

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σχολείο και Κοινωνική Δικαιοσύνη

Ο ρόλος του σχολείου και των καθηγητών στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού: Μία ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και εκπαιδευτικών.

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΥΚΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Δρ. ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ-ΣΤΕΦΑΝΙΑ

ΒΟΛΟΣ 10/2/2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που βοήθησαν με το δικό τους τρόπο να ολοκληρωθεί η εκπόνηση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Μαρίνα Στεφανία Γιαννακάκη για τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής.

Η έρευνα δεν θα ήταν σε θέση να υλοποιηθεί χωρίς την προθυμία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των δέκα συνολικά σχολείων , καθώς και των μαθητών τους , τους οποίους ομοίως ευχαριστώ από καρδιάς.

Αφιέρωση

στη μητέρα μου Ήβη, που υπήρξε το στήριγμά μου το χρονικό διάστημα που έπεσα θύμα λεκτικού και οπτικού εκφοβισμού κατά τη φοίτησή μου στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται

Υπεύθυνη δήλωση λογοκλοπής

Η Δήμητρα Κούκιου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο “ Σχολείο και Κοινωνική Δικαιοσύνη.Ο ρόλος του σχολείου και των καθηγητών στην πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων εκφοβισμού: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων μαθητών και καθηγητών”αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Δήμητρα Κούκιου

Περίληψη

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το πρόβλημα αυτό είναι ορατό σε όλες τις βαθμίδες(πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση) και έχει την ιδιαιτερότητα ότι οφείλεται σε πάρα πολλούς παράγοντες που επιδρούν στην ανατροφή των παιδιών, για αυτό και είναι ιδιαίτερα δύσκολη η αντιμετώπισή του. Ο σχολικός εκφοβισμός συναντάται με διάφορες μορφές όπως είναι η λεκτική βία, η σωματική βία ενώ τελευταία έχει ανακύψει και μία ακόμα μορφή στις μεγαλύτερες τάξεις, ο εκφοβισμός μέσω του διαδικτύου. Η παρούσα εργασία προσεγγίζει το φαινόμενο μέσα από την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, η οποία είναι ιδιαίτερα πλούσια, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Περιγράφονται οι έννοιες και τα είδη του σχολικού εκφοβισμού, αναλύεται η οικεία έννοια ως πολιτισμικό φαινόμενο αλλά και οι τρόποι που αντιμετωπίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα. Περιλαμβάνει εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο και μία μικρή ερευνητική προσέγγιση. Η έρευνα ακολουθώντας την ποσοτική μέθοδο, με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, υλοποιήθηκε με τη βοήθεια μαθητών και εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων του Νομού Μαγνησίας με σκοπό να γνωστοποιηθεί το ποσοστό των μαθητών που έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού, ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που συμβάλλουν στη θυματοποίησή τους καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί.

Η έρευνα θα εστιάσει στο ποσοστό των μαθητών που έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, στα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και στα χαρακτηριστικά που θεωρούν εκείνα ότι παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στη θυματοποίησή τους στο σχολείο, ενώ θα μελετηθούν και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε να συμφωνούν με τα ευρήματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας, καταδεικνύοντας ότι είναι αξιοπρόσεκτο το ποσοστό των μαθητών που πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού, είτε από αγόρια είτε από κορίτσια, με τις εκδηλώσεις να παίρνουν διάφορες μορφές. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται συχνά στόχος, σε αντίθεση με τα παιδιά με αναπηρία. Επίσης, σημειώνονται πολλές

επιθέσεις από και προς παιδιά με διαφορετική καταγωγή (είτε δηλαδή από Έλληνες προς ξένους είτε από ξένους προς Έλληνες είτε από ξένους προς ξένους), κάτι το οποίο δείχνει να έχει τις ρίζες του και σε πολιτιστικά κριτήρια (π. χ. θρησκεία). Τέλος, οι καθηγητές φαίνεται ότι δεν αντιλαμβάνονται αρκετά από τα περιστατικά που συμβαίνουν ενώ η στάση τους δεν διέπεται από την αυστηρότητα που θα μπορούσε να καταστείλει την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων.

Abstract

One of the problems facing the Greek education system is the phenomenon of school bullying. This problem is visible at all levels (primary, secondary, tertiary education), and has the peculiarity that it is due to many factors that affect the upbringing of children, which is why it is particularly difficult to deal with. School bullying is found in various forms such as verbal violence, physical violence and recently another form has emerged in the larger classes, bullying via the internet. The present work approaches the phenomenon through the review of the scientific literature, which is particularly rich, both in Greece and internationally. The concepts and types of school bullying are described, the relevant concept as a cultural phenomenon is analyzed, as well as the ways in which it is treated by the educational community. In addition to the theoretical framework, a primary research was conducted, in order to confirm the theory and possibly highlight aspects that have not been examined by researchers so far. It includes, in addition to the theoretical framework, a small research approach. The survey, following the quantitative method, with a research tool the questionnaire, was carried out with the help of students and teachers of Gymnasiums and Lyceums of the Prefecture of Magnesia in order to communicate the percentage of students who have been victims of school bullying, what are the characteristics of children who contribute to their victimization and how teachers react.

The research will focus on the percentage of students who have been victims of school bullying, their demographic characteristics and the characteristics that they consider to play a greater role in their victimization at school, while the reactions of teachers will also be studied. The results of the research seemed to be in line with the findings of the scientific literature, showing that the percentage of students who are victims of school bullying, either by boys or girls, is remarkable, with the events taking various forms. Children with learning disabilities are often targeted, unlike children with disabilities. There are also many attacks on and against children of different backgrounds (from Greeks to foreigners or from foreigners to Greeks or from foreigners to foreigners), something that seems to have its roots in cultural criteria (eg religion). Finally, teachers do not seem to understand enough of the incidents that occur while their attitude is not governed by the rigor that could suppress the existence of such phenomena.

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2- ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	7
2. 1. 1 Εισαγωγή	7
2. 1.2. Ορισμοί	8
2.1. 3. Μορφές σχολικού εκφοβισμού	9
2.1. 4. Οι εμπλεκόμενοι στα φαινόμενα εκφοβισμού	11
2.1. 4. 1. Παιδιά –θύτες εκφοβισμού	12
2. 1.4. 2. Τα παιδιά- θύματα εκφοβισμού	14
2.1. 4. 3. Παρατηρητές.....	16
2. 1.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου εκφοβισμού	17
2.2. 6. Εξελικτική θεωρία	19
2.2. Ο εκφοβισμός ως κοινωνικό πολιτισμικό φαινόμενο	21
2.2. 1. Αιτίες – παράγοντες.....	21
2. 2.2 Ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της πίεσης των ομάδων	23
2.2. 3. Η συστημική προσέγγιση του φαινομένου	24
2.2. 4. Ερευνητικά πορίσματα.....	27
2.2. 5. Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού	29
2.3. Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	31
2.3. 1. Τα συνηθέστερα προβλήματα.....	31
2.3. 2. Η σχέση γονέα και εκπαιδευτικού	35
2.3. 3. Η σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού.....	36
2.3. 4. Η σχέση γονέα και παιδιού	37
2.4. Συμπεράσματα θεωρητικού μέρους.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41
3. 1. Μεθοδολογία έρευνας.....	41
2. Περιορισμοί της έρευνας	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	45
4. 1. Ποσοστό μαθητών που έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού	51
3. 2. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παιδιών - θυμάτων.....	56
4. 3. Ενημέρωση συμβάντων σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές	64
4. 4. Αντιδράσεις εκπαιδευτικών σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	75
Βιβλιογραφία	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	94
Ερωτηματολόγιο μαθητών.....	94
Ερωτηματολόγιο καθηγητών	98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται πλέον στις περισσότερες σχολικές δομές και ανάγεται σε ένα κοινωνικό πρόβλημα, εφόσον οι επιπτώσεις του είναι σημαντικές τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Συγκεκριμένα η άμεση εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ψυχική υγεία των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αν και υπήρχε πάντα, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά πεδία, αφού βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών. Εξακολουθεί να παραμένει ένα σημαντικό πρόβλημα με ιδιαίτερη δυναμική που εκδηλώνεται μέσα από συνεχώς υψηλά ποσοστά αλλά και με νέες μορφές. Για το λόγο αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα για μελέτη και έρευνα (Αυξεντίου, 2013).

Οι πληροφορίες για την παρούσα εργασία αντλήθηκαν από πηγές ιδιαίτερα επαρκείς, χωρίς όμως να μπορούν να χαρακτηριστούν ως απόλυτα πλήρεις, αφού το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού για τον ελλαδικό χώρο είναι σχετικά νέο με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πηγές που αναφέρονται με σαφήνεια σε όλες τις πτυχές του φαινομένου. Κυρίως αναφέρονται στο θέμα με τους όρους «της επιθετικότητας», ή «της βίας στο σχολείο» και με μικρότερη συχνότητα με τον όρο «του σχολικού εκφοβισμού». Περιλαμβάνουν σχετικά βιβλία, άρθρα από εφημερίδες και διεθνή περιοδικά, στοιχεία από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με επίκεντρο το σχολικό εκφοβισμό και πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Κύριος σκοπός της μελέτης είναι η καταγραφή της τάσης που υπάρχει για το σχολικό εκφοβισμό σε ένα μικρό δείγμα μαθητών και καθηγητών Γυμνασίων και Λυκείων στο Νομό Μαγνησίας καθώς και η απόκτηση γνώσης και ξεκάθαρης εικόνας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, γνώση στην οποία θα βασιστεί και η έρευνα που προαναφέρθηκε.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- i. Ποιο ποσοστό των μαθητών έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού.

- ii. Ποια είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού – π.χ. είναι παιδιά από ευπαθείς ομάδες, όπως μετανάστες, άτομα με αναπηρίες, με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό κ.α,
- iii. Ποια χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα θεωρούν τα παιδιά ότι παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στη θυματοποίησή τους στο σχολείο;
- iv. Ποια είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών αλλά και των ίδιων;

Η έρευνα ακολούθησε την ποσοτική μέθοδο, όπου με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, διερευνήθηκε η άποψη μαθητών και καθηγητών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό πλαίσιο του φαινομένου και τη μελέτη του μέσα από μία μικρή ερευνητική προσέγγιση. Το κεφάλαιο που ακολουθεί αποτελεί τη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική υπόθεση και οι λεπτομέρειες για την πραγμάτωσή της.

Καταγράφονται αμέσως μετά , στο επόμενο κεφάλαιο τα ερευνητικά αποτελέσματα και στο τελευταίο κεφάλαιο ακολουθεί η συναγωγή των συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2- ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

2. 1. 1 Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί μία μικρή κοινωνία, όπου η ομαλή αλληλεπίδραση των μελών της συμβάλλει στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα αλλά και στην πραγμάτωση του απώτερου στόχου του σχολείου, που είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η εσωτερίκευση βασικών αξιών, απαραίτητων για τη συγκρότηση ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ένταξής τους ομαλά και δημιουργικά στο κοινωνικό σύνολο. (Sawer, 2011)

Ωστόσο από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αυτό που προβληματίζει ιδιαίτερα τους ερευνητές είναι η έξαρση του σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια πρέπει να ειπωθεί ότι ο εκφοβισμός ή αλλιώς η θυματοποίηση δεν είναι καινούργιο φαινόμενο αλλά συνδέεται με την ίδια τη συνθήκη της σχολικής μάθησης (Χαντζή, Χουντουμάδη, & Πατεράκη, 2000). Γεγονότα όπως οι αυτοκτονίες μαθητών που ήταν θύματα εκφοβισμού στη Νορβηγία, στις ΗΠΑ αλλά και βίαιες επιθέσεις εφήβων στο σχολικό περιβάλλον ανέδειξαν την έκταση του φαινομένου και προκάλεσαν το ενδιαφέρον των επιστημόνων (Ananiadou & Smith, 2002). Στα ελληνικά σχολεία το πρόβλημα έγινε περισσότερο εμφανές με την περίπτωση του μικρού Άλεξ στη Βέροια (Σπυρόπουλος, 2016).

Σύμφωνα με την Αυξεντίου (2013) το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει πάρει σημαντικές διαστάσεις και είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί. Το ενδιαφέρον των ερευνητών και των παιδαγωγών εντείνεται καθώς η θυματοποίηση των παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, πέρα από τις αρνητικές συνέπειες που έχει στα ίδια τα παιδιά επηρεάζει και την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον αποτελεί κατάφωρη καταπάτηση του δικαιώματος των παιδιών να ζουν με ασφάλεια σε ένα περιβάλλον και να αξιοποιούν το δικαίωμα της παιδείας, που αφορά όλους ανεξαρτήτως εθνικότητας, φυλής, θρησκείας, ηλικίας ή φύλου, χωρίς να αισθάνονται φόβο και χωρίς να αγωνιούν για τον εξευτελισμό που μπορεί να δεχτούν (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Για αυτό το λόγο αξίζει να διερευνηθεί το ποσοστό των μαθητών που έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού.

2. 1.2. Ορισμοί

Ο σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση είναι δύο όροι που έχουν μεταφραστεί από τον αγγλικό όρο Bullying και δηλώνουν μια επιθετική , βίαιη συμπεριφορά με σκοπό την πρόκληση βλάβης στον αποδεκτή –θύμα (Solberg- Olweus, Endresen, 2007).

Η επιθετικότητα των παιδιών σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να διακριθεί σε α) συντελεστική επιθετικότητα, που στοχεύει στην επίτευξη στόχων οι οποίοι βλάπτουν το “θύμα” χωρίς ωστόσο αυτό να είναι ο σκοπός του “θύτη” β) στην αντιδραστική επιθετικότητα, που είναι η αρνητική συμπεριφορά αποτέλεσμα θυμού ή εκδίκησης γ) στην παρορμητική επιθετικότητα η οποία συνήθως έχει σύντομη διάρκεια, κυκλοθυμικό χαρακτήρα και από την οποία απουσιάζει η σκοπιμότητα πρόκλησης βίας σε συγκεκριμένο στόχο και δ) στη θυματοποίηση, που στοχεύει στην καθυπόταξη ενός παιδιού- στόχου (Dodge & Coie, 1987. Strassberg, Dodge, Petit & Bates, 1994). Στο χώρο του σχολείου παρατηρούνται και οι τέσσερις παραπάνω συμπεριφορές με την τελευταία, να έχει και τα πιο αρνητικά αποτελέσματα.

Ο Olweus ορίζει τον εκφοβισμό ως εξής : «Ένας μαθητής ή μαθήτρια αποτελεί θύμα εκφοβισμού / θυματοποίησης , όταν επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα γίνεται στόχος αρνητικών πράξεων από έναν ή περισσότερους συμμαθητές» (Olweus, 1993). Σύμφωνα με την Αυξεντίου (2013) ο εκφοβισμός είναι μία επιθετική συμπεριφορά που γίνεται κατ’ επανάληψη και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την ανισορροπία δυνάμεων μεταξύ θύτη και θύματος. Κατά τον Rigby (1996) η θυματοποίηση και η πρόκληση φόβου δε γίνεται μεμονωμένα αλλά επαναλαμβάνεται και απευθύνεται σε παιδιά που δεν μπορούν να προστατεύσουν τον εαυτό τους (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Οι Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος (2008) τονίζουν ότι η επιθετική πράξη που γίνεται συνειδητά και ο χειρισμός ενός παιδιού από ένα άλλο παιδί ή από μία ομάδα παιδιών που υπερέχουν σωματικά είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον εκφοβισμό. Μάλιστα αυτή η συμπεριφορά μπορεί να έχει διάρκεια μέσα στο χρόνο καθώς δημιουργεί ένα αίσθημα εξουσίας του ενός παιδιού, που είναι ο θύτης έναντι ενός άλλου πιο αδύναμου, που είναι το θύμα. Συνεπώς, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διεγείρουν τις επιθέσεις, ωστόσο αυτό ποικίλει ανάλογα τη χώρα ή την περιοχή (π. χ. σε άλλες περιοχές μιας πόλης μπορεί να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή των ξένων και συνεπώς ένταξή τους

σε σχέση με άλλες περιοχές). Κατά τον Ιωάννου και Παπακώστα (2007) η σκοπιμότητα και η βλαπτικότητα διακρίνουν την εκφοβιστική συμπεριφορά από οποιαδήποτε άλλη αρνητική ενέργεια. Τέλος ο Σπυρόπουλος (2016) επισημαίνει ότι ο εκφοβισμός εμφανίζεται ως συμπεριφορά την περίοδο που τα παιδιά πηγαίνουν στο Δημοτικό, εντείνεται την περίοδο του Γυμνασίου και συνεχίζεται στα χρόνια του Λυκείου.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές (όπως Jager&Fischer, 2009) ανέφεραν τέσσερα κριτήρια που πρέπει να χαρακτηρίζουν μία συμπεριφορά για να θεωρηθεί αυτή ως εκφοβιστική:

1. Πρόθεση να προκληθεί βλάβη στο θύμα
2. Επαναληπτικότητα. Οι αρνητικές πράξεις, δηλαδή, πρέπει να επαναλαμβάνονται και να έχουν διάρκεια χρονική
3. Ανισότητα δύναμης ανάμεσα στο θύτη και το θύμα. Χρειάζεται, δηλαδή, τα παιδιά που ασκούν βία να υπερισχύουν σωματικά ή ψυχικά έναντι του παιδιού ή των παιδιών που δέχονται τη βία.
4. Επιπτώσεις εκφοβισμού. Τα παιδιά που είναι αποδέκτες βίαιης συμπεριφοράς νιώθουν ευάλωτα, αβοήθητα και αδύναμα να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

2.1. 3. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

Ο λεκτικός εκφοβισμός

Ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει προσβολές, ύβρεις, κοροϊδία, απειλές και χειρονομίες (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007) ακόμη και διάδοση ψεύτικων φημών που στιγματίζουν το άτομο- θύμα (Τσιάντης, 2008)

Σωματικός εκφοβισμός

Πρόκειται για τη χρήση σωματικής βίας, με κλωτσιές, χτυπήματα, σπρωξίματα, χαστούκια ή με καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του θύματος (Παραδεισιώτη&Τζιόγκουρος, 2008). Συνήθως αυτή τη μορφή εκφοβισμού

εκδηλώνουν παιδιά που είναι παρορμητικά και δεν μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους(Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

Κοινωνικός αποκλεισμός

Είναι μία μορφή έμμεσου εκφοβισμού και συγκαλυμμένης επιθετικότητας , εφόσον στοχεύει στον αποκλεισμό, απομόνωση του παιδιού-θύματος από την ομάδα συνομηλίκων ή από τους φίλους του και είναι δύσκολο να εντοπιστεί (Παραδεισιώτη&Τζιόγκουρος, 2008). Ακόμη υπάρχουν παιδιά που οι θύτες εσκεμμένα τα αγνοούν και τα αφήνουν εκτός παιχνιδιού (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός

Αφορά ανεπιθύμητες χειρονομίες που γίνονται χωρίς την έγκριση και αποδοχή του θύματος ή για υπονοούμενα σεξουαλικά που προκαλούν τη δυσφορία του παιδιού – αποδέκτη (Παραδεισιώτη&Τζιόγκουρος , 2008).

Ρατσιστικός εκφοβισμός

Είναι μια μορφή εκφοβισμού που χαρακτηρίζει κυρίως τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι οι σύγχρονες και εκδηλώνεται με ρατσιστικά σχόλια και προσβολές που αφορούν τη φυλή, τη θρησκεία ή κάποια σωματική ή νοητική ιδιαιτερότητα (Αυξεντίου, 2013).

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Πρόκειται για ένα σχετικά νέο φαινόμενο, που σχετίζεται με τη χρήση του διαδικτύου. Η Καππάτου (2014) υποστηρίζει ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός γίνεται μέσω κινητών τηλεφώνων, της χρήσης email , του facebook ή του Youtube και του instagram. Σκοπός είναι η ταπείνωση του παιδιού –θύματος. Η Willard (2006) παρουσιάζει οχτώ τύπους ηλεκτρονικής βίας, εκ των οποίων τέσσερις ανταποκρίνονται στα κριτήρια του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Riebelet. al., 2009).

✓ Παρενόχληση

Αφορά την επαναλαμβανόμενη αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων με προσβλητικό ή απειλητικό περιεχόμενο.

- ✓ Δυσφήμιση, αμαύρωση υπόληψης.

Εκδηλώνεται με τη διάδοση ψευδών πληροφοριών για το άτομο κυρίως που σπιλώνουν την προσωπικότητα του θύματος.

- ✓ Διασυρμός, εξαπάτηση.

Αφορά τη δημοσίευση υλικού με προσωπικές στιγμές του θύματος που στη ουσία το διαπομπεύουν σε ένα ευρύ κοινό.

- ✓ Αποκλεισμός από διαδικτυακές ομάδες.

Η διαφορά του από τον παραδοσιακό εκφοβισμό είναι ότι συμβαίνει κυρίως έξω από το σχολείο, γεγονός που κάνει τα θύματα πιο ευάλωτα. Επιπλέον το ηλεκτρονικό μήνυμα διαδίδεται σε ευρύ κοινό, στοιχείο που δυσχεραίνει επιπρόσθετα τη θέση του θύματος. Τέλος συχνά τα θύματα δυσκολεύονται να διαπιστώσουν τη θέση του θύτη (Kowalski&Limber, 2007), αν και φαίνεται τελικά ότι η διένεξη έχει ξεκινήσει από το χώρο του σχολείου (Wolak, Mitchell, &Finkelhor, 2006).

Έχει διαπιστωθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις εκφοβισμού συνυπάρχουν διάφορες μορφές του (Kowalski&Limber, 2007, Rigby, 1996). Πρέπει βέβαια να επισημανθεί πως παρατηρείται διαφορά μεταξύ των φύλων όσον αφορά το μέσο ή τον τρόπο εκφοβισμού που επιλέγουν, κάτι που θα μελετήσει η έρευνα που θα γίνει στη συνέχεια. Συνήθως τα αγόρια επιλέγουν τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού δηλαδή τη σωματική ή λεκτική βία (Bosworth, Espelage&Simon, 1999, Smith&Shu, 2000), ενώ τα κορίτσια τον έμμεσο εκφοβισμό, καθώς αποφεύγουν την άμεση αντιπαράθεση. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού φαίνεται ότι εμπλέκονται κυρίως τα κορίτσια (Hinduja&Patchin, 2009, Kowalski&Limber, 2007), χωρίς όμως αυτό να γίνεται εμφανές και να επαληθεύεται από όλες τις έρευνες.

2.1. 4. Οι εμπλεκόμενοι στα φαινόμενα εκφοβισμού

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) τα παιδιά διακρίνονται σε θύτες και παθητικά ή προκλητικά θύματα. Μεταγενέστερα υπάρχει άλλη μια διάκριση, αυτή των παρατηρητών, δεδομένου ότι υπάρχουν μαθητές στη σχολική κοινότητα που γνωρίζουν συγκεκριμένα περιστατικά θυματοποίησης, αλλά δεν εμπλέκονται

(Salmivalli&Voeten, 2004). Οι σύγχρονοι ερευνητές ακολουθούν αυτή τη βασική ταξινόμηση των παιδιών σχετικά με την εμπλοκή τους σε φαινόμενα εκφοβισμού, σε θύτες, σε θύματα και παρατηρητές.

2.1. 4. 1. Παιδιά –θύτες εκφοβισμού

Ο Olweus (1993) εστίασε στα χαρακτηριστικά των παιδιών- αγοριών, που είναι θύτες του παραδοσιακού εκφοβισμού, δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά των κοριτσιών είναι πιο δυσδιάκριτα εφόσον χρησιμοποιούν έμμεσους τρόπους εκφοβισμού.

Προκύπτει ότι οι θύτες είναι πιο δυνατοί σωματικά από τους συμμαθητές τους, είναι της ίδιας ηλικίας ή λίγο μεγαλύτεροι από τα θύματα. Δείχνουν «μάγκες», «νταήδες» και σκληροί και υπολείπονται σε ενσυναίσθηση. Επίσης προσπαθούν να επιβληθούν με κάθε τρόπο, δικαιολογώντας τις πράξεις τους, είναι ευερέθιστοι και παρορμητικοί και δεν ανέχονται τη ματαίωση. Φαίνεται πως αυτά τα παιδιά αισθάνονται απέχθεια για το σχολείο (Rigby&Slee, 1993), είναι οξύθυμα και αποζητούν τη δημόσια και ανοιχτή διαμάχη, προκειμένου να επιβεβαιώσουν την υπεροχή τους. Ακόμη δυσκολεύονται να αποδεχτούν και να τηρούν τους κανόνες, ενώ απέναντι στους ενήλικες είτε είναι οι γονείς τους είτε οι δάσκαλοι είναι αντιδραστικά και έχουν προκλητική, επιθετική συμπεριφορά.

Με βάση τα ευρήματα των ερευνών ο Olweus (2009) απορρίπτει την εκδοχή που είχε διατυπωθεί αρχικά ότι τα παιδιά – θύτες είναι ανασφαλή και αγχώδη. Υποστηρίζει μάλιστα ότι τα παιδιά- θύτες έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, δε βιώνουν αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας, αντίθετα η αυτοεκτίμησή τους είναι μέση ή υψηλότερη από το μέσο όρο. Ωστόσο αυτά τα παιδιά έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με παιδιά που δεν εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές (O'Moore&Kirkham , 2001).

Επιπλέον τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία φαίνεται πως εμπλέκονται από νωρίς σε παραβατικές ενέργειες, όπως είναι οι βανδαλισμοί, οι κλοπές ή η κατάχρηση αλκοόλ.

Επίσης, τα παιδιά – θύτες σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών δεν είναι τόσο δημοφιλή στους συνομηλίκους τους και με το πέρασμα των χρόνων , στην ηλικία

περίπου των δεκαπέντε ετών είναι λιγότερο δημοφιλή, αλλά περισσότερο δημοφιλή από τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία των θυμάτων (Carney&Merrell, 2001). Ωστόσο κάτι τέτοιο θα πρέπει να φανεί αν ισχύει και για την περίπτωση της ελληνικής σχολικής κοινωνίας, αλλά και να φανεί αν υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά που έχουν τα κορίτσια – θύτες.

Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι σύμφωνα με διαχρονικές μελέτες τα μη δημοφιλή-επιθετικά παιδιά διατρέχουν περισσότερο κίνδυνο να εκδηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά κατά την εφηβεία. Ιδιαίτερα έχουν την τάση να υπεραποδίδουν επιθετική πρόθεση στους άλλους, έχουν ανεξέλεγκτη ορμή και συνεχίζουν την επίθεση μέχρι να εξευτελίσουν το παιδί-θύμα (Χαντζή &Χουντουμάδη, 2000).Η Καπάττου (2014) αναφέρει ότι τα παιδιά- θύτες θεωρούν τη βία ως αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς και πως καταφεύγουν σε αυτή προκειμένου να επιλύσουν τις διαφορές τους.

Γύρω από τους θύτες υπάρχει συνήθως μια ομάδα παιδιών που λειτουργούν ως βοηθοί, δηλαδή συμβάλλουν στα επεισόδια εκφοβισμού ως υποστηρικτές, ενισχύοντας το παιδί-θύτη. Σύμφωνα με τον Salmivalli&Voeten (2004) το 20% έως το 30% των παιδιών σε μια σχολική κοινότητα λειτουργούν ως βοηθοί ή υποστηρικτές θυτών.Τα παιδιά που λειτουργούν ως θύτες συνήθως ενώ στο Δημοτικό μπορεί να είχαν καλή επίδοση, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι μαθητές με χαμηλή επίδοση, γι' αυτό και δεν είναι ευχαριστημένοι στο σχολικό περιβάλλον.Τα παιδιά –θύτες συνήθως προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον, όπου απουσιάζει η συνοχή, ο διάλογος, η ασφάλεια, η βοήθεια και ο έλεγχος είναι ελλιπής (Flouri&Buchanan, 2003). Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι συγκρουσιακές, η πειθαρχία επιβάλλεται με αυταρχικές μεθόδους και οι τιμωρίες σε περιπτώσεις ανυπακοής είναι σκληρές, όπως η άσκηση σωματικής βίας (Baldry&Farrington ,2005, Carney&Merrell, 2001).

Όσον αφορά τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό φαίνεται , σύμφωνα με τις έρευνες, ότι τα παιδιά που είναι θύτες παραδοσιακού εκφοβισμού είναι και θύτες του Διαδικτύου (Huang& Chou,2010).Με αυτό τον τρόπο αυξάνουν την πρόκληση βλάβης στα παιδιά –θύματα (Tokunaga, 2010).

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα εξής χαρακτηριστικά των παιδιών που παίζουν το ρόλο του θύτη:

- Νιώθουν ανεπαρκή να αντιμετωπίσουν γεγονότα της καθημερινής ζωής.
- Ίσως έχουν βιώσει τα ίδια παρόμοια συμπεριφορά είτε στο χώρο της οικογένειας είτε στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- Το οικογενειακό περιβάλλον επιβραβεύει τις βίαιες συμπεριφορές.
- Μπορεί να αποτελούν θύματα κακοποίησης .
- Έχουν αδυναμία στο να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους.
- Δεν έχουν καλή σχολική επίδοση.
- Επιδιώκουν να πετυχαίνουν πάντα αυτό που θέλουν και δεν αποδέχονται τη ματαίωση.
- Νιώθουν ικανοποίηση να ηγούνται της ομάδας συνομηλίκων ή μικρότερων παιδιών και εδραιώνουν την «κυριαρχία» τους με το να τιμωρούν τους «ανυπάκουους».
- Είναι άτομα με «αυτοπεποίθηση αλλά έντονα ενοχλητικά και αντιπαθητικά για τους συνομηλίκους τους, που δεν τους θεωρούν ισότιμους» (Τσαγκάρη, 2003).

2. 1.4. 2. Τα παιδιά- θύματα εκφοβισμού

Στην ομάδα αυτή ανήκουν τα παθητικά θύματα και τα προκλητικά θύματα (Solberg, Olweus&Endresen, 2007).

α. Παθητικά θύματα

Η Καππάτου (2014) αναφέρει πως τα παιδιά – θύματα έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και είναι συνεσταλμένα. Έχουν έντονο άγχος και ανησυχία ενώ θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον δεν τους παρέχει ασφάλεια (Παραδεισιώτη&Τζιόγκουρος, 2008). Δεν διεκδικούν και σωματικά μειονεκτούν έναντι των συμμαθητών τους. Όταν δέχονται τον εκφοβισμό στη μικρότερη ηλικία συνήθως αντιδρούν με κλάματα (Olweus, 1993), ενώ λίγο μεγαλύτερα υποκύπτουν στις απαιτήσεις των θυτών ή δείχνουν το σωματικό και τον ψυχικό τους πόνο (Smith, Talamelli, et. al., 2004)

Σύμφωνα με τους CarneyMerrell, (2001) τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν τον εαυτό τους ως «χαζό», άσχημο και ανίκανο. Επιπλέον νιώθουν άγχος, μοναξιά και συχνά απομακρύνονται από τους άλλους, ενώ είναι πιο επιρρεπή σε κατάθλιψη (Fekkesetal., 2006).

