

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»
Κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη»

Διπλωματική εργασία της
Αδαμαντίας Γιαννακούρα
Α.Μ. 227102

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Επιβλέπουσα Επιτροπή
Δημήτριος Ζμπάινος
Αικατερίνη Αντωνοπούλου
Αικατερίνη Μαριδάκη - Κασσωτάκη

Φεβρουάριος 2011

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	6
Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή	9
Πρώτο κεφάλαιο: Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	11
1. Σχολικός εκφοβισμός.....	11
1.1. Ιστορική αναδρομή	11
1.2. Ορισμός.....	12
1.3. Είδη εκφοβισμού.....	14
1.4. Συχνότητα	15
1.5. Χρόνος και τόπος εκδήλωσης του φαινομένου	17
1.6. Επίδραση του φύλου	17
1.7. Η διαδικασία του εκφοβισμού	18
1.8. Αιτίες.....	19
1.8.1. Η προσωπικότητα δράστη και θύματος	19
1.8.2. Ο ρόλος της οικογένειας και της κοινότητας.....	20
1.8.3. Η πίεση της ομάδας των συνομηλίκων.....	23
1.8.4. Διαφορετικότητα.....	26
1.8.5. Σχολικές συνθήκες	27
1.8.6. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	29
1.8.7. Συστημική προσέγγιση	30
1.9. Η αποκάλυψη του εκφοβισμού.....	32
1.10. «Ο καλός, ο κακός και ο μάρτυρας».....	34
1.10.1. Οι δράστες.....	35
1.10.2. Τα θύματα	38
1.10.3. Οι μάρτυρες (bystanders).....	44
1.11. Στάσεις απέναντι στα θύματα	47
1.12. Λανθασμένες πεποιθήσεις για τα θύματα και τη θυματοποίηση.....	49
1.13. Ο εκφοβισμός στην Ελλάδα.....	49
2. Το σχολικό κλίμα	52
2.1. Ιστορική αναδρομή	52
2.2. Το σχολικό κλίμα ως «η προσωπικότητα» του σχολείου	54
2.3. Η μέτρηση του σχολικού κλίματος.....	57
2.4. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα	60
2.5. Η έννοια της «υγείας των οργανισμών».	61
2.6. Η έννοια του «αποτελεσματικού σχολείου»	63
2.7. Το σχολείο ως εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών	64
2.8. Το σχολείο ως κοινότητα	66
2.9. Η σημασία της διοίκησης του σχολείου	67
3. Σχολικό κλίμα και εκφοβισμός.....	70
3.1. Λανθάνουσες πεποιθήσεις σχετικά με το ρόλο του σχολείου στη συμπεριφορά των μαθητών.	70
3.2. Σχολικό περιβάλλον και συμπεριφορά των μαθητών.....	71
3.3. Ο ρόλος του σχολείου στην εκδήλωση εκφοβισμού	74
3.4. Παράγοντες του σχολικού κλίματος και εκφοβισμός.....	76
3.5. Σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους	77
3.6. Διοίκηση του σχολείου	78
3.7. Διαφορές στις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών	79
3.8. Το κλίμα της τάξης	80

3.9. Σχολικό σύστημα και βία στο σχολείο.....	82
Δεύτερο κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	85
1. Υποθέσεις – Ερευνητικά ερωτήματα.....	85
2. Μέθοδος.....	86
3. Ερευνητικά εργαλεία	86
3.1.Ερωτηματολόγιο μαθητών.....	87
3.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	90
3.3. Ερωτηματολόγιο διευθυντών.....	92
4. Συμμετέχοντες	95
5. Διαδικασία	98
Τρίτο κεφάλαιο: Αποτελέσματα	100
1. Περιγραφική ανάλυση	100
1.1. Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό	100
1.2. Απαντήσεις των καθηγητών σχετικά με τον εκφοβισμό	106
1.3. Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το σχολικό κλίμα	111
1.4. Απαντήσεις των καθηγητών σχετικά με το σχολικό κλίμα	113
2. Επαγωγική ανάλυση	115
2.1. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία.....	115
2.1.1. Διαφορές σε σχέση με το φύλο.....	115
2.1.2. Διαφορές σε σχέση με την καταγωγή.....	119
2.1.3. Διαφορές σε σχέση με την ύπαρξη ή μη αδερφών στην οικογένεια.....	121
2.1.4. Διαφορές σε σχέση με την τάξη φοίτησης.....	122
2.2. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία.....	126
2.2.1. Διαφορές σε σχέση με το φύλο.....	126
2.2.2. Διαφορές σε σχέση με την προϋπηρεσία	127
2.3. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.....	127
2.4. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.....	128
2.5. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων.....	129
3. Ομαδοποίηση μεταβλητών – Ανάλυση παραγόντων.....	131
3.1. Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.....	131
3.2. Ανάλυση παραγόντων σχολικού εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.....	133
3.3. Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.....	136
3.4. Ανάλυση παραγόντων σχολικού εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.....	139
3.5. Σύγκριση των σχολείων ως προς τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και του σχολικού εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.....	140
4. Συσχετίσεις παραγόντων.....	142
4.1 Συσχετίσεις παραγόντων από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.....	142
4.2. Συσχετίσεις παραγόντων από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.....	147
5. Ανάλυση παλινδρόμησης.....	150
Τέταρτο κεφάλαιο: Συζήτηση – Συμπεράσματα	154
1. Ο σχολικός εκφοβισμός σύμφωνα με τους μαθητές.....	154

2. Ο σχολικός εκφοβισμός σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	160
3. Σύγκριση απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και το σχολικό κλίμα	162
4. Ανάλυση παραγόντων σχολικού εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια μαθητών και εκπαιδευτικών	163
5. Σύγκριση μεταξύ σχολείων ως προς τον εκφοβισμό	165
6. Συσχετίσεις των παραγόντων του σχολικού εκφοβισμού με τους παράγοντες του σχολικού κλίματος	166
7. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας – Προτάσεις	169
Βιβλιογραφία	171
Παράρτημα.....	181
Πηγή προέλευσης των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων	181
Ερωτηματολόγιο μαθητών	181
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών γυμνασίου.....	184
Ερωτηματολόγιο διευθυντών γυμνασίου.....	188
Ερωτηματολόγιο για μαθητές γυμνασίου	189
Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς γυμνασίου	193
Ερωτηματολόγιο για διευθυντές γυμνασίου	198

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι δέχτηκαν να διεξαχθεί η έρευνα στο σχολείο τους, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, διέθεσαν χρόνο από το μάθημα τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές και με πολλούς τρόπους διευκόλυναν τη διεξαγωγή της έρευνας. Ευχαριστώ τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα. Ευχαριστώ ιδιαιτέρως τον επιβλέποντα καθηγητή, κο Δημήτριο Ζμπάινο, χωρίς την καθοδήγηση του οποίου δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της έρευνας και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Ο κος Ζμπάινος υπήρξε πολύτιμος και γενναιόδωρος σύμβουλος, καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας, μετατρέποντας τα σύνθετα σε απλά και κατανοητά, με την υπομονή και τη διάθεσή του να εξηγήσει και να διδάξει και με τη συνεχή του ενθάρρυνση και υποστήριξη. Ευχαριστώ την καθηγήτρια κα Αικατερίνη Αντωνοπούλου, μέλος της επιβλέπουσας επιτροπής, για την πολύτιμη βοήθεια της, ιδιαίτερα στην κατασκευή των ερωτηματολογίων και την θερμή της συμπαράσταση. Ευχαριστώ την Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, καθηγήτρια κα Αικατερίνη Μαριδάκη – Κασσωτάκη, μέλος της επιβλέπουσας επιτροπής, η οποία, μέσα από το παράδειγμά της, δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να μοιραστούν το όραμά της για καλύτερη παιδεία.

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρούμε να μελετήσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (συχνότητα, είδη, στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών) σε πέντε γυμνάσια διαφορετικών περιοχών της Αττικής και να διαπιστώσουμε αν ο εκφοβισμός συσχετίζεται αρνητικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα συγκεκριμένα σχολεία. Κατασκευάσαμε και χορηγήσαμε ερωτηματολόγια στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των γυμνασίων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 9,8% των μαθητών θυματοποιούνται από «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά», 6,4% είναι δράστες εκφοβισμού με την ίδια συχνότητα και 82% των μαθητών θεωρούν διασκεδαστικό να παρακολουθούν ένα περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού. Τα αγόρια είναι συχνότερα δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών και θύματα σωματικού εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια. Το σχολικό κλίμα συσχετίζεται αρνητικά με τον σχολικό εκφοβισμό και προβλέπει την άσκηση και την παρακολούθηση εκφοβισμού σε ποσοστό 22% και τη θυματοποίηση σε ποσοστό 12%. Από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος λειτουργεί περισσότερο ανασταλτικά στην άσκηση εκφοβισμού και τη θυματοποίηση η ύπαρξη κανόνων και στην παρακολούθηση εκφοβισμού ο σεβασμός.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, σχολικό κλίμα, δράστες, θύματα, μάρτυρες

Abstract

In the present paper we attempt to study the phenomenon of school bullying (frequency, kind, attitudes of students and teachers) in five junior high-schools in different regions of Attica and to ascertain if school bullying correlates negatively with the school climate of these schools. We constructed and administered questionnaires to the students, the teachers and the principals of the schools. The analysis of the results showed that 9,8% of the students are victims ranging from “sometimes” to “very often”, 6,4% are bullies with the same frequency and 82% of the students think that it is fun to watch an incident of verbal bullying. Boys bully and are victims of physical bullying more often than girls. School climate correlates negatively with school bullying and predicts bullying and watching of bullying at a percentage 22% and victimization at a percentage 12%. The existence of rules prevents both bullying and victimization and respect within the school setting prevents watching of bullying more than the other factors of school climate.

Key words: school bullying, school climate, bullies, victims, bystanders

Εισαγωγή

Η στάση των ενηλίκων απέναντι στην παιδική και την εφηβική ηλικία και τα σχολικά χρόνια παρουσιάζει ένα παράδοξο. Από τη μια μεριά, η σκέψη για τα σχολικά μας χρόνια μάς συγκινεί και μας γλυκαίνει, καθώς πιστεύουμε ή έχουμε ανάγκη να πιστεύουμε ότι πρόκειται για τα χρόνια της αθωότητας και της ξεγνοιασιάς. Από την άλλη μεριά, έχοντας αναγκαστεί να αφήσουμε πίσω μας το πιο δημιουργικό και ευαίσθητο μέρος του εαυτού μας, προς χάριν αυτού που ονομάζουμε «ομαλή προσαρμογή στην ενήλικη ζωή», συχνά εμφανιζόμαστε αυστηροί ή αδιάφοροι απέναντι στα παιδιά και τους εφήβους, υποτιμώντας τις έγνοιες και τις αγωνίες τους, θεωρώντας τες ασήμαντες και «παιδικές». Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή της επιθετικής συμπεριφοράς από έναν μαθητή - δράστη προς έναν πιο αδύναμο μαθητή - θύμα, ακολουθεί την ίδια παράδοξη αντιμετώπιση: δεν θέλουμε να παραδεχτούμε ότι στον, σημασιολογικά φορτισμένο ως κατεξοχήν χώρο ασφάλειας στις συλλογικές αναπαραστάσεις, χώρο του σχολείου μπορεί να εμφανίζονται επιθετικές συμπεριφορές, προσπαθώντας να διατηρήσουμε την εξιδανικευμένη εικόνα της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, ή αν το παραδεχτούμε, στεκόμαστε απαθείς και ανενεργοί απέναντι στο πρόβλημα, σα να περιμένουμε από τα παιδιά να βρουν τη λύση μόνα τους.

Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έλκει το ενδιαφέρον των ερευνητών παγκοσμίως, καθώς έχουν επισημανθεί οι σοβαρές αρνητικές συνέπειες για τα θύματα, τους δράστες και τους μαθητές που παρακολουθούν εκφοβιστικά περιστατικά. Ωστόσο, υπάρχει η τάση τα προβλήματα συμπεριφοράς γενικά και ο εκφοβισμός ειδικότερα να αποδίδονται σε ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων ατόμων και όχι στις συνθήκες μέσα στις οποίες εμφανίζονται, ενοχοποιώντας το άτομο και απαλλάσσοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν. Το σκεπτικό που μας οδήγησε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι κάθε συμπεριφορά δεν μπορεί να μη σχετίζεται με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. Για τον λόγο αυτό, αποφασίσαμε να μελετήσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το σχολικό κλίμα στο γυμνάσιο. Στόχος μας ήταν να διαπιστώσουμε πόσο συχνά συμβαίνουν εκφοβιστικά περιστατικά και τι είδους, αν παίζει ρόλο το φύλο, η καταγωγή, η τάξη φοίτησης και η ύπαρξη ή μη αδερφών στην οικογένεια των εμπλεκόμενων μαθητών, ποιες είναι οι στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο και σε ποιο βαθμό ο εκφοβισμός συνδέεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο, δηλαδή με το σχολικό κλίμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο, της παρούσας εργασίας, θα παρουσιάσουμε τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών του σχολικού εκφοβισμού και του σχολικού κλίματος, καθώς και

τις έρευνες που συνδέουν το φαινόμενο του εκφοβισμού με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, τους συμμετέχοντες, τη διαδικασία της έρευνας και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη συχνότητα εκφοβισμού, τις στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο και τη σχέση εκφοβισμού και σχολικού κλίματος. Βρέθηκαν διαφορές ως προς την άσκηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς και τη θυματοποίηση μεταξύ μαθητών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία, διαφορές στη συχνότητα του αντιλαμβανόμενου εκφοβισμού μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και αρνητική συσχέτιση του σχολικού κλίματος με τον εκφοβισμό.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, επιχειρούμε τη σύνθεση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, την διατύπωση συμπερασμάτων, την αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

Πρώτο κεφάλαιο: Εννοιολογικές διασαφήσεις

1. Σχολικός εκφοβισμός

1.1. Ιστορική αναδρομή

Ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που δεν συναντάται μόνο στις μέρες μας και μόνο στο σχολείο, αλλά από παλιά και σε πολλά κοινωνικά πλαίσια, π.χ. στην εργασία (Rigby, 2008a). Η συστηματική μελέτη του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε στη Σκανδιναβία τη δεκαετία του 1970 από τον καθηγητή Dan Olweus, ο οποίος όρισε το φαινόμενο, αναζήτησε τα αίτια του και έδειξε πώς μπορεί να μειωθεί. Ο όρος που χρησιμοποίησε ο Olweus στη Σκανδιναβία για να ονομάσει το φαινόμενο είναι «mobbing» ή «mobbing», που προέχεται από την αγγλική λέξη «mob», η οποία σημαίνει όχλος, συμμορία (Olweus, 2009). Με τον όρο «εκφοβισμός» μεταφράζουμε την αγγλική λέξη «bullying», ενώ ο όρος «bully» που περιγράφει αυτόν που εκφοβίζει, μπορεί να μεταφραστεί ως «νταής», «τσαμπουκάς», «μάγκας» ή ουδέτερα ως δράστης. Ο όρος «bully» άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως στην αγγλική γλώσσα το 16^ο αιώνα για να περιγράψει έναν δυναμικό άνδρα που θαύμαζαν πολύ οι άλλοι. Τον 17^ο αιώνα ο όρος ξέπεσε και χαρακτηρίζει τον γελοίο ψευτοπαληκαρά, που ήταν υπερόπτης και δειλός και δεν άξιζε το σεβασμό των άλλων (Rigby, 2008a). Αντίστοιχη χρήση ιστορικά είχε και η λέξη «νταής» στην ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998), ο όρος αρχικά χαρακτηρίζει τον γενναίο άνθρωπο, αυτόν που κάνει θαρραλέες πράξεις. Αργότερα προσέλαβε ειρωνική, μειωτική σημασία και χαρακτηρίζει πλέον αυτόν που υποκρίνεται τον γενναίο, που παριστάνει τον θαρραλέο και τον παλληκαρά, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι. Κατά τον Rigby (2008a) στη χρήση της λέξης «bully» ιστορικά, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την αμφιθυμία μας απέναντι σε όσους εκφοβίζουν, όπως θα δούμε παρακάτω.

Μετά το 1990 υπήρξε έκρηξη ενδιαφέροντος για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Δεδομένου ότι ο εκφοβισμός δεν φαίνεται να έχει αυξηθεί στο πέρασμα των χρόνων, μάλιστα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 στην Αγγλία βρέθηκε ότι μειώθηκε ελαφρώς (Smith & Shu, 2000), αναρωτιέται κανείς πού οφείλεται η τόσο μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Rigby (2008b) το αυξανόμενο ενδιαφέρον και η ανησυχία για το θέμα οφείλεται στο γεγονός ότι σε πολλές χώρες άρχισαν να αναγνωρίζονται τα βασικά δικαιώματα των ανθρώπων που υπόκεινται σε διακρίσεις και κακομεταχείριση λόγω του ότι ανήκουν σε κάποιες κατηγορίες (φύλο, εθνική καταγωγή, σωματική ή διανοητική αναπηρία, σεξουαλικός προσανατολισμός, κοινωνική και οικονομική

κατάσταση). Έτσι αυξήθηκε η επίγνωση για την άδικη μεταχείριση όχι μόνο ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αλλά και μεμονωμένων ατόμων, όπως τα παιδιά – θύματα του εκφοβισμού. Μέσα ένα τέτοιο κλίμα αυξημένης ευαισθητοποίησης, περιστατικά εκφοβισμού, στα οποία παλαιότερα δε δινόταν σημασία ή περνούσαν απαρατήρητα, άρχισαν να γίνονται αντιληπτά και να προβληματίζουν τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερη ανησυχία προκάλεσαν οι αναφορές αυτοκτονιών παιδιών λόγω περιστατικών σοβαρού εκφοβισμού (Marr & Field, 2001).

1.2. Ορισμός

«Ο εκφοβισμός είναι μακροχρόνια σωματική ή ψυχολογική βία που ασκείται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στη συγκεκριμένη κατάσταση. Ο σωματικός εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει κλωτσιές, σπρωξίματα ή ξύλο ενώ οι πιο συνηθισμένοι τρόποι ψυχολογικού εκβιασμού είναι τα πειράγματα και ο αποκλεισμός» (Roland, 1989, σελ.143). Ο Rigby (2008b, σελ.22) ορίζει τον εκφοβισμό ως «τη συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις». Αντίστοιχο ορισμό δίνει και ο Olweus (2009, σελ.29): «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές». Με τον όρο αρνητικές ενέργειες εννοούνται οι βλάβες ή οι ενοχλήσεις που γίνονται σκόπιμα είτε με λεκτικό τρόπο (απειλές, χλευασμός, πειράγματα, βρισιές) είτε με σωματικό (ξύλο, σπρωξίματα, κλωτσιές, τσιμπήματα, στρίμωγμα) ή με άλλο τρόπο όπως γκριμάτσες ή άσεμνες χειρονομίες, σκόπιμος αποκλεισμός κάποιου ατόμου από μια ομάδα ή άρνηση συμμόρφωσης προς την επιθυμία του θύματος.

