



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ-
ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό**

Αλεξάνδρα Μουχτή
Δασκάλα (Δ/ντρια του 18^{ου} Δ.Σχ. Λάρισας)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ελένη Ανδρέου Καθηγήτρια Παιδαγωγικού
Τμήματος Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**Μέλος Τριμελούς Επιτροπής: Ευαγγελία Κοτρώτσιου Καθηγήτρια
Νοσηλευτικής του Τ.Ε.Ι. Λάρισας.**

**Μέλος Τριμελούς Επιτροπής: Μαίρη Γκούβα Καθηγήτρια Νοσηλευτικής
του Τ.Ε.Ι/ Ηπείρου.**

Λάρισα, 2015



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ-
ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**



Perceptions and Attitudes of Primary School Teachers Toward Bullying

Περιεχόμενα

		Σελ
Εισαγωγή		7
1 ^ο Κεφ.	Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying)	9
1.1	Εννοιολογική Προσέγγιση του Όρου Σχολικός Εκφοβισμός. (Bullying)	9
1.2	Μορφές του Σχολικού εκφοβισμού (bullying)	11
1.3	Τα αίτια και οι συνέπειες του φαινομένου της σχολικής βίας (Bullying)	12
1.4	Χαρακτηριστικά Θύτη-Θύματος-«Αυτόπτοι Μάρτυρες»	19
2 ^ο Κεφ.	Η Συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.	25
2.1	Το Θεωρητικό Υπόβαθρο της Συμβουλευτικής για την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	25
2.2	Ο ρόλος του δασκάλου στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	27
3 ^ο Κεφ.	Μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του bullying στ α σχολεία	30
3.1	Προγράμματα παρέμβασης	30
3.2	Τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού (bulling) από τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	33
3.3	Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην πρόληψη της σχολικής βίας	34
4 ^ο Κεφ.	Προγενέστερες έρευνες – Στατιστικά στοιχεία - Συμπεράσματα	37
4.1	Η έκταση του φαινομένου της σχολικής βίας στο ελληνικό σχολείο: ανασκόπηση ερευνών	37
4.2	Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού. Ανασκόπηση ερευνών.	38
5 ^ο Κεφ.	Ο Σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας	40
5.1	Σκοπός της έρευνας	40
5.2	Τα ερευνητικά ερωτήματα - ερευνητικές υποθέσεις	40
5.3	Η Μεθοδολογία	41
5.4	Συλλογή δεδομένων και Στατιστική Ανάλυση	44
5.5	Αποτελέσματα	45
6	Συμπεράσματα – Συζήτηση	65

Επίλογος – Προτάσεις	69
Βιβλιογραφία	71
Παράρτημα	75

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή, εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ψυχικής Υγείας του ΤΕΙ Λάρισας. Αντλεί τη θεματική της από το χώρο του σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τη γενικότερη στάση και παρουσία του εκπαιδευτικού στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, που συνεχώς διευρύνεται στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο..

Το πρώτο μέρος αυτής της εργασίας προσεγγίζει το σχολικό εκφοβισμό και τους μηχανισμούς θυματοποίησης παρουσιάζει τα μέχρι τώρα δεδομένα τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Στη συνέχεια σκιαγραφείται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ως σύμβουλος καθώς και η σύνδεση της συμβουλευτικής παρέμβασης με τον εκφοβισμό.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της και ακολουθούν οι σχετικές προτάσεις. Τέλος παρατίθεται το παράρτημα, όπου παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας, οι πίνακες και τα διαγράμματα που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της μελέτης.

Εδώ, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, του Παιδαγωγικού Τμήματος του πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Ελένη Ανδρέου για την πολύτιμη βοήθειά της, τις καθηγήτριες της τριμελούς επιτροπής, κ. Ευαγγελία Κοτρώτσιου και Μαίρη Γκούβα, για την αμέριστη συμπαράσταση, την καθοδήγηση, τη στήριξη και τις συμβουλές τους, κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής.

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός(**bullying**), ή αλλιώς **θυματοποίηση** είναι μια μορφή λεκτικής ή σωματικής ή κοινωνικής επιθετικότητας, είναι η πιο διαδεδομένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο. Είναι ένα φαινόμενο πολυπρισματικό , οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, έχει σημαντικές συνέπειες και εμπλέκεται μεγάλος αριθμός προσώπων με πλήθος ρόλων. Αποτελεί ένα πεδίο που συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον σε ερευνητικό επίπεδο παγκοσμίως. Το σχολείο καλείται, ως θεσμός, και ο εκπαιδευτικός, ως ο βασικότερος «εκπρόσωπός» του, να αναδείξουν τη σημασία, αλλά και τον τρόπο της παρέμβασής τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον τρόπο, που οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατανοούν τις διαστάσεις και τις διάφορες πτυχές του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, πώς αντιλαμβάνονται το συμβουλευτικό τους ρόλο και, τέλος, το κατά πόσο δύνανται να εντάσσουν στρατηγικές της συμβουλευτικής κατά την παρέμβασή τους στη εκδήλωση του φαινομένου του «σχολικού εκφοβισμού». Ως πληθυσμός της έρευνας επιλέχθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων του Ν.Λάρισας. Επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης. Για τη διαμόρφωση μίας σωστής πολιτικής πρόληψης της σχολικής βίας είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας. Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της παρούσης εργασίας είναι πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και τη συμβουλευτική τείνουν να έχουν διαφορετική αντιμετώπιση στα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά : σχολικός εκφοβισμός, παρέμβαση, εκπαιδευτικοί.

Summary

Bullying (bullying), or otherwise victimization is a form of verbal or physical or social aggression, is the most prevalent form of bullying in the school area and beyond. It is a phenomenon multiperspectival, due to many factors, has significant effects and involves a large number of people with a variety of roles. It is a field that attracts the growing interest in research level worldwide. The school is called as an institution and the teacher, as the fundamental "representative" to show the importance, but also the manner of their intervention to effectively address bullying. Here the question arises how can the Advisory, as a branch that can and should be applied in the modern school, can play an important role during this intervention?

This study explores the way that teachers of Primary Education understand the dimensions and various aspects of the phenomenon of bullying, how they perceive their advisory role and, finally, whether it can integrate strategic counselling during their intervention in the manifestation of the phenomenon of 'bullying'. Population of this study was the primary school teachers of Larissa prefecture.

In order to formulate a proper policy to prevent violence among school students it is necessary for all parts of school community to get involved. One of the major conclusions of this study is that teachers who have been educated on this phenomenon tend to intervene in a more effective way in these incidences.

Keywords: school violence, bullying, intervention, teachers.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα καθημερινό φαινόμενο, συμπεριλαμβάνει πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, οι οποίες τελούνται από ανηλίκους εναντίον ανηλίκων και έχουν επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια αυτών των παραβατικών πράξεων, ο πιο δυνατός ανήλικος (ή η πιο δύνατη ομάδα ανηλίκων) προσβάλλει ή επιτίθεται το λιγότερο δυνατό ανήλικο (ή τη λιγότερο δυνατή ομάδα ανηλίκων). Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση, μέσω της χρήσης της περιγραφικής έρευνας, του προβλήματος της σχολικής βίας, αλλά και πως μπορεί να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί μέσα και στη σχολική κοινότητα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στις αρχές του 21ου αιώνα. Από προγενέστερες έρευνες που έχουν, κατά τακτικά χρονικά διαστήματα, έχουν δει το φως της δημοσιότητας, προκύπτει, ότι πράγματι υπάρχει μια αύξηση του φαινομένου της ενδοσχολικής βία. Στην εργασία μας, θα σταθούμε ιδιαίτερα στον ρόλο του εκπαιδευτικού που είναι ο κατεξοχήν σημαντικός, καθώς αποτελεί για τον μαθητή έναν «σημαντικό άλλο» αλλά και παράδειγμα μίμησης γι' αυτόν, καθώς ο ίδιος οφείλει να παρεμβαίνει εφόσον αντιληφθεί ότι ένας μαθητής διατρέχει σοβαρό κίνδυνο.

Ο εκφοβισμός (bullying) είναι μια ιδιαίτερη μορφή επιθετικότητας που εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο. Το φαινόμενο είναι παλιό όσο και η ύπαρξη του σχολείου. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια διεθνής κινητοποίηση για τον περιορισμό του, και της άμεσης συνέπειας που είναι η θυματοποίηση των παιδιών. «Ο εκφοβισμός είναι μια συστηματική κατάχρηση δύναμης» (Smith&Shap,1994,σ.2). Είναι απρόκλητος, επαναλαμβανόμενος, ασκείται από ένα θεωρούμενο, ως ισχυρότερο παιδί –το δράστη- προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο-το θύμα- με στόχο να προκαλέσει φόβο, πόνο ή ανησυχία, το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτή κάποιο όφελος (κοινωνικό κύρος, ευχαρίστηση κ.ά.) και το ασθενέστερο παιδί δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση λαμβάνουν διάφορες μορφές: σωματικός, λεκτικός, φυλετικός, σεξουαλικός, ηλεκτρονικός, καταστροφή ή αρπαγή πραγμάτων, εξαναγκασμός ή απειλή, κοινωνικός εξοπλισμός (Olweus,1993/2009, Rigny, 2002/2008.Smith & Brain,2000). «Το σχολείο χρησιμοποιώντας πολύ επιδέξια εκπαιδευτικούς και μαθητές σε ρόλους ρυθμιστή των ιεραρχικών σχέσεων και προσπαθώντας να επιβάλλει την ομοιομορφία, στην ουσία τιμωρεί κάθε απόκλιση και

σε μια απεγνωσμένη προσπάθεια για σύγκλιση όλων των συμπεριφορών ευνοεί την εκδήλωση και εξέλιξη του φαινομένου της θυματοποίησης» (Ανδρέου 2011 σ. 77). Η θυματοποίηση αποτελεί ανεπίσημο αλλά πολύ αποτελεσματικό μηχανισμό καταστολής της διαφορετικότητας στο χώρο του σχολείου, οι περισσότεροι μαθητές σε σχετικές έρευνες πιστεύουν ότι αποκλείεται να πέσουν θύματα συμμαθητών τους (Charin & Coleman, 2006). Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι παρεμβαίνουν, αλλά δεν φαίνονται να έχουν σαφή εικόνα του φαινομένου ή της συμπεριφοράς των μαθητών έναντι αυτού (Bauman & Del Rio, 2005). Η σχολική θυματοποίηση φαίνεται πως επηρεάζει την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα όλων των παιδιών το γεγονός αυτό μας οδηγεί σε μια ολιστική προσέγγιση που βασίζεται στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής προσαρμογής, αλλά και την προαγωγή της συνολικής ευεξίας και ψυχικής υγείας των παιδιών (Χατζηχρήστου και συν., 2009).

Στο γενικό μέρος της παρούσας εργασίας, θα παρουσιάσουμε τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών του σχολικού εκφοβισμού και της συμβουλευτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών, καθώς και τις έρευνες που συνδέουν το φαινόμενο του εκφοβισμού και τις στρατηγικές παρέμβασης των εκπαιδευτικών.

Στο ειδικό μέρος θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, τους συμμετέχοντες, στη διαδικασία της έρευνας και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τα αποτελέσματα της έρευνας. Βρέθηκαν διαφορές ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο το σύνολο των ερωτώμενων θεωρεί ως την καλύτερη στρατηγική τη συζήτηση μέσα στην τάξη, το θύτη, το θύμα και τη συνεργασία με θύτη, θύμα και γονείς θύτη και θύματος.

Βρέθηκαν πως πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσουν οι ερωτώμενοι, είναι η δημιουργία θετικού κλίματος σεβασμού και αποδοχής του άλλου, καθώς και η ενεργός ακρόαση των απόψεων θύματος – θύτη. Επιχειρούμε τη σύνθεση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τη διατύπωση συμπερασμάτων, την αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (BULLYING)

1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση του Όρου Σχολικός Εκφοβισμός. (Bullying)

Διεθνώς στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για την αποσαφήνιση του όρου σχολική βία, που διαφοροποιούνται ως προς την εννοιολόγησή τους, όπως: παραβατική ή παραπτωματική συμπεριφορά, αντικοινωνική και αποκλίνουσα συμπεριφορά, συμπεριφορικά προβλήματα, βία, επιθετικότητα, θυματοποίηση ή σχολικός εκφοβισμός (Docking, 1980). Αυτή η ποικιλία των όρων φαίνεται να οφείλεται στην εξελικτική πορεία και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται το εν λόγω φαινόμενο, στην ετερογένεια και πολυπλοκότητα των μορφών του, στην θεωρητική προσέγγιση από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και στους συμβολικούς ανταγωνισμούς, μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, διακύβευμα των οποίων αποτελεί ο ίδιος ο ορισμός (Θάνος, 2009).

Ο ορισμός της βίας εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης διευρυμένος και αναφέρεται σε τέσσερις ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων : 1) τη συμπεριφορά των διδασκόντων στους μαθητές 2) τη συμπεριφορά των μαθητών στους διδάσκοντες 3) τη συμπεριφορά των διδασκόντων μεταξύ τους 4) τη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους και 5) η γενική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολικό θεσμό, αφού είναι περικυκλωμένοι από μηνύματα βίας (Μπεζέ, 1998).

Οι ψυχολόγοι χρησιμοποιώντας τη λέξη βία στο χώρο του σχολείου υποδηλώνουν όχι μόνο πράξεις επιθετικές και καταστροφικές, αλλά και διαθέσεις, απειλές, ακόμη και διεργασίες σύγχυσης και ανασφάλειας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η βία μπορεί να περιλαμβάνει τόσο τις λεκτικές και σωματικές επιθέσεις όσο και τις διαδικασίες απόρριψης και περιθωριοποίησης των μαθητών που ακυρώνουν ή επηρεάζουν τις πιθανότητες επιλογής και αυτοεπιβεβαίωσης (Selosse, 1998).

Η παρούσα εργασία εξειδικεύεται σε μια μορφή σχολικής βίας, που εξαπλώνεται ραγδαία στα σχολεία, το σχολικό εκφοβισμό (Bullying). Στο Bullying εμπεριέχονται όλες οι καταχρηστικές συμπεριφορές που έχουν σαν στόχο την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου (Rigby,2002). Είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου ή γενικότερα σε

χώρους ομαδικής συμβίωσης, αποτελεί ένα φαινόμενο που συγκεντρώνει το παγκόσμιο ερευνητικό ενδιαφέρον. Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τον όρο το του bullying θα μπορούσαμε να πούμε πως ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν «εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφές βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς (Τσιαντής, 2008 σελ.1). Τα όρια μεταξύ της επιθετικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης είναι λεπτά, αφού η έννοια της θυματοποίησης δεν είναι εύκολο να οριστεί. Όπως αναφέρεται από το (Lee, 2006), έχει δοθεί πλήθος ορισμών του bullying που το θεωρούν:

- μια συστηματική και επαναλαμβανόμενη πράξη που εμπερικλείει ποικιλία επιβλαβών δράσεων, όπως είναι τα παρατσούκλια, το χτύπημα και το συμπρόξιμο, την αρπαγή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, τον κοινωνικό αποκλεισμό (Bowers, Smith & Binney, 1994),
- μια συνεχή συμπεριφορά που περιλαμβάνει την προσπάθεια να επιβληθεί δύναμη και κυριαρχία έναντι κάποιου άλλου (Askew, 1989),
- μια συνειδητή και εσκεμμένη επιθυμία να πληγώσει τον άλλο και να τον καταπιέσει και μπορεί να είναι είτε βραχύχρονη και περιστασιακή, είτε μακράς διάρκειας και συχνή (Herbert, 1996),
- έναν τρόπο να είσαι σκληρός και απαίσιος σε ένα παιδί ή σε μια ομάδα παιδιών, που μπορεί να θεωρηθεί-ουν αυτή τη συμπεριφορά ντροπιαστική, επιζήμια ταπεινωτική και να τρομοκρατηθούν από αυτή (Tattum, 1989).

Επομένως, ο όρος bullying περιλαμβάνει πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, οι οποίες έχουν επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα και τελούνται από ανηλίκους εναντίον ανηλίκων, ο πιο δυνατός ανήλικος ή η πιο δυνατή ομάδα ανηλίκων προσβάλλει ή επιτίθεται το λιγότερο δυνατό ανήλικο ή τη λιγότερο δυνατή ομάδα ανηλίκων. Είναι η χρήση βίας από κάποιον ή της υπερέχουσας κατάστασης του, προκειμένου να εκφοβίσει, να ταπεινώσει ή να βλάψει κάποιον άλλο (Σπυρόπουλος, 2008).

Απαραίτητο είναι να γίνει, ο διαχωρισμός μεταξύ της επιθετικής συμπεριφοράς, που σκοπό έχει να πληγώσει κάποιον και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι επιθετικές πράξεις συμβαίνουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα και σε περιπτώσεις που υπάρχει ανισορροπία δύναμης μεταξύ του θύματος και του θύτη. Ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης, αντίθετα οι περιπτώσεις βίας συμπεριφοράς λαμβάνουν χώρα μεταξύ ατόμων με ίση δύναμη (Righy, 2005).

Το κύριο γνώρισμα του bullying είναι η υπεροχή :1) στην κοινωνική τάξη, 2) σε σωματική διάπλαση και σε μέγεθος, 3) στη λεκτική έκφραση όπου το άτομο μπορεί να απειλήσει ή να πληγώσει τους άλλους, 4) στο πλήθος της ομάδας των δραστών και 5) σε κύρος γιατί μ'αυτό επιτυγχάνεται η επιβολή έναντι των άλλων. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του bullying είναι η

επαναληψιμότητα στη διάρκεια του χρόνου, όπου παρατηρείται μια παγίωση των ρόλων θυμάτων και δραστών. (Craig, Pepler & Blais, 2007 Rigby, 2008).

Το bullying θεμελιώνεται με βάσει τα παρακάτω χαρακτηριστικά-όρους:

- **πρόθεση:** Η εσκεμμένη και συνειδητή επιθυμία να πληγώσεις τον άλλον και να τον καταπιέσεις που μπορεί να είναι είτε περιστασιακή και βραχύχρονη είτε συχνή και μακράς διάρκειας. Tattum,(1989) όπως αναφέρεται από το Lee (2006).
- **επαναληψιμότητα:** Το περιστατικό επαναλαμβάνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Όπως αναφέρεται από τον Lee (2006), ο Byrne τονίζει ότι το bullying δεν περιλαμβάνει μεμονωμένα περιστατικά και μπορεί να διαρκέσει εβδομάδες, μήνες ή και χρόνια.
- **Δύναμη:** Η έννοια της δύναμης είναι σημαντικό στοιχείο του bullying. Η σωματική υπεροχή δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την ισορροπία της σχέσης, αλλά ένα πολύ σημαντικός παράγοντας είναι και το οικογενειακό υπόβαθρο. Θεωρείται πως η διαφορά ως προς τη δύναμη επιβολής των παιδιών εκδηλώνεται είτε έμμεσα μέσω του κύρους που εξασφαλίζεται στο κοινωνικό δίκτυο του σχολείου ή της τάξης, είτε άμεσα μέσα από την επαφή και την επικοινωνία Askew(1989) όπως αναφέρεται από τον Lee (2006).
- **Πρόκληση:** Οι περισσότερες μελέτες δεν θεωρούν ότι τα θύματα τραβούν την προσοχή του θύτη. Η έρευνα των Stephenson και Smith (1987), όπως καταγράφεται από τον Lee (2006), ανέδειξε την ύπαρξη μιας μικρής κατηγορίας θυμάτων που προκαλούν την προσοχή των άλλων, τα ονομαζόμενα «προκλητικά θύματα».
- **Πόνος:** Ο εκφοβισμός-θυματοποίηση έχει ως στόχο την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου και τελικά την υποταγή κάποιου μαθητή (Μότη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004 .Olweus, 1993, 2002, 2004), ο οποίος δεν έχει προκαλέσει κανέναν (Garandean & Gillissen, 2006).

1.2 Μορφές του Σχολικού εκφοβισμού (bullying)

Ο εκφοβισμός ενδέχεται να πάρει διάφορες μορφές, είτε έμμεσες δηλ. χωρίς αντιπαράθεση, όπως συμβαίνει με την διάδοση των φημών (Graig, Pepler & Blais, 2007), είτε άμεσες, δηλ. πρόσωπο με πρόσωπο.

Ο (Rigby, 2008, σελ. 26) παραθέτει τον παρακάτω πίνακα έμμεσων ή άμεσων μορφών Bullying

Πίνακας 1 : Άμεσες και Έμμεσες Μορφές Bullying

	Άμεσες	Έμμεσες
	Παρατσούκλια Εξευτελισμός	Διάδοση άσχημων φημών Παρακίνηση τρίτου προσώπου

Λεκτικές	Προσβλητικά λόγια Σκληρά πειράγματα ή χλευασμός	να προσβάλλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον Ανώνυμα τηλεφωνήματα Προσβλητικά κείμενα, μηνύματα ή επιστολές
Σωματικές	Επιθέσεις, κλωτσιές Φτύσιμο Ρίψη αντικειμένων Χρήση όπλου	Εσκεμμένος ή άδικος αποκλεισμός Αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων
Μέσω χειρονομιών	Απειλητικές κινήσεις	Επανειλημμένη αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος ώστε να φανερωθεί ,ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος

Κατά τον Rigby (2008), το Bullying μερικές φορές προσδιορίζεται με βάση συγκεκριμένους τομείς :

- 1.φυλετικός εκφοβισμός**, κατευθύνεται σε κάποιον εξ αιτίας της φυλετικής του ταυτότητας
- 2.ηλεκτρονικός εκφοβισμός**, χρησιμοποιεί τεχνολογικά μέσα ανάρτηση συκοφαντικών ιστοσελίδων, αποστολή απειλητικών μηνυμάτων ή mails
- 3.σεξουαλικός εκφοβισμός**, περιέχει αρνητικούς σεξουαλικούς εκβιασμούς.

Οι κυριότερες μορφές του Bulliyng έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Ο λεκτικός εκφοβισμός (Ανδρέου 2011, σελ. 47) αφορά τις περιπτώσεις που κάποιος ισχυρός χρησιμοποιεί τον λόγο για να υποτάξει τον πιο αδύναμο, μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Άμεση είναι όταν επιβάλλεται με σαρκασμούς , χλευασμούς, ανοικτές απειλές, ειρωνείες βρισιές υποτιμητικά σχόλια ανοικτές προσβολές εκβιασμούς, εξευτελιστικά πειράγματα και παρατσούκλια. Έμμεση όταν εκδηλώνεται με συκοφαντίες κακοήθη κουτσομπολιά, καλυμμένες απειλές και ειρωνείες διάδοση αβάσιμων φημών, υπονοούμενα, υπαινιγμούς και ψευδολογίες.

Σωματικός εκφοβισμός εκτός από τα χτυπήματα περιλαμβάνει και έμμεσες μορφές, όπως είναι η αρπαγή χρημάτων ή αντικειμένων ή και καταστροφή περιουσιών. Αν μια διαφωνία καταλήγει σε καβγά αυτό δεν θεωρείται απαραίτητα bullying, αφού απουσιάζει η πρόθεση αποδυνάμωσης.

Κοινωνικός αποκλεισμός περιλαμβάνει εκφοβισμό εντός της ομάδας ή αποκλεισμό από κοινωνικές ομάδες (Lee, 2009).

1.3 Τα αίτια και οι συνέπειες του φαινομένου της σχολικής βίας (Bullying)

Η βία στο σχολικό περιβάλλον είναι επίκαιρο αλλά και ταυτόχρονα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, καθώς στην εκδήλωσή της συμβάλλουν πολλές μεταβλητές οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η ερμηνεία του φαινομένου ανάγεται στο πεδίο πολλών επιστημών όπως: της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της εγκληματολογίας, της νομικής, της ψυχιατρικής και κοινωνικής ανθρωπολογίας (Θάνος, 2009). Μια ολοκληρωμένη μελέτη θα πρέπει απαραίτητα να εμπεριέχει, μεταξύ άλλων, όλους τους παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση του φαινομένου. Γιατί, αν ερμηνευτούν σωστά οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών και αποκαλυφθούν οι αιτίες που τις προκαλούν, καθίσταται ευκολότερη η κατανόησή τους, καθώς και αποτελεσματικότερη η παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους.

Όπως αναφέρονται από τον Τσιάντη (2008), μελέτες σχετικές με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Ames, 1996, Clarke & Kiselica, 1997, Olweus, 1996), έχουν αναδείξει τους παρακάτω παράγοντες που επιτρέπουν στο σχολικό χώρο, την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού:

1) Οικογενειακοί παράγοντες, όπως είναι η έλλειψη ενθάρρυνσης, φροντίδας, στήριξης των παιδιών μέσα στην οικογένεια, έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων, οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα, ζητήματα παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον.

2) Αγνοια και έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, σχετικά με τη αντιμετώπιση κρίσεων από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού (γονείς, δασκάλους).

3) Η μη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, η έλλειψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων για την εκτόνωση του άγχους, το κλειστό προς την κοινωνία σχολείο και η έλλειψη ζωτικού χώρου.