Κυρίως είναι μαθητές με κάποια ιδιαιτερότητα, όπως μαθησιακές δυσκολίες, υπέρβαροι ή πολύ καλοί μαθητές. Μπορεί ακόμη να ανήκουν σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα π.χ μετανάστες ή να είναι καινούργιοι μαθητές στο σχολείο (Καππάτου, 2014). Η διαφορετική θρησκεία, ο διαφορετικός πολιτισμός, το χρώμα είναι στοιχεία που συνηγορούν στο να γίνει ένα παιδί θύμα εκφοβισμού (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

Στο χώρο του σχολείου τα παθητικά θύματα εκφοβισμού έχουν λίγους φίλους (Smithet. al., 2004), ενώ έξω από το χώρο του σχολείου, που νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια έχουν ίσο αριθμό φίλων με τα παιδιά που δεν πέφτουν θύματα εκφοβισμού.

Οι Perry & Kennedy (1993) θεωρούν ότι αυτοί οι μαθητές δεν μπορούν να υποστηρίξουν τον εαυτό τους.

β. Προκλητικά θύματα

Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την ομάδα είναι λιγότερα σε αριθμό σε σχέση με τα παθητικά θύματα ή τα παιδιά θύτες (Solberget. al., 2007), ωστόσο ενδέχεται να αναπτύξουν αντικοινωνική συμπεριφορά μεγαλώνοντας (Pellegrini & Blatchford, 2000). Πρόκειται για την ομάδα μαθητών που ανταποδίδουν τις επιθετικές συμπεριφορές εναντίον τους ή συχνά αρχίζουν να προκαλούν τέτοιου είδους συμπεριφορές (Smithet. al., 2004). Επιπλέον δε χαίρουν εκτίμησης από τα άλλα παιδιά, η ομάδα συνομηλίκων τα απορρίπτει, γεγονός που επιτείνει την αρνητική τους στάση. Τείνουν ακόμη να είναι υπερκινητικά, να παρενοχλούν τους άλλους και όταν αυξηθεί η ένταση παίρνουν το ρόλο του θύματος. Όπως αναφέρει ο Dodge (1990) τα παιδιά –θύματα συχνά επιδιώκουν την παρέα των δραστών και προκαλούν το χλευασμό και τον εκφοβισμό. Οι Pellegrini & Blatchford πιστεύουν ότι τα προκλητικά θύματα αλληλεπιδρούν επιθετικά με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντιμετωπίζουν τον κόσμο ως «εχθρικό», ενώ όταν αισθάνονται πως απειλούνται ξεσπούν βίαια.

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές οι γονείς των προκλητικών θυμάτων δεν είναι τρυφεροί και λειτουργούν με ασυνέπεια στη διαπαιδαγώγηση και την ανατροφή τους.

Φαίνεται, τέλος, ότι στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ο αριθμός των προκλητικών θυμάτων είναι μεγαλύτερος καθώς τα παιδιά αυτά ανταποδίδουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού, απειλούν και λειτουργούν ως θύματα και θύτες

θυματοποίησης μέσω διαδικτύου (Huang&Chou, 2010, Patchiu&Hindujia, 2006). Η παραπάνω συμπεριφορά είναι απόρροια του γεγονότος ότι στο διαδίκτυο αίρονται οι σωματικές διαφορές και δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά – θύματα να λειτουργούν και ως θύτες (Huang&Chou 2010).

Γενικά οι μαθητές θύματα είτε είναι παθητικά είτε προκλητικά, όπως αποδεικνύεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία στερούνται βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργατικότητα, η σύναψη φιλικών σχέσεων, η αίσθηση του χιούμορ, έχουν περιορισμένη αυτοεκτίμηση και κατά τη βρεφική ηλικία ανασφαλή δεσμό προσκόλλησης κυρίως με τη μητέρα.

Τέλος σε μία μεγάλη έρευνα με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και τον καθορισμό των συντελεστών που μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά στο σχολικό εκφοβισμό, παρατηρήθηκε ότι και οι θύτες και τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο και δεν έχουν επαρκώς ανεπτυγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Clayton R. Cook, Kirk R. William, Nancy G. Guerra, Tia E. Kim&ShellySadek 2010).

2.1. 4. 3. Παρατηρητές

Τα παιδιά -θεατές ή παρατηρητές είναι αυτά τα οποία δε συμμετέχουν στις εκφοβιστικές ενέργειες και παρά το γεγονός ότι δε συμφωνούν με αυτά που βλέπουν από το φόβο τους δεν αντιδρούν. Μάλιστα η σιωπή αυτή και η έλλειψη αντίδρασης εκλαμβάνεται ως αποδοχή και στήριξη του δράστη –θύτη προς τα παιδιά που είναι αποδέκτες θυματοποίησης (Καππάτου, 2014).

Μάλιστα όπως φαίνεται από τις διαπιστώσεις των Salmivalli&Voeten (2004) τα περισσότερα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον γνωρίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού, είναι θετικά στο να πάει κάποιος να βοηθήσει το παιδί- θύμα, τα ίδια όμως δεν αντιδρούν. Φαίνεται ότι τα ίδια αισθάνονται αβοήθητα και αδύναμα (Carney&Merrell, 2001).

Πρέπει να παρατηρηθεί ότι τα παιδιά –θεατές χωρίζονται σε τέσσερις υποομάδες: α) Σ' αυτά που ακολουθούν το δράστη β) Σ' αυτά που ενισχύουν τα επιθετικά επεισόδια γ) Σ' αυτά που συμπαρίστανται στο παιδί- στόχο και τέλος δ) Σε παιδιά που απλώς παρατηρούν τα τεκταινόμενα (Παραδεισιώτη&Τζιόγκουρος , 2008).

2. 1.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός όπως προκύπτει από τις έρευνες και τις διαπιστώσεις των μελετητών, οφείλεται σε συνάρτηση παραγόντων που σχετίζονται με το άτομο, την ψυχολογία, τον κοινωνικό περίγυρο και τις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Αυτό οδηγεί στο να μην αλληλοαναιρούνται τα μοντέλα ερμηνείας του φαινομένου, αλλά να αλληλοσυμπληρώνονται (Rigby,2008).

Κατά τους Orpinal&Horne(2006) μία θεωρία δεν επαρκεί για να προσεγγίσει σφαιρικά το φαινόμενο του εκφοβισμού αλλά χρειάζεται συνδυασμός, προκειμένου να φωτιστούν όλες οι πτυχές του.

Ο Rigby (2004) θεωρεί ότι οι ερευνητές μελέτησαν το φαινόμενο θυματοποίησης στηριγμένοι σε πέντε θεωρίες που παρατίθενται παρακάτω.

-Ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ατομικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους μαθητές.

Καθοριστικό ρόλο συμπεριφοράς των παιδιών είτε ως θύτες είτε ως θύματα παίζει η προσωπικότητα, εφόσον το κάθε παιδί κάτω από τις ίδιες συνθήκες μπορεί να αντιδράσει με διαφορετικό τρόπο Rigby(, 2008).

Ο Olweus (1994, 2009) στις μελέτες που έκανε, σκιαγραφεί τα παιδιά θύματα ως ευαίσθητα, με έντονη ανασφάλεια, χαμηλή εικόνα για τον εαυτό τους και την αξία του εαυτού τους, με επιφυλακτική στάση απέναντι στους άλλους και με έντονο το συναίσθημα του άγχους. Τα ίδια τα παιδιά θεωρούν τον εαυτό τους άχαρο, αποτυχημένο και ανόητο. Επίσης επιλέγουν την απομόνωση και τη μοναξιά, είναι εσωστρεφή και δυσκολεύονται να διεκδικήσουν και να υποστηρίξουν τη θέση τους. Όσον αφορά τα προκλητικά θύματα, αυτά ξεχωρίζουν για την υπερκινητικότητά τους και δεν συγκεντρώνονται εύκολα. Ακόμη άλλοτε είναι αγχώδη και άλλοτε συμπεριφέρονται με επιθετικό τρόπο, στοιχείο που προκαλεί τον εκνευρισμό στους άλλους (Olweus, 2009).

Οι δράστες από την άλλη φαίνεται ότι είναι παιδιά, που έχουν αποδεχτεί τη βία ως κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, διακρίνονται για την παρορμητικότητα τους, τον οξύθυμο χαρακτήρα και τη χαμηλή ενσυναίσθηση, ενώ επιδιώκουν να χειραγωγούν τους άλλους (Andreou, 2004) και συνήθως υπερτερούν σωματικά έναντι των θυμάτων. Κατά τον Olweus (2009) σημαντικός παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει

στην εκφοβιστική συμπεριφορά είναι ο συνδυασμός σωματικής δύναμης και η τάση αυτών των νεαρών ατόμων να υιοθετούν στρατηγικές επιθετικής συμπεριφοράς.

Ο Rigby (2005) διαπιστώνει ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται ταυτόχρονα πάσχουν από σοβαρές ψυχικές διαταραχές, δεν μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και δυσκολεύονται στο να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν στις σχολικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους (Andreou, 2001).

Ακόμη υπάρχει διαφορά ως προς τις κοινωνικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά είτε ως θύματα είτε ως θύτες. Με βάση την κοινωνική γνώση και το περιβάλλον έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες που ερμηνεύουν το φαινόμενο της θυματοποίησης.

- Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1970), ερμηνεύει το φαινόμενο της σχολικής βίας ως συνέπεια της βίας που έχουν υποστεί τα ίδια τα παιδιά στο άμεσο οικογενειακό και στο ευρύτερο οικείο περιβάλλον. Τα παιδιά που έχουν δεχτεί κακοποίηση συνήθως οδηγούνται σε παρόμοια συμπεριφορά, όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις ή όταν θέλουν να τονώσουν την ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους.
- Η θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Dodge, 1986) εστιάζει στην αδυναμία των παιδιών να ερμηνεύσουν σωστά τα μηνύματα που δέχονται από το περιβάλλον. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις πληροφορίες που δέχονται και να τις επεξεργαστούν με σωστό τρόπο. Ο Randall (1997) επισημαίνει ότι τα παιδιά που έχουν αρνητικές ή απορριπτικές εμπειρίες αναπτύσσουν εσωτερικά μοντέλα εργασίας που υστερούν κοινωνικά. Πρόκειται για μαθητές που φαίνεται ότι υστερούν σε κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τι σκέφτονται και τι θέλουν οι άλλοι από αυτούς και οδηγούνται σε λανθασμένες κρίσεις.
- Οι εκφραστές της θεωρίας του Nou των Sutton, Smith & Swettenham (1999) υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής ευφυΐας, της ικανότητας που έχουν δηλαδή τα παιδιά – θύτες να διαχειρίζονται και να προβλέπουν τη συμπεριφορά των παιδιών θυμάτων (Andreou, 2011). Επίσης οι Sutton et. al. (1999) δίνουν έμφαση αφενός στο συναίσθημα των παιδιών, καθώς προκύπτει ότι αυτά δε δείχνουν ενδιαφέρον για θετικές συμπεριφορές

και μάλιστα δε δείχνουν σεβασμό στους άλλους. Αφετέρου εστιάζουν σε εμπειρίες των παιδιών με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος τους.

- Η θεωρία της ηθικής ανάπτυξης (Rest,1983) κάνει λόγο για τις ηθικές παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να εξηγηθεί το φαινόμενο της θυματοποίησης. Ειδικότερα η ηθική ευαισθητοποίηση, η ηθική κρίση, η ηθική κινητοποίηση και ο ηθικός χαρακτήρας είναι στοιχεία που επηρεάζουν το παιδί στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, όπως η εκφοβιστική.

Επιπροσθέτως η διαφορετικότητα, σύμφωνα με άλλους ερευνητές σχετίζεται με τον εκφοβισμό, καθώς παιδιά με συγκεκριμένα εξωτερικά γνωρίσματα, όπως η παχυσαρκία, κάποια εμφανή αναπηρία ή ασθενικότητα αποτελούν στόχο για τα παιδιά –θύτες.

Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά λειτουργεί ανασταλτικά για την περαιτέρω σε βάθος μελέτη του φαινομένου, γι' αυτό και δέχεται κριτική.

2.2. 6. Εξελικτική θεωρία

Με βάση την εξελικτική θεωρία, ο εκφοβισμός θεωρείται μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, που σχετίζεται με τον αγώνα του ανθρώπου για επιβίωση και κυριαρχία. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρητικής προσέγγισης πιστεύουν ότι ο αγώνας για κυριαρχία είναι εγγενές γνώρισμα του ανθρώπου και ο εκφοβισμός αποτελεί μια πρωτόγονη έκφραση του (Rigby, 2008).

Στην εξελικτική θεωρία εντάσσονται η θεωρία των δυναμικών της ομάδας και η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας.

α) Η θεωρία των δυναμικών της ομάδας διατυπώθηκε από τους Bukiowski&Sippola (2001). Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία κάποια παιδιά απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων γιατί δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε βασικούς στόχους , όπως η συνοχή, η ομοιογένεια και η εξέλιξη. Παιδιά αγχώδη και εσωστρεφή απομακρύνονται από την ομάδα. Αντίθετα παιδιά- δράστες αν και απειλούν περισσότερο τη συνοχή της ομάδας είναι αυτά που κερδίζουν την αποδοχή των υπολοίπων μελών της παρέας των συνομηλίκων. Φαίνεται πως τα παιδιά που εκφοβίζουν τιμωρούν τις

παρεκκλίσεις και προσπαθούν να διατηρήσουν τη συνοχή της ομάδας (Cassidy, 2008).

β) Η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας αντιμετωπίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα ως στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, καθώς τα χαρακτηριστικά των παιδιών που σχετίζονται με τον εκφοβισμό δε διαφοροποιούνται ανάλογα με την κουλτούρα και τη χώρα (Nishinaetal, 2004). Ωστόσο τα παιδιά- θύματα σ' αυτή την περίπτωση δεν απορρίπτονται αλλά κατατάσσονται στην κατώτερη θέση της κυριαρχίας, εξηγώντας μ' αυτό τον τρόπο στοιχεία, όπως οι προκαταλήψεις, η βία, τα στερεότυπα που παρατηρούνται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων (Sidanius&Pratto, 1999). Έτσι τα άτομα έχουν την τάση να εφαρμόζουν τον εκφοβισμό για την εδραίωση της κυριαρχίας (Aslundet. al. , 2009). Εξάλλου στις ομάδες συνομηλίκων παρατηρείται η προσπάθεια επικράτησης και υπεροχής στους άλλους, η οποία μπορεί να επιτευχθεί είτε με κοινωνικά αποδεκτές μεθόδους, βασισμένες στις ικανότητες των μελών είτε με ανταγωνιστικές μεθόδους, όπως η επιθετική συμπεριφορά. Στην πρώτη περίπτωση η εξουσία και η επιβολή προκαλεί το σεβασμό και το θαυμασμό των άλλων και στηρίζεται σε αυτά τα δύο στοιχεία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση προκαλεί το φόβο και την υποταγή (Vaillancourt, 2010).

Σύμφωνα με τον Rodkin (2004) η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί αμφισβήτηση των κανόνων και αξιών των ενηλίκων, γεγονός που σχετίζεται με την αντισυμβατικότητα που χαρακτηρίζει τους εφήβους. Εξηγεί ακόμη γιατί πολλά παιδιά θύτες είναι δημοφιλή στις ομάδες συνομηλίκων (Pellegrini&Bartini, 2001). Η Ανασιάδου (2004) θεωρεί ότι, επειδή τα παιδιά που εκφοβίζουν περισσότερο προωθούν την ιεραρχημένη οργάνωση της ομάδας, τα προκλητικά θύματα δέχονται περισσότερο την απόρριψη και την αντιπάθεια καθώς με την προκλητική συμπεριφορά τους διασπούν τη συνοχή της ομάδας.

Ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας πρέπει να ληφθούν υπόψη ο χρόνος που περνούν οι έφηβοι με τους συνομηλίκους τους, η δημιουργία «κλίκας» και η έμφαση που δίνεται σ' αυτήν στο χώρο του σχολείου, οι σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές που συντελούνται κατά την περίοδο της εφηβείας και οι αλλαγές στις σχέσεις των δύο φύλων, αφού την περίοδο αυτή οι έφηβοι διαμορφώνουν τη σεξουαλική τους ταυτότητα . Όλα τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να εντείνουν τα φαινόμενα

επιθετικότητας, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν μέλη στην ομάδα που διαφοροποιούνται (Nishina, 2004).

Η εξελικτική προσέγγιση αν και ερμηνεύει πολλές συμπεριφορές εκφοβισμού, αντιμετωπίζει τις κοινωνικές σχέσεις απλοϊκά. Με βάση αυτή τη θεωρία προκύπτει ότι η βία ενάντια σε ευάλωτα άτομα είναι αναπόφευκτη. Όμως, όπως έχει αποδειχθεί με νεότερες μελέτες, κύριο ρόλο στην ομαλή κοινωνική συμβίωση παίζουν οι κοινωνικές δεξιότητες, η οργανωτική ικανότητα και η συνεργασία των ατόμων (Woolf&Hulsizer, 2005).

2.2. Ο εκφοβισμός ως κοινωνικό πολιτισμικό φαινόμενο

2.2. 1. Αιτίες – παράγοντες

Με βάση την προσέγγιση αυτή ο εκφοβισμός ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα κοινωνικών διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων που ισχύουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι ομάδες των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Το φύλο, η φυλή, η θρησκεία, η κοινωνικοοικονομική θέση επηρεάζουν τη συμπεριφορά και έχουν σχέση με την εκδήλωση εκφοβιστικών ενεργειών.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους μελετητές στο φύλο. Ειδικότερα οι Mills & Meyer (2008) θεωρούν ότι οι παράγοντες του κοινωνικού καθορισμού του φύλου συντελεί στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, εφόσον, όπως προκύπτει από τις έρευνες, τα περισσότερα παιδιά που προβαίνουν σε επιθετικές ενέργειες είναι αγόρια (Olweus, 2009). Ακόμη διαφέρει και η επιλογή του μέσου εκφοβισμού και του τρόπου που τα παιδιά θύματα βιώνουν τον εκφοβισμό. Μια βασική αιτία σύμφωνα με τους ειδικούς για αυτή τη διαφορά είναι οι διαφορετικοί στόχοι που ορίζουν τα αγόρια για την επίτευξη της συνοχής της ομάδας σε σχέση με τα κορίτσια. Έτσι ενώ τα αγόρια στοχεύουν στην επιβολή της κυριαρχίας και χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό προκειμένου να διασφαλίσουν την ενότητα της ομάδας και την επικράτησή της, τα κορίτσια δίνουν έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις. Η επιλογή έμμεσου εκφοβισμού από την πλευρά τους στοχεύει στη διατάραξη των κοινωνικών σχέσεων και στην αποδυνάμωση της αίσθησης των παιδιών ότι ανήκουν σε μία ομάδα (Espelage, Mebane&Swearer, 2004)

Μία άλλη αιτία που διαφοροποιεί τον τρόπο άσκησης του εκφοβισμού μεταξύ των δύο φύλων είναι οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Όπως υποστηρίζει ο Pellegrini (2004) τα παιχνίδια με γονείς, τα δώρα που προσφέρονται στα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους, για παράδειγμα κούκλες στα κορίτσια, αυτοκίνητα ή πολεμιστές στα αγόρια, η επιλογή των χρωμάτων είτε στα ρούχα είτε στην επίπλωση και διακόσμηση του δωματίου συνηγορούν στη διαχρονική επικράτηση των διαφορών. Αν και στην εφηβεία αμβλύνονται αυτές οι διαφορές, καθώς οι αναζητήσεις των εφήβων σχετίζονται με την επιλογή φίλων, τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας και της ταυτότητας φύλου, παρατηρείται ότι τα κορίτσια επιλέγουν για συντροφιά τους αγόρια που είναι επιθετικά, προκειμένου να αμφισβητήσουν τα θέλω των γονιών τους ή αγόρια που έχουν υψηλή κοινωνική αποδοχή, για να αυξήσουν την επιρροή τους στην ομάδα συνομηλίκων που ανήκουν.

Επιπλέον ο τρόπος που μεγαλώνουν τα παιδιά στο οικείο οικογενειακό περιβάλλον, η άσκηση βίας, που μπορεί να έχουν δεχτεί, σωματικής κυρίως ή λεκτικής στα αγόρια και ψυχολογικής στα κορίτσια είναι παράγοντες που εντείνουν το φαινόμενο του εκφοβισμού στη σχολική περίοδο (Garbarino, 1999). Τα αγόρια, λόγω στερεοτύπων που έχουν υιοθετήσει οι γονείς και τους έχουν μεταβιβάσει, πιέζονται ώστε να μην εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, όπως τη λύπη, την αγωνία, την ντροπή και την αδυναμία. Αυτό έχει ως επακόλουθο τη συσσώρευση έντονων συναισθημάτων και την εκδήλωση επιθετικότητας, όταν οι συνθήκες το ευνοούν. Εξάλλου η έννοια του άντρα ή της αρρενωπότητας συνδέεται κυρίως κατά τη διάρκεια της εφηβείας, τόσο από τους γονείς όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με την επίδειξη δύναμης. Η βία κατά κάποιο τρόπο μπορεί να αποτελέσει μία απεικόνιση του ανδρισμού (Seaton, 2007).

Ο κοινωνικός καθορισμός του φύλου συνδέεται με το σεξουαλικό ή ομοφοβικό εκφοβισμό. Φράσεις όπως «έτσι συμπεριφέρονται τα αγόρια» ή «είσαι άντρας πλέον» αντικατοπτρίζουν το σεξουαλικό εκφοβισμό και τον ενθαρρύνουν (Mills, 2001). Από την άλλη ο ομοφοβικός εκφοβισμός σχετίζεται με την αντίληψη που επικρατεί για την κυρίαρχη επιλογή ερωτικού συντρόφου, άρα διαμόρφωσης της σεξουαλικής ταυτότητας. Πιο αυστηρές είναι οι επιταγές που αφορούν τις επιλογές των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια, εφόσον η παρέκκλιση από το κοινωνικά αποδεκτό επισύρει πολλές φορές το χλευασμό της ομάδας και ίσως την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών από τους άλλους. Γι' αυτό αγόρια που δεν ακολουθούν την

τυπικότητα του φύλου έχουν περισσότερες πιθανότητες να δεχτούν εκφοβισμό (Felix&Green, 2010).

Κατά άλλους μελετητές η θυματοποίηση σχετίζεται με τις προκαταλήψεις, που αφορούν μη κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις και εθνικές ομάδες και με την οικονομική δυσπραγία διαφόρων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες περιθωριοποιούνται και δέχονται ρατσιστικές επιθέσεις (Andreou, 2011). Οι Rusbyet. al., (2011) έχουν διαπιστώσει ότι σε περιοχές υποβαθμισμένες οικονομικά ή που οι πολίτες ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες τα επίπεδα στα σχολεία του εκφοβισμού είναι περισσότερα, γεγονός που προκαλεί προβλήματα στην ψυχική υγεία των παιδιών. Πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι σε αυτές τις περιοχές τα παιδιά επιλέγουν κυρίως τις άμεσες μορφές εκφοβισμού για να επιβληθούν, όπως τη σωματική ή λεκτική βία, ενώ σε περιοχές με υψηλότερο οικονομικό ή κοινωνικό επίπεδο επιλέγουν τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού.

Αν και η φυλή και η εθνικότητα θεωρούνται παράγοντες που μπορεί να εντείνουν το φαινόμενο θυματοποίησης στα σχολεία τα αποτελέσματα των ερευνών δεν συμφωνούν πάντα. Σύμφωνα με τον Andreou (2011) αλλά και άλλους μελετητές σε πολιτισμικά ετερογενείς κοινωνίες εκδηλώνονται βίαια περιστατικά, όταν οι νόρμες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων αμφισβητούν και απορρίπτουν τις αξίες των ομάδων που ανήκουν σε μειονότητες. Ιδιαίτερα, όταν επηρεάζεται η αυτοαντίληψη των παιδιών που ανήκουν στις ομάδες αυτές, τότε τα παιδιά είτε προβαίνουν σε εκφοβιστικές ενέργειες είτε δέχονται εκφοβισμό, που είναι αποτέλεσμα της ύπαρξης ρατσισμού.

2. 2.2 Ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της πίεσης των ομάδων

Καθοριστικός στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού είναι ο παράγοντας των ομάδων που εντάσσεται το άτομο και η επίδραση που ασκεί η κάθε ομάδα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου και της αυτοεικόνας του (Rodkin, 2004). Οι ομάδες συμβάλλουν στη διαμόρφωση και επικράτηση συγκεκριμένων ιδεολογιών και καθορίζουν την ταυτότητα των μελών τους ή την ακυρώνουν, όταν υπάρχει σύγχυση και αντίθεση ανάμεσα σ' αυτά που πρεσβεύει το άτομο και σ' αυτά που πρεσβεύει η ομάδα ως σύνολο (Rodkin, 2004). Κυρίως την περίοδο της εφηβείας οι νέοι επιδιώκουν να ανήκουν σε μία ομάδα, εφόσον μέσα σ' αυτή επιβεβαιώνονται και

κατανοούν τον εαυτό τους. Βασική αιτία εκφοβισμού είναι η ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα (Hawker&Boulton, 2001). Συγκεκριμένα ο εκφοβισμός λειτουργεί ως συνδετικό στοιχείο μιας ομάδας και διαχωριστικό από τα μέλη της άλλης ομάδας (Nishina, 2004). Ο Olweus (1999) ασχολήθηκε με το θέμα της επίδρασης της ομάδας, γεγονός που έδωσε το έναυσμα να μελετήσουν την παραπάνω σχέση και να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

2.2. 3. Η συστημική προσέγγιση του φαινομένου

Εκτός από τις παραπάνω θεωρίες πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός ως συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, εφόσον το άτομο- μαθητής ανήκει σε ένα μικροσύστημα, που είναι αρχικά η οικογένεια και κατόπιν το σχολείο, η γειτονιά αλλά και οι συνομήλικοι που το πλαισιώνουν . Ωστόσο όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο που ανήκουν, τις σχέσεις που διέπουν τις διάφορες δομές μεταξύ τους, το πολιτισμικό πλαίσιο, τις νόρμες και τους κανόνες που ρυθμίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων (Swearer, Espelege&Napolitano, 2009).

Διαπιστώνεται ότι οποιαδήποτε αλλαγή που μπορεί να επιφέρει δυσλειτουργία στους παραπάνω τομείς επηρεάζει και την συμπεριφορά των παιδιών, αφού είναι οι αποδέκτες αυτών των επιπτώσεων και επιπλέον δεν έχουν ισχυρές άμυνες για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Ειδικότερα η οργάνωση, η δομή, η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας και οι συνθήκες ζωής των μελών της όπως και οι σχέσεις μεταξύ τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2006. Χρηστάκη, 2001) Σημαντική ακόμη παράμετρος που επηρεάζει τη θετική ή αρνητική στάση των παιδιών είναι η λειτουργία του σχολείου, οι σχέσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς και το στυλ διδασκαλίας που επιλέγει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και γενικότερα το σχολείο (Μαυρογιώργος , 1995).

Όσον αφορά την οικογένεια, παράγοντες όπως το διαζύγιο, ο θάνατος ενός γονέα, η εγκατάλειψη, οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις λειτουργούν αρνητικά στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών και μπορούν να οδηγήσουν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Αρχοντόγλου, 2005, Νόβα- Καλτσούνη, 2005).

Επίσης η έλλειψη κανόνων και ορίων από τους γονείς και γενικά η ασυνέπεια στην επιβολή πειθαρχίας, το χαμηλό εισόδημα της οικογένειας και οι συγκρούσεις που απορρέουν από την έλλειψη χρημάτων αλλά και σύμπνοιας μεταξύ των γονέων, συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς όπως είναι ο εκφοβισμός (Αρχοντόγλου, 2005, Χρηστάκης 2001).

Επιπλέον όταν στις οικογένειες επικρατεί ο αυταρχισμός και η επιβολή της τιμωρίας ως μέσο συνετισμού και απουσιάζει η αγάπη, η προσοχή και ο διάλογος τα παιδιά αναπτύσσουν χαμηλή αυτοαντίληψη και εκδηλώνουν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται συνήθως στο σχολείο (Edwards, 1997. Ματσαγγούρας, 2006).

Επιπροσθέτως οι αρνητικές εμπειρίες και τα τραυματικά βιώματα των παιδιών κατά την παιδική ηλικία στο χώρο τα οικογένειας ως αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας της συχνά ευθύνονται για την αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού, όπως είναι η επιθετική (Νόβα- Καλτσούνη, 2005). Το ίδιο ισχύει και με την έλλειψη σωστής αγωγής από την οικογένεια. Αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι η οικογένεια είναι αυτή που μαθαίνει στα παιδιά βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, τρόπους ζωής και πρότυπα συμβίωσης, η έλλειψη αυτής της αγωγής δυσκολεύει την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, τα επιφορτίζει με άγχος και ανασφάλεια, στοιχεία που μπορεί να τα οδηγήσουν σε αρνητική στάση και σε εκδηλώσεις επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον (Δήμου, 1998).

Εκτός από την οικογένεια και τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις σχέσεις των μελών της σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, παίζει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το σχολείο ως δομή εξαρτάται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο επικρατεί η άνιση κατανομή πλούτου, των προνομίων και της εξουσίας (Μαυρογιώργος, 1995).

Όπως άλλωστε κάθε σύστημα έτσι και το σχολείο είναι ένας οργανισμός που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις γραφειοκρατικές σχέσεις λειτουργεί με κανόνες πειθαρχίας, με επιβολή ποινών, ακόμη και πολύ αυστηρών, όταν υπάρχουν αποδείξεις παραβίασης των όρων που θέτει το ίδιο το σχολείο και διέπεται από αυταρχικές και ιεραρχικές σχέσεις που διαχωρίζουν το ρόλο των μελών του (Goffman, 1968). Ακριβώς οι παραπάνω τρόποι λειτουργίας του σχολείου όταν δεν υπάρχει ευελιξία και επικρατεί ο αυταρχισμός και η επιβολή της εξουσίας από την πλευρά των

εκπαιδευτικών προς τους μαθητές συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικότητας από ορισμένους μαθητές. Εξάλλου το ανταγωνιστικό κλίμα που καλλιεργείται στο χώρο του σχολείου , κυρίως μέσω της βαθμοθηρίας και των εξετάσεων, η χαμηλή αποδοχή της ετερότητας, ιδιαίτερα τη σύγχρονη εποχή , με την συμπερίληψη των παιδιών με ιδιαιτερότητες σε όλες τις σχολικές βαθμίδες αλλά και με την ανομοιογένεια των τάξεων, όσον αφορά το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο και η συμμόρφωση αποτελούν χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής που εντείνουν το κλίμα επιθετικότητας και τη βία ανάμεσα στους μαθητές (Δημάκος, 2005).

