

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ:
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ ΘΥΤΩΝ,
ΘΥΜΑΤΩΝ, ΘΥΤΩΝ /ΘΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ**

Μαρία Τσίρου

Επιβλέπουσα:

Χριστίνα Αθανασιάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλη τριμελούς:

Χριστίνα Αθανασιάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Γεώργιος Κλεφτάρας, Καθηγητής

Αικατερίνη Φλωρά, Επίκουρη Καθηγήτρια

Υπεύθυνος διδάσκοντας:

Χρήστος Πεζηρκιανίδης, Διδάκτορας

Βόλος, Ιούλιος 2024

Η Τσίρου Μαρία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Πιλοτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης Θετικής Ψυχολογίας ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό: Ενίσχυση ψυχολογικής ευημερίας θυτών, θυμάτων, θυτών/θυμάτων και παρατηρητών » αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
Τσίρου Μαρία

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο έκφρασης της επιθετικότητας στις νεαρές ηλικίες, έχοντας δυσμενείς συνέπειες για τους εμπλεκόμενους. Παράλληλα, τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα παρέμβασης δεν έχουν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αναδεικνύοντας την ανάγκη για αλλαγή στις συνήθειες στρατηγικές. Έτσι, η παρούσα μελέτη αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή μίας πιλοτικής παρέμβασης θετικής ψυχολογίας, που στοχεύει στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και στην ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών. Ταυτόχρονα, το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα προσδοκά την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Το πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης, που σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε σε ένα σχολικό τμήμα 26 μαθητών της πρώτης τάξης του Γυμνασίου. Ακόμα, ένα δεύτερο σχολικό τμήμα, εξίσου 26 μαθητών, αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Οι δύο αυτές ομάδες συμμετείχαν σε τρεις μετρήσεις, σε μία πριν και σε μία μετά την πιλοτική παρέμβαση, καθώς και σε μία τελική μέτρηση 1,5 μήνα αργότερα, συμπληρώνοντας ορισμένα δημογραφικά τους στοιχεία και τα δύο βασικά εργαλεία της έρευνας, που ήταν το *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* και το *PERMA Profiler*. Η υπό μελέτη πιλοτική παρέμβαση, λοιπόν, απευθύνονταν αποκλειστικά στους μαθητές, αποτελούταν από 9 συναντήσεις, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας και βασιζόταν σε 5 πυλώνες. Τα αποτελέσματα της μελέτης δεν αποκάλυψαν στατικώς σημαντική διαφορά μετά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος και 1,5 μήνα αργότερα στα επίπεδα του εκφοβισμού-θυματοποίησης και της ψυχολογικής ευημερίας, ούτε εντός των ομάδων, ούτε σε σύγκριση των δύο ομάδων. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο σε αυτό θεωρείται ότι διαδραμάτισαν οι περιορισμοί της έρευνας. Έτσι, η μελέτη υποστηρίζει τη συνέχιση της σχετικής έρευνας, η οποία θα πρέπει να προσπαθήσει να ξεπεράσει τους περιορισμούς αυτούς.

Λέξεις κλειδιά: θετική ψυχολογία, σχολικός εκφοβισμός, ψυχολογική ευημερία, παρέμβαση

Abstract

The school bullying is the main way of expressing aggressiveness at young ages, concluding to unpleasant consequences for all the involving persons. At the same time, the already existing programs of intervention haven't brought the expecting results, proving the necessity of changing the usual strategies. Therefore, the present study concerns the planning and the application of a positive psychology pilot intervention, which aims at the prevention and the confrontation of school bullying and at the reinforcement of the psychological well-being of the students. Alongside this pilot intervention expects the change of students' attitude towards the phenomenon of bullying. The pilot intervention program, which had been planned, was applied in a 26 students school class of the first grade of junior high school. Moreover, another school class of 26 students, too, was the control group. These two groups took part in three measurements, in a measurement before and after the pilot intervention, as well as in one final measurement 1,5 month later, filling certain demographics of theirs and the two basic measures of the survey, which were the *Bully/Victim Questionnaire* and the *PERMA Profiler*. So, the pilot intervention under study was aimed exclusively at students, there were 9 meetings lasting one school

hour each and based on 5 pylons. The conclusions of the study did not reveal statically significant difference after the implementation of the pilot program and 1,5 month later in the levels of bullying-victimization and psychological well-being, neither within the groups nor when comparing the two groups. However, it is considered that restrictions of the study played a significant part in it. Therefore, the study claims the continuation of the relevant research which will have to overcome these restrictions.

Key words: positive psychology, school bullying, psychological well-being, intervention

Σύνοψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία εφαρμογή της θετικής ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο. Αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή μίας πιλοτικής παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό και βασίζεται στις αρχές της θετικής ψυχολογίας, αξιοποιώντας, παράλληλα, την συμβουλευτική και την ψυχοεκπαίδευση των μαθητών. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο εκδήλωσης της επιθετικότητας στις νεαρές ηλικίες. Ακόμα, είναι ένα ομαδικό φαινόμενο που επιφέρει τόσο βραχυπρόθεσμες, όσο και μακροπρόθεσμες δυσμενείς συνέπειες σε όλους τους εμπλεκόμενους. Έτσι, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες αντιμετώπισής του. Κάποιες από αυτές τις προσπάθειες, που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και αφορούσαν την εφαρμογή οικολογικών και εντατικών παρεμβάσεων μεγάλης διάρκειας, έχουν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ωστόσο, τα περισσότερα ήδη υπάρχοντα προγράμματα παρέμβασης δεν έχουν οδηγήσει στα αναμενόμενα αποτελέσματα, αναδεικνύοντας την ανάγκη για αλλαγή στις συνήθειες στρατηγικές. Μία τέτοιου είδους αλλαγή αφορά την αξιοποίηση παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας, που επιδιώκουν την ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών. Επομένως, αποφασίστηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μίας πιλοτικής παρέμβασης θετικής ψυχολογίας, που στοχεύει στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και στην ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών. Ταυτόχρονα, αυτή η πιλοτική παρέμβαση προσδοκά την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν κατά πόσο η πιλοτική παρέμβαση θα μπορούσε να οδηγήσει σε μείωση του σχολικού εκφοβισμού, σε αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών απέναντι σε αυτό το φαινόμενο, καθώς και σε αύξηση της ευημερίας των μαθητών. Η παρούσα πιλοτική παρέμβαση, λοιπόν, εφαρμόστηκε σε πρώιμους εφήβους ενός τμήματος 26 μαθητών της πρώτης τάξης του Γυμνασίου, όπου παρατηρείται αύξηση της συχνότητας του φαινομένου και μείωση της ευημερίας των μαθητών. Παράλληλα, ένα δεύτερο τμήμα, εξίσου 26 μαθητών, αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Οι δύο αυτές ομάδες συμμετείχαν σε τρεις μετρήσεις, συμπληρώνοντας ορισμένα δημογραφικά τους στοιχεία και τα δύο βασικά εργαλεία της έρευνας, που ήταν το *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* και το *PERMA Profiler*. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω μη τυχαίας ευκαιριακής/βολικής δειγματοληψίας και ο ερευνητικός σχεδιασμός της μελέτης ήταν ο μη τυχαιοποιημένος σχεδιασμός με τη χρήση ομάδας ελέγχου με μέτρηση πριν και μετά την πιλοτική παρέμβαση και επαναληπτική μέτρηση (follow up) 1,5 μήνα αργότερα. Η υπό μελέτη πιλοτική παρέμβαση απευθύνονταν αποκλειστικά στους μαθητές, αποτελούταν από 9 συναντήσεις, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας (40-45 λεπτά), που διεξάγονταν με υψηλή συχνότητα και σε μη σταθερό χρόνο. Ακόμα, το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα βασιζόταν σε 5 πυλώνες, που ήταν η ευαισθητοποίηση για τον εκφοβισμό, το κλίμα της τάξης, η ενδυνάμωση, οι θετικές σχέσεις και η συναισθηματική ρύθμιση. Τα στατιστικά κριτήρια που εφαρμόστηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης ήταν το χ^2 , το Wilcoxon και το Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς καμία υπό εξέταση μεταβλητή σε καμία μέτρηση (πριν, μετά, follow up). Την ίδια στιγμή, εντός των ομάδων δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ως προς καμία υπό εξέταση μεταβλητή σε καμία μέτρηση (πριν, μετά, follow up). Ωστόσο, σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα αυτά θεωρείται ότι διαδραμάτισαν οι περιορισμοί της έρευνας, οι οποίοι είναι στενά συνδεδεμένοι με την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Το πρόγραμμα και η οργάνωση του σχολείου εμποδίζουν την

εφαρμογή ορισμένων σημαντικών πτυχών των αποτελεσματικών προγραμμάτων και στη συγκεκριμένη περίπτωση οδήγησαν σε τροποποίηση του αρχικού ερευνητικού σχεδιασμού, για παράδειγμα αναφορικά με τη διάρκεια των συναντήσεων. Συμπερασματικά, θεωρείται ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να απαντήσει στο ερώτημα κατά πόσο η ψυχολογική ευημερία μπορεί να αποτελέσει απάντηση στον σχολικό εκφοβισμό. Έτσι, η μελέτη υποστηρίζει τη συνέχιση της σχετικής έρευνας, η οποία θα πρέπει να προσπαθήσει να ξεπεράσει τους υπάρχοντες περιορισμούς.

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή μου, τις δικές μου θετικές σχέσεις, που μου προσφέρουν απλόχερα συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη. Χωρίς αυτούς και την πίστη τους σε εμένα νιώθω ότι δεν θα είχα φτάσει μέχρι εδώ.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνοδοιπόρο μου σε αυτή τη μακρά και δύσκολη διαδρομή, τον υπεύθυνο καθηγητή μου, τον κ. Χρήστο Πεξηρκιανίδη. Εκτός από την πολύτιμη επιστημονική του καθοδήγηση, τον ευχαριστώ, κυρίως, για την εμπιστοσύνη και την αναγνώριση που μου έδειξε και για τις ευκαιρίες που μου έδωσε. Χάρη στην συνεργασία μας, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, πέτυχα πράγματα που δεν είχα ποτέ φανταστεί. Έτσι, τον ευχαριστώ θερμά για το σημαντικότερο πράγμα που έμαθα χάρη στη συνεργασία μας, να μην βάζω ταβάνι στα όνειρα μου.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	1
1.1. Σχολικός εκφοβισμός.....	1
1.1.1. Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά φαινομένου.....	1
1.1.2. Χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων στο φαινόμενο.....	2
1.1.3. Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού.....	4
1.1.4. Πρώιμη εφηβεία και σχολικός εκφοβισμός.....	6
1.2. Παρεμβάσεις για σχολικό εκφοβισμό: Προγράμματα και βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικών προγραμμάτων.....	7
1.3. Παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας και σχολικός εκφοβισμός..	13
1.3.1. Ενίσχυση ψυχολογικής ευημερίας.....	13
1.3.2. Ενίσχυση θετικών συναισθημάτων.....	16
1.3.3. Αύξηση θετικών σχέσεων.....	19
1.3.4. Ενδυνάμωση Δυνατοτήτων- Δυνατών χαρακτηριστικών.....	23
2.Σημαντικότητα έρευνας.....	26
3. Σκοπός έρευνας.....	28
4. Μέθοδος.....	29
4.1. Συμμετέχοντες.....	29
4.2. Εργαλεία.....	32
4.2.1. Olweus Bully/ Victim Questionnaire.....	32
4.2.2. PERMA Profiler.....	34
4.3. Διαδικασία.....	35
4.4. Περιεχόμενο προγράμματος παρέμβασης.....	37
4.5. Στατιστικές Αναλύσεις.....	39
5. Αποτελέσματα.....	41
5.1. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων.....	41
5.2 Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες μεταβλητών δημογραφικών στοιχείων.....	45
5.3. Σύγκριση συχνοτήτων κατηγοριών.....	48
5.4. Έλεγχος κανονικότητας.....	50
5.5. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες κύριων μεταβλητών.....	52
5.6. Επαγωγική στατιστική.....	56
5.6.1. Διερεύνηση διαφορών των μέσω όρων των κύριων μεταβλητών ανά ομάδα.....	56
5.6.2. Διερεύνηση διαφορών των μέσω όρων των κύριων μεταβλητών μεταξύ των ομάδων.....	58
6. Συζήτηση.....	60
6.1. Περιορισμοί.....	65
6.2. Ανατροφοδότηση συμμετεχόντων και παρατηρήσεις ερευνήτριας..	70
7. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	73

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	75
-------------------	----

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 4.1.	31
Πίνακας 4.2.....	35
Πίνακας 5.1.....	42
Πίνακας 5.2.....	44
Πίνακας 5.3.....	47
Πίνακας 5.4.....	49
Πίνακας 5.5.....	50
Πίνακας 5.6.....	51
Πίνακας 5.7.....	54
Πίνακας 5.8.....	58
Πίνακας 5.9.....	59

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 5.1.....	43
Εικόνα 5.2.....	43
Εικόνα 5.3.....	45

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 5.1.....	55
Γράφημα 5.2.....	56

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	89
------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	91
------------------	----

1. Εισαγωγή

1.1. Σχολικός εκφοβισμός

1.1.1. Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά φαινομένου

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο (Olweus & Limber, 2010) που απασχολεί την πλειοψηφία των χωρών παγκοσμίως, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Bradshaw, 2015. Jiménez-Barbero et al., 2016. Kokkinos & Kipritsi, 2012. Smith & Brain, 2000), αποτελώντας τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο εκφράζουν την επιθετικότητάς τους τα άτομα νεαρής ηλικίας (Smokowski & Kopasz, 2005). Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού αναφέρεται στην επαναλαμβανόμενη και σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά, διαφόρων μορφών, που προέρχεται από ένα ισχυρότερο άτομο ή ομάδα ατόμων και στρέφεται προς τον λιγότερο ισχυρό, που αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Glew et al., 2000. Olweus & Limber, 2010. Salmivalli, 2010). Τα δύο βασικά κριτήρια, λοιπόν, που καθιστούν μία επιθετική συμπεριφορά σχολικό εκφοβισμό είναι η επαναλαμβανόμενη εκδήλωση της και η άνιση κατανομή δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (Glew et al., 2000. Smith & Brain, 2000).

Οι συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού μπορεί να αφορούν φυσική ή λεκτική επιθετικότητα, αποτελώντας άμεσο εκφοβισμό, ή ψυχολογική-σχεσιακή επιθετικότητα, αποτελώντας έμμεσο εκφοβισμό (Baldry & Farrington, 2004. Kokkinos & Kipritsi, 2012. Olweus & Limber, 2010. Smith, 2016). Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, οι συμπεριφορές φυσικής επιθετικότητας μπορεί να περιλαμβάνουν την άσκηση σωματικής βίας και την κλοπή προσωπικών αντικειμένων, οι συμπεριφορές λεκτικής επιθετικότητας τα παρατσούκλια και τις απειλές και οι συμπεριφορές σχεσιακής επιθετικότητας τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διάδοση φημών (Glew et al., 2000. Kokkinos & Kipritsi, 2012. Sanders, 2004. Smokowski & Kopasz, 2005).

Ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του σχολείου, σε μέρη που δεν υπάρχει επιτήρηση από ενήλικα (Glew et al., 2000), και είναι ένα ομαδικό φαινόμενο, στο οποίο συμμετέχει το σύνολο των μαθητών της τάξης (Salmivalli et al., 1996). Αρχικά, στις συμπεριφορές εκφοβισμού εμπλέκονται το θύμα και ο θύτης, με μία μειοψηφία των εμπλεκόμενων να κατέχει, αναλόγως την περίπτωση, τόσο το ρόλο του θύτη όσο και του θύματος (Salmivalli, 2010. Salmivalli et al., 1996. Smokowski

& Korasz, 2005). Οι υπόλοιποι μαθητές αποτελούν τους παρατηρητές και αναλαμβάνουν επιμέρους ρόλους, οι οποίοι διακρίνονται σε αυτούς που βοηθούν το θύτη, σε αυτούς που υποστηρίζουν το θύτη (π.χ. γελούν), σε αυτούς που υπερασπίζονται το θύμα και σε αυτούς που μένουν αμέτοχοι (Andreou & Metallidou, 2004. Salmivalli et al., 1996).

1.1.2. Χαρακτηριστικά εμπλεκομένων στο φαινόμενο

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι στενά συνδεδεμένο με το ζήτημα του κοινωνικού κύρους. Τα παιδιά που είναι δημοφιλή, λόγω της κοινωνικής τους θέσης, έχουν στόχους κύρους και δύναμης και έτσι, τείνουν να επιδεικνύουν κυριαρχικές και επιθετικές συμπεριφορές απέναντι στους άλλους, δεχόμενοι παράλληλα, την υποστήριξη των συνομηλίκων τους για αυτές (Caravita & Cillessen, 2012. De Bruyn & Van Den Boom, 2005. Sandstrom & Cillessen, 2006). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ενεργή εμπλοκή στον εκφοβισμό έχει ως στόχο την κοινωνική ανταμοιβή (Andreou & Metallidou, 2004), δηλαδή, την απόκτηση κοινωνικής επιρροής και κύρους (Glew et al., 2000), αλλά και την επιβεβαίωση της ιδέας μεγαλείου που έχει ο θύτης για τον εαυτό του (Fanti & Henrich, 2015).

Επιπρόσθετα, οι θύτες είναι παρορμητικοί και έχουν θετική στάση απέναντι στην επιθετικότητα, καθώς την αντιλαμβάνονται ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και επίτευξης στόχων (Carney & Merrel, 2001. Glew et al., 2000). Ακόμα, οι θύτες, αν και είναι δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους, λόγω της υψηλής κοινωνικής τους θέσης, δεν είναι αρεστοί σε αυτούς (Caravita & Cillessen, 2012) και έτσι, τείνουν να διατηρούν φιλικές σχέσεις με άτομα εξίσου παραβατικά με τα ίδια (Naslen et al., 2001). Τέλος, η ενεργή εμπλοκή στον εκφοβισμό, δηλαδή, η εμπλοκή ως θύτης, βοηθός ή υποστηρικτής του θύτη, συνδέεται με την επιθυμία για πρόκληση βλάβης στο θύμα ή με την αδιαφορία για τις συνέπειες της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Andreou & Metallidou, 2004).

Από την άλλη πλευρά τα θύματα είναι άτομα χαμηλού κύρους (Salmivalli et al., 1996) που χαρακτηρίζονται από αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους (Smith & Brain, 2000). Ένας σημαντικός παράγοντας που αυξάνει τον κίνδυνο θυματοποίησης είναι κάποια συγκεκριμένα σωματικά χαρακτηριστικά (π.χ. σωματική αδυναμία), ενώ και τα θύματα φαίνεται να αντιμετωπίζουν άγχος για το σώμα τους (Smokowski & Korasz, 2005). Στο παράρτημα Α παρουσιάζεται αναλυτικά η σύνδεση ανάμεσα στον

σχολικό εκφοβισμό και στην διαφορετικότητα. Επίσης, τα άτομα που θυματοποιούνται δεν διαθέτουν κοινωνικούς πόρους (Arslan et al., 2021), ούτε σχέσεις με συνομηλίκους, από τις οποίες θα μπορούσαν να αντλήσουν συναισθηματική υποστήριξη (Carney & Merrell, 2001). Σύμφωνα με τους Naslen και συν. (2001), τα θύματα του εκφοβισμού είναι μόνα, γεγονός που, σε συνδυασμό με τα κοινωνικά ελλείμματα που αντιμετωπίζουν, τα καθιστά εύκολο στόχο. Παράλληλα, οι υπόλοιποι μαθητές δεν τα συναναστρέφονται, για να αποφύγουν μία ενδεχόμενη δική τους θυματοποίηση ή απώλεια του κοινωνικού τους κύρους (Andreou & Metallidou, 2004).

Οι θύτες και τα θύματα έχουν, επιπλέον, και ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Οι μαθητές αυτοί, λοιπόν, διαθέτουν εξωτερική έδρα ελέγχου, χαμηλή αυτοεκτίμηση (Fanti & Henrich, 2015. O'Moore & Kirkham, 2001. Smith & Brain, 2000) και μειωμένο θετικό ψυχολογικό προσανατολισμό (Arslan et al., 2021). Ο χαμηλός θετικός προσανατολισμός αναφέρεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό και στους άλλους, στις μειωμένες συναισθηματικές δεξιότητες και στην απουσία ενθουσιασμού, ευγνωμοσύνης και αισιοδοξίας. Ακόμη, οι Kokkinos και Kipritsi (2012) υποστηρίζουν ότι θύτες και τα θύματα αντιμετωπίζουν διάφορα ελλείμματα στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Τα ελλείμματα αυτά αφορούν πρώτον, την αίσθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας συνολικά καθώς και την αίσθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένους τομείς, τον κοινωνικό, εκπαιδευτικό και συναισθηματικό τομέα, δεύτερον, την μειωμένη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, την αναγνώριση και τη ρύθμιση του συναισθήματος, και τρίτον ελλείμματα στην ενσυναίσθηση.

Οι Andreou και Metallidou (2004), με τη σειρά τους υπογραμμίζουν ότι τα θύματα και οι ενεργά εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό χαρακτηρίζονται από αίσθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την διεκδίκηση και υψηλής σχετικά με την επιθετικότητα, αντιμετωπίζοντας, παράλληλα, ελλείμματα στην αυτορρύθμιση. Ακόμη, οι θύτες και τα θύματα παρουσιάζουν ελλείμματα στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καθώς τείνουν να αντιδρούν συναισθηματικά σε συγκρουσιακές καταστάσεις με τους συμμαθητές τους, με τα αγόρια θύτες να προβαίνουν σε συμπεριφορές εξωτερίκευσης και τα θύματα, ανεξαιρέτως φύλου, σε συμπεριφορές εσωτερίκευσης (Andreou, 2001). Αντίστοιχα, οι θύτες/θύματα αντιμετωπίζουν

ελλείμματα στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, βιώνουν κοινωνική απομόνωση (Nansel et al., 2001) και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (O'Moore & Kirkham, 2001). Σύμφωνα με τους Cook και συν. (2010), οι μαθητές αυτοί έχουν ελλείμματα στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, εκδηλώνουν προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης και έχουν χαμηλή σχολική επίδοση.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα ελλείμματα στην προκοινωνική συμπεριφορά και η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελούν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στο σχολικό εκφοβισμό. Παράλληλα, τα χαρακτηριστικά των παιδιών και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, σε συνδυασμό με το σχολικό περιβάλλον, αποτελούν είτε προστατευτικούς είτε παράγοντες κινδύνου απέναντι στον εκφοβισμό (Bradshaw, 2015). Αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, πτυχές όπως η πολιτική του σχολείου, η στάση των εκπαιδευτικών και το κλίμα του σχολείου μπορούν να προβλέψουν την προκοινωνική ή την ακατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών (Swearer et al., 2010).

1.1.3. Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Δεν είναι σαφές αν η σύνδεση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με ποικίλες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες αντανakλά αιτίες, συνέπειες ή την ύπαρξη συσχετίσεων (Swearer et al., 2010). Οι θύτες και τα θύματα του εκφοβισμού, συγκριτικά με τους μη εμπλεκόμενους, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες, οι οποίες, στην πορεία, επηρεάζονται αρνητικά από την εμπλοκή τους στο φαινόμενο αυτό (Berger, 2007). Ο εκφοβισμός έχει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες (Smokowski & Kopasz, 2005), επιδρώντας, παράλληλα, και στους παρατηρητές (Berger, 2007. Bradshaw, 2015). Σύμφωνα με τον Berger (2007), ο εκφοβισμός έχει συνέπειες για το σύνολο της ομάδας των συνομηλίκων, συντελώντας, για παράδειγμα, στην μειωμένη σχολική επίδοση των μαθητών. Το φαινόμενο αυτό, λοιπόν, ασκεί αρνητική επιρροή στην τρέχουσα ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου, αλλά και στην μελλοντική του προσαρμογή και ευημερία (Arslan et al., 2021) και σχετίζεται με τα τρέχοντα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών, καθώς και με τα μελλοντικά (Kumpulainen & Räsänen, 2000). Ωστόσο, οι μακροχρόνιες συνέπειες του εκφοβισμού καθορίζονται από διάφορους παράγοντες, όπως, το αναπτυξιακό στάδιο, η διάρκεια της εμπλοκής στο φαινόμενο και η προσωπικότητα του κάθε ατόμου

(Berger, 2007). Παράλληλα, τα περιστατικά εκφοβισμού οδηγούν σε φυσικούς τραυματισμούς και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (Smokowski & Kopasz, 2005).

Αναλυτικά, η θυματοποίηση συνδέεται με μειωμένα επίπεδα κοινωνικής προσαρμογής, επιδρά αρνητικά στη μελλοντική ευημερία των ατόμων (Rigby, 2003) και συσχετίζεται τόσο με προβλήματα εσωτερίκευσης, όσο και εξωτερίκευσης (Eastman et al., 2018). Τα θύματα, λοιπόν, έρχονται αντιμέτωπα με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και με χαμηλή σχολική λειτουργικότητα (Arslan et al., 2021). Χαρακτηριστικό πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα θύματα είναι τα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Οι Arslan και συν. (2012), υποστηρίζουν ότι τα θύματα, όπως και οι θύτες/θύματα, βιώνουν σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκεφάλους, στομαχόπονους και εξάντληση, καθώς και ψυχολογικά συμπτώματα, όπως νευρική, μοναξιά, ευερεθιστότητα και αίσθηση αβοήθησίας. Επίσης, τα θύματα βιώνουν αυξημένα επίπεδα δυσφορίας, φόβο για το σχολείο, εκδηλώνουν απροθυμία για την παρακολούθηση του, καθώς και μειωμένη σχολική επίδοση (Berger, 2007. Rigby, 2003. Smokowski & Kopasz, 2005). Επιπρόσθετα, η θυματοποίηση αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση αυτοκτονικού ιδεασμού, για απόπειρα αυτοκτονίας (Van Geel et al., 2014), για εκδήλωση κατάθλιψης (Ttofi et al., 2011) και για χαμηλή αυτοεκτίμηση (Glew et al., 2000).

Αναφορικά με τους θύτες, υποστηρίζεται ότι αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλά προβλήματα ψυχικής υγείας (Kaltiala-Heino et al., 2000). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού, και ιδιαίτερα οι συμπεριφορές σωματικού εκφοβισμού, αποτελούν παράγοντα κινδύνου εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά την ενηλικίωση, προβλέποντας μελλοντική επιθετικότητα και εγκληματικότητα (Bender & Lösel, 2011). Σύμφωνα μάλιστα με τους Farrington και συν. (2011), η εκφοβιστική συμπεριφορά προβλέπει μελλοντική παραβατικότητα, ανεξάρτητα από την επίδραση άλλων επιβαρυντικών παραγόντων, όπως οι οικογενειακοί. Ακόμη, η εμπλοκή, ως θύτης, στον εκφοβισμό μειώνει την ευχαρίστηση του ατόμου από το σχολείο και την παρακολούθηση αυτού (Arslan et al., 2012) και συνδέεται με χαμηλή σχολική επίδοση και αυξημένες πιθανότητες διακοπής της φοίτησης (Berger, 2007). Επιπλέον, ο εκφοβισμός συσχετίζεται

αρνητικά με το να είναι κανείς αρεστός στους συμμαθητές του (Caravita & Cillessen, 2012).

Τέλος, οι μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό κατά την παιδική και την πρώιμη εφηβική ηλικία, συνιστούν ομάδα υψηλού κινδύνου για την αντιμετώπιση μελλοντικών ψυχιατρικών προβλημάτων (Kumpulainen & Räsänen, 2000). Οι Kaltiala-Heino και συν. (2000) υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή στο σχολικό εκφοβισμό συνιστά παράγοντα κινδύνου για πληθώρα προβλημάτων ψυχικής υγείας, τονίζοντας ότι οι θύτες και τα θύματα δεν διαφέρουν ιδιαίτερα σχετικά με αυτού του είδους τα προβλήματα, καθώς, αν και οι θύτες είναι πιο πιθανό να προβούν σε κατάχρηση ουσιών, και οι δύο αυτές ομάδες έχουν παρόμοιες πιθανότητες να εκδηλώσουν κατάθλιψη, άγχος, ψυχοσωματικά συμπτώματα και διατροφικές διαταραχές. Παράλληλα, οι διαταραχές αυτές εκδηλώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα στους θύτες/θύματα. Αυτή η τελευταία ομάδα μαθητών αποτελεί μία ομάδα υψηλού κινδύνου (Bradshaw et al., 2013. Kumpulainen & Räsänen, 2000. Nansel et al., 2001).

1.1.4. Πρώιμη εφηβεία και σχολικός εκφοβισμός

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι έντονα έκδηλο κατά την πρώιμη εφηβεία, καθώς και ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου αναπτυξιακού σταδίου είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι σε αυτό (Rigby, 1999). Αναλυτικά, οι στόχοι κύρους και δημοτικότητας, που συνδέονται με τον εκφοβισμό, είναι υψίστης σημασίας στην πρώιμη εφηβεία (Caravita & Cillessen, 2012. Sijtsema et al., 2009). Σύμφωνα με τους Pellegrini και Bartini (2000), η είσοδος στο Γυμνάσιο έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του κύρους των μαθητών, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αξιοποίηση συμπεριφορών εκφοβισμού, με στόχο την εξασφάλιση κυριαρχίας. Ακόμη, κατά την πρώιμη εφηβεία, και συγκεκριμένα κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, παρατηρείται αύξηση της συχνότητας του φαινομένου (Wang et al., 2009). Ο σχολικός εκφοβισμός, λοιπόν, κορυφώνεται στο Γυμνάσιο (Bradshaw et al., 2007. Swearer et al., 2010), η μετάβαση στο οποίο επηρεάζει αρνητικά και την ευημερία (well-being) των μαθητών (Boniwell et al., 2016). Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο της αυτοεκτίμησης στο σχολικό εκφοβισμό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή βρίσκεται σε ασταθή και εύθραυστη κατάσταση κατά την πρώιμη εφηβεία (Shahar & Henrich, 2010). Αναφορικά με τη συμπεριφορά των παρατηρητών, έχει βρεθεί ότι οι μικρότεροι μαθητές (μαθητές Δημοτικού) τείνουν να υπερασπίζονται το θύμα, ενώ οι μεγαλύτεροι (μαθητές

γυμνασίου) τείνουν να μένουν αμέτοχοι ή να συντάσσονται με το θύτη (Trach et al., 2010).

Επίσης, η πρόωμη εφηβεία είναι μία κρίσιμη περίοδος, διότι η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο έχει αρνητικές συνέπειες στη μελλοντική σωματική και ψυχική υγεία των εμπλεκομένων (Kumpulainen & Räsänen, 2000. Rigby, 1999). Παράλληλα, οι παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι πιο αποτελεσματικές σε μαθητές στην πρόωμη εφηβεία (11-14 ετών) (Farrington & Ttofi, 2009). Επιπλέον, τα προγράμματα παρέμβασης στο παρόν αναπτυξιακό στάδιο (10-14 ετών) μπορούν να αυξήσουν την ενημερότητα των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οδηγώντας τόσο σε αύξηση της αναφοράς του φαινομένου, όσο και στην προθυμία των μαθητών να αναγνωρίσουν τη συμπεριφορά τους ως εκφοβιστική (Baldry & Farrington, 2004). Τέλος, οι παρεμβάσεις αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα πρώτα χρόνια του Γυμνασίου προλαμβάνουν τα χαμηλά επίπεδα ευημερίας (Rigby, 1999).

1.2. Παρεμβάσεις για σχολικό εκφοβισμό: Προγράμματα και βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικών προγραμμάτων

Εστιάζοντας στις παρεμβάσεις ενάντια στο φαινόμενο του εκφοβισμού, παρατηρείται πληθώρα προσεγγίσεων, με κάποιες από αυτές να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα συστημικά, εμπλέκοντας, μεταξύ άλλων, το σχολείο (Smokowski & Kopasz, 2005). Συχνά, οι παρεμβάσεις στα σχολεία είναι καθολικές, απευθύνονται, δηλαδή, στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, και έχουν ως στόχο την αύξηση της ενημερότητας για τον εκφοβισμό και τη μείωση των αντίστοιχων συμπεριφορών (Swearer et al., 2010). Σύμφωνα με τους Jiménez-Barbero και συν. (2016), οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο θεωρούνται ιδιαίτερα ωφέλιμες. Παράλληλα, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι κάποιες από τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις είναι αυτές που στοχεύουν στη μείωση της συχνότητας της θυματοποίησης και του εκφοβισμού, καθώς και αυτές που διαρκούν λιγότερο από ένα σχολικό έτος. Σε κάθε περίπτωση, οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και να στοχεύουν στις διάφορες πτυχές του εκφοβισμού, καθώς και στο κλίμα που τον υποστηρίζει (Bradshaw, 2015). Ακόμη, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να εστιάζουν στην

ομάδα των μαθητών συνολικά και όχι μόνο στους θύτες και στα θύματα (Salmivalli, 2010).

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε από τον Olweus στην Νορβηγία, μέσω μιας εθνικής καμπάνιας για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου (Smith, 2016. Smith & Brain, 2000). Το πρόγραμμα του Olweus (The Olweus Prevention Program) είναι ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού και προβλέπει τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος με σταθερά όρια (Smokowski & Kopasz, 2005). Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται, μεταξύ άλλων, σε μαθητές Γυμνασίου και επιδιώκει τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς και τη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Olweus & Limber, 2010).

