ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ- ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας:
«Στάσεις εκπαιδευτικών ελληνικών δημοτικών σχολείων απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό και τρόποι χειρισμού του»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Σάλμοντ Ελευθερία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Κονταρή Μαρία

(Α.Μ.213162)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Εξετάστρια Α': Σάλμοντ Ελευθερία
Εξετάστρια Β': Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Εξεταστής Γ': Δράκος Γεώργιος

ΑΘΗΝΑ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευρετήριο Πινάκων και γραφημάτων 5
Ευχαριστίες 6
Εισαγωγή 7
Περίληψη 9
Abstract 10

<u>Α. Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Υπόβαθρο</u>

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Σύντομη περιγραφή- ιστορική αναδρομή 11
1.2 Ορισμός 11
1.3 Διαφορά σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας 12
1.4 Διεθνή ερευνητικά δεδομένα 12
1.5 Κατηγορίες εκφοβισμού 16
1.6 Συγκαλυμμένος εκφοβισμός: μια ολοένα και πιο συχνή μορφή εκφοβισμού 18
1.7 Χώροι άσκησης του σχολικού εκφοβισμού 20
1.8 Βασικά χαρακτηριστικά συμπεριφορών εκφοβισμού 21
1.9 Οι ρόλοι στον εκφοβισμό 22
1.10 Παράμετροι που συσχετίζονται με συμπεριφορές εκφοβισμού 28
1.11 Επιπτώσεις για τους εμπλεκόμενους 32
1.12 Μεθοδολογικά προβλήματα στις έρευνες για τον εκφοβισμό 35

ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ- ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Ορισμός 37
2.2 Λειτουργίες των στάσεων 37
2.3 Στάσεις και συμπεριφορά 39
2.4 Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό 39
2.5 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό 41
2.6 Παράμετροι που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών 43
2.7 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις παρεμβάσεις 55
2.8 Στάσεις μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό 56

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ- ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Εισαγωγικά στοιχεία 57
3.2 Τρόποι χειρισμού του εκφοβισμού από κάθε εμπλεκόμενο 59
3.3 Επίπεδα παρέμβασης 60
3.4 Μεταβλητές που επιδρούν στη χρήση στρατηγικών 64
3.5 Συνήθεις τρόποι χειρισμού των μαθητών 65
3.6 Διαχείριση τάξης και εκφοβισμός 66
3.7 Επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση 68
3.8 Συνήθεις τρόποι χειρισμού των εκπαιδευτικών 71
3.9 Προτάσεις για αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών 78
3.10 Σχολική πολιτική 79
3.11 Μέτρα πρόληψης 82
3.12 Βασικές στρατηγικές προγραμμάτων 83
3.13 Κατηγορίες μοντέλων παρέμβασης 84
3.14 Παραδείγματα παρέμβασης στο πλαίσιο του ΑΠΣ 90
3.15 Χαρακτηριστικά επιτυχημένων παρεμβάσεων 97
3.16 Αιτίες περιορισμένης αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων 99
3.17 Κριτική μοντέλων παρέμβασης 99
3.18 Προτάσεις για καλύτερη πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού 102
3.19 Κρατική μέριμνα 103
3.20 Βασικά σημεία έκθεσης της κυπριακής επιτροπής γα τη σχολική βία 103

<u>Β. Μέρος Δεύτερο: Έρευνα</u>

ΓΕΝΙΚΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ- ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας 106
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα 106
4.3 Δυσκολίες της έρευνας 107

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 Τρόπος συλλογής δεδομένων 109
5.2 Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας 109
5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων 112

ΕΥΡΗΜΑΤΑ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ- ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας 118

6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία 119

6.1.2 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό 123

6.1.3 Χειρισμός των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό 126

6.1.4 Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος 128

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 Γνώσεις Εκπαιδευτικών 137

7.2 Οι εκπαιδευτικοί ως μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού 138

7.3 Στάσεις εκπαιδευτικών 139

7.4 Συσχετίσεις στάσεων – παρεμβάσεων 142

7.5 Σχολική Πολιτική 144

7.6 Τρόποι χειρισμού 145

7.7 Παράμετροι που συσχετίζονται με τις στάσεις και τους χερισμούς 148

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8.1 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 153

8.2 Προτάσεις για τα προγράμματα παρέμβασης ..... 153.

8.3 Προτάσεις για εκπαιδευτικούς 154

8.3.1 Προτάσεις για υποψήφιους εκπαιδευτικούς 156

Βιβλιογραφικές αναφορές 158

Παράρτημα 186

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Τόπος πραγματοποίησης εκφοβισμού ανά χώρα συμμετοχής 15
Πίνακας 2: Μορφές σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τη μαρτυρία του 60,69% των μαθητών που δήλωσαν θύματα 17

Πίνακας 3: Μορφές σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τη μαρτυρία όσων μαθητών δήλωσαν θύτες 18
Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση τρόπων χειρισμού 117

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Γραφήματα 1 έως 6 : Ραβδογράμματα κατανομής ποσοστών 111
Γράφημα 7: Γράφημα ιδιοτιμών 117
Γράφημα 8.: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών..... 119
Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών..... 120
Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών..... 121
Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών..... 121
Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών..... 122
Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών..... 122
Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών..... 125
Γράφημα 15: Συγκριτικό διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών ανά σενάριο εκφοβισμού και ερώτηση αξιολόγησης 125
Γράφημα 16: Συγκριτικό διάστημα εμπιστοσύνης 95% μέσων τιμών ανά άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό..... 126
Γράφημα 17: Συγκριτικό διάστημα εμπιστοσύνης 95% μέσων τιμών 127

Ευχαριστίες

Συνηθίζεται οι πρώτες σελίδες ενός επιστημονικού έργου να αφιερώνονται στις ευχαριστίες του συγγραφέα στους ανθρώπους που με ποικίλους τρόπους βοήθησαν στην αποπεράτωσή της.

Για την παρούσα εργασία, πρωτίστως θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής αυτής, κυρία Ελευθερία Σάλμοντ. Οι ευχαριστίες αφορούν όχι μόνο τη σημαντικότατη επιστημονική αρωγή της προκειμένου το αποτέλεσμα να είναι το αρτιότερο δυνατό επιστημονικά και τα ευρήματα χρήσιμα για το πεδίο που ερευνήθηκε σε όλα τα στάδια της εκπόνησης αυτής της εργασίας, αλλά και για τη συμπαράσταση σε πολλά επίπεδα προκειμένου να έρθει σε πέρας το έργο αυτό.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα και τον κύριο Γεώργιο Δράκο για τη συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή.

Θα ήθελα ακόμη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για την ηθική υποστήριξη και την κατανόηση σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Ιδιαιτέρως θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συναδέλφους και φίλες μου Χριστιάνα Παπαστεργίου, Αντιγόνη Τσακούμη, Βασιλίνα Ψωμά για την αμέριστη βοήθειά τους τόσο για τη συλλογή του δείγματος όσο και κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αλλά και για την αποσαφήνιση θεμάτων που με προβλημάτισαν κατά τη συγγραφή της.

Εισαγωγή

Μέχρι σήμερα, ο σχολικός εκφοβισμός είτε δε γινόταν αντιληπτός είτε θεωρούταν αναπόσπαστο μέρος της παιδικής ηλικίας και της σχολικής ζωής. Μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες τα μέσα μαζικής ενημέρωσης άρχισαν να ρίχνουν φως σε κάποιες σοβαρές περιπτώσεις εκφοβισμού και στα πνιγηρά συναισθήματα που προκαλεί σε όσους τον βιώνουν (Dawkins, 1996).

Ο σχολικός εκφοβισμός προκαλεί ολοένα και μεγαλύτερη ανησυχία διεθνώς, λόγω του μεγάλου αριθμού περιστατικών σχολικής βίας που έχουν γίνει δημόσια γνωστά - ειδικά μετά από ειδήσεις σχετικά με αυτοκτονίες ή απόπειρες αυτοκτονίας παιδιών που ήταν θύματα εκφοβισμού στο σχολείο και βέβαια, μετά από αναφορές γονέων που δεν μπόρεσαν να προστατέψουν τα παιδιά τους από τις καταστάσεις αυτές, στις σχολικές αρχές (BBC Online, 2010·Boston Globe, 2010·Daily Mail, 2009, όπ. αναφ. στο Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012). Αρκετές έρευνες στις ΗΠΑ τις τελευταίες τρεις δεκαετίες δείχνουν πως ο χώρος του σχολείου έχει γίνει ιδιαίτερα ανασφαλής τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές. Το περιβάλλον του σχολείου χαρακτηρίζεται ως αγχογόνο εξαιτίας της βίας και του βανδαλισμού που επικρατούν σε όλες τις τάξεις του. Μάλιστα, προς το τέλος της δεκαετίας του ’90 λαμβάνουν χώρα περιστατικά ανθρωποκτονίας με αφορμή περιστατικά εκφοβισμού που διαπράττονται στο χώρο του σχολείου με θύματα μαθητές και ενίοτε δασκάλους. Έκτοτε, το θέμα της σχολικής βίας ανάγεται σε μείζον κοινωνικό πρόβλημα και αρχίζει να καταλαμβάνει σημαντική θέση στα πολιτικά προγράμματα των εκάστοτε κυβερνήσεων (Αρτινοπούλου, 2001 όπ. αναφ. στο Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Έρευνα σε μεγάλο αριθμό χωρών έδειξε ότι λαμβάνει χώρα σε όλους τους τύπους σχολείων, σε όλο τον κόσμο (Besag, 1989· Roland & Munthe, 1989, όπ. αναφ. στο Dawkins, 1996).

Οι καινούριες προσπάθειες εστιάζουν σε ατομικά χαρακτηριστικά που επιδρούν σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών (Atlas & Pepler, 1998; Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2000). Ωστόσο, η ατομική προσέγγιση δεν ερμηνεύει απόλυτα τις καταστάσεις θυματοποίησης, καθώς ο εκφοβισμός δεν είναι προσωπικό θέμα, αλλά και κοινωνικό.

Τα τελευταία χρόνια, μελέτες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και η κοινωνικοποίησή τους εξαρτώνται από τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις με έναν μεγάλο αριθμό υποκειμένων, όπως

με τους γονείς, τα αδέρφια, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Snynder, Horsch, & Childs, 1997). Έτσι, έχει υιοθετηθεί ένα μοντέλο που οι ειδικοί ονομάζουν *συστημικό* για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού, που βασίζεται στο σκεπτικό ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην αντιμετώπιση τόσο ατομικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν έναν μαθητή (Levine & Tamburrino, 2013).

Το μοντέλο αυτό πρέπει και μπορεί να αφορά και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τις περισσότερες φορές η πραγματοποίηση των πρακτικών που συστήνονται στα πλαίσια του μοντέλου αυτού δεν έρχεται σε σύγκρουση με τις αδυναμίες που οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν. Για την όσο το δυνατόν πιο σωστή πραγματοποίηση τέτοιου είδους πρακτικών είναι απαραίτητη η συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών και η στήριξη του έργου τους από επιστήμονες όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Τα προγράμματα αυτά, που εφαρμόστηκαν σε αρκετές χώρες του εξωτερικού επέτυχαν τον βασικό στόχο τους που δεν είναι άλλος από τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης του φαινομένου του εκφοβισμού και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπισή –ή όχι του φαινομένου.

Αυτό πο κάνει μια επιθετική πράξη εκφοβιστική, είναι η επιβολή δύναμης από κάποιον πιο δυνατό σε κάποιον λιγότερο δυνατό και μάλιστα επαναλαμβανόμενα. Αυτή η επαναλαμβανόμενη επιθετική ενέργεια μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Άλλες εύκολα εντοπίσιμες και άλλες πιο δύσκολα. Οι παράμετροι που συσχετίζονται με την εμπλοκή στον εκφοβισμό μπορεί να είναι πολλές, όπως η έκθεση σε βίαιες σκηνές ακόμα και μέσα από την παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών, αλλά και η οικογένεια στην οποία μεγαλώνει ένα παιδί. Οι δε επιπτώσεις του επηρεάζουν όλους τους εμπλεκόμενους και μάλιστα σε επίπεδα πολλά και πολλές φορές ακόμα και στην ενήλικη ζωή τους.

Οι άνθρωποι που μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων είναι οι εκπαιδευτικοί. Οι γνώσεις τους όμως για το φαινόμενο και κυρίως για την αντιμετώπισή του είναι περιορισμένες. Ενώ, πολλές φορές η έρευνα δείχνει ότι υποτιμούν συμπεριφορές που είτε είναι είτε εξελίσσονται σε εκφοβιστικές. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Περίληψη

Ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που έγινε γνωστό κυρίως την τελευταία δεκαετία. Χωρίς τα στοιχεία της επανάληψης, της επιθετικής συμπεριφοράς και της ανισορροπίας δυνάμεων καμιά συμπεριφορά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκφοβισμός σωματικός ή ψυχολογικός.

Αφού οριστεί το φαινόμενο και επισημανθούν τα βασικά στοιχεία μιας τέτοιας συμπεριφοράς, εστιάζουμε σε παράγοντες που οδηγούν στην πρόκληση εκφοβισμού, σε άλλους που λειτουργούν προστατευτικά για τα θύματα και σε εκείνους που παρεμποδίζουν την κοινοποίηση τους. Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού, από την άλλη, ποικίλλουν ανάλογα με τον ρόλο των ατόμων στον κύκλο του εκφοβισμού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο ττου θεωρητικού μέρους της εργασίας γίνεται εκτενής αναφορά στις γνώσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στις παραμέτρους που έχουν συσχετιστεί με τις στάσεις τους, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

Προγράμματα εκμάθησης κοινωνικής συμπεριφοράς και το συστημικό μοντέλο παρέμβασης και μέθοδοι όπως *ο καθημερινός έλεγχος των συναισθημάτων, το γράμμα για το πώς αισθάνομαι, το περιοδικό της ειρήνης και το δικαστήριο ενός θύτη* είναι ιδέες που μπορούν να βελτιώσουν το κλίμα σε όλες τις σχολικές τάξεις και αναλύονται στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται βέβαια και τα ατομικά ή ομαδικά προγράμματα συμβουλευτικής, ενώ ιδιαίτερα ελκυστικός σύμμαχος είναι τα ειδικά λογισμικά στα οποία προσομοιώνονται διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις. Ερευνάται και η ύπαρξη αντίστοιχης κρατικής πολιτικής.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, αφού τεθεί η γενική προβληματική της έρευνας, αναλύονται η μεθοδολογία και φυσικά τα ευρήματα που προέκυψαν από αυτήν.

Η έρευνα κλείνει με συζήτηση κυρίως για τα σημεία που πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω, αλλά και με προβληματισμούς που αφορούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών και στον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν.

Λέξεις-Κλειδιά: εκφοβισμός, επιπτώσεις, τρόποι παρέμβασης, στάσεις, εκπαιδευτικοί

Abstract

Bullying is a phenomenon that became known mainly in the last decade. Without recurrence, aggressive behavior and imbalance of forces no behavior can be characterized as bullying, whether physical or psychological.

Once defined the phenomenon and identify the key elements of such behavior, we focus on factors leading to challenging bullying, other operating protection for the victims and those who hinder their notification. The effects of bullying are listed in the second part and as mentioned, vary depending on the role of people in the circle of intimidation.

The second chapter of the theoretical part includes extensive reference to the knowledge and attitudes of teachers towards school bullying, the parameters that have been associated with their attitudes, as well as in the way they intervene, according to the literature.

Learning social behavior programs and systemic intervention model and methods such as *daily monitoring of emotions*, the *letter about how I feel*, *the magazine of peace* and *the court of a perpetrator* are ideas that can improve the climate in all classrooms and analyzed in third part of the presentation. Individual or group counseling programs are also moving to this end. Particularly attractive ally is the special software which simulate different social situations. The existence of relevant state policy was also investigated.

In the research part of the work, since the general problem of research is set, the methodology is analyzed, as well as physical findings that emerged from it.

The presentation ends with a discussion mainly on the points that should be further explored, especially in relation to people with difficulties involved in direct bullying.

Key-words: bullying, effects, interventions, attitudes, teachers

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγικά στοιχεία

1.1 Σύντομη περιγραφή-ιστορική αναδρομή

«Σχολικός εκφοβισμός» είναι η ελληνική απόδοση των όρων «bullying» ή «peer victimization» της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με το DSM-IV TR (2000) πρόκειται για μια διαταραχή της διαγωγής.

Η πρώτη συστηματική μελέτη του φαινομένου έγινε στη Σκανδιναβία το 1970 από τον καθηγητή Dan Olweus, ο οποίος όρισε το φαινόμενο, αναζήτησε τα αίτιά του και έδειξε πώς μπορεί να περιοριστεί (Αμπλά, Δαβράζος, Διαμαντοπούλου & Μασσαρά, 2015).

Μετά το 1990 υπήρξε έκρηξη ενδιαφέροντος για το φαινόμενο του εκφοβισμού, που σύμφωνα με τον Rigby (2008), οφείλεται στο γεγονός ότι σε πολλές χώρες άρχισαν να αναγνωρίζονται τα βασικά δικαιώματα των ανθρώπων που υπόκεινται σε διακρίσεις και κακομεταχείριση, επειδή ανήκουν σε κάποιες κατηγορίες (φύλο, εθνική καταγωγή, σωματική ή διανοητική αναπηρία, σεξουαλικός προσανατολισμός, κοινωνική και οικονομική κατάσταση).

1.2 Ορισμός

Ο ορισμός της σχολικής βίας καθορίζεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Ωστόσο, κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής βίας είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς, η απειλή εκφοβισμού και η κακοποίηση. Η σχολική βία, ανάλογα με το ποιοι εμπλέκονται σ' αυτή, διακρίνεται σε: α) βία μεταξύ των μαθητών, β) βία από τους μαθητές προς τους δασκάλους, γ) βία από τους δασκάλους προς τους μαθητές, δ) βία μεταξύ των δασκάλων, και ε) βία μεταξύ δασκάλων και διευθυντών ή της διοίκησης του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001, όπ. αναφ. στο Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Παρά το ότι έχουν διατυπωθεί αρκετοί διαφορετικοί ορισμοί για το τι είναι εκφοβισμός (Rigby & Smith, 2011), όλοι συμφωνούν στο ότι ο εκφοβισμός ορίζεται ως μια επιθετική και εσκεμμένη πράξη ή συμπεριφορά που ασκείται από μια ομάδα παιδιών ή από ένα μόνο άτομο επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα ενάντια σε ένα θύμα που δεν μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα

τον εαυτό του, με στόχο το τελευταίο να πληγωθεί ή να ταπεινωθεί (Olweus, 1999, όπ. αναφ. στο Slonje & Smith, 2008).

Είναι ένα είδος κακοποίησης κατά την οποία υπάρχει μια ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα και οι συμπεριφορές αυτές επαναλαμβάνονται πάνω από μια φορά, (Espelage & Swearer, 2003· Olweus, 1993α, 1993b· Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004, όπ. αναφ. στο Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2012). Ο δράστης, κρατώντας την εξουσία, απολαμβάνει την εμπειρία, ενώ το θύμα αισθάνεται αβοήθητο και συχνά ταπεινωμένο (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaida, 2008· Gini, 2006· Smith & Brain, 2000, όπ. αναφ. στο Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011). Είναι οργανωμένος και συνήθως κρυφός (Sullivan, Creary, & Sullivan, 2004). Αξίζει ακόμα να αναφερθεί, ότι μπορεί να είναι είτε προδρομικός – δεν αποτελεί αντίδραση στη ενέργεια κάποιου- είτε αντιδραστικός, αν και πιο συχνά είναι τα περιστατικά που δεν αποτελούν απάντηση ή αντίδραση στην ενοχλητική ενέργεια κάποιου άλλου (Elinoff, Chapouleas, & Sassu, 2004).

1.3 Διαφορά σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς (Andershed κ.ά., 2001· Salmivalli & Nieminen, 2002, οπ. αναφ. στο Ttofi & Farrington, 2011). Για τον εκφοβισμό όμως υπάρχουν ορισμένα στοιχεία κλειδιά: στόχος είναι το θύμα να φοβηθεί ή να βλαφθεί, υπάρχει ανισορροπία δυνάμεων ανάμεσα στους πρωταγωνιστές, πρέπει τα περιστατικά να επαναλαμβάνονται για μια παρατεταμένη χρονική περίοδο (Olweus, 1999, όπ. αναφ. στο Slonje & Smith, 2008).

1.4 Διεθνή ερευνητικά δεδομένα

Αν και τα νούμερα ποικίλλουν ανάλογα με τον τύπο εκφοβισμού, με το πώς ο εκφοβισμός μετριέται (π.χ. οι απαντήσεις στην έρευνα προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά, από τους γονείς, από τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας πρώτα ή όχι ορισμό) ή την ηλικία των εμπλεκόμενων, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών παγκοσμίως εμπλέκεται (Yoon, Bauman, Choi, & Hutchinson, 2011).

Στην Ευρώπη, η σχολική βία θεωρείται ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο πρόβλημα, που αντανακλά τη βία της ευρύτερης κοινωνίας. Σε αντίθεση με τις ΗΠΑ, η σχολική βία δεν αντιμετωπίζεται με αυστηρά κατασταλτικά μέσα άλλα προσεγγίζεται με βάση τα πορίσματα, που

προέρχονται από το χώρο της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της συμβουλευτικής και της παιδαγωγικής (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Η πρώτη μεγάλη έρευνα διεξάχθηκε στη Νορβηγία σε μαθητές μεταξύ 8 και 16 ετών, όπου το 15% των παιδιών αναφέρθηκε ότι συμμετείχε σε εκφοβισμό ως θύτης/θύμα (Oweus, 1973, όπ. αναφ. στο Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν με το ίδιο ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς και σε μεταγενέστερες έρευνες στην Αγγλία από τους Whitney και Smith (1993) και στην Ιρλανδία από τους O'Moore και Hillery (1989), ενώ υψηλότερα ήταν τα ποσοστά για το Βέλγιο (28%) κατά τους Stevens & Van Oost (Vettenburg, 1999, όπ. αναφ. στο Pateraki & Houndoumadi, 2001), την Πορτογαλία κατά τον Tomas de Almeida (1999, όπ. αναφ. στο Pateraki & Houndoumadi, 2001) (21,9%) και την Ιταλία (40%) σύμφωνα με τους Genta, Menesini, Fonzi, Costabile και Smith (1996). Παρόμοια στοιχεία είχαν σημειωθεί και για τον Καναδά και την Αυστραλία (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Οι Boulton και Underwood (1992) βρήκαν ότι υπήρχε μια τάση μείωσης του να εκφοβίζονται οι μαθητές και αύξηση του να εκφοβίζουν όσο η ηλικία αυξανόταν.

Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι το να συγκρίνεις τα περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ πολλών χωρών, είναι κάτι δύσκολό, ακόμα κι αν χρησιμοποιούνται ίδια ερωτηματολόγια, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές δημοτικού (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Το πώς οι διάφοροι πολιτισμοί ορίζουν τον εκφοβισμό είναι πολύ σημαντικό γιατί αυτό επηρεάζει τα ποσοστά εκφοβισμού που σημειώνονται σε διάφορες χώρες. Ένας λόγος διακύμανσης των ποσοστών εκφοβισμού ανά χώρα είναι και εξαιτίας του ότι δε χρησιμοποιείται σε όλες τις χώρες κοινή ορολογία. Για παράδειγμα, στις σκανδιναβικές χώρες χρησιμοποιείται ο όρος "mobbing" για να περιγράψει περιστατικά εκφοβισμού, που αναφέρεται στην ύπαρξη μιας ομάδας παιδιών ως θυτών. Στη βόρεια Αμερική χρησιμοποιείται ο όρος θυματοποίηση που εστιάζει κυρίως στο θύμα. Σε άλλες χώρες όπως τα Γαλλικά ή τα Ισπανικά δεν υπήρχε μέχρι τα τελευταία χρόνια καν συγκεκριμένη λέξη για να περιγραφεί ο εκφοβισμός. Συχνά, η ονομασία που δίνει ένας πολιτισμός, αντανακλά την αντίληψη των ανθρώπων απέναντι στο φαινόμενο (Craig, Henderson & Murphy, 2000).

Κάτι τελευταίο που πρέπει να επισημανθεί είναι ο λόγος για τον οποίο είναι δύσκολο να ερευνηθεί το φαινόμενο αυτό σε μικρές ηλικίες, είναι ότι η απάντηση σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς απαιτεί ένα ελάχιστο γνωστικής

ανάπτυξης και μια εξοικείωση με τέτοιου είδους εξέταση (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Ελληνικά δεδομένα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν είναι εύκολες οι συγκρίσεις με στοιχεία άλλων χωρών, καθώς υπάρχουν διαφορές στους ορισμούς, στις χρονικές περιόδους και στους τρόπους με τους οποίους συλλέγονται τα δεδομένα στις έρευνες ανά χώρα.

Σε μια πρόσφατη έρευνα για τον εκφοβισμό που έλαβε χώρο σε διεθνή επίπεδο, σε 40 χώρες η Ελλάδα έρχεται τρίτη σε ποσοστό των μαθητών που εμπλέκονται με κάποιον τρόπο. Είναι ένα φαινόμενο που πλήττει 1 στους 3 έφηβους–παιδιά στην χώρα μας (Craig κ.ά., 2009 όπ. αναφ. στο Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Διαφορετικά είναι τα ποσοστά στα ευρήματα της έρευνας των Georgiou και Stavrinides (2008) σε παιδιά έκτης δημοτικού στην Ελλάδα: ανέφεραν 12% ως θύτες, 14% ως θύματα και 14% ως προκλητικά θύματα.

Σε παλιότερη έρευνα, το 2001 από τους Pateraki και Houndoumadi, 14,7% αναφέρθηκαν ως θύματα, 6,25 ως θύτες και 4,8% ως και τα δύο. Τα αγόρια- θύτες και θύτες/θύματα ήταν σημαντικά περισσότερα. Πιο συχνοί τύποι εκφοβισμού βρέθηκαν η κοροϊδία και τα χτυπήματα. Τα αγόρια-θύτες επιδίδονταν περισσότερο σε άμεσες μορφές βίας ενώ τα κορίτσια σε έμμεσες. Υπήρχε μια τάση μείωσης του εκφοβισμού όσο η ηλικία αυξανόταν, ενώ έπαιρνε και μια πιο έμμεση μορφή. Αξίζει να σημειωθεί ένα ποσοστό 33,5% παιδιών που ανέφεραν πίεση από συνομηλίκους προκειμένου να συμμετάσχουν σε πράξεις εκφοβισμού άλλων.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα στην έρευνα των Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου και Λεμονή (2001). Παρά το γεγονός ότι ήταν αρκετά τα αγόρια που συμμετείχαν σε εκφοβιστικά τα περιστατικά, ήταν σημαντικό και το ποσοστό συμμετοχής των κοριτσιών. Τα παραπανω ευρήματα ταυτίζονται με έρευνα κατά ένα χρόνο παλιότερη, το 2000, σε έρευνα για τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε δείγμα 1.312 μαθητών (51% αγόρια και 49% κορίτσια) που φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της προηγούμενης χρονιάς (1999) το 4,7% των παιδιών υπήρξε θύμα εκφοβισμού, το 6,24% θύτης και το 4,8% θύτης και θύμα (Αρτινοπούλου, 2001, όπ. αναφ. στο Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Έρευνα στις ΗΠΑ έδειξε ότι 12,8% των μαθητών πέφτουν θύματα σωματικής κακοποίησης, 36,5% λεκτικής βίας, 41% σχεσιακής κακοποίησης και 9,8% ηλεκτρονικής κακοποίησης (Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). Ακόμα πιο πρόσφατη είναι μια έρευνα που αναφέρει ο Banas (2014) 5.064 δασκάλων και μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού αποκάλυψε ότι 62% από αυτούς ήταν μάρτυρες περιστατικού εκφοβισμού δύο ή περισσότερες φορές τον τελευταίο μήνα και 41% τουλάχιστον δυο φορές την εβδομάδα (Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, & Gulemetova, 2011). Άλλες έρευνες αποκάλυψαν ότι 20% των μαθητών λυκείων και 37% των μαθητών έκτης δημοτικού εκφοβίστηκαν σε διάστημα 12 μηνών (Gladden κ.ά., 2014· Robers, Kemp, Truman, & Snyder, 2013). Τέλος, 26% των μαθητών δημοτικών σχολείων άκουσαν άλλους να χρησιμοποιούν απέναντί τους ομοφοβικούς χαρακτηρισμούς (GLSEN & Harris Interactive, 2012).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι στη μεγάλη ευρωπαϊκή έρευνα, που διοργανώθηκε στο πλαίσιο της εκστρατείας «EAN- Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού», φάνηκε πως η σχολική τάξη αποτελεί το μέρος στο οποίο παρατηρείται πιο συχνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (European Antibullying Network, 2012, όπ. αναφ. στο Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015). Ωστόσο, μόνο στην Ελλάδα παρατηρούνται συχνότερα περιστατικά εκτός του σχολικού χώρου. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τόποι και η συχνότητα με την οποία λαμβάνουν χώρα τα περιστατικά στις 6 ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα του EAN.

	Βουλγαρία	Εσθονία	Ελλάδα	Ιταλία	Λεττονία	Λιθουανία
Στο σπίτι	7.2%	8.8%	6.41%	5.0%	11.0%	3.4%
Έξω από το σχολείο	33.0%	31.8%	35.38%	31.7%	29.5%	25.0%
Στο internet	19.0%	16.1%	20.93%	11.1%	9.5%	7.7%
Στην τάξη	44.8%	59.9%	24.40%	51.6%	45.1%	45.7%
Στους διαδρόμους του σχολείου	28.4%	46.5%	32.70%	27.4%	35.2%	51.7%
Στην τραπεζαρία του σχολείου	5.7%	15.3%	2.16%	5.7%	6.4%	9.2%
Στη γειτονιά – στο πάρκο	14.9%	15.7%	21.84%	16.0%	17.0%	10.8%
Στο δρόμο από και προς το σχολείο	11.2%	19.5%	13.34%	10.7%	14.8%	8.1%

Πίνακας 1: *Τόπος πραγματοποίησης εκφοβισμού ανά χώρα συμμετοχής.* European Antibullying Campaign (2012)

Όσον αφορά στην εθνική πολιτική κατά του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται ότι στη χώρα μας δεν είναι πολύ σαφής. Πιθανά προβλήματα που

εμποδίζουν είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ελλιπής ευαισθητοποίηση, επίγνωση και πληροφόρηση για τον εκφοβισμό, από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και εγγενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη υποδομών (Γαλανάκη, 2010).

Ωστόσο, το γεγονός ότι η ολοένα αυξανόμενη κινητοποίηση της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για τον εκφοβισμό, αναμένεται να επιφέρει τις αναγκαίες αλλαγές στο άμεσο μέλλον (Γαλανάκη, 2010).

1.5 Κατηγορίες εκφοβισμού

Από τα πρώτα χρόνια της ανάδειξης του φαινομένου του εκφοβισμού, οι ερευνητές έχουν προτείνει πολλών ειδών κατηγοριοποιήσεις: σωματικός-μη σωματικός (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012), λεκτικός-ψυχολογικός-κοινωνικός *(Αμπλά κ.ά., 2015), σωματικός-λεκτικός-σχεσιακός-ηλεκτρονικός* (Wang, Iannotti, & Nansel, 2009, όπ.αναφ. στο Yoon, Bauman, Choi, & Hutchinson, 2011) σωματικός-συναισθηματικός (Dawkins, 1996) ή σωματικός-λεκτικός-κοινωνικός (Guillory, 2013). Ευρύτερος είναι ο διαχωρισμός σε άμεσο ή έμμεσο ή αλλιώς σε ευθύ ή συγκαλυμμένο καθώς στις δυο αυτές κατηγορίες εντάσσονται οι πιο ειδικές (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Περιστατικά άμεσου εκφοβισμού είναι πράξεις σωματικού εκφοβισμού όπως σπρωξίματα, χτυπήματα, φτυσήματα, τρικλοποδιές (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012), αλλά και λεκτικές επιθέσεις όπως χρήση άσχημων λέξεων, απειλές, κοροϊδίες ή βρισιές, σεξουαλικά υπονοούμενα ή ρατσιστικά σχόλια, φθορά, κλοπή ιδιοκτησίας (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012), εκφράσεις προσώπου και κινήσεις με τη γλώσσα του σώματος (Crick & Grotpeter, 1995· Rigby, 1994).

Έμμεσα εκφοβιστικές θεωρούνται πράξεις που βλάπτουν ένα θύμα με ενέργειες που δεν απευθύνονται άμεσα σε αυτό. Έχουν στόχο να πληγώσουν το θύμα, πλήττοντας την αυτοεκτίμησή του ή τις κοινωνικές επαφές του (Atlas & Pepler, 1998), με συμπεριφορές όπως όπως το κουτσομπολιό, ο κοινωνικός αποκλεισμός μαθητών, ο οποίος συχνά επιτυγχάνεται στρέφοντας και άλλους εναντίον του θύματος ή ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός.

Όταν αναφερόμαστε στο τελευταίο είδος εκφοβισμού που συχνά αναφέρεται και ως διαδικτυακός ή cyberbullying, κάνουμε λόγο για άσχημες πράξεις μέσω ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας (Φυσούν & Φλώρος, 2011). Κοινός παρονομαστής σε όλα τα παραπάνω περιστατικά είναι οι επιθετικές ενέργειες.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι συναντάται σε όλες τις ηλικίες, αν και αλλάζει το μέσο. Για παράδειγμα πιο συχνά στις μεγαλύτερες ηλικίες γίνεται μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Κάτι ακόμα που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι σημειώθηκε πιο συχνά μεταξύ μαθητών ιδιωτικών σχολείων (Cross κ.ά., 2009).

Πίνακας 2: Μορφές σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τη μαρτυρία του 60,69% των μαθητών που δήλωσαν θύματα. (European Antibullying Campaign, 2012).

Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού	**Ποσοστό**
Χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων -παρατσούκλια	60.69%
Αποκλεισμός από δραστηριότητες - απομόνωση	27.40%
Σπρωξίματα – χτυπήματα	45.39%
Εξαναγκασμός σε πράξεις με χρήση βίας	21.91%
Εξιστόρηση περιπαιχτικών/κοροϊδευτικών ιστοριών	27.60%
Ελαφριά σεξουαλική παρενόχληση, διάδοση φημών με αντίστοιχο περιεχόμενο	21.06%
Αφαίρεση προσωπικών ειδών/χρημάτων	19.69%
Διάδοση κοροϊδευτικών μηνυμάτων – e-mails	19.16%
Εξαναγκασμός σε πράξεις παρά τη θέλησή μου	20.54%
Πειράγματα εξαιτίας της εξωτερικής εμφάνισης	36.30%
Ανάρτηση ή απειλή ανάρτησης εξευτελιστικών video ή φωτογραφιών στο internet	14.26%
Διάδοση εξευτελιστικών video ή φωτογραφιών μέσω κινητών τηλεφώνων	12.82%
Άλλο	27.60%

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι ο εκφοβισμός μπορεί να είναι καθένα από τα παραπάνω μεμονωμένα ή σε συνδυασμό (Sullivan κ.ά., 2004) και να ποικίλλει σε ένταση (Elinoff κ.ά., 2004). Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι σωματικός (π.χ. χτύπημα, σπρώξιμο) ή συναισθηματικός/ψυχολογικός (π.χ. αποκλεισμός ατόμων από την ομάδα, χρήση άσχημων λέξεων, διάδοση φημών, κοροϊδία, κλοπή χρημάτων ή άλλης ιδιοκτησίας) (Dawkins, 1996). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν και ο ηλεκτρονικός, ο λεκτικός και ο σεξουαλικός εκφοβισμός (Levine & Tamburrino, 2013).

Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού	Ποσοστό
Άσκηση σωματικής βίας	61.22%
Χρήση υβριστικών εκφράσεων, πειραγμάτων	77.08%
Διάδοση κακοήθων φημών	45.56%
Αποκλεισμός άλλων από δραστηριότητες	39.97%
Χρήση κινητού τηλεφώνου, κάμερας για τη δημιουργία προσβλητικών φωτογραφιών-video	34.80%
Προτιμώ να μην πω	20.61%
Άλλο	24.67%

Πίνακας 3: Μορφές σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τη μαρτυρία όσων μαθητών δήλωσαν θύτες (European Antibullying Campaign, 2012).

1.6 Συγκαλυμμένος εκφοβισμός: μια ολοένα και πιο συχνή μορφή εκφοβισμού

Τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι μια «συγκαλυμμένη», πιο ύπουλη μορφή εκφοβισμού η οποία θεωρείται μάλιστα και η πιο αγχωτική (Roberts, 2011) διαδίδεται ολοένα και περισσότερο και ενισχύεται και από τις νέες τεχνολογίες. Ο συγκαλυμμένος εκφοβισμός δεν αποτελεί μια ειδική κατηγορία εκφοβισμού, αλλά είναι όρος που χρησιμοποιείται για τους τρόπους εκφοβισμού που δεν είναι ορατοί στους ενηλίκους, όπως είναι ο αποκλεισμός, οι χειρονομίες, ο εκβιασμός ή η διάδοση φημών (Cross κ.ά., 2009).

Σύμφωνα με τους μαθητές- συμμετέχοντες στην έρευνα των Cross κ.ά. (2009), ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ένα σκληρό είδος συγκαλυμμένου εκφοβισμού. Πιο συχνός τρόπος εκφοβισμού, το πείραγμα, ενώ ακολουθεί η διάδοση ψεμάτων για ένα πρόσωπο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το πείραγμα μη εμπρόθετη κίνηση (Smith κ.ά., 2010), ενώ σε άλλη έρευνα κανένας εκπαιδευτικός δεν ήταν σε θέση να κατανοήσει τις συναισθηματικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει το πείραγμα στα θύματα (Harwood & Copfer, 2011, όπ.αναφ. στο Wijtenburg, 2015).

Η πλειονότητα των παιδιών που έχει υποστεί κάποιο είδος εκφοβισμού, υπέστη κάποια στιγμή και συγκαλυμμένο εκφοβισμό (Cross κ.ά., 2009).

Ο συγκαλυμμένος εκφοβισμός ίσως αποκαλύπτεται σπάνια είτε γιατί τα παιδιά ντρέπονται να μιλήσουν είτε γιατί θεωρούν ότι οι γονείς ή οι δάσκαλοί τους θα αντιδράσουν ακατάλληλα. Μάλιστα οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι γνωρίζουν τους θύτες (Cross κ.ά., 2009).

Τα υψηλότερα ποσοστά συγκαλυμμένων μορφών εκφοβισμού παρατηρούνται ανάμεσα στις ηλικίες 4 και 8, ενώ συνήθως οι θύτες είναι συνομήλικοι ή μεγαλύτεροι των θυμάτων (Cross κ.ά., 2009).

Τα κορίτσια εκφοβίζουν πιο συχνά συγκαλυμμένα από τα αγόρια, ενώ οι πιθανότητες για τέτοιου είδους εκφοβισμό αυξάνονται με την ηλικία, κατά τις οποίες τα προσβλητικά μηνύματα στέλνονται κυρίως μέσω διαδικτύου (Cross κ.ά., 2009).

Από την έρευνα των Cross κ.ά. (2009) η υποστήριξη μεγαλύτερων μαθητών, η κοινωνική επιδεξιότητα, η θετική στάση απέναντι σε θύτες άλλων περιστατικών και η έλλειψη ενσυναίσθησης αναδείχθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες που συνδέονται με την ύπαρξη συγκαλυμμένου εκφοβισμού.

Πιο συχνές αναφορές για τέτοιες μορφές εκφοβισμού γίνονται μεταξύ των διαλειμμάτων, αναδεικνύοντας έτσι σε μεγάλης σημασίας τον τρόπο επίβλεψης των εκπαιδευτικών (Cross κ.ά., 2009).

Οι επιπτώσεις των συγκαλυμμένων μορφών εκφοβισμού πλήττουν κυρίως τα θύματά τους, καθώς όπως είναι προφανές οι θύτες σπάνια αποκαλύπτονται. Μάλιστα, τα θύματα αναφέρουν ως πιο επίπονες μορφές του την κοροϊδία και τον κοινωνικό αποκλεισμό και ιδιαίτερα όταν θύτης είναι παιδί αντίθετου φύλου. Ωστόσο, τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα ένιωθαν απομονωμένοι, δεν ένιωθαν δεσμούς να τους συνδέουν με το σχολείο και αντιμετώπιζαν συναισθηματικές δυσκολίες (Cross κ.ά., 2009).

Οι περισσότεροι μαθητές φεύγουν, μένουν μακριά από το πρόσωπο που τους εκφοβίζει η από το μέρος που συνέβη αυτό, αγνοούν τους εμπλεκόμενους ή αισθάνονται θυμωμένοι. Οι φίλοι, οι γονείς ή οι κηδεμόνες και αμέσως μετά οι δάσκαλοι ή άλλα μέλη του σχολείου είναι τα πρόσωπα στα οποία συνήθως απευθύνονται οι μαθητές για να ζητήσουν βοήθεια (Cross κ.ά., 2009).

Τα αγόρια, βέβαια, ζητούν σπανιότερα βοήθεια σε σχέση με τα κορίτσια. Συχνά τα παιδιά δεν πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθηθούν, από τη στιγμή που ορισμένες φορές δάσκαλοι και άλλοι ενήλικες δε λαμβάνουν δράση όταν εντοπίζουν τέτοιες συμπεριφορές, ειδικά όταν συμβαίνει σε ηλεκτρονικά μέσα (Cross κ.ά., 2009).

Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι μετά από την αναζήτηση βοήθειας, η κατάσταση χειροτέρεψε ή έμεινε ίδια, ενώ σε λίγες περιπτώσεις βελτιώθηκε. Στις περιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού τα παιδιά ανέφεραν ότι δε θα το αποκάλυπταν στους μεγαλύτερους από φόβο ότι εκείνοι θα τους έπαιρναν το κινητό ή τον υπολογιστή. Οι πολιτικές που περιορίζουν τον εμφανή, ενώ δεν τα καταφέρνουν με τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό, άθελά τους καλλιεργούν το έδαφος για τον τελευταίο (Cross κ.ά., 2009).

Αρκετοί μαθητές θεωρούσαν ότι, αν ανέφεραν το περιστατικό στους εκπαιδευτικούς, η κατάσταση θα χειροτέρευε (Rigby & Barnes, 2002· Rigby & Bagshaw, 2003) και προτιμούσαν να το μοιράζονται στους φίλους ή τους γονείς τους. Σε ορισμένες ωστόσο περιπτώσεις – κυρίως συγκαλυμμένου εκφοβισμού- οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι μάρτυρες του περιστατικού (Craig & Pepler, 1997· Bauman & Del Rio, 2006· Gini, 2006· Yoon & Kerber, 2003, όπ. αναφ. στο Byers κ.ά., 2011) και επομένως να στηρίζονται μόνο στις μαρτυρίες.

Οι Byers κ.ά. (2011) επισημαίνουν ότι η διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Bauman & Del Rio, 2006· Boulton, 1997· Jacobson & Bauman, 2007· Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005· Yoon & Kerber, 2003· Yoon, 2004). Έτσι οι δάσκαλοι, τα εμφανή περιστατικά εκφοβισμού τα αναγνωρίζουν πιο εύκολα και ως εκ τούτου τα θεωρούν πιο σοβαρά, νιώθουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση για τα θύματα αυτών των περιστατικών και είναι πιο εύκολο να παρέμβουν. Είναι πιθανό κάποιοι εκπαιδευτικοί να θεωρούν τα περιστατικά μη επικίνδυνα, φυσιολογικές εκδηλώσεις των ηλικιών των μαθητών τους και όχι αγχωτικά για τα θύματα (Bauman & Del Rio, 2006· Carney, 2008· Casey-Cannon, Hayward, & Gowen, 2001· Hanson, 2007).

Έτσι, υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στην αντίληψη των μαθητών και αυτή των εκπαιδευτικών για το πόσο συχνά παρεμβαίνουν οι τελευταίοι. Σε έρευνα των Pepler, Craig, Zeigler, και Charach (όπ.αναφ. στο Byers κ.ά., 2011), το 84% των δασκάλων ανέφεραν ότι παρεμβαίνουν πάντα ή συχνά, τη στιγμή που μόνο το 35% των μαθητών ανέφεραν ότι όντως οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν.

1.7 Χώροι άσκησης του σχολικού εκφοβισμού

Συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ ατόμων στη σχολική ηλικία μπορεί να υπάρξουν στο σχολικό κτίριο, στις αυλές του σχολείου, στον δρόμο προς και από το σχολείο και στον κυβερνοχώρο (cyberbullying).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι είναι πιο δύσκολα ανιχνεύσιμος και παράλληλα πολύ συχνός στον αύλειο χώρο, ενώ στην τάξη γίνεται με διακριτικό τρόπο και συνήθως με σημειώματα (Cross κ.ά., 2009). Οι απειλές σε μέρη εκτός τάξης, όπως είναι η παιδική χαρά είναι πιο σοβαρές από αυτές στην τάξη και τείνουν να είναι πιο επικίνδυνες. Αυτό μάλλον εξηγείται από την ύπαρξη λιγότερων κανόνων και λιγότερης εποπτείας στα μέρη αυτά. Οι θύτες καταλήγουν σε συγκαλυμμένα είδη εκφοβισμού στην τάξη, ώστε να μη γίνονται αντιληπτά. Ακόμα και τα παιδιά που από τους δασκάλους αναφέρονται ως μη επιθετικά είναι πιο πιθανό να εκφοβίσουν στη παιδική χαρά (Guillory, 2013). Σε έρευνα των Løhe, Lydersen, Maehle, Paulsen, & Vatten (2011) βρέθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά (80%) ανέφεραν ότι δεν είχαν ποτέ εκφοβιστεί στον χώρο του παιχνιδιού. Ωστόσο, 14-20% ανέφερε ότι είχε κάποιες φορές πέσει θύμα εκφοβισμού, ενώ 2-4% ανέφερε ότι έπεφτε θύμα σε καθημερινή ή σε εβδομαδιαία βάση (Wijtenburg, 2015).

Τα πιο πολλά περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν στον προαύλιο χώρο (76,9%), αμέσως μετά στην τάξη (40,5%), ενώ πολύ μεγάλο (29%) είναι το ποσοστό που αναφέρει ότι το περιστατικό συνέβη κάποιου αλλού (Fekkes Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005).

1.8 Βασικά χαρακτηριστικά συμπεριφορών εκφοβισμού

Δύο είναι, λοιπόν, τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις συμπεριφορές του εκφοβισμού: το στοιχείο της επανάληψης και η ανισορροπία δυνάμεων.

Βέβαια, το στοιχείο της επανάληψης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (επιθετική συμπεριφορά με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων επαναλαμβανόμενα από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων κατά ενός θύματος που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του), διαφοροποιείται μιας και η αποστολή ενός και μόνο στοιχείου ηλεκτρονικά μπορεί να έχει πολλούς παραλήπτες. Το ίδιο ισχύει και για την ανισορροπία δύναμης, μιας και για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό δε χρειάζεται φυσική δύναμη (Slonje, Smith, & Frisén, 2013).

Η ανισορροπία δύναμης στην περίπτωση αυτή μπορεί να σημαίνει ότι ο θύτης έχει περισσότερες γνώσεις σχετικά με της ηλεκτρονικές συσκευές αλλά και το ότι ο θύτης μπορεί να διατηρήσει την ανωνυμία του. Αυτού του είδους εκφοβισμός αυξάνεται ολοένα και περισσότερο καθώς αυξάνεται ραγδαία τόσο ο αριθμός χρηστών των νέων τεχνολογιών όσο και η επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Slonje κ.ά., 2013).

1.9 Οι ρόλοι στον εκφοβισμό

Οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στον εκφοβισμό ως θύτες, ως θύματα και ως προκλητικά θύματα, ενώ σημαντικός είναι κι ο ρόλος αυτών που παρακολουθούν (Espelage & Swearer, 2003, όπ. αναφ. στο Swearer κ.ά., 2012).

Θύτης

Ο θύτης (ή νταής) σχεδιάζει ή/ και εκτελεί τον εκφοβισμό (Olweus & Limber, 2007, όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013). Οι Μπογιατζόγλου κ.ά. (2012) κάνουν μάλιστα λόγο για τρεις κατηγορίες δραστών.

Στην πρώτη ανήκουν παιδιά που είναι δημοφιλή, προοδεύουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά, και έχουν την ικανότητα να συσπειρώνουν τους άλλους τριγύρω τους. Το κύριο χαρακτηριστικό που τους καθιστά δράστες είναι η αποτυχία τους να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή δεν έχουν ενσυναίσθηση είτε γιατί δε νοιάζονται για το πώς νιώθουν οι άλλοι. Αυτός ο τύπος του δράστη ίσως έχει καλές σχέσεις με τους δασκάλους και με τους άλλους μαθητές, κάτι που καθιστά δύσκολο την αναγνώρισή τους ως δράστη.

Στη δεύτερη κατηγορία των δραστών ανήκουν εκείνοι, οι οποίοι, τείνουν να προσελκύουν τους άλλους εξαιτίας της αντικοινωνικής και ριψοκίνδυνης συμπεριφοράς τους και ταυτόχρονα τείνουν να τους εκφοβίζουν και να τρομοκρατούν. Λειτουργούν με κοινωνικά δυσλειτουργικούς τρόπους και συνήθως έχουν αρνητική εικόνα για τον κόσμο.

Τέλος, τα προκλητικά θύματα ανήκουν και στην κατηγορία του θύτη και σε αυτή του θύματος, Παρακάτω γίνεται ειδική αναφορά στην κατηγορία αυτή. Τα δύο τρίτα των θυτών αναφέρουν ότι έχουν εκφοβισθεί πιο πριν από συνομηλίκους (Dedman, 2000, όπ. αναφ. στο Limber, 2002). Μπορεί να είναι σωματικά δυνατότεροι από τους συμμαθητές τους και ειδικότερα από τα «θύματά» τους.

Ως προς την ηλικία μπορεί να είναι συνομήλικοι ή λίγο μεγαλύτεροι από αυτά και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στις δραστηριότητες παιχνιδιού, στον αθλητισμό και στις συμπλοκές (ισχύει ιδιαίτερα για τα αγόρια). Έχουν ισχυρή την ανάγκη να εξουσιάζουν άλλους μαθητές και να τους κάνουν πειθήνιους, να επιβάλλονται με τη δύναμη και την απειλή και για να περάσει το δικό τους, μπορεί να καυχιούνται για την πραγματική ή υποθετική υπεροχή τους επάνω σε

άλλους μαθητές. Είναι ευέξαπτοι και παρορμητικοί, θυμώνουν εύκολα και έχουν χαμηλή ανοχή στις ματαιώσεις, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στους κανόνες και να ανεχτούν αντιξοότητες και καθυστερήσεις και μπορεί να προσπαθήσουν να αποκτήσουν ισχύ με την εξαπάτηση. Είναι γενικά αντιδραστικοί, ανυπάκουοι και επιθετικοί προς τους ενηλίκους (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών και των γονέων), ενώ, ανάλογα με την ηλικία και τη σωματική δύναμη που έχουν, μπορεί να είναι τρομαχτικοί ακόμα και στους ενηλίκους. Ακόμα, είναι καλοί στο να αποφεύγουν τις «δύσκολες καταστάσεις». Δεν είναι ανήσυχοι ή ανασφαλείς και έχουν κατά κανόνα μια σχετικά θετική αυτοεικόνα (μέση ή υψηλότερη από μέση αυτοεκτίμηση). Συμμετέχουν σε σχετικά νεαρή ηλικία, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, σε άλλες αντικοινωνικές συμπεριφορές συμπεριλαμβανομένων της κλοπής, του βανδαλισμού, της μέθης και των «κακών συναναστροφών» (Φελούκα, 2010).

Μπορεί στην κλίμακα δημοτικότητας μεταξύ των συμμαθητών τους να βρίσκονται στο μέσο, υψηλότερα από το μέσο ή χαμηλότερα από αυτό, αλλά συχνά υποστηρίζονται από τουλάχιστον μια μικρή ομάδα συνομηλίκων. Οι μαθητές-θύτες είναι πιθανό να είναι λιγότερο δημοφιλείς στο γυμνάσιο απ' ό,τι είναι στο δημοτικό σχολείο. Η σχολική τους επίδοση, μπορεί να βρίσκεται στο μέσο, υψηλότερα ή χαμηλότερα από αυτό στο δημοτικό σχολείο, ενώ στο γυμνάσιο συνήθως, αλλά όχι απαραίτητα, παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς και αναπτύσσουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Φελούκα, 2010).

Στην έρευνα των Cross κ.ά. (2009), οι θύτες σχετικά με τους λόγους για τους οποίους εκφοβίζουν, ανέφεραν ότι μπορεί να αντιπαθούν κάποιον, το διασκεδάζουν, νιώθουν δυνατοί και σκληροί.

Εάν κάποιος θα ήθελε να σκιαγραφήσει το προφίλ του δράστη του σχολικού εκφοβισμού, θα μπορούσε να υπογραμμίσει ότι (Νεστορίδου, Καρακάση, Ζαγκάλης, & Δασκαλάκη, 2010, οπ. αναφ. στο Αρτέμη, 2014):

α. Τον ρόλο του θύτη διαδραματίζουν αγόρια συνήθως, είτε μεμονωμένα, είτε σε ομάδες, είτε σε μεικτές ομάδες.

β. Οι δράστες είναι άτομα που δεν μπορούν να ελέγξουν τις ενορμήσεις τους και αρέσκονται στο να αρχίζουν καβγάδες.

γ. Διακρίνονται από επιθετικότητα, τόσο προς τους ομηλίκους τους, όσο και προς τους γονείς και καθηγητές τους.

δ. Έχουν την ανάγκη του ελέγχου και της εξουσίας και επιζητούν να έχουν γύρω τους άτομα που τους φοβούνται.

ε. Συνήθως αντλούν ικανοποίηση από το να κακομεταχειρίζονται τους άλλους και έχει υποστηριχθεί ότι τρέφουν αισθήματα χαμηλής ενσυναίσθησης και θετικής αυτοεικόνας.

στ. Τις περισσότερες φορές παραμένουν ψυχροί, αδιαφορώντας για τα θύματά τους και έχουν μικρή ή καθόλου εμπάθεια γι' αυτά. Στην Ελλάδα, οι Houndoumadi και Pateraki (2010), σε μία έρευνα που διεξήγαγαν στην Αθήνα με δείγμα 1.312 μαθητές ανέφεραν ότι περίπου το 15% των θυτών *«δε νιώθουν τίποτα ιδιαίτερο»,* όταν είναι μάρτυρες ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, ενώ λιγότεροι θύτες από θύματα ανέφεραν ότι *«είναι μία πολύ δυσάρεστη κατάσταση»*

ζ. Συχνά δικαιολογούν τις πράξεις τους λέγοντας ότι τα θύματά τους τους προκάλεσαν και φαίνεται ότι δεν έχουν το θάρρος να παραδεχθούν την παραβατική τους συμπεριφορά ερχόμενοι προ των ευθυνών τους.

η. Πρόκειται για άτομα που συνήθως στις τάξεις κάνουν φασαρία, δεν παρουσιάζουν ψηλές επιδόσεις και φέρονται άσχημα στους συμμαθητές τους.

ι. Παραβαίνουν τους σχολικούς κανόνες, έχουν ελάχιστο άγχος, υπερβολική αυτοεκτίμηση και έχουν μάθει να αντεπιτίθενται για να διαχειρίζονται τα προβλήματά τους.

Σε ερώτηση προς τους θύτες και θύτες/θύματα σχετικά με τα συναισθήματά τους μετά από ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, περίπου το 31% των μαθητών ανέφεραν ότι «τους άξιζε», ενώ 38,9% ότι ένιωσαν λύπη. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα αγόρια έδιναν, με μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα κορίτσια, την απάντηση ότι «τους άξιζε», με ποσοστό 34,5% έναντι του 14,28% των κοριτσιών (Houndoumadi & Pateraki, 2010).

Θύμα

Το θύμα είναι αυτός που υφίσταται τον εκφοβισμό (Olweus & Limber, 2007). Η βιβλιογραφία κάνει διάκριση σε δυο τύπους θύματος: το παθητικό και το προκλητικό, ενώ οι Μπογιατζόγλου κ.ά. (2012) περιγράφουν τρεις κατηγορίες θυμάτων. Οποιοσδήποτε φαίνεται αδύναμος και δεν έχει την υποστήριξη μιας ομάδας μπορεί να γίνει θύμα εκφοβισμού. Τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν ανεπάρκειες στο συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα.

Οι τρεις τύποι θυμάτων που αναφέρουν οι Μπογιατζόγλου κ.ά. (2012) είναι: *α) το παθητικό θύμα*, *β) το αντιδραστικό θύμα γ) το θύμα / δράστης* όπως περιγράφηκε παραπάνω.

Το παθητικό θύμα αμύνεται λιγότερο, αποτελεί εύκολο στόχο και βρίσκεται στο τελευταίο σκαλοπάτι της κοινωνικής ιεραρχίας (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012). Τα παθητικά θύματα συνήθως είναι παιδιά αγχώδη και ανασφαλή, με φτωχή κοινωνική ζωή, όχι πολύ δυνατά και με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όταν ερωτώνται, γιατί πιστεύουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού, αναφέρουν ότι μάλλον ευθύνονται κάποιες ατέλειες που έχουν, όπως παχυσαρκία, γυαλιά μυωπίας ή διαταραχές στον λόγο τους (Dawkins, 1996). Κάποια θύματα μπορούν να αναγνωριστούν από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: είναι σωματικά πιο αδύναμοι από τους συομηλίκους τους, έχουν «σωματικό άγχος» (“body anxiety”): φοβούνται ότι θα πληγωθούν, ή ότι θα πονέσουν, είναι σωματικά αναποτελεσματικοί στις δραστηριότητες παιχνιδιού, στα αθλήματα και στις συμπλοκές και έχουν φτωχό σωματικό συντονισμό (αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα αγόρια).

Ακόμη, είναι προσεκτικοί, ευαίσθητοι, ήσυχοι, αποσυρμένοι, παθητικοί, πειθήνιοι και ντροπαλοί, μπορεί εύκολα να ξεσπάσουν σε κλάματα, είναι ανήσυχοι, ανασφαλείς, δυστυχισμένοι, αγχωμένοι και έχουν αρνητική αυτοεικόνα (χαμηλή αυτοεκτίμηση). Δηλώνουν στους άλλους ότι είναι ανάξια και ανεπαρκή άτομα που δεν θα εκδικηθούν εάν δεχθούν επίθεση ή προσβολές – είναι «εύκολοι στόχοι», δυσκολεύονται να επιβληθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τόσο σωματικά και λεκτικά όσο και με άλλους τρόπους, δεν είναι συνήθως επιθετικοί, δεν πειράζουν και δεν προκαλούν τους άλλους (Φελούκα, 2010). Συχνά δημιουργούν σχέσεις καλύτερα με τους ενηλίκους (γονείς, εκπαιδευτικούς) απ' ό,τι με τους συνομηλίκους τους, είναι καλοί, μέτριοι ή κακοί μαθητές αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση και συνήθως, αλλά όχι απαραίτητα, παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς (Olweus, 1993).

Το αντιδραστικό θύμα διαφέρει από το θύμα/δράστη καθώς συμπεριφέρεται με τρόπους ενοχλητικούς, ανώριμους ή ακατάλληλους. Σε κάποιες περιπτώσεις δε θέλουν να προκαλούν, αλλά δεν ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν. Σε άλλες περιπτώσεις προκαλούν αυτούς που βρίσκονται γύρω τους, για να τραβούν την προσοχή, έστω και με αρνητικό τρόπο (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Τα προκλητικά θύματα είναι παιδιά με προβλήματα συγκέντρωσης και συμπεριφοράς (π.χ. υπερκινητικότητα, επιθετικότητα) που προκαλούν

εκνευρισμό στους γύρω τους και πιθανά η συμπεριφορά τους αυτή να οδηγήσει σε συμπεριφορές εκφοβισμού σε βάρος τους (Mishna, 2003). Σύμφωνα με τον Olweus (2001), μεγάλο ποσοστό των θυμάτων είναι και θύτες. Κατά τους Μπογιατζόγλου κ.ά. (2012) αποτελούν τον πιο δύσκολο τύπο, καθώς οι συμπεριφορές τους είναι επιθετικές, όπως αυτές των δραστών, αλλά είναι ευπαθείς και ταπεινώνονται εύκολα, όπως τα θύματα. Επειδή, όταν εκφοβίζουν το κάνουν με άσπλαχνο τρόπο, είναι πολύ δύσκολο να δεχτούν βοήθεια όταν εκφοβίζονται. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές δυσκολεύονται να τους αντιμετωπίζουν με έναν αντικειμενικό τρόπο καθώς από τη μία μεριά τους βλέπουν ως θύματα και από την άλλη, ως θύτες. Τέλος, οι θύτες έχει βρεθεί ότι έχουν υψηλά επίπεδα μακιαβελισμού (Andreou, 2000). Μπορεί να είναι ευέξαπτοι και να προσπαθούν να συμπλακούν ή να απαντήσουν με αντίποινα στις επιθέσεις ή στις προσβολές που δέχονται, αλλά συνήθως όχι πολύ αποτελεσματικά. Μπορεί να είναι υπερκινητικοί, ανήσυχοι, αδιάφοροι, αδέξιοι και ανώριμοι με εκνευριστικές συνήθειες, να προσβάλλουν και να δημιουργούν ένταση στο χώρο που βρίσκονται. Μπορεί και οι ίδιοι με τη σειρά τους να προσπαθούν να εκφοβίσουν τους πιο αδύναμους μαθητές. Εκτός από τους συνομηλίκους, μπορεί και οι ενήλικες, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού, να τους αντιπαθούν έντονα (Olweus, 1993).

