



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ. ΟΙ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ**

Αρτεμισία Ντοά

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ

A.M. 217248

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Μέλη επιτροπής:

κ. Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α

κ. Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Διπλωματική εργασία

που εκπονήθηκε στο ΠΜΣ για τη χορήγηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος
Ειδίκευσης στις Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και
Εκπαίδευση του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Ιανουάριος, 2022



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

EST. 1837

Department of Pedagogy and Primary Education

**Master Degree Programme in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

**SOCIAL PEDAGOGY AND BULLYING IN SCHOOLS.
UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS**

Artemisia Ntoa

(A.N. 217248)

Members of the Committee:

Iro Mylonakou- Keke, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA (Supervisor)

Aggeliki Voudouri, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA

Artemis Giotsa, Professor, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina

A Master's thesis

submitted to the Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy, and Education” at the NKUA for the award of the Master of Science in Social Neurosciences, Social Pedagogy, and Education

Athens, January 2022

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Αρτεμισία Ντοά

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ

Α.Μ. 217248

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.,
Ε.Κ.Π.Α.(Επιβλέπουσα)
- 2) κ. Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
- 3) κ. Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από την συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neurosciences, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Αρτεμισία Ντοά

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως από το ΠΜΣ.

*Στη μητέρα μου,
Μαρίνα,
που αποτέλεσε την πρώτη ουσιαστικά
Δασκάλα της ζωής μου*

και

*σε όλους τους δασκάλους
και τις δασκάλες
που «φώτισαν» τον δρόμο μου*

Περιεχόμενα

Περίληψη	10
Abstract.....	12
Ευχαριστίες	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	21
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΙΑΣ.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	22
1.1 Εισαγωγή	22
1.2 Ορισμός Κοινωνικής Παιδαγωγικής	24
1.3 Αποδέκτες Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	26
1.4 Όραμα Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	26
1.5 Βασικές αρχές και προτεραιότητες Κοινωνικής Παιδαγωγικής	27
1.6 Κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα και αντιμετώπισή τους	29
1.7 Επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις Κοινωνικής Παιδαγωγικής 31	
1.8 Ετερότητα και μοναδικότητα κάθε ατόμου	32
1.9 Κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος	33
1.10 Σύνοψη κεφαλαίου	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	35
2.1 Εισαγωγή	35
2.2 Γενικός ορισμός εκφοβισμού.....	35
2.3 Ενδοσχολικός εκφοβισμός- Ορισμός	36
2.3.1 Ορισμοί δασκάλων και μαθητών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	39
2.4 Έρευνες για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.....	39
2.5 Μορφές ενδοσχολικού εκφοβισμού	41
2.6 Χαρακτηριστικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.....	41
2.7 Διαφορές ηλικίας και φύλου στον ενδοσχολικό εκφοβισμό	43
2.8 Τυπολογία μαθητών σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού	43
2.8.1 Μαθητές που εκφοβίζουν («θύτες»)	44
2.8.2 Μαθητές που εκφοβίζονται («θύματα»).....	46
2.8.3 Μαθητές που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται («θύτες/θύματα»)	47
2.8.4 Μαθητές που παρατηρούν (παρατηρητές)	48

2.9	Αιτίες που οδηγούν στον ενδοσχολικό εκφοβισμό.....	49
2.10	Αρνητικές επιπτώσεις ενδοσχολικού εκφοβισμού.....	53
2.11	Πολιτικές παρέμβασης ενδοσχολικού εκφοβισμού (πρόληψη και αντιμετώπιση).....	54
2.12	Σύνοψη κεφαλαίου.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....		57
3.1	Εισαγωγή.....	57
3.2	Αντιλήψεις για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στην Κοινωνική Παιδαγωγική.....	57
3.3	Κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.....	58
3.4	Κοινωνική Παιδαγωγική και αντιμετώπιση ενδοσχολικού εκφοβισμού.....	60
3.5	Κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.....	66
3.6	Ο ρόλος του Κοινωνικού Παιδαγωγού στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.....	69
3.7	Κοινωνική Παιδαγωγική και Ενδοσχολικός εκφοβισμός, οι αντιλήψεις των φοιτητών - Προηγούμενες έρευνες.....	72
3.8	Σύνοψη κεφαλαίου.....	81
Β' ΜΕΡΟΣ.....		82
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		83
4.1	Εισαγωγή - Σημαντικότητα της έρευνας.....	83
4.2	Σκοπός - Ερευνητικά ερωτήματα.....	84
4.3	Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της έρευνας.....	87
4.3.1	Το δείγμα της έρευνας.....	87
4.3.2	Ερευνητική διαδικασία και Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	87
4.3.3	Περιορισμοί της έρευνας.....	88
4.4	Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων.....	89
4.4.1	Στατιστικές Αναλύσεις ποσοτικών δεδομένων.....	89
4.4.2	Ανάλυση Περιεχομένου για τα ποιοτικά δεδομένα.....	91
4.5	Σύνοψη κεφαλαίου.....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		94
5.1	Εισαγωγή.....	94
5.2	Αναλύσεις και αποτελέσματα από τα ποσοτικά δεδομένα.....	94
5.2.1	Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	94
5.2.2	Αποτελέσματα σχετικά με τις μαθητικές επιδόσεις και εμπειρίες.....	97
5.2.3	Παραγοντική Ανάλυση.....	98

5.2.3.1 Προκαταρκτικοί έλεγχοι Παραγοντικής Ανάλυσης	99
5.2.3.2 Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης	100
5.2.4 Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας.....	105
5.2.5 Αποτελέσματα από τις αναλύσεις της Περιγραφικής Στατιστικής.....	111
5.2.6 Αποτελέσματα από τους ελέγχους συσχετίσεων.....	142
5.2.7 Αποτελέσματα από την Πολλαπλή Παλινδρόμηση.....	156
5.3 Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου	158
5.4 Σύνοψη κεφαλαίου	166
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ -	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	168
6.1 Εισαγωγή	168
6.2 Συνοπτική παράθεση αποτελεσμάτων-Συζήτηση	168
6.3 Σύνοψη	184
6.4 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.....	186
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	187
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	187
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	189
Γ' ΜΕΡΟΣ	202
ΠΑΡΑΤΗΜΑΤΑ.....	202
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	203
Ερευνητικό εργαλείο	203
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	208
Αποτελέσματα από την Παραγοντική Ανάλυση.....	208
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....	210
Αποτελέσματα από την Ανάλυση Περιεχομένου.....	210

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετώνται οι αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ για τον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Δεδομένου του ολοένα αυξανόμενου αρνητικού κοινωνικού φαινομένου, του ενδοσχολικού εκφοβισμού, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η μελέτη για το αν οι φοιτητές έχουν κατανοήσει τις θεμελιώδεις αξίες και αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, έτσι ώστε να καταφέρουν να έχουν μια ολόπλευρη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με το ενδοσχολικό εκφοβισμό (bullying).

Η έρευνα επικεντρώνεται στην κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη των φοιτητών σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου για το φαινόμενο αυτό.

Της έρευνας προηγήθηκε εκτενής βιβλιογραφική μελέτη σχετικά με την κοινωνικοπαιδαγωγική διάσταση του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Μελετήθηκαν σχετικές έρευνες και διερευνήθηκαν βιβλιογραφικά τα σχετικά ζητήματα και αναδείχθηκε ο καθοριστικός ρόλος που έχει η Κοινωνική Παιδαγωγική στην πρόληψη και αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Στην έρευνα συμμετείχαν 424 φοιτητές και τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με Περιγραφική Στατιστική, Επαγωγική Ανάλυση και Ανάλυση Περιεχομένου. Για το ερευνητικό μέρος της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχουν ισχυρή κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, τον οποίο θεωρούν ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα. Ως εκ τούτου, τονίζουν την ανάγκη κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, με ταυτόχρονη εκπαίδευση του σχολείου για αυτό και τη συνεργατική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στο σχολείο, στην οικογένεια και στην τοπική κοινότητα. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές εμφανίζουν ισχυρότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, όσον αφορά την αξιοποίηση της σχέσης του σχολείου και της οικογένειας, για τη αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου.

Τέλος, τα αποτελέσματα κατέγραψαν τη διαφορά των αντιλήψεων ανάμεσα στους φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και σε αυτούς

που δεν παρακολουθούν το μάθημα αυτό, καθώς και το γεγονός ότι οι γυναίκες εμφανίζουν ισχυρότερη συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σε σχέση με τους άνδρες τόσο για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό γενικότερα, όσο και για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»).

Λέξεις - κλειδιά: Κοινωνική Παιδαγωγική, Ενδοσχολικός Εκφοβισμός, κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, αντιλήψεις φοιτητών

Abstract

In this particular diplomatic assignment the perceptions of undergraduates and postgraduates of educating department of primary education of the National Kapodistrian University of Athens, are being investigated, about the bullying, under the prism of the Social Pedagogy.

Given the fact that the incessantly increasing negative social phenomenon of the bullying, it is exceptionally interesting to investigate if the undergraduates have comprehended the fundamental values and origins of the Social Pedagogy, so as to achieve a spherical social pedagogical opinion as far as bullying is concerned.

The investigation focuses on the social pedagogical perception of the undergraduates about the school on that phenomenon.

Before the research, a lot of literature study took place about the social pedagogical dimension of the bullying. Many surveys were studied and a lot literature issues were investigated so as to the crucial role of the Social Pedagogy in prevention and confrontation of the bullying.

In the research, participated 424 undergraduates and the quantitative and qualitative data were analyzed with Descriptive Statistics, Inductive Analysis and Content Analysis. For the research part of the study, a questionnaire with close-ended and open-ended questions was used.

The results showed that most of the students have strong social pedagogical perception about the bullying which believe is a very important problem. Therefore they point out the need of social pedagogical programs and actions for the prevention and confrontation of this phenomenon, with simultaneous education from school about this problem and cooperative participation of all the involved at school, in the family and local community. In addition to this, it was observed that the undergraduates show a stronger social pedagogical perception than the postgraduates, about the utilization of the relationship between school and family, for an effective confrontation of the problem.

Last but not least, the results showed the difference of the points of view between the undergraduates who attend the lesson of the Social Pedagogy and those who don't attend this lesson, while the women show a bigger social pedagogical perception in comparison with the men both for bullying generally and the bully specifically.

Keywords: *Social Pedagogy, Bullying, socio-pedagogical issues, university students' views*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την καθηγήτριά μου Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ που από την πρώτη στιγμή, που μπήκα στον ακαδημαϊκό χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης, αποτέλεσε τον φάρο, τον οδηγό και το πρότυπο μου για την πραγματοποίηση του πιο δυνατού και παιδικού ονείρου μου, το να γίνω δασκάλα. Η αγάπη της, το αληθινό ενδιαφέρον της, οι συμβουλές της και το φωτεινό της χαμόγελο αποτελούν τους παντοτινούς οδοδείκτες της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας και της προσωπικής μου ταυτότητας. Ακόμα, την ευχαριστώ για την ουσιαστική, συνεχή, ακούραστη και αμέριστη συμπαράσταση και καθοδήγησή της στη διεξαγωγή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης την κ. Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια του Ε.Κ.Π.Α., για τη θερμή υποστήριξή της ως μέλος της τριμελούς επιτροπής. Ευχαριστίες θέλω να εκφράσω και στην κ. Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, για τα όσα με έμαθε στα δύο χρόνια σπουδών στο μεταπτυχιακό καθώς και τις συμβουλές της σχετικά με το πώς είναι η σωστή ακαδημαϊκή γραφή. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να ευχαριστήσω και όλους τους καθηγητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: «*Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*», που μου μετέδωσαν τις πολύτιμες εμπειρίες αλλά και τις ακαδημαϊκές και επιστημονικές τους γνώσεις, καθορίζοντας σημαντικά την πορεία της σταδιοδρομίας μου.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους -συγγενείς, φίλους, συναδέλφους- όσους με ενίσχυσαν, με παρότρυναν, με στήριξαν και με καθοδήγησαν κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Ιδιαίτερω, οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αθηνών Νεκτάριο Κουτσουράκη και τη σύζυγό του Κωνσταντίνα, στην αγαπημένη μου φίλη και συνάδελφο Γιώτα Γογώνη, στον εξαιρετικό συνάδελφο Σεβαστιανό Μήτσιο καθώς και στην παιδική μου φίλη και γιατρό Ευμορφία Αϊβαλιώτου. Επιπλέον, ευχαριστώ τις φίλες μου που με ενίσχυσαν στις δύσκολες στιγμές με το ενδιαφέρον, την αγάπη και την προσευχή τους. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους γονείς και τα αδέρφια μου που έδειξαν αγάπη, υπομονή, κατανόηση και συμπαράσταση σε όλη τη διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*Η ζωή δεν είναι το να περιμένουμε πότε θα περάσουν οι καταιγίδες.
Είναι το να μάθουμε πώς να χορεύουμε μέσα στη βροχή.
Vivian Greene*

Ο Ενδοσχολικός Εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα με τα οποία ασχολείται ενδελεχώς η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Τα προβλήματα και τα αδιέξοδα που προέκυψαν από τις ραγδαίες αλλαγές στην ιστορία κατά τον 19^ο αιώνα οδήγησαν στη δημιουργία της επιστήμης αυτής (Mylonakou-Keke, 2015a). Σαν σκοπό της η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει τη ριζική αλλαγή αλλά και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003, 2013· Mylonakou-Keke, 2015a).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει μια «προβληματο-κεντρική θεώρηση» στοχεύοντας στην ολιστική και συστημική προσέγγιση, την ανάληψη προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης μέσα από την εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που στοχεύουν σε μια αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Επίσης, η επιστήμη αυτή ενδιαφέρεται για την «προσωπική ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ευημερία όλων των ατόμων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους» -που θα μπορούν «να ζήσουν μια αυτεξούσια ζωή, με πληρότητα, ευκαιρίες και θετικές σχέσεις με τους άλλους»- ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα άτομα και τις ομάδες «που βιώνουν οποιασδήποτε φύσεως μειονεξία» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β: 3).

Σε αυτό το ποικίλο και πολύπλευρο έργο της, η Κοινωνική Παιδαγωγική εκπαιδεύει μελλοντικούς δασκάλους ως κοινωνικούς παιδαγωγούς που θα γνωρίζουν πρακτικές για προσαρμογή ενός ατόμου μέσα σε ένα περιβάλλον ή το αντίστροφο. Παραλλήλως, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει σαν βασικές της λειτουργίες την εφαρμογή δράσεων που έχουν στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων του κάθε ανθρώπου και την πρόληψη των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων (Kholdarova, 2021)

Πολλοί είναι οι επιστήμονες που τονίζουν τη σοβαρότητα που έχει το πρόβλημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ο οποίος -παρά τις προσπάθειες μείωσης του- συνεχίζει να υφίσταται (Anastasovski et al, 2020· Artinopoulou, 2010 στο: Kholdarova, 2021· Hutchings & Clarkson, 2015· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Olweus, 2014· Smith, 2014

στο: Kyriacou et al, 2016). Ο εκφοβισμός γενικά είναι η «*συστηματική κατάχρηση της εξουσίας*» (Smith & Sharp, 1994: 2), ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από «*ανισορροπία δυνάμεων*» με αποτέλεσμα να μην μπορεί το άτομο να προφυλάξει πλήρως τον εαυτό του (Rigby, 2017). Ενδοσχολικός εκφοβισμός καλείται η κατάσταση εκείνη, όπου *ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά*, που προκαλεί σωματικό ή/και ψυχικό πόνο σε παιδιά από τους ίδιους τους συμμαθητές τους, είτε μέσα στο χώρο του σχολείου, είτε έξω από αυτόν.¹ Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός διακρίνεται -ανάλογα με τη φύση της κάθε πράξης- ως «*σωματικός, κοινωνικός, ψυχολογικός, σεξουαλικός, ηλεκτρονικός, ρατσιστικός, κ.ά.*» (Ασημόπουλος, 2014: 37· James, 2010: 5).

Σε ένα περιστατικό ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying) μπορεί ένα άτομο να πάρει διαφορετική θέση, μπορεί να είναι άτομο που εκφοβίζει («θύτης»), άτομο που εκφοβίζεται («θύμα») ή παρατηρητής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί και οι ποικίλες αιτίες που οδηγούν τα άτομα σε εκφοβιστικές συμπεριφορές όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, οι επιρροές του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και οι γενικότεροι κοινωνικοί παράγοντες του (Ασημόπουλος, 2014: 39), ενώ φυσικά δεν μπορούν να αγνοηθούν τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού πλαισίου (Ασημόπουλος, 2014: 39· James, 2010: 2).

Φυσικά, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός έχει πολλές αρνητικές συνέπειες όπως οι *σχολικές επιδόσεις, η συναισθηματική ευεξία των παιδιών, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η θυματοποίηση, οι αγχώδεις διαταραχές και μετατραυματική διαταραχή άγχους, η ανάπτυξη ψυχοσωματικών προβλημάτων, οι καταθλιπτικές διαταραχές, ο στιγματισμός των μαθητών που εκφοβίζουν* (Ασημόπουλος, 2014: 36, 40). Προκειμένου, να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το φαινόμενο αυτό τόσο σε διεθνή όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο εφαρμόζονται προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Ασημόπουλος, 2014).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying) μπορεί να επιτευχθεί με την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση κάθε μαθητή (Kyriacou, 2011). Ταυτοχρόνως, είναι αναγκαία η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών -απέναντι στους συμμαθητές τους- και κυρίως των παιδιών που έχουν ασκήσει εκφοβισμό (Stephens, 2013). Τις δύο

¹http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&lang=%27.%27&perform=view&id=54019&Itemid=1522&lang

προαναφερόμενες δεξιότητες μπορούν τα παιδιά να τις αποκτήσουν και να τις αυξήσουν μέσα από τη συμμετοχή σε κατάλληλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Άλλωστε, υποστηρίζεται ότι το κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα επιδιώκει την πρόληψη και αντιμετώπιση των αντικοινωνικών συμπεριφορών με συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Σε αυτήν την προσπάθεια καθοριστικό ρόλο έχουν οι δάσκαλοι-κοινωνικοί παιδαγωγοί που μαζί με τους γονείς θα αντιμετωπίσουν το κοινωνικό πρόβλημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Κυριακού et al, 2016). Συνεπώς, *«η ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό της αποστολής του σχολείου και των εκπαιδευτικών»* είναι περισσότερο επίκαιρη από ποτέ (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 354). Ένας κοινωνικός παιδαγωγός έχει λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για να ανταποκριθεί με τον πλέον σωστότερο τρόπο στο πολύπλευρο έργο του (Κυριακού et al, 2016). Επομένως, η σύνδεση Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Ενδοσχολικού Εκφοβισμού είναι πολύ άμεση και απαραίτητη.

Η διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας είναι αποτέλεσμα της ακαδημαϊκής μου πορείας και φοίτησης, αφενός στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. και αφετέρου στο ΜΠΣ «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση». Στη διάρκεια των σπουδών αυτών δόθηκε έμφαση -ιδιαιτέρως με το μεταπτυχιακό- στην επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, στις αρχές, τις αξίες, τις μεθοδολογικές της διαστάσεις, τη συνέργεια Θεωρίας και Πράξης στην αντιμετώπιση των πιο δύσκολων κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων -όπως ο Ενδοσχολικός Εκφοβισμός- και όχι μόνο.

Παρακολουθώντας επί συστηματικής βάσεως όλα τα μαθήματα της επιβλέπουσας της παρούσας διπλωματικής -τόσο στην προπτυχιακή όσο και στη μεταπτυχιακή μου εκπαίδευση- και εμπνεόμενη από το παράδειγμα της, προσπάθησα από την πρώτη στιγμή που «μπήκα» στη σχολική τάξη να κάνω τη θεωρία, πράξη. Έχοντας ήδη τέσσερα χρόνια που υπηρετώ την εκπαίδευση, κατανόησα πλήρως όλες τις δυσκολίες αλλά και τις δυνατότητες που έχει ένας κοινωνικός παιδαγωγός.

Ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα το οποίο μαστίζει τα σχολεία είναι και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός. Αποτελεί ένα πολυσυζητημένο πρόβλημα για το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γραφτεί πάρα πολλά (Anastasovski et al, 2020· Artinopoulou, 2010 στο: Kholdarova, 2021· Hutchings & Clarkson, 2015· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Olweus, 2014· Smith, 2014 στο: Kyriacou et al, 2016). Παραπάνω, μάλιστα, αναφέρθηκε και η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην αντιμετώπιση του Ενδοσχολικού Εκφοβισμού.

Έτσι, αναγνωρίζοντας την τεράστια σημασία που διαδραματίζει η κατάλληλη εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων-κοινωνικών παιδαγωγών σε συνάρτηση με το επιστημονικό μου ενδιαφέρον για τη δυνατότητα πρόληψης και αντιμετώπισης κάθε αναδυόμενου κοινωνικοπαιδαγωγικού προβλήματος, θεώρησα εξαιρετικά ενδιαφέρον να μελετήσω τις αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για τη σχέση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και του Ενδοσχολικού Εκφοβισμού.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος μας έδειξε σχετικές -με το θέμα μας- έρευνες σε ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Απόλυτη συσχέτιση με το θέμα της παρούσας εργασίας αποτελούν τρεις εξ αυτών. Αρχικά, το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα: «*Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό*» αναφέρεται στην πρόληψη και αντιμετώπιση του bullying (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), ενώ το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τίτλο: «*Πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού μέσα από την αντίληψη για την ετερότητα*» στηρίχθηκε στη συστημική θεώρηση του Peter Senge (Μυλωνάκου - Κεκε, 2015c). Επιπλέον, η έρευνα που μελετούσε τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις των φοιτητών/ αυριανών δασκάλων στην Ελλάδα και στη συνέχεια έγινε συγκριτικά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Κυγιάκου, Μυλωνάκου-Κεκε & Stephens, 2016) αποτελεί μια ακόμη απόλυτα σχετιζόμενη έρευνα. Ακολούθως, υπήρξαν και άλλες σχετιζόμενες έρευνες, όπως εκείνη που μελέτησε τις εμπειρίες φοιτητών -γενικότερα- γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Κρομμύδας, 2021).

Επίσης, η συγκριτική έρευνα των Κυγιάκου, Μυλωνάκου-Κεκε και Stephens (2016) η οποία μελέτησε τις αντιλήψεις των φοιτητών σε σχολές εκπαίδευσης στην Αγγλία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό με άμεση συσχέτιση των απόψεων αυτών με την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η μελέτη της Kholdarova (2021) διερευνά τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και η έρευνα των Bauman και Del Rio (2005) καταγράφει τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία γύρω από το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Την άμεση σχέση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού μελετούν οι Anastasovski, Frichand, Popovski (2020), όπου εξετάζουν την πρόληψη της βίας στην εκπαίδευση μέσα από κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις. Επίσης, οι Naylor et al. (2006) καταγράφουν τους ορισμούς που δίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για το bullying.

Τη διερεύνηση των απόψεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με το bullying και μια νέα μεθοδολογία βασισμένη στις τέχνες κατέγραψαν οι Khanolainen,

Semenova και Magnuson (2021), ενώ άλλοι ερευνητές σημείωσαν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με τον εκφοβισμό, που έχουν οι εκπαιδευόμενοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (Nicolaidis et al., 2002). Ακόμα, οι Αμανάκη και Γαλανάκη (2014) κατέγραψαν τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, ενώ τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά «θύτη» και «θύματος» μελέτησαν οι Λαμπροπούλου και Μάνεσης (2016). Τέλος, καταγράφηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Ενδοσχολικού Εκφοβισμού (European Anti-Bullying Network – EAN) του οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» (2014), που στοχεύει σε μια ουσιαστική αντιμετώπιση του φαινομένου.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού της κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης που εμφανίζουν οι αντιλήψεις των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΚΠΑ σχετικά με τον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό.

Η εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση για το συγκεκριμένο θέμα έδειξε ότι δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες στην Ελλάδα. Η βιβλιογραφική μας μελέτη εντόπισε μόνο μία έρευνα η οποία μελετούσε τις αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών μέσα σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο στην Ελλάδα και στη συνέχεια συγκριτικά στην Αγγλία και τη Νορβηγία (Kyriacou, Mylonakou-Keke & Stephens, 2016).

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η μελέτη των αντιλήψεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών σχετικά με την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και επικεντρώνεται στους παρακάτω άξονες: α) η ανάδειξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης των φοιτητών σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, β) η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη των φοιτητών για τον βαθμό που μπορεί το σχολείο να επιτελέσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, γ) ο καθορισμός των αντιλήψεων σχετικά με το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού με βάση τις εμπειρίες των φοιτητών σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, δ) η επίδραση ή όχι των μαθητικών επιδόσεων των σημερινών φοιτητών στη φοίτηση τους τότε, ε) η πιθανή διαφορά για την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ανάμεσα στις αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, στ) η ενδεχόμενη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των φοιτητών ανάλογα με το αν παρακολουθούν ή όχι μάθημα για την Κοινωνική Παιδαγωγική, ζ) οι ενδεχόμενες διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών

σύμφωνα με το ηλικιακό κριτήριο, η) οι πιθανές διαφορές των φοιτητών ανάλογα με το φύλο τους.

Η εργασία αυτή διαρθρώνεται σε δύο μέρη το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος παρατίθεται εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση και συζητώνται ζητήματα σχετικά με την Κοινωνική Παιδαγωγική, τον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό καθώς και τη σχέση μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, γίνεται ανάλυση των όρων Κοινωνική Παιδαγωγική, Ενδοσχολικός Εκφοβισμός καθώς και η σύνδεσή μεταξύ τους, επισημαίνοντας τον καθοριστικό ρόλο που έχει η Κοινωνική Παιδαγωγική στην πρόληψη και αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying).

Στο ερευνητικό μέρος περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία, δηλαδή ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σχεδιασμός της όλης ερευνητικής διαδικασίας, οι περιορισμοί, ενώ γίνεται αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας.

Στην παρούσα έρευνα που ήταν ποσοτική και ποιοτική ακολουθήθηκαν Στατιστικές Αναλύσεις για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και Ανάλυση Περιεχομένου για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων. Οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν ήταν Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής (έγινε Παραγοντική Ανάλυση και Πολλαπλή Παλινδρόμηση).

Επίσης, περιλαμβάνει τα αποτελέσματα στα οποία αυτή κατέληξε σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Ακολουθεί η συζήτηση και η κριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα συμπεράσματα και η παράθεση της βιβλιογραφίας και τα παραρτήματα.

Α' ΜΕΡΟΣ
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

1.1 Εισαγωγή

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που δημιουργήθηκε στην Ευρώπη -στις αρχές του 19^{ου} αιώνα- όταν υπήρξε έντονη η ανάγκη οργανωμένης αντιμετώπισης μεγάλων και πολύπλοκων προβλημάτων (στην εκπαίδευση και την κοινωνία) καθώς και αδιεξόδων που είχαν ήδη κάνει την εμφάνισή τους από τον προηγούμενο αιώνα (Mylonakou-Keke, 2015a). Η χρονική περίοδος της Ιστορίας, που αναφέρθηκε, περιέχει κοινωνικές μεταβολές με ταχύτατο ρυθμό που οδήγησαν σε πολέμους αλλά και σε διάχυτη αστικοποίηση κυρίως λόγω της βιομηχανικής επανάστασης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003).

Ο Adolf Diesterweg ήταν ο πρώτος που κατά τον 19^ο αιώνα πρότεινε τον όρο «Κοινωνική Παιδαγωγική» με απώτερο στόχο να καταδείξει την παιδαγωγική διάσταση και την πρόληψη δύσκολων καταστάσεων για τα παιδιά με άσχημες συνθήκες διαβίωσης (Kholdarova, 2021). Το 1844 στη Γερμανία ο Karl Mager γράφει πρώτη φορά τον όρο «Κοινωνική Παιδαγωγική» σε σχετικά έργα του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Έτσι, λοιπόν, η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής υπάρχει σχεδόν διακόσια χρόνια, έχοντας καταλυτικό ρόλο στη ριζική αλλαγή και βελτίωση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών συστημάτων τόσο στην Ευρώπη όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003, 2013· Mylonakou-Keke, 2015a). Ωστόσο, ευθύς εξαρχής τέθηκαν τα θεμέλιά της από αναγνωρισμένους θεμελιωτές που ανήκαν σε άλλους επιστημονικούς τομείς όπως: Παιδαγωγική, Φιλοσοφία, Θεολογία, Κοινωνιολογία και Κοινωνική Μέριμνα. Αυτοί οι θεμελιωτές μαζί με άλλους επιστήμονες εφάρμοσαν και εφαρμόζουν ποικίλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα ενισχύοντας την πρόσφατη -σχετικά- αυτή επιστήμη, δημιουργώντας νέα γνώση και μετασχηματισμό αυτής. Έτσι, η διεπιστημονικότητα, οι κατευθύνσεις της, οι μέθοδοί της και το που αυτή εφαρμόζεται είναι χαρακτηριστικά της που συνεχώς διευρύνονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να καταγραφεί πως υπήρξαν -και αρκετά χρόνια πριν τον 19^ο αιώνα- δράσεις, που θα μπορούσαν να ονομαστούν «πρόδρομες κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις». Μελετώντας την ελληνική ιστορία συναντάμε

«πρώιμους» Κοινωνικούς Παιδαγωγούς -όπως ο Αδαμάντιος Κοραΐς, ο Ιωάννης Καποδίστριας, ο Θεόφιλος Καΐρης, ο Γεώργιος Κλεόβουλος κ.ά.- που συνεισέφεραν πολλά μέσα από μια μεγάλη ποικιλία δράσεων κοινωνικοπαιδαγωγικού χαρακτήρα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003, 2021).

Έχοντας ταυτοχρόνως *«ισχυρή θεωρητική, επιστημολογική και μεθοδολογική ταυτότητα»* η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που εφαρμόζεται σε ποικίλα πεδία. Δεν αποτελεί όμως μια στατική επιστήμη. Αντιθέτως, είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη και προσαρμοζόμενη επιστήμη, η οποία *«επιδεικνύει ισχυρά αντανάκλαστικά»* προκειμένου να αντιμετωπίσει τα όποια κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα λαμβάνοντας υπόψη της πολλούς παράγοντες όπως: εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς, ιστορικούς και άλλους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 28).

Επιπροσθέτως, η Κοινωνική Παιδαγωγική *«επιδιώκει τη βελτίωση και την αλλαγή με τη δυναμική και αποτελεσματική αντιμετώπιση πολύπλοκων και προβληματικών καταστάσεων»*. Επομένως, έχει μια *«προβληματο-κεντρική θεώρηση»* όπου αυτό γίνεται αντιληπτό από τις παιδαγωγικές δράσεις, την διεπιστημονικότητά της, την ολιστική και συστημική προσέγγιση, την προσωπική και κοινωνική ευθύνη, την αξιοποίηση της κριτικής και του αναστοχασμού, την εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων καθώς και την συστημική μάθηση που λειτουργεί μέσα από την αλληλεπίδραση και τον μετασχηματισμό (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Βεβαίως, πρέπει να καταγραφεί, ότι πολύ συχνά οι επιστήμονες δεν έχουν πλήρη συμφωνία για τον τρόπο προσέγγισης κοινωνικών ζητημάτων (αναλυτική ή ολιστική) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ωστόσο, δεν σημαίνει ότι μεταξύ τους είναι ανταγωνιστικές -η αναλυτική και η ολιστική προσέγγιση- (Κεκές, 2002, 2008). Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) σημειώνει ότι η ξεχωριστή και διακριτή *«μελέτη των μερών σε απομόνωση από το όλο, που κάνει τις ιδιότητες του όλου να εξαφανίζονται, που αγνοεί τις σχέσεις των μερών»* δεν είναι από μόνο του αρκετό για να αντιμετωπιστούν πολύπλοκα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα.

Σύμφωνα με τους Buchkremer (2009) και Müller και Kronen (2010) ο Mager θεωρούσε ότι όποια κοινωνικοπαιδαγωγική δράση πραγματοποιείται θα πρέπει να έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά:

- ❖ *κοινωνική κριτική και κοινωνική δικαιοσύνη (αφετηρία)*

- ❖ δέσμευση της κοινωνίας για *κοινωνικό μετασχηματισμό* μέσα από τη βελτίωση και αλλαγή της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, που αφορά όμως όλους τους ανθρώπους (επιδίωξη)
- ❖ μόρφωση όλων των ανθρώπων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους στοχεύοντας στην *αυτοπραγμάτωση* και την *προσωπική και κοινωνική ευημερία* (στόχος και δυνατότητα)

Παραλλήλως, ο Friedrich Adolph Diesterweg υποστήριζε ότι θα ήταν αναγκαίο για το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας να ισχύουν τα ακόλουθα:

- ❖ συγκρότηση και λειτουργία με βάση τα όσα προσβέυει η Κοινωνική Παιδαγωγική
- ❖ προώθηση και καλλιέργεια της *κοινωνικής δικαιοσύνης*, της *κοινωνικής υπευθυνότητας* και των *δημοκρατικών αρχών*
- ❖ εκπαίδευση και παροχή παιδείας για όλους και για όλη τη διάρκεια της ζωής τους με σκοπό να ολοκληρωθούν προσωπικά και κοινωνικά (Günther, 1993, 1994).

1.2 Ορισμός Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί μια συνεχώς και παγκοσμίως αναπτυσσόμενη και εξελισσόμενη επιστήμη. Σε κάθε μέρος του πλανήτη –ανάλογα με την κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές, ιστορικές, τεχνολογικές και γεωγραφικές συνθήκες κάθε τόπου- διαμορφώνεται και συνδιαμορφώνεται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β). Αυτή η διαφοροποίηση είναι που κάνει την επιστήμη αυτή να εμφανίζει «πολυφωνία» ενεργοποιώντας ένα πλήθος από συζητήσεις για αυτήν (Cameron & Moss, 2011· Hämäläinen, 2012b· Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003, 2013· Mylonakou-Keke, 2015a· Úcar, 2011).

Τα όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο καταδεικνύουν τον λόγο για τον οποίο δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός για την Κοινωνική Παιδαγωγική. Ωστόσο, οι κοινωνικοί παιδαγωγοί έδωσαν διάφορους ορισμούς κατά καιρούς. Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2003, 2013, 2021: 362) αναφέρει τον ακόλουθο ορισμό: «*Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη, η οποία «ενεργεί» ως «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, είναι η οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό,*

οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει». Σύμφωνα με την ίδια, η έννοια «λειτουργικό ενδιαμέσο» -όρος δανεικός από τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)- φανερώνει την «οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα σε συστήματα» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 362).

Έτσι, είναι η κατεξοχήν επιστήμη, που επιδιώκει για όλους τους ανθρώπους και σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, την «προσαρμογή, επιβίωση, εξέλιξη, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία» (Eichsteller & Holthoff, 2011 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β· Kornbeck & Rosendal Jensen, 2011· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 29). Με άλλα λόγια, η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί «λειτουργικό ενδιαμέσο» επιδιώκοντας τη βελτίωση ή/και την αλλαγή, τροποποιώντας τις προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες. Το τελευταίο όμως χρειάζεται ταυτοχρόνως την «ενεργό ανάληψη ευθύνης και την ανάπτυξη προληπτικών και παρεμβατικών δράσεων» τόσο σε μεμονωμένα άτομα όσο και σε ομάδες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 362).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που περιγράφει «ολιστικούς και σχεσιοκεντρικούς τρόπους που βασίζονται στις διαδραστικές σχέσεις φροντίδας και εκπαίδευσης των ανθρώπων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους» (Anastasovski, Frichand & Popovski, 2020). Ο Härmäläinen (2003) σημειώνει ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική ασχολείται με τις πρακτικές που αφορούν την κοινωνική ανισότητα. Επιπλέον, σημειώνει ότι η «Κοινωνική Παιδαγωγική δεν είναι μια μέθοδος ή ένα σύνολο μεθόδων», αλλά η κάθε μέθοδος-πρακτική σχεδιάζεται με βάση τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες. Παραλλήλως, είναι η επιστήμη που δείχνει «την επιστημονική και μετασχηματιστική δραστηριότητα των ανθρώπων και των θεσμών της κοινωνίας» (Kholdarova, 2021: 241).

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2003) σημειώνει τον επαναπροσδιορισμό του χρόνου της εκπαίδευσης, τον οποίο θέτει η Κοινωνική Παιδαγωγική. Υποστηρίζει δηλαδή ότι το κατά πόσο αποτελεσματική θα είναι η εκπαίδευση εξαρτάται από την «ισορροπία» ανάμεσα στην τυπική, μη τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση –με την ολοένα αυξανόμενη εισαγωγή των Τ.Π.Ε. ιδιαίτερα στην περίοδο της πανδημίας του COVID-19 (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η ανάγκη λοιπόν για τον ανακαθορισμό του ρόλου του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού ρόλου οδήγησε κοινωνικούς παιδαγωγούς από όλο τον κόσμο να «στρέψουν» την προσοχή τους σε αυτήν την ανάγκη και να ενισχύσουν την εκπαίδευση κοινωνικοπαιδαγωγικά (Buchkremer, 2009· Izzo, 2000 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Kornbeck et al., 2011· Kyriacou, 2011, 2015· Kyriacou et al., 2009, 2016· Lorenzova, 2018· Mylonakou – Keke, 2009, 2012, 2015c·

Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003, 2013, 2019α· Petrie, 2005· Petrus, 2000 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Saraccino, 2001 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Smith, 2006· Stephens, 2013). Οι κοινωνικοί παιδαγωγοί που σημειώθηκαν τονίζουν την ανάγκη για «ουσιαστικό και αποτελεσματικό, παρεμβατικό αλλά κυρίως προληπτικό ρόλο» προκειμένου να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται τα ποικίλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 30).

1.3 Αποδέκτες Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν ενδιαφέρεται μόνο για τους μαθητές μέσα στις σχολικές τάξεις. Κυρίως δίνει έμφαση και καταδεικνύει ενδιαφέρον για την *«προσωπική ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ευημερία όλων των ατόμων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους»* με ιδιαίτερη επικέντρωση για τα άτομα και τις ομάδες *«που βιώνουν οποιασδήποτε φύσεως μειονεξία»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β: 3).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η οργανωμένη και συστηματική εργασία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δεν εστιάζει μόνο στην αλλαγή ευπαθών ομάδων. Ενδιαφέρεται εξίσου για όλες τις ηλικίες για όλους τους ανθρώπους, τις οικογένειές τους και κατ' επέκταση για όλη την κοινωνία μας (Eriksson & Markström, 2003 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Έτσι, υπάρχουν τρεις βασικοί επιστημονικοί κλάδοι: η Παιδαγωγική, η Ανδραγωγική και η Γερανταγωγική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, 2019β, 2021). Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση επιθυμεί για κάθε άνθρωπο μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο ανάλογο με την κοινωνία στην οποία ζει (Fog, 2003 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

1.4 Όραμα Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική από τις αρχές της δημιουργίας της αντιπροσώπευε το σύνολο των προσπαθειών μεμονωμένων ατόμων και ομάδων προκειμένου να αντιμετωπίζονται τα ποικίλα προβλήματα μέσα από *«τη μαχητική και δυναμική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή»*. Αποτελεί δηλαδή μια προβληματο-κεντρική επιστήμη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 26). Την ίδια θέση υποστηρίζουν και οι Buchkremer (2009), Hämmäläinen (2012a) και Kyriacou et al (2009), οι οποίοι

επισημαίνουν τη δράση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, όπου η *βελτίωση και αλλαγή* επέρχεται κυρίως στους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μηχανισμούς.

Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική δράση διαπνέεται από τις προσπάθειες για βελτίωση και αλλαγή με κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική συμμετοχή, κοινωνική υπευθυνότητα, κοινωνικό μετασχηματισμό, δημοκρατική εκπαίδευση, διά βίου εκπαίδευση και μάθηση, προσωπική και κοινωνική ευημερία και ολοκλήρωση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Το όραμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στοχεύει στην εκπαίδευση ατόμων και ομάδων, προκειμένου να μάθουν να αγωνίζονται από τη μία καλλιεργώντας «την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη» και από την άλλη όντας ικανοί «να ζήσουν μια αυτεξούσια ζωή, με πληρότητα, ευκαιρίες και θετικές σχέσεις με τους άλλους» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β: 3).

Με άλλα λόγια η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής «εξελίχθηκε και αναπτύχθηκε συνδεδεμένη ιστορικά με σημαντικές και μαχητικές προσπάθειες ατόμων και ομάδων» που είχαν κοινό όραμα το οποίο πραγματοποίησαν μέσα από «πρωτοβουλίες, ευθύνες και δράσεις» οργανώνοντας συνεργατικές δράσεις. Παραλλήλως, κατέβαλαν μεγάλες προσπάθειες για να υλοποιήσουν τις ιδέες τους και έτσι «να συνεισφέρουν στην αναμόρφωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος» με ταυτόχρονη βελτίωση σε ατομικά και συλλογικό επίπεδο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 27-28).

Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο δράσεων που προλαμβάνουν, αποκαθιστούν, διορθώνουν και αναπτύσσουν τα ζητήματα σε ποικίλους τομείς της καθημερινότητας ενός ατόμου. Σχετικά με τον ρόλο της κοινωνικοπαιδαγωγικής στάσης ο M.I. Rozhkon τονίζει ότι αν βοηθήσεις ένα παιδί, έναν άνθρωπο να κοινωνικοποιηθεί κατάλληλα, θα «ενεργοποιήσεις τη συμμετοχή του στο μετασχηματισμό της κοινωνίας» (Kholdarova, 2021).

1.5 Βασικές αρχές και προτεραιότητες Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική διέπεται από μια πληθώρα βασικών αρχών και προτεραιοτήτων. Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά και ενδεικτικά μερικές από αυτές:

- ❖ Αξιακό σύστημα και ευρύτερο κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος
- ❖ Κοινωνική ευημερία και πρόοδος
- ❖ Κοινωνική δικαιοσύνη

- ❖ Κοινωνική κριτική και αναστοχασμός
- ❖ Κοινωνική συμμετοχή
- ❖ Κοινωνική φροντίδα
- ❖ Κοινωνική χειραφέτηση, ανεξαρτητοποίηση και ολοκλήρωση
- ❖ Προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση και ευημερία, μέσα από την εκπαίδευση και δημιουργία θετικών εμπειριών
- ❖ Διαρκής προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη
- ❖ Εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη, βελτίωση και αλλαγή
- ❖ Σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ατόμου
- ❖ Υποστήριξη μειονεκτούντων και ευάλωτων κοινωνικά προσώπων και ομάδων
- ❖ Δυνατότητα εκπαίδευσης και δημιουργίας κινήτρων σε όλο το ηλικιακό φάσμα (δια βίου μάθηση)
- ❖ Ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου
- ❖ Ενίσχυση και ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων
- ❖ Υποστήριξη και αξιοποίηση του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου
- ❖ Εκπαίδευση ελεύθερου χρόνου
- ❖ Κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική
- ❖ Αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, 2016, 2021)

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής παρουσιάζει μια αρκετά μεγάλη ποικιλία στις προτεραιότητες και κατευθύνσεις της συνθέτοντας ένα πλαίσιο διαφοροποιημένων κοινωνικοπαιδαγωγικών στάσεων και προσεγγίσεων που υπάρχουν στην επιστήμη αυτή. Αν και οι οπτικές αυτές είναι διαφορετικές μεταξύ τους η εμπειρία και η επεξεργασία τους από τους επιστήμονες –τους κοινωνικούς παιδαγωγούς που την υπηρετούν-, εντούτοις οι διαφορετικές προσεγγίσεις έχουν δημιουργήσει μια «αρμονική συμφωνία», που «εμπλουτίζει τις ιδεολογικές, θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις», αλλά και τις «ερευνητικές επιλογές» της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Έτσι, την καθιστά αποτελεσματική σε κάθε διαφορετική ανάγκη για εφαρμογή και δράση (Mylonakou-Keke, 2015a).

Ένας από τους πιο βασικούς στόχους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να θεωρεί την σύγχρονη εκπαίδευση ως τον βασικό παράγοντα κοινωνικής συνοχής. Η κοινωνική συνοχή θέλει τα άτομα μιας κοινωνίας να έχουν προστατευμένες τις όποιες διαφορές

τους και παράλληλως να μην επιτρέπει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Delors, 1996 στο: Anastasovski, Frichand & Popovski, 2020· Mylonakou - Keke, 2012: 169-176).

Η διαμόρφωση της κοινωνικής πληρότητας ενός ατόμου, η εκπαίδευση όλων των δεξιοτήτων για κοινωνική προσαρμογή, η βοήθεια στην αντιμετώπιση προβλημάτων με κοινωνική διάσταση είναι ορισμένα από τους πλέον άμεσους στόχους μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Kholdarova, 2021).

Αντικείμενο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η μελέτη της αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνία, το άτομο και το κοινωνικό του περίγυρο. Σκοπός της επιστήμης αυτής είναι να καθιστά δυνατή τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία σε επίπεδο *«διατήρησης, αποκατάστασης, συντήρησης και ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνικής δραστηριότητας»* (Kholdarova, 2021: 241).

Σύμφωνα με την Kholdarova (2021) η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ορισμένες λειτουργίες, όπως:

- ❖ εκπαίδευση μελλοντικών δασκάλων-κοινωνικών παιδαγωγών με πρακτικές για ποικίλα κοινωνικά θέματα
- ❖ πρακτικές που συνδράμουν στην προσαρμογή ενός ατόμου μέσα σε ένα περιβάλλον ή το αντίστροφο, ανάλογα τις συνθήκες
- ❖ δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κάθε ατόμου και
- ❖ δράσεις με απώτερο σκοπό την πρόληψη από κοινωνικά προβλήματα.

1.6 Κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα και αντιμετώπισή τους

Η επιστήμη της Κοινωνικής παιδαγωγικής αντιμετωπίζει ποικίλα ζητήματα όπως: *«οι μειωμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, η έλλειψη κινήτρων και στόχων, η σχολική διαρροή, η αρνητική αντιμετώπιση του διαφορετικού, η ανάδειξη της αξίας του σεβασμού της ετερότητας και της μοναδικότητας του κάθε ατόμου οι προκαταλήψεις, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, η κοινωνική μειονεξία και περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά.»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 350-351· Mylonakou-Keke, 2015c).

Συγχρόνως με τα προαναφερθέντα υπάρχουν και άλλα πρόσφατα προβλήματα τα οποία προκύπτουν λόγω της σύγχρονης τεχνολογίας και χρήζουν αντιμετώπισης από την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής όπως *«ο κοινωνικός ψηφιακός αναλφαβητισμός, ο ψηφιακός αποκλεισμός, η ψηφιακή απομόνωση, το ψηφιακό χάσμα,*

ο ψηφιακός εθισμός, ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (cyberbullying) κ.ά.» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 350-351).

Τα παραπάνω ζητήματα αποτελούν τα πλέον σημαντικότερα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα τα οποία απασχολούν τους επιστήμονες και τους ειδικούς της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Buchkremer, 2009· Eriksson & Markström, 2003 στο: Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021· Hämmäläinen, 2012a· Kornbeck et al., 2011· Kyriacou, 2011· Kyriacou et al., 2009, 2016· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, 2021· Petrie, 2011· Petrie et al, 2006· Petrus, 2000 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Smith, 2011 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Stephens, 2012).

Η αντιμετώπιση των πολύπλοκων κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων και η ουσιαστική αλλαγή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών επιτεύχθηκαν με την παρέμβαση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχοντας πάντα στην «φαρέτρα» της τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- ❖ την ενότητα θεωρίας και πράξης
- ❖ τη διασφάλιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και
- ❖ την εδραίωση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 29).

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου - Κεκέ (2021: 31), την επιρροή και την αλλαγή κοινωνικοεκπαιδευτικών μηχανισμών μπορεί να επιτύχει η Κοινωνική Παιδαγωγική μέσα από «ένα ιδιαίτερο θεωρητικό και μεθοδολογικό τρόπο σκέψης και από ένα σύνολο οργανωμένων παιδαγωγικών δράσεων» προκειμένου να παρέμβει, να προλάβει και να αντιμετωπίσει αναδυόμενα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα. Ως εκ τούτου πρεσβεύει την συνεχή και συστηματική προσπάθεια για να επιτύχει την συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, μια αναγκαία συνεργασία για την επίλυση των ζητημάτων που κάθε φορά απασχολούν την Κοινωνική Παιδαγωγική.

Επιπλέον, την αντιμετώπιση «των σημαντικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων» στοχεύει να επιτυγχάνει συνεχώς η Κοινωνική Παιδαγωγική. Κατά τη διαδικασία αυτή ζητά τη συνεργασία και άλλων επιστημονικών χώρων αναπτύσσοντας κατά αυτόν τον τρόπο «διεπιστημονικές ενέργειες». Έτσι, ο «ισχυρός διεπιστημονικός της χαρακτήρας» δίνει τη δυνατότητα στην πρόσφατη επιστήμη της παιδαγωγικής να ενεργεί με την αξιοποίηση, την εφαρμογή, τον επαναπροσδιορισμό και την ανασύνθεση θεωριών και μεθόδων άλλων επιστημών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 30).

Σε όλα τα προαναφερθέντα έχουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο οι Κοινωνικοί Παιδαγωγοί. Εάν ένα άτομο αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα με τον κοινωνικό του

περίγυρο, τότε η κοινωνικοπαιδαγωγική στάση μπορεί να έχει ουσιαστικό ρόλο στην επίλυσή του. Συνεπώς, ο κοινωνικός παιδαγωγός εκπαιδεύει τα μέλη μιας κοινωνίας, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική τους προσαρμογή (Kholdarova, 2021).

Σύμφωνα με όσα λέει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021: 589), ο δάσκαλος ως κοινωνικός παιδαγωγός είναι αναγκαίος: *«να επιστρέψει στην αντίληψη του σωκρατικού δασκάλου, να επιστρέψει ακόμη στην αιώνια αντίληψη της αγάπης»*. Επιπλέον, οφείλει να γίνει ακόμα: *«ο διευκολυντής, ο εμπυχωτής για την αναζήτηση και τη δημιουργία της γνώσης και όχι ο αυθεντικός εκφραστής της, να γίνει ο συνεργάτης, ο συνερευνητής»*. Κυρίως όμως να αποτελεί τον *«καταλύτη δημιουργικής αυτοδιδασκαλίας»* των μαθητών του, όπως ακριβώς το δίδαξε αυτό ο Σωκράτης.

1.7 Επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει *«έναν ισχυρό διεπιστημονικό χαρακτήρα»*, ενώ παράλληλα επιδιώκει την αποτελεσματική ανταπόκριση στις πολυπαραμετρικές απαιτήσεις που ανακύπτουν ανάλογα με τις ανάγκες εκπαιδευτικών και κοινωνικών συστημάτων. Επιπλέον, έχει ήδη αναφερθεί, η ανάγκη για ολιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αυτή η ανάγκη είναι που οδήγησε στο να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί η Συστημική-Κυβερνητική Επιστήμη γεγονός που στηρίζεται σε μια διαφορετική επιστημονική φιλοσοφία και επιστημολογία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Εκτός από την επιστημολογική διάσταση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής υπάρχει και η μεθοδολογική. Ο Peter Checkland (1995 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) σημειώνει ότι η μεθοδολογία *«βρίσκεται στο ενδιάμεσο μεταξύ της φιλοσοφίας και της τεχνικής»*. Αν και η μεθοδολογία δεν μπορεί να έχει την ακρίβεια μιας τεχνικής, ωστόσο αποτελεί έναν πιο σταθερό «οδοδείκτη» από αυτόν που παρέχει η φιλοσοφία. Σύμφωνα, πάντως, με την καθηγήτρια Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) οι φιλοσοφικές, επιστημολογικές, θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις υπάρχουν ταυτοχρόνως στη μεθοδολογία.

Έτσι, η Κοινωνική Παιδαγωγική διαπνέεται από συγκεκριμένες θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις/χαρακτηριστικά, οι οποίες υπάρχουν σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική ενέργειά της αλληλοσχετιζόμενες ή/και (κάποιες φορές)

ταυτιζόμενες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021: 359-361· Mylonakou-Keke, 2015b) αναφέρει αυτές τις θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις/χαρακτηριστικά, που επιγραμματικά είναι:

- ❖ *Η προβληματο-κεντρική θεώρηση*
- ❖ *Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης*
- ❖ *Οι ολιστικές-Συστημικές προσεγγίσεις*
- ❖ *Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις*
- ❖ *Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος*
- ❖ *Η συστημική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή*
- ❖ *Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο*
- ❖ *Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος*
- ❖ *Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία*
- ❖ *Η συστημική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση*
- ❖ *Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης*
- ❖ *Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα.*

1.8 Ετερότητα και μοναδικότητα κάθε ατόμου

Ένα ζήτημα που μελετά η Κοινωνική Παιδαγωγική -το οποίο είναι αποτέλεσμα των βασικότερων θεμελιωδών κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών και αρχών της- είναι ο σεβασμός και η ανάδειξη της αξίας της ετερότητας και της μοναδικότητας του κάθε ατόμου. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β· Mylonakou-Keke, 2015c)

Ο Κ.Δ. Ushinsky -Ρώσος δάσκαλος, που ίδρυσε στην χώρα του, την επιστημονική παιδαγωγική- αναφέρει ότι η φύση, η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία, οι θρησκεία, η γλώσσα, η ιστορία, μέσα στα οποία μεγαλώνει ένα παιδί, διαμορφώνουν την προσωπικότητά του (Kholdarova, 2021).

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021: 511) δίνει τον ακόλουθο ορισμό για την ετερότητα: «ως ετερότητα στην Κοινωνική Παιδαγωγική εκλαμβάνεται η διαφορετικότητα κάθε ανθρώπου, που προέρχεται από τη μοναδικότητά του».

Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να καταγραφεί ότι αν και η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει την ανάδειξη της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου θα πρέπει να υπάρξει μεγάλη προσοχή ώστε κανείς «να μην απεμπολεί ή να κρύβει χαρακτηριστικά της ταυτότητάς του» με σκοπό να «αρέσει» στους άλλους ή να μην του «ερεθίσει» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Βέβαια, το να αποδεχθείς τον άλλο -όπως ακριβώς είναι- είναι πολύ δύσκολο. Αυτό συμβαίνει καθώς προϋποθέτει τη πολύ καλή γνώση του ίδιου το εαυτού. Για να αποδεχθείς δηλαδή τον άλλο πρέπει να γνωρίζεις καλά τον εαυτό σου. Αυτό, όμως, δεν είναι άμεσα εφικτό, καθώς δύσκολα κάποιος μπορεί ή θέλει να αντιληφθεί την αλήθεια για το άτομό του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

1.9 Κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος

Η ουσία της επιστήμης -που μελετάται στο παρόν κεφάλαιο- είναι το ισχυρό αξιακό σύστημα που τη διαπνέει όντας συνεχώς δημιουργούμενο και ενισχυόμενο. Οι Κοινωνικοί Παιδαγωγοί αλλά και όσοι συμμετέχουν σε κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα οφείλουν «να έχουν και να εκφράζουν όχι απλώς μια γνήσια ηθική στάση, που θα καθοδηγεί μία αντίστοιχη νοοτροπία, ή που θα υιοθετηθεί σε μία συγκεκριμένη κατάσταση» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β: 11)

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος: «συγκροτείται από ένα σύστημα αξιών, αρετών και αρχών που μετουσιώνεται σε μια κοινωνικοπαιδαγωγική στάση ζωής» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 583). Αυτό είναι που οφείλει να διαποτίζει την ίδια την ουσία και την ύπαρξη κάθε κοινωνικού παιδαγωγού, ο οποίος «υπακούει» σε αρχές, αντιλήψεις, μεθόδους και πρακτικές (Eichsteller, 2010 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β· Eichsteller & Holthoff, 2011 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β· Mylonakou-Keke, 2015c).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος περιλαμβάνει αξίες οι οποίες «βρίσκονται» σε συνεχή αλληλεπίδραση. Έτσι, ενισχύεται το κοινωνικοπαιδαγωγικό έργο των παιδαγωγών καθώς αυξάνει το ενδιαφέρον τους για καινούριες δράσεις κοινωνικοπαιδαγωγικού περιεχομένου. Οι θεμελιώδεις αρχές «που καθοδηγούν κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό ενέργημα και συνθέτουν το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος» είναι πολλές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β: 12). Ορισμένες από αυτές είναι:

- ❖ ο διαρκής σεβασμός στην αξιοπρέπεια κάθε ανθρώπου

- ❖ η μη αρνητική στάση απέναντι στους ανθρώπους
- ❖ η βαθιά κατανόηση του άλλου με ενσυναίσθηση
- ❖ η συναισθηματική διασύνδεση
- ❖ ο σεβασμός στην μοναδικότητα και ετερότητα του ατόμου
- ❖ η ανάπτυξη θετικών σχέσεων κ.ά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β: 11).