4) Η μεγάλη έμφαση προς την ακαδημαϊκή επιτυχία, που δίνεται από γονείς και εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα η σχολική επιτυχία να λαμβάνεται ως σημαντικός δείκτης αυτοεκτίμησης του παιδιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής που βιώνει επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία, να νιώθει ανεπαρκής, να σχηματίζει αρνητική αυτοαντίληψη και να οδηγείται στην προσχώρηση συμμοριών και σε εκδηλώσεις εκφοβισμού έναντι των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση.

5) Η εθνικότητα, παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού σε άτομα που εκφοβίζονται.

6) Το φύλο, συνήθως ο δράστης είναι αγόρι.

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες σχετικά με καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Οι έρευνες των (Bowers, 1992, Rigby, 1993), αναφερόμενες από τον Rigby (2005) μελέτησαν τους παράγοντες που είναι: η παρέα των παιδιών, η οικογένεια και οι κοινωνικές επιρροές, οι έρευνες των Slee και Rigby (1993), Endresen και Olweus (2001) και Menesini (1997) όπως αναφέρονται από τον Rigby (2005), εστίασαν τις μελέτες τους σε προσωπικούς-ατομικούς παράγοντες.

1.3.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του μαθητή

Τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση και την εμφάνιση μορφών βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν τις διάφορες λειτουργικές διαταραχές και σωματικές αναπηρίες, τις ενδοψυχικές συγκρούσεις κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, την αυτοαντίληψη, τη σχολική αποτυχία, τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες, την επιζήτηση προσοχής, το φύλο και την ηλικία

Οι συγκρούσεις του παιδιού με τους γονείς του, η μη ικανοποίηση κατά τη βρεφική ηλικία των κοινωνικοσυναισθηματικών και βασικών ψυχολογικών αναγκών του προκαλούν ψυχικά τραύματα και ενδοψυχικές συγκρούσεις που δεν του επιτρέπουν να αναπτύξει καλές διπροσωπικές σχέσεις και μηχανισμούς διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής (Χρηστάκης, 2001).

Με την επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία βιώνουν απόρριψη και εχθρότητα για το σχολείο και καταλήγουν να πηγαίνουν από υποχρέωση και δεν έχουν διάθεση να συμμετέχουν. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο. Η επανειλημμένη αποτυχία υπονομεύει και την ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους, σχηματίζοντας αρνητική αυτοαντίληψη, αισθήματα ανικανότητας και ανεπάρκειας. Αντιθέτως τα παιδιά που τα καταφέρουν στην τάξη αναπτύσσουν θετική αυτοαντίληψη, αισθάνονται ότι αξίζουν και αναπτύσσουν καλές κοινωνικές δεξιότητες τόσο με τα άλλα παιδιά, όσο και με τον εκπαιδευτικό (Fontana, 1996).

Στη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη επιδρούν σημαντικά οι συναισθηματικοί παράγοντες. Μία σημαντική μεταβλητή της προσωπικότητας του παιδιού που καθορίζει τις αντιδράσεις τους είναι η εξωστρέφεια ή εσωστρέφεια.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται με μεγαλύτερη συχνότητα στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και αναζωπυρώνεται στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου και μειώνεται στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου (Οίweis, 1993,1999). Οι ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) αναφέρουν πως η σχολική βία δεν μειώνεται καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, αλλά μετασηματίζεται σε έμμεσες και δύσκολα να εντοπισθούν μορφές κοινωνικής και λεκτικής βίας.

1.3.2. Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια

Το παιδί στο πλαίσιο της οικογένειας βρίσκεται σε μια διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης με τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος αποκτά τις εμπειρίες που θα επηρεάσουν τη σχέση του με τον έξω κόσμο και διαμορφώνει στάσεις, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που θα υιοθετήσει στη μετέπειτα κοινωνική ζωή του (Νόβα- Καλτσούνη, 2005). Οι παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, όπως είναι η δομή, η οργάνωση και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας, οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί μέσα σ' αυτή, η σχέση του με τα πρόσωπα που τη συγκροτούν και η αγωγή που δέχεται από την οικογένεια συνιστούν συχνά αιτίες προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Η εσωτερική λειτουργία, η δομή και η οργάνωση της οικογένειας παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού, συνεπώς και στην όλη του συμπεριφορά. Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά των διαζευγμένων γονιών παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο επιθετική και απειθαρχη συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς (Αρχοντόγλου, 2005). Άλλες αιτίες που οδηγούν σε παραβατική συμπεριφορά είναι ο θάνατος ενός ή και των δυο γονιών, η εγκατάλειψη του παιδιού, καθώς και η οικογένεια που παρουσιάζει φαινόμενα αποδιοργάνωσης όπως: αλκοολισμός, χρήση ναρκωτικών, κακοποίηση παιδιών, κακοποίηση μητέρας, κακές οικογενειακές σχέσεις. Οι αρνητικές εμπειρίες που βιώνει το παιδί στην οικογένεια ως αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας της, ενδέχεται να έχουν σοβαρές συνέπειες στην εξέλιξη του και να ευνοήσουν την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. (Νόβα-Καλτσούνη, 2005).

Τα παιδιά που στερούνται προσοχής και αγάπης από τα μέλη της οικογένειάς τους, και κυρίως από τους γονείς τους, όπως συμβαίνει συχνά σε αυταρχικές και τιμωρητικές οικογένειες αναπτύσσουν αρνητική αυτοαντίληψη και προβαίνουν σε εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2006). Αντίθετα τα παιδιά που βιώνουν καλές σχέσεις στην οικογένεια και αισθάνονται την κατανόηση, τη στήριξη, την αγάπη και το ενδιαφέρον αναπτύσσουν αισθήματα αποδοχής ασφάλειας και προσωπικής επάρκειας, και έτσι αποκτούν θετική αυτοαντίληψη και υψηλό αυτοσυναίσθημα με αποτέλεσμα να βελτιώνεται σημαντικά η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική τους προσαρμογή. Οι προσδοκίες των γονιών όταν είναι υψηλότερες από τις δυνατότητες των παιδιών προκαλούν στα παιδιά προβλήματα συμπεριφοράς που συνδέονται, κυρίως με τη μελέτη και την επίδοση. Αλλά και η έλλειψη ορίων στη συμπεριφορά των παιδιών τους ή ακόμη και ο ακατάλληλος τρόπος επιβολής αυτών των ορίων ευθύνονται για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά. Μερικά από τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο προέρχονται από οικογένειες που δυσκολεύονται να θέσουν σαφή όρια στη συμπεριφορά τους, ανεχόμενοι απαράδεκτες συμπεριφορές εκ μέρους των παιδιών τους προς τους ίδους. Άλλοι γονείς χρησιμοποιώντας ακατάλληλους τρόπους, όπως σωματικές τιμωρίες ή άσχημα συναισθηματικά ξεσπάσματα, προσπαθούν να βάλουν όρια σε μη αποδεκτές συμπεριφορές των παιδιών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνονται οι βίαιες αντιδράσεις των παιδιών, εναντίον άλλων πιο αδύναμων παιδιών ή των γονιών τους. Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000).

Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη συμπεριφορά του παιδιού, είναι πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία που για να κατανοηθεί χρειάζεται η θεώρηση της οικογένεια ως μιας καινούργιας « πολυκυτταρικής οντότητας» ανοικτή στις κοινωνικές επιρροές. (Ανδρέου, 2004).

Η μελέτη του οικογενειακού υπόβαθρου παρέχει χρήσιμες πληροφορίες, η αξιοποίηση των οποίων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στον καλύτερο χειρισμό της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

1.3.3. Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο

«Το κλειδί για την αναδόμηση της κοινωνίας στη βάση του ανθρωπισμού βρίσκεται στις σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και σχολείου», σύμφωνα τον Adorno (Apple, 2003, σελ. 287)

Σ' ένα αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα εκδηλώνονται συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς όσο και μαθησιακές δυσκολίες. (Χρηστάκης, 2001). Οι εξετάσεις με τη μορφή που εφαρμόζονται στα σχολεία είναι ανταγωνιστικές, προσανατολισμένες στη διάκριση των μαθητών σε ικανούς ή μη. Συμβάλλουν καθοριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην οργάνωση του σχολείου, αυτό δημιουργεί μια στείρα εκπαιδευτική διαδικασία που στερεί το μαθητή το αληθινό ενδιαφέρον για μάθηση και δεν του δίνει τη δυνατότητα να αποκομίσει ικανοποίηση από το σχολείο, με αποτέλεσμα αυτός να παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου με τον εξοπλισμό, τις συνθήκες θερμοκρασίας, εξαερισμού, φωτισμού και θορύβου, καθώς και το είδος οργάνωσης όλων αυτών προσφέρουν ποικίλα συναισθηματικά και φυσικά ερεθίσματα, που ενισχύουν την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους κοινωνικής συμπεριφοράς, δηλώνοντας έμμεσα τι και πώς αναμένεται να συμβεί στην τάξη (Ματσαγγούρας, 1998). Σημαντικό ρόλο στα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στο σχολείο παίζουν οι συνθήκες συνωστισμού σε αυτό. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών στο σχολείο, τόσο υψηλότερη είναι η συχνότητα εμφάνισης επιθετικών πράξεων που εκδηλώνονται από τους μαθητές (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000). Το περιοριστικό περιβάλλον για μεγάλο χρονικό διάστημα επιφέρει επιπτώσεις στην ψυχοπαθολογία και γενικά στην προσωπικότητα του παιδιού, του προκαλεί υπερδιέγερση και διαταραχές στον ψυχισμό και τη συμπεριφορά του (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1996).

Απέναντι στις αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών τα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις αξίες και τη στάση των μελών τους. Όταν το σχολείο δεν παρεμβαίνει για να περιορίσει αυτές τις συμπεριφορές και αφήνει τους μαθητές να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους, ουσιαστικά επιβραβεύει τη βία που ασκούν κάποιοι μαθητές σε άλλους. Αν οι σχολικές αρχές αντιδρούν και δείχνουν στους μαθητές ότι οι αρνητικές συμπεριφορές έχουν επιπτώσεις, τότε οι συμπεριφορές αυτές δείχνουν να περιορίζονται. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000).

Το bullying μπορεί να έχει αντίκτυπο στο κοινωνικό περιβάλλον ενός σχολείου, δημιουργώντας κλίμα φόβου μεταξύ των μαθητών εμποδίζοντας την ικανότητά τους να μάθουν και οδηγώντας τους σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. (Σπυρόπουλος, 2009). Σύμφωνα με την έκθεση του Διεθνούς Ινστιτούτου Παιδικής Υγείας και Ανάπτυξης τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν θύτες και θύματα

πολλάκις είναι κοινά, όπως μοναξιά και δυσκολία να κάνουν φίλους, μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία.

Η παρέμβαση στις οργανωτικές διαδικασίες του σχολείου και τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει θετική αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών (Zullig et al., 2010).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Zullig et al., 2010), δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, είναι αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν μοιάζουν σε όλα τα άλλα (Σαϊτης, 2007).

Έχει υποστηριχθεί ότι και το ίδιο το σχολείο ως θεσμός ασκεί βία μέσω της χειραγώγησης, της συναίνεσης, του προσεταιρισμού και της εσωτερίκευσης των κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς συμμετέχοντας σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό έλεγχο της εκπαίδευσης (Τσίγκανου, 2008).

Τέλος, το σχολείο όπως έχει διαμορφωθεί, δεν αποτελεί σε καμιά περίπτωση ιδανικός χώρος ανάπτυξης του παιδιού. Οι συνθήκες συνωστισμού, που περιορίζουν την ελεύθερη κίνηση των μαθητών, η ενασχόλησή τους με ζητήματα που δεν συνάδουν με τις ανάγκες και τα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι παραδοσιακοί τρόποι παραδοσιακής μάθησης, ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών και η συμβολική κατάχρηση της εξουσίας αποτελούν συνολικά παράγοντες που καθιστούν το σχολείο αποκρουστικό και παράγοντα ενίσχυσης της προβληματικής συμπεριφοράς. (Ματσαγγούρας, 2006).

1.3.4. Παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό

Στη σχολική τάξη το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί μπορεί να περιορίσει ή να προωθήσει την έκφραση επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι ικανότητές του και το στυλ διαπαιδαγώγησης που υιοθετεί αναδεικνύονται σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης των σχέσεων και συμπεριφορών που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη.

Όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Fontana (1996), τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι: η αμεροληψία, η φιλικότητα, η ευχάριστη και θετική διάθεση, η αίσθηση του χιούμορ, η συναισθηματική ισορροπία, η φαντασία, η πρωτοτυπία, η υπομονή, η ψυχική ωριμότητα, ο αυτοέλεγχος, η εμμονή στο έργο του, η συνέπεια στην τήρηση των κανόνων και των δεσμεύσεων απέναντι στους μαθητές του, η αποφασιστικότητα και η έμπρακτη φροντίδα για τους μαθητές του, εκφραζόμενη από τη διάθεση αντιμετώπισης των προβλημάτων χωρίς τάση φυγής. Στον έλεγχο της τάξης συμβάλλουν σημαντικά οι ικανότητες του εκπαιδευτικού όπως: η ικανότητα σχεδιασμού και καλής οργάνωσης του μαθήματος, η ικανότητα του να διεγείρει το ενδιαφέρον και την

περιέργεια των μαθητών, να τους κατανοεί και να έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από αυτούς και γενικότερα η ικανότητα διοίκησης της τάξης.

Τη δεκαετία του 1990 στις ΗΠΑ επιχειρήθηκε μια προσπάθεια αλλαγής των διδακτικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης. Οι ρόλοι εκπαιδευτικών μαθητών επαναπροσδιορίστηκαν με τους πρώτους να είναι λιγότερο καθοδηγητικοί και τους δεύτερους να εγκαταλείπουν ένα παθητικό ρόλο και να εγκαταλείπουν ένα παθητικό ρόλο και να εμπλέκονται πιο ενεργά στη μάθηση. Οι πραγματικές αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι το αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης συγκεκριμένων πρακτικών και απόψεων Teddlie & Meza (2005).

Σχετικά με το στυλ διαπαιδαγώγησης του εκπαιδευτικού αυτό διακρίνεται σε δημοκρατικό, αυταρχικό και χαλαρό επιδρώντας διαφορετικά στη συμπεριφορά των μαθητών. Το δημοκρατικό στυλ διαπαιδαγώγησης εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών καλλιεργεί την αυτονομία τους και ευνοεί την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος στην τάξη. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι μαθητές αναπτύσσουν φιλικές μεταξύ τους σχέσεις και παρουσιάζουν προθυμία για συνεργασία, δείχνοντας εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό. Το αυταρχικό στυλ χαρακτηρίζεται από άκριτη υπακοή στις εντολές του εκπαιδευτικού και παθητική εκτέλεση της εργασίας από τη μεριά των μαθητών, δημιουργώντας ένα αίσθημα αποστροφής προς το μάθημα και επιθυμία να τελειώσει γρήγορα αυτό που γίνεται στην τάξη είναι χωρίς κέφι και ευχαρίστηση. Υπό αυτές τις συνθήκες η ένταση που δημιουργείται στους μαθητές διαταράσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και προκαλεί δύο εναλλακτικά είδη συμπεριφοράς των μαθητών, άλλοτε παθητική υπομονή και άλλοτε επιθετικότητα και επανάσταση προς τον εκπαιδευτικό. Παρατηρήθηκε ότι το αυταρχικό στυλ δημιουργεί στη τάξη ένα κλίμα που ευνοεί την εμφάνιση περιστατικών περιθωριοποίησης και ανάπτυξης «αποδιοπομπαίων τράγων», στους οποίους διοχετεύονται και ξεσπούν όλες οι εχθρότητες και οι φιλονικίες που αναπτύσσονται σε μια τέτοια τάξη. Στο χαλαρό στυλ επικρατεί απόλυτη ελευθερία και ο εκπαιδευτικός μένει απαθής σε ότι συμβαίνει στην τάξη περιορίζοντας το ρόλο του στην έκθεση γενικών θέσεων.

Οι Roland & Galloway (2002) βρήκαν ότι η κοινωνική δομή της σχολικής τάξης και η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό ασκούν ευθεία επίδραση στην εκφοβιστική συμπεριφορά, ακόμα και όταν ελέγχονται οι οικογενειακές συνθήκες των παιδιών. Έχει βρεθεί πως η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και ο σεβασμός του ενός μαθητή προς τον άλλο, σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης (Marachi et. Al., 2007)

Οι Skiba et al (2006) βρήκαν ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί διαφέρουν σημαντικά στην αντίληψη της βίας στο σχολείο (οι μαθητές αντιλαμβάνονται πολύ περισσότερα βίαια περιστατικά απ' ότι οι εκπαιδευτικοί).

Τελικά, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Χρηστάκης (2001,σελ.90), η ανία και η καταπόνηση που προκαλείται στους μαθητές από τις σχολικές εργασίες μέσα στην τάξη είναι οι

σημαντικότεροι παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς και η ακατάλληλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2006, σελ 288): «το παράδοξο είναι ότι συχνά πολλοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις ευθύνες για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους και δεν αναγνωρίζουν ότι έχει το σχολείο γενικότερα και οι ίδιοι ειδικότερα μέρος τουλάχιστον των ευθυνών». Οι εκπαιδευτικοί μόνο όταν αδυνατούν να δώσουν λογική ερμηνεία στη συμπεριφορά των μαθητών στους παραπάνω παράγοντες, αρχίζουν να στρέφουν την προσοχή τους σε άλλους παράγοντες, όπως το σχολείο (McNamara & Moreton, 1999). Αυτή η αντίληψη των εκπαιδευτικών δεν συνεισφέρει στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.

1.3.5. Άλλοι παράγοντες

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται παράγοντες οι οποίοι δεν δύνανται να ενταχθούν στις προηγούμενες. Η παρέα των συνομηλίκων επιδρά σημαντικά στη συμπεριφορά του παιδιού τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό. Η υγιής σχέση με τους συνομηλίκους βοηθάει το παιδί να διαμορφώσει μια αντικειμενική εικόνα για τον εαυτό του και να αναπτύξει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις δύσκολες συνθήκες και να νιώσει αποδεκτός (Γεωργίου, 2007). Σ' αυτή την περίπτωση η ομάδα των συνομηλίκων έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού. Αν η επίδραση αυτή έχει αρνητικό χαρακτήρα, τότε μπορεί να οδηγήσει σε υιοθέτηση αρνητικών συμπεριφορών.

Οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και διαμορφώνονται με βάση το πενιχρό οικογενειακό εισόδημα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και το μειωμένο επαγγελματικό προφίλ των γονιών, βιώνουν την κοινωνική ανισότητα και στο χώρο του σχολείου. Στα παιδιά αυτά (Γεωργούλας, 2000), η προσφυγή τους σε αντικοινωνικές πράξεις είναι το επακόλουθο αναζήτησης τρόπων για τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης, την οποία δεν μπορούν να επιτύχουν στα πλαίσια της κοινωνικής τους νομιμότητας.

Οι μαθητές που βιώνουν έντονα την κοινωνική ανισότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη ματαιώση και τη διαφορετικότητα είναι ανίκανοι να προστατέψουν τον εαυτό τους (Γαλάνης & Τριανταφύλλου-Γαλάνη, 2004. Σώκου, 2003).

Σύμφωνα με πολυάριθμες μελέτες τα Μ.Μ.Ε. επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών των νέων μέσω συστηματικής προπαγάνδας προτύπων. (Καλλιώτης κ.ά., 2002). Οι νέοι σήμερα μεγαλώνουν με τα βίαια πρότυπα της τηλεόρασης και του διαδικτύου τα οποία έχουν αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και τους οδηγούν στη διάβρωση των ηθικών αξιών. Επίσης η καθήλωση και η ακινησία έχει αρνητική επίπτωση στη φαντασία, τη γλωσσική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα και τη συμπεριφορά. (Χρηστάκης, 2001).

1.4. Χαρακτηριστικά Θύτη-Θύματος-«Αυτόπτοι Μάρτυρες»

Σε ένα περιστατικό bullying εμπλέκονται δύο κατηγορίες μαθητών είναι ο θύτης και το θύμα. Θύμα είναι το άτομο που δέχεται τον εκφοβισμό, ενώ θύτης είναι ο δράστη των ανάλογων πράξεων, η δυσκολία εννοιολογικής αποσαφήνισης του φαινομένου του bullying οδηγεί σε δυσκολίες νοημοδότησης των όρων αυτών. Η παρέμβαση σε περιπτώσεις bullying που χαρακτηρίζει τους εμπλεκόμενους ως θύματα και θύτες ενδέχεται να έχει αρνητική επίδραση στην αυτοπεποίθηση των παιδιών. Εξ ίσου σπουδαία είναι η παρουσία μαρτύρων, οι οποίοι με την απλή τους παρουσία είτε της δράσης τους επηρεάζουν την έκβαση των περιστατικών bullying.

1.4.1. Θύματα

Γιατί κάποια παιδιά γίνονται θύματα είναι ένα σημαντικό ερώτημα. Ενδεχομένως κάποιο παιδί να έχει ένα από τα εξής χαρακτηριστικά: σωματικές ιδιαιτερότητες, μαθησιακές δυσκολίες, υπερβολικά υψηλές σχολικές επιδόσεις, έλλειψη κοινωνικών δραστηριοτήτων ή και ένα συνδυασμό κάποιων από τους προαναφερθέντες.

Έρευνα των Cowie, Boulton & Smith (1992), όπως αναφέρεται στον Lee(2006), σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό εξάρτησης ενός παιδιού από τους γονείς του και της πιθανότητας να υποστούν κάποια στιγμή εκφοβισμό. Τα αρνητικά συναισθήματα που κουβαλάνε τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού σχετίζονται με τη δυστυχία που νιώθει το άτομο στο χώρο του σχολείου, συνεχίζονται και στην εφηβεία και πιθανόν να κρατήσουν για όλη τους τη ζωή. Τα θύματα είναι είτε υπάκουα και ενδοτικά είτε «προκλητικά». Τα προκλητικά θύματα είναι τα λιγότερο δημοφιλή παιδιά. (Carney & Merell, 2001) ενοχλούν και προκαλούν δυσαρέσκεια και αγανάκτηση, αποσπούν μέσω της συμπεριφοράς τους, τις αρνητικές αντιδράσεις της τάξης.

Ο Γιαβαζολιάς (2007) καταγράφει τα γενικά χαρακτηριστικά των θυμάτων του εκφοβισμού, βάσει ελληνικών και διεθνών δεδομένων τα οποία είναι:

- Αίσθημα μοναξιάς
- Συναισθηματικές δυσκολίες
- Καταθλιπτικά στοιχεία
- Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Χαμηλές σχολικές επιδόσεις

Αδυναμία στο μέλλον να αναλάβουν ευθύνες, να επιδείξουν συνέπεια στον κοινωνικό τους ρόλο, να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις ή να έχουν ομαλή σεξουαλική ζωή.

Τα περισσότερα θύματα υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά και συμπεριφέρονται με τέτοιον τρόπο που σηματοδοτεί την ανικανότητά τους να υπερασπιστούν επαρκώς τον εαυτό τους.(Andreou, 2000, 2001. Bultton & Underwood, 1992. Delfabbro et al., 2006). Χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια, υπερευαισθησία, ενδοτικότητα και εσωστρέφεια (Kumpulainen et al., 1998.

RANDALL, 2001). Τα θύματα συχνά δηλώνουν πως υποφέρουν άγχος, μοναξιά και συμπτώματα κατάθλιψης περισσότερο από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και πως έχουν ελάχιστους φίλους και εύκολα γίνονται στόχος απόρριψης (Houbre et al., 2006). Οι συμμαθητές τους τα αποφεύγουν συστηματικά φοβούμενοι να χάσουν το κύρος τους ή μήπως θυματοποιηθούν και αυτοί. (Venestra et al., 2005). Όπως και οι δράστες έτσι και τα θύματα διακατέχονται από μακιαβελικές αντιλήψεις (Andreou, 2000, 2004) καθώς και θετικές στάσεις έναντι της επιθετικότητας.

