



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ:
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΔΕΙΓΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ,
ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ**

Σπουδαστές: ΓΙΑΓΤΖΟΓΛΟΥ ΣΤΕΦΑΝΟΣ
ΓΚΙΜΟΥΣΙΑΣ ΠΡΟΚΟΠΗΣ
ΚΑΛΛΙΑΡΑ ANNA

Επιβλέπων Καθηγητής: ΚΑΛΙΡΗΣ ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ

ΜΑΡΟΥΣΙ
ΙΟΥΝΙΟΣ, 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
----------	---

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Η αφετηρία της Ευρωπαϊκής πρωτοβουλίας: «Η Διάσκεψη της Ουτρέχτης»	5
1.2 Θυμός, επιθετικότητα, σχολικός εκφοβισμός: Ορισμοί	6
1.3 Συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού	8
1.4 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.	9
1.5 Γονεϊκές πρακτικές οικογενειακού περιβάλλοντος θύτη, θύματος & θύματος-θύτη	11
1.6 Σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.	12
1.7 Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	14
2.2 Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού	15
2.3 Η εισαγωγή του θεσμού της Συμβουλευτικής στα σχολεία	16
2.4 Προγράμματα παρέμβασης	17
2.5 Το δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού στην Ελλάδα	18

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο του ερωτηματολογίου Handling Bullying Questionnaire (HBQ)	21
3.2 Σκοπός της έρευνας	21
3.3 Μεθοδολογία έρευνας	22
3.4 Μέσο συλλογής δεδομένων	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Αποτελέσματα	27
4.2 Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	31
4.3 Περιορισμοί	36

Βιβλιογραφικές αναφορές	37
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. The Handling Bullying Questionnaire (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008)	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης Σχολικού Εκφοβισμού	45
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων	46

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Dr Ken Rigby, καθηγητή και ερευνητή στο Πανεπιστήμιο της Νότιας Αυστραλίας, ο οποίος είναι ο κατασκευαστής του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε. Η ομάδα μας είχε κάποια ερωτήματα για την θεωρητική τεκμηρίωση του ερευνητικού εργαλείου, και έτσι ήρθαμε σε επαφή με τον κο Ken Rigby, ο οποίος άμεσα μας παρέπεμψε σε άρθρα και μελέτες που αποτελούν την βάση του εργαλείου αυτού.

Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας, κο Ανδρόνικο Καλίρη, διδάσκοντα του μαθήματος της Ψυχομετρίας, για την αμέριστη συμπαράστασή του κατά την διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας, χωρίς την βοήθεια του οποίου η επεξεργασία του ερευνητικού μέρους θα ήταν αδύνατη.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους συνσπουδαστές μας στο ΠΕΣΥΠ 2014-2015, οι οποίοι δέχτηκαν με προθυμία να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που διανείμαμε στα πλαίσια του ερευνητικού μέρους, και αποτέλεσαν έτσι το δείγμα της έρευνάς μας.

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί την πλέον διαδεδομένη επιθετική συμπεριφορά στον χώρο του σχολείου. Αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και πρόβλημα προς διερεύνηση από φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής, εμπειρογνώμονες, ερευνητές, εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες ψυχικής υγείας ενώ απασχολεί καθημερινά τον μαθητικό πληθυσμό και τις οικογένειές τους. Η παρούσα εργασία διερευνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εστιάζοντας στην διαχείριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς σε μια προσπάθεια διερεύνησης των στρατηγικών διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, εξετάζουμε τις ενέργειες της ελληνικής πολιτείας κατά του σχολικού εκφοβισμού, προς την κατεύθυνση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την εισαγωγή της Συμβουλευτικής στα σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά:

Σχολικός εκφοβισμός, φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, διαχείριση περιστατικών, προγράμματα παρέμβασης, Συμβουλευτική, Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Η αφετηρία της Ευρωπαϊκής πρωτοβουλίας: «Η Διάσκεψη της Ουτρέχτης»

Η έννοια της «Ασφάλειας στο σχολείο» αποτέλεσε αντικείμενο της Διάσκεψης της Ουτρέχτης (1997). Αφορμή για να ενταχθεί στην ευρωπαϊκή πολιτική ατζέντα αποτέλεσε η Ολλανδική Προεδρία, η οποία εισηγήθηκε τη διοργάνωση μίας ευρωπαϊκής διάσκεψης για αυτό το θέμα. Αρχικά τέθηκε το πλαίσιο και τα κύρια σημεία της συζήτησης. Έπειτα προτάθηκε να καθοριστούν με σαφήνεια οι έννοιες της βίας και της ασφάλειας και να συμπεριληφθούν οι κοινωνικές και οικονομικές πλευρές του ζητήματος. Η συζήτηση όμως περιορίστηκε στις εκπαιδευτικές πλευρές του προβληματισμού.

Το πλαίσιο μελέτης επεκτάθηκε στον τομέα της συμμετοχής, της ασφάλειας, της υγείας και των εργαζομένων. Το βάρος δόθηκε στην σημασία της πρόληψης καθώς και της ασφάλειας των εκπαιδευτικών. Προτάθηκε πως οι λειτουργοί της εκπαίδευσης θα έπρεπε να συμμετέχουν σε κάθε προσπάθεια με στόχο την προώθηση της ασφάλειας στο σχολείο.

Η άποψη του Προέδρου της Επιτροπής ήταν πως η Διάσκεψη της Ουτρέχτης θα έπρεπε να περιοριστεί στον τομέα μελέτης που θα περιλαμβάνει τις σχέσεις μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και το φυσικό σχολικό περιβάλλον.

Στην συνέχεια, οι μετέχοντες στην διάσκεψη χωρίστηκαν σε δύο ομάδες εργασίας. Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν ερευνητές-εμπειρογνώμονες και στην δεύτερη ομάδα συμμετείχαν κυβερνητικοί εκπρόσωποι.

Το περιεχόμενο της συζήτησης που αναπτύχθηκε αποτέλεσαν οι έννοιες και οι ορισμοί για την βία, την ασφάλεια, την κακομεταχείριση, τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία, οι αιτιολογικές προσεγγίσεις που διερευνούν το φαινόμενο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, και η αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν υλοποιηθεί. Επιπλέον, τονίστηκε η αξία της ενδυνάμωσης της προκοινωνικής συμπεριφοράς.

Ύστερα από όλη την συζήτηση που αναπτύχθηκε ανάμεσα σε εθνικούς και σε κυβερνητικούς εμπειρογνώμονες, αποφασίστηκε η δημιουργία μίας ομάδας εμπειρογνομώνων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με στόχο την προαγωγή της έρευνας στον τομέα της ασφάλειας στο σχολείο. Ακόμα, δόθηκε έμφαση στην αναγκαιότητα

διοργάνωσης ευρωπαϊκών διασκέψεων και την εξασφάλιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο ενός μηχανισμού ανταλλαγής πληροφοριών, ο οποίος θα αποβλέπει στην συλλογή, ταξινόμηση και διάδοση των πληροφοριών σχετικά με τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τις πρακτικές, τις πολιτικές και τα αποτελέσματα των ερευνών. Τελικά, αποφασίστηκε η εφαρμογή διακρατικών πρότυπων πειραματικών σχεδίων, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για την ανάπτυξη δράσεων, με σκοπό την προώθηση της ασφάλειας στο σχολείο.

Από όλα τα παραπάνω, φαίνεται ότι η κύρια προβληματική για το θέμα εστιάζεται στους όρους, με τους οποίους αυτό σηματοδοτείται και οριοθετείται. Η προσπάθεια της «ονοματοδότησης» αποτελεί κοινό τόπο στην επανανακάλυψη κοινωνικών προβλημάτων με κύρια χαρακτηριστικά την ονομασία, την απομόνωση του προβλήματος από άλλα παρεμφερή προβλήματα, την επικέντρωση σε αυτό (στο παρελθόν η σχολική βία αποτελούσε μέρος της εγκληματικότητας των ανηλίκων σε θεωρητικό, ερευνητικό και πρακτικό επίπεδο), την θεσμική αντίδραση σε αυτό (νομοθετικό πλαίσιο, δημιουργία νέων υπηρεσιών κοινωνικού, συμβουλευτικού, ψυχολογικού περιεχομένου, υπηρεσίες παροχής υπηρεσιών για θύματα, δράστες και τις οικογένειές τους), και τελικά τονίζεται η αναγκαιότητα για επίσημες παρεμβάσεις του επίσημου κοινωνικού ελέγχου (Αρτινοπούλου, 2001).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα: (α) Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός; (β) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων; (γ) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των οικογενειών τους; (δ) Ποιες είναι οι συνέπειες του; (ε) Ποια είναι τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό; (ζ) Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων παρέμβασης; (η) Ποια μέτρα έχει πάρει η ελληνική πολιτεία για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία; (θ) Πώς διαχειρίζονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί;

1.2. Θυμός, Επιθετικότητα, Σχολικός Εκφοβισμός

Ο θυμός «είναι μία συναισθηματική διέγερση, η οποία προκαλείται από κοινωνικές συνθήκες που ενέχουν απειλή ή παρεμπόδιση-ματαίωση στόχων» (Averill, 1982, p. 315). Μπορεί να διαχωριστεί στον θυμό ως κατάσταση (state anger) ή στον θυμό ως χαρακτηριστικό (trait anger) (Spielberg, Johnson, Russell, Crane, Jacobs et al., 1985).

Ο όρος ‘εχθρότητα’ αναφέρεται σε γνωστικά στοιχεία, όπως είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις. Αντανακλά την προδιάθεση κάποιου να βλέπει τον κόσμο με έναν αρνητικό ή κυνικό τρόπο, κάνοντας ταυτόχρονα αρνητικές αξιολογήσεις για πρόσωπα και πράγματα, ενώ κάποιες φορές υπάρχει επιθυμία πρόκλησης βλάβης, θυμός, δυσανασχέτηση, αντιπάθεια, κακεντρέχεια, φθόνος και καχυποψία για τους άλλους, οι οποίοι εμφανίζονται ως ανταγωνιστικοί και απειλητικοί (Spielberg et al., 1985). Αυτό το πολύπλοκο σύνολο αρνητικών στάσεων υποκινεί επιθετικές συμπεριφορές, όπως είναι οι λεκτικές και σωματικές αντιδράσεις προς την κατεύθυνση της καταστροφής αντικειμένων ή της πρόκλησης βλάβης στους άλλους (Plutchik, 1980).

Ο όρος επιθετικότητα χρησιμοποιείται συστηματικά για να περιγράψει καταστροφικές ή τιμωρητικές συμπεριφορές (Bandura, 1973. Barefoot, 1992. Geen, 2001), οι οποίες στρέφονται κατά άλλων προσώπων και αντικειμένων. Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να υποκινηθεί από θυμό, χωρίς όμως ο θυμός να οδηγεί απαραίτητα στην επιθετικότητα (Averill, 1982). Σύμφωνα με τον Spielberg και τους συνεργάτες του, ο θυμός, η εχθρότητα και η επιθετικότητα από κοινού συναποτελούν το σύνδρομο AXA (Anger-Hostility-Agression syndrome) (Spielberg et al., 1985).

