλά υποδηλώνει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι αποδεκτός και ότι μπορεί να εκδηλώνεται χωρίς τον φόβο των συνεπειών (Boulton, 1997).

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και τη σημασία του ρόλου τους, αναφέρουν σημαντικές αδυναμίες σε σχέση με τη δυνατότητά τους να παρέμβουν αποτελεσματικά σε όλες τις μορφές του (Craig, Bell, & Leschied, 2011). Ειδικότερα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, παρότι αναγνωρίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται να το υποεκτιμούν, γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης ή στη λήψη περιορισμένων μέτρων που λειτουργούν «πυροσβεστικά», όταν δηλαδή προκύψει κάποιο περιστατικό. Επιπλέον, θεωρούν ότι η ευθύνη τους περιορίζεται στα πλαίσια του σχολείου, μια αντίληψη περιορισμένης ευθύνης. (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

Συνοψίζοντας, οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού συσχετίζονται με τη σοβαρότητα που αποδίδουν σε αυτά τα περιστατικά, ενώ συντελούν στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος, το οποίο είτε ενθαρρύνει, είτε αποτρέπει την εμφάνιση τέτοιων φαινομένων (Troop-Gordon & Ladd, 2013).

### **5.3 Συναισθηματική εμπλοκή και βαθμός ενσυναίσθησης**

Σημαντικό, επίσης, ρόλο διαδραματίζουν η συναισθηματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και η ενσυναίσθητη ταύτισή τους με τα θύματα. Όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στα περιστατικά εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερη είναι η δυσφορία που τους προκαλείται, με συνέπεια να εφαρμόζουν περισσότερα μέτρα προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν και να τα περιορίσουν. Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που και οι ίδιοι έχουν θυματοποιηθεί κατά την παιδική τους ηλικία, είναι αυτονόητο ότι χαρακτηρίζονται από υψηλότερη ενσυναίσθηση και είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στα προβλήματα εκφοβισμού συγκριτικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να «μοιραστεί» τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και να δει τα πράγματα μέσα από την οπτική του άλλου (Lamm, Batson, & Decety, 2007). Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση είναι πιο αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία (Craig, Bell, & Leschied, 2011). Όσο μεγαλύτερη η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών απέναντι στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τόσο πιθανότερο είναι να αντιμετωπίσουν το περιστατικό με τη δέουσα σοβαρότητα και



να παρέμβουν άμεσα. (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση για περιστατικά σωματικού εκφοβισμού σε σχέση με τα περιστατικά συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού (Craig, Bell, & Leschied, 2011).

Η ενσυναίσθηση, ωστόσο, αποτελεί ένα ατομικό χαρακτηριστικό που βελτιώνεται μέσα από την εκπαίδευση. Επομένως, η αύξηση της ενσυναίσθησης θα πρέπει να αποτελεί βασικό κομμάτι των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπισθεί ο σχολικός εκφοβισμός ως πολύ σοβαρό φαινόμενο, να κατανοηθούν καλύτερα οι διάφορες μορφές του και να αυξηθούν, από μέρους των εκπαιδευτικών, οι προσπάθειες αντιμετώπισης του φαινομένου. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν και οι πιο συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα ο κοινωνικός αποκλεισμός, που έχουν πολύ σοβαρές συνέπειες για τα θύματά τους.

#### **5.4 Στρατηγικές παρέμβασης**

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σοβαρότητα του περιστατικού και ο βαθμός της ενσυναίσθησης σχετίζονται με την πρόθεσή τους να παρέμβουν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη σοβαρότητα αποδίδουν σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της ενσυναίσθησης για το θύμα του συγκεκριμένου περιστατικού, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να παρέμβουν (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2013).

Παρόλο, όμως, που ένα πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παρεμβαίνει σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, ερευνητικά ευρήματα από μαθητές δείχνουν ότι τα ποσοστά παρέμβασης είναι μικρά (Craig & Pepler, 1998; Olweus, 1993). Τα αίτια αγνόησης του φαινομένου μπορεί να σχετίζονται με την άγνοια της έκτασής του από τον εκπαιδευτικό (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005), την αξιολόγησή του ως χαμηλής σημασίας (Craig, Henderson, & Murphy, 2000) ή με την έλλειψη γνώσεων και κατάλληλων πρακτικών αντιμετώπισης (Boulton, 1997). Επιπλέον, άλλες έρευνες καταδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Smith & Shu, 2000), κάτι που καταδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσής τους.

Σε σχέση με τις στρατηγικές παρέμβασης, διεθνή ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί παρεμβάσεις που βασίζονται στην άσκηση εξουσίας και στην επιβολή ελέγχου. Οι κυρώσεις στον δράστη του εκφοβισμού είναι η πιο ευρέως διαδεδομένη πρακτική, η οποία εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Αντιθέτως, μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επιλέγει μη τιμωρητικούς τρόπους παρέμβασης, όπως είναι η ενασχόληση με τους θύτες και τα θύματα ή η εμπλοκή άλλων ενηλίκων (Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman, & Rigby, 2015). Σύμφωνα με τον Rigby (2014) οι άμεσες τιμωρίες-κυρώσεις αποτελούν την πιο συχνή, όχι όμως και την πιο αποτελεσματική, πρακτική αντιμετώπισης του φαινομένου. Αντίθετα, φαίνεται ότι στρατηγικές, οι οποίες βασίζονται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών (επανορθωτικές πρακτικές εκ μέρους των δραστών, διαμεσολάβηση μεταξύ της ομάδας των συνομηλίκων και ομάδες υποστήριξης) οδηγούν σε πιο αποτελεσματικές και μακροπρόθεσμες λύσεις του προβλήματος. Γενικότερα, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους φαίνεται να διευκολύνεται όταν οι μεταξύ τους σχέσεις είναι θετικές (Holt , Raczynski, Frey, Hymel , & Limber , 2013), γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, προάγοντας τελικά την ποιότητα του σχολικού κλίματος.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν απλά στον περιορισμό των εμφανών διαστάσεων μιας προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ αυτό που χρειάζεται είναι πιο ολιστικές παρεμβάσεις, οι οποίες υιοθετούν ποικίλες και διαφορετικές μεθόδους αντιμετώπισης ταυτόχρονα (Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman, & Rigby, 2015).

### **5.5 Η ανάγκη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι απαραίτητο να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, τη διάθεση να βοηθήσουν τους μαθητές, αλλά και την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα εκφοβιστικά περιστατικά και να αποφασίζουν πότε και πως θα παρέμβουν. Η ενεργός συμμετοχή, η συνεχής εκπαίδευση και ενημέρωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκφοβισμού μπορεί να είναι χρήσιμη για την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων.

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δε νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τόσο οι νεότεροι εκπαιδευτικοί,

όσο και οι πιο έμπειροι νιώθουν ανεπαρκείς για να παρέμβουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, καθώς θεωρούν ότι τους λείπουν οι απαιτούμενες γνώσεις για κάτι τέτοιο (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005). Σε έρευνα του Boulton (1997), παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, η πλειοψηφία αυτών δεν ένιωθε την απαιτούμενη σιγουριά και αυτοπεποίθηση για να παρέμβει. Σε άλλη έρευνα των Craig, Bell, and Leschied (2011), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευόμενων καθηγητών, βρέθηκε ότι αυτοί οι οποίοι είχαν λάβει εκπαίδευση για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο, ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και έδειξαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν εκπαιδευτεί. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς και η επιμόρφωση αυτών που ήδη διδάσκουν, δημιουργεί αυξημένη ευαισθησία απέναντι στο πρόβλημα και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επιλέγοντας πιο κατάλληλες τεχνικές.

Σύμφωνα με έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκφράζουν πολλές αμφιβολίες για την ικανότητά τους στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του φαινομένου λόγω ελλιπών γνώσεων και ανεπαρκούς εκπαίδευσης. Ωστόσο, θεωρούν προσωπική τους ευθύνη την αντιμετώπιση και πρόληψη του εκφοβισμού, μόνον όμως στο χώρο του σχολείου, μία αντίληψη περιορισμένης ευθύνης. Δηλώνουν, επίσης, πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης για δράσεις ενάντια στον εκφοβισμό. Αναλύοντας τα ευρήματα, οι ερευνήτριες προτείνουν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φαινόμενο του εκφοβισμού να ξεκινά από τις προπτυχιακές τους σπουδές. Επίσης, συνιστούν η εκπαίδευση αυτή να στρέφεται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες: (α) την κατανόηση της φύσης του φαινομένου, (β) την επίγνωση της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού, (γ) τη σημασία της πρόληψης και της ολιστικής αντιμετώπισης του εκφοβισμού και (δ) τη συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι άξονες αυτοί συνεισφέρουν από κοινού στην αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

## Κεφάλαιο 6: Υποστηρικτικές δράσεις στα Επαγγελματικά Λύκεια

### 6.1 Ο ρόλος του σχολικού Ψυχολόγου

Ο σχολικός ψυχολόγος είναι ο επαγγελματίας που βοηθά με συστηματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο τα παιδιά, τους εφήβους, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και όλη τη σχολική κοινότητα να αναπτυχθούν στον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.. Βασικός στόχος η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που νοιάζεται και φροντίζει το κάθε παιδί στο πλαίσιο της ολιστικής μάθησης, μέσω της ανάπτυξης τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο σχολικός ψυχολόγος θα πρέπει να έχει βασικές γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορους τομείς της επιστήμης του, ώστε να μπορεί να εκπληρώνει τον ρόλο του ως συνεκτικός κρίκος ανάμεσα στον μαθητή, την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς. Η παραδοσιακή πρακτική ενός σχολικού ψυχολόγου περιλαμβάνει τρεις βασικούς ρόλους: την αξιολόγηση, την παρέμβαση και την διαβούλευση (Fagan & Wise, 2000).

Ειδικότερα, ο σχολικός ψυχολόγος προάγει την ψυχοσυναισθηματική υγεία των μαθητών μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης θυμού, αυτορρύθμισης, ορθολογικής σκέψης, υγιών συναισθημάτων και συμπεριφορών. Παράλληλα, οργανώνει και προγράμματα προαγωγής της διαφορετικότητας ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς. Οργανώνει και εφαρμόζει ατομικά ή ομαδικά προγράμματα, συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την προαγωγή, την αυτοεκτίμηση, το σεβασμό στην ετερότητα, την αλληλεγγύη, την ικανότητα διαχείρισης του άγχους και των συγκρούσεων, συντελώντας αποφασιστικά στη δημιουργία θετικού και ορθολογικού κλίματος στην τάξη. Σε συνεργασία με τους γονείς εντοπίζει μαθησιακές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών και τις αντιμετωπίζει μέσω σχετικών προγραμμάτων προάγοντας την κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική υγεία τους. Παράλληλα, οργανώνει τη διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων και εκπαιδευτικών, συνεργατικά ή και ξεχωριστά.

Η διάγνωση και η αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι ένα μικρό μέρος του έργου του σχολικού ψυχολόγου. Το κύριο έργο του αφορά προγράμματα πρόληψης για την

προαγωγή υγιών και θετικών σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και διαπροσωπικών σχέσεων για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, καθώς και για όλη την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, ενώ περιλαμβάνει δράσεις πρόληψης, και όχι θεραπείας.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν το προνόμιο να χρησιμοποιούν αφενός τις γνώσεις τους για την ψυχολογία, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών, αφετέρου τις συμβουλευτικές και υπερασπιστικές τους δεξιότητες, ώστε να επηρεάζουν τις πολιτικές και τις πρακτικές των σχολείων. Επειδή δουλεύουν άμεσα με τους μαθητές, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους διευθυντές, έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσεγγίσεων για την πρόληψη του εκφοβισμού και τη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη του εκφοβισμού μέσω άμεσων και έμμεσων υπηρεσιών που παρέχουν σε παιδιά, οικογένειες και σχολεία, όπως:

- (i) Ανάπτυξη δραστηριοτήτων πρόληψης στο σχολείο ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες.
- (ii) Συμβουλευτική υποστήριξη στα θύματα εκφοβισμού για να διασφαλίσουν ότι δεν θα εσωτερικεύσουν τις συνέπειες της επανειλημμένης παρενόχλησης.
- (iii) Πραγματοποίηση ψυχολογικής αξιολόγησης των μαθητών που εκφοβίζουν στο σχολείο.
- (iv) Ανάπτυξη παρεμβάσεων που βοηθούν στην εξάλειψη των συμπεριφορών εκφοβισμού και τις αντικαθιστούν με θετικές συμπεριφορές που προάγουν την κοινωνική αποδοχή και τη φιλία.
- (v) Παροχή συμβουλών στους κηδεμόνες των θυτών και των θυμάτων για την εξοικείωση με στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφορών.

Ειδικότερα, εκπαιδεύουν το προσωπικό του σχολείου ώστε να εφαρμόζει θετικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις που προλαμβάνουν τον εκφοβισμό, μειώνουν τη συμμετοχή των παρατηρητών και προωθούν την κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Παρέχουν ομαδική εκπαίδευση και συμβουλευτική, ώστε να βοηθήσουν τα σχολεία να δημιουργήσουν αποτελεσματικές ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων. Συμβουλεύουν το προσωπικό του σχολείου ως προς την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία διδάσκουν ειρηνικούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων.

Συνοψίζοντας, οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην προώθηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τον εκφοβισμό και τις ψυχολογικές επιπτώσεις

του στα παιδιά και τους εφήβους. Διαθέτουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να αξιολογούν τη σοβαρότητα ενός περιστατικού εκφοβισμού, να σχεδιάζουν στρατηγικές παρέμβασης που μπορούν να εφαρμόσουν τα σχολεία, ενώ μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στη ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης. Οι σχολικοί ψυχολόγοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για να αναπτύξουν πολιτικές ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα σχολεία (Diamanduros, Downs, & Jenkins, 2008). Αυτό που προέχει είναι η συνειδητοποίηση από μέρους τους της σοβαρότητας του φαινομένου, καθώς και των επιπτώσεών του στην συναισθηματική και ψυχολογική υγεία των παιδιών και των εφήβων, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Τέλος, μπορούν και πρέπει να εμπλέκουν τους γονείς στις προσπάθειες πρόληψης. Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατανοήσουν τη σημασία της ενημέρωσης ενός ενήλικα σε περίπτωση θυματοποίησης των ίδιων ή συμμαθητών τους.

## **6.2 Ο ρόλος του Συμβούλου-Καθηγητή**

Το ενδιαφέρον για την εφαρμογή και τη μελέτη της μεντορικής υποστήριξης αναπτύσσεται στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1970. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε διάφορους τύπους συμβουλευτικής δράσης που περιγράφονται με όρους όπως mentoring, tutoring, counseling και coaching. Σε καθένα από αυτούς τους όρους δίνεται έμφαση σε διαφορετική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην Ελλάδα ο θεσμός του συμβούλου-καθηγητή αποτελεί μία καινοτόμο δράση που εφαρμόζεται στους μαθητές της Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ., με στόχο τη συστηματική υποστήριξή τους στη σχολική ζωή και τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα (Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή στα ΕΠΑΛ, 2019). Οι στόχοι της δράσης είναι:

- Να υποδεχθεί, να υποστηρίξει και να ενδυναμώσει ψυχικά τους νεοεισερχόμενους μαθητές, ώστε η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον να είναι ομαλή και λειτουργική.
- Να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, έτσι ώστε να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και να μειωθούν οι συγκρούσεις.
- Να βοηθήσει στον εντοπισμό και την πιθανή άρση προβλημάτων που αναστέλλουν τη γνωστική πρόοδο των μαθητών.

- Να φροντίσει για την παραπομπή των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα (π.χ. παραβατική συμπεριφορά) σε αρμόδιους φορείς, και να διευκολύνει τη σύνδεση των οικογενειών τους με υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας.
- Να ευοδώσει σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Αποτελεί μία καινοτόμο προσπάθεια ως προς το χώρο που εφαρμόζεται, καθώς και ως προς τον τρόπο διάχυσης του συμβουλευτικού ρόλου προς τους διδάσκοντες, δεδομένου ότι επικρατέστερη τάση στο διεθνή χώρο είναι η συμβουλευτική στα σχολεία να γίνεται από ειδικευμένο προσωπικό. Η κατανομή του συμβουλευτικού ρόλου στους εκπαιδευτικούς εξοικονομεί πολύτιμο χρόνο για τον σχολικό ψυχολόγο, ο οποίος μπορεί να ασχοληθεί σε μεγαλύτερο βάθος με τις σοβαρότερες περιπτώσεις, και παράλληλα φέρνει πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές.

Η πιλοτική υλοποίησή του σε πολλά σχολεία της Β΄θμιας εκπαίδευσης έχει παρουσιάσει πολύ θετικά αποτελέσματα. Με τον θεσμό του συμβούλου-καθηγητή επιδιώκεται να γίνει το σχολείο λιγότερο απρόσωπο απέναντι στο μαθητή. Οι μαθητές θα γνωρίζουν από πού να αντλήσουν αξιόπιστη πληροφόρηση για κάθε θέμα σχετικά με τις σπουδές τους, τις προσωπικές τους αξίες, τους στόχους τους και την εναρμόνιση τους τόσο με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσο και με το γενικότερο πλαίσιο της ένταξής τους στην κοινωνία. Η επικοινωνία των συμβούλων-καθηγητών στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας βοηθά στην κατανόηση των ιδιαίτερων προβλημάτων κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, και με τον ειδικευμένο σχολικό ψυχολόγο, όπου κρίνεται απαραίτητο, βοηθά στο να γίνεται πιο αποτελεσματική η επίλυση των προβλημάτων των μαθητών. Ο σύμβουλος-καθηγητής κινείται εντός των ορίων του παιδαγωγικού του ρόλου και σε καμία περίπτωση δεν αναλαμβάνει το ρόλο του ψυχολόγου ή του ψυχοθεραπευτή. Αν οι ανάγκες του μαθητή ξεπερνούν αυτόν τον ρόλο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ζητήσει τη συνδρομή του ψυχολόγου ή άλλου αρμόδιου φορέα και να παραπέμψει τον μαθητή, ενημερώνοντας βεβαίως τον Διευθυντή του σχολείου.

## Μέρος δεύτερο: Η ποσοτική έρευνα

### Κεφάλαιο 7: Ερευνητική διαδικασία

#### 7.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Το σχολείο διαδραματίζει ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν έγκειται μόνο στη μετάδοση γνώσεων και στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά στοχεύει και στην ολόπλευρη ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις απειλές της σύγχρονης κοινωνίας (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη και τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στις απόψεις τους σχετικά με το ευρύτατα διαδεδομένο φαινόμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία και ιδιαίτερα στην ελληνική υπάρχει ένας μικρός αριθμός ερευνών, οι οποίες μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τον αντιμετωπίσουν. Εκτός των περιορισμένων ερευνητικών δεδομένων υπάρχει και επιτακτική ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, η αποτελεσματικότητα των οποίων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β΄θμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να προσδιοριστεί ποιες συμπεριφορές αναγνωρίζουν ως εκφοβιστικές μεταξύ των εμφανών και συγκαλυμμένων μορφών του. Επιπλέον, η έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει τις στρατηγικές και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, στους στόχους της έρευνας συγκαταλέγεται και η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς, σε εκπαιδευτικούς με μικρότερη και μεγαλύτερη εμπειρία, καθώς και σε επιμορφωμένους και μη επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, σε σχέση πάντα με τις απόψεις τους για τον εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του.



## 7.2. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθούν οι καθορισμένοι στόχοι της έρευνας τέθηκαν προς επαλήθευση οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται στην αξιολόγηση της σοβαρότητας των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού.

Υπόθεση 2: Δεν υπάρχει διαφορά στην πιθανότητα παρέμβασης στις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 3: Δεν υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση των περιστατικών εκφοβισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 4: Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί παρατηρούν περιστατικά εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου με την ίδια συχνότητα.

Υπόθεση 5: Δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά την πιθανολογούμενη υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε περίπτωση παρέμβασής τους σε περιστατικό εκφοβισμού.

Υπόθεση 6: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία από τους άνδρες συναδέλφους τους, για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό.

Υπόθεση 7: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν επιδρά στην αξιολόγηση της σοβαρότητας των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού.

Υπόθεση 8: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιεί την πιθανότητα παρέμβασής τους στις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού.

Υπόθεση 9: Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό, αξιολογούν ως σοβαρότερα τα περιστατικά εκφοβισμού από τους συναδέλφους τους.

Υπόθεση 10: Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, παρουσιάζουν αυξημένη πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού από τους συναδέλφους τους.

Υπόθεση 11: Δεν υπάρχει διαφορά στη συνέπεια εφαρμογής της σχολικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού μεταξύ των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους.

Υπόθεση 12: Δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις επιμορφωμένων και μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, όσον αφορά την πιθανολογούμενη υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε περίπτωση παρέμβασής τους σε περιστατικό εκφοβισμού.

Υπόθεση 13: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της σοβαρότητας με την οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί ένα περιστατικό εκφοβισμού και της πιθανότητας να παρέμβουν σε αυτό.

Υπόθεση 14: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της συνέπειας που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της αποτελεσματικότητας αυτής της πολιτικής.

Υπόθεση 15: Οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν σε ένα περιστατικό την ύπαρξη εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να παρέμβουν σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν το θεωρούν εκφοβιστική συμπεριφορά.

Υπόθεση 16: Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού συσχετίζεται θετικά με την αναμενόμενη υποστήριξη του συλλόγου διδασκόντων.

Υπόθεση 17: Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού συσχετίζεται θετικά με την αναμενόμενη υποστήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Υπόθεση 18: Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού δεν συσχετίζεται με την αναμενόμενη υποστήριξη των μαθητών του σχολείου.

Υπόθεση 19: Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού δεν συσχετίζεται με την αναμενόμενη υποστήριξη των γονέων.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθούν και τα εξής ερωτήματα:

1. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;
2. Ποιοι είναι οι ενισχυτικοί παράγοντες πρόκλησης εκφοβιστικών συμπεριφορών στα σχολεία;
3. Ποιοι είναι οι χώροι του σχολείου στους οποίους εκδηλώνονται συχνότερα τέτοιες συμπεριφορές;
4. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του σχολικού ψυχολόγου;
5. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο σύμβουλος καθηγητής;

### 7.3. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας, καθίσταται πολύ πιο εύκολη η πρόσβαση σε δεδομένα. Ο μεγάλος όγκος των δεδομένων καθιστά αναγκαία την έκφρασή τους με ποσοτικά στοιχεία και γραφήματα, με σκοπό την καλύτερη οργάνωση, παρουσίαση και κατανόησή τους, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαγεωργίου, 2015). Η ανάγκη για την ύπαρξη ποσοτικών συμπερασμάτων για διάφορα θέματα της καθημερινότητας είναι το αντικείμενο των δειγματοληπτικών ερευνών. Στις περιπτώσεις ερευνών όπου οι μονάδες ανάλυσης είναι άνθρωποι, η απογραφή ή η μέτρηση των σχετικών παραμέτρων σε όλα τα άτομα του υπό μελέτη πληθυσμού, είναι κατά κανόνα αδύνατη ή πολύ δαπανηρή. Καταλήγουμε, λοιπόν, στη λήψη αντιπροσωπευτικού δείγματος, το οποίο αν επιλεγεί σωστά, σύμφωνα με τους κανόνες της δειγματοληψίας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να γίνουν αναφορές στον πληθυσμό (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

Το πρώτο που ενδιαφέρει σε μία δειγματοληπτική έρευνα είναι το πλήθος των παρατηρήσεων, ώστε τα αποτελέσματα να έχουν ένα συγκεκριμένο βαθμό αξιοπιστίας. Είναι αυτονόητο ότι ο βαθμός εγκυρότητας μεγαλώνει με την αύξηση του δείγματος, αν και το κυριότερο μέτρο εγκυρότητας είναι η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που προκύπτει από τη σωστή επιλογή της μεθόδου. Ανάλογα με τον μηχανισμό επιλογής του δείγματος (δειγματοληπτικό σχέδιο), διακρίνουμε την τυχαία δειγματοληψία και την μη-τυχαία δειγματοληψία. Η τυχαία δειγματοληψία (random sampling) είναι η διαδικασία κατά την οποία κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί για τη δημιουργία του δείγματος και ο τρόπος επιλογής του είναι τυχαίος. Η πιθανότητα αυτή είναι γνωστή, συγκεκριμένη και μη μηδενική, ενώ είναι προκαθορισμένη πριν από την επιλογή του δείγματος (Παπαγεωργίου, 2015). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η επιλογή ενός δείγματος αντιπροσωπευτικού του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται, ενώ τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό (Γαλάνης, 2009).

Στον αντίποδα, μη-τυχαία δειγματοληψία (non random sampling) είναι η διαδικασία επιλογής ενός δείγματος χωρίς τη χρήση τυχειότητας αλλά βασισμένη σε κριτήρια όπως η ευκολία, η διαθεσιμότητα, η εύκολη πρόσβαση, ο περιορισμένος χρόνος συλλογής των δεδομένων κλπ. Τα κριτήρια αυτά δεν εξασφαλίζουν ότι το δείγμα θα είναι τυχαίο και

αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της έρευνας. Στην μη-τυχαία δειγματοληψία, τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό. Η γενίκευση σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να έχει μία λογική υπόσταση αλλά όχι στην ίδια στατιστική βάση.