Θα πρέπει να διακρίνουμε τις εκφοβιστικές πράξεις από τις απλές εκφράσεις επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, επισημαίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, διότι, όπως θα αναλύσουμε παρακάτω, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τους ορισμούς των ειδικών, συχνά δυσκολεύονται να καθορίσουν ποιες συμπεριφορές είναι εκφοβιστικές. Για να χαρακτηριστεί, λοιπόν, μια επιθετική πράξη εκφοβισμός θα πρέπει να υπάρχει *διαφορά δύναμης* μεταξύ δράστη και θύματος, που καθιστά το θύμα αδύναμο να αμυνθεί και το τοποθετεί σε μειονεκτική θέση έναντι του δράστη (Olweus, 2009). Η διαφορά δύναμης μπορεί να είναι είτε σωματική είτε ψυχολογική. Οι δράστες είναι πολύ ικανοί στο να αναγνωρίζουν τους μαθητές που δεν διαθέτουν τις δεξιότητες, τις ικανότητες ή τα προσωπικά χαρακτηριστικά για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Η διαφορά δύναμης μπορεί να αφορά από τη μεριά του δράστη ή των δραστών σε

μεγαλύτερη σωματική ή αριθμητική δύναμη, περισσότερη αυτοπεποίθηση, σιγουριά, διεκδικητικότητα, μεγαλύτερη γλωσσική επιδεξιότητα, που δίνει τη δυνατότητα στο δράστη να πληγώσει ή να απειλήσει το θύμα με την επιλογή των λέξεων που κάνει ή τον τρόπο ομιλίας, ανώτερες κοινωνικές ή χειριστικές δεξιότητες (π.χ. ικανότητα να στρέψει κάποια άτομα εναντίον κάποιου ή να αποκλείσει κάποιον από μια ομάδα), υψηλότερη κοινωνική θέση και αντίστοιχη ικανότητα επιβολής (Rigby, 2008b). Επιπλέον, η επιθετική συμπεριφορά του δράστη είναι αδικαιολόγητη και το κίνητρο του είναι η ευχαρίστηση από την άσκηση κυριαρχίας (Rigby, 2008b). Επομένως, ο εκφοβισμός γίνεται *με πρόθεση* και όχι τυχαία ή κατά λάθος. Ο δράστης έχει πρόθεση να βλάψει το θύμα. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί τον εκφοβισμό από τα βίαια παιχνίδια των παιδιών γιατί στη δεύτερη περίπτωση όταν ένα παιδί θέλει να σταματήσει ή λέει ότι πονάει, το άλλο παιδί σταματά ενώ στον εκφοβισμό η βίαιη συμπεριφορά συνεχίζει ή κλιμακώνεται παρά την εμφανή δυσφορία του θύματος (Newman-Carlson & συν., 2000; Rigby, 2008b). Ο εκφοβισμός διαφοροποιείται από άλλα είδη επιθετικότητας, όπως η αντιδραστική επιθετικότητα, η οποία προκαλείται ως αντίδραση σε κάτι ή η προμελετημένη επιθετικότητα, η οποία έχει ένα συγκεκριμένο στόχο, από το γεγονός ότι δεν υπάρχει άλλος προφανής στόχος πέρα από την απόκτηση κυριαρχίας (Rigby, 2008b).

Όπως είδαμε, στον ορισμό του φαινομένου αναφέρεται η επαναληψιμότητα των περιστατικών. Ωστόσο κάποιοι ερευνητές (Randal, 1991; Stephenson & Smith, 1991; Rigby, 2008b) πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να αφορά και σ' ένα μόνο περιστατικό που μπορεί να προκαλέσει ψυχικό τραυματισμό.

1.3. Είδη εκφοβισμού

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη εκφοβισμού: τον άμεσο που εκφράζεται με ευθείες σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις προς το θύμα και τον έμμεσο, που περιλαμβάνει τη συκοφαντία, τη χειραγώγηση των φιλικών σχέσεων και τον σκόπιμο αποκλεισμό από μια ομάδα (Rigby, 2008a; Olweus, 2009). Οι λεκτικές μορφές εκφοβισμού, όπως τα παρατσούκλια και το σκληρό πείραγμα, αναφέρονται συχνότερα από το σωματικό εκφοβισμό ή έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως ο αποκλεισμός (Rigby, 2008b). Φαίνεται, όμως, ότι οι πιο επιζήμιες εκφοβιστικές πράξεις, αυτές που τραυματίζουν και πληγώνουν περισσότερο σύμφωνα με δηλώσεις των εφήβων-θυμάτων, είναι όσες εμπίπτουν στον έμμεσο ή σχεσιακό εκφοβισμό (Rigby & Bagshaw, 2001).

Το cyber bullying, δηλ. ο εκφοβισμός που πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι δικτυακοί τόποι και τα chat rooms, αποτελεί ένα πρόσφατο και ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο. Στον Καναδά 25% των μαθητών υπόκεινται σε cyber bullying (Li, 2006), ενώ στην Αυστραλία το αντίστοιχο ποσοστό υπολογίζεται σε 14% (Campbell, 2005).

Αν και ο Olweus (2009) θεωρεί ότι οποιοδήποτε παιδί μπορεί να πέσει θύμα εκφοβισμού, άλλοι ερευνητές έχουν διακρίνει κάποια είδη ανάλογα με ορισμένα χαρακτηριστικά του θύματος. Ως «ρατσιστικός εκφοβισμός» ή «φυλετική παρενόχληση» χαρακτηρίζεται η επιθετική πράξη που κατευθύνεται προς ένα άτομο που ανήκει σε διαφορετική φυλή ή εθνικότητα, εφόσον αποδειχθεί ότι ο εκφοβισμός προέκυψε ακριβώς λόγω της διαφοράς εθνικότητας μεταξύ του δράστη και του θύματος (Rigby, 2008a). Ως «παρενόχληση που οφείλεται σε σωματική αναπηρία» αναφέρεται η άσκηση βίας σε ένα άτομο λόγω της σωματικής αναπηρίας του (Holzbauer & Berven, 1996). Ο «σεξουαλικός εκφοβισμός» αναφέρεται στη χρήση λεκτικών εκφράσεων με σεξουαλικά υπονοούμενα (Duncan, 1999). Σχετικά με το τελευταίο είδος ο Rigby (2008a) επισημαίνει ότι η χρήση τέτοιου λεξιλογίου δεν συνιστά αυτομάτως εκφοβισμό, καθώς θα πρέπει να συντρέχουν και άλλα χαρακτηριστικά, όπως ανισορροπία δύναμης και συνειδητή πρόθεση για βλάβη του θύματος.

Μια άλλη μορφή εκφοβισμού λαμβάνει χώρα όταν μια ομάδα σε ένα πλαίσιο προβαίνει σε πράξεις επιβολής στα νεοφερμένα άτομα, σαν ένα είδος τελετών μύησης ή καπονιών. Σ' αυτή την περίπτωση, οι δράστες φαίνεται να απαλλάσσονται από το αίσθημα προσωπικής ευθύνης καθώς η πρακτική του εκφοβισμού βασίζεται σε μια παράδοση (Rigby, 2008a).

1.4. Συχνότητα

Τα στοιχεία που διαθέτουμε για τη συχνότητα και την έκταση του φαινομένου προκύπτουν από ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν ανώνυμα μαθητές παρέχοντας πληροφορίες για τις εμπειρίες τους σχετικά με τον εκφοβισμό στο σχολείο. Ένα βασικό πρόβλημα είναι ότι η επιλογή της λέξης που ορίζει το φαινόμενο δεν έχει το ίδιο νόημα από χώρα σε χώρα (Rigby, 2008b).

Ήδη από το 1978 ο Olweus είχε επισημάνει ότι πολλοί μαθητές ανησυχούσαν για το ότι έβλεπαν να συμβαίνουν όλο και συχνότερα περιστατικά εκφοβισμού και φοβόντουσαν ότι θα είναι τα επόμενα θύματα, αν δεν είχαν ήδη θυματοποιηθεί. Ένας στους επτά μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νορβηγίας το 1983 εμπλεκόταν «πότε – πότε» ή και συχνότερα σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως δράστης είτε ως θύμα. Το 3% των μαθητών έφεταν θύματα εκφοβισμού «μια φορά την εβδομάδα» ή συχνότερα και περίπου το 2% ήταν δράστες εκφοβισμού με την ίδια συχνότητα (Olweus, 2009). Παρόμοια ή ακόμα και υψηλότερα ποσοστά επιπολασμού του προβλήματος έχουν παρατηρηθεί και σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου. Στην Αγγλία το 7% των μαθητών όλων των σχολικών βαθμίδων εκφοβίζονται τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (Smith & Sharp, 1994). Σε έρευνα σε 38.000 μαθητές ηλικίας 7-17 ετών στην Αυστραλία το 16% απάντησε ότι εκφοβίζονταν τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (Rigby, 1998) ενώ το 70% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι στο σχολείο δεν είναι ποτέ ή σχεδόν ποτέ ασφαλείς. Συνολικά στην Αυστραλία τρία στα δέκα παιδιά εμπλέκονται σε εκφοβιστικές πράξεις είτε ως θύματα είτε ως δράστες ή και τα δύο (Rigby, 2008a). Στις Η.Π.Α. 29,9% των μαθητών γυμνασίου εμπλέκονται σε εκφοβισμό: 13% ως δράστες, 10,6% ως θύματα και 6,3% ως δράστες και θύματα, ενώ 8% των μαθητών γυμνασίου ανέφεραν ότι εκφοβίζονται σε εβδομαδιαία βάση (Nansel et al., 2001).

Ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται να είναι σχετικά πιο υψηλός σε σχολεία της Ιταλίας, της Ελλάδας και της Αυστραλίας σε σύγκριση με σχολεία της Νορβηγίας και της Σουηδίας. Ακόμα και μέσα στην ίδια χώρα υπάρχουν μεγάλες διαφορές από σχολείο σε σχολείο (Rigby, 2008a). Ο εκφοβισμός εμφανίζεται εξίσου και στα μεγάλα αστικά κέντρα και στις μικρότερες πόλεις. Επίσης δεν φαίνεται να παίζει ρόλο ούτε το μέγεθος του σχολείου ή της τάξης στη συχνότητα ή το επίπεδο του προβλήματος (Olweus, 2009).

Όσο ανεβαίνουν οι τάξεις του δημοτικού σχολείου τόσο μειώνεται το ποσοστό των μαθητών που υφίστανται πράξεις εκφοβισμού. Στις μεγαλύτερες τάξεις δημοτικού και γυμνασίου υπάρχει τάση προς τη μη χρησιμοποίηση σωματικής βίας (Olweus, 2009).

Ωστόσο, ενώ ο κίνδυνος να υποστεί ένας μαθητής εκφοβισμό μειώνεται με την ηλικία, ο φόβος του εκφοβισμού αυξάνει (Rigby, 2008b). Παρά τη γενική τάση μείωσης του φαινομένου με την ηλικία, υπό ορισμένες συνθήκες, όπως είναι η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο, μπορεί να παρατηρηθεί προσωρινή αισθητή αύξηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Pellegrini, 2004). Ο Rigby (2008a) ερμηνεύει αυτό το γεγονός ως εξής: το γυμνάσιο είναι συνήθως μεγαλύτερο και πιο απρόσωπο από το δημοτικό, κάθε παιδί ξεχωριστά δέχεται λιγότερη προσοχή ενώ οι καθηγητές ίσως ενδιαφέρονται περισσότερο για το τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά παρά για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται. Τα παιδιά της πρώτης τάξης του γυμνασίου ίσως περάσουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς μια περίοδο αστάθειας, ανταγωνιζόμενα μεταξύ τους για να επιβάλουν το κύρος τους και να εγκαθιδρυθεί η ιεραρχία, συνήθως σωματική για τα αγόρια και κοινωνική για τα κορίτσια.

Ο εκφοβισμός συμβαίνει, συνήθως, μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας και ιδιαίτερα της ίδιας τάξης καθώς και του ίδιου φύλου (Rigby, 2008b). Οι «κατ' εξακολούθηση νταήδες» (“serial bullies”) είναι όσοι εκφοβίζουν δύο ή και περισσότερα θύματα και είναι υπεύθυνοι για το μεγαλύτερο ποσοστό εκφοβισμού που λαμβάνει χώρα σ' ένα σχολείο. Στην περίπτωση αυτή, συμβαίνουν σοβαρά περιστατικά σωματικού, λεκτικού και σχεσιακού εκφοβισμού. Οι «κατ' εξακολούθηση νταήδες» είναι, συνήθως, αγόρια των οποίων η εκφοβιστική συμπεριφορά εντείνεται με την ηλικία. Αντίστοιχα, υπάρχουν και «πολλαπλώς θύματα» (“multiple victims”), δηλ. παιδιά που θυματοποιούνται όχι μόνο από έναν, αλλά από περισσότερους δράστες. Η βλάβη που προκαλείται σ' αυτά τα θύματα δημιουργεί μεγάλη ανησυχία στους ερευνητές (Rigby, 2008b).

Σύμφωνα με τον Olweus (2009) δεν υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία για να συμπεράνει κανείς αν το πρόβλημα του εκφοβισμού αυξήθηκε ή μειώθηκε από το 1980 έως σήμερα. Όπως είδαμε, ο Rigby (2008) επισημαίνει ότι η αύξηση στις αναφορές του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να αντανάκλα την μεγαλύτερη επίγνωση του φαινομένου και την αύξηση της ευαισθητοποίησης και όχι αύξηση των περιστατικών. Βεβαίως και το τι συνιστά εκφοβισμό αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου καθώς εξελίσσονται τα ήθη και τα έθιμα. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι το φαινόμενο έχει προσλάβει πιο σοβαρές διαστάσεις και είναι πιο διαδεδομένο σήμερα απ' ότι παλαιότερα (Olweus, 2009).

Το στοιχείο που είναι, ίσως, το πιο ανησυχητικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να γνωρίζουν το πρόβλημα. Παρόλο που οι εκφοβιστικές πράξεις πραγματοποιούνται κυρίως μέσα στο χώρο του σχολείου και όχι εκτός π.χ. στη διαδρομή από και προς το σχολείο, το 65% των μαθητών δημοτικού και το 85% των μαθητών γυμνασίου που είχαν υποστεί εκφοβισμό είπαν ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν είχε συζητήσει μαζί τους το θέμα του εκφοβισμού ενώ το 40% των μαθητών-θυμάτων στο δημοτικό και το 60% στο γυμνάσιο

είπαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να σταματήσουν τον εκφοβισμό «πότε-πότε» ή «σχεδόν ποτέ». Παράλληλα οι γονείς των παιδιών-θυμάτων και κυρίως οι γονείς των δραστών δεν γνωρίζουν, συνήθως, το πρόβλημα (Olweus, 2009). Ο Olweus (2009) προτρέπει τους ενηλίκους να μην παραγνωρίζουν το πρόβλημα αντιμετωπίζοντας λανθασμένα τον εκφοβισμό ως αναπόσπαστο και φυσιολογικό κομμάτι της ζωής των παιδιών.

1.5. Χρόνος και τόπος εκδήλωσης του φαινομένου

Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα στο διάλειμμα (Rigby, 2008a, Olweus, 2009), ίσως γιατί στο προαύλιο συγκεντρώνονται περισσότερα μικρότερα και πιο ευάλωτα παιδιά απ' ό,τι μέσα στην τάξη, η επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ λιγότερη και οι δραστηριότητες των παιδιών δεν είναι δομημένες. Παρατηρήθηκε, μάλιστα, ότι ο εκφοβισμός γίνεται πιο έντονος και σοβαρός κατά το τελευταίο τέταρτο του διαλείμματος, ίσως γιατί, καθώς περνά η ώρα, η απουσία δομής και ενδιαφερόντων προκαλεί σε κάποια παιδιά συναισθήματα αδιεξόδου κι έτσι καταφεύγουν στον εκφοβισμό για να σπάσουν τη μονοτονία (Rigby, 2008a). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού που εκτυλίσσονται μέσα στην τάξη παρά στο προαύλιο, ίσως επειδή μπορούν να τα αντιληφθούν πιο εύκολα στον περιορισμένο χώρο της τάξης παρά σ' ένα μεγάλο σχολικό προαύλιο (Craig & συν., 2000).

Εκφοβιστικά περιστατικά συμβαίνουν, επίσης, κατά σειρά προτεραιότητας κατά την επιστροφή από το σχολείο, κατά τη μετάβαση στο σχολείο και τέλος μέσα στην τάξη. Τα παραπάνω δείχνουν ότι ο εκφοβισμός συμβαίνει, κυρίως, όπου δεν υπάρχει στενή επιτήρηση από ενηλίκους (Rigby, 2008b).

1.6. Επίδραση του φύλου

Το ποσοστό των αγοριών που συμμετέχουν σε εκφοβιστικά περιστατικά, κυρίως άμεσου τύπου, είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών. Αγόρια και κορίτσια είναι θύματα του έμμεσου ή σχεσιακού εκφοβισμού σε παρόμοιο ποσοστό (Olweus, 2009). Πρέπει να υπολογίσουμε ότι κάποια αγόρια ενδέχεται να αποκρύπτουν τη σωματική θυματοποίηση τους, προσπαθώντας να διατηρήσουν μια εικόνα σκληρού αγοριού. Παρόλο που τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν μεταξύ μαθητών του ίδιου φύλου, τα αγόρια είναι πιθανότερο να εκφοβίσουν τα κορίτσια απ' ό,τι το αντίστροφο (Rigby, 2008a).

Βεβαίως και τα δύο φύλα μπορούν να ασκούν και τις δύο μορφές εκφοβισμού, ενώ ο λεκτικός εκφοβισμός (π.χ. ύβρεις) μπορεί να εξελιχθεί σε σωματικές επιθέσεις, καθώς ο

δράστης γίνεται όλο και πιο προκλητικός ή το θύμα καταρρέει ψυχολογικά. Τα αγόρια που επιτίθενται σε άλλα παιδιά χαρακτηρίζονται συχνά ως νταήδες, ενώ η επιθετική συμπεριφορά των κοριτσιών εκλαμβάνεται ως «κακή συμπεριφορά». Ο εκφοβισμός από κορίτσια γίνεται πιο δύσκολα αντιληπτός, γιατί χρησιμοποιούν περισσότερο έμμεσες μεθόδους (Newman-Carlson & συν., 2000).

1.7. Η διαδικασία του εκφοβισμού

Ο Rigby (2008a) περιγράφει πώς ξεκινά και εξελίσσεται ο εκφοβισμός. Υπάρχει πρώτα απ' όλα ένα παιδί που θεωρείται σχετικά αδύναμο στις επιθέσεις τρίτων. Ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών με μεγαλύτερη δύναμη αποφασίζει να το εκφοβίσει, αρχίζοντας, συνήθως, με πειράγματα και έναν ήπιο εξευτελισμό. Στη συνέχεια μπορεί και άλλα παιδιά να συνδράμουν στον εκφοβισμό ως δράστες και ο εκφοβισμός να συνεχιστεί με λεκτικούς και σωματικούς τρόπους. Αν το θύμα δείξει ότι ενοχλείται ή αναστατώνεται, αυτό σημαίνει ότι ο εκφοβισμός πέτυχε το στόχο του και ο/οι δράστης/ες απολαμβάνουν την κυριαρχία τους. Οι περίοδοι κατά τις οποίες το θύμα υφίσταται βία μπορεί να εναλλάσσονται με περιόδους απομόνωσης από την υπόλοιπη ομάδα. Ο οποιοσδήποτε ενδοιασμός ή ενσυναίσθηση του δράστη για τα δεινά του θύματος εξανεμίζεται, αν οι παρευρισκόμενοι φαίνεται ότι συναινούν και αποδέχονται τον εκφοβισμό. Όλα φαίνονται διασκεδαστικά στα μάτια του δράστη και των υποστηρικτών του. Το θύμα μπορεί να αναζητά τρόπους για να αποφύγει το δράστη ή να αντιστέκεται, αν, όμως, η ασυμμετρία δύναμης είναι πολύ μεγάλη, η αντίσταση του θύματος συνήθως αποτυγχάνει. Κάποια παιδιά-θύματα αναζητούν τη βοήθεια τρίτων ή επινοούν τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή ή και να διασκεδάσουν τους δράστες.

