



ΑΝΩΤΑΤΗ
ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ &
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ (Π.Ε.ΣΥ.Π.) ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ
ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: Η
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (BULLYING)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΘΕΟΔΩΡΟΣ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΒΕΝΙΑΝΑΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ
ΜΑΚΡΗ ΜΑΡΙΑΝΘΗ

Ηράκλειο Κρήτης, 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Συμβουλευτική στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον: Η περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)», πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μας εργασίας στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στο Ηράκλειο Κρήτης. Η προσπάθεια αυτή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή και υποστήριξη κάποιων ανθρώπων, τους/τις οποίους/ες θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε προσωπικά.

Αρχικά θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον επιβλέποντα της εργασίας Κο Αντωνίου Θεόδωρο, Επιστημονικό Συνεργάτη και Διδάσκοντα στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στο Ηράκλειο Κρήτης, για τον πολύτιμο χρόνο που μας αφιέρωσε και, κυρίως, για την αμέριστη και πολύτιμη καθοδήγηση, υποστήριξη και παρατηρήσεις που μας προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον Επίκουρο Καθηγητή Κο Φραγκούλη Ιωσήφ, Διευθυντή του Παραρτήματος της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Κρήτης, καθώς η συμβολή του υπήρξε σημαντική σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής μας στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

Ιδιαίτερα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους Διευθυντές και τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, που αποδέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα, συνεισφέροντας σημαντικά με τις πληροφορίες που μας παρείχαν στην ολοκλήρωση του παρόν πονήματος.

Τέλος, εγκάρδιες ευχαριστίες θα θέλαμε να απευθύνουμε στις οικογένειες μας για την υπομονή και την αμέριστη κατανόηση και συμπαράσταση που μας προσφέρουν υποστηρίζοντας κάθε μας προσπάθεια. Τους ευχαριστούμε όλους πολύ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	1
Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

Κεφάλαιο 1 ^ο : Επιθετικότητα και σχολικός εκφοβισμός	10
1.1.Εννοιολογικός προσδιορισμός της επιθετικότητας.....	10
1.2. Μορφές επιθετικότητας	11
1.3. Αποσαφήνιση του όρου σχολικός εκφοβισμός.....	12
Κεφάλαιο 2 ^ο : Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	14
2.1. Μορφές του σχολικού εκφοβισμού	14
2.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού.....	17
2.2.1. Ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά παιδιών	17
2.2.2. Οικογενειακό περιβάλλον	18
2.2.3. Ομάδα συνομηλίκων.....	20
2.3.4. Το περιβάλλον του σχολείου	21
2.3. Τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων.....	22
2.3.1. Τα χαρακτηριστικά των θυτών	22
2.3.2. Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων	24
2.3.3. Τα χαρακτηριστικά των αυτοπτών μαρτύρων	26
2.4. Οι συνέπειες της σχολικής επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού.....	26
Κεφάλαιο 3 ^ο : Συμβουλευτική στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	28
3.1. Πρόληψη εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού	28
3.2. Παρέμβαση σε καταστάσεις εκφοβισμού	30
3.3. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	31
Κεφάλαιο 4 ^ο : Στόχοι – Ερευνητικά Ερωτήματα – Ερευνητικές Υποθέσεις.....	33
4.1. Στόχοι.....	33
4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα – Ερευνητικές Υποθέσεις.....	33

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

Κεφάλαιο 5 ^ο : Μεθοδολογία Έρευνας	35
5.1. Επιλογή μεθοδολογίας	35
5.2. Δειγματοληψία	36

5.2.1. Δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία εκπαιδευτικών.....	37
5.3. Μεθοδολογικό εργαλείο	42
5.3.1 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	43
5.3.2. Διαδικασία ανάπτυξης του ερευνητικού εργαλείου.....	45
5.3.3 Η Εγκυρότητα και η Αξιοπιστία	46
5.3.4. Δεοντολογία	47
Κεφάλαιο 6 ^ο : Αποτελέσματα Έρευνας	49
6.1. Εισαγωγή	49
6.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας	49
6.2.1. Συνολική αποτίμηση αποτελεσμάτων.....	66
Κεφάλαιο 7 ^ο : Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	67
Βιβλιογραφία	73
Παράρτημα	77

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί η διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η ραγδαία εξάπλωση του σχολικού εκφοβισμού και η ισχυροποίηση του στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και οι αρνητικές συνέπειές του σε όλους τους εμπλεκόμενους, φέρουν ως επακόλουθο την περαιτέρω διερεύνησή του φαινομένου, για την πιο ολοκληρωμένη κατανόηση και αντίληψή του, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση καλύτερων και αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων για την πρόληψη και αντιμετώπισή του. Ειδικότερα, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, η εργασία έχει σαν στόχο να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα των μορφών εκδήλωσης του φαινομένου, τα μέρη του σχολείου όπου, συνήθως, λαμβάνει χώρα, τα χαρακτηριστικά των παιδιών – θυτών, τις αιτίες και τους παράγοντες που δύνανται να ενισχύσουν την πρόκληση τέτοιων επιθετικών συμπεριφορών, καθώς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Η εμπειρική έρευνα διεξήχθη με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015, σε δείγμα 84 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας δεν προκύπτει διαφοροποίηση σχετικά με τις αντιλήψεις των δύο φύλων για τους παράγοντες που ενδέχεται να ενισχύσουν την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Οι γενεσιουργοί παράγοντες που δύνανται να συμβάλλουν στην εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού, εντοπίζονται αφενός σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών και αφετέρου σε οικογενειακούς – κοινωνικούς και λοιπούς παράγοντες. Ως προς το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν ορισμένες πτυχές της συμβουλευτικής στην παρέμβασή τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού, δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, παρά μόνο όσον αφορά στη διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης σε θύτες και θύματα. Ο τόπος σχολείου, τέλος, δεν φάνηκε να αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των τρόπων παρέμβασης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: σχολικός εκφοβισμός, διαχείριση κρίσεων, συμβουλευτική, παρέμβαση, σχολικό περιβάλλον.

ABSTRACT

This paper attempts to study crisis management in the school environment, especially focused on the phenomenon of bullying. The rapid spread of bullying and its enforcement inside school environment, as long as its negative consequences to every part involved, make necessary a further examination of this phenomenon, in order to achieve a complete understanding of its perception and therefore more effective interventions for its prevention and tackling. In particular, through empirical research, this paper attempts to demonstrate teachers' views regarding the frequency of bullying options, school places where, usually, take place, characteristics of bully children, causes and factors that may provoke such kind of aggressive behavior, as long as management strategies usually chosen by teachers. The empirical research was conducted involving the use of quantitative method throughout the academic year 2014-2015, on a sample of 84 primary school teachers in the city of Heraklion, Crete. The findings of the survey show no particular differentiation among the views of both male and female sexes about the factors that may provoke incidents of bullying. The factors that may contribute to bullying incidents are found in specific characteristics of the children on the one hand and in family – social and other factors on the other hand. Regarding to the extent that teachers include specific aspects of counseling in their intervention, in order to manage bullying incidents, no gender differentiation was shown, except in the aspect of teaching decision making both to bully children and victims. Finally, the area of the school (urban or countryside school), did not appear to constitute a factor of differentiation among the interventions that teachers choose in order to manage bullying crisis.

KEYWORDS: bullying, crisis management, counseling, intervention, school environment.

Εισαγωγή

Η βία, σύμφωνα με τους ερευνητές, ξεκινάει πριν από 4.000 χρόνια, μαζί το πατριαρχικό εξουσιαστικό σύστημα, όπου η τιμωρία, η βία και οι απειλές αποτελούσαν μέσα επιβολής του ισχυρού πατριάρχη προς τους κατώτερους του. Για πολλούς αιώνες η βία ήταν ταμπού, κανείς δεν μιλούσε γι' αυτή, κανείς δεν παραδεχόταν ότι υπήρχε και κανείς δεν έκανε κάτι για να την αποτρέψει (Roy, 1977, στο Χατζηφωτίου, 2005:13).

Τις τελευταίες δεκαετίες καταγράφεται ένα εύρος κρίσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα σχολεία και έχουν επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική τους υγεία. Οι κρίσεις κατά την παιδική και εφηβική ηλικία επηρεάζουν με πολλούς τρόπους τη ζωή του ατόμου. Τα συμπτώματα της κρίσης διαταράσσουν το συναίσθημα, τη συμπεριφορά, την υγεία και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Σε μία τέτοια περίπτωση οι ανάγκες των παιδιών είναι πολλαπλές και το σχολείο, συνεπώς, είναι αναγκαίο να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τέτοιου είδους καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2004:277).

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2004: 280), οι συνθήκες που επικρατούν στα σχολικά περιβάλλοντα έχουν μεταβληθεί δραματικά τις τελευταίες δεκαετίες καθώς αποτελούν απόρροια των κοινωνικών αλλαγών. «Η σύγκριση των παραπτωμάτων κατά τη δεκαετία του 1940 και της δεκαετίας του 1980: από το μάσημα της τσίχλας, το τρέξιμο στους διαδρόμους, το ακατάλληλο ντύσιμο και το θόρυβο στην τάξη έφτασαν να αντιμετωπίζουν καταστάσεις όπως χρήση ουσιών, βανδαλισμό, σύγκρουση συμμοριών και εκφοβισμό μαθητών από άλλους».

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι σε άνοδο. Οι συμπεριφορές και συνήθειες των ενηλίκων μπορεί να επιδεινώσουν ή να περιορίσουν την επιθετικότητα των μαθητών προς τους συμμαθητές τους. Ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών είναι ένα πολύ παλιό και γνωστό φαινόμενο. Παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν πρόσφατα με το πρόβλημα, οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν συστηματικά τον εκφοβισμό τη δεκαετία του 1970 (Olweus, 1973 & 1978, στο Μπογιατζόγλου, Βίλλη, & Γαλάνη, 2012) και επικεντρώθηκαν κυρίως στα σχολεία της Σκανδιναβίας. Στη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όμως, οι μελέτες για τον εκφοβισμό μεταξύ των

μαθητών άρχισαν να προσελκύουν περισσότερη προσοχή και σε άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένων των ΗΠΑ.

Στην Ευρώπη, η σχολική βία θεωρείται ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο πρόβλημα, που αντανακλά τη βία της ευρύτερης κοινωνίας. Σε αντίθεση με τις ΗΠΑ, η σχολική βία δεν αντιμετωπίζεται με αυστηρά κατασταλτικά μέσα, άλλα προσεγγίζεται με βάση τα πορίσματα, που προέρχονται από το χώρο της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της συμβουλευτικής και της παιδαγωγικής. Σε μια πρόσφατη έρευνα που έλαβε χώρα σε διεθνή επίπεδο, σε 40 χώρες, η Ελλάδα έρχεται τρίτη σε ποσοστό των μαθητών που εμπλέκονται με κάποιον τρόπο. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι είναι ένα φαινόμενο που πλήττει 1 στους 3 έφηβους – παιδιά στην χώρα μας (Craig et al., 2009, στο Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012:15).

Συμπεριφορά με εκφοβισμό χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά κατά την οποία συνυπάρχουν δύο βασικά στοιχεία, πρώτον η πρόθεση, δηλαδή το άτομο να κάνει κάτι σκόπιμα και δεύτερον αυτή η συμπεριφορά του να προκαλεί αρνητικές συνέπειες στο άλλο άτομο (Τρίγκα - Μερτίκα, 2011:11). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνεται με διάφορες μορφές οι οποίες ποικίλουν ως προς την ένταση και τη σοβαρότητά τους (Πολυχρονοπούλου, 1995, στο Τρίγκα - Μερτίκα, 2011:12).

Οι μορφές αυτές μπορεί να είναι η σωματική, η λεκτική, η ψυχολογική, ενώ τα τελευταία χρόνια κάνει αισθητή την παρουσία της και η μορφή της ηλεκτρονικής βίας (cyber bullying). Ως εκφοβισμός ορίζεται η κατάσταση στην οποία ένα άτομο εκτίθεται επανειλημμένα και για κάποιο χρονικό διάστημα σε αρνητικές συμπεριφορές άλλου ατόμου (Olweus, 1995, στο Τρίγκα - Μερτίκα, 2011:12). Οι θύτες και τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να είναι παιδιά διαφόρων ηλικιών και των δύο φύλων, ενώ οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου ποικίλουν.

Η ραγδαία εξάπλωση του σχολικού εκφοβισμού και η ισχυροποίηση του στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και οι αρνητικές συνέπειές του σε όλους τους εμπλεκόμενους, φέρουν ως επακόλουθο την περαιτέρω διερεύνησή του φαινομένου, για πιο ολοκληρωμένη κατανόηση και αντίληψή του με σκοπό να υπάρξουν καλύτερες και αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπισή του.

Η διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό, όπου γίνεται επισκόπηση της βιβλιογραφίας και στο μεθοδολογικό μέρος, όπου παρουσιάζονται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εν παρούσα έρευνα. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός και η αποσαφήνιση του όρου επιθετικότητα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές μορφές επιθετικότητας, συμπεριλαμβανομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται να μελετηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού βάσει των μορφών που εμφανίζεται και των παραγόντων που ενδέχεται να ενισχύουν την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Κατόπιν γίνεται αναφορά στους γενεσιουργούς παράγοντες του φαινομένου, όπως δημογραφικά – κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών, καθώς και στην επίδραση οικογενειακών, κοινωνικών κ.λπ. παραγόντων. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών σε περιστατικά εκφοβισμού και οι συνέπειες που μπορεί να έχει η μορφή αυτή επιθετικότητας στη ζωή των παιδιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σημασία ένταξης της συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων, μέσω της πρόληψης και των τρόπων παρέμβασης για την αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών στο σχολικό περιβάλλον .

Στο τέταρτο κεφάλαιο, τέλος, του θεωρητικού μέρους γίνεται παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο και στη συνέχεια η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων, βάσει των οποίων θα διεξαχθεί η παρούσα έρευνα.

Στο δεύτερο μέρος και, κατά συνέπεια, πέμπτο κεφάλαιο καταγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία. Έπεται η παρουσίαση και ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα της έρευνας και ο τρόπος επιλογής της δειγματοληψίας, καθώς και η μέθοδος συλλογής των δεδομένων. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων και ο τρόπος ανάλυσής τους μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Στο τελευταίο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα, όπως προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα και παράλληλα θα ακολουθήσει συζήτηση αυτών, προκειμένου να εξακριβωθεί η σύνδεσή τους με τα όσα παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους

περιορισμούς της έρευνας, καθώς και με τη διατύπωση προτάσεων, βάσει των ευρημάτων αυτής, για την επέκταση του ερευνητικού πεδίου.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

Κεφάλαιο 1ο : Επιθετικότητα και σχολικός εκφοβισμός

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της επιθετικότητας

Η επιθετικότητα είναι πολυδιάστατη έννοια και ένα πολύ συχνό φαινόμενο, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένο μέρος της φύσης του ανθρώπου και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους. Η επιθετικότητα μπορεί να ερμηνευτεί ως σκόπιμη πρόκληση βλάβης κάποιας μορφής σε άλλα άτομα όπως η σωματική βλάβη, η ψυχολογική και η υλική βλάβη (Baron & Byne, 1994, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:17).

Εκτός από τα παραπάνω, στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι για την επιθετικότητα όπως είναι η βία, η σύγκρουση, η αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση. Στην καθημερινή γλώσσα ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως «επιθετικό» όταν ο συνηθισμένος τρόπος αντίδρασης προς τους άλλους είναι βίαιος και καταστροφικός (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:17 & 19).

Εντούτοις, η βία σύμφωνα με την ετυμολογική της σημασία, παραπέμπει στην έννοια της κατάχρησης της εξουσίας, δηλαδή σε μία έννοια εξαναγκασμού. Η λέξη «βιαιοπραγώ» εκφράζει την έννοια της εξουσίας, που δηλώνει την ασύμμετρη σχέση στις διαπροσωπικές συναλλαγές (Selosse, 1998:19).

Η συχνή εκδήλωση αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς από παιδιά όλο και μικρότερης ηλικίας είναι ένα εξαιρετικά ανησυχητικό φαινόμενο. Οι σοβαρές και επίμονες αυτές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς περιγράφονται στην ψυχοπαθολογία με τον όρο «Διαταραχή διαγωγής». Ωστόσο, αυτός ο όρος καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μορφών συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:136).

Ορισμένοι ερευνητές, σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006:136), αναρωτιούνται αν η διαταραχή διαγωγής αποτελεί μία μορφή παθολογικής συμπεριφοράς ή πρόκειται για λειτουργική αντίδραση σε περιβάλλοντα που προκαλούν την επιθετικότητα. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας.

Ο Frick και οι συνεργάτες του (1993, στο Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006:140), προσπαθώντας να κατηγοριοποιήσουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών πραγματοποίησαν μία μετα-ανάλυση δεδομένων από 60 έρευνες οι οποίες

συμπεριελάμβαναν πάνω από 28.000 παιδιά. Με αυτό τον τρόπο η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να αναλυθεί με βάση δύο διαστάσεις. Η πρώτη διακρίνεται μεταξύ καταστροφικής και μη καταστροφικής επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ η δεύτερη διακρίνεται μεταξύ φανεράς και συγκαλυμμένης επιθετικής συμπεριφοράς.

Ειδικότερα με βάση αυτές τις δύο διαστάσεις, οι ερευνητές διέκριναν τέσσερις κατηγορίες παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτά είναι:

- Παιδιά με φανερά μη καταστροφική επιθετική συμπεριφορά (όπως το πείσμα, η αντιδραστικότητα, οι λεκτικοί διαπληκτισμοί)
- Παιδιά με φανερά καταστροφική συμπεριφορά (όπως η άσκηση σωματικής βίας)
- Παιδιά με συγκαλυμμένη καταστροφική συμπεριφορά (όπως είναι οι κλοπές και τα ψέματα)
- Παιδιά με συγκαλυμμένη μη καταστροφική συμπεριφορά (όπως χρήση ουσιών και μικροαπάτες)

Τα παιδιά που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία είναι τα παιδιά τα οποία συνήθως αναφέρεται η διάγνωση της εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής, ενώ τα παιδιά που ανήκουν στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες αναφέρεται η διάγνωση της διαταραχής διαγωγής.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιθετικότητα είναι ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα στην παιδική ηλικία και από τους πιο συχνούς λόγους που παραπέμπουν τα παιδιά σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα.

1.2. Μορφές επιθετικότητας

Σύμφωνα με τον Ζάχαρη (2003, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:19), η επιθετικότητα διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες. Αυτές είναι:

- Η παρορμητική επιθετικότητα, η οποία δεν έχει συγκεκριμένο στόχο και σκοπιμότητα από τη μεριά του δράστη να βλάψει το θύμα και έχει σύντομη διάρκεια.
- Η εχθρική επιθετικότητα, η οποία έχει ως στόχο ο δράστης να βλάψει το θύμα παρ' όλα αυτά είναι δυνατόν να μην έχει εχθρικούς σκοπούς, αλλά την αποκατάσταση του αυτοσυναισθήματος το οποίο πληγώνεται από κάποια πρόκληση.

- Η συντελεστική επιθετικότητα, η οποία δεν έχει επιθετικούς στόχους παρ' όλο που το θύμα βλάπτεται. Τις περισσότερες φορές αποτελεί μέσο για την επιτυχία κάποιου σκοπού.

Είναι γεγονός ότι το κοινό όλων των επιθετικών μορφών συμπεριφοράς είναι ότι προκαλούν ζημιά ή πόνο στο θύμα.

1.3. Αποσαφήνιση του όρου «Σχολικός Εκφοβισμός» (bullying)

Το «bullying» είναι μία αγγλική λέξη, η οποία προέρχεται από τη λέξη bully και αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία έννοια που είναι δύσκολο να μεταφραστεί επακριβώς στα ελληνικά. Σύμφωνα με το OXFORD ENGLISH – GREEK DICTIONARY η λέξη «bully» μεταφράζεται ως «νταής», «φωνακλάς», «τύραννος» όταν χρησιμοποιείται ως ουσιαστικό, ενώ ως ρήμα μεταφράζεται «απειλώ», «εκφοβίζω», «εξαναγκάζω». Η χρήση της έννοιας bullying στα ελληνικά συναντάται ως σχολικός εκφοβισμός, ωστόσο, επικρατεί κυρίως ο αγγλικός όρος.

Το bullying είναι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα στα πολυσύχναστα περιβάλλοντα για παιδιά και εφήβους με διεθνή εξάπλωση (Kashahu, 2014: 471). Αναντίρρητα τα άτομα που δέχονται μία τέτοιου είδους συμπεριφορά βιώνουν μία σοβαρή κρίση στην ψυχολογία τους. Σύμφωνα με τη Βεργέτη (2009:27-28) «κρίση ορίζεται η ανατροπή μίας σταθερής κατάστασης, η οποία συνδέεται με ένα απειλητικό γεγονός ή μία σειρά από ανυπόφορα γεγονότα που υπερβαίνουν τις δυνάμεις που διαθέτει το άτομο ώστε να τα αντιμετωπίσει».

Ωστόσο ο Roberts (2000:13, στο Βεργέτη, 2009:30) αναφέρει τα στάδια αντίδρασης του ατόμου σε κρίση που προσδιόρισε ο Carlan, τα οποία κατέγραψε: α) εμφάνιση της έντασης, β) αυξημένη ένταση και δυσλειτουργία, γ) υπερβολική ένταση κατά την οποία το άτομο ενδεχομένως να περιπέσει σε κατάθλιψη και, δ) το άτομο μπορεί να βιώσει ψυχική διάλυση ή ψυχική διαταραχή ή να λύσει εν μέρει την κρίση με τη χρήση νέων μεθόδων αντιμετώπισης.

Το bullying είναι διαδεδομένο στο σχολικό, φιλικό αλλά και οικογενειακό περιβάλλον και έτσι μπορεί να εντοπιστεί σε σχολικές αυλές και τάξεις, γειτονιές ακόμη και σε σπίτια. Είναι κάτι που εκδηλώνεται σε όλους τους φορείς κοινωνικοποίησης. Το φαινόμενο αυτό, ξεκινά στα χρόνια του Δημοτικού, κορυφώνεται στα χρόνια του Γυμνασίου και συνεχίζεται στα χρόνια του Λυκείου (Σπυρόπουλος, 2008:328).

Σύμφωνα με διάφορους μελετητές το bullying είναι μια συμπεριφορά που μπορεί να είναι εμφανής ή κρυφή, αποσκοπεί στο να προκαλεί βλάβη, ταπείνωση και πόνο στο θύμα και ικανοποίηση στο θύτη. Βέβαια, η σχέση μεταξύ θύματος και θύτη χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία δύναμης. Αυτό σημαίνει ότι η διαφορά δύναμης μεταξύ θύματος και θύτη είναι τέτοια, ώστε το θύμα να αδυνατεί να αμυνθεί και να αντιδράσει (Olweus, 1993, στο Kashahu, 2014: 472). Κατά τις παραβατικές πράξεις ο πιο δυνατός ανήλικος ή η πιο δυνατή ομάδα ανηλίκων επιτίθεται ή προσβάλλει τον λιγότερο δυνατό ανήλικο ή τη λιγότερο δυνατή ομάδα ανηλίκων (Σπυρόπουλος, 2008:327).

Επιπλέον εκτός από τον όρο εκφοβισμό υπάρχει και ο όρος θυματοποίηση που τον αποδίδουμε με τον αγγλικό όρο «victimization» που είναι αποτέλεσμα του εκφοβισμού (Κυριόπουλος & Παππά, 2008, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:41). Με άλλα λόγια ο Olweus (1993, στο Kashahu, 2014: 472), ορίζει τον εκφοβισμό ως «την κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής επιτίθεται επανειλημμένα και για κάποιο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές επιθετικής συμπεριφοράς με σκοπό την πρόκληση ψυχικού ή σωματικού πόνου και τη συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού και εξευτελισμού».

Αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορα σχολεία, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, έχουν επιβεβαιώσει ότι πολλοί μαθητές πέφτουν θύματα καψονιών, παρενοχλήσεων, απειλών, επιθετικών ενεργειών, βίαιων εκφοβισμών και άλλων μορφών τέτοιου είδους συμπεριφορών (Ανδρέου, 2004:227). Είναι γενικά παραδεκτό ότι η βία στο σχολείο είναι μία συλλογική διεργασία, έχει δηλαδή τις ρίζες της στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων στον εκφοβισμό των μελών της (Ανδρέου, 2004:230).

Κεφάλαιο 2ο : Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

2.1. Μορφές του σχολικού εκφοβισμού (bullying)

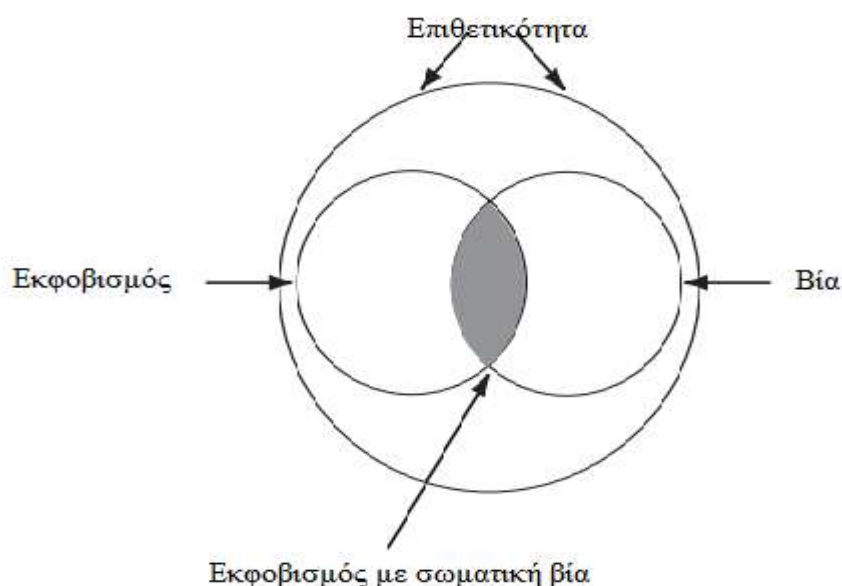
Τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας εμφανίζονται με πολλές μορφές και οι χαρακτηριζόμενες ως επιθετικές συμπεριφορές ποικίλουν. Ο εκφοβισμός μεταξύ μαθητών εμφανίζεται με διάφορες μορφές, τόσο άμεσες, δηλαδή «πρόσωπο με πρόσωπο» - ανοιχτή επίθεση, όσο και έμμεσες, δηλαδή χωρίς αντιπαράθεση (Σπυρόπουλος, 2008:328). Η έμμεση μορφή χαρακτηρίζεται ως ένα είδος κοινωνικού χειρισμού στην οποία ο δράστης παρακινεί άλλα άτομα να επιτεθούν στο θύμα με σκοπό να το βλάψουν χωρίς βέβαια να εμπλακεί προσωπικά στην υπόθεση. Αλλά και πάλι οι απόψεις μεταξύ των ερευνητών δίστανται (Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:352).

Ο Rigby (2007:20) διαχωρίζει τις άμεσες και τις έμμεσες μορφές bullying στον παρακάτω πίνακα:

Κατηγοριοποίηση των μορφών του Σχολικού Εκφοβισμού		
Είδος Εκφοβισμού	Άμεσες Μορφές	Έμμεσες Μορφές
Λεκτικός	▪ Βρισιές ▪ Κοροϊδία ▪ Απειλές ▪ Προσβολές ▪ Ρατσιστικά σχόλια ▪ Ταπεινώσεις	▪ Διάδοση άσχημων ή ψευδών φημών ▪ Ανώνυμα τηλεφωνήματα
Σωματικός	▪ Σπρώξιμο ▪ Χτύπημα ▪ Επιθέσεις ▪ Κλωτσιές ▪ Φτύσιμο	▪ Σκόπιμος αποκλεισμός από την ομάδα ▪ Αρπαγή, καταστροφή ή κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων
Ηλεκτρονικός		▪ Προσβλητικά ή απειλητικά μηνύματα από κινητό ή emails
Ψυχολογικός	▪ Επίμονες ματιές	▪ Επανειλημμένη αποστροφή προσώπου ή βλέμματος ώστε να φανερωθεί ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος

Οι επιστήμονες έχουν αποκαλύψει ότι ο εκφοβισμός είναι μία από τις συνήθεις μορφές βίας που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο και δεν αποτελεί τόσο νέο φαινόμενο στις μέρες μας (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009. Dess & Weir, 2001, στο Kashahu, 2014: 472). Δυστυχώς, αυτή η συμπεριφορά έχει ως χαρακτηριστικό της ένα αυξανόμενο στρες από ψυχολογικής και σωματικής πλευράς, επιτρέποντας μια σειρά από προβλήματα στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιδρούν και συμπεριφέρονται (Olweus, 1993. Schohrn & Niclasen, 2006, στο Kashahu, 2014: 472).