Συχνή κατηγορία θυμάτων είναι τα παιδιά και οι νέοι με μαθησιακές δυσκολίες. Παρουσιάζουν πολλά από τα συμπτώματα της κατάθλιψης και του άγχους και πιο έντονο αίσθημα μοναξιάς (Health, 1992· Svetaz, Ireland, & Blum, 2000, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003). Ακόμα, υπερεκπροσωπούνται μεταξύ εκείνων που έχουν προβλήματα με την κατάχρηση ουσιών (Cosden, 2001). Ένα στοιχείο επίσης μεγάλης σοβαρότητας, που υπονοεί κινδύνους για την οικονομική και κοινωνική ζωή των παιδιών αυτών, είναι ότι σε μεγάλο ποσοστό εγκαταλείπουν το σχολείο (Mishna, 2003).

Κάποια από τα γενικά γνωρίσματα των θυμάτων του bullying είναι (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2008, όπ. αναφ. στο Αρτέμη, 2014):

α. Σκισμένα ,βρώμικα, τσαλακωμένα ρούχα, κατεστραμμένα βιβλία, απώλειες χωρίς να δίνονται λογικές εξηγήσεις

β. Μελανιές, γδαρσίματα σε διάφορα μέρη του σώματός του.

γ. Δεν φέρνει συμμαθητές στο σπίτι και ούτε θέλει να συμμετέχει σε πάρτι ή εκδηλώσεις που βρίσκονται οι συμμαθητές του.

δ. Φαίνεται φοβισμένο να πάει στο σχολείο και δεν συναντιέται αργότερα με συμμαθητές.

ε. Διαλέγει παράλογη διαδρομή για το σχολείο και χρησιμοποιεί απίθανα επιχειρήματα για να δικαιολογήσει την επιλογή του.

στ. Πτώση επιδόσεων και αδιαφορία για το σχολείο (Olweus, 1993· Woods & Wolke, 2004).

ζ. Φαίνεται στεναχωρημένο, απογοητευμένο, έχει διακυμάνσεις στο συναίσθημα του με ξαφνικά ξεσπάσματα θυμού.

η. Έχει λίγη όρεξη για φαγητό. Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους ή και στομαχόπονο.

θ. Κάνει ανήσυχο ύπνο με εφιάλτες και είναι πιθανό να κλαίει στον ύπνο του

ι. Κλέβει ή ζητά έξτρα χρήματα για να αγοράσει δήθεν κάποια πράγματα, ενώ τα χρησιμοποιεί για να «εξαγοράζει» την ησυχία του από τους εκφοβιστές του.

ια. Παίρνει ή προσπαθεί να πάρει «προστασία» στο σχολείο (ξύλο, μαχαίρι, όπλο, κλπ.)

ιβ. Εμφανίζει γλώσσα του σώματος θύματος – κρατάει το κεφάλι του, σηκώνει τους ώμους του, αποφεύγει την οπτική επαφή.

ιγ. Απειλεί συχνά ότι θα φύγει , ότι θα αυτοκτονήσει.

ιδ. Νιώθει ότι τον απορρίπτουν ή δεν τον συμπαθούν όχι μόνο στο σχολείο αλλά γενικότερα η οικογένειά του και οι φίλοι του. Για το λόγο αυτό αναπτύσσει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους γονείς αλλά κυρίως στα αδέλφια του.

Οι θεατές ή παιδιά - μάρτυρες εμπλέκονται έμμεσα στον εκφοβισμό, καθώς μπορεί να υποστηρίξουν τον θύτη ή να του εναντιωθούν, βοηθώντας το θύμα ή/και να μην εμπλακούν (Olweus & Limber, 2007), παίζοντας έτσι σημαντικό ρόλο στην έκβαση του εκφοβισμού (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012). Η άμεση παρέμβαση σε ένα περιστατικό εκφοβισμού είτε από συνομηλίκους είτε από εκπαιδευτικούς μπορεί να σταματήσει τον εκφοβισμό με επιτυχία (Hawkins κ.ά., 2001· Veenstra κ.ά., 2014, όπ. αναφ. στο Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015).

Ωστόσο, οι συνομήλικοι είναι συχνά παρόντες σε περιστατικά εκφοβισμού, αλλά σπάνια παρεμβαίνουν (Berkowitz, 2014· Craig, Pepler, & Atlas, 2000, όπ. αναφ. στο Burger κ.ά., 2015). Η σιωπή τους μπορεί να σημαίνει τη στήριξη του θύτη και έμμεσα να συντηρήσει την κουλτούρα της βίας (Cowei, 2000· Twemlow κ.ά., 2001, όπ. αναφ. στο Jiménez-Barbero, Ruiz Hernandez, Lior Esteban, & Pérez Garćia, 2012). Εκτός από αυτούς που

παίρνουν θέση για τον εκφοβισμό, οι υπόλοιποι μάρτυρες, αρνούνται τη συμμετοχή και την ευθύνη τους στον εκφοβισμό (Sullivan κ.ά., 2004).

1.10 Παράμετροι που συσχετίζονται με συμπεριφορές εκφοβισμού

Η εμπλοκή σε φαινόμενα εκφοβισμού συσχετίζεται συχνά με τις παρακάτω παραμέτρους. Με κάποιες από αυτές η συσχέτιση είναι ισχυρή και ξεκάθαρη ενώ με άλλες, τα αποτελέσματα διαφέρουν από έρευνα σε έρευνα κι επομένως τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών δεν μπορούν να είναι απολύτως ασφαλή.

Φύλο και εκφοβισμός

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται και μετριέται ο εκφοβισμός επηρεάζει τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάζουν τη σχέση φύλου και εκφοβισμού (Swearer κ.ά., 2012). Τα αγόρια εμπλέκονται συνήθως σε σωματικό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια σε συναισθηματικό (Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010). Οι δράστες τείνουν να είναι αγόρια, είτε σε ομάδες είτε μεμονωμένα. Ωστόσο, δεν πρέπει να υποτιμάται και ο εκφοβισμός από μέρους των κοριτσιών, καθώς, μάλιστα, υπάρχουν στοιχεία ότι αυξάνεται η συχνότητά του. Τα ευρήματα για το φύλο των θυμάτων είναι ανάμεικτα. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι ο αριθμός των αγοριών και κοριτσιών, που πέφτουν θύματα του εκφοβισμού, είναι ίδιος. Άλλοι ισχυρίζονται πως τα αγόρια εκφοβίζονται περισσότερο από τα κορίτσια. Μάλιστα, σε μια έρευνα βρέθηκε πως το 12,5% των αγοριών και το 5,6% των κοριτσιών εκφοβίζονταν συστηματικά. Πολλές, ακόμα έρευνες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια εκφοβίζονται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό απ’ ότι τα κορίτσια (Beaty, & Alexeyev, 2008). Ακόμη και η υπεράσπιση του θύματος στα αγόρια συνδέεται με την αξία που αποδίδουν στην επιβράβευση που θα έχουν, όταν θα προβούν σε επιθετικές ενέργειες, ενώ στα κορίτσια με την αυτοαποτελεσματικότητα για αυτοεπιβεβαίωση και τη μειωμένη αξία που αποδίδουν στην πρόκληση πόνου στους άλλους, ο οποίος είναι το αποτέλεσμα της άμεσης και φανερής επιθετικότητας (Ανδρέου & Αλεξίου, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, ότι τα κορίτσια εκφοβίζουν πιο συχνά συγκαλυμμένα από τα αγόρια και ότι εκφοβίζουν περισσότερο, διαδίδοντας ψέματα για άλλους ή προσπαθώντας να κάνουν άλλους να τους αντιπαθήσουν (Cross κ.ά., 2009).

Ηλικία και εκφοβισμός:

Όσο αυξάνεται η ηλικία αυξάνεται και η συχνότητα του εκφοβισμού. Ακόμη, βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά εκφοβίζονται λιγότερο συχνά σε σχέση με τα μικρότερα Η ηλικία φαίνεται να νε επηρεάζει τον τρόπο που εκφράζεται η εκφοβιστική συμπεριφορά. Όπως επισημαίνεται και σε παλαιότερες έρευνες, οι μεγαλύτεροι μαθητές προτιμούν τον λεκτικό εκφοβισμό σε σχέση με τον σωματικό (Kunter, Baumert & Köller, 2007). Η επιθετικότητα είναι στο υψηλότερο στάδιο στην ηλικία των 11. Στην αυγή της εφηβείας, ο σωματικός εκφοβισμός αρχίζει να λαμβάνει όλο και μικρότερα ποσοστά, ενώ αντίθετα, τα ποσοστά του λεκτικού εκφοβισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού ολοένα και αυξάνονται (Craig, Henderson & Murphy, 2000).

Παρόμοιο είναι το εύρημα πιο πρόσφατων ερευνών ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, αυξάνονται και οι πιθανότητες για συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού (Cross κ.ά., 2009). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εμφανίστηκε σε όλες τις ηλικίες, αλλά με διαφορετικό μέσο σε καθεμία (Cross κ.ά., 2009). Στην έρευνα των Αμπλά κ.ά. (2015) βρέθηκε ότι είναι πιο συνειδητοποιημένοι στις αντιλήψεις τους οι μαθητές της ΣΤ’ δημοτικού από ότι οι μαθητές της Ε’ δημοτικού σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο και το φαινόμενο του εκφοβισμού γενικά και του διαδικτυακού εκφοβισμού ειδικότερα.

Για τους μαθητές με δυσκολίες, το ηλικιακό επίπεδο δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε σχέση με την εμπλοκή στον εκφοβισμό (Swearer κ.ά., 2012).

Προκοινωνική συμπεριφορά και εκφοβισμός

Η προκοινωνική συμπεριφορά είναι οι πράξεις που στόχο έχουν να ωφελήσουν τους άλλους χωρίς να αναμένεται άμεσο προσωπικό κέρδος. Εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με τον εκφοβισμό. Οι μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης εμφανίζουν φτωχότερη προκοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης (Swearer κ.ά., 2012). Μαθητές που είχαν καλή αντίληψη κοινωνικών καταστάσεων, αλλά μειωμένη ενσυναίσθηση ανέφεραν ότι ο συγκαλυμμένος εκφοβισμός δεν ήταν κάτι κακό σε σχολεία που δεν έκαναν κάτι για να τον αντιμετωπίσουν. Δεν ίσχυε το ίδιο για τον φανερό εκφοβισμό (Cross κ.ά., 2009).

Οικονομική κατάσταση και εκφοβισμός

Η φτώχεια είναι παράγοντας που μπορεί να εκθέσει σε κίνδυνο παιδιά από χαμηλά οικονομικά στρώματα.

Σχέσεις γονέων-παιδιών

Άσχημες επιρροές από τους γονείς, όπως έλλειψη στήριξης, εχθρικότητα και υπερπροστασία έχουν συσχετιστεί με συμπεριφορές εκφοβισμού για τα παιδιά (Hong & Espelage, 2012). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό προέρχονται από οικογένειες που είναι είτε παθητικές είτε αυταρχικές (Allen, 2010).

Οικογένεια και εκφοβισμός:

Παιδιά που εκτίθενται σε ερεθίσματα βίας μεταξύ των γονέων τους είναι πολύ πιθανό να εμπλακούν σε γεγονότα εκφοβισμού στο σχολείο. (Hong & Espelage, 2012). Ο Δημάκος αναφέρει ότι οι συχνοί καβγάδες μεταξύ των μελών μιας οικογένειας –όχι μόνο των γονέων- μπορεί να οδηγούν τους μαθητές στη βία και την επιθετικότητα. Μάλιστα, ο Fryxell (2000, όπ. αναφ. στο Δημάκος, 2005) επισημαίνει ότι όσο μικρότερη η στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, τόσο υψηλότερα μπορεί να είναι τα επίπεδα θυμού του μαθητή. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η περιοχή στην οποία δυσκολεύονται περισσότερο είναι η δουλειά με γονείς θυτών (Χιόνη, 2011).

Από την άλλη, όσον αφορά τα θύματα, οι οικογένειές τους περιγράφονται ως υπερβολικά κλειστές (Mishna, 2003).

Σχέσεις με τους συνομηλίκους

Η έλλειψη της στήριξης από συνομηλίκους είναι παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές εκφοβισμού (Hong & Espelage, 2012) και ευνοεί ακόμα και μορφές συγκαλυμμένου εκφοβισμού (Cross κ.ά., 2009). Από την άλλη, η πίεση που μπορεί να ασκούν οι συνομήλικοι, συμβάλλει είτε άμεσα είτε έμμεσα στον εκφοβισμό, καθώς υπό την πίεσή τους συμμετέχουν στον εκφοβισμό στον οποίο μπορεί να έγιναν μάρτυρες (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Εκπαιδευτική διαδικασία

Η καλή σχέση δασκάλου μαθητή μπορεί να αυξήσει την αυτοεκτίμηση, το κίνητρο και τις επιδόσεις των μαθητών (Wei κ.ά., 2010). Η Mayer (2002) απαρίθμησε κάποιες μεταβλητές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος που προάγει την αντικοινωνική συμπεριφορά: υπερβολική εξάρτηση από τιμωρητικές μεθόδους, ασαφείς κανόνες για τον μαθητή, έλλειψη διοικητικής οργάνωσης του προσωπικού και διαφωνίες μεταξύ του προσωπικού, εμπειρίες ακαδημαικής αποτυχίας, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που αποτελούν τη βάση για καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όπως η προσοχή, η συμμόρφωση με παρατηρήσεις, η διαπραγμάτευση διαφορών, ο χειρισμός κριτικής και πειράγματος, κατάχρηση των διαιδικασιών διαχείρισης συμπεριφοράς, έλλειψη συμμετοχής των μαθητών και έλλειψη κατανόησησης ή δυσκολία χειρισμού των διαφορών κάθε μαθητή (Allen, 2010).

Έκθεση σε βία μέσω ΜΜΕ

Η έκθεση των παιδιών σε βία στα ηλεκτρονικά μέσα αυξάνει την πιθανότητα για βίαιη συμπεριφορά (Hong & Espelage, 2012).

Το περιβάλλον της γειτονιάς

Ανασφαλές περιβάλλον στη γειτονιά μπορεί να επηρεάσει συμπεριφορές εκφοβισμού μιας και είναι ανεπαρκής η επίβλεψη από ενηλίκους (Hong & Espelage, 2012).

Νόρμες και πεποιθήσεις

Υπάρχουν λίγες έρευνες σχετικά με τον εκφοβισμό σε σχέση με τον πολιτισμό μιας χώρας κι έτσι δεν είναι δυνατές συγκρίσεις διαφόρων πολιτισμών.

Θρησκεία

Παιδιά με γονείς συντηρητικούς και πολύ θρησκευόμενους είναι πιο πιθανό να δέχονται σωματικές τιμωρίες, κάτι που συνδέθηκε με βίαιη συμπεριφορά των παιδιών στη συνέχεια (Hong & Espelage, 2012).

1.11 Επιπτώσεις για τους εμπλεκόμενους

Ποικίλες έρευνες έχουν αναφέρει τις δραματικές και μακροχρόνιες επιπτώσεις και του εκφοβισμού στα άτομα που εμπλέκονται σε αυτόν, ενώ είναι λίγο ή πολύ παρόμοιες ακόμα και μεταξύ διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Κυριακίδης, 2009). Οι Glew και συνεργάτες βρήκαν πως τα θύματα και οι δράστες/ θύτες νιώθουν πολύ ανασφαλείς στο σχολείο τους, αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στο χώρο αυτό, ενώ τόσο τα θύματα όσο και οι δράστες νιώθουν τον περισσότερο καιρό θλιμμένοι (Glew, Fan, Katon, Rivara, Kernic, 2005).

Ο εκφοβισμός δεν προκαλεί μόνο προσωρινές επιπτώσεις, αλλά συμβάλλει και στην εμφάνιση μελλοντικών ψυχιατρικών συμπτωμάτων. Τα παιδιά που είχαν εμπλακεί στον εκφοβισμό στην πρώιμη σχολική ηλικία και στην πρώιμη εφηβεία και ιδιαίτερα αυτά που υπήρξαν και δράστες και θύματα, εμφάνισαν περισσότερα ψυχιατρικά συμπτώματα στην ηλικία των 15 ετών (Kumpulainen & Rasanen, 2000).

Η έκθεση παιδιών και εφήβων στη βία και στην αντικοινωνική συμπεριφορά, λόγω της τρυφερότητας και της κρισιμότητας της ηλικίας για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους, μπορεί να προκαλέσει σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα σε αυτά, έχει άμεσες ή μακροχρόνιες επιπτώσεις στην κοινωνική ανάπτυξή τους, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί αρνητικό κλίμα στο σχολείο και επηρεάζει άμεσα τη διαδικασία της μάθησης (Αμπλά κ.ά., 2015).

Οι Cullingford και Morrison (1995) αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα προβλέψιμο, επώδυνο και συχνά σιωπηλό κομμάτι της παιδικής ηλικίας. Τα προβλήματα που προκαλεί η εμπλοκή στο συνεχές του εκφοβισμού είναι κοινωνικά, αλλά και ψυχικά και συναισθηματικά, ενώ αφορούν τόσο τους θύτες όσο και τα θύματα και ένα μεγάλο σώμα ερευνών εξετάζει τις συνέπειες της εμπλοκής σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και στην ενήλικη ζωή. Το πιο συχνό είδος εκφοβισμού είναι ο έμμεσος εκφοβισμός, ενώ ακολουθούν ο λεκτικός και μετά ο σωματικός (Son, Parish, & Peterson, 2012).

Οι θύτες είναι πιο πιθανό να έχουν προβλήματα εξωτερίκευσης (Olweus, 1993), όπως παραβατικότητα ή κατάχρηση αλκοόλ. Είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν ψυχοκοινωνική δυσπροσαρμογή, ενώ άτομα που εκφοβίζουν στην παιδική ηλικία μπορεί να συνεχίσουν και με εφηβική παραβατικότητα ή να ενταχθούν σε συμμορία (Finkelhor, 1995· O' Connell κ.ά., 1997· Olweus, 1991 όπ. αναφ, στο Mishna, 2003). Υπάρχουν, ωστόσο έρευνες που παρουσιάζουν και για τους θύτες προβλήματα, όπως δυσαρέσκεια για το σχολείο (Nalsen κ.ά., 2001), άγχος, προβλήματα διαχείρισης θυμού (Bauman, 2009· Berthold &

Hoover, 2000· Boulton, Trueman, & Murray, 2008· Hampel, Manhal, & Hayer, 2009, όπ. αναφ. στο Yoon κ.ά., 2011), χαμηλή αυτοεκτίμηση (O' Moore & Kirkman, 2001) και κατάθλιψη ως ενήλικες (Slee, 1995, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003· Ttofi κ.ά., 2012· Son κ.ά., 2012). Αυτό για ορισμένους ειδικούς σημαίνει ότι οι συμπεριφορές τους υποδηλώνουν ψυχικές διαταραχές ή διαταραχές προσωπικότητας (Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Kardeliene, 2008· Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä, 2000, όπ. αναφ. στο Wei κ.ά., 2010).

Συνήθως, είναι μη δημοφιλείς, όπως και τα θύματα, αλλά σε αντίθεση με τους τελευταίους, είναι δημοφιλείς έστω και σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, οι οποίοι μάλιστα επιδοκιμάζουν τις συμπεριφορές τους σε σχέση με τον εκφοβισμό (Mishna, 2003). Πιο συγκεκριμένα, αν και εμφανίζουν μεγαλύτερη ευκολία στο να κάνουν φίλους όταν βρίσκονται στο δημοτικό, όταν φτάσουν στο γυμνάσιο, εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς όπως, κατανάλωση οινοπνεύματος και κάπνισμα, ενώ, ιδιαίτερα στο λύκειο αισθάνονται και αυτοί σε έντονο βαθμό μοναξιά. Επιπλέον, ο σχολικός εκφοβισμός συχνά συνδυάζεται με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Τις περισσότερες φορές, οι οικογένειές τους χαρακτηρίζονται από ασαφή όρια και έλλειψη ζεστασιάς, τα οποία ευνοούν τις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις (Mishna, 2003). Τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να οπλοφορούν αργότερα τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτόν (Ttofi κ.ά. 2012).

Τα θύματα εμφανίζουν προβλήματα εσωτερίκευσης (Olweus, 1993), όπως η κατάθλιψη. Σύμφωνα με τον Olweus (1994) είναι πιο πιθανό να εσωτερικεύσουν τη στενοχώρια τους παρά να λύσουν το πρόβλημα. Αυτό ισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό για τις συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού. Τα θύματα σπάνια αποκαλύπτουν τις παρενοχλήσεις που δέχονται κι έτσι οι όποιες επιπτώσεις και κυρίως οι συναισθηματικές επιπτώσεις από την εμπλοκή σε τέτοια περιστατικά, αφορούν κυρίως αυτούς (Cross κ.ά., 2009).

Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού εμφανίζουν κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό στην πρώιμη εφηβεία (Van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003).

Ακόμη, είναι πιο ανασφαλή από ότι οι συνομήλικοί τους, αγχώδη, αποσυρμένα και τις περισσότερες φορές με αδύναμη φυσική κατάσταση. Είναι ακόμα, λιγότερο αποδεκτά απ' ότι συνομήλικοί τους που δεν είναι θύματα, τείνουν να έχουν λιγότερους φίλους, ενώ περιγράφουν τους εαυτούς τους ως μη

δημοφιλείς και δυστυχισμένους (Mishna, 2003). Νιώθουν περισσότερη μοναξιά, αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένα και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κάνουν φιλίες με τους συμμαθητές τους (Nansel κ.ά., 2001).

Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα στον ύπνο και δυσκολίες κατά τη λήψη τροφής, καθώς και έλλειψη διάθεσης για παιχνίδι. Ακόμη κι αυτοί έχουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε παραβατική συμπεριφορά αργότερα στη ζωή τους (Farrington, Losel, Ttofi, & Theodorakis, 2012).

Αισθάνονται φοβισμένα στο σχολείο κι έτσι αντιδρούν αρνητικά προς αυτό και το αποφεύγουν (Colvin, Tobin, Beard, Hagan & Sprague, 1998). Έτσι, τα κίνητρά τους μπορεί να μειωθούν, το ίδιο και οι επιδόσεις τους. Οι Egan και Perry (1998, σελ. 307) αναφέρουν ότι *«Το γεγονός ότι η θυματοποίηση και η αυτοαντίληψη που εξαρτάται από τους συνομηλίκους επηρεάζουν η μία την άλλη, προκαλεί έναν φαύλο κύκλο όπου η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η καταχρηστική μεταχείριση αλληλοενισχύονται»*.

Ο Rigby (2000) επισημαίνει ότι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για κακή ψυχική υγεία, ενώ όλα τα πεδία της ζωής των παιδιών αυτών μπορεί να επηρεαστούν και κάποιοι από αυτούς υποφέρουν από τις επιπτώσεις του εκφοβισμού καιρό μετά την παύση του (Branwhite, 1994· Duncan, 1999, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003).

Τα προκλητικά θύματα συνήθως, πέφτουν θύματα εκφοβισμού μετά από δική τους προκλητική συμπεριφορά, όπως υπερκινητικότητα και επιθετικότητα (Mishna, 2003).

Εμφανίζουν τα ίδια προβλήματα με τα θύματα, όπως αίσθηση ότι είναι αντιπαθείς από τους συνομηλίκους τους και κατάθλιψη. Αναφέρεται ακόμη ότι εμφανίζουν συχνότερα από τα θύματα και από τους θύτες προβλήματα ανάγνωσης και γραφής. Τα παιδιά αυτά είναι τα πιο σοβαρά απορριμμένα από τους συνομηλίκους τους και έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα προσαρμογής (Mishna, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη το συνδυασμό της κοινωνικής απομόνωσης, της αποτυχίας στο σχολείο και την συμμετοχή σε προβληματικές συμπεριφορές, τα παιδιά που είναι και δράστες και θύματα εκφοβισμού αποτελούν μια ομάδα ιδιαίτερα υψηλού κινδύνου.

Τα παιδιά αυτά αισθάνονται πολύ μόνα (Nansel, Overpeck, & Pilla, 2001, όπ. αναφ. στο Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012) και εμφανίζουν υψηλά επίπεδα μακιαβελισμού (Andreou, 2000).

Παρότι, η αρνητική και χαμηλή αυτοαντίληψη είναι χαρακτηριστικό όλων των παιδιών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, οι έρευνες δείχνουν πως τα θύματα/ δράστες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά χαμηλής αυτοαντίληψης σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες (Andreou, 2000· O'Moore, & Kirkman, 2001).

Τέλος, τα παιδιά που γίνονται συχνά μάρτυρες του εκφοβισμού αισθάνονται αντιφατικά συναισθήματα, όπως φόβο, θυμό, λύπη και αδιαφορία. Αισθάνονται ανασφαλείς και αγχωμένοι, καθώς μπορεί να είναι το επόμενο θύμα (Harris & Petrie, 2003).

1.12 Μεθοδολογικά προβλήματα στις έρευνες για τον εκφοβισμό

Αρχικά, είναι καλό να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών σχετικά με τον εκφοβισμό είναι δύσκολο να συγκριθούν, καθώς είναι διαφορετική η χροιά που δίνει κάθε ερευνητής στην έννοια του εκφοβισμού, αλλά και η μέθοδος που επιλέγει, για να ελέγξει τις ερευνητικές του υποθέσεις. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές, ορισμένες φορές, περιλαμβάνουν στις έρευνές τους όλα τα είδη κακοποίησης (σωματική, σεξουαλική, συναισθηματική και παραμέληση) και είναι δύσκολο να συγκρίνουμε τα αποτελέσματά τους, αφού δεν μπορούμε κάθε φορά να γνωρίζουμε ποιο είδος διερεύνησε ο καθένας. Έτσι, κάθε ερευνητής υιοθετεί τα δικά του κριτήρια, προκειμένου να καταλάβει αν ένα παιδί είναι θύμα κακοποίησης (Fisher, Hodapp, & Dykens, 2008).

Ακόμη, σε πολλές έρευνες παιδιών με δυσκολίες, τα παιδιά ομαδοποιούνται σε ευρύτερες κατηγορίες δυσκολιών για ερευνητικούς σκοπούς. Συνήθως, οι τέσσερις βασικές κατηγορίες είναι δυσκολίες συμπεριφοράς, δυσκολίες επικοινωνίας, διανοητική υστέρηση και ορθοπεδικές δυσκολίες ή άλλα προβλήματα υγείας (Fisher κ.ά., 2008).

Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές, προστίθεται το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός παιδιών δεν αναφέρει ότι είναι θύμα εκφοβισμού, είτε γιατί δεν αντιλαμβάνονται ποιες συμπεριφορές εμπίπτουν σε αυτή τη συμπεριφορά (αυτό ισχύει κυρίως για τα παιδιά με δυσκολίες) είτε γιατί δυσκολεύονται να το εκφράσουν (π.χ. παιδιά με προβλήματα λόγου) είτε γιατί φοβούνται να το αναφέρουν (Bryen, Carey & Frantz, 2003· Wetscott & Jones, 1999, όπ. αναφ. στο Fisher κ.ά., 2008).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957, όπ. αναφ. στο Boulton κ.ά., 2001), την οποία πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας όταν διαβάζουμε ευρήματα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με δείγμα μαθητές: τα παιδιά που πέφτουν

θύματα οποιουδήποτε είδους επιθετικότητας, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν, είναι πιθανό να αρνούνται τον πόνο που επιφέρει και ίσως πείθουν τον εαυτό τους ότι μπορεί να έχουν ακόμα και θετικές συνέπειες για αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό

2.1 Ορισμός

Οι στάσεις είναι ευνοϊκές ή μη ευνοϊκές εκτιμήσεις και αντιδράσεις απέναντι σε αντικείμενα, ανθρώπους, καταστάσεις ή/και άλλες πλευρές του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων των αφηρημένων ιδεών και των κοινωνικών πρακτικών. Συνήθως εκφράζουμε τις στάσεις μας σε δηλώσεις που εκφράζουν γνώμη, όπως «Μου αρέσουν τα φρούτα». Αν και γενικά οι στάσεις εκφράζουν συναισθήματα, πολλές φορές φανερώνουν τις πεποιθήσεις μας («Τα φρούτα έχουν πολλές βιταμίνες»). Τέλος, οι στάσεις συνδέονται πολλές φορές με κάποιες πράξεις μας σε σχέση με τα αντικείμενα της στάσης («Τρώω συχνά φρούτα.») (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema, 2004).

Οι Russell κ.ά. (1998, όπ. αναφ. στο Guillory, 2013) ορίζουν τη στάση ως ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα που συντίθεται από γνωστικές και συναισθηματικές περιοχές. Ο γνωστικός τομέας είναι μία έκφραση των πεποιθήσεων (η άποψη ότι κάτι είναι αλήθεια) για ένα αντικείμενο και ο συναισθηματικός τομέας είναι μια έκφραση συναισθημάτων για ένα αντικείμενο. Γενικά, η στάση ορίζεται ως μια προδιάθεση (θετική ή αρνητική) να ανταποκριθεί κάποιος κατά τρόπο συνεπή προς ένα αντικείμενο, ιδέα ή κατάσταση.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνει κανείς, γιατί οι κοινωνικοί ψυχολόγοι λένε ότι οι στάσεις περιλαμβάνουν ένα γνωστικό, ένα συναισθηματικό και ένα κομμάτι συμπεριφοράς. Από τα παραπάνω προκύπτει και ο διαχωρισμός αρνητικών στάσεων σε στερεότυπα (αρνητικές πεποιθήσεις για μια ομάδα), προκαταλήψεις (αρνητικά συναισθήματα για μια ομάδα) και διακρίσεις (αρνητικές πράξεις εναντίον μιας ομάδας).

2.2 Λειτουργίες των στάσεων

Οι Atkinson κ.ά. (2004) αναφέρουν ότι οι λειτουργίες των στάσεων είναι οι πέντε παρακάτω:

Η συντελεστική λειτουργία

Οι στάσεις που τηρούμε για ωφελιμιστικούς λόγους. Εκφράζουν την επιθυμία μας για κάποια ανταμοιβή ή για να αποφύγουμε μια τιμωρία.

Η λειτουργία της γνώσης:

Οι στάσεις που μας βοηθούν με το να δίνουμε νόημα και να βάζουμε σε τάξη τις πληροφορίες που αποτελούν καθημερινή πρόκληση. Οι στάσεις αυτές δεν είναι παρά σχήματα, με τη βοήθεια των οποίων οργανώνουμε πληροφορίες χωρίς να πρέπει να αφομοιώνουμε λεπτομέρειες. Συμβαίνει, ωστόσο, οι στάσεις αυτές να υπεραπλουστεύουν την πραγματικότητα οδηγώντας μας σε μια προκατάληψη της αντίληψης της πραγματικότητας.

Η λειτουργία της έκφρασης αξιών

Οι στάσεις αυτές εκφράζουν τις αξίες μας (π.χ. πολιτικές ή θρησκευτικές) ή τις αντιλήψεις του εαυτού. Έτσι τείνουν να είναι συνεπείς τις περισσότερες φορές με τις τελευταίες.

Η λειτουργία της άμυνας του Εγώ

Οι στάσεις που προφυλάσσουν την αυτόεκτίμησή μας και μας προστατεύουν από το άγχος. Προέρχεται από την ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud. Ένας τέτοιος μηχανισμός άμυνας είναι η προβολή: το άτομο απωθεί τις μη κοινά αποδεκτές παρορμήσεις του και είναι μάλιστα εχθρικό και προς άλλα άτομα που έχουν τις ίδιες παρορμήσεις. Τέτοιο παράδειγμα είναι κάποιοι άνθρωποι που μπορεί νιώθοντας ότι μπορεί να ένιωσαν ομοφυλοφιλικά συναισθήματα, αφενός να αρνηθούν ότι έχουν τέτοια και αφετέρου να εμφανίσουν εχθρότητα προς τους ομοφυλόφιλους.

Στο ίδιο επίπεδο κινείται και η θεωρία περί *αποδιοπομπαίου ταύρου* που διατύπωσαν ερευνητές από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια στο Berkeley και η αρνητική στάση που έχουν κάποιοι για μειονότητες, επιδιώκοντας έτσι να απωθήσουν τη γνώση των δικών τους ανεπιθύμητων χαρακτηριστικών, προβάλλοντάς τα στις μειονοτικές ομάδες.

Η λειτουργία της κοινωνικής προσαρμογής

Οι στάσεις μάς βοηθούν να νιώσουμε ότι ανήκουμε σε μία κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, οι άνθρωποι που υιοθετούν τις προκαθορισμένες πεποιθήσεις και στάσεις μιας θρησκείας ή ενός πολιτικού κόμματος, πάντα

όμως με την πιθανότητα η στάση τους να αλλάξει αν οι κοινωνικοί γνώμονες αλλάξουν.

2.3 Στάσεις και συμπεριφορά

Βασικός λόγος μελέτης των στάσεων είναι και η προσπάθεια να προβλέψουμε τη μελλοντική συμπεριφορά ενός ατόμου. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας πέραν των στάσεων, όπως είναι ο βαθμός πίεσης που ασκεί μια κατάσταση. Συχνά φερόμαστε με τρόπο που δεν είναι συνεπής με αυτά που πιστεύουμε. Η πίεση των συνομηλίκων αναγκάζει πολλές φορές παιδιά ή εφήβους να πράξουν ασύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους (Atkinson κ.ά., 2004).

Οι στάσεις ωστόσο, μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλείς προβλέψεις συμπεριφοράς όταν:

α. είναι ισχυρές και συνεπείς: όταν το συναισθηματικό και το γνωστικό στοιχείο μιας στάσης δεν είναι συνεκτικά, όπως όταν μας αρέσει κάτι αλλά ξέρουμε ότι κάνει κακό.

β. σχετίζονται ιδιαίτερα με τη συμπεριφορά που θέλουμε να προβλέψουμε και όχι γενικά

γ. βασίζονται στην άμεση εμπειρία του ατόμου σε περιστατικό ανάλογο με το θέμα για το οποίο εξετάζουμε τη στάση του και

δ. το άτομο έχει επίγνωση των στάσεών του.

Στις παραπάνω περιπτώσεις, το άτομο δύσκολα αλλάζει τις στάσεις του και έτσι είναι πιο εύκολο γνωρίζοντας τη στάση του να προβλέψουμε τη συμπεριφορά του.

2.4 Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό

Η έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από το θέμα του εκφοβισμού και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις και τις παρεμβάσεις τους είναι περιορισμένη (Mishna κ.ά., 2005· Sairanen & Pfeffer, 2011). Οι τελευταίοι δεν είναι υπεύθυνοι για την γνωστική ανάπτυξη μόνο των μαθητών, αλλά και για τα κοινωνικής φύσης προβλήματα της τάξης του. Ο εκφοβισμός είναι μία από τις προκλήσεις κοινωνικής φύσης που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλύσουν (Nicolaides, Toda, & Smith, 2002· Oldenburg, Bosman, & Veenstra, 2015· Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio,

& Salmivalli, 2014) και μάλιστα πολύ δύσκολη (Merrell, Gueldner, Scott, & Isava, 2008· Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004).

Οι γνώσεις, ωστόσο, των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό είναι συχνά ελλιπείς. Σε έρευνα του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνουν τα βασικά σημεία του ορισμού του εκφοβισμού στη δική τους περιγραφή του φαινομένου, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι ανέφεραν την ανισορροπία δύναμης, περιλάμβαναν στον ορισμό τους τόσο τον εμφανή όσο και τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό, κάνοντας ωστόσο διάκριση στη σοβαρότητα ανά είδος, αλλά δεν αναγνωρίζουν την επανάληψη ως ένα στοιχείο για τον χαρακτηριμό μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής (Byers κ.ά., 2011).

Ωστόσο, σε άλλη έρευνα, όταν ζητούσαν από τους δασκάλους να δώσουν τους δικούς τους ορισμούς για τον εκφοβισμό, στις περιγραφές τους παρουσίαζαν περιστατικά σωματικής ή λεκτικής επιθετικότητας, αλλά λιγότεροι από το 1/3 των ερωτηθέντων περιέλαβαν στις περιγραφές τους περιπτώσεις σχεσιακού εκφοβισμού και από αυτούς, λιγότεροι από μισοί περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού. Ακόμη, δεν περιέλαβαν όλοι στον ορισμό τους τα απαραίτητα στοιχεία της ανισορροπίας δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος και της επανάληψης. Το γεγονός ότι πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν στον νου τους με σαφήνεια τι αποτελεί εκφοβισμό, σημαίνει ότι είναι δύσκολο για αυτούς να εντοπίσουν τα περιστατικά αυτά (Byers κ.ά., 2011).

Ένα αποτέλεσμα σχετικό με τα παραπάνω είναι ότι ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί έδιναν έναν αρκετά πλήρη ορισμό για τον εκφοβισμό δεν μπορούσαν πάντα να τον εντοπίσουν, ενώ εντόπιζαν πιο δύσκολα τα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού, όπως ήταν ο αποκλεισμός (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα σε έρευνα με δείγμα Γερμανούς εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την έρευνα έδωσαν ελλιπείς ορισμούς του εκφοβισμού, είχαν περιορισμένες στρατηγικές εντοπισμού του εκφοβισμού και δεν είχαν εντοπίσει τα παιδιά που μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς φάνηκε ότι αποτελούσαν θύματα. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι αν και οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε α παίζουν κεντρικό ρόλο στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, μπορεί να μην είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για αυτό (Oldenburg κ.ά., 2016).

Τουλάχιστον τρία στοιχεία είναι απαραίτητα ώστε ένας εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει επιτυχώς φαινόμενα εκφοβισμού: πρώτον να γνωρίζει τι είναι εκφοβισμός, δεύτερον να συγκεντρώσει στοιχεία για το θέμα αυτό και τρίτον, να

μπορεί να αναγνωρίζει πότε κάποιοι μαθητές μπορεί να έχουν πέσει θύματά του (Oldenburg κ.ά., 2016).

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ξεκινήσει με την εκμάθηση ενός ξεκάθαρου ορισμού. Τα βασικά χαρακτηριστικά του ορισμού που περιγράφονται στον ορισμό του (συστηματικός, σκόπιμος, ανισορροπία δύναμης, διαφορετικές μορφές) είναι που τον διαχωρίζουν από άλλες αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως το πείραγμα ή ο καβγάς (Oldenburg κ.ά., 2016).

2.5 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό

Είναι γνωστό από την κοινωνικοψυχολογική έρευνα ότι οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι σε συγκεκριμένο θέμα μπορούν να διαμορφώσουν τις αντιδράσεις τους (Kraus, 1995). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό και επομένως η αυτοπεποίθηση που νιώθουν σχετικά με την παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού επηρεάζουν την επιθυμία και την ικανότητά τους να ανταποκριθούν κατάλληλα σε περιστατικά εκφοβισμού (Suderman, Jaffe, & Schieck, 1996).

Με δεδομένο τον κυρίαρχο ρόλο των εκπαιδευτικών (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), αλλά και το άγχος που γεννούν σε αυτούς τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, η διερεύνηση των γνώσεών τους απέναντι στο φαινόμενο αυτό είναι μια λογική ανάγκη (Craig κ.ά., 2000).

Οι Craig κ.ά. (2000), Yoon (2004) και οι Mishna κ.ά. (2005), βρήκαν ότι η αποδιδόμενη σοβαρότητα σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, η αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς και η ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα μπορούσαν να προβλέψουν την πιθανότητα των δασκάλων να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν όταν πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που κινείται σε φυσιολογικό πλαίσιο και περισσότερο πιθανό να παρέμβουν όταν πιστεύουν ότι ο θύτης και το θύμα πρέπει να αλλάξουν συμπεριφορά. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι αντιδράσεις των δασκάλων στον εκφοβισμό μπορεί να επηρεάζονται από συναισθηματικές αντιδράσεις, γνωστικές εκτιμήσεις, στάσεις και πεποιθήσεις σχετικές με τον εκφοβισμό.

Οι στάσεις απέναντι στην επιθετικότητα συσχετίζονται με την τάση να λάβεις δράση σε περιπτώσεις εκφοβισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι που έχουν αρνητική στάση απέναντι στον εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να λάβουν

ενεργό δράση απέναντι στον εκφοβισμό. Αξίζει λοιπόν, να αξιοποιήσουμε τα ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων στην προσπάθειά μας να βελτιώσουμε τους τρόπους χειρισμού τέτοιων περιστατικών. Επομένως, θα είναι ωφέλιμο αν βοηθήσουμε τους δάσκαλους να έχουν αρνητική ή ουδέτερη στάση απέναντι στην επιθετικότητα (Grumm & Hein, 2012).

Ωστόσο, παρότι η στάση των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό είναι αρνητική, σε αρκετές μελέτες έχει επισημανθεί ότι η παρέμβασή τους είναι σπάνια και μη συστηματική (e.g. Atlas & Pepler, 2001· Olweus, 1993). Πιθανή εξήγηση για αυτό μπορεί να είναι είτε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενήμεροι των περιστατικών είτε ότι το συγχέουν με παιχνίδι (Craig κ.ά., 2000· Kikkawa, 1987· Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002). Ακόμη, μπορεί να μη γνωρίζουν αποτελεσματικές στρατηγικές ή να μην έχουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για τον χειρσμό τέτοιων περιστατικών (Boulton, 1997· Bauman & del Rio, 2005). Τέλος, για το παραπάνω μπορεί να παίζει ρόλο το γεγονός ότι δεν υπάρχει σαφής ενημέρωση για τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και για σαφείς τρόπους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα, κάτι που όπως αναφέρουν στο Kochenderfer-Ladd και Pelletier, (2008), οι Kallestad και Olweus (2003) είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες που προβλέπουν το αν οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης του εκφοβισμού και πιο συγκεκριμένα του Olweus για την παραπάνω έρευνα.

Μια από τις πρώτες μελέτες, στην οποία συμμετείχαν 138 εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν του Boulton (1997). Βρέθηκε σε γενικές γραμμές ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εκφοβισμό κυρίως τις σωματικές επιθέσεις και τις λεκτικές απειλές, αλλά όχι τις έμμεσες μορφές του. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι πιστεύουν πως είναι δική τους η ευθύνη για την πρόληψη του φαινομένου τόσο στην τάξη όσο και στην αυλή. Εξέφρασαν παράλληλα όμως, χαμηλή εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να παρέμβουν με τρόπο αποτελεσματικό.

Σε άλλη έρευνα του 1997, το 25% των δασκάλων δε θεωρούσε την κοροϊδία, τη διάδοση φημών, τον κοινωνικό αποκλεισμό ή την απόσπαση αντικειμένων που ανήκουν σε άλλους ως εκφοβισμό, τη στιγμή που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούσαν άλλες συμπεριφορές όπως σωματικές επιθέσεις, απειλές και καταναγκασμό κάποιου να κάνει κάτι που δε θέλει, ως ολοφάνερο εκφοβισμό. Λογική υπόθεση με αφορμή την παραπάνω

έρευνα είναι ότι αν οι δάσκαλοι δε θεωρούν τις περιπτώσεις συγκαλυμμένου εκφοβισμού ως εκφοβισμό δε θα παρέμβουν σε αυτές (Craig κ.ά., 2000).

Παρόμοια με του Boulton ήταν και τα ευρήματα μιας έρευνας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στον Καναδά. Αντίστοιχα με την προηγούμενη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πιο σοβαρά τα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού και επομένως περισσότερο άξια παρέμβασης. Το φύλο, παρά τις εκτιμήσεις των ερευνητών δε βρέθηκε να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Craig κ.ά., 2000).

Ένας ακόμη λόγος που μπορεί να δικαιολογεί τα μικρά ποσοστά παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εκφοβισμού είναι το γεγονός ότι πολλά παιδιά διστάζουν να αναφέρουν τυχόν εμπλοκή τους σε περιστατικό εκφοβισμού, είτε γιατί θεωρούν ότι τα μέσα κοινωνικού ελέγχου δεν μπορούν να βοηθήσουν είτε γιατί φοβούνται για περαιτέρω θυματοποίηση (Craig κ.ά., 2000).

Πρώτα πρέπει να ανιχνεύονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό. Αν το προσωπικό του σχολείου τον θεωρεί λιγότερο σημαντικό, είναι πιο πιθανό να ανεχτούν τέτοιου είδους συμπεριφορές (Cross κ.ά., 2009).

2.6 Παράμετροι που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών

Η αναγνώριση μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής προέκυψε ότι είναι τελικά κάτι πολύπλοκο, που μπερδεύει τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στα περιστατικά: το αν θεωρούν το περιστατικό σοβαρό, το αν θεωρούσαν ότι το θύμα ήταν υπεύθυνο, το αν το παιδί συγκέντρωνε τα χαρακτηριστικά που υπέθεταν ότι πρέπει να έχει ένα θύμα, τη φύση του σχολείου και το αν από τα λόγια τους φαίνονταν να νιώθουν ενσυναίσθηση για το παιδί (Mishna κ.ά., 2005).

Φύλο και στάσεις

Στην έρευνα των Craig κ.ά. (2000), το φύλο δεν ήταν παράγοντας που επηρέαζε τη στάση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην έρευνα του Boulton (1997) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά πιο αρνητική στάση απέναντι στον εκφοβισμό από τους άντρες συναδέλφους τους, ενώ σε άλλη έρευνα, οι άντρες ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις γυναίκες, όταν

έπρεπε να επικοινωνήσουν το περιστατικό στους γονείς του θύτη ή του θύματος (Kennedy, Kevorkian & Russom, 2012).

Στην έρευνα των Nicolaides κ.ά. (2002), οι γυναίκες που επρόκειτο να γίνουν εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έκριναν σημαντικότερη την αξία της εκπαίδευσης.

Απρόοπτο ήταν το εύρημα στην έρευνα των Yoon, Sulkowski και Bauman (2014) ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να επιδιώκουν την πειθάρχηση του θύτη αν το φύλο τους ταίριαζε με το φύλο του θύματος.

Βρέθηκε ότι τα φυλετικά στερεότυπα επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό (Borg, 1998· Kokkinos κ.ά., 2004, όπ. αναφ. στο Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Έτειναν να θεωρούν τον εκφοβισμό πιο φυσιολογική συμπεριφορά μεταξύ αγοριών και θεωρούσαν ότι τέτοιες συμπεριφορές προέκυπταν από την προσπάθειά τους να επιλύσουν τις συμπεριφορές τους. Το παραπάνω είναι περίεργο γιατί ο ευθύς εκφοβισμός θεωρείται πιο εύκολα εκφοβισμός

Εθνικότητα και στάσεις

Ο εκπαιδευτικός ήταν λιγότερο πιθανό να εφαρμόσει μεθόδους πειθάρχησης για τον θύτη αν ήταν διαφορετικής εθνικότητας από τον δάσκαλο, πιθανότατα, γιατί οι εκπαιδευτικοί μπορεί να φοβούνταν μη θεωρηθούν αρνητικά προκατειλημμένοι (Yoon κ.ά., 2014).

Εκπαιδευτική εμπειρία και στάσεις

Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία μεγαλύτερη των είκοσι χρόνων ήταν πιο πιθανό να δουλέψουν με τον θύτη σε σχέση με δασκάλους με μικρότερη εμπειρία, ενώ σε μια φινλανδική έρευνα βρέθηκε ότι τα χρόνια εμπειρίας δεν έπαιζαν σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις (Sairanen & Pfeffer, 2011). Κάτι ανάλογο επισημαίνεται και από τους Byers κ.ά. (2011), οι οποίοι αναφέρουν ότι αποτελεί παράδοξο ότι η καλύτερη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού δεν είχε συσχέτιση με την πρόοδο της ηλικίας ή με τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Κάτι που αξίζει ακόμα να σημειωθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη εμπειρία με θύματα ένιωθαν μικρότερη ενσυναίσθηση για τα θύματα (Boulton, 1997), ενώ οι καινούριοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητές τους να εντοπίζουν και να χειρίζονται περιστατικά εκφοβισμού παρά το γεγονός ότι ανέφεραν πως δεν είχαν λάβει

εκπαίδευση είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους (Bauman & Hurley, 2005).

Τέλος, στην έρευνα της Yoon (2004) βρέθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα ενός εκφοβιστικού περιστατικού και κατανοούν τα θύματα είναι πιο πιθανό να παρέμβουν, ανεξάρτητα από το πόσα χρόνια υπηρετούν στην εκπαίδευση.

Εκπαίδευση για αντιμετώπιση εκφοβισμού

Ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι οι γνώσεις που έχουν για την επιθετικότητα. Είναι σημαντικό να μπορούν να διαχωρίζουν τους τύπους επιθετικότητας που υπάρχουν στην τάξη τους. Υπάρχουν και πολιτισμικές διαφορές στους ορισμούς που δίνουν οι εκπαιδευτικοί (Grumm & Hein, 2012).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται αυτοπεποίθηση στο να χειρίζονται ένα περιστατικό εκφοβισμού και αυτό επηρεάζει την επιθυμία και την ικανότητά τους να εμπλακούν στην επίλυση μιας διαμάχης (Mishna κ.ά., 2005· Boulton, 1997).

Σε έρευνα με Φινλανδούς δασκάλους, η εκπαίδευση σε τέτοιες τεχνικές ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας που εξηγούσε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκπαιδευτεί αντιμετώπιζαν τα περιστατικά πιο αποτελεσματικά από τους ανεκπαίδευτους (Sairanen & Pfeffer, 2011).

Εκπλήρωση νοερών προτύπων

Ένας δάσκαλος του δείγματος στην έρευνα των Mishna κ.ά. (2005) ανέφερε: «Υπέθετα ότι κάτι τέτοιο θα έπρεπε να έχει επηρεάσει την επίδοσή του!», εξηγώντας ότι περίμενε ένα παιδί-θύμα να έχει και το προφίλ του κακού μαθητή. Το γεγονός ότι υπέθεταν ότι τα θύματα πρέπει να έχουν κάποια χαρακτηριστικά όπως είναι η μη προσαρμογή τους κοινωνικά (Mishna κ.ά., 2005), αποτελούσε παγίδα, καθώς παιδιά στα οποία δεν παρουσιάζονταν αυτά τα χαρακτηριστικά δεν μπορούσαν να υποψιαστούν ότι μπορεί να εκφοβίζονταν. Θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο στους εκπαιδευτικούς ότι τα χαρακτηριστικά που οι εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό συνήθως έχουν, μπορεί ορισμένες φορές να μην υπάρχουν. Αν και κάτι τέτοιο φαίνεται να υπονοεί ότι οι κοινωνικοί παράγοντες δεν παίζουν ρόλο, είναι ψευδές (Craig & Pepler, 1997).

Υπαιτιότητα του θύματος

Οι Horne, Orpinas, Newman-Carlson και Bartolomucci (2004) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές λάθος αντιλήψεις σχετικά με το φαινόμενο αυτό, όπως ότι κάποια θύματα προκαλούν με τη συμπεριφορά τους τον εκφοβισμό.

Σε κάποιες περιπτώσεις, το αν το παιδί άξιζε αυτή υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό ή όχι, εξαρτιόταν και από το αν ο δάσκαλος θεωρούσε το παιδί υπεύθυνο για το γεγονός ότι εκφοβίστηκε (Mishna κ.ά., 2005). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι τα θύματα είναι κοινωνικά αδέξια και μη διεκδικητικά δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν ως θύματα παιδιά που είχαν αυτοπεποίθηση. Αξίζει ιδιαίτερη αναφορά σε ορισμένα ευρήματα της έρευνας**:** ακόμα κι αν ήταν μικρό μόνο ποσοστό, το 6,3% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι κάποια παιδιά άξιζαν την παρενοχλητική συμπεριφορά (Byers κ.ά., 2011).

Στην έρευνα των Mishna κ.ά. (2005), ένας δάσκαλος θεώρησε ότι ένα παιδί δεν είχε εκφοβιστεί, γιατί θεωρούσε ότι τα δάκρυά του δεν ήταν αληθινά, ενώ συνέχιζε λέγοντας ότι δεν ένιωθε συμπόνια για το θύμα, γιατί θεωρούσε ότι άξιζε τη σωματική και λεκτική κακοποίηση από τους συνομηλίκους του, γιατί εκείνος την προκαλούσε.

Οι Pepler και Craig (2000, όπ. αναφ. στο Bauman, & Hurley, 2005) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί έστω και ακούσια μπορεί να ενθαρρύνουν την εκφοβιστική συμπεριφορά, επειδή μπορεί να πιστεύουν ότι τη συμπεριφορά αυτή την προκάλεσε προηγούμενη συμπεριφορά του θύματος.

Πεποίθηση ότι ο εκφοβισμός είναι φυσιολογικός

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν την εκφοβιστική συμπεριφορά ως φυσιολογικό κομμάτι της παιδικής ηλικίας ήταν λιγότερο πιθανό να παρέμβουν . Το καλό νέο είναι ότι δεν ήταν πολλοί οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν φυσιολογικά τέτοια είδη συμπεριφοράς (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Το σχολικό περιβάλλον

Αν για παράδειγμα τα παιδιά ενός σχολείου είναι σκληρά μπορεί να συγκαλύψουν κάποιο περιστατικό εκφοβισμού. Ένας άλλος εκπαιδευτικός σε κάποια έρευνα θεωρούσε ότι επειδή το σχολείο του έχει τη φήμη ενός πολύ καλού σχολείου, η επαγρύπνηση γονέων και εκπαιδευτικών δεν ήταν η δέουσα. Πολλοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι αισθάνονταν μεγάλη πίεση όταν ένιωθαν ότι πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού

προγράμματος και ταυτόχρονα να χειριστούν και τα περιστατικά εκφοβισμού (Mishna κ.ά., 2005).

Προσωπικά βιώματα εκφοβισμού και θυματοποίησης εκπαιδευτικών

Οι εμπειρίες των δασκάλων ως μαθητές ή φοιτητές επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης και σε αυτές οι αντιλήψεις τους επιμένουν και όταν εργάζονται ως δάσκαλοι (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler, & Shaver, 2005, όπ. αναφ. στο Grumm & Hein, 2012). Αυτό όμως μπορεί να οδηγήσει σε ένα καθόλου βοηθητικό κλίμα στην τάξη και μπορεί και να ενισχύσει την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Στην έρευνα των Harwood και Copfer (2011), αναφέρθηκε ότι το 80% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι παιδικές εμπειρίες που σχετίζονταν με τον εκφοβισμό επηρέαζαν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούσαν πειράγματα μεταξύ των μαθητών τους. Θεωρούσαν ότι πιο εύκολα μπορούσαν να διακρίνουν πότε η πρόθεση αυτού που πείραζε ήταν κακή.

Ένα επίσης σημαντικό εύρημα στην έρευνα των Harwood και Copfer (2011) είναι ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι είχαν και οι ίδιοι πέσει θύματα εκφοβισμού, ενώ οι ίδιοι αναφέρουν ότι θεωρούν την εμπειρία τους καθοριστική για το πώς χειρίζονται τέτοια περιστατικά.

Κατά τους Kallestad και Olweus (2003) υπάρχει μια συσχέτιση του αν οι εκπαιδευτικοί είχαν υποστεί εκφοβισμό με τις απαντήσεις και τις παρεμβάσεις τους, αλλά και με το αν εκφοβίζουν τους μαθητές τους ως εκπαιδευτικοί ("The Role of Teachers and Other School Staff in Bullying Prevention"), αν και σην έρευνα του Nicolaides και των συνεργατών του (2002), προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών στον εκφοβισμό δεν επηρεάζει τις απαντήσεις τους. Είναι ωστόσο ένα πεδίο που πρέπει να ερευνηθεί. Κάτι τέτοιο θα βοηθούσε να δοθούν περισσότερο αποτελεσματικές παρεμβάσεις από εκπαιδευτικούς.

Αυτοί που είχαν εμπειρία ως θύματα σε πράξεις επιθετικές, συνομηλίκων τους, ήταν πιο πιθανό να επιθυμούν την πειθάρχηση του θύτη και να εμπλέκουν και άλλους ενηλίκους στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, ενώ έτειναν να μη κάνουν τίποτα για τα θύματα. Είναι πιθανό η επίπονη εμπειρία τους να τους γέννησε την επιθυμία να λάβουν δραστικά μέτρα κατά των θυτών, αλλά όχι για τα θύματα (Yoon κ.ά., 2014). Σε έρευνα των Mishna κ.ά. (2005), οι περισσότεροι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι αυτή η εμπειρία τούς έκανε πιο ευαίσθητους, γνώστες και των έμμεσων μορφών του εκφοβισμού και να επαγρυπνούν για ενδείξεις που μαρτυρούν εμπλοκή σε εκφοβισμό μεταξύ των

μαθητών τους και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αποκαλύψουν τυχόν θθυματοποίησή τους.

Αυτοί που συμμετείχαν ως θεατές σε περιστατικά εκφοβισμού, ήταν πιο πιθανό να εμπλέξουν άλλους ενηλίκους για την υποστήριξη και τη συμβουλευτική των θυμάτων. Μάλιστα, οι δάσκαλοι που ως θεατές δεν είχαν εμπλακεί στο περιστατικό, βρέθηκε πως έχουν πιο έντονα την επιθυμία για πειθάρχηση του θύτη και εμπλοκή άλλων ενηλίκων (Yoon κ.ά., 2014).

Στο σημείο αυτό όμως, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει κενό στην έρευνα για το πώς συνδέονται προηγούμενες εμπειρίες εκφοβισμού των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που ανταποκρίνονται σε ανάλογες εμπειρίες των μαθητών τους, αν και η έρευνα των Kallestad και Olweus (2003), εντόπισε μια τέτοια συσχέτιση, ενώ οι Nicolaides κ.ά. (2002), όχι. Συστήνουμε εδώ επομένως τη διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας για τη συσχέτιση αυτή.

Άμεση μαρτυρία του περιστατικού

Ένα άτομο, όταν γίνει μάρτυρας ενός περιστατικού στο οποίο κάποιο άλλο άτομο έχει την ανάγκη του, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να νιώσει ενσυναίσθηση η οποία πολλές φορές δίνει το αλτρουιστικό κίνητρο για βοήθεια (Batson & Shaw, 1991· Mehrabian & Epstein, 1972, οπ. αναφ. στο Dedousis-Wallace & Shute, 2009).

Σε ορισμένες ωστόσο, περιπτώσεις –κυρίως συγκαλυμμένου εκφοβισμού- οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι μάρτυρες του περιστατικού (Craig & Pepler, 1997· Bauman & Del Rio, 2006· Gini, 2006· Yoon & Kerber, 2003, όπ. αναφ. στο Byers κ.ά., 2011) και επομένως να στηρίζονται μόνο στις μαρτυρίες άλλων. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν μικρότερη ενσυναίσθηση προς τα θύματα του έμμεσου εκφοβισμού είναι λιγότερο πιθανό να βοηθήσουν (Craig κ.ά., 2000· Yoon, 2004, οπ. αναφ. στο Dedousis-Wallace & Shute, 2009).

Υποστήριξη από τους ανώτερους

Στην έρευνα των Kennedy κ.ά. (2012), βρέθηκε ότι υπήρχε μεγάλη διαφορά απόψεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές για τον ρόλο που έχει κάθε ομάδα στην πρόληψη του εκφοβισμού. Οι δάσκαλοι πίστευαν ότι παίζουν σημαντικότερο ρόλο σε αυτό. Πάνω από 90% και των μεν και των δε συμφώνησαν, ωστόσο, ότι τέτοιου είδους προγράμματα θα πρέπει να είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος των δημοτικών σχολείων (93,4%)

(Kennedy κ.ά., 2012). Στην ίδια έρευνα μάλιστα,οι διευθυντές των σχολείων δεν ήταν ενήμεροι του πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού . Ακόμη, ήταν μεγαλύτερη η αυτοπεποίθηση των πρώτων στην επικοινωνία με τους γονείς έναντι των τελευταίων.

Είδος εκφοβισμού

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μικρότερη ενσυναίσθηση και μικρότερη πιθανότητα να παρέμβουν όταν πρόκειται για περιστατικό κοινωνικού αποκλεισμού, αν και τέτοια περιστατικά αναφέρονται ως εξίσου επίπονα με τον σωματικό εκφοβισμό από τους μαθητές ("The Role of Teachers and Other School Staff in Bullying Prevention"). Στην έρευνα των Mishna κ.ά. (2005), οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τον σωματικό εκφοβισμό περισσότερο σοβαρό και επομένως άξιο παρέμβασης από τη λεκτική επιθετικότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό, ειδικά αν οι ίδιοι δεν ήταν μάρτυρες του περιστατικού.

Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση είναι ένα ακόμη ατομικό χαρακτηριστικό που μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό. Πρόκειται για την ικανότητα να μοιραστείς τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα κάποιου άλλου (Webster's Dictionary, 1996, οπ. αναφ. στο Guillory, 2013).

Το αν οι εκπαιδευτικοί συναισθάνονταν ή όχι ένα παιδί φαινόταν να επηρέαζε τόσο τον τρόπο που απεικόνιζαν το πώς έγινε το περιστατικό όσο και τον τρόπο που το χειρίζονταν. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσπαθούσαν να καταλάβουν τις εμπειρίες που βίωσαν τα παιδιά, αλλά και τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμά, κάποιοι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι κάποιοι μαθητές τους προσποιούνταν τα θύματα, ενώ δεν ήταν και ότι έκλαιγαν ψεύτικα, ενώ αναγνώριζαν ότι είχαν σημαντικά προβλήματα για τα οποία αγωνίζονταν, δεν ασχολούνταν πολύ με το πώς ένιωθαν αυτά τα παιδιά. Οι περιγραφές τους για τα παιδιά αυτά ταίριαζαν με την εικόνα που δίνεται στη βιβλιογραφία για τα προκλητικά θύματα, τα οποία πέφτουν θύματα εκφοβισμού έπειτα από προκλητική προς τους θύτες συμπεριφορά (Nansel κ.ά., 2001).

