



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

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή,  
Τμήμα Βιολογίας

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

**Διπλωματική Εργασία**

**«Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας  
Εκπαίδευσης για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή  
του και η σχέση τους με τις γνώσεις τους για θέματα Ψυχικής Υγείας  
των μαθητών/-τριών»**

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας: Δημητροπούλου Ευαγγελία

A.M.: 219009

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Κουκουνάρας- Λιάγκης Μάριος, Αναπληρωτής Καθηγητής,  
Τμήμα Θεολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Άλλα δύο μέλη της Επιτροπής:

κ. Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Π.Τ.Δ.Ε.,  
Ε.Κ.Π.Α.

κ. Βουδούρη Αγγελική, Καθηγήτρια Στατιστικής - Πληροφορικά Συστήματα  
Διαχείρισης Κινδύνου στην Εκπαίδευση, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση του  
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική  
Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Σεπτέμβριος, 2022





HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian  
University of Athens**

— EST. 1837 —

**Department of Pedagogy and Primary Education, School of Medicine,  
Department of Biology**

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

**«Attitudes and perceptions of primary school teachers about bullying  
and its treatment and their relationship with their knowledge of  
students' mental health issues»**

Συγγραφέας: Dimitropoulou Evangelia

Supervisor: Koukounaras-Liagkis Marios, Associate Professor, Dep. of  
Theology, NKUA.

Άλλα δύο μέλη της Επιτροπής:

Mylonakou - Keke Iro, Professor of Social Pedagogy, PDPE,  
NKUA

Voudouri Aggeliki, Professor, Statistics & Risk Management in  
Education PDPE, NKUA

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

Athens, September, 2022

«Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του και η σχέση τους με τις γνώσεις τους για θέματα Ψυχικής Υγείας των μαθητών/-τριών»

Συγγραφέας: Δημητροπούλου Ευαγγελία

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) κ. Κουκουνάρας- Λιάγκης Μάριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Θεολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
- 2) κ. Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚ.Π.Α.
- 3) κ. Βουδούρη Αγγελική, Καθηγήτρια Στατιστικής - Πληροφορικά Συστήματα Διαχείρισης Κινδύνου στην Εκπαίδευση, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

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

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογραφούσα 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: ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «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 ΔΠΜΣ.

## Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του και η σχέση που αυτές εμφανίζουν με τις γνώσεις τους για θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών. Της έρευνας προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, τα ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών, τη σχέση μεταξύ των δύο, καθώς και σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών. Για την ερευνητική διαδικασία κατασκευάστηκε ερευνητικό εργαλείο με τη μορφή ερωτηματολογίου, με σκοπό να εξεταστούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, η ευθύνη τους στην αντιμετώπισή του, η επάρκεια γνώσεών τους σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών και η πιθανή συσχέτιση των γνώσεων αυτών με την ανάληψη ευθύνης τους για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 336 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν δάσκαλοι μιας τάξης δημοτικού σχολείου. Από τα πορίσματα της έρευνας αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν τον εκφοβισμό ως φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των μαθητών, ενώ πιστεύουν ότι τα παιδιά, τα οποία τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο, θα πρέπει να δέχονται βοήθεια από ενήλικες. Επιπλέον, συμφωνούν ότι άπτεται της ευθύνης τους η πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού στα πλαίσια του σχολείου και του διαλείμματος, όχι όμως και εκτός σχολείου, ενώ τονίζουν την ανάγκη παροχής κατάλληλης εκπαίδευσης σε εκείνους για την αποτελεσματικότερη πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών. Επιπροσθέτως, όσον αφορά την ενημέρωσή τους για θέματα ψυχικής υγείας, από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι συγκλίνουν στο ότι είναι κάπως ενημερωμένοι. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί ήταν πιο ενημερωμένοι για τα ζητήματα αυτά, ήταν πιο πιθανό να αναλάβουν την ευθύνη για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Λέξεις – κλειδιά: ενδοσχολικός εκφοβισμός, κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα, ψυχική υγεία, απόψεις εκπαιδευτικών, ευθύνη εκπαιδευτικών

## **Abstract**

In this thesis, the attitudes and perceptions of primary school teachers about bullying and its treatment and their relationship with their knowledge of students' mental health issues are studied. The research was preceded by a literature review on the phenomenon of bullying, students' mental health issues, the relationship between the two, and the role of teachers in preventing and addressing them. For the research process, a research tool in the form of a questionnaire was constructed in order to examine teachers' attitudes and perceptions regarding bullying, their responsibility in dealing with it, the adequacy of their knowledge regarding mental health issues of students and the possible correlation of this knowledge with their assumption of responsibility for dealing with the phenomenon.

The survey involved 336 primary school teachers of all disciplines, the majority of whom were teachers of a primary school class. The findings of the survey revealed that teachers do not consider bullying as a normal part of students' development and believe that children who are bullied by other children at school should receive help from adults. Furthermore, they agree that it is their responsibility to prevent bullying incidents in school and during break time, but not outside school, and stress the need to provide appropriate training for them to prevent and deal with such incidents more effectively. In addition, regarding their awareness of mental health issues, their responses showed that they converge on being somewhat informed. Finally, it was observed that teachers who were more informed about these issues were more likely to take responsibility for addressing bullying.

Key – words: in-school bullying, socio-pedagogical issue, mental health, teachers' attitudes, teachers' responsibility



*Στην οικογένειά μου, η ανιδιοτελής αγάπη της οποίας με βοηθά να εξελίσσομαι.  
Στον σύντροφό μου, Σταύρο, για την αμέριστη υποστήριξή του σε κάθε μου προσπάθεια.*

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα παρακάτω άτομα που στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μου αυτή από την αρχή μέχρι το τέλος:

Τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Κουκουνάρα-Λιάγκη Μάριο, Αναπληρωτή Καθηγητή, του Τμήματος Θεολογίας, Ε.Κ.Π.Α., για όσα μου έμαθε, για την ενθάρρυνση που μας έδινε στα μαθήματα και για τις έγκαιρες και εύστοχες παρατηρήσεις του όσον αφορά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Την καθηγήτριά μας, κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., για την ευκαιρία που μου έδωσε να ενταχθώ ως φοιτήτρια στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και να συνεχίσω τις σπουδές μου επάνω στο αντικείμενο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία μου είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον από το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.. Επίσης, για τον τρόπο που με έκανε να αντιλαμβάνομαι τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο οποίος δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, αλλά έγκειται και στην επίτευξη πολλών άλλων στόχων, όπως η σύναψη θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ εκείνων και των ατόμων της ευρύτερης κοινωνίας.

Την καθηγήτρια, κ. Βουδούρη Αγγελική, για τη συμμετοχή της στην τριμελή επιτροπή. Όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που με την παράδοση των μαθημάτων τους στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό συνέβαλαν στη διεύρυνση των πνευματικών μου οριζόντων.

Τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και τους/τις Διευθυντές/τριες των Δημοτικών Σχολείων που προώθησαν στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας τους και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που απαιτούνταν για το ερευνητικό μέρος της εργασίας μου.

Τους/τις φίλους/ες και συναδέλφους/συναδέλφισσές μου που συνέβαλαν στη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων μου.

Τον σύντροφό μου, Σταύρο, που καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με ενθάρρυνε και με υποστήριξε, συνεχίζοντας πάντα να με παρακινεί να κυνηγάω τα όνειρά μου.

Τον αδερφό μου, Γεράσιμο, που κάθε φορά που πάω να «πέσω», με ωθεί στο να ανακαλύπτω τα κατάλληλα κίνητρα για να συνεχίζω.

Τους γονείς μου που πάντα είναι δίπλα μου και με την αγάπη τους συνεχίζουν να στηρίζουν την κάθε μου προσπάθεια.

## **Περιεχόμενα**

Περίληψη .....	4
Abstract .....	5
Ευχαριστίες .....	7
Κατάλογος Πινάκων .....	13
Κατάλογος Γραφημάτων .....	14-15
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>16</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ενδοσχολικός εκφοβισμός .....</b>	<b>19</b>
1.1 Εισαγωγή .....	20
1.2 Ενδοσχολικός εκφοβισμός: ορισμοί φαινομένου .....	20
1.3 Μελέτη του ενδοσχολικού εκφοβισμού .....	22
1.4 Μορφές εκφοβισμού .....	24
1.5 Αιτίες και παράγοντες εκδήλωσης του ενδοσχολικού εκφοβισμού .....	26
1.6 Σύνοψη κεφαλαίου .....	30
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ενδοσχολικός εκφοβισμός και Κοινωνική Παιδαγωγική .....</b>	<b>31</b>
2.1 Εισαγωγή .....	32
2.2 Ο Ενδοσχολικός εκφοβισμός και η Κοινωνική Παιδαγωγική .....	33
2.2.1 Τι είναι η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής; .....	33
2.2.2 Ο Ενδοσχολικός εκφοβισμός υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής .....	36
2.2.3 Ρόλοι συμμετεχόντων στον εκφοβισμό και η αξιοποίηση της ομάδας των παρευρισκομένων .....	38
2.2.4 Ο ρόλος της σχέσης δασκάλου- μαθητή στην ελάττωση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού .....	40
2.3 Σύνοψη κεφαλαίου .....	43

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ψυχική Υγεία και Ενδοσχολικός εκφοβισμός .....44**

3.1 Εισαγωγή .....45

3.2 Ορισμός Ψυχικής Υγείας και παράγοντες που την επηρεάζουν .....45

3.3 Ταξινόμηση προβλημάτων Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων .....47

3.4 Ενδοσχολικός εκφοβισμός και Ψυχική Υγεία .....49

3.4.1 Συνέπειες Ενδοσχολικού εκφοβισμού στην Ψυχική Υγεία .....49

3.4.2 Η επίδραση της απόρριψης- μοναξιάς στην Ψυχική Υγεία ως απόρροια περιστατικών εκφοβισμού και ο ρόλος της σύναψης σχέσεων μέσα από την οπτική της σύμπραξης Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και Κοινωνικής Παιδαγωγικής .....53

3.5 Σύνοψη κεφαλαίου .....58

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, την αντιμετώπισή του και για ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών .....59**

4.1 Εισαγωγή .....60

4.2 Οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον Ενδοσχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του (έρευνες) .....60

4.3 Γνώσεις/ αντιλήψεις εκπαιδευτικών για θέματα Ψυχικής Υγείας των μαθητών και η ετοιμότητά τους για την αντιμετώπισή τους (έρευνες) .....64

4.4 Σύνοψη κεφαλαίου .....69

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης του ενδοσχολικού εκφοβισμού .....70**

5.1 Εισαγωγή .....71

5.2 Προγράμματα πρόληψης- παρέμβασης του εκφοβισμού .....71

5.3 Σύνοψη κεφαλαίου .....81

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σκοπός και Μεθοδολογία έρευνας</b> .....	83
6.1 Εισαγωγή .....	84
6.2 Σκοπός .....	84
6.3 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	86
6.4 Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας .....	87
6.4.1 Διαδικασία έρευνας .....	87
6.4.2 Περιορισμοί έρευνας .....	88
6.4.3 Τελικό δείγμα .....	88
6.5 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	95
6.6 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων .....	96
6.6.1 Στατιστικοί Έλεγχοι .....	97
6.7 Σύνοψη κεφαλαίου .....	98
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα έρευνας</b> .....	<b>99</b>
7.1 Εισαγωγή .....	100
7.2 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	100
7.3 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	104
7.4 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	109
7.4.1 Επάρκεια γνώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας των μαθητών/τριών .....	109
7.4.2 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας .....	115
7.5. 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	119
7.6 Σύνοψη κεφαλαίου .....	121

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Σύνοψη Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα - Συζήτηση .....</b>	<b>122</b>
8.1 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	123
8.2 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	125
8.3 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	129
8.4 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	132
8.5 Προτάσεις .....	134
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>136</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>151</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι .....</b>	<b>152</b>

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Δείκτης Cronbachs' Alpha τελικού δείγματος .....	97
<b>Πίνακας 2.</b> Δείκτης Cronbachs' Alpha τελικού δείγματος για τις ενότητες σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. ....	97
<b>Πίνακας 3.</b> Δείκτης Cronbachs' Alpha τελικού δείγματος για τις ενότητες σχετικά με την Ψυχική Υγεία. ....	98
<b>Πίνακας 4.</b> <i>Συσχέτιση επαναληπτικότητας εκφοβιστικής συμπεριφοράς με τρόπο αντιμετώπισής της από τον/την εκπαιδευτικό</i> .....	103
<b>Πίνακας 5.</b> <i>Συσχέτιση κατάλληλης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για πρόληψη εκφοβισμού με ικανότητά τους για πρόληψη του φαινομένου</i> .....	107
<b>Πίνακας 6.</b> <i>Σχέση παρακολούθησης σεμιναρίων για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό με την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών για την πρόληψη τέτοιων περιστατικών μέσα στην τάξη</i> .....	108
<b>Πίνακας 7.</b> <i>Συσχέτιση αναγνώρισης της ψυχικής ασθένειας και της αποδοχής των ασθενών με ψυχικές παθήσεις</i> .....	118
<b>Πίνακας 8.</b> <i>Συσχέτιση πληροφόρησης σχετικά με τα συμπτώματα και σημάδια ψυχικών ασθενειών μεταξύ των μαθητών/τριών και της ανάληψης ευθύνης εκπαιδευτικών για πρόληψη εκφοβισμού στην τάξη</i> .....	119
<b>Πίνακας 9.</b> <i>Συσχέτιση πληροφόρησης σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών και της ανάληψης ευθύνης εκπαιδευτικών για πρόληψη εκφοβισμού εκτός σχολείου</i> .....	120



## Κατάλογος Γραφημάτων

<b>Ραβδόγραμμα 1.</b> <i>Το φύλο των εκπαιδευτικών</i> .....	89
<b>Ραβδόγραμμα 2.</b> <i>Τάξη/ Τάξεις που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί</i> .....	90
<b>Ραβδόγραμμα 3.</b> <i>Ειδικότητα/ θέσεις που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί</i> .....	91
<b>Ραβδόγραμμα 4.</b> <i>Κατοικία των εκπαιδευτικών</i> .....	91
<b>Κυκλικό Διάγραμμα.</b> <i>Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών</i> .....	92
<b>Ραβδόγραμμα 5.</b> <i>Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών</i> .....	93
<b>Ραβδόγραμμα 6.</b> <i>Ανώτερο ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών</i> .....	93
<b>Ραβδόγραμμα 7.</b> <i>Παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων (35 ωρών και άνω) σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό</i> .....	94
<b>Ραβδόγραμμα 8.</b> <i>Παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων (35 ωρών και άνω) σχετικά με την Ψυχική Υγεία των μαθητών/τριών</i> .....	95
<b>Γράφημα σωρευμένων περιοχών.</b> <i>Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό</i> .....	102
<b>Ραβδόγραμμα 9.</b> <i>Ανάληψη ευθύνης εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση εκφοβισμού εντός και εκτός σχολικού χώρου σε ποσοστά</i> .....	106
<b>Ραβδόγραμμα 10.</b> <i>Πληροφόρηση σχετικά με παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών</i> .....	109
<b>Ραβδόγραμμα 11.</b> <i>Πληροφόρηση σχετικά με τις αιτίες των προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών</i> .....	110
<b>Ραβδόγραμμα 12.</b> <i>Πληροφόρηση σχετικά με την ψυχοσυμπεριφορική διαμεσολάβηση</i> .....	111
<b>Ραβδόγραμμα 13.</b> <i>Πληροφόρηση σχετικά με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας στην κοινότητα</i> .....	112

<b>Ραβδόγραμμα 14.</b> Πληροφόρηση σχετικά με το αρμόδιο σύστημα το οποίο ασχολείται με ψυχικά ασθενείς .....	113
<b>Ραβδόγραμμα 15.</b> Πληροφόρηση σχετικά με τα συμπτώματα και τα σημάδια ψυχικών ασθενειών μεταξύ μαθητών .....	114
<b>Ραβδόγραμμα 16.</b> Πληροφόρηση σχετικά με σχολικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας διαθέσιμες στους μαθητές .....	115
<b>Ραβδόγραμμα 17.</b> Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών με την ύπαρξη ψυχικής ασθένειας .....	116
<b>Ραβδόγραμμα 18.</b> Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας .....	118

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή, όπου οι συνθήκες σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και συνάμα εκπαιδευτικό επίπεδο διαρκώς μεταβάλλονται, είναι αναμενόμενο ότι αυτές επισύρουν αντίστοιχα ένα φάσμα αλλαγών στον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, ο οποίος ήταν ήδη πολλαπλός και επιφορτισμένος με διάφορες υποχρεώσεις όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών του και πέρα από την κάλυψη απλώς της εκάστοτε διδακτέας ύλης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι ένα από τα ζητήματα που καθημερινά έρχεται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός και για το λόγο αυτό, η θεώρησή του από μια κοινωνικοπαιδαγωγική σκοπιά, η οποία θα επιτρέψει την συνεργασία μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας για την αποτελεσματικότερη πρόληψη και ολική αντιμετώπισή του, καθίσταται αναγκαία. Ταυτόχρονα, η αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία είναι αυτή που θα συντελέσει καθοριστικά στην άμβλυση των περιστατικών εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας μεταξύ των μαθητών, δεδομένου ότι ένας από τους παράγοντες επικινδυνότητας που ευθύνονται για την εμφάνιση άγχους, και όχι μόνο, στην παιδική ηλικία είναι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός (Αγγελοσοπούλου, 2016). Όπως είναι γνωστό, άλλωστε, το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού συγκαταλέγεται στα ζητήματα που μπορούν να δημιουργήσουν σημαντικές αρνητικές συνέπειες τόσο στους νέους όσο και στα παιδιά, όπως είναι τα κοινωνικά, ψυχολογικά, σωματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014).

Δεδομένου ότι ένα στοιχείο που καθορίζει το πως θα δράσει κάθε φορά κάποιο άτομο είναι οι στάσεις που αυτό έχει (Bandura, 1999), οι στάσεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού (Ψάλτη, Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: Μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου, 2012). Για αυτό το λόγο, η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και την αντιμετώπισή του παίζουν μεγάλο ρόλο. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016 σε 469 φοιτητές/τριες, τόσο από την Ελλάδα όσο και από τη Νορβηγία και την Αγγλία, οι οποίοι/ες σπούδαζαν σε κλάδους σχετικούς με την εκπαίδευση και τη φροντίδα παιδιών, όσον αφορά τις απόψεις τους για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και το εάν αυτές αντανακλούν μια κοινωνικοπαιδαγωγική στάση, η πλειοψηφία όσων έλαβαν μέρος συμφώνησε ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό πρόβλημα στα σχολεία και ότι τα σχολεία δεν αντιμετωπίζουν τα περιστατικά που ανακύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό

(Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016). Όπως προέκυψε και από παλαιότερη έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις περισσότερες μορφές του εκφοβισμού, αλλά αγνοούν αρκετές από τις διαστάσεις του, γεγονός το οποίο στη συνέχεια, μπορεί να αποτελέσει αιτία μη έγκαιρης αντιμετώπισης εκ μέρους τους των περιστατικών που συμβαίνουν στο σχολείο. Προέκταση αυτού είναι ότι παρουσιάζουν αβεβαιότητα για το αν διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου και τονίζουν ότι η εκπαίδευσή τους δεν επαρκεί για κάτι τέτοιο, με αποτέλεσμα να χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση. Επίσης, συμφωνούν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού εντός του σχολείου είναι δική τους ευθύνη, σε αντίθεση με αυτά που συμβαίνουν εκτός τους σχολικού χώρου (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Επιπλέον, όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών, από παλαιότερη έρευνα σε δασκάλους σχετικά με το κατά πόσο γνωρίζουν τους παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν στους μαθητές προβλήματα ψυχικής υγείας αναδείχθηκε ότι παραπάνω από τους μισούς δήλωσαν ότι ήταν κάπως ενημερωμένοι (50.5%), ενώ μόνο το 6.1% δήλωσε ότι είναι απολύτως ενημερωμένο για τα συμπτώματα και τις ενδείξεις μιας ψυχολογικής ασθένειας μεταξύ των μαθητών (Kamel, Haridi, Alblowi, Albasher, & Alnazhah, 2020).

Δεδομένου όμως ότι ούτε στην Ελλάδα αλλά ούτε και στο εξωτερικό δεν έχει διεξαχθεί αντίστοιχη μελέτη που να συνδυάζει τη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, την ανάληψη ευθύνης τους στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπισή του, την επάρκεια γνώσεων τους για θέματα ψυχικής υγείας και τη συσχέτιση που εμφανίζει αυτή με την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος και δημιουργήθηκε ερευνητικό εργαλείο, το οποίο λειτουργεί με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα θα μελετηθούν τα παρακάτω:

- Η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό
- Η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ευθύνη τους στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον

- Η διερεύνηση της επάρκειας γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας
- Η διερεύνηση της συσχέτισης της γνώσης θεμάτων σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών/ -τριών με την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού

Στο πρώτο μέρος της μελέτης πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση με σκοπό την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου του ενδοσχολικού εκφοβισμού, την παράθεση μιας σύντομης ιστορικής αναδρομής της μελέτης του, και την περιγραφή των μορφών και των αιτιών εκδήλωσής του. Επίσης, παρουσιάζεται ο ενδοσχολικός εκφοβισμός υπό το πρίσμα της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και λαμβάνει χώρα η διασαφήνιση του όρου της ψυχικής υγείας, των παραγόντων που την επηρεάζουν και ο ρόλος του εκφοβισμού στην εμφάνιση τέτοιου είδους προβλημάτων. Η σχέση τους αυτή υποστηρίζεται και με την παράλληλη παράθεση πορισμάτων ερευνών από το χώρο της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης σχετικά με την επίδραση που ασκεί η απόρριψη και η μοναξιά στην ψυχική υγεία των ατόμων ως άμεσα επακόλουθα των περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία, παρατίθενται τα αποτελέσματα αυτής και ύστερα, επιχειρείται η κριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων. Τέλος, αναφέρονται περαιτέρω προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

## 1.1 Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1970 και ύστερα, το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού που μάστιζε τη σχολική κοινότητα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ξεκίνησε να διερευνάται όλο και πιο επισταμένα (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012), με πρωτοπόρο ερευνητή τον Dan Olweus. Έκτοτε, διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς, αναγνωρίζοντας τη σημασία του για όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτόν (εκείνα που εκφοβίζονται, εκείνα που δέχονται τον εκφοβισμό και όσα είναι απλοί παρατηρητές του φαινομένου) και, κατ' επέκταση, τις αρνητικές διαστάσεις που μπορεί να επιφέρει στην ευρύτερη κοινωνία. Δεδομένου μάλιστα ότι η Ελλάδα το 2012 βρισκόταν στην τέταρτη θέση παγκοσμίως, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού, με τη Ρουμανία, την Εσθονία και τη Λετονία να βρίσκονται στις πρώτες θέσεις (European Antibullying Campaign, 2012), κατανοεί κανείς ότι το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί περισσότερο, έτσι ώστε στη συνέχεια να λάβουν χώρα οι κατάλληλες δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισής του τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και έξω από αυτό.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, λοιπόν, επιχειρείται η περιγραφή και η κατανόηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, μέσω της μελέτης της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τους ορισμούς που του έχουν αποδοθεί, τις διάφορες μορφές που αυτός λαμβάνει, τις αιτίες εκδήλωσής του και μέσω μιας σύντομης ιστορικής αναδρομής όσον αφορά τη διερεύνησή του, προτού αποδοθούν από τους εκπαιδευτικούς οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο.

## 1.2 Ενδοσχολικός εκφοβισμός: ορισμοί φαινομένου

Περισσότερο από τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, ένα σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς- αυτό της σχολικής βίας- έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις και μάστιζε τη σχολική κοινότητα (Κουρκούτας & Κοκιάδη, 2015). Μία μορφή της επιθετικής συμπεριφοράς που παρουσιάζεται στα σχολεία τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα είναι το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού (*bullying*) (Λεπιντζή, 2019).

Σύμφωνα με το Online Oxford Dictionary, ο όρος *bully*, ο οποίος προήλθε από την αντίστοιχη ολλανδική λέξη *boele* (=εραστής), είχε τη σημασία του *αγαπημένος/η* και ξεκίνησε να χρησιμοποιείται στις αρχές του 16<sup>ου</sup> αιώνα. Έναν αιώνα αργότερα, η

σημασία διαφοροποιήθηκε και σύμφωνα με τον Rigby (2008), χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα για να προσδιορίσει τον *ψευτονταή ή αυτόν που κατατρώχει τους αδύνατους* (Ψάλτη & Κασάπη, Σχολικός Εκφοβισμός: Άγνωστη λέξη- Γνωστή συμπεριφορά, 2012, σ. 13).

Όπως αναφέρει ο σουηδός πρωτοπόρος ερευνητής του ενδοσχολικού εκφοβισμού (bullying), Dan Olweus, αυτός χρειάζεται να πληροί τρία κριτήρια για να οριστεί ως τέτοιος, τα οποία είναι τα εξής: «1) πρέπει να πρόκειται για αρνητική συμπεριφορά ή εκ προθέσεως συμπεριφορά για πρόκληση βλάβης, 2) να εμφανίζει επαναληψιμότητα και 3) να συμβαίνει στα πλαίσια μιας διαπροσωπικής σχέσης, που χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης» (Smith, et al., 1999).

Ωστόσο, οι ορισμοί της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (*bullying*) επηρεάζονται από το πολιτισμικό πλαίσιο και τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά σε έναν τόπο και για το λόγο αυτό δεν είναι απόλυτοι (Αντζουλή & Ηλιοπούλου, Απρίλιος, 2016). Έκτοτε, λοιπόν, αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να ορίσουν και να προσδιορίσουν το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, ο Rigby (2002) και οι Smith και Sharp (1994), ορίζουν τον εκφοβισμό ως μια «*συστηματική κατάχρηση εξουσίας/ δύναμης*», αναδεικνύοντας την επαναλαμβανόμενη καταπίεση που υφίσταται ο πιο ανίσχυρος από τον ισχυρότερο (Smith & Sharp, 1994. Rigby, 2002). Αντίστοιχα, ο Farrington (1993) αναφέρει ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός χρειάζεται να παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά για να οριστεί ως τέτοιος: «1) φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή, 2) πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα, 3) περιλαμβάνει ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο, 4) επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική περίοδο» (Farrington, 1993). Σύμφωνα με τον Rigby (2008b), ο εκφοβισμός συνήθως λαμβάνει χώρα μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας και μάλιστα παιδιών που βρίσκονται στην ίδια τάξη, ενώ τυχαίνει να είναι του ίδιου φύλου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν εξαιρέσεις (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016).

Επιπλέον, οι Tattum και Tattum (1992), όπως και ο Olweus τονίζουν την εκούσια συμπεριφορά για πρόκληση βλάβης σε κάποιον και την πρόκληση δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως στρες και πίεσης, ως σημαντικά στοιχεία για τον προσδιορισμό του εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο (Κοντογιάννης, 2016).



Αργότερα, η Salmivalli (2010) περιέγραψε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως «*επιθετική συμπεριφορά κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων επανειλημμένα επιτίθεται, ταπεινώνει και/ή περιθωριοποιεί ένα σχετικά ανίσχυρο άτομο*», φανερώνοντας ότι η ανισορροπία δύναμης και η ηθελημένη πρόκληση σωματικής ή ψυχικής βλάβης παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια διαχωρισμού του εκφοβισμού από άλλες μορφές βίας που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο (Salmivalli C. , 2010, p. 112).

Πρέπει να τονιστεί ότι γίνεται χρήση του όρου *ενδοσχολικός εκφοβισμός* (bullying) κυρίως σε χώρες της Σκανδιναβίας, την Ολλανδία και από τους Βρετανούς, θέλοντας να υποδηλώσουν την κοροϊδία και το πείραγμα, ενώ σε χώρες της υπόλοιπης Ευρώπης αξιοποιείται ο όρος *σχολική βία* (Αρτινοπούλου, 2001). Στην Ελλάδα ωστόσο, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός διαχωρίζεται αισθητά από τον αστεϊσμό και το πείραγμα, δεδομένου ότι τα τελευταία δεν προκαλούν τον αντίστοιχο σωματικό ή ψυχικό πόνο που είθισται να βιώνει όποιος υφίσταται τον εκφοβισμό. Παρόλα αυτά υπάρχει μια λεπτή διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους, η οποία εάν προσπελαστεί μπορεί να σημαίνει ότι κάτι που ξεκίνησε ως αστείο μπορεί να καταλήξει να είναι εκφοβισμός (Alevizos, Lagoumintzi, & Salichos, 2015). Ο ίδιος ο Olweus επισημαίνει τη διαφορά αυτή, τονίζοντας ότι το «πείραγμα» λαμβάνει χώρα μεταξύ φίλων συνήθως και στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού, ενώ ο ενδοσχολικός εκφοβισμός μεταξύ παιδιών που δεν κάνουν παρέα (Olweus, 2007).

### **1.3 Μελέτη του ενδοσχολικού εκφοβισμού**

Είναι γεγονός ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός έχει πρόσφατα απασχολήσει τη διεθνή έρευνα, καθώς μόλις τη δεκαετία του '70 αυτός άρχισε να μελετάται συστηματικά. Αναλυτικότερα, ο Dan Olweus ήταν εκείνος που δημοσίευσε για πρώτη φορά το 1978 ένα βιβλίο σχετικά με το φαινόμενο αυτό, με τίτλο *Bullies and Whipping-Boys* (Θύτες και Αποδιοπομπαίοι Τράγοι). Επίσης, δημιούργησε ένα ερωτηματολόγιο αυτό - αναφοράς που μπορεί να συμπληρωθεί ανώνυμα από μαθητές και μαθήτριες στο σχολείο, με βάση το οποίο μπορεί κανείς να αναλύσει την πιθανή εμπλοκή τους σε φαινόμενα ενδοσχολικού εκφοβισμού είτε ως άτομα που ασκούν εκφοβισμό είτε ως άτομα που τον υφίστανται. Εκτός αυτού, ανέπτυξε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τον εκφοβισμό, με την ονομασία *Olweus Bully- Victim Intervention Program*. Οι δύο αυτές ενέργειές του στάθηκαν το έναυσμα για την περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας γύρω

από το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012).

Μέχρι σήμερα, διάφορες σχετικές έρευνες έχουν διεξαχθεί τόσο σε χώρες της Ευρώπης, όπως στην Αγγλία, την Ιταλία, την Ισπανία, την Πορτογαλία και τη Γερμανία, όπως και σε χώρες της Βόρειας Αμερικής, στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, καθώς και στην Ιαπωνία και την Άπω Ανατολή (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012).

Όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο, το φαινόμενο της βίας στα πλαίσια του σχολείου ξεκίνησε να ερευνάται σχεδόν είκοσι χρόνια αργότερα από τη δημοσίευση του βιβλίου του Dan Olweus, που προαναφέρθηκε. Οι πρώτες μελέτες για τη χρήση βίας μεταξύ μαθητών και μαθητριών 14-17 ετών πραγματοποιήθηκαν από την Μπεζέ (1998) το 1984, ενώ ακολούθησε η παρουσίαση αποτελεσμάτων μελετών της σχολικής βίας στο 7<sup>ο</sup> Συνέδριο του περιοδικού Σύγχρονη Εκπαίδευση με τίτλο «Η Βία στο Σχολείο» που πραγματοποιήθηκε το 1994 στην Αθήνα. Έκτοτε, πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, το 1990, για πρώτη φορά έγινε μελέτη της επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας και συνδέθηκε με την έδρα ελέγχου (Ψάλτη & Κασάπη, Εισαγωγή: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία, 2012). Σύμφωνα με τον Schepers, (2005), ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο *έδρα ελέγχου* στη μελέτη της προσωπικότητας το 1966 και τον συνέδεσε με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ήταν ο Rotter, θέλοντας να αναδείξει τον διαφορετικό τρόπο που τα άτομα μιας κοινωνίας αντιλαμβάνονται διάφορες καταστάσεις, άλλοτε θεωρώντας ότι τα ίδια έχουν τον έλεγχο μιας κατάστασης και είναι εκείνα που ευθύνονται για τις συνέπειες μιας συμπεριφοράς και άλλοτε αποδίδοντας και αξιολογώντας αυτές τις καταστάσεις ως απόρροια εξωτερικών δυνάμεων, που δεν σχετίζονται με εκείνα. Χαρακτηριστικές τέτοιες δυνάμεις είναι η μοίρα, οι συμπτώσεις και τα υπερφυσικά όντα. Οι αξιολογήσεις λοιπόν του ατόμου σχετικά με το ποιος κάθε φορά κατέχει τον έλεγχο σε μια κατάσταση και είναι υπεύθυνος, καθώς και τα κίνητρα που έχει για να αλλάξει μια συμπεριφορά είναι τα στοιχεία εκείνα που θα καθορίσουν τον τρόπο που θα συμπεριφερθεί και στο μέλλον (Κεχαγιάς, 2013). Αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργατική συμπεριφορά, ως ένα εκ διαμέτρου αντίθετο στοιχείο σε σχέση με την επιθετικότητα, έχει συσχετιστεί με την έδρα ελέγχου (De Brabander & Declerck, 2004), η οποία είναι ένα από τα στοιχεία που καθορίζουν την προσωπικότητα του κάθε

ατόμου. Όπως επισημαίνουν και οι Menesini, Camodeca και Nocentini (2010), τα διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούν να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την εκδήλωση ή όχι συμπεριφορών επιθετικότητας και βίας (Menesini, Camodeca, & Nocentini, 2010).

Στατιστικά μιλώντας, στην Ελλάδα ο εκφοβισμός στα σχολεία αυξάνεται όλο και περισσότερο, αφού από μελέτη εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ετοιμότητα αναγνώρισης και αντιμετώπισης προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών τους, φάνηκε ότι στην ηλικία των 13 ετών αυτός αγγίζει το 21%, ενώ στις ηλικίες 13-15 αγγίζει το 51% (United Nations Children's Fund, 2014).

Επιπλέον, η Ελλάδα βρίσκεται στην τέταρτη θέση παγκοσμίως, ανάμεσα σε 41 χώρες, όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού, ενώ η Ρουμανία, η Εσθονία και η Λετονία βρίσκονται στις πρώτες θέσεις. Αντιθέτως, στις χώρες με τα μικρότερα ποσοστά μαθητών που έχουν δηλώσει τον εκφοβισμό συμμαθητών/τριών τους βρίσκονται η Σουηδία, η Ουαλία και η Ισλανδία (European Antibullying Campaign, 2012).

#### **1.4 Μορφές εκφοβισμού**

Μελετώντας κανείς την διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, διαπιστώνει ότι ο εκφοβισμός μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τον τρόπο που αυτός που εκφοβίζει επιλέγει να βλάψει ένα άλλο άτομο. Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης αυτών των μορφών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτές είναι οι παρακάτω (Lee, 2006. Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012. Αντζουλή & Ηλιοπούλου, Απρίλιος, 2016):

1. Σωματικός εκφοβισμός (*physical bullying*): περιλαμβάνει χτυπήματα, κλωτσιές, αρπαγή ή καταστροφή αντικειμένων που ανήκουν στο θύμα. Εκτός από τον άμεσο τραυματισμό κάποιου, μπορεί να περιλαμβάνει και την απειλή τραυματισμού του. Έχει διαπιστωθεί ότι ανήκει στις μορφές εκφοβισμού που εκδηλώνονται συχνότερα σε μικρές ηλικίες και κυρίως μεταξύ των αγοριών (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012). Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, επιλέγουν άλλους τρόπους εκδήλωσης του εκφοβισμού. Σύμφωνα με έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών), βρέθηκε ότι το 37% των μαθητών Δημοτικού στην

Αθήνα δήλωσαν ότι έχουν υποστεί σωματική βία, ενώ το 13% τω παιδιών αναφέρουν ότι έχουν προβεί σε τέτοιες ενέργειες (Αντζουλή & Ηλιοπούλου, Απρίλιος, 2016).

2. Λεκτικός εκφοβισμός (*verbal bullying*): σε αυτόν περιλαμβάνονται οι βρισιές, ο χλευασμός, οι προσβολές και οι απειλές. Σύμφωνα με τον Lee (2006), αιτίες αποτελούν κατά κύριο λόγο η καταγωγή, η γλώσσα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και οι μαθησιακές δυσκολίες. Αυτού του είδους ο εκφοβισμός εμφανίζει πολλές αρνητικές συνέπειες για το παιδί που τον υφίστανται, όπως ότι μειώνεται η αυτοπεποίθησή του και η εμπιστοσύνη του προς τους υπολοίπους, ενώ παρουσιάζει δυσκολία στο να συνάψει στενές κοινωνικές σχέσεις. Βασικό χαρακτηριστικό, σύμφωνα με τον Clarke, M.J. (2007), είναι ότι η συγκεκριμένη μορφή λαμβάνει χώρα χωρίς ιδιαίτερη σκέψη από τους ενοχομαζόμενους θύτες (Αντζουλή & Ηλιοπούλου, Απρίλιος, 2016).

3. Κοινωνικός αποκλεισμός (*social bullying*): σε αυτή τη μορφή εκφοβισμού, ένα άτομο αποκλείεται συστηματικά από διάφορες κοινωνικές ομάδες λόγω διαφορετικότητας («δεν μπορείς να παίζεις μαζί μας») (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012) ή απομονώνεται ακόμη και εντός των πλαισίων της ομάδας (Lee, 2006). Για παράδειγμα, τα άτομα που εκφοβίζουν μεταχειρίζονται το θύμα σαν να μην υπάρχει, αγνοώντας το και περιφρονώντας το. Άξιο αναφοράς είναι ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνήθως προέρχεται από άτομα που συσπειρώνονται σε κλίκες και δρουν πολύ συντονισμένα. Αποτέλεσμα είναι το άτομο να μην αισθάνεται αποδεκτό μέλος μιας ομάδας (Τραχανή & Κατσαρή, 2015).

4. Έμμεσος ή άλλες σχεσιακές μορφές (*indirect bullying*): σύμφωνα με τον Peter K. Smith (2012), αυτός περιλαμβάνει στοιχεία όπως η διάδοση άσχημων φημών, το κουτσομπολιό και το να λένε στους άλλους ότι δεν μπορούν να παίξουν με κάποιον. Για το λόγο αυτό, τα άτομα που υφίστανται τον έμμεσο αποκλεισμό, παρουσιάζουν και μεγαλύτερη δυσκολία στο να τον αναφέρουν, μιας και παρουσιάζεται συγκαλυμμένα και όχι άμεσα (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012).

Εκτός από τις παραπάνω τυπολογίες εκφοβισμού, σταδιακά έκανε την εμφάνισή της και άλλη μια μορφή, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (*cyberbullying*), ο οποίος στην σύγχρονη εποχή έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις. Αυτός που εκφοβίζει αξιοποιεί τα ηλεκτρονικά μέσα, όπως για παράδειγμα τα κινητά τηλέφωνα και το διαδίκτυο, και προωθεί μηνύματα με κείμενα, φωτογραφίες ή βίντεο με προσβλητικό για το θύμα περιεχόμενο. Συνήθως συμβαίνει εκτός σχολείου, αλλά μπορεί και εντός, ενώ σύμφωνα

με τις Αντζουλή και Ηλιοπούλου (2015), τα χαρακτηριστικά που τον καθορίζουν είναι ότι τα μηνύματα μεταδίδονται άμεσα και σε ευρύ κοινό και ότι τα παιδιά που ασκούν ηλεκτρονικό εκφοβισμό μπορούν να διατηρήσουν την ανωνυμία τους (Αντζουλή & Ηλιοπούλου, Απρίλιος, 2016). Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι «*πρόκειται για κράμα λεκτικού και ψυχολογικού εκφοβισμού*» (Τζιούτζια, 2019, σ. 7). Είναι γεγονός ότι οι επιπτώσεις στην ψυχολογία των ατόμων που υφίστανται αυτό τον τύπο εκφοβισμού, μπορεί να είναι και πιο οδυνηρές από αυτές άλλων μορφών (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012).

Σύμφωνα με έρευνα των Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, Νικολόπουλος (2016), παρόλο που υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, οι οποίες πολλές φορές αλληλεπικαλύπτονται, πρέπει να τονιστεί ότι η σοβαρότητα των περιστατικών τείνει να κλιμακώνεται ανάλογα με την ηλικία. Οι πιο συνηθισμένες εκδηλώσεις στο Δημοτικό σχολείο αφορούν στη σωματική και λεκτική βία, ενώ αργότερα λαμβάνουν χώρα και οι υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού που προαναφέρθηκαν (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016).

### **1.5 Αιτίες και παράγοντες εκδήλωσης του ενδοσχολικού εκφοβισμού**

Ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου λαμβάνει στις μέρες μας αρκετά μεγάλες διαστάσεις. Αιτίες για αυτό το φαινόμενο και παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή του είναι πολλές και απορρέουν όχι μόνο από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, αλλά και από το οικογενειακό και το υπόλοιπο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού. Για αυτό, στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο χρειάζεται να δίνει έμφαση στην επικοινωνία και καλή συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα, ώστε να αποφεύγονται τέτοιες καταστροφικές συμπεριφορές για το παιδί και τους γύρω του.