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιούνται πρωτογενή δεδομένα που προέκυψαν μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων. Διενεργήθηκε σκόπιμη ή δειγματοληψία κατά κρίση (judgement sampling), ένα είδος μη-τυχαίας δειγματοληψίας (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015). Επιλέχθηκε το μεγαλύτερο δυνατό δείγμα με βάση την ευκολία της πρόσβασης σε αυτό, ενώ παράλληλα καταβλήθηκε προσπάθεια να τηρηθούν κάποια κριτήρια κατά την κρίση της ερευνήτριας, ώστε το δείγμα να είναι όσο πιο αντιπροσωπευτικό γίνεται.

#### 7.4 Συμμετέχοντες

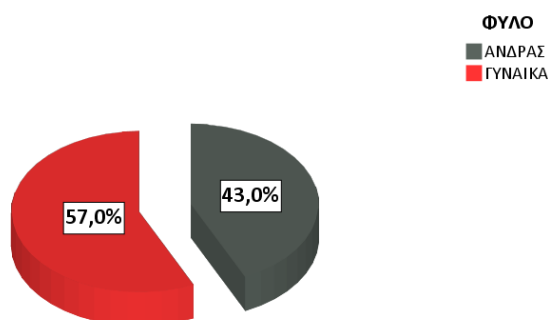
Στην έρευνα συμμετείχαν 93 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της Δ' Διεύθυνσης Β'θμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν ήταν 98 (ποσοστό ανταπόκρισης 95%). Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε οκτώ από τα δέκα ΕΠΑ.Λ. της Δ' Διεύθυνσης, με τον κύριο όγκο όμως να προέρχεται από τέσσερα από αυτά, όπως αποτυπώνεται στον ακόλουθο Πίνακα 1.

**Πίνακας 1:** ΕΠΑ.Λ. υπηρετήσης εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Επαγγελματικό Λύκειο	Συμμετέχοντες
1 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Αγ. Δημητρίου	33
ΕΠΑ.Λ. Αργυρούπολης	28
ΕΠΑ.Λ. Ελληνικού	13
2 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Αγ. Δημητρίου	11
ΕΠΑ.Λ. Αλίμου	3
ΕΠΑ.Λ. Γλυφάδας	2
2 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Νέας Σμύρνης	2
3 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Ταύρου	1
<b>Σύνολο</b>	<b>93</b>

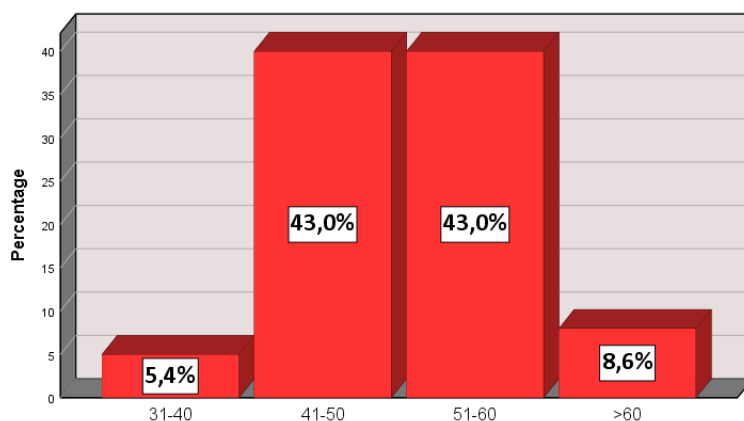
Λαμβάνοντας υπόψη ότι σε κάθε ΕΠΑ.Λ. υπηρετούν περίπου 30 εκπαιδευτικοί, το ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήλθε περίπου στο 30% του συνόλου των υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Δ' Διεύθυνσης Β'θμιας Εκπαίδευσης Αθήνας.

Όπως απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 3, το δείγμα αποτελείται από 40 άνδρες (43%) και 53 γυναίκες (57%).



Γράφημα 3: Κατανομή ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος

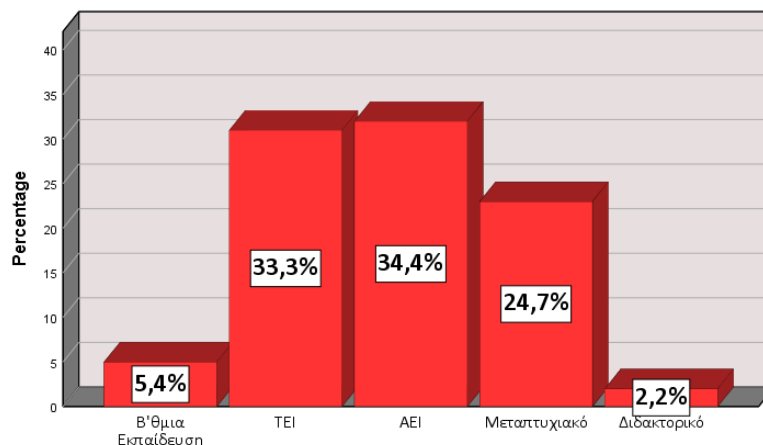
Η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών έχει ως εξής: 5 εκπαιδευτικοί (5,4%) έχουν ηλικία από 31 έως 40 έτη, 40 (43%) έχουν ηλικία από 41 έως 50 έτη, 40 (43%) έχουν ηλικία 51-60 έτη και 8 εκπαιδευτικοί (8,6%) είναι ηλικίας άνω των 60 ετών (βλ. Γράφ. 4).



Γράφημα 4: Ηλικιακή κατανομή εκπαιδευτικών

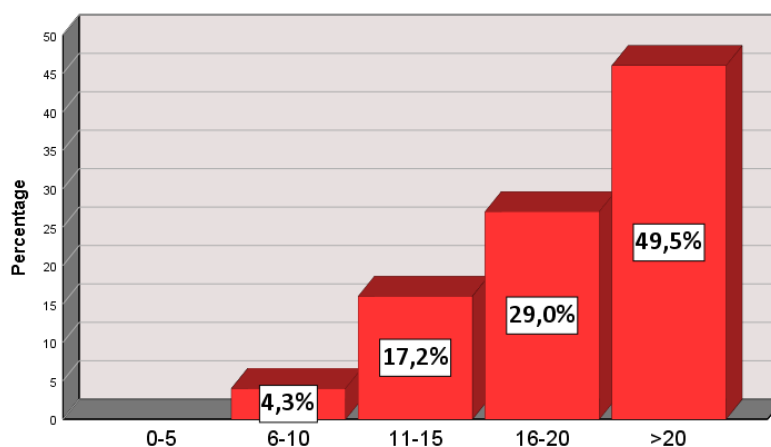
Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων οι 5 (5,4%) είναι απόφοιτοι Β'θμιας εκπαίδευσης και εργάζονται ως βοηθοί στα εργαστήρια, οι 31 (33,3%) έχουν πτυχίο ΤΕΙ, οι

32 (34,4%) έχουν πτυχίο ΑΕΙ, 23 (24,7%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ 2 (2,2%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (βλ. Γράφ. 5). Όπως προκύπτει το 26,9% των εκπαιδευτικών έχουν κάνει σπουδές επιπλέον από τις βασικές προπτυχιακές σπουδές τους.



Γράφημα 5: Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών

Τέλος, όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών της έρευνας οι 4 (4,3%) έχουν προϋπηρεσία από 6-10 έτη, οι 16 (17,2%) έχουν από 11-15 έτη, οι 27 (29%) έχουν 16-20 έτη και 46 (49,5%) εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία άνω των 20 ετών (βλ. Γράφ. 6). Αποτελεί αξιοσημείωτο εύρημα της έρευνας ότι το 95,7% του δείγματος διαθέτει επαγγελματική εμπειρία τουλάχιστον δέκα ετών, δηλαδή είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί.



Γράφημα 6: Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

## 7.5 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας βασίστηκε στην ποσοτική έρευνα του Bush (2009) σε σχέση με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό στις ΗΠΑ. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε λόγω της απλότητάς του, της ευκολίας συμπλήρωσής του και της υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του, η οποία ελέγχθηκε από τον ερευνητή με τα κατάλληλα επιστημονικά εργαλεία.

Σε πρώτη φάση έγινε μετάφραση του ερωτηματολογίου της παραπάνω έρευνας με τη βοήθεια δύο καθηγητών της Αγγλικής γλώσσας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μία πολιτισμική προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα δεδομένα της χώρας, της περιοχής και του χώρου εκπαίδευσης στον οποίο απευθύνεται. Αντικαταστάθηκαν οι ποσοστιαίες κλίμακες μέτρησης των κατηγορικών μεταβλητών με πενταβάθμιες κλίμακες Likert. Προστέθηκαν κάποιες επιπλέον ερωτήσεις που αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού, τους χώρους εκδήλωσής του, τους ενισχυτικούς παράγοντες πρόκλησης του φαινομένου, καθώς και την αξιολόγηση δράσεων που εφαρμόζονται στα ΕΠΑ.Λ. και με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Ως προς τη δομή του, πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος, «Σενάρια σχολικού εκφοβισμού», βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο του Bush. Το συγκεκριμένο εργαλείο διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και αποτελείται από πέντε υποθετικά περιστατικά άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού. Το πρώτο σενάριο αφορά ένα περιστατικό σωματικής επιθετικότητας, το δεύτερο αφορά ένα περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού, το τρίτο αφορά ένα περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού, το τέταρτο ένα περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού και το πέμπτο αφορά ένα περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού:

**Σενάριο 1:** Ένας μαθητής χτυπάει, κλωτσάει ή σπρώχνει έναν μικρότερο μαθητή.

**Σενάριο 2:** Ένας μαθητής διώχνει από την παρέα συμμαθητή του, αφήνοντας υπονοούμενα για την καταγωγή του.

**Σενάριο 3:** Ένας μαθητής αναρτά προσβλητικές φωτογραφίες ή βίντεο ή σχόλια για συμμαθητή του σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

**Σενάριο 4:** Μαθητής προσβάλλει επανειλημμένα, χρησιμοποιώντας παρατσούκλια, συμμαθητή του.

**Σενάριο 5:** Μαθητής προσβάλλει συμμαθητή του κάνοντας άσεμνες χειρονομίες με σεξουαλικά υπονοούμενα.

Έπειτα από κάθε σενάριο ακολουθούν τέσσερις ερωτήσεις. Οι τρεις πρώτες συνοδεύονται από μία κλίμακα τύπου Likert με πέντε διαβαθμίσεις. Η πρώτη ερώτηση αφορά την αξιολόγηση της σοβαρότητας του περιστατικού, η δεύτερη αφορά την πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών και η τρίτη αφορά τους πιθανούς τρόπους παρέμβασής τους. Τέλος η τέταρτη ερώτηση αφορά την αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο περιστατικό.

Το δεύτερο μέρος, «Αίτια, συχνότητα και χώροι εκδήλωσης του φαινομένου», αποτελείται από τρεις ερωτήσεις και διερευνά τη συχνότητα εμφάνισης στο σχολείο των διαφόρων μορφών σχολικού εκφοβισμού, τους χώρους που εμφανίζονται συχνότερα αυτά τα φαινόμενα, καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια που προκαλούν την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών.

Το τρίτο μέρος «Σχολική πολιτική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού», βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο του Bush. Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις και διερευνά την ύπαρξη σχολικής πολιτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση κρουσμάτων εκφοβισμού, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα αυτής της πολιτικής, καθώς και τη συνέπεια που επιδεικνύουν στην εφαρμογή της. Επιπλέον, διερευνά την άποψή τους για την υποστήριξη που αναμένουν, σε περίπτωση παρέμβασής τους σε κάποιο περιστατικό, από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας καθώς και από τους γονείς.

Το τέταρτο μέρος «Υποστηρικτικές δράσεις κατά του εκφοβισμού στα ΕΠΑ.Λ.» περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιμόρφωσή τους, το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου καθηγητή.



## 7.6 Πιλοτική έρευνα

Για την αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερωτηματολογίων κρίθηκε απαραίτητη η δοκιμαστική εφαρμογή τους (pre-test), ώστε να αποφευχθούν πιθανές αστοχίες στην έρευνα. Οι στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να εξακριβώσουμε εάν: (i) οι χρησιμοποιούμενοι όροι γίνονται εύκολα αντιληπτοί, (ii) η σειρά των ερωτήσεων δεν προκαλεί σύγχυση, (iii) η διατύπωση των ερωτήσεων επιτρέπει τη συλλογή των επιθυμητών στοιχείων και (iv) το ερωτηματολόγιο έχει την κατάλληλη έκταση, δηλαδή δεν είναι ιδιαίτερα εκτενές, προκαλώντας την αδιαφορία των ερωτώμενων (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015). Έπειτα από τη σύνταξη του ερωτηματολογίου με την ενσωμάτωση όλων των απαραίτητων στοιχείων, ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή του σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προς συμπλήρωση σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς ΕΠΑ.Λ. της Δ' Διεύθυνσης Β'θμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Μετά τη συμπλήρωσή τους, πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς της πιλοτικής έρευνας, οι παρατηρήσεις των οποίων οδήγησαν στην αναθεώρηση και τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας και δεδομένης της ομαδοποίησης ερωτήσεων των εργαλείων της, διενεργήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας (reliability) του ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου αφορά τη συνέπεια με την οποία το ερωτηματολόγιο μετρά τη μεταβλητή την οποία διατείνεται ότι μετρά. Η αύξηση της αξιοπιστίας ενός ερωτηματολογίου συνεπάγεται τη μείωση του τυχαίου σφάλματος. Ανάμεσα στα διαφορετικά είδη αξιοπιστίας ξεχωρίζει η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό (Μάρκος, 2012). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των εργαλείων της έρευνας, υπολογίζεται ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$ , επειδή είναι ο πιο συνηθισμένος σε ότι αφορά τις ερωτήσεις της κλίμακας Likert. Ο υπολογισμός του βασίζεται στην εσωτερική αξιοπιστία και σταθερότητα συγκρίνοντας το άθροισμα των διακυμάνσεων όλων των ερωτήσεων με την διακύμανση κάθε ερώτησης χωριστά. Οι τιμές που παίρνει είναι από 0 έως 1, ενώ τιμές μεγαλύτερες του 0,70 δηλώνουν ικανοποιητική αξιοπιστία. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των ελέγχων του ερωτηματολογίου της πιλοτικής έρευνας παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 2.

**Πίνακας 2:** Έλεγχοι αξιοπιστίας Cronbach's α πιλοτικής έρευνας

Εργαλείο έρευνας	Cronbach's α	Αριθμός Ερωτήσεων
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον σωματικό εκφοβισμό	0,81	10
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον ψυχολογικό εκφοβισμό	0,93	10
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό	0,98	10
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον λεκτικό εκφοβισμό	0,99	10
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον σεξουαλικό εκφοβισμό	0,93	10
Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού	0,83	10
Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική πολιτική	0,87	2
Απόψεις εκπαιδευτικών για την υποστήριξή τους	0,77	5
Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δράσεις στα ΕΠΑ.Λ.	0,95	3

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας, όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α είναι ικανοποιητικοί και κυμαίνονται από 0,77 μέχρι 0,99.

### 7.7 Περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής μελέτης πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα τέσσερα σχολεία στα οποία διενεργήθηκε ως επί το πλείστον η έρευνα. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση την ευκολία πρόσβασης σε αυτά, αλλά κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις που υπάρχουν, τόσο με τους διευθυντές των σχολείων αυτών, όσο και με μεγάλο αριθμό συναδέλφων εκπαιδευτικών. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές και συμφωνήθηκε να χρησιμοποιηθεί το δεκάλεπτο ενός διαλείμματος για την παρουσίαση του ερωτηματολογίου σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν. Στην παρουσίαση αναλύθηκαν οι στόχοι της έρευνας, δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και έγινε ενημέρωση για τον απόλυτα εμπιστευτικό χαρακτήρα της έρευνας. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε όσους ήταν παρόντες, ενώ ένας εκπαιδευτικός ανέλαβε να συγκεντρώσει τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και να διανείμει επιπλέον ερωτηματολόγια σε όσους δεν ήταν παρόντες αλλά επιθυμούσαν να συμμετάσχουν. Ο χρόνος που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να απαντήσουν τα ερωτηματολόγια ήταν μία εβδομάδα, καθώς τα σχολεία ήταν σε περίοδο διεξαγωγής μαθημάτων και μάλιστα λίγες ημέρες πριν την διεξαγωγή των προαγωγικών – απολυτηρίων εξετάσεων, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, ένας περιορισμένος αριθμός ερωτηματολογίων δόθηκε για συμπλήρωση σε εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, με τους οποίους υπάρχει προσωπική σχέση.

## 7.8 Εισαγωγή των δεδομένων στο SPSS και στατιστικές αναλύσεις

Το επόμενο βήμα, για τη μετέπειτα ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης και την εξαγωγή συμπερασμάτων, ήταν η καταχώρηση των δεδομένων που συλλέξαμε στο στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences for Windows (SPSS). Μετά την ολοκλήρωση της καταχώρισης πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος για τη διαπίστωση της ακρίβειας εισαγωγής των δεδομένων, για τον εντοπισμό πιθανών σφαλμάτων κατά την εισαγωγή τους, καθώς και τη διόρθωση αυτών. Το SPSS χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οποία έγινε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση περιλάμβανε την αρχική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να τηρηθούν οι προϋποθέσεις πραγματοποίησης της κυρίως ανάλυσης στη δεύτερη φάση. Λαμβάνοντας υπόψη τις κλίμακες μέτρησης και κατά συνέπεια το είδος των τιμών που λαμβάνουν, αλλά και τον τρόπο χειρισμού τους κατά τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, εφαρμόστηκαν διαφορετικές στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων, τόσο περιγραφικές όσο και επαγωγικές. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν:

- i. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), όπως είναι η μέση τιμή ( $M$ ) και η τυπική απόκλιση ( $SD$ ). Η μέση τιμή ( $M$ ) αποτελεί τον σταθερότερο δείκτη κεντρικής τάσης και δηλώνει το κέντρο βάρους της κατανομής. Η τυπική απόκλιση ( $Sd$ ) αποτελεί το σπουδαιότερο από τους δείκτες διασποράς και δείχνει πόσο πολύ απλώνονται οι τιμές της κατανομής γύρω από τον μέσο όρο.
- ii. Διαγραμματικές απεικονίσεις μέσω πιτών και ραβδογραμμάτων.
- iii. Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.
- iv. Ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov—Smirnov.
- v. Μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι προκειμένου να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις και να εξεταστεί η ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας.

## Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα της έρευνας

### 8.1 Μέτρηση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των εργαλείων της έρευνας και υπολογίσθηκε ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$ . Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα παρατίθενται στον ακόλουθο Πίνακα 3.

**Πίνακας 3:** Έλεγχοι αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας  $\alpha$ -Cronbach

Εργαλείο έρευνας	Cronbach's $\alpha$	Αριθμός Ερωτήσεων
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον σωματικό εκφοβισμό	0,84	10
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον ψυχολογικό εκφοβισμό	0,85	10
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό	0,88	10
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον λεκτικό εκφοβισμό	0,93	10
Παρέμβαση εκπαιδευτικών στον σεξουαλικό εκφοβισμό	0,91	10
Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού	0,77	10
Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική πολιτική	0,84	2
Απόψεις εκπαιδευτικών για την υποστήριξή τους	0,77	5
Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δράσεις στα ΕΠΑ.Λ.	0,69	3

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας, όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  είναι ικανοποιητικοί και κυμαίνονται από 0,77 μέχρι 0,93, με εξαίρεση το δείκτη αξιοπιστίας του παράγοντα «Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δράσεις στα ΕΠΑ.Λ.», ο οποίος παρουσιάζει τη μικρότερη συνοχή ( $\alpha=0,69$ ). Συγκεκριμένα, η αφαίρεση του ερωτήματος για την αποτελεσματικότητα του θεσμού του συμβούλου καθηγητή, θα οδηγούσε σε αύξηση της αξιοπιστίας του παράγοντα στην τιμή  $\alpha=0,79$  (βλ. Πίν. 4).

**Πίνακας 4:** Αξιοπιστία  $\alpha$ -Cronbach των δράσεων κατά του εκφοβισμού

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ακόλουθη δήλωση: "Θα ήθελα περισσότερη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού".	0,46
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητη την παρουσία σχολικού ψυχολόγου;	0,57
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι βοηθάει στην πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή;	0,79

Παρόλα αυτά, δεν καταργήθηκε το συγκεκριμένο ερώτημα αφενός γιατί ο δείκτης αξιοπιστίας δεν θεωρείται χαμηλός, αφετέρου γιατί ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή εφαρμόζεται πιλοτικά τη σχολική χρονιά 2018-2019 στα ΕΠΑ.Λ. και παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του.

## 8.2 Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής

### Σενάρια σχολικού εκφοβισμού

Η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της σοβαρότητας των πέντε (5) μορφών εκφοβισμού εκτιμήθηκε από τις διαφορές των μέσων τιμών (M) των μεταβλητών. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 5, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πάρα πολύ σοβαρό το περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού (M=4,87). Επίσης, πάρα πολύ σοβαρά αξιολογούνται τα περιστατικά σωματικού (M=4,43), ψυχολογικού (M=4,45) και σεξουαλικού εκφοβισμού (M=4,41). Αντίθετα, το περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού αξιολογείται ως λιγότερο σοβαρό (M=3,76), ενώ παρουσιάζει και την υψηλότερη τυπική απόκλιση (SD=0,937).

**Πίνακας 5:** Αξιολόγηση της σοβαρότητας των περιστατικών εκφοβισμού

		Σωματικός	Ψυχολογικός	Ηλεκτρονικός	Λεκτικός	Σεξουαλικός
N	Valid	93	93	92	93	93
	Missing	0	0	1	0	0
Mean		4,43	4,45	4,87	3,76	4,41
Std. Deviation		,743	,634	,370	,937	,769

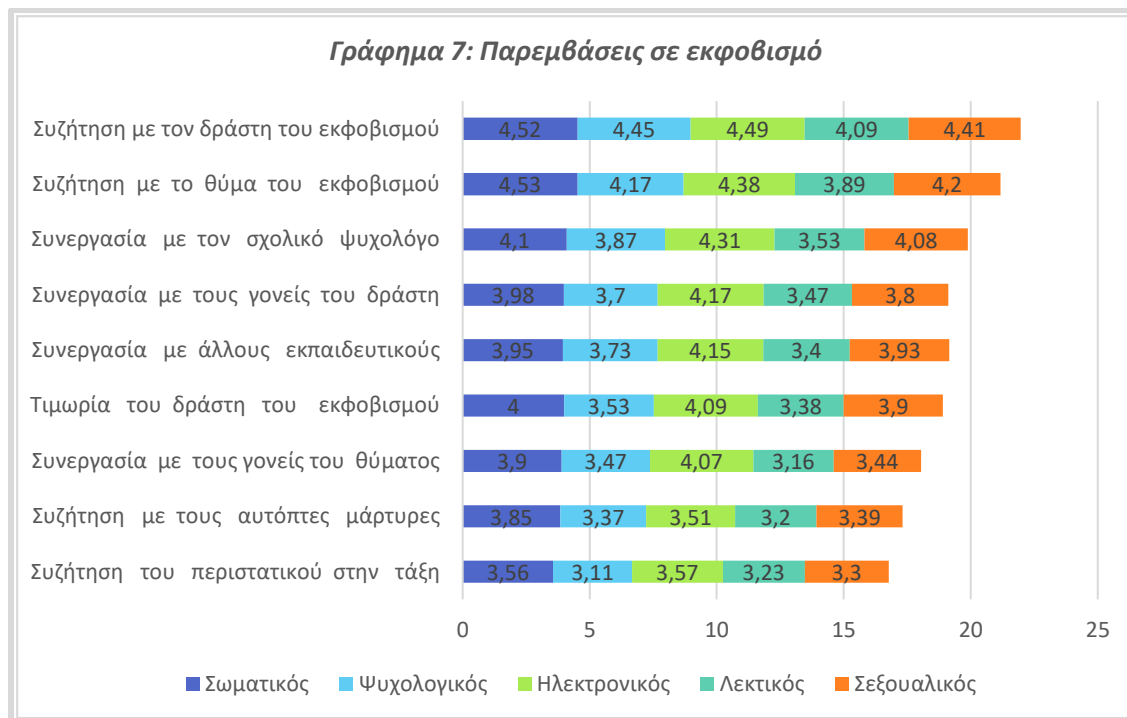
Σε σχέση με την πιθανότητα παρέμβασης στις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πάρα πολύ μεγάλη πιθανότητα να παρέμβουν στο περιστατικό σωματικού εκφοβισμού (M=4,66), όπως φαίνεται στον Πίνακα 6. Υψηλά βρίσκονται και οι μέσες τιμές της πιθανότητας παρέμβασης στα περιστατικά σεξουαλικού (M=4,41), ηλεκτρονικού (M=4,38) και ψυχολογικού εκφοβισμού (M=4,32). Σε χαμηλότερο επίπεδο βρίσκεται η πιθανότητα παρέμβασης στο περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού (M=3,91).

