

Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Παιδική ηλικία: Κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις». Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2014, 1094-1101.

Οι γνώσεις και οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό

Ειρήνη Αμανάκη, Ευαγγελία Γαλανάκη

Κατά τον Olweus (1993), ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται, κατ' επανάληψη και για αρκετό χρονικό διάστημα, στις αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων συμμαθητών του. Στην πλειονότητα των ορισμών τα κυριότερα γνωρίσματα του εκφοβισμού είναι: η επανάληψη, ο πόνος/η βλάβη που προκαλεί στο θύμα, η σκοπιμότητα και η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θυτών και θυμάτων (Olweus, 1993, 2003. Rigby, 2002).

Μορφές εκφοβισμού είναι ο άμεσος εκφοβισμός, που διακρίνεται σε σωματικό και λεκτικό, και ο σχεσιακός εκφοβισμός, που διακρίνεται σε άμεσο (κοινωνικός αποκλεισμός) και έμμεσο (π.χ., διάδοση αρνητικών φημών). Πρόκειται για επιθετική συμπεριφορά εμπρόθετη, απρόκλητη, επαναλαμβανόμενη, που ασκείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο και έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο, ενώ το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτήν ευχαρίστηση (Olweus, 1993).

Η ραγδαία αύξηση και οι δραματικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας έχουν καταστήσει επιτακτική την ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης (π.χ., Ανδρέου, 2011). Στοιχείο-κλειδί για την επιτυχία ενός προγράμματος κατά του εκφοβισμού είναι η γνώση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ενώ ισχυροί προγνωστικοί δείκτες για την εφαρμογή του είναι οι γνώσεις και οι πληροφορίες για το πρόγραμμα, η αντιληπτή ανάγκη για ένα τέτοιο πρόγραμμα, το αντιληπτό επίπεδο εκφοβισμού στην τάξη και η συναισθηματική εμπλοκή-ενσυναίσθηση των δασκάλων (Kallestad & Olweus, 2003).

Οι δάσκαλοι πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν το σχολικό εκφοβισμό και να αντιλαμβάνονται τη θυματοποίηση, που είναι το αποτέλεσμα του, ως πρόβλημα και όχι ως φυσιολογικό αναπτυξιακό φαινόμενο (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Ωστόσο, συχνά δεν έχουν ή δεν θεωρούν ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την απαραίτητη κατάρτιση για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό (Αμανάκη, Φελούκα, & Βογιατζόγλου, 2009. Beran, 2005. Boulton, 1997. Dake, Price, Telljohan, & Funk, 2003. Mishna, Pepler, & Wiener, 2006). Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν γνωρίζουν την έκταση που λαμβάνει το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο σχολείο τους και τείνουν να υποβαθμίζουν τη σοβαρότητά του (Leff, Kupersmidt, Patterson, & Power, 1999. Mishna et al., 2006. Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005. Smith & Shu, 2000).

Όταν οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το σχολικό εκφοβισμό ή έχουν την τάση να υποβαθμίζουν τη σοβαρότητά του, υιοθετούν παθητική στάση και δεν παρεμβαίνουν ή επιχειρούν αναποτελεσματικές παρεμβάσεις (Craig, Henderson, & Murphy, 2000. Yoon & Kerber, 2003). Τείνουν να μην αναγνωρίζουν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού συνιστούν εκφοβιστική συμπεριφορά και να υποτιμούν τη σπουδαιότητα των επιπτώσεών τους, με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν άμεσα και αποτελεσματικά σε αντίστοιχα

περιστατικά (Bauman & Del Rio, 2005. Boulton, 1997. Yoon, 2004. Yoon & Kerber, 2003).