Όσον αφορά την κοινωνία και την κοινότητα, η ανοχή της βίας, η κατάχρηση της δύναμης και εξουσίας, οι εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, καθώς και το περιεχόμενο των προβολών των μέσων μαζικής ενημέρωσης οξύνουν σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012). Επιπλέον, ο χαρακτήρας της σύγχρονης κοινωνίας που είναι κατά βάση τεχνοκρατικός, δημιουργεί άγχος στους νέους, οι οποίοι μη έχοντας κατάλληλους χώρους εκτόνωσής του, εμπλέκονται σε συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου, αποφορτίζοντας έτσι το άγχος τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητες

λειτουργεί επιβαρυντικά για το παιδί, το οποίο δεν βρίσκει και πάλι μια διέξοδο για την υγιή εκτόνωση του άγχους του (Τζιούτζια, 2019).

Όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, η φύση των σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των γονέων και των παιδιών, καθώς και μεταξύ των αδερφών παίζει σπουδαίο ρόλο (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012). Παραδείγματος χάριν, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τα φαινόμενα ενδοοικογενειακής βίας αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν τα παιδιά και φαίνεται να εμπλέκονται στην εκδήλωση φαινομένων ενδοσχολικής βίας (Vettenburg & Dubet, 1999). Οι γονείς δηλαδή, οι οποίοι λόγω έλλειψης χρόνου ή αδιαφορίας δε φροντίζουν για το «χτίσιμο» ομαλών σχέσεων με τα παιδιά τους και τα παραμελούν, τα κακοποιούν ή συγκρούονται διαρκώς μαζί τους, μπορούν να τα ωθήσουν στη χρήση βίας *«ως μέσου προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των άλλων ή επιβολής εξουσίας»* (Τζιούτζια, 2019, p. 8). Όπως αναφέρει η Δρ. Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), ορισμένοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα της οικογενειακής ζωής συγκαταλέγονται η έλλειψη εκτίμησης μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν την οικογένεια, η μη αναγνώριση ή αποδοχή της γνώμης των άλλων και η αυξημένη χρήση σωματικής ή ψυχολογικής τιμωρίας για την επιβολή πειθαρχίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Κατανοείς κανείς ότι αυτοί οι παράγοντες έχουν σημαντικές επιπτώσεις και στην υπόλοιπη ζωή των παιδιών και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα άτομα που έρχονται σε συναναστροφή, όπως οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές τους στο σχολείο. Εκτός αυτών, όταν η οικογένεια αγνοεί ή ενθαρρύνει ή δεν αντιμετωπίζει άμεσα και με αποτελεσματικό τρόπο τις αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών της, αυτά με τη σειρά τους τις μεταφέρουν στο πλαίσιο του σχολείου, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021). Αντιθέτως, η καλή ποιότητα σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών που βασίζεται στο σεβασμό, την αγάπη, την κατανόηση και τη συνεργασία, συμβάλλει θετικά στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και ωρίμανση των μικρών παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Από την άλλη, δε θα πρέπει να ξεχνά κανείς ότι σε περιπτώσεις που η οικογένεια είναι πρόθυμη να παρέμβει για την επίλυση περιστατικών εκφοβισμού, πολλές φορές δε γνωρίζει τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης και αντιμετώπισής τους (Τζιούτζια, 2019). Το συγκεκριμένο γεγονός δρα αρνητικά όσον αφορά την απόκτηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως ο αυτοέλεγχος και η διατήρηση

φιλίας με άλλα άτομα, μιας και λόγω της απουσίας επαρκούς καθοδήγησης εκ μέρους των γονέων, τα παιδιά δεν είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τις εκάστοτε δύσκολες καταστάσεις που ανακύπτουν (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009).

Ωστόσο, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός μπορεί σύμφωνα με τον Rigby (2004), να προκύπτει ως το αποτέλεσμα και ατομικών διαφορών (Κοντογιάννης, 2016). Δηλαδή, οι στάσεις της κύριας ομάδας των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο, καθώς και η φύση και η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των μαθητών, είναι παράγοντες που επηρεάζουν το συγκεκριμένο φαινόμενο. Για παράδειγμα, άτομα νεαρής ηλικίας που κάνουν παρέα με συνομηλίκους τους, οι οποίοι προβαίνουν σε συμπεριφορές κοινωνικά μη αποδεκτές, όπως το να είναι μέλη συμμοριών, είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίσουν και τα ίδια παραβατική/αντικανονική συμπεριφορά και να εμπλακούν σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού και άσκησης βίας (Miller & Kraus, 2008). Από την άλλη, η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα των μαθητών παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012). Όπως επισημαίνει ο Olweus (2009), τα αίτια ψυχολογικής φύσεως που οδηγούν στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών εμφανίζουν άμεσα συνάφεια με τα τρία παρακάτω κίνητρα: *«1) την ανάγκη των θυτών για δύναμη και κυριαρχία, 2) μια κάποια εχθρικήτητα προς το υπόλοιπο περιβάλλον που μπορεί να οφείλεται στον τρόπο ζωής τους και τις συνθήκες ανατροφής τους, 3) το υλικό όφελος που προκύπτει από την επιθετική συμπεριφορά, καθώς συχνά οι δράστες των βίαιων επεισοδίων εξαναγκάζουν τα θύματά τους να τους δίνουν χρήματα ή άλλα χρήσιμα αντικείμενα»* (Πολυχρονιάδης, 2016, σ. 5).

Εκτός από τα παραπάνω, οι συνθήκες που επικρατούν στο ίδιο το σχολείο αποτελούν παράγοντες καθοριστικούς για την εκδήλωση και την πορεία των εκφοβιστικών συμπεριφορών μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Smith (2012) και Αρτινοπούλου (2001), το σχολικό κλίμα και η ποιότητα της σχέσης που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η πολιτική που έχει αποφασιστεί να ακολουθεί το σχολείο, καθώς και οι κυρώσεις σε περίπτωση εμφάνισης τέτοιων περιστατικών παίζουν σημαντικό ρόλο (Smith P.K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012. Αρτινοπούλου Β., 2001). Αναλυτικότερα, η ελλιπής γνώση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική βία, δύναται να προάγει ένα καθεστώς στο σχολικό χώρο όπου αυτή όχι μόνο δε θα γίνεται αντιληπτή,

αλλά και σε περιπτώσεις που αυτό συμβαίνει, οι εκπαιδευτικοί δε θα γνωρίζουν τις κατάλληλες τεχνικές, ώστε να παρέμβουν για την αντιμετώπισή της. Επιπλέον, σύμφωνα με την Καραβόλτσου (2013), η ανταγωνιστικότητα και η έλλειψη συνεργασίας στη μάθηση, η έλλειψη ενθάρρυνσης μαθητικών πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας, το μειωμένο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική ζωή των μαθητών και των μαθητριών, η έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας με τους γονείς και η έλλειψη προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής, αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού (Καραβόλτσου, 2013). Ακόμη, σύμφωνα με τους Μόττη-Στεφανίδη και Τσέργας (2000), η έκφραση επιθετικών συμπεριφορών προωθείται όταν οι μαθητές βαριούνται στο σχολείο και όταν, εκ μέρους των εκπαιδευτικών ή των γονέων, ενθαρρύνεται ο ακραίος ανταγωνισμός (Μόττη- Στεφανίδη & Τσέργας, 2000).

Για τους λόγους αυτούς, ο χαρακτήρας των μαθημάτων θα πρέπει να είναι περισσότερο μαθητοκεντρικός- ομαδοκεντρικός και η διδασκαλία να πραγματοποιείται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα που πολλές φορές φέρουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες στην τάξη. Επιπλέον, καλό θα είναι να βασίζεται στη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η δημιουργικότητα και η ρηξικέλευθη σκέψη. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους και να υποστηρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Αθανασοπούλου & Πασαλή, 2016). Όσον αφορά τη συνεργασία και τη διατήρηση των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας, είναι γνωστό ότι αυτές είναι βασικές αρχές για τη λειτουργία της ομάδας, μιας και «η καλλιέργεια συνδέσεων ενισχύει τη δυνατότητα του συστήματος να φέρει και να αναπτύσσει την πολυπλοκότητα και να εντάσσει δημιουργικά την απόκλιση» (Πολέμη- Τοδούλου, 2012, σ. 3). Άλλωστε, όσο πιο καλές σχέσεις εντοπίζονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας και όσο πιο καλό συγκινησιακό κλίμα υπάρχει, τόσο περισσότερη ανομοιογένεια μπορεί να σηκώσει αυτή η ομάδα (Πολέμη- Τοδούλου, 2012, σ. 9). Επίσης, μιας και το σχολείο είναι εκείνο που θα προσφέρει εμπειρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες που θα επηρεάσουν όχι μόνο τη γνωσιακή, αλλά και τη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά τους, είναι λογικό επακόλουθο ότι οι θετικές σχολικές εμπειρίες μπορούν να καθορίσουν με θετικό τρόπο την υγεία και ευεξία των παιδιών και κατ' επέκταση τη ζωή τους, τόσο βραχυπρόθεσμα



όσο και μακροπρόθεσμα. Αντίστοιχα, η μη ικανοποίηση από το σχολείο και οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες οδηγούν σε μια πληθώρα αρνητικών συνεπειών για το άτομο, συμπεριλαμβανομένης του ενδοσχολικού εκφοβισμού και της ανάπτυξης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015).

Τέλος, στις μέρες μας, οι τάξεις στα σχολεία είναι σε μεγάλο βαθμό πολυπολιτισμικές, γεγονός το οποίο ευνοεί την εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού, καθώς και εκφοβισμού απέναντι σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας, φυλής, θρησκευτικών πεποιθήσεων και νοοτροπίας (Κοντογιάννης, 2016). Όπως τονίζει άλλωστε και η καθηγήτρια κ. Μυλωνάκου - Κεκέ (2013), *«τα δύο ζητήματα της αντιμετώπισης της ετερότητας και του σχολικού εκφοβισμού αλληλοσυνδέονται και αποτελούν πλευρές του ίδιου φαινομένου»*, μιας και τα περιστατικά εκφοβισμού και βίας είναι συνήθως απόρροια της πρότερης διάκρισης του «διαφορετικού άλλου», η οποία οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό του τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 109).

## **1.6 Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η παρουσίαση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού, μέσω της περιγραφής των αιτιών και των παραγόντων που οδηγούν στην εκδήλωσή του, των πολυποίκιλων μορφών που αυτός λαμβάνει και των ορισμών που μέχρι στιγμής του έχουν αποδοθεί από τους/τις ερευνητές/τριες. Ταυτόχρονα, επιδιώχθηκε μια σύντομη ιστορική αναδρομή της μελέτης του εκφοβισμού στα σχολεία, μιας και το ζήτημα αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εκπαίδευση και την παιδεία, ενώ μέσω της κατανόησης των πτυχών του, υπάρχει η δυνατότητα να επιτευχθούν πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για την εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται με οποιονδήποτε τρόπο σε αυτό, αλλά και για όλη την σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

## 2.1 Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ζήτημα με πολλές διαστάσεις, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη επιστήμη, για την αποτελεσματικότερη πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων που άπτονται στο πεδίο μελέτης της, όπως ο ίδιος ο εκφοβισμός στα σχολεία, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει αναπτύξει μια σειρά επιστημολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, ορισμένες εκ των οποίων είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στο πρόβλημα, η υποστήριξης της αλληλεπιδραστικότητας, της ομαδικότητας και συλλογικότητας, καθώς και η ανάληψη συνεργατικών δράσεων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Υπό αυτή τη σκοπιά, κατανοεί κανείς τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στα σχολεία, οι οποίοι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, υιοθετώντας έναν περισσότερο *κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Προέκταση αυτού αποτελεί το γεγονός ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποστηρίζει τη δημιουργία ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από σεβασμό και εμπιστοσύνη, μιας και η δημιουργία τέτοιων σχέσεων αποτελούν άμεσο στόχο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Eichsteller & Holthoff, 2012), ενώ παράλληλα η αξιοποίηση της ομάδας των παρευρισκόμενων/παρατηρητών από τους εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς παιδαγωγούς θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού (Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016).

Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, επιχειρείται η σκιαγράφηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού υπό το πρίσμα της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, εφόσον πρωτύτερα αναλυθούν οι βασικές διαστάσεις της. Ταυτόχρονα, αναλύεται ο ρόλος των συμμετεχόντων στον εκφοβισμό και η αξιοποίηση της ομάδας των παρευρισκόμενων, καθώς και η σχέση δασκάλου- μαθητή, προτού αποδοθούν από τους εκπαιδευτικούς οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την ανάληψη ευθύνης τους για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου.

## **2.2 Ο Ενδοσχολικός εκφοβισμός και η Κοινωνική Παιδαγωγική**

### **2.2.1. Τι είναι η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής;**

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο που έκανε την εμφάνισή του κατά το πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα λόγω της ανάγκης αντίδρασης στα πολύπλοκα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά προβλήματα που παρουσιάζονταν στην Ευρώπη, όπως οι πολεμικές συρράξεις, η βιομηχανική επανάσταση, η έντονη αστικοποίηση και η αποδιοργάνωση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 31). Πρώτη φορά ο όρος «Κοινωνική Παιδαγωγική» χρησιμοποιήθηκε από τον Karl Mager το 1844, ο οποίος έμφαση έδωσε στην κοινωνική κριτική, με στόχο την εκπαιδευτική και κοινωνική βελτίωση και αλλαγή, την παροχή εκπαίδευσης για όλους, ειδικά των μειονεκτούντων και στη διά βίου εκπαίδευση των ατόμων. Έκτοτε, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη επιστήμη επηρεάζεται και συνδιαμορφώνεται από τις συνθήκες και ανάγκες που επικρατούν κάθε φορά στις διαφορετικές κοινωνίες, πολιτισμούς και εκπαιδευτικά πλαίσια, όπου και εφαρμόζεται, θέτει διαφορετικές προτεραιότητες, που ωστόσο όλες διαπνέονται από ένα ισχυρό κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Πιο αναλυτικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική πλέον στοχεύει μεταξύ άλλων στην προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδο, στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου μέσω της ενίσχυσης και ανάπτυξης των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του και στο σεβασμό της μοναδικότητας και ετερότητας κάθε ανθρώπου, ενώ προσπαθεί να υποστηρίξει και να αξιοποιεί στο μέγιστο βαθμό το οικογενειακό πλαίσιο (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021, σ. 329). Δεδομένου μάλιστα ότι σε πολλά από τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να λάβουν μέρος όλα όσα από τα μέλη μιας οικογένειας το επιθυμούν, αυτά εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μαθαίνουν να εκτιμούν τόσο τον ίδιο τους τον εαυτό όσο και τους άλλους, επισύροντας ένα φάσμα θετικών αλλαγών στην αντιμετώπιση προβλημάτων που τα απασχολούν, όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, και τα οποία πολλές φορές είναι απόρροια ζητημάτων που εμφανίζουν άμεση συσχέτιση με οικογενειακά προβλήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021).

Στις μέρες μας, κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις εφαρμόζονται σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ρωσία, οι Σκανδιναβικές χώρες, η Λιθουανία και τα τελευταία χρόνια, στην Ελλάδα. Όπως αναδεικνύεται, όραμα της Κοινωνικής

Παιδαγωγικής είναι «να εκπαιδεύσει τα άτομα και τις ομάδες να αγωνίζονται, προκειμένου να επιδιώκουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη, ώστε να γίνουν ικανά να ζήσουν μία αυτεξούσια ζωή, με πληρότητα, ευκαιρίες και θετικές σχέσεις με τους άλλους» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 25). Αρωγό της προσπάθειας των κοινωνικών παιδαγωγών αποτελούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, οι οποίοι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, υιοθετώντας έναν περισσότερο *κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Από αυτή την οπτική γωνία, χρειάζεται να αναλάβουν προληπτικό και παρεμβατικό ρόλο στην αντιμετώπιση διαφόρων κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, όπως η βία, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός (*bullying*), οι προκαταλήψεις και η αντιμετώπιση της ετερότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 25). Όπως γίνεται φανερό, λοιπόν, η συγκεκριμένη επιστήμη επιδιώκει να ενεργήσει ως «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμου και κοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Για την επίτευξη των παραπάνω, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει αναπτύξει διάφορες επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η ενότητα της θεωρίας με την πράξη, η μάθηση μέσα από την έρευνα και τη δράση στο πεδίο, η ολική αντιμετώπιση των ζητημάτων, οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις, η κριτική και αναστοχαστική διαδικασία, η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στο πρόβλημα, η υποστήριξη της αλληλεπιδραστικότητας, της ομαδικότητας και συλλογικότητας, η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της ρηξικέλευθης σκέψης, καθώς και η ανάληψη συνεργατικών δράσεων, με σκοπό τη βελτίωση και αλλαγή μιας υφιστάμενης κατάστασης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, p. 90. Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021, pp. 359-361). Εκτός αυτών, στις θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συγκαταλέγονται και η προβληματο - κεντρική θεώρηση, μιας και κάθε ενέργεια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής πηγάζει από ένα ζήτημα το οποίο χρήζει αντιμετώπισης, η ύπαρξη ενός κοινού οράματος όλων των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στο εκάστοτε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος, η συστηματικά συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση κατά την οποία αξιοποιούνται όλες οι προσωπικές και συλλογικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, και τέλος, το *κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος* και η *κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα* (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021, pp. 359-361). Σύμφωνα με αυτή την κουλτούρα, η στάση

ζωής των ατόμων που έχει διαμορφωθεί από το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, διαπνέεται από ένα πλήθος αξιών και αρχών, όπως της αγάπης, της ευγνωμοσύνης, της ακεραιότητας, του αυτοσεβασμού, της ανάληψης προσωπικής ευθύνης, της συνεργατικότητας και της συνεχούς προσπάθειας για αυτοβελτίωση (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021, σ. 330).

Για να κατανοήσει κανείς καλύτερα τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται η Κοινωνική Παιδαγωγική, τα οποία την έχουν καθορίσει κατά το πέρασμα των ετών, και να αντιληφθεί πώς μπορεί να εφαρμοστεί στην πραγματικότητα, έχει δημιουργηθεί μεταξύ άλλων ένα χρήσιμο και αντιπροσωπευτικό μοντέλο – *Το Δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Σύμφωνα με αυτό, αναδεικνύεται ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει αναπτυχθεί μέσα από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και για αυτό, στις ρίζες του δέντρου απεικονίζονται διαφορετικά στοιχεία που έχουν επηρεάσει τη συγκεκριμένη επιστήμη, όπως θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί από σχετικούς με αυτή κλάδους (π.χ. Κοινωνιολογία, Νευροεπιστήμη, Ψυχολογία), και διάφοροι στοχαστές που έχουν διαμορφώσει την ανάπτυξή της. Ο κορμός του δέντρου απεικονίζει τον πυρήνα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, φανερώνοντας ότι αυτή αντιπροσωπεύει στη θεωρία και την πράξη, όπως η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η επικέντρωση στην ανάπτυξη των σχέσεων και δεσμών των ατόμων μεταξύ τους, και η παρατήρηση και ο αναστοχασμός ως σημαντικά εργαλεία για την ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία. Επιπλέον, τα κλαδιά συμβολίζουν διαφορετικά σημαντικά στοιχεία που βρίσκουν εφαρμογή στη συγκεκριμένη επιστήμη, όπως για παράδειγμα είναι η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η ενδυνάμωση, η δια βίου εκπαίδευση, η δυναμική των ομάδων και οι θετικές εμπειρίες. Το άξιο αναφοράς σε αυτό το μοντέλο είναι ότι όπως συμβαίνει σε κάθε δέντρο, η ανάπτυξη λαμβάνει χώρα προς δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, η μία προς τα κλαδιά και η άλλη στις ρίζες στο έδαφος, γεγονός το οποίο απεικονίζει τον τρόπο που η Κοινωνική Παιδαγωγική αλληλεπιδρά μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει το ότι η ίδια στοχεύει στην αναζήτηση και παροχή εκείνων των τρόπων και συνθηκών, οι οποίες θα επιτρέψουν στο παιδί να αναπτυχθεί προς δυο κατευθύνσεις, ενθαρρύνοντάς το τόσο για την επίτευξη της ανεξαρτησίας του, όσο και της αλληλεξάρτησης με τους γύρω του, με απώτερο στόχο την ευημερία του. Παρόμοια με αυτή την ανάπτυξη είναι και αυτή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, μιας και μέσω του διαλόγου, η συγκεκριμένη επιστήμη επηρεάζει τον τρόπο που η κοινωνία μας είναι δομημένη, ενώ παράλληλα, οι

κοινωνικές συνθήκες διαμορφώνουν την ύπαρξη της ίδιας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Για αυτό το λόγο, χρειάζεται να βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τον πολιτισμό και απαιτεί διαρκή φροντίδα για να αναπτυχθεί και να ευδοκιμήσει (<http://www.thempra.org.uk/>). Πρέπει να τονιστεί ωστόσο ότι με τον όρο «ευημερία» *«δεν εννοείται η υλική αλλά η προσωπική (πνευματική και ψυχολογική) και κοινωνική ευημερία»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 93).

### **2.2.2 Ο Ενδοσχολικός εκφοβισμός υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής**

Είναι γεγονός ότι το σχολείο ως σύστημα αποτελείται από διάφορα στοιχεία, στα όποια, σύμφωνα με τους Γεώργα κ.ά. (2006), συγκαταλέγονται «οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, το βοηθητικό προσωπικό, οι γονείς των μαθητών, οι υποομάδες στις οποίες ανήκουν, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης» (Γιώτσα, 2014, σ. 432). Κατά συνέπεια, η σχολική μονάδα αποτελεί *«ένα κοινωνικό σύστημα, με πολύπλοκη δομή»* (Βουγάς, 2020, σ. 46).

Ιδιαίτερα στα πλαίσια της ομάδας της σχολικής τάξης εμφανίζονται «αυθόρμητες» ή «άτυπες» ομαδοποιήσεις, με βάση διάφορα κριτήρια. Αν σε αυτά συγκαταλέγεται η αμοιβαία συμπάθεια των μελών, τότε δεν παρατηρείται κάποιο πρόβλημα στην επικοινωνία της τάξης. Αν, ωστόσο, οι υποομάδες δημιουργούνται βάσει της δυσaráσκειας, τότε παρατηρείται το φαινόμενο σχηματισμού *κλικών*, οι οποίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποβλέπουν *«στη διάσπαση και τη διάλυση, γι' αυτό και δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα στην ενδοταξική επικοινωνία»* (Μαυροσκούφης, 2007).

Απόρροια των παραπάνω είναι και το ζήτημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού, το οποίο σύμφωνα με τους Menesini & Salmivalli (2017), συνιστά μια μορφή της επιθετικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου (Menesini & Salmivalli, 2017), η οποία απασχολεί τη διεθνή επιστημονική κοινότητα ολοένα και περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες. Τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού αποτελούν ένα σοβαρό κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, μιας και είναι αποτέλεσμα της *«αλληλεπίδρασης πολύπλοκων συστημάτων»* και κατά συνέπεια, απαιτούν την *«υιοθέτηση ολικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τη λειτουργική διασύνδεση θεωρίας και πράξης»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, p. 132). Υπό αυτές τις συνθήκες, το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα δεν πρέπει να θεωρούν ότι είναι συστήματα ανεξάρτητα μεταξύ τους

και να δρουν απομονωμένα, αλλά να προσπαθούν να λειτουργούν συντονισμένα, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Είναι γνωστό άλλωστε ότι η οικογένεια των μαθητών και των μαθητριών, καθώς και το σχολείο είναι δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες που θα διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά, μιας και, για παράδειγμα, οι γονείς είναι εκείνοι που θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση τους, βάσει του τρόπου που συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν με αυτά, των αξιών και των πεποιθήσεών τους, καθώς και βάσει της προσωπικότητας που διαθέτουν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνεκπαιδευτικού προγράμματος, κατά την εφαρμογή του οποίου ενεπλάκησαν όσο το δυνατόν περισσότεροι συμμετέχοντες από τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα, αντιμετωπίζοντάς τους ως αλληλεπιδρώντα συστήματα, αποτέλεσε το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα *«Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό»*. Το συγκεκριμένο είχε ως βασικό σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού, της επιθετικότητας, της βίας, του αποκλεισμού και της θυματοποίησης στη σχολική κοινότητα, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, της γειτονιάς και της κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021, σ. 546).

Εκτός από τα παραπάνω, είναι γεγονός ότι όσον αφορά συγκεκριμένα την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, χρειάζεται να λάβει κανείς υπόψη όλες τις μορφές (π.χ. σωματικός, λεκτικός) και τις διαστάσεις του και να αξιοποιήσει τα πορίσματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως αυτός της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, ώστε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπισή του (Mylonakou- Keke, 2015c). Επιπροσθέτως, όπως σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση, έτσι και στο ζήτημα του εκφοβισμού στα σχολεία, είναι απαραίτητο να εστιάσει κανείς τόσο στο ατομικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο του εκάστοτε μαθητή ή της εκάστοτε μαθήτριας, ενώ έμφαση πρέπει να δίνεται, μεταξύ άλλων, *«στην εκπαίδευση και ενδυνάμωση του παιδιού να υιοθετεί κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους στη διαχείριση των προβλημάτων και των προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει στη ζωή»* (Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016, p. 633).

Αναλυτικότερα, ο κοινωνικός παιδαγωγός και κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός της τάξης, κατέχει έναν ρόλο κομβικής σημασίας, όσον αφορά την υποστήριξη δημιουργίας ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από σεβασμό και εμπιστοσύνη, μιας και η δημιουργία τέτοιων



σχέσεων αποτελούν άμεσο στόχο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Eichsteller & Holthoff, 2012). Εκτός αυτού, η «διαρκής σχέση μεταξύ παιδιού και κοινωνικού παιδαγωγού», αποτελεί τη βασική πρακτική του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, έτσι ώστε να δίνεται έμφαση στην ευημερία, εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση και ολόπλευρη ανάπτυξη του νέου ατόμου (Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016, p. 632). Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συντελεί στην ενδυνάμωση όχι μόνο του κάθε παιδιού ξεχωριστά, αλλά και της ομάδας ολόκληρης της τάξης. Με τον ίδιο τρόπο, ο Kyriacou (2014) περιγράφει την κοινωνικοπαιδαγωγική θεωρία και πράξη ως *«τον τρόπο με τον οποίο ο κοινωνικός παιδαγωγός μπορεί να αναλάβει τον ρόλο ενός έμπιστου και στοργικού ενήλικα για να βοηθήσει, να υποστηρίξει και να ενδυναμώσει το μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που αντιμετωπίζει στη ζωή, ώστε να οδηγηθεί στην ικανοποίηση και την εκπλήρωση και να μπορέσει με τη σειρά του να συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνίας»* (Λεπιντζή, 2019, p. 48).

### **2.2.3 Ρόλοι συμμετεχόντων στον εκφοβισμό και η αξιοποίηση της ομάδας των παρευρισκομένων**

Κατά τη διάρκεια ενός περιστατικού εκφοβισμού υπάρχουν διάφοροι ρόλοι που συνήθως αναλαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες (Salmivalli , Huttunen, & Lagerspetz, 1997), οι οποίοι συνοψίζονται στους παρακάτω:

A) Δράστης (bully): είναι συνήθως αυτός που ξεκινά τον εκφοβισμό.

B) Οπαδός/Πρωτοπαλίκαρα (follower/ henchman): διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον εκφοβισμό και δρα ενεργά, αλλά στην ουσία εκτελεί τις εντολές του δράστη.

Γ) Υποστηρικτής (supporter): υποστηρίζει την εκφοβιστική συμπεριφορά με φανερό τρόπο.

Δ) Παθητικός υποστηρικτής (passive supporter): υποστηρίζει τον εκφοβισμό αλλά δε συμμετέχει ενεργά σε τέτοιου είδους περιστατικά.

E) Αμέτοχος θεατής (disengaged onlooker): παρακολουθεί το περιστατικό αλλά δεν πραγματοποιεί κάποια ενέργεια για να βοηθήσει το άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό, μιας και θεωρεί πως ό,τι συμβαίνει δεν είναι «δική του δουλειά».

Στ) Παθητικός υπερασπιστής (passive defender): Πιστεύει ότι χρειάζεται να βοηθήσει το θύμα και δεν υποστηρίζει καθόλου τον εκφοβισμό. Ωστόσο, έχει μια πιο παθητική

στάση και δεν δρα ώστε να αποτρέψει κάποια βίαιη συμπεριφορά ή να βοηθήσει το θύμα.

Z) Υπερασπιστής (defender): προσπαθεί να βοηθήσει με όποιο τρόπο μπορεί το άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό και διαφωνεί κάθετα με τη χρήση βίας.

8) Θύμα (victim): το άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό (Ψάλτη, Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού:Μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου, 2012).

Σύμφωνα με τον Pika (1989), μπορεί να συναντήσει κανείς δύο τύπους θυμάτων: «τα παθητικά θύματα (*passive victims*), τα οποία δεν έχουν προκαλέσει άμεσα τον εκφοβισμό» και τα προκλητικά θύματα (*provocative victims*), η συμπεριφορά των οποίων είναι ενοχλητική και προκλητική απέναντι στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι έχουν συμβάλλει στον εκφοβισμό (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012, σ. 29). Τα παθητικά θύματα εμφανίζουν συνήθως αγχώδη συμπεριφορά και είναι πιο ανασφαλή, ενώ αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους σε περίπτωση που κάποιος τους ασκήσει εκφοβισμό, ενώ τα προκλητικά θύματα εμφανίζουν πιο οξύθυμη συμπεριφορά και όταν κάποιος τους επιτεθεί, επιτίθενται και εκείνα με τη σειρά τους (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2015).

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από την παραπάνω ταξινόμηση των ρόλων των συμμετεχόντων στον εκφοβισμό, είναι γεγονός ότι τις περισσότερες φορές γίνεται χρήση του όρου «θύτες» για να δηλωθούν τα άτομα που προβαίνουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές και του όρου «θύματα» για να δηλωθούν όσοι και όσες μαθητές και μαθήτριες υφίστανται αυτές. Κάτι τέτοιο, όμως, προσδίδει χαρακτήρα μονιμότητας στις πράξεις αυτές ως αρνητικό χαρακτηριστικό που δεν μπορεί να αλλάξει. Για το λόγο αυτό, υπό το πρίσμα μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής σκοπιάς, είναι προτιμότερο να γίνεται αντικατάσταση των λέξεων αυτών με την περιγραφή της πράξης- «αυτός που εκφοβίζει» και «αυτός που εκφοβίζεται», έτσι ώστε να μην γίνεται αναφορά σε αυτή καθ' εαυτή την προσωπικότητα του παιδιού, αλλά στη συμπεριφορά του σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η οποία έχει το περιθώριο να αλλάξει προς το καλύτερο (Mylonakou- Keke, 2015c, σ. 68).

Σημαντικό στοιχείο στην αντιμετώπιση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού αποτελεί η αξιοποίηση της ομάδας των παρευρισκόμενων/παρατηρητών από τους

εκπαιδευτικούς- κοινωνικούς παιδαγωγούς (Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016), έχοντας ωστόσο ήδη σε προληπτικό επίπεδο καλλιεργήσει την «προκοινωνική συμπεριφορά» τους, δηλαδή τη συμπεριφορά που στόχο έχει να ωφελήσει κάποιον άλλον και στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η ενσυναίσθηση, έτσι ώστε τα άτομα αυτά να είναι σε θέση όχι μόνο να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου σε μια δεδομένη στιγμή, αλλά και να μπορούν να παρέμβουν σε περίπτωση που κάποιος υφίσταται εκφοβισμό (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015).

#### **2.2.4 Ο ρόλος της σχέσης δασκάλου- μαθητή στην ελάττωση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στις αιτίες του ενδοσχολικού εκφοβισμού, οι συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά μέσα στο ίδιο το σχολείο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εκδήλωση και πορεία αυτών των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Δηλαδή, οι παράγοντες και οι αιτίες εκδήλωσης τέτοιων περιστατικών μπορούν να αναζητηθούν όχι μόνο στα σε χαρακτηριστικά της οικογένειας, αλλά και του σχολείου και των ομάδων στις οποίες ένας μαθητής ανήκει (Howell, 2000). Δεδομένου μάλιστα ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης διαφόρων συστημάτων, είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση τόσο στο ατομικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού.

Μιας και ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης ανήκει στην κατηγορία των ατόμων που οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται διαρκώς σε επαφή και αλληλεπιδρούν, είναι χρήσιμο να διερευνά κανείς αυτή τη σχέση, η οποία μπορεί να επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά την εμφάνιση και εξάπλωση περιστατικών εκφοβισμού μέσα στο σχολικό χώρο. Άλλωστε, η μία εκ των δύο διαστάσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, που είναι η κοινωνική, βαρύτητα δίνει στις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους, τις ομάδες και την κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Την ίδια άποψη συμμαρύνεται και ο Smith (2012), ο οποίος τονίζει ότι το σχολικό κλίμα και η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών αποτελούν δύο από τους παράγοντες εμφάνισης φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012).

Οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, έχοντας ως πρότυπο τους δασκάλους τους, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που βλέπουν ότι εκείνοι σε συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου, διαχειρίζονται περιστατικά εκφοβισμού και από το αν

λειτουργούν με σεβασμό απέναντι στην ετερότητα στο σχολείο ή αδιαφορούν και δεν παρεμβαίνουν επαρκώς, όταν τα περιστατικά πέφτουν στην αντίληψή τους (Espelage, 2003).

Κατά το πέρασμα των ετών, πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης («*attachment theory*»), την οποία εισήγαγαν οι Ainsworth & Bowlby, η μητέρα ως «σημαντικός άλλος» αλληλεπιδρά με το παιδί και η σχέση τους αυτή έχει σημαντικές συνέπειες στον τρόπο που το παιδί κατασκευάζει νοητικά σχήματα για τον κόσμο και τις μελλοντικές του σχέσεις (Ainsworth & Bowlby, 1991). Πλέον, η σχέση μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, μπορεί να παραλληλιστεί με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών, επιφέροντας είτε θετικά είτε αρνητικά αποτελέσματα στο παιδί, αναλόγως της ποιότητάς της.

Σύμφωνα με τον Pianta (1994), εντοπίζονται τρία διαφορετικά είδη σχέσεων που συνήθως αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους: η σχέση εγγύτητας, η σχέση σύγκρουσης και η σχέση εξάρτησης. Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, η πρώτη σχέση, που χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, είναι σε θέση να επιφέρει περισσότερα θετικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς της ζωής του μαθητή, σε αντίθεση με τις άλλες δύο που είναι είτε πολύ στρεσογόνες είτε ο μαθητής δυσκολεύεται να αυτονομηθεί και προσκολλάται υπερβολικά στο δάσκαλο (Pianta, 1994). Όπως αναφέρουν οι Murray & Murray (2004), η μειωμένη ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων και η δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο, σχετίζονται με τη δημιουργία σχέσης εξάρτησης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού (Murray & Murray, 2004). Από την άλλη, η χαμηλή ποιότητα σχέσης με τον εκπαιδευτικό, σχετίζεται με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, μιας και παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τους συνομηλίκους των μαθητών αυτών (Bouchard & Smith, 2017).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων, μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη όχι μόνο στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Mason, Hajovsky, McCune, & Turek, 2017. McCormick & O' Connor, 2014), αλλά και στη συμπεριφορά τους στο σχολικό πλαίσιο (Skalicka, Belsky, Stenseng, & Wichstrom, 2015), στη μη θυματοποίησή τους από άλλους μαθητές/τριες (Bouchard & Smith, 2017) και στην ψυχική ανθεκτικότητά τους (Aldridge, et al., 2016. Liebenberg, et al., 2015. Noltemeyer & Bush, 2013. Pitzer & Skinner, 2017. Riekie,

Aldridge, & Afari, 2016. Theron, 2015. Theron, Liebenberg, & Malindi, When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience, 2014). Εκτός αυτών, οι σχέσεις καλής ποιότητας μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών, ελαχιστοποιεί την πιθανή επιθετική συμπεριφορά τους, ενώ συντελεί στο να συμπεριφέρονται στους συμμαθητές τους και στους υπολοίπους με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό και με περισσότερο αυτοέλεγχο (Quin, 2016).

Άλλη μια θεωρία που μελετά την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι η Συστημική. Η Συστημική Θεωρία, πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1940 και παρουσίαζε άμεση συνάφεια με ορισμένες έννοιες που μπορεί να μελετήσει κανείς στον κλάδο της Κοινωνικής Ψυχολογίας και οι οποίες αφορούν τα συστήματα και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα μέλη τους μέσα σε αυτά. Σύμφωνα με τον βιολόγο Ludvig von Bertalanffy, ο οποίος ήταν εισηγητής της, το σύστημα είναι «ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδρώντων στοιχείων». Για αυτό, ο ίδιος έμφαση έδωσε στη δυναμική των σχέσεων και στα μοτίβα των συναλλαγών μεταξύ των μελών (Γιώτσα, 2014, σ. 431). Όπως αναφέρει ο Κεκές (2001), «τα προβλήματα αρχικά εντοπίζονται/ αναδύονται» σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπου συνεξετάζονται διαφορετικές ιεραρχίες συστημάτων αύξουσας πολυπλοκότητας και στη συνέχεια επιχειρείται η επίλυσή τους με ιδιαίτερη φροντίδα για τα «στοιχεία» που συγκροτούν το σύστημα καθώς και για τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις» (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009, σσ. 240-241). Στις μέρες μας, η Συστημική Θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί και στο σχολικό περιβάλλον, επιφέροντας πολλά θετικά αποτελέσματα σε διάφορα επίπεδα, και δρώντας τόσο ως μοχλός πρόληψης όσο και αλλαγής των δύσκολων και προβληματικών καταστάσεων, που αναδύονται καθημερινά στο χώρο αυτό, στοχεύοντας, τελικά, στην ανάπτυξη θετικών αλληλεξαρτήσεων μεταξύ των μελών του συστήματος αυτού (Γιώτσα, 2014). Μία από αυτές τις καταστάσεις που χρειάζεται να αλλάξουν είναι και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός και ο τρόπος που τα άτομα αντιδρούν απέναντι στο φαινόμενο αυτό.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του δασκάλου και η ποιότητα σχέσης που αναπτύσσει με τους μαθητές και τις μαθήτριές του είναι καταλυτικής σημασίας για την πρόληψη και την εμφάνιση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού, μιας και ο ίδιος λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για εκείνους και έτσι, έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει θετικά στην υγιή διαδικασία ανάπτυξής τους. Όπως υπογραμμίζει και ο Delattre, «γινόμαστε ό,τι είμαστε, εξαιτίας της συντροφικότητάς μας με άλλους που μιμούμαστε... ακόμη και αν πράττουμε αυτό συνειδητά ή ασυνείδητα» (Campbell, 2003,

p. 120). Έτσι λοιπόν, ο επαγγελματίας δάσκαλος είναι επιτακτική ανάγκη να είναι ταυτόχρονα και ηθικός δάσκαλος εξαιτίας της ηθικής ικανότητας που απαιτείται για να διαχειρίζεται καταστάσεις. Όπως και για την ύπαρξη ενός σχολείου «δημοκρατικού» και «ανθρωπιστικού» χρειάζεται να υπάρχει ένας δάσκαλος που είναι δίκαιος-φιλόανθρωπος και στοργικός και «κατά συνέπεια, το σύνολο όλων των δίκαιων και φιλόανθρωπων δασκάλων ισούται με ένα δίκαιο και φιλόανθρωπο σχολείο», έτσι και για να υπάρξει ένας ηθικός κοινωνικός παιδαγωγός ή δάσκαλος που θα ασκεί την επιρροή του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, είναι απαραίτητο να διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Η ηθική ευθύνη λοιπόν, βαραίνει τον κάθε κοινωνικό παιδαγωγό και κατ' επέκταση, δάσκαλο ξεχωριστά (Campbell, 2003, p. 128).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, είναι γεγονός ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τους δασκάλους τους και γενικότερα οι άνθρωποι έχουν την τάση να μιμούνται τις συμπεριφορές των γύρω τους. Επομένως, η ηθική ευθύνη του δασκάλου είναι πολύ μεγάλη κατά τη διδασκαλία του γενικά, αλλά και κατά τη διεξαγωγή ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος πρόληψης ή και παρέμβασης του ενδοσχολικού εκφοβισμού ειδικότερα, αφού επιδιώκει να επηρεάσει θετικά τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό.

