



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

**Διπλωματική Εργασία**

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΓΙΑ  
ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

της

**ΙΩΑΝΝΑΣ ΚΑΤΣΑΝΟΥ**

Επιβλέπων Καθηγητής:

**Χρήστος Σαρμανιώτης**

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

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019



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

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 αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως 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, Ιούνιος 2019

Η Δηλούσα: Ιωάννα Κατσάνου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα σύγχρονο πρόβλημα της κοινωνίας και πολύ σημαντικό θέμα για τη μετέπειτα εξέλιξη των κοινωνικών συμπεριφορών των ατόμων. Στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθεί η οπτική με την οποία αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, να καταγράψει τις στάσεις απέναντι στους θύτες και τα θύματα. Επίσης, να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εμπλέκονται στο σχολικό εκφοβισμό. Η έρευνα έγινε με γραπτό δομημένο ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα 198 εκπαιδευτικών του Νομού Ιωαννίνων. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τον σχολικό εκφοβισμό με τους εκπαιδευτικούς, αλλά δείχνουν μια γενική άποψη στην οποία η επιτήρηση, κρίνεται σημαντικότερη από τις μακροχρόνιες εκπαιδευτικές μεθόδους για την αποφυγή του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Θύμα, Θύτης, Σχολικός εκφοβισμός.

## ABSTRACT

The main purpose of this work is to investigate the views of teachers on tackling the phenomenon of school bullying. The phenomenon of school bullying is a modern society problem and a very important issue for the subsequent evolution of the social behaviors of individuals. The aim of the thesis is to explore a perspective whereby teachers perceive the phenomenon of school bullying, to record the attitudes towards the perpetrators and the victims. Also, explore the views of teachers about the school and family environment of children involved in school bullying. The survey was conducted with a written structured questionnaire on a sample of 198 teachers in the prefecture of Ioannina. Teachers associate school bullying with teachers, but show a general view in which surveillance is considered more important than long-term educational methods to avoid the phenomenon.

Keywords: Bully, Teachers, School bullying, Victim.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Υπεύθυνη Δήλωση.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	8
Εισαγωγή .....	12
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Σχολικός εκφοβισμός- Ορισμοί και ιστορική αναδρομή .....	14
1.1 Σχολικός εκφοβισμός – θεωρητικό πλαίσιο .....	14
1.2 Ιστορική αναδρομή του φαινομένου.....	18
1.3 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	21
1.4 Συμμετέχοντες εκφοβισμού .....	27
1.5 Διαδικτυακός και σχολικός εκφοβισμός.....	29
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Αίτια, Επιπτώσεις και Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού.....	31
2.1 Αίτια σχολικού εκφοβισμού .....	31
2.1.1 Οικογένεια .....	37
2.1.2 Ψυχολογικοί παράγοντες .....	38
2.1.3 Σχολείο.....	38
2.2 Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού.....	39
2.3 Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού .....	42
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία.....	48
3.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας.....	48
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	48
3.3 Συμμετέχοντες .....	49
3.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	49
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	50
3.6 Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων .....	51

4° Κεφάλαιο. Αποτελέσματα .....	52
4.1 Δημογραφικά .....	52
4.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζονται .....	54
4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζουν.....	60
4.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης.....	63
4.5 Προτάσεις εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου .....	78
4.6 Επαγωγική ανάλυση - συσχετίσεις .....	80
5° Κεφάλαιο. Συζήτηση- συμπεράσματα.....	84
5.1 Συμπεράσματα .....	84
5.2 Προτάσεις .....	87
5.2.1 Γενική ευαισθητοποίηση, αυτό-προβληματισμός και πρόβα .....	89
5.2.2 Εκπαίδευση αφοσίωσης: όχι μόνο για τα θύματα.....	91
5.2.3 Δομική παρέμβαση: επανασύνδεση της τάξης .....	92
5.2.4 Συμμετέχοντες σε επίσημους βοηθητικούς ρόλους: συμβουλευτική από ομότιμους.....	92
5.2.5 Προσέγγιση του ρόλου των συμμετεχόντων στον εκφοβισμό .....	93
5.2.6 Συμμαθητές- βοηθοί σε παιχνίδι ρόλων .....	94
5.2.7 Επιλογή βοηθών- συμμαθητών.....	94
Βιβλιογραφία .....	96
Παράρτημα.....	114

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο .....	52
Πίνακας 2. Ηλικία .....	52
Πίνακας 3 .Οικογενειακή κατάσταση .....	53
Πίνακας 4 . Μόρφωση .....	53
Πίνακας 5 . Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [α . να κάνει ότι του κάνουν] .....	63
Πίνακας 6. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [β. να μάθει να το αντέχει] .....	64
Πίνακας 7. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [γ . να αγνοήσει τον εκφοβισμό] .....	64
Πίνακας 8. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [δ .να φύγει ήρεμα] .....	65
Πίνακας 9. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [ε. να τρέξει μακριά] .....	65
Πίνακας 10. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [στ . να αντεπιτεθεί].....	66
Πίνακας 11. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [ζ . να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν] .....	67
Πίνακας 12. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [η . να το πει στους γονείς του] .....	67
Πίνακας 13. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [θ . να το πει σε έναν εκπαιδευτικό] .....	67
Πίνακας 14. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [ι . να ζητήσει βοήθεια από φίλους] .....	68
Πίνακας 15. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [κ .άλλον τρόπο] .....	68
Πίνακας 16. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [α . Να επιτηρούμε τους χώρους του σχολείου που παίζουν τα παιδιά.].....	71
Πίνακας 17. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [β. Να συζητούμε και με τα δύο παιδιά (θύτη – θύμα).] .....	72



Πίνακας 18. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [γ . Να μην επεμβαίνουμε.].....	72
Πίνακας 19. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [δ . Να χρησιμοποιούμε τρόπους διδασκαλίας που να προωθούμε τη συνεργασία και όχι την ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές.] .....	72
Πίνακας 20. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [ε. Να εφαρμόζουμε προγράμματα στην τάξη με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το πρόβλημα.] .....	73
Πίνακας 21. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [στ .Να είμαστε αυταρχικοί.].....	73
Πίνακας 22. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [ζ . Να συζητάμε με τους γονείς.] .....	74
Πίνακας 23. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [η . Να προσπαθούμε να ενθαρρύνουμε και να ενδυναμώνουμε τα παιδιά που εκφοβίζονται.] .....	74
Πίνακας 24. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [θ . Να επιμορφωνόμαστε πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.] .....	75
Πίνακας 25. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [ι . Να τιμωρούμε αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουμε άλλα παιδιά.] .....	75
Πίνακας 26. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [κ. Να επαναλαμβάνουμε ότι ο εκφοβισμός αφορά όλους.] .....	76
Πίνακας 27. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [λ .Να αδιαφορούν.] .....	77
Πίνακας 28. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [μ .Άλλο] .....	77
Πίνακας 29. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Υβρεις και κοροϊδίες μεταξύ μαθητών;] .....	54

Πίνακας 30. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Σπρωξιές και χτυπήματα μεταξύ τους;] .....	54
Πίνακας 31. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Αποκλεισμός μαθητών από παρέες;] .....	55
Πίνακας 32. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Ρατσιστικά σχόλια;] .....	55
Πίνακας 33. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Απειλές για διαπόμπευση στα social media;] .....	56
Πίνακας 34. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Κλοπές αντικειμένων από μαθητές;] .....	56
Πίνακας 35. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Καταστροφή αντικειμένων από μαθητές;] .....	57
Πίνακας 36. Θεωρείτε ότι χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού; .....	78
Πίνακας 37. Πιστεύετε ότι είστε σωστά ενημερωμένοι για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού; .....	78
Πίνακας 38. Θεωρείτε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε και να διαχειριστείτε κάθε μορφή σχολικού εκφοβισμού που πιθανά προκύψει στο σχολείο σας; .....	79
Πίνακας 39. Πιστεύετε ότι οι δράσεις ενημέρωσης κατά του σχολικού εκφοβισμού που υλοποιούνται στα σχολεία, μπορούν να αποτρέψουν περιστατικά εμφάνισης του; .....	79
Πίνακας 40. Πιστεύετε ότι χρειάζεται η ύπαρξη σχολικού συμβούλου στα σχολεία για να σας βοηθάει στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού; .....	79
Πίνακας 41. Συσχετίσεις τρόπων αντιμετώπισης και φύλου.....	80
Πίνακας 42. Συσχετίσεις ηλικίας και φύλου.....	82
Πίνακας 43. Συσχετίσεις τρόπων αντιμετώπισης και μόρφωσης .....	83

Γράφημα 1. Ως εκπαιδευτικοί τι θα κάνατε σε περίπτωση που κάποιο παιδί εκφοβιζόταν .....	70
Γράφημα 2. Τι θα κάνατε αν κάποιο παιδί εκφόβιζε άλλα παιδιά; .....	70
Γράφημα 3. Τα παιδιά που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά: .....	58
Γράφημα 4. Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από: .....	59
Γράφημα 5. Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται χαρακτηρίζεται από: .....	60
Γράφημα 6. Τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά: .....	61
Γράφημα 7. Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από: .....	62
Γράφημα 8. Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζουν χαρακτηρίζεται από: .....	63

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η ενδοσχολική βία, με τη μορφή της σωματικής ή λεκτικής βίας, έχει λάβει τέτοιες διαστάσεις ώστε γίνεται αναγκαία η μελέτη του φαινομένου με σκοπό την καταγραφή, την διερεύνηση και την κατανόησή του. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή του φαινομένου. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, επισύρει πληθώρα επικριτικών σχολίων, μελετών που ερευνούν τους λόγους αλλά και την αντιμετώπισή του, καθώς και βαθύτερη μελέτη σχετικά με τους παράγοντες που ωθούν ένα παιδί να λάβει θέση θύτη αλλά και θύματος.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ενώ πραγματεύεται το ζήτημα μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισης.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδείχτηκε ότι το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα για τη μετέπειτα εξέλιξη των κοινωνικών συμπεριφορών των ατόμων. Επιπλέον είναι ένα θέμα που συνεχώς εξελίσσεται, επηρεαζόμενο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από την τεχνολογική εξέλιξη και τη διάδοση της χρήσης του διαδικτύου (Campbell 2005, Zimmerman, et al., 2005, Hinduja & Patchin 2009, Bronfenbrenner, 1994). Λόγω της συνεχούς εξέλιξης είναι σημαντικό να γίνονται έρευνες που αντανακλούν τα εκάστοτε δεδομένα.

Η σπουδαιότητα της έρευνας προκύπτει αρχικά από τη σοβαρότητα των επιπτώσεων που έχει ο σχολικός εκφοβισμός, όπως έχει αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (Rigby, 2003b). Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και οι απόψεις και οι στάσεις τους γύρω από τα παιδιά – θύτες και τα παιδιά – θύματα θα μπορούσε να συνεισφέρει στο σχεδιασμό δράσεων αντιμετώπισης του φαινομένου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα η οποία θα καλύπτει μεγαλύτερη γεωγραφική περιοχή, ώστε τα προκύψουν σημαντικά συμπεράσματα.

Η εργασία είναι οργανωμένη σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο αποτελούν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και περιγράφει το φαινόμενο του σχολικού

εκφοβισμού, με αναφορές σε ορισμούς, την ιστορική αναδρομή, τις μορφές, τα αίτια, τις επιπτώσεις και την αντιμετώπισή του.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η περιγραφή της μεθοδολογίας σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας στα πλαίσια της εργασίας, με αναφορές στους συμμετέχοντες, το ερευνητικό εργαλείο, τις διαδικασίες και τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν.

Το τέταρτο κεφάλαιο παραθέτει τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, μετά την στατιστική τους επεξεργασία. Γίνεται μια περιγραφή των στοιχείων και των ευρημάτων και δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Το τελευταίο, πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει τα συμπεράσματα από την έρευνα.

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Σχολικός εκφοβισμός- Ορισμοί και ιστορική αναδρομή

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται μια θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, των μορφών που έχει και ποιοι είναι οι συμμετέχοντες του σχολικού εκφοβισμού και οι ρόλοι τους. Προσεγγίζουμε και αναλύουμε τον διαδικτυακό εκφοβισμό σε συνάρτηση με το σχολείο ως νέα μορφή εκφοβισμού.

### 1.1 Σχολικός εκφοβισμός – θεωρητικό πλαίσιο

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη πράξη παρενόχλησης που διαρκεί για ένα δεδομένο και συχνά αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα Olweus(1996). Ο Lee(2006) αναφέρει ορισμούς για τον σχολικό εκφοβισμό, οι οποίοι τον περιγράφουν ως μια επανειλημμένη συμπεριφορά που σχετίζεται με την επιβολή δύναμης και κυριαρχίας από ένα άτομο πάνω σε κάποιο άλλο, μια κατ' εξακολούθηση και συστηματική πράξη η οποία δρα με επιβλαβείς τρόπους, όπως είναι η σωματική βία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι αρπαγές και καταστροφές και ως μια ηθελημένη τάση να πληγώσει και να καταπιέσει ο θύτης το θύμα, για μικρότερο ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Ο θύτης μπορεί να είναι ένας ή μια μεγαλύτερη ομάδα ατόμων και το ίδιο συμβαίνει και με το θύμα. Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως σωματική, λεκτική, συναισθηματική βία, σεξουαλική παρενόχληση (με απειλή ή πράξη) με απώτερο σκοπό την πρόκληση πόνου είτε σωματικού είτε ψυχικού (Rigby, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή εκδήλωσης της βίας που εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και αφορά την ασύμμετρη σχέση των διαπροσωπικών συναλλαγών. Βέβαια, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η βία σχετίζεται με τη γενικότερη κουλτούρα της κοινωνίας και το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Τις τελευταίες δεκαετίες η ενδοσχολική βία, ως φαινόμενο που παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και για το λόγο αυτό ο χώρος του σχολείου έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών ερευνών. Είναι γεγονός, ότι συγκριτικά με άλλες χώρες της Δύσης και ακόμη περισσότερο με την Αμερική, η σχολική βία στην Ελλάδα δεν έχει αγγίξει ακόμη τις ίδιες

ανησυχητικές διαστάσεις. Το γεγονός όμως ότι τα κρούσματα της ενδοσχολικής βίας αυξάνονται ολοένα περισσότερο αποτελεί απόδειξη της ανάγκης για συστηματική παρακολούθηση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας, με απώτερο σκοπό την αντιμετώπισή του. Το σχολείο τοποθετήθηκε στο επίκεντρο της έρευνας όπου οι συγκρούσεις και η άσκηση βίας διαπράττονται από παιδιά και εφήβους ενάντια σε συμμαθητές τους. Ως αναπόσπαστο μέρος/τμήμα της κοινωνίας, το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζεται ως μικρογραφία της υπάρχουσας κατάστασης που επικρατεί στην κοινωνία και στον κόσμο των ενηλίκων. Έτσι, η σχολική βία γίνεται κατανοητή ως εκδήλωση του φαινομένου της ευρύτερης κοινωνίας που τροφοδοτεί ή ενισχύει τις αντιθέσεις, τις συγκρούσεις και τις αντιφάσεις μέσα στο σχολείο και στην οργάνωση του (Μαυρογιώργος, 1995).

Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 από τον Νορβηγό Dan Olweus. Στη βιβλιογραφία, συχνά συναντάμε τον όρο bullying για να αποδώσει την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, όπως την περιγράψαμε. Το bullying, παρόλα αυτά, περιγράφει την πράξη, τη συμπεριφορά και τον τρόπο που εκφοβίζει ο τραμπούκος, νταής και όχι το αποτέλεσμα δηλαδή τον εκφοβισμό του θύματος.

Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» έχει διατυπωθεί με διαφορετικούς ορισμούς σε διάφορες χώρες. Το νόημα που αποδίδεται σε αυτούς τους ορισμούς αφορά τη βαθύτερη σημασία της πράξης που είναι το φοβέρισμα, ο εκφοβισμός, ο εξαναγκασμός και η παραβατικότητα. Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως μια μορφή διαταραχής της αγωγής. Η προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης του φαινομένου και η πληθώρα των διαφορετικών ορισμών που έχουν δοθεί είχε ως αποτέλεσμα την ομόφωνη «ψηήφιση» ενός ορισμού από ομάδα μελετητών σχετικά με την έννοια της βίας. Σύμφωνα με τη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, (1997), η βία ορίστηκε ως «επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο, η οποία οδηγεί στη πρόκληση ζημιάς ή βλάβης και οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται είναι η σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική, λεκτική βία και ο βανδαλισμός» (Αλαμπρίτης, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται από τον Olweus ως εξής: «ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις που προέρχονται από έναν ή περισσότερους μαθητές» (Olweus,

1993, p. 3). Σύμφωνα με τον Olweus, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να έχει διάφορες μορφές αρνητικής συμπεριφοράς όπως για παράδειγμα η προσπάθεια πρόκλησης βλάβης, είτε σωματική είτε ψυχολογική, μέσα από τη σωματική επαφή, τις χειρονομίες ή δια μέσου της λεκτικής οδού. Όπως είναι φανερό, ο σχολικός εκφοβισμός δεν οριοθετείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς αλλά προβάλλεται μέσα από πληθώρα ολοφάνερα επικίνδυνων ή καλά κρυμμένων συμπεριφορών. Για παράδειγμα, ένα παιδί-θύτης μπορεί να ασκεί εκφοβισμό σε ένα συμμαθητή του με τρόπο τέτοιο που να γίνεται δύσκολα αντιληπτός ακόμη και από έναν καθηγητή. Μια απλή κίνηση των χεριών, για παράδειγμα, που δεν κινεί την προσοχή των άλλων ενδέχεται για το παιδί-θύμα να αποτελεί στοιχείο απειλής ή έναρξης ενός ψυχολογικού εκφοβισμού.

Ο Olweus διαχώρισε το σχολικό εκφοβισμό από άλλες περιπτώσεις κατά τις οποίες ασκείται σωματική επαφή που μπορεί να επιφέρει βλάβες (π. χ. καβγάς με χρήση βίας ανάμεσα σε δύο συνομηλίκους ή λεκτική διαμάχη ανάμεσα σε δύο αντιμαχόμενες ομάδες ή παιδιά). Το χαρακτηριστικό στοιχείο που αποδίδεται στον εκφοβισμό είναι η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο παιδί-θύμα και παιδί-θύτη όσον αφορά τη δύναμή τους και την ικανότητα επιβολής τους. Το θύμα είναι συνήθως ένα αδύναμο παιδί, το οποίο δεν είναι σε θέση να αμυνθεί και να υποστηρίξει τον εαυτό του (ακόμη κι η αιτία βρίσκεται στη βαθύτερη προσωπική του αδυναμία). Η διαφορά της δύναμης δεν βρίσκεται μόνο σε σωματικούς παράγοντες αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο (Τσιάντης, 2008). Αυτή η ψυχολογική υπεροχή του θύτη, μπορεί, σε πολλές περιπτώσεις να αποβεί, πιο αιχμηρή και επικίνδυνη για το θύμα ακόμη και από τη σωματική βλάβη.

Μια ακόμη σημαντική διαπίστωση του Olweus, είναι ότι διαχωρίζει το σχολικό εκφοβισμό με τα παιχνίδια και πειράγματα μεταξύ φίλων, τα οποία συνήθως συμβαίνουν χωρίς την πρόθεση πρόκλησης πραγματικού πόνου ή ζημιάς (Olweus, 2007). Σε πολλές περιπτώσεις, όπως έχουν αναδείξει και μερικά συγκλονιστικά γεγονότα στη χώρα μας το τελευταίο διάστημα, το «φιλικό πείραγμα» αποτέλεσε τη δικαιολογία ή την κάλυψη φοβερών τραμπουκισμών που είχαν ως αποτέλεσμα ακόμη και το θάνατο (δολοφονία ή αυτοκτονία) του παιδιού-θύματος.

Για τον Farrington (1993) ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως εκείνη η επιθετικότητα που παρατηρείται στο σχολικό χώρο και έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά στοιχεία:



«φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή, πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα, περιλαμβάνει μια ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο, δεν προκαλείται από το θύμα, επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική διάρκεια». Οι Smith και Sharp προχωρούν αναλύοντας και αναφέροντας ποιες είναι οι συμπεριφορές που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως bullying. Αναφέρουν λοιπόν ότι ο σχολικός εκφοβισμός υφίσταται όταν ένα παιδί έχει ενοχληθεί, απειληθεί, χτυπηθεί από άλλα παιδιά, όταν έχει κλειδωθεί σε μια τάξη ή ένα δωμάτιο, όταν έχει λάβει απειλητικά γράμματα, όταν έχει περιθωριοποιηθεί και δε του μιλά κανείς στο σχολείο. Σε παρόμοια κατεύθυνση, για τον Roland(1989, οπ. αν. στο Espelage&Swearer, 2003), σχολικός εκφοβισμός είναι μια διαρκή σωματική και ψυχολογική βία εναντίον ενός ατόμου που αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του τη δεδομένη χρονική στιγμή (Espelage&Swearer, 2003). Στηριζόμενος στη θεωρητική προσέγγιση του όρου του σχολικού εκφοβισμού του Roland, ο Γιοβαζολιάς ανέφερε τις μορφές που μπορεί να εκδηλωθεί το φαινόμενο [έμμεσος εκφοβισμός (π.χ. σπρώξιμο), συγκεκριμένος τρόπος (π.χ. διάδοση φημών)] (Γιοβαζολιάς, 2007). Ωστόσο, ο Rigby επισημαίνει το ρόλο της δύναμης και ορίζει το σχολικό εκφοβισμό ως τη «συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις» (Rigby, 2008). Άλλοι ερευνητές όπως η Αρτινοπούλου αναφέρουν ότι η συστηματική κατάχρηση της εξουσίας μπορεί να οδηγήσει σε παραβάσεις κατ' εξακολούθηση, με προφανή προσβολή του αδύναμου ανηλίκου (Αρτινοπούλου, 2001).

Συνεπώς, συνοψίζοντας τα στοιχεία που περιλαμβάνουν οι εκάστοτε ορισμοί, ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη πράξη παρενόχλησης που διαρκεί για ένα δεδομένο και συχνά αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, κατά την οποία, ο θύτης εκμεταλλεύεται την υπεροχή δύναμης που έχει έναντι του αδύναμου θύματος. Ο θύτης μπορεί να είναι ένας ή μια μεγαλύτερη ομάδα ατόμων και το ίδιο συμβαίνει και με το θύμα.

Ο εκφοβισμός δεν είναι καινούργιο φαινόμενο. Υπήρχε ανέκαθεν, με τη μορφή συμμοριών στις γειτονιές και μέσα από ομάδες πετροπόλεμου στις συνοικίες. Δεν υπήρχε ποτέ ωστόσο μέσα στα σχολεία (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010). Ο σχολικός εκφοβισμός είναι χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών και αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς παγκοσμίως (Burke&Herbert, 1996.Heller, 1996. Fuller, 1998). Σύμφωνα με έρευνες, σχεδόν το 15% των μαθητών παγκοσμίως έχουν βιώσει

συμπεριφορές εκφοβισμού, και είναι πιο συχνές σε παιδιά 8-15 ετών (Olweus, 1994), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ελλάδα είναι 10% (Δεληγιάννη-Κουμτζή, 2005).

Αυτά τα ποσοστά αυξάνονται καθημερινά, φτάνοντας τις 500.000 περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού την εβδομάδα ή 100.000 την ημέρα. Η Λιθουανία είναι η χώρα με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτοκτονιών και βίας στην Ευρώπη. Οι αριθμοί δείχνουν πως ο εκφοβισμός είναι μια μόνιμη και καθημερινή κατάσταση στα σχολεία (Γεωργίου, 2007). Στην Ελλάδα μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισαν να υπάρχουν έρευνες σχετικές με το σχολικό εκφοβισμό (Τσιάντης και Ασημόπουλος, 2010).

Καθημερινά διαδραματίζονται στα σχολεία της χώρας μας ποικίλα περιστατικά βίας είτε λεκτικής, είτε σωματικής, τα οποία ως επί το πλείστον καλύπτονται και δε βγαίνουν έξω από το χώρο του σχολείου για να μη στιγματιστεί ο θύτης ή το θύμα ή μειωθεί το κύρος του σχολείου. Με βάση τα αποτελέσματα μιας μελέτης που πραγματοποίησε η Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου σε συνεργασία με την Παιδαγωγική σχολή του Α.Π.Θ., το 29% των μαθητών έχει υποστεί κάποια μορφή εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος με συχνότητα δύο ως τρεις φορές το μήνα ή και περισσότερο.

## 1.2 Ιστορική αναδρομή του φαινομένου

Ο εκφοβισμός υπήρξε ένα κρίσιμο ζήτημα στα σχολεία εδώ και δεκαετίες. Κοιτάζοντας πίσω τον 18ο αιώνα, η παρενόχληση από ομότιμους ήταν εξίσου κοινή με αυτή που είναι σήμερα. Φυσικά, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ο εκφοβισμός ήταν πρόσφατα αναγνωρισμένος και ελάχιστα κατανοητός. Αυτό που μπορεί να θεωρηθεί ως βίαιη συμπεριφορά σήμερα μπορεί να μην ήταν εκείνη την εποχή. Ενώ ο εκφοβισμός στα σχολεία παραμένει ένα κρίσιμο ζήτημα, όλα αυτά τα χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές εκδηλώσεις και μελέτες που έχουν επηρεάσει σημαντικά τον εκφοβισμό και έχουν επεκτείνει το νόημά του με πολλούς τρόπους.