Ο Olweus το 1999 (στο Rigby, 2007:110) δημιούργησε ένα διάγραμμα για να περιγράψει και να διαφοροποιήσει την επιθετικότητα από τη βία και τη σωματική βία. Το παρακάτω διάγραμμα απεικονίζει τη σχέση μεταξύ επιθετικότητας, βίας και σωματικής βίας:



Olweus (1999)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαφορά του εκφοβισμού από το «πείραγμα» είναι ότι το «πείραγμα» συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου στους άλλους, ενώ ο εκφοβισμός εμπλέκει άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Το «πείραγμα» μπορεί να μετατραπεί σε εκφοβισμό πολύ εύκολα, αν συμβαίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα, και το σημαντικότερο, όταν το παιδί αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δεν διέπονται από αστείο και δεν γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού (Olweus, 1993, στο Rigby, 2007).

Σύμφωνα με τη Δρ. Slee (στο Rigby, 2007:27-28), ο απλούστερος τρόπος για να ανακαλύψει κανείς το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον σχολικό εκφοβισμό είναι να τους ζητήσει κάποιος να σχεδιάσουν μια εικόνα για να τονίσει τον εκφοβισμό στο σχολείο τους. Η Δρ. Slee το πραγματοποίησε σε διάφορα σχολεία στην περιοχή Αδελαΐδα το 1990. Μερικά χαρακτηριστικά σχέδια είναι:



Αν κοιτάξει κανείς τα σχέδια το πιο εντυπωσιακό χαρακτηριστικό είναι, στην πραγματικότητα, η ανισότητα στην εξουσία. Θα παρατηρήσει ότι η ανισότητα είναι σε κάθε περίπτωση φυσική, δηλαδή ο θύτης είναι πάντα μεγαλύτερος, καθώς και ότι ενεργεί με επιθετικό τρόπο. Το επίκεντρο εκφοβισμού ήταν κυρίως ένα προς ένα άτομο και τα σχέδια ενός ατόμου να παρενοχλείται από ομάδα είναι ελάχιστα. Και πάλι μπορεί να σημειωθεί ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά που απεικονίζεται στα σχέδια τείνει να είναι φυσική: το χτύπημα, τράβηγμα μαλλιών ή αυτιών, κλωτσιές, κ.λπ. Αλλά και η λεκτική κακοποίηση είναι επίσης παρούσα, άλλοτε ως συνοδευτικό της σωματικής κακοποίησης ενώ μερικές φορές ανεξάρτητη (Rigby, 2007:28).

Τέλος, αυτή η άσκηση δείχνει ότι οι μαθητές στην πραγματικότητα διακρίνουν τον εκφοβισμό με άλλες μορφές σύγκρουσης στο σχολείο. Τα σχέδια των μαθητών για τον εκφοβισμό έτειναν να έχουν σωματική μορφή, ωστόσο, υπήρχαν

αρκετά παραδείγματα λεκτικής ή ψυχολογικής παρενόχλησης για να αποδείξουν ότι ο εκφοβισμός δεν εμφανίζεται αποκλειστικά σωματικά. Αυτό το τελευταίο σημείο αξίζει να τονιστεί, διότι ορισμένες φορές υποστηρίζεται ότι ο όρος «εκφοβισμός» περιορίζεται σε περιστατικά που σχετίζονται μόνο με τη σωματική βία (Rigby, 2007:28).

2.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού

2.2.1. Ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά παιδιών

Έρευνες έχουν δείξει ότι συγκεκριμένα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών μπορεί να συνδεθούν με την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι το φύλο, η ηλικία, η χώρα προέλευσης των παιδιών καθώς και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αλλά και της εξωτερικής εμφάνισης τους (Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:355).

- Το φύλο: σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνών (Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:356. Ανδρέου, 2004:229) τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια εμφανίζονται ως δράστες αλλά και ως θύματα. Τα κορίτσια συνήθως εμπλέκονται σε συμπεριφορές όπως η κοινωνική απόρριψη ή απομόνωση, η διάδοση φημών και γενικότερα με έμμεσες μορφές bullying, οι οποίες είναι δύσκολο όχι μόνο να εντοπιστούν και να καταγραφούν από κάποιο παρατηρητή αλλά και να γίνουν αποδεκτές ως ενέργειες θυματοποίησης από τα ίδια τα παιδιά. Τα αγόρια χρησιμοποιούν άμεσες μορφές bullying όπως είναι η πρόκληση σωματικής βλάβης και απειλές.
- Η ηλικία: συνήθως ο εκφοβισμός συμβαίνει μεταξύ παιδιών του ίδιου τμήματος ή της ίδιας τάξης επομένως αναφερόμαστε σε συνομηλίκους. Σε περιπτώσεις ωστόσο που υπάρχει διαφορά ηλικίας, ο μεγαλύτερος είναι κατά κανόνα ο θύτης. Επίσης παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας συνήθως απευθύνονται περισσότερο με έμμεσες μορφές bullying ενώ παιδιά μικρότερης ηλικίας με άμεσες μορφές κυρίως με σωματική επίθεση. Επιπλέον τα μικρότερα παιδιά θυματοποιούνται συχνότερα σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά και αυτό ίσως οφείλεται ενδεχομένως στην απόκτηση ή τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Αξίζει να τονιστεί ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν ασκούν

bullying, ωστόσο κάποιες συμπεριφορές εμφανίζουν ομοιότητες με αυτό (Finkelhor et al., 2006, στο Rigby, 2008:114. Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:357).

- Η χώρα προέλευσης: δεν φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα επικινδυνότητας για την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε στη χώρα μας η είσοδος των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη προκάλεσε ένταση που ενισχύεται από το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ σε διαφορετική έρευνα η χώρα προέλευσης φαίνεται να αποτελεί αιτία θυματοποίησης.
- Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας: άτομα με χαμηλό δείκτη αυτοπεποίθησης θεωρούν τους εαυτούς τους αποτυχημένους, λιγότερο έξυπνους και όμορφους, κατακλύζονται από αισθήματα κατωτερότητας και εκπέμπουν παθητικότητα η οποία εκλαμβάνεται από τους άλλους ως αδυναμία να αντιδράσουν σε οποιαδήποτε επίθεση και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα θύματα του bullying είναι συνήθως άτομα φοβισμένα και ανασφαλή, ανήμπορα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και είναι απομονωμένα από κοινωνικές και φιλικές σχέσεις και, τέλος, προσκολλημένα στους γονείς οι οποίοι είναι υπερπροστατευτικοί προς το παιδί τους (Νόβα – Καλτσούνη, 2004:258).
- Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά: η υπόθεση ότι παιδιά με κάποιο ιδιαίτερο εξωτερικό χαρακτηριστικό, όπως η παχυσαρκία, το γλωσσικό ιδίωμα, τα γυαλιά μυωπίας, πέφτουν εύκολα θύματα bullying δεν μπόρεσε να αποδειχθεί μέσα από έρευνες, επομένως, παίζει ελάχιστο ρόλο στη θυματοποίησή τους (Νόβα – Καλτσούνη, 2004:257).

2.2.2. Οικογενειακό περιβάλλον

Η οικογένεια είναι ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης, ο οποίος ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού. Η διαμόρφωση του χαρακτήρα και η διαπαιδαγώγηση είναι πολύ σοβαρή αλλά και δύσκολη υπόθεση. Αρχικά μέσα από τη σχέση μητέρας-παιδιού δημιουργείται η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά του. Η στάση που θα ακολουθήσουν οι γονείς στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους έχει άμεση εξάρτηση

με τις αξίες και τις εμπειρίες που έχουν μεγαλώσει οι ίδιοι (Νόβα – Καλτσούνη, 2004:13).

Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:51), ότι καθοριστικό ρόλο παίζει η έλλειψη της παραδοσιακής οικογένειας, ενώ άλλοι αναφέρουν την αποδιοργανωμένη οικογένεια. Με τον όρο αποδιοργανωμένη οικογένεια μπορεί να συμπεριληφθεί το διαζύγιο, η φυσική ή συναισθηματική έλλειψη των γονέων καθώς και η ενδοοικογενειακή βία και η ανεπαρκής επίβλεψη των παιδιών από τους γονείς.

Οι Griffin και Gross (2004, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:357), επισημάνουν τη σπουδαιότητα της συμβολής της οικογένειας στη μάθηση της επιθετικότητας, αναφέροντας ότι η επιθετικότητα διαμορφώνεται μέσα από τη μίμηση. Οι γονείς για το κάθε παιδί είναι πρότυπα, έτσι βλέποντας την αποδοχή της γονικής επιθετικότητας και τη χρήση βίας με σκοπό την επιβολή της πειθαρχίας, τα παιδιά αναπτύσσουν επιθετικότητα. Έτσι, αν το παιδί γίνει θύτης, εξαρτάται από την ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων και τον τρόπο διαπαιδαγώγησής του από τους γονείς.

Σύμφωνα με τους Eisenberg και Aalasma (2005, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:357), η έλλειψη γονικής ζεστασίας και οικογενειακής συνοχής, η παραμέληση του παιδιού και η ύπαρξη συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας σχετίζονται με το bullying. Όπως ισχυρίζεται η Stassen Berger (στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:358), τα παιδιά που ασκούν bullying έχουν ανατραφεί με επιθετικές πρακτικές, αντιφατικές τεχνικές πειθαρχίας και έλλειψη ειρηνικής διευθέτησης των διαφορών των μελών της οικογένειας. Για τους παραπάνω λόγους, αν οι γονείς επιθυμούν η πειθαρχία να αποφέρει θετικά αποτελέσματα είναι αναγκαίο να βασίζεται κατά κύριο λόγο στην αμοιβαία αγάπη και στον αμοιβαίο σεβασμό. Ιδιαίτερα με τα παιδιά, η πειθαρχία χρειάζεται να είναι σταθερή και συνεπής και να συνοδεύεται από ανάλογη καθοδήγηση (Herbert, 1999:282).

Ωστόσο, οι θύτες δίνουν έμφαση στη μικρή συνοχή της οικογένειάς τους, η οποία προσδιορίζεται από μία ανισορροπία δύναμης μεταξύ μητέρας και πατέρα. Η οικογένεια δεν ενθαρρύνει την αυτονομία των παιδιών, υιοθετεί κανόνες που ενισχύουν την επιθετικότητα με περισσότερη τιμωρία και οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τις ανάγκες και τα προβλήματα των υπόλοιπων μελών (Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2002, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:358).

Είναι αλήθεια ότι οι οικογένειες που αποδέχονται την επιθετικότητα ως αποτελεσματικό και χρήσιμο μέσο επίλυσης προβλημάτων, είναι βέβαιο ότι θα περάσουν στα παιδιά τους το μήνυμα ότι η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός είναι χρήσιμος (Eisenberg & Aalasma, 2005, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:357).

2.2.3. Ομάδα των συνομηλίκων

Οι Hogg & Vaughan (1998, στο Κοκκινάκη, 2006:169) υποστηρίζουν ότι μία ομάδα είναι «κοινωνική» όταν τα μέλη της αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έχουν επίγνωση ότι ανήκουν στην ομάδα, έχουν κοινούς στόχους οι οποίοι αφορούν την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της ομάδας, ρυθμίζεται από κανόνες οι οποίες αποσκοπούν στο συντονισμό της συμπεριφοράς των μελών και, τέλος, τα μέλη αλληλοεπηρεάζονται και η συμπεριφορά κάθε μέλους έχει συνέπεια στα υπόλοιπα μέλη.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα παιδιά αναζητούν και επιδιώκουν να ενταχθούν σε ομάδα συνομηλίκων τους. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, δηλαδή μαθαίνουν να αναπτύσσουν κοινωνικές επαφές και να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα. Πράγματι, η ένταξη και η αποδοχή από την ομάδα είναι κάτι το οποίο κάνει το παιδί να αισθανθεί όμορφα, ασφάλεια και ικανοποίηση, αντίθετα όμως η απόρριψη από την ομάδα προκαλεί στο παιδί άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Berndt, 1996, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:360).

Οποσδήποτε η ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο. Με άλλα λόγια, οι συνομήλικοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά την επίδοση των φίλων τους στο σχολείο και την προσαρμογή τους σε αυτό, αλλά από την άλλη μεριά είναι υπεύθυνοι και για προβλήματα στη συμπεριφορά τους (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:77).

Οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων απέναντι στα μέλη της δικής του ομάδας αλλά και σε μέλη άλλων ομάδων, πηγάζουν από την επιθυμία να ανήκουν σε μία ομάδα. Η ένταξη σε μία κοινωνική ομάδα προσδίδει αυτόματα μία συγκεκριμένη ταυτότητα η οποία προσδιορίζει τα μέλη της αλλά και τις συμπεριφορές τους (Gini, 2006, Ojaja & Nesdale, 2004, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:360-361). Σε έρευνες για τον σχολικό

εκφοβισμό επισημαίνεται η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων στην άσκηση βίας και στην ιεράρχηση των φίλων (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:51).

Η βία στο σχολείο είναι μία συλλογική διεργασία και έχει τις ρίζες της στον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα των συνομηλίκων στη θυματοποίηση των μελών της. Η εκτόνωση της επιθετικότητας σε αυτούς που είναι εκτός της νόρμας της ομάδας βοηθά στη σύσφιξη των δεσμών μέσα στην ομάδα (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:52-53).

2.2.4. Το περιβάλλον του σχολείου

Σύμφωνα με τη Νόβα – Καλτσούνη, (2004:253-254) το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης και ο ρόλος του στο θέμα της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών και ειδικότερα στο χώρο του σχολείου έχει ιδιαίτερη σημασία. Δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων για το αν το ίδιο το σχολείο συμβάλλει στην εκδήλωση της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών ή αν στο σχολείο δίνεται η δυνατότητα σε παιδιά που κουβαλούν προβλήματα από την οικογένειά τους να εκφράζονται με αυτόν τον τρόπο.

Ο Bourdieu (Νόβα – Καλτσούνη, 2004:254), αναφέρει ότι τα παιδιά μεταφέρουν εσωτερικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα στην οικογένειά τους. Αυτό έχει ως επακόλουθο να γίνονται αισθητά και στο δεύτερο σημαντικό θεσμό κοινωνικοποίησης, στο σχολείο. Έτσι, τα παιδιά δυσλειτουργικών οικογενειών μεταφέρουν το οικογενειακό κλίμα στο σχολείο, νιώθουν ανασφάλεια και ένταση και επομένως η βίαιη συμπεριφορά είναι μία προσπάθεια αποφόρτισης από αυτό που κουβαλούν.

Ακόμη το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητή μέσα στην τάξη, το χαμηλό επίπεδο απόδοσης στα μαθήματα, η αδιαφορία και η μη τήρηση των κανόνων μες την τάξη μπορούν να αποτελέσουν κάποιους ακόμη παράγοντες για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:53).

Κάποιες φορές η κατάσταση στο σχολικό χώρο μπορεί να είναι περισσότερο περίπλοκη απ' όσο μπορεί να φανταστεί κανείς, δημιουργώντας κλίμα φόβου μεταξύ των μαθητών (Σπυρόπουλος, 2008:331). Τα τελευταία χρόνια το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί πόλος έλξης μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και χώρος εκτόνωσης διάφορων προσωπικών και κοινωνικών συγκρούσεων. Είναι σημαντικό για το λόγο αυτό το σχολείο να διδάσκει την ειρηνική επίλυση των διαφορών μέσα

από διαδικασίες συναίνεσης και συμφιλίωσης και να μάθουν πώς να ανταπεξέρχονται σε επιθετικές-εκφοβιστικές συμπεριφορές (Μηλιώνη, 2008:377).

Πολλοί είναι εκείνοι που συμφωνούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος είναι καθοριστικός. Το θετικό κλίμα στη σχολική τάξη μπορεί να επιτευχθεί με τη θέσπιση κανόνων, τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των κανόνων, τη συνεχή αναφορά στους κανόνες, τις σταθερές επιβραβεύσεις, τη χρήση χιούμορ, την προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων, τη γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών, την επαρκή πληροφόρηση των προβλημάτων του παιδιού στην οικογένεια και τη σταθερή επαφή με τους γονείς (Charles, 1999, στο Μακρή – Μπότσαρη, 2007:185-186). Γενικότερα θεωρείται σημαντικό να υπάρχει ένα κλίμα ισότιμης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όπου θα μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους, τους προβληματισμούς τους τόσο για τα θέματα διδασκαλίας όσο και για τα προβλήματα της κοινωνίας και της καθημερινότητας (Χρυσafίδης, 1997, στο (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:89)

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, είναι εξαιρετικά δύσκολο να μην προκύψουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός και οι υπεύθυνοι της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα ώστε να περιορίσουν και να εξαλείψουν τις περιπτώσεις αυτές (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:77).

2.3. Τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων

Πολλές μελέτες και έρευνες επιδιώκοντας να διερευνήσουν περαιτέρω το φαινόμενο του εκφοβισμού έχουν αναφερθεί σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, σωματικά χαρακτηριστικά, τα συναισθήματα των θυτών, των θυμάτων αλλά και εκείνων που παρευρίσκονται σε τέτοια περιστατικά.

2.3.1. Τα χαρακτηριστικά των θυτών

Μαθητές που εμπλέκονται ως δράστες με συμπεριφορές εκφοβισμού, αποκαλούνται θύτες και περιγράφονται ως άτομα που έχουν την ανάγκη να νιώθουν δυνατοί. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των δραστών είναι ότι ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν την εξουσία (Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012:17). Παίρνουν ικανοποίηση με το να κακομεταχειρίζονται τους άλλους και να τους προκαλούν πόνο χωρίς να

λυπούνται για τα θύματά τους, ωστόσο, συνήθως υπερασπίζονται τη συμπεριφορά τους αυτή με το επιχείρημα ότι οι άλλοι τους προκάλεσαν (Σπυρόπουλος, 2008:329. Νόβα-Καλτσούνη, 2004:256).

Οι θύτες χαρακτηρίζονται συχνά ανυπάκουοι, προκλητικοί και αντιδραστικοί προς τους ενήλικες και τείνουν να παραβαίνουν τους σχολικούς κανόνες. Επίσης μελέτες έχουν δείξει ότι οι θύτες προέρχονται από οικογένειες όπου οι γονείς συμπεριφέρονται με βία -κυρίως σωματική τιμωρία- ως παιδαγωγική μέθοδος (Σπυρόπουλος, 2008:330. Νόβα-Καλτσούνη, 2004:256). Παρατηρείται, επίσης, ότι η συμπεριφορά τους απέναντι στα θύματα έχει παντελή έλλειψη συναισθηματισμού (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:257).

Σύμφωνα με τους Griffin & Gross (2004, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:353) οι θύτες μπορεί να αποδειχτούν πεπειραμένοι στην αναγνώριση θυμάτων, τα οποία είτε δεν θα αντισταθούν είτε θα αντισταθούν αναποτελεσματικά, χαρακτηριστικό που τους καθιστά επιθυμητούς στόχους. Ακόμη χαρακτηρίζονται από ελάχιστη ικανότητα ενσυναίσθησης κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, συναισθήματα δυστυχίας και δυσαρέσκειας με το σχολείο. Ωστόσο η Stassen Berger (2006, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:353) υποστηρίζει ότι τα άτομα αυτά αισθάνονται παντοδύναμα και όχι ανασφάλεια.

Ο εκφοβισμός συμβάλλει στην εμφάνιση μελλοντικών ψυχιατρικών συμπτωμάτων. Τα παιδιά που είχαν εμπλακεί σε εκφοβισμό στην πρώιμη σχολική ηλικία και στη πρώιμη εφηβεία και ιδιαίτερα αυτά που υπήρξαν και θύτες και θύματα, εμφανίζουν περισσότερα ψυχιατρικά συμπτώματα στην ηλικία των 15 ετών (Kumpulainen, & Rasanen, 2000, στο Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012:16-17).

Μάλιστα έχει βρεθεί ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού εμφανίζουν κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό στην πρώιμη εφηβεία, νιώθουν περισσότερη μοναξιά, αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένα και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κάνουν φίλίες με τους συμμαθητές τους (Kumpulainen, & Rasanen, 2000, στο Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012:17) Οι θύτες ωστόσο εμφανίζουν μεγαλύτερη ευκολία στο να κάνουν φίλους όταν βρίσκονται στο δημοτικό όταν όμως, φτάσουν στο γυμνάσιο εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως, κατανάλωση οινόπνευματος και κάπνισμα, ενώ, ιδιαίτερα στο

λύκειο αισθάνονται και αυτοί σε έντονο βαθμό μοναξιά (Nansel, Overpeck and Pilla, 2001, στο Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012:17) .

Έρευνα του National Institute of Child Health and Human Development (στο Σπυρόπουλος, 2008:331) έδειξε ότι θύματα και θύτες αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα όπως μοναξιά, δυσκολία στο να κάνουν φίλους, μαθησιακές δυσκολίες ή αποτυχία στο σχολείο. Ακόμη το bullying συνδέεται και με άλλες μορφές αντικοινωνικής ή παραβατικής συμπεριφοράς όπως βανδαλισμούς, κλοπές και χρήση ουσιών. Ακόμη σε έρευνα ο Glew και συνεργάτες του βρήκαν πως τα θύματα και οι θύτες νιώθουν μεγάλη ανασφάλεια στο σχολείο τους, αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στο χώρο αυτό, ενώ τόσο τα θύματα όσο και οι δράστες νιώθουν τον περισσότερο καιρό θλιμμένοι (Glew et al., 2005, στο Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012:16). Ωστόσο η Stassen Berger (2006, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:353), όσον αφορά τους θύτες, υποστηρίζει ότι τα άτομα αυτά αισθάνονται παντοδύναμα και όχι ανασφάλεια.

Αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι οι θύτες διατηρούν αυτή τους τη συμπεριφορά και στην ενήλικη ζωή τους και έχουν μεγάλη δυσκολία στο να αναπτύξουν και να διατηρήσουν εποικοδομητικές σχέσεις και ομαλή κοινωνική ζωή (Σπυρόπουλος, 2008:331).

2.3.2. Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων

Τα θύματα από την άλλη μεριά είναι άτομα ήσυχα, ευαίσθητα, αγχώδη, ανασφαλής και εκπέμπουν μία παθητικότητα η οποία εκλαμβάνεται από τους άλλους ως αδυναμία να αντιδράσουν σε κάποια επίθεση. Σπάνια θα αντιδράσουν και θα ανταποδώσουν τη βία, είναι συχνά κοινωνικά απομονωμένα και προσκολλημένα στους γονείς τους, οι οποίοι συνήθως είναι υπερπροστατευτικοί. Ακόμη είτε είναι μικρότεροι σε ηλικία είτε σωματικά αδύναμοι και υπολείπονται από τους συνομηλίκους τους (Σπυρόπουλος, 2008:330. Νόβα-Καλτσούνη, 2004:258).

Επίσης, διαθέτουν ως χαρακτηριστικά τους τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την έλλειψη φίλων και κατ' επέκταση τη συναισθηματική υποστήριξη αλλά και διαταραχές άγχους και κατάθλιψης (Carney & Merrell, 2001, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:354). Επιπλέον, μπορεί να είναι παθητικά ως προς αυτή την επιθετικότητα, να κλαίνε εύκολα και να είναι ευάλωτα στο άγχος.

- Παιδιά που αυτο-αναγνωρίζονται ως θυματοποιημένα: αυτή η ομάδα θυμάτων αποτελεί δείκτη περισσότερο έντονης και συχνής θυματοποίησης συγκριτικά με τα άτομα εκείνα που δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως θύματα και συχνά δικαιολογούν το γεγονός του εκφοβισμού (Theriot, Dulmus, Sowers & Johnson, 2005, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:354).
- Παιδιά που δεν αυτο-αναγνωρίζονται ως θύματα: αυτή η ομάδα θυμάτων βιώνει παραπάνω από μία συμπεριφορές εκφοβισμού και δεν υιοθετεί την ταυτότητα του θύτη καθώς οι εμπειρίες του εκφοβισμού έχουν διαφορετική ένταση και συχνότητα από τα βιώματα της προηγούμενης ομάδας. Οι φόβοι τους ότι θα εκληφθούν από το σύνολο ως αδύναμοι ή κοινωνικά ανεπιθύμητοι οδηγούν αυτά τα άτομα να κρύβουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται (Theriot, Dulmus, Sowers & Johnson, 2005, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:354).
- Τα επιθετικά θύματα: αυτά τα άτομα είναι μειοψηφία των θυμάτων του bullying, προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις και συμπεριφορές όχι μόνο στους δράστες αλλά και στα υπόλοιπα άτομα. Χαρακτηρίζονται ως παρορμητικά με χαμηλές ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επίλυσης προβλημάτων και παρουσιάζουν ελλείμματα στον αυτοέλεγχο. Χαρακτηρίζονται από διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς καθώς και από προβλήματα προσαρμογής και λειτουργικότητας. Τα συγκεκριμένα άτομα, οι γονείς τους τα χτυπούν και τα τιμωρούν, οι δάσκαλοι τα αντιπαθούν και οι συνομήλικοι τα αποφεύγουν (Stassen Berger, 2006, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:355). Επίσης διακόπτουν συζητήσεις, παρουσιάζουν αδυναμία στην επίδειξη υπομονής και εκδηλώνουν συμπεριφορές που εντάσσονται στο φάσμα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (Greene, 2000, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:355).

Όσον αφορά τα ευρήματα για το φύλο των θυμάτων είναι ανάμεικτα. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι ο αριθμός των αγοριών και κοριτσιών, που πέφτουν θύματα του εκφοβισμού, είναι ίδιος. Άλλοι ισχυρίζονται πως τα αγόρια εκφοβίζονται περισσότερο από τα κορίτσια. Μάλιστα, σε μια έρευνα βρέθηκε πως το 12,5% των αγοριών και το 5,6% των κοριτσιών εκφοβίζονταν συστηματικά. Πολλές, ακόμα

έρευνες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια εκφοβίζονται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τα κορίτσια (Beaty, & Alexeyev, 2008, στο Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012:16).

2.3.3. Τα χαρακτηριστικά των αυτοπτών μαρτύρων

Στην έκβαση του εκφοβισμού τον σημαντικότερο ρόλο τον παίζουν οι παρατηρητές. Οι παρατηρητές αποτελούν ένα ακόμα ρόλο σε περιπτώσεις εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού. Είναι τα άτομα εκείνα που ενώ δεν είναι θύτες ή θύματα, γνωρίζουν πολύ καλά τα περιστατικά εκφοβισμού τα οποία συμβαίνουν, καθώς συμμετέχουν σε αυτά ως αυτόπτες μάρτυρες.

Οι αυτόπτες μάρτυρες παίρνουν διάφορους ρόλους στη δυναμική του εκφοβισμού. Κάποιοι από αυτούς βρίσκονται πολύ κοντά στους δράστες και μαζί με άλλους ενθαρρύνουν τον εκφοβισμό, κάποιοι απλώς προσπαθούν να μην τραβήξουν την προσοχή πάνω τους και έτσι κρατάνε μια πιο ουδέτερη θέση. Παρότι όμως, φαινομενικά είναι ουδέτεροι, δεν εμπλέκονται με τον εκφοβισμό για να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους. Τέλος, κάποιοι επικρίνουν και εναντιώνονται στον εκφοβισμό και έχουν το κουράγιο να παρατήσουν τον παθητικό ρόλο του μάρτυρα, υποστηρίζοντας το θύμα και ζητούν τη βοήθεια των ενηλίκων, τον παρηγορούν και προσπαθούν να εμποδίσουν τον εκφοβισμό. Εκτός από αυτούς που παίρνουν θέση για τον εκφοβισμό, οι υπόλοιποι μάρτυρες αρνούνται τη συμμετοχή και την ευθύνη τους στον εκφοβισμό (Rigby, 2007:65-66).

2.4. Οι συνέπειες της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού

Μερικοί άνθρωποι θεωρούν το σχολικό εκφοβισμό ως ένα ασήμαντο πρόβλημα, είτε επειδή φαίνεται να επηρεάζει λίγους, ή επειδή οι επιπτώσεις του δεν φαίνονται άμεσα. Στην πραγματικότητα, μερικοί πηγαίνουν παραπέρα και ισχυρίζονται ότι ο εκφοβισμός έχει θετικά αποτελέσματα, ότι δηλαδή σκληραίνει τους ανθρώπους, χτίζει το χαρακτήρα τους και τους προετοιμάζει για τον πραγματικό κόσμο. Αυτοί οι ισχυρισμοί μπορούν να ληφθούν ως εκκεντρικοί, ή ότι είναι απόψεις από αδαείς και κουτούς (Rigby, 2007:48). Στην Ελλάδα το θέμα της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών και ειδικότερα του εκφοβισμού στα σχολικά περιβάλλοντα άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές και τους αρμόδιους μόλις την τελευταία δεκαετία (Νόβα – Καλτσούνη, 2004:250).

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν έχουν καμία αμφιβολία ότι ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες στη ζωή των παιδιών που τον υφίστανται. Μάλιστα οι συνέπειες αυτές υπάρχουν σε άμεση εξάρτηση με την ένταση και τη συχνότητα του εκφοβισμού (Τρίγκα - Μερτίκα, 2011:57).