Φαίνεται όμως, ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης ποικίλλει ανάλογα με τον τύπο εκφοβισμού: η έρευνα των Bauman και Del Rio (2006) αποκάλυψε ότι τα θύματα του κοινωνικού αποκλεισμού εισέπρατταν μικρότερου βαθμού

ενσυναίσθηση σε σχέση με θύματα άλλων μορφών γιατί θεωρούνταν υπεύθυνα για το περιστατικό.

Οι ερευνητές έχουν συσχετίσει την ενσυναίσθηση με τη βοηθητική συμπεριφορά (Craig κ.ά., 2000). Οι Byers κ.ά. (2011) και αναφέρουν ότι το να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ενσυναίσθηση για το θύμα σημαίνει ότι είναι πιο πιθανό να καταλάβουν και να ταυτιστούν με την εμπειρία του να είσαι θύμα (Eslea & Smith, 2000). Έτσι, αυτοί που νιώθουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση είναι πιο πιθανό να δουν την κατάσταση πιο σοβαρά και επομένως να παρέμβουν (Craig κ.ά., 2000· Eslea & Smith, 2000· Kallestad & Olweus, 2003, όπ. αναφ. στο Mishna κ.ά., 2005).

Οι γυναίκες σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά από τους άντρες (Craig κ.ά., 2000).

Η ενσυναίσθηση αλληλεπιδρά με στοιχεία όπως το αν ένα άτομο είδε ή όχι το περιστατικό, την αποδιδόμενη σοβαρότητα και το είδος του εκφοβισμού. Οι παραπάνω παράγοντες μπορεί να αυξήσουν τις πιθανότητες να παρέμβει ένας εκπαιδευτικός (Craig κ.ά., 2000). Για παράδειγμα στην έρευνα του Banas (2014), ήταν υψηλότερη η ενσυναίσθηση στον σωματικό και χαμηλότερη στον σχεσιακό εκφοβισμό. Όμως και στων Byers κ.ά. (2011), οι δάσκαλοι ένιωθαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση για τα θύματα του άμεσου εκφοβισμού.

Αυτό βέβαια μας αποκαλύπτει ότι κατά πάσα πιθανότητα μια εκπαίδευση που θα αυξάνει την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών θα έχει θετικά αποτελέσματα και στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Κατά συνέπεια, αν η ενσυναίσθηση ενός ατόμου μπορεί να αυξηθεί, μπορεί να αυξηθεί και η κατανόηση που έχει για τη σοβαρότητα ενός περιστατικού και επόμενα να αυξηθούν οι πιθανότητες να παρέμβουν σε τέτοια περιστατικά (Craig κ.ά., 2000).

Δεν έχει ερευνηθεί το αν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα θύματα μπορεί να τροποποιηθεί, αλλά υπήρξαν υποσχόμενα αποτελέσματα σχετικά με τη δυνατότητα να διδαχθεί η ενσυναίσθηση (π.χ. Platt & Keller, 1994· Seaberg, Godwin, & Perry 2000· Spiro, 1992, οπ. αναφ. στο Dedousis-Wallace & Shute, 2009).

Αποδιδόμενη από τους εκπαιδευτικούς σοβαρότητα

Οι συγγραφείς τονίζουν ότι ακόμα και αν οι δάσκαλοι μπορούν να αναγνωρίσουν επιθετικές πράξεις, το αν θα δράσουν ή όχι, εξαρτάται από το αν θεωρούν την εν λόγω πράξη σοβαρή ή όχι (Grumm & Hein, 2012· Ellis & Shute,

2007· Yoon, 2004, όπ. αναφ. στο Dedousis-Wallace & Shute, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονται στον εκφοβισμό γρήγορα στέλνουν ένα μήνυμα ότι ο εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτός κι έτσι καλλιεργούν ένα περιβάλλον που δεν επιτρέπει την εμφάνισή του (Doll, Song, Champion, & Jones, 2011). Αν από την άλλη οι εκπαιδευτικοί τηρήσουν τη στάση «είναι απλά παιδιά», εμφανίζονται σοβαρότερα περιστατικά (Holt, Keyes, & Koenig, 2011). Η αποδιδόμενη σοβαρότητα ήταν η παράμετρος που συνέβαλλε στον μεγαλύτερο βαθμό στην πρόβλεψη της πιθανότητας να παρέμβει ένας δάσκαλος. Αυτό σημαίνει ότι όταν ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον εκφοβισμό, μπορεί να εκτιμούν διαφορετικά τις αρνητικές επιδράσεις του εκφοβισμού και έτσι να αυξάνεται η πιθανότητα να παρέμβουν (Yoon, 2004).

Ο τύπος της επιθετικότητας και το αν οι δάσκαλοι ήταν ή όχι μάρτυρες του περιστατικού, συσχετίστηκε στην έρευνα των Craig κ.ά. (2000) με τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το αν ένα περιστατικό εκφοβισμού ήταν σοβαρό ή όχι. Οι τύποι εκφοβισμού που περιλάμβαναν σωματική βία χαρακτηρίζονταν πιο συχνά ως συμπεριφορές εκφοβισμού, θεωρούνταν πιο σοβαρές και θεωρούνταν ότι άξιζαν περισσότερο την παρέμβαση τρίτων σε σχέση με περιστατικά που περιλάμβαναν λεκτική βία. Αντίθετα, πράξεις όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι σύντομες και συγκαλυμμένες και με λιγότερο ορατά αποτελέσματα ως εκ τούτου είναι πιο πιθανό να γίνουν ανεκτές. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα και σε έρευνα των Bauman και Del Rio (2006). Στην έρευνα των τελευταίων, σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού, οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν τη συμπεριφορά του θύτη σε τέτοιες περιπτώσεις ως απάντηση σε προκλητική συμπεριφορά του θύτη ή ότι βασιζόταν στο έλλειμμα κοινωνικής συμπεριφοράς του θύματος. Σε άλλη περίπτωση, βέβαια, οι συμμετέχοντες θεώρησαν πιο σοβαρό το σενάριο που αφορούσε λεκτική βία για τον σεξουαλικό προσανατολισμό του θύματος σε σχέση με τα σενάρια του σχεσιακού και του σωματικού εκφοβισμού (Banas, 2014). Γενικά, τα περιστατικά άμεσου εκφοβισμού θεωρήθηκαν πιο σοβαρά από του έμμεσου (Byers κ.ά., 2011).

Στην έρευνα των Mishna κ.ά. (2005) τα περιστατικά που δεν περιλάμβαναν σωματική βία δε θεωρούνταν σοβαρά κι έτσι παραβλέπονταν. Παιδιά που εκφοβίζονταν με κοροϊδίες, ξάφνιασαν τους εκπαιδευτικούς με το γεγονός ότι είχαν τον ρόλο θύματος, γιατί είχαν φίλους και ήταν αρεστά κι έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν «έπαιρναν» τα παράπονα που έκαναν στα σοβαρά. Άλλη εκπαιδευτικός, για το γεγονός ότι αγόρια κορόιδευαν επανειλημμένα ένα κορίτσι

και του έκλεβαν τη σειρά, ανέφερε ότι είναι μια φυσιολογική προσπάθεια να κεντρίσουν την προσοχή των κοριτσιών (Mishna κ.ά., 2005). Είναι δύσκολο να πούμε ότι παιδιά αυτής της ηλικίας σκόπιμα θέλουν να πληγώσουν το κορίτσι. Από την άλλη, κάποια θύματα δεν είχαν καταλάβει ότι θεωρούνται θύματα, επομένως θεωρούσαν ότι το να εκφοβίζονται είναι φυσιολογικό.

Πρέπει να καταλάβουμε ότι η δυσφορία ενός παιδιού για κάποιες συμπεριφορές μπορεί να είναι πιο έντονη από ενός ενήλικα. Αυτή η γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορεί να τους βοηθήσει να ακούν και τους μαθητές τους, ανεξάρτητα από το αν για τους πρώτους κάποιες συμπεριφορές μπορεί να μη θεωρούνται σοβαρές. Μεγάλη πρέπει να είναι η επαγρύπνηση τους και για τα παιδιά που μπορεί να μη γνωρίζουν ότι έχουν υποστεί εκφοβισμό (Mishna κ.ά., 2005).

Επιβάλλεται στο σημείο αυτό, να αναφερθεί μια διάχυτη τάση των δασκάλων και των διευθυντών ότι ο εκφοβισμός δεν είναι σημαντικό πρόβλημα. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα βρέθηκε ότι το 85% των δασκάλων υποστήριζαν ότι δεν υπήρχε καθόλου κοινωνικός αποκλεισμός στη τάξη τους τη στιγμή που το 30% με 60% των μαθητών ανέφεραν έναν φόβο να αναφέρουν τις εμπειρίες θυματοποίησης που μπορεί να είχαν σε ενήλικες ίσως φοβούμενοι ότι δε θα τους πιστέψουν ή δε θα τους βοηθήσουν (Korean Educational Development Institute, 1998).

Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσες είναι οι περιπτώσεις θυματοποίησης στην τάξη τους διέφερε σημαντικά από τον αριθμό που έδιναν οι μαθητές. Αυτό βέβαια μπορεί να σημαίνει είτε και ότι οι πρώτοι αγνοούν περιστατικά είτε ότι οι τελευταίοι μπορεί να ήταν υπερβολικοί όταν απαντούσαν, γιατί θεωρούσαν λανθασμένα κάποιες συμπεριφορές ως εκφοβιστικές. Κάτι τέτοιο είναι ανησυχητικό, γιατί είναι απίθανο να παρέμβουν. Ακόμη, μπορεί οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν για κάποια περιστατικά εκφοβισμού, αλλά να τα υποβαθμίζουν σε τρίτους, προκειμένου να μη δώσουν τροφή για την πεποίθηση ότι κάνουν λάθος τη δουλειά τους (Oldenburg κ.ά., 2016).

Ταυτόχρονα, παρατηρείται η εξής ασυμφωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών: οι εκπαδευτικοί φαίνεται να υποτιμούν το πλήθος των περιστατικών εκφοβισμού (O'Moore, 2000), ενώ υπερτιμούν τις ικανότητές τους για αποτελεσματική παρέμβαση σε τέτοιου είδους περιστατικά (Crawford, 2002). Κατά τη Limber (2002), σε μία έρευνα, το 70% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρεμβαίνει σχεδόν σε όλα τα περιστατικά εκφοβισμού, ενώ μόνο το 25% των μαθητών είχε την ίδια άποψη. Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε

άλλη έρευνα, (88%) θεωρούσε ότι προλαμβάνουν με επιτυχία προβλήματα εκφοβισμού που συμβαίνουν στο σχολείο τους. Ταυτόχρονα όμως, μόνο το 20% θεωρούσε την επίβλεψη των παιδιών επαρκή στον χώρο του παιχνιδιού, όπου και συμβαίνουν τα περισσότερα περιστατικά (Limber, 2002).

Ακόμη, τα σχολεία έχουν τη τάση να αποσιωπούν ζητήματα εκφοβισμού, να ελαχιστοποιούν τη σημασία τους ή να μεταβιβάζουν την ευθύνη στους γονείς, ισχυριζόμενοι ότι ο εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν οικογενειακό (Lee, 2005). Για τους μαθητές που έχουν υποστεί θυματοποίηση στην Κορέα, η διαμεσολάβηση του σχολείου έχει αποδειχθεί αναποτελεσματική, καθώς οι θύτες συνεχίζουν να ενοχλούν τα θύματά τους μέσω μεθόδων της τεχνολογίας, ακόμη κι αν έχουν αλλάξει σχολείο (Yang, 2005).

Μετά από σχετική εκπαίδευση, η αποδιδόμενη σοβαρότητα αυξήθηκε τόσο για περιστατικά άμεσου όσο και έμμεσου εκφοβισμού, αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό (Dedousis-Wallace & Shute, 2009).

Υποκειμενικότητα

Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν για το γεγονός ότι υπήρχε απόκλιση ανάμεσα στις απόψεις τους και στων παιδιών, ότι για περιστατικά σωματικού εκφοβιαμού δεν χωρά αμφιβολία, γιατί δεν επιδέχονται πολλών ερμηνειών. Αυτό όμως δε συμβαίνει και για περιπτώσεις κάποιων μορφών έμμεσου εκφοβισμού, όπου η εντύπωση που έχει καθένας μπορεί να διαφέρει από την πραγματικότητα. Θεωρούσαν τις περισσότερες φορές ότι το παιδί δεν είχε αντιληφθεί σωστά την κατάσταση, ενώ οι δικές τους αφηγήσεις ταίριαζαν στην πραγματικότητα (Limper, 2000).

Το γεγονός αυτό πρέπει να προσεχθεί, καθώς από την άποψη που έχουν για κάθε περιστατικό θα εξαρτηθεί τόσο ο τρόπος που θα το χειριστούν όσο και το αν το παιδί θα αποκαλύψει ή όχι το περιστατικό (Limper, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επομένως βοήθεια για να καταλάβουν ότι η δυσφορία που βιώνει ένα παιδί μπορεί να είναι μεγαλύτερη από όσο εκείνοι φαντάζονται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προσποιείται (Landau, Milich,Harris, & Larson, 2001).

Η υποτίμηση τέτοιων περιστατικών μπορεί να αφήσει ελεύθερο τον δρόμο για περαιτέρω θυματοποίηση (Astor, 1995). Όπως αναφέρουν και οι Clarke και Kiselica (1997), όταν οι ενήλικες αγνοούν, ευτελίζουν και ανέχονται

τον εκφοβισμό, τα παιδιά εσωτερικεύουν το μήνυμα ότι οι ενήλικες πιστεύουν ότι αξίζουν λιγότερο και το κρατούν μέσα τους και στην ενήλικη ζωή.

Πιθανότητα παρέμβασης

Οι Dedousis-Wallace και Shute (2009) αναφέρουν ότι και η αποδιδόμενη σοβαρότητα και η ενσυναίσθηση ήταν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της πιθανότητας να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικό έμμεσου εκφοβισμού, με την αποδιδόμενη σοβαρότητα να είναι πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας. Τα παραπάνω υποστηρίζουν τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Craig κ.ά., 2000· Ellis & Shute, 2007· Yoon, 2004). Την υπεροχή της αποδιδόμενης σοβαρότητας έναντι της ενσυναίσθησης εντόπισε και η Yoon (2004).

Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν είναι ίδια για τα περιστατικά άμεσου εκφοβισμού, γα τα οποία η αποδιδόμενη σοβαρότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα παρέμβασης, ενώ η ενσυναίσθηση όχι. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι η εξής: σε μια τόσο δύσκολα ενοπίσιμη περίπτωση εκφοβισμού, όπως είναι συνήθως ο έμμεσος εκφοβισμός, μόνο οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη ευαισθησία και ενσυναίσθηση μπορούν να την εντοπίσουν. Αντίθετα, σε περιπτώσεις άμεσου εκφοβισμού, όπου οι παραβάσεις είναι αντικειμενικές, δε χρειάζεται ιδιαίτερη ενσυναίσθηση για να μπει κανείς στη θέση του άλλου (Dedousis- Wallace & Shute, 2009).

Σύμφωνα με έρευνα του 1994, περίπου το 85% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι παρενέβαιναν πάντα ή πολύ συχνά σε περιπτώσεις εκφοβισμού, ενώ αντίθετα μόνο 35% των μαθητών ανέφεραν ότι οι δάσκαλοί τους παρενέβαιναν (Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994). Λιγότερο από το 40% του προσωπικού των σχολείων εμπλέκονται στην πρόληψη του εκφοβισμού (Bradshaw κ.ά., 2011). Τέτοιου είδους αποκλίσεις ανάμεσα στις γνώμες δασκάλων και γονέων σχετικά με την παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι ενήμεροι της έκτασης και της σοβαρότητας κάποιων περιστατικών ή ότι οι μαθητές μπορεί να μη θεωρούν την παρέμβαση των δασκάλων σημαντική (Craig κ.ά., 2000).

Σε έρευνα του Boulton (1997), το 25% των δασκάλων δε θεωρούσε την κοροϊδία, τη διάδοση φημών, τον κοινωνικό αποκλεισμό ή την απόσπαση αντικειμένων που ανήκουν σε άλλους ως εκφοβισμό, τη στιγμή που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούσε άλλες συμπεριφορές όπως σωματικές επιθέσεις, απειλές και καταναγκασμό κάποιου να κάνει κάτι που δε

θέλει, ως ολοφάνερο εκφοβισμό. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα και σε πολύ πρόσφατες έρευνες. Στην έρευνα των Byers κ.ά. (2011), οι δάσκαλοι ήταν πιο πιθανό να παρέμβουν σε περιπτώσεις άμεσου εκφοβισμού.

Λογική υπόθεση με αφορμή την παραπάνω έρευνα είναι ότι αν οι δάσκαλοι δε θεωρούν τις περιπτώσεις συγκαλυμμένου εκφοβισμού ως εκφοβισμό δε θα παρέμβουν σε αυτές**.** Τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να προβλέπουν διδασκαλία στους μαθητές ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι συμπεριφοράς που μπορούν να χαρακτηριστούν εκφοβιστικές, αλλά και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τέτοιου είδους συμπεριφορών, ώστε να λάβουν τη δέουσα αντιμετώπιση (Craig κ.ά., 2000).

Όπως αναφέρθηκε και πιο πριν, ένας ακόμη λόγος που μπορεί να δικαιολογεί τα μικρά ποσοστά παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εκφοβισμού είναι το γεγονός ότι πολλά παιδιά διστάζουν να αναφέρουν τυχόν εμπλοκή τους σε περιστατικό εκφοβισμού, είτε γιατί θεωρούν ότι τα μέσα κοινωνικού ελέγχου δεν μπορούν να βοηθήσουν είτε γιατί φοβούνται για περαιτέρω θυματοποίηση (Craig κ.ά., 2000)**.** Ο λόγος δε που δε μιλούν τα ίδια τα θύματα είναι ότι φοβούνται ότι θα πέσουν ξανά θύματα ή ότι δε θα γίνουν πιστευτά (Novick & Isaacs, 2010· Whitney & Smith, 1993, όπ. αναφ. στο Oldenburg κ.ά., 2016). Για τους ίδιους λόγους φοβούνται να μιλήσουν στους εκπαιδευτικούς και οι απλοί μάρτυρες του περιστατικού (Oldenburg κ.ά., 2016).

Σπάνια ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν οι ίδιοι τη συμπεριφορά αυτή, καθώς, όπως αναφέρεται, οι συμπεριφορές αυτές γίνονται όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παρόντες (Craig, Pepler, & Atlas, 2000· Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005, όπ. αναφ. στο Oldenburg κ.ά., 2016).

2.7 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις παρεμβάσεις

Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν κεντρικό ρόλο στην πρόληψη και διαχείριση του εκφοβισμού και εμπλέκονται στην εφαρμογή των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Επομένως, οι στάσεις τους απέναντι στα προγράμματα αυτά είναι απαραίτητο να διερευνηθούν για να μάθουμε κατά πόσο θεωρούν τις παρεμβάσεις αυτές βοηθητικές ή όχι (Roberts, 2011).

Το πρόβλημα του εκφοβισμού μπορεί να είναι μικρότερο αν ένα σχολείο συζητά για αυτό με τα παιδιά και παρεμβαίνει όταν πρέπει (Payne & Gottfredson, 2004). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό: αν τον αγνοούν, οι

μαθητές μπορεί να νιώθουν ότι δεν μπορούν να βασίζονται στους δασκάλους τους για προστασία και ότι οι τελευταίοι αποδέχονται τέτοιου είδους συμπεριφορές (MacNeil & Newell, 2004, όπ. αναφ. στο Bauman & Del Rio, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται από ανθρώπους που δεν ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό ως τις πιο βοηθητικές στην πρόληψη του εκφοβισμού. Ως τέτοιες θεωρούνται τα «προγράμματα παρακολούθησης των μαθητών», «Συμβουλευτική, Ομάδες υποστήριξης για θύματα και προγράμματα διαμεσολάβησης συνομηλίκων», «Ακριβείς πληροφορίες και εκπαίδευση για μαθητές και προσωπικό σχολείων». Ίσως αυτή τους η άποψη δικαιολογείται από τον καθημερινό φόρτο που έχουν (Roberts, 2011). Τα παραπάνω αποτελέσματα υποστηρίζουν τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας των Samara και Smith (2008), στην οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν πολύ ικανοποιημένοι για παρεμβάσεις όπως συμβουλευτική από το προσωπικό του σχολείου και από την αύξηση της εκπαίδευσης του προσωπικού. Οι παρεμβάσεις από μη εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρήθηκαν πιο αποτελεσματικές και μάλιστα για την πρόληψη περισσότερων από ένα ειδών εκφοβισμού: του σωματικού, του λεκτικού, της ταπείνωσης, της κοινωνικής αποξένωσης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι κάθε είδος παρέμβασης δε βοηθά στην πρόληψη περισσότερων του ενός ειδών εκφοβισμού (Rigby, Smith & Pepler, 2004, όπ. αναφ. στο Roberts, 2011). Φαίνεται ότι πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν με συμβουλές και εργαζόμενοι με το θύμα (Samara & Smith, 2008).

2.8 Στάσεις μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό

Οι μαθητές από την άλλη, προτιμούν τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να επιλυθεί, γιατί είναι λιγότερο πιθανό είτε οι μεν είτε οι δε να συμμετάσχουν σε παρέμβαση την οποία δεν πιστεύουν ότι είναι βοηθητική (Roberts, 2011).

Ωστόσο, οι Houndoumadi και Pateraki (2001) βρήκαν ότι οι Έλληνες μαθητές έτειναν περισσότερο να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού στους γονείς τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενήμεροι του ότι εκφοβίζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

3.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Οι Liepe-Levinson και Levinson (2005) αναφέρουν ότι σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Σχολικών Ψυχολόγων, «*160.000 μαθητές απουσιάζουν καθημερινά από το σχολείο, φοβούμενοι μήπως πέσουν θύματα εκφοβισμού*».

Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να νιώθει ασφαλές στο σχολείο. Ο εκφοβισμός όμως παρεμποδίζει αυτό το αίσθημα ασφάλειας. Αποτελεί ως εκ τούτου παραβίαση αυτού του βασικού δικαιώματος των παιδιών (Kandersteg Declaration Against Bullying in Children and Youth, 2007).

Από την άλλη, οι Cullingford και Morison (1995) αναφέρουν ότι τα προβλήματα που προκαλεί η εμπλοκή στο συνεχές του εκφοβισμού είναι κοινωνικά, αλλά και ψυχικά και ένα μεγάλο σώμα ερευνών εξετάζει τις συνέπειες της εμπλοκής σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και στην ενήλικη ζωή (Son, Parish, & Peterson, 2012). Οι θύτες είναι πιο πιθανό να έχουν προβλήματα εξωτερίκευσης, όπως παραβατικότητα ή κατάχρηση αλκοόλ. Τα θύματα εμφανίζουν προβλήματα εσωτερίκευσης (Olweus, 1993), όπως η κατάθλιψη.

Λόγω των παραπάνω στοιχείων, πολλοί επαγγελματίες που εργάζονται κοντά σε παιδιά, τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης όχι μόνο προγραμμάτων που στοχεύουν στο να αντιμετωπίσουν υπάρχοντα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά και προγραμμάτων που από πολύ μικρή ηλικία προλαμβάνουν την ύπαρξη φαινομένων βίας (Mishna, 2003· Levine & Tamburrino, 2013). Στην έρευνα των Harwood και Copfer (2011), το 40% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η πρόληψη (καθορισμός κανόνων για την τάξη, διαμόρφωση προσδοκιών, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων) είναι η πιο σημαντική στρατηγική.

Οι εκπαιδευτικοί περνούν μεγάλο διάστημα της μέρας με τα παιδιά κι έτσι μπορούν να πρωτοστατούν σε στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισής του (Lund, Blake, Ewing, & Banks, 2012). Προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι συστηματικές παρεμβάσεις που εμπλέκουν όλο το σχολείο και όπου ο ρόλος τους εκπαιδευτικού είναι θεμελιώδης, είναι σημαντικές για την πρόληψη του

εκφοβισμού (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta, & Salmivalli, 2012· Strohmeier & Noam, 2012· Veenstra κ.ά., 2014). Έτσι, η άμεση ανταπόκρισή τους σε τέτοια περιστατικά είναι πολύ σημαντική (e.g., Ahtola κ.ά., 2012· Olweus, 1993· Strohmeier, Hofmann, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012).

Σε ορισμένες χώρες όπως η Αυστρία και η Γερμανία υπάρχουν ακόμα και νόμοι που επιβάλλουν στους εκπαιδευτικούς τη διασφάλιση της φροντίδας και της ακεραιότητας των μαθητών. Έτσι, οι δάσκαλοι έχουν τόσο ηθική αλλά και νομική υποχρέωση να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Byers κ.ά., 2011).

Η ανάγκη αυτή είναι μεγαλύτερη για τις περιπτώσεις που ο εκφοβισμός αφορά παιδιά με δυσκολίες. Βέβαια, μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθούν για να περικλείσουν τις περιπτώσεις παιδιών με κάποια δυσκολία που εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία – να χρησιμοποιείται απλούστερη γλώσσας, να δίνεται μεγαλύτερο περιθώριο χρόνου, να δίνεται βοήθεια στα παιδιά αυτά να εκφράσουν τις σκέψεις, τους φόβους και τις ανάγκες τους (Mishna, 2003).

Τη στιγμή λοιπόν, που είναι άμεση η ανάγκη για σωστό χειρισμό εκφοβιστικών περιστατικών, καθώς η συχνότητα με την οποία σημειώνονται είναι ανησυχητική, οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών σημειώνουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι όσον αφορά τις απαραίτητες δεξιότητες για τη διαχείριση θεμάτων του σχολείου (Duck, 2007· Freiberg, 2002· Meister & Melnick, 2003· Merrett & Wheldall,1993· Stoughton, 2007, όπ. αναφ. στο Allen, 2010), όπως διοικητικά θέματα, αναλυτικό πρόγραμμα και θέματα συμπεριφοράς των μαθητών (Allen & Blackston, 2003· Bauman & Del Rio, 2006· Kirkpatrick, Lincoln, & Morrow, 2006· Public Agenda, 2004· Thompson & Walter, 1998, όπ. αναφ. στο Allen, 2010).

Η εκπαίδευση του προσωπικού των σχολείων είναι βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας για τις στρατηγικές κατά του εκφοβισμού (Lund κ.ά., 2012). Ωστόσο, σε μεγάλο όγκο ερευνών φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού, την πρόληψη και την αντιμετώπισή του (Gorsek & Cunningham, 2014).

Αξίζει να σημειωθεί η πίεση που ανέφεραν ότι έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί, λόγω του ότι έπρεπε να φέρουν σε πέρας ό,τι προέβλεπε το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Ακόμη, ανέφεραν ότι δεν ένιωθαν ότι είχαν τη στήριξη, τον χρόνο και τους πόρους για να ανταποκριθούν επαρκώς σε τέτοιου είδους περιστατικά, με

αποτέλεσμα να νιώθουν «εξαντλημένοι», «τρομαγμένοι», «αβοήθητοι», «απηυδισμένοι» (Mishna κ.ά., 2005).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η κακή συμπεριφορά των παιδιών πέρα από τις άσχημες συνέπειες που έχει για τα ίδια τα παιδιά, είναι η βασική αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης των νέων εκπαιδευτικών και της απόφασής τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Public Agenda, 2004, όπ. αναφ. στο Allen, 2010).

Στην περίπτωση που τα προβλήματα εκφοβισμού έχουν κάνει ήδη την εμφάνισή τους, υπάρχει μια ποικιλία παρεμβάσεων που αντιμετωπίζουν, με εξειδικευμένο τρόπο, τα προβλήματα των παιδιών (Harris & Petrie, 2003). Η πρώτη και πιο σημαντική κίνηση προς την κατεύθυνση αυτή είναι καταρχάς να εντοπιστούν τα παιδιά υψηλού κινδύνου: αυτά που έχουν ήδη εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού ή που είναι πιο πιθανό να εμπλακούν. Δείγματα μπορεί να αποτελέσουν η υψηλή αυτοεκτίμηση (Piotrowski & Hoot, 2008· Sanders, 2004, όπ. αναφ. στο Gorsek & Cunningham, 2014), η έλλειψη ενσυναίσθησης (Limber κ.ά.,1998· Olweus, 1993· Piotrowski & Hoot, 2008, όπ. αναφ. στο Gorsek & Cunningham, 2014), συνεχής παραβίαση κανόνων (Goldweber, Waasdrop, & Bradshaw, 2012), κατάθλιψη (Piotrowski & Hoot, 2008), φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Benitez, Garcia-Berben, & Fernandez-Cabezas, 2009· Newman, Frey, & Jones, 2010· Nicolaides κ.ά., 2002) και επιθετικότητα.

3.2 Τρόποι χειρισμού κάθε εμπλεκόμενου

Όταν εργαζόμαστε με τους μαθητές-«θύματα» τους ενημερώνουμε αρχικά ότι υπάρχουν ενήλικες εκεί για να τους βοηθήσουν. Στη συνέχεια, προσπαθούμε να τους εφοδιάσουμε με δεξιότητες αποφυγής και αντιμετώπισης των «θυτών». Τους ενθαρρύνουμε να αντιμετωπίζουν τα πειράγματα των «θυτών» χρησιμοποιώντας δηλώσεις, που ενδεχομένως να σταματούσαν την περαιτέρω δράση του «θύτη» (Scarpaci, 2006).

Πρέπει να γίνει κατανοητό στους μαθητές ότι οι «θεατές» είναι υπεύθυνοι και για την απραξία τους, όταν παρακολουθούν σκηνές εκφοβισμού συμμαθητών τους (Feldman, 2004).

Είναι φυσικά σημαντικό να εφαρμόζουμε από κοινού με τους μαθητές-«θύτες» ένα πρόγραμμα τήρησης των κανόνων πειθαρχίας της τάξης και του σχολείου για μια ορισμένη χρονική περίοδο, μικρή στην αρχή και σταδιακά μεγαλύτερη στη συνέχεια, επαινώντας και επιβραβεύοντας την επιθυμητή

συμπεριφορά, κάθε φορά που την επιδεικνύουν και τιμωρώντας με στέρηση προνομίων την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όποτε αυτή εκδηλώνεται (Φελούκα, 2010).

Τέλος, πρέπει να γίνει από κάθε εκπαιδευτικό κατανοητό ότι είναι σημαντικό να παρέχουμε στους μαθητές πολλούς τρόπους για να κερδίσουν την αναγνώριση μέσα στην τάξη. Πρέπει να επαινούνται τόσο οι ακαδημαϊκές όσο και οι μη ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ειδικά η προσπάθεια πρέπει να επιβραβεύεται. Είναι πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία να θυμόμαστε ότι κάθε μαθητής είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με θετικά και αρνητικά σημεία, με δυνάμεις και αδυναμίες. Οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να επιτύχουν και ότι καθένας είναι δυνατό να κερδίσει την αναγνώριση για τις ιδιαίτερες δυνάμεις του (Migliore, 2003).

Βασικές προϋποθέσεις για επιτυχή αποτελέσματα στη χρήση των παραπάνω στρατηγικών είναι καταρχάς η εμπλοκή όλου του οργανισμού στη διαχείριση της διαμάχης ή του περιστατικού εκφοβισμού. Κάθε μαθητής ή εργαζόμενος πρέπει να έχει ενεργό συμμετοχή, ώστε να αναπτύσσει δεξιότητες και αν είναι δυνατόν να τις διδάσκει σε άλλους (Burton, Lepp, Morrison & O'Toole, 2015).

Κατά δεύτερον, τα προγράμματα για τη διαχείριση των συγκρούσεων ή του εκφοβισμού πρέπει να αποτελούν μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι μέρος του προγράμματος που διδάσκεται μέσα από σχολικά μαθήματα. Οι συγκεκριμένες γνώσεις είναι απαραίτητες για κάθε υποψήφιο εργαζόμενο κι έτσι πρέπει να διδάσκεται και στους ανώτερους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Burton κ.ά., 2015). Ένα ακόμη σημείο που αξίζει να σημειωθεί, είναι ότι τα προγράμματα αυτά πρέπει να έχουν τη στήριξη των υπεύθυνων των φορέων όπου τίθενται (Burton κ.ά., 2015).

3.3 Επίπεδα παρέμβασης

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνει μέτρα σε τρία επίπεδα: σχολείο, τάξη και ατομικό (Olweus, 1993).

Μέτρα σε επίπεδο σχολείου:

Καλό είναι να γίνεται έρευνα μέσω ερωτηματολογίου για τη συλλογή λεπτομερών πληροφοριών, αλλά και κατά τακτά χρονικά διαστήματα να ορίζεται μέρα σχολικής συνεδρίασης (school conference day) για τα προβλήματα

εκφοβισμού/ θυματοποίησης με τη συμμετοχή του διευθυντή, του διδακτικού προσωπικού, του σχολικού συμβούλου, του σχολικού ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού, εφόσον υπάρχουν, καθώς και επιλεγμένων γονέων και μαθητών με στόχο ένα γενικό, συγκεκριμένο και αρκετά λεπτομερές μακροπρόθεσμο σχέδιο δράσης για το σχολείο. Σημαντική παράμετρος που πρέπει να φροντίζεται, είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη επιτήρηση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι προετοιμασμένοι να παρέμβουν σε πιθανές καταστάσεις εκφοβισμού (Φελούκα, 2010).

Πολύ βοηθητική μπορεί να είναι η δυνατότητα ανώνυμης τηλεφωνικής επαφής με ένα υπεύθυνο πρόσωπο (σχολικός ψυχολόγος, σχολικός σύμβουλος ή ευαισθητοποιημένος στο θέμα εκπαιδευτικός) που να αναλαμβάνει να δέχεται εβδομαδιαία, σε συγκεκριμένες ώρες, τηλέφωνα από μαθητές-«θύματα» ή τους γονείς τους, οι οποίοι επιθυμούν να συζητήσουν το πρόβλημά τους ανώνυμα, είτε επειδή φοβούνται πιθανή αντεκδίκηση των μαθητών-«θυτών», είτε επειδή ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, τον/ην οποίον/αν ενημέρωσαν, δεν επιλήφθηκε. Το συγκεκριμένο μέτρο μπορεί να υλοποιηθεί σε επίπεδο Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αν οι συνθήκες δεν επιτρέπουν την εφαρμογή του σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Φελούκα, 2010).

Έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες παραγράφους πόσο σημαντική είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών. Έτσι, θα ήταν ωφέλιμη η κοινή συνεδρίαση διδακτικού προσωπικού – γονέων για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης κατά τακτά χρονικά διαστήματα, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο, όπου συζητούνται εκτενώς η έκταση, οι μορφές και οι αιτίες του εκφοβισμού/ θυματοποίησης, καθώς και το σχέδιο δράσης με συγκεκριμένα μέτρα που το σχολείο επιθυμεί να εφαρμόσει με τη συνεργασία των γονέων για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Φελούκα, 2010).

Τέλος, είναι καλό να συσταθούν ομάδες 5 - 10 δασκάλων (teacher groups) για την ανάπτυξη του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου, οι οποίες συναντώνται μία φορά την εβδομάδα για μερικές εβδομάδες και συζητούν για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και τα κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισής του ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες τους και αλληλομαθαίνοντας από τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους (Olweus, 1993).

Μέτρα σε επίπεδο τάξης

Ως αρχή μπορούν να τεθούν κάποιοι κανόνες, όπως: *«Δεν εκφοβίζουμε άλλους μαθητές», «Προσπαθούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές που είναι θύματα εκφοβισμού», «Δεν παραλείπουμε να συμπεριλαμβάνουμε στην παρέα μας τους μαθητές που εύκολα αποκλείονται από την ομάδα ή απομονώνονται».*

Είναι απαραίτητο να παρέχονται διευκρινήσεις στους μαθητές, ώστε το είδος της συμπεριφοράς που δηλώνουν οι κανόνες να είναι σαφές, ξεκάθαρο σε αυτούς, να επαινούνται εκείνοι που επιδεικνύουν την επιθυμητή συμπεριφορά και να υφίστανται κυρώσεις με τη μορφή των αρνητικών συνεπειών όσοι επιδεικνύουν επιθετική, αντίθετη με τους κανόνες συμπεριφορά (Φελούκα, 2010).

Προς αυτή την κατεύθυση μπορεί να βοηθήσουν παιχνίδια ρόλων, ανάγνωση σχετικών αποσπασμάτων από τη λογοτεχνία με στόχο την αύξηση της ενσυναίσθησης των μαθητών για τα θύματα του εκφοβισμού, αλλά και συζητήσεις της τάξης (ίσως στην ώρα της «Ευέλικτης Ζώνης») για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, στις οποίες συμμετέχουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές καθισμένοι σε κύκλο ή ημικύκλιο, ώστε να υπάρχει βλεμματική επαφή. Καλό είναι επίσης, κάθε εκπαιδευτικός να αξιοποιεί στην τάξη του τη συνεργατική μάθηση (cooperative learning) (Johnson κ.ά., 1984· Slavin, 1983, όπ. αναφ. στο Φελούκα, 2010), η οποία, εκτός από τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει στη σχολική μάθηση, έχει και πολλαπλά κοινωνικά οφέλη, καθώς ενισχύει τη θετική στάση και αποδοχή του ενός μαθητή προς τον άλλο, περιορίζοντας τις προκαταλήψεις προς τους συμμαθητές άλλης εθνικότητας. Τέλος, η ύπαρξη κοινών θετικών δραστηριοτήτων στην τάξη (π.χ. πάρτι, θεατρικές εκδηλώσεις, κ.ά.) μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και μειώνει τη μοναχικότητά τους (Olweus, 1993).

Μέτρα σε επίπεδο οικογένειας

Οι γονείς των εμπλεκόμενων σε επίπεδο αντιμετώπισης ή όλων των μαθητών σε επίπεδο πρόληψης, ενημερώνονται από το σχολείο και καλούνται ενδεχόμενα σε αυτό για συνεργασία και συζήτηση με μέλη του προσωπικού (Φελούκα, 2010).

Εκεί συνήθως ενημερώνονται για κάποια σημάδια που εμφανίζουν συνήθως τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβιασμού, για κάποιους κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται για τη μείωση του

εκφοβισμού, αλλά και για τις επιπτώσεις που έχει στα παιδιά ο εκφοβισμός (Φελούκα, 2010).

Αν χρειαστεί, γίνονται παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες οικογένειες (Γαλανάκη, 2010). Φυσικά, καλό είναι να ζητάται και η βοήθεια και υποστήριξη των γονέων των μαθητών (φάκελος γονέων, πρόσθετη βοήθεια από παιδικό ψυχολόγο ή παιδοψυχίατρο με εξειδικευμένη εμπειρία στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, κ.λπ.). Μπορούν να συγκροτούνται ομάδες συζήτησης για τους γονείς των «θυτών» και των «θυμάτων» με συντονιστή έναν ειδικό ομιλητή (π.χ. σχολικό ψυχολόγο), αρχικά χωριστά και κατόπιν σε κοινή συνεδρίαση, ώστε να αντιληφθεί η κάθε ομάδα το πρόβλημα της άλλης (Φελούκα, 2010).

Μέτρα σε επίπεδο συνομηλίκων

Βοήθεια πρέπει να διεκδικηθεί και από τους «ουδέτερους» μαθητές, οι οποίοι είναι πρόθυμοι να αποδοκιμάσουν ενεργά την επιθετική συμπεριφορά του μαθητή-«θύτη» και να τον απομονώσουν προστατεύοντας το μαθητή-«θύμα» (Φελούκα, 2010). Οι συνομήλικοι γίνονται πλέον μέρος της λύσης του προβλήματος. Μαθαίνουν ότι επιβάλλεται για το καλό όλων να αποδοκιμάζουν ανοιχτά τον εκφοβισμό, να γίνονται οι υποστηρικτές των θυμάτων. Διαμορφώνονται φιλίες ως «ασπίδα προστασίας» κατά του εκφοβισμού (δηλαδή, ανατίθεται σε ένα παιδί να γίνει φίλος με ένα θύμα), εκπαιδεύονται ορισμένοι μαθητές ως «διαμεσολαβητές» στις συγκρούσεις και ενθαρρύνονται τα παιδιά να αναφέρουν τον εκφοβισμό στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να εγγυηθούν την προστασία των θυμάτων (Γαλανάκη, 2010).

Μέτρα σε ατομικό επίπεδο

Όπως είναι προφανές, πρέπει για αρχή να γίνονται σοβαρές συζητήσεις με τους «θύτες» και τα «θύματα»: στους «θύτες» δίνεται το μήνυμα ότι ο εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτός στο σχολείο ή στην τάξη και τιμωρείται ως συμπεριφορά, ενώ στα «θύματα» δίνεται επαρκής προστασία από τον/ην εκπαιδευτικό μέσω της στενής συνεργασίας και της ανταλλαγής πληροφοριών με την οικογένειά τους.

Ακόμα, θα ήταν πολύ βοηθητικό ο εκπαιδευτικός της τάξης να κάνει ενέργειες με στόχο την αύξηση της δημοτικότητας των λιγότερο δημοφιλών μαθητών της τάξης, ώστε να μην θυματοποιούνται: για παράδειγμα ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει στο μαθητή-«θύμα», στο πλαίσιο των

δυνατοτήτων του, να εκτελέσει μια σημαντική εργασία σε συνεργασία με έναν δημοφιλή συμμαθητή του και να ανακοινώσουν από κοινού τα αποτελέσματά της στην ολομέλεια της τάξης. Στην περίπτωση που όλα τα ληφθέντα μέτρα υπήρξαν ατελέσφορα, θα πρέπει να γίνεται καθαρό στους θύτες ότι μόνη- τελευταία- λύση είναι να αλλάξουν σχολείο (Φελούκα, 2010).

Όπως είναι αυτονόητο, ανάλογες συζητήσεις πρέπει να γίνονται και με τους γονείς των εμπλεκομένων μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία τους για την αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών τους προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Φελούκα, 2010).

3.4 Μεταβλητές που επηρεάζουν τη χρήση στρατηγικών

Οι Burger κ.ά. (2016) αναφέρουν ότι χαρακτηριστικά των καταστάσεων του εκφοβισμού ή των δασκάλων μπορεί να επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικής. Για παράδειγμα, ο βαθμός σοβαρότητας του εκφοβισμού (Ellis & Shute, 2007), ο βαθμός ανισορροπίας δύναμης (Mishna κ.ά., 2005) και η φύση της συμπεριφοράς (Bauman & Del Rio, 2006). Ακόμα, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό (Craig κ.ά., 2000) και οι προσωπικές τους εμπειρίες εκφοβιστικής συμπεριφοράς όσο ήταν μαθητές (Kokko & Peorheolea, 2009· Oldenburg κ.ά., 2016) έχουν αποδειχθεί ότι είναι σημαντικά ατομικά χαρακτηριστικά του δασκάλου που επιδρούν στο πώς χειρίζεται καταστάσεις εκφοβιμού. Έχει ακόμα φανεί ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο χειρισμό τέτοιων περιστατικών (e.g., Byers κ.ά., 2011· Skinner, Babinski, & Gifford, 2014), ο ηθικός προσανατολισμός (e.g., Ellis & Shute, 2007) και η ενσυναίσθηση που εχουν για το θύμα (e.g., Yoon, 2004), είναι σημαντικοί μεσολαβητικοί παράγοντες για τη χρήση στρατηγικής.

Σχετικά με το φύλο του εκπαιδευτικού, άλλες έρευνες τον ανάγουν σε σημαντικό παράγοντα (Bauman κ.ά., 2008· Power-Elliot & Harris, 2012· Yoon κ.ά., 2011), ενώ άλλοι δε βρήκαν διαφορές (Byers κ.ά., 2011· Duy, 2013). Στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016) βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να δουλέψουν με το θύμα σε σχέση με τους άντρες. Ωστόσο, οι άντρες εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να αγνοήσουν το περιστατικό. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από έρευνες της Νότιας Κορέας (Yoon κ.ά., 2011), της Αμερικής (Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008) και του Καναδά (Power-Elliott & Harris, 2012).

Παρομοίως, ενώ σε κάποιες μελέτες βρέθηκαν διαφορές, με τους πιο έμπειρους δασκάλους να είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν

τιμωρητικές στρατηγικές (Sairanen & Pfeffer, 2011), άλλες απέτυχαν να βρουν τέτοια αποτελέσματα (Bauman κ.ά., 2008· Yoon, 2004). Στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016) βρέθηκε ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (υπηρεσία πάνω από 25 χρόνια) ήταν πιο πιθανό να δουλέψουν με τον θύτη και το θύμα σε σχέση με αυτούς με τη μικρή εμπειρία. Αυτά τα αποτελέσματα εναρμονίζονται με της Φινλανδίας (Sairanen & Pfeffer, 2011), της Αμερικής (Bauman κ.ά., 2008) και της Κορέας (Yoon κ.ά., 2011).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές κατά του εκφοβισμού βρέθηκε ότι ήταν σημαντικός παράγοντας που εξηγούσε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονταν τέτοιου είδους περιστατικά.

3.5 Συνήθεις τρόποι χειρισμού μαθητών

Όσον αφορά μορφές συγκαλυμμένου εκφοβισμού, σύμφωνα με τους Cross κ.ά. (2009), οι περισσότεροι μαθητές φεύγουν, μένουν μακριά από το πρόσωπο που τους εκφοβίζει η από το μέρος που συνέβη αυτό, αγνοούν τους εμπλεκόμενους ή αισθάνονται θυμωμένοι. Οι φίλοι, οι γονείς ή οι κηδεμόνες και αμέσως μετά οι δάσκαλοι ή άλλα μέλη του σχολείου είναι τα πρόσωπα στα οποία συνήθως απευθύνονται οι μαθητές για να ζητήσουν βοήθεια. Αρκετοί μαθητές θεωρούσαν ότι αν ανέφεραν το περιστατικό στους εκπαιδευτικούς η κατάσταση θα χειροτέρευε (Rigby & Barnes, 2002· Rigby & Bagshaw, 2003) και προτιμούσαν να το μοιράζονται στους φίλους ή τους γονείς τους.

Τα αγόρια, βέβαια, ζητούν σπανιότερα βοήθεια σε σχέση με τα κορίτσια. Συχνά τα παιδιά δεν πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθηθούν, από τη στιγμή που ορισμένες φορές δάσκαλοι και άλλοι ενήλικες δε λαμβάνουν δράση όταν εντοπίζουν τέτοιες συμπεριφορές, ειδικά όταν συμβαίνει σε ηλεκτρονικά μέσα (Cross κ.ά., 2009).

Στις περιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού τα παιδιά ανέφεραν ότι δε θα το αποκάλυπταν στους μεγαλύτερους από φόβο ότι εκείνοι θα τους έπαιρναν το κινητό ή τον υπολογιστή (Cross κ.ά., 2009).

Τακτικές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να μιλάνε περισσότερο στους γονείς και σε άλλους ενήλικες, όπως το ανώνυμο «κουτί ανησυχίας» και ο διαχωρισμός των μαθητών κατά ηλικία κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είναι κατά την άποψη μαθητών στρατηγικές που θα ωφελήσει να εφαρμόσουν οι δάσκαλοι (Cross κ.ά., 2009).

3.6 Διαχείριση τάξης και εκφοβισμός

Διαχείριση τάξης και εκφοβισμός

Πρώτα από όλα, κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση του τι περιλαμβάνει η φράση «διαχείριση τάξης» που αρκετά συχνά χρησιμοποιείται στις παιδαγωγικές επιστήμες από ειδικούς και όχι μόνο. Ο όρος «διαχείριση» σύμφωνα με τους Evertson και Harris (1999, όπ. αναφ. στο Allen, 2010) δεν περιγράφει απλά πρακτικές για την πειθαρχία των μαθητών, αλλά αναφέρεται με ένα ολιστικό τρόπο στις δράσεις των δασκάλων που στοχεύουν στη σύνθεση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Ο Larrivee (2005, όπ. αναφ. στο Allen, 2010) αναφέρει τον παραπάνω όρο σαν ένα στοιχείο που περιλαμβάνει μια σύνθεση τριών στοιχείων: ουσιώδους περιεχομένου, δυναμικών στρατηγικών διδασκαλίας και οργανωτικών στρατηγικών. Οι επιτυχημένοι δάσκαλοι, θεσπίζουν εικόνες, οργανώνουν ομάδες και αντιδρούν στην κακή συμπεριφορά (Borko & Putnam, 1995, όπ. αναφ. στο Allen, 2010).

Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο το εύρημα ότι τόσο οι νέοι όσο και οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας αναφέρουν το θέμα της διαχείρισης της τάξης ως μια σημαντική ανησυχία (Goyette, Dore, & Dion, 2000, όπ. αναφ. στο Morris-Rothschild & Brassard, 2006) και έχει σχετιστεί με τα υψηλά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Schottle & Peltier, 1991, όπ. αναφ. στο Morris-Rothschild & Brassard, 2006).

Το πρώτο περιβάλλον στο οποίο οι δάσκαλοι μαθαίνουν στρατηγικές διαχείρισης τάξης είναι η τάξη στην οποία οι ίδιοι φοίτησαν ως μαθητές και ενσωματώνουν πολλές από αυτές όταν προετοιμάζουν τη δική τους διδασκαλία. Αυτές οι αντιλήψεις, όπως αποκαλύπτεται από έρευνες, ακολουθούν τους δασκάλους και στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους (Allen, 2010).

Ένα ακόμα μέρος από το οποίο οι δάσκαλοι εντοπίζουν διάφορες στρατηγικές είναι οι τάξεις που παρακολουθούν κατά την πρακτική τους άσκηση. Συνεχίζοντας, οι στρατηγικές που μαθαίνουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί προέρχονται από λιγότερο επίσημους τρόπους, όπως παρακολουθώντας σεμινάρια ή/και διαβάζοντας. Είναι επίσης και μέλη μιας ομάδας (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) στην οποία ανταλλάσσουν μεταξύ τους γνώσεις. Ωστόσο, αν οποιοσδήποτε από τους παραπάνω τρόπους ακολουθείται από εκπαίδευση που να στοχεύει στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν πώς να χειρίζονται καταστάσεις επιθετικότητας και

να βελτιώσουν την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, είναι περισσότερο πιθανό να περιοριστούν τέτοιου είδους καταστάσεις (Allen, 2010).

Με βάση την περιγραφή του Baumrind (1996, όπ. αναφ. στο Allen, 2010) για τον παθητικό, τον απολυταρχικό και τον αυθεντικό τύπο γονέα οι Sullivan, Cleary και Sullivan (2004, όπ. αναφ. στο Allen, 2010), συνέδεσαν αυτούς τους τύπους με τις διδακτικές πρακτικές. Ανάλυση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ως ιδανικό τον αυθεντικό τύπο δασκάλου. Ένας τέτοιος δάσκαλος έχει τον έλεγχο της τάξης, σαφές πρόγραμμα και στόχους ενώ ενθαρρύνει μεμονωμένα τα μέλη της τάξης να αναπτύξουν την αυτοδιάθεση και τη ανεξαρτησία τους σε λογικά όρια. Οι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι σε τάξεις που οργανώνονται με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που περιγράφεται μπορεί να υπάρξει κίνδυνος εκφοβισμού.

Το πρώτο βήμα για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι οι δάσκαλοι να απομυθοποιήσουν τη μάθηση και την επίτευξη. Τότε η συμπεριφορά θα βελτιωθεί δραματικά. Τρόποι για την επίτευξη του παραπάνω είναι οι ίδιοι οι μαθητές να θέτουν τους μαθησιακούς τους στόχους και να παρακολουθεί την πορεία της μάθησής, να εμπλέκονται οι μαθητές στη διατύπωση κανόνων της τάξης και να συσχετίζονται τα μαθήματα με τις ζωές και τα ενδιαφέροντά τους (Barbetta κ.ά., 2005, όπ. αναφ. στο Allen, 2010).

Οι Evertson και Neal (2006 όπ. αναφ. στο Allen, 2010) σημειώνουν ότι οι μαθητοκεντρικές τάξεις χαρακτηρίζονται από ευέλικτες ρυθμίσεις της τάξης, μικρές και μεγάλες ομάδες εργασίας, και ανεξάρτητη εργασία, αλλά και πολλαπλές πηγές πληροφοριών και μια πιο ρευστή και αποτελεσματική χρήση του χρόνου.

Από την άλλη, οι Emmer και Stough (2001) αναφέρουν ότι δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά για τη διατήρηση της τάξης στην τάξη: αναγνώριση των επιθυμητών συμπεριφορών και πρόληψη των ανεπιθύμητων. Για τον εντοπισμό των επιθυμητών συμπεριφορών, καλό είναι να τεθούν σαφείς κανόνες και κανονισμοί, καθώς και σταθερή ρουτίνα. Για την αποφυγή ανεπιθύμητων συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πάντα σε εγρήγορση για όσα συμβαίνουν στην τάξη και σε περίπτωση παραβίασης κανόνων να παρέμβουν άμεσα. Έτσι εξασφαλίζεται η ομαλή ακολουθία των δραστηριοτήτων στην τάξη αλλά και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση (Brophy, 1999). Σε μια τάξη όπως αυτή, υπάρχουν κανόνες όπως «σηκώστε το χέρι σας όταν μιλάτε». Στο επίκεντρο δεν είναι ο έλεγχος του δασκάλου, αλλά η εμπλοκή των μαθητών και η αυτορρύθμιση των ευθυνών τους υπό την καθοδήγηση του δασκάλου.

Οι Rolland και Galloway (2002, όπ. αναφ. στο Allen, 2010) όχι μόνο εντόπισαν συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη εκφοβισμού και στη διαχείριση της τάξης, αλλά εντόπισαν και μια ενδιάμεση μεταβλητή που ήταν η κοινωνική δομή της τάξης. Η έρευνα έδειξε ότι όταν οι δάσκαλοι νοιάζονται για τους μαθητές όταν οργανώνουν το μάθημά τους, οι μαθητές είναι λιγότερο δυνατό να εμπλακούν σε εμπειρία εκφοβισμού. Φαίνεται ότι υπάρχει δυνατή και αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών: πρακτικές διαχείρισης, εκφοβισμός και κοινωνική δομή της τάξης. Όπως η συναναστροφή των γονιών με τα παιδιά, έτσι και τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων επικοινωνούν στόχους και αξίες που μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική συμπεριφορά των παιδιών (Wentzel, 2002). Οι Marachi, Astor και Benbenishty (2007) βρήκαν ότι η αδράνεια απέναντι σε βίαιη συμπεριφορά των παιδιών συνδέθηκε με υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης.

Και οι ίδιοι οι μαθητές φάνηκαν να αναγνωρίζουν την ισχυρή επίδραση των εκπαιδευτικών. Μαθητές αναφέρουν ότι η επιδέξια διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό είναι η πιο αποτελεσματική στρατηγική κατά του εκφοβισμού (Crothers, Kolbert, & Barker, 2006). Κακή προσαρμογή στο σχολείο, όπως περιορισμένη συμμετοχή ή χαμηλό κίνητρο και περιορισμένες σχέσεις δασκάλου-μαθητή, ήταν παράγοντες που μπορούσαν να προβλέψουν εμπλοκή σε εκφοβισμό ακόμα κι αν ελέγχονταν από άλλες μεταβλητές. Σε ένα δείγμα μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης των Shin και Kim (2008) βρέθηκε ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των παιδιών που σχετίζονται με τη θυματοποίηση μπορεί να οδηγήσουν σε αντιπαράθεση δασκάλου-μαθητή. Με τη σειρά της η παραπάνω αντιπαράθεση μπορεί να ενισχύσει την πιθανότητα θυματοποίησης του μαθητή από συνομηλίκους του.

3.7 Επίπεδο ετοιμότητας εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση

Καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού είναι η εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου (Lund κ.ά., 2012), όχι όμως βασιζόμενη μόνο σε μικρής διάρκειας εκπαιδεύσεις όπως σεμινάρια. Καλό είναι τα προγράμματα εκπαίδευσης να εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με ποικιλία στρατηγικών, ανάμεσα από τις οποίες θα μπορούν να επιλέξουν ανάλογα με τη σοβαρότητα και το πλαίσιο του συμβάντος (Bauman κ.ά., 2008).

Ωστόσο, η έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου είναι περιορισμένη. Στην έρευνα των

Mishna κ.ά. (2005) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν είχαν λάβει εκπαίδευση και θα επιθυμούσαν να είχαν. Μερικοί ανέφεραν ότι επενέβαιναν γιατί θεωρούσαν ότι τα παιδιά είναι μικρά και δεν μπορούσαν να διαχειριστούν μόνα τους τις διαμάχες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επεδίωκαν να ενισχύσουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη, που να ευνοεί τις συζητήσεις και να βοηθά τους μαθητές στο να επιλύουν μόνοι τους προβλήματα και να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα σε φινλανδική έρευνα, στην οποία περίπου οι μισοί (70/136) ανέφεραν ότι είχαν λάβει εκπαίδευση για περιστατικά εκφοβισμού (Sairanen & Pfeffer, 2011). Αντίστοιχο ήταν το ποσοστό των μη εκπαιδευμένων ποσοστών και στην έρευνα των Bauman κ.ά. (2008).

Σε άλλη έρευνα με δείγμα Φινλανδούς εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι τα ποσοστά εκφοβισμού δεν έπεσαν ακόμα και μετά την κατάρτιση σχεδίου για τον εκφοβισμό στο ΑΠΣ. Αυτό ίσως αποδίδεται στην πλημμελή σχετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Sairanen & Pfeffer, 2011).

Σημαντικό είναι και το εύρημα που δείχνει ότι και οι γνώσεις των δασκάλων σε θεωρία είναι ελλιπείς, καθώς κάποιες από τις τεχνικές που πρότειναν ορισμένοι συμμετέχοντες, στην έρευνα των Bauman κ.ά. (2008) έρχονται σε αντίθεση με θεωρητικά δεδομένα. Για παράδειγμα αναφέρουν ότι θα προσπαθούσαν να ανέβει η αυτοεκτίμηση του θύτη, τη στιγμή που έρευνες δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση των θυτών είναι άνω του μέσου όρου (Rigby, 1996· Seals & Young, 2003).

Ταυτόχρονα, επομένως, με την ανάγκη για όλο και πιο άμεση παρέμβαση, μια σειρά ερευνών αφήνουν ερωτηματικά για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Craig κ.ά. (2000), οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τη σωματική επιθετικότητα περισσότερο σοβαρή και άξια παρέμβασης σε σχέση με τη λεκτική. Κάτι αντίστοιχο επισημαίνουν και οι Gorsek και Cunningham (2014): παρότι οι ερευνητές εντοπίζουν τον λεκτικό εκφοβισμό ως τον πιο συχνό τύπο εκφοβισμού (Goldweber κ.ά., 2012· Lund κ.ά., 2012· Piotroski & Hoot, 2008), πολλοί εκπαιδευτικοί δεν το θεωρούν καν εκφοβισμό (Mishna κ.ά., 2005· Goldweber κ.ά., 2012· Lund κ.ά., 2012· Piotroski & Hoot, 2008).

Την ίδια στιγμή όμως, έχει βρεθεί ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να είναι βοηθητικό για έναν τύπο εκφοβισμού και καθόλου ίσως για ένα άλλο (Rigby, Smith, & Pepler, 2004, όπ. αναφ. στο Roberts, 2011).

Ένας από τους λόγους για τον οποίο μπορεί να μην αναγνωρίζονται από όλους τους εκπαιδευτικούς το ίδιο εύκολα όλες οι συμπεριφορές εκφοβισμού είναι ότι είναι ότι δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός σε όλον τον κόσμο και ως εκ τούτου, επικρατεί σύγχυση για το τι αποτελεί και τι όχι εκφοβιστική συμπεριφορά (Benitez κ.ά., 2009· Craig, Bell, & Leschied, 2011· Newman κ.ά., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλο βαθμό ανενημέρωτοι σχετικά με τα προβλήματα εκφοβισμού που μπορεί να συμβαίνουν στο σχολείο τους (Barone, 1995· Bauman & Del Rio, 2005· Beaty & Alexeyev, 2008· Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007· Craig κ.ά., 2011· Strohmeier & Noam, 2012, όπ. αναφ. στο Gorsek & Cunningham, 2014) με τους μαθητές να αναφέρουν ότι είναι εξαιρετικά ενημερωμένοι για τα ίδια προβλήματα (Bauman & Del Rio, 2005· Beaty & Alexeyev, 2008· Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, & Gulemetova, 2013· Mishna κ.ά., 2005). Δεδομένης της έντονης επίδρασης της συμπεριφοράς των δασκάλων, το γεγονός ότι συχνά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τέτοιου είδους περιστατικά αποτελεί αντικείμενο ανησυχίας. Οι ερευνητές εντοπίζουν μια δυσκολία του προσωπικού των σχολείων να διακρίνουν τον σχολικό εκφοβισμό από τη διαμάχη μεταξύ συνομηλίκων (Bauman & Del Rio, 2005· Beaty & Alexeyev, 2008· Benitez κ.ά., 2009· Newman κ.ά., 2010· Strohmeier & Noam, 2012).