Ο όρος εκφοβισμός έχει αλλάξει δραστικά με την πάροδο του χρόνου. Στον 18ο και 19ο αιώνα ο εκφοβισμός θεωρήθηκε κυρίως ως φυσική ή λεκτική παρενόχληση που συνδέεται συνήθως με "... θάνατο, ισχυρή απομόνωση ή εκβιασμός στα παιδιά σχολικής ηλικίας ..." (Κοο, 2007). Οποιοσδήποτε τύπος επιθετικής συμπεριφοράς θεωρήθηκε απλά ως κακό και ένα κανονικό μέρος της παιδικής ηλικίας. Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Κοο (2007), ο εκφοβισμός θεωρήθηκε ως μια

αθώα "κακή περιπέτεια" ή "κακή συμπεριφορά" μεταξύ των μαθητών (p110). Αυτός ο τύπος εκφοβισμού παρατηρήθηκε σαφώς στο King's Boarding School του U.K όταν ένα δώδεκα χρονών αγόρι σκοτώθηκε από συμπεριφορές εκφοβισμού από τους παλαιότερους συμμαθητές του (Koo, 2007, p110). Οι μαθητές που συμμετείχαν δεν ήταν υπεύθυνοι για το θάνατό του επειδή το σχολείο αντιμετώπισε τη συμπεριφορά ως μια φυσιολογική κακή περιπέτεια μεταξύ των εφήβων (Koo, 2007). Ίσως να είναι δίκαιο να πούμε ότι αυτή η κατάσταση θα εξεταζόταν πολύ διαφορετικά σήμερα και ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού θεωρήθηκαν τότε ως ένα φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης μεταξύ των παιδιών.

Ο όρος εκφοβισμός δεν αναγνωρίστηκε δημόσια, μέχρις ότου μια γνωστή εφημερίδα έκανε μια δημοσίευση αυτής της συμπεριφοράς. Το 1862, μετά από σχεδόν εβδομήντα δύο χρόνια δημοσιεύσεων, η εφημερίδα The Times έγραψε την πρώτη ιστορία τους σχετικά με τον εκφοβισμό όταν ανέφεραν ότι ένας στρατιώτης δέχονταν βία λόγω εκφοβισμού (Koo, 2007, p109). Οι Times ήταν οι πρώτοι που μίλησαν για τα κρίσιμα ζητήματα του εκφοβισμού και τις κυριότερες συνέπειες που μπορεί να προκύψουν (Koo, 2007). Ο συγγραφέας υπογράμμισε ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο ο στρατιώτης υπέστη "συστηματικό εκφοβισμό" στον στρατό και θεωρήθηκε ως "... αντικείμενο συνεχούς εκφοβισμού και επίθεσης" (Koo, 2007, p110). Αυτή η ιστορία μπορεί να ήταν συγκλονιστική για πολλούς ανθρώπους επειδή η κοινωνία τότε δεν είδε τις συμπεριφορές που προκάλεσαν αυτόν τον θάνατο να είναι επιβλαβής. Εκείνη την εποχή ο εκφοβισμός έγινε αποδεκτός από πολλούς ως κανονική συμπεριφορά. Ωστόσο, καθώς ο εκφοβισμός έγινε πιο διαδεδομένος, άρχισε να προσελκύει περισσότερη προσοχή από ερευνητές που ήθελαν να μάθουν περισσότερα για αυτό το νέο φαινόμενο.

Ιστορικά, η πιο σημαντική καμπή για τον εκφοβισμό πραγματοποιήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Ο Dan Olweus, ερευνητικός καθηγητής ψυχολογίας, ήταν ο πρώτος που διενήργησε μια εντατική μελέτη σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών χρησιμοποιώντας τις δικές του συστηματικές ερευνητικές μεθόδους (Voo, 2007, σελ. 112). Δημιούργησε το πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού του Olweus (OBPP), το οποίο είχε σημαντικά αποτελέσματα στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού (Ίδρυμα Hazelden, 2007). Οι προσπάθειες του Olweus συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην καταπολέμηση του εκφοβισμού επειδή έφερε ευαισθητοποίηση, άρχισαν άλλοι επαγγελματίες να διεξάγουν έρευνες και επεκτάθηκε σημαντικά το

νόημα του εκφοβισμού (Voo, 2007). Οι προσπάθειες του Olweus έχουν επηρεάσει σημαντικά τη σχολική βία και συνέβαλαν στην επιστροφή της ασφάλειας στα σχολεία.

Πράγματι, η βία στο σχολείο δεν τελείωσε ποτέ. Στην πραγματικότητα, οι συνέπειες του εκφοβισμού έφθασαν στο αποκορύφωμά τους όταν δύο έφηβα αγόρια πυροβόλησαν και σκότωσαν πολλούς συμμαθητές τους μετά από φερόμενα θύματα εκφοβισμού. Το 1999, το Columbine High School παρουσίασε ένα από τα χειρότερα γεγονότα καταστροφής και βίαιων θανάτων από μαθητές γυμνασίου στην ιστορία. Αυτό το γεγονός προκάλεσε παγκόσμια καταστροφή εξαιτίας της ίδιας της κατάστασης και επειδή αποκάλυψε την ακατέργαστη αλήθεια πίσω από τον εκφοβισμό. Στο ίδιο χρονικό πλαίσιο, ο εκφοβισμός πήρε άλλη αρνητική στροφή. Με εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο, πολλοί έφηβοι έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν το κυβερνοχώρο ως παιδότοπο για εκφοβισμό. Καθώς περισσότεροι έφηβοι έχουν καταφύγει στη χρήση κινητών τηλεφώνων και κοινωνικών δικτύων για να επικοινωνήσουν, ο κυβερνητικός εκφοβισμός έχει γίνει ένα σημαντικό ζήτημα. Επί του παρόντος, ο κυβερνητικός εκφοβισμός αυξάνεται λόγω των κοινωνικών δικτύων όπως το facebook και το twitter, όπου οι πληροφορίες μπορούν να ταξιδεύουν σε δευτερόλεπτα σε έναν αμέτρητο αριθμό ανθρώπων.

Σε απάντηση σε αυτά τα θέματα, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση έχει δημιουργήσει νόμους για την εξάλειψη αυτών των συμπεριφορών. Παρόμοια με το Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού του Olweus, οι νομοθέτες έχουν εφαρμόσει προγράμματα όπως το «No Child Left Behind» για να βοηθήσουν να κρατήσουν τα σχολεία ασφαλή (Edmondson&Zeman, 2001). Στην πραγματικότητα, για να εξασφαλίσει την ασφάλεια των σχολείων, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση έχει συνδέσει τη σχολική χρηματοδότηση με τους νόμους για τη σχολική ασφάλεια, παρέχοντας στα σχολεία τη δυνατότητα να εφαρμόσουν αυτούς τους νόμους για να λάβουν χρηματοδότηση (Edmondson&Zeman, 2001). Προκειμένου να μειωθεί σημαντικά η σχολική βία, η κυβέρνηση πρέπει να δημιουργήσει πολιτικές που να κατανοούν τους θύτες και να υποστηρίζουν τα θύματα. Η σύνδεση της χρηματοδότησης των σχολείων με τους νόμους για τη σχολική ασφάλεια είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να διασφαλιστεί ότι τα σχολεία γίνονται ασφαλέστερα για τους μαθητές.

Σήμερα, ο εκφοβισμός αντιμετωπίζεται πολύ διαφορετικά από ό,τι ήταν στη δεκαετία του 1990. Χρειάστηκαν πολλά χρόνια για να προσδιοριστεί ο όρος για τα σοβαρά προβλήματα που παρουσιάζει. Λόγω των ερευνητών όπως ο Dan Olweus, είναι πλέον δυνατή η σωστή κατανόηση του εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καταφέρει να αποκτήσουν γνώση αυτών των ζητημάτων, ώστε να βοηθήσουν να σταματήσουν την εμφάνισή τους. Πράγματι, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας εκφοβισμού θα είναι δύσκολο να εντοπιστούν και οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να παραμείνουν παρόντες καθώς οι ηλεκτρονικές συσκευές συνεχίζουν να αλλάζουν. Είναι δύσκολο να καθοριστεί ποιο θα είναι το μέλλον του εκφοβισμού, αλλά καθώς η κυβέρνηση συνεχίζει να επιβάλλει νόμους για τη σχολική ασφάλεια και αρχίζει να κρατά αυστηρά υπεύθυνους για τις πράξεις τους, τα σχολεία θα γίνουν ασφαλέστερα για τα παιδιά.

Στην Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον σχολικό εκφοβισμό τοποθετείται στη δεκαετία του 1990, ενώ τα τελευταία χρόνια, λόγω των ανησυχητικών διαστάσεων που τείνει να λαμβάνει το φαινόμενο, οι κοινωνικές έρευνες γύρω από την παιδική και την εφηβική βία και εκφοβισμό στα σχολεία έχουν αυξηθεί. Η Andreou(1990) πληροφορεί για τις επιθετικές συμπεριφορές παιδιών σχολικής ηλικίας ενώ τις συνδέει άμεσα με την «έδρα ελέγχου», η οποία είναι μια διάσταση της προσωπικότητας του ατόμου για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τις καταστάσεις που του προκαλούν άγχος (Andreou, 2000). Η δυσκολία της ιστορικής αναδρομής του φαινομένου βρίσκεται στις λεπτές οριοθετημένες γραμμές ανάμεσα στο φιλικό πείραγμα και στον εκφοβισμό που έχει στόχο τη βλάβη, σωματική και ψυχολογική, του παιδιού θύματος.

### 1.3 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Η βία στο σχολικό περιβάλλον λαμβάνει διάφορες μορφές και διαφοροποιείται αναλόγως τη στάση που επικρατεί απέναντι σε κάθε βίαιη πράξη, το χαρακτήρα του θύτη, του θύματος και τη στάση των παρατηρητών. Σε κάποιες περιπτώσεις έχει τη μορφή ανοιχτής επίθεσης (άμεσα) ενώ σε άλλες ο εκφοβισμός πραγματοποιείται με συγκεκριμένο τρόπο (έμμεσα) χωρίς να υπάρχει άμεση αντιπαράθεση μεταξύ του θύματος και του θύτη (Craig, Pepler&Blais, 2007).

Υπάρχουν πολλά είδη εκφοβισμού (λεκτικός, σωματικός, σεξουαλικός και άλλα) με τον κυβερνό-εκφοβισμό (cyber-bullying), δηλαδή τον εκφοβισμό μέσω διαδικτύου, να λαμβάνει τρομακτικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια καθώς η ανωνυμία και η κάλυψη που προσφέρει το διαδίκτυο λειτουργούν υποστηρικτικά στους επίδοξους δράστες. Καθίσταται, λοιπόν σαφές, πως η αντιμετώπιση και κυρίως η πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού είναι απολύτως αναγκαία. Σημαντικό ρόλο σε αυτό, πέρα από τους γονείς των εμπλεκόμενων παίζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και το σύστημα εκπαίδευσης σε ευρύτερο επίπεδο. Είναι ενδιαφέρον το ότι διαφαίνεται η σημαντικότητα της συμβολής του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της σχολικής ζωής καθώς και η αναγκαιότητα του σχολείου και της οικογένειας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Τα πιο συχνά είδη εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, η σεξουαλική παρενόχληση, η σωματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Σωματική βία ασκείται κυρίως από παιδιά μικρής ηλικίας, ενώ παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών συνηθίζουν να ασκούν κυρίως λεκτική βία. Μια άλλη κατηγοριοποίηση είναι με βάση το φύλο, καθώς τα αγόρια ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματική βία σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα οποία ασκούν κυρίως λεκτικό εκφοβισμό (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001. Δεληγιάννη-Κουμτζή, 2006).

Μία ιδιαίτερη μορφή εκφοβισμού είναι και ο ρατσιστικός, ο οποίος πραγματοποιείται όταν η αρνητική συμπεριφορά του θύτη στρέφεται προς ένα άτομο διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Rigby, 2002). Για να εξακριβωθεί ότι είναι όντως ρατσιστικός εκφοβισμός πρέπει να αποδειχθεί πως οι φυλετικές διαφορές είναι η αιτία εμφάνισης του φαινομένου, κάτι που συνήθως είναι αρκετά δύσκολο. Στον ορισμό ρατσιστικού εκφοβισμού συμπεριλαμβάνονται «όλες οι πράξεις και οι συμπεριφορές οι οποίες εσκεμμένα, ή με άλλο τρόπο, προκαλούν διακρίσεις εναντίον κάποιου ή τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας» (Rigby, 2002).

Πρόσφατα αποδείχθηκε πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, μαζί με την καταγωγή, επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο τα παιδιά μειονοτήτων γίνονται θύματα. Σύμφωνα με τους Peskinetal. (2006), οι Αφροαμερικανοί μαθητές κινδυνεύουν πιο πολύ από τους Ισπανοαμερικανούς, να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ή να θυματοποιηθούν. Επίσης, η εμπλοκή των Ασιατών

μαθητών στις ΗΠΑ σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι σχετικά περιορισμένη, ενώ οι ίδιοι μαθητές στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν θύματα εκφοβισμού εξαιτίας του φυλετικού bullying (Eslea&Mukhtar, 2000).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει και επηρεάζεται από τις εκδηλώσεις σχολικής βίας και εκφοβισμού (Ma, 2002, Kupermincetal., 2001, Wilson, 2004), όπως, βέβαια, και η σχολική ικανοποίηση (Spriggsetal., 2007). Έχει αποδειχθεί πως οι μειονοτικοί μαθητές που γίνονται θύματα έχουν περισσότερο άγχος, καθώς διαπιστώνουν μέσα από αυτές τις συμπεριφορές πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους δε γίνονται αποδεκτά, κι έτσι οδηγούνται σε χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από άλλους συμμαθητές τους (Aguado, Ballesteros, &Malik, 2003).

Αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα αποδεικνύουν, ωστόσο, πως η εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού διαφέρει ανάλογα με την εθνικότητα των εμπλεκομένων (Βλάχου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, παιδιά, αλβανικής καταγωγής, είναι πιο συχνά θύματα εκφοβισμού από ότι μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Ελλάδα. Στην έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), ωστόσο, η καταγωγή των μαθητών δεν φάνηκε να επηρεάζει τα παιδιά ώστε να γίνονται θύτες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Όσον αφορά τα θύματα, και η έρευνα αυτή αποδεικνύει πως οι αλλοδαποί μαθητές γίνονται θύματα πιο συχνά και δεν δημοσιοποιούν τη θυματοποίηση που υφίστανται. Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει συσχετισμός της κοινωνικής θέσης των παιδιών με τα φαινόμενα εκφοβισμού (Βλάχου, 2011).

Σύμφωνα με τους Μανιάτη etal. (2009) ο ρατσιστικός εκφοβισμός δεν αφορά μόνο το άτομο, ως προσωπικότητα, αλλά και ολόκληρη την ομάδα, στην οποία ανήκει.

Κάποια από τα αίτια εμφάνισης ρατσιστικού εκφοβισμού είναι πιθανών και κάποια διαπροσωπικά προβλήματα, που μπορεί να αυξάνουν τον κίνδυνο για θυματοποίηση (Graham and Junonen, 2002. VonGrunigenetal. , 2010). Τα παιδιά μετανάστες δεν είναι εύκολο να κάνουν φίλους, καθώς οι άλλοι είναι δύσκολο να δεχθούν τη διαφορετικότητά τους και να τους εντάξουν στην κουλτούρα τους (Hamarus&Kaikkonen, 2008).

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός είναι αρκετά δύσκολο να αναγνωρισθεί, καθώς ακόμα και το ίδιο το σχολείο δεν αποδέχεται ότι υπάρχει ένα τέτοιο φαινόμενο στους χώρους του (Cobia&Carney, 2002). Επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός είναι δύσκολο να αποκαλυφθεί εξαιτίας και κάποιων φυλετικών χαρακτηριστικών, όπως είναι η γλώσσα των αλλοεθνών, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά κ.α. (Strohmeier, Spiel, &Grading, 2008), αλλά και η υποκειμενικότητα, που διακρίνει τους μαθητές.

Συχνότερες εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού παιδιών και εφήβων κατά τη σχολική ηλικία είναι:

**1.σωματική επίθεση.** Με την έκφραση εννοείται κάθε μορφή σωματικής βίας όπως για παράδειγμα χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα κλπ.

**2.συναισθηματική επίθεση** που εκφράζεται με διάφορους τρόπους όπως απομόνωση του θύματος από τις παρέες, αποκλεισμός του από κοινωνικές δραστηριότητες, εκβιασμός, διάδοση φημών, καταστροφή ή κλοπή των προσωπικών του αντικειμένων.

**3.λεκτική επίθεση** με χρήση υβριστικών εκφράσεων, περιπαικτικών σχολίων, σαρκασμού, ρατσιστικών σχολίων, χειρονομιών, ειρωνείας και απειλητικών συνθημάτων/τηλεφωνημάτων/μηνυμάτων.

**4.σεξουαλικός εκφοβισμός** με ανεπιθύμητα αγγίγματα, προσβλητικά/πονηρά/αισχρά μηνύματα και

**5.ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying)** ο οποίος εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους παρενόχλησης μέσω του διαδικτύου με απειλές, υβριστικά μηνύματα ή και παρενόχληση σεξουαλικού περιεχομένου (Rivers&Noret, 2010).

Μια ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών του σχολικού εκφοβισμού δόθηκε το 2008 από τον Rigby. Χώρισε τις μορφές του bullying σε λεκτικές, σωματικές και εκείνες που εκφράζονται με χειρονομίες ενώ έθεσε ακόμη δύο μορφές που αφορούν τον τρόπο που γίνεται ο εκφοβισμός, δηλαδή σε άμεσες και έμμεσες. Οι άμεσες λεκτικές μορφές εκφοβισμού, σύμφωνα με αυτήν την κατάταξη, είναι τα προσβλητικά λόγια, τα παρατσούκλια, τα σκληρά πειράγματα, ο χλευασμός και ο εξευτελισμός. Οι έμμεσες είναι η παρακίνηση κάποιου τρίτου ατόμου στο να προσβάλλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον, τα ανώνυμα τηλεφωνήματα, η διάδοση φημών που περιλαμβάνουν κακοήθειες και τα προσβλητικά κείμενα ή μηνύματα. Οι



άμεσες σωματικές μορφές εκφοβισμού είναι οι επιθέσεις, οι κλωτσιές, το φτύσιμο, η ρίψη αντικειμένων και η χρήση όπλου. Οι έμμεσες σωματικές αφορούν την αρπαγή ή και το κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων και τον εσκεμμένο αποκλεισμό. Οι χειρονομίες που εκφράζονται με άμεσο τρόπο είναι οι απειλητικές κινήσεις και το έντονο, επίμονο κοίταγμα, ενώ εκείνες που εκφράζονται με έμμεσο είναι η αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος κατ' επανάληψη προκειμένου να δειχτεί ότι το θύμα είναι ανεπιθύμητο (Rigby, 2008).

Επιπλέον, ο Rigby αναφέρθηκε σε μορφές που αφορούν συγκεκριμένους τομείς όπως τον φυλετικό εκφοβισμό και τον ηλεκτρονικό (cyberbullying) που προαναφέρθηκε (Rigby, 2008). Ο φυλετικός εκφοβισμός (η και ρατσιστικός εκφοβισμός), αναφέρεται σε μια ειδική περίπτωση εκφοβισμού ο οποίος έχει σαν στόχο τον στιγματισμό του ατόμου εξ αιτίας της εθνικότητάς του, της κοινωνικής ή οικονομικής του κατάστασης, ή κάποιων χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη θρησκεία ή την καταγωγή του. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο το οποίο εντείνεται μέσω της γρήγορης εξάπλωσης της ψηφιακής επικοινωνίας. Οι έφηβοι και οι νέοι χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο τις ψηφιακές συσκευές, και κυρίως τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα, με δυνατότητες λήψης, επεξεργασίας και ανταλλαγής διαφορετικών μορφών πληροφορίας όπως είναι οι φωτογραφίες και τα βίντεο. Η εκτεταμένη αυτή χρήση είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου οι θύτες μπορούν να ασκούν διαδικτυακό εκφοβισμό.

Μια άλλη μορφή που προκύπτει από τις προσπάθειες κατηγοριοποίησης του σχολικού εκφοβισμού είναι ο ψυχολογικός που πραγματοποιείται μέσω συνεχόμενων απειλών είτε πρόσωπο με πρόσωπο, είτε μέσω μηνυμάτων, mail, σημειωμάτων. Με καταδίωξη του παιδιού-θύματος, προσβλητικές ιστοσελίδες, απειλές για την ασφάλεια κάποιου φίλου ή συγγενή. Επίσης, αναφέρεται ο κοινωνικός εκφοβισμός κατά τον οποίο το θύμα περιθωριοποιείται, υπόκειται σε μια απομόνωση από τις διαπροσωπικές και τις κοινωνικές του σχέσεις, κάτι που γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε μέσα από ψευδή λόγια και φήμες μπορεί να χάσει ακόμη και τις δικές του παρέες (Lee, 2006).

Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι ίσως η συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού. Τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι ότι ο εκφοβισμός γίνεται συνήθως μπροστά σε κοινό (συμμαθητές και καθηγητές) ενώ είναι άμεσος, κατά πρόσωπο, με άμεση δράση

και επιρροή. Προσβολές, παρατσούκλια, εκφοβιστικά σχόλια και παρατηρήσεις στοχεύουν ένα αδύναμο τη δεδομένη στιγμή παιδί ή μια ομάδα παιδιών. Οι λέξεις επαναλαμβάνονται και προκαλούν ντροπή και πόνο στο θύμα. Στοιχεία που «προκαλούν» το παιδί-θύτη ώστε να παρενοχλήσει ένα συμμαθητή του μπορεί να είναι α) η καταγωγή, β) οι μαθησιακές δυσκολίες και γ) ο σεξουαλικός προσανατολισμός. Στη βιβλιογραφία οι θύτες περιγράφονται ως μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Olweus, 1994), με προβλήματα συμπεριφοράς και συνεργασίας με τους συμμαθητές τους (Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000), με δυσκολίες στο να επεξεργαστούν αποτελεσματικά τα κοινωνικά μηνύματα (Crick, & Dodge, 1994), χωρίς συναισθηματικά ενδιαφέροντα για τους άλλους (Rigby, 2008), και με ελλιπές ή ανύπαρκτο αίσθημα ντροπής και ευθύνης (Menesinik. α. 2003).

Το cyberbullying αποτελεί τη νεότερη μορφή του σχολικού εκφοβισμού και αναφέρεται σε κάθε πράξη παρενόχλησης του παιδιού ή εφήβου, σε οποιαδήποτε πράξη επιθετικότητας, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς μέσω του διαδικτύου. Σύμφωνα με τους Hinduja & Patchin (2009), ο ορισμός του cyberbullying εμπεριέχει τα στοιχεία του εκφοβισμού (bullying), δηλαδή να γίνεται εσκεμμένα, κατ' επανάληψη, και με πρόκληση οδύνης σε αυτόν που το δέχεται, συμπεριλαμβάνοντας επίσης το χαρακτηριστικό ότι γίνεται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων ψηφιακών συσκευών που χρησιμεύουν για επικοινωνία (Hinduja & Patchin, 2009).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις και απαντάται ιδιαίτερα στους δικτυακούς τόπους όπου επισκέπτονται έφηβοι (Hinduja & Patchin, 2014). Οι Livingstone κ. α. (2011) υποστηρίζουν ότι το cyberbullying δεν οφείλεται ουσιαστικά στην ανάπτυξη της τεχνολογίας καθαυτή, αλλά είναι ένα πρόβλημα των νέων που έχει εδραιωθεί και απλά υποβοηθείται από αυτήν. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός έχει σημαντικές διαφορές από τις «κλασικές» μορφές σχολικού εκφοβισμού. Σε αντίθεση με τις «κλασικές» μορφές εκφοβισμού, το θύμα του cyberbullying αδυνατεί να αποφύγει τα μέρη όπου εκφοβίζεται καθώς πουθενά δεν μπορεί να νιώσει ασφάλεια. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι δριμύτερος και με πιο έντονα αποτελέσματα από ότι ο κλασικός. Η τεχνολογία και η ανάγκη χρήσης της στις μέρες μας, δημιουργεί ένα συνεχή τρόμο στο παιδί-θύμα ακόμη και μέσα στο ήρεμο σπίτι του. Επομένως, το παιδί επιβαρύνεται ψυχολογικά σε μεγαλύτερο βαθμό αφού ο «διώκτης» του μπορεί να γίνει ανώνυμος,

απρόσωπος και να τον ακολουθεί σε κάθε στιγμή της μέρας και της νύχτας του. (Campbell, 2005, Kowalski&Limber, 2007).

#### 1.4 Συμμετέχοντες εκφοβισμού

Καθώς ο εκφοβισμός περιλαμβάνει πολλούς συμμετέχοντες, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους σε καταστάσεις εκφοβισμού. Οι Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman και Kaukiainen (1996) πρότειναν ότι έξι τύποι συμμετεχόντων ασχολούνται με τον εκφοβισμό: εκφοβιστής (θύτης), ενισχυτής, βοηθός, υπερασπιστής, παρατηρητής και θύμα. Ο Olweus (1996) πρότεινε τέσσερις τύπους ρόλων συμμετοχής: εκφοβιστής, θύμα, εκφοβιστής/ θύμα και μη εμπλεκόμενο άτομο (παρατηρητής).