Συνήθως τα παιδιά που δέχονται εκφοβισμό δείχνουν απρόθυμα, διστακτικά και αρνούνται να πάνε σχολείο. Άλλοτε αρνούνται κατηγορηματικά να πάνε σχολείο και άλλοτε παρουσιάζουν συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως εκρήξεις θυμού και επιθετικότητα, ενώ άλλες φορές μπορεί να έχουν ψυχοσωματικές διαταραχές όπως εμετούς, πονοκεφάλους, κοιλόπονους και ενούρηση (Τρίγκα - Μερτίκα, 2011:57). Επιπρόσθετα, τα παιδιά που δέχονται bullying απομονώνονται και νιώθουν μοναξιά, καθώς έχουν ελάχιστους ή και καθόλου φίλους στο σχολείο. Βέβαια, τα άλλα παιδιά αποφεύγουν να κάνουν παρέα μαζί με παιδιά που έχουν δεχτεί bullying, καθώς φοβούνται μήπως έρθει η σειρά τους (Orpinas & Horne, 2003, στο Τρίγκα - Μερτίκα, 2011:57).

Κεφάλαιο 3^ο : Συμβουλευτική στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια ανεπιθύμητη μορφή συμπεριφοράς και ένα πολύπλοκο πρόβλημα που είναι ευρέως διαδεδομένο στα σχολεία και για το οποίο δεν υπάρχει αποτελεσματικά απλή απάντηση. Η λύση στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να φαίνεται στον εκπαιδευτικό, στο γονέα ή στο μαθητή κάτι το απίθανο. Εντούτοις, σημαντικό ρόλο παίζουν οι πρωτοβουλίες από ειδικούς και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν και να βελτιώσουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Rigby, 2007:86 & 126).

Το παιδί ή η οικογένεια του παιδιού που βιώνει μία κρίση στο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός, «θα χρειαστεί στήριξη από διάφορες πηγές μέσα και έξω από το σχολείο. Η συμβουλευτική -εφόσον κριθεί απαραίτητη και εφόσον είναι διαθέσιμη- αποτελεί μία πολύ σημαντική πηγή συστηματικής παροχής στήριξης» (Χατζηχρήστου, 2004:273). Συμβουλευτική είναι η διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο βοηθιέται μέσα από τη συζήτηση να ξεκαθαρίσει σκέψεις και συναισθήματα με στόχο τη βελτίωση και την επίλυση των προβλημάτων του ατόμου από τον ίδιο το άτομο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του ατόμου, για να μπορεί να ανταποκριθεί σε παρόμοια προβλήματα στο μέλλον.

Η παρουσία των παιδιών σε συνεδρίες συμβουλευτικής είναι πολύ σημαντική καθώς ο ειδικός έχει τη δυνατότητα να κάνει άμεσες παρεμβάσεις στο ίδιο το παιδί, όπου κρίνεται αναγκαίο. Επιπλέον ο ειδικός κατά αυτόν τον τρόπο σχηματίζει μία ολοκληρωμένη άποψη και εικόνα για το παιδί. Είναι γενικά παραδεκτό ότι τουλάχιστον στα αρχικά στάδια ο Σύμβουλος δεν μπορεί να καταλάβει τις δυσκολίες του παιδιού και της οικογένειας μόνο από τα λεγόμενα της οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2004:314).

3.1. Πρόληψη εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και ειδικότερα της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού είναι η πρόληψή τους και η προσπάθεια μείωσης της συχνότητάς τους. Σύμφωνα με την Τρίγκα - Μερτίκα, (2011:88) «η πρόληψη αρχίζει με την άμεση και κατάλληλη αντιμετώπιση των κρίσεων με ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης». Τα μοντέλα

πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο προϋποθέτουν υπηρεσίες και προγράμματα για όλο το μαθητικό πληθυσμό και συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές με διάφορα προβλήματα και κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας ακόμη και της κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2004:361).

Συγκεκριμένα τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης στο σχολείο εφαρμόζονται από σχολικούς ψυχολόγους ή από εκπαιδευτικούς και απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και έχουν σκοπό την προαγωγή ψυχικής υγείας, την ενδυνάμωση δεξιοτήτων επικοινωνίας, τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και την καλλιέργεια υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη για όλους τους μαθητές. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται από Σχολικούς Ψυχολόγους, Εκπαιδευτικούς και από άλλους ειδικούς με σχετική επιμόρφωση με τη συνεργασία και την εποπτεία Σχολικών Ψυχολόγων (Χατζηχρήστου, 2004:362).

Στη συνέχεια, τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης απευθύνονται σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα ή ενδείξεις συναισθηματικών και κοινωνικών διαταραχών και σκοπός τους είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων και η πρόληψη της εμφάνισης σοβαρών διαταραχών (Χατζηχρήστου, 2004:363).

Σύμφωνα με τον Rigby (2007:129) για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο σχολικός εκφοβισμός πρέπει να υφίστανται ορισμένες προϋποθέσεις. Είναι αναγκαίο να υπάρξει:

- γενική αναγνώριση από τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές και γονείς) ότι το bullying είναι, στην πραγματικότητα, κάτι που συμβαίνει στο σχολείο
- μια ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι στη σχολική κοινότητα που εκδηλώνονται περιστατικά bullying, οι συνέπειες τους δύνανται να αποδειχτούν σοβαρές για όλους
- αισιοδοξία για τη χρήση νέων πολιτικών και πρακτικών που κατευθύνονται προς την ουσιαστική μείωση του προβλήματος.

Σε αντίθετη περίπτωση, η απουσία έστω και μίας από τις παραπάνω προϋποθέσεις θα μπορούσε να καταστεί εμπόδιο στη λήψη αποτελεσματικών μέτρων σε κάποιο σχολείο.

3.2. Παρέμβαση σε καταστάσεις εκφοβισμού

Με τον όρο παρέμβαση νοείται η αλλαγή σε μία ήδη υπάρχουσα σχέση με στόχο τη βελτίωση της και την περαιτέρω μεταβολή εσωτερικών καταστάσεων ή έκδηλων συμπεριφορών. Βέβαια, η διαδικασία παρέμβασης δεν αφορά μόνο το ίδιο το παιδί αλλά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι Σχολικοί Ψυχολόγοι παρεμβαίνουν είτε άμεσα είτε έμμεσα καθοδηγώντας τους (Χατζηχρήστου, 2004:288).

Η παρέμβαση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι ιδιαίτερα σημαντική. Για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών έχουν αναπτυχθεί ποικίλες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, τις οποίες ο Sandoval (1993, στο Χατζηχρήστου, 2004:288) κατατάσσει στις εξής κατηγορίες: α) παρεμβάσεις που στοχεύουν στην τροποποίηση στοιχείων της συμπεριφοράς εντός του σχολείου και της τάξης, β) παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αλλαγή της αυτοεκτίμησης και κατανόησης του εαυτού από το ίδιο το παιδί και γ) παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αλλαγή του περιβάλλοντος (σχολείο, τάξη, οικογένεια) μέσα στο οποίο το παιδί είναι αναγκαίο να λειτουργήσει.

Οι Larroque & Hendren (1997, στο Χατζηχρήστου, 2004:289) αναφέρουν ότι το σχολείο αποτελεί το καλύτερο πλαίσιο για να εφαρμοστούν παρεμβατικά προγράμματα καθώς «...α) όλα τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, το οποίο είναι ένα ισχυρό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, β) συμβάλλει στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και άλλων δεξιοτήτων, γ) εξασφαλίζει τη συνεργασία και τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων και δ) οι παρεμβάσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν σε βάθος χρόνου και να έχουν διάρκεια».

Επίσης, σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2004:289), οι παρεμβάσεις μπορεί να είναι είτε ατομικές είτε ομαδικές, ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες των εμπλεκόμενων, τους στόχους και τα προβλήματα. Οι ομαδικές αποσκοπούν κυρίως στην τροποποίηση του εκπαιδευτικού κλίματος και στη διαμόρφωση μοντέλων υγιούς συμπεριφοράς των παιδιών, απευθύνονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και την εκμάθηση τρόπων διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων. Η ατομική από την άλλη μεριά, επιδιώκει την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος, την επίλυση συγκρούσεων και τη βελτίωση της αντιμετώπισης προβλημάτων των παιδιών στην καθημερινότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πολιτική για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού δεν θα είναι πολύ αποτελεσματική χωρίς τη θετική στήριξη των ίδιων των μαθητών. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της θετικής συμμετοχής των μαθητών, τόσο πιο εφικτός είναι ο στόχος. Από πρακτική άποψη, η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι δύσκολο να μειωθεί, αν συνεχώς ενισχύεται από την έγκριση ενός σημαντικού αριθμού μαθητών (Rigby, 2007:154).

3.3. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η έννοια «επιμόρφωση» είναι σύνθετη από τα συνθετικά «επί= επι-πλέον» και «μορφώνω= πνευματική και ηθική καλλιέργεια» (Μπαμπινιώτης, 1998. Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1993, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:101). Ωστόσο μερικές φορές συσχετίζεται λαθεμένα με τις έννοιες «Κατάρτιση» και «Μετεκπαίδευση» καθώς έχουν να κάνουν με σπουδές.

Η επιμόρφωση αποτελεί ένα μέρος της Δια Βίου Μάθησης και στοχεύει στη βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων του ατόμου στα πλαίσια της προσωπικής, της κοινωνικής και της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:102). Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχολείου και έχει άμεση συνεργασία με τους μαθητές είναι αναγκαίο να έχει συνεχή επιστημονική ενημέρωση προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι περισσότερο αποτελεσματική και οι μαθητές ικανοποιημένοι (Χριστοδούλου, 2004, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:103).

Μολονότι, οι γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά τη βασική του εκπαίδευση είναι σημαντικές, δεν επαρκούν για να ανταπεξέλθει σε όλο το πεδίο των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Επιπλέον υπάρχουν αλλαγές και δημιουργούνται πρωτόγνωρες καταστάσεις με το πέρασμα των χρόνων όσον αφορά την καθημερινότητα του σχολείου, τη διδακτική μεθοδολογία, τη φοίτηση των μαθητών και το κλίμα της τάξης. Συνεπώς, θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση καθώς έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:104-105).

Η επιμόρφωση επομένως μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη που θα επιφέρει μεγάλες αλλαγές στους εκπαιδευτικούς αλλά και σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Γκοτόβος (1982, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:106) υποστηρίζει ότι,

«αρκετοί εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να γίνουν δάσκαλοι, επειδή ποτέ δεν έμαθαν τι σημαίνει να είναι κανείς δάσκαλος και αυτοί οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάρτιση». Ακόμη ο ενήλικας δεν μαθαίνει σε ένα κλίμα παθητικότητας και επιβολής, καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων είναι προαιρετική αλλά σε κλίμα ενεργητικής συμμετοχής (Courau, 2000, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:107).

Συνοψίζοντας, ο Day (2003, στο Τρίγκα – Μερτίκα, 2011:118), όρισε την επαγγελματική ανάπτυξη ως «σύνθεση απ' όλες τις μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν μέσω αυτών στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας συνεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΤΟΧΟΙ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

4.1 Στόχοι

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας, καθώς και των ερευνητικών υποθέσεων που προέκυψαν με βάση τα ερωτήματα αυτά. Η διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα η περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, που αποτέλεσε και αντικείμενο της παρούσας έρευνας, αποτελεί μείζον πεδίο έρευνας, μελέτης και ενδιαφέροντος σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί η δυνητική συμβολή της συμβουλευτικής στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Ειδικότερα, επιχειρείται μέσω της εμπειρικής προσέγγισης η διερεύνηση του τρόπου κατανόησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται, τα μέρη του σχολείου στα οποία εκδηλώνεται, τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των «θυτών», τους παράγοντες που ενδέχεται να ενισχύουν την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού, καθώς και το βαθμό που εντάσσουν τη συμβουλευτική στις παρεμβάσεις τους. Θα εξεταστεί, επίσης, η διάσταση του φύλου αναφορικά α) με τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού και, β) με τη συχνότητα ένταξης πτυχών-γνωρισμάτων της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση ανάλογων κρίσεων στο χώρο του σχολείου. Θα εξεταστεί, τέλος, η συχνότητα τρόπων παρέμβασης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί με βάση τον τόπο σχολείου που υπηρετούν (σχολείο αστικής ή αγροτικής περιοχής).

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα – Ερευνητικές Υποθέσεις

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο.

1^η Μηδενική υπόθεση (H₀1): Οι παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

1^η Εναλλακτική υπόθεση (H1): Οι παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η συχνότητα ένταξης πτυχών της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού σχετίζεται με το φύλο των εκπαιδευτικών.

2^η Μηδενική υπόθεση (H₀2): Η συχνότητα ένταξης πτυχών της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

2^η Εναλλακτική υπόθεση (H2): Η συχνότητα ένταξης πτυχών της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Κατά πόσο ο τόπος σχολείου (αστική ή αγροτική περιοχή) σχετίζεται με τη συχνότητα τρόπων παρέμβασης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού.

3^η Μηδενική υπόθεση (H₀3): Η συχνότητα τρόπων παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού δεν διαφοροποιείται ανάλογα με τον τόπο σχολείου.

3^η Εναλλακτική υπόθεση (H3): Η συχνότητα τρόπων παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού διαφοροποιείται ανάλογα με τον τόπο σχολείου.

ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, προσδιορίζεται το δείγμα της έρευνας και η μεθοδολογία με την οποία επιλέχτηκε, και επιπλέον η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Επιπρόσθετα, γίνεται παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε και της πιλοτικής έρευνας που διενεργήθηκε, με σκοπό την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς του. Γίνεται αναφορά, τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

5.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η σύλληψη του όρου της «έρευνας», αφορά την κατεύθυνση αντιμετώπισης προβλημάτων με την επιτυχή παρέμβαση αξιόπιστων λύσεων, με τη μορφή της μεθοδολογικής και προγραμματισμένης συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων (Mouly, 1978). Η διερεύνηση των ανωτέρω ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε με την έρευνα της επισκόπησης, καθότι διενεργείται συλλογή δεδομένων ώστε να περιγραφεί η φύση των υπαρχουσών συνθηκών. Αποτελεί τη συνηθέστερη περιγραφική μέθοδο στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen & Manion, 1994).

Στην παρούσα εργασία επελέγη η δημοσκοπική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου σε διαβαθμιστικές κλίμακες μέτρησης, προκειμένου να συλλεχθούν πρωτογενή δεδομένα. Η μέθοδος που επιλέχτηκε είναι αυτή της επιτόπου διανομής και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους/τις ερωτώμενους/ες, έναντι της λήψης και παράδοσής τους σε επόμενο χρόνο, προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν αμέλεια και παράλειψη της συμπλήρωσής τους.

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιλέχτηκε έναντι της ποιοτικής, διότι θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς κατά την ποσοτική προσέγγιση τα δεδομένα τυποποιούνται για να μπορούν να μετρηθούν, προκειμένου οι μεταβλητές να λάβουν

αριθμητική τιμή. Μέσω στατιστικών αναλύσεων, είναι δυνατός ο έλεγχος των συσχετίσεων τους, καθιστώντας δυνατή την αναγωγή τους στο σύνολο του πληθυσμού, του οποίου αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα (Τσιώλης, στο Δαφέρμος, Σαματάς, Κουκουριτάκης, & Χιωτάκης, 2011). Η αντικειμενικότητα, επίσης, που χαρακτηρίζει την προσέγγιση αυτή αποτέλεσε κριτήριο επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου, καθώς με τον τρόπο αυτό ελαχιστοποιήθηκε η προσωπική ανάμειξη και υποκειμενική κρίση των ερευνητριών.

Η χρήση της συγκεκριμένης μεθοδολογίας έρευνας με τη συστηματική οργάνωση και ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, σκοπό έχουν την ανταπόκριση των ερωτώμενων, του ζητήματος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, καθώς και την εξασφάλιση της ομαλής επεξεργασίας των στοιχείων.

5.2 Δειγματοληψία

Αντικειμενικός πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο υπό μελέτη πληθυσμός συνίσταται στους/στις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε αστικές και αγροτικές περιοχές του νομού Ηρακλείου Κρήτης.

Στόχος της δειγματοληψίας ήταν να επιλεγεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού πληθυσμού της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε σύμφωνα με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling). Κατά τη μέθοδο αυτή η επιλογή των μελών του δείγματος γίνεται από το σύνολο των ατόμων που αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα επιλογής στο δείγμα. Το τελικό δείγμα αποτελούν 84 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα παρακάτω Δημοτικά Σχολεία του νομού Ηρακλείου: 18 εκπαιδευτικοί από το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αρκαλοχωρίου, 12 εκπαιδευτικοί από το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Αλικαρνασσού, 15 εκπαιδευτικοί από το 5^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου, 10 εκπαιδευτικοί από το 33^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου, 14 εκπαιδευτικοί από το 39^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου, 7 εκπαιδευτικοί από το Δημοτικό Σχολείο Αγίων Παρασκιών και 8 εκπαιδευτικοί από το Δημοτικό Σχολείο Μοχού.

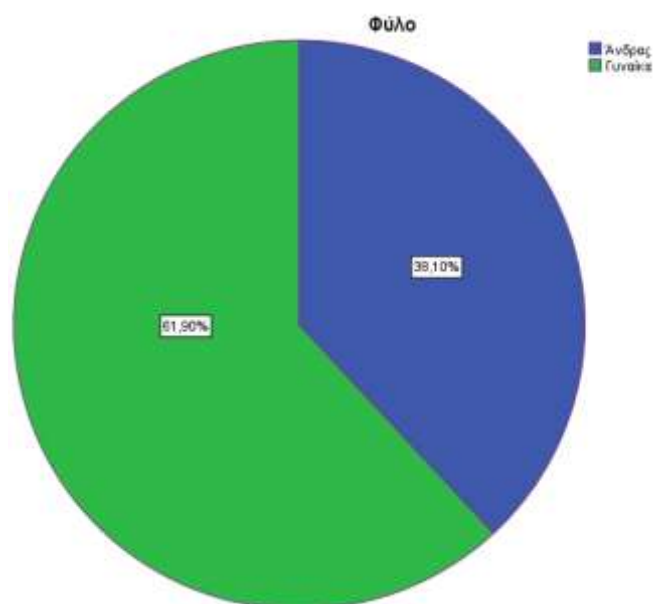
Πίνακας 1. Κατάλογος Δημοτικών Σχολείων που επιλέχθηκαν στην έρευνα και αριθμός εκπαιδευτικών

Δημοτικό Σχολείο	Αριθμός εκπαιδευτικών
1 ^ο Δημοτικό Σχολείου Αρκαλοχωρίου	18
2 ^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Αλικ/σσού	12
5 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου	15
33 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου	10
39 ^ο Δημοτικό Σχολείου Ηρακλείου	14
Δημοτικό Σχολείο Αγίων Παρασκιών	7
Δημοτικό Σχολείου Μοχού	8

5.2.1 Δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία εκπαιδευτικών

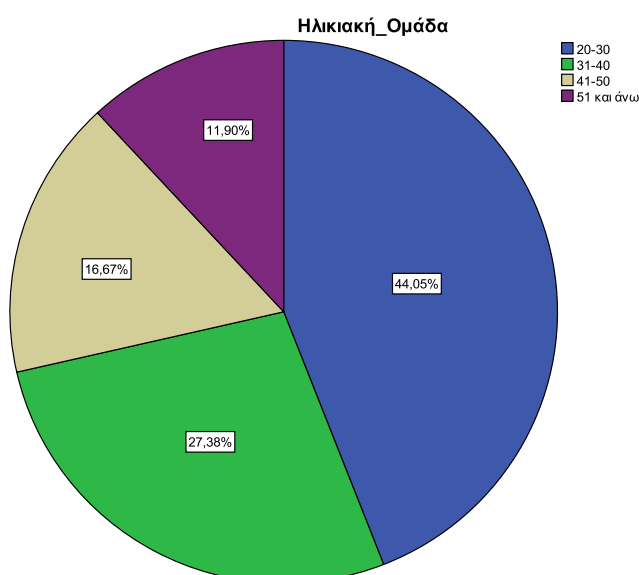
Αρχικά θα παρουσιαστούν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με την παράθεση των αντίστοιχων διαγραμμάτων. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των ευρημάτων της έρευνας ανά ερώτηση.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 84 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου κατά το τρέχον σχολικό έτος 2014-2015. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Σχήμα 1), το 61,9% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 38,1% από άνδρες, με επικρατούσα τιμή εκείνη των γυναικών.



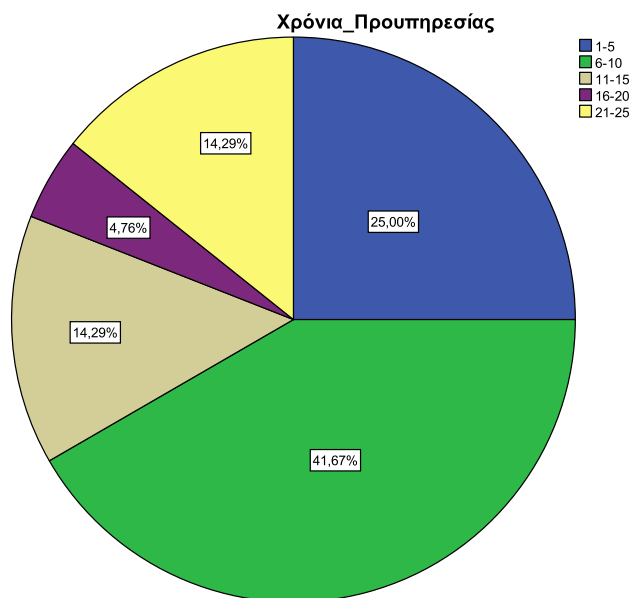
Σχήμα 1. Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προέκυψε ότι το 44,05% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 20-30 (επικρατούσα τιμή), το 27,38% στην ηλικιακή ομάδα των 31-40, το 16,67% στην ηλικιακή ομάδα των 41-50, ενώ σε μικρότερο ποσοστό της τάξης του 11,9% συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 51 και άνω (Διάγραμμα, Σχήμα 2).



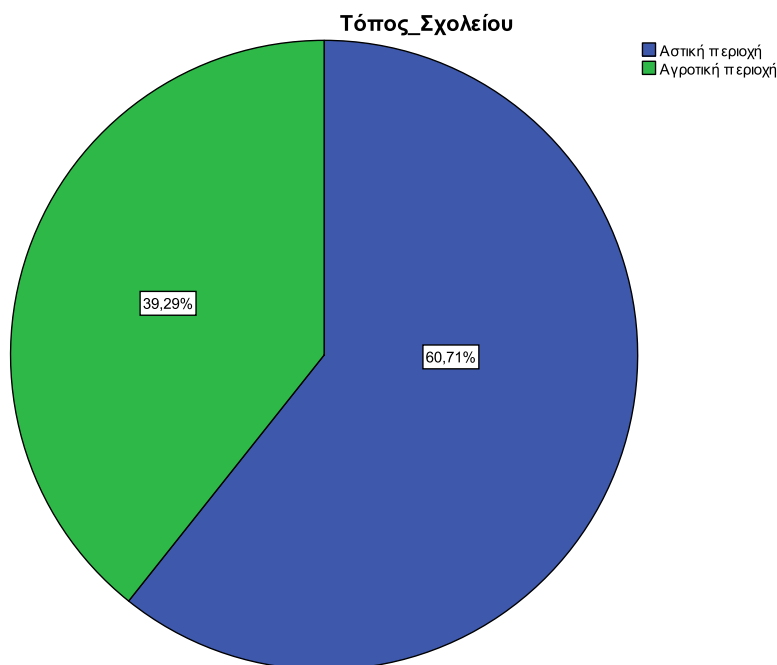
Σχήμα 2. Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικιακή ομάδα

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα (Σχήμα 3), ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι/ες από τους συμμετέχοντες/ουσες έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη (επικρατούσα τιμή) με ποσοστό 41,67%, ενώ ακολουθούν οι έχοντες/ουσες προϋπηρεσία 1-5 έτη με ποσοστό 25%. Με ποσοστό 14,29% εμφανίζονται εξίσου οι έχοντες/ουσες προϋπηρεσία 11-15 έτη, καθώς και οι έχοντες/ουσες προϋπηρεσία 21-25 έτη. Υπάρχει, τέλος, ένα ποσοστό 4,76% επί του δείγματος που δήλωσαν προϋπηρεσία 16-20 έτη.



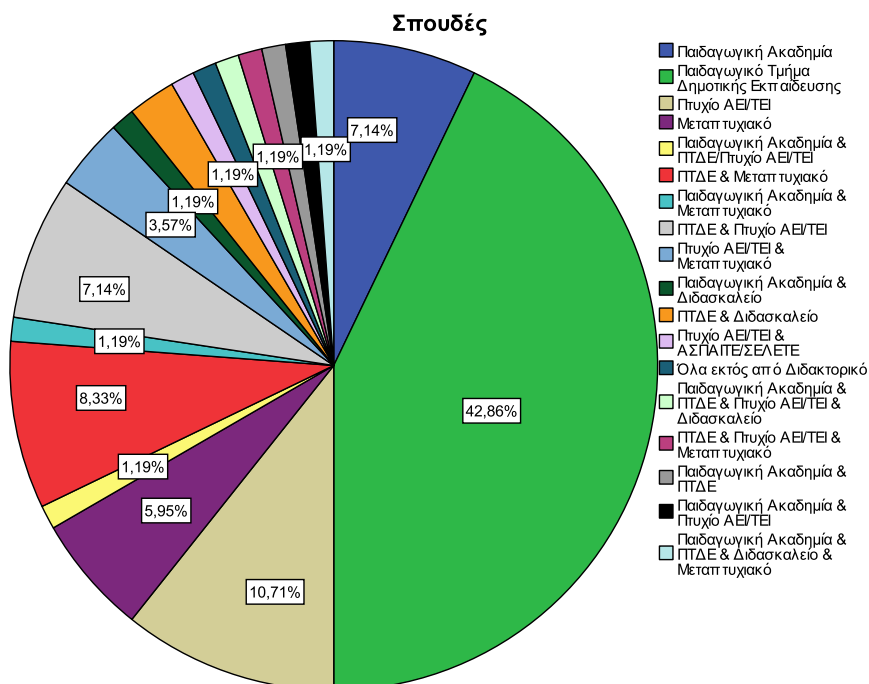
Σχήμα 3. Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

Αναφορικά με τον τόπο σχολείου, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, το 60,71% υπηρετούν σε σχολεία αστικής περιοχής (επικρατούσα τιμή), ενώ το 39,29% υπηρετούν σε σχολεία αγροτικής περιοχής (Διάγραμμα, Σχήμα 4).



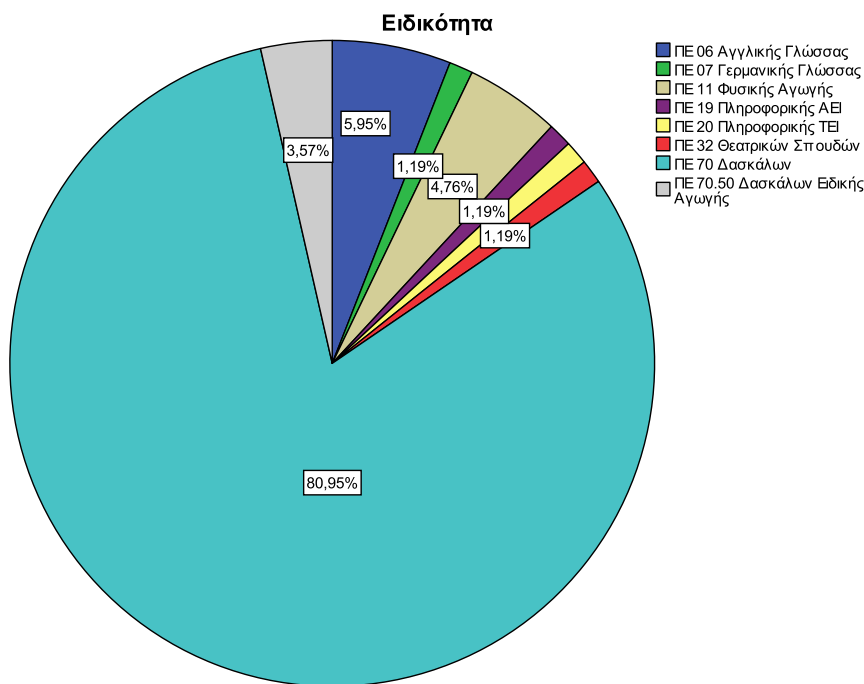
Σχήμα 4. Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των εκπαιδευτικών ως προς τον τόπο σχολείου που υπηρετούν

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα (Σχήμα 5), αναφορικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών, το 42,86% δηλώνουν πως είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) (επικρατούσα τιμή), ενώ το 10,71% δηλώνουν πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Ακολουθούν οι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με ποσοστό 8,33%, έπονται οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, καθώς και απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (7,14%), ενώ με ποσοστό 5,95% εμφανίζονται οι έχοντες/ουσες Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ με μεταπτυχιακό με ποσοστό 3,57% αντίστοιχα. Σε μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται οι απόφοιτοι ΠΤΔΕ με Διδασκαλείο (2,4%), ενώ οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, που ταυτόχρονα κατέχουν ισοτιμία ΠΤΔΕ και πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας με μεταπτυχιακό, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας που έχουν παρακολουθήσει το Διδασκαλείο, οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ με πιστοποιητικό ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ και οι απόφοιτοι ΠΤΔΕ με μεταπτυχιακές σπουδές και Διδασκαλείο (1,19%).



