



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΜΑΘΗΣΗ»**

Ειδίκευση:

**«Διαχείριση και Ανάπτυξη Της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές
και Διοικητικές Πρακτικές»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της φοιτήτριας:

Ιωάννας-Μαρίας Θεμελή (7981180220014)

Θέμα:

**Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά
Σχολεία: ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή			
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ ΜΕΛΟΣ
Κωνσταντίνα Τσώλη	Επίκουρη Καθηγήτρια	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Επιβλέπουσα
Θωμάς Μπαμπάλης	Καθηγητής	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Μέλος
Νικόλαος Αλεξόπουλος	ΕΔΙΠ	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Μέλος

ΑΘΗΝΑ, 2022

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και διερευνά τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Περιγράφεται το προφίλ των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ποιοι είναι οι αιτιολογικοί παράγοντες που οδηγούν στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Επίσης, αναφέρονται οι επιπτώσεις που η εμπλοκή αυτή ενδέχεται να έχει στην ανάπτυξη των μαθητών. Ακόμη, διερευνάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Σχολικής Μονάδας.

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να προσδιοριστούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι απόψεις τους σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, ο βαθμός σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού, ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού, η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού και οι στρατηγικές παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 123 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αττικής, προέκυψε ότι ο βαθμός σοβαρότητας που αποδίδουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αναλογικά τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και αυτός με την σειρά του επηρεάζει αναλογικά την πιθανότητα ανάπτυξης στρατηγικών παρέμβασης για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις άμεσου και στις περιπτώσεις συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να συγκεντρώνεται σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό σοβαρότητας. Οι στρατηγικές παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι οι εξής. Είτε ανταποκρίνονται μόνοι τους στο περιστατικό και προσπαθούν να συνεντίσουν το θύτη κάνοντάς του ξεκάθαρο ότι πρέπει να το σταματήσει, είτε ακόμα θα επέλεγαν να απευθυνθούν σε κάποιον ανώτερο (π.χ. διευθυντή, συντονιστή εκπαίδευσης), ή να ασχοληθούν με το θύμα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την συζήτηση του

θέματος με συναδέλφους στο σχολείο. Επίσης, επικοινωνούν με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για την ψυχολογική ισορροπία του παιδιού, ενώ οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη για να σταματήσει η συμπεριφορά. Τέλος, για την τιμωρία ως στρατηγική παρέμβασης φάνηκε ότι οι απόψεις δίστανται.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, ρόλος εκπαιδευτικών, στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης.

Abstract

This diploma thesis deals with the phenomenon of school bullying and explores the role of teachers. The profile of the students involved in incidents of school bullying is described and what are the causal factors that lead to the manifestation of such behaviors. Also, mentioned are the effects that this involvement may have on students' development. The role of the teacher of the School Unit is also being investigated.

The purpose of this study is to investigate the views and attitudes of the teachers of Primary Education in the prefecture of Attica regarding the phenomenon of school bullying. The individual objectives of the research are to determine, according to the teachers, the teachers' views on the issue of school bullying, the degree of seriousness that teachers attach to incidents of overt and covert school bullying, the degree of teachers' empathy in direct and indirect school incidents, bullying, the possibility of teachers intervening in cases of direct and indirect school bullying and the intervention strategies developed by Primary school teachers to deal with school bullying.

The research conducted on 123 primary school teachers in the Attica region, showed that the degree of severity they attribute to incidents of school bullying proportionally affects the degree of teachers' empathy and this in turn proportionally affects the likelihood of developing intervention strategies to deal with of the problem. The largest percentage of teachers in cases of direct and covert school bullying seem to be concentrated in a very large and high degree of seriousness. The intervention strategies developed by Primary Education teachers, according to the research results are as follows. Either they respond to the incident on their own and try to reassure the perpetrator by making it clear that they need to stop it, or they would even choose to turn to a senior (eg director, training coordinator), or deal with the victim. Teachers also choose to discuss the issue with colleagues at school. They also communicate with the victim's parents or guardians about the child's psychological balance, while teachers communicate with the perpetrator's parents or guardians to stop the behavior. Finally, for punishment as a strategy of intervention, it seemed that opinions differed.

Keywords: school bullying, role of teachers, prevention and response strategies.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της μεταπτυχιακής εργασίας, επίκουρη καθηγήτρια κ. Κωνσταντίνα Τσώλη για τις πολύτιμες καθοδηγητικές συμβουλές της κατά την εκπόνηση της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον καθηγητή κ. Θωμά Μπαμπάλη και το μέλος Ε.ΔΙ.Π. κ. Νικόλαο Αλεξόπουλο για τον κόπο και το χρόνο που διέθεσαν για την εξέταση της εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα μέσω της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	2
Abstract.....	4
Ευχαριστίες	5
Εισαγωγή	8
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	10
1. Η προβληματική της μελέτης.....	11
1.1. Η διατύπωση του προβλήματος	11
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης	13
1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	14
1.4. Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της μελέτης.....	14
1.5. Επισκόπηση ερευνών.....	15
2. Το φαινόμενο του «Σχολικού Εκφοβισμού»	17
2.1. Αποσαφήνιση της έννοιας «Σχολικός Εκφοβισμός».....	17
2.2. Τρόποι εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού	20
Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού	23
2.3. Εμπλεκόμενοι στην διαδικασία του σχολικού εκφοβισμού.....	23
2.4. Προφίλ θύτη και θύματος στον σχολικό εκφοβισμό	24
3. Αιτιολογικοί παράγοντες του Σχολικού Εκφοβισμού	28
3.1. Η θεωρία της προσκόλλησης	28
3.2. Η θεωρία της κυριαρχίας	28
3.3. Η θεωρία του νου	29
3.4. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης	29
3.5. Η θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας (social information processing).....	30
3.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ομαδικό φαινόμενο	31
3.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο.....	32
3.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως κοινωνικο-οικολογικό φαινόμενο.....	33

3.9. Άλλες αιτίες που εξηγούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	34
4. Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού	39
4.1. Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού στα θύματα.....	39
4.2. Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού στους θύτες	41
4.3. Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού στο περιβάλλον θυτών και θυμάτων	43
5. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών	44
5.1. Στρατηγικές πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού	44
5.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού	46
5.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	48
B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	55
6. Μεθοδολογία.....	56
6.1. Σκοπός – στόχοι της έρευνας.....	56
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	56
6.3. Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας.....	57
6.4. Μέσα συλλογής δεδομένων	57
6.5. Το δείγμα της έρευνας.....	58
6.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	58
6.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	59
6.8. Περιορισμοί της έρευνας	59
7. Αποτελέσματα.....	60
8. Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	81
8.1. Συζήτηση – Συμπεράσματα	81
8.2. Προτάσεις.....	84
Βιβλιογραφικές αναφορές	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	99

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται συχνά σε σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας. Επηρεάζει την υγεία των παιδιών αφήνοντας δυσκολίες στην κοινωνική και συναισθηματική ζωή των ατόμων αυτών ακόμη και όταν ενηλικιώνονται (WHO, 2016). Επίσης, τα θύματα εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, σχολική απόσυρση και εγκατάλειψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Ακόμα, εμφανίζουν κοινωνική απόσυρση, αντικοινωνικές συμπεριφορές και χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, τις οποίες διατηρούν και στην ενήλικη ζωή τους, με αποτέλεσμα να είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένα άτομα (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007· Καραδήμα, 2015). Όπως γίνεται αντιληπτό ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα του 21ου αιώνα που έχει να αντιμετωπίσει η κοινωνία και κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Για αυτό το λόγο η παρούσα εργασία ερευνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η παρούσα εργασία μελετά σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο τον σχολικό εκφοβισμό και τον ρόλο των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή του. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά με βιβλιογραφικές πηγές σε θέματα του σχολικού εκφοβισμού. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναδύεται η προβληματική της μελέτης. Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια του σχολικού εκφοβισμού, οι τρόποι εκδήλωσης του φαινομένου αυτού, ποιοι είναι οι εμπλεκόμενοι και ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται οι αιτιολογικοί παράγοντες και στο τέταρτο κεφάλαιο οι συνέπειες που επιφέρει η ύπαρξη του φαινομένου αυτού. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται οι στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας παρατίθενται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το δείγμα της έρευνας απαρτίστηκε από 123 ενεργεία εκπαιδευτικούς στην περιοχή της Αττικής. Το ερευνητικό αυτό μέρος, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία, την ανάλυση δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας. Στη συνέχεια, παρατίθενται και αναλύονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Στο τέλος της εργασίας, παρατίθεται η βιβλιογραφία, που

χρησιμοποιήθηκε για την συγγραφή της και ένα παράρτημα με το ερωτηματολόγιο, που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς για την διεξαγωγή της έρευνας.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Η προβληματική της μελέτης

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Η εργασία αυτή αποτελεί μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Το φαινόμενο αυτό λαμβάνει χώρα πολύ συχνά στις σχολικές μονάδες της ελληνικής κοινωνίας. Ο σχολικός εκφοβισμός αφορά τη βία που ασκείται σε βάρος μαθητών με επανειλημμένες αρνητικές πράξεις, όπως κλωτσιές, χτυπήματα, απειλές, πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα. Βασικό κριτήριο για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ενός μαθητή ή έφηβου ως σχολικός εκφοβισμός είναι η επανάληψη με σταθερή συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς προς έναν αδύναμο μαθητή (Αρτινοπούλου, 2001). Ο σχολικός εκφοβισμός διαχωρίζεται σε κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο και την μορφή που εκδηλώνεται. Οι μορφές με τις οποίες είναι δυνατό να εμφανιστεί ο σχολικός εκφοβισμός είναι είτε άμεσες δηλαδή με την σύγκρουση κατά την διαπροσωπική επαφή θύτη και θύματος, είτε έμμεσες δηλαδή χωρίς διαπροσωπική επαφή αλλά με τη διάδοση ψευδών γεγονότων και φημών ή χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μέσα (Garandeanu & Cillessen, 2006). Επίσης, οι κυριότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, ο σωματικός εκφοβισμός, ο ψυχολογικός ή συναισθηματικός εκφοβισμός, ο κοινωνικός ή έμμεσος εκφοβισμός, ο ρατσιστικός εκφοβισμός, ο οπτικός εκφοβισμός, ο σεξουαλικός εκφοβισμός και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή cyber bullying ή κυβερνοεκφοβισμός. Στην διαδικασία του σχολικού εκφοβισμού συμμετέχουν ο θύτης, το θύμα και οι παρατηρητές/παρευρισκόμενοι (Coloroso, 2003; Hess & Scheithauer, 2015).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει τα θύματα σε κοινωνικό, σχολικό και ψυχοσωματικό επίπεδο. Αρχικά, αναφορικά με το κοινωνικό επίπεδο, τα θύματα πολλές φορές εμφανίζουν κοινωνική απόσυρση/κοινωνική απομόνωση. Στερούνται φίλων και αισθάνονται μοναξιά, αφού δεν διατηρούν διαπροσωπικές σχέσεις και δεν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους (Boulton & Smith, 1994). Όσον αφορά το σχολικό επίπεδο, τα θύματα που εκφοβίζονται στο σχολείο για μεγάλη χρονική διάρκεια παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση στα σχολικά μαθήματα και αποκτούν αρνητική στάση απέναντι σε οτιδήποτε αφορά το σχολείο. Για το λόγο αυτό συχνά αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007; Buhs, Ladd & Herald, 2006; Γαλανάκη, Αμανάκη & Ξύκη, 2012; Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007). Τέλος, όσον αφορά το ψυχοσωματικό επίπεδο, τα

θύματα του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν άγχος, ψυχική δυσφορία και ηττοπάθεια. Τα παραπάνω έχουν ως απόρροια τα εξής ψυχοσωματικά συμπτώματα: ζάλη, εμετό, ημικρανία, στομαχικά προβλήματα, ταχυπαλμία, κούραση, δύσπνοια (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014; Γαλανάκη, Αμανάκη & Ξύκη, 2012; Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007; Κοντογιάννη & Γαλανάκη, 2014).

Οι θύτες του σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζουν τις παρακάτω συνέπειες σε σχολικό επίπεδο, σε κοινωνικό επίπεδο, σε επίπεδο συμπεριφοράς, και σε ψυχοσωματικό επίπεδο. Αισθάνονται άρνηση και μίσος για το σχολείο και αρκετά συχνά παρουσιάζεται το φαινόμενο της σχολικής διαρροής λόγω του ότι εγκαταλείπουν το σχολείο. Ακόμη, οι θύτες καταστρέφουν το σχολικό περιβάλλον με βανδαλισμούς και είτε παίρνουν μερικές ημέρες αποβολή είτε αποβάλλονται οριστικά από αυτό (Olweus, 1993). Επίσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις επιβαρύνονται από την άσκηση συμπεριφορών εκφοβισμού στη ζωή των θυτών. Οι μαθητές που ασκούν τέτοιου είδους συμπεριφορές στους συμμαθητές τους συχνά δεν έχουν κοινωνικές σχέσεις και βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση στο σχολικό πλαίσιο (Connolly, Pepler, Craig & Taradash, 2000; Veenstra, Lindberg, Oldenhinkel, De Winter, Verhulst & Ormel, 2005). Η άσκηση συμπεριφορών εκφοβισμού στη ζωή των θυτών έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη πιθανότητα να εμφανίσουν μελλοντικά ως ενήλικες παραβατική, αποκλίνουσα ή εγκληματική συμπεριφορά (Olweus, 2013). Τέλος, οι θύτες ως απόρροια της ενοχής που αισθάνονται λόγω του παρελθοντικού εκφοβισμού που έχουν διαπράξει, εκδηλώνουν τάσεις αυτοκτονίας. Οι θύτες βιώνουν κατάθλιψη και άγχος (Espelage & Swearer, 2003; Winsper, Lereya, Zanarini & Wolke, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά στελέχη του σχολείου, όπως ο διευθυντής, έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα οποία αυξάνονται συνεχώς. Καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα θύματα και τους θύτες, χωρίς να κατέχουν πολλές φορές τις απαραίτητες γνώσεις. Είναι αναγκαίο να υποστηριχθούν ψυχικά και παιδαγωγικά οι θύτες και τα θύματα, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο και να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Είναι πολύ σημαντικό να ληφθούν μέτρα στις σχολικές μονάδες προκειμένου να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Όπως γίνεται αντιληπτό ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η κοινωνία και κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Για αυτό το λόγο η παρούσα εργασία ερευνά τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η εργασία αυτή θα εξετάσει τον σχολικό εκφοβισμό πάνω σε πέντε άξονες. Πρώτον ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, δεύτερον ως προς τον βαθμό σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού, τρίτον ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών μεταξύ περιστατικών άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού, τέταρτον ως προς την πιθανότητα να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις άμεσου παρά έμμεσου σχολικού εκφοβισμού και τέλος ως προς τις στρατηγικές παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών μελετάται ο τρόπος διαχείρισης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς εντός του σχολικού πλαισίου. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να προσδιοριστούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς:

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού
- Ο βαθμός σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού
- Ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού
- Η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού

- Οι στρατηγικές παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Στην παρούσα μελέτη γίνεται εκτενής αναφορά στον όρο του σχολικού εκφοβισμού. Έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για τον σχολικό εκφοβισμό. Ο ευρέως αποδεκτός ορισμός είναι εκείνος που έδωσε ο Dan Olweus, σύμφωνα με τον οποίο (1993, σελ 9) ο εκφοβισμός από την πλευρά του θύματος ορίζεται ως εξής: *«Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια μεγάλου χρονικού διαστήματος στις αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές επιθετικής συμπεριφοράς με σκοπό τον σωματικό ή τον ψυχικό πόνο»*. Σύμφωνα με τους Wang, Iannotti & Nansel (2009) είναι μια μορφή επιθετικότητας που εξελίσσεται ανάμεσα σε μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και εκδηλώνεται επανειλημμένα και με διάρκεια. Προϋποθέτει μη ισορροπημένη σχέση δύναμης ανάμεσα σε θύτη και θύμα.

Επίσης, η έννοια του σχολικού εκφοβισμού συνδέεται με την έννοια της σχολικής βίας η οποία αφορά στην παράβαση κανόνων, στην επιθετική συμπεριφορά κατά συμμαθητών και εκπαιδευτικών και στην καταστροφή σχολικής περιουσίας. Λαμβάνει χώρα στον χώρο του σχολείου και έχει ως στόχο την κυριαρχία του θύτη με την χρήση σωματικής ή ψυχολογικής βίας στο θύμα (Αρτινοπούλου, 2001).

1.4. Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της μελέτης

Η παρούσα μελέτη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία, καθώς μελετά το σύγχρονο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού που αυξάνεται στα σχολικά περιβάλλοντα της ελληνικής επικράτειας και αποδίδει σημαντικά στοιχεία στην επιστημονική κοινότητα. Αναδεικνύονται οι αιτιολογικοί παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και οι συνέπειες που επιφέρει η ύπαρξη τέτοιων περιστατικών στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, αναλύονται στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολύ συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται κατάλληλα ή ακόμη – όσο είναι δυνατόν – να προλαμβάνονται τέτοιου είδους

περιστατικά. Τέλος, η παρούσα μελέτη προσπαθεί να αναδείξει τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, καθώς χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και αποτελεί βασικό παράγοντα ψυχολογικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των εμπλεκόμενων μελών, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο.

Η έρευνα αυτή καθίσταται αναγκαία, καθώς στοχεύει στην μελέτη των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το φαινόμενο αυτό επηρεάζει την υγεία των παιδιών αφήνοντας δυσκολίες στην κοινωνική και συναισθηματική ζωή των ατόμων ακόμη και όταν ενηλικιώνονται. Επίσης, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί πολύ σημαντικό σταθμό κοινωνικοποίησης και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων για τους μαθητές. Τέλος, η έρευνα αυτή είναι σημαντική διότι στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και στην επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προλαμβάνουν ή να διαχειρίζονται κατάλληλα φαινόμενα θυματοποίησης εντός του σχολικού πλαισίου.

1.5. Επισκόπηση ερευνών

Τα φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν ραγδαία άνοδο. Σύμφωνα με την έρευνα EU NET ADB που διενεργήθηκε στην Ελλάδα, στη Γερμανία, στην Ολλανδία, στην Ισπανία, στη Ρουμανία, στην Πολωνία και στην Ισλανδία οι ερωτηθέντες απάντησαν πως είχαν δεχτεί εκφοβισμό στο διαδίκτυο σε ποσοστό 21,9%. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 2.000 μαθητές ηλικίας 14-17 ετών ανά χώρα (Tsitsika, Janikian, Wójcik, Makaruk, Tzavela, Tzavara, Greydanus, Merrick & Richardson, 2015).

Σε έρευνα που υλοποιήθηκε από τις Παπαγιάννη & Γαλανάκη (2013) στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου σε σχολεία της Αθήνας και της επαρχίας βρέθηκε ότι περίπου το 10% των εφήβων είναι θύτες ή θύματα και το 5,8% είναι θύτες - θύματα. Ακόμη, τα αγόρια αναλαμβάνουν το ρόλο του θύτη σε διπλάσιο ποσοστό από τα κορίτσια, ενώ ασκούν σωματικό, σεξουαλικό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Σε πανελλήνια έρευνα που υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων βρέθηκε ότι στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 3 στα 10 παιδιά έχουν θυματοποιηθεί, ενώ στη πλειοψηφία τους οι μαθητές που εμπλέκονταν ήταν

αγόρια (30,6%), ενώ το 3,18% ήταν κορίτσια. Επίσης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί τη συχνότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού (ποσοστό 56,5%) και ακολουθεί ο σωματικός εκφοβισμός (ποσοστό 30,5%). Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου σε ποσοστό 56,7% γίνονται μάρτυρες περιστατικών λεκτικού εκφοβισμού, ενώ το 30,5% έχουν παρακολουθήσει περιστατικά σωματικού εκφοβισμού. Τέλος το 27,8% των μαθητών έχουν βιώσει κοινωνικό εκφοβισμό (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Σύμφωνα με την έρευνα των Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλου διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία επιλέγουν ως τρόπο αντιμετώπισης την ψυχολογική υποστήριξη του μαθητή-θύματος (σε ποσοστό 40%). Ακολουθούν η συζήτηση σε επίπεδο τάξης (σε ποσοστό 34%) και η ενημέρωση των γονέων (σε ποσοστό 27,3%). Επίσης, τονίζεται η ανάγκη να επιμορφωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να γίνουν ικανοί να διαχειρίζονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Τέλος, η έρευνα των Gerlinge & Wo (2016) διαπίστωσε ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει σε μικρότερα ποσοστά εκφοβισμού.

2. Το φαινόμενο του «Σχολικού Εκφοβισμού»

2.1. Αποσαφήνιση της έννοιας «Σχολικός Εκφοβισμός»

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για τον σχολικό εκφοβισμό και την σχολική επιθετικότητα. Ο ευρέως αποδεκτός ορισμός του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να είναι εκείνος που έδωσε ο Dan Olweus, ο οποίος θεωρείται επίσης ως ένας από τους πρωτοπόρους στην έρευνα που έχει γίνει γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (Dake, Price & Telljohann, 2003). Ο όρος «bullying» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Olweus. Με τον όρο αυτό ήθελε να περιγράψει τον εκφοβισμό, τη θυματοποίηση και την παρενόχληση παιδιών και εφήβων από άτομα της ίδιας ηλικίας. Σύμφωνα με τον Olweus (1993, σελ 9) ο εκφοβισμός από την πλευρά του θύματος ορίζεται ως εξής: *«Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια μεγάλου χρονικού διαστήματος στις αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές επιθετικής συμπεριφοράς με σκοπό τον σωματικό ή τον ψυχικό πόνο»*. Ο Olweus (1993) υποστηρίζει ότι οι διαμάχες μεταξύ μαθητών με ίδια δύναμη δεν πρέπει να θεωρούνται εκφοβισμός, γιατί τα άτομα που εμπλέκονται στις συγκρούσεις αυτές μπορούν να υπερασπισθούν τον εαυτό τους. Αντίθετα, όταν ένας μαθητής δέχεται bullying και δεν είναι σε θέση να αμυνθεί και να υποστηρίξει τη θέση του, τότε αυτό θεωρείται εκφοβισμός.

Άλλοι θεωρητικοί ορίζουν τον σχολικό εκφοβισμό ως μια μορφή επιθετικότητας που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και εκδηλώνεται επανειλημμένα και με διάρκεια. Προϋποθέτει μη ισορροπημένη σχέση δύναμης ανάμεσα σε θύτη και θύμα (Wang, Iannotti & Nansel, 2009).

Η Αρτινοπούλου (2001) περιγράφει τον σχολικό εκφοβισμό ως μια κατάχρηση της εξουσίας που ασκείται συστηματικά, η οποία έχει συνεχόμενες μη νόμιμες ενέργειες ανάμεσα σε ανήλικους. Ο θύτης μπορεί να είναι ένας ή πολλοί και υπερέχουν σε δύναμη από το θύμα ή τα θύματα που εκφοβίζουν.

Επίσης, ο Rigby (2001) θεωρεί ότι προκειμένου να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά εκφοβισμός πρέπει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: α)η επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον άλλο, β)η μη συμμετρική δύναμη στη σχέση των

εμπλεκόμενων, γ)η επανάληψη, δ)η άδίκη χρήση της δύναμης και ε)η ευχαρίστηση του επιτιθέμενου και καταπίεση του θύματος.

Επιπλέον, οι Sharp & Smith (1994) χαρακτηρίζουν το σχολικό εκφοβισμό ως μια συμπεριφορά που εμπεριέχει σκοπό, βία και έχει διάρκεια. Εκδηλώνεται απέναντι σε άτομα που δεν δύναται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Τα άτομα που υιοθετούν αυτού τους είδους την συμπεριφορά έχουν ως απώτερο σκοπό να κυριαρχήσουν στους άλλους.