Παρόλο που οι ερευνητές χρησιμοποιούν συχνά τους τύπους Salmivalli σε αυτόν τον τομέα, κάποιοι επικρίνουν το ερωτηματολόγιο ρόλων συμμετεχόντων (PRQ) ως ένα χρονοβόρο έργο και ένα τεστ προσοχής εξαιτίας του αριθμού ερωτήσεων (49 στοιχεία) (Sutton&Smith, 1999). Οι συγγραφείς επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν την ταξινόμηση και τα παγκόσμια αντικείμενα (δύο αντικείμενα) που πρότεινε ο Olweus, επειδή αυτό το σύστημα έχει λιγότερα αντικείμενα και είναι εύκολο στη χρήση για μαθητές δημοτικού. Επιπλέον, η διευκρίνιση του Olweus είναι αρκετά συνηθισμένη στον τομέα αυτό (Currieetal., 2008, Totura, Green, Karver, &Gesten, 2009). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες που διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους στον εκφοβισμό μπορούν να επιδείξουν διαφορετικά επίπεδα ηθικής συμπόνιας (Gini, Pozzoli, &Hauser, 2011), καθημερινές δυαδικές αλληλεπιδράσεις (Murphy&Faulkner, 2011) ή θεωρία των δεξιοτήτων του νου (Caravita, DiBlasio, Salmivalli, 2010). Το πώς ο ρόλος του συμμετέχοντος επηρεάζει την αντιληπτή σοβαρότητα του σχολικού εκφοβισμού παραμένει άγνωστο.

Οι μαθητές θύτες εκφοβίζουν κυρίως γιατί θέλουν να ασκούν ηγετική συμπεριφορά και δεν μπορούν να ελέγξουν τις αντιδράσεις τους. Συνήθως δεν είναι αρκετά δημοφιλείς και αυτό μειώνεται με το πέρασμα των χρόνων (Pulkkinen&Tremblay, 1992). Ακόμα έχουν σε μεγάλο βαθμό εχθρότητα προς το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον τους (Olweus, 1996). Το 50% αυτών των παιδιών γίνονται ενήλικες με αντικοινωνική συμπεριφορά (Olweus, 1995).

Ωστόσο, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού συνήθως δεν υπερασπίζονται τον εαυτό τους και δε ζητούν βοήθεια, παρά μόνο εκδηλώνουν την ψυχική τους κατάσταση με θυμό ή κλάμα, καθώς και παραίτηση από το σχολείο (Olweus, 1996). Ακόμα εκδηλώνουν πολύ άγχος, είναι ανασφαλείς, ήσυχοι, εσωστρεφείς και ευαίσθητοι (Lowenstein, 1994) και δεν έχουν πολλούς ή ακόμα και καθόλου φίλους (Trinder, 2000).

Υπάρχει και μία τρίτη ομάδα παιδιών, τα παιδιά- παρατηρητές. Τα παιδιά αυτά παρακολουθούν την εκφοβιστική συμπεριφορά και μπορεί να ενθαρρύνουν το θύτη, να μη δίνουν σημασία, να τρομοκρατούνται ή να στηρίζουν το θύμα. Αυτά τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να γίνουν θύτες ή θύματα, ωστόσο η σωστή καθοδήγηση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών, μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη του προβλήματος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς αφού η στάση της μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι επιρροές του ρόλου του συμμετέχοντα αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα μπορούν να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε κατά πόσον οι εκφοβιστές βλέπουν τις επιθετικές συμπεριφορές τους να μην έχουν σοβαρό χαρακτήρα για να εκτελούν επανειλημμένα την επίθεσή τους. Η εξέταση του τρόπου με τον οποίο επηρεάζει ο ρόλος του συμμετέχοντος την αντιληπτή σοβαρότητα μπορεί επίσης να μας βοηθήσει να καταλάβουμε εάν η συμπεριφορά του εκφοβισμού επηρεάζει το πόσο σοβαρά αντιμετωπίζεται. Για παράδειγμα, τα θύματα των διαφόρων συμπεριφορών εκφοβισμού μπορεί να το δουν ως πιο σοβαρά επειδή γνωρίζουν πώς αισθάνεται.

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ρόλων των συμμετεχόντων και της αντιληπτότητας της σοβαρότητας μπορεί να ωφελήσει την παρενόχληση και την πρόληψη. Οι μαθητές με χαμηλή αντιληπτή σοβαρότητα εκφοβισμού (π.χ. παρευρισκόμενοι) ενδέχεται να έχουν χαμηλή προθυμία να παρεμβαίνουν επειδή η αντίληψη για τη σοβαρότητα επηρεάζει τη δυνατότητα παρέμβασης στον εκφοβισμό (Craig, Pepler, & Blais, 2007, Ellis & Shute, 2007). Εάν οι ρόλοι των συμμετεχόντων αντιληφθούν με διαφορετικό τρόπο τη σοβαρότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν αυτήν την αντίληψη και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους ως

μέρος της παρενόχλησης και της πρόληψης.

### 1.5 Διαδικτυακός και σχολικός εκφοβισμός

Καθώς το Διαδίκτυο έχει γίνει όλο και πιο δημοφιλές στη νεολαία, τα δυνητικά οφέλη και οι κίνδυνοι του Διαδικτύου στην υγεία των εφήβων αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο. Το Διαδίκτυο προσφέρει συνδεσιμότητα με φίλους και οικογένεια (Lenhart και συν, 2005) και πρόσβαση σε σημαντικές πληροφορίες, ιδιαίτερα ευαίσθητα θέματα υγείας (Ybarra & Suman, 2006. Rideout, 2001). Όπως συμβαίνει και με άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα, υπάρχει η δυνατότητα να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους με ενδεχομένως επιβλαβείς τρόπους. Μια τέτοια αλληλεπίδραση αυξανόμενης ανησυχίας είναι η παρενόχληση στο Διαδίκτυο (Wolak και συν, 2006. Ybarra και συν, 2006. Finkelhor και συν, 2000). Η παρενόχληση στο Internet μπορεί να πάρει τη μορφή σχολίων που απευθύνονται στη νεολαία ή οι πληροφορίες ή οι εικόνες που δημοσιεύονται ηλεκτρονικά για να βλέπουν οι άλλοι με πρόθεση να παρενοχλούν ή να δυσχεραίνουν την νεολαία.

Παρόμοια με τον εκφοβισμό που εμφανίζεται πρόσωπο με πρόσωπο (Hawker & Boulton, 2000. Sourander και συν, 2000. Kaltiala-Heino και συν, 1999. Saluja και συν, 2004. Nansel και συν, 2004), προκύπτουν στοιχεία ότι η σεξουαλική παρενόχληση σχετίζεται με ταυτόχρονες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες για ορισμένους νέους (Ybarra & Mitchell, 2004. Mitchell και συν, 2007. Ybarra, 2004. Ybarra και συν, 2007). Οι νέοι που αναφέρουν ότι είναι θύματα της παρενόχλησης στο Διαδίκτυο είναι πολύ πιο πιθανό να αναφέρουν ταυτόχρονα την καταθλιπτική συμπτωματολογία, την πρόκληση της ζωής, τη διαπροσωπική θυματοποίηση (π.χ. κλοπή), τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και την παρενόχληση άλλων σε απευθείας σύνδεση. Σχεδόν δύο στους πέντε παρενοχλημένους νέους (39%) αναφέρουν συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα της εμπειρίας (Ybarra & Mitchell, 2004).

Ο εκφοβισμός που συμβαίνει πρόσωπο με πρόσωπο σχετίζεται με σχολικά προβλήματα. Τα θύματα του εκφοβισμού στο σχολείο αναφέρουν σημαντικά λιγότερο θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές (Nansel και συν, 2001), και εκείνοι με πολλαπλές θυματοποιήσεις έχουν χειρότερη ακαδημαϊκή απόδοση (Holt και συν,

2007). Οι νέοι που παρενοχλούνται στο διαδίκτυο αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής λειτουργίας που είναι παράλληλα με εκείνα που αναφέρθηκαν από τους νέους που εκφοβίζονται στο σχολείο.

Λίγα είναι γνωστά για το πόσοι νέοι βιώνουν την παρενόχληση τόσο σε απευθείας σύνδεση όσο και στο σχολείο. Παρόλα αυτά, οι γονείς συχνά έρχονται σε επαφή με υπαλλήλους του σχολείου που απαιτούν την επέμβαση, εάν το παιδί τους παρενοχληθεί από άλλο μαθητή στο διαδίκτυο. Οι επαγγελματίες του σχολείου παλεύουν με το πώς να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά όταν γίνονται γνώστες της κατάστασης από την παρενόχληση των μαθητών τους στο Internet. Είναι δύσκολο, διότι η παρενόχληση συμβαίνει συχνά εκτός σχολείου και εκτός σχολικού ωραρίου. Προηγούμενες έρευνες δείχνουν πιθανές αλληλεπικαλύψεις.

Οι στόχοι της παρενόχλησης από το Διαδίκτυο είναι πιο πιθανό να θιγούν σε περιβάλλοντα πρόσωπο με πρόσωπο από συνομηλίκους. Περαιτέρω, περίπου το 50% των στόχων της παρενόχλησης στο Internet στην έρευνα Νεολαίας Ασφάλειας Διαδικτύου-2 (YISS-2) ανέφερε ότι γνώριζε το άτομο αυτοπροσώπως πριν από το περιστατικό, ένας στους τέσσερις νέους ανέφερε μια επιθετική επαφή εκτός σύνδεσης από τον παρενοχλητή τους, συμπεριλαμβανομένου του τηλεφώνου ή της επίσκεψης στο σπίτι από τον επιτιθέμενο (Finkelhor και συν, 2000). Φαίνεται λοιπόν ότι, για ορισμένους νέους που έχουν παρενοχληθεί στο διαδίκτυο, μπορεί να υπάρχει και μια συνιστώσα εκτός σύνδεσης.

Τα ευρήματα θα βοηθήσουν στην ενημέρωση σχετικά με τις πολιτικές εκφοβισμού στα σχολεία καθώς και στην καθοδήγηση του περιεχομένου των σχολικών προγραμμάτων κατά των παιδιών.

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Αίτια, Επιπτώσεις και Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού

### 2.1 Αίτια σχολικού εκφοβισμού

Πολλοί είναι οι μελετητές που ανέπτυξαν τις θεωρίες τους αναζητώντας τα βαθύτερα αίτια βίαιων συμπεριφορών από παιδιά και εφήβους. Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura(2001, 1989) αναλύει και εξηγεί την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών ενώ επικεντρώνεται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση τριών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής: οι ατομικοί γνωστικοί παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με γεγονότα γνωστικά, συναισθηματικά και βιολογικά, τα μοτίβα συμπεριφοράς και το περιβάλλον (Bandura, 1999).

Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται αν και σε κάποιες περιπτώσεις ενδέχεται κάποια από τις τρεις να είναι ισχυρότερη. Η αλληλεξάρτηση τους όμως δε σημαίνει ότι έχει επιπτώσεις σε ταυτόχρονο χρόνο αλλά αντίθετα το κάθε ένα συστατικό από τα τρία χρειάζεται άλλο χρόνο ώστε να εκδηλώσει τις επιρροές του και να φανερώσει τις επιδράσεις με τα άλλα δύο (Bandura, 1989).

Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία μπορεί να εξηγήσει την εκδήλωση των επιθετικών συμπεριφορών καθώς ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι τρεις παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελεί μέρος μιας διαδικασίας εκμάθησης συμπεριφορών μέσα από την παρατήρηση, είτε αυτές είναι άμεσες είτε έμμεσες (Baxendaleetal., 2012). Η θεωρία αναδεικνύει το ρόλο που ασκεί η αλληλεπίδραση από το κοινωνικό πλαίσιο και από το οικογενειακό περιβάλλον που αποτελεί το χώρο των προηγούμενων εμπειριών του παιδιού. Ταυτόχρονα, αναδύεται και η σημασία του τρόπου προσέγγισης των επιθετικών συμπεριφορών από τις ισχυρότερες ομάδες επιρροής (π. χ. οικογένεια). Αν και αυτή είναι μια θεωρία με αναφορές στα αίτια συμπεριφοράς, σχετίζεται με το φαινόμενο του εκφοβισμού, καθώς όταν το παιδί εκτίθεται σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει βία και αυτό θεωρείται φυσιολογικό, τότε ενδέχεται να την αποδεχτεί και έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να την ασκήσει και να εκδηλώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Μία άλλη θεωρία που προσπάθησε να προσεγγίσει τις αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς είναι η κοινωνικο-οικολογική. Ο Bronfenbrenner(1994) εισήγαγε τη

θεωρία των οικολογικών συστημάτων σύμφωνα με την οποία ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο το οποίο αποτελεί κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Το φαινόμενο αυτό περιλαμβάνει μια ομάδα συνομηλίκων που «δρουν» σε ένα επιμέρους υποσύστημα της κοινωνίας όπως το σχολείο και η γειτονιά. Επομένως, η συμπεριφορά του παιδιού πλαισιώνεται από αλληλεπιδρώμενες σχέσεις, αναλόγως τον κυρίαρχο ρόλο που αυτές διαθέτουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα αίτια για την επιθετική και την εκφοβιστική συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner(1994), μπορούν να αναλυθούν σε αίτια που προκύπτουν από την οικογένεια (όπως είναι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και αυστηρότητα στις τιμωρίες), από το σχολικό περιβάλλον (σχολικό κλίμα, διαπροσωπικές σχέσεις), και από το κοινωνικό περιβάλλον (από τυπικούς και άτυπους φορείς, π.χ. επιρροές από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης). Επάνω σε αυτή τη θεωρία στηρίζονται οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και στοχεύουν στο να συγκαταλέγουν παιδιά με γνώμονα τα συστήματα μέσα στα οποία ανήκουν (Bronfenbrenner, 1994).

Μια από τις πιο σύγχρονες θεωρίες είναι του Rigby, (2004) και αναφέρεται στις εκδηλώσεις των συμπεριφορών εκφοβισμού και τις πιθανές αιτίες της εμφάνισής τους. Ο Rigby προσεγγίζει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα από πέντε οπτικές / απόψεις: Η πρώτη στηρίζεται στην άποψη ότι ο εκφοβισμός προέρχεται από τη διαφορετικότητα των μαθητών, δηλαδή από τις ατομικές διαφορές τους. Αυτό σημαίνει ότι ο εκφοβισμός αναπτύσσεται μεταξύ παιδιών τα οποία έχουν διαφορές όσον αφορά την δύναμη ισχύος που κατέχει το καθένα, και εκείνος που κατέχει τη μεγαλύτερη δύναμη τείνει να εκφοβίζει τον πιο αδύναμο. Αυτή η άποψη έχει καταγραφεί από έναν αριθμό μελετών (Farley, 1999. Olweus, 1993. Sutton&Keogh, 2000. Maynard&Joseph, 1997).

Στη δεύτερη προσέγγιση ο σχολικός εκφοβισμός εκλαμβάνεται ως φυσική εξέλιξη συμπεριφορών, ως μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας (Rigby, 2008). Η άποψη αυτή συγκλίνει με την εξελεγκτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο έχει σαν κύριο στόχο την επιβίωσή του μέσα σε ένα περιβάλλον, και το επιτυγχάνει αυτό μέσω της κυριαρχίας του πάνω στους άλλους. Με αυτήν την εκδοχή, η διαδικασία αυτή ξεκινάει από την μικρή ηλικία και τα παιδιά τείνουν να εκφράζουν επιθετικές συμπεριφορές απέναντι σε λιγότερο δυνατούς (Hawley, 1999).



Στην τρίτη θεωρητική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού βρίσκονται οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις όπου βρίσκονται οι ρίζες του φαινομένου (Popp&Peguero, 2011). Η τέταρτη αντίληψη του Rigby ερμηνεύει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως αντιληπτή κατάσταση μέσα από ένα κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, οι μαθητές συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα σύνθετο περιβάλλον που δομείται από επιμέρους συστήματα (σχολείο, οικογένεια, φιλικό περιβάλλον, ευρύτεροι παράγοντες), τα οποία επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους (Farmer2000, Lee2010, Swearer&Doll2001, Sweareretal. 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές – θύτες, έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους προδιαθέτουν να έχουν εκφοβιστικές συμπεριφορές, αλλά και το περιβάλλον όπως η οικογένεια και οι συμμαθητές συντρέχουν με τον τρόπο τους στη διαμόρφωση αυτών των συμπεριφορών και του αντίστοιχου περιβάλλοντος (Olweus1997, Scholte1992, Coloroso2003).

Η πέμπτη θεωρητική προσέγγιση θέτει τον εκφοβισμό ως μέρος μιας επανορθωτικής δικαιοσύνης, το οποίο στην ουσία είναι ένα πρόγραμμα επίλυσης συγκρούσεων (Benson&Benson, 2003, Johnson&Johnson, 1996, Opffer, 1997).

Όπως γίνεται αντιληπτό μέσα από τις προσπάθειες προσέγγισης των αιτιών του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, δεν είναι εύκολο να αποτυπωθούν ορισμένα γενεσιουργά και συγκεκριμένα αιτιολογικά δεδομένα που το προκαλούν. Όμως, οι θεωρητικές προσεγγίσεις των μελετητών αποδεικνύουν ότι υπάρχει πλήθος εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να βοηθήσουν ώστε να περιοριστεί και ακόμη καλύτερα να εξαφανιστεί το φαινόμενο (Rigby, 2004).

Στις προηγούμενες παραγράφους παρατέθηκαν οι θεωρίες και οι οπτικές για τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Τα αίτια που ενδεχομένως προκαλούν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές σχετίζονται με μια σειρά από παράγοντες όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον με τη μορφή γειτονιάς, φίλων και γενικότερου περιγύρου (Vreeman&Carroll, 2007).

Όσον αφορά τα αίτια του εκφοβισμού, οι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να ανιχνευτούν. Στην εκδήλωση του φαινομένου συμβάλλει η αλληλεπίδραση ψυχολογικών, οικογενειακών, κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων. Τα πιο σημαντικά αίτια οφείλονται κυρίως στην οικογένεια, το σχολείο και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Χατζηπέμος, 2007).

Αναφορικά με την οικογένεια, η τρέχουσα περίοδος στην χώρα μας με την οικονομική κρίση έχει χειροτερεύσει την κατάσταση. Οι γονείς νιώθουν ανασφάλεια η οποία μεταφέρεται στα παιδιά, εμφανίζεται ενδοοικογενειακή βία και συνεχείς εκνευρισμοί. Πολλές φορές οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί απέναντι στα παιδιά ή στο άλλο άκρο, τα παραγκωνίζουν εντελώς κι αυτά προσπαθούν να κερδίσουν την προσοχή των αγαπημένων τους προσώπων μέσα από βίαιες ενέργειες. Συχνά, μάλιστα, οι βίαιες συμπεριφορές είναι μίμηση των συμπεριφορών των ενηλίκων που βρίσκονται στο περιβάλλον τους (Βουϊδάσκης, 1999, Γεωργούλας, 2000, Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000).

Τα ΜΜΕ επηρεάζουν πολύ τα παιδιά στο να εκδηλώσουν την κρυμμένη τους επιθετικότητα. Τα βίαια προγράμματα στην τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα διαδικτυακά παιχνίδια βίας έχουν αυξήσει τα κρούσματα βίας μεταξύ των παιδιών (Διαμαντοπούλου, 2011). Τα παιδιά προσπαθούν να κάνουν πραγματικότητα αυτά που βλέπουν να κάνουν οι ήρωες των παιχνιδιών και των τηλεοπτικών προγραμμάτων (Λαμπροπούλου, 1999, Γεωργούλας, 2000). Κάτι ακόμα που μπορεί να προκαλέσει βία είναι οι διαφημίσεις, που κάνουν τα παιδιά να επιθυμούν πράγματα που στην ουσία δε χρειάζονται και εκδηλώνουν την επιθυμία τους με επιθετικότητα (Γεωργούλας, 2000, Φαρσεδάκης, 1991).

Εκτός από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την οικογένεια, το περιβάλλον του σχολείου επηρεάζει και αυτό την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού (Comer, 1985). Έχει αποδειχθεί πως όταν το σχολικό περιβάλλον είναι ποιοτικό, η επιθετική συμπεριφορά είναι μειωμένη, συνεπώς το σχολικό κλίμα (φυσικός χώρος του σχολείου και κοινωνικό περιβάλλον) επηρεάζει την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (National Institute for Child Health Development, 2001, 2006).

Μετά την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό, το φυσικό περιβάλλον του σχολικού χώρου είναι αυτό που εκπαιδεύει το παιδί και αναπτύσσει την κοινωνικότητά του. Σε μια έρευνα αποδείχθηκε πως ακόμα και στην προσχολική ηλικία, ο σχολικός χώρος επηρεάζει την εκδήλωση επιθετικότητας (Adams, 2008). Στην ίδια έρευνα οι χώροι της σχολικής αίθουσας χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες::

1. οι «ανοιχτοί» χώροι που περιλαμβάνουν τις «γωνιές» με το οικοδομικό υλικό, τα εικαστικά, την ανάγνωση και τα τραπέζιακια απασχόλησης.

2. οι «κλειστοί» χώροι όπως είναι οι υποδομές για παιχνίδι με άμμο/νερό, η «γωνιά» φυσικών επιστημών και η βιβλιοθήκη, και

3. ο μη-προσδιορισμένος χώρος, δηλαδή ο ελεύθερος, αδόμητος χώρος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ελεύθεροι χώροι ήταν αυτοί που είχαν αυξημένα κρούσματα επιθετικότητας, καθώς τα παιδιά εκεί ήταν ελεύθερα να δράσουν όπως ήθελαν (Adams, 2008).

Μελετώντας τη συμπεριφορά των παιδιών στην αυλή του σχολείου κατά το διάλειμμα, έχει αποδειχθεί ότι η επιθετική συμπεριφορά παρατηρείται πιο συχνά εκεί παρά στη σχολική αίθουσα (Craigetal., 2000. Leff, Power, Costigan&Manz, 2003).

Στην αυλή υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα εκδήλωσης επιθετικότητας, σωματικής, λεκτικής και κοινωνικής (Craig&Pepler, 1997. McNeilly-Choqueetal., 1996). Αξίζει να σημειωθεί ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία αφορά στη μελέτη της δομής του χώρου σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι Craigetal. (2000) έχουν αποδείξει πως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι επιθετικές ενέργειες είναι δύο φορές πιο συχνές και διαρκούν περισσότερη ώρα στην αυλή, σε σύγκριση με τη σχολική αίθουσα. Μάλιστα, τα πιο πολλά περιστατικά συμβαίνουν σε μέρη της αυλής μακριά από το οπτικό πεδίο των εκπαιδευτικών, που είναι καλυμμένα και προστατευμένα (Cairns&Cairns, 2000. Pellegrini, 1990. 1995). Η σχολική αυλή ενδείκνυται για εμφάνιση επιθετικότητας, καθώς υπάρχει αρκετός θόρυβος, ο οποίος μπορεί να καλύψει την επίθεση (Craig&Pepler, 1997).

Όσον αφορά τη σχολική αυλή, οι μελέτες δίνουν βάση σε τέσσερις παραμέτρους τους που ενισχύουν την εκδήλωση φαινομένων επιθετικότητας. Αρχικά είναι η ποιότητα των δραστηριοτήτων (Nabors, etal., 2001. Pellegrinietal., 2004). Έχει αποδειχθεί πως όταν υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες που μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές τα περιστατικά επιθετικότητας στην αυλή μειώνονται (Leffetal., 2004). Ακόμα μια σημαντική παράμετρος είναι η αναλογία αριθμού εκπαιδευτικών που εποπτεύουν σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών (Leffetal., 2004), καθώς όσο περισσότεροι είναι οι επόπτες, τόσο λιγότερα είναι τα περιστατικά εκφοβισμού στην αυλή (Ladd&Price, 1993). Ουσιαστικής σημασίας είναι και η ενεργή επίτευση, δηλαδή η άμεση αντίδραση και αποτελεσματική αντιμετώπιση επιθετικών πράξεων

(Leffetal., 2004). Ωστόσο, οι επόπτες δυστυχώς παρεμβαίνουν μόνο στο 15-20% των περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς που συμβαίνουν εντός ή εκτός της σχολικής αίθουσας (Craigetal., 2000). Μια ακόμα σημαντική παράμετρος είναι, τέλος, η θεσμοθέτηση κανόνων ορθής συμπεριφοράς ειδικά για τη σχολική αυλή (Leffetal., 2003).

Οι Bliding, Holm και Hägglund (2002) απέδειξαν πως σχεδόν το 85% των περιστατικών εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα εκτός της τάξης και σε περιόδους εκτός των ωρών διδασκαλίας. Ακόμα, η ίδια μελέτη προσπάθησε να εξακριβώσει, μέσα από δηλώσεις των μαθητών, τις μη ασφαλείς τοποθεσίες του σχολείου και κατέληξε πως είναι μέρη τα οποία προορίζονται για παιχνίδια αδρής κινητικότητας όπως είναι το γήπεδο ποδοσφαίρου, οι κούνιες, οι μπάρες, τα μη οριοθετημένα μέρη ενεργούς απασχόλησης των παιδιών και διάφορα σημεία οριοθέτησης όπως το πίσω μέρος τοιχίων, φραχτών κλπ.

Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, το γεγονός ότι παρόλο που ο σχολικός χώρος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού, μόνο το 20% των προγραμμάτων πρόληψης κατά της αντικοινωνικής συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνουν τον αύλειο χώρο στις δράσεις τους (Leffetal., 2001). Η έρευνα του Sluckin (1981, στο Μπότσογλου, 2001) ασχολήθηκε αποκλειστικά με το παιχνίδι των παιδιών στον υπαίθριο χώρο και απέδειξε πόσο σημαντικό είναι να πραγματοποιηθεί μελέτη για τον αύλειο χώρο έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία για αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, όπου θα εκπαιδεύονται για την ενήλικη ζωή τους.

