



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ &
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ - BULLYING ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕ
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΠΑ.Λ. ΣΤΗΝ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ**

του

ΜΙΧΑΗΛ ΚΑΡΑΒΑ

Επιβλέπων Καθηγητής
Φώτιος Κιλιπίρης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια
άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξτε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Πέμπτη, Ιούλιος, 2018

Ο Δηλών: Μιχαήλ Καραβάς

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ένα φαινόμενο που έρχεται από το μακρινό παρελθόν, τα τελευταία όμως χρόνια γνωρίζει διεθνώς κάποια έξαρση και γ' αυτό τυγχάνει μιας ιδιαίτερης προσοχής από τους ερευνητές αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Η έξαρση του σχολικού εκφοβισμού στην χώρα μας συνέπεσε με την αθρόα εισροή οικονομικών και πολιτικών μεταναστών. Το φαινόμενο είναι αρκετά “πρόσφατο” γ' αυτό και δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών ώστε να καταδεικνύει το μερίδιο ευθύνης, της πολυπολιτισμικότητας των μαθητικών κοινοτήτων. Η εργασία αυτή έχει σκοπό την διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο Πολυπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητικών κοινοτήτων των ΕΠΑ.Λ. στην Θεσσαλονίκη, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου αλλά και τις μορφές βίας που επιλέγονται από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές. Επίσης η εργασία διερευνά τα αίτια που οδηγούν στην επιλογή της βίαιης συμπεριφοράς αλλά και σε αυτά που οδηγούν στην στοχοποίηση- θυματοποίησης κάποιων μαθητών. Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο που απασχολεί την έρευνα αυτή είναι ο τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από το σχολείο, αλλά και η επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων από τους καθηγητές για την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών βίας. Με βάση τους στόχους της έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα πρωτογενών δεδομένων και το δείγμα της έρευνας ήταν τυχαίο και αποτελούνταν από 151 εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. στο Νομό Θεσσαλονίκης. Μεταξύ άλλων τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως αναφορικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού_στην Επαγγελματική εκπαίδευση βρέθηκε πως οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντικό τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου, έχουν ενημερωθεί κατά την διάρκεια της εργασίας τους για τον σχολικό εκφοβισμό και πως πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα τέτοιο φαινόμενο. Αντιθέτως, θεωρούν λιγότερο ικανοποιητική την επιμόρφωση που λαμβάνουν για τον σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

ABSTRACT

Bullying is a phenomenon that comes from the distant past, but over the last few years it has known an outbreak internationally, and this is being paid special attention by both researchers and the wider educational community. The upsurge of school bullying in our country coincided with the massive influx of economic and political immigrants. The phenomenon is quite "recent" for this, and there is not a large number of surveys to show the share of responsibility, the multiculturalism of student communities. This work aims to investigate the phenomenon of school bullying in the multicultural environment of the student communities of the EPAL in Thessaloniki, focusing on the incidence of the phenomenon and the forms of violence selected by native and foreign students. The study also explores the causes that lead to the choice of violent behavior but also to those that lead to the targeting - victimization of some students. Another important aspect of this research is how to deal with school bullying incidents, as well as the availability of knowledge and skills from teachers to prevent and cope with incidents of violence. Based on the research objectives, a quantitative primary data survey was carried out and the survey sample was random and consisted of 151 EPAL teachers in the Prefecture of Thessaloniki. Among other findings, the results of the research showed that in relation to the role of teachers in the phenomenon of school bullying in Vocational Education it was found that respondents considered their role important in coping with the phenomenon, that they have been informed during their work regarding bullying and they believe that they can deal effectively with such a phenomenon. On the contrary, they consider their training in school bullying to be less satisfactory during their studies.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Υπεύθυνη Δήλωση.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Ευχαριστίες.....	9
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1^ο Εννοιολογικό Πλαίσιο.....	14
1.1. Επιθετικότητα	15
1.2. Εκφοβισμός.....	15
1.3. Χαρακτηριστικά θύτη, θύματος και αμέτοχων.....	25
1.4. Μορφές εκφοβισμού.....	26
1.5. Επιπτώσεις εκφοβισμού	32
1.6. Αίτια του σχολικού εκφοβισμού.....	34
Κεφάλαιο 2^ο Θεωρητικό πλαίσιο.....	35
2.1. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης της επιθετικότητας.....	35
2.2. Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας	36
2.2.1. Ηλικία.....	38
2.2.2. Φύλο.....	39
2.2.3. Τοποθεσία.....	40
2.2.4. Άλλοι παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη και εκδήλωση της βίας στο σχολείο.....	40
2.3. «Καταγγελία» και «μη καταγγελία»	46
2.4. Η τάση να είσαι θύτης ή θύμα.....	47
Κεφάλαιο 3^ο Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού.....	48
3.1. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	48
3.2 Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς.....	62
Κεφάλαιο 4^ο Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....	64
4.1. Το Ερευνητικό Εργαλείο	65
4.2. Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας.....	66
4.3. Διεξαγωγή της Έρευνας	67
4.4. Ανάλυση Δεδομένων	67

Κεφάλαιο 5^ο Ευρήματα της Έρευνας	69
5.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση των Αποτελεσμάτων.....	69
5.2. Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση των Αποτελεσμάτων.....	110
Κεφάλαιο 6^ο Περιορισμοί -Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	137
6.1. Περιορισμοί.....	137
6.2. Συμπεράσματα	138
6.3. Προτάσεις για πιθανή συνέχεια της έρευνας	145
6.4 Προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	147
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	159
A. Ερωτηματολόγιο.....	159
B. Γραφήματα αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.....	169

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τον καθηγητή μου κ. Κιλίπρη Φώτιο για την προσπάθεια που κατέβαλε και τις πολύτιμες οδηγίες και γνώσεις που μου παρείχε για να μπορέσω να πραγματοποιήσω αυτή την ερευνητική εργασία. Ευχαριστώ επίσης όλους τους ερευνητές από τους οποίους έχω αντλήσει πληροφορίες για την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Ευχαριστώ τους συναδέλφους στο συγκρότημα των ΕΠΑ.Λ στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, για την συμμετοχή τους στο δείγμα της ερευνάς μου και τέλος ευχαριστώ την γυναίκα μου Λαμπρινή και τα παιδιά μου για την στήριξη που μου προσέφεραν στην προσπάθειά μου για αυτό το μεταπτυχιακό.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί καινούργιο φαινόμενο. Αντίθετα είναι φαινόμενο σύμφυτο με την αρχή της μαζικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η αύξηση των περιστατικών καθώς και η σοβαρότητα τους οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το φαινόμενο βρίσκεται σε έξαρση προκαλώντας δικαιολογημένα προβληματισμό και αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σχετικά με το ίδιο το πρόβλημα και τις διαστάσεις του (Van Noorden et al., 2015). Ένα επιπλέον ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που εντείνει το ενδιαφέρον της μελέτης του σχολικού εκφοβισμού είναι οι επιπτώσεις που φαίνεται να προκαλεί ή μπορεί να προκαλέσει στην ομαλή ανάπτυξη και την απρόσκοπτη εξέλιξη του παιδιού.



Εικόνα 1. Σχολικός Εκφοβισμός. Πηγή : Παιδαγωγικό Εκπαιδευτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο

Εξαιτίας των παραπάνω, εδώ και σχεδόν 30 χρόνια, διάφοροι ερευνητές ανά το κόσμο μελετούν τον εκφοβισμό από διάφορες οπτικές με απώτερο στόχο τη δημιουργία εμπειρικών γνώσεων και την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης. Ενδεικτικά οι Ttofi and Farrington (2011) μελέτησαν πλήθος

διαθέσιμων ευρημάτων και εκθέσεις αξιολόγησης τέτοιων προγραμμάτων από το 1983 έως το 2009 και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αν και είναι γενικά αποτελεσματικές, ο πραγματικός αντίκτυπος είναι μέτριος με μέση μείωση του φαινομένου του εκφοβισμού κατά 20-23%. Αυτό ίσως οφείλεται και στην ελλιπή κατανόηση του φαινομένου, γεγονός που τροφοδοτεί τρέχουσες τάσεις της ερευνητικής κοινότητας. Ενδεικτικά, οι Goldsmid & Howie (2014) διαπιστώνουν έλλειψη συμφωνίας για κοινά αποδεκτό ορισμό του φαινομένου του εκφοβισμού. Οι μελετητές αναφέρουν ότι χωρίς συναίνεση, έρευνα γύρω από τον εκφοβισμό υστερεί σε εστίαση και κατεύθυνση με μια σειρά επιμέρους ζητημάτων που αφορούν το φαινόμενο να λαμβάνονται δειγματοληπτικά, αντικατοπτρίζοντας έτσι τις διαφορές μεταξύ των ερευνητών στην αντίληψή τους για τον εκφοβισμό. Σε παρόμοιο μήκος κύματος κυμαίνονται και άλλες εμπειρικές έρευνες που διεξάχθηκαν σε σχολεία και εξέτασαν τις απόψεις των δασκάλων. Παραδείγματος χάριν, σε σχολείο της Αγγλίας που μελετήθηκε (Lee, 2006) διαπιστώνεται μια ισχυρή προσωπική κατανόηση για το τι είναι εκφοβισμός γεγονός που οδηγεί τους μελετητές να συμπεράνουν ότι η συναίνεση αποτελεί ζητούμενο. Δοθέντος του συμπεράσματος αυτού, τα ευρήματα αναδεικνύουν μια εικόνα ενός κοινού λεξιλογίου. Χαρακτηριστικά, ορισμένοι από τους ορισμούς που αποδίδονται στον όρο από τους δασκάλους θεωρούν τον εκφοβισμό ως (α) ένα σύνολο συμπεριφορών που αποσκοπεί στο να ασκηθεί δύναμη και να επιβληθεί κυριαρχία έναντι κάποιου άλλου, (β) επαναλαμβανόμενες και συστηματικές ενέργειες (όπως χτυπήματα, σπρωξίματα, διασυρμό, κοκ) που προκαλούν αντι-κοινωνικές και επιβλαβείς επιπτώσεις όπως παραδείγματος χάριν κοινωνικό αποκλεισμό, καταστροφή ιδιοκτησίας, αρπαγή προσωπικών αντικειμένων, και τέλος (γ) μια συνειδητή διάθεση και εσκεμμένη επιθυμία να πληγώσει κάποιος τον άλλο και να του προκαλέσει περιστασιακά ή και βραχυχρόνια καταπίεση, άγχος, πόνο ή θλίψη.

Ο σχολικός εκφοβισμός - Bullying είναι φαινόμενο που κάνει την εμφάνιση του σε όλα τα σχολεία ανά τον κόσμο και αναφέρεται στην χρήση βίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το φαινόμενο αυτό υπήρχε πάντα και πάντα κέντριζε το ενδιαφέρον των ερευνητών σήμερα όμως για πολλούς και διάφορους λόγους γνωρίζει μια έντονη έξαρση με αποτέλεσμα να έχουμε την εμφάνιση πλήθους κρουσμάτων στα σχολεία ανά τον κόσμο αλλά και στην χώρα μας. Στην χώρα μας με την εισροή πλήθους μεταναστών και προσφύγων, τις τελευταίες δεκαετίες, που προέρχονται

κυρίως από τις βαλκανικές χώρες, την πρώην Σοβιετική ένωση και τα τελευταία χρόνια και από τις χώρες εμπόλεμης περιοχής της Ασίας, έχει δημιουργηθεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία εκτείνεται και στις μαθητικές κοινότητες των σχολείων.

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικής μαθητικής κοινότητας είναι ιδιαίτερα έντονο σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου παρέχεται Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση όπως τα ΕΠΑ.Λ. τα οποία έχουν ως έδρα τους μικρές και μεγάλες πόλεις της χώρας μας και βρίσκονται στην υψηλότερη ίσως θέση στις επιλογές των αλλοδαπών μαθητών. Με τις αλλαγές όμως που συντελέστηκαν στην Ελληνική κοινωνία άρχισαν να εμφανίζονται ξενοφοβικές τάσεις, ρατσιστικές αντιλήψεις-διακρίσεις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, εθνότητας κλ. οι οποίες τάσεις, διακρίσεις, αντιλήψεις από την ευρύτερη Ελληνική κοινωνία περνούν και στην κοινωνία-κοινότητα των μαθητών. Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η μελέτη και η βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το ιδιαίτερο πολυπολιτισμικό περιβάλλον των ΕΠΑ.Λ. καθώς και η δυνατότητα παρέμβασης για την πρόληψη και καταστολή του φαινομένου αυτού. Οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου θέματος είναι να διαπιστωθεί αν πραγματικά τα αυξημένα περιστατικά Bullying που εμφανίζονται στα ΕΠΑ.Λ. των μεγάλων πόλεων της χώρας μας όπως στην Θεσσαλονίκη, οφείλονται στις πολυπολιτισμικές κοινότητες αυτών και αν ναι τότε σε ποιο βαθμό και ποιος είναι ο ρόλος των γηγενών και των Αλλοδαπών μαθητών. Επίσης άλλοι λόγοι είναι η διερεύνηση, του τύπου βίας που ασκείται από του Έλληνες και Αλλοδαπούς μαθητές, οι αιτίες της άσκησης του σχολικού εκφοβισμού, ο ρόλος και η δυνατότητα παρέμβασης της σχολικής κοινότητας, οι κατάλληλοι μέθοδοι παρέμβασης αλλά και η επάρκεια γνώσεων των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στην μελέτη - διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στον χώρο των ΕΠΑ.Λ. που εδρεύουν στις μεγαλουπόλεις, όπου οι μαθητές τους αποτελούν μια σύνθετη πολυπολιτισμική κοινότητα. Το θέμα της έρευνας αντλείται από τον χώρο της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής -Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και σχετίζεται με τον τομέα της σχολικής και της εξελικτικής ψυχολογίας και εντάσσεται στην θεματική κατηγορία της Ανάπτυξης Θεωρίας και Ελέγχου της Υποθέσεως. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί ο ρόλος των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στα αυξημένα περιστατικά σχολικής βίας που

εμφανίζονται στις πολυπολιτισμικές κοινότητες των μαθητών στα ΕΠΑ.Λ. των μεγαλουπόλεων αλλά και η διερεύνηση- μελέτη της κατάλληλης μεθόδου αντιμετώπισης του φαινομένου. Επίσης στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση, του τύπου βίας που ασκείται από του Έλληνες και Αλλοδαπούς μαθητές, οι αιτίες της άσκησης του σχολικού εκφοβισμού, ο ρόλος και η δυνατότητα παρέμβασης της σχολικής κοινότητας, οι κατάλληλοι μέθοδοι παρέμβασης αλλά και η επάρκεια γνώσεων των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Για την εκπλήρωση των στόχων αυτόν διενεργήθηκε έρευνα πρωτογενών δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα εκπαιδευτικών ΕΠΑ.Λ. του Νομού Θεσσαλονίκης.

Κεφάλαιο 1^ο

Εννοιολογικό Πλαίσιο

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει το εννοιολογικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας, δίνοντας τους αναγκαίους ορισμούς, αποσαφηνίζοντας τις σχετικές έννοιες και αναλύοντας τα σχετικά ευρήματα προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών αναφορικά με το αντικείμενο της μελέτης με σκοπό να σχηματιστεί ένα συνολικό και συμπαγές θεωρητικό μέρος στο οποίο η παρούσα έρευνα σκοπεύει να αποτελέσει μία σχετικά σημαντική προσθήκη.

1.1. Επιθετικότητα

Οι Anderson & Bushman (2002) ορίζουν την επιθετικότητα ως οποιαδήποτε συμπεριφορά που σκοπεύει να βλάψει άλλο πρόσωπο που δεν επιθυμεί να υποστεί βλάβη. Κατά τον Bandura (1978) η επιθετικότητα χαρακτηρίζεται ως αντικοινωνική συμπεριφορά που δρομολογείται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να προκληθεί τραυματισμός και φυσική καταστροφή. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να χαρακτηρίζουμε όλες τις επιβλαβείς και καταστρεπτικές πράξεις ως εκφάνσεις επιθετικότητας, παρότι η διαφοροποίηση εναπόκειται (συνήθως) σε υποκειμενικές κρίσεις των προθέσεων και της αιτιότητας. Σε γενικές γραμμές ισχύει ότι όσο μεγαλύτερη η κατανομή της προσωπικής ευθύνης και η ζημιογόνος πρόθεση στον κακόβουλο, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα ότι η συμπεριφορά θα κριθεί ως επιθετική.

Υπάρχουν αρκετά θεωρητικά πλαίσια που προσφέρονται για την προσέγγιση, επεξήγηση και κατανόηση της προέλευσης της ανθρώπινης επιθετικότητας. Παρότι τα θεωρητικά αυτά πλαίσια δεν συμφωνούν πάντα μεταξύ τους και παρότι σε ορισμένες περιπτώσεις υποστηρίζουν διαμετρικά αντίθετες θέσεις, υπάρχουν κοινές παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη επιθετικότητα. Παραδείγματος χάριν, είναι ευρέως παραδεκτό ότι ανάλογα με τον τύπο ή το επίπεδο προθέσεως, η επιθετική συμπεριφορά διαφέρει ως προς τις μορφές που μπορεί να λάβει. Μια μορφή είναι αυτή που εκδηλώνεται όταν η πρόθεση του ατόμου είναι να κατακτήσει κάποιο προνόμιο ή να αποκτήσει ένα αντικείμενο. Αυτή η μορφή επιθετικότητας συνήθως αναφέρεται και ως **συντελεστική (instrumental) επιθετικότητα**. Ως παραδείγματα συντελεστικής επιθετικότητας μπορούμε να θεωρήσουμε το σπρώξιμο ενός ατόμου

από άλλον προκειμένου ο τελευταίος να αποκτήσει τη θέση του πρώτου ή η αρπαγή (από τον τελευταίο) αντικειμένου που κατέχει ο πρώτος. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις αυτές η **πρόθεση του δράστη είναι να αποκτήσει πλεονέκτημα** ή κάτι που επιθυμεί, και όχι να βλάψει εκούσια τον άλλο. Παρόλα αυτά η βλάβη μπορεί έτσι και αλλιώς να συμβεί.

Στον αντίποδα της συντελεστικής επιθετικότητας βρίσκεται η **εχθρική (hostile) επιθετικότητα που προϋποθέτει την πρόκληση (εκ προθέσεως) βλάβης**. Η εχθρική επιθετικότητα μπορεί να είναι είτε έκδηλη, κατά την οποία το άτομο εξαπολύει απειλές ή προβαίνει σε σωματική επίθεση, είτε σχεσιακή. Η τελευταία εκδοχή της εχθρικής επιθετικότητας εκδηλώνεται είτε ως απειλή για είτε ως πρόκληση βλάβης που σχετίζεται με τις κοινωνικές σχέσεις (π.χ. δυσφήμιση, αποκλεισμός, στιγματισμός, κλπ). Τέλος, υπάρχει και η **αυτοκαταστροφική** μορφή επιθετικότητας που εκδηλώνεται ως συμπεριφορά που αποκοπεί στη πρόκληση ζημιάς στον ίδιο τον εαυτό.

1.2. Εκφοβισμός

Σύμφωνα με την επικρατέστερη άποψη της βιβλιογραφίας ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί βία αλλά **μια υποκατηγορία της βίας** και για αυτό το λόγο παρατηρούμαι μια κάπως συγκεχυμένη κατάσταση στον ορισμό του φαινομένου. Η σύγχυση αυτή βέβαια είναι απολύτως δικαιολογημένη διότι όλοι όσοι ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα γνωρίζουν το πόσο περίπλοκο και πολυδιάστατο είναι. Επίσης πρέπει να έχουμε υπ' όψιν μας ότι τα όποια προβλήματα δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές δεν αποτελούν οπωσδήποτε και σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με τον Olweus τα «πειράγματα» που συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου μεταξύ συμμαθητών-φίλων και δεν εμπεριέχουν ψυχικό ή σωματικό πόνο δεν αποτελούν ενδοσχολική βία. Αντίθετα bullying θεωρούνται τα πειράγματα που δεν γίνονται με φιλική διάθεση αλλά σκοπό έχουν να προκαλέσουν πρόβλημα σε συγκεκριμένο άτομο.

Ο σχολικός εκφοβισμός λοιπόν εμπεριέχει πρόθεση, Συστηματικότητα, Ασυμμετρία δύναμης, καταδυνάστευση και σωματικό αλλά και ψυχικό πόνο ή βλάβη.

Χαρακτηριστικά Διαμάχης Ανάμεσα στους Μαθητές

- Ισοδυναμία μεταξύ των μαθητών

- Οι εμπλεκόμενοι ενδέχεται να είναι φίλοι και απλά διαπληκτίζονται
- Η αρνητική συμπεριφορά δεν είναι συστηματική
- Ο διαπληκτισμός δεν είναι προμελετημένος ούτε υπάρχει κακόβουλη πρόθεση και ακολουθείται από μεταμέλεια και συγνώμη.
- Όταν οι σχέσεις των εμπλεκομένων αποκαθίστανται και δεν επαναλαμβάνεται το φαινόμενο
- Όταν οι συμμαθητές που διαπληκτίζονται έχουν υποστηρικτές
- Όταν οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν για την αποκατάσταση των σχέσεων τους

Χαρακτηριστικά της διαμάχης που παραπέμπουν σε σχολικό εκφοβισμό

- Ασυμμετρία μεταξύ των μαθητών
- Όταν οι εμπλεκόμενοι δεν είναι φίλοι
- Η αρνητική συμπεριφορά επαναλαμβάνεται συστηματικά
- Όταν υπάρχει κακόβουλη πρόθεση, προσχεδιασμένη σύγκρουση
- Όταν δεν αναλαμβάνεται η ευθύνη και δεν υπάρχει διάθεση μεταμέλειας και συγνώμης
- Το θύμα συνήθως δεν έχει υποστηρικτές

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικότητας που περιλαμβάνει επιθετικές πράξεις που πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και σε περιπτώσεις που παρατηρείται ανισορροπία (σωματικής ή ψυχολογικής) δύναμης ή εξουσίας. Επιπλέον προϋποθέτει, εκτός από την επιθυμία του δράστη να προκαλέσει βλάβη στο θύμα, την ικανοποίηση και ευχαρίστηση του δράστη από την εκδήλωση της πράξης του εκφοβισμού καθώς και την αίσθηση από την πλευρά του θύματος ότι η εν λόγω πράξη προκαλεί την καταπίεση ή ταπείνωση του. Ως προς τους συμμετέχοντες σε περιστατικά εκφοβισμού συνηθίζεται να διακρίνουμε τους ρόλους του θύτη ή των ατόμων που ασκούν πράξεις εκφοβισμού, του θύματος που γίνεται αποδέκτης των αρνητικών επιπτώσεων των πράξεων του θύτη και των θεατών ή αυτοπτών μαρτύρων που είτε μέσω της απλής παρουσίας τους είτε της δράσης τους επηρεάζουν το περιστατικό εκφοβισμού.

Ο σχολικός εκφοβισμός καθίσταται αντικείμενο εμπειριστατωμένης επιστημονικής μελέτης για πρώτη φορά τη δεκαετία 1970 όταν ο Dan Olweus και οι συνεργάτες του

στη Νορβηγία υλοποιούν ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού και ειδικότερα του σχολικού εκφοβισμού. Ως απόρροια του προγράμματος αυτού αλλά και της μετέπειτα συσσωρευμένης γνώσης ο Olweus (2009) χαρακτηρίζει τον εκφοβισμό ως είδος επιθετικότητας που περιλαμβάνει την επαναλαμβανόμενη, επιθετική συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας (αναφέρεται και ως θύτης) απέναντι σε έναν σχετικά αδύναμο ή λιγότερο ισχυρό άτομο που θεωρείται ως θύμα. Η έννοια της ισχύος στο πλαίσιο του εκφοβισμού πηγάζει από διαφορές μεταξύ αυτού ή αυτών που ασκούν εκφοβισμό (δηλ. του δράστη ή θύτη) και του ατόμου που γίνεται αποδέκτης του εκφοβισμού (δηλ. το θύμα) που μπορεί να συνδέονται με την κοινωνική τους τάξη, τυχόν αδυναμίας εκφοράς λόγου ή έκφρασης, τη σωματική διάπλαση ή το μέγεθος, το πλήθος των δραστών, κοκ. Είναι επίσης σαφές ότι το κίνητρο του δράστη (μπορεί να) είναι είτε η σκόπιμη πρόκληση φόβου ή βλάβης είτε η υπονόμηση είτε ο κατ' επανάληψη αποκλεισμός για αρκετό χρονικό διάστημα του ατόμου (Κόκκινος & Καραγιάνη, 2017).

Κατά τους Goldsmid & Howie (2014) υπάρχουν πέντε βασικοί και ευρέως αποδεκτοί παράμετροι που εν πολλοίς προσδιορίζουν το φαινόμενο του εκφοβισμού. Αυτοί είναι (α) επαναλαμβανόμενη πράξη (β) θυματοποίηση και δυσφορία (γ) πρόθεση πρόκλησης βλάβης (δ) ανισοβαρής ισχύς-δύναμη και (στ) πρόκληση του θύτη (από το θύμα). Παρά το κοινό αυτό λεξιλόγιο οι ίδιοι ερευνητές διαπιστώσουν διαφορές στο ρόλο και την βαρύτητα κάθε παραμέτρου που συχνά προκαλούν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

Άλλοι μελετητές εμπλουτίζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά προσθέτοντας τη χρονική διάρκεια του εκφοβισμού ως παράμετρο. Ωστόσο, όπως αναφέρεται στο Lee (2006), τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα δεν συμφωνούν πάντα ως προς τη σημασία και τη έννοια της διάρκειας του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, παρότι η επανάληψη πράξεων εκφοβισμού απαιτεί εξ ορισμού μια στοιχειώδη διάρκεια στο χρόνο, αυτό δεν θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με τις επιπτώσεις που προκαλούνται. Με άλλα λόγια, η ένταση των τραυματικών εμπειριών των θυμάτων εξαιτίας του εκφοβισμού δεν καθορίζεται απαραίτητα από το χρόνο που διαρκούν οι δράσεις εκφοβισμού.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκφοβισμού οδήγησαν τους Smith, Schneider, Smith, και Ananiadou (2004) να χαρακτηρίσουν το φαινόμενο ως ιδιαίτερα βάνουσο είδος επιθετικής συμπεριφοράς το οποίο, σε σχέση με άλλες μορφές επιθετικότητας,

διακρίνεται από επαναλαμβανόμενες ενέργειες εις βάρος ασθενέστερων θυμάτων που δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν επαρκώς τους εαυτούς τους. Είναι προφανές ότι στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού και τις αιτίες πρόκλησής του, ιδιαίτερη σημασία διαδραματίζει η οικογένεια. Ο Rigby (1993) παρατήρησε ότι άτομα που ασκούν εκφοβισμό χαρακτηρίζονται από αδύναμες οικογενειακές σχέσεις και χαμηλό δείκτη ψυχοκοινωνικής υγείας της οικογένειας σε σχέση με τα άτομα που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, υπάρχουν μελέτες που συνδέουν τα παιδιά – θύτες με καταστάσεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Παραδείγματος χάριν, στο Baldry (2003) διαπιστώνεται η αυξημένη πιθανότητα εμπλοκής ως θύτες σε περιστατικά εκφοβισμού παιδιών που αντιμετωπίζουν ενδο-οικογενειακή βία, είτε σωματική είτε ψυχολογική, απ' ότι παιδιά που δεν αναφέρουν ότι βιώνουν τέτοιες εμπειρίες στην οικογένεια τους. Τέλος, οι Rigby & Slee (1993) μελέτησαν το φύλο των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού με καταστάσεις που βιώνουν τα θύματα στις οικογένειές τους. Ο βασικός ισχυρισμός που διατυπώνεται είναι ότι τα αγόρια που μεγαλώνουν με την απουσία του πατέρα και τα κορίτσια των οποίων η μητέρα αντιμετωπίζεται με αρνητική συμπεριφορά εντός της οικογένειας, αποτελούν συχνά τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού.

Ένας άλλος παράγοντας που έχει μελετηθεί αφορά τη διαφορετικότητα του θύματος από το θύτη και το κατά πόσο αυτή η διαφορετικότητα συνιστά κριτήριο επιλογής του θύματος από το θύτη. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι είναι συχνότερο να υποστούν εκφοβισμό παιδιά με νοητικές ή/και σωματικές αναπηρίες, παιδιά μειονοτήτων καθώς και παιδιά που δεν ταιριάζουν με τα στερεότυπα του φύλου τους. Πρόσφατες μελέτες (e.g. Rose et al, 2011) καταδεικνύουν ότι μαθητές που αντιμετωπίζουν ήπιες έως μέτριες μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας νοητικής αναπηρίας είναι δύο έως τρεις φορές περισσότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν εκφοβισμό από συμμαθητές τους σε σχέση με άλλα παιδιά που δεν έχουν αναπηρία. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με κινητικά προβλήματα ή απώλεια ακοής, παρουσιάζουν δύο έως τέσσερις φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν θύματα εκφοβισμού.

Ο εκφοβισμός όμως αναφέρεται σε μία τόσο ευρεία ποικιλία επιθετικών πράξεων, που δεν είναι εύκολο να ορισθεί επακριβώς με συντομία. Τόσο μεταξύ των ερευνητών όσο και μεταξύ των απλών παρατηρητών - μαθητών και ενηλίκων - υπάρχουν ελαφρώς αποκλίνουσες απόψεις (Espelage & Swearer, 2003). Έτσι, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τον σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με

τον Herbert (1996) «*Το bullying αφορά σε κακές, σκληρές συμπεριφορές από ένα άλλο παιδί ή από μία ομάδα παιδιών. Μπορεί να συμβεί μια φορά ή να επαναλαμβάνεται. Το θύμα μπορεί να νιώσει αμήχανο, πληγωμένο και εξευτελισμένο, φοβισμένο και απειλημένο. Αυτός που ασκεί βία μπορεί να μην αντιλαμβάνεται τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς του*» (όπ. αναφ. στο Ρασιδάκη, 2015, σ. 44). Ο Tattum (1989) ορίζει τον εκφοβισμό ως την «*ηθελημένη, συνειδητή επιθυμία να πληγώσεις ένα άτομο και να το αγχώσεις. Μπορεί να είναι περιστασιακό και να έχει μικρή διάρκεια ή μπορεί να είναι συστηματικό και διαρκές*» (όπ. αναφ. στο Ρασιδάκη, 2015, σ. 44), ενώ για τον (2009, σ. 29), «*Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ'επανάληψη και κατ'εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές*».

Ο όρος (bullying) σχολικός εκφοβισμός στην χώρα μας αλλά και διεθνώς είναι έννοια συνυφασμένη με την κοροϊδία, τον χλευασμό, το πείραγμα, τον αστεϊσμό, τον αποκλεισμό, την απομόνωση. Πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι ο όρος αυτός πρωτοεμφανίστηκε στην διεθνή βιβλιογραφία από τον Olweus Dan το έτος 1978 θέλοντας να περιγράψει την διαδικασία εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους.

- Κατά τον πρωτοπόρο ερευνητή του φαινομένου Olweus (2009) σχολικό Εκφοβισμό έχουμε όταν « ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ επανάληψη και κατ εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες, από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές»
- Η κατάσταση κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός και εκτός σχολείου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.)
- Η επιθετική εκείνη συμπεριφορά που είναι εσκεμμένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη, αποτελεί κατάχρηση εξουσίας και εμπεριέχει ανισότητα στη δύναμη, αντικειμενική (π.χ. σωματική, αντιληπτική, προσωπικότητας), (Καραβόλτσου, 2013).
- Άλλος ορισμός για το (bullying) αναφέρει ότι είναι η χρήση δύναμης ή της θέσης κάποιου για να εκφοβίσει, πληγώσει ή ταπεινώσει ένα άλλο άτομο με λιγότερη δύναμη ή χαμηλότερη θέση. Το (bullying) πάντα έχει ως

προϋπόθεση την ανισότητα ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα (Besag, 1989; Olweus, 1993)

Οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι ζουν - εργάζονται στον χώρο όπου κατά κύριο λόγο εμφανίζεται το φαινόμενο παρουσιάζουν μια δυσκολία στο να διατυπώσουν έναν ορισμό και να ανιχνεύσουν τις διάφορες μορφές του που είναι όχι και τόσο ευδιάκριτες και για τον λόγο αυτό παρεμβαίνουν μόνον όταν το φαινόμενο εκδηλωθεί υπό την μορφή της άσκησης σωματικής βίας. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι για τον σχολικό εκφοβισμό υπάρχει ένα πλήθος ορισμών στην Ελληνική αλλά και ξένη βιβλιογραφία. Το πλήθος αυτό των ορισμών έχει να κάνει με την πολυπλοκότητα (όπως έχει αναφερθεί) του θέματος και κυρίως τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση και εξέλιξη του φαινομένου. Οι παράγοντες αυτοί κυρίως σχετίζονται με την οικογένεια, το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, την διαφορετικότητα, και την Πολυπολιτισμικότητα.

Γενικότερα, στη δυτική ερευνητική παράδοση ο εκφοβισμός κατά κανόνα συνδέεται με επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ'επανάληψη ενθαρρυνόμενες από το ότι το θύμα δεν μπορεί να υπερασπιστεί αποτελεσματικά τον εαυτό του και συχνά σιωπά για αυτά υφίσταται (Bibou-Nakou et al., 2012; Smith, 2012). Ο πρωτοπόρος στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού Dan Olweus τον ορίζει ως εξής: *«ένας μαθητής/ μία μαθήτρια (εκφοβίζεται) θεωρείται θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα»* (Olweus, 2009). Για τον Olweus (2009) τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν τον εκφοβισμό είναι α) η ανισότητα δράστη και θύματος ως προς τη δύναμη εν γένει, την αριθμητική υπεροχή των δραστών, την εξουσία, τη σωματική ρώμη και το ψυχικό σθένος, β) η σκοπιμότητα-πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα, και γ) η επαναληψιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Και η Τρίγκα-Μερτίκα (2015) επισημαίνει ότι οι μαθητές που θυματοποιούν έναν συμμαθητή τους εκμεταλλεύονται μια ανισορροπία κοινωνικής, πνευματικής και σωματικής δύναμης, ενώ έμφαση στην αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του δίνει ο Roland (1989, σ. 143): *«Σχολικό εκφοβισμό συνιστά η διαρκής βία - σωματική ή ψυχολογική - που διεξάγεται από ένα άτομο ή μία ομάδα εναντίον κάποιου ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στην παρούσα κατάσταση»*.

Ο Rigby (1996) θεωρεί ως ουσιώδη χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού: 1) τη βλάβη/ζημία του στόχου-θύματος, 2) την επαναληπτικότητα της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, 3) την ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης από τη βλάβη του θύματος, 4) την κυριαρχική επιβολή του δράστη επί του θύματος, 5) την πρόθεση του δράστη να βλάψει και την πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης. Οι Sullivan, Creary, & Sullivan (2004) αναφέρονται στα εξής στοιχεία: 1) ένα θύμα εκφοβισμού μπορεί να πληγωθεί σωματικά, συναισθηματικά ή ψυχολογικά, 2) μερικές φορές είναι ευκαιριακός, αλλά από τη στιγμή που θα ξεκινήσει είναι πιθανόν να συνεχιστεί, 3) όλα τα περιστατικά του εκφοβισμού έχουν μια συναισθηματική ή ψυχολογική διάσταση, 4) συνήθως είναι οργανωμένος, συστηματικός, κρυφός και διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, 5) το πρόσωπο που εκφοβίζει έχει περισσότερη εξουσία από το θύμα του.

Χαρακτηριστική των αποκλίσεων μεταξύ του πώς προσδιορίζεται ο σχολικός εκφοβισμός είναι ότι στην έρευνα του Macklem (2003), φάνηκε πως τα παιδιά δε θεωρούσαν πως απαραίτητη συνθήκη για τη στοιχειοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού είναι η ανισορροπία δύναμης. Σε κάθε περίπτωση, ο Smith (2012) επισημαίνει ότι η προαναφερόμενη αδυναμία του θύματος υπονοεί, μεταξύ άλλων, την υποχρέωση των άλλων να επέμβουν, υπερασπιζόμενοι τα ατομικά δικαιώματα του θύματος. Οι δε αρνητικές ενέργειες που μπορεί να υποστεί το θύμα είναι: α) η αποστολή κακόβουλων σημειωμάτων και η διάδοση ψευδών φημών, με σκοπό το θύμα να γίνει αντιπαθητικό και από άλλους μαθητές, β) ο αποκλεισμός του από την ομάδα των φίλων ή από διάφορες δραστηριότητες συνομηλίκων, γ) οι κλοτσιές, τα χτυπήματα και οι απειλές, και δ) τα δυσάρεστα λόγια που λέγονται στο θύμα ή οι κοροϊδίες που υφίσταται (Olweus, 2009).

Με βάση τα παραπάνω καταλήγουμε ότι προκειμένου να υφίσταται σχολικός εκφοβισμός πρέπει να έχουμε στοιχεία όπως την εμφανή επιθυμία του θύτη να προκαλέσει στο θύμα σωματικό ή ψυχολογικό πόνο, η άσκηση της βίας να γίνεται κατ'επανάληψη και με σταθερή συχνότητα, να υπάρχει διαφορά σωματικής δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, και να είναι εμφανές ότι το θύμα καταπιέζεται ψυχολογικά. Με άλλα λόγια, ο όρος *σχολικός εκφοβισμός* υποδηλώνει τον επαναλαμβανόμενο εκφοβισμό που έχει ως «θύματα» μαθητές με απειλούμενη ή πραγματική ποινή, γραπτής ή προφορικής ή συναισθηματικής ή σωματικής κακομεταχείρισης τους ή της δημιουργίας φημών με σκοπό να αποκλειστούν κοινωνικά ή να τους αφαιρεθούν

περιουσιακά τους στοιχεία. Η κακοποίηση αυτή μπορεί να εμφανίζεται (και) με τη χρήση περιπαικτικών εκφράσεων ή ύβρεων ή εφαρμόζοντας σωματική βία ή αλλιώς με κλοπές ή με τη καταστροφή περιουσιών. Άλλη έκφανση της είναι η διάδοση αναληθών και κακόβουλων φημών ή η πραγματοποίηση εκβιαστικών τηλεφωνημάτων (Γκουντσίδου, 2007).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι **στον προσδιορισμό των μορφών του σχολικού εκφοβισμού** εμπίπτει και η κατηγοριοποίηση των μορφών του, δηλ. των **τρόπων εκδήλωσής** του ή των μορφών του. **Οι μορφές** του σχολικού εκφοβισμού κατηγοριοποιούνται **ανάλογα με τα μέσα** που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα. Έτσι, ο Smith (2012) διακρίνει τις εξής κατηγορίες: **α) έμμεσος** και άλλες σχεσιακές μορφές, παραδείγματος χάρη διάδοση αρνητικών φημών για το θύμα, **β) κοινωνικός αποκλεισμός**, με την έννοια του συστηματικού αποκλεισμού κάποιου ατόμου από μια συγκεκριμένη ομάδα, παραδείγματος χάρη ενός μαθητή από μια ομάδα συμμαθητών ή συνομηλίκων, **γ) λεκτικός** (απειλή, πείραγμα, χλευασμός), και **δ) σωματικός** (αρπαγή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, κλωτσιά, τσίμπημα, χτύπημα). Συνολικά, θα μπορούσαμε να κάνουμε διάκριση μεταξύ άμεσου εκφοβισμού, που αναφέρεται στην ανοιχτή επίθεση εναντίον του παιδιού στόχου, και έμμεσου ή σχεσιακού εκφοβισμού, που πραγματώνεται μέσω της απομόνωσης και του αποκλεισμού του παιδιού στόχου από σχέσεις συνομηλίκων και τις αντίστοιχες ομαδικές δραστηριότητες. Ο σχεσιακός εκφοβισμός έχει μεγάλη διάρκεια και τις περισσότερες μακροπρόθεσμες συνέπειες, και προκαλεί τον μεγαλύτερο πόνο, επειδή το παιδί στόχος δε νιώθει ότι εκφοβίζεται απλώς από ένα άτομο αλλά από το σύνολο της ομάδας των συνομηλίκων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015).

Ο δε άμεσος εκφοβισμός μπορεί περαιτέρω να υποκατηγοριοποιηθεί σε: 1) εκβιασμό (υπό τον φόβο προσωπικών αντιπoinών) ή εξαναγκασμό ή του θύματος να προβεί σε πράξεις που δεν θέλει να πραγματοποιήσει, 2) ηλεκτρονικό εκφοβισμό, που πραγματοποιείται με τη χρήση των ΤΠΕ, 3) καταστροφές ή κλοπές αντικειμένων που ανήκουν στο θύμα, 4) λεκτικό εκφοβισμό: εδώ ανήκουν η χρήση προσβλητικής γλώσσας και ο εμπαιγμός, 5) σεξουαλικό εκφοβισμό, με ανεπιθύμητη προσέγγιση ή άγγιγμα ή/και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου, 6) σωματικό εκφοβισμό: εντοπίζεται πιο εύκολα από τους υπόλοιπους και οι εκφάνσεις του μπορεί να είναι οι γροθιές, οι κλωτσιές, οι τρικλοποδιές, το σπρώξιμο ή το τράβηγμα μαλλιών. Ιδιαίτερα όσον αφορά το (4), η Ρασιδάκη (2015) επισημαίνει ότι από τα πρώτα τους χρόνια τα

παιδιά εντυπωσιάζονται από τη δύναμη των λέξεων και σύντομα ανακαλύπτουν πώς να τις χρησιμοποιούν για να πλήξουν τους άλλους. Αυτά τα «παιχνίδια» άσκησης δύναμης και ισχύος δελεάζουν τα παιδιά και ενυπάρχουν ως στοιχείο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Στα χρόνια του Δημοτικού τα παιδιά αρχίζουν να εξερευνούν τι σημαίνει να είσαι αγόρι και κορίτσι δοκιμάζουν διάφορους ρόλους και ανάλογα σενάρια, με τα παρατσούκλια, τα πειράγματα, τις λεκτικές αψιμαχίες με κοροϊδίες και τους χαρακτηρισμούς να εμφανίζονται συχνά κατά τη συναναστροφή των παιδιών άλλοτε χωρίς να αφήνουν ίχνη και άλλοτε δημιουργώντας δυσάρεστες καταστάσεις ανάμεσά τους. Σημαντικά προβλήματα προκύπτουν όταν το (6) έχει μεγάλη διάρκεια ή επαναληπτικότητα, ή κλιμακώνεται σε συνδυασμό με άλλες μορφές εκφοβισμού (Haber & Glatzer, 2007; Τρίγκα-Μερτίκα, 2015).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση την οποία επιδέχεται ο σχολικός εκφοβισμός είναι σε αντιδραστική (reactive) και συντελεστική (proactive or instrumental) επιθετική συμπεριφορά. Με τον όρο *αντιδραστική* χαρακτηρίζεται η επιθετικότητα που πηγάζει από κάποιο αρνητικό γεγονός που ενόχλησε τον δράστη και τον «προέτρεψε» σε ανάλογη στάση, ενώ με τον όρο *συντελεστική* νοείται η συντέλεση κάποιου στόχου. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι κυρίως συντελεστικός και για αυτό το λόγο παρατηρείται επαναλαμβανόμενη και για μεγάλο χρονικό διάστημα πρακτική του (Τσικρικά, 2009).

Γενικότερα, η Τσικρικά (2009) συνοψίζοντας τις κατά καιρούς κατηγοριοποιήσεις των μορφών του σχολικού εκφοβισμού κάνει λόγο για: 1) άμεσο ή σωματικό εκφοβισμό: ο θύτης μεταχειρίζεται άρπαγμα ή φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας ή φυσική βία (π.χ. γρονθοκοπήματα, κλωτσιές, σπρωξιές), 2) έμμεσο ή κοινωνικό εκφοβισμό: ο θύτης προβαίνει στην κοινωνική απομόνωση του θύματος και τον αποκλεισμό του θύματος από την παρέα μέσω της χειραγώγησης της ομάδας συμμαθητών ή συνομηλίκων. Έτσι, ο δράστης ή οι δράστες αγνοούν ή περιφρονούν συντονισμένα τον συμμαθητή τους, δεν του επιτρέπουν να παίξει μαζί τους, τον κάνουν να αισθάνεται "αόρατος" ή του αναθέτουν τα πιο δυσάρεστα καθήκοντα στις ομαδικές δραστηριότητες. Ο έμμεσος εκφοβισμός είναι η μορφή την οποία τα θύματα δυσκολεύονται τα θύματα περισσότερο να αναφέρουν, επειδή πραγματώνεται συνήθως συγκαλυμμένα, 3) εκβιασμό: ο θύτης εξαναγκάζει με απειλές και εκβιασμούς το θύμα να του παραδώσει το χαρτζιλίκι του ή το κολατσιό του, 4) ηλεκτρονικό εκφοβισμό: ο θύτης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα, π.χ. συντάσσει και προωθεί μηνύματα σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός

μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε εκτός σχολείου· είτε κατά τη διάρκεια σχολικών μαθημάτων που περιλαμβάνουν τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, 5) λεκτικό εκφοβισμό: ο θύτης κατ' επανάληψη και σε ενοχλητικό βαθμό κοροϊδεύει το θύμα, το βρίζει και το προσβάλλει και του κολλάει παρατσούκλια, 6) ρατσιστικό εκφοβισμό: από τη δεκαετία του '90, με τη μεγιστοποίηση του κύματος μετανάστευσης προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρατηρήθηκε μια αύξηση του ρατσισμού και μια διάχυσή του στο σχολικό περιβάλλον. Ο ρατσιστικός εκφοβισμός μπορεί να προέρχεται όχι μόνο από τη φυλή αλλά και από τη διαφορετικότητα του στόχου ως προς την κοινωνική τάξη, την οικονομική κατάσταση και την προφορά, και 7) σεξουαλικό εκφοβισμό: ο θύτης προκαλεί αισθήματα αμηχανίας και ντροπής στο θύμα με αγενή «αστεία», άγγιγμα σε διάφορα σημεία παρά τη θέληση του θύματος, αισχρά σκίτσα, ανήθικες χειρονομίες, ερωτήσεις ανάλογης θεματικής και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου εις βάρος του θύματος.

Όσον αφορά ειδικότερα την Ελλάδα, η συχνότερη μορφή εκφοβισμού φάνηκε να είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (Pateraki & Houndoumadi, 2001· Ψάλτη & Κωνσταντίνου 2007). Ιδιαίτερα στο Δημοτικό συχνές είναι η απόρριψη, η εσκεμμένη διάδοση κακών φημών και ακολουθούν η φυσική βία και οι απειλές (Sapouna, 2008). Στο γυμνάσιο συνήθεις μορφές είναι και ο κοινωνικός εκφοβισμός ιδιαίτερα με τη μορφή διάδοσης κακών φημών (Sapouna, 2008), όπως επίσης και ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ενώ ακολουθούν η φυσική βία και οι απειλές (Sapouna, 2008). Γενικότερα, σύμφωνα με τη Sapouna (2008), ο άμεσος εκφοβισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο ρατσιστικός εκφοβισμός και οι απειλές είναι συχνότερα στο Δημοτικό παρά στο Γυμνάσιο. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι τα στοιχεία που αντλούμε από τις μαρτυρίες των θυμάτων σχετικά με το είδος του εκφοβισμού που υφίστανται δε συνάδουν πάντοτε με τις ομολογίες των θυτών, π.χ. στην έρευνα των Pateraki & Houndoumadi (2001) τα θύματα αναφέρονταν συχνότερα στον λεκτικό εκφοβισμό, ενώ οι θύτες στον σωματικό. Αυτό ίσως δείχνει ότι οι θύτες δεν ντρέπονται να παραδεχθούν ότι ασκούν φυσική βία, ενώ τα θύματα είναι απρόθυμα να κοινοποιήσουν κάτι τέτοιο, επειδή φοβούνται ότι αυτό θα ερμηνευτεί ως δική τους αδυναμία.

1.3. Χαρακτηριστικά θύτη, θύματος και αμέτοχων

Αναφορικά με τους **θύτες** θα πρέπει καταρχήν να υπογραμμιστεί ότι **απαραίτητη προϋπόθεση** για το χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως θύτη σε περιστατικό εκφοβισμού είναι το **να υπάρχει κατεύθυνση της επιθετικής του δράσης** κατά συγκεκριμένου ατόμου. Επομένως δεν θα πρέπει να **χαρακτηρίζονται ως θύτες** άτομα που μπορεί να είναι επιθετικά χωρίς όμως αυτή η επιθετικότητά τους να κατευθύνεται προς άλλα (συγκεκριμένα) άτομα. Στην πλειοψηφία των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και κυρίως σε πράξεις άσκησης σωματικής βίας, οι θύτες εμφανίζονται να είναι αγόρια, με δυνατή σωματική διάπλαση, ισχυρό προφίλ εντός της σχολικής τάξης, αλλά συνήθως, χαμηλό βαθμό αυτοπεποίθησης. Ο Olweus (2009) επιπλέον αναφέρει ότι τα παιδιά-θύτες εμφανίζουν παρορμητικότητα, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου και έλλειψη ενσυναίσθησης προς τα θύματα του εκφοβισμού. Τα κίνητρά τους ποικίλουν και σχετίζονται με την ανάγκη απόκτησης δύναμης και κυριαρχίας έναντι άλλων ή της ομάδας, την άντληση ικανοποίησης από την εκούσια πρόκληση βλάβης ή τραυματισμού και αποκόμιση υλικών ή ψυχολογικών ωφελειών.

Ως θύματα επιλέγονται μαθητές που έχουν συγκεκριμένα **χαρακτηριστικά** όπως παραδείγματος χάριν αδύναμο παρουσιαστικό, είναι χαμηλών τόνων, παρουσιάζουν εσωστρέφεια και εμφανισιακά τουλάχιστον φαίνονται ανίσχυροι να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Ο Rigby (2008) συνοψίζει επιπλέον χαρακτηριστικά των θυμάτων όπως ότι είναι εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν είναι διεκδικητικοί ή/και ανταγωνιστικοί, υπολείπονται κοινωνικών δεξιοτήτων και δεν διακρίνονται από ηρεμία, αυτοκυριαρχία, ομαδικότητα και συνεργασία. Σε όλες τις περιπτώσεις τα θύματα αισθάνονται φόβο, τρόμο και απόγνωση. Συχνά αρνούνται να πάνε στο σχολείο ενώ αναφέρονται και περιπτώσεις που τα θύματα γίνονται νευρικοί και επιθετικοί προς άλλα πιο αδύναμα παιδιά. Εξάλλου και *οι μαθητές θύτες έχουν υπάρξει* συνήθως *θύματα* ενδοοικογενειακής βίας και έχουν μαθητεύσει σε ένα μοντέλο διεκδίκησης και επίλυσης συγκρούσεων με τη χρήση βίας.

Τέλος, οι αμέτοχοι ή θεατές ή παρατηρητές αποτελούν μια ειδική κατηγορία εμπλεκόμενου που διαδραματίζει **ιδιάζοντα** ρόλο και παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Πρόκειται για άτομα που πολλές φορές με τη στάση ανοχής που επιδεικνύουν, ως σιωπηλοί παρατηρητές που γνωρίζουν τα πάντα αλλά δεν

μιλούν, ενισχύουν τον θύτη και την ίδια την πράξη του εκφοβισμού. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε σιωπηρά είτε αναλαμβάνοντας κάποιας μορφής έμμεσης δράσης που **δηλώνει αποδοχή των δράσεων του θύτη**. Κατά τον Lee (2006), η σημασία της παρουσίας αμέτοχων σε περιστατικά εκφοβισμού έγκειται στο γεγονός ότι μπορούν να επηρεάσουν το θύτη ή το θύμα και έτσι να επιφέρουν την επιδιωκόμενη αλλαγή.



Εικόνα 2. Παρατηρητές σχολικού εκφοβισμού. Πηγή: Παιδαγωγικό Εκπαιδευτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο

Στην ίδια πηγή αναφέρεται ότι υπάρχουν διάφορες **κατηγορίες αμέτοχων** σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ενδεικτικά υπάρχουν αμέτοχοι που δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για το περιστατικό και επιλέγουν την μη εμπλοκή ή τη λήψη θέσης υπέρ ή κατά του θύτη ή του θύματος. Επίσης, υπάρχουν αμέτοχοι που δεν τους αγγίζει το περιστατικό επειδή δεν τους αφορά άμεσα ή που δε θέλουν να χαλάσουν την ήδη υπάρχουσα φαινομενική ισορροπία. Μια διαφορετική κατηγορία αμέτοχων είναι αυτοί που θεωρούν ότι το περιστατικό είναι πιο πολύπλοκο από όσο φαίνεται και την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών απόψεων. Τέλος, υπάρχουν και αμέτοχοι που είτε είχαν κάποια άσχημη εμπειρία κατά το παρελθόν, είτε πιστεύουν ότι η συνεισφορά τους δε θα κάνει τη διαφορά, είτε αξιολογούν ότι το θύμα αξίζει τη δοκιμασία στην οποία υποβάλλεται.