Ο Μαυρογιώργος (1995) υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τις καθημερινές δραστηριότητες ενέχουν στοιχεία εξουσίας, που επηρεάζουν τη στάση των μαθητών. Ειδικότερα οι θεσμικές απαιτήσεις , η επιβράβευση των μαθητών ανάλογα με την ατομική τους προσπάθεια και από την άλλη η απόρριψη και η τακτική της ισοπέδωσης με τη μη αναγνώριση των διαφορετικών ικανοτήτων που μπορεί να έχουν ορισμένοι μαθητές, η επιτήρηση και η άσκηση εξουσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών , η προσπάθεια επιβολής των κυρίαρχων δομών είναι ορισμένα από τα στοιχεία με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με τον παραπάνω μελετητή ο εκφοβισμός και η βία είναι μία μορφή αντίστασης των παιδιών στο κατεστημένο που επιβάλλει το σχολείο, την πλήξη και τις αποφάσεις που επιβάλλονται είτε από τον διδάσκοντα είτε από τη διεύθυνση του σχολικού οργανισμού.

Τέλος, κατά τον Ματσαγγούρα (2006), το σχολείο όπως έχει διαμορφωθεί, αποτελεί ιδανικό χώρο ανάπτυξης του εκφοβισμού. Ο συνωστισμός, που επικρατεί, ο ανταγωνισμός, η παθητική μάθηση, η έλλειψη θετικών κινήτρων, ο περιορισμός στις επιλογές και η συμβολική κατάχρηση της εξουσίας αποτελούν παράγοντες που καθιστούν το σχολείο σε πολλές περιπτώσεις αποκρουστικό και παράγοντα ενίσχυσης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως είναι η επιθετικότητα και η βία.

Εκτός από την οικογένεια και το σχολείο υπάρχουν και άλλοι παράγοντες στο μακροσύστημα, όπως επισημαίνουν ορισμένο μελετητές που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Η έννομη βία του κράτους , οι μορφές άσκησης της εξουσίας από τους κρατικούς φορείς, η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και οι ανισότητες που προκύπτουν δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα κυρίως στους εφήβους που επιλέγουν τη βία ως μέσο αντίδρασης. Επίσης ο διαβρωτικός ρόλος των

Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης με τις διαστρεβλωμένες πληροφορίες που προβάλλουν για τους ρόλους των δύο φύλων και με την υπερπροβολή της βίας ως θεμιτό τρόπο αντίδρασης, επιτείνει το πρόβλημα και οδηγεί τους νέους να αποδεχτούν ανεπιθύμητα μοντέλα συμπεριφοράς ως σωστά (Coyneet. al., 2010). Συγκεκριμένα η νέα γενιά μεγαλώνει με τα πρότυπα της βίας που προβάλλονται κυρίως μέσα από την τηλεόραση αλλά και μέσα από το διαδίκτυο με αποτέλεσμα να υιοθετεί αυτές τις «κοινωνικές αξίες» και να υπολείπεται του αισθήματος της ντροπής που είναι απαραίτητο για την αποφυγή της βίας.

2.2. 4. Ερευνητικά πορίσματα

Με βάση τη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία ο σχολικός εκφοβισμός έχει αυξηθεί κυρίως μετά τη δεκαετία του '80 μέχρι και σήμερα, όπου παρατηρείται ιδιαίτερη έξαρση. Όπως διαπιστώνεται από τα πορίσματα των ερευνών του Olweus (1993), και Sarouna (2008), οι περισσότεροι μαθητές που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού δηλώνουν ότι είναι θύματα. Το ποσοστό για τα παιδιά που είναι θύματα εκφοβισμού κυμαίνεται ανάμεσα στο 10% και στο 30% (Fekkeset. al., 2006). Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, όπως προκύπτει από τις μελέτες σε δημοτικά σχολεία των Χαντζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη, το ποσοστό των μαθητών που είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα έφτανε στο 14,7%. Σε άλλη έρευνα που έγινε σε δημοτικά σχολεία της Αττικής προέκυψε ότι περίπου το 22,5% των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης είχαν υποστεί κάποια μορφή εκφοβισμού (Giannakopoulos et. al., 2019). Στην έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) βρέθηκε ότι το 10-13% των μαθητών σε όλες τις σχολικές βαθμίδες υπέστησαν εκφοβισμό τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα στο σχολείο τους. Ωστόσο στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που σκοπό είχε να διερευνήσει γενικά τις εκδηλώσεις βίας και επιθετικότητας στο σχολείο, βρέθηκε ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές ανέφεραν ότι υφίσταντο επιθετικές συμπεριφορές ήταν μικρότερη από αυτή που αναφέρεται σε άλλες ελληνικές μελέτες και στη διεθνή βιβλιογραφία, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Έχει μάλιστα, προκύψει ότι στην Ελλάδα τα ποσοστά των εφήβων που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού αυξάνονται με την ηλικία περισσότερο από το μέσο όρο των άλλων χωρών και συγκεκριμένα κατά 9% στους 11χρονους , σε 16% στους 13χρονους και σε 23% στους 15χρονους.

Επίσης στις έρευνες διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφορά στο μέσο και στη συχνότητα εκφοβισμού μεταξύ των δύο φύλων. Τα αγόρια, όπως φαίνεται επιλέγουν και εμπλέκονται συνήθως την άμεση μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς είτε ως θύτες είτε ως θύματα σε σχέση με τα κορίτσια που καταφεύγουν στην έμμεση εκδήλωση επιθετικότητας (Athanasopoulos&Deliyanni- Kouimtzis, 2010). Στην Ελλάδα το 42,2% των αγοριών έναντι του 18,57 % των κοριτσιών δήλωσαν ότι συμμετείχαν ως θύτες σε φαινόμενα εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Γενικά προκύπτει ότι σωματικός εκφοβισμός χαρακτηρίζει κυρίως τη συμπεριφορά των αγοριών , ενώ ο έμμεσος των κοριτσιών (Bjorkqvist. al.,1992, Rivers&Smith, 1994, Laagerspetzet. al., 1999, Scheithauer. al., 2006).

Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες το ποσοστό των παιδιών που σχετίζονται με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ανέρχεται στο 20% και 40% (Tokunaga, 2010). Αντίστοιχα σε μελέτες στα ελληνικά σχολεία το 30,7% ανέφερε ότι έπεσε θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού ενώ το 20,4% των ερωτηθέντων ότι λειτούργησε ως θύτης (Αβδελίδου, Σταυρόπουλος, & Μόττη- Στεφανίδη, 2011) .

Γενικά οι έρευνες έχουν δείξει ότι θυματοποίηση υπάρχει σε όλα τα σχολικά πλαίσια, ενώ το ποσοστό μπορεί να κυμαίνεται από χώρα σε χώρα. Εμφανίζεται τόσο σε χώρες της Δύσης, όπως είναι ΗΠΑ, η Μ. Βρετανία, αλλά και σε χώρες με διαφορετικό πολιτισμικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, όπως η Κίνα και η Ν. Κορέα (Li, 2007d. Storch&Ledley, 2005). Wendy&Havel, 2004). Επίσης το πρόβλημα του εκφοβισμού δεν αφορά μόνο τα σχολεία των μεγάλων πόλεων, αλλά και των μικρών επαρχιακών πόλεων . Επιπλέον, ούτε το μέγεθος του σχολείου ή ο αριθμός των παιδιών στην τάξη δεν επηρεάζει την ύπαρξη του φαινομένου της θυματοποίησης (Olweus, 1993). Όπως προκύπτει από τα πορίσματα των ερευνών αυτό που φαίνεται να σχετίζεται με την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού στο σχολείο είναι η επιτήρηση των παιδιών σε όλους τους χώρους του σχολείου , αφού η επιθετικότητα εκδηλώνεται κυρίως σε μέρη που τα παιδιά έχουν ελλιπή επίβλεψη (Smith&Shu, 2000).

Τελικά φαίνεται πως το πρόβλημα του εκφοβισμού είναι ένα στοιχείο που στιγματίζει πλέον τη σχολική κοινότητα και αποτελεί αναπόσπαστη παράμετρο της σχολικής εμπειρίας (Storch&Ledley, 2005), εφόσον η επίδρασή του είναι πολύπλευρη σε όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.2. 5. Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται πλέον στις περισσότερες σχολικές δομές και ανάγεται σε ένα κοινωνικό πρόβλημα, εφόσον οι επιπτώσεις του είναι σημαντικές τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Συγκεκριμένα η άμεση εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ψυχική υγεία των παιδιών.

Ο άμεσος εκφοβισμός σχετίζεται με προβλήματα στις στρατηγικές που επιλέγουν τα παιδιά για την επίλυση των κοινωνικών τους προβλημάτων και δείχνει την αδυναμία διευθέτησης τους τόσο από την πλευρά του θύτη όσο και από την πλευρά του θύματος. Επιπλέον εντείνει τα ακαδημαϊκά προβλήματα (Leffetal., 2004). Ο έμμεσος εκφοβισμός είτε εμφανίζεται στην προσχολική ηλικία είτε στη σχολική προκαλεί προβλήματα στην κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών. Η μοναξιά, η εσωστρέφεια, η κατάθλιψη, το κοινωνικό άγχος, η έλλειψη αυτοσυγκράτησης, η κυκλοθυμία, η ενδοτικότητα η αρνητική αυτοεικόνα και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές κατά την εφηβεία, είναι ορισμένες από τις επιπτώσεις του εκφοβισμού στην ψυχοσύνθεση των μαθητών και στη συμπεριφορά τους (Owens, Slee&Shute, 2001).

Ιδιαίτερα επιβαρύνονται τα παιδιά που υφίστανται συχνά εκφοβισμό, καθώς περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό η αυτοεκτίμησή τους και επιρρίπτουν ευθύνες στον εαυτό τους (Raskauskas, 2010). Το ίδιο συμβαίνει και με τα κορίτσια που είναι πιο επιρρεπή στον έμμεσο εκφοβισμό και επιλέγουν την απομόνωση από την παρέα ή η παρέα τις αποκλείει.

Όταν ο εκφοβισμός έχει διάρκεια επιβαρύνει περισσότερο τους αποδέκτες, καθώς νιώθουν οι ίδιοι ότι προκαλούν αυτή τη συμπεριφορά και είτε οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και στην φυγή από το σχολείο είτε στην ενήλικη ζωή τους αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις (Land, 2003).

Επιπλέον ακόμη και αν σταματήσει η θυματοποίηση κατά τη σχολική περίοδο, οι επιπτώσεις της συνεχίζουν να ακολουθούν τόσο τα θύματα όσο και τους θύτες στη μετέπειτα ζωή τους (Olweus, 1999). Τα παιδιά -θύματα ως ενήλικες αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα κατάθλιψης και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν, ενώ τα παιδιά -δράστες συνεχίζουν στην

ενήλικη ζωή τους να έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά και μάλιστα οδηγούνται σε αρκετές περιπτώσεις σε εγκληματικές ενέργειες, προκειμένου να πετύχουν το στόχο τους (Clothersetal., 2006).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με τον αυτοκτονικό ιδεασμό που μπορεί να οδηγήσει σε αυτοκτονία, όταν δεν υπάρχει η έγκαιρη παρέμβαση (Rigby, 2001). Άλλα συμπτώματα, όπως χαμηλή επίδοση στο σχολείο, σχολική φοβία, κόπωση, συχνόι πονοκέφαλοι, έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, αυξημένη επιθετική συμπεριφορά, φοβίες, απώλεια ή αύξηση βάρους και σωματικές παθήσεις συχνά οφείλονται στον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται τα μικρά παιδιά στο χώρο του σχολείου και διστάζουν να το αποκαλύψουν (Swearer, Grills, Haye&Cary, 2004).

Τα παιδιά- δράστες αντιμετωπίζουν και αυτά αρκετά προβλήματα, εφόσον κινδυνεύουν να απομακρυνθούν από το σχολικό περιβάλλον, συχνά εμπλέκονται και σε παραβατικές ενέργειες και έξω από το χώρο του σχολείου, καπνίζουν ή κάνουν χρήση ουσιών (Ο' Moore&Kykham, 2001). Ακόμη μπορεί να παρουσιάσουν ψυχιατρικά προβλήματα , κατάθλιψη ή αυτοκτονικό ιδεασμό (Klomeketal., 2008).

Σε κοινωνικό επίπεδο τα παιδιά θύματα δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες και να ενσωματωθούν στις ομάδες συνομηλίκων. Ακόμη και αν έχουν φίλους , αυτοί έχουν το ίδιο κοινωνικό προφίλ έτσι ώστε να μη βρίσκουν την υποστήριξη που χρειάζονται και να νιώθουν αρνητικά.

Απαραίτητη για το φαινόμενο που μελετάμε είναι η κοινωνική υποστήριξη τόσο από τους συνομηλίκους όσο από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού στα θύματα και τους θύτες. Ωστόσο τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες δηλώνουν ότι δεν λαμβάνουν την υποστήριξη που θα ήθελαν σε σύγκριση με άλλα παιδιά.

Σημαντικές είναι οι επιπτώσεις τόσο στο χώρο της οικογένειας όσο και στο χώρο του σχολείου. Τα θύματα αντιδρούν συχνά έντονα και επιθετικά στο οικογενειακό περιβάλλον , ενώ δεν αποκαλύπτουν τη αιτία του θυμού τους , αρνούνται να πάνε στο σχολείου και προκαλούν εντάσεις στις σχέσεις τους με τα άλλα μέλη της οικογένειας. Όσον αφορά το σχολείο, φαινόμενα όπως ο εκφοβισμός διασαλεύουν την ισορροπία των σχέσεων μεταξύ μαθητών αλλά και μαθητών – εκπαιδευτικών. Τα παιδιά –

δράστες έχουν περισσότερα μαθησιακά προβλήματα , συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο και αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς με δυσπιστία και εχθρικά (Espelage&Holt, 2001). Τα παιδιά που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται έχουν τις χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και εμπλέκονται λιγότερο στις σχολικές δραστηριότητες (Beran, 2009).

Τέλος όσον αφορά τα παιδιά παρατηρητές , αυτά νιώθουν ανήμπορα, αδύναμα και βιώνουν αισθήματα αποτυχίας , θλίψης και ανασφάλειας, Φοβούνται ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν και μαθαίνουν ότι το δίκαιο του ισχυρού είναι τελικά αυτό που επικρατεί. Φοβούνται να συναναστραφούν τα παιδιά –θύματα και χάνουν την εμπιστοσύνη στους συμμαθητές τους. (Riversetal., 2009).

2.3. Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

2.3. 1. Τα συνηθέστερα προβλήματα

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σε σχέση με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού δείχνει ότι το πρόβλημα είναι αρκετά πολύπλοκο. Όπως είδαμε παραπάνω, μία πληθώρα παραγόντων επιδρούν αποφασιστικά στη διαμόρφωση του φαινομένου και οποιαδήποτε προσπάθεια αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού είτε πρόκειται για μία βραχυπρόθεσμη αντιμετώπιση ενός συγκεκριμένου περιστατικού είτε πρόκειται για μία πιο ολιστική προσέγγιση είναι εξαιρετικά δύσκολη. Επιπλέον οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι βασίζεται τουλάχιστον μέχρι τώρα κυρίως σε εκτιμήσεις και όχι σε αποδείξεις. Ενδεικτική είναι η μελέτη του κέντρου μελετών για την πρόληψη της βίας στο πανεπιστήμιο του Κολοράντο (2010). Από περίπου 600 προγράμματα τα οποία μελετήθηκαν και αξιολογήθηκαν σε βάθος χρόνου όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους για την αποτροπή της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, μόνον 11 από αυτά θεωρήθηκαν αποτελεσματικά και αξιολογήθηκαν ως πετυχημένα και ικανά να αποτελέσουν μοντέλο για παρόμοιες δράσεις. Ξεκινώντας από το πολύ σημαντικό αυτό δεδομένο και χωρίς να αποκλείουμε ότι και κάποια από τα υπόλοιπα προγράμματα μπορούν να δουλέψουν αποτελεσματικά, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι δεν γνωρίζουμε

τεκμηριωμένα τι έχει αποτέλεσμα και τι όχι, όσον αφορά στρατηγικές και προγράμματα τα οποία στοχεύουν στο να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Η συγκεκριμένη κατάσταση είναι ακόμα χειρότερη στην Ευρώπη από ότι είναι στις Ηνωμένες Πολιτείες, γιατί στην Ευρώπη η παράδοση δημιουργίας παρεμβατικών σχεδίων καθώς και η μεθοδική και επιστημονική αξιολόγηση τους δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη όσο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Επιπλέον ενώ η επιστημονική έρευνα είναι επικεντρωμένη σε μακροπρόθεσμους στόχους και αποτελέσματα, η διδακτική κοινότητα, ενώ παρακολουθεί τα παραπάνω με ενδιαφέρον, ψάχνοντας τρόπο να τα αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται να ενδιαφέρεται περισσότερο για άμεσες και πρακτικές τακτικές, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που παρουσιάζονται στους χώρους διδασκαλίας. Υπάρχει δηλαδή μία σαφής διαφορά προτεραιοτήτων ανάμεσα σε αυτούς που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα στην πρώτη γραμμή και σε αυτούς που το ερευνούν επιστημονικά. Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμα περισσότερο εξαιτίας του γεγονότος ότι η επιθετική συμπεριφορά στη σχολική ηλικία σχετίζεται άμεσα με παραβατικές συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή του ανθρώπου. Ο Olweus (1979) διαπιστώνει ότι η επιθετικότητα και η παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο σχετίζεται σε ποσοστό 63% με επιθετική και παραβατική συμπεριφορά, καθώς και καταδίκες στην ενήλικη ζωή του ανθρώπου. Ο Farrington (1998) αν και κατεβάζει αυτό το ποσοστό στο 50% εν τούτοις διαπιστώνει ότι η έλλειψη παραβατικής και επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο σχετίζεται με παραβατική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή μόνο σε ποσοστό 8%. Τα παιδιά λοιπόν που δεν ασκούν εκφοβιστικές ή βίαιες συμπεριφορές στο σχολείο ενσωματώνονται πολύ πιο ομαλά στην κοινωνία ως ενήλικες και παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς. Ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα περιέχονται και σε άλλες σημαντικές μελέτες των τελευταίων ετών οι οποίες συμφωνούν ότι η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο είναι ένας δείκτης ο οποίος μπορεί να προβλέψει επιθετική η παραβατική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή (Moffitt, Caspi, Rutter and Silva 2001, Moffitt 1994, Eisner, Manzoni and Ribeaud 2000, Lipsey and Derzon, 1998). Επομένως μία έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην αποφυγή υιοθέτησης βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών, κάτι το οποίο θα τον συνοδεύει και στην ενήλικη ζωή του.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των ειδικών σχετικά με την οικογένεια και τον τεράστιο ρόλο που αυτή φαίνεται να διαδραματίζει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου. Στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τις έρευνες που έχουν προκύψει στη διεθνή βιβλιογραφία οι γονείς και κηδεμόνες συχνά φαίνονται να είναι απόντες από την όλη διαδικασία, ενώ επίσης συχνά παρουσιάζονται ως παράπλευρα θύματα του σχολικού εκφοβισμού (Sawyer 2011, Sullivan 2004). Επιπλέον υπάρχουν ελάχιστες αναφορές για το πώς επηρεάζει έναν γονέα ο εκφοβισμός του παιδιού του ή η συμμετοχή του παιδιού του σε ενέργειες εκφοβισμού, καθώς και το πώς ένας γονιός αντιδρά σε αυτές τις περιπτώσεις. Φαίνεται πάντως ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται τον σχολικό εκφοβισμό τουλάχιστον σε δύο βασικές μορφές, μία ήπια και μία πιο σοβαρή. Η δεύτερη περίπτωση η οποία συνδέεται με την άσκηση σωματικής βίας είναι αυτή που κατά κανόνα απασχολεί περισσότερο τους γονείς (Hale 2017). Παρά το γεγονός ότι η έμμεση άσκηση βίας και εκφοβισμού μπορεί να έχει εξίσου άσχημα αποτελέσματα, δεν είναι μία μορφή βίας η οποία φαίνεται να απασχολεί σε μεγάλο ποσοστό τους γονείς κυρίως όμως από ότι συμπεραίνουν οι ειδικοί επειδή δεν το γνωρίζουν. Τα ίδια τα παιδιά μιλούν πολύ πιο δύσκολα για έμμεσες μορφές εκφοβισμού. Επιπλέον μία έμμεση μορφή εκφοβισμού είναι πολύ πιο δύσκολο να εντοπιστεί και άρα να αντιμετωπιστεί σωστά. Και βέβαια στις λιγότερες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το θέμα προκύπτει και το λογικό συμπέρασμα ότι οι αντιδράσεις των γονέων ποικίλουν ανάλογα και με την ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία τους.

Τυπικά όμως η συμπεριφορά ενός γονέα παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο γονιός πολύ συχνά ανησυχεί και διακατέχεται από άγχος θεωρώντας ότι δεν έχει τα μέσα να υπερασπιστεί το παιδί του. Συχνά οι γονείς εμφανίζουν μία δυσπιστία προς το σχολείο πιστεύοντας ότι το σχολείο τους θεωρεί υπερπροστατευτικός και υπερβολικούς στις κρίσεις και στις εκτιμήσεις τους. Πιστεύουν ότι το σχολείο δεν επιτηρεί αποτελεσματικά τους μαθητές. Θεωρούν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό και παρά τις προσπάθειες του σχολείου οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν στην πραγματικότητα να σταματήσουν το σχολικό εκφοβισμό. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία δρουν περισσότερο πυροσβεστικά, αντιμετωπίζοντας τα περιστατικά αυτά σαν μεμονωμένα, επιδιώκοντας με κάθε τρόπο να τελειώσει ένα περιστατικό άμεσα, ακόμα και αν αυτό το περιστατικό συνδέεται με μία ολόκληρη αλυσίδα συμπεριφοράς και πράξεων. Θεωρούν επίσης ότι πολύ συχνά

η συμπεριφορά τους αντιμετωπίζεται ως εισβολή και ως ενοχλητική. Τέλος καταλήγουν συχνά στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι μία πολύ αποτελεσματική λύση είναι η αλλαγή σχολείου (Young 1999, Espelage 2016).

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν και έρευνες οι οποίες καταδεικνύουν την τυπική συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι τα περιστατικά αυτά λαμβάνουν χώρα σε κάποιο σχολικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί δύσκολα ανταποκρίνονται σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού και διστάζουν να διαχειριστούν τέτοιες περιπτώσεις. Εξαιρέση αποτελούν κάποιες περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός, είτε έχει διαπιστώσει ο ίδιος την πορεία των γεγονότων, είτε για κάποιον άλλο λόγο είναι απολύτως σίγουρος για αυτά (Hein, 2016). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό λαμβάνουν περισσότερο σοβαρά υπόψη περιπτώσεις σωματικού ή λεκτικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα σε μεγάλο ποσοστό δεν φαίνεται να θεωρούν τον αποκλεισμό από ομάδες ένα είδος εκφοβιστική συμπεριφοράς (Naylor 2006, Yoon 2016). Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε κάποιο είδος διαχείρισης, συνήθως τιμωρητικής του περιστατικού, οι γονείς δεν ενημερώνονται, με αποτέλεσμα ιδιαίτερα στην περίπτωση που η εκφοβιστική συμπεριφορά συνεχίσει, να δημιουργείται η εντύπωση ότι το σχολείο τελικά δεν κάνει τίποτα για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Το γεγονός επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται συχνά να καταλήξουν σε μία αντικειμενική άποψη για το τι πραγματικά συνέβη καθώς και σε μία απόφαση για το πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά το περιστατικό του εκφοβισμού δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τις προσπάθειες για τον τερματισμό τέτοιων φαινομένων (Young 1998, Hale 2017). Εντύπωση επίσης προκαλεί και το γεγονός ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνται ενεργά με κάποιο τέτοιο ζήτημα και εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους όπως επίπληξη, τιμωρία, συμβουλευτική, επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού, προσπάθεια συμφιλίωσης κτλ θεωρούν για κάποιο λόγο ότι το περιστατικό αντιμετωπίστηκε επαρκώς. Σε περίπτωση που υπάρχει επιμονή από την πλευρά του θύματος και των γονιών του και παράπονα για συνεχιζόμενο εκφοβισμό αρχίζουν σιγά-σιγά να αντιπαθούν το παιδί θύμα και τους γονείς του, θεωρώντας τους υπερβολικούς και ενοχλητικούς (Young 1998). Τέλος αξίζει να αναφερθούμε ιδιαίτερα και στην κατηγορία των προκλητικών θυμάτων. Η συμπεριφορά των συγκεκριμένων παιδιών πολύ συχνά προκαλεί και τα παιδιά γύρω τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κάνουν το λάθος είτε με άμεσους είτε με έμμεσους τρόπους να επιρρίπτουν σε αυτά τα παιδιά ευθύνη για το

γεγονός ότι δέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές. Αυτού του είδους η αντιμετώπιση βέβαια επιδεινώνει το πρόβλημα, διότι περνάει λανθασμένα το μήνυμα ότι το συγκεκριμένο παιδί προκάλεσε την κατάσταση την οποία αντιμετωπίζει και δείχνει και μία εσφαλμένη εικόνα ανοχής της εκφοβιστική συμπεριφοράς. Δεν λείπουν οι περιπτώσεις που εκτός από τα παιδιά θεωρούνται υπεύθυνοι και οι γονείς τους. Όλα τα παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν σε μία παρερμηνεία της έννοιας του εκφοβισμού, και σε μία εκμετάλλευση αυτής της παρερμηνείας από παιδιά που εκφοβίζουν (Φελούκα 2010, Young 1998, Hale 2017). Επιπλέον η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι την ευθύνη για τη δημιουργία, αλλά και για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών τη φέρουν κυρίως οι γονείς (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

2.3. 2. Η σχέση γονέα και εκπαιδευτικού

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι σε σχέση με τις περιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι τουλάχιστον ελλιπής αν όχι προβληματική. Ένα παράδειγμα είναι το γεγονός ότι διαφαίνεται από τις έρευνες ότι οι γονείς προσπαθούν πολύ πιο συχνά να επικοινωνήσουν με το σχολείο από ότι το σχολείο προσπαθεί να επικοινωνήσει με τους γονείς, σε σχέση πάντα με το σχολικό εκφοβισμό (Hale 2017, Harcourt 2014). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να περιγράφουν τους γονείς ως σωστούς και καλούς όσο οι γονείς δεν αμφισβητούν καθόλου τις επιλογές τους σχετικά με τη διαχείριση των περιστατικών αυτών. Αν οι γονείς όμως αμφισβητήσουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών με οποιονδήποτε τρόπο, η συμπεριφορά τους κατακρίνεται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν ότι οι γονείς αμφισβητούν και την επαγγελματική τους εμπειρία και τα επαγγελματικά τους προσόντα. Διαφαίνεται επίσης από τις μελέτες ότι σε αυτή την περίπτωση οι δάσκαλοι αποφεύγουν στο βαθμό που μπορούν οποιαδήποτε αλληλεπίδραση με τους γονείς (Graue and Brown 2003, RibbensMcCarthy and Kirkpatrick 2005, Walker and MacLure, 2005). Επιπλέον μέσα από τις έρευνες των Hein (2014) και Harcourt (2015) φαίνεται ότι η αρχική σιγουριά που υπάρχει στην πλειοψηφία των γονέων σχετικά με την ικανότητα του σχολείου να διαχειριστεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μετατρέπεται εύκολα σε σκεπτικισμό εφόσον

αυτά συνεχίσουν να επιμένουν. Αυτό συνοδεύεται επίσης και με αυξημένο άγχος και ανησυχία από την πλευρά του γονιού, ο οποίος θεωρεί ότι πλέον έχει έρθει η ώρα να επέμβει και ο ίδιος, κάτι το οποίο το σχολείο δεν το αντιμετωπίζει καθόλου θετικά. Η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο δύσκολη φτάνει να αντιληφθούμε ότι ο γονέας και ο δάσκαλος αντιλαμβάνονται εντελώς διαφορετικά το ρόλο του εκπαιδευτικού. Έτσι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών θεωρούν ότι ο πιο βασικός τους ρόλος είναι να διοχετεύσουν γνώση στους μαθητές, οι γονείς θεωρούν ότι ο βασικότερος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να νοιάζεται για τους μαθητές του, υποκαθιστώντας με αυτόν τον τρόπο το ρόλο του γονέα στο σχολείο. Τέλος οι ίδιοι οι γονείς συχνά δυσχεραίνουν τη σχέση επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς πιστεύοντας ότι θα θεωρηθούν άμεσα υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά του παιδιού τους και θα κατηγορηθούν για αυτό ή θεωρώντας πάρα πολύ απλά ότι αυτοί γνωρίζουν καλύτερα από τον εκπαιδευτικό τι συμβαίνει. Σε τέτοιες περιπτώσεις δεν απουσιάζει και μία προσπάθεια των γονέων να επιρρίψουν ευθύνες για εκφοβιστικές συμπεριφορές αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς (Arvin-Elyashiv 2008, Herne 2016).

2.3. 3. Η σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού

Μία καλή σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών φαίνεται ότι μπορεί να δημιουργήσει μία εξαιρετική δυναμική ικανή να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα, συμπεριλαμβανομένου και του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται καθαρά από τις έρευνες ότι το είδος της αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι ικανό να διαμορφώσει ένα σχολικό κλίμα, το οποίο μπορεί είτε να ενθαρρύνει, είτε να αποθαρρύνει τον εκφοβισμό. Όταν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό κάποιου σχολείου δηλώνουν ότι επεμβαίνουν για να βοηθήσουν τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και ότι δεν επιτρέπουν στο βαθμό που γίνονται αντιληπτές από αυτούς τέτοιου είδους συμπεριφορές, έχει παρατηρηθεί ότι η στάση αυτή σχετίζεται άμεσα με χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού στο σχολείο, καθώς και με ένα συναίσθημα ασφάλειας που αισθάνονται μαθητές, οι οποίοι δεν εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά να τα καταγγέλλουν και να τα αναφέρουν όταν τα βλέπουν να συμβαίνουν. Επίσης λειτουργεί αποτρεπτικά προς αυτή την κατεύθυνση και ανακοίνωση ή δέσμευση από πλευράς σχολείου ότι τέτοιες μορφές συμπεριφοράς δεν γίνονται αποδεκτές. Πολύ

θετικά προς αυτή την κατεύθυνση φαίνεται να λειτουργεί επίσης η γνώση των μαθητών ότι στο σχολείο τους ο διευθυντής και συγκεκριμένη ομάδα καθηγητών ασχολούνται με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και είναι υπεύθυνοι για αυτό (Gendron 2011, TroopGordonLadd 2015). Η προσπάθεια αυτή των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα κλίμα ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό όταν η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι μία σχέση εμπιστοσύνης. Η καλή και θετική σχέση που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συντελεί στη διαμόρφωση ενός αισθήματος ασφάλειας στο σχολικό χώρο το οποίο μπορεί να προάγει την ποιότητα του σχολικού κλίματος συνολικά. Αποκτά όμως ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, γιατί από τα παιδιά που δέχονται σχολικό εκφοβισμό σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες το 50% από αυτά δεν μιλάει ποτέ για το περιστατικό, ενώ το υπόλοιπο 50% το βρίσκει πολύ πιο εύκολο να μιλήσει σε κάποιον φίλο του παρά σε έναν εκπαιδευτικό ή στους ίδιους τους γονείς του (Holt, Raczynski, Frey, Hymel&Limber, 2013, Samsari&Nikolaou, 2015). Επιπλέον παρόμοιες έρευνες που έγιναν και στην Ιαπωνία καταδεικνύουν ότι και σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, ισχύουν περίπου οι ίδιες αρχές σύμφωνα με τις οποίες η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι καταλυτικός παράγοντας για τη διαμόρφωση ενός κλίματος ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό (Akiba, Shimizu&Zhuang, 2010). Οι παραπάνω ερευνητές συμφωνούν και σε ένα ακόμα σημείο. Η διεθνής έρευνα μέχρι πρόσφατα έχει επικεντρωθεί πολύ στη σχέση του γονιού με το παιδί του και έχει αγνοήσει σημαντικά τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό, κάτι το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό για την περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού μιας και αυτός διαδραματίζεται μέσα στους χώρους του σχολείου.