Το πρώτο βήμα στη μάχη κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι «να βεβαιωθούμε ότι οι δάσκαλοι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ότι αισθάνονται βέβαιοι πως μπορούν να αναγνωρίσουν όλες τις μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς» (Bauman & Del Rio, 2005, σ. 432). Οι φοιτητές παιδαγωγικών σχολών τείνουν να θεωρούν ότι ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών συνιστά ένα ιδιαίτερα σοβαρό πρόβλημα, όμως δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό (Bauman & Del Rio, 2005. Benítez, García-Berbén, & Fernández-Cabezas, 2009. Beran, 2005. Craig et al., 2000. Kandakai & King, 2002. Nicolaidis, Toda, & Smith, 2002). Αυτή η γενικευμένη αίσθηση ανεπάρκειας των φοιτητών έχει διαπιστωθεί σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως είναι η Αυστραλία (O'Neill & Stephenson, 2012. Swabey, Castleton, & Penney, 2010. Woodcock, 2011), η Τουρκία (Boz, 2008), οι Η.Π.Α. (Bauman & Del Rio, 2005. Boe, Shin, & Cook, 2007. Cains & Brown, 1998. Kandakai & King, 2002), ο Καναδάς (Beran, 2005. Craig et al., 2000. Reupert & Woodcock, 2011), η Νορβηγία (Stephens, Kyriacou & Tønnessen, 2005) και η Μ. Βρετανία (Bromfield, 2006. Nicolaidis et al., 2002).

Εδώ παρατηρείται η ακόλουθη αντίφαση: μολονότι οι φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τη σχετική εκπαίδευση που λαμβάνουν και συχνά εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν περισσότερα για το σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους, δεν έχουν, όπως θα αναμέναμε, χαμηλή αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Bauman & Del Rio, 2005. Benítez et al., 2009. Beran, 2005. Craig et al., 2000. Nicolaidis et al., 2002. Viadero, 1997).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι ανησυχούν για το σχολικό εκφοβισμό και εκφράζουν μεγάλη δέσμευση, τόσο προσωπική όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα (Beran, 2005. Craig, Bell, & Leschied, 2011. Craig et al., 2000). Το στοιχείο της δέσμευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από το βαθμό της δέσμευσης των εκπαιδευτικών να τον σταματήσουν (Pepler, Smith, & Rigby, 2004).

Ύστερα από όλα τα παραπάνω, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι στάσεις των φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό. Είναι χρήσιμο να τις γνωρίζουμε προκειμένου να τους εκπαιδεύσουμε κατάλληλα. Υποθέτουμε ότι οι φοιτητές θα θεωρούν τον εκφοβισμό σοβαρό πρόβλημα, ότι θα εκφράζουν αυξημένη ανησυχία και ενδιαφέρον για αυτό, θα θεωρούν σημαντικούς τους ρόλους των εκπαιδευτικών και όλου του συστήματος στην αντιμετώπιση του προβλήματος και θα επιθυμούν να μάθουν περισσότερα κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, αναμένεται ότι οι γνώσεις και οι στάσεις των φοιτητών για το εκφοβισμό θα σχετίζονται με το κατά πόσο σοβαρό θεωρούν ότι είναι το πρόβλημα για τα σχολεία.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 676 φοιτήτριες/φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Εθνικού και

Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, που φοιτούσαν και στα τέσσερα έτη σπουδών (ηλικία: $M=20,19$ έτη, $SD=2,09$ έτη). Οι 116 (17,2%) ήταν άνδρες και οι 560 (82,8%) γυναίκες. Η ανισοκατανομή του δείγματος με βάση το φύλο αντανακλά τον πολύ μεγαλύτερο αριθμό γυναικών φοιτητριών στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Αντιληπτή Σοβαρότητα του Εκφοβισμού. Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία που προτείνουν οι Nicolaides et al. (2002). Οι φοιτήτριες/φοιτητές απάντησαν στην ερώτηση: «Στη χώρα μας, πιστεύετε ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί γενικά: (α) ένα πολύ σημαντικό ζήτημα (3 βαθμοί), (β) ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα (2 βαθμοί), (γ) ένα όχι πολύ σημαντικό ζήτημα (1 βαθμός), ή (δ) ένα καθόλου σημαντικό ζήτημα (0 βαθμοί);». Υψηλή βαθμολογία σημαίνει ότι οι φοιτήτριες/φοιτητές θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σοβαρό πρόβλημα στην Ελλάδα.