Πέρα από τον αύλειο χώρο, πολλές είναι οι αναφορές μελετών στην επίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός σε αντιδράσεις των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta&Howes, 2002. Dunst, 2001). Η εγγύτητα του εκπαιδευτικού και η φυσική του παρουσία λειτουργεί ρυθμιστικά στη συμπεριφορά των παιδιών. Όσο πιο πολύ νιώθουν οι μαθητές ότι ο εκπαιδευτικός τους έχει στο οπτικό του πεδίο, τόσο πιο συγκρατημένοι είναι (Adams, 2008). Επίσης, οι μαθητές απευθύνονται στον εκπαιδευτικό και ζητούν τη βοήθεια του όταν έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτόν (Cook&Nixon, 2006b). Αυτός είναι και ένας λόγος που ο σχολικός χώρος πρέπει να διαμορφωθεί έτσι ώστε να μπορεί να εποπτευθεί χωρίς εμπόδια (Bredenkamp&Copple, 1997).

Εκτός από τη λειτουργικότητα του χώρου, ωστόσο, και οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών, καθώς πρέπει να είναι ενεργοί και να παρεμβαίνουν άμεσα σε περιπτώσεις εκφοβισμού (Wolfgang&Wolfgang, 1999).

Μέσα στους παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης και η άγνοια όσον αφορά στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού (π.χ., εκπαιδευτικούς, γονείς), καθώς και οικογενειακές παράμετροι, όπως έλλειψη φροντίδας, ενθάρρυνσης, υποστήριξης των παιδιών μέσα στην οικογένεια, έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων, οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα, θέματα παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς (Olweus, 1996. Ames, 1996. Clarke&Kiselica, 1997. Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001).

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που ενισχύει τον εκφοβισμό στα σχολεία είναι η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στη σχολική επίδοση των παιδιών και εκλαμβάνεται, κάνοντας το παιδί που δεν έχει καλή σχολική επίδοση να νιώθει ανεπαρκές και να αντιδρά με βίαιες συμπεριφορές. Επίσης το σχολικό εκφοβισμό εντείνει η έλλειψη κοινωνικοποίησης του παιδιού και η μη συμμετοχή του σε σχολικές δραστηριότητες.

### 2.1.1 Οικογένεια

Η οικογένεια είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη των συμπεριφορών των παιδιών και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και αντιλαμβάνονται την κοινωνική τους υπόσταση. Κατά συνέπεια, οι συνθήκες που επικρατούν σε μια οικογένεια και το οικογενειακό κλίμα μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, έχουν άμεση επιρροή στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Η κακομεταχείριση των παιδιών μέσα στην οικογένεια μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά τους (Shields&Cicchetti, 2001). Επίσης διαμάχες μεταξύ των γονέων έχουν καταγραφεί να συσχετίζονται με επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών (Baldry2003, Baldry&Farrington2005). Η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των γονιών που ενδεχομένως να βιώνουν κάποιες διαταραχές, όπως

κατάθλιψη, είναι ένα αίτιο που σχετίζεται με επιθετικές συμπεριφορές μαθητών (Beran&Violato, 2004). Άλλοι οικογενειακοί παράγοντες που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία ως αίτια εκφοβιστικής και επιθετικής συμπεριφοράς είναι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Wolke, Woods, Stanford, &Schulz, 2001), και η χαμηλή γνωστική ικανότητα των γονέων (Zimmerman, Glew, Christakis&Katon2005), η οποία μπορεί να συνδυάζεται και με άλλες συνήθειες, όπως πολιτιστικές επιλογές, παρακολούθηση κάποιων προγραμμάτων στην τηλεόραση κλπ.

### 2.1.2 Ψυχολογικοί παράγοντες

Υπάρχουν ποικίλοι ψυχολογικοί παράγοντες που ωθούν τους νέους σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, η προέλευση των οποίων είναι πολύπλοκη και πηγάζει από παλιότερα βιώματα και καταστάσεις στις οποίες βρίσκονται.

Οι θύτες νιώθουν την ανάγκη να έχουν τον έλεγχο και να διασκεδάζουν με το να νιώθουν τους άλλους υποδεέστερους. Πολλές φορές περιμένουν ή παίρνουν επιβράβευση από συμμαθητές τους για τον εκφοβιστικό τρόπο συμπεριφοράς. Αυτή η επιβράβευση μπορεί να γίνεται και έμμεσα με την αύξηση της αποδοχής και της δημοτικότητάς τους στο σχολικό και φιλικό περιβάλλον. Οι μαθητές πολλές φορές εκφοβίζουν για να αντλούν δύναμη, ή για να τραβήξουν την προσοχή ή για να κερδίσουν αποδοχή. Είναι παιδιά που κατά βάση δεν ενδιαφέρονται για τα αισθήματα των άλλων, επειδή δεν τους έχουν μάθει να νοιάζονται, ή επειδή έχουν υποστεί έλλειψη ενδιαφέροντος. Επίσης, τους είναι δύσκολο να έχουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν όρια στο πως ενεργούν. Θεωρούν ότι ο συγκεκριμένος τρόπος συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά είναι αποδεκτός ή και συνηθισμένος. Πολλοί έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού ή κακοποίησης από άλλους θύτες ή την οικογένειά τους και αναπαράγουν αυτές τις συμπεριφορές (Sandy&Meyer2000).

### 2.1.3 Σχολείο

Μελέτες έχουν αναδείξει ότι κάποιοι παράγοντες που αναφέρονται στο σχολείο, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών, σχετίζονται μεταξύ άλλων, με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των μαθητών (Barnes, Belsky, Broomfield&Melhuish, 2006). Ένα

ακόμα στοιχείο που (εμμέσως) σχετίζει το σχολείο με τις εκφοβιστικές και παραβατικές συμπεριφορές είναι η περιοχή η οποία βρίσκεται (National Center for Education Statistics, U.S. 2002).

Μελέτες έχουν δείξει ότι μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπου αναπτύσσονται οι σχέσεις των μαθητών με φίλους και συμμαθητές, αναπτύσσονται επίσης δυναμικές ομάδες, που σχετίζονται με εκφοβιστικές συμπεριφορές (Esleaetal. 2003. ) και υπάρχουν επιρροές μέσα σε μια τάξη (Salmivallietal. 1997).

## 2.2 Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

Η επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό χώρο αρχίζει να εκδηλώνεται από την προσχολική ηλικία ενώ οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι συνέπειές του είναι μακροχρόνιες και αρνητικές. Οι συνέπειες αυτές αφορούν όλους όσους εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε είναι θύτες, είτε θύματα είτε παρατηρητές και οι πιο σημαντικές αναφέρονται στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, στις απουσίες από το σχολείο και την ελλιπή προσαρμογή των παιδιών σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Bauman&Yoon, 2014). Έτσι, ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί πρόβλημα ορισμένων ατόμων αλλά αντίθετα είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που επηρεάζει το άτομο και τη ευρύτερη κοινωνία (Belacchi&Farina, 2010). Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις που δημιουργεί με την οικογένειά όπως και με τους συνομηλίκους του (Bollmer, Milich, Harris&Maras, 2005).

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι ποικίλες και εξαρτώνται από διάφορα κριτήρια. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα κριτήρια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού τα οποία είναι: οι μορφές του εκφοβισμού (άμεσες, έμμεσες), η διάρκειά του (βραχυπρόθεσμος, μακροχρόνιος), η περίοδος εκδήλωσης των επιπτώσεων (συγχρονικές, διαχρονικές) και ο ρόλος των παιδιών στα περιστατικά εκφοβισμού (δράστες, θύματα, δράστες/θύματα, παρατηρητές).

Οι αρνητικές επιπτώσεις, ο βαθμός και ο αριθμός τους ποικίλλουν αναλόγως τη μορφή των βίαιων εκφοβιστικών επιθέσεων (Cunningham, 2007). Ο σχολικός εκφοβισμός έμμεσος και άμεσος προκαλεί προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων καθώς και συναισθηματικές διαταραχές. Η λεκτική και σωματική βία (άμεσος εκφοβισμός) συνδέεται με δυσκολίες στην εκδήλωση και τη

ρύθμιση των συναισθημάτων, με δυσκολίες στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και φυσικά με προβλήματα ακαδημαϊκά. Ο άμεσος εκφοβισμός προκαλεί μεγαλύτερες ψυχολογικές δυσκολίες με την πάροδο του χρόνου για τα άτομα που εμπλέκονται σε περιστατικά bullying (Leffetal., 2004). Στον έμμεσο εκφοβισμό παρατηρούνται ανεπάρκειες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, απόρριψη, προβλήματα στην κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή (άγχος, κατάθλιψη, μοναξιά), εσωτερικευμένα προβλήματα και μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Αργότερα κατά τα εφηβικά χρόνια, ο έμμεσος εκφοβισμός προκαλεί κατάθλιψη, συμπεριφορές αρνητικής προσαρμογής εντός των κοινωνικών ομάδων και σαφή αρνητική εικόνα του εαυτού (Cunningham, 2007). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που βιώνουν το φαινόμενο του έμμεσου σχολικού εκφοβισμού δυσκολεύονται ιδιαίτερα να δημιουργήσουν σταθερές και υγιείς φιλικές σχέσεις ενώ οι συγκρούσεις και η επιθετικότητα αποτελούν συνηθισμένη κατάσταση. Ως εκ τούτου, τα θετικά συναισθήματα όπως η οικειότητα, η φροντίδα και η συντροφικότητα απουσιάζουν (Owensetal., 2001).

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού εξαρτώνται και από τη διάρκεια του. Όταν ένα παιδί ή έφηβος βιώνει για μεγάλα χρονικά διαστήματα bullying τότε είναι σίγουρο ότι οι αρνητικές επιπτώσεις θα τον επηρεάσουν σε βάθος. Ο μακροχρόνιος εκφοβισμός έχει αθροιστικές επιδράσεις καθώς αποδυναμώνει εντελώς τους όποιους μηχανισμούς αντιμετώπισής του θα είχε το παιδί ή ο έφηβος (Land, 2003). Στο σύντομο εκφοβισμό οι συνέπειες είναι λιγότερο σοβαρές καθώς δεν προκαλούν καταστροφή των συστημάτων άμυνας του παιδιού. Αν και δημιουργούνται προβλήματα συναισθηματικής φύσης παρά ταύτα καταφέρνουν να διατηρούν την αυτοεκτίμησή τους αποδίδοντας τον εκφοβισμό που υφίστανται στους θύτες και όχι στον εαυτό τους και τα προσωπικά τους προβλήματα. Το παιδί όμως που εκφοβίζεται σταθερά και δεν αλλάζει μεγαλώνοντας ή αλλάζοντας περιβάλλον, τότε είναι δύσκολο να αποδώσει τον εκφοβισμό που δέχεται στους άλλους και όχι στον εαυτό του. Αποτελέσματα ερευνών που έγιναν σε παιδιά νηπιαγωγείου μέχρι και την τρίτη τάξη, από τους ίδιους ερευνητές, αποδεικνύουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια του σχολικού εκφοβισμού τόσο περισσότερο σταθεροποιούνται οι δυσκολίες της προσαρμογής των παιδιών. Στον μακροχρόνιο σχολικό εκφοβισμό οφείλονται και προβλήματα των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου στην ενήλικη ζωή του καθώς και τα ακαδημαϊκά προβλήματα όπως η σχολική διαρροή και η αποτυχία, που έχουν ήδη



αναφερθεί παραπάνω (Land, 2003). Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού με βάση το χρονικό διάστημα που εκδηλώνεται διακρίνονται σε α) άμεσες και σε β)διαχρονικές (Jantzeretal., 2006).

Οι μαθητές που ασκούν επιθετική συμπεριφορά, υπόκεινται επίσης σε συνέπειες, λόγω των πράξεων τους. Πολλές φορές εισπράττουν την απόρριψη και την περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές τους στο σχολείο. Λόγω της τάσης που έχουν οι μαθητές να κάνουν παρέα με παιδιά που τους μοιάζουν δημιουργούνται στο σχολείο, πολλές φορές δυο ομάδες θυτών, αναφορικά με τον εκφοβισμό. Από τη μια είναι εκείνοι που περιθωριοποιούνται και από την άλλη αυτοί που έχουν αρκετή επιρροή στους συμμαθητές τους και είναι καλά ενσωματωμένοι στις παρέες τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την δομή του σχολείου (Farmer&Xie, 2007). Επιπλέον, οι μαθητές που εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές, έχουν αυξημένες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο ή το σπίτι και να αναπτύξουν στο μέλλον ως ενήλικοι αντικοινωνικές συμπεριφορές (Τσιάντης 2010).

Πολλές φορές, παιδιά που είναι θύματα σε κάποια περιστατικά εκφοβισμού είναι ή γίνονται θύτες σε κάποια άλλα. Οι επιπτώσεις της εμπλοκής αυτών των παιδιών σε τέτοια περιστατικά είναι πολλαπλές και εκδηλώνονται σε τέσσερα επίπεδα (Rigby2003). Για το πρώτο επίπεδο, ο Rigby(2003), αναφέρει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν μια γενική δυσαρέσκεια και ένα αίσθημα λύπης, θυμού και χαμηλής αυτοπεποίθησης βιώνοντας έτσι μια υποβαθμισμένη ψυχολογική ευδαιμονία. Σε σχέση με το δεύτερο, έχουν δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή, απομόνωση, μοναχικότητα και αποφυγή του σχολείου. Σοβαρότερες συνέπειες αναφέρονται για το τρίτο επίπεδο, όπως αυξημένο άγχος, κατάθλιψη και τάσεις αυτοκτονίας. Τέλος, αναφέρεται η κακή υγεία που ενδέχεται να περιλαμβάνει τόσο ιατρικά θέματα, όσο και ψυχοσωματικά (Rigby, 2003).

Έχοντας περιγράψει τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές, είναι αντιληπτό ότι χρειάζεται συνεχής αντιμετώπιση του φαινομένου, με προληπτικά και θεραπευτικά μέσα. Η επόμενη ενότητα αναφέρεται στην λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

### 2.3 Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού

Έχοντας παραθέσει τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στην προηγούμενη παράγραφο, διαφαίνεται το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια αποτελεσματική του αντιμετώπιση. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η πρόωγη παρέμβαση ώστε να επιτύχουμε τον περιορισμό των προβλημάτων των παιδιών σχετικά με την αρνητική συμπεριφορά τους (Crothers&Kolbert, 2008). Η πρόληψη έχει άμεση σχέση με την εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, στην υγεία και την ομαλή ανάπτυξη. Επομένως, τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης και η υλοποίησή τους συνθέτουν μια σειρά ευκαιριών ώστε να γίνει κατανοητή η κατάσταση ενός παιδιού που πέφτει θύμα του σχολικού εκφοβισμού και ενός παιδιού που λειτουργεί ως κακοποιός. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά κατανοούν τις δυσκολίες και βοηθούν ώστε να αλλάξει η κατάσταση (Τσιάντης, 2010). Οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού επικεντρώνονται στις επιθετικές συμπεριφορές προτού το φαινόμενο επεκταθεί στο σχολικό περιβάλλον, στη βοήθεια στους μαθητές που ενδέχεται να εκδηλώσουν επιθετικές συμπεριφορές καθώς και στην προσπάθεια μείωσης της συχνότητας και της έντασης του bullying. Θα πρέπει οι παρεμβάσεις να αποτελούν ένα ολοκληρωμένο «σχέδιο δράσης» με στόχο την καταπολέμηση των παραγόντων κινδύνου και την ενίσχυση της ανάπτυξης χρήσιμων δεξιοτήτων στους μαθητές (Μπογιατζόγλου και συν., 2012).

Η ενεργή συμμετοχή τόσο των μαθητών, όσο και των γονιών τους και των εκπαιδευτικών έχει σαν επακόλουθο τα προγράμματα παρέμβασης να αποδεικνύονται περισσότερο αποτελεσματικά (Tremblay, Gervais&Petitclerc, 2008).

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να διαχειριστούν τα περιστατικά, και γενικότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι μέθοδοι που μπορούν να επιστρατεύσουν οι εκπαιδευτικοί για την διαχείριση και αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων ποικίλουν. Ο σφαιρικός έλεγχος της εκάστοτε περίπτωσης και η μελέτη όλων των πτυχών της είναι ένας τρόπος για να έχουν τα απαραίτητα δεδομένα προς τη διαχείριση της κατάστασης (Crothers&Kolbert 2008). Έχοντας στη διάθεσή τους διάφορα μέσα, όπως βιβλία ή ταινίες μπορούν να ενισχύσουν την συμμετοχή των μαθητών σε επικοινωνιακές συζητήσεις γύρω από τη σχολική βία και το σχολικό εκφοβισμό. Αυτό μπορεί να γίνει σε συνδυασμό με σχολικές δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργασία

μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο (Crothers&Kolbert, 2008).

Ο Rigby(2011) αναφέρει έξι τρόπους παρέμβασης που μπορούν να επιστρατεύσουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η πρώτη είναι η μέθοδος σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν κυρώσεις ως θεραπευτικό μέσο, έτσι ώστε να πετύχουν το να διδάξουν στους μαθητές τις συνέπειες των απρεπών συμπεριφορών. Μια δεύτερη είναι η στήριξη των θυμάτων ώστε να γίνουν περισσότερο δυναμικοί ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν καλύτερα καταστάσεις εκφοβισμού. Μια άλλη μέθοδος είναι αυτή της διαμεσολάβησης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές προσπαθούν να λύσουν τις όποιες διαφορές τους με τη βοήθεια συμμαθητών τους και εκπαιδευτικών, που παίζουν το ρόλο του διαμεσολαβητή. Ένας ακόμα τρόπος είναι αυτός της επανόρθωσης, σύμφωνα με την οποία προτρέπουν το παιδί που έχει ασκήσει εκφοβισμό να επανορθώσει, και το θύμα να αποκατασταθεί. Η πέμπτη στρατηγική είναι η μέθοδος του κοινού ενδιαφέροντος, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές ενεργούν συνεργατικά για την αντιμετώπιση φαινομένου. Παρόμοια αντιμετώπιση παρέχουν οι ομάδες υποστήριξης για τους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Rigby, 2011).

Ο σχολικός εκφοβισμός πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα και συνολικά. Για την αντιμετώπισή του κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών. Ο εκφοβισμός μπορεί να προληφθεί, αν μια εκδήλωση επιθετικότητας γίνει άμεσα αντιληπτή και θεραπευτεί. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα μια έρευνας της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ / Association for the Psychosocial Health of Children and Adolescents (APHCA) και της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στα πλαίσια του διακρατικού Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΔΑΦΝΗ «Αξιολόγηση Αναγκών και Ευαισθητοποίησης για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό» την περίοδο 2007-2008, αναφέρεται η σημασία της συνεχούς ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπιστεί η βία στα σχολεία (Τσιάντης&Ασημόπουλος, 2010).

Οι γονείς από την πλευρά τους οφείλουν, παρά τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν, να είναι κοντά στα παιδιά τους και να καταλαβαίνουν τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά τους και, φυσικά, να τα αγαπούν. Δε θα πρέπει να συμπεριφέρονται

στα παιδιά με βία, αλλά να είναι ήρεμοι και συζητήσιμοι, ενώ θα πρέπει να είναι ενήμεροι πλήρως για τις ιστοσελίδες που επισκέπτονται τα παιδιά, τα τηλεοπτικά προγράμματα που βλέπουν και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με τα οποία παίζουν. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν όρια και να μην αφήνονται τελείως ελεύθερα. Οι γονείς αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους και τυχόν αρνητικές συμπεριφορές από μέρους τους θα τα κάνουν να τις μιμηθούν (Κεδράκα& Τσαγκαράκης, 2000. Λαμπροπούλου, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί είναι μια εξίσου σημαντική επιρροή για τα παιδιά και αποτελούν, επίσης, πρότυπο. Αν οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν, μειώνουν και τιμωρούν τα παιδιά, αυτά θα προσπαθήσουν να αντιδράσουν ξεσπώντας σε συμμαθητές τους. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εκφοβίζουν πως θα τιμωρήσουν τα παιδιά με κάλεσμα των γονέων, ενημέρωση του διευθυντή για τον εκφοβισμό που προκαλούν, ωστόσο η πραγματοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης του φαινομένου.

Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στη δημιουργία κανόνων και να μάθουν να υπακούν σε αυτούς. Να κατανοήσουν ότι τέτοιους είδους συμπεριφορές είναι προβληματικές αλλά μπορούν να διορθωθούν. Δε θα πρέπει τα παιδιά να διαχωρίζονται σε ομάδες στο σχολείο, ενώ θα πρέπει το σχολείο να συμβάλλει σε συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και να μην ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί μόνο για τη σχολική επίδοση των παιδιών. Δε θα πρέπει το σχολείο να οδηγεί σε περιστατικά βίας εξαιτίας της διαφορετικότητας, αλλά να ενισχύει την ισότητα μεταξύ των διαφορετικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, ακόμα, να είναι κοντά στα παιδιά και να μη βρίσκονται απέναντι.

Η Ειδική Επιτροπή Μελέτης Ομαδικής Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ) συνέλλεξε στοιχεία για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν επτά ευρωπαϊκές χώρες (Ισπανία, Ολλανδία, Ιρλανδία, Φινλανδία, Δανία, Σουηδία, Νορβηγία) τον σχολικό εκφοβισμό. Όπως ήταν αναμενόμενο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καμία πολιτική πρόβλεψης της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων στο σχολείο και απλά εφαρμόζεται ο Ποινικός Κώδικας, όπως ισχύει για τους ενήλικες. Όλες οι περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος Π.Δ. 104/1979 (Σπυρόπουλος, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν με ψυχραιμία και αμεροληψία το φαινόμενο του εκφοβισμού. Θα πρέπει να συζητούν κατ' ιδία με το θύμα και το δράστη και να βοηθήσουν τα δύο άτομα να συναντηθούν και να συζητήσουν το θέμα και οι τρεις μαζί, μόνο όταν το θύμα είναι έτοιμο για μια τέτοια συνάντηση. Θα πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψιν και οι μαρτυρίες των παρατηρητών και να ρωτάνε οι εκπαιδευτικοί τι, πού, πότε, ποιος και γιατί.

Εάν ένας μαθητής έχει γίνει θύτης σε περιστατικά εκφοβισμού, πρέπει να του καταστεί σαφές πως έχει έρθει σε ρήξη με τον ισχύοντα Κώδικα Συμπεριφοράς και να του εξηγήσουν για να καταλάβει πως είναι να είσαι θύμα σε τέτοια περιστατικά. Οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εκφοβισμού, πρέπει να συναντηθούν με τους γονείς ή κηδεμόνες των θυτών και των θυμάτων και να τους εξηγήσουν τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν. Δεν πρέπει η τιμωρία του θύτη να είναι ο απόλυτος σκοπός της συζήτησης γιατί δε θα έχει κανένα θετικό αποτέλεσμα. Στην ουσία θα πρέπει ο θύτης να αντιληφθεί τι αντίκτυπο είχε η συμπεριφορά του στο θύμα και γιατί δεν ήταν σωστό αυτό που έκανε (Σπυρόπουλος, 2010).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να πιστέψει ότι μπορεί να καταφέρει να λύσει τη διαφορά θύτη και θύματος και να ασχοληθεί ενδελεχώς με το ζήτημα, προσπαθώντας να μην αδικήσει κανέναν.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες και οι γονείς θα πρέπει να κατανοήσουν πόσο σημαντική είναι η πρόληψη του φαινομένου, σε συνεργασία με όλους τους αρμόδιους παράγοντες και με εφαρμογή κυρώσεων. Στόχος μιας τέτοιας διαδικασίας είναι να διορθωθεί ο δράστης, αλλά και να δικαιωθεί ηθικά το θύμα. Τα παιδιά θα πρέπει να αντιληφθούν πως σε περίπτωση τέτοιου περιστατικού θα πρέπει να απευθυνθούν απευθείας στους γονείς τους και ότι αυτό δε θα τους επιφέρει περισσότερα προβλήματα ή αρνητικές συνέπειες, όπως πολλές φορές πιστεύουν.

Οι γονείς των παιδιών θυμάτων, από την πλευρά τους, θα πρέπει να μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς για το ζήτημα και να μην δράσουν μόνοι τους με λάθος τρόπο. Τέλος, οι γονείς των θυτών, οφείλουν να προσέλθουν σε συζήτηση στο σχολείο για να λυθεί το ζήτημα πιο γρήγορα, ακόμα και αν χρειαστούν τη βοήθεια ενός ειδικού (Τσιάντης και Ασημόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με έρευνα της ΕΨΥΠΕ, ένα πρόγραμμα πρόληψης πρέπει να περιλαμβάνει:

- Ένα θεωρητικό πλαίσιο παρέμβασης μέσα από τη βιωματική, διερευνητική, ενεργητική και συνεργατική μάθηση.
- Την ευαισθητοποίηση των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών.
- Το ρόλο του σχολείου
- Την κλινική και παιδοψυχιατρική παρέμβαση.
- Την ψυχοθεραπεία του παιδιού.
- Τη συμβουλευτική των γονέων.
- Τη συμμετοχή των γονέων και της κοινωνίας στην ευαισθητοποίηση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Σε έρευνα του 2006-2007 πολλοί μαθητές ισχυρίστηκαν πως θα έπαιρναν μέρος σε ένα πρόγραμμα πρόληψης καθώς θεωρούν τη βία σοβαρό ζήτημα και θα ήθελαν να είναι σε θέση να βοηθήσουν (Σπυρόπουλος, 2010).