2.3. 4. Η σχέση γονέα και παιδιού

Στην εποχή μας ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο. Παρόλα αυτά οι γονείς φαίνονται ιδιαίτερα απροετοίμαστοι να το διαχειριστούν. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι η αυστηρή πειθαρχία φέρνει αποτελέσματα, μία καλή επικοινωνία γονέα με παιδί καθώς και η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας είναι σαφέστατα πολύ πιο αποτελεσματική. Οι γονείς σε πολύ μεγάλο ποσοστό δεν καλλιεργούν μία σχέση ειλικρινούς επικοινωνίας με το παιδί τους. Μία τέτοια σχέση εκτός από το γεγονός ότι προάγει τη

συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού είναι και μία δικλείδα ασφαλείας για το παιδί σε περίπτωση που αντιμετωπίζει προβλήματα που υπερβαίνουν τη διαχειριστική του ικανότητα. Επιπλέον οι γονείς σπάνια επιχειρούν να δώσουν στα παιδιά τους ένα σωστό και θετικό παράδειγμα για το πώς θα πρέπει να χειρίζονται τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Εάν ο γονέας επιδιώκει να βρίσκεται κοντά στο παιδί του, να συζητάει με το παιδί του και να του προβάλλει θετικά μηνύματα και πρότυπα μπορεί να οδηγήσει το παιδί του με ασφάλεια μακριά από τις κακοτοπιές της επιθετικής συμπεριφοράς και του σχολικού εκφοβισμού. Πολύ σημαντικό επίσης θεωρείται η σχέση γονέα-παιδιού να μη σταματάει εκεί αλλά να είναι ο γονέας εξαιρετικά παρατηρητικός και ευαίσθητος σε κάθε αλλαγή συμπεριφοράς του παιδιού του. Μία αλλαγή στις συνήθειές του παιδιού όπως για παράδειγμα κακός ύπνος, ξαφνική ανορεξία, ανεξήγητος εκνευρισμός κτλ θα μπορούσαν να είναι σημάδια όταν το παιδί βιώνει κάποια επιθετική κατάσταση στο σχολικό χώρο. Αυτές οι πρακτικές στη σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού εφόσον καλλιεργηθούν και υποστηριχθούν από τους γονείς βοηθούν σε σημαντικό βαθμό στην αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού αλλά και στη σωστή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Πρόκειται επιπλέον για πρακτικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλες τις οικογένειες ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης κοινωνικής και οικονομικής καταστάσεως (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

2.4. Συμπεράσματα θεωρητικού μέρους

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πέρα από τις ειδικές λεπτομέρειες που αναλύονται κάθε φορά μπορούμε με ασφάλεια να κάνουμε κάποιες γενικεύσεις οι οποίες αφορούν στο σύνολο των ερευνών που έχουν γίνει για τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από αυτήν την έρευνα φαίνεται με σαφήνεια ότι η λέξη κλειδί για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα είναι ο σεβασμός. Πράγματι οι λανθασμένες συμπεριφορές που μπορούν να αναλυθούν με πάρα πολλούς τρόπους και να προσεγγιστούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες δείχνουν κατά βάση έλλειψη σεβασμού. Για παράδειγμα ο αυταρχισμός είτε προέρχεται από γονείς είτε προέρχεται

από εκπαιδευτικούς, η άσκοπη χρήση αλλά και η κατάχρηση της εξουσίας των γονιών και των εκπαιδευτικών, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να επιβραβεύει μαθητές οι οποίοι αριστεύουν σε μη τυπικές σχολικές δεξιότητες, καθώς και η αδυναμία της οικογένειας αλλά και του σχολείου συχνά να βοηθήσουν το παιδί να σκέφτεται με δημιουργικό και ανεξάρτητο τρόπο, δημιουργούν στο παιδί εσφαλμένα την εντύπωση μιας εικόνας γεμάτη με αρνητικά στερεότυπα. Όλα αυτά μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν στο παιδί την εικόνα ενός κόσμου όπου κυριαρχεί ο ισχυρός κάνοντας ότι θέλει απλά και μόνο επειδή το μπορεί. Ισχυρός μπορεί να είσαι επειδή είσαι σωματικά πιο δυνατός από τους υπόλοιπους, επειδή είσαι ο καλύτερος μεταξύ ίσων, επειδή δεν διαφέρεις με τους πολλούς, ενώ κάποιος άλλος διαφέρει. Αδύναμος μπορεί να είναι αυτός ο οποίος δεν έχει την ίδια μυϊκή δύναμη με σένα, αλλά εξίσου και αυτός ο οποίος δεν μπορεί να μιλήσει τη γλώσσα σου το ίδιο καλά με σένα επειδή δεν βρίσκεται καιρό στη χώρα σου. Αδύναμος μπορεί να είναι κάποιος ο οποίος είναι υπέρβαρος, κάποιος ο οποίος είναι συνεσταλμένος. Εφόσον ο δυνατός κάνει ότι θέλει και αυτός είναι αδύναμος είναι άρα και θύμα. Αφού λοιπόν κάποιος είναι θύμα μπορούμε να του κάνουμε ότι θέλουμε. Είναι προφανές πού μπορεί να οδηγήσει αυτό το σκεπτικό. Για να αντιμετωπιστεί λοιπόν με συνέπεια και σοβαρότητα ο σχολικός εκφοβισμός χρειάζεται να σχεδιαστεί μία ολιστική στρατηγική, η οποία θα αντιμετωπίσει το πρόβλημα από την αρχή. Το παιδί ξεκινώντας μέσα από την οικογένεια θα πρέπει να μάθει να σέβεται και τον εαυτό του και τους υπόλοιπους γύρω του. Θα πρέπει να μάθει να σέβεται την διαφορετικότητα. Θα πρέπει να εκπαιδευτεί να λειτουργεί με έναν τρόπο συνεργασίας και ενσυναίσθησης με τους συνανθρώπους του και όχι πάνω σε μία λογική που θα βασίζεται σε μία κλίμακα ισχύος. Θα πρέπει να μάθει να σέβεται και τον δικό του το ρόλο σαν μαθητής αλλά και το ρόλο των γονέων του και των εκπαιδευτικών του. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι και οι ίδιοι οι γονείς θα δείχνουν τον απαραίτητο σεβασμό στα παιδιά τους και θα απαιτούν και τον απαραίτητο σεβασμό από αυτά. Το ίδιο προφανώς συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς. μιλάμε δηλαδή για ένα φαινόμενο το οποίο αντανάκλα μία πολύ άσχημη πραγματικότητα χαρακτηριστική της κοινωνίας στην οποία ζούμε και μεγαλώνουμε. Αυτή η πραγματικότητα δηλαδή η έλλειψη σεβασμού προς το συνάνθρωπό μας φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην ανάπτυξη της επιθετικότητας του ανθρώπου. Ίσως έχει έρθει η ώρα που πρέπει να αναθεωρήσουμε τις πολιτιστικές, εκπαιδευτικές και αξιακές κατευθύνσεις που δίνουμε στα παιδιά μας αλλά και στους

εαυτούς μας προς μία νέα κατεύθυνση, όχι δηλαδή προς το περισσότερο αλλά προς το ποιοτικότερο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3. 1. Μεθοδολογία έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας υπάρχει και ερευνητικό κομμάτι το οποίο προσπαθεί να διαπιστώσει σε ποιον βαθμό ισχύουν τα ευρήματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας που αναφέρονται στον σχολικό εκφοβισμό, για την περίπτωση των ελληνικών σχολείων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- i. Ποιο ποσοστό μαθητών έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού.
- ii. Ποια είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού – π.χ. είναι παιδιά από ευπαθείς ομάδες, όπως μετανάστες, άτομα με αναπηρίες, με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό κ.α,
- iii. Ποια χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα θεωρούν τα παιδιά ότι παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στη θυματοποίησή τους στο σχολείο;
- iv. Ποια ήταν η αντίδραση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών αλλά και των ίδιων;

Το είδος της έρευνας που ακολουθήθηκε ήτανη ποσοτική μελέτη μέσω ερωτηματολογίου, η οποία κρίνεται ως καταλληλότερη σε σχέση με την ποιοτική μελέτη για την συστηματική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου ως μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε λόγω της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αφορούν την διερεύνηση ενός συγκεκριμένουφαινομένου σε έναν γενικό πληθυσμό (Rodkin, 2010).

3.2 Δείγμα έρευνας

Αναφορικά με τα στοιχεία του δείγματος της έρευνας, το πλήθος ήταν συνολικά 130 άτομα, εκ των οποίων 100 ήταν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και 30 ήταν καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου. Οι 100 μαθητές επιλέχθηκαν με τρόπο ώστε οι 50 εξ αυτών να είναι παιδιά από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως παιδιά μεταναστών άτομα με αναπηρίες, ρομά, άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό κ. α.

και τα υπόλοιπα 50 παιδιά να μην ανήκουν σε κάποια ευπαθή ομάδα. Αυτό ήταν εφικτό καθώς λαμβάνονταν υπόψιν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του κάθε συμμετέχοντα μόλις του δινόταν το ερωτηματολόγιο. Τα παιδιά επιλέγονταν τυχαία, και, ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, κατατάσσονταν στην μία ή την άλλη ομάδα. Έτσι, σταμάτησαν να μοιράζονται τα ερωτηματολόγια όταν συμπληρώθηκε ο κατάλληλος αριθμός για κάθε ομάδα.

Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συλλογή του δείγματος βασίστηκε στη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά συστάδες. Για τη μείωση των δυσκολιών που συναντά ο ερευνητής κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, το δείγμα της εν λόγω, επιλέχθηκε από 10 σχολεία, 6 γυμνάσια και 4 λύκεια, του Νομού Μαγνησίας και συγκεκριμένα του Δήμου Βόλου, δηλαδή κάθε σχολείο αποτέλεσε και μία συστάδα, δηλαδή ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του ευρύτερου πληθυσμού. Από κάθε σχολείο επιλέχθηκαν 10 άτομα. Επιλέχθηκαν σχολεία με βάση την ευκολία ως προς την πρόσβαση για την ερευνήτρια αλλά κυρίως για την πολύπλευρη σύσταση του μαθητικού δυναμικού η οποία έγινε γνωστή μετά από επικοινωνία της ερευνήτριας με τη διεύθυνση του κάθε σχολείου ξεχωριστά για να γνωστοποιηθεί ο σκοπός της έρευνας της και να ζητηθεί η σχετική άδεια για την είσοδό της στο σχολικό χώρο.

Επίσης, οι καθηγητές επιλέχθηκαν επίσης τυχαία, σε κάθε σχολείο. Στόχος ήταν να συμμετέχουν 3 καθηγητές από κάθε σχολείο, χωρίς να μοιράζονται, κατά το δυνατόν κοινά χαρακτηριστικά, όπως π. χ. μάθημα που διδάσκουν, κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών κλπ.

Οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά κυρίως οι μαθητές, καλούνταν, μετά από μία μικρή εισαγωγή της ερευνήτριας για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού να απαντήσουν σε κάποιες πολύ προσωπικές ερωτήσεις, όπως ήταν η ερώτηση που αφορούσε τον αριθμό των φορών που έχουν δεχθεί επίθεση εκφοβισμού. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, ήταν απαραίτητο η ερώτηση αυτή όπως και άλλες ερωτήσεις να απαντηθούν με απόλυτη ειλικρίνεια. Για να γίνει αυτό, το σύνολο των συμμετεχόντων ενημερώθηκε ότι θα τηρηθεί η πλήρης ανωνυμία και ότι με οιοδήποτε τρόπο δεν θα διαρρεύσουν οι απαντήσεις που δόθηκαν για σκοπούς πέρα από τους ερευνητικούς, που αφορούν την ανάλυση των δεδομένων για την επακόλουθη ανάλυση συμπερασμάτων. Δεν υποχρεώθηκε κανένας συμμετέχων να λάβει μέρος, και στα άτομα τα οποία δεν επιθυμούσαν να

συμμετάσχουν, δεν έγιναν ερωτήσεις σχετικά με την αιτιολογία αυτής της απόφασης. Επίσης, οι διευθυντές των σχολείων είχαν ενημερώσει τους γονείς των μαθητών ότι σχετικά με την επικείμενη επιλογή των παιδιών για ενδεχόμενη συμμετοχή στην έρευνα, με τους γονείς να έχουν το δικαίωμα να αποκλείσουν τα παιδιά τους από τη λίστα μέσα από την οποία θα γινόταν η τυχαία επιλογή του δείγματος των μαθητών.

Η κάθε διαδικασία συμπλήρωσης ολοκληρωνόταν με τις ευχαριστίες της ερευνήτριας τόσο προς τους μαθητές για τη συμβολή τους στην έρευνα, όσο και στους εκπαιδευτικούς.

3.3. Ερωτηματολόγιο

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ειδών ερωτηματολόγια: ένα το οποίο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και ένα δεύτερο, που συμπληρώθηκε από μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι μαθητές έπρεπε να αναφέρουν αν και πόσες φορές έχουν πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού είτε από συμμαθητή τους είτε από εκπαιδευτικό, το φύλο και την ηλικία του θύτη, αλλά και την αφορμή για την κατάσταση αυτή η οποία μπορεί να είχε σχέση με την σωματική τους διάπλαση, την εμφάνισή τους αλλά και τη θρησκεία τους. Κλήθηκαν να απαντήσουν αν ενημέρωναν κάποιον εκπαιδευτικό σε περίπτωση που έπεφταν θύμα σχολικού εκφοβισμού. Και στην περίπτωση που το έπρατταν αν η αντίδραση του εκπαιδευτικού ήταν άμεση και η τιμωρία του θύτη ήταν αυστηρή.

Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις κλήθηκαν να απαντήσουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και να αναφέρουν τα κριτήρια επιλογής των θυμάτων από το θύτη, αλλά και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που δεν γίνονται στόχοι σχολικού εκφοβισμού. Ρωτήθηκαν για το ποσοστό επίδρασης της κοινωνικής τάξης των γονέων στην καλλιέργεια του σχολικού εκφοβισμού, για την περίπτωση να μην έχουν αντιληφθεί κάποιο περιστατικό σωματικού εκφοβισμού, αν κάνουν αναφορές στις έννοιες της ισότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας στους μαθητές τους.

Ζητήθηκαν στοιχεία που αφορούσαν την ηλικία και το φύλο των συμμετεχόντων. Οι μαθητές έδωσαν στοιχεία για το σχολείο που φοιτούσαν, την καταγωγή τους και αν είχαν κάποια μαθησιακή διαταραχή ή αναπηρία. Αντίστοιχα οι καθηγητές για τα χρόνια υπηρεσίας τους, τα τέκνα τους και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές.

Ως επί το πλείστον οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου υπάκουαν στην πενταβάθμια κλίμακα likert, με τις επιλογές των απαντήσεων να είναι οι εξής:

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

3.4. Ανάλυση Δεδομένων

Αφού συμπληρώθηκε ο αριθμός των ατόμων τού δείγματος σύμφωνα με τις προδιαγραφές της έρευνας, συγκεντρώθηκαν τα 130 ερωτηματολόγια και τα δεδομένα τους περάστηκαν σε δύο πίνακες έναν για κάθε κατηγορία συμμετεχόντων (καθηγητές και μαθητές). Η δημιουργία και επεξεργασία των πινάκων έγινε με τη βοήθεια των προγραμμάτων microsoftexcel της σουίτας εφαρμογών microsoftoffice, και του εξειδικευμένου εργαλείου που χρησιμοποιείται κατά κόρον σε αναλύσεις ποσοτικής έρευνας, του spss που διακινείται από την IBM. Για την ανάλυση των δεδομένων, αρχικά έγινε αντιστοίχιση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να είναι ευδιάκριτο ποιες απαντήσεις αποτελούν την πρώτη ύλη για την ανάπτυξη των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2. Περιορισμοί της έρευνας

Παρόλο που έγινε προσπάθεια να διεξαχθεί έρευνα με όσο πιο ολοκληρωμένο τρόπο, προκειμένου τα στοιχεία της να δώσουν μια εικόνα των τάσεων που επικρατούν στην ευρύτερη περιοχή όπου ανήκουν τα σχολεία του δείγματος, σκόπιμο είναι να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί:

- Τα αποτελέσματα αναφέρθηκαν σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης με τα αποτελέσματα άλλης ή άλλων περιοχών. Απροθυμία διευθυντών και εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην έρευνα με αποτέλεσμα τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Αυτό

εμποδίζει την γενίκευση των αποτελεσμάτων και περιορίζει την έρευνα στην απλή περιγραφή της τάσης που επικρατεί στο δείγμα.

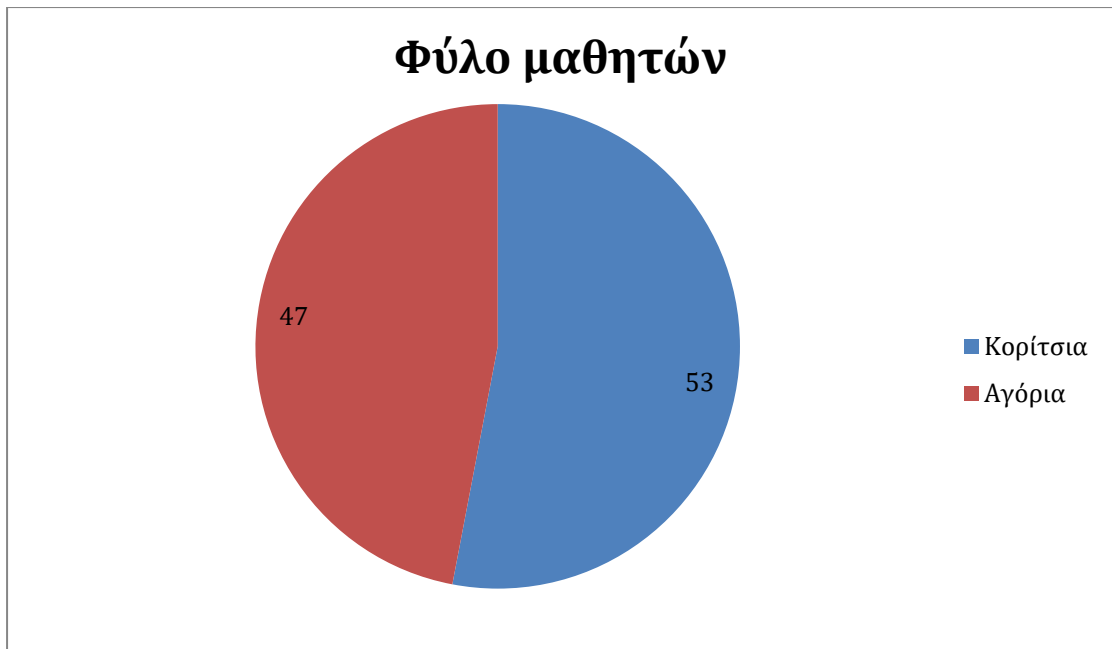
- Το περιορισμένο εύρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και την αδυναμία διερεύνησης σε βάθος των εμπειριών των συμμετεχόντων μέσω μιας μικτής προσέγγισης που να περιλαμβάνει και ποιοτική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των πληροφοριών που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα γίνει ανά ερευνητικό ερώτημα. Τα ερωτηματολόγια των μαθητών έχουν ερωτήσεις οι οποίες συμπληρώνονται με βάση την εκτίμησή τους, στις οποίες εκφράζουν πώς οι ίδιοι πιστεύουν ότι έχουν τα πράγματα και οι καταστάσεις που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ καλούνται να συμπληρώσουν αρκετά προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία, ώστε να φανεί μέσα από το σύνολο των απαντήσεων, αν αυτές οι εκτιμήσεις ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή όχι. Επίσης, οι καθηγητές υποβάλλονται σε ερωτήσεις που διερευνούν παρόμοιες απόψεις με αυτές των μαθητών, ώστε να γίνει μία σύγκριση μεταξύ των απόψεων των δύο πλευρών. Σε περίπτωση διαφωνίας, μεγαλύτερη βαρύτητα θα έχει η εκτίμηση των μαθητών, καθώς είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν βιωματικές εμπειρίες σχετικά με τον εκφοβισμό και θεωρείται πιο έγκυρη η άποψή τους, σε σχέση με τους καθηγητές οι οποίοι πολλές φορές μπορεί να μην έχουν επαρκή ενημέρωση σχετικά με τα συμβάντα που συντελούνται στο σχολείο τους.

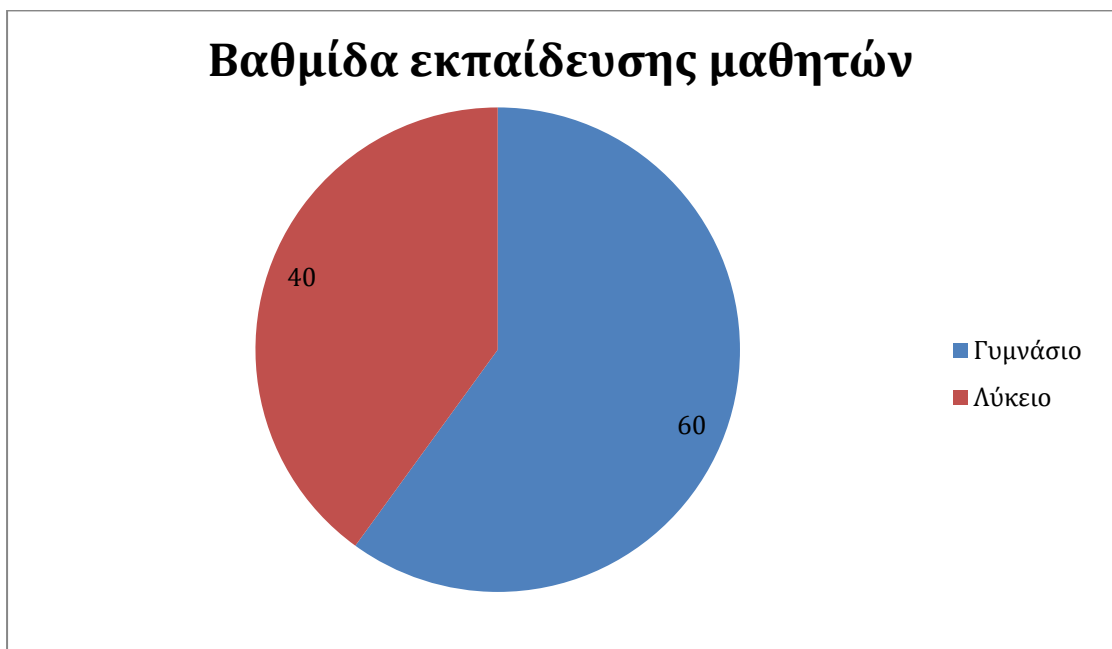
Από τους 100 μαθητές που έλαβαν μέρος οι 72 δήλωσαν ότι έστω μία αφορά έπεσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Από αυτούς 45 ήταν αγόρια και 27 κορίτσια. Από το σύνολο των μαθητών αυτών, 45 είχαν και τους δύο γονείς Έλληνες ενώ μόνο 1 είχε αναπηρία.

Ξεκινώντας, είναι σημαντικό να παρατεθούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Αρχίζοντας με τους μαθητές, αναφορικά με το φύλο, υπήρξε μια ικανοποιητική ισορροπία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (53% κορίτσια – 47% αγόρια).



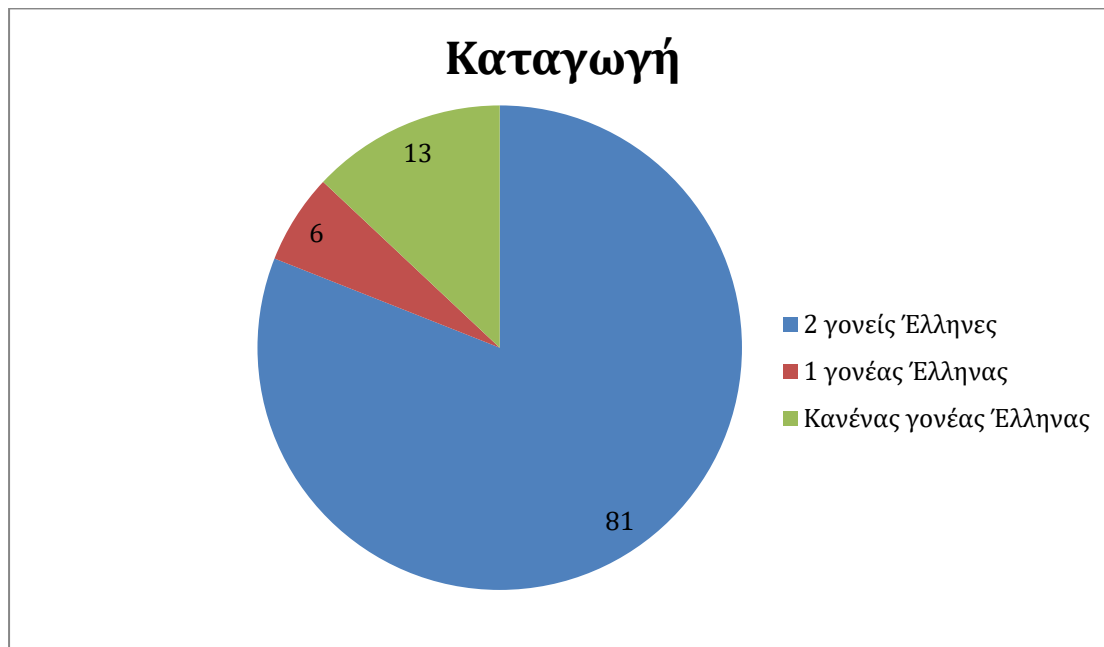
Διάγραμμα 1. Φύλο μαθητών δείγματος

Όπως αναφέρθηκε και στη μεθοδολογία της έρευνας, οι 60 μαθητές φοιτούσαν σε γυμνάσιο και οι 40 σε λύκειο



Διάγραμμα 2. Βαθμίδα εκπαίδευσης μαθητών

Αναφορικά με την καταγωγή, η πλειοψηφία των μαθητών ήταν παιδιά από Έλληνες γονείς (81%), όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα

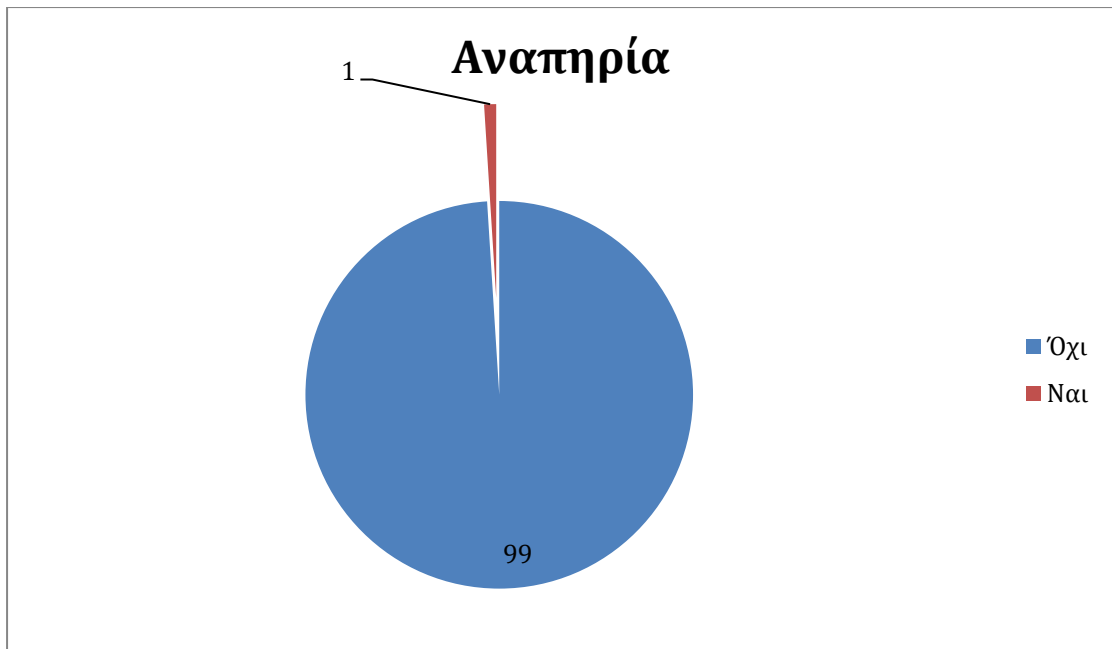


Διάγραμμα 3. Καταγωγή μαθητών

Τα περισσότερα παιδιά δεν αντιμετώπιζαν πρόβλημα που να συνιστά ειδική μαθησιακή δυσκολία (71% του δείγματος), ενώ μόνο ένα αντιμετώπιζε πρόβλημα αναπηρίας

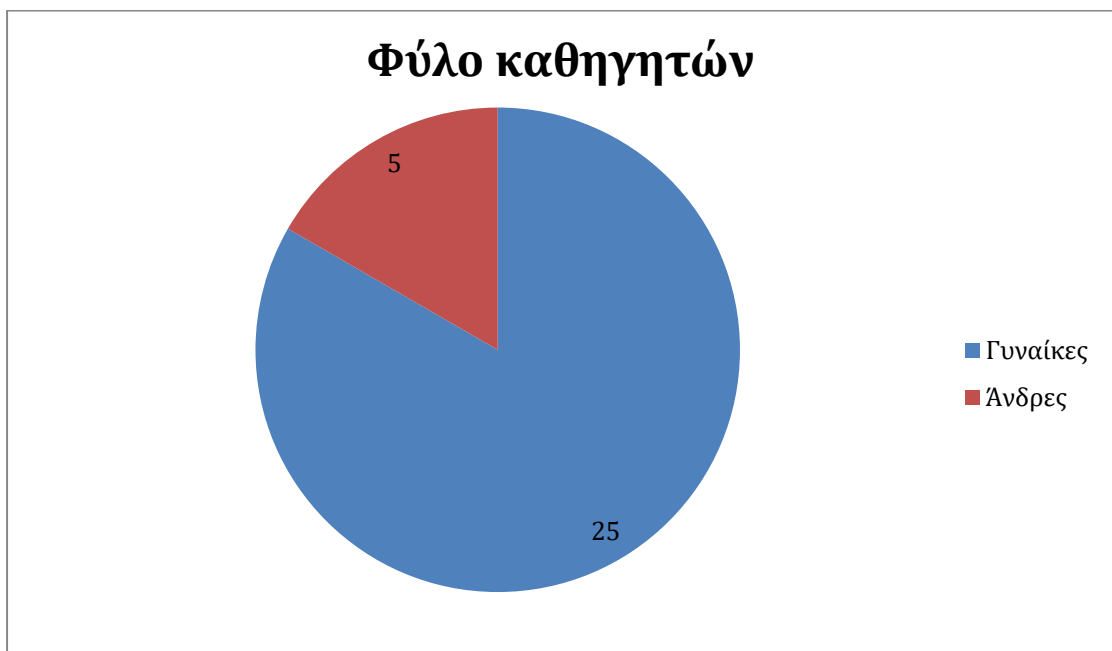


Διάγραμμα 4. Ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας



Διάγραμμα 5. Ύπαρξη αναπηρίας

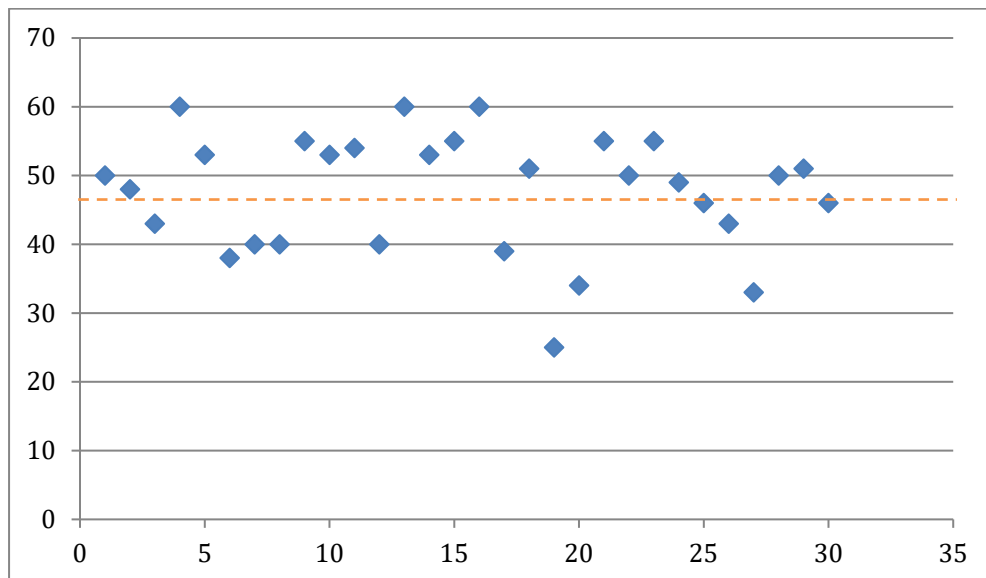
Οι καθηγητές του δείγματος ήταν στην πλειοψηφία τους γυναίκες, 25 έναντι 5 των ανδρών του δείγματος.