Ανάλογη περιγραφή με μελανά χρώματα δίνει και ο Olweus (2009) για τον εκφοβισμό κυρίως μεταξύ αγοριών. Όπως αναφέρει, κατά κανόνα μεταξύ των αγοριών μιας τάξης προκύπτουν κάποιες συγκρούσεις και εντάσεις. Αν ανάμεσα τους υπάρχει και ένας εν δυνάμει νταής, ο οποίος είναι, συνήθως, και πιο δυνατός σωματικά από τα υπόλοιπα παιδιά, θα αρχίσει να δείχνει την οξύθυμη ιδιοσυγκρασία του και την ανάγκη να επιβληθεί. Αν μέσα στην τάξη υπάρχει και ένας εν δυνάμει αποδιοπομπαίος τράγος, ένα παιδί αγχώδες, ανασφαλές με φοβισμένο ύφος και σωματικά αδύναμο, ο νταής θα τον ανακαλύψει πολύ σύντομα. Για το νταή ο εν δυνάμει αποδιοπομπαίος τράγος είναι ο ιδανικός στόχος. Το άγχος, ο ευάλωτος χαρακτήρας του, το ενδεχόμενο κλάμα του δίνουν στο νταή αίσθημα ανωτερότητας και υπεροχής. Επειδή ο νταής θέλει να τον ακολουθούν κι άλλοι, προτρέπει τους φίλους του να παρενοχλήσουν κι εκείνοι το θύμα, βρίσκοντας κάτι στην εμφάνιση, στο

ντύσιμο ή στον τρόπο συμπεριφοράς του θύματος ως άλλοθι για τον εκφοβισμό του. Πότε – πότε κι άλλα αγόρια συμμετέχουν στην παρενόχληση του θύματος αφού ξέρουν ότι πρόκειται για έναν ασφαλή στόχο καθώς δεν τολμά να ανταποδώσει ούτε κανείς τον υπερασπίζεται. Εξάλλου, «έτσι κακομοίρης που είναι του αξίζει να φάει και καμιά σφαλιάρα» (Olweus, 2009, σελ. 59). Σιγά-σιγά το θύμα απομονώνεται όλο και περισσότερο από τους συνομηλίκους του. Κάποια παιδιά φοβούνται ότι αν κάνουν παρέα μαζί του θα μειωθεί το δικό τους κύρος ή ότι θα θυματοποιηθούν κι εκείνα. Στο τέλος η απομόνωση γίνεται ολοκληρωτική.

1.8. Αιτίες

Στην προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου του εκφοβισμού έχει προταθεί μια ποικιλία παραγόντων. Κάποιες ερμηνείες είναι γενικές και θεωρούν τον εκφοβισμό εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, άλλες αποδίδουν τις τάσεις για εκφοβισμό ή θυματοποίηση στην προσωπικότητα των ατόμων, στην οικογένεια, στην ομάδα των συνομηλίκων και στην ευρύτερη κοινότητα. Ας δούμε τις κυριότερες από αυτές τις απόψεις.

1.8.1. Η προσωπικότητα δράστη και θύματος

Η προσέγγιση του εκφοβισμού υπό το πρίσμα της ανάλυσης της προσωπικότητας αποδίδει το φαινόμενο στην επιθετική προσωπικότητα του δράστη και την εσωστρεφή και συνεσταλμένη προσωπικότητα του θύματος. Ο Olweus (2009) υποστηρίζει ότι οι δράστες έχουν μεγάλη ανάγκη να αποκτήσουν δύναμη και κυριαρχία επί των άλλων, έχουν ανατραφεί με τρόπο που έχουν αναπτύξει εχθρότητα και επιθετικότητα, νιώθουν ικανοποίηση όταν πληγώνουν τους άλλους και έχουν κάποιο όφελος από την εκφοβιστική συμπεριφορά, π.χ. παίρνουν χρήματα ή αντικείμενα από τα θύματα ή εντυπωσιάζουν τους παρευρισκόμενους στο επεισόδιο. Υπό αυτή την αντίληψη, ο εκφοβισμός αποτελεί μέρος ενός γενικευμένου αντικοινωνικού προτύπου συμπεριφοράς.

Οι Crick και Dodge (1994) θεωρούν ότι η επιθετικότητα γενικά είναι απόρροια ενός ελλείμματος στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών σε ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα πέντε σημεία: την κοινωνική αντίληψη, την ερμηνεία των κοινωνικών μηνυμάτων, την επιλογή στόχων, τη δημιουργία στρατηγικών αντίδρασης και αποφάσεων αντίδρασης. Η έκφραση επιθετικότητας υπό αυτό το πρίσμα θεωρείται ένα είδος κοινωνικής ανεπάρκειας. Ωστόσο, ειδικά για τον εκφοβισμό ερευνητές (Sutton & συν., 1999) έχουν υποστηρίξει ότι πολλοί δράστες όχι μόνο δεν είναι κοινωνικά ανεπαρκείς αλλά είναι πιο έξυπνοι κοινωνικά

από τους υπόλοιπους ανθρώπους και έχουν την ικανότητα να χειρίζονται τους άλλους. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι οι μαθητές που μαντεύουν επιτυχώς τι σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι, όσοι έχουν δηλαδή μια ανώτερη «θεωρία του νου», είναι πιο πιθανό να εκφοβίσουν τους άλλους. Αυτή η διαπίστωση ισχύει, κυρίως, για όσους εμπλέκονται σε έμμεσες και χειριστικές μορφές εκφοβισμού, ενώ δεν φαίνεται να ισχύει για όσους επιτίθενται σωματικά. Επομένως, δεν είναι ξεκάθαρο αν οι δράστες στερούνται ευαισθησίας και επαρκούς κοινωνικής αντίληψης ή είναι άτομα με κοινωνική αντίληψη που συνειδητά χρησιμοποιούν τις δυνατότητες τους για να πληγώνουν τους πιο αδύναμους (Rigby, 2008a).

Η εκφοβιστική συμπεριφορά έχει συνδεθεί με την έλλειψη ενσυναίσθησης από τη μεριά του δράστη. Η ενσυναίσθηση αφορά και στο γνωστικό και στο συναισθηματικό πεδίο και δηλώνει την κατάσταση κατά την οποία το άτομο έχει επίγνωση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων και εμμέσως, νοερώς βιώνει και συμμετέχει στη συναισθηματική τους κατάσταση (Hoffman, 1984). Βρέθηκε (Rigby, 2008a) ότι οι δράστες έχουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα «αντίληψη της οπτικής γωνίας του άλλου», έλλειψη συναισθηματικού ενδιαφέροντος για τους άλλους ενώ είναι λιγότερο πιθανό να νιώσουν «τρυφερά και γεμάτα ενδιαφέρον συναισθήματα για ανθρώπους που είναι λιγότερο ευνοημένοι». Όταν, όμως, οι ίδιοι οι δράστες βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση δεν δείχνουν μειωμένο συναίσθημα, αντίθετα αναφέρουν συχνότερα από τους άλλους συναισθηματική εξάντληση.

Αν υπάρχει μια ανεπάρκεια στους δράστες, είναι πιθανότερο να είναι μια ανεπάρκεια ηθικής ανάπτυξης, δηλαδή αντίληψης του τι είναι δίκαιο και αντίστοιχης δράσης, απουσία αισθήματος ντροπής και μειωμένη αίσθηση προσωπικής ευθύνης (Menesini & συν., 2003).

Το κοινό σημείο των παραπάνω ερμηνειών που έχουν προταθεί για τον εκφοβισμό είναι η απόδοση του φαινομένου σε σχετικά σταθερά στοιχεία της προσωπικότητας (Galloway & Roland, 2004).

1.8.2. Ο ρόλος της οικογένειας και της κοινότητας

Ο Schneider (2000) μελέτησε 83 έρευνες που εξέταζαν τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των γονέων και της παιδικής επιθετικότητας και βρήκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιθετικότητας των γονέων και της επιθετικότητας των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους. Συσχέτιση εμφανίζει και η επιτρεπτική συμπεριφορά των γονέων. Έχει βρεθεί, επίσης, (Rigby, 2008a) ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως «προκλητικά ή επιθετικά θύματα» έχουν βιώσει τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τιμωρητική, εχθρική και κακοποιητική συμπεριφορά από τους γονείς τους. Τα παιδιά αυτά, που είναι και δράστες και

θύματα, είναι τα πιο επιβαρυνμένα ψυχολογικά από όλες τις υποομάδες δραστών και θυμάτων. Έχει, ακόμη, υποστηριχθεί ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά οφείλεται σε αποτυχημένη προσκόλληση του παιδιού στη μητέρα του κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Manne, 2005), αλλά δεν υπάρχει επαρκής εμπειρική τεκμηρίωση γι' αυτή την υπόθεση (Rigby, 2008a).

Η εκφοβιστική συμπεριφορά έχει αποδοθεί στην έλλειψη ενσυναίσθησης που δημιουργείται από την ανατροφή σε ένα μη στοργικό οικογενειακό περιβάλλον. Τα περισσότερα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα για ενσυναίσθηση φυσικά. Δυστυχώς κάποια παιδιά δυσκολεύονται να ενδιαφερθούν για τους άλλους και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους. Το έλλειμμα αυτό απορρέει από την πεποίθηση των παιδιών αυτών ότι οι άλλοι άνθρωποι δεν τα έχουν συναισθανθεί ή δεν τους έχουν φερθεί δίκαια και συνεπώς επιθυμούν ή έχουν ανάγκη να συμπεριφερθούν στους άλλους με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι τους έχουν συμπεριφερθεί. Ίσως αποζητούν να πάρουν εκδίκηση για την αδικία που συμβαίνει στη ζωή τους με το να είναι άδικοι απέναντι στους λιγότερο ισχυρούς στο σχολείο. Δυστυχώς, οι νταήδες μπορεί να βλέπουν τους άλλους ως αντικείμενα και όχι ως ανθρώπους και τα αντικείμενα μπορεί κανείς να τα μεταχειρίζεται με περιφρόνηση. Συχνά οι νταήδες προέρχονται από οικογένειες φτωχές, όπου συμβαίνουν συγκρούσεις, υπάρχει ασυνέπεια στους γονεϊκούς ρόλους και εφαρμόζονται σκληροί τρόποι πειθαρχίας. Οι γονείς μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη εκφοβιστικής συμπεριφοράς αν συμπεριφέρονται οι ίδιοι επιθετικά, αν δεν θέτουν επαρκή όρια, αν δεν παρέχουν επίβλεψη με συνέπεια και αν εφαρμόζουν ακατάλληλες τιμωρίες. Τα παιδιά που ανατρέφονται με μια κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις και βίαιες αλληλεπιδράσεις θα μάθουν ότι μπορούν να αποκτήσουν αυτό που θέλουν χρησιμοποιώντας επιθετικούς τρόπους. Βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού είχαν συμβουλευθεί από μέλη της οικογένειας τους να επιβληθούν με τη βία αν χρειαζόταν για να πετύχουν αυτό που ήθελαν (Newman-Carlson, 2000).

Όσον αφορά στη θυματοποίηση, ο Olweus (2009) βρήκε ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται συχνότερα έχουν υπερπροστατευτικές μητέρες και είναι αποστασιοποιημένα από τους πατέρες τους, οι οποίοι είναι κριτικοί απέναντι τους. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα υψηλά επίπεδα γονεϊκού ελέγχου αυξάνουν την τάση για εκφοβισμό και για θυματοποίηση. Φαίνεται, επίσης, ότι τα παιδιά - δράστες προέχονται από οικογένειες με χαμηλή συνοχή, ενώ και τα παιδιά - δράστες και τα παιδιά - θύματα ζουν σε οικογένειες με αυστηρά πατριαρχική δομή. Έχει, επίσης, υποστηριχθεί (Lee, 2010) ότι η έλλειψη της συνεργασίας των γονέων με το σχολείο συνεισφέρει σημαντικά στην εκφοβιστική συμπεριφορά.

Το κοινωνικό – αλληλεπιδραστικό μοντέλο επιθετικότητας (social – interactional model of aggression) (Bandura, 1986) ερμηνεύει την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό με βάση την κοινωνική εμπειρία των παιδιών.

Η θεωρία της κοινωνικής – αλληλεπιδραστικής μάθησης βασίζεται στην υπόθεση της «τριαδικής αμοιβαίας αιτιότητας» (“triadic reciprocal causality”), δηλαδή ότι ένα άτομο δημιουργεί και αλλάζει το περιβάλλον του, το περιβάλλον διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ατόμου και οι γνώσεις του ατόμου είναι οι μεσολαβητές της συμπεριφοράς του (Bandura, 1986). Αν ανατρέξουμε στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (social learning theory) (Bandura, 1973) θα δούμε ότι τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται μέσω των εμπειριών τους σε κοινωνικά πλαίσια. Όλα τα παιδιά συμπεριφέρονται εγωκεντρικά σε νεαρή ηλικία, αλλά τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν συν τω χρόνω να λειτουργούν με αμοιβαιότητα στις σχέσεις τους, να δίνουν και να παίρνουν, να μοιράζονται. Αυτή η μάθηση συμβαίνει μέσα στην οικογένεια και την κοινότητα. Αν το κοινωνικό πλαίσιο τονίζει την αξία της συνεργασίας και την αποτελεσματική λύση προβλημάτων, τα παιδιά θα μάθουν να διαχειρίζονται το άγχος και τις συγκρούσεις που οπωσδήποτε θα προκύψουν στη συναναστροφή τους με άλλα παιδιά με μη επιθετικούς τρόπους. Όταν, αντίθετα, το κοινωνικό πλαίσιο διδάσκει στα παιδιά να διαχειρίζονται τις διαφωνίες με επιθετικότητα και εξαναγκασμό, τα παιδιά μαθαίνουν ότι τα προβλήματα λύνονται με τη χρήση δύναμης. Σ’ αυτή την περίπτωση δεν εμπιστεύονται τους άλλους, δεν αναπτύσσουν σεβασμό γι’ αυτούς και δεν θεωρούν τη συνεργασία τρόπο εκπλήρωσης των στόχων τους. Η εκφοβιστική συμπεριφορά μαθαίνεται σε μια κοινωνική κατάσταση και επηρεάζεται και διατηρείται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους άλλους.

Ωστόσο, ελάχιστα είναι τα έως σήμερα εμπειρικά στοιχεία που δείχνουν πώς οι κοινωνικές επιρροές ωθούν τα παιδιά σε εκφοβιστικές πράξεις (Rigby, 2008a). Έρευνα μεγάλης κλίμακας στις Η.Π.Α. (Espelage & συν., 2000) έδειξε ότι από τις κοινωνικές επιρροές που επιδρούν στην τάση των εφήβων για εκφοβισμό μακράν σπουδαιότερη ήταν η απουσία θετικών ενήλικων προτύπων, ακολουθούμενη από το χαμηλό επίπεδο ασφάλειας στη γειτονιά, τον ελάχιστο ή καθόλου χρόνο επαφής των ενηλίκων με τα παιδιά, την αρνητική επιρροή από τους συνομηλίκους και τη σωματική τιμωρία από τους γονείς.

Ο Lee (2010) θεωρεί ότι η πιθανότητα εκφοβισμού εξαρτάται από τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης, όπως είναι ο ατομισμός, ο κολλεκτιβισμός και η έλλειψη κοινωνικής οργάνωσης. Έχει βρεθεί ότι οι Ιάπωνες μαθητές έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα από μαθητές στη Δύση να εκφοβίσουν συμμαθητές τους, λόγω της κολλεκτιβιστικής φύσης της κουλτούρας τους. Επίσης, η συλλογική κρίση και η τιμωρία που εφαρμόζει μια ομάδα εξαρτώνται από το επίπεδο κοινωνικής οργάνωσης: ο εκφοβισμός ως μορφή συλλογικής

τιμωρίας συμβαίνει συχνότερα όταν μια κοινότητα που λειτουργεί κολλεκτιβιστικά δεν έχει ενταχθεί επαρκώς στην υπόλοιπη κοινωνία και βιώνει αμείλικτο ομαδικό ανταγωνισμό.

1.8.3. Η πίεση της ομάδας των συνομηλίκων

Ο Ross (1996) θεωρεί ότι ο εκφοβισμός είναι ατομική υπόθεση. Τονίζει ότι οι δράστες θα πρέπει να τιμωρούνται και τα θύματα να διδάσκονται τεχνικές αντιμετώπισης των εκφοβιστικών επιθέσεων. Ο Pikas (1989), αντιθέτως, θεωρεί ότι πάντοτε υπάρχει εμπλοκή της ομάδας, ακόμα κι όταν μια εκφοβιστική πράξη φαίνεται να έχει έναν συγκεκριμένο δράστη. Στην εξέταση του εκφοβισμού θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τη δυναμική της ομάδας στην οποία εκδηλώνεται και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις και επηρεάζονται τα μέλη της ομάδας.

Η ομάδα των συνομηλίκων ασκεί δυναμική επιρροή στα μέλη της. Αρκεί να θυμηθούμε το πείραμα του Sherif (1961)¹. Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού έχουν παραπάνω του ενός δράστες. Όταν αρκετά άτομα συμμετέχουν σε μια εκφοβιστική πράξη τίθενται σε λειτουργία ορισμένοι μηχανισμοί (Olweus, 2009):

- κοινωνική μόλυνση: τα παιδιά, όπως και οι ενήλικοι μπορούν να φερθούν πιο επιθετικά αν δουν κάποιον άλλο, ένα «πρότυπο», το νταή π.χ. να φέρεται επιθετικά. Η επίδραση θα είναι ισχυρότερη αν οι παρατηρητές τρέφουν μεγάλη εκτίμηση για το πρότυπο. Περισσότερο επηρεάζονται οι παθητικοί νταήδες, τα λεγόμενα πρωτοπαλίκαρα.
- Εξασθένιση του ελέγχου ή των αναστολών έναντι των επιθετικών τάσεων: το «πρότυπο» (ο νταής) ανταμείβεται μέσω της εξουσίας που ασκεί στο θύμα ενώ, συχνά, δεν έχει συνέπειες για τη συμπεριφορά του από το προσωπικό του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό αποδυναμώνονται οι μηχανισμοί ελέγχου της επιθετικότητας των «ουδέτερων» μαθητών – παρατηρητών και μπορεί κι εκείνοι να συμμετέχουν στον εκφοβισμό.
- Μειωμένο αίσθημα ατομικής ευθύνης: το αίσθημα ατομικής ευθύνης του ατόμου για μια αρνητική πράξη στην οποία συμμετέχουν αρκετά άτομα μειώνεται καθώς η ευθύνη διαχέεται και τα αισθήματα ενοχής ελαχιστοποιούνται.