### **2.3 Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού υπό το πρίσμα της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, έχοντας πρωτίτερα αναλυθεί οι βασικές διαστάσεις της. Παράλληλα, αναλύθηκαν ορισμένοι από τους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν είτε στην εξάπλωση του φαινομένου είτε στον περιορισμό του, όπως ο ρόλος των συμμετεχόντων στον εκφοβισμό και η αξιοποίηση της ομάδας των παρευρισκομένων, καθώς και ο κρίσιμος ρόλος της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

### 3.1 Εισαγωγή

Το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού έχει συνδεθεί με τη δημιουργία μιας πληθώρας αρνητικών συνεπειών στους νέους και στα παιδιά, όπως είναι τα κοινωνικά, ψυχολογικά, σωματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα (Gladden, Vivalo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι χαμηλότερες αποκρίσεις κορτιζόλης από τα παιδιά της αντίστοιχης ομάδας ελέγχου εμφανίστηκαν σε παιδιά που υπέστησαν εκφοβισμό σε κάποια περίοδο της ζωής τους. Το γεγονός αυτό σχετίζεται επίσης, με μια σειρά κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Παπαδοπούλου, 2021). Καταλαβαίνει λοιπόν, κανείς τον κομβικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να αποσοβηθούν τέτοιες συμπεριφορές και να αντικατασταθούν από άλλες πιο λειτουργικές. Με τη βοήθεια των πορισμάτων της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, η κατανόηση του τρόπου που αλληλεπιδρούν τα παιδιά και οι έφηβοι μεταξύ τους και η επίδραση που έχει αυτή η αλληλεπίδραση στην εγκεφαλική λειτουργία τους αποτελεί σημαντικό στοιχείο, έτσι ώστε να δημιουργηθούν τα κατάλληλα προγράμματα από τους εκπαιδευτικούς που θα καλλιεργήσουν την ικανότητα σύναψης θετικών σχέσεων με τους άλλους και την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία τους, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Blakemore, 2010).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, λοιπόν, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία με εστίαση στο φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και να ταξινομηθούν τα προβλήματα ψυχικής υγείας που ταλανίζουν παιδιά και εφήβους. Επιπλέον, παρουσιάζονται ο ρόλος της σύναψης θετικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων για την ψυχική υγεία, καθώς και η αντίστοιχη αρνητική επίδραση που ασκούν σε αυτή η απόρριψη και η μοναξιά.

### 3.2 Ορισμός Ψυχικής Υγείας και παράγοντες που την επηρεάζουν

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η υγεία ορίζεται ως «*μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας*» και δεν είναι «*απλώς η απουσία νόσου ή ασθένειας*», με αποτέλεσμα να είναι εμφανής η βαρύτητα που αποδίδεται στην ψυχική υγεία, μιας και αυτή έχει ενσωματωθεί στην αντίληψη της υγείας. Μάλιστα, με το πέρασμα των ετών, η κατανόηση της σχέσης μεταξύ ψυχικής, σωματικής και κοινωνικής υγείας έχει αρχίσει να διευρύνεται σε μεγάλο βαθμό (WHO, 2001, σ. 3).



Πιο συγκεκριμένα, αν και υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για την ψυχική υγεία, σύμφωνα με Βρετανικό Κυβερνητικό ορισμό (British Health Education Authority), αυτή αποτελεί «το θετικό συναίσθημα της ψυχολογικής ευεξίας και της πίστης μας στη δική μας αξία και των άλλων» (Παπαδομανωλάκη, 2018, σ. 17), ενώ συμπεριλαμβάνει στοιχεία, όπως η «αυτονομία» και η «αυτοπραγμάτωση των πνευματικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων μας» (WHO, 2001, σ. 5).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την υγεία, σύμφωνα με το μοντέλο *Policy Rainbow* που περιέγραψαν οι Dahlgren και Whitehead, διακρίνονται σε *μη τροποποιήσιμους*, όπως είναι τα γενετικά χαρακτηριστικά, η ηλικία και το φύλο, και σε *τροποποιήσιμους*, στους οποίους ανήκουν οι κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές συνθήκες. Με βάση αυτό το μοντέλο, άρχισε να αναδεικνύεται η συσχέτιση μεταξύ κοινωνικών παραγόντων και υγείας (Κανελλοπούλου & Λιώλη, 2017, σ. 26).

Τα τελευταία χρόνια, είναι γεγονός ότι περίπου 7% του παγκόσμιου πληθυσμού πάσχει από ψυχικές διαταραχές, με συχνότερες από αυτές την κατάθλιψη και την εξάρτηση από ουσίες (Μίχου, 2015). Σύμφωνα με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο προσέγγισης του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, η εμφάνισή τους δεν έχει τις ρίζες της μόνο σε έναν παράγοντα, αλλά είναι πιθανό να οφείλεται στην «αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, όπως οι κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί, βιολογικοί και οι οικονομικοί» (Κωστοπούλου, 2020, σ. 8). Πιο συγκεκριμένα, στην εκδήλωση των ψυχικών και συμπεριφορικών διαταραχών μπορεί να συμβάλλουν η φτώχεια, το φύλο, η ηλικία, οι σοβαρές σωματικές νόσοι και οι συνθήκες του οικογενειακού και του κοινωνικού περιβάλλοντος (WHO, 2001).

Όπως αναφέρεται στο διαγνωστικό εγχειρίδιο των ψυχικών διαταραχών της ICD-10, οι διαγνωστικές ομάδες από τις οποίες αποτελούνται οι ψυχικές ασθένειες, διακρίνονται στις παρακάτω κατηγορίες: 1. Οργανικές, συμπεριλαμβανομένων συμπτωματικών, ψυχικών διαταραχών, 2. Διαταραχές ψυχικής υγείας λόγω χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών, 3. Σχιζοφρένεια, σχιζοτυπικές και παραληρητικές διαταραχές, 4. Διαταραχές διάθεσης (συναισθηματικές), 5. Νευρολογικές διαταραχές, διαταραχές που σχετίζονται με το άγχος και σωματοπάθειες, 6. Διαταραχές συμπεριφοράς που σχετίζονται με φυσιολογικές διαταραχές και φυσικούς παράγοντες, 7. Διαταραχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των ενηλίκων, 8. Νοητική υστέρηση, 9. Διαταραχές της ψυχολογικής ανάπτυξης, 10. Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές με

εμφάνιση συνήθως στην παιδική και εφηβική ηλικία και 11.Απροσδιόριστη ψυχική διαταραχή (WHO, 1993).

Όσον αφορά την παιδική ηλικία, η ψυχική υγεία συμπεριλαμβάνει και πάλι στοιχεία, όπως οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και οι δεξιότητες ζωής, με απώτερο στόχο μια καλής ποιότητας ζωή, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της οικογένειας, αλλά επεκτείνεται στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία όπου ζουν (Perou, et al., 2013). Παρόλα αυτά, διάφορα γεγονότα της καθημερινότητας των παιδιών, όπως το πένθος, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, τα οικογενειακά προβλήματα (π.χ. διαζύγιο), οι πολιτισμικές αλλαγές και η βία μπορούν να διαταράξουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχική υγεία τους (Καλαντζή- Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004). Όπως αναφέρουν οι Καλαντζή- Αζίζη & Ζαφειροπούλου (2004), υπάρχουν δυο κατηγορίες θεμάτων ψυχικής υγείας για τα παιδιά: οι ανησυχίες εσωτερίκευσης (όπως η κατάθλιψη) και οι ανησυχίες εξωτερίκευσης (όπως διάφορες αντικοινωνικές συμπεριφορές) (Καλαντζή- Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004). Στις μέρες μας, το ποσοστό των παιδιών που εμφανίζει κάποια ψυχική διαταραχή ανέρχεται στο 10%-20%, γεγονός το οποίο επιφέρει σημαντικά αρνητικά προβλήματα στη λειτουργικότητά τους (Παπαδοπούλου, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοκτονία αποτελεί τον τρίτο σημαντικότερο λόγο θανάτου μεταξύ των ατόμων της επόμενης ηλικιακής ομάδας, δηλαδή των εφήβων (Malhotra, Kohli, Karoor, & Pradhan, 2009).

### **3.3 Ταξινόμηση προβλημάτων Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων**

Μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με μια σειρά προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία, όπως αναφέρθηκε προωτύτερα, έχουν ταξινομηθεί σε δυο μεγάλες ομάδες: τα προβλήματα εσωτερίκευσης και τα προβλήματα εξωτερίκευσης (Καλαντζή- Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004. Παπαδοπούλου, 2021).

Όσον αφορά τα προβλήματα εσωτερίκευσης, σε αυτά συγκαταλέγονται οι διαταραχές άγχους, όπως ειδική φοβία των ζώων, το άγχος αποχωρισμού, διαταραχή γενικευμένου άγχους, το κοινωνικό άγχος, ψυχαναγκαστική- καταναγκαστική διαταραχή και η διαταραχή πανικού (Παπαδοπούλου, 2021). Σύμφωνα με την Αγγελοσοπούλου (2016), υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες επικινδυνότητας που ευθύνονται για την εμφάνιση άγχους στην παιδική ηλικία, δύο εκ των οποίων είναι ο ενδοσχολικός

εκφοβισμός και η απόρριψη από τους συμμαθητές, φαινόμενα τα οποία αλληλοδιαπλέκονται (Αγγελοσοπούλου, 2016).

Εκτός από τις διαταραχές άγχους, στα προβλήματα εσωτερίκευσης συγκαταλέγεται και η κατάθλιψη. Σε αυτή την περίπτωση, τα άτομα συνήθως αδιαφορούν για δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, παρουσιάζουν έλλειψη προσοχής και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ οι διαταραχές ύπνου και όρεξης εμφανίζονται πολύ συχνά. Ορισμένες φορές, η κατάθλιψη μπορεί να οδηγήσει σε σκέψεις αυτοκτονίας. Όσον αφορά τα παιδιά στο Δημοτικό, στοιχεία όπως οι χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, η έλλειψη σύναψης κοινωνικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, η μοναξιά και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, μπορεί να αποτελούν συμπτώματα κατάθλιψης (Kim, Kwon, Ha, Lim, & Kim, 2021. Koukoroulos & Sani, 2014). Σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, καθώς και η στήριξη από τους γονείς, κρίνονται καθοριστικοί παράγοντες. Σύμφωνα με έρευνα στις Η.Π.Α., στην οποία συμμετείχαν 11.852 έφηβοι, αναδείχθηκε ότι υπήρξαν πολύ λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα, εφόσον το σχολείο στήριζε ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες (Joyce & Early, 2014).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012), στα προβλήματα εξωτερίκευσης, συγκαταλέγονται διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως οι νευρικές διαταραχές, οι διαταραχές διαγωγής, η ψυχωσική συμπεριφορά και η αντικοινωνική συμπεριφορά. Επιπλέον, ο εκφοβισμός (*bullying*) συγκαταλέγεται στα προβλήματα εξωτερίκευσης, ενώ παράγοντες που μπορεί να ενισχύουν διάφορες πτυχές του αποτελούν η οικογένεια, το σχολείο, καθώς και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες (Παπαδοπούλου, 2021). Όπως είναι αναμενόμενο το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές αρνητικές συνέπειες τόσο στους νέους όσο και στα παιδιά, όπως είναι τα κοινωνικά, ψυχολογικά, σωματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι τα προβλήματα εσωτερίκευσης σχετίζονται κυρίως με προβλήματα ενδοπροσωπικής προσαρμογής, ενώ στον αντίποδα, τα προβλήματα εξωτερίκευσης σχετίζονται με προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής και αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Όπως αναφέρει ο Heward (2011), τα παιδιά που αναπτύσσουν σε μικρή ηλικία προβλήματα εξωτερίκευσης είναι

πολύ δύσκολο να αλλάξουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται στο μέλλον και πολλές φορές προβαίνουν σε πράξεις παραβατικότητας κατά την περίοδο της εφηβείας τους (Παπαδοπούλου, 2021). Καταλαβαίνει, λοιπόν, κανείς τον κομβικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να αποσοβηθούν τέτοιες συμπεριφορές και να αντικατασταθούν από άλλες πιο λειτουργικές.

### **3.4 Ενδοσχολικός εκφοβισμός και Ψυχική Υγεία**

#### **3.4.1 Συνέπειες Ενδοσχολικού εκφοβισμού στην Ψυχική Υγεία**

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί κατά διαστήματα, που αναδεικνύουν τις επιπτώσεις του συγκεκριμένου φαινομένου στην ψυχική υγεία των ατόμων, τόσο εκείνων που υφίστανται ανάλογα περιστατικά, όσο και αυτών που ασκούν εκφοβισμό ή είναι απλοί παρευρισκόμενοι/παρατηρητές του. Αυτές οι επιπτώσεις μπορεί να αφορούν είτε το άμεσο μέλλον είτε και τη μετέπειτα ενήλικη ζωή των ατόμων που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού (Clarlisle & Roles, 2007. Novick & Novick, 2001. Roland, 2002. Seals & Young, 2003) και κατά συνέπεια, τα ίδια μπορεί να εμφανίσουν είτε προβλήματα εσωτερίκευσης είτε εξωτερίκευσης. Όπως αναφέρει και η Αρτινοπούλου, *«γνωρίζουμε πια ότι για τους δράστες, με βάση τις μακροχρόνιες έρευνες που έχουν γίνει, υπάρχει συνέχεια της επιθετικότητάς τους στο χρόνο, ενώ τα θύματα υποφέρουν από μακρόχρονες συνέπειες της θυματοποίησής τους»* (Αρτινοπούλου Β. , 2001, σ. 164). Από έρευνα του Ouellet-Morin και των συνεργατών του (2011) μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που υπέστησαν εκφοβισμό σε κάποια περίοδο της ζωής τους, εμφάνισαν χαμηλότερες αποκρίσεις κορτιζόλης από τα παιδιά της αντίστοιχης ομάδας ελέγχου, γεγονός το οποίο σχετίζεται με μια σειρά κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Παπαδοπούλου, 2021).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού στην ψυχική υγεία, είναι αποδεδειγμένο ότι στις μικρότερες ηλικίες, τα άτομα που έχουν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού είναι πιθανόν να εμφανίσουν αυξημένο αίσθημα μοναξιάς (Hawker & Boulton, 2000), διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και συμπτώματα άγχους (Kumpulainen, 2008). Ιδιαίτερα το άγχος έχει αναδειχθεί ότι αφορά σε όλες τις ομάδες των παιδιών που εμπλέκονται στον ενδοσχολικό εκφοβισμό, είτε είναι δηλαδή παιδιά που εκφοβίζουν είτε παιδιά που ασκούν τον εκφοβισμό (Bernstein & Watson, 1997. Craig, 1998. Olweus D., 1994). Όσον αφορά συγκεκριμένα

τη μοναξιά που αισθάνονται τα θυματοποιημένα παιδιά, από έρευνα των Berguno, Leroux, McAinsh και Shaikh (2004), φάνηκε ότι αυτή αυξάνεται όσο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2015).

Επιπλέον, η κατάθλιψη αποτελεί μια σημαντική αρνητική επίπτωση του φαινομένου στους νέους (Arseneault, et al., 2011. Biggam & Power, 1999. Craig, 1998. Hanish & Guerra, p. 2000, Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000. Kumpulainen, 2008. Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001). Μάλιστα, από έρευνα των Boivin και των συνεργατών του (1995) σε μαθητές Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού, η οποία έλαβε χώρα για δύο χρόνια στον Καναδά, αναδείχθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που εμφάνιζαν σταδιακή αύξηση της μοναξιάς τους, ήταν εκείνοι/ες που στη συνέχεια δέχονταν περισσότερο εκφοβισμό και απόρριψη. Το γεγονός αυτό είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει τα παιδιά στο μέλλον σε κατάθλιψη (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2015). Από αναφορές και του Dan Olweus (1993), ανακύπτει ότι αυτοί που εκφοβίζονται, κατά την ενηλικίωσή τους παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά κατάθλιψης, ενώ από μελέτη σε εξωτερικές δομές ψυχικής υγείας βρέθηκε ότι όσα άτομα είχαν θυματοποιηθεί στην παιδική και εφηβική τους ηλικία, εμφάνιζαν αυξημένα ποσοστά άγχους. Ωστόσο, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να αναδειχθεί, εάν το άγχος και η κατάθλιψη έπονται των περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού ή προϋπάρχουν και τα πυροδοτούν (Χατζηγιαννά-Παραδεισιώτη, 2015). Παρόλα αυτά, και από πρόσφατες έρευνες τονίζονται οι αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού που εμφανίζονται κυρίως στην ψυχική υγεία της ενήλικης ζωής των ατόμων, όπως οι διαταραχές κοινωνικού και γενικευμένου άγχους, η κατάθλιψη, η διαταραχή πανικού, και η αυτοκτονία (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013. Copeland, et al., 2014. Espelage, Hong, & Mebane, Recollections of childhood bullying and multiple forms of victimization: correlates with psychological functioning among college students, 2016). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από τα πορίσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο παρελθόν σε 3.000 Αυστραλούς ενήλικες, οι οποίοι είχαν υποστεί ενδοσχολικό εκφοβισμό στην παιδική τους ηλικία, σύμφωνα με τα οποία αναδείχθηκε ότι παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας σε σχέση με όσους δεν είχαν υποστεί ανάλογα περιστατικά (Allison, Roeger, & Reinfeld-Kirkman, 2009).

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τους άντρες κυρίως, οι οποίοι έχουν υποστεί εκφοβισμό, σε μεγαλύτερες ηλικίες, είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση Αγχωδών Διαταραχών, ενώ

όσοι είχαν ασκήσει εκφοβισμό κάποια στιγμή στη ζωή τους, στην ανάπτυξη Διαταραχών προσωπικότητας (Kumpulainen, 2008). Όπως επισημαίνουν οι Roth et al. (2002), «τα παιδιά που τα περιγελούν επαναλαμβανόμενα, μπορεί να αναπτύξουν την πεποίθηση ότι ο κόσμος είναι ένα επικίνδυνο μέρος και ότι τα ίδια έχουν ελάχιστο έλεγχο πάνω στις ζωές τους, η οποία είναι χαρακτηριστικό μοτίβο σκέψης στις αγχώδεις διαταραχές και στην κατάθλιψη» (Roth, Coles, & Heimberg, 2002, p. 151). Ακόμη, δεδομένου ότι τα παιδιά είναι πιο εύκολο να επηρεασθούν αρνητικά από διάφορα τραυματικά γεγονότα της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού, είναι λογικό επακόλουθο ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα περιστατικά αυτά μπορούν να προκαλέσουν την εμφάνιση συμπτωμάτων Μετατραυματικής Διαταραχής Στρες (PTSD) (Παπαδοπούλου, 2021). Η Διαταραχή αυτή συνήθως, «αναπτύσσεται σε όσους τους έχει συμβεί ένα ακραίο τραυματικό γεγονός, το οποίο περιλαμβάνει το να βιώσει κανείς, να γίνει μάρτυρας ή να έρθει αντιμέτωπος με πραγματικό ή επαπειλούμενο θάνατο, με σοβαρό τραυματισμό ή με απειλή της σωματικής ακεραιότητας της δικιάς του ή των άλλων» (Σουκερά, 2016, σ. 2). Στα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη Μετατραυματική Διαταραχή Στρες συγκαταλέγονται η επαναβίωση του τραύματος μέσα από όνειρα ή οι αναμνήσεις του συμβάντος που επαναλαμβάνονται και προκαλούν ταραχή στο άτομο, το συναισθηματικό μούδιασμα, η αίσθηση απομάκρυνσης από τους άλλους και η διέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος, με επακόλουθα την ευερεθιστότητα και την αυξημένη αντίδραση ξαφνιάσματος (Σουκερά, 2016. Koenen & Widom, 2009). Στην εμφάνιση αυτών των συμπτωμάτων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η συχνότητα και η έκταση των περιστατικών εκφοβισμού, μιας και για όσο μεγαλύτερο διάστημα εκφοβίζεται ένα παιδί και όσο πιο συχνά είναι τα περιστατικά αυτά, τόσο πιο πιθανό είναι να αναπτύξει συμπτώματα μετατραυματικού στρες. Σε αυτό το σημείο χρήσιμο είναι να αναφερθεί ότι η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες δεν αφορά μόνο κάποιες συγκεκριμένες μορφές θυματοποίησης, αλλά σχετίζεται με όλα τα είδη της (Κοντογιάννη & Γαλανάκη, 2014).

Εκτός από τα παραπάνω, έχει βρεθεί ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν θετικούς παράγοντες για την εμφάνιση αυτοκτονικού ιδεασμού και την αύξηση των αποπειρών αυτοκτονίας, κατά την περίοδο της εφηβείας (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007. Χατζηγιωνά- Παραδεισιώτη, 2015). Ακόμη, σύμφωνα με τον Olweus (1993), τα άτομα που έχουν υποστεί εκφοβισμό σε μικρή

ηλικία είναι πιθανόν να εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ως ενήλικες στη μετέπειτα ζωή τους (Kumpulainen, et al., 1998. Limber, 2002). Εκτός αυτών, δε λείπουν οι περιπτώσεις που οι μαθητές αποφασίζουν να σταματήσουν το σχολείο, γεγονός το οποίο επηρεάζει ύστερα τις ζωές τους με πολλούς τρόπους (Limber, 2002. Sharp, 1995), ενώ τα περισσότερα από τα άτομα που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά είναι πιο πιθανό να διαπράξουν ποινικά αδικήματα (Olweus D. , Bully/ victim problems in school: Facts and intervention, 1997). Επίσης, το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού παρουσιάζει άμεση σχέση με την εμφάνιση διαταραχών διατροφής, όπως ψυχογενή ανορεξία και βουλιμία (Copeland, et al., 2015. Χατζηγιωνά- Παραδεισιώτη, 2015), ενώ έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται λόγω των κιλών τους, αναπτύσσουν πολλά προβλήματα σωματικής και ψυχικής φύσεως, με αποτέλεσμα η ποιότητα ζωής τους να προσιδιάζει σε αυτή των ατόμων με καρκίνο (Puhl & Latner, 2007).

Επιπλέον, η εμπλοκή κάποιου σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως «θύτης» είτε ως «θύμα» καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά προβλημάτων, που δεν αφορούν μόνο την ψυχική υγεία, όπως η κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, το κάπνισμα, οι καρδιαγγειακές παθήσεις και η ινομυαλγία (Srabstein, et al., 2008, p. 188). Επίσης, τα ψυχοσωματικά προβλήματα που εμφανίζονται, όπως οι πονοκέφαλοι, οι διαταραχές ύπνου και το αίσθημα κόπωσης, συχνά απορρέουν από αυτά τα περιστατικά (Χατζηγιωνά-Παραδεισιώτη, 2015). Εκτός αυτών, τα άτομα που υφίστανται εκφοβισμό μπορεί να εμφανίσουν πόνους στον αυχένα και στους ώμους, αίσθημα ζάλης, ναυτία και νυχτερινή ενούρηση, τα οποία συγκαταλέγονται και αυτά στα ψυχοσωματικά προβλήματα που είναι συνέπειες των περιστατικών εκφοβισμού (Κοντογιάννη & Γαλανάκη, 2014).

Όσον αφορά στις επιπτώσεις του εκφοβισμού μέσω διαδικτύου στα άτομα που εμπλέκονται σε αυτόν, είναι γεγονός ότι τα ίδια συνήθως παρουσιάζουν πολλές ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, καθώς και δυσκολίες συμπεριφοράς (Χατζηγιωνά-Παραδεισιώτη, 2015).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας δεν τα συναντά κανείς μόνο ως απόρροια των περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού, αλλά με τα περισσότερα από αυτά ο εκφοβισμός παρουσιάζει αμφίδρομη σχέση, με αποτέλεσμα ορισμένα από τα προβλήματα ψυχικής υγείας να αποτελούν ταυτόχρονα

παράγοντες εκδήλωσης φαινομένων βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, πολλά από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, τόσο εκείνων που υφίστανται τον εκφοβισμό όσο και εκείνων που προβαίνουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, συνήθως συνδέονται με ελλείματα στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003). Για παράδειγμα, τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο είτε ως «θύτες» είτε ως «θύματα», συνήθως παρουσιάζουν κατάθλιψη και άγχος, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και συμβάλλουν σημαντικά στην εκδήλωση τέτοιου είδους αντικοινωνικών και δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Επίσης, τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολία στην εξωτερίκευση των προβλημάτων τους, και κατά συνέπεια στο να αναφέρουν σε κάποιον ενήλικα ή άλλο έμπιστό τους άτομο τη θυματοποίησή τους, είναι εκείνα που συχνότερα δέχονται εκφοβισμό, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εσωτερικευμένες διαταραχές (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016). Παράλληλα, δε θα πρέπει να ξεχνά κανείς το γεγονός ότι πολλά από τα παιδιά που βιώνουν την απόρριψη, ύστερα καταφεύγουν στην επιθετικότητα ως ένα μέσο επίλυσης αυτών των προβλημάτων τους (Παναγιωτίδου, 2003). Παρατηρείται κατ' αυτόν τον τρόπο ένας φαύλος κύκλος εκφοβιστικών συμπεριφορών που πυροδοτούν τα προβλήματα ψυχικής υγείας και αντίστροφα.

### **3.4.2 Η επίδραση της απόρριψης- μοναξιάς στην Ψυχική Υγεία ως απόρροια περιστατικών εκφοβισμού και ο ρόλος της σύναψης σχέσεων μέσα από την οπτική της σύμπραξης Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και Κοινωνικής Παιδαγωγικής**

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη είναι ένας κλάδος που εστιάζει στον *κοινωνικό εγκέφαλο* και μελετά τα συναισθήματα, τις αλληλεπιδράσεις, τις αντιλήψεις, τις σχέσεις και τα συμπεράσματα που αυτός δημιουργεί, κατά τη διάρκεια που τα άτομα προβαίνουν σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση. Μελετώντας κανείς τη δομική και λειτουργική κατάσταση του εγκεφάλου, γίνεται φανερό ότι σε αυτόν εντοπίζονται νευρώνες, οι οποίοι μεταφέρουν ηλεκτρικά σήματα, ώστε να μεταδοθεί ένα μήνυμα. Όταν αυτοί καλύπτονται με μυελίνη, η οποία αποτελείται από λίπος, μεταφέρουν τα σήματα αυτά, έως και εκατό φορές γρηγορότερα, συνδράμοντας στο να κάνουμε πιο αποτελεσματικά τις δραστηριότητές μας. Η διαδικασία της επικάλυψης των νευρώνων από μυελίνη



ονομάζεται *μυελίνωση* και, όπως αναφέρει ο Jon Lieff (2016), είναι απαραίτητη «για τη νευροπλαστικότητα ολόκληρου του εγκεφάλου» (Watson, 2018). Όσον αφορά τον όρο *νευροπλαστικότητα*, εννοούμε την ικανότητα του εγκεφάλου να αλλάζει, ανταποκρινόμενος σε νέες εμπειρίες (Watson, 2018), μιας και αυτές οι εμπειρίες και οι νέες καταστάσεις είναι εκείνες που διαμορφώνουν τον εγκέφαλό μας. Ωστόσο, ο Louis John Cozolino (2013), υπογραμμίζει ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, ο οποίος μπορεί να παρεμποδίσει τη μάθηση, ενώ σε αντίθεση, η αίσθηση του να ανήκει κάποιος σε μια κοινότητα/ομάδα και της αποδοχής του δύναται να πυροδοτήσει τους κατάλληλους μηχανισμούς στα νευρωνικά δίκτυα, τα οποία θα κινητοποιήσουν την ικανότητα του εγκεφάλου να προσλαμβάνει νέες εμπειρίες και να μαθαίνει από αυτές (Cozolino L. , 2013). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο οποίος έχει ασχοληθεί επισταμένα με τον κοινωνικό εγκέφαλο, στο βιβλίο του *The Neuroscience of Human Relationships; Attachment and the developing of social brain*, αναφέρεται ότι «ο εγκέφαλος είναι ένα κοινωνικό όργανο προσαρμογής δομημένο βάσει των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους» (Cozolino, 2014, p. xvi). Κατ' επέκταση, κάνει νύξη για την νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου των παιδιών, την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν μέσω διαφόρων διαδικασιών, αναδιαμορφώνοντας, έτσι, τον τρόπο που αυτά συμπεριφέρονται (Cozolino, 2014), μιας και, εάν ένας εκπαιδευτικός προσφέρει θετικές εμπειρίες στους μαθητές και τις μαθήτριά του, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν μια διαφορετική και πιο θετική οπτική αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων που δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου ή και εκτός αυτού, συμπεριλαμβανομένου και του ενδοσχολικού εκφοβισμού, είναι πιο πιθανό με την επανάληψη, να μάθουν να συμπεριφέρονται και εκείνοι με πιο αποτελεσματικό και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, ελαττώνοντας τις μεταξύ τους συγκρούσεις και τα πιθανά συναισθήματα απόρριψης, μη αποδοχής και μοναξιάς που απορρέουν από αυτές. Η κατανόηση λοιπόν, του τρόπου που αλληλεπιδρούν τα παιδιά και οι έφηβοι μεταξύ τους και η επίδραση που έχει αυτή η αλληλεπίδραση στην εγκεφαλική λειτουργία τους αποτελεί σημαντικό στοιχείο, ώστε να δημιουργηθούν τα κατάλληλα προγράμματα από εκπαιδευτικούς που θα καλλιεργήσουν την ικανότητα σύναψης θετικών σχέσεων με τους άλλους και την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία τους, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Blakemore, 2010).

Όπως αναφέρει και ο Mitchell (2009), σύμφωνα με τα ευρήματα των νευροεπιστημών, είναι απαραίτητο η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών στα σχολεία να μην παραμελείται, αλλά να της δίνεται η ίδια βαρύτητα σε σχέση με τη νοητική ανάπτυξη, μιας και τα οφέλη για τα παιδιά είναι πολλαπλά. Για παράδειγμα, η απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτύξουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γύρω τους, να συνδέονται μαζί τους, να επιλύουν τις διαφωνίες τους και να διαχειρίζονται τις δυσκολίες της ζωής τους, επιτυγχάνοντας καλύτερα τους στόχους τους (Mitchell, 2009). Η ίδια η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, μάλιστα, όπως έχει προαναφερθεί, έχει ως βασικούς στόχους την ενίσχυση και ανάπτυξη- πέρα από των γνωστικών- των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021). Είναι γεγονός άλλωστε ότι η σύναψη κοινωνικών σχέσεων και η κοινωνική αλληλεπίδραση γενικότερα, επιδρούν θετικά στην ψυχική, αλλά και σωματική υγεία, ενώ σχετίζονται με χαμηλότερα ποσοστά θνητότητας και μειωμένη κατανάλωση καπνού και αλκοόλ (Παρασχάκης, 2010). Επιπροσθέτως, άτομα που διατηρούν καλές σχέσεις με τους συνανθρώπους τους, είτε είναι συγγενείς και φίλοι είτε οι γείτονές τους και συμμετέχουν σε οργανώσεις φαίνεται να βρίσκονται *«σε καλύτερη ψυχολογική κατάσταση και να ανταπεξέρχονται στις ψυχοπιεστικές καταστάσεις ευκολότερα από αυτούς που επιλέγουν να ζουν πιο απομονωμένοι»* (Τριανταφύλλου, 2020, σσ. 40-41).

Εκτός από τα παραπάνω, θα πρέπει να σκεφτεί κανείς τη σημασία που διακατέχει η σύναψη κοινωνικών σχέσεων για την ψυχική υγεία, μιας και υπογραμμίζεται και από το γεγονός ότι οι προσπάθειες των ατόμων του περίγυρου των εφήβων, αλλά και των μικρών παιδιών, συνήθως επιδιώκεται να στρέφονται γύρω από τη δημιουργία ενός ασφαλούς οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, όπου τα ίδια θα μπορούν να δημιουργήσουν ασφαλείς και θετικές συναισθηματικές σχέσεις (Σαλτού, 2020).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η κοινωνική απομόνωση στην παιδική ηλικία (όπως για παράδειγμα συνέβη κατά τη διάρκεια της επιβολής καραντίνας στους πολίτες από το κράτος στην προσπάθεια αποφυγής διασποράς της νόσου Covid-19), εάν είναι μεγάλης διάρκειας, είναι δυνατόν να αποτελέσει παράγοντα εκδήλωσης ψυχωτικών συμπτωμάτων, κατά την ενήλικη ζωή των ατόμων (Melchior, 2020, p. 901). Άλλωστε, από έρευνες παλαιότερων εποχών, έχει αναδειχθεί η σύνδεση της μοναξιάς με επιβλαβείς συνέπειες για την υγεία των ατόμων (Κωτσάκη, 2020), οδηγώντας ακόμη

και σε αυτοκτονικές συμπεριφορές τα άτομα που τη βιώνουν (Κωτσάκη, 2020, p. 17). Υπό αυτή τη σκοπιά, μπορεί κανείς να αναλογιστεί τις επιβλαβείς συνέπειες που επιφέρουν τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού και η συνακόλουθη μοναξιά και η απομόνωση των παιδιών που τα υφίστανται, στην ψυχική υγεία τους. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Κοντογιάννη και Γαλανάκη (2014), *«η δυσφορία και η απόρριψη που βιώνουν οι θυματοποιημένοι από τους συνομηλίκους τους μαθητές είναι προάγγελοι προβλημάτων ψυχικής υγείας»* (Κοντογιάννη & Γαλανάκη, 2014, σ. 61).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά συγκεκριμένα τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, όπως έχει αναφερθεί και πρωτότερα, σχετίζεται με συναισθήματα μοναξιάς και την κοινωνική απόρριψη (Hawker & Boulton, 2000). Σύμφωνα με ευρήματα των Κοινωνικών Νευροπιστημών ωστόσο, οι ενήλικες αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο από ότι οι έφηβοι απέναντι σε φαινόμενα κοινωνικής απόρριψης, μιας και οι ζώνες του εγκεφάλου τους που αφορούν τον συναισθηματικό έλεγχο και την αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων που απορρέουν από αυτά, ωριμάζουν σταδιακά και όσο το άτομο ενηλικιώνεται (Blakemore, 2010. Sebastian, et al., 2011).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί αναλυτικότερα ο κρίσιμος ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η Κοινωνική Παιδαγωγική, η οποία εμφανίζει έντονη διεπιστημονικότητα και αλληλεπιδρά σε μεγάλο βαθμό με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, αξιοποιώντας ορισμένα εργαλεία της και τα επιστημονικά ευρήματά της και εφαρμόζοντάς τα κατά το σχεδιασμό κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης. Μιας και η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, λοιπόν, μελετά τον τρόπο λειτουργίας του *κοινωνικού εγκεφάλου*, μπορεί να προβεί σε πιο αποτελεσματικό σχεδιασμό των κοινωνικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην προσωπική πολύπλευρη ανάπτυξη, όπως μέσω της διαχείρισης των συναισθημάτων που απορρέουν από το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και της κοινωνικής απόρριψης, καθώς και στη συλλογική κοινωνική αλλαγή (αναδεικνύοντας τρόπους αλληλεπίδρασης κοινωνικά αποδεκτούς και μετρίασης της επιθετικότητας από τα άτομα που ασκούν εκφοβισμό), ώστε αυτά να γίνουν ικανά να ζήσουν μια αυτεξούσια ζωή, με πληρότητα, ευκαιρίες και θετικές σχέσεις με τους άλλους. Συνεπώς, μιας και κύριο μέλημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η *«δημιουργία δυνατοτήτων παροχής θετικών εμπειριών και αίσθησης αξιοσύνης, με απώτερο στόχο μια «επιτυχημένη καθημερινότητα»*» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 65),

αρωγός της προσπάθειας των εκπαιδευτικών στα σχολεία μπορεί να αποβεί η γνώση των εργαλείων και των τεχνικών που αξιοποιεί η συγκεκριμένη επιστήμη. Η προσπάθεια επίτευξης του παραπάνω στόχου αποτυπώνεται στο «μοντέλο του διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» (*“The Diamond Model of Social Pedagogy”*), σύμφωνα με το οποίο, στην κορυφή του διαμαντιού βρίσκεται η ευημερία και η ευτυχία του ατόμου, στη βάση του η ολιστική μάθηση, στη μία του πλευρά η ενδυνάμωση και στην άλλη οι σχέσεις, ενώ παράλληλα, στον πυρήνα του βρίσκεται ακριβώς αυτή η φιλοδοξία, που αναλύθηκε παραπάνω, της δημιουργίας θετικών εμπειριών στα άτομα, οι οποίες δε θα αλλάξουν τη ζωή τους προς το καλύτερο μόνο βραχυπρόθεσμα, αλλά αυτή η αλλαγή θα επιτυγχάνεται δια βίου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 65).

Κατά την υλοποίηση των παραπάνω από την Κοινωνική Νευροεπιστήμη και την Κοινωνική Παιδαγωγική, σημαντικοί επιστήμονες έχουν συνδράμει με τις γνώσεις τους και την εφαρμογή αυτών στην πράξη. Παραδείγματος χάριν, ο John Terrence Cacioppo ασχολήθηκε με τη Νευροεπιστήμη της μοναξιάς, προτείνοντας τρόπους που μπορεί κάποιος να διαχειριστεί τη μοναξιά, δεδομένου ότι αυτή μπορεί να προκαλέσει ακόμα και πρόωρο θάνατο σε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού. Ένας από τους τρόπους είναι να αναγνωρίσει κανείς το σημάδι που του προκαλεί μοναξιά και να δώσει τον απαραίτητο χρόνο στον εαυτό του, ώστε να ξανασυνδεθεί με τους γύρω του, συνάπτοντα ποιοτικές και όχι ποσοτικές σχέσεις. Δηλαδή, χρειάζεται να επιλέγει τις κατάλληλες σχέσεις που έχουν νόημα για εκείνον, μη δίνοντας βάση σε επιφανειακά χαρακτηριστικά των άλλων ατόμων, όπως η εξωτερική εμφάνιση. Επίσης, σημαντικό είναι το να προσδοκά κάποιος το καλύτερο από τους άλλους, διότι, εάν πιστεύει το αντίθετο, η συμπεριφορά του θα επιβεβαιώνει κατά κάποιο τρόπο αυτές τις προσδοκίες του, λειτουργώντας ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Cacioppo, *How to cope with loneliness*, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να αναλογιστεί ότι η εκπαίδευση των ατόμων από μικρή ηλικία, ώστε να μπορούν να συνάπτουν ποιοτικές σχέσεις και να μοιράζονται θετικές στιγμές μεταξύ τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ώστε να μπορούν, ύστερα, να ζήσουν μια αυτεξούσια ζωή με πληρότητα, ενώ οι δράσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που σχετίζονται με την επανένταξη στο κοινωνικό σύνολο των κοινωνικά αποκλεισμένων και απομονωμένων ατόμων, είναι καθοριστικής σημασίας για την αποφυγή του αισθήματος μοναξιάς, που μπορεί να νιώθουν.

### 3.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό ενημέρωσής τους για θέματα Ψυχικής Υγείας των μαθητών/τριών, καθώς και τον βαθμό που αναλαμβάνουν την ευθύνη για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και εκτός αυτού. Για το λόγο αυτό, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έγινε παρουσίαση των παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική υγεία και ταξινόμηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας. Ταυτόχρονα, αναλύθηκε ο ρόλος της σύναψης σχέσεων μεταξύ των ατόμων για την ψυχική υγεία και η αντίστοιχη επίδραση που ασκούν σε αυτή η απόρριψη και η μοναξιά, ενώ έμφαση δόθηκε στο ρόλο των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού και τη συνακόλουθη μείωση των συνεπειών που αυτά δημιουργούν στην ψυχική υγεία.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟ  
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ, ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΚΑΙ ΓΙΑ  
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ**

## 4.1 Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι ένα στοιχείο που καθορίζει το πως θα δράσει κάθε φορά κάποιο άτομο είναι οι στάσεις που αυτό έχει (Bandura, 1999). Κατά συνέπεια, οι στάσεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού (Ψάλτη, Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: Μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου, 2012). Υπό το πρίσμα μάλιστα, μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία εστιάζει τόσο στο ατομικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού (Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016), γίνεται κατανοητή η σημασία που πρέπει να δίνεται στη διερεύνηση του ρόλου των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο αυτό. Άλλωστε, η ενεργός συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού είναι καθοριστικής σημασίας (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Παράλληλα, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία να διαθέτουν την κατάλληλη ετοιμότητα, ώστε να μπορούν να παρέμβουν σε περίπτωση που παρατηρήσουν ότι η ψυχική υγεία των μαθητών/τριών τους μπορεί να βλάπεται με κάποιο τρόπο.

Για τους λόγους αυτούς, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η παρουσίαση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του, μέσω της ανάλυσης των πορισμάτων των ερευνών που έχουν διενεργηθεί στον διεθνή και ελλαδικό χώρο, καθώς και των γνώσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών. Τέλος, αναλύεται η ετοιμότητά τους να παρέμβουν σε περίπτωση που αντιληφθούν κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας.