Διάγραμμα 6. Φύλο καθηγητών

Ο ηλικιακός μέσος όρος των καθηγητών, είναι τα 47 έτη, εκεί δηλαδή που βρίσκεται η κόκκινη διακεκομμένη γραμμή του γραφήματος

Ηλικία καθηγητών



Διάγραμμα 7. Ηλικία καθηγητών

Οι περισσότεροι καθηγητές είχαν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, με σχεδόν τους μισούς να μετρούν πάνω από 20 έτη.



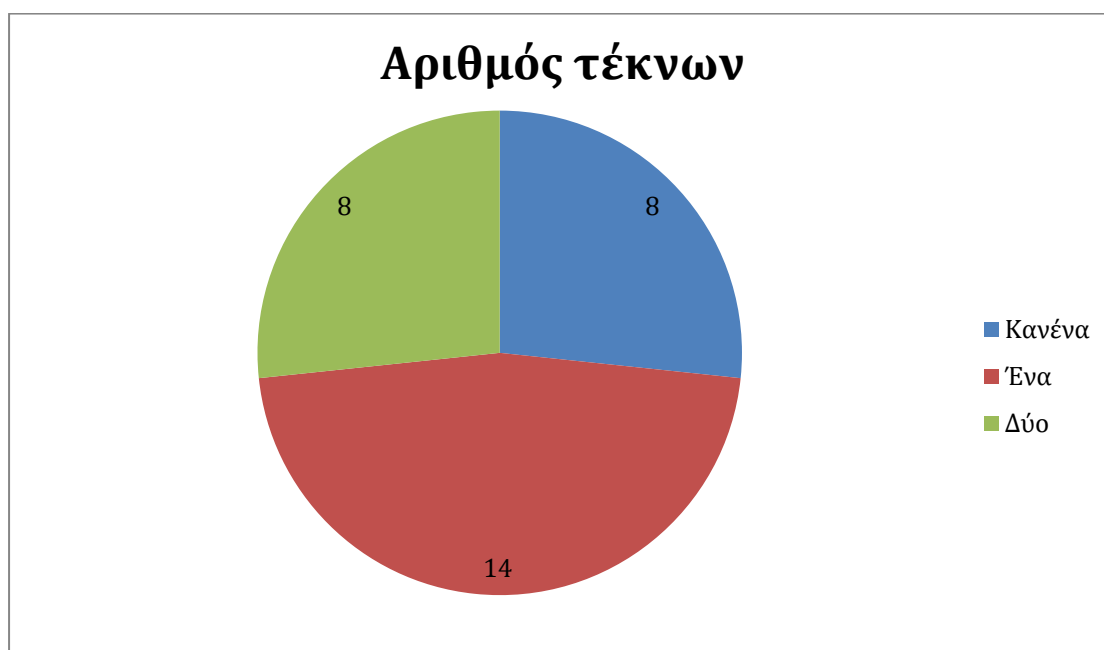
Διάγραμμα 8, Χρόνια Προϋπηρεσίας

Από την άποψη των ακαδημαϊκών προσόντων, 8 από τους 30 καθηγητές ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ενώ κανένας τους δεν είχε ολοκληρώσει κάποια διδακτορική διατριβή



Διάγραμμα 9. Μεταπτυχιακό

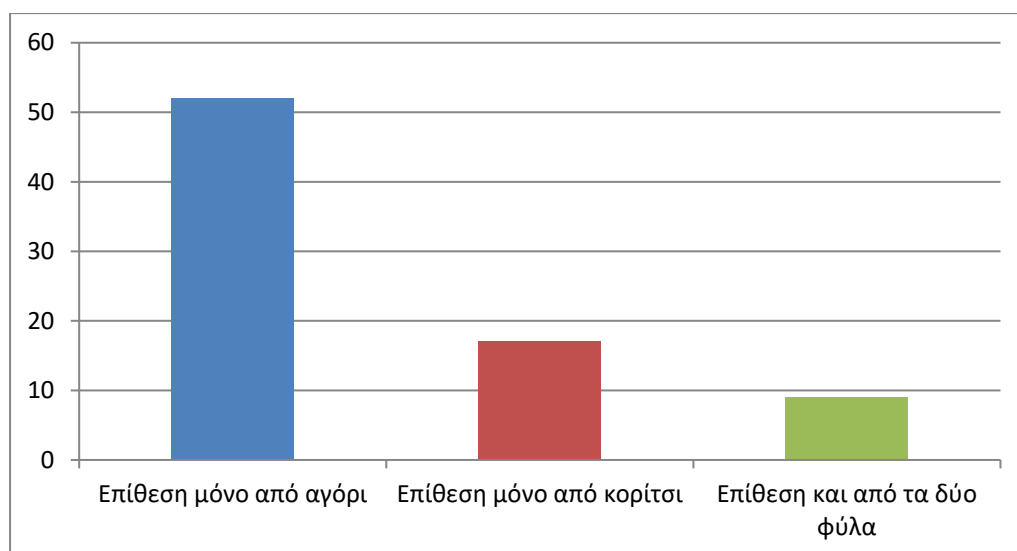
Τέλος, ως προς τον αριθμό των τέκνων, σχεδόν οι μισοί καθηγητές είχαν 1 παιδί



Διάγραμμα 10. Αριθμός τέκνων

4. 1. Ποσοστό μαθητών που έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από τους 100 μαθητές που έλαβαν μέρος οι 72 δήλωσαν ότι έστω μία φορά έπεσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Παραπάνω από τους μισούς μαθητές (52 από τους 100) δήλωσαν ότι έχουν πέσει τουλάχιστον μία φορά θύμα σχολικού εκφοβισμού από κάποιον συμμαθητή τους, ενώ 17 ήταν τα θύματα σε περιπτώσεις που ο θύτης ήταν συμμαθήτρια. Από το σύνολο των περιπτώσεων αυτών, 9 μαθητές δήλωσαν ότι είχαν δεχθεί επίθεση και από συμμαθητή και από συμμαθήτρια, οπότε ο συνολικός αριθμός των παιδιών που έχουν υπάρξει κρούσμα εκφοβισμού από παιδί της ίδιας τάξης είναι 60 από τους 100 μαθητές.



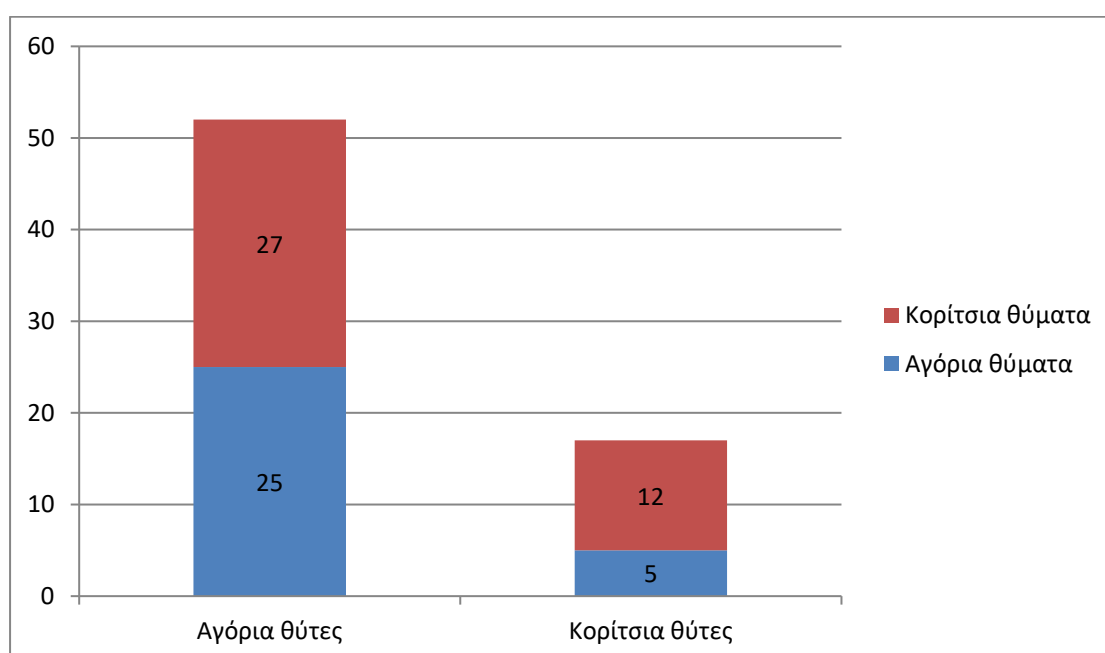
Διάγραμμα11. Επιθέσεις που έχουν δεχθεί οι μαθητές ανά φύλο θύτη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,699 ^a	2	,259
Likelihood Ratio	2,793	2	,247
Linear-by-Linear Association	2,580	1	,108
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

Με βάση τον πίνακα, το $\text{sig} = 0,259 > 0,05$, οπότε, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών. Βλέπουμε δηλαδή, ότι το φύλο του μαθητή δεν παίζει τόσο πολύ ρόλο στο αν θα γίνει θύμα εκφοβισμού είτε από αγόρι είτε από κορίτσι, αφού οι 52 μαθητές που έγιναν στόχοι από συμμαθητές (αγόρια), ήταν χωρισμένοι σχεδόν εξ ημισείας σε αγόρια και κορίτσια (25 αγόρια και 27 κορίτσια). Ωστόσο τα κορίτσια - θύτες φαίνεται πως βάζουν περισσότερο έναντι κοριτσιών, με το 70% όσων δέχονται επίθεση από συμμαθήτριες, ήτοι 12 από τα 17, να είναι κορίτσια και μόλις τα πέντε εξ' αυτών να είναι αγόρια, πάντα μιλώντας για ίδιες ηλικίες.



Διάγραμμα12. Διαμοιρασμός επιθέσεων από μαθητές ίδιας τάξης ανά φύλο στόχου

Chi-Square Tests

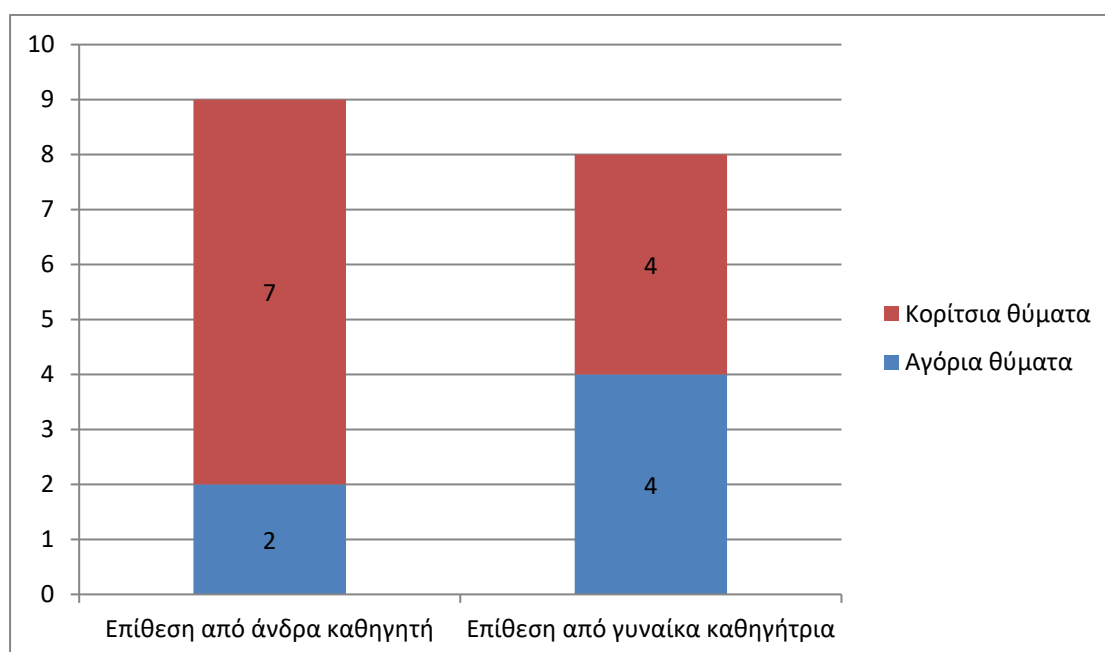
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,072 ^a	1	,300		
Continuity Correction ^b	,448	1	,503		
Likelihood Ratio	1,091	1	,296		
Fisher's Exact Test				,467	,253
Linear-by-Linear Association	1,052	1	,305		
N of Valid Cases	53				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,42.

b. Computed only for a 2x2 table

Με βάση τον πίνακα, το $\text{sig} = 0,300 > 0,05$, οπότε, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου θυτών και θυμάτων.

Ένα 9% των μαθητών του δείγματος ανέφεραν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού από άντρα καθηγητή, με μόλις το 2% να είναι αγόρια, ενώ παρόμοιο ποσοστό (8%) ανέφερε ότι έχει πέσει θύμα από γυναίκα καθηγήτρια τουλάχιστον μία φορά. Στη δεύτερη περίπτωση το ποσοστό ήταν μοιρασμένο (τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια).



Διάγραμμα13. Διαμοιρασμός επιθέσεων από καθηγητές ανά φύλο στόχου

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,608 ^a	2	,100
Likelihood Ratio	4,892	2	,087
Linear-by-Linear Association	,750	1	,386
N of Valid Cases	14		

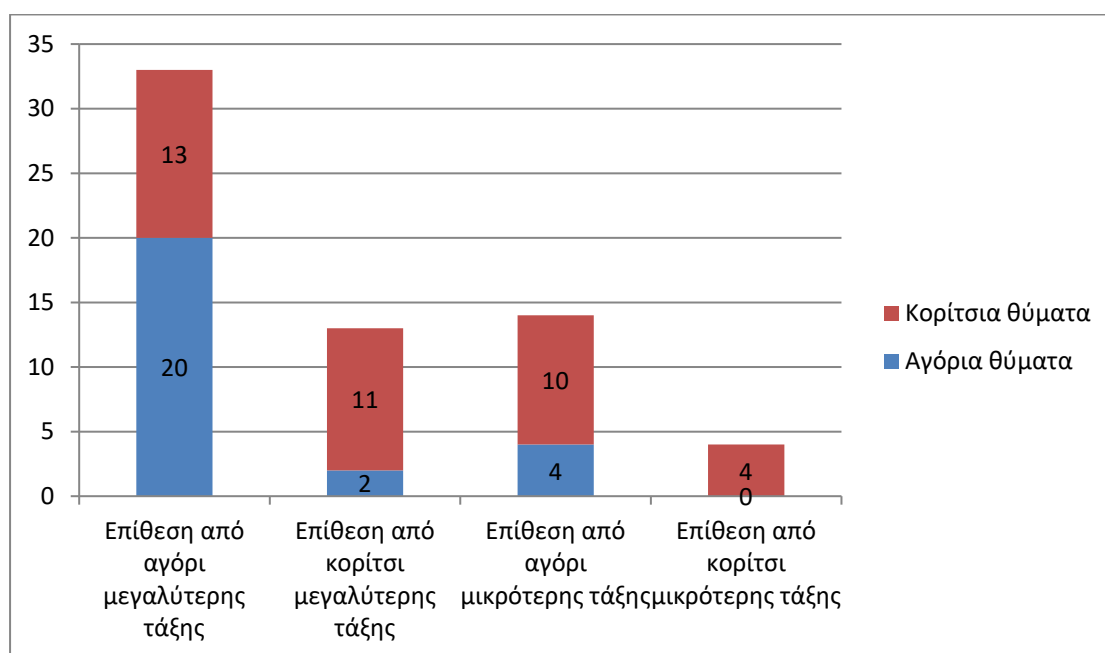
a. 6 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.

Και σε αυτή την περίπτωση, το $\text{sig} > 0,05$, καθώς $\text{sig} = 0,300$, άρα πράγματι δεν υπάρχει κάποια σημαντική συσχέτιση. Από τις περιπτώσεις θυματοποίησης από

καθηγητές, μόνο τρεις μαθητές ήταν εκείνοι που είχαν δεχτεί επίθεση τόσο από άντρα καθηγητή όσο και από γυναίκα, και συγκεκριμένα δύο κορίτσια και ένα αγόρι. Το δείγμα είναι πολύ μικρό, μα αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι και οι τρεις αυτές περιπτώσεις ήταν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεχίζοντας, παρατηρούμε ότι τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού σημειώνονται κυρίως με τα θύματα και τους θύτες να έχουν την στενή επαφή που τους επιτρέπει η φοίτηση στην ίδια τάξη. Τα ποσοστά της θυματοποίησης των παιδιών από μαθητές διαφορετικής τάξης, είτε μικρότερης είτε μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς αναμενόταν να είναι αρκετά πιο χαμηλά. 14%, δηλαδή 14 από τους 100 μαθητές ήταν θύματα επίθεσης εκφοβισμού από αγόρι μικρότερης τάξης, εκ των οποίων τα τέσσερα ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια, ενώ για άλλη μία φορά οι υπόλοιποι δημογραφικοί παράγοντες δεν φάνηκε να παίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο.

Αναμενόμενα, το ποσοστό ήταν αρκετά πιο υψηλό όταν επρόκειτο για εκφοβισμό από αγόρι μεγαλύτερης τάξης καθώς ένα από τα τρία παιδιά της έρευνας (33 από τα 100) έχει δεχτεί τέτοια επίθεση, με τα αγόρια να είναι σαφώς περισσότερα (20 έναντι 13 των κοριτσιών). Μηδαμινό ήταν το ποσοστό (4%) των παιδιών που έχουν δεχτεί επίθεση σχολικού εκφοβισμού από κορίτσια μικρότερης τάξης, με όλα τα θύματα να είναι κορίτσια, ενώ 13 ήταν τα συνολικά θύματα που έχουν δεχτεί επίθεση από κορίτσια μεγαλύτερης τάξης, με τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών να είναι κορίτσια (11 από τα 13 θύματα).



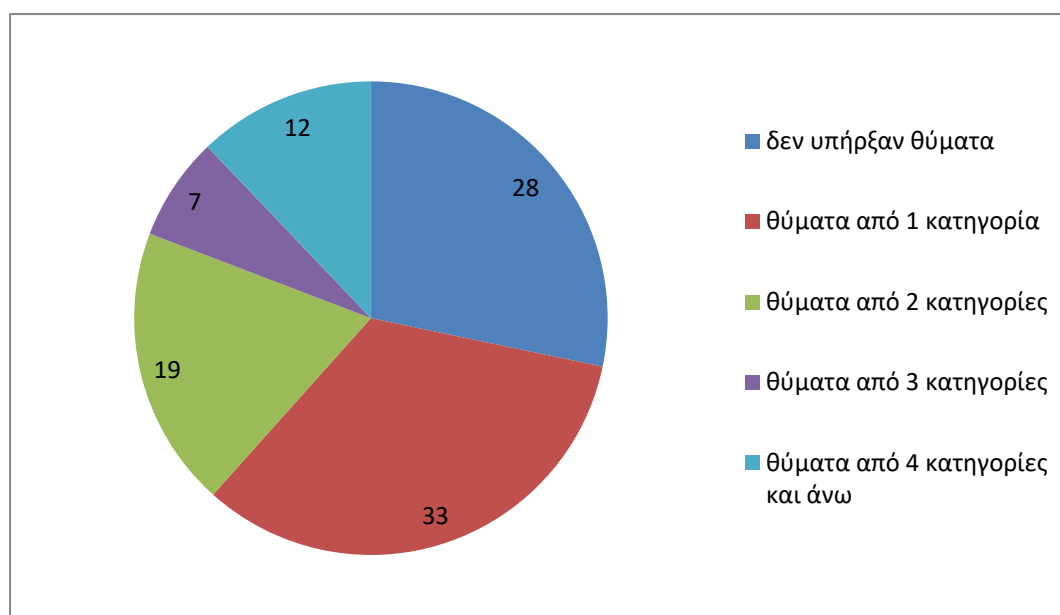
Διάγραμμα14. Διαμοιρασμός επιθέσεων από θύτες διαφορετικής ηλικίας ανά φύλο στόχου

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,552 ^a	3	,056
Likelihood Ratio	8,290	3	,040
Linear-by-Linear Association	,051	1	,822
N of Valid Cases	33		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρχε κάποια σημαντική στατιστικά σχέση, καθώς $\text{sig} = 0,56 > 0,05$. Συνολικά 38 μαθητές έχουν δεχτεί τουλάχιστον μία φορά σχολική επίθεση από δύο διαφορετικές κατηγορίες ατόμων (περιπτώσεις που επισημαίνονται με γαλάζιο, μωβ και πράσινο χρώμα στην παρακάτω πίτα), με 12 από αυτούς να έχουν δεχτεί επίθεση από 4 διαφορετικές κατηγορίες ατόμων.

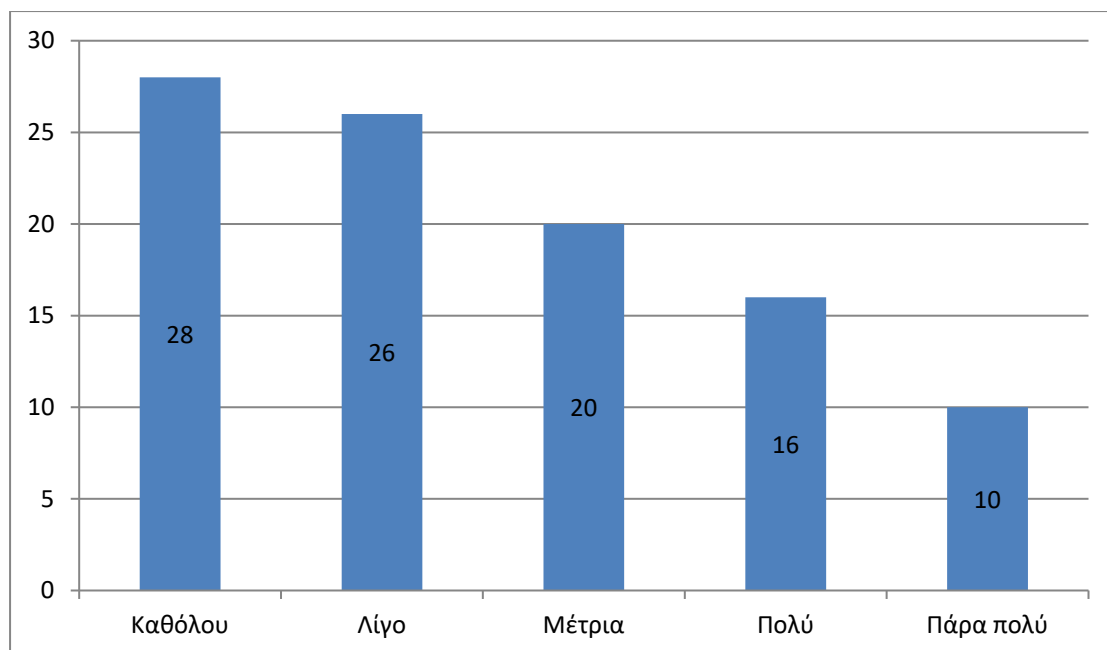


Διάγραμμα 15. Θυματοποίηση μαθητών ανά πλήθος κατηγοριών θυτών

Από τα δημογραφικά στοιχεία των 12 αυτών περιπτώσεων, το 80% ήταν κορίτσια, οι μισές από αυτές τις περιπτώσεις ήταν παιδιά με τουλάχιστον έναν γονέα που δεν είναι Έλληνας, ενώ το 60% αντιμετωπίζουν προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών.

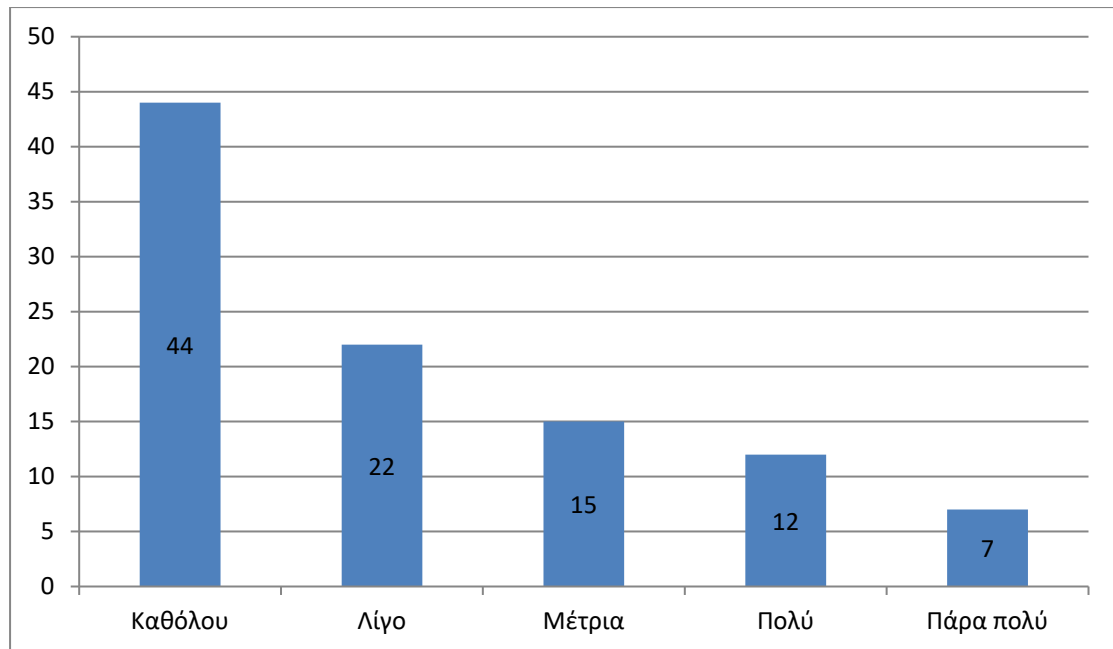
3. 2. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παιδιών - θυμάτων

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά εάν τα παιδιά που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού από άλλα παιδιά ή εκπαιδευτικούς στο σχολικό χώρο είναι παιδιά από ευπαθείς ομάδες, όπως μετανάστες, άτομα με αναπηρίες, με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό κ.α., το ποσοστό μαθητών που έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να υπολογιστεί από τις θυματοποιήσεις ανάλογα με την αιτία εκφοβισμού. Κάτω από τους μισούς μαθητές (28 από τους 100) δήλωσαν ότι δεν μπορούν να γίνουν καθόλου εύκολα στόχος επίθεσης σχολικού εκφοβισμού λόγω της εμφάνισής τους από άλλα παιδιά του σχολείου, απαντώντας στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου (*μπορώ να γίνω εύκολα στόχος επίθεσης σχολικού εκφοβισμού λόγω της εμφάνισής μου (σωματική διάπλαση, ντύσιμο κ. λπ.)*). Το στοιχείο αυτό είναι ενδεικτικό του ρόλου της εμφάνισης των μαθητών για το ενδεχόμενο της θυματοποίησής τους. Οι 26 από τους 100 απάντησαν την επιλογή 2 στο αντίστοιχο ερώτημα, από το οποίο προκύπτει ότι παίζει μικρό ρόλο η εμφάνισή τους για την πιθανότητα φαινόμενου εκφοβισμού. Παράλληλα 16 δήλωσαν ότι η εμφάνιση παίζει πολύ μεγάλο για να γίνει κάποιο παιδί στόχος σχολικού εκβιασμού, ενώ μόλις 10 ισχυρίστηκαν ότι η εμφάνιση παίζει πολύ πάρα πολύ μεγάλο ρόλο.



Διάγραμμα16. Ερώτηση: Μπορώ να γίνω εύκολα στόχος επίθεσης σχολικού εκφοβισμού λόγω της εμφάνισής μου (σωματική διάπλαση, ντύσιμο κ. λπ.)

Πιο σημαντικό χαρακτηριστικό από την εμφάνιση αποτελεί το αν κάποιο παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα αναπηρίας, αναφορικά με την πιθανότητα να δεχθεί κάποια στιγμή εκφοβισμό από κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο. Στην τέταρτη ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές, οι 44 από τους 100 απάντησαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες δεν γίνονται στόχοι επιθέσεων εκφοβισμού, ενώ 7 άτομα απάντησαν ότι ένα παιδί με αναπηρία έχει πολύ ή πάρα πολύ μεγάλη πιθανότητα να δεχθεί εκφοβισμό.



Διάγραμμα17. Ερώτηση: Μαθητές με αναπηρίες γίνονται συχνά στόχοι επιθέσεων εκφοβισμού

Το πολύ ενδιαφέρον που προκύπτει από τις απαντήσεις της ερώτησης αυτής, έρχεται από την απάντηση του μοναδικού μαθητή, για την ακρίβεια μαθήτριάς, η οποία συμμετείχε στην έρευνα και πάσχει από αναπηρία και θεωρεί ότι οι μαθητές με αναπηρίες καθόλου συχνά δεν γίνονται στόχοι επιθέσεων εκφοβισμού, άποψη που φυσικά σχηματίζεται λόγω των προσωπικών της βιωμάτων. Το μοναδικό δείγμα είναι πάρα πολύ μικρό για να φανεί αν η απάντηση των υπολοίπων 99 μαθητών βασίζεται σε στερεότυπα ή σε πραγματικές συμπεριφορές που έχουν παρατηρηθεί από αυτούς.