Για να μπορέσουν οι κοινωνικοί παιδαγωγοί να συνεχίζουν απρόσκοπτα το έργο τους χρειάζεται τόσο η αξιολόγηση και τα ερευνητικά αποτελέσματα κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων όσο και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος. Άλλωστε το ήθος αυτό ήταν που οδήγησε οραματιστές παιδαγωγούς στη δημιουργία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Παραλλήλως, τα παραπάνω έδειξαν ότι επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές αποκτούν κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες. Με αυτόν τον τρόπο παρατηρείται αλλαγή κουλτούρας στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

1.10 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η αναφορά ιστορικών στοιχείων για τη δημιουργία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής καθώς και το πώς ορίζεται. Αναδείχθηκε το όραμα της επιστήμης αυτής και σημειώθηκαν οι αποδέκτες αυτής. Ακόμα, παρουσιάστηκαν οι βασικές αρχές και προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και ακολούθως τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα τα οποία μελετά, εξετάζει και αντιμετωπίζει. Επίσης, καταγράφηκαν οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αξία που έχουν για αυτήν την επιστήμη η ετερότητα και μοναδικότητα κάθε ατόμου αλλά και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

2.1 Εισαγωγή

Ένα από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα είναι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός (bullying). Παρά την πληθώρα των δράσεων που έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να περιοριστεί ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, εντούτοις συνεχίζει να υπάρχει το κοινωνικό αυτό φαινόμενο σε όλη την Ευρώπη (Anastasovski et al, 2020· Artinopoulou, 2010 στο: Kholdarova, 2021· Hutchings & Clarkson, 2015· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Olweus, 2014· Smith, 2014 στο: Kyriacou et al, 2016). Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει αρκετές έρευνες (όπως των Farrington & Ttofi, 2009· Lines, 2008 στο: Kyriacou et al, 2016· Rigby, 2012) για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό που έχουν δώσει στη βιβλιογραφία πολλά δεδομένα και στοιχεία για:

- ✓ το τι είναι ο εκφοβισμός,
- ✓ τις παραμέτρους εκείνες που τον δημιουργούν,
- ✓ τις συνθήκες που μπορεί να ωθήσουν κάποια άτομα να ασκήσουν ενδοσχολικό εκφοβισμό ή να τον δεχτούν και
- ✓ τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος, οι οποίοι ενδέχεται να αυξήσουν ή να μειώσουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Kyriacou et al, 2016).

2.2 Γενικός ορισμός εκφοβισμού

Ως εκφοβισμός ορίζεται η *πρόκληση φόβου (σε κάποιον), κυρίως ως μέσου ελέγχου των αντιδράσεών του* (Μπαμπινιώτης, 2019: 678). Ο εκφοβισμός έχει καταγραφεί ως η «*συστηματική κατάχρηση της εξουσίας*» (Smith & Sharp, 1994: 2). Είναι ένα φαινόμενο στο οποίο υπάρχει μια «*ανισορροπία δυνάμεων*» με αποτέλεσμα να μην μπορεί το άτομο να προφυλάξει πλήρως τον εαυτό του (Rigby, 2017).

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές είναι αναπόφευκτο -στην κοινωνία όπου ζούμε- να μην υπάρχουν *σχέσεις εξουσίας* ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε επειδή υπερέχουν κάποιοι σε δύναμη ή σε μέγεθος ή σε ικανότητα ή σε δυναμικότητα της προσωπικότητας ακόμα και για μια προκαθορισμένη και αναγνωρίσιμη ιεραρχία. Αν και είναι σχεδόν αδύνατο να αποφευχθεί η κατάχρηση στη

διαχείριση της εξουσίας, το τι ακριβώς θεωρείται υπέρβαση της εξουσίας καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο (Smith & Sharp, 1994). Ωστόσο, είναι ευρέως αποδεκτό ότι έχουμε εκφοβισμό αν η συμπεριφορά κάποιου είναι *συστηματική, επαναλαμβανόμενη και σκόπιμη* (James, 2010: 1· Smith & Sharp, 1994: 2).

Ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα το οποίο μπορεί να συμβεί είτε στο χώρο εργασίας κάποιου, είτε ακόμα και μέσα στην οικογένεια (στο σπίτι), στο στρατό, στις φυλακές και κυρίως στο χώρο του σχολείου (Lowenstein, 1978· Smith & Sharp, 1994). Εκφοβισμός υπάρχει και στον χώρο του αθλητισμού και συγκεκριμένα το φαινόμενο αυτό παρατηρείται στη διάρκεια αθλητικών εκδηλώσεων με τη μορφή τόσο σωματικής, όσο και λεκτικής βίας (Anastasovski, 2010 στο: Anastasovski et al, 2020). Είναι ωστόσο ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε διεθνές αλλά και παγκόσμιο επίπεδο (Lowenstein, 1978).

Είναι γεγονός πως η κατάχρηση της εξουσίας θα ήταν επιθυμητό να μη συμβαίνει σε κανένα κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, όπου και να γίνεται αποτελεί μελανό σημείο της κοινωνικής ζωής. Ωστόσο, οι ερευνητές Smith και Sharp (1994) καταγράφουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ενδοσχολικό εκφοβισμό καθώς μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά οποιονδήποτε μαθητή. Μάλιστα, συμπληρώνουν ότι τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στο bullying, καθώς δεν έχουν ούτε αρκετή επίγνωση των δικαιωμάτων τους –τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό που έχουν συνήθως οι ενήλικες-, ούτε ξέρουν πώς θα τα υπερασπίσουν.

2.3 Ενδοσχολικός εκφοβισμός- Ορισμός

Ενδοσχολικός εκφοβισμός αποκαλείται ο εκφοβισμός μέσα στο σχολικό πλαίσιο, στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Ελληνική Αστυνομία και το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη ο διεθνής όρος για το φαινόμενο αυτό είναι το «bullying». Είναι μια λέξη που έχει τη ρίζα του στο ρήμα «bully», το οποίο σημαίνει «*πληγώνω ή τρομοκρατώ ή υποχρεώνω κάποιον με τη βία να κάνει κάτι που δεν θέλει*».² Επίσης, ο Lowenstein (1978: 147) σημειώνει ότι αγγλικό λεξικό εξηγεί ετυμολογικά τον όρο «bully» με τη λέξη «doubtful-προβληματικός».

²http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&lang=%27.%27&perform=view&id=54019&Itemid=1522&lang

Ένα από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα –που προκαλεί μεγάλη ανησυχία– είναι η σχολική βία και ο εκφοβισμός που εκδηλώνεται μεταξύ των μαθητών (Smith & Sharp, 1994: 1· Anastasovski et al, 2020). Ο εκφοβισμός είναι ένας είδος επιθετικότητας με συχνή εμφάνιση σε σχολικά περιβάλλοντα (James, 2010: 1). Ο Lee (2006) τονίζει ότι είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ο όρος «bullying» καθώς υπάρχουν και άλλες μορφές επιθετικότητας. Έτσι, για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (school bullying) έχουν δοθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί. Με άλλα λόγια υπάρχει μια διαφοροποίηση ανά χώρα σχετικά με τον όρο του ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying) (James, 2010: 2).

Ωστόσο, ο Lee (2006) τονίζει ότι ακόμη και η έννοια του «ορισμού» έχει πάρει διάφορες ερμηνείες. Συχνά, συνεχίζει, υπάρχει μια σύγχυση για το τι είναι ενδοσχολικός εκφοβισμός (bullying) και για αυτό από την αρχή κιόλας των ερευνών οι επιστήμονες ασχολούνταν ερευνητικά με το θέμα αυτό. Επιγραμματικά θα αναφερθούν οι λόγοι που επηρεάζουν τους ορισμούς:

- 1) *συνάρτηση-λειτουργία* του ορισμού, όπου πέραν του ορισμού αναλύονται και οι μορφές του bullying,
- 2) *πολιτιστικοί παράγοντες*, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορετικές λέξεις για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό για παράδειγμα «victimization», «mobbing» κ. ά. -τα οποία σημειώνονται παρακάτω- και τέλος
- 3) *περιεχόμενο* του όρου, καθώς συχνά το ποιες θεωρούνται πράξεις εκφοβισμού διαφέρει (Lee, 2006).

Ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι ένας όρος που δηλώνει μια κατάσταση, όπου *ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά*. Αυτή δε η συμπεριφορά στοχεύει στο να επιβάλλει και να προκαλέσει σωματικό και ψυχικό πόνο σε παιδιά από τους ίδιους τους συμμαθητές τους, είτε μέσα στο χώρο του σχολείου, είτε έξω από αυτόν.³

Άλλος ερευνητής καταγράφει ότι bullying είναι η βασικότερη μορφή στην οποία εμφανίζεται η βία μέσα στο σχολικό πλαίσιο και αποτελεί μία εσκεμμένη πράξη που έχει σαν στόχο να προκαλέσει ψυχικό πόνο και υποταγή του «θύματος» -δηλαδή αυτού που υφίσταται τον εκφοβισμό- (Παπάνης, 2008).

³http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&lang=%27..%27&perform=view&id=54019&Itemid=1522&lang

Ο Olweus (1994: 1173) σημειώνει ότι μία κατάσταση αποτελεί bullying όταν «ένα παιδί εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες, εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών».

Είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι μια επιθετική πράξη χαρακτηρίζεται ως ενδοσχολικός εκφοβισμός αν έχει τα ακόλουθα γνωρίσματα:

- ✓ το εσκεμμένο της πράξης
- ✓ το απρόκλητο
- ✓ το αδικαιολόγητο και άδικο
- ✓ το επαναλαμβανόμενο
- ✓ το ότι ασκείται από ένα ισχυρότερο μαθητή (δράστης, θύτης) προς ένα ασθενέστερο (θύμα)
- ✓ το ότι έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία και πόνο
- ✓ ότι το ισχυρότερο παιδί αντλεί από τη πράξη του κάποιο όφελος (ευχαρίστηση, κύρος, απόκτημα)
- ✓ ότι το ασθενέστερο παιδί δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Ασημόπουλος, 2014).

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως ενδοσχολικός εκφοβισμός (bullying), θα πρέπει να ισχύουν τα ακόλουθα:

- ✓ να είναι αρνητική συμπεριφορά, δηλαδή να προκαλεί εκ προθέσεως βλάβη ή δυσφορία σε κάποιον,
- ✓ να επαναλαμβάνεται στην πάροδο του χρόνου και
- ✓ να χαρακτηρίζεται από μια ανισορροπία δύναμης (σωματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής κ.ά.) (Olweus, 2004 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να σημειωθεί, ότι έρευνα που μελετούσε τους ορισμούς των δασκάλων για τον ορισμό του ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα τελευταία χρόνια ο όρος «bullying» υποδηλώνει μια νέα δυναμική και περιλαμβάνει α) πράξεις βίας κοινωνικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής κακοποίησης και β) μορφές κακοποίησης που συμβαίνουν και εκτός σχολείου (Lee, 2006: 73).

2.3.1 Ορισμοί δασκάλων και μαθητών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Αν και το θέμα του ενδοσχολικού εκφοβισμού μελετάται εκτενώς τα τελευταία χρόνια, εντούτοις δεν έχουν όλοι οι μαθητές την ίδια γνώμη για το τι θεωρείται ενδοσχολικός εκφοβισμός (Smith et al, 2002 στο: James, 2010). Επιπλέον, μαθητές και εκπαιδευτικοί δίνουν διαφορετική σημασιολογία στον όρο bullying. Σχετική έρευνα που έγινε στην Ελλάδα το 2008 έδειξε ότι οι διδάσκοντες έδιναν έμφαση στις σωματικές επιπτώσεις του φαινομένου για τους μαθητές, ενώ οι τελευταίοι τόνιζαν ότι από τον ενδοσχολικό εκφοβισμό επηρεάζεται το αίσθημα ευεξίας, η ψυχική τους υγεία και το αίσθημα ασφάλειας (Ασημόπουλος κ.ά., 2008).

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, ερευνητές αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν λιγότερο ότι υφίσταται περιστατικό ενδοσχολικού εκφοβισμού όταν υπάρχει *«λεκτική επιθετικότητα, έμμεση σωματική επιθετικότητα και κοινωνικό αποκλεισμό»* (Boulton, 1997· Craig & Pepler, 1997· Craig et al, 2000· Menesini et al, 2002).

Μάλιστα, είναι συχνό το φαινόμενο να υπάρχουν διαφοροποιήσεις -ακόμα και μέσα στην ίδια τη χώρα- σχετικά με τον όρο «εκφοβισμό». Στην Αγγλία, για παράδειγμα, το «bullying» περιγράφεται και ως «teasing» (πείραγμα), «harassment» (παρενόχληση) και «victimisation» (θυματοποίηση) (James, 2010). Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στις δυτικές χώρες ο ενδοσχολικός εκφοβισμός υποδηλώνει κυρίως τη θυματοποίηση των μεγαλύτερων παιδιών προς τα μικρότερα με σωματικό και λεκτικό bullying (Smith, 2004).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω έρχονται οι όροι «wang-ta» (εκφοβισμός) της Κορέας και «ijime» (εκφοβισμός) της Ιαπωνίας, όπου αναφέρονται κυρίως *στον κοινωνικό αποκλεισμό από μεγάλες ομάδες, όπως μια τάξη* (Kanetsuna and Smith, 2002· Koo et al, 2008).

2.4 Έρευνες για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Ο Lee (2006) σημειώνει ότι είναι πολύ πιθανό η ιστορία του κοινωνικού αυτού προβλήματος να είναι τόσο παλαιά όσο και η ύπαρξη των σχολείων και ότι αυτό που διαφέρει τις τελευταίες δεκαετίες είναι ότι δίνεται πλέον ιδιαίτερη προσοχή από όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση.

Για αρκετά χρόνια δεν σημειώθηκαν σχεδόν καθόλου έρευνες που να ασχολούνται με αυτό το σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα, εκτός από τις Σκανδιναβικές χώρες, τη Σουηδία και τη Νορβηγία (Smith & Sharp, 1994). Όπως αναφέρουν οι ερευνητές James (2010: 1) και Smith και Sharp (1994) μέχρι τη δεκαετία του 1970 δεν υπήρχαν άρθρα στη διεθνή βιβλιογραφία για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, με εξαίρεση ένα άρθρο του 1897, το «*Teasing and bullying*» του Burk (Smith & Sharp, 1994).

Σχεδόν 70 χρόνια μετά άρχισαν να καταγράφονται μερικά σχετικά άρθρα με το bullying όπως του Lowenstein το 1978 με τίτλους «*Who is the bully?*» και «*The bullied and non-bullied child*». Την ίδια χρονιά δημοσιεύεται από τον Olweus το βιβλίο με τίτλο: «*Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*» (James, 2010· Smith & Sharp, 1994). Λίγο αργότερα οι Roland και Olweus είναι οι πρωτοπόροι που ουσιαστικά ευαισθητοποίησαν την κοινή γνώμη και τους ειδικούς για το ενδοσχολικό εκφοβισμό με σχετικές αναφορές τους στο διεθνές συνέδριο του Stavanger το 1987 (Lee, 2006: 62).

Μόλις τα τελευταία χρόνια του 20^{ου} αιώνα καταγράφεται ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός έχει τεράστιες διαστάσεις στον σχολικό χώρο με αναφορές ότι υπάρχει το φαινόμενο αυτό στα περισσότερα σχολεία της Βρετανίας (Smith & Sharp, 1994). Πλέον αποτελεί ένα πεδίο έρευνας που συνεχώς αναπτύσσεται με στόχο τη μελέτη των αιτιών, των χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων στα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, καθώς και στο ποιοι είναι οι καλύτεροι τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου (James, 2010: 1).

Το χρονικό διάστημα -κατά το οποίο γίνονται οι πρώτες ουσιαστικά αναφορές για το bullying- δύο πολύ σημαντικές επισημάνσεις γνωστοποιούνται στη βιβλιογραφία:

- ✓ Τα περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία είναι αρκετά, αν και πολλά από αυτά αγνοούνται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν τους τα αναφέρουν οι μαθητές, γεγονός που μπορεί να αποβεί καταστροφικό.
- ✓ Τα σχολεία μπορούν να συνεισφέρουν στη μείωση του σοβαρού αυτού κοινωνικού προβλήματος (Smith & Sharp, 1994).

Η Μυλωνάκου – Κεκέ (2021) κατέγραψε μια σημαντική έρευνα γύρω από το πρόβλημα του bullying, μέσω της υλοποίησης του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος: «*Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό*». Βασικός σκοπός του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος ήταν η πρόληψη και η αντιμετώπιση του φαινομένου, παραλλήλως και με άλλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα (επιθετικότητα, βία, αποκλεισμός, θυματοποίηση). Αυτό όμως, επετεύχθη μέσω του

κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους⁴, όπου «θα αντανακλάται σε πρότυπα συμπεριφοράς και θα οδηγεί σε έναν «συστημικό μετασχηματισμό» του ήθους και της γενικότερης κουλτούρας όλων των εμπλεκόμενων συστημάτων», όπου συστήματα είναι το σχολείο, η οικογένεια, το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, η γειτονιά και η κοινότητα (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021: 546).

2.5 Μορφές ενδοσχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός, αυτή η *πρόκληση φόβου σε κάποιον* (Μπαμπινιώτης, 2019: 678)- πολύ συχνά εκφράζεται με ποικίλες μορφές συμπεριφορών οι οποίες αποτελούν επιθετικές συμπεριφορές. Ανάλογα με τον τρόπο -που εκφράζονται αυτές οι συμπεριφορές- διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις άμεσες (*επιθετικές ενέργειες, σωματική και/ή λεκτική κακοποίηση*) και στις έμμεσες (*διάδοση κακόβουλων φημών, εσκεμμένος αποκλεισμός ή αποφυγή*) μορφές εκφοβισμού (Ασημόπουλος, 2014: 37· James, 2010: 5· Rigby, 2017). Αν όμως διακριθούν οι μορφές του εκφοβισμού αναλόγως με τη φύση της πράξης, τότε καταγράφονται τα ακόλουθα: *σωματικός, κοινωνικός, ψυχολογικός, σεξουαλικός, ηλεκτρονικός, ρατσιστικός, κ. ά.* είδη εκφοβισμού (Ασημόπουλος, 2014: 37· James, 2010: 5). Ωστόσο, είτε είναι σωματικός, είτε συναισθηματικός, είτε και τα δύο η βλάβη που γίνεται είναι *σκόπιμη* (James, 2010: 1). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή αλλιώς «cyberbullying» είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος τα τελευταία χρόνια και αναφέρεται στη χρήση του διαδικτύου από κάποιον με σκοπό να πληγώσει ή να απειλήσει άλλον άνθρωπο (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015). Από το 2000 και μετά είναι τόσο μεγάλη η αύξηση του cyberbullying, που καθιστά το έργο περιορισμού του ενδοσχολικού εκφοβισμού στα σχολεία ιδιαίτερα δύσκολο και περίπλοκο (Kyriacou & Zuin, 2014· Waasdorp & Bradshaw, 2015).

2.6 Χαρακτηριστικά ενδοσχολικού εκφοβισμού

Για να χαρακτηριστεί ένα φαινόμενο ως σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα χρειάζεται να σημειωθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που το κάνουν «πρόβλημα». Υπάρχει μεγάλη

⁴ Δες Κεφάλαιο 1.9

ποικιλία αρνητικών πράξεων οι οποίες θεωρούνται ότι δύνανται να αποτελέσουν ενδοσχολικό εκφοβισμό (Rigby, 2017).

Έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω η δυσκολία των ερευνητών να έχουν ομοφωνία στη διατύπωση του ορισμού για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Ο Farrington (1993) σημειώνει ότι αυτό που κυρίως φαίνεται ίδιο στους ορισμούς είναι η χρήση παρόμοιων όρων. Έτσι, καταγράφει ο ίδιος έξι βασικά γνωρίσματα του bullying τα οποία αναγνωρίζονται ως μοντέλο του Farrington. Ωστόσο, γίνονται μερικές τροποποιήσεις από τον εκάστοτε ερευνητή (Lee, 2006).

Έτσι, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός (bullying) -για το οποίο έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί- έχει τα εξής πέντε (5) βασικά γνωρίσματα:

- ✓ Πρόθεση για βλάβη: ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από σκοπιμότητα, το άτομο που την ασκεί θέλει να βλάψει τον άλλον
- ✓ Επιζήμια έκβαση: συχνά ένας ή και παραπάνω δέχονται βλάβη είτε σωματική, είτε συναισθηματική
- ✓ Άμεσες ή έμμεσες ενέργειες: το bullying μπορεί να ασκηθεί είτε άμεσα, όπως χτυπήματα, είτε έμμεσα για παράδειγμα με διάδοση ψευδών πληροφοριών
- ✓ Επανάληψη: το κυριότερο χαρακτηριστικό που καταξιώνει μια επιθετική συμπεριφορά ως bullying
- ✓ Ανισομερής εξουσία: εννοείται εδώ η *κατάχρηση εξουσίας*, το οποίο επίσης χαρακτηρίζει ένα περιστατικό ως bullying (James, 2010: 4-5).

Σχετικά με το ποιες ενέργειες καθορίζουν ότι μια συμπεριφορά ανήκει στα πλαίσια του ενδοσχολικού εκφοβισμού έχουν υπάρξει πολλές αναφορές. Οι Smith και Sharp (1994: 13) προκειμένου να αποδώσουν το ποιες αντιλήψεις αποτελούν ένδειξη του ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying) δίνουν την ακόλουθη αναλυτική περιγραφή: «*Λέμε ότι ένα παιδί έχει ενοχληθεί ή πειραχθεί ή κοροϊδευτεί, όταν ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών του λένε άσχημα λόγια. Είναι ακόμα ενόχληση ή πείραγμα όταν ένα νέο παιδί έχει χτυπηθεί, κλωτσηθεί ή απειληθεί. Επίσης όταν έχει κλειδωθεί μέσα σ' ένα δωμάτιο, ή του έχουν σταλεί άσχημα γράμματα, ή όταν ακόμα κανείς δεν του μιλά στο σχολείο. Αυτές οι καταστάσεις μπορούν να συμβούν συχνά και κατά εξακολούθηση και είναι δύσκολο για ένα νέο παιδί που ενοχλήθηκε να υπερασπίσει τον εαυτό του. Αλλά δεν είναι ενόχληση ή πείραγμα όταν δύο νέα παιδιά της ίδιας περίπου σωματικής δύναμης έχουνε μια διαμάχη ή έναν καυγά στην αυλή του σχολείου».*

2.7 Διαφορές ηλικίας και φύλου στον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ορισμένες διαφορές στα περιστατικά του ενδοσχολικού εκφοβισμού, οι οποίες σχετίζονται με την ηλικία και το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, επιστήμονες (Griffin & Gross, 2004· Olweus, 1993 στο: James, 2010· Pellegrini & Long, 2002· Pepler et al, 2006· Salmivalli, 2002· Smith et al, 1999) υποστηρίζουν ότι παρατηρείται μια μείωση των περιστατικών bullying όσο το παιδί μεγαλώνει, αλλά θα πρέπει να σημειωθεί ότι αρχικά –κατά τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο- αυξάνεται. Επίσης, έχει τονιστεί ότι εξελίσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με το πέρασμα του χρόνου, γεγονός που τους προφυλάσσει από τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Smith et al, 1999). Το τελευταίο γίνεται κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο μειώνονται και οι μεγαλύτεροί τους μαθητές, οι οποίοι ενδέχεται να αποτελέσουν τα πιθανά άτομα που μπορούν να εκφοβίζουν (Carney & Merrell, 2001· Griffin & Gross, 2004· Smith, et al, 1999).

Εκτός από τις προαναφερθείσες διαφορές λόγω ηλικίας παρατηρούνται και κάποιες σχετιζόμενες με το φύλο των παιδιών. Έτσι, σε σχετικές πρώτες έρευνες του φαινομένου σημειώνεται ότι τα κορίτσια συμμετέχουν λιγότερο σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, αλλά νεότερες έρευνες δε δείχνουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Brame, Nagin, & Tremblay, 2001)

2.8 Τυπολογία μαθητών σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού

Είναι κατανοητό -από την ίδια ονομασία του σοβαρού κοινωνικού προβλήματος- ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνδέεται άμεσα με το σχολικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια είναι ένα *«ομαδικό φαινόμενο που εμπλέκει συνολικά το σχολείο σαν οργανισμό»* (Ασημόπουλος, 2014: 37). Επίσης, η James (2010: 1) σημειώνει -σε σχετικό άρθρο της- ότι *«τα περισσότερα παιδιά θα βιώσουν τον εκφοβισμό είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ως παρατηρητές»*.

Ωστόσο, στο κοινωνικοπαιδαγωγικό λεξιλόγιο οι πρωταγωνιστές του ενδοσχολικού εκφοβισμού δεν χαρακτηρίζονται με λέξεις όπως «θύτης» και «θύμα», γιατί έχουν αντικατασταθεί από τις φράσεις *«αυτός που εκδηλώνει/ασκεί εκφοβισμό»*, και *«αυτός που υφίσταται εκφοβισμό»*, αντιστοίχως, δίνοντας έτσι έμφαση στην ενέργεια ενός

ατόμου- που είναι πρόσκαιρη και ενδέχεται να αλλάξει στο μέλλον- και όχι στο πρόσωπο (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021: 352,545).

Μάλιστα, ερευνητές τονίζουν ότι η ίδια η «φύση» του ενδοσχολικού εκφοβισμού παρουσιάζει τα ακόλουθα δύο χαρακτηριστικά α) τη συλλογικότητα του φαινομένου και β) το γεγονός ότι εδράζεται στις κοινωνικές σχέσεις μιας ομάδας (Lagerspetz et al, 1982: 45). Η James (2010: 2) τονίζει ότι ο «εκφοβισμός είναι μια ομαδική διαδικασία και συνήθως συμβαίνει μπροστά σε άλλα παιδιά». Επομένως, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αφορά όχι μόνο αυτούς που εκφοβίζουν ή/και αυτούς που εκφοβίζονται, αλλά και τους παρατηρητές, δηλαδή εκείνους που είτε γνωρίζουν την υπόσταση αυτού του φαινομένου, είτε βρίσκονται μπροστά σε κάποιο περιστατικό (Ασημόπουλος, 2014: 37).

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα Φινλανδοί επιστήμονες δημιούργησαν μια Κλίμακα Συμμετοχικού Ρόλου (Participant Role Scale), με την οποία σημείωσαν με συγκεκριμένες περιγραφές 50 διαφορετικές συμπεριφορές, τις οποίες μπορεί να έχει οποιοσδήποτε μαθητής σε ένα φαινόμενο ενδοσχολικού εκφοβισμού. Αυτές οι διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν με βάση κοινά χαρακτηριστικά. Έτσι, οι ίδιοι οι επιστήμονες, που έφτιαξαν την Κλίμακα, σημειώνουν τους ακόλουθους πιθανούς ρόλους:

- ✓ παιδιά που εκφοβίζονται
- ✓ παιδιά που εκφοβίζουν
- ✓ παιδιά που υπερασπίζονται τους μαθητές που εκφοβίζονται
- ✓ αμέτοχοι παρατηρητές
- ✓ παιδιά που βοηθούν τους μαθητές που εκφοβίζουν και
- ✓ παιδιά που ενισχύουν τους μαθητές που εκφοβίζουν (Salmivalli et al, 1996).

2.8.1 Μαθητές που εκφοβίζουν («θύτες»)

Δεν είναι πάντα εύκολο να αναγνωρίσεις ποιοι είναι εκείνοι οι μαθητές που εκφοβίζουν («θύτες»). Σύμφωνα με τον Lowenstein (1978), οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ποια από τα παιδιά ασκούν εκφοβιστική συμπεριφορά, καθώς συγχέεται εύκολα με τη *φυσιολογική επιθετικότητα* ή με την *τυραννική συμπεριφορά* ορισμένων μαθητών. Άλλωστε, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική αντίληψη και εμπειρίες για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Lowenstein, 1978).

Για να θεωρηθεί ότι ένας μαθητής εμφανίζει εκφοβιστική συμπεριφορά, θα πρέπει να ασκεί «*φυσική ή λεκτική βία σε ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών*» και παράλληλως ότι «*προκαλεί ένα άλλο παιδί ή παιδιά*» (Lowenstein, 1978).

Είναι αρκετοί οι επιστήμονες που έχουν καταγράψει τα χαρακτηριστικά των παιδιών που ασκούν ενδοσχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται ως επιθετικότερα σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Carney & Merrell, 2001· Schafer et al, 2005· Smith, 2004).

Ακόμα ένα χαρακτηριστικό των ατόμων αυτό είναι το πως διαχειρίζονται τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ελλείπει ικανοτήτων αδυνατούν να δημιουργήσουν ομαλές σχέσεις με τους ανθρώπους γύρω τους και άρα καταλήγουν σε πράξεις ενδοσχολικού εκφοβισμού. Από την άλλη όμως, οι όποιες εξαιρετικές τους ικανότητες με τον κοινωνικό τους περίγυρο, μπορεί να τους κάνει να ποδηγετούν τους άλλους (Sutton et al, 1999· Vaillancourt et al, 2003). Οι ερευνητές (Olweus, 1999· O'Moore, 2000· Smith, 2004) σημειώνουν πως δεν είναι ξεκάθαρο αν η έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να οδηγήσει σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Ωστόσο, τα άτομα που ασκούν bullying ενδέχεται να είχαν μειωμένη υποστήριξη και άκαμπτη πειθαρχία από το οικογενειακό πλαίσιο (Carney & Merrell, 2001· Pepler et al, 2008 στο: James, 2010).

Σε συνέχεια των παραπάνω, οι μαθητές που εκφοβίζουν είναι συχνά αρκετά δημοφιλείς –κυρίως στο Γυμνάσιο και όχι στο Δημοτικό, γεγονός που τους ωθεί στην επανάληψη εκφοβιστικών συμπεριφορών (Pellegrini, 1998· Schafer et al, 2005). Επίσης, είναι καλό να αναφερθεί το πόσο μεγάλη πίεση μπορεί να ασκήσει η παρέα των συνομηθίκων στο να κάνουν τα παιδιά που εκφοβίζουν να είναι μαζί και να παραδειγματίζονται –δυστυχώς- ο ένας από τον άλλο (Pepler et al, 2008).

Όπως είναι αναμενόμενο τα περιστατικά του ενδοσχολικού εκφοβισμού αποβαίνουν μοιραία για όλους όσους εμπλέκονται σε αυτά, επομένως και για αυτούς που τον ασκούν. Σύμφωνα με τους Nansel et al (2001), Olweus (1997) και Roberts και Morotti (2000 στο: James, 2010) η μοναξιά, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η μη ομαλή ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο, οι αυξημένες πιθανότητες καταχρήσεων (ναρκωτικά, αλκοόλ) και οι νομικές παρεκτροπές είναι μερικές από τις αρνητικές επιπτώσεις του bullying και πολύ συχνά αποτελούν χαρακτηριστικά των ατόμων που ασκούν ενδοσχολικό εκφοβισμό. Επιπροσθέτως, είναι ερευνητικά σημειωμένο ότι αρκετά από τα παιδιά, που ασκούσαν στο σχολικό περιβάλλον τους ενδοσχολικό εκφοβισμό (bullying), συνεχίζουν την καταστροφική αυτή συμπεριφορά τους και ως ενήλικες, άλλοτε με επιθετικές συμπεριφορές προς τους συντρόφους τους και άλλοτε

με πράξεις βίας ακόμα και στα ίδια τους τα παιδιά τα οποία συχνά ακολουθούν τον δρόμο των γονέων τους (Carney & Merrell, 2001· Roberts & Morotti, 2000 στο: James, 2010· Smokowski & Kopasz, 2005).

2.8.2 Μαθητές που εκφοβίζονται («θύματα»)

Πολλά παιδιά που υφίστανται τον ενδοσχολικό εκφοβισμό δεν ενημερώνουν κάποιον εκπαιδευτικό για το περιστατικό. Σε σχετικά άρθρα αναφέρεται ότι μόνο το 50% των ατόμων που εκφοβίζονται αναφέρουν το γεγονός (Craig et al, 2000· Fekkes et al, 2005· Whitney & Smith, 1993). Τα παιδιά που τολμούν να μιλήσουν για όσα τους συνέβησαν, συχνά αντιμετωπίζουν διαφορετική στάση από τον εκάστοτε δάσκαλο. Άλλοτε οι μαθητές που εκφοβίζονται δέχονται βοήθεια, άλλοτε δεν «βλέπουν» κάποια ουσιώδη διαφορά, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η κατάσταση χειροτερεύει (James, 2010: 3).

Ωστόσο, πολλά παιδιά δεν αναφέρουν τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, γεγονός που συμβαίνει και σε άλλες μορφές κακοποίησης (James, 2010: 11). Η κατάσταση αυτή δημιουργείται από ποικίλους λόγους, όπως ο φόβος, η μη αυτοπεποίθηση, το αίσθημα από την πλευρά των παιδιών που έχουν υποστεί το bullying ότι φταίνε οι ίδιοι για την κατάσταση ή ακόμα και το γεγονός ότι συχνά τα παιδιά αυτά θεωρούν ότι να αναφέρουν τα περιστατικά σε ενήλικες θα προκαλέσει χειρότερα προβλήματα (Rigby, 1997· Rigby & Bagshaw, 2003· Smith & Sharp, 1994).

Για τα παιδιά που έχουν υποστεί ενδοσχολικό εκφοβισμό έχουν καταγραφεί από ειδικούς μελετητές αρκετά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, για τα παιδιά αυτά έχει σημειωθεί ότι είναι άτομα που έχουν μια παθητική στάση (James, 2010). Οι Crick και Grotpeter (1995), Nansel et al (2001), Schafer et al (2005) και Scheithauer et al (2006) καταγράφουν ότι η μη αποδοχή των συνομηλίκων, η μοναχικότητα καθώς και η μη εύκολη προσαρμογή με τον κοινωνικό περίγυρο οδηγεί αρκετούς μαθητές στη θυματοποίηση και κατ' επέκταση στο να υφίστανται bullying. αποτέλεσμα των παραπάνω είναι τα παιδιά αυτά να έχουν αισθήματα κατωτερότητας με χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και βαθιά θλίψη (Carney & Merrell, 2001· Craig, 1998· Hawker & Boulton, 2000).

Ακόμα, οι έρευνες έδειξαν ότι συχνά υφίστανται ενδοσχολικό εκφοβισμό, οι μαθητές που προέρχονται από υπερπροστατευτικές οικογένειες (Smith, 2004) καθώς και όσοι έχουν βιώσει τον εκφοβισμό από τα αδέρφια τους (Duncan, 1999· Wolke &

Samara, 2004). Οι Knox και Conti-Ramsden (2003), Mishna (2003) και Nabuzoka (2000 στο: James, 2010) σημειώνουν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες είναι πολύ πιθανόν να βιώσουν περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Προκειμένου να προστατευτούν τα άτομα που δέχονται το bullying, είναι χρήσιμο να αναφερθούν τι βοηθάει σε αυτήν την κατεύθυνση. Επιστήμονες, λοιπόν, καταγράφουν ότι οι φιλίες και οι υγιείς κοινωνικές συναναστροφές ελαττώνει σημαντικά την πιθανότητα θυματοποίησης (Goldbaum et al, 2003· Hodges et al, 1999· Schwartz et al, 2000). Επίσης, η επαρκής κοινωνικότητα, η μη βία και το περιορισμένο άγχος συνδράμουν αποτελεσματικά στο να προασπίζουν τους μαθητές από τα περιστατικά εκφοβισμού (Goldbaum et al, 2003).

Δυστυχώς, τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού -που έχουν υποστεί πολλοί μαθητές- ενδέχεται να συνοδεύουν τα άτομα αυτά και στην ενήλικη ζωή τους. Κατάθλιψη, απουσία αυτοεκτίμησης και προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις είναι μερικά από τα προβλήματα (Hugh-Jones & Smith, 1999· Klomek et al, 2007). Επιπλέον, οι Kim et al (2009) και Klomek et al (2007) αναφέρουν ότι στα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν στην ενήλικη ζωή είναι οι αυτοκτονικές τάσεις και οι Carney και Merrell (2001) καταγράφουν τιμωρητικές πράξεις.

2.8.3 Μαθητές που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται («θύτες/θύματα»)

Σύμφωνα με τους μελετητές του ενδοσχολικού εκφοβισμού υπάρχουν και παιδιά τα οποία παρουσιάζουν τόσο εκφοβιστική συμπεριφορά απέναντι σε άλλα παιδιά, όσο και υφίστανται τα ίδια ενδοσχολικό εκφοβισμό (bullying) (James, 2010). Οι Roland και Idsoe (2001) και Schafer et al (2005) σημειώνουν ότι η προαναφερθείσα περίπτωση μαθητών εμφανίζει χαμηλότερο ποσοστό στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο σε σχέση με το Δημοτικό.

Τα χαρακτηριστικά λοιπόν των παιδιών που έχουν αυτές τις δύο μορφές συμπεριφορών είναι τα ακόλουθα. Αρχικά, οι Greene (2000 στο: James, 2010) και Griffin και Gross (2004) τονίζουν ότι ορισμένα από αυτά είναι οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες καθώς και η αντίσταση στους κανόνες που θέτει η εκάστοτε ομάδα των συνομηλίκων. Ακόμα, είναι πολύ πιθανό να έχουν μη υψηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολία στην κοινωνική ενσωμάτωση, δυσκολίες στο να προσέχουν καθώς και έλλειψη δυνατότητας στο να επιλύουν προβλήματα (Andreou, 2001· Carney & Merrell, 2001·

Mynard & Joseph, 1997). Παραλλήλως με τα προηγούμενα, οι έρευνες των Bowers et al (1994 στο: James, 2010) και Schwartz et al (2000) καταγράφουν στα γνωρίσματα των παιδιών -με τη διττή αυτή συμπεριφορά- την ασυνέπεια των γονέων τους και τη σχεδόν ανύπαρκτη αίσθηση οικογενειακής ζεστασιάς.

Δυστυχώς, τα παιδιά με τα χαρακτηριστικά -που σημειώθηκαν παραπάνω- δεν έχουν την υποστήριξη της κοινωνίας που θα είχαν αν ήταν μόνο άτομα που τους είχε ασκηθεί ενδοσχολικός εκφοβισμός, με αποτέλεσμα να διατρέχουν σοβαρό κίνδυνο να αποκτήσουν ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα (Griffin & Gross, 2004· Smith, 2004).

2.8.4 Μαθητές που παρατηρούν (παρατηρητές)

Από πολλούς πλέον ερευνητές τονίζεται η σπουδαιότητα του ρόλου των παρατηρητών όσον αφορά την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Salmivalli et al, 1996). Αυτό συμβαίνει, καθώς είναι ένα φαινόμενο το οποίο εξελίσσεται –τις περισσότερες φορές- μπροστά σε άλλους μαθητές αποτελώντας έτσι μια κοινωνική διαδικασία (Cowie & Sharp, 1994· Craig & Pepler, 1995· Menesini et al, 2000· Pepler et al, 1998· Salmivalli et al, 1996· Salmivalli et al, 1999). Η στάση των παρατηρητών -ασχέτως αν συμμετέχουν ή όχι ενεργά στα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού-, ή η απαξίωση σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού μπορεί να ελαττώσει και να περιορίσει σημαντικά τη συχνότητα και την ένταση του σοβαρού αυτού κοινωνικού προβλήματος. Φυσικά, λανθασμένη στάση των παρατηρητών μπορεί να δώσει το μήνυμα στους μαθητές που εκφοβίζουν, ότι το bullying είναι κατάσταση αποδεκτή και κατ' αυτόν τον τρόπο να ενισχύεται (Salmivalli et al, 1996 στο: Ασημόπουλος, 2014).

Πολύ συχνά –ακόμα και αν δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό- τα παιδιά επηρεάζουν και επηρεάζονται από τους άλλους σχετικά με το ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, για τον εαυτό τους και για την ασφάλειά τους (Gini et al, 2008· Salmivalli et al, 1998). Ωστόσο, ο Sharp (1996) σημειώνει ότι ο ρόλος των παρατηρητών είναι πολύ σημαντικός, καθώς αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί ένα περιστατικό bullying. Παρά τα όσα έχουν αναφερθεί, ο Salmivalli (2009) υποστηρίζει ότι η επιρροή των παρατηρητών χρήζει περισσότερης διερεύνησης.

Όταν κάποιοι μαθητές βρίσκονται μπροστά σε ένα περιστατικό ενδοσχολικού εκφοβισμού ενδέχεται να λειτουργούν ως «βοηθοί» των παιδιών που εκφοβίζουν

ενθαρρύνοντας την κατάσταση (Salmivalli, 1999). Παρόλα αυτά, οι bystanders (παρατηρητές) είναι πιθανό να λειτουργούν υποστηρικτικά για τα παιδιά που υφίστανται τον εκφοβισμό, ενώ δεν αποκλείεται και η περίπτωση να παραμένουν απλοί «θεατές» του φαινομένου (Salmivalli et al, 1996). Οι περισσότερες παρεμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού προωθούν το πώς θα αλλάξει η συμπεριφορά των παρατηρητών του φαινομένου, με απώτερο σκοπό να υπερασπίζονται -οι τελευταίοι- τους μαθητές που εκφοβίζονται (James, 2010). Οι ερευνητές Menesini et al (1997) και Boulton et al (1999) τονίζουν ότι τα παιδιά που είναι bystanders έχουν –τις περισσότερες φορές- θετική στάση απέναντι στα άτομα στα οποία ασκείται το bullying, αν και υπάρχει περίπτωση να μην εκφράζουν αυτή τους την στάση την ώρα που γίνεται ένα περιστατικό.

2.9 Αιτίες που οδηγούν στον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Όπως κάθε κοινωνικό πρόβλημα, έτσι και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός δημιουργείται από πολλές και διαφορετικές αιτίες. Σύμφωνα με τους επιστήμονες (Cowie & Jennifer, 2008· James, 2010· Olweus, 1993 στο: Ασημόπουλος 2014· Rigby, 2008 στο: Ασημόπουλος 2014) η σύμπραξη ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων έχουν ουσιαστικό ρόλο στην εμφάνιση του bullying. Αναλυτικότερα, καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού διαδραματίζουν:

α) τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή όπως η ιδιοσυγκρασία, η πορεία ανάπτυξής του, αρνητικές εμπειρίες που έχουν αφήσει τραύματα (Ασημόπουλος, 2014: 39),

β) τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού πλαισίου, για παράδειγμα το πόσο αυστηρός ή λιγότερο αυστηρός είναι ο τρόπος που έχει μεγαλώσει ένα παιδί, τα πρότυπα μέσα από την οικογένεια, το αν υπήρχε βία και επιθετικότητα στο σπίτι τους (Ασημόπουλος, 2014: 39· James, 2010: 2· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021),

γ) οι επιδράσεις από τον σχολικό χώρο (Ασημόπουλος, 2014: 39· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) και

δ) οι παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος, λόγω των ψευδών πληροφοριών που διαδίδονται για το bullying και των κοινωνικών στερεοτύπων που «εμποδίζουν» την αποδοχή στο διαφορετικό (Ασημόπουλος, 2014: 39-40).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορεί να «οδηγήσουν» τα παιδιά στο να γίνουν είτε άτομα που εκφοβίζουν, είτε άτομα που εκφοβίζονται. Το άγχος, η ανασφάλεια, η παθητικότητα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και άλλα αποτελούν χαρακτηριστικά που μπορεί να καταλήξουν σε περιστατικά εκφοβισμού όπου τα άτομα εκφοβίζονται. Ωστόσο, η φυσική δύναμη, η θέληση κάποιου να υποτάσσει συνεχώς τους άλλους, ο παρορμητισμός, η έλλειψη ενσυναίσθησης κ. ά. αποτελούν - αντιστοίχως- στοιχεία του χαρακτήρα ενός ατόμου όπου μπορεί να εκφοβίζει άλλους ανθρώπους (Olweus, 1993· Rigby, 2008 στο: Ασημόπουλος, 2014). Ακόμα, αναφέρουν επιστήμονες ότι πολύ συχνά τα παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία ή ειδικές ανάγκες, έχουν αυξημένες πιθανότητες να υποστούν ενδοσχολικό εκφοβισμό (Nabuzka & Smith, 1993· Knox & Conti-Ramsden, 2003).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω μία από τις αιτίες που οδηγούν κάποια παιδιά στο να εκφοβίζουν ή να εκφοβίζονται είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στους οικογενειακούς παράγοντες που σημειώνονται είναι η συναισθηματική στάση που έχει το παιδί από τους γονείς του, η ανοχή ή η μη σαφής οριοθέτηση στη βίαιη συμπεριφορά ενός παιδιού από την πλευρά των γονέων, η χρήση ή μη -από τους γονείς- ποινών βίαιης μορφής, η ανασφάλεια που προκαλείται στο κάθε παιδί από τη μη ομαλή σχέση του ζευγαριού (Olweus, 1993 στο: Ασημόπουλος, 2014).

Μάλιστα είναι συχνό το γεγονός ότι οι μαθητές που προέρχονται από έντονο συγκρουσιακό περιβάλλον να συμμετέχουν σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού είτε ως άτομα που εκφοβίζουν είτε ως άτομα που εκφοβίζονται (Olweus, 1993 στο: Ασημόπουλος, 2014). Επιπλέον, και άλλοι επιστήμονες αναφέρουν ότι αν τα παιδιά έχουν υποστεί βίαιη συμπεριφορά από το οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. επιθετικότητα ή κακοποίηση) τότε έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμπλακούν στο φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Shields & Cicchetti, 2001). Επιπροσθέτως με τα παραπάνω, στη σχετική βιβλιογραφία σημειώνεται ότι οι μαθητές που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται έχουν περιγράψει τους γονείς τους με χαρακτηριστικά αυταρχικότητας, τιμωρητικότητας ή με έντονες διαφωνίες μεταξύ τους (Baldry & Farrington, 1998).

Άλλη μια βασική αιτία που μπορεί να «ευθύνεται» για την υπάρχουσα κατάσταση του ενδοσχολικού εκφοβισμού είναι και ορισμένοι σχολικοί παράγοντες που αυξάνουν τα περιστατικά του σοβαρού αυτού κοινωνικού προβλήματος. Αναλυτικότερα, η μη επαρκής επίβλεψη των μαθητών στα σχολεία, η συνύπαρξη πολλών μαθητών σε περιορισμένους χώρους, η έλλειψη προσωπικού, στο μη πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, οι ηθικές αξίες που έχει κάθε σχολείο, η ψυχολογική κατάσταση της

τάξης, η μη λογική χρήση των ποινών καθώς και η έμφαση που δίνεται στις επιδόσεις των μαθητών -όπου η έλλειψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας μπορεί να δημιουργήσει σε μερικά παιδιά αισθήματα μειονεκτικότητας και ως εκ τούτου να οδηγούνται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Ασημόπουλος, 2014: 39-40). Ωστόσο, οι έρευνες έδειξαν ότι αν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αληθινό ενδιαφέρον για τα συναισθήματά τους, ακολουθούν σωστούς κανόνες πειθαρχίας των μαθητών τους και γενικότερα αν στο σχολικό περιβάλλον υπάρχει το αίσθημα φροντίδας, τότε τα παιδιά εμφανίζουν πολύ λιγότερα περιστατικά επιθετικότητας, ενδοσχολικού εκφοβισμού, θυματοποίησης (Rigby, 2008 στο: Ασημόπουλος, 2014).

Πέραν των ατομικών χαρακτηριστικών, του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου συγκαταλέγονται και ορισμένοι κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών bullying. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις των ενηλίκων για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών επηρεάζει τις αντιδράσεις και την συμπεριφορά των παιδιών (Ασημόπουλος, 2014). Ένας ακόμα κοινωνικός λόγος είναι ότι «κυκλοφορούν» μερικοί μύθοι- λανθασμένες αντιλήψεις- σχετικοί με το bullying. Σύμφωνα με τους Swearer et al. (2009: 5-6) υπάρχουν οκτώ (8) σχετικοί μύθοι. Παρακάτω αναφέρονται μερικοί από αυτούς:

- ✓ *Ο εκφοβισμός αφορά και περιορίζεται αποκλειστικά μεταξύ του θύτη και του θύματος.*
- ✓ *Ο σωματικός εκφοβισμός έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις από τον ψυχολογικό, τον κοινωνικό ή τον ηλεκτρονικό.*
- ✓ *Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών είναι μέρος της φυσιολογικής αναπτυξιακής διαδικασίας.*

Παραλλήλως, σε σχετικό άρθρο αναφέρονται και οι ακόλουθοι:

- ✓ *Το θύμα προκαλεί το θύτη και αυτό είναι δυνατόν εν μέρει να τον δικαιολογεί.*
- ✓ *Το θύμα πρέπει να ανταποδώσει στο θύτη γιατί μόνο αν τον αντιμετωπίσει θα σταματήσει ο εκφοβισμός.*
- ✓ *Οι ενήλικες δεν πρέπει να ενθαρρύνουν το κάρφωμα μεταξύ των παιδιών (Swearer et al., 2009 στο: Ασημόπουλος, 2014).*

Επιπροσθέτως, ο Ασημόπουλος (2014) σημειώνει ότι στις κοινωνικές αιτίες αναφέρονται μερικά από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα όπως η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η οικονομική κρίση, η επαγγελματική ανασφάλεια, η ανεργία, η απώλεια εισοδήματος, η απώλεια αυτοεκτίμησης κ. ά. Παραλλήλως, δεν είναι μικρή και η αρνητική συμβολή των Μ.Μ.Ε. καθώς γίνεται μια συνεχής προβολή της βίας.

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι ένας 16χρονος εξοικειώνεται με τη βία καθώς έχει δει «δεκάδες χιλιάδες σκηνές ακραίας βίας στην τηλεόραση» (Rigby, 2008 στο: Ασημόπουλος, 2014).

Στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά οι παράγοντες που οδηγούν ένα παιδί να αναπτύξει εκφοβιστική συμπεριφορά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2014):

Παράγοντες που οδηγούν ένα παιδί να αναπτύξει εκφοβιστική συμπεριφορά:

- Μειωμένη αγάπη και συναισθηματική εμπλοκή των γονέων, κυρίως της μητέρας ή του ατόμου που ανατρέφει το παιδί
- Οι υπερβολικά επιτρεπτικοί γονείς (ανεκτικοί, χωρίς να θέτουν και να τηρούν σαφή όρια)
- Υπερβολικά «δυναμικές» μέθοδοι ανατροφής, σωματική τιμωρία, βίαια συναισθηματικά ξεσπάσματα, λανθασμένη αντιμετώπιση, στη μη τήρηση ορίων (σωματική τιμωρία)
- Η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (σε συνδυασμό με τους παραπάνω παράγοντες)
- Η ύπαρξη προτύπου επιθετικής συμπεριφοράς (οικογένεια, σχολείο, τοπική κοινότητα κ.λπ.)
- Η «ανταμοιβή» της επιθετικής συμπεριφοράς
- Η αδιαφορία, ή η μη συστηματική αντιμετώπιση από την πλευρά των γονέων, των δασκάλων και των μαθητών
- Η εξασθένιση του ελέγχου, ο περιορισμός και η εξαφάνιση των αναστολών από την πλευρά των παρατηρητών
- Το μειωμένο αίσθημα ατομικής ευθύνης των παρατηρητών
- Η σταδιακή «ετικετοποίηση» του θύματος
- Η εξοικείωση των παιδιών με τη βία από ηλεκτρονικά παιχνίδια, ταινίες και Μ.Μ.Ε

Πίνακας 1. Παράγοντες που οδηγούν ένα παιδί να αναπτύξει εκφοβιστική συμπεριφορά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2014).

2.10 Αρνητικές επιπτώσεις ενδοσχολικού εκφοβισμού

Το σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού επιφέρει πολλές δυσάρεστες συνέπειες. Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα η ανησυχία για το φαινόμενο αυτό έγινε αισθητή και στη χώρα μας. Οι αρνητικές επιπτώσεις του ενδοσχολικού εκφοβισμού τείνουν να γίνουν εξαιρετικά ανησυχητικές τόσο για τις *επιδόσεις* όσο και για τη *συναισθηματική ευεξία* των παιδιών-μαθητών (Ασημόπουλος, 2014: 36).

Πλέον, οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα εντός του σχολικού χώρου με το κυριότερο από αυτά να είναι το bullying, το οποίο επηρεάζει την ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Η μη έγκαιρη διάγνωση και επίλυση των αρνητικών συνεπειών του ενδοσχολικού εκφοβισμού μπορεί να προκαλέσει σοβαρό σωματικό, ψυχικό αλλά και κοινωνικό αντίκτυπο στα παιδιά (Ασημόπουλος, 2014).

Οι αρνητικές αυτές επιπτώσεις του φαινομένου αυτού είναι εξίσου ανησυχητικές – σε βάθος χρόνου- τόσο για τα άτομα που εκφοβίζονται όσο και για τα άτομα που εκφοβίζουν (James, 2010: 1). Σύμφωνα με αναφορές του ερευνητή Ασημόπουλου (2014), οι συνέπειες είναι οι ακόλουθες:

- ✓ η *χαμηλή αυτοεκτίμηση* (των εμπλεκόμενων στο bullying σε σχέση με τους μη εμπλεκόμενους μαθητές)
- ✓ η *θυματοποίηση* (σοβαρή κατάσταση η οποία μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα μειωμένη και πολύ χαμηλή επίδοση στα μαθήματα με ταυτόχρονη και μακρόχρονη απουσία από το σχολικό περιβάλλον)
- ✓ οι *αγχώδεις διαταραχές και μετατραυματική διαταραχή άγχους* (οι οποίες πολύ συχνά αποτελούν απόρροια της θυματοποίησης)
- ✓ η *ανάπτυξη ψυχοσωματικών προβλημάτων* (σχετίζεται με το φαινόμενο του bullying στους μαθητές που εκφοβίζονται)
- ✓ οι *καταθλιπτικές διαταραχές* (καταγράφεται αυξανόμενη συχνότητα σε ποσοστό 10% των παιδιών που εκφοβίζονται και σε 18% των παιδιών που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται)
- ✓ ο *στιγματισμός των μαθητών που εκφοβίζουν ως «βίαια άτομα»* (με σοβαρό κίνδυνο να τους ακολουθεί δια βίου ο χαρακτηρισμός αυτός και ως εκ τούτου να γίνουν ενήλικες με *αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά* (Ασημόπουλος, 2014: 40).

Σχετικά με τον στιγματισμό των μαθητών που εκφοβίζουν υπάρχει σχετική έρευνα του Olweus, ο οποίος μελέτησε μαθητές που είχαν ασκήσει ενδοσχολικό εκφοβισμό

(bullying) -σε βάθος χρόνου- και οδηγήθηκε στα συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι σε ποσοστό 60% 12χρονοι μαθητές «κουβαλούσαν» μέχρι και την Γ' Γυμνασίου τον χαρακτηρισμό του «θύτη ή βίαιο άτομο». Ως άμεση συνέπεια αυτής της κατάστασης έφθασαν στα 24 χρόνια τους να έχουν στο «βιογραφικό» τους τουλάχιστον μια καταδίκη για παράβαση νόμου και το 50% αυτών των νέων να φτάνουν να έχουν και τέσσερις καταδίκες (Olweus, 1993 στο Ασημόπουλος, 2014: 40-41).

2.11 Πολιτικές παρέμβασης ενδοσχολικού εκφοβισμού (πρόληψη και αντιμετώπιση)

Δεδομένου των πολλών, διαφορετικών και σημαντικών αρνητικών επιπτώσεων του ενδοσχολικού εκφοβισμού στις σχολικές επιδόσεις αλλά και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών είναι αναγκαίο να γίνουν άμεσες παρεμβάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying).

Σε διεθνή και παγκόσμιο επίπεδο τίθενται σε εφαρμογή προγράμματα που στοχεύουν στην πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Μερικά από τα προγράμματα αυτά σημειώνονται παρακάτω:

- ✓ Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού (Olweus, 2005),
- ✓ Πρόγραμμα Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Bully Busters (Browning et al., 2005 στο: Ασημόπουλος, 2014),
- ✓ Φινλανδικό Πρόγραμμα κατά του Εκφοβισμού Ki Va (Karna et al., 2011),
- ✓ Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης Αντιμετώπισης Συγκρούσεων στο Σχολείο (Burrell et al., 2003 στο: Ασημόπουλος, 2014) κ.α.
- ✓ το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «*European AntiBullying Campaign (E-ABC)*» με στόχο την διερεύνηση και διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο συντόνισε ο οργανισμός «*Το Χαμόγελο του Παιδιού*», κατά το χρονικό διάστημα Νοέμβριος 2011-Μάιος 2012. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος δημιουργήθηκε και το «*Διαδραστικό Εκπαιδευτικό Εργαλείο για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού*»⁵.

⁵ <https://www.hamogelo.gr/gr/el/diadrastiko-ekpaideitiko-ergaleio/>

Στην Ελλάδα έχουν γίνει πιλοτικά προγράμματα, όπως:

- ✓ μερικά από όσα περιλαμβάνει το «*Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού του Olweus*», (Ασημόπουλος, 2014· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, 2021)
- ✓ το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «*Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό*» που στηρίχθηκε στο Υπερσυνεπιστημονικό (Transdisciplinary) Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).
- ✓ το «*Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης (Peer School-Based Mediation)*» που αφορά την αντιμετώπιση συγκρούσεων στον σχολικό χώρο (Ασημόπουλος, 2014)
- ✓ το «*Πρόγραμμα Στοπ στην Ενδοσχολική Βία*» της ΕΨΥΠΕ (από επιστήμονες της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου), (Ασημόπουλος, 2014)
- ✓ το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «*Πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού μέσα από την αντίληψη για την ετερότητα*» το οποίο στηρίχθηκε στη συστημική θεώρηση του Peter Senge (Mylonakou - Keke, 2015c).

Συμφώνως με τα παραπάνω προγράμματα -για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού- η James (2010: 2) τονίζει ότι η συμπεριφορά της ομάδας των συνομηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά, επιδοκιμαστικά ή βοηθητικά προκειμένου να παύσει ο ενδοσχολικός εκφοβισμός. Μάλιστα σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο υποχρεούνται -με σχετικές νομοθετικές διατάξεις- να μειώσουν το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού (James, 2010: 11).

Προκειμένου να περιοριστούν τα περιστατικά του ενδοσχολικού εκφοβισμού τα σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιούν παρεμβάσεις όπως «*ο κύκλος, το θεατρικό παιχνίδι ή το παιχνίδι ρόλων, η ομαδική εργασία, η υποστήριξη και εκπαίδευση από συνομηλίκους και μέθοδοι υποστήριξης ομάδων*» (James, 2010: 12).