## 4.2 Οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον Ενδοσχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του (έρευνες)

Σύμφωνα με την Κοινωνική Παιδαγωγική, η οποία εστιάζει τόσο στο ατομικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού (Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016), γίνεται κατανοητή η σημασία που πρέπει να δίνεται στη διερεύνηση του ρόλου των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο αυτό. Άλλωστε, η ενεργός συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού είναι καθοριστικής σημασίας (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012), ενώ οι στάσεις τους, γενικά, παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό

εκφοβισμού (Ψάλτη, Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού:Μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου, 2012).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, θα μπορούσε κανείς να πει ότι όσον αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, αυτές έχουν μελετηθεί διεξοδικά. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τις Αθανασιάδου και Ψάλτη, υπάρχει διαφορά ως προς τις μορφές του ενδοσχολικού εκφοβισμού που αυτοί λογίζουν ως τέτοιες. Αναλυτικότερα, το 80% των εκπαιδευτικών θεώρησε την σωματική βία σε ατομικό αλλά και ομαδικό επίπεδο και τη λεκτική σεξουαλική παρενόχληση (μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ως εκφοβισμό. Λιγότερο από το 70% των εκπαιδευτικών αναγνώρισε τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διάδοση φημών ως σημαντικές μορφές του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Τέλος, από όλους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μόνο το 37% συμφώνησε ότι η λεκτική παρενόχληση συνιστά μια διάσταση του εκφοβισμού στο σχολείο (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις περισσότερες μορφές του εκφοβισμού, αλλά αγνοούν αρκετές από τις διαστάσεις του, γεγονός το οποίο στη συνέχεια, μπορεί να αποτελέσει αιτία μη έγκαιρης αντιμετώπισης εκ μέρους τους των περιστατικών που συμβαίνουν στο σχολείο.

Όσον αφορά τους παράγοντες που θεωρούν ότι ενισχύουν το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τη Μουχτή (2015), όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα που διεξήγαγε η ίδια, η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη και του θύματος συγκαταλέγονται σε αυτούς, ενώ θεωρούν ότι μια από τις βασικότερες αιτίες του φαινομένου αποτελούν οι δυσμενείς συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (Μουχτή, 2015). Δηλαδή, αν και υπάρχει μια ευαισθησία απέναντι στο φαινόμενο από τους εκπαιδευτικούς, οι αιτίες του αποδίδονται κυρίως στην οικογένεια του παιδιού, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζεται η σπουδαιότητα του δικού τους ρόλου στην πρόληψη και αντιμετώπισή του.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο αυτό και προκειμένου να αντιμετωπιστεί, σύμφωνα με άλλη έρευνα που διεξήχθη, βρέθηκε ότι «σχεδόν οι μισοί (44%) ισχυρίστηκαν ότι έχουν συμβάλει αρκετά, ώστε να αντιμετωπιστούν ανάλογα



περιστατικά», ενώ «περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (59,3%) υποστήριξαν ότι τα θύματα δεν αξίζουν αυτό που τους συμβαίνει» (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019, σ. 48). Τα συμπεράσματα αυτά παρουσιάζουν ομοιότητες με τα ευρήματα της έρευνας των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), όπου το 85% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος, απάντησαν ότι οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνταν προέρχονται πιο συχνά από εκείνους και σε ποσοστό 70% από τους γονείς. Όσον αφορά τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες που ερωτήθηκαν, θεωρούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δρούσαν με στόχο να παρεμποδίσουν το συγκεκριμένο φαινόμενο σε ποσοστό μικρότερο του 40%, αποκαλύπτοντας ότι η εικόνα που έχουν οι δάσκαλοι στα σχολεία σχετικά με το βαθμό παρέμβασής του σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, εφόσον αυτά πέσουν στην αντίληψή τους, διαφέρει σημαντικά με αυτή που έχουν οι μαθητές/τριες, μιας και θεωρούν ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δεν παρεμβαίνει, όταν τέτοιου είδους φαινόμενα λαμβάνουν χώρα. Τα στοιχεία αυτά έρχονται σε απόλυτη συνάφεια σε σχέση με αυτά που προέκυψαν από έρευνα των Dake et al. (2003) σε 359 εκπαιδευτικούς, μιας και αναδείχθηκε ότι δεν αναφέρονται όλα τα περιστατικά εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς από τους μαθητές, με αποτέλεσμα η αντίληψη που έχουν οι ίδιοι σχετικά με το βαθμό παρέμβασής τους να διαφέρει σημαντικά σε σχέση με την αντίληψη που έχουν οι μαθητές (Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003). Εκτός από αυτά, όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί (22,1%) απάντησαν ότι θεωρούσαν ότι συνέβαλλαν περισσότερο στην αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού σε σχέση με τις γυναίκες (6,3%) (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012).

Αποτελέσματα άλλης έρευνας καταδεικνύουν ότι υπάρχει έλλειψη στους τρόπους που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού που ανακύπτουν (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2014). Πιο αναλυτικά, όπως υπογραμμίζουν και οι Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν αβεβαιότητα για το αν διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου και τονίζουν ότι η εκπαίδευσή τους δεν επαρκεί για κάτι τέτοιο, με αποτέλεσμα να χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση. Επίσης, συμφωνούν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού εντός του σχολείου είναι δική τους ευθύνη, σε αντίθεση με αυτά που συμβαίνουν εκτός του σχολικού χώρου. Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της έρευνας, προσπάθησαν να αρνηθούν τα περιστατικά εκφοβισμού που συμβαίνουν στο

χώρο του σχολείου τους, δήλωσαν είτε ότι δε διέθεταν την κατάλληλη εμπειρία στην αναγνώρισή τους είτε τη μη συχνή εκδήλωση τέτοιων φαινομένων (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Άλλωστε, είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παρέμβουν όταν τα περιστατικά εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα παρουσία τους και είναι εμφανή, παρά όταν για παράδειγμα συμβαίνουν στις τουαλέτες ή στους διαδρόμους του σχολείου εν αγνοία τους (Boulton M., 1997, pp. 223-233. Craig, Henderson, & Murphy, Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization, 2000).

Τα παραπάνω βρίσκονται σε συνάφεια με τα στοιχεία από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000), που επισημαίνουν ότι «*οι ενήλικοι, κυρίως οι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα στην Ελλάδα, παρόλο που μπορεί να δείχνουν έναν βαθμό ευαισθητοποίησης στο να αναγνωρίσουν μορφές εκφοβισμού, είναι διστακτικοί στο να παρέμβουν ή να αναζητήσουν την συνεργασία των γονέων, εφόσον δεν έχουν συγκεκριμένη εκπαίδευση ή ενημέρωση για τα θέματα αυτά*» (Γιανκοπούλου, και συν., 2010, σ. 159). Έτσι, γίνεται φανερό ότι πολλές φορές τα περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία μπορεί να παρερμηνεύονται ή να θεωρούνται ακόμη και ως μια φυσιολογική και αναμενόμενη συμπεριφορά κατά την ανάπτυξη του παιδιού (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012) ή να μην τους δίνεται η ανάλογη σημασία, με αποτέλεσμα να προκαλούνται σημαντικά προβλήματα στην ψυχική υγεία των παιδιών και τη γενικότερη εξέλιξή τους.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016 σε 469 φοιτητές/τριες, τόσο από την Ελλάδα όσο και από τη Νορβηγία και την Αγγλία, οι οποίοι/ες σπούδαζαν σε κλάδους σχετικούς με την εκπαίδευση και τη φροντίδα παιδιών, όσον αφορά τις απόψεις τους για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και το εάν αυτές αντανακλούν μια κοινωνικοπαιδαγωγική στάση, η πλειοψηφία όσων έλαβαν μέρος συμφώνησε, επίσης, ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό πρόβλημα στα σχολεία και ότι τα σχολεία δεν αντιμετωπίζουν τα περιστατικά που ανακύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, όσον αφορά συγκεκριμένα τους/τις Έλληνες φοιτητές/τριες, οι περισσότεροι/ες δήλωσαν ότι υπάρχει ανάγκη να βοηθάμε τα άτομα που ασκούν εκφοβισμό και ότι αυτά μπορούν να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους με την κατάλληλη βοήθεια. Τέλος, οι Έλληνες φοιτητές/τριες σε ποσοστό 58.5% συμφώνησαν ότι το σχολείο θα πρέπει να ενθαρρύνει τους παρατηρητές να παρεμβαίνουν σε περίπτωση που περιστατικά εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα (Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016).

Κλείνοντας, λοιπόν, γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και πολλές φορές αναγνωρίζουν τον κρίσιμο ρόλο που καλούνται να παίξουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού, παρεμβαίνουν κυρίως σε ατομικό επίπεδο μόνο σε περίπτωση εμφάνισης κάποιου περιστατικού, λαμβάνοντας αρκετά περιορισμένα μέτρα διευθέτησής του (Bauman & Del Rio, 2005. Boulton M., 1997. Dake, Price, Telljohann, Funk, 2003. Nicolaidis, Toda, & Smith. Yoon, 2004). Επίσης, λόγω της περιορισμένης εκπαίδευσής τους έχουν χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ή υποεκτιμούν το φαινόμενο, υιοθετώντας μια πιο παθητική στάση και μη δρώντας με έμφαση στη συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα για την ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου.

#### **4.3 Γνώσεις/ αντιλήψεις εκπαιδευτικών για θέματα Ψυχικής Υγείας μαθητών και η ετοιμότητά τους για την αντιμετώπισή τους (έρευνες)**

Αν και υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για την ψυχική υγεία, σύμφωνα με Βρετανικό Κυβερνητικό ορισμό (British Health Education Authority), αυτή αποτελεί *«το θετικό συναίσθημα της ψυχολογικής ευεξίας και της πίστης μας στη δική μας αξία και των άλλων»* (Παπαδομανωλάκη, 2018, σ. 17), ενώ συμπεριλαμβάνει στοιχεία, όπως η *«αυτονομία»* και η *«αυτοπραγμάτωση των πνευματικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων μας»* (WHO, 2001, σ. 5). Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία απαιτείται να διαθέτουν την κατάλληλη ετοιμότητα, ώστε να μπορούν να παρέμβουν σε περίπτωση που παρατηρήσουν ότι η ψυχική υγεία των μαθητών/τριών τους μπορεί να βλάπτεται με κάποιο τρόπο. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2009), η εκπαιδευτική ετοιμότητα αναφέρεται στο ότι ο εκπαιδευτικός στα χρόνια φοίτησής του στο Πανεπιστήμιο, δεν αποκτά μόνο γνώσεις, αλλά πρέπει να αποκτά και τις κατάλληλες δεξιότητες, έτσι ώστε να μπορέσει να μετατρέψει όπου και όταν χρειάζεται τις θεωρητικές και ερευνητικές του γνώσεις στην εκπαιδευτική πράξη (Γεωργογιάννης, 2009). Στα πλαίσια αυτά θεωρείται έτοιμος, όταν είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τα προβλήματα ψυχικής υγείας που αρκετά συχνά εμφανίζουν οι μαθητές του, γεγονός το οποίο χρειάζεται την κατάλληλη προετοιμασία.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση θεμάτων ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών,

με αποτέλεσμα τα περισσότερα ερευνητικά πορίσματα να προέρχονται από το εξωτερικό. Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, βρέθηκε ότι εκείνοι, αν και είχαν έως έναν βαθμό αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών τους, σε περίπτωση που χρειαζόταν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη, δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν με επάρκεια, μιας και τα θέματα ψυχικής υγείας εμφανίζουν μεγάλη πολυπλοκότητα. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι ίδιοι εμφάνιζαν προθυμία στο να λάβουν μέρος σε προγράμματα περαιτέρω εκπαίδευσής τους σχετικά με τα θέματα αυτά (Graham A. , Phelps, Maddison, & Fitzgerald, 2011). Σύμφωνα με αυτά τα πορίσματα είναι και οι επισημάνσεις των Houge and Vaden (2013), οι οποίοι καταλήγουν στο ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν επαρκή γνώση σε θέματα ψυχικής υγείας (Παπαδοπούλου, 2021).

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και αντίστοιχη έρευνα στο Ιράκ, όπου, αν και ελάχιστοι δάσκαλοι ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα διάφορα ζητήματα ψυχικής υγείας που απασχολούσαν τους μαθητές, η πλειοψηφία τους εξέφρασε την επιθυμία να πραγματοποιηθούν προγράμματα που θα έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους (Al-Obaidi, Nelson, Al Badawi, Hicks, & Guarino, 2013), φέρνοντας έτσι στην επιφάνεια την οπτική της αντιμετώπισης αυτών των θεμάτων από μια κοινωνικοπαιδαγωγική σκοπιά, μιας και βασική θέση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η καλύτερη δυνατή συνεργασία των δασκάλων με τους μαθητές και κατ' επέκταση, με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αντιμετωπιστούν στο μέγιστο βαθμό ζητήματα, όπως τα παραπάνω, τα οποία ανακύπτουν συνεχώς. Τα συγκεκριμένα πορίσματα συγκλίνουν και με αυτά που προέκυψαν από έρευνα σε φοιτητές του τελευταίου έτους παιδαγωγικής σχολής της Τουρκίας, όπου φάνηκε ότι διέθεταν υψηλότερη προσωπική ετοιμότητα παρά επαγγελματική για την αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων, μιας και η εκπαίδευσή τους στα πλαίσια του πανεπιστημίου ήταν σχετικά ανεπαρκής για να τους δώσει τα κατάλληλα εργαλεία και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να τα αντιμετωπίσουν με αυτοπεποίθηση στην πράξη (Özüdogru, 2018).

Η ανεπάρκεια των πανεπιστημιακών σχολών να καλλιεργήσουν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις δεξιότητες και να τους εφοδιάσουν με τις γνώσεις εκείνες που χρειάζονται για να μπορούν να αντιμετωπίσουν επαρκώς τα ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών τους, υπογραμμίζεται και από τα στοιχεία έρευνας που

πραγματοποιήθηκε το 2018 από τους ερευνητές Roznanski, Hart και Cramer σε νέους εκπαιδευτικούς στην Αμερική. Όπως φάνηκε, πολλοί εξ αυτών, λόγω της μη δυνατότητάς τους να διαχειριστούν θέματα ψυχικής υγείας και τις εκάστοτε δυσκολίες μάθησης των μαθητών τους, εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους ένα χρόνο μετά την έναρξη της εργασίας τους (Παπαδοπούλου, 2021).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων βαθμίδων εκπαίδευσης, παρατηρούνται σχεδόν τα ίδια συμπεράσματα. Σύμφωνα με την Koundourou (2012), οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρουσιάζουν την κατάλληλη ετοιμότητα για την αντιμετώπιση των κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών και των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών που ανακύπτουν (Koundourou, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα των Andrews, McCabe και Wideman-Johnston (2014) σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι ίδιοι, αν και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στην αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας, δεν έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες για τη διαχείριση αυτών στην πράξη (Andrews, McCabe, & Wideman-Johnston, 2014).

Ακόμη, όσον αφορά τις γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για θέματα ψυχικής υγείας και της αντίστοιχης ετοιμότητάς τους, οι ερευνητές Γιαννακόπουλος, Αγαπηδάκη, Δημητρακάκη και Πετανίδου (2014) επισημαίνουν ότι οι ίδιοι παρουσιάζουν ευαισθητοποίηση απέναντι στα ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών, χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στο σχολικό χώρο, μιας και οι γνώσεις τους δεν επαρκούν (Γιαννακόπουλος, Αγαπηδάκη, Δημητρακάκη, & Πετανίδου, 2014). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την Νικολάου (2018), οι εκπαιδευτικοί στα νηπιαγωγεία παρουσιάζουν προθυμία στο να ασχοληθούν περαιτέρω με τα θέματα αυτά και τονίζουν την αναγκαιότητα δημιουργίας προγραμμάτων ψυχικής υγείας με την συμμετοχή των γονέων, εκπαιδευτικών, παιδιών και ψυχολόγων (Παπαδοπούλου, 2021). Εκτός από τα παραπάνω, όσον αφορά τις γνώσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων για θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών, τα πορίσματα της έρευνας της Petersen (2019) σχετικά με αυτές, ανέδειξαν ότι οι διευθυντές χρειάζονται επίσης περαιτέρω επιμόρφωση και καθοδήγηση από σχολικούς ψυχολόγους, για την καλύτερη διευθέτησή τους (Petersen, 2019).

Πιο αναλυτικά, μελέτη των Headley & Campbell (2013) που αφορούσε κυρίως τη δυνατότητα αναγνώρισης των συμπτωμάτων άγχους στους μαθητές τους από τους εκπαιδευτικούς, ανέδειξε ότι δυσκολεύονται στο να κατανοήσουν πότε το φυσιολογικό άγχος τείνει να γίνει υπερβολικό, με αποτέλεσμα να μην αναλαμβάνουν άμεσα τη δράση που χρειάζεται και να μην τους συμβουλεύουν να επισκεφτούν τις δομές ψυχικής υγείας, όταν αυτό απαιτείται (Headley & Campbell, 2013). Επίσης, πέρα από την έλλειψη αναγνώρισης των προβλημάτων εσωτερίκευσης, όπως το άγχος, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αδυναμία αναγνώρισης προβλημάτων εξωτερίκευσης, όπως το φλέγον ζήτημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Παραδείγματος χάριν, σύμφωνα με τους Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη, και Νικολάου (2016), οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε θέση να διακρίνουν τις διάφορες μορφές εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά χωρίς να έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες σχετικές γνώσεις από τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη, & Νικολάου, 2016). Σε αυτό το σημείο άξιο αναφοράς είναι το ότι οι απόψεις των δασκάλων και των καθηγητών γυμνασίου σχετικά με το φαινόμενο αυτό φαίνεται να δίστανται, μιας και οι καθηγητές δε λογίζουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως σοβαρό ζήτημα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης που τον θεωρούν ένα ζήτημα κρίσιμης σημασίας για την εκπαίδευση, και όχι μόνο (Πατσάλης, 2015). Παρόλα αυτά, όπως ο ίδιος επισημαίνει, οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων χρειάζονται περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με το θέμα αυτό (Πατσάλης, 2015).

Σε αυτή την κατεύθυνση συγκλίνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Kamel, Haridi, Alblowi, Albasher, & Alnazhah (2020) σε δασκάλους σχετικά με το κατά πόσο γνωρίζουν τους παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν στους μαθητές προβλήματα ψυχικής υγείας, τα οποία ανέδειξαν ότι παραπάνω από τους μισούς δήλωσαν ότι ήταν κάπως ενημερωμένοι (50.5%), ενώ μόνο το 6.1% δήλωσε ότι είναι απολύτως ενημερωμένο για τα συμπτώματα και τις ενδείξεις μιας ψυχολογικής ασθένειας μεταξύ των μαθητών (Kamel, Haridi, Alblowi, Albasher, & Alnazhah, 2020). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2011 σε 508 εκπαιδευτικούς Δημοτικού και Γυμνασίου βρέθηκε ότι οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούσαν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την απόρριψη από συνομηλίκους ως τους πιο σημαντικούς σχολικούς παράγοντες, μεταξύ άλλων, οι οποίοι μπορούν να θέσουν τα παιδιά σε κίνδυνο για την

ανάπτυξη προβλημάτων Ψυχικής Υγείας (Graham, Phelps, Maddison, & Fitzgerald, 2011).

Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν την ιδιαίτερη προετοιμασία και προσοχή που πρέπει να δίνεται στην αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους διευθυντές, γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, μιας και αυτά μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση των παιδιών. Για το λόγο αυτό σε δράσεις επιμόρφωσης χρειάζεται να συμμετέχουν όλα τα πρόσωπα που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και φροντίζουν για την ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα διαχείρισης ζητημάτων ψυχικής υγείας που έρχεται από τη Νορβηγία. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης που έχουν αναπτυχθεί είναι δύο μορφών και η μια αφορά την υποστήριξη του παιδιού σε ατομικό επίπεδο από το αρμόδιο προσωπικό και η άλλη σχετίζεται με την παράλληλη ανάπτυξη μεθόδων για το σύνολο του σχολείου. Για παράδειγμα, από τη μια οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς για οποιοδήποτε πρόβλημα τους απασχολεί και λαμβάνουν την κατάλληλη ενθάρρυνση και υποστήριξη από αυτούς, και από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη δημιουργία καλού και συνεργατικού κλίματος, όπου οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους και δεν επιτρέπεται η αρνητική κριτική εις βάρος του άλλου (Mælan, Tjomsland, Baklien, Samdal, & Thurston, 2018).

Ωστόσο, μελετώντας την ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που να αναδεικνύουν και να αναλύουν διεξοδικά τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, την αντιμετώπισή του και τον βαθμό που αυτές σχετίζονται με τις γνώσεις τους για θέματα Ψυχικής Υγείας των μαθητών/-τριών. Ως εκ τούτου, αυτό θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί στην παρούσα εργασία.

#### **4.4 Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση και η ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του, μέσω των ερευνών που έχουν διενεργηθεί κατά το πέρασμα των ετών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, καθώς και των γνώσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών. Τέλος, αναλύθηκε η ετοιμότητά τους να παρέμβουν σε περίπτωση που αντιληφθούν κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας των παιδιών στο σχολείο.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

## 5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης του εκφοβισμού, τα οποία έχουν λάβει χώρα στον διεθνή, αλλά και στον ελλαδικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε γονείς και κατά συνέπεια, η εμπλοκή της οικογένειας στα ζητήματα που ανακύπτουν στα πλαίσια του σχολείου είναι υψίστης σημασίας, μιας και μέσω της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γονέων, μπορεί να περιοριστεί η εκδήλωση επιθετικών πράξεων και ταυτόχρονα να εγκαθιδρυθεί ένα κλίμα στο σχολείο που θα στηρίζεται στη συνεργασία και την καλλιέργεια σχέσεων που θα βασίζονται στον σεβασμό (Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000).

## 5.2 Προγράμματα πρόληψης – παρέμβασης του εκφοβισμού

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική κοινωνία έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς προσπάθειες για την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού, δεδομένου ότι με αυτό τον τρόπο πολλά από τα ζητήματα ψυχικής υγείας, όπως το άγχος και η κατάθλιψη, τα οποία ταλανίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες, μπορούν να μειωθούν σε έναν μεγάλο βαθμό και έτσι, εκείνοι με τη σειρά τους να είναι σε θέση να αναπτύξουν απρόσκοπτα όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς τους, συνάπτοντας παράλληλα θετικές και υγιείς σχέσεις με τους γύρω τους. Έτσι, λοιπόν, προσπάθειες τέτοιου χαρακτήρα λαμβάνουν χώρα είτε με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είτε και με εκείνη φορέων ανεξαρτήτως του σχολικού πλαισίου, όπου μπορούν να συμμετέχουν τόσο οι γονείς και τα παιδιά, αλλά και όλα τα άτομα της κοινωνίας, με απώτερο στόχο την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και τα ζητήματα ψυχικής υγείας, αλλά και τον εξοπλισμό τους με τα απαραίτητα εργαλεία στη φαρέτρα τους, ώστε να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν σε περίπτωση που τέτοια περιστατικά πέσουν στην αντίληψή τους.

Στο εξωτερικό η πρώτη εκστρατεία σχολικής παρέμβασης για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό πραγματοποιήθηκε σε 42 σχολεία στη Νορβηγία το 1983, με κύριο επόπτη της τον διεθνώς αναγνωρισμένο και πρωτοπόρο της έρευνας για τον εκφοβισμό Dan Olweus. Αφού έλαβε χώρα μια σχετική έρευνα στα συγκεκριμένα σχολεία, ακολούθησε η δημιουργία υλικού για τους εκπαιδευτικούς και έγινε προσπάθεια να μεταλαμπαδευτούν οι γνώσεις σχετικά με το ζήτημα στους γονείς αλλά και στην

υπόλοιπη κοινότητα. Για το λόγο αυτό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρόγραμμα βασίζεται στην ολιστική προσέγγιση και στόχο έχει την αναδόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη δημιουργία σχολικού κλίματος με την παράλληλη υποστηρικτική εμπλοκή των ενηλίκων και τη συνακόλουθη συστηματική διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, 2015). Σημαντικό είναι ότι ο Olweus χρησιμοποίησε ένα δικό του ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς στα πλαίσια της έρευνας και ύστερα, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αξιοποίησε ένα πρόγραμμά του, το οποίο σήμερα στην εξελιγμένη μορφή του γνωρίζουμε ως *Olweus Bullying Prevention*. Χάρη σε αυτό το πρόγραμμα, μέσα στα επόμενα δυο χρόνια από την έναρξή του, βρέθηκε ότι οι αναφορές του εκφοβισμού μειώθηκαν κατά 50% και στα δυο φύλα. Ύστερα από την εφαρμογή αυτού, το οποίο ήταν και το πρώτο που πραγματοποιήθηκε διεθνώς για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ακολούθησαν και άλλα, όπως το πρόγραμμα *ZERO* του Roland (2011) στην ίδια χώρα (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012). Πρέπει να τονιστεί ότι στα στοιχεία επιτυχίας του συγκεκριμένου προγράμματος συγκαταλέγονται ο συνεχής έλεγχος, η επίβλεψη του χώρου του σχολείου και η θέσπιση συγκεκριμένων συνεπειών κατά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, 2015).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο το *DFE Sheffield project* που διήρκησε από το 1991-1994 αποτέλεσε το μεγαλύτερο πρόγραμμα παρέμβασης, με την αξιολόγησή του να πραγματοποιείται μέσω συνεντεύξεων και διαμοιρασμό ερωτηματολογίων σε συνεχή βάση, ενώ μετά το πέρας δύο ετών από την πρώτη έρευνα που είχε διεξαχθεί κατά την έναρξη του προγράμματος, έλαβε χώρα μια επιπλέον έρευνα (Smith & Sharp, *School Bullying: Insights and Perspectives*, 1994). Τα σχολεία όπου εφαρμόστηκε, υιοθέτησαν μια ολιστική σχολική πολιτική και κατάφεραν να μειώσουν τα περιστατικά εκφοβισμού κατά 17% στα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012), ποσοστό αρκετά σημαντικό. Όπως αναφέρουν οι Ma et al. (2001), οι ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις αποτελούν τις πιο αποτελεσματικές σε θέματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα σχολεία (όπως το πρόγραμμα παρέμβασης που περιέγραψε ο Dan Olweus (1993a), καθώς και το πρόγραμμα *PEACE* (Policy, Education Action, Coping, Evaluation) των Slee & Rigby (1994)), μιας και οι δράσεις τους αφορούν τόσο το σχολείο και την τάξη, όσο και το

άτομο ξεχωριστά και απώτερος στόχος τους είναι να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αναπτύσσοντας μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας και ενισχύοντας την ικανότητα ενσυναίσθησής τους απέναντι στις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Ma, Stewin, & Mah, 2001). Δε θα πρέπει να ξεχνά κανείς άλλωστε ότι η σημασία που έχει η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών στα σχολεία έχει αναγνωριστεί σε πάρα πολλές χώρες (Κοτσαμπόπουλος & Γαλανάκη, 2020). Στα πλαίσια αυτά, οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν περαιτέρω το πρόβλημα, δημιουργείται κανονισμός σχετικά με την πρόληψη και παρέμβαση σε περίπτωση που περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού γίνουν αντιληπτά και ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012). Όπως αναφέρει και ο Paul Stephens (2012), καθηγητής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στη Νορβηγία, *«το έργο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων πραγματοποιείται από τους διαδρόμους, τις αίθουσες, τα προαύλια, μέχρι τα υπόστεγα για ποδήλατα και άλλους χώρους, όπου τα παιδιά του σχολείου και οι δάσκαλοί τους συγκεντρώνονται»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, p. 110). Κατανοεί κανείς, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις έχουν άκρως κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα, μιας και οι περισσότερες από τις βασικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αξιοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό, έτσι ώστε το σχολείο να γίνεται ένα καλύτερο και ασφαλέστερο μέρος για να ζει κανείς και ταυτόχρονα να ενδυναμώνονται όλες οι πλευρές της προσωπικότητας ενός ατόμου. Πρόσθετα με τις παραπάνω δράσεις μπορούν να αξιοποιηθούν δραστηριότητες, όπως τα παιχνίδια ρόλων και η παρακολούθηση σκηνοθετημένων περιστατικών εκφοβισμού, τα οποία ενισχύουν την ενσυναίσθηση των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες που προκαλεί ο εκφοβισμός σε πολλαπλά επίπεδα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Ένα άλλο πρόγραμμα που επικεντρώνεται στην προληπτική δράση και την πρόωπη παρέμβαση και που προσιδιάζει στον χαρακτήρα των παραπάνω προγραμμάτων είναι το *KiVa*, το οποίο εφαρμόζεται στη Φιλανδία. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα κάνει χρήση εικονικών περιβαλλόντων μάθησης στην τάξη, ενώ άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι αξιοποιεί την ομάδα ομηλικών που εμφανίζουν θετική κοινωνική συμπεριφορά ως υπερασπιστών του ατόμου που υφίσταται εκφοβισμό (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012). Όπως υπογραμμίζει ο Paul

Stephens (2012), «η υφέρπουσα ηθική δύναμη του παθητικού θεατή μπορεί να κινητοποιηθεί με το να καταδειχθεί στους μαθητές ότι μπορούν να βοηθήσουν να γίνει το σχολείο ένα φιλικότερο μέρος» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, p. 110). Άλλωστε είναι γνωστό ότι τα ποσοστά εκφοβισμού στα σχολεία μπορούν να ελαχιστοποιηθούν, εάν «προσεγγιστεί η ομάδα των «παρατηρητών» ή η σιωπηλή πλειοψηφία» (Sutton & Smith, 1999). Έτσι, λοιπόν, μπορεί να κατανοήσει κανείς ότι ο ρόλος των συνομηλίκων που τυχαίνει να είναι παρατηρητές τη στιγμή που ένα φαινόμενο εκφοβισμού λαμβάνει χώρα στο σχολείο είναι καίριας σημασίας για την εξέλιξη ή την αποσόβηση αυτού, εφόσον φυσικά οι ίδιοι αντιληφθούν τη σοβαρότητα του φαινομένου και ύστερα από την κατάλληλη εκπαίδευση και καθοδήγηση, μπορέσουν να δεσμευτούν σε νέες συμπεριφορές (Salmivalli C. , Participant role approach to school bullying: implications for interventions, 1999).

Γενικά η υποστήριξη συνομηλίκων μπορεί να συμβεί μέσα από τρεις διαφορετικούς τρόπους:

1. Οι μεγαλύτεροι μαθητές και μαθήτριες δημιουργούν ομάδες υποστήριξης προς τους μικρότερους και τις μικρότερες (Cowie & Sharp, 1996).
2. Παρέχεται εκπαίδευση σε ορισμένους μαθητές και μαθήτριες, έτσι ώστε να καθίστανται ικανοί να μεσολαβούν στις διενέξεις και στους καβγάδες που παρατηρούνται στο χώρο του σχολείου (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012).
3. Πραγματοποιείται η συμβουλευτική συνομηλίκων, κατά την οποία οι βοηθοί-συνομήλικοι εκπαιδεύονται σε δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση, καθώς και η επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί ότι όσον αφορά τη συμβουλευτική στο σχολείο, δεν αφορά μόνο την εργασία που πραγματοποιείται ατομικά ή ομαδικά με την ολομέλεια της τάξης με τους σχολικούς ψυχολόγους, αλλά και τη δουλειά που προκύπτει από τη συνεργασία των σχολικών ψυχολόγων με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η συνεργασία αυτή είναι καίριας σημασίας, μιας και μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές κλπ., έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν τις μέχρι τώρα στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στον εκφοβισμό, να τις αλλάξουν και να υιοθετήσουν μια θετικότερη στάση απέναντι στην αντιμετώπισή του (Clarke & Kiselica, 1997. Ο' Moore, 2000).

Εκτός από τις παραπάνω δράσεις, η Μεγάλη Βρετανία, όσον αφορά τα μέτρα πρόληψης του ενδοσχολικού εκφοβισμού που έχει λάβει, έχει καθιερώσει την τελευταία εβδομάδα του Νοέμβρη ως «Εβδομάδα ενάντια στον εκφοβισμό στο σχολείο». Στα πλαίσιά της λαμβάνουν χώρα δράσεις όχι μόνο στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας, αλλά όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, με στόχο την πρόληψη και έγκαιρη αντιμετώπιση του προβλήματος (<https://www.antibullyingweek.co.uk>). Ανάλογη δράση πραγματοποιείται κάθε τελευταία Τετάρτη του Φεβρουαρίου στον Καναδά από το 2009 και ύστερα. Η μέρα εκείνη ονομάζεται «Μέρα κατά του εκφοβισμού στο σχολείο» ή «Μέρα της ροζ μπλούζας», μιας και αφορμή της υπήρξε η διαμαρτυρία εναντίον του εκφοβισμού και της κοροϊδίας που υπέστη ένας μαθητής Γυμνασίου λόγω του ότι φορούσε ροζ μπλούζα (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012). Επιπλέον, σε διεθνές επίπεδο, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εφαρμόζεται η δράση «Η ασφαλής και χαρούμενη τάξη», η οποία έχει ως στόχο την πρόληψη του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Μέσα από δραστηριότητες σχετικές με την αναγνώριση της μοναδικότητας του καθενός και του σεβασμού της διαφορετικότητας, τη θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη και μέσα από συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες σχετικά με τους τρόπους που μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια, εφόσον τη χρειαστούν, και τα άτομα στα οποία μπορούν να απευθυνθούν, επιδιώκεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς τους προς το καλύτερο. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι γονείς και οι κηδεμόνες των παιδιών παίζουν κομβικό ρόλο στη συγκεκριμένη δράση, μιας και αφού ενημερωθούν σχετικά, καλούνται να εμπλακούν ενεργά και να βοηθήσουν τους μαθητές στις εκάστοτε εργασίες που τους ανατίθενται για το σπίτι ([http://www.nobully.org.nz/kia\\_kaha/safe.html](http://www.nobully.org.nz/kia_kaha/safe.html)). Η συνεργασία άλλωστε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς και κατά συνέπεια, η εμπλοκή της οικογένειας στα ζητήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο του σχολείου είναι υψίστης σημασίας, μιας και μέσω της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γονέων, μπορεί να περιοριστεί η εκδήλωση επιθετικών πράξεων και ταυτόχρονα να εγκαθιδρυθεί ένα κλίμα στο σχολείο που θα στηρίζεται στη συνεργασία και την καλλιέργεια σχέσεων που θα βασίζονται στον σεβασμό (Χηνάς & Χρυσafiίδης, 2000). Αυτή η ανάπτυξη θετικών σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και οι δράσεις που απορρέουν από τη συνεργασία τους βρίσκονται στο επίκεντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ενώ η «συνδυασμένη λειτουργία» τους είναι αυτή που ενισχύει την επιτυχία του συγκεκριμένου διεπιστημονικού πεδίου, όσον αφορά την

«παραγωγή προτάσεων προληπτικής πολιτικής» για μια πληθώρα ζητημάτων, όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009, σ. 39).

Όπως αναδείχθηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα, οι ίδιοι επιθυμούν πραγματικά την ουσιαστική επικοινωνία και την παραγωγική συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών τους, ενώ όσοι έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση πιθανών κρίσεων και στη γνώση τεχνικών υποστήριξης της επικοινωνίας με τους γονείς. Κατ' επέκταση, μέσα από την ανάπτυξη και εφαρμογή συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων, δύναται να αναπτυχθεί μια νέα κουλτούρα στο σχολείο, η οποία θα επιφέρει πολλαπλές θετικές αλλαγές για όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2017). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου είδους συνεκπαιδευτικού προγράμματος έχει ήδη εφαρμοστεί στο παρελθόν από εθελοντές φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σε κέντρα υποδοχής προσφύγων για ασυνόδευτους ανηλίκους και οικογένειες με παιδιά σχολικής ηλικίας. Το συγκεκριμένο, έχοντας δημιουργήσει και αξιοποιήσει το Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο Εκπαίδευσης προσφύγων από φοιτητές [SPIM4ReSt Model (A Social Pedagogical Intervention Model for Refugee families by Students)], μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση για θέματα, όπως ο σεβασμός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η ανάδειξη και ο σεβασμός της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας των συμμετεχόντων και η ενδυνάμωση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Mylonakou-Keke, 2021), μιας και οι συγκεκριμένες είναι απαραίτητες για την πρόληψη και αντιμετώπιση μιας σειράς άλλων κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων και αντικοινωνικών συμπεριφορών, μεταξύ των οποίων και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός.

Επιπλέον, ένα ακόμη παράδειγμα συνεκπαιδευτικού προγράμματος που προαναφέρθηκε και εφαρμόστηκε στην Ελλάδα, έχοντας εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερους συμμετέχοντες από τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα και αντιμετωπίζοντάς τους ως αλληλεπιδρόντα συστήματα, ήταν το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό», το οποίο είχε ως βασικό σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού, της

επιθετικότητας, της βίας, του αποκλεισμού και της θυματοποίησης στη σχολική κοινότητα, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, της γειτονιάς και της κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021, σ. 546).

Ακόμη, το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «*Ο καθένας μοναδικός γι' αυτό και διαφορετικός*», που αναπτύχθηκε σε διάφορα σχολεία της χώρας μας, κύριο σκοπό είχε την ανάδειξη των διαφόρων μορφών της ετερότητας και της μοναδικότητας κάθε ατόμου που συμμετείχε στο πρόγραμμα και την ανάδειξη της αξίας της διασφάλισης αυτής της ετερότητας και της μοναδικότητας μέσα από την ενότητα. Άλλωστε, η αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως εκδηλώνεται μέσα από την επιθετικότητα, τον εκφοβισμό και την περιθωριοποίηση, δύναται να αντιμετωπιστεί πιο αποτελεσματικά μέσα από την άμβλυνση της αρνητικής αντίληψης για τον ίδιο τον εαυτό και κατ' επέκταση για τον διαφορετικό άλλο (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021, σ. 515). Τέλος, ένα ακόμη κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόστηκε αρχικά σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στον ελληνικό χώρο και ύστερα, αναπτύχθηκε σε διαφορετικά πεδία εφαρμογής, ονομαζόταν «*Από την "Επιπεδοχώρα" στη "Συμβιοχώρα"*» και είχε ως πρωταρχικό στόχο την ανάδειξη της αξίας της συμβίωσης των ανθρώπων με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται και πάλι η διασφάλιση της ετερότητας μέσα από την ενότητα. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε το μυθιστόρημα «*Επιπεδοχώρα: ένα μυθιστόρημα πολλών διαστάσεων*» που έγραψε ο Edwin Abbott Abbott το 1884, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες μεταπτυχιακοί φοιτητές να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν, να εξετάσουν και να ανανοηματοδοτήσουν τις προσωπικές αντιλήψεις, τα βιώματα, τις στάσεις και τα στερεότυπα για τον εαυτό και για τον άλλο (Μυλωνάκου-Κεκέ, Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 2021, σ. 523).

Εκτός από τα παραπάνω, όσον αφορά συγκεκριμένα τις δράσεις και τα προγράμματα που πραγματοποιούνται σε εθνικό επίπεδο, θα μπορούσε να πει κανείς ότι πολλές ανάλογες προσπάθειες συνεχίζουν να λαμβάνουν χώρα. Παραδείγματος χάριν, η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) έχει δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς και έχει αναπτύξει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσής τους σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία (<https://epsype.org/>). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το εγχειρίδιο «*Δραστηριότητες στην Τάξη για την πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ*



των μαθητών- Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», το οποίο εκδόθηκε από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου στο πλαίσιο του προγράμματος Daphne III, και το οποίο συμπεριλαμβάνει γνώσεις σε θεωρητικό επίπεδο σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, μεθοδολογικές οδηγίες και έντεκα προτεινόμενα βιωματικά εργαστήρια που οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στην τάξη τους (Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, 2015).

Επίσης, το «Χαμόγελο του Παιδιού» έχει προβεί στη συνεργασία με άλλους οργανισμούς από δώδεκα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Δικτύου ενάντια στον Ενδοσχολικό Εκφοβισμό (European Antibullying Network). Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας πραγματοποιούνται δράσεις, όπως η μελέτη του φαινομένου, η ευαισθητοποίηση των μελών της κοινωνίας σχετικά με αυτό και η διαμόρφωση ενός ενιαίου πλαισίου για την αντιμετώπισή του σε ευρωπαϊκό επίπεδο και με τη συνεργασία όλο και περισσότερων φορέων από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<http://www.hamogelo.gr/>).

Εκτός αυτών, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού διακρατικού έργου Daphne III “Europe’s Antibullying Campaign” – «Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Ενδοσχολικού εκφοβισμού», το οποίο δημιουργήθηκε με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου Υπουργών ως τμήμα του γενικού Προγράμματος «Θεμελιώδη Δικαιώματα και Δικαιοσύνη», έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες για την προστασία των παιδιών, των νέων και των γυναικών από κάθε μορφή βίας και για την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου προστασίας της υγείας, της ευημερίας και της κοινωνικής συνοχής. Ενδεικτικά, στόχοι του προγράμματος είναι η προστασία και η αντιμετώπιση της βίας των παραπάνω κοινωνικών ομάδων, η παροχή υποστήριξης στα άτομα που έχουν υποστεί εκφοβισμό, η υλοποίηση στοχευμένων δράσεων που προωθούν την απόρριψη τέτοιων μορφών βίας και που ενθαρρύνουν την αλλαγή ηθών και συμπεριφορών προς ευαίσθητες ομάδες και θύματα βίας (<http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii>). Πρέπει να αναφερθεί ότι ένα από τα αξιόλογα εγχειρίδια που έχουν δημιουργηθεί στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού διακρατικού προγράμματος Daphne III “ProSAVE- Prosociality Against Violence and Exclusion”, είναι το *Παιδαγωγικό και διδακτικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της προκοινωνικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις και μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και εργαλεία εκπαίδευσης στη θετική κοινωνική συμπεριφορά, ενώ μπορεί να εφαρμοστεί

στην τάξη με τους μαθητές και τις μαθήτριες (Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, 2015).