Ο όρος ‘σχολικός εκφοβισμός’ αναφέρεται στην επαναλαμβανόμενη, σκόπιμη, συνειδητή πρόθεση πρόκλησης βλάβης ή φόβου σε κάποιον. Μπορεί να είναι σωματικός, λεκτικός ή ψυχολογικός. Όλες οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού έχουν ένα κοινό γνώρισμα: την υπεροχή του θύματος έναντι του θύτη. Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει την απειλή χρήσης βίας ή την πραγματική σωματική κακοποίηση, όπως και την λεκτική επιθετικότητα ή τον κοινωνικό αποκλεισμό (Gini, 2004. Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton et al., 2001. Olweus, 1993a, 1978).

Οι μορφές που εμφανίζονται ως συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού είναι: οι συμπεριφορές εκλαμβανόμενες ως σχολικό εκφοβισμό χωρίς όμως να είναι, οι συμπεριφορές άμεσου εκφοβισμού σωματικού, λεκτικού και μη σωματικού / μη λεκτικού τύπου, οι συμπεριφορές έμμεσου εκφοβισμού και οι εγκληματικές συμπεριφορές.

Ο Olweus (Olweus, 1978) είχε διατυπώσει τα κύρια χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού. Αυτά περιλαμβάνουν την κατ’επανάληψη εκδήλωση της αρνητικής ή μοχθηρής συμπεριφοράς μέσα σε μία χρονική περίοδο, την πρόθεση πρόκλησης

βλάβης ή οδύνης, και την ανισορροπία δύναμης ή ισχύος ανάμεσα στον θύτη και το θύμα.

1.3 Συμπεριφορές Σχολικού Εκφοβισμού

Στις συμπεριφορές που εξετάζονται κάθε φορά ως συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού βρίσκουμε *συμπεριφορές εκλαμβάνόμενες ως σχολικό εκφοβισμό χωρίς όμως να είναι*, όπως πειράγματα στο πλαίσιο του παιχνιδιού, πάλη μεταξύ δύο ατόμων, εμπλοκή σε σκληρές διαμάχες και σωματική πάλη στο πλαίσιο παιχνιδιού χωρίς πρόθεση σωματικής βλάβης.

Αντίθετα, στις συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού εντάσσονται *οι συμπεριφορές άμεσου εκφοβισμού σωματικού τύπου*, όπως είναι το δάγκωμα, το τράβηγμα μαλλιών, το χτύπημα, η κλωτσιά, το κλείδωμα σε δωμάτιο, το τσίμπημα, το γρονθοκόπημα, το σπρώξιμο, το γρατζούνισμα, το φτύσιμο, άλλες μορφές σωματικής επίθεσης και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων.

Επιπλέον, εντάσσονται *οι συμπεριφορές άμεσου εκφοβισμού λεκτικού τύπου*, όπως είναι τα προσβλητικά σχόλια, τα ενοχλητικά τηλεφωνήματα, οι απειλές, οι προσβλητικές προσφωνήσεις, τα φυλετικά σχόλια/πειράγματα, τα σεξουαλικά υπονοούμενα, τα σκληρά σχόλια/πειράγματα και η διάδοση ψευδών/κακόβουλων φημών.

Επίσης, εντάσσονται *οι συμπεριφορές άμεσου εκφοβισμού μη σωματικού/μη λεκτικού τύπου*, όπως είναι οι προσβλητικές γκριμάτσες και οι άσεμνες χειρονομίες.

Στην κατηγορία του *έμμεσου εκφοβισμού* εντάσσονται η χειραγώγηση, η καταστροφή φιλικών σχέσεων, η συστηματική περιθωριοποίηση, η αγνόηση, η απομόνωση, η αποστολή ανώνυμων συνήθως σημειωμάτων.

Στις *εγκληματικές συμπεριφορές* εντάσσονται η επίθεση με όπλο, η σοβαρή σωματική βλάβη, η σοβαρή απειλή για πρόκληση βλάβης, η ληστεία και η σεξουαλική επίθεση (Sullivan, 2000).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί αντικείμενο μελετών πολλών ερευνητών σε διεθνές επίπεδο εξαιτίας των σοβαρών επιπτώσεων σε πλήθος μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και αντικείμενο αυξανόμενου προβληματισμού για εκπαιδευτικούς, γονείς, δίκτυα και φορείς εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Colvin, Tobin, Beard, Hagan & Sprague, 1998. Nansel,

Overpeck, Haynie, Ruan & Scheidt, 2003.Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001.Olweus, 2003.Smith, 2004).

Το 2004, έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας σε 30 χώρες έδειξε ότι το ποσοστό των μαθητών από 11 έως 15 ετών, οι οποίοι επιδίδονται σε συμπεριφορές εκφοβισμού των συνομηλίκων τους ανέρχεται από 9% έως 73%. Η έρευνα των Due & Holstein (2008), η οποία έλαβε χώρα σε 66 χώρες αποκάλυψε ότι το 37.4% των παιδιών είχε υποστεί συμπεριφορά εκφοβισμού μία τουλάχιστον φορά κατά τις τριάντα τελευταίες ημέρες που προηγήθηκαν της έρευνας.

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί μόνο ένα σχολικό πρόβλημα καθώς: «...η εκδήλωση συμπεριφοράς εκφοβισμού στην παιδική και εφηβική ηλικία συνδέεται και με άλλες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς και προδιαθέτει το άτομο για εκδήλωση εγκληματικής συμπεριφοράς στο μέλλον. Πολλά από τα άτομα με βεβαρυμένο ποινικό μητρώο, είχαν εκδηλώσει στο παρελθόν συμπεριφορές εκφοβισμού και παράλληλα είχαν υπάρξει και τα ίδια θύματα αντίστοιχων συμπεριφορών (Μακρή-Μπότσαρη,2010, σ.164).

1.4 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Οι συμμετέχοντες σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού κατηγοριοποιούνται συνήθως στις εξής ομάδες: οι **θύτες**, τα **θύματα**, οι **θύτες-θύματα** και οι **θεατές**.

Τα παιδιά που εκδηλώνουν συμπεριφορά «**θύτη**» φαίνεται να διατηρούν θετική στάση απέναντι στην επιθετικότητα και να απολαμβάνουν τον έλεγχο στους συμμαθητές τους και την πρόκληση δεινών σε αυτούς. Η επιθετικότητά τους κατευθύνεται και στους ενήλικους, δηλαδή στους γονείς τους, τους δασκάλους/καθηγητές τους και σε άλλους ενήλικες (Olweus, 1993a, 1991).Ορισμένοι ερευνητές εκτιμούν ότι τα παιδιά-θύτες έχουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, τις οποίες χρησιμοποιούν, αφού μπορούν και πετυχαίνουν τους στόχους τους μέσα από την χειραγώγηση των άλλων (Sutton, 2001.Sutton, Smith, & Swettenham, 1999b). Ξαφνιάζει το γεγονός ότι τα αποτελέσματα ορισμένων μελετών δείχνουν πως τα παιδιά αυτά καταγράφουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Junger-Tas & van Kersteren, 1999, Olweus, 1993a) και ασυνήθιστα χαμηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας (Björkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982.Boulton & Smith, 1994.Olweus, 1993a.Pellegrini & Bartini, 2000.Pellegrini & Long, 2002.Rigby & Cox, 1996).

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της ομάδας αυτής καταγράφονται υψηλότερα επίπεδα αντικοινωνικής, διασπαστικής, παρορμητικής συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli et al, 1999.Olweus, 1993b).

Τα παιδιά που εκδηλώνουν συμπεριφορά **«θύματος»** (παθητικά θύματα) εμφανίζονται συχνά είτε ως σωματικά αδύναμα και ανασφαλή είτε ως παχύσαρκα. Μπορεί να έχουν κάποιο φυσικό μειονέκτημα όπως κάποια ατέλεια στην φυσική τους εμφάνιση ή την ομιλία (Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000.Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982). Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Egan & Perry, 1998.Junger-Tas & van Kesteren, 1999.Rigby, 1996). Επιπλέον, νιώθουν δυστυχισμένα και υποφέρουν από άγχος και κατάθλιψη (Hymel, Bowker & Woody, 1993.Olweus, 1978). Σε κοινωνικό επίπεδο, τα «θύματα» καταγράφουν χαμηλότερο επίπεδο αποδοχής από τους συμμαθητές τους (Boulton & Smith, 1994.Crick, Casas & Ku, 1999.Perry, Kusel & Perry, 1988).

Τα παιδιά που εκδηλώνουν συμπεριφορές **«θύματος-θύτη»**, αναφέρονται και με τον όρο «προκλητικά θύματα». Τα παιδιά αυτά αναλαμβάνουν άλλοτε τον ρόλο του θύτη και εκφοβίζουν παιδιά που είναι πιο αδύναμα από τα ίδια και άλλοτε τον ρόλο του θύματος, καθώς πέφτουν και τα ίδια θύματα bullying από παιδιά που είναι πιο ισχυρά από τα ίδια. Τα παιδιά αυτά είναι μοναχικά και χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενσυναίσθησης και αισθήματος ηθικής (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Οι θεατές σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού μπορούν να καταταχθούν στις εξής κατηγορίες: οι «παθητικοί θεατές», που μένουν μακριά από το επεισόδιο, οι «προασπιστές», που σπεύδουν να προστατέψουν το θύμα, οι «ενισχυτές», οι οποίοι προσφέρουν ενθάρρυνση στον θύτη να συνεχίσει και να εντείνει την επιθετική του συμπεριφορά, και οι «βοηθοί», οι οποίοι λαμβάνουν ενεργό μέρος στον εκφοβισμό μαζί με τον θύτη.

Έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τον ρόλο «των θεατών» σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Atlas & Pepler, 1998.Craig & Pepler, 1997.Macklem, 2003.Miller & Linn, 2001.O' Connell, Pepler & Craig, 1999). Οι Craig & Pepler (1997) διαπίστωσαν ότι στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμμετέχει περίπου το 30% των μαθητών. Επιπλέον, το 74% των μαθητών δήλωνε την προτίμησή του προς τον θύτη. Στην έρευνα των O' Connell, Pepler & Craig (1999), το 50% των παιδιών δήλωνε ότι είχε την πρόθεση να παρέμβει, προκειμένου να μην συνεχιστεί ένα περιστατικό bullying. Παρόλ' αυτά, η πραγματική παρέμβαση που εκδηλώθηκε

από τους θεατές, όταν σημειώθηκαν τα περιστατικά, άγγιζε μόλις το 11%. Υπάρχει μία ασυμφωνία στις έρευνες σχετικά με τις προθέσεις και τις πράξεις των υποκειμένων. Η ίδια ασυμφωνία παρατηρείται και ανάμεσα στα συναισθήματα και τις πράξεις των παιδιών. Σύμφωνα με τους Rigby & Slee (1993), το 80%-85% των παιδιών δεν εγκρίνουν συμπεριφορές εκφοβισμού, και μάλιστα το 80% δηλώνει τον θαυμασμό του για τους συνομηλίκους τους που παρεμβαίνουν υπέρ του θύματος (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

1.5 Γονεϊκές πρακτικές οικογενειακού περιβάλλοντος θύτη, θύματος & θύματος-θύτη

Τα θύματα εκφοβισμού φαίνεται ότι προέρχονται από οικογένειες με υπερπροστατευτικούς γονείς. Φαίνεται πως η γονεϊκή υπερπροστασία δεν διευκολύνει τα παιδιά να είναι αποφασιστικά και διεκδικητικά. Επιπλέον, τα παιδιά νιώθουν άγχος και ανασφάλεια στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και δεν αναπτύσσουν στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων (Blazer, 2005. Sharp & Smith, 1994). Επιπλέον, ένα ιστορικό κακοποίησης δύναται να αυξήσει κατά 100% τον κίνδυνο θυματοποίησης του παιδιού (Bowes, Arseneault, Maughan, Taylor, Caspi et al., 2009).