1.4.2.Θύτες – Δράστες

Πολλές ερευνητικές μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι μια σύνθετη αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων μπορεί να οδηγήσει παιδιά και έφηβους σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Byongook, Hye-Won, & McCluwkey, 2008. Earls, 1994. Elliott, 1994. Fraser, 1996. Reiss & Roth,1993. Yoshikawa, 1994). Οι σπουδαιότερες αιτίες είναι: 1) η επιθυμία για δύναμη-επικράτηση έναντι των άλλων και έλεγχος τους. 2) γνωστικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση (π.χ. χαμηλή νοημοσύνη).3) το οικογενειακό τους περιβάλλον και η ανατροφή τους, ενδεχομένως να περιλαμβάνουν γονείς που επιτρέπουν την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στα αδέρφια τους και στους συνομηλικούς, η έλλειψη συναισθηματικού δεσμού με τους γονείς (κυρίως με τη μητέρα), η χρήση επιθετικής συμπεριφοράς από τους γονείς και γενικά τα μη ξεκάθαρα όρια σε ζητήματα συμπεριφοράς, 4)κοινωνικοί παράγοντες. Έρευνα του Olweus (1995), όπως αναφέρεται στον Τσιάντη (2008) , ανέδειξε ότι οι μαθητές-θύτες χαρακτηρίζονται από μεγάλη σωματική δύναμη, και το 50% των παραβατικών αυτών παιδιών εξελίσσονται σε ενήλικες με αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι θύτες αδυνατούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν, έχουν διογκωμένη αυτοεικόνα και έλλειψη του μέτρου. Ικανοποιούνται προκαλώντας πόνο και παραμένουν ψυχροί. Οι θύτες εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά μελλοντικής παραβατικής συμπεριφοράς, εμπλοκή με το νόμο, χρήση ουσιών. (Γιοβαζολιάς, 2007. Τσιάντης, 2008). Οι θύτες (Lee, 2006). που παραδέχονται τη δράση τους συνήθως την αιτιολογούν ρίχνοντας την ευθύνη στο θύμα , ισχυρίζονται πως δεν είχαν πρόθεση να προκαλέσουν πόνο.

1.4.3 . «Αυτόπτες Μάρτυρες»

Η σημασία της παρουσίας ενός μάρτυρα έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να επηρεάσει το θύμα ή το θύτη και να επιφέρει την απαιτούμενη αλλαγή. Οι απόψεις του μπορεί να αποδειχθούν σημαντικές για το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης. (Lee, 2006) Κατά τον Rigby (2008), το Bullying μερικές φορές προσδιορίζεται με βάση συγκεκριμένους τομείς :

- 1.φυλετικός εκφοβισμός, κατευθύνεται σε κάποιον εξ αιτίας της φυλετικής του ταυτότητας
- 2.ηλεκτρονικός εκφοβισμός, χρησιμοποιεί τεχνολογικά μέσα ανάρτηση συκοφαντικών ιστοσελίδων, αποστολή απειλητικών μηνυμάτων ή mails

3. σεξουαλικός εκφοβισμός, περιέχει αρνητικούς σεξουαλικούς εκβιασμούς.

Οι κυριότερες μορφές του Bulliyng έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Ο λεκτικός εκφοβισμός (Ανδρέου 2011, σελ. 47) αφορά τις περιπτώσεις που κάποιος ισχυρός χρησιμοποιεί τον λόγο για να υποτάξει τον πιο αδύναμο, μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Άμεση είναι όταν επιβάλλεται με σαρκασμούς , χλευασμούς, ανοικτές απειλές, ειρωνείες βρισιές υποτιμητικά σχόλια ανοικτές προσβολές εκβιασμούς, εξευτελιστικά πειράγματα και παρατσούκλια. Έμμεση όταν εκδηλώνεται με συκοφαντίες κακοήθη κουτσομπολιά, καλυμμένες απειλές και ειρωνείες διάδοση αβάσιμων φημών, υπονοούμενα, υπαινιγμούς και ψευδολογίες.

Σωματικός εκφοβισμός εκτός από τα χτυπήματα περιλαμβάνει και έμμεσες μορφές, όπως είναι η αρπαγή χρημάτων ή αντικειμένων ή και καταστροφή περιουσιών. Αν μια διαφωνία καταλήγει σε καβγά αυτό δεν θεωρείται απαραίτητα bullying, αφού απουσιάζει η πρόθεση αποδυνάμωσης.

Κοινωνικός αποκλεισμός περιλαμβάνει εκφοβισμό εντός της ομάδας ή αποκλεισμό από κοινωνικές ομάδες (Lee, 2009). Στον ιστότοπο www.manningps.wa.edu.au (2009), ο οποίος ασχολείται με την εφαρμογή και αντιμετώπιση προγραμμάτων bullying και άλλων προβλημάτων συμπεριφοράς στα σχολεία, καταγράφεται μια άλλη κατηγοροποίηση των διαφόρων μορφών του bullying:

- Ψυχολογικός εκφοβισμός: Στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι απειλές, τα ανεπιθύμητα μηνύματα και emails, η επανειλημμένη καταδίωξη, οι προσβλητικές ιστοσελίδες, οι απειλητικές κινήσεις, ο συναισθηματικός εκβιασμός, η εκμετάλλευση και οι απειλές για την ασφάλεια κάποιου.
- Λεκτικός εκφοβισμός: Οι δράστες κάνουν επανειλημμένη χρήση λέξεων για να ντροπιάσουν ή να πληγώσουν κάποιο άτομο ή μια ομάδα ατόμων. Εδώ ανήκουν ταπεινωτικά και προσβλητικά λόγια, παρατσούκλια, αισχρές παρατηρήσεις και ομοφοβικά, ρατσιστικά ή σεξιστικά σχόλια, βλαστήμιες.
- Σωματικός εκφοβισμός: Περιλαμβάνει ανεπιθύμητο άγγιγμα, χτυπήματα, συμπρώξιμα, τσιμπήματα, τρικλοποδιές και τέλος καταστροφή προσωπικών αντικειμένων.
- Διαπροσωπικός εκφοβισμός: Σχετίζεται συνήθως με τον επανειλημμένο εξοστρακισμό μιας ομάδας ή ενός ατόμου αφήνοντας τους/τον εκτός παρέας ή πείθοντας τους άλλους να τους/τον αποκλείσουν ή απορρίψουν από τις κοινωνικές τους διασυνδέσεις είτε διαδίδοντας φήμες είτε απειλώντας τη γνωστοποίηση προσωπικών ζητημάτων του υποψηφίου θύματος.
- Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Περιλαμβάνει τη χρήση πληροφοριών και τεχνολογιών επικοινωνίας, όπως τα e-mails τα μηνύματα κειμένου και οι ιστοσελίδες.

Οι μελέτες οι σχετικές με τους συμμετοχικούς ρόλους δείχνουν, πως η αυτοεκτίμηση και το σύνολο των θετικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους παίζει καθοριστικό ρόλο στην υπεράσπιση του θύματος (Andreou, 2002. Salmivalli et al, 1999), ενώ η επιθυμία για κοινωνική

καταξίωση σε συνδυασμό με το χαμηλό βαθμό ενσυναίσθησης στην συμπεριφορά ενισχυτή ή βοηθού του δράστη (Andreou, 2004.Sutton&Smith, 1999), (Ανδρέου, 2011). Έρευνα των Cullingford και Brown (1995), όπως αναφέρεται από τον Lee,(2006) έδειξε ότι το 50% των μαθητών ομολόγησαν ότι έχουν παραστεί ως μάρτυρες επεισοδίων bullying. Όσον αφορά το ρόλο τους οι παριστάμενοι: α) δεν κάνουν τίποτα ενώ γνωρίζουν ποιος εμπλέκεται, β) αποδυναμώνουν τα θύματα του εκφοβισμού υπερπροστατεύοντάς τα, γ) αν και ξέρουν την επίδραση του στη μάθηση, στα συναισθήματα των άλλων και στη φιλοσοφία του σχολείου παραμένουν αδρανείς, 4) επιθυμούν την επίδειξη της δύναμής τους στην τιμωρία των θυτών, υιοθετώντας μεθόδους που επιβεβαιώνουν πως η επιθετικότητα και η κατάχρηση της εξουσίας είναι ένα ισχυρό μέσο.

Τι είναι αυτό που ωθεί τους αυτόπτες μάρτυρες να συμπεριφέρονται έτσι όπως συμπεριφέρονται σε περιπτώσεις που παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού, αν το γνωρίζαμε θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε να έχουν θετική στάση απέναντι στα θύματα. Ο Rigby (2008, σελ. 88-91) αναφέρει κάποια από τα στοιχεία που δηλώνουν πως επηρεάζονται τα άτομα αυτά ώστε να είναι θετικοί αυτόπτες μάρτυρες:

Η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο: Οι αυτόπτες μάρτυρες που είναι μαθητές σε Δημοτικό Σχολείο έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους αντίστοιχους μαθητές του Γυμνασίου να ταχθούν υπέρ των θυμάτων. Επομένως η έγκαιρη βοήθεια σε νέους μαθητές αυτόπτες μάρτυρες να είναι θετικοί απέναντι στα θύματα ενδεχομένως αποδειχθεί περισσότερο επιτυχής.

Ενσυναίσθηση, κατανόηση του τι συμβαίνει στους άλλους και αναγνώριση ότι έγκειται στο χαρακτήρα κάποιου να βοηθά τα θύματα: Παρόλο που η τάση του να βοηθάει κάποιος τους συναθρώπους του είναι αποκλειστικά στοιχείο της προσωπικότητας του, αναμφισβήτητα η ηθική εκπαίδευση, παρεχόμενη από την οικογένεια και το σχολείο, μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα με τα νέα παιδιά, το επίπεδο της ενσυναίσθησης εντός της σχολικής τάξης μπορεί να αυξηθεί μέσω των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.

Η συμπεριφορά ως θετικός παριστάμενος και κατά το παρελθόν: Άτομα που έχουν βοηθήσει θύματα του εκφοβισμού κατά το παρελθόν έχουν περισσότερο από τους άλλους την τάση να βοηθήσουν και στο μέλλον. Αυτό δείχνει πως οι συνέπειες του να βοηθάει κάποιος τα θύματα συνήθως έχουν θετικές εμπειρίες που τους ενθαρρύνουν να βοηθήσουν ξανά.

Η μη ανάμειξη σε σχέση θύτη-θύματος κατά το παρελθόν: Οι θύτες συνήθως, συναναστρέφονται θύτες, υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο, και σπάνια βοηθούν κάποιο θύμα, σε περίπτωση που ένα περιστατικό bullying λάβει χώρα. Παράλληλα και τα θύματα αποφεύγουν να βοηθούν άλλα θύματα, ίσως εξ αιτίας του άγχους τους και της αποδοχής της ευάλωτης κατάστασής τους.

Σύμφωνα με τον Rigby (2008) οι αυτόπτες μάρτυρες επηρεάζονται πολύ περισσότερο από τη γνώμη των φίλων τους, παρά από τις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους αυτόπτες μάρτυρες καλλιεργώντας αισθήματα

ενσυναίσθησης, παρέχοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να συζητούν και να ανακαλύπτουν τις σκέψεις και τα κίνητρα που υπάρχουν κάτω από τις πράξεις τους.

Η μεταστροφή συνηθισμένων και έντιμων ανθρώπων σε κατήγορους αθώων, αφοσιωμένους υπερασπιστές του δράστη ή σε απαθείς θεατές, δεν συνεπάγεται, όπως παρατηρεί ο Bandura (1990), κάποια αλλαγή της δομής της προσωπικότητας τους, αλλά μάλλον μια γνωστική αναδόμηση της ηθικής τους στάσης απέναντι στη θυματοποίηση. Η γνωστική αναδόμηση, όπως είναι γνωστό, επηρεάζεται άμεσα από τους μηχανισμούς της εξουσίας, οι οποίοι λειτουργούν άμεσα στα απολυταρχικά περιβάλλοντα και έμμεσα στα δημοκρατικά. (Ανδρέου, 2011, σελ. 273).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

2.1 Το Θεωρητικό Υπόβαθρο της Συμβουλευτικής για την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συμβουλευτική ως θεσμός είναι αναγκαίος για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για να προσεγγίζονται οι σκοποί της αγωγής της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το υπ'αρ. (ΦΕΚ 1340/16-10-2012) , «οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενδιαφέρονται για τις συνθήκες ζωής των μαθητών τους, στην οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, να λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών και να υιοθετούν κατάλληλες παιδαγωγικές ενάρξεις, ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανά προβλήματα.(άρθρο 36 παρ. 13) στη συνέχεια στο ίδιο άρθρο (παρ 15) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί «ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και το σχολείο και καλλιεργούν τις αρχές και το πνεύμα αλληλεγγύης και της συλλογικότητας».

Σχετικά με το Σχολικό Εκφοβισμό που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, η συμβουλευτική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπισή του στο χώρο του σχολείου. Εδώ οι σύμβουλοι μπορούν να δουλέψουν είτε ατομικά είτε ομαδικά με τα εμπλεκόμενα άτομα , καθώς και τις οικογένειές τους. Για τη σημασία της συμβουλευτικής σε περιπτώσεις αντιμετώπισης του bullying έχουν δημοσιευθεί πλήθος ερευνητικών μελετών. Οι Μαλικιώση –Λοϊζου, (2001) καθώς και η Γαλανάκη και Βογιατζόγλου,(2007), θεωρούν πως οι σύμβουλοι χρειάζεται να δώσουν έμφαση στα κοινωνικοψυχολογικά χαρακτηριστικά όλων των εμπλεκόμενων μερών, θυτών-θυμάτων-αυτόπτων μαρτύρων. Άρα, ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ως συμβούλου είναι απαραίτητο να γνωρίζει κάποιες θεωρίες, ώστε να είναι αποτελεσματικότερος. Για την επιτυχή αντιμετώπιση του bullying, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν τις παρακάτω θεωρίες συμβουλευτικής και ανάπτυξης:

Η **Προσωποκεντρική** Θεωρία, θεμελιωτής της υπήρξε ο Carl Rogers, ο οποίος ενδιαφερόταν για την επίτευξη νέων προτύπων συμπεριφοράς που επικρατούσαν στις Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του 1950. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το άτομο δραστηριοποιείται για την εκπλήρωση των

πρωταρχικών του αναγκών, όπως της αυτοπραγμάτωσης και της απολαβής εκτίμησης και αγάπης από τους άλλους. Σημαντική θέση κατέχει στο άτομο, η έννοια της «αυτοαντίληψης», δηλαδή «η οργανωμένη σταθερή μορφή που σχηματίζεται από τις συνειδητοποιημένες ιδιότητες του "Εγώ" και από τις σχέσεις του με τους σημαντικούς άλλους ή τις διάφορες όψεις της ζωής συμπεριλαμβανομένων των αξιολογήσεων και αντιλήψεων αυτών.» (Μπρούζος, 2004, σελ. 142)

Όταν στον αντιλαμβανόμενο από το άτομο εαυτό και στις εμπειρίες του σε μια δεδομένη στιγμή υπάρχει χάσμα, η «τάση πραγμάτωσης» του οργανισμού δηλαδή- η τάση του ατόμου να χρησιμοποιεί όλα τις δυνατότητές του για τη συντήρηση και προαγωγή της ολόπλευρης ανάπτυξής του και η «τάση αυτοπραγμάτωσής» του δηλαδή –η τάση του ατόμου να περιορίζεται στο μέρος των εμπειριών του οργανισμού που έχουν συμβολιστεί στον εαυτό- κινούνται προς αντίθετες κατευθύνσεις. Τότε το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση ασυμφωνίας και αυτή προκύπτει από στρεβλώσεις της αυτοαντίληψης, όταν το άτομο εκτίθεται στους «όρους αξίας», δηλαδή στο σύστημα αξιών των άλλων που ενσωματώνεται βαθμιαία σε προσωπικό σύστημα αξιών και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αξιολόγηση των προσωπικών εμπειριών. Μπρούζος, (2004)

Ο σύμβουλος σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία είναι να ενθαρρύνει τους ανθρώπους να δέχονται και να ενεργούν με βάση τις δικές τους προσωπικές, εσωτερικές εκτιμήσεις, καθώς ένα πρόσωπο με αυτεπίγνωση θα μπορούσε να λαμβάνει αποφάσεις στη βάση μιας εσωτερικής εστίας αξιολόγησης, που θα ήταν έγκυρη όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για τους άλλους.

Έτσι το άτομο μπορεί να μετατραπεί σε πλήρως λειτουργικό, ικανό να βιώνει όλα του τα συναισθήματα και να μη φοβάται κανένα από αυτά, χαρακτηριζόμενο από εσωτερική συμφωνία και έτοιμο να χρησιμοποιήσει τα συναισθήματα οδηγό για τις πράξεις του. (McLeod, 2003)

Η **συστημική** θεωρία ανήκει στις θεωρίες του «πλαϊσίου», οι οποίες αναφέρουν ότι η ύπαρξη και η γνώση νοηματοδοτούνται μόνο στο κοινωνικό, περιβαλλοντικό και ιστορικό πλαίσιο εντός του οποίου εξετάζονται κάθε φορά. Το πλαίσιο απεικονίζεται ως ένα σύστημα ομόκεντρων κυκλικών δομών το οποίο αντιπροσωπεύει τα διαφορετικά επίπεδα του πλαϊσίου. Σύμφωνα με την άποψη του Πετρογιάννη, (2003). Ο σύμβουλος εστιάζει στη μονάδα που θέτει στο κέντρο της συμβολικής αυτής διάταξης αναζητώντας τους « μηχανισμούς» βάσει των οποίων διαμορφώνεται κάποια συμπεριφορά της μονάδας αυτής ως αποτέλεσμα της λειτουργίας των παραγόντων του περιβάλλοντος εντός του οποίου εκδηλώνεται η συμπεριφορά αυτή. Η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι μια αμφίδρομη σχέση διαρκούς συναλλαγής μεταξύ του ατόμου και του φυσικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος, σύμφωνα με την παραδοχή του ανθρωπολόγου και φιλοσόφου (Gregory Bateson). 1940-1950 Η.Π.Α. Μια σημαντική ιδιότητα των συστημάτων αυτών είναι η τάση τους να είναι ομοιοστατικά, δηλαδή μόλις λειτουργήσουν έχουν την τάση να συνεχίσουν να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, εκτός και αν παρέμβει κάποιο εξωτερικό γεγονός, έτσι ώστε να φτάσουν σε μία «σταθερή κατάσταση», στην οποία τα μέρη τους είναι σε ισορροπία. Τα συστήματα βασίζονται σε μία σειρά

κανόνων, οι οποίοι, σε περιόδους αλλαγών μπορεί να είναι απαραίτητα να αναθεωρηθούν για να επιτευχθεί ένα νέο επίπεδο λειτουργίας. (Mc Leod, 2003)

Όπως αναφέρει ο Μουτσόπουλος (2005) , η τροποποίηση των οικοσυστημάτων μέσα στα οποία διαδραματίζεται η ζωή των παιδιών (π.χ. σχολεία, οικογένειες, τοπικές κοινωνίες) θα πρέπει να είναι μία από τις βασικότερες προτεραιότητες των σχολικών ψυχολόγων και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η Θεωρία του **Επικοδομητισμού**, σύμφωνα με αυτή δεν υπάρχει μόνο μία αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά όλα δομούνται βάσει του πως αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του, ο οποίος είναι ένα μόρφωμα πάντα εν διαδικασία, μέσα σε μεταβολή. Κρίβας, (2009)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή όλοι ζούμε σε ένα περιβάλλον με πολλές πραγματικότητες όπου σημαντικό ρόλο για τη δόμηση του κόσμου κάθε ατόμου παίζει η γλώσσα, η οποία κατασκευάζει και ανακατασκευάζει την πραγματικότητά μας. Οι ιστορίες ζωής μας είναι το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων δηλώνουν την αίσθηση που έχουμε για τον εαυτό μας, και το πώς φτάσαμε να είμαστε αυτό που είμαστε στην κοινωνική μας ζωή και συνδέουν τις εμπειρίες που βιώνουμε καθημερινά.

Ο σύμβουλος του επικοδομητισμού θεωρεί ότι η ελπίδα των ατόμων για μια καλύτερη ζωή ή έναν καλύτερο εαυτό προκύπτει μέσα από την αναδιατύπωση των ιστοριών ζωής τους με νέες λέξεις, επειδή οι νέες ιστορίες μπορεί να οδηγήσουν σε νέες δράσεις. Σκοπός του είναι να βοηθήσει το άτομο να εξωτερικεύσει την ιστορία του, να τη δει ως κάτι έξω από αυτόν, να την αποδομήσει, ώστε να μειώσει την επιρροή που ασκεί πάνω του και να εντοπίσει άλλες ξεχωριστές στιγμές-επιτεύγματα, όπου από τον κλοιό της κυρίαρχης αφήγησης μπόρεσε να φύγει. Το άτομο με τη διαδικασία αυτή θα «ξεαναγράψει» την ιστορία του και θα την πραγματώσει στην κοινότητα που ζει. (Peavy, 1997. Mc Leod, 2003)

Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού εμπλέκει τα θύματα, τους θύτες, τους αυτόπτες μάρτυρες, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε ένα υποσύστημα ξεχωριστό στο χώρο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στις αφηγήσεις των εμπλεκόμενων μερών, με σκοπό να τους βοηθήσει να αναδομήσουν τις εμπειρίες τους και να στηριχθούν σε μια νέα πραγματικότητα με βάση του συστήματος αξιών που τους αντιπροσωπεύει.

2.2 Ο ρόλος του δασκάλου στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συμβουλευτική αποτελεί μια διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και κοινωνικής επιρροής, η οποία στοχεύει στην επίλυση ποικίλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Περιλαμβάνει τεχνικές όπως η ενεργητική ακρόαση, η εστίαση, η αντανάκλαση

συναισθημάτων, η ενθάρρυνση, η αυτοαποκάλυψη, η αμεσότητα, η πληροφόρηση, η καθοδήγηση κ. ά. (Βλ.Μαλακιώση – Λοΐζου 2001 Ανδρέου 2011, σελ. 352) .

Το σχολείο μαζί με την οικογένεια αποτελούν πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, στο πλαίσιο του καλείται ο μαθητής να αναλάβει συγκεκριμένες υποχρεώσεις να μάθει κάποιους ρόλους. Ο μαθητής στο σχολείο συνειδητοποιεί τις ανάγκες και τις αδυναμίες του, καλλιεργεί τις ικανότητές του με σκοπό την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Ο εκπαιδευτικός, που παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο μέσα στο σχολείο επωμίζεται την ευθύνη, να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς, να ενταχθούν στην κοινωνία και να αναπτύξουν δεξιότητες ικανές για την ομαλή διεύθετηση των προβλημάτων τους.

Μοναδικός σκοπός του εκπαιδευτικού δεν είναι η μετάδοση γνώσεων, αλλά ο δάσκαλος απαιτείται να διαμορφώσει χαρακτήρες, να καλλιεργήσει ηθικές αξίες, να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τη ζωή με θάρρος και αισιοδοξία, να τους προετοιμάσει να ενταχθούν στην κοινωνία. Ο σύγχρονος δάσκαλος είναι δημιουργός απελευθερωτικών διαδικασιών κριτικής σκέψης και δράντων ατόμων δηλ. δάσκαλος-σύμβουλος. Για να λειτουργήσει συμβουλευτικά χρειάζεται, να έχει δημιουργήσει ένα θετικό και ζεστό κλίμα με τους μαθητές του μέσα από την καθημερινή επαφή μαζί τους (Τσαπρούνης, 2001).

Τα παιδιά δεν ανοίγουν την καρδιά τους σε ανθρώπους που δεν εμπιστεύονται ούτε δέχονται καθοδήγηση από ανθρώπους που θεωρούν πως δεν καταλαβαίνουν το πρόβλημά τους. Ακόμα και οι πρακτικές οδηγίες που δίνουμε στα παιδιά για να αποφύγουν τη θυματοποίηση («Αγνόησέ τον», «Φύγε μακριά», «Μίλα του φιλικά και απαλά». «Ανέφερε το περιστατικό» Βλ., Rigny, 2008) είναι δύσκολο να αφομοιωθούν και να τηρηθούν εάν δεν έχει κτιστεί πρώτα μια σχέση αλληλοσεβασμού. (Ανδρέου, σελ. 353)

Ο δάσκαλος, δύναται να παρέμβει συμβουλευτικά, στο πεδίο της μάθησης η οποία δύναται να ενεργοποιεί όχι μόνο τη γνωστική πλευρά του μαθητή, αλλά τη συναισθηματική – συγκινητική και την κοινωνική του πλευρά. Στον τομέα αυτό είναι πολύ σημαντική, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων με τη βοήθεια εξειδικευμένων μαθημάτων ή προγραμμάτων, αλλά και σε οποιαδήποτε ευκαιρία παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια της ημέρας (Migliore,2003).

Οι Smith & sharp (1994) και ο Olweus (1993) υποστηρίζουν πως το συμμετοχικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να προστατεύσει τα παιδιά από τη θυματοποίηση. Σύμφωνα με τον (Bronson, 2000), η ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών σε ομάδες, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες φαίνεται, πως μειώνει την έκθεση των παιδιών στον αποκλεισμό και τη θυματοποίηση, προωθώντας προκοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές. Η κριτική, τα αρνητικά σχόλια, η απόρριψη, οι πιεστικές παραινέσεις και οι τιμωρίες δεν μπορούν να βοηθήσουν (Rivers et al., 2007).

Ο σημαντικότερος τομέας όπου η συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποδειχτεί σωτήρια, είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, μέσω της δημοκρατικής και ισότιμης αντιμετώπισής, του σεβασμού και της αποδοχής των συναισθημάτων, των απόψεων και των στάσεών του (Μπρούζος, 2009).