Ο παραπάνω είναι ίσως ο λόγος που εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στο Ηνωμένο Βασίλειο δήλωσαν ότι θεωρούν τις γνώσεις τους για τον εκφοβισμό περιορισμένες και απαραίτητες τις πληροφορίες σχετικά με αυτόν. Ενδιαφέρονταν κυρίως για το πώς μπορούν να μιλάνε με τους εμπλεκόμενους αλλά και πώς να αναπτύξουν στρατηγικές στις οποίες να συμμετέχει όλο το σχολείο (Allen, 2010). Σε δύο σχετικές έρευνες, ένα ποσοστό των δασκάλων πάνω από 85% ζητούσε περισσότερη εκπαίδευση σχετική με τον εκφοβισμό (Kennedy κ.ά., 2012· Nicolaides κ.ά., 2002). Παρόμοιο ήταν το αίτημα στην έρευνα των Bradshaw και συνεργατών (2011) για περαιτέρω εκπαίδευση σε θέματα εκφοβισμού σε σεξουαλικές μειονότητες. Ακόμη οι Mishna και συνεργάτες (2005) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που αποτελούσαν το δείγμα τους θα ήθελαν περισσότερη εκπαίδευση σχετικά με τον λεκτικό και τον σχεσιακό εκφοβισμό.

3.8 Συνήθεις τρόποι χειρισμού εκπαιδευτικών

Λίγες είναι οι έρευνες που αναφέρουν τι ακριβώς κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να χειριστούν υποθέσεις εκφοβισμού (Bauman κ.ά., 2008).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τα θύματα (Rigby, 2000), καθώς τα παιδιά αυτά είναι συχνά μοναχικά και χωρίς φίλους (Crick & Grotpeter, 1995). Δυστυχώς όμως, πολλές από τις παρεμβάσεις είναι άστοχες και επομένως η έκβαση των περιστατικών άσχημη. Σε έρευνα που περιλάμβανε το 33,7% των Αυστραλών μαθητών, βρέθηκε ότι το 16% ανέφερε ότι το καθεστώς εκφοβισμού χειροτέρεψε (Rigby & Barnes, 2002). Αυτό μάλλον σήμαινε ότι οι εκπαιδευτικοί παρενέβαιναν με λάθος τρόπους. Κάτι ακόμα που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι λόγω της διαφορετικής σοβαρότητας που οι εκπαιδευτικοί όπως αναφέραμε δίνουν σε κάθε περιστατικό, είναι διαφορετικός και ο τρόπος με τον οποίο το χειρίζονται: οι Yoon και Kerber (2003) ερεύνησαν τις στάσεις δασκάλων του δημοτικού απέναντι στον σωματικό εκφοβισμό, στον λεκτικό εκφοβισμό και στον κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ παράλληλα αξιολόγησαν και τις τεχνικές που οι δάσκαλοι εφάρμοζαν για την αντιμετώπισή τους. Αξίζει να αναφερθεί ενδεικτικά ότι ενώ το 50% των συμμετεχόντων στην έρευνα επέπληξε τον θύτη σε περιπτώσεις σωματικού ή λεκτικού εκφοβισμού, μόλις το 10% έκαναν το ίδιο σε περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού.

Οι έρευνες έχουν εντοπίσει έναν αριθμό διαφορετικών αντιδράσεων στον εκφοβισμό. Καταρχάς, διαφορετικοί τύποι εκφοβισμού, οδηγούν σε διαφορετικού τύπου αντιδράσεις. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι θεωρούν τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό λιγότερο σοβαρό κι έτσι είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν (Bauman & Del Rio, 2006· Yoon & Kerber, 2003). Οι Craig κ.ά. (2000) και Yoon (2004) βρήκαν ότι η σοβαρότητα μιας κατάστασης εκφοβισμού, η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση εκφοβισμού και η ενσυναίσθηση προς τα θύματα μπορεί να προβλέψει την πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε συμπεριφορές εκφοβισμού. Οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν, όταν πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια φυσιολογική συμπεριφορά της παιδικής και της νεανικής ηλικίας και πιο πιθανό να παρέμβουν όταν θεωρούν ότι τα θύματα πρέπει να είναι πιο διεκδικητικά ή να αποφεύγουν τους θύτες. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι οι απαντήσεις των δασκάλων στον εκφοβισμό μπορεί να επηρεάζονται από τις δικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις, τις γνωστικές τους εκτιμήσεις για καταστάσεις φόβου και τις πεποιθήσεις και στάσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό (Cross κ.ά., 2009).

Ειδική αναφορά αξίζει να γίνει στις συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού που αναφέρθηκαν στην παραπάνω παράγραφο. Οι πολιτικές που περιορίζουν τον εμφανή, ενώ δεν τα καταφέρνουν με τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό, άθελά τους καλλιεργούν το έδαφος για τον τελευταίο (Cross κ.ά., 2009).

Οι γυναίκες δασκάλες θεωρούσαν τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό πιο επίπονο από τον εμφανή σε σχέση με τους άνδρες δασκάλους. Οι δάσκαλοι που δεν είχαν καμία εκπαίδευση, δεν ήταν εύκολα σε θέση να εντοπίσουν τον εμφανή εκφοβισμό, τον θεωρούν λιγότερο σημαντικό και έχουν μειωμένη ενσυναίσθηση κι έτσι είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν. Τα επίπεδα συγκαλυμμένου αυξάνονται στα τελευταία χρόνια του Δημοτικού και τα πρώτα του Γυμνασίου. Ενώ η κοινωνική απόσυρση είναι η πιο συχνή επίπτωση σε επίπεδο συμπεριφοράς, μόνο το μισό περίπου προσωπικό μπορούσε να αντιληφθεί νευρικότητα, την κατάθλιψη και την πτώση της ακαδημαϊκής απόδοσης των παιδιών (Cross κ.ά., 2009).

Στρατηγικές όπως καλύτερη επίβλεψη σε ώρες όπως κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού ήταν αποτελεσματικές κυρίως στο Δημοτικό, ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις αξιολογούνταν από το προσωπικό πιο θετικά, στρατηγικές που εντάσσονταν στις υπηρεσίες του σχολείου σε επίπεδο συμπεριφοράς. Διαφορές εντοπίζονταν και ανάμεσα σε σχολεία σε πρωτεύουσες και αυτών της επαρχίας και ανάμεσα σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (Cross κ.ά., 2009).

Γενικά, οι Burger κ.ά. (2016) αναφέρουν ότι οι αντιδράσεις τους σε ένα τέτοιο περιστατικό μπορεί να ποικίλλουν:

- Να το *αγνοούν* (Bauman & Del Rio, 2006), κάτι που οι θύτες μπορεί να το εκλαμβάνουν ως αποδοχή και να συνεχίζουν (Yoon, 2004), ήταν η λιγότερο πιθανή στρατηγική.

Κανένας εκπαιδευτικός (0%) στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016) δεν έκρινε ότι θα χρησιμοποιούσε αυτή τη στρατηγική. Επομένως, ακόμα και ανώνυμα οι δάσκαλοι δεν έκριναν ότι το περιστατικό έπρεπε να αντιμετωπιστεί ελαφρά ή ότι οι μαθητές θα έπρεπε να το αντιμετωπίσουν μόνοι τους. Οι Stephenson και Smith (1989) βρήκαν ότι 25% των δασκάλων βρίσκουν την αδιαφορία μια καλή πρακτική ενώ οι Cohn και Canter (2002) βρήκαν ότι μόνο 4% των δασκάλων ανταποκρίνονται σε συμπεριφορές εκφοβισμού.

Η αγνόηση του περιστατικού ή η αδράνεια απέναντι σε τέτοιες συμπεριφορές των μαθητών έχει συσχετιστεί με υψηλότερα ποσοστά

θυματοποίησης (Marachi κ.ά., 2007). Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν προέβαιναν σε κάποια ποινή του θύτη, υποβάθμιζαν το πρόβλημα στο σχολείο και επηρέαζαν έτσι το θύμα, καθώς το τελευταίο αντιλαμβανόταν ότι ο εκπαιδευτικός δεν απέδιδε στο περιστατικό τη δέουσα σοβαρότητα και ένιωθε ότι δεν μπορούσε να βασίζεται στην προστασία τους (Roberts, 2011). Από την άλλη, σε άλλη έρευνα, το γεγονός ότι οι μαθητές εκλάμβαναν απουσία παρέμβασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών ωθούσε τους μεν θύτες σε ενίσχυση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και προκαλούσε στα θύματα το αίσθημα της αβοηθησίας και της απομόνωσης (Yoon, 2004).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πιστεύουν ότι οι στάσεις τους διαμορφώθηκαν αφότου κάποιος εκπαιδευτικός κατά το δικό τους μαθητικό παρελθόν δεν επέπληξε αντίστοιχη εκφοβιστική συμπεριφορά (Wijtenburg, 2015).

- Να εφαρμόζουν *παρεμβάσεις βασισμένες στην εξουσία* (Brophy & McCaslin, 1992· Olweus, 1993· Roland & Vaaland, 2006), κυρίως λεκτικά, (Bauman κ.ά., 2008· Garandeau, Poskiparta, & Salmivalli, 2014). Οι πιο πολλοί δάσκαλοι θα χειρίζονταν μεθόδους να πειθαρχήσουν τον θύτη. Μάλιστα, οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί πολύ περισσότερο με τους θύτες παρά με τα θύματα (Bernstein & Watson, 1997· Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001).

Αν και έχει βρεθεί ότι σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές οι επικεντρωμένες στην τιμωρία στρατηγικές ωφελούν Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, & Huang (2010), όταν εφαρμόζονται σε αποκλειστικότητα, φαίνεται να μην έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Rigby & Bauman, 2010) σε επίπεδο συμπεριφοράς. Μάλιστα, συχνά οδηγούν σε άλλες πιο δύσκολα αναγνωρίσιμες μορφές συμπεριφοράς (Byers κ.ά., 2011), ακόμα και σε σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού. Παρεμβάσεις όπως η απομάκρυνση του θύτη από την τάξη ή το σχολείο δε φάνηκαν να βοηθούν στην καταπολέμηση του εκφοβισμού μακροπρόθεσμα (Ayers, Wagaman, Geiger, Bermudez-Parsai, & Hedberg, 2012).

Τέτοιες μέθοδοι εξωτερικά επιβαλλόμενου ελέγχου προτιμήθηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (82%) στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016). Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν σε έρευνες της Αγγλίας (Thompson & Smith, 2011· Rigby, 2014), της Φινλανδίας (Sairanen & Pfeffer, 2011) και της

Αμερικής (Bauman κ.ά., 2008), ενώ στην έρευνα των Bauman και Hurley (2005) βρέθηκε ότι το 40% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η σωματική τιμωρία θα βελτίωνε τη συμπεριφορά των μαθητών (Bauman & Hurley, 2005).

- Να χρησιμοποιούν λιγότερο τιμωρητικές μεθόδους, *δουλεύοντας* και πάλι *με τον θύτη*.

Όπως όμως αναφέρουν οι Rigby και Bagshaw (2003), μια μη τιμωρητική πρόσέγγιση που θα ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και προσωπικού θα βοηθούσε στον περιορισμό τέτοιων περιστατικών και θα ήταν πιο ωφέλιμο για τα περιστατικά συγκαλυμμένου εκφοβισμού.

Οι μέθοδοι αυτές στοχεύουν να ερευνήσουν τα κίνητρα συμπεριφοράς του θύτη, να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους και την υπευθυνότητά τους, να τους βοηθήσουν να καταλάβουν πόσο επιζήμια είναι η συμπεριφορά τους και φυσικά να τους βοηθήσουν να βρουν λιγότερο επιθετικές μορφές συμπεριφοράς (Burger κ.ά., 2016)

Ήταν η δεύτερη σε προτίμηση στρατηγική (44%) στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016). Αν και μεγάλο το ποσοστό, είναι φανερά μικρότερο από την επιβολή εξουσίας στον θύτη. Τα ποσοστά αυτά είναι ίδια ή/και μικρότερα για τη Φινλανδία (Sairanen & Pfeffer, 2011) και την Αμερική (Bauman κ.ά., 2008). Στον Καναδά ωστόσο, τα ποσοστά ήταν λίγο μεγαλύτερα (Power-Elliott & Harris, 2012). Κάτι τέτοιο μπορεί να καθρεφτίζει διαφορές στους ρόλους, στις γνώσεις, και στις δεξιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

- *Να εργάζονται με το θύμα*, με στόχο να το υποστηρίξουν, να το βοηθήσουν να βρει την ευεξία του και να τονωθεί η αυτοπεποίθησή του (e.g., Field, 2003).

Το παραπάνω είδος παρέμβασης είναι σημαντικό, γιατί συχνά τα παιδιά αυτά παραβλέπονται από τους μεγάλους και απομονώνονται από τους συνομήλικους (Duy, 2013· Grotpeter & Crick, 1996).

Χωρίς τη βοήθεια όμως των παραπάνω, τα θύματα δύσκολα μπορούν να σταματήσουν από μόνα τους την κακοποιητική σε βάρος τους συμπεριφορά των θυτών, λόγω της ανισορροπίας δύναμης που συνήθως υπάρχει. Συνήθως τα θύματα δεν αντιδρούν, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μια αίσθηση αβοηθησίας σε βάθος χρόνου (Craig, Pepler, & Blais, 2007). Μόνο το 26,7%

των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016) φαίνεται να είναι πιθανό να χρησιμοποιήσει αυτή τη στρατηγική.

Δυστυχώς, συχνά, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι τα θύματα πρέπει να σταθούν από μόνοι στα πόδια τους (e.g., Crothers & Kolbert, 2004· Newman & Murray, 2005· Nicolaides κ.ά. 2002· Troop-Gordon & Kochenderfer-Ladd, 2010). Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό, γιατί σύμφωνα με τους Troop-Gordon και Ladd (2010), στις τάξεις εκπαιδευτικών που είχαν αυτή την πεποίθηση ήταν υψηλότερα τα ποσοστά άμεσου εκφοβισμού.

- Να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως ομάδα (e.g., Koivisto, 2004), *ζητώντας τη βοήθεια* συναδέλφων, συμβούλων ή/ και ανώτερών τους ιεραρχικά ανθρώπων ή ακόμα γονέων.

Η τρίτη πιο πιθανή στρατηγική στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016) είναι οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκουν και άλλα πρόσωπα. Περίπου το 40% των εκπαιδευτικών επέλεξε να συζητήσει το περιστατικό με άλλους συναδέλφους, να ενημερώσουν τους γονείς ή τους κηδεμόνες ή να το αναφέρουν σε κάποιον ανώτερο. Στην έρευνα των Harwood και Copfer (2011), 13% συμφωνούσαν ότι θα έπρεπε να εμπλακούν οι γονείς σε περίπτωση περιστατικού πειράγματος.

Από την άλλη, ορισμένοι γονείς ανέφεραν ότι δεν ένιωθαν ασφαλείς στο σχολείο των παιδιών τους είτε γιατί εκφοβίζονταν από άλλους γονείς είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν άκουγαν τις ανάγκες τους είτε γιατί ο διευθυντής τους ζητούσε να εγκαταλείψουν το γραφείο του όταν ζητούσαν να συζητήσουν μαζί του ένα τέτοιο περιστατικό. Τέλος, ανέφεραν ότι η διεύθυνση του σχολείου δεν παρενέβαινε σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ δεν είχε θεσπίσει και πολιτική κατά του εκφοβισμού (Wijtenburg, 2015).

Σε κάθε περίπτωση, το να έχει ένας εκπαιδευτικός ένα ρεπερτόριο παρεμβάσεων τον βοηθά να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός σε τέτοιοιυ είδους περιστατικά.

Στοιχεία αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι αποτελεσματικοί όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις εκφοβισμού. Από το 58% των παιδιών που συμμετείχαν σε έρευνα για τον εκφοβισμό και είπαν ότι ανέφεραν το περιστατικό στον δάσκαλό τους, το 28% ανέφερε ότι ο δάσκαλος το χειρίστηκε με επιτυχία, το 20% ότι δεν υπηρξε αποτέλεσμα, το 10% ότι στην προσπάθεια του δασκάλου να το σταματήσει έγινε χειρότερο και το 8% ότι ο δάσκαλος δεν προσπάθησε να το σταματήσει (Fekkes κ.ά., 2005).

Στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016), οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν τις παρεμβάσεις που βασίζονταν στην εξουσία τους, ενώ ακολουθούσαν οι μη τιμωρητικές παρεμβάσεις για τους θύτες και η εμπλοκή άλλων ενηλίκων. Το 60% από αυτούς θα χρησιμοποιούσαν στρατηγικές με χρήση της εξουσίας τους για τους θύτες, χωρίς παράλληλη παρέμβαση για τα θύματα, ενώ σε άλλη έρευνα, ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς πίστευε ότι μόνο η συζήτηση αρκεί (Harwood & Copfer, 2011).

Σε έρευνα σε Φινλανδούς εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι ανέφεραν ως βασική στρατηγική αντιμετώπισης το να πειθαρχήσουν το θύμα και το να περιλάβουν στην αντιμετώπιση και άλλους ενηλίκους, ενώ ακολουθούσαν το να εργαστούν με τους θύτες, να εργαστούν με τα θύματα και τέλος το να αγνοηθεί το περιστατικό. Καθώς οι θύτες βρίσκουν πιο επιθετικές λύσεις από τους άλλους (Slee, 1993) και έχουν λιγότερη ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα από τους άλλους (Warden & McKinnon, 2003), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν τα δύο παραπάνω.

Στην έρευνα των Dake, Price, Telljohann και Funk (2003), βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα (86%) κάνει σοβαρή συζήτηση με τον θύτη και το θύμα. Ως αποτελεσματικές στρατηγικές ανέφεραν την επικοινωνία με τους γονείς του θύτη, τη συνάντηση του θύτη, του θύματος και των γονιών τους για να συζητήσουν το πρόβλημα και τις λύσεις του.

Οι Bauman κ.ά. (2008) ζήτησαν από 735 εκπαιδευτικούς και συμβούλους ποιον από τους παρακάτω τρόπους θα μεταχειρίζονταν σε τυχόν περιστατικά εκφοβισμού: αγνόηση του περιστατικού, πειθάρχηση του θύτη, συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων, εργασία με το θύμα, εργασία με τον θύτη για την ανάπτυξη προκοινωνικών δεξιοτήτων. Οι λιγότεροι ανέφεραν ότι θα αγνοούσαν το περιστατικό (6%), ενώ οι περισσότεροι ότι θα ενέπλεκαν και άλλους ενήλικές (75% των διευθυντών και 60% των γονέων). Τα ποσοστά των δασκάλων που θα δούλευαν με το θύμα ή με τον θύτη ήταν σχετικά υψηλά, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αβέβαιοι για το ποιες στρατηγικές να χρησιμοποιήσουν και πώς. Οι εκπαιδευτικοί ήταν εκπαιδευμένοι να δουλέψουν με τα θύματα σημαντικά λιγότερο σε σχέση με τους θύτες (Sairanen & Pfeffer, 2011).

Σε σχέση με το παραπάνω, ο Olweus (1993) επισημαίνει ότι η πιο σημαντική διάσταση είναι ο εκπαιδευτικός να φροντίσει να πειθαρχήσει ο θύτης με δημιουργικούς τρόπους και να σιγουρευτεί πως ο θύτης καταλαβαίνει ότι η συμπεριφορά του δεν είναι ανεκτή. Ως λιγότερο συχνά αναφέρθηκαν η

παραπομπή του θύτη στο γραφείο, η συζήτηση για τον εκφοβισμό και η αναφορά του περιστατικού στον σύμβουλο (Harris & Willoughby, 2003).

Στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016), λιγότερο πιθανές ήταν οι στρατηγικές που προσανατολίζονταν στο θύμα ή η αγνόηση του περιστατικού. Η αδιαφορία για το περιστατικό είναι η στρατηγική που θα επέλεγαν οι λιγότεροι (Sairanen & Pfeffer, 2011). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων θα φρόντιζε για την πειθάρχηση του θύτη ή θα ενέπλεκε στην αντιμετώπιση και άλλους ενηλίκους (συναδέλφους και γονείς). Αντίθετα, για τα θύματα, ανέφεραν ότι θα συμβούλευαν και θα έκαναν τα θύματα να νιώσουν άνετα. Επομένως, πιστευόταν ότι οι μεν θύτες χρειάζονται πειθάρχηση ενώ τα θύματα συναισθηματική υποστήριξη. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από παλαιότερες έρευνες (Boulton,1997· Rigby & Bauman, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχε μεγαλύτερη προθυμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών για πειθάρχηση του θύτη, όταν ο τελευταίος είχε προβεί σε σωματικό εκφοβισμό, γεγονός που συνάδει με τη βιβλιογραφία που φανερώνει ότι αυτό το είδος εκφοβισμού θεωρείται πιο σοβαρό και ως αναγκαίο για άμεση παρέμβαση σε σχέση με άλλες μορφές εκφοβισμού (Bauman & Del Rio, 2006· Mishna κ.ά., 2005· Yoon & Kerber, 2003).

Όσον αφορά τα θύματα, οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι στις περιπτώσεις που είχαν υποστεί σωματικό εκφοβισμό ήταν μεγαλυτερη η ανάγκη να τους διδάξουν προκοινωνικές δεξιότητες (Yoon κ.ά., 2014).

Παρατηρείται το εξής κενό: ενώ ο εκφοβισμός είναι μια διαδικασία που «διαπράττεται» στα πλαίσια μιας ομάδας και θα έπρεπε επίσης να αντιμετωπίζεται σε ένα τέτοιο επίπεδο (Ellis κ.ά., 2012; Salmivalli, 2010), πολλές έρευνες δείχνουν ότι σπάνια στην αντιμετώπισή του εμπλέκονται ομάδες συνομηλίκων ή η υπόλοιπη τάξη.

Όσον αφορά το πλήθος των παρεμβάσεων που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν, στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016) βρέθηκε ότι οι περισσότεροι ανέφεραν ότι θα συνδύαζαν δυο παρεμβάσεις (31,2%), οι αμέσως λιγότεροι μόνο μία (30,7%), ενώ ακολουθούν αυτοί που θα εφάρμοζαν τρεις (22.8%), τέσσερις (7,9%) και καθόλου (7,4%). Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών (97%) είτε θα κατέφευγαν σε πειθαρχικές μεθόδους είτε θα ενέπλεκαν άλλους ενήλικες είτε θα συνδύαζαν τις δυο μεθόδους..

Τέλος, στην ερευνα των Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008) πιο αποτελεσματική στρατηγική φάνηκε να είναι το να ξεχωρίσεις το θύμα από τον θύτη, καθώς με αυτόν τον τρόπο σταματούσε ο κύκλος του εκφοβισμού, αφού

ελαχιστοποιούνταν οι πιθανότητες το θύμα να εκδικηθεί τον θύτη. Δεν ήταν ίδια τα αποτελέσματα όταν ο εκπαιδευτικός συνιστούσε απλά στο θύμα να αποφεύγει τον θύτη. Μια τέτοια συμβουλή πιθανότατα να εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως μη βοηθητική, ως έλλειψη διάθεσης για βοήθεια από τον εκπαιδευτικό τους. Κάτι τέτοιο τους αναγκάζει να πάρουν την κατάσταση στα χέρια τους. Και πάλι εδώ σημειώνεται η ανάγκη για ερευνητική υποστήριξη των παραπάνω υποθέσεων.

3.9 Προτάσεις για αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Οι διαφορές στις πεποιθήσεις, τις στάσεις και την πιθανότητα παρέμβασης σε σχέση με τον τύπο εκφοβισμού υποδεικνύουν τη ανάγκη να δοθούν οδηγίες για τα καταστροφικά αποτελέσματα του εκφοβισμού όλων των ειδών. Η έρευνα υποδεικνύει την ανάγκη να ενδυναμωθεί η ενσυναίσθηση για τους εμπλεκόμενους και να προωθηθεί η σημαντικότητα της παρέμβασης. Παρακάτω προτείνονται τρόποι (Banas, 2014)**.**

Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Η εκπαίδευση για τον αντίκτυπο του εκφοβισμού βελτιώνει την ενσυναισθηση και την αποδιδόμενη σοβαρότητα (Dedousis-Wallace & Shute, 2009).

Σύμφωνα με τους Barrett-Lennard (1959), τέσσερα είναι τα βασικά στοιχεία της ενσυναίσθησης: α. κατανόηση των ενεργειών και των συναισθημάτων των άλλων, β. θέληση να καταλάβουμε ένα άλλο άτομο, γ.ικανότητα να επικοινωνήσουμε αυτή την κατανόηση, δ. βίωση του πώς νιώθει ένα άλλο άτομο.

Για το πρώτο, έχει φανεί ότι η ανάθεση σε έναν δάσκαλο να συμβουλεύει παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να εκφοβιστούν, αύξησε την ευαισθησία τους απέναντι στα παιδιά αυτά. Παρόμοια επίδραση έχει και η ακρόαση προσκεκλημένων ομιλητών, που διαβάζουν λογοτεχνικά έργα των οποίων οι χαρακτήρες εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά (Pytash, 2013) και η προσομοίωση τέτοιων καταστάσεων σε ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση βοηθά και η συμβουλευτική των ομάδων συνομηλίκων με αξιοποίηση σεναρίων εκφοβισμού με μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες. Η παραπάνω μέθοδος, κατά τους Lasseigne και Martins (1979), βελτίωσε την ενσυναίσθηση και την έκφρασή της, ενώ κατά τους Arizaga,

Bauman, Waldo και Castellanos (2005), προγράμματα για την ευαισθητοποίηση απέναντι σε διαπολιτισμικές ομάδες και την καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων βοήθησαν στην ενεργητική ακρόαση.

Όσον αφορά το τελευταίο από τα στοιχεία της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Lam, Kolomitro και Alamparambil (2011), μπορεί να υπάρξει ενσυναίσθηση είτε με είτε χωρίς τη βίωση του συναισθήματος του άλλου.

Ακόμη, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι άγνωστο αν η εξάσκηση στην ενσυναίσθηση μπορεί να μεταφερθεί και στο φυσικό περιβάλλον, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η κατάρτιση αυτή είναι περιττή.

Καλλιέργεια της πεποίθησης ότι η παρέμβαση είναι σημαντική

Για την καλλιέργεια της πεποίθησης ότι η παρέμβαση είναι σημαντιική σε καταστάσεις εκφοβισμού, είναι απαραίτητο επαγγελματίες να κάνουν μια επισκόπηση του εκφοβισμού, περιλαμβάνοντας τον ορισμό, τις αιτίες, τις συνέπειές του και μεθόδους πρόληψής του, όπως και να συζητήσουν επαγγελματικές και νομικές υποχρεώσεις που βοηθούν στο να είναι οι μαθητές ασφαλείς. Αναγνωρισμένα προγράμματα όπως τα *Bully Busters* (Horne, Bartolomucci, & Newman-Carlson, 2003), *Bully Proofing Your School* (Bonds & Stoker, 2000), και το πρόγραμμα του Olweus (Olweus, 1978) μπορούν να βοηθήσουν.

Αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας στην παρέμβαση

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες να εφαρμόσουν τις δεξιότητες πρόληψης του εκφοβισμού, να παρατηρήσουν άλλους να παρεμβαίνουν με επιτυχία και να ανακατευθύνουν το άγχος τους σε μια θετική κατεύθυνση. Οι Benitez κ.ά (2009) και Newgent, Higgins, Lounsbery, Behrend και Keller (2011) βρήκαν σημαντική βελτίωση στην αυτοαποτελεσματικότητα, στις γνώσεις και τις δεξιότητες κάποιων εκπαιδευτικών πριν εργαστούν σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Σε όλα αυτά το παιχνίδι ρόλων, οι μελέτες περίπτωσης και ο αναστοχασμός ήταν βασικές εκπαιδευτικές στρατηγικές.

3.10 Σχολική πολιτική

Είναι εύκολο να καταλάβουμε ότι περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια, υποστήριξη και την ενεργή εμπλοκή των γονέων είναι

ιδανικά για την προαγωγή της γνώσης και την υγιή ανάπτυξη των μαθητών (Cohen & Elias, 2011, όπ. αναφ. στο Κουτούβελα, 2016)

Το 11% των δασκάλων δεν ήταν ενήμεροι για τις πολιτικές που εφάρμοζε το σχολείο τους, στην έρευνα των Sairanen και Pfeffer (2011). Έχει αποδειχτεί ωστόσο, ότι όταν ένα σχολείο ακολουθούσε συγκεκριμένο πρόγραμμα, ήταν λιγότερες οι πιθανότητες να αγνοηθεί ένα περιστατικό. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δε φαινόταν να διευκολύνει τους δασκάλους σχετικά με το τι δράσεις μπορούσαν να κάνουν συγκεκριμένα (Bauman κ.ά., 2008).

Στην έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), είναι ανησυχητικό το γεγονός ότι πολλοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν υπήρχε ή ήταν περιορισμένη η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικών. Κάτι τέτοιο θεωρείται ανησυχητικό, γιατί όπως αναφέρθηκε σε πολλά σημεία της εργασίας αυτής, θεωρείται δεδομένο για τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης ότι παιδιά και ενήλικες εργάζονται συχνά και σε πολλά επίπεδα από την ίδια πλευρά και έχοντας τον ίδιο στόχο.

Από την έρευνα φαίνεται ότι τα σχολεία παρέχουν στο προσωπικό τους εκπαίδευση για διάφορα θέματα, αλλά ο εκφοβισμός είναι πιο σπάνια ένα από αυτά (Bradshaw κ.ά., 2013· Lund κ.ά., 2012· Nicolaides κ.ά., 2002). Οι Lund και συνεργάτες (2012) έχουν καταγράψει ότι το 74% των δασκάλων έλαβε εκπαίδευση για τον εκφοβισμό από επαγγελματικά σεμινάρια εκτός σχολείου. Αυτό γεννά βέβαια, το εξής πρόβλημα: διαφορετικά μέλη του προσωπικού του σχολείου έχουν διδαχτεί διαφορετικούς τρόπους χειρισμού του εκφοβισμού.

Υπάρχουν αντικρουόμενες αναφορές σχετικά με το ποσοστό των σχολείων που εφαρμόζουν πολιτικές κατά του εκφοβισμού. Ο Lund και οι συνεργάτες του (2012) κατέληξαν ότι μόνο το 12% των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνά τους ακολουθούσαν κάποια πολιτική κατά του εκφοβισμού, ενώ οι Bradshaw και συνεργάτες, έναν χρόνο μετά (2013, όπ. αναφ. στο Gorsek & Cunningham, 2014), κατέγραψαν ότι το 92% των σχολείων που μελετήθηκαν είχε τέτοιες πολιτικές.

Ακόμα κι αν υπάρχουν πολιτικές, το 60-80% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι θεωρούσαν τις τεχνικές αυτές αναπτυξιακά ακατάλληλες για τους μαθητές (Kennedy κ.ά., 2012· Lund κ.ά., 2012).

Πολλά σχολεία, κυρίως για περιστατικά σωματικού εκφοβισμού έχουν εφαρμόσει πολιτική μηδενικής ανοχής. Όπως επισημαίνουν όμως οι Orpinas, Horne και Staniszewski (2003), μηδενική ανοχή για πολλά σχολεία δε σημαίνει

την εύρεση μιας λύσης, αλλά τη επιβολή τιμωρίας. Έτσι οι θύτες αναζητούν άλλους, πιο έμμεσους τρόπους να εκφοβίσουν, ώστε να μη γίνουν εύκολα αντιληπτοί ή να μη θεωρούνται σοβαροί (Atlas & Pepler, 1998).

Ένα ακόμα στοιχείο που καταθέτουν εκπαιδευτικοί είναι ότι, επεσήμαναν την ύπαρξη πολιτικής στα σχολεία τους για τον άμεσο εκφοβισμό, αλλά την απουσία σχεδίου για τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό κι έτσι δεν ήξεραν πώς να τον χειριστούν. Οι περισσότεροι δήλωναν ότι έστελναν τα παιδιά που είχαν υποστεί έμμεσο εκφοβισμό στους υπεύθυνους για τον άμεσο εκφοβισμό (Mishna κ.ά., 2005) .

Δεν αρκεί ωστόσο, να τηρούνται απλά κάποια μέτρα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, όπως φάνηκε από την έρευνα των Bradsaw και των συνεργατών της (2011). Βρέθηκε ότι αν και μεγάλο ποσοστό των σχολείων εφάρμοζαν πολιτικές κατά του εκφοβισμού, η πλειονότητα των παιδιών ανέφεραν ότι οι πολιτικές αυτές ήταν αναποτελεσματικές (Gorsek & Cunningham, 2014).

Τα σχολεία πρέπει να παρέχουν εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς και σε όλους τους επιβλέποντες των παιδιών (Craig κ.ά., 2000). Επίσης, καλό είναι να γίνεται μια αξιολόγηση σε κάθε σχολείο που να εστιάζει στο μέγεθος του προβλήματος στο συγκεκριμένο σχολείο, με τους τύπους επιθετικής συμπεριφοράς, με τα μέρη στα οποία συμβαίνει πιο συχνά, με τις αντιλήψεις δασκάλων και μαθητών για το τι δυνατότητες έχουν να παρέμβουν. Στη συνέχεια, το σχολείο θα μπορεί να αξιοποιήσει τέτοιου είδους δεδομένα για να βελτιωθεί σε τομείς όπως η εποπτεία συγκεκριμένων χώρων (Craig κ.ά., 2000).

Γενικά, βασικά στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνει μια εκπαίδευση σχετικά με τον εκφοβισμό είναι:

- πώς να εντοπίζουμε τους θύτες
- πώς να διακρίνουμε τα σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού από τα λιγότερο σοβαρά
- γνώση του πώς να διαλέγουμε τη σωστή στρατηγική ανά περίπτωση (Craig κ.ά., 2011· Strohmeier & Noam, 2012)

Ακόμη κι αν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν συμπεριφορές εκφοβισμού βάσει του ορισμού του, καλό είναι να εξετάζονται στις γνώσεις τους πάνω σε στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισής του. Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό, γιατί με δεδομένη την καθημερινή επαφή τους με τα παιδιά μπορεί να είναι όπως αναφέρουν ο Newman και οι συνεργάτες του

(2010), κλειδί την προσπάθεια πρόληψης ή αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων.

Το δεδομένο της μικρότερης ανοχής σε περιστατικά των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι μάρτυρες επισημαίνει την ανάγκη όσο το δυνατόν καλύτερης επίβλεψης, καθώς σε περίπτωση που γίνουν οι ίδιοι μάρτυρες περιστατικών βίας είναι πιο πιθανό να παρέμβουν (Craig κ.ά., 2000).

3.11 Μέτρα πρόληψης

Οι Harris και Petrie (2003) αναφέρουν ότι ο καλύτερος τρόπος για την επίλυση των προβλημάτων εκφοβισμού είναι να μάθουμε στα παιδιά πώς να προλαμβάνουν τον εκφοβισμό εξ αρχής. Επειδή ο εκφοβισμός είναι μια μαθημένη συμπεριφορά, είναι σημαντικό αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές να διευθετούνται στα πρώιμα στάδια ανάπτυξή τους, όπου οι μαθητές μπορούν να τις απομάθουν. Συνιστάται οι στρατηγικές παρέμβασης στη συμπεριφορά των παιδιών να εφαρμόζονται από την ηλικία των δύο ετών, όπου τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν δεξιότητες για να ξεπερνούν την ματαίωση.

Τα μέτρα πρόληψης της σχολικής βίας, και ως εκ τούτου και του εκφοβισμού, στοχεύουν: α) στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς πριν αυτή κάνει την εμφάνισή της στο σύνολο του σχολικού πληθυσμού, β) στην αναγνώριση των μαθητών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και στην παρέμβαση για παροχή βοήθειας και γ) στη μείωση της συχνότητας και της έντασης της επιθετικής συμπεριφοράς που έχει πρόσφατα εκδηλωθεί από ένα ή περισσότερους μαθητές. Τα πλήρως ολοκληρωμένα προγράμματα πρόληψης/παρέμβασης στοχεύουν αφενός στην καταπολέμηση των παραγόντων κινδύνου και αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πολυσύνθετα πλαίσια και σε πολυσύνθετους πληθυσμούς. Για να γίνει αυτό, τα προγράμματα χρησιμοποιούν προσεγγίσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στην επίτευξη και των τριών στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Όταν τα μέτρα πρόληψης έχουν ως στόχο ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, τότε η παρέμβαση ονομάζεται πρωτογενής (Larson, 2004). Έτσι, η πρωτογενής παρέμβαση για τον εκφοβισμό στα σχολεία περιλαμβάνει όλους τους μαθητές και όχι μόνο αυτούς που έχουν προβλήματα εκφοβισμού. Οι ερευνητές τείνουν να συμφωνούν ότι τα ολιστικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης είναι η καλύτερη άμυνα ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό (Elinoff, Chapouleas, & Sassu, 2004).

3.12 Βασικές στρατηγικές προγραμμάτων

Το Acting Against Bullying ήταν μια μεγάλη, τριετής έρευνα δράσης που διεξάχθηκε σε 18 σχολεία στο Queensland της Αυστραλίας. Αναδείχθηκαν τέσσερις στρατηγικές-κλειδιά που βοηθούσαν στην αλλαγή του ήθους του σχολείου όσον αφορά περιστατικά συγκρούσεων και εκφοβισμού, με αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση και στα δύο. Παρατίθενται περιγραφές των τεσσάρων βασικών στρατηγικών (Burton κ.ά., 2015).

- *Εμπλοκή της επίσημης, δομημένης διδασκαλίας σχετικά με τη φύση της διαμάχης* ή με τον εκφοβισμό, με τους μαθητές να μαθαίνουν για τις απαραίτητες έννοιες που προϋποθέτει η επίλυση μιας διαμάχης (Burton κ.ά., 2015).

- Χρήση του *Δράματος* ως βασικής τεχνικής έδινε στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπαριστούν πραγματικά γεγονότα και χαρακτήρες συγκρούσεων με τρόπο ασφαλή και δημιουργικό. Οι μαθητές αναδιαμορφώνουν την εικόνα που έχουν για τη φύση και τις συνέπειες μιας διαμάχης. Πειραματίζονται έτσι στη διαχείριση σχέσεων και γεγονότων (Burton κ.ά., 2015).

- *Θέατρο διαλόγου:* ήταν η βελτιωμένη αναπαράσταση μιας πραγματικής σύγκρουσης σε τρεις σκηνές, που βοηθούσε τους μαθητές να καταλάβουν τα συγκεκριμένα στάδια που έχει η κλιμάκωση μιας σύγκρουσης, απεικονίζοντας παράλληλα και τις τρεις εμπλεκόμενες πλευρές. Στα θεατρικά αυτά υπάρχει μια διάδραση με το κοινό που δίνει τροφή για διάλογο και επομένως καλύτερη κατανόηση των βασικών θεμάτων (Burton κ.ά., 2015).

- *Διδασκαλία από ομάδες συνομηλίκων*: δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργούν ως δάσκαλοι. Κάτι τέτοιο βοηθά στη διανοητική και κοινωνική ανάπτυξή τους δίνοντάς τους έναν ρόλο ηγετικό στη διαχείριση της σύγκρουσης. Το παραπάνω ωφελεί όχι μόνο τους μεγαλύτερους που λειτουργούν ως δάσκαλοι, αλλά δίνει και στους μικρότερους το κίνητρο να υιοθετήσουν βοηθητική συμπεριφορά απέναντι στους άλλους, που είναι πολύ σημαντικό για την αποφυγή συγκρούσεων (Burton κ.ά., 2015).

3.13 Κατηγορίες μοντέλων παρέμβασης

Μοντέλο διαχείρισης τάξης: η Θετική Συμπεριφοριστική Υποστήριξη

Σε μια έρευνα τους οι Malone, Bonitz και Rickett (1998, όπ. αναφ. στο Allen, 2010) αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων για την ανάρμοστη συμπεριφορά. Η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών δημιουργεί συγκρούσεις δασκάλου- μαθητή, καταστρέφει το ηθικό των εκπαιδευτικών, δημιουργεί δυσαρέσκεια στους γονείς, αρνητική εικόνα του σχολείου, χαμηλή αυτοαντίληψη και συγκρούσεις μεταξύ των συνομηλίκων.

Η Θετική Συμπεριφοριστική Υποστήριξη είναι ένα νέο μοντέλο στο οποίο μπορούν να προσανατολίζονται πια οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης τους. Βασίζεται στο σκεπτικό ότι οι δάσκαλοι πρέπει να δομήσουν έτσι το περιβάλλον της τάξης που να μη χρησιμοοποιούνται αρνητικές στρατηγικές και αν συμβούν να αποφύγουν την επανάληψη αναποτελεσματικών στρατηγικών. Αντίθετα, οι Barbetta, Norona και Bicard (2005, όπ. αναφ. στο Allen, 2010) παρατήρησαν ότι όταν μια στρατηγική τους δεν έχει αποτέλεσμα την προσπαθούν ξανά, αλλά σε ένα αρνητικό βαθμό. Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει σε κλιμάκωση του προβλήματος και σε ορισμένες περιπτώσεις εκφοβισμό είτε από την πλευρά του δασκάλου είτε από την πλευρά του μαθητή.

Το παραπάνω μοντέλο συστήνει οι κανόνες της τάξης να είναι απλοί, συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι, λίγοι, να διατυπώνονται με τη βοήθεια των μαθητών, να έχουν θετική διατύπωση, και να εξασκούνται σε αυτούς μέσα από δραματοποίηση ώστε οι μαθητές να ξέρουν πώς να τους ακολουθούν. Επίσης υποστηρίζει τη διδασκαλία κοινωνιών δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η διαχείριση θυμού και η επίλυση συγκρούσεων (Allen, 2010).

Προγράμματα εκμάθησης κοινωνικής συμπεριφοράς

Οι πρώτες προσπάθειες αντιμετώπισης του εκφοβισμού βασίζονταν στην αντίληψη ότι η επιθετική συμπεριφορά ήταν εκδήλωση συγκεκριμένων ατομικών χαρακτηριστικών. Έτσι, τα προγράμματα παρέμβασης εστίαζαν τις προσπάθειές τους στην αλλαγή των στοιχείων της συμπεριφοράς που θα ωφελούσαν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που παρουσίαζαν την επιθετική συμπεριφορά (DeRosier, Cillessen, Coie, & Dodge, 1994).

Μια τυπική μέθοδος είναι η κατάρτιση σε κοινωνικές δεξιότητες. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται πολύ χρόνο με τα παιδιά στο σχολείο, τους τοποθετεί σε μια θέση πλεονεκτική για την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Η επιτυχία της μεθόδου αυτής είναι ωστόσο περιορισμένη, μιας και

οι μαθητές δυσκολεύονται να γενικεύσουν τις καινούριες δεξιότητες και στην πραγματική ζωή (Mishna, 2003). Ο χρυσός κανόνας που θα οδηγήσει και στην πιο εύκολη γενίκευση των δεξιοτήτων αυτών είναι η ζωή της τάξης να ρυθμιστεί όπως η πραγματική ζωή.

Σύμφωνα με μελέτες, κάποια από τα προγράμματα αυτά υπήρξαν αποτελεσματικά. Οι Farrington και Ttofi (2009) σημειώνουν ότι κατά μέσο όρο τα προγράμματα αυτά περιορίζουν τον εκφοβισμό κατά περίπου 20%.

Συστημικό μοντέλο παρέμβασης

Τα τελευταία χρόνια, έγινε αντιληπτό ότι οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις ενός παιδιού με τον περίγυρό του επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού και φυσικά παίζουν σημαντικό ρόλο σε μια ενδεχόμενη επιθετική συμπεριφορά (Snyder, Horsch, & Childs, 1997). Έτσι, έχει υιοθετηθεί ένα μοντέλο που οι ειδικοί ονομάζουν συστημικό για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού, που βασίζεται στο σκεπτικό ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην αντιμετώπιση τόσο ατομικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν έναν μαθητή (Levine & Tamburrino, 2013). Από τη στιγμή που τα παιδιά είναι ενσωματωμένα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, οι παράγοντες που επιδρούν στα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς τους είναι πολλαπλοί: ατομικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί (Mishna, 2003).

Δεδομένου του θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος προστασίας από την κακομεταχείριση και του ότι ένα θύμα δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του, πρέπει να παρέμβουν άλλοι (Atlas & Pepler, 1998· Finkehlor, 1995· Olweus, 1997, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003). Η ανάγκη αυτή είναι μεγαλύτερη για μαθητές με δυσκολίες, καθώς οι μαθητές αυτοί είναι λιγότερο διατεθειμένοι να ζητήσουν υποστήριξη από τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες (Wenz-Gross & Siperstein, 1997).

Παλιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί το πρόβλημα του εκφοβισμού, είναι αυξάνοντας την ενημέρωση για το φαινόμενο αυτό και τη σοβαρότητά του (Eslea & Smith, 1998), βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μέσα στην τάξη (Fried & Fried, 1996· Newman-Carlson & Horne, 2004), σα να αποτελεί κομμάτι του βασικού κορμού του ΑΠΣ. Κάτι τέτοιο είναι σίγουρα ωφέλιμο, γιατί όπως έχει επισημανθεί και από παλιότερους ερευνητές, οι μαθητές εκφοβίζονται συνήθως από συμμαθητές τους (Genta κ.ά., 1996· O'Moore, Kirkham, & Smith, 1997).

Από τη στιγμή που όλα τα παιδιά είναι πιθανό να εμπλακούν με κάποιον τρόπο στη διαδικασία του εκφοβισμού, καλό είναι τα προγράμματα αυτά να μην απευθύνονται μόνο σε θύτες και θύματα, αλλά σε όλη την ομάδα. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο που θα στρέψει την ομαδική δύναμη κατά του εκφοβισμού. Για να βοηθήσουμε ένα άτομο να αλλάξει τη συμπεριφορά του μέσα σε μια ομάδα, δεν πρέπει να δώσουμε στο άτομο αυτό τις απαραίτητες δεξιότητες και το κίνητρο για να το κάνει, αλλά και να βεβαιωθούμε ότι και τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας θα ενθαρρύνουν την αλλαγή αυτή. Το συμμετοχικό μοντέλο που ακολουθήθηκε βασίστηκε σε τρεις άξονες που προτάθηκαν από τον/την Salmivalli (1999):

- Ενημέρωση για τον εκφοβισμό και τη σοβαρότητά του, τους διάφορους τύπους του, τον ρόλο των συμμετεχόντων, καθώς και τον ρόλο της ομάδας που εμπλέκεται σε τέτοιου είδους περιστατικά (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007).
- Αναστοχασμός σχετικά με τους διαφορετικούς ρόλους που οι μαθητές μπορεί να έχουν, τις αιτίες, τις συνέπειες και τα συναισθήματα της συμπεριφοράς του κάθε εμπλεκόμενου. (Andreou κ.ά., 2007)
- Δέσμευση για καινούριες συμπεριφορές, συζητώντας για καινούριες συμπεριφορές, διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης/ αντιμετώπισης της σύγκρουσης, δημιουργία κανόνων στη τάξη (Andreou κ.ά., 2007).

Το παραπάνω πρόγραμμα φαίνεται να είναι αποτελεσματικό, αλλά κυρίως χάρη στην αλαγή στάσεων και όχι τόσο συμπεριφοράς απέναντι στον εκφοβισμό. Είναι δε περισσότερο αποτελεσματικό σε κορίτσια και σε μικρότερους μαθητές, ίσως γιατί για τους μικρούς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ακόμα αυθεντίες και επομένως νιώθουν μεγαλύτερη την ανάγκη να σεβαστούν τις παραινέσεις τους (Andreou κ.ά., 2007).

Πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει προγράμματα παρέμβασης για όλο το σχολείο και η επιτυχία τους, βασίζεται στη συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον (Wei κ.ά., 2010).

Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα αυτά έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: βελτιώνουν το κλίμα στην τάξη, αυξάνουν την ευαισθητοποίηση απέναντι στον εκφοβισμό, την ανοχή στη διαφορετικότητα (παιδιά μεταναστών, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες), ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και στην παρέμβαση, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη προκοινωνικής συμπεριφοράς, στηρίζουν το δίκτυο σχέσεων των

συνομηλίκων, αναπτύσσουν σαφείς κανόνες σύμφωνα με τους οποίους ο εκφοβισμός δεν είναι ανεκτός και εργάζονται ιδιαίτερα με τα παιδιά που είναι θύματα ή θύτες εκφοβισμού ή που είναι επικίνδυνο να γίνουν (Mishna, 2003).

Βασίζονται σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν κοινωνικές γνώσεις όπως επίλυση συγκρούσεων, στην αύξηση των εργασιών με τις οικογένειες και την κοινότητα και φυσικά στην αύξηση της ευαισθησίας των επαγγελματιών και των γονέων για τη θυματοποίηση. Αντί της τιμωρίας, στους θύτες προτείνονται τρόποι να ανακατευθύνουν την ανάγκη τους για εξουσία ή να κάνουν κάτι για το θύμα ή/και για όλη την τάξη ως αποζημίωση για τις συμπεριφορές τους (Mishna, 2003).

Τα προγράμματα αυτά έχουν συνήθως διαθέσιμους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, όπως και κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, για την αντιμετώπιση των πιο σοβαρών προβλημάτων εκφοβισμού (Stevens, de Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2001).

Κατά το συστημικό μοντέλο, τέσσερα είναι τα επίπεδα στα οποία πρέπει να παρέμβουμε στην εκπαίδευση του παιδιού προκειμένου να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν φαινόμενα εκφοβισμού: στη γνώση, στις στάσεις, στις δεξιότητες και στη συμπεριφορά (Rigby, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τη γνώση των παιδιών, συζητώντας μαζί τους τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και ποιες είναι οι μορφές του, γιατί δεν πρέπει να τον επιτρέπουμε και πώς μπορεί να αντιμετωπισθεί (Rigby, 2003).

Όσον αφορά τις στάσεις και τις αξίες των παιδιών, πρέπει να καλλιεργηθεί σε αυτά η ενσυναίσθηση, η απέχθεια για πράξεις εκφοβισμού, η υπευθυνότητα για τις περιπτώσεις που θα χρειαστεί να δώσουν τη βοήθειά τους σε κάποιον που υφίσταται αδικία και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Rigby 2003, όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013). Προτείνεται ακόμα, η προσθήκη στο πρόγραμμα σπουδών, δραστηριοτήτων που θα αυξήσουν την ευαισθησία όλων απέναντι σε παιδιά με δυσκολίες και που θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν τον αντίκτυπο που ενέχει η χρήση χαρακτηρισμών (Mishna, 2003).

Στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει το παιδί περιλαμβάνεται το να προστατεύει παιδιά που είναι θύματα εκφοβισμού, να διαχειρίζεται αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός και να επιλύει συγκρούσεις ειρηνικά (Rigby, 2003).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν συμπεριφορές που αποκλείουν τον εκφοβισμό, συμπεριφορές που βοηθούν στην επίλυση συγκρούσεων, συμπεριφορές που αποθαρρύνουν παιδιά που θέλουν να εκφοβίσουν, αλλά και συμπεριφορές που περιλαμβάνουν βοήθεια, αποδοχή και υποστήριξη σε παιδιά που έπεσαν θύματα εκφοβισμού (Rigby, 2003).

Προγράμματα συμβουλευτικής

Πέραν των προληπτικών προγραμμάτων για τον εκφοβισμό, πρέπει να υπάρχει και η δυνατότητα θεραπευτικών προγραμμάτων τόσο για θύματα όσο και για θύτες. Η χρήση συμβουλευτικής ενισχύει την αυτοαντίληψη των μαθητών (Mishna, 2003).

Για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα προγράμματα αυτά πρέπει να διαμορφώνονται ανάλογα (απλούστερη γλώσσα, περισσότερος χρόνος).

Σημαντικός ο ρόλος των γονέων, των εκπαιδευτικών και των θεραπευτών και στην περίπτωση που ένα παιδί έχει ήδη υποστεί εκφοβισμό, αφού είναι σημαντικό να επαγρυπνούν για σημάδια που να μαρτυρούν εμπλοκή σε εκφοβισμό, προκειμένου να παρέμβουν νωρίς. Η συμβουλευτική μπορεί να πραγματοποιηθεί ατομικά άλλα και σε επίπεδο οικογένειας (Mishna, 2003).

Οι *ατομικές συνεδρίες* επιτρέπουν στον μαθητή να αισθανθεί ασφάλεια κι έτσι δε φοβάται να μιλήσει. Ο επαγγελματίας πρέπει φυσικά να ενσυναισθάνεται τις ανησυχίες του μαθητή και να προσπαθεί να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται (Mishna, 2003).

Από την άλλη, είναι πολύ ανακουφιστικό για ένα παιδί το συναίσθημα ότι δεν είναι το μόνο που βιώνει μια άσχημη κατάσταση. Αυτή τη δυνατότητα δίνουν οι ομαδικές συνεδρίες. Μάλιστα, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές του εξασκεί και τις κοινωνικές του δεξιότητες (Mishna, 2003).

Τέλος, η παρέμβαση στην οικογένεια πρέπει να έχει ως στόχο οι ειδικοί να αναγνωρίσουν το πώς νιώθουν τα μέλη της οικογένειας απέναντι στις καταστάσεις του εκφοβισμού και να βοηθήσουν παιδιά και γονείς να αναγνωρίσουν τη σοβαρότητα των παραπάνω καταστάσεων (Mishna, 2003). Ακόμη, οι γονείς μαθαίνουν να μεταχειρίζονται δημοκρατικές πρακτικές, να χρησιμοποιούν τον έπαινο και την ενθάρρυνση, όταν χρειάζεται, τη σημασία του να θέτουν όρια και τη σημασία της αμοιβαίας κατανόησης με τα παιδιά (Kim, Doh, Hong, & Choi, 2011).

Η τελευταία κατηγορία παρεμβάσεων είναι σημαντική. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό αν αναλογιστούμε την επίδραση της συμπεριφοράς των

γονιών μέσω της παρατήρησης και της λειτουργίας των προτύπων, μιλώντας με όρους της κοινωνικής θεωρίας μάθησης (Monks κ.ά., 2009, όπ. αναφ. στο Kim κ.ά., 2011). Συνήθως, οι οικογένειές των θυτών χαρακτηρίζονται από ασαφή όρια και έλλειψη ζεστασιάς, τα οποία ευνοούν τις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις. Από την άλλη, οικογένειές των θυμάτων περιγράφονται ως υπερβολικά κλειστές (Mishna, 2003).

Ειδικό λογισμικό εξάσκησης στη διαχείριση καταστάσεων εκφοβισμού

Ενδιαφέρον παρουσιάζει τον τελευταίο καιρό η δημιουργία ειδικών λογισμικών τα οποία με παιγνιώδη τρόπο στοχεύουν το παιδί να έρθει αντιμέτωπο με εικονικές καταστάσεις εκφοβισμού με σκοπό να αναζητήσει τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων αυτών σε ένα περιβάλλον ασφαλές, Ιδιαίτερα αν η χρήση του λογισμικού γίνεται υπό την εποπτεία ενηλίκων. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιεί το παιχνίδι σα μια «σκαλωσιά», όπως έλεγε ο Vygotsky, πάνω στην οποία τα παιδιά θα πατήσουν για να μάθουν κάποιες βασικές κοινωνικές δεξιότητες και να πειραματιστούν στην αντιμετώπιση καταστάσεων που απαιτούν μεγάλη ωριμότητα (Levine & Tamburrino, 2013).

Πέρα από τη δυνατότητα που παρέχει στα παιδιά μιας μεγάλης γκάμας ηλικιών να επιτύχουν τους στόχους που αναφέρθηκαν πιο πάνω με τρόπο πειραματικό, εξατομικευμένο, διαδραστικό, διασκεδαστικό, μέσα από παιχνίδια ρόλων και με την αίσθηση ασφάλειας που ένα εικονικό περιβάλλον τους παρέχει, παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και για τους εκπαιδευτικούς. Εφόσον τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιηθούν σε συλλογικό επίπεδο, οδηγούν στη βελτίωση του κλίματος της τάξης. Παραδείγματα τέτοιων παιχνιδιών είναι το «Quest for the golden Rule» και το «Fear Not» (Hall, Woods, Hall, & Wolke, 2007). Λίγες είναι οι έρευνες οι σχετικές με την επίδραση των παιχνιδιών αυτών στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, αλλά ήδη δείχνουν τα ευεργετικά τους αποτελέσματα στις κοινωνικές γνώσεις και στάσεις των παιδιών (Rubin-Vaughan κ.ά., 2011).

3.14 Παραδείγματα παρέμβασης στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος

Διδακτικές δραστηριότητες για παιδιά μικρής ηλικίας και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Παραδείγματα όπως αυτά που θα παρατεθούν εξασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα κινηθούν προς τη σωστή κατεύθυνση για την πρόληψη του εκφοβισμού, αλλά και μετά από συμπεριφορές εκφοβισμού. Παράλληλα, αποτελούν δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν από το σύνολο της τάξης, βοηθώντας τους μαθητές της να εκτονώνουν αρνητικά συναισθήματα, μιλώντας για αυτά στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων, οι οποίες όπως και κάθε άλλη ευκαιρία για συνεργασία, περιορίζουν με τρόπο ομαλό, χωρίς τον κίνδυνο άμεσου διδακτισμού, τις όποιες διαφορές ή διαμάχες μεταξύ των μαθητών. Αποτελούν παραδείγματα στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης συγκρούσεων σε παιδιά κυρίως μικρότερης ηλικίας ή σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς έχουν λίγες απαιτήσεις σε επίπεδο μαθησιακό, ενώ πιθανά ελλείμματα στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν, καθώς η συντονιστική θέση του εκπαιδευτικού θα ρυθμίζει όποιες δυσκολίες υπάρχουν και θα διασκεδάζει κάθε αίσθημα ανασφάλειας που μπορεί να έχουν ορισμένοι μαθητές (Levine & Tamburrino, 2013).

Συζητήσεις σχετικά με μια σύγκρουση με όλα τα παιδιά μιας τάξης: Ο εκπαιδευτικός θα έχει συντονιστικό ρόλο στη συζήτηση αυτή. Οι συμμετέχοντες μπορούν να κάθονται σε κύκλο κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Εκπαιδευτικός και μαθητές συζητούν ιστορίες όπως αυτή: «Τα δίδυμα παιδιά μου μαλώνουν για το ίδιο παιχνίδι. Αν ήσασταν ένα από τα δίδυμα πώς θα αποφασίζατε ποιος να κρατήσει το παιχνίδι;». Ο Palenski (2012) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μαζί με τα παιδιά θα πρέπει, στη συνέχεια, να είναι σε θέση να εντοπίσουν την πηγή της διαμάχης και να εκτιμήσουν τα συναισθήματα των παιδιών.

Καθημερινός έλεγχος των συναισθημάτων: Με αυτό μπορεί να ξεκινά η κάθε μέρα, καθώς δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να μοιραστεί το πώς αισθάνεται και αν θέλει να μοιραστεί ακόμα και καταστάσεις που συμβαίνουν στο σπίτι, ώστε να αυξηθεί ο βαθμός ενσυναίσθησης της τάξης (Heydenberk & Heydenberk, 2004).

Γράμμα για το πώς αισθάνομαι: Το παιδί ξεκινά πάντα το γράμμα του γράφοντας «Εγώ αισθάνομαι…» και αμέσως μετά συνεχίζει με μια λέξη που να

υποδηλώνει κάποιο συναίσθημα. Στόχος είναι οι ίδιοι οι μαθητές να είναι ενήμεροι των συναισθημάτων τους (Heydenberk & Heydenberk, 2004).

Το περιοδικό της ειρήνης: Κάθε μαθητής έχει τον χώρο του σε αυτή την εφημερίδα. Μπορεί να γράψει τα συναισθήματά του μια ιδιαίτερη για αυτόν μέρα ή πώς ένιωσε όταν μια διαμάχη ξέσπασε στην τάξη. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν είναι έτοιμοι να γράψουν, μπορούν να ζωγραφίσουν ζωγραφιές σχετικά με τα συναισθήματά τους (Levine & Tamburrino, 2013).

Ειρηνικά πλάσματα: Φτιάχνει κάθε παιδί το δικό του ειρηνικό πλάσμα και το διακοσμεί όπως θέλει. Ο εκπαιδευτικός, σε περίπτωση διαμάχης καλεί τους μαθητές να σκεφτούν τι θα τους έλεγαν τα ειρηνικά πλάσματα. Μπορεί τα πλάσματα αυτά να κρεμαστούν σε μια γωνιά επίλυσης συγκρούσεων. Μπορεί να είναι φτιαγμένα σα μαριονέτες και οι μαθητές να τα χρησιμοποιούν σε παιχνίδια ρόλων με σενάρια καταστάσεων εκφοβισμού (The Literacy Alliance 2013, όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013).

Το δικαστήριο του θύτη: Οι μαθητές βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αποφασίσει σχετικά με την ενοχή ενός «δράστη» και αποφασίζουν αν πρέπει ή όχι να του επιβληθεί ποινή. Εκπαιδεύονται, ώστε σε περιπτώσεις εκφοβισμού να εμπλέκονται, προτείνοντας τρόπους, για να λυθεί η διαμάχη (Rigby, 2012).