Επιπλέον, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος *European AntiBullying Campaign (E-ABC)*, που συντόνισε ο Οργανισμός «Το Χαμόγελο του Παιδιού», από τον Νοέμβριο του 2011 έως και τον Μάιο του 2012, δημιουργήθηκε το *Διαδραστικό Εκπαιδευτικό Εργαλείο για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού*, το οποίο έκτοτε είναι διαθέσιμο ηλεκτρονικά για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, με στόχο οι πρώτοι να αφυπνίσουν τους τελευταίους σχετικά με το παιδί που ασκεί εκφοβισμό, με το παιδί που εκφοβίζεται και με το παιδί που είναι απλός παρατηρητής. Μέσα από το συγκεκριμένο εργαλείο οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν είτε την ιστορία του εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον είτε την ιστορία με το περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού (*cyber bullying*). Ύστερα, μπορούν να επιλέξουν την πλευρά του ατόμου που θα παρακολουθήσει την ιστορία, είτε δηλαδή του «θύματος» είτε του «θύτη» είτε του παρατηρητή, και εν τέλει μπορεί να επιλέξει την πορεία εξέλιξης της ιστορίας και να επέμβει σε αυτή. Έτσι, λοιπόν, μέσα από αυτή τη βιωματική δραστηριότητα, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, να προστατεύονται σε περίπτωση που πέσουν «θύματα» τέτοιων περιστατικών, να αποκτούν ενσυναίσθηση σε σχέση με τα συναισθήματα του ατόμου που εκφοβίζεται και να αναγνωρίζουν τα άτομα ή τις υπηρεσίες που μπορούν να απευθυνθούν για αναζήτηση βοήθειας, σε περίπτωση που χρειαστεί (<https://www.hamogelo.gr/gr/el/diadrastiko-ekpaideitiko-ergaleio/>). Εκτός αυτών, άξια αναφοράς είναι και η προσπάθεια καλλιέργειας ενσυναίσθησης στα άτομα που ασκούν εκφοβισμό, μιας και η έλλειψή της τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο μπορεί να συντείνει στην εμφάνιση βίαιων και επιθετικών μορφών συμπεριφοράς (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016).

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι σε όλες τις παραπάνω δράσεις που λαμβάνουν χώρα, δε θα πρέπει να παραγκωνίζει κανείς τον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ύστερα από την επαρκή επιμόρφωσή τους σχετικά, είναι εκείνοι που θα συντονίζουν αυτές τις προσπάθειες στο σχολικό χώρο και κατ' αυτόν τον τρόπο, αποτελούν τον απαραίτητο κρίκο που συνδέει την κατάλληλη εφαρμογή αυτών με την επίτευξη των θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Στο πλαίσιο αυτό, σε καθημερινή βάση οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να οργανώνουν τις δραστηριότητες στην τάξη τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών, μιας και όπως αναφέρεται στο «Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό», η συνεργατική μάθηση κρίνεται κομβικής σημασίας. Μέσω αυτής προάγεται η ατομική ανάπτυξη, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός προς την ετερότητα (ΙΔΠ και Παιδαγωγική, 2018). Επιπλέον, «η συνεργατική μάθηση αποτελεί μέσο και σκοπό για τη δημιουργία κοινότητας και για μια εκπαίδευση αυτογνωσίας, αυθυπέμβασης και ευθύνης, ενώ είναι ένας τρόπος κριτικής συμμετοχής, αλλαγής και βελτίωσης του εαυτού και του κόσμου» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015, σ. 180). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων δραστηριοτήτων είναι η *Τάξη Παζλ*, η οποία εφαρμόζεται εδώ και τέσσερις τουλάχιστον δεκαετίες στις τάξεις και έχει βρεθεί ότι μπορεί να μειώσει την επιθετικότητα και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών, ακόμη και αν εφαρμόζεται δυο ώρες κάθε μέρα (ΙΔΠ και Παιδαγωγική, 2018). Εκτός αυτής της τεχνικής, οι δάσκαλοι μπορούν να εφαρμόζουν και άλλες δραστηριότητες τέτοιου τύπου, αντλώντας ευκαιρίες από το υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών και έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό, στις οποίες ενδεικτικά συγκαταλέγονται ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα, η ανεκτικότητα απέναντι στην αμφισημία, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, οι δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων. Μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως η γλώσσα, η ιστορία και το θέατρο μπορούν να φανούν χρήσιμοι αρωγοί στην προσπάθεια αυτή (ΙΔΠ και Παιδαγωγική, 2018), μιας και προσφέρουν ευκαιρίες για προβληματισμό και συζήτηση γύρω από τα παραπάνω θέματα και μπορούν να αξιοποιηθούν ως σημεία εκκίνησης για την εφαρμογή περαιτέρω δράσεων.

Σχεδόν όλες οι παραπάνω προσπάθειες, οι οποίες πραγματοποιούνται είτε διεθνώς είτε στην Ελλάδα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, παρατηρείται ότι σχετίζονται άμεσα με την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ τους, μιας και μέσα από ένα πλαίσιο όπου προωθείται η ολιστική μάθηση και η δημιουργία θετικών εμπειριών στα άτομα, αυτά θα καθίστανται ικανά να ζήσουν μια ζωή με ευημερία και ευτυχία, μακριά από προστριβές, συγκρούσεις και περιστατικά εκφοβισμού με τα συνακόλουθα προβλήματα υγείας που προκαλούν ή διαθέτοντας τα κατάλληλα εργαλεία για να μπορούν να τα επιλύουν αποτελεσματικά, όταν αυτά συμβαίνουν. Οι προσπάθειες

αυτές, οι οποίες αποτελούν και τον πυρήνα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, μαζί με την περιγραφή των εννοιολογικών δομών της, σκιαγραφούνται σε μεγάλο βαθμό στο «μοντέλο του διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» (*“The Diamond Model of Social Pedagogy”*), μιας και σε κάθε πλευρά του διαμαντιού προτείνονται διαφορετικά θεμελιώδη στοιχεία που διακατέχουν την επιστήμη αυτή. Αρχικά, στην κορυφή του βρίσκονται οι έννοιες της ευημερίας και της ευτυχίας, στη βάση του βρίσκεται η ολιστική μάθηση, στη μια του πλευρά η ενδυνάμωση και στην άλλη οι σχέσεις. Στο κέντρο του διαμαντιού τοποθετείται ο κυρίαρχος στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που, όπως προαναφέρθηκε, είναι το να καταστήσει τα άτομα ικανά να δημιουργήσουν μια ζωή γεμάτη με ευτυχία και πληρότητα, μέσω της βίωσης θετικών εμπειριών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 65). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο μοντέλο ονομάστηκε έτσι, ώστε να τονισθεί η κυρίαρχη ιδέα που πρεσβεύει η Κοινωνική Παιδαγωγική και γύρω από την οποία στρέφονται όλα τα εγχειρήματά της, μιας και σύμφωνα με τους Eichsteller και Holthoff (2011), αυτή συνοψίζεται στις εξής φράσεις: *«τα ανθρώπινα όντα είναι εγγενώς πλούσια, γεμάτα δυνατότητες, ικανότητες, γνώσεις και πόρους. Και είτε είναι παιδιά, γονείς ή άλλα μέλη της κοινότητας, όλοι αξίζουν να τους σέβονται και να τους εκτιμούν ως ανθρώπινα όντα»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 65).

### **5.3 Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο παρόν κεφάλαιο έλαβε χώρα η παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων πρόληψης και παρέμβασης του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Από την προσπάθεια εφαρμογής αυτών, με στόχο τον περιορισμό των περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού και των συνακόλουθων ζητημάτων ψυχικής υγείας που αυτά προκαλούν στους μαθητές και τις μαθήτριες, γίνεται κατανοητό ότι αυτή πρέπει να είναι μια αέναη και συλλογική διαδικασία και όχι μια διαδικασία που θα πραγματοποιείται περιστασιακά και θα υποκινείται μόνο από το ενδιαφέρον μεμονωμένων ατόμων, όπως οι εκπαιδευτικοί. Αντιθέτως, σε αυτές τις προσπάθειες χρειάζεται να συμβάλλουν τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών/τριών και τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Επιπροσθέτως, δεδομένου ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως ένα βαθμό ανεπαρκής ως προς τα θέματα πρόληψης και παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού, θα πρέπει να τους παρέχεται περαιτέρω σχετική επιμόρφωση, έτσι ώστε να είναι εξοπλισμένοι με τα κατάλληλα εργαλεία και τις

τεχνικές και έτοιμοι και έτοιμες να δράσουν ανά πάσα ώρα και στιγμή που πιθανόν να χρειαστεί.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## 6.1 Εισαγωγή

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας επιχειρήθηκε η περιγραφή και η κατανόηση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού, μέσω της μελέτης της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τους ορισμούς που του έχουν αποδοθεί, τις διάφορες μορφές που αυτός λαμβάνει, τις αιτίες εκδήλωσής του και μέσω μιας σύντομης ιστορικής αναδρομής όσον αφορά τη διερεύνησή του, προτού αποδοθούν από τους εκπαιδευτικούς οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία, με εστίαση στο φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, και να ταξινομηθούν τα προβλήματα ψυχικής υγείας που ταλανίζουν παιδιά και εφήβους, ενώ παρουσιάστηκε ο ρόλος της σύναψης σχέσεων μεταξύ των ατόμων για την ψυχική υγεία, καθώς και η αντίστοιχη αρνητική επίδραση που ασκούν σε αυτή η απόρριψη και η μοναξιά, μιας και αυτές συγκαταλέγονται στα στοιχεία που συνδέονται στενά με τον εκφοβισμό.

Στο παρόν κεφάλαιο, αναλύονται διεξοδικά ο σκοπός και η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία έχει ως στόχο την αποτύπωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, τον ρόλο τους στην αντιμετώπισή του και το βαθμό που αυτές οι στάσεις τους επηρεάζονται από τις γνώσεις τους για θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών.

## 6.2 Σκοπός

Στη σημερινή εποχή, όπου παρατηρούνται διαρκείς μεταβολές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, όπως το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτικό, είναι λογικό επακόλουθο να σημειώνονται παρόμοιες αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα, τόσο όσον αφορά την ύλη των μαθημάτων και τη διδακτική πράξη όσο και το ρόλο καθ' εαυτό του δασκάλου μέσα στη σχολική τάξη, ο οποίος συνεχώς διευρύνεται. Στο πλαίσιο αυτό, ένα από τα ζητήματα που ο δάσκαλος καλείται να αντιμετωπίσει και να συμβάλει στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη πρόληψή του είναι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, ο οποίος αποτελεί κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, μιας και με βάση την επίλυσή του ο εκπαιδευτικός καλείται να αναβαθμίσει το ρόλο του και να επιζητήσει τη συνεργασία με τους γονείς και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και να αξιοποιήσει τα πορίσματα άλλων επιστημών, όπως της Νευροεπιστήμης, ώστε να επιφέρει τα μέγιστα

δυνατά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, η αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία είναι αυτή που θα οδηγήσει στην άμβλυνση των περιστατικών εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας μεταξύ των μαθητών. Όπως είναι γνωστό άλλωστε, το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού συγκαταλέγεται στα ζητήματα που μπορούν να δημιουργήσουν σημαντικές αρνητικές συνέπειες τόσο στους νέους όσο και στα παιδιά, όπως είναι τα κοινωνικά, ψυχολογικά, σωματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014).

Κατανοεί, λοιπόν, κανείς ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού (Ψάλτη, Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: Μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου, 2012). Για αυτό το λόγο, η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και την αντιμετώπισή του κατέχουν μείζονα σημασία. Όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις περισσότερες μορφές του εκφοβισμού, αλλά αγνοούν αρκετές από τις διαστάσεις του φαινομένου, γεγονός το οποίο στη συνέχεια, μπορεί να αποτελέσει αιτία μη έγκαιρης αντιμετώπισης εκ μέρους τους των περιστατικών που συμβαίνουν στο σχολείο. Προέκταση αυτού είναι ότι φαίνεται να παρουσιάζουν αβεβαιότητα για το αν διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου και τονίζουν ότι η εκπαίδευσή τους δεν επαρκεί για κάτι τέτοιο, με αποτέλεσμα να χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Επιπλέον, όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών, από παλαιότερη έρευνα σε δασκάλους σχετικά με το κατά πόσο γνωρίζουν τους παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν στους μαθητές προβλήματα ψυχικής υγείας αναδείχθηκε ότι παραπάνω από τους μισούς δήλωσαν ότι ήταν κάπως ενημερωμένοι (50.5%), ενώ μόνο το 6.1% δήλωσε ότι είναι απολύτως ενημερωμένο για τα συμπτώματα και τις ενδείξεις μιας ψυχολογικής ασθένειας μεταξύ των μαθητών (Kamel, Haridi, Alblowi, Albasher, & Alnazhah, 2020).

Ωστόσο, ούτε στην Ελλάδα αλλά ούτε και στο εξωτερικό έχει διεξαχθεί αντίστοιχη μελέτη που να συνδυάζει τη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, την ανάληψη ευθύνης τους στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπισή του, την επάρκεια γνώσεών τους για θέματα ψυχικής υγείας και τη συσχέτιση που



εμφανίζει αυτή με την ανάληψη ευθύνης των ιδίων για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Έτσι, σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις 350 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολείο κατά το σχολικό έτος 2021-2022, σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο, την αντιμετώπισή του και α) την ευθύνη και β) την επάρκεια σε θέματα ψυχικής υγείας των ιδίων σε αυτήν (αντιμετώπιση). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα θα μελετηθούν τα παρακάτω:

- η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό
- η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ευθύνη τους στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον και
- η διερεύνηση της επάρκειας γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας.

### **6.3 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Για την πληρέστερη αποτύπωση του θέματος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθιστούν πιο σαφείς τους στόχους της έρευνας:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;
- Ποιους τρόπους αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού θεωρούν ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον;
- Έχουν επάρκεια γνώσεων σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας οι εκπαιδευτικοί;
- Συσχετίζεται η γνώση θεμάτων σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών με την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού;

## 6.4 Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε να διεξαχθεί είναι η ποσοτική, διότι σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν πιο ακριβής μέτρηση και ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται. Όπως αναφέρουν και οι Bird, Hammersley, Gomm, & Wood (1999), μέσω της ποσοτικής έρευνας, *«διασφαλίζονται τα υψηλά ποσοστά αντικειμενικότητας και το ότι τα δεδομένα της μπορούν να οδηγήσουν σε γενικευμένα αποτελέσματα»* (Λεπιντζή, 2019, σ. 77). Για το λόγο αυτό, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert). Σύμφωνα με τον Κυριαζή (2005: 121), συνήθως το ερωτηματολόγιο ενδείκνυται για τέτοιου είδους έρευνες, μιας και εμφανίζει το πλεονέκτημα για τον ερευνητή να καλύψει μεγάλο αριθμό ατόμων σε μεγάλο γεωγραφικό εύρος και μάλιστα με χαμηλό κόστος, σε σύγκριση με άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Επίσης, ο συμμετέχων συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο δεν έρχεται σε άμεση επαφή με τον ερευνητή, με αποτέλεσμα να αισθάνεται μεγαλύτερη ελευθερία να απαντά με αυθορμητισμό στις εκάστοτε ερωτήσεις (Καλεντερίδου, 2018). Τα ίδια πλεονεκτήματα επισημαίνει και ο Javeau (1996), ο οποίος τονίζει ότι ο λόγος που είναι καλό να επιλέγεται το ερωτηματολόγιο αφορά στο ότι η συμπλήρωσή του είναι γρήγορη και εύκολη, ενώ δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει στοιχεία από ένα δείγμα που είναι μεγαλύτερο από αυτό της ποιοτικής (Πολυχρονιαάδης, 2016, σ. 19).

### 6.4.1 Διαδικασία έρευνας

Αρχικά, τον Φεβρουάριο του 2022 το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε τυχαία σε 20 εκπαιδευτικούς και ελέγχθηκε η εγκυρότητά του, η οποία κρίθηκε καλή. Ύστερα, τον Μάρτιο του 2022 ξεκίνησε η διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς, η συλλογή των οποίων ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν με δυο τρόπους στους εκπαιδευτικούς. Πρώτον, έχοντας ενημερωθεί τηλεφωνικά ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας σχετικά με το θέμα και τον σκοπό της έρευνας, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε σε έντυπη μορφή σε Δημοτικά Σχολεία της Αττικής από την ερευνήτρια και φίλους/ συναδέλφους αυτής, οι οποίοι εργάζονταν στα δημοτικά σχολεία που δόθηκε το ερευνητικό εργαλείο.

Αυτό συνοδευόταν από ειδική ενημερωτική επιστολή, στην οποία αναλυόταν το θέμα και οι στόχοι της έρευνας, το απόρρητο και το ανώνυμο της συμπλήρωσης και η πρόσκληση για εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Επίσης, υπήρξε η δυνατότητα της ηλεκτρονικής διανομής του ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων σε όλους σχεδόν τους νομούς εκτός Αττικής, σε περιπτώσεις που δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί η έντυπη διανομή του, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ίση κατανομή των ερωτηματολογίων ως προς τον τύπο της περιοχής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (αγροτική ή νησιωτική περιοχή, ημιαστική περιοχή, αστική περιοχή, Αθήνα ή Θεσσαλονίκη). Το ηλεκτρονικό μήνυμα με το οποίο αποστέλλόταν ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου συνοδευόταν επίσης, από αντίστοιχη ενημερωτική επιστολή και η παράκληση προς τους διευθυντές για κοινοποίηση του επικειμένου στους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 350 ερωτηματολόγια, από τα οποία αφαιρέθηκαν τα 14, καθώς εντοπίστηκαν λάθη και παραλείψεις που θα επηρέαζαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

#### **6.4.2 Περιορισμοί έρευνας**

Στην παρούσα ερευνητική εργασία εντοπίζονται ορισμένοι περιορισμοί και δυσκολίες. Για παράδειγμα, το ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε, απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς από διάφορα σχολεία της Ελλάδας, αλλά όχι σε ποσοστό που να είναι αντιπροσωπευτικό. Έτσι, δεν υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Ελλάδα. Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μορφή του πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα, με αποτέλεσμα την αδυναμία επιβεβαίωσης της αξιοπιστίας του από άλλη μελέτη. Τέλος, τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα αναδεικνύουν τις υποκειμενικές αντιλήψεις του δείγματος, μιας και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έχουν αυτοαναφορικό χαρακτήρα.

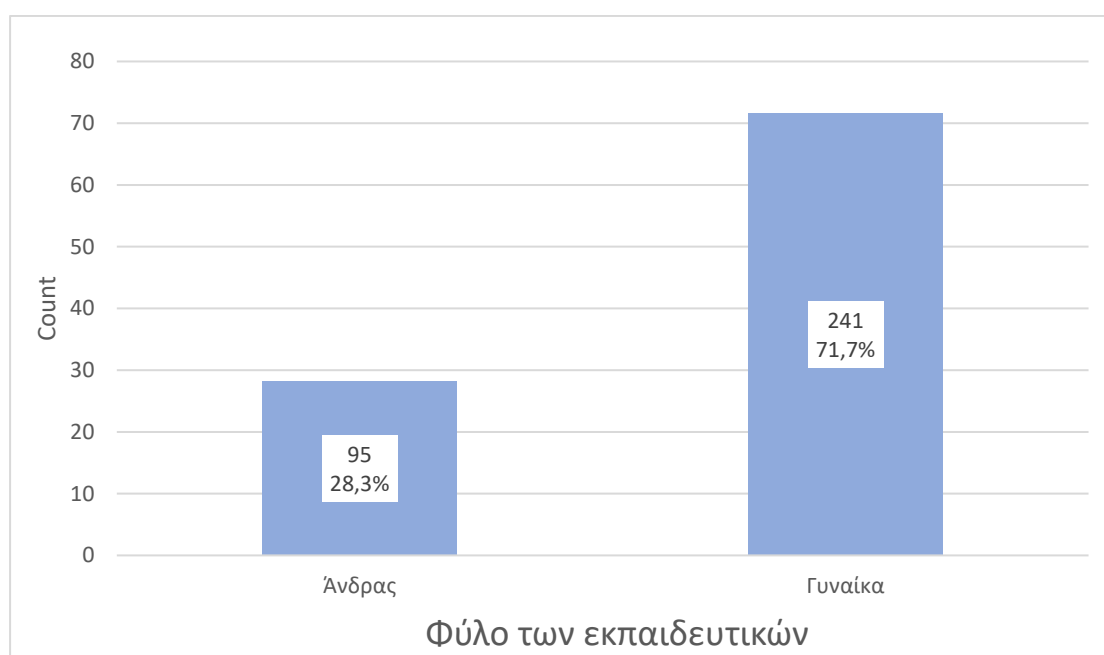
#### **6.4.3 Τελικό δείγμα**

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Το δείγμα της έρευνας προέκυψε με «απλή τυχαία δειγματοληψία», ώστε κάθε μέλος του πληθυσμού να έχει

ίση και ανεξάρτητη πιθανότητα να επιλεγεί. Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερευνητικό εργαλείο εργάζονται ως δάσκαλοι μιας τάξης, ως δάσκαλοι αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών, μουσικής, γυμναστικής, εικαστικών, θεατρικής αγωγής, πληροφορικής, ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε δομές όπως η παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης και ως διευθυντές σχολικών μονάδων.

Ύστερα από την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων είχαν συγκεντρωθεί συνολικά 350 ερωτηματολόγια, από τα οποία όμως, επιλέχθηκαν τα 336, καθώς στα υπόλοιπα εντοπίστηκαν λάθη και παραλείψεις που θα επηρέαζαν την εγκυρότητα του αποτελέσματος της ανάλυσης. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων του τελικού δείγματος που συγκεντρώθηκε, αποτυπώνονται αναλυτικά παρακάτω.

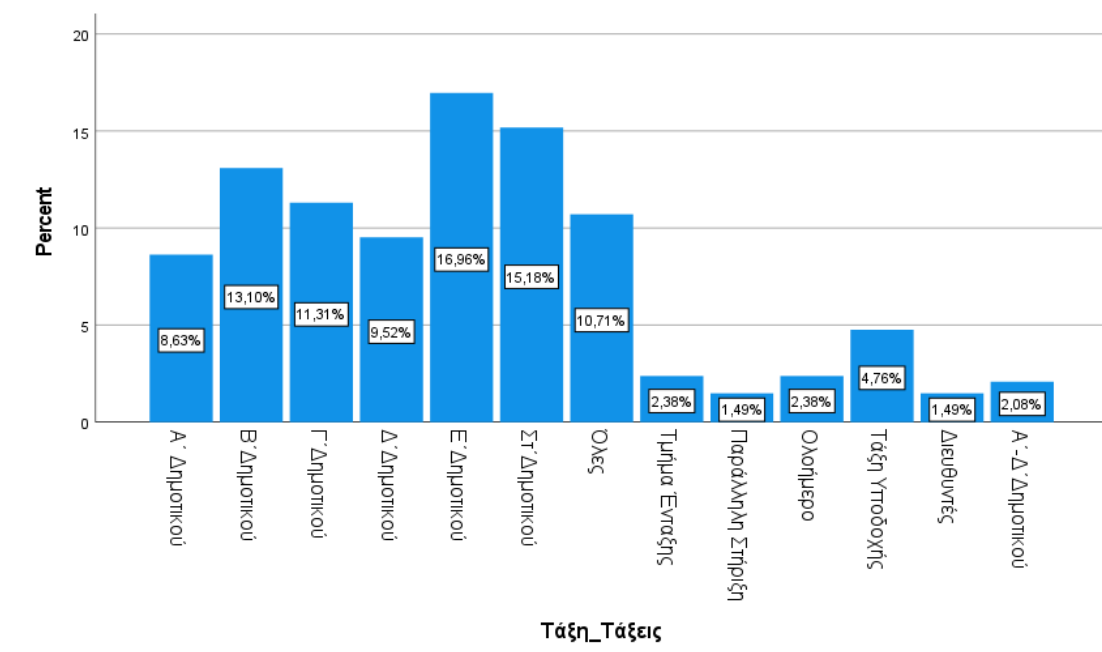
Αρχικά, ως προς το φύλο των δασκάλων, βρέθηκε ότι απάντησαν διακόσιες σαράντα μία γυναίκες (71.7%) και ενενήντα πέντε άντρες (28.3%). Στο Ραβδόγραμμα 1, απεικονίζεται το φύλο των δασκάλων της έρευνας.



**Ραβδόγραμμα 1.** Το φύλο των εκπαιδευτικών

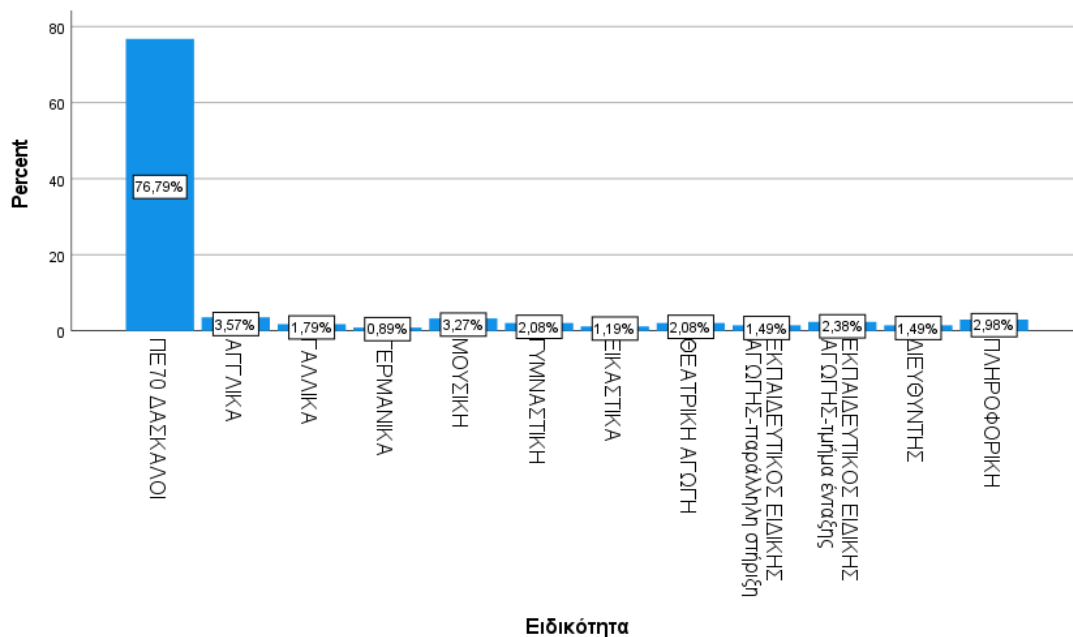
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι δάσκαλοι/ες μιας τάξης (N= 251/336), μιας και 29 διδάσκουν στην Α΄ Δημοτικού, 44 στη Β΄, 38 στη Γ΄, 32 στη Δ΄, 57 στην Ε΄ και 51 στη Στ΄ Δημοτικού. Σε ποσοστό 10, 71% (N= 36/336) οι συμμετέχοντες διδάσκουν σε όλες τις τάξεις, σε ποσοστό 2,38% (N= 8/336) διδάσκουν σε Τμήμα Ένταξης και σε ποσοστό 1,49% (N= 5/336) στην Παράλληλη Στήριξη.

Επίσης, 2,38% (N= 8/336) των συμμετεχόντων διδάσκει στο ολόημερο, 4,76% (N= 16/336) σε Τάξη Υποδοχής, 1,49% (N= 5/336) είναι Διευθυντές και 2,08% (N= 7/336) τυχαίνει να διδάσκουν σε παραπάνω από μία τάξη και συγκεκριμένα στις τάξεις Α΄ - Δ΄ Δημοτικού. Η τάξη/ τάξεις που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό έτος το οποίο διεξήχθη η έρευνα αποτυπώνονται στο Ραβδόγραμμα 2.



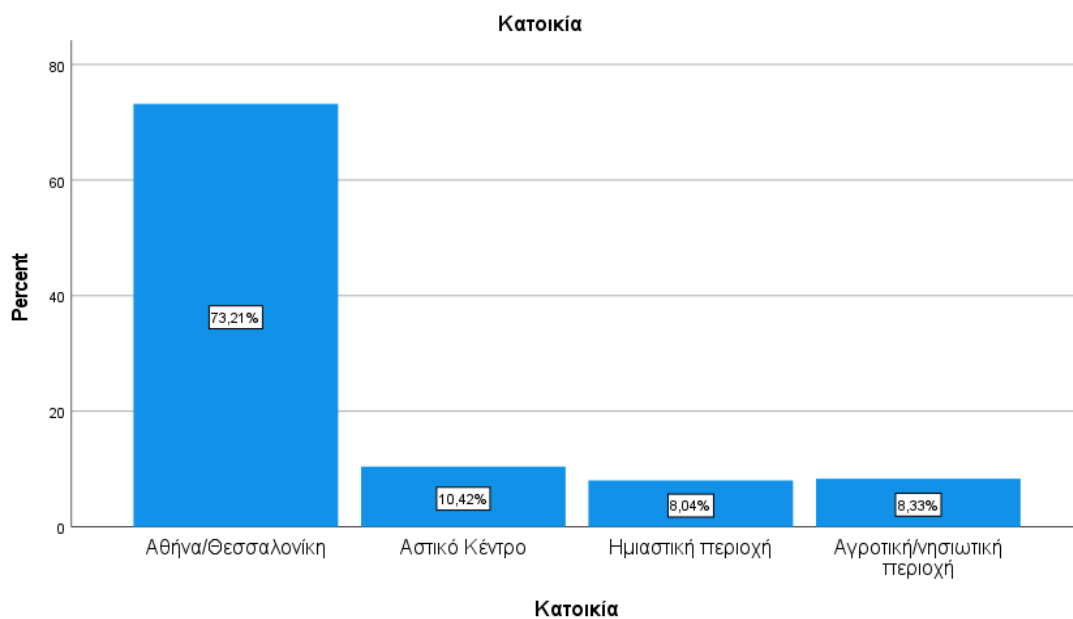
**Ραβδόγραμμα 2.** Τάξη/ Τάξεις που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Από τους συμμετέχοντες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι δάσκαλοι γενικής παιδείας (N= 258/336), οι 12 είναι δάσκαλοι/ες αγγλικής, οι 6 γαλλικής και οι 3 γερμανικής γλώσσας. Επίσης, οι 11 από τους συμμετέχοντες είναι δάσκαλοι/ες της μουσικής, οι 7 της γυμναστικής, οι 4 των εικαστικών, οι 7 της θεατρικής αγωγής και οι 10 της πληροφορικής. Τέλος, 5 άτομα είναι Διευθυντές/τριες, ενώ 5 από τους συμμετέχοντες υπηρετούν στη θέση της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το τμήμα ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αναλάβει 8 από τους συμμετέχοντες. Οι ειδικότητες και οι θέσεις που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό έτος το οποίο διεξήχθη η έρευνα αποτυπώνονται στο Ραβδόγραμμα 3.



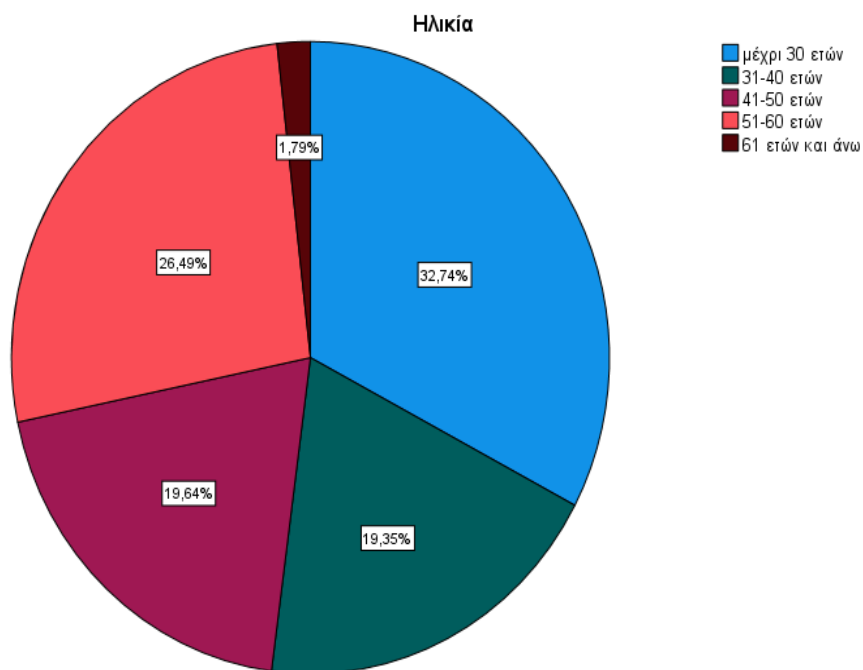
**Ραβδόγραμμα 3.** Ειδικότητα/ θέσεις που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Συνεχίζοντας, παρουσιάζονται οι περιοχές από τις οποίες προέρχεται το δείγμα. Το 73.21% των δασκάλων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι από την Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη, το 10.42% από Αστικό κέντρο, το 8.04% από Ημιαστική περιοχή και το 8.33% από Αγροτική ή νησιωτική περιοχή. Τα παραπάνω στοιχεία για τις περιοχές του δείγματος των εκπαιδευτικών εμφανίζονται στο επόμενο Ραβδόγραμμα (4).



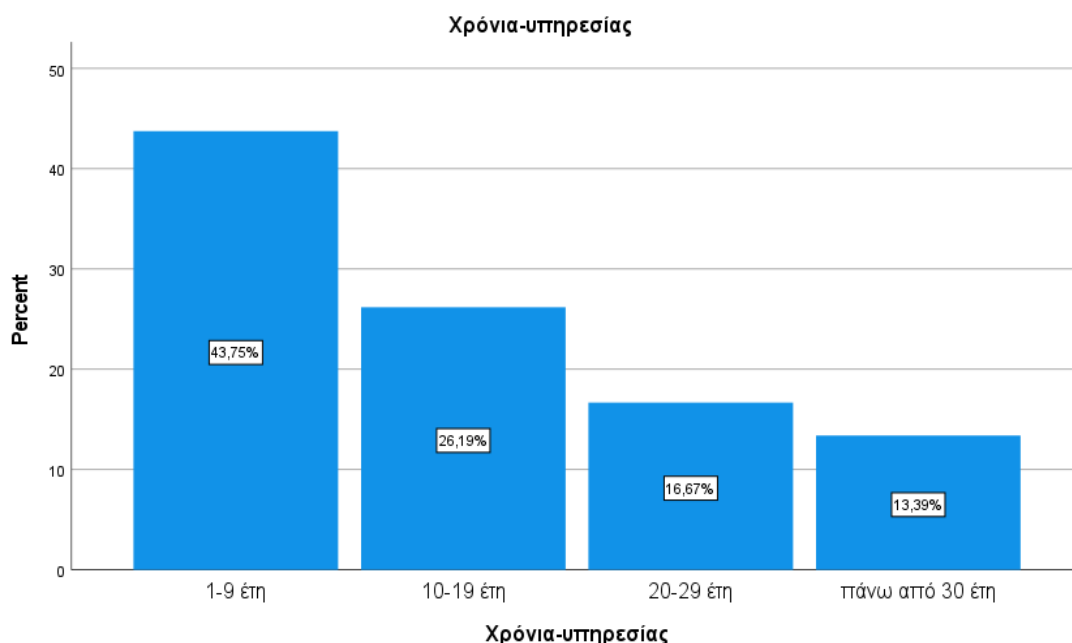
**Ραβδόγραμμα 4.** Κατοικία των εκπαιδευτικών

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο Κυκλικό Διάγραμμα 1, σύμφωνα με το οποίο 110 εκπαιδευτικοί (32.74%) είναι μέχρι 30 ετών, 65 εκπαιδευτικοί (19.35%) είναι μεταξύ 31 και 40 ετών, 66 εκπαιδευτικοί (19.64%) μεταξύ 41 και 50 ετών, 89 εκπαιδευτικοί μεταξύ 51 και 60 ετών (26.49%) και έξι εκπαιδευτικοί (1.79%) είναι 61 ετών και άνω.



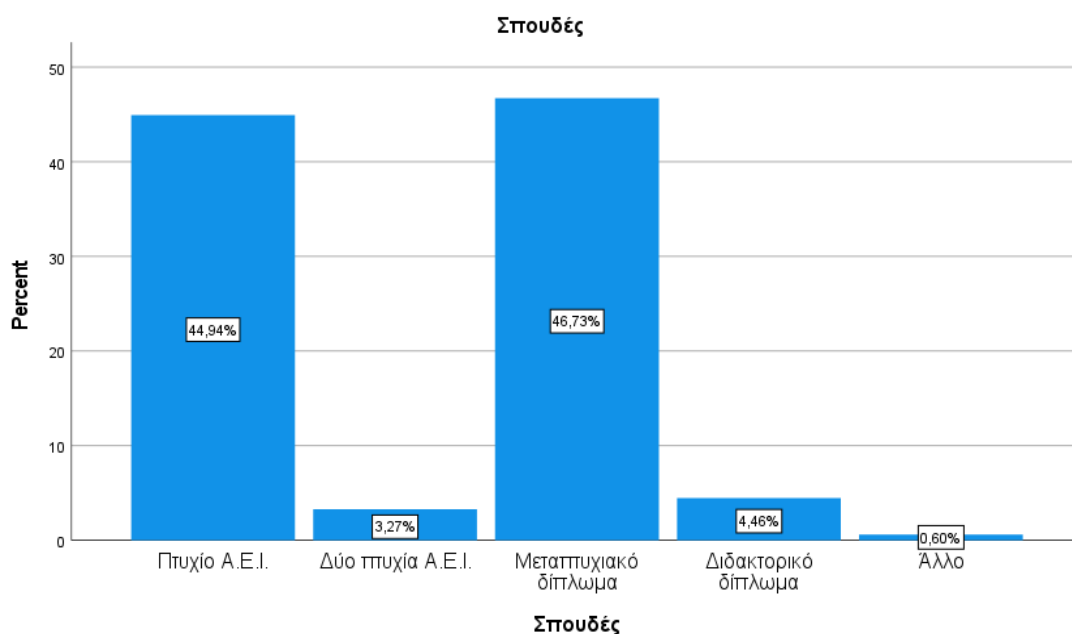
**Κυκλικό Διάγραμμα.** Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, το 43.75% των εκπαιδευτικών έχουν από 1-9 έτη υπηρεσίας, το 26.19% έχουν από 10-19 έτη, το 16.67% από 20-29 έτη και το 13.39% έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο (βλ. Ραβδόγραμμα 5).



**Ραβδόγραμμα 5.** Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

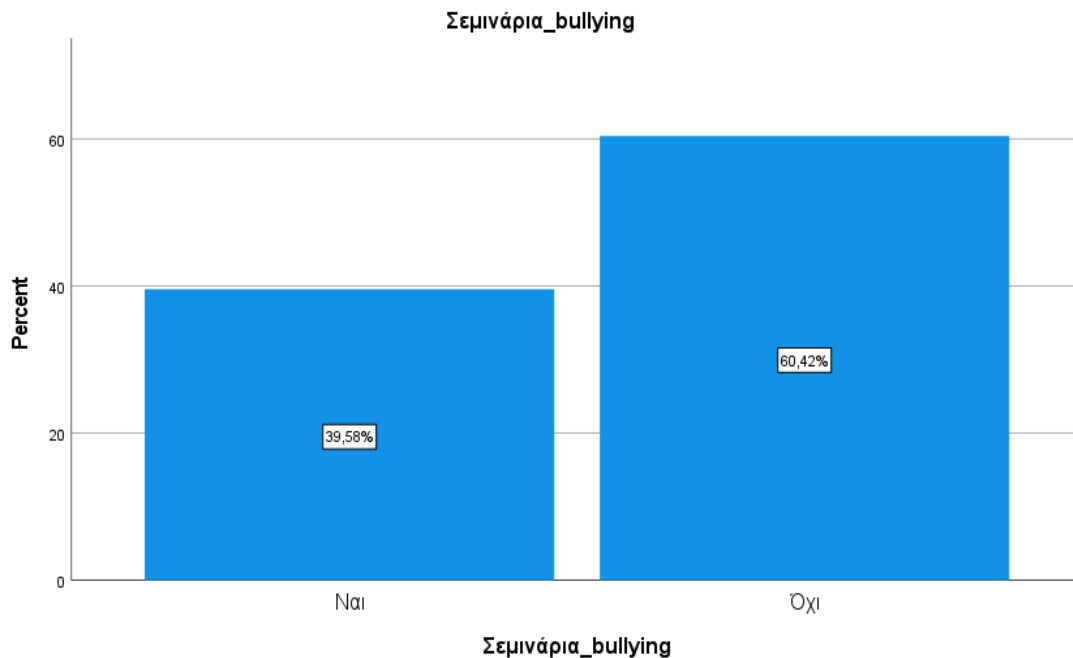
Στο επόμενο Ραβδόγραμμα (6), αναφέρεται το ανώτερο ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται οι 151 (44.94%) δάσκαλοι έχουν πτυχίο ΑΕΙ, οι 11 (3.27%) δάσκαλοι έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, οι 157 (46.73%) δάσκαλοι έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, οι 15 (4.46%) δάσκαλοι κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα και 2 (0.60%) δάσκαλοι δήλωσαν κάτι «Άλλο» ως υψηλότερο επίπεδο σπουδών, πέρα από αυτά που αναγράφονταν ως επιλογές απάντησης στη συγκεκριμένη ερώτηση.