Ο δάσκαλος-σύμβουλος χρειάζεται να έχει κάποια χαρακτηριστικά ενδεικτικά της θέλησής του να λειτουργήσει συμβουλευτικά, **απόλυτα θετική** στάση αναγνωρίζοντας στο παιδί τη δυνατότητα να ρυθμίσει τη ζωή του χωρίς να τον κρίνει, η **αυθεντικότητά** του ως παιδαγωγού, και μέσω αυτής την ανάπτυξη της **ενσυναίσθησης**. Αν ο μαθητής νιώσει ότι τον αποδέχεται ο δάσκαλος, τείθενται οι βάσεις μια αληθινής συμβουλευτικής σχέσης. (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006)

Η αγάπη και το γνήσιο ενδιαφέρον του δασκάλου, ο αλληλοσεβασμός, η ισοτιμία και η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε παιδιού είναι στοιχεία που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του συμβουλευτικού ρόλου του δασκάλου. Επειδή συχνά διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, ο δάσκαλος οφείλει να είναι διακριτικός, προσεκτικός και να τηρεί πλήρη εχεμύθεια. Ο δάσκαλος χρειάζεται στην προσπάθειά του αυτή την αμέριστη συμπαράσταση των γονέων οποτεδήποτε τους ζητηθεί στη διαχείριση των προβλημάτων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Οι γονείς με αυτό τον τρόπο αφ'ενός με αποκτούν σχέσεις ουσιαστικότερες με τον εκπαιδευτικό και του εμπιστεύονται χρήσιμες προσωπικές πληροφορίες και αφ'ετέρου αποκτούν νέες δυνατότητες παιδαγωγικής συμπεριφοράς. (Τσαπρούνης, 2001. Τσαπρούνης, 2009)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°

ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ BULLYING ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

3.1. Προγράμματα παρέμβασης

Στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιδρούν με τιμωρητικές και σκληρές συμπεριφορές σε καταστάσεις μαθητικής βίας. Κάθε επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στο χώρο του σχολείου αντιμετωπίζεται ως στοιχείο που διαταράσσει τη σχολική λειτουργία και μέσω της σχολικής παρέμβασης επιδιώκεται η αποκατάσταση της πειθαρχίας με την έννοια της υπακοής σε εντολές και κανόνες, που ουσιαστικά αποτελεί τιμωρία. Σε μια τέτοια παρέμβαση το ζητούμενο είναι η συμμόρφωση των μαθητών σε μία συμπεριφορά, μέσω εξαναγκασμού και επιβολής εξωγενών προτύπων. Η αλλαγή λοιπόν της συμπεριφοράς των μαθητών δεν είναι σε καμιά περίπτωση αυτοπειθαρχία, αλλά αποτέλεσμα τυφλής υπακοής, που στηρίζεται στο φόβο που προκαλεί η παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Αυτή η διαδικασία δεν διαφέρει από τη θυματοποίηση. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000)

Συχνά οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς συναισθηματικές φορτίσεις, που συσκοτίζουν την αντίληψή τους για τα συγκεκριμένα παιδιά και δύνανται να αντιληφθούν πως πίσω από τις προβληματικές συμπεριφορές μπορεί να κρύβονται παιδιά με συναισθηματικά και ψυχολογικά αδιέξοδα. Οδηγούνται έτσι στην ανάπτυξη τιμωρητικών ή αρνητικών στάσεων που τελικά επιφέρουν επιδείνωση των συγκρούσεων (Farber, 1999. Weare, 2000). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να χρησιμοποιούν μερικές αρνητικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των επιθετικών παιδιών όπως οι προειδοποιήσεις, οι επιπλήξεις, οι τιμωρίες, η αποπομπή τους στη διεύθυνση του σχολείου (Bloomquist & Schnell, 2002). Οι στρατηγικές δεν λειτουργούν με όλα τα παιδιά και έχουν βραχύχρονα αποτελέσματα, ενώ συγχρόνως αποτρέπουν τον εκπαιδευτικό από την ουσιαστική κατανόηση της ψυχολογίας των παιδιών (Webster – Stratton, 1999). Εκείνο τελικά που επιτυγχάνεται είναι να εγκλωβίζεται ο εκπαιδευτικός με το μαθητή σε μια σχέση αντιπαλότητας. (Κουρκούτας, 2007)

Η σχετική με τη σχολική θυματοποίηση βιβλιογραφία περιγράφει πολλά αλλά και διαφορετικά προγράμματα παρέμβασης, ενδεικτικά: (Farningston & Baldry, 2008. Merrell et al., 2008.

Smith et al., 2004. Vreeman & Carroll, 2007) τα οποία επιβάλλονται από τη σχετική νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία των σχολείων, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αλλά και σε αρκετές πολιτείες των Η.Π.Α.

Τα προγράμματα παρέμβασης αναπτύσσονται κυρίως σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α)σε ατομικό επίπεδο, μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων, β)σε επίπεδο τάξης, μέσω παρεμβάσεων και εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος και γ) σε επίπεδο όλου του σχολείου, αναπτύσσοντας μια συγκεκριμένη σχολική πολιτικής-πρακτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των συμπεριφορικών προβλημάτων, η οποία εφαρμόζεται και αφορά ολόκληρο το σχολείο (Rigby, 2002. Thompson, et al., 2002).

Ανεξάρτητα από το είδος του παρεμβατικού προγράμματος που θα επιλέξει ένα σχολείο να εφαρμόσει, υπάρχουν μερικά κοινά κριτήρια αποτελεσματικότητας και επιτυχίας (Rigby, 2002. Smith, et al., 2004) :

- Εμπλοκή όλων των μαθητών στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, όχι μόνο εκείνων που άμεσα ή έμμεσα συμμετέχουν σε επεισόδια εκφοβισμού, αλλά και των υπολοίπων.
- Συνυπολογισμός των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των μαθητών αλλά και των ικανοτήτων που διαθέτουν να επέμβουν. Για παράδειγμα, όπως οι Smith & Sharp (1994) και οι Steven, et al., (2000), επισημαίνουν, τα προγράμματα εκείνα που στοχεύουν στην αλλαγή του ρόλου των "παρατηρητών" σε "υποστηρικτές θύματος", έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου παρά στις πρώτες.
- Έμφαση στις κυρίαρχες δυναμικές, αξίες και σταθερές της ομάδας των συνομηλίκων αλλά και άμεση διδασκαλία κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων.
- Θετική ανατροφοδότηση και ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς, εκείνων των μαθητών που έμπρακτα προσπαθούν να περιορίσουν ή και να σταματήσουν την εξέλιξη επιθετικών συμπεριφορών και επεισοδίων εκφοβισμού.

Οι Smith et al., (2004), στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις έντονες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας και επιτυχίας που διαθέτουν τα διαφορετικά παρεμβατικά προγράμματα, επισημαίνουν μερικούς βασικούς παράγοντες επιρροής. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν:

- Τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης. Παρεμβάσεις που εφαρμόζονται περιστασιακά και αποσπασματικά χαρακτηρίζονται από επιτυχία μικρής διάρκειας.
- Το βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής καθώς και συντονισμού και συνέπειας εφαρμογής του προγράμματος από ολόκληρο το σχολείο.
- Το βαθμό υποστήριξης που λαμβάνει το σχολείο από ειδικούς επιστήμονες για την εφαρμογή του προγράμματος.

Συστηματική ανάλυση 59 παρεμβατικών προγραμμάτων πραγματοποίησαν οι Trofi, et al., (2008), τα οποία ακολουθούν αυστηρά επιστημονικά κριτήρια καταλήγουν στο συμπέρασμα πως τα περισσότερα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά. Η αξιολόγησή τους δείχνει πως μετά την εφαρμογή τα προβλήματα εκφοβισμού-θυματοποίησης μειώθηκαν κατά 20-23% στα σχολεία που τα εφάρμοσαν. Σημαντικά πλεονεκτήματα των επιτυχημένων προγραμμάτων ήταν η διάρκεια και η εντατικότητά τους, η εμπλοκή ολόκληρου του σχολείου, αλλά και των γονέων σ'αυτά, η ποικιλία δραστηριοτήτων και μεθόδων (π.χ. βίντεο, ομαδικο-συνεργατικές προσεγγίσεις, διαμόρφωση καθαρών κανόνων), αλλά και διαχείριση της σχολικής τάξης σε συνδυασμό με την αυστηρότερη επιτήρηση στην αυλή του σχολείου, όπου εκδηλώνονται τα περισσότερα περιστατικά.(βλ. Ανδρέου 2011,σελ 361,362)

Ένα από τα προγράμματα τα οποία συμπεριλαμβάνονται στη μελέτη των Trofi et al., (2008) είναι και το πρόγραμμα παρέμβασης των Andreou et al. (2007) το οποίο εφαρμόστηκε σε σχολεία της κεντρικής Ελλάδας. Στόχος του προγράμματος ήταν η αντιμετώπιση προβλημάτων εκφοβισμού, θυματοποίησης, αλλαγή των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και στάσεων, καθώς και η βελτίωση των θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην ομάδα τάξης. Στην έρευνα συμμετείχαν 454 μαθητές Δ',Ε' και ΣΤ' τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε, συστηματική μείωση των περιστατικών εκφοβισμού, αλλαγή στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους δράστες και τα θύματα, αύξηση της αυτεπάρκειας για υπεράσπιση των θυμάτων, καθώς και των συμπεριφορών υπεράσπισης. Στο επανέλεγχο 6 μήνες αφ'ότου ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα πολλές από τις ωφέλειες που παρατηρήθηκαν δεν διατηρήθηκαν στον ίδιο βαθμό. Συνεπώς τα προγράμματα για την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών σε επίπεδο σχολικής τάξης που συνδέονται με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου, από μόνα τους δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση πολύπλοκων φαινομένων.(βλ. Ανδρέου 2011, σελ.363)

Είναι αναγκαίο τα προγράμματα να στοχεύουν στην ανάπτυξη της **ατομικής** αλλά και **συλλογικής ευθύνης**, στην γενίκευση ψυχοπαιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες αποβλέπουν στην αποδυνάμωση των μηχανισμών επιβολής εξουσιαστικής δύναμης εις βάρος ενός μεγάλου αριθμού ανίσχυρων μαθητών (Andreou et al., 2007).

Όπως αναφέρεται από τους Carney και Mere (2001) ο Batsche (1997) καταγράφει εννέα στοιχεία που είναι απαραίτητα να έχει ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού :

1. Προβολή αληθινών γεγονότων και όχι μύθων που επικρατούν γύρω από το bullying.
2. Κατάρριψη εσφαλμένων αντιλήψεων γύρω από την επιθετική συμπεριφορά.
3. Εφαρμογή ενός ολιστικού σχολικού προγράμματος παρέμβασης.
4. Ανάπτυξη ενός κώδικα καθοδήγησης και βοήθειας των μαθητών με τη βοήθεια των ίδιων των μαθητών.

5. Συμμετοχή και των γονέων στη διαδικασία παρέμβασης, και όχι μόνο όταν εμφανίζεται το πρόβλημα.
6. Εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης ειδικά στα επιθετικά παιδιά.
7. Παροχή ατομικών υπηρεσιών συμβουλευτικής και ομαδικών υπηρεσιών ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους θύτες και τα θύματα, με την έμφαση να δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντικατάσταση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών.
8. Διδασκαλία των μαθητών να αξιολογούν αντικειμενικά τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους.
9. Ανάπτυξη της υπευθυνότητας μέσω της πληροφόρησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών των θετικών αποτελεσμάτων μιας ολιστικής παρέμβασης από το σχολείο.

Το γνωστότερο πρόγραμμα πρόληψης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού έχει προταθεί από το Νορβηγό καθηγητή Dan Olweus (Olweus Bullying Prevention Program). Το πρόγραμμα βασίζεται στην ανάμειξη όλων των ενδιαφερομένων για το ζήτημα του εκφοβισμού, μέσω της κινητοποίησης μαθητών, γονέων και προσωπικού του σχολείου με στόχο την ενημέρωση για το πρόβλημα, τη βελτίωση των μεταξύ των σχέσεων, τη μεσολάβηση για την εξάλειψη του φαινομένου, τη θέσπιση σαφών κανόνων κατά του εκφοβισμού και την προστασία και υποστήριξη των θυμάτων. Η έμφαση του προγράμματος δίνεται στην οργάνωση του ρόλου του προσωπικού και των εκπαιδευτικών του σχολείου, καθώς και στη μεσολάβηση μεταξύ θυτών, θυμάτων και των γονέων τους, με τη βοήθεια σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών οι οποίοι προσφέρουν χρήσιμες υπηρεσίες ως οργανωτές ή ως σύμβουλοι εκπαιδευτικών και γονέων. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε 2500 μαθητές ηλικίας 11-14 ετών από το 1983 έως το 1985. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους, βελτιώθηκε το κλίμα του σχολείου μειώθηκαν κατά 50% τα ποσοστά αντικοινωνικών συμπεριφορών. Μειώθηκαν όλες οι μορφές bullying ανεξαρτήτως φύλου των μαθητών, αυξήθηκε η πειθαρχία και ο αριθμός των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Μετά είκοσι μήνες που έγινε η επαναξιολόγηση του προγράμματος τα ποσοστά παρέμειναν μειωμένα. (Σπυρόπουλος, 2009. Carney & Merrell, 2001)

3.2. Τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού (bullying) από τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το bullying είναι ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο που έχει άμεση σχέση τον κοινωνικό αποκλεισμό την κοινωνική ανισότητα, τις προσωπικές ιδιαιτερότητες και την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας. Γι' αυτόν το λόγο μια παρέμβαση είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει ενημέρωση και εκπαίδευση όλης της κοινότητας αλλά και των γονέων. Το σχολείο ως θεσμός έχει τη δυνατότητα να κάνει τη διαφορά σε αυτό το θέμα, διαμορφώνοντας τις εμπειρίες των μαθητών του και να αγνοήσει ή να συνθλίψει τον εκφοβισμό. Απαιτείται μια ολιστική παρέμβαση με

στόχους τη συνειδητοποίηση του προβλήματος, την αύξηση της γνώσης και τη σύνταξη κανονισμών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Η οργάνωση και ο σχεδιασμός μιας ολιστικής πολιτικής παρέμβασης στο bullying είναι μια σύνθετη διαδικασία. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες που κάνει το σχολείο σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την προσφορά συμβουλών σε γονείς και μαθητές.

Ο Lee (2006, σελ.58-59) προτείνει μια σειρά από στοιχεία που χρειάζεται να συμπεριληφθούν σε μια πολιτική ολιστικής παρέμβασης:

- Ένας ορισμός του bullying δεν αρκεί για να συμπεριλάβει όλο το φαινόμενο.
- Ξεκάθαρη πρόθεση του σχολείου να προβεί στο σχεδιασμό πολιτικής παρέμβασης.
- Αναφορά σε μερικούς μύθους και παρανοήσεις σχετικά με το Bullying.(π.χ. τα αγόρια είναι αγόρια).
- Περιγραφή της διαδικασίας επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών παρέμβασης.
- Συμβουλές σε όσους μαθητές εμπλέκονται, θύτες-θύματα-αυτόπτες μάρτυρες, εκπαιδευτικοί και γονείς.
- Καταγραφή των ευθυνών όλων των εμπλεκόμενων μερών του σχολείου.
- Ξεκάθαρη διευκρίνιση των δράσεων που θα υλοποιηθούν.
- Παροχή πληροφοριών στους μαθητές που να απευθύνονται.
- Καταγραφή σχετικών ιστοσελίδων και βιβλίων που δίνουν συμβουλές για τον εκφοβισμό.

Στα πλαίσια της ολιστικής παρέμβασης σε έρευνα που διενεργήθηκε από τους Κωνσταντίνου και Ψάλτη (2007) σε 202 εκπαιδευτικούς καταγράφηκαν μια σειρά παρεμβάσεων από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να δημιουργούν θετικό κλίμα σεβασμού, αποδοχής συνεργασίας, φροντίδας και κατανόησης της διαφορετικότητας του άλλου, να μην αγνοούν το πρόβλημα, να κάνουν άμεση παρατήρηση μετά το περιστατικό, να εφαρμόζουν τις συνέπειες καθιστώντας το θύτη υπεύθυνο για τη συμπεριφορά του, να χρησιμοποιούν πληθώρα τεχνικών για την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον ενεργό ρόλο τους κατά τη διάρκεια περιστατικών εκφοβισμού, να βοηθήσουν στην επίλυση του προβλήματος, να συνειδητοποιήσουν τη σοβαρότητα του φαινομένου, να δεσμευτούν με μια νέα συμπεριφορά. Οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν θετικά μέσω, της ενημέρωσής τους για το φαινόμενο, της διεύρυνσης των απόψεων και στάσεων για τον εκφοβισμό, της διαρκούς ενημέρωσής τους για την πορεία της προσπάθειας ενάντια στον εκφοβισμό και τέλος της ενεργού συμμετοχής τους.

3.3 Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην πρόληψη της σχολικής βίας

Το σχολείο είναι ο κοινωνικός θεσμός που επίσημα είναι επιφορτισμένος με τη μετάδοση και

την αναπαραγωγή των γνώσεων αλλά και με τη δυνατότητα πιστοποίησης, επισημοποίησης και νομιμοποίησης των γνώσεων σε μια κοινωνία. Όμως διαδραματίζει παράλληλα με την οικογένεια σημαντικό κοινωνικοποιητικό ρόλο, καθώς οδηγεί τους μαθητές στην μελλοντική ανάληψη ρόλου ενηλίκων (αφομοίωση κοινωνικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική δίνει έμφαση στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης (Albee,1996). Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να λειτουργούν προληπτικά, είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας και βαθιά κατανόηση των αιτιών εκδήλωσης αυτών των προβλημάτων στο σύγχρονο σχολείο. Στο πλαίσιο της πρόληψης θεωρείται σημαντική η ύπαρξη μιας συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων άριστα εκπαιδευμένων, ώστε έγκυρα να αντιμετωπίζονται οι προβληματικές συμπεριφορές. Οι μαθητές με την κατάλληλη υποστήριξη μπορούν να διαχειριστούν τις στρεσογόνες συνθήκες που μπορεί να αντιμετωπίζουν, γι' αυτό η ουσιαστική και έγκαιρη στήριξη τους αποτελεί πρόληψη των προβληματικών τους συμπεριφορών.

Η τροποποίηση των συστημάτων μέσα στα οποία διαδραματίζεται η ζωή των παιδιών (π.χ. οικογένειες, σχολεία και τοπικές κοινωνίες) θα πρέπει να είναι μία από τις βασικές προτεραιότητες των σχολικών ψυχολόγων και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.(Μουτσόπουλος, 2005)

Ο ψυχισμός και η προσωπικότητα των παιδιών επηρεάζονται σημαντικά από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Το παιδί με την είσοδό του στο σχολείο κάνει το πρώτο βήμα έξω από την οικογένειά του, επέρχεται μια μορφή ανεξαρτητοποίησης από αυτή, καθώς βρίσκεται αρκετές ώρες μακριά από αυτή και δεν έχει την άμεση επίβλεψη των γονιών του, το ρόλο των οποίων καλείται να αναπληρώσει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να συμβάλλει στην πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών πρέπει να ξεκαθαρίσει τις έννοιες της εκπαίδευσης και της παιδείας, να αναπροσαρμόσει τη σχέση του με το μαθητή σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής να του εμπνεύσει ένα αίσθημα οικειότητας και να νιώσει ότι μπορεί να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί μαζί του, να κάνει το μαθητή να αισθάνεται ενεργό μέλος της διαδικασίας της μάθησης.

Ο εκπαιδευτικός είναι ένα από τα άμεσα εμπλεκόμενα και κυριότερα πρόσωπα που φέρουν την ευθύνη για την παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Οι Κωνσταντίνου και Ψάλτη (2007) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προτάσεις τους για την παρέμβαση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η απόψη που συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις των δασκάλων ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι να προλαμβάνουν φαινόμενα bullying) (αναφέρονται μόνο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας καθώς αυτοί θα αποτελέσουν το δείγμα και της παρούσας εργασίας). Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ως το σημαντικότερο την

προσέγγιση και τη συζήτηση με το θύτη. Λιγότερο αποδεκτές αποδείχθηκαν οι παρακάτω προτάσεις: η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου, συνεργασία με τους γονείς και συνεργασία μεταξύ φορέων (σχολείο ,σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος), η συζήτηση στο σύνολο των μαθητών της τάξης, για να εξασφαλιστεί η εμπλοκή όλων των παιδιών, αναζήτηση αιτιών, θέσπιση κανόνων, καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος στην τάξη, επιβολή τιμωρίας και κυρώσεων και τέλος αποφυγή ετικέτων που οδηγούν σε περιθωριοποίηση.

Σύμφωνα με την έρευνα των Crothers, Kolbert και Barker (2006), η οποία εξέτασε τις προτιμήσεις των μαθητών στις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έδειξε πως οι μαθητές αποζητούν τις συμβουλές και οδηγίες των εκπαιδευτικών. Αναδύεται έτσι η ανάγκη σχεδιασμού πολιτικών παρέμβασης στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου να τους παρέχουν ιδέες και βοήθεια για το πώς μπορούν οι ίδιοι να χειρίζονται τον εκφοβισμό αλλά και να συνεργάζονται με τους γονείς και των δύο πλευρών, θυμάτων και θυτών.

Αν ληφθεί υπόψη η έκταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, είναι αναγκαία η παρέμβαση για την αντιμετώπισή του να αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο. Η έρευνα της Ross (1996) όπως αναφέρεται από τους Crothers, Kolbet και Barker (2006), ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν το bullying αλλά πιστεύουν πως η δική τους παρέμβαση αποστερεί από τους μαθητές μια σημαντική κοινωνική εμπειρία. Η έρευνα του Bulton (1997) αναφερόμενη από τους Craig, Henderson Murphy (2000), βρήκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως, τα χτυπήματα, οι προσβολές και η απειλή των θυμάτων να κάνουν κάτι που δεν θέλουν αποτελούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού.

Αν οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν όλες τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, δεν δύνανται να παρέμβουν σ'αυτές. Μια εξήγηση του χαμηλού ποσοστού παρέμβασης τους είναι ο δισταγμός των μαθητών να αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού, εξ αιτίας του φόβου να θεωρηθούν ανίκανοι να προστατευτούν ή μήπως υποστούν περαιτέρω θυματοποίηση. Craig, Henders anMurphy (2000)

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θυματοποίηση, φαίνεται πως ποικίλουν ανάλογα με τις προσδοκίες τους από τους εμπλεκόμενους μαθητές (Tollefsoon &Chen, 1998.Witek & Litle,1996) την αυτοαποτελεσματικότητά τους να παρέμβουν ή και να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών (Roland &Galaway,2002. Yoon,2004) και το βαθμό της ενσυναίσθησής τους (Graig et al.,). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι κάτι για το οποίο κανείς από τους εμπλεκόμενους φορείς στο χώρο της παιδείας δεν μπορεί να εθελοτυφλεί. Ο εκπαιδευτικός όταν χρειαστεί να παρέμβει για να αντιμετωπίσει τα περιστατικά bullying θα πρέπει να αξιολογεί την κάθε περίπτωση που καλείται να αντιμετωπίσει και να επιλέξει τη κατάλληλη προσέγγιση. Οι τεχνικές και οι στρατηγικές που θα επιστρατεύσει το εκπαιδευτικός μπορεί να είναι μια σύνθεση διάφορων

προσεγγίσεων που θα ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία των μαθητών και στην δική του προσωπικότητα. Στις σοβαρές περιπτώσεις όπου υπάρχει παθολογία καλό είναι ο εκπαιδευτικός να απευθύνεται σε ειδικούς. (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ – ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Η έκταση του φαινομένου της σχολικής βίας στο ελληνικό σχολείο: ανασκόπηση ερευνών

Τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου ,τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν ανησυχητική εξέλιξη. Είναι αναγκαίο όλο και περισσότερο ότι ανάλογα φαινόμενα να αντιμετωπίζονται ως σημαντικά κοινωνικά προβλήματα που αφορούν πέρα από τους μαθητές και τις οικογένειές τους και ολόκληρο το σχολικό σύστημα Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, (2000). Η δημοσιοποίηση περιστατικών βίας στο ελληνικό σχολείο συχνά εμποδίζεται από το προσωπικό του σχολείου και ο λόγος είναι η αποφυγή διασυρμού του σχολείου Αρτινοπούλου , (2001).

Μια σημαντική έρευνα για τον εκφοβισμό στο δημοτικό σχολείο πραγματοποιήθηκε το 1999 από τις Χαντζή, Χουντουμούδη και Πατεράκη (1999) σε 8 δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Πρωτεύουσας, σε 1312 μαθητές, ισάριθμα περίπου αγόρια και κορίτσια και έδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Από το σύνολο των μαθητών, το 14,7% δήλωσαν ότι έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού, το 6,24% ότι ήταν θύτες εκφοβισμού και το 4.8% ότι ήταν και θύτες και θύματα . Το 42,5 % ανέφερε ότι δέχθηκε λεκτική βία «μου έλεγε βρισιές». Σε σχέση με το φύλο το 34% των αγοριών και το 22,83% των κοριτσιών δήλωσαν ότι υπέστησαν σωματική βία, και 25,3%των αγοριών και 38% των κοριτσιών δήλωσαν ότι υπέστησαν λεκτικές απειλές. Η παραπάνω έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί αποτελεί την πρώτη θυματολογική με αυστηρά κριτήρια τεκμηριωμένη ανάλυση σε παιδιά του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα .(Αρτινοπούλου, 2001)

Μια μετα-ανάλυση 148 μελετών , με δείγματα παιδιά και εφήβους ηλικίας μικρότερης των 18 ετών από τους Gard, Sawalani, Stucky και Little (2008) 3οο έδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην έμμεση επιθετικότητα είναι στατιστικά σημαντικές όχι και ουσιαστικές σε μέγεθος.