Άλλα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς είναι κάποια που εφάρμοζαν μηδενική ανοχή στον εκφοβισμό και περιλάμβαναν στρατηγικές εκμάθησης πειθαρχίας και μεθόδων αυτοκυριαρχίας μέσω πολεμικών παιχνιδιών και παιχνιδιών ρόλων. Τα αποτελέσματα αυτής της μεθόδου που πρωτο-εφαρμόστηκε στα πλαίσια μιας πιλοτικής μελέτης από τους Twemlow, Fonagy, Sacco και Gies (2001) έδειξαν μια σημαντική μείωση σε επιθετικότητα και άλλες παραβιάσεις, τη στιγμή που καμία άλλη αλλαγή δεν είχε πραγματοποιηθεί.

Εδώ, πρέπει να σημειωθεί πόσο σημαντικό είναι εκπαιδευτικοί και γονείς, μετά από ανάλογη κατάρτιση, να εκμεταλλεύονται τις προβληματικές καταστάσεις εφόσον υπάρχουν, σαν ευκαιρίες για να παρέμβουν (Mishna, 2003).

Σε έρευνα με δείγμα Φινλανδούς εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι τα ποσοστά εκφοβισμού δεν έπεσαν ακόμα και μετά την κατάρτιση σχεδίου για τον εκφοβισμό στο ΑΠΣ. Αυτό ίσως αποδίδεται στην πλημμελή σχετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Sairanen & Pfeffer, 2011).

Διδακτικές δραστηριότητες για μεγαλύτερες ηλικίες

Internet Safety Profile

Εφαρμόστηκε σε τάξεις με την με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και με την κατάλληλη προσαρμογή τους στην ελληνική γλώσσα και κουλτούρα.

Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα «Internet Safety Profile» περιλάμβανε 3 στάδια. Σε πρώτη φάση κάθε παιδί καλείται να γράψει τρία χαρακτηριστικά για τον εαυτό του: δύο που να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και ένα αναληθές. Στόχος είναι όταν κάθε παιδί τα διαβάσει στην τάξη, τα υπόλοιπα να προσπαθήσουν πιο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Έτσι μπορούν να δουν πόσο γνωρίζουν ο ένας τον άλλο. Στη συνέχεια απαντούν σε κάποιες ερωτήσεις για το διαδίκτυο, ενώ τέλος ζωγραφίζουν μια εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονται το «αν το διαδίκτυο ήταν κοινωνία» (Αμπλά κ.ά., 2015).

Cyber quiz

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο τα παιδιά απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής:

1. Πρόκειται να δημιουργήσεις έναν προσωπικό λογαριασμό στο διαδίκτυο, τι κάνεις;
2. Λαμβάνεις μηνύματα ενοχλητικά από ένα δωμάτιο επικοινωνίας κάποιας ομάδας, τι κάνεις;
3. Λαμβάνεις ένα μήνυμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σου που έχει ένα συνημμένο αρχείο και είναι από άγνωστη διεύθυνση, τι κάνεις;
4. Επικοινωνείς για βδομάδες με κάποιον που γνώρισες στο διαδίκτυο και σου αρέσει. Σου ζητά να ενεργοποιήσεις την κάμερα για να πείτε καληνύχτα, τι κάνεις;
5. Κάποιος άγνωστος έρχεται σε επικοινωνία μαζί σου μέσω του facebook και σου λέει κολακευτικά σχόλια αν και δε σε ξέρει, τι κάνεις;
6. Λαμβάνεις ενοχλητικά μηνύματα από κάποιον που παλιά ήσασταν φίλοι, ενώ τώρα όχι, τι κάνεις;»

Στην έρευνα των Αμπλά κ.ά. (2015) βρέθηκε ότι μαθητές έχουν συνειδητοποιημένη συμπεριφορά και έχουν επίγνωση των κινδύνων που εγκυμονεί η επικοινωνία με αγνώστους, ενώ είναι ενημερωμένοι ότι μπορούν να απευθυνθούν σε μεγαλύτερους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι.

Online behavior

Οι ερωτήσεις για το ερωτηματολόγιο «online behavior», στις οποίες οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σύμφωνα με την κλίμακα 1 – 5, αρχικά για να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη και, στη συνέχεια, για να απαντήσουν σχετικά με το τι νομίζουν ότι θα απαντούσαν οι συνομήλικοί τους, ήταν οι εξής :

1. Έχω το δικαίωμα να λέω ό,τι μου αρέσει στο διαδίκτυο.
2. Θα πρέπει να μπορώ να βλέπω οτιδήποτε θέλω στο διαδίκτυο χωρίς να με επιβλέπει κανείς.
3. Όταν βγάλω μια φωτογραφία που μου αρέσει, δεν χρειάζομαι άδεια από το άτομο που είναι σε αυτήν πριν τη δημοσιεύσω στο διαδίκτυο.
4. Ό,τι συμβαίνει στο διαδίκτυο δεν είναι η πραγματικότητα, οπότε κανείς δεν πληγώνεται στ' αλήθεια.
5. Όταν κάποιος μου στέλνει ένα αστείο, το προωθώ ακόμα και αν πρόκειται για κάποιον που ξέρω.
6. Οι διαφωνίες που ξεκινούν στο διαδίκτυο πρέπει να παραμένουν εκεί.

(Αμπλά κ.ά., 2015)

«Τι είναι cyberbullying»

Περιλαμβάνει αρχικά καταιγισμό ιδεών από τους ίδιους τους μαθητές σχετικά με τι ξέρουν ότι είναι και πώς αντιλαμβάνονται το cyber bullying, ενώ, στη συνέχεια, τους δόθηκαν κάρτες με προτάσεις – περιπτώσεις για να αναγνωρίσουν περιστατικά εκφοβισμού. Μετά τον χρόνο που τους δόθηκε, προκειμένου να επεξεργαστούν αυτό που διάβασαν, εξέφραζαν την άποψή τους με επιχειρήματα, ενώ εντέλει έγινε και παρουσίαση του φαινομένου του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές πότε μπορούμε να μιλάμε για περιστατικά εκφοβισμού και πότε όχι, καθώς και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διακρίνουν, ώστε να αντιλαμβάνονται έγκαιρα τέτοια περιστατικά (Αμπλά κ.ά., 2015).

«Second Step: ένα αναλυτικό πρόγραμμα για την πρόληψη της βίας»

Σύμφωνα με τους (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012), πρόκειται για τρία ξεχωριστά, διαφορετικά για κάθε ηλικία, προγράμματα που είναι διαθέσιμα από το νηπιαγωγείο μέχρι και τις τάξεις του λυκείου.

Καθένα από τα τρία αναλυτικά προγράμματα έχουν εκτιμηθεί και έχει βρεθεί πως μειώνουν την επιθετικότητα και αυξάνουν την κοινωνική επάρκεια.

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που διδάσκονται με βάση τα αναλυτικά πρόγραμμα εντάσσονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: ενσυναίσθηση, επίλυση προβλημάτων και διαχείριση συναισθημάτων.

Σε κάθε μάθημα μια φωτογραφία, μια γραμμένη ιστορία, μια κούκλα ή άλλα μέσα αναπαριστούν ένα κοινωνικό δίλημμα, το οποίο παρέχει μια παρουσίαση των βασικών εννοιών και των αντικειμενικών σκοπών.

Τα μαθήματα του Second Step βασίζονται σε μια ποικιλία στρατηγικών διδασκαλίας.

Η εκπαίδευση συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων είναι βασικό στοιχείο των μαθημάτων του. Με την καθοδήγηση του δασκάλου ή της δασκάλας, οι μαθητές προσπαθούν να βρουν επίλυση σε ένα υποθετικό κοινωνικό δίλλημα ή σε μια κατάσταση, όπως η δημιουργία μιας συζήτησης. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός αναπαριστά τα βήματα της κάθε δεξιότητας και οδηγεί τους μαθητές στο να αποτιμήσουν την επίδοσή του. Μετά οι μαθητές έχουν πολλές ευκαιρίες να εξασκηθούν σε ποικίλες συμπεριφοριστικές δεξιότητες με εξάσκηση και ανατροφοδότηση.

Η παρατήρηση των δεξιοτήτων των ενηλίκων, δίνει ιδέες στους μαθητές για πιθανούς τρόπους που μπορούν να μεταχειρίζονται για τη λύση συγκρούσεων, εφοδιάζοντάς τους με απαραίτητες προκοινωνικές νόρμες.

Σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να παρακινήσουν τους μαθητές τους να χρησιμοποιήσουν τις νέες μαθημένες δεξιότητες με την αφορμή πραγματικών περιστατικών που συχνά υπάρχουν στην καθημερινή σχολική ζωή. Η συμμετοχή των μαθητών σε «πραγματικά» προβλήματα τους ενθαρρύνει να μεταφέρουν τη μάθηση, μέσω ενός ενεργού ρόλου, σε καταστάσεις πραγματικού ενδιαφέροντος.

Το αναλυτικό πρόγραμμα συνοδεύεται από έναν οδηγό για τον διευθυντή που να ευνοεί τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει ευνοϊκά την υλοποίηση του προγράμματος και καθιστά την κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση το ίδιο σημαντική με τους ακαδημαϊκούς στόχος. Αξίζει ακόμα να αναφερθεί ότι και οι γονείς των μαθητών εισάγονται στις δεξιότητες του προγράμματος και μαθαίνουν πώς να προωθούν την ανάπτυξη και την χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων στα παιδιά τους.

Τέλος, το πρόγραμμα περιλαμβάνει εργαλεία που να βοηθούν στον απολογισμό του όλου εγχειρήματος και στην εκτίμηση των συνθηκών του σχολείου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Αξιολογούνται χαρακτηριστατικά, όπως η υποστήριξη για τη μεταφορά της μάθησης σε

πραγματικές καταστάσεις, τα στοιχεία κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που ο μαθητής εισέπραξε, αλλά και οι στάσεις όλων των συμμετεχόντων σχετικά με την επιθετικότητα.

Πρόγραμμα Προώθησης Εναλλακτικών Τρόπων Σκέψης
(Bulding Social and Emotional competence- PATHS)

Έχει βρεθεί πως το PATHS είναι αποτελεσματικό τόσο για τη πρόληψη όσο και την παρέμβαση και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και σε όλες τις τάξεις. Χρησιμοποιείται τόσο από δασκάλους όσο και από συμβούλους. Παρότι, εστιάζει στο σχολείο γενικότερα και στη σχολική αίθουσα, στο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονται και οι γονείς μέσω ενημέρωσης και συμμετοχής σε δραστηριότητες (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

Τα μαθήματα περιλαμβάνουν πέντε εννοιολογικούς τομείς: αυτοέλεγχο, συναισθηματική κατανόηση, θετική αυτοαντίληψη, διαπροσωπικές σχέσεις και διαπροσωπικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η ανάπτυξη καθεμιάς από αυτές τις περιοχές συντελείται σε στάδια ή φάσεις, στις οποίες επικρατεί η αύξηση της εξειδίκευσης των εννοιών και των δεξιοτήτων (Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012).

tabby.eu

Το tabby.eu είναι ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο αγόρια και κορίτσια καλούνται να δώσουν online πληροφορίες για το τι γίνεται όταν χρησιμοποιούν οποιαδήποτε ψηφιακή συσκευή, καθώς και για τον τρόπο που χρησιμοποιούν γενικότερα το διαδίκτυο. Οι απαντήσεις που παρέχουν τα αγόρια και τα κορίτσια χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίον η συμπεριφορά τους στην πραγματική ζωή και στο Διαδίκτυο μπορεί να τους θέσει σε κίνδυνο να ασκήσουν ή να υποστούν ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyber bullying). Ολοκληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, τα παιδιά συγκεντρώνουν μία βαθμολογία (ένα προφίλ συγκεκριμένου χρώματος) που τους επιτρέπει να μάθουν εάν κινδυνεύουν να εμπλακούν σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και να βρουν χρήσιμες συμβουλές, έτσι ώστε να μην εκτεθούν σε κινδύνους που σχετίζονται με το διαδίκτυο (Παλάζη, 2013).

Anti-Bullying Game: ένα serious game

Τα serious games είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος για τη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών μαθησιακών αντικειμένων αλλά συγχρόνως και μία μέθοδος που μπορεί να υποστηρίξει και την κοινωνική ανάπτυξη του παίκτη. Ένας από τους ορισμούς που χρησιμοποιείται είναι αυτός που απέδωσε ο Clark Abt σύμφωνα με το άρθρο των Belloti, Berta και DeGloria (2010): *«Ένα παιχνίδι είναι ένα πλαίσιο με κανόνες μεταξύ αντιπάλων, οι οποίοι προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους. Τα serious games αφορούν παιχνίδια που έχουν ένα σαφή και προσεκτικά μελετημένο εκπαιδευτικό σκοπό και δεν προορίζονται αποκλειστικά για παιχνίδια διασκέδασης»* (Belloti κ.ά, 2010).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για τα παιδιά, ώστε να διαχειρίζονται με επιτυχία τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να θεωρηθούν οι θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και συνομηλίκων, η αποδοχή από ομότιμους, η θετική ακαδημαϊκή επίδοση (Tan, Goh, Ang, & Huan, 2013).

Οι ένθερμοι υποστηρικτές της αποτελεσματικότητας των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζουν ότι η χρήση των παιχνιδιών μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα έναντι των παραδοσιακών μεθόδων. Από την άλλη, η προσέγγιση της μικτής μάθησης, στην οποία συνδυάζεται το παιχνίδι με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας γίνεται περισσότερο αποδεκτή (Hendrix, Protopsaltis, Dunwell, Petridis, Arnab, & Freitas, 2013).

Εκτός λοιπόν από τη θετική εμπειρία που δήλωσαν οι παίκτες, το παιχνίδι επιβεβαίωσε ότι η ταύτιση με τους χαρακτήρες που παρουσιάζονταν στα βίντεο του παιχνιδιού βοήθησαν τον παίκτη να «βιώσει» τις συγκρούσεις και τους διαλόγους των εκφοβιστικών περιστατικών, ενεργοποιώντας την κριτική του στάση ως προς τις εκφοβιστικές συμπεριφορές που παρακολούθησε (Κυριαζής & Ζαχαριάς, 2015).

KiVa

Είναι φινλανδικό πρόγραμμα που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο και εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα (παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σχετικά με τον εκφοβισμό), για να αλλάξουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στον εκφοβισμό. Όλα τα υλικά ήταν αυστηρά δομημένα, ενώ προσαρμόζονταν και στη διδακτέα ύλη. Περιλάμβαναν συζητήσεις στην τάξη, ομαδικές συναντήσεις, παρακολούθηση σχετικών ταινιών και παιχνίδια ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί ήταν

εκπαιδευμένοι και φορούσαν ειδικά γιλέκα για να είναι πιο εύκολα ορατοί. Το πρόγραμμα προέβλεπε ακόμα υποστήριξη από συνομηλίκους αλλά και από ειδικούς. Τέλος, στους γονείς πληροφορίες και συμβουλές σε ειδικές βραδιές που οργανώνονταν για το θέμα (Ttofi & Farrington, 2011).

Dracon

Στόχευε στο να βρει αποτελεσματικούς τρόπους να αντιμετωπιστούν οι συγκρούσεις σε σχολεία στη Σουηδία, στη Μαλαισία και σε δύο πόλεις της Αυστραλίας. Μετά από πολλούς πειραματισμούς και μελέτη άλλων προγραμμάτων, αξιοποίησαν δραματικές τεχνικές, όπως παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμό, αλλά και διαδραστικές παραστάσεις (Burton κ.ά., 2015).

Cooling Conflict

Καταρχάς αξιοποίησε τις αποτελεσματικές τεχνικές του προγράμματος Dracon στα πλαίσια ενός προγράμματος που στόχο είχε τη διαχείριση της διαμάχης μεταξύ Ιθαγενών και άλλων μαθητών σε ένα επαρχιακό σχολείο της Αυστραλίας. Χαρακτηριστική ήταν η παρακολούθηση σε βάθος διετίαςτων σημαντικών αλλαγών που παρατηρήθηκαν από την εφαρμογή του προγράμματος σε μεγάλο αριθμό μαθητών που συμμετείχαν σε συγκρούσεις. Τελικά, στο πρόγραμμα αυτό βασίστηκαν περισσότερα από 100 σχολεία της Νέας Νότιας Ουαλίας στην Αυστραλία (Burton κ.ά., 2015).

3.15 Χαρακτηριστικά επιτυχημένων παρεμβάσεων

Είτε πρόκειται για πρόληψη είτε για παρέμβαση, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής: α) Ο εκφοβισμός ανεξαρτήτου τύπου αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για όλους όσους εμπλέκονται. β) Οι ενήλικες (γονείς, σύμβουλοι, δάσκαλοι-δασκάλες, διευθυντές και μέλη της κοινότητας) και τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν από κοινού στην αντιμετώπισή του, και γ) Είναι απαραίτητη η εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης προκειμένου να υπάρχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Harris & Petrie, 2003, όπ. αναφ. στο Μπογιατζόγλου κ.ά., 2012). Χαρακτηριστικά των πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων ήταν ότι ήταν πιο εντατικά, περιλάμβαναν συναντήσεις με γονείς, πειθαρχικές μεθόδους και καλύτερη επίβλεψη των χώρων παιχνιδιού (Ttofi & Farrington, 2011).

Δεδομένων των ερευνών που παρουσιάζουν τόσο τους θύτες όσο και τα θύματα του εκφοβισμού να έχουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες από αυτούς που δεν εμπλέκονται σε εκφοβισμό να εμπλακούν σε παραβατική συμπεριφορά και να ακολουθούν έναν αντικοινωνικό δρόμο ως ενήλικες, προγράμματα κατά του εκφοβισμού μπορούν να θεωρηθούν και ως προγράμματα πρόληψης της εγκληματικότητας ευρύτερα (Ttofi κ.ά., 2012).

Πολλά από τα προγράμματα αυτά δεν έχουν αξιολογηθεί, προκειμένου να φανεί ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο, κάποια από αυτά φαίνεται, με βάση δημοσιευμένες έρευνες, πως έχουν σημειώσει κάποια επιτυχία (Hazler & Carney, 2006). Στη βιβλιογραφία αποκαλύπτεται ότι ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά αποτελεσματικών μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού είναι η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και ήθους μέσα από προ-κοινωνικές δεξιότητες, παροχή εκπαίδευσης τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της εργασίας του προσωπικού στο σχολείο, ώστε έγκαιρα να αντιλαμβάνονται σημάδια εκφοβισμού, διαμόρφωση περιβάλλοντος που να καθιστά δύσκολη την εμφάνιση συγκαλυμμένου εκφοβισμού και δημιουργία δομών ανώνυμης υποστήριξης (Cross κ.ά., 2009) .

Τα πιο αποτελεσματικά συστατικά των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού (μετα-ανάλυση των Ttofi, Farrington, & Baldry, 2008):

(α) *Για τη μείωση του εκφοβισμού*

Εκπαίδευση των γονέων

Επίβλεψη του προαύλιου χώρου

Μέθοδοι πειθαρχίας

Ημερίδες στο σχολείο

Πληροφόρηση των γονέων

Κανόνες της τάξης

Διαχείριση της τάξης

Προβολή βίντεο

(β) *Για τη μείωση της θυματοποίησης*

Προβολή βίντεο

Μέθοδοι πειθαρχίας

Εργασία με ομάδα συνομηλίκων

Εκπαίδευση των γονέων

Ομαδική-συνεργατική εργασία

Επίβλεψη του προαύλιου χώρου

Μεγάλη διάρκεια και εντατικός χαρακτήρας του προγράμματος

3.16 Αιτίες περιορισμένης αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων

Η Γαλανάκη (2010) κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες αιτίων που δεν βοηθούν στο να είναι τα προγράμματα για τον περιορισμό του εκφοβισμού αποτελεσματικά. Η πρώτη αφορά παράγοντες που αφορούν στην εφαρμογή τους, η δεύτερη αφορά το ίδιο το περιεχόμενο των προγραμμάτων και τέλος, υπαρχουν ορισμένοι παράγοντες που να σχετίζονται με τη μέθοδο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν παράγοντες όπως μικρή εποπτεία από εκπαιδευτικούς ή περιορισμένη υποστήριξή του από το προσωπικό του σχολείου.

Από την άλλη, παράμετροι που μπορεί να αφορούν το περιεχόμενο των προγραμμάτων και μπορεί να επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα κάποιων προγραμμάτων μπορεί να είναι: να μην περιλαμβάνουν λύσεις για όλες τις μορφές εκφοβισμού, να μεταχειρίζονται όλες τις μορφές με τον ίδιο τρόπο, ακόμα, να μην είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα σε κάθε εμπλεκόμενο ή να μην είναι ερευνητικά τεκμηριωμένα.

Τέλος, στην τελευταία κατηγορία μπορεί να ανήκουν παράγοντες που επιδρούν συνήθως στη διαδικασία μιας έρευνας όπως όχι τυχαία δειγματοληψία, ανεπαρκή μέσα αξιολόγησης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης ή το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι υποψιασμένοι ή υπερ-ευαισθητοποιημένοι με το θέμα και να εντοπίζουν το φαινόμενο πιο συχνά σε σχέση με το πόσο συχνά πραγματικά συνέβαινε.

3.17 Κριτική μοντέλων παρέμβασης

Οι έρευνες για τη αποτελεσματικότητα των προγραμματων παρέμβασης είναι σημαντικά λιγότερες σε σχέση με το πόσο σοβαρό είναι το περιστατικό (Γαλανάκη, 2010).

Σε πολλές χώρες εφαρμόζονται προγράμματα που είτε προλαμβάνουν είτε αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό. Το πιο γνωστό είναι το Πρόγραμμα Πρόληψης εκφοβισμού του Olweus που εφαρμόστηκε στο Bergen της Νορβηγίας. Παρότι ο Olweus σημείωσε 50% μείωση των προβλημάτων του εκφοβισμού, άλλοι ερευνητές δε σημείωσαν το ίδιο αισιόδοξα αποτελέσματα (Card, Isaacs, & Hodges, 2008). Μια ανασκόπηση των αποτελεσμάτων

προγραμμάτων παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σχολείου έδειξε ανάμεικτα αποτελέσματα από τα δέκα προγράμματα, μόνο τα τέσσερα σημείωσαν μείωση του εκφοβισμού, αλλά κι από αυτά τα τέσσερα, τα τρία ήταν αναποτελεσματικά για κάποιες υποομάδες.

Τα προγράμματα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν πρόταση των Aaron T. Beck και Albert Ellis στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής τη δεκαετία του 1950 (Greshman, 1995).

Έρευνες επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι συστημικές παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές από αυτές που στοχεύουν μόνο στα θύματα (Stevens, Van Oost & de Bourdeaudhuij, 2001). Σε πολλές έρευνες όπως των Smith και Shu (2000, σελ. 210), τα ίδια τα θύματα ανέφεραν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων γονέων, δασκάλων και συμμαθητών. Οι ίδιοι ερευνητές σημείωσαν ωστόσο, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία αυξάνεται μαζί της και η απροθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Οι Stevens, Van Oost και de Bourdeaudhuij (2001) βρήκαν μια μείωση της παρενόχλησης στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά όχι στης δευτεροβάθμιας.

Γενικά, τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που στοχεύουν στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών σχέσεων των συμμετεχόντων, (Jiménez-Barbero κ.ά., 2012) που προβλέπουν συναντήσεις με γονείς, που υιοθετούν κανόνες πειθαρχίας και που υποστηρίζονται από επίβλεψη εκπαιδευτικών (Trofi & Farrington, 2011, όπ. αναφ. στο Jiménez-Barbero κ.ά., 2012). Ως τρόποι χειρισμού που αποδίδουν έχουν καταγραφεί για τους μαθητές του δημοτικού, η σοβαρή συζήτηση του δασκάλου ή κάποιου ανώτερου με τον θύτη, η παραμονή του θύτη έξω από το γραφείο του διευθυντή και η παραμονή του θύτη με έναν επιβλέποντα κατά τον ελεύθερο χρόνο του (Baldry & Ferrington, 2002· Ttofi & Farrington, 2012, όπ. αναφ. στο Gorsek & Cunningham, 2014).

Μολονότι οι παρεμβάσεις αυτές δεν είχαν αναπτυχθεί για να απευθύνονται ειδικά στην ειδική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν σημαντικά λιγότερο θύματα μετά από τέτοιου είδους παρεμβάσεις (Mishna, 2003).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι παρά την προσπάθεια να αυξηθούν περισσότερο τέτοιου είδους προγράμματα, εξαιτίας του ότι δεν αξιολογούνται, δε γίνεται γνωστή η αποτελεσματικότητά τους (Jiménez Barbero κ.ά., 2012).

Ένα ακόμη σημείο που πρέπει να αναδειχθεί είναι ότι υπάρχουν έρευνες που σημειώνουν τον σημαντικό ρόλο που παίζει η οικογενειακή ανατροφή στη συμμετοχή παιδιών σε εκφοβισμό, Υπαγορεύουν την ανάγκη για δραστηριότητες και με την οικογένεια και όχι μόνο με το σχολείο. Τα προγράμματα με γονείς πρέπει να έχουν ως βασικό στόχο οι γονείς να αντιληφθούν ότι η συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεάσει και τη συμπεριφορά των παιδιών τους και ενδεχόμενα να ευθύνεται και για κάποιες από τις δυσκολίες τους. Οι παρεμβάσεις αυτές είναι καλό να περιέχουν ένα συνδυασμό προσεγγίσεων που να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές (Mishna, 2003).

Οι Twemlow και Sacco (2008) υπογραμμίζουν την αξία των προγραμμάτων πρόληψης. Επισημαίνουν ότι προκειμένου να πετύχουν τον στόχο τους τα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, πρέπει όλες οι δραστηριότητες και οι συζητήσεις στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας να ενταχθούν στη σχολική καθημερινότητα με τρόπο φυσικό και ανάλογο με το επίπεδο εξέλιξης των παιδιών (Mishna, 2003). Το τελευταίο αποτελεί σημαντική επισήμανση, καθώς, σύμφωνα με τους Silver και Brunstetter (1987, όπ. αναφ. στο Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου, & Μυλωνά, 2013) σε αρκετές περιπτώσεις, όπως σε αυτές των μαθησιακών δυσκολιών, η μετάβαση από το ένα στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στο επόμενο πραγματοποιείται δύσκολα, με συνέπεια το επίπεδο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με δυσκολίες να μη συμβαδίζει με του συνόλου της τάξης. Είναι επίσης σημαντικό, τα προγράμματα πρόληψης να πραγματοποιούνται από τον καιρό που τα παιδιά αρχίζουν τις πρώτες τους αλληλεπιδράσεις.

Από την άλλη, τα λιγότερο αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που βασίζονται στη διδακτέα ύλη (Vreeman & Carroll, 2007 , όπ. αναφ. στο Jiménez-Barbero κ.ά., 2012). Ως επίσης μη αποτελεσματικά έχουν καταγραφεί τα παιχνίδια ρόλων. Θεωρούνται από τις λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές τόσο από δασκάλους όσο και από μαθητές (Crothers & Kolbert, 2004). Μεγάλης σημασίας είναι και το εύρημα ότι η εργασία με συνομηλίκους συσχετίστηκε με αύξηση της θυματοποίησης.

Σύμφωνα με τους Richard, Schneider, & Mallet (2012), πολλά ομαδικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης ακολουθήθηκαν τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ωστόσο δε σημειώθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές αλλαγές, ούτε θετικές ούτε αρνητικές (Merrell κ.ά., 2008). Αυτό πρέπει να προκαλέσει τους ερευνητές και τους σχολικούς ψυχολόγους να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές.

Σε άλλες έρευνες παρατηρήθηκε ωστόσο ότι μετά την εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων εκφοβισμού, κατά μέσο όρο, τα περιστατικά εκφοβισμού περιορίστηκαν κατά 20-23%. Μια μετα-ανάλυση προγραμμάτων σε Ευρώπη και Αμερική έδειξε ότι αν και τα αποτελέσματά τους ήταν περιορισμένα, υπήρξαν θετικά αποτελέσματα και βελτίωση στις στάσεις, τις γνώσεις και την αυτό-αντίληψη των συμμετεχόντων γενικά, αλλά όχι σε σχέση με τις συμπεριφορές κατά του εκφοβισμού (Merrell κ.ά., 2008).

3.18 Προτάσεις για καλύτερη πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Προς την κατεύθυνση του περιορισμού της εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού πρέπει να κινηθούν καταρχάς τα ανώτερα θεσμικά όργανα του τομέα της παιδείας.

Τρόποι που προτείνονται είναι: η καθιέρωση Συμβουλίου Πρόληψης του εκφοβισμού υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, η διευκόλυνση κυβερνητικών δομών όπως εκπαίδευση της ενσωμάτωσης, η διευκόλυνση διαδικασιών των γονέων, η ανάπτυξη συστημάτων που να «μετρούν» με τυποποιημένες μεθόδους τον εκφοβισμό, η διεξαγωγή ερευνών που να ερευνούν τις αιτίες και τους παράγοντες που επηρεάζουν και η έρευνα πάνω σε εφαρμοσμένες τεχνικές που υπόσχονται μείωση των επιπέδων εκφοβισμού ή τη σύνδεση μεθόδων που εφαρμόζονται για την καταπολέμηση επιθετικότητας και άλλων μορφών βίας (Cross κ.ά., 2009).

Από τους φορείς αυτούς είναι σημαντικό να χαρακτούν σε υποχρεωτική βάση σύνδεση του σχολείου με θεσμούς που στηρίζουν μαθητές που είναι ευάλωτοι, παροχή εκπαίδευσης στα μέλη του προσωπικού, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο (Cross κ.ά., 2009).

Από τη δική τους πλευρά τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τη(ν): καθιέρωση για όλα τα μέλη του σχολείου σαφών ορισμών των ειδών του εκφοβισμού και στρατηγικών των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς τους, διασφάλιση ότι όλα τα μέλη του σχολείου λαμβάνουν συλλογικά κάποια μέτρα, διεξαγωγή τακτικών ερευνών που να ανιχνεύουν τα είδη εκφοβισμού που δέχονται οι μαθητές, ώστε να αναπτύσσονται πιο στοχευμένα προγράμματα, καλλιέργεια δεξιοτήτων συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη συναναστροφή με συνομηλίκους, παροχή εκπαίδευσης από επαγγελματίες στα μέλη του προσωπικού, διαμόρφωση περιβάλλοντος που δε θα επιτρέπει την εκδήλωση τέτοιων μορφών

συμπεριφοράς, διατήρηση ειλικρινούς επικοινωνίας με τους γονείς (Cross κ.ά., 2009).

3.19 Κρατική μέριμνα

Οι προσπάθειες πρόληψης του εκφοβισμού στα σχολεία φαίνεται να είναι αποσπασματικές, κυρίως μέσα από τη συζήτηση με τους μαθητές για το σεβασμό του άλλου. Οι Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011) αναφέρουν ότι μόλις το 2002 διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς στην Κύπρο, ένα εγχειρίδιο με οδηγίες για τη σχολική βία (Smith, Nika & Papasideri, 2004). Η δε πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης της Ελλάδας να φροντίσει για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για το θέμα της σχολικής βίας γενικά με σεμινάρια είχε σύντομη διάρκεια και μικρή συμμετοχή. Σύμφωνα δε με την Αρτινοπούλου (2001), η αποτελεσματικότητα των παραπάνω προσπαθειών ήταν περιορισμένη, καθώς δεν ήταν στα πλαίσια ευρύτερης και πιο συστηματικής πολιτικής.

3.20 Βασικά σημεία έκθεσης της κυπριακής επιτροπής γα τη σχολική βία

Οι Καπαρδής κ.ά., (2009) προτείνουν κάποια μέτρα γενικής πολιτικής, μέτρα για το χώρο του σχολείου, μέτρα που εμπλέκουν την οικογένεια, μέτρα που εμπλέκουν την Κοινότητα, ενώ κλείνουν την έκθεσή τους με πρόταση για αναδιαμόρφωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Ως μέτρα γενικής πολιτικής προτείνουν τη σύσταση Επιτελικής Ομάδας Αντιμετώπισης της Σχολικής Βίας που θα στοχεύει στον έλεγχο και τη διασφάλιση της υλοποίησης των μέτρων που πρόκειται να εφαρμοστούν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, τη Λειτουργία Συντονιστικού Φορέα, ενός διατμηματικού οργάνου που υπάρχει ήδη και είναι η "Συντονιστική Επιτροπή Αγωγής Υγείας και Πολιτότητας" (Σ.Ε.Α.Υ.Π.), η οποία με βάση οδηγίες της Αρμόδιας Αρχής έχει αναλάβει και την ευθύνη για την υλοποίηση του σχεδίου Δράσης του Συμβουλίου Εγκληματικότητας και ακόμα, τη λειτουργία Παρατηρητηρίου για τη βία στο σχολείο το οποίο θα καταγράφει, κωδικοποιεί, αναλύει και αξιολογεί τα στοιχεία σχετικά με την έκταση και τις μορφές βίας ανά σχολείο, επαρχία, φύλο και άλλες παραμέτρους (Καπαρδής κ.ά., 2009).

Προς την ίδια κατεύθυνση αναφέρουν ότι πρέπει να κινηθεί και η επιμόρφωση των αποφασιζόντων (decision makers) και του εποπτικού προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, η Θεσμοθέτηση

προγραμμάτων αγωγής υγείας, η Ανάπτυξη στρατηγικής Πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχία, φροντίζοντας για το θέμα αυτό από τα χρόνια της προσχολικής αγωγής, μέχρι και τα χρόνια της Μέσης Εκπαίδευσης φροντίζοντας πάνω από όλαγια τηνεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Καπαρδής κ.ά., 2009).

Τέλος, προτείνεται η Ανάπτυξη και Αναβάθμιση Υποστηρικτικών Υπηρεσιών, όπως είναι η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, η Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, η Εισαγωγή του Θεσμού του Σχολικού Βοηθού στη Δημοτική Εκπαίδευση, η Εισαγωγή του Θεσμού του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού, η Εισαγωγή του Θεσμού του Συμβουλευτικού Ψυχολόγου (Καπαρδής κ.ά., 2009).

Όπως αναφέρθηκε, η επιστημονική ομάδα πρότεινε φυσικά ορισμένα μέτρα και για τοχώρο του Σχολείου: την Ενίσχυση, Αξιολόγηση, Επέκταση υφιστάμενων προγραμμάτων, τη σύσταση Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, αλλά και προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Αλφαβητισμού με στόχο την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη του θεσμού του Μέντορα, καθώς έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι ένας μαθητής με ψυχοκοινωνικά προβλήματα μπορεί να παρουσιάσει σημαντική βελτίωση, όταν υπάρξει συναισθηματική στήριξη από έναν ενήλικα στο χώρο του σχολείου. Προτείνεται ακόμα, η ενίσχυση θεσμών και ρόλων που ήδη υπάρχουν, όπως είναι ο Υπεύθυνος Τμήματος για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή ο Υπεύθυνος Τάξης για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, τονίζεται ότι πολύβοηθητικοί προς τον παραπάνω στόχο θα είναι η υιοθέτηση σαφών κανονισμών Λειτουργίας των σχολείων και Θετικών Κινήτρων μάθησης, αλλά και η Διαμόρφωση στρατηγικής και προγραμμάτων βελτίωσης του ψυχοκοινωνικού κλίματος του σχολείου, η Δημιουργία Αίθουσας Δημιουργικής Απασχόλησης–Ψυχαγωγίας σε κάθε σχολείο, Δημιουργία "Βιβλιοθήκης–Κέντρου Τεκμηρίωσης", αλλά και Διασφάλιση εκπαιδευτικής συνέχειας μεταξύ των τριών βαθμίδων (Νηπιαγωγείο – Δημοτικό – Γυμνάσιο) (Καπαρδής κ.ά., 2009).

Η ομάδα δεν παραλείπει φυσικά την συμπερίληψη της οιογένειας για την επίτευξη του στόχου για τονοποίο συστάθηκε. Έτσι, προτείνει την εισαγωγή του βιβλιαρίου επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας από την Α΄ Γυμνασίου μέχρι την Γ΄ Λυκείου όπως εκδόθηκε το 2000 από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, τη δημιουργία σε κάθε σχολείο αίθουσας υποδοχής γονέων, τη θεσμοθετημένη κινητοποίηση των γονιών και ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική

διαδικασία, για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική κοινότητα που αποτελεί το ιδεώδες πλαίσιο για μια παιδαγωγική της επιτυχίας, τη θεσμοθέτηση της συμμετοχής των γονιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον και τη δραστική αύξηση της Κρατικής Επιχορήγησης της Παγκύπριας Σχολής Γονέων, την αναβάθμιση, τον εκσυγχρονισμό και την αποκέντρωσή της. Σε κάθε επαρχία να λειτουργήσουν επαρχιακά Κέντρα της Σχολής Γονέων τα οποία να στελεχωθούν από εξειδικευμένο προσωπικό (Καπαρδής κ.ά., 2009).

Τέλος, κλείνει την έκθεσή της με μέτρα που προτείνει σε επίπεδο κοινότητας: ανάπτυξη Κέντρων Ψυχικής Υγείας στην Τοπική Διοίκηση, και γενικά, προώθηση ενός υγιούς, δημιουργικού και πολιτισμογόνου περιβάλλοντος κατά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, των εφήβων και των νέων (Καπαρδής κ.ά., 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Γενική προβληματική

4.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Ελλάδας απέναντι σε διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Σκοπός της έρευνας είναι ακόμα να μελετηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τα περιστατικά αυτά.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Εμπεριέχεται ο σχολικός εκφοβισμός στην εκπαιδευτική πολιτική των δημοτικών σχολείων της Ελλάδας;
2. Είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκπαιδευμένοι για θέματα σχολικού εκφοβισμού;
3. Ποιες κατηγορίες εκφοβισμού θεωρούνται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς οι πιο σοβαρές;
4. Για ποιες κατηγορίες εκφοβισμού οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης;
5. Σε ποιες κατηγορίες εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να παρέμβουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί;
6. Διαφέρει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό ανάλογα με την ηλικία τους;
7. Διαφέρει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό ανάλογα με τα χρόνια της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας;
8. Διαφέρει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση;
9. Διαφέρει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό ανάλογα με τον τύπο σχολείου στο οποίο δουλεύουν (δημόσιο-ιδιωτικο);
10. Διαφέρει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό ανάλογα με το αν είχαν εμπλακεί οι ίδιοι σε περιστατικά εκφοβισμού κατά την παιδική τους ηλικία;
11. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί παρέμβουν, τι τεχνικές χρησιμοποιούν;

4.3 Δυσκολίες της έρευνας

Καταρχάς, θα πρέπει να έχουμε στον νου μας ότι αρκετά περιστατικά εκφοβισμού πραγματοποιούνται χωρίς οι εκπαιδευτικοί να είναι παρόντες (Pepler, Craig, Ziegler, & Charach, 1994, όπ. αναφ. στο Burger κ.ά., 2016).

Κάτι που αξίζει ακόμα να σημειωθεί είναι ότι δύσκολα ένας δάσκαλος παραδέχεται ότι στην τάξη του υπάρχουν τέτοια περιστατικά, είναι σε άρνηση. Ένας τρόπος να βοηθηθούν σε αυτό είναι να υπάρξουν forum στα οποία οι δάσκαλοι να μπορούν να συζητάνε τέτοια θέματα (Guillory, 2013) .

Όσον αφορά δε το δεύτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων, είναι ένα πολύ σύντομο ερωτηματολόγιο που μπορεί να απαντηθεί σύντομα και με ευκολία. Αυτό αποτελεί, βέβαια ταυτόχρονα και μειονέκτημα, καθώς η εσωτερική συνοχή ενός ερωτηματολογίου αλλοιώνεται όταν το μέγεθός του είναι μικρό, ενώ το μεγάλο μέγεθος την ευνοεί.

Οι Burger κ.ά. (2016) προτείνουν ότι καλό θα ήταν να προστεθούν μερικά item. Η κλίμακα με τις παρεμβάσεις τις βασισμένες στην πειθαρχία θα μπορούσε να βελτιωθεί. Προς το παρόν, η κλίμακα αυτή μετρά ένα είδος στρατηγικής βασισμένης στην πειθαρχία, όπου ο δάσκαλος προσπαθεί να σταματήσει περιστατικά εκφοβισμού, χρησιμοποιώντας λεκτικές επιπλήξεις ή σοβαρότερες κυρώσεις. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιήσουν λεκτικές παρατηρήσεις όχι μόνο σε μια στρατηγική βασισμένη στην πειθαρχία (όπως υπονοείται σε αυτήν την κλίμακα), αλλά και σε άλλες μη τιμωρητικές, σε μια πιο έγκυρη προσέγγιση (Gregory κ.ά., 2010). Έτσι, καλό είναι να γίνει διάκριση μεταξύ μεθόδων βασισμένων στην πειθαρχία και τιμωρητικών μεθόδων, καθώς λεκτικές επιπλήξεις που περιλαμβάνουν σαφή μηνύματα για να σταματήσει ένας θύτης τον εκφοβισμό έχει βρεθεί ότι είναι αποτελεσματικές (e.g., Olweus, 1993· Roland & Vaaland, 2006), ενώ πιο αυστηρές κυρώσεις φάνηκε ότι είχαν αντίθετα αποτελέσματα (e.g., Berkowitz, 2014).

Ακόμη, σύμφωνα με τους Burger κ.ά. (2016), καλό θα ήταν να προστεθούν item στην κλίμακα «θα δούλευα με το θύμα». Η παρούσα εκδοχή περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις για στρατηγικές που στοχεύουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης του θύματος. Ωστόσο, άλλες τεχνικές θα ήταν να τους παρηγορήσουμε ή να τους παρέχουμε κοινωνική υποστήριξη (Yoon κ.ά., 2014).

Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός είναι το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο βασιζόταν σε ένα γραπτό σενάριο. Η νοερή εικόνα του περιστατικού που μπορεί να έφτιαξαν οι δάσκαλοι για το περιστατικό εξαρτιόταν από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Ακόμη, τα γραπτά σενάρια αδυνατούν να

περιγράψουν το συναισθηματικό πλαίσιο ή την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ θύτη και θύματος. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η πιθανότητα οι δάσκαλοι να απαντούν ότι θα χειρίζονταν το περιστατικό διαφορετικά σε σχέση με αυτό που θα έκαναν στην πραγματικότητα (Yoon κ.ά., 2011). Κάτι που αξίζει ακόμα να σημειωθεί είναι ότι το σενάριο περιγράφει έναν μετρίως σοβαρό τύπο εκφοβισμού. Επίσης, το γεγονός ότι είναι μια γραπτή περιγραφή, επιτρέπει στους δασκάλους να δημιουργήσουν μια δική τους εικόνα του περιστατικού ανάλογα με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Τα γραπτά σενάρια δεν μπορούν όμως, να περιγράψουν το συναισθηματικό πλαίσιο και την ποιότητα αλληλεπίδρασης των βασικών ηρώων. Επίσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν αυτό που πραγματικά θα έκαναν σε ανάλογο περιστατικό. Ίσως είναι ανάγκη να υπάρξει ένας καλύτερος τρόπος μέτρησης (Yoon κ.ά., 2011).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν τον τρόπο χειρισμού τους σε πραγματικές καταστάσεις εκφοβισμού. Ίσως το παραπάνω εμπόδιο μπορεί να αποφευχθεί με τη συλλογή και δεδομένων παρατήρησης.

Το σφάλμα από τις απαντήσεις που έδιναν οι εκπαιδευτικοί με στόχο αυτές να είναι κοινωνικά αποδεκτές πρέπει να ληφθεί υπόψη, ακόμα και αν η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη. Έτσι η κλίμακα Likert θα μπορούσε να αποτελείται από επιλογές που να «ανάγκαζαν» τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν είτε αρνητικά είτε θετικά (Byers κ.ά., 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
Μεθοδολογία

5.1 Τρόπος συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος δειγματοληψίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως «βολική». Κατά τη μέθοδο αυτή, επιλέγονται άτομα τα οποία βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή. Τα άτομα αυτά βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να συγκεντρωθεί ένα ικανοποιητικό κατά τον ερευνητή μέγεθος δείγματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η παραπάνω διαδικασία ακολουθήθηκε για τη συλλογή δεδομένων στην έρευνα αυτή. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε έντυπη μορφή σε περίπου 180 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Αττικής και σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αιτωλοακαρνανίας και της Βέροιας. Ταυτόχρονα αποστάλθηκε η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου σε περίπου 60 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Η ηλεκτρονική αποστολή αποσκοπούσε στη συλλογή όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος και την αποφυγή μεγάλου οικονομικού κόστους. Η αποστολή έγινε μέσω προσωπικής πρόσκλησης είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε προσωπικών μηνυμάτων μέσω facebook. Ακολουθήθηκε συμπληρωματικά και η μέθοδος αυτή, για να επωφεληθούμε τα πλεονεκτήματα των διαδικτυακών ερευνών: απαιτούν ελάχιστες (ή/και καθόλου) δαπάνες, μικρότερη χρονική δέσμευση, απλοποιημένη εισαγωγή δεδομένων και σχετικά εύκολη εφαρμογή (Dillman, 2000· Granello & Wheaton, 2004).

5.2 Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας

Το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε από τη συμμετοχή στην δειγματοληψία 230 δασκάλων από το σύνολο των 236 ερωτηματολογίων που αρχικά δόθηκαν. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος,:

- η κατανομή ως προς το *φύλο* ήταν 19,4% άνδρες και 80,6% γυναίκες.
- Ως προς τη κατανομή με την *ηλικία* σε ομάδες, εμφανίζεται υψηλό ποσοστό στην ηλικιακή ομάδα 26-30 (38,2%). Οι υπόλοιπες ομάδες εμφανίζουν μια κανονική κατανομή των ποσοστών με το 25% να

συγκεντρώνεται στην ηλικιακή ομάδα 31-40 και οι υπόλοιπες ομάδες να εμφανίζουν σταδιακά μικρότερα ποσοστά απαντήσεων.

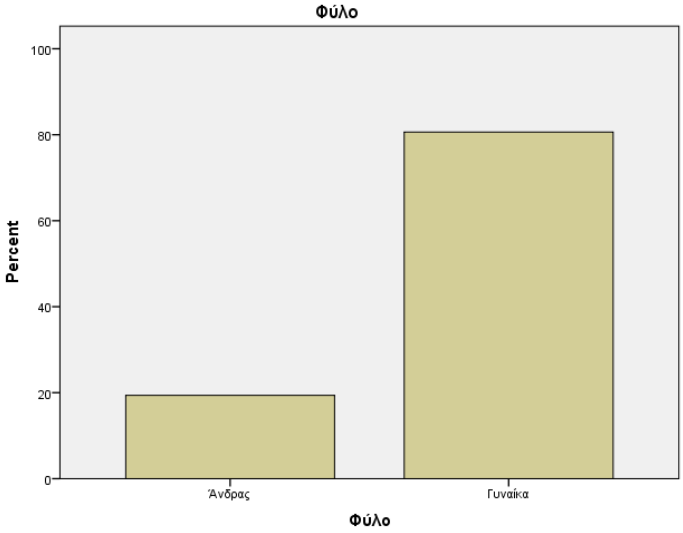
- Ως προς τη κατανομή με την *προϋπηρεσία* και πάλι εμφανίζεται υψηλό ποσοστό στην ομάδα 6-10 έτη (27,5%) ενώ γενικά το αθροιστικό ποσοστό των ομάδων μέχρι 10 έτη συγκεντρώνει το 60% των απαντήσεων. Η επόμενη περίοδος προϋπηρεσίας (11-15 έτη) δηλώθηκε από το 13,8% των ατόμων του δείγματος με τις επόμενες περιόδους υπηρεσίας να εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά απαντήσεων.

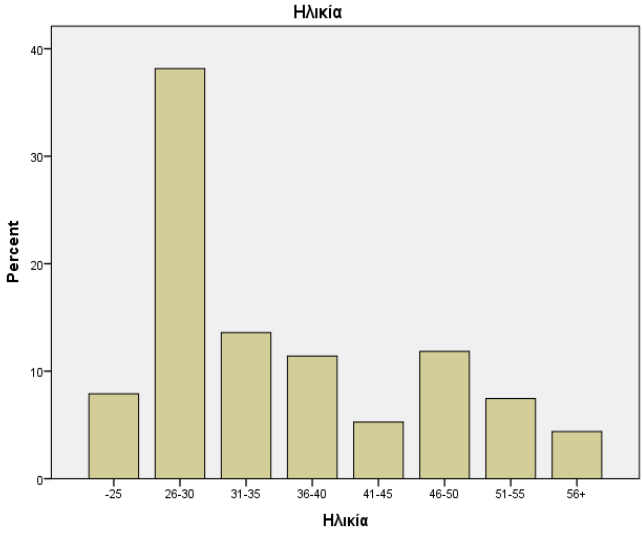
- Η κατανομή των ατόμων του δείγματος ως προς την *οικογενειακή* κατάσταση αφορά το 50,4% την κατηγορία Άγαμος και ακολουθεί με 44,2% η κατηγορία Έγγαμος και με 4% η κατηγορία Διαζευγμένος/η .

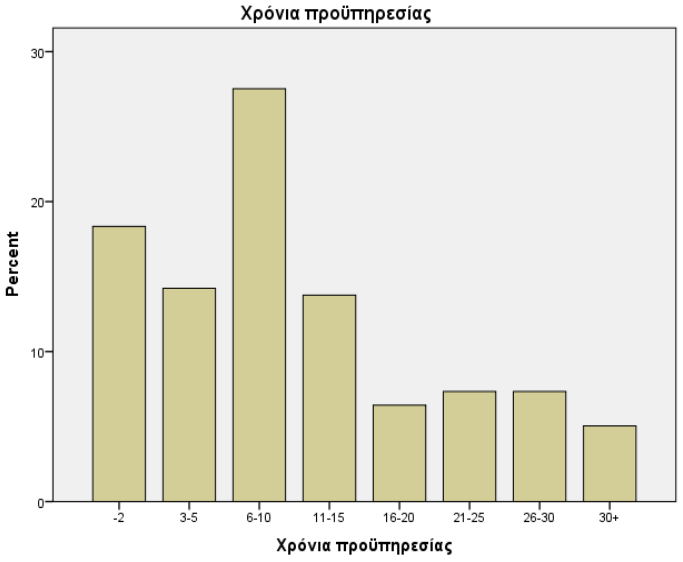
- Εξετάζοντας την εκπαίδευση ανά κατηγορία πτυχίου προέκυψε:

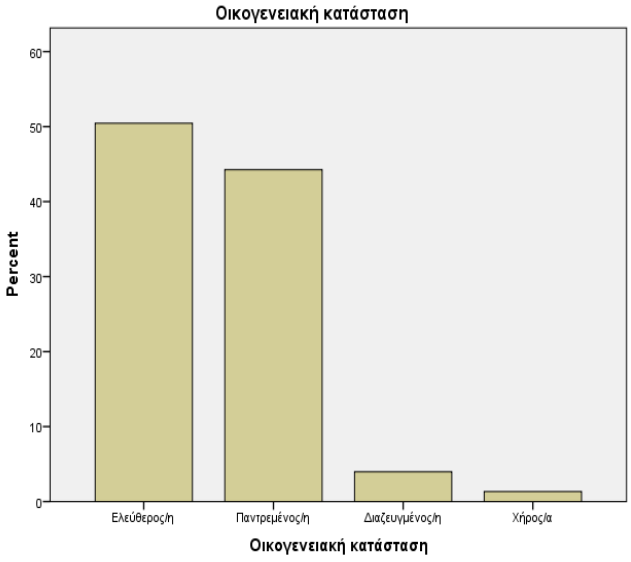
  - Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης δήλωσε ότι κατέχει το 53,3% του δείγματος.
  - Πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας δήλωσε ότι κατέχει το 3,5% του δείγματος.
  - Πτυχίο εξομοίωσης δήλωσε ότι κατέχει το 10% του δείγματος.
  - Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών δήλωσε ότι κατέχει το 25,8% του δείγματος.
  - Διδακτορικό Δίπλωμα δήλωσε ότι κατέχει το 0,4% (1 άτομο) του δείγματος.
  - Τέλος, μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής εκπαάδευσης δήλωσε το 2,6% του δείγματος.

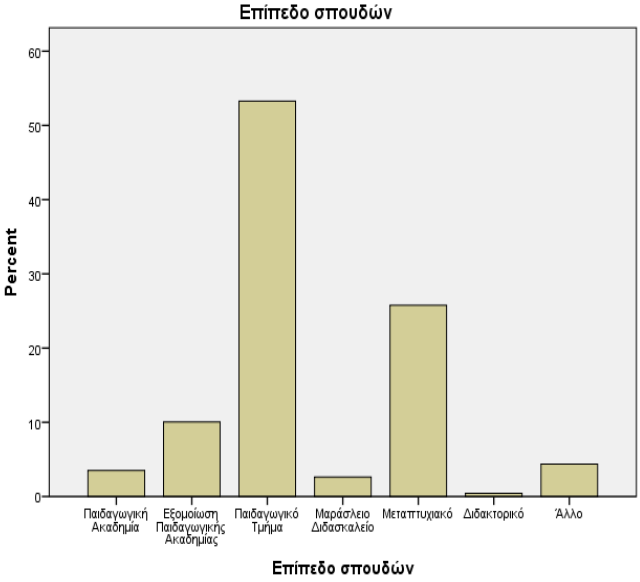
- Τέλος, αναφορικά με τον *τύπο του σχολείου εργασίας*, το 83,9% δήλωσε ότι απασχολείται σε Δημόσιο και το 16,1% δήλωσε ότι απασχολείται σε Ιδιωτικό σχολείο.

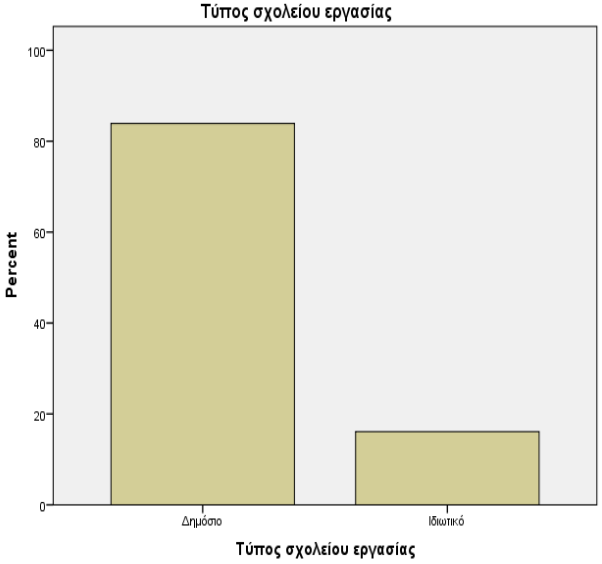












Γραφήματα 1 έως 6 : Ραβδογράμματα κατανομής ποσοστών

5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Ακολουθεί η παρουσίαση του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Παράλληλα, προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του εργαλείου αλλά και για να διερευνηθεί πιθανή ομαδοποίηση των ερωτήσεων, που περιέχονται σε αυτό, ακολουθεί *ανάλυση αξιοπιστίας* και *ανάλυση παραγόντων* όπου αυτή μπορεί να εφαρμοστεί.

Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις σε 3 ενότητες:

Μέρος 1. Δημογραφικά στοιχεία
Σχολικός εκφοβισμός, προσωπική εμπειρία
Σχολικός εκφοβισμός, στρατηγική σχολικής μονάδας

Μέρος 2. Στάσεις απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό

Μέρος 3. Χειρισμός του σχολικού εκφοβισμού

Ειδικότερα:

Μέρος 1

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία αυτά είναι:

- Φύλο
- Ηλικία
- Προϋπηρεσία
- Οικογενειακή κατάσταση
- Σπουδές
- Τύπος σχολείου

Το σύνολο των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου.

Αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό, στοιχεία που διερευνώνται είναι:

- Αν ο εκπαιδευτικός ήταν θύμα ή θήτης σχολικού εκφοβισμού.
- Αν ο εκπαιδευτικός ήταν μάρτυρας περιστατικού σχολικού εκφοβισμού.
- Αν η σχολική μονάδα έχει σαφή πολιτική και πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού.
- Αν ο εκπαιδευτικός έχει λάβει συναφή εκπαίδευση.

Το σύνολο των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αξιοποιούν πενταβάθμια κλίμακα likert όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή ΠΟΤΕ και η τιμή 5 στην επιλογή ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ή δίτιμη απάντηση ΝΑΙ / ΌΧΙ.

Το 2^{ο} μέρος αξιολογεί στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Αξιολογεί την εντύπωση που έχουν οι συμμετέχοντες για τον ορισμό του εκφοβισμού (Craig κ.ά., 2000).

Το πρωτότυπο φτιάχτηκε από τους Craig κ.ά. (2000) για να αξιολογήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιούσε 18 βινιέτες: τρεις για καθένα από τα 6 είδη εκφοβισμού (σωματικό εκφοβισμό χωρίς μάρτυρες, σωματικό εκφοβισμό με μάρτυρες, λεκτικό εκφοβισμό με μάρτυρες, λεκτικό εκφοβισμό χωρίς μάρτυρες, κοινωνικό αποκλεισμό χωρίς μάρτυρες). Κάθε σενάριο περιλάμβανε τα στοιχεία του εκφοβισμού όπως ορίζονται από τον Olweus: ανισορροπία δύναμης και επανάληψη σε βάθος χρόνου (Guillory, 2013).

Ο δείκτης Cronbach a για την εσωτερική αξιοπιστία κάθε ερώτησης κυμαινόταν από 0,69 μέχρι 0.85.

Το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε από τους Yoon και Kerber (2003) για να αξιολογήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό. Οι τροποποιήσεις των τελευταίων περιλάμβαναν αλλαγές σε κάποια σενάρια, χρησιμοποιώντας περιστατικά όπου ο ερωτώμενος ήταν μάρτυρας, για να είναι λιγότερο διφορούμενα τα περιστατικά. Το τροποποιημένο ερωτηματολόγιο αξιολογεί (1) την αποδιδόμενη σοβαρότητα στο περιστατικό εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς, (2) την πιθανότητα να παρέμβουν, (3) την ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα. Στους ερωτώμενους παρουσιάζονται έξι βινιέτες (δύο περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, δύο λεκτικού και δύο κοινωνικού αποκλεισμού). Σε όλες τις βινιέτες, το περιστατικό απεικονίζεται ως μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά και όχι μεμονωμένο περιστατικό (Guillory, 2013).

Ο Cronbach a για τη αποδιδόμενη σοβαρότητα ήταν 0,65, για την ενσυναίσθηση 0,78 και για την πιθανότητα παρέμβασης, 0,62.

Σε αυτό υπάρχουν έξι υποθετικές ιστορίες που περιγράφουν διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού. Διέφεραν όχι μόνο στον τύπο εκφοβισμού αλλά και στο αν ο εκπαιδευτικός της ιστορίας –με τον οποίο καλείται να ταυτιστεί ο ερωτώμενος- ήταν αυτόπτης μάρτυρας του περιστατικού ή όχι (Craig κ.ά., 2000).

Κάθε σενάριο περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία του εκφοβισμού, όπως τα ορίζει ο Olweus (αρνητική πράξη, ανισορροπία δύναμης, επανάληψη). Για παράδειγμα, η αρνητική ενέργεια υπονοούταν από το γεγονός ότι το παιδί-θύτης πονούσε ή η ανισορροπία δύναμης από το γεγονός ότι ο θύτης ήταν μεγαλύτερος σε ηλικία (Craig κ.ά., 2000).

Στο 2^{ο} μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 6 παραδείγματα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα οποία ακολουθούνται από 3 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αξιοποιούν πενταβάθμια κλίμακα likert, όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΟΒΑΡΗ και η τιμή 5 στην επιλογή ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ.

Τα 6 σενάρια περιγράφουν τις ακόλουθες κατηγορίες εκφοβισμού:
Σενάριο 1: λεκτικός εκφοβισμός (άμεσος)
Σενάριο 2: ηλεκτρονικός εκφοβισμός (έμμεσος)
Σενάριο 3: κοινωνικός αποκλεισμός (έμμεσος)
Σενάριο 4: σωματική επιθετικότητα (άμεσος
Σενάριο 5:λεκτικός εκφοβισμός (άμεσος)
Σενάριο 6:σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός (έμμεσος)

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν κάθε σενάριο ερευνούν:
1.την αποδιδόμενη σοβαρότητα,
2.την ενσυναίσθηση και
3.την πιθανότητα παρέμβασης ενός εκπαιδευτικού στο περιστατικό που περιγράφει κάθε σενάριο. Με βάση την πενταβάθμια κλίμακα, υψηλή τιμή απάντησης δηλώνει υψηλό βαθμό αποδιδόμενης σοβαρότητας, ενσυναίσθησης και πιθανής παρέμβασης.
Παράδειγμα σεναρίου του 2^{ου} μέρους είναι: «*Η Αιμιλία και η Τζένη ήταν οι καλύτερες φίλες. Είχαν μια έντονη λογομαχία. Την επόμενη μέρα η λίστα των εισερχόμενων e-mail της Τζένης ήταν γεμάτη και υπήρχαν πολλές δημοσιεύσεις στη σελίδα της στο Facebook. Τα e-mail και οι δημοσιεύσεις ήταν αγενή και προσβλητικά. Όταν κοίταξε τον λογαριασμό της διαπίστωσε ότι είχε σταλεί ένα ομαδικό e- mail από τον λογαριασμό της με ρατσιστικά, αγενή και προσβλητικά σχόλια για όλους τους φίλους και συμμαθητές της. Η ίδια δεν είχε γράψει τα e-mail. Όταν ήταν ακόμα φίλες, η Τζένη είχε πει στην Αιμιλία τους κωδικούς πρόσβασης στους λογαριασμούς της στο e-mail και το Facebook.*».