¹ Στο πείραμα αυτό τα αγόρια μιας καλοκαιρινής κατασκήνωσης χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες και ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν μια ταυτότητα ως ομάδα. Τελικά τα παιδιά έγιναν πιστοί υποστηρικτές της ομάδας τους, θεωρούσαν τη δική τους ομάδα ανώτερη από την άλλη, διέσυραν την αντίπαλη ομάδα και κακοποιούσαν τα μέλη της σωματικά και λεκτικά.

- Αλλαγή στη γνώμη που έχουν για το θύμα οι συμμαθητές του: εξαιτίας των επαναλαμβανόμενων επιθέσεων και ταπεινώσεων, το θύμα σταδιακά αποκτά μια «ταμπέλα»: ότι δεν αξίζει τίποτα και του αξίζει να τον παρενοχλούν.

Οι ομάδες που εκφοβίζουν ένα άτομο μπορεί να είναι μικρές, που, συνήθως, απαρτίζονται από δύο άτομα, εκ των οποίων ο ένας παίζει το ρόλο του αρχηγού και ο άλλος του βοηθού ή μεσαίες, απαρτιζόμενες από τέσσερα με δέκα μέλη. Τα μέλη μεσαίων εκφοβιστικών ομάδων έχουν, συνήθως, κοινά ενδιαφέροντα και συμμετέχουν και σε άλλες αντικοινωνικές δραστηριότητες. Τα μέλη, αν απομονωθούν από την ομάδα, δεν συμφωνούν με τον εκφοβισμό. Όταν, όμως, βρίσκονται εντός ομάδας και όλοι οι άλλοι εμφανίζονται υπέρ του εκφοβισμού, αμβλύνονται οι αντιστάσεις τους και ο εκφοβισμός τους φαίνεται δικαιολογημένος. Έτσι διατηρούν ήσυχη την ατομική τους συνείδηση. Ο εκφοβισμός μπορεί, τέλος, να ασκείται από μια μεγάλη ομάδα, όταν όλα τα άτομα ενός πλαισίου έχουν την ίδια εκφοβιστική συμπεριφορά (κοροϊδίες, αποκλεισμός κλπ.) απέναντι σ' έναν στόχο. Ο εκφοβισμός ξεκινά αυτόματα, αντανακλαστικά θα έλεγε κανείς, άμα τη εμφάνισή του στόχου. Στόχος του εκφοβισμού της ομάδας μπορεί να γίνει και κάποιος εκπαιδευτικός (Rigby, 2008a).

Η συμμετοχή σε μια ομάδα συνομηλίκων ασκεί κανονιστική πίεση στα μέλη της: το ότι ανήκουν σε μια ομάδα συνεπάγεται για τα μέλη ότι υπόκεινται στους κανόνες της ομάδας, που καθορίζουν πώς τα μέλη πρέπει να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται. Σε κάποιες ομάδες οι κανόνες μπορεί να είναι πολύ αυστηροί, μην επιτρέποντας σε όποιον δεν συμμορφώνεται να αποτελεί μέλος της ομάδας (Rigby, 2008b). Σε μερικά σχολεία υπάρχουν ομάδες μαθητών με αντικοινωνική συμπεριφορά, που αρέσκονται να επιβάλλονται στους άλλους. Κάποια παιδιά τους αντιπαθούν και κάποια άλλα τους θαυμάζουν. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι ένα είδος παιχνιδιού γι' αυτές τις ομάδες και να απολαμβάνουν τη φήμη που τους περιβάλλει. Τα άτομα που απαρτίζουν μια τέτοια ομάδα είναι δύσκολο να την εγκαταλείψουν, λόγω της απόλαυσης που μπορεί να προκαλεί η άσκηση ισχύος πάνω στους άλλους.

Πιο συνηθισμένη είναι η ύπαρξη ομάδων παιδιών που εκφοβίζουν γιατί έχουν αναπτύξει μια ενδο-ομαδική νοοτροπία ότι είναι ανώτεροι από τους άλλους. Το να εκφοβίζουν ανθρώπους διαφορετικούς από τους ίδιους προωθεί τη συλλογικότητα τους. Αισθάνονται ότι η εξω-ομάδα αξίζει να υποτιμάται ή ακόμη και να διασύρεται. Κάποιες ομάδες έχουν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι σε παιδιά λόγω εθνικής καταγωγής, φύλου, κοινωνικής τάξης, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και θρησκείας και αισθάνονται ανώτερες από τα παιδιά που είναι διαφορετικά από τους ίδιους ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Εκφοβισμός μπορεί να συμβεί και εντός μιας ομάδας συνομηλίκων για την απόκτηση κυριαρχίας μεταξύ των μελών της ομάδας με τη χρήση βίας ή χειραγώγησης. Ο εκφοβισμός μπορεί να απευθύνεται τότε σ' ένα και τότε σ' ένα άλλο μέλος της ομάδας και μπορεί να οδηγήσει στην αποπομπή ή αποχώρηση ενός μέλους από την ομάδα και την κακομεταχείριση του από τα μέλη της πρώην ομάδας του για αρκετό καιρό (Rigby, 2008b).

Κάποια παιδιά είναι πιο ευεπηρεάστα από τους συνομηλίκους τους και εύκολα καθοδηγούνται. Ως μέλη της ομάδας χάνουν την αίσθηση της ατομικότητάς τους και σκέφτονται και δρουν όπως τα άλλα μέλη της ομάδας. Παρόλο που μπορεί ατομικά να καταδικάζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά, ως μέλη της ομάδας δεν έχουν αναστολές και δικαιολογούν τον εκφοβισμό, επειδή είναι κάτι που κάνει η ομάδα τους. Αυτή η στάση μπορεί να συναντάται ιδιαίτερα σε παιδιά που δεν αισθάνονται ότι παίρνουν αγάπη και υποστήριξη από τις οικογένειες τους και ταυτίζονται με την ομάδα συνομηλίκων πολύ περισσότερο απ' ό,τι με την οικογένεια τους (Rigby, 2008b).

Έχουν αναγνωριστεί (Lee, 2010) τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά: η δυναμική της ισχύος, το επίπεδο της αποδοχής της διαφορετικότητας, η πίεση του δημοσίου εαυτού και τα δίκτυα ψευδοφιλίας. Η έννοια της δυναμικής της ισχύος δείχνει την τάση κάποιων παιδιών να βλέπουν τον εκφοβισμό ως έναν τρόπο να αποκτήσουν υψηλότερη κοινωνική θέση μέσα στο σχολείο και εκφοβίζουν τα λιγότερο δυνατά άτομα ή ομάδες για να διατηρήσουν την κυριαρχία τους. Το επίπεδο της αποδοχής της διαφορετικότητας αναφέρεται στο κατά πόσο τα παιδιά και οι ομάδες των συνομηλίκων τους ανέχονται τη διαφορετικότητα άλλων συμμαθητών τους. Πρόκειται για έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα θυματοποίησης αποτελεί η ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των συνομηλίκων για ένα παιδί (δημόσιος εαυτός) και της αυτο-εικόνας του παιδιού (internal image). Η έννοια του δικτύου ψευδοφιλίας αναφέρεται σε μια σχέση μεταξύ συνομηλίκων που παρέχει στα παιδιά προστασία από τον εκφοβισμό, αλλά απαιτεί από αυτά να εκφοβίζουν άλλους για να διατηρήσουν τη σχέση με την ομάδα συνομηλίκων.

Ωστόσο, η συμμετοχή σε μια ομάδα συνομηλίκων που δεν έχει επιθετική συμπεριφορά είναι πολύ ωφέλιμη και παρέχει ασφάλεια, ιδιαίτερα σε παιδιά που είναι ευάλωτα στον εκφοβισμό. Χωρίς φίλους και απομονωμένα, κάποια παιδιά μπορεί να φαίνονται «παράξενα» και έτσι να θυματοποιούνται πιο εύκολα, δεδομένου ότι δεν θα έχουν και κάποιον να τα υπερασπισθεί. Οι ομάδες, πέραν της συμμορφωτικής τους επιρροής, οδηγούν και σε διαδικασίες διαφοροποίησης των μελών, καθώς τα παιδιά μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους ανακαλύπτουν τα δυνατά και τα αδύναμα τους σημεία και διαπιστώνοντας τη

διαφορετικότητά τους ισχυροποιούν την προσωπικότητά τους (Rigby, 2008b). Οι ομάδες μαθητών μπορούν να δράσουν κατά του εκφοβισμού σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

1.8.4. Διαφορετικότητα

Αναφέραμε, ήδη, κάποια είδη εκφοβισμού που οφείλονται στη διαφορετικότητα των θυμάτων. Ωστόσο, ο Olweus (2009) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά που είναι διαφορετικά από τα υπόλοιπα π.χ. στην εμφάνιση δεν θυματοποιούνται συχνότερα. Μπορούμε να πούμε, όμως, ότι οι ψυχολογικές διαφορές μπορούν να καταλήξουν σε εκφοβισμό. Σχεδόν το σύνολο των θυμάτων είναι παιδιά εσωστρεφή, αγχωμένα, με χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων (Rigby, 2008a).

Παρόλα αυτά συμβαίνουν συχνά περιστατικά εκφοβισμού που σχετίζονται με το φύλο, την εθνικότητα ή που έχουν ως θύματα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η λεκτική παρενόχληση που αφορά στα ομοφοβικά συναισθήματα των μαθητών είναι συνηθισμένη. Θα μπορούσε να είναι διαφωτιστική για το θέμα αυτό η μελέτη της «κατασκευής» της αρρενωπότητας. Σύμφωνα με τους Gilbert & Gilbert (1998) η «κατασκευή» της αρρενωπότητας αποτελεί δυναμικό στοιχείο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς οι δράστες επιβεβαιώνουν την αρρενωπότητά τους από την αίσθηση δύναμης και κυριαρχίας πάνω στους άλλους. Ο Rigby (1997) δεν βρήκε στοιχεία που να επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη για τη μεγάλη πλειοψηφία των αγοριών. Βρήκε, όμως, ανάλογα στοιχεία για μια μειοψηφία μαθητών. Οι μαθητές αυτοί διαμορφώνουν την εκφοβιστική συμπεριφορά τους σύμφωνα με το πώς θα ήθελαν οι άνθρωποι που οι μαθητές θεωρούν σημαντικούς να συμπεριφέρονται.

Ο εκφοβισμός ανάμεσα σε παιδιά του ίδιου φύλου σχετίζεται με αντιλήψεις της έννοιας του φύλου. Συχνά αγόρια αναφέρουν ότι άλλα αγόρια τα πειράζουν στο σχολείο επειδή είναι ή φαίνονται ομοφυλόφιλα ή θηλυπρεπή και κορίτσια αναφέρουν ότι εκφοβίζονται από άλλα κορίτσια επειδή δεν ταιριάζουν με το αποδεκτό θηλυκό στερεότυπο. Η χρήση υποτιμητικών σεξουαλικών υπονοουμένων μπορεί να σχετίζεται με το τι θεωρούν τα παιδιά φυσιολογικό και τι αποκλίνουν. Μπορεί, όμως, οι σεξουαλικές αναφορές να μην έχουν ξεκάθαρο νόημα και να αποτελούν μέρος ενός υβρεολογίου που εκφράζει γενικά εχθρότητα και υποτίμηση. Ο εκφοβισμός που σχετίζεται με το φύλο από αγόρια προς αγόρια μπορεί να οφείλεται στην προσπάθεια των αγοριών να επιβεβαιώσουν την αρρενωπότητά τους και να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα αγόρια. Προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν το άγχος από την προσπάθεια απόδειξης του ανδρισμού τους, θεωρούν ότι η αρρενωπότητά τους θα είναι περισσότερο εμφανής αν επικρίνουν ή εκφοβίσουν ένα άλλο αγόρι για θηλυπρεπή συμπεριφορά. Πιθανόν την πιο σοβαρή μορφή εκφοβισμού ανάμεσα στα αγόρια, η οποία πληγώνει περισσότερο τα

συναισθήματά τους, να την υφίσταται ο μαθητής για τον οποίο υπάρχουν υποψίες ότι είναι ομοφυλόφιλος. Παρότι η αποδοχή της ομοφυλοφιλίας στις περισσότερες Δυτικές χώρες έχει αυξηθεί, φαίνεται ότι η επικρατούσα ιδεολογία των χαρακτηριστικών που αρμόζουν σε έναν άνδρα δικαιολογεί αποκλειστικά την ετεροφυλοφιλία (Rigby, 2008a).

Όπως είδαμε «φυλετικός εκφοβισμός» είναι η εσκεμμένη πράξη που προκαλεί βλάβη στα μέλη μιας φυλετικής ή εθνικής ομάδας. Είναι δύσκολο να αξιολογηθεί η έκταση αυτού του είδους εκφοβισμού, καθώς οι επιθέσεις μπορεί να συμβαίνουν για άλλους λόγους και όχι λόγω της διαφορετικής εθνικής καταγωγής. Το ¼ των παιδιών που υφίστανται εκφοβισμό στη Μεγάλη Βρετανία ανέφεραν ότι οι ύβρεις αφορούσαν το χρώμα της επιδερμίδας τους (Ahmad & Smith, 1994). Ωστόσο, σε έρευνα στην Ολλανδία (Junger, 1990) βρέθηκε ότι οι Ολλανδοί μαθητές δεν εκφοβίζονται λιγότερο σε σχέση με μαθητές άλλων εθνικών ομάδων που ζουν στη χώρα. Η διαφορά που παρατηρήθηκε είναι ότι οι ξένοι απέδιδαν τον εκφοβισμό στην εθνική τους καταγωγή ενώ οι Ολλανδοί όχι.

Το 1996 οι Holzbauer και Berven επινόησαν τον όρο «παρενόχληση αναπηρίας». Ο Rigby (2008a) προτείνει τον όρο «εκφοβισμός λόγω ειδικής δυσκολίας» που σημαίνει την αναίτια ενόχληση, το βασανισμό, την ταπείνωση ή τον εξαναγκασμό ενός ατόμου λόγω της ειδικής δυσκολίας του, με λεκτική, μη-λεκτική, σωματική ή έμμεση (π.χ. αποκλεισμός από δραστηριότητες) συμπεριφορά. Πλήθος ερευνών (Dawkins, 1996; Nabuzka & Smith, 1993; Yude και συν., 1998) έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκφοβίζονται στα σχολεία όπου φοιτούν μαζί με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά πολύ συχνότερα από τα υπόλοιπα παιδιά.

1.8.5. Σχολικές συνθήκες

Οι Galloway & Roland (2004) υποστηρίζουν ότι είναι χρήσιμο να εξεταστεί ο εκφοβισμός, πέρα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των πρωταγωνιστών, ως μια συμπεριφορά που επηρεάζεται από την ποιότητα του κοινωνικού και εκπαιδευτικού κλίματος του σχολείου και της τάξης. Ο Lee (2010) επισημαίνει ότι υπάρχουν παράγοντες που ενδεχομένως να συνδέονται με τον εκφοβισμό και δεν έχουν ερευνηθεί ή έχουν ερευνηθεί πολύ λίγο: τέτοιοι παράγοντες είναι το σχολικό κλίμα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό. Παρόλο που έχει αναφερθεί η σημασία αυτών των παραγόντων (Espelage & Swearer, 2003), η έρευνα που εστιάζει σ' αυτούς τους παράγοντες είναι περιορισμένη. Δεν υπάρχει εμπειρική έρευνα σχετικά με την επίδραση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον εκφοβισμό στο ποσοστό εκφοβισμού που συμβαίνει σ' ένα σχολείο ή την επίδραση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στο ποσοστό

εκφοβισμού σ' ένα σχολείο (Lee, 2010). Οι Soutter & McKenzie (2000) υποστηρίζουν ότι ο δράστης και το θύμα δεν ανήκουν σε συγκεκριμένη τυπολογία ανθρώπου και ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι συνέπεια κάποιου είδους κοινωνικής ηθικής μέσα στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνει χώρα.

Το ήθος (ethos) ορίζεται ως «ο βασικός και ξεχωριστός χαρακτήρας ή το πνεύμα μιας κοινωνικής ομάδας, κουλτούρας ή κοινότητας» (Rigby, 2008a, σελ. 89). Το ήθος του σχολείου καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας συμπεριφέρονται το ένα στο άλλο, δηλαδή με ή χωρίς σεβασμό και φροντίδα (Rigby, 2008a). Έχει υποστηριχθεί η άποψη (Rivers & Soutter, 1996) ότι ο εκφοβισμός εξαρτάται από τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται. Το συμπέρασμα αυτό εξήχθη από έρευνα σε σχολείο Steiner, όπου υπάρχει μη ανταγωνιστικό σχολικό ήθος, ομαδοκεντρική εκπαίδευση και κάθε μαθητής, χάρη στη συμπεριφορά του προσωπικού του σχολείου, αισθάνεται αποδεκτός ως μέλος της σχολικής κοινότητας. Σ' αυτού του τύπου το σχολείο δεν υπάρχουν καθόλου αναφορές για σωματικό εκφοβισμό. Ωστόσο, ενδέχεται και άλλα στοιχεία, πέραν του ήθους του σχολείου να έπαιξαν ρόλο στο θετικό αποτέλεσμα, όπως το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και οι αξίες των γονέων που επιλέγουν για τα παιδιά τους ένα σχολείο με τέτοια φιλοσοφία. Επομένως, φαίνεται ότι απαιτούνται περισσότερες μελέτες προκειμένου να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το ρόλο του μη ανταγωνιστικού ήθους του σχολείου στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Rigby, 2008a).

Ο Olweus (1993) ερεύννησε εάν η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι συνέπεια του σχολικού ανταγωνισμού, εάν, δηλαδή, μπορεί να αποδοθεί στην εμπειρία της αποτυχίας στο σχολείο και δεν βρήκε σχέση αιτίας - αιτιατού μεταξύ της χαμηλής επίδοσης και του εκφοβισμού. Ωστόσο, η σχολική επίδοση τόσο των νταήδων όσο και των θυμάτων φαίνεται ότι είναι κάτω του μετρίου. Προτείνει τη συνεργατική μάθηση ως αντίδοτο στον εκφοβισμό, καθώς πρόκειται για μια μέθοδο που προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και βελτιώνει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Ωστόσο, ερευνητικά δεν έχει βρεθεί να υπάρχει καμία επίδραση από την εφαρμογή της μεθόδου στον αριθμό δραστών και θυμάτων (Rigby, 2008a).

Παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον που θεωρείται (Newman-Carlson και συν., 2000) ότι μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη και διατήρηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι οι ακόλουθοι:

- η σχολική πειθαρχία (είτε πολύ αυταρχική είτε πολύ επιτρεπτική)
- η ενίσχυση, συχνά χωρίς πρόθεση, της εκφοβιστικής συμπεριφοράς από το προσωπικό του σχολείου ή η παράβλεψη των περιστατικών εκφοβισμού
- η ύπαρξη ομάδων συνομηλίκων με πρότυπο την επιθετική συμπεριφορά

- η ύπαρξη ατόμων από το προσωπικό του σχολείου που χρησιμεύουν ως πρότυπα επιθετικής ή καταναγκαστικής συμπεριφοράς

Στη βιβλιογραφία βρίσκουμε αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με το ρόλο που παίζει η *κοινωνικο-οικονομική τάξη* των γονέων των παιδιών στον εκφοβισμό. Ο Olweus (2009) ισχυρίζεται ότι ο εκφοβισμός στη Σουηδία δεν σχετίζεται με την κοινωνική τάξη, κάτι, όμως, που μπορεί να οφείλεται στη σχετική ομοιογένεια των Σκανδιναβικών χωρών (Rigby, 2008a). Άλλοι ερευνητές (Whitney & Smith, 1993) διεπίστωσαν ότι η κοινωνικο-οικονομική τάξη παίζει ρόλο: τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών εμπλέκονται περισσότερο σε εκφοβιστικά επεισόδια. Στην Αυστραλία σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο παρατηρήθηκε το υψηλότερο επίπεδο σωματικού εκφοβισμού. Δεν υπήρξε, όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον λεκτικό και τον έμμεσο εκφοβισμό σε σχέση με σχολεία όπου φοιτούσαν μαθητές με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Rigby & Bagshaw, 2001).