Οι θύτες προέρχονται συχνά από οικογένειες που χρησιμοποιούν την σωματική τιμωρία ως πειθαρχικό μέσο. Οι γονείς περιγράφονται συχνά ως εχθρικοί, απορριπτικοί και επιτρεπτικοί προς την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους. Σε αυτές τις οικογένειες, τα παιδιά εκπαιδεύονται να χρησιμοποιούν την επιθετικότητα ως μέσο επίλυσης προβλημάτων. Τέτοιες γονεϊκές πρακτικές επιδρούν αρνητικά στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του παιδιού, καθώς και στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος, κάτι που με την σειρά του συμβάλλει στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού από το παιδί (Christie-Mizell, 2003. Shields & Cicchetti, 2001). Σύμφωνα με τον Olweus (1980), τα επιθετικά παιδιά μεγαλώνουν μέσα σε τιμωρητικές και αυταρχικές οικογένειες και εκτίθενται σε επιθετικά πρότυπα ενηλίκων.

Οι θύτες-θύματα φαίνεται ότι ανατρέφονται μέσα σε ένα πιο τιμωρητικό, εχθρικό, βάνανσο περιβάλλον από ό,τι οι άλλες ομάδες παιδιών (Bowers, Smith & Binney, 1992. Klicpera & Klicpera, 1996. Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997).

1.6 Σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2010), οι σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι το μέγεθος του σχολείου, το μέγεθος της σχολικής τάξης, η οργανωτική δομή, οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης του εν λόγω φαινομένου, ο τρόπος διδασκαλίας, οι σχολικές αξίες, οι στάσεις προς τον εκφοβισμό, οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, και, τέλος, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τόσο περισσότερα είναι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, μικρότερες σε μέγεθος σχολικές μονάδες εμφανίζουν μειωμένο αριθμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Το ίδιο ισχύει και για το μέγεθος της σχολικής τάξης. Η οργανωτική δομή και οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης αναφέρονται στις ενέργειες που έχει κάνει ο ίδιος ο σύλλογος διδασκόντων και η διεύθυνση του σχολείου όσον αφορά την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Η κάθε σχολική μονάδα δίνει έμφαση σε συγκεκριμένες σχολικές αξίες. Η σχολική μονάδα που δίνει έμφαση στις επιδόσεις και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών ευνοεί άθελά της την ανάπτυξη εχθρικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές.

Αντίθετα, στην σχολική μονάδα, όπου αξιοποιείται το «λάθος» στη συμπεριφορά ενός μαθητή ως έναυσμα για την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης όλου του μαθητικού πληθυσμού, οι πιθανότητες να αναπτυχθούν συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού είναι μειωμένες.

1.7 Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Η αποδοχή της βίας, είτε ως μέσο επικοινωνίας είτε ως μέσο επίλυσης των διαφορών, επιδρά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στον ψυχισμό και την κοινωνική λειτουργικότητα κυρίως των θυμάτων (Αρτινοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με την Τσαγκάρη (2003), είναι πολλά τα συμπτώματα που δύναται να παρουσιάζει ένα παιδί που έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, ο μαθητής: (α) φοβάται να περπατήσει μόνος του προς το σχολείο και αλλάζει σε

καθημερινή βάση το δρομολόγιό του, (β) δεν επιθυμεί πλέον να πάει στο σχολείο με το σχολικό, (γ) ικετεύει τους γονείς του να το πάνε/πάρουν από το σχολείο, είτε με το αυτοκίνητο είτε με τα πόδια, (δ) δείχνει συχνά απροθυμία να πάει στο σχολείο ή προφασίζεται ασθένεια κάθε πρωί, (ε) αρχίζει να κάνει «σκασιαρχείο», (στ) παρουσιάζει μειωμένη σχολική επίδοση, (ζ) επιστρέφει στο σπίτι με σκισμένα ρούχα, κατεστραμμένα βιβλία ή/και δηλώνει απώλεια των προσωπικών του αντικειμένων, (η) επιστρέφει στο σπίτι έχοντας έντονο το αίσθημα της πείνας, διότι ο θύτης τού έχει αποσπάσει το κολατσιό του ή τα χρήματα για την αγορά του, (θ) εκδηλώνει έντονο άγχος, ανησυχία, ψυχοσυναισθηματική δυσφορία, καταθλιπτική συνδρομή, ανορεκτική συμπεριφορά, (ι) κλαίει το βράδυ στο δωμάτιό του, (ια) μπορεί να αρχίζει να τραυλίζει (Γιωτάκος & Πρεκατέ, 2006), (ιβ) ίσως βλέπει εφιάλτες (Γιωτάκος & Πρεκατέ, 2006), (ιγ) μπορεί να έχει «ανεξήγητα» σημάδια στο σώμα του, (ιδ) αρχίζει να εκδηλώνει και ο ίδιος επιθετική συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους του ή/και προς τα αδέρφια του, και (ιε) μπορεί να παρουσιάζει και ο ίδιος έντονα επιθετική συμπεριφορά και αδιαλλαξία σε θέματα επικοινωνίας, δικαιωμάτων, ορίων, ευθυνών και υποχρεώσεων.

Είναι προφανές ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει έντονα και σε αποφασιστικό βαθμό την ψυχική υγεία του θύματος. Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει σε έναν κύκλο βίας, αφού φαίνεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα ίδια τα θύματα βίας παλινδρομούν στον ρόλο του θύτη. Είναι βέβαιο ότι η αλλαγή στην συμπεριφορά και στις αντιδράσεις του θύματος και στον χώρο του σχολείου, αλλά και στο σπίτι του, προκαλεί την έντονη ανησυχία και την στενοχώρια των οικείων του, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την νέα κατάσταση πραγμάτων και δεν ξέρουν πού να απευθυνθούν και με ποιον τρόπο να βοηθήσουν το παιδί τους, ειδικά αν δεν έχουν εντοπίσει ότι το παιδί τους έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού και δεν έχουν κάποια ενημέρωση από την σχολική μονάδα φοίτησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να διευκολύνει την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, μπορεί όμως να αποτελέσει και δύναμη για την πρόληψη της βίας. Η ισχυρή «σχολική επίδραση» μπορεί να λειτουργήσει είτε ως «παράγοντας κινδύνου» είτε ως «παράγοντας «προστασίας» των παιδιών που βιώνουν τον εκφοβισμό (Στεφανίδη- Μόττη & Τσιάντης, 2000).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998), οι τιμωρίες στο σχολείο χρησιμοποιούνται ως παιδαγωγικά μέσα για την αντιμετώπιση των επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς. Δεν είναι όμως πάντα η τιμωρία η λύση για όλα τα προβλήματα. Με την τιμωρία σταματά μεν η ένταση της στιγμής, αλλά δε δίνεται ο χρόνος στο παιδί να αντιληφθεί την πράξη του και τις συνέπειές της (Σάϊφερ, 2010).

Σύμφωνα με την έρευνα των Κωνσταντίνου και Ψάλτη (2007) σε 202 εκπαιδευτικούς, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν: (α) την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού ως αναπόσπαστο μέρος των εργασιακών τους καθηκόντων, και (β) ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι εκπαιδευμένοι τόσο για να προλαμβάνουν όσο και να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει συμβουλευτικά στο πεδίο της μάθησης, αφού εκτός από την γνωστική μπορεί να ενεργοποιήσει την συναισθηματική/συγκινησιακή πλευρά της μάθησης. Μπορεί να οργανώσει και να διεξάγει δραστηριότητες (π.χ. στα πλαίσια ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας) που θα βοηθήσουν τον μαθητή να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων (συμμαθητών & ενηλίκων εντός και εκτός του χώρου του σχολείου), να αυτορυθμιστεί, να αποκτήσει ενσυναίσθηση και ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές μπορεί να ενεργοποιήσει όλο το μαθητικό δυναμικό της τάξης όταν προωθεί την διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, την προώθηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στα δρώμενα της τάξης, την προσπάθεια εξεύρεσης λύσης, όταν εμφανίζονται προβλήματα, την μη εύνοια του ανταγωνισμού μέσα από την αξιολόγηση, την απομάκρυνση του οποιουδήποτε παράγοντα επηρεασμού της επικοινωνίας, με τελικό στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Βεγιάννη, 2011).

2.2 Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από τον κλασικό στον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι προληπτικός, διαγνωστικός, συμβουλευτικός. Το σημερινό σχολείο αποτελεί ένα ψυχολογικό κέντρο και ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον ρόλο του καθοδηγητή και του συμβούλου μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Βασικοί πυλώνες σε αυτήν την διαδικασία αποτελεί ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, η σχέση του με τη δια βίου μάθηση, η διαχείριση σχέσεων και η συνεργασία που αναπτύσσει με την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς.

Η εκπαίδευση, εκτός από γνώσεις, είναι σημαντικό να παρέχει στο άτομο συναισθηματική στήριξη και τα εργαλεία με τα οποία θα μπορέσει να οικοδομήσει επιτυχημένες ανθρώπινες σχέσεις.

Σύμφωνα με την Ανθρωπιστική Ψυχολογία (Rogers, 1961), το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση/κοινωνικοποίηση και διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών. Επιπλέον, πρέπει να εμψυχήσει σε αυτούς θετικές αξίες και να τους συνεπικουρήσει στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Τελικά, το σχολείο θα πρέπει να προάγει την ψυχική υγεία των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι πρωτίστως συμβουλευτικός. Ο σύμβουλος είναι το άτομο που παρέχει την ψυχολογική στήριξη, η οποία συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός/σύμβουλος θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες, και να μπορεί να εφαρμόζει βιωματικές και ενεργητικές μεθόδους μάθησης. Επιπλέον, ανάμεσα στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού/συμβούλου είναι η επίλυση προβλημάτων των μαθητών είτε αυτά αφορούν σε κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα είτε αφορούν σε δυσκολίες στους μαθησιακούς τομείς.

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1999), είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Συμβουλευτική. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες, να κάνει συμβουλευτική γονέων, να διαθέτει επαγγελματισμό, να είναι οπαδός της δια βίου μάθησης και να την εφαρμόζει, να προσπαθεί να διευρύνει τις γνώσεις του, και να αναπτύσσει την αυτογνωσία πρώτα την δική του και μετά των μαθητών του.

Ο εκπαιδευτικός/σύμβουλος αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του, και δίνει το παράδειγμα μέσα από τα λόγια και τις πράξεις του. Γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να είναι αυθεντικός και να δείχνει αληθινό ενδιαφέρον για τους μαθητές του, και για ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Χρειάζεται να έχει μία απόλυτα θετική στάση απέναντι στους μαθητές του, χωρίς να τους κρίνει και παράλληλα να τους αναγνωρίζει το δικαίωμα να ρυθμίζουν οι ίδιοι την ζωή τους. Οι μαθητές θα πρέπει να εισπράττουν το αίσθημα της πλήρους αποδοχής από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Τελικά, ο εκπαιδευτικός/σύμβουλος χρειάζεται να έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και καλές κοινωνικές δεξιότητες με τους μαθητές, τους συναδέλφους του, αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

Οι έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα δεν είναι πολυάριθμες, όμως έχουν καταδείξει την επιθυμία του Έλληνα εκπαιδευτικού για την εισαγωγή του θεσμού της Συμβουλευτικής στα σχολεία με έναν θεσμοθετημένο και οργανωμένο τρόπο, και όχι άτυπα στο πλαίσιο κάποιων μεμονωμένων δραστηριοτήτων (Αγγελόπουλου, Πολυδώρου και Πολυδώρου, 2006. Τσαπρούνης, 2001).