Μέρος 3

Το 3^{ο} μέρος αξιολογεί τον χειρισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Στο 3^{ο} μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 22 περιγραφές χειρισμού σε ένα πιθανό σενάριο εκφοβισμού.
Είναι ένα πολύ σύντομο ερωτηματολόγιο που μπορεί να απαντηθεί σύντομα και με ευκολία, μπορεί να χρησιμοποιείται και για έρευνες της αποτελεσματικότητας

προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης. Αυτό αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα, ειδικά όταν δείγμα είναι εκπαιδευτικοί, των οποίων ο χρόνος είναι περιορισμένος (Burger κ.ά., 2016). Το ερωτηματολόγιο προβλέπει την πιθανότητα οι ερωτηθέντες να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές που δίνονται σε κάθε item σε περίπτωση κάποιας συμπεριφοράς εκφοβισμού. Το σενάριο για το οποίο πρέπει να δώσουν απαντήσεις είναι το εξής:

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

Το σενάριο αυτό περιγράφει ένα περιστατικό μέτριας σοβαρότητας και περιλαμβάνει στοιχεία και άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού (Yoon κ.ά., 2011).

Οι ερωτήσεις αξιολογούνται με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα likert όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ και η τιμή 5 στην επιλογή ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ.

Παραδείγματα ερωτήσεων της ενότητας είναι: «Θα επέμενα ο θύτης να «το κόψει».» ή «Θα ζητούσα από τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει.».

Στο σύνολο των ερωτήσεων εφαρμόζεται παραγοντική ανάλυση και ανάλυση αξιοπιστίας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach a=0,786 είναι υψηλός, καθώς τιμή του δείκτη μεγαλύτερη του 0,7 θεωρείται αξιόπιστη. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των ερωτήσεων, μπορούν να αξιοποιηθούν.

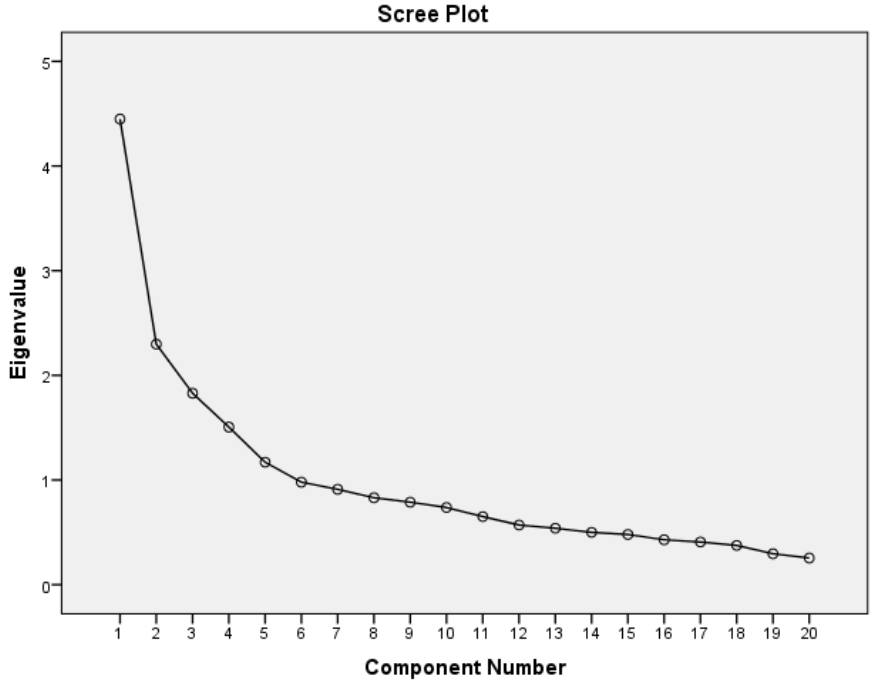
Η διερεύνηση της παραγοντικής δομής του εργαλείου έγινε με την χρήση των πρωταρχικών συνιστωσών με μέθοδο περιστροφής, στο δείγμα ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που το συνθέτουν. Από την εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα: Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,777) και η υπόθεση των μηδενικών συντελεστών συσχέτισης απορρίπτεται (Barlett's test of sphericity p=0,000) προκύπτει ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές και η παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται.

Από την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων και από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων ώστε αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0, προκύπτουν αρχικά 6 παράγοντες από το σύνολο των αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από γράφημα scree plot. Οι

παράγοντες ερμήνευαν περίπου το 58% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο. Από τη δομή των παραγόντων και με βάση τις φορτίσεις των ερωτήσεων ανά παράγοντα, προέκυψε αδυναμία κατάταξης 2 ερωτήσεων σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του παράγοντα, ενώ παράλληλα ένας παράγοντας φορτίζονταν μόνο από μία ερώτηση. Προκειμένου να προκύψει ορθολογικότερη δημιουργία παραγόντων η παραγοντική ανάλυση επαναλήφθηκε στο σύνολο των 18 ερωτήσεων. Από την εκ νέου εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων και από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων ώστε αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0 προκύπτουν τελικά 5 παράγοντες από το σύνολο των αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από γράφημα scree plot.

Η ανάλυση σε πέντε παράγοντες είναι σε αρμονία με την αγγλική εκδοχή του ερωτηματολογίου όπως προτάθηκε από τους Bauman και τους συνεργάτες του (2008, όπ. αναφ. στο Burger κ.ά., 2016). Το γεγονός ότι σε περισσότερες από μία χώρες το HBQ έχει αναλυθεί σε πέντε παράγοντες του δίνει υψηλή διαπολιτισμική εγκυρότητα, ενώ είναι αποδεικτικό στοιχείο της εγκυρότητάς και της αξιοπιστίας και της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου. Το παραπάνω στοιχείο μπορεί να επιβεβαιώνει ότι το ερωτηματολόγιο αυτό μπορεί να χρησιμοποιείται και για διακρατικές συγκρίσεις, όπως της Ελλάδας με τη Γερμανία ή τις ΗΠΑ. Όταν τα item είναι κακώς διατυπωμένα, ανεπαρκώς μεταφρασμένα ή που δεν έχουν την ίδια σημασία για όλες τις ομάδες σύγκρισης, το bias των item μπορεί να γίνει σημαντική απειλή για την κλίμακα ισοδυναμίας και τις διαπολιτισμικές συγκρίσεις (Yoon κ.ά., 2011).

Υπήρξε ωστόσο περίπτωση όπου το ερωτηματολόγιο δεν κατάφερε να αναλυθεί από τους Grumm και Hein (2012) σε πέντε παράγοντες, αλλά υπάρχουν οι εξής ενστάσεις: επρόκειτο για μικρό δείγμα (μόλις 97 συμμετέχοντες) και για μια ξεπερασμένη μορφή του ερωτηματολογίου με μόνο 20 ερωτήσεις, που έχει αναθεωρηθεί (Burger κ.ά., 2016*).*



Γράφημα 7: Γράφημα ιδιοτιμών

Εξετάζοντας την εσωτερική αξιοπιστία ανά παράγοντα, προκύπτει τιμή αξιοπιστίας υψηλή στο σύνολο των παραγόντων καθώς τιμή εσωτερικής συνάφειας cronbach a μεγαλύτερη του 0,6 θεωρείται πολύ ικανοποιητική. Συνεπώς με βάση την παραγοντική ανάλυση και άρα τη σύνθεση των παραγόντων καθώς και την εσωτερική τους αξιοπιστία προκύπτουν οι ακόλουθοι παράγοντες:

Παράγοντας	Αξιοπιστία Cronbach a
Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	,822
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	,712
Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	,698
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	,601
Αγνόηση του περιστατικού	,609

Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση τρόπων χειρισμού

Κατά συνέπεια, οι ενότητες του ερωτηματολογίου συμπληρώθηκαν αξιόπιστα, 18 ερωτήσεις από το σύνολο των ερωτήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν μετρώντας 5 παράγοντες, οι οποίοι στο σύνολό τους έχουν υψηλή εσωτερική συνέπεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
Ευρήματα/ Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

6.1 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Αρχικά γίνεται η παρουσίαση της κατανομής των συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Ακολουθεί η παρουσίαση των κατανομών των ποσοστών των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό του ατόμου του δείγματος καθώς και τη στάση της σχολικής μονάδας.

Κατόπιν τα αποτελέσματα των τριών ερωτήσεων (αποδιδόμενη σοβαρότητα/ενσυναίσθηση/πιθανότητα παρέμβασης) στις έξι κατηγορίες εκφοβισμού. Δεδομένου ότι οι κατηγορίες εκφοβισμού των έξι σεναρίων ομαδοποιούνται σε δυο ομάδες: άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό, δημιουργούνται και παρουσιάζονται σύνθετες μεταβλητές για τις δύο ομάδες, ώστε να αξιολογηθούν συνολικά οι τρεις διαστάσεις. Οι σύνθετες μεταβλητές προκύπτουν από τη μέση τιμή των επιμέρους μεταβλητών που εκπροσωπούν. Συνεπώς παρουσιάζονται συγκριτικά τα μέτρα θέσης και διασποράς των σύνθετων μεταβλητών των αρχικών έξι σεναρίων και των τελικών δύο ομάδων.

Στη συνέχεια δημιουργούνται πέντε νέες σύνθετες μεταβλητές με βάση την παραγοντική ανάλυση, ώστε να αξιολογηθεί ο χειρισμός του εκφοβισμού. Και σε αυτή την περίπτωση, οι σύνθετες μεταβλητές προκύπτουν από τη μέση τιμή των επιμέρους μεταβλητών που σχηματίζουν τον παράγοντα, ώστε να διατηρηθεί η αρχική κλίμακα και να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα. Οι νέες μεταβλητές είναι συνεχείς μεταβλητές στο εύρος 1-5 και συνεπώς παρουσιάζονται συγκριτικά τα μέτρα θέσης και διασποράς των παραγόντων, δηλαδή των τύπων χειρισμού του περιστατικού (περιγραφική στατιστική).

Ακολουθεί έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας (στατιστική συμπερασματολογία).

Δεδομένου του τύπου των μεταβλητών όπου οι σύνθετες μεταβλητές προέκυψαν από τις αρχικές κλίμακες και άρα αντιμετωπίζονται ως συνεχείς μεταβλητές, του τύπου των δημογραφικών χαρακτηριστικών (κυρίως κατηγορικές μεταβλητές), αλλά και του μεγάλου δείγματος γίνεται έλεγχος εξάρτησης με παραμετρικά τεστ και ειδικότερα έλεγχος μέσων τιμών με Anova και t test. Παράλληλα παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, ώστε να εξεταστούν οι

τάσεις ανά υποομάδα δημογραφικού χαρακτηριστικού.

Προκειμένου να είναι εφικτός ό έλεγχος αυτός, έχει προηγηθεί ομαδοποίηση των δημογραφικών κατηγοριών. Επίσης παρουσιάζεται πίνακας συσχέτισης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών, καθώς και στην περίπτωση συνεχούς δημογραφικού χαρακτηριστικού.

Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι p=0,05.

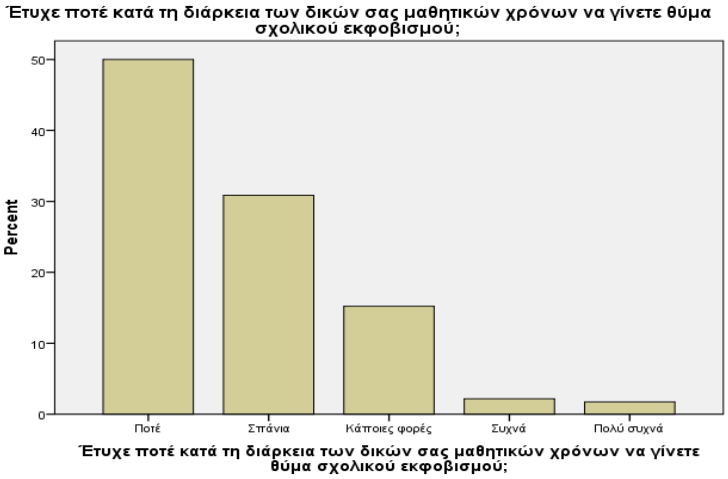
Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 21). Το SPSS (Superior Performance Software System) είναι το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων.

Το SPSS είναι ένα στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων, το οποίο προσφέρει στο χρήστη δυνατότητες για δημιουργία αναφορών, ανάλυση και μοντελοποίηση δεδομένων καθώς και για γραφική αναπαράσταση τους. Διαθέτει πολλές στατιστικές συναρτήσεις για ανάλυση δεδομένων μέσα από ένα εύχρηστο γραφικό περιβάλλον. Με την βοήθεια του SPSS όλα τα στάδια της αναλυτικής διαδικασίας ολοκληρώνονται κάτω από ένα ενοποιημένο περιβάλλον εργασίας, καλύπτοντας την ανάλυση από άκρο σε άκρο .

6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Εξετάζοντας αν ο εκπαιδευτικός υπήρξε θύμα ή θύτης σχολικού εκφοβισμού κατά τα σχολικά του χρόνια, προέκυψαν τα ακόλουθα:

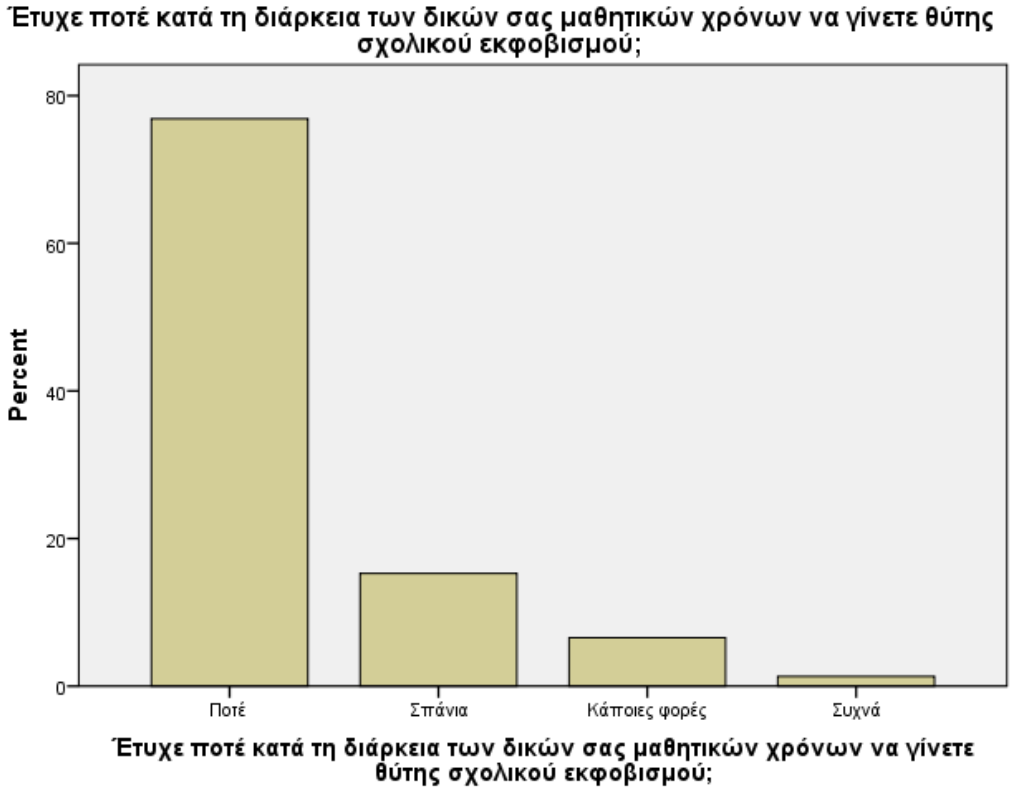
Στην ερώτηση αν στη διάρκεια των μαθητικών χρόνων ο εκπαιδευτικός έγινε θύμα εκφοβισμού, το 80,9% των ατόμων του δείγματος απάντησε «Ποτέ» ή «Σπάνια». Η απάντηση «Μερικές φορές» συγκέντρωσε το 15,2% των απαντήσεων και οι απαντήσεις «Συχνά» και «Πολύ συχνά» αφορούσαν το 3,9% των ατόμων.



Γράφημα 8.: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών

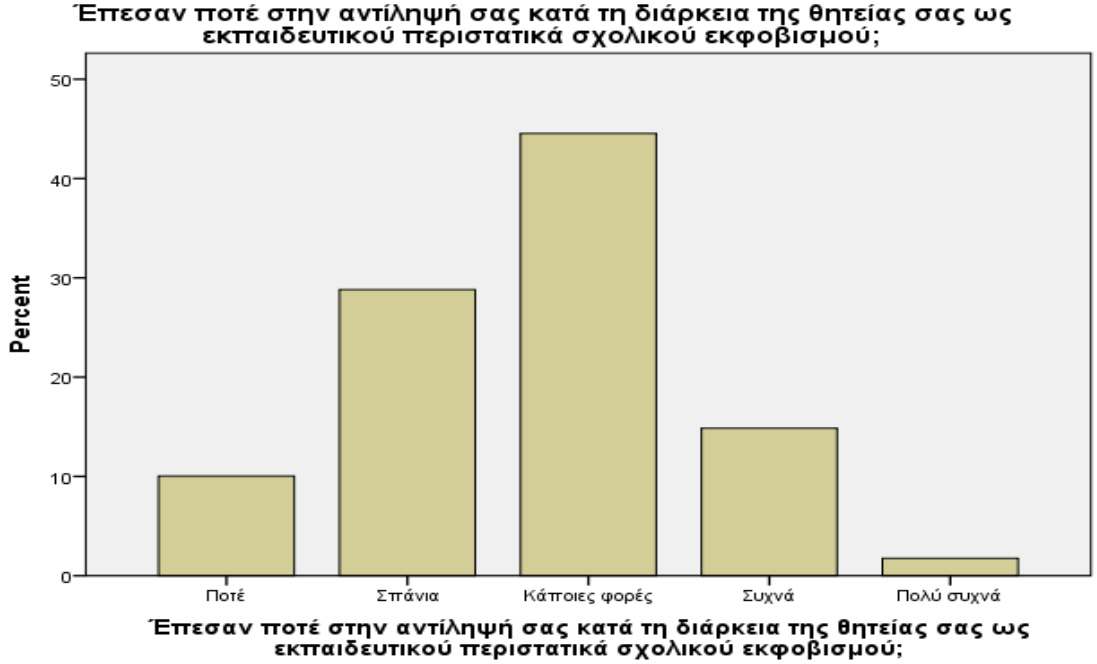
Στην ερώτηση αν

στη διάρκεια των μαθητικών χρόνων ο εκπαιδευτικός έγινε θύτης εκφοβισμού, το 92,1% των ατόμων του δείγματος απάντησε «Ποτέ» ή «Σπάνια», με την επιλογή «Ποτέ» να συγκεντρώνει το 76,9%. Η απάντηση «Μερικές φορές» συγκέντρωσε το 6,6% των απαντήσεων. Τέλος, η απάντηση «Συχνά» επιλέχθηκε μόνο από το 1,3% των ατόμων του δείγματος.



Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών

Εξετάζοντας αν ο εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει περιστατικό εκφοβισμού, το 44,5% των ατόμων του δείγματος απάντησε Μερικές φορές. Η απάντηση Ποτέ και Σπάνια έχει δοθεί από το 38,9%. Αντίθετα η απάντηση Συχνά επιλέχθηκε από το 14,8% των ατόμων και η απάντηση Πολύ συχνά από το 1,7%..



Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών

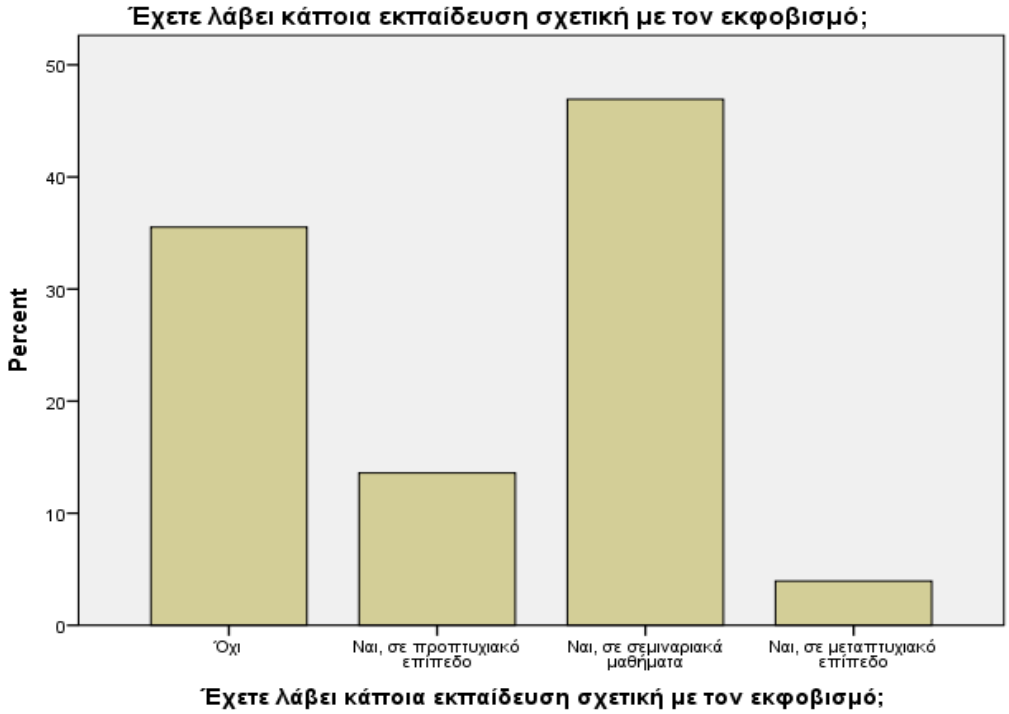
Εξετάζοντας την ύπαρξη σαφούς πολιτικής από το σχολείο κατά του σχολικού εκφοβισμού, θετικά απάντησε το 55,9% ενώ το 44,1% επέλεξε την αρνητική απάντηση.

Παράλληλα, εξετάζοντας την ύπαρξη προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού, θετικά απάντησε το 33,8% ενώ το 66,2% επέλεξε την αρνητική απάντηση.

Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών

Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών

Τέλος, αναφορικά με την ύπαρξη προηγούμενης εκπαίδευσης σχετικής με τον εκφοβισμό, το 35,5% των ατόμων του δείγματος απάντησε αρνητικά. Το υπόλοιπο ποσοστό που έδωσε θετική απάντηση κατανέμεται ως εξής: το 46,9% αφορούσε παρακολούθηση σεμιναριακών μαθημάτων, το 13,6% μαθήματα σε προπτυχιακό επίπεδο και το 3,9% μαθήματα σε μεταπτυχιακό επίπεδο.



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών

6.1.2 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό

Όπως έχει αναφερθεί, στο 2^{ο} μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 6 παραδείγματα-περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα οποία ακολουθούνται από 3 ερωτήσεις που αξιολογούν 1. την αποδιδόμενη σοβαρότητα, 2. την ενσυναίσθηση και 3. την πιθανότητα παρέμβασης ενός εκπαιδευτικού στο περιστατικό που περιγράφει κάθε σενάριο. Δεδομένου ότι οι κατηγορίες χωρίζονται σε άμεσους και έμμεσους εκφοβισμούς, παράλληλα αξιολογούνται οι παραπάνω 3 διαστάσεις και στις 2 ομάδες που αναφέρθηκαν.
Επειδή οι ερωτήσεις αξιοποιούν πενταβάθμια κλίμακα likert, όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΟΒΑΡΗ και η τιμή 5 στην επιλογή ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ για τη σοβαρότητα, η τιμή 1 στην επιλογή ΔΙΑΦΩΝΩ΄ΑΠΟΛΥΤΑ και η τιμή 5 στην επιλογή ΣΥΜΦΩΝΏ ΑΠΟΛΥΤΑ για την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική ταύτιση δηλαδή με το θύμα και τέλος, η τιμή 1 στην επιλογή ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΘΑΝΟ και η τιμή 5 στην επιλογή ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ για την παρέμβαση, προκύπτει ότι τιμές κοντά στην τιμή 1 δηλώνουν χαμηλή αξιολόγηση σοβαρότητας, χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης και μικρή πιθανότητα παρέμβασης, ενώ τιμές κοντά στην τιμή 5 αξιολόγηση υψηλής σοβαρότητας, υψηλό επίπεδο ενσυαίσθησης και μεγάλη πιθανότητα παρέμβασης. Προφανώς η τιμή 3 αντιστοιχεί σε μέτριο επίπεδο αξιολόγησης των παραπάνω.
Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις προκύπτει:

Αποδιδόμενη σοβαρότητα:
Το σύνολο των κατηγοριών – σεναρίων εκφοβισμού αξιολογούνται με μέση αποδιδόμενη σοβαρότητα υψηλή έως πολύ υψηλή.
Υψηλότερη μέση τιμή δηλώνεται στην

- σωματική επιθετικότητα και στον
- ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Ακολουθούν με υψηλή μέση τιμή άνω της τιμής 4 και μέχρι την τιμή 4,5 οι κατηγορίες:

- Κοινωνικός αποκλεισμός
- Και οι γενικές εκτιμήσεις του άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού

Τέλος σε συγκριτικά μικρότερη θέση αλλά και πάλι με μέσες τιμές άνω της μέτριας αξιολόγησης, οι οποίες δηλώνουν υψηλή σοβαρότητα αξιολογούνται οι κατηγορίες:

- Λεκτικής αξιολόγησης και
- Σχεσιακού εκφοβισμού

Ενσυναίσθηση

Το σύνολο των κατηγοριών – σεναρίων εκφοβισμού αξιολογούνται με μέση αποδιδόμενη ενσυναίσθηση υψηλή έως πολύ υψηλή. Οι μέσες τιμές οριακά είναι χαμηλότερες της αποδιδόμενης σοβαρότητας.

Υψηλότερη μέση τιμή δηλώνεται στις εξής κατηγορίες:

- σωματική επιθετικότητα,
- ηλεκτρονικό εκφοβισμό.
- Κοινωνικό αποκλεισμό
- Και οι γενικές εκτιμήσεις του άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού

Ακολουθούν οι περιπτώσεις του λεκτικού εκφοβισμού.

Τέλος, σε συγκριτικά μικρότερη θέση αξιολογείται η περίπτωση του σχεσιακού εκφοβισμού

Πιθανότητα παρέμβασης

Το σύνολο των κατηγοριών – σεναρίων εκφοβισμού αξιολογούνται με πολύ υψηλή μέση τιμή, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις προσεγγίζει ή/και ξεπερνά την τιμή 4,5 η οποία βρίσκεται πολύ κοντά στο άνω άκρο της κλίμακας.

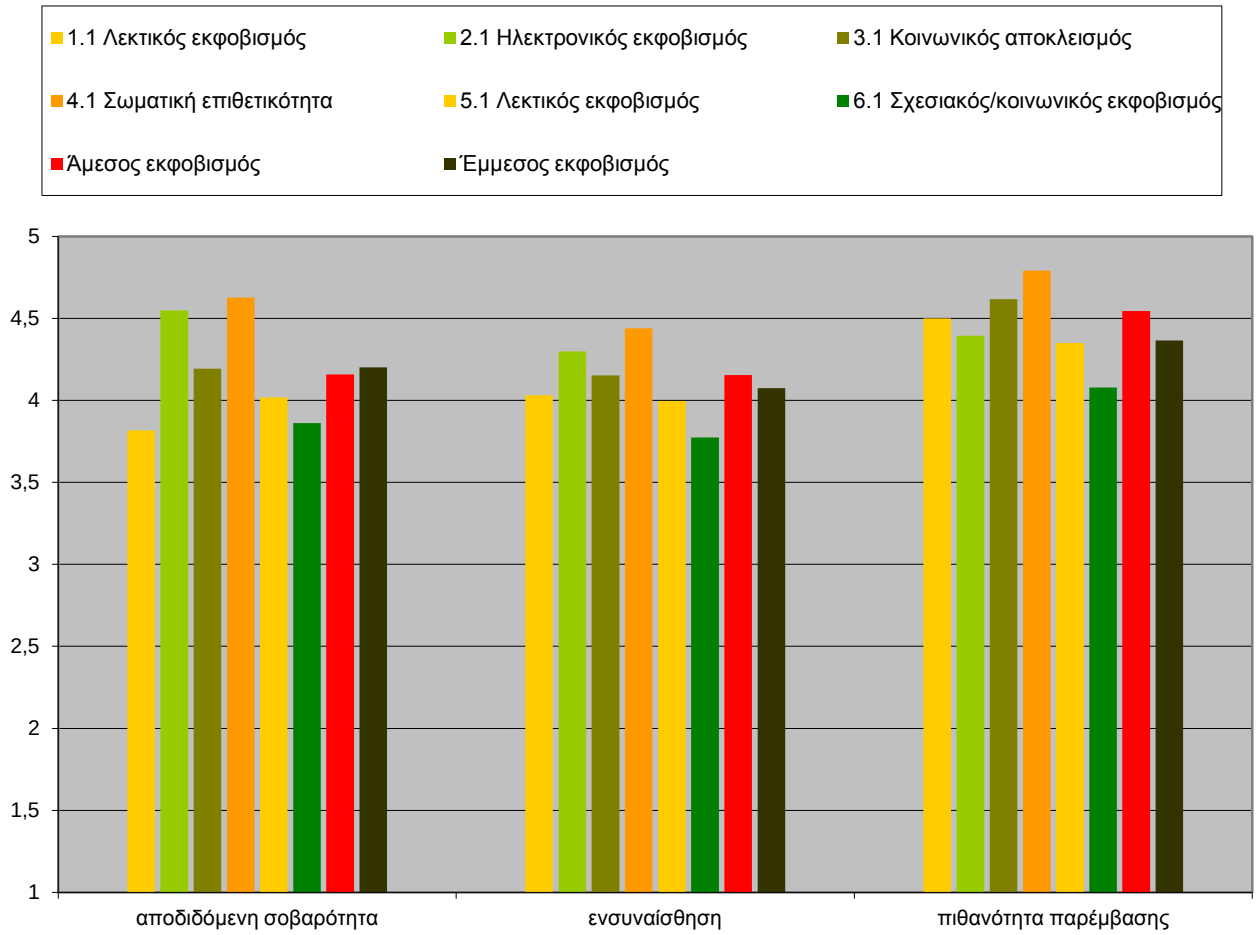
Στην θέση αυτή εντοπίζονται οι κατηγορίες:

- σωματική επιθετικότητα
- Κοινωνικός αποκλεισμός
- Και η γενική αξιολόγηση του άμεσου εκφοβισμού

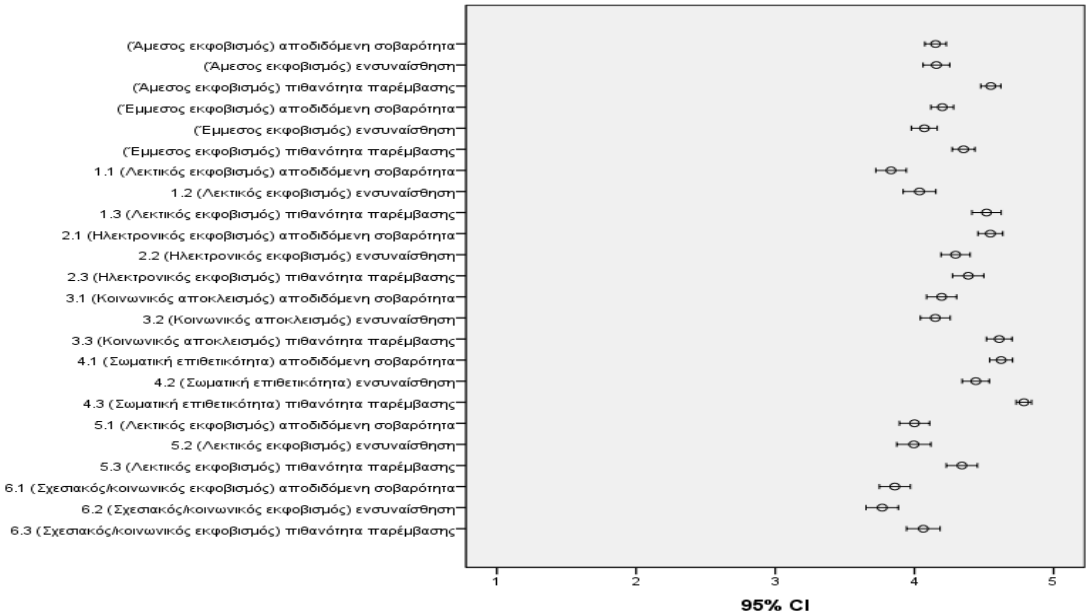
Οριακά χαμηλότερα αξιολογήθηκαν οι:

- Λεκτικός εκφοβισμός
- ηλεκτρονικός εκφοβισμός
- και η γενική εκτίμηση του έμμεσου εκφοβισμού.

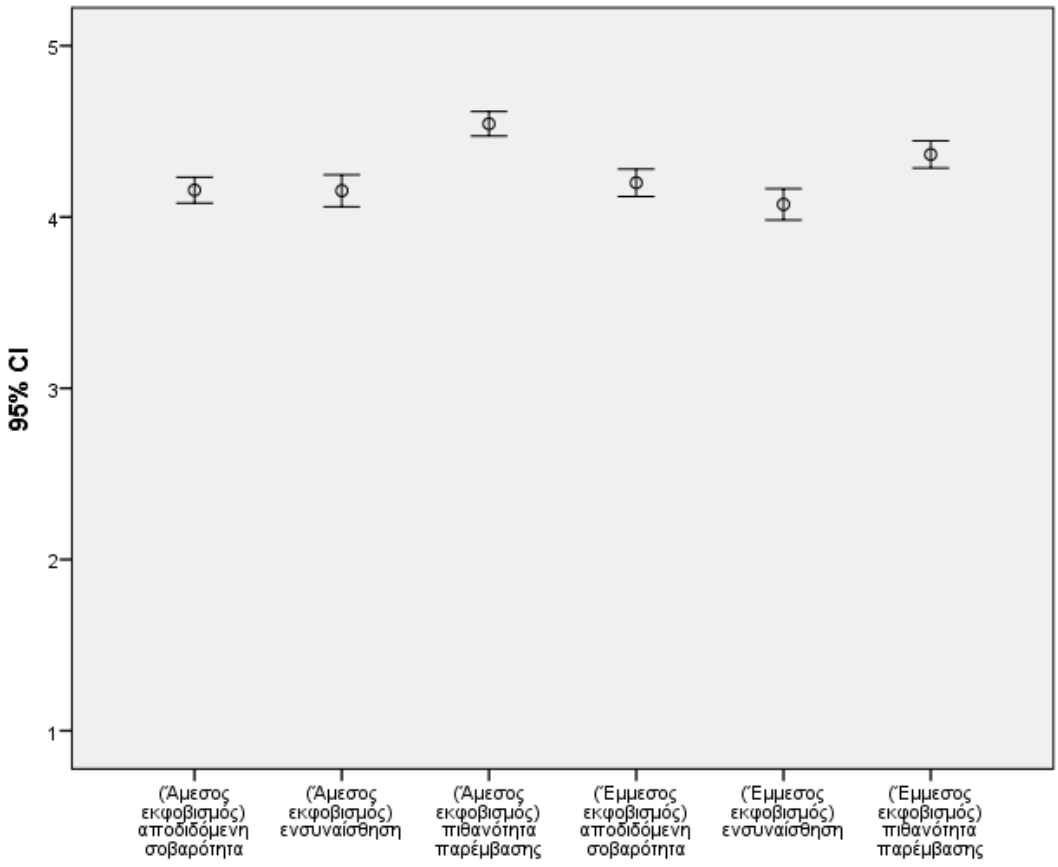
Τέλος, σε συγκριτικά μικρότερη θέση αξιολογείται η περίπτωση του σχεσιακού εκφοβισμού



Γράφημα 14: Συγκριτικό ραβδόγραμμα μέσων τιμών ανά σενάριο εκφοβισμού και ερώτηση αξιολόγησης.



Γράφημα 15: Συγκριτικό διάστημα εμπιστοσύνης 95% μέσων τιμών ανά σενάριο εκφοβισμού και ερώτηση αξιολόγησης.



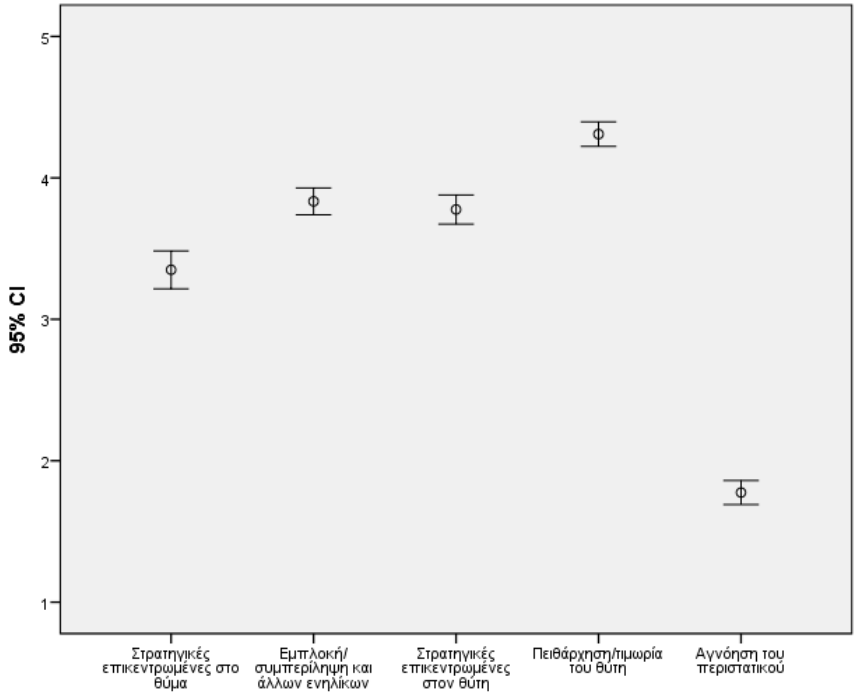
Γράφημα 16: Συγκριτικό διάστημα εμπιστοσύνης 95% μέσων τιμών ανά άμεσο ή έμμεσο εκφοβισμό

6.1.3 Χειρισμός των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό

Όπως έχει αναφερθεί, στο 3^{ο} μέρος αξιολογείται ο χειρισμός των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό.

Από τις 20 περιγραφές χειρισμού σε ένα πιθανό σενάριο εκφοβισμού προκύπτουν 5 ομάδες χειρισμών. Οι ερωτήσεις αξιολογούνται με βάση μια 5 βάθμια κλίμακα likert όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ και η τιμή 5 στην επιλογή ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ και άρα υψηλή μέση τιμή δηλώνει υψηλή πιθανή χρήση του χειρισμού. Προφανώς η τιμή 3 δηλώνει την μέτρια στάση απέναντι στο συγκεκριμένο χειρισμό.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις προκύπτει:



Γράφημα 17: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών

Υψηλότερη μέση τιμή δηλώνεται στους χειρισμούς που αφορούν την πειθάρχηση και τιμωρία του θύτη. Η μέση τιμή είναι πολύ υψηλή (μ=4,3) και αντιστοιχεί σε απάντηση μεταξύ των επιλογών ΠΙΘΑΝΑ και ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ. Είναι ο μόνος χειρισμός που δηλώνεται με τιμή που προσεγγίζει την επιλογή ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ και άρα είναι ο χειρισμός που αναμένεται να εφαρμόζεται καθολικά.

Ακολουθούν οι χειρισμοί:

- Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων
- Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη

Η μέση τιμή είναι πολύ υψηλή (μ=3,8) και αντιστοιχεί σε απάντηση Πιθανά θα το έκανα.

Σε επόμενη θέση τοποθετείται ο χειρισμός: Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα

Η μέση τιμή είναι μέτρια με τάση προς υψηλή (μ=3,3) και αντιστοιχεί κυρίως σε απάντηση Δεν είμαι σίγουρος με τάση προς πιθανή εφαρμογή. Συνεπώς πιθανά ο χειρισμός αυτός χρειάζεται παρότρυνση για την εφαρμογή.

Τέλος, η μικρότερη μέση τιμή δηλώνεται στον χειρισμό: Αγνόηση του περιστατικού. Η τιμή μ=1,77 προσεγγίζει την απάντηση Πιθανόν δεν θα το έκανα και είναι ο χειρισμός με τιμή κάτω της μέτριας θέσης.

6.1.4 Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος

Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στις παρακάτω περιπτώσεις:

Άμεσος εκφοβισμός - σοβαρότητα με:

- Αντίστοιχη ενσυναίσθηση (r=,574, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ισχυρή που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή ενσυναίσθησης.
- Αντίστοιχη παρέμβαση (r=,658, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και πολύ ισχυρή που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή παρέμβασης.
- Σοβαρότητας σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,660, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και πολύ ισχυρή που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή και της αντίστοιχης σε έμμεσο.
- Ενσυναίσθησης σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,512, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ισχυρή που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε έμμεσο εκφοβισμό.
- Παρέμβασης σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,484, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και μέτρια που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή παρέμβασης σε έμμεσο εκφοβισμό.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στον θύτη. (r=,284, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Πειθάρχησης / τιμωρίας του θύτη (r=,350, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Αγνόησης του περιστατικού. (r=-,188 , p=,005). Η συσχέτιση είναι αρνητική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με χαμηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.

Άμεσος εκφοβισμός - ενσυναίσθηση με:

- Αντίστοιχη παρέμβαση (r=,466, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και μέτρια που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης συσχετίζεται με υψηλή τιμή παρέμβασης.
- Σοβαρότητας σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,456, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και μέτρια που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή σοβαρότητας σε έμμεσο.
- Ενσυναίσθησης σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,841, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και πολύ ισχυρή που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή εσυναίσθησης σε έμμεσο εκφοβισμό.
- Παρέμβασης σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,338, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και μέτρια που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή παρέμβασης σε έμμεσο εκφοβισμό.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύμα. (r=,211, p=,001). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στον θύτη. (r=,295, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε άμεσο συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Πειθάρχησης / τιμωρίας του θύτη (r=,363, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθσης συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.

Άμεσος εκφοβισμός – πιθανότητα παρέμβασης με:

- Σοβαρότητα σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,534, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και μέτρια που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή σοβαρότητας σε έμμεσο.
- Ενσυναίσθηση σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,427, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και μέτρια που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή εσυναίσθησης σε έμμεσο εκφοβισμό.
- Παρέμβαση σε έμμεσο εκφοβισμό (r=,626, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ισχυρή που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης σε άμεσο

εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή παρέμβασης σε έμμεσο εκφοβισμό.

- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύμα. (r=,193, p=,038). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης σε άμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύτη. (r=,309, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης σε άμεσο συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Πειθάρχηση / τιμωρία του θύτη (r=,369, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Αγνόησης του περιστατικού. (r=-,186 , p=,005). Η συσχέτιση είναι αρνητική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης συσχετίζεται με χαμηλή τιμή χρήσης στρατηγικής

Έμμεσος εκφοβισμός - σοβαρότητα με:

- Αντίστοιχη ενσυναίσθηση (r=,653, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ισχυρή που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή ενσυναίσθησης.
- Αντίστοιχη παρέμβαση (r=,690, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ισχυρή που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή παρέμβασης.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύμα. (r=,244, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύτη. (r=,240, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης της στρατηγικής.
- Πειθάρχηση / τιμωρία του θύτη (r=,379, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Αγνόησης του περιστατικού. (r=-,216 , p=,005). Η συσχέτιση είναι αρνητική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή σοβαρότητας συσχετίζεται με χαμηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.

Άμεσος εκφοβισμός - ενσυναίσθηση με:

- Αντίστοιχη παρέμβαση (r=,498, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και μέτρια που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης συσχετίζεται με υψηλή τιμή παρέμβασης.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύμα. (r=,275, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε έμμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Εμπλοκή άλλων. (r=,176, p=,008). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε έμμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύτη. (r=,317, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης σε έμμεσο συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Πειθάρχησης / τιμωρίας του θύτη (r=,430, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή ενσυναίσθησης συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.

Άμεσος εκφοβισμός – πιθανότητα παρέμβασης με:

- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύμα. (r=,302, p=,038). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης σε έμμεσο εκφοβισμό συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύτη. (r=,270, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης σε έμμεσο συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.
- Πειθάρχησης / τιμωρίας του θύτη (r=,385, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή παρέμβασης συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής.

Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύμα με:

- Εμπλοκή άλλων. (r=,280, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή χρήσης της στρατηγικής που επικεντρώνεται στο θύμα συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής εμπλοκής άλλων.
- Στρατηγική επικεντρωμένη στον θύτη. (r=,367, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή χρήσης της

στρατηγικής που επικεντρώνεται στο θύμα συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής που επικεντρώνεται στο θύτη

- Πειθάρχησης/τιμωρίας του θύτη. (r=,432, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και μέτρια που σημαίνει ότι υψηλή τιμή χρήσης της στρατηγικής που επικεντρώνεται στο θύμα συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής πειθάρχησης του θύτη
- Αγνόησης. (r=,210, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή χρήσης της στρατηγικής που επικεντρώνεται στο θύμα συσχετίζεται με υψηλή τιμή αγνόησης

Εμπλοκή άλλων με:

- Στρατηγική επικεντρωμένη στο θύτη. (r=,264, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή χρήσης της στρατηγικής που εμπλέκει και άλλους συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής που επικεντρώνεται στον θύτη.
- Πειθάρχησης/τιμωρίας του θύτη (r=,312, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή χρήσης της στρατηγικής που εμπλέκει και άλλους συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής πειθάρχησης του θύτη

Επικεντρωμένη στον θύτη με:

- Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη (r=,247, p=,000). Η συσχέτιση είναι θετική και ασθενής που σημαίνει ότι υψηλή τιμή χρήσης της στρατηγικής που επικεντρώνεται στο θύτη συσχετίζεται με υψηλή τιμή χρήσης στρατηγικής πειθάρχησης του θύτη.

Φύλο

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το φύλο προκύπτει με:

- Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη (t(222)=-2,586, p=,010<0,05) Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στη υψηλότερη μέση τιμή και άρα στον υψηλότερο βαθμό χρήσης της στρατηγικής που δηλώνουν οι γυναίκες έναντι των ανδρών εκπαιδευτικών.

Ηλικία

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την ηλικία προκύπτει με:

- (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,224)=8,562, p=,000<0,05)
- (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση (F(2,224)=8,562, p=,000<0,05)

- (Κοινωνικός αποκλεισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,223)=6,993, p=,001<0,05)
- (Κοινωνικός αποκλεισμός) ενσυναίσθηση (F(2,225)=7,308, p=,001<0,05)
- (Κοινωνικός αποκλεισμός) πιθανότητα παρέμβασης (F(2,225)=5,088, p=,007<0,05)
- (Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,223)=4,889, p=,008<0,05)
- (Σωματική επιθετικότητα) ενσυναίσθηση (F(2,223)=4,337, p=,014<0,05)
- (Άμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,223)=5,651, p=,004<0,05)
- (Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση (F(2,225)=4,574, p=,011<0,05)
- (Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,225)=3,448, p=,034<0,05)
- (Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση (F(2,225)=4,203, p=,0164<0,05)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη τιμή που αποδίδουν οι δάσκαλοι μέχρι 30 ετών έναντι των υπόλοιπων συναδέλφων. Η τάση αυτή είναι όμοια στο σύνολο των παραπάνω χαρακτηριστικών

- (Λεκτικός εκφοβισμός/2) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,223)=4,384, p=,014<0,05). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη τιμή που αποδίδουν οι δάσκαλοι άνω των 41 ετών.

Χρόνια εμπειρίας

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την ηλικία προκύπτει με:

- (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,213)=4,263, p=,015<0,05)
- (Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,215)=4,265, p=,015<0,05)
- Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη τιμή που αποδίδουν οι δάσκαλοι με εμπειρία μέχρι 5 έτη έναντι των υπολοίπων συναδέλφων.

Οικογενειακή κατάσταση

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την οικογενειακή κατάσταση προκύπτει με:

- (Κοινωνικός αποκλεισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα (t(211)=2,036, p=,043<0,05)
- (Κοινωνικός αποκλεισμός) ενσυναίσθηση (t(211)=2,877, p=,004<0,05)
- (Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα (t(211)=3,661, p=,000<0,05)
- (Σωματική επιθετικότητα) ενσυναίσθηση (t(212)=2,159, p=,032<0,05)
- (Σωματική επιθετικότητα) παρέμβαση (t(211)=2,091, p=,038<0,05)
- (Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση (t(212)=2,146, p=,033<0,05)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη μέση τιμή σε όλες τις παραπάνω διαστάσεις που δηλώνουν οι ελεύθεροι έναντι των παντρεμένων.

Πτυχίο

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την ηλικία προκύπτει με:

- (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,201)=4,661, p=,011<0,05)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη τιμή που αποδίδουν οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό

- (Λεκτικός εκφοβισμός / 2 σενάριο) πιθανότητα παρέμβασης (F(2,202)=3,582, p=,030<0,05)
- (Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης (F(2,201)=3,838, p=,023<0,05)
- Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα (F(2,199)=3,662, p=,027<0,05) Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύτη (F(2,199)=5,321, p=,006<0,05)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές στις παραπάνω περιπτώσεις, προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη τιμή που αποδίδουν οι δάσκαλοι με εξομοίωση

- Εμπλοκή άλλων (F(2,199)=3,628, p=,028<0,05)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στην χαμηλότερη τιμή που αποδίδουν οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό

Τύπος σχολείου

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το είδος σχολείου προκύπτει με:

- (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα($t(201)=-2,434$, $p=,016<0,05$)
- (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση ($t(203)=-2,000$, $p=,047<0,05$)
- (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα($t(202)=-2,037$, $p=,043<0,05$)
- (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση($t(202)=-2,008$, $p=,046<0,05$)
- (Κοινωνικός αποκλεισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα ($t(201)=-2,696$, $p=,008<0,05$)
- (Κοινωνικός αποκλεισμός) πιθανότητα παρέμβασης ($t(203)=-2,596$, $p=,010<0,05$)
- (Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα ($t(203)=-3,360$, $p=,001<0,05$)
- (Σωματική επιθετικότητα) παρέμβαση ($t(202)=-2,668$, $p=,008<0,05$)
- (Άμεσος εκφοβισμός) σοβαρότητα ($t(203)=-3,269$, $p=,001<0,05$)
- (Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση ($t(203)=-2,134$, $p=,034<0,05$)
- (Έμμεσος εκφοβισμός) σοβαρότητα ($t(203)=-2,269$, $p=,024<0,05$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στη υψηλότερη μέση τιμή σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις αποδιδόμενης σοβαρότητας / ενσυναίσθησης / παρέμβασης που αφορούν τα παραπάνω σενάρια που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολικών μονάδων έναντι των συναδέλφων τους των δημοσίων.

- Εμπλοκή άλλων ενηλίκων ($t(200)=2,038$, $p=,043<0,05$) με τη διαφορά εντοπίζεται στην υψηλότερη μέση τιμή και άρα επιλογή της στρατηγικής από τους εκπαιδευτικούς του δημόσιου σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός/θύμα

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τη βίωση θυματοποίησης στο παρελθόν προκύπτει με:

(Κοινωνικός αποκλεισμός) σοβαρότητα ($F(2,218)=4,669$, $p=,010<0,05$)
Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στη σταδιακή αύξηση της αποδιδόμενης σοβαρότητας όσο μειώνεται η συχνότητα δήλωσης του εκπαιδευτικού ότι υπήρξε θύμα.
(Κοινωνικός αποκλεισμός) παρέμβαση ($F(2,218)=10,030$, $p=,000<0,05$)

Η τάση είναι όμοια.

(Λεκτικός εκφοβισμός) σοβαρότητα (F(2,217)=3,184, p=,043<0,05)
Η τάση είναι όμοια με αύξηση της μέσης τιμής αποδιδόμενης σοβαρότητας όσο μειώνεται η συχνότητα βίωσης θυματοποίησης στο παρελθόν.

(Άμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης (F(2,218)=4,678, p=,010<0,05)
(Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης (F(2,218)=4,545, p=,012<0,05)
Η τάση είναι όμοια με αύξηση της μέσης τιμής παρέμβασης όσο μειώνεται η συχνότητα βίωσης θυματοποίησης.

Εκπαιδευτικός/θύτης
Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το αν ο εκπαιδευτικός ήταν θύτης στο παρελθόν προκύπτει με:
(Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,222)=4,997, p=,008<0,05)
(Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα (F(2,222)=3,662, p=,027<0,05)
Και στις 2 περιπτώσεις, εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στη σταδιακή αύξηση της αποδιδόμενης σοβαρότητας όσο αυξάνεται η συχνότητα δήλωσης του εκπαιδευτικού ότι υπήρξε θύτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
Συζήτηση

7.1 Γνώσεις εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα ελληνικά Πανεπιστήμια σε θέματα εκφοβισμού είναι ακόμα σε εμβρυακό επίπεδο, καθώς από το σχετικά μικρό ποσοστό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι είχαν σχετική εκπαίδευση, μόλις το 13,6% ανέφερε ότι είχε λάβει την εκπαίδευση αυτή σε προπτυχιακό επίπεδο.

Και στη συνέχεια όμως της πορείας τους, όταν πια οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εργάζονται και πιθανά ο εκφοβισμός έγινε ένα φαινόμενο το οποίο «συνάντησαν» και επομένως κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, φαίνεται ότι τα ποσοστά αυτών που είχαν σχετική γνώση για το τι αποτελεί εκφοβισμό αλλά και για το πώς να τον αντιμετωπίσουν ήταν μάλλον περιορισμένα. Το εύρημα μάλλον σχετίζεται με το γεγονός ότι μετά από μια «φτωχή» προπτυχιακή κατάρτιση, μόλις το 3,9% ανέφερε ότι το κενό αυτό αναπληρώθηκε κατά τις μεταπτυχιακές σπουδές του, ενώ για τους μισούς περίπου (46,9%) από τους εκπαιδευτικούς αυτούς που δήλωσαν ότι είχαν λάβει σχετική εκπαίδευση, αυτή περιοριζόταν σε σεμιναριακά μαθήματα.

Παρότι η παρακολούθηση σεμιναριακών μαθημάτων είναι σημάδι ενθαρρυντικό που δείχνει ότι ο εκφοβισμός αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα και τους απασχολεί το πώς πρέπει να κινηθούν για την επίλυσή του, πρέπει να τοποθετήσουμε το εύρημα αυτό στη σωστή του βάση. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό έχουν συσχετιστεί σε αρκετές έρευνες -μια από αυτές είναι και η παρούσα- με παράγοντες όπως το είδος του εκφοβισμού (Bauman & Yoon, 2010), το φύλο του δασκάλου (Hirdes, Bauman, & Yoon, 2010), το φιλόξενο σχολικό κλίμα, οι εμπειρίες εκφοβισμού από την παιδική ηλικία, η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι ο τρόπος χειρισμού των δασκάλων είναι περίπλοκη διαδικασία που αφορά εξελιγμένες γνωστικές εκτιμήσεις και συναισθηματικές εμπειρίες. Έτσι, καταλαβαίνουμε ότι από τη στιγμή που τα περισσότερα εκπαιδευτικά σεμινάρια διαρκούν συνήθως μερικές ώρες μόνο, δεν είναι εύκολο σε αυτό το διάστημα οι δάσκαλοι να λαμβάνουν την απαραίτητη εκπαίδευση για να αντεπεξέλθουν σε τέτοιου είδους περιστατικά (Yoon κ.ά., 2011).

Γενικά όμως, το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που δεν είχαν έρθει σε επαφή με την παραμικρή εκπαίδευση σχετικά με τον εκφοβισμό ήταν μεγάλο, καθώς άγγιζε το 35,5%. Η ελλιπής εκπαίδευση σε σχέση με τον εκφοβισμό δεν αποτελεί ωστόσο ελληνική πρωτοτυπία. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα σε φινλανδική έρευνα, στην οποία περίπου οι μισοί (70/136) ανέφεραν ότι είχαν λάβει εκπαίδευση για περιστατικά εκφοβισμού (Sairanen & Pfeffer, 2011). Αντίστοιχο ήταν το ποσοστό των μη εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών και στην έρευνα των Bauman κ.ά. (2008).

7.2 Οι εκπαιδευτικοί ως μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού

Τα παραπάνω ευρήματα προκαλούν ανησυχία αν συμψηφίσουμε το γεγονός ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (44,5%) του δείγματος ανέφερε ότι υπήρξαν μάρτυρες εκφοβιστικού περιστατικού «ορισμένες φορές», αρκετοί (14,8%) «συχνά» και ελάχιστοι (1,7%) «πολύ συχνά», αλλά και το ότι όπως βρέθηκε σε σε έρευνα με Φινλανδούς δασκάλους, η εκπαίδευση σε τέτοιες τεχνικές ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας που εξηγούσε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκπαιδευτεί αντιμετώπιζαν τα περιστατικά πιο αποτελεσματικά από τους ανεκπαίδευτους (Sairanen & Pfeffer, 2011). Το γεγονός ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό (Craig κ.ά., 2000) επηρεάζει τον τρόπο που θα χειριστούν αντίστοιχα περιστατικά είναι παλιό εύρημα και άξιο προσοχής.

Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να αναφερθεί μια διάχυτη τάση των δασκάλων και των διευθυντών ότι ο εκφοβισμός δεν είναι σημαντικό πρόβλημα. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα βρέθηκε ότι το 85% των δασκάλων υποστήριζαν ότι δεν υπήρχε καθόλου κοινωνικός αποκλεισμός στη τάξη τους τη στιγμή που το 30% με 60% των μαθητών ανέφεραν έναν φόβο να αναφέρουν τις εμπειρίες θυματοποίησης που μπορεί να είχαν σε ενήλικες ίσως φοβούμενοι ότι δε θα τους πιστέψουν ή δε θα τους βοηθήσουν (Korean Educational Development Institute, 1998).

Στοιχεία τα οποία πρέπει να μας κάνουν επιφυλακτικούς όσον αφορά το πλήθος των περιστατικών στα οποία οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι υπήρξαν μάρτυρες παρατίθενται στην έρευνα των Oldenburg κ.ά., (2016). Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσες είναι οι περιπτώσεις θυματοποίησης στην τάξη τους διέφερε σημαντικά από τον αριθμό που έδιναν οι μαθητές. Αυτό βέβαια μπορεί να σημαίνει είτε και ότι οι πρώτοι αγνοούν περιστατικά είτε ότι οι

τελευταίοι μπορεί να ήταν υπερβολικοί όταν απαντούσαν, γιατί θεωρούσαν λανθασμένα κάποιες συμπεριφορές ως εκφοβιστικές. Κάτι τέτοιο είναι ανησυχητικό, γιατί είναι απίθανο να παρέμβουν. Ακόμη, μπορεί οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν για κάποια περιστατικά εκφοβισμού, αλλά να τα υποβαθμίζουν σε τρίτους, προκειμένου να μη δώσουν τροφή για την πεποίθηση ότι κάνουν λάθος τη δουλειά τους.

Ταυτόχρονα, παρατηρείται η εξής ασυμφωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών: οι εκπαδευτικοί φαίνεται να υποτιμούν το πλήθος των περιστατικών εκφοβισμού (O'Moore, 2000), ενώ υπερτιμούν τις ικανότητές τους για αποτελεσματική παρέμβαση σε τέτοιου είδους περιστατικά (Crawford, 2002). Κατά τη Limber (2002), σε μία έρευνα, το 70% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρεμβαίνει σχεδόν σε όλα τα περιστατικά εκφοβισμού, ενώ μόνο το 25% των μαθητών είχε την ίδια άποψη.

7.3 Στάσεις εκπαιδευτικών

Αποδιδόμενη σοβαρότητα

Όλες οι κατηγορίες εκφοβισμού θεωρήθηκαν στην παρούσα έρευνα πολύ σοβαρές. Πιο σοβαρές ωστόσο θεωρήθηκαν η σωματική επιθετικότητα και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, Λιγότερο σοβαρά θεωρήθηκαν η λεκτική επιθετικότητα και ο σχεσιακός εκφοβισμός.

Οι συγγραφείς τονίζουν ότι ακόμα και αν οι δάσκαλοι μπορούν να αναγνωρίσουν επιθετικές πράξεις, το αν θα δράσουν ή όχι, εξαρτάται από το αν θεωρούν την εν λόγω πράξη σοβαρή ή όχι (Grumm & Hein, 2012· Ellis & Shute, 2007· Yoon, 2004, όπ. αναφ. στο Dedousis-Wallace & Shute, 2009). Η αποδιδόμενη σοβαρότητα ήταν η παράμετρος που συνέβαλε στον μεγαλύτερο βαθμό στην πρόβλεψη της πιθανότητας να παρέμβει ένας δάσκαλος. Αυτό σημαίνει ότι όταν ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον εκφοβισμό, μπορεί να εκτιμούν διαφορετικά τις αρνητικές επιδράσεις του εκφοβισμού και έτσι να αυξάνεται η πιθανότητα να παρέμβουν (Yoon, 2004).