Πρόκειται, ουσιαστικά, για μία οικολογική παρέμβαση που περιλαμβάνει την εμπλοκή του σχολείου, μέσω της εκπαίδευσης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, καθώς και τη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας (Olweus & Limber, 2010. Smith, 2016. Smokowski & Kopasz, 2005). Αναφορικά με την αποτελεσματικότητά του συγκεκριμένου προγράμματος, αυτό φάνηκε να οδηγεί σε σημαντική μείωση της συχνότητας του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Olweus, 2005. Smokowski & Kopasz, 2005). Γενικότερα, μέσω αυτής της παρέμβασης παρατηρήθηκε μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και βελτίωση του κοινωνικού κλίματος στο σχολείο (Olweus & Limber, 2010. Smokowski & Kopasz, 2005). Σημαντικό, ακόμα, είναι ότι αυτά τα θετικά αυτά αποτελέσματα αποδεικνύεται ότι όχι μόνο διατηρήθηκαν, αλλά και ενισχύθηκαν με την πάροδο του χρόνου (Olweus, 2005. Smokowski & Kopasz, 2005). Την ίδια στιγμή, παρατηρήθηκε ότι σε βάθος χρόνου η συγκεκριμένη παρέμβαση μεταβάλλει την κουλτούρα του σχολείου, καθώς και την ετοιμότητά και την ικανότητά του να προλαμβάνει και να διαχειρίζεται τα προβλήματα εκφοβισμού και θυματοποίησης με μακροπρόθεσμο τρόπο (Olweus, 2005). Επίσης, έχει αναδειχθεί ότι τα προγράμματα παρέμβασης που προσμοιάζουν με αυτό του Olweus είναι αποτελεσματικότερα στην Ευρώπη.

Εστιάζοντας στις παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού σε επίπεδο τάξης, όπως αναφέρει ο Olweus, αυτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν συζήτηση για το φαινόμενο και εκπαίδευση σε κοινωνικό- συναισθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας

και δεξιότητες ανταπόκρισης στον εκφοβισμό (Bradshaw, 2015). Επιπρόσθετα, αυτού του είδους οι παρεμβάσεις είναι κρίσιμο να χαρακτηρίζονται από αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (π.χ. συνεπή και σταθερά όρια), διότι αυτό θα συμβάλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, δηλαδή, ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού περιβάλλοντος, με χαμηλά επίπεδα εκφοβισμού (Bradshaw, 2013. Waasdorp et al., 2012).

Γενικά, στη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης συμβάλλουν τα προγράμματα πρόληψης της επιθετικότητας και τα προγράμματα που αποσκοπούν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Bradshaw, 2015). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το θετικό κλίμα της τάξης περιορίζει την επίδραση άλλων παραγόντων κινδύνου σχετικών με τον εκφοβισμό (Swearer et al. 2010). Σύμφωνα με την Limber και τους συνεργάτες της, η εκπαίδευση στη ρύθμιση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση και σε κοινωνικές δεξιότητες οδηγεί στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, που ενδυναμώνει την ικανότητα των μαθητών για διαπραγμάτευση των διαπροσωπικών τους προβλημάτων και για διατήρηση θετικών σχέσεων (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Η Salmivalli και οι συνεργάτες της, με τη συμβολή της πολιτείας, ανέπτυξαν στην Φιλανδία ένα ακόμη διαδεδомένο και αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης, το πρόγραμμα “KiVa”. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην πρόληψη του εκφοβισμού, στην αντιμετώπιση σχετικών περιστατικών υψηλής έντασης και στον περιορισμό των αρνητικών επιδράσεων του συγκεκριμένου φαινομένου (Herkama & Salmivalli, 2018). Έχει φανεί, λοιπόν, ότι η παρέμβαση αυτή είναι αποτελεσματική στη Φιλανδία, αλλά και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ιταλία, αν και δεν υπάρχουν πολλές σχετικές έρευνες. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος έγκειται στη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, καθώς και στη μείωση της πιθανότητας να εμπλακούν οι μαθητές στο φαινόμενο ως θύματα. Παράλληλα, υπάρχουν ενδείξεις ότι το πρόγραμμα “KiVa” μπορεί να συμβάλει στην μείωση των θετικών στάσεων απέναντι στους θύτες, αλλά και στην αύξηση των θετικών στάσεων και της ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα. Το πρώτο επιτυγχάνεται κυρίως με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, όπως είναι οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στο στάδιο της πρώιμης εφηβείας, ενώ το δεύτερο με μαθητές μικρότερης ηλικίας (Nocentini & Menesini, 2016).

Αναλυτικότερα, η παρέμβαση “KiVa” απευθυνόμενη στο σύνολο της ομάδας των μαθητών, περιλαμβάνει την συνεργασία-υποστήριξη μεταξύ των συμμαθητών και την αξιοποίηση στρατηγικών διαχείρισης, όπως είναι η θέσπιση κανόνων στην τάξη (Bradshaw, 2015. Herkama & Salmivalli, 2018. Smith, 2016). Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι ότι το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην αύξηση της ενημερότητας των μαθητών σχετικά με την πληθώρα των ρόλων που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο του εκφοβισμού, σε συνδυασμό με τη σημασία της στάσης των παρατηρητών απέναντι σε τέτοιου είδους συμβάντα (Herkama & Salmivalli, 2018). Βασικό συστατικό του προγράμματος “KiVa” αποτελεί η εμπλοκή ολόκληρου του σχολείου, με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών να συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της. Ταυτοχρόνως, προβλέπεται και η συμμετοχή των γονέων, για παράδειγμα μέσω της πληροφόρησης τους σχετικά με την καταπολέμηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Bradshaw, 2015. Herkama & Salmivalli, 2018).

Επιπλέον, στα προγράμματα για την πρόληψη του εκφοβισμού περιλαμβάνονται το “The Bullying Project”, το οποίο βασίζεται στο πρόγραμμα του Olweus.. Το πρόγραμμα αυτό εστιάζει στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μαθητών και αξιοποιεί την τέχνη, τα παιχνίδια ρόλων και τη συζήτηση για εμπειρίες εκφοβισμού (Smokowski & Kopasz, 2005). Ακόμα, στα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης εντάσσεται το “Bully Busters”, που βασίζεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και αξιοποιεί, μεταξύ άλλων, τα παιχνίδια ρόλων γύρω από το θέμα του εκφοβισμού. Έτσι, το πρόγραμμα αυτό οδηγεί στην μείωση της συχνότητας του φαινομένου και στην αύξηση της αναφοράς των σχετικών περιστατικών (Serwacki et al., 2017. Smokowski & Kopasz, 2005). Ακόμη, ορισμένα προγράμματα, αξιοποιώντας βίντεο και εγχειρίδια, αποσκοπούν στη μείωση του εκφοβισμού μέσω της κατανόησης των συνεπειών της επιθετικής συμπεριφοράς (Baldry & Farrington, 2004).

Επιπρόσθετα, σε έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε Έλληνες μαθητές Γυμνασίου, υποστηρίζεται ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο σχολείο για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού θα πρέπει να είναι εντατικές και μεγάλης διάρκειας. Ακόμα, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των γονέων και ολόκληρου του σχολείου, οι οποίοι οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού (Athanasiades et al., 2016. Athanasiades et al., 2015). Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία της

έναρξης των προγραμμάτων παρέμβασης από την αρχή της σχολικής χρονιάς (Athanasiades et al., 2016). Αξίζει να αναφερθεί η ύπαρξη του προγράμματος παρέμβασης TABBY, το οποίο στοχεύει στην αντιμετώπιση του διαδικτυακού εκφοβισμού και έχει αξιολογηθεί σε Έλληνες μαθητές Γυμνασίου. Η παρέμβαση αυτή, λοιπόν, βασίζεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν να εφαρμόσουν την παρέμβαση στους μαθητές, στην χρήση βίντεο για την ψυχοεκπαίδευση των μαθητών και στην αναλυτική συζήτηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού (Athanasiades et al., 2015).

Οι Kokkinos και Kapritsi (2012) υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και την εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων, καθώς και σε δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων. Τα προγράμματα παρέμβασης, λοιπόν, θα πρέπει να μαθαίνουν στους μαθητές να αναγνωρίζουν τις διάφορες μορφές της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, να τους επαγρυπνούν για το ρόλο της ομάδας των συμμαθητών στο φαινόμενο, να αυξάνουν την ενσυναίσθησή τους για τα θύματα, να αναδεικνύουν τη σημασία της ισότητας, να ενισχύουν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και κατ' επέκταση να τους διδάσκουν συγκεκριμένους τρόπους υποστήριξης του θύματος. Αναφορικά, με το ρόλο της ομάδας θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο μεγάλος αριθμός μαρτύρων ενός περιστατικού οδηγεί σε αδράνεια, λόγω της διάχυσης της ευθύνης αντίδρασης μεταξύ των παρευρισκομένων (Hawley & Williford, 2015).

Κάποιες βασικές πτυχές των αποτελεσματικών παρεμβάσεων που εστιάζουν στους θύτες είναι η θέσπιση κανόνων, ο καθορισμός των συνεπειών και των ανταμοιβών για τον τρόπο συμπεριφοράς τους, καθώς και η καλλιέργεια προκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η εκμάθηση κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Bradshaw, 2015. Carney& Merrel, 2001. οπ. ανάφ. Morrison και Sandowicz στο Smokowski & Kopasz, 2005). Αντίστοιχα, ορισμένα βοηθητικά στοιχεία των προγραμμάτων παρέμβασης για τα θύματα είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η εκπαίδευση σε δεξιότητες διεκδίκησης, σε κοινωνικές δεξιότητες και σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Carney& Merrell, 2001). Επίσης, σημαντικές για τα θύματα είναι οι στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση της απομόνωσης, στην αύξηση του κύρους και στη δημιουργία σχέσεων. Ένας τρόπος επίτευξης αυτών των επιδιώξεων είναι η δημιουργία ζευγαριών που θα απαρτίζονται από άτομα διαφορετικού κύρους (Smokowski & Kopasz, 2005).

Σημαντικές είναι και οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στους παρατηρητές. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να οδηγήσουν στον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών της θυματοποίησης, μέσω της δημιουργίας σχέσεων με τα θύματα (Salmivalli, 2010). Κάποια βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τους παρατηρητές είναι η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες (Bradshaw, 2015), η αύξηση της ενημερότητά για τη θέση που κατέχουν στο φαινόμενο και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης για τα θύματα (Salmivalli, 2010). Επίσης, σύμφωνα με τους Carney και Merrell (2001), οι παρεμβάσεις που προσανατολίζονται στους παρατηρητές που αναλαμβάνουν το ρόλο του παθητικού θύτη (βοηθοί θύτη) θα πρέπει να εστιάζουν στην αυτοεκτίμησή αυτών των μαθητών και στη δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές. Τέλος, όπως αναφέρουν οι Røyhønen και συνεργάτες και οι Røyhønen και Salmivalli, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των παρατηρητών είναι καθοριστική για την υπεράσπιση των θυμάτων (Salmivalli, 2010).

Συνοψίζοντας, ορισμένα στοιχεία των αποτελεσματικών παρεμβάσεων είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, οι στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση της απομόνωσης και η εκπαίδευση στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Παράλληλα, αναφορικά με τους παρατηρητές, καθοριστικά θεωρούνται η αύξηση της ενημερότητάς τους για τη θέση που κατέχουν στο φαινόμενο και η ενίσχυση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. (Carney & Merrell, 2001. Kokkinos & Kipritsi, 2012. Salmivalli, 2010. Smokowski & Kopasz, 2005). Επιπλέον, γενικότερα, αποτελεσματικές έχουν αποδειχτεί οι οικολογικές παρεμβάσεις, δηλαδή, αυτές που εμπλέκουν τόσο σχολείο, όσο και άλλα συστήματα, όπως η οικογένεια (Bradshaw, 2015. Ttofi & Farrington, 2011). Ακόμα, έχει προκύψει ότι αποτελεσματικά είναι τα εντατικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας, που περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των γονέων και εφαρμόζονται σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών ηλικίας 11-14 ετών (Bradshaw, 2015. Farrington & Ttofi, 2009. Ttofi & Farrington, 2011). Ωστόσο, παρ' όλη τη βαρύτητα και τη σημαντικότητα του φαινομένου, στα περισσότερα σχολεία παγκοσμίως η αντιμετώπιση του εκφοβισμού δεν βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις, ενώ συχνά επιλέγονται οι «γρήγορες λύσεις», μέσω της εφαρμογής βραχύχρονων προγραμμάτων, τα οποία θεωρείται απίθανο να επιφέρουν αξιοσημείωτες αλλαγές στον τομέα αυτό (Olweus & Limber, 2010). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων ενάντια στον εκφοβισμό οι μαθητές προτιμάται να είναι τυχαία κατανομημένοι στις δύο

ομάδες της έρευνας (παρέμβασης και ελέγχου), όπως συνέβη για παράδειγμα στην περίπτωση της αξιολόγησης του προγράμματος “KiVa” στην Ιταλία (Nocentini & Menesini, 2016) .

1.3. Παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας και σχολικός εκφοβισμός

1.3.1. Ενίσχυση ψυχολογικής ευημερίας

Η θετική ψυχολογία είναι μία προσέγγιση που μπορεί να αξιοποιηθεί για την προώθηση της ψυχικής υγείας, με τις παρεμβάσεις της να θεωρούνται αποτελεσματικές για την ενδυνάμωση της ψυχολογικής ευημερίας (Bolier et al., 2013). Η ευημερία είναι μία έννοια που μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την ικανοποίηση από τον εαυτό, από το σχολείο και τους φίλους (Boniwell et al., 2016). Έχει αποδειχτεί, λοιπόν, ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας στα σχολεία συμβάλλει στην ευημερία των μαθητών, στις σχέσεις μεταξύ τους και στη σχολική επίδοσή (Waters, 2011).

Σύμφωνα με τον Norrish, η έννοια της Θετικής Εκπαίδευσης περιγράφει την αξιοποίηση της Θετικής Ψυχολογίας στο πλαίσιο του σχολείου, με στόχο την υποστήριξη της ευημερίας των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Geelong Grammar School, μία σχολή στην Αυστραλία όπου εφαρμόστηκε για πρώτη φορά η Θετική Εκπαίδευση (Κουδιγκέλη & Γιωτσίδη, 2020). Το Geelong Grammar School Project περιλαμβάνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για θέματα θετικής ψυχολογίας, όπως είναι τα δυνατά χαρακτηριστικά, οι θετικές σχέσεις και τα θετικά συναισθήματα, προκειμένου αυτοί με τη σειρά τους να εκπαιδεύσουν τους μαθητές (Seligman et al., 2009. Williams, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, κάποια από τα στοιχεία αυτού του προγράμματος είναι η έμφαση στο χτίσιμο θετικών συναισθημάτων, όπως είναι η χαρά, η ελπίδα, η ευγνωμοσύνη, και η ικανοποίηση που αντλεί κανείς μέσω της διενέργειας πράξεων καλοσύνης. Επιπρόσθετα, η βίωση θετικών συναισθημάτων επιτυγχάνεται μέσω της αντιμετώπισης των αρνητικά φορτισμένων προκαταλήψεων των εκπαιδευόμενων. Ακόμα, το πρόγραμμα επικεντρώνεται στην ανθεκτικότητα των μαθητών και έτσι αυτοί ψυχοεκπαιδεύονται αναφορικά με το μοντέλο «ABC» του Ellis, συνειδητοποιώντας ότι η συμπεριφορική και η συναισθηματική τους αντίδραση απέναντι σε μία κατάσταση επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις τους για αυτή την κατάσταση. Μία αλλαγή, λοιπόν, στο επίπεδο του τρόπου σκέψης, επιτρέπει στους

μαθητές να ασκήσουν έλεγχο και στα υπόλοιπα επίπεδα. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στα προσωπικά επιτεύγματα των εκπαιδευόμενων, με αποτέλεσμα αυτοί να έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να εξελίξουν τις δυνατότητές τους. Τέλος, σημαντικό στοιχείο αυτού του προγράμματος αποτελεί η εκπαίδευση των συμμετεχόντων στον επιθυμητό τρόπο ανταπόκρισης στα θετικά νέα από έναν φίλο, δηλαδή στην ενεργητική εποικοδομητική ανταπόκριση (Norris et al., 2013. Seligman et al., 2009). Το Geelong Grammar School Project, λοιπόν, συμβάλει στη βίωση θετικών συναισθημάτων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Έτσι, έχει φανεί ότι το πρόγραμμα αυτό οδηγεί στη βελτίωση της διευθέτησης των συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές, στην αύξηση των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και σε ένα είδος επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας που βασίζεται στις δυνατότητες (Williams, 2011).

Παράλληλα, οι Rean και Stavtsev (2010) υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας, που στοχεύουν στην ενίσχυση της ευημερίας των ατόμων, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της αρνητικής συμπεριφοράς, όπως η επιθετική, και έτσι μπορούν να αξιοποιηθούν ως προγράμματα πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού. Τα προγράμματα που επιδιώκουν την ενίσχυση της ευημερίας προωθούν την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων, βελτιώνουν την ευημερία και τη συμπεριφορά των μαθητών και διευκολύνουν τόσο τη δέσμευση τους στη μάθηση, όσο και τη σχολική επίτευξη (Seligman et al., 2009). Κάποια από τα στοιχεία των παρεμβάσεων για την ευημερία είναι η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, δηλαδή, υποστηρικτικού με καλή επικοινωνία, η επικέντρωση στα θετικά συναισθήματα και στις θετικές σχέσεις, καθώς και η προσπάθεια ανάδειξης των δυνατοτήτων των ατόμων (Boniwell et al., 2016). Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι η θέση των Arslan και συν. (2021), οι οποίοι απέδειξαν ότι ο θετικός ψυχολογικός προσανατολισμός, δηλαδή, η πίστη στον εαυτό και στους άλλους και τα συναισθήματα όπως η ευγνωμοσύνη και αισιοδοξία, αυξάνει την ευημερία και μειώνει τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Έτσι, υποστηρίζουν ότι η καλλιέργεια ενός τέτοιου είδους ψυχολογικού προσανατολισμού θα πρέπει να αξιοποιείται για την πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Έτσι, οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας που εφαρμόζονται σε επίπεδο τάξης με στόχο την ενίσχυση της υποκειμενικής ευημερίας μπορεί να περιλαμβάνουν

δραστηριότητες σχετικές με τις δυνατότητες των μαθητών, την ευγνωμοσύνη, την ευγένεια και τις σχέσεις μέσα στην τάξη (Suldo et al., 2015). Παράλληλα, τα προγράμματα θετικής ψυχολογίας, που εστιάζουν στην ευημερία των εφήβων και περιλαμβάνουν στοιχεία, όπως η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, η καλλιέργεια ανθεκτικότητας και η ενδυνάμωση των μαθητών, συμβάλλουν τόσο στην μείωση της δυσφορίας, του άγχους και της διαπροσωπικής ευαλωτότητας, όσο και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αισιοδοξίας (Shoshani & Steinmetz, 2014). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ευημερία είναι προτιμότερο να εφαρμόζονται ως καθολικές απευθυνόμενες στο σύνολο των μαθητών (Huppert & Johnson, 2010).

Ένα από τα προγράμματα ενίσχυσης της ευημερίας των μαθητών είναι το “Personal Well-being Lessons”, το οποίο αποτελεί μία εντατική παρέμβαση 18 συναντήσεων, που συμπεριλαμβάνει και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αυτό έχει φανεί αποτελεσματικό απέναντι στις αρνητικές συνέπειες της μετάβασης στο Γυμνάσιο και, εκτός των άλλων, συμβάλλει στη μείωση της τάσης εσωτερικευσης, ένα παράδειγμα της οποίας είναι το να θεωρούν οι μαθητές τον εαυτό τους υπεύθυνο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, κάτι που είναι χαρακτηριστικό των θυμάτων του εκφοβισμού. (Bonniwell et al., 2016).

Οι Seligman και συν. (2009) παρουσιάζουν δύο ακόμη προγράμματα παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο με στόχο την ενίσχυση της ευημερίας, το “Penn Resiliency Program” και το “Positive Psychology Program”. Το πρώτο πρόγραμμα αποτελείται από 12 εβδομαδιαίες συναντήσεις μεγάλης διάρκειας (90 λεπτά), εφαρμόζεται σε ολιγάριθμες ομάδες μαθητών (6-14 μαθητές) και περιλαμβάνει την εμπλοκή και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η παρέμβαση αυτή, λοιπόν, στοχεύει στην αύξηση της ικανότητας των μαθητών να αντιμετωπίζουν καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες και προβλήματα, προωθώντας την αισιοδοξία και διδάσκοντάς τους δεξιότητες διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, όπως η διεκδικητικότητα και η χαλάρωση. Ακόμα, ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος είναι η ψυχοεκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με τη σύνδεση μεταξύ σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς. Έτσι, έχει φανεί ότι το “Penn Resiliency Program” οδηγεί στην πρόληψη και στη μείωση του άγχους, καθώς και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Gillham et al., 2007. Huppert & Johnson, 2010. Seligman et al., 2009) .

Το δεύτερο πρόγραμμα (“Positive Psychology Program”) επιδιώκει, κατά βάση, να αναγνωρίσουν οι μαθητές τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιήσουν στην καθημερινότητά τους. Επίσης, περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία, όπως τα θετικά συναισθήματα και τις θετικές σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από 20-25 συναντήσεις μεγάλης διάρκειας (80 λεπτά) και περιλαμβάνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, καθώς αυτό εφαρμόζεται από κάποιον εκπαιδευτικό υπό την επίβλεψη ενός ειδικού. Το “Positive Psychology Program”, λοιπόν, έχει αποδειχτεί ότι οδηγεί σε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, σε αύξηση της δέσμευσης στο σχολείο και σε βελτίωση της επίδοσης (Clark et al., 2009. Seligman et al., 2009).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη και τα παραπάνω δεδομένα, αναδεικνύεται ότι κάποια βασικά στοιχεία των παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ευημερίας αφορούν τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος και την επικέντρωση στα θετικά συναισθήματα, στις θετικές σχέσεις και στις δυνατότητες-δυνατά χαρακτηριστικά των ατόμων (Bonniwell et al., 2016). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, είναι προτιμότερο οι παρεμβάσεις αυτές να είναι καθολικές (Huppert & Johnson, 2010), αλλά, ταυτοχρόνως, προκύπτει ότι είναι καθοριστικό να είναι και εντατικές, μεγάλης διάρκειας και να περιλαμβάνουν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

1.3.2. Ενίσχυση θετικών συναισθημάτων

Αρχικά, οι Spielberger και Reheiser υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα είναι αυτά που στρέφουν την προσοχή του ατόμου σε συγκεκριμένα γεγονότα, σκέψεις και ερεθίσματα. Ακόμα, αυτά οργανώνουν τον τρόπο αντίληψης και σκέψης του ατόμου, κινητοποιούν τη συμπεριφορά του, και παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την ευημερία του (Vie et al., 2012). Στρέφοντας την εστίαση στα θετικά συναισθήματα, στα οποία μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται η ελπίδα, η ευγνωμοσύνη και η υπερηφάνεια, θα πρέπει να γίνει αναφορά στη θεωρία διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων, όπως διατυπώθηκε από την Fredrickson. Σύμφωνα, λοιπόν, με την Fredrickson η βίωση θετικών συναισθημάτων συμβάλλει στη βίωση ακόμα περισσότερων θετικών συναισθημάτων, στον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων και των δυσάρεστων επιδράσεων τους, στη διεύρυνση των τρόπων συμπεριφοράς και σκέψης, καθώς και στη δημιουργία πόρων σε ψυχικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο, οδηγώντας έτσι στην προαγωγή της ευημερίας του ατόμου

(Fredrickson, 2004. Πεζηρκιανίδης & συν., 2020β. Πεζηρκιανίδης & συν., 2020γ). Παράλληλα, η δημιουργία αυτή των πόρων ενισχύει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου (Martínez-Martí & Ruch, 2017). Οι παρεμβάσεις, λοιπόν, θετικής ψυχολογίας μπορεί να επικεντρώνονται στην αναγνώριση των θετικών συναισθημάτων και των περιστάσεων που αυτά βιώνονται. Ταυτοχρόνως, αυτού του είδους οι παρεμβάσεις μπορεί να εφαρμοστούν σε διάφορα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020β).

Έτσι, οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας που αξιοποιούν τα θετικά συναισθήματα θα μπορούσα να αξιοποιηθούν και στα πλαίσια της προσπάθειας αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την Fredrickson, οι πόροι, που δημιουργούνται μέσα από τη βίωση θετικών συναισθημάτων, συμβάλλουν στη μείωση της ευαλωτότητας του ατόμου και το βοηθούν να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προκύπτουν (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020β. Pluskota, 2014). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι τα θετικά συναισθήματα μπορεί να οδηγήσουν στη διαμόρφωση κοινωνικών πόρων, μέσω της αφήγησης των θετικών γεγονότων που συντέλεσαν στη βίωσή τους (Gable et al., 2004). Ακόμα, αυτού του είδους τα συναισθήματα αυξάνουν τις πηγές που είναι διαθέσιμες στο άτομο για να διαχειριστεί το άγχος του και του επιτρέπουν να επιλέξει εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς (Pluskota, 2014). Επίσης, ο Watson με τους συνεργάτες του υπογραμμίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα και την κοινωνική δραστηριότητα (Vie et al., 2012). Παράλληλα, η Fredrickson υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων στα πλαίσια της εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και οι προκοινωνικές στάσεις (Pluskota, 2014). Επιπρόσθετα, μελετώντας την διαδικτυακή συμπεριφορά των εφήβων, προέκυψε ότι τα θετικά συναισθήματα επιδρούν στην ευτυχία και προωθούν την προκοινωνική συμπεριφορά των ατόμων (Erreygers et al., 2019).

Γενικότερα, έχει φανεί ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς που θα επιδείξουν οι μαθητές για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό (Cabrera et al., 2020). Την ίδια στιγμή, από διάφορες έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι η συνολική ευτυχία και η ευτυχία που είναι συνδεδεμένη με το σχολείο συσχετίζεται αρνητικά με την επιθετικότητα των παιδιών και των εφήβων στα πλαίσια του σχολικού και του διαδικτυακού εκφοβισμού

(Aunampai et al., 2022. Navarro et al., 2015). Επιπλέον, έχει προκύψει ότι η ευτυχία και ο αυτοέλεγχος, στα πλαίσια του οποίου εντάσσεται και η ρύθμιση του συναισθήματος, μπορεί να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες απέναντι στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς τους συνομηλίκους (Ronen et al., 2013). Ταυτοχρόνως, η ευτυχία συνδέεται με την εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παρατηρητών του εκφοβισμού (García-Vázquez et al., 2022). Επιπρόσθετα, έχει αποδειχτεί ότι τα συναισθήματα ηθικής, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η ενσυναίσθηση, η συμπόνια και η υπερηφάνεια, συσχετίζονται αρνητικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά (Oriol et al., 2023).

Παράλληλα, έχει φανεί ότι τα θετικά συναισθήματα, όπως η συμπόνια και η ευγνωμοσύνη, έχουν θετική επίδραση στην προκοινωνική συμπεριφορά (Oriol et al., 2023). Αναλυτικότερα για την ευγνωμοσύνη, οι Emmons και McCullough επισημαίνουν ότι αυτή πρόκειται για ένα συναίσθημα ή μία στάση κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις καλές πτυχές της ζωής του, αναγνωρίζοντας την ίδια στιγμή ότι αυτές οφείλονται σε μία εξωτερική πηγή, σε ένα εξωτερικό αντικείμενο προς το οποίο στρέφεται και η ευγνωμοσύνη (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020α. Πεζηρκιανίδης & συν., 2020δ). Το συναίσθημα αυτό, λοιπόν, δείχνει να συμβάλει στην εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς απέναντι στα θύματα του εκφοβισμού, ενώ επιδρά αρνητικά στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Oriol et al., 2023).

Επιπλέον, σημαντικό είναι ότι ο εκφοβισμός συνδέεται με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων (Aulía, 2016). Έχει παρατηρηθεί, λοιπόν, ότι τα θύματα του εκφοβισμού βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα ορισμένων θετικών συναισθημάτων συγκριτικά με τα άτομα που δεν αποτελούν θύματα (Vie et al., 2012). Την ίδια στιγμή, άλλες έρευνες έχουν παρατηρήσει ότι τα χαμηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων συνδέονται με συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης, ενώ τα υψηλότερα επίπεδα τέτοιου είδους συναισθημάτων χαρακτηρίζουν μαθητές που δεν εμπλέκονται στο φαινόμενο (Ragusa et al., 2023). Τέλος, έχει υποστηριχθεί ότι τα θετικά συναισθήματα απέναντι στον εκφοβισμό αυξάνουν τις επιθετικές συμπεριφορές (Cabrera et al., 2020). Το γεγονός αυτό μαρτυρά τη σύνδεση ανάμεση στην επιδίωξη βίωσης θετικών συναισθημάτων και στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Επομένως, η διευκόλυνση της βίωσης θετικών συναισθημάτων από διαφορετικού είδους

καταστάσεις μπορεί να οδηγήσει στην επίδειξη εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς για την επίτευξη της συγκεκριμένης επιδίωξης.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρακτικές mindfulness είναι σύμφωνες με τη θεωρία και τις πρακτικές της θετικής ψυχολογίας και μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση της ευημερίας των εφήβων. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να υπάρξει εξάσκηση των μαθητών σε αυτές τις πρακτικές και εκτός του πλαισίου της παρέμβασης (Huppert & Johnson, 2010). Τέλος, σύμφωνα με τους Nable και McGrath, η ενσωμάτωση στρατηγικών της γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία των παρεμβάσεων για την εκμάθηση κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων και για την ενίσχυση της ευημερίας (Boniwell et al., 2016). Ένα πυρηνικό στοιχείο της γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης το οποίο συνδέεται με τον αυτοέλεγχο είναι το μοντέλο «ABC» του Ellis, που προαναφέρθηκε.

1.3.3. Αύξηση θετικών σχέσεων

Οι θετικές σχέσεις αποτελούν πυρηνικό συστατικό της ευημερίας (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020α). Αναλυτικότερα, τέτοιου είδους σχέσεις βοηθούν τα άτομα να εξελίσσονται μέσα από τις δυσκολίες, καθώς όχι μόνο τα βοηθούν να απομακρυνθούν από τις δυσμενείς επιδράσεις του στρες, αλλά και να ακμάσουν, προσφέροντας καθοριστικές ευκαιρίες για ανάπτυξη σε κοινωνικό, γνωστικό, ψυχολογικό και σωματικό επίπεδο (Feeney & Collins, 2015). Παράλληλα, έχει υποστηριχθεί ότι οι θετικές σχέσεις παρέχουν χαρά στους ανθρώπους και έχει φανεί η ύπαρξη στενής σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική υποστήριξη και στα θετικά συναισθήματα, καθώς αυτή συνδέεται με την βίωση περισσότερων θετικών συναισθημάτων (Kok et al., 2013. Ryff, 2013). Ακόμα, η κοινωνική υποστήριξη ανακουφίζει από τη μοναξιά και σχετίζεται με υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα και συμβάλει στη μείωση της ψυχολογικής δυσφορίας (Caron & Liu, 2011. Chen, 2014; Feeney, 2007. Feeney & Thrush, 2010). Επιπλέον, ο Windley αναφέρει ότι η κοινωνική υποστήριξη διαμεσολαβεί τη σχέση ανάμεσα στα στρεσογόνα γεγονότα ζωής και στην εμφάνιση κατάθλιψης και έτσι, αποκαλύπτει την μετριαστική επίδραση που έχουν οι θετικές σχέσεις στις αρνητικές συνέπειες του στρες (Stice et al., 2004). Επομένως, αναγνωρίζοντας την αξία των θετικών σχέσεων, έχουν αναπτυχθεί διάφορων ειδών θετικές παρεμβάσεις που εστιάζουν και αποσκοπούν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Κοτσώνη & συν., 2020).

Οι Πεζηρκιανίδης και συν. (2020α), μέσα από την παρουσίαση μίας πληθώρας ερευνών και έχοντας στο επίκεντρο τις μελέτες του Gottman, επιχειρούν να παρουσιάσουν τα βασικά συστατικά των θετικών σχέσεων. Τα συστατικά αυτά, λοιπόν, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνουν την επικέντρωση στα θετικά-δυνατά χαρακτηριστικά του άλλου, τη συγχώρεση, το μοίρασμα θετικών εμπειριών και την ενεργητική ακρόαση. Ταυτοχρόνως, σύμφωνα με τον Seligman, η εφαρμογή παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ενίσχυση των παραπάνω χαρακτηριστικών μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων ευημερίας των ατόμων (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020α).

Αναλυτικότερα, έχει αποδειχτεί ότι η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση που επικεντρώνεται στα δυνατά χαρακτηριστικά αποτελεί μία σημαντική στρατηγική παρέμβασης, καθώς συμβάλλει στην αξιοποίηση αυτών των χαρακτηριστικών, στην ενίσχυση της ευημερίας του ατόμου, και στην ενίσχυση των σχέσεων (Quinlan et al., 2015). Εστιάζοντας στη συγχώρεση, από πολλές μελέτες έχουν αναδειχτεί τα οφέλη της, τόσο για το άτομο μεμονωμένα, όσο και για τη σχέση (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020α). Για παράδειγμα, δύο βασικές μετα-αναλύσεις, που εξέτασαν το ρόλο της συγχώρεσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτή συμβάλλει στην αποκατάσταση της σχέσης (συγχώρεση άλλου ατόμου) και επιδρά θετικά σε συναισθηματικό επίπεδο, κάνοντας το άτομο να νιώθει θετικά συναισθήματα, όπως ελπίδα. Την ίδια στιγμή η συγχώρεση συμβάλλει στη μείωση της κατάθλιψης και του άγχους (Baskin & Enright, 2004. Wade et al., 2013). Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που συγχωρούν τους φίλους τους χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα ευημερίας (Van der Wal et al., 2016). Αναφορικά με το μοίρασμα θετικών εμπειριών, αυτό φαίνεται να αποτελεί μία τάση-συνήθεια που ενδυναμώνει τα θετικά συναισθήματα (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020α). Η αξία του μοιράσματος των θετικών εμπειριών, σε συνδυασμό με την σημασία της ενεργητικής ακρόασης, αναδεικνύουν την εξίσου κρίσιμη παράμετρο του τρόπου ανταπόκρισης στα θετικά νέα των άλλων.

Στην βιβλιογραφία διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες τρόπων ανταπόκρισης στα θετικά νέα, ο *παθητικός-μη εποικοδομητικός*, που αναφέρεται στην αγνόηση του θετικού μηνύματος, ο *ενεργητικός-μη εποικοδομητικός*, που περιλαμβάνει την εστίαση στην αρνητική πτυχή του θετικού γεγονότος και την ελαχιστοποίηση της σημασίας του γεγονότος αυτού, ο *παθητικός-εποικοδομητικός*, που παραπέμπει σε μία συγκρατημένη υποστήριξη, και ο *ενεργητικός-*

εποικοδομητικός, που αναφέρεται σε μία ενθουσιώδη συναισθηματική αντίδραση και στο ενδιαφέρον για την άντληση περαιτέρω πληροφοριών. Ο τελευταίος τρόπος ανταπόκρισης σχετίζεται με τη βίωση θετικών συναισθημάτων και με την ενίσχυση της ευημερίας του ατόμου. Επίσης, συμβάλει στην διαμόρφωση σχέσεων με ποιότητα, δηλαδή σχέσεων που παρέχουν την αίσθηση της οικειότητας και της διασύνδεσης μεταξύ των μελών τους. Παράλληλα, ο συγκεκριμένος τρόπος αντίδρασης αυξάνει την ικανοποίηση που αντλείται από τη σχέση τόσο για τον πομπό, όσο και για τον δέκτη του θετικού μηνύματος. Επιπλέον, αρκετές έρευνες στηρίζουν την υπόθεση ότι ο ενεργητικός- εποικοδομητικός τρόπος ανταπόκρισης αυξάνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Gable et al., 2004). Η ικανότητα, λοιπόν, εποικοδομητικής ανταπόκρισης στα θετικά νέα οδηγεί σε αύξηση της ευημερίας και έχει θετική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις, με αποτέλεσμα αυτές να βιώνονται ως σχέσεις που παρέχουν, για παράδειγμα, μεγαλύτερη ικανοποίηση, εμπιστοσύνη και σταθερότητα (Κοτσώνη & συν., 2020).

Η προώθηση, λοιπόν, των θετικών σχέσεων μπορεί να επιτευχθεί, για παράδειγμα, μέσα από την προώθηση μίας στάσης ενδιαφέροντος και ενσυναίσθησης, καθώς και μέσα από την καλλιέργεια κατάλληλων συμπεριφορών αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων (Wang et al., 2013). Ακόμα, βασικά στοιχεία των παρεμβάσεων που εστιάζουν στις θετικές σχέσεις θεωρούνται η καλλιέργεια του συναισθήματος της συγχώρεσης, που επισημάνθηκε προηγουμένως, και η διενέργεια πράξεων καλοσύνης (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020α). Οι παρεμβάσεις καλοσύνης φαίνεται πως βοηθάνε τα άτομα να συμπεριφέρονται με πιο ευγενικό τρόπο και να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης (Otake et al., 2006). Τέτοιου είδους πράξεις, λοιπόν, συμβάλλουν στην αύξηση της ευημερίας του ατόμου και στην αποδοχή του από τους συνομηλίκους.

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η εξάσκηση των μαθητών στην προκοινωνική συμπεριφορά, όπως οι πράξεις καλοσύνης, η συγχώρεση και η εποικοδομητική ανταπόκριση στα θετικά νέα, αυξάνει την ευημερία και το επίπεδο συμπάθειας μεταξύ των συμμαθητών, γεγονός που έχει θετικές επιδράσεις τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επίπεδο τάξης, όπως η μείωση του σχολικού εκφοβισμού (Layous et al., 2012). Επίσης, έχει αποδειχτεί ότι το να είναι κανείς αρεστός από τους συμμαθητές του σχετίζεται θετικά με την ευημερία, την προκοινωνική συμπεριφορά και τη συμπεριφορά συμπερίληψης, ενώ συσχετίζεται αρνητικά τόσο με την έκδηλη, όσο και

με τη σχεσιακή επιθετικότητα (Caravita & Cillessen, 2012. Sandstrom & Cillessen, 2006). Για παράδειγμα, τα παιδιά που είναι αρεστά από τους συνομηλίκους τους εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα κάθε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς (Sandstrom & Cillessen, 2006). Γενικότερα, τα παιδιά που είναι αρεστά από τους συμμαθητές τους είναι συνεργατικά, μοιράζονται και συγχωρούν. Τα παιδιά αυτά εισπράττουν θετικές συμπεριφορές από τους άλλους και δεν απορρίπτονται από αυτούς, γεγονός που συμβάλλει θετικά στην αυτοεκτίμηση τους. (De Bruyn, & Van Den Boom, 2005).

Έχει φανεί, λοιπόν, ότι οι θετικές σχέσεις μπορούν να συνδράμουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ανθεκτικότητας (Meunier & Baker, 2012). Σύμφωνα με τον Benard, ένα περιβάλλον το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων, δηλαδή, σχέσεων που θα χαρακτηρίζονται, για παράδειγμα, από ενδιαφέρον και σεβασμό, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προκειμένου να αναπτύξουν τα παιδιά ανθεκτικότητα απέναντι στις δυσκολίες, μειώνοντας ταυτόχρονα τις πιθανότητες αυτά να εμπλακούν σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού (Πεξηρκιανίδης & συν., 2020α). Το θετικό σχολικό κλίμα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Με τη σειρά τους, οι θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και αυτές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, σε συνδυασμό με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στις ακατάλληλες συμπεριφορές, όπως ο εκφοβισμός, αποτελούν πυρηνικά στοιχεία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Wang et al., 2013). Παράλληλα, οι θετικές σχέσεις στο σχολείο συμβάλλουν στην τροποποίηση των θετικών στάσεων απέναντι στη βία και στην εμπλοκή των παρατηρητών του εκφοβισμού ως υποστηρικτές του θύματος (Iñiguez-Berrozpe et al., 2021). Αντίστοιχα, και οι Watchs et al. (2020) υποστηρίζουν ότι οι θετικές σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους συνδέονται με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους εφήβους, καθώς και με την αυξημένη προθυμία τους να παρέμβουν (υποστηρικτικά προς το θύμα) σε περιπτώσεις εκφοβισμού. Ταυτόχρονα, παρατήρησαν ότι η επίδραση της σχεσιακής ποιότητας στην προθυμία για υπεράσπιση του θύματος, διαμεσολαβείται από την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών.

Γενικότερα, έχει προκύψει ότι η ύπαρξη θετικών σχέσεων στο μικροσύστημα ενός μαθητή (π.χ. οικογένεια και σχολείο), και ιδιαίτερα οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, συμβάλλουν στην πρόληψη του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, μειώνοντας τις πιθανότητες εμπλοκής του συγκεκριμένου μαθητή στον σχολικό και

στον διαδικτυακό εκφοβισμό είτε ως θύμα, είτε ως θύτης, είτε, σε περίπτωση σχεσιακού εκφοβισμού, ως παρατηρητής που υποστηρίζει τον θύτη (Cortés-Pascual et al., 2020. Iñiguez-Berrozpe et al., 2021). Επιπρόσθετα, η κοινωνική υποστήριξη από τους συνομηλίκους φαίνεται να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τα θύματα, τους θύτες και τους θύτες-θύματα του εκφοβισμού, μετριάζοντας τις αρνητικές επιδράσεις του φαινομένου, όπως είναι το άγχος και η κατάθλιψη (Holt et al., 2007). Παράλληλα, και ο αριθμός των φίλων λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τα θύματα κάθε μορφής επιθετικότητας (Cortés-Pascual et al., 2020). Τέλος, έχει αναδειχθεί ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία θετικών σχέσεων, οι οποίες προωθούν ένα ασφαλές και υγιές σχολικό περιβάλλον (Levine & Tamburino, 2014). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι ο πιο καθοριστικός σχεσιακός παράγοντας για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού αναδεικνύεται η θετική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια (Cortés-Pascual et al., 2020).

1.3.4. Ενδυνάμωση δυνατοτήτων- δυνατών χαρακτηριστικών

Οι Πεζηρκιανίδης & συν. (2020γ), παραθέτοντας τις θέσεις διαφόρων θεωρητικών, υποστηρίζουν ότι τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, αναφέρονται σε χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στο άτομο να αξιοποιεί πλήρως το δυναμικό του και έτσι να επιτυγχάνει την ανάπτυξή του. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφέρουν, για παράδειγμα, από τις δεξιότητες και τα ταλέντα του ατόμου και ωφελούν τόσο το ίδιο, όσο και την κοινωνία. Ακόμα, τα θετικά αυτά κομμάτια του χαρακτήρα είναι σταθερά και έως έναν βαθμό έμφυτα, ωστόσο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επιδρούν καταλυτικά σε αυτά. Ταυτόχρονα, οι δυνατότητες του ατόμου ενεργοποιούνται σε διάφορα πλαίσια στα οποία εμπλέκονται αναπτυξιακές διαδικασίες (π.χ. σχολείο) και καθορίζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του ατόμου, συμβάλλοντας στην εμπλοκή του σε θετικές εμπειρίες. Ορισμένα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, με βάση την ευρέως διαδεδομένη και αποδεκτή κατηγοριοποίηση VIA (Values In Action) των Peterson και Seligman, θεωρούνται η *καλοσύνη*, δηλαδή η γενναιοδωρία και η τάση για καλές πράξεις, η *συγχώρεση*, δηλαδή, η τάση για αποδοχή των ελαττωμάτων των άλλων και για παροχή δεύτερης ευκαιρίας, η *ομαδικότητα*, δηλαδή, η ικανότητα για εργασία σε πλαίσιο ομάδας και η πίστη στην ομάδα, ο *αυτοέλεγχος*, δηλαδή, η ρύθμιση των συναισθημάτων, των παρορμήσεων και των πράξεων, η *ευγνωμοσύνη*, δηλαδή, η συνειδητοποίηση και η εκτίμηση των καλών

πραγμάτων που συμβαίνουν και τέλος, η *ελπίδα*, δηλαδή, το να προσδοκά και να προσπαθεί να επιτύχει κανείς ένα καλύτερο μέλλον (Gander et al., 2013. Park & Peterson, 2006. Πεξηρκιανίδης & συν., 2020γ. Proyer et al., 2015. Seligman et al., 2005).

Οι θετικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στα δυνατά χαρακτηριστικά, λοιπόν, συμβάλλουν στην ενίσχυση της ευημερίας του ατόμου, αυξάνοντας το συναίσθημα της χαράς και καταπραΰνοντας τα καταθλιπτικά συμπτώματα (Gander et al., 2013. Proyer et al., 2015. Seligman et al., 2005). Το συναίσθημα της χαράς είναι σημαντικό, καθώς αυτό συντελεί στην εμπλοκή σε προκοινωνικές συμπεριφορές (García-Vázquez et al., 2020α). Ακόμα, οι παρεμβάσεις δυνατών χαρακτηριστικών αυξάνουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία των ατόμων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση υψηλότερων επίπεδων νοήματος στη ζωή τους (Seligman et al., 2005). Παράλληλα, προκύπτει ότι μέσω αυτών των παρεμβάσεων βελτιώνεται και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις γενικές συνθήκες της ζωής του (π.χ. στον κοινωνικό τομέα) και έτσι, το άτομο φαίνεται να αντλεί περισσότερη ικανοποίηση από αυτή (Proyer et al., 2015. Seligman et al., 2005). Επιπρόσθετα, οι παρεμβάσεις για τα δυνατά χαρακτηριστικά διευκολύνουν τη βίωση θετικών συναισθημάτων, μέσω των οποίων οικοδομούνται προσωπικοί πόροι (Gander et al., 2013). Επίσης, αναδεικνύεται ότι αυτού του είδους οι παρεμβάσεις συμβάλουν σημαντικά στον τομέα των θετικών σχέσεων, ενισχύοντας την κοινωνική διασύνδεση των ατόμων (Park & Peterson, 2009. Πεξηρκιανίδης & συν., 2020γ). Την ίδια στιγμή, παρατηρείται σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στα δυνατά χαρακτηριστικά του ατόμου και στην ψυχική του ανθεκτικότητα. Αξιοσημείωτο, ακόμα, είναι ότι οι δυνατότητες φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη προβλεπτική αξία για την ανθεκτικότητα, συγκριτικά με άλλους σχετικούς παράγοντες, όπως είναι τα θετικά συναισθήματα και η κοινωνική υποστήριξη (Martínez-Martí & Ruch, 2017).

Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι τα δυνατά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες απέναντι στην εμπλοκή των μαθητών στον σχολικό εκφοβισμό είτε ως θύματα, είτε ως θύτες (Burke & McGuckin, 2022). Με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά αυτά λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες απέναντι στην εμπλοκή στον εκφοβισμό (Gülbağ & Tuğba, 2022). Έτσι, από πολλούς συγγραφείς προτείνεται η δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης που θα βασίζονται στα δυνατά χαρακτηριστικά και θα

αποσκοπούν στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Burke & McGuckin, 2022. García-Vázquez et al., 2020β. Tirrell, 2022). Ένας μαθητής ο οποίος γνωρίζει τις δυνατότητες του είναι πιο πρόθυμος να δουλέψει τόσο με αυτές, όσο και με τις αδυναμίες του, με σκοπό να εξελιχθεί. Επομένως, οι δυνατότητες μπορούν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη της θετικής ανάπτυξης των μαθητών που εκδηλώνουν ριψοκίνδυνη συμπεριφορά και εμπλέκονται στον εκφοβισμό (Gülbahar & Tuğba, 2022).

Αναλυτικότερα, η ευγνωμοσύνη και η συγχώρεση συσχετίζονται θετικά με τον αυτοέλεγχο. Παράλληλα, και τα τρία αυτά δυνατά χαρακτηριστικά συσχετίζονται αρνητικά με την εκδήλωση επιθετικότητας, με τον αυτοέλεγχο να διαμεσολαβεί τη σχέση ανάμεσα στα άλλα δύο χαρακτηριστικά και στην επιθετικότητα (García-Vázquez et al., 2020β). Επίσης, σύμφωνα με τους Park και Peterson (2006), οι παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δυνατών χαρακτηριστικών, όπως η καλοσύνη και ο αλtruισμός, περιορίζουν την επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά. Την ίδια στιγμή προκύπτει ότι οι δυνατότητες, όπως η ελπίδα και ο αυτοέλεγχος, συνιστούν προστατευτικούς παράγοντες απέναντι στις δυσμενείς επιπτώσεις του στρες και των τραυματικών εμπειριών, προλαμβάνοντας και περιορίζοντας τα προβλήματα που αυτές οι εμπειρίες μπορούν να επιφέρουν. Ακόμα, αυτά τα χαρακτηριστικά αυξάνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων (Park & Peterson, 2009). Επιπλέον, σημαντική είναι η σύνδεση που παρατηρείται, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ανάμεσα στα δυνατά χαρακτηριστικά, στην ευτυχία και στην επίδειξη προκοινωνικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παρατηρητών (García-Vázquez et al., 2020α).

Έτσι, τα προγράμματα παρέμβασης της θετικής ψυχολογίας ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό εστιάζουν στην ενδυνάμωση των μαθητών, επιτυγχάνοντας τη μείωση του φαινομένου και την αύξηση της ευημερίας (Richards et al., 2008). Τα προγράμματα ενδυνάμωσης σε επίπεδο τάξης, που περιλαμβάνουν την αναγνώριση δυνατοτήτων στον εαυτό και στους άλλους, καθώς και τη θέσπιση στόχων με βάση αυτές τις δυνατότητες, αυξάνουν την ευημερία, το θετικό συναίσθημα, τη σχολική δέσμευση και επίτευξη των μαθητών, βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ τους και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος (Quinlan et al., 2015). Για παράδειγμα, το πρόγραμμα ενδυνάμωσης “Strengths in Motion” μειώνει τη θυματοποίηση, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη και αυξάνει την ενημερότητα των μαθητών για τις δυνατότητές τους, γεγονός που

βελτιώνει την αυτοπεποίθησή και την εμπλοκή τους στο σχολείο (Rawana et al., 2011).

Κλείνοντας, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μπορεί, επίσης, να αντιμετωπιστεί με παρεμβάσεις που θα στοχεύουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας, μέσω της καλλιέργειας στους μαθητές μίας αίσθησης διασύνδεσης (π.χ. προγράμματα για κοινωνικές δεξιότητες) (Moore & Woodcock, 2017b). Γενικότερα, οι παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας για τον εκφοβισμό μπορεί να εστιάζουν στην ανάπτυξη αισιοδοξίας, εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ρύθμισης (Moore & Woodcock, 2017a). Επιπρόσθετα, οι Carney και συν. (2019), μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στην ελπίδα και το σχολικό εκφοβισμό, υποστηρίζουν το σχεδιασμό παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας και ενδυνάμωσης που θα ενισχύουν τα ψυχικά αποθέματα των μαθητών (π.χ. ελπίδα), βοηθώντας τους για παράδειγμα, να θέσουν προσωπικούς στόχους και στόχους σχετικούς με τον εκφοβισμό. Ακόμη, παρουσιάζουν τη σημασία της εφαρμογής των συγκεκριμένων παρεμβάσεων σε ομαδικό επίπεδο (π.χ. επίπεδο τάξης), καθώς αυτή θα διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης του εκφοβισμού, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

2. Σημαντικότητα Έρευνας

Ο σχολικός εκφοβισμός, λοιπόν, είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Kokkinos & Kipritsi, 2012), έχοντας βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο για τα θύματα και τους θύτες (Smokowski & Kopasz, 2005), όσο και για τους παρατηρητές (Bradshaw, 2015). Η βαρύτητα του εκφοβισμού, ακόμα, αναδεικνύεται από το γεγονός ότι αυτός αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο εκφράζουν την επιθετικότητά τους τα άτομα νεαρής ηλικίας (Smokowski & Kopasz, 2005). Λαμβάνοντας αυτά, λοιπόν, υπόψη αναδεικνύεται η σημασία ανάπτυξης παρεμβάσεων κατά του συγκεκριμένου φαινομένου.

Σύμφωνα με την Salmivalli (2010), τα προγράμματα παρέμβασης ενάντια στον εκφοβισμό θα πρέπει να έχουν στόχο την ομάδα συνομηλίκων και όχι μεμονωμένα τους θύτες και τα θύματα. Επομένως, η ανάπτυξη της παρούσας πιλοτικής παρέμβασης είναι σημαντική, καθώς αυτή θα περιλαμβάνει δραστηριότητες που θα

επικεντρώνονται στους θύτες, στα θύματα, στους θύτες/θύματα και στους παρατηρητές, σε αντίθεση με την πλειονότητα των παρεμβάσεων που εστιάζουν στους θύτες (Smokowski & Kopasz, 2005), με μικρό αριθμό προγραμμάτων να εστιάζουν στους παρατηρητές (Carney & Merrell, 2001). Επίσης, τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού δεν εστιάζουν στις έμμεσες μορφές του φαινομένου (σχεσιακός εκφοβισμός), με αποτέλεσμα να υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη προγραμμάτων που θα λαμβάνουν υπόψη και αυτού του είδους τις συμπεριφορές (Feijóo et al., 2021), κάτι το οποίο θα επιχειρηθεί από το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα.

Η ανάπτυξη μιας παρέμβασης θετικής ψυχολογίας κατά του σχολικού εκφοβισμού συμφωνεί με την σχετικά πρόσφατη στροφή του επιστημονικού ενδιαφέροντος προς την προώθηση της ευημερίας των εφήβων (Froh et al., 2009). Ακόμη, η ανάπτυξη ενός τέτοιου είδους παρέμβασης είναι σημαντική, διότι η εστίαση στην εξάλειψη της ακατάλληλης συμπεριφοράς δεν επαρκεί για την πρόληψη της νεανικής επιθετικότητας, ενώ απαραίτητη θεωρείται η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος (Smokowski & Kopasz, 2005). Παράλληλα, αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό, υπάρχει η ανάγκη για βελτίωση των παρεμβάσεων που επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος και την πρόληψη της επιθετικότητας (Bradshaw, 2015), καθώς και η ανάγκη για προγράμματα που θα επιδιώκουν την ενδυνάμωση και θα προωθούν την ευημερία των μαθητών (Rawana et al., 2011).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού δεν έχουν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Berger, 2007). Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη για αλλαγή στις συνήθειες στρατηγικές (π.χ. αξιοποίηση θετικής ψυχολογίας και εστίαση στην ομάδα των μαθητών). Τέλος, η σημασία της παρούσας πιλοτικής παρέμβασης έγκειται στο γεγονός ότι η προσπάθεια ενίσχυσης της ευημερίας των μαθητών (π.χ. προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού) αποτελεί μία από τις βασικές αρμοδιότητες του σχολείου (Huppert & Johnson, 2010). Ταυτοχρόνως, η ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας αποκάλυψε περιορισμένη αξιοποίηση της θετικής ψυχολογίας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, η παρούσα εργασία επιδιώκει το να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους σχολικούς ψυχολόγους, διευκολύνοντας το έργο τους κατά του συγκεκριμένου φαινομένου.

3. Σκοπός Έρευνας

Με βάση όλα τα παραπάνω, λοιπόν, αναδεικνύεται η συνθετότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, σε συνδυασμό με τις περιορισμένης αποτελεσματικότητας προσπάθειες για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. Παράλληλα, ωστόσο, αναδείχθηκε και η μη αξιοποίηση προγραμμάτων που βασίζονται στις αρχές της θετικής ψυχολογίας. Τέτοιου είδους προγράμματα θα μπορούσαν να στοχεύουν σε παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπως η αυτοεκτίμηση των μαθητών, η συναισθηματική τους ρύθμιση και οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Έτσι, ένα πρόγραμμα θετικής ψυχολογίας, που θα στόχευε στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, θα μπορούσε να στοχεύσει αντίστοιχα στην ενδυνάμωση των δυνατών στοιχείων των μαθητών, στη βίωση θετικών συναισθημάτων και στο χτίσιμο θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Επομένως, ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός μίας πιλοτικής παρέμβασης θετικής ψυχολογίας, που στοχεύει στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στην ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών πρώιμης εφηβείας, εστιάζοντας τόσο στους πιθανούς θύτες, θύματα και θύτες/θύματα, όσο και στους παρατηρητές του συγκεκριμένου φαινομένου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Θα οδηγήσει η πιλοτική παρέμβαση σε μείωση του σχολικού εκφοβισμού;

H₀: Η πιλοτική παρέμβαση δεν θα οδηγήσει σε μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

H₁: Η πιλοτική παρέμβαση θα οδηγήσει σε μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

Ερευνητικό ερώτημα 2: Θα οδηγήσει η πιλοτική παρέμβαση σε αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών απέναντι σε αυτό το φαινόμενο;

H₀: Η πιλοτική παρέμβαση δεν θα οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

H₁: Η πιλοτική παρέμβαση θα οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

Ερευνητικό ερώτημα 3: Θα οδηγήσει η πιλοτική παρέμβαση σε αύξηση της ευημερίας των μαθητών;

H₀: Η πιλοτική παρέμβαση δεν θα οδηγήσει σε αύξηση της ευημερίας των μαθητών.

H₁: Η πιλοτική παρέμβαση θα οδηγήσει σε αύξηση της ευημερίας των μαθητών.

4. Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 52 μαθητές της πρώτης τάξης του Α' Γυμνασίου του Κολλεγίου Ανατόλια (Anatolia College) στη Θεσσαλονίκη. Η μέθοδος επιλογής του δείγματος ήταν η μη τυχαία ευκαιριακή/βολική δειγματοληψία. Από το σύνολο των 52 μαθητών το 50% (26 μαθητές) άνηκε σε ένα τμήμα, συγκροτώντας την ομάδα συμμετεχόντων-ομάδα παρέμβασης, και το υπόλοιπο 50% άνηκε σε ένα δεύτερο τμήμα, αποτελώντας την ομάδα ελέγχου. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι από το σύνολο των 52 υποκειμένων ένα μέλος της ομάδας των συμμετεχόντων και τρία μέλη της ομάδας ελέγχου δεν έλαβαν συμμετοχή στην πρώτη μέτρηση, εξαιτίας της απουσίας τους από το σχολείο εκείνη την ημέρα. Έτσι, τα ποσοστά που παρουσιάζονται στη συνέχεια αναφορικά με τις σταθερές μεταβλητές (π.χ. φύλο) υπολογίστηκαν με βάση το συνολικό αριθμό των υποκειμένων, ενώ αυτά αναφορικά με τις μεταβλητές που στις επόμενες μετρήσεις μπορεί να λάβουν διαφορετικές τιμές υπολογίστηκαν με βάση τον αριθμό των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην πρώτη μέτρηση (25 υποκείμενα στην ομάδα συμμετεχόντων και 23 στην ομάδα ελέγχου).

Εστιάζοντας στην ομάδα παρέμβασης, το 42,3% των μαθητών ήταν αγόρια, το 53,8% κορίτσια, ενώ το 3,8% δήλωσε ότι δεν ταυτίζεται με κανένα από τα δύο φύλα. Επίσης, το 42,3 % των συμμετεχόντων ήταν 12 ετών και το 57,7% ήταν 13 ετών. Αναφορικά με το καθεστώς της φοίτησης των συμμετεχόντων, το 88,5% κατέβαλε δίδακτρα και το 11,5% είχε λάβει υποτροφία. Το καθεστώς αυτό της φοίτησης δεν φαίνεται να συνδέεται ούτε και να καθορίζει το μέρος διαμονής των μαθητών, με το 92,3% να διαμένει εκτός σχολείου και το 7,7% εντός αυτού.

Πριν την εφαρμογή του παρόντος πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης, ένα 16% των συμμετεχόντων δήλωνε ότι διέθετε 2-3 καλούς φίλους εντός της τάξης και του σχολείου, γενικότερα. Ένα άλλο 16% ανέφερε την ύπαρξη 4-5 τέτοιων φίλων και ένα 68% ανέφερε ότι διέθετε 6 ή περισσότερους καλούς φίλους στην τάξη ή/και στο σχολείο. Επιπλέον, σχετικά με τις στενές σχέσεις εκτός σχολείου, το 4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διατηρούσε 1 τέτοια σχέση, το 16% ανέφερε 2-3 στενές σχέσεις, το 8% δήλωσε 4-5 στενές σχέσεις, ενώ 6 ή παραπάνω τέτοιες σχέσεις σημείωσε ότι διέθετε το 72% των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, το 28% των

συμμετεχόντων ανέφερε ότι ο μέσος όρος που έλαβε στον τελευταίο έλεγχο ήταν 14-17, ενώ το 72% δήλωσε ότι ο αντίστοιχος μέσος όρος του κυμαινόταν από το 18 μέχρι το 20. Παράλληλα και αναφορικά με την ικανοποίηση των εφήβων από την απόδοσή τους στο σχολείο, το 4% δήλωσε ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο από αυτή, το 20% ανέφερε λίγη ικανοποίηση, αρκετή ικανοποίηση σημείωσε το 24%, ενώ το 28% και το 24% δήλωσε, αντίστοιχα, πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από την απόδοσή του. Ακόμα, το 16% των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι η φοίτηση του στο σχολείο είναι αρκετά σημαντική γι' αυτό, το 4% πολύ σημαντική, ενώ το 80% ανέφερε πάρα πολύ. Τέλος, το 4% των συμμετεχόντων δήλωσε λίγο ικανοποιημένο από τη σχέση με τους καθηγητές του, το 12% αρκετά ικανοποιημένο, το 36% πολύ ικανοποιημένο και το 48% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Σχετικά με την ομάδα ελέγχου, το 53,8% των μαθητών ήταν αγόρια και το 46,2% κορίτσια. Ακόμα, 12 ετών ήταν το 46,2% των υποκειμένων και 13 ετών το 53,8%. Επιπλέον, το 84,6% των μαθητών της ομάδας ελέγχου φοιτούσε στο σχολείο με δίδακτρα, ενώ το 15,4% με υποτροφία. Ταυτοχρόνως, ούτε στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου το καθεστώς της φοίτησης φαίνεται να συνδέεται ή/και να καθορίζει το μέρος διαμονής των μαθητών, με το 88,5% των υποκειμένων να κατοικεί εκτός σχολείου και το 11,5% εντός.

Στην πρώτη χορήγηση και αναφορικά με τους φίλους εντός της τάξης ή/ και του σχολείου, το 4,3% των μαθητών της ομάδας ελέγχου ανέφερε ότι διέθετε 1 φίλο, το 26,1 % δήλωσε την ύπαρξη 2-3 φίλων, το 21,7% σημείωσε 4-5 φίλους, ενώ το 47,8% υποστήριξε ότι έχει 6 ή περισσότερους φίλους στην τάξη ή/ και στο σχολείο. Σχετικά με τις στενές σχέσεις εκτός σχολείου, την ύπαρξη καμίας τέτοιας σχέσης υποστήριξε το 4,3% των υποκειμένων, 1 τέτοια σχέση δήλωσε ότι διατηρεί το 8,7%, 2-3 στενές σχέσεις ανέφερε το 13%, 4-5 στενές σχέσεις το 26,1% και 6 ή παραπάνω στενές σχέσεις το 47,8%. Επιπρόσθετα, το 21,7% των μαθητών ανέφερε ότι ο μέσος όρος που έλαβε στον τελευταίο έλεγχο ήταν 14-17, ενώ το 78,3% δήλωσε ότι ο αντίστοιχος μέσος όρος του κυμαινόταν από το 18 μέχρι το 20. Παράλληλα και αναφορικά με την ικανοποίηση των υποκειμένων από την απόδοσή τους στο σχολείο, το 8,7% δήλωσε ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο από αυτή, το 8,7% ανέφερε λίγη ικανοποίηση, αρκετή ικανοποίηση σημείωσε το 21,7%, ενώ το 43,5% και το 17,4% δήλωσε, αντίστοιχα, πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από την απόδοσή του. Ακόμα, το 4,3% της ομάδας ελέγχου υποστήριξε ότι η φοίτηση του στο σχολείο είναι λίγο

σημαντική γι' αυτό, το 17,4 % αρκετά σημαντική, το 26,1% πολύ σημαντική, ενώ το 52,2% ανέφερε ότι η φοίτηση του είναι πάρα πολύ σημαντική για το ίδιο. Τέλος, το 4,3% των μαθητών δήλωσε λίγο ικανοποιημένο από τη σχέση με τους καθηγητές του, το 47,8% αρκετά ικανοποιημένο, το 26,1% πολύ ικανοποιημένο και το 21,7% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Πίνακας 4.1.

Δημογραφικά στοιχεία ομάδας συμμετεχόντων και ομάδας ελέγχου

Δημογραφικά στοιχεία		Ομάδα Παρέμβασης		Ομάδα Ελέγχου	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Συνολικός αριθμός μαθητών: 52	26	50%	26	50%
Φύλο	Αγόρια	11	42,3%	14	53,8%
	Κορίτσια	14	53,8%	12	46,2%
	Άλλο	1	3,8%	-	-
Ηλικία	12 ετών	11	42,3%	12	46,2%
	13 ετών	15	57,7%	14	53,8%
Φοίτηση	Δίδακτρα	23	88,5%	22	84,6%
	Υποτροφία	3	11,5%	4	15,4%
Διαμονή	Εκτός σχολείου	24	92,3%	23	88,5%
	Εντός σχολείου	2	7,7%	3	11,5%
	Συνολικός αριθμός μαθητών κατά την 1 ^η μέτρηση: 48	25	52,1%	23	47,9%
Φίλοι στην τάξη /στο σχολείο	1	-	-	1	4,3%
	2-3	4	16%	6	26,1%
	4-5	4	16%	5	21,7%
	6 ή παραπάνω	17	68%	11	47,8%
Στενές σχέσεις εκτός σχολείου	Καμία	-	-	1	4,3%
	1	1	4%	2	8,7%
	2-3	4	16%	3	13%
	4-5	2	8%	6	26,1%
	6 ή παραπάνω	18	72%	11	47,8%

M.O.	14-17	7	28%	5	21,7%
Βαθμολογίας	18-20	18	72%	18	78,3%
Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο	Καθόλου	1	4%	2	8,7%
	Λίγο	5	20%	2	8,7%
	Αρκετά	6	24%	5	21,7%
	Πολύ	7	28%	10	43,5%
	Πάρα Πολύ	6	24%	4	17,4%
Σημαντικότητα φοίτησης	Λίγο	-	-	1	4,3%
	Αρκετά	4	16%	4	17,4%
	Πολύ	1	4%	6	26,1%
	Πάρα Πολύ	20	80%	12	52,2%
Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές	Λίγο	1	4%	1	4,3%
	Αρκετά	3	12%	11	47,8%
	Πολύ	9	36%	6	26,1%
	Πάρα Πολύ	12	48%	5	21,7%

4.2. Εργαλεία

Αρχικά, όλα τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην μελέτη συμπλήρωσαν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (όπως παρουσιάζονται και στην υποενότητα 4.1.). Συγκεκριμένα, αυτά κλήθηκαν να δώσουν πληροφορίες που αφορούσαν το φύλο και την ηλικία τους, το καθεστώς της φοίτησης τους στο σχολείο και το μέρος που κατοικούν. Ακόμα, αυτά απάντησαν για τον αριθμό των φίλων που διαθέτουν εντός της τάξης ή/και του σχολείου, για τον αριθμό των στενών σχέσεων που διατηρούν εκτός σχολείου, για τον μέσο όρο της βαθμολογίας τους, για την ικανοποίηση που βιώνουν από την απόδοση τους από το σχολείο, για τη σημαντικότητα της φοίτησής τους για τα ίδια, καθώς και για την ικανοποίηση που βιώνουν από την σχέση με τους καθηγητές τους.

4.2.1. Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ)

Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, καθώς και με τις στάσεις και τις συμπεριφορές απέναντι στο φαινόμενο αυτό ήταν το Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ), όπως έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από την Ξάνθου (2014). Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και θεωρείται ένα από τα πιο ευρέως διαδεδομένα εργαλεία παγκοσμίως για τη μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου (Gaete et al., 2021. Green et al., 2013). Παράλληλα, η

ελληνική μετάφραση- προσαρμογή του ερωτηματολογίου έχει δοκιμαστεί και χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες στην Ελλάδα (Γαλανάκη & συν., 2009. Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013. Ξάνθου, 2014). Επιπρόσθετα, σε έρευνα με στόχο τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του εργαλείου, αυτό έχει κριθεί αξιόπιστο και έγκυρο σε δείγμα 335 ελληνοκυπρίων μαθητών (Kyriakides et al., 2006).

Γενικότερα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αυτού έχει ελεγχθεί και επιβεβαιωθεί από διάφορες έρευνες (Breivik & Olweus, 2015. Gaete et al., 2021. Green et al., 2013. Ξάνθου, 2014). Ακόμα, αναφορικά με την παραγοντική δομή του συγκεκριμένου εργαλείου, αυτό ακολουθεί ένα μοντέλο δύο παραγόντων (θυματοποίηση και εκφοβισμός) (Gaete et al., 2021. Kyriakides et al., 2006). Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν, συγκροτείται από δύο υποκλίμακες, όπου η πρώτη εξετάζει την θυματοποίηση και η δεύτερη τις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Γαλανάκη & συν., 2009. Kyriakides et al., 2006. Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013).

Σε πρώτη φάση, δίνεται στους μαθητές ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού (Gaete et al., 2021) και στη συνέχεια, παρατίθενται οι 39 ερωτήσεις από τις οποίες συγκροτείται το εργαλείο (Γαλανάκη & συν., 2009. Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013). Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου βαθμολογούνται μέσω της κλίμακας Likert, με τις περισσότερες να λαμβάνουν τιμές από το 1 μέχρι το 5 (όπου 1: “Δεν έχει συμβεί τους τελευταίους δύο μήνες” και 5: “Αρκετές φορές την εβδομάδα”) (Ξάνθου, 2014).

Οι ερωτήσεις του παρόντος ερωτηματολογίου εστιάζουν και εξετάζουν τη συχνότητα διαφόρων μορφών εκφοβισμού και θυματοποίησης (π.χ. λεκτικός και σωματικός εκφοβισμός, έμμεσος εκφοβισμός-κοινωνικός αποκλεισμός, καταστροφή/κλοπή πραγμάτων), το χώρο που πραγματοποιείται ο εκφοβισμός, τις στάσεις του παιδιού απέναντι στο φαινόμενο αυτό και το βαθμό στον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, δηλαδή, οι καθηγητές, οι γονείς και οι φίλοι, έχουν ενημερότητα για αυτό το φαινόμενο και προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν (Γαλανάκη & συν., 2009. Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013). Επιπλέον, ορισμένες ερωτήσεις αφορούν την ηλικία, το φύλο και τον αριθμό των θυτών, τη διάρκεια του εκφοβισμού και τις συμπεριφορές διαχείρισης του φαινομένου αυτού, είτε από τη θέση του θύματος είτε από αυτή τη του παρατηρητή (Ξάνθου, 2014). Ένα παράδειγμα δήλωσης από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι η εξής: «Με χτύπησαν, με κλώτσησαν με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν μέσα στην τάξη». Τέλος, ο δείκτης

αξιοπιστίας του Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ) στη συγκεκριμένη μελέτη είναι ,7- ,95.

4.2.2. PERMA Profiler

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην μελέτη, με στόχο τη μέτρηση της ευημερίας των πρώιμων εφήβων, ήταν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς PERMA Profiler (Butler & Kern, 2016. Pezirkianidis et al., 2021). Το μοντέλο PERMA διατυπώθηκε από το Seligman, ο οποίος υποστηρίζει ότι η ευημερία αποτελείται από 5 βασικά συστατικά: τα θετικά συναισθήματα, τη δέσμευση, τις σχέσεις, το νόημα και την επίτευξη (Kern et al., 2015). Έτσι, το ερωτηματολόγιο PERMA Profiler βασίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο και, αναφορικά με την παραγοντική του δομή, συγκροτείται από 5 παράγοντες, οι οποίοι αντιστοιχούν σε αυτά τα 5 βασικά συστατικά της ευημερίας. (Pezirkianidis et al., 2021).

Το ερωτηματολόγιο PERMA Profiler, έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό και έχει αξιολογηθεί ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της ευεξίας του πληθυσμού αυτού, μέσα από μελέτη στην οποία έλαβαν μέρος 2.539 συμμετέχοντες. Εστιάζοντας περισσότερο στην αξιοπιστία αυτού του εργαλείου, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι 5 παράγοντες του ερωτηματολογίου εμφανίζουν επαρκή επίπεδα αξιοπιστίας, με τον δείκτη αξιοπιστίας της συνολικής ευημερίας να είναι ,91. Ωστόσο, ο παράγοντας της δέσμευσης αποτελεί εξαίρεση, εμφανίζοντας χαμηλά- μη αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας, με δείκτη ,56. Ακόμα, αξιοσημείωτη ψυχομετρική ιδιότητα του εργαλείου αυτού αποτελεί η μετρική ισοδυναμία του ως προς το φύλο, η οποία παρατήθηκε κατά τη μελέτη στάθμισης του ερωτηματολογίου στον ελληνικό πληθυσμό (Pezirkianidis et al., 2021).

Το ερωτηματολόγιο PERMA Profiler, λοιπόν, περιλαμβάνει 23 δηλώσεις σε κλίμακα Likert (0: πολύ χαμηλά επίπεδα- 10: εξαιρετικά υψηλά επίπεδα), οι οποίες εστιάζουν σε αυτά τα 5 συστατικά της ευημερίας, εμπεριέχοντας και ερωτήσεις για τα αρνητικά συναισθήματα και για τη σωματική υγεία, καθώς και μία ερώτηση για τη μοναξιά και μία για την ικανοποίηση από τη ζωή (Butler & Kern, 2016. Pezirkianidis et al., 2021). Επίσης, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο και για μαθητές, που διανύουν το στάδιο της πρώιμης εφηβείας (Kern et al., 2015). Ένα παράδειγμα ερώτησης από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι η εξής : «Σε γενικές γραμμές,

πόσο συχνά νιώθεις θετικά;». Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας του PERMA Profiler στη συγκεκριμένη μελέτη είναι ,91- ,94.

Πίνακας 4.2.

Δείκτες αξιοπιστίας των δύο εργαλείων έρευνας

		Αριθμός στοιχείων	Cronbach's a	std.alpha	G6(smc)	Μέσος όρος	T.A.	Διάμεσος r
1 ^η μέτρηση	Θυματοποίηση	8	,92	,93	,96	1,29	,68	,63
	Εκφοβισμός	7	,88	,92	,95	1,12	,33	,69
2 ^η μέτρηση	Θυματοποίηση	6	,88	,9	,93	1,16	,47	,64
	Εκφοβισμός	5	,95	,96	,99	1,21	,71	,85
3 ^η μέτρηση	Θυματοποίηση	5	,87	,89	,91	1,19	,54	,63
	Εκφοβισμός	5	,7	,8	,86	1,09	,3	,37
1 ^η μέτρηση	PERMA	15	,93	,93	,95	7,67	1,54	,46
2 ^η μέτρηση	PERMA	15	,94	,94	,97	8,14	1,39	,52
3 ^η μέτρηση	PERMA	15	,91	,91	,96	7,91	1,35	,41
1 ^η μέτρηση	p	3	,9	,9	,86	7,49	1,93	,73
	e	3	,66	,66	,57	7,78	1,63	,41
	r	3	,84	,84	,81	8,1	1,95	,67
	m	3	,77	,77	,71	7,51	1,9	,52
	a	3	,76	,76	,7	7,4	1,59	,54
2 ^η μέτρηση	p	3	,89	,9	,87	7,77	1,84	,68
	e	3	,69	,73	,65	8,34	1,44	,45
	r	3	,68	,68	,62	8,64	1,17	,39
	m	3	,75	,75	,68	8,02	1,6	,55
	a	3	,81	,81	,75	7,7	1,59	,61
3 ^η μέτρηση	p	3	,9	,9	,86	7,74	1,77	,75
	e	3	,56	,56	,47	7,83	1,63	,27
	r	3	,79	,79	,77	8,35	1,42	,42
	m	3	,86	,86	,82	7,93	1,55	,62
	a	3	,57	,59	,49	7,77	1,5	,36

4.3. Διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, αρχικά, περιελάμβανε την επικοινωνία με ιδιωτικά Γυμνάσια, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στο επιθυμητό δείγμα, δηλαδή, σε μαθητές της πρώτης τάξης. Ο προσανατολισμός προς τα ιδιωτικά σχολεία επιλέχθηκε με σκοπό την επιτάχυνση και τη διευκόλυνση της διαδικασίας επίτευξης συμφωνίας με το σχολείο. Αντίθετα, η

συνεργασία με ένα δημόσιο σχολείο θα απαιτούσε μία περίπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία. Έτσι, η συμφωνία για την πιλοτική εφαρμογή της παρέμβασης επήλθε με το Α' Γυμνάσιο του Κολλεγίου Ανατόλια (Antolia College) στη Θεσσαλονίκη. Ωστόσο, το αρχικό πρόγραμμα της πιλοτικής παρέμβασης χρειάστηκε να τροποποιηθεί και να διαμορφωθεί με βάση τους περιορισμούς που επέβαλε η πραγματικότητα και το πρόγραμμα του σχολείου. Για παράδειγμα, ο αρχικός σχεδιασμός του παρόντος πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης προέβλεπε εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας 90 λεπτών, καθώς και τη διεξαγωγή των συναντήσεων σε σταθερή ημέρα και ώρα, στοιχεία τα οποία δεν υπήρχε η δυνατότητα να εφαρμοστούν στην πράξη. Επιπρόσθετα, δεν υπήρχε η δυνατότητα για μεγαλύτερο αριθμό συναντήσεων, όπως ζητήθηκε. Ακόμα, δεν ήταν εφικτή η σχετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή των γονέων στην πιλοτική παρέμβαση, με οποιονδήποτε τρόπο (π.χ. πρόσωπο με πρόσωπο ενημέρωση για το πιλοτικό πρόγραμμα, ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο και κατευθυντήριες γραμμές για τη συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά τους).

Στην ερευνήτρια, λοιπόν, παραχωρήθηκαν δύο τμήματα της πρώτης τάξης του Γυμνασίου, όπου το ένα από αυτά αποτέλεσε την ομάδα παρέμβασης και το άλλο την ομάδα ελέγχου. Η επιλογή των συγκεκριμένων τμημάτων και ο καθορισμός τους ως ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου έγινε από τον διευθυντή του σχολείου, με κριτήριο τις ανάγκες των μαθητών και του σχολείου. Σημαντικό θεωρείται να επισημανθεί ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης, με βάση τις αναφορές του προσωπικού του σχολείου (ψυχολόγος, διευθυντής και ορισμένοι εκπαιδευτικοί), παρουσίαζαν εντονότερα και συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, η οποία περιγράφηκε ως ένα συνεργάσιμο τμήμα. Οι αναφορές αυτές των εκπαιδευτικών επιβεβαιώθηκαν και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, κατά το διάστημα διεξαγωγής της μελέτης. Έπειτα από τη συμφωνία με το σχολείο, εξασφαλίστηκε και η απαιτούμενη συναίνεση των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών, καθώς και των ίδιων των μαθητών-υποκειμένων της έρευνας. Οι κηδεμόνες και οι μαθητές, λοιπόν, διάβασαν και υπέγραψαν το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης της έρευνας, γεγονός που αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής σε αυτή.

Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν τα εργαλεία της μελέτης και στις δύο ομάδες. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε όλες τις χορηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια αυτής της έρευνας, ήταν ανώνυμες, με την

αντιστοίχιση του κάθε υποκειμένου με έναν κωδικό. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης μέτρησης, ξεκίνησε η εφαρμογή της παρούσας πιλοτικής παρέμβασης στην ομάδα παρέμβασης. Ο συντονισμός αυτής της εφαρμογής έγινε από την ερευνήτρια, με τον επιβλέποντα της μελέτης να παρέχει εποπτεία ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η πιλοτική παρέμβαση διεξήχθη στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου και συμπεριελάμβανε 9 συναντήσεις διάρκειας μίας διδακτικής ώρας (40-45 λεπτά). Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν με συχνότητα περίπου δύο συναντήσεις ανά εβδομάδα, έχοντας απόσταση μεταξύ τους τουλάχιστον μίας μέρας. Έτσι, η εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβασης διήρκησε περίπου ένα μήνα. Ακόμα, για το μεσοδιάστημα των συναντήσεων ανετίθεντο στους συμμετέχοντες ορισμένες δραστηριότητες, συναφείς με το περιεχόμενο της εκάστοτε συνάντησης. Στην συνέχεια και όταν ολοκληρώθηκε η εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβασης, χορηγήθηκαν εκ νέου τα εργαλεία της μελέτης στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου. Τέλος, 1,5 μήνα μετά την ολοκλήρωση του πιλοτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε επαναληπτική μέτρηση (follow up), μέσω της χορήγησης των εργαλείων της μελέτης, για τρίτη φορά, και στις δύο ομάδες.

Κλείνοντας, ο ερευνητικός σχεδιασμός της έρευνας ήταν ο μη τυχαιοποιημένος σχεδιασμός με τη χρήση ομάδας ελέγχου με μέτρηση πριν και μετά την πιλοτική παρέμβαση και επαναληπτική μέτρηση 1,5 μήνα αργότερα. Σύμφωνα με τον Bradshaw (2015), αν και υπάρχει η ανάγκη για έρευνες που δοκιμάζουν προγράμματα ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό χρησιμοποιώντας τυχαιοποιημένα ελεγχόμενα δοκιμαστικά σχέδια (RCT), καθώς υπάρχουν ελάχιστα τέτοιου είδους προγράμματα, φαίνεται ότι ο αυστηρός σχεδιασμός είναι λιγότερο αποτελεσματικός. Παράλληλα, όμως, προκύπτει ότι στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων ενάντια στον εκφοβισμό προτιμάται οι μαθητές να είναι τυχαία κατανεμημένοι στις δύο ομάδες της έρευνας (παρέμβασης και ελέγχου), όπως συνέβη για παράδειγμα στην περίπτωση της αξιολόγησης του προγράμματος “KiVa” στην Ιταλία (Nocentini & Menesini, 2016).

4.4. Περιεχόμενο πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης

Η παρούσα πιλοτική παρέμβαση βασίζεται στις αρχές της θετικής ψυχολογίας και παράλληλα, αξιοποιεί τη συμβουλευτική και την ψυχοεκπαίδευση των μαθητών, αποσκοπώντας στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στην ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών. Ακόμα, η πιλοτική παρέμβαση

αυτή βασίστηκε σε 5 πυλώνες, οι οποίοι ήταν η ευαισθητοποίηση για τον εκφοβισμό, το κλίμα της τάξης, η ενδυνάμωση, οι θετικές σχέσεις και η συναισθηματική ρύθμιση- τα θετικά συναισθήματα.

Το συγκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα, όπως προαναφέρθηκε, περιλαμβάνει 9 συναντήσεις. Αναλυτικότερα, η πρώτη συνάντηση αποτελείται από τρεις δραστηριότητες και επιδιώκει την γνωριμία όλων των μελών της ομάδας, την ενημέρωση των συμμετεχόντων για το πιλοτικό πρόγραμμα, τη θέσπιση των κανόνων της ομάδας και τον καθορισμό των προσδοκιών των μαθητών από την πιλοτική παρέμβαση. Η δεύτερη συνάντηση, τεσσάρων δραστηριοτήτων, επικεντρώνεται στην αύξηση της ενημερότητας των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, στην αναγνώριση πιθανών τρόπων αντιμετώπισης του φαινομένου και στην καλλιέργεια της αίσθησης της δέσμευσης στην ομάδα. Η τρίτη συνάντηση, αποτελούμενη από τέσσερις δραστηριότητες, εστιάζει στη διαφορετικότητα και συγκεκριμένα, στην αντίληψη της διαφορετικότητας από νέα οπτική, στην αναγνώριση και στην εκτίμηση από πλευράς των συμμετεχόντων της δικής τους διαφορετικότητας και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Η τέταρτη συνάντηση, τεσσάρων δραστηριοτήτων, επιχειρεί να συνδέσει το ζήτημα της διαφορετικότητας με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές τρόπους υπεράσπισης του εαυτού τους, σε περίπτωση θυματοποίησης τους, καθώς και υπεράσπισης των άλλων, σε περίπτωση που βρίσκονται στο ρόλο του παρατηρητή. Ακόμα, η συνάντηση αυτή εστιάζει στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στο βίωμα της συγχώρεσης.

Η πέμπτη συνάντηση, τεσσάρων δραστηριοτήτων, επικεντρώνεται στις προσωπικές δυνάμεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, η συνάντηση αυτή έχει ως στόχο να αναγνωρίσουν οι συμμετέχοντες τα δυνατά τους χαρακτηριστικά, να σκεφτούν ενδεχόμενους τρόπους αξιοποίησης τους, να καλλιεργηθεί η αισιοδοξία τους, να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση τους, να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και να καλλιεργηθούν θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Η έκτη συνάντηση, αποτελώντας συνέχεια της προηγούμενης, περιλαμβάνει τρεις δραστηριότητες και αποσκοπεί στην αναγνώριση των δυνατών χαρακτηριστικών των άλλων, στην καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην επίγνωση των μελών των προσωπικών τους δυνατοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και στην καλλιέργεια της αισιοδοξίας τους. Παράλληλα, η συνάντηση επιδιώκει την διενέργεια πράξεων καλοσύνης, προκειμένου οι μαθητές να βιώσουν τη σημασία τέτοιου είδους πράξεων.

Η έβδομη συνάντηση, αποτελούμενη από τέσσερις δραστηριότητες, εστιάζει στην ανταπόκριση στα θετικά νέα και επιδιώκει να αναπτύξουν οι μαθητές κοινωνικές δεξιότητες και θετικές σχέσεις μεταξύ τους, καθώς και να καλλιεργηθεί το συναίσθημα της αισιοδοξίας και της ευγνωμοσύνης. Η όγδοη συνάντηση, τεσσάρων δραστηριοτήτων, στοχεύει στην αναγνώριση της σύνδεσης ανάμεσα στις σκέψεις, στα συναισθήματα, στις σωματικές αισθήσεις και στη συμπεριφορά. Ταυτοχρόνως, επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές μεγαλύτερη ενημερότητα για τα συναισθήματά τους και να σκεφτούν τρόπους διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος, η ένατη συνάντηση, περιλαμβάνοντας δύο δραστηριότητες, επικεντρώνεται στον αποχαιρετισμό των μελών, στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους σχετικά με την ολοκλήρωση του προγράμματος, στην συζήτηση σχετικά με την εκπλήρωση των προσδοκιών τους και στο μοίρασμα του τι αποκόμισε ο καθένας από το πιλοτικό πρόγραμμα.

Κλείνοντας, βασικά συστατικά στοιχεία του παρόντος πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης συνιστούν τα παιχνίδια ρόλων και η συνεργασία στα πλαίσια ζευγαριών και μικρών ομάδων. Επίσης, οι μαθητές στο μεσοδιάστημα των συναντήσεων καλούνται να διενεργήσουν ορισμένες δραστηριότητες για το σπίτι, όπως το να γράψουν μία λίστα ευγνωμοσύνης να θέσουν στόχους για το μέλλον και τον εκφοβισμό, να κάνουν πράξεις καλοσύνης και να ζωγραφίσουν ένα μωσαϊκό συναισθημάτων. Αναλυτικά το περιεχόμενο του προγράμματος παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β.

4.5. Στατιστικές αναλύσεις

Εστιάζοντας στις στατιστικές αναλύσεις της έρευνας, αρχικά, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA), προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα των εργαλείων της μελέτης. Η ανάλυση αυτή, όπως και η ανάλυση για τον έλεγχο του δείκτη αξιοπιστίας των εργαλείων, που επισημάνθηκε στην αντίστοιχη υποενότητα, διεξήχθησαν διαμέσου του ελεύθερης πρόσβασης προγράμματος R / Rstudio.

Αναλυτικότερα, η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για τις δύο κλίμακες (θυματοποίησης και εκφοβισμού), από τις οποίες απαρτίζεται το πρώτο εργαλείο της έρευνας (Olweus Bully/Victim Questionnaire), έγινε με τη μέθοδο ελάχιστων τετραγώνων με ενίσχυση (robust method). Η προαναφερθείσα μέθοδος επιλέχθηκε, καθώς θεωρείται η προτιμότερη σε περιπτώσεις μη κανονικής κατανομής των

δεδομένων (Yuan & Gomer, 2021). Ειδικότερα, εφαρμόστηκε ο εκτιμητής σταθμισμένων ελάχιστων τετραγώνων με ρύθμιση μέσων και διακυμάνσεων (WLSMV), ο οποίος συνιστά έναν ισχυρό εκτιμητή που δεν υποθέτει κανονικά κατανοημένες μεταβλητές και ταυτόχρονα, παρέχει την καλύτερη επιλογή για τη μοντελοποίηση κατηγορικών ή ταξινομημένων δεδομένων (Brown, 2006. Li, 2016). Στα πλαίσια αυτού του εκτιμητή, λοιπόν, δεν ελέγχονται οι δείκτες tli , ifi , $nnfi$, mf , gfi , αλλά οι δείκτες $chisq/df$, rfi , gfi , rmr , και $srmr$. Ακόμα, η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο ελάχιστων τετραγώνων έχει προταθεί ως η καταλληλότερη μέθοδος ανάλυσης για τους παράγοντες του «Olweus Bully/Victim Questionnaire», λόγω της ιεραρχικής φύσης των κλιμάκων του (Gaete et al., 2021). Σχετικά με την επιβεβαιωτική ανάλυση των παραγόντων του δεύτερου εργαλείου της μελέτης (PERMA Profiler), εφαρμόστηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (ML), διότι αυτό συγκροτείται από συνεχή δεδομένα, από δεδομένα, δηλαδή, που λαμβάνουν τιμές από 0 έως 10 (Li, 2016. Suh, 2015). Έτσι, με βάση τα παραπάνω, διεξήχθη επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για όλες τις μετρήσεις και για όλες τις ομάδες της έρευνας.

Έπειτα, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 , που χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των συχνοτήτων μίας ποιοτικής μεταβλητής μεταξύ δύο συνθηκών (π.χ. πριν και μετά την πιλοτική παρέμβαση, ομάδα παρέμβασης και ομάδα έλεγχου) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Έτσι, η εφαρμογή του παρόντος κριτηρίου αποσκοπούσε στην εξέταση των πιθανών διαφορών αναφορικά με τις ποιοτικές μεταβλητές της έρευνας (μεταβλητά δημογραφικά στοιχεία), εντός των ομάδων και μεταξύ των ομάδων, σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές, πριν την εφαρμογή, αμέσως μετά την ολοκλήρωση και 1,5 μήνα μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής παρέμβασης.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν προκαταρκτικές αναλύσεις, αποσκοπώντας στον έλεγχο της κανονικότητας των δεδομένων, σε κάθε μεταβλητή, σε κάθε υποκλίμακα και σε κάθε μέτρηση. Έτσι, οι μεταβλητές αξιολογήθηκαν με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov Z, το οποίο αποτελεί έναν μη παραμετρικό έλεγχο, ο οποίος αξιοποιείται με στόχο τον έλεγχο της προσαρμογής του δείγματος σε μία δεδομένη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, μέσω του υπολογισμού των παραμέτρων του παρόντος δείγματος, εξετάστηκε η συνάρτηση κατανομής που προέκυψε από αυτό σε σχέση με την συνάρτηση κατανομής που θα αναμενόταν με βάση την υπόθεση της

κανονικότητας (Χαλικιάς & συν., 2015). Το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, λοιπόν, εφαρμόστηκε με σκοπό να ελεγχθεί εάν οι μεταβλητές της έρευνας ακολουθούν ή όχι την κανονική κατανομή, ώστε να καθοριστεί εάν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά ή μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια.

Τέλος, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι κάθε μεταβλητής, σε κάθε μέτρηση και σε κάθε ομάδα και πραγματοποιήθηκαν οι αναλύσεις προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις εντός της κάθε ομάδας, αλλά και συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές (πριν, μετά και επαναληπτική). Για τη διενέργεια των συγκρίσεων εντός ομάδας εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο WILCOXON, το οποίο αξιοποιείται σε περιπτώσεις εξαρτημένων δειγμάτων και όταν δεν τηρούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή παραμετρικών κριτηρίων. Ακόμα, χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση μίας συνθήκης (π.χ. παρέμβαση), συμβάλλοντας στην ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από δύο ομάδες, πριν και μετά από την έκθεση μίας εξ' αυτών των ομάδων στην υπό αξιολόγηση συνθήκη (Χαλικιάς & συν., 2015). Αναφορικά με τις συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Kruskal wallis, το οποίο χρησιμοποιείται για τη σύγκριση ομάδων, όταν δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή παραμετρικών μεθόδων σύγκρισης ομάδων (π.χ. One- Way ANOVA) (Χαλικιάς & συν., 2015). Τόσο οι προκαταρκτικές αναλύσεις, όσο και οι βασικές αναλύσεις-συγκρίσεις της μελέτης πραγματοποιήθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS.

Κλείνοντας, αναφορά θα πρέπει να γίνει στο μέγεθος του δείγματος, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την διαδικασία των στατιστικών αναλύσεων. Το δείγμα, λοιπόν, της παρούσας έρευνας συνιστά ένα μικρό δείγμα ($N= 52$) και ταυτοχρόνως, ευκαιριακό-βολικό. Έτσι, η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία πιλοτική μελέτη.

5. Αποτελέσματα

5.1. Επιβεβαιωτική Ανάλυση παραγόντων

Για το πρώτο εργαλείο της μελέτης (Olweus Bully/Victim Questionnaire) πραγματοποιήθηκαν συνολικά έξι επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις, δηλαδή,

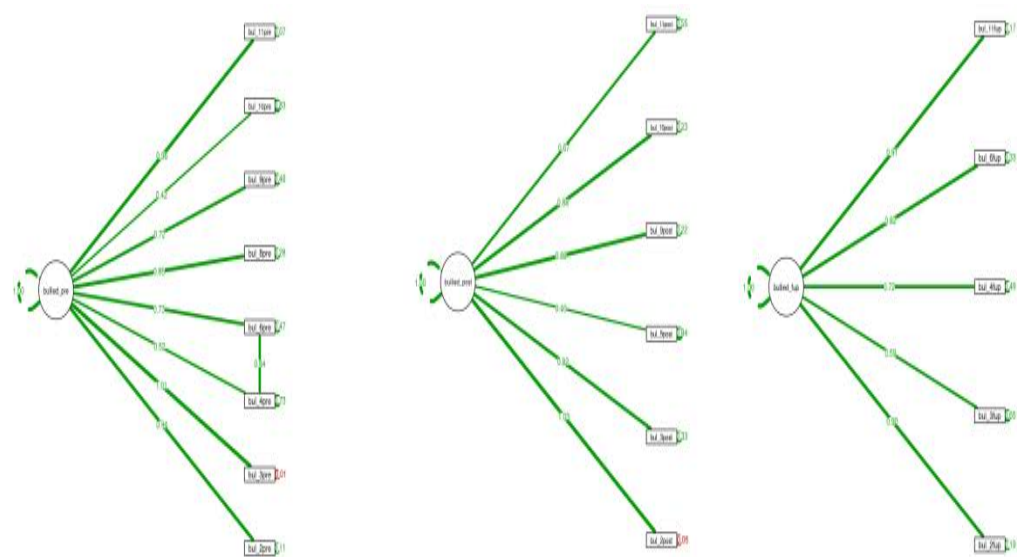
τρεις αναλύσεις για κάθε μία από τις δύο κλίμακες του εργαλείου (θυματοποίησης και εκφοβισμού). Η διεξαγωγή τριών παραγοντικών αναλύσεων για κάθε κλίμακα του εργαλείου ήταν απόρροια του γεγονότος ότι συλλέχτηκαν δεδομένα σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές (πριν, μετά και 1,5 μήνα μετά την πιλοτική παρέμβαση). Οι δείκτες, λοιπόν, που προέκυψαν αποδεικνύουν καλή προσαρμογή του μοντέλου δύο παραγόντων (θύμα- θύτης) στα δεδομένα της παρούσας έρευνας (Γαλανάκη & συν., 2009. Kyriakides et al., 2006. Παπαγιάννη & Γαλανάκη, 2013). Συγκεκριμένα, οι δείκτες ήταν $\chi^2/df < 2$, $rfi > 0,95$, $gfi > 0,95$, $rmr < 0,04$, $srmr < 0,09$ και οι σταθμισμένες τιμές διαδρομών ήταν υψηλότερες από ,50 στη πλειοψηφία των περιπτώσεων (Hooper et al., 2008).

Πίνακας 5.1.

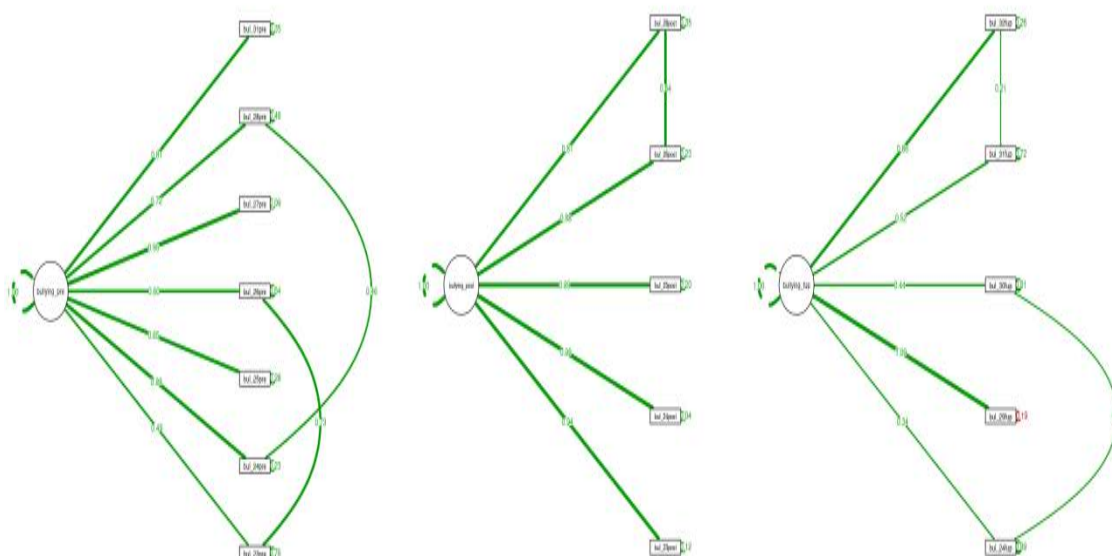
Στατιστικά προσαρμογής της κλίμακας θυματοποίησης και της κλίμακας εκφοβισμού στις 3 μετρήσεις

	1 η μέτρηση		2 ^η μέτρηση		3η μέτρηση	
WLSMV	Θυματοποίηση	Εκφοβισμός	Θυματοποίηση	Εκφοβισμός	Θυματοποίηση	Εκφοβισμός
CHISQ/						
DF	,113	,068	,014	,03	,059	,005
RFI	,961	,966	,99	,985	,962	,996
GFI	,981	,988	,996	,996	,991	,999
RMR	,041	,012	,015	,032	,032	,002
SRMR	,086	,078	,047	,061	,067	,013

Εικόνα 5.1. Επιβεβαιωτικές Παραγοντικές αναλύσεις για Olweus Bully/Victim Questionnaire/ κλίμακα θυματοποίησης



Εικόνα 5.2. Επιβεβαιωτικές Παραγοντικές αναλύσεις για Olweus Bully/Victim Questionnaire/ κλίμακα εκφοβισμού



Αντίστοιχα, για το δεύτερο εργαλείο της μελέτης (PERMA Profiler) πραγματοποιήθηκαν τρεις επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις, μία για τα δεδομένα κάθε μέτρησης (πριν, μετά και επαναληπτική). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών έδειξαν πολύ καλή προσαρμογή των παραγόντων στα δεδομένα της μελέτης, καθώς οι δείκτες ήταν $\text{chisq/df} < 2$, $\text{cfi} > ,850$, $\text{ifi} > ,850$, $\text{srmr} < ,10$. Ακόμα, και οι δείκτες rmsea και rmr , αν και έλαβαν χαμηλές τιμές ($< ,10$), επιβεβαιώνουν αυτή την καλή προσαρμογή, όπως και οι σταθμισμένες τιμές διαδρομών, οι οποίες στην πλειονότητα των περιπτώσεων ήταν υψηλότερες από ,50 (Hooper et al., 2008).

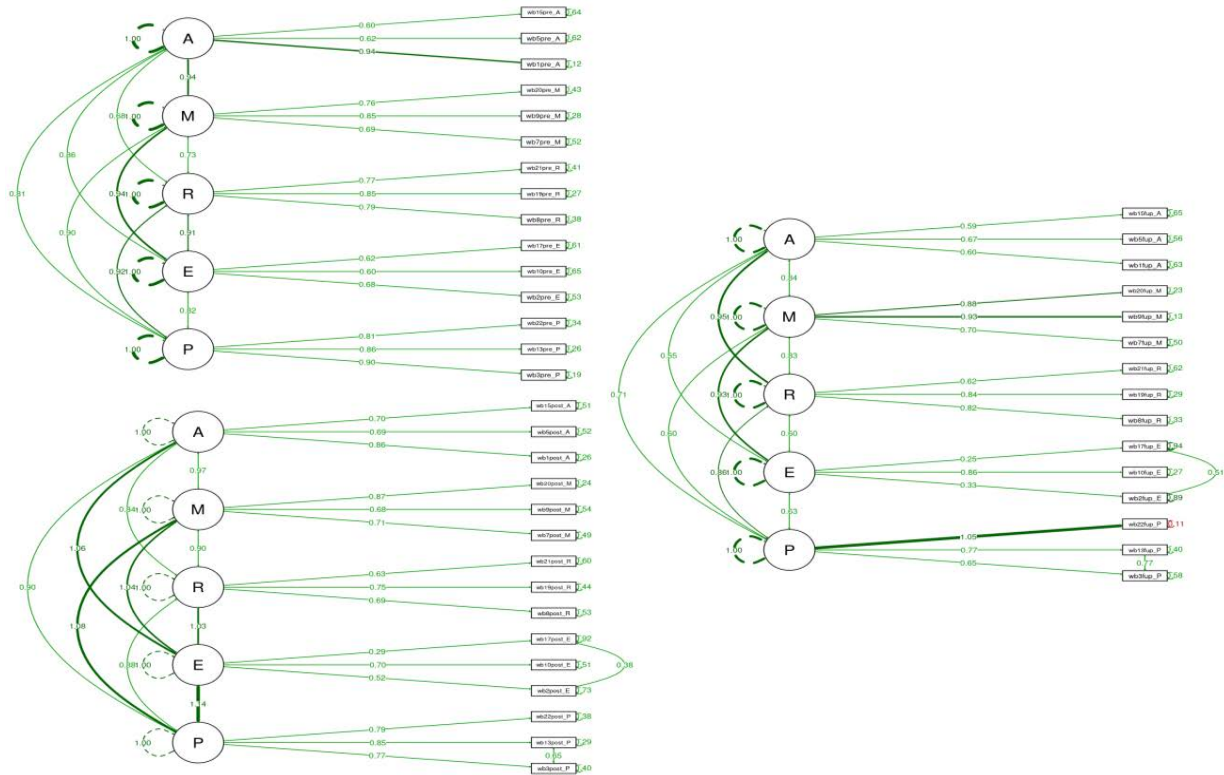
Πίνακας 5.2.

Στατιστικά προσαρμογής του PERMA Profiler

	1 ^η μέτρηση	2 ^η μέτρηση	3 ^η μέτρηση
ML	PERMA	PERMA	PERMA
CHISQ/DF	1,387	1,738	1,514
CFI	,926	,852	,901
IFI	,93	,861	,907
RMSEA	,094	,139	,115
RMR	,314	,201	,257
SRMR	,072	,08	,096

Σημείωση: ML= Εκτιμητής μέγιστης πιθανοφάνειας

Εικόνα 5.3. Επιβεβαιωτικές Παραγοντικές αναλύσεις για PERMA Profiler στις 3 μετρήσεις (1^η μέτρηση: πάνω αριστερά, 2^η: κάτω αριστερά, 3^η: δεξιά)



5.2. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες μεταβλητών δημογραφικών στοιχείων

Εστιάζοντας στα δεδομένα που συλλέχθηκαν, σε πρώτο στάδιο, αξιοποιήθηκαν οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των υπό εξέταση μεταβλητών δημογραφικών στοιχείων. Στον Πίνακα 5.3. παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών αυτών στην ομάδα παρέμβασης (N=25) και στην ομάδα ελέγχου (N=23) στις 3 μετρήσεις.

Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τον πίνακα 5.3. ,αναφορικά με τον αριθμό των φίλων στην τάξη/σχολείο, στην ομάδα παρέμβασης, παρατηρείται αύξηση στην δεύτερη συγκριτικά με την πρώτη μέτρηση, αλλά στην τρίτη μέτρηση υπάρχει μείωση, με την τιμή της μεταβλητής να είναι χαμηλότερη συγκριτικά με αυτήν της πρώτης μέτρησης [1^η μέτρηση: (M=4,52, SD= ,77) 2^η μέτρηση : (M=4,6, SD= ,64) 3^η μέτρηση : (M=4,48, SD=

,77)]. Ωστόσο, οι τιμές της μεταβλητής αυτής στην ομάδα παρέμβασης είναι, σε όλες τις μετρήσεις, υψηλότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες στην ομάδα ελέγχου, στην οποία, ταυτοχρόνως, δεν παρατηρείται και καμία αύξησή των φίλων εντός τάξης/σχολείου [*1^η μέτρηση*: (M=4,13, SD= ,96) *2^η μέτρηση* : (M=3,95, SD= ,97) *3^η μέτρηση* : (M=3,91, SD= ,94)]. Αντίθετα, οι στενές σχέσεις εκτός σχολείου στην ομάδα παρέμβασης παρέμειναν σταθερές [*1^η μέτρηση*: (M=4,48, SD= ,91) *2^η μέτρηση* : (M=4,44, SD= ,76) *3^η μέτρηση* : (M=4,44, SD= ,82)]. Ακόμα, η τιμή της μεταβλητής του Μ.Ο. βαθμολογίας παρουσίασε απόλυτη σταθερότητα μεταξύ των τριών μετρήσεων, εντός και των δύο ομάδων οι οποίες μάλιστα δεν φάνηκε να διαφέρουν και μεταξύ τους ως προς τη συγκεκριμένη μεταβλητή, καθώς οι τιμές της κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα και για τις δύο ομάδες [*Ομάδα παρεμβ.* *1^η μέτρηση*: (M=3,72, SD= ,45) *2^η μέτρηση* : (M=3,72, SD= ,45) *3^η μέτρηση* : (M=3,72, SD= ,45) *Ομάδα ελεγ.* *1^η μέτρηση*: (M=3,78, SD= ,42) *2^η μέτρηση* : (M=3,78, SD= ,42) *3^η μέτρηση* : (M=3,78, SD= ,42)].

Επιπλέον, τόσο στην ομάδα παρέμβασης, όσο και στην ομάδα ελέγχου η τιμή της μεταβλητής της ικανοποίησης από την απόδοση στο σχολείο αυξάνεται από την πρώτη στην δεύτερη μέτρηση, ενώ παραμένει σταθερή από την δεύτερη στην τρίτη. Ωστόσο, στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται μικρότερη αύξηση σε σχέση με την ομάδα παρέμβασης [*Ομάδα παρεμβ.* *1^η μέτρηση*: (M=3,48, SD= 1,19) *2^η μέτρηση* : (M=3,8, SD= 1,08) *3^η μέτρηση* : (M=3,84, SD= ,94) *Ομάδα ελεγ.* *1^η μέτρηση*: (M=3,52, SD= 1,16) *2^η μέτρηση* : (M=3,69, SD= 1,22) *3^η μέτρηση* : (M=3,69, SD= 1,10)]. Αναφορικά με την μεταβλητή της σημαντικότητας της φοίτησης, στην ομάδα παρέμβασης αυτή παραμένει σταθερή στην δεύτερη μέτρηση συγκριτικά με την πρώτη, ωστόσο στην τρίτη μέτρηση εντοπίζεται η πτώση της [*1^η μέτρηση*: (M=4,64, SD= ,75) *2^η μέτρηση* : (M=4,64, SD= ,63) *3^η μέτρηση* : (M=4,32, SD= ,9)]. Αντίστοιχα, και στην ομάδα ελέγχου, στην τρίτη σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση, σημειώνεται πτώση στην τιμή της συγκεκριμένη μεταβλητής, η οποία όμως είναι υψηλότερη στην τρίτη συγκριτικά με την πρώτη μέτρηση [*1^η μέτρηση*: (M=4,26, SD= ,91) *2^η μέτρηση* : (M=4,43, SD= ,94) *3^η μέτρηση* : (M=4,34, SD= 1,14)]. Παράλληλα, όπως φαίνεται οι τιμές της παραπάνω μεταβλητής κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα για τις δύο ομάδες.

Τέλος, η ικανοποίηση από τη σχέση με τους καθηγητές για την ομάδα παρέμβασης παραμένει σταθερή από την πρώτη στην δεύτερη μέτρηση, ενώ μειώνεται στην τρίτη [*1^η μέτρηση*: (M=4,28, SD= ,84) *2^η μέτρηση* : (M=4,24, SD= ,77) *3^η μέτρηση* : (M=3,88, SD= ,78)]. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου η τιμή της μεταβλητής αυτής σημειώνει

προοδευτική αύξηση μεταξύ των τριών μετρήσεων και, ενώ στη πρώτη και στην δεύτερη μέτρηση οι μαθητές της ομάδας ελέγχου φαίνονται λιγότερο ικανοποιημένοι από την σχέση με τους καθηγητές συγκριτικά με την ομάδα παρέμβασης, στην τρίτη μέτρηση αυτοί φαίνονται πιο ικανοποιημένοι [*1^η μέτρηση*: (M=3,65, SD= ,88) *2^η μέτρηση* : (M=3,82, SD= ,93) *3^η μέτρηση* : (M=3,95, SD= 1,14)].

Πίνακας 5.3.

Μέσοι όροι (Μ.Ο), Τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α), των μεταβλητών δημογραφικών στοιχείων ανά ομάδα στη 1^η, 2^η & 3^η μέτρηση

Μεταβλητές	Ομάδα Παρέμβασης (N=25)		Ομάδα Ελέγχου (N=23)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Φίλοι στη τάξη/στο σχολείο_1 ^η μέτρηση	4,52	,77	4,13	,96
Στενές σχέσεις εκτός σχολείου_1 ^η μέτρηση	4,48	,91	4,04	1,18
Μ.Ο. Βαθμολογίας_1 ^η μέτρηση	3,72	,45	3,78	,42
Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο_1 ^η μέτρηση	3,48	1,19	3,52	1,16
Σημαντικότητα φοίτησης_1 ^η μέτρηση	4,64	,75	4,26	,91
Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές_1 ^η μέτρηση	4,28	,84	3,65	,88
Φίλοι στη τάξη/στο σχολείο_2 ^η μέτρηση	4,6	,64	3,95	,97
Στενές σχέσεις εκτός σχολείου_2 ^η μέτρηση	4,44	,76	4,09	1,01
Μ.Ο. Βαθμολογίας_2 ^η μέτρηση	3,72	,45	3,78	,42
Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο_2 ^η μέτρηση	3,8	1,08	3,69	1,22
Σημαντικότητα φοίτησης_2 ^η μέτρηση	4,64	,63	4,43	,94
Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές_2 ^η μέτρηση	4,24	,77	3,82	,93

Φίλοι στη τάξη/στο σχολείο _3 ^η μέτρηση	4,48	,77	3,91	,94
Στενές σχέσεις εκτός σχολείου _3 ^η μέτρηση	4,44	,82	4,30	1,01
Μ.Ο. Βαθμολογίας _3 ^η μέτρηση	3,72	,45	3,78	,42
Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο _3 ^η μέτρηση	3,84	,94	3,69	1,10
Σημαντικότητα φοίτησης _3 ^η μέτρηση	4,32	,9	4,34	1,11
Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές _3 ^η μέτρηση	3,88	,78	3,95	1,14

5.3. Σύγκριση συχνοτήτων κατηγοριών

Η αξιολόγηση των ποιοτικών μεταβλητών της μελέτης (μεταβλητά δημογραφικά στοιχεία) πραγματοποιήθηκε μέσω της εφαρμογής του στατιστικού κριτηρίου χ^2 . Δεν αποκαλύφθηκε, λοιπόν, καμία στατιστικά σημαντική διαφορά εντός των ομάδων σε καμία μεταβλητή, συγκρίνοντας τη συνθήκη πριν την εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβασης με αυτή μετά την εφαρμογή της (πριν-μετά), καθώς και τη συνθήκη μετά την εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβαση με αυτή 1,5 μήνα αργότερα (μετά-τελική).

Ενδεικτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.4., στην ομάδα παρέμβασης, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη μεταβλητή “φίλοι στην τάξη/στο σχολείο”, συγκρίνοντας την πρώτη με τη δεύτερη μέτρηση [$X^2(24, N= 25) = 1,02, p= ,99$]. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση δεν εντοπίστηκε ούτε στη μεταβλητή “ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο”, σε καμία από τις δύο ομάδες, συγκρίνοντας την πρώτη με την δεύτερη μέτρηση [*πειρ. ομ.*: $X^2(24, N= 25) = 1,50, p= ,99$, *ομ. ελεγ.* : $X^2(22, N= 23) = 1,00, p= 1,00$]. Ακόμα, σε καμία από τις δύο ομάδες, συγκρίνοντας την δεύτερη με την τελική μέτρηση , δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη μεταβλητή “σημαντικότητα φοίτησης” [*πειρ. ομ.*: $X^2(24, N= 25) = 3,55, p= ,99$, *ομ. ελεγ.* : $X^2(22, N= 23) = 1,15, p= ,99$]. Τέλος, μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης μέτρησης, στην ομάδα παρέμβασης, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην μεταβλητή “ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές” [$X^2(24, N= 25) = 1,36, p= ,99$].

Πίνακας 5.4.

Αποτελέσματα κριτηρίου X^2 πριν-μετά και μετά -τελική ανά ομάδα

Ομάδα	Μεταβλητές	Συνθήκες σύγκρισης	X^2	df	Sig.
Παρέμβασης	Φίλοι στην τάξη/ στο σχολείο	Πριν-μετά	1,02	24	,99
Ελέγχου	Φίλοι στην τάξη/ στο σχολείο	πριν –μετά	2,26	22	1,00
Παρέμβασης	Στενές σχέσεις εκτός σχολείου	πριν-μετά	1,89	6	,99
Ελέγχου	Στενές σχέσεις εκτός σχολείου	πριν-μετά	3,14	22	,99
Παρέμβασης	M.O. Βαθμολογίας	πριν-μετά	0,00	24	1,00
Ελέγχου	M.O. Βαθμολογίας	πριν-μετά	0,00	22	1,00
Παρέμβασης	Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο	πριν-μετά	1,50	24	,99
Ελέγχου	Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο	πριν-μετά	1,00	22	1,00
Παρέμβασης	Σημαντικότητα φοίτησης	πριν-μετά	1,19	24	,99
Ελέγχου	Σημαντικότητα φοίτησης	πριν-μετά	,73	22	1,00
Παρέμβασης	Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές	πριν-μετά	,58	24	,99
Ελέγχου	Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές	πριν-μετά	,42	22	1,00
Παρέμβασης	Φίλοι στην τάξη/ στο σχολείο	μετά-τελική	,57	24	,99
Ελέγχου	Φίλοι στην τάξη/ στο σχολείο	μετά-τελική	1,40	22	,99
Παρέμβασης	Στενές σχέσεις εκτός σχολείου	μετά-τελική	,63	24	,99
Ελέγχου	Στενές σχέσεις εκτός σχολείου	μετά-τελική	2,10	22	,99
Παρέμβασης	M.O. Βαθμολογίας	μετά-τελική	0,00	24	,99
Ελέγχου	M.O. Βαθμολογίας	μετά-τελική	,28	22	1,00
Παρέμβασης	Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο	μετά-τελική	1,96	24	,99
Ελέγχου	Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο	μετά-τελική	1,13	22	,99
Παρέμβασης	Σημαντικότητα φοίτησης	μετά-τελική	3,55	24	,99
Ελέγχου	Σημαντικότητα φοίτησης	μετά-τελική	1,15	22	,99
Παρέμβασης	Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές	μετά-τελική	1,36	24	,99
Ελέγχου	Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές	μετά-τελική	1,57	22	,99

Αντίστοιχα, ούτε μεταξύ των δύο ομάδων, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.5., δεν παρατηρηθήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία μεταβλητή και σε καμία μέτρηση. Ενδεικτικά, στην δεύτερη μέτρηση, η μεταβλητή “φίλοι στην τάξη/ στο σχολείο” δεν διαφέρει στατικώς σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων [X^2 (6, N= 48) = 3,47, p = ,748]. Επίσης, στην δεύτερη μέτρηση, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στη μεταβλητή “στενές σχέσεις εκτός

σχολείου” [$X^2(6, N=48) = 8,36, p = ,213$]. Τέλος, στην τρίτη μέτρηση, οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικά ούτε στη μεταβλητή “ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο” [$X^2(12, N=48) = 19,97, p = ,068$], ούτε στη μεταβλητή “ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές” [$X^2(12, N=48) = 13,36, p = ,344$].

Πίνακας 5.5.

Αποτελέσματα κριτηρίου X^2 στην 1^η, 2^η και 3^η μέτρηση μεταξύ των ομάδων

Μέτρηση	Μεταβλητές	X^2	df	p
1 ^η	Φίλοι στην τάξη/ στο σχολείο	3,5	6	,744
	Στενές σχέσεις εκτός σχολείου	6,0	12	,916
	M.O. Βαθμολογίας	,07	1	,795
	Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο	14,48	16	,563
	Σημαντικότητα φοίτησης	1,66	6	,948
	Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές	3,09	9	,961
2 ^η	Φίλοι στην τάξη/ στο σχολείο	3,47	6	,748
	Στενές σχέσεις εκτός σχολείου	8,36	6	,213
	M.O. Βαθμολογίας	3,01	3	,390
	Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο	12,8	9	,172
	Σημαντικότητα φοίτησης	4,25	8	,834
	Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές	15,99	12	,192
3 ^η	Φίλοι στην τάξη/ στο σχολείο	6,53	6	,366
	Στενές σχέσεις εκτός σχολείου	10,03	9	,348
	M.O. Βαθμολογίας	4,10	2	,128
	Ικανοποίηση από απόδοση στο σχολείο	19,97	12	,068
	Σημαντικότητα φοίτησης	8,41	12	,752
	Ικανοποίηση από σχέση με καθηγητές	13,36	12	,344

5.4. Έλεγχος κανονικότητας

Ο έλεγχος κανονικότητας, όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov Z. Η υπόθεση κανονικότητας (H_0) επιβεβαιώνεται όταν δεν παρατηρείται στατιστική σημαντικότητα, με επίπεδο σημαντικότητας την τιμή 0,05 ($p < ,05$) (Ζαφειρόπουλος, χ.χ.). Τα αποτελέσματα, λοιπόν, που προέκυψαν φανερώνουν ότι οι περισσότερες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.6., στην ομάδα παρέμβασης μη κανονική κατανομή ακολουθεί, σε όλες τις μετρήσεις, η μεταβλητή του εκφοβισμού [$1^{\text{η}}$, $2^{\text{η}}$ & $3^{\text{η}}$ μέτρ. $D(25) = ,001, p < ,05$] και η μεταβλητή της θυματοποίησης [$1^{\text{η}}$ μέτρ.: $D(25) = ,002, p < ,05$, $2^{\text{η}}$ μέτρ.: $D(25) = ,001, p < ,05$, $3^{\text{η}}$ μέτρ.: $D(25) = ,003, p < ,05$]. Επίσης, στην ίδια ομάδα μη κανονική κατανομή παρουσιάζουν, στην πρώτη μέτρηση, η μεταβλητή της δέσμευσης [$D(25) = ,019, p < ,05$] και, στην δεύτερη μέτρηση, η μεταβλητή των θετικών σχέσεων [$D(25) = ,024, p < ,05$] και της ευημερίας [$D(25) = ,004, p < ,05$]. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, μη κανονική κατανομή ακολουθούν, σε όλες τις μετρήσεις, η μεταβλητή της θυματοποίησης [$1^{\text{η}}$ & $2^{\text{η}}$ μέτρ.: $D(23) = ,002, p < ,05$, $3^{\text{η}}$ μέτρ.: $D(23) = ,001, p < ,05$] και η μεταβλητή του εκφοβισμού [$1^{\text{η}}$, $2^{\text{η}}$ & $3^{\text{η}}$ μέτρ. [$D(23) = ,001, p < ,05$]. Τέλος, στην ομάδα ελέγχου, στην τρίτη μέτρηση μη κανονική κατανομή ακολουθεί η μεταβλητή της υγείας [$D(23) = ,01, p < ,05$].

Πίνακας 5.6.

Ελεγχος Καλής Προσαρμογής Kolmogorov-Smirnov για την Ομάδα Παρέμβασης και την Ομάδα Ελέγχου για τις Μεταβλητές και τις Υποκλίμακες

Μεταβλητές	Ομάδα Παρέμβασης (N=25)		Ομάδα Ελέγχου (N=23)	
	K-S	Sig	K-S	Sig
Θυματοποίηση_1 ^η μέτρηση	1,77	,002	1,8	,002
Θυματοποίηση_2 ^η μέτρηση	1,99	,001	1,81	,002
Θυματοποίηση_3 ^η μέτρηση	1,72	,003	2,06	,001
Εκφοβισμός_1 ^η μέτρηση	2,27	,001	1,91	,001
Εκφοβισμός_2 ^η μέτρηση	2,21	,001	2,37	,001
Εκφοβισμός_3 ^η μέτρηση	2,51	,001	2,34	,001
Θετικά Συναισθήματα_1 ^η μέτρηση	,65	,788	,7	,707
Δέσμευση_1 ^η μέτρηση	1,46	,019	,72	,675
Θετικές Σχέσεις_1 ^η μέτρηση	1,12	,143	1,25	,071
Νόημα_1 ^η μέτρηση	,84	,475	,67	,757
Επιτεύγματα_1 ^η μέτρηση	1,08	,182	,87	,439
Αρνητικά Συναισθήματα_1 ^η μέτρηση	,51	,96	,65	,792
Υγεία_1 ^η μέτρηση	1,1	,158	,89	,409

Ευημερία_1 ^η μέτρηση	,84	,484	,84	,483
Θετικά Συναισθήματα_2 ^η μέτρηση	1,12	,144	,74	,646
Δέσμευση_2 ^η μέτρηση	1,24	,076	,63	,825
Θετικές Σχέσεις_2 ^η μέτρηση	1,43	,024	1,1	,158
Νόημα_2 ^η μέτρηση	1,06	,196	,71	,689
Επιτεύγματα_2 ^η μέτρηση	,96	,321	,81	,528
Αρνητικά Συναισθήματα_2 ^η μέτρηση	,84	,474	,63	,827
Υγεία_2 ^η μέτρηση	1,1	,161	1,19	,101
Ευημερία_2 ^η μέτρηση	1,69	,004	,82	,51
Θετικά Συναισθήματα_3 ^η μέτρηση	1,2	,092	,65	,791
Δέσμευση_3 ^η μέτρηση	,91	,382	,86	,449
Θετικές Σχέσεις_3 ^η μέτρηση	,91	,379	,92	,362
Νόημα_3 ^η μέτρηση	,73	,661	,72	,682
Επιτεύγματα_3 ^η μέτρηση	,78	,582	1	,273
Αρνητικά Συναισθήματα_3 ^η μέτρηση	,72	,68	,68	,752
Υγεία_3 ^η μέτρηση	1,14	,13	1,56	,01
Ευημερία_3 ^η μέτρηση	,74	,647	,91	,377

5.5. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες κύριων μεταβλητών

Αρχικά, αξιοποιήθηκαν οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες, των υπό εξέταση μεταβλητών, που συγκεντρώθηκαν από τις 3 χορηγήσεις των ερωτηματολογίων. Στον Πίνακα 5.7. παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών στην ομάδα παρέμβασης (N=25) και στην ομάδα ελέγχου (N=23).

Από τα δεδομένα του Πίνακα, λοιπόν, παρατηρείται, και στις δύο ομάδες μείωση στη θυματοποίηση κατά τη δεύτερη μέτρηση και αύξηση κατά την τρίτη [ομάδα παρέμβασης: Θυματοποίηση_1^η μέτρηση: (M= 1,35, SD= ,7), Θυματοποίηση_2^η μέτρηση: (M= 1,21, SD= ,61), Θυματοποίηση_3^η μέτρηση: (M= 1,27, SD= ,6) & ομάδ. ελέγχ.: Θυματοποίηση_1^η μέτρηση: (M= 1,24, SD= ,67), Θυματοποίηση_2^η μέτρηση: (M= 1,14, SD= ,29), Θυματοποίηση_3^η μέτρηση: (M= 1,27, SD= ,72)]. Ωστόσο, στην ομάδα παρέμβασης η αύξηση που παρατηρείται στην τελευταία μέτρηση είναι αρκετά μικρότερη συγκριτικά με την αντίστοιχη αύξηση που εντοπίζεται στην ομάδα ελέγχου. Ταυτοχρόνως, στην ομάδα παρέμβασης, η τιμή της θυματοποίησης στην τρίτη μέτρηση είναι μικρότερη σε σχέση με την πρώτη μέτρηση, αντίθετα με την ομάδα ελέγχου, που εντοπίζεται αύξηση της θυματοποίησης στην τελευταία συγκριτικά με την αρχική μέτρηση.

Αναφορικά με τον εκφοβισμό, στην ομάδα παρέμβασης παρατηρείται σημαντική αύξηση κατά τη δεύτερη μέτρηση, ενώ και η τιμή που λαμβάνει στην τρίτη μέτρηση είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με την πρώτη μέτρηση [Εκφοβισμός_1^η μέτρηση: (M= 1,05, SD= ,13), Εκφοβισμός_ 2^η μέτρηση: (M= 1,21, SD= ,8), Εκφοβισμός_3^η μέτρηση: (M= 1,11, SD= ,36)]. Από την άλλη πλευρά, στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται προοδευτική μείωση του εκφοβισμού κατά τις τρεις μετρήσεις, ενώ παράλληλα η τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής κατά την δεύτερη και κατά την τελευταία μέτρηση κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή της ομάδας παρέμβασης [Εκφοβισμός_1^η μέτρηση: (M= 1,19, SD= ,45), Εκφοβισμός_ 2^η μέτρηση: (M= 1,17, SD= ,55), Εκφοβισμός_3^η μέτρηση: (M= 1,05, SD= ,17)].

Τέλος, παρατηρείται μια μικρή αύξηση των τιμών αρκετών μεταβλητών, κατά τη δεύτερη μέτρηση, τόσο στην ομάδα παρέμβασης, όσο και στην ομάδα ελέγχου, ενώ, κατά την τρίτη μέτρηση, οι τιμές αυτές επιστρέφουν σε παρόμοια επίπεδα με τα αρχικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μέτρηση της ευημερίας, όπως αξιολογήθηκε στην ομάδα παρέμβασης [Ευημερία_1^η μέτρηση: (M= 7,76, SD= 1,54), Ευημερία _ 2^η μέτρηση: (M= 7,81, SD= 1,92), Ευημερία _3^η μέτρηση: (M= 7,73, SD= 1,59)] και στην ομάδα ελέγχου [Ευημερία_1^η μέτρηση: (M= 7,41, SD= 1,55), Ευημερία _ 2^η μέτρηση: (M= 7,93, SD= 1,52), Ευημερία _3^η μέτρηση: (M= 7,76, SD= 1,68)] από το ερωτηματολόγιο PERMA. Αντίστοιχα παραδείγματα στην ομάδα παρέμβασης αποτελούν η πορεία, μεταξύ των μετρήσεων, των τιμών της δέσμευσης [Δέσμευση _1^η μέτρηση: (M= 7,99, SD= 1,91), Δέσμευση _ 2^η μέτρηση: (M= 8,44, SD= 4,02), Δέσμευση _3^η μέτρηση: (M= 7,84, SD= 4,6)] και του νοήματος [Νόημα _1^η μέτρηση: (M= 7,39, SD= 2,22), Νόημα _ 2^η μέτρηση: (M= 7,17, SD= 2,96), Νόημα _3^η μέτρηση: (M= 7,67, SD= 1,97)].

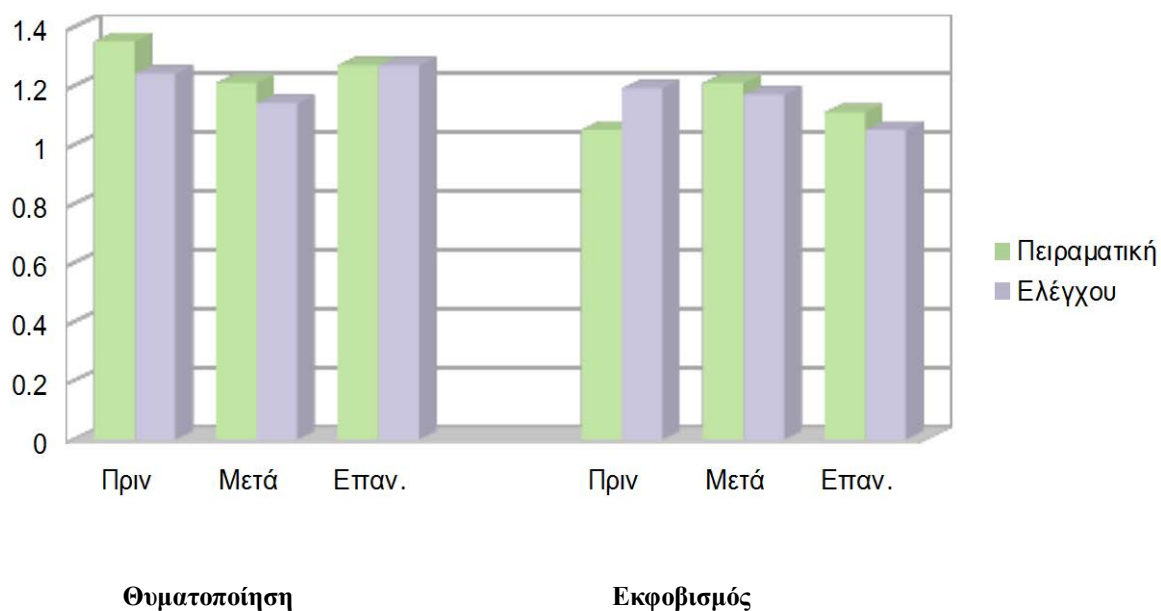
Πίνακας 5.7.

Μέσοι όροι (Μ.Ο), Τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α), των μεταβλητών ανά ομάδα στη 1^η, 2^η & 3^η μέτρηση

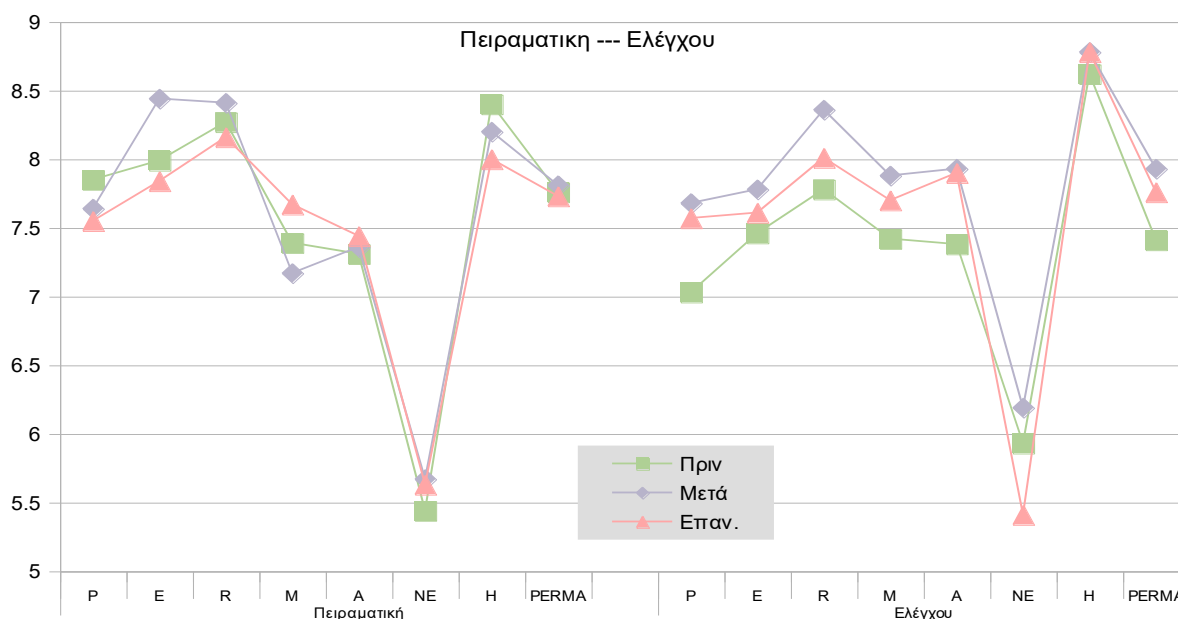
Μεταβλητές	Ομάδα Παρέμβασης (N=25)		Ομάδα Ελέγχου (N=23)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θυματοποίηση_1 ^η μέτρηση	1,35	,7	1,24	,67
Θυματοποίηση_2 ^η μέτρηση	1,21	,61	1,14	,29
Θυματοποίηση_3 ^η μέτρηση	1,27	,6	1,27	,72
Εκφοβισμός_1 ^η μέτρηση	1,05	,13	1,19	,45
Εκφοβισμός_2 ^η μέτρηση	1,21	,8	1,17	,55
Εκφοβισμός_3 ^η μέτρηση	1,11	,36	1,05	,17
Θετικά Συναισθήματα _1 ^η μέτρηση	7,85	1,91	7,03	2,03
Δέσμευση_1 ^η μέτρηση	7,99	1,91	7,46	1,41
Θετικές Σχέσεις_1 ^η μέτρηση	8,27	1,87	7,78	2,09
Νόημα_1 ^η μέτρηση	7,39	2,22	7,42	1,94
Επιτεύγματα_1 ^η μέτρηση	7,31	1,73	7,38	1,52
Αρνητικά Συναισθήματα_1 ^η μέτρηση	5,44	2,41	5,93	1,74
Υγεία_1 ^η μέτρηση	8,4	1,96	8,62	1,3
Ευημερία_1 ^η μέτρηση	7,76	1,54	7,41	1,55
Θετικά Συναισθήματα_2 ^η μέτρηση	7,64	2,48	7,68	1,84
Δέσμευση_2 ^η μέτρηση	8,44	4,02	7,78	5,17
Θετικές Σχέσεις_2 ^η μέτρηση	8,41	2,16	8,36	1,44
Νόημα_2 ^η μέτρηση	7,17	2,96	7,88	1,84
Επιτεύγματα_2 ^η μέτρηση	7,36	2,08	7,93	1,73
Αρνητικά Συναισθήματα_2 ^η μέτρηση	5,67	2,41	6,19	2,28
Υγεία_2 ^η μέτρηση	8,2	2,33	8,78	1,67
Ευημερία_2 ^η μέτρηση	7,81	1,92	7,93	1,52
Θετικά Συναισθήματα_3 ^η μέτρηση	7,55	2,34	7,57	1,5

Δέσμευση_3 ^η μέτρηση	7,84	4,6	7,61	6,58
Θετικές Σχέσεις_3 ^η μέτρηση	8,16	1,68	8,01	1,84
Νόημα_3 ^η μέτρηση	7,67	1,97	7,7	2,22
Επιτεύγματα_3 ^η μέτρηση	7,44	1,63	7,9	1,88
Αρνητικά Συναισθήματα_3 ^η μέτρηση	5,63	2,46	5,41	1,96
Υγεία_3 ^η μέτρηση	8	2,04	8,78	2,04
Ενημερία_3 ^η μέτρηση	7,73	1,59	7,76	1,68

Γράφημα 5.1. Μέσοι όροι (Μ.Ο) των μεταβλητών της θυματοποίησης και του εκφοβισμού πριν, μετά και επανάληψης ανά ομάδα



Γράφημα 5.2. Μέσοι όροι (Μ.Ο) των μεταβλητών της ευημερίας πριν, μετά και επανάληψης ανά ομάδα



5.6. Επαγωγική στατιστική

5.6.1. Διερεύνηση διαφορών των μέσων όρων των κύριων μεταβλητών ανά ομάδα

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες, υποδεικνύουν μια μικρή διαφορά μεταξύ των μέσων όρων ορισμένων μεταβλητών της έρευνας κατά τις τρεις χορηγήσεις. Έτσι, προκειμένου να εξεταστούν αναλυτικότερα, ανά ομάδα, οι διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα στις μεταβλητές της θυματοποίησης, του εκφοβισμού, της ευημερίας και των επιμέρους στοιχείων της, των αρνητικών συναισθημάτων και της υγείας έγινε χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon.

Όπως διαπιστώνεται, λοιπόν, από τον Πίνακα 5.8., ανάμεσα στην πρώτη και στην δεύτερη μέτρηση (πριν-μετα) και ανάμεσα στην δεύτερη και στην τρίτη μέτρηση (μετά-τελική), οι διαφορές εντός της ομάδας παρέμβασης δεν δείχνουν κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο σύνολό τους, όσον αφορά την ευημερία και τις κλίμακες θυματοποίησης και εκφοβισμού. Ενδεικτικά, στην ομάδα παρέμβασης, μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή της θυματοποίησης ($z = -1,43, p =$

,152), ούτε στη μεταβλητή της ευημερίας ($z = -1,32, p = ,186$). Αντίστοιχα, μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης μέτρησης, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή του εκφοβισμού ($z = -,94, p = ,345$), ούτε στη μεταβλητή της ευημερίας ($z = -1,23, p = ,218$). Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η στατιστικά σημαντική διαφορά σε έναν παράγοντα της ευημερίας, την Δέσμευση, μεταξύ των δύο πρώτων μετρήσεων ($z = -4,37, p = ,001$), καθώς και μεταξύ της δεύτερης και της τελευταίας μέτρησης ($z = -2,32, p = ,02$). Ωστόσο, όπως προέκυψε από τον πίνακα 5.7., η Δέσμευση αυξάνεται, αποκλειστικά, ανάμεσα στην πρώτη και στην δεύτερη μέτρηση, ενώ στη τρίτη μέτρηση αυτή υποχωρεί σε επίπεδα χαμηλότερα της πρώτης [Δέσμευση _1^η μέτρηση: ($M = 7,99, SD = 1,91$), Δέσμευση _ 2^η μέτρηση: ($M = 8,44, SD = 4,02$), Δέσμευση _3^η μέτρηση: ($M = 7,84, SD = 4,6$)].

Παραδόξως, στην ομάδα ελέγχου παρατηρούνται αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφορές, με αυτές να εντοπίζονται αποκλειστικά σε σχέση με την ευημερία. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, παρατηρούνται στους παράγοντες των Θετικών Συναισθημάτων ($z = -2,16, p = ,031$), της Δέσμευσης ($z = -4,2, p = ,001$), των Θετικών Σχέσεων ($z = -1,99, p = ,047$), των Επιτευγμάτων ($z = -2,03, p = ,042$) και της συνολικής Ευημερίας ($z = -2,46, p = ,014$). Ακόμα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης μέτρησης διαπιστώθηκε στον παράγοντα των Αρνητικών Συναισθημάτων ($z = -2,54, p = ,011$).

Όπως προέκυψε από τον πίνακα 5.7., τα Θετικά συναισθήματα αυξάνονται από την πρώτη στην δεύτερη μέτρηση [Θετικά συναισθήματα _1^η μέτρηση: ($M = 7,03, SD = 2,3$), Θετικά Συναισθήματα _ 2^η μέτρηση: ($M = 7,68, SD = 1,84$)]. Το ίδιο παρατηρείται αναφορικά και με τους παράγοντες της Δέσμευσης [Δέσμευση _1^η μέτρηση: ($M = 7,46, SD = 1,41$), Δέσμευση _ 2^η μέτρηση: ($M = 7,78, SD = 5,17$)], των Θετικών Σχέσεων [Θετικές Σχέσεις_1^η μέτρηση: ($M = 7,78, SD = 2,09$), Θετικές Σχέσεις _ 2^η μέτρηση: ($M = 8,36, SD = 1,44$)], των Επιτευγμάτων [Επιτεύγματα_1^η μέτρηση: ($M = 7,38, SD = 1,52$), Επιτεύγματα _ 2^η μέτρηση: ($M = 7,93, SD = 1,73$)] και της συνολικής Ευημερίας [Ευημερία_1^η μέτρηση: ($M = 7,41, SD = 1,55$), Ευημερία _ 2^η μέτρηση: ($M = 7,93, SD = 1,52$)]. Αντίθετα, μείωση παρατηρείται στον παράγοντα των Αρνητικών Συναισθημάτων [Αρνητικά Συναισθήματα_2^η μέτρηση: ($M = 6,19, SD = 2,28$), Αρνητικά συναισθήματα _ 3^η μέτρηση: ($M = 5,41, SD = 1,96$)] στην τρίτη συγκριτικά με τη δεύτερη μέτρηση.

Πίνακας 5.8.

Αποτελέσματα Κριτηρίου Wilcoxon πριν-μετά και μετά -τελική ανά ομάδα

Μεταβλητές	Ομάδα Παρέμβασης pre-post		Ομάδα Ελέγχου pre-post	
	Z	Sig.	Z	Sig.
Θυματοποίηση_πριν - Θυματοποίησης_μετά	-1,43	,152	-,67	,504
Εκφοβισμός_πριν - Εκφοβισμού_μετά	-1,16	,248	-,53	,596
Θετικά Συναισθήματα_πριν - Θετικά Συναισθήματα_μετά	-,16	,877	-2,16	,031
Δέσμευση_πριν - Δέσμευση_μετά	-4,37	,001	-4,2	,001
Θετικές Σχέσεις_πριν - Θετικές Σχέσεις_μετά	-,79	,432	-1,99	,047
Νόημα_πριν - Νόημα_μετά	-1,03	,304	-1,89	,059
Επιτεύγματα_πριν - Επιτεύγματα_μετά	-1,39	,166	-2,03	,042
Αρνητικά Συναισθήματα_πριν - Αρνητικά Συναισθήματα_μετά	-,21	,835	-,45	,654
Υγεία_πριν - Υγεία_μετά	-,02	,983	-1,05	,294
Ευημερία_πριν - Ευημερία_μετά	-1,32	,186	-2,46	,014
Θυματοποίηση_μετά - Θυματοποίηση_τελική	-,89	,373	-,68	,498
Εκφοβισμός_μετά - Εκφοβισμός_τελική	-,94	,345	-,81	,416
Θετικά Συναισθήματα_μετά - Θετικά Συναισθήματα_τελική	-,36	,717	-,59	,558
Δέσμευση_μετά - Δέσμευση_τελική	-2,32	,02	-,39	,693
Θετικές Σχέσεις_μετά - Θετικές Σχέσεις_τελική	-1,37	,17	-1,26	,207
Νόημα_μετά - Νόημα_τελική	-,48	,629	-,66	,506
Επιτεύγματα_μετά - Επιτεύγματα_τελική	-,08	,936	0	1
Αρνητικά Συναισθήματα_μετά - Αρνητικά Συναισθήματα_τελική	-,34	,733	-2,54	,011
Υγεία_μετά - Υγεία_τελική	-,96	,337	-,23	,815
Ευημερία_μετά - Ευημερία_τελική	-1,23	,218	-1,23	,217

5.6.2. Διερεύνηση διαφορών των μέσων όρων των κύριων μεταβλητών μεταξύ των ομάδων

Στην πορεία, εξετάστηκαν αναλυτικότερα οι διαφορές μεταξύ των ομάδων αναφορικά με τους μέσους όρους των μεταβλητών της θυματοποίησης, του εκφοβισμού, της ευημερίας και των επιμέρους στοιχείων της, των αρνητικών συναισθημάτων και της υγείας. Για την εξέταση των διαφορών αυτών αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Kruskal –Wallis.

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 5.9., δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου, σε καμία υπό εξέταση μεταβλητή, σε καμία μέτρηση (1^η, 2^η, 3^η μέτρηση). Ενδεικτικά,

μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, κατά την δεύτερη μέτρηση, στη μεταβλητή της θυματοποίησης [$H(1, n=48) = ,15, p = ,702$], ούτε, κατά την τελευταία μέτρηση, στη μεταβλητή του εκφοβισμού [$H(1, n=48) = 0, p = ,986$]. Τέλος, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στην μεταβλητή της Ευημερίας, ούτε στην δεύτερη [$H(1, n=48) = 0, p = ,992$], ούτε στην τρίτη μέτρηση [$H(1, n=48) = ,05, p = ,82$].

Πίνακας 5.9.

Αποτελέσματα Κριτηρίου Kruskal Wallis στις τρεις μετρήσεις/ Συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων

Μεταβλητές	Kruskall-wallis	df	Sig.
Θυματοποίηση_1 ^η μέτρηση	,05	1	,832
Θυματοποίηση_2 ^η μέτρηση	,15	1	,702
Θυματοποίηση_3 ^η μέτρηση	1,06	1	,302
Εκφοβισμός_1 ^η μέτρηση	,55	1	,457
Εκφοβισμός_μετά	,07	1	,788
Εκφοβισμός_3 ^η μέτρηση	0	1	,986
Θετικά Συναισθήματα _1 ^η μέτρηση	2,31	1	,128
Δέσμευση_1 ^η μέτρηση	2,32	1	,128
Θετικές Σχέσεις_1 ^η μέτρηση	1,44	1	,229
Νόημα_1 ^η μέτρηση	,02	1	,893
Επιτεύγματα_1 ^η μέτρηση	0	1	,983
Αρνητικά Συναισθήματα_1 ^η μέτρηση	,62	1	,431
Υγεία_1 ^η μέτρηση	0	1	,975
Ευημερία_1 ^η μέτρηση	,96	1	,327
Θετικά Συναισθήματα_2 ^η μέτρηση	,11	1	,741
Δέσμευση_2 ^η μέτρηση	2,52	1	,112
Θετικές Σχέσεις_2 ^η μέτρηση	,93	1	,334

Νόημα_2 ^η μέτρηση	,26	1	,612
Επιτεύγματα_2 ^η μέτρηση	1,32	1	,25
Αρνητικά Συναισθήματα_2 ^η μέτρηση	,44	1	,508
Υγεία_2 ^η μέτρηση	,48	1	,488
Ευημερία_2 ^η μέτρηση	0	1	,992
Θετικά Συναισθήματα_3 ^η μέτρηση	,71	1	,401
Δέσμευση_3 ^η μέτρηση	0	1	,959
Θετικές Σχέσεις_3 ^η μέτρηση	,02	1	,901
Νόημα_3 ^η μέτρηση	,04	1	,836
Επιτεύγματα_3 ^η μέτρηση	1,47	1	,225
Αρνητικά Συναισθήματα_3 ^η μέτρηση	,2	1	,656
Υγεία_3 ^η μέτρηση	2,86	1	,091
Ευημερία_3 ^η μέτρηση	,05	1	,82

6. Συζήτηση

Η παρούσα πιλοτική παρέμβαση θετικής ψυχολογίας απευθυνόταν σε πρώιμους εφήβους και αποσκοπούσε στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, στοχεύοντας τόσο στους θύτες, στα θύματα και στους θύτες/θύματα, όσο και στους παρατηρητές του φαινομένου. Παράλληλα, αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα επιδίωκε την ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας των μαθητών. Με βάση, λοιπόν, τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν φαίνεται ότι η παρούσα πιλοτική παρέμβαση δεν είναι αποτελεσματική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ταυτοχρόνως, αναδεικνύεται ότι αυτή δεν συμβάλει ούτε στην ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών. Αποκλειστικό θετικό εύρημα της έρευνας αποτελεί η αύξηση της Δέσμευσης, ενός παράγοντα της ευημερίας, στην δεύτερη μέτρηση, συγκριτικά με την πρώτη, στην ομάδα παρέμβασης. Η αύξηση αυτή, όμως, δεν διατηρήθηκε και στην τελευταία μέτρηση, κατά την οποία μάλιστα ο παράγοντας της Δέσμευσης κυμάνθηκε σε επίπεδα χαμηλότερα της πρώτης. Έτσι, η εξασθένιση των θετικών αποτελεσμάτων διεγείρει προβληματισμό αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της πιλοτικής παρέμβασης σε βάθος χρόνου. Παράλληλα, όμως, η αξιοπιστία του ευρήματος αυτού τίθεται υπό αμφισβήτηση, λαμβάνοντας υπόψη

την χαμηλή τιμή που έλαβε ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα της Δέσμευσης στην μελέτη στάθμισης του PERMA Profiler στον ελληνικό πληθυσμό (Pezirkianidis et al., 2021).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της μελέτης αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, που εξετάστηκαν στην ενότητα της εισαγωγής. Από τη βιβλιογραφία, δηλαδή, υποστηρίζεται ότι οι παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας, με τις οποίες προσομοιάζει το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα, είναι αποτελεσματικές απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και συνδράμουν στην ενίσχυση της ευημερίας των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές και αξιοποίησε στοιχεία και χαρακτηριστικά προγραμμάτων που έχουν επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην προσπάθεια καταπολέμησης του φαινομένου αυτού. Παρ' όλα αυτά, στην εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβασης δεν ήταν εφικτή η υιοθέτηση ορισμένων πυρηνικών στοιχείων των αποτελεσματικών προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα αναδείχθηκε ότι είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή των γονέων.

Επομένως, θεωρείται ότι κρίσιμο ρόλο στα αποτελέσματα της μελέτης διαδραμάτισαν οι περιορισμοί της. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι περιορισμοί αυτοί είναι άρρηκτα και άμεσα συνδεδεμένοι με την ελληνική σχολική πραγματικότητα, η οποία μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνει ένα αυστηρά δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο επιτρέπει περιορισμένες τροποποιήσεις και αφήνει ελάχιστα περιθώρια για την υλοποίηση δράσεων ανεξάρτητων από αυτό. Επιπλέον, η ελληνική σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τον περιορισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι εστιασμένος κυρίως στη διδασκαλία, καθώς και από την έλλειψη οργανωμένης και συντονισμένης διασύνδεσης σχολείου- οικογένειας- κοινότητας. Την ίδια στιγμή, προβληματισμό διεγείρει το γεγονός ότι οι συνθήκες εφαρμογής και τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη προγράμματος είναι ανάλογα αυτών που εφαρμόζονται από τους σχολικούς ψυχολόγους στην Ελλάδα. Αντίθετα, οι οικολογικές και εντατικές παρεμβάσεις μεγάλης διάρκειας που εφαρμόζονται στο εξωτερικό έχουν κριθεί αποτελεσματικές αναφορικά με τον εκφοβισμό (Bradshaw, 2015. Ttofi & Farrington, 2011. Villarejo-Carballido et al., 2019).

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα, λοιπόν, οδήγησε σε τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού και διαμόρφωσε τους περιορισμούς της μελέτης, που θα αναλυθούν

εκτενώς στην επόμενη ενότητα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με ορισμένες αδυναμίες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβασης, πιστεύεται ότι οδήγησαν στα παραπάνω αποτελέσματα. Έτσι, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα του πιλοτικού προγράμματος συμπεραίνεται ότι τουλάχιστον τρεις από τους πέντε πυλώνες της παρέμβασης δεν εφαρμόστηκαν επαρκώς και ικανοποιητικά.

Αρχικά, η δυσκολία αναφορικά με τον συντονισμό και τη διαχείριση της ομάδας παρέμβασης, που θα αναλυθεί εν συνεχεία στους περιορισμούς, συνεπάγεται με τη μη επιβολή σταθερών ορίων και τη μη ουσιαστική τήρηση των κανόνων που είχαν θεσπιστεί στο συμβόλαιο της πρώτης συνάντησης. Ταυτοχρόνως, η διαχείριση της τάξης μέσω της επιβολής σταθερών ορίων και κανόνων συνιστούν κρίσιμα στοιχεία του θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο αποτελεί πυρηνικό συστατικό και επιδίωξη όλων των αποτελεσματικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και την ενίσχυση της ευημερίας (Boniwell, 2016. Bradshaw, 2015. Olweus & Limber, 2010. Shoshani & Steinmetz, 2014. Smith, 2016. Waasdrorp et al., 2012). Επομένως, η δυσκολία αυτή θεωρείται ότι εμπόδισε την διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη, κάτι που αποτελούσε πρωταρχικό πυλώνα του παρόντος πιλοτικού προγράμματος.

Επιπλέον, όπως έχει επισημανθεί, οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις ενάντια στον εκφοβισμό σε επίπεδο τάξης συμπεριλαμβάνουν τη συζήτηση για τον εκφοβισμό. Παράλληλα, σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί η ψυχοεκπαίδευση για τους ρόλους που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο, καθώς και για τη σημασία της στάσης των παρατηρητών (Athanasziades et al., 2015. Bradshaw, 2015. Herkama & Salmivalli, 2018). Έτσι, η ευαισθητοποίηση για τον εκφοβισμό αποτέλεσε έναν αναπόσπαστο πυλώνα της παρούσα πιλοτικής παρέμβασης. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτού του πυλώνα εντοπίζονται αδυναμίες τόσο στην εφαρμογή των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, η οποία επηρεάστηκε από τους περιορισμούς της έρευνας, όσο και στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αυτών. Η αξιολόγηση αυτή βασίζεται πρωταρχικά στα αποτελέσματα της μελέτης, αλλά και στην ανατροφοδότηση, που λήφθηκε από τους συμμετέχοντες, που παρουσιάζεται και αυτή σε επόμενη ενότητα.

Αναλυτικότερα, η μικρή συνολική διάρκεια της παρέμβασης και η μικρή διάρκεια της εκάστοτε συνάντησης δεν εξασφάλισαν τον απαιτούμενο χρόνο για την επαρκή εστίαση στον πυλώνα αυτόν. Ενδεικτικά, η βασική δραστηριότητα του πυλώνα, στην δεύτερη συνάντηση, δεν ολοκληρώθηκε, εξαιτίας των χρονικών περιορισμών. Ακόμα, απαραίτητη κρίνεται η αφιέρωση αρκετών συναντήσεων στη συγκεκριμένη θεματική, σε αντίθεση με την παρούσα πιλοτική παρέμβαση, όπου το ζήτημα του εκφοβισμού ήταν κυρίαρχο μόνο σε δύο συναντήσεις (2^η και 4^η). Επιπλέον, η βασική δραστηριότητα του πυλώνα, στην δεύτερη συνάντηση, δεν αξιολογείται ως επιτυχημένη, καθώς πρωτίστως φάνηκε ότι δεν κινητοποίησε τους μαθητές και δεν τους ενέπλεξε στη διαδικασία με τον αναμενόμενο τρόπο. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, η απουσία ενδιαφέροντος κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας αυτής, κάτι που αποδίδεται στη φύση της δραστηριότητας, η οποία ήταν θεωρητικού και γνωστικού τύπου. Έτσι, συμπεραίνεται ότι θα ήταν πιο χρήσιμο, βοηθητικό και αποτελεσματικό να είχε σχεδιαστεί μία βιωματικού τύπου δραστηριότητα, και, ενδεχομένως, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και βίντεο, που αποτελεί συνηθισμένη στρατηγική στα αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης, προκειμένου να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση και η ψυχοεκπαίδευση των μαθητών (Athanasiades et al., 2015. Baldry & Farrington, 2004).

Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι η ανεπαρκής και αναποτελεσματική έμφαση στον πυλώνα της ευαισθητοποίησης και της ψυχοεκπαίδευσης για τον εκφοβισμό δεν επέτρεψε την μείωση των θετικών στάσεων απέναντι στους θύτες και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τα θύματα, στα οποία συμβάλουν τα αποτελεσματικά προγράμματα (Hawley & Williford, 2015. Nocentini & Menesini, 2016). Επίσης, ανασταλτικά στην ευαισθητοποίηση και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τα θύματα πιστεύεται ότι λειτούργησε και η μη προβλεπόμενη έκβαση της εφαρμογής της δραστηριότητας για τη διαφορετικότητα (3^η συνάντηση), που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα διαδραματίζει και η επικέντρωση στα θετικά συναισθήματα (Hawley & Williford, 2015. Oriol et al., 2023. Pluska, 2014.). Ωστόσο, κατά τον σχεδιασμό της παρούσας παρέμβασης, εξαιτίας των χρονικών περιορισμών, δεν δόθηκε επαρκής έμφαση στον πυλώνα των θετικών συναισθημάτων, που αποτελούν χαρακτηριστικό των επιτυχημένων προγραμμάτων, με αποτέλεσμα μεταξύ άλλων να παρεμποδιστεί η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς και γενικότερα η

καλλιέργεια των προκοινωνικών στάσεων των μαθητών (Boniwell, 2016. Pluska, 2014. Seligman et al., 2009).

Επομένως, υποστηρίζεται ότι στους παράγοντες που συντέλεσαν στη διαμόρφωση των μη επιθυμητών αποτελεσμάτων συγκαταλέγεται και η πολύ περιορισμένη αξιοποίηση της αναγνώρισης των θετικών συναισθημάτων των μαθητών (Πεζηρκιανίδης & συν., 2020β). Συγκεκριμένα, αυτή αξιοποιήθηκε αποκλειστικά σε μία πολύ σύντομη δραστηριότητα στα πλαίσια της όγδοης συνάντησης, σε αντίθεση με τον αρχικό σχεδιασμό που περιελάμβανε μία εκτενή σχετική δραστηριότητα (αναγνώριση θετικών συναισθημάτων και περιστάσεων βίωσής τους- σχετική αναλυτική συζήτηση με αξιοποίηση ενεργητικής επικοδομητικής ανταπόκρισης). Έτσι, κρίνεται ότι για την αποτελεσματική επικέντρωση στα θετικά συναισθήματα, αυτά θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας τουλάχιστον μίας ολόκληρης συνάντησης. Παράλληλα, θεωρείται ότι δεν δόθηκε επαρκής έμφαση στη ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης των μαθητών, που αποτελεί κυρίαρχο μέρος του πυλώνα των θετικών συναισθημάτων στο παρόν πιλοτικό πρόγραμμα. Η πραγματικότητα αυτή κρίνεται ότι δεν διευκόλυνε την προστασία των μαθητών απέναντι στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς τους συνομηλίκους και επηρέασε αρνητικά το χτίσιμο της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Park & Paterson, 2009. Ronen et al., 2013).

Η παρούσα πιλοτική παρέμβαση, με βάση τον διαθέσιμο χρόνο επικεντρώθηκε κυρίως στην ψυχοεκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τη σύνδεση σκέψης- συναισθήματος – συμπεριφοράς, κάτι που αποτελεί σημείο εστίασης των αποτελεσματικών προγραμμάτων (Boniwell et al., 2016. Huppert & Johnson, 2010. Seligman et al., 2009) . Στον αρχικό σχεδιασμό προβλεπόταν στα πλαίσια των συναντήσεων και η ύπαρξη μίας δραστηριότητας αναφορικά με τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και τη διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης, σε περιπτώσεις που παρουσιαζόταν δυσκολία στη συναισθηματική ρύθμιση. Η τροποποίηση, όμως, του αρχικού σχεδιασμού είχε ως αποτέλεσμα το ζήτημα της διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων, σε συνδυασμό με την αναγνώριση των θετικών συναισθημάτων και των περιστάσεων βίωσής τους, να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μόνο μέσα από δραστηριότητα για το σπίτι, στις οποίες όμως, όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια, οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν. Επομένως, κρίνεται ότι για την αποτελεσματική επικέντρωση στη συναισθηματική ρύθμιση,

αυτή θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας, τουλάχιστον μίας ολόκληρης συνάντησης.

Ακόμα, όπως αναλύεται και στη συνέχεια, η αφαίρεση των τεχνικών mindfulness από τον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασης δυσχέρανε την ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης των μαθητών. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση ελπίδας σχολικού εκφοβισμού, αναφορικά με την σημασία της ενίσχυσης των ψυχικών αποθεμάτων, θεωρείται ότι θα έπρεπε να είχε δοθεί μεγαλύτερη έμφαση κατά τον σχεδιασμό στην καλλιέργεια της ελπίδας (Carney et al., 2019).

6.1. Περιορισμοί

Εστιάζοντας αναλυτικότερα στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, αρχικά, όπως έχει ήδη τονιστεί, η πιλοτική παρέμβαση που εξετάζεται δεν αφορά μία οικολογική παρέμβαση, καθώς αυτή στόχευε και συμπεριελάμβανε αποκλειστικά τους μαθητές ενός σχολικού τμήματος, αποκλείοντας τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Ωστόσο, ως πρώτο και πιο βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών παρεμβάσεων από τη βιβλιογραφία κρίνεται το να είναι αυτές οικολογικές, συμπεριλαμβάνοντας και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Athanasiades et al. 2015. Bradshaw, 2015. Serwacki et al., 2017. Ttofi & Farrington, 2011).

Αυτόματα, λοιπόν, προκύπτει ότι ιδιαίτερα ζημιογόνα, για την εφαρμογή και τη αποτελεσματικότητα του πιλοτικού προγράμματος λειτούργησε και η παρεμβολή στις συναντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι, όμως, δεν είχαν λάβει προηγουμένως κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει παρουσιαστεί ως ένα από τα κρίσιμα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό να συμπεριληφθεί στο σχεδιασμό της παρούσας πιλοτικής παρέμβασης, εξαιτίας των περιορισμών της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (Bradshaw, 2015; Bradshaw, 2013. Boniwell et al., 2016. Gillham et al., 2007. Olweus & Limber, 2010. Smith, 2016. Suldo et al., 2015). Αναλυτικότερα, τα αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης στη θετική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα θετικής ψυχολογίας, προκειμένου αυτοί με τη σειρά τους να εκπαιδεύσουν αντίστοιχα τους μαθητές, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και στα προγράμματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Athanasiades et al, 2015. Seligman et al., 2009. Williams, 2011).

Εστιάζοντας στην παρούσα πιλοτική παρέμβαση και στις παρεμβολές των εκπαιδευτικών, αρκετές από τις συναντήσεις του προγράμματος έγιναν παρουσία του εκάστοτε εκπαιδευτικού που παραχωρούσε τη δική του διδακτική ώρα, προκειμένου να υλοποιηθεί η πιλοτική παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, λοιπόν, πολλές φορές, με δική τους πρωτοβουλία, προσπαθούσαν να πειθαρχήσουν και να οριοθετήσουν τους μαθητές, έτσι ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στο πιλοτικό πρόγραμμα. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί και μαθητές να εμπλέκονται σε ένα είδος αλληλεπίδρασης το οποίο ήταν αντίθετο με τις αρχές και τη φιλοσοφία του πιλοτικού προγράμματος. Σημαντικό είναι ότι οι παρεμβολές αυτές διαμόρφωναν ένα απειλητικό κλίμα, ενώ η παρέμβαση επιδίωκε πρωτίστως τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο έχει αναγνωριστεί ως βασική επιδίωξη και στοιχείο των προγραμμάτων που αντιμετωπίζουν επιτυχημένα τον σχολικό εκφοβισμό και ενισχύουν την ευημερία των μαθητών (Bradshaw, 2015. Bradshaw, 2013. Olweus & Limber, 2010. Shoshani & Steinmetz, 2014. Smokowski & Kopasz, 2005. Waasdorp et al., 2012). Την ίδια στιγμή, οι παρεμβολές των εκπαιδευτικών οδηγούσαν στην κατασπατάληση αρκετού χρόνου από τον ήδη περιορισμένο της εκάστοτε συνάντησης. Ακόμα, φάνηκε ότι αυτές συνέβαλαν στην ακύρωση του ρόλου του συντονιστή και στη σύγχυση των μαθητών σχετικά με τη φύση της πιλοτικής παρέμβασης (π.χ. δημιουργία αίσθησης ότι πρόκειται για σχολικό μάθημα).

Επιπρόσθετα, βασικούς περιορισμούς της μελέτης συνιστούν ο μη εντατικός χαρακτήρας του προγράμματος, η μικρή του συνολική διάρκεια, καθώς και η μικρή διάρκεια της κάθε επιμέρους συνάντησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων που εστιάζουν στον σχολικό εκφοβισμό και στην ψυχολογική ευημερία, διότι τα συγκεκριμένα προγράμματα πρεσβεύουν εντατικές και μεγάλης διάρκειας παρεμβάσεις, που περιλαμβάνουν αντίστοιχα μεγάλο αριθμό συναντήσεων μεγάλης διάρκειας (Athanasopoulos et al., 2015. Boniwell et al., 2016 Bradshaw, 2015. Gillham et al., 2007. Olweus & Limber, 2010. Rawana et al., 2011. Seligman et al., 2009. Suldo et al., 2015. Ttofi & Farrington, 2011). Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία των αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης για την ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας, συμπεραίνεται ότι χρειάζονται τουλάχιστον 12 συναντήσεις διάρκειας τουλάχιστον 80-90 λεπτών (Boniwell et al., 2016. Seligman et al., 2009). Επίσης, από την βιβλιογραφία υποστηρίζεται η διεξαγωγή εβδομαδιαίων

συναντήσεων(Gillham et al., 2007. Olweus & Limber, 2010). Έτσι, ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας 90 λεπτών. Ταυτοχρόνως, ζητήθηκε από το σχολείο η παραχώρηση του μέγιστου δυνατού αριθμού των συναντήσεων. Ωστόσο, με βάση τους περιορισμούς, που θέτει η ελληνική σχολική πραγματικότητα, παραχωρήθηκαν 9 συναντήσεις διάρκειας 40-45 λεπτών, με συχνότητα 2 συναντήσεις την εβδομάδα, γεγονός που κρίνεται ότι επηρέασε καταλυτικά την αρνητική έκβαση του πιλοτικού προγράμματος με διάφορους τρόπους.

Αρχικά, η μικρή διάρκεια της παρούσας πιλοτικής παρέμβασης και των συναντήσεων της, εμπόδισε την ομαλή και πλήρη διεξαγωγή του προγράμματος. Για παράδειγμα, ο αρχικός σχεδιασμός περιελάμβανε την εφαρμογή τεχνικών *mindfulness* σε διάφορες συναντήσεις. Οι τεχνικές αυτές συνδέονται στενά με την αποτελεσματική ρύθμιση του συναισθήματος και οδηγούν στην αύξηση της ευημερίας των εφήβων, ωστόσο ο περιορισμένος χρόνος, που παραχωρήθηκε στην ερευνήτρια, δεν επέτρεψε την συμπερίληψή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα (Huppert & Johnson,2010). Επίσης, η μικρή διάρκεια των συναντήσεων σε συνδυασμό και με άλλα χαρακτηριστικά των συνθηκών εφαρμογής, όπως για παράδειγμα οι παρεμβολές των εκπαιδευτικών, που προαναφέρθηκαν, και ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων, συνέβαλαν στο να μην πραγματοποιηθούν με τον τρόπο που ήταν αρχικά σχεδιασμένες, αλλά και να μην ολοκληρωθούν ορισμένες δραστηριότητες του προγράμματος.

Ακόμα, η έλλειψη αποτελεσματικότητας της παρούσας πιλοτικής παρέμβασης θεωρείται ότι σε ένα επίπεδο οφείλεται στην συχνότητα και στον χρόνο των συναντήσεων, πραγματικότητα που ήταν απόρροια των περιορισμών και των απαιτήσεων του σχολικού χρονοδιαγράμματος, καθώς και του βαθμού σημαντικότητας των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων των μαθητών. Συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή του προγράμματος διεξαγόταν δύο συναντήσεις την εβδομάδα, ενώ η βιβλιογραφία αναφέρεται κατά κύριο λόγο στη σημασία των εβδομαδιαίων συναντήσεων (Gillham et al., 2007. Olweus & Limber, 2010). Επίσης, οι συναντήσεις αυτές δεν διεξάγονταν σε συγκεκριμένες και σταθερές ημέρες και διδακτικές ώρες. Τα στοιχεία αυτά παρατηρήθηκε ότι συνέβαλαν αρνητικά στην εμπλοκή και στη δέσμευση των συμμετεχόντων στο πιλοτικό πρόγραμμα.