2.3 Η εισαγωγή του θεσμού της Συμβουλευτικής στα σχολεία

Υπάρχει πληθώρα ερευνών που υποστηρίζει ότι η εισαγωγή του θεσμού της Συμβουλευτικής στα σχολεία μπορεί να αμβλύνει την έκταση του φαινομένου, καθώς οι σύμβουλοι μπορούν να δουλέψουν είτε ατομικά είτε ομαδικά με τους μαθητές, αλλά και με τις οικογένειές τους, δίνοντας έμφαση στα κοινωνικο-ψυχολογικά χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων, αλλά και των θεατών (Crick & Grotpeter, 1995. Stewen & Mah, 2001).

Ανάμεσα στους επαγγελματίες/ειδικούς που θα μπορούσαν να αναλάβουν τον ρόλο του συμβούλου στα σχολεία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, οι σύμβουλοι, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Είναι προφανές ότι για να ασκήσει ένας επαγγελματίας τον ρόλο του συμβούλου θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με το επιστημονικό πεδίο της Συμβουλευτικής, να έχει δηλαδή κάποια επιμόρφωση στην Συμβουλευτική, ώστε να μπορεί κάθε φορά να επιλέγει τα κατάλληλα εργαλεία, τις κατάλληλες τεχνικές και παρεμβάσεις.

2.4 Προγράμματα παρέμβασης

Η παρέμβαση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού είναι επιτακτική, καθώς το φαινόμενο αυτό έχει μεγάλη συχνότητα εντός του σχολικού χώρου και αρνητικές συνέπειες στην ζωή όλων των εμπλεκόμενων σε αυτό. Παγκόσμια, έχουν εφαρμοστεί πολλά προγράμματα παρέμβασης, η αξιολόγηση όμως όλων των προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί έδειξε πως η μείωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ήταν παροδική και βραχυπρόθεσμη (Rigby, 2004).

Ο Batche (1997), όπως αναφέρεται από τους Carney & Merrell (2001), καταγράφει εννέα (9) απαραίτητα συστατικά που πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα παρέμβασης: (1) προβολή αληθινών γεγονότων, (2) κατάρριψη εσφαλμένων αντιλήψεων γύρω από την επιθετική συμπεριφορά, (3) εφαρμογή ενός ολιστικού σχολικού προγράμματος παρέμβασης, (4) ανάπτυξη ενός κώδικα καθοδήγησης και βοήθειας των μαθητών με την εμπλοκή όλων των μαθητών, (5) παροχή ατομικών συνεδριών συμβουλευτικής και ομαδικών υπηρεσιών ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους θύτες και τα θύματα, με την έμφαση να δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντικατάσταση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών, (6) συμμετοχή και των γονέων στην διαδικασία της παρέμβασης, και όχι μόνο όταν εμφανίζεται το πρόβλημα, (7) εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης, ιδιαίτερα στα επιθετικά παιδιά, (8) διδασκαλία των μαθητών, ώστε να καταστούν ικανοί να αξιολογούν αντικειμενικά την συμπεριφορά των συμμαθητών τους, και (9) ανάπτυξη της υπευθυνότητας μέσω της πληροφόρησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών των θετικών αποτελεσμάτων.

Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα πρόληψης και καταπολέμησης σχολικού εκφοβισμού είναι αυτό που αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 από τον Dan Olweus με τίτλο: *‘Olweus Bullying Prevention Programm’*. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε σε σχολεία της Νορβηγίας, της Σουηδίας και των Η.Π.Α. «Το πρόγραμμα αυτό ... βασίστηκε στην ανάμειξη όλων των ενδιαφερομένων για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού μέσω της κινητοποίησης μαθητών, γονέων, προσωπικού του σχολείου, με στόχο την ενημέρωση για το φαινόμενο, την βελτίωση των σχέσεων, την μεσολάβηση για την εξάλειψη του φαινομένου, την θέσπιση σαφών κανόνων κατά του bullying, την υποστήριξη και την προστασία των θυμάτων» (Βεγιάννη, 2011, σελ. 51).

Ένα δεύτερο πρόγραμμα προτάθηκε και εφαρμόστηκε στην Αγγλία το 1997 από τον Tattum με τίτλο: *'The Whole School Response Programm'*. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει: την διαχείριση της κρίσης, την πρόληψη και την παρέμβαση.

Ένα τρίτο σύγχρονο πρόγραμμα παρέμβασης αναπτύχθηκε από τον Frosch με τίτλο: *'The Quit it Programm'*. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από πέντε έως οχτώ χρονών, και επικεντρώνεται στην δράση του σχολείου, προκειμένου να παρέχει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον. Κάθε στάδιο του προγράμματος αποτελείται από συστατικά μέρη, στόχους και κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, χρήση κούκλων και άλλων εργαλείων και άλλων υλικών (Βεγιάννη, 2011).

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόζεται παράλληλα στην Ελλάδα, την Κύπρο και την Λιθουανία, είναι το *'Δάφνη II'*. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού, την καταγραφή απόψεων και στάσεων, την βοήθεια παιδιών και ενηλίκων να βρουν λύση στο πρόβλημα και να το κατανοήσουν (Τσιαντής, 2008).

2.5 Το δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού στην Ελλάδα

Τα φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού φαίνεται ότι αποτελούν ένα σχετικά σύγχρονο ζήτημα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η **πρώτη εγκύκλιος** που αναφέρεται στον σχολικό εκφοβισμό στάλθηκε στα σχολεία μόλις το προηγούμενο σχολικό έτος (Αρ. Πρωτ. 4077-28/04/2014). Στην εγκύκλιο αυτή το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενημερώνει την εκπαιδευτική κοινότητα ότι υλοποιεί την Πράξη «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Ενημέρωσης, Επιμόρφωσης, Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» και στο γενικότερο πλαίσιο των πρωτοβουλιών του ΥΠΑΙΘ για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (ΣΒΕ).

Το ΥΠΑΙΘ σχεδίαζε την δημιουργία μιας μόνιμης δομής για την αντιμετώπιση της ΣΒΕ σε πανελλαδικό επίπεδο. Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών θα αποτελούσε την βάση για την δημιουργία και την βιωσιμότητα της δομής πρόληψης και αντιμετώπισης της ΣΒΕ. Η καταγραφή, η πρόληψη, η έγκαιρη διάγνωση και η αντιμετώπιση σε πρώιμο στάδιο αποτελούσαν

βασικό στόχο της δομής, με την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, της οικογένειας, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

Σκοπός της Πράξης ήταν η πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας και η πρόνοια για την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω προώθησης εξειδικευμένων δράσεων ενημέρωσης/ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών.

Οι δράσεις που σχεδιάστηκαν αφορούσαν στην ανάπτυξη και την λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων ΣΒΕ, περιοδική εκτίμηση του φαινομένου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών ΣΒΕ. Η πράξη είχε σχεδιαστεί να λειτουργήσει αποκλειστικά τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015, και στο τέλος να γίνει η αξιολόγησή της.

Το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» και του άξονα προτεραιότητας «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης», συγκρότησε την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ), με στόχο την επιστημονική υποστήριξη της Πράξης: «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού».

Σε επίπεδο ΥΠΑΙΘ, συστάθηκε Ομάδα Εργασίας με διακριτικό τίτλο «Ομάδα Διαχείρισης Έργου» (ΟΔΕ), με αντικείμενο την ανάπτυξη δράσεων συνέργειας με άλλες πράξεις του Επιχειρησιακού Προγράμματος, για την αντιμετώπιση και πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, την καταγραφή των δράσεων και των καλών πρακτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Επίσης, για κάθε περιφερειακή διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ) συγκροτήθηκε Ομάδα Εργασίας με διακριτικό τίτλο «Επιτροπή Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης» (ΕΣΥΔΠ) με συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Οι συνολικά 13 τριμελείς Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (ΕΣΥΔΠ) αποτελούνταν από: α) τον Περιφερειακό Δ/ντή ΠΕ και ΔΕ β) το Συντονιστή Δράσεων Πρόληψης της Περιφερειακής Διεύθυνσης ΠΕ και ΔΕ γ) ένα άτομο, το οποίο θα είχε υποστηρικτικό ρόλο, και παράλληλα θα ασκούσε χρέη γραμματειακής και επικοινωνιακής υποστήριξης.

Οι Περιφερειακές Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΠΟΔΠ) ορίστηκαν σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης από τον Περιφερειακό Δ/ντη ΠΕ & ΔΕ. Μέλη της ΠΟΔΠ ήταν: Προϊστάμενοι Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ΠΕ & ΔΕ, Σχολικοί Σύμβουλοι Α/θμιας Εκπ/σης, Σχολικοί Σύμβουλοι Β/θμιας Εκπ/σης που είχαν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων, Διευθυντές ΠΕ & ΔΕ, καθώς και εκπαιδευτικοί. Το κάθε μέλος της ΠΟΔΠ θα έχει στην αρμοδιότητά του μια ομάδα σχολείων της περιοχής ευθύνης του.

Σε κάθε σχολική μονάδα Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης συστάθηκε σχολική Ομάδα Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ), αποτελούμενη από δύο μόνιμους εκπαιδευτικούς, η οποία είχε την ευθύνη εφαρμογής των δράσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της Πράξης. Οι εκπαιδευτικοί ορίστηκαν από το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, μετά από σχετική αίτηση εκδήλωσης ενδιαφέροντος.

Η **δεύτερη εγκύκλιος** διαβιβάστηκε στις σχολικές μονάδες της ΠΕ και της ΔΕ (Αριθ. Πρωτ. 9103 3/10/2014) και ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για την λειτουργία και τις αρμοδιότητες του δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης ΣΒΕ και για τις δυνατότητες που έχουν τα μέλη του Δικτύου στην ηλεκτρονική πλατφόρμα www.stop-bullying.gr. Επιπλέον, δόθηκε χρονοδιάγραμμα της επικείμενης επιμόρφωσης των συμμετεχόντων στην Πράξη.

Η **τρίτη εγκύκλιος** διαβιβάστηκε στις σχολικές μονάδες της ΠΕ, και συγκεκριμένα στα Νηπιαγωγεία (Αριθ. Πρωτ. 2688-04/05/2015). Ουσιαστικά, η εγκύκλιος αυτή επαναλαμβάνει το περιεχόμενο της δεύτερης, απευθύνεται όμως αποκλειστικά στα Νηπιαγωγεία.