**Πίνακας 6:** Πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών στα περιστατικά εκφοβισμού

		Σωματική βία	Ψυχολογική βία	Ηλεκτρονική βία	Λεκτική βία	Σεξουαλική βία
N	Valid	93	93	92	93	93
	Missing	0	0	1	0	0
Mean		4,66	4,32	4,38	3,91	4,41
Std. Deviation		,699	,862	1,036	,985	,783

Όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 7, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προτιμούν να παρεμβαίνουν σε περιστατικά σωματικής βίας συζητώντας με το θύτη (M=4,52) και το θύμα (M=4,53), ενώ παράλληλα εκφράζουν προθυμία να συνεργαστούν

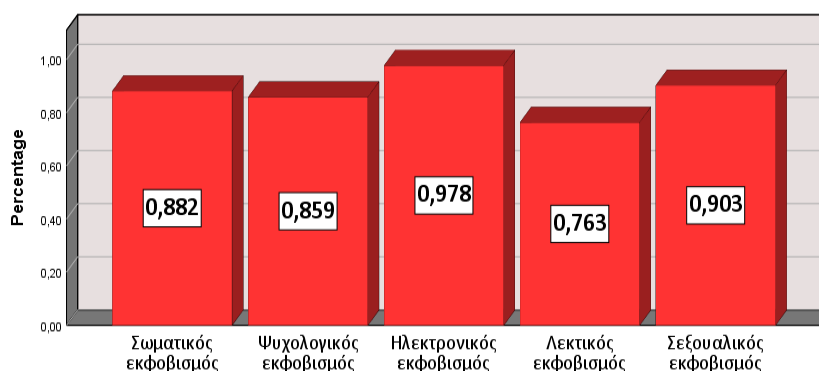
με τον σχολικό ψυχολόγο ( $M=4,10$ ) και άλλους εκπαιδευτικούς ( $M=3,95$ ). Παράλληλα, πιθανή θεωρούν την τιμωρία του δράστη ( $M=4,0$ ). Αντίθετα, δεν δείχνουν ιδιαίτερη προθυμία να συζητήσουν το περιστατικό στην τάξη.



Σε περιστατικά ψυχολογικού εκφοβισμού πιθανολογούν ότι θα παρέμβουν είτε συζητώντας με τον θύτη ( $M=4,45$ ) και το θύμα ( $M=4,17$ ), είτε αναζητώντας τη συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου ( $M=3,87$ ) και άλλων εκπαιδευτικών ( $M=3,79$ ). Οι υπόλοιποι τρόποι παρέμβασης δε δείχνουν ιδιαίτερα δημοφιλείς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, στην περίπτωση ηλεκτρονικού εκφοβισμού πιθανολογούν ότι θα χρησιμοποιήσουν όλους τους αναφερόμενους τρόπους παρέμβασης, αποφεύγοντας όμως τη συζήτηση του περιστατικού στην τάξη ( $M=3,57$ ). Συνεχίζοντας να δείχνουν ότι αξιολογούν τον λεκτικό εκφοβισμό ως περιστατικό περιορισμένης σοβαρότητας, η μόνη στρατηγική που παρουσιάζει αυξημένες πιθανότητες είναι η ενασχόληση με τον δράστη ( $M=4,09$ ) και το θύμα ( $M=3,89$ ) του εκφοβισμού. Οι υπόλοιπες παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται από χαμηλότερες πιθανότητες. Τέλος στην περίπτωση σεξουαλικού εκφοβισμού, εκτός από τη συζήτηση με τον θύτη ( $M=4,41$ ) και το θύμα ( $M=4,20$ ), οι εκπαιδευτικοί πιθανολογούν ότι θα αναζητήσουν τη συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου ( $M=4,08$ ) και άλλων εκπαιδευτικών ( $M=3,93$ ), ενώ αυξημένες πιθανότητες παρουσιάζει και η τιμωρία του δράστη ( $M=3,90$ ). Συνολικά και ανεξάρτητα από τη μορφή του εκφοβισμού, η δημοφιλέστερη στρατηγική

παρέμβασης είναι η ενασχόληση με τον δράστη και το θύμα του εκφοβισμού. Ακολουθούν η συνεργασία με άλλους ενήλικες όπως ο σχολικός ψυχολόγος, οι συνάδελφοι και οι γονείς των μαθητών, καθώς και η τιμωρία του δράστη του εκφοβισμού. Αντίθετα, δεν αποτελούν δημοφιλείς πρακτικές η συζήτηση με τους παρατηρητές του περιστατικού, ούτε η συζήτηση στην τάξη.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις συμπεριφορές που συνιστούν σχολικό εκφοβισμό. Έτσι, το τρίτο περιστατικό θεωρήθηκε ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός από το 97,8% των εκπαιδευτικών της έρευνας. Ακολουθεί ο σεξουαλικός εκφοβισμός που αναγνωρίζεται από το 90,3%, ο σωματικός εκφοβισμός από το 88,2%, ο ψυχολογικός εκφοβισμός από το 85,9%, ενώ το 76,3% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως λεκτικό εκφοβισμό την αντίστοιχη συμπεριφορά (βλ. Γράφ. 8).



Γράφημα 8: Ποσοστό εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν τις μορφές εκφοβισμού

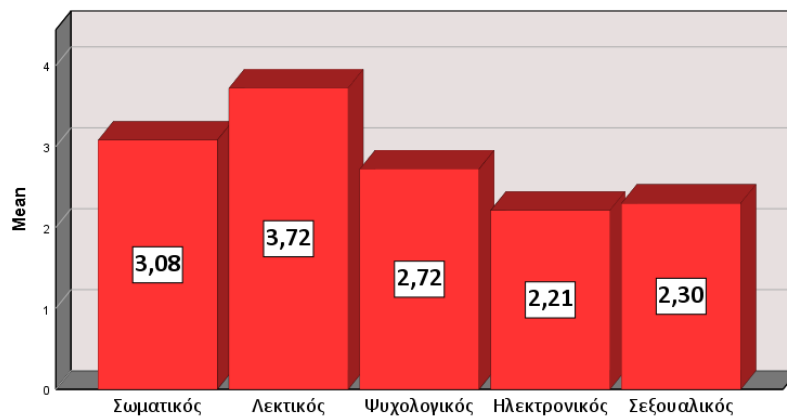
### Αίτια, συχνότητα και χώροι εκδήλωσης του φαινομένου

Όπως παρατηρούμε (Πίν. 7), η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. παρατηρούν στα σχολεία τους περιστατικά εκφοβισμού είναι σχετικά μεγάλη.

**Πίνακας 7:** Συχνότητα παρατήρησης των διαφόρων μορφών εκφοβισμού

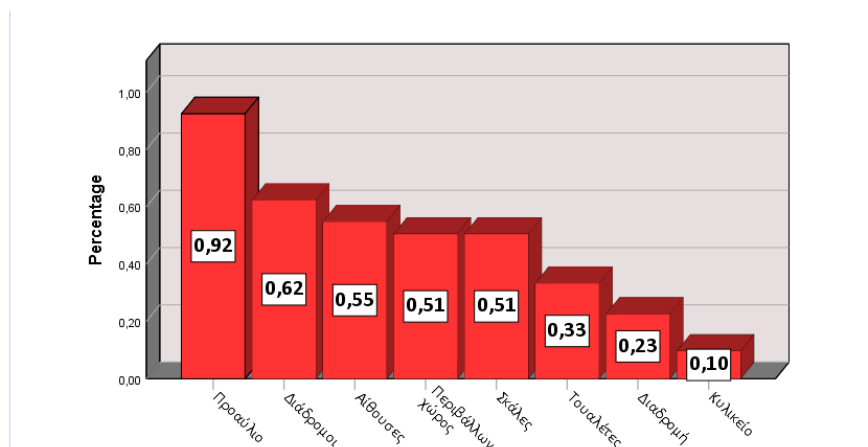
		Σωματικός εκ- φοβισμός	Λεκτικός εκφο- βισμός	Ψυχολογικός εκφοβισμός	Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Σεξουαλικός εκφοβισμός
N	Valid	92	93	92	90	91
	Missing	1	0	1	3	2
Mean		3,08	3,72	2,73	2,21	2,31
Std. Deviation		,815	,852	,903	,880	,903

Ο λεκτικός εκφοβισμός παρατηρείται με τη μεγαλύτερη συχνότητα ( $M=3,72$ ,  $SD=0,852$ ), ενώ ακολουθεί ο σωματικός εκφοβισμός ( $M=3,08$ ,  $SD=0,815$ ). Οι υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού παρατηρούνται πιο σπάνια: ψυχολογικός εκφοβισμός ( $M=2,73$ ,  $SD=0,908$ ), σεξουαλικός εκφοβισμός ( $M=2,31$ ,  $SD=0,903$ ) και ηλεκτρονικός εκφοβισμός ( $M=2,21$ ,  $SD=0,880$ ). Οι μέσες τιμές των συχνοτήτων παρατήρησης των διαφόρων μορφών εκφοβισμού απεικονίζονται στο ακόλουθο Γράφημα 9.



Γράφημα 9: Συχνότητα παρατήρησης μορφών εκφοβισμού

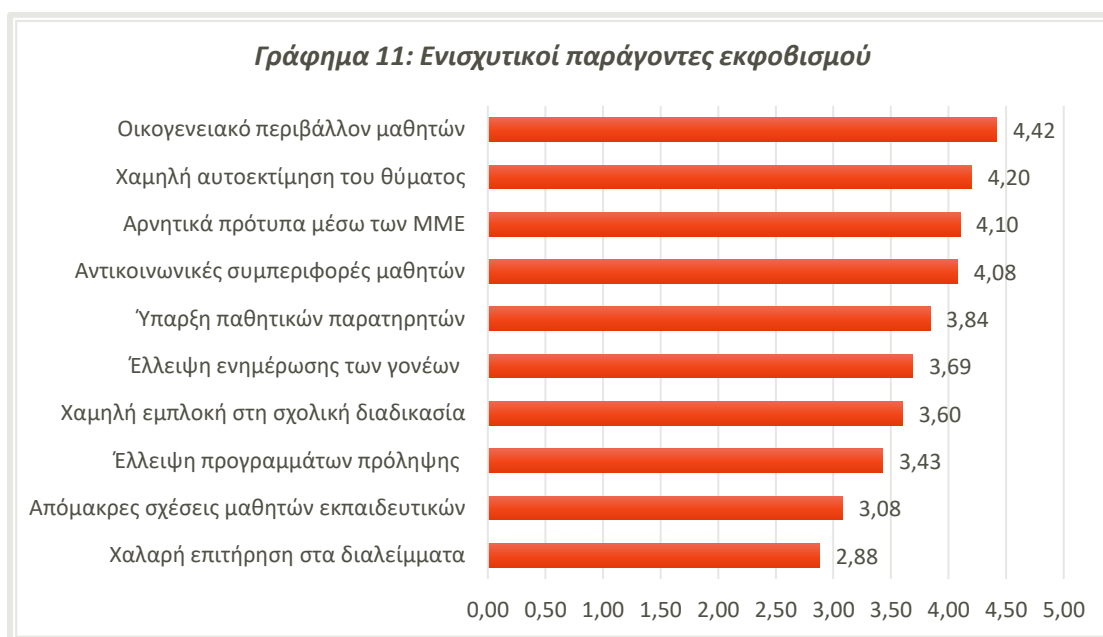
Στο Γράφημα 10 φαίνονται οι χώροι στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εκδηλώνονται οι εκφοβιστικές συμπεριφορές. Το προαύλιο αναφέρεται από το 92% των εκπαιδευτικών ως ο πιο «θερμός» χώρος του σχολείου για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ακολουθούν οι διάδρομοι του σχολείου (62%), οι σχολικές αίθουσες (55%), ο περιβάλλον χώρος του σχολείου (51%), οι σκάλες (51%), οι τουαλέτες (33%), ενώ οι υπόλοιποι χώροι έπονται με μικρότερα ποσοστά.



Γράφημα 10: Χώροι εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού



Στο Γράφημα 11 απεικονίζονται οι παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα ο παράγοντας με τη σημαντικότερη επίδραση είναι το οικογενειακό περιβάλλον ( $M=4,42$ ). Ακολουθούν, επίσης, με πολύ μεγάλη επίδραση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος ( $M=4,20$ ), τα αρνητικά πρότυπα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ (4,10) και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών ( $M=4,08$ ). Αρκετά σημαντική επίδραση έχουν, επίσης, η ύπαρξη αυτοπτών μαρτύρων που δεν αντιδρούν στα περιστατικά ( $M=3,84$ ), η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων ως προς τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών ( $M=3,69$ ), η χαμηλή εμπλοκή των μαθητών στη σχολική διαδικασία ( $M=3,60$ ), καθώς και η απουσία σχολικών προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού ( $M=3,43$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μικρή την επίδραση που έχουν οι απόμακρες σχέσεις τους με τους μαθητές ( $M=3,08$ ), όπως και η χαλαρή επιτήρηση στη διάρκεια των διαλειμμάτων ( $M=2,88$ )



Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικότερα αίτια εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές το οικογενειακό περιβάλλον, τις κοινωνικές επιρροές που δέχονται, καθώς και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Όμως, δεν θεωρούν καθοριστικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου.

### Σχολική πολιτική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι το 64,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι στο σχολείο του εφαρμόζεται επίσημη πολιτική κατά του εκφοβισμού σε αντίθεση με το υπόλοιπο 35,5% που έχει αντίθετη άποψη (βλ. Πίν. 8) .

**Πίνακας 8:** Εφαρμογή επίσημης σχολικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού

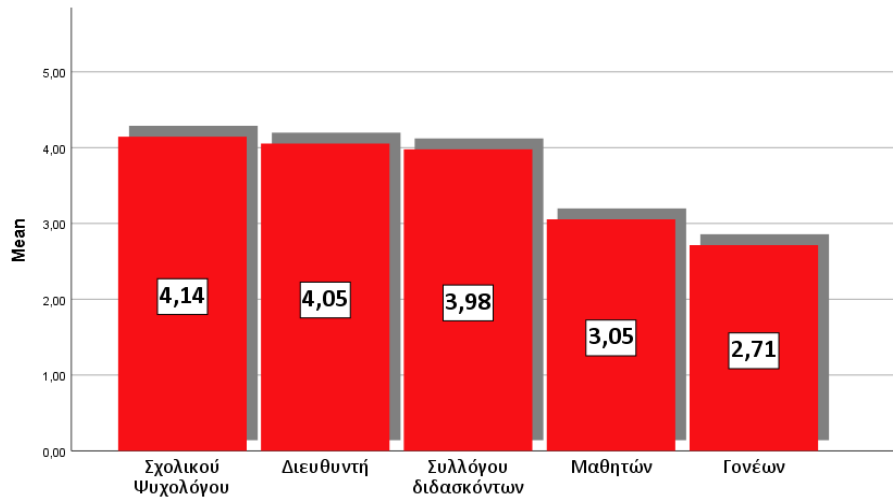
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	33	35,5	35,5	35,5
	NAI	60	64,5	64,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής πολιτικής βαθμολογείται από τους εκπαιδευτικούς με μέση τιμή  $M=3,32$ , ενώ η συνέπεια που επιδεικνύουν οι ίδιοι στην εφαρμογή της με μέση τιμή  $M=3,65$  (βλ. Πίν. 9).

**Πίνακας 9:** Αποτελεσματικότητα της σχολικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού και συνέπεια των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της

		Αποτελεσματικότητα σχολικής πολιτικής	Συνέπεια στην εφαρμογή της πολιτικής
N	Valid	60	60
Mean		3,32	3,65
Std. Deviation		,930	,917

Ένας παράγοντας, που μπορεί να επηρεάζει την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού, είναι η υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πολύ πιθανή την υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου ( $M=4,14$ ), του διευθυντή του σχολείου ( $M=4,05$ ) και του συλλόγου διδασκόντων ( $M=3,98$ ). Δεν αναμένουν ιδιαίτερη υποστήριξη από τους μαθητές ( $M=3,05$ ), ενώ η κατάσταση είναι ιδιαίτερα απογοητευτική σε σχέση με την υποστήριξη που αναμένουν από τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών ( $M=2,71$ ). Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται τους γονείς των μαθητών και δεν αναμένουν τη στήριξή τους όταν παρέμβουν για να σταματήσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού. Επιπλέον, δε θεωρούν ότι και οι μαθητές του σχολείου θα τους στηρίξουν σε αυτή την προσπάθεια, κάτι που φανερώνει έλλειψη εμπιστοσύνης και προβληματικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα παραπάνω ευρήματα απεικονίζονται στο ακόλουθο Γράφημα 12.



Γράφημα 12: Υποστήριξη εκπαιδευτικών σε περίπτωση παρέμβασης

### Υποστηρικτικές δράσεις κατά του εκφοβισμού στα ΕΠΑ.Λ.

Περίπου τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση σε σχέση με την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Πίν. 10). Συγκεκριμένα, το 60,9% των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. δεν έχει καμία επιμόρφωση για το φαινόμενο, ενώ μόλις το 39,1% έχει λάβει επιμόρφωση έστω και μικρής διάρκειας.

**Πίνακας 10:** Ποσοστό επιμορφωμένων εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	56	60,2	60,9	60,9
	NAI	36	38,7	39,1	100,0
Missing	System	1	1,1		
Total		93	100,0		

Τα ευρήματα καταδεικνύουν, επίσης, την πολύ μεγάλη επιθυμία των εκπαιδευτικών για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στην πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης αυτή η επιθυμία μεταφράζεται σε μέση τιμή  $M=4,53$  (βλ. Πίν. 11).

**Πίνακας 11:** Βαθμός επιθυμίας εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

N	Valid	93
	Missing	0
Mean		4,53
Std. Deviation		,939

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου και του συμβούλου καθηγητή στην αντιμετώπιση του φαινομένου παρουσιάζονται στον Πίνακα 12. Θεωρούν απαραίτητη την παρουσία του ψυχολόγου στο σχολείο ( $M=4,63$ ), ενώ δεν αντιμετωπίζουν πολύ υποστηρικτικά τον νεοσύστατο θεσμό του συμβούλου καθηγητή ( $M=3,60$ ,  $SD=1,172$ ).

**Πίνακας 12:** Βαθμός συμβολής σχολικού ψυχολόγου και συμβούλου καθηγητή στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

		Σχολικός ψυχολόγος	Σύμβουλος καθηγητής
N	Valid	93	93
	Missing	0	0
Mean		4,63	3,60
Std. Deviation		,688	1,172

### 8.3 Επαγωγική στατιστική

Οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της επιστημονικής υπόθεσης, η οποία περιλαμβάνει δύο είδη υποθέσεων, τη μηδενική ( $H_0$ ) και την εναλλακτική ( $H_1$ ). Η μηδενική υπόθεση υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών που μελετώνται και διατυπώνεται με σκοπό να λειτουργήσει ως κριτήριο σύγκρισης για την εναλλακτική υπόθεση της ύπαρξης σχέσης. Με τους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας πάντα ελέγχεται η μηδενική υπόθεση έναντι της εναλλακτικής και είτε απορρίπτεται είτε γίνεται αποδεκτή. Σε καμιά περίπτωση, όμως, τα δεδομένα μιας έρευνας δεν οδηγούν στην απόδειξη της υπόθεσης, αλλά απλά παρέχουν την πληροφορία εάν τα διαθέσιμα δεδομένα στηρίζουν την υπόθεση. Για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης χρησιμοποιείται το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ -value), που υπολογίζεται με τη χρήση του κατάλληλου στατιστικού μοντέλου ανάλογα με τα δεδομένα μιας έρευνας (Γαλάνης, 2009). Στη συνέχεια το  $p$ -value συγκρίνεται με ένα προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (τιμή  $\alpha$ ), το οποίο αντιστοιχεί στην πιθανότητα να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ενώ αυτή είναι αληθινή (Σφάλμα Τύπου I). Η τιμή του  $\alpha$  καθορίζεται αυθαίρετα από τον ερευνητή και συνήθως λαμβάνει την τιμή 0,05 ή σπανιότερα την τιμή 0,10 ή την τιμή 0,01. Αν η τιμή  $p$ , που προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, είναι μικρότερη από την τιμή  $\alpha$ , τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ενώ αν η τιμή  $p$  είναι μεγαλύτερη από την τιμή  $\alpha$ , τότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση,

αλλά ούτε και επιβεβαιώνεται. Στην παρούσα μελέτη το προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στην τιμή  $\alpha=0.05$ .

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας απαιτείται η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου ανάλογα με το είδος της ερευνητικής υπόθεσης αλλά και των δεδομένων. Στην περίπτωση που η κατανομή των πληθυσμών από τους οποίους προέρχονται τα δείγματα της έρευνας είναι η κανονική κατανομή, τότε χρησιμοποιούνται οι παραμετρικές μέθοδοι. Στους παραμετρικούς ελέγχους, για τον έλεγχο των υποθέσεων, χρησιμοποιούνται οι μέσες τιμές, ενώ η μεταβλητότητα των παρατηρήσεων εκτιμάται με τη χρήση της τυπικής απόκλισης. Παρουσιάζουν μεγαλύτερη στατιστική ισχύ και χρησιμοποιούν το σύνολο της γνωστής πληροφορίας για την κατανομή, καθώς χρησιμοποιούν τα πραγματικά δεδομένα της έρευνας.

Σε περίπτωση μη κανονικής κατανομής χρησιμοποιούνται οι μη παραμετρικές μέθοδοι, γεγονός που αποτελεί και το σημαντικότερο πλεονέκτημά τους. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα των μη παραμετρικών μεθόδων είναι ότι χρησιμοποιούνται οι διατάξεις των παρατηρήσεων και όχι οι πραγματικές τιμές, με αποτέλεσμα να είναι δυνατή η εφαρμογή τους και στην περίπτωση που έχουμε μικρού μεγέθους δείγματα. Η χρήση των διατάξεων δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής των μη παραμετρικών μεθόδων και στην περίπτωση δεδομένων που είναι διατάξιμα και όχι μόνο ποσοτικά (Γαλάνης, 2009). Μπορούν δηλαδή να εφαρμοσθούν σε δεδομένα που προέρχονται χρησιμοποιώντας κλίμακες Likert. Τέλος, παρουσιάζουν λιγότερη ευαισθησία στα σφάλματα μετρήσεων λόγω της χρήσης των διατάξεων. Όμως, παρουσιάζουν και ορισμένα μειονεκτήματα έναντι των αντίστοιχων παραμετρικών, όπως μικρότερη στατιστική ισχύ, και μη χρήση όλης της γνωστής πληροφορίας για μια κατανομή, καθώς χρησιμοποιούνται οι διατάξεις των παρατηρήσεων και όχι οι πραγματικές τους τιμές. Στους μη παραμετρικούς ελέγχους, για τον έλεγχο των υποθέσεων, χρησιμοποιούνται οι διάμεσοι, ενώ η μεταβλητότητα των παρατηρήσεων εκτιμάται χρησιμοποιώντας το ενδοτεταρτημοριακό εύρος.

### **8.3.1 Έλεγχοι κανονικότητας**

Πολλοί στατιστικοί έλεγχοι απαιτούν την κανονικότητα των τιμών των δειγμάτων που αναλύονται. Για να αποφασιστεί αν θα χρησιμοποιηθούν, για τον έλεγχο των υποθέσεων, παραμετρικά ή μη παραμετρικά κριτήρια, αρχικά εξετάζουμε αν οι παρατηρήσεις μας ακολουθούν την κανονική κατανομή. Έτσι, ο έλεγχος της κανονικότητας είναι ο πρώτος και

ίσως ο βασικότερος έλεγχος για μια σωστή στατιστικά ανάλυση των δεδομένων μιας έρευνας. Ο έλεγχος κανονικότητας δύναται να πραγματοποιηθεί είτε γραφικά είτε μέσω στατιστικών ελέγχων. Ο γραφικός έλεγχος πραγματοποιείται με τη χρήση ιστογράμματος, ή διαγραμμάτων P-P και Q-Q plots. Οι βασικοί στατιστικοί έλεγχοι για τον έλεγχο της κανονικότητας είναι αυτοί των Kolmogorov-Smirnov και των Shapiro-Wilk. Η υπόθεση που εξετάζεται είναι αν η κατανομή των δεδομένων είναι η κανονική κατανομή, ή όχι. Το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov είναι ένας μη παραμετρικός έλεγχος που χρησιμοποιείται για να εξετάσει την καλή προσαρμογή ενός τυχαίου δείγματος σε μία δεδομένη κατανομή, και βασίζεται στη διαφορά της εμπειρικής συνάρτησης κατανομής που προέρχεται από το δείγμα, και της αναμενόμενης συνάρτησης κατανομής υπό την υπόθεση  $H_0$  της κανονικότητας (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

Για να ελέγξουμε αν η κατανομή των τιμών των μεταβλητών της παρούσας έρευνας είναι συμβατή με την κανονική εφαρμόσαμε το test Kolmogorov-Smirnov. Το SPSS όχι μόνο υπολογίζει το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov αλλά υπολογίζει και την πιθανότητα (p-value) να κάνουμε λάθος αν δεχτούμε ότι τα δεδομένα του δείγματος δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Η πιθανότητα αυτή στο SPSS συμβολίζεται με Sig. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι το προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι  $\alpha=0,05$ , όταν το p-value έχει τιμές μεγαλύτερες από 0,05 δεχόμαστε ότι ισχύει η κανονική κατανομή για τις τιμές του δείγματος. Σε κάθε κατανομή υπάρχουν οι ακόλουθες δύο υποθέσεις:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Η υπό έλεγχο κατανομή των τιμών της μεταβλητής, δε διαφέρει από την κανονική κατανομή.

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Η υπό έλεγχο κατανομή των τιμών της μεταβλητής, διαφέρει από την κανονική κατανομή.