Στη συνέχεια ακολουθούν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές του ΕΨΥΠΕ, για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

### **Ενέργειες του εκπαιδευτικού για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο (ΕΨΥΠΕ, 2010)**

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε κάποιες ενέργειες για να προλάβει την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού και βίας στο σχολείο. Καταρχήν θα πρέπει να κάνει συζήτηση με τους μαθητές για τα δικαιώματά τους, τους κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο και τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο. Επίσης να τους παρέχει τρόπους έκφρασης της επιθετικότητας μέσα από αθλητικές δραστηριότητες κ.α. και ευκαιρίες για επιτεύγματα και επιτυχίες και να ενισχύει τις καλές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ευαισθητοποιεί τους γονείς σχετικά με τυχόν προβλήματα σε συνεργασία των παιδιών με τους συμμαθητές τους και να αντιμετωπίζει τα αίτια απομόνωσης μαθητών. Τέλος, θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την ένταξη καινούργιων μαθητών ή μαθητών με προβλήματα στην ομάδα του σχολείου και να εποπτεύει τους χώρους του σχολείου.

### **Ενέργειες του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και βίας στο σχολείο (ΕΨΥΠΕ, 2010)**

Ο εκπαιδευτικός, εκτός από το να προλαβαίνει εκδηλώσεις εκφοβισμού, θα πρέπει να είναι και σε θέση να αντιμετωπίζει τέτοια περιστατικά όταν αυτά εκδηλωθούν. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να μπορεί να παρέχει διαβεβαίωση στο θύμα ότι δεν έχει ευθύνη για αυτό που συνέβη, να του υπενθυμίζει ότι είναι δίπλα του ο εκπαιδευτικός και να του κάνει σαφές ότι το πρόβλημα θα πάψει μόνο αν μιλήσει. Επίσης θα πρέπει να συζητά το πρόβλημα εντός της τάξης, αλλά και να συζητά για τρόπους αντιμετώπισης με το θύμα αλλά και μέσα στην τάξη. Επιπλέον, οφείλει να ενημερώνει τους γονείς του παιδιού, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και, τέλος, σε περίπτωση ανάγκης να ζητήσει βοήθεια από ειδικό ψυχικής υγείας.

## Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

### 3.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Η σπουδαιότητα της έρευνας προκύπτει αρχικά από τη σοβαρότητα των επιπτώσεων που έχει ο σχολικός εκφοβισμός, όπως έχει αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (Rigby, 2003b). Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και οι απόψεις και οι στάσεις τους γύρω από τα παιδιά – θύτες και τα παιδιά – θύματα θα μπορούσε να συνεισφέρει στο σχεδιασμό δράσεων αντιμετώπισης του φαινομένου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα η οποία θα καλύπτει μεγαλύτερη γεωγραφική περιοχή, ώστε να προκύψουν σημαντικά συμπεράσματα.

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μορφές, τα αίτια και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- να καταγραφούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο και στα παιδιά θύτες και τα παιδιά θύματα,
- να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

### 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις η μελέτη, είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζονται;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζουν;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου;



5. Επηρεάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών από το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό τους επίπεδο;

### 3.3 Συμμετέχοντες

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Νομού Ιωαννίνων, προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις τους γύρω από την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Το δείγμα αποτελείται από 198 συμμετέχοντες και των δύο φύλων και διαφόρων ηλικιών και μορφωτικών επιπέδων. Μια αναλυτικότερη περιγραφή του δείγματος αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τη μόρφωση περιλαμβάνεται στο τμήμα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Ο τύπος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι δείγμα ευκολίας (δειγματοληψία μη τυχαίου δείγματος, όπου το δείγμα επιλέγεται με κριτήριο τη δυνατότητα πρόσβασης στους συμμετέχοντες).

### 3.4 Ερευνητικό εργαλείο

Ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, λόγω του ότι παρέχει τη δυνατότητα για συγκέντρωση, συστηματοποίηση αλλά και στατιστική επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων (Bell, 1997). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα για όλον τον πληθυσμό, μελετώντας ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Βασίζεται στη στατιστική ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο πρωτογενούς έρευνας. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση, η ποσοτική έρευνα αναδεικνύει τάσεις, κάνει μετρήσεις, ποσοτικοποιεί απόψεις και παρουσιάζει σε αριθμητική μορφή τα αποτελέσματα, με τη βοήθεια γραφημάτων και πινάκων (Creswell, 2011).

Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο προτιμήθηκε η ποσοτική έρευνα είναι γιατί επιτρέπει τη συσχέτιση των μεταβλητών μεταξύ τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω αυτών (Κυριαζή, 1999).

Ως μέσο συλλογής των στοιχείων για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, βασισμένο στο ερωτηματολόγιο του Goodman

(1997), «The Strengths and Difficulties Questionnaire» (ΕΔΔ), όπως προσαρμόστηκε από τους Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου (2001).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη:

Το πρώτο μέρος αφορά στη συλλογή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων .

Το δεύτερο μέρος αφορά (α) τους τρόπους που θα συστήνανε οι συμμετέχοντες σε ένα παιδί που εκφοβίζεται για την αντιμετώπιση του φαινομένου, (β) ερωτήσεις για τι θα έκαναν αν κάποιο παιδί εκφοβίζονταν από ένα άλλο παιδί και (γ) τι θα έκαναν αν κάποιο παιδί εκφόβιζε άλλα παιδιά.

Το τρίτο και τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων γύρω από το προφίλ των μαθητών θυτών και θυμάτων, αντίστοιχα, καθώς και το προφίλ της οικογενείας τους και τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτούν.

Τέλος, το πέμπτο μέρος αφορά κάποιες προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

### 3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται ο τρόπος συλλογής δεδομένων (Π.χ οδηγίες σε συνοδευτική επιστολή, αποστολή ερωτηματολογίων). Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δημιουργήσαμε ένα σχέδιο έρευνας το οποίο θα όριζε τα βήματα που θα κάναμε ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία η μελέτη μας. Έτσι, αφού πρώτα ήρθαμε σε επαφή, είτε τηλεφωνική είτε άμεσα προσωπική, με διευθυντές σχολείων β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ιωαννίνων, φροντίσαμε να τους ενημερώσουμε για τους λόγους και τους στόχους της έρευνας μας τονίζοντας τη σημασία που θα είχε η συμμετοχή του σχολείου τους. Έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των σχολείων αποστείλαμε το ερωτηματολόγιο μέσω του Googleforms.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 198 ερωτηματολόγια. Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το υψηλό ποσοστό οφείλεται και στη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι

εκπαιδευτικοί στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κάτι το οποίο φάνηκε από μεγάλο ποσοστό απαντημένων ερωτηματολογίων.

### 3.6 Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v20 (Statistical – Package – for – Social - Sciences). Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι και τεχνικές από την περιγραφική και την επαγωγική στατιστική. Αρχικά, στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (Frequencies), καθώς και μέσοι όροι και αποκλίσεις με σκοπό να δοθεί μια γενική περιγραφική εικόνα των δεδομένων και να γίνουν κάποιες πρώτες συγκρίσεις. Σχετικά με την επαγωγική στατιστική, χρησιμοποιήθηκε το τεστ One-way-Ανοva, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους μέσους όρους των εξαρτημένων μεταβλητών.

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Αποτελέσματα

### 4.1 Δημογραφικά

Στην έρευνα συμμετείχαν 147 άνδρες και 51 γυναίκες.

Πίνακας 1. Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	147	74,2	74,2	74,2
Εγκυρο ο Γυναίκα	51	25,8	25,8	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Ηλικιακά, το 34,8% ήταν 41-50 ετών, το 28,8% 51-60, το 21,2% 31-40, το 13,6% κάτω από 30 και το 1,5% 61 ετών και άνω.

Πίνακας 2. Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
31-40	42	21,2	21,2	21,2
41-50	69	34,8	34,8	56,1
Εγκυρο ο 51-60	57	28,8	28,8	84,8
61 και πάνω	3	1,5	1,5	86,4
έως 30	27	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, το 66,7% ήταν έγγαμοι, το 28,8% άγαμοι, το 3% διαζευγμένοι και το 1,5% χήροι.

Πίνακας 3 .Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
άγαμος/η	57	28,8	28,8	28,8
διαζευγμένος/η	6	3,0	3,0	31,8
έγγαμος/η	132	66,7	66,7	98,5
χήρος/α	3	1,5	1,5	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Το 53% είχαν απλά πτυχίο ΑΕΙ, το 45,5% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 1,5% είχαν ολοκληρώσει και το διδασκαλείο.

Πίνακας 4 . Μόρφωση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΑΕΙ	105	53,0	53,0	53,0
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	3	1,5	1,5	54,5
Μεταπτυχιακό	90	45,5	45,5	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

#### 4.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζονται

Το 27,3% είπαν πως παρατηρούν καθημερινά στο σχολείο τους ύβρεις και κοροϊδίες μεταξύ μαθητών, το 25,8% σπάνια και το 47% συχνά.

Πίνακας 5. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Υβρεις και κοροϊδίες μεταξύ μαθητών;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ	54	27,3	27,3	27,3
Εγκυρο ο ΣΠΑΝΙΑ	51	25,8	25,8	53,0
ΣΥΧΝΑ	93	47,0	47,0	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Το 27,3% είπαν πως παρατηρούν καθημερινά στο σχολείο τους σπρωξιές και χτυπήματα μεταξύ τους, το 27,3% σπάνια, το 40,9% συχνά και το 4,5% ποτέ.

Πίνακας 6. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι) : [Σπρωξιές και χτυπήματα μεταξύ τους;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ	54	27,3	27,3	27,3
Εγκυρο ο ΠΟΤΕ	9	4,5	4,5	31,8
ΣΠΑΝΙΑ	54	27,3	27,3	59,1
ΣΥΧΝΑ	81	40,9	40,9	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Το 13,6% είπαν πως παρατηρούν καθημερινά στο σχολείο τους αποκλεισμό μαθητών από παρέες, το 42,4% σπάνια, το 37,9% συχνά και το 3% ποτέ.

Πίνακας 7. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι)  
: [Αποκλεισμός μαθητών από παρέες;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΗΜΕΡΙ ΝΑ	6	3,0	3,0	3,0
Εγκυρ ο ΠΟΤΕ	27	13,6	13,6	16,7
ΣΠΑΝΙΑ	6	3,0	3,0	19,7
ΣΥΧΝΑ	84	42,4	42,4	62,1
Σύνολο	75	37,9	37,9	100,0
	198	100,0	100,0	

Το 9,1% είπαν πως παρατηρούν καθημερινά στο σχολείο τους ρατσιστικά σχόλια, το 45,5% σπάνια, το 33,3% συχνά και το 10,6% ποτέ.

Πίνακας 8. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι)  
: [Ρατσιστικά σχόλια;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εγκυρ ο ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ	3	1,5	1,5	1,5
ΠΟΤΕ	18	9,1	9,1	10,6
	21	10,6	10,6	21,2

ΣΠΑΝΙΑ	90	45,5	45,5	66,7
ΣΥΧΝΑ	66	33,3	33,3	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Το 1,5% είπαν πως παρατηρούν καθημερινά στο σχολείο τους απειλές για διαπόμπευση στα socialmedia, το 48,5% σπάνια, το 6,1% συχνά και το 40,9% ποτέ.

Πίνακας 9. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι)  
: [Απειλές για διαπόμπευση στα socialmedia;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΗΜΕΡΙ ΝΑ	6 3	3,0 1,5	3,0 1,5	3,0 4,5
Εγκυρ ο ΠΟΤΕ	81	40,9	40,9	45,5
ΣΠΑΝΙΑ	96	48,5	48,5	93,9
ΣΥΧΝΑ	12	6,1	6,1	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Το 1,5% είπαν πως παρατηρούν καθημερινά στο σχολείο τους κλοπές αντικειμένων από μαθητές, το 57,6% σπάνια, το 7,6% συχνά και το 31,8% ποτέ.

Πίνακας 10. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι)  
: [Κλοπές αντικειμένων από μαθητές;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό



	3	1,5	1,5	1,5
ΚΑΘΗΜΕΡΙ ΝΑ	3	1,5	1,5	3,0
Εγκυρ ο ΠΟΤΕ	63	31,8	31,8	34,8
ΣΠΑΝΙΑ	114	57,6	57,6	92,4
ΣΥΧΝΑ	15	7,6	7,6	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Το 3% είπαν πως παρατηρούν καθημερινά στο σχολείο τους καταστροφή αντικειμένων από μαθητές, το 56,1% σπάνια, το 25,8% συχνά και το 12,1% ποτέ.

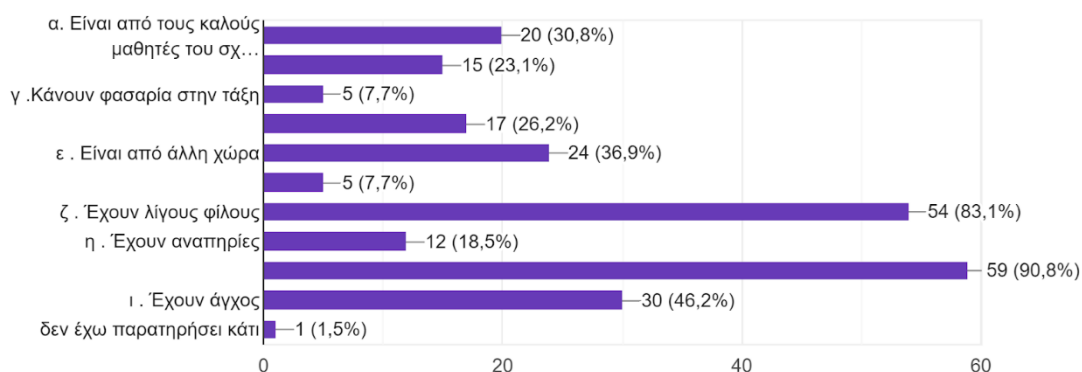
Πίνακας 11. Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με ? το αντίστοιχο κουτάκι)  
: [Καταστροφή αντικειμένων από μαθητές;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	6	3,0	3,0	3,0
ΚΑΘΗΜΕΡΙ ΝΑ	6	3,0	3,0	6,1
Εγκυρ ο ΠΟΤΕ	24	12,1	12,1	18,2
ΣΠΑΝΙΑ	111	56,1	56,1	74,2
ΣΥΧΝΑ	51	25,8	25,8	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Το 90,8% θεωρούν πως τα παιδιά που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, το 83,1% έχουν λίγους φίλους, το 46,2% έχουν άγχος, το 36,9% είναι από άλλη χώρα, το 30,8% είναι από τους καλούς μαθητές του σχολείου, το 26,2%

φέρονται καλά στα άλλα παιδιά, το 23,1% είναι αγόρια, το 18,5% έχουν αναπηρίες, το 7,7% κάνουν φασαρία στην τάξη και δεν έχουν την ίδια θρησκεία με την πλειονότητα των άλλων μαθητών και το 1,5% λένε πως δεν έχουν παρατηρήσει κάτι.

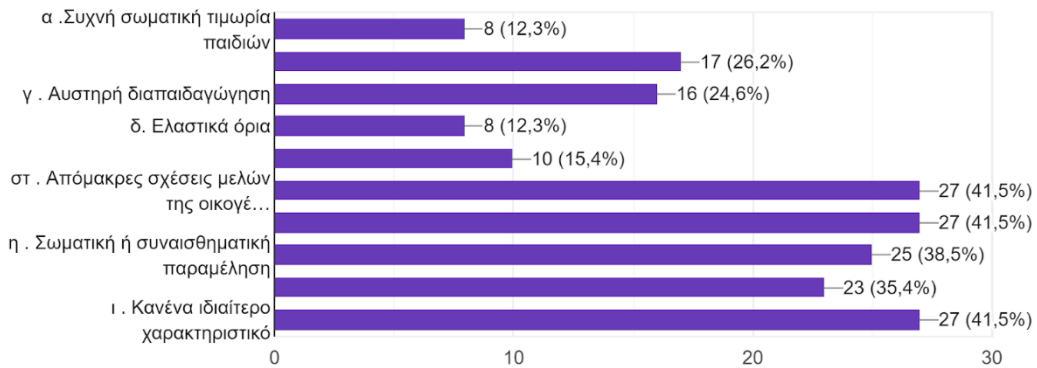
6. Τα παιδιά που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά: (συμπληρώστε με  $\sqrt{\quad}$  παραπάνω από μία απαντήσεις).



Γράφημα 1. Τα παιδιά που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά:

Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από απόμακρες σχέσεις μελών της οικογένειας και υπερπροστασία από τους γονείς σύμφωνα με το 41,5%, από σωματική ή συναισθηματική παραμέληση σύμφωνα με το 38,5%, από οικονομικά προβλήματα σύμφωνα με το 35,4%, από συχνές συγκρούσεις και βία σύμφωνα με το 26,2%, αυστηρή διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με το 24,6%, πολύ στενές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας σύμφωνα με το 15,4%, ελαστικά όρια και συχνή σωματική τιμωρία παιδιών σύμφωνα με το 12,3%, ενώ το 41,5% αναφέρουν πως δεν έχουν κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό οι οικογένειες αυτών των παιδιών.

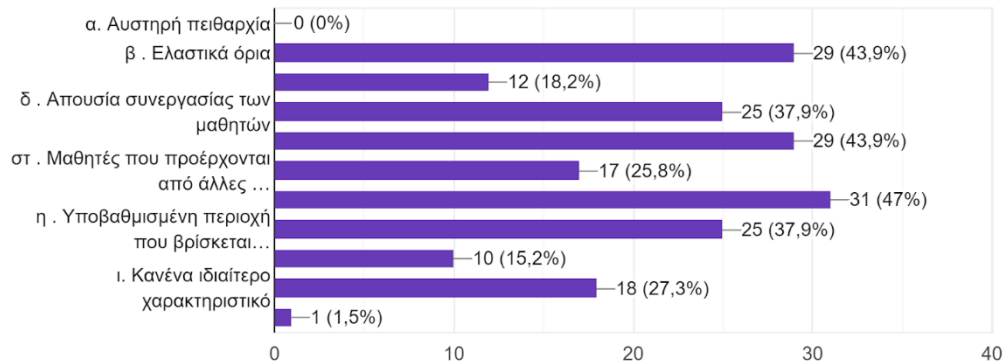
7. Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από: (συμπληρ...με √ παραπάνω από μία απαντήσεις).



Γράφημα 2. Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από:

Όσον αφορά το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται, το 47% αναφέρουν πως χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα σε μαθητές, το 43,9% από ελαστικά όρια και εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, το 37,9% από απουσία συνεργασίας των μαθητών και υποβαθμισμένη περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, το 25,8% από μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, το 18,2% από ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών, το 15,2% από ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής και το 1,5% από άλλο χαρακτηριστικό, ενώ το 27,3% λένε πως τα σχολεία αυτών των παιδιών δεν έχουν κανέναν ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.

8. Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται χαρακτηρίζεται από: (συμπληρώστε με ✓ παραπάνω από μία απαντήσεις).

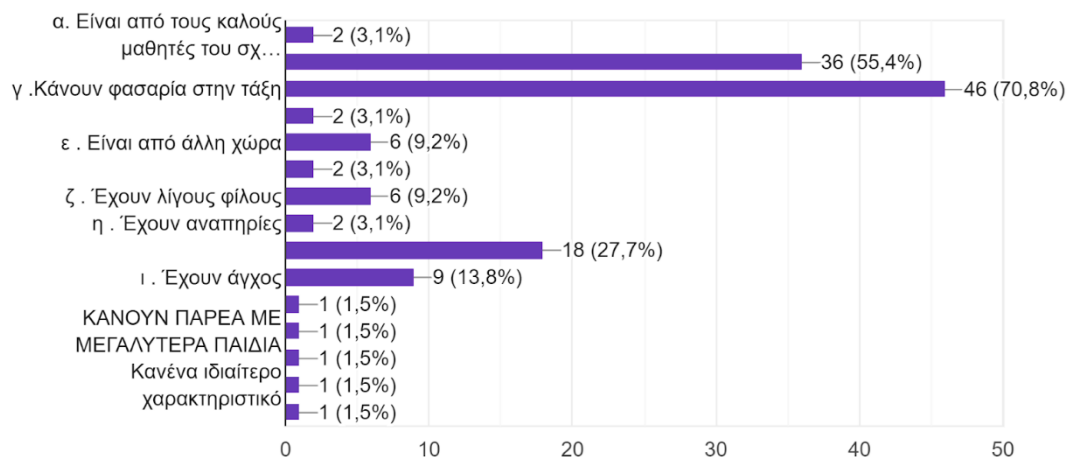


Γράφημα 3. Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται χαρακτηρίζεται από:

#### 4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζουν

Το 27,7% θεωρούν πως τα παιδιά που εκφοβίζουν από άλλα παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, το 9,2% έχουν λίγους φίλους, το 13,8% έχουν άγχος, το 9,2% είναι από άλλη χώρα, το 3,1% είναι από τους καλούς μαθητές του σχολείου και φέρονται καλά στα άλλα παιδιά, το 55,4% είναι αγόρια, το 3,1% έχουν αναπηρίες, το 70,8% κάνουν φασαρία στην τάξη, το 3,1% δεν έχουν την ίδια θρησκεία με την πλειονότητα των άλλων μαθητών και το 1,5% αναφέρουν άλλον λόγο.

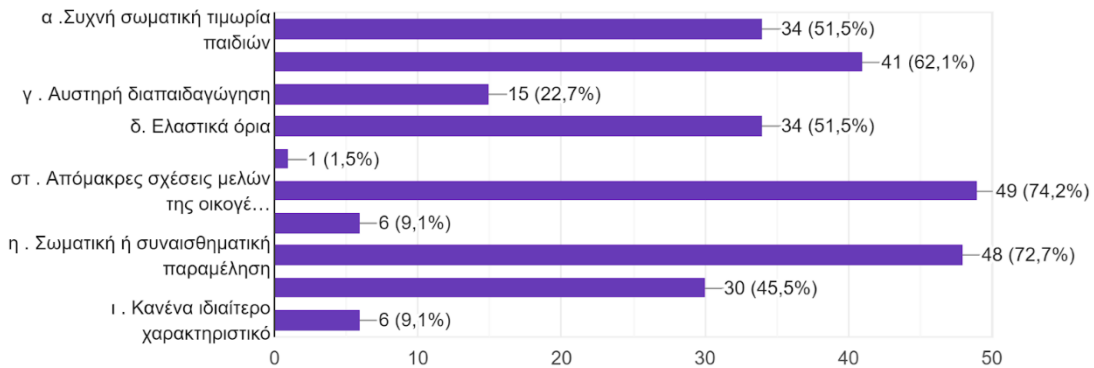
9. Τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά: (συμπληρώστε με ✓ παραπάνω από μία απαντήσεις)



Γράφημα 4. Τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά:

Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από απόμακρες σχέσεις μελών της οικογένειας σύμφωνα με το 74,2%, υπερπροστασία από τους γονείς σύμφωνα με το 9,1%, από σωματική ή συναισθηματική παραμέληση σύμφωνα με το 72,7%, από οικονομικά προβλήματα σύμφωνα με το 45,5%, από συχνές συγκρούσεις και βία σύμφωνα με το 62,1%, αυστηρή διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με το 22,7%, πολύ στενές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας σύμφωνα με το 1,5%, ελαστικά όρια και συχνή σωματική τιμωρία παιδιών σύμφωνα με το 51,5%, ενώ το 9,1% αναφέρουν πως δεν έχουν κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό οι οικογένειες αυτών των παιδιών.

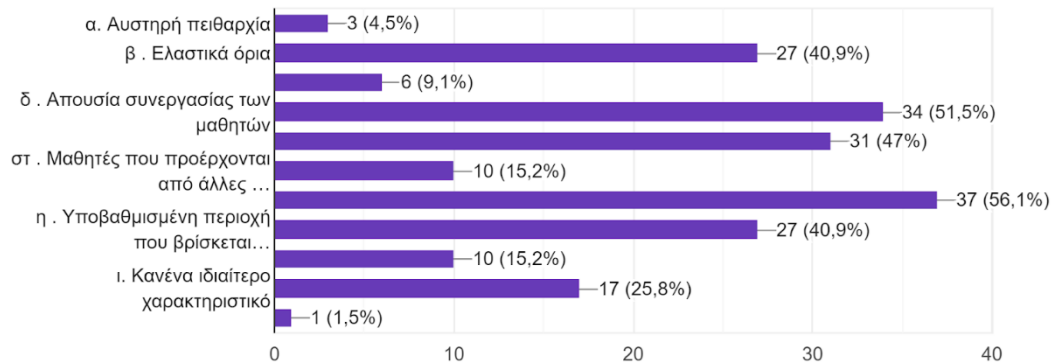
10. Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από: (συμπληρ... με √ παραπάνω από μία απαντήσεις)



Γράφημα 5. Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από:

Όσον αφορά το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζουν, το 56,1% αναφέρουν πως χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα σε μαθητές, το 40,9% από ελαστικά όρια, το 47% από εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, το 51,5% από απουσία συνεργασίας των μαθητών, το 40,9% από υποβαθμισμένη περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, το 15,2% από μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, το 9,1% από ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών, το 15,2% από ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής και το 1,5% από άλλο χαρακτηριστικό, ενώ το 25,8% λένε πως τα σχολεία αυτών των παιδιών δεν έχουν κανέναν ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.

11. Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από: (συμπληρώστε με  $\surd$  παραπάνω από μία απαντήσεις)



Γράφημα 6. Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται χαρακτηρίζεται από:

#### 4.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης

Το 10,6% θα σύστηναν σε ένα παιδί που εκφοβίζεται να κάνει ότι του κάνουν, το 7,6% να μάθει να το αντέχει, το 28,8% να αγνοήσει τον εκφοβισμό, το 66,7% να φύγει ήρεμα, το 27,3% να τρέξει μακριά, το 15,2% να αντεπιτεθεί, το 90,9% να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν, το 100% να το πει στους γονείς του και να το πει σε έναν εκπαιδευτικό, το 84,8% να ζητήσει βοήθεια από φίλους και το 65,2% θα πρότειναν άλλον τρόπο.

Πίνακας 12. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [α. να κάνει ότι του κάνουν]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	138	69,7	69,7	69,7
Εγκυρο ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	39	19,7	19,7	89,4

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1,5	1,5	90,9
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	18	9,1	9,1	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 13. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [β. να μάθει να το αντέχει]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	141	71,2	71,2	71,2
Εγκυρο ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	42	21,2	21,2	92,4
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	15	7,6	7,6	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 14. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [γ. να αγνοήσει τον εκφοβισμό]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	78	39,4	39,4	39,4
Εγκυρο ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	63	31,8	31,8	71,2



ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	18	9,1	9,1	80,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	39	19,7	19,7	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 15. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [δ .να φύγει ήρεμα]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	21	10,6	10,6	10,6
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	45	22,7	22,7	33,3
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	36	18,2	18,2	51,5
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	96	48,5	48,5	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 16. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [ε. να τρέξει μακριά]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εγκυρο	3	1,5	1,5	1,5

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	45	22,7	22,7	24,2
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	96	48,5	48,5	72,7
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	9	4,5	4,5	77,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	45	22,7	22,7	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 17. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [στ. να αντεπιτεθεί]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	3	1,5	1,5	1,5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	99	50,0	50,0	51,5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	66	33,3	33,3	84,8
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	3,0	3,0	87,9
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	24	12,1	12,1	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 18. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [ζ . να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	6	3,0	3,0	3,0
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1,5	1,5	4,5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	9	4,5	4,5	9,1
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	81	40,9	40,9	50,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	99	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 19. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [η . να το πει στους γονείς του]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	186	93,9	93,9	93,9
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	12	6,1	6,1	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 20. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [θ . να το πει σε έναν εκπαιδευτικό]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	189	95,5	95,5	95,5
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	9	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 21. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [1 . να ζητήσει βοήθεια από φίλους]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	3,0	3,0	3,0
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	6	3,0	3,0	6,1
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	18	9,1	9,1	15,2
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	90	45,5	45,5	60,6
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	78	39,4	39,4	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 22. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [κ .άλλον τρόπο]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	27	13,6	13,6	13,6
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1,5	1,5	15,2
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	39	19,7	19,7	34,8
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	66	33,3	33,3	68,2
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	63	31,8	31,8	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Ως εκπαιδευτικοί σε περίπτωση που κάποιο παιδί εκφοβιζόταν το 98,5% θα το άκουγαν και θα το στήριζαν, το 89,4% θα ενημέρωναν τους γονείς, το 51,5% θα μιλούσαν στους φίλους του, χωρίς να τους κατηγορήσουν, κανείς δε θα κατηγορούσε το παιδί ούτε θα έμενε άπραγος και κάποιοι (9%) θα ενημέρωναν το σύλλογο διδασκόντων, τη διεύθυνση και κάποιον ειδικό.



Για την αντιμετώπιση του φαινομένου, το 98,5% πιστεύουν ότι πρέπει να επιτηρούν τους χώρους του σχολείου που παίζουν τα παιδιά και να προσπαθούνε να ενθαρρύνουνε και να ενδυναμώνουνε τα παιδιά που εκφοβίζονται, το 100% να συζητούνε και με τα δύο παιδιά (θύτη – θύμα), να χρησιμοποιούνε τρόπους διδασκαλίας που να προωθούνε τη συνεργασία και όχι την ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές και θεωρούν πως δεν είναι σωστό να μην επεμβαίνουν, το 97% να εφαρμόζουνε προγράμματα στην τάξη με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το πρόβλημα, να επιμορφώνονται πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και να συζητάνε με τους γονείς, το 7,6% να είναι αυταρχικοί, το 16,7% να τιμωρούνε αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουνε άλλα παιδιά, το 95,5% να επαναλαμβάνουνε ότι ο εκφοβισμός αφορά όλους, το 1,5% να αδιαφορούν και το 31,8% πιστεύουν ότι θα πρέπει να γίνει κάτι άλλο.

*Πίνακας 23. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [α. Να επιτηρούμε τους χώρους του σχολείου που παίζουν τα παιδιά.]*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	3	1,5	1,5	1,5
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	120	60,6	60,6	62,1
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	75	37,9	37,9	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 24. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [β. Να συζητούμε και με τα δύο παιδιά (θύτη – θύμα).]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	156	78,8	78,8	78,8
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	42	21,2	21,2	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 25. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [γ. Να μην επεμβαίνουμε.]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	180	90,9	90,9	90,9
Εγκυρο ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	18	9,1	9,1	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 26. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [δ. Να χρησιμοποιούμε τρόπους διδασκαλίας που να προωθούμε τη συνεργασία και όχι την ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές.]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό



	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	150	75,8	75,8	75,8
Εγκυρο	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	48	24,2	24,2	100,0
	Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 27. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [ε. Να εφαρμόζουμε προγράμματα στην τάξη με στόχο την εναισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το πρόβλημα.]

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	6	3,0	3,0	3,0
Εγκυρο	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	153	77,3	77,3	80,3
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	39	19,7	19,7	100,0
	Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 28. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [στ. Να είμαστε ανταρχικοί.]

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εγκυρο	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	132	66,7	66,7	66,7

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	51	25,8	25,8	92,4
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1,5	1,5	93,9
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	12	6,1	6,1	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 29. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [ζ. Να συζητάμε με τους γονείς.]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	3	1,5	1,5	1,5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1,5	1,5	3,0
Εγκυρο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	147	74,2	74,2	77,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	45	22,7	22,7	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 30. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [η. Να προσπαθούμε να ενθαρρύνουμε και να ενδυναμώνουμε τα παιδιά που εκφοβίζονται.]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό

Εγκυρο	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	1,5	1,5	1,5
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	162	81,8	81,8	83,3
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	33	16,7	16,7	100,0
	Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 31. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [0 .  
Να επιμορφωνόμαστε πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό	
Εγκυρο	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	1,5	1,5	1,5
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	168	84,8	84,8	87,9
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	24	12,1	12,1	100,0
	Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 32. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [1 .  
Να τιμοροούμε αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουμε άλλα παιδιά.]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
--	-----------	---------	-------------------	-----------------------

	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	75	37,9	37,9	37,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	90	45,5	45,5	83,3
Εγκυρο	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	3,0	3,0	86,4
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	27	13,6	13,6	100,0
	Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 33. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [κ. Να επαναλαμβάνουμε ότι ο εκφοβισμός αφορά όλους.]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό	
	3	1,5	1,5	1,5	
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1,5	1,5	3,0
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	1,5	1,5	4,5
Εγκυρο	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	153	77,3	77,3	81,8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	36	18,2	18,2	100,0
	Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 34. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [λ.Να αδιαφορούν.]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	3	1,5	1,5	1,5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	177	89,4	89,4	90,9
Εγκυρο ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	15	7,6	7,6	98,5
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1,5	1,5	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 35. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου; [μ.Άλλο]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	66	33,3	33,3	33,3
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	51	25,8	25,8	59,1
Εγκυρο ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	18	9,1	9,1	68,2
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	33	16,7	16,7	84,8
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	30	15,2	15,2	100,0

Σύνολο	198	100,0	100,0	
--------	-----	-------	-------	--

#### 4.5 Προτάσεις εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

Το 90,9% θεωρούν πως χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, το 30,3% μόνο πιστεύουν ότι είναι σωστά ενημερωμένοι για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, το 28,8% θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν κάθε μορφή σχολικού εκφοβισμού που πιθανά προκύψει στο σχολείο τους, το 78,8% πιστεύουν ότι οι δράσεις ενημέρωσης κατά του σχολικού εκφοβισμού που υλοποιούνται στα σχολεία, μπορούν να αποτρέψουν περιστατικά εμφάνισης του και το 83,3% πιστεύουν ότι χρειάζεται η ύπαρξη σχολικού συμβούλου στα σχολεία για να σας βοηθάει στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 36. Θεωρείτε ότι χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	180	90,9	90,9	90,9
Όχι	18	9,1	9,1	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 37. Πιστεύετε ότι είστε σωστά ενημερωμένοι για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εγκυρο	3	1,5	1,5	1,5

Ναι	60	30,3	30,3	31,8
Όχι	135	68,2	68,2	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 38. Θεωρείτε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε και να διαχειριστείτε κάθε μορφή σχολικού εκφοβισμού που πιθανά προκύψει στο σχολείο σας;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εγκυρο	Ναι	3	1,5	1,5
	Όχι	57	28,8	30,3
	Σύνολο	138	69,7	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 39. Πιστεύετε ότι οι δράσεις ενημέρωσης κατά του σχολικού εκφοβισμού που υλοποιούνται στα σχολεία, μπορούν να αποτρέψουν περιστατικά εμφάνισης του;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εγκυρο	Ναι	156	78,8	78,8
	Όχι	42	21,2	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

Πίνακας 40. Πιστεύετε ότι χρειάζεται η ύπαρξη σχολικού συμβούλου στα σχολεία για να σας βοηθάει στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	165	83,3	83,3	83,3
Εγκυρο Όχι	33	16,7	16,7	100,0
Σύνολο	198	100,0	100,0	

#### 4.6 Επαγωγική ανάλυση - συσχετίσεις

Κάτι που προσπαθήσαμε να μελετήσουμε είναι αν επηρεάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των θυτών ανάλογα με το φύλο τους.

Για την απάντηση αυτού του ερωτήματος θα ελεγχθεί αν μεταβάλλονται οι τιμές του πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τον κάθε τρόπο αντιμετώπισης, ανάλογα με το φύλο τους.

Για τη διεξαγωγή της διερεύνησης πραγματοποιήθηκε ένα τεστ one-way-ANOVA, το οποίο είναι ένα παραμετρικό τεστ σύγκρισης μέσων.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι ισχύει η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων, άρα δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι απόψεις για κανέναν από τους προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού ( $p > 0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

Συμπερασματικά, η απάντηση στο ερώτημα είναι ότι δεν επηρεάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των θυτών ανάλογα με το φύλο τους.

Πίνακας 41. Συσχετίσεις τρόπων αντιμετώπισης και φύλου

Τρόποι που θα συστήνατε:		df	F	Sig.
1-α. Να κάνει ότι του κάνουν	Between Groups	2	1,102	0,337



	Within Groups	91		
1-β. Να μάθει να το αντέχει	Between Groups	2	1,675	0,193
	Within Groups	92		
1-γ.: Να αγνοήσει τον εκφοβισμό	Between Groups	2	0,416	0,661
	Within Groups	91		
1-δ. Να φύγει ήρεμα	Between Groups	2	0,718	0,49
	Within Groups	93		
1-ε. Να τρέξει μακριά	Between Groups	2	1,046	0,355
	Within Groups	90		
1-στ. Να αντεπιτεθεί	Between Groups	2	1,323	0,272
	Within Groups	80		
1-ζ. Να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν	Between Groups	2	1,47	0,235
	Within Groups	93		
1-η. Να το πει στους γονείς του	Between Groups	2	0,76	0,47
	Within Groups	94		
1-θ. Να το πει σε έναν εκπαιδευτικό	Between Groups	2	0,296	0,745
	Within Groups	94		
1-ι. Να ζητήσει βοήθεια από φίλους	Between Groups	2	2,785	0,067
	Within Groups	90		

Το επόμενο ερώτημα αναφέρει « Σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τι θα πρέπει να κάνουν για την αντιμετώπιση του φαινομένου με την ηλικία;».

Προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα έγινε ένας έλεγχος συσχέτισης Kendall tau-b correlation test μεταξύ της μέσης ηλικίας των συμμετεχόντων και των απαντήσεών τους στην ερώτηση που διερευνά τις απόψεις για το τι πρέπει να κάνουν. Τα

αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα εμφανίζουν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους για το τι θα πρέπει να κάνουν για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο.

Πίνακας 42. Συσχετίσεις ηλικίας και φύλου

Correlations μέση ηλικία * στρατηγικές αντιμετώπισης	Correlation coefficient	Sig (2-tailed)	N
4.α. - Να επιτηρούμε τους χώρους του σχολείου	,073	,482	96
4.β. - Να συζητούμε και με τα δυο παιδιά	,039	,706	96
4.γ. - Να μην επεμβαίνουμε	,035	,783	64
4.δ. - Να προωθούμε την συνεργασία και όχι την ανταγωνιστικότητα	-,126	,223	95
4.ε. - Να εφαρμόζουμε προγράμματα με στόχο την ευαισθητοποίηση	-,053	,605	96
4.στ. - Να είμαστε αυταρχικοί	,234	,051	70
4.ζ. - Να συζητούμε με τους γονείς	-,185	,084	88
4.η. - Να ενθαρρύνουμε και να ενδυναμώνουμε τα παιδιά που εκφοβίζονται	,008	,941	91
4.θ. - Να επμορφωνόμαστε πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού	-,157	,130	94
4.ι. - Να τιμωρούμε αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν	,167	,127	85
4.κ. - Να επαναλαμβάνουμε ότι ο εκφοβισμός αφορά όλους	-,110	,308	88
4.λ. - Να αδιαφορούμε	,159	,196	68

Τέλος, πραγματοποιήθηκε ένα Kruskal-Wallis τεστ για να ελεγχθούν οι μέσοι των απαντήσεων για την αντιμετώπιση ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι αναφορικά με τις απόψεις για την αυταρχικότητα, την προώθηση της συνεργασίας και όχι της ανταγωνιστικότητας, και της εφαρμογής προγραμμάτων με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα εκφοβισμού, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα. Αυτή δείχνει διαφορές κυρίως από εκπαιδευτικούς απόφοιτους ΑΕΙ, οι οποίοι εκτιμούν περισσότερο από τους άλλους την αυταρχικότητα του σχολείου και λιγότερο από τους άλλους την προώθηση της συνεργασίας και της εφαρμογής προγραμμάτων με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Πίνακας 43. Συσχετίσεις τρόπων αντιμετώπισης και μόρφωσης

Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε	df	Chi-squared	Asymp. Sig.
- Να προωθούμε την συνεργασία και όχι την ανταγωνιστικότητα	5	2,940	0,017
	88		
Να εφαρμόζουμε προγράμματα με στόχο την ευαισθητοποίηση	5	3,312	0,009
	89		
Να είμαστε αυταρχικοί	5	3,670	0,005
	63		

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Συζήτηση- συμπεράσματα

### 5.1 Συμπεράσματα

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, μέσα από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των στοιχείων σε σχέση με τους ερευνητικούς στόχους και τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Γίνεται μια προσπάθεια σύγκρισης των αποτελεσμάτων με προηγούμενες έρευνες από τη βιβλιογραφία.

Οι τρόποι που κατά μέσο όρο επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να συστήσουν σε ένα παιδί που εκφοβίζεται, εστιάζουν στο διάλογο, πρωταρχικά με τους γονείς και μετά με τους εκπαιδευτικούς. Διαφαίνεται σε αυτό το σημείο η σημασία που δίνουν στο ρόλο της οικογένειας και του σχολείου ως μέσο αντιμετώπισης του φαινομένου, αλλά και ενδεχομένως της σχέσης μεταξύ σχολείου οικογένειας (Crothers & Kolbert, 2008). Οι αντεπιθετικές συμπεριφορές, όπως και οι παθητικές συστήνονται λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αν ένα παιδί εκφοβιζόταν από άλλο παιδί, είναι κυρίως ότι θα άκουγαν το παιδί και θα το στήριζαν, όπως επίσης και ότι θα ενημέρωναν τους γονείς. Συχνές είναι και οι απαντήσεις που αφορούν τη συζήτηση με τους φίλους του παιδιού και τη βελτίωση του οικογενειακού περιβάλλοντος ώστε να βοηθηθεί το παιδί.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτώνται τι θα έκαναν αν ένα παιδί εκφόβιζε άλλα παιδιά, η δημοφιλέστερη απάντηση είναι ότι θα συζητούσαν με τα δύο παιδιά. Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι θα έπρεπε να κάνουν για την αντιμετώπιση του φαινομένου, η απάντηση που συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας είναι «Να επιτηρούν τους χώρους του σχολείου», δείχνοντας μια γενική άποψη των εκπαιδευτικών στην οποία η επιτήρηση, ή κατ' επέκταση απαγόρευση εκφοβιστικών πράξεων κρίνεται σημαντικότερη από τις μακροχρόνιες εκπαιδευτικές μεθόδους. Σαν ακόμα μία σημαντική απάντηση οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκφοβισμού, και ακολούθως την επικοινωνία σχολείου οικογένειας. Ακολουθούν οι απαντήσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή προγραμμάτων που ευαισθητοποιούν τους μαθητές και στη προώθηση από τους εκπαιδευτικούς της συνεργασίας των μαθητών. Όπως διαπιστώθηκε από τους

στατιστικούς ελέγχους που έγιναν για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στις συγκεκριμένες δυο τελευταίες προτάσεις από ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Αυτό δείχνει ότι το επίπεδο των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τη στάση τους γύρω από το θέμα του εκφοβισμού. Οι προτάσεις που επιλέγουν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί είναι να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν, να είναι αυταρχικοί, να μην επεμβαίνουν και να αδιαφορούν. Το παραπάνω εύρημα διαφέρει με προηγούμενες μελέτες, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνήθως δηλώνουν ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί απέναντι στη διαχείριση επεισοδίων εκφοβισμού και άλλων ψυχοπαιδαγωγικών ζητημάτων (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011. Craig et al., 2011. Mishna et al., 2005) και οι παρεμβάσεις τους περιορίζονται σε μια προσπάθεια διακοπής της εξέλιξης ενός επεισοδίου, όταν αυτό συμβαίνει παρουσία τους, κυρίως μέσα από την επιβολή πειθαρχικών και τιμωρητικών μέτρων που απευθύνονται στους δράστες. Ωστόσο, τέτοιου είδους πρακτικές, αν και προτιμώνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, αποδεικνύονται ανίσχυρες και αναποτελεσματικές (Burger et al., 2015. Rigby, 2014) γεγονός που αναγνωρίζουν ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, άρα το ότι αυτό το μέτρο δεν αναφέρθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελεί ένα πολύ σημαντικό και θετικό στοιχείο. Αντίθετα, ο παιδαγωγικός ρόλος και η ευθύνη της διαπαιδαγώγησης των μαθητών/τριών που βαραίνει το έργο και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως συμβάλλει στην ενδυνάμωση των νέων και στην απόκτηση εφοδίων που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις μετέπειτα προκλήσεις της ενήλικης ζωής (Andreou, 2015) κι αυτό είναι κάτι στο οποίο θα πρέπει να εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα σχετικά με τα παιδιά που εκφοβίζονται, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεωρεί ότι τα θύματα είναι παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και ότι έχουν λίγους φίλους. Επίσης θεωρούν ότι ζουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με οικονομικά προβλήματα, υπερπροστασία από τους γονείς, και σωματική ή συναισθηματική παραμέληση.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολείο το οποίο φοιτούν τα παιδιά τα οποία εκφοβίζονται θέτουν σε πρώτο πλάνο τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν κυρίως ότι «Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας» και από

«Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για συναισθηματική & κοινωνική ανάπτυξη μαθητών». Ακολουθεί ο παράγοντας «ελαστικά όρια», ο οποίος επίσης συνδέεται με τους εκπαιδευτικούς και ο παράγοντας «απουσία συνεργασίας των μαθητών». Διαφαίνεται έτσι ότι παράγοντες όπως είναι η περιοχή του σχολείου, η οποία ενδέχεται να είναι υποβαθμισμένη, οι υποδομές του, η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού παίζουν κατά πολύ μικρότερο ρόλο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τα σχολεία όπου υπάρχουν παιδιά με εκφοβιστική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι αυτό έχει ελαστικά όρια, εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για συναισθηματική & κοινωνική ανάπτυξη μαθητών, και εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας, συνδέοντας για άλλη μια φορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Επίσης συνδέουν την εμφάνιση του φαινομένου με σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές και μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες. Σύμφωνα με πρότερες έρευνες παράγοντες που έχουν να κάνουν με το κλίμα και την ευρύτερη πολιτική του σχολείου, τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές/τριες ή ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών, κοκ, σχετίζονται με επεισόδια σχολικού εκφοβισμού (Akiba et al., 2010. Espelage et al., 2014. Gendron et al., 2011).

Σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά, οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι θύτες είναι παιδιά που κάνουν φασαρία στην τάξη, και είναι αγόρια, συνδυάζοντας την ανυπακοή και την κακή συμπεριφορά στην τάξη με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Μικρότερο ρόλο παίζουν το άγχος και η χαμηλή αυτοπεποίθηση και σχεδόν καθόλου δεν συμφωνούν ότι οι θύτες είναι καλοί μαθητές, έχουν λίγους φίλους, ή φέρονται καλά στα άλλα παιδιά. Αναφορικά με τις απόψεις γύρω από την οικογένεια των θυτών, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι στις οικογένειες των παιδιών – θυτών υπάρχουν συγκρούσεις και βία, κάτι που συμφωνεί με πρότερες έρευνες (Baldry 2003, Shields & Cicchetti, 2001). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι στις οικογένειες των θυτών υπάρχει συχνή σωματική τιμωρία, απόμακρες σχέσεις και ελαστικά όρια. Άλλες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό επιβεβαιώνουν αντίστοιχα ευρήματα, καθώς φαίνεται ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε περιστατικά σχολικού

εκφοβισμού ως συνέπεια των προβληματικών σχέσεων που βιώνουν οι τελευταίοι στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011. Lopata, 2014).

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα και απαντήθηκαν από την στατιστική ανάλυση, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των θυτών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους, και οι απόψεις τους για τους τρόπους αντιμετώπισης από μέρους των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται από την ηλικία τους, αλλά διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά από το επίπεδό μόρφωσής τους.

## 5.2 Προτάσεις

Συνοπτικά, τα ευρήματα τόσο της έρευνας αυτής όσο και άλλων παρόμοιων ερευνών υπογραμμίζουν την ανάγκη συνεχούς και εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών σε διάφορα σχολικά θέματα, εκ των οποίων ο εκφοβισμός, προκειμένου να επιτευχθεί μια συστηματική και ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου (Farmer, Lines & Hamm, 2011. Holt κ.ά., 2013). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπου και αν είναι, ή σε οποιοδήποτε πλαίσιο οργανώνεται, προτείνεται να αντιμετωπιστούν, μεταξύ άλλων, πρακτικές πρόληψης που αποσκοπούν, εκτός από ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, να εμπλέξουν ενεργά τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς τους (Αθανασιάδου & Ψάλτης, 2011. Burger et al., 2015. Rigby, 2014).

Οι περισσότεροι μελετητές αναφέρουν ότι οι μορφωμένοι δάσκαλοι είναι πιο πιθανό να αντιδράσουν και να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά σε εκφοβιστικά επεισόδια και οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύονται σε σχέση με τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους (ακαδημαϊκές και μη) επιτυγχάνουν βελτίωση στο σχολικό κλίμα για όλα τα μέλη του σχολείου (Alvarez, 2007. Morgan, 2012). Αυτή η μεγάλη βελτίωση στο σχολικό κλίμα συνδέεται περαιτέρω με τα συναισθήματα ασφάλειας, σεβασμού και αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των σπουδαστών και του προσωπικού, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχούς παρέμβασης και ενσυναίσθησης προς τους μαθητές που τελικά εμπλέκονται σε εκφοβιστικά περιστατικά (O'Brennan, Waasdorp & Bradshaw, 2014). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι διαθέσιμοι πόροι καθώς και η γενική υποστήριξη από τη σχολική διαχείριση συνδέονται με χαμηλότερα ποσοστά

εκφοβισμού και θυματοποίησης (Espelage et al., 2014), πράγμα που σημαίνει ότι το έργο των μεμονωμένων εκπαιδευτικών θα πρέπει να υποστηρίζεται και να πλαισιώνεται από τόσο άλλοι επαγγελματίες ψυχικής υγείας όσο και διευθυντές της εκπαίδευσης.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι η ποσοτική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης ουσιαστικά προσπάθησε να επισημάνει την προοπτική των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων έχει περιοριστική επίδραση στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών της έρευνας μπορεί να παρακινηθεί από το προσωπικό ενδιαφέρον και / ή την ενεργό συμμετοχή στον εκφοβισμό στο σχολείο, γεγονός που μπορεί να αλλάξει εν μέρει τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Σε κάθε περίπτωση και παρά τους παραπάνω περιορισμούς, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των αντιλήψεων και των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών προς την επιθετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό. Σε μια εποχή οικονομικής αστάθειας και κοινωνικοπολιτιστικής κρίσης, όπου τα επεισόδια εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία αυξάνονται συνεχώς και οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι δεν μπορούν να χειριστούν και να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις, οι εμπειρικά τεκμηριωμένες προτάσεις είναι ο μόνος τρόπος για να ξεπεραστούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες. Οι μελλοντικές ευρύτερες έρευνες πρέπει να επικεντρωθούν περισσότερο στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Θα ήταν επίσης χρήσιμο να εξεταστούν λεπτομερέστερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη τους για περαιτέρω κατάρτιση, καθώς παρά τις εκτεταμένες πληροφορίες εξακολουθούν να αισθάνονται ανεπαρκείς όσον αφορά την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Συμπερασματικά, με βάση τα ευρήματα των ερευνών, είναι δυνατόν να σχεδιαστούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα έτσι ώστε οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να μπορούν να ενισχυθούν, να ενισχυθούν σε σχέση με τον ρόλο τους, να αντεπεξέλθουν στις συνθήκες υπονόμησης του περιβάλλοντος και να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στην αντιμετώπιση ποικίλων κρίσιμων καταστάσεων της σχολικής κοινότητας με τη συνεργασία της οικογένειας και άλλων επαγγελματιών.