Το *μέγεθος* της τάξης ή του σχολείου δεν επηρεάζει το φαινόμενο του εκφοβισμού. Σημαντικός παράγοντας είναι ο τρόπος διευθέτησης της τάξης: όσο πιο οργανωμένη και δομημένη είναι η τάξη, τόσο μικρότερο είναι το ποσοστό του εκφοβισμού. Χρειάζεται, όμως, προσοχή, γιατί η υπερβολική πειθαρχία και η τήρηση πολλών κανόνων καταλήγουν σε αυξημένο αρνητισμό μεταξύ των μαθητών. Ένας παράγοντας που προβλέπει τον εκφοβισμό είναι το ποσοστό επίβλεψης των μαθητών όσο βρίσκονται στο σχολείο: όσο λιγότερο επιβλέπονται από έναν ενήλικο, τόσο υψηλότερο είναι το ποσοστό του εκφοβισμού (Newman-Carlson και συν., 2000).

Έχει υποστηριχθεί (Marjoribanks, 1994) ότι το *κλίμα της τάξης* έχει άμεση σχέση με την εμφάνιση ή όχι εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Όταν η διδασκαλία γίνεται με οργανωμένο και ενδιαφέροντα τρόπο και οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται για τα συναισθήματα των παιδιών και δεν τα καταπιέζουν με άχρηστους κανόνες και περιορισμούς, είναι λιγότερο πιθανό τα παιδιά να νιώθουν πλήξη και αγανάκτηση και να θελήσουν να ξεσπάσουν σε παιδιά που είναι πιο αδύναμα από τα ίδια.

1.8.6. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως *πρότυπα* για τους μαθητές τους (Bandura, 1986; Besag, 1989). Πέραν του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα επηρεάζει εξίσου ή και περισσότερο τους μαθητές, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στις επιταγές του ως προς τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά παρακολουθούν πώς οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο και απέναντι τους καθώς και ποιες

συμπεριφορές των μαθητών ενισχύουν. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν με τη στάση τους έναν κώδικα συμπεριφοράς. Αν σέβονται τους άλλους, είναι πιθανότερο να κάνουν και οι μαθητές το ίδιο (Newman-Carlson και συν., 2000).

Η *αυτοαποτελεσματικότητα* του εκπαιδευτικού είναι η πεποίθηση που έχει ότι μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στους μαθητές του (Bandura, 1986). Βρέθηκε (Newman-Carlson και συν., 2000) ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είχαν λιγότερα περιστατικά εκφοβισμού στις τάξεις τους. Αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και κίνητρα, η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους είναι καθοριστική ως προς το πώς επιλέγουν τις δραστηριότητες στην τάξη, πόση προσπάθεια καταβάλλουν και πόσο χρόνο θα συνεχίσουν να προσπαθούν όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αναλαμβάνουν προσωπικά την ευθύνη για τους μαθητές τους και τη μάθηση τους ενώ όταν οι μαθητές τους δυσκολεύονται ή αποτυγχάνουν, εξετάζουν τη δική τους απόδοση και αναζητούν τρόπους για να κάνουν τη διδασκαλία τους πιο αποδοτική (Horne, 2000).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν *θετικές προσδοκίες* για την ικανότητά τους να διδάσκουν και να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές τους. Παράλληλα, χρειάζεται να έχουν θετικές προσδοκίες και για τους μαθητές τους καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται πώς τα βλέπουν οι καθηγητές τους και γνωρίζουν τότε τα αντιμετωπίζουν με εμπιστοσύνη και τότε με αρνητισμό και έχοντας χαμηλές προσδοκίες απ' αυτά (Newman-Carlson και συν., 2000).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και την εξουσία τους αν έχουν την κατάλληλη παρουσία, αν π.χ. δείχνουν αυτοπεποίθηση με τη στάση τους, τις χειρονομίες τους και τον τόνο της φωνής τους. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλά ποσοστά εκφοβισμού στις τάξεις τους κινούνται μέσα στην τάξη και έχουν βλεματική επαφή με τους μαθητές τους. Μ' αυτό τον τρόπο αυξάνεται η αίσθηση συνοχής της ομάδας - τάξης και δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί τι συμβαίνει μέσα στην αίθουσα (Newman-Carlson και συν., 2000).

1.8.7. Συστημική προσέγγιση

Ολοκληρώνοντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε αναζήτηση των αιτιών του σχολικού εκφοβισμού, θα αναφέρουμε τις συστημικές αναλύσεις, που επισημαίνουν τη συμβολή πολλών παραγόντων στο πολυσύνθετο αυτό φαινόμενο. Έχει προταθεί (Fried & Fried, 1996) το μοντέλο του ομόκεντρου κύκλου (the concentric circle model) για την ανάλυση και ερμηνεία της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει πώς

διαφορετικά συστήματα αλληλεπιδρούν στην ανάπτυξη και εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς:

α) Πρώτα απ' όλα το κάθε παιδί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα σωματικά του χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του

β) Η οικογένεια. Συχνά ο νταής είναι θύμα στο σπίτι και οι γονείς του χρησιμοποιούν σωματική τιμωρία, δεν ασκούν επιτήρηση, είναι εχθρικοί, απορριπτικοί, αυταρχικοί, ασυνεπείς, δεν διαθέτουν αποτελεσματικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διδάσκουν στα παιδιά τους να ανταποδίδουν αν προκληθούν (Batsche & Knoff, 1994, Olweus, 1978). Οι γονείς δεν παρέχουν επαρκή συναισθηματική στήριξη και επιδεικνύουν έλλειψη ζεστασιάς και φροντίδας απέναντι στα παιδιά. Επιπλέον, συζυγικές συγκρούσεις, μονογονεϊκότητα και χαμηλό εισόδημα μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Stephenson & Smith, 1987).

γ) Το σχολείο, στην περίπτωση που η επιθετική και η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελούν μέρος της σχολικής κουλτούρας. Στα σχολεία συχνά ο εκφοβισμός νομιμοποιείται: η έλλειψη παρέμβασης από το προσωπικό του σχολείου μπορεί να εκληφθεί ως αποδοχή της επιθετικής συμπεριφοράς, ενισχύοντας, μ' αυτόν τον τρόπο τον εκφοβισμό. Οι Newman-Carlson και συν. (2000) αναφέρουν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά πολύ συχνά ενισχύεται και από τους συνομηλίκους που εκφράζουν ενδιαφέρον και θαυμασμό για τη συμπεριφορά του νταή.

δ) Η κοινότητα, η στάση της οποίας μπορεί να έχει σημαντική επιρροή στο ποιο είδος συμπεριφοράς θεωρείται αποδεκτό. Η επιδοκιμασία ή η ανοχή του εκφοβισμού μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της έλλειψης ενδιαφέροντος ή της δυσκολίας εξεύρεσης λύσεων για το πρόβλημα.

ε) Η κουλτούρα της κοινωνίας, που ασκεί τεράστια επίδραση στην ανάπτυξη και διατήρηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Οι Fried & Fried (1996) τονίζουν το ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης στη διαμόρφωση των αξιών της αμερικάνικης κουλτούρας. Και ο Olweus (1994) αναφέρει ότι υπάρχει γενική συναίνεση ότι η ενεργητική και διεκδικητική συμπεριφορά αποτελούν φυσικό και επιθυμητό χαρακτηριστικό των αμερικανοπαίδων.

Έχει, επίσης, προταθεί πρόσφατα (Lee, 2010) ένα οικολογικό συστημικό μοντέλο για την κατανόηση των πολυεπίπεδων αιτιολογικών παραγόντων που επηρεάζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο. Το οικολογικό συστημικό μοντέλο περιλαμβάνει πέντε συστατικούς παράγοντες:

1. τα ίδια τα παιδιά, ως προσωπικότητες
2. το μικροσύστημα που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με την οικογένειά τους, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους

3. το μεσοσύστημα, που έχει να κάνει με τις κοινωνικές διασυνδέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους των παιδιών τους
4. το εξωσύστημα που περιλαμβάνει την κοινωνικοοικονομική θέση των γονέων
5. το μακροσύστημα που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της κοινωνίας, όπως ο ατομισμός, ο κολλεκτιβισμός και η έλλειψη κοινωνικής οργάνωσης.

Από την έρευνα του Lee (2010) προέκυψε ένα ενδιαφέρον εύρημα: η ατομική τάση έχει ευθεία και ισχυρή επίδραση στην εκφοβιστική συμπεριφορά, αλλά επηρεάζει, επίσης, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων, που με τη σειρά τους επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα, στη συνέχεια επηρεάζει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Το παραπάνω εύρημα αποδεικνύει ότι η ατομική τάση δεν έχει μόνο άμεση επίδραση στην εκφοβιστική συμπεριφορά, αλλά και σημαντική έμμεση επίδραση μέσω κοινωνικών πλαισίων, όπως είναι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και το σχολικό περιβάλλον.

Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι το μακροσύστημα επηρεάζει σημαντικά την εκφοβιστική συμπεριφορά και άμεσα και έμμεσα. Η συλλογικότητα, ως τρόπος λειτουργίας της κοινότητας και της ομάδας συνομηλίκων, ασκεί σημαντική θετική επίδραση στο σχολικό κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, ενώ ασκεί σημαντική αρνητική επίδραση στην ατομική τάση για εκφοβισμό. Βρέθηκε, δηλαδή, ότι τα παιδιά που θεωρούσαν ότι η κοινότητα και η ομάδα συνομηλίκων λειτουργούν περισσότερο συλλογικά, ήταν πιθανότερο να αντιλαμβάνονται θετικά το σχολικό κλίμα και ήταν λιγότερο πιθανό να έχουν στάσεις υπέρ του εκφοβισμού και να είναι επιρρεπείς στον εκφοβισμό. Σε γενικές γραμμές, η συλλογικότητα των ομάδων και της κοινότητας προωθεί το θετικό σχολικό κλίμα, μειώνει την ατομική τάση για επιθετικότητα και προλαμβάνει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών στο επίπεδο του μικροσυστήματος και η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους των παιδιών τους στο επίπεδο του μεσοσυστήματος προλαμβάνουν τον εκφοβισμό. Γενικά βρέθηκε ότι όλα τα οικολογικά συστήματα επηρεάζουν σημαντικά την εκφοβιστική συμπεριφορά είτε άμεσα είτε έμμεσα.

1.9. Η αποκάλυψη του εκφοβισμού

Περίπου το 73% των παιδιών – θυμάτων αποκαλύπτουν τον εκφοβισμό σε κάποιον, κατά σειρά στους ακόλουθους:

- α) έναν φίλο ή φίλους
- β) τη μητέρα

γ) τον πατέρα

δ) έναν εκπαιδευτικό (Smith & Shu, 2000; Rigby & Barnes, 2002).

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αν και βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο όπου συμβαίνει ο εκφοβισμός δεν ενημερώνονται. Περισσότερα από δύο στα τρία παιδιά που θυματοποιούνται δεν το αποκαλύπτουν ποτέ σ' έναν εκπαιδευτικό.

Η εξήγηση για την απροθυμία των παιδιών να απευθυνθούν σε ενηλίκους και ειδικά στους εκπαιδευτικούς μπορεί να δοθεί από την πληροφόρηση, που δίνουν τα θύματα που μίλησαν, σχετικά με το τι συνέβη μετά. Αν και υπάρχουν διαφορές ανάλογα με την ηλικία των θυμάτων, με τα μικρότερα παιδιά να δηλώνουν ότι έλαβαν βοήθεια, σε ποσοστό 10% τα παιδιά όλων των ηλικιών δήλωσαν ότι μετά την αποκάλυψη τα πράγματα χειροτέρεψαν, ενώ το 50% των μεγαλύτερων παιδιών δήλωσαν ότι δεν υπήρξε καμία διαφορά (Rigby & Barnes, 2002).

Επιπλέον, η στάση των άλλων παιδιών απέναντι στα θύματα που αποκαλύπτουν τον εκφοβισμό μπορεί να δώσει στοιχεία για το τι εμποδίζει τα θύματα να μιλήσουν. Η στάση πολλών παιδιών απέναντι στα θύματα χαρακτηρίζεται από περιφρόνηση και λύπηση και καταδικάζουν όσους αποκαλύπτουν τον εκφοβισμό τους. Χαρακτηρίζουν τα θύματα «αποτυχημένους», «δειλούς», «αδερφές» (pussies), «χαζούς», «μπελάδες», «γκρινιάρηδες», «με χαμηλή αυτοπεποίθηση» και ότι «πήγαιναν γυρεύοντας». Θεωρούν ότι θα έπρεπε να βρουν άλλους τρόπους αντίδρασης από το να παραπονεθούν για τη θυματοποίηση τους, όπως «θα έπρεπε να δουν αν μπορούν μόνοι τους να κάνουν κάτι για να το προλάβουν», «να μην το πουν στο δάσκαλο, αλλά να βρουν άλλο τρόπο για να το αντιμετωπίσουν», «να παρακολουθήσουν μαθήματα αυτοάμυνας» ή έχουν αμφιθυμική στάση: «κάποιες φορές αντιδρούν υπερβολικά, αλλά κάποιες φορές χρειάζονται τη βοήθεια μας», «τα λυπάμαι, αλλά μερικές φορές το αξίζουν». Υπάρχουν, βέβαια, και παιδιά που συμπονούν τα θύματα και πιστεύουν ότι καλώς παραπονούνται για τη θυματοποίηση τους και ότι πρέπει ο εκφοβισμός να σταματήσει (Rigby & Slee, 1993).

Η αρχή της μέσης εφηβείας (13,5 – 15,5 έτη) είναι η περίοδος κατά την οποία οι μαθητές είναι πιθανότερο να νιώθουν αρνητικά για τα θύματα και να μην τα βοηθούν. Πρόκειται για μια περίοδο κατά την οποία η ομάδα των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική για εκείνους και κατά την οποία παλεύουν να αποδείξουν ότι είναι «σκληροί» και όχι «κλασιάρηδες». Προς το τέλος της εφηβείας η στάση απέναντι στα θύματα γίνεται περισσότερο θετική (Rigby & Slee, 1993).

Πολλά παιδιά θεωρούν την αποκάλυψη του εκφοβισμού σε κάποιον εκπαιδευτικό απεχθή πράξη. Το «καρφί», αυτός που προδίδει τους συμμαθητές του, αντιμετωπίζεται

περιφρονητικά. Την ίδια στάση έχουν και ορισμένοι ενήλικοι, κάτι που έχει να κάνει με τα κοινωνικά στερεότυπα (Rigby, 2008b).

1.10. «Ο καλός, ο κακός και ο μάρτυρας»

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών του φαινομένου του εκφοβισμού, που είναι οι δράστες, τα θύματα και οι υπόλοιποι μαθητές, που είναι παρόντες στα περιστατικά και των οποίων ο ρόλος δεν είναι, όπως θα δούμε, καθόλου ασήμαντος. Θα πρέπει, βέβαια, να έχουμε υπόψη μας ότι η χρησιμοποίηση των όρων «δράστης» (bully) και «θύμα» (victim) μπορεί να οδηγήσουν στην τυποποίηση των μαθητών σ' έναν από τους δύο ρόλους, καθώς οι δύο αυτοί όροι υπαινίσσονται ένα σταθερό στο χρόνο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Κάποια παιδιά εγκαταλείπουν την εκφοβιστική συμπεριφορά μεγαλώνοντας, ενώ για άλλα οι τάσεις τους να εκφοβίσουν ή να θυματοποιηθούν ισχύουν σ' όλη τους τη ζωή. Για να αποφύγουμε τα στερεότυπα δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε το δράστη ως δράστη και μόνο ή το θύμα ως θύμα και τίποτα άλλο. Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι γεμάτη αντιφάσεις και μπορεί οι αντικοινωνικές τάσεις να συμβαδίζουν στον ίδιο άνθρωπο με θετική κοινωνική συμπεριφορά σε άλλες περιπτώσεις (Rigby, 2008a).

1.10.1. Οι δράστες

Μια μικρή μειοψηφία παιδιών είναι δράστες ενός δυσανάλογου ποσοστού εκφοβισμού. Όμως πολύ περισσότερα παιδιά εκφοβίζουν παθητικά με το να ενθαρρύνουν ή να εγκρίνουν τη συμπεριφορά των δραστών (Rigby, 2008b). Με το να ασχολούμαστε με τη βλάβη που προξενούν οι νταήδες εύκολα παραβλέπουμε ότι κι αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκες. Συχνά οι δράστες είναι οι ίδιοι θύματα σε άλλα περιβάλλοντα και μπορεί να έχουν κακοποιηθεί από μέλη της οικογένειας τους. Η κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς μάς επιτρέπει να διευρύνουμε την ανταπόκρισή μας πέραν της τιμωρίας, ούτως ώστε να μπορούμε να λειτουργήσουμε επανορθωτικά γι' αυτά τα παιδιά (Newman-Carlson, 2000).

Αυτό που φαίνεται να χαρακτηρίζει το νταή είναι ο συνδυασμός ενός προτύπου επιθετικής αντίδρασης και σωματικής δύναμης (Olweus, 2009). Η εκφοβιστική συμπεριφορά αποδίδεται: σε μια μεγαλύτερη ανάγκη που έχουν κάποια παιδιά να κυριαρχήσουν κατά τη διαδικασία εγκαθίδρυσης μιας ιεραρχίας στο σχολείο (Pellegrini, 2004), σε χαρακτηριστικές ανεπάρκειες του τύπου έλλειψη ενσυναίσθησης ή ανικανότητα αισθήματος ντροπής όταν δρουν αντικοινωνικά (Ahmed & Braithwaite, 2006), σε βαθιά ριζωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις, όπως σεξισμός, ρατσισμός, ομοφοβία και στην κοινωνική πίεση από ομάδες συνομηλίκων (Rigby, 2008b). Οι δυσλειτουργικές οικογένειες και οι ψυχροί, υπερβολικά ελεγκτικοί γονείς τείνουν να ανατρέφουν παιδιά που εκφοβίζουν τους άλλους (Rigby, 2008a).

Σύμφωνα με τον Olweus (2009) τέσσερις παράγοντες που έχουν να κάνουν με την ανατροφή παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς:

α) αρνητική συναισθηματική στάση και έλλειψη τρυφερότητας της μητέρας προς το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του

β) ανεκτικότητα και επιτρεπτικότητα από τη μητέρα της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού

Συνοψίζοντας τα δύο παραπάνω ο Olweus λέει χαρακτηριστικά (2009, σελ.60): «λίγη αγάπη και φροντίδα και υπερβολική ελευθερία» κατά την παιδική ηλικία συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός προτύπου επιθετικής αντίδρασης.

γ) χρήση σωματικής τιμωρίας και βίαια συναισθηματικά ξεσπάσματα των γονέων. Η βία γεννά βία.

δ) η έντονη και οξύθυμη ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Πρόκειται για έναν παράγοντα, όμως, λιγότερο σημαντικό από τους προηγούμενους.

Άλλοι μελετητές (Ross, 1996) θεωρούν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά επιτρέπει στα παιδιά που είτε βαριούνται το σχολείο είτε δεν έχουν καλή επίδοση να είναι «επιτυχημένα» σε κάτι, να αισθανθούν ανώτερα κυριαρχώντας επί των συνομηλίκων τους. Και ο Rigby (2008a) και ο Olweus (2009) πιστεύουν ότι πιθανόν κάποιοι μαθητές προβαίνουν σε πράξεις εκφοβισμού όταν πλήττουν. Γι' αυτό το λόγο προτείνουν το περιβάλλον του σχολείου να είναι ελκυστικό και να ωθεί τα παιδιά σε θετικές δραστηριότητες.

Οι νταήδες έχουν, συνήθως, ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα γενικά χαρακτηριστικά (Olweus, 2009):

- Μπορεί να είναι σωματικά πιο δυνατοί από τους συμμαθητές τους, είναι καλοί στις αθλητικές δραστηριότητες (ιδιαίτερα τα αγόρια), είναι στην ίδια ηλικία ή λίγο μεγαλύτεροι από τα θύματα.
- Έχουν μεγάλη ανάγκη να κυριαρχούν και να υποτάσσουν άλλους μαθητές, να επιβάλλονται μέσω της δύναμης και της απειλής και γενικά θέλουν να «περνάει» το δικό τους. Μπορεί να υπερηφανεύονται ότι είναι ανώτεροι από τους άλλους μαθητές.
- Είναι οξύθυμοι, παρορμητικοί και έχουν μικρή ανοχή στη ματαιώση. Δυσκολεύονται να συμμορφωθούν με τους κανονισμούς.
- Είναι αντιδραστικοί, ανυπάκουοι και επιθετικοί προς τους ενηλίκους, οι οποίοι ενδέχεται ακόμη και να πτοούνται και οι ίδιοι από τους νταήδες.
- Δεν δείχνουν ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα.
- Δεν έχουν άγχος ή ανασφάλεια και έχουν σχετικά θετική άποψη για τον εαυτό τους, μέτρια ή παραπάνω από μέτρια αυτοεκτίμηση.
- Εμπλέκονται από νεαρή ηλικία σε άλλες αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως κλοπές, βανδαλισμούς, μέθη. Έχουν «κακές παρέες».
- Η δημοτικότητά τους μεταξύ των συμμαθητών τους μπορεί να είναι μέτρια ή κάτω από το μέσο όρο, συνήθως, όμως, υποστηρίζονται από κάποιους συνομηλίκους τους. Στο γυμνάσιο είναι, συνήθως, λιγότερο δημοφιλείς απ' ό,τι στο δημοτικό.
- Στο γυμνάσιο έχουν, συνήθως, χαμηλούς βαθμούς και αναπτύσσουν αρνητική στάση προς το σχολείο.

Τα παιδιά που εκφοβίζουν δεν αγαπούν το σχολείο και κάνουν τις περισσότερες απουσίες (Rigby & Slee, 1993). Οι δράστες έχουν μεγάλες δυσκολίες στη συνεργασία τους με τα άλλα παιδιά: δεν βρίσκουν ευχάριστη τη συνεργασία, είναι στατιστικά πολύ λιγότερο συνεργάσιμοι από τα περισσότερα παιδιά, δεν μοιράζονται τις ιδέες τους, αποφεύγουν να συμβουλευτούν τους άλλους, δεν συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και θεωρούν την ομαδική δουλειά χάσιμο χρόνου (Rigby, 2008a).

Ανάλογα με τη συμπεριφορά τους οι δράστες διακρίνονται σε επιθετικούς και παθητικούς. Ο *επιθετικοί δράστες* είναι και οι περισσότεροι και είναι εκείνοι που ξεκινούν πρώτοι την επίθεση στους συνομηλίκους τους. Χαρακτηρίζονται ως ατρόμητοι, πειστικοί, σκληροί και παρορμητικοί. Έχουν ισχυρή τάση προς τη βία, επιθυμία να κυριαρχήσουν στους άλλους και δείχνουν ελάχιστη ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματά τους (Olweus, 1994). Οι επιθετικοί δράστες εμπλέκονται σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού. Διαστρεβλώνουν γνωστικά το νόημα της συμπεριφοράς των θυμάτων τους (πιστεύουν ότι τα θύματα «το αξίζουν») και αντιδρούν υπερβολικά σε αμφίσημες καταστάσεις (Ross, 1996).

Οι *παθητικοί δράστες* ή αλλιώς οπαδοί ή πρωτοπαλίκαρα έχουν την τάση να είναι εξαρτημένοι, ανασφαλείς και αγχώδεις. Συμμετέχουν στον εκφοβισμό αλλά, συνήθως, δεν ξεκινούν οι ίδιοι την επίθεση. Συνήθως ασκούν έμμεσο εκφοβισμό, απομονώνοντας και αποκλείοντας άτομα από την ομάδα των συνομηλίκων. Δεν έχουν ισχυρές αναστολές κατά της επιθετικότητας. Είναι πιθανό να μιμηθούν τους επιθετικούς δράστες αν δουν τις πράξεις τους να ανταμείβονται. Συχνά δεν έχουν συγκεκριμένη κοινωνική θέση μεταξύ των συνομηλίκων τους (Olweus, 1994; Ross, 1996).

Οι δράστες επιλέγουν το θύμα με βάση την έλλειψη δύναμης εκ μέρους του τελευταίου και την αντίληψη ότι το θύμα δεν μπορεί να υπερασπισθεί τον εαυτό του ή ότι οι άλλοι δεν θα το υπερασπισθούν. Κατηγορούν το θύμα και αποδίδουν τη θυματοποίηση στο ίδιο το θύμα (Newman-Carlson, 2000). Όταν ερωτώνται για ποιο λόγο εκφοβίζουν, αναφέρουν τις ακόλουθες αιτίες, κατά σειρά σπουδαιότητας:

- με ενόχλησαν
- για να πατσίσω
- για πλάκα
- επειδή κι άλλοι το έκαναν
- τα άτομα που εκφόβισα είναι δειλά
- για να δείξω πόσο σκληρός είμαι
- για να τους πάρω τα πράγματα ή τα χρήματά τους.

Οι συχνότερα αναφερόμενοι λόγοι δείχνουν ότι ο δράστης αισθάνεται ότι η συμπεριφορά του είναι δικαιολογημένη. Το υψηλό ποσοστό (30% για τα αγόρια και 20% για τα κορίτσια) που απαντά ότι το έκανε για πλάκα φαίνεται ότι μ' αυτόν τον τρόπο θέλει να ελαχιστοποιήσει τη σοβαρότητα των πράξεων του (Rigby, 2008b).

Οι νταήδες πολλές φορές είναι επιθετικοί και προς τους ενηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς. Γενικά έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη βία και τη χρήση βίαιων μέσων απ' ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές. Η εμπλοκή σε εκφοβιστική συμπεριφορά είτε ως δράστης είτε ως θύμα έχει συνέπειες ως προς την αποδοχή της επιθετικότητας γενικότερα. Βρέθηκε ότι τα παιδιά -

δράστες αλλά και τα παιδιά – θύματα ήταν πιθανότερο να εγκρίνουν πράξεις επιθετικότητας από ενήλικες άνδρες προς τις γυναίκες συντρόφους τους (Rigby, 2008a).

Παρόλο που γενικά υπάρχει η εντύπωση ότι τα άτομα με επιθετική συμπεριφορά είναι κατά βάθος ανασφαλή, ο Olweus (2009) διεπίστωσε ότι οι νταήδες εμφανίζουν ασυνήθιστα μικρό ποσοστό άγχους και ανασφάλειας ή βρίσκονται περίπου στο μέσο όρο, ενώ δεν παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα παραπάνω συμπεράσματα ισχύουν για τους νταήδες που δρουν σε ομάδα. Ο Rigby (2008a) πιστεύει ότι το ερώτημα αν οι δράστες του εκφοβισμού έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία τους οδηγεί σε πράξεις εκφοβισμού, δεν έχει ακόμη απαντηθεί ερευνητικά. Φαίνεται, όμως, ότι η αυτοεκτίμηση των δραστών δεν διαφέρει ιδιαίτερα από την αυτοεκτίμηση των συνομηλίκων τους.

Οι νταήδες είναι μετρίως ή και λιγότερο δημοφιλείς στους συνομηλίκους τους. Συχνά περιβάλλονται από μια μικρή ομάδα δύο ή τριών φίλων που τους υποστηρίζουν και τους συμπαθούν. Όσο αυξάνει η ηλικία, η δημοτικότητα των νταήδων μειώνεται (στη γ' γυμνασίου πέφτει σημαντικά κάτω από το μέσο όρο) αλλά δεν φτάνει ποτέ στο χαμηλό επίπεδο που βρίσκεται η δημοτικότητα των θυμάτων (Olweus, 2009).

Πολλοί νταήδες τα καταφέρνουν καλά στο να ξεγλιστρούν από τις δύσκολες καταστάσεις. Όταν ένας εκπαιδευτικός τους μιλήσει για την εκφοβιστική τους συμπεριφορά, μπορεί να προσπαθήσουν να μειώσουν τη δική τους συμβολή στο περιστατικό και να υπερτονίσουν το ρόλο των άλλων ή να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά τους κατηγορώντας το θύμα ότι είχε επιθετική, προκλητική ή βλακώδη συμπεριφορά (Olweus, 2009).

Οι έφηβοι που εκφοβίζουν έχουν την τάση να βιώνουν, όπως και τα θύματα, μεγαλύτερη ψυχική εξάντληση (σωματικές διαταραχές, άγχος, κακή διαχείριση καταστάσεων και κατάθλιψη), δηλ. κακή ψυχική υγεία (Rigby, 2008a). Οι νταήδες συχνά χρειάζονται βοήθεια για να ξεπεράσουν ψυχολογικά προβλήματα: εμφανίζουν κατάθλιψη πιο συχνά από το μέσο όρο των παιδιών και έχουν υψηλά ποσοστά αυτοκτονικού ιδεασμού (Rigby, 2008b). Τα παιδιά που είναι και δράστες και θύματα έχουν μεγαλύτερες ψυχολογικές ανάγκες. Τα παιδιά - δράστες είναι πολύ πιο επιρρεπή στην επιθετική συμπεριφορά ως ενήλικες και είναι πολύ πιο πιθανό να εμπλακούν σε εγκληματικές δραστηριότητες (Olweus, 1993). Μάλιστα παρουσιάζουν τετραπλάσια επίπεδα σχετικά σοβαρής υποτροπιάζουσας παραβατικότητας απ' ό,τι όσοι δεν ήταν νταήδες στο σχολείο (Olweus, 2009).

1.10.2. Τα θύματα

Τα παιδιά θύματα συχνά περνούν απαρατήρητα. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και η πλειοψηφία της ακαδημαϊκής αρθρογραφίας εστιάζει στο νταή. Ορισμένες φορές, το θύμα θεωρείται υπεύθυνο για τη θυματοποίηση του (Newman-Carlson, 2000).

Τα παιδιά-θύματα εκφοβισμού, συνήθως, έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Slee & Rigby, 1993, Olweus, 2009):

- περισσότερο αγχώδη και ανασφαλή από το μέσο όρο των μαθητών
- έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων για συναναστροφή με συνομηλίκους
- αρνητική αντίδραση σε συγκρούσεις ή απώλειες
- αναζήτηση συνδρομής ενηλίκων σε συγκρούσεις
- εκδήλωση μοτίβων συμπεριφοράς κλάματος και αγωνίας
- χαμηλή αυτοεκτίμηση, θεωρούν τον εαυτό τους αποτυχημένο
- δίνουν την εντύπωση ότι είναι ευάλωτα και ότι αν δεχτούν επίθεση ή προσβολή δε θα την ανταποδώσουν. Είναι οι «εύκολοι στόχοι».
- δεν είναι δημοφιλή και έχουν λίγους φίλους
- δυσκολεύονται να επιβληθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους, σωματικά και λεκτικά
- συχνά σχετίζονται καλύτερα με τους ενηλίκους απ' ό, τι με τους συνομηλίκους τους
- είναι προσεκτικά, επιφυλακτικά, συγκρατημένα, ευαίσθητα, ήσυχα, αγχώδη και ανασφαλή
- αν είναι αγόρια, είναι πιο αδύναμα σωματικά από το μέσο όρο των αγοριών
- ενδέχεται να έχουν «σωματικό άγχος»: φοβούνται μήπως χτυπήσουν, δεν είναι καλοί στις αθλητικές δραστηριότητες, έχουν φτωχό σωματικό συντονισμό και δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα σε περίπτωση καβγά (ιδιαίτερα τα αγόρια).

Έχει μελετηθεί, ιδιαίτερα, η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τη θυματοποίηση. Βρέθηκε ότι η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους συσχετίζεται άμεσα με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Rigby & Slee, 1993). Η αυτοεικόνα σχετίζεται με τη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους και ως αιτία αλλά και ως αποτέλεσμα: τα παιδιά που είχαν χαμηλή αυτοεικόνα θυματοποιούνταν πιο συχνά από τα υπόλοιπα και πέντε μήνες μετά τη θυματοποίηση τους είχαν σημαντική πτώση της αυτοεικόνας τους (Egan & Perry, 1998). Ο Rigby (2008a) υποστηρίζει ότι αντί να θεωρούμε τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών - στόχων ως την πρωταρχική αιτία θυματοποίησης τους, είναι πιο λογικό να εκλάβουμε τη θυματοποίηση ως αποτέλεσμα των ανεπιτυχών προσπαθειών τους να διαχειριστούν τις διαπροσωπικές τους δυσκολίες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί, δηλ., ένδειξη της υποκειμενικά αντιλαμβανόμενης και πιθανόν πραγματικής ανεπάρκειας στη διαχείριση των διαπροσωπικών δυσκολιών. Όπως αποδείχθηκε από τον Olweus (2009) η σοβαρή θυματοποίηση από τους συνομηλίκους μπορεί να έχει μακροχρόνιες συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και να επηρεάσει και την ενήλικη ζωή.

Μπορούμε να υποψιαστούμε ότι ένα παιδί εκφοβίζεται με βάση κάποια δευτερεύοντα σημάδια θυματοποίησης:

- ένα ασυνήθιστα ήσυχο παιδί γίνεται όλο και πιο απόμακρο
- ένα παιδί, που, συνήθως, είναι συγκρατημένο, γίνεται επιθετικό (ως αποτέλεσμα της απογοήτευσης και της ανικανότητας να αντιμετωπίσει τη θυματοποίηση με άλλο τρόπο)
- πτώση της σχολικής επίδοσης χωρίς προφανή λόγο
- απροθυμία συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες
- ασθένεια πριν από ομαδικές δραστηριότητες
- στις ομαδικές σχολικές δραστηριότητες κανείς δεν θέλει να σχηματίσει ζευγάρι μ' αυτό το παιδί
- απουσίες από το σχολείο χωρίς πειστικές εξηγήσεις
- τα προσωπικά αντικείμενα του παιδιού είναι μονίμως κατεστραμμένα ή έχουν χαθεί.

Ανάλογα με τη συμπεριφορά τους μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τα θύματα ως παθητικά ή προκλητικά. Τα *παθητικά θύματα* χαρακτηρίζονται από το συνδυασμό ενός προτύπου αγχώδους αντίδρασης και σωματικής αδυναμίας (Olweus, 2009). Προσπαθούν να αποφύγουν τη σύγκρουση με το να μη δίνουν στόχο. Συχνά έχουν συναισθηματικά ξεσπάσματα (π.χ. κλάμα) ως αντίδραση στο φόβο και την απογοήτευση που νιώθουν λόγω της θυματοποίησης τους. Η στάση τους, συχνά, δείχνει στους άλλους ότι είναι αδύναμα και γι' αυτό ανίκανα να αντεπιτεθούν αν τους επιτεθούν ή τα προσβάλλουν (Olweus, 1993). Ο εκφοβισμός αυξάνει το άγχος και την ανασφάλεια τους και μειώνει ακόμα περισσότερο την αυτοεκτίμησή τους (Olweus, 2009). Συχνά υστερούν σε σωματική δύναμη σε σύγκριση με τους βασανιστές τους και έχουν, κυρίως τα αγόρια, στενές, υπερπροστατευτικές σχέσεις με τους γονείς τους, ειδικά τις μητέρες τους, κάτι που θεωρείται και αιτία και συνέπεια του εκφοβισμού (Olweus, 2009). Είναι δύσκολο να αναγνωριστούν ως θύματα, γιατί δεν είναι πιθανό να ζητήσουν βοήθεια, ενώ το μαρτύριο τους μπορεί να φαίνεται σαν παιδικό πείραγμα (Newman-Carlson, 2000).

Τα *προκλητικά θύματα* διαφοροποιούνται από τα παθητικά από το γεγονός ότι κι εκείνα, όπως και οι νταήδες, είναι επιθετικά (Pellegrini, 1998) και χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό αγχώδους και επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus, 2009). Αποκαλούνται και «αντιδραστικά θύματα», γιατί έχουν την τάση να υποκινούν φασαρίες σκοπίμως για να προκαλέσουν τους άλλους, προτιμώντας οι άλλοι να τους επιτεθούν παρά να τους αγνοήσουν (Besag, 1989). Οι νταήδες αναλαμβάνουν να «διδάξουν» σ' αυτά τα παιδιά τις αξίες και τους τρόπους συμπεριφοράς της ομάδας (Olweus, 1993). Η συμπεριφορά τους προκαλεί εκνευρισμό και ένταση στους άλλους κι έτσι ένα μεγάλο μέρος ή το σύνολο της τάξης

αντιδρά αρνητικά απέναντι τους (Olweus, 2009). Μπορεί να είναι πιο αδύναμοι σωματικά από τους συνομηλίκους τους και να έχουν «σωματικό άγχος». Επίσης, ενδέχεται να είναι οξύθυμοι και να προσπαθούν να τσακωθούν ή να απαντήσουν όταν υφίστανται επίθεση ή προσβολή, αλλά συνήθως όχι τόσο αποτελεσματικά. Μπορεί να είναι υπερδραστήριοι, αεικίνητοι, αφηρημένοι, προσβλητικοί και να δημιουργούν εντάσεις ή να είναι αδέξιοι, ανώριμοι, με εκνευριστικές συνήθειες. Μπορεί να προσπαθούν και οι ίδιοι να εκφοβίσουν πιο αδύναμους μαθητές (Olweus, 2009). Τα προκλητικά θύματα είναι λιγότερα από τα παθητικά, είναι πιο ενεργητικά, διεκδικητικά και σίγουρα για τον εαυτό τους από τα παθητικά θύματα (Ross, 1996). Είναι πιθανότερο να προκαλέσουν προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη, έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για αρνητικές εξελίξεις, όπως είναι η απόρριψη από τους συνομηλίκους και η αυτοκτονία (Pellegrini, 1998; Perry & συν., 1988). Καθώς δεν είναι δημοφιλή, μπορεί να σχετίζονται με νταήδες για να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση (Boulton & Smith, 1994). Λαμβάνουν θετική ενίσχυση για τη συμπεριφορά τους από την προσοχή που τους δίνουν οι νταήδες, από τους οποίους μπορεί να μάθουν επιθετικές στρατηγικές και να τις χρησιμοποιήσουν εναντίον των πιο αδύναμων συνομηλίκων τους (Newman-Carlson, 2000). Συχνά είναι θύματα εκφοβισμού στην οικογένεια τους ενώ δεν διαθέτουν τις κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να συναναστραφούν τους συνομηλίκους τους. Συχνά δεν διαθέτουν δεξιότητες διαχείρισης θυμού. Όταν θυμώνουν δεν σκέφτονται, αλλά λειτουργούν γρήγορα και παρορμητικά. Ο θυμός τους μπορεί να απελευθερώνεται με ακραίο και επιθετικό τρόπο, με φωνές, ρίψη αντικειμένων και εκδραμάτιση με βίαιες ενέργειες π.χ. με όπλα. Τα προκλητικά θύματα λένε ότι δεν είχαν πρόθεση να χάσουν τον έλεγχο, αλλά όταν τα παρενοχλούν φοβούνται υπερβολικά, δε βρίσκουν τρόπο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και χάνουν κάθε έλεγχο των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται βοήθεια για να μάθουν να αναγνωρίζουν τα στάδια εξέλιξης του θυμού και να εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους έκφρασης του θυμού τους (Newman-Carlson, 2000).

Τα θύματα, συχνά, δεν αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού στο προσωπικό του σχολείου λόγω του φόβου για αντίποινα, αλλά κι όταν το κάνουν η υποστήριξη από τη μεριά του σχολείου είναι, συχνά, ανεπαρκής. Απόψεις, όπως «Υπερασπίσου τον εαυτό σου» και «Μην είσαι καρφί» είναι μηνύματα που συχνά εμποδίζουν τα παιδιά που θυματοποιούνται να αναζητήσουν βοήθεια. Είναι πολύ τραυματικό για το παιδί που ομολογεί το πρόβλημα του σε κάποιον που πιστεύει ότι μπορεί να το βοηθήσει, να απορριφθεί ή να λάβει βοήθεια μόνο προσωρινά. Σ' αυτή την περίπτωση, το θύμα αισθάνεται ακόμη πιο φοβισμένο και απομονωμένο (Bryne, 1994).

Κάποια θύματα μπορεί να αρνούνται να αποβάλουν τον εδραιωμένο ρόλο τους γιατί έχουν δευτερογενή οφέλη, ίσως υποστήριξη και συμπάθεια από κάποιους συμμαθητές τους ή γιατί οι γονείς τους τους δίνουν σημασία μόνο όταν στοχοποιούνται από κάποιον, ενώ, σε κάποιες περιπτώσεις, η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ως θύματα είναι τόσο βαθιά ριζωμένη που, ίσως, χρειάζονται τη βοήθεια ενός επαγγελματία ψυχικής υγείας. Κάποιοι μαθητές, όταν παύουν να είναι στόχος βίας ή περιφρόνησης, αισθάνονται ότι δεν έχουν κανένα ρόλο στην τάξη. Γι' αυτό το λόγο μέσα σε μια τάξη θα πρέπει όλοι οι μαθητές να έχουν ρόλο, να αναγνωρίζονται ως άτομα και να είναι ενταγμένοι μέσα στην ομάδα. Καθένας ξεχωριστά θα πρέπει να αισθάνεται ότι τον προσέχουν και ότι είναι σημαντικός. Η τάξη θα πρέπει να λειτουργεί ως υποστηρικτικό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα (Newman-Carlson, 2000).

Τα αποτελέσματα της θυματοποίησης είναι μακροπρόθεσμα και επηρεάζουν και την ενήλικη ζωή. Η εμπειρία της θυματοποίησης συνδέεται με αισθήματα κατάθλιψης και απόγνωσης ως και με την αυτοκτονία. Οι συνέπειες της θυματοποίησης περιλαμβάνουν: αύξηση του άγχους, πτώση της σχολικής επίδοσης, απουσίες, σκασιαρχείο, εγκατάλειψη του σχολείου, απόρριψη από τους συνομηλίκους, κοινωνική φοβία και αποφυγή κοινωνικών συναναστροφών, αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης, χαμηλό ηθικό, αύξηση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, όπως πονοκέφαλος, πονόλαιμος, στομαχόπονος και γενική χειροτέρευση της σωματικής υγείας, φυγή από το σπίτι, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, αυτοκτονικό ιδεασμό και αυτοκτονία (Rigby, 2008b; Newman-Carlson, 2000), εκδικητικές επιθέσεις των θυμάτων ή θάνατο στα χέρια των συνομηλίκων (Pepler & συν., 2004). Το φαινόμενο των πυροβολισμών στο σχολείο, που, δυστυχώς, έχει συμβεί αρκετές φορές στις Η.Π.Α., έχει αποδοθεί στη συστηματική και μακροχρόνια θυματοποίηση των δραστών από τους συμμαθητές τους (Lee, 2010).

Το χρόνιο άγχος είναι πολύ συχνή συναισθηματική αντίδραση στη θυματοποίηση. Τα παιδιά - θύματα αναφέρουν ότι νιώθουν ευερέθιστα, νευρικά και σε πανικό έπειτα από επεισόδια εκφοβισμού και σε ποσοστό 32% δηλώνουν ότι το επεισόδιο του εκφοβισμού επανέρχεται κατ' επανάληψη στη μνήμη τους και έχουν δυσκολία συγκέντρωσης (Sharp, 1995). Άλλη συναισθηματική αντίδραση είναι η κατάθλιψη (Slee, 1995). Τα θύματα βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα και εμφανίζουν διάφορα συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης. Νιώθουν θυμό, εκδικητικότητα και αυτολύπηση (Borg, 1998). Τα κορίτσια φαίνεται ότι επηρεάζονται περισσότερο από τον εκφοβισμό και αναφέρουν συχνότερα ότι νιώθουν θλιμμένα παρά θυμωμένα (Rigby, 2008a). Ο Olweus (1993) ερευνήσε την ψυχική υγεία των ενηλίκων που είχαν θυματοποιηθεί στο σχολείο και κατέδειξε ότι όσοι θυματοποιήθηκαν κατά την εφηβεία παρουσίασαν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα της

κατάθλιψης έξι χρόνια αργότερα. Τα αισθήματα ταπείνωσης και ντροπής που προέρχονται από τη δημόσια υποτίμηση μπορεί να θρυμματίσουν την υγιή αίσθηση ναρκισσισμού και την ταυτότητα του νεαρού ατόμου, ενώ η απώλεια της βασικής αίσθησης αυταξίας προκαλεί σκέψεις αυτοεξόντωσης (αυτοκτονικός ιδεασμός) (Pfeffer, 1990). Ο Rigby (2008a) αναφέρει (την άποψη του Einarsen) ότι όταν κανείς θυματοποιείται αμφισβητούνται οι βασικότερες ανθρώπινες αρχές ότι ο κόσμος είναι πλήρης νοήματος και εμφορείται από καλοσύνη και ότι ο εαυτός μας αξίζει. Τα θύματα καταρρέουν ψυχικά αισθανόμενα ότι είναι ανίκανα να ελέγξουν τα γεγονότα ενώ η αυτοεκτίμησή τους καταβαρυνώνεται και πιστεύουν πως ό,τι και να κάνουν δεν έχει νόημα. Τα παραπάνω μπορεί να οδηγήσουν σε αίσθημα βαθιάς δυστυχίας, κατάθλιψη και σκέψεις αυτοκτονίας. Οι μαθητές που υφίστανται σε κάποια στιγμή της σχολικής τους ζωής εκφοβισμό τείνουν να θυματοποιούνται και αρκετά χρόνια αργότερα. Ωστόσο, από πολλές απόψεις τα πήγαιναν καλά στη ζωή τους, κάτι που εξηγείται από το ότι είχαν την ελευθερία ως ενήλικοι να επιλέξουν το κοινωνικό τους περιβάλλον (Olweus, 2009).

Ο εκφοβισμός σχεσιακού τύπου (relational kind), όπως είναι ο αποκλεισμός από την ομάδα συνομηλίκων ή η διάδοση κακόβουλων φημών μπορεί μακροπρόθεσμα να προκαλέσει μεγαλύτερο πόνο και ψυχολογική βλάβη από τον άμεσο εκφοβισμό, όπως είναι ο σωματικός και ο λεκτικός εκφοβισμός. Δυστυχώς, αυτού του τύπου ο εκφοβισμός δεν τυγχάνει ιδιαίτερα της προσοχής εκπαιδευτικών και γονέων, με αποτέλεσμα να μη γίνεται αντιληπτός και να μην αντιμετωπίζεται (Rigby, 2008b).

Ο Rigby (2008a) αναφέρει μια πολύ ενδιαφέρουσα τυπολογία δραστών, θυμάτων και δραστών - θυμάτων, (που προτάθηκε από τη Morisson, το 2001), χρησιμοποιώντας τις διαστάσεις του «σεβασμού» για τον εαυτό και της «υπερηφάνειας» για το σχολείο. Οι δράστες αισθάνονται σεβασμό για τον εαυτό τους αλλά δε νιώθουν υπερήφανοι που ανήκουν στη σχολική κοινότητα, τα θύματα νιώθουν υπερηφάνεια για το σχολείο τους αλλά δεν αισθάνονται σεβασμό για τον εαυτό τους, οι δράστες – θύματα δεν αισθάνονται ούτε σεβασμό για τον εαυτό τους ούτε υπερηφάνεια που ανήκουν στο σχολείο τους ενώ οι υπόλοιποι μαθητές και σεβασμό για τον εαυτό τους και υπερηφάνεια για το σχολείο τους. Με βάση αυτή τη θεώρηση προτείνεται να βοηθηθούν οι δράστες να αναπτύξουν το αίσθημα της υπερηφάνειας για τη σχολική κοινότητα στην οποία ανήκουν και τα θύματα να αναπτύξουν το αίσθημα του αυτοσεβασμού στις σχέσεις τους με τους άλλους. Οι δράστες – θύματα θα πρέπει να βοηθηθούν στην κοινωνική τους ένταξη παράλληλα με την ενίσχυση του αυτοσεβασμού τους. Ο σεβασμός που νιώθει ο δράστης για τον εαυτό του έχει να κάνει και με το ότι δεν αισθάνεται ντροπή για τις εκφοβιστικές του πράξεις. Αντιθέτως, μεταφέρει την ευθύνη στα θύματα. Έτσι, το θύμα αναλαμβάνει μεγάλο μέρος της ευθύνης και της ντροπής.

Επομένως, χρειάζεται ο δράστης να βιώσει ντροπή για τις πράξεις του και να προχωρήσει σε επανορθωτικές πράξεις.

1.10.3. Οι μάρτυρες (bystanders)

Ο εκφοβισμός είναι, συχνά, ένα δημόσιο γεγονός, καθώς συμβαίνει με την παρουσία και άλλων παιδιών πέραν του δράστη ή δραστών και του θύματος. Στο 85% των περιστατικών εκφοβισμού είναι παρόντα και άλλα παιδιά (Pepler & Craig, 1995). Οι δράστες δεν ντρέπονται καθόλου γι' αυτό που κάνουν, αντιθέτως αναζητούν την προσοχή, θέλουν να εντυπωσιάσουν ένα κοινό. Ενισχύονται από τη θετική ενθάρρυνση που λαμβάνουν από κάποιους από τους παρισταμένους και από την παθητική αποδοχή των άλλων. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μάρτυρες απλά παρακολουθούν ή μερικές φορές υποστηρίζουν ενεργά το δράστη. Βρέθηκε ότι μόνο στο 11% των περιπτώσεων οι συνομήλικοι παρενέβησαν με κάποιον τρόπο για να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Όσο περισσότεροι είναι οι μάρτυρες, τόσο περισσότερο διαρκεί το εκφοβιστικό επεισόδιο, κάτι που, απ' ό, τι φαίνεται, σημαίνει ότι ο εκφοβισμός προσελκύει όλο και περισσότερους μάρτυρες, καθώς αυξάνεται η ένταση του. Όσο περισσότεροι είναι οι παριστάμενοι, τόσο σπανιότερη είναι η παρέμβαση για να βοηθηθεί το θύμα (Rigby, 2008b), ίσως επειδή με την αύξηση του αριθμού των παρισταμένων η ευθύνη επιμερίζεται, έτσι ώστε τελικά κανείς να μη νιώθει την υποχρέωση να κάνει κάτι. Ωστόσο, όταν ένας μάρτυρας εκφράσει την αποδοκιμασία του για το περιστατικό υπάρχει πιθανότητα μεγαλύτερη του 50% να σταματήσει ο εκφοβισμός (Pepler & Craig, 1995). Συγκεκριμένα βρέθηκε (Hawkins & συν., 2001) ότι όταν παρεμβαίνει ένας συμμαθητής, ο εκφοβισμός σταματά εντός δέκα δευτερολέπτων στο 57% των περιπτώσεων.

Ζητήθηκε (Rigby & McLaughlin, 2005) από παιδιά να απαντήσουν τι θα έκαναν αν ήταν μάρτυρες σε περιστατικά εκφοβισμού και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Τα παιδιά που θα βοηθούσαν άμεσα το θύμα θα το έκαναν για τους ακόλουθους λόγους:

- γιατί θα ήταν το σωστό
- γιατί το να βοηθάνε τους άλλους αποτελεί μέρος της ιδιοσυγκρασίας τους
- από συμπόνια για το θύμα
- από ταύτιση με το θύμα
- αναζητώντας ένα ανταποδοτικό κέρδος
- από υποχρέωση απέναντι σ' έναν φίλο, αν το θύμα ήταν φίλος τους
- για να επαινεθούν για την πράξη τους.

Η μειοψηφία των παιδιών, κυρίως μικρότερα σε ηλικία και κορίτσια, που θα το έλεγαν στο δάσκαλο, είπαν ότι αυτός θα ήταν ο πιο πρακτικός τρόπος βοήθειας, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη να αντιμετωπίσουν το θέμα.

Τα παιδιά που θα αγνοούσαν το περιστατικό, που ήταν σχεδόν ισάριθμα με όσα θα βοηθούσαν το θύμα, θα έπρατταν έτσι, διότι:

- δεν είναι δική τους υπόθεση
 - από φόβο για πιθανές συνέπειες: επίθεση εναντίον τους από το δράστη, αλλά και γελοιοποίηση τους, στην περίπτωση που είχαν παρεξηγήσει το περιστατικό
 - θεωρούν ότι ευθύνεται το θύμα για τη θυματοποίηση του και που δεν υπερασπίζεται επαρκώς τον εαυτό του
 - θεωρούν ότι η παρέμβασή τους θα ήταν μάταιη ή ότι θα χειροτέρευε την κατάσταση.
- Οι μάρτυρες μπορεί να μην αναφέρουν ή να μην παρεμβαίνουν σε περιστατικά εκφοβισμού και λόγω του ότι έχουν προηγούμενη εμπειρία από αναφορά εκφοβιστικών συμβάντων και συνάντησαν ανικανότητα ή απροθυμία των ενηλίκων να βοηθήσουν.

Η μικρή μειοψηφία, κυρίως αγοριών, που δήλωσαν ότι θα υποστήριζαν το δράστη, δικαιολόγησαν τη στάση τους ως εξής:

- θα ήταν η ασφαλέστερη επιλογή, γιατί έτσι θα απέφυγαν να πέσουν θύματα τα ίδια
- για την απόλαυση του θεάματος
- από θαυμασμό για τους δράστες
- λόγω γενικευμένων αισθημάτων εχθρότητας και σαδιστικής επιθυμίας να βλάψουν τους άλλους.

Οι μάρτυρες επηρεάζονται πολύ από τη στάση των φίλων τους: αν πιστεύουν ότι οι φίλοι τους περιμένουν από εκείνους να βοηθήσουν τα θύματα, δηλώναν ότι θα τα βοηθούσαν. Αντιθέτως, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονταν με την πρόθεση των μαρτύρων να βοηθήσουν. Όλοι οι μάρτυρες απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί θα προσδοκούσαν από εκείνους να βοηθήσουν το θύμα. Επομένως, η άμεση επιρροή των εκπαιδευτικών είναι πολύ μικρή. Οι προσδοκίες των γονέων, όμως, όταν και οι δύο έχουν την ίδια στάση, επηρεάζουν σημαντικά τη στάση των μαρτύρων.

Οι Newman-Carlson & συν. (2000) αποκαλούν τα παιδιά, που επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση θύτη – θύματος χωρίς να εμπλέκονται άμεσα στον εκφοβισμό, μάρτυρες – θύματα. Παρόλο που τα παιδιά αυτά δεν εκφοβίζονται άμεσα, επηρεάζονται από την κακοποίηση την οποία παρακολουθούν. Συχνά αισθάνονται ένοχα που δεν αναφέρουν τα περιστατικά ή δειλά και αδύναμα λόγω του ότι δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες ή τα μέσα για να παρέμβουν. Αυτά τα άτομα αναπτύσσουν «εκμαθημένη απόγνωση» (learned

helplessness) και αποκτούν την αίσθηση ότι είναι αδύναμα να επηρεάσουν τη δική τους ζωή ή τη ζωή των άλλων.

Οι μάρτυρες – θύματα βρίσκονται σε μια αδιέξοδη κατάσταση, σ' ένα δίλημμα: αν υπερασπισθούν το θύμα, μπορεί να κινδυνεύσουν να γίνουν οι ίδιοι τα επόμενα θύματα· αν παραμείνουν σιωπηλοί, μπορεί να κουβαλούν ενοχές για πολλά χρόνια. Η παρακολούθηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς που μένει ατιμώρητη μπορεί να δημιουργήσει κλίμα φόβου, αντιπαραγωγικό στους στόχους της μάθησης (Newman-Carlson & συν., 2000). Η κατηγορία και η περιφρόνηση προς τα θύματα και μια αμφίθυμη στάση απέναντι τους εξυπηρετεί το εξής: αποστασιοποιούμενοι από τα θύματα αισθάνονται ότι δεν κινδυνεύουν να μοιραστούν τη μοίρα τους.

Χρειάζεται να βοηθηθούν οι μάρτυρες να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, να αισθανθούν ότι δεν είναι οι μόνοι που έχουν αυτά τα αμφιθυμικά συναισθήματα και να μπορέσουν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και τις ανησυχίες τους (Hazler, 1996). Οι μάρτυρες θα ήθελαν τα πράγματα να είναι διαφορετικά και επιθυμούν να βοηθήσουν. Ωστόσο, φοβούνται ότι θα πληγωθούν σωματικά ή συναισθηματικά αν αναμειχθούν. Ο φόβος που προκύπτει από την παρακολούθηση μιας επιθετικής πράξης σπάνια συζητείται ανοιχτά. Συνήθως, οι μαθητές αποχωρούν από το περιστατικό ή παραμένουν σιωπηλοί. Δεν θέλουν να παραδεχτούν ότι φοβήθηκαν ή ότι απέτυχαν να βγουν μπροστά για να βοηθήσουν το θύμα. Με τους όρους «η ενοχή του επιζήσαντα» ή «το τραύμα του επιζήσαντα» αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Newman-Carlson & συν., 2000) τα συναισθήματα ενοχής που αναπτύσσει κάποιος που επέζησε μιας τραυματικής κατάστασης, ενώ άλλοι υπέφεραν περισσότερο και βίωσαν περισσότερο πόνο. Αντίστοιχα συναισθήματα μπορούν να βιώσουν οι μάρτυρες εκφοβισμού. Συζητώντας τα συναισθήματά τους και αντιλαμβανόμενοι ότι και άλλοι βιώνουν τα ίδια συναισθήματα, αισθάνονται λιγότερη απομόνωση. Χρειάζεται οι μάρτυρες να ενθαρρυνθούν να αναμειχθούν σε ομάδα αντί να παραμένουν απομονωμένοι. Το μοίρασμα των συναισθηματικών εμπειριών μπορεί να τους κινητοποιήσει να προσπαθήσουν να μειωθεί ο εκφοβισμός. Το αίσθημα ότι είναι όλοι μαζί σε μια κοινή προσπάθεια βοηθά τους μαθητές να νιώθουν πιο δυνατοί να αντιμετωπίσουν την αδικία όπου τη συναντήσουν.