Σχήμα 5. Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές

Αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως φαίνεται στο διάγραμμα (Σχήμα 6), προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (80,95%) είναι Δάσκαλοι (ΠΕ 70), ενώ ακολουθούν σε μικρότερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας (5,95%), οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (4,76%), οι Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής (3,57%) και, τέλος, με ποσοστό 1,19% οι εκπαιδευτικοί Γερμανικής Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής ΑΕΙ/ΤΕΙ και οι εκπαιδευτικοί Θεατρικών Σπουδών.



Σχήμα 6. Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα

Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (ερώτηση 7), ποσοστό 70,24% δήλωσαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει συναφή μαθήματα κατά τη διάρκεια των βασικών ή μεταπτυχιακών τους σπουδών, ενώ το 29,76% έδωσε θετική απάντηση. Το 55,95%, ωστόσο, των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση μέσα από το Διδασκαλείο, σεμινάρια κ.λπ., ενώ ποσοστό 44,05% απάντησε αρνητικά. Αναφορικά με την εκπαίδευση, τέλος, των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της Συμβουλευτικής (ερώτηση 7), ποσοστό 57,14% δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει συναφή μαθήματα κατά τη διάρκεια των βασικών ή μεταπτυχιακών τους σπουδών, ενώ το 42,86% έδωσε θετική απάντηση. Επιπρόσθετα, το 53,57%, των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση μέσα από το Διδασκαλείο, σεμινάρια κ.λπ., ενώ ποσοστό 46,43% απάντησε θετικά (Τα σχετικά διαγράμματα παρατίθενται στο Παράρτημα).

5.3 Μεθοδολογικό Εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας εργαλείου, το οποίο

χορηγήθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην προκειμένη έρευνα είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο (παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα), με ερωτήσεις, κυρίως, κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ενδείκνυνται για στατιστική ανάλυση, καθώς δύνανται να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων, ενώ είναι σύντομες και συνήθως κατανοητές, προκειμένου να παρέχουν απαντήσεις εύκολα αξιοποιήσιμες για κωδικοποίηση (Μακράκης, 1997).

Το παρόν εργαλείο στηρίχτηκε σε άξονες που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και το ρόλο της συμβουλευτικής στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις που περιλήφθηκαν σε αυτό στηρίχτηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση και σε άλλα ερωτηματολόγια, που διερευνούσαν παρόμοια ζητήματα με αυτά της εν λόγω έρευνας. Επιπρόσθετα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην κατασκευή των ερωτήσεων εκείνων που απαιτούσαν μία απάντηση, ώστε η κατανόησή τους να επιτρέπει μία μόνο κατάλληλη απάντηση.

5.3.1 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Με σκοπό να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, η διατύπωση του οποίου πραγματοποιήθηκε έχοντας υπόψη τα υποβαλλόμενα ερευνητικά ερωτήματα. Στην αρχή των περιεχομένων του ερωτηματολογίου επισυνάφθηκε ενημερωτικό σημείωμα που σκοπό είχε τη γνωστοποίηση του στόχου της έρευνας και τη διαβεβαίωση της εμπιστευτικότητας της διαδικασίας (Cohen & Manion, 1994). Με γνώμονα τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων διαμορφώθηκε η ανώνυμη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποκλειστικά και μόνο από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, οι οποίοι/ες πληρούν τα κριτήρια του δείγματος.

Η συγγραφή ενός κατάλληλου ερωτηματολογίου περιλαμβάνει παρόμοιες ιδιότητες με έναν καλό νόμο (Davidson, 1970). Χαρακτηριστικά όπως η σαφήνεια, η ελεγχόμενη έκταση, η ευαναγνωσία με γλώσσα κατανοητή, σωστή δομή και σύνταξη, ελαχιστοποιούν τα πιθανά σφάλματα από την πλευρά του δείγματος. Επιπρόσθετα, η

ενεργή συμμετοχή και η καλή διάθεση των ερωτώμενων, αναδεικνύεται με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια (Davidson, 1970), καθώς και με την έμφαση στην επιστημονική αξία της έρευνας, στην ανωνυμία και την ενθάρρυνση για μια συνεργασία (Cohen, Manion, & Morisson, 2009).

Η δομή των ερωτήσεων που περιείχε το ερευνητικό εργαλείο στηρίχτηκε αρχικά σε πιο απλές ερωτήσεις, που αφορούσαν γενικά δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και, στη συνέχεια, σε πιο σύνθετες ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και τη σημασία της συμβουλευτικής στη διαχείριση ανάλογων φαινομένων στο σχολικό περιβάλλον. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης Likert (summated rating scale, Likert, 1932), καθώς αποτελεί την πιο διαδεδομένη προσέγγιση για τη μέτρηση στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων μεγάλων ομάδων (Σίμος & Κομίλη, 2003). Η παραπάνω προσέγγιση έδινε τη δυνατότητα στους/στις ερωτώμενους/ες να επιλέξουν την απάντηση εκείνη που αντανakλούσε καλύτερα τη θέση τους στο υπό μελέτη ζήτημα (Johns, 2010). Η αμεσότητα που διέπει την κλίμακα Likert (Bell, 2001), την καθιστά κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, ενώ οι απαντήσεις της κυμαίνονται: α) μεταξύ του καθόλου, λίγο, μέτρια, αρκετά και πάρα πολύ και, β) μεταξύ του καθόλου, μερικές φορές, συχνά και πολύ συχνά.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη και περιλαμβάνει συνολικά δεκαέξι (16) ερωτήσεις. Βασικοί άξονες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σχετίζονται με: α) τα δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, ειδικότητα, τόπος που σχολείου που υπηρετούν (αστική ή αγροτική περιοχή) και τυχόν εξειδίκευση – επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ή της συμβουλευτικής (ερωτήσεις 1-7), β) την αντίληψη τους για το τι θεωρούν σχολικό εκφοβισμό, τη συχνότητα των μορφών σχολικού εκφοβισμού, τα μέρη όπου λαμβάνει χώρα το εν λόγω φαινόμενο στο περιβάλλον του σχολείου, τα χαρακτηριστικά των «θυτών» και τους παράγοντες που ενδεχομένως ενισχύουν την εκδήλωση ανάλογων περιστατικών (ερωτήσεις 8-13) και, γ) τη συχνότητα τρόπων παρέμβασης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προκειμένου να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, καθώς και το βαθμό ένταξης της συμβουλευτικής

στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον (ερωτήσεις 14-16). Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και ο τόπος σχολείου, θα ελεγχθούν: α) για το κατά πόσο το φύλο συσχετίζεται με τους παράγοντες που ενισχύουν τον σχολικό εκφοβισμό, σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, β) για το κατά πόσο το φύλο συσχετίζεται με το βαθμό ένταξης της συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων, σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και, γ) για το κατά πόσο ο τόπος σχολείου συσχετίζεται με τη συχνότητα τρόπων παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, σύμφωνα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

5.3.2. Εργαλείο ανάλυσης δεδομένων

Στο αρχικό στάδιο ανάλυσης των δεδομένων, διενεργήθηκε έλεγχος στα υποβαλλόμενα ερωτηματολόγια για τυχόν λάθη ή παραλείψεις. Πριν την εισαγωγή των στοιχείων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), ορίστηκαν οι μεταβλητές και η διαδικασία μέτρησης για την κάθε μια από αυτές. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκε προκειμένου να καταχωρηθούν τα στοιχεία του στο λογισμικό πακέτο SPSS. Πραγματοποιήθηκε, επίσης, κωδικοποίηση για τα missing values προκειμένου να αντικατασταθούν με τη τυχόν κενές απαντήσεις με το μέσο όρο των υπόλοιπων τιμών της κάθε μεταβλητής. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας εισαγωγής των δεδομένων με βάση το ερωτηματολόγιο, διεξήχθη επαλήθευση της εισαγωγής που προηγήθηκε, με σκοπό να επισημανθούν τυχόν λανθασμένες εισαγωγές δεδομένων.

Η αφετηρία πραγματοποίησης της έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου διεξήχθη, αφότου οι ερευνήτριες ήρθαν σε επικοινωνία με τους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων, ζητώντας τους την άδεια για τη διεξαγωγή της παρούσας επιστημονικής έρευνας. Η συνεργασία, τόσο από την πλευρά των Διευθυντών, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών των σχολείων, ήταν θετική και η ανταπόκριση τους άμεση.

Αφού καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο, χορηγήθηκε πιλοτικά σε τριάντα (30) εκπαιδευτικούς με σκοπό τον εντοπισμό ασαφειών ως προς τη διατύπωση και κατανόηση των ερωτήσεων, παραλείψεων ή άλλων δυσκολιών που ενδεχομένως προέκυπταν κατά τη συμπλήρωσή του. Επιπρόσθετα, η διαδικασία που προηγήθηκε της οριστικοποίησης του ερευνητικού εργαλείου, σκοπό είχε την ενίσχυση της

αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Με το πέρας της διαδικασίας αυτής το ερωτηματολόγιο αναθεωρήθηκε ως προς τη διατύπωση ορισμένων σημείων.

Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας διενεμήθη το τελικό ερωτηματολόγιο στους/στις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ η συμπλήρωσή του έγινε επί τόπου. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μία εισαγωγική επιστολή, στην οποία αποσαφηνίζονταν ο σκοπός και οι στόχοι, καθώς και η συμβολή των συμμετεχόντων/ουσών στην παρούσα έρευνα. Επιπρόσθετα, η επιστολή αυτή παρείχε διευκρινήσεις για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, με σκοπό την αποφυγή παρανόησης αναφορικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και κατά συνέπεια πρόκλησης σύγχυσης στα άτομα που μπήκαν στη διαδικασία να το συμπληρώσουν. Η επιστολή υπογράμμιζε τη διασφάλιση της ανωνυμίας των στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και τη χρησιμοποίηση των απαντήσεων τους αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, τηρώντας τους κανόνες της εμπιστευτικότητας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Ζητήθηκε, τέλος, από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, αφού προηγουμένως είχε γίνει επισημάνση περί μη ύπαρξης σωστών και λάθος απαντήσεων.

5.3.3. Η Εγκυρότητα και η Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης είναι καθοριστικής σημασίας για την εξασφάλιση ορθών αποτελεσμάτων κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται έγκυρο όταν επιτυγχάνει το σκοπό του (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), θα πρέπει, επομένως, να αντανακλά την «έννοια» (μεταβλητή) που προτίθεται ότι μετράει. Θεωρείται, επίσης, έγκυρο όταν έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένως με επιτυχία σε πληθυσμό, για τον οποίο έχει σχεδιασθεί ερευνητικά. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην προκειμένη έρευνα, αντλήθηκαν κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης από άλλες έρευνες σχετικές με το εξεταζόμενο ζήτημα, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα (validity) του ερευνητικού εργαλείου.

Οι ερευνήτριες κάνοντας μια αδρή εκτίμηση του εργαλείου μέτρησης αναφορικά με την έννοια που μετράει, προσδιόρισαν κατά πόσο το περιεχόμενο των ερωτήσεων – προτάσεων είναι εννοιολογικά σχετικό με ό,τι προτίθεται να μετρήσει. Πριν την οριστικοποίηση και διανομή του ερωτηματολογίου στους/στις

συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, ζητήθηκε η εκτίμηση των «ειδικών», εκείνων δηλαδή που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία σε σχετικά ζητήματα, με σκοπό να ελαχιστοποιηθεί ο βαθμός εμπλοκής της υποκειμενικής κρίσης.

Η αξιοπιστία (reliability) ενός εργαλείου μέτρησης συνδέεται με την ελαχιστοποίηση του τυχαίου σφάλματος και αναφέρεται στη συνοχή, τη συνέπεια και τη σταθερότητα που αυτό εμφανίζει, ώστε η μεταβλητότητα των αποτελεσμάτων να είναι μικρή, σε περίπτωση που επαναληφθεί η μέτρηση κάτω από όμοιες ή σχεδόν όμοιες συνθήκες (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Συμπερασματικά, η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που μία κλίμακα μέτρησης μετρά με ακρίβεια την έννοια που έχουμε ορίσει, ενώ η αξιοπιστία σχετίζεται με τη σταθερότητα με την οποία η κλίμακα μετράει αυτό που προτίθεται, ό,τι μετράει και ειδικότερα στα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσω της μέτρησης (Robson, 2007).

Προκειμένου, τέλος, για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου συνέβαλαν, επιπρόσθετα, τα εξής: α) το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε ήταν ανώνυμο και, επιπλέον, κάθε άτομο που συμμετείχε στην έρευνα ενημερώθηκε για το σκοπό αυτής καθώς και για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων του, β) υπήρχαν διαφορετικές δηλώσεις, θετικές και αρνητικές, ώστε να αποκαλυφθεί η πραγματική άποψη των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, γ) επιδιώχθηκε οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές, χωρίς να δημιουργούν σύγχυση και παρερμηνείες, κάτι στο οποίο συνέβαλε η χρήση «κλειστού» τύπου ερωτήσεων, σε συνδυασμό με την πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, δ) η έκταση του ερωτηματολογίου και ο χρόνος συμπλήρωσής του είναι σχετικά μικρός και, ε) το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό.

5.3.4. Δεοντολογία

Καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, από τον αρχικό σχεδιασμό μέχρι και τη συλλογή και την τελική επεξεργασία των δεδομένων, ακολουθήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας που προτείνονται από τους Cohen και Manion (1994). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν προαιρετική και εθελοντική, ενώ μοναδικό κίνητρο, ενδεχομένως, αποτέλεσε η πρόθεση των συμμετεχόντων/ουσών να διευκολύνουν τις ερευνήτριες στο ερευνητικό τους εγχείρημα. Το ερωτηματολόγιο

συνοδευόταν από μία ενημερωτική επιστολή, με την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες πληροφορούνταν, για τον σκοπό της έρευνας, την εθελοντική τους συμμετοχή και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών τους στοιχείων. Με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν τη δυνατότητα να ελέγξουν τις απαντήσεις τους και να πραγματοποιήσουν τυχόν διορθώσεις, εφόσον το επιθυμούσαν. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο δεν περιείχε προσβλητικές ερωτήσεις για τους/τις ερωτώμενους/ες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο ερωτηματολόγιο, με σκοπό τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας με την κατάλληλη στατιστική ανάλυση. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 18.0. (Δαφέρμος, 2005. Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

6.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην περιγραφική στατιστική υπολογίστηκαν, οι απόλυτες και σχετικές κατανομές συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές και οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς (μέσος όρος, τυπική απόκλιση) για τις ποσοτικές μεταβλητές (Οι σχετικοί πίνακες παρατίθενται στο Παράρτημα).

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2), όσον αφορά τις διαφορές παραμέτρους που περιλαμβάνονται στον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού (ερώτηση 8), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, υπογράμμισαν ότι η άσκηση σωματικής βίας (92,86%), ο εκφοβισμός με τη διάδοση φημών (90,48%) και ο ψυχολογικός εκφοβισμός (89,29%) αντιπροσωπεύουν καλύτερα την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η κοινωνική απομόνωση (73,81%) και ο λεκτικός εκφοβισμός ως γλωσσική διάκριση (67,86%) φαίνεται ότι συνιστούν σημαντικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού. Το 76,19% του δείγματος, τέλος, δήλωσαν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός με βάση το φύλο δεν αποτελεί αντιπροσωπευτική περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 2. Ορισμός Εκφοβισμού

	Συχνότητα N (ναι)	Ποσοστό %
α. Το παιδί Α πλησιάζει στο διάλειμμα το παιδί Β που είναι ένα χρόνο μικρότερο του, του παίρνει τα μολύβια του και το φοβερίζει πως αν μιλήσει θα το χτυπήσει. Αυτό γίνεται κάθε	75	89,29

μέρα.		
β. Το παιδί Γ και η παρέα του περιμένουν σχεδόν κάθε μέρα το παιδί Δ στην πόρτα του σχολείου, το περιτριγυρίζουν και αρχίζουν να το σπρώχνουν και να του πετάνε κάτω την τσάντα και το μπουφάν του.	78	92,86
γ. Το παιδί Ε παίρνει από το παιδί Ζ το άλμπουμ με τα αυτοκόλλητά του για να το δει και το σκίζει.	25	29,76
δ. Το παιδί Η παίρνει από το παιδί Θ το άλμπουμ με τα αυτοκόλλητά του για να το δει και του σκίζεται κατά λάθος. Το παιδί Θ στεναχωριέται πολύ.	6	7,14
ε. Το παιδί Ι κοροϊδεύει το παιδί Κ για τον τρόπο που μιλά, καθώς το παιδί Κ δεν μιλά καλά τα ελληνικά.	57	67,86
στ. Το παιδί Λ κοροϊδεύει το παιδί Μ για το νέο του κούρεμα. Το παιδί Μ στεναχωριέται πολύ.	20	23,81
ζ. Το παιδί Ν κοροϊδεύει το παιδί Ξ για το νέο του κούρεμα και μετά και τα δύο αρχίζουν τα σπρωξίματα και βάζουν τα γέλια.	39	46,43
η. Το παιδί Ο συζητά ήσυχα στο διάδρομο του σχολείου με μερικά άλλα παιδιά, όταν μια ομάδα παιδιών πλησιάζει. Ένα από αυτά, το παιδί Π λέει: «Μη μιλάτε στο Ο. Γλείφει τη δασκάλα. Μην το κάνετε παρέα». Όλα τα παιδιά φεύγουν και το παιδί Ο μένει μόνο του.	62	73,81
θ. Το παιδί Ρ διαδίδει φήμες και λέει άσχημα πράγματα σε όλο το σχολείο για το παιδί Σ. Τα	76	90,48

περισσότερα παιδιά στο σχολείο κοροϊδεύουν το παιδί Σ που μένει μόνο του την πιο πολλή ώρα.		
ι. Κάποιες μαθήτριες δεν αφήνουν ένα συμμαθητή τους να παίζει μαζί τους γιατί είναι αγόρι.	20	23,81
ια. Κάποιοι μαθητές δεν αφήνουν μία μαθήτρια να παίζει μπάσκετ μαζί τους γιατί είναι κορίτσι.	20	23,81

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης των μορφών του σχολικού εκφοβισμού (ερώτηση 9), όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ορισμένες μορφές εκφοβισμού είναι περισσότερο συνηθισμένες από άλλες, με άλλα λόγια εκδηλώνονται πιο συχνά. Ειδικότερα το 88,1% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ο σωματικός εκφοβισμός με τη μορφή σπρωξίματος συμβαίνει συστηματικά (από συχνά έως πάντοτε) και περιστασιακά με ποσοστό 11,9% (μερικές φορές). Οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι ο εκφοβισμός μέσω χειρονομιών συμβαίνει συστηματικά (από συχνά έως πάντοτε) με ποσοστό 75% και περιστασιακά με ποσοστό 23,8% (μερικές φορές). Σχετικά με τον λεκτικό εκφοβισμό μέσω προσβολών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβαίνει συστηματικά (από συχνά έως πάντοτε) με ποσοστό 69,1% και περιστασιακά (μερικές φορές) σε ποσοστό 29,8%. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο σωματικός εκφοβισμός μέσω χτυπημάτων με χέρια και πόδια συμβαίνει συστηματικά (από συχνά έως πάντοτε) με ποσοστό 64,4% και περιστασιακά (μερικές φορές) σε ποσοστό 50%.

Σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι ο αποκλεισμός από παρέες συμβαίνει περιστασιακά με ποσοστό 47,6% (μερικές φορές) και συστηματικά (από συχνά έως πάντοτε) με ποσοστό 41,7%. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι ο λεκτικός εκφοβισμός με σκοπό τη διάδοση άσχημων φημών συμβαίνει εξίσου συστηματικά και περιστασιακά με ποσοστό με ποσοστό 36,9% (από μερικές φορές έως πολύ συχνά). Ο εκφοβισμός μέσω απειλητικών ματιών φαίνεται να συμβαίνει περιστασιακά σε υψηλό ποσοστό 50%

(μερικές φορές) και συστηματικά (από συχνά έως πολύ συχνά) σε ποσοστό 34,5% και. Η αρπαγή προσωπικών αντικειμένων εκτιμάται από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι συμβαίνει περιστασιακά σε ποσοστό 46,4% (μερικές φορές) και συστηματικά (από συχνά έως πάντοτε) σε ποσοστό 34,5%, ενώ η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων εκτιμάται ότι συμβαίνει περιστασιακά (μερικές φορές) σε υψηλό ποσοστό 52,4% και συστηματικά (από συχνά έως πάντοτε) σε ποσοστό 25%. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο σωματικός εκφοβισμός με το τράβηγμα μαλλιών συμβαίνει εξίσου περιστασιακά (μερικές φορές) και μη συστηματικά (καθόλου) σε ποσοστό 41,7%, ενώ συμβαίνει συστηματικά σε ποσοστό 16,7%. Στην περίπτωση του σωματικού εκφοβισμού μέσω φτυσίματος ποσοστό 47,6% του δείγματος δήλωσαν ότι συμβαίνει περιστασιακά (μερικές φορές) και συστηματικά σε ποσοστό 10,8% αντίστοιχα, ενώ το 41,7% δήλωσαν ότι η μορφή αυτή του εκφοβισμού δεν συμβαίνει συστηματικά (καθόλου). Αναφορικά, τέλος, με τις ανώνυμες προσβλητικές επιστολές και την αποστολή ενοχλητικών μηνυμάτων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν συμβαίνουν συστηματικά (καθόλου) σε υψηλό ποσοστό 75% και 64,3% αντίστοιχα, ενώ το 20,2% και το 31% αντίστοιχα δήλωσαν ότι οι παραπάνω μορφές συμβαίνουν περιστασιακά (μερικές φορές) και συστηματικά σε ποσοστό μόλις 4,8%.

Πίνακας 3. Συχνότητα εμφάνισης μορφών εκφοβισμού

	Καθόλου		Μερικές Φορές		Συχνά		Πολύ Συχνά		Πάντοτε	
	Συχνό- τητα N	Ποσο- στό %	Συχν- ότητα N	Ποσο- στό %	Συχν- ότητα N	Ποσο- στό %	Συχν- ότητα N	Ποσο- στό %	Συχν- ότητα N	Ποσο- στό %
Προσβολές	1	1,2	25	29,8	24	28,6	29	34,5	5	6
Χειρονομίες	1	1,2	20	23,8	27	32,1	34	40,5	2	2,4
Απειλητικές ματιές	13	15,5	42	50	19	22,6	10	11,9	0	0
Σπρώξιμο	0	0	10	11,9	30	35,7	34	40,5	10	11,9
Χτύπημα με	2	2,4	28	33,3	26	31	26	31	2	2,4

χέρια και πόδια										
Τράβηγμα μαλλιών	35	41,7	35	41,7	5	6	8	9,5	1	1,2
Φτύσιμο	35	41,7	40	47,6	5	6	3	3,6	1	1,2
Αρπαγή προσωπικών αντικειμένων	16	19	39	46,4	18	21,4	8	9,5	3	3,6
Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων	19	22,6	44	52,4	17	20,2	3	3,6	1	1,2
Διάδοση άσχημων φημών	22	26,2	31	36,9	22	26,2	9	10,7	0	0
Αποκλεισμός από παρέες	9	10,7	40	47,6	20	23,8	12	14,3	3	3,6
Ανώνυμες προσβλητικές επιστολές	63	75	17	20,2	1	1,2	2	2,4	1	1,2
Αποστολή ενοχλητικών μηνυμάτων	54	64,3	26	31	4	4,8	0	0	0	0

Ως προς τα μέρη που λαμβάνουν χώρα τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού (ερώτηση 10) και σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσαν ότι συμβαίνουν στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τόσο μεμονωμένα, όσο και συνδυαστικά με τα υπόλοιπα μέρη του σχολείου (όπως διάδρομος/σκάλες, τουαλέτες, κυλικείο κ.λπ.) σε ποσοστό 98,8% των περιπτώσεων. Επίσης ο διάδρομος ή οι σκάλες του σχολείου, μεμονωμένα ή συνδυαστικά με άλλα μέρη του σχολείου, όπως στην τάξη απουσία ή παρουσία του

δασκάλου ή στις τουαλέτες του σχολείου, εκτιμάται ότι αποτελούν χώρους, όπου συμβαίνουν ανάλογα περιστατικά εκφοβισμού σε ποσοστό 69,6%. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των δραστών (ερώτηση 11), η πλειοψηφία τους φαίνεται να είναι κυρίως αγόρια, κάνουν όλο φασαρία στην τάξη και φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά της τάξης. (Τα σχετικά διαγράμματα παρατίθενται στο Παράρτημα).

Όσον αφορά τους παράγοντες που δύνανται να συμβάλλουν στην εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού, παρατηρήθηκε πως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών (ερώτηση 12) από τη μια μεριά και οικογενειακοί – κοινωνικοί και λοιποί παράγοντες (ερώτηση 13) από την άλλη, μπορεί να συνδεθούν με την εκδήλωση ανάλογων περιστατικών (Πίνακας 4). Ως προς τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών (φύλο, ηλικία, εθνική/πολιτισμική προέλευση) η ηλικία του θύματος, αλλά και η ηλικία του θύτη, καθώς και η χώρα προέλευσης του θύματος φαίνεται να συνδέονται σε υψηλό βαθμό (αρκετά έως πάρα πολύ) σε ποσοστό 59,5% με την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Το οικογενειακό περιβάλλον – γονεϊκά πρότυπα (ποσοστό 90,5%), τα φαινόμενα που ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (όπως ρατσισμός, ξενοφοβία κ.λπ.) (ποσοστό 89,3%), τα κοινωνικά πρότυπα – κουλτούρα (ποσοστό 85,7%) και η έλλειψη ενημέρωσης γονέων για το χειρισμό ανάλογων κρίσεων (ποσοστό 83,3%) φαίνεται να συνδέονται σε υψηλό βαθμό (αρκετά έως πάρα πολύ) με την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Επίσης, η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης (73,8%), τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (72,7%), η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη (72,6%) και οι «σιωπηροί» παρατηρητές περιστατικών εκφοβισμού (64,3%), εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό (αρκετά έως πολύ) στην εκδήλωση του φαινομένου. Η έμφαση στην υψηλή σχολική απόδοση, φαίνεται να αποτελεί λιγότερο σημαντικό παράγοντα ως προς την εκδήλωση τέτοιων περιστατικών (23,8%).

Πίνακας 4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

Το φύλο του θύτη	9	10,7	18	21,4	18	21,4	34	40,5	5	6
Το φύλο του θύματος	16	19	21	25	11	13	33	39,3	3	3,6
Η ηλικία του θύτη	9	10,7	8	9,5	17	20,2	38	45,2	12	14,3
Η ηλικία του θύματος	8	9,5	10	11,9	16	19	39	46,4	11	13,1
Η χώρα προέλευσης του θύτη	14	16,7	19	22,6	22	26,2	22	26,2	7	8,3
Η χώρα προέλευσης του θύματος	9	10,7	11	13,1	14	16,7	32	38,1	18	21,4
Οικογενειακό περιβάλλον - Γονεϊκά πρότυπα	1	1,2	3	3,6	4	4,8	29	34,5	47	56
Κοινωνικά πρότυπα - Κουλτούρα	3	3,6	1	1,2	8	9,5	44	52,4	28	33,3
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης	4	4,8	3	3,6	16	19	35	41,7	26	31
Έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης αντιμετώπισης του εκφοβισμού	1	1,2	6	7,1	15	17,9	37	44	25	29,8
«σιωπηροί παρατηρητές» περιστατικών εκφοβισμού	4	4,8	2	2,4	24	28,6	36	42,9	18	21,4

Φαινόμενα που ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (ρατσισμός, ξενοφοβία κ.λπ.)	0	0	1	1,2	8	9,5	43	51,2	32	38,1
Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύτη	6	7,1	6	7,1	11	13,1	28	33,3	33	39,3
Έμφαση στην υψηλή σχολική απόδοση	13	15,5	18	21,4	33	39,3	18	21,4	2	2,4
Έλλειψη ενημέρωσης γονέων για χειρισμό ανάλογων κρίσεων	0	0	2	2,4	12	14,3	37	44	33	39,3

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι συγκεκριμένες πτυχές – γνωρίσματα της συμβουλευτικής, περιλαμβάνονται στις υποχρεώσεις τους ως εκπαιδευτικοί (ερώτηση 15) (Πίνακας 5). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό (αρκετά έως πάρα πολύ) με ποσοστό 97,6%, ότι η δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές εμπερικλείεται στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις. Η ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή εκτιμάται ότι περιλαμβάνονται στις υποχρεώσεις τους σε υψηλό βαθμό (αρκετά έως πάρα πολύ) με ποσοστό 94%. Η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα απέναντι στους μαθητές εκτιμάται ότι αποτελούν πολύ σημαντικά γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπερικλείονται αρκετά έως πάρα πολύ στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις σε ποσοστό 92,9%. Επίσης, σημαντικές πτυχές της συμβουλευτικής που εκτιμάται ότι περιλαμβάνονται αρκετά έως πάρα πολύ στις υποχρεώσεις του έργου τους ως εκπαιδευτικοί αποτελούν η αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία με ποσοστό

89,3%, οι συμβουλευτικές δραστηριότητες με σκοπό την αυτοοργάνωση της μάθησης από το μαθητή με ποσοστό 86,9% και η αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα με ποσοστό 85,7%. Η αντίληψη του μαθητή ως δυναμικού συστήματος εκτιμάται ότι εμπεριέχεται, αρκετά έως πάρα πολύ, στις υποχρεώσεις τους ως εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 81%, η ανάδειξη του «προσώπου» του μαθητή σε ποσοστό 80,9% και η θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή σε ποσοστό 77,3%.