Εφόσον, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον είναι αντιληπτό ότι μεγάλο μέρος της ευθύνης σχετικά με την πρόληψη, την παρέμβαση και τη διαχείριση του κοινωνικού αυτού προβλήματος την έχουν οι εκπαιδευτικοί (Lee, 2006: 64). Σύμφωνα, μάλιστα, με το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας οι δάσκαλοι οφείλουν να ενεργήσουν για τη μείωση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, σημειώνοντάς τους το εξής: «*must act ... firmly against bullying*» (Department for Education, 1994, para. 56 στο: Lee, 2006).

2.12 Σύνοψη κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρήθηκε η διερεύνηση του ορισμού του ενδοσχολικού εκφοβισμού καθώς και το πώς τον ορίζουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Καταγράφηκαν έρευνες σχετικές με το σοβαρό αυτό κοινωνικό φαινόμενο, καθώς, επίσης, σημειώθηκαν οι μορφές και τα χαρακτηριστικά του και οι διαφορές ηλικίας και φύλου στον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Αναλυτική αναφορά δόθηκε στην τυπολογία των μαθητών σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, αλλά και στις αιτίες που οδηγούν κάποιον να προβεί σε πράξεις βίας και εκφοβισμού. Τέλος, το παρόν κεφάλαιο, περιέχει τις αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου και ακολούθως τις πολιτικές παρέμβασης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του bullying.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

3.1 Εισαγωγή

Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα πλέον σημαντικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα τα οποία παρουσιάζουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τους κοινωνικούς παιδαγωγούς. Αυτό συμβαίνει αφενός επειδή το bullying έχει μια σημαντική έκταση και πολυπλοκότητα και αφετέρου γιατί το συγκεκριμένο πρόβλημα αυξάνεται συνεχώς επιφέροντας πολύ συχνά σοβαρές επιπτώσεις σε αυτόν που ασκεί τον εκφοβισμό (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 352).

3.2 Αντιλήψεις για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στην Κοινωνική Παιδαγωγική

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι τόσο η αντιμετώπιση της ετερότητας όσο και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελούν δύο σοβαρά κοινωνικά ζητήματα τα οποία συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και φαίνεται να χαρακτηρίζονται ως πλευρές του ίδιου του φαινομένου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Επίσης, σε συμπεριφορές εκφοβισμού και βίας οδηγούν πολύ συχνά η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός ατόμων από ένα σύνολο. Ως εκ τούτου αποτελούν και αυτά από τα πλέον σοβαρά ζητήματα για τα οποία ενδιαφέρεται η Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Σε σχετική έρευνά της, η Kholdarova (2021: 248) καταγράφει βασικές αντιλήψεις για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στην Κοινωνική Παιδαγωγική. Ειδικότερα, αναφέρει τα ακόλουθα:

- το να προσεγγίσεις σωστά το πρόβλημα του bullying χρειάζεται αντιμετώπιση και κατανόηση του φαινομένου
- η *διεπιστημονική προσέγγιση συμβάλλει καθοριστικά στην επίλυση και ερμηνεία των προβλημάτων*
- για την πρόληψη του bullying χρειάζεται συστηματική εργασία με την ενοποίηση της θεωρία και της πράξης

- κοινή εκπαίδευση όλων των εμπλεκόμενων σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού (για την πρόληψη του φαινομένου)
- τακτικός μετασχηματισμός των συμμετεχόντων
- ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας
- προώθηση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της πρωτοποριακής σκέψης των συμμετεχόντων
- με την εφαρμογή μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής και πολιτισμικής προσέγγισης να αναπτυχθούν μηχανισμοί που θα προλαμβάνουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

3.3 Κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη επιθυμεί μια ουσιαστική και συνεχόμενη σχέση ανάμεσα σε έναν μαθητή και έναν κοινωνικό παιδαγωγό και στοχεύει «στην αποκατάσταση της ευημερίας, της φροντίδας, της εκπαίδευσης και την κοινωνικοποίηση του παιδιού σε πολλά πλαίσια» (Kyriacou et al, 2016: 632). Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτό γίνεται μια καλά σχεδιασμένη διεργασία είτε μεμονωμένα με τον κάθε μαθητή, είτε με ομάδες παιδιών, είτε –ακόμα- και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Το τελευταίο στοχεύει σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς –κυρίως σε αυτή την ηλικία μπορεί να καλλιεργηθεί η ονομαζόμενη «*prosocial behavior*», δηλαδή προκοινωνική συμπεριφορά (Kyriacou et al, 2016).

Το να αναπτυχθεί η προκοινωνική συμπεριφορά των μικρών μαθητών προϋποθέτει την ύπαρξη *θετικών δράσεων*, οι οποίες στοχεύουν στη βοήθεια, την υποστήριξη και την ωφέλεια του άλλου χωρίς προσδοκώμενο προσωπικό κέρδος (Kyriacou et al, 2016). Σύμφωνα με τους ερευνητές Kollerová et al. (2014) και Wardle et al. (2011) ο ενδοσχολικός εκφοβισμός μπορεί να αποφευχθεί αν αναπτυχθεί στο παιδί η *prosocial behavior*. Αυτό –συνεχίζουν οι ειδικοί- θα γίνει καθώς θα μάθει να μην εκφοβίζει τους άλλους συμμαθητές του και παραλλήλως να λειτουργεί ως ένας δυναμικός παρατηρητής περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού, που θα στηρίζει το άτομο στο οποίο ασκείται ο εκφοβισμός.

Στο κοινωνικοπαιδαγωγικό λεξιλόγιο οι λέξεις για συμμετέχοντες σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού (*bullying*) παίρνουν άλλη διάσταση. Ειδικότερα, είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι οι έννοιες «θύμα» και «θύτης» αποτελούν δύο λέξεις οι οποίες δε χρησιμοποιούνται από τους κοινωνικούς παιδαγωγούς. Αυτό συμβαίνει

καθώς με αυτούς τους χαρακτηρισμούς «μπαίνει ταμπέλα» στα άτομα αυτά, αποδίδοντας τους ως μόνιμο το χαρακτηρισμό «θύμα» ή «θύτης». Κάτι τέτοιο όμως δεν επιτρέπει -σημειολογικά τουλάχιστον- τη δυνατότητα μελλοντικής εξάλειψης αυτών των χαρακτηριστικών από τα άτομα, γεγονός που αντιτίθεται στις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Με άλλα λόγια δίνεται έμφαση στην ενέργεια ενός ατόμου -το οποίο αργότερα ενδέχεται να διαφοροποιηθεί, να αλλάξει- και όχι στο ίδιο το πρόσωπο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ως εκ τούτου, οι ειδικοί επί του θέματος επιστήμονες χρησιμοποιούν φράσεις όπως: «αυτός που υφίστανται εκφοβισμό ή βία κλπ.» για το «θύμα» και «αυτός που ασκεί εκφοβισμό ή βία κλπ.» για τον «θύτη». Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα που έχουν εμπλακεί σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού να *«θεωρούν την πράξη πρόσκαιρη και επιτρέπουν σημειολογικά στον έναν και στον άλλον να τη σταματήσει στο μέλλον»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 352).

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021: 545) τονίζει ότι η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη υποδηλώνει ότι *«κανένας μαθητής δεν στοχοποιείται και δεν καταδικάζεται»*. Τόσο τα άτομα που ασκούν εκφοβισμό, όσο και τα άτομα που υφίστανται τον εκφοβισμό έχουν ανάγκη βοήθειας. Τα άτομα που εκφοβίζονται χρειάζονται *«συστηματική υποστήριξη, ενδυνάμωση και συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση»*. Από την άλλη, όμως, είναι απαραίτητο να βοηθηθούν –σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής- και τα άτομα που εκφοβίζουν ή εκφράζουν μη κοινωνικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τους Anastasovski, Frichand και Popovski (2020) πρόληψη καλείται η γρήγορη ανταπόκριση σε ένα πρόβλημα (π.χ. βία, ασθένεια, εγκληματική ενέργεια κ.ά.) με σκοπό να αποτραπεί το κακό που επρόκειτο να γίνει. Συνεπώς, η πρόληψη είναι ο πιο άμεσος τρόπος για να αντιμετωπιστεί ο ενδοσχολικός εκφοβισμός.

Το 2015 τα Κυβερνητικά Γραφεία της Σουηδίας (Government Offices of Sweden) και η Ατζέντα για τη βιώσιμη Ανάπτυξη 2030 (The 2030 Agenda for Sustainable Development) δημιούργησαν ένα πλαίσιο δράσης που αφορά την εκπαίδευση το 2030 και στοχεύει στην πραγμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καλύπτοντας τους τρεις άξονες της βιώσιμης ανάπτυξης: οικονομία, κοινωνία, περιβάλλον ⁶. Σε ένα από τα άρθρα αυτού του καταστατικού σημειωνόταν η επιτακτική ανάγκη για *«δημιουργία και βελτίωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ... και την παροχή ασφαλούς, χωρίς βία και*

⁶ <https://www.government.se/government-policy/the-global-goals-and-the-2030-Agenda-for-sustainable-development/>

χωρίς κοινωνικά εμπόδια μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους»⁷. Η προαναφερθείσα αναφορά εμπεριέχει θεμελιακά χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει τα πολύπλοκα κοινωνικά προβλήματα.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική θέλει να μάθει στους εκπαιδευόμενούς της, ότι το να αποδεχθείς το διαφορετικό δε σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι ένα άτομο «τρέφει» αισθήματα ανοχής, υπεροχής ή οίκτου απέναντι στο «αλλιώτικο». Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη δεν στοχεύει απλώς στην «ενσωμάτωση» του «διαφορετικού» ατόμου που μπορεί να περιθωριοποιείται ή να μειονεκτεί για κάτι. Αντιθέτως, επιθυμεί «τη διασφάλιση της ετερότητας μέσα από την ενότητα και τη δραστηριοποίηση των ανθρώπων». Έτσι, θα πρέπει όλοι οι άνθρωποι να μπορούν να βελτιώνουν τις ικανότητές τους και παραλλήλως –όλοι μαζί, με συνεργασία- να αλλάζουν μια κατάσταση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 510).

Για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι αναγκαίο να ενδυναμωθεί ψυχοκοινωνικά ο κάθε μαθητής, καθώς με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται «η ουσία της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης» (Κυριακού, 2011). Οι Mylonakou-Keke (2015c) και Petrie (2011) τονίζουν ότι η ψυχοκοινωνική ενίσχυση των ατόμων μπορεί να επιτευχθεί αν κάθε άνθρωπος «βιώνει την επιτυχία, νιώθει αυτοπεποίθηση, αποδέχεται και βελτιώνει τον εαυτό του, επικοινωνεί, αναπτύσσει σχέσεις και συνεργάζεται με άλλους» καταφέροντας -ουσιαστικά- να γίνει ένας ενεργός πολίτης που θα προσφέρει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

3.4 Κοινωνική Παιδαγωγική και αντιμετώπιση ενδοσχολικού εκφοβισμού

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η κατεξοχήν επιστήμη η οποία από την αρχή της ύπαρξής της επικεντρώθηκε στην επίλυση προβλημάτων ακόμα και αν αυτά γίνονται όλο και πιο πολύπλοκα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι Cameron και Moss (2011) και Kornbeck και Rosendal Jensen (2011) καταγράφουν ότι έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για την αντιμετώπιση των αναγκών που έχουν παιδιά ευάλωτων ομάδων.

⁷ Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the UN General Assembly on September 25, 2015.
https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70dl_ru.pdf

Σχετικά όμως με την Κοινωνική Παιδαγωγική και την δράση της απέναντι στους μαθητές που εκφοβίζουν και τους παρατηρητές έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες.

Οι Dolan και Brady (2012), Hutchinson (2012), Lund et al. (2012) και Myers και Cowie (2013) αναφέρουν ότι οι κοινωνικοί παιδαγωγοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές που εκφοβίζουν ακολουθώντας «πρακτικές» όπως:

- ξεκάθαρες οδηγίες -χωρίς αυταρχικότητα- απέναντι στον μαθητή που εκφοβίζει,
- φιλία και ενδυνάμωση των μαθητών που βιώνουν την ανασφάλεια
- ετοιμότητα των bystanders, ώστε να προστατεύουν τα ενδεχόμενα «θύματα».

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί την ιδανική επιστήμη όπου οι αρχές της εναρμονίζονται πλήρως και με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, καθώς μπορεί να τροποποιήσει την αντίληψη που έχουν για την κοινωνία και τους ανθρώπους, τα παιδιά που ασκούν ενδοσχολικό εκφοβισμό (Elamé, 2013).

Σχετικά με τον ρόλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού σημειώνεται το πόσο απαραίτητο είναι να καλλιεργηθεί σε όλα τα παιδιά -και ιδιαίτερα σε όσα έχουν ασκήσει bullying- η ενσυναίσθηση απέναντι στους συμμαθητές τους (Stephens, 2013). Μάλιστα, ο ίδιος ερευνητής καταγράφει ότι βοηθούν πολύ τα καλά δομημένα προγράμματα κατά του ενδοσχολικού εκφοβισμού για την ενσυναίσθηση του «θύτη» και για τη δύναμη και την αποτελεσματικότητα των μαθητών που βρίσκονται μπροστά σε περιστατικά βίας. Παράλληλα, ο Stephens (2013) τονίζει ότι στη μείωση του ενδοσχολικού εκφοβισμού συνεισφέρει η ανάπτυξη των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών των παιδιών με την καλλιέργεια της καλοσύνης και της συμπόνιας για τους άλλους.

Έχει ήδη αναφερθεί ο σημαντικός ρόλος που έχουν διαδραματίσει οι Σκανδιναβικές χώρες στην έρευνα για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Smith & Sharp, 1994). Ο Stephens (2011), καθηγητής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στη Νορβηγία, σημειώνει στο έργο του δύο κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του bullying. Τα προγράμματα αυτά διαπνέονται από τις θεμελιώδεις αξίες της επιστήμης -την οποία υπηρετεί ο Stephens- τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο καταδεικνύοντας την τεράστια σημασία που δίνει η επιστημονική κοινότητα των Κοινωνικών Παιδαγωγών για την εξάλειψη του φαινομένου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ο Stephens (2012) σημειώνει ότι η μεγάλη αυτή προσπάθεια είχε ουσιαστικά αποτελέσματα περιορισμού του φαινομένου σε σχολεία της Νορβηγίας. Ο ίδιος επιστήμονας αναφέρει βασικά χαρακτηριστικά τέτοιων προγραμμάτων όπως:

- ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών που τους ασκείται ο εκφοβισμός

- ενίσχυση του ρόλου των παρατηρητών ώστε να βοηθούν τους «αδύναμους» σε περιστατικά εκφοβισμού
- καλλιέργεια του αισθήματος στα παιδιά ότι μπορούν να συνεισφέρουν προκειμένου να έχουν ένα φιλικό σχολείο
- καταλυτικός ο ρόλος των παρατηρητών ο οποίος μπορεί να ενισχυθεί τόσο από παιχνίδια ρόλων, όσο και από σχετικά βίντεο που θα βοηθήσουν τα παιδιά να καταλάβουν τις αρνητικές συνέπειες του bullying (Stephens, 2012).

Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στοχεύει σε μια κοινωνικοπαιδαγωγική πρόληψη και αντιμετώπιση των αντικοινωνικών συμπεριφορών από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα καθώς πολλές έρευνες δείχνουν ότι ο ρόλος αυτών είναι πάρα πολύ σημαντικός για να σταματήσουν τα κοινωνικά προβλήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ο επαναπροσδιορισμός των αντιλήψεων που έχουν τα άτομα για τη διαφορετικότητα, καθώς και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελούν δύο βασικά χαρακτηριστικά που ανήκουν στο κοινωνικοπαιδαγωγικό μοντέλο που έχει προτείνει τα τελευταία χρόνια καθηγήτρια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013· Mylonakou-Keke, 2014, 2015c). Μάλιστα, σχετικά με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρει -η ίδια επιστήμονας- ότι είναι σημαντικό τα άτομα που εμπλέκονται στην πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού να εκπαιδεύονται μαζί, δηλαδή να είναι «*syneducated -συνεκπαιδευόμενοι*» (από το synergy + education). Ως εκ τούτου, η συνεκπαίδευση προϋποθέτει ότι θα εκπαιδεύονται μαζί άτομα διαφορετικής ηλικίας, με ανόμοιες γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα σε επίπεδο σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Τα άτομα αυτά θα συνυπάρχουν και θα αλληλεπιδρούν «*από κοινού σε ένα διαδραστικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, όπου όλοι θα "διδάσκουν" και θα "διδάσκονται"*» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013· Mylonakou-Keke, 2014, 2015c).

Σύμφωνα με τους Kyriacou et al (2016), το παραπάνω κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα θα μπορούσε να αποτελεί τη βάση δημιουργίας ενός ισχυρού και συνεπές δικτύου οργάνωσης επικοινωνίας (Senge, 2006 στο: Kyriacou et al, 2016) το οποίο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό μοντέλο της Μυλωνάκου-Κεκέ έχει σαν στόχο: «*την πρόληψη του εκφοβισμού, της επιθετικότητας, της βίας, του αποκλεισμού και της θυματοποίησης*» (Kyriacou et al, 2016: 634). Ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί με την

καλλιέργεια του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους εδραιώνοντας αξίες, αρχές και πεποιθήσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό θα επέλθει ένας *«μετασχηματισμός του ήθους και της γενικότερης κουλτούρας των εμπλεκόμενων»*, δηλαδή του σχολείου, της οικογένειας, της κοινότητας (Kyriacou et al, 2016: 634).

Σε συνέχεια των παραπάνω, το συστημικό κοινωνικοπαιδαγωγικό μοντέλο μπορεί να διευκολύνει καθοριστικά την πρόληψη και αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού καθώς οι κύριοι στόχοι του *«καλύπτουν»* όλο το φάσμα ενδιαφέροντος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει τα πολύπλοκα κοινωνικά προβλήματα. Ειδικότερα, οι στόχοι αυτοί είναι:

- αποδοχή του άλλου με τις αξίες της συνεργασίας, της αμοιβαιότητας και της θετικής αλληλεπίδρασης,
- ανάδειξη της μοναδικότητας και της αξιοπρέπειας των άλλων, αναδεικνύοντας *«τον αυτοσεβασμό, την αυτοεκτίμηση, τον αυτοέλεγχο, αυτοαποτελεσματικότητα, την ενσυναίσθηση, το σεβασμό στον άλλον»* με ταυτόχρονη καλλιέργεια των συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τέλος
- την ανάπτυξη όλων εκείνων των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών που μπορούν να επηρεάσουν και να αποτρέψουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Kyriacou et al, 2016: 634).

Φυσικά για την επιτυχημένη αξιοποίηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού και συστημικού μοντέλου –που αναφέρθηκε παραπάνω- είναι αναγκαίο να υπάρχει αμοιβαία συμφωνία και ενότητα, τόσο των ατόμων μέσα στα σχολεία, όσο και έξω από αυτό και ταυτόχρονα να στοχεύουν –όλοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία- στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Kyriacou et al, 2016). Με άλλα λόγια χρειάζεται να επιτευχθεί *«η σφυρηλάτηση της ατομικής θέλησης μέσα από τη συλλογική ευθύνη»* (Natorp, 1904 στο: Kyriacou et al, 2016).

Επιπλέον, ένα πολυετές κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα όταν *«ξέσπασε»* η οικονομική κρίση. Σε αυτό το project δόθηκε έμφαση στο πως οι προσωπικές αντιλήψεις των ατόμων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διαμορφώθηκαν, καθώς και στη *«διεύρυνση και ενδυνάμωση των συναισθηματικών, επικοινωνιακών και γενικά κοινωνικών τους δεξιοτήτων»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 353). Βασικό χαρακτηριστικό του προγράμματος ήταν η εδραίωση ενός *«κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους»* και την καθιέρωση μιας *«κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας»* γεγονός που

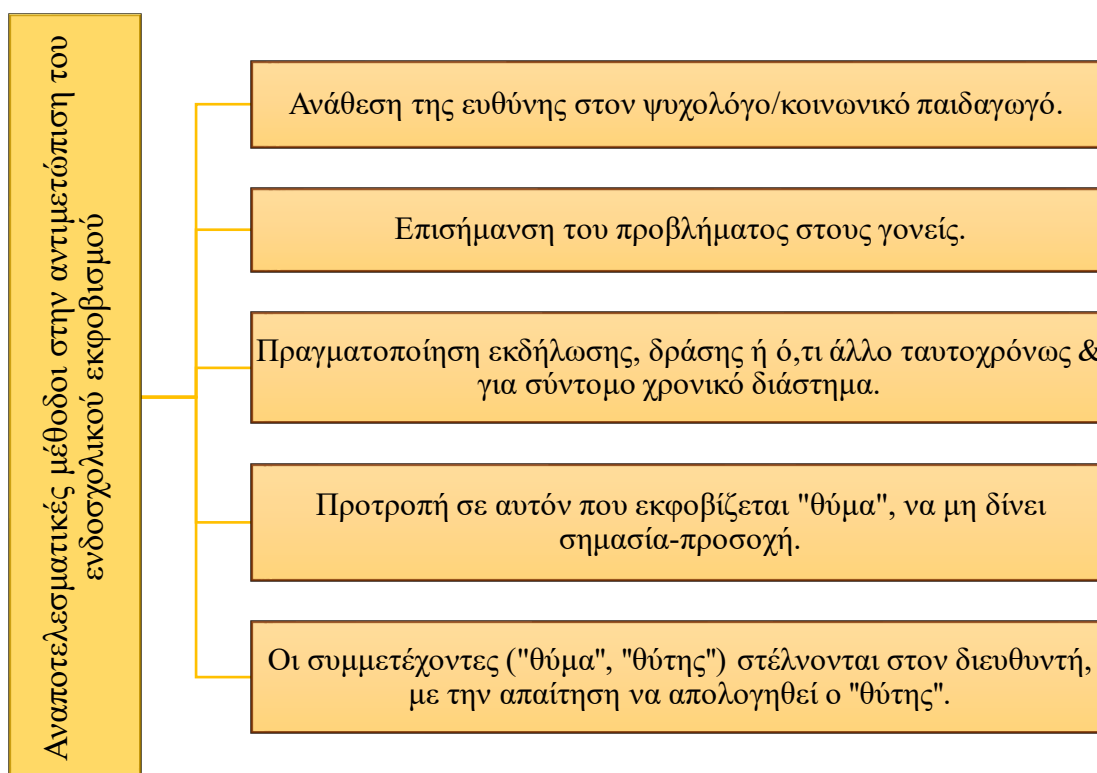
έφερε σημαντικά αποτελέσματα στην παρέμβαση των Κοινωνικών Παιδαγωγών στην επίλυση του bullying (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Mylonakou-Keke, 2015c).

Σύμφωνα με την Kholdarova (2021: 248-249) ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα θα πρέπει να έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά:

- Παρακολούθηση από τον διευθυντή του σχολείου
- Συγκρότηση ομάδας για την διεξαγωγή του προγράμματος
- Το προσωπικό του σχολείου να ακολουθεί οδηγίες προγράμματος
- Ενημέρωση γονέων και μαθητών
- Αναγνώριση των αιτιών του bullying
- Ανάλυση των εμπλεκόμενων σε περιστατικά εκφοβισμού («θύτης», «θύμα», «παρατηρητής»)
- Καταγραφή ξεκάθαρου σκοπού και κανόνων
- Ανάπτυξη μηχανισμού πρωτογενούς πρόληψης
- Λειτουργία συστήματος καταγγελίας σχολικών επιθέσεων
- Μηχανισμός ελέγχου για την ορθότητα και αλήθεια προβληματικών συμπεριφορών
- Καταγραφή προβληματικών συμπεριφορών και ενδοσχολικού εκφοβισμού
- Μηχανισμός εφαρμογής για συλλογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις -που ενυπάρχουν στην εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος- συντελούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, καθώς δείχνουν τον *ισχυρό συστημικό χαρακτήρα*. Μάλιστα, ο στόχος κάθε τέτοιου προγράμματος είναι να έχει *«όχι μόνο βραχυπρόθεσμο, αλλά και μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο αντίκτυπο»* στην ζωή εντός σχολείου (Kholdarova, 2021).

Η Kholdarova (2021) σημειώνει στο άρθρο της ότι υπάρχουν αρκετές μέθοδοι -που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι- για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, οι οποίες όμως δεν επιφέρουν πάντα ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα και μια ολοκληρωτική επίλυση του κοινωνικού αυτού φαινομένου. Η ίδια ερευνήτρια έχει αποτυπώσει τις μεθόδους αυτές σε ένα σχήμα, το οποίο αποδίδεται παρακάτω στα ελληνικά:



Σχήμα 1

Αναποτελεσματικές μέθοδοι για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Μετάφραση στα ελληνικά από αντίστοιχο σχήμα της Kholdarova, 2021: 248)

Ωστόσο, η αξιολόγηση τέτοιων προγραμμάτων –όπως αυτά που αναφέρθηκαν– έκανε αισθητή μια επιτακτική ανάγκη που δεν θα πρέπει να αγνοείται. Συγκεκριμένα, η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021: 502-503) σημειώνει την ανάγκη να υπάρχει μαζί με το σχεδιασμό κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος και σχεδιασμός για «την ενίσχυση της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε συμμετέχοντος» με ταυτόχρονη γνώση και σεβασμό τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παραπάνω διαπίστωση των επιστημόνων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής χρησιμοποιούνται –σε τέτοιου είδους προγράμματα– μια μεγάλη ποικιλία από τεχνικές και μεθόδους, ώστε να επιτευχθεί σιγά και σταθερά «η βελτιωτική αλλαγή της νοοτροπίας και των παγιωμένων αντιλήψεων τους». Η αλλαγή νοοτροπίας «συνεισφέρει» ώστε το άτομο να αντιμετωπίζει διαφορετικά τον εαυτό του και τους άλλους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 503).

3.5 Κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού

Είναι γεγονός -όπως έχει ήδη αναφερθεί- ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα παγκοσμίως (Artinoroulou, 2010 στο: Kholdarova, 2021· Hutchings & Clarkson, 2015· Olweus, 2014· Smith, 2014 στο: Kyriacou et al, 2016). Ωστόσο, η εκπαίδευση έχει τεράστιες δυνατότητες προκειμένου να σταματήσει το bullying. Έτσι, μπορεί με την κατάλληλη οργάνωση και στάση -εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων- να υιοθετηθεί ένα μοντέλο συμπεριφοράς που θα στοχεύει στον αμοιβαίο σεβασμό και στην αποφυγή του φαινομένου αυτού (Olweus, 2014).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου - Κεκέ (2013) τις τελευταίες δεκαετίες σταδιακά αποδίδεται μία ολοένα και μεγαλύτερη σημασία στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, η οποία μάλιστα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια, την κοινότητα και το σχολείο, όπου κατ' αυτόν τον τρόπο δύναται να επιλυθεί ένας αριθμός προβλημάτων παιδιών και ενηλίκων. Συνεπώς, ένας κοινωνικός παιδαγωγός έχει χρέος «να αναπτύξει, να ενισχύσει και να ενδυναμώσει την ικανότητα τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων να βοηθούν και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον» (Kyriacou et al, 2016: 632).

Το προαναφερθέν έργο δηλώνει την αντιμετώπιση ποικίλων κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, όπως η εγκληματικότητα, η κακοποίηση, η φυγή από το σπίτι και άλλα (Kyriacou et al, 2016). Ωστόσο, ένας κοινωνικός παιδαγωγός δεν εργάζεται μόνο σε κοινωνικά αποδεκτούς χώρους, αλλά ενδιαφέρεται και για τη βοήθεια παιδιών που εκπαιδεύονται σε χώρους μακριά από τα σχολεία, όπως σε φυλακές ανηλίκων (Kyriacou, 2015).

Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι τόσο μεγάλη και ουσιαστική, με αποτέλεσμα πολλοί επαγγελματίες όπως κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, υποστηρικτές οικογενειών και εκπαιδευτικοί να την έχουν πλέον αφομοιώσει μέσα στην εργασία τους, ιδιαίτερα όταν έχουν να εργαστούν με ευάλωτες ομάδες (Chavaudra et al., 2014).

Καθώς η Κοινωνική Παιδαγωγική διακρίνεται για τον προληπτικό και παρεμβατικό της ρόλο -και ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού- τα σχολεία δύνανται να προσλαμβάνουν δασκάλους, βοηθητικό προσωπικό, σχολικούς συμβούλους. Παρόλα αυτά, αν τα περιστατικά bullying είναι ιδιαίτερα έντονα και

επικίνδυνα -τόσο για τα άτομα που εκφοβίζουν, όσο και για τα άτομα που εκφοβίζονται- ενδέχεται να χρειαστεί η επέμβαση επαγγελματικών φορέων που βρίσκονται εκτός σχολικού πλαισίου (Κυργιάκου et al, 2016).

Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα η εκπαίδευση στοχεύει στο να είναι ένα περιβάλλον που θα προστατεύει την κοινωνική συνοχή και ανέλιξη (Πυργιωτάκης, 2001 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) προστατεύοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών και παράλληλως να μην αποτελεί το σχολείο ένας χώρος που θα οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό (Delors, 2002 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Έτσι, η εκπαίδευση οφείλει να «κατασκευάσει» τις προϋποθέσεις για «*την αποδοχή και την αναγνώριση του πλουραλισμού και της ετερότητας*» (Γκόβαρης, 2011 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Cummins, 2005 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Σε αυτό βοηθάει -και σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο- μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Αν και το παραπάνω δεν αλλάζει τελείως μια κατάσταση μη αποδοχής του διαφορετικού, εντούτοις δίνει μια ελπίδα και μια δυνατότητα αλλαγής (Μάρκου, 2011 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Επιπλέον, ένα σχολείο που διαπνέεται από τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής οφείλει να προστατεύει τους μαθητές από την κοινωνική ανισότητα υπό το πρίσμα της «*ισότητας ευκαιριών*» ή της «*αξιοκρατίας*» ή της «*ακριβοδικαίας αξιολόγησης*», όπου πολύ συχνά αναδεικνύονται κάποιες ικανότητες ορισμένων μαθητών. Οι δάσκαλοι οφείλουν να προσαρμόζουν τη μάθηση ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και τις ιδιαίτερες συνθήκες μιας τάξης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Άλλωστε, ο «*καθένας είναι διαφορετικός γιατί ακριβώς είναι μοναδικός*» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, 2014, 2021).

Από τα προαναφερθέντα είναι αντιληπτό ότι περισσότερο από ποτέ είναι σημαντικό «*να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου*» ασκώντας με μεγαλύτερο αποτέλεσμα το κοινωνικοπαιδαγωγικό του έργο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 543-544). Το σχολείο οφείλει να ασκεί σωστά τον ρόλο του –εμπνεόμενο από τις θεμελιώδεις αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής- προσφέροντας σφαιρική ανάπτυξη σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλως, πρέπει να ενισχύει τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική ευημερία και πρόοδο, χωρίς να εξαιρεί κάποιον μαθητή από αυτό. Ακόμα, μέσα από «*την ουσιαστική βοήθεια, υποστήριξη και αποτελεσματική καθοδήγηση (mentoring)*» σε όλους ανεξαιρέτους τους μαθητές –και κυρίως σε παιδιά με αντικοινωνικές συμπεριφορές- θα πετυχαίνει

καλύτερα τους στόχους μιας ολοκληρωμένης κοινωνικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Στην αντιμετώπιση και την πρόληψη κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο -όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, η βία, η θυματοποίηση, η περιθωριοποίηση κ. α.- ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου είναι αναγκαιότατος. Σε δράσεις –κοινωνικοπαιδαγωγικού χαρακτήρα- που θα εφαρμόζει το σχολείο είναι πολύ σημαντικό να συνεργάζονται όσοι περισσότεροι εμπλέκονται σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού προκειμένου να προλαμβάνεται και να αντιμετωπίζεται το κοινωνικό αυτό πρόβλημα. Σε αυτό θα συνεισφέρει η *«ανανοηματοδότηση και ο επαναπροσδιορισμός των προσωπικών αντιλήψεων»* με στόχο να αντιμετωπιστεί η ετερότητα, καθώς και η *«διεύρυνση και ενδυνάμωση των συναισθηματικών, των επικοινωνιακών και των γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 544). Ωστόσο, για να επιτύχει το σχολείο τα παραπάνω, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο ισχυρός οικογενειακός ρόλος (Georgiou, 2008a, 2008b). Επομένως, χρειάζεται η συνεργασία τόσο της τοπικής κοινωνίας όσο και της οικογένειας με ταυτόχρονη αύξηση και αξιοποίηση του ρόλου που έχει το οικογενειακό πλαίσιο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Σε συνέχεια των όσων έχουν γραφτεί για τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε κάθε περιστατικό ενδοσχολικού εκφοβισμού υπάρχουν οι παρατηρητές οι οποίοι είναι απαραίτητο να εκπαιδευθούν κατάλληλα και να ευαισθητοποιηθούν προκειμένου να έχουν ενεργό ρόλο σε αντίστοιχα περιστατικά βίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Παραλλήλως, το σχολείο δε θα πρέπει να αγνοήσει τους γονείς όσων εμπλέκονται σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, αφού συχνά εμφανίζουν υποκειμενικές ερμηνείες για τις όποιες συμπεριφορές των παιδιών τους (Mylonakou-Keke, 2015c).

Έτσι, κρίνεται απαραίτητο η λειτουργία του σχολείου να διαπνέεται από τις αρχές και τις αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όντως η σχολική μονάδα πιο οργανωμένη και αποφασιστική στην αντιμετώπιση σοβαρών ζητημάτων είτε είναι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, είτε είναι άλλα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα σχετιζόμενα με αυτό όπως: αδικαιολόγητες απουσίες, περιθωριοποίηση, κακοποίηση, παραβατικότητα (Kyriacou, 2011· Kyriacou et al. 2009· Mylonakou-Keke, 2015c· Petrus, 2000 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

3.6 Ο ρόλος του Κοινωνικού Παιδαγωγού στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού

Έχει ήδη σημειωθεί ότι τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα είναι αυτά με τα οποία ασχολούνται και ενδιαφέρονται οι κοινωνικοί παιδαγωγοί. Ένας μεγάλος αριθμός κοινωνικοπαιδαγωγικών ερευνών επικεντρώνεται σε ζητήματα αντίληψης για την ετερότητα και στην πρόληψη και αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Σύμφωνα με την ίδια, το γεγονός αυτό παρατηρείται «λόγω της έκτασης και της πολυπλοκότητας» αυτών των προβλημάτων και παραλλήλως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνεχώς αυξάνεται, έχοντας πολύ άσχημες επιπτώσεις τόσο στα άτομα που ασκούν τον εκφοβισμό, όσο και στα άτομα που εκφοβίζονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 352). Άλλωστε, είναι αποδεκτό ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια έκφραση καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ωστόσο, μέσα από μια συντονισμένη προσπάθεια των κοινωνικών παιδαγωγών και με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων μπορεί να αντιμετωπιστεί σωστά το κοινωνικό αυτό φαινόμενο (Κυριακού et al, 2016).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, γίνεται κατανοητό, ότι η ολοένα αύξηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού προτάσσει «την ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό της αποστολής του σχολείου και των εκπαιδευτικών», γεγονός που το υποστηρίζουν αρκετοί επιστήμονες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 354). Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι οι κοινωνικοί παιδαγωγοί χρειάζεται να ενισχύουν την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση του bullying (Κυριακού et al, 2016).

Ένας κοινωνικός παιδαγωγός έχει λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για να ανταποκριθεί με τον πλέον σωστότερο τρόπο στο πολύπλευρο έργο του (Κυριακού et al, 2016). Άλλωστε, οι Kornbeck και Rosendal Jensen (2011) και η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) σημειώνουν ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στην προσωπική και κοινωνική πρόοδο και ευημερία όλων των ανθρώπων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι κοινωνικοί παιδαγωγοί των Βόρειων χωρών της Ευρώπης ασχολούνται κυρίως με ευάλωτες και προβληματικές ομάδες παιδιών και κυρίως με παιδιά των ιδρυμάτων (Berridge et al., 2011· Cameron & Moss, 2011).

Σε αντίθεση με το παραπάνω έρχεται το γεγονός ότι οι κοινωνικοί παιδαγωγοί της Νότιας Ευρώπης δίνουν έμφαση σε ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν σε μια καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων προσφορά εκείνων των

δυνατοτήτων για αντιμετώπιση των πολυπαραγοντικών προκλήσεων της ζωής (Carreras, 2007· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003).

Σύμφωνα με τους επιστήμονες Kyriacou (2013 στο: Kyriacou et al, 2016) και Μυλωνάκου-Κεκέ (2013) μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση παρουσιάζει αρκετές διαφορές σε σχέση με άλλες επιστημονικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, ένας κοινωνικός παιδαγωγός δίνει μεγάλη προσοχή στα ακόλουθα:

- *ενδυνάμωση* του μαθητή προκειμένου να ενστερνιστεί τρόπους για να αντιμετωπίζει τα προβλήματα και τις προκλήσεις της ζωής,
- *ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού,*
- *επιδίωξη ύπαρξης των κατάλληλων μεθόδων, για να τροποποιηθούν -προς το καλύτερο- οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζει ένας μαθητής (Kyriacou, 2013 στο: Kyriacou et al, 2016· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).*

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ένας κοινωνικός παιδαγωγός δεν ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για έναν μαθητή σαν μαθητή, αλλά παραλλήλως λαμβάνει υπόψη του και τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού. Όσον αφορά, λοιπόν, τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, οι ερευνητές Kyriacou et al (2016) σημειώνουν ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα άτομα που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται με ταυτόχρονη προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα το να υπάρχει επίβλεψη -από τη πλευρά των εκπαιδευτικών- σε χώρους που είναι πιθανό να συμβούν περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού π.χ. αποθήκες ποδηλάτων. Επιπλέον, συνεχίζουν οι ίδιοι επιστήμονες, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί ο ρόλος των παρατηρητών (bystanders) για να μπορούν να συμπαραστέκονται στους μαθητές που εκφοβίζονται χωρίς να κινδυνεύουν και οι ίδιοι. Ταυτοχρόνως με τα προαναφερθέντα, είναι σημαντικό να ενισχύουν οι κοινωνικοί παιδαγωγοί τους μαθητές, έτσι ώστε:

- να προστατεύουν τους εαυτούς τους από την πιθανότητα να γίνουν «θύματα» και
- να αποκτήσουν συμπεριφορές που θα γίνονται αποδεκτές από την κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί -που διδάσκονται την Κοινωνική Παιδαγωγική- μαθαίνουν πως θα επιλύουν προβληματικές καταστάσεις (όπως του ενδοσχολικού εκφοβισμού) μέσα από την εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Kholdarova, 2021) και την καλλιέργεια κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Σύμφωνα με τους Kyriacou et al (2016) οι Κοινωνικοί Παιδαγωγοί έχουν χρέος να εκπαιδεύσουν σύμφωνα με τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες, προκειμένου να εξαλειφθεί ο εκφοβισμός.

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2013) η αντιμετώπιση του σοβαρού ζητήματος –του σεβασμού της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ανθρώπου- είναι από τα πλέον σημαντικότερα που πρέπει να προσέξει ο δάσκαλος που έχει εμποτιστεί με τις θεμελιώδεις αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Αυτό συμβαίνει καθώς με το παραπάνω θα μπορέσει ο παιδαγωγός να επέμβει για να μην υπάρχουν κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα, όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, η περιθωριοποίηση, οι συγκρούσεις κ. ά.

Αν όμως θέλει ένας κοινωνικός παιδαγωγός να παραδεχτεί ότι ένα πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης του bullying έχει επιτύχει το στόχο του, θα πρέπει να έχει σαν αποτέλεσμα του τη δημιουργία και την σταδιακά αναπτυσσόμενη ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους. Κατά αυτό τον τρόπο θα βελτιωθεί σημαντικά ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος, σχολείου, οικογένειας, κοινωνίας και εκπαιδευτικών στην έγκαιρη πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Kholdarova, 2021: 250).

Οι κοινωνικοί παιδαγωγοί (δάσκαλοι) προσπαθούν μέσα από την εκπαίδευση να ενισχύουν τη μοναδικότητα κάθε μαθητή, με άμεσο στόχο οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες να μη στηρίζονται σε άνισες αφετηρίες -που «φέρνουν» και πιθανές αδικίες- αλλά αντιθέτως να έχουν οι μαθητές «δίκαιες» και όχι «ίσες» ευκαιρίες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ακόμα, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει σαν μια σημαντική αξία της να μη βοηθάει μόνο περιστασιακά τους ανθρώπους, αλλά να τους εκπαιδεύει κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ξεπερνούν μελλοντικά προβλήματα συνεργαζόμενοι και με άλλους ανθρώπους. Έτσι, θα μπορούν να βελτιώνουν και να αλλάζουν δύσκολες και άσχημες καταστάσεις για τον εαυτό τους και τον περίγυρο τους μέσα από μια νοοτροπία ανάπτυξης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Επομένως, ένας Κοινωνικός Παιδαγωγός αντιμετωπίζει τους μαθητές όχι ως «θύτες», αλλά ως μαθητές που δημιουργούν προβλήματα και είναι αναγκαίο να νιώσουν ασφάλεια στο σχολικό χώρο, να νιώσουν αυτοπεποίθηση και αγάπη για τον εαυτό τους. Όλα αυτά όμως μπορούν να επιτευχθούν μέσα από ένα υποστηρικτικό σχολείο που θα καθοδηγεί τους μικρούς μαθητές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

3.7 Κοινωνική Παιδαγωγική και Ενδοσχολικός εκφοβισμός, οι αντιλήψεις των φοιτητών - Προηγούμενες έρευνες

Κατόπιν, ενδελεχούς μελέτης της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ένας σημαντικός αριθμός σχετικών ερευνών σε ελληνικό, ευρωπαϊκό αλλά και διεθνές επίπεδο. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) παρατίθενται οι σχετικότερες -με το θέμα της διπλωματικής- έρευνες και ταυτοχρόνως σημειώνονται τα βασικά ζητήματα - προτεραιότητες και αξίες που μελετώνται σε αυτές, καθώς και τα αποτελέσματά τους.

ΕΡΕΥΝΕΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ –ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ – ΑΞΙΕΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<i>Σε ελληνικό επίπεδο</i>		
<p><i>Κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021)</i></p>	<p>Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, παραλλήλως και με άλλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα (επιθετικότητα, βία, αποκλεισμός, θυματοποίηση).</p> <p>Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα επιστημολογικά και μεθοδολογικά στηρίχθηκε στο Υπερσυνεπιστημονικό (Transdisciplinary) Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο, με την αξιοποίηση της Συστημικής Επιστήμης, του μοντέλου της Συνεκπαίδευσης</p>	<p>Η αποτελεσματική πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού όπως και άλλων αντικοινωνικών συμπεριφορών επετεύχθησαν τελικά μετά την διεξαγωγή του προγράμματος, μέσω της εγκαθίδρυσης το κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, το οποίο «αντανακλάται σε πρότυπα συμπεριφοράς και οδηγεί σε έναν «συστημικό μετασχηματισμό» του ήθους και της γενικότερης κουλτούρας όλων των εμπλεκόμενων συστημάτων». Τα συστήματα στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν το σχολείο, η οικογένεια, το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, η γειτονιά και η κοινότητα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 546).</p>

	<p>(Syneducation Model), της Συνεργατικής Ενεργού Έρευνας (Action Research) και της Διαχείρισης της Γνώσης (Knowledge Management/ μοντέλου μετασχηματισμού της γνώσης SECI των Nonaka και Takeuchi (1995 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), βλ. αναλυτικά Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021: 425-452 & 541-555)</p>	
<p>Κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού μέσα από την αντίληψη για την ετερότητα» (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2015c).</p>	<p><i>Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στηρίχθηκε στη συστημική θεώρηση του Peter Senge (2006, στο: Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 409-413) αντιμετωπίζοντας όλους τους συμμετέχοντες ως ένα οργανισμό που «μαθαίνει»</i></p>	<p>Τα αποτελέσματα του προγράμματος αναδείχθηκαν μέσα από τις πέντε θεμελιώδεις αρχές της συστημικής θεώρησης του Senge (2006, στο: Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021), οι οποίες παρουσιάστηκαν σε αντιστοιχία με τις θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες είναι: Συστημική Σκέψη (Systems Thinking), Προσωπική Ικανότητα για συνεχιζόμενη μάθηση (Personal Mastery), Νοητικά Μοντέλα (Mental Models), Οικοδόμηση ενός κοινού οράματος (Building a Shared Vision) και Ομαδική Μάθηση (Team Learning). Το πρόγραμμα αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να εξοικειώσει όλους τους συμμετέχοντες με ένα σύστημα αρετών και αρχών (κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος), γεγονός που οδήγησε στο να αναπτυχθεί στο σχολείο μία νέα κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα, η οποία είχε πλέον</p>

		τους μηχανισμούς που δεν επέτρεπαν την εκδήλωση φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού
<i>Κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις των φοιτητών/ αυριανών δασκάλων στην Ελλάδα και στη συνέχεια συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Kyriacou, Mylonakou-Keke & Stephens, 2016)</i>	βλ. στη συνέχεια στις έρευνες σε ευρωπαϊκό επίπεδο	βλ. στη συνέχεια στις έρευνες σε ευρωπαϊκό επίπεδο
<i>Σχολικός Εκφοβισμός: απόψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά θύτη και θύματος (Λαμπροπούλου & Μάνεσης, 2016)</i>	Αναλυτική παρουσίαση του «θύτη» και του «θύματος» με ταυτόχρονη αναφορά σε χαρακτηριστικά τους που προκύπτουν από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών.	Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα, την εμφάνιση, το οικογενειακό και εκπαιδευτικό προφίλ των «θυτών» και «θυμάτων», στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις πράξεις και τη θυματοποίηση τους.

<p>Σχολική βία και εκφοβισμός: Εμπειρίες φοιτητών/τριών (Κρομμύδας, 2021)</p>	<p>Μελέτη περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, τα οποία έχουν συμβεί σε φοιτητές / τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.</p>	<p>Οι φοιτητές θεωρούν ως κύριες μορφές ενδοσχολικής βίας τη σωματική και τη λεκτική. Οι συμμετέχοντες σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού είναι περισσότερο τα αγόρια, ενώ τα περιστατικά εκδηλώνονται στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επίσης, υπάρχει διαφορά στις μορφές βίας ανάλογα την εκπαιδευτική βαθμίδα. Τέλος, τονίζεται ότι η επέμβαση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας δεν είχε –στα μισά τουλάχιστον περιστατικά- κάποια ουσιαστική λύση στο φαινόμενο. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις δεν υπάρχει παρέμβαση από πουθενά.</p>
<p>Αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό (Αμανάκη & Γαλανάκη, 2014)</p>	<p>Εξέταση των ορισμών που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και το κατά πόσο αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητά του.</p>	<p>Οι μελλοντικοί δάσκαλοι θεωρούν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (bullying) ως ένα σοβαρό φαινόμενο. Δίνουν μεγάλη σημασία σε σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό, καθώς και στην πρόθεση του «θύτη» και πόνο «θύματος». Αναφέρθηκαν σπανιότερα άλλα βασικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν τη βία ως bullying, ενώ συγχρόνως δεν αναφέρουν οι φοιτητές τον κοινωνικό αποκλεισμό ως ειδική μορφή εκφοβισμού. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναλόγως του φύλου και της εργασιακής εμπειρίας.</p>

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο		
<p><i>Κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις των φοιτητών/ αυριανών δασκάλων στην Ελλάδα, στην Αγγλία και τη Νορβηγία (Kyriacou, Mylonakou-Keke & Stephens, 2016)</i> <i>[Social pedagogy and bullying in schools: the views of university students in England, Greece and Norway] (Kyriacou, Mylonakou-Keke & Stephens, 2016)</i></p>	<p>Διερευνάται η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό των φοιτητών της Αγγλίας, της Ελλάδας και της Νορβηγίας, που σπουδάζουν σε πανεπιστημιακούς χώρους της εκπαίδευσης, της φροντίδας και της ευημερίας παιδιών.</p>	<p>Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών θεώρησε την ύπαρξη του ενδοσχολικού εκφοβισμού ως ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα και παραλλήλως τόνισε την ανεπαρκή αντιμετώπισή του από το σχολείο. Οι αντιλήψεις των φοιτητών συνάδουν με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση. Οι διαφορές ανάμεσα στις τρεις χώρες εντοπίζονται κυρίως στον προσδιορισμό του ποιος είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης του bullying καθώς και στον ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου για αυτό.</p>
<p><i>«Οι δάσκαλοι δεν βλέπουν τίποτα»:</i> <i>Διερεύνηση των απόψεων μαθητών και δασκάλων για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό με μια καινούρια μεθοδολογία βασισμένη στις Τέχνες. [“Teachers See Nothing”:</i> <i>Exploring Students’ and Teachers’ Perspectives on School Bullying with a New Arts-Based Methodology]</i> <i>(Khanolainen, Semenova & Magnuson, 2021)</i></p>	<p>Μελετήθηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, με τη χρήση μιας μεθοδολογίας βασισμένη στις Τέχνες και συγκεκριμένα στη συμπλήρωση ημιτελών κόμικς.</p>	<p>Μαθητές και δάσκαλοι θεωρούν ότι δεν θα πρέπει να αναφέρονται οι περιπτώσεις bullying. Παραλλήλως, υπάρχει έντονη διαφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ενδοσχολικό εκφοβισμό οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, με τους πρώτους να θεωρούν ότι δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου ενδοσχολικός εκφοβισμός και οι δεύτεροι ότι έχουν γίνει, αρκετά συχνά, παρατηρητές περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού.</p>

<p><i>Πρόληψη της βίας στην εκπαίδευση μέσω κοινωνικο-παιδαγωγικών συστάσεων με βάση το αντιλαμβανόμενο επίπεδο κινδύνου.</i> <i>[Prevention of violence in education through socio-pedagogical recommendations based on the perceived level of risk] (Anastasovski, Frichand, Popovski, 2020)</i></p>	<p>Κατάρτιση προτεινόμενων κοινωνικοπαιδαγωγικών προτάσεων για την αποτελεσματική πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού με βάση φοιτητές, δασκάλους, καθηγητές, αθλητές και εργαζόμενους στον αθλητισμό.</p>	<p>Με γνώμονα -τα όσα προέκυψαν από τη σχετική έρευνα- προέκυψαν συγκεκριμένες κοινωνικοπαιδαγωγικές προτάσεις για την πρόληψη της βίας.</p>
<p><i>Οι ορισμοί δασκάλων και μαθητών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.</i> <i>[Teachers' and pupils' definitions of bullying] (Naylor, Cowie, Cossin, De Bettencourt & Lemme, 2006)</i></p>	<p>Συγκριτική μελέτη των ορισμών που δίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Η διερεύνηση των ορισμών του bullying γίνεται με βάση το φύλο, την ιδιότητα, την ηλικία και το αν υπήρξε κάποιος «θύτης» ή «θύμα».</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πιο ολοκληρωμένες ιδέες στους ορισμούς τους σε σχέση με τους μαθητές. Επομένως, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ορισμών των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.</p>
<p><i>Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων δασκάλων για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.</i> <i>[Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers] (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002)</i></p>	<p>Προσδιορισμός των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, τους τρόπους που προτείνουν για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αυτού φαινομένου, το κατά πόσο οι φοιτητές αισθάνονται έτοιμοι να αντιμετωπίσουν θέματα ενδοσχολικού εκφοβισμού ως</p>	<p>Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι θεωρούν ως σημαντικό ζήτημα τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Σε γενικές γραμμές οι φοιτητές έχουν ξεκάθαρη αντίληψη για το τι είναι το κοινωνικό αυτό φαινόμενο. Ακόμα, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως αντιμετώπιση του bullying, να ενισχύουν τους μελλοντικούς μαθητές τους να ενημερώνουν γονείς και εκπαιδευτικούς σε περιστατικά ενδοσχολικού</p>

	<p>μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, την αξία που έχει για αυτούς να εκπαιδευτούν σωστά στο πανεπιστήμιο, καθώς και αν επηρεάζει τα παραπάνω το φύλο και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν.</p>	<p>εκφοβισμού, ενώ παράλληλα επιθυμούν την ύπαρξη κατάλληλων μαθημάτων, ώστε να μπορούν να επιλύουν αποτελεσματικά το bullying, αν και δεν έχουν όλοι την αυτοπεποίθηση ότι θα το καταφέρουν. Σχετικά με το παραπάνω θεωρούν ότι τα καταφέρνουν καλύτερα με «θύματα» παρά με «θύτες» και το ίδιο ισχύει και με τους γονείς των παιδιών αντίστοιχα.</p>
<p><i>Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (European Anti-Bullying Network – EAN) του οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» (2014)⁸</i></p>	<p>Στοχεύει στην καταπολέμηση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας. Το πεδίο δράσης του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Ενδοσχολικού Εκφοβισμού οργανώνεται γύρω από τους τέσσερις άξονες: α) δημιουργία υποδομών, β) ανάπτυξη μεθόδων, γ) ευαισθητοποίηση της κοινής και δ) συνηγορία.</p>	<p>Το EAN έχει εντάξει μέλη από ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο και κατά συνέπεια συγκεντρώνει προσεγγίσεις και στρατηγικές κατά του ενδοσχολικού εκφοβισμού που έχουν σχεδιαστεί σε αρμονία και με σεβασμό στις επιμέρους τοπικές κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες. Επίσης, το EAN σηματοδοτεί την ενεργό συμμετοχή του ίδιου και των μελών του στο πρόγραμμα της υποστηριζόμενης από την ΕΕ πιστοποίησης κατά του ενδοσχολικού εκφοβισμού (ABC), με στόχο την ανάπτυξη μιας διαδικασίας πιστοποίησης για την υποστήριξη των σχολείων στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής πολιτικής κατά του ενδοσχολικού εκφοβισμού, όπου το σχολείο θεωρείται ο κύριος αρμόδιος για τη λήψη μέτρων αντιμετώπισης του bullying.</p>

⁸ <https://www.hamogelo.gr/gr/el/collaborations/eiropako-diktio-kata-tou-scholikou-ekfovismou/>

Σε διεθνές επίπεδο		
<i>Ενδοσχολικός εκφοβισμός υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. [School bullying in the context of social pedagogy] (Kholdarova, 2021)</i>	Περιγράφεται ο ενδοσχολικός εκφοβισμός μέσα από την «οπτική» της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και συγχρόνως γίνεται μια αποτελεσματικότερη οργάνωση των ομάδων υποστήριξης των «θυμάτων» του bullying.	Το άρθρο καταλήγει δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τα «βήματα» ενός ολοκληρωμένου κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Η καταγραφή των βασικών στοιχείων-χαρακτηριστικών του εν λόγω προγράμματος τονίζει την αξία του ισχυρού συστημικού ρόλου που περιλαμβάνει το πρόγραμμα αυτό. Τέλος, σημειώνεται ως αποτελεσματικό εργαλείο -για την παύση του bullying- η οργάνωση των ομάδων υποστήριξης.
<i>Γνώσεις και πεποιθήσεις σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό των δασκάλων με προϋπηρεσία στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο. [Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom] (Bauman & Del Rio, 2005)</i>	Διερευνώνται οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία, σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.	Οι δάσκαλοι φαίνεται να έχουν ορθές αντιλήψεις για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, αν και δεν είναι πάντα οι παρεμβάσεις τους -σε περιστατικά bullying- αποτελεσματικές. Ωστόσο, εκφράζουν την επιθυμία τους να επιμορφωθούν με κατάλληλα προγράμματα για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 2. Έρευνες που έχουν προηγηθεί αναφορικά με την Κοινωνική Παιδαγωγική, τον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό και τις αντιλήψεις φοιτητών, σε ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Από τα στοιχεία του παραπάνω Πίνακα 2 φαίνεται ότι έχουν γίνει οι παρακάτω σχετικές με το θέμα της εργασίας μας έρευνες. Αρχικά στην Ελλάδα οι τρεις πρώτες έρευνες σχετίζονται απολύτως με το θέμα της δικής μας μελέτης. Συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες αναφέρονται σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Το πρώτο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «*Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό*» αναφέρεται στην πρόληψη και αντιμετώπιση του bullying (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Το δεύτερο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τίτλο: «*Πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού μέσα από την αντίληψη για την ετερότητα*» στηρίχθηκε στη συστημική θεώρηση του Peter Senge (Mylonakou - Keke, 2015c). Η τρίτη έρευνα συνεχίστηκε και σε ευρωπαϊκό επίπεδο και αναφέρεται στη συνέχεια. Επίσης, η επόμενη έρευνα αναφέρεται στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά «θύτη» και «θύματος» σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού (Λαμπροπούλου & Μάνεσης, 2016), ενώ η έρευνα η οποία μελετά τις εμπειρίες φοιτητών -γενικότερα- γύρω από το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι του Κρομμύδα (2021). Τέλος, στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε και η έρευνα των Αμανάκη και Γαλανάκη (2014), η οποία πραγματεύεται τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο βρέθηκαν οι παρακάτω σχετικές -με το θέμα μας- έρευνες. Αρχικά, υπάρχει η συγκριτική έρευνα των Kyriacou, Mylonakou-Keke και Stephens (2016) η οποία μελέτησε τις αντιλήψεις των φοιτητών σε σχολές εκπαίδευσης στην Αγγλία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό με άμεση συσχέτιση των αντιλήψεων αυτών με την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Επίσης, βρέθηκε μελέτη των Khanolainen, Semenova και Magnuson (2021), που πραγματεύεται τη διερεύνηση των απόψεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό με μια νέα μεθοδολογία βασισμένη στις τέχνες. Την κοινωνικοπαιδαγωγική διάσταση -που μελετάται στην παρούσα διπλωματική εργασία- δίνει η έρευνα των Anastasovski, Frichand, Popovski (2020) καθώς εκεί διερευνάται η πρόληψη της βίας στην εκπαίδευση μέσω κοινωνικοπαιδαγωγικών προτάσεων με βάση το αντιλαμβανόμενο επίπεδο κινδύνου. Μία άλλη έρευνα πραγματεύεται τους ορισμούς που δίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Naylor et al., 2006). Επιπλέον, στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία καταγράφηκε η μελέτη σχετικά με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό των εκπαιδευόμενων μελλοντικών εκπαιδευτικών (Nicolaidis et al., 2002). Τέλος,

σημειώθηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Ενδοσχολικού Εκφοβισμού (European Anti-Bullying Network – EAN) του οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» (2014), που αποσκοπεί στην εξάλειψη του bullying.