**Ραβδόγραμμα 6.** Ανώτερο ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών

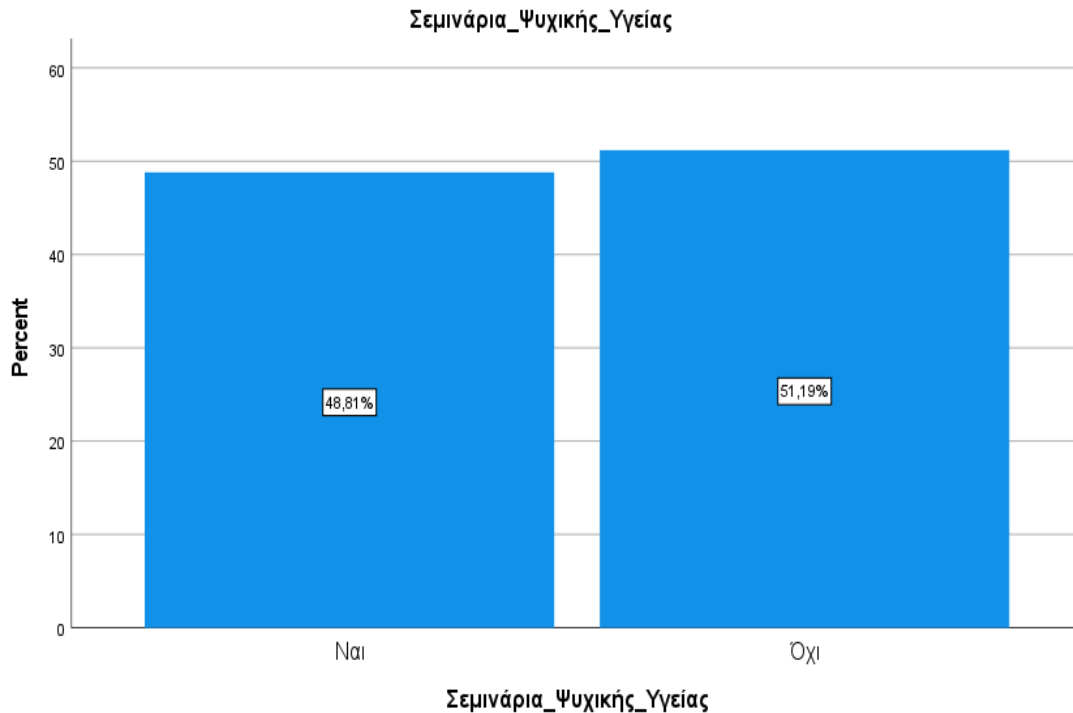


Όσον αφορά την παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων (35 ωρών και άνω) σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, 133 (39.58%) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και 203 (60.42%) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Όχι» (βλ. Ραβδόγραμμα 7).



**Ραβδόγραμμα 7.** Παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων (35 ωρών και άνω) σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Τέλος, όσον αφορά την παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων (35 ωρών και άνω) σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών, 164 (48.81%) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι» και 172 (51.19%) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Όχι» (βλ. Ραβδόγραμμα 8).



**Ραβδόγραμμα 8.** Παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων (35 ωρών και άνω) σχετικά με την Ψυχική Υγεία των μαθητών/τριών

### 6.5 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ύστερα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, πραγματοποιήθηκε η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, με σκοπό την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των εμπειρικών στοιχείων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη:

Το πρώτο μέρος αφορά στη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος και καλεί τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν δίπλα από την κάθε άποψη που έχει διατυπωθεί ήδη σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2= Συμφωνώ αρκετά, 3= Δεν είμαι σίγουρος/η, 4= Διαφωνώ αρκετά, 5= Διαφωνώ απόλυτα).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο. Για τον λόγο αυτό, καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε ορισμένες προτάσεις που έχουν ήδη διατυπωθεί σχετικά (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=

Συμφωνώ αρκετά, 3= Δεν είμαι σίγουρος/η, 4= Διαφωνώ αρκετά, 5= Διαφωνώ απόλυτα). Οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας στα δύο αυτά μέρη του ερωτηματολογίου βασίστηκαν στις ενότητες του ερωτηματολογίου που έχουν καταρτίσει οι Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), με τίτλο «Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς Δημοτικού Σχολείου», σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και τις απόψεις τους για την αντιμετώπισή του.

Ύστερα, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών και χωρίζεται σε δύο υποενότητες. Στην πρώτη, επιχειρείται η διερεύνηση της επάρκειας των γνώσεών τους για τα θέματα αυτά και για αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό ενημέρωσής τους σχετικά (1= Εντελώς ανειδημέρωτος/η, 2= Ανειδημέρωτος/η, 3= Κάπως ενημερωμένος/η, 4= Ενημερωμένος/η, 5= Πλήρως ενημερωμένος/η). Στη δεύτερη υποενότητα διερευνώνται οι στάσεις και αντιλήψεις τους για θέματα ψυχικής υγείας και καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σχετικά με ορισμένες απόψεις που εκφράζονται για αυτό το θέμα, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2= Συμφωνώ αρκετά, 3= Δεν είμαι σίγουρος/η, 4= Διαφωνώ αρκετά, 5= Διαφωνώ απόλυτα). Οι ερωτήσεις από το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου βασίζονται στις αντίστοιχες ενότητες του ερωτηματολογίου, που κατάρτησαν οι Kamel et al. (2020), για τις ανάγκες της έρευνάς τους.

Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά τους ως προς το φύλο, τις τάξεις που διδάσκουν, την ειδικότητά τους, τον τόπο κατοικίας τους, την ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές τους και το αν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα (35 ωρών και άνω) σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών.

## **6.6 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων**

Στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αξιοποιήθηκε το λογισμικό Spss (έκδοση 28) για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που προέκυψαν, καθώς και για τη δημιουργία των αντίστοιχων γραφημάτων. Επιπλέον, για να πραγματοποιηθεί η συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών, όπου χρειάστηκε, αξιοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson (Pearson Correlation).

### 6.6.1 Στατιστικοί Έλεγχοι

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε τυχαία σε 20 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ελέγχθηκε η εγκυρότητά του και η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο δείκτης Cronbach's Alpha βρέθηκε καλός (,757).

Το ίδιο αξιόπιστος προέκυψε και ως προς τον τελικό αριθμό των ερωτηματολογίων, όπως αναγράφεται στον Πίνακα 1. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 350 εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, κάποια από τα ερωτηματολόγια είχαν αναπάντητα αρκετά ερωτήματα. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τα 336 ερωτηματολόγια.

**Πίνακας 1. Δείκτης Cronbach's Alpha τελικού δείγματος.**

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,774	49

Επιπλέον, ο δείκτης Cronbach's Alpha για το τελικό δείγμα βρέθηκε καλός για τις δύο πρώτες ενότητες που αφορούσαν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (>0.7) και αποδεκτός για τις δύο επόμενες ενότητες του ερωτηματολογίου που αφορούσαν την ψυχική υγεία (>0.6) (βλ. Πίνακα 2 και 3, αντίστοιχα).

**Πίνακας 2. Δείκτης Cronbach's Alpha τελικού δείγματος για τις ενότητες σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.**

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,761	49

**Πίνακας 3. Δείκτης Cronbachs' Alpha τελικού δείγματος για τις ενότητες σχετικά με την Ψυχική Υγεία.**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach' s Alpha</b>	<b>N of Items</b>
,690	17

### **6.7 Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε η περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία, κατά την οποία αξιολογήθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη δημιουργία ερωτηματολογίου. Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## 7.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σχετικά με τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων που τους δόθηκαν, και τα ποσοστά για κάθε απάντηση που έδωσαν, ενώ παράλληλα αυτά απεικονίζονται σε ραβδογράμματα. Επίσης, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson (Pearson Correlation), η οποία πραγματοποιήθηκε για να αναδειχθεί η πιθανή συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

## 7.2 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

«Ποιες είναι οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;»

### *Περιγραφική Στατιστική*

Σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην πλειοψηφία τους είτε απόλυτα (N= 193/336, 57.44%) είτε αρκετά (N= 62/336, 18.45%) με το ότι ο εκφοβισμός δεν αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών, αν και παρουσιάζεται ένα μικρό ποσοστό (N= 10/336, 2.98%), το οποίο διαφωνεί απόλυτα με αυτή τη δήλωση, θεωρώντας τον εκφοβισμό ως φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών και ένα ποσοστό (N= 37/336, 11.01%) που δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρο. Εκτός αυτών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν είτε απόλυτα με το ότι πρέπει να βοηθήσουμε τους δράστες περιστατικών εκφοβισμού και όχι να τους τιμωρούμε (N= 167/336, 49.70%) είτε αρκετά (N= 114/336, 33.93%), αν και επίσης, υπάρχει ένα ποσοστό που δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα με αυτή την άποψη (N= 13/336, 3.87%) και ένα μικρότερο ποσοστό (N =7/336, 2.08%) που διαφωνεί αρκετά. Το 10.42% (N=35/336) δήλωσε ότι δεν είναι σίγουρο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συμφωνούν είτε απόλυτα με το ότι τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο, θα πρέπει να δέχονται βοήθεια από ενήλικες (N= 227/336, 67.56%) είτε αρκετά (N= 65/336, 19.35%), με ένα μικρό ποσοστό (N= 24/336, 7.14%) να δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα και ένα μικρότερο ποσοστό (N= 8/336, 2.38%) να διαφωνεί αρκετά. Παράλληλα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι θυμώνει όταν κάποια παιδιά τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο (N= 189/336, 56.25%).

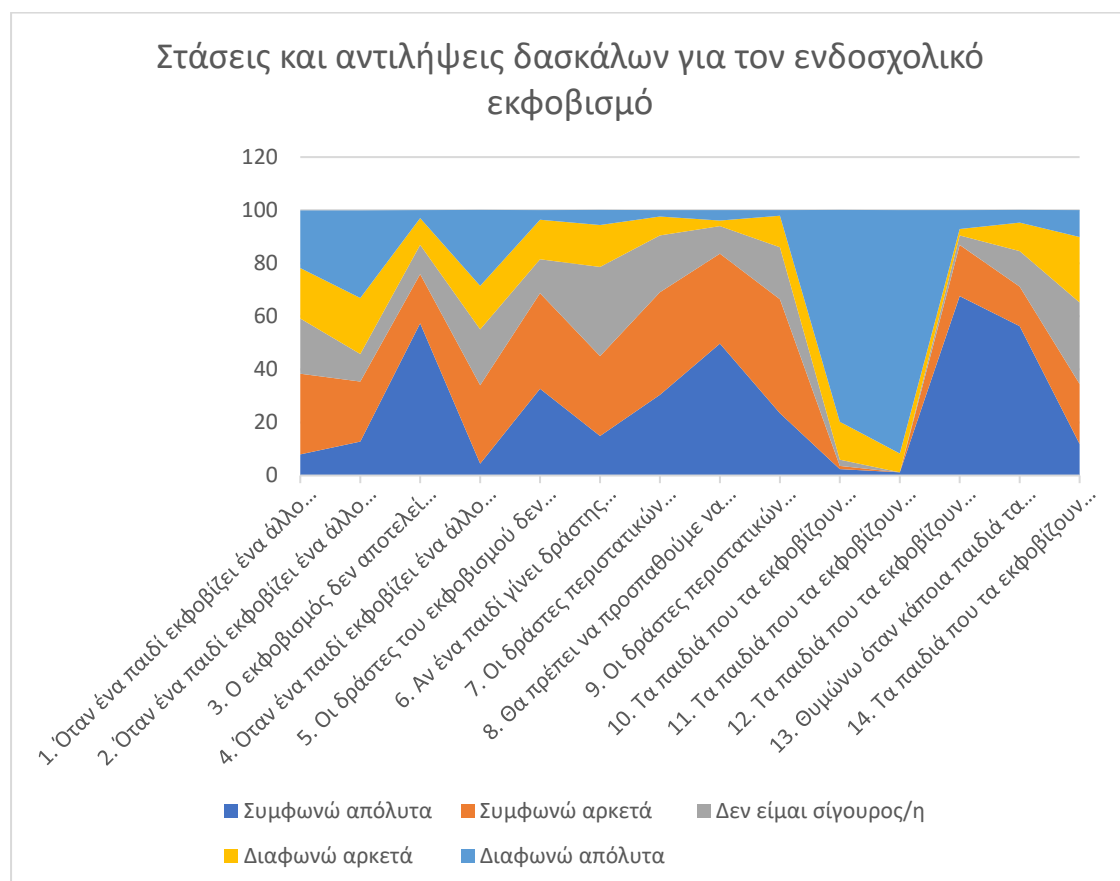
Εκτός από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά ότι όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό ενισχύει την αυτοεκτίμηση του πρώτου παιδιού (N= 102/336, 30.36%), καθώς και στο ότι οι δράστες του εκφοβισμού δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν (N= 121/336, 36.01%). Βέβαια, υπήρξε και ένα ποσοστό αυτών (N= 50/336, 14.88%) που δήλωσε ότι διαφωνεί αρκετά με αυτό και ένα άλλο ποσοστό (N= 12/336, 3.57%) που διαφωνεί απόλυτα. Επιπλέον, όσον αφορά την άποψη ότι οι δράστες περιστατικών εκφοβισμού απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους άλλους, οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών δήλωσαν είτε ότι συμφωνούν αρκετά (N= 130/336, 38.69%) είτε ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτή (N= 102/336, 30.36%), ενώ σε ποσοστό 42.86% (N= 144/336) απάντησαν ότι συμφωνούν, επίσης, αρκετά στο ότι οι δράστες περιστατικών εκφοβισμού δεν έχουν αυτοπειθαρχία και σε ποσοστό 23.51% (N= 79/336) ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτό.

Όσον αφορά τη διαφωνία τους με τις προτάσεις που τους δόθηκαν, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν απόλυτα με το ότι όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο, αυτό βοηθάει στην ισχυροποίηση του χαρακτήρα του πρώτου παιδιού (N= 111/336, 33.04%), με το ότι τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να το αντιμετωπίζουν μόνα τους (N= 268/336, 79.76%), καθώς και με το ότι τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο συνήθως το αξίζουν (N= 308/336, 91.67%).

Σε δύο από τις προτάσεις οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι. Πιο συγκεκριμένα, στην πρόταση «Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού μια φορά, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και στο μέλλον», σε ποσοστό 33.63% (N= 113/336) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ στην πρόταση «Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο, θα πρέπει να υπερασπίζονται τον εαυτό τους περισσότερο», οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (N= 103/336, 30.65%), δήλωσαν επίσης ότι δεν είναι σίγουροι. Τέλος, στην πρόταση «Όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό βοηθά στην αντιμετώπιση του στρες που νιώθει το πρώτο παιδί», παρατηρήθηκε ένα εύρος διαφορετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίες κυμαίνονταν μεταξύ του συμφωνώ αρκετά (N= 99/336, 29.46%) και του διαφωνώ απόλυτα (N= 96/336, 28.57%).



Όπως επιβεβαιώνεται στο επόμενο Γράφημα σωρευμένων περιοχών 1, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι αρνητικά διακείμενοι προς το ίδιο το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και προς τα άτομα που ασκούν εκφοβισμό, αλλά διατηρούν μια θετική στάση προς τα παιδιά που υφίστανται τέτοιου είδους περιστατικά, καθώς και προς τις ενδεχόμενες παρεμβάσεις.



**Γράφημα σωρευμένων περιοχών. Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό**

**Πίνακας 4. Συσχέτιση επαναληπτικότητας εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Μεταβλητή 1) με τρόπο αντιμετώπισής της από τον/την εκπαιδευτικό (Μεταβλητή 2)**

Δεδομένα	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
<b>Μεταβλητή 1</b>	Pearson Correlation	1
		-,278**
	Sig. (1-tailed)	<,001
	N	336
<b>Μεταβλητή 2</b>	Pearson Correlation	-,278**
		1
	Sig. (1-tailed)	<,001
	N	336

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Από τον παραπάνω πίνακα συσχέτισης (4), αντιλαμβανόμαστε ότι η επαναληπτικότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Μεταβλητή 1) συσχετίζεται με τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου από τον/την εκπαιδευτικό (Μεταβλητή 2). Κατά συνέπεια, δεδομένου ότι το άτομο που ασκεί εκφοβισμό τείνει να επαναλαμβάνει αυτή την βίαιη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός καλείται όχι να το τιμωρήσει, επιβάλλοντάς του ποινές και απορρίπτοντάς το, αλλά να προσπαθήσει να αφουγκραστεί και να κατανοήσει πρωτίστως τους παράγοντες και τις αιτίες μιας τέτοιας συμπεριφοράς που διατηρεί το παιδί που εκφοβίζει. Άλλωστε, η εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς πρέπει να εξετάζεται στα πλαίσια των συνθηκών και του περιβάλλοντος που εκδηλώνεται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να εστιάζει στην κατάσταση που προκάλεσε την προβληματική συμπεριφορά και όχι στο ίδιο το παιδί, έτσι ώστε να βρεθεί μια αποτελεσματική λύση για την εξάλειψή της, που δε θα στοχοποιεί το παιδί αλλά θα το κάνει να αντιληφθεί τις συνέπειες της πράξης του για το ίδιο και τους συμμαθητές του, καθώς και το όφελος που προκύπτει από την υιοθέτηση πιο λειτουργικών τρόπων συμπεριφοράς. Επομένως, οι παραπάνω μεταβλητές που εξετάστηκαν, παρουσιάζουν υψηλό συντελεστή γραμμικής συσχέτισης.

### 7.3 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

«Ποιους τρόπους αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού θεωρούν ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον;»

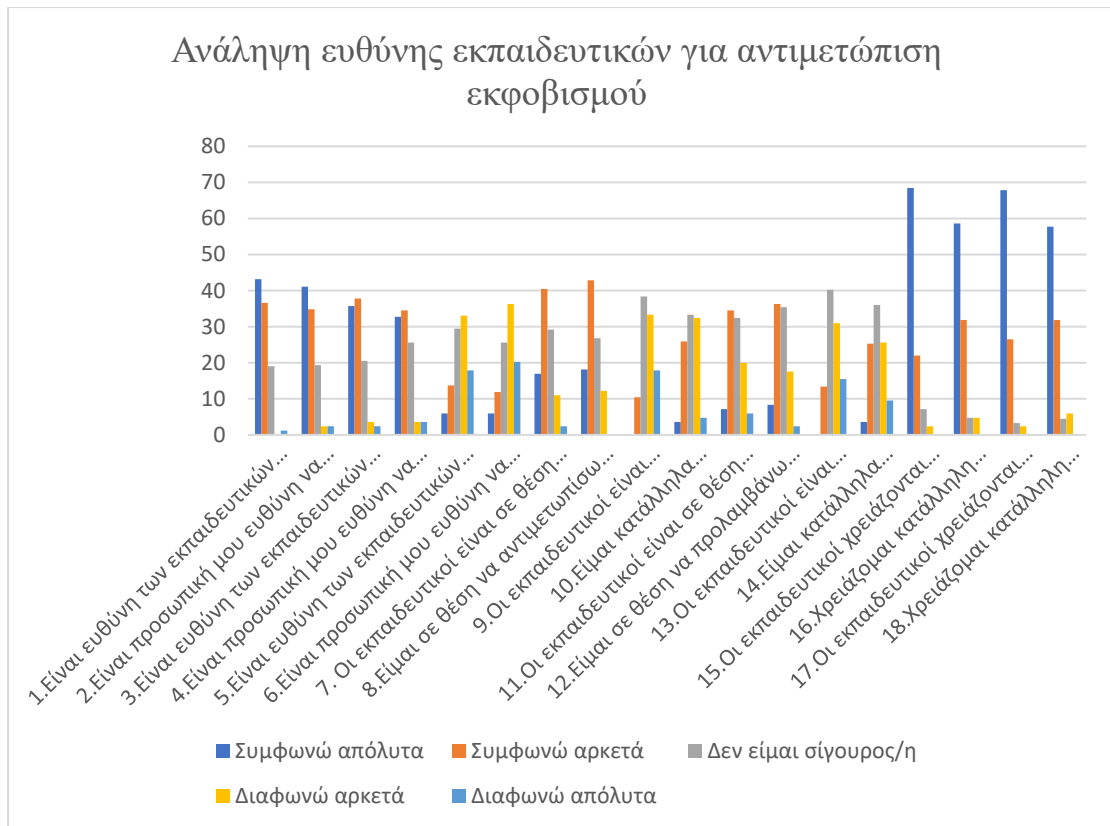
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορετική στάση όσον αφορά την αντιμετώπιση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού στα πλαίσια της σχολικής τάξης σε σχέση με αυτή που παρουσιάζουν όσον αφορά την αντιμετώπισή του στο εξωσχολικό περιβάλλον. Παραδείγματος χάριν, η πλειοψηφία συμφωνεί είτε απόλυτα ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού μέσα στην τάξη (N= 135/336, 43.15%) είτε αρκετά (N= 123/336, 36.61%), ενώ δηλώνουν το ίδιο όσον αφορά την προσωπική τους ευθύνη για την πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού στην τάξη (N= 138/336, 41.07%). Επίσης, οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων συμφωνούν είτε αρκετά στο ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν τέτοια φαινόμενα στο διάλειμμα (N= 127/336, 37.80%) είτε απόλυτα (N= 120/336, 35.71%), καθώς και με το ότι είναι προσωπική τους ευθύνη να προλαμβάνουν αυτά τα περιστατικά στο διάλειμμα (N= 116/336, 34.52%). Ωστόσο, όσον αφορά την πρόληψη φαινομένων εκφοβισμού εκτός σχολείου, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες διαφωνούν αρκετά ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών (N= 111/336, 33.04%), καθώς επίσης και ότι είναι προσωπική τους ευθύνη (N= 122/336, 36.31%).

Όσον αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, σχεδόν οι μισοί συμφωνούν αρκετά με αυτό (N= 136/336, 40.48%), καθώς και με την ερώτηση σχετικά με το αν οι ίδιοι είναι σε θέση (μπορούν) να αντιμετωπίσουν αυτά τα περιστατικά στο χώρο του σχολείου (N= 144/ 336, 42.86%). Παρόμοιες απαντήσεις προέκυψαν και από τις ερωτήσεις σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο, όπου το 34.52% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμφωνεί αρκετά (N= 116/336), και με το αν οι ίδιοι είναι σε θέση (μπορούν) να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο, όπου 122 άτομα δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά (36.31%).

Εκτός από τα παραπάνω, μετριοπαθώς εκφράζονται όσοι έλαβαν μέρος στην έρευνα για το ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο, καθώς και για να προλαμβάνουν τέτοια

περιστατικά στον συγκεκριμένο χώρο, μιας και δηλώνουν ότι δεν είναι σίγουροι σε ποσοστό 38.39% (N= 129/336) και 40.18% (N= 135/336), αντίστοιχα. Σχεδόν τις ίδιες απαντήσεις έδωσαν και όσον αφορά τον εαυτό τους, μιας και δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι για το αν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο (N= 112/336, 33.33%) και για το αν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες για να προλαμβάνουν αυτά τα περιστατικά στον ενδοσχολικό χώρο (N= 121/336, 36.0%).

Τέλος, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες συμφωνούν απόλυτα ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικά χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο (N= 230/336, 68.45%), όσο και οι ίδιοι (N= 197/336, 58.36%). Το ίδιο παρατηρείται και με τις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για να μπορούν να προλαμβάνουν περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, μιας και συμφώνησαν απόλυτα με αυτό σε ποσοστό 67.86% (N= 228/336), καθώς και σχετικά με την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης των ίδιων για να μπορούν να προλαμβάνουν τέτοιου είδους περιστατικά, αφού παρατηρήθηκε απόλυτη συμφωνία σε ποσοστό 57.74% (N= 194/336).



**Ραβδόγραμμα 9.** Ανάληψη ευθύνης εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση εκφοβισμού εντός και εκτός σχολικού χώρου σε ποσοστά

**Πίνακας 5. Συσχέτιση κατάλληλης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για πρόληψη εκφοβισμού (Μεταβλητή 1) με ικανότητά τους για πρόληψη του φαινομένου (Μεταβλητή 2)**

Δεδομένα	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
<b>Μεταβλητή 1</b>	Pearson Correlation	1
		,371**
	Sig. (1-tailed)	<,001
	N	336
<b>Μεταβλητή 2</b>	Pearson Correlation	,371**
		1
	Sig. (1-tailed)	<,001
	N	336

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Από τον παραπάνω πίνακα συσχέτισης (5), προκύπτει ότι η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Μεταβλητή 1) παρουσιάζει υψηλό συντελεστή γραμμικής συσχέτισης με την ανάληψη ευθύνης τους αναφορικά με την πρόληψη του φαινομένου (Μεταβλητή 2). Δηλαδή, όσο πιο καλά εκπαιδευμένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο πιο μεγάλη ικανότητα εμφανίζουν όσον αφορά την πρόληψη των περιστατικών αυτών.

**Πίνακας 6. Σχέση παρακολούθησης σεμιναρίων για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Μεταβλητή 1) με την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών για την πρόληψη τέτοιων περιστατικών μέσα στην τάξη (Μεταβλητή 2)**

Δεδομένα	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
<b>Μεταβλητή 1</b>		
Pearson Correlation	1	,115*
Sig. (1-tailed)		,017
N	336	336
<b>Μεταβλητή 2</b>		
Pearson Correlation	,115*	1
Sig. (1-tailed)	,017	
N	336	336

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

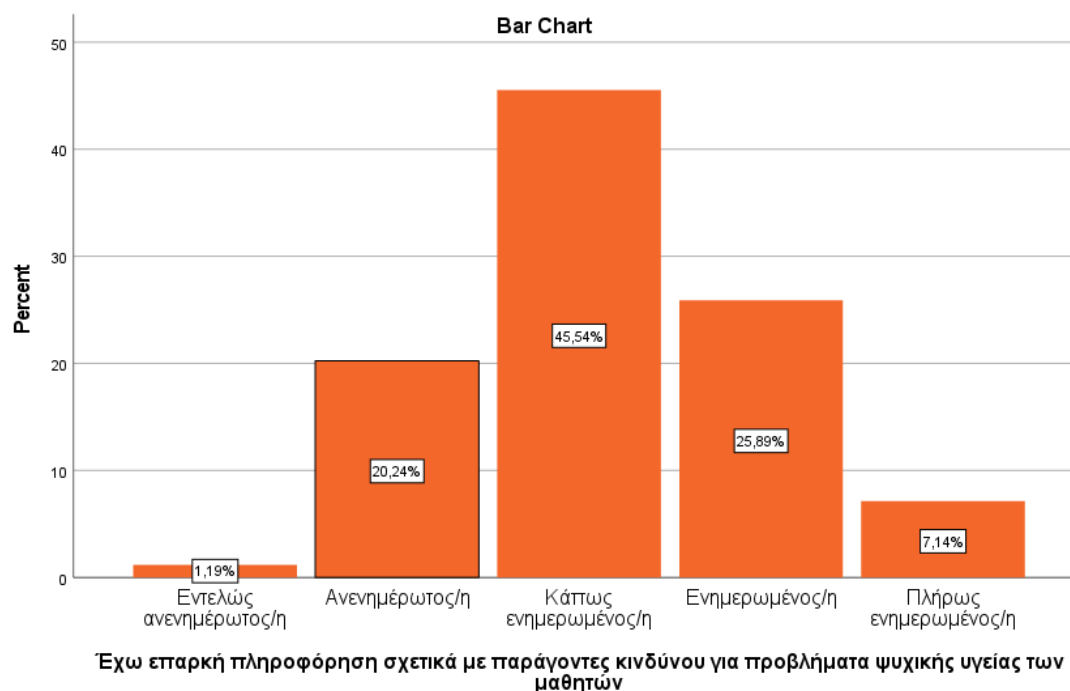
Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα συσχέτισης της παρακολούθησης σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων (35 ωρών και άνω) για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταβλητή 1) και της ανάληψης ευθύνης τους για την πρόληψη φαινομένων εκφοβισμού μέσα στην τάξη (Μεταβλητή 2), προκύπτει ότι η σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, όσο πιο ενημερωμένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί για το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού και τις διαστάσεις του, τόσο πιο πολύ είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του ρόλου τους στην πρόληψη τέτοιων περιστατικών μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια να αναλάβουν ενεργό δράση για να συμβεί αυτό.

## 7.4 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

«Έχουν επάρκεια γνώσεων σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας οι εκπαιδευτικοί;»

### 7.4.1 Επάρκεια γνώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας των μαθητών/τριών

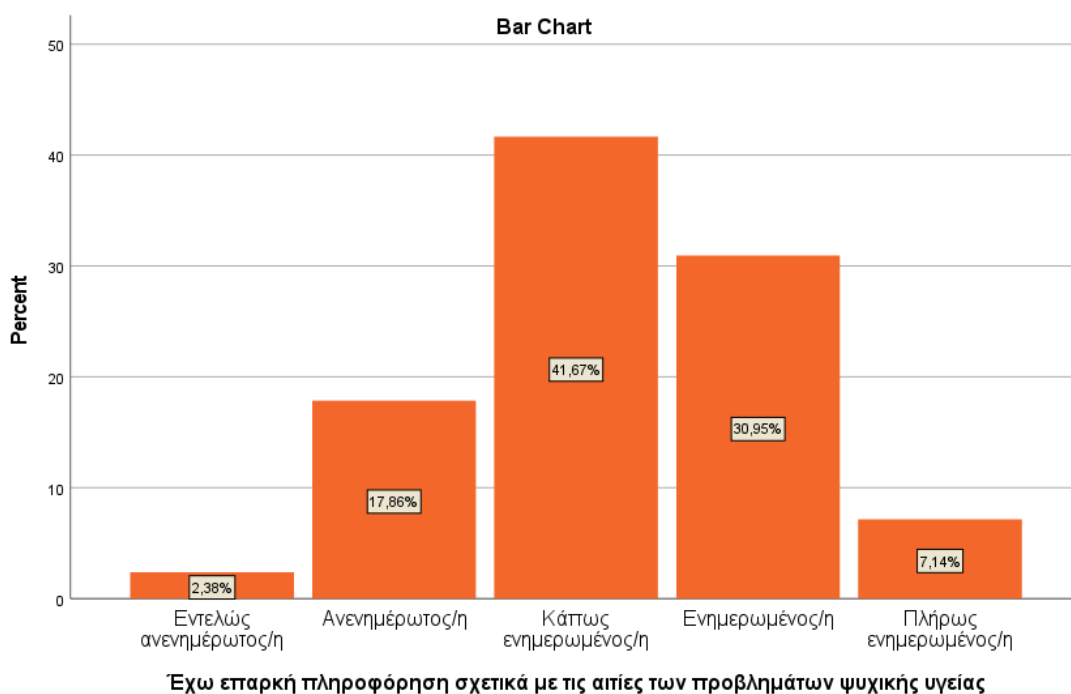
Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος σε αυτήν, δήλωσαν ότι είναι κάπως ενημερωμένοι σχετικά με την εκάστοτε ερώτηση που τους δόθηκε σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών. Αναλυτικότερα, όσον αφορά το αν έχουν επαρκή πληροφόρηση σχετικά με παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών, σχεδόν οι μισοί απάντησαν ότι είναι κάπως ενημερωμένοι (N= 153/336, 45.54%), ορισμένοι, αν και σε μικρό ποσοστό, δήλωσαν ότι είναι είτε εντελώς ανενημέρωτοι (N= 4/336, 1.19%) είτε ανενημέρωτοι (N= 68/336, 20.24%), ενώ μόλις το 7.14% δήλωσε πλήρως ενημερωμένο (N= 24/336). Στο επόμενο Ραβδόγραμμα (10) αποτυπώνονται τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης.



**Ραβδόγραμμα 10.** Πληροφόρηση σχετικά με παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών

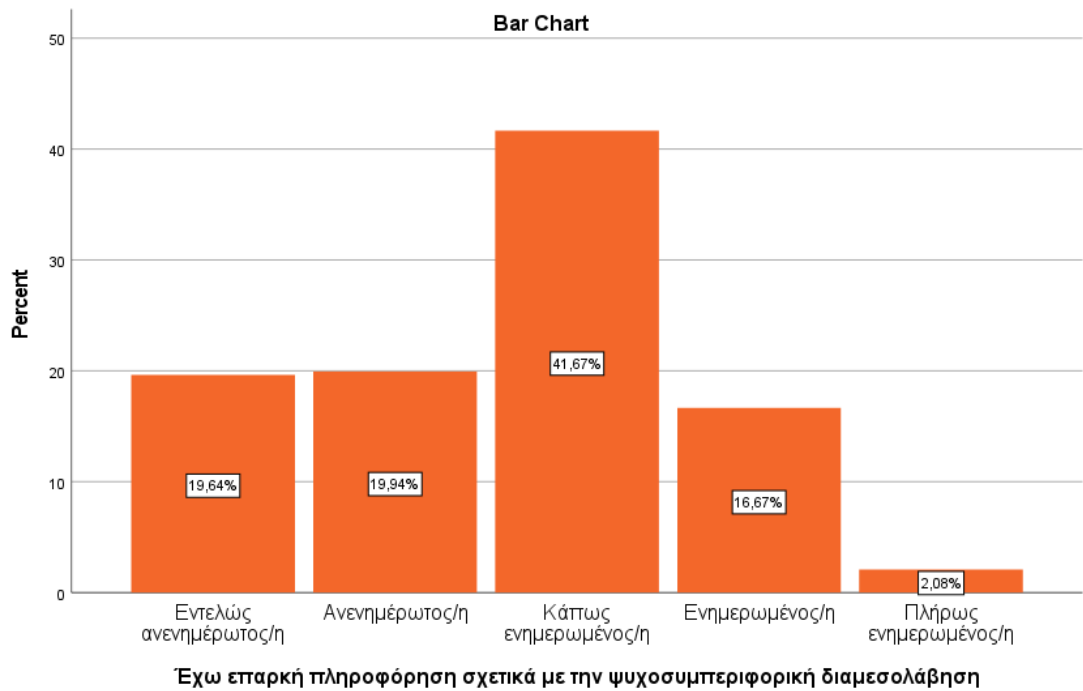


Συνεχίζοντας, όσον αφορά τις αιτίες των προβλημάτων ψυχικής υγείας, το 41.67% των εκπαιδευτικών (N= 140/336) δήλωσε κάπως ενημερωμένο, με μόλις το 7.14% να δηλώνει πλήρως ενημερωμένο (N= 24/336) και το 2.38% (N= 8/336) να δηλώνει εντελώς ανενημέρωτο (N= 8/336) (βλ. Ραβδόγραμμα 11).



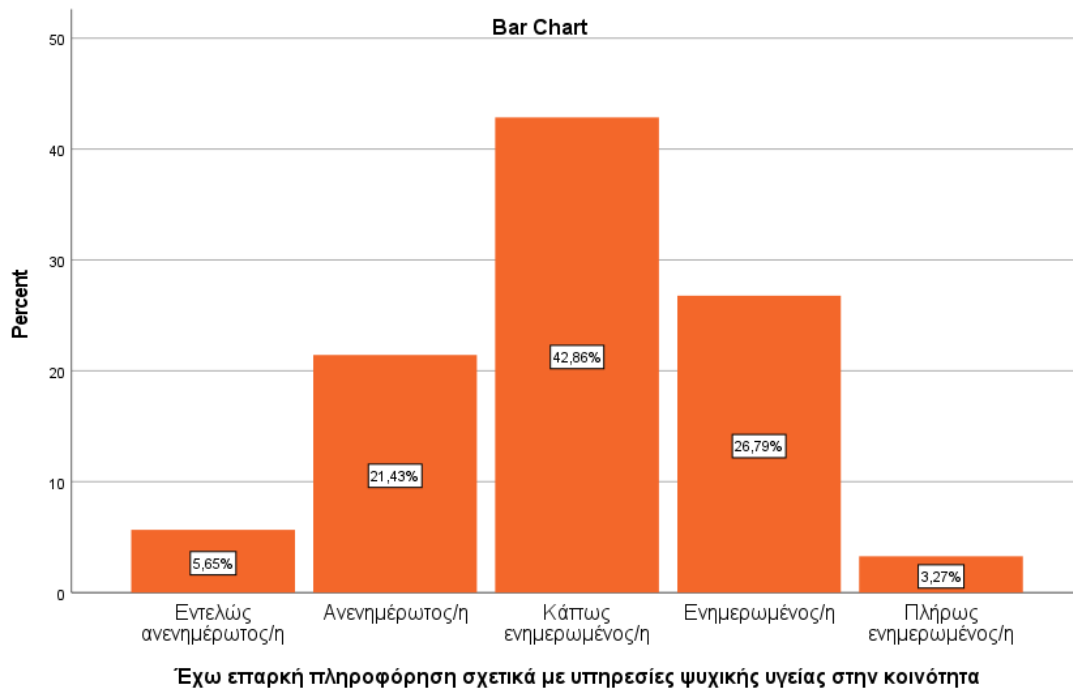
**Ραβδόγραμμα 11.** Πληροφόρηση σχετικά με τις αιτίες των προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών

Όσον αφορά την ψυχοσυμπεριφορική διαμεσολάβηση, το 41,67% (N= 144/336) των εκπαιδευτικών ήταν κάπως ενημερωμένο, με αρκετούς από τους ερωτηθέντες να δηλώνουν εντελώς ανενημέρωτοι (N= 66/336, 19.64%) και ανενημέρωτοι (N= 67/336, 19.94%). Ένα μικρότερο ποσοστό δήλωσε ενημερωμένο (N= 56/336, 16.67%) και ένα πολύ μικρό ποσοστό δήλωσε πλήρως ενημερωμένο (N= 7/336, 2.08%) (βλ. Ραβδόγραμμα 12).



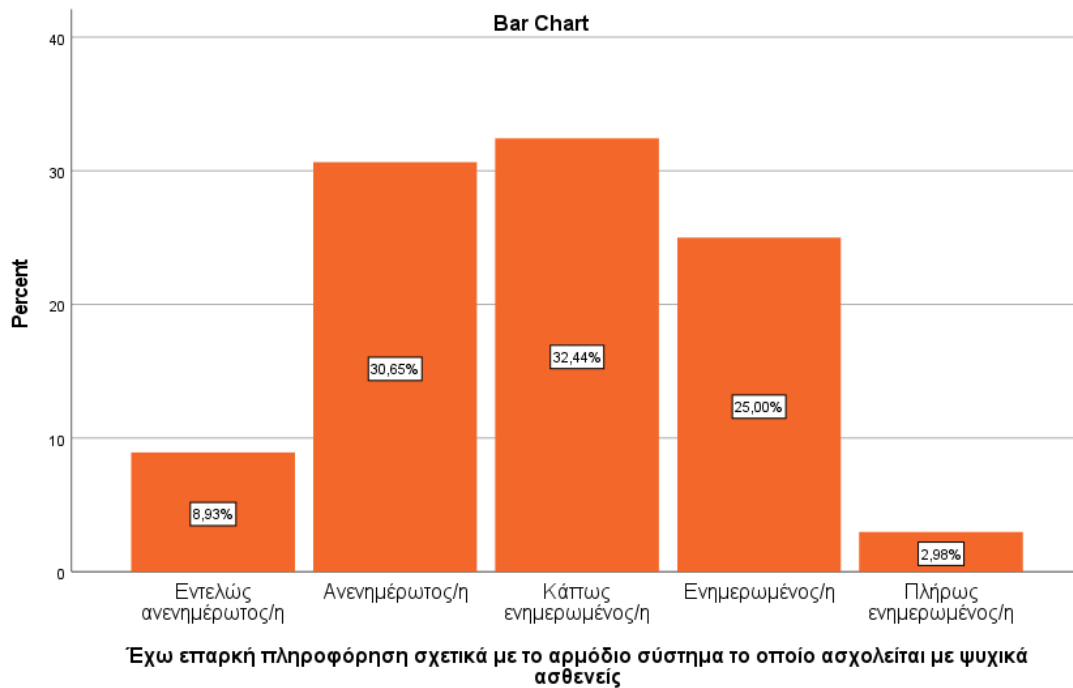
**Ραβδόγραμμα 12.** Πληροφόρηση σχετικά με την ψυχοσυμπεριφορική διαμεσολάβηση

Σχετικά με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας στην κοινότητα, το 42.86% των εκπαιδευτικών δήλωσε κάπως ενημερωμένο (N= 144/336), ενώ οι απαντήσεις των υπολοίπων φαίνεται να διαφέρουν κατά πολύ μεταξύ τους, μιας και απάντησαν είτε ότι ήταν ανενημέρωτοι (N= 72/336, 21.43%) είτε ενημερωμένοι (N= 90/336, 26.79%), με το 5.65% (N= 19/336) να δηλώνει εντελώς ανενημέρωτο και το 3.27% (N= 11/336) να δηλώνει εντελώς ενημερωμένο (βλ. Ραβδόγραμμα 13).