Πίνακας 5. Βαθμός ένταξης πτυχών συμβουλευτικής στις υποχρεώσεις τους ως εκπαιδευτικοί

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές	0	0	0	0	2	2,4	20	23,8	62	73,8
Συμβουλευτικές δραστηριότητες με σκοπό την αυτοοργάνωση της μάθησης από το μαθητή	0	0	0	0	11	13,1	36	42,9	37	44
Αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία	0	0	0	0	9	10,7	46	54,8	29	34,5
Ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών	1	1,2	1	1,2	3	3,6	30	35,7	49	58,3
Ανάδειξη του	2	2,4	2	2,4	12	14,3	41	48,8	27	32,1

«προσώπου» του μαθητή										
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή	0	0	0	0	5	6	29	34,5	50	59,5
Θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή	2	2,4	6	7,1	11	13,1	27	32,1	38	45,2
Αυθεντικότητα απέναντι στους μαθητές	2	2,4	1	1,2	3	3,6	33	39,3	45	53,6
Ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές	1	1,2	1	1,2	4	4,8	32	38,1	46	54,8
Αντίληψη του μαθητή ως δυναμικού συστήματος	1	1,2	1	1,2	14	16,7	32	38,1	36	42,9
Αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα	1	1,2	1	1,2	10	11,9	31	36,9	41	48,8

Όσον αφορά τις ποσοτικές μεταβλητές – επαγωγική στατιστική, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να ελεγχθεί η μεταβλητή του φύλου (άνδρες – γυναίκες) α) ως προς τους παράγοντες που φαίνεται να ενισχύουν την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και β) ως προς το βαθμό ένταξης της συμβουλευτικής στη διαχείριση ανάλογων περιστατικών στο χώρο του σχολείου. Επίσης, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να ελεγχθεί η μεταβλητή τόπος σχολείου (αστική ή αγροτική περιοχή) ως προς τη συχνότητα τρόπων παρέμβασης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο. Οι

στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των μεταβλητών στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Ερευνητικές υποθέσεις	Μεταβλητές – Στατιστικός έλεγχος
Παράγοντες που ενισχύουν τον σχολικό εκφοβισμό ανάλογα με το φύλο	Ανεξάρτητη μεταβλητή: φύλο Εξαρτημένη: παράγοντες Έλεγχος: t-test
Βαθμός ένταξης της συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων με βάση το φύλο	Ανεξάρτητη μεταβλητή: φύλο Εξαρτημένη: πτυχές συμβουλευτικής Έλεγχος: t-test
Συχνότητα τρόπων παρέμβασης με βάση τον τόπο σχολείου	Ανεξάρτητη μεταβλητή: τόπος σχολείου Εξαρτημένη: συχνότητα τρόπων παρέμβασης Έλεγχος: t-test

Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, αρχικά θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τους παράγοντες που ενδέχεται να ενισχύσουν την εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και στη συνέχεια με τη χρήση των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων θα διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών. Ως προς τη μεταβλητή των παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάσουν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού αυτή προσεγγίζεται συνολικά από δεκαπέντε υποερωτήματα των ερωτήσεων 12-13, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται με μορφή μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης (Πίνακας 6). Για να ελεγχθεί η παραπάνω ερευνητική υπόθεση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test, προκειμένου να διερευνηθούν διαφορές μέσων όρων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, επειδή στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν διαφορετικά άτομα σε καθεμία από τις δύο ομάδες (άνδρες και γυναίκες αντίστοιχα), με δείγμα ανδρών $N= 32$ και δείγμα γυναικών $N= 52$, δείγματα με ομοιογένεια διακυμάνσεων.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t , για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τους παράγοντες που ενδέχεται να ενισχύσουν την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα: ούτε ως προς το φύλο του θύτη $t(82) = -0,403$, **ns**, ούτε ως προς το φύλο του θύματος $t(82) = 0,966$, **ns**, ούτε ως προς την ηλικία του θύτη $t(82) = 1,599$, **ns** ούτε ως προς την ηλικία του θύματος $t(82) = 0,908$, **ns**, ούτε ως προς τη χώρα προέλευσης του θύτη $t(82) = 1,142$, **ns**, ούτε ως προς τη χώρα προέλευσης του θύματος $t(82) = 1,640$, **ns**, ούτε ως προς το οικογενειακό περιβάλλον – γονεϊκά πρότυπα $t(82) = -1,612$, **ns**, ούτε ως προς τα κοινωνικά πρότυπα – κουλτούρα $t(82) = -1,117$, **ns**, ούτε ως προς τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης $t(82) = -0,421$, **ns**, ούτε ως προς την έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης αντιμετώπισης του εκφοβισμού $t(82) = -0,023$, **ns**, ούτε ως προς τους «σιωπηρούς παρατηρητές» περιστατικών εκφοβισμού $t(82) = -1,056$, **ns**, ούτε ως προς τα φαινόμενα που ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (ρατσισμός, ξενοφοβία κ.λπ.) $t(82) = -1,460$, **ns**, ούτε ως προς τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη εκφοβισμού $t(82) = -1,108$, **ns**, ούτε ως προς την έμφαση στην υψηλή σχολική απόδοση $t(82) = 0,511$, **ns**, καθώς κι ούτε ως προς την έλλειψη ενημέρωσης γονέων για χειρισμό ανάλογων κρίσεων $t(82) = -1,011$, **ns**. (Πίνακας 6). Κατά συνέπεια, η μηδενική υπόθεση (H_0) που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά στους παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να απορριφθεί.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Φύλο				Στατιστική σημαντικότητα	
	Άνδρες		Γυναίκες		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>μ.ο.</i>	<i>τ.α.</i>	<i>μ.ο.</i>	<i>τ.α.</i>		
Το φύλο του θύτη	3,03	1,23	3,13	1,08	-0,403	0,688
Το φύλο του θύματος	3	1,31	2,73	1,19	0,966	0,337
Η ηλικία του θύτη	3,68	0,99	3,26	1,25	1,599	0,114
Η ηλικία του θύματος	3,56	1,10	3,32	1,18	0,908	0,366

Η χώρα προέλευσης του θύτη	3,06	1,26	2,75	1,18	1,142	0,257
Η χώρα προέλευσης του θύματος	3,75	1,19	3,28	1,28	1,640	0,105
Οικογενειακό περιβάλλον - Γονεϊκά πρότυπα	4,21	0,8	4,51	0,82	-1,612	0,111
Κοινωνικά πρότυπα – Κουλτούρα	3,96	0,86	4,19	0,90	-1,117	0,267
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης						
Έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης αντιμετώπισης του εκφοβισμού	3,84	0,95	3,94	1,09	-0,421	0,675
	3,93	0,98	3,94	0,91	-0,023	0,982
«σιωπηροί παρατηρητές» περιστατικών εκφοβισμού						
Φαινόμενα που ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (ρατσισμός, ξеноφοβία κ.λπ.)	3,59	1,18	3,82	0,83	-1,056	0,294
	4,12	0,75	4,34	0,62	-1,460	0,148
Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύτη						
Έμφαση στην υψηλή σχολική απόδοση	3,71	1,17	4,01	1,22	-1,108	0,271
Έλλειψη ενημέρωσης γονέων για χειρισμό ανάλογων κρίσεων	2,81	1,02	2,69	1,05	0,511	0,611
	4,09	0,73	4,26	0,79	-1,011	0,315

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, και την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, αρχικά θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για το βαθμό ένταξης της συμβουλευτικής στην παρέμβασή τους με σκοπό την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και στη συνέχεια με τη χρήση των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων θα διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών. Ως προς τη μεταβλητή της ένταξης των πτυχών της συμβουλευτικής αυτή προσεγγίζεται συνολικά από οχτώ υποερωτήματα (ερώτηση 16), τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται με

μορφή μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης. Για να εξεταστεί η παραπάνω ερευνητική υπόθεση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test, προκειμένου να διερευνηθούν διαφορές μέσω των όρων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, επειδή στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν διαφορετικά άτομα σε καθεμία από τις δύο ομάδες (άνδρες και γυναίκες αντίστοιχα), με δείγμα ανδρών $N=32$ και δείγμα γυναικών $N=52$, δείγματα με ομοιογένεια διακυμάνσεων.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t, για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις επτά από τις οχτώ πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί στην παρέμβασή τους και συγκεκριμένα: ούτε ως προς τη δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου $t(82) = -0,431, ns$, ούτε ως προς την αξιοποίηση των βιωμάτων και των «ιστοριών» του θύτη και του θύματος $t(82) = 1,598, ns$, ούτε ως προς την ενεργό ακρόαση της άποψης τόσο του θύτη όσο και του θύματος $t(82) = 0,383, ns$ ούτε ως προς τη δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη και θύματος $t(82) = 0,898, ns$, ούτε ως προς τη δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. ψυχολόγος κ.λπ.) $t(82) = 0,400, ns$, ούτε ως προς τη συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος $t(82) = 0,530, ns$, καθώς κι ούτε ως προς την εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος $t(82) = -0,133, ns$ (Πίνακας 7). Παρατηρήθηκε, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την πτυχή που εστιάζει στη διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα $t(82) = 2,742, p=0,008$, με τους άνδρες ($\mu.o.=4,28$ και $\tau.a.=0,68$) να εντάσσουν τη συγκεκριμένη πτυχή της συμβουλευτικής σε μεγαλύτερο βαθμό στις παρεμβάσεις τους σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους ($\mu.o.=3,73$ και $\tau.a.=1,15$). Κατά συνέπεια, η μηδενική υπόθεση (H_0) που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά στις πτυχές της συμβουλευτικής που εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί στην παρέμβασή τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών, μπορεί να απορριφθεί μερικώς ως προς τη διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα.

Πίνακας 7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό ένταξης της Συμβουλευτικής στην παρέμβασή τους

για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Φύλο				Στατιστική σημαντικότητα	
	Άνδρες		Γυναίκες		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>μ.ο.</i>	<i>τ.α.</i>	<i>μ.ο.</i>	<i>τ.α.</i>		
Δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου	4,62	0,49	4,57	0,49	0,431	0,667
Αξιοποίηση των βιωμάτων και των «ιστοριών» του θύτη και του θύματος	4,34	0,60	4,05	0,89	1,598	0,114
Ενεργός ακρόαση της άποψης τόσο του θύτη όσο και του θύματος	4,50	0,56	4,44	0,72	0,383	0,703
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη και θύματος	4,09	0,99	3,88	1,06	0,898	0,372
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. ψυχολόγος κ.λπ.)	3,56	1,16	3,44	1,43	0,400	0,690
Συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος						
Εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος	4,09	0,77	3,98	1,03	0,530	0,597
Διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα	4,12	0,94	4,15	0,97	-0,133	0,894
	4,28	0,68	3,73	1,15	2,742	0,008

Αναφορικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση, αρχικά θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τη συχνότητα των τρόπων παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και στη συνέχεια με τη χρήση των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων θα διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση με βάση τον τόπο σχολείου (αστική ή αγροτική περιοχή). Ως προς τη μεταβλητή της συχνότητας των τρόπων παρέμβασης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί αυτή προσεγγίζεται συνολικά από δεκατέσσερα υποερωτήματα (ερώτηση 14), τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται με μορφή μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης (Πίνακας 8). Για να ελεγχθεί η παραπάνω ερευνητική υπόθεση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test, προκειμένου να διερευνηθούν διαφορές μέσων όρων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, επειδή στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν διαφορετικά άτομα σε καθεμία από τις δύο ομάδες (σχολείο αστικής και σχολείο αγροτικής περιοχή αντίστοιχα), με δείγμα εκπαιδευτικών σχολείων αστικής περιοχής $N=51$ και δείγμα εκπαιδευτικών σχολείων αγροτικής περιοχής $N=33$, δείγματα με ομοιογένεια διακυμάνσεων.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t, για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τύπων σχολείων (αστικής και αγροτικής περιοχής) ως προς τη συχνότητα των τρόπων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω σχολείων προκειμένου να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα: ούτε ως προς τη σωματική τιμωρία του θύτη $t(82) = -0,558$, ns, ούτε ως προς την παραπομπή του θύτη στον Δ/ντη $t(82) = 0,284$, ns, ούτε ως προς την παραπομπή θύτη και θύματος στον Δ/ντη $t(82) = 0,564$, ns ούτε ως προς τη συζήτηση με το θύτη $t(82) = -1,036$, ns, ούτε ως προς τη συζήτηση με το θύμα $t(82) = -0,879$, ns, ούτε ως προς τη συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα $t(82) = -0,363$, ns, ούτε ως προς τη συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες $t(82) = 0,359$, ns, ούτε ως προς τη συνεργασία με τους γονείς του θύματος $t(82) = -0,286$, ns, ούτε ως προς τη συνεργασία με τους γονείς του θύτη $t(82) = -0,497$, ns, ούτε ως προς τη συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο $t(82) = -0,059$, ns, ούτε ως προς τη συνεργασία με ειδικούς $t(82) = 1,086$, ns, ούτε ως προς την υποστήριξη του θύματος από ένα συμμαθητή $t(82) = -0,357$, ns, ούτε ως προς συζήτηση με την υπόλοιπη τάξη για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού $t(82) = -0,303$, ns, καθώς κι ούτε ως προς τη λήψη

απόφασης από τους υπόλοιπους μαθητές για τον τρόπο αντιμετώπισης του περιστατικού $t(82) = 1,614, ns$ (Πίνακας 8). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση (H_0) που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά στη συχνότητα τρόπων παρέμβασης για την αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών με βάση τον τόπο σχολείου, δεν μπορεί να απορριφθεί.

Πίνακας 8

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών σχολείων αστικής και των σχολείων αγροτικής περιοχής του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα τρόπων παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Τόπος Σχολείου				Στατιστική σημαντικότητα	
	Αστική περιοχή		Αγροτική περιοχή		<i>t</i>	<i>p</i>
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Σωματική τιμωρία του θύτη	1,11	0,51	1,06	0,34	0,558	0,578
Παραπομπή του θύτη στο Δ/ντη	3,07	1,26	3	1,19	0,284	0,777
Παραπομπή θύτη και θύματος στο Δ/ντη	2,98	1,33	2,81	1,21	0,564	0,574
Συζήτηση με το θύτη	4,19	0,89	4,39	0,78	-1,036	0,303
Συζήτηση με το θύμα	4,19	0,82	4,36	0,89	-0,879	0,382
Συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα	4,09	1	4,18	1,07	-0,363	0,717
Συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες	3,66	1,08	3,57	1,19	0,359	0,721
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος	3,66	1,08	3,57	1,19	0,359	0,721
Συνεργασία με τους γονείς του θύτη	3,58	1,20	3,66	1,26	-0,286	0,776
Συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο	3,68	1,17	3,81	1,21	-0,497	0,621
Συνεργασία με ειδικούς	2,86	1,20	2,87	1,26	-0,059	0,953
Υποστήριξη του θύματος από ένα συμμαθητή	2,52	1,20	2,24	1,14	1,086	0,281
Συζήτηση με την υπόλοιπη	2,74	1,33	2,84	1,22	-0,357	0,722

τάξη για το φαινόμενο του
σχολικού εκφοβισμού

Λήψη απόφασης από τους υπόλοιπους μαθητές για τον τρόπο αντιμετώπισης του περιστατικού	3,68	1,04	3,75	1,06	-0,303	0,763
	2,64	1,36	2,18	1,15	1,614	0,110

6.2.1 Συνολική αποτίμηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως προέκυψαν από τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα ελέγχων των ερευνητικών υποθέσεων

Υπόθεση		Αποτέλεσμα
H1	Οι παράγοντες που ενισχύουν τον σχολικό εκφοβισμό διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο	Η μηδενική υπόθεση σχετικά με τη μη διαφοροποίηση δεν μπορεί να απορριφθεί
H2	Ο βαθμός ένταξης της συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων διαφοροποιείται με βάση το φύλο	Η μηδενική υπόθεση περί μη διαφοροποίησης απορρίπτεται μερικώς. Η πτυχή της διδασκαλίας τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα διαφοροποιεί το βαθμό ένταξης της συμβουλευτικής
H3	Συχνότητα τρόπων παρέμβασης διαφοροποιούνται με βάση τον τόπο σχολείου	Η μηδενική υπόθεση σχετικά με τη μη διαφοροποίηση δεν μπορεί να απορριφθεί

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου αναφορικά με το πως αντιλαμβάνονται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και κατ' επέκταση το βαθμό που εντάσσουν τις πτυχές της συμβουλευτικής στην παρέμβασή τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ανάλογα περιστατικά στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα των μορφών εκδήλωσης του φαινομένου, τα μέρη του σχολείου όπου, συνήθως, λαμβάνει χώρα, τα χαρακτηριστικά των παιδιών – θυτών, καθώς και τις αιτίες - παράγοντες που δύναται να ενισχύσουν την πρόκληση τέτοιων επιθετικών συμπεριφορών.

Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, παρατηρήθηκε πως σε σχέση με το φύλο, η πλειοψηφία είναι γένους θηλυκού. Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών, η κατηγορία των 20-30 συνιστά την πλειοψηφία του δείγματος, ενώ ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών διαθέτει από 6-10 έτη προϋπηρεσίας.

Η πλειοψηφία του δείγματος ως προς τις σπουδές είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ δεν έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των βασικών ή μεταπτυχιακών τους σπουδών μαθήματα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή της συμβουλευτικής. Ως προς την επιμόρφωση μέσω του Διδασκαλείου ή σεμιναρίων, ημερίδων κ.λπ., η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διαθέτει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο, δεν διαθέτει αντίστοιχη επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της συμβουλευτικής. Στο σύνολο 84 εκπαιδευτικών μόλις το 29,76% έχει παρακολουθήσει συναφή μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ ποσοστό 55,95% δήλωσαν ότι έχουν σχετική επιμόρφωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Αναφορικά με την εκπαίδευση στη συμβουλευτική το 42,86% του δείγματος διαθέτει ανάλογη εκπαίδευση και ποσοστό 46,43% έχει επιμορφωθεί σε θέματα συμβουλευτικής. Σε προηγούμενες έρευνες που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς, σε εθνικό επίπεδο, η πλειοψηφία του δείγματος δεν είχε λάβει κάποια

σχετική επιμόρφωση σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, παρά την ύπαρξή του στο περιβάλλον του σχολείου (Ψάλη & Κωνσταντίνου, 2007).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις επιθετικές μορφές των μαθητών που συνιστούν σχολικό εκφοβισμό και να τις διακρίνουν από την περιστασιακή διένεξη μεταξύ ομηλίκων (Olweus, 1993, στο Rigby, 2007). Ειδικότερα, όσον αφορά τις διάφορες παραμέτρους που περικλείονται στην κατηγοριοποίηση των μορφών σχολικού εκφοβισμού του Rigby (2007), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, υπογράμμισαν ότι η άσκηση σωματικής βίας (92,86%), ο εκφοβισμός με τη διάδοση φημών (90,48%) και ο ψυχολογικός εκφοβισμός (89,29%) αντιπροσωπεύουν καλύτερα την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η κοινωνική απομόνωση (73,81%) και ο λεκτικός εκφοβισμός ως γλωσσική διάκριση (67,86%) φαίνεται να συνιστούν με τη σειρά τους σημαντικές διαστάσεις του συγκεκριμένου φαινομένου.

Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των ειδών του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ορισμένες μορφές εκφοβισμού είναι περισσότερο συνηθισμένες, εν αντιθέσει με άλλες, και κατά συνέπεια εκδηλώνονται πιο συχνά στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ο σωματικός εκφοβισμός (μέσω σπρωξίματος με ποσοστό 81% και χτυπημάτων με χέρια και πόδια με ποσοστό 64,4%), καθώς και ο εκφοβισμός μέσω χειρονομιών (75%) εκδηλώνονται πιο συστηματικά σε σχέση με τις μορφές του λεκτικού εκφοβισμού (69,1%). Σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι ο αποκλεισμός από παρέες συμβαίνει περιστασιακά με ποσοστό 47,6%. Συνεπώς, ο εκφοβισμός μεταξύ μαθητών εμφανίζεται με διάφορες μορφές, άμεσες δηλαδή «πρόσωπο με πρόσωπο» - ανοιχτή επίθεση, αλλά και έμμεσες χωρίς αντιπαράθεση (Σπυρόπουλος, 2008:328).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μέρη στα οποία εκδηλώνονται τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσαν ότι είναι η αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τόσο μεμονωμένα, όσο και συνδυαστικά με τα υπόλοιπα μέρη του σχολείου (όπως διάδρομος/σκάλες, τουαλέτες, κυλικείο κ.λπ.) σε ποσοστό 98,8% των περιπτώσεων. Επίσης ο διάδρομος ή οι σκάλες του σχολείου, μεμονωμένα ή συνδυαστικά με άλλα

μέρη του σχολείου, όπως στην τάξη απουσία ή παρουσία του δασκάλου ή στις τουαλέτες του σχολείου, εκτιμάται ότι αποτελούν χώρους, όπου συμβαίνουν ανάλογα επεισόδια εκφοβισμού σε ποσοστό 69,6%. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των δραστών, η πλειοψηφία τους φαίνεται να είναι κυρίως αγόρια, κάνουν όλο φασαρία στην τάξη και φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά της τάξης.

Αναφορικά με τους παράγοντες που ενδέχεται να ενισχύσουν την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Οι γενεσιουργοί παράγοντες που δύνανται να συμβάλλουν στην εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων, εντοπίζονται αφενός σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών και αφετέρου σε οικογενειακούς – κοινωνικούς και λοιπούς παράγοντες. Ως προς τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών (φύλο, ηλικία, εθνική/πολιτισμική προέλευση) η ηλικία του θύματος, αλλά και η ηλικία του θύτη, καθώς και η χώρα προέλευσης του θύματος φαίνεται να συνδέονται σε υψηλό βαθμό σε ποσοστό 59,5% με την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν τη σχέση δημογραφικών – κοινωνικών χαρακτηριστικών των παιδιών (όπως φύλο, ηλικία, χώρα προέλευσης, κ.ά.) με την πρόκληση περιστατικών εκφοβισμού (Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:356. Ανδρέου, 2004:229).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπογράμμισαν το ρόλο που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον – γονεϊκά πρότυπα (ποσοστό 90,5%) στην εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Οι Griffin και Gross (2004, στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:357), τόνισαν τη συμβολή της οικογένειας στη μάθηση της επιθετικότητας, επισημαίνοντας ότι η επιθετικότητα διαμορφώνεται μέσα από τη μίμηση. Σύμφωνα με τη Stassen Berger (στο Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008:358), τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό έχουν ανατραφεί με επιθετικές πρακτικές, αντιφατικές τεχνικές πειθαρχίας και έλλειψη ειρηνικής διευθέτησης των διαφορών των μελών της οικογένειας. Επιπλέον, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, φαινόμενα που ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (όπως ρατσισμός, ξеноφοβία κ.λπ.) (ποσοστό 89,3%), τα κοινωνικά πρότυπα – κουλτούρα (ποσοστό 85,7%) και η έλλειψη ενημέρωσης γονέων για το χειρισμό ανάλογων κρίσεων (ποσοστό 83,3%) φαίνεται να συνδέονται σε υψηλό βαθμό με την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Επίσης, η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης (73,8%), τα

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (72,7%), η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη (72,6%) και οι «σιωπηροί» παρατηρητές περιστατικών εκφοβισμού (64,3%), εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην εκδήλωση του φαινομένου.

Ως προς το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν ορισμένες πτυχές της συμβουλευτικής στην παρέμβασή τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού, δεν παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, στατιστικά σημαντική διαφορά στις επτά από τις οχτώ συνολικά πτυχές της συμβουλευτικής. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, φαίνεται να μη διαφοροποιούνται στο βαθμό ένταξης συγκεκριμένων γνωρισμάτων της συμβουλευτικής στις πρακτικές αντιμετώπισης, καθώς εκτιμούν πως η δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές (97,6%), η ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή (94%), η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα απέναντι στους μαθητές (92,9%), καθώς και η αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία (89,3%), αποτελούν πολύ σημαντικά γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπερικλείονται σε μεγάλο βαθμό στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την ένταξη της διδασκαλίας τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να εντάσσουν τη συγκεκριμένη πτυχή της συμβουλευτικής σε μεγαλύτερο βαθμό στις παρεμβάσεις τους σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Όσον αφορά τη συχνότητα τρόπων αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση με βάση τον τόπο του σχολείου. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, τόσο οι εκπαιδευτικοί σχολείων της πόλης, όσο και οι εκπαιδευτικοί σχολείων της υπαίθρου φαίνεται να μη διαφέρουν ως προς την επιλογή πρακτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, που θα κινητοποιούν τόσο το σχολείο, όσο και την ευρύτερη κοινότητα, κρίνεται αναγκαία για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Το σχολείο δεν στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στη μόρφωση και κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων προκειμένου να διευκολύνει τη σχολική τους προσαρμογή. Ο εκπαιδευτικός κατέχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην παραπάνω διαδικασία, καθώς ο

ρόλος του δεν συνίσταται στη μονομερή μετάδοση πληροφοριών και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά κυρίως στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2006), που θα βασίζεται στις αρχές της εμπιστοσύνης και του σεβασμού. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς τη σχολική επίδοση των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμησή τους (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσουν και να αναπτύξουν κίνητρα στους μαθητές, ενώ οι αρνητικές προσδοκίες μπορεί να προκαλέσουν δυσπιστία στους μαθητές ως προς τις ικανότητές τους.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού θεωρείται απαραίτητη, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να διαχειριστούν τέτοιου είδους κρίσεις που μπορεί να προκύψουν στο σχολικό περιβάλλον. Σημαντική παράμετρος στην αντιμετώπιση του φαινομένου αποτελεί, εξίσου, η ενημέρωση και υποστήριξη των γονέων, καθώς και η παρότρυνση για ενεργή συμμετοχή και συνεργασία από μέρους τους με τη σχολική κοινότητα. Αναγκαία συνθήκη, τέλος, αποτελεί η ανάπτυξη υποστηρικτικού δικτύου και η υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης όλων των εμπλεκόμενων μερών, της πολιτείας, της σχολικής κοινότητας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων με απώτερο σκοπό την αποκατάσταση του υγιούς και ασφαλούς κλίματος εντός του σχολείου.

Κλείνοντας, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας, αν και απευθύνεται σε ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών (84 άτομα), δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκές, ώστε να επιτρέπεται με ευκολία η γενίκευση συμπερασμάτων στο γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αφορά μόνο στο νομό Ηρακλείου. Η διεξαγωγή μιας διαχρονικής ή μιας μελέτης σε πανελλαδικό επίπεδο, δύναται να οδηγήσει σε εις βάθος συμπεράσματα όσον αφορά στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, δεν μειώνει την αξία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό. Θα ήταν, τέλος, εξίσου χρήσιμο να διερευνηθεί η αυτοαντίληψη και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου θέτει κάποιους περιορισμούς,

επομένως, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή μιας συμπληρωματικής μεθόδου, όπως είναι λ.χ. η συνέντευξη, που δύναται να φωτίσει κι άλλες πτυχές του θέματος, όπως οι ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και τα κίνητρα που υπαγορεύουν την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών διαχείρισης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Davidson, J. (1970). *Outdoor Recreation Surveys: The Design and Use of Questionnaires for Site Surveys*. London: Countryside Commission.
- Johns, R. (2010). Likert Items and Scales, (University of Strathclyde). Survey Question Bank: Methods Fact Sheet 1 (March 2010).
- Kashahu, L. (2014). Bullying in schools. *Book of Proceedings 4^o International Conference on Humanities and Social Sciences*, May 31 and June 01 2014, Budva – Montenegro.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-55. New York.
- Mouly, G. (1978). *Educational Research: the Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Australia: ACER.