Σε διεθνές επίπεδο, βρέθηκαν ακόμη δύο σχετικές έρευνες, εκ των οποίων η μία μελετά τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Kholdarova, 2021), ενώ η δεύτερη πραγματεύεται τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο (Bauman & Del Rio, 2005).

3.8 Σύνοψη κεφαλαίου

Στην παρούσα έρευνα, ο Ενδοσχολικός Εκφοβισμός αποτελεί έναν από τους κύριους άξονες προς μελέτη σε συνάρτηση με την Κοινωνική Παιδαγωγική. Έτσι, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η εισαγωγή της διασύνδεσης ανάμεσα στον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό και την Κοινωνική Παιδαγωγική. Επομένως, αναφέρθηκαν οι αντιλήψεις της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για το κοινωνικό φαινόμενο που μελετά η παρούσα έρευνα, η γενικότερη κοινωνικοπαιδαγωγική προοπτική για τον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό και τι προτείνει η ίδια η επιστήμη για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Επίσης, σημειώθηκε ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου, καθώς και ο ρόλος του Κοινωνικού Παιδαγωγού στην αντιμετώπιση του bullying. Τέλος, καταγράφηκαν σε πίνακα προηγούμενες έρευνες που έγιναν και σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας: *«Κοινωνική Παιδαγωγική και Ενδοσχολικός εκφοβισμός, οι αντιλήψεις των φοιτητών»*.

Β' ΜΕΡΟΣ
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή - Σημαντικότητα της έρευνας

Το θεωρητικό μέρος -που προηγήθηκε στην παρούσα εργασία- συνετέλεσε στη διασύνδεση που έχει η Κοινωνική Παιδαγωγική με τον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό για το φαινόμενο γενικότερα, τον ορισμό του και την αντιμετώπιση του, μέσα από τη συνεργασία του σχολείου -όπου συνήθως πραγματοποιείται το κοινωνικό αυτό φαινόμενο- με την οικογένεια και την κοινωνία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμβολή των εκπαιδευτικών-κοινωνικών παιδαγωγών που εμπνέονται από τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες και αρχές και παραλλήλως «βλέπουν» τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως ένα σοβαρό κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα το οποίο χρήζει πρόληψης και αντιμετώπισης. Ως εκ τούτου εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών- κοινωνικών παιδαγωγών, των μελλοντικών δηλαδή δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε είναι προπτυχιακοί, είτε μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε έχοντας ως αφορμή τον προβληματισμό σχετικά με το κατά πόσο οι φοιτητές έχουν αντιληφθεί τις θεμελιώδεις αξίες και αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, έτσι ώστε να μπορούν να «βλέπουν» το κοινωνικό πρόβλημα του Ενδοσχολικού Εκφοβισμού με μια κοινωνικοπαιδαγωγική οπτική, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην πρόληψη και αντιμετώπισή του. Συμπληρωματικώς με το προαναφερθέν, η έρευνα επικεντρώθηκε στους άξονες που ακολουθούν αμέσως μετά.

Μετά την αναλυτική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι μέχρι σήμερα στην Ελλάδα η διερεύνηση των απόψεων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για τον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό, μέσα από την κοινωνικοπαιδαγωγική οπτική έχει γίνει μόνο σε τρεις έρευνες (αρκετά χρόνια πριν), βλ. Πίνακας 2 υποκεφάλαιο 3.7. Συνεπώς, η μελέτη των απόψεων μεγάλου αριθμού προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών -αυριανών εκπαιδευτικών- σχετικά με την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού, θα είχε ιδιαίτερη αξία, καθώς το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις στις σχολικές κοινότητες σήμερα. Με αυτή τη λογική η έρευνα επικεντρώθηκε στους παρακάτω άξονες:

- η ανάδειξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης των φοιτητών σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό,
- η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη των φοιτητών για τον βαθμό που μπορεί το σχολείο να επιτελέσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό,
- ο καθορισμός των στάσεων σχετικά με το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού με βάση τις εμπειρίες των φοιτητών σε περιστατικά bullying,
- η επίδραση ή όχι -των μαθητικών επιδόσεων των σημερινών φοιτητών στη φοίτηση τους τότε- στη συμμετοχή τους ως «θύτες», «θύματα» ή παρατηρητές σε περιστατικά bullying.
- οι πιθανές διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών,
- η ενδεχόμενη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των φοιτητών ανάλογα με το αν παρακολουθούν ή όχι μάθημα για την Κοινωνική Παιδαγωγική,
- οι ενδεχόμενες διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών σύμφωνα με το ηλικιακό κριτήριο,
- οι πιθανές διαφορές των φοιτητών ανάλογα με το φύλο τους.

4.2 Σκοπός - Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού της κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης που εμφανίζουν οι αντιλήψεις των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΚΠΑ σχετικά με τον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό. Σύμφωνα με τα όσα σημειώθηκαν παραπάνω και επιθυμώντας την καλύτερη και πληρέστερη προσέγγιση του θέματος, αναδεικνύονται συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα -που καταγράφονται παρακάτω-. Συγχρόνως, διαμορφώνονται οι στόχοι της έρευνας που σχετίζονται με τις ακόλουθες μεταβλητές: **α)** Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, **β)** Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτης»), **γ)** Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα», **δ)** Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, **ε)** Η

κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον ενδοσχολικό εκφοβισμό («θύμα»).

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

1. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους φοιτητές αντικατοπτρίζουν μία κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;
 - α) Ως προς αυτόν που ασκεί τον εκφοβισμό («θύτης»)
 - β) Ως προς αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)
 - γ) Ως προς τους παρατηρητές
2. Σε ποιο βαθμό εκτιμούν όλοι οι φοιτητές ότι το σχολείο μπορεί να επιτελέσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;
3. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους φοιτητές αντικατοπτρίζουν μια κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, όταν κατά τα μαθητικά τους χρόνια είχαν κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού;
4. Υπάρχει συσχετισμός των μαθητικών επιδόσεων των φοιτητών με την εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού;
5. Υπάρχει διαφορά για την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών;
6. Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τους φοιτητές που δεν παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;
7. Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους φοιτητές μέχρι την ηλικία των 25 και τους φοιτητές άνω των 25 ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;

8. Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους άντρες και τις γυναίκες ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;
- α) Ως προς αυτόν που ασκεί τον εκφοβισμό («θύτης»)
 - β) Ως προς αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)
 - γ) Ως προς τους παρατηρητές»

4.3 Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της έρευνας

4.3.1 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο του 2020 και προέκυψε από τη συμμετοχή 424 προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΚΠΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι 360 εκ των συμμετεχόντων ήταν προπτυχιακοί φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθήνας και οι 64 ήταν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του ίδιου Τμήματος (βλ. αναλυτικά υποκεφάλαιο 5.2.1).

4.3.2 Ερευνητική διαδικασία και Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία προέβλεπε και ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα (Στατιστικές Αναλύσεις) αξιοποιήθηκε για την επεξεργασία ερωτήσεων κλειστού τύπου και η ποιοτική έρευνα (Ανάλυση Περιεχομένου) για την επεξεργασία των ερωτήσεων ανοικτού τύπου.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο το οποίο είχαν δημιουργήσει οι Chris Kyriacou, Iro Mylonakou – Keke και Paul Stephens (2016) στους οποίους ανήκουν τα πνευματικά δικαιώματα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Ι) χρησιμοποιήθηκε από τους ίδιους επιστήμονες-ερευνητές για την έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε το 2016 και μέρος των αποτελεσμάτων τους δημοσιεύθηκαν στο άρθρο τους: «*Social Pedagogy and bullying in schools: The views of University Students in England, Greece and Norway*».

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου και ήταν χωρισμένο σε τρεις ενότητες. Αναλυτικότερα, περιλάμβανε έναν σύντομο κατάλογο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων για το φύλο, την ηλικία και το αν ο φοιτητής που συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο ήταν προπτυχιακός ή μεταπτυχιακός.

Στην παρούσα έρευνα, για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του σκοπού, των επιμέρους αξόνων και των ερευνητικών ερωτημάτων προστέθηκαν στα δημογραφικά

στοιχεία η επιλογή: «*Παρακολουθώ ή Δεν παρακολουθώ για τον οποιονδήποτε λόγο*» το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Η δεύτερη ενότητα αφορούσε 32 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert και τις επιλογές: 1 «*Συμφωνώ Απολύτως*», 2 «*Μάλλον Συμφωνώ*», 3 «*Δεν είμαι σίγουρος/η*», 4 «*Μάλλον Διαφωνώ*» και 5 «*Διαφωνώ Απολύτως*». Οι ερωτήσεις αυτές στόχευαν στο κατά πόσο είχαν οι φοιτητές μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση στο φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Η ερώτηση 32 στο ερωτηματολόγιο που ήταν κλειστού τύπου: «*Οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών οφείλουν να παραμένουν απλοί θεατές για να διαφυλάξουν τη σωματική τους ακεραιότητα*» προστέθηκε από εμάς.

Η τελευταία και τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου είχε ανοικτού τύπου ερωτήσεις που διερευνούσαν τις αντιλήψεις των φοιτητών που εκπαιδεύονται ως μελλοντικοί κοινωνικοί παιδαγωγικοί. Ειδικότερα, ρωτήθηκαν για το ποιες κατά τη γνώμη τους πίστευαν ότι είναι οι πιο σημαντικές ενέργειες που ένα σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να αντιμετωπίσει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, αλλά και για να γράψουν κάτι από την εμπειρία συμμετοχής τους σε περιστατικά bullying (αν είχαν φυσικά). Επίσης, να καταγράψουν οποιεσδήποτε σκέψεις τους σχετικά με το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα το οποίο μελετάται στην εργασία αυτή. Στο ερωτηματολόγιο προστέθηκε και η ανοικτού τύπου ερώτηση 39: «*Γράφω μια λέξη που μου έρχεται στον νου όταν ακούω τη φράση: "Ενδοσχολικός Εκφοβισμός"*».

Τέλος, το ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε και τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, έλεγχαν τη μαθητική επίδοση των φοιτητών, την ύπαρξη ή μη εμπειρίας ενδοσχολικού εκφοβισμού και αν ναι σε ποια σχολική βαθμίδα συνέβη αυτό.

Η δημιουργία και διανομή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά με τη μορφή Google Form.

4.3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε έρευνα έχει και ορισμένους περιορισμούς που δείχνουν ότι οι ερευνητές μπορεί να εκλαμβάνουν την πραγματικότητα διαφορετικά (Patton, 1990· Robson, 2010). Σημαντικό στοιχείο της έρευνας ήταν ότι είχε μεγάλο δείγμα φοιτητών (424).

Ωστόσο, ένας περιορισμός απορρέει από το γεγονός ότι το δείγμα ήταν ευκολίας και προήλθε μόνο από ένα Παιδαγωγικό Τμήμα στη χώρα μας -και όχι και από άλλα Τμήματα και Πανεπιστήμια ανά την Ελλάδα- και αυτό δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

4.4 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα που ήταν ποσοτική και ποιοτική ακολουθήθηκαν Στατιστικές Αναλύσεις για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και Ανάλυση Περιεχομένου για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

4.4.1 Στατιστικές Αναλύσεις ποσοτικών δεδομένων

Όλα τα ερευνητικά δεδομένα καταχωρήθηκαν στην βάση δεδομένων του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for the Social Sciences (SPSS / Version 25).

Οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν ήταν Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής (έγινε Παραγοντική Ανάλυση και Πολλαπλή Παλινδρόμηση).

Στην Περιγραφική Στατιστική όλα τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφικά χαρακτηριστικά. Οι συνεχείς μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη, περιγράφονται μέσω του μέσου όρου, της τυπικής απόκλισης, της ελάχιστης και μέγιστης τιμής, ενώ οι ποιοτικές μεταβλητές εκφράζονται ως πλήθος (N) και ποσοστό (%) των συμμετεχόντων σε κάθε κατηγορία της μεταβλητής.

Στην Επαγωγική Στατιστική αρχικά έγινε Παραγοντική Ανάλυση για το σύνολο των κλειστών ερωτήσεων, με σκοπό την διερεύνηση της ύπαρξης κοινών παραγόντων στο συγκεκριμένο σύνολο ερωτήσεων. Οι παράγοντες είναι συνήθως μη μετρήσιμες ποσότητες, οι οποίες προκαλούν τη συσχέτιση μεταξύ των παρατηρούμενων μεταβλητών. Επιπλέον, οι παράγοντες που δημιουργούνται είναι μικρότεροι σε πλήθος από τις βασικές μεταβλητές καθώς προσπαθούν να συνοψίσουν την αρχική πληροφορία.

Πρόκειται για μία διερευνητική στατιστική τεχνική μέσα από την οποία μπορούμε να κατανοήσουμε τη δομή και τις συσχετίσεις των ερωτήσεων. Στόχος αυτής της

μεθόδου είναι η ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε νέες μεταβλητές και σε περαιτέρω χρήση τους για στατιστική ανάλυση.

Στην ομάδα των νέων μεταβλητών που δημιουργήθηκαν από την Παραγοντική Ανάλυση (βλ. Κεφάλαιο 5 και Παράρτημα II), καθώς και στις επιμέρους ενότητες του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach (Cronbach's alpha). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο, οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό που μετράται. Ο συγκεκριμένος δείκτης παίρνει τιμές από 0 έως 1. Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,65 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές.

Επιπλέον, ελέγχθηκε η υπόθεση της κανονικότητας για τους παράγοντες, καθώς η επιλογή των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων καθορίζεται με βάση την ισχύ ή όχι της συγκεκριμένης υπόθεσης. Ο έλεγχος της υπόθεσης κανονικότητας των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των ελέγχων Shapiro-Wilk, για δείγματα κάτω των 30 πειραματικών μονάδων, και Kolmogorov-Smirnov, για δείγματα άνω των 30. Οι υποθέσεις που ελέγχθηκαν είναι της ακόλουθης μορφής:

H_0 : Η κατανομή των δεδομένων δε διαφέρει από την κανονική κατανομή

H_1 : Η κατανομή των δεδομένων διαφέρει από την κανονική κατανομή

Αν το p -value είναι μικρότερο του 0.05 ($p < 0.05$), απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατηγορία της ερώτησης δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, ενώ αν το p -value είναι μεγαλύτερο του 0.05 ($p > 0.05$), τότε η κατηγορία της ερώτησης ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Για τον έλεγχο της ισότητας των διάμεσων τιμών δύο δειγμάτων που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Χρησιμοποιήθηκε, επιπλέον, ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, ο οποίος δεν απαιτεί την υπόθεση της κανονικότητας των μεταβλητών, για να αξιολογηθούν πιθανές διαφορές στις μέσες τιμές τριών και πάνω δειγμάτων.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Pearson Chi-square, ώστε να αξιολογηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή του Pearson Chi-square είναι η μη ύπαρξη κελιών με μηδενικές παρατηρήσεις καθώς και το 80% των κελιών του πίνακα να έχει αναμενόμενη συχνότητα πάνω από 5.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση για την εύρεση της σχέσης μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής *«Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό»*, με ένα σύνολο ανεξάρτητων μεταβλητών, οι οποίες ήταν το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, το μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι ερωτήσεις *«Στο σχολείο οι μαθητικές μου επιδόσεις μου, γενικά, ήταν»*, *«Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού»* και *«Αυτό συνέβη όταν ήμουν μαθητής»* καθώς και οι παράγοντες του ερωτηματολογίου. Για την εύρεση του βέλτιστου μοντέλου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βηματικής παλινδρόμησης (stepwise regression). Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι μία μέθοδος επιλογής του βέλτιστου γραμμικού μοντέλου βάσει ενός ορισμένου συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών. Για τις ανεξάρτητες μεταβλητές ως κατηγορία αναφοράς, ορίστηκε η πρώτη κατηγορία των μεταβλητών. Ως σημαντικές ανεξάρτητες μεταβλητές με στατιστική σημαντικότητα θεωρήθηκαν οι μεταβλητές με $p < 0.05$.

4.4.2 Ανάλυση Περιεχομένου για τα ποιοτικά δεδομένα

Η Ανάλυση Περιεχομένου έγινε για τις τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. αναλυτικά, υποκεφάλαιο 5. 3) και αξιοποίησε και την Περιγραφική Στατιστική.

Σύμφωνα με τη Γογώνη (2016) η Ανάλυση Περιεχομένου αποτελεί ποιοτική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων. Κάποιοι από τους ερευνητές θεωρούν ότι η Ανάλυση Περιεχομένου αποτελεί: *«μια σειρά ενεργειών για την δημιουργία μιας κλείδας ανάλυσης, που σκοπεύει στην υποβοήθηση της λεπτομερούς παρατήρησης και καταγραφής του περιεχομένου των δεδομένων»* (Βάμβουκας, 1991 στο: Γογώνη, 2016: 180). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται άλλοτε ως ερευνητική μέθοδος και άλλοτε ως ερευνητική τεχνική (Γογώνη, 2016). Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι αξιοποιείται για την μετατροπή ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά και άρα μετρήσιμα (Βάμβουκας, 1991 στο: Γογώνη, 2016).

Στη διάρκεια των χρόνων, οι ερευνητές ερμήνευσαν και ανέλυσαν το περιεχόμενο της μεθόδου με διάφορες προσεγγιστικές ερμηνείες. Ωστόσο, συμφωνούν ότι ουσιαστικά αποτελεί: *«μια μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο*

μπορεί να περιλαμβάνει κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φιλμ, κ.ά.» (Βάμβουκας, 1991 στο: Γογώνη, 2016: 182· Ιωσηφίδης, 2003 στο: Γογώνη, 2016: 182· Ιωσηφίδης, 2003 στο: Γογώνη, 2016: 182· Κυριαζή, 1999).

Στην Ανάλυση Περιεχομένου υπάρχει μια διαδικασία η οποία ακολουθείται. Σύμφωνα με τη Γογώνη (2016: 183) η Ανάλυση Περιεχομένου *«αναφέρεται σε ένα σύνολο δεδομένων, που αποτελούν τη βάση για τη μελέτη ενός φαινομένου»*. Πιο συγκεκριμένα, κατά την επεξεργασία των δεδομένων που έχει δώσει η έρευνα (στην παρούσα εργασία οι τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου), τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί *«ανασυνθέτονται σε ενότητες»* και ακολούθως πραγματοποιείται ο ανάλογος υπολογισμός τους. Αυτό θα πρέπει να γίνει προκειμένου ο εκάστοτε ερευνητής να έχει τη δυνατότητα *«να προχωρήσει στην αναδιοργάνωση των πληροφοριών που εμπεριέχονται στα δεδομένα αυτά»*.

Κατά τη διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου (βλ. και υποκεφάλαιο 5.3) ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια:

- *ο προσδιορισμός της ενότητας ανάλυσης/μονάδα καταγραφής*
- *ο προσδιορισμός της μονάδας μέτρησης*
- *η κωδικοποίηση των δεδομένων και*
- *η δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών, ώστε να οδηγηθεί ο ερευνητής στην εξαγωγή συμπερασμάτων* (Γογώνη, 2016: 183).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι κατά τη χρήση αυτής της μεθόδου -Ανάλυση Περιεχομένου- τα *«ερωτήματα που τίθενται, οι κατηγορίες που κατασκευάζονται και η μονάδα ανάλυσης που χρησιμοποιείται κάθε φορά»*, εξαρτώνται από την προβληματική της έρευνας (Βάμβουκας, 1991 στο: Γογώνη, 2016: 183-184· Ιωσηφίδης, 2003 στο: Γογώνη, 2016: 183-184· Κυριαζή, 1999).

Η συγκεκριμένη μέθοδος παρουσιάζει και ορισμένες δυσκολίες κατά τη χρήση της. Συνοπτικά αναφέρονται ορισμένες από αυτές, όπως τις καταγράφει σε έρευνά της η Γογώνη (2016). Αρχικά, οι διάφορες λέξεις και έννοιες που έχουν τα συλλεχθέντα δεδομένα από μια έρευνα χαρακτηρίζονται από *«πολυσημία και το νόημά τους επηρεάζεται από τη θέση τους ανάμεσα σε άλλες λέξεις και τη σχέση τους με αυτές»* (Γογώνη, 2016: 192). Επιπλέον, υπάρχει μια πρακτική δυσκολία κατά τη διαδικασία δημιουργίας *«ενός συστήματος κατηγοριών για την ταξινόμηση των δεδομένων της ανάλυσης»*, όπου οι κατηγορίες θα πρέπει να *«χαρακτηρίζονται από εξαντλητικότητα και αμοιβαίο αποκλεισμό»* (Γογώνη, 2016: 192). Προκειμένου, να γίνει εφικτό το προαναφερθέν, για την εξαντλητικότητα δημιουργείται ένας ικανοποιητικός αριθμός

κατηγοριών, «ούτε πολύ μεγάλος, ούτε πολύ μικρός», κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί «η παρατήρηση και η ταξινόμηση των δεδομένων» (Γογώνη, 2016: 192). Για να μπορέσει να γίνει -ουσιαστικά- ο αμοιβαίος αποκλεισμός δημιουργείται από τον εκάστοτε ερευνητή είτε μια κατηγορία με την ονομασία «διάφορα» για να ταξινομούνται εκεί «τα στοιχεία/δεδομένα που μπορεί να ταξινομούνται σε περισσότερες από μία κατηγορίες», είτε με το να διαμορφώνεται μια «όσο το δυνατόν μικρότερης ενότητας ανάλυση» προκειμένου να ταξινομείται αυτή σε μια μόνο κατηγορία (Γογώνη, 2016: 193). Ωστόσο, αν και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η αρχή του αμοιβαίου αποκλεισμού, ταυτοχρόνως γίνεται ένας περιορισμός της «μελέτης των σχέσεων που υφίστανται μεταξύ των επιμέρους στοιχείων και του κειμένου γενικότερα» (Γογώνη, 2016: 193).

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015: 473) η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων αποτελεί μια «ενδιαφέρουσα και συνάμα απαιτητική αλυσίδα αποφάσεων που καλείται να λάβει ο ερευνητής». Η διαδικασία Ανάλυσης Περιεχομένου, προκειμένου να υπάρχουν στοιχεία μετρήσιμα και να μπορεί να γίνει Περιγραφική Στατιστική, ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία που τηρούν οι ερευνητές. Έτσι, και στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μια προκαθορισμένη πορεία για την εξαγωγή αποτελεσμάτων.

Οι αναλύσεις από την επεξεργασία όλων των ερευνητικών δεδομένων και τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. και Παράρτημα ΙΙΙ).

4.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο σημειώθηκαν η περιγραφή του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και οι περιορισμοί που προσδιορίστηκαν. Επιπλέον, καταγράφηκε η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων τόσο της Στατιστικής Ανάλυσης, όσο και της Ανάλυσης Περιεχομένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Σε συνέχεια του προηγούμενου κεφαλαίου, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα αυτά προέρχονται τόσο από τους στατιστικούς ελέγχους που προέκυψαν από την Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση, όσο και από την Ανάλυση Περιεχομένου.

5.2 Αναλύσεις και αποτελέσματα από τα ποσοτικά δεδομένα

5.2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

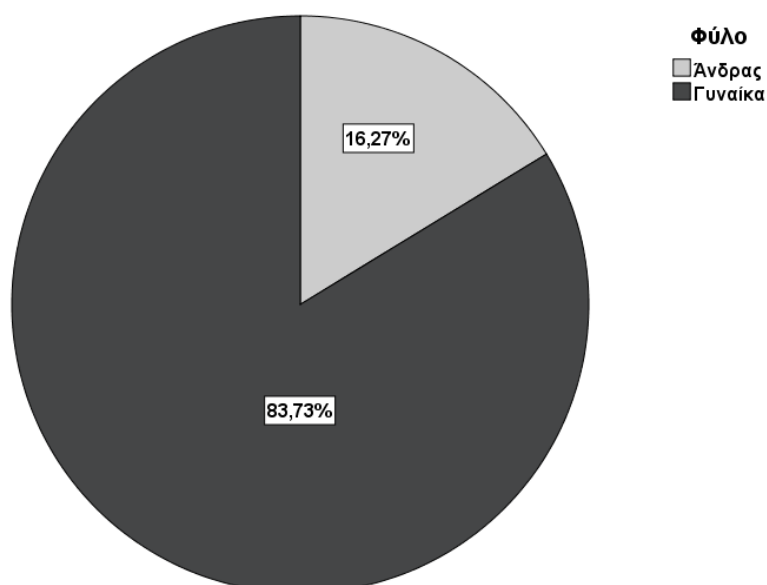
Ως δημογραφικοί παράγοντες συσχέτισης εξετάστηκαν το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η παρακολούθηση του μαθήματος Κοινωνικής Παιδαγωγικής και η κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή (N,%) των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων της έρευνας. Όπως παρατηρείται από το συγκεκριμένο πίνακα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι γυναίκες (83.7%, 355/424) μέσης ηλικίας 23.18 (6.08) έτη. Αναφορικά με την εκπαίδευση το 84.9% (N=360/424) είναι προπτυχιακοί φοιτητές, ενώ μόλις το 15.1% (N=64/424) είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές με την πλειοψηφία να παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (73.8%, 313/424).

Πίνακας 3

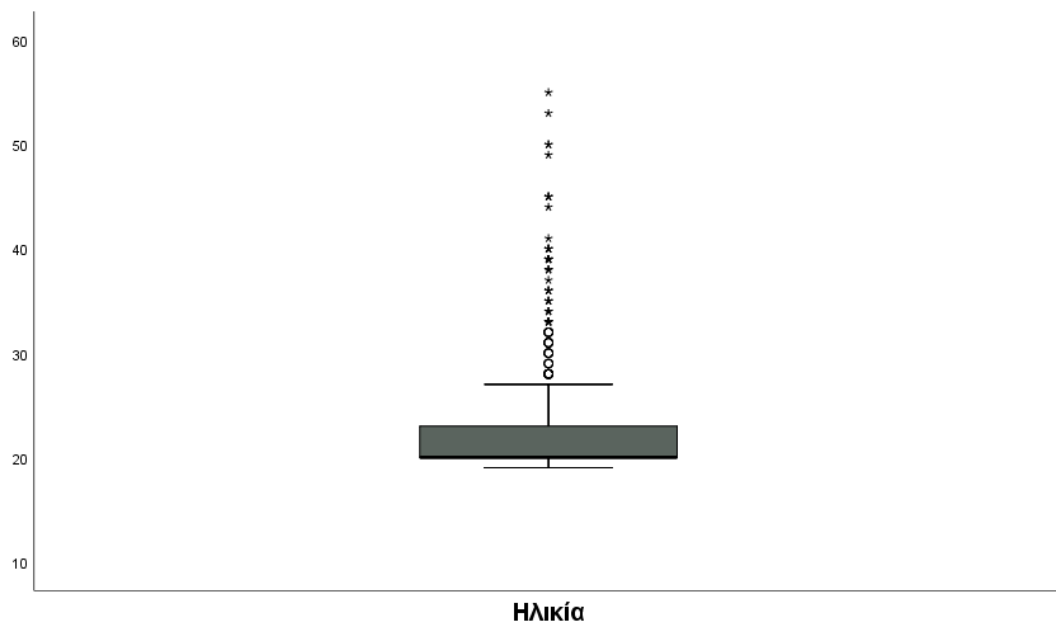
Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (N=424)

	N	%
Φύλο		
Άνδρας	69	16.3
Γυναίκα	355	83.7
Ηλικία		
Μέση τιμή(Τυπική Απόκλιση)	23.18(6.08)	
Ελάχιστη-Μέγιστη	19-55	
Εκπαίδευση		
Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	360	84.9
Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	64	15.1
Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής		
Παρακολουθώ	313	73.8
Δεν παρακολουθώ για τον οποιοδήποτε λόγο	111	26.2



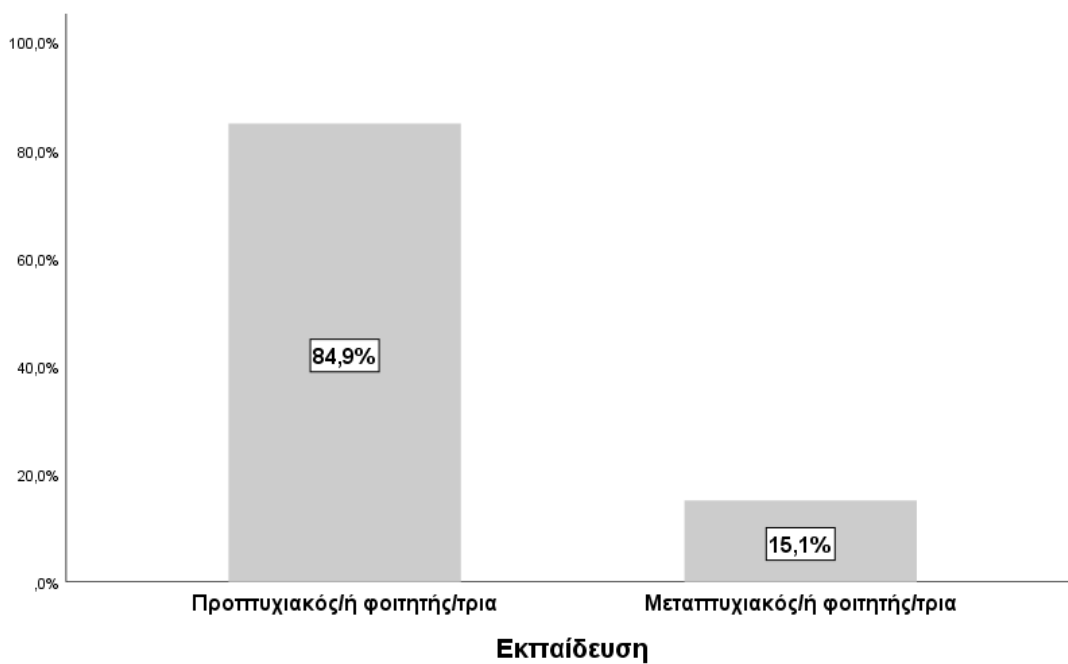
Γράφημα 1

Κατανομή του δείγματος ανά φύλο



Γράφημα 2

Κατανομή του δείγματος ανά ηλικία



Γράφημα 3

Κατανομή του δείγματος σχετικά με την εκπαίδευση



Γράφημα 4

Κατανομή του δείγματος σχετικά με το μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής

5.2.2 Αποτελέσματα σχετικά με τις μαθητικές επιδόσεις και εμπειρίες

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις τους καθώς και με την εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού στα μαθητικά τους χρόνια. Όσον αφορά τις μαθητικές επιδόσεις των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία δήλωσε ότι γενικά ήταν πολύ καλές (47.6%, N=202/424) έως άριστες (33.3%, N=141/424). Σχετικά με την εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων, το 51.2% (N=289/424) των ερωτηθέντων δήλωσε ότι υπήρξε παρατηρητής του φαινομένου, το 33% (N=186/424) δήλωσε ότι υπήρξε θύμα ενώ, μόλις το 7.6% (N=43/424) δήλωσε πως υπήρξε θύτης. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε πως η εμπειρία ενδοσχολικού

εκφοβισμού υπήρξε κατά τη διάρκεια του Δημοτικού (38.8%, N=248/424) και του Γυμνασίου (39.1%, N=250/424).

Πίνακας 4

Περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αφορούν τις σχολικές επιδόσεις τους καθώς και με την εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού στα μαθητικά τους χρόνια

	N	%
Στο σχολείο οι μαθητικές μου επιδόσεις μου, γενικά, ήταν		
Άριστες	141	33.3
Πολύ Καλές	202	47.6
Καλές	69	16.3
Μέτριες	12	2.8
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού		
Ως παρατηρητής του φαινομένου	289	51.2
Ως «θύμα»	186	33.0
Ως «θύτης»	43	7.6
Άλλο	46	8.2
Αυτό συνέβη όταν ήμουν μαθητής		
Στο Δημοτικό	248	38.8
Στο Γυμνάσιο	250	39.1
Στο Λύκειο	115	18.0
Άλλο	27	4.2

5.2.3 Παραγοντική Ανάλυση

Η Παραγοντική Ανάλυση εφαρμόστηκε με στόχο την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων που σχετίζονται και την εύρεση των μη μετρήσιμων ποσοτήτων που δηλώνονται από κάθε παράγοντα.

5.2.3.1 Προκαταρκτικοί έλεγχοι Παραγοντικής Ανάλυσης

Αρχικά, έγιναν προκαταρκτικοί έλεγχοι Παραγοντικής Ανάλυσης προκειμένου να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα, η εσωτερική συνέπεια και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Αυτοί οι προκαταρκτικοί έλεγχοι αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την αξιοπιστία της έρευνας.

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί, παρουσιάζονται ο διαγνωστικός έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett για την καταλληλότητα του δείγματος για Παραγοντική Ανάλυση και ο έλεγχος σφαιρικότητας.

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για διεξαγωγή Παραγοντικής Ανάλυσης, καθώς ο στατιστικός δείκτης Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) έχει τιμή ίση με 0.962, η οποία θεωρείται ικανοποιητική τιμή. Αυτό δείχνει ότι οι συσχετίσεις του ερωτηματολογίου είναι αρκετά υψηλές και ταυτόχρονα επιβεβαιώνει την καταλληλότητα του δείγματος για Παραγοντική Ανάλυση.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον έλεγχο σφαιρικότητας Bartlett ($X^2 = 9352.11$, $df = 496$, $p\text{-value} < 0.001$) υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων, ώστε να εξαχθούν αντιπροσωπευτικοί παράγοντες για το σύνολο των ερωτήσεων.

Συνεπώς, τα δεδομένα της έρευνας είναι κατάλληλα για Παραγοντική Ανάλυση.

Πίνακας 5

Στατιστικό Kaiser Meyer Olkin και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett

Έλεγχος καταλληλότητας		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0.962
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square	9352.11
	p-value	<0.001

5.2.3.2 Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης

Από τα αποτελέσματα της Παραγοντικής Ανάλυσης τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 που ακολουθεί, φαίνεται ότι από τις παραγοντικές επιβαρύνσεις προκύπτουν πέντε παράγοντες, οι οποίοι είναι:

1. Ο παράγοντας «Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό»
2. Ο παράγοντας «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)»
3. Ο παράγοντας «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»»
4. Ο παράγοντας «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό»
5. Ο παράγοντας «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)».

Η παραγοντική δομή ελέγχθηκε με τη μέθοδο κυρίων συνιστωσών με περιστροφή Promax, λόγω του ότι οι εξαγόμενοι παράγοντες συσχετίζονται μεταξύ τους. Οι πέντε παράγοντες που προέκυψαν εξηγούν το 53.30% της μεταβλητότητας, ενώ μόνον ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 43.91% της μεταβλητότητας των αρχικών μεταβλητών (βλ. αναλυτικά Παράρτημα II).

Στη συνέχεια, κρίθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθεί η εκτίμηση της αξιοπιστίας για κάθε παράγοντα. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο, οι ερωτήσεις που υπολογίζουν το ίδιο χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό που μετράται.

Η εκτίμηση της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε μέσω του δείκτη ή συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach (Cronbach's alpha). Ο συγκεκριμένος δείκτης παίρνει τιμές από 0 έως 1 και τιμές μεγαλύτερες του 0.650 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές. Στην έρευνά μας οι επιμέρους δείκτες Cronbach's alpha (βλ. αναλυτικά Πίνακα 6) φανέρωσαν και για τους πέντε παράγοντες ένα αποδεκτό επίπεδο πάνω από 0.652, υποδηλώνοντας ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια. Μάλιστα, για τον πρώτο

παράγοντα («Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό») ο συντελεστής Cronbach 's alpha ήταν εξαιρετικά υψηλός (0,961), υποδηλώνοντας πολύ υψηλή εσωτερική συνέπεια. Επίσης, για τους παράγοντες 2,3 και 5 ο συντελεστής Cronbach 's alpha ήταν πάνω από 0,7 και για τον παράγοντα 4 (0,652) δηλώνοντας αποδεκτή εσωτερική συνέπεια.

Πίνακας 6

Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης για τη διερεύνηση κοινών παραγόντων και συντελεστής Cronbach 's alpha

	Παραγοντικές επιβαρύνσεις	Συντελεστής Cronbach's alpha
Παράγοντας 1		0.961
Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό		
<i>Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστά μείζον πρόβλημα στο σχολείο</i>	0.742	
<i>Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός οφείλεται εν μέρει σε λανθασμένη συμπεριφορά αυτού που υφίσταται τον εκφοβισμό (του «θύματος»)</i>	0.712	
<i>Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φυσιολογικό στάδιο της ανάπτυξης του ατόμου</i>	0.816	
<i>Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός στα σχολεία αποτελεί αντανάκλαση της γενικότερης συμπεριφοράς που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία</i>	0.403	
<i>Τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») έχουν προβλήματα προσωπικότητας</i>	0.444	
<i>Τα σχολεία μπορούν να μειώσουν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, μέσω ενός οργανωμένου,κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος</i>	0.798	
<i>Αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») χρειάζονται τη βοήθεια και την κατανόηση των υπολοίπων</i>	0.768	
<i>Τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») χρήζουν βοήθειας από έναν ενήλικο, τον οποίο θα εμπιστεύονται.</i>	0.697	
<i>Τα σχολεία πρέπει να εμπλέξουν τους γονείς στην αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού</i>	0.742	

<i>Τα άτομα που εκφοβίζουν τους άλλους («θύτες») μπορούν να αλλάξουν συμπεριφορά, μέσω της παροχής σωστής βοήθειας</i>	0.828	
<i>Αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») χρήζουν βοήθειας από έναν ενήλικο τον οποίο να εμπιστεύονται</i>	0.890	
<i>Τα σχολεία είναι απαραίτητο να προβλέπουν και να έχουν οργανωμένες διαδικασίες και τρόπους δράσης για την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών</i>	0.938	
<i>Οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών, οι οποίοι δεν παρεμβαίνουν ουσιαστικά, φέρουν μερίδιο ευθύνης</i>	0.759	
<i>Η προσπάθεια να βοηθήσεις έναν «θύτη» να σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί άσκοπο χάσιμο χρόνου</i>	0.711	
<i>Προτεραιότητα των σχολείων πρέπει να είναι η πρόληψη για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, περισσότερο από την παρέμβαση, που γίνεται όταν πλέον οι συμπεριφορές έχουν εκδηλωθεί</i>	0.458	
<i>Τα σχολεία μπορούν να μειώσουν την εκδήλωση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, με τη δημιουργία θετικών σχέσεων και μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας</i>	0.870	
<i>Τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») θα μπορούσαν να ωφεληθούν πολύ στην περίπτωση που θα τα συμβούλευε και θα τα καθοδηγούσε κάποιος ενήλικος που ενδιαφέρεται γι' αυτά</i>	0.791	
<i>Τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τους παθητικούς παρατηρητές να παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών</i>	0.770	
<i>Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να αποτελεί ζήτημα, για όλα τα πρόσωπα που εργάζονται στο σχολείο (και μη εκπαιδευτικό προσωπικό) και όχι μόνο τους μαθητές και τους δασκάλους τους</i>	0.900	
<i>Τα σχολεία πρέπει να εμπλέκουν για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού όχι μόνο τους γονείς αλλά και την τοπική κοινότητα</i>	0.663	
<i>Οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών οφείλουν να παραμένουν απλοί θεατές για να διαφυλάξουν τη σωματική τους ακεραιότητα</i>	0.755	
Παράγοντας 2		0.716
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)		

<i>Τα παιδιά εκφοβίζουν (γίνονται «θύτες»), εξαιτίας προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους</i>	0.552	
<i>Τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση</i>	0.546	
<i>Ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού είναι η παραδειγματική τιμωρία αυτού που εκφοβίζει («θύτη»)</i>	0.408	
<i>Τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») έχουν υπάρξει οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού</i>	0.373	
Παράγοντας 3		0.697
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»		
<i>Οποιοδήποτε άτομο μπορεί να ασκήσει εκφοβισμό σε κάποιον άλλο και να γίνει «θύτης»</i>	0.742	
<i>Οποιοδήποτε άτομο μπορεί να υποστεί εκφοβισμό (γίνει «θύμα» εκφοβισμού)</i>	0.490	
Παράγοντας 4		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό		0.652
<i>Ο μοναδικός τρόπος για να βοηθήσεις κάποιον που εκφοβίζει (έναν «θύτη») να σταματήσει να φέρεται εκφοβιστικά είναι μέσα από την αντιμετώπιση των οικογενειακών του συνθηκών</i>	0.540	
<i>Τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο, θα την παρουσιάσουν πάντα και ως ενήλικοι</i>	0.428	
Παράγοντας 5		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)		0.705
<i>Τα άτομα που εκφοβίζονται χρειάζονται συμβουλές ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα αποφύγουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό</i>	0.631	
<i>Αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») πρέπει να είναι πιο δυναμικά και να αντιδρούν περισσότερο</i>	0.529	

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς για τους πέντε παράγοντες που δημιουργήθηκαν από τη Παραγοντική Ανάλυση. Αναφορικά με τους παράγοντες «Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό», «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)» και «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»» παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν (Μ.Τ.=1.64, Μ.Τ.=1.94 και Μ.Τ.=1.92, αντιστοίχως) με τη συνολική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, με την αντίληψη για τον «θύτη» και με την αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να υπάρξει «θύτης ή «θύμα» μέσα από το πρίσμα της κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης.

Σχετικά με τους παράγοντες «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό» και «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)», παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν (Μ.Τ.=3.02 και Μ.Τ.=2.62, αντιστοίχως). Ομοίως κατεγράφησαν απαντήσεις στο πλήρες φάσμα τιμών 1-5 για την μεταβλητή «Κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)».

Πίνακας 7

Δείκτες Περιγραφικής Στατιστικής των υπο-κλιμάκων του ερωτηματολογίου (N=424)

	N	Μέση τιμή	Τυπ.Από κλιση	Ελάχιστη	Μέγιστη
Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	424	1.64	0.66	1.19	4.81
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)	424	1.94	0.73	1.00	4.75
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει	424	1.92	0.97	1.00	5.00

<p>ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»</p> <p>Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό</p> <p>Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)</p>	424	3.02	0.89	1.00	5.00
	424	2.62	1.03	1.00	5.00

5.2.4 Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας

Επιπροσθέτως, ελέγχθηκε εάν οι παράγοντες πληρούν την υπόθεση της κανονικότητας ανά φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, παρακολούθηση του μαθήματος Κοινωνικής Παιδαγωγικής, και κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, καθώς η στατιστική συμπερασματολογία καθορίζεται από την ισχύ ή όχι της συγκεκριμένης υπόθεσης.

Ο έλεγχος της υπόθεσης της κανονικότητας των μεταβλητών ανά ομάδα έγινε με τη χρήση του ελέγχου Kolmogorov - Smirnov, που είναι ένας έλεγχος κατάλληλος για δείγματα με μέγεθος μεγαλύτερο του 30 και του ελέγχου Shapiro-Wilk, αναγκαίου για δείγματα με μέγεθος μικρότερο του 30.

Πίνακας 8

Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τον 1ο παράγοντα «Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό» σε σχέση με πιθανούς δημογραφικούς παράγοντες συσχέτισης

Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p-value	Statistic	df	p-value
Φύλο						
<i>Άνδρας</i>	0.235	69	<0.001	0.655	69	<0.001
<i>Γυναίκα</i>	0.278	353	<0.001	0.487	353	<0.002
Ηλικία						
<i><=25 ετών</i>	0.245	347	<0.001	0.532	347	<0.001
<i>>25 ετών</i>	0.327	75	<0.001	0.566	75	<0.001
Εκπαίδευση						
<i>Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια</i>	0.235	359	<0.001	0.532	359	<0.001
<i>Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια</i>	0.333	63	<0.001	0.616	63	<0.001
Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής						
<i>Παρακολουθώ</i>	0.268	311	<0.001	0.531	311	<0.001
<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιονδήποτε λόγο</i>	0.284	111	<0.001	0.505	111	<0.001
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού						
<i>Ως παρατηρητής του φαινομένου</i>	0.253	289	<0.001	0.519	289	<0.001
<i>Ως «θύμα»</i>	0.297	186	<0.001	0.547	186	<0.001
<i>Ως «θύτης»</i>	0.302	43	<0.001	0.499	43	<0.001
<i>Άλλο</i>	0.297	46	<0.001	0.477	46	<0.001

Πίνακας 9

Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τον 2^ο παράγοντα «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)» σε σχέση με πιθανούς δημογραφικούς παράγοντες συσχέτισης

Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p-value	Statistic	df	p-value
Φύλο						
<i>Άνδρας</i>	0.194	69	<0.001	0.897	69	<0.001
<i>Γυναίκα</i>	0.186	353	<0.001	0.835	353	<0.001
Ηλικία						
<i><=25 ετών</i>	0.186	347	<0.001	0.865	347	<0.001
<i>>25 ετών</i>	0.211	75	<0.001	0.790	75	<0.001
Εκπαίδευση						
<i>Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια</i>	0.169	359	<0.001	0.877	359	<0.001
<i>Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια</i>	0.264	63	<0.001	0.769	63	<0.001
Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής						
<i>Παρακολουθώ</i>	0.193	311	<0.001	0.841	311	<0.001
<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιονδήποτε λόγο</i>	0.164	111	<0.001	0.855	111	<0.001
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού						
<i>Ως παρατηρητής του φαινομένου</i>	0.176	289	<0.001	0.818	289	<0.001
<i>Ως «θύμα»</i>	0.199	186	<0.001	0.843	186	<0.001
<i>Ως «θύτης»</i>	0.202	43	<0.001	0.808	43	<0.001
<i>Άλλο</i>	0.203	46	<0.001	0.863	46	<0.001

Πίνακας 10

Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τον 3^ο παράγοντα «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»» σε σχέση με πιθανούς δημογραφικούς παράγοντες συσχέτισης

Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p-value	Statistic	df	p-value
Φύλο						
Άνδρας	0.241	69	<0.001	0.833	69	<0.001
Γυναίκα	0.205	353	<0.001	0.845	353	<0.001
Ηλικία						
<=25 ετών	0.185	347	<0.001	0.854	347	<0.001
>25 ετών	0.217	75	<0.001	0.794	75	<0.001
Εκπαίδευση						
Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	0.187	359	<0.001	0.855	359	<0.001
Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	0.235	63	<0.001	0.789	63	<0.001
Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής						
Παρακολουθώ	0.199	311	<0.001	0.838	311	<0.001
Δεν παρακολουθώ για τον οποιονδήποτε λόγο	0.164	111	<0.001	0.858	111	<0.001
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού						
Ως παρατηρητής του φαινομένου	0.183	289	<0.001	0.842	289	<0.001
Ως «θύμα»	0.206	186	<0.001	0.799	186	<0.001
Ως «θύτης»	0.217	43	<0.001	0.846	43	<0.001
Άλλο	0.187	46	<0.001	0.869	46	<0.001

Πίνακας 111

Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τον 4^ο παράγοντα «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας απέναντι στον ενδοσχολικό εκφοβισμό» σε σχέση με πιθανούς δημογραφικούς παράγοντες συσχέτισης

H κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας απέναντι στον ενδοσχολικό εκφοβισμό	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p-value	Statistic	df	p-value
Φύλο						
<i>Άνδρας</i>	0.155	69	<0.001	0.964	69	0.046
<i>Γυναίκα</i>	0.137	353	<0.001	0.961	353	<0.001
Ηλικία						
<i><=25 ετών</i>	0.136	347	<0.001	0.962	347	<0.001
<i>>25 ετών</i>	0.158	75	<0.001	0.949	75	0.004
Εκπαίδευση						
<i>Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια</i>	0.149	359	<0.001	0.961	359	<0.001
<i>Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια</i>	0.142	63	0.003	0.955	63	0.022
Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής						
<i>Παρακολουθώ</i>	0.133	311	<0.001	0.961	311	<0.001
<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιοδήποτε λόγο</i>	0.162	111	<0.001	0.957	111	0.001
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού						
<i>Ως παρατηρητής του φαινομένου</i>	0.134	289	<0.001	0.957	289	<0.001
<i>Ως «θύμα»</i>	0.144	186	<0.001	0.959	186	<0.001

<i>Ως «θύτης»</i>	0.150	43	0.016	0.941	43	0.029
<i>Άλλο</i>	0.144	46	0.017	0.959	46	0.105

Πίνακας 12

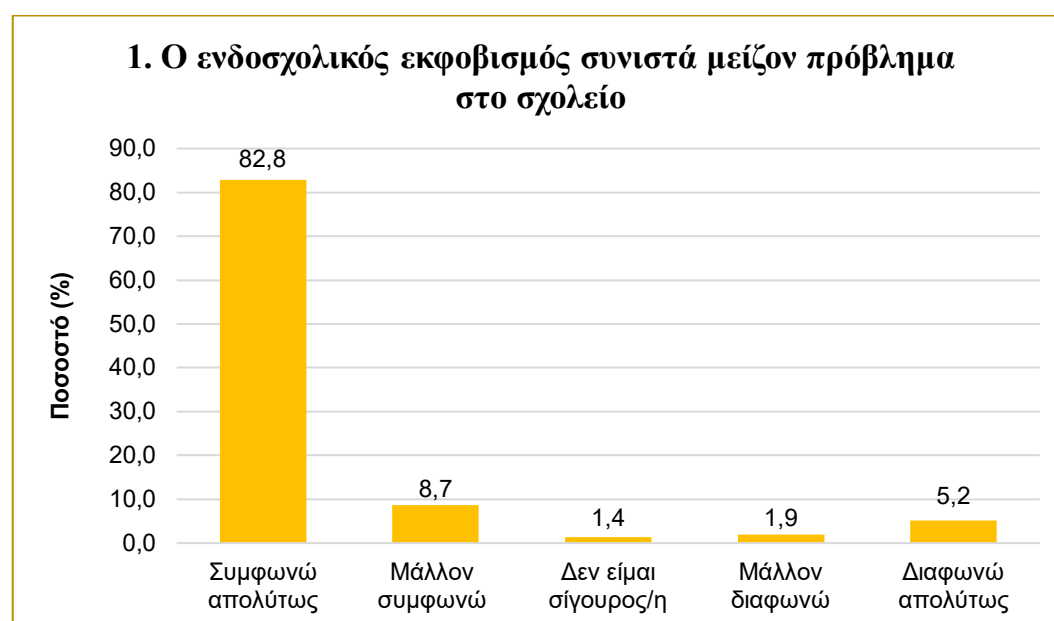
Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τον 5^ο παράγοντα «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)*» σε σχέση με πιθανούς δημογραφικούς παράγοντες συσχέτισης

Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p-value	Statistic	df	p-value
Φύλο						
<i>Άνδρας</i>	0.156	69	<0.001	0.941	69	0.003
<i>Γυναίκα</i>	0.147	353	<0.001	0.945	353	<0.001
Ηλικία						
<i><=25 ετών</i>	0.155	347	<0.001	0.942	347	<0.001
<i>>25 ετών</i>	0.167	75	<0.001	0.941	75	0.002
Εκπαίδευση						
<i>Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια</i>	0.156	359	<0.001	0.945	359	<0.001
<i>Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια</i>	0.155	63	0.001	0.934	63	0.002
Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής						
<i>Παρακολουθώ</i>	0.154	311	<0.001	0.937	311	<0.001
<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιονδήποτε λόγο</i>	0.137	111	<0.001	0.957	111	0.001
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού						
<i>Ως παρατηρητής του φαινομένου</i>	0.144	289	<0.001	0.945	289	<0.001

Ως «θύμα»	0.171	186	<0.001	0.932	186	<0.001
Ως «θύτης»	0.162	43	0.006	0.924	43	0.007
Άλλο	0.136	46	0.032	0.942	46	0.023

5.2.5 Αποτελέσματα από τις αναλύσεις της Περιγραφικής Στατιστικής

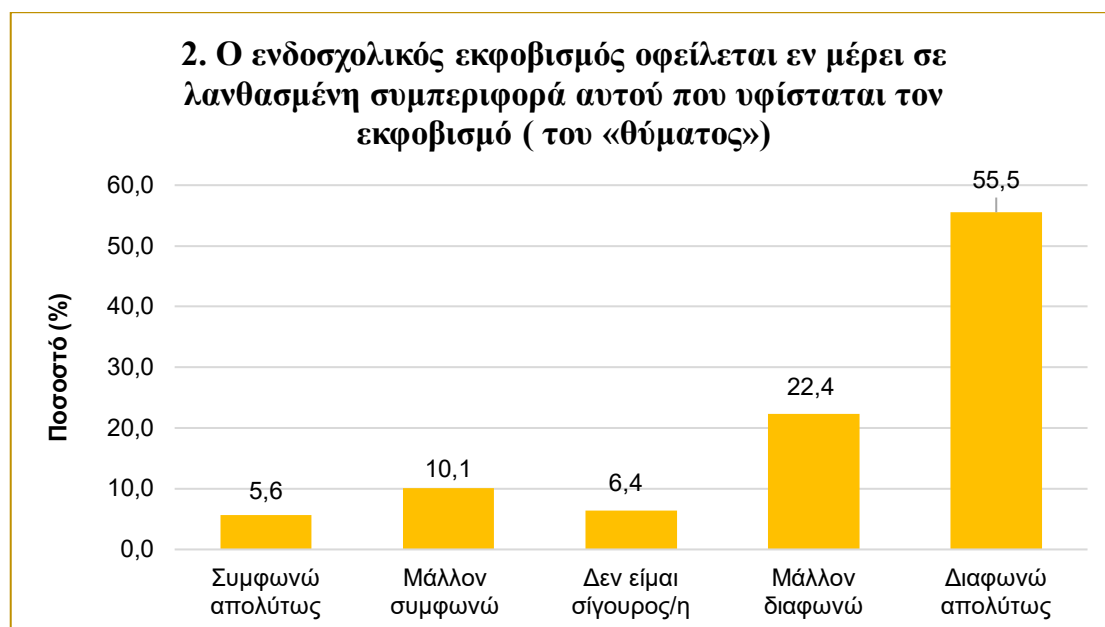
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής για κάθε δήλωση των 32 ερωτήσεων κλίμακας Likert.



Γράφημα 5: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστά μείζον πρόβλημα στο σχολείο

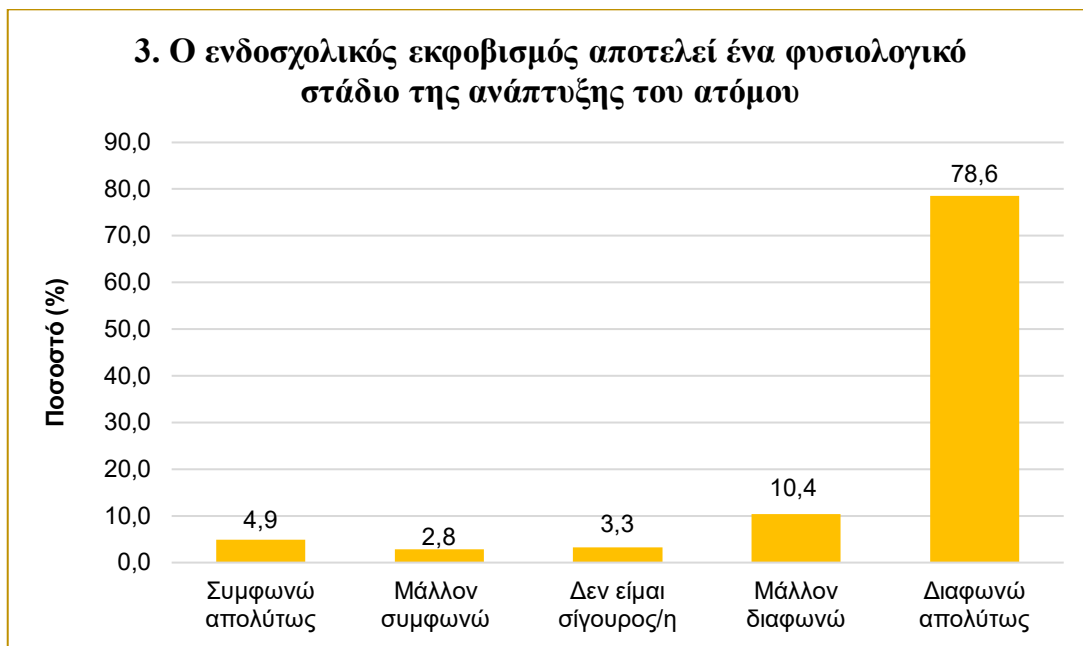
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών (Γράφημα 5) συμφωνούν απολύτως σε πολύ υψηλό ποσοστό (82,8%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (8,7%), ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστά μείζον πρόβλημα στο σχολείο. Συνεπώς, παρατηρείται το πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (91,5%) να έχει τη γνώμη ότι ο

ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστά μείζον πρόβλημα στο σχολείο, ενώ μόλις ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,1%) δεν συμερίζεται αυτή την αντίληψη.