Τα αποτελέσματα των ελέγχων παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β, λόγω του μεγάλου μεγέθους των πινάκων. Παρατηρούμε ότι σε όλες τις κατανομές της έρευνας  $p < 0,05$ , άρα απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$ , δηλαδή δεν υπάρχει κανονικότητα. Τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας ήταν αναμενόμενα καθώς οι μεταβλητές της έρευνας είναι ποιοτικές σε διατακτική κλίμακα και όχι συνεχείς.

### 8.3.2 Επιλογή στατιστικών ελέγχων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, όταν η κατανομή των πληθυσμών από τους οποίους προέρχονται τα μελετώμενα δείγματα δεν είναι η κανονική κατανομή, τότε χρησιμοποιούνται οι μη παραμετρικές μέθοδοι. Σε αυτές τις μεθόδους λαμβάνονται υπόψη οι διατάξεις των δεδομένων και όχι οι πραγματικές τιμές των δεδομένων, με αποτέλεσμα να είναι δυνατή η εφαρμογή τους και στην περίπτωση μικρών δειγμάτων. Στις μη παραμετρικές μεθόδους, η μηδενική υπόθεση δεν αφορά στη σύγκριση των μέσων τιμών των πληθυσμών από τους οποίους προέρχονται τα δείγματα αλλά στη σύγκριση των διαμέσων.

Η εύρεση της πιθανής σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών επιτυγχάνεται με το  $\chi^2$  (chi-square test) στατιστικό τεστ. Ο έλεγχος  $\chi^2$  είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας δυο ονομαστικών μεταβλητών (nominal) συγκρίνοντας τις συχνότητες ή τα ποσοστά στις διάφορες κατηγορίες των μεταβλητών (Γαλάνης, 2009). Όταν διερευνάται η σχέση μεταξύ δύο διχοτόμων μεταβλητών και ο συνολικός αριθμός των παρατηρήσεων είναι μικρός (<20 παρατηρήσεις), τότε αντί του ελέγχου  $\chi^2$  χρησιμοποιείται το ακριβές στατιστικό του Fisher, (Fisher's exact test). Ένα δεύτερο κριτήριο εφαρμογής του ελέγχου Fisher είναι η ύπαρξη έστω και μίας αναμενόμενης τιμής (expected count) <5 σε ένα από τα τέσσερα κελιά του 2x2 πίνακα συνάφειας που δημιουργείται με βάση τις παρατηρούμενες τιμές (Μπατσιδής, 2014).

Στην περίπτωση που θέλουμε να συγκρίνουμε διαφορές μεταξύ δύο ανεξάρτητων ομάδων μιας διχοτομικής κατηγορικής μεταβλητής (π.χ. φύλο), χρησιμοποιείται ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney ή, αλλιώς, έλεγχος αθροίσματος διατάξεων του Wilcoxon. Η εξαρτημένη μεταβλητή μπορεί να είναι διατάξιμη (ordinal) ή συνεχής (continuous). Τα δεδομένα της εξαρτημένης μεταβλητής δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και εμφανίζεται ισχυρή πλευρική κύρτωση. Θεωρείται η μη παραμετρική προσέγγιση του t-test. Το κριτήριο Mann-Whitney U είναι ένας βαθμολογικός έλεγχος που εξετάζει την υπόθεση ότι το άθροισμα των βαθμών των θέσεων των παρατηρήσεων της μιας ομάδας είναι ίσο με το άθροισμα των βαθμών των θέσεων των παρατηρήσεων της άλλης ομάδας. Εάν η υπόθεση ότι τα αθροίσματα είναι ίσα δεν απορριφθεί, τότε συνεπάγεται ότι η κατανομή των παρατηρήσεων της μιας ομάδας είναι σχεδόν ίδια με την κατανομή της άλλης και ότι οι παρατηρήσεις εμφανίζονται με τυχαίο τρόπο τόσο στη μια όσο και στην άλλη ομάδα. Συνεπώς, η διαφοροποίηση λόγω της κατηγορικής μεταβλητής δεν σχετίζεται με τη συνεχή μεταβλητή (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

Η ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis H χρησιμοποιείται για να καθορίσει αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων μιας ανεξάρτητης μεταβλητής. Είναι μη παραμετρικός έλεγχος, ο οποίος βασίζεται σε δεδομένα που είναι σε κατάταξη. Ουσιαστικά είναι μια επέκταση του κριτηρίου Mann-Whitney U για τρεις (3) ή περισσότερες ανεξάρτητες ομάδες. Συνεπώς, η υπόθεση που εξετάζεται είναι αν οι ομάδες έχουν τυχαία διάταξη ή κάποια ομάδα διαφοροποιεί τη διάταξη των παρατηρήσεων. Θεωρείται η μη παραμετρική προσέγγιση της ANOVA.

Πολλές φορές οι ερευνητές επιθυμούν να ελέγξουν κατά πόσο η αλλαγή της τιμής μιας μεταβλητής προκαλεί μεταβολή σε μια άλλη, δηλαδή την επίδραση που έχει η μία μεταβλητή στην άλλη. Ο τρόπος που εκτιμάται το είδος και το μέγεθος της γραμμικής σχέσης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών είναι ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης. Ο δείκτης συσχέτισης του Spearman είναι μη παραμετρικός συντελεστής και χρησιμοποιείται για την περιγραφή της συσχέτισης δύο μεγεθών όταν δεν ικανοποιούνται οι παραμετρικές προϋποθέσεις, δηλαδή η κανονικότητα και η γραμμικότητα. Ο δείκτης συσχέτισης του Spearman υπολογίζεται μετατρέποντας τα δεδομένα σε «σειρές» με βάση το μέγεθος τους, δηλαδή οι αρχικές τιμές διατάσσονται με βάση το μέγεθός τους (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006). Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης διατάξεων του Spearman χρησιμοποιείται και στην περίπτωση όπου η μία ή και οι δύο μεταβλητές είναι σε διατεταγμένη κλίμακα (Γαλάνης, 2009). Ο δείκτης συσχέτισης λαμβάνει τιμές από -1 έως 1 με το 0 να δηλώνει ότι τα δύο μεγέθη είναι εντελώς ασυσχέτιστα, ενώ η απόλυτη τιμή 1 δηλώνει ότι υπάρχει απόλυτη θετική ή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεγεθών, ανάλογα με το πρόσημο του δείκτη. Μεταξύ των 2 ορίων (-1 έως +1) έχουν προταθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση του μεγέθους του δείκτη.

Στην παρούσα μελέτη θα ακολουθήσουμε την ακόλουθη:

- 0,00-0,20 Μηδενική συσχέτιση
- 0,21-0,40 Ασθενής συσχέτιση
- 0,41-0,60 Μέτρια συσχέτιση
- 0,61-0,80 Ισχυρή συσχέτιση
- > 0,81 Εξαιρετικά ισχυρή συσχέτιση



### 8.3.3 Έλεγχοι των υποθέσεων της έρευνας

Έλεγχος της Υπόθεσης 1: Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται στην αξιολόγηση της σοβαρότητας των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού.

**Πίνακας 13:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την αποδιδόμενη σοβαρότητα στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

	Σωματικός	Ψυχολογικός	Ηλεκτρονικός	Λεκτικός	Σεξουαλικός
<b>Mann-Whitney U</b>	892,500	967,500	961,000	880,000	894,000
<b>Z</b>	-1,466	-,811	-1,019	-1,483	-1,449
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,143	,417	,308	,138	,147

Ο έλεγχος Man-Whitney (Πίν. 13) δεν υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποδιδόμενη σοβαρότητα στο περιστατικό σωματικής βίας μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ( $U=892,5$ ,  $p=0,143$ ,  $Z=-1,466$ ). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν για το περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού ( $U=967,5$ ,  $p=0,417$ ,  $Z=-0,811$ ), για το περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $U=961$ ,  $p=0,308$ ,  $Z=-1,019$ ), για το περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού ( $U=880$ ,  $p=0,138$ ,  $Z=-1,483$ ), καθώς και για το περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού ( $U=894$ ,  $p=0,147$ ,  $Z=-1,449$ ). Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν στην κατεύθυνση της ερευνητικής υπόθεσης.

Έλεγχος της Υπόθεσης 2: Δεν υπάρχει διαφορά στην πιθανότητα παρέμβασης στις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 14:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

	Σωματικός	Ψυχολογικός	Ηλεκτρονικός	Λεκτικός	Σεξουαλικός
<b>Mann-Whitney U</b>	992,500	994,000	996,000	812,500	888,000
<b>Z</b>	-,705	-,565	-,353	-2,038	-1,508
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,481	,572	,724	,042	,132

Σύμφωνα με τον έλεγχο Mann-Whitney (Πίν. 14), σε αντίθεση με την υπόθεση που διατυπώθηκε, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πιθανότητα παρέμβασης στο περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ( $U=812,5$ ,  $p=0,042$ ,  $Z=-2,038$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες ( $Mean Rank=51,67$ ) φαίνεται

να δηλώνουν μεγαλύτερη πιθανότητα αντίδρασης από τους άνδρες (*Mean Rank=40,81*) (βλ. Πίν. 15).

**Πίνακας 15:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ως προς την πιθανότητα παρέμβασης σε λεκτικό εκφοβισμό

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πιθανότητα παρέμβασης σε περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού	ΑΝΔΡΑΣ	40	40,81	1632,50
	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	51,67	2738,50
	Total	93		

Το κριτήριο Man-Whitney U δεν υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πιθανότητα παρέμβασης στο περιστατικό σωματικού εκφοβισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ( $U=992,5$ ,  $p=0,481$ ,  $Z=-0,705$ ). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν για το περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού ( $U=994$ ,  $p=0,572$ ,  $Z=0,565$ ), για το περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $U=996$ ,  $p=0,724$ ,  $Z=-0,353$ ), καθώς και για το περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού ( $U=888$ ,  $p=0,132$ ,  $Z=-1,508$ ).

Έλεγχος της Υπόθεσης 3: Δεν υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση περιστατικών εκφοβισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

(i) Σωματικός εκφοβισμός

**Πίνακας 16:** Πίνακας συνάφειας του Φύλου με την αναγνώριση του σωματικού εκφοβισμού

		Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;			
		OXI	NAI	Total	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	Count	3	37	40
		Expected Count	4,7	35,3	40,0
		% within ΦΥΛΟ	7,5%	92,5%	100,0%
ΓΥΝΑΙΚΑ	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	8	45	53
		Expected Count	6,3	46,7	53,0
		% within ΦΥΛΟ	15,1%	84,9%	100,0%
Total	Total	Count	11	82	93
		Expected Count	11,0	82,0	93,0
		% within ΦΥΛΟ	11,8%	88,2%	100,0%

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 16, το 92,5% των ανδρών εκπαιδευτικών έναντι του 84,9% των γυναικών θεωρούν το περιστατικό εκφοβιστική συμπεριφορά. Θα εξετάσουμε αν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Επειδή υπάρχει ένα κελί με αναμενόμενη τιμή <5, θα χρησιμοποιηθεί ο ακριβής έλεγχος ανεξαρτησίας του Fisher.

**Πίνακας 17:** Αποτελέσματα του Fisher Exact test

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,261 <sup>a</sup>	1	,262		
Fisher's Exact Test				,340	,214
N of Valid Cases	93				

a. 1 cells (25, 0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.73.

Με βάση τα αποτελέσματα του Fisher's Exact Test (Πίν. 17), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο περιστατικό σωματικής βίας ( $p=0,340$ ). Και τα δυο φύλα θεωρούν το περιστατικό εκφοβισμό σε ποσοστό 88,2%, χωρίς να διαφέρουν οι απόψεις τους σημαντικά.

(ii). Ψυχολογικός εκφοβισμός

**Πίνακας 18:** Πίνακας συνάφειας του Φύλου με την αναγνώριση του ψυχολογικού εκφοβισμού

		Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;			
		OXI	NAI	Total	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	Count	6	33	39
		Expected Count	5,5	33,5	39,0
		% within ΦΥΛΟ	15,4%	84,6%	100,0%
ΓΥΝΑΙΚΑ		Count	7	46	53
		Expected Count	7,5	45,5	53,0
		% within ΦΥΛΟ	13,2%	86,8%	100,0%
Total		Count	13	79	92
		Expected Count	13,0	79,0	92,0
		% within ΦΥΛΟ	14,1%	85,9%	100,0%

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18, το 84,6% των ανδρών εκπαιδευτικών και το 86,8% των γυναικών θεωρούν το περιστατικό εκφοβιστική συμπεριφορά. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της αναγνώρισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

**Πίνακας 19:** Αποτελέσματα του  $\chi^2$  τεστ

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,088 <sup>a</sup>	1	,767		
Fisher's Exact Test				,771	,498
N of Valid Cases	92				

a. 0 cells (0, 0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.51.

Όπως αναμενόταν, τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  δεν υποδεικνύουν μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού ( $\chi^2(1, N=92)=0,088, p=0,767$ ) (βλ. Πίν. 19). Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν το περιστατικό ψυχολογικό εκφοβισμό σε ποσοστό 85,9%, χωρίς διαφορές στις απόψεις τους.

(iii). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

**Πίνακας 20:** Πίνακας συνάφειας του Φύλου με την αναγνώριση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

		Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;			
		OXI	NAI	Total	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	Count	1	37	38
		Expected Count	,8	37,2	38,0
		% within ΦΥΛΟ	2,6%	97,4%	100,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	1	51	52
		Expected Count	1,2	50,8	52,0
		% within ΦΥΛΟ	1,9%	98,1%	100,0%
Total		Count	2	88	90
		Expected Count	2,0	88,0	90,0
		% within ΦΥΛΟ	2,2%	97,8%	100,0%

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 20, μόλις το 2,6% των ανδρών εκπαιδευτικών και το 1,9% των γυναικών δεν θεωρούν το περιστατικό εκφοβιστική συμπεριφορά. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα, δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της αναγνώρισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Επειδή υπάρχουν δύο κελιά με αναμενόμενη τιμή <5 θα χρησιμοποιηθεί ο ακριβής έλεγχος ανεξαρτησίας του Fisher.

**Πίνακας 21:** Αποτελέσματα του Fisher Exact test

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,051 <sup>a</sup>	1	,822		
Fisher's Exact Test				1,000	,669
N of Valid Cases	90				

a. 2 cells (50, 0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .84.

Όπως ήταν αναμενόμενο, το Fisher's Exact Test (Πίν. 21) δεν υπέδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $p=1,000$ ). Και τα δυο φύλα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (97,8%), θεωρούν το περιστατικό εκφοβισμό.

(iv). Λεκτικός εκφοβισμός

**Πίνακας 22:** Πίνακας συνάφειας του Φύλου με την αναγνώριση του λεκτικού εκφοβισμού

		Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;			
		OXI	NAI	Total	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	Count	12	28	40
		Expected Count	9,5	30,5	40,0
		% within ΦΥΛΟ	30,0%	70,0%	100,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	10	43	53
		Expected Count	12,5	40,5	53,0
		% within ΦΥΛΟ	18,9%	81,1%	100,0%
Total		Count	22	71	93
		Expected Count	22,0	71,0	93,0
		% within ΦΥΛΟ	23,7%	76,3%	100,0%

Στον Πίνακα 22 παρατηρούμε ότι το 70% των ανδρών εκπαιδευτικών και το 81,1% των γυναικών θεωρούν το περιστατικό εκφοβιστική συμπεριφορά. Θα εξετάσουμε διενεργώντας έλεγχο ανεξαρτησίας  $\chi^2$  αν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

**Πίνακας 23:** Αποτελέσματα του  $\chi^2$  τεστ

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,564 <sup>a</sup>	1	,211		
Fisher's Exact Test				,228	,158
N of Valid Cases	93				

a. 0 cells (0, 0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.46.

Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Πίν. 23), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού ( $\chi^2(1, N=93)=1,564, p=0,211$ ). Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν το περιστατικό εκφοβισμό σε ποσοστό 76,3%, χωρίς να διαφέρουν σημαντικά οι απόψεις τους.

(v). Σεξουαλικός εκφοβισμός

**Πίνακας 24:** Πίνακας συνάφειας του Φύλου με την αναγνώριση του σεξουαλικού εκφοβισμού

		Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;			
		OXI	NAI	Total	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	Count	6	34	40
		Expected Count	3,9	36,1	40,0
		% within ΦΥΛΟ	15,0%	85,0%	100,0%
ΓΥΝΑΙΚΑ	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	3	50	53
		Expected Count	5,1	47,9	53,0
		% within ΦΥΛΟ	5,7%	94,3%	100,0%
Total	Total	Count	9	84	93
		Expected Count	9,0	84,0	93,0
		% within ΦΥΛΟ	9,7%	90,3%	100,0%

Στον Πίνακα 24 φαίνεται ότι το 85% των ανδρών εκπαιδευτικών και το 94,3% των γυναικών αναγνωρίζουν στο περιστατικό εκφοβιστική συμπεριφορά. Θα εξετάσουμε κατά πόσο αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Επειδή υπάρχει ένα κελί με αναμενόμενη τιμή <5 θα χρησιμοποιηθεί ο ακριβής έλεγχος ανεξαρτησίας του Fisher.

**Πίνακας 25:** Αποτελέσματα του Fisher Exact test

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,275 <sup>a</sup>	1	,131		
Fisher's Exact Test				,166	,125
N of Valid Cases	93				

a. 1 cells (25, 0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.87.

Με βάση τα αποτελέσματα του Fisher's Exact Test (Πίν. 25), δεν φαίνεται να υπάρχει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της αναγνώρισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού ( $p=0,166$ ). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το περιστατικό εκφοβισμό σε ποσοστό 90,3%, χωρίς να διαφέρουν σημαντικά οι απόψεις ανδρών και γυναικών.

Τα αποτελέσματα των ελέγχων επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με την αναγνώριση εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Έλεγχος της Υπόθεσης 4: Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί παρατηρούν περιστατικά εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου με την ίδια συχνότητα.

**Πίνακας 26:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Συχνότητα σωματικού εκφοβισμού	Συχνότητα λεκτικού εκφοβισμού	Συχνότητα ψυχολογικού εκφοβισμού	Συχνότητα ηλεκτρονικού εκφοβισμού	Συχνότητα σεξουαλικού εκφοβισμού
Mann-Whitney U	890,500	695,000	860,000	971,500	834,000
Z	-1,214	-3,084	-1,446	-,201	-1,550
Asymp. Sig. (2-tailed)	,225	<b>,002</b>	,148	,841	,121

a. Grouping Variable: Φύλο των εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος Man-Whitney, (Πίν. 26), δεν υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά στην συχνότητα παρατήρησης περιστατικών σωματικού εκφοβισμού στο σχολείο μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ( $U=890,5$ ,  $p=0,225$ ,  $Z=-1,214$ ). Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν για το περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού ( $U=860$ ,  $p=0,148$ ,  $Z=-1,446$ ), για το περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $U=971,5$ ,  $p=0,841$ ,  $Z=-0,201$ ), καθώς

και για το περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού ( $U=834$ ,  $p=0,121$ ,  $Z=-1,550$ ). Στην αντίθετη κατεύθυνση με την ερευνητική υπόθεση, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην συχνότητα παρατήρησης περιστατικών λεκτικού εκφοβισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών ( $U=695$ ,  $p=0,002$ ,  $Z=-3,084$ ), με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Mean Rank=53,89) να δηλώνουν μεγαλύτερη συχνότητα παρακολούθησης έναντι των ανδρών (Mean Rank=37,88) (βλ. Πίν. 27).

**Πίνακας 27:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ως προς τη συχνότητα παρατήρησης του λεκτικού εκφοβισμού

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο συχνά παρατηρείτε την εμφάνιση στο σχολείο σας περιστατικών λεκτικής βίας;	ΑΝΔΡΑΣ	40	37,88	1515,00
	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	53,89	2856,00
	Total	93		

Έλεγχος της Υπόθεσης 5: Δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά την πιθανολογούμενη υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε περίπτωση παρέμβασης σε περιστατικό εκφοβισμού.

**Πίνακας 28:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Στήριξη εκπαιδευτικών	Στήριξη διευθυντή	Στήριξη μαθητών	Στήριξη γονέων	Στήριξη ψυχολόγου
<b>Mann-Whitney U</b>	929,500	897,000	921,000	978,500	876,000
<b>Z</b>	-,865	-1,197	-,925	-,300	-1,034
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,387	,231	,355	,764	,301

a. Grouping Variable: Φύλο των εκπαιδευτικών

Σε περίπτωση παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού, το κριτήριο Man-Whitney U (Πίν. 28) δεν υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, στην υποστήριξη που αναμένουν από τους συναδέλφους τους ( $U=929,5$ ,  $p=0,387$ ,  $Z=-0,865$ ). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν για την υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου ( $U=897$ ,  $p=0,231$ ,  $Z=-1,197$ ), για την υποστήριξη από τους μαθητές του σχολείου ( $U=921$ ,  $p=0,355$ ,  $Z=-0,925$ ), για την υποστήριξη από τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών ( $U=978,5$ ,  $p=0,764$ ,  $Z=-0,300$ ), καθώς και για την υποστήριξη από τον σχολικό ψυχολόγο ( $U=876$ ,  $p=0,301$ ,  $Z=-1,034$ ). Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση.



Έλεγχος της Υπόθεσης 6: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία από τους άνδρες συναδέλφους τους, για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό.

**Πίνακας 29:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Επιθυμία για επιπλέον επιμόρφωση
Mann-Whitney U	808,500
Z	-2,508
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012

a. Grouping Variable: Φύλο των εκπαιδευτικών

Το κριτήριο Man-Whitney U (Πίν. 29), σε συμφωνία με την ερευνητική υπόθεση, υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, όσον αφορά την επιθυμία παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ( $U=808,5$ ,  $p=0,012$ ,  $Z=-2,508$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $Mean Rank=51,75$ ) φαίνεται να εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία για επιμόρφωση από τους άνδρες ( $Mean Rank=40,71$ ), σύμφωνα με τα δεδομένα του ακόλουθου Πίνακα 30.

**Πίνακας 30:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ως προς την επιθυμία επιμόρφωσης

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επιθυμία για επιμόρφωση	ΑΝΔΡΑΣ	40	40,71	1628,50
	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	51,75	2742,50
	Total	93		

Έλεγχος της Υπόθεσης 7: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν επιδρά στην αξιολόγηση της σοβαρότητας των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού.

**Πίνακας 31:** Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την αποδιδόμενη σοβαρότητα στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών

	Σωματικός	Ψυχολογικός	Ηλεκτρονικός	Λεκτικός	Σεξουαλικός
Kruskal-Wallis H	1,021	4,714	2,356	,460	,801
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,600	,095	,308	,795	,670

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis διεξήχθη για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης. Στην κατηγορία προϋπηρεσίας 0-5 έτη δεν περιλαμβάνεται κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος, ενώ στην κατηγορία 6-10 έτη περιλαμβάνονται μόνο τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί. Αυτό είναι λογικό εάν λάβουμε υπόψη μας την αναστολή διορισμών εκπαιδευτικών μετά την οικονομική κρίση το 2010. Έτσι, ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες προϋπηρεσιών, δηλαδή 11-15 έτη, 16-20 έτη και >20 έτη. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 31, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, στην πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο περιστατικό σωματικού εκφοβισμού, ανάμεσα στις τρεις (3) κατηγορίες προϋπηρεσίας ( $H(2)=1,021, p=0,600$ ). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα του ελέγχου για το περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού ( $H(2)=4,714, p=0,095$ ), για το περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $H(2)=2,356, p=0,308$ ), για το περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού ( $H(2)=0,460, p=0,795$ ), καθώς και για το περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού ( $H(2)=0,801, p=0,670$ ). Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση.

Έλεγχος της Υπόθεσης 8: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιεί την πιθανότητα παρέμβασής τους στις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού.

**Πίνακας 32:** Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών

	Σωματικός	Ψυχολογικός	Ηλεκτρονικός	Λεκτικός	Σεξουαλικός
<b>Kruskal-Wallis H</b>	2,627	2,099	,764	4,815	4,561
<b>df</b>	2	2	2	2	2
<b>Asymp. Sig.</b>	,269	,350	,683	,090	,102

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis διεξήχθη για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 32, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας στο περιστατικό σωματικού εκφοβισμού ( $H(2)=2,627, p=0,269$ ). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα του ελέγχου για το περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού ( $H(2)=2,099, p=0,350$ ), για το περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $H(2)=0,764, p=0,683$ ), για το περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού ( $H(2)=4,815, p=0,090$ ), καθώς και για το περιστατικό σεξουαλικού

εκφοβισμού ( $H(2)=4,561, p=0,102$ ). Τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση.

Έλεγχος της Υπόθεσης 9: Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό, αξιολογούν ως σοβαρότερα τα περιστατικά εκφοβισμού από τους συναδέλφους τους.

**Πίνακας 33:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τη σχέση μεταξύ αποδιδόμενης σοβαρότητας στα περιστατικά εκφοβισμού και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

	Σωματικός	Ψυχολογικός	Ηλεκτρονικός	Λεκτικός	Σεξουαλικός
<b>Mann-Whitney U</b>	866,500	781,500	977,500	641,000	873,000
<b>Z</b>	-1,274	-2,049	-,180	-3,113	-1,212
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,203	<b>,040</b>	,858	<b>,002</b>	,226

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney (Πίν. 33), υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά στην αξιολόγηση της σοβαρότητας του περιστατικού ψυχολογικού εκφοβισμού ( $U=781,5, p=0,040, Z=-2,049$ ), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό ( $Mean Rank=52,79$ ) να αξιολογούν ως σοβαρότερο το περιστατικό εκφοβισμού από τους συναδέλφους τους ( $Mean Rank=42,46$ ), σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 34.