Το γεγονός ότι ο σωματικός εκφοβισμός θεωρείται η σοβαρότερη μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αλλά και το ότι λεκτικά επιθετικές συμπεριφορές θεωρούνται λιγότερο σοβαρές μορφές εκφοβισμού, είναι κοινό σημείο της παρούσας εργασίας και με άλλες έρευνες, οι οποίες περιγράφονται παρακάτω. Στην έρευνα των Craig κ.ά. (2000) σχετικά με τις αντιλήψεις των υποψήφιων

εκπαιδευτικών για το αν ένα περιστατικό εκφοβισμού ήταν σοβαρό ή όχι, οι τύποι εκφοβισμού που περιλάμβαναν σωματική βία χαρακτηρίζονταν πιο συχνά ως συμπεριφορές εκφοβισμού, θεωρούνταν πιο σοβαρές και θεωρούνταν ότι άξιζαν περισσότερο την παρέμβαση τρίτων σε σχέση με περιστατικά που περιλάμβαναν λεκτική βία. Αντίθετα, πράξεις όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι σύντομες και συγκαλυμμένες και με λιγότερο ορατά αποτελέσματα ως εκ τούτου είναι πιο πιθανό να γίνουν ανεκτές.

Παρόμοια ήταν τα ευρήματα και σε έρευνα των Bauman και Del Rio (2006). Στην έρευνα των τελευταίων, σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού, οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν τη συμπεριφορά του θύτη σε τέτοιες περιπτώσεις ως απάντηση σε προκλητική συμπεριφορά του θύματος ή ότι βασιζόταν στο έλλειμμα κοινωνικής συμπεριφοράς του θύματος. Στην έρευνα των Mishna κ.ά. (2005) τα περιστατικά που δεν περιλάμβαναν σωματική βία δε θεωρούνταν σοβαρά κι έτσι παραβλέπονταν.

Το γεγονός ότι η σοβαρότητα που αποδίδει κανείς σε ένα περιστατικό εκφοβισμού είναι ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της πιθανότητας να παρέμβει ένας εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση του περιστατικού αυτού μας οδηγεί προφανώς στη σκέψη ότι το «κλειδί» για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της παρέμβασης είναι να εκπαιδευτούν στο να βλέπουν όλα τα περιστατικά εκφοβισμού το ίδιο σοβαρά. Ωστόσο, στην έρευνα των Dedousis-Wallace και Shute (2009), μετά από σχετική εκπαίδευση, η αποδιδόμενη σοβαρότητα αυξήθηκε τόσο για περιστατικά άμεσου όσο και έμμεσου εκφοβισμού, αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό.

Ενσυναίσθηση

Όλες οι κατηγορίες εκφοβισμού είχαν υψηλή έως πολύ υψηλή τιμή ενσυναίσθησης. Οι τιμές της ήταν ωστόσο, οριακά χαμηλότερες από της αποδιδόμενης σοβαρότητας, εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχο της Yoon (2004), σύμφωνα με το οποίο η αποδιδόμενη σοβαρότητα ήταν η παράμετρος που συνέβαλλε στον μεγαλύτερο βαθμό στην πρόβλεψη της πιθανότητας να παρέμβει ένας δάσκαλος.

Υψηλότερες ήταν οι τιμές ενσυναίσθησης στην έρευνα αυτή για τον σωματικό, τον ηλεκτρονικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το εύρημα της παρούσας έρευνας διαφοροποιείται από την έρευνα των Bauman και Del Rio (2006) σε σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς η τελευταία αποκάλυψε

ότι τα θύματα του κοινωνικού αποκλεισμού εισέπρατταν μικρότερου βαθμού ενσυναίσθηση σε σχέση με θύματα άλλων μορφών, γιατί θεωρούνταν υπεύθυνα για το περιστατικό. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μικρότερη ενσυναίσθηση και μικρότερη πιθανότητα να παρέμβουν, όταν πρόκειται για περιστατικό κοινωνικού αποκλεισμού αν και τέτοια περιστατικά αναφέρονται ως εξίσου επίπονα με τον σωματικό εκφοβισμό από τους μαθητές ("The Role of Teachers and Other School Staff in Bullying Prevention"). Και στην έρευνα των Mishna κ.ά. (2005), οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τον σωματικό εκφοβισμό περισσότερο σοβαρό και επομένως άξιο παρέμβασης από τη λεκτική επιθετικότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό, ειδικά αν οι ίδιοι δεν ήταν μάρτυρες του περιστατικού.

Αυτό βέβαια μας αποκαλύπτει ότι κατά πάσα πιθανότητα μια εκπαίδευση που θα αυξάνει την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών θα έχει θετικά αποτελέσματα και στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Κατά συνέπεια, αν η ενσυναίσθηση ενός ατόμου μπορεί να αυξηθεί, μπορεί να αυξηθεί και η κατανόηση που έχει για τη σοβαρότητα ενός περιστατικού και επόμενα να αυξηθούν οι πιθανότητες να παρέμβουν σε τέτοια περιστατικά (Craig κ.ά., 2000).

Δεν έχει ερευνηθεί το αν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα θύματα μπορεί να τροποποιηθεί, αλλά υπήρξαν υποσχόμενα αποτελέσματα σχετικά με τη δυνατότητα να διδαχθεί η ενσυναίσθηση (π.χ. Platt & Keller, 1994· Seaberg, Godwin, & Perry 2000· Spiro, 1992, οπ. αναφ. στο Dedousis-Wallace & Shute, 2009).

Πιθανότητα παρέμβασης

Όλες οι κατηγορίες εκφοβισμού είχαν πολύ υψηλή πιθανότητα παρέμβασης. Πιο πιθανές να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν οι κατηγορίες του σωματικού, του κοινωνικού και του άμεσου εκφοβισμού. Οριακά μικρότερη από την άλλη ήταν η πιθανότητα να παρέμβουν στον λεκτικό, τον ηλεκτρονικό και τον έμμεσο εκφοβισμό. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται εν μέρει από την έρευνα των Mishna κ.ά. (2005), όσον αφορά τον σωματικό εκφοβισμό, αλλά όχι τον κοινωνικό, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τον σωματικό εκφοβισμό περισσότερο σοβαρό και επομένως άξιο παρέμβασης από τη λεκτική επιθετικότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό, ειδικά αν οι ίδιοι δεν ήταν μάρτυρες του περιστατικού.

Ο μικρότερος βαθμός σοβαρότητας που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς απέναντι σε ορισμένα είδη επιθετικότητας εντοπίστηκε και στη έρευνα του Boulton (1997), στην οποία το 25% των δασκάλων δε θεωρούσε την κοροϊδία, τη διάδοση φημών, τον κοινωνικό αποκλεισμό ή την απόσπαση αντικειμένων που ανήκουν σε άλλους ως εκφοβισμό, τη στιγμή που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούσε άλλες συμπεριφορές όπως σωματικές επιθέσεις, απειλές και καταναγκασμό κάποιου να κάνει κάτι που δε θέλει, ως ολοφάνερο εκφοβισμό. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα και σε πολύ πρόσφατες έρευνες. Στην έρευνα των Byers κ.ά. (2011), οι δάσκαλοι ήταν πιο πιθανό να παρέμβουν σε περιπτώσεις άμεσου εκφοβισμού.

Λογική υπόθεση με αφορμή την παραπάνω έρευνα είναι ότι αν οι δάσκαλοι δε θεωρούν τις περιπτώσεις συγκαλυμμένου εκφοβισμού ως εκφοβισμό δε θα παρέμβουν σε αυτές**.** Τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να προβλέπουν διδασκαλία στους μαθητές για το ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι συμπεριφοράς που μπορούν να χαρακτηριστούν εκφοβιστικές, αλλά και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τέτοιου είδους συμπεριφορών, ώστε να λάβουν τη δέουσα αντιμετώπιση (Craig κ.ά., 2000).

7.4 Συσχετίσεις στάσεων - παρεμβάσεων

Συσχετίσεις ενσυναίσθησης για περιστατικά άμεσου εκφοβισμού

Η ενσυναίσθηση στον άμεσο εκφοβισμό έχει θετική και πολύ ισχυρή συσχέτιση με την ενσυναίσθηση για περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού, ενώ θετική αλλά μέτρια είναι η συσχέτισή της με την πιθανότητα παρέμβασης και στον άμεσο και στον έμμεσο εκφοβισμό, με την αποδιδόμενη σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού παρέμβαση. Η παραπάνω συσχέτιση είναι σε συμφωνία και με άλλες έρευνες. Οι ερευνητές έχουν συσχετίσει την ενσυναίσθηση με τη βοηθητική συμπεριφορά (Craig κ.ά., 2000)**.** Οι Byers κ.ά. (2011) και αναφέρουν ότι το να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ενσυναίσθηση για το θύμα σημαίνει ότι είναι πιο πιθανό να καταλάβουν και να ταυτιστούν με την εμπειρία του να είσαι θύμα (Eslea & Smith, 2000). Έτσι, αυτοί που νιώθουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση είναι πιο πιθανό να δουν την κατάσταση πιο σοβαρά και επομένως να παρέμβουν (Craig κ.ά., 2000· Eslea & Smith, 2000· Kallestad & Olweus, 2003, όπ. αναφ. στο Mishna κ.ά., 2005).

Ακόμη, στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση της ενσυναίσθησης και με τη στρατηγική αντιμετώπισης του εκφοβισμού που

επικεντρώνεται στο θύμα και με τη στρατηγική για πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη. Τέλος, θετική αλλά ασθενής είναι η συσχέτισή της με τη στρατηγική εμπλοκής άλλων και της στρατηγικής που επικεντρώνεται στον θύτη. Αυτό είναι ένα ακόμα στοιχείο που επιβεβαιώνεται από άλλες, παλιότερες έρευνες κατά τις οποίες το αν οι εκπαιδευτικοί συναισθάνονταν ή όχι για ένα παιδί φαινόταν να επηρέαζε τόσο τον τρόπο που απεικόνιζαν το πώς έγινε το περιστατικό όσο και τον τρόπο που το χειρίζονταν (Nansel κ.ά., 2001).

Συσχετίσεις αποδιδόμενης σοβαρότητας για περιστατικά άμεσου εκφοβισμού

Η σοβαρότητα που αποδίδει κανείς σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι έχει πολύ ισχυρή και θετική συσχέτιση με την πιθανότητα να παρέμβουν σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού, με τη σοβαρότητα που αποδίδεται σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού, ισχυρή συσχέτιση με την ενσυναίσθηση στον άμεσο και στον έμμεσο εκφοβισμό.

Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με των Dedousis-Wallace & Shute (2009), οι οποίοι αναφέρουν ότι και η αποδιδόμενη σοβαρότητα και η ενσυναίσθηση ήταν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της πιθανότητας να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικό έμμεσου εκφοβισμού, με την αποδιδόμενη σοβαρότητα να είναι πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας. Τα παραπάνω υποστηρίζουν τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Craig κ.ά., 2000· Ellis & Shute, 2007· Yoon, 2004). Την υπεροχή της αποδιδόμενης σοβαρότητας έναντι της ενσυναίσθησης εντόπισε και η Yoon (2004).

Ακόμη, θετική, αλλά μέτρια είναι η συσχέτιση της αποδισόμενης σοβαρότητας με την πιθανότητα να παρέμβουν σε έμμεσο εκφοβισμό, ενώ ασθενής είναι η συσχέτιση με τη χρήση στρατηγικής που επικεντρώνεται στον θύτη, αλλά και αυτής που έχει να κάνει με την πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη. Τέλος, αρνητική αλλά ασθενής είναι η συσχέτιση με την αγνόηση περιστατικού.

Συσχετίσεις αποδιδόμενης σοβαρότητας για περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού

Μια ακόμα συσχέτιση που σημειώνεται στη βιβλιογραφία εντοπίστηκε και στην έρευνα αυτή: η σοβαρότητα που αποδίδεται στον έμμεσο εκφοβισμό είναι θετική και ισχυρή με την ενσυναίσθηση και με την πιθανότητα παρέμβασης σε περιστατικά επίσης έμμεσου εκφοβισμού. Η ισχυρή συσχέτιση αποδιδόμενης σοβαρότητας - πιθανότητας παρέμβασης επικυρώνεται και από το εύρημα μιας έρευνας της Yoon (2004), σύμφωνα με την οποία η αποδιδόμενη σε ένα

περιστατικό σοβαρότητα ήταν η παράμετρος που συνέβαλλε στον μεγαλύτερο βαθμό στην πρόβλεψη της πιθανότητας να παρέμβει ένας δάσκαλος.

Αρνητική και ασθενής από την άλλη, βρέθηκε ότι είναι η συσχέτισή της με την αγνόηση του περιστατικού. Κάτι τέτοιο είναι βέβαια λογικά προβλέψιμο, καθώς εάν ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ένα περιστατικό εκφοβισμού σοβαρό λογικά δε θα το αγνοήσει.

Συσχετίσεις πιθανότητας παρέμβασης για περιστατικά άμεσου εκφοβισμού

Για την πιθανότητα παρέμβασης στον άμεσο εκφοβισμό βρέθηκε ότι είναι θετική και ισχυρή με την πιθανότητα παρέμβασης σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει μάλλον ότι όσοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να παρέμβουν θα το κάνουν σε κάθε περίπτωση και για κάθε είδος εκφοβισμού. Το γεγονός αυτό είναι μάλλον λογική συνέπεια προηγούμενου ευρήματος ότι υπάρχει μια πολύ ισχυρή συσχέτιση της σοβαρότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού και του πόσο σοβαρά θεωρούν τα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού. Από τη στιγμή λοιπόν που από τη μία όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σοβαρά τα περιστατικά άμεσου εκφοβισμού τόσο περισσότερο θεωρούν σοβαρά και τα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού κι από την άλλη το πόσο σοβαρά θεωρούν τέτοια περιστατικά είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της πιθανότητας να παρέμβουν, είναι λογικό να είναι εξίσου πιθανό να παρέμβουν εξίσου είτε πρόκειται για άμεσο είτε για έμμεσο εκφοβισμό.

Θετική και μέτρια είναι η συσχέτιση τηςπιθανότητας παρέμβασης με τη σοβαρότητα που αποδίδεται, αλλά και με την ενσυναίσθηση που νιώθουν για περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού. Θετική αλλά ασθενής είναι η συσχέτιση της με τη χρήση στρατηγικών που επικεντρώνονται στον θύτη και στο θύμα και αυτών που σχετίζονται με την πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη. Τέλος, αρνητική και ασθενής είναι η συσχέτισή της με την αγνόηση του περιστατικού.

7.5 Σχολική πολιτική

Σε μία έρευνα, πάνω από 90% εκπαιδευτικών και διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν ότι προγράμματα που στοχεύουν στην πρόληψη ή την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, θα πρέπει να είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος των δημοτικών σχολείων (93,4%) (Kennedy κ.ά., 2012).

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, παρά τα υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών που έχουν κάποια στιγμή «εντοπίσει» κάποιο περιστατικό εκφοβισμού, ακόμα κι αν πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (55,9%) δήλωσε πως το σχολείο τους έχει σαφή πολιτική κατά του εκφοβισμού, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (66,2%) ανέφερε ότι η πολιτική του σχολείου δεν είχε πρακτική εφαρμογή με συγκεκριμένο πρόγραμμα για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών.

Η απάντηση της λογικής λοιπόν διερώτησης αν η ύπαρξη μιας πολιτικής μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να προβούν έστω και ατομικά, έξω από το πλαίσιο κάποιου προγράμματος στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού ίσως είναι αρνητική. Το παραπάνω προκύπτει από το γεγονός ότι όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά, η ύπαρξη μιας πολιτικής απέναντι στον εκφοβισμό από πλευράς σχολείου δεν αρκούσε για να επηρεάσει τον βαθμό εμπλοκής των δασκάλων στην πρόληψη ή την παρέμβαση ενάντια στον εκφοβισμό (Yoon κ.ά., 2011).

7.6 Τρόποι χειρισμού

Οι τρόποι χειρισμού που οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δήλωσαν ότι θα μεταχειρίζονταν ήταν σε σχεδόν απόλυτη ταύτιση με τα ευρήματα σε έρευνα σε Φινλανδούς εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι από τους οποίους ανέφεραν ως βασική στρατηγική αντιμετώπισης το να πειθαρχήσουν το θύτη και το να περιλάβουν στην αντιμετώπιση και άλλους ενηλίκους, ενώ ακολουθούσαν το να εργαστούν με τους θύτες, να εργαστούν με τα θύματα και τέλος το να αγνοηθεί το περιστατικό. Καθώς οι θύτες βρίσκουν πιο επιθετικές λύσεις από τους άλλους (Slee, 1993) και έχουν μικρότερη ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα από τους άλλους (Warden & McKinnon, 2003), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν τα δύο παραπάνω.

Όσον αφορά τους τρόπους χειρισμού που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι θα μεταχειρίζονταν, οι περισσότεροι προτίμησαν αυτούς που αφορούσαν την πειθάρχηση και τιμωρία του θύτη. Ήταν μάλιστα, η μόνη στρατηγική που προσέγγιζε σχεδόν καθολικά την τιμή «σίγουρα θα το έκανα». Το εύρημα αυτό συνάδει με αυτά άλλων ερευνών. Οι πιο πολλοί δάσκαλοι θα χειρίζονταν μεθόδους να πειθαρχήσουν τον θύτη. Μάλιστα, οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί πολύ περισσότερο με τους θύτες παρά με τα θύματα (Bernstein & Watson, 1997· Prinstein κ.ά., 2001).

Όπως όμως αναφέρουν οι Rigby και Bagshaw (2003), μια μη τιμωρητική προσέγγιση που θα ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και προσωπικού θα βοηθούσε στον περιορισμό τέτοιων περιστατικών και θα ήταν πιο ωφέλιμο για τα περιστατικά συγκαλυμμένου εκφοβισμού στα οποία ο θύτης δύσκολα εντοπίζεται χωρίς τη βοήθεια του θύματος.

Αν και έχει βρεθεί ότι σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές οι επικεντρωμένες στην τιμωρία στρατηγικές ωφελούν (Gregory κ.ά., 2010), όταν εφαρμόζονται σε αποκλειστικότητα, φαίνεται να μην έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Rigby & Bauman, 2010) σε επίπεδο συμπεριφοράς. Μάλιστα, συχνά οδηγούν σε άλλες πιο δύσκολα αναγνωρίσιμες μορφές συμπεριφοράς (Byers κ.ά., 2011), ακόμα και σε σοβαρά περισταικά εκφοβισμού. Παρεμβάσεις όπως η απομάκρυνση του θύτη από την τάξη ή το σχολείο δε φάνηκαν να βοηθούν στην καταπολέμηση του εκφοβισμού μακροπρόθεσμα (Ayers κ.ά., 2012).

Τέτοιες μέθοδοι εξωτερικά επιβαλλόμενου ελέγχου προτιμήθηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (82%) στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016). Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν σε έρευνες της Αγγλίας (Thompson & Smith, 2011· Rigby, 2014), της Φινλανδίας (Sairanen & Pfeffer, 2011) και της Αμερικής (Bauman κ.ά., 2008), ενώ στην έρευνα των Bauman και Hurley (2005) βρέθηκε ότι το 40% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η σωματική τιμωρία θα βελτίωνε τη συμπεριφορά των μαθητών (Bauman & Hurley, 2005).

Ακολουθούσαν για την παρούσα έρευνα, η στρατηγική «εμπλοκή/συμπερίληψη κι άλλων ενηλίκων» και οι «στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη».

Οι στρατηγικές που επικεντρώνονται με τρόπο μη τιμωρητικό στον θύτη στοχεύουν να ερευνήσουν τα κίνητρα συμπεριφοράς του θύτη, να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους και την υπευθυνότητά τους, να τους βοηθήσουν να καταλάβουν πόσο επιζήμια είναι η συμπεριφορά τους και φυσικά να τους βοηθήσουν να βρουν λιγότερο επιθετικές μορφές συμπεριφοράς (Burger κ.ά., 2016) Ήταν η δεύτερη σε προτίμηση στρατηγική (44%) στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016). Αν και μεγάλο το ποσοστό, είναι φανερά μικρότερο από την επιβολή εξουσίας στον θύτη. Τα ποσοστά αυτά είναι ίδια ή/και μικρότερα για τη Φινλανδία (Sairanen & Pfeffer, 2011) και την Αμερική (Bauman κ.ά., 2008). Στον Καναδά ωστόσο, τα ποσοστά ήταν λίγο μεγαλύτερα (Power-Elliott & Harris, 2012). Κάτι τέτοιο μπορεί να καθρεφτίζει διαφορές στους ρόλους, στις γνώσεις, και στις δεξιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη στρατηγική που προτείνει τη συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων στο σχέδιο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, ήταν η τρίτη πιο πιθανή στρατηγική στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016). Περίπου το 40% των εκπαιδευτικών επέλεξε να συζητήσει το περιστατικό με άλλους συναδέλφους, να ενημερώσουν τους γονείς ή τους κηδεμόνες ή να το αναφέρουν σε κάποιον ανώτερο. Στην έρευνα των Harwood και Copfer (2011), Το 13% συμφωνούσε ότι θα έπρεπε να εμπλακούν οι γονείς σε περίπτωση περιστατικού πειράγματος.

Από την άλλη, ορισμένοι γονείς στην έρευνα των τελευταίων, ανέφεραν ότι δεν ένιωθαν ασφαλείς στο σχολείο των παιδιών τους είτε γιατί εκφοβίζονταν από άλλους γονείς είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν άκουγαν τις ανάγκες τους είτε γιατί ο διευθυντής τους ζητούσε να εγκαταλείψουν το γραφείο του όταν ζητούσαν να συζητήσουν μαζί του ένα τέτοιο περιστατικό. Τέλος, ανέφεραν ότι η διεύθυνση του σχολείου δεν παρενέβαινε σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ δεν είχε θεσπίσει και πολιτική κατά του εκφοβισμού (Wijtenburg, 2015).

Για να χρησιμοποιήσουν τις «στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα», οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας, φάνηκε ότι χρειάζονται μια παρότρυνση, καθώς οι περισσότεροι ανέφεραν για τη στρατηγική αυτή «δεν είμαι σίγουρος/η». Το εύρημα αυτό αξίζει να επισημανθεί, δεδομένου ότι σε παλιότερη έρευνα βρέθηκε ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τα θύματα (Rigby, 2000), καθώς τα παιδιά αυτά είναι συχνά μοναχικά και χωρίς φίλους (Crick & Grotpeter, 1995).

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η αγνόηση του περιστατικού ήταν η μοναδική από τις μεθόδους που προσέγγιζε τη δήλωση «σίγουρα δε θα το έκανα» και αυτή με τη μικρότερη μέση τιμή.

Παρατηρείται ωστόσο, όπως προκύπτει από όλα τα παραπάνω που αφορούν στον χειρισμό εκφοβιστικών περιστατικών το εξής κενό: ενώ ο εκφοβισμός είναι μια διαδικασία που «διαπράττεται» στα πλαίσια μιας ομάδας και θα έπρεπε επίσης να αντιμετωπίζεται σε ένα τέτοιο επίπεδο (Ellis κ.ά., 2012· Salmivalli, 2010), πολλές έρευνες δείχνουν ότι σπάνια στην αντιμετώπισή του εμπλέκονται ομάδες συνομηλίκων ή η υπόλοιπη τάξη.

7.7 Παράμετροι που συσχετίζονται με τις στάσεις και τους χειρισμούς

Φύλο

Το φύλο, όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως έχει εντοπιστεί και στη βιβλιογραφία, παρά τις εκτιμήσεις των ερευνητών δε βρέθηκε να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Craig κ.ά., 2000). Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Στην έρευνα των Craig κ.ά. (2000), Επίσης, το φύλο δεν ήταν παράγοντας που επηρέαζε τη στάση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην έρευνα του Boulton (1997) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά πιο αρνητική στάση απέναντι στον εκφοβισμό από τους άντρες συναδέλφους τους.

Η μόνη στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με τα μεγέθη που μετρήθηκαν ήταν με κάποιες στρατηγικές: οι γυναίκες έδειξαν προτίμηση στις στρατηγικές που επικεντρώνονται στον θύτη. Όντως, οι τρόποι χειρισμού φαίνεται και ότι είναι μια μεταβλητή που σε ορισμένες έρευνες έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται με το φύλο του εκπαιδευτικού. άλλες έρευνες τον ανάγουν σε σημαντικό παράγοντα (Bauman κ.ά., 2008· Power-Elliot & Harris, 2012· Yoon κ.ά., 2011), ενώ άλλοι δε βρήκαν διαφορές (Byers κ.ά., 2011· Duy, 2013). Στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016) βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να δουλέψουν με το θύμα σε σχέση με τους άντρες, αντίθετα με το εύρημα της έρευνας που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, στην οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα επικεντρώνονταν στον θύτη. Ωστόσο, οι άντρες εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Burger κ.ά. (2016) ήταν πιο πιθανό να αγνοήσουν το περιστατικό. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από έρευνες της Νότιας Κορέας (Yoon κ.ά., 2011), της Αμερικής (Bauman κ.ά., 2008) και του Καναδά (Power-Elliott & Harris, 2012).

Ηλικία

Όσον αφορά την *ηλικία* των εκπαιδευτικών, βρέθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση της παραμέτρου αυτής με την αποδιδόμενη σοβαρότητα και την ενσυναίσθηση στον λεκτικό εκφοβισμό, την αποδιδόμενη σοβαρότητα, την ενσυναίσθηση και την πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού και την αποδιδόμενη σοβαρότητα και την ενσυναίσθηση σε περιστατικά σωματικής επιθετικότητας, καθώς και άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών εμφάνιζαν υψηλότερη τιμή έναντι των συναδέλφων τους για τις παραμέτρους αυτές.

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας

Στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, οι δάσκαλοι με εμπειρία λιγότερη από 5 χρόνια, απέδιδαν μεγαλύτερη σοβαρότητα σε περιστατικά λεκτικού και σωματικού εκφοβισμού. Το γεγονός αυτό πιθανότατα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας είναι πιο πιθανό να παρέμβουν σε τέτοιου είδους εκφοβιστικά περιστατικά, καθώς στην έρευνα της Yoon (2004, όπ. αναφ. στο Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011) βρέθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα ενός εκφοβιστικού περιστατικού και κατανοούν τα θύματα είναι πιο πιθανό να παρέμβουν.

Μπορούμε να πούμε ότι βρίσκουμε ένα κοινό σημείο του παραπάνω ευρήματος με αυτό μιας αρκετά παλιότερης έρευνας σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη εμπειρία με θύματα ένιωθαν μικρότερη ενσυναίσθηση για τα θύματα (Boulton, 1997).

Τα ευρήματα στο πεδίο αυτό φαίνεται να είναι αντιφατικά. Οι Byers κ.ά. (2011), αναφέρουν ότι αποτελεί παράδοξο ότι η καλύτερη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού δεν είχε συσχέτιση με την πρόοδο της ηλικίας ή με τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Ανάλογα ήταν και τα συμπεράσματα από την ανάγνωση των ευρημάτων μιας φινλανδικής έρευνας, στην οποία βρέθηκε ότι τα χρόνια εμπειρίας δεν έπαιζαν σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις (Sairanen & Pfeffer, 2011).

Αντιφατικά ευρήματα εντοπίζουμε και στο ερώτημα αν η εκπαιδευτική εμπειρία επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται εκφοβιστικές καταστάσεις, με τους Bauman κ.ά. (2008) και Yoon (2004) να συμφωνούν με την παρούσα εργασία στο γεγονός ότι τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας δεν επηρεάζουν τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός χειρίζεται ένα περιστατικό εκφοβισμού.

Οικογενειακή κατάσταση

Η οικογενειακή κατάσταση ήταν επίσης μια παράμετρος με στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την αποδιδόμενη σοβαρότητα και την ενσυναίσθηση για τον κοινωνικό αποκλεισμό, την αποδιδόμενη σοβαρότητα, την ενσυναίσθηση και την πιθανότητα παρέμβασης για τη σωματική επιθετικότητα και με την ενσυναίσθηση για τον έμμεσο εκφοβισμό, με τους άγαμους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερη τιμή για τις παραμέτρους αυτές.

Επίπδο σπουδών

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, θεωρούσαν πιο σοβαρά τα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού από τους συναδέλφους στους, ενώ σημείωσαν και τα χαμηλότερα ποσοστά στη στρατηγική «εμπλοκή/συμπερίληψη κι άλλων ενηλίκων». Επίσης, οι δάσκαλοι με εξομοίωση ανέφεραν ότι ήταν πιο πιθανό να παρέμβουν σε περιστατικά λεκτικού και έμμεσου εκφοβισμού, ενώ ήταν και πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη και στο θύμα.

Χωρίς να υπάρχει αντίστοιχο εύρημα σε άλλες έρευνες μπορούμε να υποθέσουμε ότι από τη στιγμή που περίπου το 80% των συμμετεχόντων ήταν μικρότεροι των 45 χρόνων, ηλικίες που αποτελούν κυρίως τους σπουδαστές μεταπτυχιακών προγραμμάτων και ηλικιακές ομάδες που είναι περισσότερο εξοικειωμένες με τα ηλεκτρονικά μέσα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Γι αυτό υπάρχει μια συσχέτιση της σοβαρότητας που αποδίδουν όσοι έχουν φοιτήσει σε μεταπτυχιακά προγράμματα με το είδος αυτό, του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Υπηρεσία σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο

Σύμφωνα με την Guillory (2013), το πού βρίσκεται ένα σχολείο είναι παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν για την αντιμετώπιση των περιστατικών του εκφοβισμού. Σύμφωνα με την ίδια, ήταν μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών σε αστικές περιοχές που ανέφεραν ότι εντόπισαν περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με αυτά που εντόπιζαν συνάδελφοί τους σε μικρότερες περιοχές ή χωριά.

Στην παρούσα έρευνα, τα ιδιωτικά σχολεία στα οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονταν στην περιοχή της Αττικής, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και εργάζονταν σε δημόσια σχολεία υπηρετούσαν σε επαρχιακές περιοχές. Αυτό σε συνδυασμό με το παραπάνω δεδομένο, ίσως εξηγεί το γεγονός ότι οι *εκπαιδευτικοί* ιδιωτικών σχολείων εμφάνισαν υψηλότερη μέση τιμή αποδιδόμενης σοβαρότητας και ενσυναίσθησης για τον λεκτικό, τον ηλεκτρονικό, τον κοινωνικό και τον σωματικό εκφοβισμό, αποδιδόμενη σοβαρότητα και ενσυναίσθηση για τον άμεσο εκφοβισμό και αποδιδόμενη σοβαρότητα στον έμμεσο εκφοβισμό. Πρέπει να υπογραμμιστεί ωστόσο, ότι από τη στιγμή που δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να εντοπίζουν μια

ανάλογη συσχέτιση και επομένως να την εξηγούν, η παραπάνω ερμηνεία περιορίζεται στη σφαίρα της εικασίας.

Εμπλοκή σε εκφοβιστικά περιστατικά κατά την παιδική ηλικία

Το μικρό ποσοστό (8,8%) των εκπαιδευτικών που εξομολογήθηκαν ότι είχαν κάποιου είδους εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού θα μπορούσε να προβλέψει κανείς ότι θα έκριναν περισσότερο σοβαρά τα περιστατικά του εκφοβισμού. Ωστόσο, η βίωση θυματοποίησης κατά την παιδική ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται να εμφανίζει το εξής παράδοξο: όσο μειώνεται η συχνότητα βίωσης της θυματοποίησης, αυξάνεται η αποδιδόμενη σοβαρότητα για τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον λεκτικό εκφοβισμό και η πιθανότητα παρέμβασης για τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως και για τον άμεσο και τον έμμεσο εκφοβισμό. Από την άλλη, *για τους εκπαιδευτικούς που υπήρξαν θύτες*, όσο αυξάνεται η συχνότητα που αναφέρουν ότι υπήρξαν θύτες, αυξάνεται και η σοβαρότητα που αποδίδουν στον σωματικό και στον έμμεσο εκφοβισμό.

Το γεγονός ότι ορισμένα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού μπορεί να μη θεωρούνται σοβαρά για εκπαιδευτικούς που υπήρξαν θύματα εκφοβισμού μπορεί να έχει τις εξής ερμηνείες: είτε απευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στην άσκηση κατ΄ επανάληψη επιθετικής συμπεριφοράς, είτε αν είχαν πέσει θύματα πιο εμφανών μορφών εκφοβισμού, μόνο αυτούς θεωρούν εκφοβισμό ή τουλάχιστον σοβαρή εκφοβιστική συμπεριφορά. Αυτή είναι πάντως μια δύσκολα αναστρέψιμη εντύπωση, καθώς στην έρευνα των Harwood και Copfer (2011), αναφέρθηκε ότι το 80% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι παιδικές εμπειρίες που σχετίζονταν με τον εκφοβισμό επηρέαζαν τη διαιδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούσαν πειράγματα μεταξύ των μαθητών τους. Θεωρούσαν ότι πιο εύκολα μπορούσαν να διακρίνουν πότε η πρόθεση αυτού που πείραζε ήταν κακή. Ωστόσο, επισημαίνεται και πάλι ότι τα παραπάνω αποτελούν μόνο απόπειρες ερμηνείας.

Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίφαση με τα ευρήματα της έρευνας των Mishna κ.ά. (2005), στην οποία οι περισσότεροι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι αυτή η εμπειρία τούς έκανε πιο ευαίσθητους, γνώστες και των έμμεσων μορφών του εκφοβισμού και να επαγρυπνούν για ενδείξεις που μαρτυρούν εμπλοκή σε εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών τους και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αποκαλύψουν τυχόν θυματοποίησή τους.

Στο σημείο αυτό όμως, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει κενό στη έρευνα για το πώς συνδέονται προηγούμενες εμπειρίες εκφοβισμού των εκπαιδευτικών με

τον τρόπο που ανταποκρίνονται σε ανάλογες εμπειρίες των μαθητών τους, αν και η έρευνα των Kallestad και Olweus (2003), εντόπισε μια τέτοια συσχέτιση, ενώ οι Nicolaides κ.ά. (2002), όχι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8
Προτάσεις

8.1 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κάτι που πρέπει να ερευνηθεί είναι η γνώση των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία στη συμπεριφορά ενός παιδιού που όπως έχει βρεθεί σε έρευνες (Craig κ.ά., 2011·Nicolaides κ.ά., 2002· Olweus, 1998· Piotrowski & Hoot, 2008· Sanders, 2004), που μπορούν να θεωρηθούν προγνωστικοί παράγοντες για εμπλοκή του παιδιού σε περιστατικά εκφοβισμού (π.χ. κατάθλιψη, φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, επιθετικότητα κλπ). Είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία αντιμετώπισης του εκφοβισμού.

Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες που θα ασχοληθούν με τον συνδυασμό περισσότερων μεθόδων θα πρέπει να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο HAB με μέτρα των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως η αυτονομία, η ενσυναίσθηση ή με περιστασιακά χαρακτηριστικά όπως ο τύπος και η σοβαρότητα του περιστατικού, αλλά και με μεταβλητές του περιβάλλοντος όπως το σχολικό κλίμα που να βοηθούν στην κατανόηση του ποιοι παράγοντες οδηγού στην υιοθέτηση ενός ρεπερτορίου με ποικιλία. Ακόμα, οι κατασκευαστές του εργαλείου αυτού θα πρέπει να «εκμεταλλευτούν» τους ερωτώμενους, ελέγχοντας αν χρησιμοποιούν και τεχνικές που δεν αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο (Burger κ.ά., 2016).

8.2 Προτάσεις για τα προγράμματα παρέμβασης

Τα προγράμματα που στηρίζονται σε μια πολυπαραγοντική και σφαιρική αντιμετώπιση, είναι τα πιο αποτελεσματικά (Jiménez-Barbero κ.ά., 2012). Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς, αλλά και οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μπορούν να παίξουν τον ρόλο του προτύπου για τους μαθητές με δυσκολίες.Έτσι, τέτοια προγράμματα πρέπει να παρέχονται τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, αλλά και σε κάθε σχολική βαθμίδα και να αποτελούν βασικό στοιχείο του Αναλυτικού Προγράμματος. Πρωτοβουλίες όπως αυτές, καλλιεργούν κλίμα ενσωμάτωσης για όλα τα άτομα (Swearer κ.ά., 2012). Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων αυξάνεται, όταν εμπλέκονται οι γονείς και όλοι οι επαγγελματίες που σχετίζονται με τα παιδιά.

Οι επαγγελματίες που εμπλέκονται με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί) θα πρέπει ενεργά αλλά διακριτικά τους υποβάλλουν ερωτήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό, ώστε αν είναι δυνατόν να τον προλαμβάνουν, γιατί παιδιά που έχουν απορριφθεί, ακόμα και αν αλλάζουν, μπορεί να έχουν ακόμα πρόβλημα και να μη γίνονται αποδεκτά (Coie & Cillessen, 1993· Perry, Williard, & Perry, 1990) .

Προκειμένου, ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών να μην περιοριστεί προϊόντος του χρόνου, είναι πολύ σημαντικό, ανά τακτά διαστήματα να γίνεται υπενθύμιση των σημείων στα οποία εστίασαν (Jiménez-Barbero κ.ά., 2012). Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη για περισσότερες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως έρευνες για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά (Wei κ.ά., 2010).

Τέλος, συνιστάται να υπάρχει ένα σύστημα με διαπιστευμένα αποτελεσματικά προγράμματα, που να βασίζονται σε γνώση στοιχείων που σε κάποιες χώρες έκανε τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού αποτελεσματικά. Παρόμοια, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα σύστημα που να ελέγχει αν τα προγράμματα που ακολουθούν τα σχολεία περιλαμβάνουν στοιχεία που έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικά. Τα παραπάνω συστήματα θα μπορούσαν να οργανώνονται από ένα διεθνές όργανο όπως το Διεθνές Παρατηρητήριο για τη Βία στα Σχολεία. Σημαντικό είναι και το να ελέγχεται και ο τρόπος που ένα πρόγραμμα εφαρμόζεται. Η εφαρμογή πολιτικής από το σχολείο, μπορεί να περιόριζε τα ποσοστά του εκφοβισμού, αλλά όχι της θυματοποίησης (Ttofi & Farrington, 2011).

8.3 Προτάσεις για εκπαιδευτικούς

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει ένα consensus μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι πρέπει να ληφθούν κάποιου είδους ενέργειες κατά του εκφοβισμού. Αυτό αποτελεί ένα θετικό εύρημα, γιατί δείχνει ότι αναγνωρίζουν και τις αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου αυτού.

Η μεγάλη πλειονότητα φαινόταν να κλίνει προς τη χρήση εξουσίας, ενώ ήταν φανερά λιγότεροι αυτοί που θα δούλευαν με τον θύτη με τρόπους όχι τιμωρητικούς ή θα συμπεριλάμβαναν κι άλλους ενηλίκους. Μια λογική εξήγηση για το μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που θα χρησιμοποιούσαν την άσκηση πειθαρχίας είναι η έλλειψη γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων σχετικά με εναλλακτικές προσεγγίσεις που δε βασίζονται στην επίπληξη.

Το μειονέκτημα της χρήσης τέτοιων πρακτικών είναι ότι δε στοχεύουν στο να αυξήσουν την ενσυναίσθηση των θυτών ή να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν τις επιπτώσεις τους. Απλά, αν χρησιμοποιούν αποκλειστικά εξωτερικό έλεγχο, τους οδηγούν στο να περιορίσουν τις ορατές εκφοβιστικές συμπεριφορές. μεταχειρίζονται ωστόσο, έμμεσες (Byers κ.ά., 2011, όπ. αναφ. στο Burger κ.ά., 2016). Αντίθετα, ξεκάθαρες επιπλήξεις σε συνδυασμό με μη τιμωρητικές μεθόδους, μπορεί να γίνει πραγματικά βοηθητικό (Olweus, 1993· Roland & Vaaland, 2006, όπ. αναφ. στο Burger κ.ά., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επομένως, να γνωρίζουν ότι περισσότερο ολιστιικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν συνδυασμό μεθόδων είναι πιο πιθανό να επιτύχουν.

Αν μαθητές και εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται για περιστατικά εκφοβισμού, γνωρίζουν έναν κοινό ορισμό και το προσωπικό του σχολείου παρέχει σαφείς συνέπειες έγκαιρα για περιστατικά εκφοβισμού, τότε τα περιστατικά μπορεί να μειωθούν. Η εξοικείωση των δασκάλων με τα προγράμματα παρέμβασης και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου τους μπορεί να αυξήσει την αίσθηση εμπιστοσύνης των δασκάλων και να τους κάνει πιο αποτελεσματικούς.

Καταρχάς, μια πρακτική λύση είναι να παρέχεται εκπαίδευση σε προγράμματα παρέμβασης (εργαστήρια, αναλυτικά προγράμματα, επαγγελματική εκπαίδευση, σεμινάρια και ενημέρωση γονέων). Ωστόσο, οι Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel (2010) υπογραμμίζουν ότι οι υπεύθυνοι πρέπει να ερευνούν αν τα προγράμματα αυτά είναι βασισμένα σε έρευνα.

Ακόμη, καλό είναι να παρέχονται ομάδες υποστήριξης μαθητών. Στόχος είναι οι μαθητές να βοηθηθούν και να ξεπεράσουν περιστατικά εκφοβισμού, αλλά και να εντοπίζουν φόβους και παρανοήσεις που πιθανά υπάρχουν σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού, ώστε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον (Guillory, 2013).

Οι ομάδες υποστήριξης πρέπει να απαρτίζονται από το θύμα, τον θύτη, τους θεατές και τους υποστηρικτές. Οι ομάδες πρέπει να αποτελούνται από 6 με 8 άτομα. Προτείνεται η διαδικασία να ξεκινά με μια συνέντευξη του θύματος (Young, 1998). Στόχοι της ομάδας πρέπει να είναι: η αύξηση της ενσυναίσθησης για το θύμα, να γίνει κατανοητό από τα παιδιά ότι το σχολείο πρέπει να είναι ένα ευχάριστο μέρος για όλους και να προταθούν από τα μέλη της ομάδας τρόποι προς αυτή την κατεύθυνση (Guillory, 2013).

Τέλος, υποστήριξη μπορεί να παρασχεθεί από εξειδικευμένο στη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού προσωπικό. Για παράδειγμα, στο Conecticut, στα πλαίσια του προγράμματος Ασφαλές Σχολείο, ο ειδικός δούλεψε αρχικά, στενά με τα παιδιά στην επίλυση και διαχείριση συγκρούσεων, στη συνέχεια, με τη βοήθεια παιδιών, τα οποία έπρεπε να παραμείνουν ανώνυμα, κατέγραφαν τα περιστατικά εκφοβισμού, τους εμπλεκόμενους σε αυτά και τις παρεμβάσεις με τις οποίες θα χειρίζονταν τα περιστατικά. Στη συνέχεια, συνέτασσαν ένα email με τα παραπάνω στοιχεία με παραλήπτες όλο το προσωπικό του σχολείου (Guillory, 2013) .

8.3.1 Προτάσεις για υποψήφιους εκπαιδευτικούς

Πρέπει επομένως να αλλάξουν ορισμένα πράγματα: θα πρέπει να παρέχεται ως βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση η γνώση της διαχείρισης τέτοιων περιστατικών και να ελέγχεται ότι πριν εργαστούν έχουν ένα μεγάλο ρεπερτόριο στρατηγικών παρέμβασης. Ακόμη, οι εν ενεργεία δάσκαλοι θα πρέπει να μπορούν να μεταχειρίζονται πολλές τεχνικές, αλλά και να ανταλλάζουν απόψεις και γνώμες για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman, 2014, όπ. αναφ. στο Burger κ.ά., 2016), ενώ η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει και πρακτικά εργαλεία όπως παιχνίδια ρόλων. Αλλαγές πρέπει να γίνουν και στην οργάνωση και κουλτούρα του σχολείου (Heward, Hutchins, & Keleher, 2007, όπ. αναφ. στο Burger κ.ά., 2016),

Είναι σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, ώστε να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τον χειρισμό τέτοιων περιστατικών (“The Role of Teachers and Other School Staff in Bullying Prevention”).

Θα πρέπει να δίνεται χρόνος στους ενήλικες, να καταθέτουν ατομικά ή ομαδικά τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με τον εκφοβισμό και τους τρόπους που χειρίστηκαν τέτοια περιστατικά (“The Role of Teachers and Other School Staff in Bullying Prevention”).

Μιας και έγινε αναφορά από αρκετούς εκπαιδευτικούς στη συναισθηματική υποστήριξη των θυμάτων, πρέπει να ερευνηθεί τι είδους δράσεις στηρίζουν τα θύματα και προλαμβάνουν τον εκφοβισμό. Τέλος, καλό είναι να γίνει έρευνα για τις μεθόδους που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τα αποτελέσματα πολλών ερευνών υποστηρίζουν την άποψη ότι η εκπαίδευση των δασκάλων πρέπει να ξεφύγει από τον απλό πληροφοριακό

χαρακτήρα και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν τη δυναμική των σχέσεων και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στις παρέες των συνομηλίκων και όλα αυτά συνοδευόμενα από την εκμάθηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2014).

Τέλος, από το εύρημα ότι η εκπαίδευση των δασκάλων για τον εκφοβισμό προέρχεται από διαφορετικούς φορείς, καλό είναι η υποχρέωση για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γύρω από τον εκφοβισμό να κατοχυρωθεί και νομικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση

Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 851-859.

Allen, K. P. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *Professional Educator*, *34*(1), 1-15.

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior, 26,* 49–56.

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

Arizaga, M. P., Bauman, S., Waldo, M., & Castellanos, L. P. (2005). Multicultural sensitivity and interpersonal skills training for preservice teachers. Journal of Humanistic Counseling, *Education and Development*, *44*(2), 198.

Astor, R. A. (1995). School violence: A blueprint for elementary school interventions. *Social Work in Education*, *17*(2), 101–115.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard* (Τόμοι Α' και Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Atlas, R., & Pepler, D. J. (1998) Observations of Bullying in the Classroom, *American Journal of Educational Research, 92*, 86-99.

Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science*, *13*(5), 539-550.

Banas, J. R. (2014). Preservice teachers' attitudes and beliefs towards different types of bullying and the likelihood they will intervene. *Northwest Journal of Teacher Education*. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2017, από https://nwate.com/category/northwest-journal-of-teacher-education-online/

Barbetta, P. M., Norona, K. L., & Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, *49*(3), 11– 19.

Barrett-Lennard, G.T. (1959). *Dimensions of perceived therapist response related to therapeutic change* (Unpublished doctoral dissertation). University of Chicago, Chicago, IL.

Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' Attitudes and Beliefs about Bullying: Two Exploratory Studies. *Journal of School Violence*, *4*(3), 49-61.

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 219-231.

Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, *28*, 837–856. doi:10.1080/01443410802379085

Bauman, S., & Yoon, J. (2010, April). Teacher responses to bullies, victims, and bystanders: Effects of bullying type. In S. Bauman, & J. Yoon (Chairs), How teachers respond to incidents of school bullying: Effects of gender, race, and teacher characteristics on teacher responses. Symposium conducted at the Biennial Meeting of Society of Research on Adolescence, Philadelphia, PA.

Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: what the research tell us. *Adolescence, 43,* 1-11.

Belloti, F., Berta, R., & De Gloria, A. (2010). Design Effective Serious Game: Opportunities and Challenges For Research. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *5*(SI3), 22-35.

Benitez, J. L., Garcia-Berben, A., & Fernandez-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the preservice teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(1), 191-208.

Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. School *Psychology International*, *35*(5), 485-503.

Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, *12*(4), 483-498.

Bonds, M. & Stoker, S., (2000). *Bully proofing your school: A comprehensive approach for middle schools*. Longmont, CO: Sopris West.

Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, *62*(1), 73-87.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, *67*, 223–233. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x

Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι.,Λανίτη, Ι.,Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, *8*(1), 12-29.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2011). *Findings from the National Education Association's nationwide study of bullying:Teacher's and education support professional's perspectives*. National Education Association.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., Gulemetova, M. (2013). Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention: Findings from a national education association study. *School Psychology Review*, *42*(3), 280-297.

Brophy, J. E., & McCaslin, N. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, *93*(1), 3–68.

Brophy, J. (1999). *Teaching* (Educational Practices Series No. 1). Geneva, Switzerland: International Bureau of Education.

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, *51*, 191-202. DOI: 10.1016/j.tate.2015.07.004

Burton, B., Lepp, M., Morrison, M., & O'Toole, J. (2015). Drama for learning in professional development contexts: A global perspective. In *Acting to manage conflict and bullying through evidence-based strategies* (pp. 119-141). Switzerland: Springer International Publishing.

Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(11), 105-119.

Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2008). Multiple contextual levels of risk for peer victimization: A review with implications for prevention and intervention efforts. In T.W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (pp. 125–153). New York, NY: Springer.

Carney, V. J. (2008). Perceptions of Bullying and Associated Trauma during Adolescence. *Professional School Counseling*, *11*(3), 179-188.

Casey-Cannon, S., Gowen, K., & Hayward, C. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, *5*(2), 138-148.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) **(2012).** Understanding Teen Dating Violence: Fact Sheet. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου, 2017, από http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/TeenDatingViolence2012-a.pdf

Clarke, E. A., & Kiselica, M. S. (1997). A systemic counselling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance & Counseling, 31*(4), 310-325.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Δειγματοληψία. Στο Μ. Κλαυδιανού (Επιμ.), *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (σ. 170). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohn, A., & Canter, A. (2002). 'What schools and parents can do'. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2017, από National Mental Health & Education Center, http://www.naspcenter.org/factsheets/bullying_fs.html

Coie, J. D., & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science, 2*(3), 89–92.

Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education, 8,* 293–319.

Cosden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD. *Journal of Learning Disabilities, 34,* 352–358.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*(2), 41-60.

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*, 5–21.

Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? School. *Psychology International*, *28*(4), 465-477.

Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education, 34*(2), 21-33.

Crawford, N. (2002). New ways to stop bullying. *Monitor on Psychology*, *33*(9), 64—66.

Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722.

Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., et al. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*. Western Australia: Report prepared for the Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR).

Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle schoolteachers' and students' views on bullying and anti-bulling interventions. *Journal of School Violence, 3*(1), 17-32.

Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. School Psychology International, *27*(4), 475–487.

Cullingford, C., & Morrison, J. (1995). Bullying as a formative influence: The relationship between the experience at school and criminality. *British Educational Research Journal, 21*(5)*,* 547–560.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73*(9)*,* 347–355.

Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *38*(7)*,* 603-612.

DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, *65*(4), 1068−1079.

Dedousis-Wallace, A., & Shute, R. (2009). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, *9*, 2-17.

Dillman, D. A. (2000). *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method* (2nd ed.). New York: Wiley.

Doll, B., Song, S., Champion, A., & Jones,K. (2011). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In D.L. Espelage & S.M. Swearer, (Eds.). *Bullying in North American schools* (2nd edition) (pp. 147-158). NY: Routledge.

Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, *50*(10), 987-1002.

Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*(2), 299–309.

Elinoff, M. J., Chapouleas, S. M. & Sassu, K. A. (2004). Bullying. Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools, 41*(8)*,* 887–897*.*

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*, 649–63.

Ellis, B. J., Del Giudice, M., Dishion, T. J., Figueredo, A., Gray, P., Griskevicius, V., et al. (2012). The evolutionary basis of risky adolescent behavior: implications for science, policy, and practice*. Developmental Psychology, 48*(3), *598–623. doi:10.1037/a0026220*

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part

of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), *103-112.*

Eslea, M. K., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. European *Journal of Psychology of Education*, *15*(2), 207-219.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). Reducing school bullying: Evidence-based implications for policy*. Crime and Justice, 38*(1), *281–345.*

Farrington, D. P., Losel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: Swedish National Council for Crime Prevention.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when, and where? Involvement of children, teachers, and parents, in bullying behavior. *Health Education Research, 20*(1)*,* 81–91.

Feldman, S. (2004). Teacher to Teacher: Bullying Prevention. *Teaching Pre K-8*, 34(6).

Field, E. M. (2003). *Bully Busting: How to help children deal with teasing and bullying. Lane Cove*. NSW, Australia: Finch Publishing.

Fisher, M. H., Hodapp, R. M., & Dykens, E. M. (2008). Child abuse among children with disabilities: what we know and what we need to know. *International Review of Research in Mental Retardation*, *35*, 251-289. doi: 10.1016/S0074-7750(07)35007-6

Fried, S., & Fried, P. (1996). *Bullies and victims: Helping your child through the schoolyard battlefield*. New York: M. Evans.

Garandeau, F. C, Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of Two Approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(6), 981-991.

Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education,11*(1), 97–110.

Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International, 29*(5), 574–589.

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0.* Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

Glew, M. G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P. Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment and academic performance in elementary school, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159*(11)*,* 1026-1031.

GLSEN and Harris Interactive (2012). *Playgrounds and Prejudice: Elementary School Climate in the United States, A Survey of Students and Teachers*. New York: GLSEN.

Goldweber, A., Waasdrop, T. E., & Bradshaw, C. P. (2012). Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bulling involvement. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2)*,* 206–219.

Gorsek, A. K., & Cunningham, M. M. (2014). A Review of Teachers' Perceptions and Training Regarding School Bullying. *PURE Insights*, *3*(6), 1-7.

Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2004). Using web-based surveys to conduct counseling research. In J. W. Bloom & G. R. Walz (Eds.), *Cybercounseling and Cyberlearning: An Encore* (pp. 287-306). Greensboro, NC: CAPS Press.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 483–496.

Gresham, F. M. (1995). Best practices in social skills training. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1021−1030). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.

Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, *34*(3), 299-312.

Guillory, L. A. (2013). *An Exploratory Study of Students and Teachers Attitudes Toward Three Types of Bullying: Physical, Verbal and Social Exclusion* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2017, από http://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/742

Hall, L., Woods, S., Hall, M., & Wolke, D. (2007). Children's emotional interpretation of synthetic character interactions. *Affective Computing and Intelligent Interaction*, 4738, 642–653.

Hanson, J. (2007). The Plight of grade 7 girls: Fears, tears and fitting in. *ATA Magazine*, *88*, 44-58.

Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). Bullying at school: An overview. In S. Harris and G. F. Petrie (Eds.), *Bullying: the bullies, the victims, the bystanders* (pp. 1-11). Oxford: The Scarecrow Press, Inc.

Harris, S., & Willoughby, W. (2003). Teacher perceptions of student bullying behaviors. *ERS Spectrum, 21*(3), 11–18.

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

Hazler, R.J. & Carney, J.V. (2006). Critical characteristics of effective bullying prevention programs. In S.R. Jimerson & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 275 -292). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hendrix, M. Protopsaltis, A. Dunwell, I. Petridis, P. Arnab, S. & Freitas, S. (2013). Repurposing, Integrating, and Rating Serious Games as Learning Objects. In Jovanovic, J. and Chiong, R. (Ed.) *Technological and Social Environments for Interactive Learning.* CA, USA: Informing Science Press.

Heydenberk, R., & Heydenberk, W. (2004). Sticks and stones will break my bones but words will bruise my brain. AC Resolution, *4*, 1.

Hirdes, C. L., Bauman, S., & Yoon, J. (2010, April). Gender and race of teacher and student: Are they related to teacher responses to incidents of school bullying? In S. Bauman, & J. Yoon (Chairs), *How teachers respond to incidents of school bullying: Effects of gender, race, and teacher characteristics on teacher responses*. Symposium conducted at the Biennial Meeting of Society of Research on Adolescence, Philadelphia, PA.

Holt, M., Keyes, M., & Koenig, B. (2011). Teachers' attitudes toward bullying. In D.L. Espelage & S.M. Swearer, (Eds.). *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 119-131). NY: Routledge.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(4), 311-322.

Horne, A. M. Bartolomucci, L., & Newman-Carlson, D.A. (2003). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims and bystanders (grades k-5)*. Champaign, IL: Research Press.

Horne, A., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci, C. L. (2004). Elementary school Bully Busters program: Understanding why children bully and what to do about it. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in*

American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention (pp. 297–326). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2010). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness. *Educational Review*, *53*(1), 19–26.

Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in Schools: School Counselors' Responses to Three Types of Bullying Incidents. Professional School Counseling, 11(1), 1-9.

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hérnandez, J. A., Lior-Esteban, B., & Pérez-Garćia, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review, 34,* 1646-1658.

Kandersteg Declaration. (2007). Against bullying and youth. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2017, από www.kanderstegdeclaration.com/storage/English%20KD.pdf

Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, *6*(21).

Kennedy, T. D., Kevorkian, M. M., & Russom, A. G. (2012). Teacher and Administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of Education Policy & Leadership, 7*(5), 1-12.

Kikkawa, M. (1987). Teachers' opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development*, *23*, 25-30.

Kim, M., Doh, H., Hong, J. S., & Choi, M. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, *33*, 838-845.

Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). 'Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization', *Journal of School Psychology, 46*, 431-453.

Koivisto, M. (2004). A follow-up survey of anti-bullying interventions in the comprehensive schools of Kempele in 1990–98. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 235–249). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Korean Educational Development Institute (1998). *Investigation of student bullying*. Seoul: KEDI.

Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. Personality and Social Psychology Bulletin, *21*(1), 58-75.

Kumpulainen, K. and Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect, 24*(12)*,* 1567-1577 .

Kunter, M., Baumert, J. R., & Koller, O. (2007). Effective Classroom Management and the Development of Subject-Related Interest. *Learning and Instruction*, *17*(4), 494-509.

Lam, T., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, *7*(16), 162-200.

Landau, S., Milich, R., Harris, M. J., & Larson, S. E. (2001). You really don't know how much it hurts: Children's and preservice teachers' reactions to childhood teasing. *School Psychology Review, 30*(3)*,* 329–343.

Larson, J. (2004). «School Violence Prevention». *Encyclopedia of Applied Psychology, 3,* 355 - 360.

Lasseigne, M. W., & Martins, J. R. (1979). Peer counceling in undergraduate teacher education. *Journal of Teacher Education*. *30*(5), 24-25.

Lawson, M. A., Alameda-Lawson, T., Downer, J., & Anderson, E. (2013). Analyzing sub-population profiles and risk factors for school bullying. *Children and Youth Services Review 35,* 973 – 983.

Lee, S. (2005). Effects of eco-systemic factors on peer violence at middle schools. Korean Child Welfare, *19*, 141–170.

Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early Childhood Education Journal*, *42*, 271–278.

Liepe-Levinson, K., & Levinson, M. H. (2005). A general semantics approach to school-age bullying. *A Review of General Semantics*, *62*(1), 4–16.

Limber, S. (2002). Featured speaker address: Youth bullying. Proceedings from the Educational Forum on adolescent health, American Medical Association, May 3, 2002. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2017, από http://www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf

Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 125–134.

Løhe, A., Lydersen, S, Maehle, M., S., Paulsen, B., & Vatten, L. (2011). Peer victimization as reported by children, teachers, and parents in relation to children's health symptoms. *Public Health*, *11*(278), 1-7. doi: 10.1186/1471-3458-11-278

Lund, E. L., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bulling prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, *11*(3), 246-265.

Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, *28*(4), 501–518.

Mayer, G. R. (2002). Behavioral strategies to reduce school violence. *Child & Family Behavior Therapy*, *24*(1/2), 83–100.

Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Scott, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 26–42. doi:10.1037/1045-3830.23.1.26.

Migliore, T. Eleanor. (2003). 20 Ways to Eliminate Bullying in Your Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 172-176.

Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 336-347*.*

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Education*, *28*(4), 718-738.

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' Conflict Management Styles: The Role of Attachment Styles and Classroom Management Efficacy. *Journal of School Psychology*, *44*(2), 105-121.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16)*,* 2094–2100.

Newgent, R. A., Higgins, K. K., Lounsbery, K. L., Behrend, B. A., & Keller, E. A. (2011). Bully busters modified: The effect of a brief universal intervention on elementary school teacher efficacy, skills and knowledge, and reports of student victimization of peers. *ERS Spectrum*, *29*(1), 35-45.

Newman-Carlson, D., & Horne, A. (2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Counseling and Development*, *82*(3), 259-267.

Newman, R., & Murray, B. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, *97*, 347-365.

Newman, J. B., Frey, K. S., & Jones, D. C. (2010). Factors influencing teacher interventions in bullying situations: Implications for research and practice. In Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J., (Eds.) *Handbook of Youth Prevention Science* (218-237). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology, 72*(1), 105-118.

Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, *37*(1), 64-72.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

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

Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do?* Oxford: Blackwell.

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

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). New York: Guilford Press.

Olweus, D., & Limber, S. (2007). *Olweus bully prevention program*. Center City, MN: Hazelden.

O'Moore, A.M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, *10*(3), 426–441.

O'Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *The Irish Journal of Psychology*, *18*(2), 141-169.

O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 99-111.

O'Moore, M., & Kirkman, C. (2001). Selfesteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*(4)*,* 269–283.

Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. School. *Psychology Review*, *32*(3), 431-444.

Palenski, T. (2012). *Conflict resolution skills start in preschool.* Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2018, από https://www.tolerance.org/magazine/conflict-resolution-skills-start-in-preschool

Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, *53*, 1.

Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2004). Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. In C. E. Sanders &

G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 159–176). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.

Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an Anti-bullying Intervention in Toronto Schools', *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*(2), 95-110.

Perry, D. G., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*(5)*,* 1310–1325.

Piotrowski, D., & Hoot, J. (2008). Bullying and violence in schools: What teachers should know and do. *Childhood Education, 84*(6), 357–363.

Power-Elliott, M., & Harris, G. E. (2012). Guidance counsellor strategies for handling bullying. *British Journal of Guidance & Counselling*, *40*(1), 83–98.

Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(4), 479-491.

Pytash, K. E. (2013). Using YA literature to help preservice teachers deal with bullying and suicide. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *56*(6), 470-479.

Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, *33*(3), 263–284.

Rigby, K. (1994). Psycho-social functioning in families of Australianadolescent school children involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy 16*(2)*, 173-189. doi:10.1111/j.1467-6427.1994.00787.x*

Rigby, K. (1996). Preventing peer victimisation in schools. In C. Sumner, M. Israel, M. O'Connell, & R. Sarre (Eds.), *International victimology: Selected*

papers from the eighth International Symposium (pp. 303–309). Griffith, Australia: Australian Institute of Criminology.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*(1)*,* 57–68.