1.4. Μορφές εκφοβισμού

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις για τα είδη και τις μορφές του εκφοβισμού. Μια πρώτη κατάταξη διακρίνει τον εκφοβισμό σε δύο τύπους – άμεσο και έμμεσο. Ο άμεσος εκφοβισμός συνήθως εκδηλώνεται ως διαπροσωπική επαφή θύματος και θύτη όπως παραδείγματος χάριν κατά πρόσωπο επίθεση του θύτη

προς το θύμα. Αντίθετα, ο έμμεσος εκφοβισμός αφορά συμπεριφορές που δεν εμπεριέχουν την προσωπική αντιπαράθεση θύτη και θύματος, όπως συμβαίνει σε περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού, διασπορά φημών κλπ., οι οποίες δεν γνωστοποιούν ευθέως το θύτη στο θύμα (Wang et al., 2009).

Ως προς τα είδη οι Κόκκινος και Καραγιάνη (2017) στη σύνοψη της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρουν:

- (α) το σωματικό εκφοβισμό που εκδηλώνεται συνήθως όταν ο θύτης επιλέγει να μεταχειριστεί φυσική βία, όπως χτυπήματα, σπρωξίματα και φυσική ενόχληση
- (β) τον λεκτικό εκφοβισμό όπου ο θύτης είτε επιλέγει να χρησιμοποιήσει λεξιλόγιο που ντροπιάζει ή πληγώνει το θύμα, είτε καταφεύγει σε ειρωνεία, κοροϊδία ή/και απειλή κατά του θύματος
- (γ) τον συμπεριφορικό εκφοβισμό που λαμβάνει μορφές κακόβουλων ενεργειών όπως αφαίρεση ή κλοπή αντικειμένων, καταστροφή περιουσίας, κοκ και
- (δ) τον εκφοβισμό σχέσεων που αναφέρεται στην πρόκληση σκόπιμης βλάβης μέσω της χειραγώγησης (π.χ. κοινωνικό αποκλεισμό, κουτσομπολιό, διάδοση φημών) των διαπροσωπικών/φιλικών σχέσεων.

Συνοπτικά, ο Πίνακας Α επιδιώκει να κατατάξει διάφορες μορφές εκφοβισμού ως προς το είδος της άμεσης ή έμμεσης δράσης που εκδηλώνεται.

Πίνακας Α: Μορφές και είδη εκφοβισμού

<i>Πράξη εκφοβισμού</i>	<i>Άμεσος εκφοβισμός</i>	<i>Έμμεσος εκφοβισμός</i>
Λεκτικές	<ul style="list-style-type: none"> • Προσβολή • Αναφορά σε παρατσούκλι • Εξευτελισμός • Χλεύη • Έντονο πείραγμα 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρακίνηση τρίτου προσώπου για να προσβάλλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον • Διάδοση φημών • Ανώνυμα τηλεφωνήματα

		<ul style="list-style-type: none"> • Προσβλητικά μηνύματα ή / και επιστολές
Σωματικές	<ul style="list-style-type: none"> • Επίθεση • Κλοτσιές • Φτύσιμο • Ρίψη αντικειμένων • Χρήση εργαλείων πρόκλησης τραύματος (π.χ. μαχαίρι ή πέτρα) 	<ul style="list-style-type: none"> • Εσκεμμένος ή άδικος αποκλεισμός • Αρπαγή και απόκρυψη προσωπικών αντικειμένων
Χειρονομίες	<ul style="list-style-type: none"> • Απειλητικές κινήσεις • Επίμονο κοίταγμα 	<ul style="list-style-type: none"> • Επανεπιλημμένη αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος ως ένδειξη ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος

Από τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι η μορφή του εκφοβισμού σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζεται από τις μεθόδους που ο θύτης θα επιλέξει για να προκαλέσει βλάβη στο θύμα του. Έτσι θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε επιπλέον μορφές εκφοβισμού που προκύπτουν από επαναλαμβανόμενες πράξεις εκβιασμού, σεξουαλικής παρενόχλησης, χρήση ψηφιακών (π.χ. τηλέφωνα) και ηλεκτρονικών μέσων (internet, email) για απειλή, οργάνωση ρατσιστικών πράξεων όπως χρήση περιπαικτικών εκφράσεων για τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, ή την ταυτότητα αναπηρίας του θύματος.

Ακόμα, από την βιβλιογραφία διαπιστώνεται πως **οι μορφές** που μπορεί να λάβει το φαινόμενο του bullying **πολλές φορές δεν είναι και τόσο ευδιάκριτες** λόγω της πολυπλοκότητας και των μεταβλητών συμπεριφορών των εμπλεκόμενων αλλά και άλλων παραγόντων που συνυπάρχουν στην δημιουργία και εξέλιξη του φαινομένου. **Οι ποιο ξεκάθαρες όμως μορφές** με τις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο είναι:

- Λεκτική βία

Η λεκτική μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι η πιο συχνά εμφανιζόμενη και **συνήθως αποτελεί το πρώτο στάδιο** άσκησης σχολικής βίας. Έχει ως στόχο τον εκφοβισμό, την απειλή, την ταπείνωση, και τον εξευτελισμό του ατόμου,

εκτοξεύοντας – χρησιμοποιώντας φραστικές επιθέσεις, βρισιές και κοροϊδεύοντας γενικότερα το Θύμα.



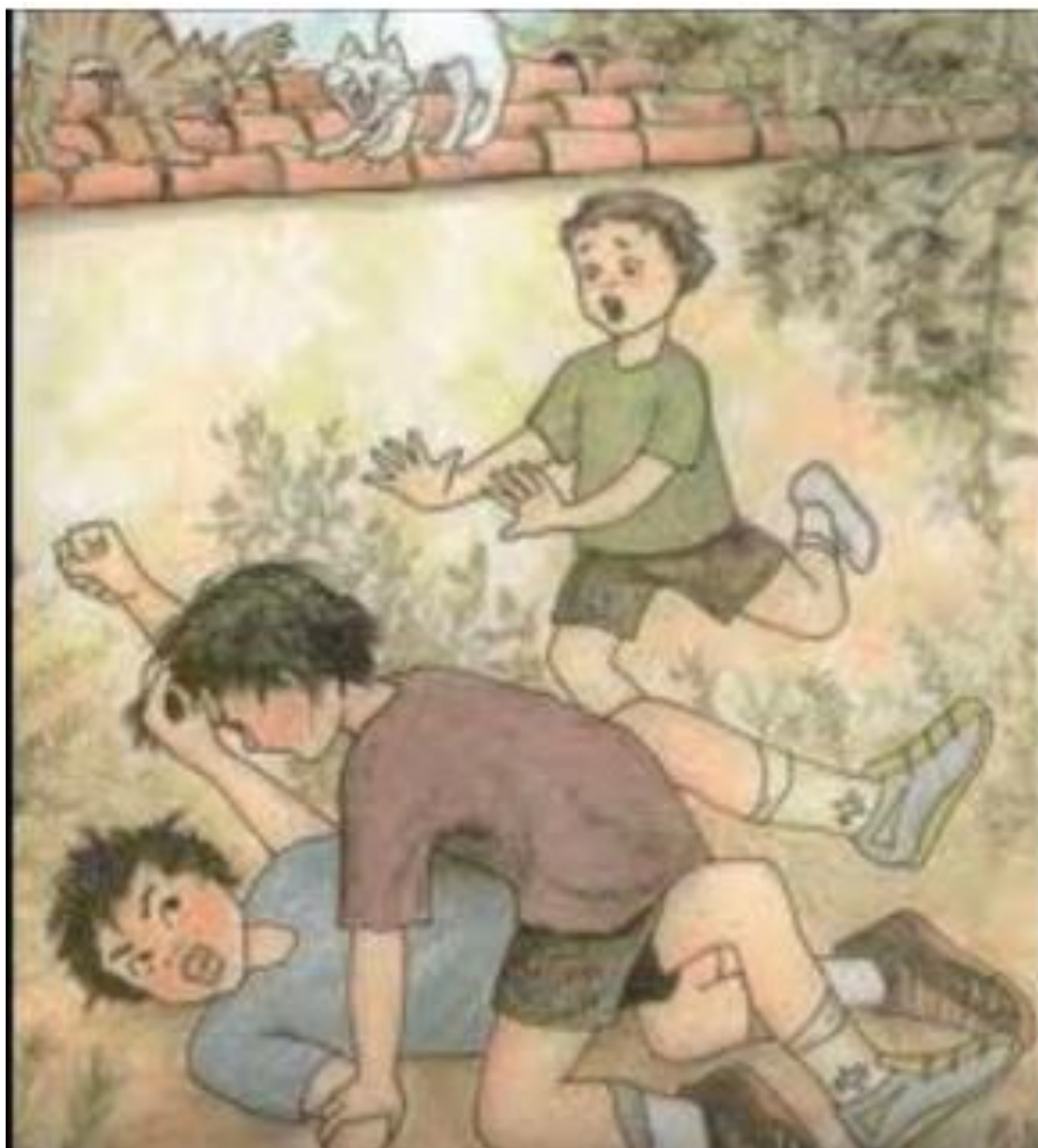
Εικόνα 3. Λεκτική- Ψυχολογική βία. Πηγή: Παιδαγωγικό Εκπαιδευτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο

- Ψυχολογική βία

Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μορφής είναι η δημιουργία κλίματος φόβου και ψυχολογικού πόνου στο θύμα χρησιμοποιώντας ως μέσω την σκόπιμη απομόνωση, την διάδοση άσχημων φημών μειώνοντας την εικόνα του θύματος, εκφοβίζοντας αυτό λεκτικά, κλ.

- Σωματική βία

Όλες εκείνες οι ενέργειες του Θύτη που μπορούν να προκαλέσουν ακόμη και μόνιμη σωματική βλάβη στο Θύμα. Παρουσιάζεται με μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (15-18) ετών.



Εικόνα 4. Σωματική βία. Πηγή: Παιδαγωγικό Εκπαιδευτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο Εκδηλώνεται με χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξιές, χαστούκια, μπουνιές, τράβηγμα μαλλιών, (Γκουντσίδου, 2007) και περιορισμό του άλλου μέσω σώματος.

- Σεξουαλική βία

Η σεξουαλική μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι φαινόμενο συνηθισμένο στο σχολικό περιβάλλον των μαθητών, αποτελούσε πάντοτε ένα σοβαρό πρόβλημα (Linden, 2009) η συχνότητα όμως με την οποία εμφανίζεται πλέον το φαινόμενο αυτό αυξάνει συνεχώς και μάλιστα εμφανίζεται σε όλο και σε πιο μικρές ηλικίες (Saner, 2007). Εκδηλώνεται με ενέργειες – πράξεις (που ενοχλούν το θύμα) όπως

ανεπιθύμητο άγγιγμα, λεκτική σεξουαλική παρενόχληση, ψηλάφισμα, ακόμη και εξαναγκασμό σε σεξουαλική πράξη.

- Ηλεκτρονική βία

Αρνητικά, υβριστικά, σεξιστικά, σχόλια, εικόνες, φωτογραφίες που διακινεί ο θύτης μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με σκοπό την ταπείνωση, απειλή του θύματος και εκφοβισμό. Αυτή η μορφή σχολικού εκφοβισμού αναφέρεται και ως cyberbullying «Η επαναλαμβανόμενη και η εκ προθέσεως βλάβη που προκαλείται δια μέσου της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών, και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών». Το cyberbullying εμφανίζεται συνήθως στο διαδίκτυο και κυρίως σε σελίδες που συγκεντρώνουν το μεγάλο ενδιαφέρον των εφήβων (Sammer Hinduja et al., 2014)

- Οικονομική βία

Όλες οι πράξεις που στοχεύουν στην καταστροφή, αρπαγή υλικών ή οικονομικών αγαθών από το θύμα ώστε να του προκαλέσουν ψυχολογικό πόνο.

- Κοινωνική βία

Η προσπάθεια που γίνεται με διάφορους τρόπους για την κοινωνική απομόνωση του ατόμου από τον περίγυρό του. Μέσω αρνητικών σχολείων για την διαφορετικότητα, την καταγωγή, την οικονομική κατάσταση, την κοινωνική τάξη, και τις όποιες μορφές ρατσισμού. Η κοινωνική μορφή βίας, κατευθύνει τους μαθητές που την υφίστανται (αλλοδαπούς αλλά και Έλληνες) να οργανώνονται σε παρέες-ομάδες όπου τα άτομα έχουν κοινά χαρακτηριστικά και θεωρούν ότι τα άτομα που δεν διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά ανήκουν στην «έξω ομάδα». Ο σχηματισμός των «έσω και έξω ομάδων» γίνεται συχνά, με βάση τον χαρακτηρισμό της καταγωγής ή της «φυλής» (Doyle & Aboud, 1995). Οι ομάδες αυτές αντιλαμβάνονται πλέον την δύναμή τους και συνήθως καταφεύγουν σε παραβατικές συμπεριφορές.

- Ρατσιστική βία

Μια άλλη μορφή σχολικού εκφοβισμού που εμφανίζει κάποια ποσοστά συχνότητας στα πολυπολιτισμικά ΕΠΑ.Λ είναι η ρατσιστική μορφή. Η μορφή της ρατσιστικής βίας έχει αρκετές ομοιότητες αλλά και πολλές διαφοροποιήσεις με την κοινωνική μορφή βίας. Εδώ παρατηρούμε πως τα χαρακτηριστικά της ομάδας δεν έχουν να

κάνουνε με ατομικά αλλά κυρίως με γενικότερα (κουλτούρα, η Θρησκεία, η εθνικότητα, η Ιστορία, πολιτισμό, κλ.) τα οποία όμως μπορεί να επιφέρουν γενικευμένες, και εντονότερες συγκρούσεις μεταξύ των διαφόρων ομάδων εντός ή και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Richardson, 2006).

Σύμφωνα με τον (Νικολάου, 2004) δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν στο φαινόμενο της ρατσιστικής βίας και επιθετικότητας:

- Η όποια διαφορετικότητα δεν αφορά το άτομο ως πρόσωπο αλλά ως μέλος μίας ομάδας
- Η νομιμοποίηση της όποιας παραβατικής συμπεριφοράς στην συνείδηση του δράστη και η απενεχοποίηση που νιώθει από την αίσθηση ότι λειτουργεί ως υπερασπιστής της ομάδας του.

1.5. Επιπτώσεις εκφοβισμού

Αναμφισβήτητα οι επιπτώσεις του εκφοβισμού είναι αρνητικές τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα. Για τα θύματα ο εκφοβισμός επιφέρει άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοπεποίθηση, ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες, σύνδρομο μετατραυματικού στρες, διάθεση αυτοκτονίας και αρνητική ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008). Οι δε θύτες εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Hammig & Jozkowski 2013; Holt, Finkelhor, & Kaukman-Kantor, 2007), αυξημένη απουσία από το σχολείο (Kearney, 2008), υψηλό κίνδυνο διαταραχών της διανοητικής τους υγείας, διαταραχές συμπεριφοράς, κατάθλιψη, ελλειμματική προσοχή, υψηλό κίνδυνο εμπλοκής σε εγκληματικές πράξεις ή οικογενειακή βία.

Το σημαντικό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που οι θύτες είναι ανήλικοι παρατηρήθηκε ότι οι δράστες τείνουν να διατηρούν τη συμπεριφορά αυτή και ως ενήλικες γεγονός που φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την ικανότητά τους να αναπτύξουν και να διατηρήσουν εποικοδομητικές σχέσεις και ομαλή κοινωνική ζωή. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται σε έρευνα του Olweus στη Νορβηγία όπου καταδεικνύεται ότι το 60% των αγοριών που ήταν θύτες στο Γυμνάσιο καταδικάστηκαν για τουλάχιστον ένα έγκλημα ως ενήλικες ενώ το 40% των παραπάνω αγοριών είχαν πάνω από τρεις καταδίκες από την ηλικία των 24.

Γενικότερα στη βιβλιογραφία υπάρχει συναίνεση μεταξύ των μελετητών αναφορικά με τις μακροπρόθεσμα σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις του εκφοβισμού (Olweus & Limber, 2010). Ο μη σωματικός εκφοβισμός έχει βρεθεί πως είναι εξίσου, και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη περισσότερο, καταστροφικός από τον σωματικό εκφοβισμό (Olweus & Limber, 2010). Συγκεκριμένα, μελέτες έχουν δείξει ότι η λεκτική κακοποίηση κατατάσσεται ως η περισσότερο επιβλαβής από τους μαθητές (Besag, 2006).

Ορισμένες πιθανές επιπτώσεις (σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές) του εκφοβισμού περιλαμβάνουν: την απώλεια αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, την αρνητική επίδραση του εκφοβισμού στις σκέψεις του ατόμου για το μέλλον, την κατάθλιψη και τα συναισθήματα θλίψης, την έλλειψη συγκέντρωσης στο σχολείο, την εσωστρέφεια και την παραίτηση, τα χαμηλά επίπεδα ή την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, την δυσκολία στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, την αύξηση των διαταραχών συμπεριφοράς, την έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή στο σχολείο, την αύξηση του στρες, την αυπνία, τις αυστηρά αυτοκριτικές και αυτοκαταστροφικές σκέψεις, τη μείωση της ποιότητας της ακαδημαϊκής εργασίας, την κατά συνήθεια και επαναλαμβανόμενη απουσία, τις διατροφικές διαταραχές, τις αγχώδεις διαταραχές, στομαχόπονους, την υπερ-συναισθηματικότητα και σε ακραίες περιπτώσεις μετατραυματική διαταραχή και αυτοκτονία (Besag, 2006; Weckert, 2007; Poteat & Rivers, 2010; Swart & Bredekamp, 2009).

Συμπερασματικά:

- Ο σχολικός εκφοβισμός επιφέρει μια αναστάτωση σε όλη την σχολική κοινότητα και καθιστά προβληματική την λειτουργία του σχολείου και αυτό αποβαίνει εις βάρος από επίτευξης του σκοπού από εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών.
- Οι δράστες αλλά δυστυχώς περισσότερο τα θύματα, δύσκολα γίνονται αποδεκτοί σε ευρύτερες ομάδες-παρέες και έτσι αποκόπτονται από το σύνολο της τάξης.
- Για τους θύτες είναι ακόμη ποιο επικίνδυνο, εάν το φαινόμενο δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα, να αναπτύξουν παραβατική συμπεριφορά και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος
- Τα θύματα ζουν καθημερινά με το άγχος δημιουργούν αρνητική αυτοεικόνα

και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση

- Τα άτομα που λειτουργούν ως παρατηρητές στην εξέλιξη τέτοιων φαινομένων, διακατέχονται από συναισθήματα φόβου, θυμού, λύπης, ενοχής, αλλά και κάποιοι άλλα από αδιαφορία, αναισθησία κλ.

1.6. Αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Οι Τσιαντής κ.ά. (2008) θεωρούν ότι τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού συνδέονται με α) γενικότερα κοινωνικά προβλήματα που ενθαρρύνουν την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών, β) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, γ) τις στάσεις και συμπεριφορές που διαμορφώνονται μέσα στις ομάδες και τις κοινότητες συνομηλίκων και μαθητές, δ) το οικογενειακό περιβάλλον, και ε) το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου. Επιπλέον, στην εμφάνιση του φαινομένου θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και παράγοντες όπως η έλλειψη ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης ή ακόμα και η *άγνοια όσον αφορά τη διαχείριση ανάλογων κρίσεων* από τους «σημαντικούς άλλους του παιδιού» (ιδιαίτερα τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς) και *παράμετροι του οικογενειακού περιβάλλοντος*, όπως η παραμέληση και κακοποίηση των παιδιών από τους γονείς ή γενικότερα η έλλειψη υποστήριξης και φροντίδας των παιδιών μέσα στην οικογένεια. Ο δε Smith (2012) ανάγει τα αίτια εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού σε 5 επίπεδα: ατομικό (προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία του παιδιού), οικογενειακό (η φύση των σχέσεων παιδιών και γονέων), κοινοτικό (επίπεδα ασφάλειας και βίας στη γειτονιά), κοινωνικό (απεικονίσεις ΜΜΕ, ανοχή της βίας), σχολικό (κυρώσεις κατά του εκφοβισμού, ποιότητα σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σχολικό κλίμα γενικότερα), διαπροσωπικό (οι στάσεις της κύριας ομάδας μαθητών του σχολείου). Επιπλέον, ο Smith (2012) αναφέρει ως παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού την ανεπαρκή κοινωνική ένταξη, την έλλειψη οικογενειακής ζεστασιάς, την οικογενειακή "προϊστορία" (με την έννοια ότι γονείς που ήταν θύτες στο σχολείο, είναι πιθανό να έχουν και παιδιά θύτες) καθώς και την ύπαρξη μόνο λίγων φίλων.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού είναι ποικίλα και έχουν να κάνουν όχι μόνο με το πώς λειτουργεί το σχολείο ή το εκπαιδευτικό σύστημα. Το ίδιο ποικίλες είναι και οι επιπτώσεις του.

Κεφάλαιο 2^ο

Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως ήδη αναφέραμε πρώιμες προσπάθειες κατανόησης του φαινομένου του εκφοβισμού εστίασαν σε θεωρητικά πλαίσια που αφορούν την επιθετικότητα. Τέτοια είναι η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης της επιθετικότητας του Bandura (1978) και διάφορες επεκτάσεις της όπως η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία (Swearer et al., 2014) καθώς και το Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας των Anderson και Bushman (2002).

2.1. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης της επιθετικότητας

Η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης διατυπώθηκε από τον Albert Bandura τη δεκατία του 1970. Ως θεμέλιο λίθο της θεωρίας του ο Bandura *επισημαίνει τον ρόλο του προτύπου στην εκμάθηση*, υιοθέτηση και εξάσκηση διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς, μεταξύ αυτών και της επιθετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Bandura (1972), το παιδί από μικρή ηλικία παρατηρεί τη συμπεριφορά ατόμων του περιβάλλοντός του και μαθαίνει να τη μιμείται. Προφανώς, στη φάση αυτή οι γονείς του παιδιού συνιστούν το ισχυρό πρότυπο. Η μάθηση συντελείται σε δύο στάδια που αφορούν την παρατήρηση της συμπεριφοράς του προτύπου και την μετέπειτα μίμηση της ίδιας της συμπεριφοράς ως ασυνείδητος αυτοματισμός. Σε σχέση ειδικά με τη επιθετικότητα έχει παρατηρηθεί ότι ακόμη και η απλή παρατήρηση επιθετικής συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από τη σχέση του ατόμου με το πρότυπο, αρκεί για να ενεργοποιήσει το μηχανισμό της μίμησης στα παιδιά. Με την πάροδο του χρόνου που τα παιδιά είναι σε θέση να υποψιαστούν ότι μπορεί να ‘γίνει το δικό τους’ προκαλώντας ακόμη και βλάβη σε άλλους, η παρατήρηση της επιθετικότητας των ενηλίκων μπορεί να οδηγήσει σε εμπέδωση συγκεκριμένων τύπων επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και την υιοθέτηση της ιδέας ότι η επιθετική πράξη μπορεί να είναι αποδεκτή προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος.

Πέραν της ηλικίας και το φύλο φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς τα παιδιά ακολουθούν συνήθως τη συμπεριφορά του προτύπου του ίδιου φύλου. Παραδείγματος χάριν υποστηρίζεται ότι τα αγόρια εκδηλώνουν κυρίως σωματική επιθετικότητα γιατί αυτή η συμπεριφορά θεωρείται κατεξοχήν ανδρική συμπεριφορά. Καθοριστικό ρόλο υποστηρίζεται ότι διαδραματίζουν και οι εμπειρίες

από το οικογενειακό περιβάλλον. Ενδεικτικά, οι γονείς, τιμωρώντας τα παιδιά τους, μπορεί άθελά τους να τα διδάσκουν πώς να συμπεριφέρονται επιθετικά.

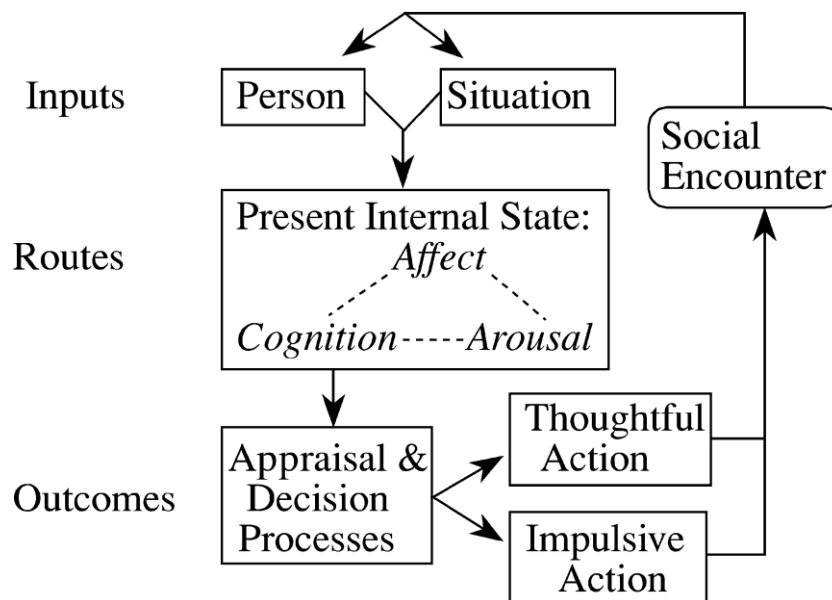
Μια δεύτερη απόδειξη ότι τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά παρατηρώντας τους ενήλικες προέρχεται από διαπολιτισμικές έρευνες. Ο Douglas Fry (1988) όπως αναφέρεται στο Cole και Cole (2002) σύγκρινε τα επίπεδα επιθετικότητας μικρών παιδιών σε δύο πόλεις Ινδιάνων στο κεντρικό Μεξικό. Με βάση τις ανθρωπολογικές εκθέσεις ο συγγραφέας διάλεξε μια πόλη που ξεχώριζε για το βαθμό ελέγχου της βίας και μια πόλη που ξεχώριζε για τις συχνές συγκρούσεις των κατοίκων σε δημόσιες συγκεντρώσεις, τους ξυλοδαρμούς γυναικών από τους άντρες τους και τους ενήλικες που τιμωρούσαν τα παιδιά χτυπώντας τα με ραβδιά. Όταν οι ερευνητές σύγκριναν τις επιθετικές πράξεις των παιδιών των δύο πόλεων βρήκαν ότι τα παιδιά της πόλης που φημιζόταν για βίαιες συμπεριφορές πραγματοποιούσαν τουλάχιστον διπλάσιες πράξεις βίας από τα παιδιά της άλλης πόλης (Cole & Cole, 2002).

2.2. Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας

Το Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας (ΓΜΕ) αποτελεί ένα κοινωνικο-γνωστικού τύπου μοντέλο κατανόησης και μελέτης της ανθρώπινης επιθετικότητας. Αναπτύχθηκε από του Anderson και Bushman (2002) ως ενιαίο πλαίσιο αναφοράς για την επιθετικότητα, και ως τέτοιο, το ΓΜΕ ενσωματώνει επιμέρους θεωρίες που εστιάζουν σε εξειδικευμένα ζητήματα που σχετίζονται με την επιθετικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, το ΓΜΕ παρέχει ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της επιθετικότητας που εξηγεί τα πολλαπλά κίνητρα που μπορούν να τροφοδοτήσουν επιθετικότητα.

Το ΓΜΕ όπως συνοψίζεται στο Διάγραμμα Α δίνει έμφαση σε τρία κρίσιμα επίπεδα ή στάδια που σχετίζονται με την κατανόηση ενός επεισοδιακού κύκλου επιθετικότητας. Το πρώτο επίπεδο αφορά στις εισόδους δεδομένων (inputs) που σχετίζονται με το άτομο και τις περιστάσεις στις οποίες αντιμετωπίζει εξαιτίας και του ευρύτερου κοινωνικού του περιγύρου. Οι παράγοντες αυτοί ονομάζονται και ατομικοί / καταστασιακοί παράγοντες (Κόκκινος & Καραγιάνη, 2017) και εμφανίζονται στην κορυφή του μοντέλου στο Διάγραμμα Α. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τις εσωτερικές καταστάσεις ή διαδικασίες όπως νόηση, διέγερση και τις διαδρομές που ενεργοποιούνται από τις εισόδους του προηγούμενου επιπέδου. Τέλος το τρίτο επίπεδο

αφορά τις εκτιμήσεις των αποτελεσμάτων και τη λήψη αποφάσεων που καθορίζουν το είδος της πράξης / δράσης που επιτελείται σε ένα κύκλο επιθετικότητας. Ας σημειωθεί ότι οι πράξεις αυτές μπορεί να είναι είτε προσεκτικά ενορχηστρωμένες (thoughtful) είτε παρορμητικές.



Διάγραμμα Α: Το Γενικό μοντέλο Επιθετικότητας (Anderson & Bushman, 2002)

Από την παραπάνω συνοπτική περιγραφή παρατηρούμε ότι το ΓΜΕ αποτελεί ένα κοινωνικό-γνωστικό εργαλείο που ενσωματώνει ρητά βιολογικούς παράγοντες, ανάπτυξη της προσωπικότητας, κοινωνικές διαδικασίες, βασικές γνωστικές διαδικασίες (π.χ., αντίληψη), βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες διαδικασίες και διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την κατανόηση της επιθετικότητας. Επομένως, το ΓΜΕ προσφέρει στους μελετητές ένα πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και δοκιμάζονται οι υποθέσεις όσον αφορά την επιθετικότητα, ένα πλαίσιο που είναι ευρύτερο οποιουδήποτε άλλου κοινωνικο-γνωστικού μοντέλου.

Σχετικά με την εμπειρική υπόσταση του μοντέλου θα πρέπει να τονίσουμε ότι το ΓΜΕ θεμελιώθηκε στη βάση εμπειρικά επικυρωμένων ευρημάτων σχετικά με τρόπους μείωσης της επιθετικότητας, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο μπορεί να απειληθεί η ανάπτυξη επιθετικών τάσεων με την πάροδο του χρόνου. Παρότι αρχικά δοκιμάστηκε κυρίως χρησιμοποιώντας πειράματα εργαστηριακής

επιθετικότητας, ακολούθησαν μελέτες που επιβεβαιώνουν ότι μπορεί επίσης να εφαρμοστεί για την ανάλυση της επιθετικότητας εκτός εργαστηρίου, δηλαδή την επιθετικότητα στον πραγματικό κόσμο (DeWall, Anderson & Bushman, 2011).

Στις αμέσως επόμενες υπό-ενότητες θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε ορισμένους **παράγοντες του ΓΜΕ** που ενδιαφέρουν την παρούσα έρευνα και έχουν βρεθεί να συνδέονται με τον εκφοβισμό.

Οι παράγοντες αυτοί είναι:

2.2.1. Ηλικία

Η ηλικία συγκαταλέγεται στους ατομικούς παράγοντες που συνδέονται με τη συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού ή συρματοποίησης. Τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα (Eslea & Ress, 2001) καταδεικνύουν ότι τα παιδιά είναι δυνατό να γίνουν αποδέκτες εκφοβισμού από πολύ νωρίς, ακόμη και από την προσχολική τους ηλικία. ωστόσο, δεν θα πρέπει να τους αποδίδεται εύκολα και άκριτα η πρόκληση εκφοβισμού. Ειδικότερα, στην προσχολική ηλικία τα παιδιά εξελίσσουν ακόμη τις κοινωνικές τους δεξιότητες και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Επομένως, τυχόν υπερβολικά δυναμικές κινήσεις δεν θα πρέπει να ερμηνεύονται ως επιθετικότητα ή πρόθεση πρόκλησης βλάβης. *Μπορεί απλά να είναι ένας ασυνείδητος πειραματισμός* του τι είναι δυνατό να συμβεί ή αποδεκτό από τον περίγυρο. Το πείραγμα, το τράβηγμα, ακόμα και το τσίμπημα είναι μέρος της ανάπτυξης κάθε μικρού παιδιού. Σε αυτή την ηλικία, ένα παιδί δρα λιγότερο σκόπιμα και είναι πιο πιθανό να ταλαιπωρήσει όποιο παιδί τυγχάνει να είναι κοντά του τη δεδομένη στιγμή. Στο νηπιαγωγείο πλέον τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν την έννοια της κοινωνικής δύναμης μεταξύ των συνομηλίκων τους. Εκεί ενδέχεται τα επιθετικά παιδιά να αρχίσουν να στοχεύουν ενεργά τους άλλους που θεωρούν ευάλωτους – είτε επειδή είναι ντροπαλοί, ευαίσθητοι, μικροί, ή απλά διαφορετικοί. Κατά τους Eslea και Ress (2001) τα υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται στις ηλικίες των 11-13 ετών. Γενικά στην εφηβεία η μορφή της επιθετικότητας αλλάζει ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης του παιδιού και συνάμα του γεγονότος ότι σ' αυτές τις ηλικίες αναπτύσσονται η κοινωνικότητα, η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα. Ως αποτέλεσμα, οι παρέες και οι φίλοι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την δημιουργία των διαπροσωπικών σχημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, αναφορικά με τις μορφές εκφοβισμού και τη σχέση τους με τη ηλικία υπάρχουν ενδείξεις ότι ο φυσικός-

σωματικός εκφοβισμός μειώνεται με την ηλικία, ενώ ο λεκτικός και κοινωνικός εκφοβισμός τείνουν να αυξάνονται μεταξύ των ηλικιών 11 και 15 ετών (Κόκκινος & Καραγιάνη, 2017).

Βιβλιογραφικά υπάρχει ένα ευδιάκριτο πρότυπο αναφορικά με τη σχέση μεταξύ εκφοβισμού και ηλικίας. Με την αύξηση της ηλικίας, υπάρχει αντίστοιχη μείωση του εκφοβισμού. Το αποτέλεσμα αυτό επηρεάζεται από διακυμάνσεις στις αναφορές περιστατικών εκφοβισμού αλλά και στην υιοθέτηση περισσότερο συγκεκαλυμμένων, μορφών εκφοβισμού από τους θύτες. Καθώς ο μαθητής μεγαλώνει, αναπτύσσει διάφορους τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κρύβει την οργή του από τους μεγαλύτερους, σε αντίθεση με τις εμφανείς επιδείξεις σωματικής επιθετικότητας που μπορεί να ήταν περισσότερο χαρακτηριστικές σε νεαρότερη ηλικία (Rigby, 2008; Olweus & Limber, 2010). Αρκετές ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει πως οι μεγαλύτεροι μαθητές εκφοβίζουν τους νεαρότερους (Olweus & Limber, 2010), ενώ οι αναφορές περιστατικών εκφοβισμού φαίνεται να μειώνονται όταν οι μαθητές εισέρχονται στο γυμνάσιο καθώς αρχίζουν να δίνουν μεγαλύτερη αξία στη φιλία και αντιστρόφως φοβούνται το στιγματισμό ή την απόρριψη εκ μέρους τρίτων (Scherbaum, Cohen-Charash & Kern, 2006).

2.2.2. Φύλο

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που επισημαίνουν ότι η μορφή σχολικού εκφοβισμού που επιλέγεται από τους θύτες εξαρτάται από το φύλο τους. Ειδικότερα, η άσκηση φυσικής ή/και σωματικής βίας χαρακτηρίζει κυρίως τα αγόρια - θύτες ενώ ψυχολογική βία (κατά βάση μέσω της διάδοσης αρνητικών φημών ή τον αποκλεισμό του ατόμου από τον περίγυρο) προτιμάται περισσότερο από τα κορίτσια-θύτες. Διατυπώνεται επίσης η άποψη ότι η έμμεση αυτή μορφή εκφοβισμού που συχνά προτιμούν τα κορίτσια επιτρέπει τη μη αναγνώριση τους ως θύτες σε αντίθεση με τα αγόρια – δράστες σωματικού εκφοβισμού. Ακόμα, αρκετοί μελετητές διατυπώνουν τον ισχυρισμό ότι ο λεκτικός εκφοβισμός συνιστά κυρίαρχη μορφή που επιλέγεται ανεξαρτήτως φύλου (Witney & Smith, 1993; Berthold & Hoover, 2000).

Ενώ οι άντρες και οι γυναίκες αλληλοεπιδρούν σε όλες τις μορφές του εκφοβισμού, οι εμπειρικές έρευνες καταδεικνύουν διακριτές διαφορές μεταξύ των φύλων (Frisen, Jonsson & Persson, 2007). Ο άμεσος, ιδιαίτερα ο σωματικός τύπος εκφοβισμού εμφανίζεται σε υψηλότερο ποσοστό στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, ενώ τα αγόρια

είναι θύματα και εκφοβίζονται συχνότερα από τα κορίτσια (Kanetsuna et al, 2006). Επιπρόσθετα, η σωματική βλάβη είναι μεγαλύτερη μεταξύ των αγοριών από ότι στα κορίτσια (Peterson & Rigby, 1999).

Επίσης, τα κορίτσια στην εφηβεία αντιμετωπίζουν πιο έμμεσες (λιγότερο ορατές), ψυχολογικές και λεκτικές μορφές εκφοβισμού (Feder, 2007) από τον άμεσο φυσικό εκφοβισμό. Οι μορφές αυτές περιλαμβάνουν τον αποκλεισμό, τη λεκτική υποβάθμιση και τα κουτσομπολιά (Scherbaum, Cohen-Charash & Kern, 2006). Αυτή η έμμεση μορφή εκφοβισμού χρησιμοποιείται μεταξύ των κοριτσιών για τη διαχείριση και τον έλεγχο των φιλικών σχέσεων τους (Eisenbraun, 2007). Αντιθέτως, τα αγόρια εκφοβίζουν τόσο άλλα αγόρια όσο και κορίτσια (Olweus, 2009). Τα κορίτσια εκφοβίζουν άλλα κορίτσια με σκοπό να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο της κατάστασης και να αναλαμβάνουν λιγότερο κίνδυνο (Rigby, 2008), ενώ είναι πιθανότερο να εκφοβίζονται τόσο από τα αγόρια όσο και από άλλα κορίτσια (Rigby, 2008).

2.2.3. Τοποθεσία

Ο εκφοβισμός πραγματοποιείται εξίσου τόσο σε αγροτικούς όσο και σε αστικούς χώρους, μολονότι είναι πιθανό ο εκφοβισμός στα σχολεία αστικών περιοχών να λαμβάνει περισσότερη δημόσια προβολή από ότι στα σχολεία αγροτικών περιοχών (Olweus, 2010). Παρά ταύτα, δεν έχει εντοπιστεί συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους της τάξης ή του σχολείου και της εμφάνισης του εκφοβισμού (Baldry & Farrington, 1999). Συγκεκριμένα, η εμπειρική έρευνα καταδεικνύει ότι οι πιο δημοφιλείς τοποθεσίες για σχολικό εκφοβισμό είναι η παιδική χαρά ή η περιοχή του διαλλείματος, η τάξη και τέλος οι σχολικοί διάδρομοι (Pellegrini & Long, 2002; Peterson & Rigby, 1999).

2.2.4. Άλλοι παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη και εκδήλωση της βίας στο σχολείο

Οι παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη και εκδήλωση της βίας από τους μαθητές, θα πρέπει να αναζητηθούν σε βαθύτερα αίτια όπως: τα βιώματα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ανέπτυξε ο μαθητής, το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικό, και το σχολικό.

- Οικογένεια

- Κοινωνία
 - Α). Πολυπολιτισμικότητα
 - Β). Στερεότυπα
- ΜΜΕ & Μέσα Ηλεκτρονικής Δικτύωσης
- Εκπαίδευση- Σχολικό Περιβάλλον



Διάγραμμα Β. Παράγοντες υποκίνησης της βίας. Πηγή: Εργασία, Γρατσία- Κωστάκη-Μοράβα

- **Οικογένεια**

Η Συμπεριφορά των γονέων και του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς των παιδιών. Από την αγάπη των γονέων και των δασκάλων διαμορφώνεται η κοινωνικότητα του παιδιού, η οποία ενισχύεται με την συνεχή και γεμάτη ενδιαφέρον καθοδήγηση (Hubert & Χαραλαμπάκη, 1984). Συνήθως η κούραση από την εργασία, τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας, η έλλειψη χρόνου περιορίζουν την διάθεση των γονέων να συζητήσουν τα διάφορα προβλήματα μέσα στην οικογένεια, αλλά και την διάθεσή τους να αφιερώσουν αρκετό χρόνο για να συζητήσουν τα διάφορα προβλήματα που απασχολούν τα παιδιά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα της χαλάρωσης των δεσμών της οικογένειας, με

αποτέλεσμα τα μέλη αυτής να παρουσιάζουν ανάρμοστη συμπεριφορά και γενικότερα τάσεις για επιθετικότητα.

- **Κοινωνία**

- a. Πολυπολιτισμικότητα*

Τις τελευταίες δεκαετίες το φαινόμενο της μετακίνησης των πληθυσμών έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις, και όχι μόνο για οικονομικούς λόγους, αλλά και λόγω των μεγάλων αναταραχών (πολιτικών αναταραχών, πολέμων) που συμβαίνουν ανά τον πλανήτη. Συνεπώς λόγω της μετακίνησης μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων οι νέες κοινωνίες που διαμορφώνονται είναι πολυπολιτισμικές.

Ο γηγενής πληθυσμός των περισσότερων χωρών που μέχρι τώρα παρουσίαζε σε πολύ μεγάλο βαθμό μια πολιτισμική και εθνική ομοιογένεια τώρα καλείται να συνυπάρξει και με άλλες κοινωνικές, πολυπολιτισμικές μεταναστευτικές ομάδες ανθρώπων. Οι δε μεταναστευτικές ομάδες λόγω και του πληθυσμού τους διεκδικούν αναγνώριση και ότι αυτό συνεπάγεται, η κάθε μεταναστευτική ομάδα αλλά και οι γηγενής περιχαράκωνονται πίσω από την ιδιαίτερη ταυτότητά τους. Έτσι η συνύπαρξη πολλών μεταναστευτικών ομάδων διαφορετικού πολιτισμικού στοιχείου μέσα στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο γίνεται δύσκολη και οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις.

«Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μεταβληθεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών με σημαντικές επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της Ελληνικής κοινωνίας και φυσικά στην εκπαίδευση» (Ρομπόλης, 2007). Το σχολείο ως αναπόσπαστο τμήμα της ευρύτερης κοινωνίας δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο από την μεγάλη αυτή κοινωνική αλλαγή. Η πολυπολιτισμικότητα στον μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας είναι γεγονός εδώ και αρκετά χρόνια, αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι η εμφάνιση κάποιων μορφών σχολικής βίας. Οι μορφές σχολικής βίας εξαρτώνται από την ομάδα που προέρχεται ο θύτης, το θύμα, την επιρροή που ασκεί το ίδιο το άτομο, την δύναμη- μέγεθος της ομάδας κλ. Οι ομάδες δημιουργούνται με βάση κάποια χαρακτηριστικά όπως: κοινωνική και οικονομική τάξη μαθητών και γονέων τους,

πολιτισμικό επίπεδο, γλώσσα, χώρα καταγωγής, ενδιαφέροντα, επιδόσεις στο σχολείο, και ο τόπος διαμονής.

Σύμφωνα με τον Μανιάκη (2009), συχνά οι αλλοδαποί μαθητές λόγω των δύσκολων καταστάσεων που βιώνουν σε μια ξένη χώρα όπως: χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, απόρριψη, αποστροφή, σχολική αποτυχία, υποβαθμισμένη περιοχή διαμονής κλ. νιώθουν κοινωνικά αποκλεισμένοι και καταφεύγουν σε ομάδες, που υιοθετούν προς τους άλλους βίαιη συμπεριφορά. Φαίνεται πως η κοινωνική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών έχει άμεση σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν στην χώρα φιλοξενίας.

Ο σχολικός εκφοβισμός σε πολυπολιτισμικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος σχετίζεται με την πολιτισμικότητα των μαθητών παρουσιάζεται με δύο εκδοχές.

Στην πρώτη εκδοχή, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο δύναται να θυματοποιηθούν. Στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στο σχολείο που έχει σαν αποτέλεσμα τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών λόγω της καταγωγής τους, του πολιτισμού, της θρησκείας τους.

Στην δεύτερη εκδοχή του σχολικού εκφοβισμού που προέρχεται από το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο δύναται οι αλλοδαποί μαθητές να αναλαμβάνουν τον ρόλο του θύτη. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) και αυτή η συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν λόγω των παραγόντων που ισχύουν και για την πρώτη εκδοχή αλλά και της έλλειψης στρατηγικών πολιτικών από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, για την ένταξη σε αυτό αλλά και στην κοινωνία γενικότερα των μεταναστευτικών ομάδων και την αναγνώριση της διαφορετικότητάς τους.

Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνών όλα τα είδη θυματοποίησης είναι πολύ τραυματικά για τους μαθητές που τα υφίστανται, η θυματοποίηση όμως που έχει σαν αίτιο τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά είναι ιδιαίτερα τραυματική, καταπιεστική, προκαλεί πολύ μεγάλο άγχος, είναι προκλητική και οδηγεί στην έκρηξη των θυμάτων και στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς. Πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι σε μία πολυπολιτισμική ομάδα μαθητών η ενδοσχολική βία δεν

εμφανίζεται μόνο ανάμεσα στους αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, αλλά και μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες.

Είναι πλέον γεγονός ότι η Ελληνική κοινωνία αποτελείται από σύνολο πολιτισμικών ομάδων και η ίδια εικόνα μεταφέρετε και στις μαθητικές κοινότητες των σχολείων. Η σημερινή λοιπόν πραγματικότητα απαιτεί από την ευρύτερη κοινωνία της χώρας μας αλλά και από το εκπαιδευτικό σύστημα να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να συμβάλει θετικά για την ανάπτυξη επαφών- σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, ώστε όλοι να μπορέσουμε να πορευθούμε ειρηνικά προς το μέλλον.

β. Στερεότυπα

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι στους άλλους, είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που αυτά μας δημιουργούν. Πρόκειται για απλουστευμένα συμπεράσματα που προκύπτουν από διάφορα (κυρίως εξωτερικά) χαρακτηριστικά όπως: Το φύλο, το ύψος, τα κιλά του, το χρώμα του, το χρώμα των μαλλιών του, την προφορά του, την ηλικία, την κοινωνική ομάδα που ανήκει, την οικονομική του κατάσταση, την γλώσσα που ομιλεί, τον τόπο καταγωγής κλ. Η εικόνα όμως που έχει σχηματιστεί για κάποιο άτομο με βάση τα στερεότυπα, στην συντριπτική πλειοψηφία αποδεικνύεται πολύ έξω από την πραγματικότητα σε περίπτωση που δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξουμε κάποια σχέση ώστε να γνωρίσουμε το άτομο αυτό.

Η εικόνα που σχηματίζουμε για τους άλλους με βάση τα στερεότυπα ως επί το πλείστον είναι αρνητική και αποδεικνύεται σχεδόν πάντα πως είναι λανθασμένη. Αν όμως και οι άλλοι συμπέσει να κατατάσσουν τους ανθρώπους με τα ίδια κριτήρια τότε έχουμε σίγουρα «εξασφαλίσει» την προϋπόθεση για αρνητική συμπεριφορά. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε όλοι μας πως αυτού του είδους η νοοτροπία θα πρέπει να εκλείψουν από την σύγχρονη κοινωνία που ζούμε και πως θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες από όλους και ιδίως από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας ώστε να διαπαιδαγωγηθούν οι μαθητές σε έναν ορθό τρόπο σκέψης για τους άλλους ώστε να βελτιωθεί η επικοινωνία με τους συμμαθητές και όλους τους άλλους

που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας στην οποία καλούνται να ζήσουν.

- **ΜΜΕ και μέσα ηλεκτρονικής δικτύωσης**

Η συμμετοχής των παιδιών στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρακολουθούν και ο χρόνος που αφιερώνουν για την τηλεόραση έχουν αντίκτυπο στην ψυχική και σωματική υγεία τους. Η προβολή διαφόρων προγραμμάτων που προβάλλουν την επιθετική συμπεριφορά των ηρώων, καθώς και τα διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια που εμπεριέχουν βία, είναι σχεδόν βέβαιο κατά την αντίστοιχη βιβλιογραφία πως ωθούν τα παιδιά να υιοθετήσουν μια βίαιη συμπεριφορά.

- **Σχολικό περιβάλλον**

Η συντριπτική πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών επιλέγουν να φοιτήσουν στα διάφορα ΕΠΑ.Λ της χώρας μας για την απόκτηση μιας ειδικότητας και κατόπιν να αναζητήσουν κάποια αντίστοιχη εργασία. Από μια πρόχειρη μελέτη των σχολικών καταλόγων μεγάλου σχολικού συγκροτήματος ΕΠΑ.Λ στην Θεσσαλονίκη προκύπτει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 30 έως 35% του συνόλου των μαθητών που φοιτούν στο συγκρότημα. Η πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών προέρχονται από Αλβανία, ένα μικρό ποσοστό από την πρώην Σοβιετική Ένωση και από Ασιατικές χώρες και ελάχιστοι από Βουλγαρία. Η μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού που συντελέστηκε την τελευταία δεκαετία και πλέον, δεν βρήκε προετοιμασμένο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας (ούτε και το έπραξε εκ των υστέρων) για να μπορέσει να κατανοήσει την πολιτισμική διαφορετικότητα και να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους τα κατάλληλα εκείνα εφόδια ώστε να έχουν την δυνατότητα, παρακινώντας και τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν, μέσα στην σχολική τάξη προς όφελος όλων και τηρώντας πάντα τους κανόνες της καλής συνύπαρξης, αλληλοσεβασμού, συνεργασίας. Η σύνθεση λοιπόν αυτή του μαθητικού πληθυσμού κάνει εντονότερο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και η ελλιπής έως και μηδενική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα, διαχείρισης τάξεων με μαθητές που προέρχονται από πολυπολιτισμικές ομάδες και αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων έχει ως

αποτέλεσμα το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού να γίνεται όλο και πιο έντονο και κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου υπάρχουν σχολεία (ΕΠΑ.Λ) με μεγάλο αριθμό μαθητών που προέρχονται από διάφορες εθνοπολιτισμικές κοινωνίες. Στα σχολεία αυτά παρατηρείται έντονα το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν καταφέρνουν να διασφαλίσουν πάντα τους απαραίτητους όρους της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Νικολάου, 2005). Η Οικονομική κρίση, οι μεταρρυθμίσεις στον χώρο των ΕΠΑ.Λ. που προωθούνται από την κεντρική διοίκηση του υπουργείου παιδείας στην χώρα μας όπως: η ενοποίηση σχολείων, η ένωση τομέων, η ομαδοποίηση ειδικοτήτων, η δημιουργία σχολείων όπου οι ειδικότητες που λειτουργούν προτιμώνται στην συντριπτική τους πλειοψηφία από μαθητές του ενός μόνου φύλου, η αύξηση του ωρολογίου προγράμματος και παράλληλα η μείωση των εκπαιδευτικών, η δημιουργία μεγάλων συγκροτημάτων ΕΠΑ.Λ ευνοούν την ανάπτυξη και εξάπλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

2.3. «Καταγγελία» και «μη καταγγελία»

Η πλειοψηφία των μαθητών δεν αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού, ανεξάρτητα από το αν οι ίδιοι έχουν εκφοβισθεί ή έχουν δει κάποιο περιστατικό (Cornell & Limber, 2015, Hymel & Swearer, 2015; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά επιλέγουν να μην αναφέρουν τα περιστατικά. Ειδικότερα, υπάρχει ένα στίγμα που συνδέεται με την αναφορά, ο φόβος να συνδεθεί το άτομο με την μετάδοση των πληροφοριών και να θεωρηθεί ανώριμο (Kowalski & Limber, 2007; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Το θύμα μπορεί να αισθάνεται ντροπή, παραιτείται από την καθημερινότητα ή εμφανίζει μία άρνηση (Espelage & Swearer Napolitano, 2003; Cornell & Limber, 2015). Ορισμένα παιδιά ενδέχεται να φοβηθούν ενδεχόμενη αντίποινα από το θύτη ή να αισθανθούν την απειλή βίας εναντίον τους (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Αρκετές ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει πως πολλά παιδιά πιστεύουν ότι οι ενήλικες δεν θα τους πιστέψουν ή ότι η αναφορά τους θα κλιμακώσει την κατάσταση (Kowalski & Limber, 2007; Espelage & Swearer Napolitano, 2003), ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι φυσιολογικός και μέρος της ανάπτυξης του ατόμου (Hymel & Swearer, 2015). Γενικότερα είναι πιο πιθανό οι έφηβοι έναντι των μικρότερων παιδιών να μην

αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού (Kanetsuna et al, 2006). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι αισθάνονται ντροπιασμένοι και πως πρέπει να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους μόνοι τους (Hymel & Swearer, 2015; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014).

Τέλος, σύμφωνα με τον Olweus (2010) η πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για κάποια εκφοβιστική συμπεριφορά, δεν κάνουν σχεδόν τίποτε για να τη σταματήσουν. Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, άλλες μελέτες παρότι λίγες στον αριθμό έχουν δείξει πως τα παιδιά είναι πιο πιθανό να αποκαλύψουν τους συμμαθητές τους από το να μη το κάνουν (Cornell & Limber, 2015).