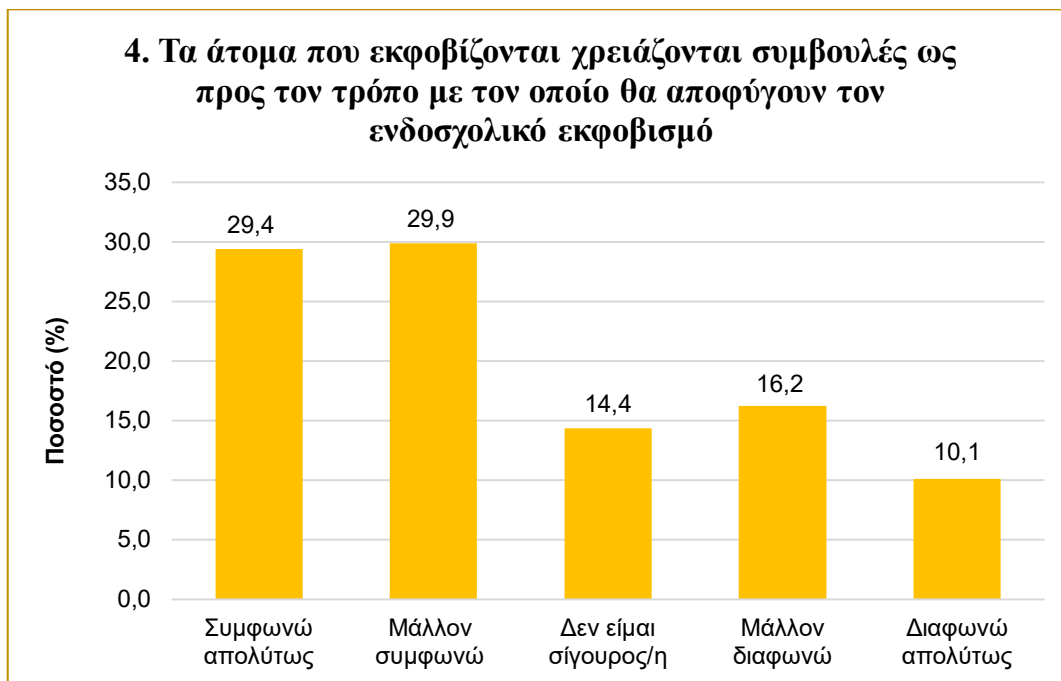
Γράφημα 6: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν ο ενδοσχολικός εκφοβισμός οφείλεται εν μέρει σε λανθασμένη συμπεριφορά αυτού που υφίσταται τον εκφοβισμό (του «θύματος»)

Οι φοιτητές (Γράφημα 6) διαφωνούν απολύτως σε ποσοστό πάνω από το μισό (55,5%) και μάλλον διαφωνούν σε σημαντικό ποσοστό (22,4%) με την αντίληψη ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός οφείλεται εν μέρει σε λανθασμένη συμπεριφορά αυτού που υφίσταται τον εκφοβισμό (του «θύματος»). Δηλαδή, ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (77,9%) έχει την αντίληψη ότι δεν ευθύνεται -έστω και εν μέρει- η λανθασμένη συμπεριφορά ενός ατόμου για το bullying που δέχεται.



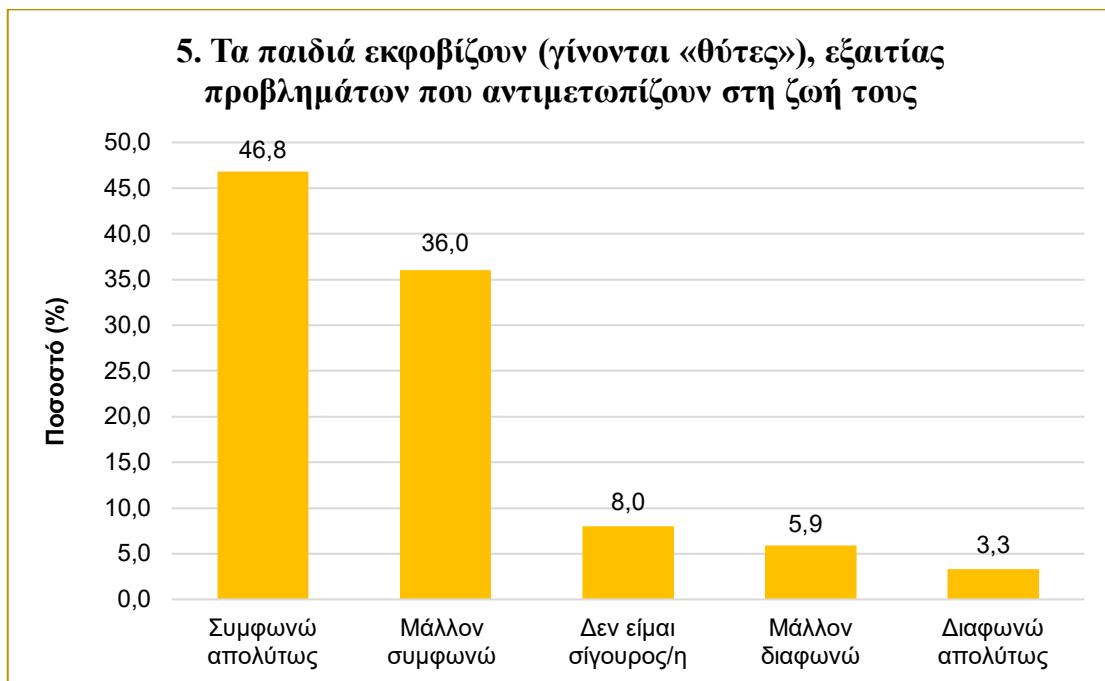
Γράφημα 7: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φυσιολογικό στάδιο της ανάπτυξης του ατόμου

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών (Γράφημα 7) η συντριπτική τους πλειοψηφία μάλλον διαφωνεί και διαφωνεί απολύτως με τη θέση ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φυσιολογικό στάδιο της ανάπτυξης του ατόμου σε ποσοστό (89%), ενώ μόλις το 7,7% των φοιτητών συμφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση.



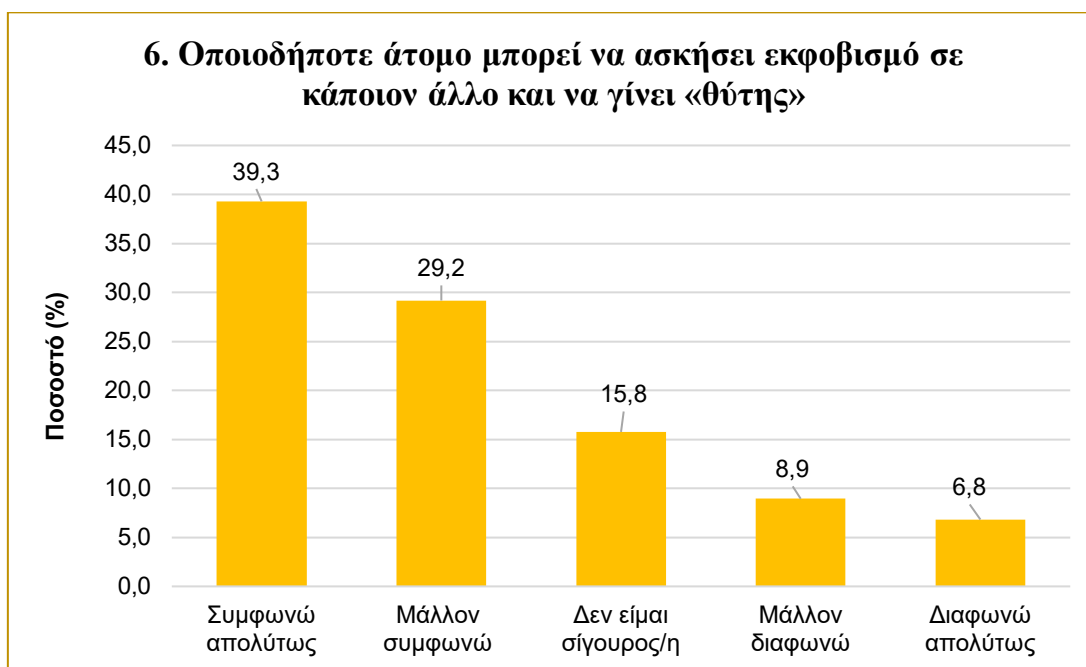
Γράφημα 8: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα άτομα που εκφοβίζονται χρειάζονται συμβουλές ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα αποφύγουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (59,3%) απάντησαν (Γράφημα 8) ότι τα άτομα που εκφοβίζονται («θύματα») χρειάζονται συμβουλές ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα αποφύγουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.



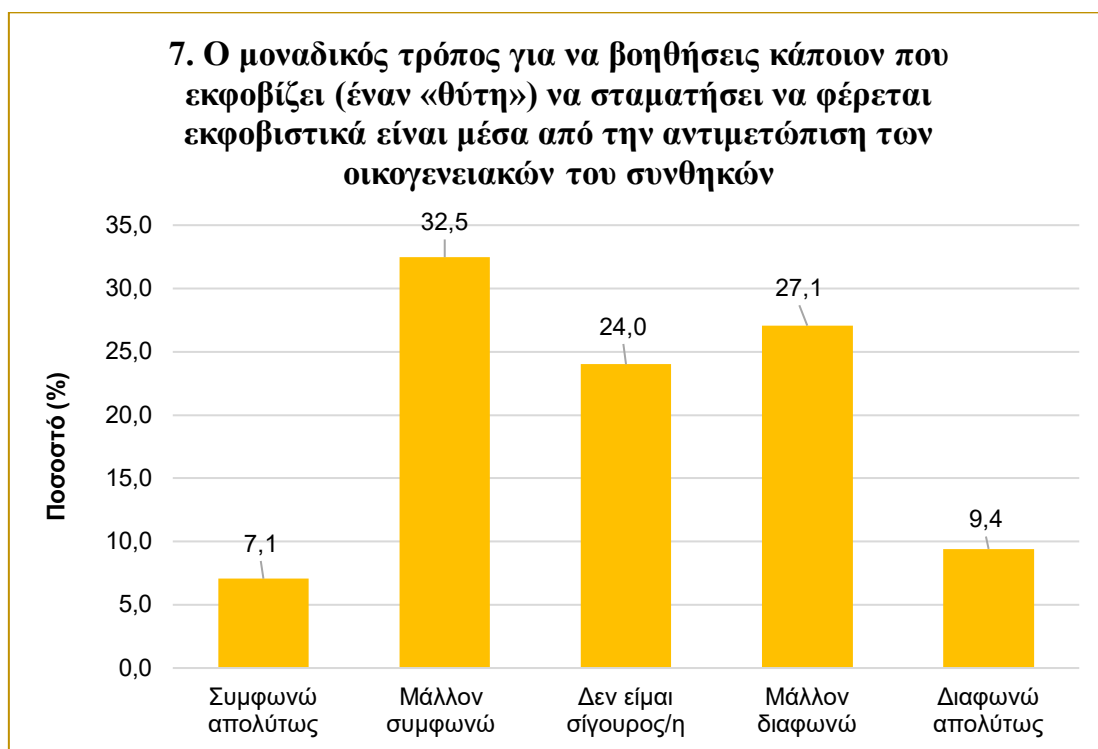
Γράφημα 9: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα παιδιά εκφοβίζουν (γίνονται «θύτες»), εξαιτίας προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους

Οι φοιτητές (Γράφημα 9) συμφωνούν απολύτως σε σημαντικό ποσοστό (46,8%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (36%) με την αντίληψη ότι τα παιδιά εκφοβίζουν (γίνονται «θύτες»), εξαιτίας προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους. Ως εκ τούτου, παρατηρείται το πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (82,8%) να έχει τη γνώμη ότι τα προβλήματα στη ζωή ενός ατόμου μπορεί να αποτελέσει παράγοντα, ώστε ένα παιδί να ασκεί bullying.



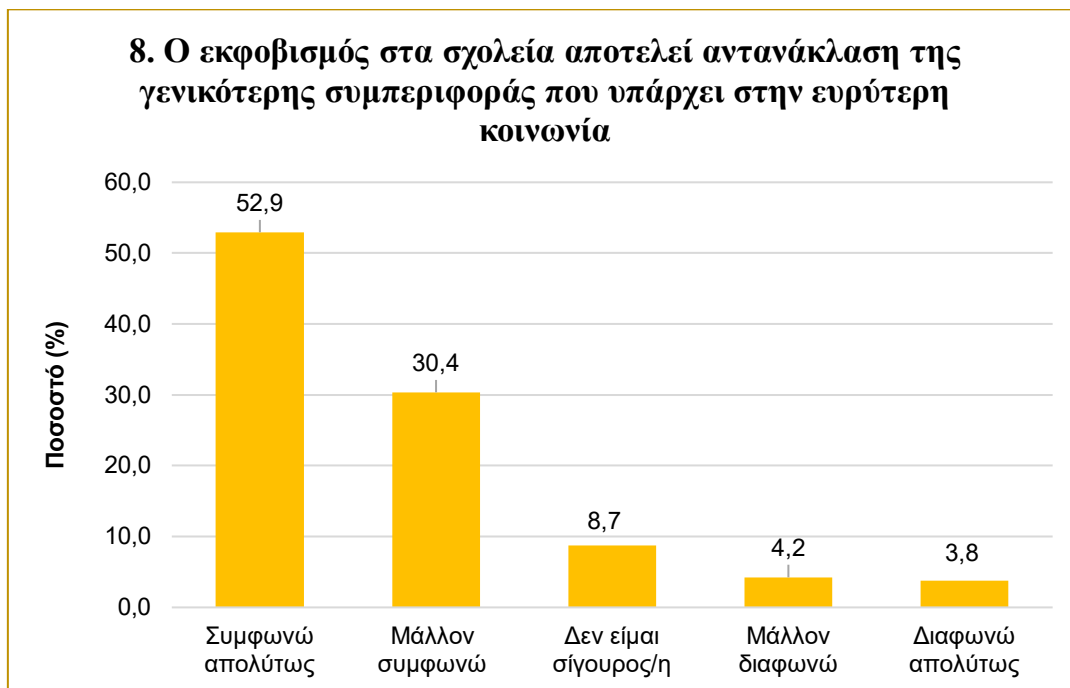
Γράφημα 10: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν οποιοδήποτε άτομο μπορεί να ασκήσει εκφοβισμό σε κάποιον άλλο και να γίνει «θύτης»

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (68,5%) απάντησαν (Γράφημα 10) ότι κάθε άνθρωπος θα μπορούσε να ασκήσει εκφοβισμό σε κάποιον άλλο και να γίνει «θύτης», ενώ ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (15,7%) δε συμφωνεί με τη θέση αυτή. Σχεδόν ίδιο ποσοστό (15,8%) σημειώνεται και από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που δεν πήραν ξεκάθαρη θέση στη συγκεκριμένη δήλωση.



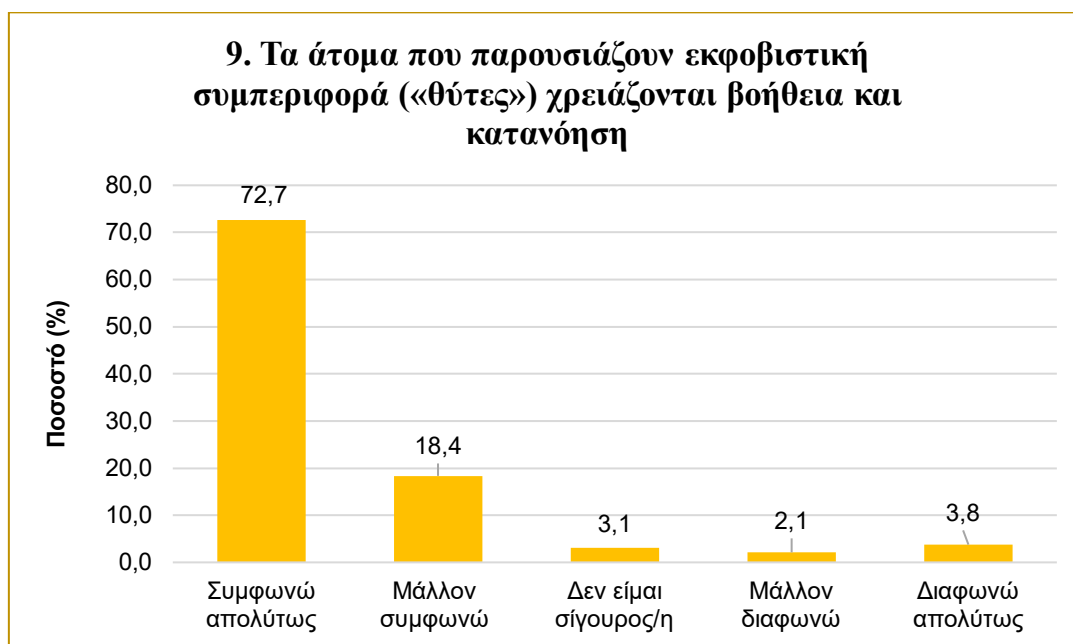
Γράφημα 11: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν ο μοναδικός τρόπος για να βοηθήσεις κάποιον που εκφοβίζει (έναν «θύτη») να σταματήσει να φέρεται εκφοβιστικά είναι μέσα από την αντιμετώπιση των οικογενειακών του συνθηκών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών (Γράφημα 11), ένα ποσοστό (39,6%) συμφωνεί απολύτως και μάλλον συμφωνεί με την δήλωση ότι ο μοναδικός τρόπος για να βοηθήσεις κάποιον που εκφοβίζει (έναν «θύτη») να σταματήσει να φέρεται εκφοβιστικά είναι μέσα από την αντιμετώπιση των οικογενειακών του συνθηκών, ενώ παραλλήλως ένα ποσοστό (36,5%) διαφωνεί απολύτως και μάλλον διαφωνεί με τη θέση αυτή. Στην παρούσα λοιπόν, δήλωση οι αντιλήψεις των φοιτητών δίστανται.



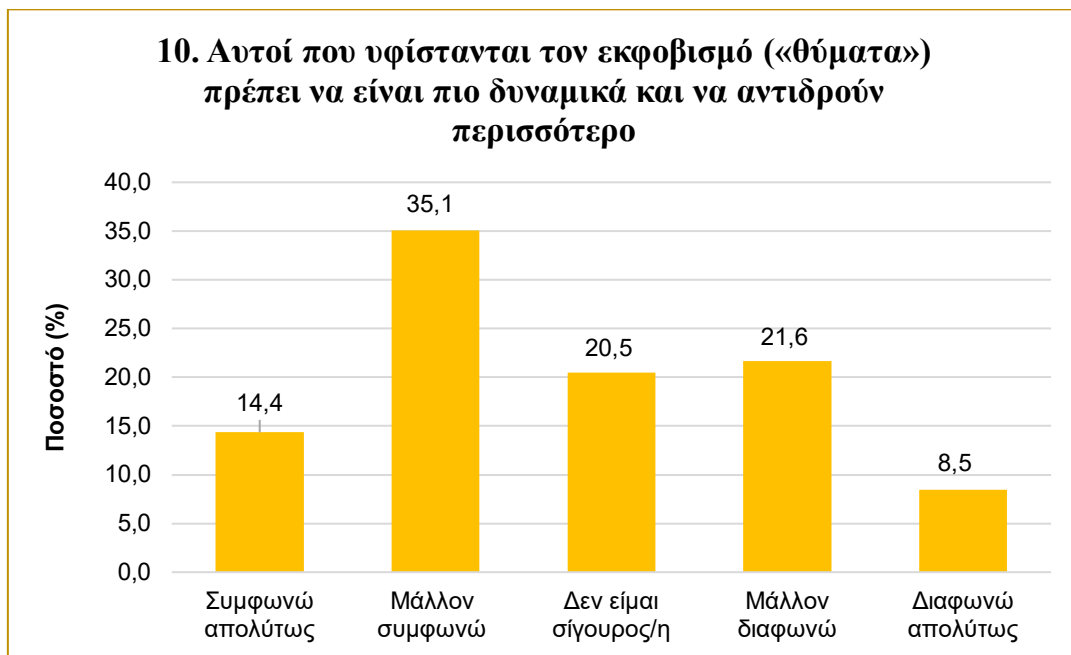
Γράφημα 12: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν ο εκφοβισμός στα σχολεία αποτελεί αντανάκλαση της γενικότερης συμπεριφοράς που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι φοιτητές (Γράφημα 12) συμφωνούν απολύτως σε σημαντικό ποσοστό (52,9%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (30,4%) με την αντίληψη ότι ο εκφοβισμός στα σχολεία αποτελεί αντανάκλαση της γενικότερης συμπεριφοράς που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία. Συνεπώς, προκύπτει το πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (83,3%) να έχει τη γνώμη ότι το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού αποτελεί στην ουσία τον «καθρέπτη» των όσων γίνονται στην κοινωνία γενικότερα.



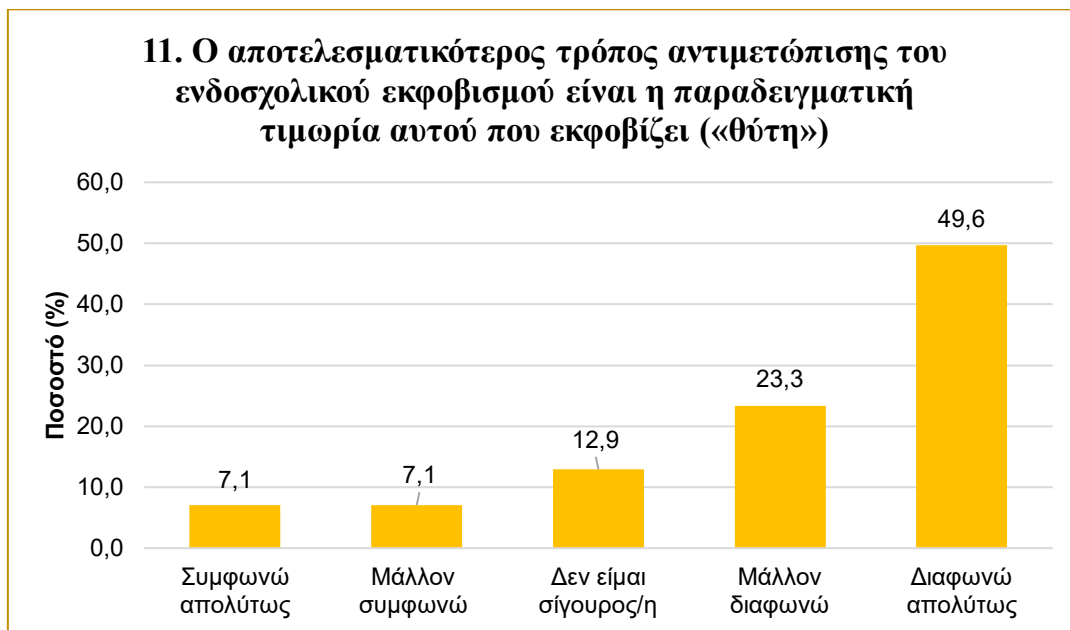
Γράφημα 13: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση

Στη συντριπτική τους πλειονότητα (91,1%) οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 13) ότι τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (5,9%) δήλωσε ότι διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση.



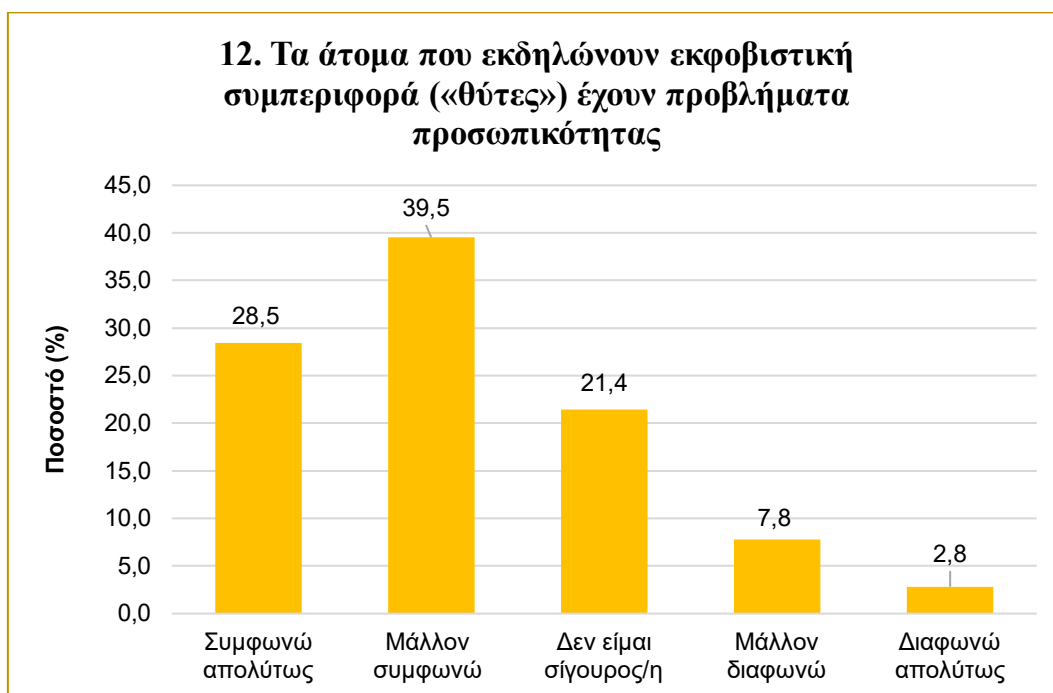
Γράφημα 14: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») πρέπει να είναι πιο δυναμικά και να αντιδρούν περισσότερο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών (Γράφημα 14), ένα ποσοστό (49,5%) συμφωνεί απολύτως και μάλλον συμφωνεί με την δήλωση ότι αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») πρέπει να είναι πιο δυναμικά και να αντιδρούν περισσότερο, ενώ μικρότερο ποσοστό (30,1%) διαφωνεί απολύτως και μάλλον διαφωνεί με τη θέση αυτή. Ωστόσο, σημαντικό ποσοστό (20,5%) δεν πήρε ξεκάθαρη θέση στη συγκεκριμένη δήλωση.



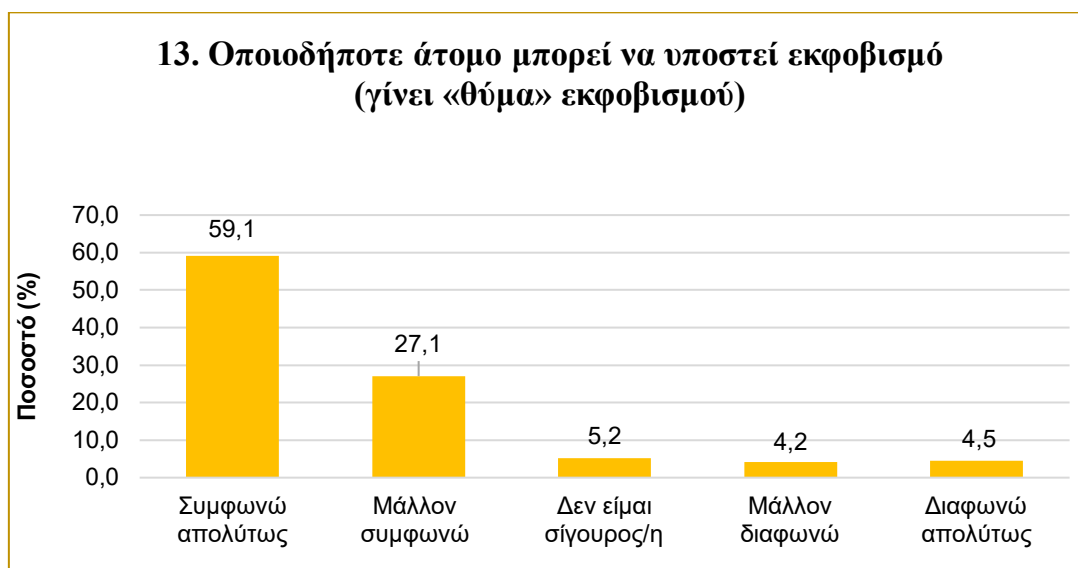
Γράφημα 15: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού είναι η παραδειγματική τιμωρία αυτού που εκφοβίζει («θύτη»)

Στο Γράφημα 15 φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (72,9%) διαφωνούν απολύτως και μάλλον διαφωνούν στη δήλωση ότι ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού είναι η παραδειγματική τιμωρία αυτού που εκφοβίζει («θύτη»), ενώ αντίθετη γνώμη έχει ένα μικρό ποσοστό (14,2%) από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.



Γράφημα 16: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») έχουν προβλήματα προσωπικότητας

Οι φοιτητές (Γράφημα 16) συμφωνούν απολύτως σε σημαντικό ποσοστό (28,5%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (39,5%) με την αντίληψη ότι τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») έχουν προβλήματα προσωπικότητας. Ως εκ τούτου, προκύπτει το υψηλό ποσοστό (68%) να έχει τη αντίληψη ότι προβλήματα προσωπικότητας έχουν τα άτομα που ασκούν τον εκφοβισμό («θύτες»).



Γράφημα 17: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν οποιοδήποτε άτομο μπορεί να υποστεί εκφοβισμό (γίνει «θύμα» εκφοβισμού)

Στη συντριπτική τους πλειονότητα (86,2%) οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 17) ότι οποιοδήποτε άτομο μπορεί να υποστεί εκφοβισμό (γίνει «θύμα» εκφοβισμού). Μόνο ένα μικρό ποσοστό (8,7%) δήλωσε ότι διαφωνεί με την παραπάνω θέση.



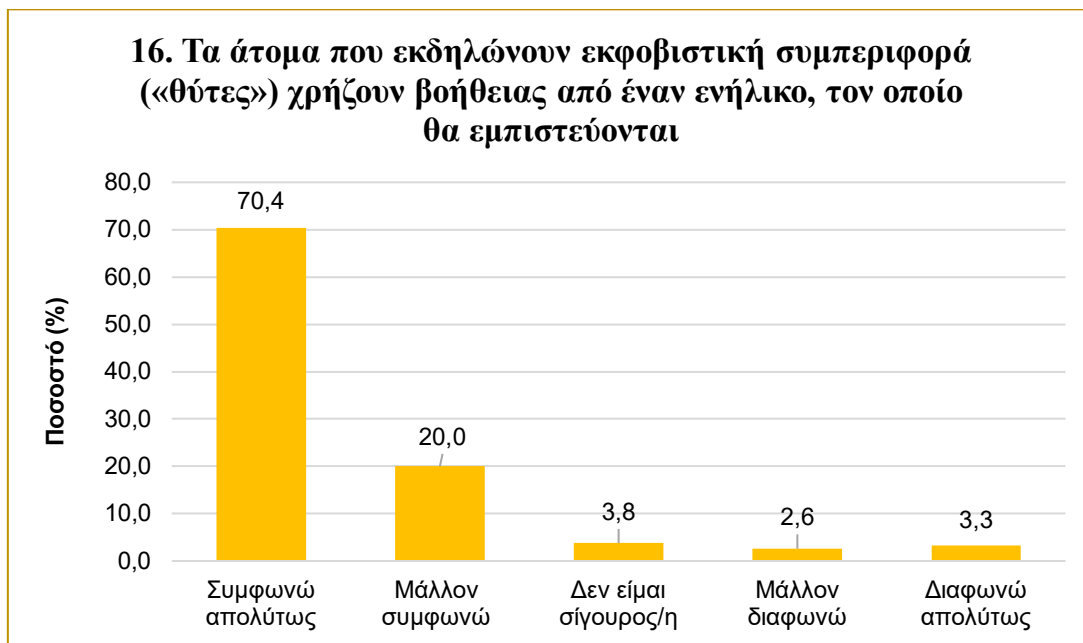
Γράφημα 18: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα σχολεία μπορούν να μειώσουν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, μέσω ενός οργανωμένου, κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος

Σχεδόν όλοι οι φοιτητές (94,3%) δήλωσαν (Γράφημα 18) ότι τα σχολεία μπορούν να μειώσουν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, μέσω ενός οργανωμένου, κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος, ενώ μόλις ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,9%) δε συμφωνεί με την παραπάνω θέση.



Γράφημα 19: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») χρειάζονται τη βοήθεια και την κατανόηση των υπολοίπων

Οι φοιτητές (Γράφημα 19) συμφωνούν απολύτως σε υψηλό ποσοστό (79,3%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (13,2%) με την αντίληψη ότι αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») χρειάζονται τη βοήθεια και την κατανόηση των υπολοίπων. Συνεπώς, προκύπτει το πολύ υψηλό ποσοστό (92,5%) να υποστηρίζει ότι τα άτομα που εκφοβίζονται («θύματα») χρειάζονται την στήριξη των υπολοίπων.



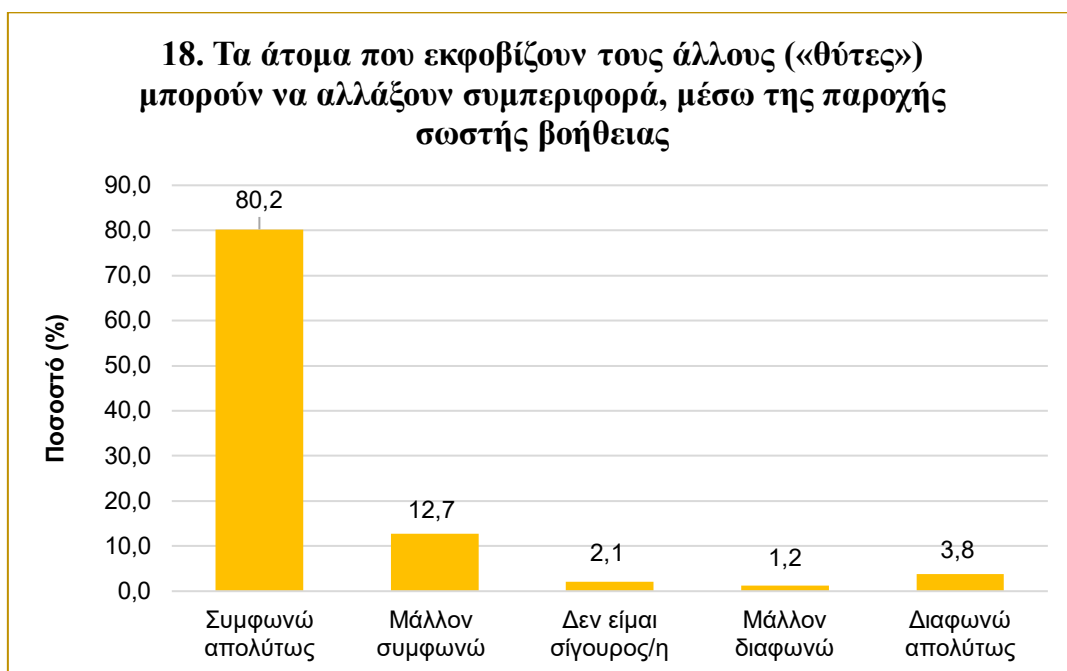
Γράφημα 20: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») χρήζουν βοήθειας από έναν ενήλικο, τον οποίο θα εμπιστεύονται.

Σε συντριπτικό ποσοστό (90,4%) οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 20) ότι τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») χρήζουν βοήθειας από έναν ενήλικο, τον οποίο θα εμπιστεύονται, ενώ μόλις ένα μικρό ποσοστό (5,9%) διαφωνεί με αυτή την αντίληψη.



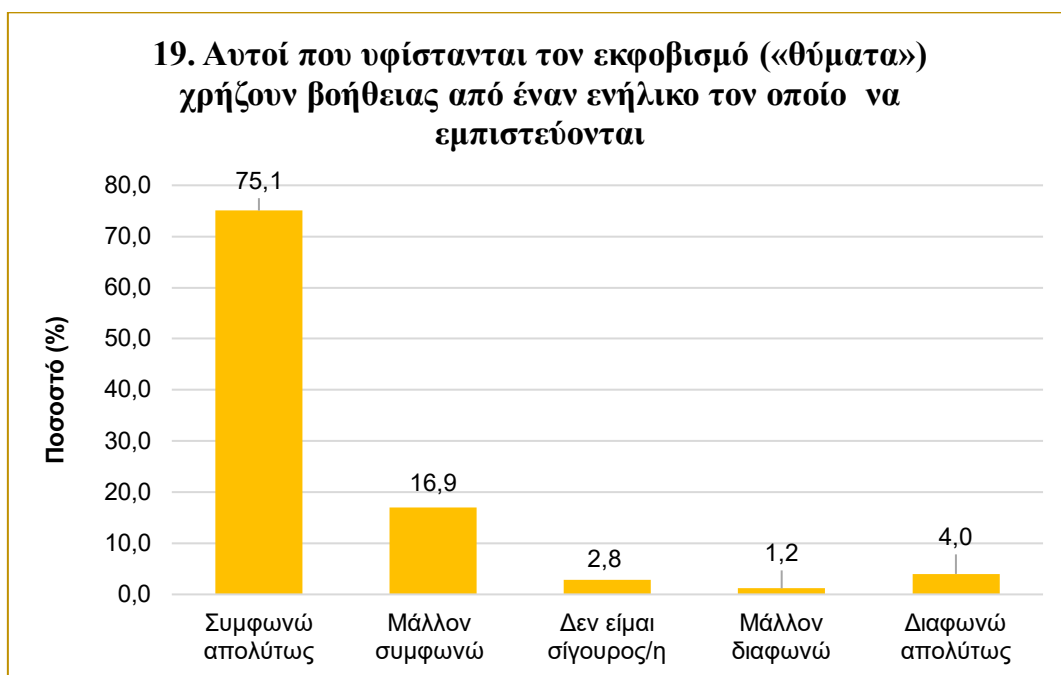
Γράφημα 21: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα σχολεία πρέπει να εμπλέξουν τους γονείς στην αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού

Οι φοιτητές (Γράφημα 21) συμφωνούν απολύτως σε μεγάλο ποσοστό (62,6%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (25,4%) με την αντίληψη ότι τα σχολεία πρέπει να εμπλέξουν τους γονείς στην αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού. Συνεπώς, προκύπτει το πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (88%) να συμφωνεί στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην αντιμετώπιση του φαινομένου.



Γράφημα 22: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα άτομα που εκφοβίζουν τους άλλους («θύτες») μπορούν να αλλάξουν συμπεριφορά, μέσω της παροχής σωστής βοήθειας

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (92,9%) απάντησε (Γράφημα 22) ότι τα άτομα που εκφοβίζουν τους άλλους («θύτες») μπορούν να αλλάξουν συμπεριφορά, μέσω της παροχής σωστής βοήθειας. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (5%) διαφωνεί απολύτως ή μάλλον διαφωνεί με τη θέση αυτή.



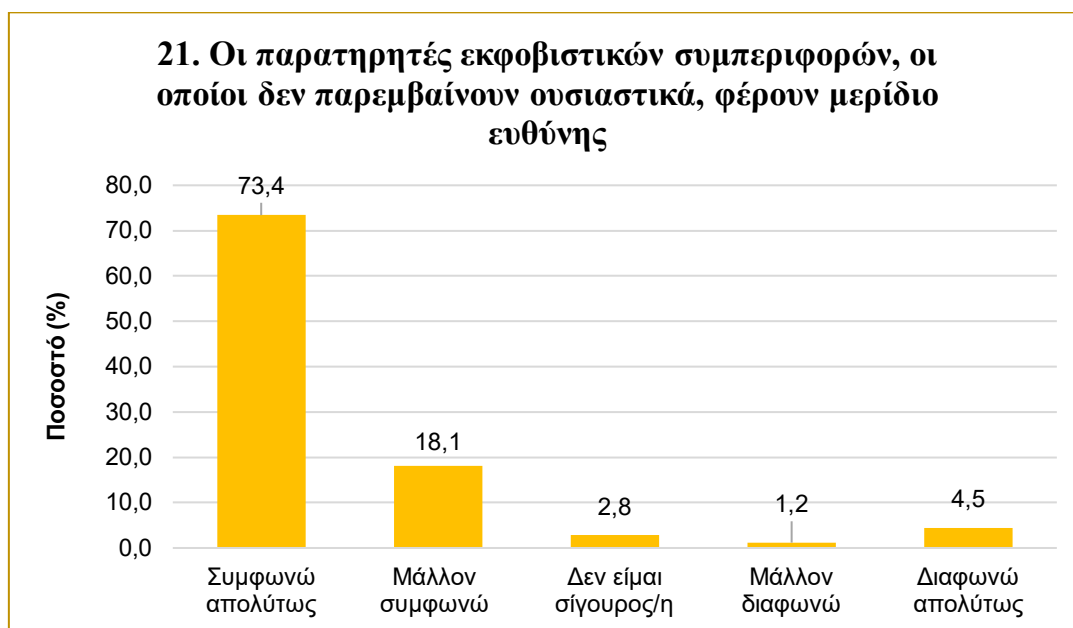
Γράφημα 23: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») χρήζουν βοήθειας από έναν ενήλικο τον οποίο να εμπιστεύονται

Οι φοιτητές (Γράφημα 23) συμφωνούν απολύτως σε πολύ υψηλό ποσοστό (75,1%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (16,9%) με τη δήλωση ότι αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») χρήζουν βοήθειας από έναν ενήλικο τον οποίο να εμπιστεύονται. Ως εκ τούτου, παρατηρείται το πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (92%) να θεωρεί σημαντική την παροχή βοήθειας από τους ενήλικες στα άτομα που εκφοβίζονται («θύματα»).



Γράφημα 24: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα σχολεία είναι απαραίτητο να προβλέπουν και να έχουν οργανωμένες διαδικασίες και τρόπους δράσης για την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών

Στη συντριπτική τους πλειονότητα (94,3%) οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 24) ότι τα σχολεία είναι απαραίτητο να προβλέπουν και να έχουν οργανωμένες διαδικασίες και τρόπους δράσης για την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (4,7%) δε συμφωνεί με την προαναφερθείσα αντίληψη.



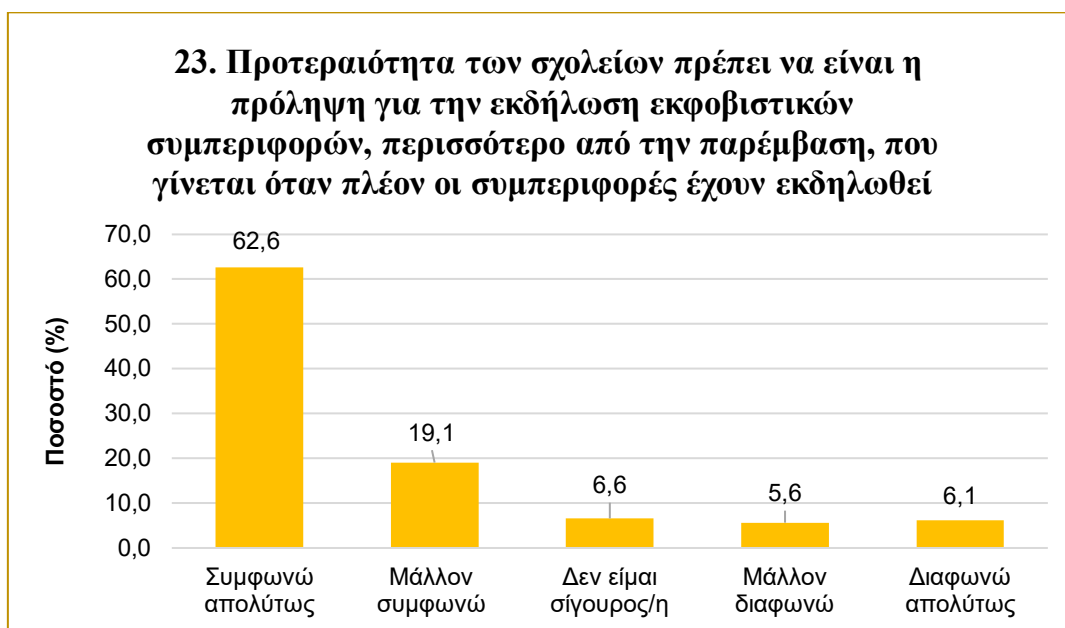
Γράφημα 25: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών, οι οποίοι δεν παρεμβαίνουν ουσιαστικά, φέρουν μερίδιο ευθύνης

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (91,5%) απάντησε (Γράφημα 25) ότι οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών, οι οποίοι δεν παρεμβαίνουν ουσιαστικά, φέρουν μερίδιο ευθύνης, ενώ μόλις ένα μικρό ποσοστό (5,7%) διαφωνεί απολύτως ή μάλλον διαφωνεί με τη θέση αυτή.



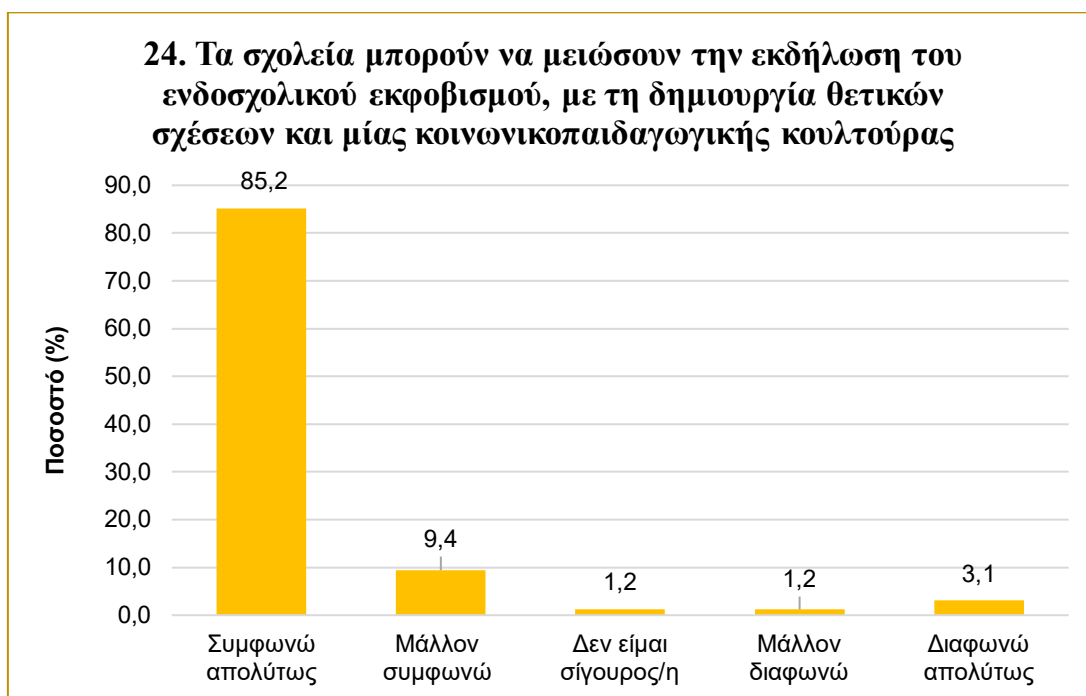
Γράφημα 26: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν η προσπάθεια να βοηθήσεις έναν «θύτη» να σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί άσκοπο χάσιμο χρόνου

Στη συντριπτική τους πλειονότητα (90,8%) οι φοιτητές απάντησαν (Γράφημα 26) ότι η προσπάθεια να βοηθήσεις έναν «θύτη» να σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά δεν αποτελεί άσκοπο χάσιμο χρόνου. Επομένως, μόνο ένα μικρό ποσοστό (7,3%) δήλωσε ότι θεωρεί «χαμένο» χρόνο την παροχή βοήθειας σε αυτόν που ασκεί bullying.



Γράφημα 27: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν προτεραιότητα των σχολείων πρέπει να είναι η πρόληψη για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, περισσότερο από την παρέμβαση, που γίνεται όταν πλέον οι συμπεριφορές έχουν εκδηλωθεί

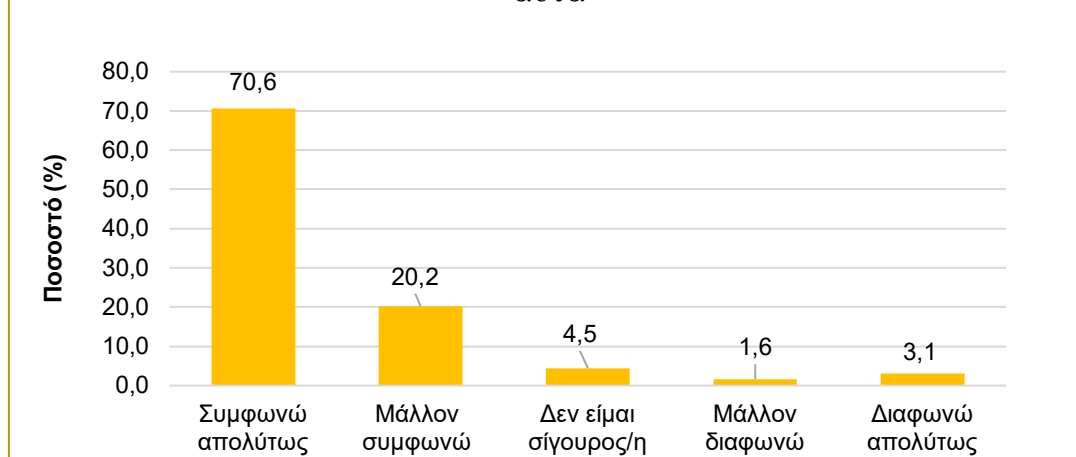
Οι φοιτητές (Γράφημα 27) συμφωνούν απολύτως σε υψηλό ποσοστό (62,6%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (19,1%) με την αντίληψη ότι προτεραιότητα των σχολείων πρέπει να είναι η πρόληψη για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, περισσότερο από την παρέμβαση, που γίνεται όταν πλέον οι συμπεριφορές έχουν εκδηλωθεί. Συνεπώς, προκύπτει ότι ένα πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (81,7%) έχει τη γνώμη ότι η πρόληψη είναι προτιμότερη από την παρέμβαση σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.



Γράφημα 28: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα σχολεία μπορούν να μειώσουν την εκδήλωση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, με τη δημιουργία θετικών σχέσεων και μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας

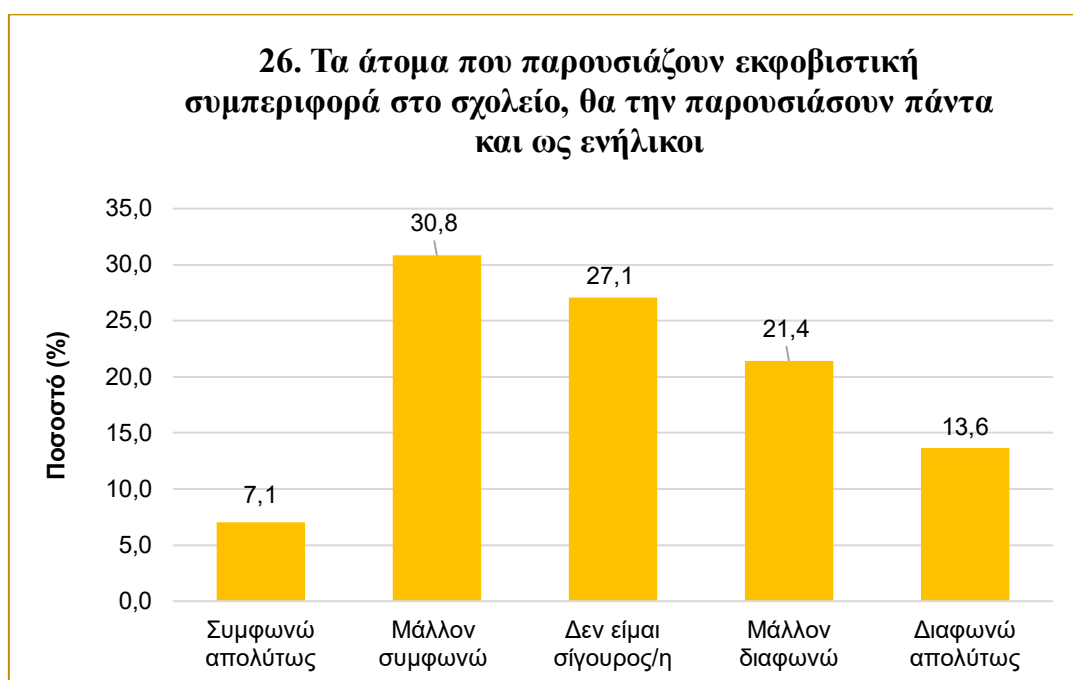
Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (94,6%) απάντησε (Γράφημα 28) ότι τα σχολεία μπορούν να μειώσουν την εκδήλωση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, με τη δημιουργία θετικών σχέσεων και μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας, ενώ μόλις ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,3%) διαφωνεί απολύτως ή μάλλον διαφωνεί με τη δήλωση αυτή.

25. Τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») θα μπορούσαν να ωφεληθούν πολύ στην περίπτωση που θα τα συμβούλευε και θα τα καθοδηγούσε κάποιος ενήλικος που ενδιαφέρεται γι' αυτά



Γράφημα 29: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») θα μπορούσαν να ωφεληθούν πολύ στην περίπτωση που θα τα συμβούλευε και θα τα καθοδηγούσε κάποιος ενήλικος που ενδιαφέρεται γι' αυτά

Σε συντριπτικό ποσοστό (90,8%) οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 29) ότι τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») θα μπορούσαν να ωφεληθούν πολύ στην περίπτωση που θα τα συμβούλευε και θα τα καθοδηγούσε κάποιος ενήλικος που ενδιαφέρεται γι' αυτά. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (4,7%) διαφωνεί με αυτή την αντίληψη.



Γράφημα 30: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο, θα την παρουσιάσουν πάντα και ως ενήλικοι

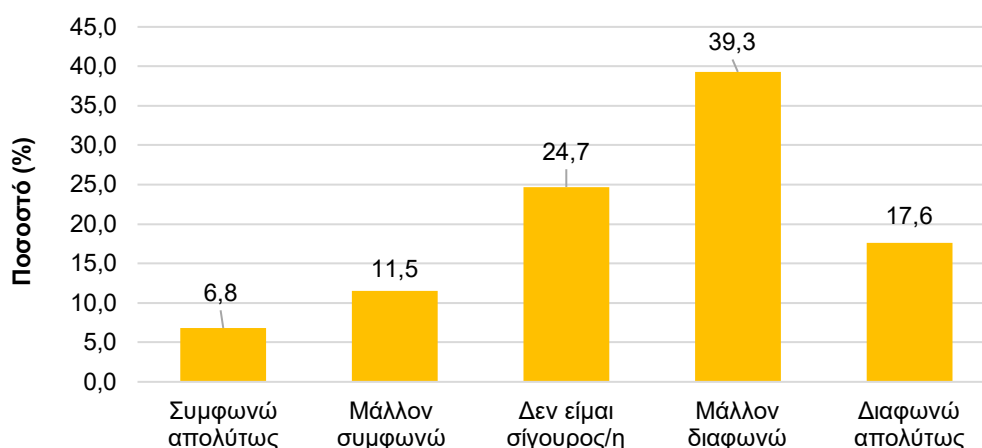
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών (Γράφημα 30), ένα ποσοστό (37,9%) συμφωνεί απολύτως και μάλλον συμφωνεί με την δήλωση ότι τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο, θα την παρουσιάσουν πάντα και ως ενήλικοι, ενώ συγχρόνως ένα ποσοστό (35%) διαφωνεί απολύτως και μάλλον διαφωνεί με τη θέση αυτή. Στην παρούσα λοιπόν, δήλωση οι αντιλήψεις των φοιτητών δίστανται.



Γράφημα 31: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τους παθητικούς παρατηρητές να παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών

Οι φοιτητές (Γράφημα 31) συμφωνούν απολύτως σε πολύ υψηλό ποσοστό (78,6%) και μάλλον συμφωνούν σε ποσοστό (12,7%) με την αντίληψη ότι τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τους παθητικούς παρατηρητές να παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Συνεπώς, προκύπτει ένα πάρα πολύ υψηλό ποσοστό (91,3%) που πιστεύει ότι η ενθάρρυνση εμπλοκής των παρατηρητών σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού θα ήταν πολύ σημαντική.

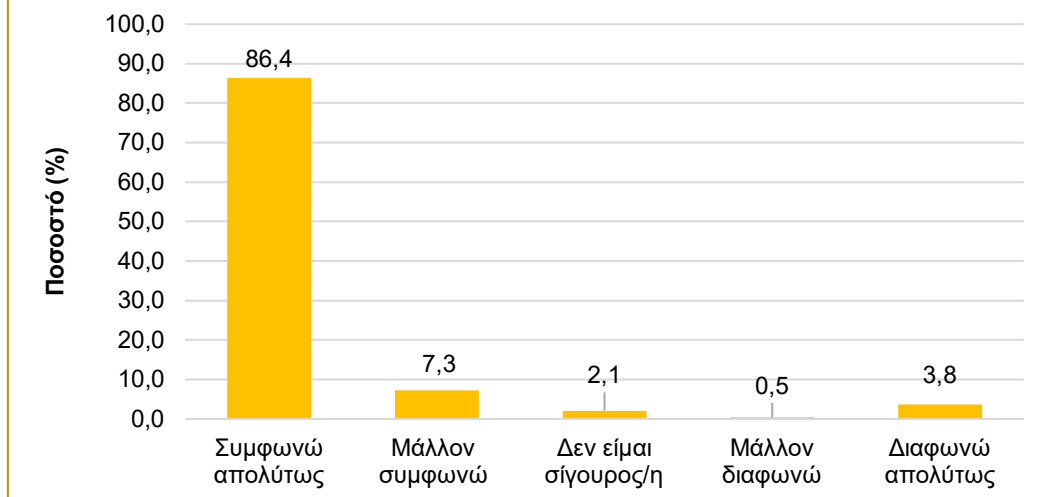
28. Θεωρώ ότι τα σχολεία σήμερα γνωρίζουν πώς να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, με επάρκεια



Γράφημα 32: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν θεωρώ ότι τα σχολεία σήμερα γνωρίζουν πώς να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, με επάρκεια

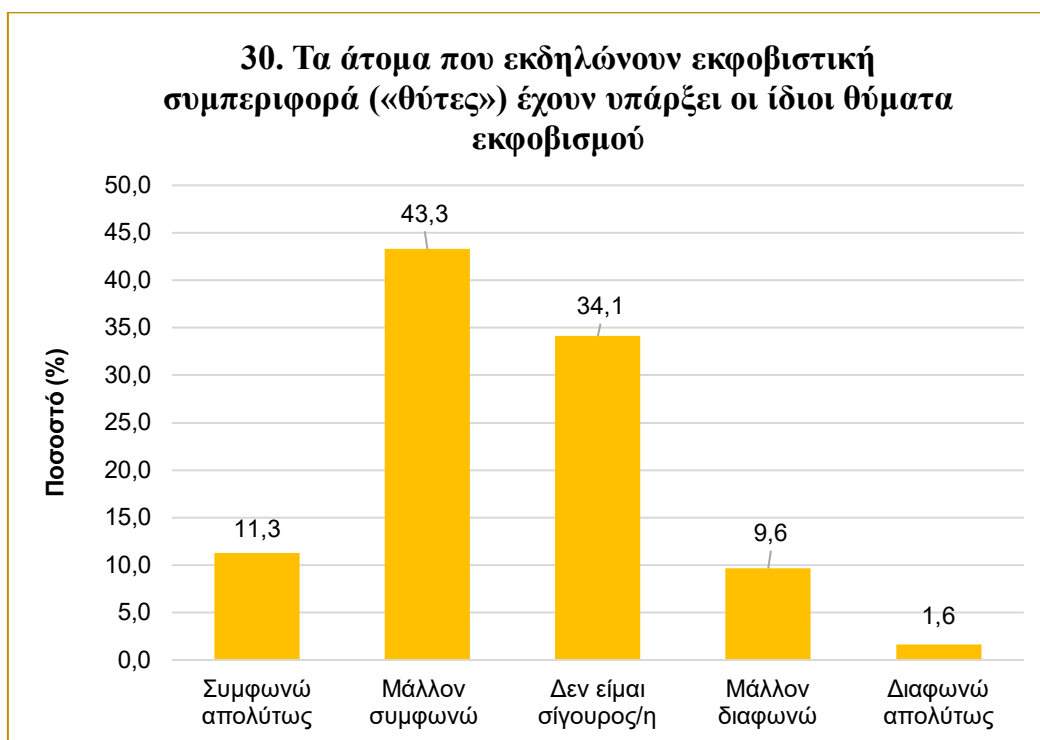
Οι φοιτητές (Γράφημα 32) διαφωνούν απολύτως σε ποσοστό (17,6%) και μάλλον διαφωνούν σε σημαντικό ποσοστό (39,3%) με την αντίληψη ότι τα σχολεία σήμερα γνωρίζουν πώς να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, με επάρκεια. Ως εκ τούτου, παρατηρείται ένα σημαντικό ποσοστό (56,9%) να έχει τη γνώμη ότι το σχολείο χρειάζεται να εκπαιδευτεί καταλληλότερα σε θέματα αντιμετώπισης του bullying. Ωστόσο, υπάρχει και ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (24,7%) των συμμετεχόντων που δεν έχει πάρει ξεκάθαρη στάση στην εν λόγω δήλωση του ερωτηματολογίου.

29. Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να αποτελεί ζήτημα, για όλα τα πρόσωπα που εργάζονται στο σχολείο (και μη εκπαιδευτικό προσωπικό) και όχι μόνο τους μαθητές και τους δασκάλους του



Γράφημα 33: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν ο ενδοσχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να αποτελεί ζήτημα, για όλα τα πρόσωπα που εργάζονται στο σχολείο (και μη εκπαιδευτικό προσωπικό) και όχι μόνο τους μαθητές και τους δασκάλους τους

Στη συντριπτική τους πλειονότητα (93,7%) οι φοιτητές απάντησαν (Γράφημα 33) ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να αποτελεί ζήτημα, για όλα τα πρόσωπα που εργάζονται στο σχολείο (και μη εκπαιδευτικό προσωπικό) και όχι μόνο τους μαθητές και τους δασκάλους τους. Επομένως, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,3%) δήλωσε ότι διαφωνεί απολύτως ή μάλλον διαφωνεί με αυτή την θέση.



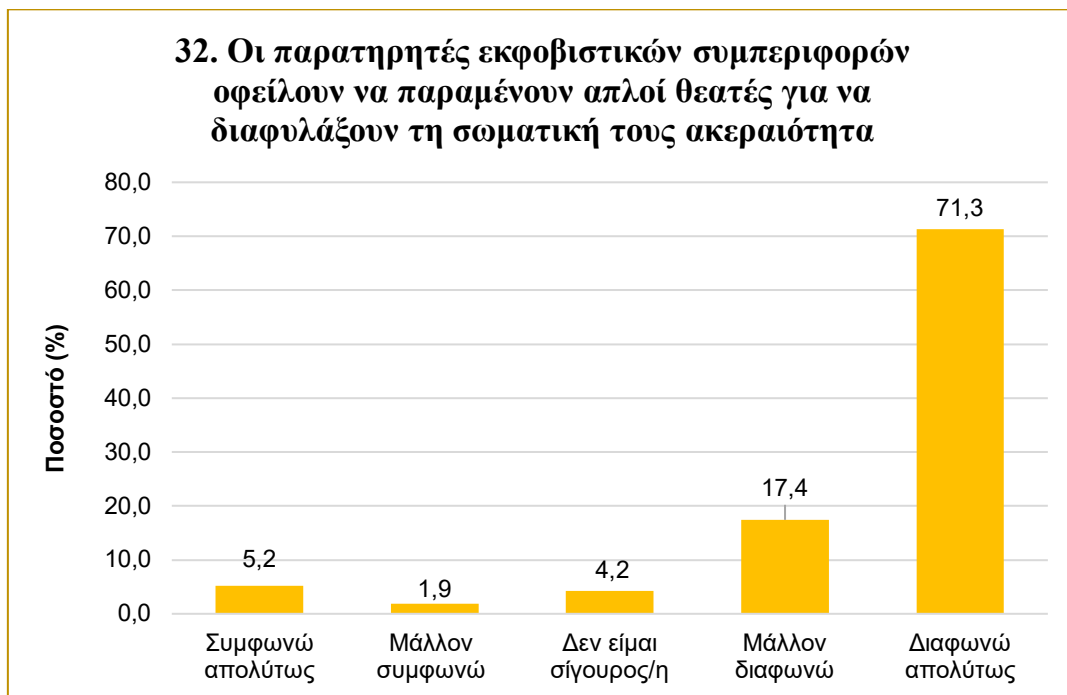
Γράφημα 34: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») έχουν υπάρξει οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (54,6%) απάντησαν (Γράφημα 34) ότι τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») έχουν υπάρξει οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού. Ωστόσο, υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό (34,1%) των συμμετεχόντων που δεν έχει πάρει ξεκάθαρη στάση στη συγκεκριμένη θέση.



Γράφημα 35: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν τα σχολεία πρέπει να εμπλέκουν για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού όχι μόνο τους γονείς αλλά και την τοπική κοινότητα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (86,2%) απάντησε (Γράφημα 35) ότι τα σχολεία πρέπει να εμπλέκουν για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού όχι μόνο τους γονείς αλλά και την τοπική κοινότητα. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (5,9%) των συμμετεχόντων διαφωνεί απολύτως ή μάλλον διαφωνεί με τη δήλωση αυτή.



Γράφημα 36: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για το αν οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών οφείλουν να παραμένουν απλοί θεατές για να διαφυλάξουν τη σωματική τους ακεραιότητα.

Στη συντριπτική τους πλειονότητα (88,7%) οι φοιτητές διαφωνούν απολύτως ή μάλλον διαφωνούν (Γράφημα 36) ότι οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών οφείλουν να παραμένουν απλοί θεατές για να διαφυλάξουν τη σωματική τους ακεραιότητα. Ως εκ τούτου, μόνο ένα μικρό ποσοστό (7,1%) δήλωσε ότι συμφωνεί απολύτως ή μάλλον συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση.

5.2.6 Αποτελέσματα από τους ελέγχους συσχέτισεων

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U για τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης του φύλου των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι άνδρες και οι γυναίκες (Mann-Whitney U=-3.959, p-value < 0.001) σε σχέση με τον πρώτο και το δεύτερο

παράγοντα (Mann-Whitney $U=-2.660$, $p\text{-value} = 0.008$). Αναλυτικότερα, οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο με τον πρώτο και το δεύτερο παράγοντα, συνεπώς αυτές κατανοούν περισσότερο τα αίτια του ενδοσχολικού εκφοβισμού καθώς και τα αίτια που οδηγούν το άτομο στο ρόλο του «θύτη».

Πίνακας 13

Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για τη διαφορά του φύλου των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Φύλο	N	Mean Rank	Διάμεσος (Q1-Q3)	Mann-Whitney U	p-value
Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	Άνδρας	69	265.80	1.62(1.40-1.88)	-3.959	<0.001
	Γυναίκα	355	202.14	1.43(1.33-1.62)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)	Άνδρας	69	248.02	2.00(1.50-2.50)	-2.660	0.008
	Γυναίκα	355	205.60	1.75(1.50-2.25)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»	Άνδρας	69	225.96	2.00(1.00-2.50)	-1.024	0.306
	Γυναίκα	355	209.88	1.50(1.00-2.50)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	Άνδρας	69	216.31	3.00(2.50-3.50)	-0.286	0.505
	Γυναίκα	355	211.76	3.00(2.50-3.50)		

Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)	<i>Άνδρας</i>	69	200.09	2.50(1.75-3.00)	-0.930	0.352
	<i>Γυναίκα</i>	355	214.91	2.50(2.00-3.50)		

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U για τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης της ηλικίας των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες ηλικίας ≤ 25 ετών και οι συμμετέχοντες ηλικίας > 25 ετών ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 14

Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για τη διαφορά της ηλικίας των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Ηλικία	N	Mean Rank	Διάμεσος (Q1-Q3)	Mann-Whitney U	p-value
Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	≤ 25 ετών	347	212.20	1.48(1.33-1.67)	-0.254	0.800
	> 25 ετών	75	208.27	1.48(1.29-1.67)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)	≤ 25 ετών	347	211.86	1.75(1.5-2.25)	-0.132	0.895
	> 25 ετών	75	209.83	1.75(1.5-2.25)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι	≤ 25 ετών	347	213.43	1.5(1-2.5)	-0.716	0.474

καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»	>25 ετών	75	202.59	1.5(1-2.5)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	≤25 ετών	347	212.95	3(2.5-3.5)	-0.532	0.594
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)	>25 ετών	75	204.79	3(2.5-3.5)		
	≤25 ετών	347	208.17	2.5(2-3.5)	-1.221	0.222
	>25 ετών	75	226.93	2.5(2-3.5)		

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U, προκειμένου να αξιολογηθούν πιθανές διαφορές της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τον τέταρτο παράγοντα (Mann-Whitney U=-3.130, p-value = 0.002). Αναλυτικότερα, οι προπτυχιακοί φοιτητές συμφωνούν περισσότερο με τον τέταρτο παράγοντα. Συνεπώς, πιστεύουν περισσότερο από τους μεταπτυχιακούς στην αξιοποίηση της σχέσης σχολείου και οικογένειας, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου.

Πίνακας 15

Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για τη διαφορά της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

Εκπαίδευση		N	Mean Rank	Διάμεσος (Q1-Q3)	Mann - Whitney U	P
Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	360	208.12	1.43(1.33-1.67)	-1.749	0.080
	Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	64	237.12	1.52(1.33-1.76)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)	Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	360	209.83	1.75(1.50-2.25)	-1.074	0.283
	Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	64	227.49	1.75(1.50-2.25)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»	Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	360	213.08	1.50(1.00-2.50)	-0.239	0.811
	Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	64	209.21	1.50(1.00-2.38)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της	Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	360	204.75	3.00(2.50-3.50)	-3.130	0.002

οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)	Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	64	256.08	3.50(2.50-4.00)		
	Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	360	207.92	2.50(2.00-3.38)	-1.845	0.065
	Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	64	238.25	3.00(2.00-3.50)		

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U για τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης της παρακολούθησης του μαθήματος Κοινωνικής Παιδαγωγικής των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν το μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν παρακολούθησαν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως προς τον δεύτερο παράγοντα (Mann-Whitney U=-2.698, p-value = 0.003) και πέμπτο παράγοντα (Mann-Whitney U=-2.771, p-value = 0.002) του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες που παρακολουθούσαν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είχαν ισχυρότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη από αυτούς που δεν παρακολουθούσαν το μάθημα τόσο για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»), όσο και για αυτόν που εκφοβίζεται («θύμα»).

Πίνακας 16

Αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για τη διαφορά της παρακολούθησης του μαθήματος Κοινωνικής Παιδαγωγικής των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής	N	Mean Rank	Διάμεσος (Q1-Q3)	Mann-Whitney U	p-value
Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	<i>Παρακολουθώ</i>	313	211.82	1.48(1.33-1.67)	-0.193	0.847
	<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιοδήποτε λόγο</i>	111	214.43	1.48(1.33-1.62)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)	<i>Παρακολουθώ</i>	313	206.90	1.75(1.5-2.25)	-2.698	0.003
	<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιοδήποτε λόγο</i>	111	228.30	1.75(1.5-2.25)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»	<i>Παρακολουθώ</i>	313	209.42	1.5(1-2.5)	-0.893	0.372
	<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιοδήποτε λόγο</i>	111	221.19	2(1-2.5)		
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας	<i>Παρακολουθώ</i>	313	212.74	3(2.5-3.5)	-0.069	0.945
	<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιοδήποτε λόγο</i>	111	211.82	3(2.5-3.5)		

σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό						
	H	<i>Παρακολουθώ</i>	313	206.99	2.5(2-3)	-2.771
κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)	<i>Δεν παρακολουθώ για τον οποιοδήποτε λόγο</i>	111	228.03	2.5(2-3.5)		

Για τη σύγκριση των διάμεσων τιμών της ερώτησης «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού» με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Kruskal-Wallis. Όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 17, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους συμμετέχοντες φοιτητές που είχαν εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού κατά τα μαθητικά τους χρόνια για τους παράγοντες: «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)*» και «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)*».

Πίνακας 17

Αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis για τη συσχέτιση της ερώτησης «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού» ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα	N	Mean Rank	Διάμεσος (Q1-Q3)	Kruskal-Wallis H	p-value
--	---	----------	------------------	-------------------------	-------------------------	----------------

	κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού					
Συνολική κοινωνικοπαιδα- γωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	Ως παρατηρητής του φαινομένου	289	275.00	1.43(1.33- 1.67)	5.310	0.065
	Ως «θύμα»	186	298.53	1.52(1.33- 1.71)		
	Ως «θύτης»	43	302.10	1.52(1.33- 1.71)		
	Άλλο	46	246.48	1.38(1.29- 1.63)		
Η κοινωνικοπαιδα- γωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)	Ως παρατηρητής του φαινομένου	289	280.19	1.75(1.5- 2.25)	0.942	0.045
	Ως «θύμα»	186	278.96	1.75(1.5- 2.25)		
	Ως «θύτης»	43	300.55	1.75(1.5- 2.25)		
	Άλλο	46	294.46	1.75(1.5- 2.25)		
Η κοινωνικοπαιδα- γωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»	Ως παρατηρητής του φαινομένου	289	287.83	1.5(1-2.5)	3.745	0.290
	Ως «θύμα»	186	268.42	1.5(1-2)		

Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	Ως «θύτης»	43	273.95	1.5(1-2)		
	Άλλο	46	313.98	2(1-3)		
	Ως παρατηρητής του φαινομένου	289	285.26	3(2.5-3.75)	5.584	0.134
	Ως «θύμα»	186	278.08	3(2.5-3.5)		
	Ως «θύτης»	43	323.60	3.5(2.5-4)		
	Άλλο	46	244.62	3(2.38-3.5)		
	Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)	Ως παρατηρητής του φαινομένου	289	289.93	2.5(2-3.5)	2.527
Ως «θύμα»		186	280.60	2.5(2-3)		
Ως «θύτης»		43	274.71	2.5(2-3)		
Άλλο		46	250.78	2.5(1.5-3)		

Στη συνέχεια, ακολουθούν οι έλεγχοι για την αξιολόγηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών που πιθανόν να σχετίζονται με την εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού που είχαν κατά τα μαθητικά τους χρόνια. Συγκεκριμένα, ως πιθανοί δημογραφικοί παράγοντες συσχέτισης εξετάστηκαν το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η παρακολούθηση του μαθήματος Κοινωνικής Παιδαγωγικής και οι μαθητικές επιδόσεις των συμμετεχόντων στο σχολείο.

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Pearson Chi-square, προκειμένου να αξιολογηθούν πιθανές διαφορές του φύλου με την ερώτηση «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού». Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($X^2=27.513$, $p\text{-value}<0.001$). Αναλυτικότερα, φαίνεται πως οι άνδρες με μεγαλύτερο ποσοστό υπήρξαν «θύτες» κατά τα μαθητικά τους χρόνια σε σχέση με τις γυναίκες (15% vs. 5.8%), ενώ οι γυναίκες με μεγαλύτερο ποσοστό υπήρξαν παρατηρητές ενδοσχολικού εκφοβισμού κατά τα μαθητικά τους χρόνια σε σχέση με τους άνδρες (53.7% vs. 41.6%).

Πίνακας 18

Αποτελέσματα ελέγχου Chi-square για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών του φύλου με την ερώτηση «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού»

		Φύλο			
		Ανδρας N(%)	Γυναίκα N(%)	Chi-square	p-value
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού	Ως παρατηρητής του φαινομένου	47(41.6%)	242(53.7%)	27.513	<0.001
	Ως «θύμα»	42(37.2%)	144(31.9%)		
	Ως «θύτης»	17(15.0%)	26(5.8%)		
	Άλλο	7(6.2%)	39(8.6%)		

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Pearson Chi-square, προκειμένου να αξιολογηθούν πιθανές διαφορές της ηλικίας με την ερώτηση «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού». Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ($X^2=3.441$, $p\text{-value}=0.487$).

Πίνακας 19

Αποτελέσματα ελέγχου Chi-square για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών της ηλικίας με την ερώτηση «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού»

		Ηλικία		Chi-square	p-value
		<=25 ετών	>25 ετών		
		N(%)	N(%)		
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού	Ως παρατηρητής του φαινομένου	238(51.5%)	50(51.0%)	3.441	0.487
	Ως «θύμα»	154(33.3%)	30(30.6%)		
	Ως «θύτης»	36(7.8%)	6(6.1%)		
	Άλλο	34(7.4%)	12(12.2%)		

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζεται ο έλεγχος Chi-square για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών της ερώτησης «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού» σε σχέση με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($X^2=3.645$, $p\text{-value}=0.456$) στα ποσοστά των ατόμων που ήταν παρατηρητές του φαινομένου, «θύματα», «θύτες» ή άλλο ανάλογα με την εκπαίδευσή τους.

Πίνακας 20

Αποτελέσματα ελέγχου Chi-square για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών της εκπαίδευσης με την ερώτηση «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού»

Εκπαίδευση					
		Προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια	Chi-square	p-value
		N(%)	N(%)		
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού	Ως παρατηρητής του φαινομένου	241(51.2%)	48(51.6%)	3.645	0.456
	Ως «θύμα»	155(32.9%)	31(33.3%)		
	Ως «θύτης»	34(7.2%)	9(9.7%)		
	Άλλο	41(8.7%)	5(5.4%)		

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζεται ο έλεγχος Chi-square για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών της ερώτησης «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού» σύμφωνα με το αν είχαν παρακολουθήσει το μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($X^2=4.042$, $p\text{-value}=0.400$) στα ποσοστά των ατόμων που ήταν παρατηρητές του φαινομένου, «θύματα», «θύτες» ή άλλο ανάλογα με το αν είχαν παρακολουθήσει το συγκεκριμένο μάθημα.

Πίνακας 21

Αποτελέσματα ελέγχου Chi-square για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών του μαθήματος Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την ερώτηση «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού»

Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής					
		Παρακολουθώ	Δεν παρακολουθώ για τον οποιοδήποτε λόγο		
		N(%)	N(%)	Chi- square	p- value
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού	Ως παρατηρητής του φαινομένου	212(50.7%)	77(52.7%)	4.042	0.400
	Ως «θύμα»	141(33.7%)	45(30.8%)		
	Ως «θύτης»	28(6.7%)	15(10.3%)		
	Άλλο	37(8.9%)	9(6.2%)		

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζεται ο έλεγχος Chi-square για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών της ερώτησης «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού» σε σχέση με την ερώτηση «Στο σχολείο οι μαθητικές μου επιδόσεις μου, γενικά, ήταν». Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($X^2=8.679$, $p\text{-value}=0.730$) καθώς παρατηρήθηκαν παρόμοια ποσοστά παρατηρητών του φαινομένου, «θυμάτων», «θυτών» ή άλλο ανεξαρτήτως των επιδόσεων τους στο σχολείο.

Πίνακας 22

Αποτελέσματα ελέγχου Chi-square για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών της ερώτησης «Στο σχολείο οι μαθητικές μου επιδόσεις μου, γενικά, ήταν» με την ερώτηση «Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού»

Στο σχολείο οι μαθητικές μου επιδόσεις μου, γενικά, ήταν								
		Αριστες	Πολύ Καλές	Καλές	Μέτριες	Κακές	Chi-square	p-value
		N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)		
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού	Ως παρατηρητής του φαινομένου	97(33.6%)	140(48.4%)	44(15.2%)	8(2.8%)	0(0%)	8.679	0.730
	Ως «θύμα»	63(33.9%)	82(44.1%)	33(17.7%)	8(4.3%)	0(0%)		
	Ως «θύτης»	12(27.9%)	18(41.9%)	11(25.6%)	2(4.7%)	0(0%)		
	Άλλο	17(37%)	21(45.7%)	7(15.2%)	1(2.2%)	0(0%)		

5.2.7 Αποτελέσματα από την Πολλαπλή Παλινδρόμηση

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την αξιολόγηση των παραγόντων που πιθανόν να σχετίζονται με την συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης, ο συνολικός έλεγχος για το τελικό μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικός [$F(6, 409)=97.54, p<0.001$]. Το R^2 βρέθηκε ίσο με 0.59, συνεπώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 59% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Σύμφωνα με τα ευρήματα του μοντέλου, οι παράγοντες «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)*» και «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»*», η εκπαίδευση καθώς και η ερώτηση «*Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού ως θύμα*» επιλέχθηκαν από τη βηματική παλινδρόμηση ως στατιστικά σημαντικές μεταβλητές και συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο.

Επιπλέον, προστέθηκε το φύλο και η ηλικία ως βασικοί συγχυτικοί παράγοντες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, βρέθηκε πως η αύξηση του παράγοντα «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)*» οδηγεί σε αύξηση του παράγοντα «*Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό*» ($B=0.537, p<0.001$).

Ακόμα, η αύξηση του παράγοντα «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»*» οδηγεί σε αύξηση του παράγοντα «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)*» ($B=0.182, p<0.001$). Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες ηλικίας άνω των 25 ετών αναμένεται να έχουν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)*» συγκριτικά με τους συμμετέχοντες κάτω των 25 ετών ($B=0.111, p=0.055$). Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές αναμένεται να έχουν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)*» συγκριτικά με τους προπτυχιακούς ($B=0.200, p=0.001$). Τέλος, όσοι συμμετέχοντες είχαν πέσει θύματα ενδοσχολικού εκφοβισμού είχαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «*Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)*» συγκριτικά με όσους δεν είχαν υπάρξει «θύματα» ($B=0.109, p=0.012$).

Πίνακας 23

Αποτελέσματα Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ερώτηση «*Συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό*»

	B	SE	t	p	95% Δ.Ε*
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»)	0.537	0.032	16.777	<0.001	0.474,0.600
Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που υπάρχει ότι καθένας μπορεί να γίνει «θύτης» ή «θύμα»	0.182	0.024	7.666	<0.001	0.136,0.229
Φύλο	-0.031	0.058	-0.535	0.593	-0.146,0.083
Ηλικία	0.111	0.058	1.921	0.055	-0.003,0.225

Εκπαίδευση	0.200	0.062	3.208	0.001	0.077,0.322
Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού ως «θύμα»	0.109	0.043	2.521	0.012	0.024,0.195

*Δ.Ε. = Διάστημα Εμπιστοσύνης

5.3 Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου

Εκτός από την Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση, που χρησιμοποιήθηκε για τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με τη μέθοδο Ανάλυσης Περιεχομένου (βλ. αναλυτικά υποκεφάλαιο 4.4.2) έγινε η επεξεργασία των δεδομένων για τις ερωτήσεις:

- 33: «Κατά τη γνώμη μου, οι πιο σημαντικές ενέργειες που ένα σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να αντιμετωπίσει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό είναι...»,
- 37: «Γράφω κάτι σχετικά με αυτή την εμπειρία»,
- 38: «Γράφω οποιεσδήποτε σκέψεις μου σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού» και
- 39: «Γράφω μια λέξη που μου έρχεται στο νου όταν ακούω τη φράση: 'Ένδοσχολικός Εκφοβισμός'».

Κατά την ανάλυση περιεχομένου αξιοποιήθηκαν στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής (βλ. Πίνακα 24, Γραφήματα 37-40 και Παράρτημα ΙΙΙ).

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η παρακάτω. Αρχικά, όλες οι απαντήσεις των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για τις ερωτήσεις 33, 37, 38 και 39 περάστηκαν στο excel που υπήρχαν και όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Κάθε απάντηση αναγνώστηκε και γράφτηκε με απλούστερη και συντομότερη μορφή σε διπλανή στήλη. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται ανοιχτή κωδικοποίηση (open coding) και σύμφωνα με τον Γαλάνη (2018: 417) έχει σκοπό να φτιάξει μια πολύ σύντομη περιγραφή για κάθε απάντηση (λέξεις ή φράσεις ή έννοιες).

Ωστόσο, αν σε κάποια απάντηση υπάρχει κάτι που δεν σχετίζεται με την έρευνα και τα ερευνητικά ερωτήματα, τότε δεν κωδικοποιείται, καθώς δεν προσφέρει τίποτα στην όλη διαδικασία (Gbrich, 2012).

Κατόπιν, οι κωδικοποιημένες απαντήσεις καταχωρήθηκαν σε ξεχωριστό word προκειμένου να διαγραφούν τα διπλότυπα. Κατά αυτόν τον τρόπο μειώθηκαν σε σημαντικό βαθμό ή ανοικτές κωδικοποιήσεις (Braun & Clarke, 2006· Newell & Burnard, 2006 στο: Γαλάνης, 2018). Στη συνέχεια, όσες από τις αρχικές κωδικοποιήσεις είχαν παρόμοιο περιεχόμενο, ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες οι οποίες πήραν συγκεκριμένο όνομα (Γαλάνης, 2018: 418). Παρακάτω παρατίθενται -για κάθε ερώτηση που εξετάστηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου- οι πίνακες με τις ομαδοποιήσεις των κωδικοποιημένων απαντήσεων και τα ποσοστά τους επί των απαντήσεων των φοιτητών:

Πίνακας 24

Περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

		N	%
Κατά τη γνώμη μου, οι πιο σημαντικές ενέργειες που ένα σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να αντιμετωπίσει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό είναι:	<i>Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας για πρόληψη, παρέμβαση και αντιμετώπιση</i>	72	8.7%
	<i>Συζητήσεις-Διάλογος-Καλλιέργεια θετικού και εμπιστευτικού κλίματος</i>	90	10.8%
	<i>Κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα ενημέρωσης, πρόληψης και παρέμβασης</i>	126	15.1%
	<i>Ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων</i>	96	11.5%
	<i>Σεμινάρια-Πρακτικές-Δράσεις</i>	94	11.3%
	<i>Στελέχωση ειδικών (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κοινωνικοί παιδαγωγοί)</i>	63	7.6%

	<i>Ενημέρωση</i>	85	10.2%
	<i>Πρόληψη</i>	69	8.3%
	<i>Επιμόρφωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών</i>	16	1.9%
	<i>Στάση και ευθύνη σχολείου (εκπαιδευτικών και διευθυντή)</i>	49	5.9%
	<i>Αντιμετώπιση-Παρέμβαση-Επίλυση προβλημάτων</i>	49	5.9%
	<i>Άλλο</i>	23	2.8%
Γράφω κάτι σχετικά με αυτή την εμπειρία	<i>Αναφορά-εμπειρία περιστατικού ενδοσχολικού εκφοβισμού</i>	80	16.2%
	<i>Αιτίες που συνέβαιναν περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού (εκφοβισμός λόγω...)</i>	70	14.2%
	<i>Στάση ατόμων που δέχτηκαν ενδοσχολικό εκφοβισμό</i>	32	6.5%
	<i>Στάση ατόμων που άσκησαν ενδοσχολικό εκφοβισμό</i>	9	1.8%
	<i>Στάση παρατηρητών στον ενδοσχολικό εκφοβισμό</i>	74	15.0%
	<i>Αρνητικά συναισθήματα</i>	51	10.3%
	<i>Αρνητικοί χαρακτηρισμοί εμπειρίας</i>	62	12.6%
	<i>Αρνητικές επιπτώσεις εμπειρίας</i>	29	5.9%
	<i>Στάση σχολείου (και εκπαιδευτικών) ή οικογένειας</i>	26	5.3%
	<i>Διαπιστώσεις σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό</i>	16	3.2%

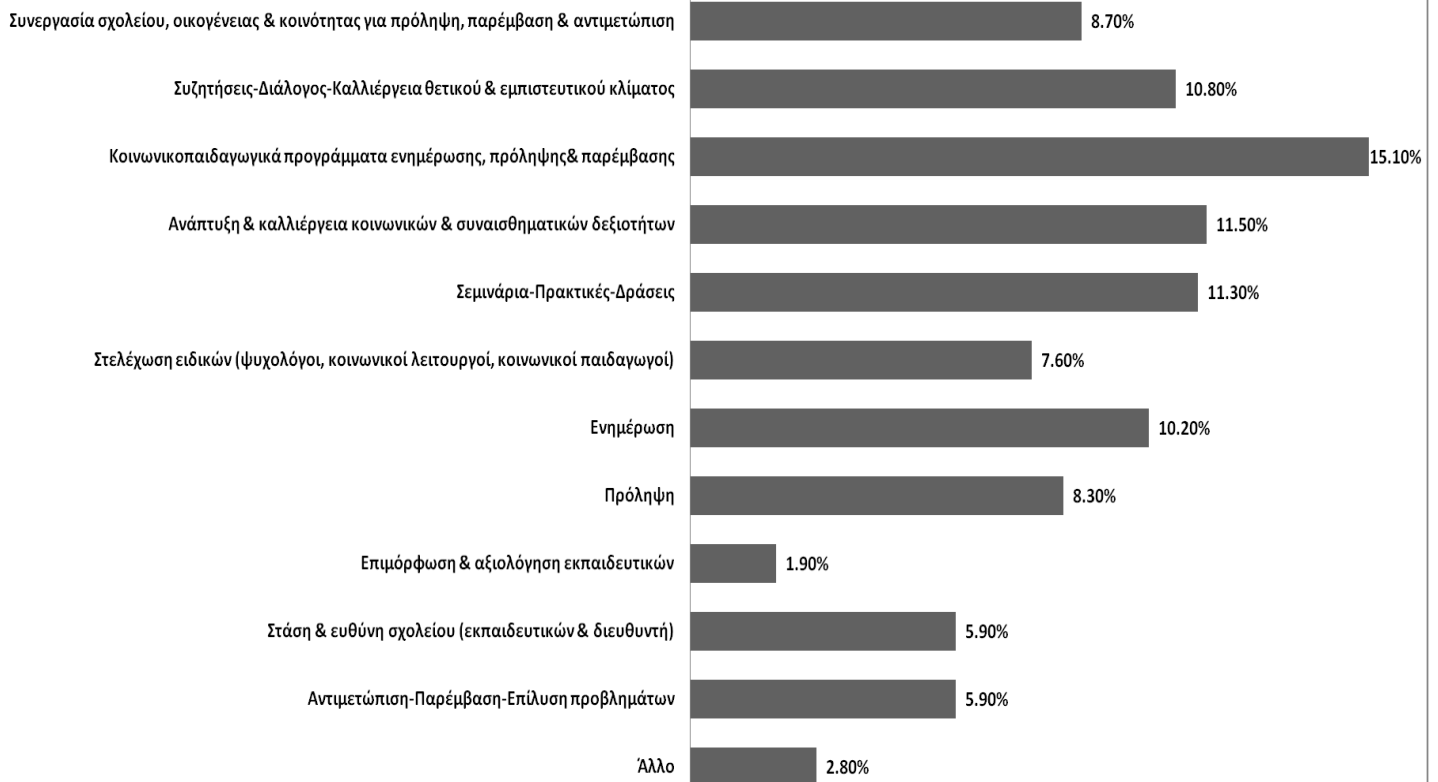
	<i>Δεν είχα εμπειρία- Δε θυμάμαι</i>	44	8.9%
Γράφω οποιεσδήποτε σκέψεις μου σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού	<i>Ανάγκη βοήθειας προς τα άτομα που εκφοβίζονται και τα άτομα που εκφοβίζουν</i>	34	6.1%
	<i>Πολυπαραγοντικό και πολυμορφικό φαινόμενο (Αναζήτηση αιτιών)</i>	21	3.8%
	<i>Αντιμετώπιση προβλήματος μέσα από τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας ή/και κοινότητας</i>	89	16.1%
	<i>Αρνητικά συναισθήματα</i>	44	7.9%
	<i>Αρνητικές επιπτώσεις για όλους τους συμμετέχοντες σε περιστατικά εκφοβισμού</i>	48	8.7%
	<i>Αρνητικοί χαρακτηρισμοί για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό</i>	67	12.1%
	<i>Κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα (συνεχής αύξηση)</i>	71	12.8%
	<i>Κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις και προγράμματα για ενημέρωση, πρόληψη και αντιμετώπιση</i>	31	5.6%
	<i>Εξάλειψη</i>	67	12.1%
	<i>Πρόληψη</i>	17	3.1%
	<i>Ευθύνη σχολείου, οικογένειας, κοινότητας και συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού</i>	41	7.4%
	<i>Άλλο</i>	24	4.3%
	Γράφω μια λέξη που μου έρχεται στο νου όταν ακούω τη φράση:	<i>Φόβος</i>	39
<i>Βία</i>		74	16.9%
<i>Στάση απέναντι στο φαινόμενο</i>		18	4.1%

«Ενδοσχολικός Εκφοβισμός»	<i>Αρνητικά συναισθήματα</i>	125	28.6%
	<i>Χαρακτηρισμοί φαινομένου</i>	76	17.4%
	<i>Αρνητικές επιπτώσεις</i>	35	8.0%
	<i>Περιθωριοποίηση – Θυματοποίηση-Στιγματισμός</i>	35	8.0%
	<i>Παρέμβαση-Πρόληψη-Ενημέρωση</i>	23	5.3%
	<i>Στοπ- Εξάλειψη</i>	12	2.7%

Όπως σημειώνει και σε σχετικό άρθρο του ο Γαλάνης (2018: 418) η παραπάνω μορφή και δομή σε ομάδες -των ήδη καταγεγραμμένων κωδικοποιήσεων- γίνεται με τη βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της εκάστοτε έρευνας και συγχρόνως με την κρίση και εμπειρία του ερευνητή. Έτσι, συνέβη και στην παρούσα μελέτη. Ακολούθως, σε κάθε ερώτηση όλες οι απαντήσεις των φοιτητών ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες που προέκυψαν από την κωδικοποίηση.

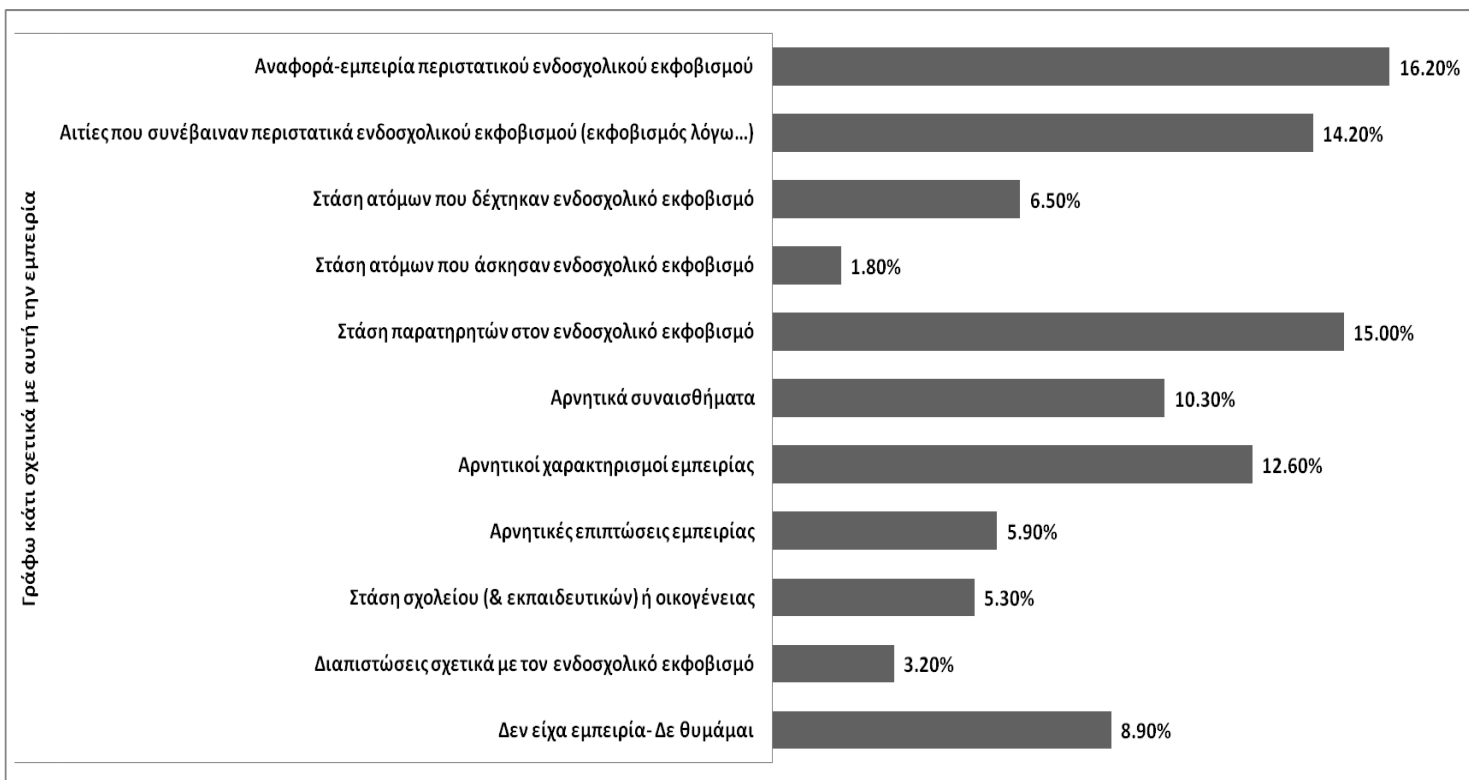
Επιπλέον, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την κωδικοποίηση των απαντήσεων παρουσιάζονται περιγραφικά παρακάτω με τη μορφή γραφημάτων.

Κατά τη γνώμη μου, οι πιο σημαντικές ενέργειες που ένα σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό είναι



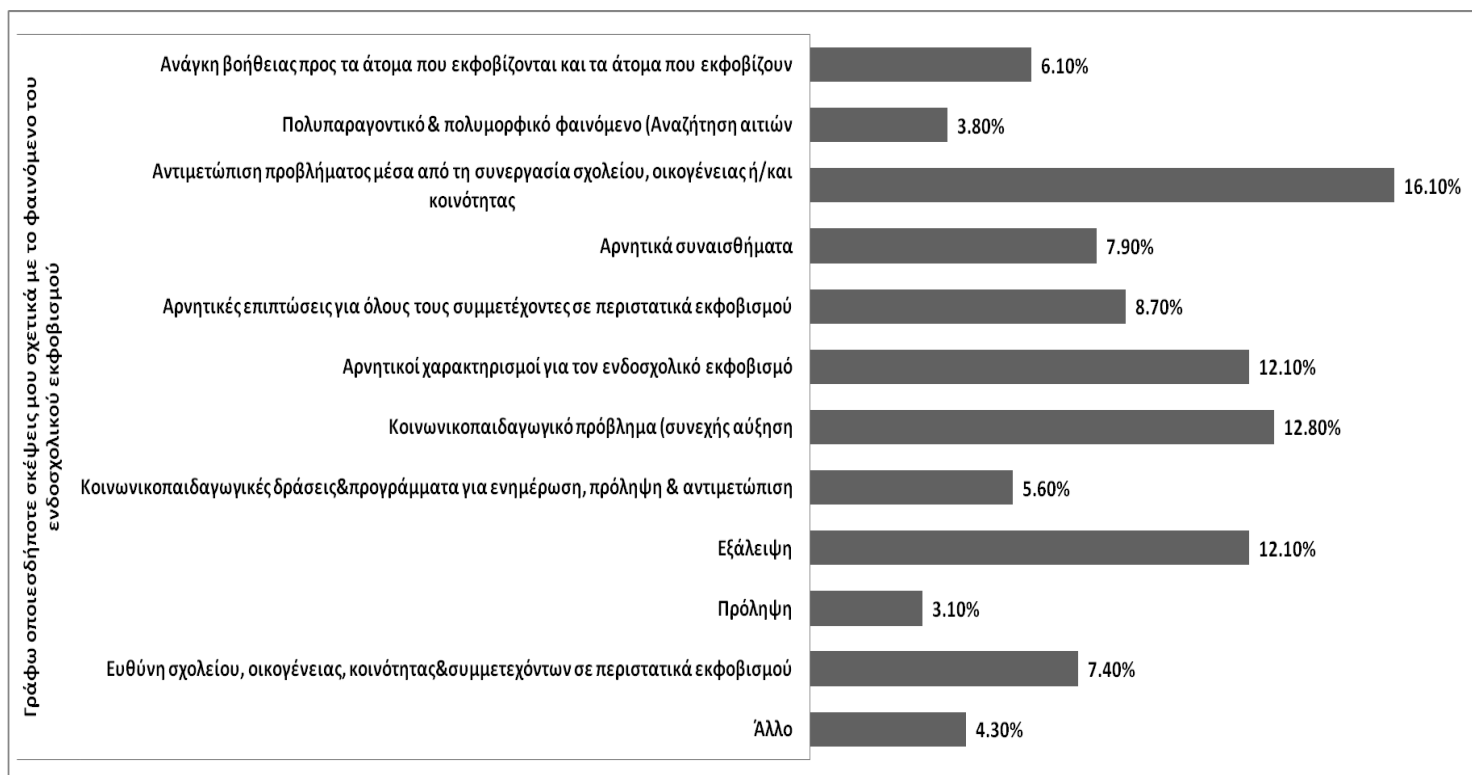
Γράφημα 37

Κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Κατά τη γνώμη μου, οι πιο σημαντικές ενέργειες που ένα σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να αντιμετωπίσει το ενδοσχολικό εκφοβισμό είναι...»



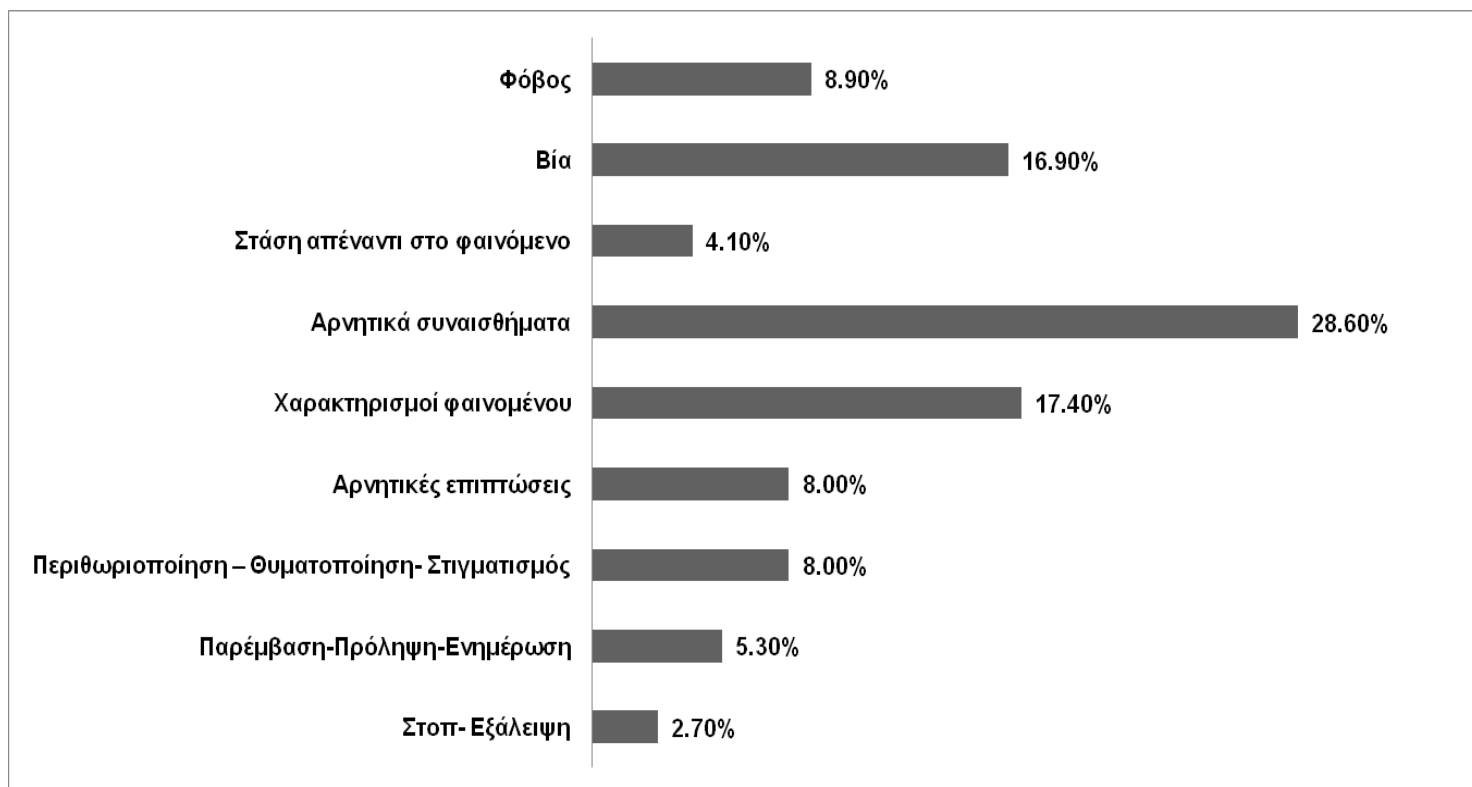
Γράφημα 38

Κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Γράφω κάτι σχετικά με αυτή την εμπειρία»



Γράφημα 39

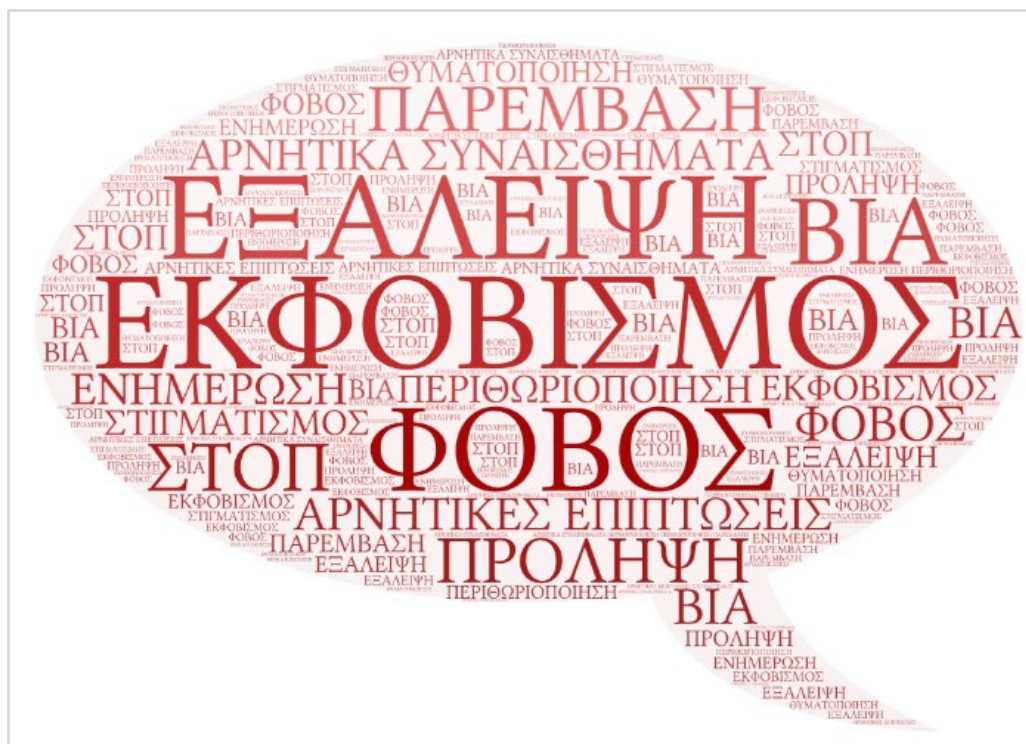
Κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Γράφω οποιεσδήποτε σκέψεις μου σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού»



Γράφημα 40

Κατανομή των απαντήσεων της ερώτησης «Γράφω μια λέξη που μου έρχεται στο νου όταν ακούω τη φράση: «Ενδοσχολικός Εκφοβισμός»»

Με βάση τις απαντήσεις των φοιτητών για την τελευταία ερώτηση σχεδιάστηκε η παρακάτω εικόνα, όπου παρουσιάζονται οι βασικές λέξεις των φοιτητών.



Σχήμα 2

Απεικόνιση των ομαδοποιήσεων-βασικών λέξεων που έδωσαν στις απαντήσεις τους οι φοιτητές για την ερώτηση «Γράφω μια λέξη που μου έρχεται στο νου όταν ακούω τη φράση: "Ενδοσχολικός Εκφοβισμός"»

5.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από την επεξεργασία τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων.

Ως προς το πρώτο μέρος, τα αποτελέσματα προήλθαν από στατιστικές αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, όπως: Περιγραφική Στατιστική και Επαγωγική Στατιστική. Στο πλαίσιο της Επαγωγικής Στατιστικής παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την Παραγοντική Ανάλυση (αφού προηγήθηκαν οι

σχετικοί προκαταρτικοί έλεγχοι), όπως και από τους ελέγχους κανονικότητας, συσχετίσεων και Πολλαπλής Παλινδρόμησης.

Ως προς το δεύτερο μέρος, τα αποτελέσματα προήλθαν από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, η οποία έγινε μέσα από Ανάλυση Περιεχομένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Εισαγωγή

Από την έρευνά μας σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΚΠΑ, αναδείχθηκαν σημαντικά αποτελέσματα. Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθεται η σύνθεση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων.

6.2 Συνοπτική παράθεση αποτελεσμάτων-Συζήτηση

1^ο ερευνητικό ερώτημα:

«Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους φοιτητές αντικατοπτρίζουν μία κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;

- α) Ως προς αυτόν που ασκεί τον εκφοβισμό («θύτης»)*
- β) Ως προς αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)*
- γ) Ως προς τους παρατηρητές»*

Βασικά ευρήματα:

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών έχει ισχυρή κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Συγκεκριμένα:

- α) Οι φοιτητές θεωρούν ότι τα άτομα που εκφοβίζουν («θύτες») χρειάζονται βοήθεια, υποστήριξη, συμβουλές και κατανόηση από κάποιον μεγαλύτερο.**

β) Οι φοιτητές θεωρούν ότι τα άτομα που εκφοβίζονται («θύματα») έχουν ανάγκη βοήθειας, κατανόησης, εμπιστοσύνης από κάποιον ενήλικα και γνώση για την αποφυγή εκφοβιστικών συμπεριφορών.

γ) Οι φοιτητές θεωρούν ότι ο ρόλος των παρατηρητών είναι η δυναμική επέμβαση τους σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού και όχι η παθητικότητα.

Επιπλέον, οι φοιτητές διαφωνούν με το γεγονός ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φυσιολογικό στάδιο στην ανάπτυξη του κάθε ανθρώπου με τη συντριπτική τους πλειονότητα (89%, να διαφωνούν απολύτως και μάλλον να διαφωνούν) και ότι δεν αποτελεί τρόπο αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού, η παραδειγματική τιμωρία του ατόμου που ασκεί bullying («θύτη»), το οποίο υποστηρίζουν πολλοί από τους συμμετέχοντες (72,9%). Επίσης, οι συμμετέχοντες τόνισαν την ολοένα αύξηση του bullying το οποίο χαρακτήρισαν ως κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα.

Την αντίληψη αυτή ενστερνίζονται και άλλες έρευνες (Anastasovski et al, 2020· Artinopoulou, 2010 στο: Kholdarova, 2021· Hutchings & Clarkson, 2015· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Olweus, 2014· Smith, 2014 στο: Kyriacou et al, 2016).

Στη συνέχεια γίνεται συνοπτική παράθεση των αποτελεσμάτων των υποερωτημάτων του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος.

α) Οι φοιτητές θεωρούν ότι τα άτομα που εκφοβίζουν («θύτες») χρειάζονται βοήθεια, υποστήριξη, συμβουλές και κατανόηση από κάποιον μεγαλύτερο.

Η έρευνα έδειξε ότι οι φοιτητές (68,5%) θεωρούν ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να είναι ένας εν δυνάμει «θύτης», ένα άτομο που θα ασκήσει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Σχετικά με την ψυχοσύνθεση και τα αίτια που μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά στο να εκδηλώσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές, οι φοιτητές ανέδειξαν ως παράγοντες επηρεασμού τα προβλήματα προσωπικότητας (68%), τα προβλήματα που

αντιμετωπίζουν γενικότερα στη ζωή τους με το πολύ υψηλό ποσοστό (82,8%), αλλά και το γεγονός ότι ενδέχεται να έχουν υποστεί bullying και τα ίδια (54,6%).

Επιπλέον, οι φοιτητές τόνισαν ότι τα άτομα που ασκούν ενδοσχολικό εκφοβισμό («θύτες») έχουν μεγάλη ανάγκη βοήθειας και κατανόησης (91,1%) από έναν μεγαλύτερο (ενήλικα) τον οποίο θα εμπιστεύονται -με τη συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (90,4%) να υποστηρίζει αυτό- και από έναν μεγάλο που θα τα συμβούλευε και θα τα καθοδηγούσε (90,8%).

Παράλληλως, με τις παραπάνω μεθόδους, δηλαδή η προσφερθείσα κατάλληλη βοήθεια, μπορούν να αλλάξουν ακόμα και την ίδια τους τη συμπεριφορά με τη συντριπτική τους πλειονότητα (92,9%, να συμφωνούν απολύτως και μάλλον συμφωνούν). Όσον αφορά το προαναφερθέν είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι αξίζει να «δώσεις χρόνο» στους «θύτες», καθώς σύμφωνα και με τους ίδιους δεν αποτελεί αυτό «χαμένο χρόνο», σημειώνοντας το πολύ υψηλό ποσοστό που ενστερνίζονται την αντίληψη αυτή (90,8%).

Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των οι Kyriacou et al. (2016), όπου αναφέρεται η αναγκαιότητα κατανόησης και βοήθειας απέναντι στα άτομα που εκφοβίζουν («θύτες»).

β) Οι φοιτητές θεωρούν ότι τα άτομα που εκφοβίζονται («θύματα») έχουν ανάγκη βοήθειας, κατανόησης, εμπιστοσύνης από κάποιον ενήλικα και γνώση για την αποφυγή εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (86,2%) πιστεύουν ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να αποτελέσει ένα «θύμα», ένα άτομο που υφίσταται τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Σχετικά με την προσωπικότητα των παιδιών που υφίστανται bullying («θύματα»), οι φοιτητές με μεγάλο ποσοστό (77,9%) δήλωσαν ότι δε θεωρούν ότι το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού συμβαίνει εξαιτίας μιας μη σωστής συμπεριφορά των «θυμάτων».

Ακόμα, σχεδόν όλοι οι φοιτητές αναφέρθηκαν εκτενώς στο γεγονός ότι τα άτομα που δέχονται τον ενδοσχολικό εκφοβισμό («θύματα») έχουν ανάγκη τη βοήθεια από τον όποιο ενήλικα εμπιστεύονται (92%) και την κατανόηση των υπολοίπων ατόμων μιας κοινότητας μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών

δεξιοτήτων (ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των παιδιών ή/και των δασκάλων-μαθητών). Την αντίληψη αυτή εξέφρασε η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (92,5%).

Συγχρόνως, με τα προαναφερθέντα είναι απαραίτητο για τα «θύματα», να μάθουν πώς να αποφεύγουν το bullying (59,3%). Όλα αυτά είναι σημαντικά καθώς τα αρνητικά συναισθήματα είναι έντονα για όσους δέχονται τον εκφοβισμό («θύματα»), όπως άλλωστε τονίστηκε επανειλημμένα από τους φοιτητές. Αυτό, βέβαια, φάνηκε και από γενικότερους αρνητικούς χαρακτηρισμούς (βία, φόβος, κ.ά.) που έδωσαν οι συμμετέχοντες.

Αναφορικά με την αντίληψη των φοιτητών της παρούσας έρευνας, για την αναγκαιότητα ενός κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης, την παροχή βοήθειας και κατανόησης από κάποιον ενήλικα, φαίνεται να υποστηρίζουν και οι ερωτηθέντες φοιτητές στην έρευνα των Kyriacou et al. (2016), όπου αναφέρουν την σημασία της καλλιέργειας ενός θετικού κλίματος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η Kholdarova (2021: 248) καταγράφει ότι η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της πρωτοποριακής σκέψης των ενδιαφερομένων με ταυτόχρονη ανάπτυξη της επικοινωνίας και ενός θετικού κλίματος συμβάλλει στους τρόπους αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Ακόμα, καταγράφουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την ικανότητα να αναπτύσσουν στρατηγικές καταπολέμησης του bullying (Naylor et al., 2006).

Την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων των ατόμων, που εμπλέκονται σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, παρουσιάζουν και άλλες έρευνες και συμφωνούν με την προϋπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι η κατάσταση εκείνη κατά την οποία *ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά, που προκαλεί σωματικό και ψυχικό πόνο σε παιδιά από τους ίδιους τους συμμαθητές τους, είτε μέσα στο χώρο του σχολείου, είτε έξω από αυτόν.*⁹

Παρόμοιους ορισμούς και χαρακτηρισμούς δίνουν και πολλοί άλλοι ερευνητές όπως ο Lee (2006: 73) που δίνει χαρακτηριστικά στο bullying, όπως ότι αποτελεί α) *πράξεις βίας κοινωνικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής κακοποίησης* και β) *μορφές κακοποίησης* που συμβαίνουν και εκτός σχολείου, αλλά και ο Lowenstein (1978: 147)

⁹http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&lang=%27..%27&perform=view&id=54019&Itemid=1522&lang

ο οποίος σημειώνει ότι μια συμπεριφορά αποτελεί εκφοβιστική συμπεριφορά, όταν ασκείται «φυσική ή λεκτική βία σε ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών» και συγχρόνως ότι «προκαλεί ένα άλλο παιδί ή παιδιά». Μάλιστα, στην έρευνα των Naylor et al. (2006) οι ερωτηθέντες εκεί σημείωσαν ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από το έντονο συναίσθημα του «φόβου».

γ) Οι φοιτητές θεωρούν ότι ο ρόλος των παρατηρητών είναι η δυναμική επέμβαση τους σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού και όχι η παθητικότητα.

Όσον αφορά τον ρόλο των παρατηρητών, η έρευνα έδειξε ότι σχεδόν όλοι οι φοιτητές (91,5%) θεωρούν ότι όταν οι παρατηρητές παραμένουν παθητικοί θεατές και δεν επεμβαίνουν σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης. Συγχρόνως, δεν επιτρέπεται να υπάρχουν δικαιολογίες, όπως η διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας για τους παρατηρητές, σε περιστατικά bullying (88,7%, διαφωνούν απολύτως και μάλλον διαφωνούν).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν πολλές σχετικές με το θέμα έρευνες. Η στάση των παρατηρητών είναι από τις πλέον σπουδαιότερες στην εξέλιξη ενός περιστατικού ενδοσχολικού εκφοβισμού (Salmivalli et al, 1996). Επιπλέον, ένας παρατηρητής μπορεί να ελαττώσει και να περιορίσει σημαντικά τη συχνότητα και την ένταση του σοβαρού του bullying, ενώ συγχρόνως μπορεί να ενισχύεται το φαινόμενο εξαιτίας των παιδιών που παρατηρούν, όπου με τη συμπεριφορά τους να δώσουν το μήνυμα στους μαθητές που εκφοβίζουν, ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι μια αποδεκτή κατάσταση (Salmivalli et al, 1996 στο: Ασημόπουλος, 2014).

Οι ερευνητές Boulton et al. (1999) και Menesini et al. (1997) τονίζουν ότι οι παρατηρητές (bystanders) έχουν -τις περισσότερες φορές- θετική στάση απέναντι στα άτομα στα οποία ασκείται το bullying, αν και συχνά δεν κάνουν κάποια ενέργεια υποστήριξης των «θυμάτων» την ώρα του περιστατικού. Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι οι περισσότερες παρεμβάσεις που έχουν γίνει προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, σχετίζονται με την αλλαγή της συμπεριφοράς των παρατηρητών, ώστε να υπερασπίζονται τους μαθητές που εκφοβίζονται (James, 2010).

Το ίδιο επισημαίνει και το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα: «Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό», όπου σκοπός του προγράμματος ήταν η πρόληψη και

αντιμετώπιση του φαινομένου, παραλλήλως και με άλλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα -επιθετικότητα, βία, αποκλεισμός, θυματοποίηση- (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

2^ο ερευνητικό ερώτημα:

«Σε ποιο βαθμό εκτιμούν όλοι οι φοιτητές ότι το σχολείο μπορεί να επιτελέσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;»

Βασικό εύρημα:

Οι φοιτητές θεωρούν ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα **σημαντικό πρόβλημα για το σχολείο**, το οποίο πρέπει να **προλαμβάνεται και να αντιμετωπίζεται μέσα από σωστά δομημένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και δράσεις**. Συγχρόνως, τα σχολεία θα πρέπει να εκπαιδευτούν για τους τρόπους πρόληψης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης του bullying. Στην **αντιμετώπιση του φαινομένου** είναι απαραίτητη η συνεργατική **συμμετοχή** όλων των **εμπλεκόμενων στο σχολείο**, στην **οικογένεια**, αλλά και στην **τοπική κοινότητα**.

Η έρευνα έδειξε ότι οι φοιτητές θεωρούν στη συντριπτική τους πλειονότητα (91,5%) ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα, το οποίο είναι πολυπαραγοντικό και πολυμορφικό. Μάλιστα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (83,3%) πιστεύουν ότι το φαινόμενο αυτό είναι στην ουσία του μια «αντανάκλαση» της συμπεριφοράς που υπάρχει στην κοινωνία γενικότερα.

Σχεδόν όλοι οι φοιτητές (94,6% συμφωνούν απολύτως και μάλλον συμφωνούν) πιστεύουν ότι το σχολείο μπορεί να επιτελέσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο, δημιουργώντας θετικές σχέσεις και μια ευρύτερη κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα, μειώνοντας αποτελεσματικά το φαινόμενο του bullying. Σύμφωνα με τους φοιτητές, αυτή η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα διαμορφώνεται μέσα από την καλλιέργεια θετικού και εμπιστευτικού κλίματος, τη συζήτηση, τον διάλογο, την ανάπτυξη και την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Ακόμα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι φοιτητές στην συντριπτική τους πλειονότητα (94,3%) υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Το προαναφερθέν μπορεί να το επιτύχει το σχολείο μέσα από σωστά οργανωμένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα ενημέρωσης, πρόληψης και παρέμβασης, αλλά και εξειδικευμένα σεμινάρια, πρακτικές και δράσεις.

Ίδιο πολύ υψηλό ποσοστό συμμετεχόντων (94,3%) θεωρεί ότι οι οργανωμένες διαδικασίες και οι τρόποι δράσης για την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου είναι αναγκαίο να πραγματοποιούνται, όποτε χρειάζεται. Μάλιστα, σχεδόν όλοι οι φοιτητές (91,3%) συμφωνούν ότι στο παραπάνω, θα βοηθούσε αποτελεσματικά η ουσιαστική παρέμβαση -σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού- από τους παρατηρητές, οι οποίοι θα ενθαρρυνθούν από το σχολικό πλαίσιο, για να το κάνουν αυτό.

Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητο να σημειωθεί, ότι δεν αρκεί μόνο η αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, αλλά χρειάζεται κυρίως η πρόληψη εκφοβιστικών εκδηλώσεων. Σύμφωνα με το πολύ υψηλό ποσοστό των φοιτητών (81,7%), η πρόληψη πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των σχολείων σε σχέση με την παρέμβαση σε περιστατικά bullying.

Ωστόσο, οι φοιτητές (56,9%) σημείωσαν ότι θα πρέπει να επισημανθεί, ότι τα σχολεία (εκπαιδευτικό προσωπικό και μη) δε γνωρίζουν επαρκώς τους τρόπους για την πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Η συνεργατική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (γονέων, εκπαιδευτικών, προσωπικού του σχολείου, τοπική κοινότητα) τονίζεται μέσα από τις αντιλήψεις των φοιτητών στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, ένα πολύ υψηλό ποσοστό των φοιτητών (88%) θεωρεί ότι κατά την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού πρέπει να εμπλακούν και οι γονείς. Επιπροσθέτως, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (93,7%) τονίζει ότι το φαινόμενο του bullying, η πρόληψη και η αντιμετώπισή του είναι ένα ζήτημα, το οποίο θα πρέπει να απασχολεί όλο το προσωπικό του σχολείου (και το μη εκπαιδευτικό προσωπικό).

Επίσης, οι φοιτητές συμφώνησαν σε μεγάλο ποσοστό (86,2%), πως είναι σημαντικό, εκτός από τους γονείς, να συμμετάσχει στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου και η τοπική κοινότητα, με ταυτόχρονη στελέχωση των σχολείων από ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κοινωνικούς παιδαγωγούς). Συνεπώς, τονίζεται η ανάγκη για συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας,

καθώς όλοι οι φορείς (συμμετέχοντες και μη) έχουν ευθύνη για τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Σχετικές -με την παρούσα εργασία- έρευνες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συνεργατική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στο σχολείο, στην οικογένεια, αλλά και στην τοπική κοινότητα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Mylonakou-Keke, 2015c). Πολύ συχνά οι «θύτες» προέρχονται από οικογένειες με προβληματικές συμπεριφορές (Λαμπροπούλου & Μάνεση, 2016).

Οι ίδιοι ερευνητές σημειώνουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου και ειδικών, ενώ η πρόληψη και παρέμβαση για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού πρέπει να ακολουθεί το οικοσυστημικό μοντέλο με την οργάνωση και λειτουργία σχετικών προγραμμάτων στο σχολείο σύμφωνα και με άλλη σχετική έρευνα (Swearer et al, 2010). Σε σχετικό άρθρο της η Kholdarova (2021) τονίζει ότι τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά με τη διεπιστημονική προσέγγιση και την αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης.

Άλλωστε, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας κρίνεται απαραίτητη, καθώς - σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνάς τους- είναι πολύ πιθανό να ακολουθείται από την κάθε οικογένεια άλλη στρατηγική αντιμετώπισης του φαινομένου (Naylor et al., 2006).

Σε άλλες σχετικές έρευνες (Kyriacou et al., 2016· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017· Mylonakou-Keke, 2015c) τονίζεται ότι ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας για την αντιμετώπιση του bullying και η ανάγκη συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας -κυρίως των ειδικών κοινωνικών παιδαγωγών. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν τόσο από τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις των φοιτητών/ αυριανών δασκάλων στην Ελλάδα, όσο και στη συνέχεια συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Kyriacou, Mylonakou-Keke & Stephens, 2016). Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν προκύψει και από τις προσπάθειες που έχει κάνει ο οργανισμός: «Το Χαμόγελο του Παιδιού», ο οποίος το 2014 ίδρυσε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (European Anti-Bullying Network – EAN). Το Δίκτυο¹⁰ αυτό

¹⁰ <https://www.hamogelo.gr/gr/el/collaborations/eiropako-diktio-kata-tou-scholikou-ekfovismou/>

προωθεί την καταπολέμηση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας και διενεργεί σχετικά ερευνητικά προγράμματα.

Επιπροσθέτως, ως σημαντικότερες ενέργειες του σχολείου που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού η έρευνα έδειξε την πραγματοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων ενημέρωσης, πρόληψης και παρέμβασης. Η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει ένα πλήθος από σχετικά προγράμματα πρόληψης, αντιμετώπισης και γενικότερα κατά του bullying (Browning et al., 2005 στο: Ασημόπουλος, 2014· Burrell et al., 2003 στο: Ασημόπουλος, 2014· Karna et al., 2011· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Olweus, 2005· Stephens, 2011).

Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που αφορά όλους (Λαμπροπούλου & Μάνεσης, 2016). Έτσι, η συμμετοχή των παιδιών σε τέτοιου είδους προγράμματα, όπου η συμπεριφορά της ομάδας μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά, επιδοκιμαστικά ή βοηθητικά προκειμένου να παύσει το bullying, δείχνει τη σπουδαιότητα των προγραμμάτων αυτών (James, 2010: 2). Συγχρόνως, η συμμετοχή των παιδιών σε τέτοια προγράμματα συμβάλλει στην σταδιακή *«βελτιωτική αλλαγή της νοοτροπίας και των παγιωμένων αντιλήψεων τους»*, όπου μέσω αυτής της *«διαδικασίας»* το άτομο μαθαίνει να αντιμετωπίζει διαφορετικά τον εαυτό του και τους άλλους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 503).

Συνεπώς, οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα έχουν μια ουσιαστική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που επιδιώκει τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας για την πρόληψη, παρέμβαση και αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, που το ίδιο φαίνεται να πιστεύουν και οι ερωτηθέντες φοιτητές στην έρευνα αυτή. Τα προαναφερθέντα στοιχεία προκύπτουν και ως αποτελέσματα της έρευνας των Kyriacou et al. (2016) των οποίων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και σε αυτή την εργασία.

Παραλλήλως, οι φοιτητές στην παρούσα έρευνα σημείωσαν την ανάγκη οργάνωσης και πραγματοποίησης σεμιναρίων - πρακτικών - δράσεων, όπως τα παιχνίδια ρόλων, τα βιωματικά παιχνίδια, τα θεατρικά δρώμενα. Με τις παραπάνω απόψεις των φοιτητών συμφωνούν πολλοί ερευνητές. Συγκεκριμένα, η James (2010: 12) αναφέρει ότι στην Αγγλία αντιμετωπίζεται ο εκφοβισμός με δράσεις όπως: *«ο κύκλος, το θεατρικό παιχνίδι ή το παιχνίδι ρόλων, η ομαδική εργασία, η υποστήριξη και εκπαίδευση από συνομήλικους και μέθοδοι υποστήριξης ομάδων»*. Παραλλήλως, αναφέρονται τα βίντεο και τα παιχνίδια ρόλων ως μέσα πρόληψης και παρέμβασης στο φαινόμενο του

ενδοσχολικού εκφοβισμού, από τους ερωτηθέντες στην έρευνα των Bauman και Del Rio (2005).

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα της παρούσας εργασίας αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι στα σχολεία (εκπαιδευτικό προσωπικό και μη) δε γνωρίζουν επαρκώς τους τρόπους για την πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα αναφέρονται και οι Nicolaidis et al. (2002), όπου σημειώνουν ότι οι φοιτητές εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επιπλέον ενημέρωση και κατάρτιση σε θέματα ενδοσχολικού εκφοβισμού, που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω κατάλληλων προγραμμάτων ενημέρωσης. Παραλλήλως, στην έρευνα των Αμανάκη και Γαλανάκη (2014) αναφέρεται η ανάγκη περαιτέρω ενημέρωσης των φοιτητών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, έτσι ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι δάσκαλοι πραγματοποιώντας αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Τέλος, οι ερωτηθέντες φοιτητές -σε άλλη έρευνα- ζήτησαν την περαιτέρω εκπαίδευσή τους στην αντιμετώπιση τέτοιων κοινωνικών προβλημάτων, άρα την πληρέστερη ενημέρωσή τους (Bauman & Del Rio, 2005).

3^ο ερευνητικό ερώτημα:

«Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους φοιτητές αντικατοπτρίζουν μια κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, όταν κατά τα μαθητικά τους χρόνια είχαν κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού;»

Βασικό εύρημα:

Η εμπειρία που είχαν οι φοιτητές από τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού (σε οποιονδήποτε ρόλο) -κατά τα μαθητικά τους χρόνια- επηρεάζει την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη») και την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές κατά τα μαθητικά τους χρόνια, εάν είχαν εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού, με οποιονδήποτε ρόλο (είτε ως αυτοί που άσκησαν τον εκφοβισμό («θύτες») ή ήταν αυτοί που υπέστησαν τον

εκφοβισμό («θύματα») ή ήταν παρατηρητές του φαινομένου), η εμπειρία αυτή επηρεάζει την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη») και την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»).

Ενδεχομένως, αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που είχαν εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού -κατά τα μαθητικά τους χρόνια- ήταν περισσότεροι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ενδοσχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους άλλους, γιατί είχαν αποκτήσει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, καθώς είχαν βιώσει αντίστοιχες καταστάσεις στο παρελθόν.

Μέσα λοιπόν από το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ανέπτυξαν ισχυρότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη.

4^ο ερευνητικό ερώτημα:

«Υπάρχει συσχετισμός των μαθητικών επιδόσεων των φοιτητών με την εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού;»

Βασικό εύρημα:

Δε φαίνεται να υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στις μαθητικές επιδόσεις των φοιτητών και στην εμπειρία τους σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές που είχαν άριστες και πολύ καλές μαθητικές επιδόσεις συμμετείχαν με εξίσου υψηλά ποσοστά σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού (με οποιονδήποτε ρόλο) σε σχέση με το αν οι μαθητικές τους επιδόσεις ήταν καλές, μέτριες ή κακές.

5^ο ερευνητικό ερώτημα:

«Υπάρχει διαφορά για την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών;»

Βασικό εύρημα:

Οι προπτυχιακοί φοιτητές εμφανίζουν ισχυρότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, όσον αφορά την αξιοποίηση της σχέσης του σχολείου και της οικογένειας, για τη αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η έρευνα έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές σε σχέση με την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη που υπάρχει για τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, οι προπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν -σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές- ότι είναι απαραίτητη η αξιοποίηση της σχέσης σχολείου και οικογένειας, για την ουσιαστικότερη αντιμετώπιση του bullying.

Αυτό ενδεχομένως εξηγείται από το γεγονός ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές είχαν διδαχθεί και το μάθημα: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα», που δεν υπάρχει στις μεταπτυχιακές σπουδές. Οπότε, οι προπτυχιακοί φοιτητές γνωρίζουν μεθόδους και τεχνικές από την αξιοποίηση της σχέσης σχολείου και οικογένειας, τα οποία ανήκουν στο επιστημονικό πεδίο του προαναφερθέντος μαθήματος (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Επιπροσθέτως, οι Λαμπροπούλου και Μάνεση (2016) καταγράφουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου και ειδικών. Στην έρευνα των Nicolaidis et al. (2002) τονίζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των «θυμάτων», ενώ η Kholdarova (2021) γράφει ότι για την πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού χρειάζεται η συνεργασία όλων όσων συμμετέχουν στο φαινόμενο και συνάμα των ειδικών. Επιπροσθέτως, το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού μέσα από την αντίληψη για την ετερότητα» (Mylonakou - Keke, 2015c) τόνιζε τη σημασία του να αντιμετωπίζονται όλοι οι συμμετέχοντες ως ένας οργανισμός που «μαθαίνει», καθώς το πρόγραμμα στηρίχθηκε στη συστημική θεώρηση του Peter Senge (2006, στο: Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 409-413).

6^ο ερευνητικό ερώτημα:

«Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τους φοιτητές που δεν παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;»

Βασικό εύρημα:

Υπάρχει διαφορά των αντιλήψεων ανάμεσα σε αυτούς που παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τους φοιτητές που δεν παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά αντιλήψεων ανάμεσα στους φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τους φοιτητές που δεν παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Αυτό συμβαίνει κυρίως όσον αφορά την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη») και την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»).

Αυτό πιθανόν εξηγείται από το γεγονός ότι οι φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής γνωρίζουν ότι η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη δεν στιγματίζει τους πρωταγωνιστές του ενδοσχολικού εκφοβισμού, αλλά επιδιώκει να βοηθήσει αυτόν που εκφοβίζει και αυτόν που εκφοβίζεται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Οπότε, οι φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μαθαίνουν μεθόδους και τεχνικές, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν ξεχωριστά τα παιδιά που εκφοβίζουν («θύτες») και τα παιδιά που εκφοβίζονται («θύματα»). Επιπλέον, μέσα από αυτήν την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη και μεθοδολογία υπονοείται ότι η πράξη του ενδοσχολικού εκφοβισμού, που εκδηλώνεται σε μια χρονική στιγμή, στο μέλλον θα σταματήσει και από την πλευρά αυτού που την ασκεί και από την πλευρά αυτού που εκφοβίζεται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Αυτή η κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη αντανακλάται και στο γεγονός ότι δεν χρησιμοποιούν τις λέξεις «θύτης» ή «θύμα», επειδή αυτές προσδιορίζουν μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών και υπονοούν ότι θα επανεμφανιστούν αυτά τα χαρακτηριστικά και στο μέλλον (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

7^ο ερευνητικό ερώτημα:

«Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους φοιτητές μέχρι την ηλικία των 25 και τους φοιτητές άνω των 25 ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;»

Βασικό εύρημα:

Δε φαίνεται να υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στις ηλικία των φοιτητών και στην κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους φοιτητές μέχρι την ηλικία των 25 και τους φοιτητές άνω των 25 ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

8^ο ερευνητικό ερώτημα:

«Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι αντιλήψεις που εκφράζονται από τους άντρες και τις γυναίκες ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;»

α) Ως προς αυτόν που ασκεί τον εκφοβισμό («θύτης»)

β) Ως προς αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»)

γ) Ως προς τους παρατηρητές»

Βασικά ευρήματα:

Ως προς το όγδοο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν **ισχυρότερη συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη** για τον **ενδοσχολικό εκφοβισμό** σε σχέση με τους **άνδρες**.

Συγκεκριμένα:

α) Οι γυναίκες εμφανίζουν ισχυρότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη») σε σχέση με τους άνδρες.

β) Δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο **φύλο** των φοιτητών και στην **κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη** σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως προς αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»).

γ) Δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο **φύλο** των φοιτητών και στην **κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη** σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως προς τους παρατηρητές.

α) Οι γυναίκες εμφανίζουν ισχυρότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη») σε σχέση με τους άνδρες.

Η έρευνα έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες για τις αντιλήψεις των φοιτητών τόσο στη συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, όσο και στην κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»).

Αυτό η διαπίστωση δημιουργεί προβληματισμό με δεδομένα τα αποτελέσματα που ακολουθούν αμέσως μετά, από τα οποία δεν προέκυψε κάποια αντίστοιχη διαφορά.

β) Δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο **φύλο** των φοιτητών και στην **κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη** σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως προς αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως προς αυτόν που υφίσταται τον εκφοβισμό («θύμα»).

γ) Δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο **φύλο** των φοιτητών και στην **κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη** σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως προς τους παρατηρητές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική τους αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως προς τους παρατηρητές.

6.3 Σύνοψη

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που δημιουργήθηκε στην Ευρώπη -στις αρχές του 19ου αιώνα- όταν χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν τα μεγάλα και πολύπλοκα προβλήματα της κοινωνίας, αλλά και τα αδιέξοδα αυτής, που είχαν ήδη κάνει την εμφάνισή τους από τον προηγούμενο αιώνα (Mylonakou-Keke, 2015a).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί μια συνεχή και παγκόσμια αναπτυσσόμενη και εξελισσόμενη επιστήμη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β). Είναι η κατεξοχήν επιστήμη, που ενδιαφέρεται για κάθε άνθρωπο, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, επιδιώκοντας να τον υποστηρίξει για την *«προσαρμογή, επιβίωση, εξέλιξη, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία του»* (Eichsteller & Holthoff, 2011 στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β· Kornbeck & Rosendal Jensen, 2011· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 29).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει μια *«προβληματο-κεντρική θεώρηση»* που αξιοποιώντας τη συστημική μεθοδολογία, αναπτύσσει κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που στοχεύουν σε μια αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, μέσα από την ανάληψη προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ακόμα, αποτελεί εκείνη την επιστήμη που επιδιώκει όλοι οι άνθρωποι *«να ζήσουν μια αυτεξούσια ζωή, με πληρότητα, ευκαιρίες και θετικές σχέσεις με τους άλλους»*- , ενώ συγχρόνως δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα άτομα και τις ομάδες *«που βιώνουν οποιασδήποτε φύσεως μειονεξία»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019β: 3).

Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα. Αν και έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα πολλά προγράμματα σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπισή του, εντούτοις συνεχίζει να υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο σε όλο τον κόσμο (Anastasovski et al, 2020· Artinopoulou, 2010 στο: Kholdarova, 2021· Hutchings & Clarkson, 2015· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Olweus, 2014· Smith, 2014 στο: Kyriacou et al, 2016).

Ο Olweus (1994: 1173) σημειώνει ότι μία κατάσταση αποτελεί ενδοσχολικό εκφοβισμό (bullying) όταν *«ένα παιδί εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες, εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών»*.

Για την έγκαιρη πρόληψη και την ουσιαστική αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού καθοριστικό ρόλο έχουν οι δάσκαλοι-κοινωνικοί παιδαγωγοί που μαζί με τους γονείς θα αντιμετωπίσουν το πολυπαραμετρικό αυτό κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα (Kyriacou et al, 2016). Συνεπώς, *«η ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό της*

αποστολής του σχολείου και των εκπαιδευτικών» είναι περισσότερο επίκαιρη από ποτέ. Τα σχολεία σήμερα «θα πρέπει να αναλάβουν έναν πιο αποφασιστικό και οργανωμένο ρόλο, με ακόμη πιο ισχυρό κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό για την αντιμετώπιση και καταπόλεμηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 354).

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε την υλοποίηση του αρχικού σκοπού της, που ήταν η διερεύνηση του βαθμού της κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης που εμφανίζουν οι αντιλήψεις των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΚΠΑ σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η ποσοτική και ποιοτική έρευνα και στη συνέχεια η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών) έγινε με Στατιστικές Αναλύσεις Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής, καθώς και Ανάλυση Περιεχομένου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σχεδόν όλοι οι φοιτητές (μελλοντικοί δάσκαλοι) εμφανίζουν μία ισχυρή κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, ο οποίος παραμένει ένα πολύ σοβαρό και πολύπλοκο πρόβλημα σήμερα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι τα σχολεία σήμερα δεν γνωρίζουν σε επαρκή βαθμό πώς να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα επισημαίνουν την ανάγκη υλοποίησης κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και δράσεων για την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του. Συγχρόνως, όμως, είναι αναγκαία η συνεργατική συμμετοχή και η συν-εκπαίδευση (Syneducation) όλων των εμπλεκόμενων φορέων όχι μόνο του σχολείου αλλά και της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019α).

Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές εμφανίζουν ισχυρότερη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, όσον αφορά την αξιοποίηση της σχέσης του σχολείου και της οικογένειας, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ακόμα, τα αποτελέσματα κατέγραψαν τη διαφορά των αντιλήψεων ανάμεσα στους φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και σε αυτούς που δεν παρακολουθούν το μάθημα αυτό, καθώς και το γεγονός ότι οι γυναίκες εμφανίζουν ισχυρότερη συνολική κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη σε σχέση με τους

άνδρες τόσο για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό γενικότερα, όσο και για για αυτόν που εκφοβίζει («θύτη»).

Τα παραπάνω δείχνουν τη σημαντικότητα της κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης των φοιτητών-αυριανών δασκάλων σχετικά με τις θεωρήσεις τους για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την επιδίωξη για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου μέσα από την αξιοποίηση των θεμελιωδών διαστάσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

6.4 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις

Ως μία από τις μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις, θα μπορούσαμε να προτείνουμε τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του κοινωνικού παιδαγωγού, από τους μελλοντικούς δασκάλους, ο οποίος θα ενισχύσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και θα υποστηρίξει αποτελεσματικά τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα.

Επιπροσθέτως, θα ήταν σημαντικό η έρευνα να γίνει σε μεγαλύτερη κλίμακα, όπως σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές από περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Αμανάκη, Ε., & Γαλανάκη, Ε. (2014). Αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό: Ορισμός και σοβαρότητα. Πρακτικά του ΙΕ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος – International Scientific Conference eRA - 8, The Synergy Forum. Ελληνική Παιδαγωγική Εταιρεία - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - ΤΕΙ Πειραιά, σσ. 482-495.
- Ασημόπουλος, Χ. (2014). Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον: επιδημιολογικά δεδομένα, αιτιολογικοί παράγοντες, επιπτώσεις, προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 36-44. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.17914>
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-110.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Γογώνη, Π. (2016). Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας: Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού. (Διπλωματική Εργασία). Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Κεκές, Ι. (2002). Διαδοχική Επιλεκτική Εστίαση: Μια νέα αντίληψη για τη Διαχείριση των Πολύπλοκων Συστημάτων. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, τ. 2 σσ. 7 – 15. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κεκές, Ι. (2008). Κυβερνοσυστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση: Προς μια νέα συνθετική μοντελοποίηση. Στο: Αλεξόπουλος Α. & Αδαμίδης Ε. (επιμ.): *Συστημική Θεωρία και Πρακτική: Από τη συστημική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου στη συστημικο-δυναμική του αναπαράστασης*. Κεφάλαιο 3: σσ. 57-89. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Κρομμύδας, Ι. (2021). Σχολική βία και εκφοβισμός: Εμπειρίες φοιτητών/τριών. Στο Θ. Θάνος, Π. Δευτεραίος, Δ. Δημητρίου, & Α. Κατσικάς (Επιμ.), *Σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός: Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις: Πρακτικά 4ου πανελληνίου συνέδριου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με θέμα: 'Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση: ξενοφοβία, ομοφοβία, σχολική βία, ενιαία εκπαίδευση'*. Τόμος Α' σσ. 65-81. Ιωάννινα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των πρακτικών (13η εκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Α., & Μάνεσης, Ν. (2016). Σχολικός εκφοβισμός: Απόψεις Εκπαιδευτικών για τα Χαρακτηριστικά Θύτη και Θύματος. *Μέντορας*, 14, 37-50.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2014). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Γιατί είναι απαραίτητη; Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2016). Ο Επιστημολογικός Χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στο Μπάρος, Β., Δημάση, μ., Γκαμπράνη, Θ. & Κωνσταντινίδου, Γ.Κ. (Επιμ.), *Παιδαγωγική της Μετανάστευσης και Διαπολιτισμικός Γραμματισμός: Παιδική Ηλικία και Μεταναστεύση· Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας*, 215-250. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2019α). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019β). *Κοινωνική Παιδαγωγική και Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το πρόγραμμα 'Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Διδάσκοντας Θεολογία και Θρησκευσιολογία στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση'. Αθήνα: Learn Inn Ε.Κ.Π.Α.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική-Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Παπάνης, Ε. (2008). *Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής*. Διαθέσιμο στο: www.iatronet.gr/ygeia/psychiki-ygeia/article/6022/sxoliki-via-fainomeno-tis-epoxis.html

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. σσ. 473-498. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

Anastasovski, I., Frichand, A., & Popovski, L. (2020). Prevention of violence in education through socio-pedagogical recommendations based on the perceived level of risk. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 9(1), 83-90. doi: 10.46733/PESH2090083a

Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66. doi: org/10.1080/01443410125042

Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Criminal and Legal Psychology*, 3, 237-254. doi: org/10.1111/j.2044-8333.1998.tb00364.x

Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). ‘Am I at risk of cyberbullying?’ A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression & Violent Behavior*, 23, 36–51. doi: org/10.1016/j.avb.2015.05.014

Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26, 428-442. doi: org/10.1177/0143034305059019

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90 –126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002

Berridge, D., Biehal, N., Lutman, E., Henry, L., & Palomares, M. (2011). *Raising the bar? Evaluation of the social pedagogy pilot programme in residential children’s homes*. Department for Education Research Report, DFE-RR148. London: Department for Education.

- 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., Bucci, E., & Hawker, D. D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes toward, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284. doi: org/10.1111/1467-9450.404127
- Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 503–512. doi: org/10.1111/1469-7610.00744
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Buchkremer, H. (2009). *Handbuch Sozialpädagogik*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cameron, C., & Moss, P. (Eds) (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley. doi: 10.1080/00071005.2012.660337
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-82. doi: org/10.1177%2F0143034301223011
- Carreras, J. S. (Ed.) (2007). *Pedagogia social*. Madrid: Pearson Educacion S.A. (in Spanish).
- Chavaudra, N., Moore, N., Marriot, J., & Jakhara, M. (2014). Creating an evidence base to support the development of a holistic approach to working with children and young people in Derbyshire: A local authority case study on the integration of social pedagogy in children and young people's services. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 54–61. doi: 10.14324/111.444.ijsp.2014.v3.1.006
- Checkland, P.B. (1995). *Systems Thinking, Systems Practice*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1994). Empowering pupils to take positive actions against bullying. In P. K. Smith and S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*. (pp 108-131). London, UK: Routledge.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.

- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130. doi: org/10.1016/S0191-8869(97)00145-1\
- Craig, W., & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81–95.
- Craig, W. M., & Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59. <https://doi.org/10.1177%2F082957359801300205>
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimisation. *School Psychology International*, 21, 5-21. doi: org/10.1177%2F0143034300211001
- Crick, N.R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. doi: org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Dolan, P., & Brady, B. (2012). *A guide to youth mentoring: Providing effective social support*. London: Jessica Kingsley.
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: an investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 871-886. doi: org/10.1177%2F088626099014008005
- Elamé, E. (2013). *Discriminatory bullying: A new intercultural challenge*. New York: Springer.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds.), *Crime and justice*, 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 2009(6), 1–148. doi: org/10.4073/csr.2009.6
- 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: Theory and Practice*, 20, 81-91. doi: org/10.1093/her/cyg100
- Gbrich, C. (2012). *Qualitative data analysis: An introduction*. Sage Publications: London.

- Georgiou, S. N. (2008a). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109–125. doi:org/10.1348/000709907X204363
- Georgiou, St. (2008b). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227. doi:org/10.1007/s11218-007-9048-5
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perceptions of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617-638. doi: org/10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 139-156. doi: org/10.1300/J008v19n02_09
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400. doi: org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8
- Günther, K. - H. (1993). Friedrich Adolph Wielhelm Diesterweg. *Prospects: The quarterly review of comparative education*, 23, 293-302. doi:org/10.1007/BF02195041
- Günther, K. - H. (1994). Friedrich Adolph Wielhelm Diesterweg. In: Morsy, Z. (ed.): *Thinkers on Education*. Paris: UNESCO.
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80. doi: org/10.1177%2F1468017303003001005
- Hämäläinen, J. (2012a). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16. doi: 10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002
- Hämäläinen, J. (2012b). Social Pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20, 95-104.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455. doi: org/10.1111/1469-7610.00629

- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimisation. *Developmental Psychology*, 35, 94-101. doi: org/10.1037/0012-1649.35.1.94
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158. doi: org/10.1348/000709999157626
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational & Child Psychology*, 32(1), 49–61.
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 425–442. doi:org/10.1080/02667363.2012.727785
- James A. (2010). *School bullying*. NSPCC Inform Report, Goldsmiths, University of London. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων NSPCC. https://www.researchgate.net/publication/264166903_School_bullying
- Kanetsuna, T. and Smith, P. K. (2002) Pupil insights into bullying, and coping with bullying: A bi-national study in Japan and England. *Journal of School Violence*, 1, 5–29. doi: org/10.1300/J202v01n03_02
- Karna, A., Little, T.D., Voeten, M., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.
- Khanolainen, D., Semenova, E., & Magnuson, P. (2021) "Teachers see nothing": exploring students and teachers' perspectives on school bullying with a new arts-based methodology, *Pedagogy, Culture & Society*, 29(3), 469-491. doi:10.1080/14681366.2020.1751249
- Kholarova, I. A. (2021). School bullying in the context of social pedagogy. *Scientific reports of Bukhara State University*, 5(1), 239-250. doi: 10.52297/2181-1466/2021/5/1/19
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y-J., & Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research*, 13, 15-30. doi: org/10.1080/13811110802572098
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American*

- Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49. doi: org/10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11 – year – old children with specific language impairment (SLI) Q does school placement matter. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 1-12. doi: 10.1080/13682820304817
- Kollerová, L., Janošová, P., & Řičan, P. (2014). Good and evil at school: Bullying and moral evaluation in early adolescence. *Journal of Moral Education*, 43(1), 18–31. Doi: 10.1080/03057240.2013.866940
- Koo, H., Kwak, K. and Smith, P. K. (2008) Victimization in Korean schools: the nature, incidence, and distinctive features of Korean bullying or Wang-Ta. *Journal of School Violence*, 7(4), 119-139. doi: 10.1080/15388220801974084
- Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag .
- Kornbeck, J. & Rosendal - Jensen, N. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy for the Entire human Lifespan*. Volume I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Kyriacou, C. (2011). Social Pedagogy in Schools as a Promoter of Civic Engagement. Processes Influencing Democratic Ownership and Participation (PIDOP) Conference: “*Engaged citizens? Political participation and civic engagement among youth, women, minorities and migrants*”. Italy: Bologna.
- Kyriacou, C. (2015). Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(4), 429–437. doi: 10.1080/03069885.2014.974022
- Kyriacou, C., Tollisen - Ellingsen, I., Stephens, P. & Sundaram, V. (2009). Social Pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75-87. doi:10.1080/14681360902742902
- Kyriacou, C., & Zuin, A. (2014). It’s the permanence of online abuse that makes cyberbullying so damaging for children. *The Conversation*, 31 July 2014. Available online at: <http://theconversation.com/its-the-permanence-of-online-abuse-that-makes-cyberbullying-so-damaging-for-children-29874>
- Kyriacou C., Mylonakou-Keke I., & Stephens P. (2016). Social pedagogy and bullying in schools: The views of university students in England, Greece and Norway. *British Educational Research Journal*, 42(4), 631–645. doi:10.1002/berj.3225

- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52. doi: org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x
- Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), 61-75.
- Lorenzova, J. (2018). School-based Social Pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, 6 (1), 21-35.
- Lowenstein, L. F. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147-149.
- Lund, E.M., Blake, J.J., Ewing, H.K., & Banks, C.S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11(3), 246–265. doi:org/10.1080/15388220.2012.682005
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Gianetti, E., & Fonzi, A., et al. (1997). A cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 1-13. doi: org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:4%3C245::AID-AB3%3E3.0.CO;2-J
- Menesini E., Melan E., & Pignatti B. (2000). Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and cooperative setting. *The Journal of Genetic Psychology*, 3, 261-281. https://doi.org/10.1080/00221320009596710
- Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P. K. (2002), Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 393-406.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347. doi: org/10.1177%2F00222194030360040501
- Müller, C. & Kronen, H. (Eds.) (2010). Sozialpädagogik nach Karl Mager: Quellen und Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myers, C.-A., & Cowie, H. (2013). University students' views on bullying from the perspective of different participant roles. *Pastoral Care in Education*, 31(3), 251–267. doi:org/10.1080/02643944.2013.811696

- Mylonakou - Keke, I. (2009). Socio - Pedagogical Dimensions of Diversity through Teaching Approaches. Proceedings of seventh International Conference of the European Research Network about Parents in Education (ERNAPE): *Diversity in Education*. Luleå University of Technology, Umeå University, Malmö University. Sweden (ISBN: 978-91-86238-82-2).
- Mylonakou – Keke, I. (2012). Social and emotional education through sociopedagogical practices. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 69, 169-176. doi:org/10.1016/j.sbspro.2012.11.396
- Mylonakou-Keke, I. (2014). Transdisciplinary approaches to education in the time of crisis. The case of addressing bullying and violence in schools, in: A. Giotsa (Ed) *Psychological and educational approaches in times of crisis: Exploring new data*, (pp. 135–158). New York: Untested Ideas Research Center.
- Mylonakou - Keke, I. (2015a). 1844 - 2014: 170 years of Social Pedagogy. Can economic crisis highlight the potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 2-23.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b). The emergence of “Syn-epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907. doi: 10.4236/ce.2015.617195
- Mylonakou - Keke, I. (2015c). Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84. doi: 10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.006
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysenck’s personality dimensions in 8 to 13 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54. doi: org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01226.x
- Nabuzka, O. & Smith, P.K. (1993). Sociometrics status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448. doi:org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02101.x
- Nansel, T. J., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2992-3100. doi:10.1001/jama.285.16.2094

- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576. doi:org/10.1348/000709905X52229
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118. doi:org/10.1348/000709902158793
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283–296. doi: 10.1080/01443410903573123
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C99::AID-AB8%3E3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C99::AID-AB8%3E3.0.CO;2-W)
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school - basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x · Source: PubMed
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510. doi: org/10.1007/BF03172807
- Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime and Law*, 11(4), 389-402. doi: 10.1080/10683160500255471
- Olweus, D. (2014). Bullying in schools: Some facts, some myths and systematic intervention. Keynote address delivered at the 'Bullying and Cyberbullying across Europe' Conference held in Athens, 11–13 June 2014.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: a review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176. doi: org/10.1016/S0193-3973(99)80034-3
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary

- school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280. doi: org/10.1348/026151002166442
- Pepler, D.J., Craig, W.M., & Roberts, W.L. (1998). Playground observations of aggressive and nonaggressive children. *Merrill Palmer Quarterly*, 44, 55–76.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384. doi: org/10.1002/ab.20136
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338. doi: org/10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x
- Petrie, P. (2005). Schools and support staff: Applying the European pedagogic model. *Support for Learning*, 20(4), 176-180. doi:org/10.1111/j.0268-2141.2005.00385.x
- Petrie, P. (2011). *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V. & Simon, A. (2006). *Working with children in care: European perspectives*. UK: Open University Press.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22, 18-28. doi: org/10.1017/S1035077200008178
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Chichester: Blackwell-Wiley.
- Rigby, K. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education*, 61(1), 24–39. doi:10.1177/0004944116685622
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23, 535-546. doi: org/10.1080/0144341032000123787
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462. doi: org/10.1002/ab.1029

- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. doi: org/10.1006/jado.1999.0239
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 269-278. doi: org/10.1080/00131880210135331
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. doi: org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying at school: a two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218. doi: org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3%3C205::AID-AB5%3E3.0.CO;2-J
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer evaluated self-esteem, and defensive egotism and predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278. doi: org/10.1177%2F0146167299258008
- Schafer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335. doi: org/10.1177%2F01650250544000107
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among german students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275. doi: org/10.1002/ab.20128
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimisation in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662. doi: org/10.1037/0012-1649.36.5.646
- Sharp, S. (1996). The role of peers in tackling bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 11, 17-22. doi: org/10.1080/0266736960110404
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of*

- Clinical Child & Adolescent Psychology, 30(3), 349-63. doi: 10.1207/S15374424JCCP3003_7
- Smith, M. (2006). Beyond the Curriculum. Fostering Associational Life in Schools. In: Bekerman, Z., Burbules, N. & Silberman-Keiier. D. (Eds.) Learning in Places: The Informal Education Reader (Counterpoints), pp. 9-34. New York: Peter Lang Publishing.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103. doi: org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School Bullying-Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285. doi: org/10.1080/0013188990410303
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27, 101-110. doi: org/10.1093/cs/27.2.101
- Stephens, P. (2011). Preventing and confronting school bullying: A comparative study of two national programmes in Norway. *British Educational Research Journal*, 37(3), 381-404. doi:org/10.1080/01411921003692868
- Stephens, P. (2012). Social Pedagogic Practice: Exploring the Core. In: Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume II. pp.201-226. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Stephens, P. (2013). *Social Pedagogy: Heart and Head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450. doi: org/10.1348/026151099165384
- Swearer, S.M., Espelage, D.L. & Napolitano, S.A. (2009). *Bullying, prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.
- 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. doi:10.3102/0013189X09357622

- Úcar, X. (2013). Exploring Different Perspectives of Social Pedagogy: Towards a Complex and Integrated Approach. *Education Policy Analysis Archives*, 1-19.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176. doi: org/10.1300/J008v19n02_10
- Waasdorp, T.E., & Bradshaw, C.P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483–488. doi: org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002
- Wardle, G.A., Hunter, S.C. & Warden, D. (2011). Prosocial and antisocial children's perceptions of peers' motives for prosocial behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 396–408.s doi: 10.1348/026151010X494296
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior, middle and secondary schools. *Educational Research*, 32, 3-25. doi: org/10.1080/0013188930350101
- Wolke, D., & Samara, M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimization and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029. doi: org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00293.x

Ιστοσελίδες

- http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&lang=%27..%27&perform=view&id=54019&Itemid=1522&lang
- <https://www.government.se/government-policy/the-global-goals-and-the-2030-Agenda-for-sustainable-development/>
- Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the UN General Assembly on September 25, 2015.
- https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70dl_ru.pdf
- <https://www.hamogelo.gr/gr/el/diadrastiko-ekpaideitiko-ergaleio/>
- <https://www.hamogelo.gr/gr/el/collaborations/eiropako-diktio-kata-tou-scholikou-ekfovismou/>

**Γ' ΜΕΡΟΣ
ΠΑΡΑΤΗΜΑΤΑ**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερευνητικό εργαλείο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ¹¹ ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ Πρακτική Άσκηση στην Κοινωνική Παιδαγωγική

ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ – ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

- Οι ερωτήσεις που ακολουθούν έχουν σκοπό να σε βοηθήσουν να καταγράψεις τη δική σου προσωπική άποψη, σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, ο εκφοβισμός μπορεί να οριστεί ως η σκόπιμη, επαναλαμβανόμενη, επιθετική, απειλητική, υβριστική, υποτιμητική, επιζήμια, γενικά η αρνητική συμπεριφορά ενός μαθητή (ή ομάδας μαθητών) προς έναν άλλο μαθητή (με πρόθεση να του προκαλέσει δυσφορία ή βλάβη).
- Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.
- Δεν υπάρχουν σωστές και λαθεμένες απαντήσεις.
- Προσπάθησε να απαντήσεις με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια.
- Παρακαλούμε να επιλέγεις ή να γράφεις την απάντηση γρήγορα και αυθόρμητα και να συνεχίζεις αμέσως με την επόμενη ερώτηση.
- Μην αλλάζεις τις (αυθόρμητες) απαντήσεις που έχεις ήδη δώσει.
- Μην επιλέγεις την απάντηση που θεωρείς πως θα ήταν «σωστό» να δώσεις, αλλά εκείνη που δείχνει αυτό που πραγματικά πιστεύεις.
- Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν απαντήσεις ΣΩΣΤΕΣ ή ΛΑΘΕΜΕΝΕΣ σε αυτό το ερωτηματολόγιο, αρκεί να απαντάς με ειλικρίνεια. Σημασία έχει η δική σου, προσωπική άποψη.

{Σημείωση: Στο κοινωνικοπαιδαγωγικό λεξιλόγιο οι πρωταγωνιστές του ενδοσχολικού εκφοβισμού δεν χαρακτηρίζονται με λέξεις όπως «θύτης» και «θύμα», γιατί έχουν αντικατασταθεί από το «αυτός που εκδηλώνει/ασκεί εκφοβισμό», και «αυτός που υφίσταται εκφοβισμό», αντιστοίχως, εστιάζοντας όχι στο πρόσωπο αλλά στην ενέργεια, που αύριο μπορεί να αλλάξει [(Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σελ. 352 και 545]}.

Ευχαριστούμε πολύ!

¹¹ Copyright: Chris Kyriacou, Iro Mylonakou – Keke & Paul Stephens, 2016. [Kyriacou, C., Mylonakou – Keke, I. & Stephens, P. (2016). Social Pedagogy and bullying in schools: The views of University Students in England, Greece and Norway. *British Educational Research Journal*, 42(4), 631–645].

A) Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

B) Ηλικία (σε έτη)

Γ) Προπτυχιακός/ή φοιτητής /τρια

Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής /τρια

Δ) Μάθημα Κοινωνικής Παιδαγωγικής:

Παρακολουθώ

Δεν παρακολουθώ για τον οποιονδήποτε λόγο

Παρακαλούμε σημειώσε σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις ακόλουθες θέσεις, σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, επιλέγοντας μία από τις πέντε δυνατότητες απάντησης:

Συμφωνώ απολύτως

Μάλλον συμφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος/η (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ)

Μάλλον διαφωνώ

Διαφωνώ απολύτως

ΘΕΣΕΙΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
1. Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστά μείζον πρόβλημα στο σχολείο					
2. Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός οφείλεται εν μέρει σε λανθασμένη συμπεριφορά αυτού που υφίσταται τον εκφοβισμό (του «θύματος»)					
3. Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φυσιολογικό στάδιο της ανάπτυξης του ατόμου					
4. Τα άτομα που εκφοβίζονται χρειάζονται συμβουλές ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα αποφύγουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό					
5. Τα παιδιά εκφοβίζουν (γίνονται «θύτες»), εξαιτίας προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους					

ΘΕΣΕΙΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΠΟΥΡΟΣ/Η	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
6. Οποιοδήποτε άτομο μπορεί να ασκήσει εκφοβισμό σε κάποιον άλλο και να γίνει «θύτης»					
7. Ο μοναδικός τρόπος για να βοηθήσεις κάποιον που εκφοβίζει (έναν «θύτη») να σταματήσει να φέρεται εκφοβιστικά είναι μέσα από την αντιμετώπιση των οικογενειακών του συνθηκών					
8. Ο εκφοβισμός στα σχολεία αποτελεί αντανάκλαση της γενικότερης συμπεριφοράς που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία					
9. Τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση					
10. Αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») πρέπει να είναι πιο δυναμικά και να αντιδρούν περισσότερο					
11. Ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού είναι η παραδειγματική τιμωρία αυτού που εκφοβίζει («θύτη»)					
12. Τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») έχουν προβλήματα προσωπικότητας					
13. Οποιοδήποτε άτομο μπορεί να υποστεί εκφοβισμό (γίνει «θύμα» εκφοβισμού)					
14. Τα σχολεία μπορούν να μειώσουν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, μέσω ενός οργανωμένου, κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος					
15. Αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») χρειάζονται τη βοήθεια και την κατανόηση των υπολοίπων					
16. Τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») χρίζουν βοήθειας από έναν ενήλικο, τον οποίο θα εμπιστεύονται.					
17. Τα σχολεία πρέπει να εμπλέξουν τους γονείς στην αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού					
18. Τα άτομα που εκφοβίζουν τους άλλους («θύτες») μπορούν να αλλάξουν συμπεριφορά, μέσω της παροχής σωστής βοήθειας					

ΘΕΣΕΙΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΠΟΥΡΟΣ/Η	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
19. Αυτοί που υφίστανται τον εκφοβισμό («θύματα») χρήζουν βοήθειας από έναν ενήλικο τον οποίο να εμπιστεύονται					
20. Τα σχολεία είναι απαραίτητο να προβλέπουν και να έχουν οργανωμένες διαδικασίες και τρόπους δράσης για την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών					
21. Οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών, οι οποίοι δεν παρεμβαίνουν ουσιαστικά, φέρουν μερίδιο ευθύνης					
22. Η προσπάθεια να βοηθήσεις έναν «θύτη» να σταματήσει την εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί άσκοπο χάσιμο χρόνου					
23. Προτεραιότητα των σχολείων πρέπει να είναι η πρόληψη για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, περισσότερο από την παρέμβαση, που γίνεται όταν πλέον οι συμπεριφορές έχουν εκδηλωθεί					
24. Τα σχολεία μπορούν να μειώσουν την εκδήλωση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, με τη δημιουργία θετικών σχέσεων και μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας					
25. Τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») θα μπορούσαν να ωφεληθούν πολύ στην περίπτωση που θα τα συμβούλευε και θα τα καθοδηγούσε κάποιος ενήλικος που ενδιαφέρεται γι' αυτά					
26. Τα άτομα που παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο, θα την παρουσιάσουν πάντα και ως ενήλικοι					
27. Τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τους παθητικούς παρατηρητές να παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών					
28. Θεωρώ ότι τα σχολεία σήμερα γνωρίζουν πώς να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, με επάρκεια					
29. Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να αποτελεί ζήτημα, για όλα τα πρόσωπα που εργάζονται στο σχολείο (και μη εκπαιδευτικό προσωπικό) και όχι μόνο τους μαθητές και τους δασκάλους τους					
30. Τα άτομα που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά («θύτες») έχουν υπάρξει οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού					
31. Τα σχολεία πρέπει να εμπλέκουν για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού όχι μόνο τους γονείς αλλά και την τοπική κοινότητα					

ΘΕΣΕΙΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΠΟΥΡΟΣ/Η	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
32. Οι παρατηρητές εκφοβιστικών συμπεριφορών οφείλουν να παραμένουν απλοί θεατές για να διαφυλάξουν τη σωματική τους ακεραιότητα.					

33. Κατά τη γνώμη μου, οι πιο σημαντικές ενέργειες που ένα σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να αντιμετωπίσει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό είναι

.....

34. Στο σχολείο οι μαθητικές μου επιδόσεις μου, γενικά, ήταν:

Άριστες Πολύ Καλές Καλές Μέτριες Κακές

35. Κατά τα μαθητικά μου χρόνια είχα κάποια εμπειρία ενδοσχολικού εκφοβισμού:

Ως παρατηρητής του φαινομένου Ως «θύμα» Ως «θύτης» Άλλο

36. Αυτό συνέβη όταν ήμουν μαθητής

Στο Δημοτικό Στο Γυμνάσιο Στο Λύκειο Άλλο

37. Γράφω κάτι σχετικά με αυτή την εμπειρία

.....

38. Γράφω οποιεσδήποτε σκέψεις μου σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού

.....

39. Γράφω μια λέξη που μου έρχεται στο νου όταν ακούω τη φράση: "Ενδοσχολικός Εκφοβισμός"

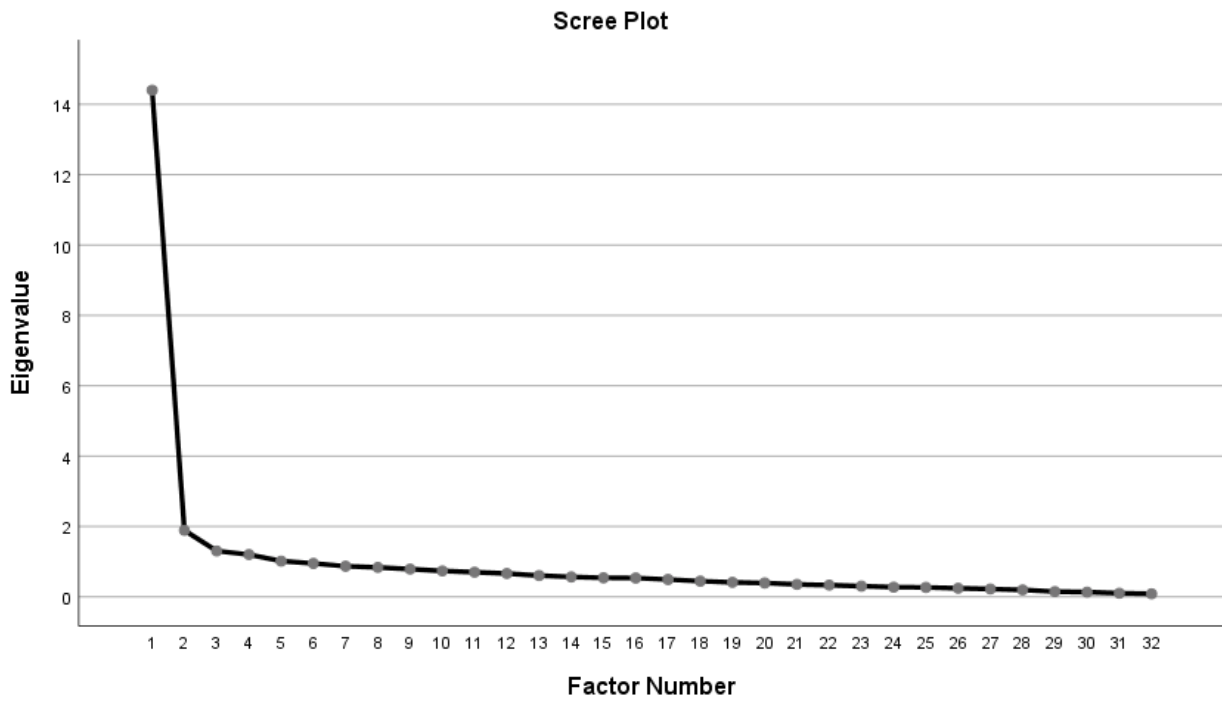
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Αποτελέσματα από την Παραγοντική Ανάλυση

				Total Variance Explained			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	14,401	45,002	45,002	14,052	43,911	43,911	13,932
2	1,889	5,905	50,907	1,233	3,854	47,765	8,375
3	1,304	4,075	54,982	,705	2,202	49,967	4,844
4	1,202	3,755	58,737	,626	1,956	51,924	1,943
5	1,016	3,174	61,911	,439	1,371	53,295	1,166
6	,948	2,963	64,875				
7	,870	2,719	67,594				
8	,835	2,609	70,203				
9	,787	2,460	72,663				
10	,737	2,303	74,966				
11	,701	2,189	77,156				
12	,663	2,071	79,227				
13	,604	1,887	81,114				
14	,566	1,770	82,884				
15	,539	1,686	84,569				
16	,534	1,668	86,237				
17	,493	1,539	87,777				
18	,445	1,390	89,167				
19	,413	1,291	90,457				
20	,392	1,226	91,683				
21	,352	1,101	92,784				
22	,333	1,040	93,824				
23	,304	,950	94,774				
24	,274	,858	95,632				
25	,267	,833	96,465				
26	,242	,757	97,222				
27	,222	,693	97,915				
28	,197	,617	98,531				
29	,148	,464	98,995				
30	,133	,417	99,412				
31	,103	,322	99,734				
32	,085	,266	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Αποτελέσματα από την Ανάλυση Περιεχομένου

Παρακάτω απεικονίζονται σε πίνακες, οι απαντήσεις των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών στις ομαδοποιήσεις τους:

ΕΡΩΤΗΣΗ 33

Πίνακας 25: Εννοιολογική κατηγοριοποίηση στην ερώτηση:	
Κατά τη γνώμη μου, οι πιο σημαντικές ενέργειες που ένα σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να αντιμετωπίσει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό είναι:	
1.	Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας για πρόληψη, παρέμβαση και αντιμετώπιση (αλληλοβοήθεια, άμεση εμπλοκή κοινότητας, άμεση παρέμβαση από σχολείο, οικογένεια και κοινότητα, δράσεις σε συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, εμπλοκή και συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, ενδυνάμωση σχέσεων μεταξύ και σχολείου και οικογένειας, ενεργή δράση όλων, ενεργή συμμετοχή όλων, επικοινωνία και συνεργασία, ευθύνη σχολείου, οικογένειας, κοινότητας, κατανόηση οικογένειας και κοινωνίας, κοινός στόχος, να ασχοληθούν σχολείο, οικογένεια και κοινότητα, όλοι μαζί να συμμετέχουν στη βελτίωση, ομαδικές δραστηριότητες ανάμεσα σε σχολείο, οικογένεια και κοινότητα, παρέμβαση γονέων και δασκάλων, περισσότερη σημασία στα φαινόμενα, πρόγραμμα παρέμβασης με συμμετοχή σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, συμμετοχή γονέων, συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, σύνδεση σχολείου και οικογένειας, συνεδριάσεις γονέων και δασκάλων, συστηματική και εντατική παρέμβαση με οικογένεια, σχολείο και οικογένεια να καταπολεμήσουν φαινόμενο, επικοινωνία: μαθητές, γονείς, φορείς ψυχικής υγείας, με "θύτη" και οικογένειά του, με γονείς, με μαθητές και οικογένεια, όλων των μελών, σχολείου και οικογένειας, σχολείου με οικογένεια και κοινότητα, φορέων, συνεργασία: εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπαιδευτικών και φορέων, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, ειδικών, με αρμόδιους φορείς και ψυχολόγους, με γονείς, με ειδικούς (επιστήμονες ψυχικής υγείας, κοινωνικοί λειτουργοί), σχολείο, οικογένειας, κοινότητας, με όσους εμπλέκονται στο σχολείο, οικογένειας, σχολείου και οικογένειας, σχολείου, οικογένειας και κοινότητας)
2.	Συζητήσεις-Διάλογος-Καλλιέργεια θετικού και εμπιστευτικού κλίματος (αίσθημα εμπιστοσύνης, ανάπτυξη ομαδικού κλίματος, ανάπτυξη σχέσης δασκάλου-μαθητών, αντιμετώπιση κάθε περιστατικού ξεχωριστά, δημιουργία ειρηνικού κλίματος, δημιουργία φιλικού και συνεργατικού κλίματος, δημοκρατική τάξη, διάλογος, διάλογος (επιπτώσεις βίας, διαφορετικότητα), διάλογος γόνιμος μεταξύ "θύτη" και "θύματος", διάλογος δασκάλων-διευθυντή-μαθητών, εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν αίσθημα οικειότητας και υποστήριξης με τους μαθητές, εκπαιδευτικοί κοντά στα παιδιά,

ελευθερία έκφρασης και σκέψης, εμπιστοσύνη μεταξύ δασκάλου-μαθητή, ενθάρρυνση "θύμάτων" να μιλούν, ενθάρρυνση παιδιών να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού, ενθάρρυνση των μαθητών να μιλούν για τον εκφοβισμό, ενίσχυση σχέσεων μεταξύ μαθητών και εργαζομένων στο σχολείο, επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων με συζήτηση, ευχάριστο κλίμα, ευχάριστο κλίμα στην τάξη, θετικό και ευχάριστο κλίμα, θετικό και υποστηρικτικό κλίμα σχολείου, θετικό κλίμα, καλές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, καλλιέργεια υγιούς κλίματος, καλό κλίμα μεταξύ μαθητών, κατανόηση, να νιώθουν ασφαλείς και χαρούμενοι οι μαθητές, ομαδικές συζητήσεις με δάσκαλο, ουσιαστική επικοινωνία με μαθητές, παροχή αισθήματος ασφάλειας και ομόνοιας, περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης για να εκφράζεται το παιδί ελεύθερα και όχι με εκφοβισμό, περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας, αυθόρμητη έκφραση κάθε παιδιού που αντιμετωπίζει πρόβλημα, συζήτηση μαθητών και δασκάλων, πλαίσιο ασφάλειας και συζήτησης με δάσκαλο, προσοχή, παρατηρητικότητα διάλογος δασκάλων-μαθητών, προσωπικό σχολείου διαθέσιμο για να επικοινωνούν οι μαθητές, στενή επικοινωνία με μαθητές, στήριξη μαθητών, στο μάθημα δεξιοτήτων να εκφράζονται οι μαθητές, συζητήσεις, συζητήσεις με ψυχολόγο, σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά, υγιές κλίμα, φιλικό κλίμα όλων στο σχολείο, ψυχοπαιδαγωγικό υποστηρικτικό προσωπικό, κλίμα: ασφάλειας, εμπιστοσύνης, εμπιστοσύνης ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, εμπιστοσύνης για τα παιδιά, ενδυνάμωσης ομάδας, επικοινωνίας δασκάλων-μαθητών, ευχάριστο και εμπιστοσύνης στην τάξη, όχι ανταγωνιστικό, συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας, συζήτηση: για επίλυση διαφορών με παιδιά, γονέων, εκπαιδευτικών, εργαζομένων στο σχολείο, εκπαιδευτικών με παιδιά, με «θύτες» και βοήθεια στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, με γονείς και παιδί, με «θύμα» και «θύτη», με μαθητές για επίλυση μικρών διαφορών, σχέση εμπιστοσύνης εκπαιδευτικών – μαθητών, με παιδί, στην τάξη για σοβαρότητα και ευθύνη όλων, δημιουργία εμπιστοσύνης εκπαιδευτικοί-δάσκαλοι)

3.

Κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα ενημέρωσης, πρόληψης και παρέμβασης (αφομοίωση εκφοβισμού μέσω κοινωνικού πειράματος, βιωματικά προγράμματα για ενημέρωση και πρόληψη, εκπαιδευτικά προγράμματα για εκφοβισμό, εκπαιδευτικά σεμινάρια και προγράμματα, επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων, εφαρμογή Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καλλιέργεια αξιών, κοινωνικά προγράμματα, κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας, κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, μαθήματα σχετικά, πρόγραμμα δραστηριότητες, πρόγραμμα πρόληψης, πρόγραμμα πρόληψης και παρέμβασης → συμμετοχή όλων, προγράμματα, προγράμματα και δραστηριότητες, προγράμματα και δραστηριότητες, ευαισθητοποίησης μαθητών, σεμινάρια και προγράμματα παρέμβασης, πρόληψης και συμβουλευτικής, κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα: αντιμετώπισης, με συμμετοχή όλων, με σχολείο, οικογένεια, κοινωνία, πρόληψης, πρόληψης και αντιμετώπισης, πρόληψης και παρέμβασης, κοινωνικοπαιδαγωγικές: δράσεις για όλους (σχολείο, οικογένεια και κοινότητα), δραστηριότητες, δραστηριότητες και ομαδοσυνεργατικές, παρεμβάσεις, παρεμβάσεις πρόληψης, πρακτικές, προγράμματα: για μαθητές, διαμεσολάβησης, ενημέρωσης και αντιμετώπισης, ενημέρωσης και πρόληψης, ενημέρωσης όλων στο σχολείο, ενημέρωσης παιδιών για φαινόμενο, εξάλειψης φαινομένου με συνεργασία όλων,

	κοινωνικά και προληπτικά, παρέμβασης, παρέμβασης με εμπλοκή κοινότητας, προαγωγής της ψυχικής υγείας, πρόληψης, πρόληψης και αντιμετώπισης, πρόληψης και αποφυγής τέτοιων συμπεριφορών, πρόληψης και ευαισθητοποίησης μαθητών, πρόληψης και παρέμβασης, πρόληψης και ψυχικής υγείας και μάθησης, πρωτογενούς πρόληψης, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, συναισθημάτων και επίλυσης συγκρούσεων)
4.	<p>Ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (αισθήματα του «εμείς» -αλληλεγγύη, ομαδικότητα, κατανόηση-, αμεσότητα, ανάγκη ομαλής συμβίωσης, αποδοχή στο διαφορετικό, αποδοχή της διαφορετικότητας, βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων, βελτίωση διομαδικών σχέσεων, βοήθεια στους «θύτες», δημιουργία θετικών σχέσεων, δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών, διδασκαλία αγάπης και αποδοχής της διαφορετικότητας, δράσεις για καλλιέργεια αξιών, έκθεση ζωγραφικής και κατασκευών για αλληλεγγύη και ομαδικότητα, εκπαίδευση μαθητών για ανοχή και σεβασμό στο διαφορετικό, ενδυνάμωση μαθητή, ενδυνάμωση σχέσεων μαθητών, ενεργός συμμετοχή όλων, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών και γονέων, ενίσχυση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθηση, ενσυναίσθηση-ενδυνάμωση συναισθηματικών δεξιοτήτων, ένταξη όλων των παιδιών σε ομάδες, εξατομικευμένη υποστήριξη, ευαισθητοποίηση, ευαισθητοποίηση μαθητών, ευαισθητοποίηση παιδιών, η διαφορετικότητα είναι η μοναδικότητάς μας, θετικό-ομαδικό και συνεργατικό κλίμα, κανόνες συμπεριφοράς, κατανόηση, κατανόηση και αντιμετώπιση σε όλους τους μαθητές, κατανόηση «θύτη», κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικές σχέσεις, κοινωνικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες και ομαδοσυνεργατικές, κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα, να αγαπήσουν τον εαυτό τους, να λειτουργεί η τάξη σαν μια ομάδα, να μάθουν λέξεις όπως ' 'συγγνώμη' ', να μάθουν τα παιδιά την διαφορετικότητα, ομάδες υποστήριξης, ομαδικότητα, ομαδοσυνεργατικό πνεύμα μεταξύ μαθητών, ομαδοσυνεργατικότητα, παροχή βοήθειας, προαγωγή ομαδοσυνεργατικότητας, προγράμματα ενίσχυσης της ομαδικότητας των μαθητών, προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης, προσέγγιση παιδιού για κατανόηση προβλημάτων, σεβασμός, σεβασμός σε όλους, στήριξη «θύτη και «θύματος», στήριξη όλων, συμβουλευτική και υποστήριξη των παιδιών, συναισθηματική ανάπτυξη, συνεκτικότητα τάξης, συνεργασία, συνεργατικό κλίμα τάξης, σύστημα ψυχολογικής υποστήριξης, τεχνικές αυτοπεποίθησης, ύπαρξη ουσιαστικής σχέσης με τους εμπλεκόμενους στον εκφοβισμό, προσέγγιση της τάξης ως ομάδα, ένταξη όλων των μαθητών στην ομάδα, φιλία, ψυχολογική βοήθεια, ψυχολογική υποστήριξη, ψυχολογική υποστήριξη και κατανόηση «θύτη» και «θύματος», ψυχολογική υποστήριξη σε «θύτες» και «θυμάτων», ανάπτυξη: αξιών και δεξιοτήτων, διαπροσωπικών σχέσεων, θετικών σχέσεων, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, κουλτούρας, σχέσεων, σχέσης, αγάπης και αποδοχής μεταξύ μαθητών, καλλιέργεια: αξιών, αξιών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης, ενσυναίσθησης και κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων, ενσυναίσθησης και συνεργασίας, ενσυναίσθησης και κοινωνικοπαιδαγωγικής παιδείας, κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας, σεβασμού, συνεργασίας, φιλίας, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεργασίας και σεβασμού μέσα από δραστηριότητες)</p>

5.

Σεμινάρια-Πρακτικές-Δράσεις

(project για τον εκφοβισμό, ανάπτυξη ενσυναίσθησης με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αφίσες, βίντεο, βίντεο και μαθήματα για το φαινόμενο, βίντεο κοινωνικού περιεχομένου, βιωματικά εργαστήρια, βιωματικά παιχνίδια, βιωματικά παιχνίδια για αντιμετώπιση, βιωματικά σεμινάρια, βιωματικές δραστηριότητες, βιωματικές πρακτικές, διαλέξεις από ειδικό για εκφοβισμό, διαλέξεις για τον εκφοβισμό, ειδικός να μιλήσει στα παιδιά, εκδηλώσεις και παραστάσεις για το φαινόμενο, εκδηλώσεις για το φαινόμενο, εκδηλώσεις κατά του φαινομένου, εκδηλώσεις, βίντεο, έκθεση ζωγραφικής και κατασκευών για αλληλεγγύη και ομαδικότητα, εκπαιδευτικά σεμινάρια και προγράμματα, ενέργειες ενίσχυσης, ενέργειες πρόληψης και αντιμετώπισης, ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών για τον εκφοβισμό, εργασία για τον εκφοβισμό για ενημέρωση, πληροφόρηση, επιπτώσεις κλπ., εργαστήρια κοινωνικών δεξιοτήτων, εργαστήρια με συζήτηση για κοινωνικά προβλήματα, ημερίδα, ημερίδες, ημερίδες και εκδηλώσεις, θεατρικά, θεατρικά δράματα, θεατρικά παιχνίδια, θεατρικές παραστάσεις → παιχνίδια ρόλων, θεατρική παράσταση, θεατρικό έργο, θεατρικό παιχνίδι, θέσπιση στόχων και σχεδιασμός ενεργειών, κοινωνικές δράσεις, κοινωνικοπαιδαγωγικές και ομαδικές δραστηριότητες, κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις -κοινωνικές και εθελοντικές ενέργειες-, μαθήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής, με βίντεο, εικόνες κλπ. για ενημέρωση παιδιών για το φαινόμενο, ομαδικές δραστηριότητες, ομαδικές δραστηριότητες για ομαδικό πνεύμα από εκπαιδευτικούς, ομαδικές εργασίες, ομαδοσυνεργατικές δράσεις, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ομαδοσυνεργατικές εργασίες, ομιλίες, ομιλίες από ειδικούς, ομιλίες για φαινόμενο, οργάνωση εκδηλώσεων κατά εκφοβισμού, παιχνίδι ρόλων, παρουσιάσεις για τον εκφοβισμό, προβολή βίντεο, προβολή ταινιών και ντοκιμαντέρ, προβολή υγιών προτύπων, προγράμματα και δραστηριότητες, προληπτικές ενέργειες, βιωματικές δραστηριότητες, πρόληψη με δραστηριότητες ή συζητήσεις, πρόληψη μέσω ενημέρωσης και δραστηριοτήτων, συζήτηση, συλλογικές δράσεις για το φαινόμενο, συνάντηση και ομιλία για το φαινόμενο και τον περιορισμό του, συνεργατικές δράσεις όλων των εμπλεκόμενων, ταινία, ημερίδες, ομιλίες για ενημέρωση μαθητών περί φαινομένου, δράσεις: για πρόληψη και αντιμετώπιση, για την ενημέρωση, κατανόηση και πως να αντιδρούν σε αυτό το φαινόμενο, για φαινόμενο, ενημέρωσης και πώς να μιλάνε για περιστατικά εκφοβισμού, με γονείς και μαθητές, με μαθητές, γονείς, σχολείο, πρόληψης, σε συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, σε συνεννόηση με τοπικές αρχές, δραστηριότητες: παιχνίδια ρόλων, εργασίες ομαδικές, από σχολικό ψυχολόγο ή κοινωνικό παιδαγωγό για αντιμετώπιση, για αλληλεγγύη, για ανάπτυξη σχέσεων, για ενίσχυση ομάδας, για ενίσχυση ομαδικότητας και ενότητας, για ενσυναίσθηση, για συναισθηματική νοημοσύνη, διαπροσωπικές σχέσεις, αξίες, για τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος, δάσκαλοι και μαθητές, ενίσχυσης του ρόλου των παρατηρητών, ενσυναίσθησης, με τη συμμετοχή όλων των παιδιών, που θα ενισχύουν τη διαφορετικότητα και την ισότητα, συνεργασίας, συνεργασίας μαθητών, παιχνίδια: για αποδοχή διαφορετικότητας, για ενίσχυση φιλίας παιδιών, ενσυναίσθησης, ρόλων, σεμινάρια: προγράμματα παρέμβασης, πρόληψης και συμβουλευτικής, για ενημέρωση περί του φαινομένου, εκπαιδευτικών, ενημέρωσης στους μαθητές, πρόληψης φαινομένου με κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση)

6.	<p>Στελέχωση ειδικών (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κοινωνικοί παιδαγωγοί) (διασύνδεση με ειδικούς φορείς, διεπιστημονικότητα, δραστηριότητες από σχολικό ψυχολόγο ή κοινωνικό παιδαγωγό για αντιμετώπιση, εμπλοκή αρμόδιων, εμπλοκή διεπιστημονικής ομάδας, εξειδικευμένοι επαγγελματίες -σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί-, επικοινωνία με μαθητές-γονείς-φορείς ψυχικής υγείας, επίσκεψη ψυχολόγων στο σχολείο, κοινωνικοί λειτουργοί -πρόσληψη-, κοινωνικός λειτουργός, ομάδα ειδικών -κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι-, ομάδα ειδικών σε κάθε σχολείο -κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί παιδαγωγοί-, ομαδικές συνεδρίες μαθητών-εκπαιδευτικών-ψυχολόγων για πρόληψη, παρέμβαση και υποστήριξη από ειδικούς, πρόσληψη ειδικού προσωπικού -ψυχολόγοι, κοινωνικοί παιδαγωγοί κλπ.-, πρόσληψη ειδικών, στελέχωση σχολείου με ειδικούς, στελέχωση σχολείου με ειδικούς -ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί-, στελέχωση σχολείων με διεπιστημονικό και διδακτικό προσωπικό, συζήτηση με ειδικούς, συμβολή ειδικών, συνάντηση και συζήτηση παιδιών με ειδικό σύμβουλο, συνεργασία με ψυχολόγο, συνεργασία σχολείου, οικογένειας και ειδικών, συνεργασία σχολική ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό, σχολικοί σύμβουλοι, σχολικοί ψυχολόγοι, σχολικοί ψυχολόγοι -εθελοντές με αγγελία-, σχολικοί ψυχολόγοι → ενίσχυση των παιδιών να τον επισκέπτονται, σχολικός σύμβουλος-ψυχολόγος, σχολικός ψυχολόγος και σύμβουλοι ψυχικής υγείας, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί)</p>
7.	<p>Ενημέρωση (άμεση ενημέρωση αρμόδιων, εκπαιδευμένοι δάσκαλοι ενημέρωση, ενέργειες ενημέρωσης γονέων και εκπαιδευτικών, ενημέρωση, ενημέρωση και εκπαίδευση γονέων και εμπλεκόμενων, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών και γονέων, εργασία για τον εκφοβισμό για ενημέρωση, πληροφόρηση, επιπτώσεις κλπ., να εξηγήσουν στα παιδιά και στους δασκάλους επιπτώσεις εκφοβισμού, οικογενειακά αίτια → ενημέρωση γονέων ότι αν δε μοιράσουν αγάπη τότε δε μπορούν να τη δώσουν τα παιδιά, πρόληψη μέσω ενημέρωσης όλων, σεμινάρια ενημέρωσης στους μαθητές, συζήτηση, ενημέρωση: από ειδικό, γονέων, γονέων και ειδικών για αντιμετώπιση, γονέων και μαθητών, γονέων και μαθητών για συνέπειες φαινομένου, γονέων και μαθητών για φαινόμενο, γονέων, δασκάλων και μαθητών, δασκάλων-γονέων-προσωπικού για μεθόδους αντιμετώπισης, ειδικού για τέτοια φαινόμενα, εκπαιδευτικών και γονέων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων για πρόληψη, εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών για το φαινόμενο, εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών για τον εκφοβισμό, μαθητών, όλων, όλων των φορέων, παιδιών, παιδιών για συνέπειες φαινομένου, παιδιών-γονέων-κοινότητας, σχολείου και οικογένειας, σχολείου-οικογένειας-κοινότητας)</p>
8.	<p>Πρόληψη (δράσεις για πρόληψη, παρέμβαση, αντιμετώπιση, ομάδες για υποστήριξη εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό, δράσεις πρόληψης, ενέργειες πρόληψης, ενημέρωση γονέων για πρόληψη, ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων για πρόληψη, ευθύνη σχολείου και κοινότητας για πρόληψη φαινομένου, ομαδικές συνεδρίες μαθητών-εκπαιδευτικών-ψυχολόγων για πρόληψη, πλαίσιο πρόληψης φαινομένου από</p>

	<p>εκπαιδευτικούς, προληπτικές παρεμβάσεις, στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης, συνεργασία παιδιών για πρόληψη, πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών, πρόληψη και αποφυγή περιστατικών, πρόληψη, πρόληψη άμεση, με ενημέρωση, μέσω ενημέρωσης όλων, παρά αντιμετώπιση, περιστατικών, φαινομένου, φαινομένου παρά αντιμετώπιση)</p>
9.	<p>Επιμόρφωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών (αξιολόγηση προσωπικού, εκπαίδευση δασκάλων, εκπαίδευση δασκάλων και εργαζόμενων στο σχολείο, εκπαίδευση όλων, εκπαίδευση σχολείου για πρόληψη και αντιμετώπιση, κοινωνικοπαιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, σεμινάρια εκπαιδευτικών, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, επιμόρφωση, επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων, επιμόρφωση και σεμινάρια, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών για το φαινόμενο)</p>
10.	<p>Στάση και ευθύνη σχολείου (εκπαιδευτικών και διευθυντή) (αρνητική στάση σχολείου σε τέτοια φαινόμενα για να μην υπάρξουν, δάσκαλοι και διευθυντής να ασχοληθούν με τα παιδιά, δάσκαλοι και σχολείο δίπλα στα παιδιά, διαμόρφωση σχολείου κατάλληλο για επίβλεψη, διαπαιδαγώγηση, διαρκής επίβλεψη δασκάλων, διευθυντής και δάσκαλοι διαθέσιμοι να ακούσουν τα παιδιά, εκπαιδευτικοί-πρότυπα, ευθύνη σχολείου για καλλιέργεια αξιών, εμπλοκή όλων των εργαζομένων στο σχολείο, εμπλοκή σχολικού προσωπικού, ενδιαφέρον, ενίσχυση του ρόλου των δασκάλων, εντοπισμός προβλήματος, επίβλεψη, επίβλεψη μαθητών, επιτήρηση, επιτήρηση σχολικού χώρου, επιτήρηση χώρων σχολείου από μαθητές, εποπτεία και επίβλεψη, εποπτεία, ευθύνη σχολείου και κοινότητας για πρόληψη φαινομένου, εύρεση αιτιών, εύρεση περιστατικών, καταγραφή αρνητικών από εκπαιδευτικούς, κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, κοντά στους μαθητές -να τους αφοιγκράζεται-, παράδειγμα οι δάσκαλοι, παραδοχή του σχολείου για την ύπαρξη προβλήματος, παρακολούθηση "θύτη", παρατηρητικοί εκπαιδευτικοί, παρατηρητικότητα, παρατηρητικότητα εκπαιδευτικών, πλαίσιο πρόληψης φαινομένου από εκπαιδευτικούς, προσοχή και φροντίδα για όλα τα παιδιά, προσοχή-παρατηρητικότητα-διάλογος δασκάλων-μαθητών, σημασία και προσοχή στον κάθε μαθητή, στενή παρακολούθηση «θυτών» και «θυμάτων», συμπαραστάση, συνεχή επαγρύπνηση του προσωπικού, συνεχής εγρήγορση, συνεχής επίβλεψη μαθητών, σχολείο δίπλα σε μαθητές, σχολείο ζητήσει βοήθεια από ειδικούς σωστή παιδεία και εκπαίδευση, το προσωπικό του σχολείου να γίνει κοινωνικοί παιδαγωγοί, το σχολείο δίπλα στα παιδιά, εκπαιδευτικοί να παρατηρούν, να μιλούν στους "θύτες" και τα "θύματα", ευθύνη δασκάλων, να έχουν ενσυναίσθηση, ευθύνη σχολείου)</p>
11.	<p>Αντιμετώπιση-Παρέμβαση-Επίλυση προβλημάτων (άμεση αντίδραση, άμεση αντιμετώπιση του φαινομένου, άμεση δράση, γρήγορη επίλυση προβλήματος εκφοβισμού, δράσεις για πρόληψη, παρέμβαση, αντιμετώπιση, ομάδες για υποστήριξη εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό, έγκαιρη αντιμετώπιση, εμπλοκή φορέων, ενεργός συμμετοχή παρατηρητών, ενίσχυση σχέσεων μεταξύ μαθητών και εργαζομένων στο σχολείο, ενίσχυση του ρόλου των παρατηρητών, εξατομικευμένη</p>

	<p>παρέμβαση, εφαρμόζει παρεμβάσεις, θέσπιση κανόνων για αντιμετώπιση εκφοβισμού, ισότητα, μηχανισμοί αντιμετώπισης, ομάδες διαμεσολάβησης, ομάδες πρόληψης, παρεμβάσεις, παρεμβάσεις για αντιμετώπιση, παρέμβαση, πλάνο για την καταπολέμηση του φαινομένου, πλάνο πρόληψης και παρέμβασης, προγράμματα αντιμετώπισης, προληπτικές παρεμβάσεις, πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών, προτάσεις αντιμετώπισης φαινομένου, στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης, ψυχραιμία διαχείριση προβλημάτων, εξάλειψη φαινομένου, αντιμετώπιση: προβλήματος, προβλήματος με ειδικούς και γονείς, σωστή «θύτη» και «θύματος» και προσπάθεια μεταξύ τους για συμφιλίωση, φαινομένου, επίλυση: διαφωνιών, ζητημάτων με ειρηνικό τρόπο, προβλημάτων, προβλημάτων με διάλογο, προβλημάτων με ειρηνικό τρόπο)</p>
12.	<p>Άλλο (αλλαγή κοινωνίας, ανάληψη ατομικής και κοινωνικής ευθύνης, ανάληψη ατομικής και συλλογικής ευθύνης, ανθρώπινα δικαιώματα, αύξηση κρατικού προϋπολογισμού εκπαίδευσης, διαφύλαξη ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων, ενίσχυση του ρόλου των παρατηρητών, επιπτώσεις σε όλους, κατανόηση και διαλεύκανση του προβλήματος, κενό, κλίμα εμπιστοσύνης για τα παιδιά, να αποφεύγεται στιγματισμός 'θύτων', νομικές ποινές για τους 'θύτες', οικογένειας στη συμπεριφορά των παιδιών, ολιστική προσέγγιση στην αντιμετώπιση φαινομένου, ομάδες διαμεσολάβησης, πλάνο δράσης, συμβουλευτική γονέων, συστημική προσέγγιση και διεπιστημονική συνεργασία, σχολικές εκδρομές, υπενθύμιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων)</p>

ΕΡΩΤΗΣΗ 37

Πίνακας 26: Εννοιολογική κατηγοριοποίηση στην ερώτηση:	
Γράφω κάτι σχετικά με αυτή την εμπειρία:	
1.	<p>Αναφορά-εμπειρία περιστατικού ενδοσχολικού εκφοβισμού (αναφορά περιστατικού σε δάσκαλο, αναφορά περιστατικού σε δασκάλους και διευθυντή, αρνητικός σχολιασμός ατόμου, δεν καταλαβαίνουν πώς νιώθει κάποιος τα μικρά παιδιά, εκφοβισμός λόγω εξωτερικής εμφάνισης και καταγωγής, εμπειρία εκφοβισμού, εμπειρία ως «θύμα», εμπειρία ως «θύτης», «θύμα» και παρατηρητής → ίδιο συναίσθημα άσχημο, εμπειρίες ως «θύμα» και παρατηρητής λόγω εμφάνισης και σχολικής επίδοσης, εμπειρίες ως «θύμα» και παρατηρητής, εμπειρίες ως «θύτης» και «θύμα», εμπειρίες ως «θύτης», «θύμα» και παρατηρητής, έντονα εκτεταμένο πρόβλημα, θεωρούσα δεδομένο να μου ασκούν και να ασκώ εκφοβισμό στην παιδική μου ηλικία, «θύμα», «θύμα» και «θύτης», λεκτική και ψυχολογική βία δεν γίνεται πάντα αντιληπτή, λεκτική βία, λεκτικός εκφοβισμός, λεκτικός εκφοβισμός από μεγαλύτερα παιδιά, λεκτικός, σωματικός και συναισθηματικός εκφοβισμός, παιδιά απομόνωναν άλλα, πειράγματα, περιστατικά ως «θύτης», «θύμα» και παρατηρητής, πολλές εμπειρίες, σε περιστατικό: «θύμα» φοβισμένο και «θύτης», απελπισμένος, σκληρά σκηνικά εντός σχολείου → δεν ήξεραν τι να κάνουν σχολείο και γονείς, σχολιασμός φαινομένου, σωματικός εκφοβισμός, ψυχολογική, λεκτική και σωματική βία, ψυχολογικός και</p>

	<p>λεκτικός εκφοβισμός, ψυχοφθόρα εμπειρία, αναφορά σε: λεκτικό εκφοβισμό, περιστατικά, περιστατικό, περιστατικό ως «θύμα», περιστατικό ως «θύτης», σεξουαλικό εκφοβισμό, συναισθηματικό εκφοβισμό, ψυχολογικό εκφοβισμό, ως «θύμα»: αναφορά εμπειρίας, σωματική και ψυχολογική κακοποίηση, απομόνωση, σωματική και λεκτική βία, μίλησα και η δασκάλα με προστάτευε, ως παρατηρητής: εκπαιδευτικός ασκούσε εκφοβισμό σε μαθητή, λεκτική βία, μίλησα με «θύτη»)</p>
2.	<p>Αιτίες που συνέβαιναν περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού (εκφοβισμός λόγω...)</p> <p>(‘‘θύμα’’ εξαιτίας εξωτερικών χαρακτηριστικών, ανάλυση φαινομένου, κατανόηση αιτιών, αποκλεισμός παιδιού λόγω καταγωγής, βία για εξωτερική εμφάνιση, δημοφιλείς μαθητές ασκούσαν βία σε επιμελείς και συνεσταλμένους μαθητές, εκφοβισμός από συμμαθητή για εξωτερική εμφάνιση και από δασκάλα, , εκφοβισμός μαθητή από δάσκαλο λόγω οπαδικής φανατικότητας, εκφοβισμός σεξουαλικός, εμπειρίες ως «θύμα», παρατηρητής λόγω εμφάνισης και σχολικής επίδοσης, «θύμα» επειδή ήταν λιγομίλητο, «θύματα» αδύναμα παιδιά, «θύματα» λόγω διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας ή εθνικότητας, «θύματα» λόγω εξωτερικών χαρακτηριστικών, «θύτες» εξαιτίας οικογενειακών προβλημάτων, λεκτική και σωματική βία επειδή ήρθα από άλλη πόλη, λεκτική και σωματική βία λόγω σεξουαλικής μου προτίμησης, λεκτική βία λόγω σεξουαλικής προτίμησης, λεκτικός και ψυχολογικός εκφοβισμός λόγω εξωτερικής εμφάνισης, περιθωριοποίηση λόγω αναπηρίας, σκληρά τα παιδιά στην παιδική ηλικία, ψυχολογικός εκφοβισμός λόγω χαρακτήρα, ως «θύμα» → εκφοβισμός για εξωτερική εμφάνιση, γυαλιά, όραση, έμαθα να το διαχειρίζομαι μόνη μου, ως «θύμα» → λεκτικός εκφοβισμός λόγω παραπάνω κιλών, ως «θύμα» → λόγω εξωτερικής εμφάνισης, δεν αντιδρούσα, ως «θύμα» → λόγω κιλών, ως «θύτης» → λεκτική βία σε παιδιά άλλης φυλής, ως «θύμα» → εξωτερική εμφάνιση (χοντρή), εκφοβισμός λόγω: εξωτερικής εμφάνισης, αναπηρίας, αναπτυξιακών και μαθησιακών προβλημάτων, άριστων σχολικών επιδόσεων, άσχημης μυρωδιάς, διαφορετικής ποδοσφαιρικής ομάδας, διαφορετικότητας, δυσκολίας στο λόγο, δυσκολιών στην ανάγνωση και την ορθογραφία, εξωτερικής εμφάνισης και χαρακτήρα, κακής σχολικής επίδοσης, καταγωγής, κινητικών προβλημάτων, παραπάνω κιλών, φυσικής αδυναμίας, φυσικής αδυναμίας ή άριστων σχολικών επιδόσεων, «θύμα» λόγω: αναπηρίας, άριστων σχολικών επιδόσεων, άριστων σχολικών επιδόσεων και εξωτερικής εμφάνισης, διαφορετικής εθνικότητας, διαφορετικότητας, εξωτερικής εμφάνισης, περπατήματος, φυσική αδυναμίας, παραπάνω κιλά)</p>
3.	<p>Στάση ατόμων που δέχτηκαν ενδοσχολικό εκφοβισμό</p> <p>(δε θέλω να μιλήσω για αυτό, δεν ήθελα να πάω σχολείο, διαγραφή από μνήμη μου, «θύμα» δεν ήθελε να έρθει σχολείο και έκλαιγε, αισθήματα ντροπής, ενοχής και συννενοχής, τάση φυγής, «θύμα» → μετά από περιστατικό έλειπε από σχολείο, ως «θύμα»: είχα στήριξη και δεν επηρεάστηκα τραγικά, χρόνια έμαθα να διαχειρίζομαι, αντιμετώπισα μόνη την κατάσταση, άρχισα να προστατεύω τον εαυτό μου, βίωσα αρκετά με διάφορους τρόπους και δεν ήξερα πού να απευθυνθώ, δε με έκαναν παρέα, δεν αντιδρούσα ενώ αργότερα αντέδρασα, δεν μπορούσα να το διαχειριστώ ενώ αργότερα το κατάφερα, διαδόσεις ψεύτικες και λιποθυμούσα, εκφοβισμός για</p>

	<p>εξωτερική εμφάνιση, γυαλιά, όραση και έμαθα να το διαχειρίζομαι μόνη μου, ένιωθα άσχημα για μένα αλλά δεν μπορούσα να αλλάξω κάτι, επηρεάστηκε η αυτοεκτίμησή μου, ήθελα να κάνω κακό στους «θύτες», ήθελε να αυτοκτονήσει, λεκτική βία, δεν αντιδρούσα, περιθωριοποίηση, συνειδητοποίησα ότι έπρεπε να αντιδράσω, σωματική και λεκτική βία, μίλησα και η δασκάλα με προστάτευε, το αντιμετώπισα μόνη μου, φόβος, δεν ήθελα να μιλήσω για αυτό, μετά το αντιμετώπιζα μόνη μου)</p>
4.	<p>Στάση ατόμων που άσκησαν ενδοσχολικό εκφοβισμό («θύτης» για εξωτερική εμφάνιση, αναφορά σε περιστατικό ως «θύτης», μετάνιωσε, έχω μετανιώσει, ζητήσει συγγνώμη, χλευασμός, ως «θύτης»: μετανιώνω καθημερινά για όσα έκανα, με βοήθησε εκπαιδευτικός να καταλάβω τι νιώθει ο άλλος, δεν καταλάβαινα τι έκανα, ένιωθα σπουδαία όταν το έκανα αλλά όταν κατάλαβα πώς ένιωσε ο άλλος μετάνιωσα, επαναλαμβανόμενη λεκτική βία, κατάλαβα λάθος με βοήθεια δασκάλας)</p>
5.	<p>Στάση παρατηρητών στον ενδοσχολικό εκφοβισμό (άγνοια αντίδρασης σε περιστατικά, ανίκανη να αντιδράσω, δεν αντέδρασα, δεν ξέρεις πώς να αντιδράσεις, ενημέρωση του διευθυντή, ήθελα να επέμβω, παρατηρητής φαινομένου, παρατηρητής → στην παιδική ηλικία δεν ξέρεις πως να αντιδράσεις, παρατηρητής → φόβος να αντιτεθεί στους δυνατούς, μη χάσει φιλία τους, ως παρατηρητής → αμέτοχος: δεν ήξερα τι να κάνω, ένιωθα ότι οι «θύτες» είναι πιο δυνατοί, ανέφερα σε εκπαιδευτικό και μητέρα μου δεν ήξερα πώς να αντιδράσω, δεν τα υποστήριζα, ενοχές που δεν έκανα κάτι, λόγω φόβου να μην πάθω τα ίδια, μετάνιωσα για αυτό, μίλησα με «θύμα», σοκαρισμένος, δεν ήξερα τι να κάνω, φοβόμουν, πήγα να επέμβω και παραλίγο να φάω ζύλο, ως παρατηρητής: αδράνεια, αδρανής, δεν ήξερα τι να κάνω, κάποια στιγμή φώναξα εκπαιδευτικό, άλλοτε αμέτοχος, άλλοτε επενέβαινα, αμέτοχος, αντίδραση κατά «θύτη», βοηθούσα «θύμα», βοηθούσα τα παιδιά «θύματα», βοηθούσα τα παιδιά «θύτες», δεν είχα αντιδράσει τώρα μετανιώνω και αργότερα το έκανα και έφερα αλλαγή, ειδοποίηση εκπαιδευτικού, έκανα παρέα με «θύματα», ενεργός, ενεργός και αμέτοχος (ανάλογα), ενημέρωση εκπαιδευτικών, ενημέρωση εκπαιδευτικών, ήθελα να επέμβω, ήμουν σε όλες τις υποκατηγορίες, θα αντιδρούσα τώρα διαφορετικά, θα δράσω, μίλησα με «θύτη», μαζί με άλλους αντιμετώπισαμε τον εκφοβισμό, μιλούσα στους «θύτες» για να το σταματήσουν, να περάσει η ώρα κάπως, με γέλιο, ντροπή που δεν αντέδρασα, παρενέβαινα, πρόλαβα να σταματήσω, στεναχώρια για «θύμα», φόβο μη ζήσω τα ίδια, ενημέρωση διευθυντή και μητέρας, συμπαράσταση σε «θύμα», συναισθηματική υποστήριξη στο θύμα, φόβος, άρα δεν έκανα κάτι)</p>
6.	<p>Αρνητικά συναισθήματα (άβολα, άβολη εμπειρία, άβολο, αγανάκτηση και φόβο, άγχος ως παρατηρητής, αδικία, αμηχανία, ανασφάλεια, αόριστα αισθήματα, απομόνωση, άπραγη, αρνητικά συναισθήματα όπως: φόβο, θλίψη, αδυναμία, άσχημα συναισθήματα, άσχημα συναισθήματα → για εμφάνισή μου, άσχημα συναισθήματα → δεν ήμουν κοινωνική, δυσάρεστα συναισθήματα, δύσκολη θέση, δύσκολη θέση για «θύτη», εμπειρία ως «θύτης», «θύμα», παρατηρητής → ίδιο συναίσθημα άσχημο, ένιωθα ότι όλοι σχολίαζαν αρνητικά, ενοχή, επιβαρυντικά συναισθήματα, θλίψη, λύπη, λυπηρή εμπειρία, μόνη και</p>

	αβοήθητη, σε περιστατικό: «θύμα» φοβισμένο και «θύτης» απελπισμένος, στενάχωρα συναισθήματα, στενάχωρη και μοναχική εμπειρία, στεναχώρια, τραγική και λυπητερή εμπειρία, τρόμος, τύψεις, φόβος, ψυχολογική πίεση, ως «θύμα» → φόβος, δεν ήθελα να μιλήσω για αυτό, ως «θύμα» → φόβος, μετά το αντιμετώπιζα μόνη μου, ως παρατηρητής → φοβόμουν)
7.	Αρνητικοί χαρακτηρισμοί εμπειρίας (αβοήθητη, άβολο, ανεπίτρεπτο γεγονός, ανωριμότητα, απαίσια εμπειρία, απαράδεκτη συμπεριφορά, απουσία βοήθειας και κατανόησης, άπραγη, άσχημη εμπειρία, άσχημο φαινόμενο, δε μου άρεσε, δυσάρεστη και έντονη εμπειρία, δυσάρεστη εμπειρία, ένιωθα διχασμένη με απορία, έντονη εμπειρία, θλιβερό γεγονός, κακή εμπειρία, πρωτόγνωρη εμπειρία, πρωτόγνωρο και στενάχωρο, ρατσισμός, σκληρή εμπειρία, τραγική και λυπητερή εμπειρία, τραυματική εμπειρία, τρομακτική και στενάχωρη εμπειρία, τρομακτικό γεγονός, ψυχοφθόρα εμπειρία)
8.	Αρνητικές επιπτώσεις εμπειρίας (άβολο, άπραγη, αρνητικές συνέπειες εκφοβισμού για το «θύμα», άσχημη εμπειρία, άσχημη ψυχολογική κατάσταση, βίωμα χαραγμένο για πάντα, δεν εμπιστεύομαι πια κανέναν, έμμεσος εκφοβισμός → περιθωριοποίηση, εμπειρίες που μένουν, ένιωθα διχασμένη με απορία, επηρέασε τη ζωή μου, κοινωνική περιθωριοποίηση, με επηρέασε, νιώθω άβολα να μιλάω για αυτό, περιθωριοποίηση, στενάχωρη και μοναχική εμπειρία, στιγματισμός, συναισθηματικό αδιέξοδο, τραυματική εμπειρία, τραυματικό γεγονός, ψυχολογική βία, ψυχοφθόρα εμπειρία, ως «θύμα» → περιθωριοποίηση)
9.	Στάση σχολείου (και εκπαιδευτικών) ή οικογένειας (αναφορά περιστατικού σε εκπαιδευτικό, απουσία βοήθειας από σχολείο, απουσία πρόληψης και παρέμβασης, απουσία σχολείου, απουσία υποστήριξης από το σχολείο, αρνητική αντιμετώπιση περιστατικού από γονείς, δεν θα επιτρέψω να συμβούν άλλα περιστατικά, η διεύθυνση δεν έκανε κάτι, θα αποτρέπω καταστάσεις ως εκπαιδευτικός, σκληρά σκηνικά εντός σχολείο → δεν ήξεραν τι να κάνουν σχολείο και γονείς, συνεχόμενη κατάσταση εκφοβισμού → προσπάθεια εκπαιδευτικών αποτυχημένη, σχολείο δεν έκανε κάτι να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο, υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, ως «θύμα» → με βοήθησαν οι γονείς να το ξεπεράσω, ως «θύτης» → κατάλαβα λάθος με βοήθεια δασκάλας, εκπαιδευτικοί: δεν καταλάβαιναν ότι συνέβαιναν περιστατικά, δίπλα στα παιδιά, είχαν ενημερώσει για στάση απέναντι στο φαινόμενο, μπορούν να κάνουν πολλά, εκπαιδευτικός: βοήθησε πάρα πολύ, έβλεπε φαινόμενο και δεν έκανε κάτι, μετά από περιστατικό έκανε συζήτηση και ανοιχτό διάλογο)
10.	Διαπιστώσεις σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (αναστοχασμός, για να κρίνεις ότι κάποιος ασκεί εκφοβισμό πρέπει να είσαι σίγουρος, δεν καταλαβαίνουν τα μικρά παιδιά τι κάνουν, ένας μπορεί να φέρει τη διαφορά όσο μικρή και αν είναι, ενημέρωση για περιστατικό, επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους, επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους, ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων, με όσα έμαθα θα βοηθάω τους άλλους, παρεμβάσεις, περιστατικό → με έκανε καλύτερο άνθρωπο, περιστατικό → με έκανε καλύτερο άνθρωπο, ρόλος παρατηρητή πολύ σημαντικός, στη βία απαντάμε με βία → αυτό ξέραμε, το έβλεπα ως «πλάκα» → τα παιδιά ίσως να μη

	καταλαβαίνουν τι προκαλούν, φίλιες μπορεί να μας κάνουν να εμπλακούμε με κάποιον τρόπο σε περιστατικά εκφοβισμού)
11.	Δεν είχα εμπειρία- Δε θυμάμαι (δε θυμάμαι, δεν είχα εμπειρία)

ΕΡΩΤΗΣΗ 38

Πίνακας 27: Εννοιολογική κατηγοριοποίηση στην ερώτηση:	
Γράφω οποιεσδήποτε σκέψεις μου σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού:	
1.	Ανάγκη βοήθειας προς τα άτομα που εκφοβίζονται και τα άτομα που εκφοβίζουν (αγάπη, αλλαγή, ανάγκη για ασφάλεια, ανάγκη για βελτίωση και συνύπαρξη, βοήθεια, βοήθεια «θύτη», βοήθεια και κατανόηση στον «θύτη», βοήθεια και στήριξη στον «θύτη», ενδυνάμωση, ενδυνάμωση του «θύματος», ενημέρωση, ενσυναίσθηση «θύματος», ευαισθητοποίηση, κατανόηση, κατανόηση και συμπόνια για το «θύμα», ο «θύτης» χρήζει βοήθειας, πρόβλημα, «θύτης»-«θύμα» χρήζουν βοήθειας, πρόληψη, συμπαράσταση «θύματος», συνεργασία για την εξέλιξη όλων, χρήζει αυτοπεποίθησης και υπεράσπισης, χρήζουν βοήθειας «θύτης» και «θύμα»)
2.	Πολυπαραγοντικό και πολυμορφικό φαινόμενο (Αναζήτηση αιτιών) (αιτίες από οικογένεια, αναζήτηση αιτιών, αναφορά σε συμπεριφορές εκφοβισμού, γιατί, έλλειψη ενσυναίσθησης-βοήθειας, εύρεση αιτιών, μορφές φαινομένου, πολλές μορφές, πολλές μορφές εκφοβισμού, πολυπαραγοντικό φαινόμενο, τα παιδιά γίνονται σκληρά, τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει αξίες)
3.	Αντιμετώπιση προβλήματος μέσα από τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας ή/και κοινότητας (αλλαγή συμπεριφορών, αντιμετώπιση, αντιμετώπιση → έχει δυσκολίες, αντιμετώπιση προβλήματος → οικογένεια, αντιμετώπιση προβλήματος → σχολείο, μίλα, μιλάμε για περιστατικά εκφοβισμού, ορθή αντιμετώπιση φαινομένου, παρέμβαση)
4.	Αρνητικά συναισθήματα (άγχος, αδικία, αισθήματα ενοχής, απογοήτευση, αρνητικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα που μένουν στον χρόνο, αρνητικές επιπτώσεις, κακοποίηση, καταπίεση, στεναχώρια, φόβος)
5.	Αρνητικές επιπτώσεις για όλους τους συμμετέχοντες σε περιστατικά εκφοβισμού (ανησυχητική η μη αλλαγή συμπεριφοράς «θυτών», «θυμάτων», «παρατηρητών», ανισορροπία εξουσίας-δύναμης, αποκλεισμός, αρνητικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα που μένουν στον χρόνο, αρνητικές επιπτώσεις, αρνητικές επιπτώσεις για «θύτες», «θύματα», παρατηρητές, διαβρώνει σχέσεις συμμαθητών, δύστυχοι και «θύμα» και «θύτης», εμπειρία φαινομένου → ανασφάλεια, εμπειρίες που μένουν στον χρόνο, επηρεάζει σχολείο, κοινωνία, επιπτώσεις στη σχολική ζωή των παιδιών, καταστροφή, κοινωνικό περιθώριο, μειώνει τον άνθρωπο, στιγματισμός, τραυματική εμπειρία, τύψεις, ύπαρξη φαινομένου → αρνητικές επιπτώσεις, ψυχολογικά προβλήματα, ψυχολογική επίπτωση)
6.	Αρνητικοί χαρακτηρισμοί για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

	(άβολο, αναφορά σε συμμετοχή ως «θύμα» σε περιστατικό εκφοβισμού, αναφορά σε συμμετοχή ως «θύτης» σε περιστατικό εκφοβισμού, ανησυχητικό φαινόμενο, ανησυχία για την κοινωνία, απαίσιο, απάνθρωπο, απαράδεκτο, απαράδεκτο φαινόμενο, απογοήτευση, απομόνωση, αποστροφή, αρνητική εμπειρία, αρνητική συμπεριφορά, αρνητικό φαινόμενο, βία, βλάβη, δεν βοηθά κοινωνικοποίηση, δεν γίνεται πάντα αντιληπτός, δεν νομίζω ότι θα εξαλειφθεί τελείως, διακρίσεις, διαχρονικό φαινόμενο, έλλειψη ενσυναίσθησης, ενοχλητικό, επίδειξη δύναμης, επιθυμία να βοηθούσε τα «θύματα», επικίνδυνο φαινόμενο, έπρεπε να είχα βοηθήσει, θεωρείται φυσιολογικό στην κοινωνία, κακό φαινόμενο, καταστροφή, μάστιγα, μη ανοχή, παραβατικότητα, περηφάνια, περίπλοκες σκέψεις, προβληματική συμπεριφορά, ρατσισμός, στιγματισμός, συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα, τραγικό φαινόμενο, τρομοκρατία, ύπαρξη φαινομένου → αρνητικό, χαρά)
7.	Κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα (συνεχής αύξηση) (cyberbullying, αύξηση φαινομένου, αύξηση φαινομένου λόγω διαδικτύου, διαχρονικό φαινόμενο, έκφραση προβλημάτων το φαινόμενο, ευθύνη σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, έχουν βιώσει όλοι περιστατικά εκφοβισμού, κοινωνικό πρόβλημα, κοινωνικό φαινόμενο, κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, μικρογραφία της κοινωνίας, πρόβλημα, πρόληψη, προτεραιότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ύπαρξη φαινομένου, ύπαρξη φαινομένου → αρνητικές επιπτώσεις, ύπαρξη φαινομένου → αρνητικό, φαινόμενο → οικογένεια)
8.	Κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις και προγράμματα για ενημέρωση, πρόληψη και αντιμετώπιση (ανάγκη δράσεων, ανάγκη ενημέρωσης, δράσεις, εκπαίδευση κοινωνίας, εκπαίδευση συμπεριφοράς στους μαθητές, ενημέρωση, ενημέρωση εκπαιδευτικών, ευαισθητοποίηση, θέλει μελέτη, καλλιέργεια αξιών, καλλιέργεια δεξιοτήτων, κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις, κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις για αντιμετώπιση φαινομένου, να μάθουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά να μιλούν για το φαινόμενο, ολιστική και συστημική προσέγγιση, παρέμβαση, προγράμματα, προγράμματα πρόληψη και αντιμετώπισης, πρώτα πρόληψη μετά αντιμετώπιση, συμβολή κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων και προγραμμάτων, συστημική προσέγγιση, σωστή εκπαίδευση → αλλαγή)
9.	Εξάλειψη (αντίδραση, εξάλειψη, εξάλειψη φαινομένου, στοπ φαινομένου)
10.	Πρόληψη (παρέμβαση, πρόληψη)
11.	Ευθύνη σχολείου, οικογένειας, κοινότητας και συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού (βοήθεια σχολείου και κοινωνίας, δράση παρατηρητών, δράση των παρατηρητών, ευθύνη δασκάλου, ευθύνη δασκάλων, ευθύνη εκπαιδευτικών, ευθύνη εκπαιδευτικών - κοινωνικών παιδαγωγών, ευθύνη οικογένειας, ευθύνη οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, ευθύνη σχολείου για φαινόμενο, ευθύνη σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, ευθύνη «θυτών», «θυμάτων», «παρατηρητών», οι εκπαιδευτικοί δίνουν το παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν την αλλαγή, πάρει μέτρα σχολείο,

	προσωπική προσπάθεια του «θύματος», ρόλος σχολείου, ρόλος των παρατηρητών, στάση εκπαιδευτικών, σύνδεση «θύτη» με κακή επίδοση στο σχολείο, συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, τα παιδιά αυτά θα είναι αυριανοί πολίτες, φαινόμενο που αφορά όλους)
12.	Άλλο (αδύναμα άτομα μπορεί να γίνουν «θύτες», αλληλοσεβασμός, ελευθερία στα όρια της ελευθερίας του άλλου, ανησυχητικό φαινόμενο, αφορμή καλυτέρευσης, αποδοχή της διαφορετικότητας, δεν αξίζει να το βιώνει κανείς, δεν νομίζω ότι θα εξαλειφθεί τελείως, δικαίωμα στη διαφορετικότητα, δύσκολο να αλλάξει κάποιος, ελπίδα, ενσυναίσθηση, η ζωή είναι σκληρή μερικές φορές, κάθε παιδί μοναδικό, κενό, λόγω ηλικίας ή λόγω εσωστρέφειας δεν αντιλαμβάνονται τι κάνουν οι «θύτες», μπορεί να οδηγήσει σε αυτοκτονία, να μην κρίνουμε παθητικότητα παρατηρητή)

ΕΡΩΤΗΣΗ 39

Πίνακας 28: Εννοιολογική κατηγοριοποίηση στην ερώτηση:	
Γράφω μια λέξη που μου έρχεται στο νου όταν ακούω τη φράση: «Ενδοσχολικός Εκφοβισμός»	
1.	Φόβος (φόβος, τυραννία του φόβου)
2.	Βία (βία, άδικη συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κακοποίηση, βία - οποιασδήποτε μορφής-, βία -σωματική, λεκτική, συναισθηματική-, καταπάτηση δικαιωμάτων, διαρκής βία, κακοποίηση, κακοποίηση ψυχής και σώματος, παρενόχληση, σωματική κακοποίηση, χρήση βίας μεταξύ μαθητών με σκοπό να προκαλέσει πόνο και φόβο σε άλλους, ψυχολογική βία, ψυχοσωματική κακοποίηση)
3.	Στάση απέναντι στο φαινόμενο (' 'γιατί: ' ' , αλληλεγγύη, αυταξία, ελπίδα, εν έτει 2020 δεν θα έπρεπε να υπάρχει καν, ενσυναίσθηση, ναι! στην διαφορετικότητα, οικογενειακά αίτια, οικογενειακά προβλήματα, οικογενειακά προβλήματα του «θύτη», οικογενειακό περιβάλλον πίσω από την κακή συμπεριφορά, οργή, προβληματισμός, προσοχή, συμπονώ, το όνομα του παιδιού που με ταλαιπωρούσε στο Γυμνάσιο, τρέχα)
4.	Αρνητικά συναισθήματα (άγχος, άδειος-α, αδικία, αίσθημα ντροπής, αισθήματά κατωτερότητας, ανασφάλεια, απελπισία, απέχθεια, απόγνωση, απογοήτευση, απομόνωση, αποστροφή, αρνητικά συναισθήματα, άσχημα συναισθήματα, άσχημη ψυχολογία, βία, δάκρυα, ενοχές, εσωστρέφεια, θλίψη, θυμός, κακοποίηση, καταπίεση, κατωτερότητα, κλάμα, λύπη, μοναξιά, μούδιασμα, ντροπή, πάγωμα, πανικός, παράλυση, παραμέληση, πίεση, πόνος, πόνος σωματικός ή ψυχικός, στεναχώρια, συναισθηματική εξάντληση, συναισθηματικό κενό, σφιζιμο, ταραχή, τρόμος)

5.	<p>Χαρακτηρισμοί φαινομένου <i>(bullying, VS αναγνώριση αξίας κάθε ανθρώπινου όντος, άγχος, αδιανόητο, ανάγκη, ανάγκη για αγάπη, ανεπίτρεπτος, ανούσιος, αντικοινωνική συμπεριφορά, απανθρωπιά, απαράδεκτος, απογοήτευση, απομόνωση, αποστροφή, αποτροπιασμός, αρνητική συμπεριφορά, αρρώστια, ατέρμονη διαδικασία, διαταραχές, διαχρονικό φαινόμενο, διχόνοια, δυσχερές φαινόμενο, έγκλημα, εκμετάλλευση, έλλειψη ενσυναίσθησης, έλλειψη σεβασμού και ορίων, επίθεση, επίθεση κάθε μορφής, επικίνδυνος, ζώο, η δύναμη της αδυναμίας, καθημερινότητα, και οι δυο πλευρές υποφέρουν, ο καθένας με τον τρόπο του, καταπάτηση δικαιωμάτων, κατάρα, κατωτερότητα, κίνδυνος, κοινωνική παθογένεια, κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, κοινωνικό πρόβλημα, κρίμα, μάστιγα, μέγιστο κοινωνικό πρόβλημα, μείζον κοινωνικό πρόβλημα, μη αποδεχτός, μίσος, ξύλο, παθογένεια, παραβατικότητα, περιθωριοποίηση, πληγή, πόνος, πραγματικότητα, προκαταλήψεις, σοβαρό ζήτημα του σχολείου που χρήζει αντιμετώπισης, συχνός, τραγικό, τρομοκρατία, φαύλος κύκλος)</i></p>
6.	<p>Αρνητικές επιπτώσεις <i>(«κίνδυνος» στο σχολείο-ακύρωση του ρόλου του, άγνοια και έλλειψη εκπαίδευσης απέναντι σε θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, ανάμνηση, αποκλεισμός, δυσκολία αναπνοής, δυστυχία, δυσφορία, έλλειψη ορθής παιδείας, κοινωνικός αποκλεισμός, κομμένα φτερά, κρίση, ματαίωση, μαυρισμένες ψυχές, πληγωμένα παιδιά, προαύλιο, σοβαρό ζήτημα του σχολείου που χρήζει αντιμετώπισης, σύμπτωμα, σχολείο, σχολείο καθρέφτης της κοινωνίας, τραύμα, φωνές, ψυχική αποτελμάτωση, ψυχική κακοποίηση, ψυχικός πόνος, ψυχικό τραύμα, ψυχολογία, ψυχολογικά σημάδια, ψυχολογικά τραύματα, ψυχολογικές επιπτώσεις, ψυχολογικό τραύμα, ψυχοσωματική κακοποίηση, ψυχοφθόρα κατάσταση)</i></p>
7.	<p>Περιθωριοποίηση – Θυματοποίηση- Στιγματισμός <i>(απομόνωση, απομόνωση ενός παιδιού, διάκριση, διαφορετικότητα, διαχωρισμός, θύμα, θύμα και θύτης, θυματοποίηση, κατηγοριοποίηση, κάτι που πονά την παιδική ψυχή και την στιγματίζει, κοροϊδία, παρενόχληση, περιθωριοποίηση, περιφρόνηση, σημάδεμα, στιγματισμός, υποβάθμιση)</i></p>
8.	<p>Παρέμβαση-Πρόληψη-Ενημέρωση <i>(sos, άμεση αντιμετώπιση, άμεση πρόληψη, αντίδραση, αντιμετώπιση, αρωγή, βοήθεια, δράση, ευαισθητοποίηση, κακή ως καθόλου ενημέρωση, παρέμβαση, παροχή βοήθειας, πρόληψη, υποστήριξη, φροντίδα, ψυχολογική υποστήριξη)</i></p>
9.	<p>Στοπ- Εξάλειψη <i>(enough, stop, ανάγκη εξάλειψης, ανεξέλεγκτη κατάσταση που πρέπει επείγοντως να την εξαλείψουμε, απαγόρευση, εξάλειψη, επιτέλους να το εξαφανίσουμε! μέχρι εδώ!, μίλα!, πρέπει να εξαλειφθεί, πρέπει να σταματήσει, τέλος -στον ενδοσχολικό εκφοβισμό-, τέλος)</i></p>