Η **τέταρτη εγκύκλιος** διαβιβάστηκε στις σχολικές μονάδες της ΠΕ και της ΔΕ πρόσφατα (Αριθ. Πρωτ. 4559-17/06/2015). Με την εγκύκλιο αυτή, γνωστοποιείται ότι θα αποσταλεί στις σχολικές μονάδες της χώρας οδηγός διαχείρισης περιστατικών βίας και εκφοβισμού, και καθορίζεται ο τρόπος διανομής του οδηγού στις σχολικές μονάδες της χώρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο του ερωτηματολογίου Handling Bullying Questionnaire (HBQ)

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου (Rigby & Bauman, 2007), η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε προηγούμενες μελέτες, στην εμπειρία των συγγραφέων ως συμβούλων σε δασκάλους, και άλλους σύμβουλους (Bauman & Del Rio, 2006. Yoon & Kerber, 2003), καθώς και σε προτάσεις που αφορούσαν σε τρόπους αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα προηγούμενα, οι προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης που περιλαμβάνονται στο Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης Σχολικού Εκφοβισμού (Handling Bullying Questionnaire, HBQ) κατηγοριοποιούνται σε πέντε ανεξάρτητες μεταξύ τους στρατηγικές, γεγονός που καθιστά το HBQ πολυδιάστατο εργαλείο αξιολόγησης: (1) *αδιαφορία για το συμβάν* (Atlas & Pepler, 1998. Bauman & Del Rio, 2006. Stephenson & Smith, 1989), (2) *επιβολή πειθαρχίας στον “θύτη”* (Olweus, 1993), (3) *κινητοποίηση άλλων ενηλίκων* (Koivisto, 2004), (4) *δουλεύοντας με το “θύμα”* (Field, 2007) και (5) *δουλεύοντας με τον “θύτη”* (Pikas, 1989, 2002. Robinson & Maines, 1997).

3.2 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη μελέτη των τρόπων διαχείρισης ενός υποθετικού περιστατικού bullying από Έλληνες επαγγελματίες που φοιτούν στο ΠΕΣΥΠ της Αθήνας το ακαδημαϊκό έτος 2014-15, και οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (*εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί*).

3.3 Μεθοδολογία έρευνας

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 Έλληνες επαγγελματίες, που φοιτούν στο ΠΕΣΥΠ της Αθήνας για το ακαδημαϊκό έτος 2014-15. Από αυτούς, οι 76 εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, και περιλαμβάνουν: (α) εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, (β) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, (γ) εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (δ) ψυχολόγους, και (ε) κοινωνικούς λειτουργούς. Οι υπόλοιποι 24 συμμετέχοντες είτε δεν δήλωσαν την επαγγελματική τους ιδιότητα είτε δήλωσαν επαγγελματική ιδιότητα που θεώρησαν ότι δεν σχετιζόταν με κάποιον τρόπο με την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. ηλεκτρολόγος μηχανικός, διοικητικός υπάλληλος). Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του πλήθους των συμμετεχόντων (47%, $N=36$), ενώ οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας το μικρότερο (5%, $N=4$). Επιπλέον, το φύλο που κυριαρχεί είναι το θηλυκό (75%, $N=57$), ενώ εντονότερη παρουσία παρουσιάζει το ηλικιακό εύρος 31-40 ετών (41%, $N=31$). Τέλος, ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (33%, $N=25$) κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, καθώς επίσης και πιστοποιητικό κάποιου προγράμματος μετεκπαίδευσης/επιμόρφωσης (18%, $N=14$). Τέλος, δύο συμμετέχοντες είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Διαδικασία

Η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου HBQ δόθηκε στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των κανονικών μαθημάτων. Στη συνέχεια, εξηγήθηκε ο σκοπός της συμπλήρωσής του και, γενικότερα της μελέτης, και τέλος, εκφράστηκαν ευχαριστίες για τη συμμετοχή τους.

Αρχικά, από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναλογιστούν το εξής περιστατικό bullying: *«Ένας 12χρονος μαθητής δέχεται επαναλαμβανόμενες ενοχλήσεις και αποκαλείται με δυσάρεστα ονόματα από έναν άλλο, πιο δυνατό σωματικά, μαθητή, ο οποίος έχει κατορθώσει να πείσει τους άλλους μαθητές να τον αποφεύγουν όσο το δυνατόν περισσότερο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το “θύμα” αυτής της συμπεριφοράς να νιώθει θυμωμένο, δυστυχισμένο, και συχνά απομονωμένο»*. Το παραπάνω μπορεί να

θεωρηθεί ως περιστατικό **μέτριας σοβαρότητας** που περιέχει στοιχεία *απροκάλυπτου λεκτικού bullying*, καθώς και ορισμένα στοιχεία *συγκεκριμένου bullying*. Με βάση το παραπάνω σενάριο, έπρεπε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Για τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου HBQ παραχωρήθηκε άδεια από τον Δρ. Ken Rigby, έναν από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου για λογαριασμό της κυβέρνησης της πολιτείας Κουήνσλαντ, στην Αυστραλία.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκε διασταυρούμενος έλεγχος (cross-check) των καταχωρημένων αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων από καθέναν εκ των συγγραφέων της εργασίας αυτής χωριστά, για τη διασφάλιση της πιστότητας της διαδικασίας μεταφοράς των δεδομένων στο πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS. Η διαχείριση, ο μετασχηματισμός και η διερευνητική ανάλυση των δεδομένων, όπως επίσης και ο έλεγχος των υποθέσεων με την εφαρμογή στατιστικών κριτηρίων, οδήγησαν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά ισοδύναμα της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης και του t-τεστ ανεξάρτητων ομάδων (Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U, αντίστοιχα), λόγω αφενός του μικρού μεγέθους του δείγματος, αφετέρου του γεγονότος ότι δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων, αφού το κριτήριο Levene είναι στατιστικώς σημαντικό. Στην περίπτωση του τεστ Mann-Whitney U, η διόρθωση Bonferroni που χρησιμοποιήθηκε, όρισε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας την τιμή $.05/3 = .017$.

3.4 Μέσο συλλογής δεδομένων

Handling Bullying Questionnaire (HBQ)

Το ερωτηματολόγιο HBQ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία αποτελεί αναθεωρημένη έκδοση ενός προηγούμενου ερωτηματολογίου 26 προτάσεων-δηλώσεων, που κατασκευάστηκε από τον Ken Rigby, και χρησιμοποιήθηκε σε μια *on line* πιλοτική έρευνα που συμπεριέλαβε 278 εκπαιδευτικούς από τις ΗΠΑ και την Αυστραλία. Τα ερωτήματα αποσκοπούσαν στην ανάδειξη των πέντε διαστάσεων-στρατηγικών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η προκαταρκτική ψυχομετρική ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέστησε αναγκαία την τροποποίηση της αρχικής έκδοσης του ερωτηματολογίου, ώστε η προκύπτουσα αναθεωρημένη έκδοση να ανταποκρίνεται με

μεγαλύτερη σαφήνεια στις υποτιθέμενες διαστάσεις-στρατηγικές. Γι' αυτό, ορισμένες προτάσεις-δηλώσεις αφαιρέθηκαν, και άλλες αναδιατυπώθηκαν, προκειμένου να προκύψει η τρέχουσα έκδοση του ερωτηματολογίου.

Η τρέχουσα έκδοση του ερωτηματολογίου HBQ αποτελείται από 22 προτάσεις-δηλώσεις που περιγράφουν πώς ο συμμετέχων προτίθεται να διαχειριστεί το συγκεκριμένο περιστατικό bullying. Οι συμμετέχοντες απαντούν χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = δε με περιγράφει καθόλου έως 5 = με περιγράφει καλά), σύμφωνα με την οποία αισθάνονται ότι τους περιγράφει καλύτερα κάθε ένας από αυτούς.

Η συνολική βαθμολογία κάθε υποκλίμακας για κάθε συμμετέχοντα προέκυψε από το πηλίκο του αθροίσματος των βαθμολογιών των προτάσεων-δηλώσεων προς το πλήθος των προτάσεων-δηλώσεων που περιλαμβάνει. Για καθεμιά από τις πέντε υποκλίμακες, υψηλότερη βαθμολογία σημαίνει ισχυρότερη υποστήριξη στην συγκεκριμένη στρατηγική. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε, γιατί ο αριθμός των προτάσεων-δηλώσεων στις πέντε υποκλίμακες ποικίλει, οπότε με τον τρόπο αυτό καθίσταται εφικτή η συγκριτική θεώρηση των βαθμολογιών.

Τα 22 στοιχεία της αναθεωρημένης έκδοσης του ερωτηματολογίου HBQ υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component analysis, PCA). Πριν από την PCA, αξιολογήθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων για ανάλυση παραγόντων. Η τιμή Kaiser–Meyer–Olkin ήταν .77, ξεπερνώντας την συνιστώμενη ελάχιστη τιμή .6 (Kaiser, 1970), και η δοκιμασία του Bartlett για την ομοιογένεια των μετρήσεων (Bartlett, 1954) άγγιξε την στατιστική σημαντικότητα, υποστηρίζοντας έτσι την δομή των παραγόντων.

Η PCA αποκάλυψε την παρουσία επτά παραγόντων με ιδιοτιμές πάνω από 1.0 (Kaiser, 1960), ερμηνεύοντας το 59% της διακύμανσης. Ωστόσο, η επιθεώρηση του scree plot έδειξε μια αποκοπή έπειτα από το πέμπτο συστατικό (Cattell, 1966). Η λύση των πέντε παραγόντων ήταν ερμηνεύσιμη, οπότε τόσοι ήταν και οι παράγοντες που εξετάστηκαν χρησιμοποιώντας την Παράλληλη Ανάλυση (Watkins, 2000), που έδειξε ότι πέντε συστατικά πληρούσαν τα κριτήρια που τέθηκαν για την ανάλυση παραγόντων.

Στοχεύοντας στην ερμηνεία των συνιστωσών, πραγματοποιήθηκε ορθόγωνη περιστροφή αξόνων Varimax. Η περιστροφή των αξόνων αποκάλυψε μια σχετικά απλή δομή, με τα περισσότερα από τα στοιχεία του ερωτηματολογίου να παρουσιάζουν ισχυρή φόρτιση πάνω σε έναν παράγοντα. Οι κλίμακες που

ανταποκρίνονται στους πέντε παράγοντες ονομάστηκαν ως εξής: *Δουλεύοντας με το “θύμα”* (αντιστοιχεί στο 11% της διακύμανσης), *Δουλεύοντας με τον “θύτη”* (10% της διακύμανσης), *Αδιαφορώντας για το συμβάν* (11% της διακύμανσης), *Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες* (10% της διασποράς), και *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”* (8% της διασποράς). Η ολική διασπορά που εξηγείται από τους παράγοντες ανήλθε στο 49,47%.

Ο δείκτης Cronbach's α (Cronbach, 1951) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας καθεμιάς από τις πέντε υποκλίμακες. Οι τιμές του δείκτη έχουν ως εξής: .75 για την υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”*, .69 για την υποκλίμακα *Δουλεύοντας με τον “θύτη”*, .70 για την υποκλίμακα *Αδιαφορώντας για το συμβάν*, .63 για την υποκλίμακα *Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες*, και .45 για την υποκλίμακα *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”*. Με εξαίρεση, την υποκλίμακα *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”*, οι τιμές για τις άλλες τέσσερις υποκλίμακες θεωρούνται ικανοποιητικές για τέτοιες μικρές κλίμακες. Να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνονται μόνο τρεις προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου HBQ. Η αξιοπιστία συνδέεται με την έκταση της κλίμακας. Η επιθεώρηση της διασποράς των βαθμολογιών των ερωτημάτων σε αυτήν την κλίμακα έδειξε ότι καλύπτουν ένα σχετικά μικρό εύρος, που συμπίπτει τις τιμές του δείκτη Cronbach's α . Οι συγγραφείς, ακολουθώντας τις συστάσεις των Onwuegbuzie και Daniel (2002), καθώς και των Fan και Thompson (2001), υπολόγισαν το ανώτερο διάστημα εμπιστοσύνης για καθέναν από τους συντελεστές α που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Οι αναθεωρημένες τιμές α έχουν ως εξής: .78 για την υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”*, .72 για την υποκλίμακα *Δουλεύοντας με τον “θύτη”*, .73 για την υποκλίμακα *Αδιαφορώντας για το συμβάν*, .67 για την υποκλίμακα *Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες*, και .52 για την υποκλίμακα *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”*.