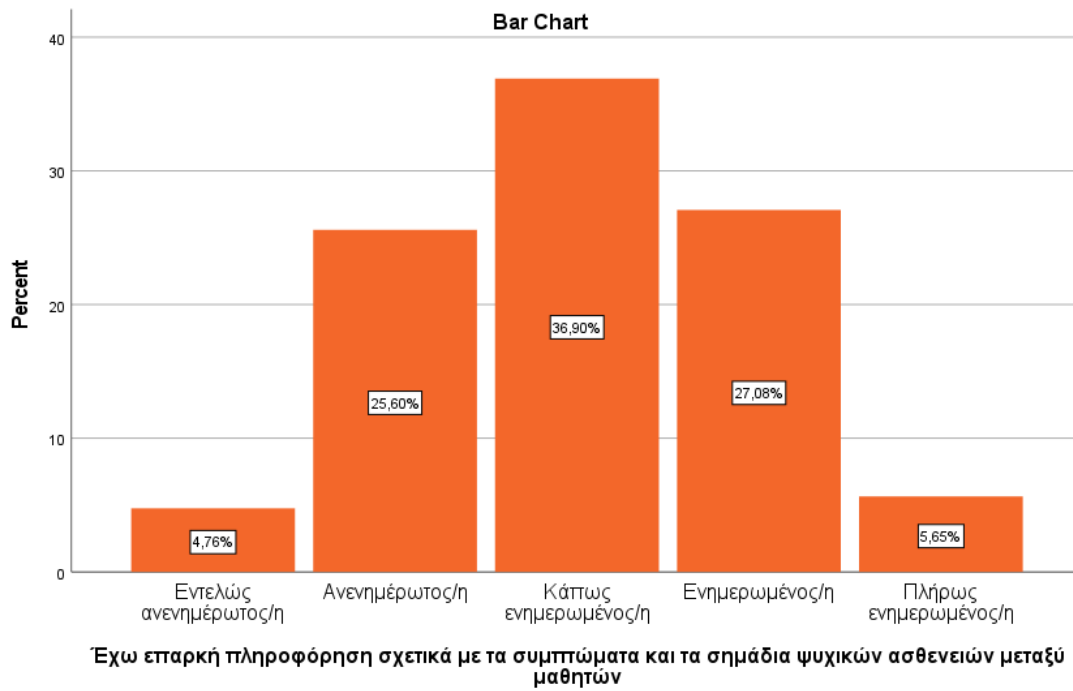
**Ραβδόγραμμα 13.** Πληροφόρηση σχετικά με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας στην κοινότητα

Επιπλέον, όσον αφορά το αρμόδιο σύστημα το οποίο ασχολείται με ψυχικά ασθενείς, το 32.44% (N= 109/336) δήλωσε κάπως ενημερωμένο, το 30.65% (N= 103/336) ανενημέρωτο, το 25% (N= 84/336) ενημερωμένο, ενώ το 8.93% (N= 30/336) δήλωσε εντελώς ανενημέρωτο και μόλις το 2.98% (N= 10/336) δήλωσε πλήρως ενημερωμένο σχετικά (βλ. Ραβδόγραμμα 14).



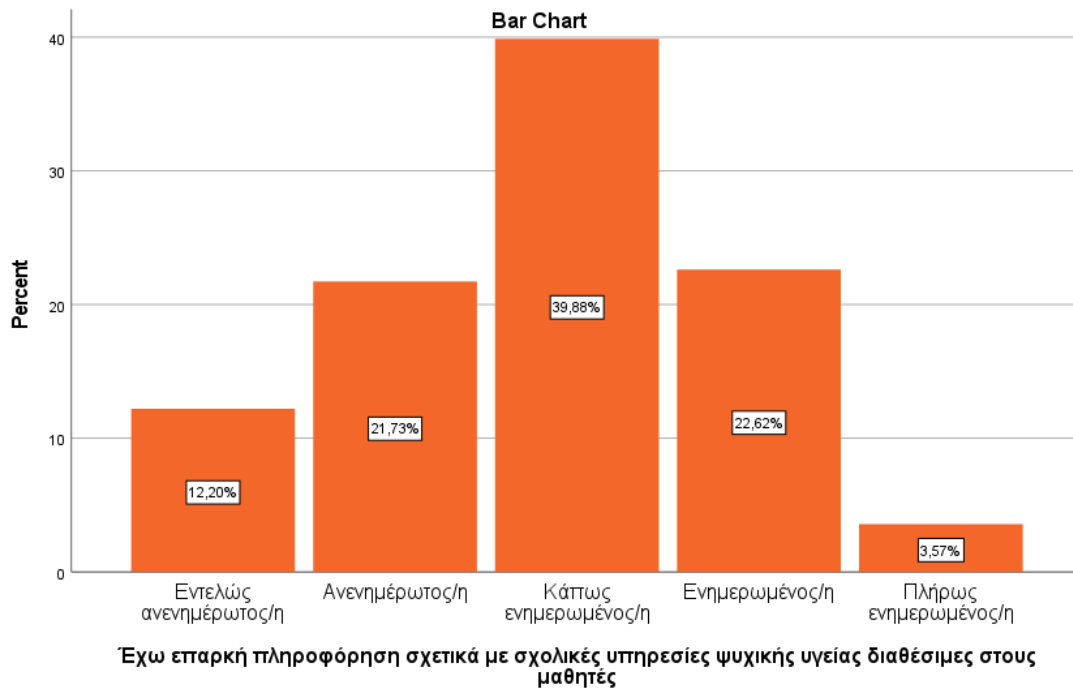
**Ραβδόγραμμα 14.** Πληροφόρηση σχετικά με το αρμόδιο σύστημα το οποίο ασχολείται με ψυχικά ασθενείς

Ακόμη, σχετικά με τα συμπτώματα και τα σημάδια ψυχικών ασθενειών μεταξύ των μαθητών, το 36.9% (N= 124/336) των εκπαιδευτικών δήλωσε κάπως ειδημερωμένο, το 27.08% (N= 91/336) ειδημερωμένο, το 25.6% (N= 86/336) ανειδημερωτο, το 5.65% (N= 19/336) πλήρως ειδημερωμένο, ενώ υπήρξε και ένα μικρότερο ποσοστό (4.76%, N= 16/336) εντελώς ανειδημερωτο (βλ. Ραβδόγραμμα 15).



**Ραβδόγραμμα 15.** Πληροφόρηση σχετικά με τα συμπτώματα και τα σημάδια ψυχικών ασθενειών μεταξύ μαθητών

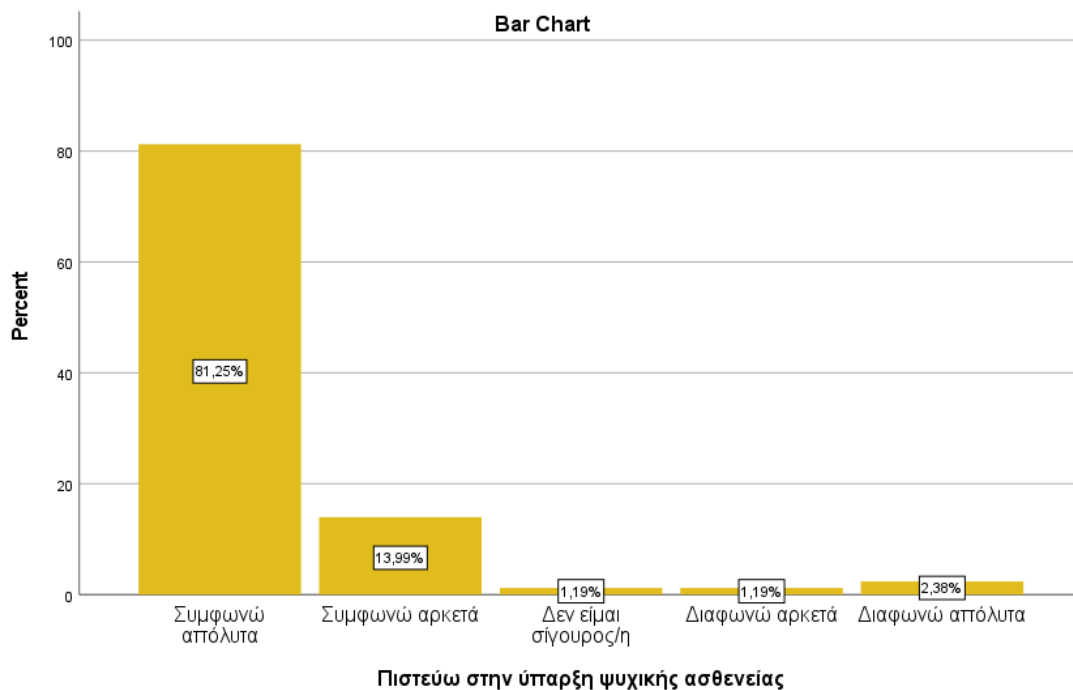
Τέλος, όσον αφορά τις σχολικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας διαθέσιμες στους μαθητές, το 39.88% (N= 134/336) των εκπαιδευτικών δήλωσε κάπως ειδημερωμένο, το 22.62% (N= 76/336) ειδημερωμένο, το 21.73% (N= 73/336) ανειδημερωτο, το 3.57% (N= 12/336) πλήρως ειδημερωμένο, ενώ το 12.2% (N= 41/336) δήλωσε εντελώς ανειδημερωτο (βλ. Ραβδόγραμμα 16).



**Ραβδόγραμμα 16.** Πληροφόρηση σχετικά με σχολικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας διαθέσιμες στους μαθητές

#### 7.4.2 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας

Από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε διαφαίνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος σε αυτήν σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας. Αρχικά, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αυτών (81.25%, N= 273/336) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση «Πιστεύω στην ύπαρξη ψυχικής ασθένειας», ένα μικρότερο δήλωσε ότι συμφωνεί αρκετά (N= 47/336, 13.99%), με τους υπολοίπους να απαντούν είτε ότι δεν είναι σίγουροι (N= 4/336, 1.19%), είτε ότι διαφωνούν αρκετά (N= 4/336, 1.19%) είτε ότι διαφωνούν απόλυτα (N= 8/336, 2.38%) (βλ. Ραβδόγραμμα 17).



**Ραβδόγραμμα 17.** *Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών με την ύπαρξη ψυχικής ασθένειας*

Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αποδέχεται τους ασθενείς με ψυχικές παθήσεις και τους βοηθά (62.2%, N= 209/336), αν και υπήρξε ένα ποσοστό (2.38%, N= 8/336) που δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με αυτό, ενώ κάποιιοι απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι (7.14%, N= 24/336). Ακόμη, το 49.4% των εκπαιδευτικών (N= 166/336) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση «Όταν υπάρχει πρόβλημα ψυχικής υγείας, συνιστώ την επίσκεψη σε έναν ψυχίατρο», το 29.46% (N= 99/336) δήλωσε ότι συμφωνεί αρκετά, το 12.8% (N= 43/336) ότι δεν είναι σίγουρο, το 5.95% (N= 20/336) ότι διαφωνεί αρκετά και το 2.38% (N= 8/336) ότι διαφωνεί απόλυτα.

Όσον αφορά τα φάρμακα που χρησιμοποιούνται για τη θεραπεία ψυχικών ασθενειών και τη δυνατότητά τους να προκαλέσουν εξάρτηση, το 38.69% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (N= 130/336) απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 27.98% (N= 94/336) ότι συμφωνεί αρκετά, το 22.92% (N= 77/336) ότι δεν είναι σίγουρο, το 6.85% (N= 23/336) ότι διαφωνεί αρκετά και το 3.57% (N= 12/336) ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης, όσον αφορά την πρόταση «Νομίζω πως τα ναρκωτικά και οι διεγερτικές ουσίες και το αλκοόλ παίζουν κάποιο ρόλο στην ψυχική ασθένεια», το 38.10% (N= 128/336) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 31.25% (N= 105/336) ότι συμφωνεί αρκετά, το 17.56% (N= 59/336) ότι δεν είναι σίγουρο, το 8.33% (N= 28/336) ότι

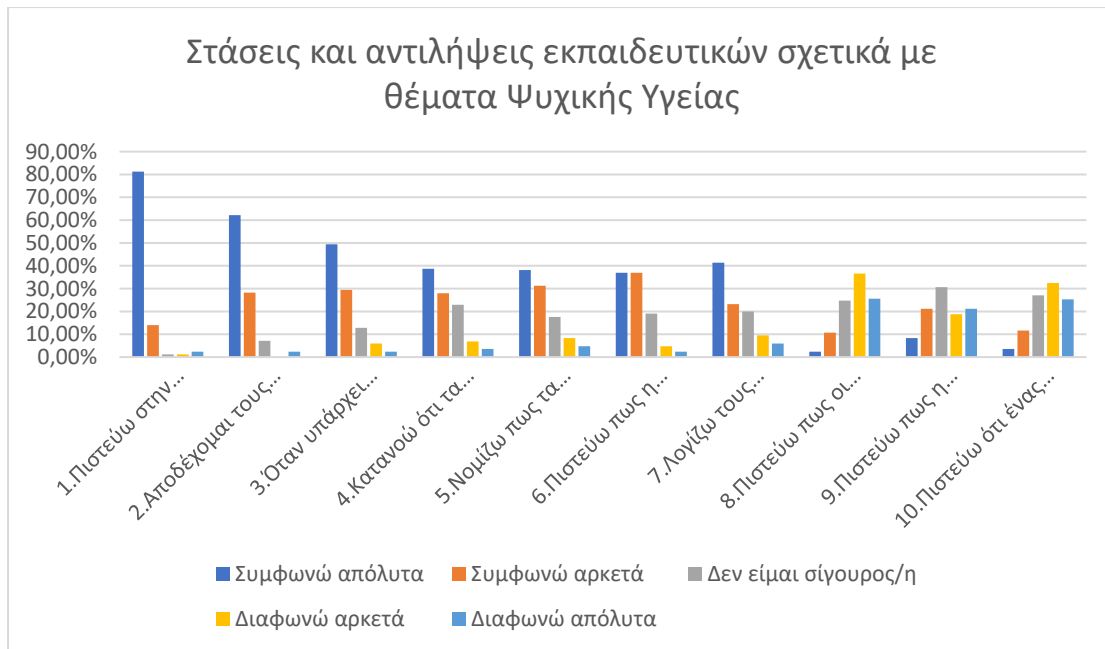
διαφωνεί αρκετά και το 4.76% (N= 16/336) ότι διαφωνεί απόλυτα. Ακόμη, το 36.9% (N= 124/336) των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με το ότι η κληρονομικότητα παίζει κάποιο ρόλο στην ψυχικής ασθένεια, με το ίδιο ακριβώς ποσοστό να δηλώνει ότι συμφωνεί αρκετά, ενώ το 19.05% (N= 64/336) δήλωσε ότι δεν είναι σίγουρο, το 4.76% (N= 16/336) ότι διαφωνεί αρκετά και το 2.38% (N= 8/336) ότι διαφωνεί απόλυτα.

Όσον αφορά την πρόταση «Λογίζω τους ασθενείς με ψυχικές παθήσεις ως ισότιμους με τους ασθενείς οι οποίοι έχουν οργανικές παθήσεις», σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (N= 139/336, 41.37%), το 23.21% (N= 78/336) δήλωσε ότι συμφωνεί αρκετά, το 19.94% (N= 67/336) ότι δεν είναι σίγουρο, το 9.52% (N= 32/336) ότι διαφωνεί αρκετά και το 5.95% (N= 20/336) ότι διαφωνεί απόλυτα.

Από την άλλη, το 36.61% (N= 123/336) των εκπαιδευτικών διαφωνεί αρκετά με το ότι οι ψυχικές ασθένειες είναι ανίατες και μόνο ένα μικρό ποσοστό (2.38%, N= 8/336), αν και όχι αμελητέο, συμφωνεί απόλυτα με αυτό. Επίσης, όσον αφορά το αν η ψυχική ασθένεια είναι ένα μόνιμο στίγμα (για τον ασθενή), οι περισσότεροι από όσους έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν (N= 103/336, 30.65%), ενώ, τέλος, όσον αφορά το αν ένα ψυχικά ασθενής είναι ένας επικίνδυνος άνθρωπος και κάποιος ο οποίος πρέπει να αντιμετωπίζεται με προσοχή, το μεγαλύτερο ποσοστό (32.44%, N= 109/336) δήλωσε ότι διαφωνεί αρκετά με αυτό, το 25.3% (N= 85/336) ότι διαφωνεί απόλυτα, το 27.08% (N= 91/336) ότι δεν είναι σίγουρο, ενώ το 11.61% (N= 39/336) ότι συμφωνεί αρκετά και το 3.57% (N= 12/336) ότι συμφωνεί απόλυτα.

Τα προηγούμενα στοιχεία εμφανίζονται αναλυτικά στο παρακάτω Ραβδόγραμμα (18), το οποίο παρουσιάζει τα ποσοστά των ερωτηθέντων που συμφωνούν απόλυτα/ συμφωνούν αρκετά/ δεν είναι σίγουροι-ες/ διαφωνούν αρκετά ή διαφωνούν απόλυτα με μια άποψη.





**Ραβδόγραμμα 18.** Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας

Επαγωγικός έλεγχος

**Πίνακας 7.** Συσχέτιση αναγνώρισης της ψυχικής ασθένειας (Μεταβλητή 1) και της αποδοχής των ασθενών με ψυχικές παθήσεις (Μεταβλητή 2)

Δεδομένα	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
<b>Μεταβλητή 1</b>		
Pearson Correlation	1	,661**
Sig. (1-tailed)		<,001
N	336	336
<b>Μεταβλητή 2</b>		
Pearson Correlation	,661**	1
Sig. (1-tailed)	<,001	
N	336	336

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Από τον παραπάνω πίνακα συσχέτισης γίνεται φανερό ότι τα άτομα που λογίζουν τις ψυχικές διαταραχές ως πραγματική ασθένεια, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποδεχτούν τους ασθενείς με ψυχικές παθήσεις και με αυτόν τον τρόπο, να τους βοηθήσουν, εάν χρειαστεί. Συνεπώς, οι παραπάνω μεταβλητές παρουσιάζουν υψηλό συντελεστή γραμμικής συσχέτισης, μιας και η αναγνώριση της ψυχικής ασθένειας οδηγεί στην αποδοχή και ανεκτικότητα των ψυχικά ασθενών.

## 7.5 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

«Συσχετίζεται η γνώση θεμάτων σχετικά με την Ψυχική Υγεία των μαθητών/τριών με την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού;»

*Επαγωγικός έλεγχος*

**Πίνακας 8. Συσχέτιση πληροφόρησης σχετικά με τα συμπτώματα και σημάδια ψυχικών ασθενειών μεταξύ των μαθητών/τριών (Μεταβλητή 1) και της ανάληψης ευθύνης εκπαιδευτικών για πρόληψη εκφοβισμού στην τάξη (Μεταβλητή 2)**

Δεδομένα	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
<b>Μεταβλητή 1</b>		
Pearson Correlation	1	-,113*
Sig. (1-tailed)		,020
N	336	336
<b>Μεταβλητή 2</b>		
Pearson Correlation	-,113*	1
Sig. (1-tailed)	,020	
N	336	336

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8, παρουσιάζεται υψηλός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν την επαρκή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συμπτώματα και τα σημάδια των ψυχικών ασθενειών μεταξύ των μαθητών/τριών και της ανάληψης ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού μέσα στη σχολική τάξη.

**Πίνακας 9. Συσχέτιση πληροφόρησης σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών (Μεταβλητή 1) και της ανάληψης ευθύνης εκπαιδευτικών για πρόληψη εκφοβισμού εκτός σχολείου (Μεταβλητή 2)**

Δεδομένα	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
<b>Μεταβλητή 1</b>		
Pearson Correlation	1	,133**
Sig. (1-tailed)		,007
N	336	336
<b>Μεταβλητή 2</b>		
Pearson Correlation	,133**	1
Sig. (1-tailed)	,007	
N	336	336

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Από τον παραπάνω πίνακα (9), φανερώνεται ότι η σχέση μεταξύ της επαρκούς πληροφόρησης για τους παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών (Μεταβλητή 1) και της αντίστοιχης ανάληψης προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών για την πρόληψη του εκφοβισμού έξω από το πλαίσιο του σχολείου (Μεταβλητή 2), είναι στατιστικά σημαντική, μιας και οι δύο αυτές μεταβλητές παρουσιάζουν υψηλό συντελεστή γραμμικής συσχέτισης.

## 7.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και καταγράφηκαν τα ποσοστά των ιδίων για κάθε απάντησή τους. Επιπλέον, από την εφαρμογή του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson (Pearson Correlation) αναδείχθηκε ότι υπάρχει υψηλός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ της αναγνώρισης της ψυχικής ασθένειας και της αποδοχής των ασθενών με ψυχικές παθήσεις, μεταξύ της πληροφόρησης σχετικά με τα συμπτώματα και τα σημάδια ψυχικών ασθενειών μεταξύ των μαθητών/τριών και της ανάληψης ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την πρόληψη του εκφοβισμού στην τάξη και, τέλος, μεταξύ της πληροφόρησης σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών και της ανάληψης ευθύνης τους για την πρόληψη του φαινομένου εκτός σχολείου.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

## 8.1 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

«Ποιες είναι οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;»

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 336 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Πρώτα απ' όλα επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους ως προς το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό, τους δόθηκαν 14 ενδεικτικές προτάσεις σχετικά με απόψεις που έχουν διατυπωθεί όσον αφορά το παραπάνω φαινόμενο και τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα ευρήματα από το συγκεκριμένο μέρος της έρευνας, καθώς και η συσχέτισή τους με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν.

Όπως γίνεται φανερό, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τον εκφοβισμό ως μη φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών, ενώ θεωρεί ότι οι δράστες του εκφοβισμού δεν νοιάζονται για τα συναισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν και, ως επί το πλείστον, δεν έχουν αυτοπειθαρχία και απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους άλλους, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο ασυνείδητα να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, να ισχυροποιήσουν τον χαρακτήρα τους και, κατά πάσα πιθανότητα, να αντιμετωπίσουν το στρες που αισθάνονται. Παρόλα αυτά εμφανίζεται ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ο εκφοβισμός είναι φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών ή δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρο. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με τα πορίσματα της έρευνας των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), οι οποίες επισημαίνουν ότι πολλές φορές τα περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία μπορεί να παρερμηνεύονται ή να θεωρούνται ακόμη και ως μια φυσιολογική και αναμενόμενη συμπεριφορά κατά την ανάπτυξη του παιδιού. Ιδίως στο γυμνάσιο, σύμφωνα με τον Πατσαλή (2015), οι καθηγητές δε λογίζουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως σοβαρό ζήτημα, αλλά αυτές οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε σχέση με των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι τον θεωρούν ένα ζήτημα κρίσιμης σημασίας για την εκπαίδευση (Πατσάλης, 2015). Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, το ζήτημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού, αποτελεί ένα σοβαρό κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, μιας και είναι αποτέλεσμα της *«αλληλεπίδρασης πολύπλοκων συστημάτων»* και κατά συνέπεια, απαιτεί την

*«υιοθέτηση ολικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τη λειτουργική διασύνδεση θεωρίας και πράξης» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, p. 132).*

Όσον αφορά τη συμπεριφορά των ατόμων που εκφοβίζουν, όπως αναφέρει ο Olweus (2009), αυτή βασίζεται σε αίτια ψυχολογικής φύσεως, τα οποία έχουν άμεσα συνάφεια με κίνητρα, όπως η ανάγκη των θυτών για δύναμη και κυριαρχία (Πολυχρονιάδης, 2016). Έτσι, λοιπόν, τα άτομα που προβαίνουν σε επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν είναι σπάνιο να παρακινούνται από την επιθυμία τους για αύξηση της αυτοεκτίμησης και του γοήτρου τους, άποψη την οποία φαίνεται να κατέχει και ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα.

Εκτός από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δήλωσαν τη συμφωνία τους με το ότι πρέπει να βοηθήσουμε τους δράστες περιστατικών εκφοβισμού και όχι να τους τιμωρούμε, καθώς και με το ότι τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο, θα πρέπει να δέχονται βοήθεια από ενήλικες και να μην το αντιμετωπίζουν μόνο τους, ενώ διαφωνούν με το ότι αξίζουν τον εκφοβισμό που υφίστανται. Όπως επισημαίνει η Δρ. Μυλωνάκου-Κεκέ (2013), οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίζουν κρίσιμο ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση μιας σειράς κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, στα οποία συγκαταλέγεται και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός (bullying), και για το λόγο αυτό, χρειάζεται να αναλάβουν προληπτικό και παρεμβατικό ρόλο στην αντιμετώπισή τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σ. 25). Μάλιστα, έμφαση πρέπει να δίνεται, μεταξύ άλλων, *«στην εκπαίδευση και ενδυνάμωση του παιδιού να υιοθετεί κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους στη διαχείριση των προβλημάτων και των προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει στη ζωή»* (Kyriacou, Mylonakou – Keke, & Stephens, 2016, p. 633), παρά στην καταφυγή τιμωρητικών τρόπων για την εξάλειψη εκφοβιστικών συμπεριφορών των δραστών. Την ίδια θέση υποστηρίζουν και οι Smith (2012) και Αρτινοπούλου (2001), οι οποίοι τονίζουν ότι το σχολικό κλίμα και η ποιότητα της σχέσης που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, σε συνδυασμό με την πολιτική που έχει αποφασιστεί να ακολουθεί το σχολείο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Smith P.K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012. Αρτινοπούλου Β., 2001). Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους και να υποστηρίξει τους μαθητές και τις μαθήτριες καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Αθανασοπούλου & Πασαλή, 2016), ενώ όσο πιο καλές σχέσεις δημιουργούνται μεταξύ των μελών μιας

ομάδας και όσο πιο καλό συγκινησιακό κλίμα υπάρχει, τόσο περισσότερη ανομοιογένεια μπορεί να σηκώσει αυτή η ομάδα (Πολέμη- Τοπούλου, 2012, σ. 9).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προβληματίζονται με το αν τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο, θα πρέπει να υπερασπίζονται τον εαυτό τους περισσότερο, μιας και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι δεν είναι σίγουρο. Σύμφωνα ωστόσο με τη Μουχτή (2015), όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα που διεξήγαγε η ίδια, η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη και του θύματος συγκαταλέγονται στους παράγοντες εμφάνισης ενδοσχολικού εκφοβισμού και για αυτόν τον λόγο, ίσως η ένταξη στα σχολεία προγραμμάτων ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης τόσο των ατόμων που εκφοβίζουν όσο και των ατόμων που υφίστανται τον εκφοβισμό, να είναι καίριας σημασίας. Τέλος, σχεδόν το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών φαίνεται να προβληματίζεται σχετικά με το αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού μια φορά, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και στο μέλλον. Παρόλα αυτά, από την έρευνα προέκυψε ότι η επαναληπτικότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου από τον/την εκπαιδευτικό. Δηλαδή, σε περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός επιλέξει να μην τιμωρήσει με ποινές τον/την μαθητή/τρια που εκφοβίζει, αλλά προσπαθήσει να κατανοήσει τους παράγοντες και τις αιτίες μιας τέτοιας στάσης που διατηρεί το παιδί, είναι πιο πιθανό να μπορέσει να εξαλείψει αυτή την προβληματική συμπεριφορά στο μέλλον, παρά να διαιωνίσει τον φαύλο κύκλο των επιθετικών συμπεριφορών.

## **8.2 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

«Ποιους τρόπους αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού θεωρούν ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον;»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν διαφορετική στάση όσον αφορά την αντιμετώπιση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού στα πλαίσια της σχολικής τάξης και του διαλείμματος σε σχέση με αυτή που παρουσιάζουν όσον αφορά την αντιμετώπισή του στο εξωσχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, θεωρούν ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών αλλά και προσωπική τους ευθύνη να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού μέσα στην τάξη, ενώ αντιλαμβάνονται τον κρίσιμο ρόλο τους στην πρόληψη τέτοιων περιστατικών στο διάλειμμα, μιας και οι



περισσότεροι συμφωνούν ότι είναι δική τους ευθύνη. Όπως αναφέρει ο Smith (2012), το σχολικό κλίμα και η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών αποτελούν δύο από τους παράγοντες εμφάνισης φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου (Smith P. K., Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο, 2012). Γίνεται κατανοητή, λοιπόν, η σημασία που έχει η ανάληψη ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο, η οποία θα οδηγήσει στην προσπάθειά τους για δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και θετικών σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών που θα λειτουργούν ανασταλτικά για την εκδήλωση φαινομένων βίας και επιθετικότητας μεταξύ τους. Στον αντίποδα, είναι γνωστό ότι η ανταγωνιστικότητα και η έλλειψη συνεργασίας στη μάθηση, η έλλειψη ενθάρρυνσης μαθητικών πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας, το μειωμένο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική ζωή των μαθητών/τριών, η έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας με τους γονείς και η έλλειψη προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής, αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού (Καραβόλτσου, 2013). Επιπλέον, η χαμηλής ποιότητας σχέση με τον εκπαιδευτικό, σχετίζεται με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, μιας και παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τους συνομηλίκους των μαθητών αυτών (Bouchard & Smith, 2017). Αντιθέτως, οι καλής ποιότητας σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών, ελαχιστοποιεί την πιθανή επιθετική συμπεριφορά τους, ενώ συντελεί στο να συμπεριφέρονται στους συμμαθητές τους και στους υπολοίπους με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό και με περισσότερο αυτοέλεγχο (Quin, 2016).

Ωστόσο, όσον αφορά την πρόληψη φαινομένων εκφοβισμού εκτός σχολείου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ότι είναι δική της ευθύνη. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζουν και οι Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), σύμφωνα με την έρευνα των οποίων, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού εντός του σχολείου είναι δική τους ευθύνη, σε αντίθεση με αυτά που συμβαίνουν εκτός τους σχολικού χώρου (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Άλλωστε, ακόμη και στα πλαίσια του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παρέμβουν όταν τα περιστατικά εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα παρουσία τους και είναι εμφανή, παρά όταν για παράδειγμα συμβαίνουν στις τουαλέτες ή στους διαδρόμους του σχολείου εν αγνοία τους (Boulton M. , 1997, pp. 223-233). Εντούτοις, είναι γεγονός ότι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι παράγοντες και οι αιτίες εκδήλωσης τέτοιων περιστατικών μπορούν

να αναζητηθούν τόσο στα σε χαρακτηριστικά της οικογένειας, όσο και στου σχολείου και των ομάδων στις οποίες ένας μαθητής ανήκει (Howell, 2000) και, κατά συνέπεια, η πρόληψη αυτών μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού χώρου, εάν ο εκπαιδευτικός διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να αφουγκραστεί εγκαίρως πιθανούς παράγοντες και αιτίες, οι οποίες μελλοντικά θα οδηγήσουν τον/την μαθητή/τρια στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Έτσι, θα μπορέσει να δράσει εγκαίρως και με την κατάλληλη συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών/τριών, θα καταφέρει να προλάβει ή και να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού τόσο εντός, όσο και εκτός σχολικού πλαισίου.

Όσον αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (το κατά πόσο είναι σε θέση/μπορούν) να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, οι περισσότεροι θεωρούν ότι είναι σε θέση, ενώ το ίδιο ισχυρίζονται και σχετικά με το κατά πόσο μπορούν να προλαμβάνουν τέτοιου είδους περιστατικά στο σχολείο. Από τις απαντήσεις τους παρατηρείται επίσης, η προσωπική ετοιμότητα που θεωρούν ότι διαθέτουν για την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών να είναι μεγαλύτερη σε σχέση με αυτή που πιστεύουν ότι διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί γενικά. Τα συμπεράσματα αυτά παρουσιάζουν ομοιότητες με τα ευρήματα της έρευνας των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), όπου το 85% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος απάντησαν ότι οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνταν προέρχονται πιο συχνά από εκείνους και σε ένα μικρότερο ποσοστό από τους γονείς, ενώ όπως αναφέρουν οι Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλος (2019), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι συμβάλουν αρκετά, ώστε να αντιμετωπίζονται περιστατικά εκφοβισμού (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019, σ. 48).

Από την άλλη, μετριοπαθώς εκφράζονται όσοι έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα για το ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και εκπαιδευμένες για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο, καθώς και για να προλαμβάνουν τέτοια περιστατικά στον χώρο του σχολείου, μιας και σχεδόν οι μισοί από αυτούς δηλώνουν ότι δεν είναι σίγουροι. Σχεδόν τις ίδιες απαντήσεις έδωσαν και όσον αφορά τον εαυτό τους, μιας και δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι για το αν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο και για το αν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες για να προλαμβάνουν αυτά τα περιστατικά στον ενδοσχολικό χώρο. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ομοφωνία όσον

αφορά την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο, μιας και οι περισσότεροι δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτό, όσο και για να μπορούν να προλαμβάνουν τέτοιου είδους περιστατικά. Μάλιστα, προέκυψε ότι η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την ανάληψη ευθύνης τους αναφορικά με την πρόληψη του φαινομένου. Δηλαδή, όσο πιο καλά εκπαιδευμένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο πιο μεγάλη ικανότητα εμφανίζουν όσον αφορά την πρόληψη των περιστατικών αυτών. Επιπλέον, υψηλή συσχέτιση παρουσιάστηκε και μεταξύ της παρακολούθησης σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων (35 ωρών και άνω) για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της ανάληψης ευθύνης τους για την πρόληψη φαινομένων εκφοβισμού μέσα στην τάξη.

Τα παραπάνω στοιχεία βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν. Για παράδειγμα, οι Boulton et al. (2014), καταδεικνύουν ότι υπάρχει έλλειψη στους τρόπους που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού που ανακύπτουν (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2014). Όπως υπογραμμίζουν και οι Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν αβεβαιότητα για το αν διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου και τονίζουν ότι η εκπαίδευσή τους δεν επαρκεί για κάτι τέτοιο, με αποτέλεσμα να χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση. Ακόμη, όσον αφορά το φαινόμενο της άρνησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ύπαρξης περιστατικών εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου τους, οι ίδιοι δηλώνουν είτε ότι δε διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία για την αναγνώρισή τους είτε τη μη συχνή εκδήλωση τέτοιων φαινομένων (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Κατά συνέπεια, τα στοιχεία από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000), που επισημαίνουν ότι *«οι ενήλικοι, κυρίως οι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα στην Ελλάδα, παρόλο που μπορεί να δείχνουν έναν βαθμό ευαισθητοποίησης στο να αναγνωρίσουν μορφές εκφοβισμού, είναι διστακτικοί στο να παρέμβουν ή να αναζητήσουν την συνεργασία των γονέων, εφόσον δεν έχουν συγκεκριμένη εκπαίδευση ή ενημέρωση για τα θέματα αυτά»* (Γιαννικοπούλου, και συν., 2010, σ. 159), παραμένουν ακόμη στο

προσκήνιο και καθιστούν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ενδοσχολικού εκφοβισμού πιο επίκαιρη από ποτέ.

### **8.3 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

«Έχουν επάρκεια γνώσεων σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας οι εκπαιδευτικοί;»

Ένα από τα μέρη της παρούσης έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση της επάρκειας των γνώσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών, και κατ' επέκταση, τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων που οι ίδιοι διατηρούν απέναντι σε αυτά. Για το λόγο αυτό, τους δόθηκαν ορισμένες απόψεις που έχουν ήδη διατυπωθεί σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών και τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό ενημέρωσης τους σχετικά με αυτά, καθώς και τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος σε αυτήν, δήλωσαν ότι είναι κάπως ενημερωμένοι σχετικά με την εκάστοτε ερώτηση που τους δόθηκε σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία ισχυρίστηκε ότι δεν είναι ούτε πλήρως ενημερωμένη, αλλά ούτε και εντελώς ανειδημέρωτη σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας, τις αιτίες αυτών και τα συμπτώματα και σημάδια των ψυχικών ασθενειών μεταξύ των μαθητών/τριών. Επιπλέον, δήλωσαν ότι είναι κάπως ενημερωμένοι σχετικά με ό,τι αφορούσε την πληροφόρησή τους σχετικά με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας στην κοινότητα, το αρμόδιο σύστημα το οποίο ασχολείται με ψυχικά ασθενείς, τις σχολικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας διαθέσιμες στους μαθητές, καθώς και τη ψυχοσυμπεριφορική διαμεσολάβηση.

Στο σημείο αυτό προβληματισμό και ανησυχία αποτελεί το γεγονός ότι ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών, αν και μικρό, ήταν εντελώς ανειδημέρωτο σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου για τα προβλήματα ψυχικής υγείας, τις αιτίες, τα συμπτώματα και τα σημάδια ψυχικών ασθενειών μεταξύ των μαθητών/τριών, μιας και λόγω της ελλιπούς ενημέρωσής τους σχετικά, είναι πιο δύσκολο να είναι σε θέση να προλαμβάνουν τόσο τα περιστατικά που οδηγούν στην εμφάνιση προβλημάτων ψυχικών ασθενειών, όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, όσο και να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τα ίδια τα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών, τα οποία ανακύπτουν διαρκώς. Επιπλέον, το γεγονός ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν επαρκή ενημέρωση σχετικά με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας στην κοινότητα, τις

σχολικές υπηρεσίες διαθέσιμες στους μαθητές και το αρμόδιο σύστημα που ασχολείται με ψυχικά ασθενείς εν γένει, μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην προσπάθειά τους να συμβουλευθούν σχετικά τους μαθητές και τις μαθήτριες ή και στο να τους παραπέμψουν στην αντίστοιχη δομή ψυχικής υγείας, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, με αποτέλεσμα τα πιθανά προβλήματα ψυχικής υγείας να διαιωνίζονται και ίσως να διογκώνονται, σε συνάφεια με τους πιθανούς παράγοντες που τα προκαλούν. Σύμφωνα με αυτά τα πορίσματα είναι και οι επισημάνσεις των Houge and Vaden (2013), οι οποίοι καταλήγουν στο ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν επαρκή γνώση σε θέματα ψυχικής υγείας (Παπαδοπούλου, 2021). Επιπλέον, σε αυτή την κατεύθυνση συγκλίνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας σε δασκάλους των Kamel, Haridi, Alblowi, Albasher, & Alnazhah (2020) σχετικά με το κατά πόσο γνωρίζουν τους παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν στους μαθητές προβλήματα ψυχικής υγείας, τα οποία ανέδειξαν ότι παραπάνω από τους μισούς δήλωσαν ότι ήταν κάπως ενημερωμένοι (50.5%), ενώ μόνο το 6.1% δήλωσε ότι είναι απολύτως ενημερωμένο για τα συμπτώματα και τις ενδείξεις μιας ψυχολογικής ασθένειας μεταξύ των μαθητών (Kamel, Haridi, Alblowi, Albasher, & Alnazhah, 2020). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2011 σε 508 εκπαιδευτικούς Δημοτικού και Γυμνασίου βρέθηκε ότι οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούσαν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και την απόρριψη από συνομηλίκους ως τους πιο σημαντικούς σχολικούς παράγοντες, μεταξύ άλλων, οι οποίοι μπορούν να θέσουν τα παιδιά σε κίνδυνο για την ανάπτυξη προβλημάτων Ψυχικής Υγείας (Graham, Phelps, Maddison, & Fitzgerald, 2011).

Όσον αφορά την πεποίθηση ότι οι ψυχικές διαταραχές λογίζονται ως πραγματική ασθένεια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτή, καθώς και με το ότι αποδέχονται τους ασθενείς με ψυχικές παθήσεις και τους βοηθούν. Μάλιστα, εμφανίστηκε υψηλός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, μιας και η αναγνώριση της ψυχικής ασθένειας οδηγεί στην αποδοχή και ανεκτικότητα των ψυχικά ασθενών, καθώς και στην παροχή βοήθειας προς αυτούς, εφόσον χρειαστεί. Βέβαια, κάποιοι εκπαιδευτικοί, αν και ελάχιστοι, δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα με την αποδοχή των ασθενών με ψυχικές παθήσεις και δεν τους βοηθούν, με το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι δεν πιστεύει στην ύπαρξη ψυχικής ασθένειας.