### 5.2.1 Γενική ευαισθητοποίηση, αυτό-προβληματισμός και πρόβα

Εάν θέλουμε να βοηθήσουμε μια ατομική αλλαγή της τυπικής συμπεριφοράς του παιδιού που εκφοβίζει στην ομάδα, θα πρέπει να μπορούμε όχι μόνο να παρακινήσουμε το άτομο και να του προσφέρουμε τις απαραίτητες δεξιότητες αλλά και να επιτρέψουμε σε άλλα μέλη της ομάδας αυτή την αλλαγή. Αν σκεφτούμε τις παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού, η πιο προφανής γενική αρχή που συνεπάγεται η προσέγγιση του ρόλου των συμμετεχόντων είναι ότι επειδή τα περισσότερα παιδιά εμπλέκονται κατά κάποιον τρόπο στη διαδικασία εκφοβισμού και οι αντίστοιχοι ρόλοι τους υποστηρίζονται από την ομάδα, οι παρεμβάσεις πρέπει να κατευθύνονται όχι μόνο προς τους θύτες και τα θύματα αλλά προς ολόκληρη την ομάδα.

Τα παιδιά με τους διαφορετικούς ρόλους των συμμετεχόντων (εξωτερικοί συνεργάτες, βοηθοί ή ενισχυτές, για παράδειγμα) πρέπει να χρησιμοποιηθούν όταν προσπαθούμε να αντιμετωπίσουμε τον εκφοβισμό. Ίσως η συμπεριφορά τους να αλλάξει ευκολότερα από τη συμπεριφορά των ίδιων των θυτών και κατ' επέκταση μέσα από αυτές τις αλλαγές μπορεί να επηρεαστεί και η συμπεριφορά των παιδιών που ασκούν τον εκφοβισμό. Ο νταής δεν συνεχίζει να εκφοβίζει χωρίς τους υποστηρικτές του και το ακροατήριό του, για παράδειγμα.

Ο τρόπος με τον οποίο η απόκτηση των ρόλων κατά του εκφοβισμού μπορεί να ενθαρρυνθεί στους μαθητές αποτελεί επομένως σημαντικό ζήτημα. Η πρόταση εδώ είναι ότι αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με (1) τη γενική ευαισθητοποίηση, (2) την πιθανότητα για αυτό-προβληματισμό και (3) τις δυνατότητες πρόβλεψης συμπεριφορών διαφορετικών από τις προηγούμενες.

Η γενική ευαισθητοποίηση αναφέρεται στην παροχή πληροφοριών στους μαθητές σχετικά με τους διαφορετικούς ρόλους των συμμετεχόντων και τους ομαδικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στην εκφοβιστική συμπεριφορά (όπως ομαδικές προδιαγραφές και συμμόρφωση). Παρουσιάζοντας τους διαφορετικούς ρόλους των συμμετεχόντων στους μαθητές, το θέμα αποκτά σημασία και τους διευκολύνει να καταλάβουν ότι με τη συμπεριφορά τους θα μπορούσαν να έχουν ενθαρρύνει τον εκφοβισμό, ακόμη και αν δεν το εννοούσαν. Τα γεγονότα σχετικά με τους ομαδικούς μηχανισμούς τους δίνουν μια ιδέα για το γιατί τα άτομα μερικές φορές δρουν διαφορετικά από το πώς πραγματικά θα ήθελαν και ότι το κάνουν αυτό μερικές φορές

χωρίς καν να το παρατηρήσουν. Θα πρέπει να τονιστεί η προσέγγιση του ρόλου των συμμετεχόντων για τους μαθητές θύματα εκφοβισμού ότι όλοι είναι υπεύθυνοι για το αν υπάρχει ή όχι εκφοβισμός στην τάξη. Αυτού του είδους η ευαισθητοποίηση μπορεί να συμβεί παρουσία ολόκληρης της τάξης και μπορεί να λάβει τη μορφή διάλεξης, ακολουθούμενη από συζήτηση.

Η πιθανότητα για αυτό-προβληματισμό σημαίνει συζητήσεις στις οποίες οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλογιστούν τη συμπεριφορά τους σε καταστάσεις εκφοβισμού. Οι συζητήσεις αυτές μπορούν να γίνουν σε μικρές ομάδες, σε ζεύγη, ή με μεμονωμένους μαθητές. Εκτός από τον αυτό-προβληματισμό, οι μαθητές μπορούν επίσης να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά τους (όπως έχει παρατηρηθεί από τον δάσκαλο ή από τους συμμαθητές), εφόσον αυτό δεν συμβαίνει με επιβλητικό τρόπο.

Η παροχή πληροφοριών και η αφύπνιση των αισθήσεων ευθύνης είναι και οι δύο σημαντικές. Ωστόσο, μπορεί επίσης να υποστηριχθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές πιθανώς ήδη γνωρίζουν ότι η λήψη μέτρων κατά του εκφοβισμού θα ήταν το σωστό πράγμα που πρέπει να γίνει. Εντούτοις, στην πραγματικότητα, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Εκτός από τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση, η ανάληψη δράσης αποκτά κάποια διαίσθηση σχετικά με το πώς θα μπορούσε να γίνει. Εάν ένας μαθητής δεν έχει ποτέ υπερασπιστεί το θύμα, είναι δύσκολο να το κάνει για πρώτη φορά σε μια πραγματική κατάσταση εκφοβισμού. Οι ασκήσεις που χρησιμοποιούν μπορούν να είναι χρήσιμες τόσο στην αφύπνιση των κινήτρων όσο και στην προσφορά ενός ασφαλούς πλαισίου για την πρόβλεψη συγκεκριμένων αντί-εκφοβιστικών συμπεριφορών που οι μαθητές δεν έχουν δοκιμάσει πριν, όπως λέγοντας σε άλλους να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Αργότερα, αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να γενικευτούν στις αυθόρμητες καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

Το παιχνίδι ρόλων μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να διερευνήσει τα συναισθήματα που σχετίζονται με διαφορετικούς ρόλους συμμετεχόντων. Πώς αισθάνεται να είσαι ενισχυτής ή βοηθός αυτού που εκφοβίζει; Γιατί αισθάνεται κάποιος τόσο δύσκολα ώστε να πάρει το μέρος του θύματος και να τον υποστηρίξει με την παρουσία άλλων μαθητών; Όπως έχει περιγραφεί από τους Cowie και Sharp (1994α), το παιχνίδι ρόλων δίνει επίσης ευκαιρίες για την εξέταση των προσωπικών

εμπειριών του εκφοβισμού, των κινήτρων για εκφοβισμό, των συνεπειών του εκφοβισμού κλπ. Αυτοί οι συγγραφείς παρουσιάζουν επίσης πολλές χρήσιμες ασκήσεις για αυτούς τους σκοπούς.

### 5.2.2 Εκπαίδευση αφοσίωσης: όχι μόνο για τα θύματα

Οι ασκήσεις ρόλων-παιχνιδιών είναι κατάλληλες και για την κατάρτιση αφοσίωσης. Τα θύματα εκφοβισμού σίγουρα επωφελούνται από αυτό το είδος εκπαίδευσης: σε μια μελέτη των Salmivalli et al (1996α) διαπιστώθηκε ότι τα θύματα που αντέδρασαν στον εκφοβισμό με αυτό που αυτοί οι συγγραφείς ονόμασαν *nonchalance* (δηλ. καταστάσεις εκφοβισμού) ήταν, σύμφωνα με τους συνομηλίκους τους, πιο πιθανό να μειώσουν ή να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Στην ίδια μελέτη διαπιστώθηκε ότι τόσο η αδυναμία (ο μαθητής αρχίζει να κλαίει, για παράδειγμα) όσο και η αντί-επιθετικότητα (ο μαθητής αντιδρά με επιθετικότητα και προσπαθεί να «πληρώσει με το ίδιο νόμισμα») θεωρήθηκαν προκλητικές συμπεριφορές, δηλ. ο εκφοβισμός συνεχίζεται παρά μειώνεται. Πρέπει να θυμόμαστε ότι η αντί-επιθετικότητα ενός θύματος είναι συνήθως αναποτελεσματική και συχνά αμήχανη και "γελοία", αλλιώς δεν θα είναι θύμα.

Ωστόσο, τα παιδιά σε άλλους συμμετέχοντες ρόλους μπορούν επίσης να επωφεληθούν από τις τεχνικές μάθησης. Στην περίπτωση τους, η αυτοπεποίθηση σημαίνει να αντισταθούμε στην πίεση του ομίλου και να μην ενταχθούμε στον εκφοβισμό, ακόμη και αν αυτό είναι που περιμένουν άλλοι μαθητές της τάξης (ή κάποιοι από αυτούς). Λέγοντας, αντ' αυτού, πώς αισθάνεται κανείς πραγματικά για τον εκφοβισμό είναι μια ισχυρή απάντηση.

Η μελέτη του Huey και Rank (1984) έδειξε ότι η επιθετικότητα στην τάξη των εφήβων θα μπορούσε να μειωθεί αποτελεσματικά, παρέχοντάς τους κατάρτιση αφοσίωσης βασισμένη σε αυτό που αυτοί οι συγγραφείς ονομάζουν το μοντέλο της λεκτικής απάντησης της βεβαιότητας. Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι, σύμφωνα με την ίδια μελέτη, οι ομάδες κατάρτισης επικεφαλής ομότιμων ομάδων ήταν εξίσου αποτελεσματικές στη μείωση της επιθετικότητας στην τάξη των μαθητών όπως και οι ομάδες που καθοδηγούσε ένας επαγγελματίας εκπαιδευτής! (Εάν, ωστόσο, οι συνομήλικοι χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτές σε αυτό το είδος της ομάδας, πρέπει να τηρούνται από τον επαγγελματία επιβλέποντα.)

### 5.2.3 Δομική παρέμβαση: επανασύνδεση της τάξης

Στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων, οι μαθητές σχηματίζουν αυθόρμητα δίκτυα ομότιμων: αυτές οι ομάδες είναι γνωστό ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών τους. Για παράδειγμα, όσο περισσότερο τα μέλη του δικτύου ενός παιδιού τείνουν να μαστίζουν άλλους ή βοηθούν ή ενισχύουν αυτό το είδος συμπεριφοράς, τόσο περισσότερο το παιδί συμμετέχει σε τέτοιες συμπεριφορές (Salmivallietal., 1997). Φυσικά, το φαινόμενο επιλογής παίζει ρόλο εδώ: τα παιδιά και οι έφηβοι με παρόμοιες τάσεις συμπεριφοράς σε σχέση με τον εκφοβισμό συσχετίζονται μεταξύ τους. Από την άλλη πλευρά, μόλις δημιουργηθούν αυτές οι ομάδες, τα μέλη τους κοινωνικοποιούνται όλο και περισσότερο προς την ίδια κατεύθυνση.

Μια επιθετική ομάδα, που αποτελείται από εκφοβιστές και τους βοηθούς τους, αναπτύσσει το δικό της σύνολο κανόνων σχετικά με το είδος της συμπεριφοράς που είναι επιθυμητό ή ανεπιθύμητο και οι κανόνες αυτοί καθοδηγούν τις αποφάσεις και τις ενέργειες των μεμονωμένων μελών της. Κάποια αναδιάρθρωση των δικτύων σε μια κλιμακωτή σχολική τάξη μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη για την πρόληψη και τη μείωση του εκφοβισμού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συνειδητές προσπάθειες να διασκορπιστούν οι κλίκες - και να βοηθήσουν να δημιουργηθούν νέες. Σε διάφορα προγράμματα σχολείων και τάξεων, τα παιδιά μπορούν να εργαστούν μαζί σε συνδυασμούς διαφορετικούς από τους προηγούμενους. Θα μπορούσαν να τους δοθούν αμοιβαία καθήκοντα και, με τον τρόπο αυτό, θα αποκτούσαν εμπειρίες ο ένας από τον άλλον και τη συνεργασία. Για παράδειγμα, οι μαθητές που εκφοβίζουν θα έχουν διαφορετικά κοινωνικά μοντέλα και διαφορετική ανατροφοδότηση από ό, τι πιθανότατα θα έφταναν στο δικό τους δίκτυο επιθετικής προώθησης. Φυσικά, αυτή η αρχή της διασποράς των συγκεκριμένων ομάδων, είναι χρήσιμη κατά τη διαμόρφωση ομάδων για την εκπαίδευση ρόλων ή την άσκηση αφοσίωσης.

### 5.2.4 Συμμετέχοντες σε επίσημους βοηθητικούς ρόλους: συμβουλευτική από ομότιμους

Στις περισσότερες παρεμβάσεις που περιεγράφηκαν μέχρι στιγμής, οι συνομήλικοι βρίσκονται σε κεντρική θέση. Αυτοί είναι αυτοί που, μετά την αρχική ενθάρρυνση και εκπαίδευση των ενηλίκων, αναλαμβάνουν δράση κατά του εκφοβισμού. Αυτό

συμβαίνει ανεπίσημα, στις αυθόρμητες καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους. Ωστόσο, οι συνομηλικοί μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν με την απονομή επίσημων βοηθητικών ρόλων σε αυτούς. Οι πρακτικές παροχής συμβουλών από ομότιμους έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά στους τομείς της εκπαίδευσης για την υγεία και της διδασκαλίας των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Garneretal, 1989) και στην πρόληψη και μείωση του εκφοβισμού (Cartwright, 1995).

Όσον αφορά τον εκφοβισμό, η «συμβουλευτική» των ομότιμων χρησιμοποιήθηκε ως επί το πλείστο για την παροχή βοήθειας στα θύματα των εκφοβιστών. Είναι σίγουρα σημαντικό τα θύματα να λαμβάνουν την ενσυναίσθηση όχι μόνο από τους ενήλικες αλλά και από τους συνομηλικούς τους. Από αυτή την άποψη, το παραδοσιακό έργο των βοηθών ομότιμων ως ακροατών και υποστηρικτών των μεμονωμένων παιδιών και εφήβων είναι πολύτιμο. Η έρευνα σχετικά με την αυτό-ιδέα των θυμάτων (Salmivalli, 1998b) έδειξε ότι μεταξύ των διαφορετικών τομέων περιεχομένου (όπως η ακαδημαϊκή, η οικογενειακή, η συμπεριφορική, η σωματική, η συναισθηματική και η κοινωνική) αισθάνονται ότι απορρίπτονται από τους συνομηλικούς τους και είναι κάπως ανίκανοι στις κοινωνικές τους σχέσεις με αυτούς.

Παρόλο που η υποστήριξη που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, για παράδειγμα, μπορεί να είναι σημαντική για τα θύματα, τα μεγαλύτερα προβλήματα τους δεν είναι τέτοια που θα μπορούσαν να απομακρυνθούν μόνο από τη στήριξη και την παρηγοριά των ενηλίκων. Αυτό που χρειάζονται είναι θετικές εμπειρίες με τους συνομηλικούς και η υποστήριξη από ομότιμους μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για αυτό.

#### 5.2.5 Προσέγγιση του ρόλου των συμμετεχόντων στον εκφοβισμό

Ωστόσο, οι σύμβουλοι ομότιμων θα μπορούσαν επίσης να εκπαιδευτούν για να συνεργαστούν με τους μαθητές σε άλλους συμμετέχοντες ρόλους. Θα μπορούσαν να ακούσουν και να μιλήσουν με αυτούς είτε μεμονωμένα είτε σε μικρές ομάδες, εστιάζοντας στη γενική ευαισθητοποίηση και την αφύπνιση των αισθήσεων ευθύνης, αλλά και στην ενθάρρυνση των μαθητών να λάβουν μέτρα κατά του εκφοβισμού και να δώσουν προτάσεις για το πώς να το κάνουμε αυτό.

### 5.2.6 Συμμαθητές- βοηθοί σε παιχνίδι ρόλων

Οι εκπαιδευμένοι συμμαθητές θα μπορούσαν να έχουν αξιοσημείωτη βοήθεια και στις ασκήσεις ρόλων. Μπορούν να απεικονίσουν διάφορες πιθανές απαντήσεις σε μια κατάσταση εκφοβισμού που επιδεικνύεται στη σκηνή (πώς να πάρει την πλευρά του θύματος, πώς να αντισταθεί στην πίεση της ομάδας κ.λπ.). Μετά από αυτή τη μοντελοποίηση, τα μέλη της ομάδας μπορούν να δοκιμάσουν αυτές τις άλλες μεθόδους αντιμετώπισης της ενοχλητικής κατάστασης. Οι εκπαιδευμένοι συμμαθητές βοηθούν τους άλλους να εμπλακούν με το δικό τους παράδειγμα.

Μια τεχνική στις ασκήσεις ρόλων είναι να «παγώσουν» την κατάσταση έτσι ώστε οι εμπλεκόμενοι μαθητές να μπορούν να περιγράψουν (εκτός ρόλου) τα συναισθήματά τους κατευθείαν στο κοινό (βλ. Π.χ. Cowie και Sharp, 1994b). Οι εκπαιδευμένοι συνεργάτες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ως βοηθοί σε αυτές τις ασκήσεις, βοηθώντας έτσι άλλους μαθητές να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν διάφορους ρόλους.

Για παράδειγμα, η θέσπιση του ρόλου του φονιά μπορεί να είναι μια δυσλειτουργία. Έχει προταθεί ότι είτε ο δάσκαλος πρέπει να αναλάβει αυτόν τον ρόλο είτε μια κενή καρέκλα θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να αντιπροσωπεύσει τον φονιά (Cowie and Sharp, 1994b). Ωστόσο, μια άλλη λύση είναι ότι ένας βοηθός ομότιμος εκτελεί αυτόν τον ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται ότι ο ρόλος του φονιά δεν είναι ιδανικός και ότι κανένας από τους μαθητές της ομάδας δεν έχει επισημανθεί.

### 5.2.7 Επιλογή βοηθών- συμμαθητών

Ποια κριτήρια πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την επιλογή των βοηθών; Αν σκεφτούμε τους διαφορετικούς ρόλους των συμμετεχόντων, η πιο «φυσική» ομάδα θα είναι εκείνη που έχουν ήδη κάποιον στον άτυπο ρόλο ενός υπερασπιστή στην τάξη τους. Έχουν ήδη κάνει `` αντί-εκφοβιστικό έργο " στην τάξη τους, έχουν τα κίνητρα αλλά και τις βασικές δεξιότητες για αυτόν τον άτυπο ρόλο. Ίσως να είναι κάτι που τους αρέσει και ο επίσημος ρόλος τους ως υποστηρικτών. Επιπλέον, είναι γνωστό ότι οι υπερασπιστές έχουν υψηλή θέση μεταξύ των συνομηλίκων τους (Salmivallietal., 1996) και τείνουν να έχουν αυτό που μπορεί να ονομαστεί αυθεντικά υψηλή αυτοεκτίμηση (Salmivallietal., Στον Τύπο) μαζί με μια θετική εικόνα των ίδιων (Salmivalli, 1998b). Ως εκ τούτου, έχουν την δυνατότητα ως ομάδα να εκπαιδεύονται

ως βοηθοί. Είναι δημοφιλείς και αρκετά ευχάριστοι ώστε να γίνονται αποδεκτοί από τους περισσότερους μαθητές και έχουν το απαραίτητο θάρρος και συνείδηση για το έργο. Ωστόσο, έχει τεκμηριωθεί ότι οι ίδιοι οι υποστηρικτές (Wang, 1987) αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι και ανοιχτοί σε νέες ιδέες (Thompson, 1986) αφού συμμετείχαν σε εργασίες υποστήριξης. Δίνοντας στα παιδιά που ενεργούν ως βοηθοί, για παράδειγμα, την ευθύνη, μαζί με την κατάλληλη εκπαίδευση, να δουλεύουν ως βοηθοί (εθελοντικά, φυσικά) μπορεί να προωθήσει τις προ-κοινωνικές δεξιότητες και τα συναισθήματα ενσυναίσθησης σε αυτούς και να οδηγήσει στην απόκτηση άτυπων ρόλων μεταξύ των συνομηλίκων τους γενικότερα.

## Βιβλιογραφία

Cartwright, N. (1995). Combating bullying in a secondary school in the United Kingdom. *Journal for a Just and Caring Education*, 3, 345±353.

Cowie, H. & Sharp, S. (1994a). How to tackle bullying through the curriculum. In: *Tackling Bullying in Your School. A practical handbook for teachers*, Sharp, S. and Smith, P. (Eds). London: Routledge, pp. 41±78.

Cowie, H. and Sharp, S. (1994b). Tackling bullying through the curriculum. In: *School Bullying: insights and perspectives*, Smith, P. and Sharp, S. (Eds). London: Routledge, pp. 84±107.

Franzoi, S. (1996). *Social Psychology*. Dubuque, IA: Times Mirror Higher Education Group, Inc.

Garner, R., Martin, D. and Martin, M. (1989). The PALS program: a peer counseling training program for junior high school. Special issue: preventive and developmental counseling. *Elementary School Guidance and Counseling*, 24, 68±76.

Huey, W. and Rank, R. (1984). Effects of counselor and peer-led group assertive training on black adolescent aggression. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 95±98.

Rabiner, D. and Coie, J. (1989). Effects of expectancy inductions on rejected childrens' acceptance by unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 25, 450±457.

Salmivalli, C. (1992). *Bullying as a group process*. Unpublished master's thesis, Department of Psychology, University of Turku, Turku, Finland.

Salmivalli, C. (1998a). Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors. *Annales Universitatis Turkuensis, Ser. B-225*. Doctoral thesis, University of Turku, Turku, Finland.

Salmivalli, C. (1998b). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' selfconcept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333±354.

Salmivalli, C., Karhunen, J. and Lagerspetz, K. M. J. (1996a). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99±109.



Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., BjoÈrkqvist, K., O È sterman, K. and Kaukiainen, A. (1996b). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the class. *Aggressive Behavior*, 22, 1±15.

Salmivalli, C., Huttunen, A. and Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305±312.

Salmivalli, C., Lappalainen, M. and Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools. *Aggressive Behavior*, 24, 205±218.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. and Lagerspetz, K .M. J. (in press). Self-evaluated selfesteem, peer-evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' behavior in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*.

Sutton, J. and Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaption of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97±111.

Thompson, R. (1986). Developing a peer group facilitation program on the secondary school level: an investment with multiple returns. *Small Group Behaviour*, 17, 105±112.

Wang, W. (1987). The effect of peer counselors' training program and peer group counseling in a senior high school. *Bulletin of Educational Psychology*, 20, 205±227.

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

Adams, J. (2008). *Preschool Aggression Within the Social Context: A Study of Families, Teachers, and the Classroom Environment*. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3340686).

Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 5063.

Ames, N. (1996). Creating secure school environments through school reform: the harshman story. *Middle School Journal*, January, 413.

- Andreou E., (2000), Bully/victim problems and their associations with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek School Children, *Aggressive Behaviour τεύχος* 26, σ. 49-56.
- Baldry AC, Farrington DP. (2005), Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Soc Psychol Educ.* 2005; σ. 263–284
- Baldry AC. (2003), Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse Negl.* 2003;27:713–732
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development, vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barnes J, Belsky J, Broomfield K, Melhuish E. (2006). Neighbourhood deprivation, school disorder and academic achievement in primary schools in deprived communities in England. *Int J Behav Dev.* 2006;30:127–136.
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This issue: Theories of bullying and cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53(4), 253-256.
- Baxendale, S., Cross, D., & Johnston, R. (2012). A review of the evidence on the relationship between gender and adolescents' involvement in violent behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 297-310.
- Beaty, L.A. & Alexeyev, E.B. (2008) The problem of school bullies: what the research tells us?, *Adolescence*, 43: 111.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97–111.

- Totura, C. M. W., Green, A. E., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32, 193–211.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial /Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. *Aggressive Behaviour*, 36, 371–389.
- Benson, A. J., & Benson, J. M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in schools. *Journal of School Psychology*, 31(3), 427-430.
- Beran TN, Violato C. (2004), A model of childhood perceived peer harassment: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth Data. *J Psychol.* 2004;138:129–147.
- Bird M, Hammersley M, Gomm R, Woods P. (1999). Franc of E: Translation in the Greek. *Educational Research in Action of Study*. Patras.
- Murphy, S., & Faulkner, D. (2011). The relationship between bullying roles and children's everyday dyadic interactions. *Social Development*, 20, 272–293.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50, 603–608.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30, 138–170.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., ... Barnekow, V. (Eds.). (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Bollmer, J., Milich, R., Harris, M., & Maras, M. (2005). A Friend in Need: The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Interpers Violence*, 20, 701-712.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Rev. ed). Washington, DC: NAEYC.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: *International encyclopaedia of education, vol. 3* (2nd ed., pp. 1643-1647). Oxford: Elsevier.

Burchinal, M.R., Peisner Feinberg, E., Pianta, R., &Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40, 5*, 415436.

Burke, E. & Herbert, D. (1996). Zero tolerance policy: combating violence in schools. *Preventive Violence in Schools, Bulletin/April*, 4954.

Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (2000). The natural history and developmental functions of aggression. In AJ. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology, Second Edition* (pp. 403429). New York: Academic/Plenum.

Campbell, M. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling, 15*(1), 68-76.