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Ε. (2004). Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταρας (επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (επιμ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργέτη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία με Οικογένειες σε Κρίση*. Αθήνα: Τόπος.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2009). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση – Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Μαρκουλάκη, Ε. & Παπαστεφανάκης, Ε. (2008). Ο εκφοβισμός στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Ο. Γιωτάκος, & Μ. Τσιλιάκου (επιμ.), *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μηλιώνη, Φ. (2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών βίας με θύματα ανήλικους μαθητές. Στο Ο. Γιωτάκος, & Μ. Τσιλιάκου (επιμ.), *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). Το Φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψης του. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 7 (2).
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). Η βίαιη/παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταρας (επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50, σσ. 231-239.

- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσοι, Π. Α., & Τσαούσης, Ι. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Selosse, J. (1998). Βία (Προέλευση, σενάρια, πρότυπα και μη προσαρμογή). Στο Α. Μπεζέ (επιμ.), *Βία στο σχολείο - Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2008). Bullying, Σχολικός Εκφοβισμός: Το «πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα; Στο Ο. Γιωτάκος, & Μ. Τσιλιάκου (επιμ.), *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. (2011). *Σχολική βία. Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, ο ρόλος οικογένειας - σχολείου: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιάντης, Γ. (2008). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας. Τεύχος α΄*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις ; Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο. Κεφ. 3.
- Χατζηφωτίου, Σ. (2005). *Ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών και των παιδιών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερωτηματολόγιο έρευνας

Ενημερωτικό Σημείωμα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας με τίτλο «Συμβουλευτική στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον: Η περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού (bullying)» του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και το ρόλο της συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Για την πλειονηφία των ερωτήσεων η απάντησή σας προκύπτει από την επιλογή που θα κάνετε σε μία σειρά ερωτήσεων. Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο σημειώνοντας «X» στο τετραγωνάκι της επιλογής σας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, τηρώντας τους κανόνες της εμπιστευτικότητας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Σας ευχαριστούμε θερμά,

Βενιανάκη Γεωργία και Μακρή Μαριάνθη

Σπουδάστριες ΠΕΣΥΠ – ΑΣΠΑΙΤΕ

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Ηλικιακή Ομάδα: 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και άνω ☐
3. Χρόνια Προϋπηρεσίας: 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐
4. Τόπος Σχολείου: Αστική περιοχή ☐ Αγροτική περιοχή ☐
5. Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία ☐
 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ☐
 Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐
 ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ ☐
 Διδασκαλείο ☐
 Μεταπτυχιακό ☐
 Διδακτορικό ☐
6. Ειδικότητα: _____

7. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των βασικών ή μεταπτυχιακών σπουδών σας μαθήματα σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) στο σχολικό χώρο;		
Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής σας (π.χ. Διδασκαλείο, σεμινάρια - ημερίδες) μαθήματα/σεμινάρια σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) στο σχολικό χώρο;		
Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των βασικών ή μεταπτυχιακών σπουδών σας μαθήματα σχετικά με τη Συμβουλευτική;		
Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής σας (π.χ. Διδασκαλείο, σεμινάρια - ημερίδες) μαθήματα/σεμινάρια σχετικά με τη Συμβουλευτική;		

8. Παρακάτω υπάρχουν μικρές ιστορίες που περιγράφουν κάποια περιστατικά που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο. Ποια από αυτά πιστεύετε ότι σημαίνουν το ίδιο με τον όρο «εκφοβίζω»;

α. Το παιδί Α πλησιάζει στο διάλειμμα το παιδί Β που είναι ένα χρόνο μικρότερο του, του παίρνει τα μολύβια του και το φοβερίζει πως αν μιλήσει θα το χτυπήσει. Αυτό γίνεται κάθε μέρα. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

β. Το παιδί Γ και η παρέα του περιμένουν σχεδόν κάθε μέρα το παιδί Δ στην πόρτα του σχολείου, το περιτριγυρίζουν και αρχίζουν να το σπρώχνουν και να του πετάνε κάτω την τσάντα και το μπουφάν του. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

γ. Το παιδί Ε παίρνει από το παιδί Ζ το άλμπουμ με τα αυτοκόλλητά του για να το δει και το σκίζει. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

δ. Το παιδί Η παίρνει από το παιδί Θ το άλμπουμ με τα αυτοκόλλητά του για να το δει και του σκίζεται κατά λάθος. Το παιδί Θ στεναχωριέται πολύ. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ε. Το παιδί Ι κοροϊδεύει το παιδί Κ για τον τρόπο που μιλά, καθώς το παιδί Κ δεν μιλά καλά τα ελληνικά. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

στ. Το παιδί Λ κοροϊδεύει το παιδί Μ για το νέο του κούρεμα. Το παιδί Μ στεναχωριέται πολύ. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ζ. Το παιδί Ν κοροϊδεύει το παιδί Ξ για το νέο του κούρεμα και μετά και τα δύο αρχίζουν τα σπρωξίματα και βάζουν τα γέλια. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

η. Το παιδί Ο συζητά ήσυχα στο διάδρομο του σχολείου με μερικά άλλα παιδιά, όταν μια ομάδα παιδιών πλησιάζει. Ένα από αυτά, το παιδί Π λέει: «Μη μιλάτε στο Ο. Γλείφει τη δασκάλα. Μην το κάνετε παρέα». Όλα τα παιδιά φεύγουν και το παιδί Ο μένει μόνο του. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

θ. Το παιδί Ρ διαδίδει φήμες και λέει άσχημα πράγματα σε όλο το σχολείο για το παιδί Σ. Τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο κοροϊδεύουν το παιδί Σ που μένει μόνο του την πιο πολλή ώρα. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ι. Κάποιες μαθήτριες δεν αφήνουν ένα συμμαθητή τους να παίξει μαζί τους γιατί είναι αγόρι. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ια. Κάποιοι μαθητές δεν αφήνουν μία μαθήτρια να παίξει μπάσκετ μαζί τους γιατί είναι κορίτσι. ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

9. Πόσο συχνά παρακολουθείτε στο σχολικό χώρο τα παρακάτω είδη εκφοβισμού;

	Καθόλου	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντοτε
Προσβολές					
Χειρονομίες					
Απειλητικές ματιές					
Σπρώξιμο					
Χτύπημα με χέρια και πόδια					
Τράβηγμα μαλλιών					
Φτύσιμο					
Αρπαγή προσωπικών αντικειμένων					
Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων					
Διάδοση άσχημων φημών					
Αποκλεισμός από παρέες					
Ανώνυμες προσβλητικές επιστολές					
Αποστολή ενοχλητικών μηνυμάτων					

10. Σε ποιο μέρος του σχολείου συνέβη κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω;

- Στην αυλή του σχολείου, στο διάλειμμα ☐
- Στο διάδρομο ή στις σκάλες του σχολείου ☐
- Στην τάξη μου, όταν ήταν και κάποιος δάσκαλος ή δασκάλα εκεί ☐
- Στην τάξη μου, όταν δεν ήταν κάποιος δάσκαλος ή δασκάλα εκεί ☐
- Στις τουαλέτες του σχολείου ☐
- Στο γυμναστήριο ή στην αίθουσα γυμναστικής του σχολείου ☐
- Μπροστά από το κυλικείο του σχολείου ☐
- Καθώς πήγαινα στο σχολείο ή γυρνούσα στο σπίτι μου από το σχολείο ☐
- Ενώ περίμενα το σχολικό λεωφορείο ή το λεωφορείο ☐
- Μέσα στο σχολικό λεωφορείο ή στο λεωφορείο ☐
- Σε κάποιο άλλο μέρος του σχολείου (γράψτε ποιο ήταν αυτό: _____) ☐

11. Πώς είναι τα παιδιά που κάνουν συχνά κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω;

- Είναι από τους καλούς μαθητές ή τις καλές μαθήτριες της τάξης ☐
- Είναι κυρίως αγόρια ☐
- Κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη ☐
- Δεν μιλούν την ίδια γλώσσα με την πλειοψηφία των μαθητών/τριών ☐
- Φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά στην τάξη ☐
- Δεν είναι από τους καλούς μαθητές/τις καλές μαθήτριες της τάξης ☐
- Είναι από άλλη χώρα ☐
- Φέρονται καλά στα άλλα παιδιά ☐
- Δεν έχουν την ίδια θρησκεία με την πλειοψηφία των μαθητών/τριών ☐

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζει την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού...

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
Το φύλο του θύτη					
Το φύλο του θύματος					
Η ηλικία του θύτη					
Η ηλικία του θύματος					
Η χώρα προέλευσης του θύτη					
Η χώρα προέλευσης του θύματος					

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
Οικογενειακό περιβάλλον - Γονεϊκά πρότυπα					
Κοινωνικά πρότυπα - Κουλτούρα					
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης					
Έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης αντιμετώπισης του εκφοβισμού					
«σιωπηροί παρατηρητές» περιστατικών εκφοβισμού					
Φαινόμενα που ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (ρατσισμός, ξενοφοβία κ.λπ.)					
Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύτη					
Έμφαση στην υψηλή σχολική απόδοση					
Έλλειψη ενημέρωσης γονέων για χειρισμό ανάλογων κρίσεων					

14. Πόσο συχνά επιλέγετε τους παρακάτω τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο;

	Καθόλου	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντοτε
Σωματική τιμωρία του θύτη					
Παραπομπή του θύτη στο Δ/ντη					
Παραπομπή θύτη και θύματος στο Δ/ντη					
Συζήτηση με το θύτη					
Συζήτηση με το θύμα					
Συζήτηση και με το θύτη και με το θύμα					
Συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες					
Συνεργασία με τους γονείς του					

θύτη					
Συνεργασία με τους γονείς του θύματος					
Συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο					
Συνεργασία με ειδικούς					
Υποστήριξη του θύματος από ένα συμμαθητή					
Συζήτηση με την υπόλοιπη τάξη για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού					
Λήψη απόφασης από τους υπόλοιπους μαθητές για τον τρόπο αντιμετώπισης του περιστατικού					

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πτυχές – γνωρίσματα της συμβουλευτικής εμπερικλείονται στις υποχρεώσεις σας ως εκπαιδευτικού;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
Δημιουργία θετικού κλίματος με τους μαθητές					
Συμβουλευτικές δραστηριότητες με σκοπό την αυτοοργάνωση της μάθησης από το μαθητή					
Αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία					
Ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των μαθητών					
Ανάδειξη του «προσώπου» του μαθητή					
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή					
Θετική και άνευ όρων					

αποδοχή του μαθητή					
Αυθεντικότητα απέναντι στους μαθητές					
Ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές					
Αντίληψη του μαθητή ως δυναμικού συστήματος					
Αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα					

16. Σε ποιο βαθμό εντάσσετε τις παρακάτω πτυχές της συμβουλευτικής στην παρέμβαση σας για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
Δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και σεβασμού του άλλου					
Αξιοποίηση των βιωμάτων και των «ιστοριών» του θύτη και του θύματος					
Ενεργός ακρόαση της άποψης τόσο του θύτη όσο και του θύματος					
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη και θύματος					
Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού, θύτη, θύματος και άλλων εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. ψυχολόγος κ.λπ.)					
Συνεργασία με την οικογένεια θύτη και θύματος					
Εστίαση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης θύτη και θύματος					
Διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης στους θύτες και τα θύματα					

Ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο που διαθέσατε.

2. Στατιστική Ανάλυση

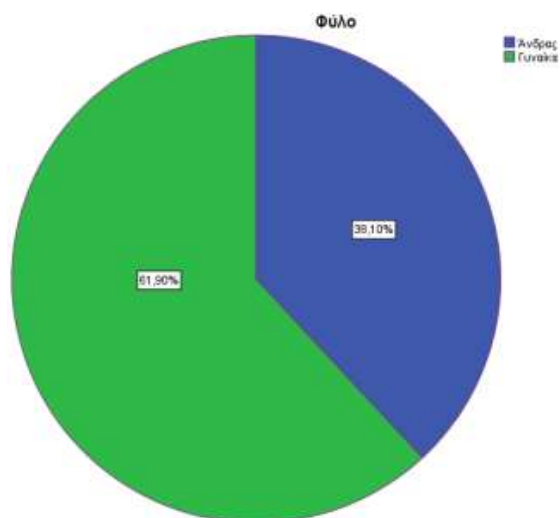
Statistics

Φύλο

N	Valid	84
	Missing	0
Mode		2,00

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	32	38,1	38,1	38,1
	Γυναίκα	52	61,9	61,9	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

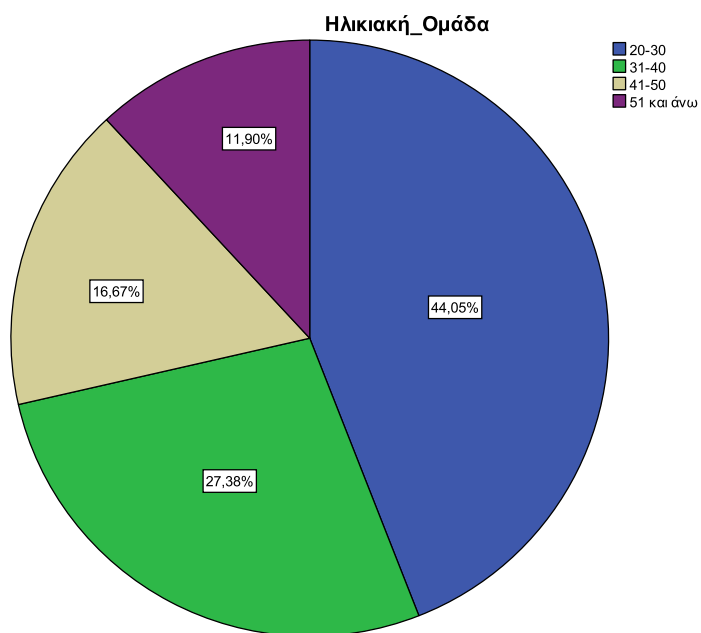


Statistics

		Ηλικιακή_Ομάδα	Χρόνια_Προϋπηρεσίας	Τόπος_Σχολείου	Σπουδές	Ειδικότητα
N	Valid	84	84	84	84	84
	Missing	0	0	0	0	0
Mode		1,00	2,00	1,00	2,00	

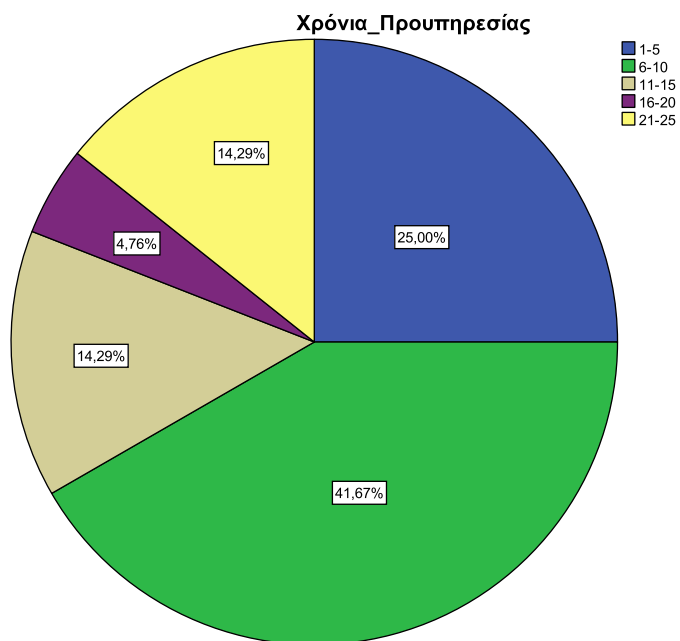
Ηλικιακή_Ομάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30	37	44,0	44,0	44,0
	31-40	23	27,4	27,4	71,4
	41-50	14	16,7	16,7	88,1
	51 και άνω	10	11,9	11,9	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



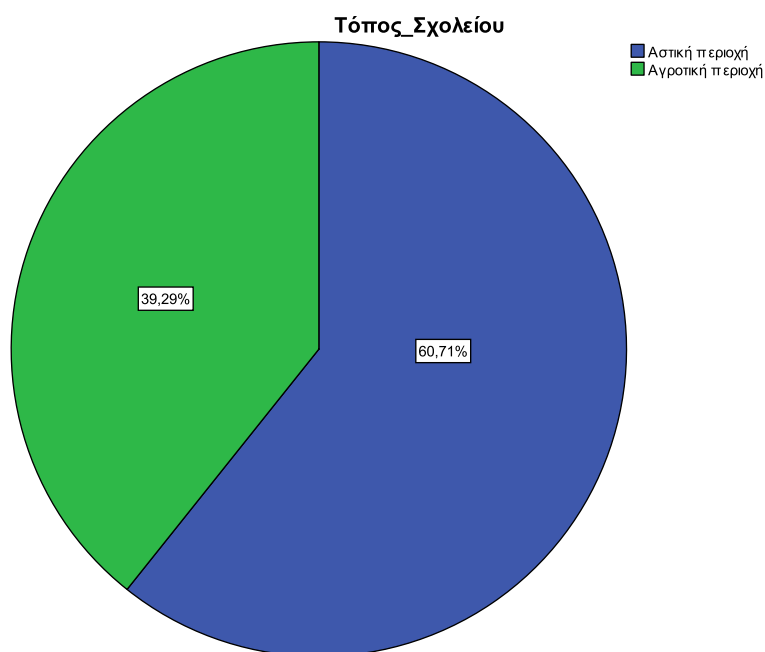
Χρόνια_Προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	21	25,0	25,0	25,0
	6-10	35	41,7	41,7	66,7
	11-15	12	14,3	14,3	81,0
	16-20	4	4,8	4,8	85,7
	21-25	12	14,3	14,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



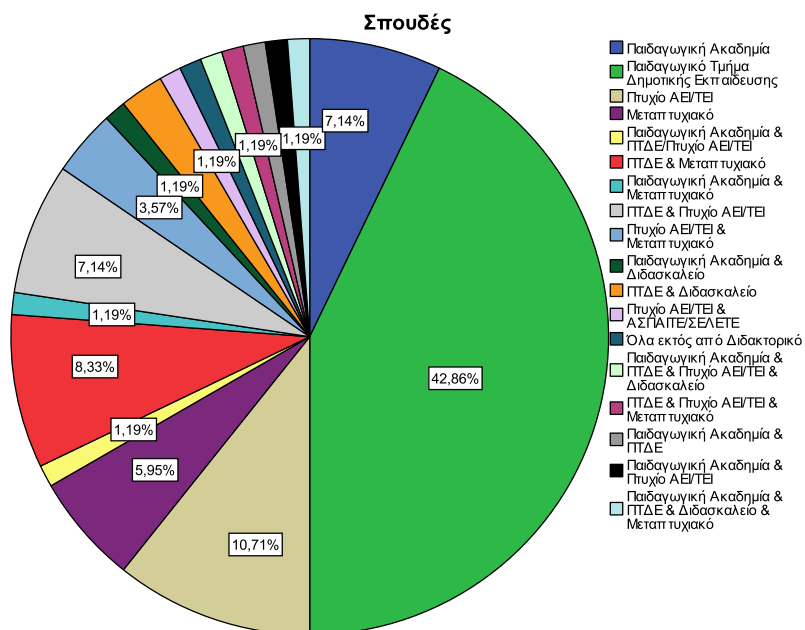
Τόπος_Σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική περιοχή	51	60,7	60,7	60,7
	Αγροτική περιοχή	33	39,3	39,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



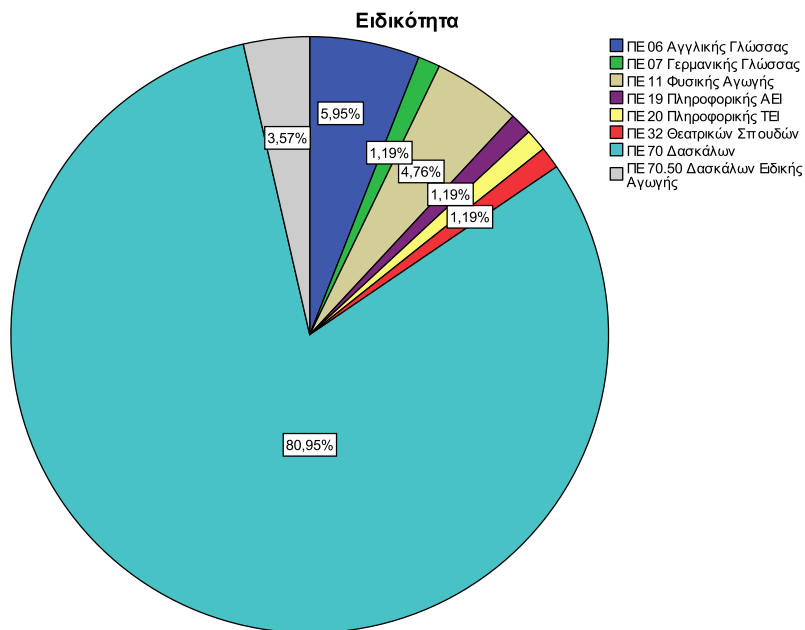
Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Παιδαγωγική Ακαδημία	6	7,1	7,1	7,1
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	36	42,9	42,9	50,0
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	9	10,7	10,7	60,7
	Μεταπτυχιακό	5	6,0	6,0	66,7
	Παιδαγωγική Ακαδημία & ΠΤΔΕ/Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	1	1,2	1,2	67,9
	ΠΤΔΕ & Μεταπτυχιακό	7	8,3	8,3	76,2
	Παιδαγωγική Ακαδημία & Μεταπτυχιακό	1	1,2	1,2	77,4
	ΠΤΔΕ & Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	6	7,1	7,1	84,5
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ & Μεταπτυχιακό	3	3,6	3,6	88,1
	Παιδαγωγική Ακαδημία & Διδασκαλείο	1	1,2	1,2	89,3
	ΠΤΔΕ & Διδασκαλείο	2	2,4	2,4	91,7
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ & ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ	1	1,2	1,2	92,9
	Όλα εκτός από Διδακτορικό	1	1,2	1,2	94,0
	Παιδαγωγική Ακαδημία & ΠΤΔΕ & Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ & Διδασκαλείο	1	1,2	1,2	95,2
	ΠΤΔΕ & Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ & Μεταπτυχιακό	1	1,2	1,2	96,4
	Παιδαγωγική Ακαδημία & ΠΤΔΕ	1	1,2	1,2	97,6
	Παιδαγωγική Ακαδημία & Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	1	1,2	1,2	98,8
	Παιδαγωγική Ακαδημία & ΠΤΔΕ & Διδασκαλείο & Μεταπτυχιακό	1	1,2	1,2	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



Ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ 06 Αγγλικής Γλώσσας	5	6,0	6,0	6,0
	ΠΕ 07 Γερμανικής Γλώσσας	1	1,2	1,2	7,1
	ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής	4	4,8	4,8	11,9
	ΠΕ 19 Πληροφορικής ΑΕΙ	1	1,2	1,2	13,1
	ΠΕ 20 Πληροφορικής ΤΕΙ	1	1,2	1,2	14,3
	ΠΕ 32 Θεατρικών Σπουδών	1	1,2	1,2	15,5
	ΠΕ 70 Δασκάλων	68	81,0	81,0	96,4
	ΠΕ 70.50 Δασκάλων Ειδικής Αγωγής	3	3,6	3,6	100,0
Total		84	100,0	100,0	

**Statistics**

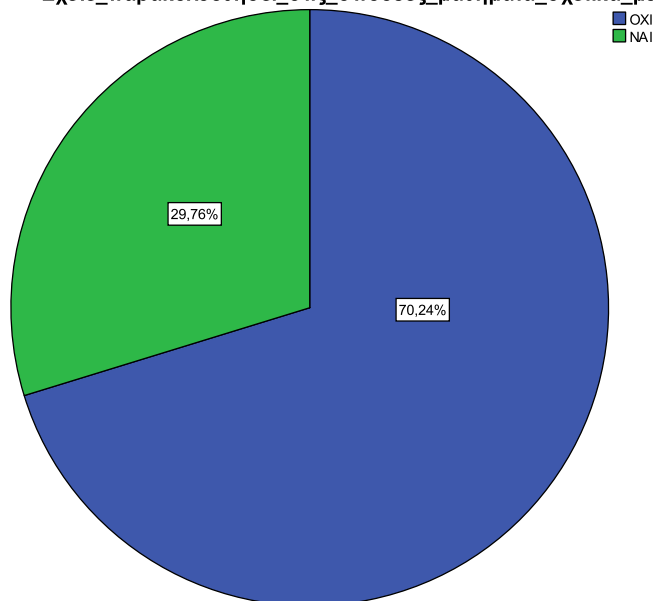
		Έχετε παρακολουθήσει στις σπουδές μαθήματα σχετικά με εκφοβισμό	Έχετε επιμόρφωση σε μαθήματα σεμινάρια σχετικά με εκφοβισμό	Έχετε παρακολουθήσει στις σπουδές μαθήματα Συμβουλευτικής	Έχετε επιμόρφωση σε μαθήματα σεμινάρια σχετικά με Συμβουλευτική
N	Valid	84	84	84	84
	Missing	0	0	0	0
Mode		,00	1,00	,00	,00

Έχετε παρακολουθήσει στις σπουδές μαθήματα σχετικά με εκφοβισμό

6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	59	70,2	70,2	70,2
	NAI	25	29,8	29,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

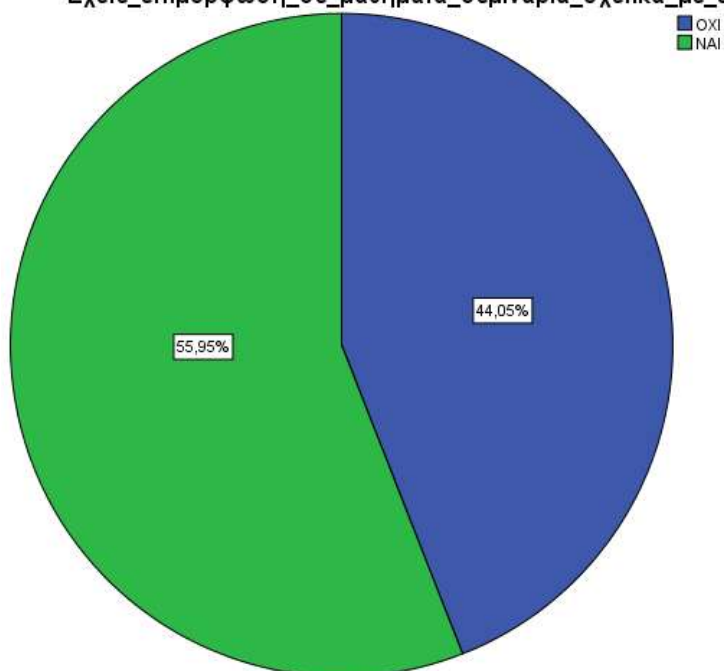
Έχετε παρακολουθήσει στις σπουδές μαθήματα σχετικά με εκφοβισμό



Έχετε επιμόρφωση σε μαθήματα σεμινάρια σχετικά με εκφοβισμό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	37	44,0	44,0	44,0
	NAI	47	56,0	56,0	100,0
Total		84	100,0	100,0	

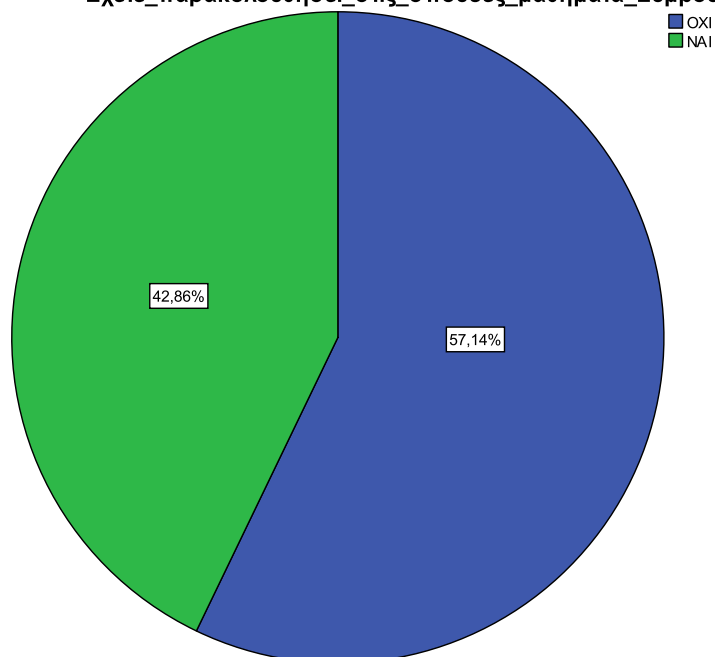
Έχετε επιμόρφωση σε μαθήματα σεμινάρια σχετικά με εκφοβισμό



Έχετε παρακολουθήσει στις σπουδές μαθήματα Συμβουλευτικής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	48	57,1	57,1	57,1
	NAI	36	42,9	42,9	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