Η έρευνα των Δελιγιάννη-Κουιμτζή (2005), που πραγματοποιήθηκε από το Α.Π.Θ. σε δείγμα 3765 μαθητών και 202 εκπαιδευτικών Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου, αναφερόμενη από τη Χτενέλη (2009), έδειξε ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού στην Ελλάδα πλήττει ένα στα δέκα παιδιά.

Μεταγενέστερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Γιαννακοπούλου-Τσιαντή και Σουμάκη (2008) σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας, όπως αναφέρεται από τη Χτενέλη (2009), έδειξε πως το 8% των μαθητών υπήρξαν θύματα.

Οι μορφές εκφοβισμού που αναπτύσσονται περισσότερο, σύμφωνα με έρευνα των Boulton, Καρέλλο,-Λιανίτη,Μανούσου και Λεμονή (2001) είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, η σεξουαλική παρενόχληση, η σωματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός από παρέες και κοινωνικές συναναστροφές. (Τσιαντής, 2008) Η έρευνα έδειξε ότι τα αγόρια ασκούν σωματική βία σε μεγαλύτερο ποσοστό απ'ότι τα κορίτσια. (Τσιαντής, 2008)

Η έρευνα των Κωνσταντίνου και Ψάλη (2007) σε δείγμα 202 εκπαιδευτικών ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι:1) η πρόληψη του εκφοβισμού είναι μέρος του εκπαιδευτικού έργου και 2)είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν αλλά και να αντιμετωπίζουν φαινόμενα εκφοβισμού.

Όπως αποδείχθηκε από το Olweus (2009) η σοβαρή θυματοποίηση από τους συνομηθικούς μπορεί να έχει μακροχρόνιες συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και να επηρεάσει και την ενήλικη ζωή.

4.2 Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού. Ανασκόπηση ερευνών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολεί τα τελευταία χρόνια τόσο τις εκπαιδευτικές αρχές όσο και την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Μια βιβλιογραφική περιδιάβαση στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να καταλήξει στα παρακάτω συμπεράσματα: δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός ερευνών στον τομέα της κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών εκτός (Μαλούτας κ.ά., 2008), η πλειοψηφία των μελετών ασχολήθηκαν με τις επιμορφωτικές ανάγκες στους τομείς περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στις νέες τεχνολογίες και όχι με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείριση σχολικής βίας.

Η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ), έχοντας ως στόχο την πρόληψη και τον εντοπισμό επιθετικών συμπεριφορών και εκφοβισμού στα σχολεία, ανέπτυξε και εφάρμοσε τη διετία 2005-2007 σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας πρόγραμμα πρόληψης και εκφοβισμού. Πριν αναπτυχθεί το πρόγραμμα έγινε καταγραφή και αξιολόγηση των αναγκών των εμπλεκόμενων ομάδων (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς). Καταγράφηκαν οι γνώσεις και οι στάσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό. Το δείγμα της ήταν 178 μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού από τέσσερα Δημοτικά σχολεία των περιοχών Βριλησίων. Χαλανδρίου και Λαμπρινής, 111 γονείς και 18 δάσκαλοι. Η διερεύνηση των αναγκών έγινε με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς σε όλες τις ομάδες των συμμετεχόντων σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως 7,87% των μαθητών εκφοβίζονται,

5,61% των μαθητών εκφοβίζονται. Από την καταγραφή των αναγκών των δασκάλων παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι στις περισσότερες των περιπτώσεων 79,4% βοηθούσαν τους μαθητές που εκφοβίζονταν. Το 55,55% των δασκάλων δήλωσαν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά εκφοβισμού που εμφανίζονται στα σχολεία τους, από αυτούς πολύ λίγοι δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτεί. Το 83,34% των δασκάλων δήλωσε πως χρειάζεται κατάλληλη εκπαίδευση για την πρόληψη και διαχείριση φαινομένων εκφοβισμού. Από μια σειρά θεμάτων γύρω από τον εκφοβισμό πρότειναν τα παρακάτω ως απαραίτητα για να συμπεριληφθούν στις σπουδές τους: τρόπος προσέγγισης θυμάτων, θυτών και αυτόπτων μαρτύρων 65%-71% , προληπτικές δράσεις και παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου (59%), συνεργασία με άλλους γονείς 65%. Οι δάσκαλοι ως δυσκολότερο θέμα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ανέδειξαν τη συνεργασία με τους γονείς των θυτών. Γιαννακοπούλου κ.ά.,(2010).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Λυμπεράκη (2010), όπου συμμετείχαν 165 δάσκαλοι από την ευρύτερη περιοχή της Αττικής το 59,4% έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης σε θέματα σχολικής βίας κατά το παρελθόν, ωστόσο ενδιαφέρονται για περαιτέρω βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου, καθώς και στη διαχείριση βίαιων καταστάσεων σε καθημερινή βάση μέσα στη σχολική τάξη. Από τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα το 63,2% αναγνωρίζει πως το πρόγραμμα δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες της πλειοψηφίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν και προτείνουν στα επιμορφωτικά σεμινάρια να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, να είναι μεγαλύτερης διάρκειας για να μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σχολικής βίας τα βασικά εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί είναι : ο ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας καθώς και οι αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, οι δυσκολίες στον προγραμματισμό του μαθήματος, ανεπαρκείς γνώσεις και ανεπαρκής συνεργασία με την οικογένεια.

Το Ιούνιο του 2010, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της δημόσιας διαβούλευσης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», πραγματοποίησε έρευνα στη οποία συμμετείχαν 27.785 εκπαιδευτικοί από όλες τις Περιφέρειες της χώρας, όλων των ειδικοτήτων και όλων των βαθμίδων. Σύμφωνα με την έρευνα οι ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά σειρά ιεράρχησης είναι: στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο και την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με γονείς και μαθητές.

Από την ανασκόπηση των ερευνών προκύπτει σημαντική έλλειψη ερευνών σχετικών με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής βίας καθώς και του ρόλου τους ως συμβούλου, αλλά και του τρόπου κατανόησης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Η περιορισμένη αλλά και χωρίς οργάνωση προσπάθεια της πολιτείας για επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών στο μεγάλο θέμα του σχολικού εκφοβισμού δημιούργησε την ανάγκη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Κρίθηκε απαραίτητη η εμπειρική διερεύνηση του θέματος, με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Δεύτερο Μέρος της παρούσας εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του τρόπου κατανόησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, της αντίληψης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το συμβουλευτικό τους ρόλο.

5.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα - ερευνητικές υποθέσεις

Έχοντας υπόψη τη βιβλιογραφική περιδιάβαση σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και την ανάγκη της συμβουλευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα :

1. Έχουν επιμορφωθεί εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του εκφοβισμού;
2. Ποιες μορφές εκφοβισμού εντοπίζουν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκ/σης;
3. Ποιες αιτίες αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκ/σης ότι ενισχύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού;
4. Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις πράξεις εκφοβισμού που συμβαίνουν στο σχολείο;
5. Αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους όχι μόνο ως δασκάλου, αλλά και ως συμβούλου;
6. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ποια στοιχεία της Συμβουλευτικής επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν τις πράξεις εκφοβισμού στο σχολείο;

Παράλληλα επιμέρους στόχο της έρευνας αποτελεί και η διερεύνηση των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, έτη υπηρεσίας, ηλικία, καθώς και η δυναμικότητα του σχολείου) ως παράγοντες διαφοροποίησης των παραπάνω συμπεριφορών και χαρακτηριστικών.

Με βάση το σκοπό της έρευνας διαμορφώθηκαν οι παρακάτω **ερευνητικές υποθέσεις**

1. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού
2. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εντοπίζουν όλες τις μορφές σχολικού εκφοβισμού.
3. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν όλες τις αιτίες που ενδυναμώνουν το σχολικό εκφοβισμό.
4. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του εκφοβισμού επιλέγουν πλήθος στρατηγικών.
5. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και κατανοούν το ρόλο τους ως συμβούλου.
6. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στοιχεία της συμβουλευτικής όταν πρόκειται να εντοπίσουν φαινόμενα εκφοβισμού.

5.3. Η Μεθοδολογία

Για τη σωστή διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνα απαραίτητη ενέργεια αποτελεί η συγκρότηση μεθοδολογικού πλαισίου για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού ώστε να γίνει δυνατή η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Βασικό κριτήριο για την επιλογή της προσέγγισης είναι το κατά πόσο ανταποκρίνεται στους σκοπούς της έρευνα. Η παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με το μοντέλο της ποσοτικής προσέγγισης, συγκεκριμένα επιλέχτηκε ως πιο κατάλληλη η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης. Το πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης είναι ότι δίνει σύντομα πολύτιμες πληροφορίες και μπορεί να διερευνήσει μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων.. Το δείγμα γίνεται αντιπροσωπευτικότερο και έτσι επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αξιοπιστία των μετρήσεων.

Πολλές εκπαιδευτικές ερευνητικές μέθοδοι όπως υποστηρίζουν οι Cohen και συν, (2008), είναι περιγραφικές και από αυτές η πλέον χρησιμοποιούμενη στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η επισκόπηση, η οποία βασίζεται στη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με σκοπό την περιγραφή της φύσης των υπάρχουσών συνθηκών ή τον εντοπισμό σταθερών, βάσει των οποίων μπορούν οι υπάρχουσες συνθήκες να συγκριθούν ή τον προσδιορισμό των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα.

5.4. Συμμετέχοντες

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας. Στο Ν. Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2011-12 λειτουργούσαν Δημοτικά Σχολεία και υπηρετούσαν σε αυτά 1617 Εκπαιδευτικοί. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από 28 σχολεία της πόλης της Λάρισας κέντρου και συνοικιών και εκπαιδευτικοί από 5 σχολεία της Ν.

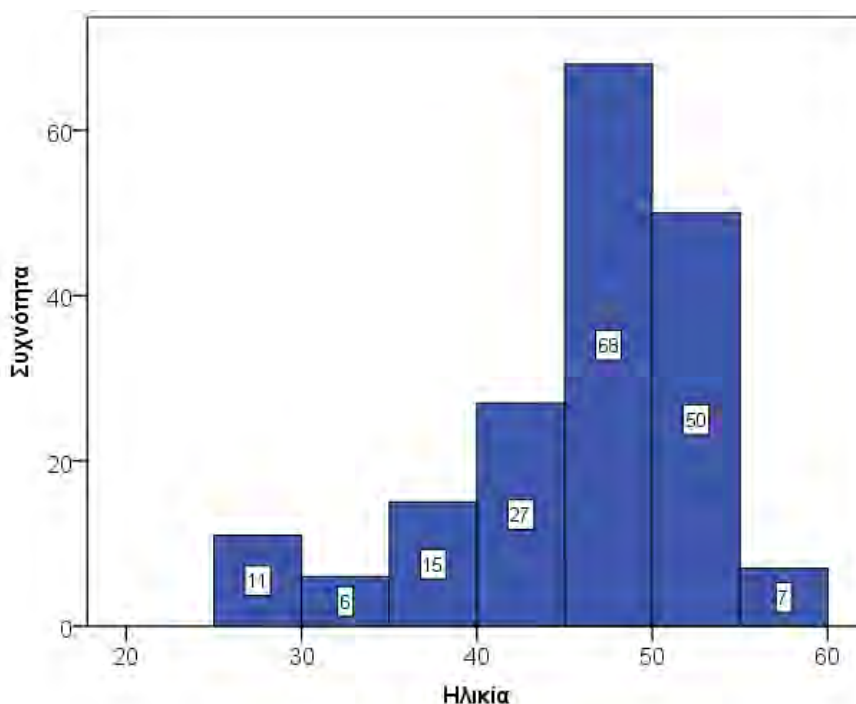
Λάρισας. Τα σχολεία της υπαίθρου με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας (convenience sampling) (Cohen κ.ά., 2008) με κριτήριο την υπηρεσία της ερευνήτριας σε αυτά στο παρελθόν. Το θετικό στη συγκεκριμένη επιλογή είναι ότι τα σχολεία αποτελούνταν από διαφορετικού μεγέθους μαθητικό πληθυσμό και εκπαιδευτικό προσωπικό διασφαλίζοντας έτσι την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η επιλογή των συμμετεχόντων εξαρτήθηκε από τη δυνατότητα πρόσβασης σ' αυτούς και από την επιθυμία τους να συμμετάσχουν σε αυτή. Από τα 300 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν απαντήθηκαν 234, ήτοι ποσοστό 78%.

Αξίζει να σημειωθεί πως υπήρξε προθυμία συμμετοχής, λόγω της ευαισθησίας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των περιστατικών σχολικής βίας τα οποία εμφανίζονται στα σχολεία και τα οποία τους απασχολούν και τους προβληματίζουν.

Από τους 234 ερωτώμενους οι 71 είναι Άνδρες (30,3%) και 162 Γυναίκες (69,2%) ενώ ένας ερωτώμενος δεν συμπλήρωσε το φύλο του.

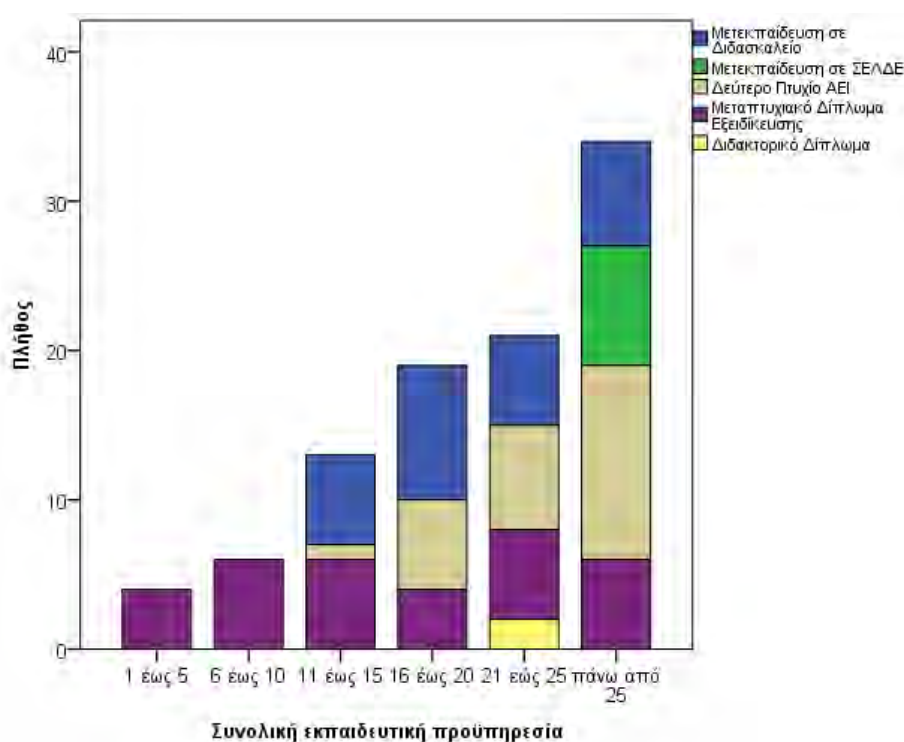
Η μέση ηλικία των ερωτώμενων ήταν 45,3 (SD = 7,2) χρόνια (Γυναίκες : 44,2 SD = 7,4, Άνδρες : 48,6 SD = 5,4), με την πλειοψηφία των ερωτώμενων να είναι μεταξύ 45 και 50 ετών (68 ερωτώμενοι). Η κατανομή των ηλικιών παρουσιάζεται στο επόμενο διάγραμμα.

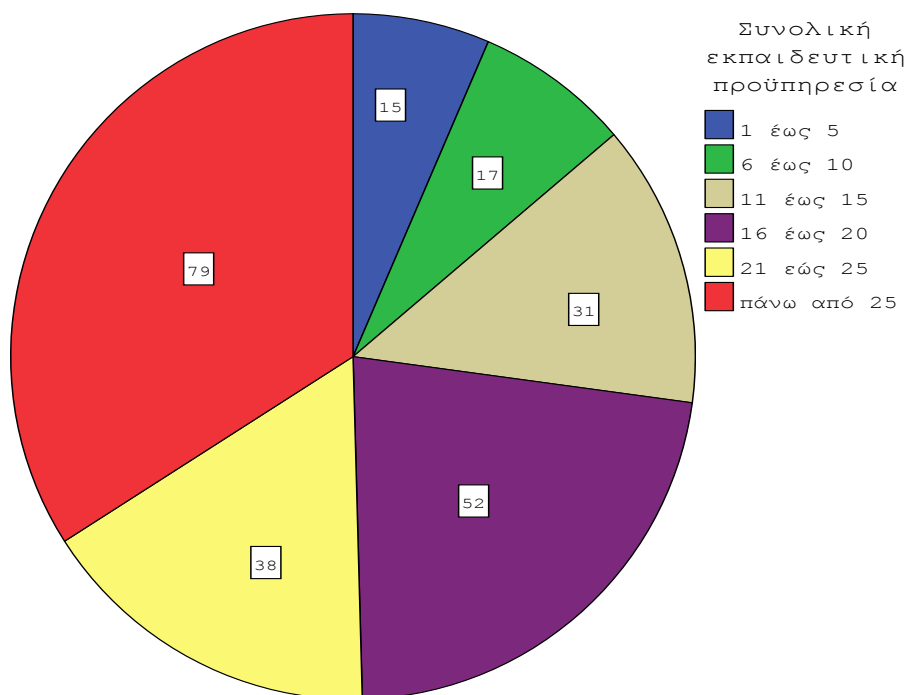
Οι 130 από τους ερωτώμενους (55,6%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ενώ 53 ήταν απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΕΙ (22,6%) και 41 από άλλο τμήμα ΑΕΙ (17,5%) ενώ οι άνδρες ήταν περισσότερο πιθανό να έχουν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους ($\chi^2(2) = 12,605, p = 0,002$).



Δύο από τους ερωτώμενους κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης, 32 (13,7%) έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης, 27 (11,5%) έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, 28 (12%) έχουν κάνει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο και 8 (3,4%) πως έκαναν μετεκπαίδευση σε ΣΕΛΔΕ. Το σύνολο των ερωτώμενων με προϋπηρεσία έως 10 έτη ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 16 ετών είχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ.

Οι μισοί από τους ερωτώμενους (117, 50%) είχαν περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ δεν υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση στην προϋπηρεσία μεταξύ ανδρών και γυναικών ($\chi^2(5) = 10,549$, $p = 0,061$).





144 από τους ερωτώμενους (61,5%) δήλωσαν πως εργάζονται σε σχολείο με περισσότερους από 200 μαθητές, 57 (24,4%) εργάζονται σε σχολείο με 100 έως 200 μαθητές και 29 (12,4%) σε σχολείο με λιγότερους από 100 μαθητές, ενώ δεν υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των ερωτώμενων και του μεγέθους του σχολείου που εργαζόταν ($\chi^2(2) = 0,052$, $p = 0,975$) κάτι που σημαίνει πως υπάρχει άνιση κατανομή ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε κάθε μία κατηγορία μεγέθους.

5.5 Συλλογή δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, γιατί παρ' όλες τις αδυναμίες παρουσιάζει αδιαφιλονίκητα αποτελέσματα. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ίσως την περισσότερο διαδεδομένη ερευνητική τεχντροπία για τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Βάσει των σκοπών της έρευνας καταρτίστηκε από την ερευνήτρια, υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση της επιβλέπουσα καθηγήτριας, ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, (Cohen κ. ά. 2008) με κλειστές ερωτήσεις οι οποίες δίδουν απαντήσεις που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς, συγκρίσεις και αναλύσεις μεταξύ ομάδων του δείγματος . (Kohen, Manion&Morrison, 2007)

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα , που σκοπό έχει να αποσαφηνίσει τον όρο «σχολικός εκφοβισμός», να γνωστοποιήσει τους σκοπούς της έρευνας, να ευχαριστήσει για τη συμμετοχή και τα στοιχεία της ερευνήτριας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 5 ατομικά στοιχεία και οκτώ ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Στις δύο πρώτες ερωτήσεις που διερευνώνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και συμβουλευτικής καλούνται οι εκπαιδευτικοί να σημειώσουν με ένα «X» στις απαντήσεις «Ναι» ή «Όχι». Στις άλλες έξι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες ιεράρχησης (τύπου Likert), δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν με ένα «X» μία από τις έξι επιλογές (βλ. παράρτημα)

5.6 Στατιστική ανάλυση

Για κάθε μία από τις ερωτήσεις υπολογίστηκε η επικρατούσα απόκριση μεταξύ όλων όσων προτάθηκαν από την ερευνήτρια στους ερωτώμενους. Επιπλέον, υπολογίστηκε η μέση τιμή M και η τυπική απόκλιση SD όλων των αποκρίσεων χρησιμοποιώντας την αριθμητική κλίμακα συχνότητας Καθόλου: 0, Ελάχιστα: 1, Λίγο: 2, Μέτρια: 3, Πολύ: 4, Πάρα πολύ: 5. Η τελευταία αριθμητική κλίμακα επιτρέπει τη σύγκριση των κατανομών που ορίζονται από τους παράγοντες που μελετήσαμε και την εφαρμογή διαδικασιών όπως τη στατιστική δοκιμασία t – test δύο ανεξάρτητων μεταβλητών ή την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για παράγοντες που διαχωρίζουν τον πληθυσμό σε περισσότερες από 2 κατηγορίες. Η απαραίτητη προϋπόθεση της ομοιογένειας των ανεξάρτητων ομάδων για κάθε μία εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων ελέγχθηκε με τη δοκιμασία Levene είτε με γραφικές μεθόδους (normalQ-Qplot, detrendednormalQ-Qplot). Στην περίπτωση όπου υπήρχαν 3 ή παραπάνω ανεξάρτητες ομάδες τότε εφαρμόστηκε η δοκιμασία Tukey για την ανίχνευση ομοιογενών ομάδων. Όπου έγινε σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων στο συμβολισμό της μέσης τιμής προστέθηκε δείκτης ανάλογος της αντίστοιχης ομάδας (όπως για παράδειγμα M_A , M_B η μέση τιμή για τους άνδρες και τις γυναίκες αντίστοιχα κ.α.)

5.7 Αποτελέσματα

5.7.1 Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου (Bullying).

Οι 157 από τους ερωτώμενους (67,1%) δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποιο σεμινάριο ή κάποια ημερίδα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ενώ 73 (31,2%) δήλωσαν το αντίθετο.

Αναλυτικότερα, στον Πίνακα 1 που ακολουθεί αναφέρεται το πλήθος και το είδος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των ερωτώμενων σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Η παρακολούθηση κάποιας επιμορφωτικής δραστηριότητας (μάθημα ή σεμινάριο ή ημερίδα) σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με το φύλο ($\chi^2(1) = 1,211$, $p = 0,271$),

το είδος των βασικών σπουδών ($\chi^2(2) = 3,073$, $p = 0,215$), την εκπαιδευτική προϋπηρεσία ($\chi^2(5) = 4,748$, $p = 0,447$), το μέγεθος του σχολείου ($\chi^2(2) = 0,348$, $p = 0,840$), τη μετεκπαίδευση σε ΣΕΛΔΕ ($\chi^2(1) = 2,846$, $p = 0,092$) και την κατοχή δεύτερου πτυχίου ($\chi^2(1) = 1,018$, $p = 0,313$), μεταπτυχιακού ($\chi^2(1) = 1,514$, $p = 0,218$), ή διδακτορικού τίτλου ($\chi^2(1) = 1,068$, $p = 0,301$).

Αντίθετα, βρέθηκε πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων που εκπαιδεύτηκαν σε Διδασκαλείο (24 ερωτώμενοι σε σύνολο 28, 85,7%) είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα σχετική με το σχολικό εκφοβισμό σε αντίθεση με τους υπόλοιπους ερωτώμενους που δεν εκπαιδεύτηκαν σε Διδασκαλείο (129 ερωτώμενοι σε σύνολο 206, 62,6%) γεγονός που καταγράφεται ως στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2(1) = 5,808$, $p = 0,016$).