**Πίνακας 34:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς την αποδιδόμενη σοβαρότητα στον ψυχολογικό εκφοβισμό

	Υπάρχει επιμόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αξιολόγηση της σοβαρότητας του ψυχολογικού εκφοβισμού	ΟΧΙ	56	42,46	2377,50
	ΝΑΙ	36	52,79	1900,50
	Total	92		

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αξιολόγηση της σοβαρότητας του περιστατικού λεκτικού εκφοβισμού ( $U=641, p=0,002, Z=-3,113$ ). Και σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση ( $Mean Rank=56,69$ ) αξιολογούν το περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού ως σοβαρότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ( $Mean Rank=39,95$ ) (βλ. Πίν. 35).

**Πίνακας 35:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς την αποδιδόμενη σοβαρότητα στον λεκτικό εκφοβισμό

	Υπάρχει επιμόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αξιολόγηση της σοβαρότητας του λεκτικού εκφοβισμού	ΟΧΙ	56	39,95	2237,00
	ΝΑΙ	36	56,69	2041,00
	Total	92		

Στα υπόλοιπα περιστατικά δεν φαίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να διαφοροποιεί την αξιολόγηση της σοβαρότητάς τους. Συγκεκριμένα, για το περιστατικό σωματικής βίας ( $U=866,5$ ,  $p=0,203$ ,  $Z=-1,274$ ), για το περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $U=977,5$ ,  $p=0,858$ ,  $Z=-0,180$ ) και για το περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού ( $U=873$ ,  $p=0,226$ ,  $Z=-1,212$ ), το κριτήριο Man-Whitney U δεν υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αξιολόγηση της σοβαρότητάς τους, μεταξύ επιμορφωμένων και μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών.

Η ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε μόνο όσον αφορά τα περιστατικά ψυχολογικού και λεκτικού εκφοβισμού.

Έλεγχος της Υπόθεσης 10: Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, παρουσιάζουν αυξημένη πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού από τους συναδέλφους τους.

**Πίνακας 36:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

	Σωματική βία	Ψυχολογική βία	Ηλεκτρονική βία	Λεκτική βία	Σεξουαλική βία
<b>Mann-Whitney U</b>	926,000	697,500	762,000	697,000	729,000
<b>Z</b>	-,880	-2,746	-2,221	-2,637	-2,515
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,379	,006	,026	,008	,012

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney (Πίν. 36), παρατηρείται μία στατιστικά σημαντική διαφορά στην πιθανότητα παρέμβασης στο περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού ( $U=697,5$ ,  $p=0,006$ ,  $Z=-2,746$ ), με τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς ( $Mean Rank=55,13$ ) να δηλώνουν μεγαλύτερη πιθανότητα παρέμβασης από τους συναδέλφους τους ( $Mean Rank=40,96$ ) (βλ. Πίν. 37) .

**Πίνακας 37:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς τη πιθανότητα παρέμβασης σε ψυχολογικό εκφοβισμό

	Υπάρχει επιμόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πιθανότητα παρέμβασης σε περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού	ΟΧΙ	56	40,96	2293,50
	ΝΑΙ	36	55,13	1984,50
	Total	92		

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και στο περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $U=762$ ,  $p=0,026$ ,  $Z=-2,221$ ). Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 38, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ( $Mean Rank=52,33$ ) είναι πιθανότερο να παρέμβουν σε σχέση με τους συναδέλφους τους ( $Mean Rank=41,85$ ).

**Πίνακας 38:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς τη πιθανότητα παρέμβασης σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό

	Υπάρχει επιμόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πιθανότητα παρέμβασης σε περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού	ΟΧΙ	55	41,85	2302,00
	ΝΑΙ	36	52,33	1884,00
	Total	91		

Το κριτήριο Mann-Whitney U υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά και στο περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού ( $U=697$ ,  $p=0,008$ ,  $Z=-2,637$ ). Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 39, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης ( $Mean Rank=55,14$ ) είναι πιθανότερο να παρέμβουν από τους συναδέλφους τους, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί ( $Mean Rank=40,95$ ).

**Πίνακας 39:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς τη πιθανότητα παρέμβασης σε λεκτικό εκφοβισμό

	Υπάρχει επιμόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πιθανότητα παρέμβασης σε περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού	ΟΧΙ	56	40,95	2293,00
	ΝΑΙ	36	55,14	1985,00
	Total	92		

Παρόμοια ευρήματα υπάρχουν και για το περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού. Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην πιθανότητα παρέμβασης ( $U=729$ ,  $p=0,012$ ,  $Z=-2,515$ ), καθώς οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ( $Mean Rank=54,25$ ) δηλώνουν μεγαλύτερη πιθανότητα παρέμβασης από τους συναδέλφους τους ( $Mean Rank=41,52$ ), όπως φαίνεται στον Πίνακα 40.

**Πίνακας 40:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς τη πιθανότητα παρέμβασης σε σεξουαλικό εκφοβισμό

	Υπάρχει επιμόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πιθανότητα παρέμβασης σε	ΟΧΙ	56	41,52	2325,00
περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού	ΝΑΙ	36	54,25	1953,00
	Total	92		

Τέλος, το κριτήριο Man-Whitney U (Πίν. 36) δεν υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πιθανότητα παρέμβασης, επιμορφωμένων και μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, στο περιστατικό σωματικού εκφοβισμού ( $U=926$ ,  $p=0,379$ ,  $Z=-0,880$ ). Τα αποτελέσματα των ελέγχων επαλήθευσαν την ερευνητική υπόθεση

Έλεγχος της Υπόθεσης 11: Δεν υπάρχει διαφορά στη συνέπεια εφαρμογής της σχολικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού μεταξύ των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους.

**Πίνακας 41:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Συνέπεια στην εφαρμογή της σχολικής για την καταπολέμηση του εκφοβισμού
Mann-Whitney U	237,500
Z	-3,213
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Grouping Variable: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Το κριτήριο Man-Whitney U (Πίν. 41), σε αντίθεση με την ερευνητική υπόθεση, υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνέπεια εφαρμογής της σχολικής πολιτικής για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, μεταξύ επιμορφωμένων και μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών ( $U=237,5$ ,  $p=0,001$ ,  $Z=-3,213$ ). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για τον σχολικό εκφοβισμό ( $Mean Rank=38,37$ ) φαίνεται να εφαρμόζουν τη σχολική πολιτική με μεγαλύτερη συνέπεια από τους συναδέλφους τους ( $Mean Rank=24,49$ ), σύμφωνα με τα δεδομένα του ακόλουθου Πίνακα 42.

**Πίνακας 42:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς τη συνέπεια στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής

	Υπάρχει επιμόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Συνέπεια στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού	ΟΧΙ	34	24,49	832,50
	ΝΑΙ	26	38,37	997,50
	Total	60		

Έλεγχος της Υπόθεσης 12: Δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις επιμορφωμένων και μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών όσον αφορά την πιθανολογούμενη υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε περίπτωση παρέμβασης σε περιστατικό εκφοβισμού.

**Πίνακας 43:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Στήριξη εκπαιδευτικών	Στήριξη διευθυντή	Στήριξη μαθητών	Στήριξη γονέων	Στήριξη ψυχολόγου
<b>Mann-Whitney U</b>	717,500	843,500	701,000	650,500	803,500
<b>Z</b>	-2,327	-1,264	-2,441	-2,796	-1,277
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	<b>,020</b>	<b>,206</b>	<b>,015</b>	<b>,005</b>	<b>,202</b>

a. Grouping Variable: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρατίθενται στον Πίνακα 43, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις επιμορφωμένων και μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, όσον αφορά την υποστήριξη που αναμένουν από τους συναδέλφους τους, σε περίπτωση παρέμβασής τους σε περιστατικό εκφοβισμού ( $U=717,5$ ,  $p=0,020$ ,  $Z=-2,327$ ). Πιο συγκεκριμένα οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ( $Mean Rank=53,57$ ) πιθανολογούν μεγαλύτερη υποστήριξη από το σύλλογο διδασκόντων, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση ( $Mean Rank=41,05$ ), σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 44.

**Πίνακας 44:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς την πιθανότητα υποστήριξης από τον σύλλογο διδασκόντων

	Υπάρχει επιμόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο πιθανό θεωρείτε να στηριχθείτε όταν παρέμβετε σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού από τον σύλλογο διδασκόντων;	ΟΧΙ	55	41,05	2257,50
	ΝΑΙ	36	53,57	1928,50
	Total	91		

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και στις απόψεις για την υποστήριξη από τους μαθητές του σχολείου ( $U=701$ ,  $p=0,015$ ,  $Z=-2,441$ ). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό ( $Mean Rank=54,03$ ) αναμένουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους μαθητές σε σχέση με τους συναδέλφους τους ( $Mean Rank=40,75$ ) (βλ. Πίν. 45).

**Πίνακας 45:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς την πιθανότητα υποστήριξης από τους μαθητές

	Υπάρχει επι- μόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο πιθανό θεωρείτε να στηρι- χθείτε όταν παρέμβετε σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού από τους μαθητές;	ΟΧΙ	55	40,75	2241,00
	ΝΑΙ	36	54,03	1945,00
	Total	91		

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και στην υποστήριξη που αναμένουν από τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών ( $U=650,5$ ,  $p=0,005$ ,  $Z=-2,796$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση ( $Mean Rank=54,43$ ) αναμένουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς σε σχέση με τους συναδέλφους τους ( $Mean Rank=39,55$ ) (βλ. Πίν. 46).

**Πίνακας 46:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών, ως προς την πιθανότητα υποστήριξης από τους γονείς των μαθητών

	Υπάρχει επι- μόρφωση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο πιθανό θεωρείτε να στηρι- χθείτε όταν παρέμβετε σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού από τους γονείς των μαθητών;	ΟΧΙ	54	39,55	2135,50
	ΝΑΙ	36	54,43	1959,50
	Total	90		

Αντίθετα, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την αναμενόμενη υποστήριξη από τον διευθυντή ( $U=843,5$ ,  $p=0,206$ ,  $Z=-1,264$ ) και από τον σχολικό ψυχολόγο ( $U=803,5$ ,  $p=0,202$ ,  $Z=-1,277$ ).



Έλεγχος της Υπόθεσης 13: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της σοβαρότητας με την οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί ένα περιστατικό εκφοβισμού και της πιθανότητας να παρέμβουν σε αυτό.

Η υπόθεση ελέγχθηκε ξεχωριστά για κάθε μορφή εκφοβισμού χρησιμοποιώντας τον μη παραμετρικό δείκτη συνάφειας του Spearman  $\rho$ .

(i) Σωματικός εκφοβισμός:

**Πίνακας 47:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της αξιολόγησης της σοβαρότητας και της πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό σωματικού εκφοβισμού

Spearman's $\rho$		Αξιολόγηση σοβαρότητας	Πιθανότητα παρέμβασης
Αξιολόγηση σοβαρότητας	<b>Correlation Coefficient</b>	1,000	,462**
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	.	,000
	<b>N</b>	93	93
Πιθανότητα παρέμβασης	<b>Correlation Coefficient</b>	,462**	1,000
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	,000	.
	<b>N</b>	93	93

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 47), η σοβαρότητα με την οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, εμφανίζει μία μέτρια θετική σχέση με την πιθανότητα να παρέμβουν σε αυτά ( $r=0,462$ ,  $df=91$ ,  $p<0,001$ ). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

(ii) Ψυχολογικός εκφοβισμός:

**Πίνακας 48:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της αξιολόγησης της σοβαρότητας και της πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό ψυχολογικού εκφοβισμού

Spearman's $\rho$		Αξιολόγηση σοβαρότητας	Πιθανότητα παρέμβασης
Αξιολόγηση σοβαρότητας	<b>Correlation Coefficient</b>	1,000	,758**
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	.	,000
	<b>N</b>	93	93
Πιθανότητα παρέμβασης	<b>Correlation Coefficient</b>	,758**	1,000
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	,000	.
	<b>N</b>	93	93

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην περίπτωση του ψυχολογικού εκφοβισμού, παρατηρούμε ότι υπάρχει μία ισχυρή θετική σχέση μεταξύ της σοβαρότητας με την οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα περιστατικά και της πιθανότητας να παρέμβουν σε αυτά ( $r=0,758$ ,  $df=91$ ,  $p<0,001$ ) (βλ. Πίν. 48). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

(iii) Ηλεκτρονικός εκφοβισμός:

**Πίνακας 49:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της αξιολόγησης της σοβαρότητας και της πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Spearman's ρ		Αξιολόγηση σοβαρότητας	Πιθανότητα παρέμβασης
Αξιολόγηση σοβαρότητας	<b>Correlation Coefficient</b>	1,000	,388**
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	.	,000
	<b>N</b>	92	92
Πιθανότητα παρέμβασης	<b>Correlation Coefficient</b>	,388**	1,000
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	,000	.
	<b>N</b>	92	92

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει μία ασθενής θετική σχέση μεταξύ της σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού και της πιθανότητας να παρέμβουν σε αυτά ( $r=0,388$ ,  $df=90$ ,  $p<0,001$ ) (βλ. Πίν. 49). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

(iv) Λεκτικός εκφοβισμός:

**Πίνακας 50:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της αξιολόγησης της σοβαρότητας και της πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού

Spearman's ρ		Αξιολόγηση σοβαρότητας	Πιθανότητα παρέμβασης
Αξιολόγηση σοβαρότητας	<b>Correlation Coefficient</b>	1,000	,805**
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	.	,000
	<b>N</b>	93	93
Πιθανότητα παρέμβασης	<b>Correlation Coefficient</b>	,805**	1,000
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	,000	.
	<b>N</b>	93	93

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 50), η σοβαρότητα με την οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού, εμφανίζει μία εξαιρετικά ισχυρή σχέση με την πιθανότητα να παρέμβουν σε αυτά ( $r=0,805$ ,  $df=91$ ,  $p<0,001$ ) (βλ. Πίν. 50). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

(iv) Σεξουαλικός εκφοβισμός:

**Πίνακας 51:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της αξιολόγησης της σοβαρότητας και της πιθανότητας παρέμβασης σε περιστατικό σεξουαλικού εκφοβισμού

Spearman's ρ		Αξιολόγηση σοβαρότητας	Πιθανότητα παρέμβασης
Αξιολόγηση σοβαρότητας	<b>Correlation Coefficient</b>	1,000	,830**
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	.	,000
	<b>N</b>	93	93
Πιθανότητα παρέμβασης	<b>Correlation Coefficient</b>	,830**	1,000
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	,000	.
	<b>N</b>	93	93

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Τέλος, παρατηρείται μία επίσης εξαιρετικά ισχυρή θετική σχέση μεταξύ της σοβαρότητας με την οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα περιστατικά σεξουαλικού εκφοβισμού και της πιθανότητας να παρέμβουν σε αυτά ( $r=0,830$ ,  $df=91$ ,  $p<0,001$ ) (βλ. Πίν. 51). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Τα αποτελέσματα των ελέγχων ήταν σε συμφωνία με την διατυπωθείσα υπόθεση.

Έλεγχος της Υπόθεσης 14: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της συνέπειας που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της αποτελεσματικότητας αυτής της πολιτικής.

**Πίνακας 52:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της αποτελεσματικότητας της σχολικής πολιτικής και της συνέπειας που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της

Spearman's ρ		Αποτελεσματικό- τητα σχολικής πολιτικής	Συνέπεια στην εφαρ- μογή της σχολικής πολιτικής
Αποτελεσματικότητα σχολι- κής πολιτικής	<b>Correlation Coefficient</b>	1,000	,717**
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	.	,000
	<b>N</b>	60	60
Συνέπεια στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής	<b>Correlation Coefficient</b>	,717**	1,000
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	,000	.
	<b>N</b>	60	60

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 52) και σε συμφωνία με την ερευνητική υπόθεση, η συνέπεια που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού εμφανίζει μία ισχυρή θετική σχέση με την αποτελεσματικότητα αυτής της πολιτικής ( $r=0,717$ ,  $df=58$ ,  $p<0,001$ ) (βλ. Πίν. 52). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Έλεγχος της Υπόθεσης 15: Οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν σε ένα περιστατικό την ύπαρξη εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να παρέμβουν σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν το θεωρούν εκφοβιστική συμπεριφορά

Η υπόθεση ελέγχθηκε ξεχωριστά για κάθε μορφή εκφοβισμού:

(i) Σωματικός εκφοβισμός

**Πίνακας 53:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Πιθανότητα παρέμβασης
<b>Mann-Whitney U</b>	325,500
<b>Z</b>	-2,011
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,044

a. Grouping Variable: Αναγνώριση σωματικού εκφοβισμού

Το κριτήριο Man-Whitney U (Πίν. 53), υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αναγνώρισης ενός περιστατικού σωματικού εκφοβισμού και της πιθανότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών ( $U=325,5$ ,  $p=0,044$ ,  $Z=-2,011$ ). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν το περιστατικό εκφοβισμό ( $Mean Rank=48,53$ ), φαίνεται να δηλώνουν μεγαλύτερη πιθανότητα παρέμβασης σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν το θεωρούν εκφοβισμό ( $Mean Rank=35,59$ ) (βλ. Πίν. 54).

**Πίνακας 54:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν ή όχι τον σωματικό εκφοβισμό, ως προς την πιθανότητας παρέμβασης

	Αναγνώριση σωματικού εκφοβισμού	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πιθανότητα παρέμβασης	OXI	11	35,59	391,50
	NAI	82	48,53	3979,50
	Total	93		

(ii) Ψυχολογικός εκφοβισμός

**Πίνακας 55:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Πιθανότητα παρέμβασης
Mann-Whitney U	406,500
Z	-1,326
Asymp. Sig. (2-tailed)	,185

a. Grouping Variable: Αναγνώριση ψυχολογικού εκφοβισμού

Ο έλεγχος Man-Whitney (Πίν. 55), δεν υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αναγνώρισης ενός περιστατικού ψυχολογικού εκφοβισμού και της πιθανότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών ( $U=406,5$ ,  $p=0,185$ ,  $Z=-1,326$ ).

(iii) Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

**Πίνακας 56:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Πιθανότητα παρέμβασης
Mann-Whitney U	81,000
Z	-,229
Asymp. Sig. (2-tailed)	,819

a. Grouping Variable: Αναγνώριση ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αναγνώρισης ενός περιστατικού ηλεκτρονικού εκφοβισμού και της πιθανότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε αυτό ( $U=81,0$ ,  $p=0,819$ ,  $Z=-0,229$ ), όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 56.

(iv) Λεκτικός εκφοβισμός

**Πίνακας 57:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Πιθανότητα παρέμβασης
<b>Mann-Whitney U</b>	384,000
<b>Z</b>	-3,809
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,000

a. Grouping Variable: Αναγνώριση λεκτικού εκφοβισμού

Το κριτήριο Man-Whitney U (Πίν. 57), υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αναγνώρισης ενός περιστατικού λεκτικού εκφοβισμού και της πιθανότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών ( $U=384,0$ ,  $p<0,001$ ,  $Z=-3,809$ ). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν το περιστατικό εκφοβισμό ( $Mean Rank=52,59$ ), φαίνεται να δηλώνουν πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα παρέμβασης σε σχέση με τους συναδέλφους τους ( $Mean Rank=28,95$ ) (βλ. Πίν. 58).

**Πίνακας 58:** Μέσο άθροισμα των βαθμίδων εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν ή όχι τον λεκτικό εκφοβισμό, ως προς την πιθανότητας παρέμβασης

	Αναγνώριση λεκτικού εκφοβισμού	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πιθανότητα παρέμβασης	OXI	22	28,95	637,00
	NAI	71	52,59	3734,00
	Total	93		

(v) Σεξουαλικός εκφοβισμός

**Πίνακας 59:** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney

	Πιθανότητα παρέμβασης
<b>Mann-Whitney U</b>	301,500
<b>Z</b>	-1,123
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	,261

a. Grouping Variable: Αναγνώριση σεξουαλικού εκφοβισμού

Τέλος, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αναγνώρισης ενός περιστατικού σεξουαλικού εκφοβισμού και της πιθανότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών ( $U=301,5$ ,  $p=0,261$ ,  $Z=-1,123$ ) (βλ. Πίν. 59).

Συνοψίζοντας, οι έλεγχοι επαλήθευσαν σε μεγάλο βαθμό την ερευνητική υπόθεση.

Έλεγχος της Υπόθεσης 16: Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού συσχετίζεται θετικά με την αναμενόμενη υποστήριξη του συλλόγου διδασκόντων.

**Πίνακας 60:** Συσχέτιση με τον δείκτη *Spearman*, της παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού και της στήριξης από τον σύλλογο διδασκόντων

Στήριξη του συλλόγου διδασκόντων	Παρέμβαση σε σωματικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε ψυχολογικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε λεκτικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε σεξουαλικό εκφοβισμό
<b>Correlation Coefficient</b>	,206*	,194	,013	,266*	,343**
<b>Sig. (2-tailed)</b>	,049	,064	,905	,010	,001
<b>N</b>	92	92	91	92	92

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 60), μεταξύ της υποστήριξης του συλλόγου διδασκόντων και της πιθανότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικό σωματικού εκφοβισμού υπάρχει μία ασθενής θετική σχέση ( $r=0,206$ ,  $p=0,049$ ). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Ασθενής θετική σχέση υπάρχει και στην περίπτωση λεκτικού εκφοβισμού ( $r=0,266$ ,  $p=0,010$ ), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05, καθώς και στην περίπτωση σεξουαλικού εκφοβισμού ( $r=0,343$ ,  $p=0,001$ ), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Αντίθετα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συνάφεια στα περιστατικά ψυχολογικού εκφοβισμού ( $r=0,194$ ,  $p=0,064$ ) και ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $r=0,013$ ,  $p=0,905$ ). Επαληθεύθηκε δηλαδή, η ερευνητική υπόθεση.

Έλεγχος της Υπόθεσης 17: Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού συσχετίζεται θετικά με την αναμενόμενη υποστήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

**Πίνακας 61:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικό εκφοβισμού και της στήριξης από τον διευθυντή του σχολείου

Στήριξη του διευθυντή του σχολείου	Παρέμβαση σε σωματικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε ψυχολογικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε λεκτικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε σεξουαλικό εκφοβισμό
<b>Correlation Coefficient</b>	,195	,168	,022	,272**	,248*
<b>Sig. (2-tailed)</b>	,062	,109	,837	<b>,009</b>	<b>,017</b>
<b>N</b>	92	92	91	92	92

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 61), η υποστήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού συνδέονται με μία ασθενή θετική σχέση ( $r=0,272, p=0,009$ ). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Ασθενής θετική σχέση υπάρχει και στην περίπτωση του σεξουαλικού εκφοβισμού ( $r=0,248, p=0,017$ ), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Αντίθετα, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση στις περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού ( $r=0,196, p=0,062$ ), ψυχολογικού εκφοβισμού ( $r=0,168, p=0,109$ ) και ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $r=0,022, p=0,837$ ). Η υπόθεση επαληθεύθηκε εν μέρει.

Έλεγχος της Υπόθεσης 18: Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού δεν συσχετίζεται με την αναμενόμενη υποστήριξη των μαθητών του σχολείου.

**Πίνακας 62:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικό εκφοβισμού και της στήριξης από τους μαθητές του σχολείου

Στήριξη των μαθητών του σχολείου	Παρέμβαση σε σωματικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε ψυχολογικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε λεκτικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε σεξουαλικό εκφοβισμό
<b>Correlation Coefficient</b>	,268**	,297**	,146	,309**	,463**
<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,010</b>	<b>,004</b>	,168	<b>,003</b>	<b>,000</b>
<b>N</b>	92	92	91	92	92

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίν. 62), η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικό σωματικού εκφοβισμού εμφανίζει μία ασθενή θετική σχέση με την αναμενόμενη υποστήριξη των μαθητών ( $r=0,268, p=0,010$ ). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Ασθενής θετική σχέση υπάρχει επίσης στην πιθανότητα παρέμβασης σε ψυχολογικό εκφοβισμό ( $r=0,297, p=0,004$ ) και σε λεκτικό εκφοβισμό ( $r=0,309, p=0,003$ ), ενώ στην περίπτωση του σεξουαλικού εκφοβισμού ( $r=0,463, p<0,001$ ) υπάρχει μέτρια θετική σχέση. Οι παραπάνω συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Αντίθετα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συνάφεια στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $r=0,146, p=0,168$ ). Τα ευρήματα ήταν στην αντίθετη κατεύθυνση από τη διατυπωθείσα υπόθεση.

Έλεγχος της Υπόθεσης 19: Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού δεν συσχετίζεται με την αναμενόμενη υποστήριξη των γονέων.

Η υποστήριξη των γονέων και η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών στα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού ( $r=0,256, p=0,014$ ), ψυχολογικού εκφοβισμού ( $r=0,207, p=0,049$ ) και λεκτικού εκφοβισμού ( $r=0,248, p=0,018$ ) συσχετίζονται θετικά με ασθενή σχέση (βλ. Πίν. 63). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Ασθενής θετική σχέση υπάρχει και στην περίπτωση του σεξουαλικού εκφοβισμού ( $r=0,358, p<0,001$ ), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Αντίθετα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ( $r=0,024, p=0,820$ ). Και σε αυτή την περίπτωση, τα αποτελέσματα των ελέγχων ήταν σε αντίθετη κατεύθυνση με την υπόθεση.