Για τις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας, που αφορούσε δείγμα μεγέθους $N=76$ συμμετεχόντων, η ανάλυση αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach's α έδειξε ότι οι τιμές του δείκτη για τους εξεταζόμενους παράγοντες έχουν ως εξής: .74 για την υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”*, .52 για την υποκλίμακα *Δουλεύοντας με τον “θύτη”*, .26 για την υποκλίμακα *Αδιαφορώντας για το συμβάν*, .61 για την υποκλίμακα *Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες*, και .61 για την υποκλίμακα *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”*.

Στην έρευνα του Rigby και συνεργατών (2008), οι δείκτες συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων ήταν επίσης σχετικά χαμηλοί ($r < .30$). Όπως αναμενόταν, η κλίμακα

Αδιαφορώντας για το συμβάν παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση ($p < .01$) τόσο με την κλίμακα Δουλεύοντας με τον “θύτη” ($r = -.14$), όσο και με την κλίμακα Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες ($r = -.20$). Γενικά, οι χαμηλές συσχετίσεις συνηγορούν υπέρ της σχετικά διακριτής υποστήριξης των διαφορετικών προσεγγίσεων.

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Μαζί με το ερωτηματολόγιο HBQ, στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε σύντομο ερωτηματολόγιο καταγραφής δημογραφικών δεδομένων, με βάση το οποίο τους ζητήθηκε να δηλώσουν τα ακόλουθα στοιχεία: ηλικιακή κλάση στην οποία ανήκουν, φύλο, τίτλοι σπουδών (μετεκπαίδευση/ειδίκευση, μεταπτυχιακός ή διδακτορικός τίτλος σπουδών).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Αποτελέσματα

Οι μέσες βαθμολογίες για το δείγμα των 76 συμμετεχόντων του τμήματος ΠΕΣΥΠ της Αθήνας, ήταν πάνω από το ουδέτερο σημείο 3.0 και για τις τρεις ομάδες επαγγελματιών (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, κοινωνικοί λειτουργοί-ψυχολόγοι) στις εξής υποκλίμακες: *Δουλεύοντας με το “θύμα”*, *Δουλεύοντας με τον “θύτη”*, *Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες*, και *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”*. Η μέση βαθμολογία για την υποκλίμακα *Αδιαφορώντας για το συμβάν* ήταν αρκετά πιο χαμηλά από το ουδέτερο σημείο και για τις τρεις ομάδες επαγγελματιών, πράγμα που σημαίνει ότι η προσέγγιση *Αδιαφορώντας για το συμβάν*, κατά γενική ομολογία θεωρήθηκε απαράδεκτη. Η μεταβλητότητα στις βαθμολογίες των υποκλιμάκων, όπως φαίνεται από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων, ήταν μεγαλύτερη τόσο για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας όσο και για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”*, ενώ για τους κοινωνικούς λειτουργούς-ψυχολόγους στην υποκλίμακα *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”* (και για τις τρεις ομάδες η *SD* ήταν μεγαλύτερη από .8) (Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες της έρευνας βάσει επαγγελματικής ιδιότητας).

Οι μέσες βαθμολογίες για το εξεταζόμενο δείγμα ήταν πάνω από το ουδέτερο σημείο 3.0 και για τα δύο φύλα στις εξής υποκλίμακες: *Δουλεύοντας με το “θύμα”*, *Δουλεύοντας με τον “θύτη”*, *Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες*, και *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”*. Και στην περίπτωση αυτή, η μέση βαθμολογία για την υποκλίμακα *Αδιαφορώντας για το συμβάν* ήταν αρκετά πιο χαμηλά από το ουδέτερο σημείο και για τα δύο φύλα, πράγμα που σημαίνει ότι η προσέγγιση *Αδιαφορώντας για το συμβάν*, κατά γενική ομολογία θεωρήθηκε απαράδεκτη. Η μεταβλητότητα στις βαθμολογίες των υποκλιμάκων, όπως φαίνεται από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων, ήταν μεγαλύτερη και για τα δύο φύλα στην υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”* (και για τις δύο ομάδες η *SD* ήταν μεγαλύτερη από .9) (Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες της έρευνας βάσει φύλου).

Πίνακας 1.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες της έρευνας βάσει επαγγελματικής ιδιότητας.

Κλίμακα	Επαγγελματική ιδιότητα	N	α	M	SD
Αδιαφορώντας για το συμβάν	Πρωτοβάθμια	19		1.39	.33
	Δευτεροβάθμια	36	.26	1.61	.56
	Κοινωνικοί λειτουργοί - Ψυχολόγοι	21		1.47	.39
Δουλεύοντας με το θύμα	Πρωτοβάθμια	19		3.70	.96
	Δευτεροβάθμια	36	.74	3.26	1.02
	Κοινωνικοί λειτουργοί - Ψυχολόγοι	21		3.27	.83
Δουλεύοντας με το θύτη	Πρωτοβάθμια	19		4.32	.45
	Δευτεροβάθμια	36	.52	3.72	.66
	Κοινωνικοί λειτουργοί- Ψυχολόγοι	21		3.69	.64
Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες	Πρωτοβάθμια	19		4.25	.65
	Δευτεροβάθμια	36	.61	4.14	.64
	Κοινωνικοί λειτουργοί- Ψυχολόγοι	21		4.12	.60
Επιβάλλοντας πειθαρχία στον θύτη	Πρωτοβάθμια	19		4.30	.74
	Δευτεροβάθμια	36	.61	4.18	.79
	Κοινωνικοί λειτουργοί- Ψυχολόγοι	21		3.86	.90

Πίνακας 2.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες της έρευνας βάσει φύλου.

Κλίμακα	Φύλο	N	α	M	SD
Αδιαφορώντας για το συμβάν	Άνδρας	19	.26	1.63	.56
	Γυναίκα	57		1.48	.43
Δουλεύοντας με το θύμα	Άνδρας	19	.74	3.16	.94
	Γυναίκα	57		3.44	.97
Δουλεύοντας με το θύτη	Άνδρας	19	.52	3.50	.63
	Γυναίκα	57		3.98	.63
Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες	Άνδρας	19	.61	3.93	.64
	Γυναίκα	57		4.25	.60
Επιβάλλοντας πειθαρχία στον θύτη	Άνδρας	19	.61	4.11	.65
	Γυναίκα	57		4.12	.87

Τέλος, οι μέσες βαθμολογίες για το εξεταζόμενο δείγμα ήταν πάνω από το ουδέτερο σημείο 3.0 ανεξαρτήτως τίτλου σπουδών στις εξής υποκλίμακες: *Δουλεύοντας με το “θύμα”, Δουλεύοντας με τον “θύτη”, Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες, και Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”*. Με όμοιο τρόπο, η μέση βαθμολογία για την υποκλίμακα *Αδιαφορώντας για το συμβάν* ήταν αρκετά πιο χαμηλά από το ουδέτερο σημείο ανεξαρτήτως τίτλου σπουδών, πράγμα που σημαίνει ότι η προσέγγιση *Αδιαφορώντας για το συμβάν*, κατά γενική ομολογία θεωρήθηκε απαράδεκτη. Η μεταβλητότητα στις βαθμολογίες των υποκλιμάκων, όπως φαίνεται από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων, ήταν μεγαλύτερη ανεξαρτήτως τίτλου σπουδών στην υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”* (και για τις δύο ομάδες η SD ήταν μεγαλύτερη από .9) (Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες της έρευνας βάσει τίτλου σπουδών).

Πίνακας 3.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες της έρευνας βάσει τίτλου σπουδών.

Κλίμακα	Τίτλος σπουδών	<i>n</i>	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Αδιαφορώντας για το συμβάν	Πτυχίο	50	.26	1.48	.41
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	26		1.58	.58
Δουλεύοντας με το θύμα	Πτυχίο	50	.74	3.32	.98
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	26		3.47	.94
Δουλεύοντας με το θύτη	Πτυχίο	50	.52	3.88	.63
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	26		3.82	.72
Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες	Πτυχίο	50	.61	4.23	.61
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	26		4.04	.63
Επιβάλλοντας πειθαρχία στον θύτη	Πτυχίο	50	.61	4.12	.78
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	26		4.12	.88

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε για την επαγγελματική ιδιότητα στον παράγοντα *Δουλεύοντας με τον “θύτη”* ($\chi^2 (12.458, 2) = .002, p < .01$). Εκ των υστέρων συγκρίσεις για όλους τους πιθανούς συνδυασμούς των επιμέρους ομάδων, με τη χρησιμοποίηση του τεστ Mann-Whitney U, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής αντιμετώπισης του περιστατικού bullying από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($U = 165.500, p < .017$),

όσο και σε σχέση με τους κοινωνικούς λειτουργούς-ψυχολόγους ($U = 84.000$, $p < .017$). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι υιοθετούν την στρατηγική *Δουλεύοντας με τον “θύτη”* περισσότερο, συγκριτικά με τις άλλες ομάδες επαγγελματιών της μελέτης. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε για το φύλο στον παράγοντα *Δουλεύοντας με τον “θύτη”* ($U = 310.500$, $p < .017$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες υποστηρίζουν ότι υιοθετούν την στρατηγική αυτή περισσότερο από τους άντρες. Τέλος, φαίνεται ότι τόσο η ηλικία όσο και το επίπεδο σπουδών δεν παρουσιάζουν διαφοροποιητική επίδραση σε σχέση με την επιλογή κάποιας από τις πέντε εξεταζόμενες στρατηγικές.

4.2 Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στην έρευνα του Rigby και συνεργατών (2008), το ερωτηματολόγιο HBQ βρέθηκε ότι έχει δομή πέντε παραγόντων που συμφωνεί με την υπάρχουσα πληροφόρηση σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι θα μπορούσαν να αντιδράσουν σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Με εξαίρεση την υποκλίμακα *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον “θύτη”*, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ήταν ικανοποιητική για τις άλλες τέσσερις υποκλίμακες (Bauman, Rigby & Horra, 2008). Ωστόσο, στην παρούσα εργασία, μόνο η υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”* παρουσίαζε ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι δεν διεξήγαμε ανάλυση παραγόντων, με αποτέλεσμα να μην έχουμε ακριβώς τις προτάσεις-δηλώσεις που εκπροσωπούν τη συγκεκριμένη στρατηγική αντιμετώπισης του περιστατικού bullying.