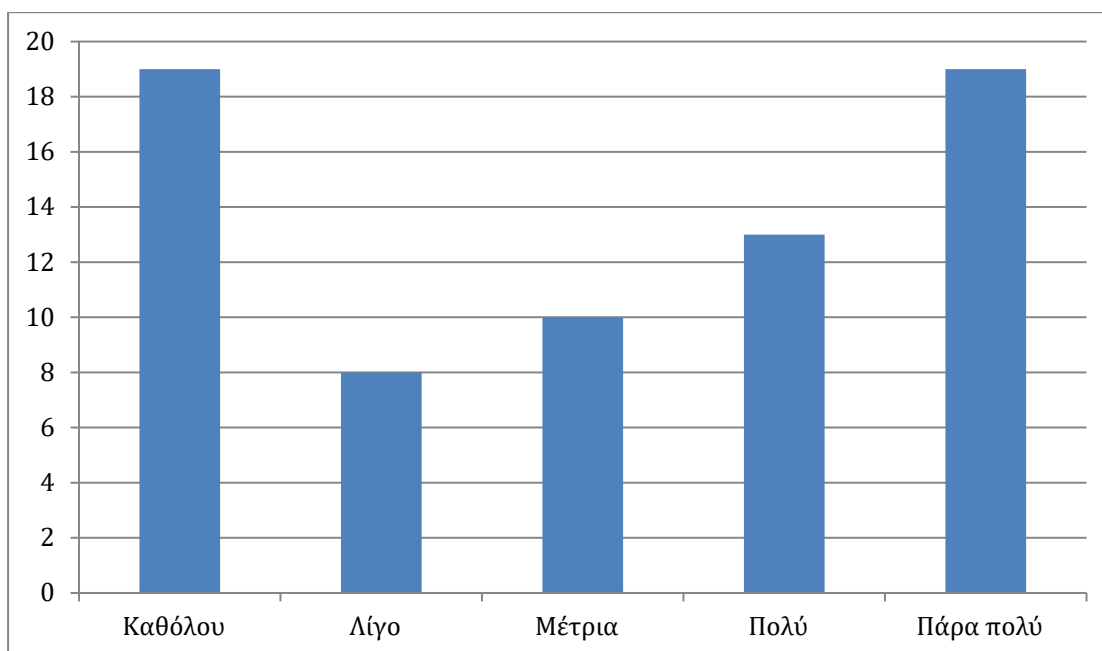
Προχωρώντας παρακάτω, 19 μαθητές, απάντησαν ότι θεωρούν ότι μπορούν πολύ ή πάρα πολύ εύκολα να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού λόγω της καταγωγής (ερώτηση 3). Από τους 19 αυτούς μαθητές, οι 3 είναι ξένοι (δηλαδή με έναν ή δύο γονείς μη Έλληνες) Δεδομένου ότι, βάσει της καταγωγής τους, οι 81 μαθητές είναι Έλληνες και οι 19 ξένοι, σημαίνει ότι οι μαθητές που θεωρούν ότι γίνονται στόχος επιθέσεων λόγω καταγωγής, είναι 16 από τους 81 Έλληνες (19%) και 3 από τους 19 ξένους (23 %) Αυτό σημαίνει ότι, αν και με μικρή διαφορά, οι ξένοι δέχονται εκφοβισμό λόγω καταγωγής σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι Έλληνες μαθητές.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,380 ^a	8	,135
Likelihood Ratio	11,014	8	,201
Linear-by-Linear Association	2,266	1	,132
N of Valid Cases	100		

a. 9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

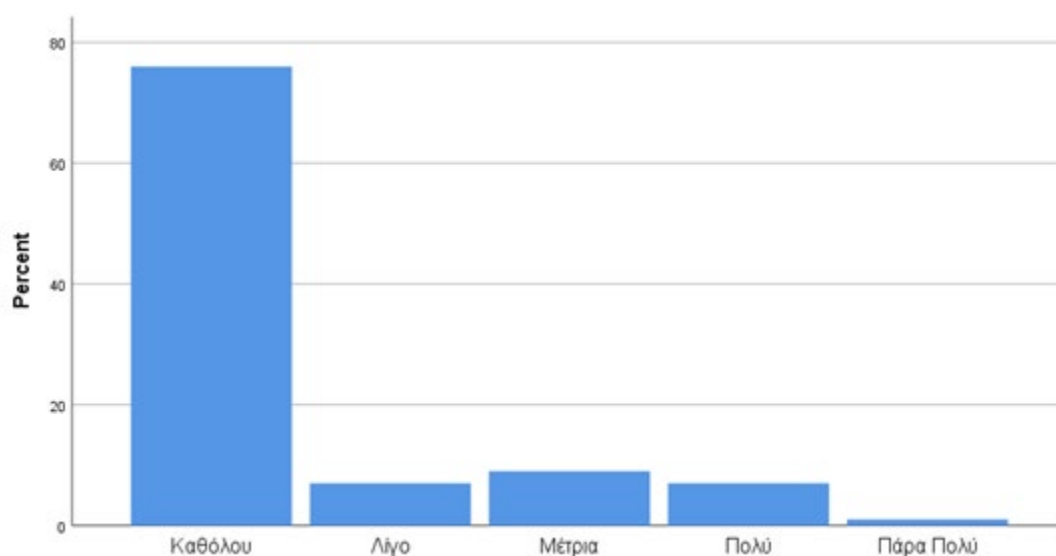
Η διαφορά μεταξύ ξένων και Ελλήνων μαθητών θυμάτων δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig} = 0,135 > 0,05$). Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι από τους 19 μαθητές με γονέα ξένο, το 33% (6 μαθητές) δεν έχουν δεχθεί κανενός είδους επίθεση σχολικού εκφοβισμού, που σημαίνει ότι είναι αρκετά μεγάλο το ποσοστό των μαθητών που έχει δεχθεί κάποια επίθεση (67%).



Διάγραμμα 18. Ερώτηση: πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η καταγωγή σε επιθέσεις σχολικού εκφοβισμού

Το στοιχείο της καταγωγής συνδέεται με το στοιχείο της θρησκείας, καθώς οι περισσότεροι Έλληνες μαθητές είναι εύλογο να ισχυριστούμε ότι είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, ενώ αντίστοιχα οι περισσότεροι μαθητές με έναν ή δύο γονείς ή ξένους, είναι λιγότερο πιθανό να είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, εφόσον οι περισσότεροι ξένοι που βρίσκονται εγκατεστημένοι στην Ελλάδα δεν προέρχονται από ορθόδοξες χώρες

(π. χ. Ρωσία, Σερβία κ. λπ.) αλλά από χώρες που βασικό θρήσκευμα είναι η αθεΐα (π. χ. Αλβανία) ο μουσουλμανισμός (Τουρκία ή Πακιστάν) ή ο Ινδουισμός ή άλλες ασιατικές θρησκείες (Ινδία κ. λπ.) Έτσι λοιπόν, θα χαρακτηρίζαμε απρόσμενο το αποτέλεσμα που προέκυψε από τις απαντήσεις της δεύτερης ερώτησης, καθώς παραπάνω από τα τρία τέταρτα του συνόλου των 100 ερωτηθέντων νιώθουν ότι δεν θα γινόταν σε καμία περίπτωση στόχος από άλλους συμμαθητές τους λόγω της θρησκείας, παρά το σημαντικά υψηλότερο ποσοστό που σημειώθηκε στο ερώτημα της καταγωγής, ενώ μόλις ένας, και αυτός αμιγώς Έλληνας, θεώρησε ότι μπορεί πολύ εύκολα να γίνει θύμα σχολικού εκφοβισμού.



Διάγραμμα 19. Ερώτηση: Μπορώ να γίνω εύκολα στόχος επίθεσης σχολικού εκφοβισμού λόγω της θρησκείας μου

TestStatisticsa

N	100
Chi-Square	54,718
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. FriedmanTest

Στο παραπάνω διάγραμμα συγκρίνονται οι απαντήσεις που έδωσαν όλοι οι συμμετέχοντες σε καθεμία από τις 3 ερωτήσεις σχετικά με το αν διαφέρουν μεταξύ τους. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $\text{sig} = 0,0 < 0,05$.

Ωστόσο άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι από τους οκτώ μαθητές που συνολικά θεώρησαν ότι μπορεί να γίνουν πολύ εύκολα θύμα σχολικής επίθεσης λόγω της θρησκείας, σχεδόν οι μισοί από αυτούς, δηλαδή τρεις από τους οκτώ, έχουν έναν ή δύο γονείς που δεν είναι Έλληνες (sig = 0,62 > 0,05 στον αντίστοιχο πίνακα chi-square)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,856 ^a	8	,062
Likelihood Ratio	11,829	8	,159
Linear-by-Linear Association	6,924	1	,009
N of Valid Cases	100		

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Έτσι λοιπόν ο συνδυασμός των απαντήσεων στην δεύτερη και την τρίτη ερώτηση, δηλαδή αναφορικά με την θρησκεία και την καταγωγή ως αιτία σχολικού εκφοβισμού, δίνει το εξής αποτέλεσμα: οι μαθητές πιο εύκολα γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού λόγω της καταγωγής τους, παρά λόγω της θρησκείας τους, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τον παρακάτω πίνακα (sig = 0,000 < 0,05).

Μπορώ να γίνω εύκολα στόχος
 επίθεσης σχολικού εκφοβισμού λόγω
 της καταγωγής μου (χώρα που
 γεννήθηκα ή μεγάλωσα) - Μπορώ να
 γίνω εύκολα στόχος επίθεσης
 σχολικού εκφοβισμού λόγω της
 θρησκείας μου

Z	-4,009 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Βεβαίως πρέπει να επισημανθεί ότι ενώ η καταγωγή είναι ένα de facto χαρακτηριστικό, δεν ισχύει το ίδιο και με τη θρησκεία, καθώς οι περισσότεροι αν και ανήκουν σε κάποια θρησκεία, δεν συμπεριφέρονται ή εκφράζονται με τρόπο που αυτό να γίνεται αντιληπτό προς τα έξω, και να φτάνει στο σημείο να προκαλεί τους άλλους, στο βαθμό που γίνεται αυτό με την καταγωγή, ιδιαίτερα όταν αυτή συνοδεύεται από εμφατικά εξωτερικά χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να περάσουν απαρατήρητα (όπως για παράδειγμα το χρώμα ή η γλώσσα).

Αν συνδυαστούν οι τέσσερις αυτοί λόγοι σχολικού εκφοβισμού, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως οι βασικότεροι σύμφωνα και με την επιστημονική βιβλιογραφία, τότε προκύπτει ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές (54%) δεν νιώθουν καμία απειλή εκφοβισμού στο περιβάλλον του σχολείου και ένα ποσοστό της τάξης του 24% θεωρεί ότι λόγω εμφάνισης, καταγωγής, θρησκείας ή αναπηρίας, μπορεί πολύ ή πάρα πολύ εύκολα να γίνει στόχος επίθεσης. Βέβαια αν παραμερίσουμε τον παράγοντα της αναπηρίας, που όπως αναφέρθηκε παραπάνω δεν αποτελεί προσωπικό βίωμα (μέρος της εμπειρίας) των μαθητών, αλλά μία προσωπική εκτίμηση/άποψη, που μάλιστα

είναι πιθανό να είναι στρεβλή (δεδομένης της απάντησης του μοναδικού ανάπηρου μαθητή της έρευνας), το ποσοστό των μαθητών που νιώθουν απόλυτα ασφαλείς από το να δεχτούν επίθεση σχολικό εκφοβισμό ανεβαίνει κατά επτά μονάδες φτάνοντας το 61%, ενώ αντίστοιχα το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν την επιλογή 4 ή 5 (πολύ ή πάρα πολύ, αντίστοιχα) στις αντίστοιχες ερωτήσεις μετατρέπεται από 24% σε 15%.

Chi-Square Tests (Θρήσκεία)

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,374 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	25,059	4	,000
Linear-by-Linear Association	21,719	1	,000
N of Valid Cases	100		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

Chi-Square Tests (Καταγωγή)

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,218 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	49,405	4	,000
Linear-by-Linear Association	31,626	1	,000
N of Valid Cases	100		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,12.

Chi-Square Tests (Αναπηρία)

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,469 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	65,784	4	,000
Linear-by-Linear Association	38,407	1	,000
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,90.

Chi-Square Tests (Εμφάνιση)

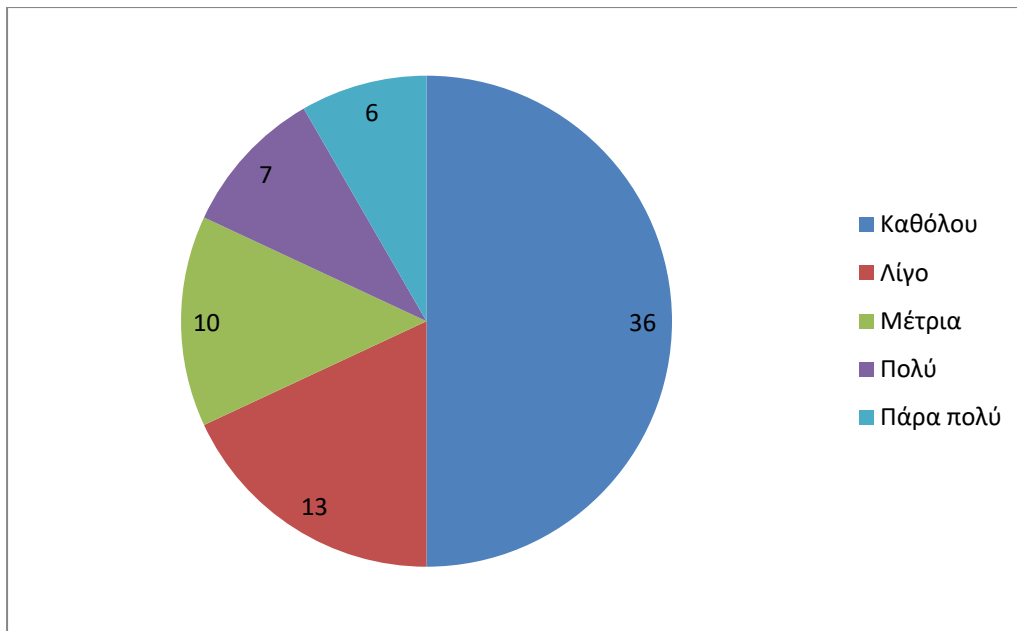
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,687 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	49,667	4	,000
Linear-by-Linear Association	37,338	1	,000
N of Valid Cases	100		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,73.

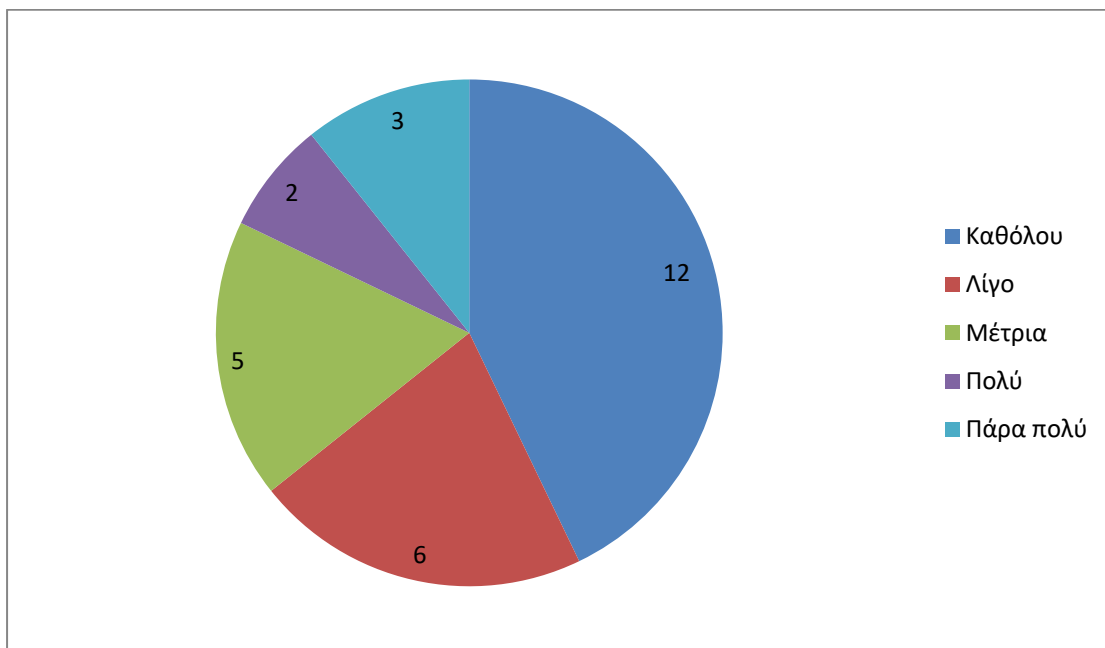
Υπάρχει, λοιπόν, συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων αυτών παραγόντων με την απειλή που νιώθουν, καθώς βλέπουμε ότι στους παραπάνω πίνακες, Sig = 0,000 < 0,05

4. 3. Ενημέρωση συμβάντων σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές

Η μελέτη και ανάλυση των απαντήσεων που έδωσε το δείγμα μας στην ερώτηση 8 μπορεί να αποκαλύψει τις ενέργειες και την αντίδραση των μαθητών, όταν έχουν δεχτεί μία πραγματική ή μία υποθετική επίθεση. Αρχικά, για την περίπτωση της πραγματικής επίθεσης, βλέπουμε ότι από τα 72 παιδιά που δήλωσαν ότι έχουν δεχθεί τουλάχιστον μία φορά επίθεση σχολικού εκφοβισμού, τα μισά απάντησαν την πρώτη επιλογή (36), δηλαδή δεν δίστασαν καθόλου να ενημερώσουν κάποιον εκπαιδευτικό. Μάλιστα έξι από αυτά τα παιδιά, δήλωσαν ότι δεν δίστασαν παρόλο που έχουν επίθεση από κάποιον άντρα ή γυναίκα καθηγητή, αν και ο καθηγητής δεν ήταν πάντα το μόνο άτομο το οποίο προκάλεσε απέναντί τους κάποια επίθεση. Για την περίπτωση των παιδιών που δεν έχουν δεχτεί επίθεση, η απάντησή τους σχετικά με το πως επρόκειτο να αντιδράσουν βλέπουμε ότι θα δίσταζαν λίγο περισσότερο, από όσα παιδιά δέχτηκαν πραγματική επίθεση. Ενδεικτική είναι η διαμόρφωση της πίτας των απαντήσεων των παιδιών των δύο κατηγοριών, η οποία βλέπουμε ότι χωρίζεται με μεγάλη αντιστοιχία σε μία προς μία από τις απαντήσεις, όπως επιβεβαιώνεται και από το Mann-Whitney test, που δίνει sig = 0,000 < 0,05:



Διάγραμμα 20. Απαντήσεις παιδιών που έχουν δεχτεί τουλάχιστον μία επίθεση, στην ερώτηση 8: Αν έπεφτα / όταν έπεσα θύμα εκφοβισμού θα δίσταζα / δίστασα να ενημερώσω κάποιον δάσκαλο



Διάγραμμα 21. Απαντήσεις παιδιών που δεν έχουν δεχθεί καμία επίθεση, στην ερώτηση 8: Αν έπεφτα / όταν έπεσα θύμα εκφοβισμού θα δίσταζα / δίστασα να ενημερώσω κάποιον δάσκαλο

TestStatistics^a

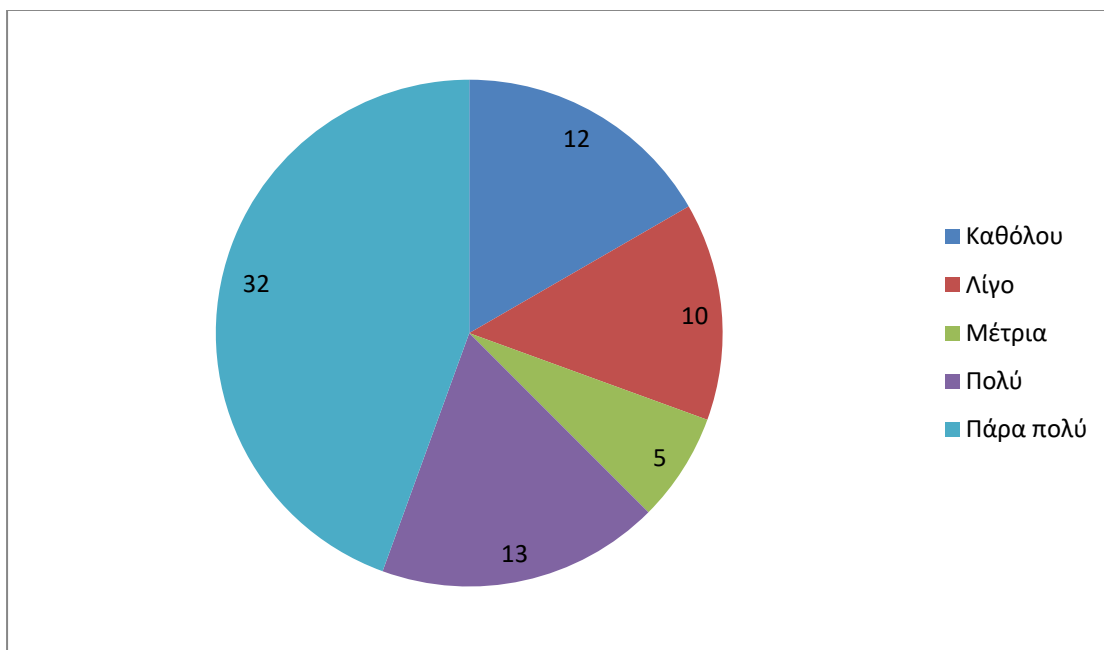
Mann-Whitney U	507,500
Wilcoxon W	5557,500
Z	-5,618
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. GroupingVariable: ιδιότητα

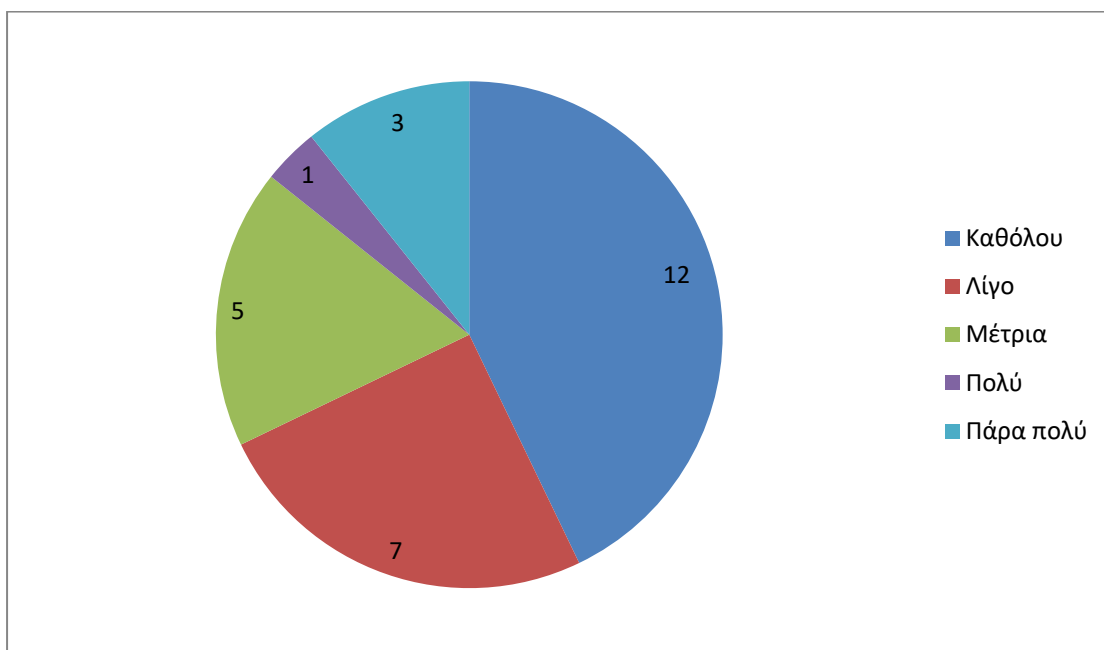
4. 4. Αντιδράσεις εκπαιδευτικών σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

Σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στα κρούσματα επιθέσεων σχολικού εκφοβισμού, μπορούμε να διαπιστώσουμε ποικίλα αποτελέσματα. Αρχικά, είναι αρκετά υποκειμενικό το πώς αντιδρά ένας εκπαιδευτικός, με την έννοια ότι μπορεί ένας μαθητής να μην νιώθει ικανοποιημένος από την αντίδραση ενός καθηγητή, ενώ ο ίδιος ο καθηγητής να νιώθει ότι ανταποκρίθηκε κατάλληλα. Έτσι θα διερευνήσουμε χωριστά τις απόψεις των μαθητών και τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης θα συνεχίσουμε να διερευνούμε χωριστά τις απαντήσεις των παιδιών που έχουν δεχθεί επίθεση και των παιδιών που δεν έχουν δεχθεί, καθώς τα πρώτα μπορούμε να υποθέσουμε ότι απαντούν με βάση τα όσα βίωσαν.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα η εικόνα ήταν αρκετά διαφορετική. Αναφορικά με τους μαθητές που έχουν υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά, το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών (63%) θεωρεί ότι η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν πολύ ή πάρα πολύ άμεση. Παράλληλα, η πλειοψηφία των μαθητών από όσους δεν έχουν δεχθεί επίθεση (68%), απάντησαν ότι η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν καθόλου ή λίγο άμεση(επιλογή 1 και 2) , ενώ μικρό ποσοστό θεωρεί μέτρια την αντίδρασή τους. Αυτό σημαίνει ότι η αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι αρκετά καλύτερη στην πραγματικότητα από ό,τι θεωρούν οι μαθητές που δεν έχουν δεχτεί επίθεση εκφοβισμού, βασιζόμενη στην εγκυρότητα των ερωτηθέντων που απαρτίζουν την πρώτη ομάδα, δηλαδή αυτών που έχουν δεχτεί κάποια στιγμή επίθεση.



Διάγραμμα 22. Απαντήσεις παιδιών που έχουν δεχθεί τουλάχιστον μία επίθεση, στην ερώτηση 9: Η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση όποτε έχει παρουσιαστεί κάποιο κρούσμα επίθεσης σχολικού εκφοβισμού



Διάγραμμα 23. Απαντήσεις παιδιών που δεν έχουν δεχθεί καμία επίθεση, στην ερώτηση 9: Η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση όποτε έχει παρουσιαστεί κάποιο κρούσμα επίθεσης σχολικού εκφοβισμού

TestStatistics^a

Η αντίδραση των
εκπαιδευτικών ήταν άμεση
όποτε έχει παρουσιαστεί
κάποιο κρούσμα επίθεσης
σχολικού εκφοβισμού

Mann-Whitney U	663,000
Wilcoxon W	1069,000
Z	-2,729
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006

a. Grouping Variable: Επίθεση_γενικά

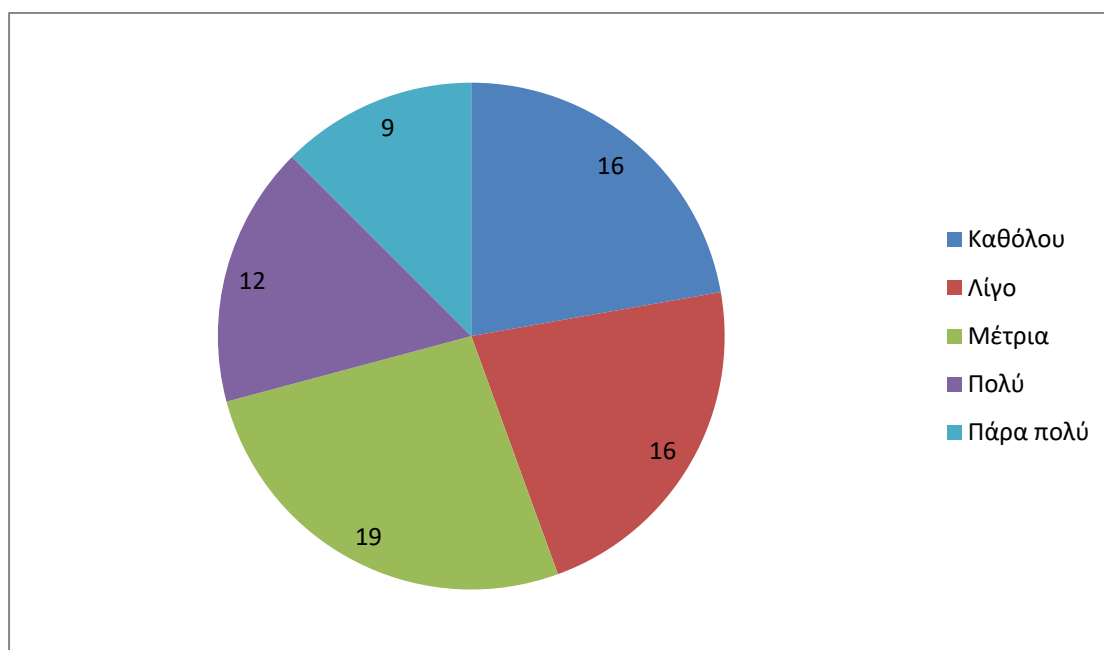
Υπάρχει, λοιπόν, στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών, καθώς $\text{Sig} = 0,06 < 0,05$.

Αρκετές διαφορές παρουσιάζει και η άποψη των μαθητών που έχουν δεχθεί επίθεση σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν δεχθεί, αναφορικά με την επιείκεια στις τιμωρίες των παιδιών - θυτών. Έχοντας προφανώς καλύτερη εικόνα τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας(μαθητές που έχουν δεχθεί επίθεση) 21 από τα 72, δηλαδή ένα ποσοστό σχεδόν 30% θεωρεί ότι είναι πολύ η πάρα πολύ ελαστικοί οι καθηγητές με τις τιμωρίες που επιλέγουν, ενώ μόλις 4 από τα 28 που δεν έχουν δεχτεί επίθεση, δηλαδή κάτω από το μισό ποσοστό (14%) θεωρούν ότι είναι οι καθηγητές ελαστικοί στον ίδιο βαθμό απέναντι σε παιδιά - θύτες σχολικού εκφοβισμού.