2.4. Η τάση να είσαι θύτης ή θύμα

Πλήθος ερευνητικών προσπαθειών έχει εντοπίσει έναν αριθμό πιθανών παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν ή να καθορίσουν εάν ένα παιδί είναι πιθανό να εκφοβιστεί ή όχι. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τη γονική μέριμνα, την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου, το οικογενειακό περιβάλλον ή το οικογενειακό υπόβαθρο, την αντίληψη του διαφορετικού ή την ύπαρξη αναπηρίας, την κοινωνική θέση του ατόμου και τις σχέσεις του με τους άλλους (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Άλλοι παράγοντες περιλαμβάνουν τις κοινωνικές συμβάσεις, τις αντιλήψεις πως ο εκφοβισμός είναι ο κανόνας, τη διατήρηση της αίσθησης του στίγματος γύρω από τον εκφοβισμό, τον έπαινο προς τα παιδιά που διεκδικούν και είναι ανταγωνιστικά και δημοφιλή (Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2008).

Κεφάλαιο 3^ο

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

3.1. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τον Smith (2012) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς είναι αυτοί στους καταφεύγουν συχνότερα οι μαθητές όταν αντιμετωπίζουν κάποια σχετικά προβλήματα. Έτσι, σύμφωνα με τους Crothers, Kolber & Barker (2006) σε έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών δήλωσε ότι οι πιο βοηθητικές παρεμβάσεις ήταν αυτές των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό βέβαια και με την ενημέρωση από το σχολείο των γονέων των μαθητών που εμπλέκονταν στα περιστατικά. Μάλιστα, πολλοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού καθώς και μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία με τους γονείς των θυτών και των θυμάτων.

Από την άλλη πλευρά, στην ελληνική έρευνα των Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis (2010) φάνηκε ότι μαθητές θεωρούσαν πως οι εκπαιδευτικοί είναι αδιάφοροι και αναποτελεσματικοί όσον αφορά την αντιμετώπιση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού, ακόμη κι όταν γνώριζαν για την έκταση του φαινομένου στο σχολείο τους, και αυτό θα μπορούσε να συνδυαστεί και με τα δεδομένα από την έρευνα των Αθανασιάδου & Ψάλτη (2011) όπου φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είχαν την τάση να αρνούνται την εκδήλωση ή την τυχόν σημαντική έκταση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στις έρευνες της Καραγιάννη (2014) και της Κίτση (2016). Αντίθετα, στην έρευνα της Μπελαφέμινε (2011) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι συχνά στη σχολική τους μονάδα, ενώ λίγοι ήταν που δήλωσαν ότι αυτά συνέβαιναν σπάνια. Επιπλέον, ιδιαίτερα σε σχολεία όπου η υπερβολική επίδειξη "αρρενωπότητας" θεωρείται σημαντικό (και τουλάχιστον μη αρνητικό) στοιχείο της κουλτούρας των μαθητών, εμφανίζεται η τάση να θεωρείται η θυματοποίηση ως ένα "κουσούρι" του θύματος, ως αποτέλεσμα κυρίως της αδυναμίας του και ανικανότητάς του. Έτσι,

συχνά το θύμα απαξιώνεται, και ενίοτε ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για το γεγονός ότι τα θύματα αδυνατούν να αντιμετωπίσουν μόνα τους τα προβλήματά τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στον ενστερνισμό ενοχών από τα θύματα, καθιστώντας τα τελικά ακόμα πιο επιφυλακτικά ως προς το να αναφέρουν τι υφίστανται (Whitney & Smith, 1993).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το γενικότερο κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο επηρεάζει σημαντικά την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, με την έννοια ότι αν σε ένα συγκεκριμένο σχολείο αν ενήλικες και συνομήλικοι αποδέχονται τις εκφοβιστικές συμπεριφορές χωρίς να προσπαθούν είτε να τις προλάβουν είτε να τις αντιμετωπίσουν ή περιορίσουν, εύλογο είναι αυτές να υιοθετούνται και από περισσότερους μαθητές (Espelage & Swearer, 2003).

Αυτό θα μπορούσε να συνδυαστεί και με το γεγονός ότι, όπως φάνηκε και στην έρευνα των Ψάλλη & Κωνσταντίνου (2007), οι εκπαιδευτικοί παρενέβαιναν σπάνια ή σχεδόν ποτέ σε περιστατικά εκφοβισμού. Επιπλέον, στην έρευνα των Pateraki & Houndoumadi (2001) οι συμμετέχοντες μαθητές δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δε συνηθίζουν να μιλούν με τα θύματα και τους θύτες ή τουλάχιστον λιγότερο απ' όσο επεμβαίνουν λεκτικά οι γονείς. Επιπλέον, το 50% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι "δεν ξέρει" πόσο συχνά καταλαβαίνουν οι εκπαιδευτικοί την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, με συνέπεια είτε να μην αντιδρούν καθόλου είτε να μη λαμβάνουν αποτελεσματικά μέτρα για την καταπολέμηση του φαινομένου. Γενικότερα, στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι πως τουλάχιστον από την πλευρά του μαθητικού πληθυσμού, οι εκπαιδευτικοί θεωρούταν ότι δεν έχουν σε μεγάλο βαθμό επίγνωση των περιστατικών βίας που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους.

Αυτό θα μπορούσε να συνδυαστεί με το ότι το ποσοστό των μαθητών που αναφέρουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως μικρό, κάτι που δείχνει ότι τα περισσότερα παιδιά δε νιώθουν άνετα να μιλήσουν για την εμπειρία ίσως επειδή φοβούνται να μη στιγματιστούν ως "δειλοί" κλπ. και γίνουν στόχος έτσι για ακόμη εντονότερου εκφοβισμού. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι τα μέτρα που λαμβάνονται μπορεί να μην είναι επαρκή, με αποτέλεσμα και τα παιδιά να μην θεωρούν αποτελεσματική την προσφυγή στους εκπαιδευτικούς (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Μάλιστα στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μιλούν στα

θύματα και τους θύτες σημαντικά λιγότερο από ότι οι γονείς, αν και οι δεύτεροι δρούσαν έξω από τον χώρο του σχολείου, δηλ. εκτός του κατεξοχήν πεδίου του σχολικού εκφοβισμού.

Με την ανεπάρκεια των μέτρων θα μπορούσε να συνδεθεί και το γεγονός και το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό ή τι θεωρούν ότι συνιστά εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, στην έρευνα των Μπέση & Σαΐτη (2015) φάνηκε ότι όσον αφορά στις μορφές βίας που έχουν παρατηρήσει στο σχολείο τους, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα χτυπήματα-ξυλοδαρμούς, την εμπλοκή σε καυγάδες-συγκρούσεις, την κοροϊδία-πειράγματα, τις λεκτικές απειλές, τις υποτιμητικές εκφράσεις-βρισιές και τις χειρονομίες, το σπρώξιμο, τον αποκλεισμό από παρέες, ενώ τα μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν η αποστολή προσβλητικών μηνυμάτων και η πρόκληση ζημιών. Και στην έρευνα της Βεγιάνη (2011) φάνηκε ότι τον αντιλαμβάνονταν κυρίως με τις άμεσες μορφές του, ενώ οι συμμετέχοντες στις έρευνες των Ασημόπουλου κ.ά. (2008) και Αθανασιάδου & Ψάλτη (2011, 2012) αναγνώριζαν ως εκδηλώσεις του σχολικού εκφοβισμού τη διάδοση φημών, τη σεξουαλική παρενόχληση, τη σωματική βία, την καταστροφή αντικειμένων και τον κοινωνικό αποκλεισμό αλλά όχι και τον λεκτικό εκφοβισμό. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις συμμετεχόντων στην έρευνα της Βεγιάνη: *"Παρατηρώ συχνότερα από όλα τη λεκτική βία, χτυπήματα, προσβολές και σπρωξίματα", "Οι συχνότερες μορφές εκφοβισμού είναι τα σπρωξίματα και τα χτυπήματα. Σίγουρα τα παραδείγματα είναι πολλά, με την πλειοψηφία αυτών να έχει ως αφετηρία τη λεκτική βία και κατάληξη τη σωματική βία", "Συχνότερα παρατηρώ φαινόμενα εκφοβισμού με τη μορφή 'ξύλου' κυρίως μεταξύ αγοριών. Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφέρω, όμως, και περιστατικά εκφοβισμού ανάμεσα σε κορίτσια, τα οποία παίρνουν τη μορφή κοροϊδευτικών σχολίων"*. Και στην έρευνα της Μπελαφέμινε (2011) φάνηκε ότι στην πολύ μεγάλη τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εστίαζαν περισσότερο στις σωματικές και στις λεκτικές επιθέσεις. Από την άλλη πλευρά, το 50% αναφέρθηκε και στην ψυχολογική βία. Παρόμοια ήταν και τα δεδομένα από την έρευνα της Μιζικύρη (2012), με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να εστιάζει στη σωματική βία. Και στην έρευνα της Κίτση (2016) οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ολοένα και αυξανόμενο φαινόμενο των ημερών μας και το αντιλαμβάνονται ως μια συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από την άσκηση μορφών επαναλαμβανόμενης βίας

και κακοποίησης, όπως λεκτικής (απειλές, κοροϊδία), σωματικής (ξυλοδαρμοί, χτυπήματα) και ψυχολογικής (γελοιοποίηση). Έτσι, έκαναν χαρακτηριστικά λόγο για «*Επίθεση από έναν μαθητή χωρίς λόγο για μεγάλο διάστημα σε άλλους συμμαθητές με σκοπό τον σωματικό ή ψυχικό πόνο*» ή για «*Εσκεμμένη και επαναλαμβανόμενη βία είτε λεκτική είτε σωματική*» ή για «*Οποιαδήποτε διαφορετικότητα που φέρει σωματικό και ψυχολογικό εκφοβισμό*». Ως σκοπός των θυτών θεωρούταν το να προκληθούν αρνητικά συναισθήματα όπως θλίψη και πόνος στο θύμα, έτσι ώστε να φανεί η κυριαρχία του θύτη. Επιπλέον, γινόταν λόγος για άμεσο ή έμμεσο εκφοβισμό: «*Συμπεριφορές (λεκτικές/φραστικές ή σωματικές) που στόχο έχουν τον εκφοβισμό των άλλων ή την υπερίσχυσή τους έναντι άλλων και εκδηλώνονται στον χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με τα παραπάνω ο σ.ε. μπορεί να χαρακτηριστεί ως άμεσος ή έμμεσος*».

Παρομοίως και τα δεδομένα από έρευνες στις ΗΠΑ και τον Καναδά έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τον εκφοβισμό περισσότερο με τις άμεσες μορφές του, με αποτέλεσμα να παρεμβαίνουν κυρίως όταν περιστατικά ήταν ιδιαίτερα εμφανή (Boulton, 1997; Craig κ.ά., 2000). Αντίθετα, στην έρευνα των Λογιώτη, Μάλαμα & Παπατριανταφύλλου (2015) οι συμμετέχοντες εστίασαν περισσότερο στον λεκτικό εκφοβισμό και λιγότερο στον κοινωνικό και τον σωματικό.

Η πιο συνηθισμένη τακτική πρόληψης ή αντιμετώπισης που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί στη Μ. Βρετανία, την Ελλάδα και τις ΗΠΑ ήταν οι ατομικές συζητήσεις με θύματα και θύτες (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011; 2102; Μπελαφέμινε, 2011). Τα δεδομένα αυτά συνάδουν και με τα αποτελέσματα της πανελλήνιας έρευνας των Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη & Νικολόπουλου (2016) με μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί στις περιπτώσεις σωματικής ή λεκτικής βίας παρεμβαίνουν, ζητώντας από τον θύτη να ζητήσει συγγνώμη από το θύμα και αρκετά συχνά του εξηγούν γιατί δεν θα έπρεπε να σπρώχνει ή να χτυπά. Ενδιαφέρουσα διαφορά σε σχέση με αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών είναι πως σύμφωνα με τους μαθητές σπάνια οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν αδιαφορία απέναντι στο γεγονός, κάτι που μπορεί να σημαίνει ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, καθώς και η ικανότητα-ετοιμότητά τους να παρέμβουν όταν αυτός λαμβάνει χώρα. Η αλλαγή αυτή ίσως αντικατοπτρίζεται και στο γεγονός ότι τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού απευθύνονται για βοήθεια πρωτίστως στο οικογενειακό τους περιβάλλον (αδέρφια,

γονείς), έπειτα στο σχολικό (διευθυντής, εκπαιδευτικοί) και σε μικρότερο βαθμό στο ευρύτερο φιλικό περιβάλλον τους (συμμαθητές, συνομήλικοι). Το γεγονός ότι οι μαθητές απευθύνονται πια σε μεγαλύτερο βαθμό στους εκπαιδευτικούς τους και σε μικρότερο στους συνομηλίκους ή στους συμμαθητές τους συνδέεται και με το γεγονός ότι, όπως απάντησαν οι μαθητές όσον αφορά την αντίδραση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά βίας, ήταν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό υπήρξε άμεση παρέμβαση και εμπλοκή των εκπαιδευτικών για τη λήξη του περιστατικού, ενώ σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί απομακρύνθηκαν σαν να μην συνέβη ποτέ το περιστατικό, εκδήλωσαν αδιαφορία, κάλεσαν βοήθεια ή φοβήθηκαν να παρέμβουν. Ο σημαντικός ρόλος που απέδιδαν οι μαθητές στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών φαίνεται από το γεγονός ότι όταν αυτοί ρωτήθηκαν για τις ενέργειες που απαιτούνται για τη δημιουργία ασφάλειας στον σχολικό χώρο, στο μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές ανέφεραν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται περισσότερο για τους μαθητές και να είναι περισσότερο αυστηροί σε περιστατικά βίας.

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), η αξία αυτών των ατομικών συζητήσεων έγκειται στο ότι μέσω αυτών ο εκπαιδευτικός περνά το μήνυμα ότι είναι αποφασισμένος να σταματήσει αυτού του είδους τις βίαιες συμπεριφορές. Κάπως διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας της Μιζικήρη (2012) όπου οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και στην παρέμβαση στους θύτες και στα θύματα. Στη δε έρευνα των Μπέση και Σαΐτη (2016) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως καταλληλότερους τρόπους για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολείο τη συζήτηση με το θύμα και το θύτη, τη συζήτηση με τους γονείς του θύτη και του θύματος, την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, τη συνεργασία όλου του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και την έμφαση στην ενίσχυση του θετικού κλίματος μεταξύ των μαθητών.

Με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού συνδέεται και το κατά πόσο αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί επαρκείς για την αντιμετώπισή του. Οι έρευνες δείχνουν ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, δηλ. οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς την ικανότητά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού ή να τα προλάβουν (Espelage & Swearer, 2003). Στην έρευνα των Ασημόπουλου κ.ά. (2008) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για

το ότι το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και το ίδιο το σχολικό τους περιβάλλον, δεν τους παρείχαν την υποστήριξη που θα έπρεπε κατά την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, αφού θεωρούσαν ότι υπήρχαν προβλήματα επικοινωνίας και στην έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας και αδιαφορία και έλλειψη διάθεσης συνεργασίας από τους γονείς. Επιπλέον, δήλωναν ότι κανείς δεν ενδιαφέρθηκε να τους παράσχει κάποιες ειδικές γνώσεις καθώς και σαφείς κατευθύνσεις και οδηγίες για το πώς θα μπορούσαν ή θα έπρεπε να αντιδράσουν σε τέτοιες περιπτώσεις, ενώ δεν υπήρχε και μια συγκεκριμένη επίσημη πολιτική βάσει της οποίας θα προσδιορίζονταν ρητά οι διαδικασίες για τη διαχείριση των περιστατικών και την απόδοση ευθυνών. Έτσι, αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι: *«Δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη καθοδήγηση, μία συγκεκριμένη πρακτική, για το πώς αντιμετωπίζουμε τα περιστατικά. Ο κάθε ένας, με αυτά που γνωρίζει, με την ιδιοσυγκρασία του και το πώς είμαστε οι ίδιοι σαν άνθρωποι», «Απλά συνυπάρχουμε σε έναν χώρο. Εγώ έχω έναν μαθητή που τον αντιμετωπίζω με αυτό τον τρόπο, ο άλλος έχει άλλο τρόπο, ο άλλος συνάδελφος έχει το δικό του τρόπο... Δεν υπάρχει ομάδα που να καταλήγουμε σε μία ενιαία άποψη για το πώς αντιμετωπίζονται αυτά τα πράγματα. Επικρατεί σύγχυση»*. Παρομοίως, και στην έρευνα της Βεγιάνη (2011) είχαμε δηλώσεις όπως *"Δηλαδή, αν γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί τρόπους να παρέμβουν αλλά κυρίως τρόπους να προλάβουν το φαινόμενο, τότε δε θα είχαμε έξαρση του εκφοβισμού. Δε φταίει, λοιπόν, και η πολιτεία που δεν εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα όπλα;"*.

Παρομοίως και στην έρευνα των Λογιώτη, Μάλαμα και Παπατριανταφύλλου (2016) φάνηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αισθανόταν αβοήθητη κατά την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και δοκίμαζαν αισθήματα πίεσης και άγχους. Μάλιστα, θεωρούσαν ότι η έλλειψη υποστηρικτικών δομών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης των εκδηλώσεων σχολικού εκφοβισμού. Αντιθέτως, στην έρευνα της Καραγιάννη (2014) οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι στο σχολείο τους υπήρχε συγκεκριμένη πολιτική κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Επιπλέον, στην έρευνα της Βεγιάνη (2011) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να μην αποδίδουν στον σχολικό εκφοβισμό τη σοβαρότητα και την έκταση που απέδιδαν οι μαθητές τους, καθώς και να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού στην αίσθηση ευεξίας και προσωπικής

ασφάλειας των μαθητών τους. Εστιάζοντας περισσότερο στο ζήτημα της σωματικής υγείας, αντιμετώπιζαν τον εκφοβισμό ως κάτι που χρήζει αντιμετώπισης μόνο αν έχει να κάνει με την άσκηση σωματικής βίας και συνεπακόλουθα τον πιθανό κίνδυνο σωματικού τραυματισμού των μαθητών και την εμπλοκή των γονέων. Ουσιαστικά, οι συμμετέχοντες φάνηκαν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τις επιπτώσεις του εκφοβισμού για τους ίδιους.

Από την άλλη πλευρά, έχουμε και την έρευνα της Καραγιάννη (2014), σύμφωνα με την οποία το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαφωνούσε απόλυτα με την άποψη ότι είναι φυσιολογικό κάποιοι μαθητές να χτυπούν ή να κοροϊδεύουν συστηματικά πιο αδύναμους συμμαθητές τους. Βέβαια, και σε αυτή την έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούσε με την άποψη ότι τη βασική ευθύνη για τον σχολικό εκφοβισμό τη φέρει η οικογένειά του.

Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορους τρόπου αντιμετώπισης των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού: 1) το μοντέλο της «απομυθοποίησης» του συμβάντος «με κουβέντα» σε ατομικές και ομαδικές συζητήσεις στην τάξη, 2) το μοντέλο της «εκδίκησης» –*θα καλέσω τους γονείς σου*–, και 3) το μοντέλο του «εκφοβισμού» –*θα σε στείλω στο διευθυντή*–. Παρομοίως και στην έρευνα των Μάνεση και Λαμπροπούλου (2014) οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην παραπομπή των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού στον διευθυντή (μετά, βέβαια, από την αρχική ατομική τους παρέμβαση) προκειμένου εκείνος να καλέσει τους γονείς και να τους ζητήσει να συμβουλευθούν τα παιδιά τους. Έτσι, είχαμε δηλώσεις του τύπου : *«Αμέσως του μίλησα πολύ έντονα και του είπα ότι αυτό που κάνει είναι άσχημο...»*, *«Εγώ δε συγκράτησα το θυμό μου. Είπα τόσα που την έκανα και έκλαψε...»*, *«Θύμωσα πολύ...»*, *«Δε συζήτησα, είχα εκνευριστεί... Ίσως τώρα αντιδρούσα διαφορετικά»*, *«Έχασα την ψυχραιμία μου...»*, *«Τον προσέγγισα και του ζήτησα εξηγήσεις. Η απάντηση: “Παίζουμε!” Απαίτησα να μην πλησιάζει πάλι τους μαθητές μου. Του ζήτησα να βρει κάποιον στα μέτρα του να παίζει»*, *«Κάλεσα και τα κορίτσια δείχνοντας κατανόηση και αγάπη»*, *«...του έδειξα την αγάπη που ένιωθα μετά από αυτό το περιστατικό»*, *«...την ηρέμησα λέγοντάς της ότι δε θα ξανασυμβεί...»*. Μετά την αρχική παρέμβαση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συνηθίζει να απευθύνεται στον διευθυντή του σχολείου με σκοπό να διευθετήσει το γεγονός, να ενημερώσει τους γονείς και να επιβάλλει τις κατάλληλες κυρώσεις: *«Απευθύνθηκε στο διευθυντή του σχολείου ο οποίος δεν τα κατάφερε κι αυτός...»*, *«Ενημερώθηκε ο*

διευθυντής από τη δασκάλα της τάξης...», «Ενημέρωσα τη διευθύντριά μου αμέσως και κάλεσε σε συνάντηση τον πατέρα», «Ζήτησα από το μαθητή να με ακολουθήσει στο διευθυντή», «Θα φρόντιζα την επόμενη μέρα να ενημερώσω το διευθυντή του σχολείου», «Οι πιο συνηθισμένες ενέργειες ήταν: οι τιμωρίες, το να πηγαίνει στο διευθυντή», «Τους κάλεσα στο γραφείο του διευθυντή και ζητήσαμε λεπτομέρειες για το συμβάν. Ο διευθυντής τους επίπληξε...». Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δήλωσε ότι προτιμούσε να καλεί τους γονείς των εμπλεκόμενων, ώστε να ενημερωθούν για το γεγονός και να νοθετήσουν τα παιδιά τους: «Ενημερώθηκαν οι γονείς του που την επόμενη μέρα ήρθαν στο σχολείο», «επικοινωνήσα με τους γονείς των παιδιών και ανίχνευσα τυχόν δικές τους προστριβές...», «Η συμβολή των γονέων κρίθηκε απαραίτητη», «Η συνάδελφος που είχε την Ε' δημοτικού κάλεσε τους γονείς του κοριτσιού, ανέφερε το περιστατικό και η μητέρα είπε ότι δε θα πρέπει να δίνεται βάση σε μια τέτοια ζωγραφιά», «ιδιαιτέρως ενημέρωσα και τη μητέρα του φταίχτη...», «Καλέσαμε τους γονείς του παιδιού και με παρότρυνση του συμβούλου δέχτηκα την πρόσκληση για τη γιορτή του και πήγα να δω κυρίως το οικογενειακό του περιβάλλον», «Κλήθηκαν οι γονείς και των δύο παιδιών από τη διευθυντήρια, ακολούθησε συζήτηση», «...τα κράτησαν οι γονείς μια μέρα στο σπίτι, μετά από συνεννόηση με το σχολείο...», «Τέθηκε το θέμα στο σύλλογο και καλέσαμε τους γονείς. Ήρθε μόνο η μαμά με ύφος “και τι έγινε και το κάνετε ολόκληρο θέμα;”», «Προσέγγισα τη μητέρα να καταλάβω πώς σκέφτεται. Μου είπε πως θέλει να το σκληραγωγήσει για να μη διαφέρει από τα άλλα παιδιά...». Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσπάθησαν να επιλύσουν το ζήτημα στο πλαίσιο της τάξης, με ομαδικές δράσεις και συζητήσεις, εμπλέκοντας ακόμα και άλλους εκπαιδευτικούς ή εξωτερικούς φορείς και βασικό στόχο να ενταχθεί ο θύτης και το θύμα στην ίδια ομάδα, έτσι ώστε μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία να αμβλυνθούν οι διαφορές που οδήγησαν στη βία: «Άλλαξα τη σύνθεση των ομάδων στην τάξη και τους ανέθεσα δραστηριότητες που απαιτούσαν συνεργασία εκτός σχολείου. Σε συνεργασία με τη συνάδελφο της γυμναστικής κάναμε διάφορα παιχνίδια για να αναδειχθούν οι ικανότητες και η προσωπικότητα των άλλων παιδιών, κυρίως “αδύναμων” μαθητών, ώστε να “ανέβουν” στην εκτίμηση της ομάδας», «Είδαν την ταινία “Τα παιδιά της χορωδίας”. Την ώρα της ευέλικτης ζώνης διαβάσαμε λογοτεχνικά βιβλία, παίξαμε ομαδικά παιχνίδια», «Μόλις μπήκαμε στην τάξη συζητήσαμε για το τι είναι αστείο και τι όχι. Ποια είναι τα όρια ανάμεσα στη σοβαρότητα και το παιχνίδι...», «Προσπάθησα με επαίνους να ενισχύσω την αυτοεκτίμηση του θύματος και τους παρότρυνα να συνεργαστούν βάζοντάς τους στην

ίδια ομάδα και επαινώντας τη συνεργασία τους», «Προσπαθήσαμε να κάνουμε ομάδες και μπήκαν και οι δυο στην ίδια ομάδα», «Προσπαθώ να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους με τη βοήθεια ασκήσεων που στόχο έχουν τη δημιουργία ομάδας», «Συζήτησε με τα παιδιά και προσπάθησε να την εμπλέξει σε ομάδες αλλά και πάλι δεν την ήθελαν», «Τους έβαλα στην ίδια ομάδα την ώρα των εικαστικών με αυστηρή όμως επιτήρηση».

Παρομοίως, και στην έρευνα της Βεγιάννη (2011) είχαμε δηλώσεις όπως *"Η βασική μου προτεραιότητα είναι να μιλήσω με τον θύτη και το θύμα ξεχωριστά και έπειτα και με τους δύο μαζί", "Αλλά και μόνος μου ως εκπαιδευτικός συζητώ με τα παιδιά, ταυτόχρονα και με τα δύο αλλά και με το καθένα μόνο του", "Συζητώ με το σύνολο της τάξης, γιατί επικρατεί πάντα τόση μυστικοπάθεια, που πραγματικά δεν ξέρω τι είναι αλήθεια και τι ψέμα", "Επίσης, επιβάλλω ποινές, π.χ. στέρηση διαλείμματος αλλά και την τιμωρία με τη μρρφή στέρησης προνομίων αν χρειαστεί".* Επιπλέον, στην έρευνα της Μπελαφέμινε (2011) οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη συζήτηση με το θύμα, αναφέρθηκαν και στην επίπληξη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, την προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες, την παραπομπή στον Διευθυντή. Παρόμοια ήταν και τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα των Λογιώτη, Μάλαμα και Παπατριανταφύλλου (2016).

Τέλος, και στην έρευνα των Αθανασιάδου & Ψάλτη (2012), όπου οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι και δεν ένιωθαν σίγουροι όσον αφορά την ικανότητά τους να διαχειρίζονται πιθανά ή υπαρκτά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού πριν, κατά και μετά την εκδήλωσή τους, και ότι χρειάζονταν περισσότερη και καταλληλότερη εκπαίδευση από αυτήν που τυχόν είχαν λάβει. Επιπλέον, αρνούσαν ότι το φαινόμενο ήταν ιδιαίτερα σοβαρό (τουλάχιστον στη σχολική τους μονάδα), θεωρούσαν πως ο εκφοβισμός είναι μια συνηθισμένη συμπεριφορά που διαχρονικά συνέβαινε μεταξύ των μαθητών, και όποτε αναφέρονταν σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο όπου υπηρετούσαν, προσπαθούσαν να μεταθέσουν τις ευθύνες στις οικογένειες των θυμάτων.

Γενικότερα, οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ολιστικές, παρεμβάσεις επιρροής της κοινωνίας και στοχευμένες. Οι στόχοι των ολιστικών παρεμβάσεων είναι: η δημιουργία κανόνων τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπισή του προβλήματος, η ενεργή

συμμετοχή των γονιών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η συνειδητοποίηση του προβλήματος και ο εμπλουτισμός της γνώσης γύρω από αυτό και ο σωστός χειρισμός των επεισοδίων βίας. Αναφορικά με τις προτεινόμενες στρατηγικές που θα ήταν χρήσιμο να υιοθετηθούν είναι η απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, η απόρριψη λανθασμένων αντιλήψεων σχετικά με αυτόν και η συνειδητοποίηση του βαθμού εμφάνισής του. Επίσης, είναι απαραίτητα: η ενεργή συμμετοχή των γονιών, η εφαρμογή ειδικών στρατηγικών για τα επιθετικά παιδιά, η συμβουλευτική συζήτηση με τους δράστες και τα θύματα, και ο σχεδιασμός ενός πλαισίου αρχών και συμπεριφοράς των μαθητών (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012).

Σχετικά με την ολιστική αντιμετώπιση, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών προτείνεται να είναι η εξής: να μην παραβλέπεται ή υποτιμάται το πρόβλημα αλλά η παρατήρηση να είναι άμεση και αυστηρή και εξίσου η εποπτεία ιδίως σε χώρους πιθανούς για την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, το περιστατικό πρέπει να αντιμετωπίζεται με την εφαρμογή συνεπειών στο δράστη καθώς και με την προσπάθεια να μετατραπεί η συμπεριφορά του σε θετική. Η δε δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος συνδέεται με την ανάπτυξη της αποδοχής του άλλου, της εμπιστοσύνης, της κατανόησης της διαφορετικότητας, της συνεργατικότητας, του αισθήματος του «ανήκειν» και του σεβασμού (ΕΨΥΠΕ, 2010).

Επιπλέον, έχει ιδιαίτερη σημασία να εντοπιστούν οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά μπορεί να ασκούν σχολικό εκφοβισμό, προκειμένου να επιλεγούν και να εφαρμοστούν τα κατάλληλα μέτρα πρόληψης του φαινομένου και να δοθεί εξατομικευμένη βοήθεια. Στο πλαίσιο της πρόληψης και αντιμετώπισης των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού, έχοντας υπόψη ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν επηρεάζει μόνο το θύμα αλλά όλους του εμπλεκόμενους στην Εκπαίδευση και απαιτείται συλλογική προσπάθεια από την πλευρά των γονιών, των εκπαιδευτικών, των στελεχών της εκπαίδευσης και, βέβαια, των ίδιων των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση (Μόσχος, 2010).

Γενικότερα, οι προσπάθειες για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να πραγματοποιηθούν σε διάφορα επίπεδα: ατομικό, κοινότητας, σχολικής μονάδας και τάξης (Gorsek & Cunningham, 2014). Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας μας ενδιαφέρει περισσότερο το επίπεδο της σχολικής μονάδας, όπου, σύμφωνα με τους Olweus και Limber (2010), κρίνεται σκόπιμο οι δάσκαλοι να συζητούν με τους

μαθητές τους για τους κανόνες που θα πρέπει να ισχύουν στη σχολική μονάδα, έτσι ώστε αυτοί να είναι ξεκάθαροι (ποιες συμπεριφορές δεν είναι αποδεκτές). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια σταθερή και σαφή στάση, και αυτό να μεταδίδεται και στους μαθητές. Εξίσου χρήσιμο είναι και το να οργανώνονται συναντήσεις εκτός του ωρολογίου προγράμματος, σχετικά με το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, έτσι ώστε να αυξάνεται η συνοχή μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, να κατανοούν οι μαθητές καλύτερα τόσο τις στρατηγικές πρόληψης του φαινομένου όσο και τον γενικότερο ρόλο που μπορούν να παίξουν για την αντιμετώπισή του. Αυτό θα μπορούσε να γίνει και μέσω παιχνιδιών ρόλων, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να αναπτύξουν τη σχετική ενσυναίσθηση και να πειραματιστούν εικονικά με δράσεις κατά του εκφοβισμού.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος των συναντήσεων μεταξύ δασκάλων και γονέων, μέσω των οποίων οι δάσκαλοι θα μπορούσαν όχι μόνο να αποκτήσουν περισσότερα δεδομένα όσον αφορά τους γονείς (δηλ. έναν βασικό παράγοντα του περιβάλλοντος του παιδιού) αλλά και να εμπλέξουν περισσότερο τους γονείς στις προσπάθειες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου, καθώς είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι γονείς ποια είναι η συνολικότερη στάση του σχολείου απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, έτσι ώστε να γνωρίζουν να προσεγγίζουν το σχολείο και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και, φυσικά, και το κυριότερο πώς να διαχειριστούν την περίπτωση κατά την οποία το παιδί τους είναι θύμα ή θύτης (Olweus & Limber, 2010; Ρασιδάκη, 2015).

Τα παραπάνω συνάδουν με την άποψη του Συνηγόρου του Παιδιού (2015), σύμφωνα με την οποία βασικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού παίζει το συνεργατικό και επικοινωνιακό κλίμα στον χώρο του σχολείου και η αμοιβαία εμπιστοσύνη. Η δε θέσπιση και τήρηση κανόνων και "συμβολαίων" μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχή πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Σε πρακτικό επίπεδο, ο Συνήγορος του Παιδιού κάνει λόγο για συστηματική υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω διαδικασιών διαμεσολάβησης και συνεργατικών διαδικασιών μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την προσεκτική ακρόαση των προσώπων που εμπλέκονται στα περιστατικά (Συνήγορος του Πολίτη, 2015).

Από την άποψη αυτή σημαντική είναι και η πρόταση των Minton και O' Moore (2006), που εισηγούνται μία προσέγγιση στα πλαίσια της οποίας δεν κατηγορείται απαραίτητα ο θύτης αλλά εστιάζουμε στο να κατανοήσει με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό η συμπεριφορά του επηρέασε το θύμα, και έτσι να αναλογιστεί τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, προτείνοντάς του και εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς για παρόμοιες περιστάσεις. Δεδομένου ότι τη βαριά τιμωρία ή την αποβολή του ο θύτης την εκλαμβάνει ως άδικη κύρωση από κάποιον που έχει μεγαλύτερη εξουσία από το ίδιο (π.χ. από τον διευθυντή του σχολείου), μπορεί αυτό να του φανεί ως κάτι ανάλογο με τη δική του κατάχρηση εξουσίας απέναντι στο ασθενέστερο από τον ίδιο θύμα, κάτι που θα μπορούσε να οδηγήσει στη "νομιμοποίηση" κατά κάποιον τρόπο του εκφοβισμού. Επιπλέον, η βαριά τιμωρία αυξάνει τον θυμό και τη μνησικακία του θύτη τόσο απέναντι στο "σύστημα" και τους εκπροσώπους του (διευθυντή, καθηγητές, σχολείο) όσο και απέναντι στο θύμα, στο οποίο μπορεί να καταλογίσει την ευθύνη για τις κυρώσεις που υπέστη. Επιπλέον, η βαριά τιμωρία στιγματίζει το θύτη ως αποκλίνοντα όχι όμως απαραίτητα και τη διάπραξη του εκφοβισμού. Συνεπώς, η λύση στο πρόβλημα μπορεί να δοθεί μόνο μέσα από επικοινωνιακές παρεμβάσεις που οδηγούν στην αποκατάσταση του σεβασμού μεταξύ όλων των συμμαθητών και συμμαθητριών. Εδώ ακριβώς είναι που τον ρόλο-κλειδί τον παίζουν οι διδάσκοντες, καθώς τόσο μέσω των μεμονωμένων τους πράξεων όσο και με τη συνολική συμπεριφορά τους και την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές διαπλάθουν τη νοοτροπία, τις αξίες και τις στάσεις του μαθητικού πληθυσμού απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αντικρούουν κάθε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που υπεισέρχεται στην αντίληψή τους, έτσι ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές τους την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί τους έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό με αποτελεσματικότητα και συνέπεια. Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερης προσοχής χρήζουν ερευνητικά δεδομένα όπως αυτά των Whitney & Smith (1993) και O'Moore (2000), σύμφωνα με τα οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν προσπαθούσε να παρέμβει σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Στο παραπάνω πλαίσιο πρωταρχικός στόχος των παρεμβάσεων πρέπει να είναι η ευαισθητοποίηση των δασκάλων ως προς τη μεγάλη συχνότητα του φαινομένου και τη σοβαρότητα των συνεπειών του. Όπως είδαμε, υπάρχουν στοιχεία ότι οι δάσκαλοι

έχουν την τάση να υποτιμούν τα επίπεδα του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Έτσι, βασικός στόχος πρέπει να είναι να μπορούν οι δάσκαλοι να διακρίνουν τις ενδείξεις του εκφοβισμού μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού ώστε να μην είναι απαραίτητη η διαδικασία της ρητής αναφοράς στο περιστατικό, που σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι και σίγουρο ότι θα πραγματοποιηθεί. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έρχονται άμεσα σε επαφή με τους γονείς των θυτών και των θυμάτων, και μάλιστα όχι μόνο όταν η συμπεριφορά του θύτη είναι πολύ κοντά στο να προκαλέσει την αποβολή του αλλά μόλις διακρίνουν τις πρώτες ανησυχητικές ενδείξεις, ώστε να έχουν τη χρονική ευχέρεια οι γονείς να διερευνήσουν εγκαίρως και να εξαλείψουν τους τυχόν ψυχοπαιστικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού (O'Moore, 2000).

Σύμφωνα με τους Minton και O'Moore (2006), ένα πλήρες πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι ανάγκη να λειτουργεί τόσο σε επίπεδο πρόληψης μελλοντικών περιστατικών όσο και σε επίπεδο επίλυσης των τρέχοντων. Σε επίπεδο πρόληψης η παρέμβαση θα πρέπει να αρχίζει με την ενημέρωση των μαθητών και την εννοιολογική τους εξοικείωση με όλες τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, ενώ στη συνέχεια θα πρέπει να καλλιεργείται σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές μια φιλοσοφία που θα καταδικάζει όχι τον θύτη αλλά την ίδια την πράξη και θα παρουσιάζει τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα πρόβλημα που αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και όχι μόνο τον θύτη και το θύμα.

Γενικότερα, θεωρείται ότι προγράμματα παρέμβασης που έχουν βασιστεί στους παρακάτω άξονες, έχουν θετικά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή τους. Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής: 1) κατανόηση και σαφής προσδιορισμός της έννοιας του εκφοβισμού: εφόσον το πρόγραμμα αφορά την εξάλειψη του εκφοβισμού, πρέπει να διασφαλίζεται ότι ο διευθυντής, οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το φαινόμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν όλες τις πιθανές μορφές του, άμεσες και έμμεσες. Εδώ θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτά στα οποία αναφερθήκαμε στο κεφάλαιο για τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού (ανισορροπία δύναμης, επαναληπτικότητα, επιθετικότητα, σκοπιμότητα), 2) ενθάρρυνση για αναφορά των περιστατικών του εκφοβισμού: εφόσον οι διάφορες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς εκδηλώνονται σε μέρη, όπου δεν υπάρχει επαρκής έλεγχος ή επίβλεψη, όπως στη διαδρομή από και προς το σχολείο, στις

εκδρομές, στις τουαλέτες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (Vaillancourt, 2010) θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολο να γίνουν αντιληπτά τέτοιου είδους περιστατικά. Όπως είδαμε οι περισσότεροι μαθητές δεν επιθυμούν να συζητούν για εκφοβιστικές συμπεριφορές με τους γονείς τους ή τους εκπαιδευτικούς, ενώ προτιμούν να απευθυνθούν σε κάποιον συμμαθητή ή φίλο τους, 3) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές με κατευθυντήριες γραμμές για το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και να αντιμετωπίσουν το θύμα και τον θύτη. Στα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης δίνεται έμφαση στην εγρήγορση των εκπαιδευτικών (Frisen & Holmqvist, 2010) και προβλέπεται η επιμόρφωσή τους για την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, εφόσον αυτή αναγνωρίζεται ως βασικό στοιχείο για ένα πετυχημένο αποτέλεσμα. Άλλωστε ο ρόλος του διδακτικού προσωπικού είναι ζωτικός, καθώς αναλαμβάνει να εφαρμόσει στην πράξη τις διαδικασίες και τις στρατηγικές οι οποίες καθορίζονται την κεντρικά σχεδιασμένη πολιτική κατά του εκφοβισμού (Σιομπότη, Σαμσάρη & Σαμσάρης, 2016).

Ένα από τα σύγχρονα προγράμματα καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού είναι και το πρόγραμμα KiVa Koulu του Πανεπιστημίου Turku της Φινλανδίας. Η παιδαγωγική προσέγγιση του προγράμματος βασίζεται στους εξής άξονες: 1) ΓΝΩΡΙΖΩ: για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο, 2) ΕΝΕΡΓΩ: αξιοποιώ τις γνώσεις και τις δεξιότητες μου για την αντιμετώπιση του φαινομένου, 3) ΜΠΟΡΩ: αποκτώ νέες δεξιότητες για να αντιμετωπίσω το φαινόμενο. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει γενικευμένες και ειδικευμένες δράσεις και αποσκοπεί στην ενεργοποίηση και την ευαισθητοποίηση ολόκληρης τη σχολική κοινότητας (Salmivalli, Karna Poskiparta, 2011). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του προγράμματος περιλαμβάνουν ομαδικές δραστηριότητες και συζητήσεις με βάση τη βιωματική, διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενώ τα θέματα τους αφορούν, γενικά τα διάφορα είδη εκφοβισμού, τις κοινωνικές σχέσεις, την πίεση της ομάδας, τις συνέπειες και τους μηχανισμούς του εκφοβισμού και κυρίως με ποιους τρόπους μπορεί να αντιμετωπιστούν. Επιπλέον, οι γενικευμένες δράσεις αφορούν ενημερώσεις και συζητήσεις των γονιών καθώς και έναν ειδικά διαμορφωμένο οδηγό για τους γονείς γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό. Οι ειδικευμένες δράσεις του προγράμματος αφορούν συζητήσεις με τα θύματα και τους θύτες. Οι συναντήσεις αυτές γίνονται από συγκεκριμένο διδακτικό προσωπικό που ορίζεται στην αρχή της

χρονιάς και αποτελεί την "Ομάδα KiVa" του σχολείου. Στόχος των συναντήσεων αυτών είναι να καταγραφούν όλα τα περιστατικά βίας, να αξιολογηθούν και να διερευνηθούν περαιτέρω με προσωπικές συναντήσεις και συνεντεύξεις με θύματα και θύτες. Στόχος της "Ομάδας KiVa" όσον αφορά τα θύματα είναι να περάσει το μήνυμα ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και θέλουν να τα βοηθήσουν, ενώ όσον αφορά του θύτες ότι έχουν γνώση οι εκπαιδευτικοί και είναι διατεθειμένοι να πάρουν συγκεκριμένα μέτρα για την εξάλειψή του εκφοβισμού και έχουν επίγνωση της παρενοχλητικής συμπεριφοράς των θυτών. Στα πλαίσια αυτά βασικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης του θύματος ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης μιας ομάδας παιδιών που θα μπορούσαν να παρέχουν στήριξη στο θύμα.

3.2 Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος πρόληψης είναι οι εξατομικευμένες συζητήσεις με τα θύματα και τους θύτες (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Ένα σημαντικό πρόβλημα που αναδεικνύεται από τα δεδομένα ερευνητών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό είναι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού όπως πρέπει (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011, 2012). Έτσι, στην έρευνα των Ασημόπουλου κ.ά. (2008) οι συμμετέχοντες φάνηκε να είναι απογοητευμένοι από τη σχετική υποστήριξη που τους παρείχε το σχολικό περιβάλλον (έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους γονείς) και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού δεν τους παρέχονταν σαφείς οδηγίες για τη διαχείριση των εκδηλώσεων του σχολικού εκφοβισμού κατευθύνσεις για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού, ενώ έκαναν λόγο και για την ανυπαρξία μιας επίσημης, συγκεκριμένη, ρητά διατυπωμένης πολιτικής που να οριοθετεί τις ευθύνες, τις διαδικασίες διαχείρισης, την παρακολούθηση των παρεμβάσεων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Στην έρευνα των Ασημόπουλου κ.ά. (2008) οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για 1) το μοντέλο του εκφοβισμού, όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί φράσεις του τύπου "θα σε στείλω στο διευθυντή", 2) το μοντέλο της εκδίκησης όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί φράσεις του τύπου "θα καλέσω τους γονείς σου", και 3) το μοντέλο της

απομυθοποίησης του συμβάντος, όπου ο εκπαιδευτικός καταφεύγει σε ατομικές (με θύτες και θύματα) και ομαδικές συζητήσεις με το σύνολο των μαθητών της τάξης. Και στην έρευνα των Μάνεση & Λαμπροπούλου (2014) οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην παραπομπή στον διευθυντή μετά την αρχική προσωπική τους παρέμβαση, κάτι που συνάδει και με τα δεδομένα του Olweus (2009).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διάφορους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ενδιαφέρον θα ήταν να δούμε πώς διαφοροποιείται η αξιοποίηση αυτών των στρατηγικών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα της Στέφου (2015) φάνηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν σε μικρότερο βαθμό ως σοβαρές τις εκδηλώσεις του σχολικού εκφοβισμού, και επεδείκνυαν μικρότερο βαθμό ενσυναίσθησης καθώς και λιγότερη διάθεση παρέμβασης ή ενασχόλησης με το θύμα. Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, αυτή φάνηκε να συνδέεται αρνητικά με το κατά πόσο ασχολούνται με τον θύτη. Από την άλλη πλευρά δε φάνηκε να είναι σημαντικός ο παράγοντας "έτη υπηρεσίας". Τα δεδομένα της Στέφου όσον αφορά το φύλο συνάδουν με αυτά των Boulton (1997) και Rigby & Slee (1991), όχι όμως και με αυτά της Βεγιαννη (2011), όπου φάνηκε ότι το φύλο δεν ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό ή στη διάθεσή τους να παρέμβουν. Στην ίδια έρευνα, όπως και σε αυτή των Craig, Henderson & Murphy (2000) φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν περισσότερο τις στρατηγικές της συζήτησης με το θύμα και της συνεργασίας με τους γονείς του, και ότι αναζητούσαν συχνότερα τη βοήθεια ειδικευμένου προσωπικού.

Τέλος, στην έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011) φάνηκε ότι τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν το πόσο αρνητικά αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους δράστες ή το πόσο συμπονοούν τα θύματα, ή το κατά πόσο θεωρούσαν ότι ήταν δική τους ευθύνη τους η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Το ίδιο ισχύει και για τον παράγοντα "φύλο".

Κεφάλαιο 4^ο

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Η κατάλληλη ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς επίσης και για την εξυπηρέτηση των στόχων της έρευνας. Η παρούσα έρευνα πρωτογενών στοιχείων χαρακτηρίζεται ως ποσοτική και η διεξαγωγή της γίνεται με την χρήση ερωτηματολογίου, εργαλείο συνηθισμένο σε παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες (De Vaous, 2007). Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας έγινε καθώς επιτρέπει την συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων, από μεγάλο δείγμα ερωτώμενων, καθώς και τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών (Bryman & Bell, 2015).

Γενικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού και των τρόπων αντιμετώπισής του σε πολυπολιτισμικό ΕΠΑ.Λ..

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, ο ερευνητικός σχεδιασμός επικεντρώθηκε στα ακόλουθα βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικά Ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζονται στο συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματική Εκπαίδευση και με ποιο ποσοστό συχνότητας εμφανίζονται.
2. Ποιοι παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Επαγγελματική εκπαίδευση. Υφίσταται κάποιας μορφής ρατσισμός (Εθνοπολιτισμικός, κοινωνικός, καταγωγής κ.λ.) ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και ποιοι μαθητές είναι συνήθως τα θύματα ή οι θύτες στις σχολικές κοινότητες των πολυπολιτισμικών ΕΠΑ.Λ.

3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πόσο σημαντικός είναι, ποιες είναι οι δυνατότητες (γνώσεις-επιμορφώσεις), οι στρατηγικές, οι τρόποι αλλά και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού__στον χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

4. **A.** Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, στις απόψεις των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής εκπαίδευσης, αναλογικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία (Φύλο, ηλικία, βασικές σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση, σχολείο εργασίας, σύμβαση εργασίας, οικογενειακή κατάσταση, ετήσιο εισόδημα).

- B.** Ποια η επιρροή του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον της Επαγγελματικής εκπαίδευσης.

4.1. Το Ερευνητικό Εργαλείο

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει σε ερευνητικό επίπεδο έναντι άλλων επιλογών όπως οι συνεντεύξεις και τα focus groups. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε καθώς μπορεί να οδηγήσει στην γρήγορη, με ακρίβεια και όσο το δυνατόν χαμηλότερο κόστος συλλογή ερευνητικών δεδομένων (Bryman & Bell, 2015). Αντίθετα, οι συνεντεύξεις και τα focus groups απαιτούσαν περισσότερο χρόνο οργάνωσης αλλά και εξειδικευμένες ικανότητες και εμπειρία εκ μέρους του ερευνητή ώστε να συλλεχθούν οι κατάλληλες πληροφορίες (Bryman & Bell, 2015). Επομένως, με βάση το διαθέσιμο χρονικό περιθώριο, την περιορισμένη εμπειρία στη διεξαγωγή ερευνών αλλά και την ανάγκη για συγκεκριμένες πληροφορίες που θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε η τελική επιλογή του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο με βάση τους στόχους της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με βάση προηγούμενες σχετικές ερευνητικές προσπάθειες καθώς και σε αναλογία με τους στόχους της έρευνας. Τέλος, το

ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις και ενότητες ερωτήσεων με την μέτρηση των οποίων να γίνεται με διάφορες κλίμακες. Κατηγορικές όπως τα δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις τύπου «Ποιοι παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Επαγγελματική εκπαίδευση;» ώστε να γίνει καταγραφή των εμπειριών και των προτιμήσεων των συμμετεχόντων, αλλά και κλίμακες τύπου Likert 6 σημείων (όπου 1= Καθόλου, 6= Πάρα πολύ) ώστε να τονιστεί η ένταση των επιλογών και να μπορεί να γίνει σύγκριση μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα στην ομάδα ερωτήσεων «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει».

4.2. Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας

Η επιλογή του δείγματος αναφέρεται στην λήψη ενός αριθμού ερωτώμενων από το ευρύτερο σύνολο (Bryman & Bell, 2015). Σε γενικό επίπεδο, η δειγματοληψία μίας έρευνας θεωρείται πετυχημένη όταν η τελική επιλογή μετά την ανάλυση των δεδομένων έχει ως αποτέλεσμα ακριβείς μετρήσεις που μπορούν να γενικευτούν και βρίσκονται σχετικά κοντά στις μετρήσεις του ευρύτερου πληθυσμού (Bryman & Bell, 2015). Ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή τα υποψήφια στοιχεία, που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος (De Vaus, 2007). Ειδικότερα, ο πληθυσμός της έρευνας αποτελεί το σύνολο των πιθανών ερωτώμενων που μπορούν να επιλεγούν κατά την ερευνητική διαδικασία (Bryman & Bell, 2015). Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί συγκροτήματος πολυπολιτισμικών ΕΠΑ.Λ. στην Θεσσαλονίκη και το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευχέρειας 151 ατόμων. Το δείγμα ευχέρειας αναφέρεται στην επιλογή ερωτώμενων με βάση την ευκολία πρόσβασης του ερευνητή σε αυτούς (Bryman & Bell, 2015), και επιλέχθηκε για την όσο το δυνατόν ταχύτερη και οικονομικότερη συλλογή του δείγματος αλλά και με βάση την δυνατότητα πρόσβασης σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα. Επομένως, τα χαρακτηριστικά της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας ήταν αυτά που στην ουσία καθόρισαν και τον τρόπο συλλογής του δείγματος, με την επιλογή των ερωτώμενων να γίνεται με βάση την ευκολία πρόσβασης στο δείγμα και να μπορεί να χαρακτηριστεί ως δειγματοληψία ευκολίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας παρουσιάζει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα έναντι άλλων τρόπων επιλογής μονάδων του πληθυσμού. Ειδικότερα, προσφέρει γρήγορη συλλογή

δεδομένων καθώς ο ερευνητής στην ουσία επιλέγει ποιους θα ρωτήσει, πότε και πού θα τους βρει αλλά αντιθέτως δυσκολεύει την ασφαλή γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλο τον πληθυσμό (Bryman & Bell, 2015). Τέλος, γεωγραφικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε με εκπαιδευτικούς από ΕΠΑ.Λ. του Νομού Θεσσαλονίκης και η επιλογή έγινε με βάση την ευκολία πρόσβασης στο δείγμα της έρευνας και ο εντοπισμός των ερωτώμενων πραγματοποιήθηκε μέσω γνωστών και φίλων από τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης αλλά και προσωπικά σε δημόσιους χώρους.

4.3. Διεξαγωγή της Έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα περί δειγματοληψίας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα ατόμων στο κέντρο της Θεσσαλονίκης. Χρονικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 10 έως τις 20 Μαΐου 2018 και το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 151 ερωτώμενους. Ο ερωτώμενος ήταν διαθέσιμος για την απάντηση ερωτήσεων κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εξασφαλίζοντας την κατανόηση στην απάντηση όλων των ερωτήσεων, αποφεύγοντας έτσι πιθανές παρερμηνείες και απώλεια δεδομένων κατά τη συμπλήρωση. Αρχικά, αναφέρθηκε στους ερωτώμενους ο στόχος της έρευνας, ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να λάβουν μέρος, και επισημάνθηκε στους ερωτώμενους πως τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και με τη βοήθεια του Google form. Η επιλογή αυτής της μεθόδου διανομής του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τον περιορισμένο χρόνο για την ολοκλήρωση της εργασίας αλλά και την οικονομικότερη πρόσβαση σε στοιχεία του πληθυσμού της έρευνας.