Οι Frey & Hoppe-Graff (1994) ορίζουν τον εκφοβισμό ως μια έντονη επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνει ένα παιδί εναντίον κάποιου άλλου παιδιού χωρίς ευθύνεται το θύμα. Η επιθετικότητα φανερώνεται είτε με κοροϊδίες και εκφοβισμό είτε με βίαιη συμπεριφορά στο θύμα χωρίς να υπάρχει κάποιος φανερός λόγος.

Μια διαφορετική άποψη παρουσιάζουν οι Tattum & Tattum (1992), καθώς υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι η προμελετημένη και ηθελημένη συμπεριφορά κάποιου με στόχο να πληγώσει κάποιον άλλον. Θεωρεί ότι εκφοβισμός είναι ακόμη και η σκέψη κάποιου να θυματοποιήσει κάποιον.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς βασικό κριτήριο για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ενός μαθητή ή έφηβου ως σχολικός εκφοβισμός είναι η επανάληψη με σταθερή συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς προς έναν αδύναμο μαθητή. Ο όρος αυτός δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δύο άτομα ίσης δύναμης είτε σωματικής είτε κοινωνικής φιλονικούν. Κάθε ενέργεια που στοχεύει στον σχολικό εκφοβισμό έχει ως στόχο την κυριαρχία του «δυνατού» πάνω στον αδύναμο με την πρόκληση σωματικής ή ψυχολογικής ζημίας του θύματος και λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, το χαρακτηριστικό που διαχωρίζει ένα περιστατικό σχολικής επιθετικότητας από έναν καυγά ανάμεσα σε μαθητές είναι αφενός ότι η σχολική επιθετικότητα είναι παρατεταμένη και στοχευμένη (συνήθως υπάρχει ένας μαθητής που στοχοποιείται), αφετέρου ότι ο μαθητής που αναλαμβάνει το ρόλο του θύτη βρίσκεται εμφανώς σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με το μαθητή που θυματοποιείται (Αρτινοπούλου, 2001).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ομαδικό φαινόμενο, καθώς δεν εμπλέκονται μόνο εκείνος ή εκείνοι που προκαλούν τον εκφοβισμό (θύτης ή θύτες) και εκείνος που τον δέχεται (θύμα), αλλά και αυτοί που παρακολουθούν τα περιστατικά ως

παρατηρητές. Εμπλέκονται επίσης και τα υπόλοιπα παιδιά ως θεατές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, οι υποστηρικτές του θύματος και οι εμπυχωτές του θύτη (Rigby, 2008).

Συνοψίζοντας, ο σχολικός εκφοβισμός αφορά τη βία που ασκείται σε βάρος μαθητών με επανειλημμένες αρνητικές πράξεις, όπως κλωτσιές, χτυπήματα, απειλές, πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα (Αρτινοπούλου, 2001). Ο εκφοβισμός και η παρενόχληση μπορούν να εκληφθούν ως ένα υποσύνολο επιθετικής συμπεριφοράς (Price & Dodge, 1989).

Ο όρος σχολική βία αναφέρεται στην παράβαση κανόνων, στην επιθετική συμπεριφορά κατά συμμαθητών και εκπαιδευτικών και στην καταστροφή σχολικής περιουσίας. Λαμβάνει χώρα στον χώρο του σχολείου και έχει ως στόχο την κυριαρχία του θύτη με την χρήση σωματικής ή ψυχολογικής βίας στο θύμα (Αρτινοπούλου, 2001).

Αντίθετα, με τον όρο σχολική επιθετικότητα εννοούμε την διάθεση του ατόμου να εμπλέκεται συνεχώς σε πραγματικές ή μη πραγματικές επιθετικές καταστάσεις (Μπεζέ, 1998). Ο λόγος έγκειται είτε στην αντίδραση σε κάποια κατάσταση είτε στην επίτευξη κάποιου σκοπού (Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991). Είναι επίθεση επαναλαμβανόμενη, φυσική, ψυχολογική, κοινωνική, λεκτική από άτομα που κατέχουν ισχυρή θέση σε εκείνους που δεν δύναται να φέρουν αντίσταση με σκοπό την πρόκληση δυστυχίας για το δικό τους καλό. Ο όρος «επιθετικότητα» διαφέρει από τον όρο «εκφοβισμό», καθώς η επιθετικότητα αναφέρεται στην διάθεση και όχι στην πράξη (Besag, 1989). Η σχολική επιθετικότητα έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ σωματική, λεκτική και ψυχολογική επίθεση
- ✓ απρόκλητη πράξη – καθώς το θύμα δεν προκαλεί – με πρόθεση να επιφέρει σωματικό ή ψυχικό πόνο στο θύμα
- ✓ ανισορροπία δύναμης, καθώς ο ισχυρότερος επιτίθεται στον αδύναμο
- ✓ επαναλαμβάνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα (Roseth & Pellegrini, 2010).

2.2. Τρόποι εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός διαχωρίζεται σε κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο και την μορφή που εκδηλώνεται. Οι μορφές με τις οποίες είναι δυνατό να εμφανιστεί ο σχολικός εκφοβισμός είναι είτε άμεσες δηλαδή με την σύγκρουση κατά την διαπροσωπική επαφή θύτη και θύματος, είτε έμμεσες δηλαδή χωρίς διαπροσωπική επαφή αλλά με τη διάδοση ψευδών γεγονότων και φημών ή χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μέσα (Garandean & Cillessen, 2006). Ο Rigby (2008) διαχωρίζει τις άμεσες και τις έμμεσες μορφές της θυματοποίησης ως εξής:

- Σε άμεσες σωματικές (επιθέσεις, κλωτσιές, φτύσιμο, εκτόξευση αντικειμένων και χρήση όπλων) και σε έμμεσες σωματικές επιθέσεις (κλοπή ή κρύψιμο αντικειμένων και εκούσιος αποκλεισμός) (βλέπε Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού).
- Σε άμεσες λεκτικές (κοροϊδίες, παρατσούκλια, υβριστικά σχόλια, εξευτελισμός) και έμμεσες λεκτικές (διάδοση κακεντρεχών φημών, χειραγώγηση τρίτου προσώπου να προσβάλλει κάποιον, μηνύματα που προσβάλλουν τον θύμα και ανώνυμες κλήσεις) (βλέπε Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού).
- Με χρήση άμεσων χειρονομιών (κινήσεις και μορφασμοί που εμπεριέχουν απειλή) και με χρήση έμμεσων χειρονομιών (αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος προκειμένου να φανεί ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος) (βλέπε Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού).

Σύμφωνα με τους ερευνητές οι κυριότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι:

- Ο λεκτικός εκφοβισμός αναφέρεται κυρίως σε ωμή κριτική, φήμες, χρήση παρατσουκλιών, υβριστικά και κοροϊδευτικά σχόλια κατά του θύματος που αφορούν κάποιο χαρακτηριστικό του (σωματικό ή φυλετικό ή θρησκεία ή σεξουαλικές προτιμήσεις). Επίσης, ο θύτης μπορεί να διαδίδει κακεντρεχή και μη αληθινά γεγονότα εναντίον του θύματος και να χρησιμοποιεί σχόλια για να υποτιμήσει και να πληγώσει το θύμα. Ο θύτης αποσκοπεί να αποδυναμώσει και να απομονώσει το θύμα (Καραδήμα, 2015; Κοντογιάννης, 2014; Wang, Iannotti & Luk, 2012). Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού αποτελεί την πιο συνηθισμένη και την πιο επικίνδυνη (Smith & Shu, 2000). Η λεκτική βία είναι χειρότερη από τη σωματική,

καθώς το θύμα αρχίζει να αισθάνεται μειονεκτικά. Απευθύνονται, συνήθως, σε μαθητές που έχουν κάποιο διαφορετικό χαρακτηριστικό και τις περισσότερες φορές ασκείται από τα αγόρια (Στασινός, 2016) (βλέπε Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού).

- Ο σωματικός εκφοβισμός αφορά οποιαδήποτε σωματική κακοποίηση ή σωματικό τραυματισμό με την χρήση σπρωξίματος, κλωτσιών, γροθιών, δαγκωμάτων καθώς και την καταστροφή ιδιοκτησίας προσωπικής χρήσης. Η μορφή αυτή χρησιμοποιείται συχνά ανάμεσα στα παιδιά και υλοποιείται κυρίως από τα αγόρια. Επιπλέον, ο σωματικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα περισσότερο στις μικρότερες ηλικίες (Ανδρέου & Smith, 2002; Coloroso, 2003) (βλέπε Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού).

- Στον ψυχολογικό ή συναισθηματικό εκφοβισμό τα θύματα δέχονται απειλές, ενοχλητικά μηνύματα και βιώνουν συναισθήματα άγχους και φόβου. Επιπλέον, οι θύτες με σκοπό να αποσπάσουν χρήματα ή προσωπικά αντικείμενα από το θύμα, χρησιμοποιούν τον εκβιασμό και τις απειλές (Αντζουλή & Ηλιοπούλου, 2015; Αντωνίου & Καμπόλη, 2014; Καραδήμα, 2015; Κοντογιάννης, 2014) (βλέπε Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού).

- Στον κοινωνικό ή έμμεσο εκφοβισμό το θύμα απομονώνεται και αποκλείεται εσκεμμένα κοινωνικά από ομάδες ή/και εκφοβίζεται μέσα σε αυτές. Οι θύτες προσπαθούν να αποκλείσουν σταδιακά τα παιδιά-θύματα από παρέες και ομάδες, κυρίως με την συστηματική μείωση της αυτοεκτίμησης και της εικόνας είτε μέσω της χειραγώγησης των φιλικών σχέσεων που έχουν. Αφορά έναν συγκαλυμμένο τρόπο εκφοβισμού, ο οποίος πολλές φορές δεν γίνεται αντιληπτός από τον περίγυρο (Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017) (βλέπε Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού).

Η μορφή αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον ρατσισμό ορισμένων μαθητών απέναντι σε κάποιον που διαφέρει ως προς το φύλο, την εθνικότητα, το χρώμα δέρματος, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Το θύμα δέχεται έμμεση μορφή βίας, καθώς περιθωριοποιείται και απομονώνεται από τους άλλους. Για τον λόγο αυτό το θύμα αισθάνεται μοναξιά και μη επιθυμητό σε παρέες που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός εκφοβισμός είναι γνωστός και ως συναισθηματικός, ψυχολογικός εκφοβισμός (Sapouna, 2008).

- Ο ρατσιστικός εκφοβισμός στοχεύει στην αρνητική μεταχείριση του θύματος λόγω φυλετικών ή θρησκευτικών προκαταλήψεων. Ο θύτης έχει ως στόχο να περιθωριοποιήσει άτομα που διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από την πλειονότητα. Το άτομο-θύμα εμφανίζει διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως φυλή, θρησκεία, εθνικότητα, χρώμα και κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Ο ρατσιστικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει λεκτική, σωματική, κοινωνική και ηλεκτρονική μορφή. Οι εθνολογικές διακρίσεις αποτελούν αιτία πολλών προβλημάτων μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων και κατ' επέκταση του σχολικού περιβάλλοντος. Οι νέοι αρκετές φορές ακολουθούν τις αντιλήψεις των γονέων τους με αποτέλεσμα να απορρίπτουν τους συμμαθητές τους που διαφέρουν ως προς την εθνικότητα (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014; Καραδήμα, 2015).

- Στον οπτικό εκφοβισμό ο θύτης χρησιμοποιεί σημειώματα με χυδαίο περιεχόμενο σε μέρη που είναι εύκολα προσβάσιμα στο κοινό (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014).

- Ο σεξουαλικός εκφοβισμός υλοποιείται με σωματικό ή λεκτικό εκφοβισμό ο ο θύτης χρησιμοποιεί σχόλια σχετικά με την σεξουαλικότητα ή το φύλο κάποιου. Περιλαμβάνει είτε λεκτικές συμπεριφορές είτε απρεπείς χειρονομίες και αγγίγματα, σεξιστικά παρατσούκλια, σχόλια ή μηνύματα σεξουαλικού περιεχομένου, σεξουαλικό εξαναγκασμό και επιθέσεις, πρόστυχο υλικό που μπορεί να είναι φωτογραφίες και βίντεο (Duncan, 1999). Τα παιδιά είναι ιδιαίτερος εκτεθειμένα, καθώς δεν μπορούν προστατεύσουν τον εαυτό τους. Είναι σημαντικό η οικογένεια, το σχολείο και οι δάσκαλοι να διδάξουν στα παιδιά να αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση να αντισταθούν σε περίπτωση που κάποιος τους επιτεθεί σωματικά ή ψυχολογικά (Tsaliki, 2016).

- Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή cyber bullying ή κυβερνοεκφοβισμός είναι η επαναλαμβανόμενη πρόκληση βλάβης με συγκεκριμένο σκοπό που πραγματοποιείται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και κειμένων (διαδίκτυο, μηνύματα με την χρήση κινητών τηλεφώνων ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) και μέσω της χρήσης μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μπορεί να υλοποιηθεί ανά πάσα στιγμή με άμεση και γρήγορη μετάδοση στο κοινό και ο θύτης μπορεί να παραμείνει ανώνυμος (Ybarra & Mitchell, 2004). Οι θύτες αναρτούν φωτογραφίες και μηνύματα με απειλητικό ή χλευαστικό περιεχόμενο προκειμένου να προσβάλουν την

αυτοεκτίμηση του θύματος (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014; Καραδήμα, 2015; Κοντογιάννης, 2014).

Πίνακας 1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

	Άμεσες μορφές	Έμμεσες μορφές
Σωματική	Κλωτσιές Γροθιές Τράβηγμα μαλλιών	Χειραγώγηση και καθοδήγηση τρίτου προσώπου, ώστε να εκδηλώσει σωματική επιθετικότητα
Λεκτική	Ύβρεις Κοροϊδία Πείραγμα Παρατσούκλια	Χειραγώγηση και καθοδήγηση τρίτου προσώπου, ώστε να προσβάλει λεκτικά κάποιο παιδί
Επιθετικότητα σχέσεων	Σκόπιμος αποκλεισμός από την ομάδα ομήλικων	Διάδοση φημών
Μη λεκτική	Απειλητικές και μη κατάλληλες χειρονομίες	Αφαίρεση προσωπικών αντικειμένων

(Rigby, 1996)

2.3. Εμπλεκόμενοι στην διαδικασία του σχολικού εκφοβισμού

Στην διαδικασία του σχολικού εκφοβισμού συμμετέχουν ο θύτης, το θύμα και οι παρατηρητές/παρευρισκόμενοι. Αρχικά, ένα περιστατικό θυματοποίησης μπορεί να εξελιχθεί ανάμεσα σε έναν θύτη και σε ένα θύμα. Αυτή η δυαδική σχέση αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού. Στην περίπτωση αυτή οι παρατηρητές γνωρίζουν ακριβώς τα γεγονότα που εξελίσσονται και ενδέχεται να ενθαρρύνουν ή να αγνοούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Coloroso, 2003; Hess & Scheithauer, 2015).

Επίσης, μια άλλη περίπτωση είναι να υπάρχει μία ομάδα θυτών οι οποίοι εκφοβίζουν ένα άτομο-θύμα. Ενδέχεται η ομάδα θυτών να απαρτίζεται από δύο ή περισσότερα άτομα. Η ομάδα δραστών-θυτών με δύο άτομα θεωρείται επικίνδυνη, καθώς ο ένας είναι ο αρχηγός και ο άλλος είναι ο βοηθός και πολλές φορές

θανατώνουν τα θύματα. Οι ομάδες θυτών μπορεί να είναι μεσαίου μεγέθους και να απαρτίζονται από τέσσερα έως δέκα άτομα. Στις ομάδες αυτές το κάθε μέλος συμμετέχει σε διαφορετικό βαθμό στον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, στην περίπτωση των μεγάλων ομάδων θυτών εμπλέκονται όλα τα άτομα που γνωρίζουν το θύμα. Στην προκειμένη περίπτωση το θύμα είναι το εξιλαστήριο θύμα που δέχεται επιθετικές συμπεριφορές από όλους τους μαθητές με την πρόφαση ότι δεν είναι φυσιολογικός. Πολλές φορές τα θύματα μπορεί να είναι και οι δάσκαλοι/δασκάλες των παιδιών (Rigby, 2001).

Επιπλέον, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε έναν θύτη και μία ομάδα θυμάτων. Εδώ ο θύτης έχει αυταρχικό χαρακτήρα και εκφοβίζει μία ομάδα ατόμων. Στο σχολικό πλαίσιο το ρόλο του αυταρχικού θύτη μπορεί να αναλάβει και ο ίδιος ο δάσκαλος (Rigby, 2001).

Τέλος, επιθετική συμπεριφορά ενδέχεται να υλοποιείται μεταξύ μίας ομάδας θυτών και μίας ομάδας θυμάτων. Στην προκειμένη περίπτωση ενδέχεται να υπάρχει μια ομάδα τα μέλη της οποίας έχουν κοινά ενδιαφέροντα και επιτίθεται σε μία άλλη ομάδα τα μέλη της οποίας έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα. Ακόμη, μπορεί να υπάρχει μία ομάδα με μεγάλα παιδιά η οποία μπορεί να εκφοβίζει μία ομάδα με μικρότερα παιδιά ή μία εθνική ομάδα ενδέχεται να επιτίθεται σε μια ομάδα άλλης εθνικότητας. Η θυματοποίηση δεν προέρχεται πάντα από την ισχυρότερη ομάδα (Rigby, 2001).

Ο σχολικός εκφοβισμός τις περισσότερες φορές δεν αφορά μόνο τους θύτες και τα θύματα, αλλά και τους παρατηρητές. Οι παρατηρητές εμπλέκονται στην διαδικασία του εκφοβισμού, επηρεάζονται από την εκδήλωσή του και μπορούν να επηρεάσουν την έκβαση του φαινομένου ανάλογα με την στάση που υιοθετούν. Πολλές φορές οι παρατηρητές γνωρίζουν ακριβώς τα γεγονότα, όμως πολλές φορές επιλέγουν να παραμείνουν αδρανείς (Macklem, 2003). Τα άτομα-παρατηρητές χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με την στάση που θα λάβουν κατά την διάρκεια που εξελίσσεται το φαινόμενο. Οι κατηγορίες αυτές αναλύονται σε επόμενη ενότητα.

2.4. Προφίλ θύτη και θύματος στον σχολικό εκφοβισμό

Σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτόν είναι οι θύτες, τα θύματα και οι παρατηρητές. Οι εμπλεκόμενοι αυτοί έχουν κάποια

συγκεκριμένα γνωρίσματα, που παίζουν σημαντικό ρόλο στις περιπτώσεις bullying. Για αυτό το λόγο αναλύονται παρακάτω τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Οι δράστες-θύτες του σχολικού εκφοβισμού συνήθως είναι άτομα που υπερέχουν σωματικά και είναι πιο μεγαλόσωμα άτομα σε σχέση με τα θύματα τους. Αυτό δεν σημαίνει πως όλα τα άτομα με σωματική υπεροχή χρησιμοποιούν την ισχύ τους σώματός τους για να εκφοβίσουν άλλα άτομα. Επίσης, οι θύτες είναι συνήθως άτομα ανασφαλή με πνευματική ανεπάρκεια, επιθετικότητα, σκληρότητα, παρορμητικότητα. Οι θύτες πολλές φορές φέρονται προσβλητικά απέναντι σε ενήλικους όπως σε γονείς και δασκάλους. Πολλές φορές επιθυμούν να επιβληθούν στους συμμαθητές τους, προκειμένου να ευχαριστηθούν και να νιώθουν ότι είναι κοινωνικά αποδεκτοί από τους άλλους για να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος. Επιπλέον, οι θύτες δεν μπορούν να μπουκ στην θέση των θυμάτων τους και αδιαφορούν για τα συναισθήματα που τους προκαλούν. Επιπρόσθετα, οι θύτες σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Olweus, 1993; Καραδήμα, 2015; Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Ακόμη, οι ερευνητές φαίνεται να διαφωνούν σχετικά με την αυτοεκτίμηση των θυτών. Αρκετοί ερευνητές όπως ο Κοντογιάννης (2014) αναφέρουν ότι οι θύτες έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ οι Ανδρέου & Smith (2002) έχουν την ακριβώς αντίθετη άποψη, η οποία φαίνεται να είναι και η επικρατέστερη, δηλαδή ότι οι θύτες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, και νιώθουν ανεπάρκεια, κατωτερότητα και ανασφάλεια. Ακόμη, στο οικογενειακό περιβάλλον των ατόμων θυτών παρατηρείται πολλές φορές έλλειψη ζεστασιάς και ανυπαρξία συναισθηματικού δεσίματος με την οικογένεια. Τέλος, πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών τους πως τα αγόρια έχουν σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες σε σχέση με τα κορίτσια να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως δράστες είτε ως θύματα, αλλά κυρίως αναλαμβάνοντας το ρόλο του δράστη (Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton, Molcho, de Mato, Overpeck, Due & Pickett, 2009; Patel, Varma, Shah, Phatak & Nimbalkar, 2017).

Η συμπεριφορά ενός μαθητή που εμπλέκεται σε συμπεριφορές εκφοβισμού ως θύτης, αναλαμβάνει το ρόλο του θύματος εκφοβισμού στο οικογενειακό του περιβάλλον. Στην οικογένεια υπάρχει σοβαρή δυσλειτουργία που ο γονέας συμπεριφέρεται αρνητικά απέναντί του. Πολλές φορές ασκείται σωματική ή λεκτική βία, ο γονέας δεν διαπραγματεύεται και δεν εξηγεί τα αυστηρά όρια που θέτει, επομένως είναι πολύ πιθανό το παιδί να εκφοβίζει τους συνομηλίκους του (Darling &

Steinberg, 1993; Higueta-Gutierrez & Cardona-Arias, 2017). Άλλοι οικογενειακοί παράγοντες που παίζουν ρόλο στην αυξημένη πιθανότητα να αναλάβει ένας μαθητής το ρόλο του θύτη σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού είναι η ενθάρρυνση των γονιών προς το παιδί να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις των άλλων με αυστηρό τρόπο ή να επιλύει προβληματικές καταστάσεις όπως έμαθαν από τους γονείς τους μέσω της μοντελοποίησης (Batsche & Knoff, 1994; Carney & Merrell, 2001).

Τα θύματα από την άλλη μεριά έχουν διαφορετικά γνωρίσματα καθώς διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τα παθητικά και τα προκλητικά. Υπάρχουν τα παθητικά θύματα που αισθάνονται άγχος και ανασφάλεια, που είναι ευαίσθητα και συνεσταλμένα. Χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα. Πολλές φορές παρουσιάζονται να έχουν κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα όπως γυαλιά, αυξημένο βάρος, ιδιαίτερο ντύσιμο ή να κατάγονται από άλλη χώρα, μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ή μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση, άτομα με ακουστικές αναπηρίες, άτομα με προβλήματα λόγου, άτομα με ακμή. Επιπλέον, δεν είναι κοινωνικά δημοφιλή άτομα, με αποτέλεσμα να μην έχουν κανέναν ή να έχουν ελάχιστους φίλους. Τα παθητικά θύματα δεν αντιδρούν στον εκφοβισμό και νιώθουν ανασφάλεια και άγχος. Ενδεχομένως να μην εμπιστεύονται τους δασκάλους ή τους γονείς τους και να μην μπορούν να τους εκμυστηρευτούν εκφοβιστικές συμπεριφορές εις βάρος τους. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι τα παιδιά, που έχουν υποστεί bullying υποφέρουν από κατάθλιψη, αποσύρονται ή κλαίει και έχουν συχνά αυτοκτονικές τάσεις (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014; Unnever, 2005). Από την άλλη υπάρχουν τα προκλητικά θύματα που έχουν άγχος και μια συμπεριφορά που προκαλεί την βίαιη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, ενοχλούν και δημιουργούν εντάσεις και προβλήματα. Αντιδρούν περισσότερο με το συναίσθημα. Είναι τα παιδιά που δεν έχουν καταφέρει να είναι το επίκεντρο της προσοχής και στην προσπάθεια τους αυτή πετυχαίνουν αποτελέσματα αρνητικά. Τα προκλητικά θύματα προκαλούν τις συγκρούσεις, καθώς κάνουν παρέα με τους θύτες τους και επιδιώκουν τον εκφοβισμό τους. Επίσης, αντεπιτίθενται, έχουν οξύθυμη συμπεριφορά και χαρακτηρίζονται από ένταση (Olweus, 1993).