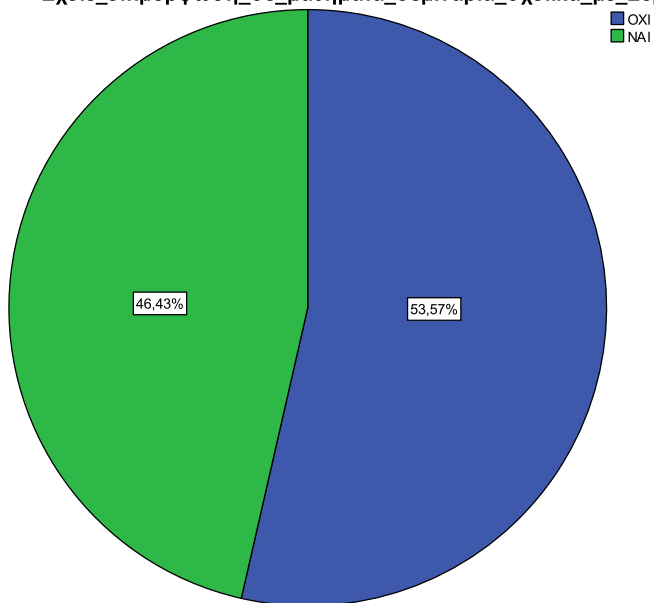
Έχετε παρακολουθήσει στις σπουδές μαθήματα Συμβουλευτικής



Έχετε επιμόρφωση σε μαθήματα σεμινάρια σχετικά με Συμβουλευτική ή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	45	53,6	53,6	53,6
	NAI	39	46,4	46,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Έχετε επιμόρφωση σε μαθήματα σεμινάρια σχετικά με Συμβουλευτική

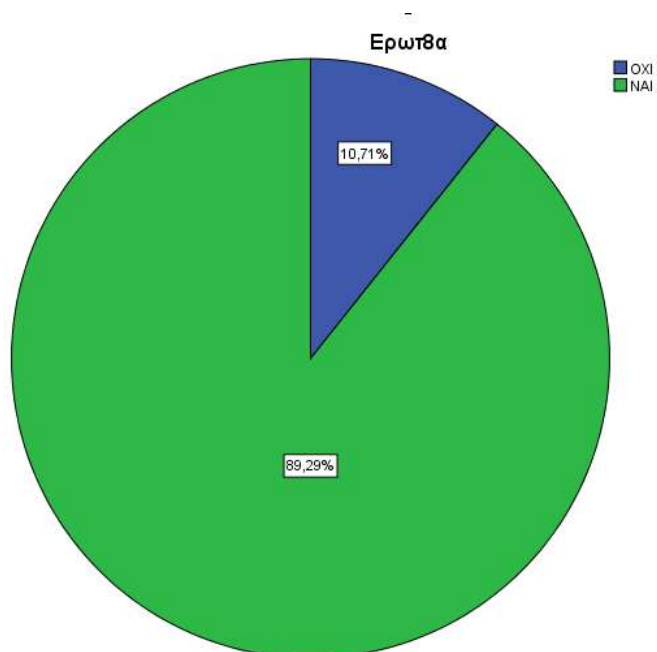


Statistics

		Ερωτ8α	Ερωτ8β	Ερωτ8γ	Ερωτ8δ	Ερωτ8ε	Ερωτ8στ	Ερωτ8ζ	Ερωτ8η	Ερωτ8θ	Ερωτ8ι	Ερωτ8ια
N	Valid	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mode		1,00	1,00	,00	,00	1,00	,00	,00	1,00	1,00	,00	,00

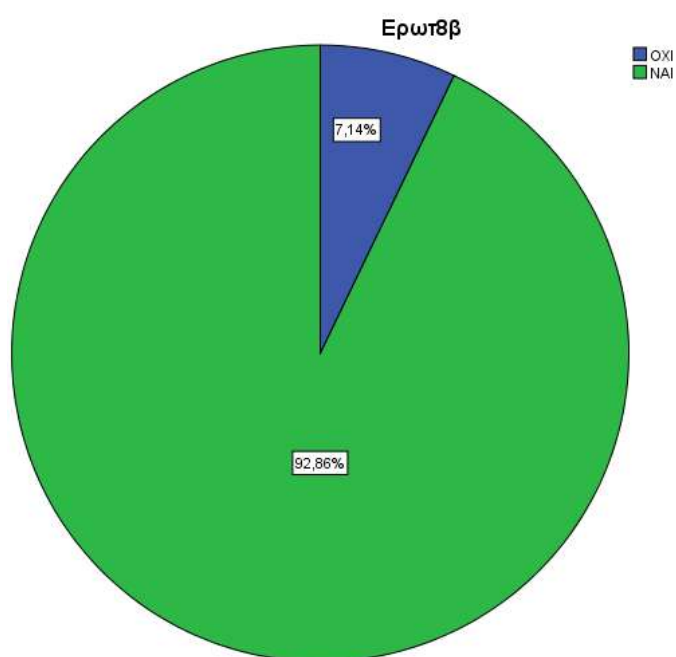
Ερωτ8α

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	9	10,7	10,7	10,7
	NAI	75	89,3	89,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



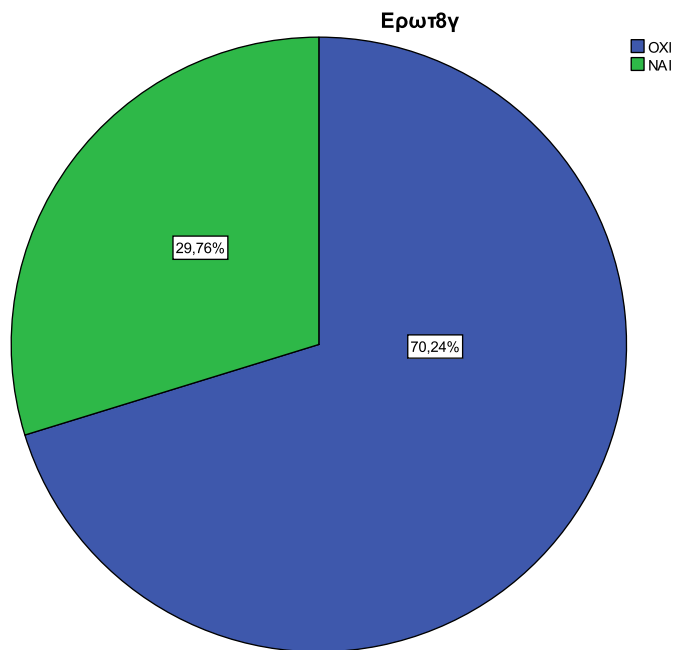
Ερωτ8β

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	6	7,1	7,1	7,1
	NAI	78	92,9	92,9	100,0
Total		84	100,0	100,0	

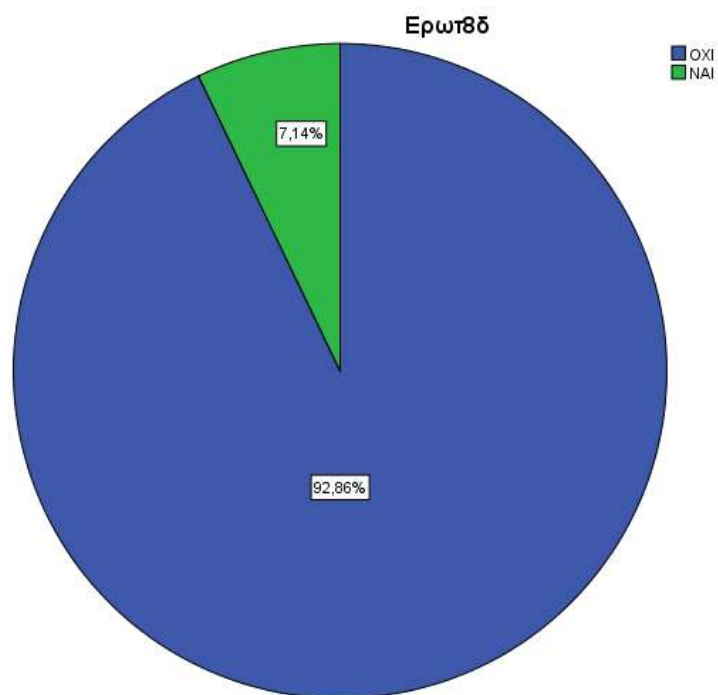


Ερωτ8γ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	59	70,2	70,2	70,2
	NAI	25	29,8	29,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

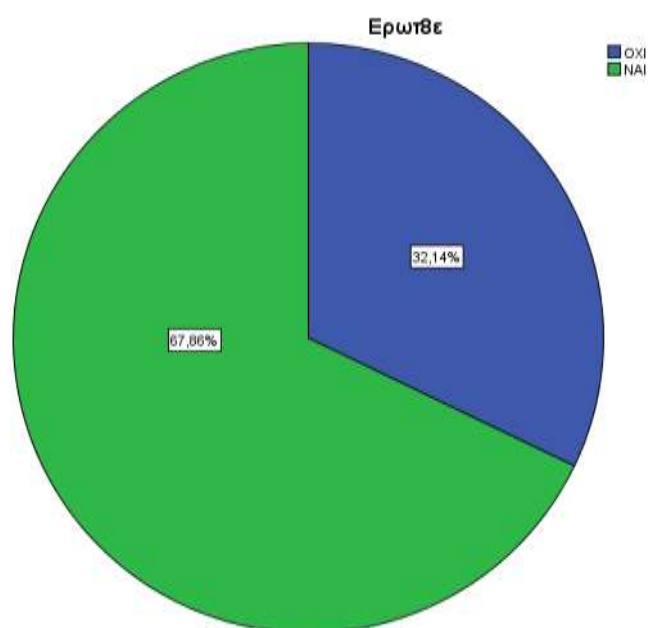
**Ερωτ8δ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	78	92,9	92,9	92,9
	NAI	6	7,1	7,1	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



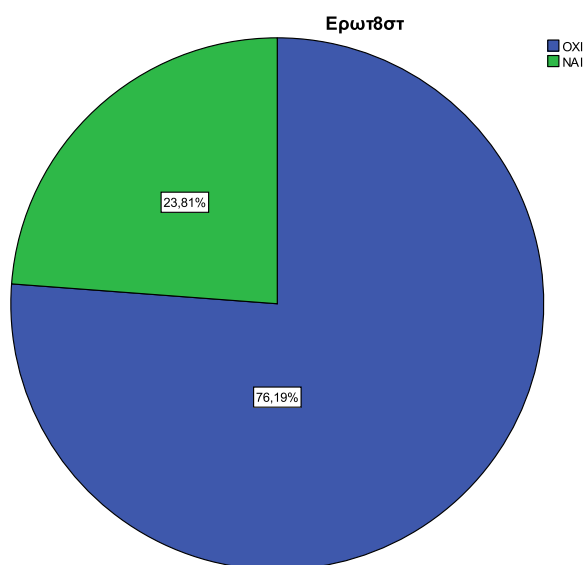
Ερωτ8ε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	27	32,1	32,1	32,1
	NAI	57	67,9	67,9	100,0
Total		84	100,0	100,0	

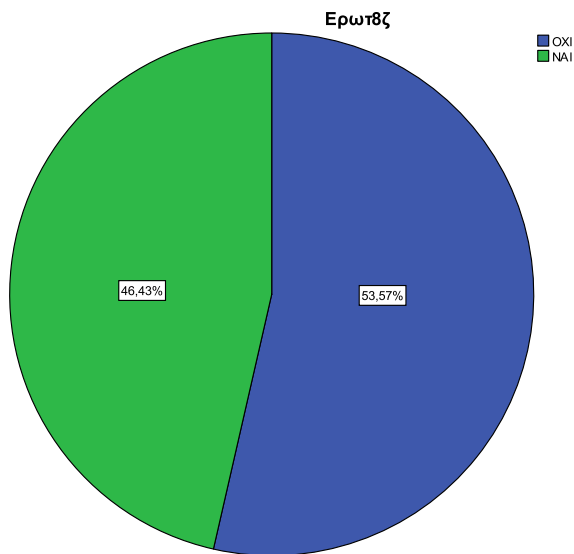


Ερωτ8στ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	64	76,2	76,2	76,2
	NAI	20	23,8	23,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

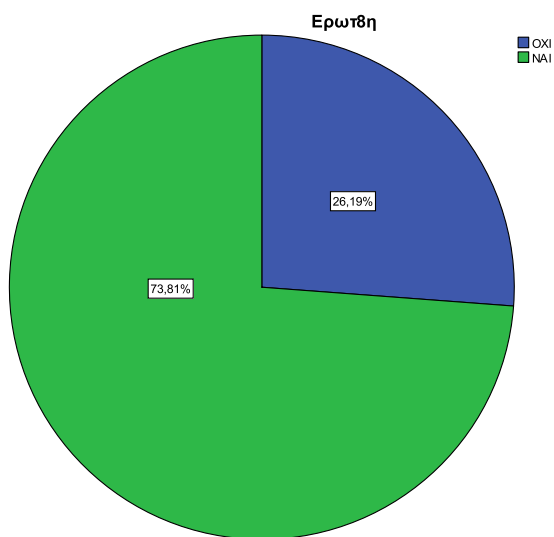
**Ερωτ8ζ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	45	53,6	53,6	53,6
	NAI	39	46,4	46,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



Ερωτ8η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	22	26,2	26,2	26,2
	NAI	62	73,8	73,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

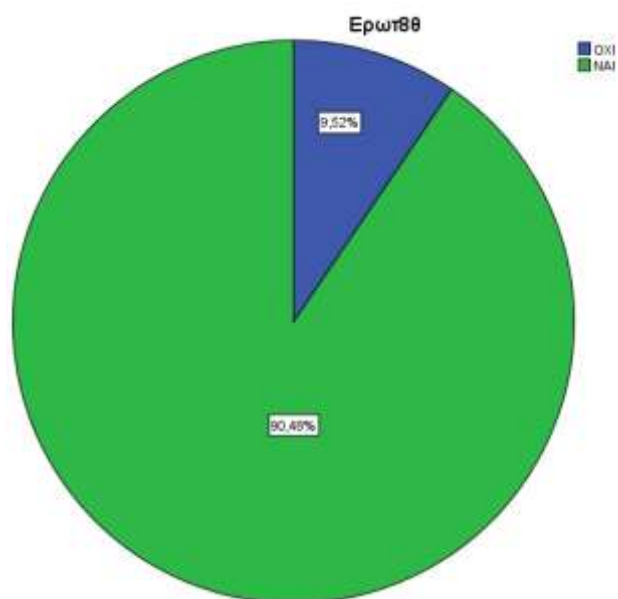


Ερωτ8θ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	8	9,5	9,5	9,5
	NAI	76	90,5	90,5	100,0

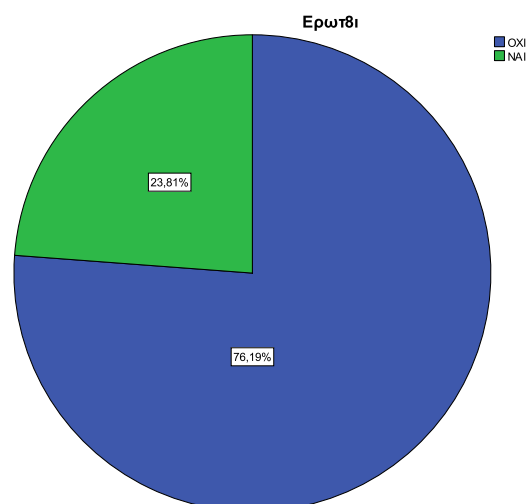
Ερωτ8θ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	8	9,5	9,5	9,5
	NAI	76	90,5	90,5	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



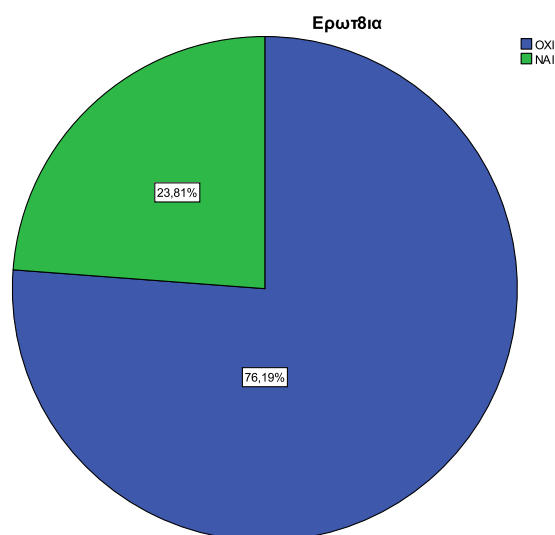
Ερωτ8ι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	64	76,2	76,2	76,2
	NAI	20	23,8	23,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	



Ερωτ8ια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	64	76,2	76,2	76,2
	NAI	20	23,8	23,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

**Προσβολές**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Μερικές Φορές	25	29,8	29,8	31,0
	Συχνά	24	28,6	28,6	59,5
	Πολύ Συχνά	29	34,5	34,5	94,0
	Πάντοτε	5	6,0	6,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Χειρονομίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Μερικές Φορές	20	23,8	23,8	25,0
	Συχνά	27	32,1	32,1	57,1
	Πολύ Συχνά	34	40,5	40,5	97,6
	Πάντοτε	2	2,4	2,4	100,0

Χειρονομίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Μερικές Φορές	20	23,8	23,8	25,0
	Συχνά	27	32,1	32,1	57,1
	Πολύ Συχνά	34	40,5	40,5	97,6
	Πάντοτε	2	2,4	2,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Απειλητικές ματιές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	15,5	15,5	15,5
	Μερικές Φορές	42	50,0	50,0	65,5
	Συχνά	19	22,6	22,6	88,1
	Πολύ Συχνά	10	11,9	11,9	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Σπρώξιμο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές Φορές	10	11,9	11,9	11,9
	Συχνά	30	35,7	35,7	47,6
	Πολύ Συχνά	34	40,5	40,5	88,1
	Πάντοτε	10	11,9	11,9	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Χτυπήμα_με_χέρια_και_πόδια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,4	2,4	2,4
	Μερικές Φορές	28	33,3	33,3	35,7
	Συχνά	26	31,0	31,0	66,7
	Πολύ Συχνά	26	31,0	31,0	97,6

Πάντοτε	2	2,4	2,4	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Τράβηγμα_μαλλιών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	35	41,7	41,7	41,7
	Μερικές Φορές	35	41,7	41,7	83,3
	Συχνά	5	6,0	6,0	89,3
	Πολύ Συχνά	8	9,5	9,5	98,8
	Πάντοτε	1	1,2	1,2	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Φτύσιμο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	35	41,7	41,7	41,7
	Μερικές Φορές	40	47,6	47,6	89,3
	Συχνά	5	6,0	6,0	95,2
	Πολύ Συχνά	3	3,6	3,6	98,8
	Πάντοτε	1	1,2	1,2	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Αρπαγή_προσωπικών_αντικειμένων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	19,0	19,0	19,0
	Μερικές Φορές	39	46,4	46,4	65,5
	Συχνά	18	21,4	21,4	86,9
	Πολύ Συχνά	8	9,5	9,5	96,4
	Πάντοτε	3	3,6	3,6	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Καταστροφή_προσωπικών_αντικειμένων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	22,6	22,6	22,6
	Μερικές Φορές	44	52,4	52,4	75,0
	Συχνά	17	20,2	20,2	95,2
	Πολύ Συχνά	3	3,6	3,6	98,8
	Πάντοτε	1	1,2	1,2	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Διάδοση_άσχημων_φημών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	22	26,2	26,2	26,2
	Μερικές Φορές	31	36,9	36,9	63,1
	Συχνά	22	26,2	26,2	89,3
	Πολύ Συχνά	9	10,7	10,7	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Αποκλεισμός_από_παρέες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	10,7	10,7	10,7
	Μερικές Φορές	40	47,6	47,6	58,3
	Συχνά	20	23,8	23,8	82,1
	Πολύ Συχνά	12	14,3	14,3	96,4
	Πάντοτε	3	3,6	3,6	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Ανώνυμες_προσβλητικές_επιστολές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	63	75,0	75,0	75,0
	Μερικές Φορές	17	20,2	20,2	95,2
	Συχνά	1	1,2	1,2	96,4
	Πολύ Συχνά	2	2,4	2,4	98,8
	Πάντοτε	1	1,2	1,2	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Αποστολή_ενοχλητικών_μηνυμάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	54	64,3	64,3	64,3
	Μερικές Φορές	26	31,0	31,0	95,2
	Συχνά	4	4,8	4,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Σε ποιο μέρος σχολείου συνέβη κάτι από παραπάνω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αυλή σχολείου διάλειμμα	7	8,3	8,3	8,3
	αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	9,5
	διάλειμμα_διάδρομος				
	σκάλες_στην τάξη μου				
	παρουσία				
	δασκάλου_απουσία				
	δασκάλου				
	αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	10,7
	διάλειμμα_διάδρομο σκάλες				
	αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	11,9
	διάλειμμα_διάδρομο				
	σκάλες_κυλικείο σχολείου				
	αυλή σχολείου	4	4,8	4,8	16,7
	διάλειμμα_διάδρομος				
	σκάλες				
	αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	17,9
	διάλειμμα_διάδρομος				
	σκάλες σχολείου				
	αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	19,0
	διάλειμμα_διάδρομος				
	σκάλες_απουσία δασκάλου				

αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	20,2
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_απουσία				
δασκάλου_τουαλέτες_κυλικε				
ίο σχολείου_καθώς πήγαινα				
στο σχολείο ή γυρνούσα				
σπίτι_μέσα στο σχολικό				
λεωφορείο ή στο λεωφορείο				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	21,4
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_γυμναστήριο_ενώ				
περιμένα (σχολικό)				
λεωφορείο_μέσα στο				
(σχολικό) λεωφορείο				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	22,6
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_γυμναστήριο_κυλικε				
ίο σχολείου				
αυλή σχολείου	2	2,4	2,4	25,0
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_κυλικείο σχολείου				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	26,2
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_κυλικείο				
σχολείου_ενώ περίμενα				
(σχολικό) λεωφορείο				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	27,4
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_κυλικείο				
σχολείου_μέσα στο				
(σχολικό) λεωφορείο				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	28,6
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_στην τάξη απουσία				
δασκάλου_καθώς πήγαινα				
στο σχολείο ή γυρνούσα				
σπίτι_ενώ περίμενα				
(σχολικό) λεωφορείο_μέσα				
στο (σχολικό) λεωφορείο				

αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη απουσία δασκάλου_τουαλέτες_κυλικε ίο σχολείου	1	1,2	1,2	29,8
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου απουσία δασκάλου	4	4,8	4,8	34,5
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου απουσία δασκάλου_ενώ πειρμένα (σχολικό) λεωφορείο_μέσα στο (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	35,7
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου απουσία δασκάλου_κυλικείο σχολείου	1	1,2	1,2	36,9
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου απουσία δασκάλου_κυλικείο σχολείου_καθώς πήγαινα στο σχολείο ή γυρνούσα απίτι_μέσα στο (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	38,1
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου απουσία δασκάλου_τουαλέτες	5	6,0	6,0	44,0

αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου απουσία δασκάλου_τουαλέτες_καθώ ς πηγαίνα στο σχολείο ή γυρνούσα σπίτι_ενώ περίμενα (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	45,2
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παουσία δασκάλου_τουαλέτες_στην αίθουσα του ολοήμερου σχολείου	1	1,2	1,2	46,4
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_κυλικείο σχολείου	1	1,2	1,2	47,6
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου	4	4,8	4,8	52,4
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου	1	1,2	1,2	53,6
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκαλου_κυλικείο σχολείου	1	1,2	1,2	54,8

αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_κυλικείο σχολείου	3	3,6	3,6	58,3
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_κυλικείο σχολείου_ενώ περίμενα (σχολικό) λεωφορείο_μέσα στο (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	59,5
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_κυλικείο σχολείου_καθώς πήγαινα στο σχολείο ή γυρνούσα σπíti	1	1,2	1,2	60,7
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_μέσα στο (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	61,9
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_στην είσοδο του σχολείου	1	1,2	1,2	63,1

αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	64,3
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_στην τάξη μου				
παρουσία				
δασκάλου_απουσία				
δασκάλου_τουαλέτες				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	65,5
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_στην τάξη μου				
παρουσία				
δασκάλου_απουσία				
δασκάλου_τουαλέτες_κυλικε				
ίο σχολείου				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	66,7
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_στην τάξη μου				
παρουσία				
δασκάλου_κυλικείο				
σχολείου				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	67,9
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_στην τάξη μου				
παρουσία δασκάλου_μέσα				
στο (σχολικό) λεωφορείο				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	69,0
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_στην τάξη μου				
παρουσία				
δασκάλου_τουαλέτες_ενώ				
περίμενα (σχολικό)				
λεωφορείο_μέσα στο				
(σχολικό) λεωφορείο				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	70,2
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_στην τάξη παρουσία				
δασκάλου_απουσία				
δασκάλου				
αυλή σχολείου	1	1,2	1,2	71,4
διάλειμμα_διάδρομος				
σκάλες_τουαλέτες				

αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_τουαλέτες_καθώς πήγαινα στο σχολείο ή γυρνούσα σπίτι	2	2,4	2,4	73,8
αυλή σχολείου διάλειμμα_διάδρομος σκάλες_τουαλέτες_κυλικείο σχολείου	2	2,4	2,4	76,2
αυλή σχολείου διάλειμμα_στην τάξη μου απουσία δασκάλου_καθώς πήγαινα στο σχολείο ή γυρνούσα σπίτι	1	1,2	1,2	77,4
αυλή σχολείου διάλειμμα_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου	3	3,6	3,6	81,0
αυλή σχολείου διάλειμμα_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_κυλικείο σχολείου	1	1,2	1,2	82,1
αυλή σχολείου διάλειμμα_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_κυλικείο σχολείου_καθώς πήγαινα στο σχολείο ή γυρνούσα σπίτι_ενώ περίμενα (σχολικό) λεωφορείο_μέσα στο (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	83,3
αυλή σχολείου διάλειμμα_στην τάξη μου παρουσία δασκάλου_απουσία δασκάλου_τουαλέτες	2	2,4	2,4	85,7

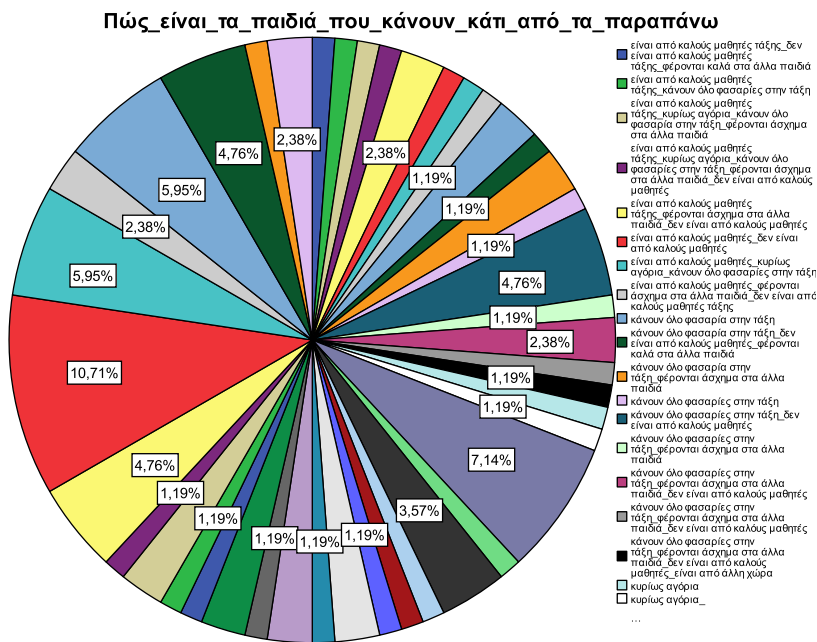
αυλή σχολείου διάλειμμα_στην τάξη μου παρουσίαση δασκάλου_απουσία δασκάλου_τουαλέτες	1	1,2	1,2	86,9
αυλή σχολείου διάλειμμα_τουαλέτες	2	2,4	2,4	89,3
αυλή σχολείου διάλειμμα_τουαλέτες_καθώς πήγαινα στο σχολείο ή γυρνούσα σπίτι	1	1,2	1,2	90,5
αυλή σχολείου διάλειμμα_τουαλέτες_μέσα στο (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	91,7
σε όλα τα μέρη του σχολείου, εκτός από γυμναστήριο, κυλικείο σχολείου και ενώ περίμενα (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	92,9
σε όλα τα μέρη του σχολείου, εκτός από μέσα στο (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	94,0
σε όλα τα μέρη του σχολείου, εκτός από την τάξη απουσία δασκάλου, καθώς πήγαινα στο σχολείο ή γυρνούσα σπίτι, κι εκτός από μέσα στο (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	95,2
σε όλα τα μέρη του σχολείου, εκτός από την τάξη μου παρουσία δασκάλου	1	1,2	1,2	96,4
σε όλα τα μέρη του σχολείου, εκτός από τουαλέτες	1	1,2	1,2	97,6
σε όλα τα μέρη του σχολείου, εκτός στη διαδρομή προς και από το σχολείο, ούτε ενώ περίμενα (σχολικό) λεωφορείο	1	1,2	1,2	98,8