Πίνακας 1: Εκπαίδευση/επιμόρφωση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)

Προπτυχιακά μαθήματα	Διδασκαλείο-ΣΕΛΔΕ	Σεμινάριο ή ημερίδα	Μεταπτυχιακές σπουδές	Συχνότητα
				75
X				3
	X			2
		X		109
			X	1
X		X		11
	X	X		9
		X	X	5
X	X	X		8
	X	X	X	4
X		X	X	3

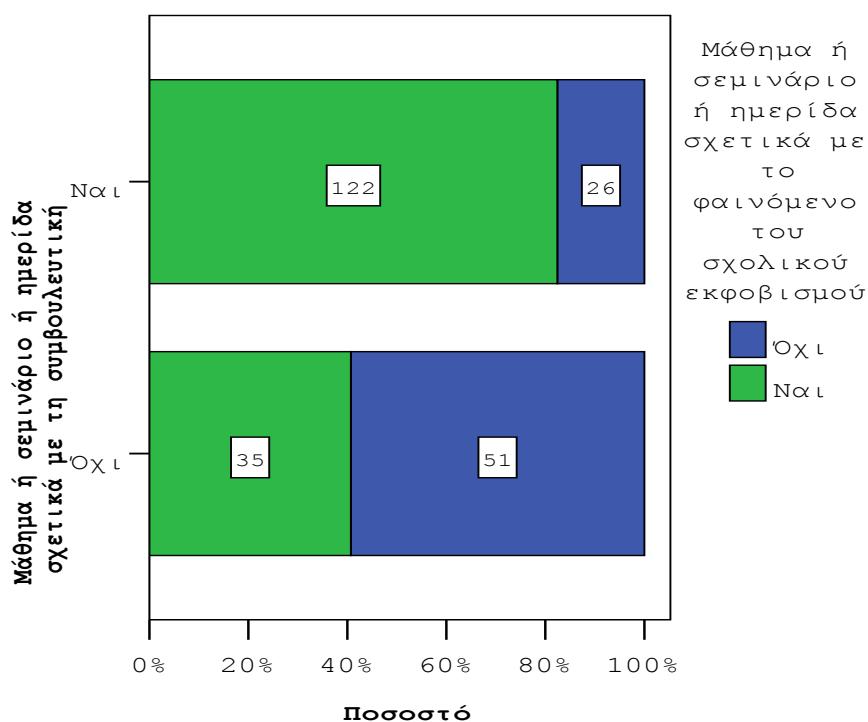
X	X	X	X	4
Σύνολο				234

5.7.2 Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβουλευτική.

Οι 148 από τους ερωτώμενους (63,2%) δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή σεμινάριο ή ημερίδα σχετικά με τη συμβουλευτική σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό ενώ 81 (34,6%) δήλωσαν το αντίθετο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει εκπαίδευση κάποιου είδους για το σχολικό εκφοβισμό ήταν περισσότερο πιθανό να είναι ενημερωμένοι σχετικά με τη συμβουλευτική αυτού του φαινομένου ($\chi^2(1) = 37,361, p < 0,01$).

Πίνακας 2: Συσχέτιση της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης σχετικά με τη συμβουλευτική.

		Μάθημα ή σεμινάριο ή ημερίδα σχετικά με τη συμβουλευτική		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Μάθημα ή σεμινάριο ή ημερίδα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	Όχι	51	26	77
	Ναι	35	122	157
Σύνολο		86	148	234



Αναλυτικότερα, στον Πίνακα 3 που ακολουθεί αναφέρονται το πλήθος και το είδος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των ερωτώμενων σχετικά με τη συμβουλευτική στο σχολικό φαινόμενο του εκφοβισμού.

Πίνακας 3: Εκπαίδευση/επιμόρφωση σχετικά με τη συμβουλευτική

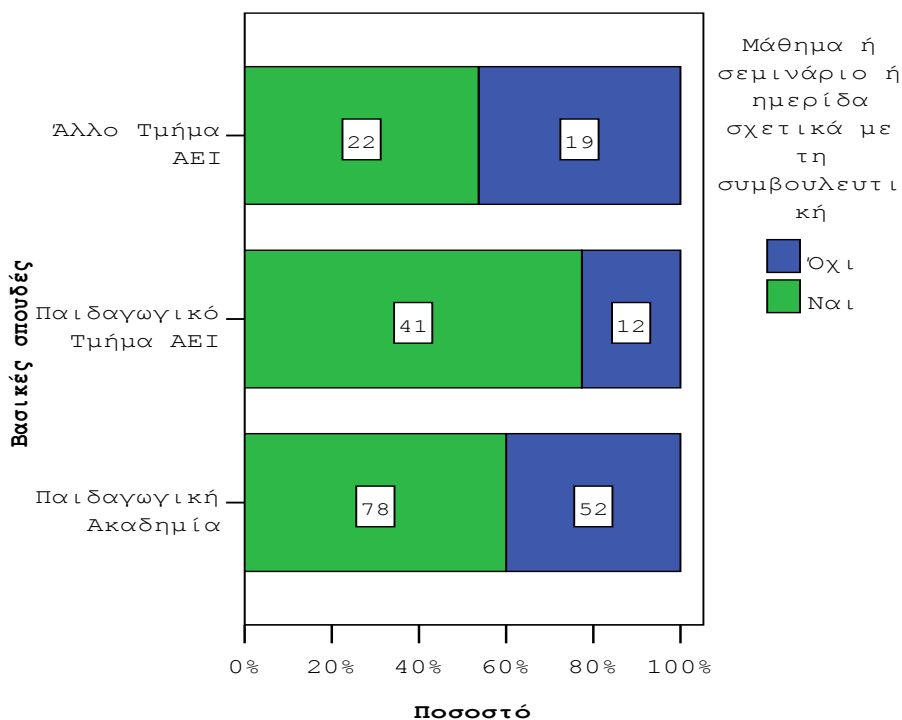
Προπτυχιακά μαθήματα	Διδασκαλείο-ΣΕΛΔΕ	Σεμινάριο ή ημερίδα	Μεταπτυχιακές σπουδές	Συχνότητα
				84
X				13
	X			3
		X		65
			X	4
X		X		29

X	X			3
	X		X	1
X			X	1
	X	X		4
		X	X	7
X	X	X		6
	X	X	X	2
X	X		X	1
X		X	X	4
X	X	X	X	7
Σύνολο				234

Επιπλέον, οι ερωτώμενοι που σπούδασαν σε Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ ήταν περισσότερο πιθανό να έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα σχετική με τη συμβουλευτική σε αντίθεση με τους ερωτώμενους που σπούδασαν στην Παιδαγωγική Ακαδημία ή σε άλλο τμήμα ΑΕΙ (Πίνακας 4, $\chi^2(2) = 6,720$, $p = 0,035$).

Πίνακας 4: Συσχέτιση των βασικών σπουδών και της επιμόρφωσης σχετικά με τη συμβουλευτική .

		Βασικές σπουδές			Σύνολο
		Παιδαγωγική Ακαδημία	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	Άλλο Τμήμα ΑΕΙ	
Μάθημα ή σεμινάριο ή ημερίδα σχετικά με τη συμβουλευτική	Όχι	52	12	19	83
	Ναι	78	41	22	141
Σύνολο		130	53	41	224



Η παρακολούθηση κάποιας επιμορφωτικής δραστηριότητας (μάθημα ή σεμινάριο ή ημερίδα) σχετικά με τη συμβουλευτική δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με το φύλο ($\chi^2(1) = 0,679$, $p = 0,410$), την εκπαιδευτική προϋπηρεσία ($\chi^2(5) = 3,090$, $p = 0,686$), το μέγεθος του σχολείου ($\chi^2(2) = 1,890$, $p = 0,389$), τη μετεκπαίδευση σε ΣΕΛΔΕ ($\chi^2(1) = 0,625$, $p = 0,429$) και την κατοχή δευτέρου πτυχίου ($\chi^2(1) = 1,539$, $p = 0,215$) ή διδακτορικού τίτλου ($\chi^2(1) = 0,152$, $p = 0,696$).

Αντίθετα, βρέθηκε πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων που εκπαιδεύτηκαν σε Διδασκαλείο (23 ερωτώμενοι σε σύνολο 28, 82,1%) είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα σχετική με τη συμβουλευτική σε αντίθεση με τους υπόλοιπους ερωτώμενους που δεν εκπαιδεύτηκαν σε Διδασκαλείο (125 ερωτώμενοι σε σύνολο 206, 60,7%) γεγονός που καταγράφεται ως στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2(1) = 4,885$, $p = 0,027$).

Τέλος, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (26 ερωτώμενοι σε σύνολο 32, 81,3%) είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα σχετική με τη συμβουλευτική σε αντίθεση με τους υπόλοιπους ερωτώμενους (122 ερωτώμενοι σε σύνολο 202, 60,4%) γεγονός που καταγράφεται ως στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2(1) = 5,168$, $p = 0,023$).

5.7.3 Παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν όλους τους παράγοντες που προτάθηκαν από την ερευνήτρια ως παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με ιδιαίτερη έμφαση στο μέσα μαζικής ενημέρωσης ($M = 4,1$) τα φαινόμενα που ενισχύουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές όπως η

ξενοφοβία και ο ρατσισμός ($M = 4,1$) η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος ($M = 4,1$) και η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων για το χειρισμό ανάλογων κρίσεων ($M = 4,1$).

Πίνακας 5: Παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Παράγοντας	Πλήθος (Κενές)	Μέση Απόκριση	Τυπ. Απόκλιση	Επικρατούσα Απόκριση (Πλήθος)
Οικογενειακό περιβάλλον	231 (3)	3,8	1,1	Πολύ (106)
Κοινωνικά πρότυπα(Κουλτούρα)	228 (6)	4,0	0,8	Πολύ (128)
Μέσα μαζικής ενημέρωσης	227 (7)	4,1	0,8	Πολύ (124)
Έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης και πρόληψης του εκφοβισμού	226 (8)	3,9	0,9	Πολύ (116)
"Σιωπηροί παρατηρητές" περιστατικών εκφοβισμού	231 (3)	3,7	1,0	Πολύ (108)
Φαινόμενα που ενισχύουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές (ξενοφοβία, ρατσισμός κ.ά.)	228 (6)	4,1	0,9	Πολύ (110)
Χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος	230 (4)	4,1	0,9	Πολύ (95)
Χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη	230 (4)	4,0	1,0	Πολύ (95)
Έλλειψη ενημέρωσης γονέων για το χειρισμό ανάλογων κρίσεων	231 (3)	4,1	0,8	Πολύ (121)
Έμφαση στην υψηλή σχολική επίδοση	229 (5)	3	1,1	Μέτρια (100)

Αντίθετα, η έμφαση στη σχολική επίδοση δεν αναγνωρίζεται ως πολύ σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

5.7.4 Μορφές εκφοβισμού που εντοπίζονται στο χώρο στο σχολείο.

Το σπρώξιμο ($M = 3,8$), οι λεκτικές προσβολές ($M = 3,5$), οι χειρονομίες ($M = 3,4$) και ο αποκλεισμός από τις παρέες ($M = 2,8$) καταγράφηκαν ως εκφοβιστικές συμπεριφορές που συμβαίνουν πολλές φορές στο χώρο του σχολείου. Το χτύπημα με χέρια και με πόδια ($M = 3,2$), οι απειλητικές ματιές ($M = 2,9$), η αρπαγή των προσωπικών αντικειμένων ($M = 2,3$), οι εξευτελισμοί ($M = 2,2$) και το φτύσιμο ($M = 2,1$) αναγνωρίζονται ως συμπεριφορές που συμβαίνουν αρκετές φορές στο χώρο του σχολείου. Στον αντίποδα, η αποστολή των προσβλητικών επιστολών ($M = 0,8$) και ενοχλητικών μηνυμάτων ($M = 0,7$) όπως και η διάδοση άσχημων φημών ($M = 2,1$) και η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων ($M = 2,0$) αναγνωρίζονται από την πλειοψηφία των ερωτώμενων ως εκφοβιστικές συμπεριφορές που συμβαίνουν ελάχιστα ή καθόλου στο χώρο του σχολείου.

Πίνακας 6: Συχνότητα μορφών εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου .

Παράγοντας	Πλήθος (Κενές)	Μέση Απόκριση	Τυπ. Απόκλιση	Επικρατούσα Απόκριση (Πλήθος)
Χειρονομίες	233 (1)	3,4	1,1	Πολύ (96)
Προσβολές	233 (1)	3,5	1,1	Πολύ (92)
Απειλητικές ματιές	230 (4)	2,9	1,2	Μέτρια (77)
Εξευτελισμοί	229 (5)	2,2	1,3	Μέτρια (58)
Σπρώξιμο	232 (2)	3,8	1,0	Πολύ (96)
Χτύπημα με χέρια και πόδια	228 (6)	3,2	1,3	Μέτρια (69)
Τράβηγμα μαλλιών	229 (5)	2,2	1,4	Ελάχιστα (58)
Φτύσιμο	228 (6)	2,1	1,4	Μέτρια (55)
Αρπαγή προσωπικών αντικειμένων	233 (1)	2,3	1,2	Μέτρια (68)
Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων	230 (4)	2,0	1,2	Ελάχιστα (73)
Διάδοση άσχημων φημών	230 (4)	2,1	1,3	Ελάχιστα (72)
Αποκλεισμός από παρέες	226 (8)	2,8	1,2	Πολύ (62)
Ανώνυμες προσβλητικές επιστολές	231 (3)	0,8	1,0	Καθόλου (108)
Αποστολή ενοχλητικών μηνυμάτων	231 (3)	0,7 (1,0)	1,0	Καθόλου (120)

5.7.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού.

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού, οι ερωτώμενοι θεωρούν την προέλευση του θύτη ($M = 3,2$) αλλά και του θύματος ($M = 3,1$) ως τους περισσότερο ισχυρούς παράγοντες εμφάνισης εκφοβιστικής ενέργειας τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τα πιθανά ρατσιστικά κίνητρα αυτών των γεγονότων. Η ηλικία του θύτη ($M = 2,9$) και του θύματος ($M = 2,5$) ακολουθεί τονίζοντας την ηλικιακή διαφορά ως σημαντική παράμετρος γέννησης τέτοιων πράξεων ενώ το φύλο του θύτη ($M = 2,9$) και του θύματος ($M = 2,5$) έρχονται στο τέλος της σειράς των παραγόντων που προτάθηκαν από την ερευνήτρια στους ερωτώμενους.

Πίνακας 7: Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού.

Παράγοντας	Πλήθος	Μέση	Τυπ.	Επικρατούσα
------------	--------	------	------	-------------

	(Κενές)	Απόκριση(Απόκλιση	Απόκριση (Πλήθος)
Το φύλο του θύματος	229 (5)	2,5	1,2	Μέτρια (78)
Το φύλο του θύτη	230 (4)	2,9	1,3	Πολύ (81)
Η ηλικία του θύματος	231 (3)	3,1	1,1	Πολύ (89)
Η ηλικία του θύτη	230 (4)	3,2	1,1	Πολύ (98)
Η χώρα προέλευσης του θύματος	232 (2)	3,6	1,1	Πολύ (96)
Η χώρα προέλευσης του θύτη	233 (1)	3,5	1,2	Πολύ (79)

5.7.6 Τρόποι παρέμβασης για τα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Οι ερωτώμενοι θεωρούν τη συζήτηση με την υπόλοιπη τάξη για το φαινόμενο του εκφοβισμού τον καλύτερο τρόπο για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ($M = 4,3$). Επίσης η συζήτηση με το θύτη και με το θύμα προτείνεται ως ένας τρόπος που επιλέγεται πολύ συχνά σε τέτοιου είδους περιστατικά ($M = 4,3$). Τους παραπάνω δύο τρόπους αντίδρασης ακολουθούν οι περισσότερο ενεργητικοί τρόποι της συνεργασίας με τους γονείς του θύτη και του θύματος ($M = 3,9$), της αυξημένης επιτήρησης θύτη και θύματος ($M = 3,9$) αλλά και η συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες ($M = 3,8$). Η παραπομπή του θύτη ή/και του θύματος στο Δ/ντή επιλέγεται πολύ συχνά ($M = 3,2$) έχοντας ωστόσο μεγάλο εύρος τιμών μεταξύ των ερωτώμενων ($SD = 1,4$) ενώ το ίδιο αντιφατικές είναι οι αποκρίσεις σχετικά με τη συχνότητα που επιλέγεται η συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο ($M = 3,1$, $SD = 1,4$). Τέλος η σωματική τιμωρία του θύτη δεν επιλέγεται ως παρέμβαση σε τέτοια περιστατικά εκφοβισμού.

Πίνακας 8: Τρόποι παρέμβασης των περιστατικών εκφοβισμού.

Παράγοντας	Πλήθος (Κενές)	Μέση Απόκριση	Τυπ. Απόκλιση	Επικρατούσα Απόκριση (Πλήθος)
Σωματική τιμωρία του θύτη	233 (1)	0,2	0,5	Καθόλου (208)
Παραπομπή του θύτη στο Δ/ντή	224 (10)	3,1	1,4	Πολύ (85)
Παραπομπή του θύτη και του θύματος στο Δ/ντή	227 (7)	3,2	1,4	Πολύ (87)
Συζήτηση με το θύτη	233 (1)	4,3	0,8	Πολύ (112)
Συζήτηση με το θύμα	233 (1)	4,3	0,8	Πολύ (111)

Συζήτηση με το θύτη και με το θύμα	230 (4)	4,3	0,8	Πολύ (104)
Συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες	234 (0)	3,8	1,0	Πολύ (109)
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	233 (1)	3,9	1,0	Πολύ (112)
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	234 (0)	3,9	1,0	Πολύ (104)
Συνεργασία με γονείς θύτη και θύματος	233 (1)	3,8	1,1	Πολύ (103)
Συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο	231 (3)	3,1	1,4	Πολύ (78)
Συνεργασία με ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνιολόγους)	229 (5)	2,9	1,5	Πολύ (61)
Αυξημένη επιτήρηση θύτη και θύματος	230 (4)	3,9	0,9	Πολύ (108)
Υποστήριξη του θύτη από ένα συμμαθητή	229 (5)	2,8	1,3	Μέτρια (69)
Υποστήριξη του θύματος από ένα συμμαθητή	226 (8)	3,2	1,3	Πολύ (80)
Συζήτηση με την υπόλοιπη τάξη για το φαινόμενο του εκφοβισμού	230 (4)	4,3	0,8	Πάρα πολύ (106)
Λήψη απόφασης από τους υπόλοιπους μαθητές για τον τρόπο αντιμετώπισης του περιστατικού	228 (6)	3,3	1,5	Πολύ (79)

5.7.7 Γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπρικλείουν τις υποχρεώσεις των ερωτώμενων ως εκπαιδευτικών.

Οι ερωτώμενοι θεωρούν πως η δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές ($M = 4,6$), όπως και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή ($M = 4,5$), εμπρικλείουν τις υποχρεώσεις τους ως εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα ($M = 4,3$) και η ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών ($M = 4,3$) ακολουθούν. Στον αντίποδα η θετική και άνευ όρων υποδοχή του μαθητή συγκεντρώνει τη μικρότερη μέση βαθμολογία ($M = 3,9$).

Πίνακας 9: Γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπρικλείονται στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών.

Παράγοντας	Πλήθος (Κενές)	Μέση Απόκριση	Τυπ. Απόκλιση	Επικρατούσα Απόκριση (Πλήθος)
Δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές	232 (2)	4,6	0,6	Πάρα πολύ (141)
Συμβουλευτικές δραστηριότητες με σκοπό την αυτοοργάνωση του μαθητή	230 (4)	4,2	0,8	Πολύ (106)
Αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία	227 (7)	4,0	0,8	Πολύ (116)
Ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών	231 (3)	4,3	0,7	Πολύ (107)
Ανάδειξη του "προσώπου" του μαθητή	230 (4)	4,1	0,9	Πολύ (109)
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή	231 (3)	4,5	0,6	Πάρα πολύ (132)
Θετική και άνευ όρων υποδοχή του μαθητή	228 (6)	3,9	1,0	Πολύ (91)
Αυθεντικότητα απέναντι στους μαθητές	228 (6)	4,0	1,0	Πολύ (99)
Ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές	224 (10)	4,2	0,8	Πολύ (102)
Αντίληψη του μαθητή ως δυναμικού συστήματος	227 (7)	4,1	0,8	Πολύ (119)
Αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα	231 (3)	4,3	0,7	Πολύ (111)

5.7.8 Πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσονται από τους ερωτώμενους στις παρεμβάσεις τους.

Η δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου είναι η πτυχή της συμβουλευτικής που εντάσσεται στις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε πολύ μεγάλο βαθμό ($M = 4,6$). Η ενεργός ακρόαση της άποψης τόσο του θύτη όσο και του θύματος ακολουθεί ($M = 4,3$) ενώ έπεται η εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος ($M = 4,2$). Στον αντίποδα η δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων (ψυχολόγων κ.ά.) λαμβάνει τη μικρότερη μέση απόκριση ($M = 3,6$) έχοντας παράλληλα τη μεγαλύτερη αντιφατικότητα στις αποκρίσεις της ($SD = 1,4$).

Πίνακας 10: Πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσονται στην παρέμβασή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.;

Παράγοντας	Πλήθος (Κενές)	Μέση Απόκριση	Τυπ. Απόκλιση	Επικρατούσα Απόκριση (Πλήθος)
Δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου	230 (4)	4,6	0,6	Πάρα πολύ (140)
Αξιοποίηση των βιωμάτων και "ιστοριών" του θύτη και του θύματος	229 (5)	4,0	0,8	Πολύ (112)
Ενεργός ακρόαση της άποψης τόσο του θύτη όσο και του θύματος	230 (4)	4,3	0,7	Πολύ (103)
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη και θύματος	230 (4)	4,0	1,0	Πολύ (107)
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων (ψυχολόγων κ.ά.)	227 (7)	3,6	1,4	Πολύ (81)
Συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος	231 (3)	4,0	1,0	Πολύ (111)
Εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος	231 (3)	4,2	0,8	Πολύ (115)
Διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα	224 (10)	3,9	0,9	Πολύ (96)

5.7.9 Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον ($M_{\Gamma} = 4, M_{\Lambda} = 3,4, p < 0,001$), τα κοινωνικά πρότυπα ($M_{\Gamma} = 4,1, M_{\Lambda} = 3,8, p = 0,009$), την μη αντίδραση σε περιστατικά εκφοβισμού ($M_{\Gamma} = 3,8, M_{\Lambda} = 3,4, p = 0,007$) αλλά και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση τόσο του θύματος ($M_{\Gamma} = 4,2, M_{\Lambda} = 3,8, p = 0,002$) όσο και του θύτη ($M_{\Gamma} = 4,1, M_{\Lambda} = 3,8, p = 0,036$) ως σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους.

Περαιτέρω, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεργασία με ειδικούς όπως ψυχολόγους και κοινωνιολόγους ($M_{\Gamma} = 3,4, M_{\Lambda} = 2,8, p = 0,001$), την αυξημένη επιτήρηση θύτη και θύματος ($M_{\Gamma} = 4, M_{\Lambda} = 3,7, p = 0,016$) αλλά και την υποστήριξη του θύματος από έναν συμμαθητή ($M_{\Gamma} = 3,4, M_{\Lambda} = 2,8, p = 0,001$) ως καταλληλότερους τρόπους παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού που

συμβαίνουν στο σχολείο από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους και τις επιλέγουν με στατιστικά μεγαλύτερη συχνότητα.

Ως προς τα γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπειρικλείουν τις υποχρεώσεις ως εκπαιδευτικού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως περισσότερο σημαντικά την αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία ($M_T = 4,1, M_A = 3,9, p = 0,034$), τη θετική και άνευ όρων υποδοχή του μαθητή ($M_T = 4,1, M_A = 3,7, p = 0,004$) την αυθεντικότητα ($M_T = 4,1, M_A = 3,8, p = 0,023$) και την ενσυναίσθηση ($M_T = 4,4, M_A = 3,9, p < 0,001$) απέναντι στους μαθητές αλλά και την αντίληψη του μαθητή ($M_T = 4,4, M_A = 3,9, p < 0,001$) και της τάξης ($M_T = 4,4, M_A = 3,9, p < 0,001$) ως ένα δυναμικό σύστημα.

Τέλος, ως προς τις πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσουν στην παρέμβασή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο συχνά στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους ($M_T = 4,3, M_A = 4, p = 0,016$).

5.7.10 Διαφοροποιήσεις ως προς το είδος του βασικού πτυχίου

Οι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, ανεξάρτητα από το αν έχουν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική ακαδημία ή από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ, θεωρούν τη σχολική επίδοση ως σημαντικότερο παράγοντα επιρροής του σχολικού εκφοβισμού από ότι οι απόφοιτοι άλλων τμημάτων ΑΕΙ ($F(2, 216) = 5,348, p = 0,005$). Ανάλογη διαφοροποίηση εμφανίζεται μεταξύ των αποφοίτων παιδαγωγικών τμημάτων και αποφοίτων άλλων τμημάτων ΑΕΙ σχετικά με την προσφυγή και συνεργασία με το σχολικό Σύμβουλο ($F(2, 219) = 5,934, p = 0,003$) αλλά και την υποστήριξη του θύτη από ένα συμμαθητή ($F(2, 216) = 3,186, p = 0,043$) ως ενέργειες για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών. Τέλος, οι πτυχιούχοι παιδαγωγικών ακαδημιών θεωρούν τη συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος ως περισσότερο σημαντική πτυχή της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών σε σχέση με τους συναδέλφους τους που αποφοίτησαν από άλλα τμήματα ΑΕΙ ($F(2, 218) = 6,180, p = 0,002$).