Υπάρχει και μία ακόμη κατηγορία θυμάτων, τα θύματα-θύτες. Είναι τα θύματα τα οποία έχουν διπλό ρόλο, αφού ήταν ή/και είναι θύματα εκφοβισμού αλλά ταυτόχρονα έχουν πάρει και τον ρόλο του θύτη. Δεν έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και δεν διαθέτουν δεξιότητες για να λύνουν συγκρούσεις. Ο κοινωνικός περίγυρος τους

απορρίπτει, αν και επιθυμούν την αποδοχή περισσότερο από τους θύτες. Τα άτομα αυτά νιώθουν έντονα αποξένωση και μη αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο (Ανδρέου & Smith, 2002). Τα θύματα-θύτες πολλές φορές αντιμετωπίζουν ψυχικές διαταραχές, κατάθλιψη και αυτοκτονικές τάσεις σε σχέση με αυτούς που μόνο θυματοποιήθηκαν (Ανδρέου & Smith, 2002; Αντωνίου & Καμπόλη, 2014).

Οι μαθητές που θυματοποιούνται τείνουν να μεγαλώνουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα που υπερπροστατεύουν το παιδί, αλλά τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειάς τους φαίνεται να είναι πιο «φυσιολογικά» σε σχέση με εκείνα των μαθητών που αναλαμβάνουν τον ρόλο του θύτη (Veenstra, Lindberg, Oldenhinkel, De Winter, Verhulst & Ormel, 2005). Αυτός είναι ο λόγος που οι μαθητές – θύματα τείνουν να είναι πιο ευαίσθητοι, ανασφαλείς και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Έτσι, λοιπόν, οι γονείς των μαθητών-θυμάτων προστατεύουν όλο και πιο πολύ το παιδί τους και αποφεύγουν να διαφωνούν με αυτό. Για τον λόγο αυτό τα παιδιά δεν διαθέτουν δεξιότητες διαχείρισης διαφωνιών, το οποίο τους κάνει πιο ευάλωτους σε συμπεριφορές εκφοβισμού (Smokowski & Kopasz, 2005).

Οι παρατηρητές αναλαμβάνουν καταλυτικό ρόλο σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και μπορούν να διακριθούν στις εξής πέντε κατηγορίες. Αρχικά, υπάρχουν οι οπαδοί παρατηρητές, οι οποίοι έχουν ενεργό ρόλο στον εκφοβισμό αλλά δεν το ξεκινούν. Επίσης, υπάρχουν οι υποστηρικτές ή παθητικοί θύτες, οι οποίοι δεν συμμετέχουν ενεργά. Επιπρόσθετα, μπορεί να είναι πιθανοί θύτες ή παθητικοί υποστηρικτές, οι οποίοι θέλουν να υπάρχει σχολικός εκφοβισμός, αλλά δεν το δημοσιοποιούν. Ακόμη, οι ουδέτεροι υποστηρικτές είναι εκείνοι οι οποίοι δεν παίρνουν καμία θέση, καθώς πιστεύουν ότι δεν τους αφορά. Τέλος, οι πιθανοί υπερασπιστές είναι εκείνοι που εναντιώνονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και επιθυμούν να βοηθήσουν το θύμα, αλλά τελικά δεν το κάνουν (Καραδήμα, 2015).

Οι παρατηρητές επηρεάζονται συναισθηματικά από τον σχολικό εκφοβισμό αλλά δεν παρεμβαίνουν, καθώς τους συγκρατεί ο φόβος μήπως γίνουν ο επόμενος στόχος των θυτών και για να μην πληγωθούν οι ίδιοι (Αντζουλή & Ηλιοπούλου, 2015; Κοντογιάννης, 2014). Οι παρατηρητές όσο είναι παρόντες σε περιστατικά εκφοβισμού και είναι αμέτοχοι, αυξάνεται η διάρκεια του φαινομένου. Σε περιπτώσεις, όμως, που οι παρατηρητές αποδοκιμάζουν το περιστατικό, σε μεγάλο ποσοστό ο θύτης σταματάει να εκφοβίζει το θύμα του (Rigby, 2008).

3. Αιτιολογικοί παράγοντες του Σχολικού Εκφοβισμού

3.1. Η θεωρία της προσκόλλησης

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως το άτομο από πολύ μικρή ηλικία δημιουργεί ένα εσωτερικό μοντέλο επεξεργασίας των σχέσεων (Internal Working Model - IWM). Βασίζεται πρωτίστως στις σχέσεις του παιδιού με τους γονείς – κυρίως με την μητέρα. Η ποιότητα αυτής της πρωτογενούς σχέσης του βρέφους παίζει πρωταρχικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα ακολουθεί σε όλη τη ζωή του. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή η επιθετικότητα αναπτύσσεται με τρεις τρόπους: είτε εμφανίζεται ως αντίδραση λόγω της αρνητικής σχέσης με τους γονείς, είτε γιατί επιθυμεί να προσελκύσει την προσοχή των γονέων, είτε γιατί νιώθει ανασφάλεια και προσπαθεί να αποκρούσει αυτή την ανασφάλεια που βιώνει (Postigo, González, Montoya & Ordoñez, 2013).

Όταν οι δεσμοί της οικογένειας χαρακτηρίζονται ως χαμηλού ποιοτικού περιεχομένου, είναι πιθανό να οδηγηθούν στον εκφοβισμό και την θυματοποίηση (Walden & Beran, 2010). Επίσης, και η μη επίβλεψη και η μη φροντίδα των παιδιών από τους κηδεμόνες τους, καθώς και η ανοχή επιθετικών αντιδράσεων των παιδιών, μπορεί να οδηγήσει στον εκφοβισμό. Ακόμη, η υπερπροστασία των παιδιών συσχετίζεται με την συμμετοχή των παιδιών σε φαινόμενα εκφοβισμού (Rodkin & Hodges, 2003).

3.2. Η θεωρία της κυριαρχίας

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή το ανθρώπινο είδος βασίζεται σε κοινωνικές δομές που εμπεριέχουν ιεραρχικές σχέσεις. Για το λόγο αυτό μπορούσαν να οργανωθούν κατάλληλα και να επιτεθούν σε άλλες ομάδες με στόχο να επιτύχουν οφέλη, κέρδη και είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιβιώσουν (Pellegrini & Archer, 2005; Pellegrini, 2002). Έτσι, λοιπόν και οι μαθητές εκφοβίζουν καθώς επιθυμούν να δείξουν την δύναμή τους και την κυριαρχία τους έναντι των συμμαθητών τους (Rigby, 2004). Η έννοια της κυριαρχίας αναφέρεται σε μειωμένη προ-κοινωνική συμπεριφορά και σε πράξεις που υλοποιούνται εθελοντικά προς όφελος ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (Farrington, 2000).

Η πλειοψηφία των θυτών επιθυμούν να ηγούνται της ομάδας τους που ασκεί εκφοβισμό και να αισθάνονται ισχυροί μεταξύ των συμμαθητών τους. Αυτό τους αποφέρει κυριαρχική δύναμη και οφέλη που αφορούν την δημοτικότητά τους. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εικόνα που έχουν οι θύτες για τον εαυτό τους, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις είναι θετική. Ωστόσο, τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα φαίνεται να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές που δεν είχαν εμπλακεί σε φαινόμενα εκφοβισμού. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών παρουσιάζει φθίνουσα τάση όσο πιο συχνά εκφοβίζουν συμμαθητές τους (Baldry, 2004; O' Moore & Kirkham, 2001).

Όσοι υποστηρίζουν την θεωρία αυτή, θεωρούν ότι οι μαθητές που εκφοβίζουν για δύναμη και έλεγχο, ενισχύουν την ισχύ τους από τις στάσεις που υιοθετούν σε σχέση με αυτή τη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς. Η εκφοβιστική συμπεριφορά που επιλέγεται σε μια χρονική στιγμή καθορίζεται από την στάση που υιοθετεί κανείς απέναντι σε αυτή (Ma, Stewin & Mah, 2001).

3.3. Η θεωρία του νου

Σύμφωνα με την θεωρία του νου, το άτομο είναι σε θέση να διατυπώσει προσωπικά συμπεράσματα προκειμένου να προβλέψει τις ενέργειες, τις σκέψεις και τις επιθυμίες άλλων ανθρώπων (Premack & Woodruff, 1978). Έτσι, οι θύτες είναι άτομα που διαθέτουν υψηλό επίπεδο κατανόησης των συνομηλίκων, καθώς κατανοούν την κατάσταση του θύματος. Ακόμη, διαθέτουν ενσυναίσθηση, υψηλή κοινωνική επίγνωση και μπορεί να οδηγήσουν το θύμα εκεί που επιθυμούν και να το εκμεταλλευτούν προς όφελός τους. Κατανοούν τις προθέσεις του θύματος και για αυτό επιτυγχάνει ο δράστης αυτό που θέλει (Postigo, González, Montoya & Ordoñez, 2013). Οι θύτες επιλέγουν θύματα που ανέχονται την θυματοποίηση και δεν θα βρουν υποστήριξη από τους συμμαθητές τους (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996).

3.4. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αναφέρεται στο γεγονός ότι μια κοινωνική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσω της παρατήρησης και της επιβράβευσης. Οι μαθητές

υιοθετούν συμπεριφορές από το κοινωνικό περιβάλλον που είναι αποδεκτές με βάση τα κοινωνικά πρότυπα. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή του Albert Bandura (1973) ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια κοινωνική συμπεριφορά που υπακούει στους νόμους της μάθησης. Ακόμη, τα παιδιά φέρονται επιθετικά, όταν στην οικογένεια ή στους συνομηλίκους η συμπεριφορά αυτή είναι αποδεκτή ή δεν επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στο άτομο που την εφαρμόζει. Για το λόγο αυτό το παιδί μαθαίνει και διατηρεί τέτοιου είδους συμπεριφορές (Postigo, González, Montoya & Ordoñez, 2013).

Τα παιδιά όταν ασκούν εκφοβισμό αναμένουν αντίστοιχα αποτελέσματα με τις εμπειρίες τους, δηλαδή την επιβράβευση ή την αποδοκιμασία που έχουν λάβει ως ανατροφοδότηση από σημαντικά πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος ή από την παρατήρηση των συνεπειών που επιφέρει η επιθετικότητα και από την λεκτική καθοδήγηση που δέχεται το παιδί από τους γονείς και από άλλους φορείς κοινωνικοποίησης (Bandura, 1973). Ένα παιδί που βιώνει ή παρατηρεί βίαιες συμπεριφορές μεταξύ των γονέων του, συχνά ασκεί εκφοβισμό σε άλλα παιδιά ανεξάρτητα από το αν κακοποιείται το ίδιο το παιδί ή όχι (Baldry, 2003).

Σύμφωνα με έρευνα των Espelage, Bosworth & Simon (2000), οι θύτες εκφοβισμού ζούσαν σε οικογένειες όπου μέσο πειθαρχίας ήταν το ξύλο και τα παιδιά δεν επιτηρούνταν από τους γονείς τους για πολλές ώρες. Οι μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες με θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, όπου διαχειρίζονταν τις συγκρούσεις κατάλληλα, είχαν μικρότερη πιθανότητα να εμπλακούν σε φαινόμενα εκφοβισμού.

3.5. Η θεωρία επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας (social information processing)

Σύμφωνα με την θεωρία των Crick & Dodge (1994) ο εκφοβισμός συμβαίνει λόγω σφάλματος κατά την διάρκεια επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών κατά την συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. Η διαδικασία αξιολόγησης και αντιμετώπισης των κοινωνικών καταστάσεων εξελίσσεται σε πέντε στάδια. Τα σφάλματα που αναφέρονται στην θεωρία αυτή αφορά ένα από τα πέντε στάδια. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: κοινωνική αντίληψη, ερμηνεία των αντιλαμβανόμενων

κοινωνικών υπαινιγμών, επιλογή σκοπού, παραγωγή και τελική επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής αντιμετώπισης μιας κοινωνικής κατάστασης.

Κατά το πρώτο στάδιο το παιδί κωδικοποιεί τα δεδομένα που δέχεται χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του. Έπειτα, στο δεύτερο στάδιο οι πληροφορίες αυτές ερμηνεύονται. Στην συνέχεια, ακολουθεί αποσαφήνιση και επιλογή στόχων που επιθυμεί το παιδί να εκπληρώσει. Κατά το επόμενο στάδιο το παιδί αναζητά λύσεις που θα αποφέρουν την υλοποίηση των στόχων μετά από την αξιολόγηση των υπάρχοντων μέσων. Στο πέμπτο στάδιο, το παιδί αποφασίζει με ποιον τρόπο θα αντιμετωπίσει την κατάσταση. Σε ένα τελικό στάδιο, πραγματοποιεί τις αποφάσεις του (Crick & Dodge, 1994).

Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό ερμηνεύουν την συμπεριφορά των άλλων χωρίς πολλές κοινωνικές ενδείξεις και προθέσεις ή δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε επιθετικές ενδείξεις και αποδίδουν εχθρική πρόθεση στην συμπεριφορά των άλλων (Quiggle, Garber, Panak & Dodge, 1992). Όταν οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό προσπαθούν να βρουν λύσεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση, επιλέγουν επιθετικές στρατηγικές, καθώς έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να τις υλοποιούν για να επιλύουν κοινωνικά ζητήματα και γιατί τις θεωρούν άξιες και κατάλληλες για να ικανοποιήσουν τους στόχους τους (Perry, Perry & Rasmussen, 1986).

3.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ομαδικό φαινόμενο

Η συγκεκριμένη θεωρία θέτει ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται ο σχολικός εκφοβισμός, στον οποίο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας. Αρχικά, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αποτελείται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ασκεί επιρροή στην συμπεριφορά των μαθητών λόγω των αντιλήψεων και των ενεργειών που λαμβάνουν χώρα. Με βάση την θεωρία αυτή ο εκφοβισμός δεν διενεργείται για λόγους κακεντρέχειας, αλλά για να διατηρήσει την ταυτότητα του ένας μέλος που ανήκει σε μια ισχυρή ομάδα (Hawkins, Pepler & Craig, 2001).

Σύμφωνα με τους Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1996) όταν διαπράττονται πράξεις εκφοβισμού, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους. Συμμετέχουν οι πρωταίτιοι θύτες, οι οποίοι διαπράττουν τις εκφοβιστικές πράξεις

έχοντας την υποστήριξη των βοηθών και των εμπυχωτών τους. Υπάρχουν οι μαθητές που υπερασπίζονται τα θύματα και οι αμέτοχοι που υιοθετούν παθητική συμπεριφορά ενθαρρύνοντας έτσι τους θύτες. Σε έρευνα τους διαπίστωσαν πως τα αγόρια συχνά αναλαμβάνουν τον ρόλο των θυτών, των βοηθών ή των εμπυχωτών. Ενώ τα κορίτσια συνήθως υπερασπίζονται τα θύματα ή δεν συμμετέχουν.

Οι Tani, Greenman, Schneider & Fregoso (2003) σε έρευνα τους διαπίστωσαν πως οι μαθητές που εμπυχώνουν ψυχολογικά τους δράστες έχουν υψηλή ενεργητικότητα και χαμηλό επίπεδο φιλικότητας. Υψηλά επίπεδα φιλικότητας και χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής αστάθειας διαθέτουν οι υπερασπιστές των θυμάτων. Οι αμέτοχοι μαθητές συγκεντρώνουν χαμηλότερα επίπεδα ενεργητικότητας και χαμηλότερα επίπεδα φιλικότητας από τους υπερασπιστές. Είναι εσωστρεφή άτομα και δυσκολεύονται να δείξουν ενσυναίσθηση στα θύματα. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά και σύμφωνα με τους παράγοντες που σχετίζονται με την συγκεκριμένη κατάσταση.

3.7. Ο σχολικός εκφοβισμός ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι το αποτέλεσμα της ύπαρξης κοινωνικών ομάδων, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές ως προς την δύναμη που επιδεικνύουν. Ακόμη, τα ατομικά χαρακτηριστικά που αφορούν την ιστορική και πολιτισμική βάση – όπως το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη – επηρεάζουν την συμπεριφορά των μαθητών (Rigby, 2004). Για αυτό το λόγο επικρατεί η άποψη ότι τα αγόρια, οι ομοεθνείς και οι οικονομικά εύρωστοι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να επιδεικνύουν την δύναμή τους απέναντι στους πιο αδύναμους (Mills, 2001).

Τα αγόρια υπερέχουν στην κατηγορία των θυτών και αυτό δικαιολογείται από τα κοινωνικά στερεότυπα που αποδίδουν διαφορετικούς ρόλους στα φύλα. Οι άντρες διεκδικούν την αποκλειστικότητα σε πλούτο, σε παραγωγικά μέσα και σε δομές λήψης αποφάσεων. Αυτό δικαιολογεί και την εκφοβιστική συμπεριφορά που ασκούν. Αυτό σημαίνει πως ο εκφοβισμός που ασκούν οι άντρες ανταποκρίνεται στις κοινωνικές δομές για να διατηρήσουν τα ανδρικά προνόμια (Mills, 2001). Από την άλλη, οι γυναίκες υποχωρούν όταν δέχονται εκφοβισμό. Τα κοινωνικά στερεότυπα αποδίδουν στην γυναίκα συναισθηματική, υπομονετική και παθητική συμπεριφορά.

Αυτά μεταδίδονται από γενιά σε γενιά, δηλαδή οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τα μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά με αποτέλεσμα να εξακολουθούν να υπάρχουν διακρίσεις στην συμπεριφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Οι διαφορές στα δύο φύλα επιβεβαιώθηκαν και από πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στον ελληνικό πληθυσμό όπου φάνηκε ότι το ανδρικό φύλο αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Antoniadou, Kokkinos, & Markos, 2016).

3.8. Ο σχολικός εκφοβισμός ως κοινωνικο-οικολογικό φαινόμενο

Σύμφωνα με την οικολογική θεωρία (Bronfenbrenner, 1979), υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου, των φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του σχολείου, του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Το άτομο με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει – άγχος, κατάθλιψη, επιθετικότητα – επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον (συνθήκες διαβίωσης, οικονομικά χαρακτηριστικά, εκφοβισμός), από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομήλικους, τον ρόλο που έχει αναλάβει στον εκφοβισμό, το κλίμα της σχολικής τάξης, τον κανονισμό λειτουργίας του σχολείου και τους κανόνες που ακολουθούνται, τους κοινωνικούς παράγοντες της κοινωνίας που ζει (εγκληματικότητα, ασφάλεια, στοιχεία πολιτισμού, έθιμα και ήθη). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το άτομο σχετίζεται με το κοινωνικό δίκτυο από το οποίο περιβάλλεται. Το δίκτυο αυτό απαρτίζεται από τέσσερα συστήματα που συνδέονται μεταξύ τους, τα οποία είναι τα εξής: μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα και μακροσύστημα. Στο μικροσύστημα ανήκει το παιδί το οποίο σχετίζεται με ένα ανώτερο σύστημα – την οικογένεια ή την σχολική τάξη. Το μεσοσύστημα αναφέρεται στον συσχετισμό δύο συστημάτων, όπως είναι για παράδειγμα η σχέση σχολείου και οικογένειας. Το εξωσύστημα βρίσκεται υπό την επήρεια της γειτονιάς του σχολείου και των σχέσεων που σχηματίζονται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (συνοικία, οικογένεια, φίλοι, εκπαιδευτικοί). Το μακροσύστημα σχετίζεται με τον πολιτισμό, τις αξίες και τα ήθη της κοινωνίας (Swearer & Doll, 2001; Espelage & Swearer, 2004).

Επομένως, η θεωρία αυτή συνιστά την πολυπαραγοντική μελέτη του φαινομένου του εκφοβισμού. Όταν μελετάμε ένα τέτοιο φαινόμενο, δεν αρκεί μόνο η εξέταση των ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου, αλλά πρέπει να επεκταθούμε και στην εξέταση των σχέσεων με τους συνομήλικους, το οικογενειακό και το

σχολικό περιβάλλον, το συνοικιακό και το φυσικό περιβάλλον του σχολείου και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Lee, 2011).

3.9. Άλλες αιτίες που εξηγούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος το παιδί αναπτύσσει σχέσεις και αλληλεπιδρά με τα άτομα που απαρτίζουν την οικογένεια. Έτσι, αποκτά εμπειρίες και διαμορφώνει στάσεις, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που επηρεάζουν και τις μετέπειτα σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους οικογενειακούς παράγοντες, όπως είναι ο τρόπος δομής και οργάνωσης, οι κανόνες λειτουργίας της οικογένειας, οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί εντός της οικογένειας, η σχέση του με τα πρόσωπα που τη συγκροτούν και γενικότερα η αγωγή που λαμβάνει το παιδί από αυτή. Ακόμη, η περίπτωση απώλειας λόγω θανάτου ενός ή και των δυο γονέων, η εγκατάλειψη του παιδιού, καθώς και γεγονότα όπως ο εθισμός στο αλκοόλ, σε ναρκωτικές ουσίες, η κακοποιητική συμπεριφορά έναντι των παιδιών ή της μητέρας, και γενικότερα κακές οικογενειακές συσχετίσεις των ατόμων της οικογένειας, επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και ενδεχομένως να γίνονται αρωγοί στην εφαρμογή προβληματικών συμπεριφορών (Αρχοντόγλου, 2005). Οι οικογένειες που εφαρμόζουν αυταρχικές και τιμωρητικές μεθόδους οδηγούν τα παιδιά σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που κυριαρχεί η κατανόηση, η στήριξη, η αγάπη και το ενδιαφέρον έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτό βοηθά στην επισύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και με τους υπόλοιπους ανθρώπους εκτός οικογένειας (Ματσαγγούρας, 2006). Επίσης, όταν οι γονείς δεν οριοθετούν κατάλληλα τα παιδιά και υπάρχει ελλιπής ύπαρξη ορίων στη συμπεριφορά τους ή ακόμη και ακατάλληλος τρόπος επιβολής, οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Οι γονείς που δείχνουν επιείκεια και ανέχονται μη αποδεκτές συμπεριφορές από τα παιδιά τους, είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο. Ακατάλληλοι τρόποι επιβολής ορίων είναι η επιβολή τιμωριών (ιδιαίτερα σωματικών) και τα άσχημα συναισθηματικά ξεσπάσματα. Όλα αυτά συνιστούν την αύξηση των βίαιων

αντιδράσεων των παιδιών, εναντίον άλλων πιο αδύναμων παιδιών ή των γονιών τους (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000). Το παιδί, ως δέκτης, αφουγκράζεται και μιμείται τις πράξεις των γονιών-πομπών, γι' αυτό τον λόγο τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι καθοριστικά για τα συναισθήματα που βιώνει (Κουτρολού, 2013). Τέλος το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί ισχυρό παράγοντα κινδύνου στη διαδικασία θυματοποίησης (Perren, Stadelmann & von Klitzing, 2009).

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία η οποία ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο. Πολλές φορές διαδραματίζεται με διαφορετικό τρόπο για τα αγόρια και με διαφορετικό τρόπο για τα κορίτσια. Έτσι, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικής βίας σε σχέση με τα κορίτσια, και αυτό οφείλεται στη διαδικασία της διαφορετικής κοινωνικοποίησης (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014). Επίσης, η ανατροφή που δέχεται το παιδί επηρεάζει το αν το παιδί δύναται να υπάρξει θύτης ή θύμα. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε πολλές διαφορετικές χώρες (Pettit, Harrist, Bates & Dodge, 1991) έδειξαν ότι γονείς που υιοθετούσαν επιθετικές συμπεριφορές που εμπεριείχαν το στοιχείο της κυριαρχίας και του καταναγκασμού απέναντι στα παιδιά τους, μετέπειτα τα παιδιά είχαν βίαιη και επιθετική συμπεριφορά στις συναναστροφές τους έξω από το σπίτι.