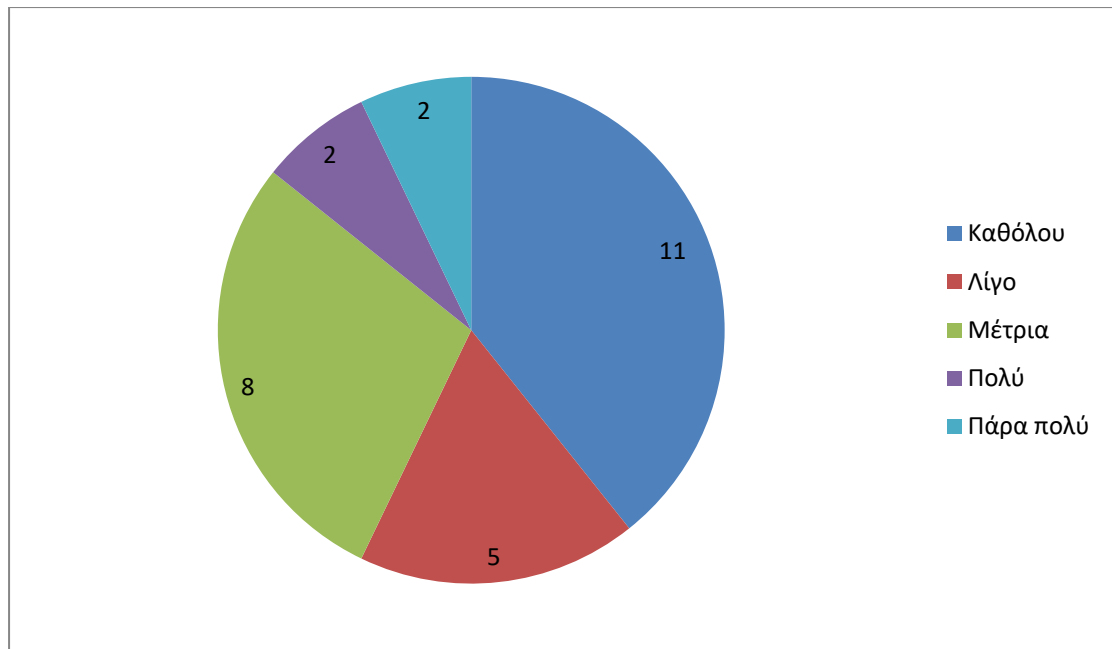
Αντίστοιχα 22% των μαθητών της πρώτης κατηγορίας (16 από τους 72) θεωρούν ότι οι καθηγητές δεν είναι καθόλου ελαστικοί με τις τιμωρίες που επιβάλλουν, ενώ

σχεδόν 40% από τα παιδιά που δεν έχουν δεχθεί επίθεση (11 από τα 28) απάντησαν με τον ίδιο τρόπο στην ίδια ερώτηση.

Έτσι παρατηρούμε το εξής ενδιαφέρον στοιχείο, ότι αν και οι μαθητές που έχουν δεχθεί επίθεση θεωρούν ότι η αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο άμεση σε σχέση με τις απαντήσεις των παιδιών που δεν έχουν πέσει θύματα, οι τιμωρίες που επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ως χαλαρότερες από τα θύματα από ό,τι από τα παιδιά που δεν έχουν δεχθεί επίθεση.



Διάγραμμα 24. Απαντήσεις παιδιών που έχουν δεχθεί τουλάχιστον μία επίθεση, στην ερώτηση 10: Οι καθηγητές είναι γενικά ελαστικοί στις τιμωρίες παιδιών που εκφοβίζονται



Διάγραμμα25. Απαντήσεις παιδιών που δεν έχουν δεχθεί καμία επίθεση, στην ερώτηση 10: Οι καθηγητές είναι γενικά ελαστικοί στις τιμωρίες παιδιών που εκφοβίζουν

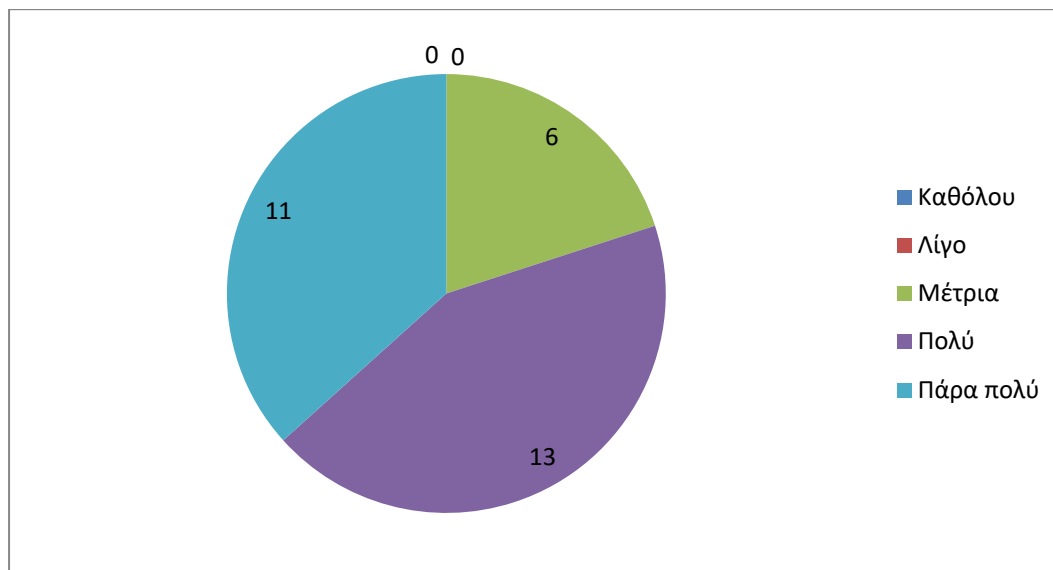
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν μία σύγχυση που δεν επιτρέπει να ξεκαθαριστεί η εικόνα σχετικά με την αντίδραση αυτών σε περιπτώσεις κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού. Τη στιγμή που περίπου 40% των μαθητών του δείγματος μας θεωρεί ότι η αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι λίγο ή καθόλου άμεση, δεν υπάρχει ούτε ένας από τους 30 καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα, ο οποίος να συμφωνεί σε αυτές τις απαντήσεις. Παραπάνω από τρεις στους τέσσερις καθηγητές (24 από τους 30) απάντησαν στο αντίστοιχο ερώτημα, την επιλογή "πολύ" ή "πάρα πολύ", την ώρα που λιγότεροι από ένας στους τέσσερις μαθητές συμφωνούν μαζί τους.

TestStatistics^a

	απαντήσεις
Mann-Whitney U	507,500
Wilcoxon W	5557,500
Z	-5,618
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. GroupingVariable: ιδιότητα

Έτσι, βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων μαθητών και καθηγητών στο ίδιο ερώτημα, καθώς $\text{Sig} = 0,000 < 0,05$.



Διάγραμμα 26. Απαντήσεις καθηγητών στην ερώτηση 10: Η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση όποτε παρουσιάστηκε κάποιο κρούσμα επίθεσης σχολικού εκφοβισμού

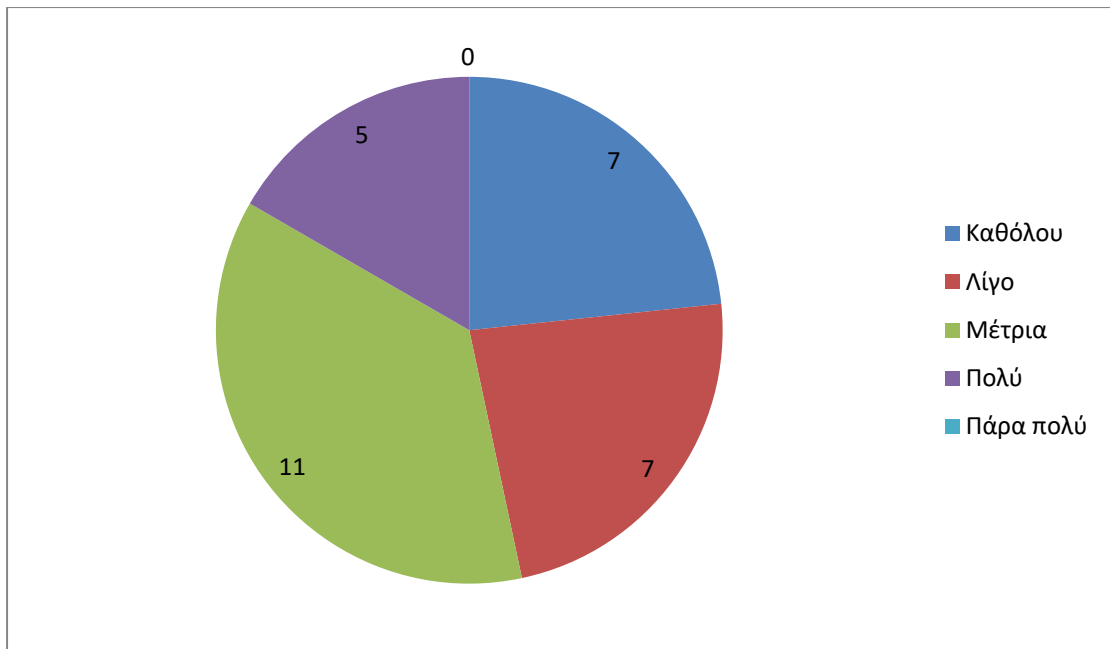
Μεγαλύτερη συμφωνία υπάρχει μεταξύ καθηγητών και μαθητών σχετικά με την ελαστικότητα των τιμωριών που επιβάλλουν οι πρώτοι σε παιδιά - θύτες σχολικού εκφοβισμού, καθώς 7 από τους 30 (το 23% των εκπαιδευτικών) απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου ελαστικοί, ποσοστό πολύ παρόμοιο με αυτό των μαθητών, ενώ 5 από τους 30 (16% των εκπαιδευτικών) απάντησαν ότι στις τιμωρίες είναι πολύ ελαστικοί, ποσοστό λίγο χαμηλότερο από αυτό των μαθητών που απάντησαν με τον ίδιο τρόπο.

TestStatistics^a

απαντήσεις_11	
Mann-Whitney U	1315,000
Wilcoxon W	1780,000
Z	-1,051
Asymp. Sig. (2-tailed)	,293

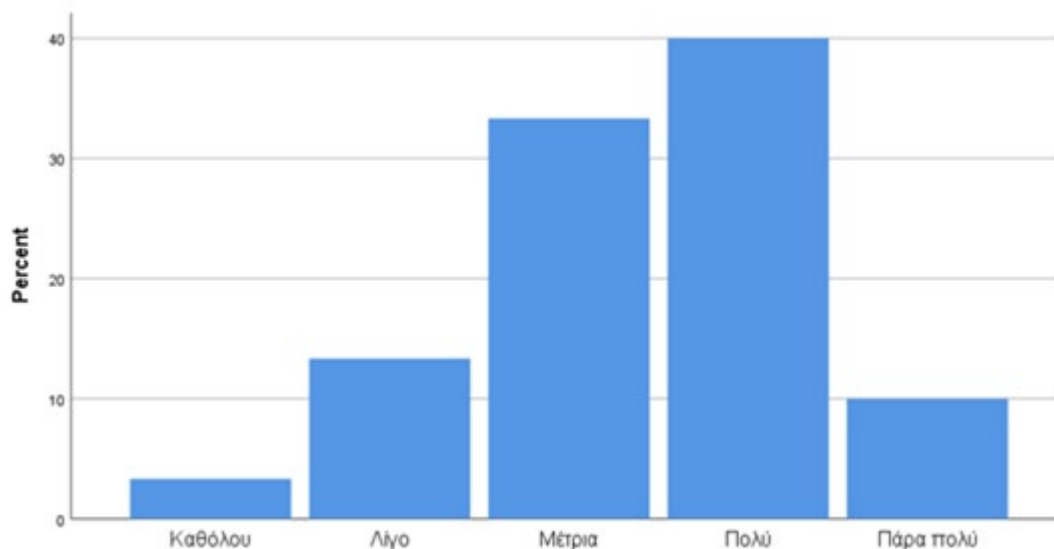
a. GroupingVariable: ιδιότητα

Έτσι, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (μαθητών και καθηγητών), καθώς $\text{sig} = 0,293 > 0,05$.



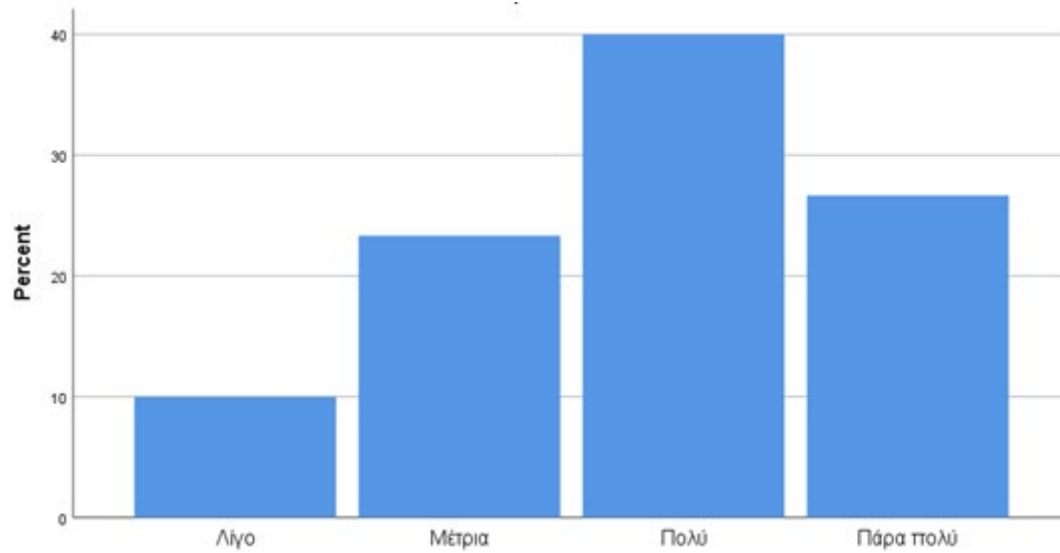
Διάγραμμα 27. Απαντήσεις καθηγητών στην ερώτηση 11: Οι καθηγητές είναι γενικά ελαστικοί στις τιμωρίες παιδιών που εκφοβίζουν

Μία ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την συχνότητα των τιμωριών που επιβάλλονται σε παιδιά θύτες σχολικού εκφοβισμού μπορεί να γίνει αντιληπτή από τις απαντήσεις που έδωσαν αυτοί στην ερώτηση 13. Ακριβώς το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών (15 από τους 30) θεωρεί ότι πολύ ή πάρα πολύ συχνά η διεύθυνση του σχολείου στο οποίο διδάσκουν τιμωρεί τα παιδιά που επιδίδονται σε ενέργειες σχολικού εκφοβισμού, ενώ μόλις ένας από τους τριάντα απάντησε την πρώτη επιλογή (καθόλου συχνά).



Διάγραμμα 28. Απαντήσεις καθηγητών στην ερώτηση 13: Κατά τη θητεία μου, βλέπω συχνά τη διεύθυνση να τιμωρεί παιδιά που εκφοβίζουν

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αναφέρονται συχνά σε έννοιες όπως η ισότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση 12. Οι περισσότερες απαντήσεις, δηλαδή 12 εξ αυτών ήταν στην επιλογή πολύ, όπου μαζί με τις 8 απαντήσεις στην επιλογή πάρα πολύ, σημαίνει ότι τα 2/3 των καθηγητών έχουν στο μυαλό τους ότι επιτελείται σωστά το έργο τους ως προς την ενημέρωση των μαθητών για τις έννοιες αυτές. Αυτό είναι ακόμα πιο εμφανές αν αναλογιστούμε ότι 7 από τους 30 καθηγητές εξέφρασαν μία ουδέτερη στάση απαντώντας την επιλογή "μέτρια", γεγονός που σημαίνει ότι μόνο 5 από το σύνολο των καθηγητών, θεωρεί ότι πρέπει να γίνεται περισσότερη ενημέρωση για έννοιες που σχετίζονται με την διατήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.



Διάγραμμα29. Απαντήσεις καθηγητών στην ερώτηση 12: Αναφερόμαστε με κάθε ευκαιρία σε έννοιες όπως η ισότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μπορούμε να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές και οι καθηγητές στα ερωτήματα μας. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο είναι το γεγονός ότι κατά κανόνα μαθητές οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού και μαθητές που πιστεύουν ότι αυτό δεν τους έχει συμβεί, αντιλαμβάνονται πολύ διαφορετικά τις λεπτομέρειες οι οποίες σχετίζονται με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, κάτι που ερμηνεύεται από την θεωρία ηθικής ανάπτυξης του Rest (1983) Επιπλέον υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις εκτιμήσεις μαθητών και καθηγητών για τα ίδια γεγονότα. Εδώ λοιπόν θα προσπαθήσουμε να κάνουμε κάποιες εκτιμήσεις σχετικά με τις διαφορές αυτές και για το ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και εκτιμούν πολύ διαφορετικά την ίδια κατάσταση οι τρεις διαφορετικές αυτές ομάδες. Επιπλέον σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές απάντησαν ότι είχαν πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού μία φορά. Δεν υπάρχει η δυνατότητα να γνωρίζουμε εάν σταμάτησαν να είναι σε αυτή τη θέση επειδή αντέδρασαν ή επειδή αντιμετωπίστηκε το πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς. Με το δεδομένο όμως ότι ο εκφοβισμός, εξ ορισμού, πρέπει να έχει μία επαναληψιμότητα, οφείλουμε να λάβουμε σοβαρά υπόψη στις εκτιμήσεις μας το γεγονός ότι κάποιες από αυτές τις επιθέσεις τις οποίες τα παιδιά τις θεωρούν επιθέσεις εκφοβισμού, ίσως να μην μπορούσαν να περιγραφούν σαν τέτοιες με βάση τους ορισμούς που δίνονται στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία.

Το πρώτο ενδιαφέρον στοιχείο το οποίο προκύπτει από την έρευνά μας είναι ότι παρόλο το γεγονός ότι τα αγόρια φαίνονται να είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια, κάτι τέτοιο θεωρείται μύθος, ακόμα και από τους ερευνητές της διεθνούς βιβλιογραφίας (Seaton, (2007). Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω, ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν τον εκφοβισμό τα αγόρια και τα κορίτσια είναι διαφορετικός, αλλά δεν παύει να εμφανίζεται και στις δύο ομάδες, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura, (1970), η σχολική βία είναι συνέπεια της βίας που έχουν υποστεί τα ίδια τα παιδιά στο άμεσο οικογενειακό και στο ευρύτερο οικείο περιβάλλον. Παρά το γεγονός ότι και τα κορίτσια τείνουν να εκφοβίζουν σχεδόν στο ίδιο ποσοστό που το κάνουν και τα αγόρια, επιλέγουν πιο έμμεσες μεθόδους για να πετύχουν τους στόχους τους, καταφεύγοντας συχνά σε ποιο ‘ελαφριές’ μορφές

εκφοβισμού επιλέγοντας έμμεσους τρόπους όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ειρωνεία και η επιδεικτική αδιαφορία, περιπτώσεις οι οποίες δεν θεωρούνται βαριές περιπτώσεις εκφοβισμού, είναι αρκετά πιο δύσκολο να εντοπιστούν και ενώ μπορούν να προξενήσουν κακό στο θύμα δείχνοντας ταυτόχρονα κάποια μορφή κυριαρχίας, συχνά κατατάσσονται περισσότερο ως κακότροπη συμπεριφορά παρά σαν μία έμμεση άσκηση βίας και από τους γονείς, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικά οι γονείς δείχνουν λανθασμένα να ανησυχούν πολύ περισσότερο για τον εκφοβισμό που συνδέεται με τη φυσική βία παρά για οποιοδήποτε άλλο είδος εκφοβισμού, παρά το γεγονός ότι για παράδειγμα η συνεχόμενη ειρωνεία και ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορούν να δημιουργήσουν πολύ σοβαρά προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια παρά το γεγονός ότι λειτουργούν διαφορετικά στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, μάλλον ο τρόπος σκέψης μοιάζει. Ενώ εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι το στατιστικό δείγμα φανερώνει κάποια διαφοροποίηση αναφορικά με το πώς λειτουργούν οι θύτες, φαίνεται τελικά ότι τα στερεότυπα λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο στο μυαλό όλων, αφού η επιλογή των στόχων εκφοβισμού, δεν φαίνεται να έχει σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια, σε συμφωνία με την θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών του Dodge (1986), που αναπτύχθηκε νωρίτερα.

Στις ελάχιστες περιπτώσεις που αναφέρθηκε εκφοβισμός από πλευρά καθηγητή παρά το γεγονός ότι το δείγμα ήταν πάρα πολύ μικρό στατιστικά, όλοι οι μαθητές που δήλωσαν ότι βίωσαν ένα τέτοιο περιστατικό ανήκουν σε ομάδα μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυστυχώς δεν γνωρίζουμε για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις που έχουν ιδιαίτερο και ειδικό βάρος, πώς τελικά εξελίχθηκαν, εάν υπήρξε αναφορά, πώς χειρίστηκε την κατάσταση το σχολείο και αν οι συγκεκριμένοι καθηγητές έχουν κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής. Είναι δεδομένο ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται και ειδικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς. Δυστυχώς όμως τα τελευταία χρόνια η ειδική αγωγή για διάφορους λόγους έχει ατονήσει στη χώρα μας. Η άγνοια του τρόπου προσέγγισης των μαθητών με ιδιαιτερότητες, από τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε λαθεμένες συμπεριφορές οι οποίες μπορεί να εκληφθούν από τους μαθητές ως εκφοβισμός. Η παγκόσμια βιβλιογραφία πάντως έχει ένα μεγάλο κενό σχετικά με έρευνες που αφορούν την άσκηση εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς είτε ο ένας τον άλλον είτε σε μαθητές

τους. Οφείλουμε να αναφέρουμε εδώ ότι στις ελάχιστες έρευνες που έχουν γίνει αναφέρονται συχνά περιστατικά εκφοβισμού μαθητών με ειδικά μαθησιακά προβλήματα ενώ δεν λείπουν καθόλου και οι περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί εκφοβίζουν άλλους εκπαιδευτικούς (Hoel and Cooper 2000). Το θέμα βέβαια περιπλέκεται σημαντικά αν αναλογιστούμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι συνήθως ένα πρόσωπο υπεράνω υποψίας. Το αποτέλεσμα είναι ότι πολύ συχνά οι μαθητές, οι γονείς, αλλά και οι συνάδελφοι του εκπαιδευτικού που ασκεί εκφοβισμό αποφεύγουν να το καταγγείλουν. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και με τη θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών του Dodge (1986), δηλαδή ο δισταγμός των παιδιών να έγκειται και στην αδυναμία τους να κατανοήσουν τι συμβαίνει, και να θεωρούν ότι αυτά που βιώνουν δεν είναι στην πραγματικότητα σημαντικά για να αναφερθούν.

Άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα και αφορά το πώς λειτουργούν τα αγόρια και τα κορίτσια στο θέμα του εκφοβισμού είναι το γεγονός ότι τα αγόρια έστω και σε μικρό ποσοστό εκφοβίζουν ακόμα και μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας από αυτούς. Αυτό έχει εντοπιστεί από τον Olweus (1993) και αποτελεί μια εφαρμογή της θεωρίας του Nou, που εφαρμόζεται σε αυτή την περίπτωση. Το μεγαλύτερο βέβαια ποσοστό μαθητών που έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από κάποιο αγόρι δηλώνουν ότι το αγόρι αυτό ήταν μεγαλύτερης ηλικίας. Τα κορίτσια αντίστοιχα ενώ εκφοβίζουν και αυτά μαθητές μικρότερων ή μεγαλύτερων τάξεων, φαίνεται εν τούτοις να εκφοβίζουν περισσότερο κορίτσια. Η αλήθεια είναι πάντως ότι τα αγόρια αντιδρούν στον εκφοβισμό περισσότερο με οργή, παρά αναζητώντας βοήθεια και είναι λιγότερο πιθανό να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού, ιδίως από κορίτσια. Τέλος πρέπει να αναφέρουμε ότι τα κορίτσια τείνουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τα

αγόρια να γίνονται στόχος πολλών κατηγοριών θυτών, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Αυξεντίου , 2013). Αυτό βέβαια μπορεί να εξηγηθεί και από το γεγονός ότι τα κορίτσια μπορεί να ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες πιθανού στόχου εκφοβισμού. Κατά την Ρασιδάκη (2015) τέσσερις κατηγορίες μαθητών υφίστανται εκφοβισμό πιο συχνά από τους υπόλοιπους με βάση την εμφάνισή τους: τα ιδιαίτερα όμορφα κορίτσια, τα κορίτσια που θεωρούνται μη ελκυστικά, τα αγόρια που παρουσιάζουν μη αρσενική συμπεριφορά κατά τα

στερεότυπα και οι μαθητές πού θεωρούνται ομοφυλόφιλοι. Έτσι λοιπόν ένα κορίτσι στόχος εκφοβισμού θα μπορούσε να ανήκει ακόμα και σε τρεις από τις τέσσερις κατηγορίες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ενώ ένα αγόρι θα μπορούσε να ανήκει το πολύ σε δύο, οι οποίες μάλιστα στα μάτια των συμμαθητών του φαίνονται να σχετίζονται. Πάντως η εμφάνιση φαίνεται να συνδέεται με σχετικά χαμηλά ποσοστά εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αφού με βάση τα στοιχεία της έρευνας το 26% των μαθητών θεωρούν ότι μπορούν να στοχοποιηθούν πολύ ή πάρα πολύ εύκολα λόγω της εμφάνισης τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές δεν θεωρούν πιθανό να γίνει θύμα εκφοβισμού κάποιος συμμαθητής τους με αναπηρία. Αυτό εξηγείται καθώς, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2, τα άτομα αυτά σπάνια ανήκουν στην κατηγορία των «προκλητικών θυμάτων», ενώ επειδή συνήθως έχουν παραπάνω από τα υπόλοιπα παιδιά την προσοχή των καθηγητών, οι θύτες αποθαρρύνονται να ασχοληθούν με αυτά (Carney&Merrell, 2001) Παρά το γεγονός ότι στους μαθητές οι οποίοι έδωσαν συνέντευξη μόνο ένας είχε κάποια αναπηρία και δεν έχουμε τη δυνατότητα να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα από την εμπειρία μαθητών με αναπηρία, εν τούτοις αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο η εκτίμηση του συνόλου των υπολοίπων μαθητών ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο θα ήταν μάλλον σπάνιο. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται και στην ίδια την φύση της συμπεριφοράς του μαθητή ο οποίος ασκεί εκφοβισμό. Αφού αυτή η συμπεριφορά συνδέεται άμεσα με την επιβολή και με την άσκηση κυριαρχίας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι μία τέτοια συμπεριφορά σε έναν συμμαθητή εμφανέστατα πιο αδύναμο και με τέτοιο τρόπο, θα ήταν πιθανότερο να προκαλέσει μία γενική κατακραυγή από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας, καθώς και πλήρη απαξίωση της ενέργειας, παρά μία άμεση ή έμμεση αποδοχή της κυριαρχίας του “θύτη”. Εδώ βρίσκει πρόσφορο έδαφος η θεωρία της ηθικής ανάπτυξης του Rest (1983) που κάνει λόγο για τις ηθικές παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να εξηγηθεί το φαινόμενο της θυματοποίησης. Μία ακόμη διαπίστωση από την έρευνά μας είναι το γεγονός ότι οι ξένοι μαθητές δέχονται σχολικό εκφοβισμό λόγω της καταγωγής τους σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι Έλληνες μαθητές. Σε αυτό το σημείο μπορούμε επίσης να κάνουμε και κάποιες διαπιστώσεις για το πώς λειτουργούν τα στερεότυπα. Η αδιαφορία και άγνοια των περισσότερων μαθητών για τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις κουλτούρες και τους πολιτισμούς, προϊόν άγνοιας ή αδιαφορίας των γονέων, της κοινωνίας, αλλά και

του ίδιου του σχολείου σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή κάποιων στερεοτύπων όπως παραδείγματος χάριν “εμείς οι Έλληνες είμαστε ανώτεροι”. Φυσικά σε περιοχές όπου κουλτούρες και λαοί συνυπάρχουν αυτά τα στερεότυπα δεν είναι καθόλου δύσκολο να διαβαστούν και ανάποδα, όπως για παράδειγμα “οι Έλληνες μας θεωρούν κατώτερους”. Δεν είναι λοιπόν καθόλου δύσκολο να δημιουργηθεί μία εκφοβιστική συμπεριφορά, η οποία εμπεριέχει μία έννοια ρατσισμού διαφορετική από αυτή που αναμένουμε τυπικά. Ο αλλοδαπός προσπαθεί να εκφοβίσει και να αποδείξει την κυριαρχία του, θεωρώντας σωστά ή εσφαλμένα ότι η γενικότερη αντίληψη των μαθητών στην κουλτούρα των οποίων προσπαθεί να ενσωματωθεί είναι πως ο ίδιος είναι κατώτερος. Έτσι, παρατηρείται μια μορφή έμμεσου εκφοβισμού και συγκαλυμμένης επιθετικότητας όπως ανέφεραν και οι Παραδεισιώτη&Τζιόγκουρος(2008). Γεννάται λοιπόν εύλογα το ερώτημα: Ο Έλληνας είναι ρατσιστής; Σε έρευνα που πραγματοποίησε το Ευρωβαρόμετρο σε ολόκληρη την Ευρώπη το 2017(Giannakopoulos&Kolaitis, 2019)οι Έλληνες αποδέχονται το παιδί τους να έχει δεσμό με κάποιον αλλόθρησκο σε ποσοστό πάντα κάτω από 50%. Το ίδιο περίπου ισχύει και για τη φυλετική καταγωγή. Παρόλα αυτά σε κοινωνικό πείραμα που πραγματοποίησε η Actionaid Ελλάς με ηθοποιό από το Μπαγκλαντές να δέχεται από Έλληνα ηθοποιό ρατσιστική συμπεριφορά, τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά. Στο 19% των περιπτώσεων οι παρευρισκόμενοι έδειξαν αδιαφορία. Στο 9.5% των περιπτώσεων έδειξαν να επικροτούν τη ρατσιστική επίθεση, αλλά στο 71,5% των περιπτώσεων αντέδρασαν ενάντια στη ρατσιστική επίθεση, υπερασπιζόμενοι τον ηθοποιό από το Μπαγκλαντές.

Περνώντας στο θέμα της θρησκείας πρέπει να παραδεχτούμε ότι η θρησκεία αποτελεί ένα από τα στοιχεία της παράδοσης ενός έθνους που περνάει από γενιά σε γενιά. Παρά το γεγονός ότι πολλοί πίστεψαν ότι με την πάροδο των χρόνων η επιρροή της θρησκείας θα μειωνόταν σημαντικά, εν τούτοις η πίστη ως κοινωνικό φαινόμενο επιδεικνύει εξαιρετική αντοχή ακόμα και στη σύγχρονη εποχή, αποτελώντας ένα πολύ σημαντικό στοιχείο μέσα από το οποίο ο άνθρωπος προσδιορίζει την ατομική αλλά και συλλογική ταυτότητά του. Το φαινόμενο αυτό είναι ακόμα πιο έντονο στη χώρα μας εξαιτίας του γεγονότος ότι για μεγάλο χρονικό κομμάτι της ιστορίας του Ελληνισμού, ο Έλληνας ταύτισε στη συνείδησή του τις έννοιες Έλληνας και Χριστιανός (Σπυρόπουλος, 2016). Η θρησκεία πάντως στο σχολικό περιβάλλον κατά τους μαθητές, είναι από τις λιγότερο πιθανές αιτίες του σχολικού εκφοβισμού.