είναι από καλούς μαθητές τάξης_κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές	1	1,2	1,2	4,8
είναι από καλούς μαθητές τάξης_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές	2	2,4	2,4	7,1
είναι από καλούς μαθητές_δεν είναι από καλούς μαθητές	1	1,2	1,2	8,3
είναι από καλούς μαθητές_κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη	1	1,2	1,2	9,5
είναι από καλούς μαθητές_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές τάξης	1	1,2	1,2	10,7
κάνουν όλο φασαρία στην τάξη	2	2,4	2,4	13,1
κάνουν όλο φασαρία στην τάξη_δεν είναι από καλούς μαθητές_φέρονται καλά στα άλλα παιδιά	1	1,2	1,2	14,3
κάνουν όλο φασαρία στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά	2	2,4	2,4	16,7
κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη	1	1,2	1,2	17,9
κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_δεν είναι από καλούς μαθητές	4	4,8	4,8	22,6
κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά	1	1,2	1,2	23,8

κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές	2	2,4	2,4	26,2
κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές	1	1,2	1,2	27,4
κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές_είναι από άλλη χώρα	1	1,2	1,2	28,6
κυρίως αγόρια	1	1,2	1,2	29,8
κυρίως αγόρια_	1	1,2	1,2	31,0
κυρίως αγόρια_δεν είναι από καλούς μαθητές	6	7,1	7,1	38,1
κυρίως αγόρια_δεν μιλούν την ίδια γλώσσα_δεν είναι από τους καλούς μαθητές	1	1,2	1,2	39,3
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρία στην τάξη	3	3,6	3,6	42,9
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρία στην τάξη_δεν έχουν την ίδια θρησκεία	1	1,2	1,2	44,0
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρία στην τάξη_δεν μιλούν την ίδια γλώσσα_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά	1	1,2	1,2	45,2
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρία στην τάξη_δεν μιλούν την ίδια γλώσσα_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές_είναι από άλλη χώρα	1	1,2	1,2	46,4
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρία στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά	2	2,4	2,4	48,8

κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρία στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές	1	1,2	1,2	50,0
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη	2	2,4	2,4	52,4
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_ είναι από άλλη χώρα	1	1,2	1,2	53,6
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_δεν είναι από καλούς μαθητές	2	2,4	2,4	56,0
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_δεν μιλούν την ίδια γλώσσα_είναι από άλλη χώρα	1	1,2	1,2	57,1
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_δεν μιλούν την ίδια γλώσσα_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά	1	1,2	1,2	58,3
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_δεν μιλούν την ίδια γλώσσα_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές_είναι από άλλη χώρα	2	2,4	2,4	60,7
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_δεν μιλούν την ίδια γλώσσα_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_είναι από άλλη χώρα	1	1,2	1,2	61,9
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά	4	4,8	4,8	66,7

κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές	9	10,7	10,7	77,4
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές_είναι από άλλη χώρα	5	6,0	6,0	83,3
κυρίως αγόρια_κάνουν όλο φασαρίες στην τάξη_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από τους καλούς μαθητές	2	2,4	2,4	85,7
κυρίως αγόρια_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά	5	6,0	6,0	91,7
κυρίως αγόρια_φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά_δεν είναι από καλούς μαθητές	4	4,8	4,8	96,4
κυρίως αγόρια_φέρονται καλά στα άλλα παιδιά	1	1,2	1,2	97,6
φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά	2	2,4	2,4	100,0
Total	84	100,0	100,0	



Statistics

		Φύλο_ θύτη	Φύλο_ θύματος	Ηλικία_ θύτη	Ηλικία_ θύματος	Χώρα_προέλευσης_ θύτη	Χώρα_προέλευσης_ θύματος
N	Valid	84	84	84	84	84	84
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mode		4,00	4,00	4,00	4,00	3,00 ^a	4,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Φύλο θύτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	10,7	10,7	10,7
	Λίγο	18	21,4	21,4	32,1
	Μέτρια	18	21,4	21,4	53,6
	Αρκετά	34	40,5	40,5	94,0
	Πάρα πολύ	5	6,0	6,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Φύλο θύματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Καθόλου	16	19,0	19,0	19,0
	Λίγο	21	25,0	25,0	44,0
	Μέτρια	11	13,1	13,1	57,1
	Αρκετά	33	39,3	39,3	96,4
	Πάρα πολύ	3	3,6	3,6	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Ηλικία_θύτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	10,7	10,7	10,7
	Λίγο	8	9,5	9,5	20,2
	Μέτρια	17	20,2	20,2	40,5
	Αρκετά	38	45,2	45,2	85,7
	Πάρα πολύ	12	14,3	14,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Ηλικία_θύματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	9,5	9,5	9,5
	Λίγο	10	11,9	11,9	21,4
	Μέτρια	16	19,0	19,0	40,5
	Αρκετά	39	46,4	46,4	86,9
	Πάρα πολύ	11	13,1	13,1	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Χώρα_προέλευσης_θύτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	16,7	16,7	16,7
	Λίγο	19	22,6	22,6	39,3
	Μέτρια	22	26,2	26,2	65,5
	Αρκετά	22	26,2	26,2	91,7
	Πάρα πολύ	7	8,3	8,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Χώρα_προέλευσης_θύματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	10,7	10,7	10,7
	Λίγο	11	13,1	13,1	23,8
	Μέτρια	14	16,7	16,7	40,5
	Αρκετά	32	38,1	38,1	78,6
	Πάρα πολύ	18	21,4	21,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Statistics

		Οικογενειακό_περιβάλλον_Γονεϊκά_πρότυπα	Κοινωνικά_πρότυπα_Κουλτούρα	Μέσα_Μαζικής_Ενημέρωσης	Έλλειψη_προγραμμάτων_πρόληψης_αντιμετώπισης_εγκοφισμού	Σιωπηροί_παρατηρητές_περιστατικών_εκφοβισμού	Φαινόμενα_ενίσχυσης_αντικοινωνικών_συμπεριφορών	Χαμηλή_αυτοεκτίμηση_θύτη	Έμφαση_στην_υψηλή_σχολική_απόδοση	Έλλειψη_ενημέρωσης_γονέων_χειρισμού_κρίσεων
N	Valid	84	84	84	84	84	84	84	84	84
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mode		5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00

Οικογενειακό_περιβάλλον_Γονεϊκά_πρότυπα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	3	3,6	3,6	4,8
	Μέτρια	4	4,8	4,8	9,5
	Αρκετά	29	34,5	34,5	44,0
	Πάρα πολύ	47	56,0	56,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Κοινωνικά_πρότυπα_Κουλτούρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Καθόλου	3	3,6	3,6	3,6
	Λίγο	1	1,2	1,2	4,8
	Μέτρια	8	9,5	9,5	14,3
	Αρκετά	44	52,4	52,4	66,7
	Πάρα πολύ	28	33,3	33,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,8	4,8	4,8
	Λίγο	3	3,6	3,6	8,3
	Μέτρια	16	19,0	19,0	27,4
	Αρκετά	35	41,7	41,7	69,0
	Πάρα πολύ	26	31,0	31,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης αντιμετώπισης εκφοβισμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	6	7,1	7,1	8,3
	Μέτρια	15	17,9	17,9	26,2
	Αρκετά	37	44,0	44,0	70,2
	Πάρα πολύ	25	29,8	29,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Σιωπηροί παρατηρητές περιστατικών εκφοβισμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,8	4,8	4,8
	Λίγο	2	2,4	2,4	7,1
	Μέτρια	24	28,6	28,6	35,7
	Αρκετά	36	42,9	42,9	78,6
	Πάρα πολύ	18	21,4	21,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Φαινόμενα ενίσχυσης_αντικοινωνικών_συμπεριφορών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,2	1,2	1,2
	Μέτρια	8	9,5	9,5	10,7
	Αρκετά	43	51,2	51,2	61,9
	Πάρα πολύ	32	38,1	38,1	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Χαμηλή_αυτοεκτίμηση_θύτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	7,1	7,1	7,1
	Λίγο	6	7,1	7,1	14,3
	Μέτρια	11	13,1	13,1	27,4
	Αρκετά	28	33,3	33,3	60,7
	Πάρα πολύ	33	39,3	39,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Έμφαση_στην_υψηλή_σχολική_απόδοση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	15,5	15,5	15,5
	Λίγο	18	21,4	21,4	36,9
	Μέτρια	33	39,3	39,3	76,2
	Αρκετά	18	21,4	21,4	97,6
	Πάρα πολύ	2	2,4	2,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Έλλειψη_ενημέρωσης_γονέων_χειρισμού_κρίσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	2,4	2,4	2,4
	Μέτρια	12	14,3	14,3	16,7

Statistics

		Συμβου λευτικές _δρασ τηριότητε ς_αυτοο ργάνωσ ης_μάθ ησης_α πό_μαθ ητές	Αξιοποι ηση_βι ωμάτων _μαθητ ή_στη_ μαθησια κή_διαδι ακσία	Ενεργός _ακρόα ση_στα _προβλ ήματα_ μαθητώ v	Ανάδειξ η_του_ προσώ που_το υ_μαθητ ή	Ενίσχυσ η_αυτοε κτίμηση ς_μαθητ ή	Θετική_ και_άνε υ_όρων _αποδο χή_μαθ ητή	Αυθεντι κότητα_ απέναντ ι_στου _μαθητέ ς	Ενσυναί σθηση_ απέναντ ι_στου _μαθητέ ς	Αντίληψ η_μαθη τή_ως_ δυναμικ ού_συσ τήματος	Αντίληψ η_τάξης _ως_δυ ναμικού _συστή ματος
N	Valid	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mode		5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Αρκετά	37	44,0	44,0	60,7
Πάρα πολύ	33	39,3	39,3	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Δημιουργία θετικού κλίματος με μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	2	2,4	2,4	2,4
	Αρκετά	20	23,8	23,8	26,2
	Πάρα πολύ	62	73,8	73,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Συμβουλευτικές δραστηριότητες αυτοοργάνωσης μάθησης από μαθητή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	11	13,1	13,1	13,1
	Αρκετά	36	42,9	42,9	56,0
	Πάρα πολύ	37	44,0	44,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Αξιοποίηση βιωμάτων_μαθητή_στη_μαθησιακή_διαδικασία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	9	10,7	10,7	10,7
	Αρκετά	46	54,8	54,8	65,5
	Πάρα πολύ	29	34,5	34,5	100,0

Αξιοποίηση βιωμάτων μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	9	10,7	10,7	10,7
	Αρκετά	46	54,8	54,8	65,5
	Πάρα πολύ	29	34,5	34,5	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Ενεργός ακρόαση στα προβλήματα μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	1	1,2	1,2	2,4
	Μέτρια	3	3,6	3,6	6,0
	Αρκετά	30	35,7	35,7	41,7
	Πάρα πολύ	49	58,3	58,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Ανάδειξη του προσώπου του μαθητή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,4	2,4	2,4
	Λίγο	2	2,4	2,4	4,8
	Μέτρια	12	14,3	14,3	19,0
	Αρκετά	41	48,8	48,8	67,9
	Πάρα πολύ	27	32,1	32,1	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Ενίσχυση αυτοεκτίμησης μαθητή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	5	6,0	6,0	6,0
	Αρκετά	29	34,5	34,5	40,5
	Πάρα πολύ	50	59,5	59,5	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Θετική και άνευ όρων αποδοχή μαθητή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,4	2,4	2,4
	Λίγο	6	7,1	7,1	9,5
	Μέτρια	11	13,1	13,1	22,6
	Αρκετά	27	32,1	32,1	54,8
	Πάρα πολύ	38	45,2	45,2	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Αυθεντικότητα απέναντι στους μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,4	2,4	2,4
	Λίγο	1	1,2	1,2	3,6
	Μέτρια	3	3,6	3,6	7,1
	Αρκετά	33	39,3	39,3	46,4
	Πάρα πολύ	45	53,6	53,6	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	1	1,2	1,2	2,4
	Μέτρια	4	4,8	4,8	7,1
	Αρκετά	32	38,1	38,1	45,2
	Πάρα πολύ	46	54,8	54,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Αντίληψη μαθητή ως δυναμικού συστήματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	1	1,2	1,2	2,4
	Μέτρια	14	16,7	16,7	19,0

Αρκετά	32	38,1	38,1	57,1
Πάρα πολύ	36	42,9	42,9	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Αντίληψη_τάξης_ως_δυναμικού_συστήματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
Λίγο	1	1,2	1,2	2,4
Μέτρια	10	11,9	11,9	14,3
Αρκετά	31	36,9	36,9	51,2
Πάρα πολύ	41	48,8	48,8	100,0
Total	84	100,0	100,0	

T-test

Group Statistics

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Φύλο_θύτη	32	3,0313	1,23090	,21759
Φύλο_θύματος	52	3,1346	1,08517	,15049
Ηλικία_θύτη	32	3,6875	,99798	,17642
Ηλικία_θύματος	52	3,2692	1,25425	,17393
Χώρα_προέλευσης_θύτη	32	3,0625	1,26841	,22423
Χώρα_προέλευσης_θύματος	52	2,7500	1,18611	,16448
Οικογενειακό_περιβάλλον_Γονεικά_πρότυπα	32	3,7500	1,19137	,21061
	52	3,2885	1,28851	,17868
	32	4,2188	,83219	,14711
	52	4,5192	,82819	,11485

Κοινωνικά_πρότυπα_	Άνδρας	32	3,9688	,86077	,15216
Κουλτούρα	Γυναίκα	52	4,1923	,90832	,12596
Μέσα_Μαζικής_Ενημέρωσης	Άνδρας	32	3,8438	,95409	,16866
	Γυναίκα	52	3,9423	1,09210	,15145
Έλλειψη_προγραμμάτων_πρόληψης_αντιμετώπισης_εκφοβισμού	Άνδρας	32	3,9375	,98169	,17354
	Γυναίκα	52	3,9423	,91638	,12708
Σιωπηροί_παρατηρητές_περιστατικών_εκφοβισμού	Άνδρας	32	3,5938	1,18755	,20993
	Γυναίκα	52	3,8269	,83363	,11560
Φαινόμενα_ενίσχυσης_αντικοινωνικών_συμπεριφορών	Άνδρας	32	4,1250	,75134	,13282
	Γυναίκα	52	4,3462	,62260	,08634
Χαμηλή_αυτοεκτίμηση_θύτη	Άνδρας	32	3,7188	1,17045	,20691
	Γυναίκα	52	4,0192	1,22859	,17037
Έμφαση_στην_υψηλή_σχολική_απόδοση	Άνδρας	32	2,8125	1,02980	,18204
	Γυναίκα	52	2,6923	1,05790	,14670
Έλλειψη_ενημέρωσης_γονέων_χειρισμού_κρίσεων	Άνδρας	32	4,0938	,73438	,12982
	Γυναίκα	52	4,2692	,79497	,11024

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Φύλο_θύτη	Equal variances assumed	,868	,354	-,403	82	,688	-,10337	,25669	-,61399	,40726
	Equal variances not assumed			-,391	59,476	,697	-,10337	,26456	-,63267	,42594

Φύλο_θύματος	Equal variances assumed	1,046	,310	,966	82	,337	,26923	,27877	-,28532	,82378
	Equal variances not assumed			,942	60,5 66	,350	,26923	,28578	-,30231	,84077
Ηλικία_θύτη	Equal variances assumed	3,068	,084	1,59 9	82	,114	,41827	,26153	-,10200	,93854
	Equal variances not assumed			1,68 8	76,5 76	,095	,41827	,24774	-,07509	,91163
Ηλικία_θύματος	Equal variances assumed	,108	,743	,908	82	,366	,23558	,25942	-,28049	,75164
	Equal variances not assumed			,923	69,2 29	,359	,23558	,25519	-,27347	,74463
Χώρα_προέλευση ς_θύτη	Equal variances assumed	,274	,602	1,14 2	82	,257	,31250	,27363	-,23184	,85684
	Equal variances not assumed			1,12 4	62,3 63	,265	,31250	,27809	-,24332	,86832
Χώρα_προέλευση ς_θύματος	Equal variances assumed	,465	,497	1,64 0	82	,105	,46154	,28145	-,09835	1,0214 3
	Equal variances not assumed			1,67 1	69,7 30	,099	,46154	,27619	-,08935	1,0124 3
Οικογενειακό_περ ιβάλλον_Γονεικά_ πρότυπα	Equal variances assumed	,003	,959	- 1,61 2	82	,111	-,30048	,18642	-,67132	,07036
	Equal variances not assumed			- 1,61 0	65,5 11	,112	-,30048	,18663	-,67316	,07220
Κοινωνικά_πρότυ πα_Κουλτούρα	Equal variances assumed	,241	,624	- 1,11 7	82	,267	-,22356	,20011	-,62164	,17452
	Equal variances not assumed			- 1,13 2	68,4 92	,262	-,22356	,19754	-,61768	,17057

Μέσα_Μαζικής_Ενημέρωσης	Equal variances assumed	,007	,936	- ,421	82	,675	-,09856	,23413	-,56432	,36721
	Equal variances not assumed			- ,435	72,4 96	,665	-,09856	,22668	-,55038	,35326
Έλλειψη_προγραμμάτων_πρόληψης_αντιμετώπισης_εκφοβισμού	Equal variances assumed	,161	,690	- ,023	82	,982	-,00481	,21156	-,42566	,41605
	Equal variances not assumed			- ,022	62,2 75	,982	-,00481	,21509	-,43473	,42512
Σιωπηροί_παρατηρητές_περιστατικών_εκφοβισμού	Equal variances assumed	4,967	,029	- 1,05 6	82	,294	-,23317	,22076	-,67233	,20598
	Equal variances not assumed			- ,973	49,8 65	,335	-,23317	,23966	-,71457	,24823
Φαινόμενα_ενίσχυσης_αντικοινωνικών_συμπεριφορών	Equal variances assumed	,006	,940	- 1,46 0	82	,148	-,22115	,15147	-,52248	,08017
	Equal variances not assumed			- 1,39 6	56,5 92	,168	-,22115	,15842	-,53843	,09612
Χαμηλή_αυτοεκτίμηση_θύτη	Equal variances assumed	,023	,880	- 1,10 8	82	,271	-,30048	,27117	-,83993	,23897
	Equal variances not assumed			- 1,12 1	68,2 25	,266	-,30048	,26803	-,83529	,23433
Έμφαση_στην_υψηλή_σχολική_απόδοση	Equal variances assumed	,276	,600	,511	82	,611	,12019	,23532	-,34794	,58832
	Equal variances not assumed			,514	67,1 30	,609	,12019	,23380	-,34646	,58684
Έλλειψη_ενημέρωσης_γονέων_χειρισμού_κρίσεων	Equal variances assumed	2,599	,111	- 1,01 1	82	,315	-,17548	,17359	-,52081	,16985
	Equal variances not assumed			- 1,03 0	69,7 75	,306	-,17548	,17031	-,51518	,16422

T-test**Group Statistics**

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δημιουργία_θετικού_κλίματος_αποδοχής_κ_σεβασμού_του_άλλου	32	4,6250	,49187	,08695
Αξιοποίηση_βιωμάτων_κ_ιστοριών_θύτη_κ_θύματος	52	4,5769	,49887	,06918
Ενεργός_ακρόαση_άποψης_θύτη_κ_θύματος	32	4,5000	,56796	,10040
Ενεργός_ακρόαση_άποψης_θύτη_κ_θύματος	52	4,4423	,72527	,10058
Δημιουργία_συμβουλευτικής_ομάδας_εκπαιδευτικού_θύτη_κ_θύματος	32	4,0938	,99545	,17597
Δημιουργία_συμβουλευτικής_ομάδας_εκπ_θύτη_θύματο_ς_κ_άλλων_φορέων	52	3,8846	1,06004	,14700
Δημιουργία_συμβουλευτικής_ομάδας_εκπ_θύτη_θύματο_ς_κ_άλλων_φορέων	32	3,5625	1,16224	,20546
Δημιουργία_συμβουλευτικής_ομάδας_εκπ_θύτη_θύματο_ς_κ_άλλων_φορέων	52	3,4423	1,43368	,19882
Συνεργασία_με_οικογένεια_θύτη_κ_θύματος	32	4,0938	,77707	,13737
Συνεργασία_με_οικογένεια_θύτη_κ_θύματος	52	3,9808	1,03829	,14399
Εστίαση_στην_αυτοεκτίμησ_η_θύτη_κ_θύματος	32	4,1250	,94186	,16650
Εστίαση_στην_αυτοεκτίμησ_η_θύτη_κ_θύματος	52	4,1538	,97789	,13561
Διδασκαλία_τρόπων_λήψης_απόφασης_στους_θύτες_κ_θύματα	32	4,2813	,68318	,12077
Διδασκαλία_τρόπων_λήψης_απόφασης_στους_θύτες_κ_θύματα	52	3,7308	1,15666	,16040

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Δημιουργία_θετικού_κλίματος_αποδοχής_κ_σεβασμού_του_άλλου	,796	,375	,431	82	,667	,04808	,11149	-,17372	,26987
Αξιοποίηση_βιωμάτων_κ_ιστοριών_θύτη_κ_θύματος			,433	66,477	,667	,04808	,11111	-,17374	,26989

Αξιοποίηση_β ιωμάτων_κ_ισ τοριών_θύτη_ κ_θύματος	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,145	,147	1,59 8 1,75 1	82 81,2 86	,114 ,084	,28606 ,28606	,17900 ,16341	-,07003 -,03907	,64214 ,61118
Ενεργός_ακρ όαση_άποψη ς_θύτη_κ_θύ ματος	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,745	,190	,383 ,406	82 77,1 87	,703 ,686	,05769 ,05769	,15057 ,14211	-,24184 -,22528	,35722 ,34067
Δημιουργία_σ υμβουλευτική ς_ομάδας_εκ παιδευτικού_ θύτη_κ_θύματ ος	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,302	,584	,898 ,912	82 68,9 52	,372 ,365	,20913 ,20913	,23279 ,22929	-,25396 -,24830	,67223 ,66657
Δημιουργία_σ υμβουλευτική ς_ομάδας_εκ π_θύτη_θύμα τος_κ_άλλων _φορέων	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,348	,071	,400 ,420	82 75,8 25	,690 ,675	,12019 ,12019	,30052 ,28590	-,47764 -,44925	,71802 ,68964
Συνεργασία_μ ε_οικογένεια_ θύτη_κ_θύματ ος	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,730	,192	,530 ,568	82 78,7 54	,597 ,572	,11298 ,11298	,21300 ,19900	-,31075 -,28314	,53671 ,50910
Εστίαση_στην _αυτοεκτίμησ η_θύτη_κ_θύ ματος	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,074	,786	- ,133 - ,134	82 67,6 70	,894 ,894	-,02885 -,02885	,21669 ,21474	-,45990 -,45738	,40221 ,39969
Διδασκαλία_τ ρόπων_λήψη ς_απόφασης_ στους_θύτες_ κ_θύματα	Equal variances assumed Equal variances not assumed	10,077	,002	2,44 0 2,74 2	82 81,9 08	,017 ,008	,55048 ,55048	,22564 ,20078	,10162 ,15105	,99934 ,94991

T-test**Group Statistics**

Τόπος Σχολείου		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωματική τιμωρία_θύτη	Αστική περιοχή	51	1,1176	,51564	,07220
	Αγροτική περιοχή	33	1,0606	,34816	,06061
Παραπομπή_θύτη στο_Διευθυντή	Αστική περιοχή	51	3,0784	1,26243	,17678
	Αγροτική περιοχή	33	3,0000	1,19896	,20871
Παραπομπή_θύτη και_θύματος στο_Διευθυντή	Αστική περιοχή	51	2,9804	1,33402	,18680
	Αγροτική περιοχή	33	2,8182	1,21075	,21076
Συζήτηση_με_το_θύτη	Αστική περιοχή	51	4,1961	,89487	,12531
	Αγροτική περιοχή	33	4,3939	,78817	,13720
Συζήτηση_με_το_θύμα	Αστική περιοχή	51	4,1961	,82510	,11554
	Αγροτική περιοχή	33	4,3636	,89506	,15581
Συζήτηση και_με_το_θύτη και_με_το_θύμα	Αστική περιοχή	51	4,0980	1,00509	,14074
	Αγροτική περιοχή	33	4,1818	1,07397	,18695
Συζήτηση_με_αυτόπτες_μέλη	Αστική περιοχή	51	3,6667	1,08934	,15254
	Αγροτική περιοχή	33	3,5758	1,19975	,20885
Συνεργασία_με_γονείς_θύματος	Αστική περιοχή	51	3,5882	1,20294	,16844
	Αγροτική περιοχή	33	3,6667	1,26656	,22048
Συνεργασία_με_γονείς_θύτη	Αστική περιοχή	51	3,6863	1,17457	,16447
	Αγροτική περιοχή	33	3,8182	1,21075	,21076
Συνεργασία_με_σχολικό_σύμβουλο	Αστική περιοχή	51	2,8627	1,20033	,16808
	Αγροτική περιοχή	33	2,8788	1,26880	,22087
Συνεργασία_με_ειδικούς	Αστική περιοχή	51	2,5294	1,20587	,16886
	Αγροτική περιοχή	33	2,2424	1,14647	,19957
Υποστήριξη_θύματος_από_ένα_συμμαθητή	Αστική περιοχή	51	2,7451	1,33930	,18754
	Αγροτική περιοχή	33	2,8485	1,22783	,21374
Συζήτηση_με_υπόλοιπη_τάξη_για_φαινόμενο_εκφοβισμού	Αστική περιοχή	51	3,6863	1,04862	,14684
	Αγροτική περιοχή	33	3,7576	1,06155	,18479
Λήψη_απόφασης_από_υπόλοιπους_μαθητές_αντιμετώπισης_περιστατικού	Αστική περιοχή	51	2,6471	1,36855	,19164
	Αγροτική περιοχή	33	2,1818	1,15798	,20158

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	---	------------------------------

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σωματική_τιμ ωρία_θύτη	Equal variances assumed	1,248	,267	,558	82	,578	,05704	,10224	-,14634	,26043
	Equal variances not assumed			,605	81,817	,547	,05704	,09427	-,13049	,24458
Παραπομπή_θύτη_στο_Διε υθυντή	Equal variances assumed	,518	,474	,284	82	,777	,07843	,27659	-,47179	,62865
	Equal variances not assumed			,287	70,997	,775	,07843	,27351	-,46694	,62380
Παραπομπή_θύτη_και_θύμ ατος_στο_Διε υθυντή	Equal variances assumed	,396	,531	,564	82	,574	,16221	,28760	-,40991	,73433
	Equal variances not assumed			,576	73,137	,566	,16221	,28163	-,39906	,72348
Συζήτηση_με_το_θύτη	Equal variances assumed	,082	,775	-1,036	82	,303	-,19786	,19097	-,57776	,18204
	Equal variances not assumed			-1,065	74,482	,290	-,19786	,18581	-,56806	,17234
Συζήτηση_με_το_θύμα	Equal variances assumed	,000	,995	-,879	82	,382	-,16756	,19059	-,54669	,21158
	Equal variances not assumed			-,864	64,404	,391	-,16756	,19397	-,55502	,21990
Συζήτηση_και_με_το_θύτη_και_με_το_θύμα	Equal variances assumed	,002	,963	-,363	82	,717	-,08378	,23067	-,54266	,37510
	Equal variances not assumed			-,358	65,155	,721	-,08378	,23401	-,55110	,38355

Συζήτηση_με_αυτοπτες_μάρτυρες	Equal variances assumed	1,016	,317	,359	82	,721	,09091	,25328	-,41294	,59476
	Equal variances not assumed			,352	63,654	,726	,09091	,25862	-,42580	,60762
Συνεργασία_μ_ε_γονείς_θύματος	Equal variances assumed	,069	,793	- ,286	82	,776	-,07843	,27438	-,62426	,46740
	Equal variances not assumed			- ,283	65,891	,778	-,07843	,27746	-,63242	,47556
Συνεργασία_μ_ε_γονείς_θύτη	Equal variances assumed	,077	,782	- ,497	82	,621	-,13191	,26559	-,66025	,39644
	Equal variances not assumed			- ,493	66,951	,623	-,13191	,26734	-,66553	,40172
Συνεργασία_μ_ε_σχολικό_σύμβουλο	Equal variances assumed	,619	,434	- ,059	82	,953	-,01604	,27423	-,56158	,52949
	Equal variances not assumed			- ,058	65,694	,954	-,01604	,27755	-,57024	,53815
Συνεργασία_μ_ε_ειδικούς	Equal variances assumed	,293	,590	1,086	82	,281	,28699	,26430	-,23879	,81277
	Equal variances not assumed			1,098	70,945	,276	,28699	,26142	-,23428	,80826
Υποστήριξη_θύματος_από_ένα_συμμεθητή	Equal variances assumed	1,329	,252	- ,357	82	,722	-,10339	,28975	-,67978	,47301
	Equal variances not assumed			- ,364	72,672	,717	-,10339	,28435	-,67014	,46337
Συζήτηση_με_υπόλοιπη_τάξη_για_φαινόμενο_εκφοβισμό_ύ	Equal variances assumed	,051	,822	- ,303	82	,763	-,07130	,23540	-,53959	,39699
	Equal variances not assumed			- ,302	67,854	,764	-,07130	,23603	-,54231	,39970