**Πίνακας 63:** Συσχέτιση με τον δείκτη Spearman, της παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικό εκφοβισμού και της στήριξης από τους γονείς

	Παρέμβαση σε σωματικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε ψυχολογικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε λεκτικό εκφοβισμό	Παρέμβαση σε σεξουαλικό εκφοβισμό
Στήριξη των γονέων των εμπλεκόμενων μαθητών					
<b>Correlation Coefficient</b>	,256*	,207*	,024	,248*	,358**
<b>Sig. (2-tailed)</b>	,014	,049	,820	,018	,000
<b>N</b>	91	91	90	91	91

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα-Περιορισμοί της έρευνας

### 9.1 Συζήτηση

#### Αναγνώριση των περιστατικών εκφοβισμού

Ο προσδιορισμός των εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς είναι μία αρκετά περίπλοκη διαδικασία (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005). Στην παρούσα έρευνα η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν στη θέση να αναγνωρίσει τις διάφορες μορφές του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών αναγνώρισε όπως αναμενόταν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στο αντίστοιχο υποθετικό περιστατικό, ενώ πολύ υψηλά ήταν τα ποσοστά όσον αφορά την αναγνώριση του σωματικού, του ψυχολογικού και του σεξουαλικού εκφοβισμού. Στην περίπτωση του λεκτικού εκφοβισμού, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναγνώρισε εκφοβιστική συμπεριφορά ήταν μειωμένο σε σχέση με τα υπόλοιπα περιστατικά, αλλά αρκετά υψηλό. Τα κοροϊδευτικά σχόλια και τα πειράγματα είναι πιθανό να θεωρούνται ως φυσιολογικό μέρος των καθημερινών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και ως εκ τούτου περιστατικά χωρίς ιδιαίτερη βαρύτητα και σοβαρές επιπτώσεις (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Επιπλέον, το ποσοστό αυτό κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Boulton, Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope, 1997; Bush, 2009).

Σε σχέση με την έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν τον σωματικού εκφοβισμό είναι στα ίδια επίπεδα, ενώ ιδιαίτερα αυξημένα, σε επίπεδο 25%-30%, παρουσιάζονται τα ποσοστά αναγνώρισης του ψυχολογικού, του σεξουαλικού και του λεκτικού εκφοβισμού. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό, στο χρονικό διάστημα των εννέα ετών που μεσολαβεί έως την παρούσα έρευνα. Ιδιαίτερα ικανοποιητικό εύρημα της έρευνας είναι το αυξημένο ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναγνώρισαν τον ψυχολογικό εκφοβισμό. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό, καθώς ευρήματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι η αναγνώριση του ψυχολογικού εκφοβισμού είναι αρκετά δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί μία συγκαλυμμένη εκφοβιστική συμπεριφορά (Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005), ενώ σε άλλη έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τον εκφοβισμό ως πρόβλημα και κατάσταση που απαιτεί συστηματική αντιμετώπιση μόνο όταν συμπεριλαμβάνει σωματική βία (Ασημόπουλος, και συν., 2008).

Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού αυξάνει τις πιθανότητες αντίδρασής τους για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Atlas & Pepler, 1998; Craig, Bell, & Leschied, 2011; Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Τα αποτελέσματα των ελέγχων Man-Whitney, που πραγματοποιήθηκαν με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, συμφωνούν εν μέρει με τα παραπάνω ευρήματα. Σύμφωνα με τους ελέγχους, οι εκπαιδευτικοί που αναγνώριζαν τα περιστατικά σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού, δήλωναν μεγαλύτερη πιθανότητα να παρέμβουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση της πιθανότητας παρέμβασης των εκπαιδευτικών που αναγνώριζαν τα περιστατικά ψυχολογικού, ηλεκτρονικού και σεξουαλικού εκφοβισμού.

#### Αποδιδόμενη σοβαρότητα και πιθανότητα παρέμβασης

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολύ σοβαρό ζήτημα, ενώ παράλληλα δηλώνουν πρόθυμοι να παρέμβουν για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου.

Ο σωματικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται με μεγάλη σοβαρότητα, εύρημα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με πολλές έρευνες εντός και εκτός Ελλάδας (Boulton, 1997; Bush, 2009; Craig, Henderson, & Murphy, Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization, 2000; Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005; Ασημόπουλος, και συν., 2008). Πρόκειται για την πιο εμφανή μορφή εκφοβισμού, που εμπεριέχει τον άμεσο κίνδυνο σωματικού τραυματισμού των μαθητών. Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με την πιθανή αναζήτηση ευθυνών από τους γονείς, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τα περιστατικά σωματικής βίας με αυξημένη σοβαρότητα, ακόμη κι αν δεν συνιστούν εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ο λεκτικός εκφοβισμός θεωρείται λιγότερο σοβαρή μορφή σε σχέση με τον σωματικό. Μία λογική εξήγηση θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται κάποια από τα περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού ως φιλικά πειράγματα (Olweus, Bullying at School : What we know and what we can do, 1993). Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και σε άλλες έρευνες εντός και εκτός συνόρων (Boulton, 1997; Bush, 2009; Craig,

Henderson, & Murphy, Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization, 2000; Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

Ιδιαίτερα ενθαρρυντικά είναι τα ευρήματα που αφορούν τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ψυχολογικό εκφοβισμό. Η αποδιδόμενη σοβαρότητα βρίσκεται στα ίδια υψηλά επίπεδα με τον σωματικό εκφοβισμό. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με πλήθος ερευνητικών ευρημάτων στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν τον ψυχολογικό ως σοβαρή μορφή εκφοβισμού (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Ellis & Shute, 2007; Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005; Troop-Gordon & Ladd, 2013). Η υποεκτίμηση της βλάβης που προκαλείται από έμμεσες μορφές εκφοβισμού όπως είναι ο ψυχολογικός, μπορεί να οδηγήσει σε μια ακατάλληλη αντίδραση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, με συνέπεια την περαιτέρω θυματοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, πάντως, αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι για την προστασία των παιδιών από τη συναισθηματική αγωνία που τους προκαλεί η έμμεση αυτή μορφή εκφοβισμού.

Αντίστοιχα δεδομένα ισχύουν και για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ο οποίος παρουσιάζει έξαρση σε παγκόσμιο επίπεδο και κινείται παράλληλα με τη ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου και των τεχνολογιών της επικοινωνίας γενικότερα. Ουσιαστικά, αποτελεί εξέλιξη του παραδοσιακού εκφοβισμού σε τεχνολογικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. τον αντιμετωπίζουν με τη μεγαλύτερη σοβαρότητα από όλες τις μορφές εκφοβισμού, σε αντίθεση με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2013; Craig, Bell, & Leschied, 2011), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν του αποδίδουν την αναμενόμενη σοβαρότητα. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός επιφέρει συναισθηματική και ενίοτε σωματική βλάβη με συνέπειες στη μετέπειτα ενήλικη ζωή των θυμάτων (Olweus, *Bullying at School : What we know and what we can do*, 1993), οι οποίες δε διαφέρουν από αυτές του τυπικού εκφοβισμού. Έτσι, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελούν ένα αισιόδοξο μήνυμα σε σχέση με την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Τέλος, με ιδιαίτερη σοβαρότητα αντιμετωπίζεται και ο σεξουαλικός εκφοβισμός σε ευθυγράμμιση με τα ευρήματα της έρευνας των Craig, Bell, and Leschied (2011). Τα συγκεκριμένα ευρήματα θεωρούνται θετικά όσον αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την σοβαρότητα των διαφόρων

περιστατικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την πρόθεσή τους να παρέμβουν. Αυτό επιβεβαιώνεται από έναν μεγάλο αριθμό ερευνών, σύμφωνα με τα ευρήματα των οποίων όσο πιο σοβαρό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, τόσο πιο πιθανό ήταν να παρέμβουν σε αυτό (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Ellis & Shute, 2007; Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005; Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Ο έλεγχος, που πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη συσχέτισης του Spearman, υπέδειξε μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σοβαρότητας με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τα περιστατικά εκφοβισμού και της πιθανότητας να παρέμβουν σε αυτά, σε ευθυγράμμιση με τις ανωτέρω έρευνες. Η συσχέτιση αυτή ήταν πολύ ισχυρή στα περιστατικά ψυχολογικού, λεκτικού και σεξουαλικού εκφοβισμού, ενώ ήταν λιγότερο ισχυρή στα περιστατικά σωματικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Όπως προκύπτει, η υψηλή αποδιδόμενη σοβαρότητα στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού υποδηλώνει μεγαλύτερη προθυμία για την καταπολέμησή του. Αυτό προκύπτει και από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόθεσή τους να παρέμβουν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί του παρόντος δείγματος δήλωσαν υψηλό βαθμό πιθανότητας παρέμβασης σε κάθε περιστατικό εκφοβισμού, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν συνυπολογίσουμε ότι σε έρευνα των Craig, Henderson, και Murphy (2000) το 25% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι χρήσιμο να τα αγνοήσουμε.

Αξίζει, πάντως, να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ των δηλώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα των παρεμβάσεών τους και των δηλώσεων των μαθητών. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παρεμβαίνουν με μεγάλη συχνότητα στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, οι μαθητές δεν συμμερίζονται αυτή την άποψη (Bauman & Del Rio, 2005; Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Αποφεύγουν, μάλιστα, να αποκαλύψουν περιστατικά εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Nicolaidis, Toda, & Smith, 2002; Pateraki & Houndoumadi, 2001; Rivers & Smith, 1994; Whitney & Smith, 1993), καθώς θεωρούν ότι αυτοί δεν θα παρέμβουν ή θα παρέμβουν αναποτελεσματικά (Athanasiaides & Deliyanni-Kouimtzi, 2010). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ένα περιστατικό σοβαρό, είτε υιοθετούν μία παθητική στάση, είτε παρεμβαίνουν αναποτελεσματικά με περιορισμένα και «πυροσβεστικού» τύ-

που μέτρα επιδεινώνοντας το πρόβλημα (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Επιπλέον, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διακρίνουν μία «κανονική» συμπεριφορά από μία εκφοβιστική με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν πώς να ανταποκριθούν (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005; Troop-Gordon & Ladd, 2013). Η έλλειψη παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς σε περιστατικά εκφοβισμού όχι μόνο επιτρέπει τη συνέχιση της βίας, αλλά υπονοεί ότι ο εκφοβισμός γίνεται αποδεκτός και μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τον κίνδυνο συνεπειών προς τους θύτες (Boulton, 1997).

Η αύξηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αρνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τις συμπεριφορές εκφοβισμού μπορεί να αλλάξει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα των καταστάσεων εκφοβισμού, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα αντίδρασής τους. Κατά συνέπεια, η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα αποτελεί ένα θετικό δείγμα για την αντιμετώπισή του, καθώς η συγκεκριμένη πεποίθηση υποδεικνύει μεγαλύτερη πιθανότητα ενεργής συμμετοχής για την αντιμετώπιση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού.

### Στρατηγικές παρέμβασης

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν την διάθεση των εκπαιδευτικών για παρέμβαση, ώστε να αντιμετωπίσουν τα κρούσματα εκφοβισμού στο σχολείο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα αναλάμβανε δράση για να αντιμετωπίσει ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού καθώς η αγνόηση του φαινομένου δε φαίνεται να αποτελεί μια διαδεδομένη στρατηγική, εύρημα αντίστοιχο με την έρευνα των Bauman, Rigby, and Horra (2008). Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σχετικά με το πόσο επιζήμια μπορεί να αποβεί για τους μαθητές η αγνόηση του προβλήματος.

Ένας σημαντικός παράγοντας για τη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία είναι η κατάλληλη αντιμετώπιση του προβλήματος από τους εκπαιδευτικούς. Η δημοφιλέστερη στρατηγική παρέμβασης, που προέκυψε από την έρευνα, είναι η ενασχόληση με τον δράστη και το θύμα του εκφοβισμού, ανεξάρτητα από τη μορφή αυτού. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές, έναντι των κυρώσεων, για την αντιμετώπιση των περιστατικών. Σε έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν τη χρήση τιμωρίας, ενώ προτιμούν να παρεμβαίνουν συζητώντας με τον δράστη και το θύμα του εκφοβισμού. Η συζήτηση με

τον θύτη, η ενημέρωσή του σχετικά με την κατάσταση του θύματος και η αναζήτηση πιθανών λύσεων αποτελούν αποτελεσματικές πρακτικές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Smith & Sharp, 1994). Ωστόσο, η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εφαρμογή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ενασχόληση με το θύμα του σχολικού εκφοβισμού αποσκοπεί στην αύξηση του δυναμισμού του και στην αντίδρασή του με έναν πιο δυναμικό και λιγότερο παθητικό τρόπο απέναντι στον δράστη. Η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται να συμβάλλει στη μείωση της θυματοποίησης αν και υπάρχουν λίγες έρευνες για την αποτελεσματικότητά της. Ωστόσο, όμως, φαίνεται να υπάρχει γενικά η τάση οι εκπαιδευτικοί να επικεντρώνονται στους θύτες της επιθετικής συμπεριφοράς προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μη δίνοντας αντίστοιχη σημασία στα θύματα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Η δεύτερη δημοφιλέστερη στρατηγική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του παρόντος δείγματος, είναι η αναζήτηση βοήθειας από άλλους ενήλικους. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα επιδιώξουν τη συνεργασία άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου, των γονέων και κυρίως του σχολικού ψυχολόγου. Η αντιμετώπιση εκφοβιστικών καταστάσεων στο σχολείο δεν είναι υπόθεση ενός ατόμου. Χρειάζεται συστηματική και δημιουργική συνεργασία όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Συχνές συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων βοηθούν στην ακριβή εκτίμηση των γεγονότων και τη σωστή αντιμετώπισή τους. Παράλληλα, θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται στενή επαφή με τους γονείς στο πλαίσιο της ενημέρωσης και κατάρτισης, ώστε να αποφεύγονται συμπεριφορές από την πλευρά τους που ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών. Η σημασία της συνεργασίας με άλλους ενήλικες όπως οι γονείς, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στην επιτυχή αντιμετώπιση του φαινομένου, έχει υπογραμμιστεί από έναν αριθμό μελετών (Bauman, Rigby, & Horra, 2008; Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων. Ωστόσο, όμως, αυτή η παρέμβαση θα πρέπει να γίνεται με συνέπεια και μετά από κατάλληλη εκπαίδευση των ενηλίκων αυτών ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Εξίσου δημοφιλής στρατηγική αναδείχθηκε και η τιμωρία του δράστη. Ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την επιβολή κυρώσεων στους δράστες περισσότερο από άλλες πρακτικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bauman, Rigby, & Horra, 2008; Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman, & Rigby, 2015). Ωστόσο, πολλοί ερευνητές εκφράζουν επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των κυρώσεων στον δράστη. Ο Rigby (2014) θεωρεί ότι οι άμεσες κυρώσεις δεν είναι το ίδιο επιτυχείς με τις εναλλακτικές (μη τιμωρητικές) μεθόδους στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Οι κυρώσεις δε φαίνεται να συμβάλλουν στην συμμόρφωση του δράστη, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η επιβολή τιμωρίας μπορεί να οδηγήσει στα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, εντείνοντας την ανυπακοή και την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Αν και οι δράστες μπορεί να ανταποκριθούν αρχικά, περιορίζοντας τις άμεσες μορφές εκφοβισμού, το πιθανότερο είναι να τις αντικαταστήσουν μακροπρόθεσμα με πιο έμμεσες και συγκαλυμμένες μορφές, επιτείνοντας το πρόβλημα (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι μια πιο ολιστική προσέγγιση που περιλαμβάνει πολλαπλές στρατηγικές, ταυτόχρονα συγκεντρώνει μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι αποτελεσματική.

Παρόλο που ο εκφοβισμός είναι μια ομαδική διαδικασία και πρέπει να αντιμετωπίζεται σε τέτοιο επίπεδο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι δεν αποτελούν δημοφιλείς στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς η συζήτηση με τους παρατηρητές του εκφοβισμού και η συζήτηση των περιστατικών με τους μαθητές στην τάξη. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν στην έρευνα των Yoon, Sulkowski, and Bauman (2014), όπου οι εκπαιδευτικοί σπάνια εμπλέκουν τους συμμαθητές ή τις διαδικασίες της τάξης στις προσπάθειες αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Είναι, όμως, απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα δυναμικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς τα θύματα σε συνδυασμό με την αυτοπεποίθηση που θα αποκτήσουν θα τους καταστήσει ικανούς και δυνατούς να αντιδράσουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί και με δραστηριότητες εντός της σχολικής τάξης. Δραστηριότητες όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων σε υποθετικά περιστατικά εκφοβισμού και η συζήτηση για ενδεχόμενες εμπειρίες δραστών, θυμάτων ή παρατηρητών αποσκοπούν στο να αντιληφθούν οι μαθητές την αξία της παρέμβασης και της πρόληψης (Mestry, van der Merwe, & Squelch, 2006).



### Η έκταση και οι χώροι εμφάνισης του φαινομένου

Τα πορίσματα της εν λόγω ερευνητικής μελέτης για την συχνότητα παρατήρησης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού καταδεικνύουν τις διαστάσεις που τείνει να πάρει στις σχολικές μονάδες της επαγγελματικής εκπαίδευσης το πολυδιάστατο και πολυσύνθετο αυτό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφέρουν τον λεκτικό εκφοβισμό σαν τη μορφή με την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο σχολείο. Με μέτρια συχνότητα παρατηρούνται περιστατικά σωματικού και ψυχολογικού εκφοβισμού, ενώ αρκετά πιο σπάνια εμφανίζονται περιστατικά σεξουαλικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με την έρευνα που διεξήχθη με δείγμα εκπαιδευτικών των ΗΠΑ από τον Bush (2009), αλλά και με την πανελλήνια έρευνα του υπουργείου Παιδείας με δείγμα 33.112 μαθητών της Β΄θμιας εκπαίδευσης, με στόχο την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της χώρας μας σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016).

Υπάρχει, όμως, διαφορά μεταξύ των περιστατικών που υποπίπτουν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και των συνολικών περιστατικών εκφοβισμού που διαδραματίζονται στο χώρο του σχολείου. Αυτό οφείλεται στο ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται όλα τα περιστατικά κυρίως όταν πρόκειται για συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού όπως ο ψυχολογικός και ο ηλεκτρονικός (Griffin & Gross, 2004). Επίσης, μεγάλο ποσοστό των μαθητών που πέφτουν θύματα εκφοβισμού δεν το αναφέρουν στους εκπαιδευτικούς τους (Nicolaidis, Toda, & Smith, 2002), είτε γιατί θεωρούν ότι δε θα αντιδράσουν (Bauman & Del Rio, 2005), είτε γιατί θα αντιδράσουν αναποτελεσματικά επιδεινώνοντας το πρόβλημα (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, στο οποίο τα παιδιά θα ενθαρρύνονται να μιλούν περισσότερο για τις εμπειρίες εκφοβισμού τους. Επιπλέον, πολλοί μαθητές διστάζουν να αναφέρουν τα περιστατικά βίας εξαιτίας του φόβου τους απέναντι στους συνομηλίκους τους. Τέλος, οι ίδιοι

οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες περιπτώσεις δεν αναφέρουν ούτε καταγράφουν τα περιστατικά από φόβο μήπως στιγματιστούν τα παιδιά, το σχολείο και οι ίδιοι ως ακατάλληλοι εκπαιδευτικοί.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η συχνότητα εκδήλωσης περιστατικών εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου είναι κατά πολύ υψηλότερη από την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οπότε, αναφερόμαστε σε ένα πρόβλημα το οποίο έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις στο χώρο των επαγγελματικών λυκείων και δεν πρέπει να δημιουργείται εφησυχασμός σε κανέναν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, εμπλεκόμενο.

Όσον αφορά στους χώρους που εκδηλώνονται τα περιστατικά σχολικής βίας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν τον προαύλιο χώρο ως τον πιο «θερμό» χώρο του σχολείου σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Bibou-Nakou, Asimopoulos, Hatzipemou, Soumaki, & Tsiantis, 2014; Sarouna, 2008; Whitney & Smith, 1993). Το προαύλιο του σχολείου, κυρίως την ώρα του διαλείμματος, είναι ο χώρος στον οποίο εκδηλώνονται τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού και για το λόγο αυτό απαιτείται αποτελεσματική εποπτεία. Ο Olweus (1993) διαπίστωσε ότι το επίπεδο εκφοβισμού ήταν χαμηλότερο σε σχολεία όπου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ήταν περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρόντες εποπτεύοντας τους μαθητές. Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεωρεί τους διαδρόμους, τις σχολικές αίθουσες, το κλιμακοστάσιο και τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου ως επικίνδυνους χώρους για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Οι τουαλέτες και ο χώρος του κυλικείου δεν αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα επικίνδυνοι χώροι, ενώ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει τη διαδρομή από και προς το σχολείο.

Παρόμοια ήταν τα ευρήματα μεγάλης έρευνας σε Ολλανδούς μαθητές (Fekkes, Rijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Όπως παρατηρούμε, τα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν μέσα στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα σε χώρους όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν άμεση εποπτεία όπως το προαύλιο και η σχολική τάξη. Τα μικρότερα ποσοστά που καταλαμβάνουν οι χώροι που δεν εποπτεύονται από τους ίδιους, όπως για παράδειγμα ο χώρος έξω και γύρω από τη σχολική μονάδα ή η διαδρομή από και προς το σχολείο μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη πληροφόρησης, καθώς συνήθως οι μαθητές δεν πληροφορούν τους εκπαιδευτικούς για τα περιστατικά που συμβαίνουν εκτός της σχολικής μονάδας (Μπελογιάννη, 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα του Boulton (1997) σχεδόν οι

μισοί εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι η ευθύνη τους περιορίζεται στο χώρο του σχολείου, στοιχείο το οποίο έμμεσα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εκπληρώνουν έναν ρόλο αστυνόμευσης, δηλαδή αποτρέπουν τον εκφοβισμό μόνο σε εκείνους τους χώρους που οι ίδιοι είναι σε θέση να εποπτεύουν (Boulton, 1997; Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

#### Ενισχυτικοί παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού

Η αιτιολογία του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να αναζητηθεί στη δυναμική αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. *Τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον που ζει, οι κοινωνικές επιρροές που δέχεται, το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου, το εκπαιδευτικό σύστημα, η στάση των γονιών και των εκπαιδευτικών απέναντι στη βία, τα ΜΜΕ είναι από τους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς* (Κουτρολού, 2013, σ. 48).

Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. αναφέρθηκαν στον πολύ καθοριστικό ρόλο της οικογένειας, την οποία θεωρούν τον πιο ενισχυτικό παράγοντα εκδήλωσης του φαινομένου. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά μέσω της κοινωνικής μάθησης, παρακολουθώντας δηλαδή τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειάς τους (Olweus, 1994; Pepler, Craig, Jiang, & Connolly, 2008). Οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού προσπαθούν με τις ενέργειές τους είτε να καλύψουν το κενό της ελλειμματικής προσοχής και φροντίδας που είχαν στο οικογενειακό περιβάλλον τους, είτε να δηλώσουν με δυναμισμό την παρουσία τους όταν έχουν γίνει αποδέκτες μιας καταπιεστικής συμπεριφοράς από τους γονείς τους. Η έλλειψη στοργής, η αδιαφορία, η ελαστικότητα σε κανόνες, ο αυταρχισμός και οι σωματικές τιμωρίες μπορούν να οδηγήσουν τους νέους στην ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών (Olweus, 1994).

Επίσης, πολύ σημαντική θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η αρνητική επίδραση που έχει η ανεξέλεγκτη έκθεση των εφήβων στα πρότυπα των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Σύμφωνα με την Τρίγκα-Μερτίκα (2011) η προβολή από τα Μ.Μ.Ε. αρνητικών προτύπων οδηγούν στη διάβρωση των ηθικών αξιών και στη διαφθορά των νέων. Τα λανθασμένα πρότυπα συμπεριφοράς που προβάλλονται από τα Μ.Μ.Ε κατευθύνουν τους νέους στην υιοθέτηση ενεργειών που τους προσφέρουν την ψευδαίσθηση ότι αποκτούν δύναμη και υπεροχή γιατί επιβάλλουν τη θέλησή τους στους ανίσχυρους, ενώ παράλληλα

έχουν λιγότερη ενσυναίσθηση για τα θύματα της βίας. Η βία παρουσιάζεται «ηρωποιημένη» και θεωρείται εύλογη η αποδοχή και η χρήση της.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών παίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση του φαινομένου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των θυμάτων, στις αντικοινωνικές συμπεριφορές των δραστών του εκφοβισμού και στην παθητική στάση των παρατηρητών. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), τα θύματα προέρχονται από υπερπροστατευτικές οικογένειες, που δεν τα βοηθούν να αποκτήσουν ανεξαρτησία και αυτονομία, ενώ σύμφωνα με άλλες έρευνες είναι αγχώδη, ευαίσθητα, ανασφαλή και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση (Kokkinos & Panayiotou, 2004). Οι θύτες, από την άλλη, έχουν την τάση να είναι παρορμητικοί, εχθρικοί, εξωστρεφείς, και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Rigby & Slee, 1991; Rigby, Cox, & Black, 1997). Παρόλο που προβάλλουν την κοινωνικότητά τους και είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς, στην πραγματικότητα παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην προσαρμογή, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους και συμπεριφέρονται με αντικοινωνικό τρόπο (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014).