Εκτός από τα παραπάνω, ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι διαφωνούν αρκετά με το

ότι οι ψυχικές ασθένειες είναι ανίατες, καθώς και με το ότι ένας ψυχικά ασθενής είναι ένας επικίνδυνος και κάποιος ο οποίος πρέπει να αντιμετωπίζεται με προσοχή. Παρόλα αυτά, προβληματισμό δημιουργεί το ότι ένα μέρος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εκδήλωσε τη διαφωνία του σχετικά με το ότι η κληρονομικότητα παίζει κάποιο ρόλο στην ψυχική ασθένεια, εκδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο την άγνοιά τους σχετικά με βασικές διαστάσεις της ψυχικής υγείας, όπως το ότι η εμφάνισή των ψυχικών διαταραχών δεν οφείλεται μόνο σε έναν παράγοντα, αλλά είναι πιθανό να οφείλεται στην *«αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, όπως οι κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί, βιολογικοί και οι οικονομικοί»* (Κωστοπούλου, 2020, σ. 8). Τα συμπεράσματα αυτά συνάδουν και με εκείνα αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, κατά τη διεξαγωγή της οποίας βρέθηκε ότι εκείνοι, αν και είχαν έως έναν βαθμό αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών/-τριών τους, σε περίπτωση που χρειαζόταν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη, δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν με επάρκεια, μιας και τα θέματα ψυχικής υγείας εμφανίζουν μεγάλη πολυπλοκότητα. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι ίδιοι εμφάνιζαν προθυμία στο να λάβουν μέρος σε προγράμματα περαιτέρω εκπαίδευσής τους σχετικά με τα θέματα αυτά (Graham A. , Phelps, Maddison, & Fitzgerald, 2011). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και αντίστοιχη έρευνα στο Ιράκ, όπου, αν και ελάχιστοι δάσκαλοι ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα διάφορα ζητήματα ψυχικής υγείας που απασχολούσαν τους μαθητές, η πλειοψηφία τους εξέφρασε την επιθυμία να πραγματοποιηθούν προγράμματα που θα έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους (Al-Obaidi, Nelson, Al Badawi, Hicks, & Guarino, 2013). Ακόμη, τα συγκεκριμένα πορίσματα συγκλίνουν και με αυτά που προέκυψαν από έρευνα σε φοιτητές του τελευταίου έτους παιδαγωγικής σχολής της Τουρκίας, σύμφωνα με τα οποία φάνηκε ότι εκείνοι διέθεταν υψηλότερη προσωπική ετοιμότητα παρά επαγγελματική για την αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων, μιας και η εκπαίδευσή τους στα πλαίσια του πανεπιστημίου ήταν σχετικά ανεπαρκής για να τους δώσει τα κατάλληλα εργαλεία και δεξιότητες, για να τα αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση στην πράξη (Özüdogru, 2018). Δεν είναι λίγοι, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους ένα χρόνο μετά την έναρξη της εργασίας τους, λόγω της μη δυνατότητάς τους να διαχειριστούν θέματα ψυχικής υγείας και τις εκάστοτε δυσκολίες μάθησης των μαθητών τους. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανεπάρκεια των πανεπιστημιακών σχολών να καλλιεργήσουν στους

εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις δεξιότητες και να τους εφοδιάσουν με τις γνώσεις εκείνες που χρειάζονται για να μπορούν να αντιμετωπίζουν επαρκώς ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών τους (Παπαδοπούλου, 2021). Επιπροσθέτως, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων, εμφανίζουν ελλιπείς γνώσεις σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών και για αυτό, χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση και καθοδήγηση από σχολικούς ψυχολόγους, για την καλύτερη διευθέτησή τους (Petersen, 2019).

#### **8.4 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

«Συσχετίζεται η γνώση θεμάτων σχετικά με την Ψυχική Υγεία των μαθητών/-τριών με την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού;»

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί, μεταξύ άλλων, η πιθανή συσχέτιση της γνώσης θεμάτων σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών και της ανάληψης ευθύνης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Από τα αποτελέσματα αυτής γίνεται αντιληπτό ότι όσο πιο καλά πληροφορημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις διάφορες διαστάσεις των θεμάτων ψυχικής υγείας, τόσο πιο πολύ αναλαμβάνουν την ευθύνη για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού που εκδηλώνονται από την πλευρά των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, του διαλείμματος, αλλά και εκτός του σχολείου, μιας και συνειδητοποιούν ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών πολλές φορές είναι απόρροια παραγόντων, όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, η βία και η επιθετικότητα. Ενδεικτικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, σύμφωνα με την Αγγελοσοπούλου (2016), υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες επικινδυνότητας που ευθύνονται για την εμφάνιση άγχους στην παιδική ηλικία, δύο εκ των οποίων είναι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός και η απόρριψη από τους συμμαθητές, φαινόμενα τα οποία αλληλοδιαπλέκονται (Αγγελοσοπούλου, 2016). Επιπλέον, οι Καλαντζή- Αζίζη & Ζαφειροπούλου (2004) λογίζουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και τη βία ως δύο από τα διάφορα γεγονότα της καθημερινότητας των παιδιών που μπορούν να διαταράξουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχική υγεία τους (Καλαντζή- Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004).

Στις παραπάνω περιπτώσεις, ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, καθώς και η στήριξη από τους γονείς, κρίνονται καθοριστικοί παράμετροι. Για παράδειγμα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, η επαρκής ενημέρωσή τους σχετικά με τα συμπτώματα και τα σημάδια των ψυχικών ασθενειών μεταξύ των μαθητών/τριών παρουσιάζει υψηλό συντελεστή γραμμικής συσχέτισης με την ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους για την πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού μέσα στη σχολική τάξη. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν την επαρκή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου για τα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών και της ανάληψης προσωπικής ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την πρόληψη του εκφοβισμού έξω από το πλαίσιο του σχολείου. Κατά συνέπεια, αναδεικνύεται και άλλη μια διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι πολύπλευρος και δεν τελειώνει μόνο στα πλαίσια της σχολικής τάξης, μιας και η καλύτερη ενημέρωσή του για θέματα ψυχικής υγείας είναι συνδεδεμένη με την ανάληψη πιο ενεργού δράσης εκ μέρους του, κατά την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου.

Όπως αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, η βαρύτητα του ρόλου των εκπαιδευτικών κατά την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, επισημαίνεται και από το ότι σύμφωνα με έρευνα στις ΗΠΑ, στην οποία συμμετείχαν 11.852 έφηβοι, αναδείχθηκε ότι υπήρξαν πολύ λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα, εφόσον το σχολείο στήριζε ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες (Joyce & Early, 2014). Σε αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει και η κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του τρόπου που αλληλεπιδρούν τα παιδιά και οι έφηβοι μεταξύ τους και η επίδραση που έχει αυτή η αλληλεπίδραση στην εγκεφαλική λειτουργία τους, έτσι ώστε να δημιουργηθούν τα κατάλληλα προγράμματα, τα οποία θα καλλιεργήσουν την ικανότητα σύναψης θετικών σχέσεων με τους άλλους και την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία τους, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Blakemore, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, είναι πιθανότερο οι εκδηλώσεις περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών να μειωθούν σημαντικά στο άμεσο και έμμεσο μέλλον.



## 8.5 Προτάσεις

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία ανέδειξε μια πληθώρα συμπερασμάτων, τα οποία άπτονται των ζητημάτων ψυχικής υγείας που ταλανίζουν τους μαθητές/τριες, ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγεται το φλέγον ζήτημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Ταυτόχρονα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων προβάλλουν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσής τους σχετικά με τα παραπάνω θέματα, μιας και η εκπαίδευσή τους στα πλαίσια των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών δεν επαρκεί, με αποτέλεσμα ο εκφοβισμός στα σχολεία αντιμετωπίζεται χωρίς να του δίνεται η δέουσα προσοχή. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, λοιπόν, μπορούν να αξιοποιηθούν στο χώρο της εκπαίδευσης, με στόχο να αφυπνιστούν τόσο τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και όσοι έρχονται σε επαφή με παιδιά, όσο και τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα.

Πιο αναλυτικά, σε αυτή τη διπλωματική εργασία, αρχικά πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, το οποίο αποτελεί κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα με ποικίλες προεκτάσεις στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι και για αυτό χρήζει της άμεσης αντιμετώπισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία, ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση προβλημάτων ψυχικών υγείας στους μαθητές και τις μαθήτριες, ένας εκ των οποίων, όπως προαναφέρθηκε, είναι και ο εκφοβισμός, καθώς και οι συνέπειές τους για το άτομο. Έπειτα, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, αναδείχθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού και τους τρόπους αντιμετώπισής του στο ενδοσχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι ίδιοι δε θεωρούν το φαινόμενο αυτό φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών, ενώ κατανοούν τη σημασία του ρόλου τους στην πρόληψη και αντιμετώπισή του. Επίσης, οι περισσότεροι είναι πρόθυμοι να παρέμβουν σε περιστατικά που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού χώρου, αν και δε θεωρούν ότι αποτελεί ευθύνη τους η αντιμετώπιση όσων συμβαίνουν εκτός αυτού. Ταυτόχρονα, τονίζουν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσής τους τόσο για θέματα ενδοσχολικού εκφοβισμού όσο και σε θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/-τριών, μιας και, ενώ αντιλαμβάνονται ότι η καλύτερη πληροφόρησή τους για τα θέματα αυτά θα επιφέρει την αποτελεσματικότερη επίλυσή τους, θεωρούν ότι η σχετική εκπαίδευσή

τους είναι ελλιπής. Για τους λόγους αυτούς, προτείνεται τόσο στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών σχετικά με την εκπαίδευση όσο και στα πλαίσια της επιμόρφωσης όλων των ειδικοτήτων που σχετίζονται με τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και όχι μόνο, να συμπεριληφθούν προγράμματα σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και τα ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών.

Κλείνοντας, λόγω του ότι στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία δεν διερευνήθηκαν ξεχωριστά όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των παιδιών στα σχολεία, προτείνεται αυτά να διερευνηθούν σε επόμενη εργασία, έτσι ώστε να δημιουργηθούν αντίστοιχα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασής τους. Επιπλέον, χρήσιμη θα ήταν σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί η σχέση του ενδοσχολικού εκφοβισμού με τα ζητήματα ψυχικής υγείας ξεχωριστά για τα δύο φύλα των παιδιών, καθώς και ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αξιοποιήσουν προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης του ενδοσχολικού εκφοβισμού μέσα στην τάξη τους, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνόγλωσση

- Αγγελοσοπούλου, Α. (2016). Η γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία στις αγχώδεις διαταραχές παιδιών. Στο Α. Καλαντζή- Αζίζη, & Α. Σοφianoπούλου (Επιμ.), *Γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεωρία παιδιών και εφήβων* (σσ. 341-375). Αθήνα: Πεδίο.
- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο: Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αθανασοπούλου, Π., & Πασαλή, Α. (2016). *Ενδοσχολική βία και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού*. (Πτυχειακή Εργασία). Πάτρα.
- Αντζουλή, Α., & Ηλιοπούλου, Χ. (Απρίλιος, 2016). *Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Αθηναίων. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. Ι. ( 2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Βουγάς, Φ. (2020). *Η οργανωσιακή επικοινωνία ως παράγοντας ανάπτυξης του σχολικού κλίματος: μια συστηματική προσέγγιση*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2015). Εκφοβισμός/θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 44, 7-24. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6961> (5/9/2022)
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (Vol. 1). Πάτρα: Tyrocenter.
- Γιαννακόπουλος, Γ., Αγαπηδάκη, Ε., Δημητρακάκη, Χ., & Πετανίδου, Δ. (2014). Απόψεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης για τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών προσχολική ηλικίας: Ποιοτική ανάλυση. *Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας*. Ρέθυμνο.

- Γιαννικοπούλου, Δ. Φ., Διαρεμέ, Σ. Π., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., & Τσιαντής, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Psychology*, 17(2), 156-175.  
[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23760](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23760)
- Γιώτσα, Α. (2014). Η εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στο χώρο του σχολείου. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 431-442). ISBN: 978-618-81071-7-5
- European Antibullying Campaign. (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Τελική έκθεση*. Κοπεγχάγη: European Antibullying Network.
- ΙΔΠ και Παιδαγωγική. (2018). In *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό- Τόμος 3*. Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/rfcdc-greek-volume-3/1680a3bf14> (8/7/2022)
- Καλαντζή- Αζίζη, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλεντερίδου, Δ. (2018). *Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.
- Κανελλοπούλου, Ν., & Λιώλη, Χ. (2017). *Ψυχική υγεία εφηβων στα σύγχρονα αστικά κέντρα*. (Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πάτρα.
- Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Κεχαγιάς, Π. (2013). *Έλεγχος παραγόντων επίδρασης στη νοητική ευελιξία: τάση για κατάθλιψη, έδρα ελέγχου, θρησκευτικότητα*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.
- Κοντογιάννη, Α., & Γαλανάκη, Ε. (2014). Σχολικός εκφοβισμός και άγχος στην προεφηβική ηλικία. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 57, 61-80. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/Evangelia-Galanaki/publication/363516948\\_Scholikos\\_ekphobismos\\_kai\\_anchos\\_sten\\_p\\_rophebike\\_elikia/links/6320964c071ea12e362ebc2c/Scholikos-ekphobismos-kai-anchos-sten-proephebike-elikia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Evangelia-Galanaki/publication/363516948_Scholikos_ekphobismos_kai_anchos_sten_p_rophebike_elikia/links/6320964c071ea12e362ebc2c/Scholikos-ekphobismos-kai-anchos-sten-proephebike-elikia.pdf) (20/9/2022)
- Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying) –Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. *Εντοπισμός & αντιμετώπιση*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Doi: 10.12681/edusc.411
- Κοτσαμπόπουλος, Π., & Γαλανάκη, Ε. (2020). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών στα πλαίσια της παιδαγωγικής Waldorf. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 66. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/profile/Evangelia->

[Galanaki/publication/363582395\\_E\\_proagoge\\_tes\\_psychikes\\_ygeias\\_ton\\_matheton\\_sta\\_plaisia\\_tes\\_paidagogikes\\_Waldorf/links/6323938f70cc936cd30e5e08/E-proagoge-tes-psychikes-ygeias-ton-matheton-sta-plaisia-tes-paidagogikes-Waldorf.pdf](https://www.galanaki.gr/publication/363582395_E_proagoge_tes_psychikes_ygeias_ton_matheton_sta_plaisia_tes_paidagogikes_Waldorf/links/6323938f70cc936cd30e5e08/E-proagoge-tes-psychikes-ygeias-ton-matheton-sta-plaisia-tes-paidagogikes-Waldorf.pdf) (5/9/2022)

- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.  
<https://doi.org/10.12681/jret.9095>
- Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α. (2012). Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστοπούλου, Ι. (2020). *Ποιότητα ζωής ασθενών με ψυχικές ασθένειες και επαφή με το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό: Αποτελέσματα και οφέλη*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Διοίκηση Μονάδων Υγείας.
- Κωτσάκη, Σ. (2020). *Σκέψεις και συναισθήματα γονέων για την επιδημία του SARS-COV-19*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Ιατρικής. Πάτρα.
- Λεπιντζή, Π. (2019). *Ο Κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα κοινωνικής Παιδαγωγικής*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Μαρκογιαννάκης, Γ., Καραγιάννη, Ε., & Νικολάου, Ε. (2016). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασιακής εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 4-19. Ανακτήθηκε από:  
[https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t10-01.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t10-01.pdf)  
(8/9/2022)
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2007). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. Ανακτήθηκε από:  
[https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/stratigikes\\_symperiforon.pdf](https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/stratigikes_symperiforon.pdf) (12/7/2022)
- Μίχου, Π. (2015). *Σχιζοφρένεια*. (Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πάτρα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., & Τσέργας, Ν. (2000). *Όταν τα πράγματα στο σχολείο...αγριεύουν!* Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Μουχτή, Α. (2015). *Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό*. (Διπλωματική εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλίας. Λάρισα.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*(2), 84-113. Ανακτήθηκε από: <https://147.52.82.49/index.php/edusci/article/view/70/45> (4/12/2022)
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. (2015). Ανακτήθηκε από: [https://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/odigos\\_diaxeirisis\\_peristatikwn.pdf](https://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/odigos_diaxeirisis_peristatikwn.pdf) (18/9/2022)
- Παναγιωτίδου, Μ. (2003). *Κοινωνική απομόνωση & μοναξιά στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Παπαδομανωλάκη, Σ. Μ. (2018). *Παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική υγεία στην Ελλάδα και στην Ευρώπη το 2015*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης. Πειραιάς.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2021). *Μελέτη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ετοιμότητα αναγνώρισης και αντιμετώπισης προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών τους*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Παρασχάκης, Α. (2010, Ιανουάριος-Μάρτιος). Ψυχοκοινωνικές συνιστώσες της μοναξιάς. *Εγκέφαλος. Αρχεία Νευρολογίας και Ψυχιατρικής*, 47(1), 37-42. Ανακτήθηκε από: <http://www.encephalos.gr/full/47-1-05g.htm> (5/8/2022)
- Πατσάλης, Χ. (2015). Οι αντιλήψεις δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στα ζητήματα του σχολικού εκφοβισμού. Στο Π. Σαλίχος, & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον. Με το βλέμμα στην Ευρώπη*, (σσ. 289-310). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Πολέμη- Τοδούλου, Μ. (2012). *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Δ΄. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- Πολυχρονιάδης, Γ. (2016). *Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις και απόψεις των διευθυντών για τις αιτίες δημιουργίας, συνέπειες και προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης του*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Νεάπολης. Πάφος.

- Σαλτού, Μ. (2020). *Ο ρόλος της ενδυνάμωσης των ομάδων στην πρόληψη των εξαρτήσεων και στην ψυχική υγεία των νέων*. (Διπλωματική εργασία). Δημόσια Υγεία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Smith, P. K. (2012). Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουκερά, Α. Μ. (2016). *Σύνδρομο Μετατραυματικού Στρες σε παιδιά και εφήβους: Νοσηλευτικές παρεμβάσεις*. (Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος, Πάτρα.
- Σώκου, Κ. (2003). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας ως Πολιτική Πρόληψης της Βίας στο Σχολείο*.
- Τζιούτζια, Ό. (2019). *Η Διαμεσολάβηση ως μέτρο αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε σχολεία*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τραχανή, Α., & Κατσαρή, Μ. (2015). *Ενημερωτική καμπάνια για το φαινόμενο του Ενδοσχολικού Εκφοβισμού (Bullying)*. (Πτυχιακή Εργασία). Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας, Πύργος.
- Τριανταφύλλου, Χ. (2020). *Ψυχική Υγεία και Ασθένεια σε σχέση με το πολιτισμικό περιβάλλον*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 564-572.
- Χατζιωανά-Παραδεισιώτη, Α. (2015). *Διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς που προκαλεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά και εφήβους 11-14 χρονών στην Κύπρο*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής. Αθήνα.
- Χηνάς, Π., & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χριστακοπούλου, Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1)*, 41-62.  
<https://doi.org/10.12681/hjre.19440>
- Ψάλτη, Α. (2012). Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: Μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.



- Ψάλτη, Α., & Κασάπη, Σ. (2012). Εισαγωγή: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψάλτη, Α., & Κασάπη, Σ. (2012). Σχολικός Εκφοβισμός: Άγνωστη λέξη- Γνωστή συμπεριφορά. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- WHO. (2001). Έκθεση για την παγκόσμια υγεία 2001. *Ψυχική Υγεία: Νέα αντίληψη, Νέα ελπίδα*.

## Ξενόγλωσση

- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Aldridge, J., Fraser, B., Fozdar, F., Alai, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19, 5-26.  
<https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Alevizos, S., Lagoumintzi, I., & Salichos, P. (2015). The Interaction between Theory and Practice in Social Pedagogy: A European Campaign and an Interactive Social Pedagogical Tool against Bullying in Schools. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 55-64. Doi: 10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.005
- Allison, S., Roeger, L., & Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does school bullying affect adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(12), 1163-1170. <https://doi.org/10.3109/00048670903270399prevention>
- Al-Obaidi, A., Nelson, B., Al Badawi, G., Hicks, M., & Guarino, A. (2013). Child mental health and service needs in Iraq: beliefs and attitudes of primary school teachers. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 171-179.  
<https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2012.00670.x>
- Andrews, A., McCabe, M., & Wideman-Johnston, T. (2014). Mental health issues in the schools: are educators prepared? *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 9(4), 261-272. DOI 10.1108/JMHTEP-11-2013-0034
- Arseneault, L., Cannon, M., Fisher, H., Polanczyk, G., Moffitt, T., & Caspi, A. (2011). Childhood trauma and children's emerging psychotic symptoms: a genetically sensitive longitudinal cohort study. *American journal of Psychiatry*, 168(1), 65-72. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.10040567>
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin, O. John, & (Ed.), *Handbook of personality (2nd ed.)* (pp. 154-196). New York: Guilford



- Publications.(Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York:Guilford 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*(4), 428-442.  
<https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Bernstein, J., & Watson, M. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 483-498.  
<https://doi.org/10.1177/088626097012004001>
- Biggam, F., & Power, K. (1999). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research, 23*(3), 307-326. Retrieved from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1018795632067.pdf> (5/7/2022)
- Blakemore, S. (2010). The developing social brain: implications for education. *Neuron, 65*(6), 744-747. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.03.004>
- Bouchard, L., & Smith, J. (2017). Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *The Educational Forum, 81*(1), 108-125.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182>
- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*(2).  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Boulton, M., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, A. (2014). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education, 65*(145), 145-155.  
<https://doi.org/10.1177/0022487113511496>
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead · Philadelphia: Open University Press.
- Carlisle, N., & Roles, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology, 13*(1), 16-26.  
<https://doi.org/10.1177/1534765607299911>
- Clarke, E., & Kiselica, M. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance & Counseling, 31*(4), 310-325. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/42869211> (10/7/2022)
- Copeland, W., Bulik, C., Zucker, N., Wolke, D., Lereya, S., & Costello, E. (2015). Does childhood bullying predict eating disorder symptoms? A prospective, longitudinal analysis. *International Journal of Eating Disorders, 48*(8), 1141-1149. <https://doi.org/10.1002/eat.22459>

- Copeland, W., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426. Doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Copeland, W., Wolke, D., Lereya, S., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(21), 7570-7575. <https://doi.org/10.1073/pnas.1323641111>
- Cowie, H., & Sharp, S. (1996). *Peer counselling in school: A time to listen*. London: David Fulton.
- Cozolino, L. (2013). *How Bullying Impedes Learning*. New York-London: W.W. Norton & Company.
- Cozolino, L. (2014). *The Neuroscience of human relationships: Attachment and the developing Social Brain (second edition)*. New york: W.W. Norton & Company.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00145-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00145-1)
- Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177%2F0143034300211001>
- Dake, A., Price, J., Telljohann, S., & Funk, J. (2003). Teacher Perceptions and practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- De Brabander, B., & Declerck, C. (2004). A possible role of central dopamine metabolism associated with individual differences in locus of control. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 735-750. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.001>
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46. Doi: 10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.004
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1-47. Doi:10.1002/9781118963418.childpsy31
- Espelage, D. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. Doi: 10.1080/02796015.2003.12086206
- Espelage, D., Hong, J., & Mebane, S. (2016). Recollections of childhood bullying and multiple forms of victimization: correlates with psychological functioning

- among college students. *Social Psychology of Education*, 19(4), 715-728.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-016-9352-z>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458. Retrieved from:  
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/449217> (10/7/2022)
- Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Retrieved from:  
[https://stacks.cdc.gov/view/cdc/21596/cdc\\_21596\\_DS1.pdf?download=document-submit=Download](https://stacks.cdc.gov/view/cdc/21596/cdc_21596_DS1.pdf?download=document-submit=Download) (5/7/2022)
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching*, 17(4), 479-496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>
- Hanish, L., & Guerra, N. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4(2), 113. Retrieved from:  
file:///C:/Users/Smart\_Pc/Downloads/Children\_who\_get\_victimized\_at.pdf (10/8/22)
- Hawker, D., & Boulton, M. (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(4), 441-455.  
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Headley, C., & Campbell, M. (2013). Teachers' knowledge of anxiety and identification of excessive anxiety in children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 48-66. DOI:[10.14221/ajte.2013v38n5.2](https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n5.2)
- How to cope with loneliness* (2012). [Motion Picture].
- Howell, J. (2000). *Youth gang programs and strategies*. Washington: Department of Justice.
- Joyce, H., & Early, T. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and youth services review*, 39, 101-107.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.02.005>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Kamel, A., Haridi, H., Alblowi, T., Albasher, A., & Alnazzah, N. (2020). Beliefs about students' mental health issues among teachers at elementary and highschools, Hail Governorate, Saudi Arabia. *Middle East Current Psychiatry*, 27(30), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s43045-020-00039-8>

- Kim, D., Kwon, H., Ha, M., Lim, M., & Kim, K. (2021). Network analysis for the symptom of depression with Children's Depression Inventory in a large sample of school-aged children. *Journal of Affective Disorders, 281*, 256-263. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.002>
- Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*(1), 40-49. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000242237.84925.18>
- Koenen, K., & Widom, C. (2009). A prospective study of sex differences in the lifetime risk of posttraumatic stress disorder among abused and neglected children grown up. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 22*(6), 566-574. <https://doi.org/10.1002/jts.20478>
- Koukopoulos, A., & Sani, G. (2014). DSM-5 criteria for depression with mixed features: a farewell to mixed depression. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 129*, 4-16. DOI: 10.1111/acps.12140
- Koundourou, C. (2012). Developing Staff Skills Through Emotional Literacy to Enable Better Practices with Children with Social Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD). Στο J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Επιμ.), *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Emerald Group Publishing Limited.
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(2), 121-132. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.121>
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 27*(2), 102-110. <https://doi.org/10.1002/ab.3>
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., . . . Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect, 22*(7), 705-717. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00049-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00049-0)
- 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
- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2015). Blostering resilience through teacher – student

- interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 1-15. DOI: 10.1177/0143034315614689
- Limber, S. (2002). *Bullying among children and youth. Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health. Youth Bullying*. Chicago: American Medical Association.
- Ma, X., Stewin, L., & Mah, D. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270.  
<https://doi.org/10.1080/02671520126826>
- Mælan, E., Tjomsland, H., Baklien, B., Samdal, O., & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral care in education*, 36(1), 16-28.  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1422005>
- Malhotra, S., Kohli, A., Kapoor, M., & Pradhan, B. (2009). Incidence of childhood psychiatric disorders in India. *Indian journal of Psychiatry*, 51(2), 101-107.  
Doi: [10.4103/0019-5545.49449](https://doi.org/10.4103/0019-5545.49449)
- Mason, B., Hajovsky, B., McCune, A., & Turek, J. (2017). Conflict, Closeness, and Academic Skills: A Longitudinal Examination of the Teacher–Student Relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177-189. Doi: 10.17105/SPR-2017-0020.V46-2
- McCormick, M., & O' Connor, E. (2014). Teacher–Child Relationship Quality and Academic Achievement in Elementary School: Does Gender Matter? *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037457>
- Melchior, M. (2020, June 12). No child is an island: sociability in times of social distancing. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 901-902.  
<https://doi.org/10.1007/s00787-020-01572-x>
- Menesini, E., Camodeca, M., & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 921-939. <https://doi.org/10.1348/026151009X479402>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. Doi: 10.1080/13548506.2017.1279740
- Miller, T. W., & Kraus, R. F. (2008). School-Related Violence: Definition, Scope, and Prevention Goals. Στο T. Miller (Επιμ.), *School Violence and Primary Prevention*. USA: Springer.
- Mitchell, D. (2009). Social-Emotional education and Waldorf education. *Research Bulletin*, 14(2), 35-42. <https://boulderwaldorf.com/wp-content/uploads/2016/01/SocialHealth.pdf> (23/9/2022)
- Murray, C., & Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic

- orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762. DOI: 10.1002/pits.20015
- 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 – Special Issue 'Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece'*, 4(1), 65-84.  
<http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Mylonakou-Keke, I. (2021). Education of Vulnerable Groups: A Syneducational Model for refugee children with their families and students. Στο *Innovative Pedagogies: ways into the Process of Learning Transformation* (σσ. 30-33). CIVIS. Ανακτήθηκε από: <https://civis.eu/storage/files/innovative-pedagogies-ways-into-the-process-of-learning-transformation.pdf> (4/12/2022)
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. (n.d.). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British journal of educational psychology*, 72(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Noltemeyer, A., & Bush, K. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474-487. Doi: 10.1177/0143034312472758
- Novick, J., & Novick, K. (2001). Trauma and deferred action in the reality of adolescence. *American Journal of Psychoanalysis*, 61(1), 43-61. Retrieved from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1002705425640.pdf> (28/6/2022)
- O' Moore, A. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 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(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.  
DOI:[10.1007/BF03172807](https://doi.org/10.1007/BF03172807)
- Olweus, D. (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire-Standard School Report*. U.S.A.: Hazelden- PDA.
- Özüdogru, F. (2018). The Readiness of Prospective Teachers for Culturally Responsive Teaching. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 1-12. DOI: 10.24193/adn.11.3-4.1



- Perou, R., Bitsko, R., Blumberg, S., Pastor, P., Ghandour, R., Gfroerer, J., & Huang, L. (2013). Mental health surveillance among children—United States, 2005–2011. *MMWR Suppl*, 62(2), 1-35. Retrieved from: file:///C:/Users/Smart\_Pc/Downloads/cdc\_13598\_DS1.pdf (10/8/2022)
- Petersen, M. (2019). *Elementary School Administrators' Perspectives of Expanded School Mental Health Systems and Implications for Further Training*. (Διδακτορική Διατριβή). University of Nebraska at Omaha. Retrieved from: <https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/3675/> (22/7/2022).
- Pianta, R. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pitzer, J., & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15-29. Doi: 10.1177/0165025416642051
- Puhl, R., & Latner, J. (2007). Stigma, obesity, and the health of the nation's children. *Psychological Bulletin*, 133(4), 557. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.4.557>
- Quin, D. (2016). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. Doi: 10.3102/0034654316669434
- Riekie, H., Aldridge, J., & Afari, E. (2016). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123. Doi: 10.1002/berj.3254
- Rigby, K. (2002). *A meta- evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Commonwealth Attorney-General's Department.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behaviour*, 28, 198-106. <https://doi.org/10.1002/ab.90022>
- Roth, D. A., Coles, M. E., & Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 149-164. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(01\)00096-2](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00096-2)
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, Elsevier, 15*, 112-120. Doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence, 38*(152), 735-747. Retrieved from: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3bef5106-ff79-470b-b608-9ecaf272b6f4%40redis> (25/7/2022)
- Sebastian, S., Tan, G., Roiser, J., Viding, E., Dumontheil, I., & Blakemore, S. (2011). Developmental influences on the neural bases of responses to social rejection: implications of social neuroscience for education. *Neuroimage, 57*(3), 686-694. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.09.063>
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child psychology, 12*(2), 81-88. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/1995-43433-001> (29/7/2022)
- Skalicka, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrom, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development, 86*(5), 1557-1570. <https://doi.org/10.1111/cdev.12400>
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London and New York: Routledge.
- Srabstein, J., Joshi, P., Due, P., Wright, J., Leventhal, B., Merrick, J., . . . Riibner, K. (2008). Prevention of public health risks linked to bullying: A need for a whole community approach. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(2), 185-199. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.185>
- Sutton, J., & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*(2), 97-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7)
- Tani, F., Greenman, P., Schneider, B., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International, 24*(2), 131-146. <https://doi.org/10.1177/0143034303024002001>
- Theron, L. (2015). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International, 37*(2), 87-103. Doi: 10.1177/0143034315615937



- Theron, L., Liebenberg, L., & Malindi, M. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35(3), 253-265. Doi: 10.1177/0142723713503254
- United Nations Children's Fund, D. o. (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York. Retrieved from: [https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/VR-full-report\\_Final-LR-3\\_2\\_15\\_189.pdf](https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/VR-full-report_Final-LR-3_2_15_189.pdf) (5/7/2022)
- Vettenburg, N., & Dubet, F. (1999). *Violence in schools: awareness- raising, prevention, penalties*. Brussels: Council of Europe.
- Watson, A. (2018, Φεβρουάριος 17). Learning & the Brain. *Neuroplasticity and Myelin: Fascinating brain mysteries*.
- WHO. (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva.
- Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and treatment of children*, 27(1), 37-45. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/42899783> (2/9/2022)

## Ιστοσελίδες

<https://www.antibullyingweek.co.uk>

[http://www.nobully.org.nz/kia\\_kaha/safe.html](http://www.nobully.org.nz/kia_kaha/safe.html)

<https://epsype.org/>

<http://www.hamogelo.gr/>

<http://www.thempra.org.uk/>

<http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii>

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

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ερωτηματολόγιο**

### **Εισαγωγικό σημείωμα**

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Δημητροπούλου Ευαγγελία και το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Διατμηματικό Πρόγραμμα "Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση" του Ε.Κ.Π.Α., που υλοποιείται με τη συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Ιατρικής Σχολής και του Τμήματος Βιολογίας. Η μελέτη έχει στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, την αντιμετώπισή του και τις γνώσεις τους για θέματα σχετικά με την Ψυχική Υγεία των μαθητών/ -τριών. Μπορούν να απαντήσουν σε αυτό εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολείο κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και προαιρετική, όμως κρίνεται πολύτιμη για την επιτυχή διεξαγωγή της. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ως στατιστικά στοιχεία για ερευνητικούς σκοπούς. Παρακαλούμε σε κάθε κλίμακα επιλέξτε τις επιλογές που σας αντιπροσωπεύουν καλύτερα, μην αφιερώνετε πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση και να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 10-15 λεπτά.

Ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τον χρόνο σας!



Παρακαλούμε συμπληρώστε το ανώνυμο αυτό ερωτηματολόγιο σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις σας για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, την αντιμετώπισή του και τις γνώσεις σας για θέματα σχετικά με την Ψυχική Υγεία των μαθητών/-τριών. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ως στατιστικά στοιχεία για ερευνητικούς σκοπούς. Παρακαλούμε σε κάθε κλίμακα επιλέξτε τις επιλογές που σας αντιπροσωπεύουν καλύτερα, μην αφιερώνετε πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση και να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και το χρόνο σας!

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ (Παρακαλούμε συμπληρώστε όπου χρειάζεται ή σημειώστε με X):

1.Φύλο 1  Άνδρας 2  Γυναίκα 3  Άλλο 4  Δεν επιθυμώ να δηλώσω

2.Τάξη/Τάξεις που διδάσκετε τώρα: .....

3.Ειδικότητα: .....

4.Τόπος κατοικίας: 1  Αθήνα ή Θεσσαλονίκη

2  Αστικό Κέντρο

3  Ημιαστική περιοχή

4  Αγροτική ή νησιωτική περιοχή

5.Ηλικία: 1  μέχρι 30 ετών 3  41-50 ετών 5  61 ετών και άνω

2  31-40 ετών 4  51 -60 ετών

6.Χρόνια υπηρεσίας: 1  1-9 έτη 3  20-29 έτη

2  10-19 έτη 4  πάνω από 30 έτη

7.Σπουδές (δηλώνετε το υψηλότερο) : 1  Πτυχίο Α.Ε.Ι.

2  Πτυχίο Τ.Ε.Ι.

3  Δύο πτυχία Α.Ε.Ι.

4  Μεταπτυχιακό δίπλωμα

5  Διδακτορικό δίπλωμα

6  Άλλο: .....

8.Έχετε παρακολουθήσει ποτέ κάποια σεμινάρια ή επιμορφωτικά προγράμματα (35 ωρών και άνω) σχετικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό;

1  Ναι      2  Όχι

9.Έχετε παρακολουθήσει ποτέ κάποια σεμινάρια ή επιμορφωτικά προγράμματα (35 ωρών και άνω) σχετικά με την Ψυχική Υγεία των μαθητών/τριών;

1  Ναι      2  Όχι

**ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>** : Παρακάτω θα διαβάσετε απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο. Πόσο συμφωνείτε με τις απόψεις αυτές; Παρακαλούμε να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που εσείς προσωπικά πιστεύετε, και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1.Όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό ενισχύει την αυτό-εκτίμηση του πρώτου παιδιού.	1	2	3	4	5
2.Όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό βοηθά στην ισχυροποίηση του χαρακτήρα του πρώτου παιδιού.	1	2	3	4	5
3.Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών.	1	2	3	4	5
4.Όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό βοηθά στην αντιμετώπιση του στρες που νιώθει το πρώτο παιδί.	1	2	3	4	5

5.Οι δράστες του εκφοβισμού δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν.	1	2	3	4	5
6.Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού μία φορά, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και στο μέλλον.	1	2	3	4	5
7.Οι δράστες περιστατικών εκφοβισμού απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους άλλους.	1	2	3	4	5
8.Θα πρέπει να προσπαθούμε να βοηθήσουμε τους δράστες περιστατικών εκφοβισμού κι όχι να τους τιμωρούμε.	1	2	3	4	5
9.Οι δράστες περιστατικών εκφοβισμού δεν έχουν αυτοπειθαρχία.	1	2	3	4	5
10.Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να το αντιμετωπίζουν μόνα τους.	1	2	3	4	5
11.Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο συνήθως το αξίζουν.	1	2	3	4	5
12.Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να δέχονται βοήθεια από ενήλικες.	1	2	3	4	5
13.Θυμώνω όταν κάποια παιδιά τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο.	1	2	3	4	5
14.Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να υπερασπίζονται τον εαυτό τους περισσότερο.	1	2	3	4	5

**ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>** : Παρακάτω θα διαβάσετε απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο. Πόσο συμφωνείτε με τις απόψεις αυτές; Παρακαλούμε να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που εσείς προσωπικά πιστεύετε και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/ η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1.Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
2.Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
3.Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στο διάλειμμα.	1	2	3	4	5
4.Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στο διάλειμμα.	1	2	3	4	5
5.Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
6.Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
7.Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
8.Είμαι σε θέση (μπορώ) να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
9.Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα					

εκπαιδευμένοι-ες για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10.Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος-η για να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
11.Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
12.Είμαι σε θέση (μπορώ)να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
13.Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι-ες για να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
14.Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος-η για να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
15.Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
16.Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να αντιμετωπίζω περιστατικά					



εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
17.Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση να μπορούν να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
18.Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να προλάβω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5

**ΜΕΡΟΣ 3<sup>ο</sup>** : Σε όλες τις παρακάτω προτάσεις κυκλώστε την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

	Εντελώς ανενημέ- ρωτος/η	Ανενημέ- ρωτος/η	Κάπως ενημερω- μένος/η	Ενημερω- μένος/η	Πλήρως ενημερω- μένος/η
1.Έχω επαρκή πληροφόρηση σχετικά με παράγοντες κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών.	1	2	3	4	5
2.Έχω επαρκή πληροφόρηση σχετικά με τις αιτίες των προβλημάτων ψυχικής υγείας.	1	2	3	4	5
3.Έχω επαρκή πληροφόρηση σχετικά με την ψυχοσυμπεριφορική διαμεσολάβηση.	1	2	3	4	5
4.Έχω επαρκή πληροφόρηση σχετικά με υπηρεσίες ψυχικής υγείας στην κοινότητα.	1	2	3	4	5
5.Έχω επαρκή πληροφόρηση σχετικά με το αρμόδιο σύστημα το οποίο ασχολείται με ψυχικά ασθενείς.	1	2	3	4	5

6. Έχω επαρκή πληροφόρηση σχετικά με τα συμπτώματα και τα σημάδια ψυχικών ασθενειών μεταξύ μαθητών.	1	2	3	4	5
7. Έχω επαρκή πληροφόρηση σχετικά με σχολικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας διαθέσιμες στους μαθητές.	1	2	3	4	5

**ΜΕΡΟΣ 4<sup>ο</sup>** : Παρακάτω θα διαβάσετε απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με θέματα Ψυχικής Υγείας των μαθητών/-τριών. Πόσο συμφωνείτε με τις απόψεις αυτές; Παρακαλούμε να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που εσείς προσωπικά πιστεύετε και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Πιστεύω στην ύπαρξη ψυχικής ασθένειας.	1	2	3	4	5
2. Αποδέχομαι τους ασθενείς με ψυχικές παθήσεις και τους βοηθώ.	1	2	3	4	5
3. Όταν υπάρχει πρόβλημα ψυχικής υγείας, συνιστώ την επίσκεψη σε έναν ψυχίατρο.	1	2	3	4	5
4. Κατανοώ ότι τα φάρμακα που χρησιμοποιούνται για την θεραπεία ψυχικών ασθενειών δύναται να προκαλέσουν εξάρτηση.	1	2	3	4	5
5. Νομίζω πως τα ναρκωτικά και οι διεγερτικές ουσίες και το αλκοόλ παίζουν κάποιον ρόλο στην ψυχική ασθένεια.	1	2	3	4	5
6. Πιστεύω πως η κληρονομικότητα παίζει ρόλο στην ψυχική ασθένεια.	1	2	3	4	5
7. Λογίζω τους ασθενείς με ψυχικές παθήσεις ως ισότιμους με τους ασθενείς οι οποίοι έχουν οργανικές παθήσεις.	1	2	3	4	5
8. Πιστεύω πως οι ψυχικές ασθένειες είναι ανίατες.	1	2	3	4	5

9. Πιστεύω πως η ψυχική ασθένεια είναι ένα μόνιμο στίγμα (για τον ασθενή).	1	2	3	4	5
10. Πιστεύω ότι ένας ψυχικά ασθενής είναι ένας επικίνδυνος άνθρωπος και κάποιος ο οποίος πρέπει να αντιμετωπίζεται με προσοχή.	1	2	3	4	5