Η ύπαρξη διενέξεων μεταξύ γονέων και παιδιού και η μη ικανοποίηση των κοινωνικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών αναγκών του παιδιού στην βρεφική ηλικία δημιουργούν ψυχικά τραύματα, τα οποία συντελούν στην δυσκολία ανάπτυξης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και στην δυσκολία ανάπτυξης μηχανισμών διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής (Χρηστάκης, 2001). Επίσης, η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία συνδράμει στην δημιουργία αρνητικής αυτοαντίληψης και αισθημάτων ανικανότητας και ανεπάρκειας. Αντιθέτως, τα παιδιά που παρουσιάζουν σχολική επιτυχία, αναπτύσσουν θετική αυτοαντίληψη και αποκτούν καλές κοινωνικές δεξιότητες με τους άλλους μαθητές και με τον εκπαιδευτικό (Fontana, 1996).

Ένας σημαντικός παράγοντας αιτίας εκδήλωσης επιθετικότητας είναι η παρέα των συνομηλίκων, η οποία επηρεάζει το παιδί τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Η επίτευξη μιας υγιούς σχέσης με τους συνομηλίκους συνδράμει στην απόκτηση αντικειμενικής εικόνας για τον εαυτό και στην ανάπτυξη κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, η ομάδα των συνομηλίκων επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Σε αντίθετη περίπτωση, αν δεν επιτευχθεί υγιής σχέση, τότε ο μαθητής αναπτύσσει αρνητικές συμπεριφορές (Slavin, 2006).

Επίσης, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα μεταξύ μαθητών που διαφέρουν ως προς την ατομική δύναμη. Συνήθως, οι λιγότερο ισχυροί μαθητές εκφοβίζονται από τους ισχυρότερους μαθητές. Έτσι, οι θύτες και τα θύματα μπορεί να παρουσιάζουν διαφορές ως προς σωματικά χαρακτηριστικά ή και ως προς ψυχολογικά (Rigby 2004). Αυτές οι διαφορές μπορούν να αποτελέσουν αίτιο εκδήλωσης εκφοβισμού, καθώς διαφοροποιεί και την κατανομή των ρόλων στο φαινόμενο αυτό. Οι Del Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ortega-Ruiz & Tsorbatzoudis (2016) υποστηρίζουν ότι τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική ενσυναίσθηση αποτελούν αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα του σχολικού εκφοβισμού. Οι δράστες επιτυγχάνουν να χειραγωγούν τα θύματα και ιδιαίτερα οι θύτες που επιλέγουν τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Sutton & Keogh, 2000).

Ακόμη, τα παιδιά που έχουν μεταναστεύσει και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν ως θύματα τον σχολικό εκφοβισμό (Καραδήμα, 2015; Nikolaou & Samsari, 2016; Rigby 2008). Οι μαθητές που ανήκουν σε αυτές τις μειονοτικές ομάδες ως επί το πλείστον δέχονται έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα αποκλείονται κοινωνικά μη συμμετέχοντας σε σχολικές δραστηριότητες ή δέχονται χλευαστικά σχόλια και πειράγματα (Τσιόλκα & Γουδήρας, 2013).

Για να αναδομηθεί η κοινωνία είναι σημαντική η σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Αρχικά, το εκπαιδευτικό σύστημα και η μορφή των εξετάσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτροπή προβλημάτων συμπεριφοράς. Όταν οι εξετάσεις διαχωρίζουν τους μαθητές σε ικανούς και μη ικανούς, σε καλούς και κακούς, προωθούν τον ανταγωνισμό. Έτσι, ο μαθητής οδηγείται στην αποκόμιση στείρων γνώσεων και στην μη ικανοποίηση από το σχολικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ζητήματα συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001).

Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτό (φωτισμός, θόρυβοι, εξοπλισμός) επηρεάζουν και την συμπεριφορά των παιδιών, καθώς αποτελούν φυσικά και συναισθηματικά ερεθίσματα (Ματσαγγούρας, 2006). Ακόμη, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε ένα σχολείο, τόσο πιο πιθανή είναι η ύπαρξη επιθετικών πράξεων από τους μαθητές (Χηνάς & Χρυσafiδης, 2000). Η ύπαρξη περιστατικών βίας ασκεί επιρροή στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, καθώς επικρατεί κλίμα φόβου μεταξύ των μαθητών. Αυτό εμποδίζει την μάθηση και έπονται αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Επομένως, είναι φανερό πως το σχολικό κλίμα ανάλογα αν είναι θετικό ή αρνητικό, επηρεάζει τόσο την επίδοση των μαθητών όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα (Zullig, Koopman, Patton & Ubbew, 2010).

Έτσι, λοιπόν, το σχολείο συνδράμει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στην μετάδοση γνώσεων αλλά και στην επισύναψη διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων, στην ανακάλυψη του εαυτού, στην διαμόρφωση κατάλληλης συμπεριφοράς και στην αμοιβαία επίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μπαμπάλης, 2012). Η σχέση μαθητή δασκάλου, το ύφος και η στάση που υιοθετεί ο δάσκαλος και οι συνέπειες που θα επιβληθούν σε περίπτωση μη τήρησης των κανόνων από τον μαθητή μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού (Ματσαγγούρας, 2005). Ο δάσκαλος έχει διαφορετικές προσδοκίες για κάθε μαθητή. Όταν, οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του ανταμείβονται με καλή βαθμολόγηση. Ενώ, οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται σε αυτές, μπαίνουν στο στόχαστρο και ετικετοποιούνται ως τεμπέλης ή αποτυχημένος με αποτέλεσμα οι μαθητές να υιοθετούν εκφοβιστικές συμπεριφορές (Τσιπλητάρης, 2001). Ακόμη, ο δάσκαλος που ασκεί κριτική και δεν αναδεικνύει τα θετικά στοιχεία του μαθητή, επιβάλλει τιμωρίες και χρησιμοποιεί απειλές, μειώνει τις ικανότητες του παιδιού ενώπιον του αλλά και ενώπιον των συμμαθητών του αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Όλα αυτά έχουν ως επακόλουθο την χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών. Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναδεικνύουν τα θετικά στοιχεία των μαθητών που συμπεριφέρονται επιθετικά προκειμένου να καταστείουν υπαρκτές ή εν δυνάμει παραβατικές συμπεριφορές (Καραδήμα, 2015). Το θετικό σχολικό κλίμα βοηθά τους μαθητές να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και την σχολική τους επίδοση και τους παρακινεί να συμπεριφέρονται κατάλληλα χωρίς συμπεριφοριστικά και συναισθηματικά προβλήματα (Μπαμπάλης, 2012).

Τέλος, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης προβάλλουν διαρκώς πρότυπα τα οποία δεν είναι κατάλληλα για παιδιά, καθώς παρουσιάζονται ήρωες με επιθετικές συμπεριφορές. Έτσι, τα παιδιά καταλήγουν να τις μιμούνται και να αποκτούν τέτοιου είδους συμπεριφορές και στάσεις. Ιδιαίτερα η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών που εμπεριέχουν βία δεν ενδείκνυται για παιδιά, καθώς στην μετέπειτα ζωή του το άτομο υιοθετεί την επιθετικότητα που παρουσιάζεται στα παιχνίδια. Επίσης, οι ταινίες που

περιέχουν βίαιες συμπεριφορές προσφέρονται στα παιδιά ως ψυχαγωγικό μέσο. Με αυτόν τον τρόπο τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης δεν προβάλλουν κατάλληλα πρότυπα για το παιδί και δεν συμβάλλουν στην διανοητική και συναισθηματική ετοιμότητα του παιδιού (Νομικού, 2004). Ακόμη, οι διαφημίσεις δεν προβάλλουν θετικά πρότυπα. Για αυτό φαίνεται πως οι κοινωνικές αξίες και η ηθικότητα διαβρώνονται. Αυτό έχει ως επακόλουθο οι νέοι να υιοθετούν τις αξίες και τα πρότυπα βίας που προβάλλονται στην τηλεόραση και στο διαδίκτυο (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014).

4. Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού

4.1. Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού στα θύματα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει τα θύματα σε κοινωνικό, σχολικό και ψυχοσωματικό επίπεδο.

Αρχικά, αναφορικά με το κοινωνικό επίπεδο, τα θύματα πολλές φορές εμφανίζουν κοινωνική απόσυρση/κοινωνική απομόνωση. Στερούνται φίλων και αισθάνονται μοναξιά, αφού δεν διατηρούν διαπροσωπικές σχέσεις και δεν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Έχουν λίγους φίλους κυρίως ενήλικες ή άλλα θύματα. Επίσης, παιδιά που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό συχνά εμφανίζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές και δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να μπορούν να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές σχέσεις τους (Boulton & Smith, 1994). Αυτό συνδέεται με το ότι είναι άτομα που έχουν περιθωριοποιηθεί κοινωνικά. Τα άτομα αυτά είναι πιθανό στην ενήλικη ζωή τους να εμφανίσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, να κάνουν χρήση ουσιών και να πάσχουν από κατάθλιψη (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014; Olweus, 1991), καθώς η απουσία φίλων και η μη υποστήριξή τους στην παιδική και εφηβική ηλικία έχει ως αποτέλεσμα την μη ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Cole, 2002).

Όσον αφορά το σχολικό επίπεδο, τα θύματα που εκφοβίζονται στο σχολείο για μεγάλη χρονική διάρκεια παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση στα σχολικά μαθήματα και αποκτούν αρνητική στάση απέναντι σε οτιδήποτε αφορά το σχολείο. Για το λόγο αυτό συχνά αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007; Buhs, Ladd & Herald, 2006; Γαλανάκη, Αμανάκη & Ξύκη, 2012; Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007). Τα θύματα σχολικού εκφοβισμού απομακρύνονται από το σχολικό περιβάλλον και απουσιάζουν συχνά, λόγω φόβου ότι θα επανέλθουν στο στόχαστρο των μαθητών-θυτών. Η περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές τους τους οδηγεί σε μη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Ακόμη, τα άτομα θύματα αναμένουν ότι αν παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση οι συμμαθητές τους θα σταματήσουν να τους εκφοβίζουν. Πολλές φορές δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και άγχος, με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες για να αποφύγουν την αρνητική κριτική. Επίσης, δυσκολεύονται να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με τους

συμμαθητές τους (Ανδρέου & Smith, 2002; Βλάσση & Μπέκα, 2015; Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982; Καραδήμα, 2015).

Τέλος, όσον αφορά το ψυχοσωματικό επίπεδο, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν άγχος, ψυχική δυσφορία και ηττοπάθεια. Τα παραπάνω έχουν ως απόρροια τα εξής ψυχοσωματικά συμπτώματα: ζάλη, εμετό, ημικρανία, στομαχικά προβλήματα, ταχυπαλμία, κούραση, δύσπνοια (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014; Γαλανάκη, Αμανάκη & Ξύκη, 2012; Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007; Κοντογιάννη & Γαλανάκη, 2014). Η εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους για τα θύματα εκφοβισμού αναφέρονται είτε σε κοινωνικό άγχος, είτε σε συμπτώματα που είναι παρόμοια με εκείνα που βιώνει κάποιος μετά από ένα τραυματικό γεγονός (Craig, 1998). Πολλά παιδιά-θύματα του σχολικού εκφοβισμού βιώνουν έντονο μετατραυματικό στρες για το οποίο ευθύνεται η συχνότητα και η έκταση του σχολικού εκφοβισμού (Κοντογιάννη & Γαλανάκη, 2014). Μεγάλο ποσοστό των θυμάτων εκφοβισμού οδηγείται σε κατάθλιψη ή έχει αυτοκτονικές τάσεις – οι οποίες μπορεί να τον οδηγήσουν και στην αυτοχειρία – λόγω του άγχους, της ψυχικής δυσφορίας, της απελπισίας και της ηττοπάθειας που αισθάνονται (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014; Γαλανάκη, Αμανάκη & Ξύκη, 2012; Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007; Καραδήμα, 2015; Κοντογιάννη & Γαλανάκη, 2014).

Τα θύματα του εκφοβισμού αντιμετωπίζουν αισθήματα ηττοπάθειας, απελπισίας και χαμηλής αυτοαντίληψης με αποτέλεσμα η ματαίωση αυτή να τα οδηγεί σε συμπεριφορές όπως ο αυτοκτονικός ιδεασμός και οι απόπειρες αυτοκτονίας (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014). Τα άτομα που γίνονται θύματα του φαινομένου αυτού είναι πιο πιθανό να κάνουν σκέψεις αυτοκτονίας ή να εφαρμόσουν αυτοκτονική συμπεριφορά (Kaminski & Fang, 2009). Επίσης, είναι πολύ συχνό φαινόμενο τα θύματα εφηβικής ηλικίας να αυτοτραυματίζονται λόγω των στρεσογόνων παραγόντων, της δυσκολίας να επιλύσουν προβλήματα και της δυσκολίας να επικοινωνήσουν με άλλους (Sourander, Ronning, Brunstein-Klomek, Gyllenberg, Kumpulainen, Niemela, Helenius, Sillanmäki, Ristkari, Tamminen, Moilanen, Piha & Almqvist, 2009).

Χαρακτηριστικές δηλώσεις θυμάτων σχολικού εκφοβισμού σχετικά με τα συναισθήματά τους είναι οι παρακάτω.

- Δεν νιώθω καλά και δεν θέλω να κάνω τίποτα ούτε να φάω
- Έντονος εκνευρισμός και αίσθηση φόβου

- Ζάλη με τάση λιποθυμίας
- Κατάθλιψη και προσπάθεια αυτοκτονίας
- Ημικρανίες, πυρετός, εμετός
- Αντιπάθεια για το σχολείο και η σκέψη επιστροφής σε αυτό με έκαναν να νιώθω άρρωστος
- Αϋπνία και κούραση
- Στομαχόπονος κάθε πρωί που πρέπει να πάω στο σχολείο
- Ένταση, πονοκέφαλος, ναυτία
- Έντονο στρες και άγχος (Craig, 1998).

Συμπεραίνοντας, οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στα θύματα είναι φανερές στον ψυχοσωματικό, στον κοινωνικό και στον σχολικό τομέα, καθώς συχνά εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση, σχολική άρνηση, σχολική διαρροή – εγκατάλειψη σχολείου, αντικοινωνικές συμπεριφορές, χαμηλή κοινωνικοποίηση, ψυχολογικές διαταραχές, κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό.

4.2. Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού στους θύτες

Οι θύτες του σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζουν τις παρακάτω συνέπειες σε σχολικό επίπεδο, σε κοινωνικό επίπεδο, σε επίπεδο συμπεριφοράς, και σε ψυχοσωματικό επίπεδο.

Αρχικά, οι θύτες αισθάνονται άρνηση και μίσος για το σχολείο και αρκετά συχνά παρουσιάζεται το φαινόμενο της σχολικής διαρροής λόγω του ότι εγκαταλείπουν το σχολείο. Ακόμη, οι θύτες καταστρέφουν το σχολικό περιβάλλον με βανδαλισμούς και είτε παίρνουν μερικές ημέρες αποβολή είτε αποβάλλονται οριστικά από αυτό (Olweus, 1993).

Επίσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις επιβαρύνονται από την άσκηση συμπεριφορών εκφοβισμού στη ζωή των θυτών. Οι μαθητές που ασκούν τέτοιου είδους συμπεριφορές στους συμμαθητές τους συχνά δεν έχουν κοινωνικές σχέσεις και βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμη, οι φιλικές και οι διαπροσωπικές σχέσεις με το άλλο φύλο εμπεριέχουν αρνητικότητα για τους θύτες σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό κάποιες φορές συνάπτουν ερωτικές σχέσεις με το άλλο φύλο σε μικρότερη ηλικία συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, αλλά είναι επίσης πιθανότερο να υιοθετούν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στον σύντροφό τους, όπως και στις

διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν με τους συνομηλίκους τους. Συνεπώς, οι σχέσεις τους είτε φιλικές είτε ερωτικές βασίζονται στην μη ισορροπημένη δύναμη και εξουσία μεταξύ των μελών που την απαρτίζουν (Veenstra, Lindberg, Oldenhinkel, De Winter, Verhulst & Ormel, 2005; Connolly, Pepler, Craig & Taradash, 2000). Τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν με το προφίλ των θυτών που περιγράφηκε παραπάνω και αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των οικογενειών των μαθητών αυτών. Συνεπώς, η συμπεριφορά αυτή επεκτείνεται και σε όλων των ειδών τις σχέσεις που συνάπτουν οι μαθητές-θύτες (Bowers, Smith & Binney, 1994).

Αρχικά, η άσκηση συμπεριφορών εκφοβισμού στη ζωή των θυτών έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη πιθανότητα να εμφανίσουν μελλοντικά ως ενήλικες παραβατική, αποκλίνουσα ή εγκληματική συμπεριφορά (Olweus, 2013). Για τον λόγο αυτό μεγάλο ποσοστό θυτών στην εφηβική περίοδο της ζωής τους και κατά την ενηλικίωση τους καταδικάζονται και φυλακίζονται (Ανδρέου & Smith, 2002; Olweus, 1993). Η εγκληματική ή παραβατική συμπεριφορά μπορεί ενδεχομένως να αφορά μη εφαρμογή του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, κλοπές ή βαρβαρότητες, ενώ οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να εφαρμοστούν και στην ενήλικη ζωή (Baldry & Farrington, 2000; Sourander, Klomek, Kumpulainen, Puustjarvi, Elonheimo, Ristkari Tamminen, Moilanen, Piha, & Ronning, 2010).

Σύμφωνα με έρευνα του Olweus, ο οποίος διερεύνησε τα ποινικά μητρώα μαθητών που είχαν αναφέρει ότι κάποτε άσκησαν εκφοβιστικές συμπεριφορές σε συνομηλίκους, το 55% είχε διαπράξει κάποιου είδους παράβαση ή έγκλημα στην ηλικία των 24 ετών και είχε καταδικαστεί. Το ποσοστό για τις καταδίκες λόγω βίαιων ή ποινικών αδικημάτων ανέρχονταν στο 11%, ενώ το 1,6% των μαθητών που παλαιότερα υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού δεν είχαν καθαρό ποινικό μητρώο στα 24 έτη τους (Olweus, 2013).

Τέλος, οι θύτες ως απόρροια της ενοχής που αισθάνονται λόγω του παρελθοντικού εκφοβισμού που έχουν διαπράξει, εκδηλώνουν τάσεις αυτοκτονίας. Οι θύτες βιώνουν κατάθλιψη και άγχος. Οι θύτες που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα εκφοβισμού πολλές φορές φτάνουν στην αυτοκτονία ή στον αυτοτραυματισμό λόγω της αυξημένης κατάθλιψης (Espelage & Swearer, 2003; Winsper, Lereya, Zanarini & Wolke, 2012). Οι θύτες που εμπλέκονται στο είδος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους, διότι δεν διαθέτουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες. Ακόμη, αντιμετωπίζουν προβλήματα με πονοκεφάλους και αρκετές φορές οδηγούνται στη χρήση ναρκωτικών ουσιών

(Sourander, Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen, Ristkari & Helenius, 2010).

4.3. Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού στο περιβάλλον θυτών και θυμάτων

Οι συνέπειες που δέχονται οι παρατηρητές των εκφοβιστικών περιστατικών είναι ότι πολλές φορές είναι αμέτοχοι και στην ζωή τους, καθώς γίνονται ευθυνόφοβοι και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες των πράξεων τους. Επίσης, η μελλοντική ζωή τους μπορεί να εμπεριέχει επιθετική συμπεριφορά για να εκτονώσουν τα συναισθήματα τους (Flannery, Singer & Wester, 2004; Harper & Ibrahim, 1999).

Επίσης, οι παρευρισκόμενοι του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν πτώση επίδοσης στις σχολικές δραστηριότητες, διότι είτε μετανιώνουν που δεν υποστήριξαν το θύμα είτε είναι έντρομοι μήπως βρεθούν αντιμέτωποι με τους θύτες. Έτσι, αισθάνονται άγχος με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα (Flannery, Singer & Wester, 2004; Rigby, 2008).

5. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

5.1. Στρατηγικές πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού

Είναι πολύ σημαντικό να ληφθούν μέτρα στις σχολικές μονάδες προκειμένου να προλαμβάνονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Οι παράγοντες κινδύνου που προειδοποιούν για την εκδήλωση επιθετικότητας εντοπίζονται σε τρία επίπεδα: α) σε επίπεδο μαθητή (συμπεριφορές και χαρακτηριστικά προσωπικότητας) β) σε επίπεδο οικογένειας (συγκρούσεις της οικογένειας, οικονομικά ζητήματα, στάση που υιοθετείται για την αντιμετώπιση προβλημάτων) γ) επίπεδο ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού ή του σχολείου (διακίνηση ουσιών που προκαλούν εθισμό, εγκληματική συμπεριφορά, βίαιες εικόνες στα ενημερωτικά μέσα, απουσία εξωσχολικών δραστηριοτήτων, φτώχεια και στέρηση). Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόσουν στρατηγικές πριν εκδηλωθούν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000).

Το παιχνίδι είναι ένα μέσο προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η ενίσχυση αυτοεκτίμησης και η επίλυση προβλημάτων. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται η εναλλαγή ρόλων κατά την διάρκεια παιχνιδιών προσποίησης. Αυτού του είδους τα παιχνίδια βοηθούν τους μαθητές να αισθάνονται χαρά και αυτοαποτελεσματικότητα. Τα παιδιά μέσα από παιχνίδια προσποίησης και φαντασίας βελτιώνουν συναισθηματικές δεξιότητες, διότι εκφράζουν και διαχειρίζονται ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα που ενδεχομένως βιώνουν. Επίσης, το παιχνίδι γίνεται αρωγός ανάπτυξης και απόκτησης δεξιοτήτων αυτεπίγνωσης, αυτοελέγχου και αυτοαντίληψης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συνεργασία των παιδιών είναι απαραίτητη κατά την διάρκεια του παιχνιδιού καθώς και η επικοινωνία με τα άλλα παιδιά, διότι συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους και στην διαχείριση συγκρούσεων που τυχόν έχουν (Χατζηχρήστου, 2008).

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές δραστηριότητες και γενικότερα στη σχολική ζωή φαίνεται ότι μειώνει την πιθανότητα εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού, καθώς τα παιδιά συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε άλλες δραστηριότητες πέραν του εκφοβισμού. Ακόμη, κοινωνικοποιούνται και βιώνουν φιλικά συναισθήματα. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές παρουσιάζουν βελτίωση στη σχολική επίδοση, ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου και δεν συμμετέχουν

σε περιστατικά εκφοβισμού (Council of Europe, 2006). Τα παιδιά που συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και συνάπτουν διαπροσωπικές σχέσεις, δεν εκδηλώνουν βιαιοπραγίες. Μια σημαντική σχολική δραστηριότητα είναι η συγγραφή και η έκδοση σχολικής εφημερίδας. Οι μαθητές ασχολούνται με σημαντικά θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός και η έρευνα τους οδηγεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με την διεξαγωγή συνεντεύξεων (Rigby, 2008).

Ένας άλλος παράγοντας είναι η δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος όπου εκπαιδευτικός και μαθητές αλληλεπιδρούν. Το σχολικό κλίμα βοηθά στην ανάπτυξη και την υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών απόψεων, σχέσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Η ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος παρακινεί τους μαθητές και βοηθά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, προωθεί τη σχολική μάθηση και γίνεται αρωγός στην ομαλή και πιο εύκολη ένταξη και προσαρμογή τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Μπαμπάλης, 2012). Επίσης, οι ευχάριστες και αληθινές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών οδηγεί σε ένα ευχάριστο κλίμα, που συνεπάγεται την βελτίωση της συμπεριφοράς των ανηλίκων (Cornell & Mayer, 2010). Όταν οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τους εφήβους, οι τελευταίοι ενισχύουν την αυτοεικόνα τους και αποφεύγουν στην συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού (Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000).

Μερικές εκπαιδευτικές αρχές για την πρόληψη συγκρούσεων είναι η ψυχραιμία και ο αυτοέλεγχος απέναντι σε προκλητικές συμπεριφορές μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς να ξεκαθαρίζουν τα όρια ανοχής και να δημιουργήσουν ατμόσφαιρα δημιουργίας και ασφάλειας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν τους κανόνες που έχουν οριστεί και συμφωνηθεί και σε περίπτωση που δεν τηρηθούν πρέπει να εφαρμοστούν οι επιπτώσεις. Η τιμωρία πρέπει να εφαρμόζεται επανορθωτικά για την επανένταξη και την συμφιλίωση και όχι τιμωρητικά. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται με τον διευθυντή, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, καθώς και με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτιστούν με επικοινωνιακές δεξιότητες και την ικανότητα διαχείρισης της ποικιλομορφίας των τάξεων (Fortin, 1998).

5.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Όταν εκδηλώνονται περιστατικά εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, είναι εξαιρετικά σημαντικό να ληφθούν μέτρα προκειμένου να αντιμετωπιστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόσουν στρατηγικές όταν εκδηλωθούν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.

Για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού είναι σημαντικό να υλοποιηθούν παιχνίδια ρόλων, έτσι ώστε να παιδιά να καλλιεργήσουν την δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση βοηθά τα παιδιά να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα άλλων. Μέσω των παιχνιδιών αυτών τα παιδιά μαθαίνουν να επιλύουν τις συγκρούσεις που έχουν (Τριλίβα & Chimienti, 1998).

Επιπρόσθετα, μια πολύ καλή στρατηγική αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού είναι η υλοποίηση βιωματικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού για παιδιά. Τα προγράμματα αυτά βοηθούν στον έλεγχο και στη μείωση της νεανικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς η υπακοή στους κανόνες επιτυγχάνεται μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων (Κουμουνδούρος, 2015).

Κατά την ενασχόληση με τον θύτη ή τους θύτες οι στρατηγικές που ενδείκνυται να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι η μέθοδος της συμμεριζόμενης ευθύνης (shared concern approach) και η μέθοδος no blame (no blame approach). Η μέθοδος της συμμεριζόμενης ευθύνης ξεκινά με τον εντοπισμό μιας συμπεριφοράς εκφοβισμού και περιλαμβάνει συνεντεύξεις με τους πιθανούς θύτες και τα πιθανά θύματα. Κατά την συνέντευξη με τον θύτη ο εκπαιδευτικός μοιράζεται την ανησυχία του για το θύμα/θύματα και την ψυχολογική κατάσταση που βρίσκονται και έπειτα ζητά να κάνει προτάσεις για να βελτιώσει την κατάσταση. Δεν έχει χαρακτήρα ανάκρισης η συνάντηση με τον θύτη. Κατά την συνέντευξη με το θύμα, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει το θύμα ψυχολογικά. Τέλος, πραγματοποιείται συνάντηση με όλα τα μέλη που εμπλέκονται στο περιστατικό (Pikas, 2002).

Η μέθοδος no blame περιλαμβάνει συνάντηση με το θύμα στην οποία συζητούνται τα συναισθήματά του και ακολουθεί συνάντηση με τους θύτες και όλους τους εμπλεκόμενους στο περιστατικό όπου ενημερώνονται για τα συναισθήματα του θύματος και συζητούνται οι λεπτομέρειες του περιστατικού χωρίς να αποδίδονται κατηγορίες. Τέλος, το κάθε μέλος προτείνει μια λύση για την επίλυση του προβλήματος και έπειτα από μία εβδομάδα το θέμα επανεξετάζεται.

Τα βήματα είναι τα εξής:

- 1ο βήμα: Μιλήστε με το θύμα
- 2ο βήμα: Προγραμματίστε μία συνάντηση με τα παιδιά που εμπλέκονται στο επιθετικό περιστατικό
- 3ο βήμα: Εξηγήστε το πρόβλημα στην ομάδα
- 4ο βήμα: Μοιράστε την ευθύνη
- 5ο βήμα: Ρωτήστε τα μέλη της ομάδας για τις ιδέες τους
- 6ο βήμα: Δώστε τους την ελευθερία να αποφασίσουν πώς θα συνεχίσουν
- 7ο βήμα: Συνάντηση ανατροφοδότησης (Maines & Robinson, 1994).

Επίσης, κατά την ενασχόληση με το θύμα οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στοχεύουν στην ενδυνάμωση του θύματος και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, έτσι ώστε σταδιακά να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τέτοιου είδους περιστατικά. Υπάρχουν δύο είδη προγραμμάτων. Το πρώτο αποσκοπεί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης για να αντιδρά μη παθητικά στους θύτες. Το δεύτερο στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να μην γίνονται εύκολος στόχος των θυτών (Fox & Boulton, 2003).

Τέλος, είναι σημαντικό να υλοποιηθεί η συμπερίληψη στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική βοηθά στην εξάλειψη των διακρίσεων και στην ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο. Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία όπου όλοι οι μαθητές – ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, εθνικότητας, κοινωνικής θέσης και ικανότητας – συμπεριλαμβάνονται και συμμετέχουν στην μάθηση χωρίς να περιθωριοποιούνται και να αποκλείονται από την εκπαίδευση (Στασινός, 2016).

5.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά στελέχη του σχολείου, όπως ο διευθυντής, έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα οποία αυξάνονται συνεχώς. Καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα θύματα και τους θύτες, χωρίς να κατέχουν πολλές φορές τις απαραίτητες γνώσεις. Είναι αναγκαίο να υποστηριχθούν ψυχικά και παιδαγωγικά οι θύτες και τα θύματα, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο και να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Αρχικά, είναι απαραίτητο να συνταθεί μια διεπιστημονική ομάδα που θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς, ειδικούς ψυχικής υγείας και σχολικούς συμβούλους. Η ομάδα αυτή θα συνεργάζεται με τους γονείς για να τους υποστηρίξουν συμβουλευτικά ή ψυχοθεραπευτικά. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη πρέπει να παρεμβαίνει άμεσα λεκτικά, για να γίνει αντιληπτό από τον μαθητή-θύτη ότι το σχολείο δεν αποδέχεται τέτοιου είδους συμπεριφορές. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει τα παιδιά-θύματα, έτσι ώστε να αναφέρουν συμπεριφορές τέτοιου είδους που τους έχουν ασκηθεί (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Η σχολική μονάδα οφείλει να εξετάσει και να παρέμβει στον εκφοβισμό ολιστικά και να εμπλέξει γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς έχει διάρκεια και επηρεάζει την μάθηση και την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και μπορεί να τους οδηγήσει ακόμη και στην αυτοκτονία. Πρέπει να σχεδιαστεί μια προληπτική παρέμβαση με την δημιουργία κατάλληλου κλίματος και την καταδίκη του εκφοβισμού. Ακόμη, πρέπει να υλοποιηθούν και «αντιδραστικές στρατηγικές» (που θα εφαρμοστούν σε περίπτωση ύπαρξης περιστατικού). Η ολιστική προσέγγιση παρέμβασης περιλαμβάνει την καταγραφή του περιστατικού από κάποιον εκπαιδευτικό στο Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων, στο Βιβλίο Πράξεων του Διευθυντή του Σχολείου ή στο Βιβλίο Πράξεων του Σχολικού Συμβουλίου. Καταγράφεται λεπτομερώς το συμβάν σε συνάρτηση με θέματα προσωπικών αξιών και σεβασμού στα δικαιώματα των άλλων. Για την καταγραφή της πολιτικής παρέμβασης διερευνάται η φύση της παρέμβασης ανάλογα με την πολιτική που ακολουθείται από το εκάστοτε σχολείο. Έπειτα καταγράφονται τα συστατικά μέρη της παρέμβασης αντιμετώπισης, τα οποία είναι τα εξής:

- Ορισμός του εκφοβισμού
- Πρόθεση σχολείου να προβεί σε σχεδιασμό πολιτικής παρέμβασης
- Αναφορά σε λανθασμένες αντιλήψεις (πχ «τα αγόρια είναι αγόρια»)
- Επιλογή των κατάλληλων τεχνικών παρέμβασης
- Καταγραφή των ευθυνών όλων των εμπλεκόμενων μελών του σχολείου
- Συμβουλές στους θύτες και στα θύματα, στους γονείς τους, στους εκπαιδευτικούς και στους αυτόπτες μάρτυρες
- Καταγραφή των δράσεων που θα εφαρμοστούν
- Πληροφορούν τους μαθητές για το που μπορούν να απευθύνονται
- Καταγραφή ιστοσελίδων και βιβλίων που παρέχουν συμβουλές για το σχολικό εκφοβισμό (Lee, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των διδασκαλιών τους πρέπει να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές, όπως είναι η δραματοποίηση (όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και δραματοποιούν μια ιστορία εντός της σχολικής τάξης), η προβολή ταινιών ή βίντεο στις οποίες παρουσιάζεται ένα περιστατικό σχολικής βίας και να ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την απαραίτητη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών απέναντι σε αυτή. Επίσης, είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν τεχνικές διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού με τη χρήση διαδραστικού προγράμματος σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (Polanin, Espelage & Pigott, 2012).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν κλίμα αποδοχής και δόμησης σχέσεων μεταξύ των μαθητών που ανήκουν στην σχολική τάξη. Πρέπει να τους διδάξουν συμπεριφορές που έχουν αναδειχθεί ως κοινωνικά αποδεκτές προκειμένου να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις σεβασμού, εμπιστοσύνης και δικαιοσύνης με τους μαθητές τους. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποφεύγοντας εκφοβιστικές συμπεριφορές στο μέλλον και να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από εικαστικές δημιουργίες ή μέσα από δραματοποίηση ή εναλλαγή ρόλων. Αυτά θα βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν αρνητικά συναισθήματα που είναι πιθανό να εκφραστούν με βίαιη συμπεριφορά από τους θύτες ή με αυτοκατηγορία για τα θύματα (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν μεταδίδουν μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις στους μαθητές. Διαμορφώνουν χαρακτήρες, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών, εμπνέουν νέες ιδέες, καλλιεργούν αξίες και προετοιμάζουν τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία. Το σχολείο αποτελεί πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης. Επιδρά στο κάθε άτομο ως μια κοινωνία και το κάθε άτομο αναλαμβάνει υποχρεώσεις και ρόλους. Ακόμη, το άτομο στα σχολικά πλαίσια καλλιεργεί δεξιότητες και ικανότητες, θεμελιώνει την ταυτότητά του και ολοκληρώνει την προσωπικότητά του. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο θέμα του εκφοβισμού και να χειρίζονται με ιδιαίτερη προσοχή αντίστοιχα θέματα. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί με διάφορα σεμινάρια, ημερίδες και μεταπτυχιακά προγράμματα για το σημαντικό αυτό φαινόμενο. Ακόμη, έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης και το κράτος έτσι ώστε να συμβάλλει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν, να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς πριν εκδηλωθούν. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα η κατάσταση να αλλάξει ριζικά, καθώς είναι πιο σημαντική η πρόληψη του εκφοβισμού από την παρέμβαση. Επίσης, οι δάσκαλοι πρέπει να συνεργαστούν με τους γονείς και με φορείς, όπως ο σχολικός σύμβουλος, ο ψυχολόγος και την σχολική μονάδα. Πρέπει να πραγματοποιήσουν συζήτηση με όλους τους μαθητές και να αναζητήσουν τα αίτια του φαινομένου. Ακόμη, πρέπει να θεσπιστούν κανόνες για οποιαδήποτε συμπεριφορά τέτοιου είδους και να καλλιεργήσουν συνεργατικό και οικείο κλίμα στην τάξη (Rigby, 2008).

Τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν ένα κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές, προκειμένου να ανατραπούν οι συμπεριφορές βίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να κάνουν διακρίσεις σε βάρος των μαθητών για να δομήσουν τις κατάλληλες σχέσεις με τους μαθητές και να μπορούν να τους εμπιστευτούν προβλήματα και συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού που ενδεχομένως βιώνουν. Η ψυχολογική υποστήριξη μαθητών και η ενίσχυση της αυτοεικόνας είναι σημαντικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μην αποδέχονται οι μαθητές τέτοια φαινόμενα (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταουλάς, 2002).

Ακόμη, οι δάσκαλοι πρέπει να προωθούν τη συνεργατική μάθηση μεταξύ των μαθητών, τη συμμετοχή όλων στα δρώμενα της τάξης, τον μη ανταγωνισμό μεταξύ

τους και να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αυτό, θα συμβάλλει στην θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, χωρίς να τους κρίνει. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, όταν διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και να μην μεροληπτούν υπέρ ενός μαθητή, γιατί έτσι δημιουργούνται ανταγωνισμοί και ζηλοτυπίες (Μπρούζος, 2009). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά πρέπει να διαθέτουν απόλυτα θετική στάση, καθώς ο μαθητής έχει το δικαίωμα να ορίζει την ζωή του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την αυθεντικότητα του παιδαγωγού και να μην υποκρίνεται απέναντι στους μαθητές. Επιπροσθέτως, πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση και αποδοχή για τους μαθητές. Έτσι, μπορεί να χτίσει μια γνήσια σχέση με τους μαθητές και να μπορεί να τους συμβουλεύει (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να αποδεχτεί τους μαθητές που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους περιστατικά. Ο μαθητής που εκδηλώνει βίαιη συμπεριφορά συνήθως έχει ήδη βιώσει την απόρριψη από το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον που συμμετέχει. Επομένως, η απόρριψη αυτού του μαθητή δεν βοηθά να επιλυθεί η στάση αυτή. Για αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδεχθεί τον μαθητή. Αυτό δεν συνεπάγεται ότι η συμπεριφορά αυτή καθεαυτή γίνεται ανεκτή και αποδεκτή. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίσουν πίσω από την συμπεριφορά του μαθητή – θύτη υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα, που πρέπει να εκφραστούν διαφορετικά (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Ένα πολύ σημαντικό θέμα είναι η τιμωρία των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Οτιδήποτε επιβάλλεται στους μαθητές, πρέπει να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και σε καμία περίπτωση τιμωρητικό. Οι ποινές πρέπει να ανακοινώνονται κατ' ιδίαν στους μαθητές και όχι δημόσια, για να μην προσβάλλεται η προσωπικότητα κανενός μαθητή. Οι αυστηρές κυρώσεις ανακόπτουν τον εκφοβισμό προσωρινά, διότι οι θύτες τις θεωρούν ως εκδίκηση και δεν αντιλαμβάνονται τον πόνο που προκάλεσαν (Skiba & Knesting, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν αγάπη και ενδιαφέρον, αλληλοσεβασμό και ισοτιμία, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας και αποδοχή διαφορετικότητας, προκειμένου να ενισχύσουν τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Πρέπει να δημιουργούν κλίμα αποδοχής, σεβασμού και συνεργασίας. Δεν πρέπει να αγνοούν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, αλλά αντιθέτως πρέπει να ενεργήσουν άμεσα μετά το περιστατικό. Έπειτα πρέπει να εφαρμόζουν συνέπειες

σχετικά με το συμβάν, καθιστώντας τον θύτη υπεύθυνο για την συμπεριφορά του. Αν επιβληθεί τιμωρία, πρέπει να ενέχει το στοιχείο της δικαιοσύνης. Πρέπει να υλοποιήσουν ποικίλες τεχνικές για την ευαισθητοποίηση μαθητών, όπως για παράδειγμα παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, προβολή ταινιών, ανάγνωση κειμένων (Μπρούζος, 2009).

Χρήσιμες τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η τεχνική του καθρέφτη, η τεχνική του Σωσία και η τεχνική της αντιστροφής ρόλων. Στην πρώτη, ένα άτομο αναπαριστά τη συμπεριφορά του πρωταγωνιστή με τη διαφορά ότι προσπαθεί να τον κινητοποιήσει να αλλάξει. Στη δεύτερη, ένα άτομο βοηθά τον πρωταγωνιστή να εκφράσει τα συναισθήματά του και να ζητήσει βοήθεια, όταν νιώθει ότι γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, στην τρίτη, γίνεται αλλαγή ρόλων μεταξύ του πρωταγωνιστή και του άλλου ατόμου. Αυτή βοηθάει στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, καθώς καλείται να μπει στη θέση του (Μπότου, Τσέργας & Καλούρη, 2015).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού έγκειται στην άμεση παρέμβασή του και στην άμεση υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης σχολικού εκφοβισμού (Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Χατζηπέμου, Ασημόπουλος, & Τσιάντης, 2010).

Τα προγράμματα παρέμβασης που προσφέρονται στο πλαίσιο των παρεχόμενων ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο αφορούν τρία επίπεδα – πρωτογενή, δευτερογενή, τριτογενή. Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης στο σχολείο αφορούν όλους τους μαθητές (κάποιων τάξεων, ενός σχολείου, μιας σχολικής περιφέρειας). Διακρίνεται σε καθολική και επιλεκτική ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η καθολική παρέμβαση στοχεύει στην προαγωγή ψυχικής υγείας, ενίσχυση αυτοεκτίμησης και επικοινωνίας, δημιουργία θετικού κλίματος για όλο το μαθητικό δυναμικό. Η επιλεκτική παρέμβαση αναφέρεται σε ομάδες μαθητών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν προκλητικές συμπεριφορές λόγω οικογενειακών και περιβαλλοντικών παραγόντων (πχ παιδιά γονέων με ζητήματα αλκοολισμού, παιδιά φτωχών οικογενειών, παιδιά με επιθετική συμπεριφορά). Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης αναφέρονται σε εκείνον τον μαθητικό πληθυσμό που εμφανίζει προβλήματα ή τα πρώτα συμπτώματα συναισθηματικών ή/και κοινωνικών διαταραχών και μαθησιακών δυσκολιών. Αποσκοπεί στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στην πρόληψη εμφάνισης διαταραχών. Οι μαθητές αυτοί

εντοπίζονται μέσω της ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης και ακολουθούν παρεμβατικά προγράμματα σε ομαδική ή ατομική βάση, σύμφωνα με την δυσκολία που εντοπίζεται. Τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης αφορούν μαθητές που έχουν διαγνωσμένη διαταραχή και υποστηρίζονται σε εκπαιδευτικό και οικογενειακό επίπεδο (Χατζηχρήστου, 2008). Βασικός στόχος όλων των παρεμβατικών προγραμμάτων είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την επιθετικότητα, συμμετοχή και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για την κατάλληλη καθοδήγηση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την διαμόρφωση στρατηγικής ενάντια σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Olweus, 1994).

Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού είναι το πρόγραμμα παρέμβασης της Νορβηγίας. Το δημιούργησε ο Olweus την δεκαετία του '80 στη Νορβηγία, διότι συνέβαιναν πολλές αυτοκτονίες εφήβων. Έπειτα το εφάρμοσαν οι Η.Π.Α. και οι σκανδιναβικές χώρες. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν όλοι μαθητές, εκπαιδευτικοί, προσωπικό του σχολείου και γονείς. Υλοποιείται έρευνα μέσω ερωτηματολογίου στο σχολείο σχετικά με το τι είδους θυματοποίηση λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση ενηλίκων και μαθητών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση τέτοιου είδους περιστατικών και περιλαμβάνει δράσεις σε επίπεδο σχολείου, σχολικής τάξης και μαθητών. Όσον αφορά το σχολείο γίνεται έρευνα συχνότητας εκφοβισμού, διενεργείται ημερήσιο συνέδριο, συγκροτείται συντονιστική επιτροπή που αποτελείται από διδάσκοντες, τον διευθυντή, αντιπρόσωποι γονέων και μαθητών και επιτηρούνται περισσότερο οι χώροι που εξελίσσεται ο εκφοβισμός σύμφωνα με την έρευνα που διενεργείται στην αρχή της διαδικασίας. Σε επίπεδο σχολικής τάξης, θεσπίζονται ξεκάθαροι κανόνες οι οποίοι απαγορεύουν οποιαδήποτε εκφοβιστική πράξη, διεξάγονται συζητήσεις με όλους τους μαθητές σχετικά με τα φαινόμενα αυτά και την αντιμετώπισή τους και οργανώνονται δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων. Σε μαθητικό επίπεδο, οι δράσεις επικεντρώνονται στο θύμα και στον θύτη. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μαζί τους και με τους γονείς τους (Limber, 2011).

Ακόμη, το πρόγραμμα Bully Proofing Your School (BPYS) το οποίο έλαβε χώρα για πρώτη φορά σε σχολεία των ΗΠΑ και του Καναδά. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην διαχείριση θυματοποίησης δημιουργώντας μια «πλειοψηφία φροντίδας» (caring majority) με μαθητές που επιθυμούν να δημιουργήσουν ασφαλή

σχολεία. Προσπαθεί να κινητοποιήσει τους μαθητές που μένουν σιωπηλοί, διδάσκοντάς τους στρατηγικές έτσι ώστε να αποφύγουν τον εκφοβισμό (Yerger & Gehret, 2011).

Το πρόγραμμα Friendly Schools (Φιλικά Σχολεία) έχει εφαρμοστεί στην Αυστραλία. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση περιστατικών εκφοβισμού, εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό να συσταθεί Επιτροπή Φιλικού Σχολείου, η οποία περιλαμβάνει γονείς, σχολικό ψυχολόγο, βοηθητικό και διδακτικό προσωπικό και συμβάλλει στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η μέθοδος του Pikas (1989), η οποία περιλαμβάνει: α) Μέθοδο Συμμεριζόμενης Ευθύνης (Method of Shared Concern), στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν περιστατικά εκφοβισμού και να αναλαμβάνουν δράση για την αντιμετώπισή του, β) Μέθοδο Μηδενικής Κατάκρισης (No blame approach), μια μη τιμωρητική προσέγγιση με στόχο την μη ενοχοποίηση των θυτών και την γνωστική αναπλαισίωση των συμμετεχόντων.

Στην Ελλάδα η πραγματοποίηση οργανωμένων παρεμβάσεων καθυστέρησε σε σύγκριση με τις Ευρωπαϊκές χώρες. Οι Andreou, Didaskalou & Vlachou (2007) υλοποίησαν προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης βασισμένα στους τρεις άξονες του Salmivalli (1999). Οι τρεις άξονες ήταν οι εξής: α) γνωστοποίηση του προβλήματος εκφοβισμού, την επικινδυνότητα και τους τρόπους θυματοποίησης στους μαθητές, β) δημιουργία ευκαιριών για την αντανάκλαση του εαυτού, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τους διαφορετικούς ρόλους που ανέλαβαν στην διαδικασία εκφοβισμού και γ) νέες συμπεριφορές, θέσπιση νέων κανόνων της τάξης, εύρεση διαφορετικών τρόπων επίλυσης συγκρούσεων μέσα από παιχνίδια ρόλων.

Το διακρατικό παρεμβατικό πρόγραμμα «Δάφνη» που υλοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έδινε έμφαση στην θέσπιση ορίων στις ακατάλληλες συμπεριφορές, στην παροχή προτύπων θετικών συναναστροφών και στην οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

6. Μεθοδολογία

6.1. Σκοπός – στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών μελετάται ο τρόπος διαχείρισης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς εντός του σχολικού πλαισίου. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να προσδιοριστούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς:

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού
- Ο βαθμός σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού
- Ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού
- Η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού
- Οι στρατηγικές παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους και κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας διατυπώνονται τα εξής **ερευνητικά ερωτήματα**:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;
- Ποιος είναι ο βαθμός σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού;
- Διαφέρει ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού;
- Πόσο πιθανό είναι να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού;

- Ποιες στρατηγικές παρέμβασης αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

6.3. Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα καθίσταται αναγκαία, καθώς αναδεικνύει το φαινόμενο του εκφοβισμού που εμφανίζεται συχνά στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, η έρευνα αυτή στοχεύει στην μελέτη των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο επηρεάζει την υγεία, την ψυχοσωματική και την κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών που εμπλέκονται και τους επηρεάζει ακόμη και μετά την ενηλικίωση. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να περιορίσουν φαινόμενα bullying στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, μέσω της έρευνας αυτής επιχειρείται η ευαισθητοποίηση και η επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν κατάλληλα φαινόμενα θυματοποίησης εντός του σχολικού πλαισίου με τελικό στόχο την πρόληψη τέτοιων περιστατικών.

6.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς να είναι παρών ο ερευνητής και είναι εύκολο στην ανάλυση (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Βασικό πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου είναι ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία του ερωτώμενου και αυτό συμβάλλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων. Η συμπλήρωσή του είναι μια διαδικασία μη χρονοβόρα (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις που αφορούν κάποια ατομικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος, δηλαδή το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τις σπουδές, την πιθανότητα να έχουν πέσει θύμα ή να έχουν γίνει θύτες σχολικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων και η συχνότητα που αντιλαμβάνονται περιστατικά σχολικού

εκφοβισμού κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής θητείας. Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερωτηματολόγιο «Bullying Attitude Questionnaire (BAQ)» και αποτελεί θεώρηση του αρχικού των Craig, Henderson & Murphy (2000) μετά τις τροποποιήσεις των Byers, Caltabiano & Caltabiano (2011). Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι μεταφρασμένο (από Ρατκίδου Φωτεινή, 2019) και προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα. Αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και περιλαμβάνει 6 υποθέσεις εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού. Συνοδεύεται από ερωτήσεις κλίμακας τύπου Likert 5 διαβαθμίσεων με στόχο τη διερεύνηση ενσυναϊψησης για το θύμα και την πρόθεση παρέμβασης. Τέλος, ακολουθεί το ερωτηματολόγιο «Handling Bullying Questionnaire (HBQ)» των Bauman, Rigby, & Horpa (2008), στο οποίο παρουσιάζεται ένα υποτιθέμενο σενάριο επαναλαμβανόμενου άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού. Περιέχει 22 ερωτήσεις με κλίμακα τύπου Likert 5 διαβαθμίσεων και ερευνά στρατηγικές και τρόπους χειρισμού περιστατικών σχολικής βίας. Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι μεταφρασμένο (από Ρατκίδου Φωτεινή, 2019) και προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα.

6.5. Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην περιοχή της Αττικής κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν τον Μάιο του 2022. Το σύνολο των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 123. Όσον αφορά τη μέθοδο δειγματοληψίας που ακολουθήσαμε είναι η τυχαία δειγματοληψία.

6.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων (διότι τα ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα) πριν διανεμηθεί στους συμμετέχοντες, στην τελική μορφή του. Η πιλοτική έρευνα διενεργήθηκε διαδικτυακά μέσω της φόρμας google με την αποστολή του ερωτηματολογίου δια μέσου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου email σε Δημοτικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής. Προέκυψαν τροποποιήσεις ως προς την διατύπωση των εναλλακτικών απαντήσεων στις ερωτήσεις 8, 11, 14, 17, 20 και 23. Επίσης, Στο Β' Μέρος του ερωτηματολογίου έγινε

τροποποίηση ως προς την διατύπωση «των μαθημάτων επιλογής» λόγω του ότι δεν υφίστανται στην Ελλάδα. Και στο Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου στην 47^η ερώτηση έγινε αλλαγή στην διατύπωση της φράσης «back off» από «να κάνει πίσω» σε «υποχωρήσει/οπισθοχωρήσει». Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν σαράντα (40) εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και επιλέχθηκαν τυχαία.

Έπειτα, διενεργήθηκε η κύρια έρευνα, η οποία ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2022. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής προκειμένου να δοθούν και να συμπληρωθούν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτά. Τα ερωτηματολόγια δίνονταν σε φάκελο και ακολουθούσε ενημέρωση για την ημέρα παραλαβής τους. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα αυτή.

6.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας έγινε χρήση των μεθόδων της περιγραφικής στατιστικής. Όλες οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν στη βάση δεδομένων με τη χρήση του προγράμματος SPSS Statistics 23 (Statistical Package of the Social Science) και έπειτα δημιουργήσαμε τους πίνακες συχνοτήτων. Τέλος, κατασκευάσαμε τα γραφήματα με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Excel 2007, όπου έγινε μια περιγραφή σε κάθε έναν από αυτά, για την καλύτερη κατανόησή τους.

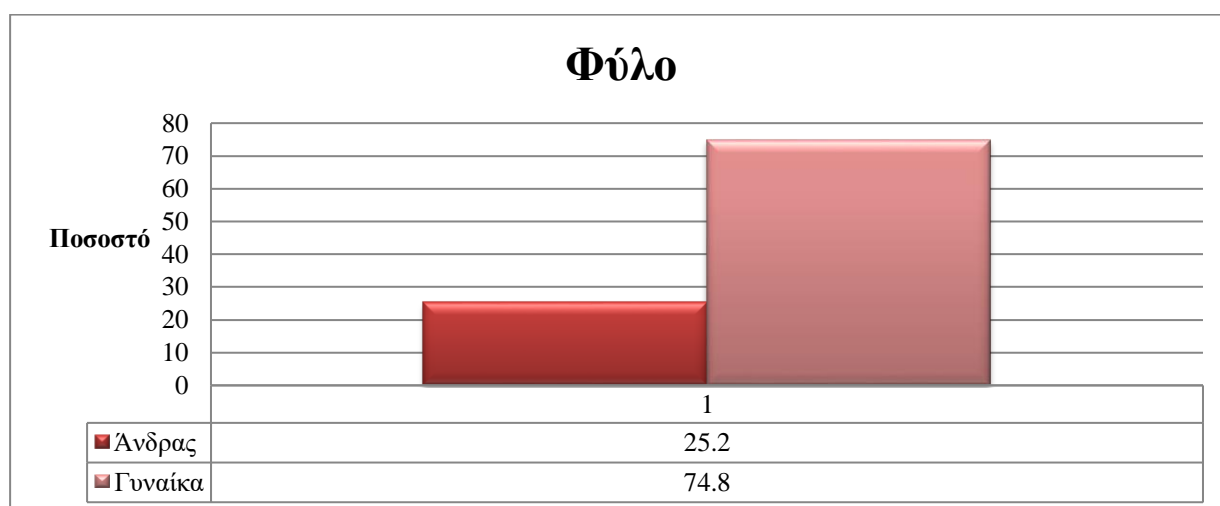
6.8. Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας, καθώς παραλαμβάνονταν από τους διευθυντές των Σχολικών Μονάδων και έπειτα εκείνοι τα έδιναν στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτές. Επίσης, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από υποθετικά σενάρια και δεν γνωρίζουμε με βεβαιότητα τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε αληθινά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, η παρούσα έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας. Επομένως, το δείγμα ήταν μικρό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε όλα τα δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας.

7. Αποτελέσματα

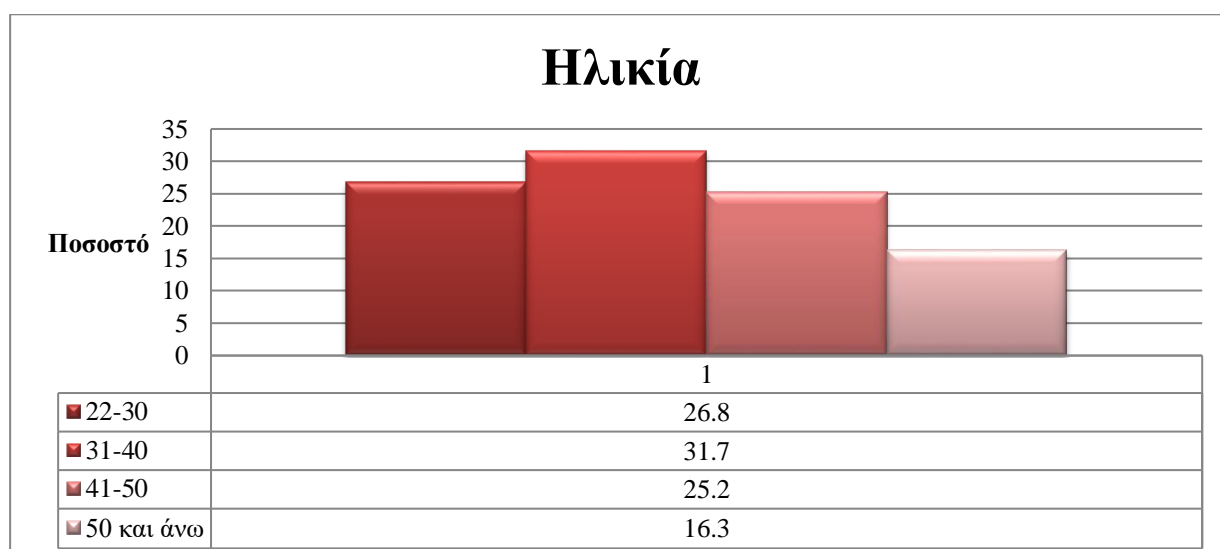
Α' ΜΕΡΟΣ: Ατομικά στοιχεία

Το σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 123. Από αυτά 31 ήταν άνδρες (25,2%) και 92 ήταν γυναίκες (74,8%) (Γράφημα 1).



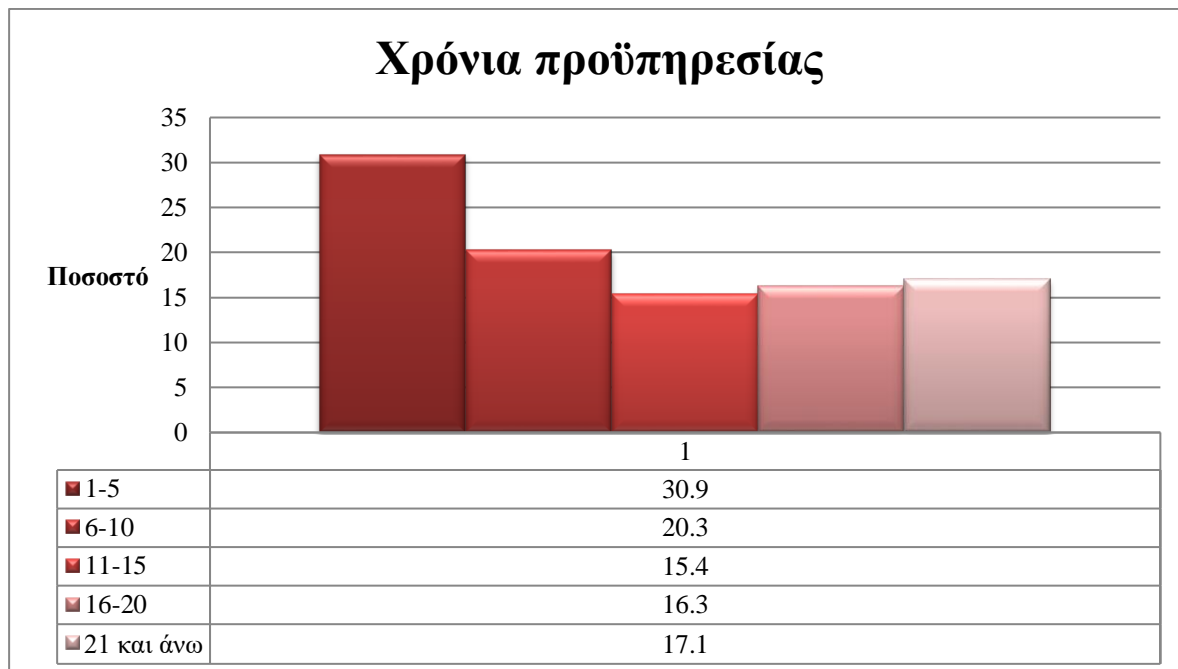
Γράφημα 1: Φύλο

Από το σύνολο των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 22-30 το ποσοστό 26,8%. Από 31-40 ετών ήταν το 31,7% του δείγματος και από 41 έως 50 ετών ήταν το 25,2%. Το μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων (16,3%) ήταν 50 και άνω ετών (Γράφημα 2).



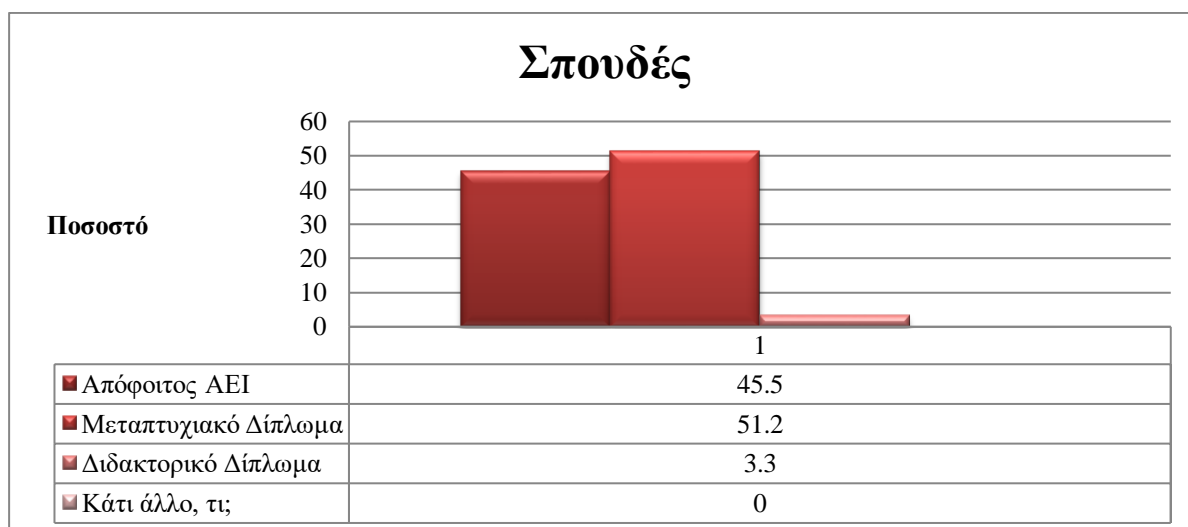
Γράφημα 2: Ηλικία

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, το 30,9% έχει προϋπηρεσία 1-5 χρόνια. Το 20,3% έχει προϋπηρεσία 6-10 χρόνια και το 15,4% έχει προϋπηρεσία 11-15 χρόνια. Από 16-20 έτη προϋπηρεσίας έχει το 16,3% και από 21 και άνω χρόνια έχει μόνο το 17,1% (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Χρόνια προϋπηρεσίας

Όσον αφορά τις σπουδές, 56 ερωτώμενοι δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, δηλαδή ποσοστό 45,5%. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, δηλαδή 51,2% έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα. Διδακτορικό Δίπλωμα κατέχουν 4 άτομα (3,3%) (Γράφημα 4).



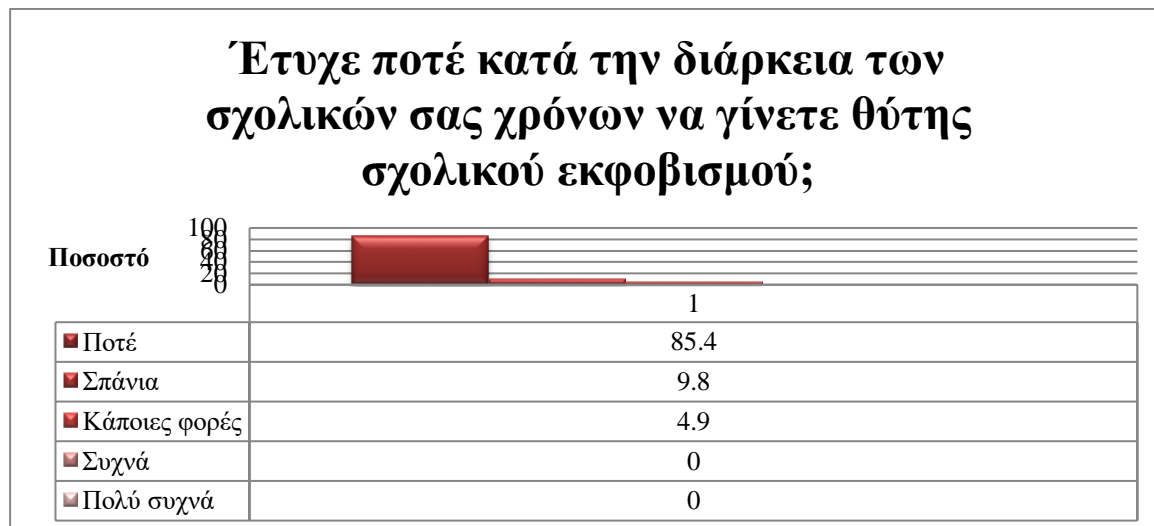
Γράφημα 4: Σπουδές

Στην ερώτηση που αφορούσε την πιθανότητα να έχουν πέσει θύματα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν έχει πέσει ποτέ θύμα σε ποσοστό 55,3% (Γράφημα 5).



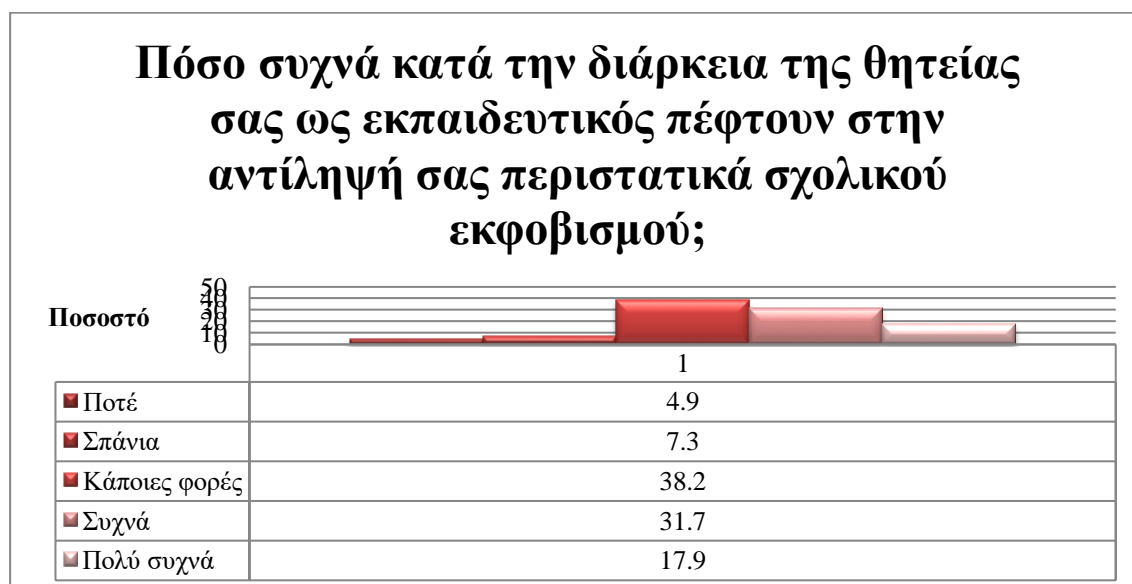
Γράφημα 5: Έτυχε ποτέ κατά την διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να πέσετε θύμα σχολικού εκφοβισμού;

Στην ερώτηση που αφορούσε την πιθανότητα να έχουν αναλάβει τον ρόλο του θύτη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν έχει γίνει ποτέ θύτης σε ποσοστό 85,4% (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Έτυχε ποτέ κατά την διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να γίνετε θύτης σχολικού εκφοβισμού;

Τα υποκείμενα του δείγματος αναφέρουν ότι κατά την διάρκεια της θητείας τους πέφτουν στην αντίληψή τους περιστατικά σχολικού εκφοβισμού *κάποιες φορές* με ποσοστό 38,2% και *συχνά* με ποσοστό 31,7% (Γράφημα 7).



Γράφημα 7: Πόσο συχνά κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός πέφτουν στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;

Β' ΜΕΡΟΣ: Ερωτηματολόγιο στάσεων απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι το «Bullying Attitude Questionnaire (BAQ)» και αποτελεί θεώρηση του αρχικού των Craig, Henderson & Murphy (2000) μετά τις τροποποιήσεις των Byers, Caltabiano & Caltabiano (2011).

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Υποθέστε ότι γίνεστε μάρτυρας ή ότι πέφτει στην αντίληψή σας το περιστατικό που περιγράφεται.

Σενάριο 1. Στο αναγνωστήριο ακούτε έναν μαθητή να φωνάζει σε ένα άλλο παιδί «Μαμόθρεφτο, μυξιάρικο, γλειφτράκι». Το παιδί προσπαθεί να αγνοήσει τα σχόλια και παραμένει αμίλητο δυσανασχετώντας στο θρανίο του.

Ερώτηση 8: Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ σοβαρή	64	52%
Σοβαρή	49	39,8%
Κάπως σοβαρή	10	8,1%
Όχι σοβαρή	0	0%
Καθόλου σοβαρή	0	0%

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση, που αφορούσε την σοβαρότητα της σύγκρουσης του πρώτου σεναρίου, δήλωσαν σε ποσοστό 52% ότι είναι *πολύ σοβαρή* αυτή η μορφή σύγκρουσης και σε ποσοστό 39,8% ότι είναι *σοβαρή*.

Ερώτηση 9: Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Συμφωνώ απόλυτα	71	57,7%
Συμφωνώ	46	37,4%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	5	4,1%
Διαφωνώ	1	0,8%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το συμβάν εκφοβισμού που περιγράφεται στο πρώτο σενάριο, το μεγαλύτερο

ποσοστό των ερωτηθέντων (57,7%) δήλωσαν ότι *συμφωνούν απόλυτα*. Το μικρότερο ποσοστό (0,8%) *διαφωνεί*.

Ερώτηση 10: Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ πιθανό	81	65,9%
Πιθανό	35	28,5%
Κάπως πιθανό	7	5,7%
Όχι πολύ πιθανό	0	0%
Καθόλου πιθανό	0	0%

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την πιθανότητα παρέμβασης σε πρώτο σενάριο, προέκυψε ότι το 65,9% είναι *πολύ πιθανό* να παρέμβει σε αυτή την περίπτωση και το 28,5% είναι *πιθανό*.

Σενάριο 2. Η Ελένη και η Μαρία ήταν οι καλύτερες φίλες. Είχαν μια έντονη λογομαχία. Την επόμενη μέρα η λίστα των εισερχόμενων email της Μαρίας ήταν γεμάτη και υπήρχαν πολλές δημοσιεύσεις στην σελίδα της στο facebook. Τα email και οι δημοσιεύσεις ήταν αγενή και προσβλητικά. Όταν κοίταξε τον λογαριασμό της διαπίστωσε ότι είχε σταλεί ένα ομαδικό email από τον λογαριασμό της με ρατσιστικά σχόλια, καθώς επίσης και αγενή και προσβλητικά σχόλια για όλους τους φίλους και συμμαθητές της. Η ίδια δεν είχε γράψει τα email. Όταν ακόμα ήταν φίλες, η Μαρία είχε πει στην Ελένη τους κωδικούς πρόσβασης στους λογαριασμούς της στο email και το facebook.

Ερώτηση 11: Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ σοβαρή	89	72,4%
Σοβαρή	34	27,6%
Κάπως σοβαρή	0	0%
Όχι σοβαρή	0	0%
Καθόλου σοβαρή	0	0%

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση, που αφορούσε την σοβαρότητα της σύγκρουσης, δήλωσαν σε ποσοστό 72,4% ότι είναι *πολύ σοβαρή* η μορφή σύγκρουσης του δεύτερου σεναρίου και σε ποσοστό 27,6% ότι είναι *σοβαρή*.

Ερώτηση 12: Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Συμφωνώ απόλυτα	75	61%
Συμφωνώ	45	36,6%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	3	2,4%
Διαφωνώ	0	0%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (61%) δήλωσαν ότι *συμφωνούν απόλυτα*. Το μικρότερο ποσοστό (2,4%) *ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί*.

Ερώτηση 13: Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ πιθανό	66	53,7%
Πιθανό	40	32,5%
Κάπως πιθανό	17	13,8%
Όχι πολύ πιθανό	0	0%
Καθόλου πιθανό	0	0%

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την πιθανότητα παρέμβασης στο δεύτερο σενάριο εκφοβισμού, προέκυψε ότι το 53,7% είναι *πολύ πιθανό* να παρέμβουν σε αυτή την περίπτωση και το 32,5% είναι *πιθανό*.

Σενάριο 3. Έχετε επιτρέψει στα παιδιά να κάνουν ένα μικρό διάλειμμα στην τάξη επειδή εργάστηκαν σκληρά σήμερα. Ακούτε ένα παιδί να λέει σε κάποιο άλλο: «Όχι αποκλείεται! Σου είπα ήδη ότι δεν μπορείς να κάνεις παρέα μαζί μας!» Η μαθήτριά περνάει μόνη της την υπόλοιπη ώρα με δάκρυα στα μάτια. Αυτή δεν είναι η πρώτη φορά που αυτό το παιδί απορρίπτει άλλους μαθητές από την παρέα.

Ερώτηση 14: Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ σοβαρή	68	55,3%
Σοβαρή	53	43,1%
Κάπως σοβαρή	2	1,6%
Όχι σοβαρή	0	0%
Καθόλου σοβαρή	0	0%

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση, που αφορούσε την σοβαρότητα της σύγκρουσης, δήλωσαν σε ποσοστό 55,3% ότι είναι *πολύ σοβαρή* αυτή η μορφή σύγκρουσης και σε ποσοστό 43,1% ότι είναι *σοβαρή*.

Ερώτηση 15: Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Συμφωνώ απόλυτα	72	58,5%
Συμφωνώ	48	39%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	3	2,4%
Διαφωνώ	0	0%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (58,5%) δήλωσαν ότι *συμφωνούν απόλυτα*. Το μικρότερο ποσοστό (2,4%) *ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί*.

Ερώτηση 16: Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ πιθανό	85	69,1%
Πιθανό	35	28,5%
Κάπως πιθανό	3	2,4%
Όχι πολύ πιθανό	0%	0%
Καθόλου πιθανό	0%	0%

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την πιθανότητα παρέμβασης σε αυτό το περιστατικό, προέκυψε ότι το 69,1% είναι *πολύ πιθανό* να παρέμβουν σε αυτή την περίπτωση και το 28,5% είναι *πιθανό*.

Σενάριο 4. Καθώς οι μαθητές σας επιστρέφουν στην τάξη από το διάλειμμα, βλέπετε έναν μαθητή να κλωτσάει έναν άλλο χωρίς να τον προκαλέσει. Είναι εμφανείς οι μελανιές. Αυτός ο μαθητής είναι γνωστό ότι έχει εμπλακεί σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και στο παρελθόν.

Ερώτηση 17: Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ σοβαρή	106	86,2%
Σοβαρή	15	12,2%
Κάπως σοβαρή	2	1,6%
Όχι σοβαρή	0	0%
Καθόλου σοβαρή	0	0%

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση, που αφορούσε την σοβαρότητα της σύγκρουσης, δήλωσαν σε ποσοστό 86,2% ότι είναι *πολύ σοβαρή* αυτή η μορφή σύγκρουσης και σε ποσοστό 12,2% ότι είναι *σοβαρή*.

Ερώτηση 18: Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Συμφωνώ απόλυτα	92	74,8%
Συμφωνώ	29	23,6%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	2	1,6%
Διαφωνώ	0	0%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (74,8%) δήλωσαν ότι *συμφωνούν απόλυτα*. Το μικρότερο ποσοστό (1,6%) *ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί*.

Ερώτηση 19: Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ πιθανό	101	82,1%
Πιθανό	21	17,1%
Κάπως πιθανό	1	0,8%
Όχι πολύ πιθανό	0	0%
Καθόλου πιθανό	0	0%

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την πιθανότητα παρέμβασης σε αυτό το περιστατικό, προέκυψε ότι το 82,1% είναι *πολύ πιθανό* να παρέμβει σε αυτή την περίπτωση και το 0,8% είναι *πιθανό*.

Σενάριο 5. Μια μαθήτρια είναι θύμα κοροϊδίας και της έχει δοθεί ένα παρατσούκλι που δεν της αρέσει. Οι συμμαθητές της της λένε να μην τα παίρνει όλα τόσο σοβαρά και πως απλώς το κάνουν για πλάκα. Συχνά όταν η μαθήτρια περιφέρεται στους ορόφους του σχολείου οι άλλοι μαθητές την φωνάζουν με το παρατσούκλι της.

Ερώτηση 20: Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ σοβαρή	65	52,8%
Σοβαρή	51	41,5%
Κάπως σοβαρή	7	5,7%
Όχι σοβαρή	0	0%
Καθόλου σοβαρή	0	0%

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση, που αφορούσε την σοβαρότητα της σύγκρουσης, δήλωσαν σε ποσοστό 52,8% ότι είναι *πολύ σοβαρή* αυτή η μορφή σύγκρουσης και σε ποσοστό 41,5% ότι είναι *σοβαρή*.

Ερώτηση 21: Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Συμφωνώ απόλυτα	76	61,8%

Συμφωνώ	43	35%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	3	2,4%
Διαφωνώ	1	0,8%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (61,8%) δήλωσαν ότι *συμφωνούν απόλυτα*. Το μικρότερο ποσοστό (0,8%) *ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί*.

Ερώτηση 22: Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ πιθανό	82	66,7%
Πιθανό	34	27,6%
Κάπως πιθανό	7	5,7%
Όχι πολύ πιθανό	0	0%
Καθόλου πιθανό	0	0%

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την πιθανότητα παρέμβασης σε αυτό το περιστατικό, προέκυψε ότι το 66,7% είναι *πολύ πιθανό* να παρέμβουν σε αυτή την περίπτωση και το 27,6% είναι *πιθανό*.

Σενάριο 6. Η Σοφία είναι αρχηγός της ομάδας βόλει, είναι καλή στο τένις, δημοφιλής σε πολλούς μαθητές και συμπαθής στους καθηγητές. Η Κατερίνα είπε στους καθηγητές της πως η Σοφία ήταν κακιά μαζί της και έστρεψε τους φίλους της εναντίον της. Η Κατερίνα ήταν αναστατωμένη, λέγοντας πως αυτό συμβαίνει εδώ και κάποια χρόνια τώρα και πως κάθε χρόνο το αναφέρει στον/στην υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό.

Ερώτηση 23: Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ σοβαρή	67	54,5%
Σοβαρή	43	35%

Κάπως σοβαρή	13	10,6%
Όχι σοβαρή	0	0%
Καθόλου σοβαρή	0	0%

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση, που αφορούσε την σοβαρότητα της σύγκρουσης, δήλωσαν σε ποσοστό 54,5% ότι είναι *πολύ σοβαρή* αυτή η μορφή σύγκρουσης και σε ποσοστό 35% ότι είναι *σοβαρή*.

Ερώτηση 24: Θα συγκυζόμεν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Συμφωνώ απόλυτα	61	49,6%
Συμφωνώ	51	41,5%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	11	8,9%
Διαφωνώ	0	0%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (49,6%) δήλωσαν ότι *συμφωνούν απόλυτα*. Το μικρότερο ποσοστό (8,9%) *ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί*.

Ερώτηση 25: Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

Valid	Frequency	Valid Percent
Πολύ πιθανό	78	63,4%
Πιθανό	39	31,7%
Κάπως πιθανό	6	4,9%
Όχι πολύ πιθανό	0	0%
Καθόλου πιθανό	0	0%

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την πιθανότητα παρέμβασης σε αυτό το περιστατικό, προέκυψε ότι το 63,4% είναι *πολύ πιθανό* να παρέμβουν σε αυτή την περίπτωση και το 31,7% είναι *πιθανό*.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Ερωτηματολόγιο για τις στρατηγικές και τους τρόπους χειρισμού περιστατικών σχολικής βίας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι το «Handling Bullying Questionnaire (HBQ)» των Bauman, Rigby, & Horra (2008). Ακολουθεί ένα σενάριο και πιθανοί τρόποι αντιμετώπισής του.

Σενάριο. Ένας μαθητής 12 ετών δέχεται επαναλαμβανόμενα πειράγματα και βρισιές από έναν άλλο πιο δυνατό μαθητή, ο οποίος έχει πείσει με επιτυχία άλλους μαθητές να αποφεύγουν το θύμα όσο το δυνατόν περισσότερο. Ως αποτέλεσμα το θύμα αυτής της συμπεριφοράς νιώθει θυμωμένο, δυστυχισμένο και συχνά απομονωμένο.

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που είναι πιο κοντά σε αυτό που πιστεύετε ότι θα κάνατε.

Ερώτηση 26: Θα επέμενα ο θύτης να το σταματήσει.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	83	67,5%
Πιθανόν να το έκανα	35	28,5%
Δεν είμαι σίγουρος	4	3,3%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	1	0,8%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	0	0%

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (67,5%) δήλωσαν ότι *σίγουρα* θα επέμεναν να σταματήσει ο θύτης. Οι λιγότεροι από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι *πιθανόν δεν θα το έκαναν* (0,8%).

Ερώτηση 27: Δεν θα έδινα βαρύτητα στο θέμα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	2	1,6%
Πιθανόν να το έκανα	2	1,6%
Δεν είμαι σίγουρος	6	4,9%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	15	12,2%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	98	79,7%

Στην ερώτηση, που αφορούσε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα έδιναν βαρύτητα στο θέμα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί *σίγουρα* θα έδιναν βαρύτητα με ποσοστό 79,7% και *πιθανόν θα* έδιναν βαρύτητα με ποσοστό 12,2%.

Ερώτηση 28: Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης τιμωρήθηκε κατάλληλα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	41	33,3%
Πιθανόν να το έκανα	36	29,3%
Δεν είμαι σίγουρος	12	9,8%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	20	16,3%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	14	11,4%

Στην ερώτηση, που αφορούσε την τιμωρία ως στρατηγική παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σεναρίου που περιγράφεται παραπάνω, *σίγουρα θα* την επέλεξαν σε ποσοστό 33,3% και *πιθανόν δεν θα* την επέλεξαν με ποσοστό 16,3%.

Ερώτηση 29: Θα συζητούσα το θέμα με τους συναδέλφους μου στο σχολείο.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	80	65%
Πιθανόν να το έκανα	39	31,7%
Δεν είμαι σίγουρος	2	1,6%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	0	0%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	2	1,6%

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντώντας στην ερώτηση που αφορούσε την συζήτηση του θέματος με συναδέλφους στο σχολείο δηλώνουν με ποσοστό 65% ότι τη *σίγουρα θα το έκαναν*. Ένα ποσοστό της τάξης του 1,6% δηλώνει ότι *δεν θα το έκανε*.

Ερώτηση 30: Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους έλεγα τι συνέβαινε και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην βελτίωση της κατάστασης.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	69	56,1%
Πιθανόν να το έκανα	44	35,8%

Δεν είμαι σίγουρος	2	1,6%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	8	6,5%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	0	0%

Από την έρευνα που υλοποιήθηκε για την παρούσα εργασία, προέκυψε ότι το 56,1% των ερωτηθέντων *σίγουρα θα* συγκαλούσε σύσκεψη μαθητών συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών.

Ερώτηση 31: Θα έλεγα στο θύμα να "υψώσει το ανάστημά του" στον θύτη.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	47	38,2%
Πιθανόν να το έκανα	40	32,5%
Δεν είμαι σίγουρος	11	8,9%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	18	14,6%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	7	5,7%

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή αναφέρουν με ποσοστό 38,2% ότι *σίγουρα θα* έλεγαν στο θύμα να «υψώσει το ανάστημά του» στον θύτη και με ποσοστό 32,5% *πιθανόν να το έκαναν*.

Ερώτηση 32: Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν θα γινόταν ανεκτή.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	103	83,7%
Πιθανόν να το έκανα	15	12,2%
Δεν είμαι σίγουρος	3	2,4%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	1	0,8%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	1	0,8%

Στην ερώτηση σχετικά με το ότι ο εκπαιδευτικός θα έκανε ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν θα γινόταν ανεκτή οι ερωτηθέντες δήλωσαν σε ποσοστό 83,7% *σίγουρα θα το έκανε*, ενώ το 12,2% *πιθανόν να το έκανε*.

Ερώτηση 33: Θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το διευθετήσει.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	0	0%

Πιθανόν να το έκανα	29	23,6%
Δεν είμαι σίγουρος	17	13,8%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	32	26%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	45	36,6%

Οι ερωτηθέντες της έρευνας απάντησαν ότι *σίγουρα δεν θα άφηναν κάποιον άλλο να διευθετήσει το ζήτημα με ποσοστό 36,6%*. Επίσης, το 23,6% των ερωτηθέντων *πιθανόν να το έκανε*.

Ερώτηση 34: Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον θύτη σχετικά με το τι συνέβη στο θύμα και θα προσπαθούσα να τον πείσω να φερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	75	61%
Πιθανόν να το έκανα	44	35,8%
Δεν είμαι σίγουρος	2	1,6%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	1	0,8%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	1	0,8%

Τα υποκείμενα του δείγματος αναφέρουν με ποσοστό 61% ότι *σίγουρα θα μοιράζονταν την ανησυχία τους με τον θύτη σχετικά με το τι συνέβη στο θύμα και με ποσοστό 35,8% πως πιθανόν να το έκαναν*.

Ερώτηση 35: Θα άφηνα τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	0	0%
Πιθανόν να το έκανα	4	3,3%
Δεν είμαι σίγουρος	12	9,8%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	37	30,1%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	70	56,9%

Οι ερωτηθέντες της έρευνας απάντησαν ότι *σίγουρα δεν θα άφηναν τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους με ποσοστό 56,9%*. Επίσης, το 30,1% των ερωτηθέντων *πιθανόν δεν θα το έκανε*.

Ερώτηση 36: Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	51	41,5%
Πιθανόν να το έκανα	47	38,2%
Δεν είμαι σίγουρος	12	9,8%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	4	3,3%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	9	7,3%

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή αναφέρουν με ποσοστό 41,5% ότι *σίγουρα θα* πρότειναν στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά και με ποσοστό 38,2% *πιθανόν να το έκαναν*.

Ερώτηση 37: Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μια επιλογή για να βελτιώσει την κατάσταση.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	68	55,3%
Πιθανόν να το έκανα	50	40,7%
Δεν είμαι σίγουρος	4	3,3%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	1	0,8%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	0	0%

Στην ερώτηση σχετικά με την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων για την βελτίωση της κατάστασης οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 55,3% ότι *σίγουρα θα το έκαναν*, ενώ το 40,7% *πιθανόν να το έκανε*.

Ερώτηση 38: Θα ζητούσα από τον συντονιστή εκπαίδευσης να παρέμβει.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	38	30,9%
Πιθανόν να το έκανα	46	37,4%
Δεν είμαι σίγουρος	23	18,7%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	12	9,8%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	4	3,3%

Στην ερώτηση, που αφορούσε την παρέμβαση τους συντονιστή εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του σεναρίου που περιγράφεται παραπάνω, *πιθανόν να το έκαναν* οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 37,4% και *σίγουρα θα το έκαναν* με ποσοστό 30,9%.

Ερώτηση 39: Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν ανώτερο (π.χ. διευθυντή).

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	56	45,5%
Πιθανόν να το έκανα	50	40,7%
Δεν είμαι σίγουρος	15	12,2%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	2	1,6%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε την παρέμβαση κάποιου ανώτερου (π.χ. διευθυντή) για την αντιμετώπιση του σεναρίου που περιγράφεται παραπάνω, *σίγουρα θα το έκαναν* οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 45,5% και *πιθανόν να το έκαναν* με ποσοστό 40,7%.

Ερώτηση 40: Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου σχετικά με την ψυχολογική ισορροπία του παιδιού.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	82	66,7%
Πιθανόν να το έκανα	33	26,8%
Δεν είμαι σίγουρος	6	4,9%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	2	1,6%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα επικοινωνούσαν με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για την ψυχολογική ισορροπία του παιδιού, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί *σίγουρα θα το έκαναν* με ποσοστό 66,7% και *πιθανόν να το έκαναν* με ποσοστό 26,8%.

Ερώτηση 41: Θα έλεγα απλά στα παιδιά να ωριμάσουν.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	7	5,7%
Πιθανόν να το έκανα	23	18,7%
Δεν είμαι σίγουρος	18	14,6%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	33	26,8%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	42	34,1%

Οι ερωτηθέντες της έρευνας απάντησαν ότι *σίγουρα* δεν θα έλεγαν απλά στα παιδιά να ωριμάσουν με ποσοστό 34,1%. Επίσης, το 26,8% των ερωτηθέντων *πιθανόν* δεν θα το έκανε.

Ερώτηση 42: Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν θα ανεχτεί εκφοβισμούς.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	66	53,7%
Πιθανόν να το έκανα	38	30,9%
Δεν είμαι σίγουρος	13	10,6%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	1	0,8%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	5	4,1%

Τα υποκείμενα του δείγματος αναφέρουν με ποσοστό 53,7% ότι *σίγουρα* θα ενθάρρυναν το θύμα να δείξει ότι δεν θα ανεχτεί εκφοβισμούς και με ποσοστό 30,9% πως *πιθανόν* να το έκαναν.

Ερώτηση 43: Θα το αγνοούσα.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	1	0,8%
Πιθανόν να το έκανα	1	0,8%
Δεν είμαι σίγουρος	3	2,4%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	12	9,8%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	106	86,2%

Στην ερώτηση, που αφορούσε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα αγνοούσαν το θέμα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί *σίγουρα* δεν το αγνοούσαν με ποσοστό 86,2% και *πιθανόν* δεν θα το αγνοούσαν με ποσοστό 9,8%.

Ερώτηση 44: Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μην θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	62	50,4%
Πιθανόν να το έκανα	47	38,2%
Δεν είμαι σίγουρος	11	8,9%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	3	2,4%

Σίγουρα δεν θα το έκανα	0	0%
-------------------------	---	----

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή αναφέρουν με ποσοστό 50,4% ότι *σίγουρα θα* βοηθούσαν τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση και με ποσοστό 38,2% *πιθανόν να το έκαναν*.

Ερώτηση 45: Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	81	65,9%
Πιθανόν να το έκανα	33	26,8%
Δεν είμαι σίγουρος	5	4,1%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	4	3,3%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	0	0%

Στην ερώτηση, που αφορούσε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα επέμεναν στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει., παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί *σίγουρα θα το έκαναν* με ποσοστό 65,9% και *πιθανόν να το έκαναν* με ποσοστό 26,8%.

Ερώτηση 46: Θα έβρισκα στον θύτη κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	34	27,6%
Πιθανόν να το έκανα	54	43,9%
Δεν είμαι σίγουρος	17	13,8%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	16	13%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	2	1,6%

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή αναφέρουν με ποσοστό 43,9% ότι *πιθανόν να* έβρισκαν στον θύτη κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει και με ποσοστό 27,6% *σίγουρα θα το έκαναν*.

Ερώτηση 47: Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να υποχωρήσει/οπισθοχωρήσει.

Valid	Frequency	Valid Percent
Σίγουρα θα το έκανα	23	18,7%

Πιθανόν να το έκανα	45	36,6%
Δεν είμαι σίγουρος	17	13,8%
Πιθανόν δεν θα το έκανα	21	17,1%
Σίγουρα δεν θα το έκανα	17	13,8%

Τα υποκείμενα του δείγματος αναφέρουν με ποσοστό 36,6% ότι *σίγουρα θα* συμβούλευαν το θύμα να πει στον θύτη να υποχωρήσει/οπισθοχωρήσει και με ποσοστό 17,1% πως *πιθανόν δεν θα το έκαναν*.

8. Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις

8.1. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στα συμπεράσματα που προκύπτουν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε για την παρούσα μελέτη.

Το σχολείο αποτελεί ένα περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού. Είναι σημαντικό για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως σχολικός εκφοβισμός να ικανοποιούνται τα κριτήρια της επανάληψης της συμπεριφοράς ενός ισχυρού προς έναν αδύναμο μαθητή, της πρόκλησης σωματικής ή ψυχολογικής ζημίας του θύματος και ο τόπος, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες για την απόδοση των αιτιών που ένα άτομο επιλέγει να ασκήσει σχολικό εκφοβισμό, όπως για παράδειγμα η θεωρία της προσκόλλησης, της κυριαρχίας, του νου, της κοινωνικής μάθησης, της επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας, ως ομαδικό φαινόμενο, ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο, ως κοινωνικό-οικολογικό φαινόμενο και διάφορα άλλα αίτια που εξηγούν την εκδήλωση του φαινομένου αυτού. Ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση, την σχολική επίδοση και την ψυχοσωματική κατάσταση των μαθητών που εμπλέκονται. Για αυτό είναι πολύ σημαντικό να ληφθούν μέτρα στις σχολικές μονάδες προκειμένου να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έγκειται στην άμεση παρέμβαση για να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι το σχολείο δεν αποδέχεται τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με βασικό στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα επιχειρεί να διερευνήσει τον βαθμό σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού, τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού, την πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού και τις στρατηγικές παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 7 ερωτήσεις με δημογραφικά στοιχεία. Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερωτηματολόγιο «Bullying Attitude Questionnaire (BAQ)» και έπειτα το ερωτηματολόγιο «Handling Bullying Questionnaire (HBQ)». Το δείγμα της έρευνας απαρτίστηκε από 123 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στην περιοχή της Αττικής. Αναλύοντας τα δημογραφικά στοιχεία το μεγαλύτερο μέρος ήταν γυναίκες. Η πλειοψηφία των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40, έπονται οι εκπαιδευτικοί από 22-30 ετών, από 41-50 ετών, από 50 ετών και άνω. Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εργάζονται από 1-5 χρόνια. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 6-10 χρόνια, από 21 χρόνια και άνω, από 16-20 χρόνια και τέλος από 11-15 χρόνια. Ως προς τις σπουδές, περίπου 5 στους 10 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και ένα μεγάλο ποσοστό είναι απόφοιτοι ΑΕΙ. Διδακτορικό δίπλωμα έχει στην κατοχή του το ένα μικρό ποσοστό των υποκειμένων του δείγματος. Ως προς την πιθανότητα να έχουν πέσει θύματα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν έχει πέσει ποτέ θύμα. Επίσης, στην ερώτηση που αφορούσε την πιθανότητα να έχουν αναλάβει τον ρόλο του θύτη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν έχει γίνει ποτέ θύτης, ενώ μικρό ποσοστό έγινε σπάνια. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πέσει θύματα ή έχουν αναλάβει τον ρόλο του θύτη κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων αναγνωρίζουν τις μορφές εκφοβισμού που εξελίσσονται στο σχολικό περιβάλλον που υπηρετούν και γνωρίζουν τις συνέπειες που επιφέρει στην ζωή τους (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, η πλειοψηφία των υποκειμένων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα έχουν γίνει μάρτυρες κάποιου περιστατικού σχολικού εκφοβισμού εντός της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας που αναζητούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και περιελάμβανε 6 υποθέσεις εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού, διερεύνησε τα 4 πρώτα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ήταν τα εξής: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, ο βαθμός σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εμφανούς και συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού, ο βαθμός ενσυναίσθησης που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά άμεσου και

έμμεσου σχολικού εκφοβισμού και η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο βαθμός σοβαρότητας που αποδίδουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Όμως, το μεγαλύτερο ποσοστό στις περιπτώσεις άμεσου και στις περιπτώσεις συγκαλυμμένου σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να συγκεντρώνεται σε πολύ μεγάλο και σε μεγάλο βαθμό σοβαρότητας. Όσον αφορά τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού φαίνεται πως επηρεάζεται από την αποδιδόμενη σοβαρότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα περιστατικά. Όσο περισσότερο αυξάνεται ο βαθμός σοβαρότητας τόσο περισσότερο αυξάνεται η συμπόνια για το θύμα, αλλά και η πιθανότητα να αναπτύξουν στρατηγικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Έτσι αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, καθώς οι Harwood και Corfer (2010) υποστηρίζουν ότι η πιθανότητα ανάπτυξης στρατηγικών παρέμβασης είναι ανάλογη με τον αποδιδόμενο βαθμό σοβαρότητας των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι στρατηγικές παρέμβασης που θα υλοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός ποικίλουν και δείχνουν την θέληση του να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014).

Ακόμη, το τρίτο μέρος της έρευνας το οποίο μελετούσε τις στρατηγικές και τους τρόπους χειρισμού περιστατικών σχολικής βίας, διερεύνησε το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θα επιδίωκαν είτε να ανταποκριθούν μόνοι τους στο περιστατικό και να προσπαθήσουν να συνετίσουν το θύτη κάνοντάς του ξεκάθαρο ότι πρέπει να το σταματήσει, είτε ακόμα θα επέλεγαν να απευθυνθούν σε κάποιον ανώτερο (π.χ. διευθυντή, συντονιστή εκπαίδευσης), ή να ασχοληθούν με το θύμα. Όμως, δεν θα άφηναν τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους. Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό σίγουρα θα έδινε βαρύτητα στο ζήτημα και δεν θα το αγνοούσε. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντώντας στην ερώτηση που αφορούσε την συζήτηση του θέματος με συναδέλφους στο σχολείο σχεδόν 7 στους 10 σίγουρα θα το έκαναν. Όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για την ψυχολογική

ισορροπία του παιδιού, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σίγουρα θα το έκαναν. Ενώ οι εκπαιδευτικοί θα επικοινωνούσαν με τους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη για να σταματήσει η συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Κοντάκου & Αγγελάκου (2016), η σχολική μονάδα ένα σύστημα που είναι ταυτόχρονα υποσύστημα ενός άλλου συστήματος και για το λόγο αυτό οφείλει να εξετάσει και να παρέμβει στον εκφοβισμό ολιστικά και να εμπλέξει γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σχετικά με τις απαντήσεις για την χρήση της τιμωρίας ως στρατηγική παρέμβασης φάνηκε ότι οι απόψεις δίστανται. Σύμφωνα με την Καραδήμα (2015) και τους Hawley & Williford (2014), όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόζουν την τιμωρία αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βάλλεται η αυτοεκτίμηση του παιδιού. Αυτό με την σειρά του δεν οδηγεί στην μείωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, αλλά στην περαιτέρω ύπαρξή τους.

8.2. Προτάσεις

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί πραγματικότητα για τις σχολικές μονάδες στην Ελλάδα και για αυτό είναι σημαντικό να ακολουθήσουν πιο εκτεταμένες έρευνες. Αρχικά, σε έρευνα σχετική με σχολικό εκφοβισμό μαθητών και τις στρατηγικές παρέμβασης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, θα ήταν χρήσιμο να γίνει χρήση συνέντευξης και όχι ερωτηματολογίων. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να ερευνηθεί η πιθανότητα άσκησης σχολικού εκφοβισμού σε μαθητικό πληθυσμό, όπως για παράδειγμα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μαθητές που μεταναστεύουν στην χώρα μας μαζί με τις οικογένειές τους για οικονομικούς λόγους. Επίσης, θα μπορούσε να μελετηθεί το θέμα του σχολικού εκφοβισμού εκτός από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη Δευτεροβάθμια. Έτσι, θα γινόταν μια σύγκριση ανάμεσα στα αποτελέσματα και θα καταγράφονταν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum – based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27 (5), 693-711.

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, 9-25.

Αντζουλή, Α. & Ηλιοπούλου, Χ. (2015). Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Αθηναίων. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (σελ. 161-177), Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M. & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22 (1), 27-38.

Αντωνίου, Α. Σ. & Καμπόλη, Γ. (2014). Πως σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και την τάση αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Στο Σ. Κούτρας (Επιμ.), *Η Ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης. Ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών* (σσ. 102-121). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.

Αρχοντόγλου, Α. (2005). *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Baldry, A. C. (2004). What About Bullying? An Experimental Field Study to Understand Students' Attitudes towards Bullying and Victimization in Italian Middle Schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 583-598.

Baldry, A. C. (2003). Bullying in Schools and Exposure to Domestic Violence. *Child Abuse and Neglect*, 27 (7), 713-732.

Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10 (1), 17-31.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Batsche, G. M. & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23 (2), 165-174.

Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in schools: A guide to Understanding and management*. London: Open University Press.

Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28 (7), 837-856.

Βλάσση, Σ. & Μπέκα, Κ. (2015). Προγράμματα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (Bullying). Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (σελ. 268-276). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12 (3), 315-329.

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), 215-232.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buhs, E., Ladd, G. & Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's

classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1-13.

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), 105.

Γαλανάκη, Ε., Αμανάκη, Ε. & Ξύκη, Ν. (2012). Εκφοβισμός/θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 37-56.

Γαλανάκη, Ε. & Βογιατζόγλου, Π. (2007). Εκφοβισμός/θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 7-24.

Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.

Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17 (2), 156-175.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, 62 (4), 812-826.

Cole, M. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω/Δάρδανος.

Coloroso, B. (2003). *The Bully, the Bullied and the Bystander*. New York: HarperCollins.

Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. & Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5 (4), 299-310.

Cornell D. G & Mayer M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39 (1), 7-15.

Council of Europe Publishing Editions (2006). *Violence reduction in schools-how to make a difference: Children and violence*. Belgium: Council of Europe.

Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P. & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216–224.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.

Dake, J. A., Price, J. H. & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extend of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (5), 173-180.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.

Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R. & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281.

Duncan, N. (1999). *Sexual bullying: Gender conflict and pupil culture in secondary schools*. London: Routledge.

Espelage, D. L., Bosworth, K. & Simon, T. R. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78 (3), 326-333.

Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.

Farrington, D. P. (2000). Explaining and Preventing Crime: The Globalization of Knowledge-The American Society of Criminology 1999 Presidential Address. *Criminology*, 38 (1), 1-24.

Flannery, D. J., Singer, M. I. & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32 (5), 559-573.

Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Fortin, J. (1998). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας: Προβληματική – Προτάσεις. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου* (σσ. 93-115). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fox, C. & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45 (3), 231-247.

Frey, C. & Hoppe-Graff, S. (1994). Serious and playful aggression in Brazilian girls and boys. *Sex Roles*, 30, 249-269.

Garandau, C. F. & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and violent Behavior*, 11 (6), 612-625.

Gerlinger, J. & Wo, J. C. (2016). Preventing school bullying: Should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures? *Journal of School Violence*, 15 (2), 133-157.

Harper F. D. & Ibrahim, F. A. (1999). Violence and schools in the USA: implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21, 349-366.

Harwood, D. & Copfer, S. (2011). Teasing in schools: What teachers have to say. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (3), 75-91.

Hawkins, D. L., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10 (4), 512-527.

Hawley, P. H. & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 3–15.

Hess, M. & Scheithauer, H. (2015). Bullying. In T. P. Gullotta, R. W. Plant & M. A. Evans (Eds.), *The handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 429-443). New York: Springer Academic Publishing.

Higuaita-Gutierrez, L. F. & Cardona-Arias, J. A. (2017). Validation of a bullying scale applied to adolescents at schools at Medellín, Colombia. *Educación y Educadores*, 20 (1) 9-23.

Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Ταουλάς, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και κακοποίησης στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Kaminski, J. W. & Fang, X. (2009). Victimization by peers and adolescent suicide in three US samples. *The Journal of pediatrics*, 155 (5), 683-688.

Καραδήμα, Β. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Ε. Π. (2016). Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων - Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση* (σσ. 29-65). Αθήνα: Διάδραση.

Κοντογιάννη, Α. & Γαλανάκη, Ε. (2014). Σχολικός εκφοβισμός και άγχος στην προεφηβική ηλικία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 61-80.

Κοντογιάννης, Μ. (2014). Ενδοσχολική βία (school bullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014* (σελ.650-662). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Κουμουνδούρος, Γ. (2015). Ενδοσχολική βία, παραβατικότητα και παρεμβατικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών Β/μιας Εκπαίδευσης. Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό Περιβάλλον. Με Το Βλέμμα Στην Ευρώπη, 11-12 Ιουνίου 2014* (σελ. 311-333). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Κουρκούτας, Ε. & Κοκκιιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.

Κουτρολού, Ι. (2013). *Θυματοποίηση και Σχολική Βία: Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε; Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.

Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23 (1), 45–52.

Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (8), 1664-1693.

Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Limber, S. P. (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10 (1), 71-87.

Ma, X., Stewin, L. L. & Mah, D. L. (2001). Bullying in School: Nature, Effects and Remedies. *Research Papers in Education*, 16 (3), 247-270.

Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Maines, B., & Robinson, G. (1994). *The no blame approach to bullying*. Ανακτήθηκε 05/01/2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414028.pdf>

Μάνεσης, Ν. & Λαμπροπούλου, Α. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *Pedagogy Theory & praxis*, 6, 83-89.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mills, M. (2001). *Challenging Violence in Schools: An Issue of Masculinities*. Buckingham: Open University Press.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου: Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπότου, Α., Τσέργας, Ν. & Καλούρη, Ο. (2015). Οι δραματικές θεραπευτικές μέθοδοι και η αφήγηση στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στο Γ.

Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (σελ. 966-974). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής. Μία Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Nikolaou, G. & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*, 8 (3), 160-175.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία – Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Νομικού, Χ. (2004). *Εφηβεία. Η ηλικία της επανάστασης*. Αθήνα: Λιβάνη.

O' Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its Relationship to Bullying Behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In K. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The Development and Treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Lodgins (Eds.), *Mental Disorder and Crime* (pp 317-349). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Olweus, D. (1994). Annotation, bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

Παπαγιάννη, Ε. & Γαλανάκη, Ε. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση σε μαθητές γυμνασίου: συχνότητα και διαφορές ηλικίας, φύλου και τύπου διαμονής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 119-137.

Patel, H. A., Varma, J., Shah, S., Phatak, A. & Nimbalkar S. M. (2017). Profile of Bullies and Victims Among Urban School-going Adolescents in Gujarat. *Indian Pediatrics*, 54 (10), 841-843.

Pellegrini, A. D. (2002). Affiliative and aggressive dimensions of dominance and possible functions during early adolescence. *Aggression & Violent Behavior*, 7 (1), 21–31.

Pellegrini, A. D. & Archer, J. (2005). Sex differences in competitive and aggressive behavior: A view from sexual selection theory. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 219–244). New York: The Guilford Press.

Perren, S., Stadelmann, S. & von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31 (1), 13-32.

Perry, D. G., Perry, L. C. & Rasmussen, P. (1986). Cognitive Social Learning Mediators of Aggression. *Child Development*, 57 (3), 700-711.

Pettit, G., Harrist, A., Bates, J. & Dodge, K. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers and kindergarten. *Journal of social and personal relationships*, 8 (3), 383-402.

Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In E. Munthe & E. Roland (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 91-104). London: David Fulton.

Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23 (3), 307-326.

Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41 (1), 47-65.

Postigo, S., González, R., Montoya, I. & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Anales de Psicología*, 29 (2), 413-425.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 515-526.

Price, J. M. & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (4), 455-471.

Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. & Dodge, K. A. (1992). Social Information Processing in Aggressive and Depressed Children. *Child Development*, 63 (6), 1305-1320.

Ρατκίδου, Φ. (2019). *Στάσεις Νηπιαγωγών, Δασκάλων και Καθηγητών Φυσικής Αγωγής απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό και στρατηγικές αντιμετώπισής του* (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 24/03/2022 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/304311/files/GRI-2019-24205.pdf>

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.

Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 310–331). New York: The Guilford Press.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25 (3), 287-300.

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

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rodkin, P. C. & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32 (3), 384-400.

Rosen, L. H., Scott, S. R. & DeOrnellas, K. (2017). An overview of school bullying. In L. H. Rosen, K. DeOrnellas & S. R. Scott (Eds.), *Bullying in Schools: Perspectives from school staff, students, and parents* (pp. 1-22). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L., (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (3), 205- 226.

Roseth, C. R. & Pellegrini, A. D. (2010). Methods for assessing involvement in bullying in preschool and middle school: Some empirical comparisons. In E. Vernberg & B. Biggs (Eds.), *Preventing and Treating Bullying and Victimization* (pp 161-185). New York: Oxford University Press.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453-459.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1-15.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29 (2), 199-213.

Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge.

Skiba, R. J. & Knesting, K. (2001). Zero Tolerance, zero evidence. An Analysis of School Disciplinary Practice. *New Directions for Youth Development*, 92, 17-43.

Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools after a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7 (2), 193-212.

Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27 (2), 101-110.

Sourander, A., Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: a population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67 (7), 720-728.

Sourander, A., Klomek, A. B., Kumpulainen, K., Puustjarvi, A., Elonheimo, E., Ristkari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J. & Ronning, J. A. (2010). Bullying at age eight and criminality in adulthood: findings from the Finnish nationwide 1981 birth cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46 (12), 1211- 1219.

Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Ristkari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J. & Almqvist, F. (2009). Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: Findings from the Finnish 1981 Birth Cohort Study. *Archives of General Psychiatry*, 66 (9), 1005-1012.

Sutton, J. & Keogh, E. (2000). Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism and Personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and “Theory of Mind”: a critique of the “Social Skills Deficit” view of the anti-social behaviour. *Social Development*, 8 (1), 117-127.

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus: για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Swearer, S. M. & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2), 7-23.

Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24 (2), 131-146.

Tattum, D. & Tattum, E. (1992). Bullying: a whole school response. In N. Jones & E. Jones (Eds.), *Learning to Behave: Curriculum and whole school management approaches to discipline* (pp. 67-84). London: Kogan Page.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Σχολική Βία. Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tsaliki, L. (2016) *Children and the Politics of Sexuality: The Sexualization of Children Debate Revisited*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ. Στο Αλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σσ. 111-128). Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Τσιόλκα, Ε. & Γουδήρας, Δ. (2013). Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι στρατηγικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση του. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 173-192.

Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.

Tsitsika A., Janikian M., Wójcik S., Makaruk K., Tzavela E., Tzavara C., Greydanus D., Merrick J. & Richardson C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1-7.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31 (2), 153-171.

Veenstra, R., Lindberg, S., Oldenhinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), 672-682.

Walden, L. M. & Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1) 5–18.

Wang, J., Iannotti, R. J. & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50 (4), 521-534.

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

World Health Organization (2016). Fact Sheet: Bullying and physical fights among adolescents. *Health behavior in school aged children (HBSC) study*. Regional Office for Europe: WHO.

Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M. & Wolke, D. (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: a prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51 (3), 271-282.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Χηνάς, Π. & Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, Πρόληψη, Καταγραφή, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Χριστακοπούλου, Α. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8 (1), 41–62.

Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308-1316.

Yerger, W. & Gehret C. (2011). Understanding and Dealing with Bullying in Schools. *The Educational Forum*, 75 (4), 315-326.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbew, V. A. (2010) School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 139-152.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο για τον σχολικό εκφοβισμό

05/2022

Αγαπητές/οί εκπαιδευτικοί,

το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας είναι «Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά Σχολεία: ο ρόλος των εκπαιδευτικών», η οποία διεξάγεται στα πλαίσια του ΠΜΣ «Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές και Διοικητικές Πρακτικές» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Σκοπός διανομής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσουμε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η συνεργασία μαζί σας καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την εμπειρική και κατ' επέκταση πληρέστερη προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος. Σας διαβεβαιώνουμε ότι θα διατηρήσουμε την ανωνυμία των συμμετεχόντων του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή και τον χρόνο σας!

Ιωάννα-Μαρία Θεμελή
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Ερωτηματολόγιο

Παρακαλούμε σημειώστε με Χ τις απαντήσεις σας.

Α' ΜΕΡΟΣ: Ατομικά στοιχεία

1. Φύλο

α) Άνδρας

β) Γυναίκα

2. Ηλικία

α) 22-30

β) 31-40

γ) 41-50

δ) 50 και άνω

3. Χρόνια προϋπηρεσίας

α) 1-5

β) 6-10

γ) 11-15

δ) 16-20

ε) 21 και άνω

4. Σπουδές (δυνατότητα πολλών επιλογών)

α) Απόφοιτος ΑΕΙ

β) Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

γ) Διδακτορικό Δίπλωμα

δ) Κάτι άλλο, τι;.....

	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
5. Έτυχε ποτέ κατά την διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να πέσετε θύμα σχολικού εκφοβισμού;					

	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
6. Έτυχε ποτέ κατά την διάρκεια των σχολικών σας χρόνων να γίνετε θύτης σχολικού εκφοβισμού;					

	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
7. Πόσο συχνά κατά την διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός πέφτουν στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;					

Β' ΜΕΡΟΣ: Ερωτηματολόγιο στάσεων απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι το «Bullying Attitude Questionnaire (BAQ)» και αποτελεί θεώρηση του αρχικού των Craig, Henderson & Murphy (2000) μετά τις τροποποιήσεις των Byers, Caltabiano & Caltabiano (2011).

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Υποθέστε ότι γίνεστε μάρτυρας ή ότι πέφτει στην αντίληψή σας το περιστατικό που περιγράφεται.

Σενάριο 1. Στο αναγνωστήριο ακούτε έναν μαθητή να φωνάζει σε ένα άλλο παιδί «Μαμόθρεφτο, μυξιάρικο, γλειφτράκι». Το παιδί προσπαθεί να αγνοήσει τα σχόλια και παραμένει αμίλητο δυσανασχετώντας στο θρανίο του.

8. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;
- Πολύ σοβαρή
 - Σοβαρή
 - Κάπως σοβαρή
 - Όχι σοβαρή
 - Καθόλου σοβαρή
9. Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.
- Συμφωνώ απόλυτα
 - Συμφωνώ
 - Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
 - Διαφωνώ
 - Διαφωνώ απόλυτα
10. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;
- Πολύ πιθανό
 - Πιθανό
 - Κάπως πιθανό
 - Όχι πολύ πιθανό
 - Καθόλου πιθανό

Σενάριο 2. Η Ελένη και η Μαρία ήταν οι καλύτερες φίλες. Είχαν μια έντονη λογομαχία. Την επόμενη μέρα η λίστα των εισερχόμενων email της Μαρίας ήταν γεμάτη και υπήρχαν πολλές δημοσιεύσεις στην σελίδα της στο facebook. Τα email και οι δημοσιεύσεις ήταν αγενή και προσβλητικά. Όταν κοίταξε τον λογαριασμό της διαπίστωσε ότι είχε σταλεί ένα ομαδικό email από τον λογαριασμό της με ρατσιστικά σχόλια, καθώς επίσης και αγενή και προσβλητικά σχόλια για όλους τους φίλους και συμμαθητές της. Η ίδια δεν είχε γράψει τα email. Όταν ακόμα ήταν φίλες, η Μαρία είχε πει στην Ελένη τους κωδικούς πρόσβασης στους λογαριασμούς της στο email και το facebook.

11. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

- Πολύ σοβαρή
- Σοβαρή
- Κάπως σοβαρή
- Όχι σοβαρή
- Καθόλου σοβαρή

12. Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

13. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Σενάριο 3. Έχετε επιτρέψει στα παιδιά να κάνουν ένα μικρό διάλειμμα στην τάξη επειδή εργάστηκαν σκληρά σήμερα. Ακούτε ένα παιδί να λέει σε κάποιο άλλο: «Όχι

αποκλείεται! Σου είπα ήδη ότι δεν μπορείς να κάνεις παρέα μαζί μας!» Η μαθήτριά περνάει μόνη της την υπόλοιπη ώρα με δάκρυα στα μάτια. Αυτή δεν είναι η πρώτη φορά που αυτό το παιδί απορρίπτει άλλους μαθητές από την παρέα.

14. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

- Πολύ σοβαρή
- Σοβαρή
- Κάπως σοβαρή
- Όχι σοβαρή
- Καθόλου σοβαρή

15. Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

16. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Σενάριο 4. Καθώς οι μαθητές σας επιστρέφουν στην τάξη από το διάλειμμα, βλέπετε έναν μαθητή να κλωτσάει έναν άλλο χωρίς να τον προκαλέσει. Είναι εμφανείς οι μελανιές. Αυτός ο μαθητής είναι γνωστό ότι έχει εμπλακεί σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και στο παρελθόν.

17. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

- Πολύ σοβαρή
- Σοβαρή

- Κάπως σοβαρή
- Όχι σοβαρή
- Καθόλου σοβαρή

18. Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

19. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Σενάριο 5. Μια μαθήτρια είναι θύμα κοροϊδίας και της έχει δοθεί ένα παρατσούκλι που δεν της αρέσει. Οι συμμαθητές της της λένε να μην τα παίρνει όλα τόσο σοβαρά και πως απλώς το κάνουν για πλάκα. Συχνά όταν η μαθήτρια περιφέρεται στους ορόφους του σχολείου οι άλλοι μαθητές την φωνάζουν με το παρατσούκλι της.

20. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

- Πολύ σοβαρή
- Σοβαρή
- Κάπως σοβαρή
- Όχι σοβαρή
- Καθόλου σοβαρή

21. Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- Συμφωνώ απόλυτα

- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

22. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Σενάριο 6. Η Σοφία είναι αρχηγός της ομάδας βόλεϊ, είναι καλή στο τένις, δημοφιλής σε πολλούς μαθητές και συμπαθής στους καθηγητές. Η Κατερίνα είπε στους καθηγητές της πως η Σοφία ήταν κακιά μαζί της και έστρεψε τους φίλους της εναντίον της. Η Κατερίνα ήταν αναστατωμένη, λέγοντας πως αυτό συμβαίνει εδώ και κάποια χρόνια τώρα και πως κάθε χρόνο το αναφέρει στον/στην υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό.

23. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την σύγκρουση/αντιπαράθεση;

- Πολύ σοβαρή
- Σοβαρή
- Κάπως σοβαρή
- Όχι σοβαρή
- Καθόλου σοβαρή

24. Θα συγχυζόμουν από την συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

25. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την περίπτωση;

- Πολύ πιθανό
- Πιθανό
- Κάπως πιθανό
- Όχι πολύ πιθανό
- Καθόλου πιθανό

Γ' ΜΕΡΟΣ: Ερωτηματολόγιο για τις στρατηγικές και τους τρόπους χειρισμού περιστατικών σχολικής βίας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι το «Handling Bullying Questionnaire (HBQ)» των Bauman, Rigby, & Horra (2008). Ακολουθεί ένα σενάριο και πιθανοί τρόποι αντιμετώπισής του.

Σενάριο. Ένας μαθητής 12 ετών δέχεται επαναλαμβανόμενα πειράγματα και βρισιές από έναν άλλο πιο δυνατό μαθητή, ο οποίος έχει πείσει με επιτυχία άλλους μαθητές να αποφεύγουν το θύμα όσο το δυνατόν περισσότερο. Ως αποτέλεσμα το θύμα αυτής της συμπεριφοράς νιώθει θυμωμένο, δυστυχισμένο και συχνά απομονωμένο.

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που είναι πιο κοντά σε αυτό που πιστεύετε ότι θα κάνατε.

26. Θα επέμενα ο θύτης να το σταματήσει.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

27. Δεν θα έδινα βαρύτητα στο θέμα.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

28. Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης τιμωρήθηκε κατάλληλα.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

29. Θα συζητούσα το θέμα με τους συναδέλφους μου στο σχολείο.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

30. Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους έλεγα τι συνέβαινε και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην βελτίωση της κατάστασης.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

31. Θα έλεγα στο θύμα να «υψώσει το ανάστημά του» στον θύτη.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

32. Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν θα γινόταν ανεκτή.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

33. Θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το διευθετήσει.

- Σίγουρα θα το έκανα

- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

34. Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον θύτη σχετικά με το τι συνέβη στο θύμα και θα προσπαθούσα να τον πείσω να φερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

35. Θα άφηνα τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

36. Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

37. Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μια επιλογή για να βελτιώσει την κατάσταση.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα

- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

38. Θα ζητούσα από τον συντονιστή εκπαίδευσης να παρέμβει.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

39. Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν ανώτερο (π.χ. διευθυντή).

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

40. Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου σχετικά με την ψυχολογική ισορροπία του παιδιού.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

41. Θα έλεγα απλά στα παιδιά να ωριμάσουν.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα

Σίγουρα δεν θα το έκανα

42. Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν θα ανεχτεί εκφοβισμούς.

Σίγουρα θα το έκανα

Πιθανόν να το έκανα

Δεν είμαι σίγουρος

Πιθανόν δεν θα το έκανα

Σίγουρα δεν θα το έκανα

43. Θα το αγνοούσα.

Σίγουρα θα το έκανα

Πιθανόν να το έκανα

Δεν είμαι σίγουρος

Πιθανόν δεν θα το έκανα

Σίγουρα δεν θα το έκανα

44. Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μην θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν.

Σίγουρα θα το έκανα

Πιθανόν να το έκανα

Δεν είμαι σίγουρος

Πιθανόν δεν θα το έκανα

Σίγουρα δεν θα το έκανα

45. Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει.

Σίγουρα θα το έκανα

Πιθανόν να το έκανα

Δεν είμαι σίγουρος

Πιθανόν δεν θα το έκανα

Σίγουρα δεν θα το έκανα

46. Θα έβρισκα στον θύτη κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα

47. Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να υποχωρήσει/οπισθοχωρήσει.

- Σίγουρα θα το έκανα
- Πιθανόν να το έκανα
- Δεν είμαι σίγουρος
- Πιθανόν δεν θα το έκανα
- Σίγουρα δεν θα το έκανα