Πράγματι ενώ τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά που μπορεί να στοχοποιήσουν κάποιον μαθητή όπως το χρώμα του δέρματος, το βάρος κτλ. είναι πολύ εμφανή, είναι πολύ δύσκολο να γίνει αντιληπτή η θρησκευτική ταυτότητα ενός μαθητή όταν αυτή δεν συνοδεύεται από κάποιο ειδικό χαρακτηριστικό στην εμφάνισή του, για παράδειγμα ενδυμασία ή άλλο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των μαθητών ότι ο χώρος του σχολείου είναι ένας σχετικά ασφαλής χώρος, άποψη που κινείται σε ποσοστό τουλάχιστον 50%. Πράγματι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών θεωρεί ότι το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο δεν είναι ιδιαίτερα πιθανό να γίνει κάποιος μαθητής θύμα εκφοβισμού. Αυτό μπορεί να σημαίνει πολλά και για τη μαθητική και για την εκπαιδευτική κοινότητα. Για παράδειγμα (και αυτό έρχεται σε συμφωνία και με τα λεγόμενα των καθηγητών) αν οι καθηγητές ασχολούνται άμεσα με τις περιπτώσεις που πέφτουν στην αντίληψή τους και δεν αφήνουν τα περιστατικά αυτά να εξελιχθούν, ούτε μεμονωμένα, ούτε σε συνέχεια, η συμπεριφορά αυτή διαμορφώνει ένα κλίμα αρνητικό προς τη βία. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Giannakopoulos&Kolaitis, 2019) μία σταθερή και στιβαρή τοποθέτηση εκ μέρους της διεύθυνσης του σχολείου και των καθηγητών ότι τα φαινόμενα του εκφοβισμού, της σχολικής βίας, καθώς και συμπεριφορών οι οποίες δεν είναι πρέπουσες για μαθητές και καθηγητές δεν γίνονται ανεκτά, σχετίζονται με σχολεία τα οποία παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά εκφοβιστικών επιθέσεων από άλλα σχολεία. Διάφοροι παράμετροι όπως το πόσο τακτοποιημένο είναι το σχολείο, αν είναι καθαρό, φροντισμένο με καινούργια θρανία καρέκλες και πίνακες, φρεσκοβαμμένους τοίχους κτλ., συντελούν πάρα πολύ στο να υπάρχει στο μυαλό των μαθητών μία αίσθηση τάξης, οργάνωσης και ελέγχου και σαν εικόνα δημιουργούν κλίμα αποτροπής, ειδικά σε περίπτωση που αυτό συνδυάζεται και με μία συγκεκριμένη και αποφασιστική συμπεριφορά από πλευράς καθηγητών. Όλα τα παραπάνω μπορεί να δημιουργήσουν μία αλυσίδα ισχυρών αποτρεπτικών παραγόντων. Πράγματι τα σχολεία που παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά, εμφανίζουν κατά κανόνα πολύ λιγότερα περιστατικά ενδοσχολικής βίας από άλλα σχολεία (Σπυρόπουλος, 2016).

Συνεχίζοντας διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών είτε έχει δεχτεί κάποια επίθεση εκφοβισμού είτε όχι δεν θα είχε κανένα πρόβλημα να ενημερώσει άμεσα τους εκπαιδευτικούς για αυτό. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει σε πολύ μεγάλο βαθμό μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών. Πράγματι θεωρείται

πάρα πολύ σημαντικό στη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και της μαθητικής κοινότητας. Για να αισθανθεί ένας μαθητής ασφάλεια για να μιλήσει για ένα περιστατικό το οποίο του δημιουργεί άγχος στεναχώρια ντροπή και μία πληθώρα άλλων αρνητικών συναισθημάτων πρέπει να αισθάνεται τουλάχιστον ότι ο εκπαιδευτικός είναι στο πλευρό του, καταλαβαίνει το πρόβλημά του και μπορεί να τον στηρίξει με διάφορους τρόπους. Σε αυτό επίσης μπορεί να συντελέσει πάρα πολύ αποτελεσματικά και ένα σχολικό κλίμα αρνητικό προς τον εκφοβισμό όπως είδαμε προηγουμένως. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι είναι αρκετά δύσκολο για έναν μαθητή να παραδεχθεί ότι έχει πέσει θύμα εκφοβισμού και ενδέχεται αυτή η παραδοχή να παραμένει δύσκολη ακόμα και αν το κλίμα ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές είναι ιδανικό. Ο θεσμός του καθηγητή-δασκάλου εμπιστοσύνης, ενός θεσμού ο οποίος έχει δουλέψει με επιτυχία σε πολλές χώρες της Ευρώπης προωθείται από τις αρχές του έτους και στο ελληνικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός αυτός θα είναι επιφορτισμένος με την παρακολούθηση και τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επιδιώκοντας να δημιουργήσει μία σχέση εμπιστοσύνης με τη μαθητική κοινότητα. Επόμενο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η σκέψη να καθιερωθούν μέσα στο σχολείο και ομάδες παιδιών τα οποία θα λειτουργούν ως διαμεσολαβητές και θα επικοινωνούν προς το συγκεκριμένο καθηγητή προβλήματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό συμμαθητών τους ή των ιδίων (Αρτινοπούλου, 2009).

Υπάρχει βέβαια ένας μικρός αριθμός μαθητών οι οποίοι δεν έχουν δεχτεί κάποια επίθεση εκφοβισμού και υποθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα αντιδράσουν γρήγορα ή αποτελεσματικά. Αντίθετα οι μαθητές που έχουν βιώσει περιστατικό σχολικού εκφοβισμού θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι το σχολείο αντιδρά γρήγορα, άποψη η οποία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα.

Η καταγγελία περίπτωσης σχολικού εκφοβισμού ενεργοποιεί μία σειρά από διαδικασίες βασικό χαρακτηριστικό των οποίων οφείλει να είναι η διακριτικότητα. Προφανώς το σχολείο δεν καταφεύγει σε τακτικές δημοσιοποίησης των περιστατικών αυτών διότι δεν επιδιώκει να στιγματιστούν ούτε ο μαθητής ο οποίος εκφοβίζει, ούτε ο μαθητής ο οποίος εκφοβίζεται. Η οποιαδήποτε τακτική ακολουθηθεί για να αντιμετωπιστεί το περιστατικό, όπως για παράδειγμα επικοινωνία με τους μαθητές, επικοινωνία με τους γονείς, συζητήσεις κτλ είναι δεδομένο ότι θα γίνει με τη δέουσα σοβαρότητα και με τη συμμετοχή μόνο των

άμεσα εμπλεκομένων. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει εσφαλμένα την εντύπωση στους μαθητές οι οποίοι δεν εμπλέκονται άμεσα με το περιστατικό, ότι ενώ το σχολείο ενημερώθηκε δεν προχώρησε σε καμία ενέργεια. Ο σκοπός όμως που δεν ενημερώνεται κανένας εκτός από τους άμεσα ενδιαφερόμενους είναι η προστασία της αξιοπρέπειας των μαθητών και των οικογενειών τους.

Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού τείνουν να πιστεύουν σε σημαντικό ποσοστό ότι οι θύτες αντιμετωπίστηκαν με πολύ ελαστική τιμωρία. Αντίθετα μαθητές οι οποίοι δεν έχουν πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό ότι η τιμωρία που επιβλήθηκε ήταν σκληρή. Εδώ βέβαια πρέπει να λάβουμε υπόψη μας κάποιους πολύ σημαντικούς παράγοντες. Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι να τιμωρήσει με σκληρό και παραδειγματικό τρόπο κάποιο μαθητή ο οποίος εκφοβίζει. Σε στρατηγικό επίπεδο το σχολείο προσπαθεί να προσεγγίσει το φαινόμενο ολιστικά, δημιουργώντας τις συνθήκες εκείνες οι οποίες θα αποτρέψουν και τελικά θα εξαλείψουν εντελώς το φαινόμενο. Άλλωστε, με βάση τη θεωρία των δυναμικών της ομάδας, σκοπός του σχολείου είναι να ομογενοποιήσει όλα τα παιδιά προκειμένου να μην νιώθει κάποιο αποκλεισμένο από τα άλλα (Bukiwski&Sippola, 2001). Αυτό είναι δυνατόν να γίνει με μία πολιτική η οποία επιδράσει δημιουργικά πάνω στην ψυχολογία των παιδιών βοηθώντας τα να κατανοήσουν πώς μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα πνεύμα φιλίας και συνεργασίας, πώς μπορούν να λειτουργήσουν με θετική διάθεση απέναντι στο συνάνθρωπό τους, ακόμα και σε ένα κλίμα που συχνά είναι σκληρά ανταγωνιστικό και πώς μπορούν τέλος να κατανοήσουν σε βάθος ότι η ισότητα, η ισοτιμία και η διαφορετικότητα μπορούν και πρέπει να συνυπάρχουν, ως απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα, ξεκινώντας από το σχολείο το οποίο θεωρείται πολύ σωστά ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας. Αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα αυτά σε καθημερινή βάση ο στόχος είναι να αντιληφθεί σε βάθος ο μαθητής που στοχοποιήθηκε ότι υπάρχει κατανόηση στο πρόβλημά του, ότι υπάρχουν άνθρωποι γύρω του διατεθειμένοι να τον βοηθήσουν, ότι οι εκπαιδευτικοί του γνωρίζουν τι έχει συμβεί και δεν τον θεωρούν υπεύθυνο, ότι δεν έχει κάποιο λόγο για να φοβάται ή για να ντρέπεται. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαβεβαιώσουν τον μαθητή αυτό ότι έχει κάνει τη σωστή επιλογή με το να επικοινωνήσει το πρόβλημά του (Pearceetal., 2011; Ttofi& Farrington,2011). Σχετικά με το παιδί που εκφοβίζει ο στόχος είναι να αντιληφθεί ότι η συμπεριφορά του είναι

λάθος, ότι δεν είναι αποδεκτή και ότι με αυτόν τον τρόπο έχει προξενήσει κακό. Εκφοβίζοντας, δεν καταφέρνει να εδραιώσει τη θέση του ή την κυριαρχία του, καταφέρνει απλά να βλάψει κάποιον συμμαθητή του και τον ίδιο, υιοθετώντας μία συμπεριφορά που δεν τον τιμά και η οποία μπορεί να του δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα. Ο σκοπός της παρέμβασης τελικά δεν είναι η τιμωρία του μαθητή, αλλά η κατανόηση και η αλλαγή συμπεριφοράς. Αυτοί είναι οι λόγοι για τους οποίους πολύ συχνά η αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών δίνει την εντύπωση της ελαστικότητας από πλευράς καθηγητών. Σίγουρα πολλοί μαθητές δεν θεωρούν τους εαυτούς τους δικαιωμένους, πιστεύοντας ότι ο θύτης άξιζε μία σοβαρή ποινή. Ο σκοπός όμως του σχολείου είναι να αλλάξει τη συμπεριφορά του μαθητή «θύτη». Παρόλα αυτά, ακόμα και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, διαπιστώνεται κάποιες φορές η αντίληψη ότι οι μαθητές οι οποίοι εκφοβίζουν, θα έπρεπε να τιμωρούνται αρκετά πιο σκληρά, ώστε να μειωθεί η επίδρασή τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αντιδρούν γρήγορα, κάτι το οποίο δεν ενστερνίζονται κάποιοι μαθητές. Μπορεί το περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού και η καταγγελία του να είναι θορυβώδες ωστόσο η διαχείριση του γίνεται με όσο το δυνατόν πιο ψύχραιμο και διακριτικό τρόπο.

Τα δύο τρίτα περίπου των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι αναφέρονται συχνά σε έννοιες όπως η ισότητα και η διαφορετικότητα. Χωρίς να αμφισβητούμε το γεγονός αυτό, πρέπει να παραδεχτούμε ότι τελικά οι διαφορές που έχει κάποιος μαθητής από το σύνολο των υπολοίπων μαθητών είναι αυτές που θα αποτελέσουν την αφορμή για τη στοχοποίηση του. Ακόμα και αν ο καθηγητής αναφέρεται συχνά σε αυτές τις έννοιες, σε ποιο βαθμό είναι ο μαθητής ικανός να τις αντιληφθεί; Οι μαθητές ζουν σε ένα περιβάλλον που φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε χαρακτηριστικά ποσοτικά και ανταγωνιστικά. Ο σεβασμός όμως του συνανθρώπου μας απαιτεί μία πιο ποιοτική αντίληψη για τη ζωή. Δεν είναι αρκετό να μας εξηγήσει κάποιος τι σημαίνει η λέξη διαφορετικότητα. Πρέπει να καταλάβουμε και την ουσία που περιέχει η διαφορετικότητα κάποιων ανθρώπων. Αυτό σημαίνει ότι και η ίδια η διδασκαλία ακόμα και τα ίδια τα μαθήματα θα πρέπει να αντιμετωπιστούν κάτω από ένα διαφορετικό πρίσμα. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας τα παρακάτω μέτρα και προσεγγίσεις θα μπορούσαν να συμβάλουν αποφασιστικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ένα σημαντικό βήμα θα ήταν ο εμπλουτισμός της διδακτέας ύλης με μαθήματα ψυχολογίας, κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας. Παράλληλα με ένα σύστημα το οποίο θεωρείται αρκετά ποσοτικό στη φιλοσοφία του, τα ανθρωπιστικά μαθήματα θα

μπορούσαν να δώσουν στους μαθητές τα εργαλεία για να αντιληφθούν με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο τον συνάνθρωπό τους. Βέβαια σε περίπτωση που θέλουμε να κλείσουμε την πόρτα σε αυτό το φαινόμενο, που τείνει να γίνει μάλιστα στα σχολεία παγκοσμίως, θα ήταν καλό να δημιουργηθεί και ένα συγκεκριμένο μάθημα το οποίο θα εξετάζει τον εκφοβισμό αλλά και τη βία γενικότερα. Ένα τέτοιο μάθημα θα έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία που έχει η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση όλων σχετικά με τη σχολική βία τον εκφοβισμό αλλά και τη βία γενικότερα. Συζητώντας οι μαθητές και ανταλλάσσοντας εμπειρίες θα μπορέσουν να καταλάβουν σε βάθος πώς και γιατί λειτουργεί ο σχολικός εκφοβισμός και η βία γενικότερα και για ποιους λόγους πρέπει να εξαλειφτούν. Μέσα από ένα τέτοιο μάθημα οι μαθητές θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή περισσότερο και καλύτερα και με το δικό τους συναισθηματικό κόσμο αλλά και με το συναισθηματικό κόσμο των συμμαθητών τους. Ένα από τα μεγάλα μειονεκτήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι ότι δεν διδάσκει στους μαθητές πώς να αναγνωρίζουν και πώς να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και την ψυχική κατάσταση των συνανθρώπων γύρω τους. Ένα τέτοιο μάθημα θα μπορούσε να επεκταθεί και να συμπεριλάβει τη συμμετοχή των μαθητών στην ανάπτυξη στρατηγικών και τακτικών με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου. Θα ήταν σημαντικό για τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη σοβαρότητα του προβλήματος αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι με τη δράση τους και με τις προσπάθειές τους αποτελούν μέρος της λύσης του προβλήματος. Τέλος πρέπει να θεωρήσουμε δεδομένο ότι υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη διοργάνωση σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης, πάνω στο θέμα του εκφοβισμού. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο μία παρόμοια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων να είναι προσιτή και στους γονείς. Με αυτό τον τρόπο όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, μαθητές, καθηγητές και γονείς θα μπορούν να έχουν μία σφαιρική εικόνα για τις πραγματικές διαστάσεις του προβλήματος καθώς και για τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη.

«Όσο υπάρχει έστω κι ένα παιδί που έχει κακοποιηθεί στο σχολείο, είτε ως αποτέλεσμα εκφοβισμού, σεξουαλικής παρενόχλησης, ρατσισμού ή άλλης μορφής βίας, τότε το σχολείο έχει αποτύχει. Οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι ενήλικοι στο σχολείο, σε συνεργασία με τους γονείς, διάφορους οργανισμούς και άλλους πρέπει να κάνουν

οτιδήποτε μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, για να υποστηρίζουν τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές στο σχολείο και τα δικαιώματα του παιδιού» (IngererdWarnersson, πρώην Υπουργός Παιδείας της Σουηδίας στο Αρτινοπούλου, 2001).

Βιβλιογραφία

- ✚ Ananiadou, K., &Smith, P. K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice*, 2(4), 471-491.
- ✚ Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- ✚ Åslund, O., &Grönqvist, H. (2010). Family size and child outcomes: Is there really no trade-off?. *Labour Economics*, 17(1), 130-139.
- ✚ Athanasiades, C., &Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.
- ✚ Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology of education*, 8(3), 263-284.
- ✚ Bandura, J. P., (1970). High-fidelity recording of cardiac depolarization. *Journal of applied physiology*, 29(3), 401-405.
- ✚ Beran, T. N. (2009). Adjustment Scales for Children and Adolescents: Factorial validity in a Canadian sample. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 284-302.
- ✚ Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., &Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117-127.
- ✚ Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The journal of early adolescence*, 19(3), 341-362.
- ✚ Bukowski, W. M., &Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization. *Peer harassment in school*, 355-377.

- ✚ Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. *Female crime victims: Reality reconsidered*, 153-175.
- ✚ Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- ✚ Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- ✚ Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- ✚ Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65.
- ✚ Coyne, S. M., Nelson, D. A., Graham-Kevan, N., Keister, E., & Grant, D. M. (2010). Mean on the screen: Psychopathy, relationship aggression, and aggression in the media. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 288-293.
- ✚ Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1146.
- ✚ Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, i-85.
- ✚ Edwards, L. C. (1997). *The creative arts: A process approach for teachers and children*. Merrill.
- ✚ Eisner, M., Manzoni, P., & Ribeaud, D. (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Opfererfahrungen und selbstberichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. BildungSauerländer.
- ✚ Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.

- ✚ Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In *Bullying in American schools* (pp. 37-58). Routledge.
- ✚ Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes, and correlates of male youth violence. *Crime and justice*, 24, 421-475.
- ✚ Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574.
- ✚ Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- ✚ Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures.
- ✚ Garbarino, J. (1999). Child neglect. *Neglected children: Research, practice, and policy*, 1.
- ✚ Giannakopoulos, G., & Kolaitis, G. (2019). Bullying, peer victimization, and emotional problems in Cypriot adolescents referred to mental health services—a comparison of normative and clinical data. *Journal of school violence*, 18(1), 134-145.
- ✚ Goffman, E. (1968). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. AldineTransaction.
- ✚ Hawker, D., & Boulton, M. (2001). Subtypes of peer harassment and their correlates. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized*, 378-397.
- ✚ Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.
- ✚ Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.

- ✚ Jäger, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany—an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology science quarterly*, 51(3), 298-314.
- ✚ Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2008). Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 38(2), 166-180.
- ✚ Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), S22-S30.
- ✚ Leff, S. S., Costigan, T., & Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of school psychology*, 42(1), 3-21.
- ✚ Lipsey, M., & Derzon, J. (1998). Predictors of Violent or Serious Delinquency in Adolescence and Early Adulthood: A Synthesis of Longitudinal Research (From Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions, P 86–105, 1998, Loeber Rolf, Farrington David P., eds.-See NCJ-171234).
- ✚ Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). Sex differences in physical violence and sex similarities in partner abuse. *Sex Differences in Antisocial Behavior. Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*, 53-70.
- ✚ Nishina, K., Mikawa, K., Uesugi, T., & Obara, H. (2004). Oral clonidine does not change ventilatory response to carbon dioxide in sevoflurane-anesthetized children. *Pediatric Anesthesia*, 14(12), 1001-1004.
- ✚ O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(4), 269-283.
- ✚ Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2.
- ✚ Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. & Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 21(1), 1-21. In:

https://www.researchgate.net/profile/Natasha_Pearce/publication/235417550_Current_Evidence_of_Best_Practice_in_WholeSchool_Bullying_Intervention_and_Its_Potential_to_Inform_Cyberbullying_Interventions/links/556eb1ce08aeab777226aa0e.pdf

- ✚ Randall, W., (1997). Gender differences in abused children with and without disabilities. *Child Abuse & Neglect*, 21(8), 707-720.
- ✚ Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- ✚ Rest, J. R. (1983). Morality. *Handbook of child psychology*, 3, 556-629.
- ✚ Riebel, J. R. S. J., Jäger, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany—an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology science quarterly*, 51(3), 298-314.
- ✚ Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612.
- ✚ Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211.
- ✚ Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 76-101.
- ✚ Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- ✚ Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- ✚ Sawyer, M. (2011). The political architecture of gender equality. URL: http://www.flinders.edu.au/sabs/genderconsortium-files/ALA_202011.
- ✚ Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift für psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 224-226.

- ✚ Seaton, E. E. (2007). If teachers are good to you”: Caring for rural girls in the classroom. *Journal of Research in Rural Education*, 22(6), 1-16.
- ✚ Sidanius, J., &Pratto, F. (2003). Social dominance theory and the dynamics of inequality: A reply to Schmitt, Branscombe, & Kappen and Wilson & Liu. *The British journal of social psychology*, 42, 207.
- ✚ Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and individual differences*, 14(2), 371-373.
- ✚ Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- ✚ Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74(4), 565-581.
- ✚ Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British journal of educational psychology*, 77(2), 441-464.
- ✚ Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British journal of educational psychology*, 77(2), 441-464.
- ✚ Storch, E. A., &Ledley, D. R. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: Current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics*, 44(1), 29-38.
- ✚ Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and psychopathology*, 6(3), 445-461.
- ✚ Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British journal of developmental psychology*, 17(3), 435-450.
- ✚ Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilfordpress.
- ✚ Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47.

- ✚ Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287.
- ✚ Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Center for Safe and Responsible Internet Use.
- ✚ Woolf, L. M., &Hulsizer, M. R. (2005). Psychosocial roots of genocide: Risk, prevention, and intervention. *Journal of Genocide Research*, 7(1), 101-128.
- ✚ Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο, Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα:Μεταίχμιο
- ✚ Αρτινοπούλου,Β.(2009).Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. Περιοδικό «Εγκέφαλος», Τόμος 46, τεύχος2. Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος
- ✚ Αρχοντόγλου, Α. (2005). Σχολική επίδοση και συμπεριφορά παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο. *Αθήνα: Κυριακίδη Αφοί ΑΕ*.
- ✚ Δημάκος, Ι. Κ. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών. *ΕπιστημονικήΕπετηρίδαΑρέθας*, 3, 89-102.
- ✚ Δήμου, Η. Γ. (1998). Απόκλιση και στιγματισμός-Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο. *Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg*.
- ✚ Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- ✚ Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (81), 15-18.
- ✚ Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α., &Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου,(επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο*, σσ, 255-286.
- ✚ Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου. *Αθήνα: Gutenberg*.
- ✚ Παραδεισιώτη, Α., &Τζιόγκουρος, Π. (2008). Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο-Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. *Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Λευκωσία*.

- ✚ Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις). *Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- ✚ Σπυρόπουλος, Τ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 703-713.
- ✚ Τσιάντης, Γ. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος-Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 10(1)*, 97-100.
- ✚ Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 2(1)*, 97-111.
- ✚ Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 2(1)*, 97-111.
- ✚ Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία, 14*, 329-345.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Ερωτήσεις για τους μαθητές

Σημαντική σημείωση!

Σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει όταν ένα παιδί εκτίθεται σε ενέργειες που γίνονται εναντίον του από άλλο παιδί, καθηγητή ή γονέα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στα πλαίσια του σχολείου

Αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις σύμφωνα με το κατά πόσο θεωρείτε ότι ισχύουν:

1. Μπορώ να γίνω εύκολα στόχος επίθεσης σχολικού εκφοβισμού λόγω της εμφάνισής μου (σωματική διάπλαση, ντύσιμο κ. λπ.)

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

2. Μπορώ να γίνω εύκολα στόχος επίθεσης σχολικού εκφοβισμού λόγω της θρησκείας μου

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

3. Μπορώ να γίνω εύκολα στόχος επίθεσης σχολικού εκφοβισμού λόγω της καταγωγής μου (χώρα που γεννήθηκα ή μεγάλωσα)

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

4. Μαθητές με αναπηρίες γίνονται συχνά στόχοι επιθέσεων εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

5. Μαθητές που ασκούν σωματική βία ασκούν στη συνέχεια και λεκτική βία

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

6. Είναι πιο συχνή η λεκτική από την σωματική βία

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

7. Οι καθηγητές δεν αντιλαμβάνονται τη λεκτική βία στον ίδιο βαθμό με την σωματική

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

8. **Αν έπεφτα / Όταν έπεσα** θύμα εκφοβισμού **θα δίσταζα / δίστασα** να ενημερώσω κάποιον δάσκαλο

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

9. Η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση όποτε έχει παρουσιαστεί κάποιο κρούσμα επίθεσης σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

10. Οι καθηγητές είναι γενικά ελαστικοί στις τιμωρίες παιδιών που εκφοβίζουν

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

11. Οι καθηγητές μιλούν συχνά και με κάθε ευκαιρία (π. χ. εκτός μαθήματος) για έννοιες όπως η **ισότητα** και η **αποδοχή της διαφορετικότητας**

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

12. Συμμαθητές μου που στο παρελθόν εκδήλωναν σωματική ή λεκτική βία, δεν το κάνουν πια

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

13. Παιδιά με πολλούς φίλους και γνωστούς δεν γίνονται στόχοι σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

14. Παιδιά με μεγάλη σωματική δύναμη δεν γίνονται στόχοι σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

15. Τα κορίτσια είναι συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

16. Αγόρια που φαίνεται να έχουν μικρότερη αρρενωπότητα είναι συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

17. Η κοινωνική τάξη των γονέων δεν έχει σχέση με το αν το παιδί ασκεί σχολικό εκφοβισμό

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

18. Η κοινωνική τάξη των γονέων δεν έχει σχέση με το αν το παιδί θα είναι στόχος σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

19. Όσοι ασκούν σχολικό εκφοβισμό κάνουν ανεξάρτητα από τις ποινές και τις κυρώσεις που τους επιβάλλει η διεύθυνση του σχολείου

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

20. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού (δηλ. όσοι ασκούν εκφοβισμό σε άλλους) νιώθουν μεγάλη δικαίωση για τις πράξεις τους

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

21. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού (δηλ. όσοι ασκούν εκφοβισμό σε άλλους) επιλέγουν πολύ προσεκτικά τα θύματά τους

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

22. Οι θύτες του σχολικού εκφοβισμού (δηλ. όσοι ασκούν εκφοβισμό σε άλλους) δεν θα ενοχλούσαν τους συμμαθητές τους αν δεν ένιωθαν ότι έχουν κάποιο σωματικό πλεονέκτημα απέναντι τους

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

23. Όσα παιδιά εκφοβίζουν άλλα, το κάνουν από μικρή ηλικία

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

Δημογραφικά στοιχεία:

- Φύλο: Αγόρι () Κορίτσι ()
- Γυμνάσιο () Λύκειο ()
- Τάξη: Α' () Β' () Γ' ()
- Καταγωγή: Δύο γονείς Έλληνες ()

Ένας γονέας Έλληνας ()

Κανένας γονέας Έλληνας ()

- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Ναι () Όχι () Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε _____
- Αναπηρία οποιουδήποτε είδους: Ναι () Όχι () Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε _____
- Πόσες φορές έχετε δεχθεί επίθεση εκφοβισμού στο σχολείο από:

	0 φορές	1-2 φορές	3 και άνω
Συμμαθητή (αγόρι)			
Συμμαθήτρια (κορίτσι)			
Καθηγητή (άντρα)			
Καθηγήτρια (γυναίκα)			
Αγόρι μικρότερης τάξης			
Αγόρι μεγαλύτερης τάξης			
Κορίτσι μικρότερης τάξης			
Κορίτσι μεγαλύτερης τάξης			
Άλλο (Αναφέρετε από ποιον)			

Ερωτηματολόγιο καθηγητών

Ερωτήσεις προς καθηγητές:

Σημαντική σημείωση!

Σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει όταν ένα παιδί εκτίθεται σε ενέργειες που γίνονται εναντίον του από άλλο παιδί, καθηγητή ή γονέα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στα πλαίσια του σχολείου

Αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις σύμφωνα με το κατά πόσο θεωρείτε ότι ισχύουν:

1. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού επιλέγουν τα θύματά τους βάσει της εμφάνισης (σωματική διάπλαση, ντύσιμο κ. λπ.)

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

2. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού επιλέγουν τα θύματά τους βάσει των θρησκευτικών πεποιθήσεών

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

3. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού επιλέγουν τα θύματά τους βάσει της καταγωγής

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

4. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού επιλέγουν τα θύματά τους βάσει της περιοχής που μένουν

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

5. Μαθητές που ασκούν σωματική βία αναμένεται να ασκήσουν στη συνέχεια και λεκτική βία

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

6. Είναι πιο σύνηθες φαινόμενο η λεκτική από την σωματική βία

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

7. Υπάρχουν κρούσματα **λεκτικού** σχολικού εκφοβισμού που δεν υποπίπτουν στην αντίληψή μου

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

8. Οι μαθητές ενημερώνουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς όταν πέσουν θύμα εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

9. Η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση όποτε παρουσιάστηκε κάποιο κρούσμα επίθεσης σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

10. Οι καθηγητές είναι γενικά ελαστικοί στις τιμωρίες παιδιών που εκφοβίζουν

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

11. Αναφερόμαστε με κάθε ευκαιρία σε έννοιες όπως η **ισότητα** και η **αποδοχή της διαφορετικότητας**

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

12. Κατά τη θητεία μου, βλέπω συχνά τη διεύθυνση να τιμωρεί παιδιά που εκφοβίζουν

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

13. Υπάρχουν κρούσματα **σωματικού** σχολικού εκφοβισμού που δεν υποπίπτουν στην αντίληψή μου

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

14. Μαθητές που στο παρελθόν ασκούσαν σωματική ή λεκτική βία σε άλλους, δεν είναι πλέον θύτες σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

15. Μαθητές με ευρύ κοινωνικό κύκλο δεν γίνονται στόχοι σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

16. Μαθητές με μεγάλη σωματική δύναμη δεν γίνονται στόχοι σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

17. Τα κορίτσια είναι συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

18. Αγόρια με φαινομενικά μικρότερη αρρενωπότητα είναι συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

19. Η κοινωνική τάξη των γονέων δεν έχει σχέση με το αν το παιδί θα είναι θύτης σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

20. Η κοινωνική τάξη των γονέων δεν έχει σχέση με το αν το παιδί θα είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

21. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού δρουν ανεξάρτητα από τις ποινές και τις κυρώσεις που τους επιβάλλονται από τη διεύθυνση του σχολείου

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

22. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού νιώθουν μεγάλη δικαίωση για τις πράξεις τους

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

23. Οι θύτες σχολικού εκφοβισμού επιλέγουν πολύ προσεκτικά τα θύματά τους

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

24. Οι θύτες του σχολικού εκφοβισμού δεν θα ενοχλούσαν τους συμμαθητές τους αν δεν ένιωθαν ότι έχουν κάποιο σωματικό πλεονέκτημα απέναντι τους

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

25. Όσα παιδιά εκφοβίζουν άλλα, το κάνουν από μικρή ηλικία

A. Καθόλου () B. Λίγο () Γ. Μέτρια () Δ. Πολύ () E. Πάρα πολύ ()

Φύλο: _____

Ηλικία: __ __

Χρόνια υπηρεσίας __ __

Μεταπτυχιακό/διδακτορικό: ναι () όχι ()

Αριθμός τέκνων ναι () όχι ()