Ερωτηματολόγιο των Στάσεων των Δασκάλων για τον Εκφοβισμό. Αποτελεί την ελληνική μετάφραση-προσαρμογή του *Teachers' Attitudes About Bullying Questionnaire* (Beran, 2005). Περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, που αξιολογούν τις ποικίλες όψεις των στάσεων των φοιτητών προς το σχολικό εκφοβισμό. Περιέχει πέντε υποκλίμακες: (α) *Ανησυχία/Ενδιαφέρον* (π.χ., «Ανησυχώ για το πρόβλημα του εκφοβισμού»), (β) *Αυτοπεποίθηση* (π.χ., «Αισθάνομαι ικανός/ή να διαχειριστώ τον εκφοβισμό»), (γ) *Δεσμεύσεις Συστήματος* (π.χ., «Σχολικές συσκέψεις πρέπει να ασχοληθούν με τον εκφοβισμό»), (δ) *Δεσμεύσεις Δασκάλων* (π.χ., «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνουν δραστηριότητες σε επίπεδο τάξης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού») και (ε) *Επιθυμία για Προετοιμασία* (π.χ., «Θέλω να μάθω περισσότερα για τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής μου εκπαίδευσης»). Οι φοιτητές καλούνταν να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα («Διαφωνώ απόλυτα»=1 έως «Συμφωνώ απόλυτα»=5). Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν θετικές στάσεις προς την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Διενεργήθηκε ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis) του *Ερωτηματολογίου των Στάσεων των Δασκάλων για το Σχολικό Εκφοβισμό*, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (μέθοδος varimax). Για την ανάλυση αυτή: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,84 και Bartlett's test of sphericity: $\chi^2 = 4414,94$, $df = 231$, $p < .0001$. Οι δείκτες αυτοί είναι ικανοποιητικοί και αιτιολογούν τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου για την ανάλυση της δομής του ερωτηματολογίου.

Η ανάλυση ανέδειξε πέντε συνιστώσες, που εξηγούν το 53,95% της συνολικής διακύμανσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Η πρώτη συνιστώσα είναι οι *Δεσμεύσεις του Συστήματος* (17,54%) και ακολουθούν οι *Δεσμεύσεις των Εκπαιδευτικών* (11,41%), η *Ανησυχία/Ενδιαφέρον* (9,14%), η *Επιθυμία για Επιμόρφωση* (8,16%) και η *Αυτοπεποίθηση* (7,73%). Οι συνιστώσες είχαν ικανοποιητική εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστία (Cronbach alphas: 0,81-0,54). Η ανάλυση κύριων συνιστωσών επαλήθευσε τη δομή του πρωτότυπου ερωτηματολογίου.

Δομή της ελληνικής μετάφρασης-προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Στάσεων των Δασκάλων για τον Εκφοβισμό (Beran, 2005), όπως προέκυψε από την ανάλυση κύριων συνιστωσών (N=676)

Ερωτήσεις	Συνιστώσες				
	Δεσμεύσεις του Συστήματος	Δεσμεύσεις των Εκπαιδευτικών	Ανησυχία/ Ενδιαφέρον	Επιθυμία για Επιμόρφωση	Αυτοπεποίθηση
Συνεργασία σχολείων με κοινότητα	0,69	0,17	0,13	0,05	-0,01
Σχηματισμός σχολικών επιτροπών	0,69	0,16	0,11	0,13	0,13
Εμπλοκή των Μ.Μ.Ε.	0,68	0,00	-0,05	0,08	-0,03
Σχολικές συσκευές	0,65	0,19	0,19	0,06	-0,03
Παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς από σχολικούς φορείς	0,62	0,22	0,18	0,11	0,02
Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών	0,60	0,09	0,10	0,25	-0,12
Διερεύνηση των εμπειριών των θυμάτων	0,53	0,08	0,03	0,01	0,14
Συνεργασία του σχολείου με τους γονείς	0,43	0,19	0,34	0,11	-0,02
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	0,20	0,71	0,14	0,11	-0,04
Εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς	0,38	0,61	-0,06	0,01	-0,07
Οργάνωση δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας	0,46	0,60	0,08	0,01	0,07
Παρέμβαση εκπαιδευτικού	-0,09	0,60	0,08	0,01	0,07
Οργάνωση δραστηριοτήτων σε επίπεδο τάξης	0,45	0,56	0,02	0,10	0,05
Πολιτικές αντιμετώπισης από τα σχολεία	0,16	0,43	0,22	0,38	-0,13
Ο εκφοβισμός αποτελεί πρόβλημα για τα σχολεία	0,17	-0,03	0,76	0,12	-0,01
Τα παιδιά επηρεάζονται από τον εκφοβισμό	0,01	0,22	0,75	0,00	0,01
Ανησυχία για το πρόβλημα του εκφοβισμού	0,27	0,12	0,64	0,14	0,03
Επιθυμία για περαιτέρω μάθηση κατά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση	0,14	0,18	0,09	0,84	-0,02
Σε σύγκριση με άλλα μαθησιακά αντικείμενα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ο εκφοβισμός αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό θέμα	0,20	0,09	0,13	0,83	0,09
Ικανότητα διαχείρισης του εκφοβισμού	0,04	-0,04	0,01	-0,06	0,85
Ικανότητα αναγνώρισης του εκφοβισμού	-0,05	0,29	0,16	-0,07	0,77
Επάρκεια πανεπιστημιακής προετοιμασίας	0,11	-0,20	-0,17	0,25	0,53
Ποσοστό (%) συνολικής διακύμανσης	53,98				
Ποσοστό (%) κοινής διακύμανσης	17,54	11,41	9,14	8,16	7,73
Ιδιαιμιά (eigenvalue)	3,86	2,51	2,01	1,80	1,70

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, σχεδόν ένας στους τέσσερις φοιτητές (24,9%) αναφέρει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί γενικά ένα πολύ σημαντικό

ζήτημα στην Ελλάδα και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (62,2%) των φοιτητών αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα.

Πίνακας 2

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων στην ερώτηση για τη σοβαρότητα του εκφοβισμού στην Ελλάδα (N=676)

Στη χώρα μας, πιστεύετε ότι ο εκφοβισμός αποτελεί γενικά:	f	%
Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα	167	24,9
Ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα	418	62,2
Ένα όχι πολύ σημαντικό ζήτημα	79	11,8
Ένα καθόλου σημαντικό ζήτημα	8	1,2

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης Pearson r , οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών. Οι μέσοι όροι των μεταβλητών δείχνουν

Πίνακας 3

Δείκτες συσχέτισης Pearson r , μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των μεταβλητών

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6
1. Δεσμεύσεις Εκπαιδευτικών ^α	-	0,374***	0,575***	0,351***	0,058	0,192***
2. Ανησυχία/Ενδιαφέρον ^α	-	-	0,348***	0,281***	0,034	0,226***
3. Δεσμεύσεις Συστήματος ^α	-	-	-	0,364***	0,054	0,197***
4. Επιθυμία για Επιμόρφωση ^α	-	-	-	-	0,076*	0,119**
5. Αυτοπεποίθηση ^α	-	-	-	-	-	0,005
6. Αντιληπτή Σοβαρότητα του Εκφοβισμού ^β	-	-	-	-	-	-
M	4,43	4,33	4,26	4,25	3,15	3,11
SD	0,54	0,59	0,56	0,76	0,73	0,63

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^α Εύρος = 1-5. ^β Εύρος = 1-4.

ότι οι φοιτητές, γενικά, έχουν θετικές στάσεις προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έχουν την τάση να θεωρούν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για τα σχολεία στην Ελλάδα και έχουν υψηλά επίπεδα δεσμεύσεων ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών και του συστήματος. Αναφέρουν έντονη ανησυχία και ενδιαφέρον για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και εκφράζουν την επιθυμία τους να μάθουν περισσότερα για αυτόν κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης. Ωστόσο, φαίνεται να έχουν μέτρια αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό.

Επίσης, όσο αυξάνεται η σοβαρότητα που αποδίδουν στο θέμα τόσο αυξάνονται η ανησυχία και το ενδιαφέρον τους για αυτό, οι δεσμεύσεις τους για το ρόλο του συστήματος και των εκπαιδευτικών να το αντιμετωπίσουν και η επιθυμία τους να διδαχθούν περισσότερα για τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η ανησυχία και το ενδιαφέρον τους για το σχολικό εκφοβισμό τόσο αυξάνονται οι δεσμεύσεις τους για το ρόλο του συστήματος και των εκπαιδευτικών. Οι φοιτητές με μεγάλη ανησυχία/ενδιαφέρον και μεγάλη εκφρασμένη δέσμευση ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών και του συστήματος έχουν εντονότερη επιθυμία να διδαχθούν

περισσότερα για τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους. Τέλος, οι φοιτητές με μεγάλη αυτοπεποίθηση επιθυμούν να μάθουν περισσότερα και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι Έλληνες μελλοντικοί δάσκαλοι τείνουν να αντιλαμβάνονται ότι ο εκφοβισμός συνιστά πρόβλημα για τα σχολεία. Παρόλα αυτά, θεωρούν τον εκφοβισμό λιγότερο σημαντικό ζήτημα συγκριτικά με τους Άγγλους (Nicolaidis et al., 2002), τους Αμερικανούς (Bauman & Del Rio, 2005) και τους Ισπανούς φοιτητές (Benítez et al., 2009). Ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι η αναγνώριση και η συστηματική μελέτη του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι πιο πρόσφατη, σε σύγκριση με την κατάσταση σε άλλες χώρες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η σοβαρότητα που αποδίδουν στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού τόσο αυξάνονται η ανησυχία και το ενδιαφέρον τους για το αυτόν, οι δεσμεύσεις τους για το ρόλο του συστήματος και των εκπαιδευτικών να τον αντιμετωπίσουν και η επιθυμία τους να διδάχτούν περισσότερα για αυτόν κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους.

Η επιθυμία των μελλοντικών δασκάλων στην Ελλάδα να μάθουν περισσότερα για το σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης εκφράζεται ιδιαίτερα έντονα. Όπως έχει διαπιστωθεί και στις λίγες σχετικές έρευνες (Bauman & Del Rio, 2005. Benítez et al., 2009. Beran, 2005. Craig et al., 2000. Kandakai & King, 2002. Nicolaidis et al., 2002), οι φοιτητές που ετοιμάζονται να γίνουν δάσκαλοι δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την πανεπιστημιακή εκπαίδευσή τους για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και επιθυμούν να εκπαιδευτούν περαιτέρω. Συνεπώς, είναι ανάγκη να οργανωθεί πιο συστηματικά η κατάρτιση των φοιτητών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, ώστε να αντιληφθούν πλήρως τη σοβαρότητα του προβλήματος και να αποκτήσουν κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπισή του.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι θεωρούσαν πως η προσωπική τους δέσμευση και η δέσμευση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό είναι πολύ σημαντική. Η αυξημένη δέσμευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών έχει διαπιστωθεί και σε άλλες χώρες (Beran, 2005. Craig et al., 2000, 2011). Είναι ένα ιδιαίτερα καθοριστικό στοιχείο, καθώς η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από το βαθμό της δέσμευσης των εκπαιδευτικών να τερματίσουν τον εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών τους (Pepler et al., 2004).

Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι είχαν μέτρια αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό, εύρημα σύμφωνο με αυτό και άλλων σχετικών ερευνών (Bauman & Del Rio, 2005. Benítez et al., 2009. Beran, 2005. Craig et al., 2000. Nicolaidis et al., 2002. Viadero, 1997). Το εύρημα αυτό εκφράζει μian αντίφαση: θα αναμέναμε ότι η έλλειψη ικανοποίησης των φοιτητών από την πανεπιστημιακή κατάρτιση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό θα συνοδευόταν από χαμηλή αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους να τον αντιμετωπίσουν. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της αντίφασης απορρέει από τα αναπτυξιακά γνωρίσματα των φοιτητών που διανύουν την περίοδο της *αναδυόμενης ενηλικίωσης* (emerging adulthood) (Arnett, 1998, 2004). Ίσως η όχι χαμηλή, και πιθανόν μη ρεαλιστική, αυτοπεποίθηση των φοιτητών να οφείλεται στην