Τόσο στην έρευνα του Rigby και συνεργατών (2008) όσο και στην παρούσα εργασία, η εξέταση των μέσων βαθμολογιών για τις υποκλίμακες δείχνει ότι οι συμμετέχοντες, ήταν, κατά γενική ομολογία, διατεθειμένοι να αναλάβουν δράση, σε σχέση με το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που τους παρουσιάστηκε. Μόνο στην υποκλίμακα *Αδιαφορώντας για το συμβάν*, η μέση βαθμολογία ήταν μικρότερη από τη διάμεσο (3). Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα άλλης σχετικής έρευνας (Bauman, Rigby & Horra, 2008), η ισχυρή υποστήριξη των προτάσεων-δηλώσεων της υποκλίμακας *Επιβάλλοντας Πειθαρχία στον “θύτη”* δείχνει ότι οι συμμετέχοντες τάσσονται υπέρ της επιβολής κυρώσεων για τον “θύτη”.

Η παραπάνω προσέγγιση βρίσκεται σε συμφωνία με το ευρέως αποδεκτό Πρόγραμμα Anti-bullying του Olweus (Olweus, 1993), και θεωρείται δικαιολογημένη σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού υψηλής σοβαρότητας. Παρόλ' αυτά, πρέπει να αναφερθεί ότι το περιστατικό που κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να αναλογιστούν είναι σχετικά χαμηλής σοβαρότητας (Bauman, Rigby & Horra, 2008). Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα μιας τιμωρητικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση των περισσότερων περιστατικών bullying, εκπεφρασμένη μερικές φορές ως πολιτική “μηδενικής ανοχής”, θα πρέπει να εξετάζεται (Skiba, 2000). Με εξαίρεση τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους ψυχολόγους, που σημείωσαν συγκριτικά χαμηλότερες βαθμολογίες για τη συγκεκριμένη στρατηγική, φαίνεται ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι των ΗΠΑ, είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τις μη-τιμωρητικές στρατηγικές (Bauman, Rigby & Horra, 2008).

Στην έρευνα του Rigby και συνεργατών (2008), η εξέταση των πολυμεταβλητών επιπέδων για το φύλο έδειξε σημαντική επίδραση στην υποκλίμακα *Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες*. Η επιθεώρηση των μέσων βαθμολογιών έδειξε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες, σε σχέση με τους άνδρες, σε αυτήν την υποκλίμακα (Bauman, Rigby & Horra, 2008). Στην παρούσα εργασία, αν και η επιθεώρηση των μέσων βαθμολογιών έδειξε αντίστοιχα αποτελέσματα, δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα. Ενδιαφέρον παρουσίασε η διαφορά που παρατηρήθηκε ως προς το φύλο για την υποκλίμακα *Δουλεύοντας με τον “θύτη”*, καθώς ήταν στατιστικά σημαντική, με τις γυναίκες να αναφέρουν ότι υιοθετούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση περισσότερο από τους άντρες. Ενδεχομένως, η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να αποδοθεί σε επιδράσεις κοινωνικών, πολιτισμικών και συγκυριακών παραγόντων της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας. Εντούτοις, τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να αξιολογηθούν με ασφάλεια, δεδομένου ότι στο εξεταζόμενο δείγμα μικρού μεγέθους ($N=76$), οι γυναίκες αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία ($N=57$), γεγονός που τονίζει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στις στρατηγικές που επιλέγονται από τους επαγγελματίες για τη διαχείριση περιστατικών bullying. Στην έρευνα του Rigby και συνεργατών (2008), η διαφορά ως προς το φύλο για την υποκλίμακα αυτή προσέγγισε τη στατιστική σημαντικότητα, με τις γυναίκες να τείνουν να υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση περισσότερο από τους άντρες (Bauman, Rigby & Horra, 2008).

Οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες αποκαλύπτουν αξιοσημείωτη ποικιλία μεταξύ των συμμετεχόντων αναφορικά με τον τρόπο δράσης. Στην έρευνα του Rigby και συνεργατών (2008), η μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”*. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ελάχιστα ως προς τι πρέπει να γίνει, αν πρέπει να γίνει οτιδήποτε, προκειμένου να βοηθηθεί το “θύμα” (Bauman, Rigby & Horra, 2008). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, καθώς και εδώ, η μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”*, με μέση βαθμολογία 3.37, και τυπική απόκλιση .96, την υψηλότερη όλων των υποκλιμάκων. Η μεγαλύτερη διακύμανση παρατηρήθηκε στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ($SD = 1.02$).

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά ευρήματα στην έρευνα του Rigby και συνεργατών (2008), αφορά στις διαφορές μεταξύ των συμβούλων και των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Σε όλες τις υποκλίμακες, εκτός της υποκλίμακας *Δουλεύοντας με τον “θύτη”*, οι βαθμολογίες των σχολικών συμβούλων ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικές από αυτές των εκπαιδευτικών. Αυτό πιθανά αντανάκλα τις διαφορές στην εκπαίδευση που έλαβαν και στους διαφορετικούς ρόλους που έχουν στο σχολείο. Οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν εκπαιδευτεί διεξοδικά στην ενεργητική ακρόαση, και εστιάζουν στην παροχή βοήθειας σε προσωπικό/κοινωνικό επίπεδο, πέρα από την παροχή κατεύθυνσης σε θέματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Επιπλέον, έχουν καταρτιστεί και ενδιαφέρονται να παράσχουν τόσο ατομική όσο και ομαδική συμβουλευτική σε μαθητές που έχουν θυματοποιηθεί, κάτι που αντανάκλαται στις υψηλότερες βαθμολογίες τους στην υποκλίμακα *Δουλεύοντας με το “θύμα”* (Bauman, Rigby & Horra, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι το σενάριο που παρουσιάστηκε στους ερωτηθέντες αφορούσε ένα περιστατικό που περιλάμβανε στοιχεία έμμεσου bullying, το οποίο μπορεί να έχει μεγαλύτερη σημασία για τους σχολικούς συμβούλους παρά για τους εκπαιδευτικούς (Jacobsen & Bauman, 2007). Αναμφισβήτητα, η κατάρτιση των σχολικών συμβούλων μπορεί να ερμηνεύσει την μεγαλύτερη ευαισθησία που εκδηλώνουν στις λεπτές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, και, ως εκ τούτου, είναι λιγότερο πρόθυμοι να αγνοήσουν ένα τέτοιο συμβάν. Επιπλέον, οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι η επιβολή πειθαρχίας συνιστά σύγκρουση ρόλων, με δεδομένη τη δέσμευσή τους για την υπεράσπιση των μαθητών (Bauman, Rigby & Horra, 2008).

Χαρακτηριστικό εύρημα της παρούσας εργασίας αποτελεί η διαφορά που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και με τους κοινωνικούς λειτουργούς-ψυχολόγους ως προς τον χειρισμό του “θύτη”. Στην υποκλίμακα *Δουλεύοντας με τον “θύτη”*, οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικές από αυτές των άλλων ομάδων της μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι υιοθετούν την στρατηγική *Δουλεύοντας με τον “θύτη”* περισσότερο, συγκριτικά με τις άλλες ομάδες επαγγελματιών της μελέτης. Αυτό πιθανά αντανακλά τις διαφορές στην εκπαίδευση που έλαβαν και στους διαφορετικούς ρόλους που έχουν στο σχολείο. Η εκτενής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, διαχείρισης της σχολικής τάξης, και προαγωγής της ψυχικής υγείας, η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ψυχοσύνθεσης των παιδιών της τάξης τους, εξαιτίας της πολύωρης καθημερινής επαφής τους με αυτά, η μικρή ηλικία των μαθητών τους, αλλά και η στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, ενδεχομένως να μπορούν να ερμηνεύσουν την μεγαλύτερη ευαισθησία που εκδηλώνουν στις λεπτές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του bullying. Σύμφωνα, λοιπόν, με την προτίμησή τους αυτή, θα μοιράζονταν την ανησυχία τους με τον “θύτη”, αναφορικά με το συγκεκριμένο περιστατικό, και θα επιδίωκαν να κάνουν τον τελευταίο να συμπεριφερθεί με μεγαλύτερη ωριμότητα. Θα επιχειρούσαν να βρουν μια πιο ενδιαφέρουσα ασχολία γι’ αυτόν, και θα στόχευαν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του, ώστε να μην θέλει πλέον να εκφοβίζει κανέναν. Τέλος, θα συζητούσαν με τον “θύτη” τις εναλλακτικές επιλογές που έχει, ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση.

Η υιοθέτηση, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αναποτελεσματικών στρατηγικών ή στρατηγικών που μαρτυρούν έλλειψη γνώσης, αποτελεί πρόσθετο λόγο για την ανάγκη και τη σπουδαιότητα της κατάρτισης των τωρινών, αλλά και μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, αρκετοί ερωτηθέντες υποστήριζαν την πρόταση που ανέφερε ότι θα προσπαθούσαν να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση του “θύτη”. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα στοιχεία (Rigby, 1996, Seals & Young, 2003) που αναφέρουν ότι οι “θύτες” στην πραγματικότητα, έχουν συχνά μέτρια ή άνω του μέσου όρου αυτοεκτίμηση.

Δεδομένου ότι είναι πολύ πιθανό για κάθε εκπαιδευτικό να έρθει αντιμέτωπος με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο, η προετοιμασία του για τον χειρισμό των περιστατικών αυτών με ευαισθησία και αποτελεσματικότητα είναι πολύ σημαντική για να αφεθεί στην τύχη. Το να βασιστεί ο εκπαιδευτικός σε συνέδρια, ημερίδες ή σε προγράμματα εν ώρα υπηρεσίας, βραχύχρονης διάρκειας, είναι σημαντικό, αλλά όχι αρκετό.

Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών θα πρέπει να εξοπλίζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με μια ποικιλία στρατηγικών, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν περιστατικά bullying, επιλέγοντας με κριτήριο τη σοβαρότητα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώθηκε το φαινόμενο. Για παράδειγμα, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τεχνικές, όπως είναι η *Μέθοδος Μοιράσματος της Ανησυχίας* (Method of Shared Concern), η *Προσέγγιση του Δεν Υπάρχει Φταίξιμο* (No Blame Approach), και η *Μέθοδος Αποκατάστασης της Δικαιοσύνης* (Restorative Justice Method). Η εκπαίδευσή τους πρέπει να είναι αποκλειστικά πρακτική, επιτελώντας περισσότερα από το να οδηγεί απλώς σε αυξημένη συνειδητοποίηση του προβλήματος. Με άλλα λόγια, στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία να εξασκήσουν τις νέες τους δεξιότητες σε αυτόν τον τομέα, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ρόλων και την παρατήρηση. Η αποτελεσματική παρέμβαση στο bullying προϋποθέτει ένα αφοσιωμένο, καλά εκπαιδευμένο προσωπικό, τα μέλη του οποίου εργάζονται από κοινού. Χωρίς συνεχιζόμενη εκπαίδευση και υποστήριξη είναι δύσκολο να επιτευχθεί μείωση του φαινομένου. Η σπουδαιότητα της εισαγωγής στρατηγικών διαχείρισης περιστατικών bullying στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει επανειλημμένως τονιστεί από προηγούμενους ερευνητές (πχ, Craig, Henderson, & Murphy, 2000. O'Moore, 2000. Yoon & Kerber, 2003).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τι προτίθενται να κάνουν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Ωστόσο, θα πρέπει να θυμόμαστε ότι πολλές φορές οι προθέσεις διαφέρουν από τις πραγματικές συμπεριφορές. Συνεπώς, δεν θα πρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις ως προς περιστατικά bullying διαφορετικής μορφής και διαφορετικού βαθμού σοβαρότητας. Επιπλέον, απαιτούνται περαιτέρω μελέτες, προκειμένου να καθοριστεί εάν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία ενεργούν σύμφωνα με τις δηλωμένες προθέσεις τους. Ωστόσο, όπως έχει υποστηρίξει η Poulou (2001), η αξιοποίηση

μελετών περίπτωσης συνιστά την καταλληλότερη μέθοδο για να αντιληφθούμε τις γνωστικές και συναισθηματικές αποκρίσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα περιστατικά, και παρέχει χρήσιμη πληροφόρηση για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης.