Οι παρατηρητές, οι οποίοι αποτελούν την πλειονότητα των παιδιών, συνήθως παρακολουθούν παθητικά τα περιστατικά και είτε δεν αντιδρούν καθόλου, είτε φεύγουν από το σημείο τέλεσής τους. Δεν ταυτίζονται με τον θύτη ούτε με το θύμα και παρόλο που θέλουν να βοηθήσουν το θύμα, δεν έχουν την εμπιστοσύνη και τις δεξιότητες για μια αποτελεσματική παρέμβαση. Πολλές φορές, αποδέχονται την καταναγκαστική συμπεριφορά του θύτη ως φυσιολογική και ταυτόχρονα αισθάνονται ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ανησυχίες τους (Twemlow & Sacco, 2013). Αποτελέσματα ερευνών υποδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στη συχνότητα των περιστατικών εκφοβισμού σε σχέση με τη στάση των παρατηρητών. Συγκεκριμένα, δείχνουν ότι η υπεράσπιση του θύματος οδηγεί σε μείωση της συχνότητας εκφοβισμού ενώ, αντίθετα, η ενίσχυση του θύτη οδηγεί στα αντίθετα αποτελέσματα (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011).

Όσον αφορά στο σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα δεν το αναδεικνύουν σαν κυρίαρχο αίτιο για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν την έλλειψη ενημέρωσης των γονέων, τη χαμηλή εμπλοκή στη σχολική διαδικασία και την έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού αρκετά σημαντικούς παράγοντες, ενώ δεν έχουν την ίδια άποψη για τις απόμακρες σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και τη χαλαρή επιτήρηση στα διαλείμματα. Τα ευρήματα βρίσκονται

σε συμφωνία με την έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), στην οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απέδωσε τα αίτια του εκφοβισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που έκαναν λόγο για ευθύνη του σχολικού κλίματος. Επίσης, η μετα-αναλυτική ανασκόπηση των Steffgen, Recchia και Viechtbauer (2013), έδειξε μία μέτρια αρνητική σχέση μεταξύ της αντίληψης των μαθητών για το σχολικό κλίμα και της σχολικής βίας.

Οι συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλούν συναισθήματα καταπίεσης, αρνητισμού και αντίδρασης στους μαθητές, με θύματα τους πιο ευάλωτους συμμαθητές τους. Οι θύτες βρίσκουν πρόσφορο έδαφος δράσης σε σχολικούς χώρους που οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών είναι αποκομμένες από την υγιή παιδαγωγική διαδικασία. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών συμβάλλουν τόσο στην αποτελεσματική μάθηση όσο και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτός από γνώσεις μεταδίδουν κοινωνικές νόρμες, αξίες και ήθος. Οι Espelage, Polanin και Low (2014) διαπίστωσαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι υπήρχαν θετικές σχέσεις ανάμεσα στους ίδιους και σε μαθητές, οι δηλώσεις αυτές συνδέονταν με χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού. Επιπλέον, η υψηλή εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες συμβάλλει τόσο στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, όσο και στον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς τους. Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και αποδέχονται τους σχολικούς κανόνες, έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003). Όσον αφορά τους γονείς, η έλλειψη ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και η άγνοια διαχείρισης ανάλογων κρίσεων αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα για την εκδήλωση κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού (Ασημόπουλος, και συν., 2008) σε συνδυασμό και με την απουσία από τα σχολεία προγραμμάτων πρόληψης. Τέλος, η αποτελεσματική επιτήρηση των μαθητών μπορεί να μην επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά των δραστών, αλλά προστατεύει τα πιο ευάλωτα παιδιά από τον ενδεχόμενο εκφοβισμό τους. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν αρνητικά το καθήκον της επιτήρησης δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η επαρκής επίβλεψη προστατεύει τα θύματα από πιθανές απόπειρες εκφοβισμού.

Συνοψίζοντας, η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και η λήψη μέτρων εμπιστοσύνης, όπως η ενίσχυση του διαλόγου και της ενημέρωσης, σε συνδυασμό με την αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού και την εντατικοποίηση της επιτήρησης των μαθητών είναι στοιχεία που κυριαρχούν στα προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας των περισσότερων χωρών της Ευρώπης (Αρτινοπούλου Β. , Βία στο σχολείο : Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη, 2001).

### Σχολική πολιτική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Η ύπαρξη σχολικής πολιτικής σχετικά με τον εκφοβισμό μειώνει την πιθανότητα να αγνοηθεί το πρόβλημα και αυξάνει τις πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν τα περιστατικά να εμπλέξουν και άλλους ενήλικες όπως τον διευθυντή του σχολείου, άλλους εκπαιδευτικούς και γονείς (Bauman, Rigby, & Horra, 2008). Το σχολείο πρέπει να υιοθετήσει μια ολιστική πολιτική πρόληψης και παρέμβασης κατά του εκφοβισμού. Όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να αυξήσουν την επίγνωσή τους σχετικά με τη σοβαρότητα και την έκταση του σχολικού εκφοβισμού και να εμπλακούν ενεργά για την εφαρμογή ενός σχετικού προγράμματος (Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, 2019). Αυτό προϋποθέτει την απόκτηση απαραίτητων γνώσεων από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, ώστε να αναγνωρίζουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, την καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων που στοχεύουν στην πρόληψη εκφοβιστικής συμπεριφοράς και τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών προκειμένου να αναφέρονται τα περιστατικά εκφοβισμού.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώνουμε ότι ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι στο σχολείο του δεν υπάρχει πολιτική κατά του εκφοβισμού. Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν απογοήτευση επειδή δεν έχουν σαφείς κατευθύνσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών που αντιλαμβάνονται, καθώς δεν υπάρχει συγκεκριμένη γραπτή πολιτική του σχολείου (Ασημόπουλος, και συν., 2008). Αλλά και όσοι εργάζονται σε σχολεία που έχουν υιοθετήσει πολιτική κατά του εκφοβισμού, βαθμολογούν με μέτριο βαθμό τόσο την αποτελεσματικότητα αυτής της πολιτικής όσο και τη συνέπεια που οι ίδιοι επιδεικνύουν στην εφαρμογή της. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και σε έρευνα των Bauman, Rigby και

Horra (2008) με το 58% των εκπαιδευτικών να δηλώνει την ύπαρξη πολιτικής στο σχολείο τους χωρίς, ωστόσο, αυτό το γεγονός να διασαφηνίζει τις ενέργειες που απαιτούνται από μέρους τους σε περίπτωση παρέμβασης σε περιστατικό εκφοβισμού. Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ της αποτελεσματικότητας της σχολικής πολιτικής και της συνέπειας εφαρμογής της από τους εκπαιδευτικούς υπέδειξε την ύπαρξη μιας ισχυρής θετικής συσχέτισης. Αύξηση στη συνέπεια εφαρμογής σηματοδοτεί και αύξηση της αποτελεσματικότητας της πολιτικής κατά του εκφοβισμού. Ο μέτριος βαθμός στη συνέπεια εφαρμογής της σχολικής πολιτικής μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι μόνο το 38.7% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει έστω και βραχυχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος.

#### Υποστήριξη από τα μέλη της σχολικής κοινότητας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα στηριχθούν, στην περίπτωση που παρέμβουν σε περιστατικό εκφοβισμού, από το διευθυντή, τους συναδέλφους τους και τον σχολικό ψυχολόγο. Διατηρούν επιφυλάξεις για την υποστήριξη των μαθητών, ενώ δεν αναμένουν σημαντική στήριξη από τους γονείς. Αυτό οφείλεται κυρίως στο βαθμό εμπλοκής των γονέων στις διαδικασίες που ακολουθεί το σχολείο, ο οποίος στην περίπτωση των ΕΠΑ.Λ. είναι πολύ μικρός. Ακόμη κι αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι συνιστά εκφοβισμό και ποια είναι τα κριτήρια για τον ορισμό του φαινομένου, ποικίλοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα χαρακτηρίσουν και τελικά θα παρέμβουν σε συγκεκριμένα περιστατικά. Παράγοντες όπως η αξιολόγηση της σοβαρότητας του περιστατικού, στην οποία έχουμε αναφερθεί, αλλά και η υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν την ευαισθητοποίηση και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005). Η αποτελεσματική πρόληψη και διαχείριση εκφοβιστικών συμπεριφορών συνδέεται με την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Στους ελέγχους, που έγιναν για την εύρεση σχέσης ανάμεσα στην υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας και της παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού, εντοπίστηκαν ασθενείς θετικές συσχετίσεις αλλά στατιστικά σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, η αναμενόμενη υποστήριξη από τους συναδέλφους συσχετίζεται θετικά με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σωματικού, λεκτικού και σεξουαλικού

εκφοβισμού. Η στήριξη του διευθυντή συσχετίζεται θετικά με την παρέμβαση σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού. Τέλος, η υποστήριξη μαθητών και γονέων συσχετίζεται θετικά με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σωματικού, λεκτικού, ψυχολογικού και σεξουαλικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση με τα πορίσματα της έρευνας των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), σύμφωνα με τα οποία ένας παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών για παρέμβαση είναι η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών.

### Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει την ύπαρξη ενός σημαντικού ελλείμματος αναφορικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, εύρημα που υπάρχει και σε αντίστοιχες έρευνες (Bauman, Rigby, & Horra, 2008; Craig, Bell, & Leschied, 2011; Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005). Το πόρισμα αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος (Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000), κάτι που τους προκαλεί ανησυχία καθώς δεν νιώθουν εμπιστοσύνη ώστε να αντιδράσουν (Boulton, 1997). Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης (Fekkes, Rijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Ιδιαίτερα ικανοποιητικό είναι το γεγονός ότι σε ευθυγράμμιση με άλλες έρευνες (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005; Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκδήλωσε την επιθυμία να συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πιο σοβαρά τα περιστατικά εκφοβισμού από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και δηλώνουν μεγαλύτερη πιθανότητα αντίδρασης όταν υποπέσουν στην αντίληψή τους. Πιο συγκεκριμένα, αποδίδουν μεγαλύτερη σοβαρότητα στα περιστατικά λεκτικού και ψυχολογικού εκφοβισμού, ενώ αυξάνεται η πιθανότητα παρέμβασής τους σε όλα τα περιστατικά πλην του σωματικού εκφοβισμού. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αυξάνει την εμπιστοσύνη τους όσον αφορά τον εντοπισμό, τη διαχείριση και την παρέμ-



βαση στα περιστατικά εκφοβισμού (Craig, Bell, & Leschied, 2011) και μειώνει την πιθανότητα να αγνοήσουν το πρόβλημα (Bauman, Rigby, & Horra, 2008), κάτι πολύ σημαντικό κυρίως όσον αφορά τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2013; Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005).

Παράλληλα, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να εφαρμόζουν τη σχολική πολιτική κατά του εκφοβισμού με μεγαλύτερη συνέπεια από τους συναδέλφους τους χωρίς επιμόρφωση. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής πολιτικής καθώς, όπως προαναφέραμε, υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση αισθάνονται ότι τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας θα τους στηρίξουν σε περίπτωση αντίδρασής τους σε περιστατικό εκφοβισμού. Σε σχέση με τους μη επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς αισθάνονται πιο σίγουροι για την υποστήριξη των συναδέλφων τους, των γονέων αλλά και των μαθητών. Δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές στην αναμενόμενη στήριξη από τον διευθυντή και τον σχολικό ψυχολόγο, η οποία ούτως ή άλλως θεωρείται σχεδόν δεδομένη. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι βασικότατο ρόλο στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού διαδραματίζουν η συνεργασία και οι καλές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, τις οποίες αντιγράφουν στη συνέχεια και οι μαθητές διαμορφώνοντας έτσι ένα θετικό σχολικό περιβάλλον (Soutter & McKenzie, 2000).

Συνοψίζοντας, η αντιμετώπιση του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς δυσχεραίνεται από την έλλειψη ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου, από την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ τους, από την αδιαφορία και τη μη συνεργασιμότητα των γονέων, καθώς και από την απουσία ειδικών ψυχικής υγείας στο σχολείο (Ασημόπουλος, και συν., 2008). Έτσι, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας είναι άκρως ενθαρρυντικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την επιθυμία για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, τα οποία θα οδηγήσουν στη βελτίωση του κλίματος και των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο θα περιοριστεί η πιθανότητα αγνόησης των περιστατικών εκφοβισμού, ενώ η παρέμβαση των εκπαιδευτικών θα γίνει πιο αποτελεσματική με την εμπλοκή και τη συνεργασία των συναδέλφων, των γονέων και του σχολικού ψυχολόγου. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει και στην υποστήριξη των μαθητών, οι οποίοι

μέσα σε ένα ιδιαίτερα θετικό σχολικό κλίμα θα μπορούν χωρίς φόβο να αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού που αντιλαμβάνονται.

### Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου και του συμβούλου καθηγητή

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την παρουσία του σχολικού ψυχολόγου για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Οι σχολικοί ψυχολόγοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για να αναπτύξουν πολιτικές ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα σχολεία (Diamanduros, Downs, & Jenkins, 2008). Έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσεγγίσεων για την πρόληψη του εκφοβισμού και τη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο, καθώς συνεργάζονται άμεσα με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους διευθυντές, (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Σύμφωνα με την άποψη των Ασημόπουλου κ.ά. (2008), η απουσία ειδικών ψυχικής υγείας από το σχολείο δυσκολεύει επιπρόσθετα την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αποδίδουν σημαντικό ρόλο στον σύμβουλο καθηγητή, όσον αφορά την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Αυτό οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στο γεγονός ότι πρόκειται για μια καινοτόμο προσπάθεια σε φάση πιλοτικής εφαρμογής στα ΕΠΑ.Λ., με αποτέλεσμα να υπάρχει μικρή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους στόχους αυτής της δράσης. Η κατανομή του συμβουλευτικού ρόλου στους εκπαιδευτικούς εξοικονομεί πολύτιμο χρόνο για τον σχολικό ψυχολόγο, ο οποίος μπορεί να ασχοληθεί σε μεγαλύτερο βάθος με τις σοβαρότερες περιπτώσεις, ενώ παράλληλα βελτιώνει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.

### Διαφορές αντιλήψεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει πραγματοποιηθεί παγκοσμίως σε σχέση με τις διαφορές αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών ήταν αντικρουόμενα. Πολλές έρευνες δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο φύλων (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2013; Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011), σε αντίθεση με άλλες στις οποίες οι γυναίκες εξέφρασαν πιο αρνητικές αντιλήψεις για το σχολικό εκφοβισμό χωρίς, όμως, σημαντικές διαφορές από τους άνδρες συναδέλφους τους (Bauman, Rigby, & Horra, 2008; Boulton, 1997; Ellis & Shute, 2007).

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν αρκετοί έλεγχοι προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Αρχικά, δεν προέκυψαν διαφορές σε σχέση με την ικανότητα αναγνώρισης των διαφόρων μορφών εκφοβισμού. Επιπλέον, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες του δείγματος αντιμετωπίζουν με την ίδια σοβαρότητα όλα τα περιστατικά εκφοβισμού. Εκεί που εντοπίζεται διαφορά είναι στη συχνότητα παρατήρησης του λεκτικού εκφοβισμού στο σχολείο, καθώς και στην πιθανότητα παρέμβασης σε αντίστοιχα περιστατικά. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν αυτόπτες μάρτυρες πιο πολλών περιστατικών λεκτικού εκφοβισμού σε σχέση με τους άνδρες, ενώ παράλληλα δηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία να παρέμβουν. Παρόμοια ευρήματα υπήρξαν σε έρευνα για τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό (Ellis & Shute, 2007), όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πιθανότερο να αγνοήσουν τα περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού σε σχέση με τις γυναίκες, καθώς τα θεωρούσαν λιγότερο σοβαρά κυρίως όταν εκδηλώνονταν με τη μορφή κοροϊδευτικών σχολίων. Συνεχίζοντας, παρόμοιες είναι οι απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της έρευνας σε σχέση με την υποστήριξη των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας εάν παρέμβουν σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού. Τέλος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Η μεγαλύτερη σημασία που αποδίδουν οι γυναίκες στην εκπαίδευσή τους για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, είχε αναδειχθεί σε έρευνα των (Nicolaidis, Toda, & Smith, 2002).

#### Διαφορές αντιλήψεων σε σχέση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών

Από τους στατιστικούς ελέγχους, που έγιναν, δεν προέκυψε συσχέτιση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση της σοβαρότητας των περιστατικών εκφοβισμού, καθώς και με την πιθανότητα παρέμβασής τους σε αυτά, σε ευθυγράμμιση με τα πορίσματα και άλλων ερευνών (Bauman, Rigby, & Horra, 2008; Yoon, 2004; Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Τα πορίσματα είναι απολύτως λογικά εάν λάβουμε υπόψη μας ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν προϋπηρεσία άνω των δέκα (10) ετών σε ποσοστό 95.7%. Ήταν, δηλαδή, έμπειροι εκπαιδευτικοί. Το δεδομένο αυτό δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς λόγω περιορισμένων προσλήψεων μετά το 2010 η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία διαθέτουν μεγάλη εμπειρία.

## 9.2 Σύνοψη

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα ΕΠΑ.Λ. αναγνωρίζει τις διάφορες μορφές σχολικού εκφοβισμού. Πιστεύουν, μάλιστα, ότι το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα σοβαρό και δηλώνουν την προθυμία τους να παρέμβουν και να καταπολεμήσουν τέτοια περιστατικά. Οι στρατηγικές παρέμβασης που συνήθως προτιμούν είναι η συζήτηση με τον θύτη και το θύμα του εκφοβισμού, η αναζήτηση βοήθειας από συναδέλφους τους, γονείς και σχολικού ψυχολόγου. Διαπιστώνεται, όμως, η ανάγκη για δημιουργία ενός ευρύτερα υποστηρικτικού σχολικού πλαισίου με οργάνωση δραστηριοτήτων μέσα στην αίθουσα. Εξάλλου, η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η εντατικοποίηση της επιτήρησης των μαθητών και η αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών αποτελούν κυρίαρχους τρόπους καταστολής της σχολικής βίας. Αν και το ζήτημα είναι πολυπαραγοντικό καθώς σοβαρή ευθύνη αποδίδεται στο ρόλο της οικογένειας, στην αρνητική επίδραση των Μ.Μ.Ε. αλλά και στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, η αντιμετώπισή του εξαρτάται πολύ από την δυνατότητα μιας ολιστικής σχολικής πολιτικής πρόληψης και παρέμβασης κατά του εκφοβισμού. Εξίσου σημαντική καθίσταται η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις αλλά και να συνεργάζονται με σχολικό ψυχολόγο. Ιδιαίτερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη δεκτικότητα για την επιμόρφωσή τους.

## 9.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της μελέτης και η εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων διέπεται από τους ακόλουθους περιορισμούς:

- (i) Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στα οποία η αυτοβαθμολόγηση ενέχει τον κίνδυνο να μην είναι αντικειμενική. Επομένως, δεν μπορεί να εξακριβωθεί η εγκυρότητα των απαντήσεών τους.
- (ii) Το μέγεθος του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχετικά μικρό, ενώ τα σχολεία υπηρετήσης ανήκουν σε μία συγκεκριμένη Διεύθυνση Β΄θμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας.

## Αναφορές

- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children. *Educational Psychology, 21*(1), σσ. 59-66. doi:10.1080/01443410125042
- Arora, C. M. (1996). Defining Bullying : Towards a Clearer General Understanding and More Effective Intervention Strategies. *School Psychology International, 17*(4), pp. 317-329. doi:10.1177/0143034396174002
- Askew, S. (1989). Aggressive Behaviour in Boys: to what extent is it institutionalised? In D. A. Tattum , & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Hanley: Trentham Books.
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010, April). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools, 47*(4), pp. 328-341. doi:10.1002/pits.20473
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *The Journal of Educational Research, 92*(2), pp. 86-99. doi:10.1080/00220679809597580
- Baldry, A. C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on the Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior, 30*(5), pp. 343-355. doi:10.1002/ab.20043
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology Review, 23*(2), pp. 165-174.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International, 26*(4), pp. 428-442. doi:10.1177/0143034305059019
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 28*(7), pp. 837-856. doi:10.1080/01443410802379085
- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, C., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). Bullying in Greek secondary schools : prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion, 16*(1), pp. 3-18. doi:10.1080/14623730.2013.857824
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*(3-4), pp. 177-188. doi:10.1007/BF01420988
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior, 18*(2), pp. 117-127. doi:10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::aid-ab2480180205>3.0.co;2-3

- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, *67*(2), pp. 223-233. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2013). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education*, *65*(2), pp. 145-155. doi:10.1177/0022487113511496
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bully/Victims in Middle Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, *11*(2), pp. 215-232. doi:10.1177/0265407594112004
- Burger, C., Strohmeier, D., Spober, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, *51*, pp. 191-202. doi:10.1016/j.tate.2015.07.004
- Bush, M. (2009). *A quantitative investigation of teachers' responses to bullying*. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania. Retrieved May 6, 2019, from <https://knowledge.library.iup.edu/etd/506/>
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(11), pp. 105-119. doi:10.14221/ajte.2011v36n11.1
- Cantrell, J. (2008). *Students Harassing Students: The Emotional and Educational Toll on Kids*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), pp. 65-83. doi:10.1037/a0020149
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). *Canadian Journal of Education*, *34*(2), pp. 21-33. Retrieved Máúoç 27, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936744.pdf>
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, *13*(2), pp. 41-59. doi:10.1177/082957359801300205
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, *21*(1), pp. 5-21. doi:10.1177/0143034300211001
- Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, *45*(8), pp. 693-704. doi:10.1002/pits.20335

- Didaskalou, E., Roussi – Vergou, C. J., & Andreou, E. (2015). Greek Adolescents' Victimization Experiences, Reactions, Ability to Cope and Sense of School Safety. *American Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), pp. 41-51. Retrieved Μάιος 7, 2019, from <http://www.openscienceonline.com/journal/archive2?journalId=727&paperId=1670>
- Dishion, T., & Kavanagh, K. (2003). *Intervening in adolescent problem behavior: A family-centered approach*. New York: The Guilford Press.
- Duncan, R. D. (2011). Family relationship of bullies and victims. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 191-204). New York: Routledge.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and Aggressive Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), pp. 309-330. doi:10.1037/0033-2909.100.3.309
- East, P. L., & Rook, K. S. (1992). Compensatory patterns of support among children's peer relationships: A test using school friends, nonschool friends, and siblings. *Developmental Psychology*, 28(1), pp. 163-172. doi:10.1037/0012-1649.28.1.163
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), pp. 649-663. doi:10.1348/000709906X163405
- Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10(3), pp. 201-211. doi:10.1002/1098-2337(1984)10:3<201::AID-AB2480100304>3.0.CO;2-S
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), pp. 287-305. doi:10.1037/spq0000072
- Fagan, T., & Wise, P. (2000). *School Psychology: Past, Present, and Future*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, pp. 381-458. doi:10.1086/449217
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), pp. 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), σσ. 1076-1086. doi:10.1037/0022-3514.75.4.1076

- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), pp. 559-573. doi:10.1002/jcop.20019
- Fried, S., & Fried, P. (1996). *Bullies & Victims: Helping Your Children Through the Schoolyard Battlefield*. New York: M. Evans and Company, INC.
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, 13(3), σσ. 295-311. doi:10.1007/s11218-010-9116-0
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and Bully-Victims: Psychosocial Profiles and Attribution Styles. *School Psychology International*, 29(5), pp. 574-589. doi:10.1177/0143034308099202
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *PEDIATRICS*, 123(3), pp. 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An Attributional Approach to Peer Victimization. Στο J. Juvonen, & S. Graham (Επιμ.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (σσ. 49-72). New York: The Guilford Press.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004, July). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), pp. 379-400. doi:10.1016/S1359-1789(03)00033-8
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years ' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), p. 441. doi:10.1111/1469-7610.00629
- Holt, M. K., Raczynski, K., Frey, K. S., Hymel, S., & Limber, S. P. (2013). School and Community-Based Approaches for Preventing Bullying. *Journal of School Violence*, 12(3), pp. 238-252. doi:10.1080/15388220.2013.792271
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., . . . Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1), pp. 47-55. doi:10.1016/j.jad.2007.12.226
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting Bullying and Victimization Among Early Adolescents: Associations With Disruptive Behavior Disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), pp. 520-533. doi:10.1002/ab.20055
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), pp. S22-S30. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber Bullying : Bullying in the Digital Age*. Oxford: Blackwell.



- Lamm, C., Batson, D. C., & Decety, J. (2007). The Neural Substrate of Human Empathy: Effects of Perspective-taking and Cognitive Appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *19*(1), pp. 42-58. doi:10.1162/jocn.2007.19.1.42
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and Teasing: Social Power in Children's Groups*. New York: Springer US.
- McMaster, L. E., Connolly, J., Pepler, D., & Craig, W. M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Development and Psychopathology*, *14*(1), pp. 91-105. doi:10.1017/S0954579402001050
- Mestry, R., van der Merwe, M., & Squelch, J. (2006). Bystander behaviour of school children observing bullying. *SA-eDUC Journal*, *3*(2), pp. 46-59. Retrieved Ιούλιος 3, 2019, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.562.4633>
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, *28*(4), pp. 718-738. doi:10.2307/4126452
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). M. D., Saluja, G. Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *158*(8), pp. 730-736. doi:10.1001/archpedi.158.8.730
- Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, *28*(3), pp. 343-357. doi:10.1016/j.adolescence.2004.08.002
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, pp. 105-118. doi:10.1348/000709902158793
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School : What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(7), pp. 1171-1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, *26*(2), pp. 331-359. doi:10.1007/bf02195509
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school : Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *12*(4), pp. 495-510. doi:10.1007/BF03172807
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. T. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying : A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: 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). New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, *80*(1), pp. 124-134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Owleus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(5), pp. 520-538. doi:10.1080/17405629.2012.682358
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, *80*(12), pp. 614-621. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, *21*(2), σσ. 167-175. doi:10.1080/01443410020043869
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: the relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, *41*(3), pp. 749-778. doi:10.1111/j.1745-9125.2003.tb01003.x
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*(2), pp. 259-280. doi:10.1348/026151002166442
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, *79*(2), pp. 325-338. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying Among the Gifted: The Subjective Experience. *Gifted Child Quarterly*, *50*(3), pp. 252-269. doi:10.1177/001698620605000305
- Rigby, K. (1993). School Children's Perceptions of Their Families and Parents as a Function of Peer Relations. *The Journal of Generic Psychology*, *154*(4), pp. 501-513. doi:10.1080/00221325.1993.9914748
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish Journal of Psychology*, *18*(2), pp. 202-220. doi:10.1080/03033910.1997.10558140
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. (J. K. Ltd, Επμ.) London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools : Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, *25*(3), pp. 287-300. doi:10.1177/0143034304046902

- Rigby, K. (2007). *Bullying in school : and what to do about it*. Victoria, Australia: ACER Press.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice, 30*(4), pp. 409-419. doi:10.1080/02667363.2014.949629
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes toward Victims. *The Journal of Social Psychology, 131*(5), pp. 615-627. doi:10.1080/00224545.1991.9924646
- Rigby, K., Cox, I., & Black, G. (1997). Cooperativeness and Bully/Victim Problems Among Australian Schoolchildren. *The Journal of Social Psychology, 137*(3), pp. 357-368. doi:10.1080/00224549709595446
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior, 20*(5), pp. 359-368. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J
- Rivers, I., Poterat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly, 24*(4), pp. 211-223. doi:10.1037/a0018164
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), pp. 299-312. doi:10.1080/0013188022000031597
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), pp. 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), pp. 668-676. doi:10.1080/15374416.2011.597090
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International, 29*(2), pp. 199-213. doi:10.1177/0143034308090060
- Sapouna, M. (2009). Collective Efficacy in the School Context : Does It Help Explain Victimization and Bullying Among Greek Primary and Secondary School Students? *Journal of Interpersonal Violence, 25*(10), pp. 1912-1927. doi:10.1177/0886260509354509
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How Long before It Hurts? *School Psychology International, 21*(1), pp. 37-46. doi:10.1177/0143034300211003
- Smith, P. K. (1997). Commentary III. Bullying in Life-Span Perspective: What Can Studies of School Bullying and Workplace Bullying Learn from Each Other? *Journal of*

- Community & Applied Social Psychology*, 7(3), pp. 249-255.  
doi:10.1002/(SICI)1099-1298(199706)7:3<249::AID-CASP425>3.0.CO;2-2
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program— A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), pp. 553-558. doi:10.1080/17405629.2012.689821
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying : Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying. *Childhood*, 7(2), pp. 193-212. doi:10.1177/0907568200007002005
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), pp. 267-285.  
doi:10.1080/0013188990410303
- 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, pp. 565-581.  
doi:10.1348/0007099042376427
- Soutter, A., & Mckenzie, A. (2000). The Use and Effects of Anti-Bullying and Anti-Harassment Policies in Australian Schools. *School Psychology International*, 21(1), pp. 96-105. doi:10.1177/0143034300211007
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), pp. 300-309. doi:10.1016/j.avb.2012.12.001
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying Prevention & Intervention: Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guilford Press.
- Tattum, D. (1997). A whole-school response : From crisis management to prevention. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), σσ. 221-232.  
doi:10.1080/03033910.1997.10558141
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), pp. 45-60.  
doi:10.1007/s10802-013-9840-y
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How & Why Does Bystanding Have Such a Startling Impact on the Architecture of School Bullying and Violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), pp. 289-306. doi:10.1002%2Faps.1372
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, Aggressive Victims, and Victims: Are They Distinct Groups? *Aggressive Behavior*, 31(2), pp. 153-171. doi:10.1002/ab.20083

- van der Wal, M. F. (2004). There is bullying and bullying. *European Journal of Pediatrics*, 164(2), pp. 117-118. doi:10.1007/s00431-004-1573-z
- Volk, A., Dane, A., & Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), σσ. 327-343. doi:10.1016/j.dr.2014.09.001
- Waters, S., & Mashburn, N. (2017). An Investigation of Middle School Teachers' Perceptions on Bullying. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), pp. 1-34. Retrieved Απρίλιος 25, 2019, from <http://www.jsser.org/index.php/jsser/article/view/179>
- 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), pp. 3-25. doi:10.1080/0013188930350101
- Wolke, D., & Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), pp. 1015-1029. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00293.x
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), pp. 135-155. doi:10.1016/j.jsp.2003.12.002
- Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education and treatment of children*, 27(1), pp. 37-45. Retrieved Ιούλιος 1, 2019, from <http://www.jstor.org/stable/42899783>
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2014). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), pp. 91-113. doi:10.1080/15388220.2014.963592
- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, σσ. 66-95. Ανάκτηση Μάιος 26, 2019, από <https://pseve.org/publications/journal/hellenic-journal-of-psychology-volume-08/>
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο bullying στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, σσ. 9-25. Ανάκτηση Μάιος 11, 2019, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6845>
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο : Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση : Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια Έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιάντης, Γ. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), σσ. 97-100. Ανάκτηση Ιούνιος 3, 2019, από [http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/biografika/arthra\\_asimopoulos/fainomeno\\_ekfovismou.pdf](http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/biografika/arthra_asimopoulos/fainomeno_ekfovismou.pdf)
- Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός : Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010*.
- Γαλάνης, Π. (2009). Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων. *αρχεία ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 26(5), σσ. 699-711. Ανάκτηση Ιούνιος 28, 2019, από <http://www.mednet.gr/archives/contents2009-5-gr.html>
- Γεωργίου, Σ. Ν., & Φαίδωνος, Φ. (2011). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση : Ατομικές και οικογενειακές παράμετροι. *Psychology*, 18(4), σσ. 484-502. Ανάκτηση Μάιος 12, 2019, από [https://elipse.com/JournalPsychology/archive\\_el.html](https://elipse.com/JournalPsychology/archive_el.html)
- Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού. (2019, Ιούνιος 1). Ανάκτηση από <http://stop-bullying.sch.gr/praksi>
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζάχαρης, Δ. (2003). *Επιθετικότητα και αγωγή : Έννοια, θεωρίες, παράγοντες, εξέλιξη, θεραπεία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θάνος, Θ. (Επιμ.). (2015). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα : Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση : Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη ΙΚΕ.
- Καμινारीδη, Β., & Τσαλίκη, Ε. (2017). Σχολικός Εκφοβισμός: προσδιορισμός και περιγραφή του φαινομένου. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός, 1-2 Απριλίου 2017* (σσ. 2296-2301). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε., & Φωτίου, Α. (2015). Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., & Σταύρου, Μ. (2016). Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 42 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO: ομοιότητες και διαφορές. *Σειρά Θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κουρκούτας, Η. Ε., & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις* (σσ. 189-238). Αθήνα: Τόπος.
- Κουτρολού, Ι. (2013). *Θυματοποίηση και σχολική βία : Τι είναι σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε; Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.
- Κυριακίδης, Σ. (2009). Θυματοποίηση στο σχολείο : ψυχοκοινωνικές συνέπειες στους μαθητές. *Psychology*, 16(1), σσ. 77-98. Ανάκτηση Μάιος 12, 2019, από [https://elpse.com/JournalPsychology/archive\\_el.html](https://elpse.com/JournalPsychology/archive_el.html)
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας. [ηλεκτρ. βιβλ.]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση Ιούνιος 21, 2019, από <http://hdl.handle.net/11419/5356>
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, επιθετικότητα, εκφοβισμός : Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μάρκος, Ά. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μπατσιδής, Α. Δ. (2014). *Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το S.P.S.S*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Τμήμα Μαθηματικών.
- Μπελογιάννη, Μ. (2009). Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128, σσ. 175-200. doi:10.12681/grsr.9886
- Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή στα ΕΠΑΛ. (2019, Ιούνιος 4). Ανάκτηση από [https://mnaepal.wordpress.com/simvoulos\\_kathigitis/](https://mnaepal.wordpress.com/simvoulos_kathigitis/)
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας. [ηλεκτρ. βιβλ.]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση Ιούνιος 18, 2019, από <http://hdl.handle.net/11419/1296>
- Πρεκατέ, Β. (2008). *Η κακοποίηση του παιδιού στο σχολείο & στην οικογένεια : Πώς μπορούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας να συμβάλλουν στην παιδική προστασία και ευημερία*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Ρουμπάνη, Ν., & Ζήκας, Γ. (2007). *Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων*. Λεμεσός: Human Rights and Education Network.

- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2011). *Σχολική βία : Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση , ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας*. Αθήνα: Lector ΕΠΕ.
- Τσιάντης, Ι., & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ. Στο Α. Γιωτοπούλου - Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σσ. 111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύναδμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση Ιούνιος 12, 2019, από <http://hdl.handle.net/11419/5075>
- Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). Ο ρόλος συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου* (σσ. 564-572). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. και Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
- Χηνάς, Π., & Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο : Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Σ., & Δεληγιάνη-Κουϊμτζή, Β. (Επιμ.). (2012). *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα Ελληνικά Σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.



## Παράρτημα Α

### Ερωτηματολόγιο για τον Σχολικό Εκφοβισμό

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, στα πλαίσια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών “Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων” του ΠΑ.Δ.Α. και της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., διεξάγω έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, γνωστό και ως «Bullying».

Σας ευχαριστώ που συμβάλλετε στην ολοκλήρωση αυτής της έρευνας. Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αναμφίβολα θα παράσχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα επαγγελματικά λύκεια και θα αναδείξει τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, θα επισημάνει την ανάγκη υιοθέτησης από το σχολείο μιας ολιστικής-συστημικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού, αλλά και για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, παρακαλώ να συμπληρώσετε τα δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια να απαντήσετε στις 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου που χωρίζονται σε τέσσερα μέρη. Ο χρόνος που θα χρειαστεί να αφιερώσετε είναι περίπου 15 λεπτά.

Αξίζει να τονισθεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί αποκλειστικά εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς στόχους, ενώ οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Η έρευνα αυτή θα ήταν αδύνατη χωρίς τη δική σας βοήθεια και για αυτό σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων.

Αντωνία Λυμπεράτου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02 Νοσηλευτικής

1<sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Αγ. Δημητρίου

## Ατομικά Στοιχεία

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- 22-30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51-60 ετών
- Άνω των 60

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

- Απόφοιτος ΤΕΙ
- Απόφοιτος ΑΕΙ
- Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master)
- Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος
- Άλλο (παρακαλούμε προσδιορίστε) .....

.....

4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- Άνω των 20

5. ΕΠΑ.Λ. υπηρετήσης .....

## ΜΕΡΟΣ Ι Σενάρια σχολικού εκφοβισμού

### 1. Ένας μαθητής χτυπάει, κλωτσάει ή σπρώχνει έναν μικρότερο μαθητή.

Α. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να δείξετε πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτήν τη συμπεριφορά.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Β. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε ένα τέτοιο περιστατικό.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Γ. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό θεωρείτε να χρησιμοποιήσετε τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συζήτηση με τον θύτη	1	2	3	4	5
Συζήτηση με το θύμα	1	2	3	4	5
Συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες - παρατηρητές	1	2	3	4	5
Συζήτηση του περιστατικού με ολόκληρη την τάξη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τη σχολική Ψυχολόγο	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	1	2	3	4	5
Τιμωρία του θύτη	1	2	3	4	5

Δ. Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

**2. Ένας μαθητής διώχνει από την παρέα συμμαθητή του, αφήνοντας υπονοούμενα για την καταγωγή του.**

Α. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να δείξετε πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτήν τη συμπεριφορά

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Β. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε ένα τέτοιο περιστατικό

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Γ. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό θεωρείτε να χρησιμοποιήσετε τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συζήτηση με τον θύτη	1	2	3	4	5
Συζήτηση με το θύμα	1	2	3	4	5
Συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες - παρατηρητές	1	2	3	4	5
Συζήτηση του περιστατικού με ολόκληρη την τάξη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τη σχολική Ψυχολόγο	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	1	2	3	4	5
Τιμωρία του θύτη	1	2	3	4	5

Δ. Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

**3. Ένας μαθητής αναρτά προσβλητικές φωτογραφίες ή βίντεο ή σχόλια για συμμαθητή του σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.**

Α. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να δείξετε πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτήν τη συμπεριφορά.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Β. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε ένα τέτοιο περιστατικό.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Γ. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό θεωρείτε να χρησιμοποιήσετε τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συζήτηση με τον θύτη	1	2	3	4	5
Συζήτηση με το θύμα	1	2	3	4	5
Συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες - παρατηρητές	1	2	3	4	5
Συζήτηση του περιστατικού με ολόκληρη την τάξη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τη σχολική Ψυχολόγο	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	1	2	3	4	5
Τιμωρία του θύτη	1	2	3	4	5

Δ. Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

**4. Μαθητής προσβάλλει επανειλημμένα, χρησιμοποιώντας παρατσούκλια, συμμαθητή του.**

Α. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να δείξετε πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτήν τη συμπεριφορά.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Β. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε ένα τέτοιο περιστατικό.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Γ. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό θεωρείτε να χρησιμοποιήσετε τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συζήτηση με τον θύτη	1	2	3	4	5
Συζήτηση με το θύμα	1	2	3	4	5
Συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες - παρατηρητές	1	2	3	4	5
Συζήτηση του περιστατικού με ολόκληρη την τάξη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τη σχολική Ψυχολόγο	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	1	2	3	4	5
Τιμωρία του θύτη	1	2	3	4	5

Δ. Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

**5. Μαθητής προσβάλλει συμμαθητή του κάνοντας χειρονομίες με σεξουαλικά υπονοούμενα.**

Α. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να δείξετε πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτήν τη συμπεριφορά.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Β. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε ένα τέτοιο περιστατικό.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Γ. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο πιθανό θεωρείτε να χρησιμοποιήσετε τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συζήτηση με τον θύτη	1	2	3	4	5
Συζήτηση με το θύμα	1	2	3	4	5
Συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες - παρατηρητές	1	2	3	4	5
Συζήτηση του περιστατικού με ολόκληρη την τάξη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τη σχολική Ψυχολόγο	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	1	2	3	4	5
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	1	2	3	4	5
Τιμωρία του θύτη	1	2	3	4	5

Δ. Θεωρείτε αυτό τον τύπο συμπεριφοράς εκφοβισμό;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

## ΜΕΡΟΣ II Αίτια, συχνότητα και χώροι εκδήλωσης του φαινομένου

1. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να δείξετε πόσο συχνά παρατηρείτε την εμφάνιση των ακόλουθων μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο σας.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάντα
Σωματική βία (χτυπήματα, σπρωξίματα, απειλές κλπ.)	1	2	3	4	5
Λεκτική βία (προσβολές, ειρωνείες, αγενή σχόλια, παρατσούκλια κλπ.)	1	2	3	4	5
Συναισθηματική βία (διάδοση κακοήθων φημών, απομόνωση κλπ.)	1	2	3	4	5
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (αποστολή απειλητικού, προσβλητικού υλικού κλπ.)	1	2	3	4	5
Σεξουαλικός εκφοβισμός (ανήθικες χειρονομίες, ανεπιθύμητο άγγιγμα κλπ.)	1	2	3	4	5

2. Σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κελί τους χώρους εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας.

Στον προαύλιο χώρο	
Στον εξωτερικό περιβάλλοντα χώρο του σχολείου	
Στους διαδρόμους	
Στο κυλικείο του σχολείου	
Σε σχολικές αίθουσες	
Στη διαδρομή για το σπίτι/το σχολείο	
Στις τουαλέτες του σχολείου	
Στις σκάλες	
Σε άλλο χώρο	



3. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε το βαθμό που, κατά τη γνώμη σας, οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οικογενειακό περιβάλλον	1	2	3	4	5
Αρνητικά πρότυπα μέσω των Μέσων μαζικής ενημέρωσης	1	2	3	4	5
Απόμακρες σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
Χαμηλή εμπλοκή στη σχολική διαδικασία	1	2	3	4	5
Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύματος	1	2	3	4	5
Έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης στο σχολείο	1	2	3	4	5
Χαλαρή επιτήρηση στα διαλείμματα	1	2	3	4	5
Έλλειψη ενημέρωσης γονέων για τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών	1	2	3	4	5
Ύπαρξη σιωπηρών παρατηρητών	1	2	3	4	5
Αντικοινωνικές συμπεριφορές μαθητών	1	2	3	4	5

### ΜΕΡΟΣ III Σχολική πολιτική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού

1. Εφαρμόζει το σχολείο σας επίσημη πολιτική κατά του εκφοβισμού;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

2. Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην ερώτηση 1, κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε πόσο αποτελεσματική θεωρείτε ότι είναι αυτή η πολιτική κατά του εκφοβισμού.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

3. Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην ερώτηση 1, κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε, πόσο συνεπής είστε στην εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου για την καταπολέμηση του εκφοβισμού.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

4. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να δείξετε, πόσο πιθανό θεωρείτε να στηριχθείτε όταν παρέμβετε σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού από:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
τον σύλλογο διδασκόντων	1	2	3	4	5
τον διευθυντή	1	2	3	4	5
τους μαθητές	1	2	3	4	5
τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών	1	2	3	4	5
τον σχολικό ψυχολόγο	1	2	3	4	5

#### ΜΕΡΟΣ IV Υποστηρικτικές δράσεις κατά του εκφοβισμού στα ΕΠΑ.Λ.

1. Έχετε λάβει οποιαδήποτε εκπαίδευση για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού από την πρόσληψή σας μέχρι σήμερα;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

2. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε, πόσο συμφωνείτε με την ακόλουθη δήλωση: "Θα ήθελα περισσότερη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού".

Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ
1	2	3	4	5

3. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητη την παρουσία σχολικού ψυχολόγου.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

4. Κυκλώστε έναν αριθμό στην ακόλουθη κλίμακα, για να περιγράψετε, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι βοηθάει στην πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

## Παράρτημα Β

**Πίνακας Β1:** Έλεγχος κανονικής κατανομής των δεδομένων των μεταβλητών στους πληθυσμούς ανδρών-γυναικών εκπαιδευτικών

	ΦΥΛΟ	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Σωματικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,297	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,385	53	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Ψυχολογικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,287	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,350	53	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,529	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,511	53	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Λεκτικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,263	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,242	53	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Σεξουαλικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,297	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,386	53	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Σωματικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,438	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,463	53	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Ψυχολογικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,281	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,339	53	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,378	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,394	53	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Λεκτικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,328	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,242	53	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Σεξουαλικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,297	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,398	53	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Σωματικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,244	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,242	53	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Λεκτικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,226	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,362	53	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Ψυχολογικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,253	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,219	53	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,280	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,266	51	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Σεξουαλικός εκφοβισμός	ΑΝΔΡΑΣ	,256	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,294	52	,000

Αποτελεσματικότητα σχολικής πολιτικής	ΑΝΔΡΑΣ	,259	29	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,206	31	,002
Συνέπεια στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής	ΑΝΔΡΑΣ	,220	29	,001
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,251	31	,000
Πιθανότητα στήριξης από τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΔΡΑΣ	,208	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,249	53	,000
Πιθανότητα στήριξης από τον διευθυντή	ΑΝΔΡΑΣ	,220	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,268	52	,000
Πιθανότητα στήριξης από τους μαθητές	ΑΝΔΡΑΣ	,242	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,232	53	,000
Πιθανότητα στήριξης από τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών	ΑΝΔΡΑΣ	,213	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,290	52	,000
Πιθανότητα στήριξης από τον σχολικό ψυχολόγο	ΑΝΔΡΑΣ	,233	39	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,271	51	,000
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	ΑΝΔΡΑΣ	,339	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,487	53	,000
Αναγκαιότητα ύπαρξης σχολικού ψυχολόγου	ΑΝΔΡΑΣ	,344	40	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,492	53	,000
Αναγκαιότητα λειτουργίας του θεσμού συμβούλου καθηγητή	ΑΝΔΡΑΣ	,176	40	,003
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,222	53	,000

**Πίνακας Β2:** Έλεγχος κανονικής κατανομής των δεδομένων των μεταβλητών στους πληθυσμούς επιμορφωμένων και μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών

	Επιμόρφωση	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Σωματικός εκφοβισμός	OXI	,316	56	,000
	NAI	,391	36	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Ψυχολογικός εκφοβισμός	OXI	,276	56	,000
	NAI	,410	36	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	OXI	,520	55	,000
	NAI	,517	36	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Λεκτικός εκφοβισμός	OXI	,205	56	,000
	NAI	,307	36	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Σεξουαλικός εκφοβισμός	OXI	,316	56	,000
	NAI	,390	36	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Σωματικός εκφοβισμός	OXI	,433	56	,000
	NAI	,480	36	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Ψυχολογικός εκφοβισμός	OXI	,249	56	,000
	NAI	,423	36	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	OXI	,343	55	,000
	NAI	,462	36	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Λεκτικός εκφοβισμός	OXI	,237	56	,000
	NAI	,291	36	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Σεξουαλικός εκφοβισμός	OXI	,298	56	,000
	NAI	,438	36	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Σωματικός εκφοβισμός	OXI	,252	55	,000
	NAI	,234	36	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Λεκτικός εκφοβισμός	OXI	,323	56	,000
	NAI	,255	36	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Ψυχολογικός εκφοβισμός	OXI	,224	55	,000
	NAI	,229	36	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	OXI	,260	53	,000
	NAI	,291	36	,000
Συχνότητα παρατήρησης: Σεξουαλικός εκφοβισμός	OXI	,298	54	,000
	NAI	,266	36	,000

Αποτελεσματικότητα σχολικής πολιτικής	OXI	,295	34	,000
	NAI	,282	26	,000
Συνέπεια στην εφαρμογή της σχολικής πολιτικής	OXI	,232	34	,000
	NAI	,269	26	,000
Πιθανότητα στήριξης από τους εκπαιδευτικούς	OXI	,199	55	,000
	NAI	,266	36	,000
Πιθανότητα στήριξης από τον διευθυντή	OXI	,236	55	,000
	NAI	,272	36	,000
Πιθανότητα στήριξης από τους μαθητές	OXI	,231	55	,000
	NAI	,243	36	,000
Πιθανότητα στήριξης από τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών	OXI	,292	54	,000
	NAI	,210	36	,000
Πιθανότητα στήριξης από τον σχολικό ψυχολόγο	OXI	,230	54	,000
	NAI	,287	35	,000
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	OXI	,422	56	,000
	NAI	,420	36	,000
Αναγκαιότητα ύπαρξης σχολικού ψυχολόγου	OXI	,426	56	,000
	NAI	,439	36	,000
Αναγκαιότητα λειτουργίας του θεσμού συμβούλου καθηγητή	OXI	,188	56	,000
	NAI	,215	36	,000

**Πίνακας Β3:** Έλεγχος κανονικής κατανομής των δεδομένων των μεταβλητών στους πληθυσμούς εκπαιδευτικών ανάλογα με την προϋπηρεσία

	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Σωματικός εκφοβισμός	6-10	,283	4	.
	11-15	,399	16	,000
	16-20	,372	27	,000
	>20	,337	46	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Σωματικός εκφοβισμός	6-10	,151	4	.
	11-15	,415	16	,000
	16-20	,516	27	,000
	>20	,450	46	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Ψυχολογικός εκφοβισμός	6-10	,250	4	.
	11-15	,462	16	,000
	16-20	,346	27	,000
	>20	,279	46	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Ψυχολογικός εκφοβισμός	6-10	,250	4	.
	11-15	,415	16	,000
	16-20	,321	27	,000
	>20	,284	46	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	6-10	,441	4	.
	11-15	,492	16	,000
	16-20	,539	27	,000
	>20	,518	45	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	6-10	,260	4	.
	11-15	,414	16	,000
	16-20	,399	27	,000
	>20	,378	45	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Λεκτικός εκφοβισμός;	6-10	,260	4	.
	11-15	,236	16	,017
	16-20	,331	27	,000
	>20	,236	46	,000
Πιθανότητα παρέμβασης: Λεκτικός εκφοβισμός	6-10	,260	4	.
	11-15	,239	16	,015
	16-20	,257	27	,000
	>20	,312	46	,000
Αποδιδόμενη σοβαρότητα: Σεξουαλικός εκφοβισμός	6-10	,329	4	.
	11-15	,423	16	,000
	16-20	,384	27	,000
	>20	,325	46	,000

---

Πιθανότητα παρέμβασης:	6-10	,151	4	.
Σεξουαλικός εκφοβισμός	11-15	,455	16	,000
	16-20	,426	27	,000
	>20	,299	44	,000

---