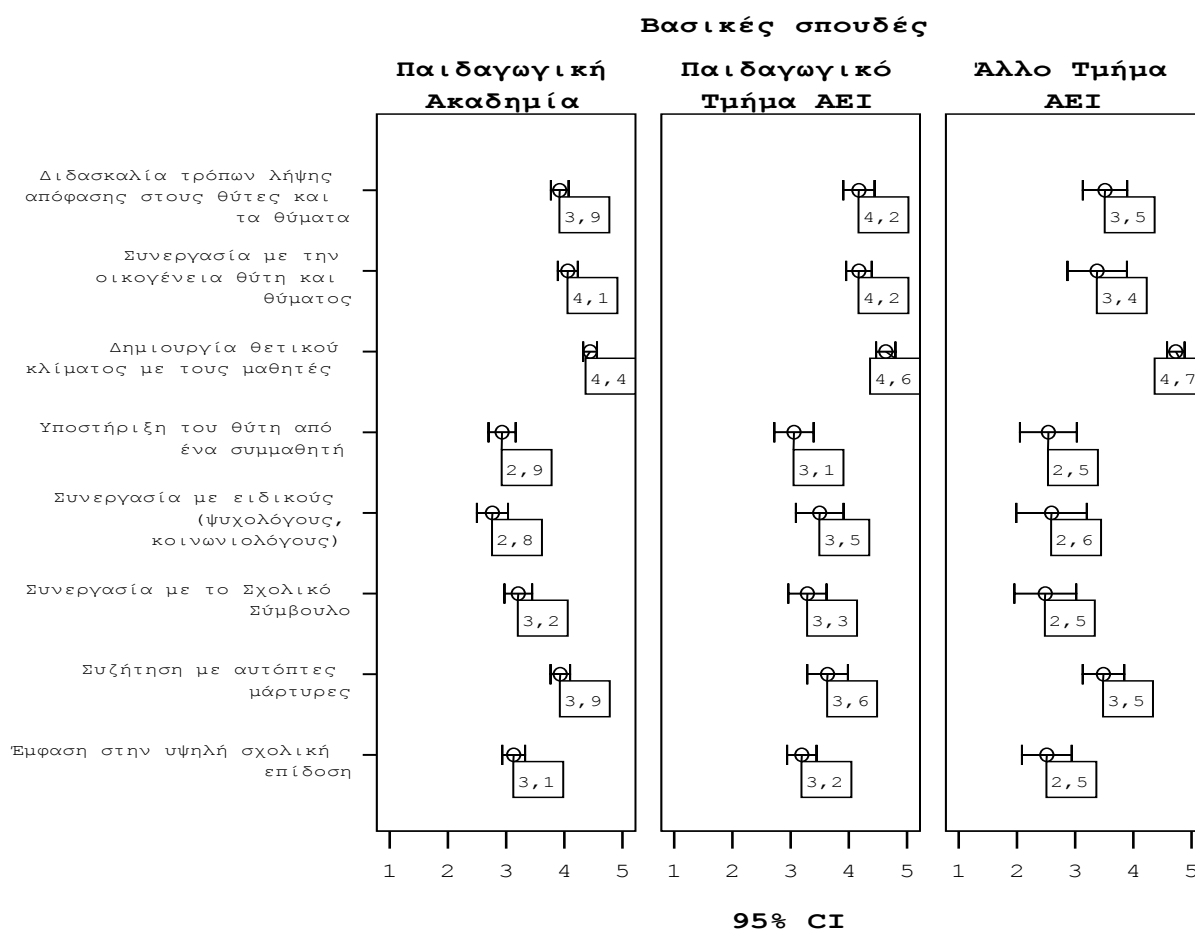
Πίνακας 11: Διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων που προσδιορίζονται από το είδος των βασικών σπουδών.

	Βασικές σπουδές			F	p
	Παιδαγωγική Ακαδημία (N = 130)	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ (N = 53)	Άλλο Τμήμα ΑΕΙ (N = 41)		
Παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.					
Έμφαση στην υψηλή σχολική επίδοση	3,1 (1,1)*	3,2 (0,9)*	2,5 (1,3)	5,348	0,005

Τρόποι παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες	3,9 (0,9)	3,6 (1,2)	3,5 (1,1)	4,243	0,016
Συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο	3,3 (1,3)*	3,3 (1,2)*	2,5 (1,6)	5,934	0,003
Συνεργασία με ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνιολόγους)	2,9 (1,4)	3,5 (1,5)	2,6 (1,8)	4,433	0,013
Υποστήριξη του θύτη από ένα συμμαθητή	3 (1,3)*	3 (1,2)*	2,4 (1,5)	3,186	0,043
Γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπερικλείουν τις υποχρεώσεις ως εκπαιδευτικού.					
Δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές	4,5 (0,6)	4,6 (0,6)	4,7 (0,4)	3,594	0,029
Πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσονται στην παρέμβασή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.					
Συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος	4,1 (0,9)*	4,2 (0,8)*	3,5 (1,5)	6,18	0,002
Διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα	4 (0,8)*	4,2 (1)*	3,6 (1,1)	5,24	0,006

* ομοιογενείς κατηγορίες βάσει της δοκιμασίας Tukey'sB.



5.7.11 Διαφοροποιήσεις ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Οι ερωτώμενοι με μικρή προϋπηρεσία (1 έως 5 έτη) διαχωρίζονται από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς ως προς τους τρόπους που επιλέγουν για να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα επιλέγουν με στατιστικά μικρότερη συχνότητα από τους υπόλοιπους τη συζήτηση με το θύμα ($F(5, 225) = 3,639, p = 0,003$), τη συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες ($F(5, 226) = 2,628, p = 0,025$) και τη συνεργασία με τους γονείς του θύτη ($F(5, 225) = 3,452, p = 0,005$).

Πίνακας 12: Διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων που προσδιορίζονται από την εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

	1 έως 5 (N = 15)	6 έως 10 (N = 17)	11 έως 15 (N = 31)	16 έως 20 (N = 52)	21 έως 25 (N = 38)	πάνω από 25 (N = 79)	F	p
Μορφές εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου								
Αποκλεισμός από παρέες	3,1 (1,2)	2,6 (1,4)	2,8 (1,4)	2,5 (1,3)	3,3 (1,1)	2,6 (1,1)	2,409	0,038
Παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.								
Το φύλο του θύματος	2,1 (1,3)	2,9 (1)	2 (1,3)	2,4 (1,3)	2,8 (1,1)	2,6 (1,2)	2,521	0,03

Η χώρα προέλευσης του θύματος	3,3 (1,3)	4,2 (0,7)	3,8 (1,2)	3,3 (1,3)	3,8 (1)	3,5 (1)	2,531	0,03
Η χώρα προέλευσης του θύτη	2,8 (1,4)	4 (0,7)	3,7 (1,3)	3,2 (1,3)	3,7 (1,1)	3,5 (1)	2,755	0,019
Τρόποι παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.								
Συζήτηση με το θύμα	3,7 (1,2)	4,7 (0,5)	4,5 (0,6)	4,3 (0,6)	4,3 (0,8)	4,3 (0,8)	3,639	0,003
Συζήτηση με το θύτη και με το θύμα	3,9 (1,2)	4,6 (0,6)	4,4 (0,8)	4,2 (0,7)	4,4 (0,7)	4,3 (0,8)	1,585	0,165
Συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες	2,9 (1)	3,6 (1,1)	3,8 (1)	3,8 (1,1)	3,7 (1)	3,9 (0,9)	2,628	0,025
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	2,9 (1,4)	3,7 (1,1)	3,9 (1,1)	3,9 (1)	4 (0,9)	4,1 (0,9)	3,452	0,005
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	2,8 (1,4)	3,7 (1)	3,8 (1,1)	3,9 (1)	4 (0,9)	4 (0,9)	4,012	0,002
Συνεργασία με γονείς θύτη και θύματος	2,9 (1,4)	3,4 (1,4)	3,7 (1,3)	3,9 (1)	4 (1)	3,9 (1)	3,014	0,012
Γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπειρικλείουν τις υποχρεώσεις ως εκπαιδευτικού.								
Ανάδειξη του "προσώπου" του μαθητή	3,5 (1,2)	4,1 (1,2)	4,4 (0,8)	4,1 (0,9)	4,3 (0,8)	4,1 (0,8)	2,283	0,047
Πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσονται στην παρέμβασή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.								
Εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος	3,7 (1,2)	4 (0,8)	4,4 (0,8)	4,2 (0,7)	4,3 (0,8)	4,3 (0,6)	2,327	0,044
Διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα	3,5 (1,1)	3,5 (1,1)	4,3 (0,9)	3,9 (1)	3,9 (1)	4,1 (0,7)	2,724	0,021
* ομοιογενείς κατηγορίες βάσει της δοκιμασίας Tukey'sB.								

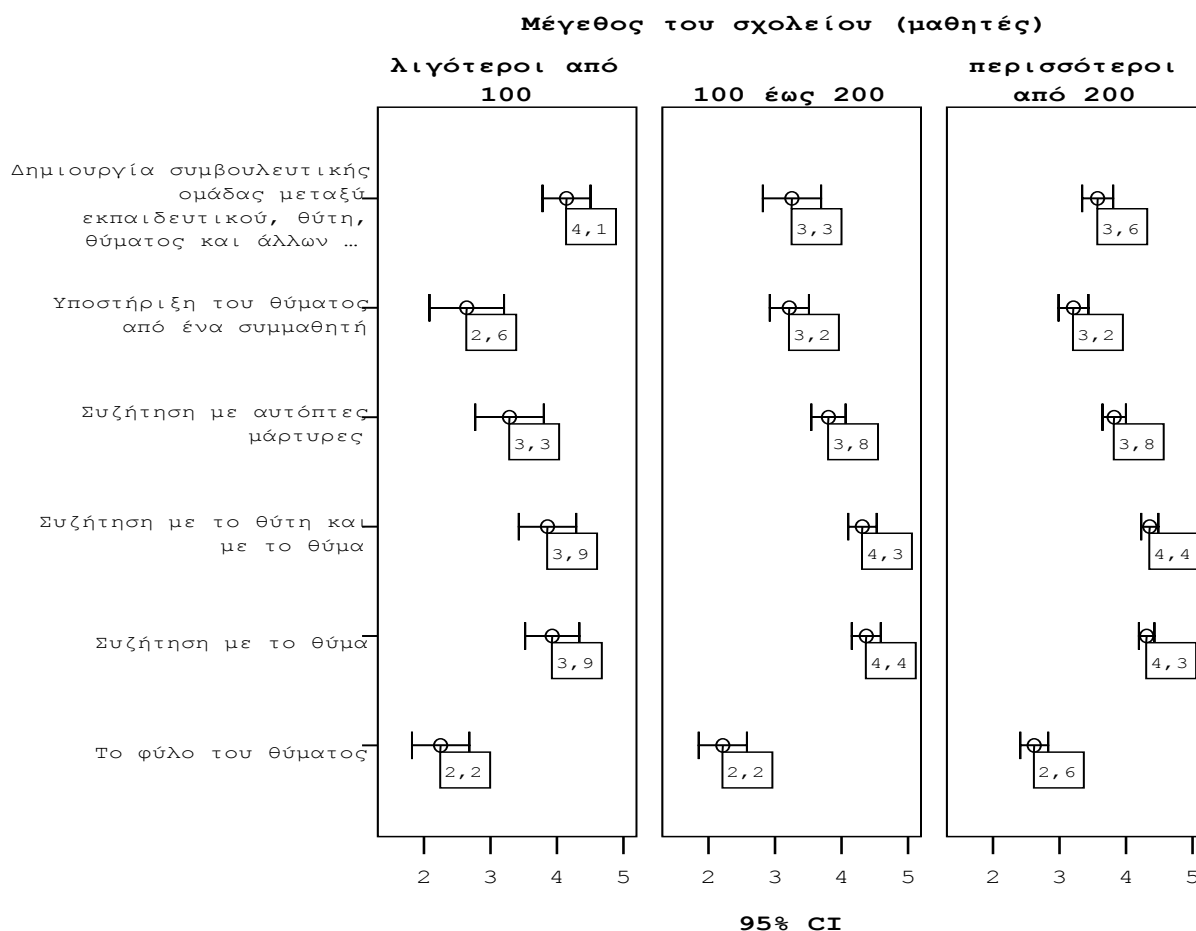
5.7.12 Διαφοροποιήσεις ως προς το μέγεθος του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μεσαίου ή μεγάλου μεγέθους σχολεία (περισσότεροι από 100 μαθητές) τείνουν να επιλέγουν περισσότερο τη συζήτηση με το θύτη και το θύμα ($F(2, 223) = 4,796, p = 0,009$) αλλά και με αυτόπτες μάρτυρες ($F(2, 227) = 4,035, p = 0,019$) ενώ τείνουν να επιλέγουν περισσότερο από αυτούς που εργάζονται σε μικρά σχολεία (έως 100 μαθητές) την υποστήριξη του θύματος από ένα συμμαθητή ($F(2, 219) = 3,579, p = 0,03$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων σχολείων τείνουν να δημιουργούν συμβουλευτική ομάδα μεταξύ εκπαιδευτικών, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων με μεγαλύτερη συχνότητα από ότι οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων σχολείων ($F(2, 220) = 3,468, p = 0,033$).

Πίνακας 13: Διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων που προσδιορίζονται από το μέγεθος του σχολείου.

	Μέγεθος του σχολείου (μαθητές)			F	p
	λιγότεροι από 100 (N = 29)	100 έως 200 (N = 57)	περισσότεροι από 200 (N = 144)		
Παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.					
Το φύλο του θύματος	2,3 (1,1)	2,1 (1,3)	2,6 (1,2)	3,731	0,025
Τρόποι παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.					
Σωματική τιμωρία του θύτη	0,4 (0,8)	0,1 (0,4)	0,1 (0,4)	3,45	0,033
Συζήτηση με το θύμα	3,9 (1)	4,4 (0,8)	4,3 (0,7)	4,208	0,016
Συζήτηση με το θύτη και με το θύμα	3,9 (1,1)	4,3 (0,7)	4,4 (0,7)	4,796	0,009
Συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες	3,3 (1,3)	3,9 (0,9)	3,8 (1)	4,035	0,019
Υποστήριξη του θύματος από ένα συμμαθητή	2,6 (1,5)	3,3 (1)	3,2 (1,3)	3,579	0,03
Πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσονται στην παρέμβασή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.					
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων (ψυχολόγων κ.ά.)	4,1 (0,9)	3,3 (1,6)	3,5 (1,4)	3,468	0,033

* ομοιογενείς κατηγορίες βάσει της δοκιμασίας Tukey'sB.



5.7.13 Διαφοροποιήσεις ως προς την επιμόρφωση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό τείνουν να είναι περισσότερο διαλλακτικοί επιδιώκοντας περισσότερο από τους άλλους τη συζήτηση με το θύτη ($t(231) = 2,021, p = 0,044$) και το θύμα ($t(231) = 2,510, p = 0,013$) αλλά και τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους γονείς αλλά και υπηρεσιακούς και επιστημονικούς παράγοντες όπως ο Σχολικός Σύμβουλος ($t(229) = 3,386, p = 0,001$) ή ειδικοί όπως ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι ($t(227) = 3,302, p = 0,001$). Επιπλέον, τείνουν να εμπλέκουν τους συμμαθητές του θύτη και του θύματος στην διαδικασία επίλυσης κάθε τέτοιας κατάστασης είτε ζητώντας από τους μαθητές την λήψη απόφασης για τον τρόπο αντιμετώπισης του περιστατικού ($t(226) = 2,209, p = 0,028$) είτε ζητώντας την υποστήριξη του θύτη ($t(227) = 2,196, p = 0,029$) από κάποιον συμμαθητή του. Τέλος, θεωρούν πως στις υποχρεώσεις τους ως εκπαιδευτικοί εμπλεκείται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή ($t(229) = 2,984, p = 0,003$) ενώ συμφωνούν στη δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που δεν παρακολούθησαν κάποια επιμόρφωση ($t(229) = 3,343, p = 0,004$).

Πίνακας 14: Διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων που προσδιορίζονται από την επιμόρφωση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

	Όχι (N = 77)	Ναι (N = 157)	t	df	p
Τρόποι παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.					
Συζήτηση με το θύτη	4,2 (0,9)	4,4 (0,7)	2,021	231	,044
Συζήτηση με το θύμα	4,1 (0,9)	4,4 (0,7)	2,510	231	,013
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	3,5 (1,3)	4,1 (0,8)	4,217	231	,000
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	3,5 (1,3)	4,1 (0,8)	3,911	232	,000
Συνεργασία με γονείς θύτη και θύματος	3,5 (1,3)	4 (1)	3,105	231	,002
Συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο	2,7 (1,5)	3,3 (1,3)	3,386	229	,001
Συνεργασία με ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνιολόγους)	2,5 (1,6)	3,2 (1,5)	3,302	227	,001
Αυξημένη επιτήρηση θύτη και θύματος	3,6 (1)	4 (0,8)	3,830	228	,000
Υποστήριξη του θύτη από ένα συμμαθητή	2,6 (1,4)	3 (1,3)	2,196	227	,029
Λήψη απόφασης από τους υπόλοιπους μαθητές για τον τρόπο αντιμετώπισης του περιστατικού	3 (1,6)	3,4 (1,5)	2,209	226	,028
Γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπερικλείουν τις υποχρεώσεις ως εκπαιδευτικού.					
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή	4,4 (0,7)	4,6 (0,5)	2,984	229	,003
Πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσονται στην παρέμβασή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.					
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων (ψυχολόγων κ.ά.)	3,2 (1,5)	3,7 (1,3)	3,002	225	,003
Συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος	3,7 (1,3)	4,2 (0,9)	3,343	229	,001
Διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα	3,7 (1,0)	4,1 (0,9)	2,918	222	,004

5.7.14 Διαφοροποιήσεις ως προς την επιμόρφωση σχετικά με τη συμβουλευτική.

Οι ερωτώμενοι που δήλωσαν πως έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη συμβουλευτική τείνουν να θεωρούν περισσότερο σημαντικούς παράγοντες το οικογενειακό περιβάλλον ($t(229) = 2,381, p = 0,018$), την ηλικία του θύτη ($t(228) = 2,238, p = 0,026$) και του θύματος ($t(229) = 2,870, p = 0,004$) σε σχέση με όσους, που δεν είχαν τέτοιου είδους επιμόρφωση. Περαιτέρω, τείνουν να είναι περισσότερο διαλλακτικοί επιδιώκοντας περισσότερο από τους άλλους εκπαιδευτικούς την συζήτηση με το θύτη ($t(231) = 2,664, p = 0,008$) και το θύμα ($t(231) = 2,402, p = 0,017$) αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς αλλά και υπηρεσιακούς και επιστημονικούς παράγοντες όπως ο Σχολικός Σύμβουλος ή και ειδικοί όπως ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι. Τέλος, εκτιμούν πως η δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου, η εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος και η διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα αποτελούν πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσονται στην συμβουλευτική σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 15: Διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων που προσδιορίζονται από την επιμόρφωση σχετικά με τη συμβουλευτική.

	Όχι (N = 86)	Ναι (N = 148)	t	df	p
Παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.					
Οικογενειακό περιβάλλον	3,6 (1,3)	4 (1)	2,381	229	,018
Παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.					
Η ηλικία του θύματος	2,8 (1,2)	3,2 (1)	2,870	229	,004
Η ηλικία του θύτη	3 (1,3)	3,3 (1)	2,238	228	,026
Τρόποι παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.					
Παραπομπή του θύτη και του θύματος στο Δ/ντή	2,9 (1,4)	3,3 (1,3)	2,077	225	,039
Συζήτηση με το θύτη	4,1 (0,9)	4,4 (0,7)	2,664	231	,008
Συζήτηση με το θύμα	4,2 (0,9)	4,4 (0,7)	2,402	231	,017
Συζήτηση με το θύτη και με το θύμα	4,1 (0,9)	4,4 (0,7)	2,360	228	,019
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	3,6 (1,2)	4,1 (0,9)	2,990	231	,003
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	3,6 (1,1)	4,1 (0,9)	3,507	232	,001
Συνεργασία με γονείς θύτη και θύματος	3,5 (1,2)	4 (1)	3,191	231	,002
Συνεργασία με ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνιολόγους)	2,5 (1,6)	3,2 (1,4)	3,533	227	,000
Αυξημένη επιτήρηση θύτη και θύματος	3,7 (1)	4 (0,8)	2,709	228	,007

Ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών	4,2 (0,8)	4,4 (0,7)	2,534 229 ,012
Ανάδειξη του "προσώπου" του μαθητή	3,9 (1)	4,2 (0,8)	2,809 228 ,005
Γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπερικλείουν τις υποχρεώσεις ως εκπαιδευτικού.			
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή	4,3 (0,7)	4,6 (0,5)	3,575 229 ,000
Ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές	4 (0,8)	4,4 (0,7)	3,063 222 ,002
Αντίληψη του μαθητή ως δυναμικού συστήματος	3,9 (0,8)	4,2 (0,7)	3,387 225 ,001
Αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα	4,1 (0,8)	4,4 (0,7)	2,434 229 ,016
Πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσονται στην παρέμβασή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.			
Δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου	4,5 (0,6)	4,6 (0,5)	2,141 228 ,033
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων (ψυχολόγων κ.ά.)	3,2 (1,5)	3,7 (1,3)	2,654 225 ,009
Συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος	3,8 (1,1)	4,1 (1)	2,159 229 ,032
Εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος	4,1 (0,7)	4,3 (0,8)	2,538 229 ,012
Διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα	3,6 (1)	4,1 (0,8)	3,988 222 ,000

6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Για τη διαμόρφωση μίας σωστής πολιτικής πρόληψης της σχολικής βίας είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας. Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κινητοποιούνται για το περιορισμό των συμβάντων εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου και τη θυματοποίηση μέρους των μαθητών που υφίστανται τις συνέπειες αυτής της ιδιαίτερης μορφής επιθετικότητας.

Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της παρούσης εργασίας είναι πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και τη συμβουλευτική τείνουν να έχουν διαφορετική αντιμετώπιση στα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον στη βάση μίας βαθύτερης κατανόησης αυτών των φαινομένων αν και η παρούσα μελέτη δεν είναι δυνατόν να αποδείξει αν η διαφορετική αυτή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί οφείλεται σε αυτήν ακριβώς την επιμόρφωση ή σε κάποιο άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αυτών των εκπαιδευτικών που τους δημιούργησε την ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση σχετικά με αυτό το φαινόμενο ώστε να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί και ποιοτικοί δάσκαλοι/ες.

6.1 Μορφές εκφοβισμού που εντοπίζονται στο χώρο στο σχολείο.

Εκφοβιστικές ενέργειες όπως οι λεκτικές προσβολές όσο και ο σωματικός εκφοβισμός είναι γεγονότα που παρατηρούνται συχνά στο χώρο του σχολείου ενώ λιγότερο συχνά παρατηρούνται συμπεριφορές που εντάσσονται στην κατηγορία του ψυχολογικού εκφοβισμού όπως η αποστολή των προσβλητικών επιστολών και ενοχλητικών μηνυμάτων ή η διάδοση άσχημων φημών, συνέπεια ενδεχομένως της περιορισμένης πρόσβασης που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε ηλεκτρονικές συσκευές όπως κινητά τηλέφωνα, συσκευές με οθόνη αφής (ταμπλέτες) κ.α. που καθιστούν εύκολες αυτές τις ενέργειες.

6.2 Παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η χαμηλή αυτοεκτίμηση τόσο του θύτη όσο και του θύματος αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενίσχυσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, εύρημα που συμφωνεί με όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Andreou, 2000, 2001, Bultton&Underwood, 1992. Delfabbroetal., 2006) ενώ ένας από τους κύριους λόγους στους οποίους αποδίδεται είναι το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Στην κατεύθυνση της ερμηνείας αυτής της συσχέτισης μπορεί να αναφερθεί πως το σωματικά ισχυρό παιδί μεγαλώνοντας σε μία μη ισορροπημένη οικογένεια δεν αναπτύσσεται ισορροπημένα, αδυνατεί να ελέγξει τις παρορμήσεις του και νιώθοντας την ανάγκη να κυριαρχεί γίνεται θύτης και εκφοβιστής άλλων παιδιών (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Παράλληλα, το σωματικά αδύναμο ή «διαφορετικό» παιδί που προέρχεται από μία οικογένεια στην οποία υπήρχε έλλειψη ενθάρρυνσης, έλλειψη φροντίδας,

έλλειψη στήριξης του από τους γονείς, έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων και οικογενειακές συγκρούσεις, είναι περισσότερο πιθανό να έχει αναπτύξει αρνητική αυτοεκτίμηση και να αποδέχεται ως αναπόφευκτες και φυσιολογικές τέτοιες ενέργειες από άλλους συμμαθητές του (Τσιάντης, 2008).