4.3 Περιορισμοί

Σε σχέση με το ερωτηματολόγιο HBQ, οι τιμές του δείκτη Cronbach's α για τις υποκλίμακες *Κινητοποιώντας άλλους ενήλικες* και *Επιβάλλοντας πειθαρχία στον "θύτη"* βρίσκονταν στα επίπεδα του οριακά αποδεκτού, ενώ για την υποκλίμακα *Δουλεύοντας με τον "θύτη"* η τιμή του δείκτη ήταν χαμηλή, και για την υποκλίμακα *Αδιαφορώντας για το συμβάν* ήταν εξαιρετικά χαμηλή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν κάναμε ανάλυση παραγόντων, προτού χρησιμοποιήσουμε την ελληνική έκδοσή του ερωτηματολογίου HBQ. Επιπλέον, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι αρκετά μικρό, αλλά και ανομοιογενές, γεγονός που επιδρά στο στατιστικό σφάλμα μέτρησης των στατιστικών δεικτών για κάθε ερώτηση-δοκιμασία. Στις χαμηλές τιμές του δείκτη ενδέχεται να συμβάλλουν και οι ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες, ή ακόμα και το γεγονός ότι κάποια από τις στρατηγικές αυτές ίσως να μην εκφράζει τόσο πολύ την σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να γίνει αναπροσαρμογή του ερωτηματολογίου HBQ σε μεγαλύτερο δείγμα, και στις συνθήκες της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, ώστε να προσδιοριστούν τόσο οι στρατηγικές αντιμετώπισης ανάλογων περιστατικών bullying, όσο και οι προτάσεις-δηλώσεις που εκπροσωπούν επακριβώς κάθε επιμέρους στρατηγική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Αρτινοπούλου Β. (2001), *Βία στο σχολείο: Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, εκδ. Μεταίχμιο.
- Atlas, R., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *American Journal of Educational Research*, 92, 86–99.
- Averill, J.R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Bandura, A. (1971). *Agression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barefoot, J. C. (1992). Developments in the measurement of hostility. In H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping and health* (pp.13-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various X^2 approximation. *Journal of the Royal Statistical Society*, B16, 296–298.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' response to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219–231.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28:7, 837-856.
- Βεγιάννη, Ει. (2011). *Η Αντίληψη και η Συμβουλευτική Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό/bullying*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Blazer, C. (2005). *Literature review on bullying*. Miami, FL: Research Services, Miami-Dade Country Public Scool.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K.M.J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self perceived competence, peer perceptions and peer acceptance.

- British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood and family factors are associated with children's bullying involvement A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 545-553.
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: Perspectives of understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: *The consequences of interparental discord and child's self-concept*. *Family Process*, 42, 237-251.
- Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β. (31-10-2006). Σχολικός εκφοβισμός- Η βία δεν είναι μαγκιά. *Ε-ιατρικά, Υγεία και διατροφή, Ελευθεροτυπία*.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8, 293-319.
- Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Craig, W. M., & Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-60.
- Crick, N. R., Casas J.F. & Ku, H-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Due P., & Holstein B. E. (2008). Bullying victimization among 13 to 15year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20, 209-221.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.

- Fan, X., & Thompson, B. (2001). Confidence intervals around score reliability coefficients, please: An EPM guidelines editorial. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 517–531.
- Field, E.M. (2007). *Bully blocking: Six secrets to help children deal with teasing and bullying*. New York: Simon and Schuster.
- Geen, R. G. (2001). *Human aggression* (2nd ed.) New York: Taylor & Francis.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes. *School Psychology International*, 25, 106-116.
- Glover, D., Gough G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Education Research*, 42, 141-156.
- Hawkins, D.L., Pepler, D., & Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Jacobsen, K., & Bauman, S. (2007). School counsellors' responses to school bullying scenarios. *Professional School Counseling*, 11, 1–9.
- Jeffrey, L.R., Miller, D., & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. In R.A.Geffner, Junger-Tas, J. & van Kersteren, J. (1999). *Bullying and delinquency in a Dutch school population*. The Hague. The Netherlands: Kugler Publications.
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141–151.
- Kaiser, H.K. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401–415.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Koivisto, M. (2004). A follow-up survey of anti-bullying interventions in the comprehensive schools of Kempele in 1990–1998. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Κοσμόπουλος, Α. (1999). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*.

Αθήνα: Γρηγόρη.

Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α., (2007). *Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού στο σχολείο: Προτάσεις Εκπαιδευτικών σε Ελληνικά Σχολεία και Διεθνή Προγράμματα Παρέμβασης*. www.pyxida.org.gr/files/KKonstantinou_APsaltiProtaseisParembaseis.pdf

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

Loring, M., & Young, C. (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research and interventions*, (pp. 143-156). New York: Haworth.

Macklem, G. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic.

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2010). *Εκφοβισμός, επιθετικότητα, θυμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157, 348-353.

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. C. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157, 348-353.

O' Connell, P., Pepler, D. J., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 86-97.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and their whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term consequences. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (2003). Social problems in school. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *An introduction to development psychology*, (pp. 434-454). Malden, MA: Blackwell Publishing.

- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99–111.
- Onwuegbuzie, A.J., & Daniel, L.G. (2002). A framework for reporting and interpreting internal consistency reliability estimates. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 89–103.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Perry, D. G., Kusel, L. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In E. Roland & E. Munthe (Eds), *Bullying, an international perspective* (pp. 91–104). London: Fulton.
- Pikas, A. (2002). New development of the shared concern method. *School Psychology International*, 23, 307–326.
- Plutchic, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Willey.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioral difficulties. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 6, 50–62.
- Rigby, K. (1996). Preventing peer victimization in schools. In C. Sumner, M. Israel, M. O'Connell, & R. Sarre (Eds.), *International victimology: Selected papers from the eighth International Symposium* (pp. 303–309). Griffith, Australia: Australian Institute of Criminology.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–590.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.
- Rigby, K. (2006). *Handling Bullying Questionnaire*. <http://www.kenrigby.net/>
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low-self esteem to acts of delinquency among Australian tennagers. *Personality and Individual Differences*, 21, 609-612.

- Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Robinson, G., & Maines, B. (1997). *Crying for help: The No Blame approach to bullying*. Bristol, UK: Lucky Duck.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: a Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Σάιφερ, Σ. (2010). *Πρακτικές λύσεις για κάθε πρόβλημα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Schwartz D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationships to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Sharp, S., & Smith, P. (Eds.). (1994). *Tackling bullying in your schools*. New York: Routledge.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.
- Skiba, R. J. (2000). *Zero tolerance: Zero evidence: An analysis of school disciplinary practice*. Policy Research Report SRS2. Bloomington, IN: Indiana Education Policy Center.
- Smith, P.K., Nika, V., & Papasideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 11, 184-203.
- Spielberg, C. D., Johnson, E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., Jacobs, G. A., & Worden, T. J. (1985). The experience and expression of anger: Construction and Validation of the Anger Expression Scale. In M.A. Chesney & R. H. Roseman (Eds), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders* (pp 5-30). Washington, DC: Hemisphere.
- Στεφανίδη- Μόττη, Φ. & Τσιάντης, Ι. (2000). Σχολείο και Ψυχική Υγεία: Εισαγωγικά σχόλια. Παιδί και Έφηβος. *Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 2, Τεύχος 1*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22–34). London: Fulton.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.
- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs or thinkers? *The Psychologist*, 14, 530-534.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Τσαγκάρη, Μ. (2003). Bullying: Η Βία και η Επιθετικότητα μεταξύ συνομηλίκων στην παιδική ηλικία, *Κοινωνική Εργασία*, 69, 29-42.
- Τσαπρούνης, Α. (2001). *Η Συμβουλευτική Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο. Προβληματισμοί – Δυνατότητες - Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιαντής, Ι., (2008). *Ενδοσχολική Βία*. 11^ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας. Αθήνα.
- Watkins, M.W. (2000). Monte carlo PCA for parallel analysis [computer software]. State College, PA: Ed & Psych Associates.
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–34.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

The Handling Bullying Questionnaire (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008)

Imagine the following scenario:

“A 12-year-old student is being repeatedly teased and called unpleasant names by another, more powerful, student who has successfully persuaded other students to avoid the targeted person as much as possible. As a result, the victim of this behaviour is feeling angry, miserable, and often isolated”.

Now indicate on the questionnaire how you think you would respond.

	I definitely would	I probably would	I'm unsure	I probably would not	I definitely would not
I would insist that the bully "cut it out."					
I would treat the matter lightly.					
I would make sure the bully was suitably punished.					
I would discuss the matter with my colleagues at school.					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης Σχολικού Εκφοβισμού

Οι εκπαιδευτικοί έχουν εναλλακτικούς τρόπους για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο.

Μέχρι ενός βαθμού, αυτό που γίνεται εξαρτάται από τις συνθήκες υπό τις οποίες λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός, και τη σοβαρότητα του εκφοβισμού. Είναι, φυσικά, μερικές φορές δύσκολο να γενικεύουμε, αλλά απαντώντας στις ερωτήσεις που ακολουθούν, να αναφέρετε τι νομίζετε ότι θα **μπορούσατε** να κάνετε.

Φανταστείτε το εξής σενάριο:

«Ένας 12χρονος μαθητής δέχεται επαναλαμβανόμενες ενοχλήσεις και αποκαλείται με δυσάρεστα ονόματα από έναν άλλο, πιο δυνατό σωματικά, μαθητή, ο οποίος έχει κατορθώσει να πείσει τους άλλους μαθητές να τον αποφεύγουν όσο το δυνατόν περισσότερο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το “θύμα” αυτής της συμπεριφοράς να νιώθει θυμωμένο, δυστυχισμένο, και συχνά απομονωμένο».

Παρακαλώ σημειώστε σε κάθε πρόταση την απάντηση που είναι πιο κοντά σε ό,τι νομίζετε ότι θα κάνατε για να διαχειριστείτε την κατάσταση, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα βαθμολόγησης. Απαντήστε αυθόρμητα με την πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Δε με περιγράφει καθόλου 1 2 3 4 5 Με περιγράφει καλά

Θα άφηνα τους μαθητές να διευθετήσουν οι ίδιοι το ζήτημα.	1	2	3	4	5
Θα πρότεινα στο “θύμα” να αντιδράσει πιο διεκδικητικά.	1	2	3	4	5
Θα ζητούσα την παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Ηλικία

21-30 ετών.

31-40 ετών.

41-50 ετών.

51-60 ετών.

60 και άνω.

Επάγγελμα

Εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας.

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ψυχολόγος.

Κοινωνικός/ή λειτουργός.

Άλλο (παρακαλώ σημειώστε):

.....

Επίπεδο εκπαίδευσης

Κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κάτοχος πιστοποιητικού προγράμματος μετεκπαίδευσης/ειδίκευσης.

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών.

Διδακτορικός τίτλος σπουδών.