Για παράδειγμα, ο παρατηρούμενος αποσυντονισμός των μαθητών, σχετικά με το χρόνο διεξαγωγής των συναντήσεων, και το περιορισμένο χρονικό περιθώριο μεταξύ των συναντήσεων θεωρείται ότι συνέβαλαν στην μη πραγματοποίηση του συνολικού αριθμού των δραστηριοτήτων για το σπίτι από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Το δεδομένο αυτό κρίνεται ότι διαδραμάτισε ιδιαίτερα επιζήμιο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του πιλοτικού προγράμματος, διότι, εξαιτίας του μη επαρκούς χρόνου της πιλοτικής παρέμβασης και των συναντήσεων, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να διαπραγματευτούν και να βιώσουν ορισμένες κεντρικές και κρίσιμες έννοιες, όπως η ευγνωμοσύνη, η συγχώρεση και η καλοσύνη, αποκλειστικά διαμέσου των δραστηριοτήτων για το σπίτι. Σημαντικά, λοιπόν, στοιχεία του προγράμματος τα οποία εφάπτονται σε περισσότερους του ενός πυλώνα του προγράμματος (π.χ. συγχώρεση, ευγνωμοσύνη), μπορούσαν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας μόνο διαμέσου των δραστηριοτήτων για το σπίτι, κάτι που δεν προβλεπόταν από τον αρχικό σχεδιασμό. Ενδεικτικά, η εστίαση στην ευγνωμοσύνη προβλεπόταν να συμπεριλαμβάνεται στα πλαίσια των συναντήσεων, γεγονός που τροποποιήθηκε με βάση τη διαθεσιμότητα του χρόνου.

Επιπρόσθετα, μεγάλο μέρος των συναντήσεων πραγματοποιήθηκε τις τελευταίες ώρες του ωρολόγιου προγράμματος. Το γεγονός αυτό συνεπαγόταν με αυξανόμενη κούραση των μαθητών, με αποτέλεσμα στις συναντήσεις αυτές να παρατηρείται μεγαλύτερη αναστάτωση στην αίθουσα. Ακόμα, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες τις τελευταίες ώρες δυσκολευόταν σε μεγαλύτερο βαθμό να συγκεντρωθούν στο ζητούμενο των δραστηριοτήτων και της συνάντησης και να οριοθετηθούν. Σε αυτό το σημείο, επιπλέον, μπορεί να επισημανθεί το γεγονός ότι η παρούσα πιλοτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του τελευταίου σχολικού τριμήνου και όχι κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, όπως υποστηρίζεται από την βιβλιογραφία (Athanasiades et al. , 2016). Το γεγονός αυτό θεωρείται ότι επηρέασε αρνητικά τη δέσμευση και τη συγκέντρωση των μαθητών, εξαιτίας της συσσωρευμένης κούρασης που παρατηρείται προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Ακόμα, ο χρόνος διεξαγωγής της παρέμβασης, ο οποίος καθορίστηκε με βάση τον προγραμματισμό διενέργειας της παρούσας μελέτης, επηρέασε αρνητικά το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος, καθώς και τη συνολική του διάρκεια.

Έναν επιπρόσθετο περιορισμό της μελέτης συνιστά το πολύ μεγάλο μέγεθος της ομάδας παρέμβασης (26 μαθητές), ενώ η βιβλιογραφία υποστηρίζει την εφαρμογή παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας σε ολιγάριθμες ομάδες μαθητών (6-14 μαθητές) (Gillham et al., 2007). Στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά της ομάδας παρέμβασης, όπως ήταν για παράδειγμα η έντονη δυσκολία των συμμετεχόντων να τηρήσουν τους κανόνες του προγράμματος και να οριοθετηθούν, επηρέασαν αρνητικά τον συντονισμό και την απρόσκοπτη εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβασης. Ενδεικτικά, η συντονίστρια, συχνά, υποχρεούταν να εστιάσει στην διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών εφαρμογής του προγράμματος και στην οριοθέτηση των μαθητών, παρά στην εφαρμογή του προγράμματος αυτή καθ' αυτή. Έτσι, αναλάμβανε ένα ρόλο που δεν ήταν ο αναμενόμενος, με βάση τις επιδιώξεις και τις αρχές του προγράμματος.

Παράλληλα, οι συνθήκες αναστάτωσης που επικρατούσαν, η μη συμμόρφωση των μαθητών και η διαδικασία οριοθέτησης τους δυσχέραιναν την εφαρμογή του προγράμματος, στερώντας χρόνο από τις δραστηριότητες των συναντήσεων και αποσυντονίζοντας τόσο τη συντονίστρια, όσο και το σύνολο της ομάδας των μαθητών. Την ίδια στιγμή, το μέγεθος της ομάδας και οι συνθήκες αναστάτωσης εμπόδισαν την ικανοποιητική επίβλεψη της εφαρμογής των δραστηριοτήτων, στα πλαίσια των ζευγαριών και των μικρών ομάδων, προκειμένου να ελεγχθεί και να εξακριβωθεί η προβλεπόμενη εφαρμογή τους. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ερωτηματικά σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και την υπόθεση ότι η μη προβλεπόμενη εφαρμογή των δραστηριοτήτων μπορεί να αποτελεί έναν από τους παράγοντες που καθόρισαν τα αποτελέσματα της μελέτης. Επιπλέον, η έλλειψη εμπειρίας της ερευνήτριας-συντονίστριας είναι αναγκαίο να επισημανθεί ως ένας σημαντικός περιορισμός της μελέτης. Η ερευνήτρια, δηλαδή, δεν διέθετε προηγούμενη εμπειρία στον συντονισμό ομάδων εφήβων, αλλά ούτε και στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης. Το γεγονός αυτό θεωρείται ότι συντέλεσε αρνητικά στην αποτελεσματική διαχείριση και οριοθέτηση των μαθητών, καθώς και στην οριοθέτηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου είτε να αποφευχθούν οι παρεμβολές τους, είτε να προσαρμοστούν κατάλληλα.

Ένας ακόμα παράγοντας που δυσχέραινε την προβλεπόμενη και ομαλή διεξαγωγή ορισμένων δραστηριοτήτων, όπως τα παιχνίδια ρόλων, ήταν η στενότητα του χώρου, σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων. Κύριο παράδειγμα του

περιορισμού αυτού, αποτελεί η κεντρική δραστηριότητα της τρίτης συνάντησης. Η συνάντηση αυτή επικεντρωνόταν στο ζήτημα της διαφορετικότητας και το βασικό μήνυμα που ήθελε να μεταδώσει η δραστηριότητά της με έντονο και βιωματικό τρόπο απαιτούσε την ύπαρξη επαρκούς χώρου. Έτσι, το μήνυμα αυτό δεν κατάφερε να μεταδοθεί με τον προβλεπόμενο τρόπο και στον επιθυμητό βαθμό, ακυρώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ουσία της τρίτης συνάντησης.

Στους περιορισμούς της μελέτης συγκαταλέγεται, ακόμα, και η μη τυχαία κατανομή των μαθητών στις δύο ομάδες της έρευνας, κάτι το οποίο αξιοποιείται για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων (Nocentini & Menesini, 2016). Η τυχαία κατανομή των μαθητών θεωρείται ότι θα ήταν χρήσιμη και ωφέλιμη για την επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη την αναφερόμενη, αλλά και την παρατηρούμενη ανομοιογένεια των δύο ομάδων. Ωστόσο, η τυχαία κατανομή των μαθητών αποτελεί κάτι ανέφικτο με βάση το πρόγραμμα, την οργάνωση και τον προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου. Ακόμα, τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν αποκλειστικά από τους μαθητές μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η οπτική άλλων προσώπων, όπως των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε ποσοτικά δεδομένα, αποκλείοντας πολύτιμες πληροφορίες που ενδεχομένως προέκυπταν μέσα από τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Αυτού του είδους τα δεδομένα, λοιπόν, θεωρείται ότι θα διευκόλυναν να διαφωτιστούν οι αποτελεσματικές και οι μη αποτελεσματικές πτυχές του προγράμματος και να διαμορφωθεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αποτελεσματικότητά του, κάτι το οποίο επετεύχθη σε ένα πρώτο και βασικό επίπεδο μέσα από την ανατροφοδότηση και τα σχόλια των μαθητών. Κλείνοντας, ένας ακόμα μεθοδολογικός περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ της πρώτης και της τελευταίας μέτρησης.

6.2. Ανατροφοδότηση συμμετεχόντων και παρατηρήσεις ερευνήτριας

Εστιάζοντας, σε αυτό το σημείο, στις ανατροφοδοτήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες σχετικά με το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης, σημαντικό είναι ότι η πλειοψηφία των μαθητών αξιολόγησε θετικά αρκετά στοιχεία του προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη συνολική διαδικασία, το περιεχόμενο και την φιλοσοφία του προγράμματος ως κάτι ευχάριστο, ικανοποιητικό και πρωτότυπο. Ακόμα, ιδιαίτερα ευχάριστη έκριναν την συνεργασία

σε μικρές ομάδες και ζευγάρια, καθώς και κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες του προγράμματος.

Για παράδειγμα, προέκυψε ότι οι σωματοκινητικές δραστηριότητες, διέγειραν το ενδιαφέρον των εφήβων και αύξαναν την εμπλοκή τους στην πιλοτική παρέμβαση. Τέτοιου είδους δραστηριότητες αποτελούν το ομαδικό ανθρώπινο γλυπτό, που ζητήθηκε να αναπαρασταθεί από τους συμμετέχοντες στην τέταρτη συνάντηση, και η εισαγωγική δραστηριότητα, που ήταν κοινή σε όλες τις συναντήσεις. Η δραστηριότητα αυτή συμπεριελάμβανε την ανταλλαγή πασών με ένα μπαλάκι και το μοίρασμα με την ομάδα μίας λέξης ή φράσης. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε μόνο το δεύτερο σκέλος της δραστηριότητας, δηλαδή, το λεκτικό μοίρασμα, κάτι το οποίο αποδείχθηκε χρονοβόρο και μη κινητοποιητικό για τους εφήβους. Έτσι, ο σχεδιασμός της εισαγωγικής δραστηριότητας τροποποιήθηκε, ήδη από τα πρώτες συναντήσεις, και συμπεριέλαβε ένα παιχνίδι, το οποίο φάνηκε να ικανοποιεί και να κινητοποιεί τους μαθητές, διευκολύνοντας έτσι την αποτελεσματική διεξαγωγή της δραστηριότητας αυτής.

Ακόμα, οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ικανοποίηση από τη δραστηριότητα για το σπίτι που αφορούσε τη διενέργεια πράξεων καλοσύνης. Συγκεκριμένα, από όλες τις δραστηριότητες που ανατέθηκαν για το σπίτι η διενέργεια των πράξεων καλοσύνης ήταν και αυτή την οποία έκαναν οι περισσότεροι μαθητές, με κάποιους από αυτούς να εκφράζουν τον ενθουσιασμό τους για τη δραστηριότητα αυτή. Μία υπόθεση για την υψηλότερη ανταπόκριση των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ότι αυτή η δραστηριότητα για το σπίτι ήταν η μόνη που δεν απαιτούσε από τους μαθητές να κάνουν κάτι γραπτό, αλλά να εκδηλώσουν ένα συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς.

Επίσης, η στάση και τα σχόλια αρκετών μαθητών αποκάλυπτε την ικανοποίησή τους από τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τη συντονίστρια, δείχνοντας, παράλληλα, ότι αυτοί συνδέθηκαν μαζί της και ότι έλαβαν υποστήριξη από την όλη διαδικασία και αλληλεπίδραση. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην αύξηση της αυτογνωσίας τους. Σημαντικό είναι ότι στην τελευταία συνάντηση του προγράμματος μία συμμετέχουσα, η οποία εκείνο το χρονικό διάστημα βρισκόταν αντιμέτωπη με μία σημαντική αλλαγή στη ζωή της, δήλωσε ότι η πιλοτική παρέμβαση τη βοήθησε να

διαχειριστεί τη συνθήκη αυτή με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι χάρη στο πιλοτικό πρόγραμμα αισθάνεται ότι έχει μεγαλύτερη επίγνωση των συνθηκών που αντιμετωπίζει και έτσι νιώθει πιο συνειδητοποιημένη, καθώς και ότι αισθάνεται πιο ενδυναμωμένη και αισιόδοξη συγκριτικά με το παρελθόν. Την ίδια στιγμή, από ορισμένους συμμετέχοντες υπήρξε η παραδοχή ότι το πιλοτικό πρόγραμμα τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν θύματα εκφοβισμού. Η παραδοχή αυτή μπορεί να εξηγή τα αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης που παρατηρούνται στην 3^η συγκριτικά με τη 2^η μέτρηση (πίνακας 5.7 & γράφημα 5.1.). Επομένως, φαίνεται ότι το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα, μέχρι έναν βαθμό, μπόρεσε να ψυχοεκπαιδεύσει και να αυξήσει την ενημερότητα των μαθητών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Το γεγονός αυτό είναι σύμφωνο με την βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις σε μικρότερης ηλικίας μαθητές οδηγούν σε αύξηση της ενημερότητάς τους για το φαινόμενο, που με τη σειρά της οδηγεί σε αύξηση της αναφοράς του αλλά και σε μεγαλύτερη προθυμία των θυτών να αναγνωρίσουν τη συμπεριφορά τους ως εκφοβιστική, κάτι που ενδεχομένως δικαιολογεί και την αύξηση του εκφοβισμού στην ομάδα παρέμβασης(πίνακας 5.7 & γράφημα 5.1.) (Baldry & Farrington, 2004).

Επιπρόσθετα, κατά την πορεία της εφαρμογής του προγράμματος, παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια αλλαγές στη συμπεριφορά και στη στάση ορισμένων μαθητών. Αναλυτικά, στην ομάδα παρέμβασης ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων παρουσίαζε αντιδραστική και αδιάφορη συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά, η συμπεριφορά αρκετών μαθητών χαρακτηριζόταν από συστολή και διαφόρων επιπέδων κοινωνική απόσυρση-απομόνωση. Στην εξέλιξη, λοιπόν, των συναντήσεων φάνηκε ότι κάποιοι μαθητές της πρώτης κατηγορίας έγιναν πιο πρόθυμοι για συνεργασία με την συντονίστρια και μέχρι έναν βαθμό ενεπλάκησαν περισσότερο και με τον αναμενόμενο τρόπο στις δραστηριότητες του προγράμματος. Αντίστοιχα, οι μαθητές της δεύτερης κατηγορίας, με την πάροδο του χρόνου, άρχισαν να είναι πιο εξωστρεφείς και να συμμετέχουν με μεγαλύτερη προθυμία και ευκολία στις μικρές ομάδες συνομηλίκων που συγκροτούταν στα πλαίσια των δραστηριοτήτων. Ταυτοχρόνως, η στάση και η συμπεριφορών αρκετών εξ' αυτών των μαθητών αποκάλυπτε την ενδυνάμωσή τους, καθώς και την ανάπτυξη μίας θετικής σχέσης με τη συντονίστρια.

Αξίζει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι ένα μεγάλο μέρος της ομάδας των συμμετεχόντων, κατά την ανατροφοδότηση, εξέφρασε την ενόχλησή του από τις

συνθήκες αναστάτωσης που επικρατούσαν στις συναντήσεις. Πράγματι, όπως έχει ήδη επισημανθεί, η ομάδα παρέμβασης επρόκειτο για μία πολυάριθμη ομάδα, ο συντονισμός της οποίας ήταν αρκετά απαιτητικός. Παρ' όλα αυτά, θετική πτυχή της ανατροφοδότησης για το πιλοτικό πρόγραμμα θεωρήθηκε η μεταμέλεια κάποιων συμμετεχόντων για τις συνθήκες. Κάποιοι μαθητές, δηλαδή, εξέφρασαν τη μεταμέλεια τους τόσο προς τη συντονίστρια, όσο και προς τους συμμαθητές τους, σχετικά με τη δική τους συμβολή στις συνθήκες αναστάτωσης που επικρατούσαν.

Στρέφοντας την προσοχή στις αρνητικές πτυχές του προγράμματος, έτσι όπως αξιολογήθηκαν από τους μαθητές, αυτό φάνηκε ότι δεν κατάφερε να πληροφορήσει επαρκώς τους συμμετέχοντες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η πληροφόρηση αυτή, μάλιστα, αποτελούσε μία από τις βασικές προσδοκίες των συμμετεχόντων από το πιλοτικό πρόγραμμα, αλλά και κύριο στόχο της πιλοτικής παρέμβασης. Ωστόσο, σε σημαντικό βαθμό η ανεπαρκής πληροφόρηση συνδέεται με τον περιορισμένο χρόνο που παραχωρήθηκε στην ερευνήτρια, τόσο συνολικά, όσο και για κάθε επιμέρους συνάντηση. Γεγονός είναι ότι μία από τις βασικές δραστηριότητες που στόχευαν στην πληροφόρηση των μαθητών, που έλαβε χώρα στη δεύτερη συνάντηση, δεν πραγματοποιήθηκε ολοκληρωμένα εξαιτίας του ανεπαρκούς χρόνου της συνάντησης. Τέλος, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν την κούραση τους από τη διαδικασία των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Παράλληλα, δήλωσαν με έμμεσο τρόπο ότι δεν απάντησαν με ειλικρίνεια στα ερωτηματολόγια, γεγονός που καθιστά επισφαλή τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Ακόμα, αυτές οι τελευταίες δηλώσεις των μαθητών επαναφέρουν στο προσκήνιο τη σημασία της συλλογής δεδομένων και από άλλες πηγές εκτός των μαθητών, καθώς της συλλογής ποιοτικών δεδομένων.

7. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κατά την έναρξη διεξαγωγής της παρούσας μελέτης είχε τεθεί το ερώτημα κατά πόσο η ψυχολογική ευημερία μπορεί να αποτελέσει απάντηση στο σχολικό εκφοβισμό. Έτσι, στο σημείο αυτό, που η έρευνα έχει ολοκληρωθεί, θεωρείται ότι το συμπέρασμα που προκύπτει από αυτή είναι ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε την απάντηση του ερωτήματος αυτού. Δεν μπορούμε, δηλαδή, να γνωρίζουμε εάν η ψυχολογική ευημερία συνιστά απάντηση απέναντι στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Προτείνεται, λοιπόν, η συνέχιση της σχετικής έρευνας και

συγκεκριμένα, η διεξαγωγή ερευνών που θα αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, οι οποίοι αναλύθηκαν στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο. Επομένως, το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα κρίνεται ως μία χρήσιμη βάση, ο εμπλουτισμός και διεύρυνση της οποίας θα μπορούσαν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Βασικό συμπέρασμα που αναδύεται μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη είναι η ανάγκη για εθνικές καμπάνιες και προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Το συμπέρασμα αυτό βασίζεται στην άποψη ότι μόνο οι συντονισμένες προσπάθειες σε εθνικό επίπεδο θα επιτρέψουν τις ριζικές αλλαγές, που απαιτούνται στο σχολικό πρόγραμμα και οργάνωση, προκειμένου να καταστεί δυνατός ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων. Αναλυτικότερα, είναι πολύ σημαντικό να σχεδιαστούν οικολογικές παρεμβάσεις, που θα συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση και την κατάλληλη εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των γονέων. Επίσης, θα πρέπει οι παρεμβάσεις, που θα σχεδιαστούν, να είναι εντατικές και μεγάλης διάρκειας και να αποτελούνται από εβδομαδιαίες συναντήσεις μεγάλης διάρκειας. Επιπλέον, κρίσιμο είναι οι συναντήσεις των μελλοντικών προγραμμάτων να διεξάγονται σε σταθερό χρόνο, κατά τον οποίο οι μαθητές θα είναι πιο ξεκούραστοι και θα έχουν υψηλότερη διάθεση και ικανότητα για συνεργασία και εμπλοκή (π.χ. τις πρώτες διδακτικές ώρες).

Ένας ακόμα σημαντικός περιορισμός της έρευνας που θα πρέπει να ξεπεραστεί, σε περίπτωση που τα μελλοντικά προγράμματα αξιοποιούν την ανάθεση δραστηριοτήτων για το σπίτι, είναι η μη πραγματοποίηση τους από τους συμμετέχοντες. Έτσι, προτείνεται τα μελλοντικά προγράμματα να περιλαμβάνουν σχετική πρόβλεψη. Για παράδειγμα, τα μελλοντικά προγράμματα, έχοντας την άνεση του χρόνου, μπορούν να προσκαλούν τους συμμετέχοντες σε αναλυτική συζήτηση για τη δραστηριότητα, που είχε ανατεθεί, και σε διενέργεια αυτής της δραστηριότητας στα πλαίσια της συνάντησης από τους μαθητές που την αμέλησαν. Επιπρόσθετα, συστήνεται η αξιοποίηση τεχνικών *mindfulness*, οι οποίες αφαιρέθηκαν από τον σχεδιασμό του παρόντος προγράμματος, εξαιτίας των χρονικών περιορισμών.

Επίσης, θεωρείται κρίσιμο οι μελλοντικές έρευνες να περιλαμβάνουν την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης σε ολιγάριθμες ομάδες μαθητών, καθώς οι μεγάλες ομάδες, όπως φάνηκε, δυσχεραίνουν τον συντονισμό και θέτουν εμπόδια στην πιστή, με βάση τον σχεδιασμό, εφαρμογή του προγράμματος. Παράλληλα, κρίνεται ότι η

εφαρμογή των προγραμμάτων από έμπειρους συντονιστές θα διευκόλυνε την ομαλή εξέλιξη της παρέμβασης, την συνεργασία και την εμπλοκή των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση την επιθυμητή έκβαση της παρέμβασης και της έρευνας.

Κλείνοντας, σχετικά με τα μεθοδολογικά ζητήματα, προτείνεται οι μελλοντικοί ερευνητές να εξετάζουν την αξία της τυχαίας κατανομής των μαθητών στις δύο ομάδες της έρευνας (παρέμβασης και ελέγχου). Ακόμα, αναδεικνύεται η ανάγκη για εξασφάλιση όσο το δυνατόν πιο αληθών δεδομένων. Έτσι, προτείνεται η άντληση πληροφοριών και από άλλες πηγές εκτός από τους μαθητές, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Ταυτόχρονα, κρίσιμος θεωρείται ο σχεδιασμός ερευνών που θα συμπεριλαμβάνουν τη συλλογή και ποιοτικών δεδομένων. Τέλος, στην παρούσα μελέτη, ως πιλοτική, ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός και το πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε μόνο σε μία ομάδα μαθητών, που φοιτούσαν σε ένα σχολείο. Επομένως, προτείνεται η διενέργεια ερευνών στις οποίες θα συμμετέχει μεγαλύτερος αριθμός μαθητών από διαφορετικά σχολεία. Ακόμα, τα μελλοντικά προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να αξιολογούνται μέσω της εφαρμογής τους σε περισσότερες από μία ομάδες παρέμβασης και μέσω της πραγματοποίησης συγκρίσεων μεταξύ όλων των μετρήσεων που θα διενεργηθούν.

Βιβλιογραφία

Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66. <https://doi.org/10.1080/01443410125042>

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/0144341032000146421>

Arslan, G., Allen, K. A., & Tanhan, A. (2021). School bullying, mental health, and wellbeing in adolescents: mediating impact of positive psychological orientations. *Child Indicators Research*, 14(3), 1007-1026.

Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., & Akkas, O. A. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal Of Pediatrics*, 171(10), 1549–1557. <https://doi.org/10.1007/s00431-012-1782-9>

- Athanasziades, C., Baldry, A. C., Kamariotis, T., Kostouli, M., & Psalti, A. (2016). The “net” of the Internet: Risk factors for cyberbullying among secondary-school students in Greece. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 301-317.
- Athanasziades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C., & Sorrentino, A. (2015). Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: the “Tabby” project. *Hellenic Journal Of Psychology*, 12(1), 14-39.
- Augustine, L., Bjereld, Y., & Turner, R. (2022). The role of disability in the relationship between mental health and bullying: a focused, systematic review of longitudinal studies. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-16.
- Aulia, F. (2016). Bullying experience in primary school children. *SCHOULID: Indonesian Journal Of School Counseling*, 1(1), 28-32.
- Aunampai, A., Widyastari, D. A., Chuanwan, S., & Katewongsa, P. (2022). Association of bullying on happiness at school: evidence from Thailand’s national school-based survey. *International Journal Of Adolescence And Youth*, 27(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.2025117>
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior: Official Journal Of The International Society For Research On Aggression*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.1002/ab.20000>
- Basilici, M. C., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: a systematic review. *Aggression And Violent Behavior*, 101762. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101762>
- Baskin, T. W., & Enright, R. D. (2004). Intervention studies on forgiveness: a meta-analysis. *Journal Of Counseling & Development*, 82(1), 79-90. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00288.x>
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour And Mental Health*, 21(2), 99-106. <https://doi.org/10.1002/cbm.799>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review*, 27(1), 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 1-20.
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of personal well-being lessons. *The Journal Of Positive Psychology*, 11(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025422>
- Bradshaw, C. P. (2013). Preventing bullying through positive behavioral interventions and supports (PBIS): a multitiered approach to prevention and integration. *Theory Into Practice*, 52(4), 288-295. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829732>

Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929>

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., & Johnson, S. L. (2013). Bullies, gangs, drugs, and school: understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal Of Youth And Adolescence*, 42(2), 220-234.

Breivik, K., & Olweus, D. (2015). An item response theory analysis of the Olweus bullying scale. *Aggressive Behavior*, 41(1), 1-13.

Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guildford.

Burke, J., & McGuckin, C. (2022). Bullying and character development: an examination of character strengths associated with bullying and cyberbullying in postprimary schools in Ireland. *Journal Of Character Education*, 18(1), 51-68.

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The perma-profiler: a brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal Of Wellbeing*, 6(3). <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

Cabrera, M. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2020). The role of emotions, moral disengagement and gender in supporting victims of bullying. *Education Sciences*, 10(12), 365. <https://doi.org/10.3390/educsci10120365>

Γαλανάκη, Ε., Αμανάκη, Ε. & Νοικοκύρη, Ε. (2009). Εκφοβισμός/θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στην ομάδα συνομηλίκων και στη δυαδική φιλία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 71-89.

Caravita, S. C., & Cillessen, A. H. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development*, 21(2), 376-395. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x>

Carney, J. V., Kim, H., Duquette, K., Guo, X., & Hazler, R. J. (2019). Hope as a mediator of bullying involvement and emotional difficulties in children. *Journal Of Counseling & Development*, 97(4), 376-386. <https://doi.org/10.1002/jcad.12286>

Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. <https://doi.org/10.1177/0143034301223011>

Caron, J., & Liu, A. (2011). Factors associated with psychological distress in the Canadian population: a comparison of low-income and non low-income sub-groups. *Community Mental Health Journal*, 47, 318-330.

Chen, Y., & Feeley, T. H. (2014). Social support, social strain, loneliness, and well-being among older adults: an analysis of the health and retirement study. *Journal Of Social And Personal Relationships*, 31(2), 141-161. <https://doi.org/10.1177/0265407513488728>

Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal Of Mental Health Research In Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>

Clark, J., Woolner, P., & Thomas, U. (2009). Exploring well-being in schools: the positive psychology programme. *Research Centre For Learning and Teaching*.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>

Connell, N. M., El Sayed, S., Reingle Gonzalez, J. M., & Schell-Busey, N. M. (2015). The intersection of perceptions and experiences of bullying by race and ethnicity among middle school students in the United States. *Deviant Behavior*, 36(10), 807-822. <https://doi.org/10.1080/01639625.2014.977159>

Cortés-Pascual, A., Cano-Escorianza, J., Elboj-Saso, C., & Íñiguez-Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal Of Adolescence And Youth*, 25(1), 182-199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>

De Bruyn, E. H., & Van Den Boom, D. C. (2005). Interpersonal behavior, peer popularity, and self-esteem in early adolescence. *Social Development*, 14(4), 555-573. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00317.x>

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., soc, M. S., Holstein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Gabhainn, S. N., Gaspar de Matos, M. & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal Of Public Health*, 99(5), 907-914.

Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H. L. M., Faris, R., & North, K. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with bullying victimization. *Journal Of Adolescence*, 65, 101-111. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.007>

Erreygers, S., Vandebosch, H., Vranjes, I., Baillien, E., & De Witte, H. (2019). Feel good, do good online? Spillover and crossover effects of happiness on adolescents' online prosocial behavior. *Journal Of Happiness Studies*, 20(4), 1241-1258.

Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal Of Early Adolescence*, 35(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/0272431613519498>

Farhat, T., Iannotti, R. J., & Simons-Morton, B. G. (2010). Overweight, obesity, youth, and health-risk behaviors. *American Journal Of Preventive Medicine*, 38(3), 258-267. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.10.038>

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), i-148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>

Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Losel, F. (2011). Editorial: school bullying and later offending. *Criminal Behaviour And Mental Health*, 21, 77-79. <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.807>

Feeney, B. C. (2007). The dependency paradox in close relationships: accepting dependence promotes independence. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 92(2), 268–285. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.2.268>

Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). Thriving through relationships. *Current Opinion In Psychology*, 1, 22-28. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.11.001>

Feeney, B. C., & Thrush, R. L. (2010). Relationship influences on exploration in adulthood: the characteristics and function of a secure base. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 98(1), 57–76. <https://doi.org/10.1037/a0016961>

Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., & Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95–100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: examining gender differences. *Journal Of Adolescence*, 32(3), 633-650. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>

Fu, Q., Land, K. C., & Lamb, V. L. (2013). Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, 6, 1-21.

Fuentes Cabrera, A., Moreno Guerrero, A. J., Pozo Sánchez, J. S., & Rodríguez-García, A. M. (2019). Bullying among teens: are ethnicity and race risk factors for victimization? A bibliometric research. *Education Sciences*, 9(3), 220. <https://doi.org/10.3390/educsci9030220>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (χ.χ.). *Βοηθητικές σημειώσεις για SPSS. Στατιστική ανάλυση με χρήση H/Y*. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <http://opencourses.uom.gr/assets/site/content/courses/72/Notes-SPSS.pdf>

Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The interpersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 87, 228–245.

Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., & Araya, R. (2021). Validation of the revised Olweus bully/victim questionnaire (OBVQ-R) among adolescents in Chile. *Frontiers In Psychology*, 12, 578661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.578661>

Gage, N. A., Katsiyannis, A., Rose, C., & Adams, S. E. (2021). Disproportionate bullying victimization and perpetration by disability status, race, and gender: a national analysis. *Advances In Neurodevelopmental Disorders*, 5, 256-268.

Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal Of Happiness Studies*, 14, 1241-1259.

García-Vázquez, F. I., Durón-Ramos, M. F., Pérez-Rios, R., & Pérez-Ibarra, R. E. (2022). Relationships between spirituality, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying—the mediating role of altruism. *European Journal Of Investigation In Health, Psychology And Education*, 12(12), 1833-1841. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12120128>

García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. G. (2020α). Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying. *Frontiers In Psychology*, 10, 2827. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827>

García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., & Parra-Pérez, L. G. (2020β). The effects of forgiveness, gratitude, and self-control on reactive and proactive aggression in bullying. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(16), 5760. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165760>

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: a randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 75(1), 9–19

Glew, G., Rivara, F., & Feudtner, C. (2000). Bullying: children hurting children. *Pediatrics In Review*, 21(6), 183-190. <https://doi.org/10.1542/pir.21-6-183>

Green, J. G., Felix, E. D., Sharkey, J. D., Furlong, M. J., & Kras, J. E. (2013). Identifying bully victims: definitional versus behavioral approaches. *Psychological Assessment*, 25(2), 651-657.

Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. (2005). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives Of Disease In Childhood*.

Gülbahar, E., & Tuğba, S. A. R. I. (2022). The relationship of character strengths with peer bullying and peer victimization among adolescents. *International Journal Of Psychology And Educational Studies*, 9(3), 589-601. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.650>

Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 37, 3-15. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.006>

Herkama, S., & Salmivalli, C. (2018). KiVa antibullying program in reducing cyberbullying in schools . *Academic Press*. 125-134

Holt, K. M., & L. Espelage, D. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal Of Youth And Adolescence*, 36, 984-994.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal Of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Hoover, J. H., Oliver, R. L., & Thomson, K. A. (1993). Perceived victimization by school bullies: new research and future direction. *The Journal Of Humanistic Education And Development*, 32(2), 76-84. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1993.tb00133.x>
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal Of Positive Psychology*, 5(4), 264-274. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L., & Elboj-Saso, C. (2021). School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. *Journal Of School Violence*, 20(2), 212-227. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875842>
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), 1187-1194. <https://doi.org/10.1542/peds.113.5.1187>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: a meta-analysis. *Children And Youth Services Review*, 61, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015>
- Kahle, L., & Peguero, A. A. (2017). Bodies and bullying: the interaction of gender, race, ethnicity, weight, and inequality with school victimization. *Victims & Offenders*, 12(2), 323-345. <https://doi.org/10.1080/15564886.2015.1117551>
- 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>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: application of the perma framework. *The Journal Of Positive Psychology*, 10(3), 262-271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., Brantley, M. & Fredrickson, B. L. (2013). How positive emotions build physical health: perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123-1132. <https://doi.org/10.1177/0956797612470827>
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology Of Education*, 15(1), 41-58.
- Κοτσώνη, Κ., Γιωτσίδη, Β., Σταλίκας Α., Καρακασίδου, Ε. (2020). Η εμπειρική τεκμηρίωση των θετικών παρεμβάσεων και τεχνικών. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη & Ε. Καρακασίδου (επιμ.), *Κατακτώντας την ευημερία* (σ. 23-101). Τόπος.
- Κουδιγκέλη, Φ. & Γιωτσίδη, Β. (2020). Θετικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση-Θεωρητικό υπόβαθρο και εμπειρικά δεδομένα. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη & Ε. Καρακασίδου (επιμ.), *Κατακτώντας την ευημερία* (σ. 497-573). Τόπος.

- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: an epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24(12), 1567-1577. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00210-6](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00210-6)
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the revised Olweus bully/victim questionnaire using the rasch measurement model. *British Journal Of Educational Psychology*, 76(4), 781-801. <https://doi.org/10.1348/000709905X53499>
- Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *Plos One*, 7(12), e51380. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051380>
- Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: strategies for prevention. *Early Childhood Education Journal*, 42, 271-278.C
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48, 936-949.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal Of School Psychology*, 78, 115-132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
- Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal Of Positive Psychology*, 12(2), 110-119. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403>
- Meunier, V., & Baker, W. (2012). Positive couple relationships: the evidence for long-lasting relationship satisfaction and happiness. In *Positive Relationships: Evidence Based Practice Across The World* (pp. 73-89). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017a). Resilience, bullying, and mental health: factors associated with improved outcomes. *Psychology In The Schools*, 54(7), 689-702. <https://doi.org/10.1002/pits.22028>
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017b). Resilience to bullying: towards an alternative to the anti-bullying approach. *Educational Psychology In Practice*, 33(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1233488>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. [doi:10.1001/jama.285.16.2094](https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094)
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research In Quality Of Life*, 10, 15-36.

Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy: evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, 17, 1012-1023.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal Of Wellbeing*, 3(2), 147-161.

Ξάνθου, Ε. Θ. (2014). Εφαρμογή κι αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη πρόληψη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Google Scholar.

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. <http://dx.doi.org/10.1080/10683160500255471>

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal Of Psychology*, 18(2), 170-190. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558138>

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior: Official Journal Of The International Society For Research On Aggression*, 27(4), 269-283. <https://doi.org/10.1002/ab.1010>

Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2023). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology*, 42(13), 11115-11132.

Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. L. (2006). Happy people become happier through kindness: a counting kindnesses intervention. *Journal Of Happiness Studies*, 7, 361-375.

Παπαγιάννη, Ε. & Γαλανάκη, Ε. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση σε μαθητές γυμνασίου: συχνότητα και διαφορές ηλικίας φύλου και τύπου διαμονής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 119-137.

Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: research and practice. *Journal Of College And Character*, 10(4), 1-10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>

Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal Of Adolescence*, 29, 891-909. <https://10.1016/j.adolescence.2006.04.011>

Peguero, A. A. (2019). Introduction to the special issue on significance of race/ethnicity in bullying. *International Journal Of Bullying Prevention*, 1(3), 159-160.

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725. <https://doi.org/10.3102/00028312037003699>

Πεζηρκιανίδης, Χ., Γιωτσίδη, Β., Πρασά, Κ. & Πετράτου Ε. (2020α). Παρεμβάσεις θετικών σχέσεων. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη & Ε. Καρακασίδου (επιμ.), *Κατακτώντας την ευημερία* (σ. 251-302). Τόπος.

Πεζηρκιανίδης, Χ., Καρακασίδου, Ε., Πετράτου Ε., Χαραλάμπους, Β. & Γιωτσίδη, Β. (2020β). Παρεμβάσεις θετικών συναισθημάτων. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη & Ε. Καρακασίδου (επιμ.), *Κατακτώντας την ευημερία* (σ. 103-164). Τόπος.

Πεζηρκιανίδης, Χ., Καραμανλής, Α. & Χαραλάμπους, Β. (2020γ). Παρεμβάσεις δυνατών στοιχείων χαρακτήρα. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη & Ε. Καρακασίδου (επιμ.), *Κατακτώντας την ευημερία* (σ. 47-101). Τόπος.

Πεζηρκιανίδης, Χ. & Κοτσώνη, Κ. (2020δ). Παρεμβάσεις Ευγνομοσύνης. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη & Ε. Καρακασίδου (επιμ.), *Κατακτώντας την ευημερία* (σ. 303-337). Τόπος.

Pezirkianidis, C., Stalikas, A., Lakioti, A., & Yotsidi, V. (2021). Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: translation, factor structure, and measurement invariance of the perma profiler. *Current Psychology*, 40(6),3030-3047. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00236-7>

Pinquart, M. (2017). Systematic review: bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—a meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. *Journal Of Pediatric Psychology*, 42(3), 245-259. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>

Pluskota, A. (2014). The application of positive psychology in the practice of education. *SpringerPlus*, 3(1), 1-7.

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive psychology interventions: a randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths-vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers In Psychology*, 6, 1-14.

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal Of Positive Psychology*, 10(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>

Ragusa, A., Caggiano, V., Obregón-Cuesta, A. I., González-Bernal, J. J., Fernández-Solana, J., Mínguez-Mínguez, L. A., ... & González-Santos, J. (2023). The Influence of bullying on positive emotions and their effect as mediators between controllable attributions of success and academic performance. *Children*, 10(6), 929. <https://doi.org/10.3390/children10060929>

Rawana, J. S., Norwood, S. J., & Whitley, J. (2011). A mixed-method evaluation of a strength-based bullying prevention program. *Canadian Journal Of School Psychology*, 26(4), 283-300. <https://doi.org/10.1177/0829573511423741>

Rean, A., & Stavtsev, A. (2020). Positive psychological interventions to prevent well-being issues, aggression and bullying in school students. *Voprosy Obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, (3), 37-59.

Richards, A., Rivers, I., & Akhurst, J. (2008). A positive psychology approach to tackling bullying in secondary schools: a comparative evaluation. *Educational And Child Psychology*, 25(2), 72–81.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal Of Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>

Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal Of Educational Psychology*, 69, 95-104. <https://doi.org/10.1348/000709999157590>

Robinson, J. P., Espelage, D. L., & Rivers, I. (2013). Developmental trends in peer victimization and emotional distress in LGB and heterosexual youth. *Pediatrics*, 131(3), 423-430.

Ronen, T., Abuelaish, I., Rosenbaum, M., Agbaria, Q., & Hamama, L. (2013). Predictors of aggression among Palestinians in Israel and Gaza: happiness, need to belong, and self-control. *Children And Youth Services Review*, 35(1), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.015>

Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L., & Green, A. L. (2015). Bullying and students with disabilities: examination of disability status and educational placement. *School Psychology Review*, 44(4), 425-444.

Rosen, N. L., & Nofziger, S. (2019). Boys, bullying, and gender roles: how hegemonic masculinity shapes bullying behavior. *Gender Issues*, 36(3), 295-318. <https://doi.org/10.1007/s12147-018-9226-0>

Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Τόπος.

Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy And Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression And Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal Of The International Society For Research On Aggression*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

Sanders, C. E. (2004). What is bullying?. In *Bullying* (pp. 1-16). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012617955-2/50004-7>

Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. (2006). Likeable versus popular: distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal Of Behavioral Development*, 30(4), 305-314.

<https://doi.org/10.1177/0165025406072>

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review Of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>

Serwacki, M., Nickerson, A. B., & Schrantz, M. (2017). Guide to school-wide bullying prevention programs. *Alberti Center For Bullying Abuse Prevention: University at Buffalo*.

Shahar, G., & Henrich, C. C. (2010). Do depressive symptoms erode self-esteem in early adolescence? *Self And Identity*, 9(4), 403-415. <https://doi.org/10.1080/15298860903286090>

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: a school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal Of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior: Official Journal Of The International Society For Research On Aggression*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>

Smith, P. K. (2016). Bullying: definition, types, causes, consequences and intervention. *Social And Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID_AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID_AB2480200503>3.0.CO;2-J)

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal Of The International Society For Research On Aggression*, 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-7)

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>

Son, E., Peterson, N. A., Pottick, K. J., Zippay, A., Parish, S. L., & Lohrmann, S. (2014). Peer victimization among young children with disabilities. *Exceptional Children*, 80(3), 368-384. [doi:10.1177/0014402914522422](https://doi.org/10.1177/0014402914522422)

Stice, E., Ragan, J., & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: differential direction of effects for parent and peer support?. *Journal Of Abnormal Psychology*, 113(1), 155-159.

Suh, Y. (2015). The performance of maximum likelihood and weighted least square mean and variance adjusted estimators in testing differential item functioning with nonnormal trait distributions. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(4), 568-580. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.937669>

- Suldo, S. M., Hearon, B. V., Bander, B., McCullough, M., Garofano, J., Roth, R. A., & Tan, S. Y. (2015). Increasing elementary school students' subjective well-being through a classwide positive psychology intervention: results of a pilot study. *Contemporary School Psychology, 19*(4), 300-311.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*(1), 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Taylor, N. L. (2011). "Guys, she's humongous!": gender and weight-based teasing in adolescence. *Journal Of Adolescent Research, 26*(2), 178-199. <https://doi.org/10.1177/0743558410371128>
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal Of Public Health, 104*(6), 48-59.
- Tirrell, J. M. (2022). Forgiveness as a character strength: toward a developmental model and research agenda. *Journal Of Moral Education, 51*(3), 312-335. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1873754>
- Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: a meta-analysis. *Youth & Society, 48*(2), 176-201. <https://doi.org/10.1177/0044118X13483778>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: a cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal Of School Psychology, 25*(1), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal Of Experimental Criminology, 7*, 27-56.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta analysis of longitudinal studies. *Journal Of Aggression, Conflict And Peace Research, 3*(2), 63-73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Van der Wal, R. C., Karremans, J. C., & Cillessen, A. H. (2016). Interpersonal forgiveness and psychological well-being in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 62*(1), 1-21. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.1.0001>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 168*(5), 435-442. [doi:10.1001/jamapediatrics.2013.4143](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143)
- Van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: prevalence and perception. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 40*, 63-73.
- Vie, T. L., Glasø, L., & Einarsen, S. (2012). How does it feel? Workplace bullying, emotions and musculoskeletal complaints. *Scandinavian Journal Of Psychology, 53*(2), 165-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00932.x>

Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>

Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: a randomized controlled effectiveness trial. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2), 149-156. [doi:10.1001/archpediatrics.2011.755](https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755)

Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: a social cognitive approach. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(2), 420. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020420>

Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E., & Worthington Jr, E. L. (2014). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: a meta-analysis. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 82(1), 154. [doi:10.1037/a0035268](https://doi.org/10.1037/a0035268)

Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *Journal Of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational And Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Williams, P. (2011). Pathways to positive education at Geelong grammar school. Integrating positive psychology and appreciative inquiry. *AI Practitioner*, 13(2), 8-13.

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS* (Εργαστηριακός Οδηγός). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: <https://hdl.handle.net/11419/5075>

Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: review and implications for intervention. *Aggression And Violent Behavior*, 50, 101340. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340>

Yoh, E. (2017). Victim personality and appearance factors affecting bullying of middle school students and a model of consequence variables. *The Research Journal Of The Costume Culture*, 25(2), 237-251. <https://doi.org/10.7741/rjcc.2017.25.2.237>

Yuan, K. H., & Gomer, B. (2021). An overview of applied robust methods. *British Journal Of Mathematical And Statistical Psychology*, 74, 199-246. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12230>

Παράρτημα Α: Διαφορετικότητα και σχολικός εκφοβισμός

Το ερευνητικό ενδιαφέρον και ο προβληματισμός για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού συνδέονται με την ευρύτερη συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων, όπως των ατόμων από διαφορετική εθνοτική ομάδα ή αυτών με κάθε είδους αναπηρία (π.χ. σωματικές αναπηρίες, χρόνιες ασθένειες, αναπτυξιακές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες) (Smith, & Brain, 2000). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο συγκεκριμένο φαινόμενο και στο ζήτημα της διαφορετικότητας. Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η διαφορετικότητα αποτελεί μία από τις αιτίες εκδήλωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Berger, 2007). Ενδεικτικά, η διαφορετικότητα ενός ατόμου σε σχέση με τους συνομηλίκους του αποτελεί παράγοντα που αυξάνει τις πιθανότητες θυματοποίησης του συγκεκριμένου ατόμου (Hoover et al., 1993).

Για παράδειγμα, έχει φανεί ότι η αναπηρία συνδέεται με την θυματοποίηση (Christensen et al., 2012. Swearer et al., 2010). Επιπρόσθετα, η θυματοποίηση διαμεσολαβεί τη σχέση ανάμεσα στην αναπηρία και στα μελλοντικά προβλήματα ψυχικής υγείας, αυξάνοντας τις πιθανότητες ένας μαθητής με αναπηρία που, ταυτοχρόνως, αποτελεί θύμα εκφοβισμού να αντιμετωπίσει προβλήματα ψυχικής υγείας (Augustine et al., 2022). Παράλληλα, αποδεικνύεται ότι οι μαθητές με αναπηρία εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εμπλοκής σε διάφορες μορφές εκφοβισμού αναλαμβάνοντας ποικίλους ρόλους και συγκεκριμένα, παρουσιάζουν υψηλή συμμετοχή ως θύματα, θύτες, υποστηρικτές του θύτη και υπερασπιστές του θύματος (Gage et al., 2021. Malecki et al., 2020. Piquart, 2017. Rose et al., 2015. Smith, 2016). Η υψηλή εμπλοκή στον εκφοβισμό ως θύμα και ενίοτε ως θύτης συνδέεται με τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τους μαθητές με αναπηρία, καθώς και με τον μικρό αριθμό φίλων και την χαμηλή ποιότητα των φιλικών σχέσεων που διατηρούν οι μαθητές αυτοί (Mishna, 2003. Van Roekel et al., 2010).

Ακόμα, αναδεικνύεται η αυξημένη εμπλοκή στον εκφοβισμό των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές εθνοτικές ομάδες, καθώς και η αυξημένη ευάλωτότητα του πληθυσμού αυτού απέναντι στις συνέπειες του φαινομένου (Gage et al., 2021. Fuentes Cabrera et al., 2019. Peguero, 2019. Xu et al., 2020. Smith, 2016). Η ένταξη, λοιπόν, σε μειονοτικές εθνοτικές ομάδες συνδέεται με την επίδειξη εκφοβιστικών

συμπεριφορών και, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, με τη θυματοποίηση (Basilici et al., 2022). Την ίδια στιγμή, προκύπτει ότι ένα εθνικά και φυλετικά πολυπολιτισμικό σχολείο αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τον εκφοβισμό για όλους τους μαθητές (Connell et al., 2015). Επιπλέον, διαφαίνεται η αυξημένη πιθανότητα θυματοποίησης των μαθητών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η ύπαρξη μεγαλύτερης κοινωνικο-οικονομικής ανισότητας συνδέεται με μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης των μαθητών αυτών (Due et al., 2009. Fu et al., 2013. Son et al., 2014. Tippet & Wolke, 2014).

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η διαφορετική ταυτότητα φύλου και ο διαφορετικός σεξουαλικός προσανατολισμός συνδέονται με την θυματοποίηση (Swearer et al., 2010). Συγκεκριμένα, τα άτομα που ανήκουν στην ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα είναι πιθανότερο να αποτελέσουν θύματα εκφοβισμού, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν ανήκουν στην κοινότητα αυτή (Robinson et al., 2013. Toomey & Russell, 2016). Προτείνονται, λοιπόν, παρεμβάσεις οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τη συγκεκριμένη διάσταση της διαφορετικότητας και έτσι, με αυτόν τον τρόπο, θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους και στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού αναφορικά με τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου (Feijóo et al., 2021. Rosen & Nofziger, 2019). Τέλος, φαίνεται ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση των μαθητών επιδρούν στον εκφοβισμό (Yoh, 2017). Ενδεικτικά, οι μαθητές και των δύο φύλων με παχυσαρκία και αυτοί που είναι υπέρβαροι διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης και ενίοτε επίδειξης εκφοβιστικής συμπεριφοράς, εμπλεκόμενοι τόσο σε άμεσες, όσο και σε έμμεσες μορφές επιθετικότητας (Farhat et al., 2010. Griffiths et al., 2005. Janssen et al., 2004. Taylor, 2011). Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι τα κορίτσια θυματοποιούνται όταν χαρακτηρίζονται από περισσότερα κιλά, ενώ τα αγόρια δέχονται εκφοβισμό όταν χαρακτηρίζονται από λιγότερα κιλά (Kahle & Peguero, 2017).

Παράρτημα Β: Η παρέμβαση

Πρώτη συνάντηση: Γνωριμία και «συμβόλαιο»

Στόχοι:

- Να γνωριστούν τα μέλη με την συντονίστρια
- Να γνωριστούν τα μέλη καλύτερα μεταξύ τους
- Να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες για το πρόγραμμα και να θεσπιστούν οι κανόνες της ομάδας
- Να καθοριστούν οι προσδοκίες των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα

1^η Δραστηριότητα: Όλα τα μέλη της ομάδας λένε το όνομά τους και μία πληροφορία για τους ίδιους που δεν είναι γνωστή στους υπόλοιπους.

2^η Δραστηριότητα: Η συντονίστρια ενημερώνει τα μέλη για το πρόγραμμα (π.χ. αριθμός συναντήσεων, στόχος) και επισημαίνει τους βασικούς κανόνες του «συμβολαίου» (π.χ. εμπιστευτικότητα). Έπειτα, ζητείται από τους συμμετέχοντες να προσθέσουν, στους βασικούς αυτούς κανόνες, επιπλέον δικούς τους. Οι κανόνες αναφέρονται τόσο στην ομάδα της παρέμβασης, όσο και στο γενικότερο πλαίσιο της τάξης, και αναγράφονται σε ένα χαρτόνι το οποίο αφισκοκολλείται στην αίθουσα.

3^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες αναφέρουν τις προσδοκίες που έχουν από την ομάδα.

Δραστηριότητα για το σπίτι: Τα μέλη της ομάδας καλούνται να διακοσμήσουν ομαδικά το χαρτόνι με τους κανόνες του «συμβολαίου».

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι

Δεύτερη συνάντηση: Ο σχολικός εκφοβισμός

Στόχοι:

- Να αυξηθεί η ενημερότητα των μελών για τον σχολικό εκφοβισμό
- Να αναγνωρίσουν τρόπους αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου
- Να καλλιεργηθεί η αίσθηση της δέσμευσης με την ομάδα

1^η Δραστηριότητα: Τα μέλη λένε πως έρχονται στη συνάντηση, με μία λέξη ή μικρή φράση, και έπειτα, δίνουν το λόγο σε κάποιο άλλο μέλος, πετώντας του ένα μικρό μπαλάκι. Θα πρέπει να μιλήσουν όλοι οι συμμετέχοντες. Όλες οι συναντήσεις θα ξεκινάνε και θα ολοκληρώνονται με την συγκεκριμένη δραστηριότητα με το μπαλάκι και ο στόχος της ομάδας θα είναι η προοδευτική μείωση του χρόνου ανταλλαγής των πασών.

2^η Δραστηριότητα: Πραγματοποιείται ψυχοεκπαίδευση των μελών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (ορισμός, μορφές, συμμετέχοντες, συνέπειες).

3^η Δραστηριότητα: Παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες διάφορα παραδείγματα αλληλεπιδράσεων και αυτοί καλούνται να προσδιορίσουν για καθένα από αυτά εάν πρόκειται για περιστατικό εκφοβισμού ή όχι και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Στις περιπτώσεις του εκφοβισμού επισημαίνονται, ακόμα, η μορφή της

επιθετικότητας και ο ρόλος του πρωταγωνιστή και προτείνονται εναλλακτικές αντιδράσεις των εμπλεκομένων.

4^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες, με μία λέξη ή φράση, αποχαιρετούν την ομάδα και ανανεώνουν το ραντεβού. Έπειτα, δίνουν το λόγο- μπαλάκι σε κάποιον άλλον συμμετέχοντα.

Υλικά: Μπαλάκι

Τρίτη συνάντηση: Διαφορετικότητα

Στόχοι:

- Να αντιληφθούν τα μέλη τη διαφορετικότητα από μία νέα οπτική, να την αποδεχτούν και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους
- Να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη δική τους διαφορετικότητα

1^η Δραστηριότητα: Τα μέλη λένε πως έρχονται στην ομάδα και δίνουν το λόγο- μπαλάκι σε κάποιον άλλον συμμετέχοντα.

2^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες στέκονται όρθιοι σε μία ευθεία και δίνεται στον καθένα μία κάρτα, που αποτελεί έναν ρόλο, αναγράφοντας τα βασικά χαρακτηριστικά του. Οι ρόλοι ανήκουν είτε στην κυρίαρχη είτε σε μειονοτική/-ές ομάδα/-ες. Στη δεύτερη περίπτωση, αυτοί αντιστοιχούν σε ένα διάσημο και επιτυχημένο, στον τομέα του, πρόσωπο (π.χ. αθλητές, επιστήμονες, καλλιτέχνες). Έπειτα, διαβάζονται στους συμμετέχοντες ορισμένες δηλώσεις, που αφορούν ζητήματα της καθημερινότητας (π.χ. «Είμαι όμορφος/-η», «Κάνω μία καλή δουλειά», «Γνωρίζω αρκετό κόσμο, που θέλει να με συναναστρέφεται»). Για κάθε μία δήλωση, που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι συμφωνεί με τις συνθήκες ζωής του ρόλου τους, κάνουν ένα βήμα μπροστά. Τέλος, γίνεται η αποκάλυψη των διάσημων προσώπων που αντιστοιχούν στους ρόλους.

3^η Δραστηριότητα: Πραγματοποιείται συζήτηση σε μικρές ομάδες για το παιχνίδι που μόλις παίχτηκε και εκφράζονται οι σκέψεις γύρω από τη διαφορετικότητα. Τα μέλη καλούνται να συμπληρώσουν δύο φράσεις: «Η διαφορετικότητα είναι...» & «Τα άτομα που ανήκουν σε μειονότητες...». Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα μοιράζεται στη μεγάλη ομάδα αυτά που συζητήθηκαν.

4^η Δραστηριότητα: Τα μέλη γράφουν σε ένα χαρτάκι τι κρατάνε από τη συνάντηση, μοιράζονται με τους υπόλοιπους αυτό που έγραψαν και δίνουν το λόγο-πάσα σε κάποιο άλλο μέλος.

Δραστηριότητα για το σπίτι: Τα μέλη γράφουν μία λίστα με τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι τους κάνουν να διαφέρουν από τους άλλους και επισημαίνουν τις θετικές (παροντικές ή μελλοντικές) πτυχές αυτών των χαρακτηριστικών.

Υλικά: Κάρτες ρόλων , μικρά χαρτάκια σημειώσεων, μπαλάκι

Τέταρτη συνάντηση: Διαφορετικότητα και εκφοβισμός

Στόχοι:

- Να συνδεθούν περισσότερο τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους

- Να μάθουν τρόπους για να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, σε περίπτωση θυματοποίησής τους, και τρόπους για να υπερασπίζονται τους άλλους, σε περίπτωση που είναι παρατηρητές του σχολικού εκφοβισμού
- Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους
- Να αισθανθούν συγχώρεση, να μάθουν και να βιώσουν την αξία της

1^η Δραστηριότητα: Τα μέλη λένε πως έρχονται στην ομάδα και δίνουν το λόγο (πάσα το μπαλάκι) σε κάποιον άλλον συμμετέχοντα.

2^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται από τη συντονίστρια σε μικρές ομάδες στις οποίες συζητούν μεταξύ τους αυτά που έγραψαν στη δραστηριότητα που είχαν για το σπίτι (λίστα διαφορετικότητας). Έπειτα, παίζουν ένα παιχνίδι τριών ρόλων, όπου αναπαριστώνται περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού. Ο πρώτος ρόλος είναι αυτός του θύτη που ασκεί τον λεκτικό εκφοβισμό στο θύμα για τη διαφορετικότητά του, ο δεύτερος είναι του θύματος που υπερασπίζεται τον εαυτό του, αξιοποιώντας τις θετικές πτυχές αυτής της διαφορετικότητας, και ο τρίτος είναι του παρατηρητή που υπερασπίζεται το θύμα. Όλοι οι συμμετέχοντες παίζουν στις ομάδες τους και τους τρεις αυτούς ρόλους.

3^η Δραστηριότητα: Από κάθε μικρή ομάδα ζητείται να συζητήσει σχετικά με το παιχνίδι ρόλων που έπαιξε και να δημιουργήσει ένα ομαδικό ανθρώπινο γλυπτό, το οποίο, στη συνέχεια, θα παρουσιάσει στη μεγάλη ομάδα, δίνοντας και σχετικές επεξηγήσεις για αυτό.

4^η Δραστηριότητα: Το κάθε μέλος μοιράζεται με την ομάδα το συναίσθημά του και δίνει το λόγο-πάσα σε κάποιο άλλο.

Δραστηριότητα για το σπίτι: Οι συμμετέχοντες γράφουν ένα γράμμα συγχώρεσης σε κάποιον συμμαθητή/-τρια τους, όπου ενδεικτικά μπορούν να αναφέρουν τους λόγους που τον/την συγχωρούν, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους καθώς γράφουν το γράμμα και τις εικασίες τους για την εξέλιξη αυτής της σχέσης. Παράλληλα, με την ανάθεση της δραστηριότητας, οι συμμετέχοντες ψυχοεκπαιδεύονται για την αξία της συγχώρεσης.

Υλικά: Μπαλάκι

Πέμπτη συνάντηση: Προσωπικές δυνάμεις

Στόχοι:

- Να καλλιεργηθούν θετικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων
- Να αναγνωρίσουν τα δυνατά τους χαρακτηριστικά και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους
- Να σκεφτούν τρόπους αξιοποίησης αυτών των χαρακτηριστικών και να καλλιεργηθεί η αισιοδοξία
- Να αναγνωρίσουν το συναίσθημά τους

1^η Δραστηριότητα: Τα μέλη λένε πως έρχονται στην ομάδα και δίνουν το λόγο (πάσα το μπαλάκι) σε κάποιον άλλον συμμετέχοντα.

2^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται από τη συντονίστρια σε ζευγάρια και συζητούν για ένα σημαντικό επίτευγμα του καθενός. Ο ένας βοηθάει τον άλλον να εντοπίσει τα δυνατά του χαρακτηριστικά, με βάση το επίτευγμα αυτό.

3^η Δραστηριότητα: Το κάθε μέλος ζωγραφίζει τον εαυτό του ως υπερ-ήρωα. Οι δυνάμεις αυτού του ήρωα είναι τα δυνατά χαρακτηριστικά του μέλους, τα οποία αναπαριστώνται συμβολικά στις ζωγραφιές. Ο κάθε συμμετέχων παρουσιάζει στη μεγάλη ομάδα τον ήρωα του ζευγαριού του.

4^η Δραστηριότητα: Το κάθε μέλος μοιράζεται με την ομάδα το συναίσθημά του και δίνει το λόγο-πάσα σε κάποιο άλλο.

Δραστηριότητα για το σπίτι: Οι συμμετέχοντες θέτουν τρεις στόχους για το μέλλον: έναν σχετικό με το σχολείο, έναν σχετικό με τις σχέσεις τους στο σχολείο και έναν σχετικό με τον εκφοβισμό.

Υλικά: Κόλλες Α4, Μαγκαδόροι, Μπαλάκι

Έκτη συνάντηση: Θετικά χαρακτηριστικά και σχέσεις

Στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν οι συμμετέχοντες τα δυνατά χαρακτηριστικά των άλλων, να βιώσουν την εμπειρία αναγνώρισης των δυνατοτήτων τους από τους άλλους και να καλλιεργηθούν θετικές σχέσεις μεταξύ τους
- Να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους
- Να καλλιεργηθεί αισιοδοξία
- Να προβούν σε πράξεις καλοσύνης, να μάθουν και να βιώσουν τη σημασία τους

1^η Δραστηριότητα: Τα μέλη λένε πως έρχονται στην ομάδα και δίνουν το λόγο - πάσα σε κάποιον άλλον συμμετέχοντα.

2^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται από τη συντονίστρια σε ζευγάρια και ο καθένας γράφει σε post- it τα θετικά χαρακτηριστικά του ζευγαριού του και τους τομείς που αυτό τα καταφέρνει καλά και τα κολλάει πάνω του. Τα ζευγάρια συζητούν για αυτή τη δραστηριότητα και αποφασίζουν ένα όνομα για την μικρή τους ομάδα. Τα ζευγάρια μοιράζονται με τη μεγάλη ομάδα το όνομά τους και μιλούν για το βίωμα της δραστηριότητας.

3^η Δραστηριότητα: Το κάθε μέλος λέει στην ομάδα μία λέξη ή μικρή φράση για το μέλλον και δίνει το λόγο-πάσα σε κάποιο άλλο μέλος.

Δραστηριότητα για το σπίτι: Οι συμμετέχοντες κάνουν μία πράξη καλοσύνης. Παράλληλα, με την ανάθεση της δραστηριότητας, οι συμμετέχοντες ψυχοεκπαιδεύονται για την αξία τέτοιου είδους πράξεων.

Υλικά: Post- it, Μπαλάκι

Έβδομη συνάντηση: Ανταπόκριση σε θετικά νέα και θετικές σχέσεις

Στόχοι:

- Να αναπτύξουν τα μέλη κοινωνικές δεξιότητες και θετικές σχέσεις μεταξύ τους
- Να καλλιεργηθεί το συναίσθημα της αισιοδοξίας και της ευγνωμοσύνης

1^η Δραστηριότητα: Τα μέλη λένε πως έρχονται στην ομάδα και δίνουν το λόγο - πάσα σε κάποιον άλλον συμμετέχοντα.

2^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες ψυχοεκπαιδούνται αναφορικά με τους πιθανούς τρόπους ανταπόκρισης στα θετικά νέα.

3^η Δραστηριότητα: Τα μέλη χωρίζονται από τη συντονίστρια σε ζευγάρια και παίζουν ένα παιχνίδι ρόλων. Συζητούν μεταξύ τους για ένα πρόσφατο, ευχάριστο νέο του καθενός και ο δέκτης του θετικού μηνύματος ανταποκρίνεται με ενεργητικό επικοινωνιακό τρόπο σε αυτό. Όλα τα ζευγάρια συζητούν μεταξύ τους και με τη μεγάλη ομάδα για την εμπειρία τους από τη δραστηριότητα.

4^η Δραστηριότητα: Το κάθε μέλος σκέφτεται μία θετική αλλαγή που θέλει να κάνει, συμπληρώνει τη φράση «Θέλω να γίνω πιο...» και δίνει το λόγο-πάσα σε κάποιο άλλο μέλος.

Δραστηριότητα για το σπίτι: Οι συμμετέχοντες γράφουν μία λίστα με πέντε πράγματα-στοιχεία της φοίτησής τους στο σχολείο που τους κάνουν να αισθάνονται ευγνωμοσύνη (π.χ. φίλίες).

Υλικά: Μπαλάκι

Όγδοη συνάντηση: Συναίσθημα

Στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν τα 4Σ τους (Σκέψεις- Συναισθήματα-Σωματικές αισθήσεις- Συμπεριφορά) και τη σύνδεσή τους
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενημερότητα για τα συναισθήματά τους και να σκεφτούν τρόπους διαχείρισης των αρνητικών

1^η Δραστηριότητα: Τα μέλη λένε πως έρχονται στην ομάδα και δίνουν το λόγο - πάσα σε κάποιον άλλον συμμετέχοντα.

2^η Δραστηριότητα: Το κάθε μέλος εντοπίζει συναισθήματα, τα καταγράφει σε μία λίστα και τα αναφέρει στη μεγάλη ομάδα. Η ομάδα ψυχοεκπαιδείται αναφορικά με τη θεωρία των 4Σ (σύνδεση σκέψης-συναισθήματος-σωματικών αισθήσεων και συμπεριφοράς).

3^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται από τη συντονίστρια σε μικρές ομάδες και παίζουν ένα παιχνίδι τεσσάρων ρόλων. Ο πρώτος ρόλος περιγράφει ένα συναίσθημα από τη λίστα του και οι υπόλοιποι, με βάση τα δικά τους βιώματα και αναλόγως το ρόλο που παίζουν, τοποθετούνται, λέγοντας τις σκέψεις, τις σωματικές αντιδράσεις και τις συμπεριφορές που συνδέονται με αυτό το συναίσθημα. Όλοι οι συμμετέχοντες παίζουν στις ομάδες τους και τους τέσσερις αυτούς ρόλους και πραγματοποιείται συζήτηση στη μικρή και στη μεγάλη ομάδα για τη δραστηριότητα.

4^η Δραστηριότητα: Το κάθε μέλος λέει σύντομα τι κρατάει από αυτή τη συνάντηση και δίνει το λόγο-πάσα σε κάποιο άλλο μέλος.

Δραστηριότητα για το σπίτι: Οι συμμετέχοντες ζωγραφίζουν ένα μωσαϊκό συναισθημάτων. Εντοπίζουν, δηλαδή, συναισθήματα, τα αντιστοιχούν με ένα χρώμα

και χωρίζουν ένα χαρτί σε χρωματιστές περιοχές με έκταση ανάλογη της συχνότητας του εκάστοτε συναισθήματος. Οι περιοχές των θετικών συναισθημάτων αξιολογούνται με βάση το βαθμό ευχαρίστησης που προσφέρουν και για τις αρνητικές καταγράφονται τρόποι διαχείρισης των συναισθημάτων αυτών.

Υλικά: Κόλλες Α4, Μπαλάκι

Ένατη συνάντηση: Κλείσιμο και αποχαιρετισμός

Στόχοι:

- Να αποχαιρετήσουν τα μέλη την ομάδα και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με την ολοκλήρωση του προγράμματος
- Να συζητηθεί το θέμα της εκπλήρωσης των προσδοκιών και του τι αποκόμισε ο καθένας από τη συμμετοχή του

1^η Δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες κάνουν μία ζωγραφιά που θα κρατήσουν ως ενθύμιο από την ομάδα και γράφουν πάνω της ένα σύνθημα ενάντια στον εκφοβισμό. Το κάθε μέλος παρουσιάζει στην ομάδα τη ζωγραφιά του.

Κλείσιμο: Γίνεται σύνοψη του προγράμματος, οι συμμετέχοντες μοιράζονται σκέψεις, συναισθήματα και τι αποκόμισαν και εξετάζεται κατά πόσο εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες τους. Τα μέλη αποχαιρετιούνται.

Υλικά: κόλλες Α4, μαρκαδόροι