αίσθηση «παντοδυναμίας» και απεριόριστων επιλογών που χαρακτηρίζει την αναδυόμενη ενηλικίωση. Περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία, στην οποία να συμπεριληφθεί μεγαλύτερος αριθμός ανδρών φοιτητών από αυτόν που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, το ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι εκφράζουν υψηλή δέσμευση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ενδέχεται να αντανακλά την πεποίθησή τους, όπως βρέθηκε σε σχετική έρευνα στην Ελλάδα πάλι σε φοιτητές (Γαλανάκη, 2012), ότι η αποδοχή της ευθύνης είναι το κυριότερο κριτήριο ενηλικίωσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι αναδυόμενοι ενήλικοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί νοιάζονται όχι μόνον για τον εαυτό τους, αλλά και για τα δικαιώματα και τις ανάγκες των άλλων, και το στοιχείο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί για την επαρκή προετοιμασία τους να αντιμετωπίσουν τη βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Αμανάκη, Ε., Φελούκα, Β., & Βογιατζόγλου, Π. (2009). Στάσεις των δασκάλων απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο σχολείο. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (σσ. 383-393). Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Arnett, J.J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 4, 295-315.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Benítez, J.L., García-Berbén, A., & Fernández-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 191-208.
- Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences*, 8, 43-49.
- Boe, E.E., Shin, S., & Cook, L. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education? *Journal of Special Education*, 41, 158-170.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31, 367-377.
- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers and effective behaviour management: an evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21, 188-193.
- Γαλανάκη, Ε. (2012). Αναδυόμενη ενηλικίωση και γνωσιακές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις: Προκλήσεις και ευκαιρίες για την ψυχική υγεία των νέων ανθρώπων. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ. Έκδ.), *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου: Γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις* (σσ. 33-54). Αθήνα: Πεδίο.

- Cains, R.A., & Brown, C.R. (1998). Newly qualified teachers: a comparative analysis of the perceptions held by B. Ed. and PGCE-trained primary teachers of the level and frequency of stress experienced during the first year of teaching. *Educational Psychology, 18*, 97-110.
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education, 34*, 21-33.
- Craig, W.M., Henderson, K., & Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*, 5-21.
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K., & Funk, J.B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73*, 347-355.
- Kallestad, J.H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment, 6*, 21a.
- Kandakai, T.L., & King, K.A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior, 26*, 342-353.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431-453.
- Leff, S.S., Kupersmidt, J.B., Patterson, C.J., & Power, T.J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review, 28*, 505-517.
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders, 1*, 255-288.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education, 28*, 718-738.
- 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.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*, 12-17.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education, 28*, 1131-1143.
- Pepler, D.J., Smith, P.K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2011). Canadian and Australian pre-service teachers' use, confidence and success in various behaviour management strategies. *International Journal of Educational Research, 50*, 271-281.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International, 29*, 199-213.

- Smith, P.K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Stephens, P., Kyriacou, C., Tønnessen, F. (2005). Student teachers' views of pupil misbehaviour in classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 203-216.
- Swabey, K., Castleton, G., & Penney, D. (2010). Meeting the standards? Exploring preparedness for teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 29-46.
- Viadero, D. (1997). Beating the bullies. *Teacher Magazine*, 9, 9-11.
- Woodcock, S. (2011). A cross sectional study of pre-service teacher efficacy throughout the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 23-34.
- Yoon, J.S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45.
- Yoon, J.S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

Abstract

The aim of this study was to examine student teachers' knowledge and attitudes toward school bullying. Participants were 676 students at the Faculty of Primary Education, University of Athens, Greece. They replied to a question about the perceived seriousness of bullying (Nikolaides, Toda, & Smith, 2002), and completed the *Teachers' Attitudes About Bullying Questionnaire* (Beran, 2005). Principal components analysis confirmed the five-component structure of the questionnaire. Results showed that a considerable percentage of prospective teachers regarded bullying as a serious matter and wanted to learn more about this issue during their studies. Also, they expressed high personal commitment and system commitment to dealing with bullying. Although they are not satisfied with their education on bullying, they exhibit at least moderate confidence in coping with it. Results are discussed in comparison with the few relevant studies conducted in other countries on this issue and in relation to the developmental characteristics of emerging adults.

Ειρήνη Αμανάκη

Εκπαιδευτικός, M.Sc., Ph.D., Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α 10680 Αθήνα
Τηλ.: 2103688089, Fax: 2103688088
E-mail: amanakirenata@gmail.com

Ευαγγελία Γαλανάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας
Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α 10680 Αθήνα
Τηλ.: 2103688089, Fax: 2103688088
E-mail: egalanaki@primedu.uoa.gr