Ιδιαίτερα, στο παραπάνω πλαίσιο αρμόζει να αναφερθεί η μεγαλύτερη ευαισθησία των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την αναγνώριση της αυτοεκτίμησης και του οικογενειακού περιβάλλοντος ως παράγοντες ενίσχυσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στην καλύτερη αντίληψη και ευαισθησία των γυναικών για τη σημαντικότητα της ικανοποίησης κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία των κοινωνικοσυναισθηματικών και βασικών ψυχολογικών αναγκών ενός παιδιού η έλλειψη των οποίων προκαλεί ψυχικά τραύματα και ενδοψυχικές συγκρούσεις που δεν του επιτρέπουν να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις και μηχανισμούς διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής (Χρηστάκης, 2001).

Περαιτέρω, επισημαίνεται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και η συνεχής έκθεση των παιδιών σε ιδιαίτερα βίαιες συμπεριφορές είτε με την ανάδειξή τους σε μείζονα κοινωνικά γεγονότα μέσω των δελτίων ειδήσεων και άλλων εκπομπών είτε με την παρουσίασή τους ως φυσιολογικές συμπεριφορές μέσα από παιδικές σειρές ή μέσα από κινηματογραφικές παραγωγές, έκθεση που μπορεί να διαμορφώσει αντικοινωνικές στάσεις, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, ιδιαίτερα στην περίπτωση όπου δεν έχει αποκτήσει ανάλογα ισχυρά υποδείγματα από την οικογένειά του (Νόβα - Καλτσούνη, 2005).

Τέλος, ιδιαίτερη κρίνεται η παρατήρηση πως οι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, ανεξάρτητα από το αν έχουν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική ακαδημία ή από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ, θεωρούν τη σχολική επίδοση ως σημαντικότερο παράγοντα επιρροής του σχολικού εκφοβισμού από ότι οι απόφοιτοι άλλων τμημάτων ΑΕΙ γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι γνωστικά αντικείμενα όπως η μουσική, τα καλλιτεχνικά ή η γυμναστική που διδάσκουν οι απόφοιτοι άλλων ΑΕΙ γεννάνε περισσότερα θετικά συναισθήματα στα παιδιά γεγονός που τα κάνει να τα αντιμετωπίζουν περισσότερο σαν διασκέδαση δίνοντας μικρότερη σημασία στην αξιολογητική διάστασή τους.

6.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού.

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση των συμβάντων εκφοβισμού οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν όλες τις πτυχές που καθιστούν έναν μαθητή «διαφορετικό» από τους συμμαθητές του όπως το φύλο του, η ηλικία του και η χώρα προέλευσής του. Βεβαίως, αυτοί οι παράγοντες δεν εξηγούν τις βαθύτερες αιτίες για τις οποίες στοχοποιούνται οι αλλοδαποί μαθητές από τους ντόπιους, οι μικροί και αδύναμοι από τους μεγαλύτερους και δυνατότερους ή οι πνευματικά υποδεέστεροι από τους υπολοίπους. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί ενδεχομένως να αναφερθεί πως η διαφορετικότητα είναι ανεπιθύμητη από το ίδιο το σύστημα της εκπαίδευσης που απαιτεί την

ομοιομορφία και κοινή συμπεριφορά όλων των μαθητών κάτω από τον κανονισμό λειτουργίας του σχολείου καταδεικνύοντας έτσι ως ανάρμοστες όλες τις παρεκκλίσεις ενώ παράλληλα η αποδοχή της αυθεντικότητας του δασκάλου δίνει το παράδειγμα στα παιδιά για μίμηση της διαδικασίας στη δική τους κοινότητα με τη αυτόβουλη δημιουργία ισχυρών κριτών που θα αναλάβουν το ρόλο του αξιολογητή για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Χρηστάκης, 2001).

Ιδιαίτερη, κρίνεται η παρατήρηση πως όσοι από τους ερωτώμενους έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη συμβουλευτική σε θέματα σχολικού εκφοβισμού τείνουν να αναγνωρίζουν ως περισσότερο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν ή ενισχύουν το σχολικό εκφοβισμό το οικογενειακό περιβάλλον και την ηλικία των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά τα περιστατικά ως θύτες ή θύματα, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στη καλύτερη κατανόηση αυτών των συμβάντων ύστερα από την επιμόρφωση ή εκπαίδευση που έλαβαν για αυτό το ζήτημα.

6.4 Τρόποι παρέμβασης για τα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Ως προς τους τρόπους παρέμβασης για τα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο καταδεικνύεται πως η συζήτηση με την υπόλοιπη τάξη για το φαινόμενο του εκφοβισμού επιλέγεται ως το συχνότερο μέσο αντίδρασης από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς παράλληλα με τη συζήτηση με το θύτη και με το θύμα τέτοιων περιστατικών καταδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την αναγνώριση των εκπαιδευτικών για τον ιδιαίτερη ευθύνη τους να καταστήσουν τους μαθητές τους ικανούς να ενταχθούν στην κοινωνία και να αναπτύξουν δεξιότητες ικανές για την ομαλή διεύθυνση των προβλημάτων τους ενώ παράλληλα αντανάκλα την επιθυμία τους να χρησιμοποιούν τεχνικές της συμβουλευτικής όπως η ενεργητική ακρόαση, η εστίαση, η αντανάκλαση συναισθημάτων, η ενθάρρυνση, η αυτοαποκάλυψη, η αμεσότητα, η πληροφόρηση, και η καθοδήγηση (Βλ.Μαλακίωση – Λοίζου 2001 Ανδρέου 2011) .

Τους παραπάνω δύο τρόπους αντίδρασης ακολουθεί η συνεργασία με τους γονείς του θύτη και του θύματος, η αυξημένη επιτήρηση θύτη και θύματος αλλά και η συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες. Στο παραπάνω πλαίσιο, ιδιαίτερη είναι η παρατήρηση πως οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία επιλέγουν με στατιστικά μικρότερη συχνότητα από τους υπόλοιπους τη συζήτηση με το θύμα, τη συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες και τη συνεργασία με τους γονείς του θύτη, γεγονός που πιθανώς ερμηνεύεται ως έλλειψη αυτοπεποίθησης αλλά και γνώσεων για τη παιδαγωγική διαχείριση τέτοιων καταστάσεων.

Η παραπομπή του θύτη ή/και του θύματος στο Δ/ντή επιλέγεται πολύ συχνά έχοντας ωστόσο μεγάλο εύρος αποκρίσεων μεταξύ των ερωτώμενων γεγονός που δείχνει πιθανώς έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους μίας ομάδας εκπαιδευτικών για τη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων ενώ παράλληλα δείχνει την επίγνωση των υπολοίπων για τη μικρή αποτελεσματικότητα της τιμωρίας σε

αυτές τις περιπτώσεις (Rivers κ.α., 2007). Το ίδιο αντιφατικές είναι οι αποκρίσεις σχετικά με τη συχνότητα που επιλέγεται η συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο αντιφατικότητα που οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι άλλων ΑΕΙ προσφεύγουν με στατιστικά μικρότερη συχνότητα στο Σχολικό Σύμβουλο από ότι οι απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στην αίσθηση τους πως αποτελούν μία ετερογενής μονάδα στο σώμα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και νιώθουν περισσότερο αποξενωμένοι από το Σχολικό Σύμβουλό από ότι οι άλλοι συνάδελφοί τους.

Περαιτέρω, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσφεύγουν με μεγαλύτερη συχνότητα στη συνεργασία με ειδικούς όπως ψυχολόγους και κοινωνιολόγους αλλά και την υποστήριξη του θύματος από έναν συμμαθητή του σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους και τις επιλέγουν με στατιστικά μεγαλύτερη συχνότητα, ένδειξη πως οι γυναίκες έχοντας καλύτερη αναγνώριση των ψυχολογικών ανεπαρκειών που βρίσκονται πίσω από αυτά τα συμβάντα αναγνωρίζουν πως οι βαθύτερες αιτίες αυτών των περιστατικών είναι ψυχολογικής υφής και προστρέχουν σε εξειδικευμένη βοήθεια.

6.5 Απόψεις και στάσεις σχετικά με τη συμβουλευτική.

Οι σημαντικότερες υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές, και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, προϋποθέσεις απαραίτητες για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να λειτουργήσει συμβουλευτικά (Τσαπρούνης, 2001). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φαίνεται πως είναι κοινωνοί αυτού του γεγονότος καθώς αναγνωρίζουν τη δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου ως την πλέον σημαντική υποχρέωση ενώ επιπλέον την εντάσσουν στις παρεμβάσεις τους σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η ενεργός ακρόαση της άποψης τόσο του θύτη όσο και του θύματος ακολουθεί ενώ έπεται η εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος, η αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα και η ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως περισσότερο σημαντικά γνωρίσματα της συμβουλευτικής την αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία τη θετική και άνευ όρων υποδοχή του μαθητή την αυθεντικότητα και την ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές δείχνοντας πως αναγνωρίζουν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους πως αν ο μαθητής νιώσει ότι τον αποδέχεται ο δάσκαλος, τότε τίθενται οι βάσεις μια αληθινής συμβουλευτικής σχέσης. (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006) ενώ αναγνωρίζουν επίσης πως το σχολείο οφείλει να συνεχίσει την ψυχική καλλιέργεια του παιδιού από το σημείο που σταματάει η οικογένειά του, ο πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης του. Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται και το εύρημα πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν στις παρεμβάσεις τους περισσότερο συχνά την εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους.

Οι πτυχιούχοι παιδαγωγικών ακαδημιών θεωρούν τη συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος ως περισσότερο σημαντική πτυχή της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών σε σχέση με τους συναδέλφους τους που αποφοίτησαν από άλλα τμήματα ΑΕΙ, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στο περισσότερο εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών τους που τους έχει οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση για την άμεση συσχέτιση της συμπεριφοράς ενός παιδιού στο σχολείο και τις σχέσεις που έχει αυτό με τους συμμαθητές τους με τη σχέση με τους γονείς του και το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Τέλος, ένα σημαντικό και εμφανές συμπέρασμα της παρούσης είναι πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν τα οφέλη της επιμόρφωσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και έχουν διαφορετική αντίληψη αυτών των συμβάντων και περισσότερο δημοκρατική διαχείριση προσπαθώντας να εντοπίσουν τις βαθύτερες αιτίες που κρύβονται πίσω από αυτές τις συμπεριφορές. Η Συμβουλευτική αναδεικνύεται ως ένας κλάδος που μπορεί αλλά και πρέπει να έχει εφαρμογή στο σύγχρονο σχολείο, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στις παρεμβάσεις για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Επίλογος – Προτάσεις

Ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας αναλαμβάνει την ευθύνη να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς, να ενταχθούν στην κοινωνία ως όσο το δυνατόν ολοκληρωμένοι πολίτες και να αναπτύξουν δεξιότητες ικανές για την ομαλή μετάβαση στην κοινωνία των ενηλίκων.

Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν τη συμβολική συνέχιση της οικογένειας των παιδιών και εκ των πραγμάτων έχουν μεγαλύτερη επιρροή στην ψυχική ισορροπία τους και την ηθική τους καλλιέργεια από ότι οι εκπαιδευτικοί άλλων βαθμίδων. Πέρα από τη μετάδοση γνώσεων καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τη ζωή με θάρρος και αισιοδοξία και να διαμορφώσουν τους χαρακτήρες τους προετοιμάζοντάς τους να ενταχθούν στην κοινωνία. Η συμβουλευτική ικανότητα των δασκάλων είναι σημαντική και κρίσιμη για την επιτυχή ολοκλήρωσή των στόχων τους και η κοινωνία οφείλει να τους προετοιμάζει όσο το δυνατόν καλύτερα ώστε να έχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα σε αυτή τη σημαντική τους υποχρέωση. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος οφείλει να εντοπίζει και να προσπαθεί να αλλάξει τις δυσλειτουργικές και αντικοινωνικές πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών αλλά και να δίνει ηθικά κίνητρα για τη βελτίωση των θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη αποβλέποντας στην αποδυνάμωση των μηχανισμών επιβολής εξουσιαστικής δύναμης εις βάρος των ανίσχυρων μαθητών (Andreouetal., 2007)

Είναι φανερό, ωστόσο πως για την επιτυχή εκπλήρωση των σκοπών του ο δάσκαλος δεν μπορεί και δεν πρέπει να βασιστεί αποκλειστικά στη γενικότερη παιδαγωγική του εκπαίδευση και γνώση. Το βασικότερο συμπέρασμα της παρούσης εργασίας είναι πως η επιμόρφωσή του δασκάλου

με κάθε πρόσφορο τρόπο για το σχολικό εκφοβισμό, του προσφέρει θεωρητικές γνώσεις για να καλλιεργήσει μέσα του την ψυχική δομή ώστε να μπορεί να ερμηνεύει καλύτερα μία τέτοια κατάσταση τόσο από τη μεριά του θύτη όσο και από τη μεριά του θύματος και να λαμβάνει κατάλληλες αποφάσεις στα πλαίσια μίας αποτελεσματικής διαχείρισης του συμβάντος με το μεγαλύτερο δυνατό όφελος τόσο για το δράστη όσο και για το θύμα του εκφοβισμού.

Στα πλαίσια των παραπάνω παρατηρήσεων προτείνεται η ένταξη επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο βασικό πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων αλλά και η ενεργητική εμπλοκή των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε προγράμματα και δράσεις σχετικές με το σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, προτείνεται η ανάληψη ιδιαίτερων δράσεων από τον Σχολικό Σύμβουλο για τη βελτίωση της επικοινωνίας του με τους αποφοίτους άλλων τμημάτων ΑΕΙ που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ώστε να μη διστάζουν να προσφεύγουν σε αυτόν στην περίπτωση όπου γίνονται δέκτες παραπόνων από κάποιον μαθητή για κάποιο τέτοιο συμβάν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου Ε., (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός
- Ανδρέου Ε., (2011). *Χορεύοντας με τους Λύκους*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο
- Ανδρέου, Ε., (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο : Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής* 4, 55-70.
- Αρχοντόγλου, Α., (2005) Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο .Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Γεωργίου, Σ., (2007) .Πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών. Σχολική βία. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Διπλωματική εργασία. Αθήνα : Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Γεωργούλας, Σ., (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα, Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Θάνος, θ., (2009). Ποσοτικά και Ποιοτικά Χαρακτηριστικά της Σχολικής Παραβατικότητας. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. *Ρέθυμνο*, 04/2009.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν. Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Ταούλας, Κ., (2002). Η φύση Κι η έκταση της Σχολικής Επιθετικότητας και «Κακοποίησης». Αθήνα : Γρηγόρη.
- Κουρκούτας, Η., (2007). Προβλήματα Συμπεριφοράς στα παιδιά : Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του Σχολείου. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση - Λοϊζου, Μ., (2001). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., (1998). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Α΄: Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα : Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., (2006). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Μπεζέ, Λ., επιμ., (1998). *Βία στο Σχολείο και Βία του Σχολείου*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Μπρούζος, Α., (2009). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής. Μία Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg*
- Νόβα-Καλτσούνη Χ., Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Αθήνα: Gutenberg, (1995), σ.113-114.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ., (2005). Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία – Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα : Gutenberg.

Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε., (1996). Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α., (2000). Όταν τα πράγματα αγριεύουν. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α., (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαϊτής Χ. (2007) Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.

Τσαπρούνης, Α., (2001). Η Συμβουλευτική Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο. Προβληματισμοί - Δυνατότητες - Προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρη

Τσιάντης, Ι., (2008). *Ενδοσχολική βία*. 11^ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, ΦΕΚ (2002). *Καθήκοντα και Αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών*. Τεύχος Β', αρ. φύλλου 1340 / 16 - 02 – 2002

Τσίγκανου, Ι. (2008) Το σχολείο θεάται ως κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός. Ελευθεροτυπία 29/3/2008.

Χριστάκης, Κ., Γ., (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση-Πρόληψη-Καταγραφή-Αντιμετώπιση. Αθήνα : Ατραπός.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ., (2007). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Η επίδραση φύλλου και εθνο- πολιτισμικής προέλευσης. Ψυχολογία, 14 (4), 23-32.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

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

Andreou, E. (2002). School bullying: Beliefs, attitudes and motives behind participation. *Cahiers de Psychopidagogie Curative et Interculturelle*, 2. 225-239.

Apple M. W. (2003) Making Critical Pedagogy Strategic. In Ilan Gur Ze' ev (ed) *Critical Theory and critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*.

Carney, A. & Merrell, K., (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem, *School Psychology International*, 22, 364 – 382

Craig, W., Henderson, K. & Murphy, J., (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21, 5 - 21
Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). Responding to Bullying: What Works?.

Fontana, D., Λώμη, Μ., (μτφ) (1996). Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη. Αθήνα : Σαββάλας.

Lee, C., (2006). Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals. London: Paul Chapman Publishing.

Lee, R. C., Tiley, C.E., & White, J.E.(2009). *The Place2Be: Measuring the effectiveness of a primary school-based therapeutic intervention in England and Scotland. Counselling and Psychotherapy Research* 9,151-159.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Έκδ.: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)

Olweus, D. (2001). Peer harrasment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harrasment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford.

Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

Rigby, K., (2005). Why Do Some Children Bully at School?: The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26, 147 – 161.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002)

Selosse J., (1998). Βία στο σχολείο, βία του σχολείου Στο : Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ Pain, J., (1998). Βία στο σχολείο και βία του σχολείου. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Teddle C. And Meza, J. (2005) Using informal and formal measures to create classroom profiles, In H. Jerome Freiberg (Ed) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London : Taylor & Francis.

Ηλεκτρονικές πηγές:

Γιοβαζολιάς, Α. (2007). *Σχολικός Εκφοβισμός - Θυματοποίηση. Ειδικά Χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση*. Ανακτήθηκε στις 24 - 02 - 2010 από την ιστοσελίδα [4grkids.pbworks.co/f/Σχολικός εκφοβισμός doc](http://4grkids.pbworks.co/f/Σχολικός_εκφοβισμός.doc).

Βασιλείου, Π.Σ. (χ.η.). *Πλευρές της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας που θα μπορούσαν να Συμβάλλουν στην Εμφάνιση του Φαινομένου του Εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε στις 18 - 05 - 2011 από την ιστοσελίδα srn-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01.

Zullig, K., J., Koopman, T., M., Ubbew, V., A., (2010) School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2)..

Marachi, R., Astor, R. V. and Behbenishty, R. (2007). Effects of student participation and teacher support on victimization in Israeli schools: An examination of gender, culture and school type. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 225-240.

Skiba, R., Simmons A.B., Peterson, R. & Forde, S.(2006) The SRS safe school survey : A broader perspective on school violence prevention. In S.R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.) *Handbook of school violence and school safety: from research to practice* (157-170). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Υπόδειγμα Ερωτηματολογίου

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα καθημερινό φαινόμενο, συμπεριλαμβάνει πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, οι οποίες τελούνται από ανηλίκους εναντίον ανηλίκων και έχουν επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια αυτών των παραβατικών πράξεων, ο πιο δυνατός ανήλικος (ή η πιο δυνατή ομάδα ανηλίκων) προσβάλλει ή επιτίθεται το λιγότερο δυνατό ανήλικο (ή τη λιγότερο δυνατή ομάδα ανηλίκων).

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί είναι ανώνυμο, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δημιουργήθηκε στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας με θέμα «**Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό**», στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ψυχικής Υγείας» του ΤΕΙ Λάρισας. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τον τρόπο κατανόησης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Bullying), καθώς και την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους ως συμβούλου πάνω σε θέματα Bullying.

Σας ευχαριστώ για τη συμβολή σας.

Με εκτίμηση Μουχτή Αλεξάνδρα δασκάλα (Δ/ντρια 41^{ου} Δημ. Σχολ. Λάρισας)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα **Ηλικία:**

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ Άλλο Τμήμα ΑΕΙ

Άλλο (τι;):-----

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο: Ναι Όχι

Μετεκπαίδευση σε ΣΕΛΔΕ: Ναι Όχι

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ: Ναι Όχι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης: Ναι Όχι

Διδακτορικό Δίπλωμα: Ναι Όχι

Άλλο: (τι;):-----

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 >25 έτη

Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε: -----

ΜΕΓΕΘΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ

Λιγότεροι από 100 μαθητές 100-200 περισσότεροι από 200

1. Πόσο ενήμεροι είναι οι εκπαιδευτικοί για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου (Bullying);

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1.	Κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying);		
2.	Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής σας έχετε παρακολουθήσει σε (Διδασκαλείο-ΣΕΛΔΕ) μαθήματα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying);		
3.	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο ή ημερίδα πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας σχετικό με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying);		
4.	Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σας σπουδών (Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό Δίπλωμα), έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying);		

2. Πόσο ενήμεροι είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέματα συμβουλευτικής;

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1.	Κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με τη συμβουλευτική;		
2.	Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής σας (Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ) έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με τη συμβουλευτική;		
3.	Κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών σας σπουδών (Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό Δίπλωμα) έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με τη συμβουλευτική;		
4.	Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα σχετικά με τη συμβουλευτική;		

3. Πόσο οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1.	Οικογενειακό περιβάλλον						
2.	Κοινωνικά πρότυπα(Κουλτούρα)						
3.	Μέσα μαζικής ενημέρωσης						
4.	Έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης και πρόληψης του εκφοβισμού						
5.	«Σιωπηροί παρατηρητές» περιστατικών εκφοβισμού						
6.	Φαινόμενα που ενισχύουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές (ξενοφοβία, ρατσισμός κ.ά.)						
7.	Χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος						
8.	Χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη						
9.	Έλλειψη ενημέρωσης γονέων για το χειρισμό ανάλογων κρίσεων						
10.	Έμφαση στην υψηλή σχολική επίδοση						

4. Πόσο συχνά εντοπίζεται στο χώρο του σχολείου τις παρακάτω μορφές εκφοβισμού;

		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Χειρονομίες						
2.	Προσβολές						
3.	Απειλητικές ματιές						
4.	εξευτελισμοί						
5.	Σπρώξιμο						
6.	Χτύπημα με χέρια και πόδια						
7.	Τράβηγμα μαλλιών						
8.	Φτύσιμο						
9.	Αρπαγή προσωπικών αντικειμένων						
10.	Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων						
11.	Διάδοση άσχημων φημών						
12.	Αποκλεισμός από παρέες						
13.	Ανώνυμες προσβλητικές επιστολές						
14.	Αποστολή ενοχλητικών μηνυμάτων						

5.Πόσο θεωρείται ότι επηρεάζουν τα παρακάτω στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού;

		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Αρκετά πολύ
1.	Το φύλο του θύματος						
2.	Το φύλο του θύτη						
3.	Η ηλικία του θύματος						
4.	Η ηλικία του θύτη						
5.	Η χώρα προέλευσης του θύματος						
6.	Η χώρα προέλευσης του θύτη						

6.Για την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο,πόσο συχνά επιλέγετε τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης;

		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Αρκετά πολύ
1.	Σωματική τιμωρία του θύτη						
2.	Παραπομπή του θύτη στο Δ/ντή						
3.	Παραπομπή του θύτη και του θύματος στο Δ/ντή						
4.	Συζήτηση με το θύτη						
5.	Συζήτηση με το θύμα						
6.	Συζήτηση με το θύτη και με το θύμα						
7.	Συζήτηση με αυτόπτες μάρτυρες						
8.	Συνεργασία με τους γονείς του θύτη						
9.	Συνεργασία με τους γονείς του θύματος						
10.	Συνεργασία με γονείς θύτη και θύματος						
11.	Συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο						
12.	Συνεργασία με ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνιολόγους)						
13.	Αυξημένη επιτήρηση θύτη και θύματος						
14.	Υποστήριξη του θύτη από ένα συμμαθητή						
15.	Υποστήριξη του θύματος						

	από ένα συμμαθητή						
16.	Συζήτηση με την υπόλοιπη τάξη για το φαινόμενο του εκφοβισμού						
17.	Λήψη απόφασης από τους υπόλοιπους μαθητές για τον τρόπο αντιμετώπισης του περιστατικού						

7. Τα παρακάτω γνωρίσματα της συμβουλευτικής σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εμπερικλείουν τις υποχρεώσεις σας ως εκπαιδευτικού;

		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές						
2.	Συμβουλευτικές δραστηριότητες με σκοπό την αυτοοργάνωση του μαθητή						
3.	Αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία						
4.	Ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών						
5.	Ανάδειξη του «προσώπου» του μαθητή						
6.	Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή						
7.	Θετική και άνευ όρων υποδοχή του μαθητή						
8.	Αυθεντικότητα απέναντι στους μαθητές						
9.	Ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές						
10.	Αντίληψη του μαθητή ως δυναμικού συστήματος						
11.	Αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα						

8. Στην παρέμβασή σας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ποιες από τις παρακάτω πτυχές της συμβουλευτικής εντάσσετε και σε ποιο βαθμό;

		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου						
2.	Αξιοποίηση των βιωμάτων και «ιστοριών» του θύτη και του θύματος						
3.	Ενεργός ακρόαση της άποψης τόσο του θύτη όσο και του θύματος						
4.	Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη και θύματος						
5.	Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων (ψυχολόγων κ.ά.)						
6.	Συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος						
7.	Εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος						
8.	Διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα						

Σας ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε