



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

**Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίων του Δήμου Λαμιέων για το
Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού**

Θεόδωρος Κατσαρός

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επιβλέπων
ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΜΠΑΓΚΟΣ**

Λαμία, 2019



UNIVERSITY OF THESSALY
SCHOOL OF SCIENCE
INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

**High School Educators' Views of the Municipality of Lamia on the
Phenomenon of School Bullying**

Theodoros Katsaros

Master thesis

Supervisor
PANTELIS BAGOS

Lamia, 2019

2



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίων του Δήμου Λαμιέων για το
Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού

Θεόδωρος Κατσαρός

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων
ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΜΠΑΓΚΟΣ

Λαμία, 2019

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Ο ΔΗΛΩΝ

Ημερομηνία

Υπογραφή

© Copyright 2019 Θεόδωρος Κατσαρός

All rights reserved

Τριμελής Επιτροπή:

ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΜΠΑΓΚΟΣ

ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ - ΑΛΚΗΣΤΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ - ΚΟΛΛΙΑ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΜΠΡΑΛΙΟΥ

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του σύγχρονου σχολείου και έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στις/ους μαθήτριες/ητές όσο και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναλυθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Γυμνασίων του Δήμου Λαμιέων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελείται από 15 ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία και απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό. Το δείγμα της έρευνας αυτής είναι 200 άτομα. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν στον Δήμο Λαμιέων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική αλλά και επαγωγική στατιστική, και συγκεκριμένα t-tests και ΑνοVA αναλύσεις, ενώ ελέγχθηκε και ο δείκτης Cronbach alpha. Διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί έχουν γίνει μάρτυρες φαινομένου σχολικού εκφοβισμού και θεωρούν πως μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τέτοια φαινόμενα. Επίσης, βρέθηκε ότι όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων του Δήμου Λαμιέων θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζήτηση με τα θύματα και τους θύτες, να ενημερώνουν τους γονείς και να παρέχουν συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη στις/στους μαθήτριες/τές. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου και της ηλικίας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό. Συμπερασματικά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ σημαντικός. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξουν περισσότερες έρευνες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο Δήμο Λαμιέων, καθώς και μελέτες που να εστιάζουν στους αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισής του.

Λέξεις κλειδιά: Γυμνάσια, Δήμος Λαμιέων, Εκπαιδευτικοί, Σχολικός εκφοβισμός

Abstract

School bullying is one of the major problems in modern school, and has a negative impact on both students and the wider school environment. The purpose of this thesis is to analyze the views of the teachers of high schools in the municipality of Lamia on the phenomenon of school bullying. Quantitative research was carried out and the questionnaire was used as a methodological tool. The questionnaire of this thesis consists of 15 demographic and school bullying questions. The sample of this research is 200 people. Specifically, the sample consists of teachers of secondary education who served in the municipality of Lamia during the school year 2017-2018. For statistical analysis of the results, the IBM SPSS program was used. Descriptive as well as inductive statistics were performed, in particular t-tests and Anova analyzes, and Cronbach's alpha was checked. It has been found that most teachers have witnessed school bullying and believe that they can effectively deal with such phenomena. It was also found that all high school teachers in the municipality of Lamia believe that teachers should discuss with victims and bullies, inform parents and provide counseling and psychological support to students. Finally, it was found that there is a correlation between gender and age with teachers' views on school bullying. In conclusion, the role of teachers in the prevention and management of school bullying is very important. Therefore, it is necessary to carry out more research on the phenomenon of school bullying in the municipality of Lamia, as well as studies focusing on effective ways of dealing with it.

Keywords: High schools, Municipality of Lamia, Teachers, School bullying

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract	7
Περιεχόμενα	8
Κατάλογος Διαγραμμάτων	10
Κατάλογος Πινάκων	12
Εισαγωγή	13
Κεφάλαιο 1 – Ο Σχολικός Εκφοβισμός	15
1.1 Ορισμός-Προσδιορισμός φαινομένου	15
1.2 Είδη σχολικού εκφοβισμού.....	16
1.3 Χαρακτηριστικά θύτη και θύματος.....	18
1.4 Επιπτώσεις φαινομένου	22
1.5 Επιδημιολογία φαινομένου στην Ελλάδα.....	24
Κεφάλαιο 2- Εκπαιδευτικοί και Σχολικός Εκφοβισμός.....	27
2.1 Σημαντικότητα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον σχολικό εκφοβισμό	27
2.2 Στρατηγικές εκπαιδευτικών για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού	28
2.3 Στρατηγικές εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	31
Κεφάλαιο 3- Μεθοδολογία	34
3.1 Ποσοτική.....	34
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	36
3.3 Μεθοδολογικό εργαλείο.....	36
3.4 Δειγματοληψία	39
3.5 Διαδικασία διεξαγωγής	40

3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	41
3.7 Γενίκευση.....	43
3.8 Προβληματισμοί	43
Κεφάλαιο 4- Αποτελέσματα Έρευνας	44
Κεφάλαιο 5 – Συζήτηση.....	78
Επίλογος.....	81
Βιβλιογραφία	82
Παραρτήματα.....	93
Παράρτημα 1 – Έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα	93
Παράρτημα 2 – Ερωτηματολόγιο	94

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικών	44
Διάγραμμα 2. Ηλικία εκπαιδευτικών	45
Διάγραμμα 3. Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών.....	46
Διάγραμμα 4. Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών	46
Διάγραμμα 5. Χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	47
Διάγραμμα 6. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το εάν στο σχολείο που εργάζονται έχουν γίνει μάρτυρες φαινομένου σχολικού εκφοβισμού.....	48
Διάγραμμα 7. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το εάν στο σχολείο που εργάζονται υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.....	49
Διάγραμμα 8. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού.....	50
Διάγραμμα 9. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η διάδοση φημών αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού.....	51
Διάγραμμα 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η ζημία προσωπικών αντικειμένων αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού.....	51
Διάγραμμα 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η περιθωριοποίηση αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού.....	52
Διάγραμμα 12. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η σεξουαλική παρενόχληση αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού	52
Διάγραμμα 13. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το σε τι ποσοστό πιστεύουν ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	53
Διάγραμμα 14. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν πιστεύουν ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα.....	54
Διάγραμμα 15. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ότι η έλλειψη αυτοπειθαρχίας αποτελεί λόγο σχολικού εκφοβισμού.....	55
Διάγραμμα 16. Απόψεις σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή	

φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση	56
Διάγραμμα 17. Απόψεις σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη.....	56
Διάγραμμα 18. Απόψεις σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη.....	57
Διάγραμμα 19. Απόψεις σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο.....	57
Διάγραμμα 20. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν πιστεύουν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	58
Διάγραμμα 21. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν έχουν χρησιμοποιήσει ΤΠΕ προκειμένου να πληροφορήσουν/ενημερώσουν τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο	59

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Αποτελέσματα t-tests για την διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ φύλου και απόψεων για το σχολικό εκφοβισμό	65
Πίνακας 2. Συγκρίσεις στις απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό ανά φύλο	66
Πίνακας 3. Έλεγχος διακυμάνσεων για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ηλικίας και απόψεων για το σχολικό εκφοβισμό	72
Πίνακας 4. Αποτελέσματα Ανονα για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και απόψεων για το σχολικό εκφοβισμό	74
Πίνακας 5. Συγκρίσεις στις απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό ανά ηλικία	77

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός είναι μια πράξη επαναλαμβανόμενης επιθετικής συμπεριφοράς προκειμένου να βλάψει σκόπιμα ένα άλλο άτομο, σωματικά ή ψυχολογικά (Beran, 2009). Ο Olweus (1993, σ. 31-32) ορίζει τον εκφοβισμό ως εξής: «όταν ένα άτομο εκφοβίζεται όταν εκτίθεται, επανειλημμένα και με την πάροδο του χρόνου, σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσοτέρων άλλων προσώπων και δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του». Η συμπεριφορά εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνει άμεσες μορφές όπως κλωτσιές, ή έμμεσες όπως η διάδοση ψευδών φημών (Beran & Lupart, 2009).

Ο σχολικός εκφοβισμός, ο οποίος μερικές φορές αναφέρεται ως θυματοποίηση από συμμαθητές/τριες ή παρενόχληση από συμμαθητές/τριες, αποτελείται από ένα υποσύνολο επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών/τριών (Carlyle & Steinman, 2007). Η πρόοδος στην τεχνολογία έχει επίσης οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός άλλου τύπου εκφοβισμού που ονομάζεται cyber bullying, ο οποίος συμβαίνει μέσω ηλεκτρονικών συσκευών, όπως τα κινητά τηλέφωνα και το διαδίκτυο (Anderson, 2010).

Παράλληλα, ο εκφοβισμός είναι ένα κοινό φαινόμενο στα περισσότερα σχολεία, και ποικίλλει σημαντικά μεταξύ σχολείων και σχολικών περιοχών (Bauman, 2008; Blosnich & Bossarte, 2011). Ανεξάρτητα από τις σχολικές επιδόσεις, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, το φύλο, τη θρησκεία ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό, ο εκφοβισμός μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε/οποιαδήποτε, ειδικά στο σχολείο (Olweus, 2009). Σύμφωνα με την American Psychological Association (2011), το 70% των μαθητών/τριών έχουν υποστεί κάποια παρενόχληση, το 20-40% έχει εκφοβίσει ή έχει εμπλακεί σε εκφοβισμό κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, το 5-15% των νέων είναι χρόνια θύματα και το 7-12% είναι χρόνια θύτες. Αυτά τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν πόσο συχνή είναι η εκφοβιστική συμπεριφορά στα περισσότερα σχολεία. Ο εκφοβισμός στο σχολείο τείνει να συμβαίνει σε απομονωμένες περιοχές, όπως στις τουαλέτες του σχολείου, ειδικά όταν

δεν υπάρχουν δάσκαλοι για την παρακολούθηση των μαθητών/τριών (Gomba & Tsai, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικες που είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση του σχολικού περιβάλλοντος, θα πρέπει να συμμετέχουν στη μείωση της συμπεριφοράς εκφοβισμού στα σχολεία τους (Thijs & Verkuyten, 2008). Οι δάσκαλοι/δασκάλες θα πρέπει να εξασφαλίζουν την ύπαρξη εποπτών ενηλίκων στην αυλή, τις αίθουσες και τις τουαλέτες και να ενθαρρύνουν τις θετικές σχέσεις μεταξύ τους και τις συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες. Επιπλέον, πρέπει να ενημερώνουν τα παιδιά σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις αρνητικές συνέπειές του.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναλυθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Γυμνασίων του Δήμου Λαμιέων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται ο σχολικός εκφοβισμός. Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζεται ο όρος, και παρουσιάζονται τα είδη του σχολικού εκφοβισμού, τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, οι επιπτώσεις του φαινομένου, και η επιδημιολογία του στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού εκφοβισμού. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον σχολικό εκφοβισμό, και στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ερευνητική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, αναλύεται η ποσοτική μεθοδολογία και οι λόγοι επιλογής της, τα ερευνητικά ερωτήματα, το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, η δειγματοληψία, η διαδικασία διεξαγωγής, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, η γενίκευση καθώς και οι προβληματισμοί. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, και στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται μια συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Ακολουθεί ο επίλογος, η βιβλιογραφία, καθώς και τα παραρτήματα, τα οποία περιλαμβάνουν το έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα, και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Κεφάλαιο 1 – Ο Σχολικός Εκφοβισμός

1.1 Ορισμός-Προσδιορισμός φαινομένου

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένας «τύπος εκφοβισμού που συμβαίνει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον». Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός του σχολικού εκφοβισμού (Dake, Price & Telljohann, 2003, σ. 173). Όμως, συμφωνείται ευρέως ότι ο εκφοβισμός είναι μια υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από: α) εχθρική πρόθεση (δηλαδή, η βλάβη που προκαλείται από τον εκφοβισμό είναι σκόπιμη, και όχι τυχαία), β) ανισορροπία της εξουσίας (δηλαδή, ο εκφοβισμός περιλαμβάνει μια πραγματική ή αντιληπτή ανισότητα εξουσίας μεταξύ του θύτη και του θύματος) (Καραδήμα, 2015), γ) επανάληψη σε μια χρονική περίοδο (δηλαδή, περισσότερες από μία φορές με πιθανότητα να συμβεί πολλές φορές) (Harger, 2016), δ) αγωνία του θύματος (το θύμα πάσχει από ήπιο έως σοβαρό ψυχολογικό, κοινωνικό ή σωματικό τραύμα), και ε) πρόκληση (ο εκφοβισμός προκαλείται από τα οφέλη των επιθετικών συμπεριφορών τους) (Θάνος, 2017). Ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά «έχουν αμφισβητηθεί (όπως για παράδειγμα η ανισορροπία ισχύος, καθώς οι θύτες και τα θύματα συχνά αναφέρουν ότι οι συγκρούσεις συμβαίνουν μεταξύ δύο ισοδύναμων). Παρ' όλα αυτά, παραμένουν ευρέως καθιερωμένοι στην επιστημονική βιβλιογραφία» (Ρασιδάκη, 2015, σ. 104).

Αναλυτικότερα, ο εκφοβισμός είναι «η συνεχής και σκόπιμη κατάχρηση εξουσίας στις σχέσεις, μέσω επαναλαμβανόμενης λεκτικής, σωματικής ή/και κοινωνικής συμπεριφοράς που σκοπεύει να προκαλέσει σωματική, κοινωνική ή/και ψυχολογική βλάβη» (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015, σ. 77). Μπορεί να περιλαμβάνει ένα άτομο ή μια ομάδα που καταχράται τη δύναμή τους ή την αντιληπτή δύναμη πάνω από ένα ή περισσότερα πρόσωπα που αισθάνονται ότι δεν μπορούν να σταματήσουν να συμβαίνουν. Ο εκφοβισμός μπορεί να συμβεί αυτοπροσώπως ή μέσω διάφορων ψηφιακών πλατφορμών και συσκευών και μπορεί να είναι προφανής (εμφανής) ή

κρυφός (συγκεκαλυμμένος) (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015).

Σύμφωνα με το DFES (Department for Education and Skills, Τμήμα Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων) (2006, σ. 41), ο εκφοβισμός είναι «επαναλαμβανόμενος και επίμονος, σκόπιμα επιβλαβής, και συνεπάγεται ανισορροπία της εξουσίας που προκαλεί συναισθήματα δυσφορίας, φόβου, μοναξιάς ή έλλειψης εμπιστοσύνης».

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το χώρο, ο εκφοβισμός συνήθως δεν συμβαίνει αποκλειστικά εντός του σχολικού χώρου. Ο εκφοβισμός μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια ή μετά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου. Ενώ οι περισσότεροι αναφερόμενοι εκφοβισμοί συμβαίνουν στο σχολικό κτίριο, ένα σημαντικό ποσοστό συμβαίνει επίσης σε μέρη όπως στην αυλή του σχολείου ή το σχολικό λεωφορείο. Μπορεί επίσης να συμβεί από ή προς το σχολείο, τη γειτονιά, ή στο διαδίκτυο (Καραδήμα, 2015).

Η προσπάθεια να εντοπιστούν ομάδες νέων που είναι ιδιαίτερα ευάλωτες στον εκφοβισμό δεν πρόκειται για εύκολη διαδικασία. Το εύρος των χαρακτηριστικών που μπορεί να προβλέψει τον εκφοβισμό είναι τόσο μεγάλο που σχεδόν κάθε άτομο έχει τουλάχιστον ένα χαρακτηριστικό που θα μπορούσε ενδεχομένως να το κάνει ευάλωτο σε εκφοβισμό (Rigby, 2008; Smith, et al., 2004). Παράλληλα, ο ρόλος της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η έλλειψη ζεστασιάς και εμπλοκής των γονέων, η υπερβολικά ανεκτική γονική μέριμνα (συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης ορίων για τη συμπεριφορά των παιδιών), η έλλειψη εποπτείας από τους γονείς, η σκληρή πειθαρχία, οι τσακωμοί των γονέων και η ενδοοικογενειακή βία αποτελούν παράγοντες που ωθούν τα παιδιά στο να γίνουν θύτες ή θύματα (Olweus, 1993; Rigby, 2007).

1.2 Είδη σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός περιγράφεται συνήθως από τους τύπους συμπεριφορών που εμπλέκονται, έτσι μιλάμε για προφορικό, κοινωνικό και σωματικό εκφοβισμό. Ο εκφοβισμός μερικές φορές επισημαίνεται επίσης από το πού συμβαίνει ή από το είδος της βλάβης που γίνεται. Οι πιο συνηθισμένοι τρόποι περιγραφής του εκφοβισμού είναι οι εξής (Kuykendall, 2012, σ. 72):

- Ως προς το είδος της συμπεριφοράς: λεκτικός, κοινωνικός, σωματικός
- Ως προς τον τόπο: κατά πρόσωπο, μέσω διαδικτύου, στο σχολείο
- Ως προς τα μέσα: άμεσος, έμμεσος
- Ως προς την ορατότητα: εμφανής, συγκαλυμμένος
- Ως προς τη ζημία: σωματικός, ψυχολογικός

Εν συνεχεία, παρουσιάζεται συνοπτικά το περιεχόμενο του λεκτικού, του κοινωνικού και του σωματικού σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα (Wolke & Lereya, 2015, σ. 879-880):

- Ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει:
 - Επίδειξη
 - Παρατσούκλια
 - Ακατάλληλα σεξουαλικά σχόλια
 - Κοροϊδία
 - Εξευτελισμός
 - Απειλή για πρόκληση βλάβης
 - Ντροπιαστικά σχόλια
- Ο κοινωνικός εκφοβισμός, που μερικές φορές αναφέρεται και ως σχετικός εκφοβισμός, περιλαμβάνει:
 - Σκόπιμη περιθωριοποίηση
 - Παρότρυνση μη ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με ένα άτομο
 - Διάδοση φημών
 - Καταστροφή φιλικών σχέσεων
 - Ανταλλαγή πληροφοριών ή εικόνων που θα έχουν βλαβερές συνέπειες για ένα άτομο
- Ο σωματικός εκφοβισμός περιλαμβάνει:
 - Ξύλο/χτυπήματα/τσιμπήματα/δάγκωμα/κλοτσιές
 - Φτύσιμο
 - Σπρώξιμο
 - Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων
 - Χειρονομίες

➤ Σεξουαλική παρενόχληση

Παράλληλα, ο εκφοβισμός μπορεί να συμβεί αυτοπροσώπως ή μέσω διαδικτύου (cyber bullying). Τα παιδιά που εκφοβίζονται στο διαδίκτυο συχνά εκφοβίζονται και αυτοπροσώπως. Επίσης, ο εμφανής εκφοβισμός περιλαμβάνει σωματικές πράξεις όπως κλωτσιές, ή λεκτικό εκφοβισμό, όπως προσβολές. Ο κρυφός (συγκεκριαυμμένος) εκφοβισμός μπορεί να είναι πολύ δύσκολος να παρακολουθηθεί. Μπορεί να περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες χειρονομίες, ψιθύρους, παράξενες ή απειλητικές εμφανίσεις. Τέλος, ο διαδικτυακός εκφοβισμός συχνά δεν γίνεται αντιληπτός καθώς εμφανίζεται σε συσκευές, ιστότοπους και εφαρμογές που οι ενήλικες δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν πρόσβαση και ενέχει (σχεδόν) ανωνυμία (Rigby, 2007).

1.3 Χαρακτηριστικά θύτη και θύματος

Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τείνουν να περιλαμβάνουν τρεις διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών: θύτες, θύματα και παρευρισκομένους/ες. Ενώ οι νέες/οι σε κάθε μία από αυτές τις ομάδες μοιράζονται πολλές ομοιότητες, κάθε ομάδα μπορεί να χωριστεί περαιτέρω σε υποομάδες μαθητριών/τών με διαφορετικές προσωπικότητες, κίνητρα και συμπεριφορές. Σε γενικές γραμμές, οι θύτες είναι παρορμητικές/οί, οξύθυμες/οι, προσπαθούν να έχουν άλλα άτομα υποχείριά τους, ενοχλούνται και απογοητεύονται εύκολα, δεν έχουν ενσυναίσθηση, είναι εγωίστριες/τές, κατηγορούν ένα θύμα για τις δικιές του συμπεριφορές (π.χ. «Αν δεν ήταν χαζός δεν θα τον χτυπούσα»), δύσκολα ακολουθούν κανόνες, και θεωρούν τη βία ως ένα τρόπο διασκέδασης. Αντίθετα, τα θύματα, σε γενικές γραμμές, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες-καταστάσεις, και συνήθως γίνονται θύματα λόγω του φύλου τους, της εθνικότητάς τους, της θρησκείας τους, της κοινωνικοοικονομικής τους θέσης, της εμφάνισής τους, και της σεξουαλικής τους ταυτότητας (Elliott, 2002).

Οι Dixon και Smith (2013, σ. 24-25) περιγράφει τρεις διαφορετικούς τύπους θύτη: τον επιθετικό θύτη, τον παθητικό θύτη και τον θύτη-θύμα. Αυτοί οι τύποι εξακολουθούν να ισχύουν και σήμερα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των τύπων αυτών:

- Οι επιθετικοί θύτες είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος. Οι νέες/οι που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή τείνουν να είναι σωματικά ισχυρές/οί, παρορμητικές/οί, καταναγκαστικές/οί, με αυτοπεποίθηση και έλλειψη συμπάθειας για τα θύματά τους. Σύμφωνα με τον Rigby (2007, σ. 46), ο επιθετικός θύτης τείνει να είναι πιο δημοφιλής στα πρώτα σχολικά έτη, ίσως επειδή τα μικρά παιδιά είναι πιο πιθανό από τους μεγαλύτερους μαθητές να θαυμάσουν την εικόνα μιας/ενός «ισχυρής/ού».
- Οι παθητικοί θύτες, σε αντίθεση με τους υπερβολικά επιθετικούς θύτες, τείνουν να είναι ανασφαλείς. Είναι επίσης πολύ λιγότερο δημοφιλής από τους επιθετικούς θύτες και συχνά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και κακή οικογενειακή ζωή. Αντί να ξεκινήσει μια αλληλεπίδραση εκφοβισμού, οι παθητικοί θύτες τείνουν να κάνουν πίσω μέχρι να ξεκινήσει ήδη - συνήθως με την υποκίνηση ενός επιθετικού θύτη. Μόλις ξεκινήσει ένα περιστατικό εκφοβισμού, οι παθητικοί θύτες γίνονται ενθουσιώδεις συμμετέχοντες (Olweus, 2001).
- Οι θύτες-θύματα αντιπροσωπεύουν ένα μικρό ποσοστό θυτών, και είναι πιο αδύναμοι από τους άλλους τύπους θυτών, αλλά και των θυμάτων τους. Είναι γενικά μη δημοφιλή άτομα, που στο παρελθόν υπήρξαν και οι ίδιες/οι θύματα, και αντιμετωπίζουν σημαντικά ψυχολογικά προβλήματα, και κυρίως έντονο άγχος και κατάθλιψη. Έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα προκλητικά θύματα (περιγράφονται παρακάτω), και είναι οξύθυμοι/ες (Schott & Søndergaard, 2014).

Οι θύτες δεν επιτίθενται τυχαία στους συνομηλίκους τους, αλλά στοχεύουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα υποψηφίων μαθητριών/τών, που συνήθως τους εκφοβίζουν για αρκετά χρόνια. Ακριβώς όπως οι θύτες, τα θύματα είναι μια ετερογενής ομάδα. Ο Olweus (2009, σ. 43) περιγράφει τρία είδη θυμάτων: το παθητικό θύμα, το προκλητικό θύμα και το θύμα-θύτης (που περιγράφηκε παραπάνω).

Τα παθητικά θύματα δεν προκαλούν άμεσα τους θύτες και αντιπροσωπεύουν τη μεγαλύτερη ομάδα θυματοποιημένων παιδιών. Αποσύρονται κοινωνικά, συχνά φαίνονται ανήσυχες/οι, καταθλιπτικές/οί και φοβισμένες/οι. Σε σύγκριση με τους μη

θυματοποιημένους συνομηλίκους τους, τα παθητικά θύματα έχουν λιγότερους φίλες/φίλους -ορισμένες φορές και καμιά/κανένα-, είναι μόνες/οι και λυπημένες/οι, και είναι πιο νευρικές/οί σε νέες καταστάσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά, καθιστούν τα άτομα αυτά ελκυστικούς στόχους για τους θύτες. Κατά τα πρώτα σχολικά έτη, οι αντιδράσεις των παθητικών θυμάτων στον εκφοβισμό περιλαμβάνουν το κλάμα, την απόσυρση και τη μάταιη οργή, ενώ στα μεταγενέστερα σχολικά χρόνια, τα θύματα τείνουν να προσπαθούν να αποφύγουν τις καταστάσεις εκφοβισμού (π.χ. μέσω της απουσίας από το σχολείο) (Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τον Swearer και τους συναδέλφους του (2001, σ. 96-97), αποτελεί γεγονός το ότι οι συμπεριφορές των θυμάτων και οι συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν μπορεί να τις/τους κάνουν ευάλωτους στην εκφοβιστική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά εκφοβισμού προς το πρόσωπό τους μπορεί να διαιωνίσει τα προβλήματά τους με αποτελέσματα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την κατάθλιψη, το άγχος και τη μοναξιά.

Άλλοι/ες ερευνήτριες/τές περιέγραψαν ορισμένες υποομάδες που μπορεί να υπάρχουν στην ευρεία κατηγορία των παθητικών θυμάτων:

- Τα υποκατάστατα θύματα, είτε μαρτυρούν είτε ακούνε για περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο. Είναι θύματα του κλίματος του φόβου και της ανησυχίας του σχολείου για την πιθανότητα να γίνουν στόχοι εκφοβισμού (Harger, 2016).
- Τα ψεύτικα θύματα αντιπροσωπεύουν μια μικρή ομάδα μαθητριών/τών που παραπονιούνται συχνά και χωρίς δικαιολογία στις/στους δασκάλες/ους τους για το ότι είναι θύματα εκφοβισμού από τις/τους συμμαθητριές/τές τους (Θάνος, 2017).
- Τα αιώνια θύματα είναι «εκείνα τα θύματα που εκφοβίζονται καθ' όλη τη ζωή τους» (Καραδήμα, 2015, σ. 44).

Τα προκλητικά θύματα αντιπροσωπεύουν μια μικρή ομάδα παιδιών που συχνά συμπεριφέρονται με τρόπους που προκαλούν αρνητικές συμπεριφορές από τους γύρω τους, όπως ο θυμός. Διαθέτουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών που ενδέχεται να διαταράξουν μια τάξη και να οδηγήσουν σε κοινωνική απόρριψη από συνομηλίκους,

συμπεριλαμβανομένης της ευερεθιστότητας, της ανησυχίας, και της εχθρότητας. Αν και αποτελούν μια ξεχωριστή υποομάδα, τα προκλητικά θύματα συχνά εμφανίζουν χαρακτηριστικά τόσο των θυτών (π.χ. αυξημένα επίπεδα επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς), όσο και των παθητικών θυμάτων (π.χ. είναι κοινωνικά ανήσυχοι/ες, αισθάνονται απογοητευμένοι/ες από τους/τις άλλους/ες και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί, ότι οι μαθήτριες/τες που εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία μπορεί να έχουν κάποια αναπηρία (π.χ. μια μαθησιακή αναπηρία, διαταραχή έλλειψης προσοχής) που συμβάλλει στην προκλητική συμπεριφορά τους (Rigby, 2008).

Επιπρόσθετα, πολλοί παράγοντες συμβάλλουν στην επιλογή ενός θύματος, συμπεριλαμβανομένης της περίπλοκης αλληλεπίδρασης του κινήτρου ενός ατόμου, των χαρακτηριστικών του θύματος και των ειδικών συνθηκών της κατάστασης του εκφοβισμού. Η διαθεσιμότητα μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα στην επιλογή των θυμάτων, εάν ένας θύτης απλώς θέλει να εκφοβίσει μια/έναν συμμαθήτρια/τή του/της (Elliott, 2002). Τέλος, οι πιθανοί παράγοντες κινδύνου για τον εκφοβισμό σύμφωνα με το DCSF (Department for Children, Schools and Families - Τμήμα Παιδιών, Σχολείων και Οικογενειών) είναι το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, ο πολιτισμός, η κοινωνικοοικονομική θέση, η σεξουαλικότητα, και η αναπηρία (DCSF, 2008, σ. 27-30).

Ωστόσο, ενώ πάρα πολλές/οί μαθήτριες/τές αναφέρουν ότι είναι θύτες, θύματα ή και τα δύο, η μεγάλη πλειοψηφία των νέων δεν είναι ούτε θύτες ούτε θύματα (Randall, 1997). Αντ' αυτού, οι περισσότεροι/ες μαθήτριες/τές εμπίπτουν στην κατηγορία των παρευρισκομένων. Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει όλες/όλους - εκτός από τον θύτη και θύμα – οι οποίοι είναι παρούσες/παρόντες κατά τη διάρκεια ενός περιστατικού εκφοβισμού. Οι παρευρισκόμενοι/ες συχνά βιώνουν τα εξής (KSDE, 2012):

- Φόβο συσχέτισης με το θύμα
- Φόβο να αναφέρουν ένα περιστατικό εκφοβισμού για να μην θεωρηθούν «καρφιά»
- Ενοχή και αδυναμία να αναφέρουν ένα περιστατικό εκφοβισμού και να κάνουν παρέα με κάποιο θύμα

Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος εκφοβισμού και παρατηρείται μια μετακίνηση των θυτών σε θύματα, των θυμάτων σε θύτες και των παρευρισκόμενων είτε σε θύτες είτε σε θύματα, και ούτω καθεξής. Οι παρευρισκόμενες/οι έχουν διάφορες επιλογές όταν πρόκειται για εκφοβισμό. «Μπορούν να την αποδεχθούν παθητικά, να την ενθαρρύνουν ανοιχτά ή να καταγγείλουν τις πράξεις ενός θύτη και να παρέχουν υποστήριξη στα θύματα» (O'Leary, 2001, σ. 5).

1.4 Επιπτώσεις φαινομένου

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σοβαρή απειλή για τα σχολεία σήμερα. Επηρεάζει το 25,4% των μαθητριών/τών και ο διαδικτυακός εκφοβισμός επηρεάζει το 43,2% των μαθητριών/τών γυμνασίου. Ταυτόχρονα, μόνο το 2,7% των γονέων καταλαβαίνει ότι τα παιδιά τους είναι θύματα σχολικά εκφοβισμού (CDC, 2018). Ο εκφοβισμός είναι συχνότερος στις/στους μαθήτριες/τές δημοτικού και γυμνασίου, και οι περισσότερες/οι μαθήτριες/τές γίνονται θύματα λεκτικού και σεξουαλικού σχολικού εκφοβισμού (Esposito, Bacchini & Affuso, 2019).

Ο εκφοβισμός επηρεάζει και τα θύματα, και τους θύτες, αλλά και τους παρευρισκόμενες/ους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επιπτώσεις του φαινομένου σε κάθε ομάδα ξεχωριστά (Gomba & Tsai, 2012; Wolke & Lereya, 2015):

- Θύματα
 - Κατάθλιψη και άγχος
 - Αυξημένα συναισθήματα θλίψης και μοναξιάς
 - Αϋπνίες και εφιάλτες
 - Απώλεια όρεξης ή βουλιμία
 - Μειωμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και σχολική συμμετοχή
 - Αποσύνδεση από το σχολείο
 - Μη ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές
 - Χαμηλά επίπεδα ανεκτικότητας
 - Απομόνωση
 - Ψυχοσωματικά συμπτώματα (στομαχικές διαταραχές, πονοκέφαλοι, μυϊκοί πόνοι)

- Επιφύλαξη και καχυποψία
- Ευερεθιστότητα
- Αυξημένος κίνδυνος κατάθλιψης και κατάχρησης ουσιών
- Αυτοκτονικές τάσεις
- Ψυχωσικές εμπειρίες (π.χ. παραισθήσεις, παραλήρημα)
- Διαταραχή μετατραυματικού στρες
- Κακή γενική υγεία
- Δυσκολία δημιουργίας εμπιστοσύνης, αμοιβαίας φιλίας και σχέσεων
- Θύτες
 - Κακή σχολική απόδοση
 - Δυσκολία στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων
 - Κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ και χρήση ναρκωτικών
 - Βανδαλισμοί
 - Εγκατάλειψη σχολείου
 - Πρόωρη σεξουαλική δραστηριότητα
 - Αυξημένη πιθανότητα κλοπής
 - Κίνδυνος για βιαιότητα προς σύζυγο και παιδί
 - Ποινικές καταδίκες
 - Κίνδυνος ανεργίας λόγω μειωμένων ακαδημαϊκών ικανοτήτων
 - Ψυχολογικά προβλήματα (άγχος, κατάθλιψη)
 - Ψυχωσικές εμπειρίες
- Παρευρισκόμενοι
 - Αύξηση πιθανοτήτων για έναρξη καπνίσματος, κατανάλωσης αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών
 - Αύξηση προβλημάτων ψυχικής υγείας
 - Απουσίες από το σχολείο
 - Φόβος ή ανικανότητα να ενεργούν
 - Ενοχή όταν δεν ενεργούν

Παράλληλα, όταν ο εκφοβισμός συνεχίζεται και ένα σχολείο δεν αναλαμβάνει δράση, ολόκληρο το σχολικό κλίμα επηρεάζεται αρνητικά, ως προς τον τρόπο που τα παιδιά

μαθαίνουν ή/και ως προς τη διατήρηση και ικανοποίηση του προσωπικού και την εμπιστοσύνη των γονέων στο σχολείο (Dake, Price & Telljohann, 2003):

- Το σχολείο αναπτύσσει ένα περιβάλλον φόβου και ασέβειας
- Οι μαθήτριες/τές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση
- Οι μαθήτριες/τές αισθάνονται ανασφαλείς
- Οι μαθήτριες/τές δεν αγαπούν το σχολείο

Είναι επιτακτική ανάγκη, λοιπόν, τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινότητες «να συνεργαστούν για να κατανοήσουν τον εκφοβισμό και τις συνέπειές του», και να βρουν τρόπους για να μειώσουν και, ενδεχομένως, να εξαλείψουν τον εκφοβισμό τόσο στα σχολεία όσο και στις κοινότητες (Twemlow & Sacco, 2008, σ. 24).

1.5 Επιδημιολογία φαινομένου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε ευρέως ως ένα σοβαρό κοινωνικό ζήτημα το 2007, όταν ένας νεαρός μαθητής/τρια εξαφανίστηκε εξαιτίας της θυματοποίησης από τους συμμαθητές/τριες του (Bibou-Nakou, et al., 2013). Εκτός από αυτό το γεγονός, πραγματοποιήθηκαν διάφορες εμπειρικές μελέτες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Andreou, et al., 2007; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Sarouna, 2008), οι οποίες δείχνουν ότι το 10% των μαθητριών/τών στην Ελλάδα υπόκεινται σε θυματοποίηση από τις/τους συμμαθήτριες/τές τους (Καραδήμα, 2015).

H Serdari και οι συνεργάτες της (2018, σ. 462-470) στην πρόσφατη μελέτη τους εξέτασαν τους διαφορετικούς τύπους επιθετικών συμπεριφορών, και τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται μαθήτριες/τές, σε εθνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θράκη. Ο πληθυσμός της μελέτης αποτελούνταν από 572 μαθήτριες/τές (293 κορίτσια και 279 αγόρια) με μέση ηλικία 14,24 ετών. Το ποσοστό των μαθητριών/τών που ήταν είτε θύτες είτε θύματα εκφοβισμού ήταν 34,7%. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το 24,7% των μαθητριών/τών ήταν θύματα εκφοβισμού, το 18,5% ήταν θύτες-θύματα και το 17,8% θύτες. Η θυματοποίηση από συμμαθήτριες/τές ήταν κατά 52% λιγότερο συχνή σε σχολεία με χαμηλό ποσοστό μειονοτικών μαθητριών/τών.

Σύμφωνα με τη μελέτη της Bibou-Nakou και των συνεργατών της (2013, σ. 3-18) σε

502 μαθήτριες και μαθητές γυμνασίου, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες/οι μαθήτριες/τές δήλωσαν ότι ήταν παρευρισκόμενες/οι σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού, και τα συχνότερα περιστατικά περιλαμβάνουν τα εξής: λεκτικό εκφοβισμό, με παρατσούκλια (52,6%) και φήμες (23,3%), ακολουθούμενο από σωματική βία (15,8%) και κοινωνικό αποκλεισμό (14,5%). Εν ολίγοις, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποκαλύπτουν ότι ο εκφοβισμός υπάρχει στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πρωτίστως με τη μορφή λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού, και σεξουαλικής παρενόχλησης. Μια άλλη ελληνική μελέτη (Sarouna, 2008, σ. 199-213) βρήκε παρόμοια αποτελέσματα, όμως διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των θυμάτων εκφοβισμού ήταν μικρότερο. Επίσης, όσον αφορά τη σχολική χρονιά, οι μαθήτριες/τές της τελευταίας τάξης του γυμνασίου είναι εκείνες/οι που πραγματοποιούν τις περισσότερες πράξεις κοινωνικού αποκλεισμού, αντίθετα με εκείνες/ους της πρώτης τάξης που πραγματοποιούν τις λιγότερες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Psalti (2012, σ. 132-157) η οποία διαπίστωσε ότι οι μαθήτριες/τές γυμνασίου είναι συχνότερα θύτες ή θύματα σχολικού εκφοβισμού, σε σύγκριση με τις/τους μαθήτριες/τές δημοτικού. Σε όλες τις τάξεις, όμως, οι θύτες, τα θύματα και οι παρευρισκόμενοι φαίνεται να συμφωνούν ότι υπάρχει αύξηση των κοινωνικών αποκλεισμών. Οι μαθήτριες/τές ανέφεραν ότι ο φυσικός εκφοβισμός, τα ψέματα και οι απειλές αυξάνονται με τα χρόνια στο σχολείο, ενώ όσες/οι ταυτοποίησαν τους εαυτούς τους ως παρευρισκόμενες/ους, δήλωσαν ότι υπάρχει μια αύξηση στην κλοπή και στη σεξουαλική κακοποίηση.

Επιπρόσθετα, ο Floros και οι συνεργάτες του (2013, σ. 445-453) πραγματοποίησαν μια συγχρονική μελέτη ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού του νησιού της Κω (2017 μαθήτριες και μαθητές), προκειμένου να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ των εμπειριών τους από το cyber bullying και των χαρακτηριστικών των γονέων τους. Το δείγμα περιελάμβανε 2017 μαθήτριες/τές (51,8% αγόρια και 48,2% κορίτσια). Διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν αρκετά περιστατικά cyber bullying, και οι πρακτικές ασφαλείας που ασκούν οι γονείς είχαν προστατευτικό ρόλο όσον αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού στον κυβερνοχώρο, αλλά απέτυχαν να αποτρέψουν τη θυματοποίηση των παιδιών τους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η παρορμητική χρήση του

διαδικτύου και των συναφών δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο αποτελούσε πρόβλημα για το κατά πόσον μια/ένας έφηβος εκφόβιζε άλλους σε απευθείας σύνδεση.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα της Magklara και των συνεργατών της (2012, σ. 1-13), σε ένα δείγμα 2427 μαθητριών/τών γυμνασίου στην Ελλάδα, το 26,4% των μαθητριών/τών συμμετείχε σε συμπεριφορές που σχετίζονταν με τον εκφοβισμό είτε ως θύματα, είτε ως θύτες είτε ως και τα δύο. Το ποσοστό των θυτών ήταν περίπου διπλάσιο από αυτό των θυμάτων, ενώ περίπου το 18% των μαθητριών/τών που συμμετείχαν σε εκφοβισμό είχαν υπάρξει θύματα στο παρελθόν. Ο συχνός εκφοβισμός (τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα) ήταν λιγότερο συνηθισμένος. Στη μελέτη αυτή, επιβεβαιώθηκε η έντονη συσχέτιση της ψυχιατρικής νοσηρότητας με όλους τους τύπους συμπεριφορών που σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Ωστόσο, η συσχέτιση με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση φαίνεται να είναι πιο πολύπλοκη. Στα θύματα δεν βρέθηκαν στοιχεία για συσχέτιση με τις κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές που μελετήθηκαν. Αντίθετα, υπήρξαν κάποιες ενδείξεις ότι οι θύτες είναι πιθανότερο να προέρχονται από οικογένειες με έναν άνεργο πατέρα. Από την άλλη πλευρά, η συνταξιοδότηση του πατέρα συνδέεται με χαμηλότερο κίνδυνο εκφοβισμού. Επιπλέον, η προσωπική κοινωνική θέση της/του μαθήτριας/τή στο σχολείο, όπως αντικατοπτρίζεται στη σχολική του/της απόδοση, είναι πιθανότερο να είναι χαμηλότερη στους θύτες. Τέλος, η κακή οικονομική κατάσταση της μητέρας συνδέθηκε επίσης με αυξημένη πιθανότητα ένα παιδί να είναι θύμα και θύτης.

Κεφάλαιο 2- Εκπαιδευτικοί και Σχολικός Εκφοβισμός

2.1 Σημαντικότητα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον σχολικό εκφοβισμό

Οι συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και της θυματοποίησης είναι εξαιρετικά σημαντικές και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι εφικτό να δράσουν καθοριστικά, παρεμποδίζοντας την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητριών/τών. Κατ' επέκταση, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης αλλά και η αποδοτική καταπολέμηση του εν λόγω φαινομένου εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Samsari & Nikolaou, 2015).

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου θα πρέπει να αναλάβει σημαντικό ρόλο η σχολική κοινότητα και κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου πως το μεγαλύτερο ποσοστό των επεισοδίων αυτής της μορφής υφίσταται κατά τη διάρκεια του σχολείου σε κάποιο σημείο του σχολικού χώρου-περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρουν πως οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος, που ενθαρρύνει ή αποτρέπει τη συγκεκριμένη κατάσταση (Giovazolias et al., 2010).

Θα πρέπει, επομένως, οι εκπαιδευτικοί να είναι εξαιρετικά προσεκτικές/οί και να αναγνωρίζουν άμεσα το φαινόμενο και τα σημάδια που δείχνουν πως ένα παιδί έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Τα συγκεκριμένα σημάδια ως επί το πλείστον είναι «ο υπερβολικός φόβος, οι υπερβολικές αναστολές, τα καταθλιπτικά συμπτώματα, τα ισχυρά αισθήματα κατωτερότητας αλλά και ψυχικής καταπόνησης, οι φοβίες στο σχολικό περιβάλλον, οι συχνές απουσίες, η ακαδημαϊκή πτώση, οι πολλές απώλειες αντικειμένων καθώς επίσης και οι διαταραχές ύπνου, η

συχνή ένταση αλλά και οι συχνοί ακατανόητοι εκνευρισμοί» (Mazzone, Nocentini & Menesini, 2018, σ. 103).

Καθίσταται, λοιπόν, σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν το να λαμβάνουν χώρα ανοιχτές συζητήσεις για συμπεριφορές θυματοποίησης όπως και το να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναφέρουν τέτοιου είδους καταστάσεις (Alvarez, 2007).

Εξίσου σημαντική είναι η εστίασή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τους άλλους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να προωθούν αλλά και να ενθαρρύνουν την δημιουργία ενός ηπιότερου κλίματος, αλλά και ενός κατάλληλα δομημένου πλαισίου δράσης μέσα στη σχολική αίθουσα. Επίσης, είναι σημαντικό να κάνουν χρήση εναλλακτικών τακτικών ποινών, που θα προτρέπουν τα παιδιά να βελτιώνονται και να αποφεύγουν την εφαρμογή σωματικών τιμωριών (Lee, 2006).

Μερικές, εξίσου σημαντικές πρακτικές είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητριών/τών, η ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης, η χρήση εναλλακτικών μεθόδων προσέγγισης των παιδιών θυμάτων (θεατρικά παιχνίδια, ζωγραφιές κλπ), η χρήση καθορισμένων κωδικών επικοινωνίας μέσα στη σχολική αίθουσα, η συνεργασία και συμβουλευτική εποπτεία από ειδικούς, η επικοινωνία με τα παιδιά για τα δικαιώματά τους, η ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων έκφρασης της επιθετικότητας, η ευαισθητοποίηση των γονέων για το εν λόγω ζήτημα, η ένδειξη ενδιαφέροντος για την ένταξη στη σχολική ομάδα καθώς επίσης και η άσκηση ελέγχου στους χώρους της σχολικής μονάδας, στους οποίους είναι πιθανόν να υπάρξει εκφοβισμός είτε ακόμα και βία (Giovazolias et al., 2010).

2.2 Στρατηγικές εκπαιδευτικών για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

Τα επίπεδα στα οποία διακρίνεται η πρόληψη είναι η πρωτογενής, «η οποία αφορά την παρέμβαση πριν την εκδήλωση ενός τέτοιου ζητήματος», η δευτερογενής η οποία «αφορά τον πρώιμο εντοπισμό ενός ήδη αναπτυσσόμενου ζητήματος» καθώς επίσης

και η τριτογενής η οποία έχει «άμεση σχέση με τον περιορισμό των κυριότερων συνεπειών ενός ζητήματος συμπεριφοράς στα αρχικά του επίπεδα» (Andreou, 2015, σ. 391).

Η πρόληψη της επιθετικότητας χρειάζεται μια συνολική προσέγγιση η οποία θα κινητοποιεί τη σχολική μονάδα αλλά και την ευρύτερη κοινότητα, όπως είναι για παράδειγμα η οικογένεια, αλλά ακόμα και τα ίδια τα παιδιά που παραμένουν παρατηρητές (Lee, 2006).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προλαβαίνουν πιθανές αντικοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητριών/τών αλλά και διάφορα φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να είναι δίκαιες/οί με όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές και να μην κάνουν διακρίσεις της μορφής καλές/οί και κακές/οί μαθήτριες/τές και να μοιράζουν τον χρόνο τους ισότιμα σε όλες/ους (Rigby, 2008).

Σε αυτές τις περιπτώσεις η χρήση της τιμωρίας σαν μέσο εξομάλυνσης μιας κατάστασης δεν λογίζεται σαν την πιο αποδοτική τακτική. Αν, παρ' όλα αυτά, μια/ένας μαθήτρια/τής εξακολουθεί να επιδίδεται σε επιθετικές πρακτικές παρά τις οποιοσδήποτε θετικές πρακτικές και συμπεριφορές της/του εκπαιδευτικού με στόχο να την/τον επαναφέρει στην τάξη, τότε η/ο εκπαιδευτικός έχει το αναφαίρετο δικαίωμα να κάνει χρήση της τιμωρίας (Olweus, 2009). Στο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης η τιμωρία και η πειθαρχία είναι όροι οι οποίοι αρκετές φορές συγχέονται. Στην πραγματικότητα, όμως, διαφέρουν σε τεράστιο βαθμό. Η πειθαρχία έχει περισσότερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα και έχει άμεση σχέση με την καθοδήγηση των μαθητριών/τών και με την εκμάθηση ασφαλών συμπεριφορών και αυτοελέγχου. Από την άλλη πλευρά, όταν τιμωρούμε «αναλαμβάνουμε έναν ρόλο μέσω του οποίου επιδιώκουμε να συμμορφώσουμε μια/έναν μαθήτρια/τή και να την/τον καταστήσουμε υπάκουο» (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015, σ. 81).

Γενικότερα, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η πρόληψη αποτελεί άμεση ευθύνη των εκπαιδευτικών. Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος που είναι σημαντικό να συζητούν από την αρχή μέσα στη σχολική αίθουσα για τον ορισμό, τα είδη αλλά και τις συνέπειες της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι κυριότερες πρακτικές πρόληψης στο

πλαίσιο της σχολικής μονάδας παρουσιάζονται παρακάτω και είναι οι εξής (Craig, et al., 2011, σ. 22):

- Συζήτηση και πληροφόρηση των μαθητριών/τών από τις/τους εκπαιδευτικούς «για τα δικαιώματά τους καθώς επίσης και τις υποχρεώσεις και τους κανόνες του σχολείου»
- Εντοπισμός καταλληλότερων μεθόδων έκφρασης της επιθετικότητας (όπως για παράδειγμα αθλήματα, τέχνη κλπ)
- Ουσιαστικός έλεγχος στα διαλείμματα και ως επί το πλείστον σε χώρους οι οποίοι θεωρούνται υψηλής επικινδυνότητας (τουαλέτες κλπ)
- Επικοινωνία με την οικογένεια
- Λήψη ενεργειών με στόχο την «ομαλή ένταξη νεόφερτων μαθητών» είτε μαθητών με ιδιαιτερότητες είτε ειδικές ανάγκες
- Ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μέσα από ένα σύνολο συλλογικών εργασιών και δράσεων (σημαντική προϋπόθεση είναι οι συχνές μεταβολές στη σύνθεση των ομάδων)
- Συχνή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση παρόμοιων καταστάσεων
- Παρότρυνση οικογενείας να έχουν ενεργό ρόλο και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα

Είναι σημαντικό, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να συζητούν με το παιδί τις συμπεριφορές οι οποίες το ενοχλούν, να ενισχύουν τα παιδιά να αποκαλύπτουν παρόμοιες καταστάσεις, να διαβεβαιώνουν το θύμα πως δεν είναι δική του ευθύνη, δεν θα πρέπει να διστάζουν να ζητήσουν τη βοήθεια κάποιου ειδικού (ψυχολόγου κλπ) καθώς επίσης σε περίπτωση που διακρίνουν ότι μια/ένας μαθήτρια/τής περιθωριοποιείται συστηματικά από τις/τους άλλες/ους μαθήτριες/τές, είναι σημαντικό να ενημερώνουν άμεσα τους γονείς της/του, αλλά και την/τον διευθύντρια/ή του σχολείου και να συνεργαστούν άμεσα με όλους τους φορείς (σχολική μονάδα, συμβούλους, ψυχολόγους κλπ) (Lee, 2006).

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξηγούν άμεσα στα παιδιά την έννοια και το περιεχόμενο των δικαιωμάτων του παιδιού, προκειμένου να αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα και την αξία του σεβασμού στη ζωή και την ευημερία τους. Είναι

σημαίνουν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να επικεντρώνονται στην κατανόηση όλων των δικαιωμάτων και στην προσεκτική στάθμισή τους στην περίπτωση που αυτά έρχονται σε σύγκρουση. Κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με τα δικαιώματα του σεβασμού της προσωπικότητας, της ελεύθερης έκφρασης της γνώσης, με το δικαίωμα της προστασίας από κάθε είδος αθέμιτης διάκρισης (φυλετική, καταγωγής, εμφάνισης κλπ) και βίας, με το δικαίωμα της εκπαίδευσης (Andreou, 2015).

Επιπρόσθετα, οι μαθήτριες/ές, γενικά, είναι απαραίτητο να μάθουν με βιωματικές μεθόδους, να λαμβάνουν υπόψη τους τα συναισθήματα των υπολοίπων παιδιών και να έχουν την ευχέρεια να μπαίνουν στη δική τους θέση. Η καλύτερη τακτική διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την πρόληψη πειθαρχικών φαινομένων (Burger et al., 2015). Οι κυριότερες τακτικές για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών είναι η θέσπιση κανόνων και η στήριξή τους από ένα σύστημα αμοιβών (π.χ. «χειρονομίες που υποδηλώνουν την αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητριών/των») (Αγγελή & Βλάχου, 2011, σ. 101).

2.3 Στρατηγικές εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Παρόλο που οι πιο πολλοί/ές εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του φαινομένου αυτού και τον καθοριστικό τους ρόλο, παρουσιάζουν καθοριστικές αδυναμίες σε ό,τι έχει να κάνει με την ικανότητά τους να παρέμβουν αποδοτικά σε όλες τις μορφές του. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν το εν λόγω φαινόμενο, φαίνεται ότι ίσως το υποεκτιμούν, κάτι το οποίο σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί είτε στην υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης είτε στη λήψη ιδιαίτερα περιορισμένων μέτρων τα οποία δρουν πυροσβεστικά (Alvarez, 2007).

Άλλες έρευνες αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν αρκετές αμφιβολίες για την αποδοτικότητα των παρεμβάσεών τους, αφού δεν πιστεύουν πως είναι κατάλληλα καταρτισμένες/οι, ούτε θεωρούν πως έχουν την απαιτούμενη στήριξη από συναδέλφους, γονείς και ειδικούς. Παρά το γεγονός αυτό, όμως, πιστεύουν πως

έχουν προσωπική ευθύνη για την καταπολέμηση και την πρόληψη αυτών των φαινομένων, μονάχα, όμως, στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αναφέρουν ότι το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης το φέρουν οι γονείς (Giovazolias et al., 2010).

Ταυτόχρονα, υφίστανται αρκετές έρευνες οι οποίες επιβεβαιώνουν το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν χρήση διαφοροποιημένων τακτικών με στόχο την αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου. Αντίθετα, οι περισσότερες/οι εξ αυτών επικεντρώνονται απλά στον περιορισμό των εμφανών διαστάσεων μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτό, όμως, το οποίο χρειάζεται είναι να υπάρξουν πιο ολιστικές παρεμβάσεις (Lee, 2006).

Μελέτες αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή κάνουν χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων με στόχο να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο φαινόμενο. Άλλοι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση τιμωρητικών τακτικών ενώ άλλοι επιλέγουν να κάνουν σοβαρές συζητήσεις με τους εμπλεκόμενους προκειμένου να βρεθούν οι καλύτερες λύσεις. Μια εξίσου διαδεδομένη τακτική αυτής της μορφής είναι η επικοινωνία με τους γονείς, ενώ λιγότερο διαδεδομένη θεωρείται η παραπομπή του θύτη στον διευθυντή είτε στο σχολικό σύμβουλο (Burger et al., 2015). Δεν απουσιάζουν, όμως, οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες/οι επιλέγουν να αγνοήσουν τις συγκεκριμένες καταστάσεις και δεν υλοποιούν καμία πρακτική με στόχο την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων (Craig et al., 2011). Έρευνες αναφέρουν πως ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών είναι υπέρ της τιμωρίας του θύτη. Πολλές φορές, όμως, η τιμωρία επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις, όπως είναι για παράδειγμα η ύπαρξη ψυχολογικών θεμάτων που αναπτύσσονται από την εφαρμογή αυστηρών τιμωρητικών τακτικών (Giovazolias et al., 2010).

Μια εξίσου διαδεδομένη τακτική είναι η ενασχόληση με τον θύτη, η οποία όμως έχει μη τιμωρητικό χαρακτήρα. Σκοπός αυτής της τακτικής είναι να εντοπιστεί μια αποδεκτή λύση στη συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση (Craig et al., 2011). Η πιο διαδεδομένη τακτική της ενασχόλησης με τον θύτη είναι η συνέντευξη, όπου η/ο εκπαιδευτικός μοιράζεται την ανησυχία της/του για μια προβληματική συμπεριφορά. Οι συνεντεύξεις θα πρέπει να μην έχουν ανακριτικό χαρακτήρα (Alvarez, 2007).

Μια εξίσου σημαντική τακτική είναι η ενασχόληση με το θύμα που στόχο έχει να αποκτήσει το θύμα περισσότερη αυτοπεποίθηση και δυναμισμό (Oliveus, 2009). Υπάρχουν δυο είδη προγραμμάτων ενασχόλησης με το θύμα. Τα πρώτα έχουν στόχο την αύξηση της δυναμικότητας και εστιάζουν στο να μάθει το θύμα να αντιδρά ενώ τα δεύτερα έχουν σαν στόχο την εκμάθηση κατάλληλων κοινωνικών ικανοτήτων (Lee, 2006).

Τέλος, υφίσταται η τακτική της αναζήτησης βοήθειας από άλλους ενήλικους. Οι άνθρωποι από τους οποίους είναι εφικτό να ζητήσουν βοήθεια οι εκπαιδευτικοί είναι οι γονείς, η/ο διευθύντρια/υντής της σχολικής μονάδας, η/ο σχολική/ός σύμβουλος καθώς επίσης και άλλοι εκπαιδευτικοί που υπάρχουν στο σύλλογο του σχολείου (Gionazolias et al., 2010). Η αναζήτηση βοήθειας από άλλους ανθρώπους αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική τακτική την οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την καταπολέμηση των παραπάνω φαινομένων (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

Έρευνες επισημαίνουν πως στις σχολικές μονάδες στις οποίες ακολουθήθηκε αυτή η τακτική, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιθανότερο να συμπεριλάβουν τους γονείς και τη/τον διευθύντρια/υντή. Η συγκεκριμένη παρέμβαση είναι, ασφαλώς, σημαντικό να υλοποιείται με συνέπεια και ύστερα από κατάλληλη κατάρτιση των εν λόγω ενηλίκων, προκειμένου να επιφέρει τα βέλτιστα επιθυμητά αποτελέσματα (Burger et al., 2015).

Κεφάλαιο 3- Μεθοδολογία

3.1 Ποσοτική

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα εργασία είναι η ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα συγκεντρώνει δεδομένα σε αριθμητική μορφή, τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες. Αυτός ο τύπος δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την «κατασκευή γραφικών παραστάσεων και πινάκων πρωτογενών δεδομένων» (Babbie, 2010, σ. 92). Επίσης, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία «μας βοηθούν να συνοψίσουμε τα δεδομένα μας», ενώ τα επαγωγικά στοιχεία χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ ομάδων δεδομένων (όπως ομάδες παρέμβασης και ελέγχου σε τυχαιοποιημένη μελέτη ελέγχου) (Ζαφειρόπουλος, 2012, σ. 60).

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας, τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να ερμηνευτούν με στατιστική ανάλυση και *«δεδομένου ότι οι στατιστικές βασίζονται στις αρχές των μαθηματικών, η ποσοτική προσέγγιση θεωρείται επιστημονικά αντικειμενική και ορθολογική»* (Denscombe, 2010, σ. 43). Επίσης, η συλλογή των δεδομένων είναι ταχεία, και με τα στατιστικά λογισμικά καταργείται μεγάλο μέρος της ανάγκης για παρατεταμένη ανάλυση δεδομένων, ειδικά με μεγάλους όγκους δεδομένων. Ταυτόχρονα, τα ποσοτικά δεδομένα βασίζονται σε μετρημένες τιμές και μπορούν να ελεγχθούν από άλλους επειδή τα αριθμητικά δεδομένα είναι λιγότερο «ανοικτά» σε ασάφειες ερμηνείας. Οι υποθέσεις μπορούν επίσης να ελεγχθούν χάριν της χρήσης στατιστικής ανάλυσης (Antonius, 2003).

Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και ορισμένοι περιορισμοί όσον αφορά την ποσοτική έρευνα. Πρώτον, η κακή γνώση της εφαρμογής της στατιστικής ανάλυσης από τους ερευνητές, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάλυση και την επακόλουθη ερμηνεία (Black, 1999). Δεύτερον, απαιτούνται μεγάλα μεγέθη δείγματος για ακριβέστερη ανάλυση. Οι ποσοτικές μελέτες μικρής κλίμακας ενδέχεται να είναι λιγότερο αξιόπιστες λόγω της χαμηλής ποσότητας δεδομένων (Denscombe, 2010). Αυτό

επιρεάζει επίσης την ικανότητα γενίκευσης των ευρημάτων της μελέτης σε ευρύτερους πληθυσμούς (Creswell, 2011).

Μία από τις σημαντικότερες διαφορές μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, είναι η διαφορά τους στη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Η συλλογή δεδομένων είναι μία από τις σημαντικότερες πτυχές της ερευνητικής διαδικασίας. Η συλλογή δεδομένων συνεπάγεται ότι ο ερευνητής πρέπει να προετοιμάσει και να λάβει τις απαιτούμενες πληροφορίες από το κοινό-στόχο (Γναρδέλλης, 2003).

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων για μια ποσοτική έρευνα είναι έρευνες και πειράματα. Τα πειράματα μπορούν να παρέχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος πολλών ανεξάρτητων ή αλληλεξαρτώμενων παραγόντων που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα (Θεοφίλου, 2019). Η πιο κοινή προσέγγιση για τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας αγοράς είναι το ερωτηματολόγιο. Μετά τη συλλογή δεδομένων, ένα άλλο βήμα είναι η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων. Η ανάλυση των στατιστικών στοιχείων απαιτεί τη διεξαγωγή συστηματικών εργαλείων και διαδικασιών. Υπάρχουν πολλά αναλυτικά εργαλεία όπως τα ανεξάρτητα t-tests του δείγματος, οι συσχετίσεις, οι υπολογισμοί διακύμανσης και η ανάλυση παλινδρόμησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή αποτελεσμάτων από τα δεδομένα (Γναρδέλλης, 2013).

Συνοπτικά, οι λόγοι επιλογής της ποσοτικής αντί της ποιοτικής μεθόδου είναι τέσσερις. Αρχικά, η μέθοδος αυτή δεν είναι χρονοβόρα (Babbie, 2010). Δεύτερον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεγαλύτερα μεγέθη δειγμάτων συγκριτικά με την ποιοτική μέθοδο (Bryman, 2017). Τρίτον, τα αποτελέσματα είναι περισσότερο αξιόπιστα (Verma & Mallick, 2004), καθώς μπορούν να ελεγχθούν μέσω των στατιστικών λογισμικών (όπως για παράδειγμα το IBM SPSS) (Γναρδέλλης, 2013), και τέλος, η στατιστική ανάλυση και η κωδικοποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων είναι ευκολότερα (Norris, et al., 2017).

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Υπάρχουν πολλά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στα γυμνάσια του δήμου Λαμιέων;
- Ποιος είναι ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό;
- Στο σχολείο ενημερώνονται τα παιδιά για τον σχολικό εκφοβισμό και την πρόληψη του φαινομένου;

3.3 Μεθοδολογικό εργαλείο

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων που στοχεύουν στη συλλογή πληροφοριών από τις/τους συμμετέχουσες/οντες (Osborne, 2008).

Τα ερωτηματολόγια μπορούν να θεωρηθούν ως «ένα είδος γραπτής συνέντευξης» (Brace, 2008, σ. 109).. Μπορούν να πραγματοποιηθούν πρόσωπο με πρόσωπο, μέσω τηλεφώνου, υπολογιστή ή ταχυδρομείου. Παράλληλα, τα ερωτηματολόγια παρέχουν σχετικά φθηνό, γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο απόκτησης μεγάλου όγκου πληροφοριών από ένα μεγάλο δείγμα ανθρώπων (Brace, 2008). Τα δεδομένα που συγκεντρώνουν μπορούν να συλλεχθούν σχετικά γρήγορα επειδή η/ο ερευνήτρια/τής δεν θα χρειαστεί να είναι παρούσα/ών όταν ολοκληρώνονται τα ερωτηματολόγια (Oppenheim, 1992).

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου εξαρτάται από τον τύπο των πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθούν. Τα ποιοτικά ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται «όταν υπάρχει ανάγκη συλλογής διερευνητικών πληροφοριών ή απόδειξης ή απόρριψης μιας υπόθεσης» Χρησιμοποιούνται ποσοτικά ερωτηματολόγια για «την επικύρωση ή τη δοκιμή οποιασδήποτε προηγούμενης παραδοχής» (Sue & Ritter, 2007, σ. 154).

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων είναι η ομοιογένεια. Τα ερωτηματολόγια είναι πολύ χρήσιμα για τη συλλογή δημογραφικών πληροφοριών,

προσωπικών απόψεων, γεγονότων ή συμπεριφορών από τις/τους ερωτηθείσες/έντες. Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων είναι ότι είναι τυποποιημένο και ομοιόμορφο. Κάθε ερωτώμενη/ος απαντάει τις ίδιες ερωτήσεις (Phillips, Phillips & Aaron, 2013).

Παράλληλα, τα είδη των ερωτηματολογίων είναι τα εξής (Dömyei, 2003):

- δομημένα ερωτηματολόγια: συλλέγουν ποσοτικά δεδομένα
- μη δομημένα ερωτηματολόγια: συλλέγουν ποιοτικά δεδομένα

Οι ερωτήσεις τους μπορούν να είναι ανοιχτού ή κλειστού τύπου. Αναλυτικότερα (Fowler, 2009):

- ανοιχτού τύπου: συμβάλλουν στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων
- κλειστού τύπου: οι συμμετέχουσες/οντες καλούνται να επιλέξουν μια ή περισσότερες απαντήσεις, συνήθως σημειώνοντας Χ στην απάντηση που επιθυμούν

Τα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου είναι τα εξής (Javeau, 1996):

- επιτρέπουν στους ανθρώπους να εκφράζουν αυτό που σκέφτονται με τα δικά τους λόγια
- επιτρέπουν στην/στον ερωτώμενη/ο να απαντήσει με όση λεπτομέρεια θέλει με τα δικά της/του λόγια
- χρησιμοποιούνται για σύνθετες ερωτήσεις

Αντίθετα, τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου είναι τα εξής (Bhattacharyya, 2006):

- είναι χρονοβόρες για τη συλλογή δεδομένων
- χρειάζεται περισσότερο χρόνο η/ο ερωτώμενη/ος για να απαντήσει ολοκληρωμένα
- είναι χρονοβόρες όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Όσον αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, τα πλεονεκτημά τους είναι τα εξής (Δαφέρμος, 2011):

- μπορούν να παρέχουν μεγάλα ποσά δεδομένων έρευνας με σχετικά χαμηλό κόστος
- μπορεί να ληφθεί ένα μεγάλο μέγεθος δείγματος το οποίο θα πρέπει να είναι

αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού

- καθιστούν εύκολη τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων
- όλες/οι οι ερωτηθείσες/έντες απαντούν ακριβώς τις ίδιες ερωτήσεις με την ίδια σειρά, γεγονός που αυξάνει την αξιοπιστία της έρευνας

Παρ' όλα αυτά, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν επιτρέπουν στις/ους ερωτώμενες/ους να παρέχουν απαντήσεις που αντικατοπτρίζουν τα αληθινά συναισθήματά τους σε ένα θέμα (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελείται από 15 ερωτήσεις. Ωστόσο, η ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου αποτελείται από 11 υποερωτήματα. Οι θεματικές του ερωτηματολογίου είναι οι εξής δυο: α) δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια προϋπηρεσίας), β) απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1-5 του ερωτηματολογίου αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθεισών/έντων, και οι ερωτήσεις 6-15 του ερωτηματολογίου αφορούν τις απόψεις των ερωτηθεισών/έντων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ορισμένες διχοτομικές ερωτήσεις (ερωτήσεις 1, 6 και 15), ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (ερωτήσεις 12 και 13 του ερωτηματολογίου), καθώς και ερωτήσεις με κλίμακα Likert (ερωτήσεις 7, 8, 9, 10 και 11).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η πολλαπλή επιλογή είναι μια μορφή αντικειμενικής αξιολόγησης στην οποία οι ερωτηθείσες/έντες καλούνται να επιλέξουν μόνο σωστές απαντήσεις από τις επιλογές που προσφέρονται (Δαφέρμος, 2011). Η μορφή πολλαπλών επιλογών χρησιμοποιείται συχνότερα στις εκπαιδευτικές έρευνες, στις έρευνες σχετικά με καταναλωτικές συνήθειες, καθώς και πολιτικές έρευνες (Babbie, 2010). Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Αρχικά, συνήθως «γλιτώνουν» χώρο κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, καθώς οι απαντήσεις συνοψίζονται και εντάσσονται όλες σε μια ερώτηση αντί να υπάρχει μια ερώτηση για κάθε μεταβλητή υπό μελέτη (Javeau, 1996). Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στις/στους συμμετέχουσες/οντες να απαντήσουν πιο αντικειμενικά τις εκάστοτε ερωτήσεις, καθώς αρκετά φορές οι συμμετέχουσες/οντες συμφωνούν με

παραπάνω από μια προκαθορισμένες απαντήσεις (Bryman, 2017). Έτσι, δεν επιλέγουν μόνο μια απάντηση που πιθανόν να μην τους/τις αντιπροσωπεύει εξ ολοκλήρου, αλλά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν όσες απαντήσεις εκείνες/οι θέλουν. Ωστόσο, οι ερωτηθείσες/έντες μπορεί να μπερδευτούν αν οι απαντήσεις δεν είναι διατυπωμένες με σαφήνεια (Ζαφειρόπουλος & Μυλωνάς, 2017). Τέλος, η κλίμακα Likert είναι μια ψυχομετρική κλίμακα, στην οποία οι ερωτηθείσες/έντες δεν επιλέγουν απλά μεταξύ ναι/όχι, αλλά υπάρχουν συγκεκριμένες επιλογές που βασίζονται σε συμφωνία ή διαφωνία σε μια συγκεκριμένη ερώτηση στην έρευνα (de Leeuw, Hox & Dillman, 2008). Οι ερωτήσεις της κλίμακας Likert είναι απαραίτητες για τη μέτρηση της άποψης ή της στάσης των συμμετεχουσών/όντων σχετικά με ένα δεδομένο θέμα. Επίσης, οι ερωτήσεις αυτές είναι εύκολα ποσοτικοποιήσιμες (Δαφέρμος, 2011).

3.4 Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αυτής το αποτελούν 200 άτομα. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν στον Δήμο Λαμιέων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Στο σημείο αυτό, αξίζει αναφερθεί ότι τα γυμνάσια στο Δήμο Λαμιέων είναι 15 (ένα είναι μουσικό, ένα είναι εκκλησιαστικό, ένα είναι νυχτερινό, και τα υπόλοιπα είναι ολοήμερα), και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε αυτά κατά το σχολικό έτος 20-17-2018 ήταν 358 (συγκεκριμένα ήταν 227 γυναίκες και 131 άνδρες).

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Η δειγματοληψία σκοπιμότητας αντιπροσωπεύει μια ομάδα διαφορετικών τεχνικών δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων. Η δειγματοληψία μη πιθανότητας είναι μια τεχνική δειγματοληψίας, σύμφωνα με την οποία δεν έχουν όλα τα άτομα ίσες πιθανότητες επιλογής για να ενταχθούν στο δείγμα μιας έρευνας (Groves, et al., 2009). Έτσι λοιπόν, στη δειγματοληψία σκοπιμότητας, η/ο ερευνήτρια/τής εφαρμόζει τα δικά της/του κριτήρια όταν καθορίζει το δείγμα, και επιλέγει τα άτομα που εκείνη/ος επιθυμεί. Συνήθως, το δείγμα που ερευνάται είναι αρκετά μικρό, ειδικά όταν συγκρίνεται με τεχνικές δειγματοληψίας πιθανότητας

(Σιάρδος, 2005).

Σε αντίθεση με τις διάφορες τεχνικές δειγματοληψίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δειγματοληψία πιθανότητας (π.χ. απλή τυχαία δειγματοληψία, στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία κλπ.), ο στόχος της σκόπιμης δειγματοληψίας δεν είναι να επιλέξει τυχαία μονάδες από έναν πληθυσμό, αλλά να δημιουργήσει ένα δείγμα με σκοπό γενικεύσεις (δηλ. στατιστικά συμπεράσματα) από το δείγμα αυτό στον πληθυσμό ενδιαφέροντος (Palys, 2008). Ο κύριος στόχος της σκόπιμης δειγματοληψίας είναι να επικεντρωθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού που παρουσιάζει ενδιαφέρον. Το είδος της δειγματοληψίας σκοπιμότητας που επιλέχθηκε είναι αυτό της ομοιογένειας. Το ομοιογενές δείγμα είναι εκείνο που έχει ένα ή περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά (Gay, Mills & Airasian, 2017). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το κοινό χαρακτηριστικό ήταν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Λαμιέων.

3.5 Διαδικασία διεξαγωγής

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους/στις εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Λαμιέων κατά το διάστημα 2 Σεπτεμβρίου 2018-24 Οκτωβρίου 2018. Οι συμμετέχουσες/οντες ενημερώθηκαν αρχικά είτε δια ζώσης, είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, είτε μέσω email, για τον σκοπό του ερωτηματολογίου. Διαβεβαιώθηκαν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική, ότι οι απαντήσεις τους είναι απολύτως ανώνυμες, και ότι θα χρησιμοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας στηρίχθηκαν στα ερωτηματολόγια δυο διπλωματικών εργασιών με παρόμοιο θέμα. Συγκεκριμένα, στη διπλωματική εργασία της Βεγιάνη (2011), η οποία έχει τίτλο «Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)», και διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Πατρών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας», και στη διπλωματική εργασία της Στέφου (2015), η οποία έχει τίτλο «Στάσεις

εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young» και διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαιδευτική και Κοινωνική Πολιτική» με κατεύθυνση «Ειδική Αγωγή». Παρόλα αυτά, οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν και προσαρμόστηκαν με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής.

3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS, και συγκεκριμένα η έκδοση 25. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι σημαντικές πτυχές της επιλογής ενός ερευνητικού εργαλείου. Η αξιοπιστία αναφέρεται «στο βαθμό που το εργαλείο αποφέρει τα ίδια αποτελέσματα σε πολλαπλές δοκιμές», ενώ η εγκυρότητα αναφέρεται «στο βαθμό που το εργαλείο μετρά αυτό που είχε σχεδιαστεί για τη μέτρηση» (Ζαφειρόπουλος & Μυλωνάς, 2017, σ. 88).

Η εγκυρότητα συνεπάγεται συγκεκριμένα και ακριβή αποτελέσματα που αποκτήθηκαν από τα συλλεγόμενα δεδομένα (Field, 2016). Από τεχνικής άποψης, τα συλλεγόμενα δεδομένα μπορεί να οδηγήσουν σε σωστά συμπεράσματα, τα οποία είναι γενικεύσιμα σε ολόκληρο τον πληθυσμό (Bryman, 2017). Για να επιτευχθεί η εγκυρότητα, οι ερευνήτριες/ές πρέπει να έχουν επαρκές μέγεθος δείγματος και να επιλέγουν τη σωστή στατιστική δοκιμασία για την ανάλυση των δεδομένων (Norris, et al., 2017).

Παράλληλα, υπάρχουν έξι βασικοί τύποι εγκυρότητας, οι οποίοι είναι οι εξής:

- Εσωτερική εγκυρότητα: υπάρχει όταν η σχέση των μεταβλητών είναι αιτιώδης (Δαφέρμος, 2011)
- Εξωτερική εγκυρότητα: ισχύει όταν υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ της αιτίας και του αποτελέσματος (Γναρδέλλης, 2013)
- Συμπερασματική εγκυρότητα: όταν συνάγεται συμπέρασμα για την έκταση της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών (Γναρδέλλης, 2013)
- Εγκυρότητα περιεχομένου: μετρά την έκταση στην οποία τα στοιχεία που

απαρτίζουν την κλίμακα αναπαριστούν με ακρίβεια ή μετρούν τις πληροφορίες που αξιολογούνται (Cohen, Manion & Morrison, 2011)

- Εγκυρότητας δομής: μετράει τι σημαίνουν οι υπολογισμένες βαθμολογίες και το αν μπορούν να γενικευθούν (Bryman, 2017)
- Εγκυρότητα που σχετίζεται με κριτήριο: έχει να κάνει με το πόσο καλά τα αποτελέσματα από το εκάστοτε ερευνητικό εργαλείο είναι εκείνα τα οποία ο/η ερευνητής/τρια ήθελε να βρει και να διερευνήσει (Field, 2016)

Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο μια κλίμακα παράγει συνεπή αποτελέσματα, όταν οι μετρήσεις επαναλαμβάνονται αρκετές φορές. Έτσι, «εάν η συσχέτιση στην ανάλυση αξιοπιστίας είναι υψηλή, η κλίμακα αποδίδει συνεπή αποτελέσματα και ως εκ τούτου είναι αξιόπιστη» (Φωλίνας & Διαμαντόπουλος, 2014, σ.71).

Παράλληλα, η αξιοπιστία μπορεί να εκτιμηθεί με τις εξής μεθόδους:

- Μέθοδος δοκιμής-επανεξέτασης: διοχετεύει το ίδιο το ερευνητικό εργαλείο στο ίδιο δείγμα σε δύο διαφορετικά χρονικά σημεία (Γναρδέλλης, 2003)
- Μέθοδος εναλλακτικής μορφής: απαιτεί δύο διαφορετικά εργαλεία που αποτελούνται από παρόμοιο περιεχόμενο (Ζαφειρόπουλος & Μυλωνάς, 2017)
- Μέθοδος των δυο τμημάτων: ο αριθμός των στοιχείων στην κλίμακα διαιρείται στη μέση και λαμβάνεται συσχέτιση για την εκτίμηση της αξιοπιστίας του κάθε μισού της δοκιμής (Δαφέρμος, 2011)
- Αξιοπιστία μεταξύ παρατηρητών/βαθμολογητών: μετράει το κατά πόσο τα αποτελέσματα είναι ομοιογενή σε σχέση με παρόμοια άλλων ερευνητριών/των (Bryman, 2017)

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι μια δοκιμή που είναι έγκυρη δεν συνεπάγεται ότι είναι και αξιόπιστη, και το αντίθετο (Field, 2016). Παρόλα αυτά, οι γενικές απειλές για χαμηλή εγκυρότητα είναι η ανεπαρκής συλλογή δεδομένων, το μικρό μέγεθος δείγματος, η λάθος επιλογή των δειγμάτων και οι λανθασμένες στατιστικές αναλύσεις (Bryman, 2017 · Norris, et al., 2017).

3.7 Γενίκευση

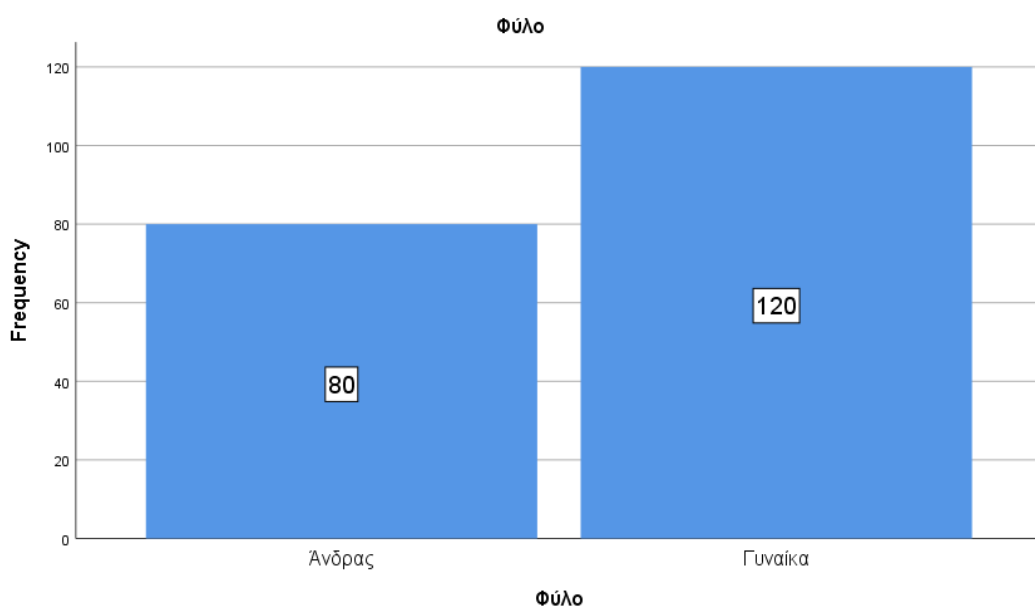
Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν καθώς το δείγμα είναι καταρχάς μικρό (Bryman, 2017 · Field, 2016) και κατά δεύτερον επειδή περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Λαμιέων, αλλά όχι όλες/ους. Το δείγμα δεν αντιπροσωπεύει τις απόψεις και τα συναισθήματα όλων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, παρά μιας μερίδας εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής.

3.8 Προβληματισμοί

Όπως και στις περισσότερες έρευνες, έτσι και στην παρούσα έρευνα υπάρχουν ορισμένοι προβληματισμοί. Ο πρώτος προβληματισμός αφορά την επικοινωνία με τις/τους εκπαιδευτικούς, καθώς χρησιμοποιήθηκε ένα σχετικά μεγάλο δείγμα (200 εκπαιδευτικοί). Η επικοινωνία έγινε κυρίως δια ζώσης, αλλά και μέσω τηλεφώνου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα. Τέλος, ένας δεύτερος προβληματισμός αφορά το γεγονός ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και ειδικά του Δήμου Λαμιέων, για τον σχολικό εκφοβισμό, επομένως η σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με άλλες παρόμοιες κρίνεται δύσκολη.

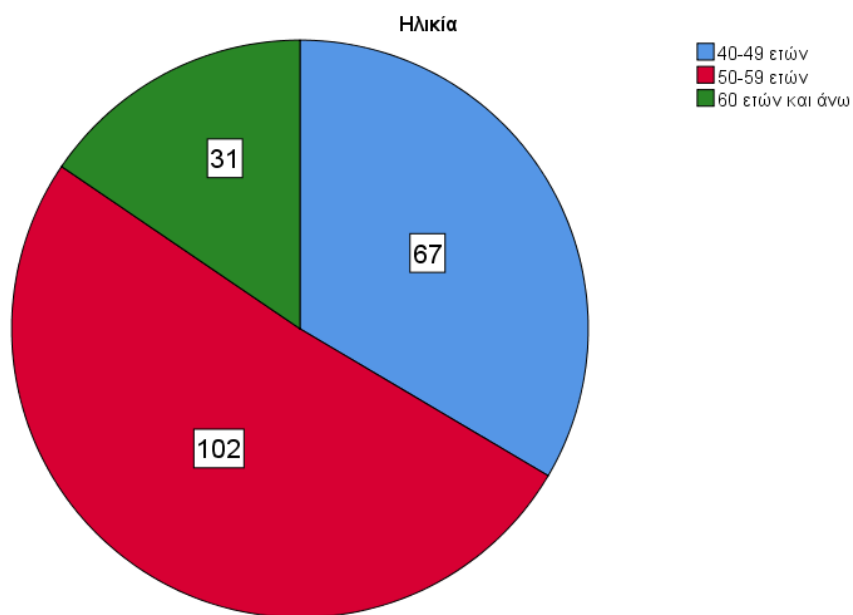
Κεφάλαιο 4- Αποτελέσματα Έρευνας

Αρχικά, όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, το 60% (n=120) ήταν γυναίκες και το 40% ήταν άνδρες (n=80) (Διάγραμμα 1).



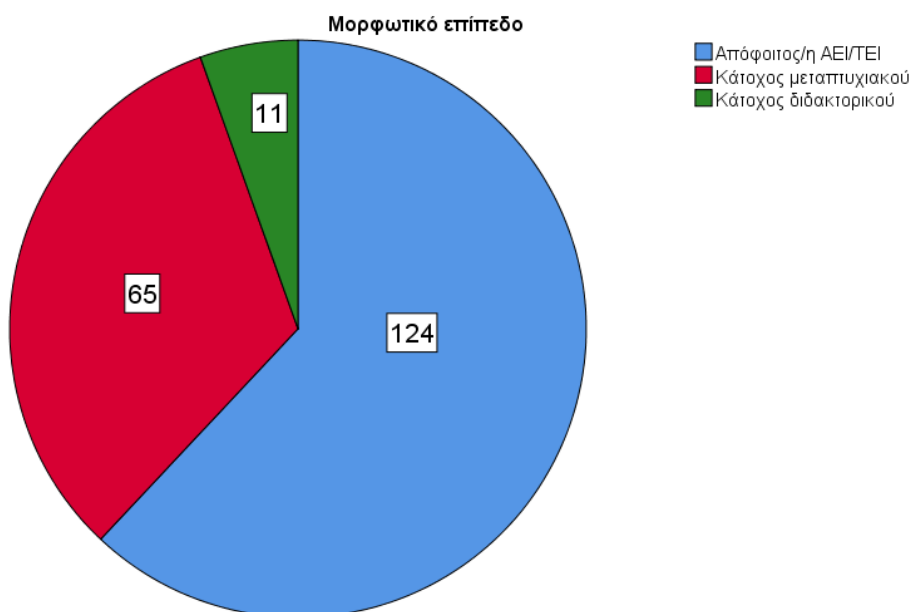
Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικών

Παράλληλα, το 33.5% των εκπαιδευτικών του δείγματος (n=67) ήταν 40-49 ετών, το 51% (n=102) ήταν 50-59 ετών, και το 15.5% (n=31) ήταν άνω των 60 ετών (Διάγραμμα 2).



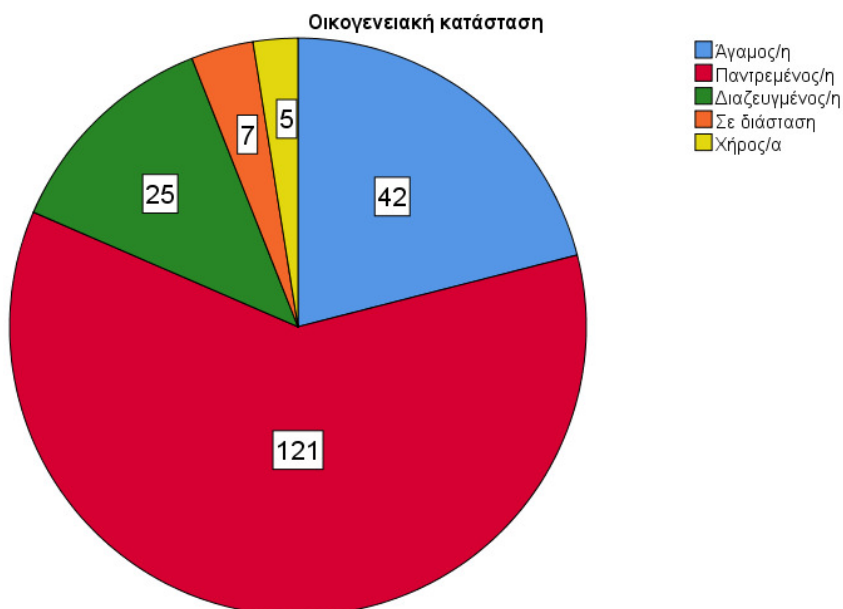
Διάγραμμα 22. Ηλικία εκπαιδευτικών

Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62%, n=124) ήταν απόφοιτοι/ες ΑΕΙ/ΤΕΙ. Το 32.5% (n=65) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ το 5.5% (n=11) κάτοχοι διδακτορικού (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 33. Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 4 που ακολουθεί, το 60.5% (n=121) ήταν παντρεμένοι/ες, το 21% (n=42) ήταν άγαμοι/ες, το 12.5% (n=25) ήταν διαζευγμένοι/ες, το 3.5% (n=7) ήταν σε διάσταση και το 2.5% (n=5) ήταν χήρου/ες.



Διάγραμμα 44. Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 3% (n=6) είχε 10-15 έτη προϋπηρεσίας, το 40% (n=80) είχε 16-20 έτη, και το 57% (n=114) είχε πάνω από 21 έτη (Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 55. Χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

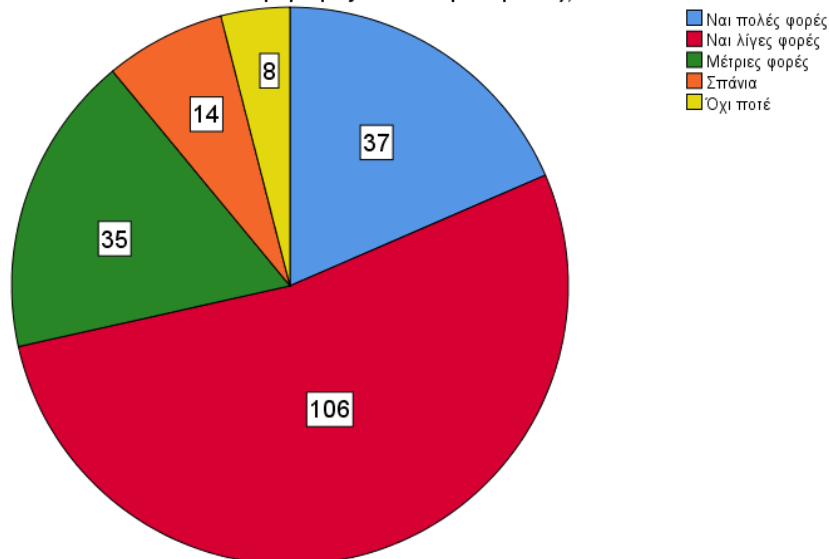
Επιπλέον, το 92.5% των εκπαιδευτικών (n=185) έχουν γίνει μάρτυρες φαινομένου σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο που εργάζονται, ενώ μόνο το 7.5% (n=15) δεν έχουν γίνει (Διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 66. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το εάν στο σχολείο που εργάζονται έχουν γίνει μάρτυρες φαινομένου σχολικού εκφοβισμού

Όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 7, το 53% των συμμετεχόντων/ουσών (n=106) δήλωσαν πως λίγες φορές στο σχολείο που εργάζονται υπάρχουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Το 18.5% (n=37) δήλωσαν πως υπάρχουν πολλές φορές τέτοια φαινόμενα, το 17.5% (n=35) πως υπάρχουν μέτριες φορές, το 7% (n=14) πως σπάνια υπάρχουν, ενώ το 4% (n=8) δήλωσε πως δεν υπάρχουν ποτέ τέτοια φαινόμενα στο σχολείο που εργάζονται.

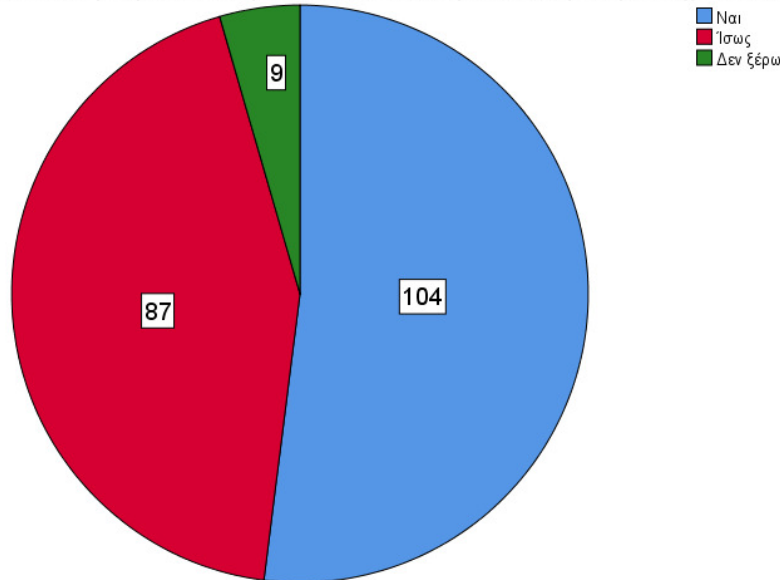
Στο σχολείο που εργάζεστε υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (ακόμα κι αν δεν έχετε γίνει μάρτυρας κάποιου φαινομένου);



Διάγραμμα 77. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το εάν στο σχολείο που εργάζονται υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

Ταυτόχρονα, το 52% των εκπαιδευτικών (n=104) θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, το 43.5% (n=87) θεωρούν πως ίσως μπορούν, ενώ το 4.5% (n=9) δεν ξέρουν αν μπορούν (Διάγραμμα 8).

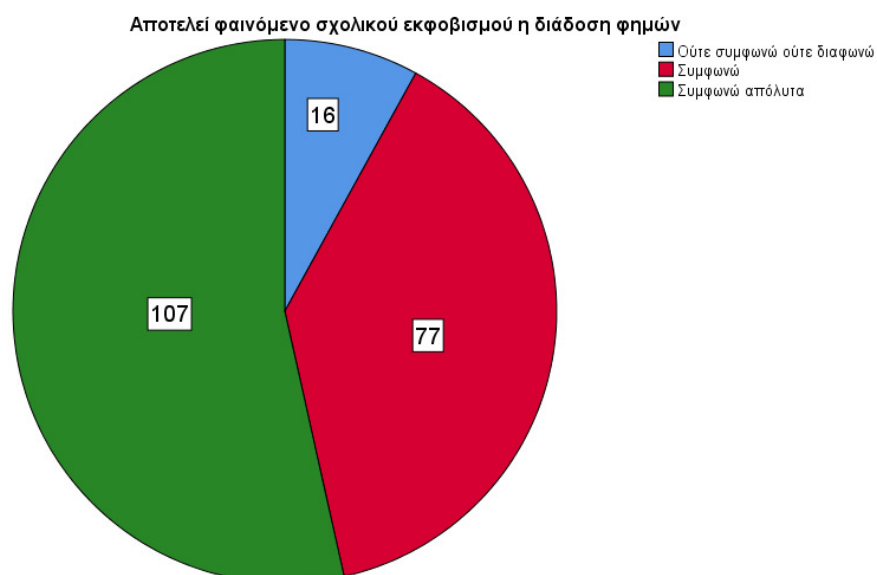
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού;



Διάγραμμα 88. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού

Παράλληλα, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (100%, n=200) θεωρούν ότι αποτελούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού η σωματική, η λεκτική και η ψυχολογική βία, αλλά και ο εξευτελισμός/η κοροϊδία. Ωστόσο, το 8% των εκπαιδευτικών (n=16) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη ότι η διάδοση φημών αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια, το 38.5% (n=77) συμφωνούν και το 53.5% (n=107) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 9). Επίσης, το 95% των εκπαιδευτικών (n=190) συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η ζημία προσωπικών αντικειμένων αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, αλλά το 5% (n=10) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη αυτή (Διάγραμμα 10). Ακόμη, το 13% των εκπαιδευτικών (n=26) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη ότι η περιθωριοποίηση αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού. Το 39.5% (n=79) συμφωνούν και το 47.5% (n=95) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 11). Αντίθετα, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί (100%, n=200) θεωρούν ότι αποτελούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού τα ντροπιαστικά σχόλια, οι προσβολές και οι απειλές. Τέλος, το 74.5% των εκπαιδευτικών (n=149) συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η σεξουαλική

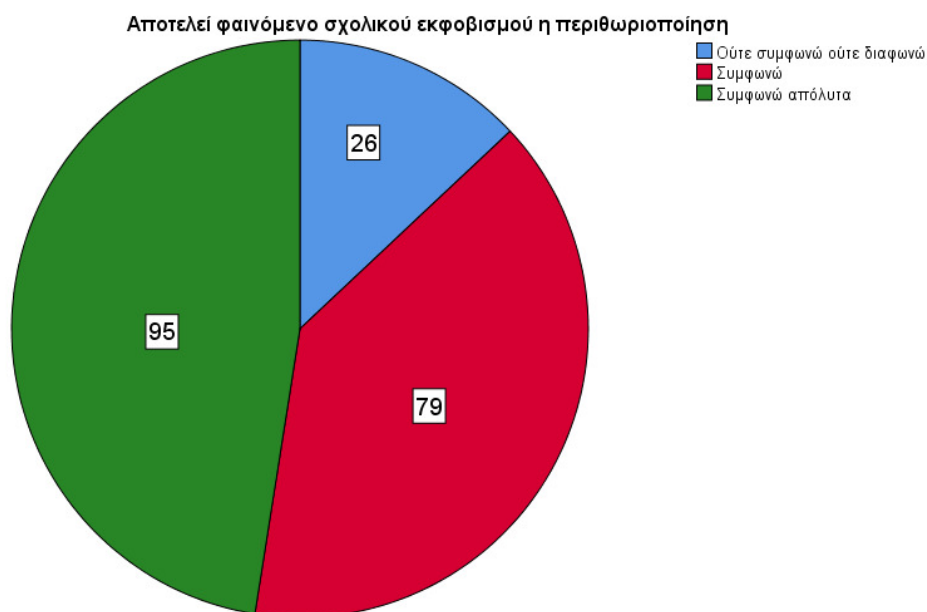
παρενόχληση αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού. Το 16.5% (n=33) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 6% (n=12) συμφωνούν, ενώ το 3% (n=6) διαφωνούν (Διάγραμμα 12).



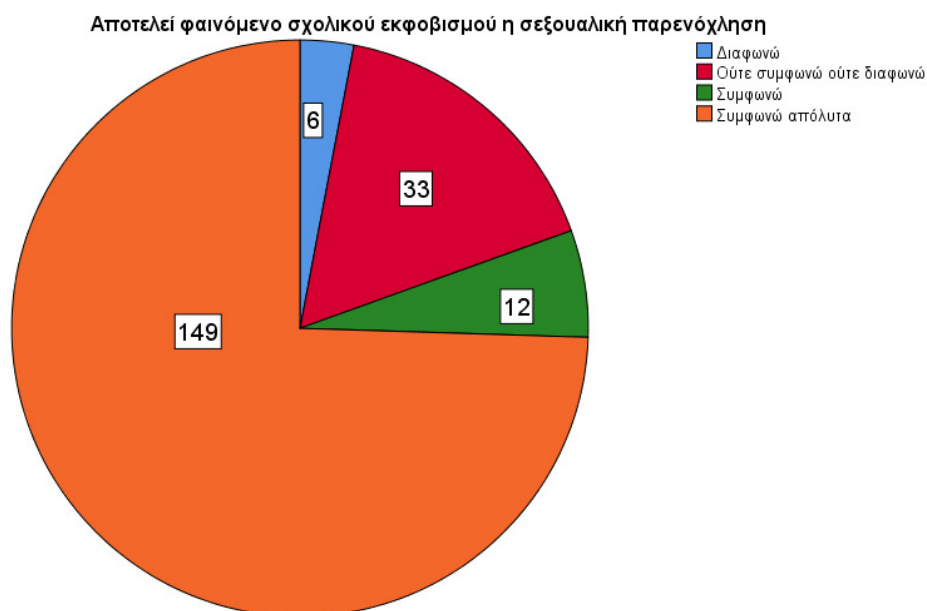
Διάγραμμα 99. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η διάδοση φημών αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού



Διάγραμμα 104. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η ζημία προσωπικών αντικειμένων αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού



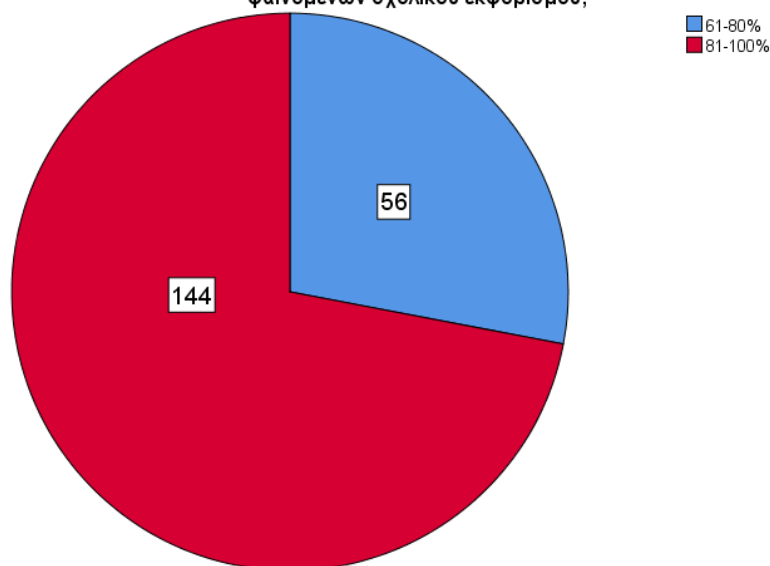
Διάγραμμα 1111. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η περιθωριοποίηση αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού



Διάγραμμα 1212. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η σεξουαλική παρενόχληση αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού

Επιπρόσθετα, το 72% των εκπαιδευτικών (n=144) θεωρούν ότι κατά 81-100% είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 28% (n=56) θεωρεί πως είναι σημαντικός κατά 61-80% (Διάγραμμα 13).

Σε τι ποσοστό πιστεύετε ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;



Διάγραμμα 1313. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το σε τι ποσοστό πιστεύουν ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

Επιπλέον, το 94% των συμμετεχόντων/ουσών (n=188) θεωρούν πως δεν ευθύνεται για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού το θύμα. Ωστόσο, το 3.5% (n=7) δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν αν ευθύνεται, και το 2.5% (n=5) δήλωσαν πως ίσως ευθύνεται (Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 1414. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν πιστεύουν ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα

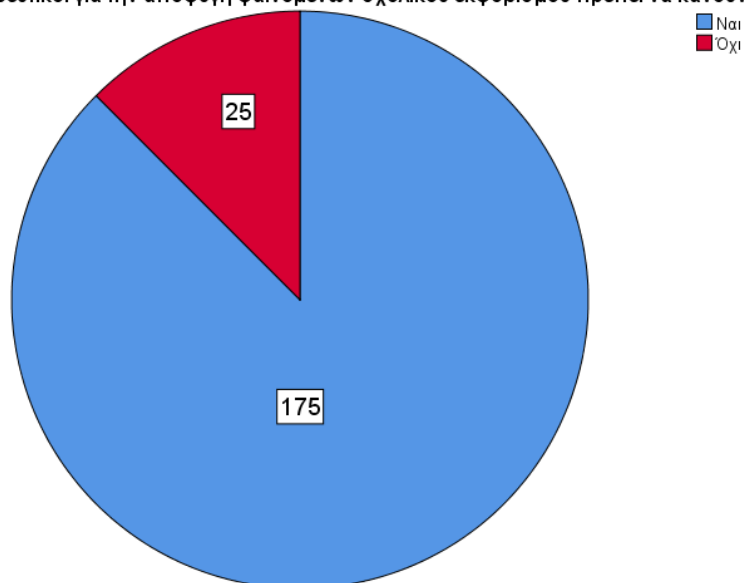
Όσον αφορά τους λόγους σχολικού εκφοβισμού, το 87.5% (n=175) θεωρούν πως η έλλειψη αυτοπειθαρχίας αποτελεί λόγο, ενώ το 12.5% (n=25) υποστήριξαν το αντίθετο (Διάγραμμα 15). Επίσης, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί (100%, n=200) υποστήριξαν πως λόγοι σχολικού εκφοβισμού είναι το γεγονός ότι οι θύτες προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή επάνω τους, η έλλειψη ενδιαφέροντος από γονείς και εκπαιδευτικούς, η καταπίεση και το άγχος που δημιουργεί το σχολείο, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της κοινωνίας, αλλά και η μη επαρκής ψυχολογική υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο.



Διάγραμμα 1515. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ότι η έλλειψη αυτοπειθαρχίας αποτελεί λόγο σχολικού εκφοβισμού

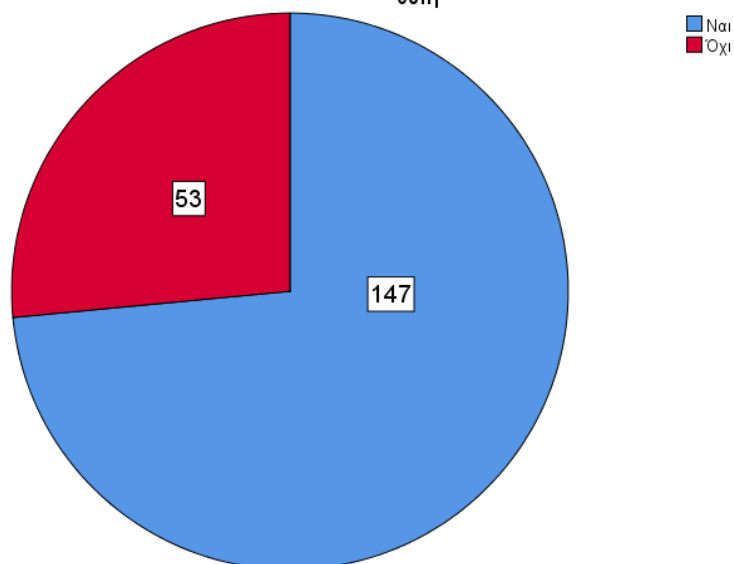
Ταυτόχρονα, όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποφεύγουν τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες (100%, n=200) δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζήτηση με τα θύματα και τους θύτες και να ενημερώνουν τους γονείς. Επίσης, το 87.5% (n=175) θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση (Διάγραμμα 16), και το 73.5% (n=147) θεωρούν πως πρέπει να επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί κυρώσεις στο θύτη (Διάγραμμα 17). Ακόμη, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (100%, n=200) δήλωσαν πως για την αποφυγή τέτοιων φαινομένων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζήτηση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα στην τάξη και να παρέχουν συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες. Τέλος, το 83% των εκπαιδευτικών (n=166) θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη (Διάγραμμα 18), και το 98% των εκπαιδευτικών (n=196) θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Διάγραμμα 19).

Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση



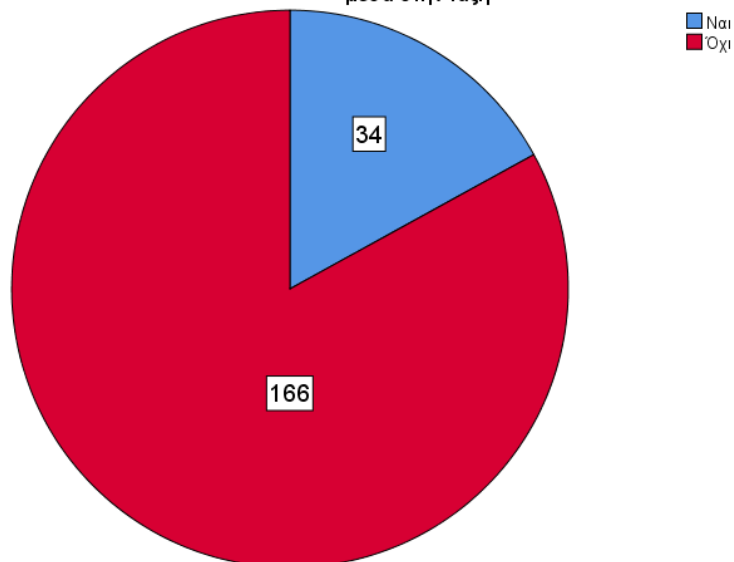
Διάγραμμα 1616. Απόψεις σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση

Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη



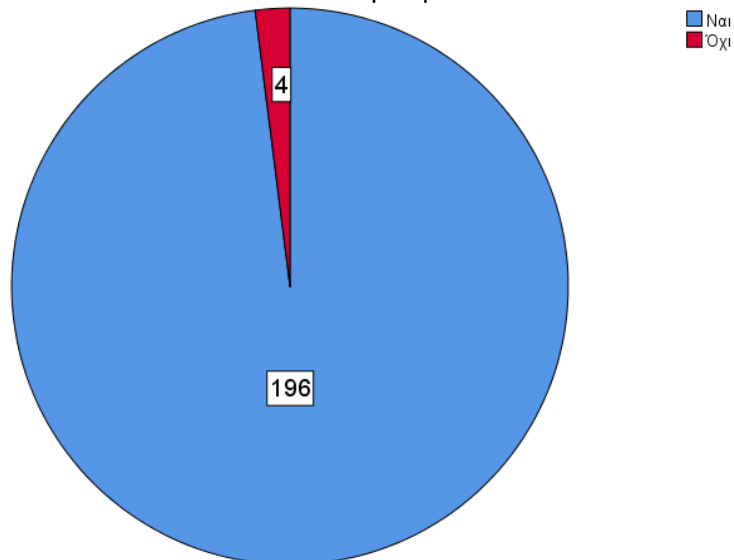
Διάγραμμα 1717. Απόψεις σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη

Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη



Διάγραμμα 1818. Απόψεις σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη

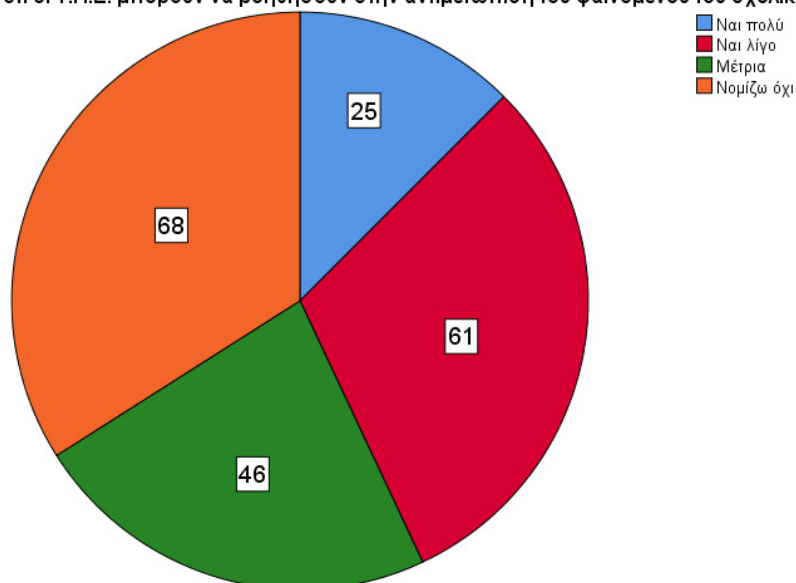
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο



Διάγραμμα 1919. Απόψεις σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο

Επιπρόσθετα, το 12.5% των εκπαιδευτικών (n=25) θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Το 30.5% (n=61) θεωρούν πως μπορούν να βοηθήσουν λίγο, το 23% (n=46) πως μπορούν μέτρια να βοηθήσουν, ενώ το 34% (n=68) νομίζουν πως δεν μπορούν να βοηθήσουν (Διάγραμμα 20).

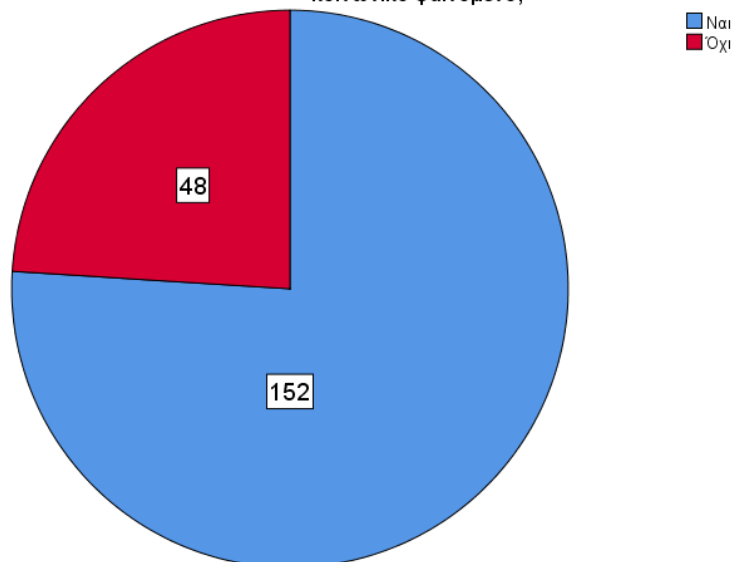
Πιστεύετε ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;



Διάγραμμα 2020. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν πιστεύουν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Τέλος, όσον αφορά την χρήση των Τ.Π.Ε., το 76% των εκπαιδευτικών (n=152) δήλωσαν πως έχουν χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. προκειμένου να πληροφορήσουν-ενημερώσουν τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο, ενώ το 24% (n=48) υποστήριξε το αντίθετο (Διάγραμμα 21).

Έχετε χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. προκειμένου να πληροφορήσετε-ενημερώσετε τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο;



Διάγραμμα 2121. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν έχουν χρησιμοποιήσει ΤΠΕ προκειμένου να πληροφορήσουν/ενημερώσουν τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο

Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθεί εάν το φύλο σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό πραγματοποιήθηκαν ανεξάρτητα t-tests.

Προέκυψαν λοιπόν οι εξής υποθέσεις:

- H_0 : Το φύλο δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό.
- H_A : Το φύλο σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό.

Με βάση το τεστ του Levene, διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές έχουν άνισες διακυμάνσεις καθώς $sig < .05$. Επομένως, ελέγχθηκαν οι μέσες τιμές με τα t-tests. Βρέθηκε ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές έχουν άνισες μέσες τιμές, καθώς sig (2-tailed) $< .05$, άρα υπάρχει στατιστική συσχέτιση. Ωστόσο, η μεταβλητή «Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο» ($sig. = .100$) έχει ίσες μέσες τιμές, επομένως δεν υπάρχει στατιστική συσχέτιση (Πίνακας 1).

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες ($M = 1.13, p = .001$) έχουν γίνει συχνότερα μάρτυρες φαινομένου σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 1.00, p = .000$). Επίσης, οι γυναίκες ($M = 2.73, p = .000$) δήλωσαν συχνότερα από τους άνδρες ($M = 1.54, p = .000$) ότι στο σχολείο που εργάζονται υπάρχουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, οι γυναίκες ($M = 2.68, p = .000$) πιστεύουν περισσότερο από τους άνδρες ($M = 1.00, p = .000$) ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, οι γυναίκες υποστήριξαν περισσότερο ότι αποτελούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού η διάδοση φημών ($M = 4.89, p = .000$) συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 3.80, p = .000$). Ακόμη, οι γυναίκες υποστήριξαν περισσότερο ότι η ζημία προσωπικών αντικειμένων είναι φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού ($M = 5.00, p = .000$) συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 4.75, p = .000$). Ταυτόχρονα, οι γυναίκες υποστήριξαν περισσότερο ότι η περιθωριοποίηση είναι φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.79, p = .000$) συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 3.68, p = .000$). Επιπρόσθετα, οι γυναίκες υποστήριξαν περισσότερο ότι αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η σεξουαλική παρενόχληση ($M = 5.00, p = .000$) συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 3.80, p = .000$). Ακόμη, οι γυναίκες ($M = 5.00, p = .000$) δήλωσαν ελαφρώς περισσότερο από τους άνδρες ($M = 4.30, p = .000$) ότι είναι κατά 81-100% σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, οι γυναίκες υποστήριξαν περισσότερο ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μπορεί να ευθύνεται το θύμα ($M = 2.16, p = .005$) - συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 2.80, p = .005$) - ,ότι η έλλειψη αυτοπειθαρχίας είναι λόγος σχολικού εκφοβισμού ($M = 1.21, p = .000$) - συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 1.00, p = .000$)- και ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση ($M = 1.21, p = .000$) συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 1.00, p = .000$). Επιπρόσθετα, οι γυναίκες υποστήριξαν περισσότερο ότι πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη ($M = 1.44, p = .000$) - συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 1.00, p = .000$) - , να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη ($M = 2.00, p = .000$) - συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 1.58, p = .000$) - , αλλά υποστήριξαν και περισσότερο ότι πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο ($M = 1.03, p = .000$)

συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 1.00, p = .000$). Επιπλέον, οι γυναίκες ($M = 3.28, p = .000$), πιστεύουν περισσότερο από τους άνδρες ($M = 2.04, p = .000$) ότι οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, οι γυναίκες ($M = 1.40, p = .000$) έχουν χρησιμοποιήσει συχνότερα από τους άνδρες ($M = 1.40, p = .000$) ΤΠΕ προκειμένου να πληροφορήσουν/ενημερώσουν τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο (Πίνακας 2).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η εναλλακτική.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i> (2-tailed)	<i>Mean</i> <i>Difference</i>	<i>Std. Error</i> <i>Difference</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
Στο σχολείο που εργάζεστε έχετε γίνει μάρτυρας φαινομένου σχολικού εκφοβισμού;	Equal variances assumed	61,600	,000	-3,364	198	,001	-,125	,037	-,198	-,052
	Equal variances not assumed			-4,123	119,000	,000	-,125	,030	-,185	-,065
Στο σχολείο που εργάζεστε υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (ακόμα κι αν δεν έχετε γίνει μάρτυρας κάποιου φαινομένου);	Equal variances assumed	21,730	,000	-10,576	198	,000	-1,188	,112	-1,409	-,966
	Equal variances not assumed			-11,790	191,698	,000	-1,188	,101	-1,386	-,989
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού;	Equal variances assumed	110,938	,000	-16,994	198	,000	-1,675	,099	-1,869	-1,481
	Equal variances not assumed			-20,831	119,000	,000	-1,675	,080	-1,834	-1,516
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η	Equal variances assumed	13,038	,000	-21,549	198	,000	-1,092	,051	-1,192	-,992

διάδοση φημών	Equal variances not assumed			-20,495	140,078	,000	-1,092	,053	-1,197	-,986
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η ζημία προσωπικών αντικειμένων	Equal variances assumed	92,400	,000	-4,120	198	,000	-,250	,061	-,370	-,130
	Equal variances not assumed			-3,359	79,000	,001	-,250	,074	-,398	-,102
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η περιθωριοποίηση	Equal variances assumed	12,683	,000	-17,815	198	,000	-1,117	,063	-1,240	-,993
	Equal variances not assumed			-17,307	152,345	,000	-1,117	,065	-1,244	-,989
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η σεξουαλική παρενόχληση	Equal variances assumed	604,057	,000	-12,856	198	,000	-1,200	,093	-1,384	-1,016
	Equal variances not assumed			-10,484	79,000	,000	-1,200	,114	-1,428	-,972
Σε τι ποσοστό πιστεύετε ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;	Equal variances assumed	623,700	,000	-16,649	198	,000	-,700	,042	-,783	-,617
	Equal variances not assumed			-13,577	79,000	,000	-,700	,052	-,803	-,597
Πιστεύετε ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα;	Equal variances assumed	38,132	,000	-2,819	198	,005	-,158	,056	-,269	-,048
	Equal variances not assumed			-3,455	119,000	,001	-,158	,046	-,249	-,068
Η έλλειψη αυτοπειθαρχίας είναι λόγος σχολικού	Equal variances assumed	153,551	,000	-4,565	198	,000	-,208	,046	-,298	-,118

εκφοβισμού	Equal variances not assumed			-5,596	119,000	,000	-,208	,037	-,282	-,135
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση	Equal variances assumed	153,551	,000	-4,565	198	,000	-,208	,046	-,298	-,118
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση	Equal variances not assumed			-5,596	119,000	,000	-,208	,037	-,282	-,135
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη	Equal variances assumed	5739,576	,000	-7,915	198	,000	-,442	,056	-,552	-,332
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη	Equal variances not assumed			-9,702	119,000	,000	-,442	,046	-,532	-,352
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη	Equal variances assumed	5161,200	,000	-9,371	198	,000	-,425	,045	-,514	-,336
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη	Equal variances not assumed			-7,641	79,000	,000	-,425	,056	-,536	-,314
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο	Equal variances assumed	11,718	,001	-1,653	198	,100	-,033	,020	-,073	,006
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο	Equal variances not assumed			-2,026	119,000	,045	-,033	,016	-,066	-,001
Πιστεύετε ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν στην	Equal variances assumed	47,107	,000	-10,077	198	,000	-1,246	,124	-1,490	-1,002

αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;	Equal variances not assumed			-11,451	181,728	,000	-1,246	,109	-1,461	-1,031
Έχετε χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. προκειμένου να	Equal variances assumed	1900,800	,000	-7,266	198	,000	-,400	,055	-,509	-,291
πληροφορήσετε-ενημερώσετε τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο;	Equal variances not assumed			-8,907	119,000	,000	-,400	,045	-,489	-,311

Πίνακας 14. Αποτελέσματα t-tests για την διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ φύλου και απόψεων για το σχολικό εκφοβισμό

		Group Statistics				
		Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στο σχολείο που εργάζεστε έχετε γίνει μάρτυρας φαινομένου σχολικού εκφοβισμού;	Ανδρας	80	1,00	,000	,000	
	Γυναίκα	120	1,13	,332	,030	
Στο σχολείο που εργάζεστε υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (ακόμα κι αν δεν έχετε γίνει μάρτυρας κάποιου φαινομένου);	Ανδρας	80	1,54	,502	,056	
	Γυναίκα	120	2,73	,916	,084	
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού;	Ανδρας	80	1,00	,000	,000	
	Γυναίκα	120	2,68	,881	,080	
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η διάδοση φημών	Ανδρας	80	3,80	,403	,045	
	Γυναίκα	120	4,89	,312	,028	
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού ο εξευτελισμός/η κοροϊδία	Ανδρας	80	5,00	,000 ^a	,000	
	Γυναίκα	120	5,00	,000 ^a	,000	
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η ζημία προσωπικών αντικειμένων	Ανδρας	80	4,75	,666	,074	

	Γυναίκα	120	5,00	,000	,000
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η περιθωριοποίηση	Ανδρας	80	3,68	,471	,053
	Γυναίκα	120	4,79	,408	,037
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η σεξουαλική παρενόχληση	Ανδρας	80	3,80	1,024	,114
	Γυναίκα	120	5,00	,000	,000
Σε τι ποσοστό πιστεύετε ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;	Ανδρας	80	4,30	,461	,052
	Γυναίκα	120	5,00	,000	,000
Πιστεύετε ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα;	Ανδρας	80	2,00	,000	,000
	Γυναίκα	120	2,16	,502	,046
Η έλλειψη αυτοπειθαρχίας είναι λόγος σχολικού εκφοβισμού	Ανδρας	80	1,00	,000	,000
	Γυναίκα	120	1,21	,408	,037
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση	Ανδρας	80	1,00	,000	,000
	Γυναίκα	120	1,21	,408	,037
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη	Ανδρας	80	1,00	,000	,000
	Γυναίκα	120	1,44	,499	,046
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη	Ανδρας	80	1,58	,497	,056
	Γυναίκα	120	2,00	,000	,000
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο	Ανδρας	80	1,00	,000	,000
	Γυναίκα	120	1,03	,180	,016
Πιστεύετε ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;	Ανδρας	80	2,04	,489	,055
	Γυναίκα	120	3,28	1,030	,094
Έχετε χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. προκειμένου να πληροφορήσετε-ενημερώσετε τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο;	Ανδρας	80	1,00	,000	,000
	Γυναίκα	120	1,40	,492	,045

Πίνακας 22. Συγκρίσεις στις απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό ανά φύλο

Ταυτόχρονα, διερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των απόψεων για το σχολικό εκφοβισμό. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις Ανονα και προέκυψαν οι εξής υποθέσεις:

- H_0 : Η ηλικία δεν σχετίζεται με τις απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό.
- H_A : Η ηλικία σχετίζεται με τις απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3 που ακολουθεί, όλες οι μεταβλητές έχουν άνισες διακυμάνσεις καθώς $sig = .000$. Επομένως, για όλες τις μεταβλητές θα γίνει έλεγχος μέσω των τιμών με Ανονα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, όλες οι μεταβλητές έχουν άνισες μέσες τιμές ($sig. < .05$) επομένως υπάρχει στατιστική συσχέτιση.

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα που ήταν 60 ετών και άνω υποστήριξαν περισσότερο ότι έχουν υπάρξει μάρτυρες φαινομένου σχολικού εκφοβισμού ($M = 1.48, p = .000$), συγκριτικά με τα άτομα 40-49 ετών ($M = 1.00, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 1.48, p = .000$). Επίσης, τα άτομα άνω των 60 ετών υποστήριξαν περισσότερο ότι στο σχολείο που εργάζονται υπάρχουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ($M = 3.97, p = .000$) συγκριτικά με τα άτομα 40-49 ετών ($M = 2.00, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 1.89, p = .000$). Ακόμη, τα άτομα άνω των 60 ετών υποστήριξαν συχνότερα ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού ($M = 3.29, p = .000$) συγκριτικά με τα άτομα 40-49 ετών ($M = 1.57, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 1.90, p = .000$).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 60 ετών και άνω υποστήριξαν περισσότερο ότι αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η διάδοση φημών ($M = 5.00, p = .000$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών ($M = 4.45, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 4.29, p = .000$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ήταν 50-59 ετών υποστήριξαν λιγότερο την άποψη ότι η ζημία προσωπικών αντικειμένων αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.80, p = .000$), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών ($M = 5.00, p = .000$) και άνω των 60 ετών ($M = 5.00, p = .000$). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50-59 ετών υποστήριξαν λιγότερο ότι η περιθωριοποίηση αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.20, p = .000$), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που ήταν 40-49 ετών ($M = 4.27, p = .000$) και άνω των 60 ετών ($M = 5.00, p = .000$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που ήταν 50-59

ετών υποστήριζαν λιγότερο ότι η σεξουαλική παρενόχληση αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού ($M = 4.06, p = .000$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που ήταν 40-49 ετών ($M = 5.00, p = .000$) και άνω των 60 ετών ($M = 5.00, p = .000$).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 60 ετών και άνω, υποστήριζαν περισσότερο την άποψη ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα ($M = 2.61, p = .000$), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών ($M = 2.00, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 2.00, p = .000$). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών υποστήριζαν συχνότερα ότι η έλλειψη αυτοπειθαρχίας είναι λόγος σχολικού εκφοβισμού ($M = 1.81, p = .000$), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς 40-49 ετών ($M = 1.00, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 1.00, p = .000$). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 60 ετών και άνω, υποστήριζαν περισσότερο ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση ($M = 1.81, p = .000$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών ($M = 1.00, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 1.00, p = .000$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί 60 ετών και άνω, υποστήριζαν περισσότερο ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη ($M = 2.00, p = .000$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς 40-49 ετών ($M = 1.00, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 1.22, p = .000$). Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50-59 ετών υποστήριζαν λιγότερο την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη ($M = 1.67, p = .000$), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών ($M = 2.00, p = .000$) και ηλικίας 60 ετών και άνω ($M = 2.00, p = .000$).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών υποστήριζαν περισσότερο την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο ($M = 1.13, p = .000$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών ($M = 1.00, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 1.00, p = .000$). Οι εκπαιδευτικοί 40-49 ετών υποστήριζαν περισσότερο την άποψη ότι οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ($M = 2.93, p = .037$), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς 50-59 ετών ($M = 2.82, p = .000$) και 60 ετών και άνω ($M = 2.35, p = .000$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί

άνω των 60 ετών έχουν χρησιμοποιήσει συχνότερα ΤΠΕ προκειμένου να πληροφορήσουν/ενημερώσουν τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο ($M = 2.00, p = .000$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών ($M = 1.00, p = .000$) και 50-59 ετών ($M = 1.17, p = .000$) (Πίνακας 5).

Επομένως, και στην περίπτωση αυτή απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική.

Τέλος, ελέγχθηκε και η αξιοπιστία με το δείκτη Cronbach alpha. Διαπιστώθηκε ότι $\alpha = .885$, επομένως υπάρχει υψηλή αξιοπιστία των δεδομένων.

Test of Homogeneity of Variances

		<i>Levene Statistic</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Sig.</i>
Στο σχολείο που εργάζεστε έχετε γίνει μάρτυρας φαινομένου σχολικού εκφοβισμού;	Based on Mean	39546,000	4	195	,000
	Based on Median	38,619	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	38,619	4	30,000	,000
	Based on trimmed mean	32024,846	4	195	,000
Στο σχολείο που εργάζεστε υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (ακόμα κι αν δεν έχετε γίνει μάρτυρας κάποιου φαινομένου);	Based on Mean	82,953	4	195	,000
	Based on Median	18,138	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	18,138	4	115,994	,000
	Based on trimmed mean	82,783	4	195	,000
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού;	Based on Mean	115,880	4	195	,000
	Based on Median	10,514	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	10,514	4	79,972	,000
	Based on trimmed mean	89,128	4	195	,000
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η διάδοση φημών	Based on Mean	277,573	4	195	,000
	Based on Median	22,190	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	22,190	4	80,339	,000
	Based on trimmed mean	235,582	4	195	,000
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η ζημία προσωπικών αντικειμένων	Based on Mean	201,500	4	195	,000
	Based on Median	18,135	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	18,135	4	13,000	,000
	Based on trimmed mean	155,156	4	195	,000
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η περιθωριοποίηση	Based on Mean	87,615	4	195	,000

	Based on Median	8,443	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	8,443	4	106,944	,000
	Based on trimmed mean	67,039	4	195	,000
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η σεξουαλική παρενόχληση	Based on Mean	164,610	4	195	,000
	Based on Median	20,751	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	20,751	4	51,340	,000
	Based on trimmed mean	138,437	4	195	,000
Πιστεύετε ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα;	Based on Mean	186,893	4	195	,000
	Based on Median	22,464	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	22,464	4	30,000	,000
	Based on trimmed mean	160,943	4	195	,000
Η έλλειψη αυτοπειθαρχίας είναι λόγος σχολικού εκφοβισμού	Based on Mean	68,466	4	195	,000
	Based on Median	9,887	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	9,887	4	30,000	,000
	Based on trimmed mean	48,290	4	195	,000
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση	Based on Mean	68,466	4	195	,000
	Based on Median	9,887	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	9,887	4	30,000	,000
	Based on trimmed mean	48,290	4	195	,000
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη	Based on Mean	19819,800	4	195	,000
	Based on Median	34,409	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	34,409	4	45,000	,000
	Based on trimmed mean	16047,282	4	195	,000
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει	Based on Mean	16945,500	4	195	,000

να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη	Based on Median	35,011	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	35,011	4	41,000	,000
	Based on trimmed mean	13718,924	4	195	,000
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο	Based on Mean	33,640	4	195	,000
	Based on Median	6,103	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	6,103	4	30,000	,001
Πιστεύετε ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;	Based on Mean	20,338	4	195	,000
	Based on Median	195,004	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	23,691	4	46,318	,000
Έχετε χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. προκειμένου να πληροφορήσετε-ενημερώσετε τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο;	Based on Mean	195,646	4	195	,000
	Based on Median	514,055	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df	22,005	4	45,000	,000
	Based on Mean	22,005	4	195	,000
	Based on Median	409,655	4	195	,000
	Based on Median and with adjusted df				

Πίνακας 33. Έλεγχος διακυμάνσεων για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ηλικίας και απόψεων για το σχολικό εκφοβισμό

ANOVA

		<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Στο σχολείο που εργάζεστε έχετε γίνει μάρτυρας φαινομένου σχολικού εκφοβισμού;	Between Groups	6,133	2	3,067	78,030	,000
	Within Groups	7,742	197	,039		
	Total	13,875	199			
Στο σχολείο που εργάζεστε υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (ακόμα κι αν δεν έχετε γίνει μάρτυρας κάποιου φαινομένου);	Between Groups	108,719	2	54,359	135,930	,000
	Within Groups	78,781	197	,400		
	Total	187,500	199			
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού;	Between Groups	65,141	2	32,570	39,643	,000
	Within Groups	161,854	197	,822		
	Total	226,995	199			
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η διάδοση φημών	Between Groups	11,851	2	5,926	16,738	,000
	Within Groups	69,744	197	,354		
	Total	81,595	199			
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η ζημία προσωπικών αντικειμένων	Between Groups	1,922	2	,961	5,246	,006
	Within Groups	36,078	197	,183		
	Total	38,000	199			
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η περιθωριοποίηση	Between Groups	15,952	2	7,976	19,341	,000
	Within Groups	81,243	197	,412		
	Total	97,195	199			
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η σεξουαλική παρενόχληση	Between Groups	44,273	2	22,136	40,511	,000
	Within Groups	107,647	197	,546		
	Total	151,920	199			
Πιστεύετε ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα;	Between Groups	9,840	2	4,920	45,388	,000

	Within Groups	21,355	197	,108		
	Total	31,195	199			
Η έλλειψη αυτοπειθαρχίας είναι λόγος σχολικού εκφοβισμού	Between Groups	17,036	2	8,518	346,802	,000
	Within Groups	4,839	197	,025		
	Total	21,875	199			
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση	Between Groups	17,036	2	8,518	346,802	,000
	Within Groups	4,839	197	,025		
	Total	21,875	199			
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη	Between Groups	21,700	2	10,850	123,876	,000
	Within Groups	17,255	197	,088		
	Total	38,955	199			
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη	Between Groups	5,553	2	2,777	24,132	,000
	Within Groups	22,667	197	,115		
	Total	28,220	199			
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο	Between Groups	,436	2	,218	12,331	,000
	Within Groups	3,484	197	,018		
	Total	3,920	199			
Πιστεύετε ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;	Between Groups	7,208	2	3,604	3,340	,037
	Within Groups	212,547	197	1,079		
	Total	219,755	199			
Έχετε χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. προκειμένου να πληροφορήσετε-ενημερώσετε τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο;	Between Groups	22,313	2	11,157	155,143	,000
	Within Groups	14,167	197	,072		
	Total	36,480	199			

Πίνακας 44. Αποτελέσματα Άνοια για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και απόψεων για το σχολικό εκφοβισμό

		Descriptives							
		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error</i>	95% Confidence Interval for Mean		<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
						<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>		
Στο σχολείο που εργάζεστε έχετε γίνει μάρτυρας φαινομένου σχολικού εκφοβισμού;	40-49 ετών	67	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	50-59 ετών	102	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	60 ετών και άνω	31	1,48	,508	,091	1,30	1,67	1	2
	Total	200	1,08	,264	,019	1,04	1,11	1	2
Στο σχολείο που εργάζεστε υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (ακόμα κι αν δεν έχετε γίνει μάρτυρας κάποιου φαινομένου);	40-49 ετών	67	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
	50-59 ετών	102	1,89	,782	,077	1,74	2,05	1	3
	60 ετών και άνω	31	3,97	,752	,135	3,69	4,24	3	5
	Total	200	2,25	,971	,069	2,11	2,39	1	5
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού;	40-49 ετών	67	1,57	,908	,111	1,35	1,79	1	3
	50-59 ετών	102	1,90	1,000	,099	1,71	2,10	1	3
	60 ετών και άνω	31	3,29	,461	,083	3,12	3,46	3	4
	Total	200	2,01	1,068	,076	1,86	2,15	1	4
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η διάδοση φημών	40-49 ετών	67	4,45	,501	,061	4,33	4,57	4	5
	50-59 ετών	102	4,29	,726	,072	4,15	4,44	3	5
	60 ετών και άνω	31	5,00	,000	,000	5,00	5,00	5	5
	Total	200	4,46	,640	,045	4,37	4,54	3	5
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η ζημία προσωπικών αντικειμένων	40-49 ετών	67	5,00	,000	,000	5,00	5,00	5	5
	50-59 ετών	102	4,80	,598	,059	4,69	4,92	3	5
	60 ετών και άνω	31	5,00	,000	,000	5,00	5,00	5	5
	Total	200	4,90	,437	,031	4,84	4,96	3	5
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η	40-49 ετών	67	4,27	,447	,055	4,16	4,38	4	5

περιθωριοποίηση	50-59 ετών	102	4,20	,821	,081	4,03	4,36	3	5
	60 ετών και άνω	31	5,00	,000	,000	5,00	5,00	5	5
	Total	200	4,35	,699	,049	4,25	4,44	3	5
Αποτελεί φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού η σεξουαλική παρενόχληση	40-49 ετών	67	5,00	,000	,000	5,00	5,00	5	5
	50-59 ετών	102	4,06	1,032	,102	3,86	4,26	2	5
	Total	200	4,52	,874	,062	4,40	4,64	2	5
Πιστεύετε ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα;	40-49 ετών	67	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
	50-59 ετών	102	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
	60 ετών και άνω	31	2,61	,844	,152	2,30	2,92	2	4
Total	200	2,10	,396	,028	2,04	2,15	2	4	
Η έλλειψη αυτοπειθαρχίας είναι λόγος σχολικού εκφοβισμού	40-49 ετών	67	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	50-59 ετών	102	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	60 ετών και άνω	31	1,81	,402	,072	1,66	1,95	1	2
Total	200	1,13	,332	,023	1,08	1,17	1	2	
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση	40-49 ετών	67	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	50-59 ετών	102	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	60 ετών και άνω	31	1,81	,402	,072	1,66	1,95	1	2
Total	200	1,13	,332	,023	1,08	1,17	1	2	
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιβάλλουν κυρώσεις στο θύτη	40-49 ετών	67	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	50-59 ετών	102	1,22	,413	,041	1,13	1,30	1	2
	60 ετών και άνω	31	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
Total	200	1,27	,442	,031	1,20	1,33	1	2	
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων	40-49 ετών	67	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2

σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν βιωματικές ασκήσεις μέσα στην τάξη	50-59 ετών	102	1,67	,474	,047	1,57	1,76	1	2
	60 ετών και άνω	31	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
	Total	200	1,83	,377	,027	1,78	1,88	1	2
Οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο	40-49 ετών	67	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	50-59 ετών	102	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	60 ετών και άνω	31	1,13	,341	,061	1,00	1,25	1	2
Total	200	1,02	,140	,010	1,00	1,04	1	2	
Πιστεύετε ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;	40-49 ετών	67	2,93	,559	,068	2,79	3,06	2	4
	50-59 ετών	102	2,82	1,103	,109	2,61	3,04	1	4
	60 ετών και άνω	31	2,35	1,518	,273	1,80	2,91	1	4
Total	200	2,79	1,051	,074	2,64	2,93	1	4	
Έχετε χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. προκειμένου να πληροφορήσετε-ενημερώσετε τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο;	40-49 ετών	67	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	50-59 ετών	102	1,17	,375	,037	1,09	1,24	1	2
	60 ετών και άνω	31	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
Total	200	1,24	,428	,030	1,18	1,30	1	2	

Πίνακας 55. Συγκρίσεις στις απόψεις για το σχολικό εκφοβισμό ανά ηλικία

Κεφάλαιο 5 – Συζήτηση

Με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια του Δήμου Λαμιέων έχουν γίνει μάρτυρες φαινομένου σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, οι περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως λίγες φορές υπάρχουν τέτοια φαινόμενα στα σχολεία που εργάζονται.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια του Δήμου Λαμιέων θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, και θεωρούν ότι κατά 81-100% είναι σημαντικός ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Όλες/οι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζήτηση με τα θύματα και τους θύτες και να ενημερώνουν τους γονείς, αλλά και να κάνουν συζήτηση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα στην τάξη και να παρέχουν συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες.

Ταυτόχρονα, με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου και της ηλικίας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό. Μάλιστα, οι γυναίκες οι οποίες ήταν 60 ετών και άνω, δήλωσαν συχνότερα ότι στο σχολείο που εργάζονται υπάρχουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, ότι η έλλειψη αυτοπειθαρχίας είναι λόγος σχολικού εκφοβισμού και ότι οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού πρέπει να κάνουν αυστηρή επιτήρηση και να επιμορφώνονται σχετικά με το φαινόμενο.

Η εικασία ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν πολλά για να περιορίσουν τον εκφοβισμό δεν είναι καθόλου τετριμμένη. Υπάρχουν πολλά αποδεικτικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Kärnä et al., 2011). Υπάρχουν όμως και στοιχεία που δείχνουν

ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί, κυρίως γιατί μπορεί να μην γνωρίζουν τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν μόνο στο 4% των περιστατικών εκφοβισμού στα διαλείμματα (Craig & Pepler, 1998) και μόνο στο 18% των περιστατικών εκφοβισμού στην τάξη (Atlas & Pepler, 1998). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο εκφοβισμός συχνά λαμβάνει χώρα στους διαδρόμους, στην αυλή και σε άλλα μέρη όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα παρούσες/όντες. Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα θύματα συχνά θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικούς είναι αδύνατον να τα προστατεύσουν (Novick & Isaacs, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν «ελάχιστο ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες και τους αντιμετωπίζουν άδικα, δημιουργώντας έτσι μια ατμόσφαιρα που ευνοεί τον εκφοβισμό, δεν βοηθούν στη συγκράτηση του προβλήματος» (Barboza et al., 2009, σ.107). Από την άλλη πλευρά, η «αντιληπτή κοινωνική υποστήριξη από τους δασκάλους σχετίζεται με χαμηλότερες πιθανότητες εκφοβισμού» (Barboza, et al., 2009, σ. 117). Έτσι, ο εκφοβισμός μπορεί να περιοριστεί μέσω της υποστήριξης από τις/τους εκπαιδευτικούς και από τον τρόπο διατήρησης της τάξης και της πειθαρχίας (Barboza, et al. 2009). Η αποτυχία του σχολείου να αντιμετωπίσει τον εκφοβισμό επιτρέπει σε ένα εχθρικό περιβάλλον να παρεμβαίνει στη μάθηση, ενώ η αντιμετώπιση του θέματος βελτιώνει το σχολικό κλίμα, μεγιστοποιεί τα επιτεύγματα και «γενικά δημιουργεί μια ευτυχισμένη κοινότητα» (Beaty & Alexeyev, 2008, σ.2). Οι μαθητές/τριες πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο. Μια κουλτούρα σεβασμού και αναγνώρισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας είναι σημαντική. Μια πολιτική μηδενικής ανοχής με γρήγορες και σοβαρές συνέπειες για την άσκηση εκφοβισμού πρέπει να αποτελεί μέρος του κώδικα δεοντολογίας του σχολείου (Smokowski & Kopasz, 2005).

Επομένως, ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό είναι πολύ σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνουν τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με το φαινόμενο, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, να παρέχουν συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη στις/στους μαθήτριες/τές και να εξασφαλίζουν ένα σχολικό περιβάλλον που εμπνέει ασφάλεια

και σεβασμό (Veenstra, et al., 2014), όπως προαναφέρθηκε.

Επίλογος

Ο εκφοβισμός στο σχολείο είναι ένα σημαντικό πρόβλημα παγκοσμίως και είναι μια από τις πιο κοινές «αντικοινωνικές συμπεριφορές» μεταξύ των εφήβων και των παιδιών (Αγγελή & Βλάχου, 2011, σ. 92). Παρά την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κατά του εκφοβισμού στα περισσότερα σχολεία τόσο στην Ευρώπη όσο και παγκοσμίως, ο εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα προβλήματα στα σχολεία (Αγγελή & Βλάχου, 2011). Οι σχολικές πολιτικές πρέπει να δώσουν έμφαση στην ενίσχυση του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος του σχολείου, βελτιώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών, στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και στην δημιουργία μιας κουλτούρας μισαλλοδοξίας για τη βία σε οποιαδήποτε μορφή της (π.χ. σωματική, λεκτική, ψυχολογική) (Al-Ali & Shattnawi, 2018).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και στη «μοντελοποίηση υγιών σχέσεων» (Dupper, 2013, σ. 41). Με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σε μικρό βαθμό φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στα Γυμνάσια του Δήμου Λαμιέων, και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο τους απέναντι στο φαινόμενο αυτό αλλά και τη σημασία της ενημέρωσης των μαθητριών/ητών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Είναι απαραίτητο, ωστόσο, στο μέλλον να υπάρξουν περισσότερες έρευνες στον Δήμο Λαμιέων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, και πιο συγκεκριμένα, με τις μορφές, τις αιτίες και τις επιπτώσεις που έχει. Ακόμη, είναι χρήσιμο να υπάρξουν μελέτες που να διερευνήσουν τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους και να επιλύουν τις διαφωνίες τους, αλλά και στρατηγικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν με τη βοήθεια των ΤΠΕ να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το σχολικό εκφοβισμό.

Βιβλιογραφία

- Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Μ. (2011). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ. 89-157). Αθήνα: Πεδίο.
- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8(1), 68-97.
- Βεγιάνη, Ε.Ν. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. [Διπλωματική εργασία]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας».
- Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική εμπειρική έρευνα και δημιουργία στατιστικών μοντέλων*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζαφειρόπουλος, Κ., & Μυλωνάς, Ν. (2017). *Στατιστική με SPSS, Περιέχει θεωρία πιθανοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Θάνος, Θ.Β. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση, Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδη ΙΚΕ.

Θεοφίλου, Π. (2019). *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας έρευνας, Εισαγωγικός οδηγός στις μεθόδους έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

Καραδήμα, Β. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Γράφημα.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με την χρήση του SPSS-Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Επιλογή του δείγματος: Μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων: Αυτοσχέδια ψυχοτενικά μέσα - ερωματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση: Συγγραφή της ερευνητικής μελέτης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός Bullying, Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας: Τρόποι αντιμετώπισης: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Επιμέλεια Β. Νίκα. Αθήνα: Πατάκης.

Σιάρδος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνιολογικής έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Στέφου, Μ. (2015). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young*. [Διπλωματική Εργασία]. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαιδευτική και Κοινωνική Πολιτική» με κατεύθυνση «Ειδική Αγωγή».

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε.Δ. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός, Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση: Αναγνώριση κι αντιμετώπιση και στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φωλίνας, Δ., & Διαμαντόπουλος, Ε. (2014). *Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική ανάλυση με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Al-Ali, N.M., & Shattnawi, K.K. (2018). Bullying in school. In B. Bernal-Morales (eds), *Health and Academic Achievement* (pp.47-58). London: Intech Open.
- Alvarez, H.K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(3), 1113-1126.
- American Psychological Association (2011). *Bullying* [online]. Retrieved from <http://www.apa.org/topics/bullying/index.aspx>
- Anderson, W. L. (2010). Cyber stalking (cyber bullying) - proof and punishment. *Insights to a Changing World Journal*, (4), 18-23.
- Andreou, E. (2015). School violence prevention: The youth development perspective. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 5(4), 390-399.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum- based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.
- Antoniou, R. (2003). *Interpreting quantitative data with SPSS*. New York: Sage.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86 –99.
- Babbie, E.R. (2010). *The Practice of Social Research*. 12th edition. Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- Barboza, G.E., Schiamberg, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski, S.J., Post, L.A. & Heraux, C.G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal for Youth and Adolescence*, 38, 101–121.
- Bauman, S. (2008). Victimization by bullying and harassment in high school: Findings from the 2005 youth risk behavior survey in a southwestern state. *Journal of School Violence*, 7(3), 86-104.

- Beaty, L.A. & Alexeyev, E.B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us? *Adolescence*, 43(169), 1–11.
- Beran, T. (2009). Correlates of peer victimization and achievement: An exploratory model. *Psychology in the Schools*, 46(4), 348-361.
- Beran, T. N., & Lupart, J. (2009). The relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents: The importance of mediating factors. *School Psychology International*, 30(1), 75-91.
- Bernard, H. R., & Bernard, H. R. (2012). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bhattacharyya, D.K. (2006). *Research Methodology*. 2nd edition. New Delhi: Excel Printers.
- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, C., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2013). Bullying in Greek secondary schools: prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 3-18.
- Black, T. R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: An integrated approach to research design, measurement and statistics*. New York: Sage.
- Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011). Low-level violence in schools: is there an association between school safety measures and peer victimization? *Journal of School Health*, 81(2), 107-113.
- Brace, I. (2008). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research*. 2nd edition. London and Philadelphia: Kogan Page.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Μετάφραση Π. Σακελλαρίου. Επιμέλεια Α. Αιδίνης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Burger, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51(2), 190-203.
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, 77(9), 623-629.
- Carney, J. V. (2008). Perceptions of bullying and associated trauma during adolescence. *Professional School Counseling*, 11(3), 179-188.
- Carran, D. T., & Kellner, M. H. (2009). Characteristics of bullies and victims among students with emotional disturbance attending approved private special education schools. *Behavioral Disorders*, 34(3), 151-163.
- CDC (2018). Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(8), 1-479.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th edition. London: Routledge.
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 20-34.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–59.
- Creswell, J.W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα, Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μετάφραση Ν. Κουβαράκου. Επιμέλεια Χ. Τσορμπατζούδης. Αθήνα: Έλλην.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying in school. *The Journal of School Health*, 73 (5), 173–180.

- DCSF (2008). *Staying Safe: Action Plan*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- de Leeuw, E.D., Hox, J., & Dillman, D. (2008). *International Handbook of Survey Methodology*. USA: Taylor and Francis.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide: for small-scale social research*. New York: McGraw Hill.
- DFES (2006). *Bullying Around Racism, Religion and Culture*. London: Department for Education and Skills.
- Dixon, R., & Smith, P.K. (2011). *Rethinking School Bullying: Towards an Integrated Model*. UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. London and New York: Routledge.
- Dupper, D.R. (2013). *School Bullying: New Perspectives on a Growing Problem*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, M. (1993). Bullies, Victims, Signs, Solutions. In M. Elliott (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools* (pp. 8-14). Harlow, England: Longman.
- Elliott, M. (2002). *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*. 3rd edition. Edinburgh: Pearson.
- Esposito, C., Bacchini, D., & Affuso, G. (2019). Adolescent non-suicidal self-injury and its relationships with school bullying and peer rejection. *Psychiatry Research*, 274, 1-6.
- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Μετάφραση Γ. Κοντός & Ε. Χερουβείμ. Επιμέλεια Μ. Μαύρη, Γ. Γκιόσος & Ε. Γάκη. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Floros, G.D., Siomos, K.E., Fisoun, V., Dafouli, E., & Geroukalis, D. (2012). Adolescent Online Cyberbullying in Greece: The Impact of Parental Online Security

Practices, Bonding, and Online Impulsiveness. *Journal of School Health*, 83(6), 445-453.

Fowler, F.J. (2009). *Survey Research Methods*. 4th edition. Thousand Oaks: Sage.

Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα, Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι: Ανάλυση και εφαρμογές*. Αθήνα: Προπομπός.

Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 2207-2217.

Gomba, C., & Tsai, K.C. (2012). Effects of Bullying in Schools: The Teachers' Perspectives. *Journal of Society and Communication*, 2012, 161-179.

Groves, R.M., Fowler, F.J.J., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. New York: John Wiley and Sons.

Harger, B. (2016). You Say Bully, I Say Bullied: School Culture and Definitions of Bullying in Two Elementary Schools. In Y. Besen-Cassino & L.E. Bass (Eds), *Education and Youth Today, Sociological Studies of Children and Youth* (Vol. 20, pp. 91-121). UK: Emerald Group Publishing Limited.

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Επιμέλεια- Μετάφραση Κ.Ι. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grade 4 – 6. *Child Development*, 82, 311–330.

Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520 –533.

KSDE (2012). *Definitions/Characteristics of Bullying* [online]. Retrieved from <https://community.ksde.org/Default.aspx?tabid=3913>

Kuykendall, S. (2012). *Bullying*. Santa Barbara, Denver, Oxford: Greenwood.

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

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., et al. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Children and Adolescence, Psychiatry and Mental Health*, 6, 1-13.

Mazzone, A., Nocentini, A., & Menesini, E. (2018). Bullying and peer violence among children and adolescents in residential care settings: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 38(1-2), 101-112.

Mishna, F. (2012). *Bullying: A Guide to Research, Intervention, and Prevention*. Oxford: Oxford University Press.

Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Εισαγωγή στη στατιστική με το SPSS για τις κοινωνικές επιστήμες*. Επιμέλεια Χ. Εμμανουηλίδης. Μετάφραση Π. Καναβός. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Εισαγωγή στη στατιστική με το SPSS για τις κοινωνικές επιστήμες*. Επιμέλεια Χ. Εμμανουηλίδης. Μετάφραση Π. Καναβός. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30, 283–296.

Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford and Cambridge: Blackwell Publisher.

- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο, Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Μετάφραση Ε. Μαρκοζάνε. Επιμέλεια Γ. Τσιάντης. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Limited.
- Osborne, J.W. (2008). *Best Practices in Quantitative Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. In L.M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol.2, pp. 697-698). Los Angeles: Sage.
- Phillips, P.P., Phillips, J.J., & Aaron, B. (2013). *Survey Basics*. Virginia: American Society for Training and Development.
- Psalti, A. (2012). Bullies, victims, and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(2), 132-157.
- Randall, P. E. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. London: Routledge.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: And what to Do about it*. Australia: ACER Press.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός, Σύγχρονες απόψεις*. Μετάφραση Β. Δόμπολα. Επιμέλεια Α. Γιοβαζολιάς. Αθήνα: Τόπος.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός, Σύγχρονες απόψεις*. Μετάφραση Β. Δόμπολα. Επιμέλεια Α. Γιοβαζολιάς. Αθήνα: Τόπος.

Samsari, E.P., & Nikolaou, G. (2015). Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying. *Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond*, 29th June–3rd July, Greece, Ioannina.

Sapouna, M. (2008). Bullying in primary and secondary schools. *School Psychology International* , 29 , 199 –213.

Schott, R.M., & Søndergaard, D.M. (2014). *School Bullying: New Theories in Context*. UK: Cambridge University Press.

Serdari, A., Gkouliama, A., Tripsianis, G., Proios, H., & Samakouri, M. (2018). Bullying and minorities in secondary school students in Thrace-Greece. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 462-470.

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child & Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.

Smokowski, P.R. & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & School*, 27(2), 101–110.

Sue, V.M., & Ritter, L.A. (2007). *Conducting Online Surveys*. Thousand Oaks: Sage.

Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagler, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial Correlates in Bullying and Victimization: The Relationship Between Depression, Anxiety, and Bully/Victim Status. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 95-121.

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, (4), 754-764.

Twemlow, S.W., & Sacco, F. (2008). *Why School Antibullying Programs Don't Work*. USA: Jason Aronson Inc.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135-1143.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Μετάφραση Α. Παπασταμάτης. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Wolke, D., & Lereya, S.T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives in Diseases in Childhood*, 100(9), 879-885.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1 – Έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Αγαπητοί/ές καθηγητές/τριες,

Διεξάγω μια έρευνα για να διερευνήσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίων του Δήμου Λαμιέων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι πληροφορίες που παρέχετε θα είναι πολύ χρήσιμες για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και για την απόκτηση έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με το θέμα της έρευνας, το οποίο πραγματοποιείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας. Οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Θεόδωρος Κατσαρός

Παράρτημα 2 – Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 18-29 ετών
- 30-39 ετών
- 40-49 ετών
- 50-59 ετών
- 60 και άνω ετών

3. Μορφωτικό επίπεδο

- Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Κάτοχος μεταπτυχιακού
- Κάτοχος διδακτορικού

4.Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Παντρεμένος/η
- Διαζευγμένος/η
- Σε διάσταση
- Χήρος/α

5.Χρόνια προϋπηρεσίας

- 1-4 έτη
- 5-9 έτη
- 10-15 έτη
- 16-20 έτη
- 21 και άνω έτη

6.Στο σχολείο που εργάζεστε έχετε γίνει μάρτυρας φαινομένου σχολικού εκφοβισμού;

- Ναι
- Όχι

7.Στο σχολείο που εργάζεστε υπάρχουν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (ακόμα κι αν δεν έχετε γίνει μάρτυρας κάποιου φαινομένου);

- Ναι πολλές φορές
- Ναι λίγες φορές
- Μέτριες φορές
- Σπάνια
- Όχι ποτέ

8. Πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού;

- Ναι
- Όχι
- Ίσως
- Δεν ξέρω

9. Στον παρακάτω πίνακα σημειώστε X στην απάντηση που επιθυμείτε (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Πιστεύετε ότι αποτελεί/αποτελούν φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού....	1	2	3	4	5
Η σωματική βία					
Η λεκτική βία					
Η ψυχολογική βία					
Η διάδοση φημών					
Ο εξευτελισμός/η κοροϊδία					
Η ζημία προσωπικών αντικειμένων					
Η περιθωριοποίηση					
Τα ντροπιαστικά σχόλια					
Οι προσβολές					
Οι απειλές					
Σεξουαλική παρενόχληση					

10. Σε τι ποσοστό πιστεύετε ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;

- 0-20%
- 21-40%
- 41-60%
- 61-80%
- 81-100%

11. Πιστεύετε ότι για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ευθύνεται το θύμα;

- Ναι
- Όχι
- Ίσως
- Κάποιες φορές

12. Για ποιον/ποιους λόγο/λόγους πιστεύετε ότι υπάρχουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Έλλειψη αυτοπειθαρχίας
- Οι θύτες προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή επάνω τους
- Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς
- Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς
- Καταπίεση και άγχος που δημιουργεί το σχολείο
- Στερεότυπα και προκαταλήψεις της κοινωνίας
- Μη επαρκή ψυχολογική υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο

13. Τι πιστεύετε ότι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αποφυγή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Συζήτηση με τους θύτες και τα θύματα
- Ενημέρωση γονέων
- Αυστηρή επιτήρηση
- Επιβολή κυρώσεων στο θύτη
- Συνεργασία με τους συναδέλφους
- Συζήτηση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα στα πλαίσια της τάξης
- Συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη μαθητών
- Βιωματικές ασκήσεις στα πλαίσια της τάξης
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την κατάλληλη αντιμετώπιση του φαινομένου

14. Πιστεύετε ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

- Ναι πολύ
- Ναι αλλά λίγο
- Μέτρια
- Νομίζω όχι
- Σίγουρα όχι

15. Έχετε χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. προκειμένου να πληροφορήσετε-ενημερώσετε τους μαθητές σχετικά με κάποιο κοινωνικό φαινόμενο;

- Ναι
- Όχι