4.4. Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 23.0. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων.

Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επιλέχθηκε για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων. Η επιλογή των στατιστικών ελέγχων έγινε με βάση το επίπεδο μέτρησης των μεταβλητών. Συγκεκριμένα η ανάλυση διακύμανσης ANOVA

επιλέχθηκε για την συσχέτιση μεταξύ μίας ποσοτικής και μίας ποιοτικής μεταβλητής. Η πραγματοποίηση των παραπάνω στατιστικών ελέγχων κρίθηκε απαραίτητη ώστε να απαντηθούν κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν χρήσιμα ερευνητικά συμπεράσματα. Η διαδικασία ελέγχου υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε για την εξακρίβωση των συσχετίσεων και επαναλήφθηκε για κάθε ζευγάρι μεταβλητών. Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε 0.05) ήταν η εξής:

- H_0 = Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.
- H_1 = Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται αρχίζοντας με την περιγραφική στατιστική ανάλυση, συνεχίζοντας με την συγκριτική στατιστική ανάλυση και τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και συνοψίζοντας στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων σχετικά με τους στόχους της έρευνας.

Κεφάλαιο 5^ο

Ευρήματα της Έρευνας

5.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση των Αποτελεσμάτων

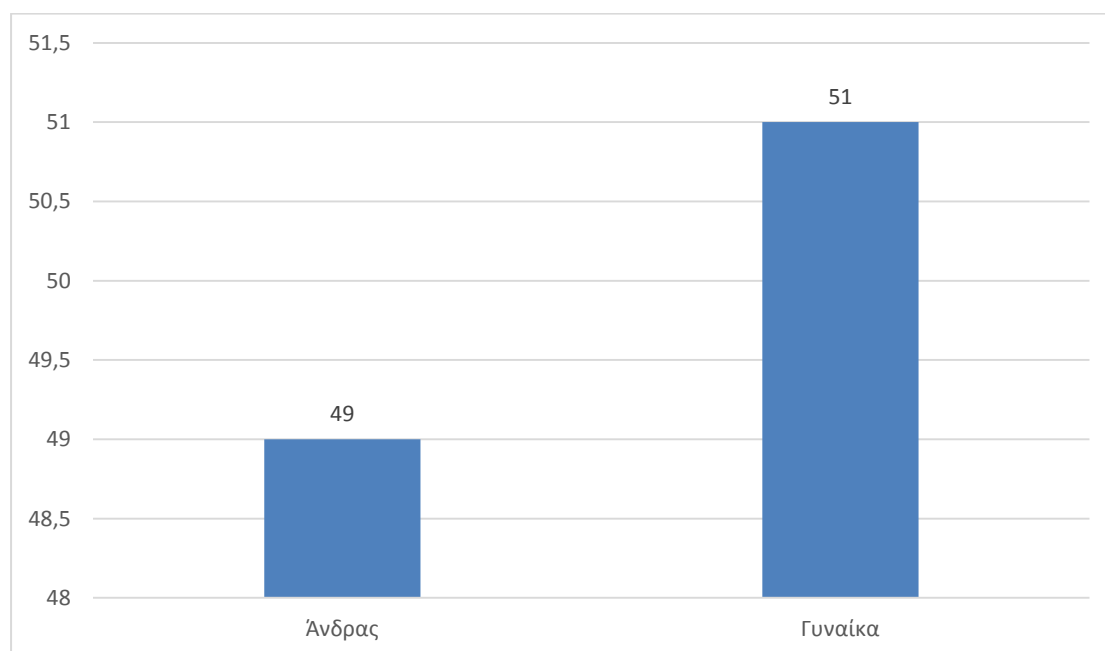
Δημογραφικά Στοιχεία

- Φύλο

Ο Πίνακας 1 και το Διάγραμμα 1 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό για κάθε φύλο που συμμετείχε στην έρευνα. Οι άνδρες αποτελούν το 49% των ερωτηθέντων ενώ οι γυναίκες το 51%.

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	74	49.0	49.0	49.0
Γυναίκα	77	51.0	51.0	100.0
Σύνολο	151	100.0	100.0	



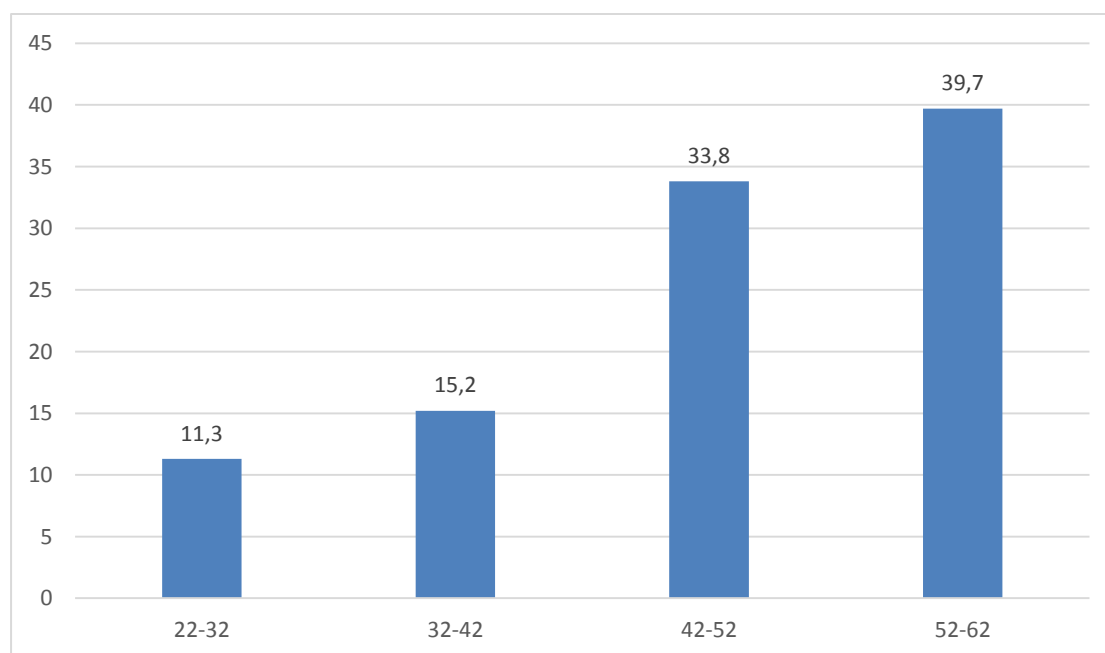
Διάγραμμα 1: Φύλο

- Ηλικία

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (39.7%) ηλικιακά ανήκει στην κατηγορία από 52 έως 62 ετών, και ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες «42-52» με ποσοστό 33.8%, «32-42» με ποσοστό 15.2% και τέλος πάνω από 22 έως 32 ετών με ποσοστό 11.3% (Πίνακας 2, Διάγραμμα 2).

Πίνακας 2: Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
22-32	17	11.3	11.3	11.3
32-42	23	15.2	15.2	26.5
42-52	51	33.8	33.8	60.3
52-62	60	39.7	39.7	100.0
Σύνολο	151	100.0	100.0	



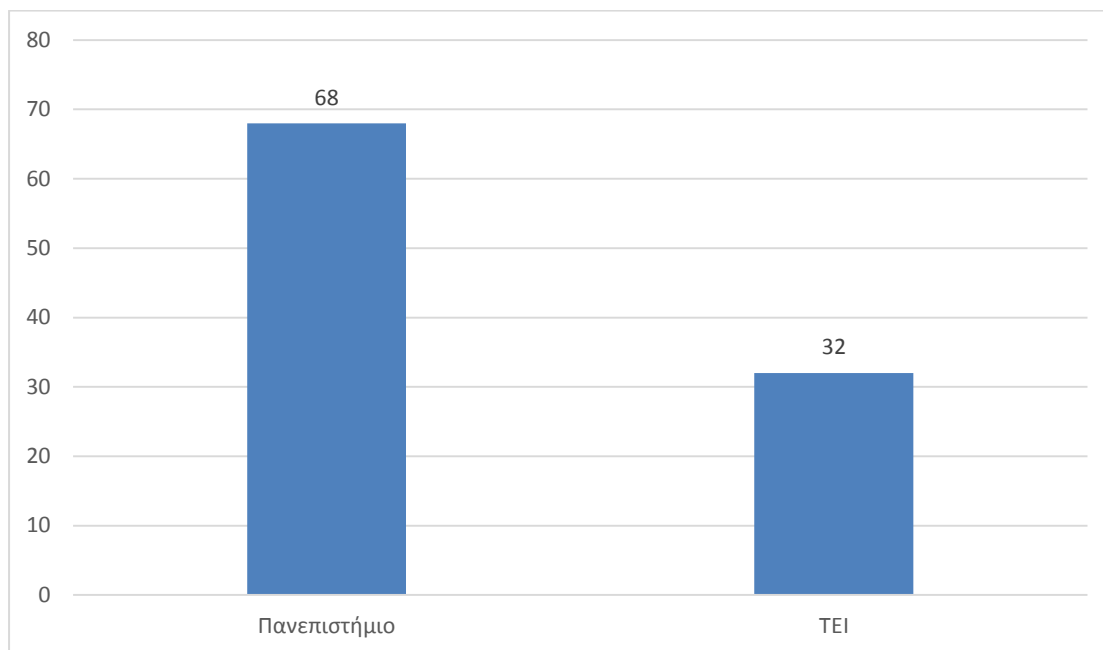
Διάγραμμα 2: Ηλικία

- Βασικές Σπουδές

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων, το δείγμα αποτελείται κατά 68% από απόφοιτους Πανεπιστημίου, ενώ 32% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ (Πίνακας 3, Διάγραμμα 3).

Πίνακας 3: Βασικές σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πανεπιστήμιο	100	66.2	68.0	68.0
ΤΕΙ	47	31.1	32.0	100.0
Σύνολο	147	97.4	100.0	
Δ/Α	4	2.6		
Σύνολο	151	100.0		



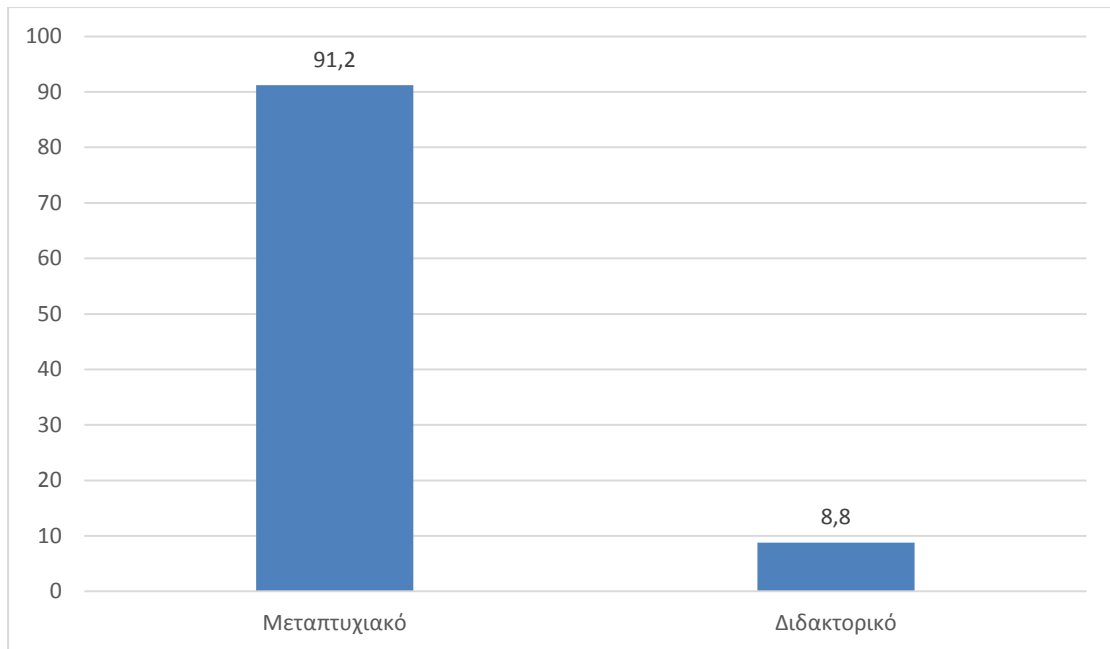
Διάγραμμα 3: Εκπαίδευση

- Μεταπτυχιακές Σπουδές

Σχετικά με την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών, το δείγμα αποτελείται κατά 41.1% από ερωτώμενους με μεταπτυχιακές σπουδές ενώ 4% είναι κάτοχοι διδακτορικού (Πίνακας 4, Διάγραμμα 4).

Πίνακας 4: Μεταπτυχιακές σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μεταπτυχιακό	62	41.1	91.2	91.2
Διδακτορικό	6	4.0	8.8	100.0
Σύνολο	68	45.0	100.0	
Δ/Α	83	55.0		
Σύνολο	151	100.0		



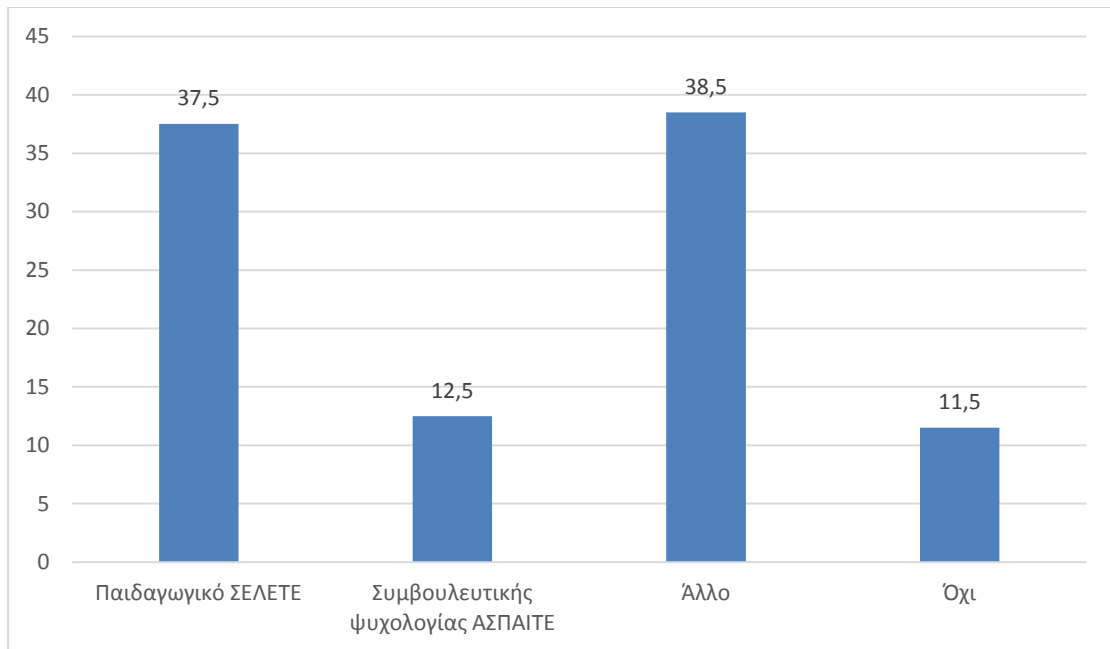
Διάγραμμα 4: Μεταπτυχιακές σπουδές

- Επιμόρφωση

Αναφορικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι ερωτώμενοι, 23.8% έχει λάβει επιμόρφωση από το Παιδαγωγικό ΣΕΛΕΤΕ, και ακολούθως 7.9% έλαβε επιμόρφωση Συμβουλευτικής ψυχολογίας ΑΣΠΑΙΤΕ, 24.5% έλαβε άλλη επιμόρφωση και 7.3% δεν έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση (Πίνακας 5, Διάγραμμα 5).

Πίνακας 5: Επιμόρφωση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Παιδαγωγικό ΣΕΛΕΤΕ	36	23.8	37.5	37.5
Συμβουλευτικής ψυχολογίας ΑΣΠΑΙΤΕ	12	7.9	12.5	50.0
Άλλο	37	24.5	38.5	88.5
Όχι	11	7.3	11.5	100.0
Σύνολο	96	63.6	100.0	
Δ/Α	55	36.4		
Σύνολο	151	100.0		



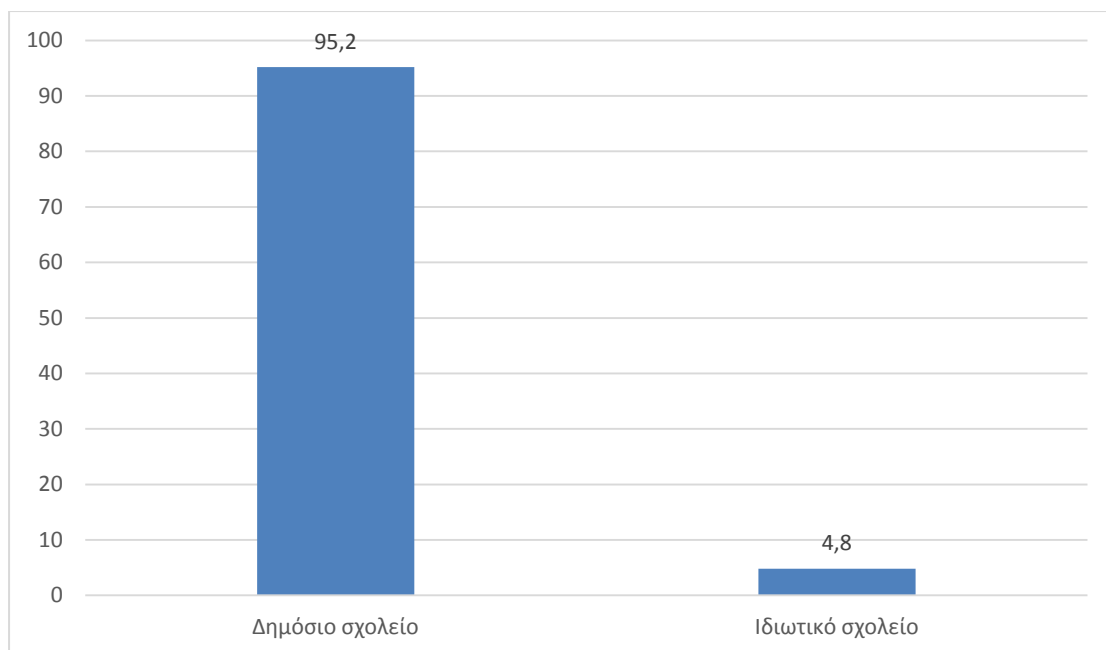
Διάγραμμα 5: Επιμόρφωση

- Σχολείο εργασίας

Αναφορικά με το σχολείο εργασίας των ερωτώμενων, το δείγμα αποτελείται κατά 95.2% από εργαζόμενους σε δημόσιο σχολείο, ενώ μόλις 4.8% εργάζονται σε ιδιωτικό (κατά κύριο λόγο) σχολείο (Πίνακας 6, Διάγραμμα 6).

Πίνακας 6: Σχολείο εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δημόσιο σχολείο	139	92.1	95.2	95.2
Ιδιωτικό σχολείο	7	4.6	4.8	100.0
Σύνολο	146	96.7	100.0	
Δ/Α	5	3.3		
Σύνολο	151	100.0		



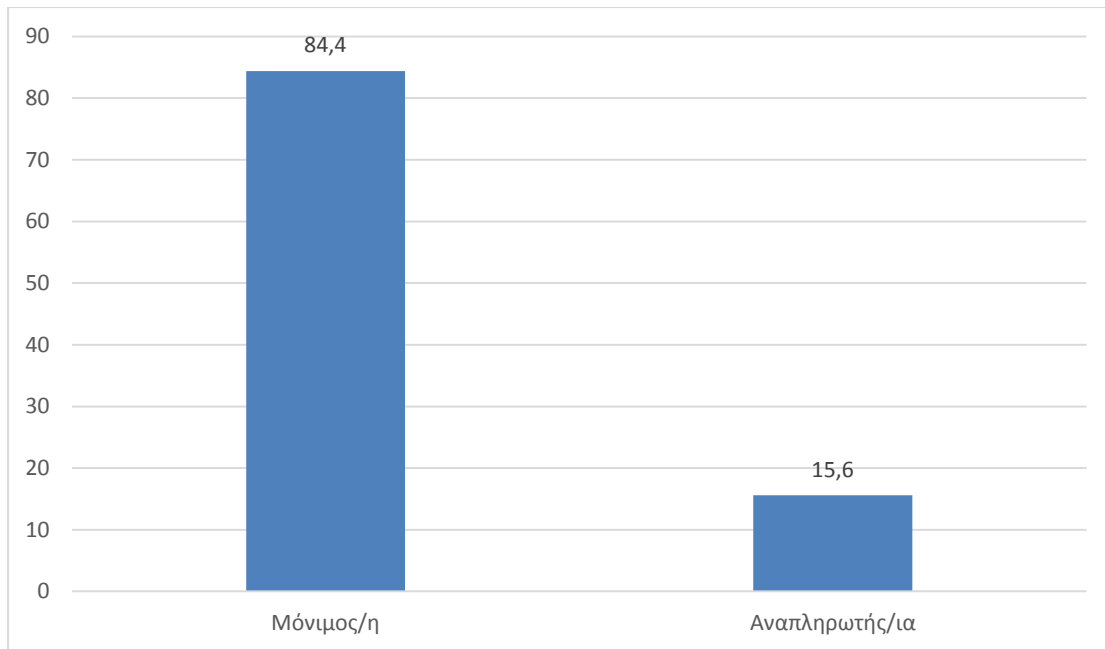
Διάγραμμα 6: Σχολείο εργασίας

- Σύμβαση εργασίας

Σχετικά με τη σύμβαση εργασίας των ερωτώμενων, το δείγμα αποτελείται κατά 84.4% από μόνιμους εκπαιδευτικούς, ενώ 15.6% ήταν αναπληρωτές (Πίνακας 7, Διάγραμμα 7).

Πίνακας 7: Σύμβαση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνιμος/η	124	82.1	84.4	84.4
Αναπληρωτής/ια	23	15.2	15.6	100.0
Σύνολο	147	97.4	100.0	
Δ/Α	4	2.6		
Σύνολο	151	100.0		



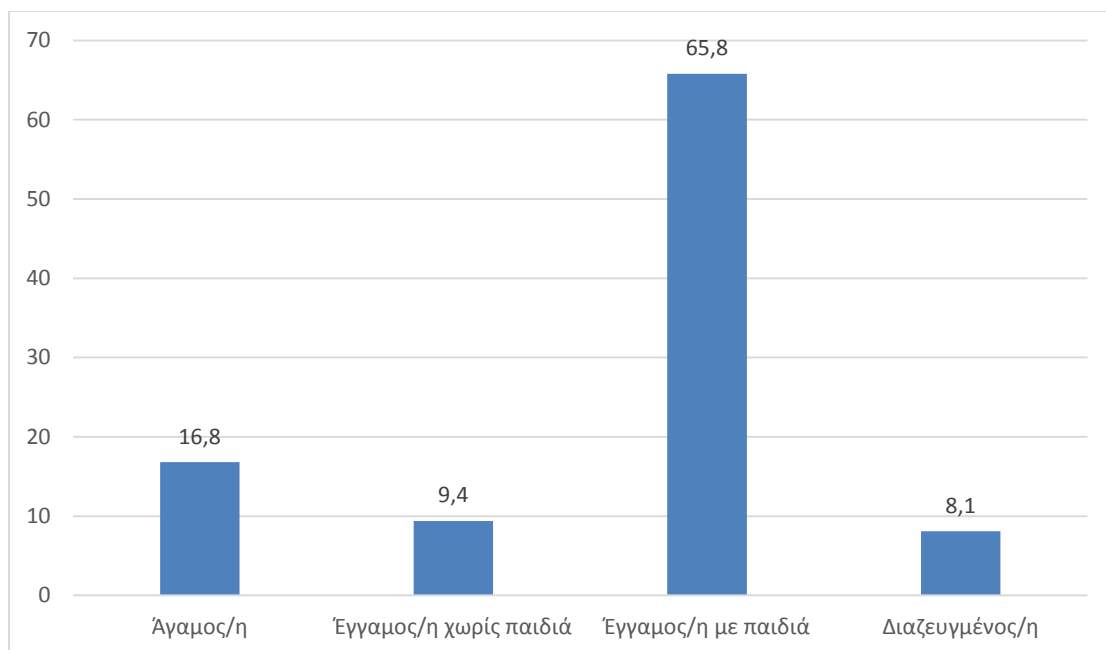
Διάγραμμα 7: Σύμβαση εργασίας

- Οικογενειακή κατάσταση

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, το δείγμα αποτελείται κατά 65.8% από έγγαμους με παιδιά, και ακολούθως 16.8% ήταν άγαμοι, 9.4% έγγαμοι χωρίς παιδιά, και 8.1% διαζευγμένοι (Πίνακας 8, Διάγραμμα 8).

Πίνακας 8: Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άγαμος/η	25	16.6	16.8	16.8
Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	14	9.3	9.4	26.2
Έγγαμος/η με παιδιά	98	64.9	65.8	91.9
Διαζευγμένος/η	12	7.9	8.1	100.0
Σύνολο	149	98.7	100.0	
Δ/Α	2	1.3		
Σύνολο	151	100.0		



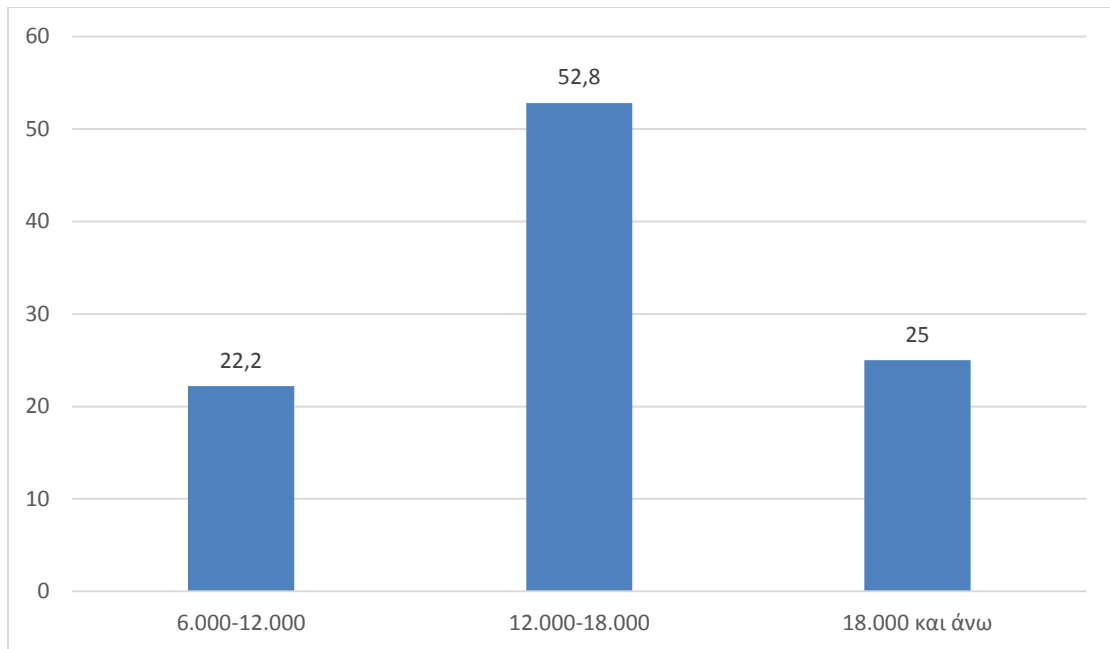
Διάγραμμα 8: Οικογενειακή κατάσταση

- Ετήσιο εισόδημα

Αναφορικά με το ετήσιο εισόδημα των ερωτώμενων, το δείγμα αποτελείται κατά 52.8% από ερωτώμενους που έχουν ετήσιο εισόδημα από 12.000 έως 18.000 ευρώ, ενώ 25% έχει ετήσιο εισόδημα άνω των 18.000 ευρώ και 22.2% από 6.000 έως 12.000 ευρώ (Πίνακας 9, Διάγραμμα 9).

Πίνακας 9: Ετήσιο εισόδημα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
6.000-12.000	32	21.2	22.2	22.2
12.000-18.000	76	50.3	52.8	75.0
18.000 και άνω	36	23.8	25.0	100.0
Σύνολο	144	95.4	100.0	
Δ/Α	7	4.6		
Σύνολο	151	100.0		



Διάγραμμα 9: Ετήσιο εισόδημα

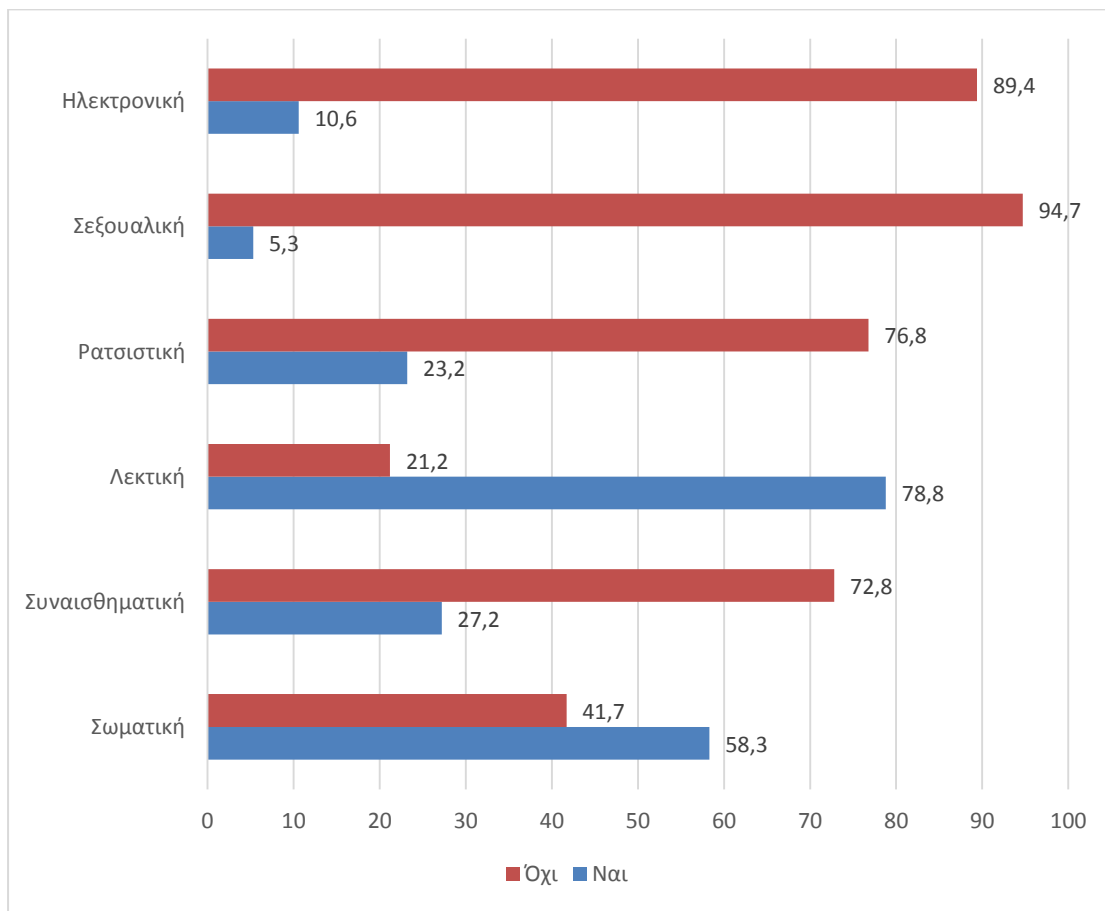
Ο σχολικός εκφοβισμός σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης - ΕΠΑ.Λ.

- 1) Ποιες είναι οι πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζεται πιο συχνά στο σχολείο σας;

Ο Πίνακας 10 και το Διάγραμμα 10 παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με τις πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζουν πιο συχνά στο σχολείο τους. Συγκεκριμένα, οι μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζονται συχνότερα είναι η λεκτική βία (κοροϊδία, βρίσιμο, χειρονομίες, κλπ.) (78.8%), και ακολούθως η σωματική βία (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, τράβηγμα μαλλιών κλπ.) (58.3%). Αντιθέτως, λιγότερο συχνά εμφανίζεται η σεξουαλική βία (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, χυδαία γράμματα και εικόνες, πειράγματα κλπ.) (5.3%) και στη συνέχεια η ηλεκτρονική βία (χρήση Ίντερνετ, email κινητών με κλήσεις και sms με προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενο για την ταπείνωση του παιδιού) (10.6%).

Πίνακας 10: Πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζονται στο σχολείο

	Ναι	Όχι
Σωματική (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, τράβηγμα μαλλιών κλπ.)	58.3%	41.7%
Συναισθηματική (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού, να καταστρέφουν τα πράγματά του, να το απειλούν κλπ.)	27.2%	72.8%
Λεκτική (κοροϊδία, βρίσιμο, χειρονομίες, κλπ.)	78.8%	21.2%
Ρατσιστική	23.2%	76.8%
Σεξουαλική (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, χυδαία γράμματα και εικόνες, πειράγματα κλπ.)	5.3%	94.7%
Ηλεκτρονική (χρήση Ίντερνετ, email κινητών με κλήσεις και sms με προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενο για την ταπείνωση του παιδιού)	10.6%	89.4%



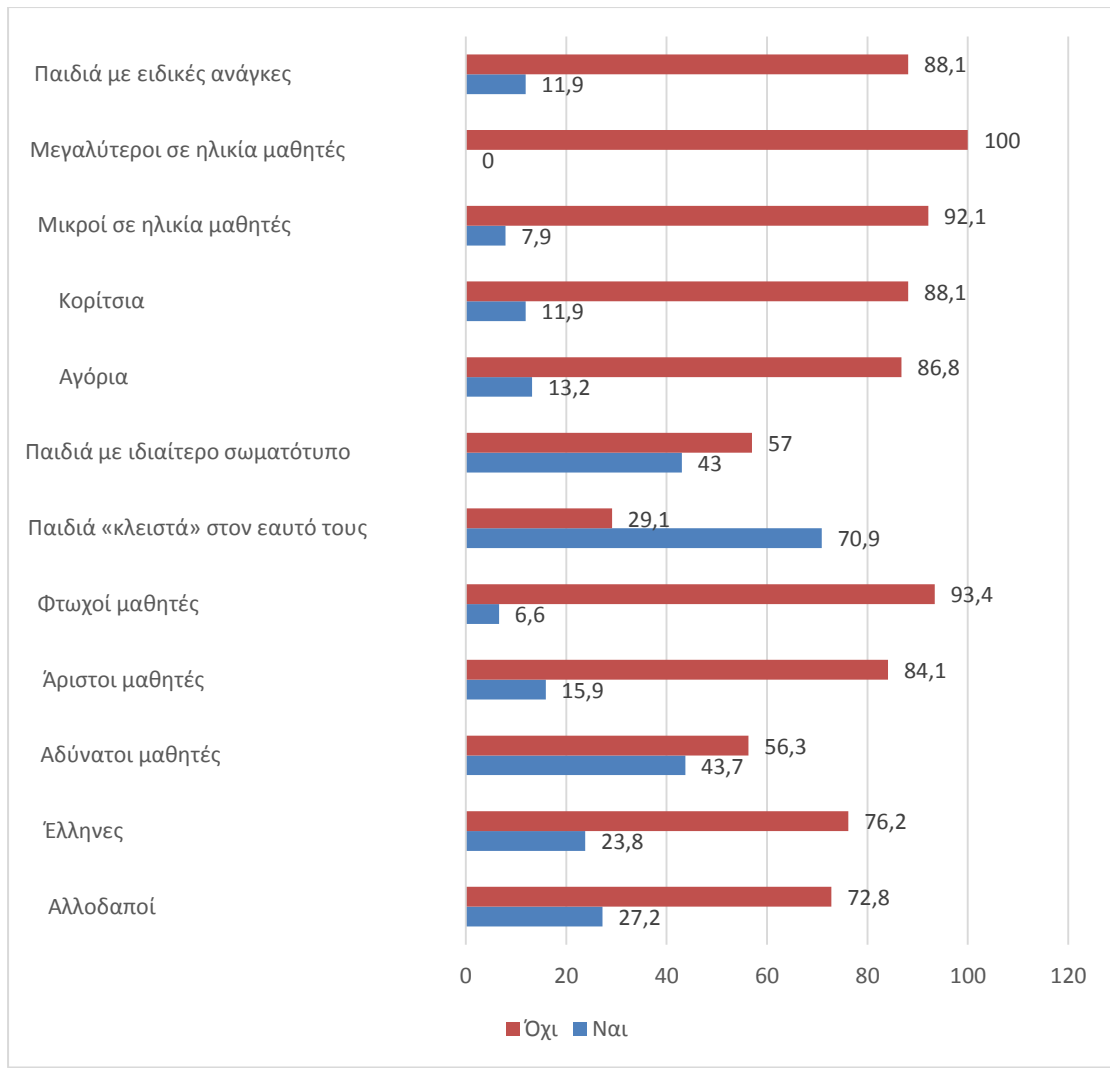
Διάγραμμα 10: Πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζονται στο σχολείο

2) Ποια παιδιά πέφτουν συνήθως θύματα σχολικού εκφοβισμού;

Ο Πίνακας 11 και το Διάγραμμα 11 παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το ποια παιδιά πέφτουν συνήθως θύματα σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που πέφτουν συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι παιδιά «κλειστά» στον εαυτό τους (70.9%), και ακολούθως αδύνατοι μαθητές (43.7%), αλλοδαποί (27.2%), Έλληνες (23.8%) και άριστοι μαθητές (15.9%). Αντιθέτως, λιγότερο συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές (0%) και ακολούθως οι φτωχοί μαθητές (6.6%) και οι μικροί σε ηλικία μαθητές (7.9%).

Πίνακας 11: Ποια παιδιά πέφτουν συνήθως θύματα σχολικού εκφοβισμού

	Ναι	Όχι
Αλλοδαποί	27.2	72.8
Έλληνες	23.8	76.2
Αδύνατοι μαθητές	43.7	56.3
Άριστοι μαθητές	15.9	84.1
Φτωχοί μαθητές	6.6	93.4
Παιδιά «κλειστά» στον εαυτό τους	70.9	29.1
Παιδιά με ιδιαίτερο σωματότυπο	43	57
Αγόρια	13.2	86.8
Κορίτσια	11.9	88.1
Μικροί σε ηλικία μαθητές	7.9	92.1
Μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές	-	100
Παιδιά με ειδικές ανάγκες	11.9	88.1



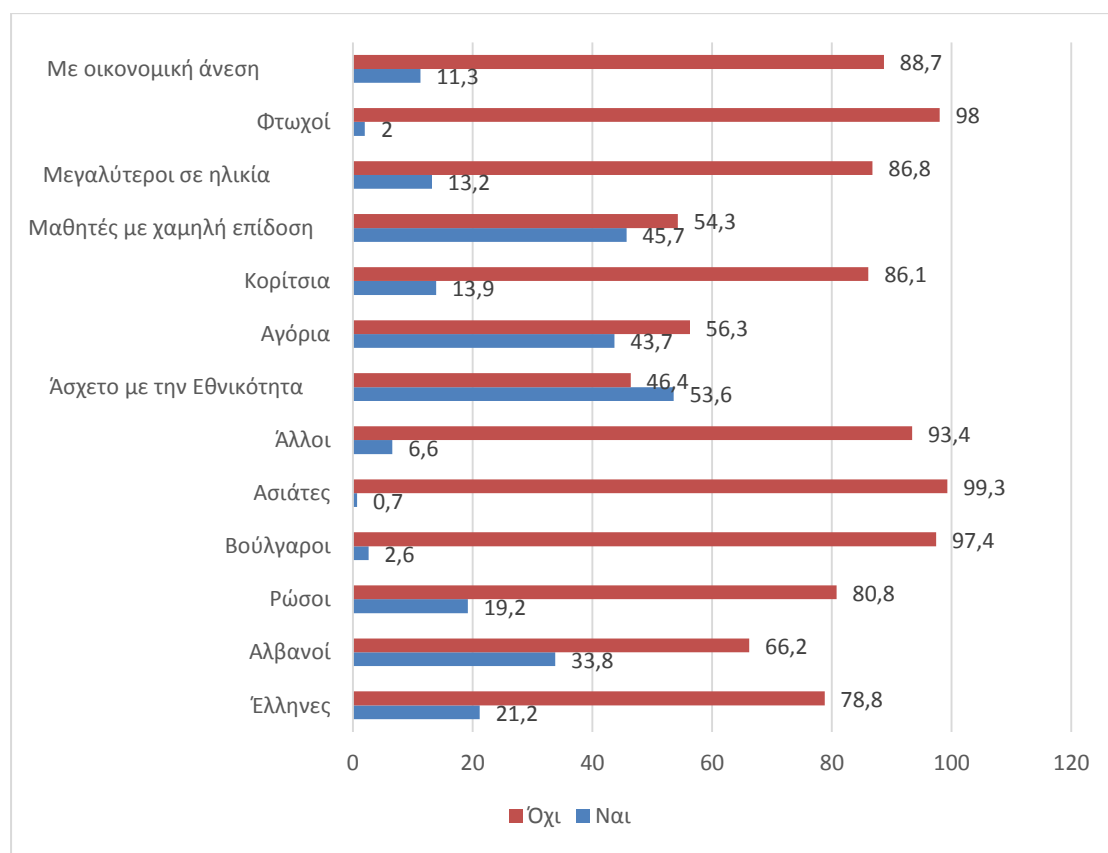
Διάγραμμα 11: Ποια παιδιά πέφτουν συνήθως θύματα σχολικού εκφοβισμού

3) Ποιοι μαθητές ασκούν συνήθως βία στον χώρο του σχολείου σας

Ο Πίνακας 12 και το Διάγραμμα 12 παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το ποιοι μαθητές ασκούν συνήθως βία στον χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που ασκούν συνήθως βία στον χώρο του σχολείου είναι μαθητές με χαμηλή επίδοση (45.7%) ανεξαρτήτως εθνικότητας (53.6%), και ακολούθως αγόρια (43.7%). Αντιθέτως, λιγότερο συχνά βία ασκούν συνήθως οι φτωχοί (2%) και οι Ασιάτες μαθητές (0.7%).

Πίνακας 12: Ποιοι μαθητές ασκούν συνήθως βία στον χώρο του σχολείου σας

	Ναι	Όχι
Έλληνες	21.2	78.8
Αλβανοί	33.8	66.2
Ρώσοι	19.2	80.8
Βούλγαροι	2.6	97.4
Ασιάτες	.7	99.3
Άλλοι	6.6	93.4
Άσχετο με την Εθνικότητα	53.6	46.4
Αγόρια	43.7	56.3
Κορίτσια	13.9	86.1
Μαθητές με χαμηλή επίδοση	45.7	54.3
Μεγαλύτεροι σε ηλικία	13.2	86.8
Φτωχοί	2	98
Με οικονομική άνεση	11.3	88.7



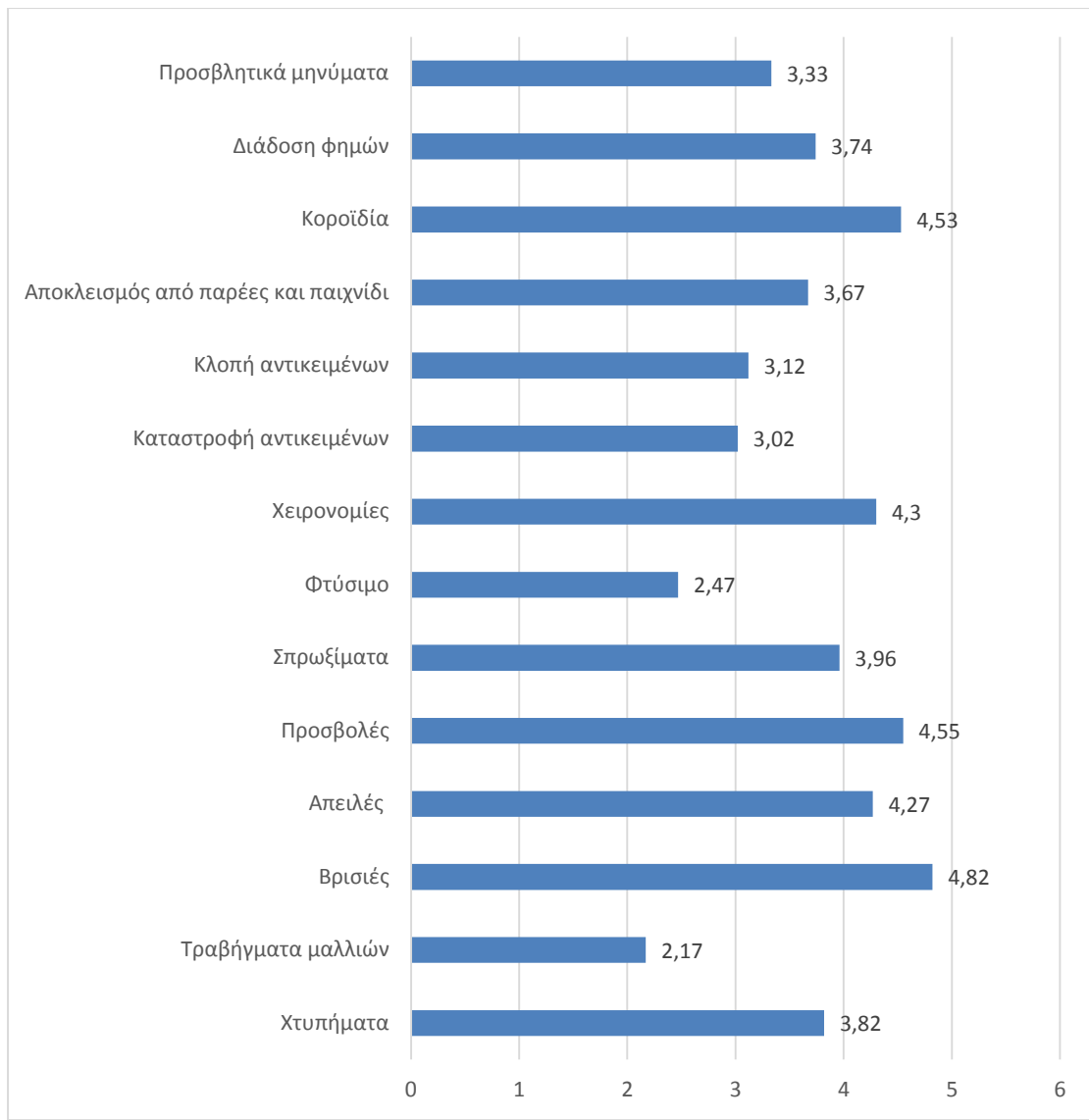
Διάγραμμα 12: Ποιοι μαθητές ασκούν συνήθως βία στον χώρο του σχολείου σας

- 4) Πόσο συχνά παρατηρείται κάποιο από τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας;

Ο Πίνακας 13 και το Διάγραμμα 13 παρουσιάζουν τα ποσοστά και τον μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με το πόσο συχνά παρατηρούν οι ερωτώμενοι κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους. Συγκεκριμένα, τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού που οι ερωτώμενοι παρατηρούν πιο συχνά στο χώρο του σχολείου είναι οι βρισιές ($M = 4.82$) και ακολούθως οι προσβολές ($M = 4.55$), η κοροϊδία ($M = 4.53$) και οι χειρονομίες ($M = 4.30$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό εντοπίζονται τραβήγματα μαλλιών ($M = 2.17$) και ακολούθως φτύσιμο ($M = 2.47$).

Πίνακας 13: Πόσο συχνά παρατηρείται κάποιο από τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
Χτυπήματα	3.5	14.2	19.1	28.4	28.4	6.4	3.82
Τραβήγματα μαλλιών	31.6	39.7	13.2	10.3	5.1	-	2.17
Βρισιές	0.7	5.5	6.9	17.2	36.6	33.1	4.82
Απειλές	3.4	10.3	12.4	20	36.6	17.2	4.27
Προσβολές	0.7	3.5	12.5	20.1	49.3	13.9	4.55
Σπρωξίματα	0.7	14.7	19.6	28	26.6	10.5	3.96
Φτύσιμο	25	33.8	19.1	14	7.4	0.7	2.47
Χειρονομίες	2.8	7	13.4	25.4	36.6	14.8	4.30
Καταστροφή αντικειμένων	6.4	36.4	21.4	22.9	10	2.9	3.02
Κλοπή αντικειμένων	10.6	25.4	20.4	29.6	12.7	1.4	3.12
Αποκλεισμός από παρέες και παιχνίδι	4.2	15.4	24.5	26.6	23.8	5.6	3.67
Κοροϊδία	-	5.5	13.1	21.4	42.8	17.2	4.53
Διάδοση φημών	5	12.9	19.4	33.1	24.5	5	3.74
Προσβλητικά μηνύματα	8	26.1	18.8	23.9	18.1	5.1	3.33



Διάγραμμα 13: Πόσο συχνά παρατηρείται κάποιο από τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας

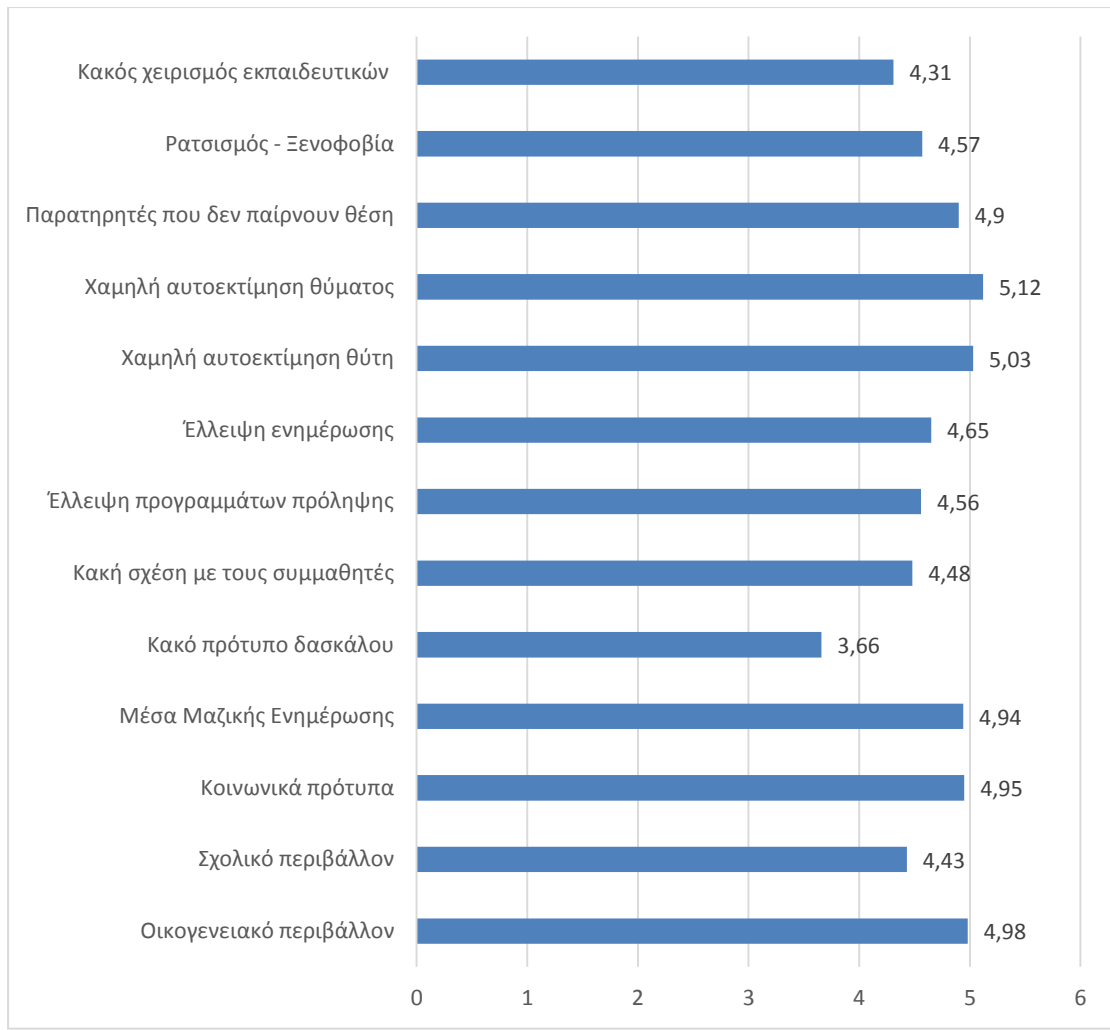
5) Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού;

Ο Πίνακας 14 και το Διάγραμμα 14 παρουσιάζουν τα ποσοστά και τον μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με το πόσο πιστεύουν ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που ενισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό το φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος ($M = 5.12$) και ακολούθως η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη ($M = 5.03$), το οικογενειακό περιβάλλον ($M = 4.98$) και τα κοινωνικά πρότυπα ($M = 4.95$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι παράγοντες που

ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι το κακό πρότυπο του δασκάλου ($M = 3.66$) και ακολούθως ο κακός χειρισμός του εκπαιδευτικού ($M = 4.31$).

Πίνακας 14: Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
Οικογενειακό περιβάλλον	0.7	2	7.5	12.2	42.9	34.7	4.98
Σχολικό περιβάλλον	2.1	7.6	7.6	28.5	35.4	18.8	4.43
Κοινωνικά πρότυπα	-	-	7.9	21.4	37.9	32.9	4.95
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης	0.7	2.1	4.1	20.5	40.4	32.2	4.94
Κακό πρότυπο δασκάλου	8	15.2	14.5	32.6	23.9	5.8	3.66
Κακή σχέση με τους συμμαθητές	0.7	3.4	9.7	37.2	30.3	18.6	4.48
Έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης	-	6.8	8.2	28.1	34.9	21.9	4.56
Έλλειψη ενημέρωσης	-	6.8	8.2	21.9	38.4	24.7	4.65
Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύτη	-	2.1	4.8	15.2	43.4	34.5	5.03
Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύματος	-	0.7	4.9	12.6	44.8	37.1	5.12
Παρατηρητές που δεν παίρνουν θέση	-	2.8	4.9	18.2	46.9	27.3	4.90
Ρατσισμός - Ξενοφοβία	2.8	6.9	6.2	23.4	35.2	25.5	4.57
Κακός χειρισμός εκπαιδευτικών	1.4	7.7	14.7	26.6	33.6	16.1	4.31



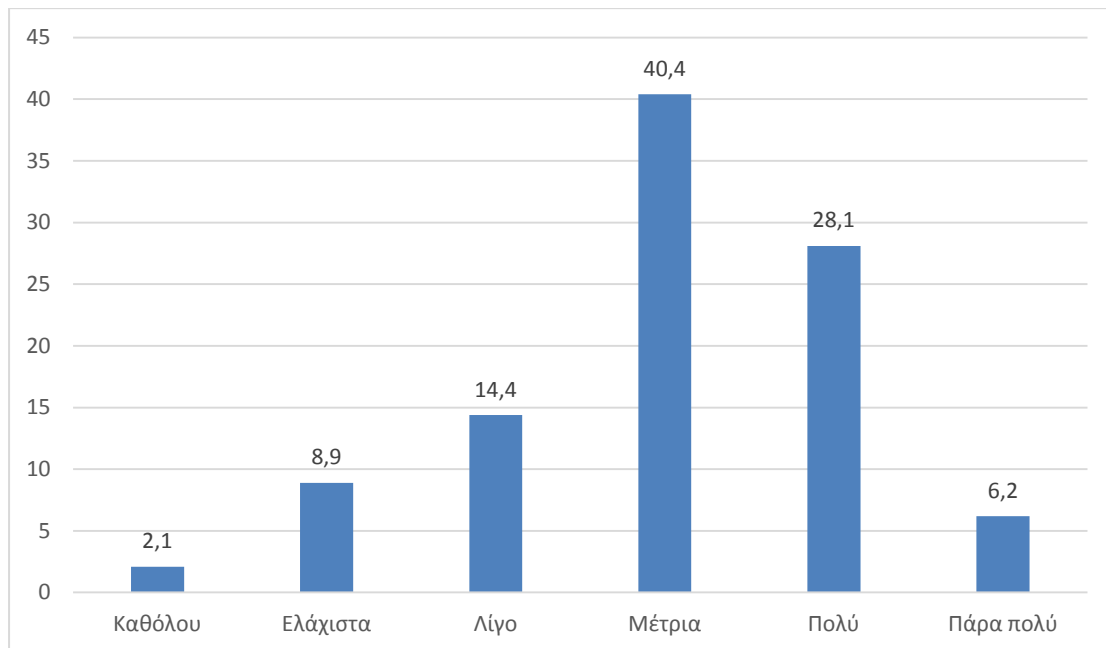
Διάγραμμα 14: Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

6) Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Ο Πίνακας 15 και το Διάγραμμα 15 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το πόσο ενημερωμένοι είναι γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 40.4% των ερωτηθέντων δήλωσε πως είναι μέτρια ενημερωμένο γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ενώ 28.1% πως είναι πολύ ενημερωμένο.

Πίνακας 15: Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	3	2.0	2.1	2.1
Ελάχιστα	13	8.6	8.9	11.0
Λίγο	21	13.9	14.4	25.3
Μέτρια	59	39.1	40.4	65.8
Πολύ	41	27.2	28.1	93.8
Πάρα πολύ	9	6.0	6.2	100.0
Σύνολο	146	96.7	100.0	
Δ/Α	5	3.3		
Σύνολο	151	100.0		



Διάγραμμα 15: Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

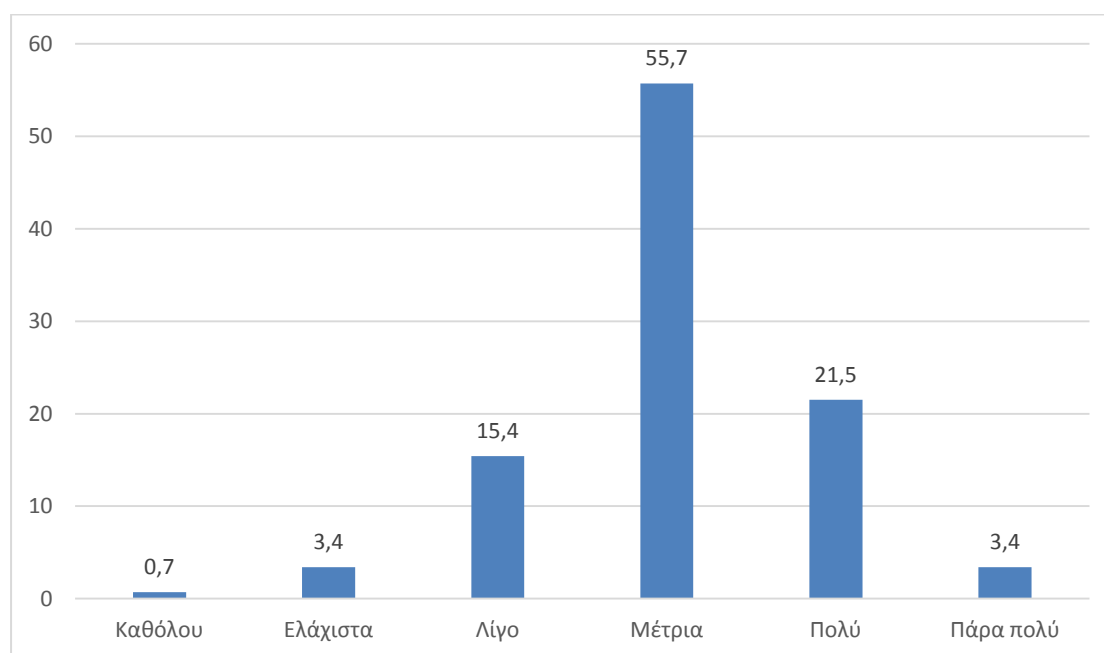
7) Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

Ο Πίνακας 16 και το Διάγραμμα 16 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το πόσο καλά νομίζουν ότι μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 55.7%

των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μέτριο βαθμό νομίζει ότι μπορεί να διαχειριστεί φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ενώ 21.5% πως μπορεί να το κάνει πολύ καλά.

Πίνακας 16: Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	1	.7	.7	.7
Ελάχιστα	5	3.3	3.4	4.0
Λίγο	23	15.2	15.4	19.5
Μέτρια	83	55.0	55.7	75.2
Πολύ	32	21.2	21.5	96.6
Πάρα πολύ	5	3.3	3.4	100.0
Σύνολο	149	98.7	100.0	
Δ/Α	2	1.3		
Σύνολο	151	100.0		



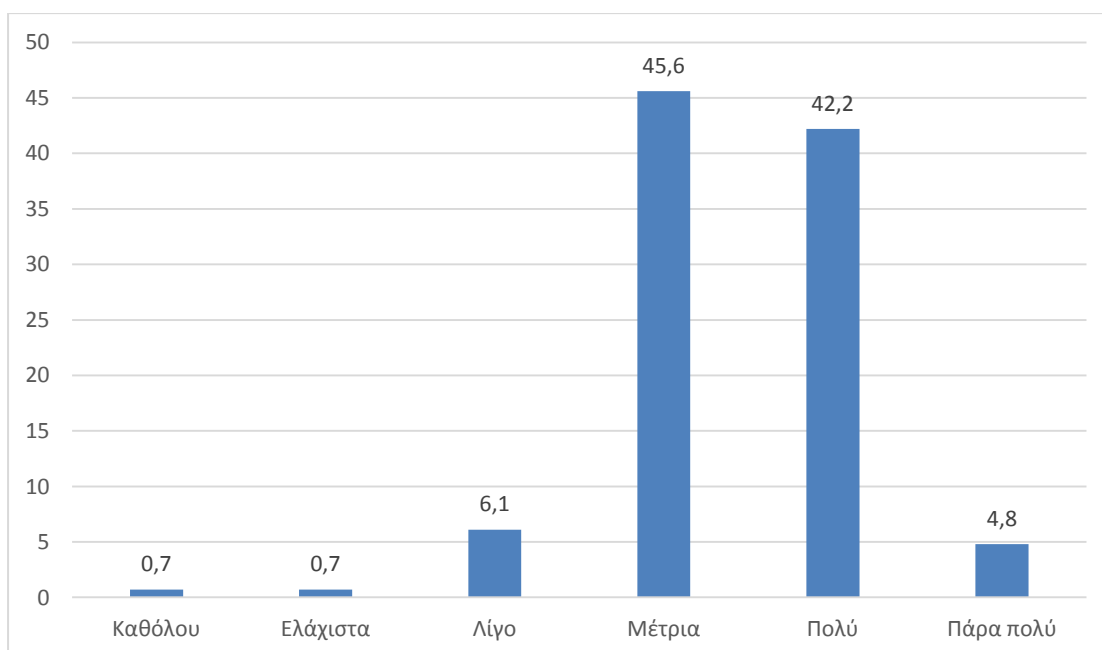
Διάγραμμα 16: Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

8) Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι συνάδερφοί σας αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας;

Ο Πίνακας 17 και το Διάγραμμα 17 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το πόσο συνεργάσιμο είναι οι συνάδερφοί τους αν προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη. Συγκεκριμένα, το 45.6% των ερωτηθέντων δήλωσε πως οι συνάδερφοί του είναι μέτρια συνεργάσιμοι αν προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη ενώ 42.2% πως είναι πολύ συνεργάσιμοι.

Πίνακας 17: Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι συνάδερφοί σας αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	1	.7	.7	.7
Ελάχιστα	1	.7	.7	1.4
Λίγο	9	6.0	6.1	7.5
Μέτρια	67	44.4	45.6	53.1
Πολύ	62	41.1	42.2	95.2
Πάρα πολύ	7	4.6	4.8	100.0
Σύνολο	147	97.4	100.0	
Δ/Α	4	2.6		
Σύνολο	151	100.0		



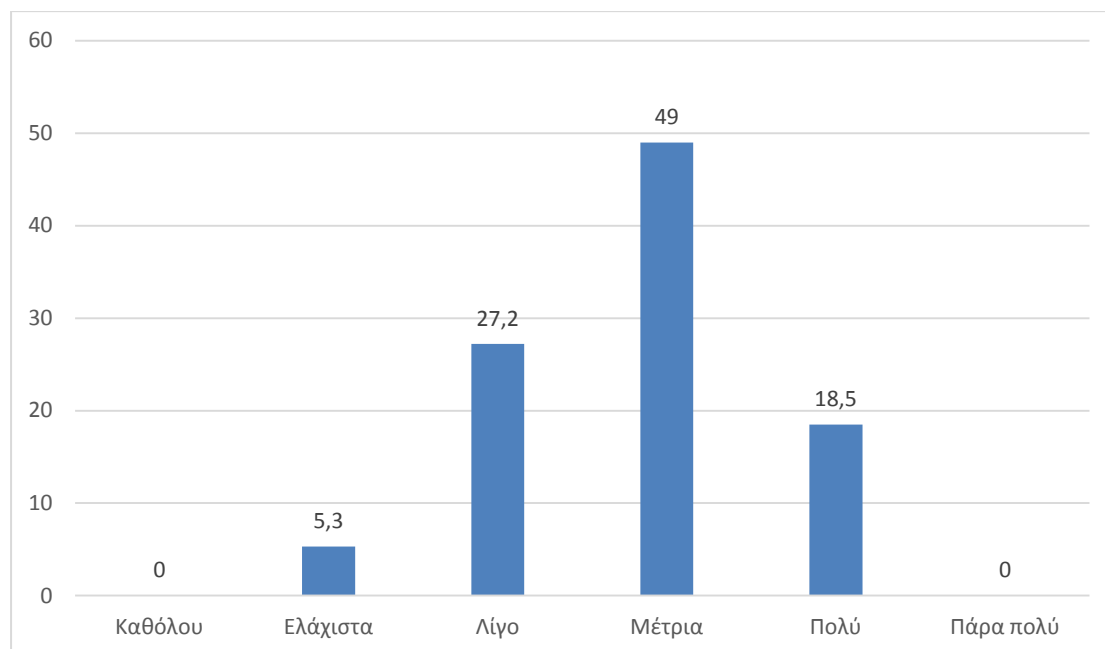
Διάγραμμα 17: Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι συνάδερφοί σας αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας

9) Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας;

Ο Πίνακας 18 και το Διάγραμμα 18 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη. Συγκεκριμένα, το 49% των ερωτηθέντων δήλωσε πως οι γονείς είναι μέτρια συνεργάσιμοι αν προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη ενώ 27.2% πως είναι λίγο συνεργάσιμοι.

Πίνακας 18: Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελάχιστα	8	5.3	5.3	5.3
Λίγο	41	27.2	27.2	32.5
Μέτρια	74	49.0	49.0	81.5
Πολύ	28	18.5	18.5	100.0
Σύνολο	151	100.0	100.0	



Διάγραμμα 18: Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας

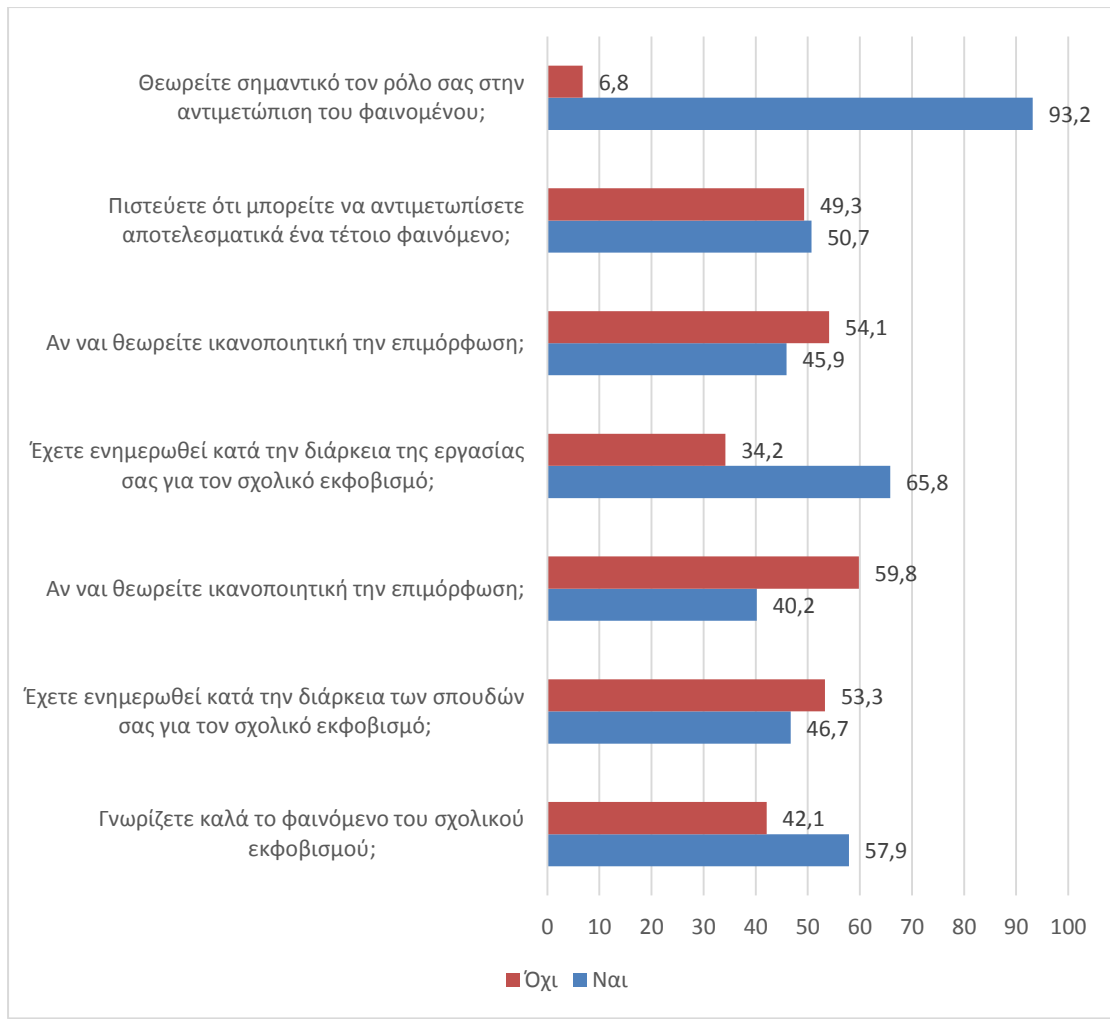
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

10) Απόψεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Ο Πίνακας 19 και το Διάγραμμα 19 παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με τις απόψεις τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι σε μεγαλύτερο βαθμό θεωρούν σημαντικό τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου (93.2%) και ακολούθως έχουν ενημερωθεί κατά την διάρκεια της εργασίας τους για τον σχολικό εκφοβισμό (65.8%), γνωρίζουν καλά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (57.9%) και πως πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα τέτοιο φαινόμενο (50.7%). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι ερωτώμενοι απάντησαν πως θεωρούν ικανοποιητική την επιμόρφωση που λαμβάνουν για τον σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια των σπουδών του (40.2%) και πως θεωρούν ικανοποιητική την επιμόρφωση που λαμβάνουν για τον σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της εργασίας του (45.9%).

Πίνακας 19: Απόψεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Γνωρίζετε καλά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	57.9	42.1
Έχετε ενημερωθεί κατά την διάρκεια των σπουδών σας για τον σχολικό εκφοβισμό;	46.7	53.3
Αν ναι θεωρείτε ικανοποιητική την επιμόρφωση;	40.2	59.8
Έχετε ενημερωθεί κατά την διάρκεια της εργασίας σας για τον σχολικό εκφοβισμό;	65.8	34.2
Αν ναι θεωρείτε ικανοποιητική την επιμόρφωση;	45.9	54.1
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα τέτοιο φαινόμενο;	50.7	49.3
Θεωρείτε σημαντικό τον ρόλο σας στην αντιμετώπιση του φαινομένου;	93.2	6.8



Διάγραμμα 19: Απόψεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

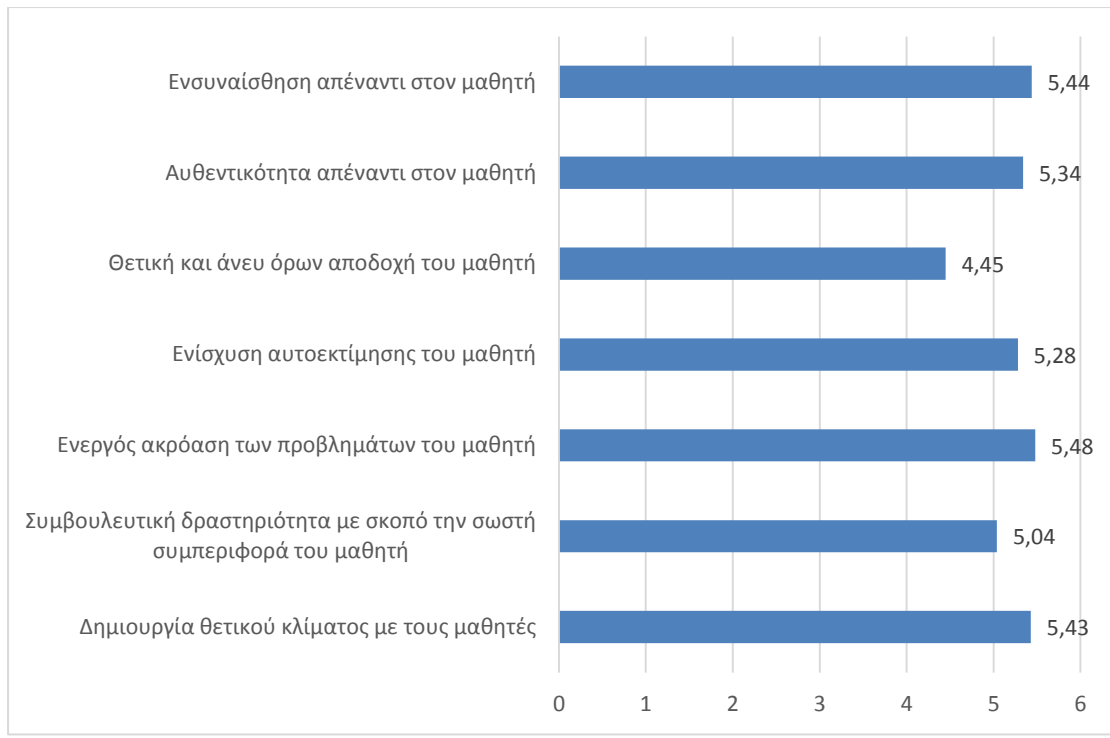
11) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πτυχές εμπλέκονται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού;

Ο Πίνακας 20 και το Διάγραμμα 20 παρουσιάζουν τα ποσοστά και τον μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι οι παρακάτω πτυχές εμπλέκονται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, σε μεγαλύτερο βαθμό οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν την ενεργό ακρόαση των προβλημάτων του μαθητή ($M = 5.48$) και ακολούθως την ενσυναίσθηση απέναντι στον μαθητή ($M = 5.44$), την δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές ($M = 5.45$) και την αυθεντικότητα απέναντι στον μαθητή ($M = 5.34$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν την θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή ($M = 4.45$) και ακολούθως την

συμβουλευτική δραστηριότητα με σκοπό την σωστή συμπεριφορά του μαθητή (M = 5.04).

Πίνακας 20: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πτυχές εμπλέκονται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
Δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές	0.7	0.7	0.7	5.3	38	54.7	5.43
Συμβουλευτική δραστηριότητα με σκοπό την σωστή συμπεριφορά του μαθητή	-	0.7	4.1	18.9	42.6	33.8	5.04
Ενεργός ακρόαση των προβλημάτων του μαθητή	1.3	-	0.7	3.4	36.2	58.4	5.48
Ενίσχυση αυτοεκτίμησης του μαθητή	-	0.7	-	11.4	45.6	42.3	5.28
Θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή	2.1	2.1	13.7	29.5	36.3	16.4	4.45
Αυθεντικότητα απέναντι στον μαθητή	1.3	2	0.7	8.7	30.9	56.4	5.34
Ενσυναίσθηση απέναντι στον μαθητή	1.4	0.7	1.4	6.8	28.4	61.5	5.44



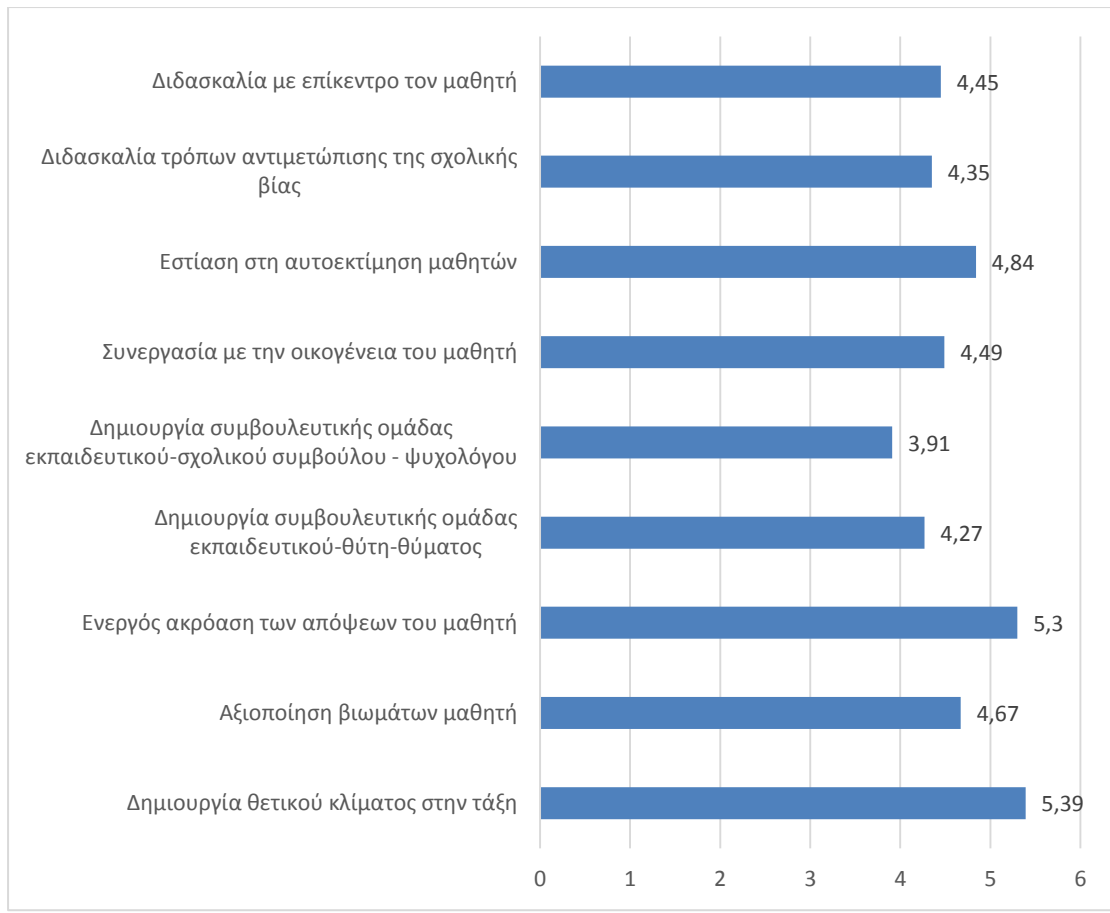
Διάγραμμα 20: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πτυχές εμπλέκονται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού

12) Πόσο συχνά επιλέγετε κάποια από τις παρακάτω στρατηγικές για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;

Ο Πίνακας 21 και το Διάγραμμα 21 παρουσιάζουν τα ποσοστά και τον μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με το πόσο συχνά επιλέγουν κάποια από τις παρακάτω στρατηγικές για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές που επιλέγονται πιο συχνά για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη ($M = 5.39$) και ακολούθως η ενεργός ακρόαση των απόψεων του μαθητή ($M = 5.30$), η εστίαση στη αυτοεκτίμηση μαθητών ($M = 4.84$) και η αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή ($M = 4.67$). Αντιθέτως, οι στρατηγικές που επιλέγονται λιγότερο συχνά για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού είναι η δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας εκπαιδευτικού - σχολικού συμβούλου - ψυχολόγου ($M = 3.91$) και ακολούθως η δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας εκπαιδευτικού - θύτη - θύματος ($M = 4.27$).

Πίνακας 21: Πόσο συχνά επιλέγετε κάποια από τις παρακάτω στρατηγικές για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
Δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη	0.7	-	0.7	5.4	44.6	48.6	5.39
Αξιοποίηση βιωμάτων μαθητή	0.7	0.7	6.8	26.5	53.1	12.2	4.67
Ενεργός ακρόαση των απόψεων του μαθητή	0.7	0.7	1.4	8.1	43.2	45.9	5.30
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας εκπαιδευτικού-θύτη-θύματος	3.4	6.8	10.9	32.7	29.9	16.3	4.27
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας εκπαιδευτικού-σχολικού συμβούλου - ψυχολόγου	10.9	5.4	19.7	26.5	20.4	17	3.91
Συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή	-	4.1	12.9	30.6	34	18.4	4.49
Εστίαση στη αυτοεκτίμηση μαθητών	1.4	1.4	6.8	22.6	37.7	30.1	4.84
Διδασκαλία τρόπων αντιμετώπισης της σχολικής βίας	3.4	5.5	11.7	30.3	29	20	4.35
Διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή	1.4	3.5	13.2	31.3	31.3	19.4	4.45



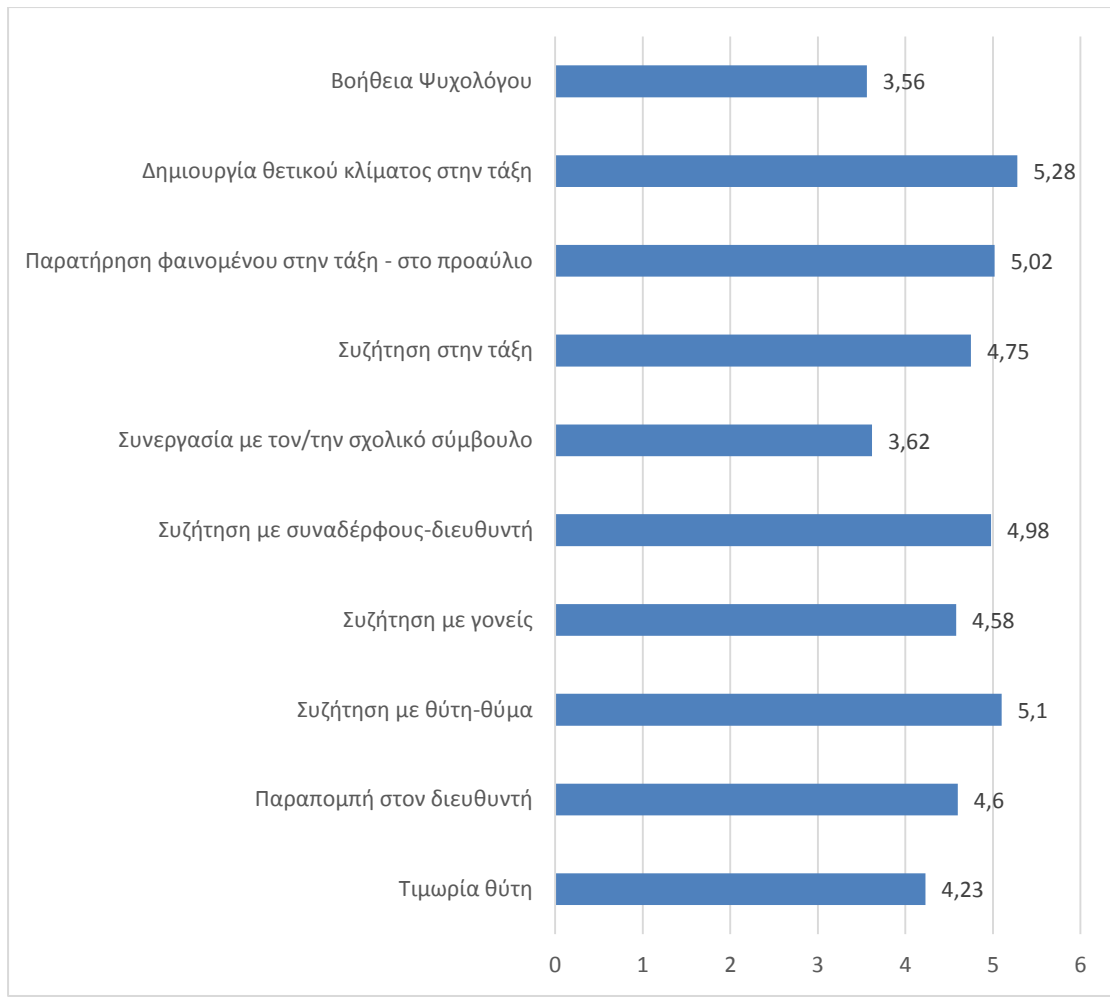
Διάγραμμα 21: Πόσο συχνά επιλέγετε κάποια από τις παρακάτω στρατηγικές για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

13) Πόσο συχνά επιλέγετε κάποιον από τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης για να αντιμετωπίσετε τον σχολικό εκφοβισμό (bullying);

Ο Πίνακας 22 και το Διάγραμμα 22 παρουσιάζουν τα ποσοστά και τον μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με το πόσο συχνά οι ερωτώμενοι επιλέγουν κάποιον από τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης για να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό (bullying). Συγκεκριμένα, οι τρόποι παρέμβασης που επιλέγονται πιο συχνά για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη ($M = 5.28$) και ακολούθως η συζήτηση με το θύτη και το θύμα ($M = 5.10$), η παρατήρηση του φαινομένου στην τάξη και στο προαύλιο ($M = 5.02$) και η συζήτηση με τους συναδέλφους και το διευθυντή ($M = 4.98$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η βοήθεια του ψυχολόγου ($M = 3.56$) και ακολούθως η συνεργασία με τον/την σχολικό σύμβουλο ($M = 3.62$).

Πίνακας 22: Πόσο συχνά επιλέγετε κάποιον από τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης για να αντιμετωπίσετε τον σχολικό εκφοβισμό (bullying)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
Τιμωρία θύτη	3.4	4.1	14.2	30.4	39.9	8.1	4.23
Παραπομπή στον διευθυντή	2	5.3	7.3	22	42	21.3	4.60
Συζήτηση με θύτη-θύμα	0.7	1.4	3.4	11.5	47.3	35.8	5.10
Συζήτηση με γονείς	-	3.4	8.8	29.7	41.9	16.2	4.58
Συζήτηση με συναδέλφους-διευθυντή	0.7	1.4	4.1	15.5	49.3	29.1	4.98
Συνεργασία με τον/την σχολικό σύμβουλο	9	14.5	22.1	24.8	19.3	10.3	3.62
Συζήτηση στην τάξη	0.7	2	6	20.8	53.7	16.8	4.75
Παρατήρηση φαινομένου στην τάξη - στο προαύλιο	-	3.4	3.4	17.4	39.6	36.2	5.02
Δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη	-	-	0.7	10.8	48	40.5	5.28
Βοήθεια Ψυχολόγου	10.2	18.4	18.4	23.8	16.3	12.9	3.56



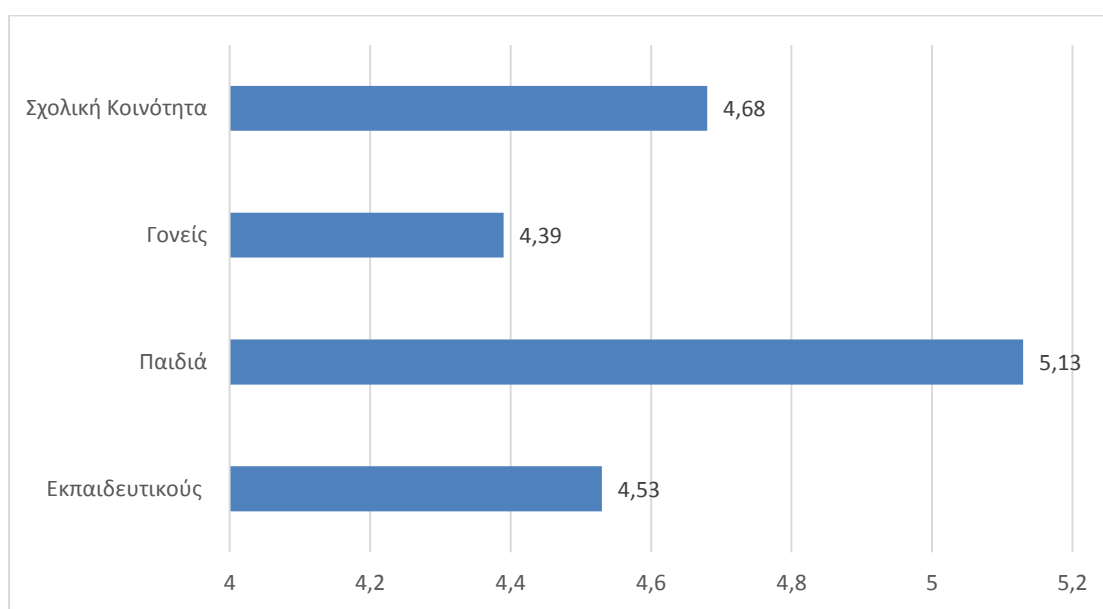
Διάγραμμα 22: Πόσο συχνά επιλέγετε κάποιον από τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης για να αντιμετωπίσετε τον σχολικό εκφοβισμό (bullying)

14) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία των παρακάτω, κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

Ο Πίνακας 23 και το Διάγραμμα 23 παρουσιάζουν τα ποσοστά και τον μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με το πόσο επηρεάζεται η ψυχολογία των παρακάτω, από κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει. Συγκεκριμένα οι μαθητές-παιδιά είναι αυτοί που επηρεάζονται περισσότερο ($M=5,13$) και ακολουθούν η σχολική κοινότητα ($M=4,68$) οι εκπαιδευτικοί ($M=4,53$) και τέλος οι γονείς με ($M=4,39$).

Πίνακας 23: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία των παρακάτω, κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
Εκπαιδευτικούς	-	1.3	12.1	30.2	44.3	12.1	4.53
Παιδιά	-	1.4	2.7	16.3	40.1	39.5	5.13
Γονείς	0.7	4.1	11	35.6	37	11.6	4.39
Σχολική Κοινότητα	-	2.7	4.8	29.9	46.3	16.3	4.68



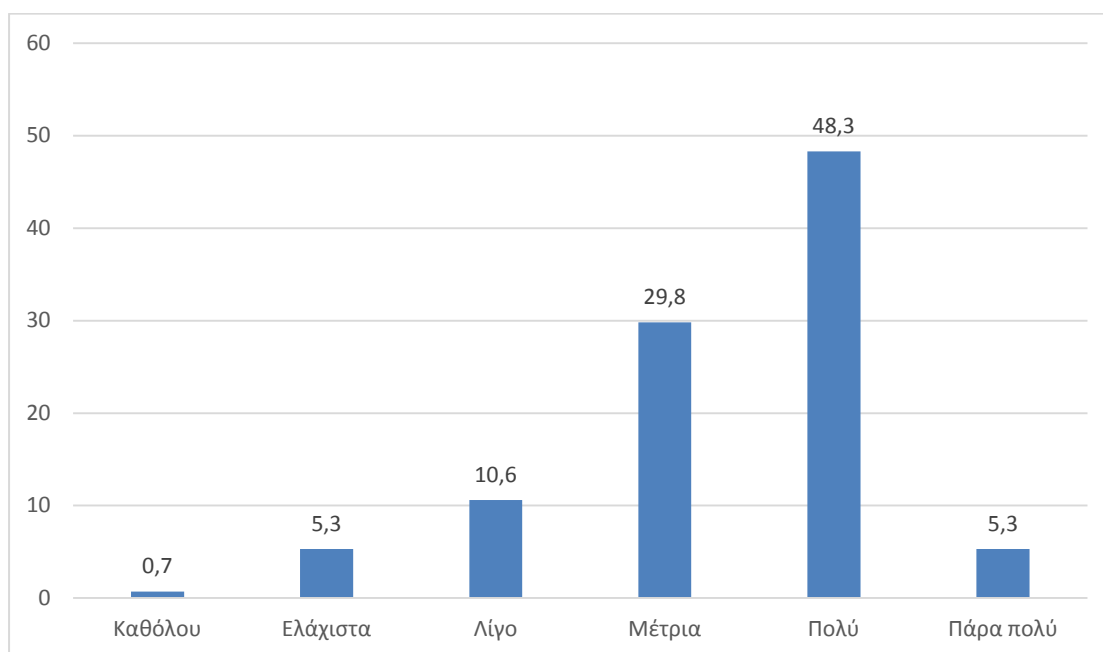
Διάγραμμα 23: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία των παρακάτω, κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

15) Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία σας κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

Ο Πίνακας 24 και το Διάγραμμα 24 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία τους κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, το 48.3% των ερωτηθέντων δήλωσε πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη τους έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό ενώ 29.8% πως αυτό έχει γίνει σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 24: Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία σας κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	1	.7	.7	.7
Ελάχιστα	8	5.3	5.3	6.0
Λίγο	16	10.6	10.6	16.6
Μέτρια	45	29.8	29.8	46.4
Πολύ	73	48.3	48.3	94.7
Πάρα πολύ	8	5.3	5.3	100.0
Σύνολο	151	100.0	100.0	



Διάγραμμα 24: Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία σας κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας

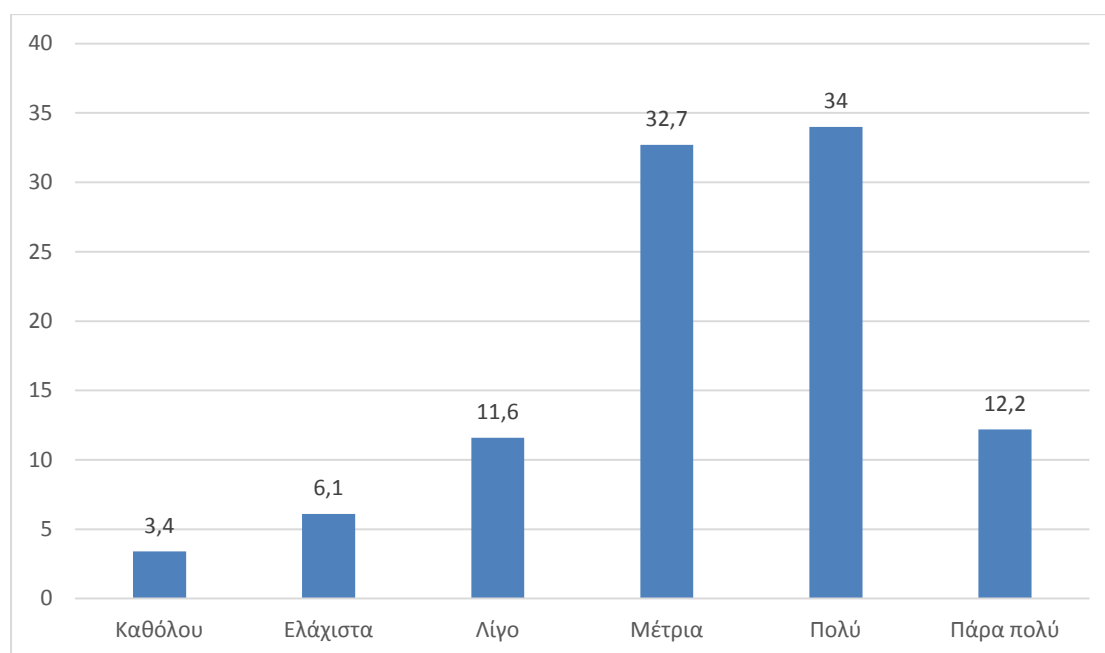
16) Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;

Ο Πίνακας 25 και το Διάγραμμα 25 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 34% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρούν πως η ένταξη μαθητών από

διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ενώ 32.7% το πιστεύουν σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 25: Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	5	3.3	3.4	3.4
Ελάχιστα	9	6.0	6.1	9.5
Λίγο	17	11.3	11.6	21.1
Μέτρια	48	31.8	32.7	53.7
Πολύ	50	33.1	34.0	87.8
Πάρα πολύ	18	11.9	12.2	100.0
Σύνολο	147	97.4	100.0	
Δ/Α	4	2.6		
Σύνολο	151	100.0		



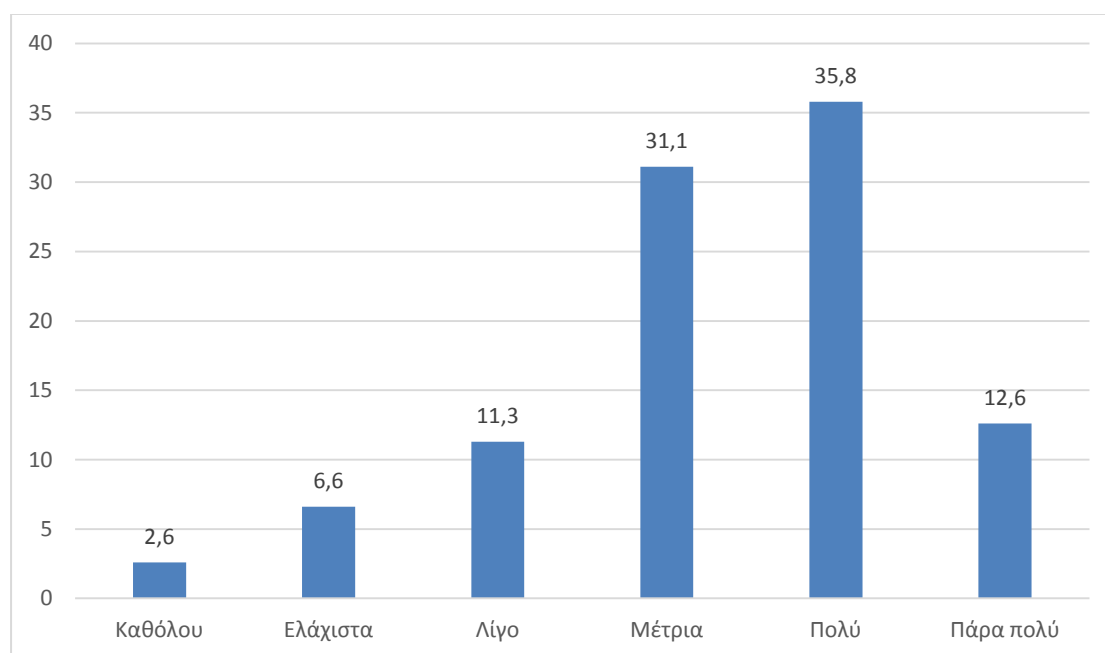
Διάγραμμα 25: Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

17) Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;

Ο Πίνακας 26 και το Διάγραμμα 26 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 35.8% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ενώ 31.1% πως το πιστεύει σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 26: Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	2.6	2.6	2.6
Ελάχιστα	10	6.6	6.6	9.3
Λίγο	17	11.3	11.3	20.5
Μέτρια	47	31.1	31.1	51.7
Πολύ	54	35.8	35.8	87.4
Πάρα πολύ	19	12.6	12.6	100.0
Σύνολο	151	100.0	100.0	



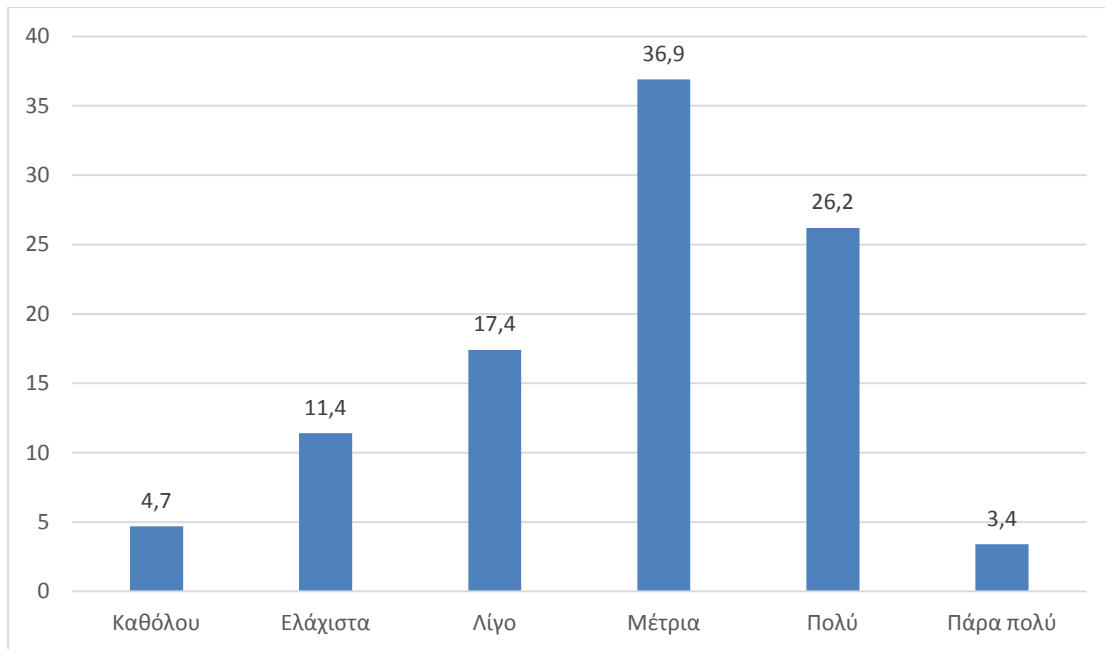
Διάγραμμα 26: Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

18) Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

Ο Πίνακας 15 και το Διάγραμμα 15 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό τους έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη. Συγκεκριμένα, το 36.9% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μέτριο βαθμό θεωρεί ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό του έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη ενώ 26.2% το πιστεύει σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 27: Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	7	4.6	4.7	4.7
Ελάχιστα	17	11.3	11.4	16.1
Λίγο	26	17.2	17.4	33.6
Μέτρια	55	36.4	36.9	70.5
Πολύ	39	25.8	26.2	96.6
Πάρα πολύ	5	3.3	3.4	100.0
Σύνολο	149	98.7	100.0	
Δ/Α	2	1.3		
Σύνολο	151	100.0		



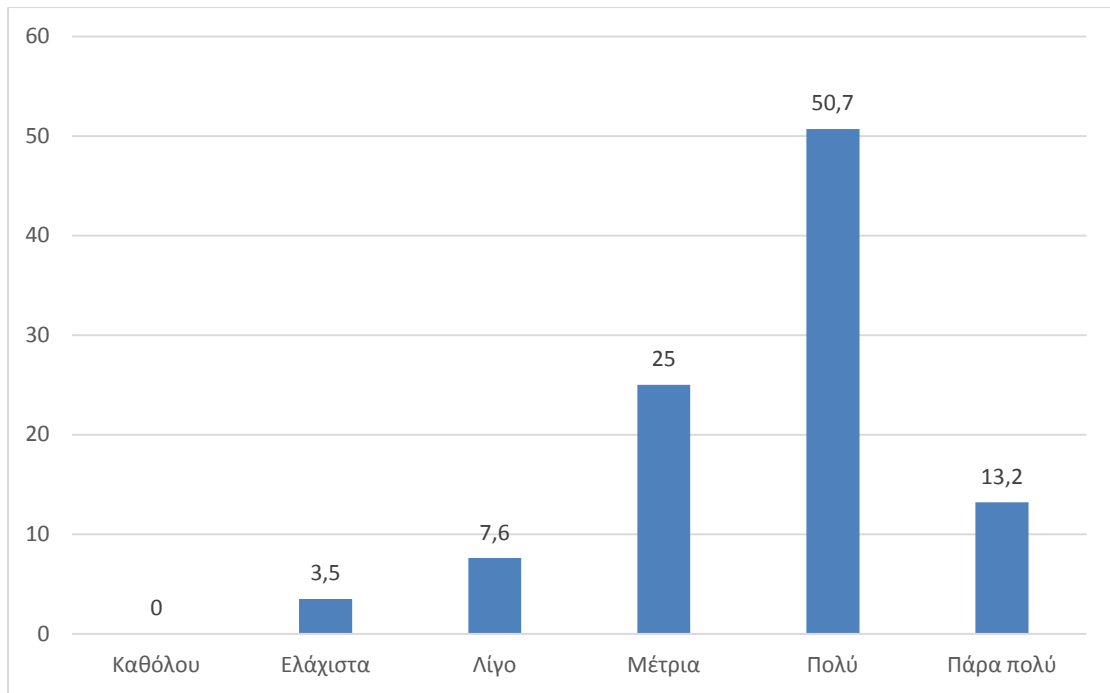
Διάγραμμα 27: Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας

19) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το γενικό κλίμα της τάξης κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

Ο Πίνακας 28 και το Διάγραμμα 28 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι επηρεάζει το γενικό κλίμα της τάξης κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει. Συγκεκριμένα, το 50.7% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρεί ότι επηρεάζει το γενικό κλίμα της τάξης κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει ενώ 25% πως το πιστεύουν σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 28: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το γενικό κλίμα της τάξης κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελάχιστα	5	3.3	3.5	3.5
Λίγο	11	7.3	7.6	11.1
Μέτρια	36	23.8	25.0	36.1
Πολύ	73	48.3	50.7	86.8
Πάρα πολύ	19	12.6	13.2	100.0
Σύνολο	144	95.4	100.0	
Δ/Α	7	4.6		
Σύνολο	151	100.0		



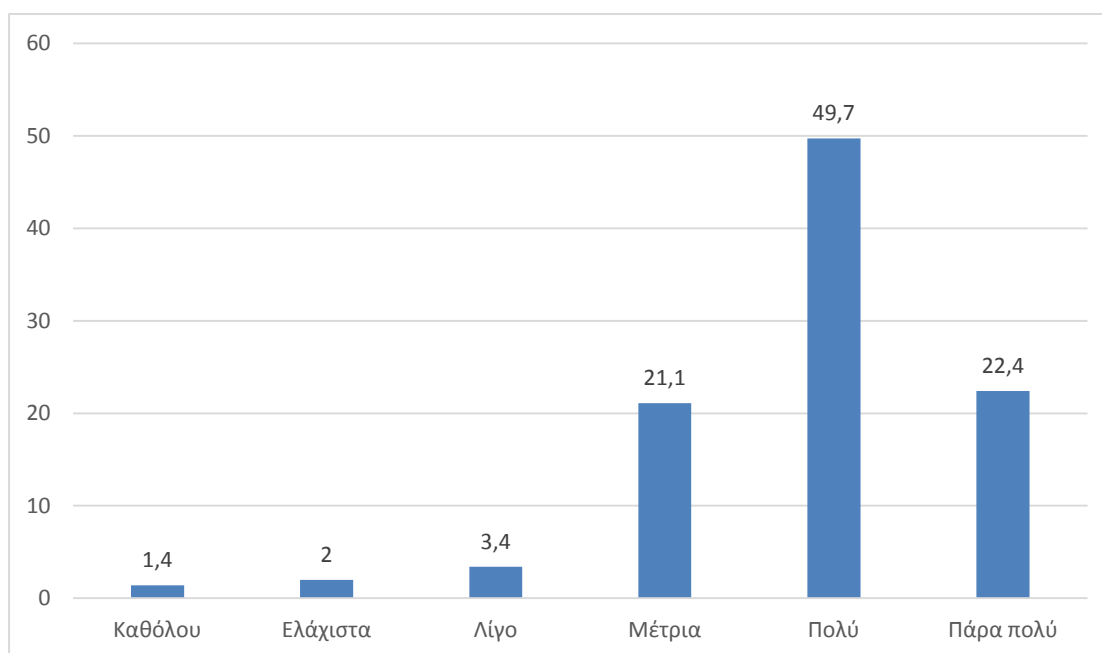
Διάγραμμα 28: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το γενικό κλίμα της τάξης κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας

20) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

Ο Πίνακας 29 και το Διάγραμμα 29 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει. Συγκεκριμένα, το 49.7% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρεί ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει ενώ 22.4% αυτό συμβαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 29: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1.3	1.4	1.4
Ελάχιστα	3	2.0	2.0	3.4
Λίγο	5	3.3	3.4	6.8
Μέτρια	31	20.5	21.1	27.9
Πολύ	73	48.3	49.7	77.6
Πάρα πολύ	33	21.9	22.4	100.0
Σύνολο	147	97.4	100.0	
Δ/Α	4	2.6		
Σύνολο	151	100.0		



Διάγραμμα 29: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

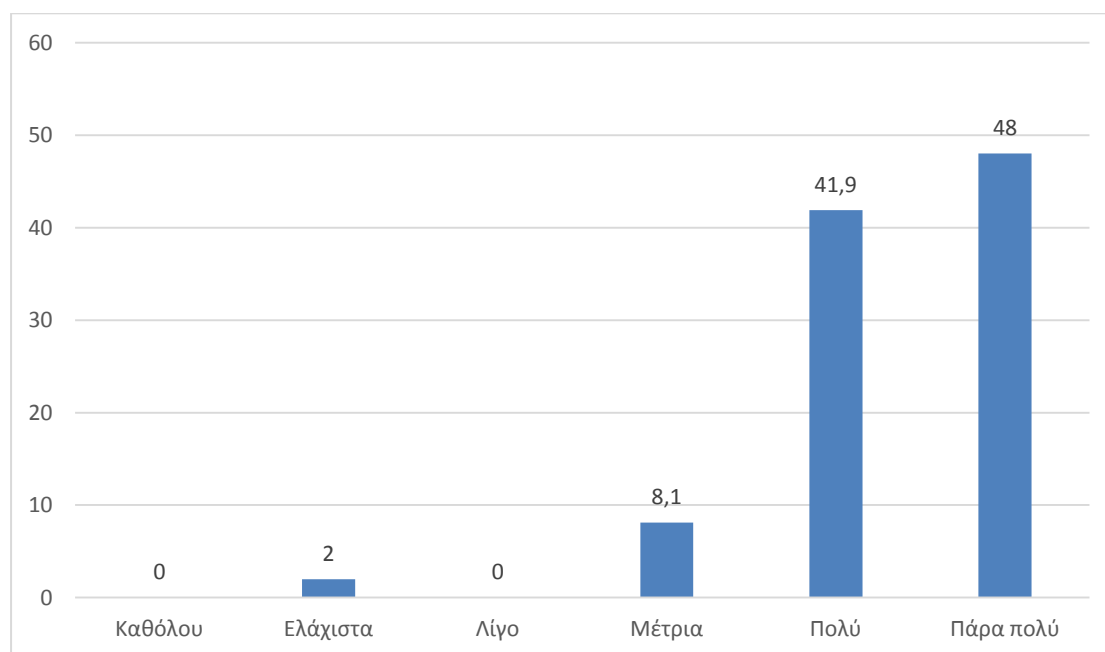
21) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

Ο Πίνακας 30 και το Διάγραμμα 30 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει. Συγκεκριμένα, το 48% των ερωτηθέντων δήλωσε

πως θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη ενώ 41.9% πως το πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 30: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελάχιστα	3	2.0	2.0	2.0
Μέτρια	12	7.9	8.1	10.1
Πολύ	62	41.1	41.9	52.0
Πάρα πολύ	71	47.0	48.0	100.0
Σύνολο	148	98.0	100.0	
Δ/Α	3	2.0		
Σύνολο	151	100.0		



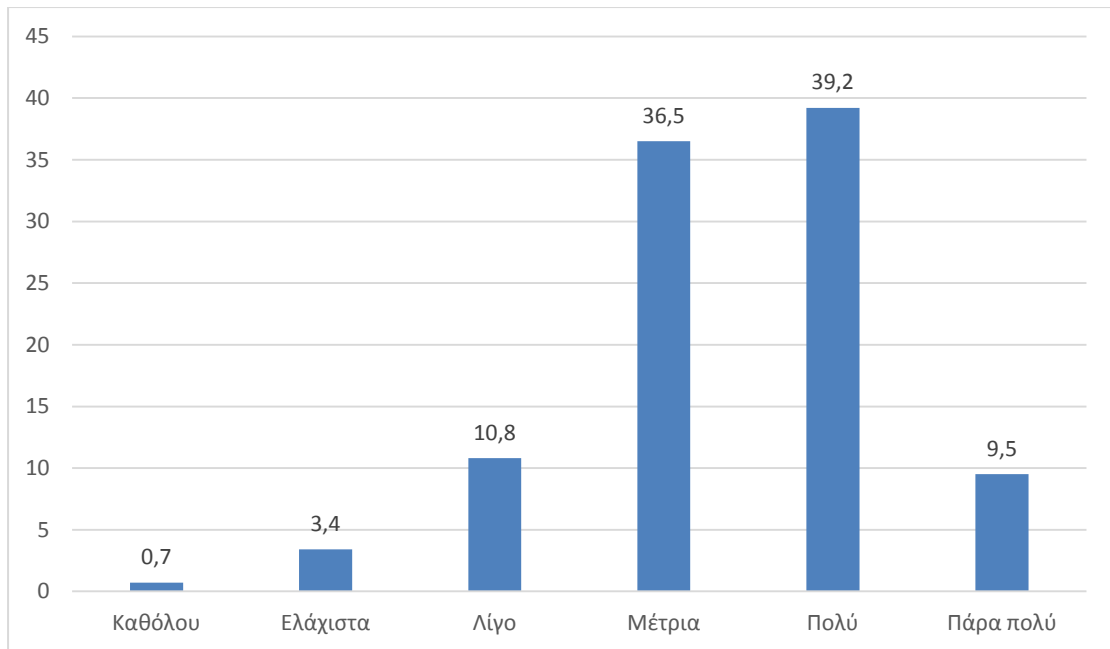
Διάγραμμα 30: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

22) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

Ο Πίνακας 31 και το Διάγραμμα 31 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει. Συγκεκριμένα, το 39.2% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρεί ότι κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη ενώ 36.5% πως το πιστεύουν σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 31: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	1	.7	.7	.7
Ελάχιστα	5	3.3	3.4	4.1
Λίγο	16	10.6	10.8	14.9
Μέτρια	54	35.8	36.5	51.4
Πολύ	58	38.4	39.2	90.5
Πάρα πολύ	14	9.3	9.5	100.0
Σύνολο	148	98.0	100.0	
Δ/Α	3	2.0		
Σύνολο	151	100.0		



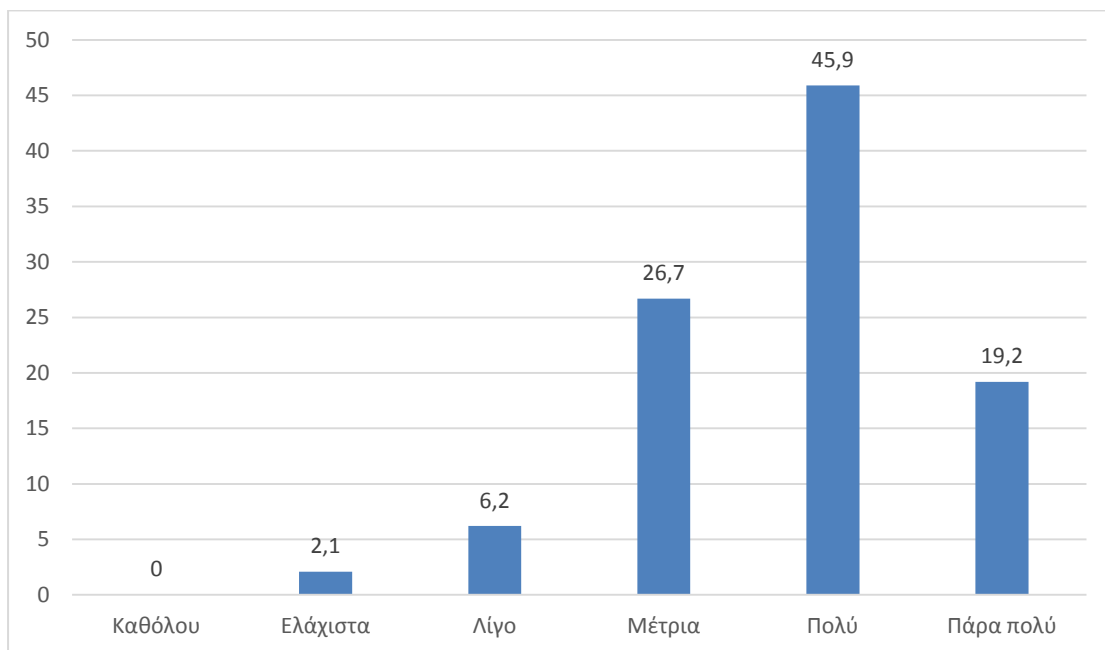
Διάγραμμα 31: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

23) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

Ο Πίνακας 32 και το Διάγραμμα 32 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει. Συγκεκριμένα, το 45.9% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρεί ότι κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία ενώ 26.7% πως το πιστεύουν σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 32: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελάχιστα	3	2.0	2.1	2.1
Λίγο	9	6.0	6.2	8.2
Μέτρια	39	25.8	26.7	34.9
Πολύ	67	44.4	45.9	80.8
Πάρα πολύ	28	18.5	19.2	100.0
Σύνολο	146	96.7	100.0	
Δ/Α	5	3.3		
Σύνολο	151	100.0		



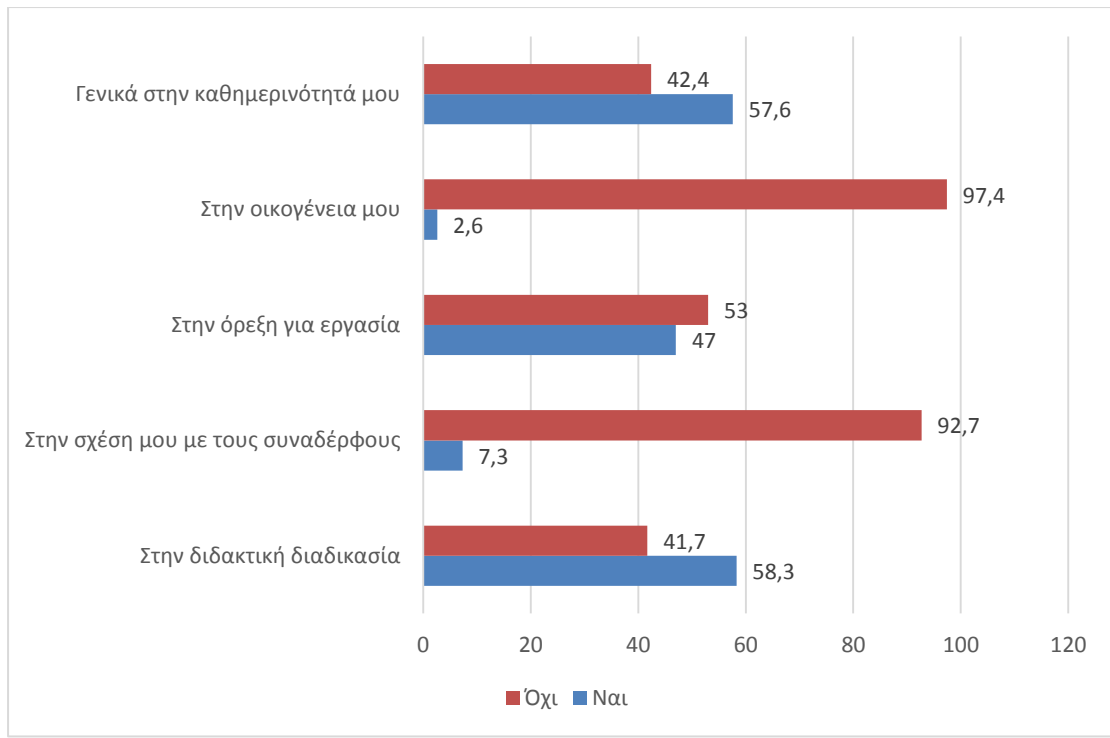
Διάγραμμα 32: Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

24) Σαν εκπαιδευτικός το φαινόμενο αυτό σας επηρεάζει περισσότερο

Ο Πίνακας 33 και το Διάγραμμα 3 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με την επιρροή στη ζωή του εκπαιδευτικού από ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο στη διδακτική διαδικασία (58.3%) και ακολούθως γενικά στην καθημερινότητά τους (57.6%). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται λιγότερο αναφορικά με την οικογένειά τους (2.6%) και ακολούθως στην σχέση τους με τους συναδέλφους του (7.3%).

Πίνακας 33: Σαν εκπαιδευτικός το φαινόμενο αυτό σας επηρεάζει περισσότερο

	Ναι	Όχι
Στην διδακτική διαδικασία	58.3	41.7
Στην σχέση μου με τους συναδέλφους	7.3	92.7
Στην όρεξη για εργασία	47	53
Στην οικογένεια μου	2.6	97.4
Γενικά στην καθημερινότητά μου	57.6	42.4



Διάγραμμα 33: Σαν εκπαιδευτικός το φαινόμενο αυτό σας επηρεάζει περισσότερο

5.2. Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα στατιστικά ευρήματα μετά από τις συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των ερωτώμενων και στα δημογραφικά τους στοιχεία. Υπενθυμίζεται πως όπως έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας το επίπεδο σημαντικότητας είναι 0.05. Ακόμα, θα αναφερθούν μόνο οι συσχετίσεις που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές.

- Συσχέτιση του φύλου με το «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.007) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “φύλο” διαφέρουν σε σχέση με τη γνώμη τους σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική

του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει ($F(1,145) = 7.599, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

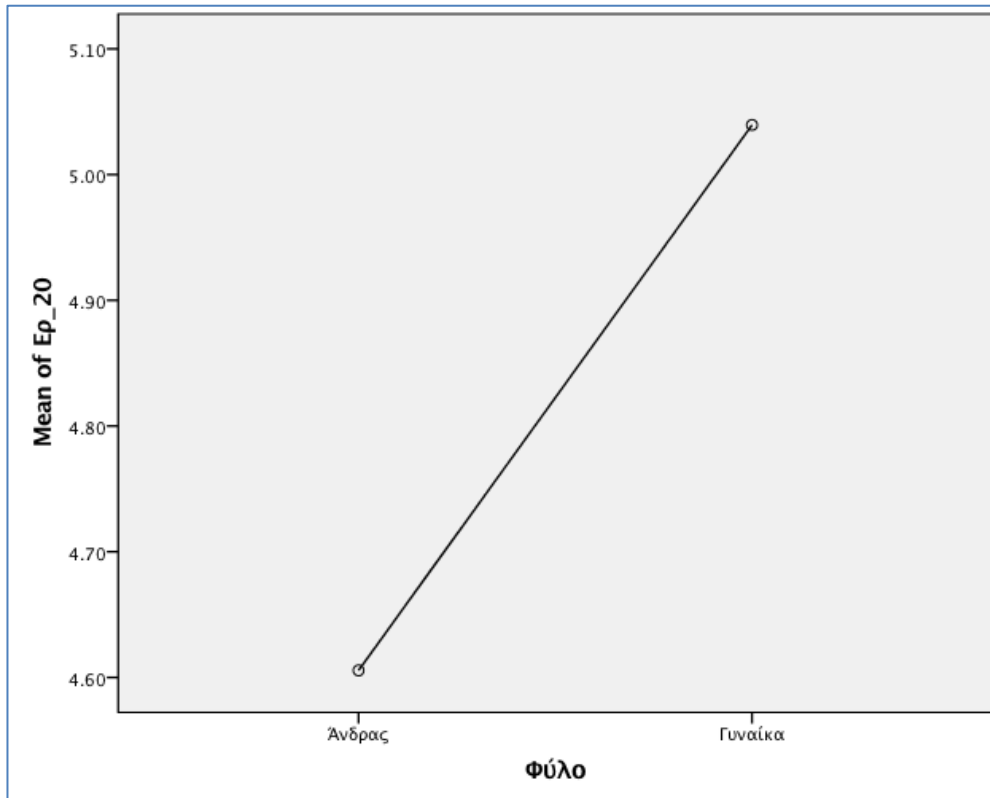
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.909	1	6.909	7.599	.007
Within Groups	131.839	145	.909		
Σύνολο	138.748	146			

Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη ($M = 5.03, T.A. = .756$) έναντι των ανδρών ($M = 4.60, T.A. = 1.12$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Άνδρας	71	4.6056	1.12731	.13379	4.3388	4.8725	1.00	6.00
Γυναίκα	76	5.0395	.75614	.08674	4.8667	5.2123	3.00	6.00
Σύνολο	147	4.8299	.97485	.08040	4.6710	4.9888	1.00	6.00



- Συσχέτιση της ηλικίας με το «Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.034) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “ηλικία” διαφέρουν σε σχέση με το πόσο ενημερωμένοι είναι γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ($F(3,142) = 2.976, p < 0.05$).

ANOVA

Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10.467	3	3.489	2.976	.034
Within Groups	166.472	142	1.172		
Σύνολο	176.938	145			

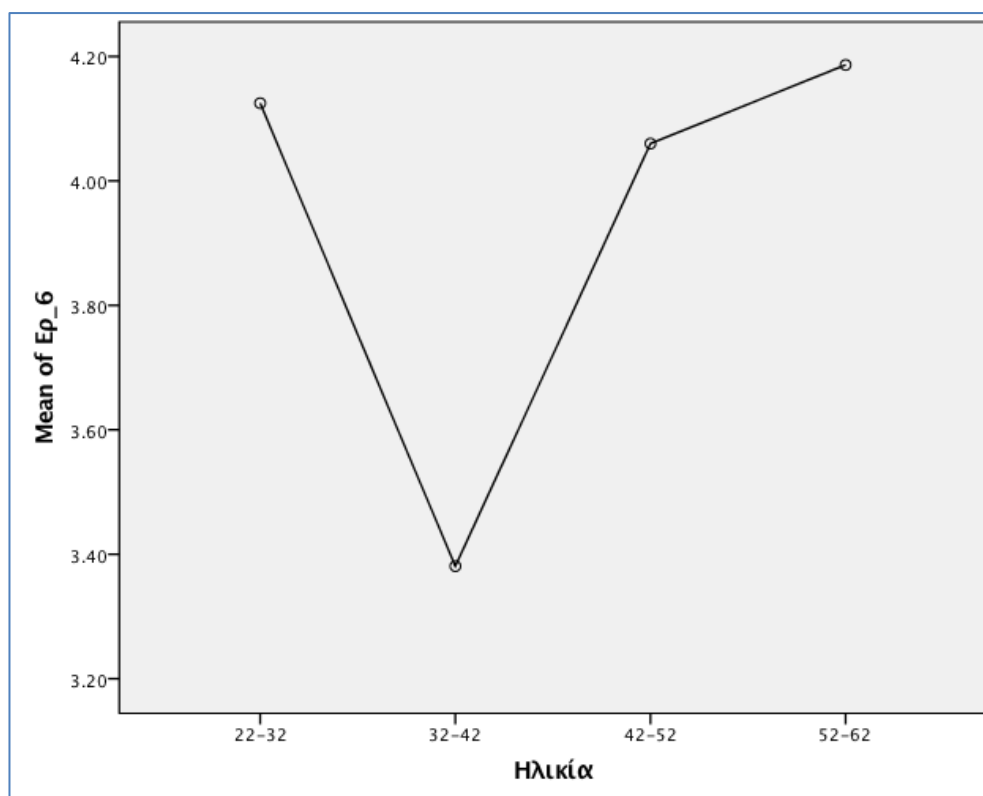
Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ενημερωμένοι γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.18, T.A. =$

1.136) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 22 έως 32 ετών ($M = 4.12$, $T.A. = 1.08$).

Descriptives

Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
22-32	16	4.1250	1.08781	.27195	3.5453	4.7047	2.00	6.00
32-42	21	3.3810	.86465	.18868	2.9874	3.7745	2.00	5.00
42-52	50	4.0600	1.09563	.15495	3.7486	4.3714	1.00	6.00
52-62	59	4.1864	1.13676	.14799	3.8902	4.4827	1.00	6.00
Σύνολο	146	4.0205	1.10466	.09142	3.8399	4.2012	1.00	6.00



- Συσχέτιση της ηλικίας με το «Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p -value (0.034) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “ηλικία” διαφέρουν σε σχέση με το πόσο

καλά νομίζουν πως μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($F(3,145) = 2.966, p < 0.05$).

ANOVA

Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

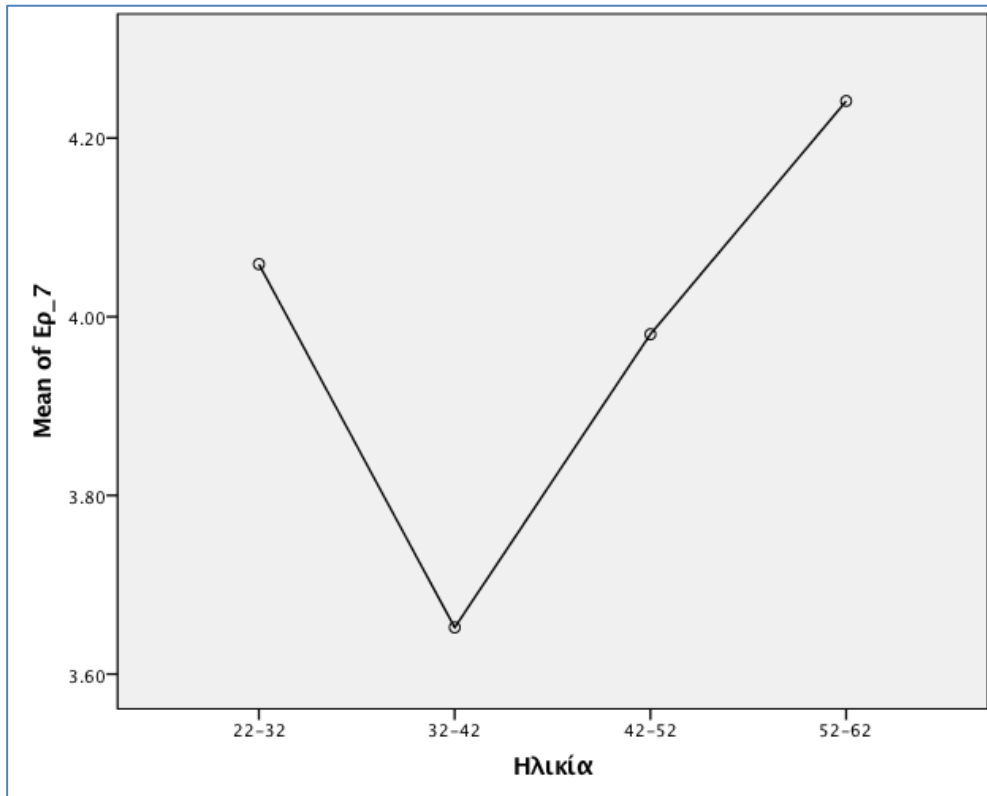
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5.999	3	2.000	2.966	.034
Within Groups	97.760	145	.674		
Σύνολο	103.758	148			

Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.24, T.A. = .801$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 22 έως 32 ετών ($M = 4.05, T.A. = .899$).

Descriptives

Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
22-32	17	4.0588	.89935	.21812	3.5964	4.5212	2.00	6.00
32-42	23	3.6522	.71406	.14889	3.3434	3.9610	3.00	6.00
42-52	51	3.9804	.86000	.12042	3.7385	4.2223	1.00	6.00
52-62	58	4.2414	.80154	.10525	4.0306	4.4521	2.00	6.00
Σύνολο	149	4.0403	.83730	.06859	3.9047	4.1758	1.00	6.00



- Συσχέτιση της ηλικίας με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.004) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “ηλικία” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($F(3,147) = 4.590, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

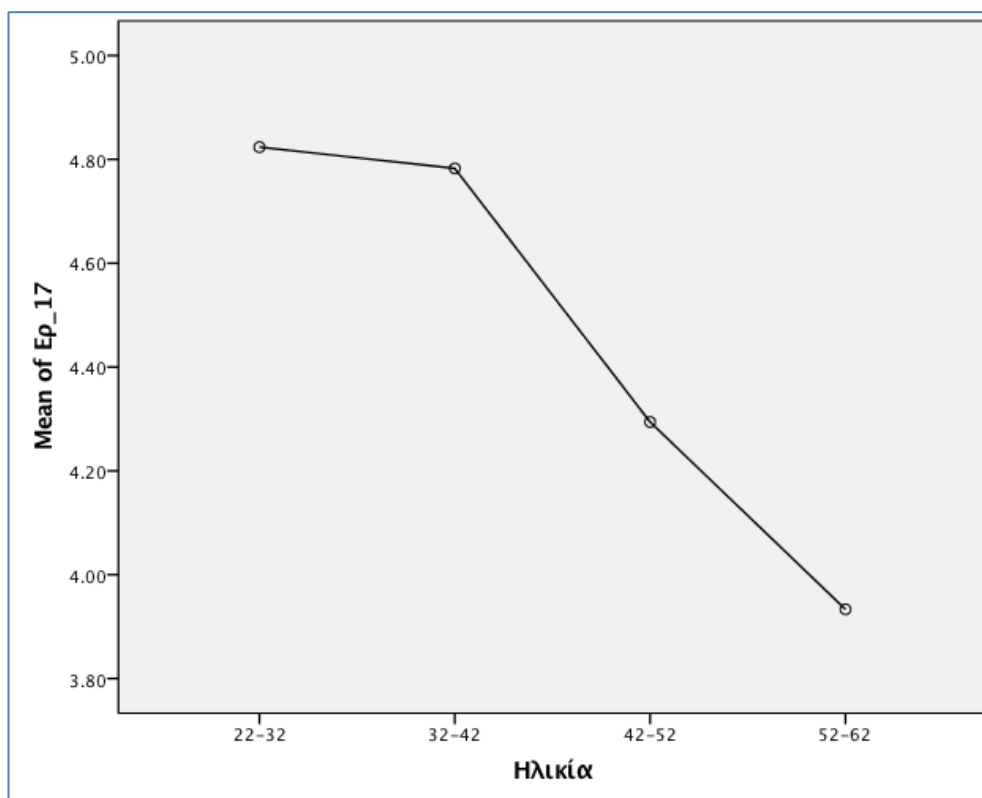
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	18.050	3	6.017	4.590	.004
Within Groups	192.705	147	1.311		
Σύνολο	210.755	150			

Επίσης, οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.82$, $T.A. = .727$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 32 έως 42 ετών ($M = 4.78$, $T.A. = .850$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
22-32	17	4.8235	.72761	.17647	4.4494	5.1976	3.00	6.00
32-42	23	4.7826	.85048	.17734	4.4148	5.1504	3.00	6.00
42-52	51	4.2941	1.13656	.15915	3.9745	4.6138	1.00	6.00
52-62	60	3.9333	1.32597	.17118	3.5908	4.2759	1.00	6.00
Σύνολο	151	4.2848	1.18534	.09646	4.0942	4.4754	1.00	6.00



- Συσχέτιση της εκπαίδευσης με το «Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.002) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “εκπαίδευση” διαφέρουν σε σχέση με το πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ($F(1,140) = 10.435, p < 0.05$).

ANOVA

Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

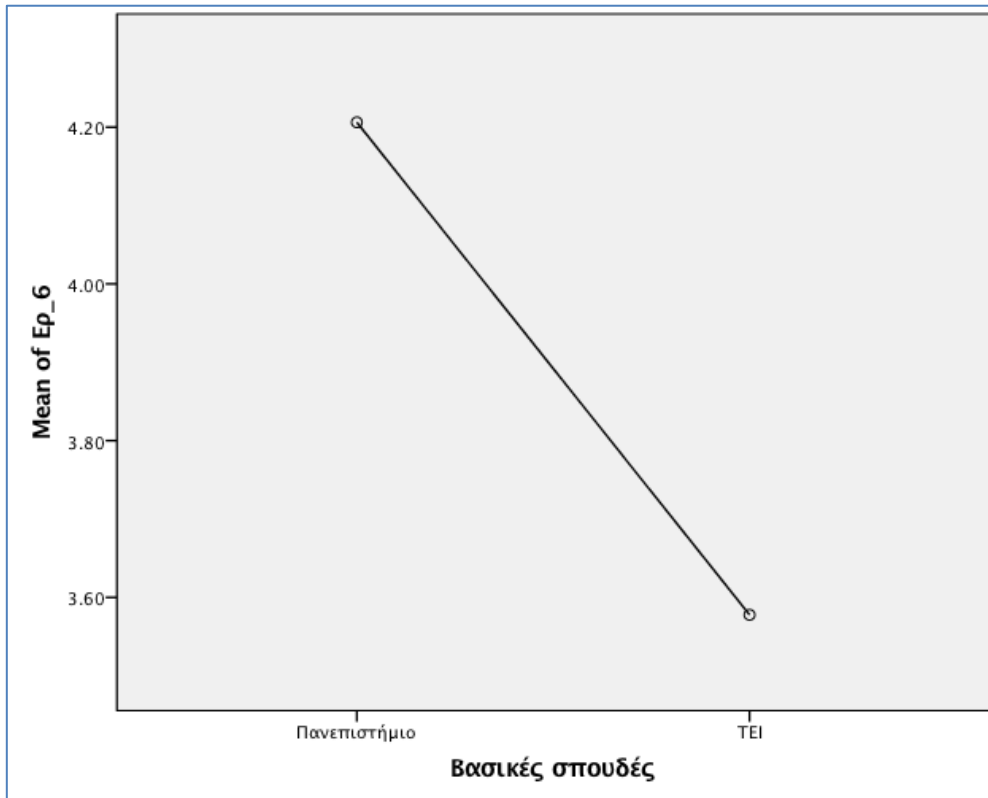
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12.139	1	12.139	10.435	.002
Within Groups	162.854	140	1.163		
Σύνολο	174.993	141			

Επίσης, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ενημερωμένοι γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.20, T.A. = 1.089$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΤΕΙ ($M = 3.57, T.A. = 1.055$).

Descriptives

Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Πανεπιστήμιο	97	4.2062	1.08913	.11058	3.9867	4.4257	1.00	6.00
ΤΕΙ	45	3.5778	1.05505	.15728	3.2608	3.8948	1.00	6.00
Σύνολο	142	4.0070	1.11404	.09349	3.8222	4.1919	1.00	6.00



- Συσχέτιση της εκπαίδευσης με το «Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.003) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “εκπαίδευση” διαφέρουν σε σχέση με το πόσο καλά νομίζουν οι εκπαιδευτικοί πως μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($F(1,143) = 9.355, p < 0.05$).

ANOVA

Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

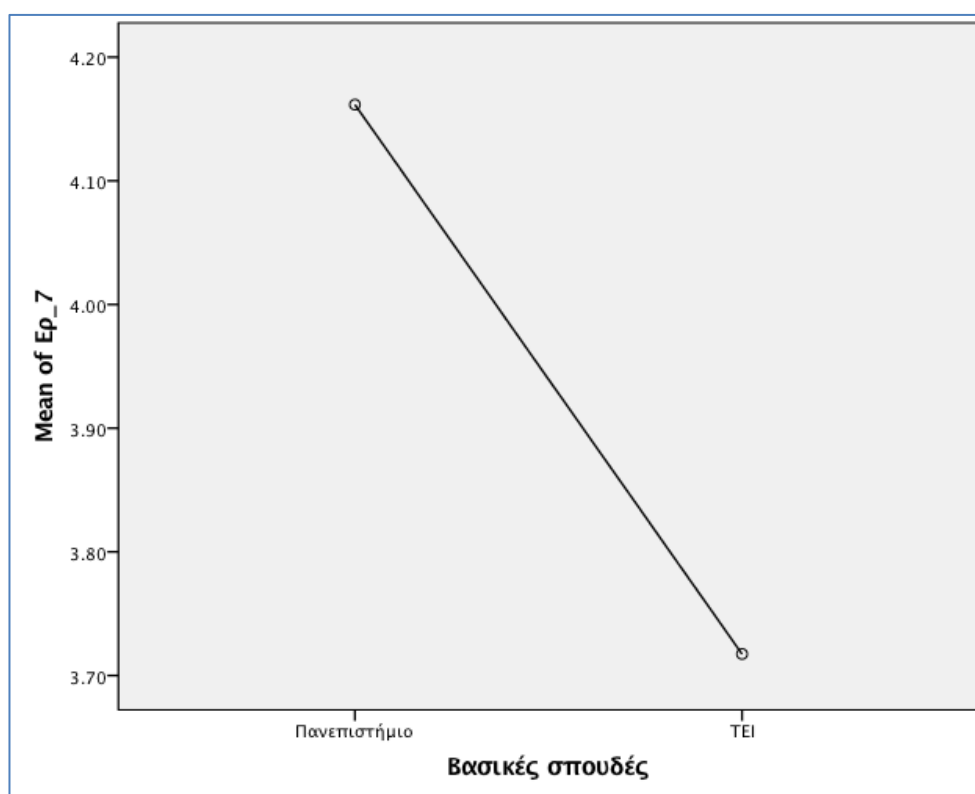
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.198	1	6.198	9.355	.003
Within Groups	94.740	143	.663		
Σύνολο	100.938	144			

Επίσης, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου νομίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.16$, $T.A. = .853$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΤΕΙ ($M = 3.71$, $T.A. = .719$).

Descriptives

Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Πανεπιστήμιο	99	4.1616	.85365	.08579	3.9914	4.3319	1.00	6.00
ΤΕΙ	46	3.7174	.71997	.10615	3.5036	3.9312	2.00	5.00
Σύνολο	145	4.0207	.83723	.06953	3.8833	4.1581	1.00	6.00



- Συσχέτιση της εκπαίδευσης με το «Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p -value (0.047) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “εκπαίδευση” διαφέρουν σε σχέση με το

πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη ($F(1,145) = 4.031, p < 0.05$).

ANOVA

Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας

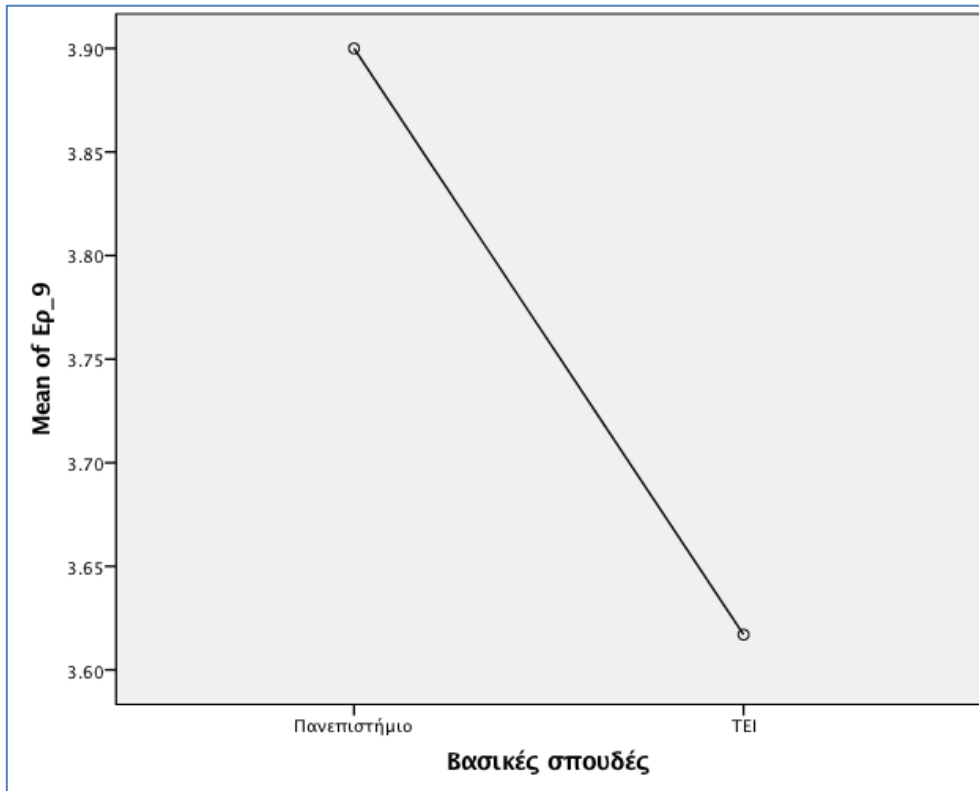
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.560	1	2.560	4.031	.047
Within Groups	92.106	145	.635		
Σύνολο	94.667	146			

Επίσης, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου πιστεύουν πως οι γονείς αν προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη θα είναι περισσότερο συνεργάσιμοι ($M = 3.90, T.A. = .834$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΤΕΙ ($M = 3.61, T.A. = .708$).

Descriptives

Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Πανεπιστήμιο	100	3.9000	.83485	.08348	3.7343	4.0657	2.00	5.00
ΤΕΙ	47	3.6170	.70874	.10338	3.4089	3.8251	2.00	5.00
Σύνολο	147	3.8095	.80523	.06641	3.6783	3.9408	2.00	5.00



- Συσχέτιση της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.004) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “εκπαίδευση” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο θεωρούν ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($F(1,141) = 8.657, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

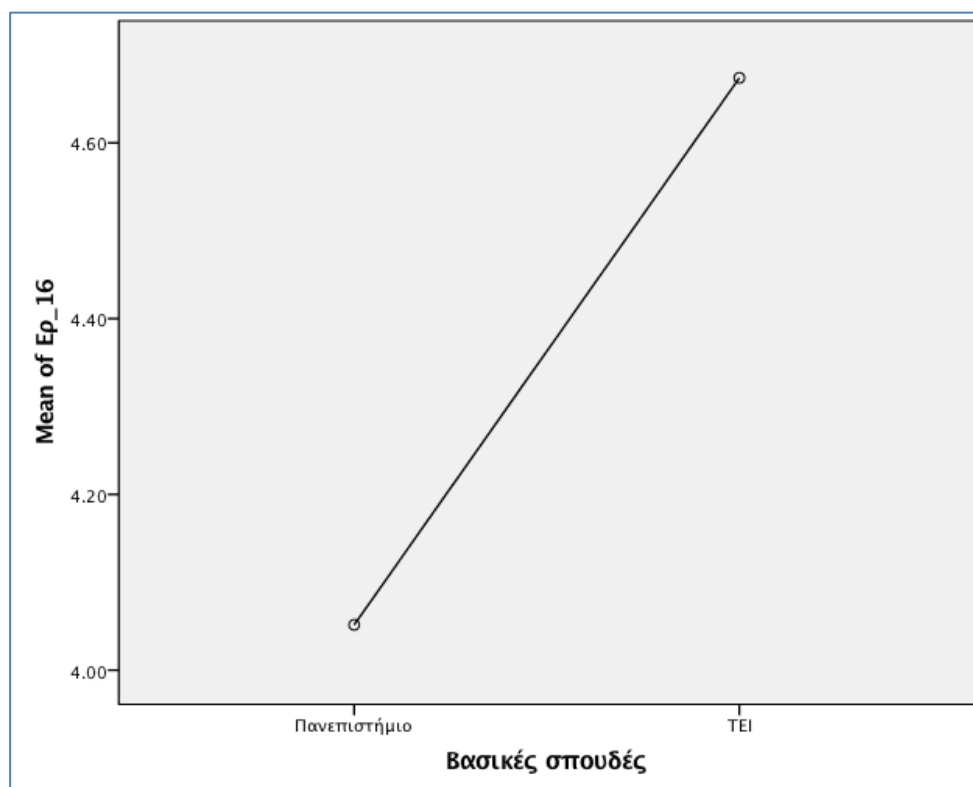
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12.086	1	12.086	8.657	.004
Within Groups	196.851	141	1.396		
Σύνολο	208.937	142			

Επίσης, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.67$, $T.A. = 1.033$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ($M = 4.05$, $T.A. = 1.244$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Πανεπιστήμιο	97	4.0515	1.24475	.12639	3.8007	4.3024	1.00	6.00
ΤΕΙ	46	4.6739	1.03396	.15245	4.3669	4.9810	2.00	6.00
Σύνολο	143	4.2517	1.21301	.10144	4.0512	4.4523	1.00	6.00



- Συσχέτιση της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.001) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “εκπαίδευση” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($F(1,145) = 10.542, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

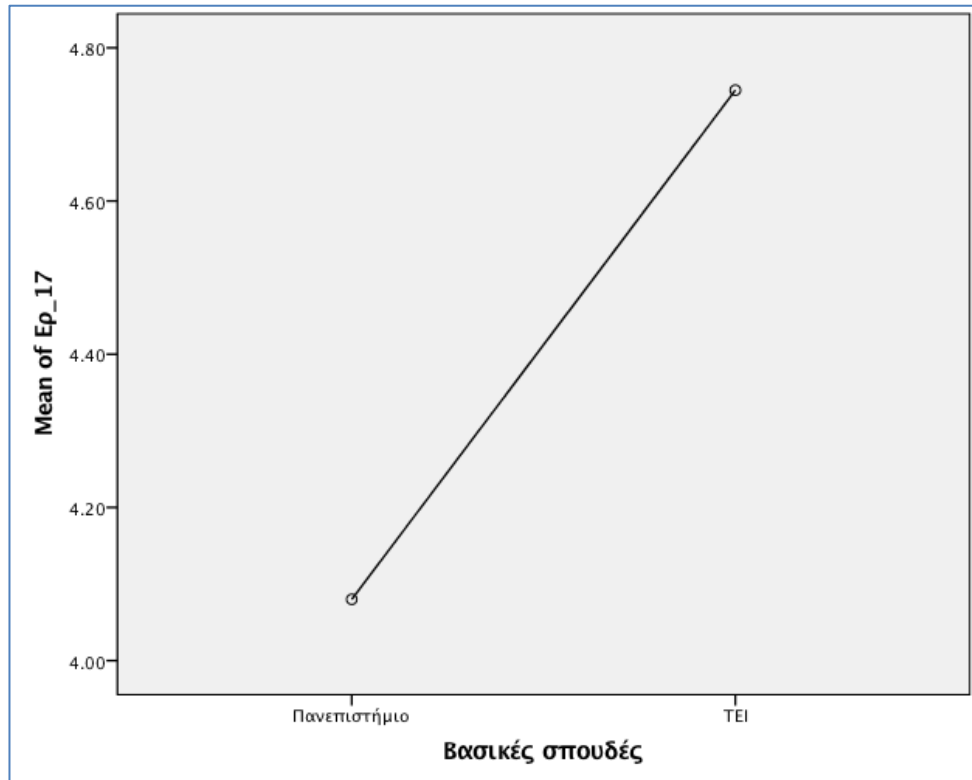
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14.126	1	14.126	10.542	.001
Within Groups	194.296	145	1.340		
Σύνολο	208.422	146			

Επίσης, οι απόφοιτοι TEI πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.74, T.A. = .966$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ($M = 4.08, T.A. = 1.236$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Πανεπιστήμιο	100	4.0800	1.23648	.12365	3.8347	4.3253	1.00	6.00
TEI	47	4.7447	.96612	.14092	4.4610	5.0283	2.00	6.00
Σύνολο	147	4.2925	1.19480	.09855	4.0978	4.4873	1.00	6.00



- Συσχέτιση της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.016) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “εκπαίδευση” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει ($F(1,143) = 5.976, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

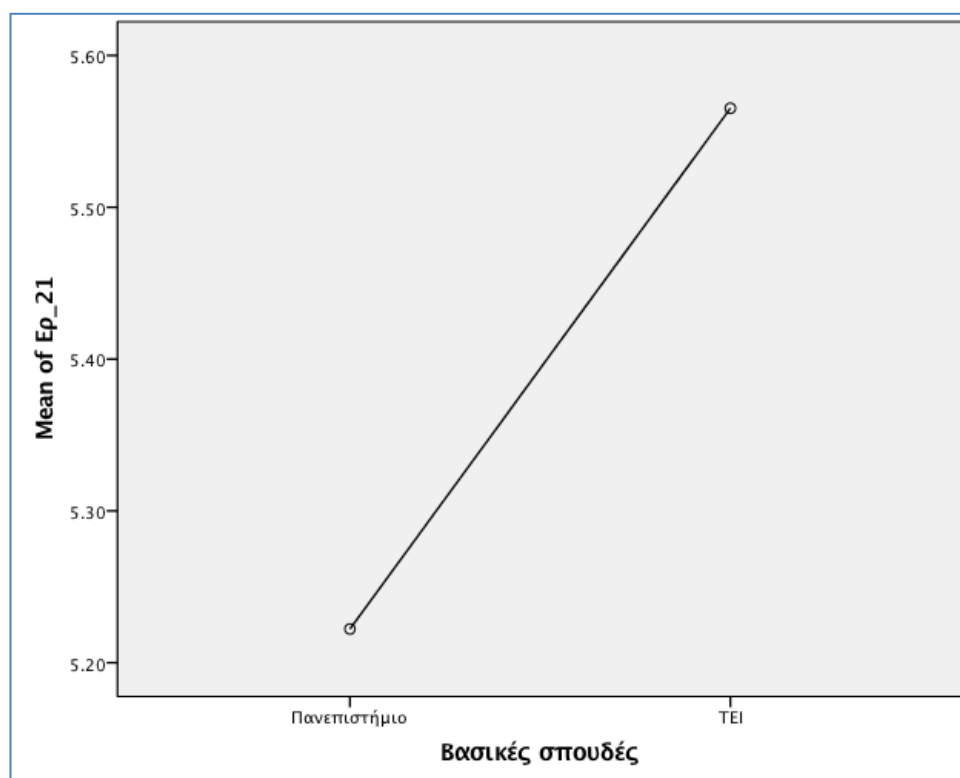
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.695	1	3.695	5.976	.016
Within Groups	88.415	143	.618		
Σύνολο	92.110	144			

Επίσης, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη ($M = 5.56$, $T.A. = .749$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ($M = 5.22$, $T.A. = .802$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Πανεπιστήμιο	99	5.2222	.80249	.08065	5.0622	5.3823	2.00	6.00
ΤΕΙ	46	5.5652	.74988	.11056	5.3425	5.7879	2.00	6.00
Σύνολο	145	5.3310	.79978	.06642	5.1998	5.4623	2.00	6.00



- Συσχέτιση της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.034) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “εκπαίδευση” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει ($F(1,142) = 4.558, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

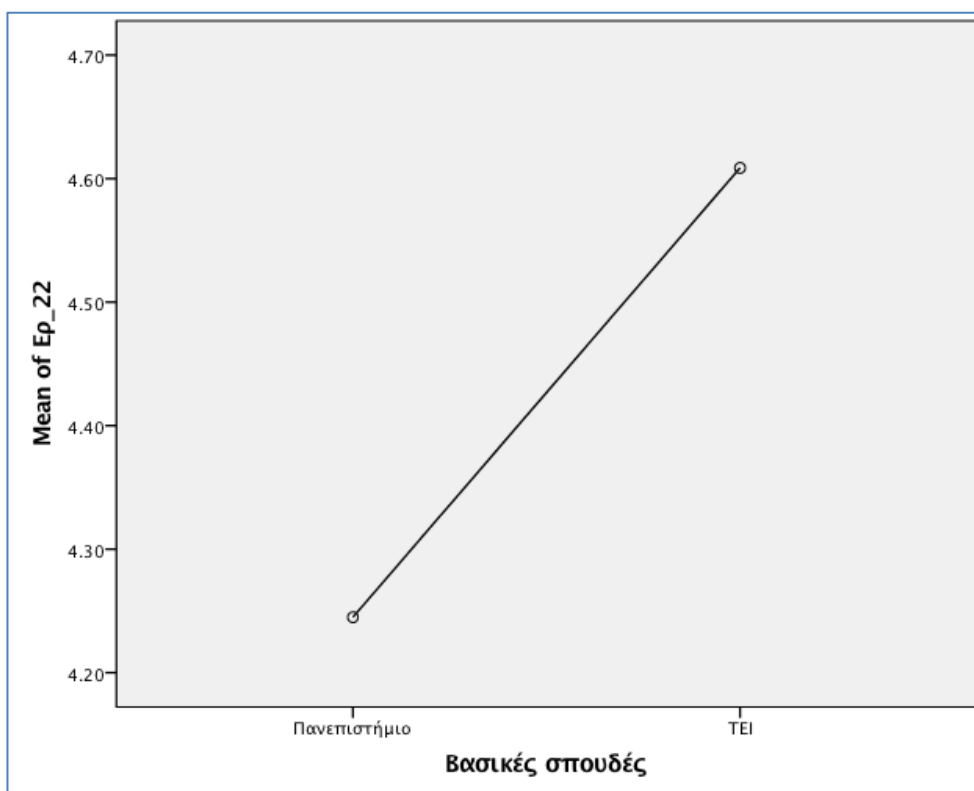
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.143	1	4.143	4.558	.034
Within Groups	129.079	142	.909		
Σύνολο	133.222	143			

Επίσης, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη ($M = 4.60, T.A. = .855$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ($M = 4.24, T.A. = .995$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Πανεπιστήμιο	98	4.2449	.99547	.10056	4.0453	4.4445	1.00	6.00
ΤΕΙ	46	4.6087	.85578	.12618	4.3546	4.8628	3.00	6.00
Σύνολο	144	4.3611	.96521	.08043	4.2021	4.5201	1.00	6.00



- Συσχέτιση της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.045) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “εκπαίδευση” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει ($F(1,140) = 4.110$, $p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

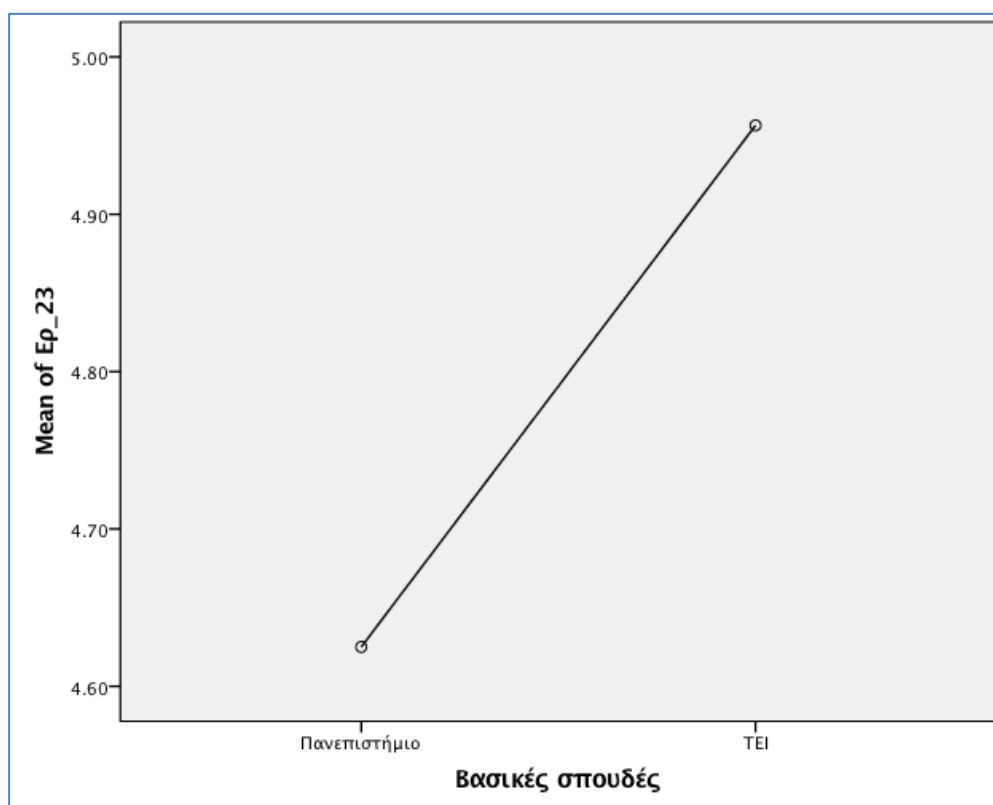
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.418	1	3.418	4.110	.045
Within Groups	116.413	140	.832		
Σύνολο	119.831	141			

Επίσης, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία ($M = 4.95$, $T.A. = .842$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ($M = 4.62$, $T.A. = .943$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Πανεπιστήμιο	96	4.6250	.94312	.09626	4.4339	4.8161	2.00	6.00
ΤΕΙ	46	4.9565	.84213	.12416	4.7064	5.2066	3.00	6.00
Σύνολο	142	4.7324	.92188	.07736	4.5795	4.8853	2.00	6.00



- Συσχέτιση της επιμόρφωσης με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.047) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “επιμόρφωση” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό τους έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη ($F(1,140) = 4.110, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10.941	3	3.647	2.763	.047
Within Groups	118.804	90	1.320		
Σύνολο	129.745	93			

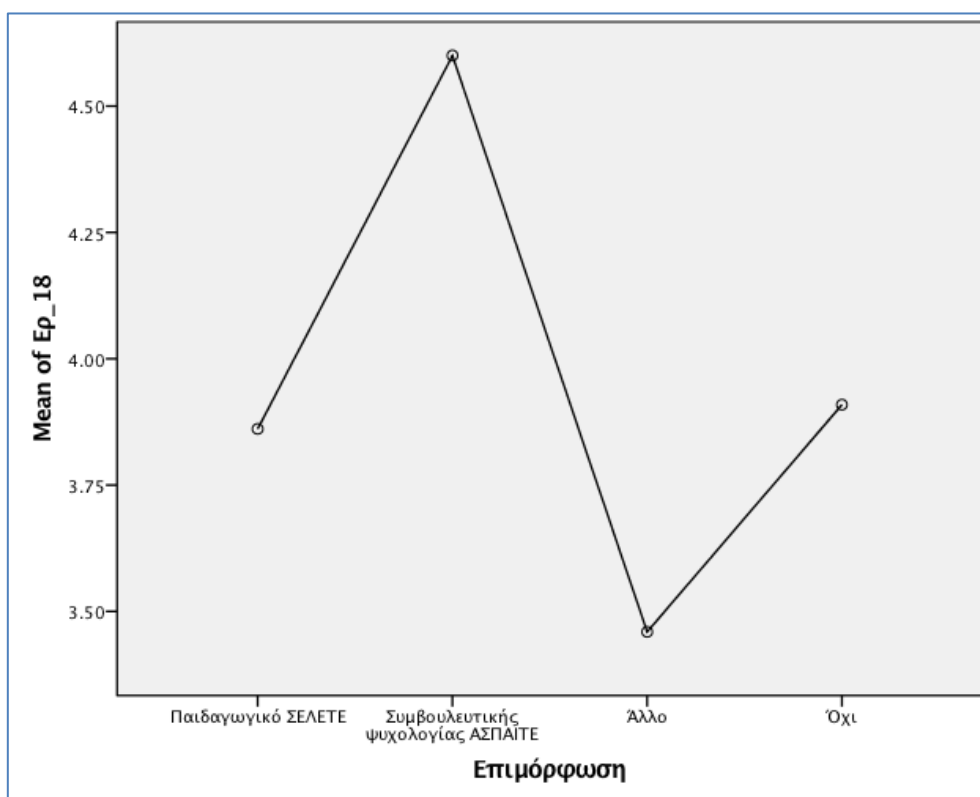
Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση συμβουλευτικής ψυχολογίας ΑΣΠΑΙΤΕ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό τους έργο ($M = 4.60, T.A. = 1.173$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση ($M = 3.90, T.A. = .943$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Παιδαγωγικό ΣΕΛΕΤΕ	36	3.8611	1.15022	.19170	3.4719	4.2503	1.00	6.00
Συμβουλευτικής ψυχολογίας ΑΣΠΑΙΤΕ	10	4.6000	1.17379	.37118	3.7603	5.4397	2.00	6.00

Άλλο	37	3.4595	1.19244	.19604	3.0619	3.8570	1.00	5.00
Όχι	11	3.9091	.94388	.28459	3.2750	4.5432	2.00	5.00
Σύνολο	94	3.7872	1.18115	.12183	3.5453	4.0292	1.00	6.00



- Συσχέτιση της σύμβασης εργασίας με το «Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.040) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “σύμβαση εργασίας” διαφέρουν σε σχέση με το πόσο καλά νομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($F(1,143) = 4.300, p < 0.05$).

ANOVA

Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

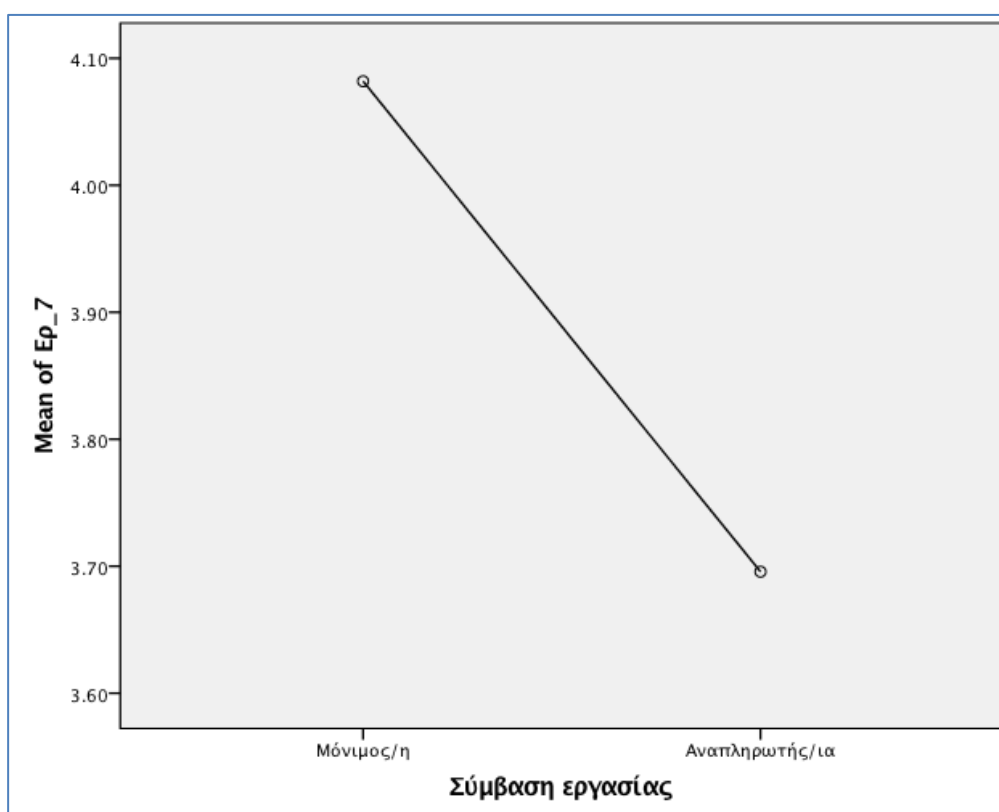
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.888	1	2.888	4.300	.040
Within Groups	96.050	143	.672		
Σύνολο	98.938	144			

Επίσης, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (M = 4.08, T.A. = .839) και ακολουθούν οι αναπληρωτές (M = 3.69, T.A. = .702).

Descriptives

Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Μόνιμος/η	122	4.0820	.83903	.07596	3.9316	4.2324	1.00	6.00
Αναπληρωτής/ια	23	3.6957	.70290	.14657	3.3917	3.9996	2.00	5.00
Σύνολο	145	4.0207	.82890	.06884	3.8846	4.1567	1.00	6.00



- Συσχέτιση της σύμβασης εργασίας με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.037) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “σύμβαση εργασίας” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο θεωρού οι εκπαιδευτικοί ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($F(1,145) = 4.426, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

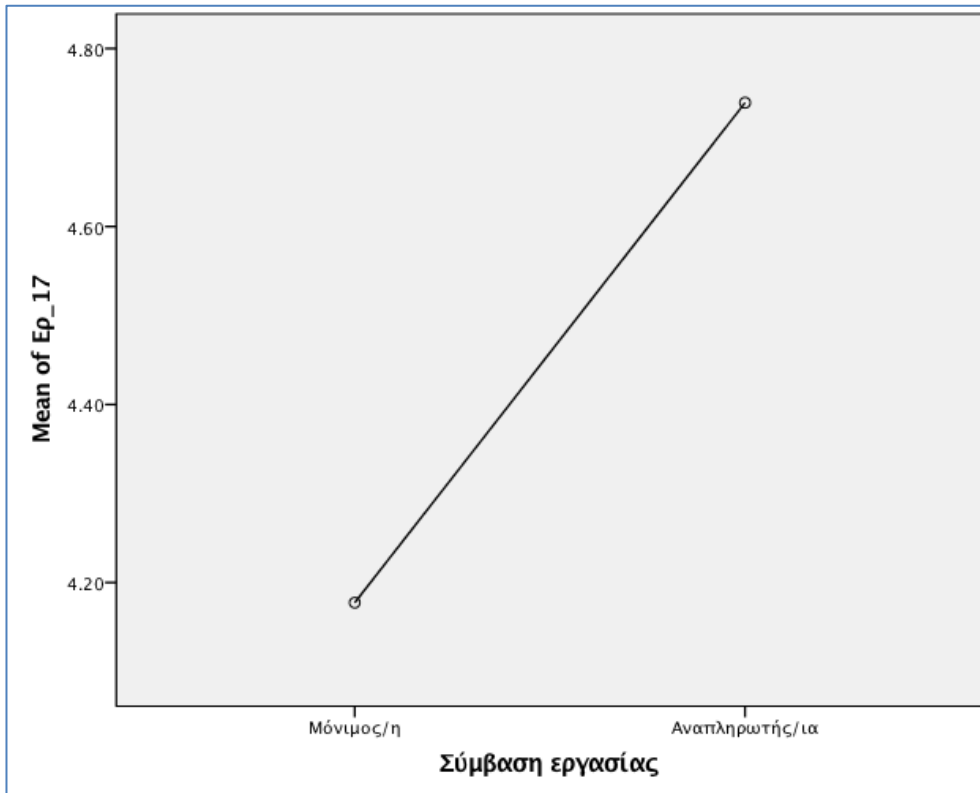
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.122	1	6.122	4.426	.037
Within Groups	200.532	145	1.383		
Σύνολο	206.653	146			

Επίσης, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.73, T.A. = .751$) και ακολουθούν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($M = 4.17, T.A. = 1.236$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Μόνιμος/η	124	4.1774	1.23663	.11105	3.9576	4.3972	1.00	6.00
Αναπληρωτής/ια	23	4.7391	.75181	.15676	4.4140	5.0642	3.00	6.00
Σύνολο	147	4.2653	1.18972	.09813	4.0714	4.4592	1.00	6.00



- Συσχέτιση της οικογενειακής κατάστασης με το «Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.018) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “οικογενειακή κατάσταση” διαφέρουν σε σχέση με το πόσο καλά νομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($F(3,143) = 3.478, p < 0.05$).

ANOVA

Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

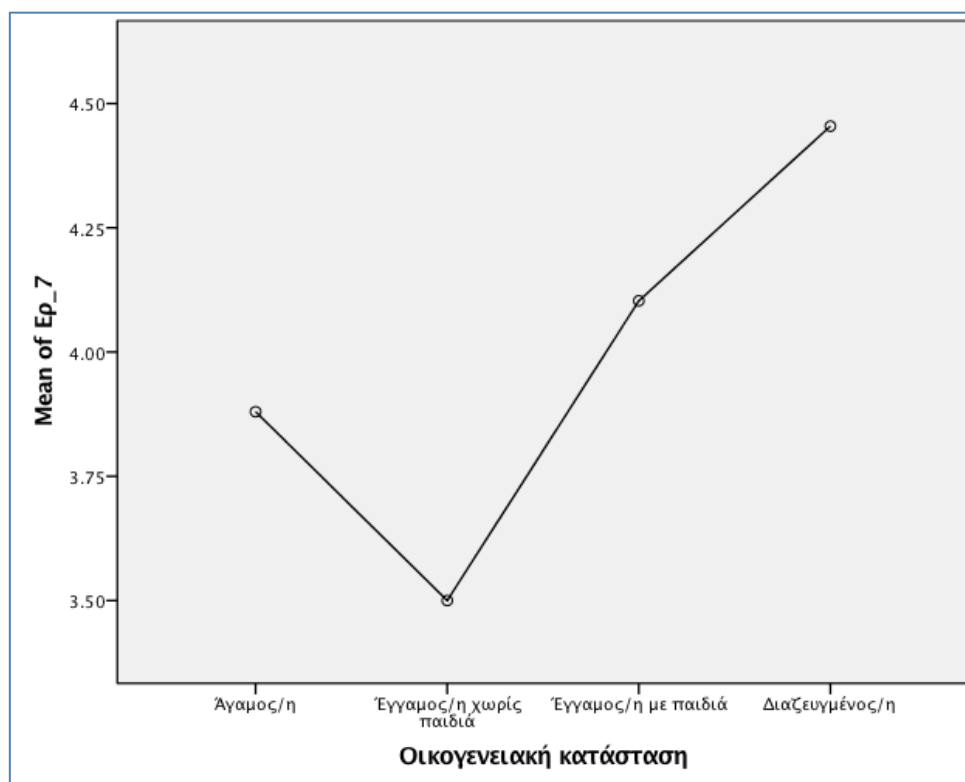
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.994	3	2.331	3.478	.018
Within Groups	95.836	143	.670		
Σύνολο	102.830	146			

Επίσης, οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.45$, $T.A. = .934$) και ακολουθούν οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί με παιδιά ($M = 4.10$, $T.A. = .822$).

Descriptives

Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Άγαμος/η	25	3.8800	.78102	.15620	3.5576	4.2024	2.00	6.00
Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	14	3.5000	.75955	.20300	3.0614	3.9386	2.00	5.00
Έγγαμος/η με παιδιά	97	4.1031	.82265	.08353	3.9373	4.2689	1.00	6.00
Διαζευγμένος/η	11	4.4545	.93420	.28167	3.8269	5.0821	3.00	6.00
Σύνολο	147	4.0340	.83923	.06922	3.8972	4.1708	1.00	6.00



- Συσχέτιση της οικογενειακής κατάστασης με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού»

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το p-value (0.023) είναι μικρότερο του α (0.05) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “οικογενειακή κατάσταση” διαφέρουν σε σχέση με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($F(3,145) = 3.277, p < 0.05$).

ANOVA

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

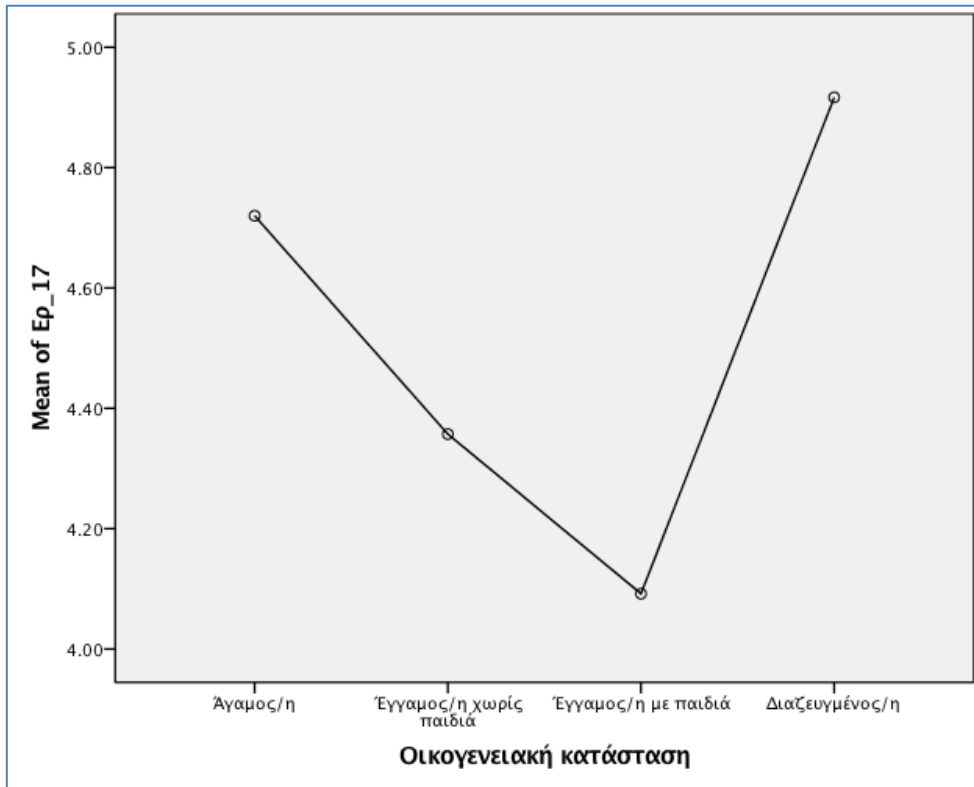
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13.246	3	4.415	3.277	.023
Within Groups	195.344	145	1.347		
Σύνολο	208.591	148			

Επίσης, οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.91, T.A. = 1.443$) και ακολουθούν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί ($M = 4.72, T.A. = .936$).

Descriptives

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Ελαχ.	Μεγ.
					Lower Bound	Upper Bound		
Άγαμος/η	25	4.7200	.93630	.18726	4.3335	5.1065	2.00	6.00
Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	14	4.3571	1.21574	.32492	3.6552	5.0591	2.00	6.00
Έγγαμος/η με παιδιά	98	4.0918	1.16731	.11792	3.8578	4.3259	1.00	6.00
Διαζευγμένος/η	12	4.9167	1.44338	.41667	3.9996	5.8337	1.00	6.00
Σύνολο	149	4.2886	1.18718	.09726	4.0964	4.4808	1.00	6.00



Κεφάλαιο 6^ο

Περιορισμοί - Συμπεράσματα - Προτάσεις

6.1 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα αποτελέσματα αλλά και τα συμπεράσματα να μπορέσουν το δυνατόν να γενικευθούν, όμως εδώ υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που περιόρισαν την δυνατότητα αυτή.

Οι περιορισμοί αυτοί είναι οι ακόλουθοι.

- Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν μεν ικανοποιητικό σε αριθμό σε σχέση με τον πληθυσμό στόχο, της έρευνας, αλλά ήταν δείγμα «ευχέρειας» ή διαφορετικά δείγμα φίλων και γνωστών κυρίως, που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και όχι τυχαίο δείγμα συναδέλφων.
- Το δείγμα αποτελείται μόνο από εκπαιδευτικούς (κυρίως λόγω απροθυμίας των διευθυντών να επιτρέψουν την συμμετοχή των μαθητών) και όχι και από τους μαθητές που είναι και οι «πρωταγωνιστές» του φαινομένου.
- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε μεγάλο εκπαιδευτικό συγκρότημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Θεσσαλονίκη.
- Ο χρόνος συλλογής στοιχείων μέσω της πρωτογενούς έρευνας αρκετά περιορισμένος.
- Οι οικονομικές δυνατότητες του ερευνητή περιορισμένες, για μετακινήσεις σε σχολεία εκτός της Θεσσαλονίκης κλ.

6.2 Συμπεράσματα

Σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες είναι οι πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζονται στο συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματική Εκπαίδευση και με ποιο ποσοστό συχνότητας εμφανίζονται.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως οι μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζονται συχνότερα είναι η λεκτική βία (κοροϊδία, βρίσιμο, χειρονομίες, κλπ.) (78.8%), και ακολούθως η σωματική βία (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, τράβηγμα μαλλιών κλπ.) (58.3%). Αντιθέτως, λιγότερο συχνά εμφανίζεται η σεξουαλική βία (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, χυδαία γράμματα και εικόνες, πειράγματα κλπ.) (5.3%) και στη συνέχεια η ηλεκτρονική βία (χρήση Ίντερνετ, email κινητών με κλήσεις και sms με προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενο για την ταπείνωση του παιδιού) (10.6%).

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιοι παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Επαγγελματική εκπαίδευση. Υφίσταται κάποιας μορφής ρατσισμός (Εθνοπολιτισμικός, κοινωνικός, καταγωγής κ.λ.) ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και ποιοι μαθητές είναι συνήθως τα θύματα ή οι θύτες στις σχολικές κοινότητες των πολυπολιτισμικών ΕΠΑ.Λ.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως:

- **Παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο.** Οι παράγοντες που ενισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος και ακολούθως η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη, το οικογενειακό περιβάλλον και τα κοινωνικά πρότυπα. Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι το κακό πρότυπο του δασκάλου και ακολούθως ο κακός χειρισμός του εκπαιδευτικού.
- **Μορφές Ρατσισμού.** (Εθνοπολιτισμικός, κοινωνικός, καταγωγής κ.λ.) Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε πως τα όποια φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού στο συγκρότημα των πολυπολιτισμικών ΕΠΑ.Λ. στην

Θεσσαλονίκη είναι ανεξαρτήτου εθνικότητας, πολιτισμού και καταγωγής (53.6 %).

- **Μαθητές Θύματα στην συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.** Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως τα παιδιά που πέφτουν συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι παιδιά «κλειστά» στον εαυτό τους (70.9%), και ακολούθως αδύνατοι μαθητές (43.7%), αλλοδαποί (27.2%), Έλληνες (23.8%) και άριστοι μαθητές (15.9%). Αντιθέτως, λιγότερο συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές (0%) και ακολούθως οι φτωχοί μαθητές (6.6%) και οι μικροί σε ηλικία μαθητές (7.9%).
- **Μαθητές Θύτες στην συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.** Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως οι μαθητές που ασκούν συνήθως βία στον χώρο του σχολείου είναι μαθητές με χαμηλή επίδοση (45.7%) ανεξαρτήτως εθνικότητας (53.6%), και ακολούθως αγόρια (43.7%). Αντιθέτως, λιγότερο συχνά βία ασκούν συνήθως οι φτωχοί (2%) και οι Ασιάτες μαθητές (0.7%).

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πόσο σημαντικός είναι, ποιες είναι οι **δυνατότητες (γνώσεις-δεξιότητες-επιμορφώσεις)**, οι **στρατηγικές**, οι **τρόποι παρέμβασης**, αλλά και οι **υποχρεώσεις** των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού_στον χώρο της Επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως:

- **Ο ρόλος.** Οι ερωτώμενοι σε μεγαλύτερο βαθμό θεωρούν **σημαντικό τον ρόλο τους** στην αντιμετώπιση του φαινομένου (93.2%)
- **Δυνατότητες (γνώσεις-δεξιότητες-επιμορφώσεις) εκπαιδευτικών.** Οι ερωτώμενοι ακολούθως έχουν δηλώσει πως απέκτησαν τις ειδικές γνώσεις για τον σχολικό εκφοβισμό κατά την διάρκεια της εργασίας τους, μέσα από σεμινάρια και επιμορφώσεις (65.8%), γνωρίζουν καλά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (57.9%) και πως πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα τέτοιο φαινόμενο (50.7%).

Οι ερωτώμενοι απάντησαν πως δεν θεωρούν αρκετά ικανοποιητική την επιμόρφωση που λαμβάνουν για τον σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια των σπουδών του (40.2%) και πως θεωρούν πιο ικανοποιητική την επιμόρφωση που λαμβάνουν για τον σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της εργασίας του (45.9%).

- **Οι στρατηγικές.** Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως οι στρατηγικές που επιλέγονται πιο συχνά για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και ακολούθως η ενεργός ακρόαση των απόψεων του μαθητή, η εστίαση στη αυτοεκτίμηση μαθητών και η αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή.

Αντιθέτως, οι στρατηγικές που επιλέγονται λιγότερο συχνά για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού είναι η δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας εκπαιδευτικού - σχολικού συμβούλου - ψυχολόγου και ακολούθως η δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας εκπαιδευτικού – θύτη - θύματος.

- **Τρόποι παρέμβασης.** Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως οι τρόποι παρέμβασης που επιλέγονται πιο συχνά για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η **δημιουργία θετικού κλίματος** στην τάξη και ακολούθως η **συζήτηση με το θύτη και το θύμα**, η **παρατήρηση του φαινομένου** στην τάξη και στο προαύλιο και η **συζήτηση με τους συναδέλφους** και το διευθυντή.

Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η βοήθεια του ψυχολόγου και ακολούθως η συνεργασία με τον/την σχολικό σύμβουλο.

- **Οι «υποχρεώσεις»** του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Σε μεγαλύτερο βαθμό οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν την **ενεργό ακρόαση** των προβλημάτων του μαθητή και ακολούθως την **ενσυναίσθηση** απέναντι στον μαθητή, την **δημιουργία θετικού κλίματος** με τους μαθητές και την **αυθεντικότητα απέναντι στον μαθητή**.

Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν την θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή και ακολούθως την συμβουλευτική δραστηριότητα με σκοπό την σωστή συμπεριφορά του μαθητή.

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα:

A. Υπάρχουν στατιστικά **σημαντικές διαφορές, στις απόψεις** των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής εκπαίδευσης, αναλογικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία (Φύλο, ηλικία, βασικές σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση, σχολείο εργασίας, σύμβαση εργασίας, οικογενειακή κατάσταση, ετήσιο εισόδημα)

B. Ποια η **επιρροή του σχολικού εκφοβισμού** στο σχολικό περιβάλλον στην Επαγγελματική εκπαίδευση;

Για το Α σκέλος του τετάρτου ερευνητικού ερωτήματος. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως στατιστικά **σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μεταξύ:**

- **Του φύλου** με το «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει». Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη έναντι των ανδρών.
- **Της ηλικίας** με το «Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ενημερωμένοι γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 22 έως 32 ετών.
- **Της ηλικίας** με το «Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 22 έως 32 ετών.
- **Της ηλικίας** με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού».

Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 32 έως 42 ετών.

- **Της εκπαίδευσης** με το «Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ενημερωμένοι γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΤΕΙ.
- Της εκπαίδευσης με το «Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου νομίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΤΕΙ.
- Της εκπαίδευσης με το «Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας». Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου πιστεύουν πως οι γονείς αν προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη θα είναι περισσότερο συνεργάσιμοι και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΤΕΙ.
- Της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου.
- Της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου.
- Της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει

προκύψει». Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου.

- Της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει». Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου.
- Της εκπαίδευσης με το «Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει». Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι ΤΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου.
- **Της επιμόρφωσης** με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση συμβουλευτικής ψυχολογίας ΑΣΠΑΙΤΕ πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό τους έργο και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση.
- **Της σύμβασης εργασίας** με το «Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι αναπληρωτές.
- Της σύμβασης εργασίας με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

- **Της οικογενειακής κατάστασης** με το «Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως μπορούν να διαχειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί με παιδιά.
- Της οικογενειακής κατάστασης με το «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού» Συγκεκριμένα, οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και ακολουθούν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί.

Για το Β σκέλος του τετάρτου ερευνητικού ερωτήματος. Ποια η (επιρροή του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, της Επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως το ποσοστό:

- 48.3% των ερωτηθέντων δήλωσε πως **κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη τους έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό.**
- 34% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρούν πως η **ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει** την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.
- 35.8% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.
- 36.9% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μέτριο βαθμό θεωρεί ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό του έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη.
- 50.7% των ερωτηθέντων δήλωσε πως **σε μεγάλο βαθμό θεωρεί ότι επηρεάζει το γενικό κλίμα της τάξης** κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει.

- 49.7% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρεί ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει.
- 48% των ερωτηθέντων δήλωσε πως θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό πως κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη.
- 39.2% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρεί ότι κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη.
- 45.9% των ερωτηθέντων δήλωσε πως σε μεγάλο βαθμό θεωρεί ότι κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία.
- Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο στη διδακτική διαδικασία (58.3%) και ακολούθως γενικά στην καθημερινότητά τους (57.6%). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται λιγότερο αναφορικά με την οικογένειά τους (2.6%) και ακολούθως στην σχέση τους με τους συναδέλφους του (7.3%).

6.3 Προτάσεις για πιθανή συνέχεια της έρευνας

Είναι πλέον ξεκάθαρο πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει εισέρθει σε ανησυχητικά όρια, στις μαθητικές κοινότητες της χώρας μας, σύμφωνα και με το πρόσφατο τραγικό συμβάν, της αυτοκτονίας του δεκατετράχρονου μαθητή, λόγω του Bullying που υπέστη από ομάδα συμμαθητών του. Είναι λοιπόν άμεση η ανάγκη, παρά ποτέ άλλοτε, της εκτενέστερης διερεύνησης του φαινομένου στην χώρα μας.

Οι πιθανές πτυχές του φαινομένου που θα πρέπει να διερευνηθούν είναι:

- Η εκτενέστερη διερεύνηση των ψυχολογικών παραγόντων και κινήτρων που ωθούν τον θύτη σε αυτή τη συμπεριφορά.
- Η εκτενέστερη διερεύνηση των επιπτώσεων και των αντιδράσεων, στις οποίες θα μπορούσε να προβεί ο μαθητής που δέχεται το Bullying
- Το δείγμα της έρευνας να είναι το δυνατόν μεγαλύτερο, στο οποίο να συμμετέχουν μέλη από όλη την σχολική κοινότητα

- Το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό από όλες τις περιοχές τις χώρας μας (σχολεία μεγάλων πόλεων και περιφέρειας) κα.

6.4 Προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

- Ανάλυσης πρωτοβουλιών σε εθνικό αλλά και τοπικό επίπεδο, για την αντιμετώπιση του φαινομένου.
- Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.
- Τοποθέτηση στις σχολικές μονάδες επιστημόνων με ειδικές γνώσεις στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.
- Δημιουργία δομών από την τοπική διοίκηση για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στήριξης για όσους την έχουν ανάγκη.
- Διοργάνωση σεμιναρίων με θέμα την πρόληψη και αντιμετώπιση του Bullying, για το ευρύτερο κοινό. κ.α.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8 (1), 66-95.

Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο: αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

Ανδρέου, (2007). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. Στο: Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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: Υ.Π.Ε.Θ.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιαντής, Γ. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10 (1), 97-100.

Βεγιάννη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Γκουντσίδου, Β. (2007). *Το φαινόμενο BULLYING και πώς να το αντιμετωπίσετε*. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2016 από <http://www.auth.gr/students/services>

ΕΨΥΠΕ (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών.

Καραγιάννη, Α. (2014). *Η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Καραδήμα, Β. (2015) *Σχολικός Εκφοβισμός σε Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γράφημα.

Κίτση, Π. (2016). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Λογιώτης, Γ., Μάλαμας, Κ. & Παπατριανταφύλλου, Α. (2016). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: έρευνα και παρέμβαση. *Πρακτικά Θέματα Διοίκησης και Οικονομίας*, 9, 88-101.

Μάνεσης, Ν., & Λαμπροπούλου, Α. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *Παιδαγωγική - θεωρία & πράξη*, 7, 83-89.

Μανιάκη, Π. (2009). *Σχολική Βία και ετερότητα στην Ελλάδα*.

Μανιάτης Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. *Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μέντορας, 12, 118-138

Μιζικύρη, Β. (2012). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Μόσχος, Γ. (2010). *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας. Προτάσεις του Συνηγόρου του παιδιού.*

Μπελαφέμινε, Φ. (2011). *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία του Δήμου Περιστερίου για την αντιμετώπιση προβλημάτων βίας στο χώρο του σχολείου.* Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μπέση, Μ. & Σαΐτη, Σ. (2016). *Σχολική βία και εκφοβισμός: απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο.*

Νικολάου, (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παπάζογλου, Ε., Θωμοπούλου, Γ. & Στρατούλιας, Ι.(2009). *Παραβατικότητα στο χώρο του σχολείου αλλοδαπών μαθητών. Έρευνα στα αρχεία των Σ.Σ.Ν. Αχαΐας-Ανατολ. Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων. (2002-2008). Εισήγηση στο 12^ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», Πάτρα.*

Πρεκατέ, Β. (2007). *Φυλλάδιο Σχολικού Εκφοβισμού.* Μέντορας www.mentoras.org

Ραδισάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός Bulling. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης.* Αθήνα: Πατάκη.

Ρομπόλης, Σ. (2007). *Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. 1^η εκδ. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.*

Smith, P. K. (2012). *Εκφοβισμός στο σχολείο: το ερευνητικό υπόβαθρο.* (Σ. Κασάπη, μετάφρ.).

Σιομπότη, Μ., Σαμσάρη, Ε., & Σαμσάρης, Π. (2016). *Βασικοί άξονες πετυχημένων πολιτικών παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.*

Συνήγορος του Πολίτη (2015). *Σημαντικοί παράγοντες για την για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας μεταξύ μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*

Τσιάντης, Ι., & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το Διακρατικό Πρόγραμμα Δάφνη της ΕΨΥΠΕ.

Τρίγκα–Μερτίκα, Ε. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσικρίκα, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*.

Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14, 329-345.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53.

Athanasiaides, C., & Deliyianni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among Secondary School students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.

Baldry, C. A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713–732.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Brief report: types of bullying among Italian school children. *Journal of adolescence*, 22(3), 423-426.

Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28 (3), 12–29.

Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.

Besag, V. E. (2006). Bullying among girls: friends or foes?. *School psychology international*, 27(5), 535-551.

- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, C., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). Bullying in Greek Secondary Schools: prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16 (1), 1-16.
- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (2), 223-233.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση*. Λονδίνο: Routledge / Falmer.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία (τ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers?. *School psychology quarterly*, 29(3), 336.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). *Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization*. *School Psychology International*, 21(1), 5–21.
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). *Middle School students' preferences for anti-bullying interventions*. *School Psychology International*, 27(4), 475-487.
- DeWall, C. N., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1(3), 245-258.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and violent behavior*, 12(4), 459-469.

- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school?. *Aggressive Behavior*, 27 (6), 419–429.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization. What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Fanti, K. A., Frick, P. J., & Georgiou, S. (2009). Linking callous-unemotional traits to instrumental and non-instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31, 285-298.
- Fanti, K. A., & Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 617-631.
- Feder, L. (2007). Bullying as a public health issue.
- Frisen, A., & Holmqvist, K. (2010). Adolescents' own suggestions for bullying interventions at age 13 and 16. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 123-131.
- Frisén, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: who is the bully? What can be done to stop bullying?. *Adolescence*, 42(168), 749.
- Goldsmid, S. & Howie, P. (2014). Bullying by definition: an examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19 (2), 210-225.
- Gorsek, A. K., & Cunningham, M. M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *PURE Insights* 3(6).
- Haber, J., & Glatzer, J. (2008). *Τέλος στον εκφοβισμό! Θωρακίστε τα παιδιά σας για μια ζωή* (μτφ.: Λυμπεροπούλου, Χ.) Αθήνα: Πατάκης (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007).
- Hammig, B., & Jozkowski, K. (2013). Academic Achievement, Violent Victimization, and Bullying Among U.S. High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 28 (7), 1424-1436.

- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kaukman-Kantor, G. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse and Neglect*, 31, 503-515.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L. & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools- A report from Greece. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools – The response in Europe* (pp. 169-184). London: Routledge Falmer.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). *Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes*. Educational review – Birmingham (53), 1.
- Hudert, R. & Χαραλαμπίκη, Δ. (1984). *Γενική παιδαγωγική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32(6), 570-580.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Skinner, K. (2000). *Meetings of the Society for Research on Adolescence.*, Chicago, IL.
- Kokkinos, K., & Karagiani, (2017). Bullying and victimization: Review of Greek research evidence. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(1), 2-45.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), S22-S30.
- Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), 61-75.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic & Plenum Publishers.
- Minton, S. J., & O'Moore, M. (2006). *Dealing with bullying in schools: a training manual for teachers, parents and other professionals*. London: Chapman.

- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community & applied social psychology, 18*(3), 211-232.
- Olweus, D. (2007). *The Olweus bullying questionnaire*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 19-44). Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124-134.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior, 26*, 99-111.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive behavior, 27*(4), 269-283.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school students in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21*, 167-175.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental psychology, 51*(7), 913.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology, 20*(2), 259-280.
- Peterson, L., & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence, 22*(4), 481-492.
- Poteat, V. P., & Rivers, I. (2010). The use of homophobic language across bullying roles during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(2), 166-172.

- Rigby, K. (2001). *Stop the bullying: a handbook for schools*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501 -514.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools*. Melbourne: ACER.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Roland, E. (1989). *Bullying: the Scandinavian research tradition*.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: the KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Sharp, S. Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.

Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: what it looks like and how to manage it*. London: Chapman.

Swart, E., & Bredekamp, J. (2009). Non-physical bullying: Exploring the perspectives of grade 5 girls. *South African Journal of Education*, 29(3), 405-425.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.

Vaillancourt, T. (2010). Places to avoid: population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 40-54.

Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 637-657.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.

Weckert, F. (2007). Bully Blocking: Six Secrets to Help Children Deal with Teasing and Bullying [Book Review]. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 198.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35(1), 3-25.

Ιστοσελίδες

Γρατσία, Κωστάκη, Μοράβα . *Παράγοντες υποκίνησης σχολικού εκφοβισμού*. Εργασία, Σχολικός Εκφοβισμός Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2018, από . <https://slideplayer.gr/slide/6161401/>

Ε.ΨΥ.ΠΕ. (2013) *Ημερίδα Ευαισθητοποίησης- Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και Ειδικών Ψυχικής Υγείας, για τον Σχολικό Εκφοβισμό*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2018, από http://epsype.blogspot.gr/2013/05/blog-post_29.html

Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2018, από <http://www.keda.gr/eclass/modules/document/file.php/>

Νικολάου, Σ. (2004). *Η Βία, η Επιθετική Συμπεριφορά και η Τηλεοπτική επίδραση*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2018, από www.cc.uoa.gr/ptde/journal/greek/ISSUE1/pdf/nikolaou.pdf

Παιδαγωγικό Εκπαιδευτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο. *Σχολικός Εκφοβισμός*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2018, από <https://gr.pinterest.com/popiiit/bullying-sxoliki-via/?autologin=true>

Παπαχρήστου, Κ. & Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2014), *Σχολική βία*. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου, 2018, από http://pdeamth.gr/paratiritirionvias/images/file2014/sxol_via_pol.pdf

Doyle, A. B., & Aboud, E E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 209-228, <http://global.wisc.edu/multiracial/docs/quintana1998.pdf>

Espelage, D., & 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.

<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=edpsychpapers>

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2014). Cyberbullying fact sheet: Identification, Prevention, and Response. Cyberbullying Research Center. http://cyberbullying.org/Cyberbullying_Identification_Prevention_Response.pdf [23

Linden, M. (2009). Sexual bullying: thousands of pupils suspended. www.independent.co.uk/.../sexual-bullying-thousands-of-pupils-suspended-1226341.html

Sameer Hinduja, Justin W. Patchin, (2014) Cyberbullying Identification, Prevention, and Response, cyberbulling Research Center <http://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A. Παράρτημα: Φόρμα ερωτηματολογίου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έναν αριθμό ερωτήσεων σχετικών με τον σχολικό εκφοβισμό σε πολυπολιτισμικό ΕΠΑ.Λ. στην Θεσσαλονίκη και την αντιμετώπιση του. Οι πληροφορίες που θα δώσετε είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο ΠΜΣ στην «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για την υπομονή και τη συνεργασία σας.

Μεταπτυχιακός Φοιτητής

ΚΑΡΑΒΑΣ ΜΙΧΑΗΛ

Δημογραφικά Στοιχεία

- Φύλλο: Άνδρας Γυναίκα
- Ηλικία: 22-32 32-42 42-52 52-62
- Βασικές Σπουδές: Πανεπιστήμιο ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακές Σπουδές:
 - Μεταπτυχιακό
 - Διδακτορικό
- Επimόρφωση:

Παιδαγωγικό ΣΕΛΕΤΕ

Συμβουλευτικής Ψυχολογίας ΑΣΠΑΙΤΕ

Άλλο

Όχι

- Σχολείο εργασίας: Δημόσιο σχολείο Ιδιωτικό σχολείο
- Σύμβαση εργασίας: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/ια
- Οικογενειακή κατάσταση:
Άγαμος/η Έγγαμος/η χωρίς παιδιά Έγγαμος/η με παιδιά
Διαζευγμένος/η -
- Ετήσιο εισόδημα: 6000-12000 12000-18000 18000-άνω

Ο σχολικός εκφοβισμός σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας
Επαγγελματικής Εκπαίδευσης - ΕΠΑ.Λ.

1) Ποιες είναι οι πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζεται πιο συχνά στο σχολείο σας ;(μέχρι 2 απαντήσεις).

- 1.1 Σωματική (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, τράβηγμα μαλλιών κλπ.)
- 1.2 Συναισθηματική (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού, να καταστρέφουν τα πράγματά του, να το απειλούν κλπ.)
- 1.3 Λεκτική (κοροϊδία, βρίσιμο, χειρονομίες, κλπ.)
- 1.4 Ρατσιστική
- 1.5 Σεξουαλική (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, χυδαία γράμματα και εικόνες, πειράγματα κλπ.)
- 1.6 Ηλεκτρονική (χρήση Ίντερνετ, email κινητών με κλήσεις και sms με προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενο για την ταπείνωση του παιδιού)

2) Ποια παιδιά πέφτουν συνήθως θύματα σχολικού εκφοβισμού; (μέχρι 3 απαντήσεις).

- 2.1 Άλλοδαποί
- 2.2 Έλληνες
- 2.3 Αδύνατοι μαθητές
- 2.4 Άριστοι μαθητές

- 2.5 Φτωχοί μαθητές
- 2.6 Παιδιά «κλειστά» στον εαυτό τους
- 2.7 Παιδιά με ιδιαίτερο σωματότυπο
- 2.8 Αγόρια
- 2.9 Κορίτσια
- 2.10 Μικροί σε ηλικία μαθητές
- 2.11 Μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές
- 2.12 Παιδιά με ειδικές ανάγκες

3) Ποιοι μαθητές ασκούν συνήθως βία στον χώρο του σχολείου σας (μέχρι 3 απαντήσεις).

- 3.1 Έλληνες
- 3.2 Αλλοδαποί : Αλβανοί Ρώσοι Βούλγαροι Ασιάτες Άλλοι
- 3.3 Άσχετο με την Εθνικότητα
- 3.4 Αγόρια
- 3.5 Κορίτσια
- 3.6 Μαθητές με χαμηλή επίδοση
- 3.7 Μεγαλύτεροι σε ηλικία
- 3.8 Φτωχοί
- 3.9 Με οικονομική άνεση

4) Πόσο συχνά παρατηρείται κάποιο από τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας; (σημειώνουμε με X τα κενά).

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Χτυπήματα						
Τραβήγματα μαλλιών						
Βρισιές						
Απειλές						
Προσβολές						
Σπρωξίματα						
Φτύσιμο						
Χειρονομίες						
Καταστροφή αντικειμένων						
Κλοπή αντικειμένων						
Αποκλεισμός από						

παρέες και παιχνίδι						
Κοροϊδία						
Διάδοση φημών						
Προσβλητικά μηνύματα						

5) Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού; (σημειώνουμε με X τα κενά).

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Οικογενειακό περιβάλλον						
Σχολικό περιβάλλον						
Κοινωνικά πρότυπα						
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης						
Κακό πρότυπο δασκάλου						
Κακή σχέση με τους συμμαθητές						
Έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης						
Έλλειψη ενημέρωσης						
Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύτη						
Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύματος						
Παρατηρητές που δεν παίρνουν θέση						
Ρατσισμός -Ξενοφοβία						
Κακός χειρισμός εκπαιδευτικών						

6) Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

7) Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

8) Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι συνάδερφοί σας αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

9) Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

10) Απαντήστε βάζοντας X στα κενά στις παρακάτω ερωτήσεις:

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Γνωρίζετε καλά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;		
Έχετε ενημερωθεί κατά την διάρκεια των σπουδών σας για τον σχολικό εκφοβισμό;		
Αν ναι θεωρείτε ικανοποιητική την επιμόρφωση;		
Έχετε ενημερωθεί κατά την διάρκεια της εργασίας σας για τον		

σχολικό εκφοβισμό;		
Αν ναι θεωρείτε ικανοποιητική την επιμόρφωση;		
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα τέτοιο φαινόμενο;		
Θεωρείτε σημαντικό τον ρόλο σας στην αντιμετώπιση του φαινομένου;		

11) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πτυχές εμπλέκονται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού;

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές						
Συμβουλευτική δραστηριότητα με σκοπό την σωστή συμπεριφορά του μαθητή						
Ενεργός ακρόαση των προβλημάτων του μαθητή						
Ενίσχυση αυτοεκτίμησης του μαθητή						
Θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή						
Αυθεντικότητα απέναντι στον μαθητή						
Ενσυναίσθηση απέναντι στον μαθητή						

12) Πόσο συχνά επιλέγετε κάποια από τις παρακάτω στρατηγικές για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη						
Αξιοποίηση βιωμάτων μαθητή						
Ενεργός ακρόαση των απόψεων του μαθητή						
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας εκπαιδευτικού-θύτη-θύματος						
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας εκπαιδευτικού-σχολικού συμβούλου-ψυχολόγου						
Συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή						
Εστίαση στη αυτοεκτίμηση μαθητών						
Διδασκαλία τρόπων αντιμετώπισης της σχολικής βίας						
Διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή						

13) Πόσο συχνά επιλέγετε κάποιον από τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης για να αντιμετωπίσετε τον σχολικό εκφοβισμό (bullying); (σημειώνουμε με X τα κενά).

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Τιμωρία θύτη						
Παραπομπή στον διευθυντή						
Συζήτηση με θύτη-θύμα						
Συζήτηση με γονείς						
Συζήτηση με συναδέλφους-διευθυντή						
Συνεργασία με τον/την σχολικό σύμβουλο						
Συζήτηση στην τάξη						
Παρατήρηση φαινομένου στην τάξη- στο προαύλιο						
Δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη						
Βοήθεια Ψυχολόγου						

Αν έχετε εφαρμόσει άλλους τρόπους παρέμβασης θα παρακαλούσα να καταγραφούν εδώ:

.....

14) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία των παρακάτω, κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει:

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Εκπαιδευτικούς						
Παιδιά						

Γονείς						
Σχολική Κοινότητα						

15) Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία σας κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

16) Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

17) Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

18) Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

19) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το γενικό κλίμα της τάξης κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

Καθόλου Ελάχιστα Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

20) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24) Σαν εκπαιδευτικός το φαινόμενο αυτό σας επηρεάζει περισσότερο: (μέχρι 2 απαντήσεις)

- Στην διδακτική διαδικασία
- Στην σχέση μου με τους συναδέλφους
- Στην όρεξη για εργασία
- Στην οικογένεια μου
- Γενικά στην καθημερινότητά μου

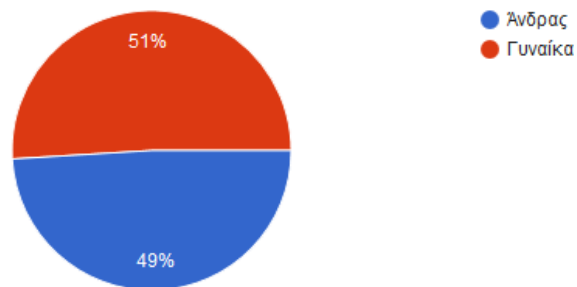
Σας ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία και τον χρόνο σας!

Β. Παράρτημα

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

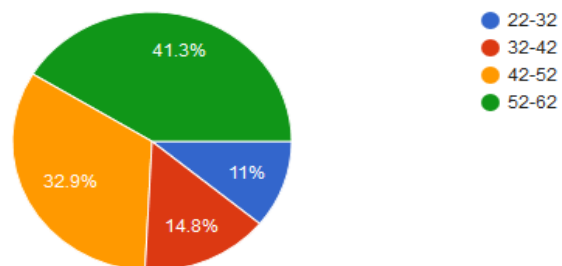
Φύλο

155 responses



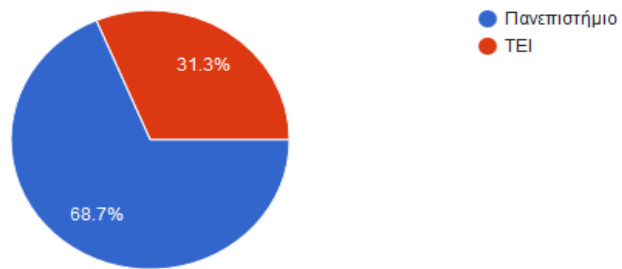
Ηλικία

155 responses



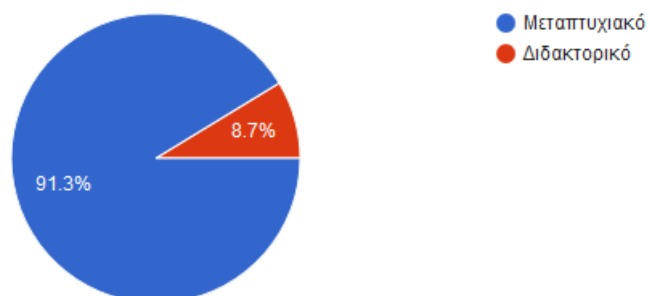
Βασικές σπουδές

150 responses



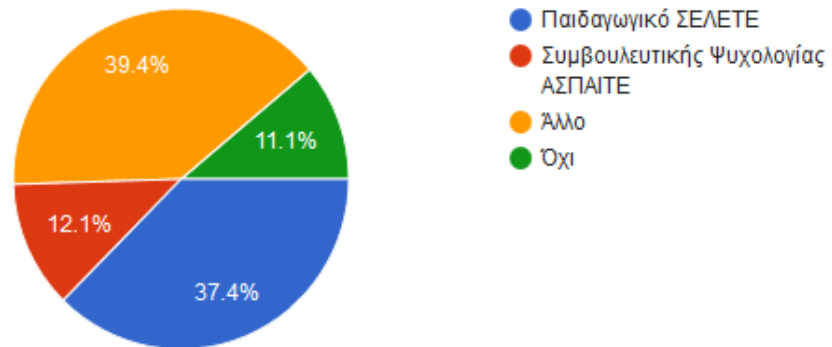
Μεταπτυχιακές σπουδές

69 responses



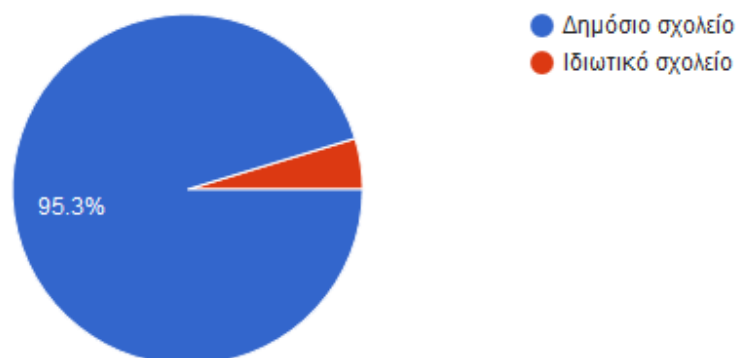
Επιμόρφωση

99 responses



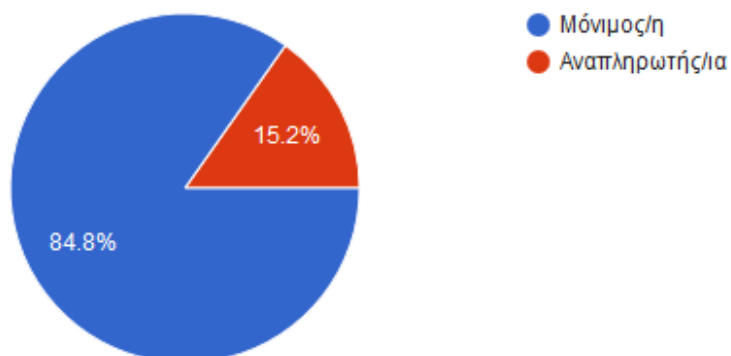
Σχολείο εργασίας

149 responses



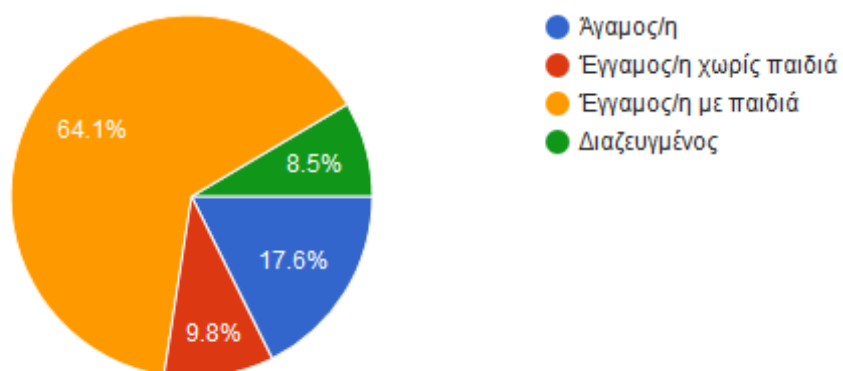
Σύμβαση εργασίας

151 responses



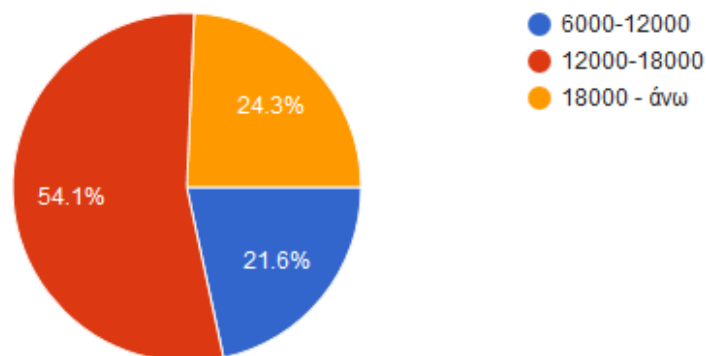
Οικογενειακή κατάσταση

153 responses



Ετήσιο εισόδημα

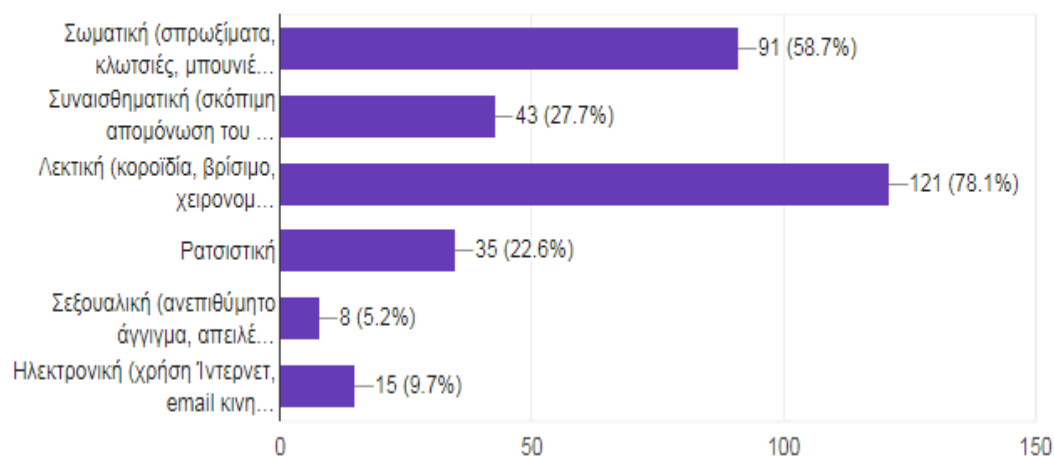
148 responses



Ο Σχολικός εκφοβισμός σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης-ΕΠΑ.Λ.

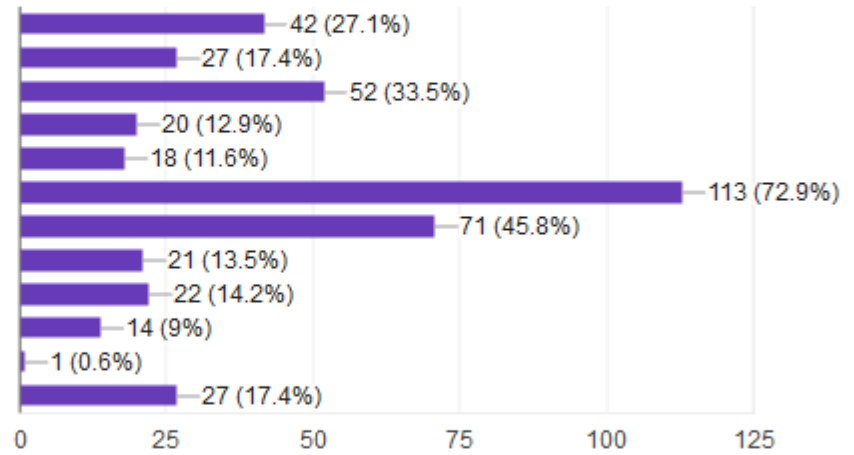
1) Ποιες είναι οι πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζεται πιο συχνά στο σχολείο σας; (μέχρι 2 απαντήσεις).

155 responses



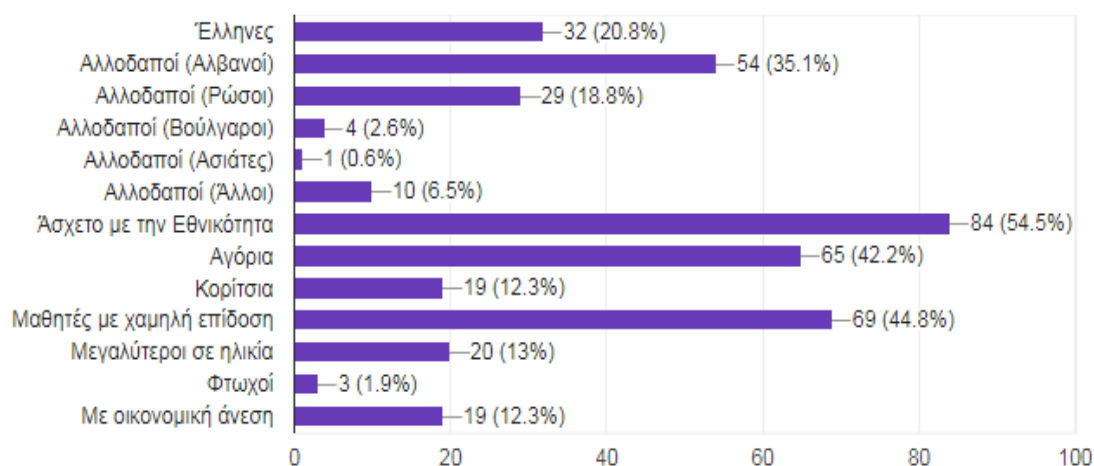
2) Ποια παιδιά πέφτουν συνήθως θύματα σχολικού εκφοβισμού; (μέχρι 3 απαντήσεις).

155 responses

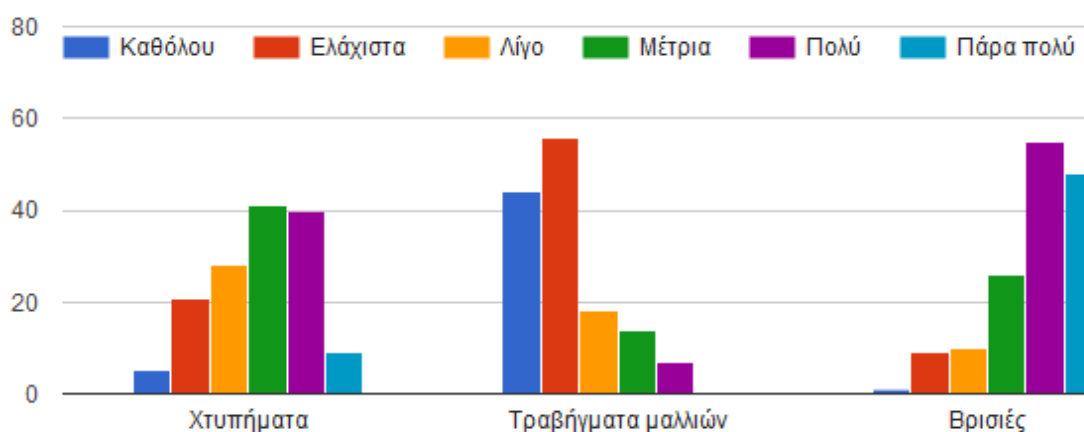


3) Ποιοι μαθητές ασκούν συνήθως βία στον χώρο του σχολείου σας (μέχρι 3 απαντήσεις).

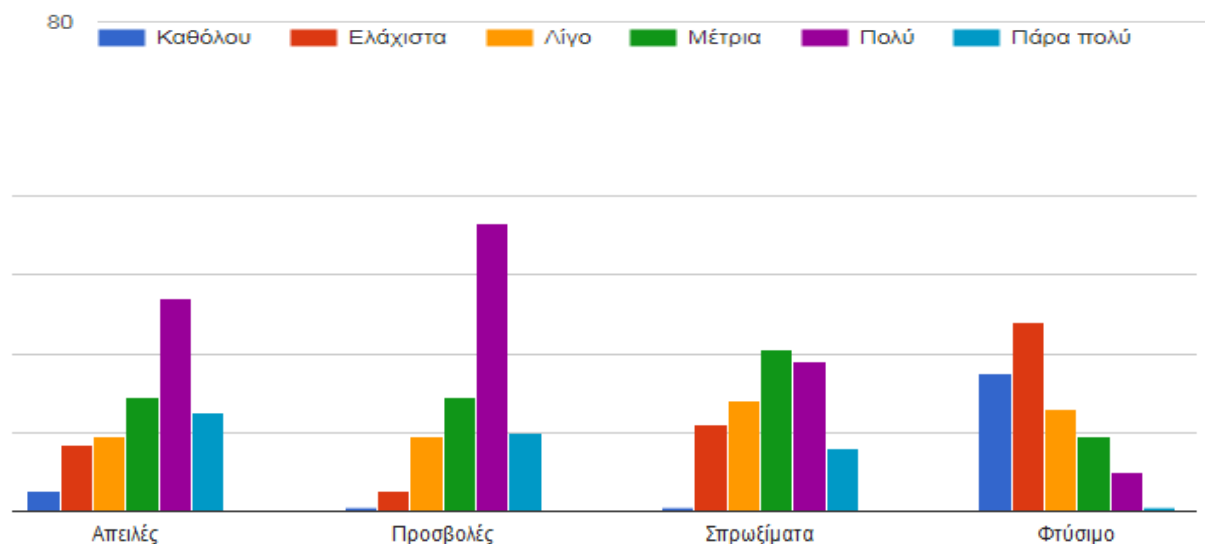
154 responses



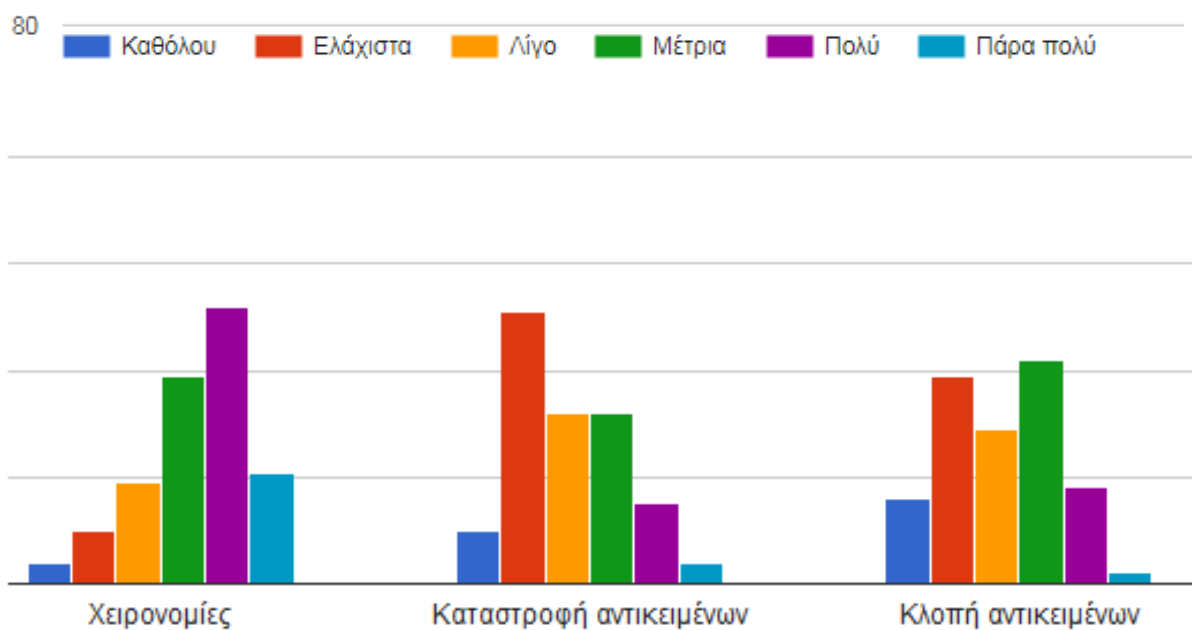
4) Πόσο συχνά παρατηρείται κάποιο από τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας;



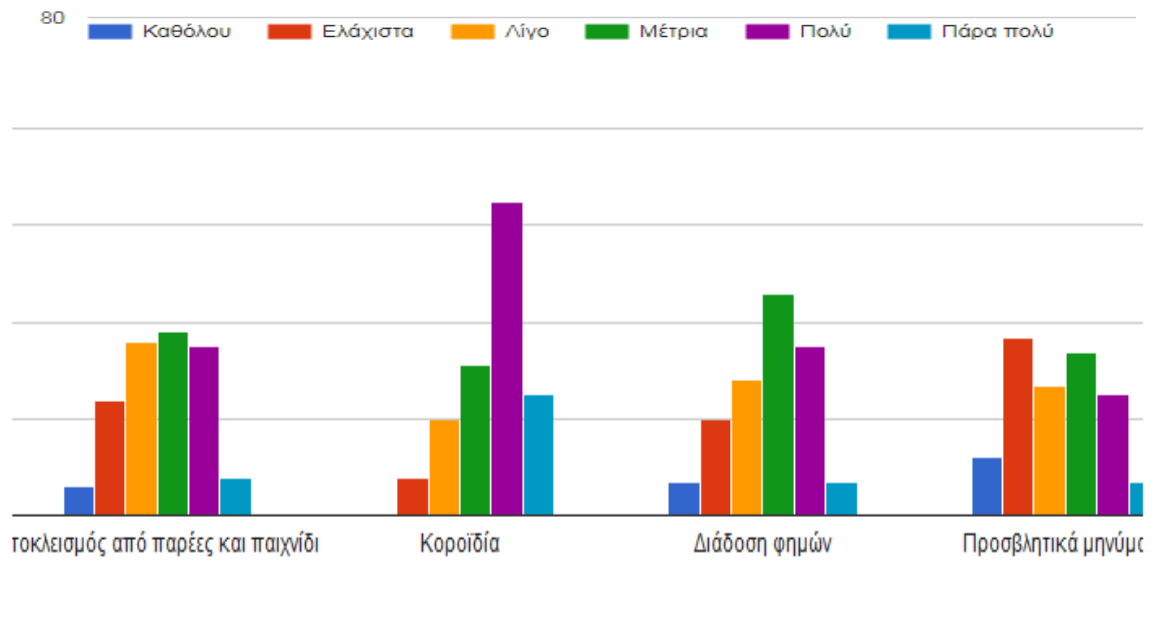
4) Πόσο συχνά παρατηρείται κάποιο από τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας;



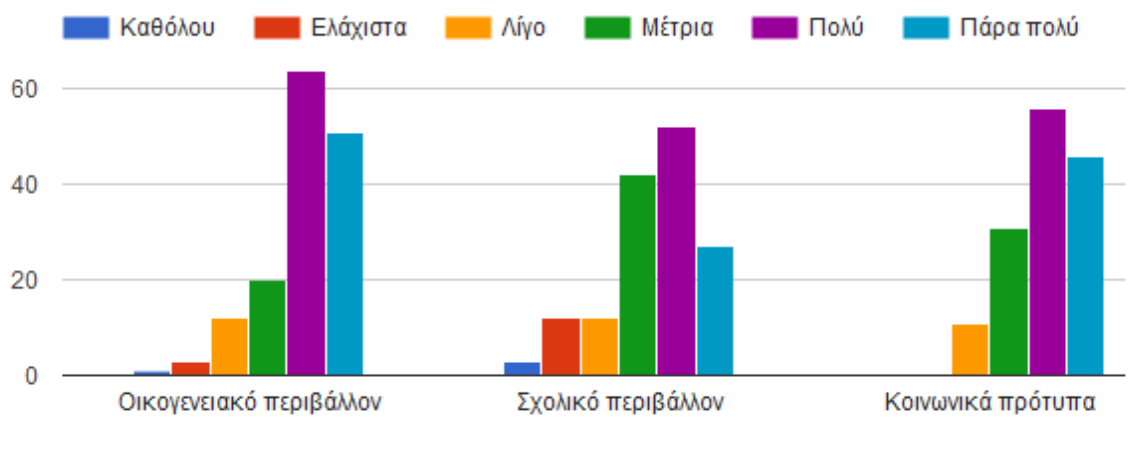
4) Πόσο συχνά παρατηρείται κάποιο από τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας;



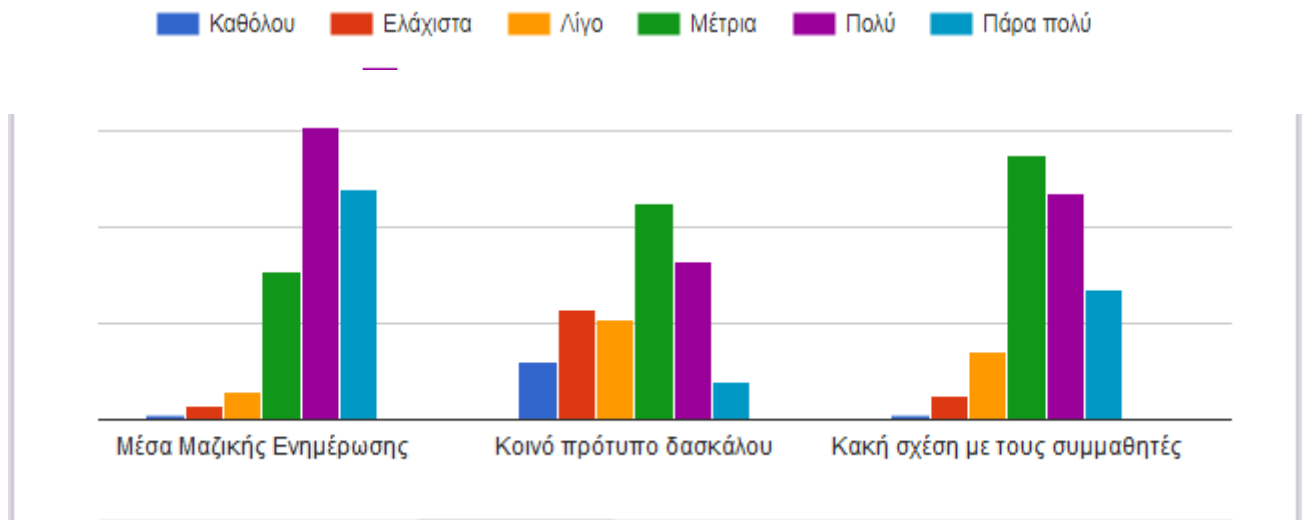
4) Πόσο συχνά παρατηρείται κάποιο από τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας;



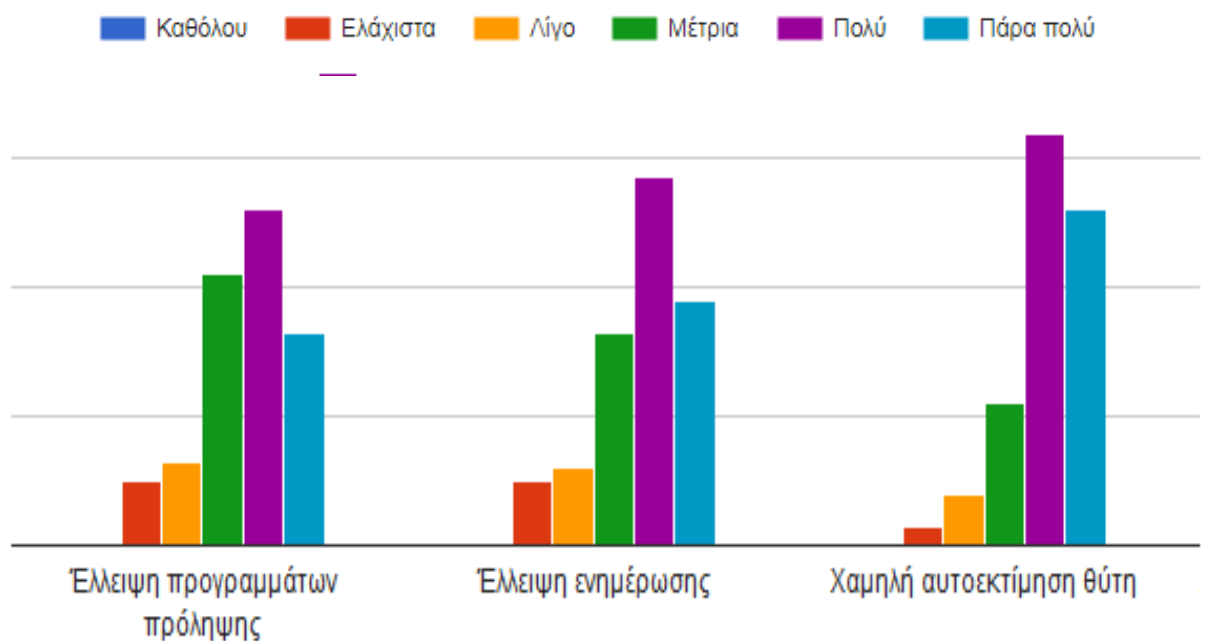
5) Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού;



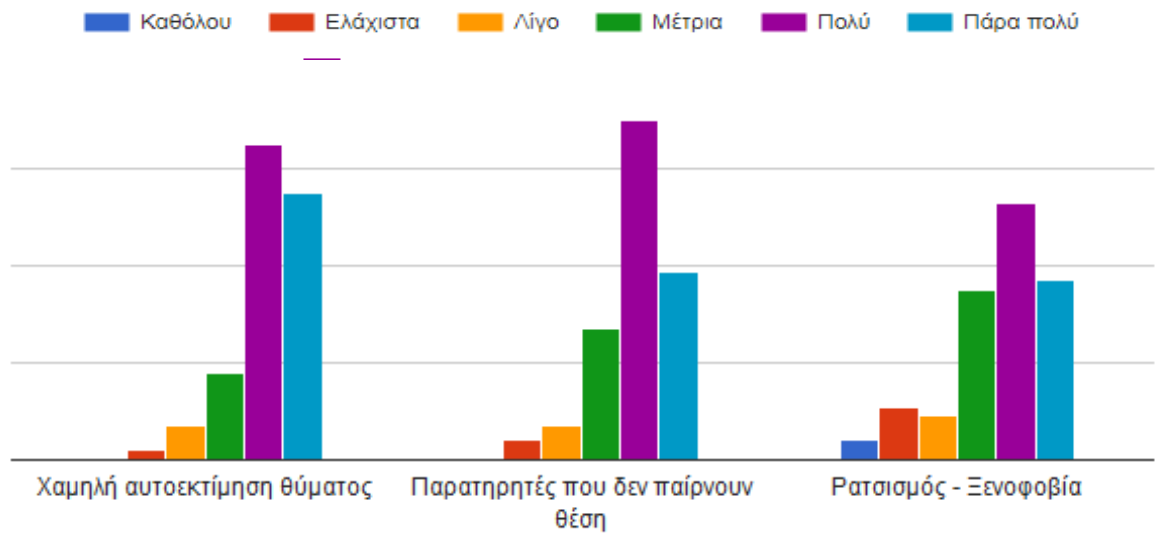
5) Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;



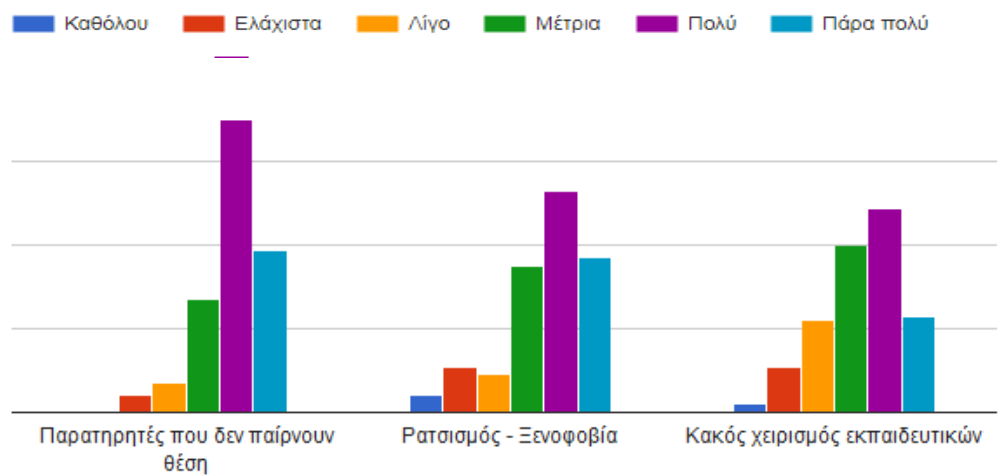
5) Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;



5) Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

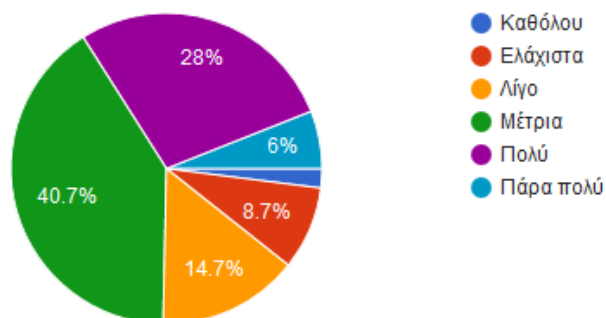


5) Πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;



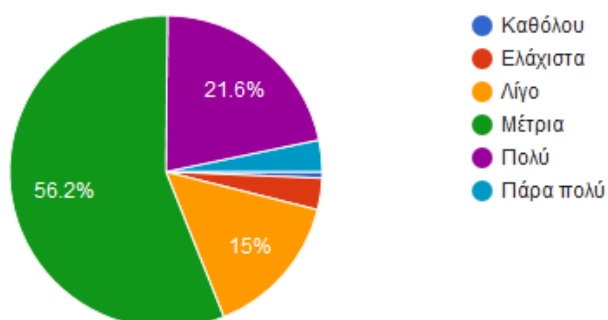
6) Πόσο ενημερωμένοι είστε γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

150 responses



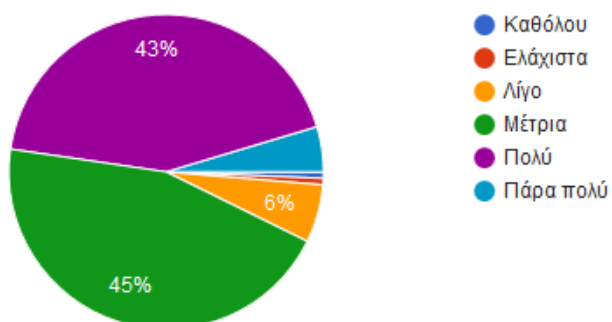
7) Πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

153 responses



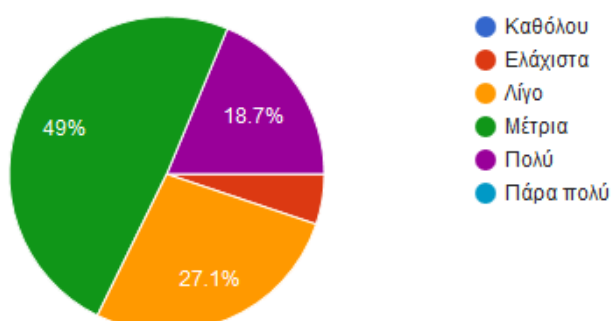
8) Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι συνάδερφοί σας αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας;

151 responses

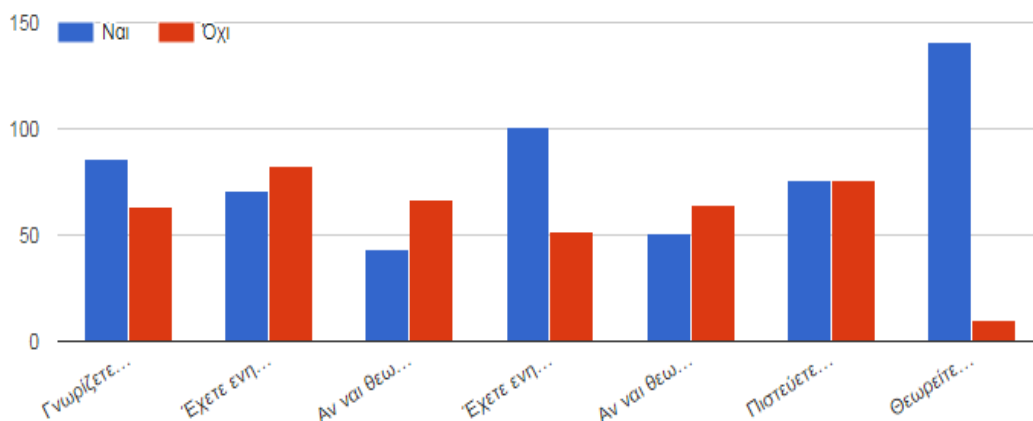


9) Πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς αν σας προκύψει κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού στην τάξη σας;

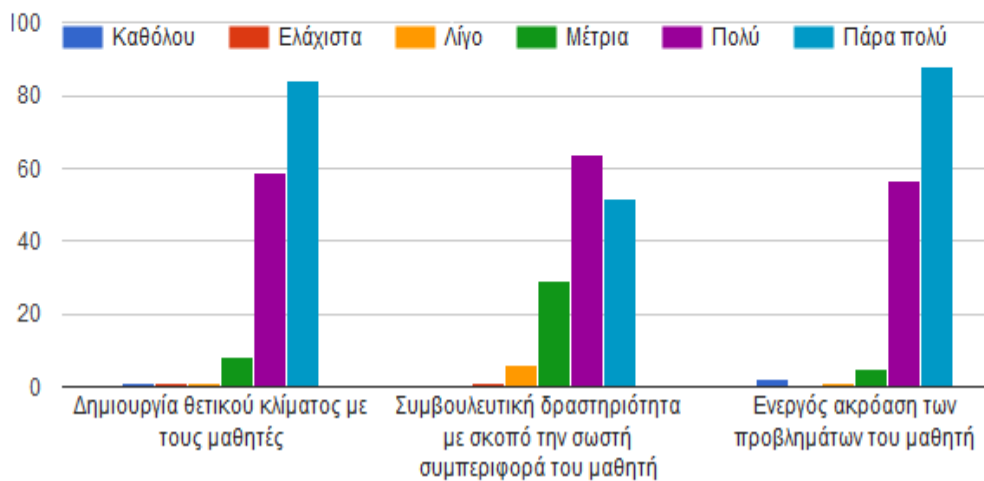
155 responses



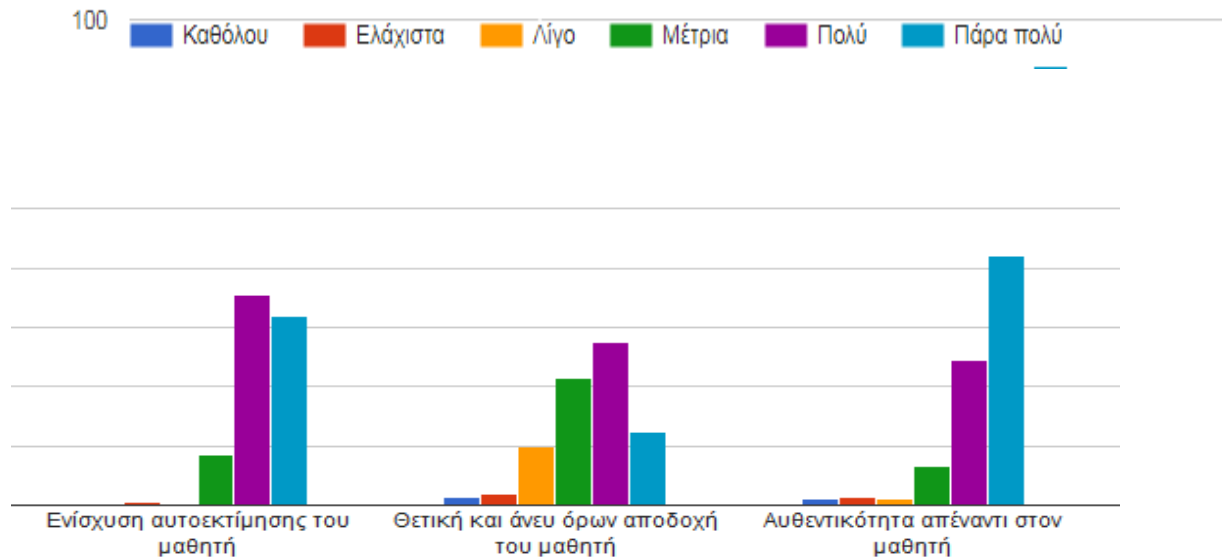
10) Απαντήστε Ναι / όχι στις παρακάτω ερωτήσεις:



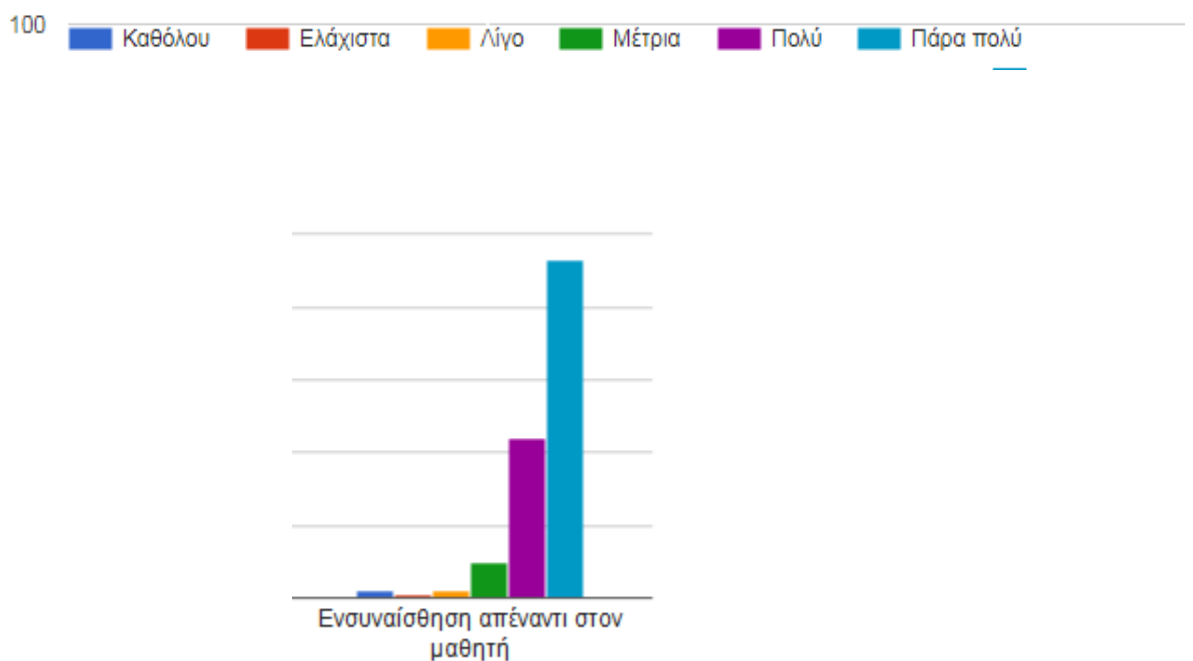
11) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πτυχές εμπλέκονται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού;



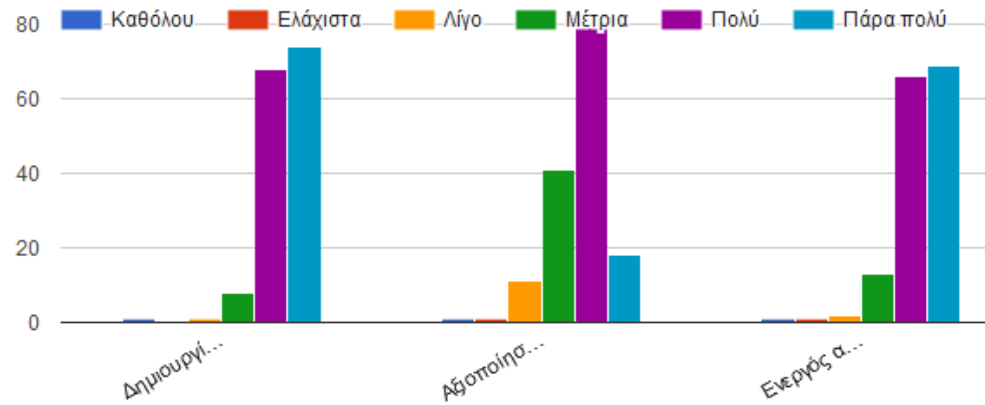
11) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πτυχές εμπλέκονται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού;



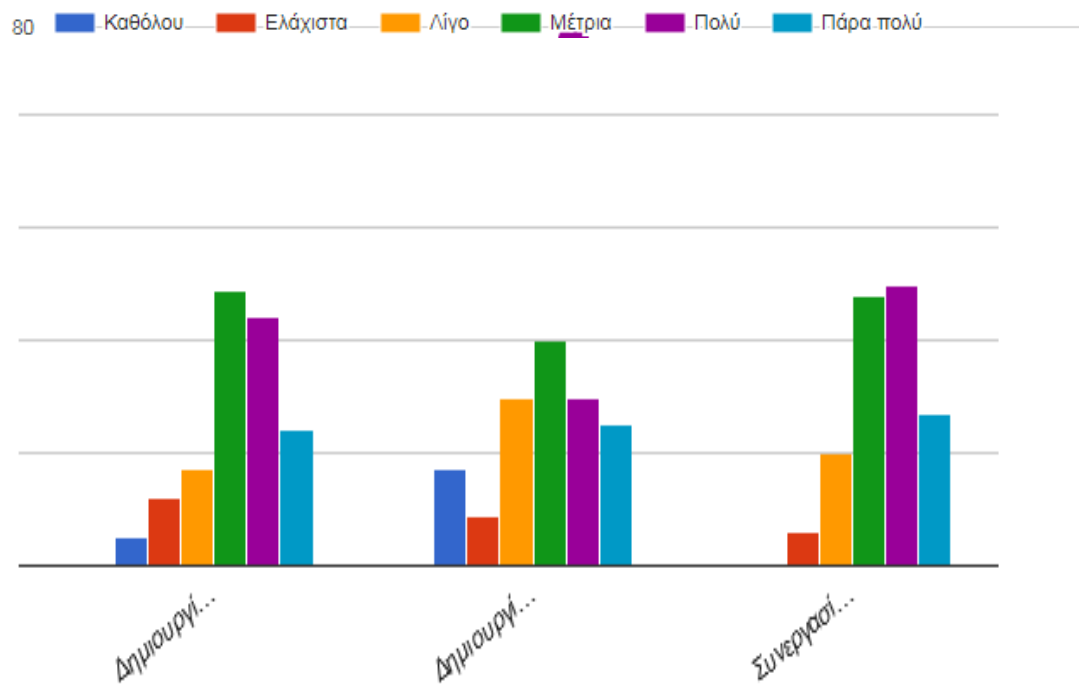
11) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πτυχές εμπλέκονται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού;



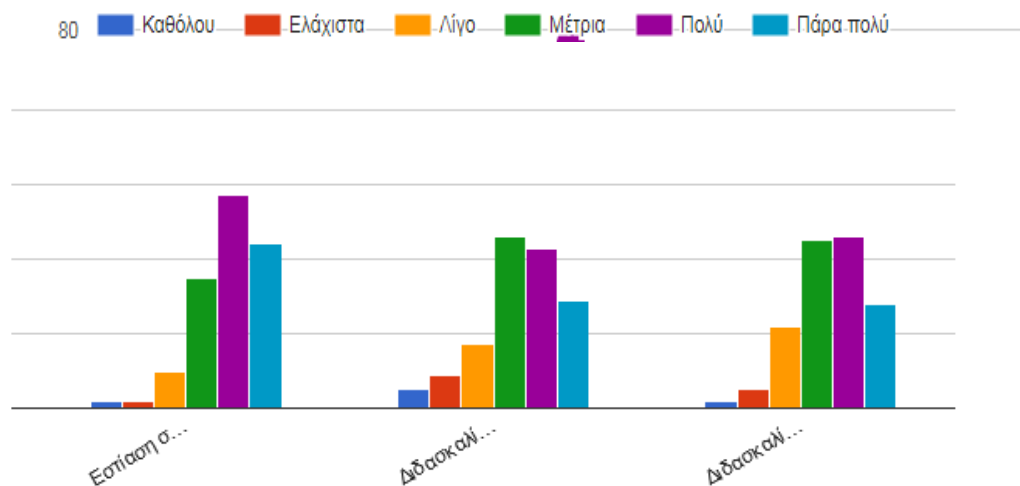
12) Πόσο συχνά επιλέγετε κάποια από τις παρακάτω στρατηγικές για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;



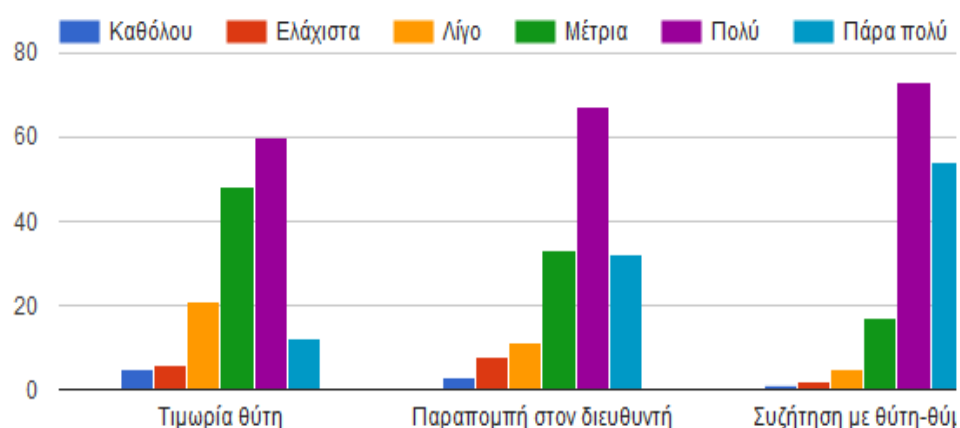
12) Πόσο συχνά επιλέγετε κάποια από τις παρακάτω στρατηγικές για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;

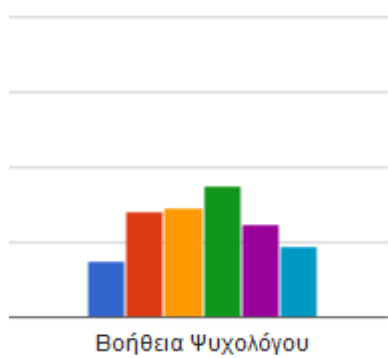
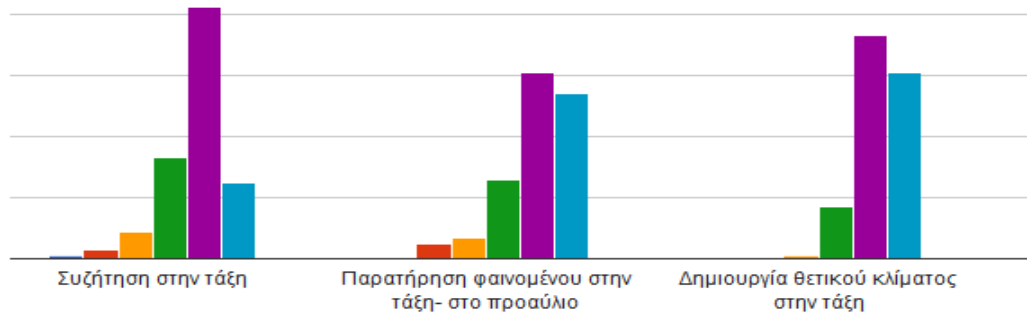
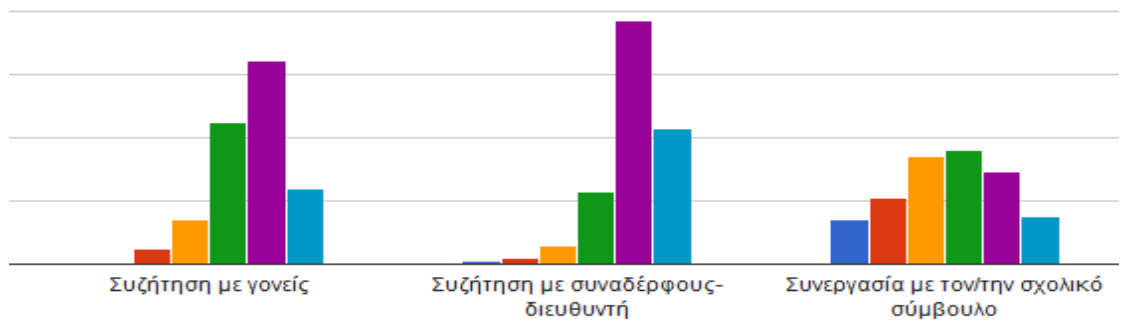


12) Πόσο συχνά επιλέγετε κάποια από τις παρακάτω στρατηγικές για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;



13) Πόσο συχνά επιλέγετε κάποιον από τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης για να αντιμετωπίσετε τον σχολικό εκφοβισμό (bullying);





13.B

Αν έχετε εφαρμόσει άλλους τρόπους παρέμβασης θα παρακαλούσα να καταγραφούν εδώ:

7 responses

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του θύματος

Οχι

Προγράμματα ψυχικής υγείας για το BULLYING

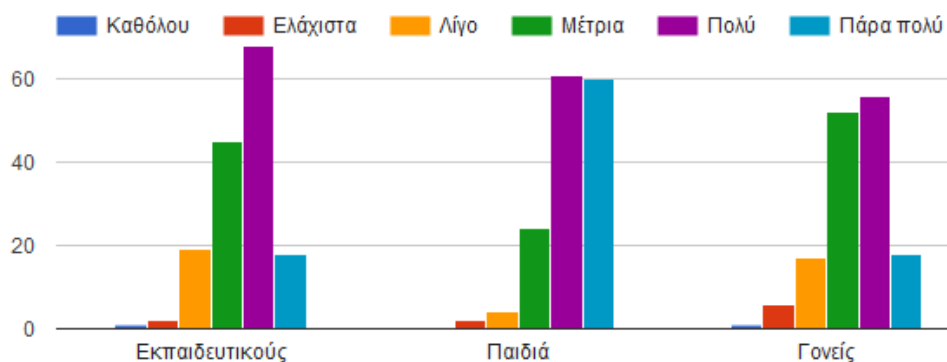
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος

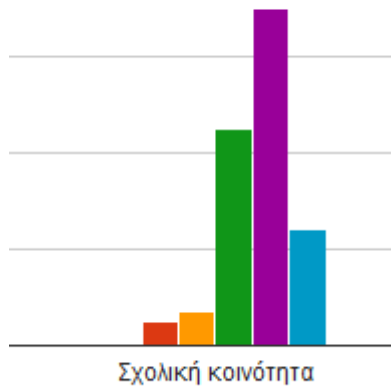
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος

Δημιουργία ομάδας πρόληψης από μέλη της μαθητικής κοινότητας

Συζήτηση για ευαισθητοποίηση.

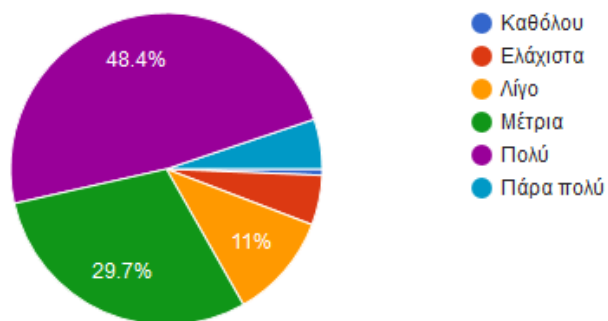
14) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία των παρακάτω, κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει:





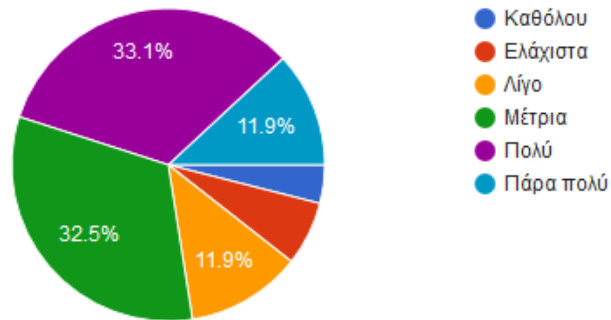
15) Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει την ψυχολογία σας κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

155 responses



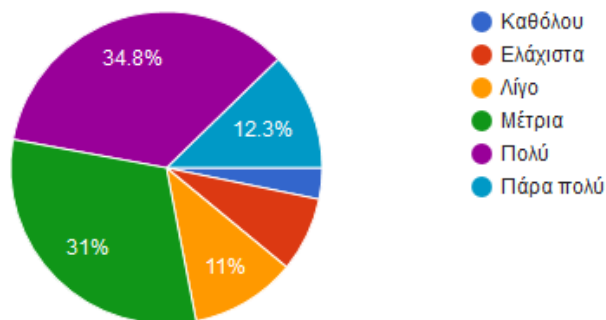
16) Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικό πλαίσιο έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;

151 responses



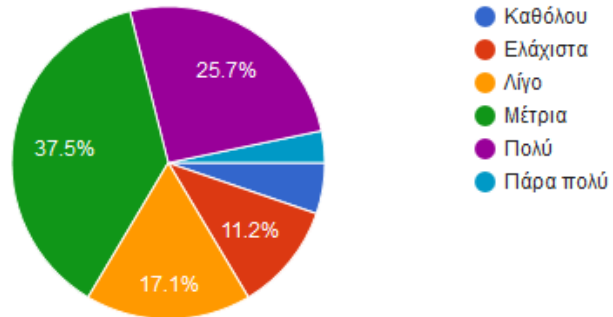
17) Κατά πόσο θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα έχει επηρεάσει την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;

155 responses



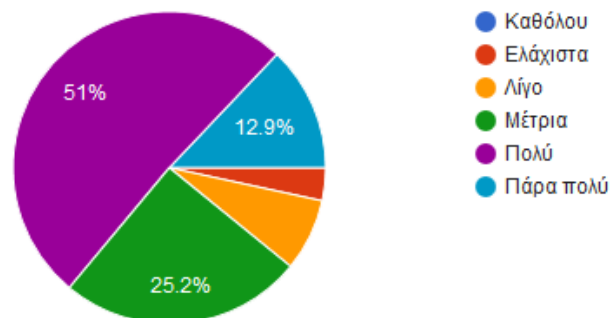
18) Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

152 responses



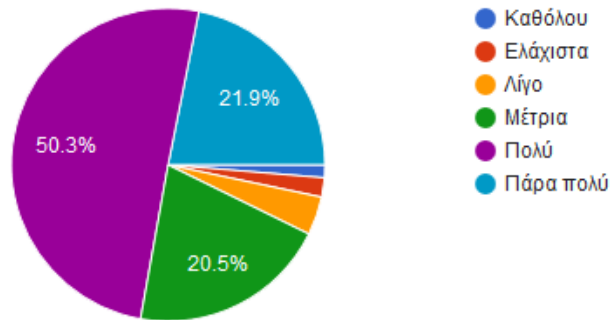
19) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το γενικό κλίμα της τάξης κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει στην τάξη σας;

147 responses



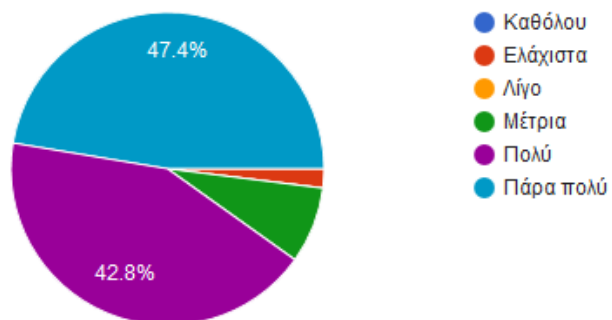
20) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον θύτη και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

151 responses



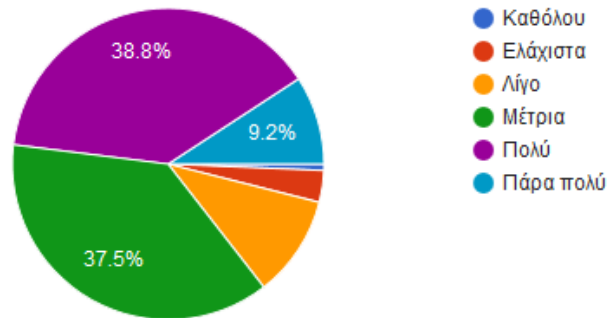
21) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει το θύμα και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

152 responses



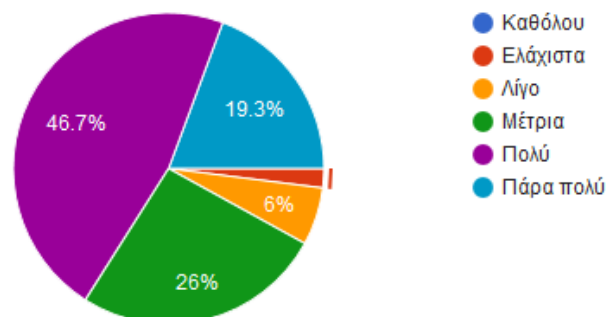
22) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει τον παρατηρητή και την μελλοντική του εξέλιξη κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

152 responses



23) Κατά πόσο θεωρείται ότι επηρεάζει την γενική σχολική ευημερία κάποιο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού που έχει προκύψει;

150 responses



24) Σαν εκπαιδευτικός το φαινόμενο αυτό σας επηρεάζει περισσότερο: (μέχρι 2 απαντήσεις)

152 responses