Rigby, K., & Barnes, A. (2002). Victimized student's dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia*, *21*(3), 33–36.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, *48*(9), 583–591.

Rigby, K. & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, *32*, 535-546.

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

Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 455–462). New York, NY: Routledge.

Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? Social Psychology of Education, 14(4), 441-455. doi: 10.1007/s11218-011-9158-y

Roberts, E. (2011). Teachers' perceptions of anti-bullying interventions and the types of bullying each intervention prevents. *Annual Review of Education and Language Science*, *8*, 75-94.

Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Boston/Wiley (American edition).

Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, *30*(4), 409–19.

Roberts, S., Kemp, J., Rathburn, A., Morgan, R. E., & Snyder, T. D. (2013). Indicators of school crime and safety: 2013 (NCES 2014-042/NCJ 243299). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education, Statistics, and U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs.

Roland, E., & Vaaland, G. (2006). *ZERO teacher's guide to the zero anti bullying programme*. Stavanger: Centre for Behavioural Research, University of Stavanger.

Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S., & Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bully prevention program. *Computer & Education*, *56*(1)*,* 166-175.

Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. School Psychology International, *32*, 330-344.

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

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(2), 112–120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007

Samara, M., & Smith, P.K. (2008). ‘How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: changes over the last decade’, *Educational Psychology, 28*(6), *663-676.*

Sanders, C. E. (2004). What is bullying? In Sanders, C. E., Phye, G. D. (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 2-18). New York, NY: Elsevier Academic Press.

Scarpaci, R. (2006). Bullying: Effective Strategies for Its Prevention. *Kappa Delta Pi Record,* 42(4), 170-174.

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationships to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*(152), 735–747.

Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 407-415.

Shin, Y., & Kim, H. Y. (2008). Peer victimization in Korean preschool children. School Psychology International, *29*(5), 590–605.

Skinner, T. A., Babinski, L., & Gifford, J. E. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, *51*(1), 72-84.

Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, *23*, 273–282.

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147-154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 26-32.

Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good school can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood, 7*(2), 193–212.

Smith, P., Nika, V., & Papasideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *Ψυχολογία (Psychology)*, *11*(2), 184-203.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, *33*(4), 547–560.

Smith, H., Graybill, E. C.; Marshall, M. L., Meyers, J., Ruffner, C., & Varjas, K. (2010). Teacher's perception of teasing in school. *Journal of School Violence, 9*, 2-22. doi:10.1080/15388220903185522

Snyder, J., Horsch, H., & Childs, J. (1997). Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 26(*2), *145-156.* doi: 10.1207/s15374424jccp2602_3

Son, E., Parish, S., & Peterson, A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review, 34*(8)*,* 1540-1545.

Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45–57). Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: Aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, *16*(2), 155–167.

Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, *26*(4), 266–277.

Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Student Leadership*, *2012*(133), 71-84.

Strohmeier, D., & Noam, G. G. (2012). What is the problem, and how can educators solve it? New Directions for Youth Development, *2012*(133), 7-14.

Sudermann, M., Jaffe, P. G., & Schieck, E. (1996). *Bullying: Information for parents and teachers*. Ontario, CA: London Free Press.

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

Sung Hong, J., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggressio and Violent Behavior, 17*(4), 311-322.

Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*(1), 38-47.

Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education*. Journal of School Psychology*, *50*(4), 503-520.

Tan, J. L Goh, D. H. L. Ang, R. P. & Huan, V. S. (2013). Participatory Evaluation Of An Educational Game For Social Skills Acquisition. *Computers & Education*, *64*, 70-80.

Troop-Gordon, W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2010). Introduction to the Special Issue Contexts, Causes, and Consequences New Directions in Peer Victimization Research. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*(3), 221-230.

Thompson, F., Smith, P. K. (2011*). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools* (Research Report, DFE-RR098). London: Department for Education.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review.* Report prepared for the Swedish National Council for Crime Prevention, Sweden: Edita Norstedts.

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

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 17*(5), 405-418.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Gies, M. L. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *The American Journal of Psychiatry, 158*(5)*,* 808–810.

Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2008). *Why School Antibullying Programs Don't Work*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Van der Wal, M. F., de Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics, 111(6),* 1312-1317*.*

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: the relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), *1135-1143.*

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

Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*(3), 367-385.

Wei, H., Williams, J. H., Chen, J., & Chang, H. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on

students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review, 32*(1), 137-143.

Wenger, E. C., McDermott, R., & Snyder, W. C. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. USA: Harvard Business School Press.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, *73*(1), 287–301.

Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children, 63(2),* 183–193.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, *35*(1), 3-25.

Wijtenburg, H. L. (2015). *Parent and Teacher Attitudes Toward Bullying in School* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2017, από http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1424&context=dissertations

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, *42*, 135–155.

Yang, J. H. (2005). Bullying and being bullied in middle school. *The Journal of Korean Education*, *32*(2), 31–52.

Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*(1), 37–45.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying elementary teachers' attitude and Intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.
Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*, 37–45.

Yoon, J. S., Bauman, S., Choi, T., & Hutchinson, A. S. (2011). How Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*, *32*(3), 312-329.

Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2014). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, *15*(1), 91-113.

Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, *14*(1), 32–39.

Ελληνόγλωσση

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

Αμπλά, Μ., Δαβράζος, Γ., Διαμαντοπούλου, Α. & Μασσαρά, Β. (2015). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διδακτικών Δραστηριοτήτων για την πρόληψη του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού*. Νέος Παιδαγωγός, 4-7.

Ανδρέου, Ε. & Αλεξίου, Β. (2008). Προβλήματα επιθετικότητας και θυματοποίησης σε σχέση με πλευρές της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2017, από http://docplayer.gr/37977100-Provlimata-epithetikotitas-kai-thymatopoiisis-se-shesi-me-pleyres-tis-koinonikis-aytoapotelesmatikotitas-mathiton-toy-dimotikoy-sholeioy.html

Αρτέμη, Ε. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση*. Αθήνα.

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

Γαλανάκη, Ε. (2010). *Σχολικός εκφοβισμός: πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Μαθαίνω πώς Να Μαθαίνω, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, Αθήνα. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2017, από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Galanaki_School_Bullying_Effectiveness.pdf

Δημάκος, Κ. Ι. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, *3*, 89-102.

Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ., & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 5*(4), 190-198.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2015). *Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου-ΚΕΣΔ.

Καπαρδής, Α., Farrington, D., Φατούρου, Μ., Παπαδόπουλος, Μ., Σισμάνη-Παπακώστα, Ε., Αλαμπρίτης, Μ., Καραγιάννη, Μ. Π., & Βάρελης, Θ. (2009). *Σύνοψη έκθεσης της επιτροπής για τη σχολική βία*. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2017, από http://www.paideia.org.cy/upload/1_12_2009_sholiki_via.pdf

Κουτούβελα, Χ. (2016). *Το πείραμα της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα ως προς τι;*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κυριαζής, Ν. & Ζαχαριάς, Π. (2015). Ανάπτυξη Ενός Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Παιχνιδιού για Εκμάθηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Anti-Bullying Συμπεριφορών σε Σχολεία. *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου. Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κυριακίδης, Σ. (2009). Θυματοποίηση στο σχολείο: ψυχοκοινωνικές συνέπειες στους μαθητές. *Ψυχολογία*, *16*(1), 77-98.

Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, 7*(2), 15-23.

Παλάζη, Χ. (2013). Έρευνα δράσης για τον σχολικό εκφοβισμό με χρήση εργαλείων web.2.0. *Νέος Παιδαγωγός, 1* , 92-100.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Φελούκα, Β. (2010). *Εκφοβισμός/ θυματοποίηση μεταξύ μαθητών: Εντοπισμός & Αντιμετώπιση (εκπαιδευτικές παρεμβάσεις)*. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Η Ειδική Αγωγή ΑΦΕΤΗΡΙΑ εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη, Αθήνα 15-18 Απριλίου 2010. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φισούν, Β., & Φλώρος Γ. (2011). “Cyberbullying”. Στο Σφακιανάκης Ε., Σιώμος Κ. & Φλώρος Γ. (Επιμ.), *Εθισμός στο Διαδίκτυο και άλλες Διαδικτυακές Συμπεριφορές Υψηλού Κινδύνου*. Αθήνα: Λιβάνη.

Χιόνη, Μ. (2011). Σχολικός εκφοβισμός (bullying): εκπαιδευτικοί και γονείς. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου, 2017, από http://www.ssneond.sch.gr/keimena%20se%20word/via/5%20ekfobismos%20xioni.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Δημογραφικά στοιχεία	Κατηγορίες	Πλήθος	%
Φύλο	Άνδρας	44	19,4
	Γυναίκα	183	80,6
Ηλικία	-25	18	7,9
	26-30	87	38,2
	31-35	31	13,6
	36-40	26	11,4
	41-45	12	5,3
	46-50	27	11,8
	51-55	17	7,5
	56+	10	4,4
Χρόνια προϋπηρεσίας	-2	40	18,3
	3-5	31	14,2
	6-10	60	27,5
	11-15	30	13,8
	16-20	14	6,4
	21-25	16	7,3
	26-30	16	7,3
	30+	11	5,0
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος/η	114	50,4
	Παντρεμένος/η	100	44,2
	Διαζευγμένος/η	9	4,0
	Χήρος/α	3	1,3
Επίπεδο σπουδών	Παιδαγωγική Ακαδημία	8	3,5
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	10,0
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	53,3
	Μαράσλειο Διδασκαλείο	6	2,6
	Μεταπτυχιακό	59	25,8
	Διδακτορικό	1	,4
	Άλλο	10	4,4
Τύπος σχολείου εργασίας	Δημόσιο	172	83,9
	Ιδιωτικό	33	16,1

Πίνακας 2: Φορτίσεις ανά παράγοντα

Από την παραγοντική ανάλυση των αρχικών μεταβλητών προκύπτουν λοιπόν οι παράγοντες ως εξής:

	Φορτίσεις
17. Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δε θα ανεχθεί να ταπεινωθεί.	,759
11. Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά.	,758
6. Θα έλεγα στο θύμα να «υψώσει το ανάστημά του» στον θύτη.	,747
22. Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να «κάνει πίσω».	,741
14. Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν ανώτερο (διευθυντή, υποδιευθυντή).	,746
13. Θα ζητούσα από τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει.	,726
15. Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου σχετικά με την ψυχική ευεξία του παιδιού.	,723
20. Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει.	,676
12. Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικούς τρόπους από τους οποίους θα μπορούσε επιλέξει για να βελτιώσει την κατάσταση.	,810
9. Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον θύτη σχετικά με το τι συνέβη στο θύμα και θα προσπαθούσα να τον πείσω να φερθεί με έναν πιο στοργικό και υπεύθυνο τρόπο.	,662
19. Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μη θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν.	,659
21. Θα έβρισκα στον θύτη κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει.	,623
3. Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης τιμωρήθηκε κατάλληλα.	,706
1. Θα επέμενα ο θύτης να «το κόψει».	,702
7. Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δε θα γινόταν ανεκτή.	,593
8. Θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το διευθετήσει.	,719
18. Θα το αγνοούσα.	,631
2. Δε θα έδινα βαρύτητα στο θέμα.	,588
16. Θα έλεγα απλά στα παιδιά να «ωριμάσουν».	,365
10. Θα άφηνα τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους.	,541

Πίνακας 3: πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

Έτυχε ποτέ κατά τη διάρκεια των δικών σας μαθητικών χρόνων να γίνετε θύμα σχολικού εκφοβισμού;

		συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	Ποτέ	115	50,0	50,0	50,0
	Σπάνια	71	30,9	30,9	80,9
	Κάποιες φορές	35	15,2	15,2	96,1
	Συχνά	5	2,2	2,2	98,3
	Πολύ συχνά	4	1,7	1,7	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

Πίνακας 4: πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

Έτυχε ποτέ κατά τη διάρκεια των δικών σας μαθητικών χρόνων να γίνετε θύτης σχολικού εκφοβισμού;

		συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	Ποτέ	176	76,5	76,9	76,9
	Σπάνια	35	15,2	15,3	92,1
	Κάποιες φορές	15	6,5	6,6	98,7
	Συχνά	3	1,3	1,3	100,0
	Total	229	99,6	100,0	
Missing	System	1	,4		
Total		230	100,0		

Πίνακας 5: πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

Έπεσαν ποτέ στην αντίληψή σας κατά τη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικού περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;

		συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	Ποτέ	23	10,0	10,0	10,0
	Σπάνια	66	28,7	28,8	38,9
	Κάποιες φορές	102	44,3	44,5	83,4
	Συχνά	34	14,8	14,8	98,3
	Πολύ συχνά	4	1,7	1,7	100,0
	Total	229	99,6	100,0	
Missing	System	1	,4		
Total		230	100,0		

Πίνακας 6: πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

Έχει το σχολείο στο οποίο εργάζεστε κάποια σαφή πολιτική κατά του εκφοβισμού;

		συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	Ναι	127	55,2	55,9	55,9
	Όχι	100	43,5	44,1	100,0
	Total	227	98,7	100,0	
Missing	System	3	1,3		
Total		230	100,0		

Πίνακας 7: πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

Ακολουθεί το σχολείο στο οποίο εργάζεστε κάποιο πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού;

		συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	Ναι	76	33,0	33,8	33,8
	Όχι	149	64,8	66,2	100,0
	Total	225	97,8	100,0	
Missing	System	5	2,2		
Total		230	100,0		

Πίνακας 8: πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

Έχετε λάβει κάποια εκπαίδευση σχετική με τον εκφοβισμό;

		συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	Όχι	81	35,2	35,5	35,5
	Ναι, σε προπτυχιακό επίπεδο	31	13,5	13,6	49,1
	Ναι, σε σεμιναριακά μαθήματα	107	46,5	46,9	96,1
	Ναι, σε μεταπτυχιακό επίπεδο	9	3,9	3,9	100,0
	Total	228	99,1	100,0	
Missing	System	2	,9		
Total		230	100,0		

Πίνακας 9: μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των σεναρίων εκφοβισμού ανά ερώτηση αξιολόγησης

	αποδιδόμενη σοβαρότητα		ενσυναίσθηση		πιθανότητα παρέμβασης	
	MT	TA	MT	TA	MT	TA
1.1 Λεκτικός εκφοβισμός	3,8158	,82969	4,0304	,89829	4,5000	,82098
2.1 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	4,5482	,67187	4,2982	,78454	4,3947	,83554
3.1 Κοινωνικός αποκλεισμός	4,1930	,80611	4,1522	,80303	4,6174	,68141
4.1 Σωματική επιθετικότητα	4,6261	,61226	4,4391	,73183	4,7904	,41853
5.1 Λεκτικός εκφοβισμός	4,0175	,81092	3,9956	,91526	4,3493	,82731
6.1 Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός	3,8609	,84509	3,7739	,87229	4,0783	,89782
Άμεσος εκφοβισμός	4,1572	,58198	4,1536	,71957	4,5442	,55516
Έμμεσος εκφοβισμός	4,2000	,61487	4,0739	,70062	4,3652	,61040
Valid N (listwise)						

Πίνακας 10: συγκριτική παρουσίαση κατανομής συχνότητας και ποσοστού απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων της ενότητας

	Σίγουρα δε θα το έκανα		Πιθανόν δε θα το έκανα		Δεν είμαι σίγουρος-η		Πιθανόν θα το έκανα		Σίγουρα θα το έκανα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Θα επέμενα ο θύτης να «το κόψει».	3	1,4%	7	3,2%	16	7,2%	57	25,8%	138	62,4%
2. Δε θα έδινα βαρύτητα στο θέμα.	147	66,2%	33	14,9%	13	5,9%	15	6,8%	14	6,3%
3. Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης τιμωρήθηκε κατάλληλα.	3	1,4%	13	6,0%	63	29,0%	74	34,1%	64	29,5%
4. Θα συζητούσα το θέμα με τους συναδέλφους μου στο σχολείο.	0	0,0%	3	1,3%	12	5,4%	50	22,3%	159	71,0%
5. Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους έλεγα τι θα συνέβαινε και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης.	3	1,3%	6	2,6%	19	8,3%	103	45,2%	97	42,5%
6. Θα έλεγα στο θύμα να «υψώσει το ανάστημά του» στον θύτη.	23	10,2%	33	14,7%	48	21,3%	71	31,6%	50	22,2%
7. Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δε θα γινόταν ανεκτή.	2	0,9%	1	0,4%	12	5,3%	44	19,5%	167	73,9%
8. Θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το διευθετήσει.	97	43,7%	70	31,5%	27	12,2%	26	11,7%	2	0,9%
9. Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον θύτη σχετικά με το τι συνέβη στο θύμα και θα προσπαθούσα να τον πείσω να φερθεί με έναν πιο στοργικό και υπεύθυνο τρόπο.	6	2,7%	9	4,0%	35	15,5%	83	36,7%	93	41,2%
10. Θα άφηνα τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους.	103	46,4%	71	32,0%	35	15,8%	12	5,4%	1	0,5%
11. Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά.	20	9,0%	32	14,5%	36	16,3%	80	36,2%	53	24,0%
12. Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικούς τρόπους από τους οποίους θα μπορούσε επιλέξει για να βελτιώσει την κατάσταση.	7	3,1%	25	11,1%	35	15,5%	86	38,1%	73	32,3%
13. Θα ζητούσα από τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει.	11	4,9%	28	12,4%	73	32,4%	74	32,9%	39	17,3%
14. Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν ανώτερο (διευθυντή, υποδιευθυντή).	3	1,3%	30	13,5%	51	22,9%	88	39,5%	51	22,9%
15. Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου σχετικά με την ψυχική ευεξία του παιδιού.	0	0,0%	17	7,5%	37	16,4%	85	37,6%	87	38,5%
16. Θα έλεγα απλά στα παιδιά να «ωριμάσουν».	83	37,4%	68	30,6%	31	14,0%	30	13,5%	10	4,5%
17. Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δε θα ανεχθεί να ταπεινωθεί.	23	10,3%	31	13,9%	34	15,2%	75	33,6%	60	26,9%
18. Θα το αγνοούσα.	190	87,6%	17	7,8%	3	1,4%	3	1,4%	4	1,8%
19. Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μη θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν.	13	5,8%	21	9,3%	37	16,4%	94	41,8%	60	26,7%

20. Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει.	0	0,0%	16	7,1%	32	14,2%	78	34,7%	99	44,0%
21. Θα έβρισκα στον θύτη κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει.	11	4,9%	37	16,4%	61	27,0%	69	30,5%	48	21,2%
22. Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να «κάνει πίσω».	38	17,0%	34	15,2%	69	30,8%	57	25,4%	26	11,6%

Πίνακας 11: πίνακας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων των σύνθετων μεταβλητών

	N	Min	Max	MT	TA
Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	227	1,00	5,00	3,3719	1,02786
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	227	2,00	5,00	3,8484	,72410
Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	227	1,25	5,00	3,7926	,78634
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	227	2,00	5,00	4,3186	,65684
Αγνόηση του περιστατικού	224	1,00	4,80	1,7754	,64297
Valid N (listwise)	224				

Πίνακας 12: Συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων και του χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού

		(Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	(Άμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	(Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	(Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	(Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	Αγνόηση του περιστατικού
(Άμεσος εκφοβισμός)	R	,574**	,658**	,660**	,512**	,484**			,284**	,350**	-,188**
αποδιδόμενη σοβαρότητα	p	,000	,000	,000	,000	,000			,000	,000	,005
(Άμεσος εκφοβισμός)	R		,466**	,456**	,841**	,338**	,211**		,295**	,363**	
ενσυναίσθηση	p		,000	,000	,000	,000	,001		,000	,000	
(Άμεσος εκφοβισμός)	R			,534**	,427**	,626**	,193**		,309**	,369**	-,186**
πιθανότητα παρέμβασης	p			,000	,000	,000	,003		,000	,000	,005
(Έμμεσος εκφοβισμός)	R				,653**	,690**	,244**		,240**	,379**	-,216**
αποδιδόμενη σοβαρότητα	p				,000	,000	,000		,000	,000	,001
(Έμμεσος εκφοβισμός)	R					,498**	,275**	,176**	,317**	,430**	
ενσυναίσθηση	p					,000	,000	,008	,000	,000	
(Έμμεσος εκφοβισμός)	R						,302**		,270**	,385**	
πιθανότητα παρέμβασης	p						,000		,000	,000	
Στρατηγικές	R							,280**	,367**	,432**	,210**
επικεντρωμένες στο θύμα	p							,000	,000	,000	,002
Εμπλοκή/ συμπερίληψη	R								,264**	,312**	
και άλλων ενηλίκων	p								,000	,000	

Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	R	,247**
	p	,000
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	R	
	p	
Αγνόηση του περιστατικού	R	
	p	

*. Correlation is significant at the 0.05 level

**. Correlation is significant at the 0.01 level

Πίνακας 13: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής έλεγχου t test των αξιολογήσεων των σεναρίων και των στρατηγικών χειρισμού του εκφοβισμού με το φύλο.

	Φύλο	N	MT	TA	t	βε	p
1.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Άνδρας	44	3,6818	,85651	-1,451	223	,148
	Γυναίκα	181	3,8785	,79347			
1.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Άνδρας	44	3,8409	1,03302	-1,733	225	,084
	Γυναίκα	183	4,0984	,84590			
1.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Άνδρας	42	4,4762	,83339	-,589	223	,556
	Γυναίκα	183	4,5519	,73101			
2.1 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Άνδρας	44	4,5000	,69884	-,722	223	,471
	Γυναίκα	181	4,5801	,65016			
2.2 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Άνδρας	44	4,2273	,74283	-,848	223	,397
	Γυναίκα	181	4,3370	,77618			
2.3 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Άνδρας	44	4,4545	,72991	,333	223	,739
	Γυναίκα	181	4,4088	,83582			
3.1 (Κοινωνικός αποκλεισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Άνδρας	44	4,0227	,92733	-1,742	223	,083
	Γυναίκα	181	4,2541	,75391			
3.2 (Κοινωνικός αποκλεισμός) ενσυναίσθηση	Άνδρας	44	4,0455	,80564	-1,085	225	,279
	Γυναίκα	183	4,1913	,79940			
3.3 (Κοινωνικός αποκλεισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Άνδρας	44	4,5000	,84908	-1,491	225	,137
	Γυναίκα	183	4,6667	,61424			
4.1 (Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Άνδρας	44	4,5682	,62497	-,744	225	,458
	Γυναίκα	183	4,6448	,61086			
4.2 (Σωματική επιθετικότητα) ενσυναίσθηση	Άνδρας	44	4,3864	,61817	-,544	225	,587
	Γυναίκα	183	4,4536	,76084			
4.3 (Σωματική επιθετικότητα) πιθανότητα παρέμβασης	Άνδρας	44	4,7727	,42392	-,423	224	,673
	Γυναίκα	182	4,8022	,41304			
5.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Άνδρας	44	4,0682	,81833	,303	224	,762
	Γυναίκα	182	4,0275	,79662			
5.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Άνδρας	44	3,8636	,95457	-1,268	224	,206
	Γυναίκα	182	4,0549	,88402			
5.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Άνδρας	44	4,2727	,99682	-,958	224	,339
	Γυναίκα	182	4,4011	,74225			
6.1 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Άνδρας	44	3,8409	,83369	-,197	225	,844
	Γυναίκα	183	3,8689	,84792			

6.2 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Άνδρας	44	3,7273	,87241	-,483	225	,630
	Γυναίκα	183	3,7978	,86925			
6.3 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Άνδρας	44	3,9773	,90190	-,872	225	,384
	Γυναίκα	183	4,1093	,90120			
(Άμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Άνδρας	44	4,1061	,58743	-,862	225	,390
	Γυναίκα	183	4,1885	,56544			
(Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Άνδρας	44	4,0303	,72539	-1,423	225	,156
	Γυναίκα	183	4,2004	,70835			
(Άμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Άνδρας	44	4,5152	,62446	-,751	225	,453
	Γυναίκα	183	4,5801	,48602			
(Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Άνδρας	44	4,1212	,68612	-1,092	225	,276
	Γυναίκα	183	4,2332	,59118			
(Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Άνδρας	44	4,0000	,71889	-,921	225	,358
	Γυναίκα	183	4,1075	,68917			
(Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Άνδρας	44	4,3106	,67590	-,858	225	,392
	Γυναίκα	183	4,3971	,58067			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	Άνδρας	43	3,2636	1,22000	-,883	222	,378
	Γυναίκα	181	3,4162	,96679			
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	Άνδρας	43	3,7694	,64954	-,783	222	,434
	Γυναίκα	181	3,8660	,74404			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	Άνδρας	43	3,5388	,87521	-2,586	222	,010
	Γυναίκα	181	3,8743	,73675			
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	Άνδρας	43	4,3411	,57500	,071	222	,944
	Γυναίκα	181	4,3333	,65922			
Αγνόηση του περιστατικού	Άνδρας	43	1,7814	,63976	,134	219	,893
	Γυναίκα	178	1,7668	,64118			

Πίνακας 14: Πίνακας ελέγχου μέσων τιμών και εφαρμογής ANOVA των αξιολογήσεων των σεναρίων και των στρατηγικών χειρισμού του εκφοβισμού με την ηλικία

		N	MT	TA	βε	F	p
1.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	-30	105	4,0571	,63289	2	8,562	,000
	31-40	56	3,6071	,92792	224		
	41+	66	3,6212	,92429	226		
	Total	227	3,8194	,82974			
1.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	-30	105	4,2190	,74654	2	4,562	,011
	31-40	57	3,8246	1,03721	225		
	41+	66	3,9091	,94017	227		
	Total	228	4,0307	,89734			
1.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	-30	105	4,6381	,63736	2	2,874	,059
	31-40	57	4,3509	,97268	223		
	41+	64	4,4063	,92099	225		

	Total	226	4,5000	,82327			
	-30	105	4,6476	,57145	2	2,950	,054
2.1 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός)	31-40	57	4,5439	,68322	223		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	41+	64	4,3906	,78916	225		
	Total	226	4,5487	,67318			
	-30	105	4,4286	,66299	2	2,816	,062
2.2 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός)	31-40	57	4,1754	,88888	223		
ενσυναίσθηση	41+	64	4,1875	,85217	225		
	Total	226	4,2965	,78638			
	-30	105	4,4571	,73417	2	1,868	,157
2.3 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός)	31-40	57	4,4561	,80335	223		
πιθανότητα παρέμβασης	41+	64	4,2188	,99950	225		
	Total	226	4,3894	,83728			
	-30	105	4,3905	,65772	2	6,993	,001
3.1 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	31-40	55	3,9273	,95945	223		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	41+	66	4,0909	,81764	225		
	Total	226	4,1903	,80779			
	-30	105	4,3619	,69509	2	7,308	,001
3.2 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	31-40	57	3,9298	,90356	225		
ενσυναίσθηση	41+	66	4,0000	,80384	227		
	Total	228	4,1491	,80453			
	-30	105	4,7714	,48550	2	5,088	,007
3.3 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	31-40	57	4,4737	,84738	225		
πιθανότητα παρέμβασης	41+	66	4,5000	,74936	227		
	Total	228	4,6184	,68271			
	-30	105	4,7619	,49076	2	4,889	,008
4.1 (Σωματική επιθετικότητα)	31-40	57	4,5263	,73449	225		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	41+	66	4,5000	,63851	227		
	Total	228	4,6272	,61304			
	-30	105	4,5905	,59960	2	4,377	,014
4.2 (Σωματική επιθετικότητα)	31-40	57	4,2807	,79629	225		
ενσυναίσθηση	41+	66	4,3333	,82896	227		
	Total	228	4,4386	,73353			
	-30	104	4,8558	,35302	2	2,661	,072
4.3 (Σωματική επιθετικότητα) πιθανότητα	31-40	57	4,7018	,49875	224		
παρέμβασης	41+	66	4,7727	,42228	226		
	Total	227	4,7930	,41684			
	-30	105	4,0286	,69969	2	4,384	,014
5.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη	31-40	57	3,7719	1,00031	224		
σοβαρότητα	41+	65	4,2000	,75416	226		
	Total	227	4,0132	,81186			
	-30	105	4,0952	,81481	2	1,645	,195
	31-40	57	3,8246	1,00219	224		
5.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	41+	65	3,9692	,98376	226		
	Total	227	3,9912	,91686			
5.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα	-30	104	4,3846	,71472	2	1,278	,281

παρέμβασης	31-40	57	4,1930	,98992	224		
	41+	66	4,4091	,84083	226		
	Total	227	4,3436	,82868			
	-30	105	3,8952	,79571	2	,547	,580
6.1 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	31-40	57	3,7544	,95020	225		
	41+	66	3,8788	,83233	227		
	Total	228	3,8553	,84536			
	-30	105	3,8476	,79398	2	,893	,411
6.2 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	31-40	57	3,6667	,95119	225		
	41+	66	3,7273	,92063	227		
	Total	228	3,7675	,87218			
	-30	105	4,0667	,84656	2	,235	,791
6.3 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	31-40	57	4,1404	,93424	225		
	41+	66	4,0303	,96028	227		
	Total	228	4,0746	,89966			
	-30	105	4,2825	,45942	2	5,651	,004
(Άμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	31-40	57	3,9766	,68098	225		
	41+	66	4,1086	,62051	227		
	Total	228	4,1557	,58094			
	-30	105	4,3016	,58930	2	4,574	,011
(Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	31-40	57	3,9766	,80391	225		
	41+	66	4,0657	,79145	227		
	Total	228	4,1520	,71982			
	-30	105	4,6175	,43970	2	2,480	,086
(Άμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	31-40	57	4,4152	,66750	225		
	41+	66	4,5354	,60448	227		
	Total	228	4,5431	,55660			
	-30	105	4,3111	,48760	2	3,448	,034
(Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	31-40	57	4,0819	,68799	225		
	41+	66	4,1162	,70285	227		
	Total	228	4,1974	,61514			
	-30	105	4,2127	,55107	2	4,203	,016
(Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	31-40	57	3,9240	,82860	225		
	41+	66	3,9697	,75950	227		
	Total	228	4,0702	,70099			
	-30	105	4,4317	,47123	2	1,656	,193
(Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	31-40	57	4,3567	,68388	225		
	41+	66	4,2576	,72747	227		
	Total	228	4,3626	,61162			
	-30	104	3,3181	,99944	2	2,676	,071
Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	31-40	57	3,1901	1,00677	222		
	41+	64	3,6016	1,05988	224		
	Total	225	3,3663	1,02637			
	-30	104	3,8365	,74299	2	,257	,773
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	31-40	57	3,7939	,70414	222		
	41+	64	3,8880	,71087	224		

	Total	225	3,8404	,72189			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	-30	104	3,8630	,67898	2	1,093	,337
	31-40	57	3,6740	,75532	222		
	41+	64	3,7695	,95463	224		
	Total	225	3,7885	,78545			
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	-30	104	4,2917	,64769	2	,193	,825
	31-40	57	4,3129	,63782	222		
	41+	64	4,3568	,70013	224		
	Total	225	4,3156	,65819			
Αγνόηση του περιστατικού	-30	104	1,7327	,59942	2	1,359	,259
	31-40	57	1,7149	,61861	220		
	41+	62	1,8828	,71449	222		
	Total	223	1,7699	,63913			

Πίνακας 15: Πίνακας ελέγχου μέσων τιμών και εφαρμογής ANOVA των αξιολογήσεων των σεναρίων και των στρατηγικών χειρισμού του εκφοβισμού με την εμπειρία

		N	MT	TA	βε	F	p
1.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	-5	70	4,0143	,67013	2	4,263	,015
	6-15	90	3,7333	,85853	213		
	16+	56	3,6071	,90812	215		
	Total	216	3,7917	,82863			
1.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	-5	71	4,1268	,80940	2	1,233	,294
	6-15	90	4,0222	,92381	215		
	16+	57	3,8772	,94624	217		
	Total	218	4,0183	,89527			
1.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	-5	71	4,6056	,66502	2	1,133	,324
	6-15	90	4,4444	,88826	213		
	16+	55	4,4000	,93492	215		
	Total	216	4,4861	,83515			
2.1 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	-5	71	4,6620	,50550	2	2,120	,123
	6-15	90	4,5111	,78245	213		
	16+	55	4,4182	,68559	215		
	Total	216	4,5370	,68098			
2.2 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	-5	71	4,3944	,64318	2	,831	,437
	6-15	90	4,2889	,85123	213		
	16+	55	4,2182	,80946	215		
	Total	216	4,3056	,77709			
2.3 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	-5	71	4,5070	,69433	2	1,363	,258
	6-15	90	4,2889	,92705	213		
	16+	55	4,3455	,88649	215		
	Total	216	4,3750	,84805			

	-5	70	4,3000	,72930	2	1,138	,322
3.1 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	6-15	90	4,1222	,89728	214		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	16+	57	4,1228	,75758	216		
	Total	217	4,1797	,81078			
	-5	71	4,2958	,74440	2	1,831	,163
3.2 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	6-15	90	4,1222	,83232	215		
ενσυναίσθηση	16+	57	4,0351	,80100	217		
	Total	218	4,1560	,79947			
	-5	71	4,6901	,57549	2	,902	,407
3.3 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	6-15	90	4,6000	,74653	215		
πιθανότητα παρέμβασης	16+	57	4,5263	,73449	217		
	Total	218	4,6101	,69181			
	-5	71	4,7887	,50471	2	4,265	,015
4.1 (Σωματική επιθετικότητα)	6-15	90	4,5333	,69022	215		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	16+	57	4,5263	,60075	217		
	Total	218	4,6147	,62081			
	-5	71	4,5915	,62284	2	1,943	,146
4.2 (Σωματική επιθετικότητα)	6-15	90	4,3889	,72970	215		
ενσυναίσθηση	16+	57	4,3860	,79629	217		
	Total	218	4,4541	,71855			
	-5	70	4,8714	,33714	2	2,990	,052
4.3 (Σωματική επιθετικότητα) πιθανότητα	6-15	90	4,7111	,47980	214		
παρέμβασης	16+	57	4,8070	,39815	216		
	Total	217	4,7880	,42081			
	-5	71	4,0141	,78364	2	2,320	,101
5.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη	6-15	90	3,9000	,86180	214		
σοβαρότητα	16+	56	4,1964	,74881	216		
	Total	217	4,0138	,81354			
	-5	71	4,0563	,89263	2	,247	,782
5.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	6-15	90	3,9556	,88573	214		
	16+	56	3,9821	,99984	216		
	Total	217	3,9954	,91539			
	-5	70	4,3000	,80488	2	,394	,675
5.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα	6-15	90	4,3111	,85649	214		
παρέμβασης	16+	57	4,4211	,86494	216		
	Total	217	4,3364	,84009			
	-5	71	3,8310	,86166	2	,418	,659
6.1 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός)	6-15	90	3,8222	,90663	215		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	16+	57	3,9474	,78878	217		
	Total	218	3,8578	,86026			
	-5	71	3,7183	,81386	2	,132	,876
6.2 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός)	6-15	90	3,7778	,87124	215		
ενσυναίσθηση	16+	57	3,7895	,93992	217		
	Total	218	3,7615	,86827			
6.3 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός)	-5	71	3,9718	,90982	2	,363	,696
πιθανότητα παρέμβασης	6-15	90	4,0556	,89142	215		

	16+	57	4,1053	,91971	217		
	Total	218	4,0413	,90220			
(Άμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	-5	71	4,2770	,49757	2	2,974	,053
	6-15	90	4,0556	,62060	215		
	16+	57	4,1199	,60402	217		
	Total	218	4,1445	,58409			
(Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	-5	71	4,2582	,64290	2	1,192	,306
	6-15	90	4,1222	,71971	215		
	16+	57	4,0760	,77924	217		
	Total	218	4,1544	,71277			
(Άμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	-5	71	4,5798	,49350	2	,540	,584
	6-15	90	4,4889	,59796	215		
	16+	57	4,5497	,59924	217		
	Total	218	4,5344	,56522			
(Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	-5	71	4,2676	,53339	2	,786	,457
	6-15	90	4,1519	,69627	215		
	16+	57	4,1579	,61755	217		
	Total	218	4,1911	,62600			
(Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	-5	71	4,1362	,58439	2	,525	,592
	6-15	90	4,0630	,73760	215		
	16+	57	4,0117	,74792	217		
	Total	218	4,0734	,69282			
(Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	-5	71	4,3897	,50391	2	,301	,740
	6-15	90	4,3148	,68214	215		
	16+	57	4,3333	,64550	217		
	Total	218	4,3440	,61753			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	-5	71	3,2031	1,07568	2	2,034	,133
	6-15	89	3,3848	,98245	212		
	16+	55	3,5803	1,09455	214		
	Total	215	3,3748	1,04804			
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	-5	71	3,7077	,76647	2	1,633	,198
	6-15	89	3,8961	,70097	212		
	16+	55	3,9061	,74260	214		
	Total	215	3,8364	,73593			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	-5	71	3,8369	,70450	2	,399	,672
	6-15	89	3,7360	,77272	212		
	16+	55	3,8318	,94288	214		
	Total	215	3,7938	,79661			
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	-5	71	4,1737	,69832	2	2,874	,059
	6-15	89	4,4251	,59087	212		
	16+	55	4,3242	,71176	214		
	Total	215	4,3163	,66528			
Αγνόηση του περιστατικού	-5	71	1,7380	,61653	2	1,303	,274
	6-15	88	1,7017	,58005	209		
	16+	53	1,8742	,70919	211		

Total	212	1,7570	,62740

Πίνακας 16: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής έλεγχου t test των αξιολογήσεων των σεναρίων και των στρατηγικών χειρισμού του εκφοβισμού με την οικογενειακή κατάσταση.

Οικογενειακή κατάσταση		N	MT	TA	t	βε	p
1.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ελεύθερος/η	113	3,9204	,75760	1,544	210	,124
	Παντρεμένος/η	99	3,7475	,87299			
1.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Ελεύθερος/η	114	4,1491	,80080	1,608	212	,109
	Παντρεμένος/η	100	3,9600	,92025			
1.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Ελεύθερος/η	114	4,5263	,85404	-,039	210	,969
	Παντρεμένος/η	98	4,5306	,72088			
2.1 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ελεύθερος/η	114	4,5965	,60557	,937	210	,350
	Παντρεμένος/η	98	4,5102	,73562			
2.2 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Ελεύθερος/η	114	4,3947	,66009	1,594	210	,113
	Παντρεμένος/η	98	4,2245	,89132			
2.3 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Ελεύθερος/η	114	4,4298	,75222	,292	210	,770
	Παντρεμένος/η	98	4,3980	,83407			
3.1 (Κοινωνικός αποκλεισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ελεύθερος/η	113	4,3097	,73290	2,036	211	,043
	Παντρεμένος/η	100	4,0900	,84202			
3.2 (Κοινωνικός αποκλεισμός) ενσυναίσθηση	Ελεύθερος/η	114	4,3158	,73250	2,877	212	,004
	Παντρεμένος/η	100	4,0100	,82260			
3.3 (Κοινωνικός αποκλεισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Ελεύθερος/η	114	4,7018	,56333	1,210	212	,228
	Παντρεμένος/η	100	4,6000	,66667			
4.1 (Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ελεύθερος/η	114	4,7632	,48523	3,661	212	,000
	Παντρεμένος/η	100	4,4600	,71661			
4.2 (Σωματική επιθετικότητα) ενσυναίσθηση	Ελεύθερος/η	114	4,5351	,59763	2,159	212	,032
	Παντρεμένος/η	100	4,3200	,85138			
4.3 (Σωματική επιθετικότητα) πιθανότητα παρέμβασης	Ελεύθερος/η	113	4,8407	,36758	2,091	211	,038
	Παντρεμένος/η	100	4,7200	,47312			
5.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ελεύθερος/η	114	4,0000	,75258	-,457	211	,648
	Παντρεμένος/η	99	4,0505	,86158			
5.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Ελεύθερος/η	114	4,0000	,83082	-,083	211	,934
	Παντρεμένος/η	99	4,0101	,94215			
5.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Ελεύθερος/η	113	4,3451	,77655	-,315	211	,753
	Παντρεμένος/η	100	4,3800	,83823			
6.1 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ελεύθερος/η	114	3,9123	,81535	,880	212	,380
	Παντρεμένος/η	100	3,8100	,88415			
6.2 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Ελεύθερος/η	114	3,8333	,78613	1,041	212	,299
	Παντρεμένος/η	100	3,7100	,94596			
6.3 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Ελεύθερος/η	114	4,0614	,87528	-,233	212	,816
	Παντρεμένος/η	100	4,0900	,92217			
(Άμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ελεύθερος/η	114	4,2310	,51550	1,755	212	,081

	Παντρεμένος/η	100	4,0917	,64501			
(Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Ελεύθερος/η	114	4,2281	,61338	1,396	212	,164
	Παντρεμένος/η	100	4,0933	,79572			
(Άμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Ελεύθερος/η	114	4,5629	,54511	,217	212	,828
	Παντρεμένος/η	100	4,5467	,54334			
(Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ελεύθερος/η	114	4,2749	,53994	1,690	212	,092
	Παντρεμένος/η	100	4,1333	,68329			
(Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Ελεύθερος/η	114	4,1813	,57332	2,146	212	,033
	Παντρεμένος/η	100	3,9800	,79253			
(Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Ελεύθερος/η	114	4,3977	,52822	,380	212	,704
	Παντρεμένος/η	100	4,3667	,66244			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	Ελεύθερος/η	114	3,2887	1,02232	-1,430	209	,154
	Παντρεμένος/η	97	3,4897	1,01188			
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	Ελεύθερος/η	114	3,8012	,71450	-,890	209	,375
	Παντρεμένος/η	97	3,8892	,71774			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	Ελεύθερος/η	114	3,8808	,70248	1,366	209	,173
	Παντρεμένος/η	97	3,7371	,82551			
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	Ελεύθερος/η	114	4,3129	,65029	-,594	209	,553
	Παντρεμένος/η	97	4,3660	,64309			
Αγνόηση του περιστατικού	Ελεύθερος/η	113	1,7742	,62515	,064	206	,949
	Παντρεμένος/η	95	1,7684	,67969			

Πίνακας 17: Πίνακας ελέγχου μέσων τιμών και εφαρμογής ANOVA των αξιολογήσεων των σεναρίων και των στρατηγικών χειρισμού του εκφοβισμού με την εκπαίδευση

		N	MT	TA	βε	F	p
1.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	22	3,5909	,85407	2	2,180	,116
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	3,7705	,84096	199		
	Μεταπτυχιακό	58	3,9828	,78341	201		
	Total	202	3,8119	,83115			
1.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	3,9130	,84816	2	,291	,748
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,0656	,86948	201		
	Μεταπτυχιακό	59	4,0169	,99119	203		
	Total	204	4,0343	,90090			
1.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	22	4,6818	,47673	2	,737	,480
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,4426	,86291	200		
	Μεταπτυχιακό	59	4,4915	,93538	202		
	Total	203	4,4828	,85217			
2.1 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,3478	,64728	2	4,661	,011
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,4754	,75200	201		
	Μεταπτυχιακό	59	4,7627	,50306	203		
	Total	204	4,5441	,68984			

2.2 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,2609	,68870	2	1,581	,208
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,2295	,79030	201		
	Μεταπτυχιακό	59	4,4407	,70151	203		
	Total	204	4,2941	,75708			
2.3 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,5652	,66237	2	2,018	,136
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,2951	,89709	201		
	Μεταπτυχιακό	59	4,5254	,79559	203		
	Total	204	4,3922	,84988			
3.1 (Κοινωνικός αποκλεισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,3043	,63495	2	,325	,723
	Παιδαγωγικό Τμήμα	121	4,1818	,86603	199		
	Μεταπτυχιακό	58	4,1379	,84704	201		
	Total	202	4,1832	,83524			
3.2 (Κοινωνικός αποκλεισμός) ενσυναίσθηση	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,1739	,65033	2	,016	,984
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,1639	,81677	201		
	Μεταπτυχιακό	59	4,1864	,79816	203		
	Total	204	4,1716	,79094			
3.3 (Κοινωνικός αποκλεισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,7391	,44898	2	3,193	,053
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,4918	,79509	201		
	Μεταπτυχιακό	59	4,7458	,54435	203		
	Total	204	4,5931	,70617			
4.1 (Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,5217	,59311	2	,832	,437
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,5984	,61200	201		
	Μεταπτυχιακό	59	4,6949	,59464	203		
	Total	204	4,6176	,60448			
4.2 (Σωματική επιθετικότητα) ενσυναίσθηση	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,2609	,68870	2	1,054	,350
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,4672	,64519	201		
	Μεταπτυχιακό	59	4,4915	,72808	203		
	Total	204	4,4510	,67507			
4.3 (Σωματική επιθετικότητα) πιθανότητα παρέμβασης	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,8261	,38755	2	1,270	,283
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,7459	,43715	200		
	Μεταπτυχιακό	58	4,8448	,36523	202		
	Total	203	4,7833	,41305			
5.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	22	4,1818	,73266	2	2,056	,131
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	3,8934	,83128	200		
	Μεταπτυχιακό	59	4,1017	,78113	202		
	Total	203	3,9852	,81129			
5.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	22	4,1818	,66450	2	,700	,498
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	3,9426	,94737	200		
	Μεταπτυχιακό	59	4,0169	,86086	202		
	Total	203	3,9901	,89548			
5.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,6087	,49901	2	3,582	,030
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,1885	,91210	200		
	Μεταπτυχιακό	58	4,4483	,75329	202		
	Total	203	4,3103	,84270			
6.1 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,0435	,70571	2	2,442	,090
	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	3,7213	,85534	201		

σοβαρότητα	Μεταπτυχιακό	59	3,9661	,90907	203		
	Total	204	3,8284	,86245			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,0000	,73855	2	1,036	,357
6.2 (Σχεσιακός/κοινωνικός	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	3,7213	,87445	201		
εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Μεταπτυχιακό	59	3,7797	,85234	203		
	Total	204	3,7696	,85435			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,3043	,76484	2	1,918	,150
6.3 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) πιθανότητα	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	3,9426	,92083	201		
παρέμβασης	Μεταπτυχιακό	59	4,1186	,91132	203		
	Total	204	4,0343	,90635			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,1232	,59505	2	1,907	,151
(Άμεσος εκφοβισμός)	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,0874	,58415	201		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	Μεταπτυχιακό	59	4,2655	,55633	203		
	Total	204	4,1430	,58005			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,1014	,68486	2	,094	,910
(Άμεσος εκφοβισμός)	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,1585	,67517	201		
ενσυναίσθηση	Μεταπτυχιακό	59	4,1751	,73593	203		
	Total	204	4,1569	,69118			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,7101	,33791	2	2,331	,100
(Άμεσος εκφοβισμός)	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,4590	,58498	201		
πιθανότητα παρέμβασης	Μεταπτυχιακό	59	4,5791	,59238	203		
	Total	204	4,5221	,56917			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,2319	,57238	2	1,456	,236
(Έμμεσος εκφοβισμός)	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,1257	,65321	201		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	Μεταπτυχιακό	59	4,2938	,62233	203		
	Total	204	4,1863	,63741			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,1449	,62624	2	,533	,588
(Έμμεσος εκφοβισμός)	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,0383	,68326	201		
ενσυναίσθηση	Μεταπτυχιακό	59	4,1356	,68960	203		
	Total	204	4,0784	,67754			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	23	4,5362	,45770	2	3,838	,023
(Έμμεσος εκφοβισμός)	Παιδαγωγικό Τμήμα	122	4,2432	,65701	201		
πιθανότητα παρέμβασης	Μεταπτυχιακό	59	4,4633	,58400	203		
	Total	204	4,3399	,62598			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	22	3,8295	,99219	2	3,662	,027
Στρατηγικές	Παιδαγωγικό Τμήμα	121	3,2314	,94798	199		
επικεντρωμένες στο θύμα	Μεταπτυχιακό	59	3,4435	1,08911	201		
	Total	202	3,3585	1,00885			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	22	3,9735	,80770	2	3,628	,028
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και	Παιδαγωγικό Τμήμα	121	3,9112	,69144	199		
άλλων ενηλίκων	Μεταπτυχιακό	59	3,6271	,71525	201		
	Total	202	3,8350	,72075			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	22	4,2803	,77432	2	5,321	,006
Στρατηγικές	Παιδαγωγικό Τμήμα	121	3,7906	,75769	199		
επικεντρωμένες στον θύτη	Μεταπτυχιακό	59	3,6766	,71921	201		
	Total	202	3,8106	,76440			

	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	22	4,5076	,62250	2	1,882	,155
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	Παιδαγωγικό Τμήμα	121	4,2397	,69983	199		
	Μεταπτυχιακό	59	4,3588	,54299	201		
	Total	202	4,3036	,65259			
	Εξομοίωση Παιδαγωγικής Ακαδημίας	20	1,9542	,87914	2	2,204	,113
Αγνόηση του περιστατικού	Παιδαγωγικό Τμήμα	120	1,8083	,67333	196		
	Μεταπτυχιακό	59	1,6398	,48652	198		
	Total	199	1,7730	,65218			

Πίνακας 18: Πίνακας μέσων τιμών και εφαρμογής έλεγχου t test των αξιολογήσεων των σεναρίων και των στρατηγικών χειρισμού του εκφοβισμού με τον τύπο σχολείου

Τύπος σχολείου εργασίας		N	MT	TA	t	βε	p
1.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Δημόσιο	170	3,7529	,81996	-2,434	201	,016
	Ιδιωτικό	33	4,1212	,64988			
1.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Δημόσιο	172	4,0174	,85480	-2,000	203	,047
	Ιδιωτικό	33	4,3333	,69222			
1.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Δημόσιο	170	4,5294	,78579	,295	201	,768
	Ιδιωτικό	33	4,4848	,83371			
2.1 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Δημόσιο	171	4,5322	,68845	-2,037	202	,043
	Ιδιωτικό	33	4,7879	,48461			
2.2 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Δημόσιο	171	4,2807	,80632	-2,008	202	,046
	Ιδιωτικό	33	4,5758	,56071			
2.3 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Δημόσιο	171	4,3743	,85422	-1,282	202	,201
	Ιδιωτικό	33	4,5758	,66287			
3.1 (Κοινωνικός αποκλεισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Δημόσιο	171	4,1228	,81320	-2,696	201	,008
	Ιδιωτικό	32	4,5313	,62136			
3.2 (Κοινωνικός αποκλεισμός) ενσυναίσθηση	Δημόσιο	172	4,1512	,80230	-1,662	203	,098
	Ιδιωτικό	33	4,3939	,55562			
3.3 (Κοινωνικός αποκλεισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Δημόσιο	172	4,5872	,69959	-2,596	203	,010
	Ιδιωτικό	33	4,9091	,29194			
4.1 (Σωματική επιθετικότητα) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Δημόσιο	172	4,5640	,63198	-3,360	203	,001
	Ιδιωτικό	33	4,9394	,24231			
4.2 (Σωματική επιθετικότητα) ενσυναίσθηση	Δημόσιο	172	4,4012	,74661	-1,965	203	,051
	Ιδιωτικό	33	4,6667	,47871			
4.3 (Σωματική επιθετικότητα) πιθανότητα παρέμβασης	Δημόσιο	172	4,7558	,44422	-2,668	202	,008
	Ιδιωτικό	32	4,9688	,17678			
5.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Δημόσιο	171	3,9649	,82530	-2,015	202	,055
	Ιδιωτικό	33	4,2727	,67420			
5.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Δημόσιο	171	3,9942	,91070	-1,472	202	,143
	Ιδιωτικό	33	4,2424	,75126			
5.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Δημόσιο	171	4,3099	,85603	-1,909	202	,058
	Ιδιωτικό	33	4,6061	,55562			
6.1 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός)	Δημόσιο	172	3,8372	,85649	-,821	203	,413

αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ιδιωτικό	33	3,9697	,80951			
6.2 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός)	Δημόσιο	172	3,7733	,87912	,095	203	,925
ενσυναίσθηση	Ιδιωτικό	33	3,7576	,83030			
6.3 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός)	Δημόσιο	172	4,0349	,92966	-,500	203	,617
πιθανότητα παρέμβασης	Ιδιωτικό	33	4,1212	,78093			
(Άμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Δημόσιο	172	4,0998	,58174	-3,269	203	,001
	Ιδιωτικό	33	4,4444	,37884			
(Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Δημόσιο	172	4,1357	,71443	-2,134	203	,034
	Ιδιωτικό	33	4,4141	,51391			
(Άμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Δημόσιο	172	4,5329	,55574	-1,237	203	,218
	Ιδιωτικό	33	4,6616	,50084			
(Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη	Δημόσιο	172	4,1647	,62387	-2,269	203	,024
σοβαρότητα	Ιδιωτικό	33	4,4242	,46602			
(Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Δημόσιο	172	4,0678	,71822	-1,339	203	,182
	Ιδιωτικό	33	4,2424	,48069			
(Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα	Δημόσιο	172	4,3333	,63369	-1,766	203	,079
παρέμβασης	Ιδιωτικό	33	4,5354	,39033			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	Δημόσιο	169	3,3940	1,04090	-,309	200	,758
	Ιδιωτικό	33	3,4545	,97519			
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	Δημόσιο	169	3,8945	,73257	2,038	200	,043
	Ιδιωτικό	33	3,6061	,79802			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	Δημόσιο	169	3,8284	,79441	,136	200	,892
	Ιδιωτικό	33	3,8081	,74956			
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	Δημόσιο	169	4,3600	,61435	-,240	200	,811
	Ιδιωτικό	33	4,3889	,72728			
Αγνόηση του περιστατικού	Δημόσιο	166	1,7478	,62189	,020	197	,984
	Ιδιωτικό	33	1,7455	,58153			

Πίνακας 19: Πίνακας ελέγχου μέσων τιμών και εφαρμογής ANOVA των αξιολογήσεων των σεναρίων και των στρατηγικών χειρισμού του εκφοβισμού με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ως θύματος στο παρελθόν

		N	MT	TA	βε	F	P
1.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Ποτέ	113	3,8053	,82222	2	,514	,599
	Σπάνια	71	3,7183	,83123	216		
	Κάποιες φορές	35	3,8857	,86675	218		
	Total	219	3,7900	,83044			
1.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Ποτέ	115	4,0348	,83698	2	,099	,906
	Σπάνια	71	3,9859	,93340	218		
	Κάποιες φορές	35	3,9714	1,07062	220		
	Total	221	4,0090	,90449			
1.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Ποτέ	114	4,5965	,67469	2	2,427	,091
	Σπάνια	70	4,4000	,96909	216		

	Κάποιες φορές	35	4,2857	,95706	218		
	Total	219	4,4840	,83142			
	Ποτέ	113	4,5841	,56261	2	,549	,579
2.1 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός)	Σπάνια	71	4,4789	,80816	216		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	Κάποιες φορές	35	4,5143	,74247	218		
	Total	219	4,5388	,67871			
	Ποτέ	113	4,3097	,76858	2	,162	,851
2.2 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός)	Σπάνια	71	4,2676	,79206	216		
ενσυναίσθηση	Κάποιες φορές	35	4,2286	,84316	218		
	Total	219	4,2831	,78532			
	Ποτέ	113	4,4071	,80885	2	,511	,601
2.3 (Ηλεκτρονικός εκφοβισμός)	Σπάνια	71	4,4225	,85627	216		
πιθανότητα παρέμβασης	Κάποιες φορές	35	4,2571	,91853	218		
	Total	219	4,3881	,84051			
	Ποτέ	113	4,3451	,66507	2	4,669	,010
3.1 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	Σπάνια	71	4,0423	,93253	216		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	Κάποιες φορές	35	3,9714	,89066	218		
	Total	219	4,1872	,81083			
	Ποτέ	115	4,2348	,76469	2	1,942	,146
3.2 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	Σπάνια	71	4,0986	,88083	218		
ενσυναίσθηση	Κάποιες φορές	35	3,9429	,76477	220		
	Total	221	4,1448	,80726			
	Ποτέ	115	4,7652	,53526	2	10,030	,000
3.3 (Κοινωνικός αποκλεισμός)	Σπάνια	71	4,5634	,60314	218		
πιθανότητα παρέμβασης	Κάποιες φορές	35	4,2000	1,05161	220		
	Total	221	4,6109	,68931			
	Ποτέ	115	4,6261	,61360	2	,077	,926
4.1 (Σωματική επιθετικότητα)	Σπάνια	71	4,5915	,66714	218		
αποδιδόμενη σοβαρότητα	Κάποιες φορές	35	4,6286	,54695	220		
	Total	221	4,6154	,61905			
	Ποτέ	115	4,4435	,76309	2	,049	,952
4.2 (Σωματική επιθετικότητα)	Σπάνια	71	4,4085	,76676	218		
ενσυναίσθηση	Κάποιες φορές	35	4,4286	,60807	220		
	Total	221	4,4299	,73905			
	Ποτέ	115	4,8435	,38823	2	2,248	,108
4.3 (Σωματική επιθετικότητα) πιθανότητα	Σπάνια	70	4,7286	,44791	217		
παρέμβασης	Κάποιες φορές	35	4,7143	,45835	219		
	Total	220	4,7864	,42178			
	Ποτέ	114	4,0965	,69089	2	2,311	,102
5.1 (Λεκτικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη	Σπάνια	71	3,8451	,92037	217		
σοβαρότητα	Κάποιες φορές	35	3,9143	,88688	219		
	Total	220	3,9864	,80795			
	Ποτέ	114	4,1053	,82407	2	3,184	,043
	Σπάνια	71	3,8592	,98989	217		
5.2 (Λεκτικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Κάποιες φορές	35	3,7143	,98731	219		
	Total	220	3,9636	,91589			

	Ποτέ	115	4,4609	,65275	2	3,718	,026
5.3 (Λεκτικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Σπάνια	71	4,2394	,86956	217		
	Κάποιες φορές	34	4,0588	1,17914	219		
	Total	220	4,3273	,83430			
	Ποτέ	115	3,8783	,79635	2	1,746	,177
6.1 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Σπάνια	71	3,9014	,88083	218		
	Κάποιες φορές	35	3,6000	,88118	220		
	Total	221	3,8416	,84061			
	Ποτέ	115	3,7913	,81106	2	,696	,500
6.2 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Σπάνια	71	3,7887	,93984	218		
	Κάποιες φορές	35	3,6000	,94558	220		
	Total	221	3,7602	,87462			
	Ποτέ	115	4,0957	,88827	2	2,199	,113
6.3 (Σχεσιακός/κοινωνικός εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Σπάνια	71	4,1408	,83317	218		
	Κάποιες φορές	35	3,7714	1,03144	220		
	Total	221	4,0588	,90009			
	Ποτέ	115	4,1841	,55776	2	1,153	,318
(Άμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Σπάνια	71	4,0516	,60066	218		
	Κάποιες φορές	35	4,1429	,60112	220		
	Total	221	4,1350	,57910			
	Ποτέ	115	4,1913	,71063	2	,831	,437
(Άμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Σπάνια	71	4,0845	,75112	218		
	Κάποιες φορές	35	4,0381	,71753	220		
	Total	221	4,1327	,72438			
	Ποτέ	115	4,6348	,43027	2	4,678	,010
(Άμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Σπάνια	71	4,4484	,61952	218		
	Κάποιες φορές	35	4,3524	,73183	220		
	Total	221	4,5302	,56012			
	Ποτέ	115	4,2667	,50379	2	2,343	,098
(Έμμεσος εκφοβισμός) αποδιδόμενη σοβαρότητα	Σπάνια	71	4,1408	,70747	218		
	Κάποιες φορές	35	4,0286	,72478	220		
	Total	221	4,1885	,61640			
	Ποτέ	115	4,1101	,65742	2	,945	,390
(Έμμεσος εκφοβισμός) ενσυναίσθηση	Σπάνια	71	4,0516	,75729	218		
	Κάποιες φορές	35	3,9238	,75445	220		
	Total	221	4,0618	,70618			
	Ποτέ	115	4,4261	,52156	2	4,545	,012
(Έμμεσος εκφοβισμός) πιθανότητα παρέμβασης	Σπάνια	71	4,3756	,61960	218		
	Κάποιες φορές	35	4,0762	,80475	220		
	Total	221	4,3544	,61509			
	Ποτέ	114	3,3852	,99799	2	,165	,848
Στρατηγικές επικεντρωμένες στο θύμα	Σπάνια	69	3,3128	,99194	215		
	Κάποιες φορές	35	3,4190	1,06517	217		
	Total	218	3,3677	1,00314			
Εμπλοκή/ συμπερίληψη και άλλων ενηλίκων	Ποτέ	114	3,8977	,69173	2	1,949	,145
	Σπάνια	69	3,7065	,81570	215		

	Κάποιες φορές	35	3,9500	,60303	217		
	Total	218	3,8456	,72386			
Στρατηγικές επικεντρωμένες στον θύτη	Ποτέ	114	3,9079	,71586	2	2,856	,060
	Σπάνια	69	3,6944	,78065	215		
	Κάποιες φορές	35	3,6071	,90806	217		
	Total	218	3,7920	,77628			
Πειθάρχηση/τιμωρία του θύτη	Ποτέ	114	4,3436	,66456	2	,296	,744
	Σπάνια	69	4,2657	,64126	215		
	Κάποιες φορές	35	4,3095	,70727	217		
	Total	218	4,3135	,66213			
Αγνόηση του περιστατικού	Ποτέ	111	1,7033	,60158	2	1,705	,184
	Σπάνια	69	1,8486	,74538	212		
	Κάποιες φορές	35	1,8914	,54738	214		
	Total	215	1,7805	,64558			

Πίνακας 20: Πίνακας ελέγχου μέσων τιμών και εφαρμογής ANOVA των αξιολογήσεων των σεναρίων και των στρατηγικών χειρισμού του εκφοβισμού με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ως θύτη στο παρελθόν.