Card, N. A. (2011). Toward a relationship perspective on aggression among schoolchildren: Integrating social cognitive and interdependence theories. *Psychology of Violence, 1*(3), 188-201.

Charach, A., Pepler, D., Ziegler, S., (1995). Bullying at school: A Canadian perspective?, *Education Canada, 35*, pp. 1218.

Clarke,E.A.& Kiselica, M.S. (1997). A systemic counselling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counselling, 31*:310 325.

Cobia, D.C., Carney, J.S. (2002). Creating a culture of tolerance in schools: Everyday actions to prevent hate-motivated violent incidents. *Journal of School Violence 1*,87104

Cohen, D. K. & Ball, D. L. (1990) Relations between policy and practice: A commentary. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12*(3), 331338.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000).*Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.

- Coloroso B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: Harper-Resource.
- Cook, A., & Nixon, C. (2006b). Ophelia Facts: Question: Who Reports Bullying, How Often Do They Report it, And to Whom? by the Ophelia Project. Retrieved from <http://www.opheliaproject.org>
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). Responding to Bullying: What Works?, *School Psychology International*, 28, pp. 465 – 477.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (1997). Naturalistic observations of bullying and victimization on the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 4160.
- Craig, W.M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 2, 2236.
- Crick, N. R. and Dodge K. A., (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children' s social adjustment. *Psychological Bulletin* 115, I, January, 74-101
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 132-139.
- Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Dunst, C.J. (2001) Characteristics and Consequences of Everyday Natural Learning Opportunities [Electronic version]. Topics in ECSE. Retrieved from [http://www.findarticles.com/p/aritcles/mi\\_m0HDG/is\\_2\\_21/ai\\_102909981/print](http://www.findarticles.com/p/aritcles/mi_m0HDG/is_2_21/ai_102909981/print).
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, A., Pereira, B., & Smith, P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71–83.
- Eslea, M., Mukhtar, K. (2000) 'Bullying and Racism Among Asian Schoolchildren in Britain', *Educational Research* 42:207–17.

Espalage 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), pp. 365-383.

Farley, R. L. (1999). 'Does a Relationship Exist Between Social Perception, Social Intelligence and Empathy for Students with a Tendency to be a Bully, a Victim or Bully/Victim?', *Honours thesis, Adelaide Psychology Department, University of Adelaide*.

Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45, 461-478.

Farmer, T.W. (2000). The social dynamic of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*;11:299–321.

Farrington, D., (1993), *Understanding and Preventing Bullying*. στο M. Torny and N. Morris (Eds.) *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (τόμος 17), Chicago: University of Chicago Press, σ.2.

Fuller, A. (1998). *From Surviving to Thriving: Promoting Mental Health in Young People*. Camberwell Victoria, Australian Council of Education Research Press.

Graham, S., Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, pp. 173–199.

Hamarus, P., Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), p.333-345.

Hawley, P. H. (1999). 'The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective', *Developmental Review* 19: 97-132

Heller, G. (1996). Changing the school to reduce student violence: what works. *Preventing Violence in Schools*, Bulletin/April, 110.

Hilton, S. O. (2011). *White House launches anti-bullying initiative*. Retrieved from [http://colorlines.com/archives/2011/03/white\\_house\\_launches\\_bullying\\_initiative.html](http://colorlines.com/archives/2011/03/white_house_launches_bullying_initiative.html)

Hinduja Sameer, Patchin Justin W., (2009), *Bullying Beyond The Schoolyard: Preventing And Responding To Cyberbullying*.

Hinduja Sameer, Patchin Justin W., (2014). Cyberbullying Identification, Prevention, and Response, *cyberbullying Research Center*

Jantzer, M. A., Hoover, H. J., & Narloch R. (2006). The Relationship Between School- Aged Bullying and Trust, Shyness and Quality of Friendships in Young Adulthood: A Preliminary Research Note. *School Psychology International*, 27, 146-156.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.

Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22-S30.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Blatt, S. J. (2001) 'School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology Among Middle School Students', *Journal of School Psychology* 39: 141–59.

Ladd, G.W., & Price, J.M. (1993). Playstyles of peeraccepted and peerrejected children on the playground. In C.H. Hart (Ed.) *Children on the Playground: Research Perspectives and Applications* (pp. 130-183). Albany: State University of New York Press.

Land, D. (2003). Teasing Apart Secondary Students' Conceptualizations of Peer Teasing, Bullying and Sexual Harassment. *School Psychology International*, 24 (2), 147-165.

Landau, S., & Everitt, B. (2003). *A handbook of statistical analyses using SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.

Lee C, (2006), *Preventing Bulling in Schools. A guide for teachers and other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Lee C., (2010). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*. 2010;26:1664–1693.

Leff, S. S, Power, J. T., & Goldstein B. A. (2004). Outcome Measures to Assess the Effectiveness of Bullying-prevention Programs in the Schools. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 269-293). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Leff, S., Power, T., & Goldstein, A. (2004). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying prevention programs in the schools. In D. Espelage, & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 269–293). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Leff, S., Power, T., Costigan, T., & Manz, P. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32, 418-430.

Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28, 465–477. doi:10.1177/0143034307084136

Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 649–663. doi:10.1348/000709906X163405

Leff, S.S., Power, T., Manz, P.H., Nabors, L., & Costigan, T. (2001). Violence prevention programming within the schools: A critical review. *School Psychology Review*, 30, 3, 344-362.

Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2011). *EU kids online*: Final report.

Lowenstein, L.F. (1994). The intensive treatment of bullies and victims of bullying in a therapeutic community and school. *Education Today*, 44 (4), 62-68.

Ma, X. (2002) 'Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders', *School Effectiveness and School Improvement* 13:63–89.

Maynard, H. and Joseph, S. (1997) 'Bully/Victim Problems and Their Association with Eysenck's Personality Dimensions in 8 to 13 Year Olds', *British Journal of Educational Psychology* 66: 447-456

McNeilly Choque, M.K, Hart, C.H., Robinson, C.C., Nelson, L.J., & Olsen S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground. Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 1, 47-67.



Menesini, E., Sanchez, V., Fronzi, A., Ortega, R., Costabile, A. and Logeudo, G., (2003), Moral emotions and bullying: A cross national comparison of differences between bullies, victims and outsiders, *Aggressive Behavior*, 29; 515-530

Nabors, L., Willoughby, J., Leff, S., &McMenamin, S. (2001). Promoting inclusion for young children with special needs on playgrounds. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 179-190.

National Center for Education Statistics. (2002). Safety in Numbers: Collecting and Using Crime, Violence, and Discipline Incident Data to Make a Difference in Schools. *U.S. Department of Education*; Washington.

Olweus D. Tackling peer victimization with a school-based intervention program. In: Fry DP, Bjorkqvist K, editors. *Cultural Variation in Conflict Resolution: Alternatives to Violence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; (1997). pp. 215–231.

Olweus D., (1993), *Bulling at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA, Blackwell Publishers, Inc.

Olweus, D., (2009), *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο, Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*,. Ε. Ψ. Υ. Π. Ε.

Olweus D., 2007, *What is bullying*, στο [www.olweusbullingpreventionprogram.com](http://www.olweusbullingpreventionprogram.com).

Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington, DC: Hemisphere

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

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.

Olweus, D., (1991a). Bully/victim problems among school children: basic effects of a school based intervention program?, Pepler, D., Rubin, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 41-48

Opffer, E. (1997). Toward cultural transformation comprehensive approaches to conflict resolution. *Theory Into Practice*, 36(1), 46-52.

Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2001). Victimization among Teenage Girls: What Can Be Done about Indirect Harassment? In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 215-241). New York: Guilford Press.

Pellegrini, A.D. (1990). Elementary school children's playground behavior: Implications for children's social cognitive development. *Children's Environments Quarterly*, 7, 816.

Pellegrini, A.D. (1995). A longitudinal study of boys' rough and tumble play and dominance during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 7793.

Pellegrini, A.D., Blatchford, P., Kato, K., & Baines, E. (2004). A shortterm longitudinal study of children's playground games in primary school: Implications for adjustment to school and social adjustment in the USA and the UK. *Social Development*, 13, 107-123.

Peskin, M. F., Tortolero, S. R. and Markham, C. M. (2006) 'Bullying and Victimization Among Black and Hispanic Adolescents', *Adolescence* 41: 467-84.

Popp, A. M., & Peguero, A. A. (2011). Routine activities and victimization at school: the significance of gender. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2413-2436.

Psalti, A. (2012). Bullies, Victims, and Bully-victims in Greek Schools: Research Data and Implications for Practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9,132-157.

Pulkkinen, L., Tremblay, R.E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal analysis. *International Journal of Behavioural Development*, 15, pp. 527-553.

Rigby K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.

Rigby K., (2008), Children and bullying : How parents and educators can reduce bullying at school. *Blackwell Publishing*, pp. 26, 29.

- Rigby, K. (2002). Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις (B. Δόμπολα, Trans.). Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). 'I h8 u': Findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 643–671.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Sandy Leo, & Meyer Scott, (2000), Bullying: Causes, preventions, and interventions, Family Focus Parent Educator Conference, March 24, 2000, Laconia, NH, UNH Cooperative Extension.
- Scholte, E.M. (1992). Prevention and treatment of juvenile problem behavior: A proposal for a socio-ecological approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*; 20: 247–262
- Shields A, Cicchetti D. (2001), Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *J Clin Child Psychol*. 2001;30:349–363.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., Haynie, D. L. (2007) 'Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity', *Journal of Adolescent Health* 41: 283–93.
- Strohmeier, D., Spiel, C., Grading, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, pp.262–285.
- Sutton, J. and Keogh (2000). 'Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism and Personality', *British Journal of Educational Psychology* 70: 443-457.
- Swearer, S.M. and Doll, B., (2001), Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*. 2001;2:7–23.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T. and Hymel, S., (2010), What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*. 2010;39:38–47.

Tremblay, R., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Early childhood learning prevents youth violence*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development

Trinder, M. (2000). Bullying: A Challenge from Our Society. *Victorian Parenting Centre News*, 3, 36.

Von Grunigen, R., Perren, S., Nagele, C., Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, pp.679–697.

Vreeman, R.C. and Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2007;161:78–88.

Wellington, J., (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.

Wilson, D. (2004). 'The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization', *Journal of School Health* 74: 293–99.

Wolfgang, C.H., & Wolfgang, M.E. (1999). *School for Young Children: Developmentally Appropriate Practices*. Boston: Allyn & Bacon.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. and Schulz, H. (2001), Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *Br J Psychol*. 2001;92:673–696.

Zimmerman, F.J., Glew, G.M., Christakis, D.A. and Katon, W. (2005), Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2005;159:384–388.

Edmondson, L., & Zeman, L. (2011). Making School Bully Laws Matter. *Reclaiming Children & Youth*, 20(1), 33-38.

Hazelden Foundation, (2007). Olweus Bullying Prevention Program Research and History. Retrieved from <http://www.hazelden.org/web/go/olweus>

Koo, H. (2007). A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Context. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 8, No. 1, 107-116. Retrieved from <https://webpace.utexas.edu/lab3346/School%20Bullying/Koo2007/Koreabullyinghistory2007.pdf>

Lenhart A, Madden M, Hitlin P. *Teens and Technology: Youth Are Leading the Transition to a Fully Wired and Mobile Nation*. Washington, DC: Pew Internet and American Life, 2005.

Ybarra M, Suman M. Reasons, assessments, and actions taken: sex and age differences in uses of Internet health information. *Health Educ Res* 2006.

Rideout V. *Generation Rx.com: How Young People Use the Internet for Health Information*. Kaiser Family Foundation, 2001.

Wolak J, Mitchell K, Finkelhor D. *Online Victimization of Youth: 5 Years Later*. National Center for Missing & Exploited Children, 2006.

Ybarra M, Mitchell K, Wolak J, Finkelhor D. Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics* 2006;118: e1169–77.

Finkelhor D, Mitchell K, Wolak J. *Online victimization: A report on the nation's young people*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children, 2000.

Ybarra M, Mitchell K. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *J Child Psychol Psychiatry* 2004;1308 –16.

Hawker DSJ, Boulton MJ. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *J Child Psychol Psychiatry* 2000;41:441–55.

Sourander A, Helstela L, Helenius H, Piha J. Persistence of bullying from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse Neglect* 2000;24:873– 81.

Kaltiala-Heino R, Rimpela M, Martunen M, et al. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Br Med J* 1999;319:348 –51.

Saluja G, Iachan R, Scheidt P, et al. Prevalence of and risk factors for depressive symptoms among young adolescents. *Arch Pediatr Adolesc Med* 2004;158:765.

Nansel T, Craig W, Overpeck M, et al. Health Behavior in Schoolaged Children Bullying Working Group. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Arch Pediatr Adolesc Med* 2004;158:730–6.

Ybarra M, Mitchell K. Youth engaging in online harassment: associations with caregiver– child relationships, Internet use, and personal characteristics. *J Adolesc* 2004;27:319 –36.

Mitchell K, Wolak J, Finkelhor D. Trends in youth reports of sexual solicitations, harassment and unwanted exposure to pornography on the Internet. *J Adolesc Health* 2007;40:116 –26.

Ybarra M. Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *Cyberpsychol Behav* 2004;7:247–57.

Ybarra M, Mitchell K. Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *J Adolesc Health* 2007;41:189 –95.

Nansel T, Overpeck M, Pilla RS, et al. Bullying behaviors among US young people: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA* 2001;285:2094 – 100.

Holt M, Finkelhor D, Kanotr G. Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse Neglect* 2007; 31:503–13.

Αλαμπρίτης Μ., (2008), Σύγχρονα Μοντέλα Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Επιθετικότητας: Διεθνής και Τοπική Εμπειρία, Εισήγηση στο συνέδριο με θέμα: *Σχολική Επιθετικότητα: Μια Σοβαρή Πρόκληση για το Σχολείο στον 21ο Αιώνα*, Αρχάγγελος Κύπρου, 22.11.2008, [www.diki.org](http://www.diki.org).

Αντωνιάδου, Ν. & Κόκκινος, Κ. (2012). «Κυβερνοεκφοβισμός και κυβερνόθυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας». *Προσχολική και σχολική Εκπαίδευση*, 1, σελ. 138169.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Μεταίχμιο, Αθήνα, 11-12.

Βλάχου Μ.,(2011), Σχολικός εκφοβισμός/Θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής, Παν.Θεσσαλίας

Βουϊδάσκης, Β. (1999). Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης. Στο Ι. Νέστορος (επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Ε΄ Έκδοση.

Γεωργίου, Σ. (2007). Πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών. Σχολική βία. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Μεταπτυχιακή εργασία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα, Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιοβαζολιάς Α., (2007), *Σχολικός Εκφοβισμός-Θυματοποίηση-Ειδικά χαρακτηριστικά και αντιμετώπιση*, [www.dideanatol.att.sch..gr/symneon/sxol\\_ekfov.pdf](http://www.dideanatol.att.sch..gr/symneon/sxol_ekfov.pdf).

Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου, Α. (2010). *Η εγκληματολογία απέναντι στις σύγχρονες προκλήσεις*. Επετειακό Συνέδριο για τα τριάντα χρόνια δράσης της Ελληνικής Εταιρείας Εγκληματολογίας. Νομική βιβλιοθήκη.

Δασκαλάκης Η., (1980), Η βία κατά της γυναίκας ως κοινωνικό φαινόμενο., περ. *Αγώνας*, τεύχος. 5, σ. 22-27.

Δεληγιάννη-Κουμτζή, Β. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος «Πυθαγόρας». Περίοδος 1/3/2004 31/3/2005.

Διαμαντοπούλου, Τ. (2011). *Cyberbullying Εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο*. Στην Ημερίδα του Κέντρου Έρευνας και Δράσης για την Ειρήνη ΚΕΔΕ, με θέμα *Επικοινωνία δίχως βία για Σχολεία δίχως βία*, 15 Οκτωβρίου 2011, Αθήνα.

ΕΨΥΠΕ. (2010). *Δραστηριότητες Στην Τάξη Για Την Πρόληψη Του Εκφοβισμού Και Της Βίας Μεταξύ Των Μαθητών Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*.

- Ζάχαρης, Δ. (2003) *Επιθετικότητα και αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καραγεώργος, Δ. Α. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κεδράκα, Κ. & Τσαγκαράκης, Μ. (2000). *Γονείς: Όταν τα πράγματα ... δεν πάνε καλά!* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λαμπροπούλου, Ε. (1999). Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. *Η περίπτωση της βίας και της εγκληματικότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β' Έκδοση.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός επιθετικότητα εκφοβισμός: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μανιάτης, Π, Νικολάου, Γ, Παπαδόπουλος, Β. (2009). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*(12), 118.
- Μαυρογιώργος Γ., (1995), Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Το σχολείο ως πεδίο συγκρούσεων και άσκησης βίας, *περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 81, σ. 12-16.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φρ., Τσέργας, Ν. (2000). Όταν τα πράγματα στο σχολείο...αγριεύουν! Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ. & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8(4), 506-525.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 7(2), 15-23.
- Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρία στο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Σπυρόπουλος, Φ. (2010). *Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας*. Στο Άλ. Γιωτοπούλου Μαραγκοπούλου (δ/ση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 275321). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσιάντης, Ι. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ μαθητών – Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Τσιάντης, Ι., & Ασημόπουλος, Χ. (2010). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ*. Στο: Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σελ. 111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φαρσεδάκης Ι., (1985) *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των ανηλίκων*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1985.

Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2001), «Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου», *Παιδί και Έφηβος*, 2(1), 97111.

Χατζηπέμος, Θ. (2007). *Κατανοώντας τα προβλήματα των παιδιών*. Αθήνα: Παιδικά Χωριά SOS.

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### *A. Δημογραφικά στοιχεία*

##### 1. Φύλο:

Άνδρας  Γυναίκα

##### 2. Ηλικία:

30  31-40  41-50  51-60  61+

##### 3. Οικογενειακή κατάσταση:

έγγαμος/η  άγαμος/η  διαζευγμένος/η  χήρος/α  άλλο.....

##### 4. Μόρφωση:

ΑΕΙ  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό  άλλο.....

#### *B. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης.*

##### 1. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται;

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
α . να κάνει ότι του κάνουν				
β. να μάθει να το αντέχει				
γ . να αγνοήσει τον εκφοβισμό				
δ .να φύγει ήρεμα				
ε. να τρέξει μακριά				
στ . να αντεπιτεθεί				
ζ . να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν				
η . να το πει στους γονείς του				
θ . να το πει σε έναν εκπαιδευτικό				
ι . να ζητήσει βοήθεια από φίλους				
κ .άλλον τρόπο				

2. Ως εκπαιδευτικός τι θα κάνατε στην περίπτωση που κάποιο παιδί εκφοβιζόταν;  
(συμπληρώστε με  $\sqrt{\quad}$  παραπάνω από μία απαντήσεις)

α . Θα το άκουγα και θα το στήριζα.

β . Θα το κατηγορούσα.

γ . Θα μιλούσα στους φίλους του ,χωρίς να τους κατηγορήσω.

δ .Θα ενημέρωνα τους γονείς.

ε. Δεν θα έκανα κάτι.

στ .Άλλο.....

**3.** Τι θα κάνατε αν κάποιο παιδί εκφόβιζε άλλα παιδιά; (συμπληρώστε με √ παραπάνω από μία απαντήσεις)

α . Θα του μιλούσα χωρίς να το κατηγορώ.

β . Θα το τιμωρούσα.

γ . Θα ενημέρωνα τους γονείς του εκφοβισμένου παιδιού.

δ. Θα το συζητούσα με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

ε . Θα ενημέρωνα τους γονείς του παιδιού.

στ . Δεν θα έκανα κάτι.

η . Άλλο.....

**4 .** Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να κάνετε ως εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου;

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
α . Να επιτηρούμε τους χώρους του σχολείου που παίζουν τα παιδιά.				
β. Να συζητούμε και με τα δύο παιδιά (θύτη – θύμα).				
γ . Να μην επεμβαίνουμε.				
δ . Να χρησιμοποιούμε τρόπους διδασκαλίας που να προωθούμε τη συνεργασία και όχι την ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους				

μαθητές.				
ε. Να εφαρμόζουμε προγράμματα στην τάξη με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το πρόβλημα.				
στ .Να είμαστε αυταρχικοί.				
ζ . Να συζητάμε με τους γονείς.				
η . Να προσπαθούμε να ενθαρρύνουμε και να ενδυναμώνουμε τα παιδιά που εκφοβίζονται.				
θ . Να επιμορφωνόμαστε πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.				
ι . Να τιμωρούμε αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουμε άλλα παιδιά.				
κ. Να επαναλαμβάνουμε ότι ο εκφοβισμός αφορά όλους.				
λ .Να αδιαφορούν.				
μ .Άλλο				

***Γ. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζονται.***

**5.** Παρατηρείτε στο σχολείο σας τα παρακάτω περιστατικά; (σημειώστε με  $\surd$  το αντίστοιχο κουτάκι) :

	<b>ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΠΟΤΕ</b>
Υβρεις και κοροϊδίες μεταξύ μαθητών;				

Σπρωξιές και χτυπήματα μεταξύ τους;				
Αποκλεισμός μαθητών από παρέες;				
Ρατσιστικά σχόλια;				
Απειλές για διαπόμπευση στα social media;				
Κλοπές αντικειμένων από μαθητές;				
Καταστροφή αντικειμένων από μαθητές;				

6. Τα παιδιά που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά: (συμπληρώστε με  $\checkmark$  παραπάνω από μία απαντήσεις).

- α. Είναι από τους καλούς μαθητές του σχολείου.
- β. Είναι αγόρια.
- γ. Κάνουν φασαρία στην τάξη.
- δ. Φέρονται καλά στα άλλα παιδιά.
- ε. Είναι από άλλη χώρα.
- στ. Δεν έχουν την ίδια θρησκεία με την πλειονότητα των άλλων μαθητών.
- ζ. Έχουν λίγους φίλους.
- η. Έχουν αναπηρίες.
- θ. Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.
- ι. Έχουν άγχος.
- κ. Άλλο.....

7. Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από: (συμπληρώστε με  $\sqrt$  παραπάνω από μία απαντήσεις).

- α .Συχνή σωματική τιμωρία παιδιών.
- β .Συχνές συγκρούσεις και βία.
- γ . Αυστηρή διαπαιδαγώγηση.
- δ. Ελαστικά όρια.
- ε . Πολύ στενές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας.
- στ . Απόμακρες σχέσεις μελών της οικογένεια.
- ζ .Υπερπροστασία από τους γονείς.
- η . Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση.
- θ . Οικονομικά προβλήματα.
- ι . Κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.
- κ . Άλλο.....

8. Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται χαρακτηρίζεται από: (συμπληρώστε με  $\sqrt$  παραπάνω από μία απαντήσεις).

- α. Αυστηρή πειθαρχία.
- β . Ελαστικά όρια.
- γ. Ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών.
- δ . Απουσία συνεργασίας των μαθητών.
- ε . Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.
- στ . Μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες.
- ζ . Εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα σε μαθητές.

- η . Υποβαθμισμένη περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.
- θ .Ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής.
- ι. Κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.
- κ .Άλλο.....

**4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα παιδιά που εκφοβίζουν.**

**9.** Τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά: (συμπληρώστε με  $\sqrt{\quad}$  παραπάνω από μία απαντήσεις).

- α. Είναι από τους καλούς μαθητές του σχολείου.
- β . Είναι αγόρια.
- γ .Κάνουν φασαρία στην τάξη.
- δ .Φέρονται καλά στα άλλα παιδιά.
- ε . Είναι από άλλη χώρα.
- στ .Δεν έχουν την ίδια θρησκεία με την πλειονότητα των άλλων μαθητών.
- ζ . Έχουν λίγους φίλους.
- η . Έχουν αναπηρίες.
- θ . Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.
- ι . Έχουν άγχος.
- κ . Άλλο.....

**10.** Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από: (συμπληρώστε με  $\sqrt{\quad}$  παραπάνω από μία απαντήσεις).

- α .Συχνή σωματική τιμωρία παιδιών.
- β .Συχνές συγκρούσεις και βία.
- γ . Αυστηρή διαπαιδαγώγηση.
- δ. Ελαστικά όρια.



- ε . Πολύ στενές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας.
- στ . Απόμακρες σχέσεις μελών της οικογένεια.
- ζ .Υπερπροστασία από τους γονείς.
- η . Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση.
- θ . Οικονομικά προβλήματα.
- ι . Κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.
- κ . Άλλο.....

**11.** Το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται από: (συμπληρώστε με  $\sqrt{\quad}$  παραπάνω από μία απαντήσεις).

- α. Αυστηρή πειθαρχία.
- β . Ελαστικά όρια.
- γ. Ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών.
- δ . Απουσία συνεργασίας των μαθητών.
- ε . Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.
- στ . Μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες.
- ζ . Εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα σε μαθητές.
- η . Υποβαθμισμένη περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.
- θ .Ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής.
- ι . Κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.
- κ .Άλλο.....

***E. Προτάσεις εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου***

**12.** Θεωρείτε ότι χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού;

Ναι  Όχι

**13.** Πιστεύετε ότι είστε σωστά ενημερωμένοι για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;

Ναι  Όχι

**14.** Θεωρείτε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε και να διαχειριστείτε κάθε μορφή σχολικού εκφοβισμού που πιθανά προκύψει στο σχολείο σας;

Ναι  Όχι

**15.** Πιστεύετε ότι οι δράσεις ενημέρωσης κατά του σχολικού εκφοβισμού που υλοποιούνται στα σχολεία, μπορούν να αποτρέψουν περιστατικά εμφάνισης του;

Ναι  Όχι

**16.** Πιστεύετε ότι χρειάζεται η ύπαρξη σχολικού συμβούλου στα σχολεία για να σας βοηθάει στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;

Ναι  Όχι