Οι μάρτυρες μπορούν να βοηθήσουν τα θύματα με δύο τρόπους:

- με την άμεση παρέμβαση: μια ομάδα μαθητών παρεμβαίνει τη στιγμή που συμβαίνει το περιστατικό εκφοβισμού για να αντιμετωπίσει το δράστη και να προστατέψει το θύμα
- με προσωπική υποστήριξη: οι μάρτυρες μπορούν να μιλήσουν με το θύμα, να το προσκαλέσουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες του θύματος και να το επαινέσουν για τα επιτεύγματά του. Επίσης, μπορούν να

βοηθήσουν έμμεσα με το να μην ενθαρρύνουν το νταή γελώντας με τα παθήματα του θύματος ή με λόγια ή επαναλαμβάνοντας κακόβουλες φήμες

- αν εκπαιδευτούν στη διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation), για την πρόληψη του εκφοβισμού.

1.11. Στάσεις απέναντι στα θύματα

Μαθητές 8-15 ετών που συμμετείχαν σε έρευνα στην Αυστραλία (Rigby & Slee, 1993) που διερευνούσε τις στάσεις τους απέναντι στον εκφοβισμό βρέθηκε ότι είχαν (κυρίως τα κορίτσια) υποστηρικτική στάση προς τα θύματα. Όμως σε συνέχεια της έρευνας (Rigby, 2008a) η στάση των μαθητών φάνηκε να είναι αμφιθυμική απέναντι στα παιδιά που δηλώνουν δημόσια τα παράπονά τους για το σχολικό εκφοβισμό τον οποίο υφίστανται. Τα μισά παιδιά θα ήταν υποστηρικτικά, κάποια εξέφρασαν περιφρόνηση και δήλωσαν ότι ευθύνονται τα θύματα, άλλα δήλωσαν ότι θεωρούν ανώφελη τη διαμαρτυρία των θυμάτων ενώ κάποια άλλα ότι τα θύματα αντί να διαμαρτύρονται πρέπει να βρουν καλύτερες εναλλακτικές λύσεις. Γενικά, υπήρχε διάσταση στις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στα θύματα και αμφιθυμικά συναισθήματα απέναντι τους π.χ. «λυπάμαι τα θύματα, αλλά, μερικές φορές, το αξίζουν», «τα λυπάμαι αλλά γελάω μαζί με τους υπόλοιπους», «είναι παιδιά που τα λυπάμαι αν και δεν θέλω να παραδεχτώ ότι κάποιες φορές απλώς δεν με ενδιαφέρει και χαίρομαι που δεν είμαι εγώ στη θέση τους» (Rigby, 2008a, σελ. 277). Η αποδοχή των εκφοβιστικών πράξεων από μέρους των παιδιών ήταν σχετικά χαμηλή, αλλά όχι αμελητέα. Το 22% των αγοριών και το 16% των κοριτσιών δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι «δεν πειράζει να βρίζει κανείς κάποια παιδιά», ενώ το 19% των αγοριών και το 10% των κοριτσιών ότι «τα παιδιά που τα πειράζουν συχνά το αξίζουν». Σύμφωνα μ' αυτά τα στοιχεία, τα αγόρια εγκρίνουν περισσότερο τον εκφοβισμό (Rigby, 2008a).

Επίσης, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη μείωση στα αισθήματα συμπόνιας για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού στην ηλικία των 14-15 ετών για τα αγόρια και 13-14 ετών για τα κορίτσια (Rigby, 2008a). Έπειτα από αυτή την ηλικία, η αντιμετώπιση των θυμάτων γίνεται πιο θετική. Ως προς την υποστήριξη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, υπάρχει μια πτωτική τάση καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Συνολικά τα κορίτσια υποστηρίζουν λιγότερο τον εκφοβισμό. Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου είναι πιο υποστηρικτικά προς τα θύματα, λιγότερο προς τους δράστες και νιώθουν μικρότερη πίεση για να εκφοβίσουν λόγω κοινωνικών προτύπων απ' ό, τι τα παιδιά του γυμνασίου. Τη μεγαλύτερη προβλεπτική αξία για την αυτοαναφερόμενη εκφοβιστική συμπεριφορά αποδείχθηκε ότι είχε η κλίμακα

υπεράσπισης του θύματος, ακολουθούμενη από τη μέτρηση των στάσεων που υποστήριζαν το δράστη και από τη συνολική πίεση των προτύπων (Rigby, 2008a).

Σχετικά με τη στάση των γονέων, ο Rigby (2008a), παρόλο που αναφέρει ότι δεν υπάρχουν ακόμα ερευνητικά δεδομένα, πιστεύει, κρίνοντας από τις απαντήσεις των γονέων σε ερωτηματολόγια που τους δίνονται και από τις συχνές συζητήσεις μαζί τους, ότι οι γονείς είναι εντελώς αντίθετοι με το σχολικό εκφοβισμό και απαιτούν να ληφθούν άμεσα μέτρα για την εξάλειψή του. Έχουν, βέβαια, διαφορετικές απόψεις για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπιστεί το θέμα π.χ. με τιμωρία ή συμβουλευτική ή με συνδυασμό και των δύο.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι υποστηρίζουν την πολιτική κατά του εκφοβισμού σε πολύ μεγάλο ποσοστό (91% υποστήριξε την ανάγκη μιας συγκεκριμένης πολιτικής για να παταχθεί ο εκφοβισμός). 4 στους 5 εκπαιδευτικούς δηλώνουν έτοιμοι να αναλάβουν δράση για να σταματήσει ο σχολικός εκφοβισμός. Ωστόσο, στην πραγματικότητα είναι πιθανό σ' ένα ποσοστό πολύ μεγαλύτερο του 15% να είναι επιφυλακτικοί στο να αναλάβουν δράση κατά του εκφοβισμού, καθώς σε ποσοστό 89% πίστευαν ότι χρειάζονταν κάποια εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό, ενώ 32% των εκπαιδευτικών άφηναν να εννοηθεί ότι οι δράστες φόβιζαν και τους ίδιους (Rigby, 2008a). Φαίνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αναλάβουν δράση για τον εκφοβισμό ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Οι ερμηνείες που έχουν προταθεί γι' αυτό είναι οι εξής: κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού σχετικά συχνά ή πολύ συχνά, ενώ άλλοι σπάνια ή και καθόλου. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πολύ λιγότερο πιθανό να αναλάβουν δράση όταν τους αναφέρεται κάποιο περιστατικό παρά όταν το βλέπουν να συμβαίνει μπροστά τους. Η διαφορά αυτή εξηγείται, πέρα από τη διαφορά των ποσοστών εκφοβισμού στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί, από το διαφορετικό βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνιστά εκφοβισμό (Craig & συν. 2000). Το 90% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως εκφοβισμό τις σωματικές επιθέσεις και τις πράξεις εξαναγκασμού των άλλων, 70-80% τις ύβρεις, τη διασπορά κακόβουλων φημών και την υπεξαίρεση πραγμάτων και μόνο το 48% τον κοινωνικό αποκλεισμό (Boulton, 1997). Οι εκπαιδευτικοί, ίσως, μειώνοντας τη σημασία του προβλήματος να απαλλάσσονται από διλήμματα, όπως ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος δράσης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού π.χ. η τιμωρία ή η συμβουλευτική ή αν θα πρέπει να μιλούν με τους μαθητές τους μέσα στην τάξη για τον εκφοβισμό και να επιζητούν τη συνεργασία τους για την αντιμετώπισή του. Η στάση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική καθώς η αποτελεσματικότητα των τρόπων αντιμετώπισης εξαρτάται από την ομοφωνία όλου του προσωπικού του σχολείου και τη θετική αφοσίωσή του στην πολιτική κατά του εκφοβισμού (Rigby, 2008a).

1.12. Λανθασμένες πεποιθήσεις για τα θύματα και τη θυματοποίηση

Οι Newman-Carlson & συν. (2000) αναφέρουν κάποιες απόψεις που συνηθίζονται για τα θύματα και τη θυματοποίηση και δεν ευσταθούν:

«μερικές φορές τα θύματα πηγαίνουν γυρεύοντας. Με τον τρόπο που ντύνονται ή φέρονται τραβάνε την προσοχή του νταή. Αν συμπεριφέρονταν φυσιολογικά, αυτό δεν θα συνέβαινε.» Παρόλο που επικρατεί η άποψη ότι τα θύματα του εκφοβισμού έχουν εξωτερικές αποκλίσεις, δηλ. κάποια σωματικά χαρακτηριστικά (παχυσαρκία, ασυνήθιστη προφορά ή γυαλιά μυωπίας) που τα διαφοροποιούν από τους συνομηλίκους τους, στην πραγματικότητα τα θύματα δε φαίνεται να έχουν κάποια μεγαλύτερη εξωτερική απόκλιση από μια ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν περιλαμβάνονται θύματα. Η μόνη διαφορά που παρατηρήθηκε αφορούσε στη σωματική δύναμη. Ο νταής μπορεί να χρησιμοποιεί τις εξωτερικές αποκλίσεις του θύματος (π.χ. για να τον κοροϊδέψει) αλλά αυτό δε σημαίνει ότι υπήρξαν η αιτία του εκφοβισμού (Olweus, 2009).

«Έτσι θα μάθουν να υπερασπίζονται τον εαυτό τους.» Όμως, ο φόβος δε συνεπάγεται ότι μαθαίνει κανείς να υπερασπίζεται τον εαυτό του. Πρέπει να διδάξουμε στα παιδιά τις δεξιότητες που χρειάζονται για να διεκδικούν τα δικαιώματά τους μέσα σ' ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και όχι μέσω εξαναγκασμού και απειλών.

«Θα σταματήσει με τον καιρό.» Οι συνέπειες της θυματοποίησης είναι μακροπρόθεσμες και επηρεάζουν και την ενήλικη ζωή.

«Ανακάλυψα ότι συμβαίνει εκφοβισμός εδώ και αρκετό καιρό. Τι νόημα έχει να κάνω κάτι τώρα; αφού το παιδί το αντέχει.» Το γεγονός ότι κάποιοι άνθρωποι έχουν αντέξει μια επώδυνη κατάσταση δεν δικαιολογεί την κατάσταση. Το αθροιστικό αποτέλεσμα του εκφοβισμού μπορεί να είναι πολύ βλαβερό για την ψυχική υγεία του ατόμου.

1.13. Ο εκφοβισμός στην Ελλάδα

Στη χώρα μας ένα στα δέκα παιδιά εκτίθεται συστηματικά σε εκφοβιστικές πράξεις (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005). Το ποσοστό των μαθητών – θυμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 7,87% του συνόλου των μαθητών και το ποσοστό των μαθητών – θυτών στο 5,61% (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., αποτελέσματα έρευνας στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Διακρατικού Προγράμματος «Δάφνη», 2009), ενώ, μεταξύ των μαθητών ηλικίας από 11 έως

15 ετών, 8,7% είναι θύματα εκφοβισμού και από 7,45% έως 10,3% είναι δράστες (WHO, HBSC Study, 2001, Due et al, 2005).

Σε έρευνα με αντικείμενο την υγεία του μαθητικού πληθυσμού (ΕΠΙΨΥ και ΟΚΑΝΑ, 2000) μελετήθηκαν και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών με επικέντρωση σε περιστατικά «καζούρας». Το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 11 έως 15 ετών που δήλωσαν ότι υπήρξαν θύματα ή συμμετείχαν σε περιστατικά «καζούρας» εναντίον μικρότερου ή πιο αδύναμου παιδιού ήταν μικρότερο σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρώπης και εντοπίστηκε κυρίως στα αγόρια. Σε άλλη έρευνα (ΕΠΙΨΥ, 2006) βρέθηκε ότι τα ποσοστά εκφοβισμού μεταξύ μαθητών είναι χαμηλά σε σύγκριση με άλλες χώρες.

Στα πλαίσια του Διακρατικού Ευρωπαϊκού Προγράμματος DAPHNE 2005-06 «Διερεύνηση αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού – θυματοποίησης μαθητών/-τριών (bullying) στα σχολεία» πραγματοποιήθηκε έρευνα από την ΕΨΥΠΕ και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια που έδειξε ότι ο εκφοβισμός σημειώνει αύξηση. Συγκεκριμένα, 22,5% των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι έχουν υποστεί κάποια μορφή λεκτικού, σωματικού ή άλλου τύπου (π.χ. αποκλεισμό από την ομάδα) εκφοβισμού. Ωστόσο, όταν εφαρμόστηκαν ειδικά προγράμματα ψυχο-παιδαγωγικής παρέμβασης στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, υπήρξε σημαντική βελτίωση, καθώς αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που αποκάλυπταν τη θυματοποίηση τους σε κάποιον εκπαιδευτικό και βελτιώθηκε η ικανότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών.

Το 2006 δημιουργήθηκε, στο πλαίσιο της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η Ειδική Επιτροπή Μελέτης Ομαδικής Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ) για τη μελέτη του προβλήματος στην Ελλάδα. Τα μέλη της Επιτροπής προσπάθησαν να φέρουν στην επιφάνεια «μια πληγή μεγάλης κοινωνικής σημασίας που εκτυλίσσεται στα κρυφά και δεν αντιμετωπίζεται συστηματικά και σωστά από τα σχολεία, που στην πλειοψηφία τους είτε δεν έχουν συνείδηση του βαθμού της σημασίας του είτε επιθυμούν να αποφύγουν τον μπελά της αντιμετώπισής του – με φωτεινές εξαιρέσεις» (Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, 2010, σελ.18).

Η ομαδική σχολική βία, σύμφωνα με τα μέλη της Επιτροπής (Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, 2010) περιλαμβάνει την άσκηση διαφόρων μορφών επιθέσεων, που περιλαμβάνουν λεκτική, ψυχολογική, σωματική ή σεξουαλική βία. Η φαινομενολογία της παιδικής και νεανικής βίας και παραβατικότητας στην Ελλάδα δεν διαφέρει απ' ό, τι συμβαίνει και στην υπόλοιπη Ευρώπη, ωστόσο η συχνότητα εμφάνισης περιστατικών αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι μικρότερη σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, παρά ίσως την περί του αντιθέτου επικρατούσα άποψη, που οφείλεται στην κοινωνική

ορατότητα του φαινομένου, μέσα από την προβολή ακραίων περιστατικών βίας από τα ΜΜΕ. Συχνά, ωστόσο, περιστατικά βίας μένουν στην αφάνεια είτε γιατί θεωρείται ότι η δημοσιοποίησή τους θα στιγματίσει τους θύτες ή/και τα θύματα είτε γιατί θα μειώσει το κύρος του σχολείου (Γλαρέντζου και συν., 2010).

Έχει βρεθεί, επίσης, (Δασκαλάκη και συν., 2008) ότι συμπεριφορές του τύπου «δράση συμμοριών» βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα στη χώρα μας, ενώ πιο συχνά είναι τα περιστατικά επιθέσεων και ξυλοδαρμών μεταξύ μαθητών, με μεγαλύτερη συχνότητα στο Γυμνάσιο απ' ό, τι στο Λύκειο. Βρέθηκε, επίσης, ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών δεν ζητούν βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο χώρο του σχολείου (Γλαρέντζου και συν., 2010).

Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή της βίας, ως κώδικα συμπεριφοράς, που περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Αρτινοπούλου, 2001). Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι και το ίδιο το σχολείο ως θεσμός ασκεί βία, μέσω της χειραγώγησης, της συναίνεσης, του προσεταιρισμού και της εσωτερίκευσης των κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς, συμμετέχοντας σ' έναν ευρύτερο κοινωνικό έλεγχο της εκπαίδευσης (Τσίγκανου, 2008).

2. Το σχολικό κλίμα

2.1. Ιστορική αναδρομή

Το σχολικό κλίμα μοιάζει με τον αέρα που αναπνέουμε: δεν του δίνουμε σημασία, εκτός αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα μ' αυτό (Freiberg, 2005). Ωστόσο, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα ή τη σχολική ατμόσφαιρα χρονολογείται εδώ και έναν αιώνα. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με το σχολικό κλίμα ήταν ο Arthur Perry, διευθυντής ενός σχολείου στη Νέα Υόρκη, που στο βιβλίο του *The Management of a City School*, το 1908 υπογράμμισε τη σπουδαιότητα του σχολικού περιβάλλοντος στη μάθηση και περιέγραψε πόσο σημαντικές είναι οι σχολικές συγκεντρώσεις, οι μαθητικές εκθέσεις, οι συζητήσεις, οι σχολικές γιορτές, οι μαθητικές οργανώσεις, οι σχολικές εφημερίδες και τα αθλητικά προγράμματα για τη δημιουργία κοινού πνεύματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η επιστημονική μελέτη του σχολικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 με τη γέννηση της έρευνας για το κλίμα των οργανισμών (Zullig et al., 2010). Έγιναν αναλύσεις επιχειρήσεων και οργανισμών σε μια προσπάθεια συσχέτισης των επιρροών του περιβάλλοντος του οργανισμού με αποτελέσματα, όπως είναι το ηθικό και η παραγωγικότητα των εργαζομένων και τα κέρδη της επιχείρησης. Οι Halpin & Croft (1963) για τη μέτρηση του «οργανωτικού κλίματος του σχολείου», όπως το ονόμασαν, ανέπτυξαν το Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ), το οποίο εξέταζε τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και μετρούσε το κλίμα, όπως το αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί. Σ' αυτό το πρώτο ερωτηματολόγιο, αναγνωρίστηκαν τέσσερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών:

1. αποδέσμευση (από το εκπαιδευτικό καθήκον)
2. εμπόδιο (κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επιβαρύνονται με γραφειοκρατική δουλειά και άλλες μη διδακτικές δραστηριότητες)
3. πνεύμα (ικανοποίηση από τα κοινωνικά και επαγγελματικά επιτεύγματα)
4. οικειότητα (θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους).

Τα τέσσερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του διευθυντή είναι τα ακόλουθα:

1. επιφυλακτικότητα: ο διευθυντής κρατά κοινωνική απόσταση από το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου
2. έμφαση στην παραγωγή: ο διευθυντής δεν αξιοποιεί την ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και τις επιτυχημένες πρακτικές τους και δεν παρέχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς

3. εμπιστοσύνη: ο διευθυντής λειτουργεί ως πρότυπο για το είδος της συμπεριφοράς που αναμένεται στο σχολείο
4. κατανόηση: ο διευθυντής έχει καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του.

Οι Hoy, Tarter & Kottkamp (1991) αναθεώρησαν τις αρχικές οκτώ διαστάσεις του ερωτηματολογίου και κατέληξαν στις εξής έξι διαστάσεις του σχολικού κλίματος:

1. υποστηρικτική συμπεριφορά εκ μέρους του διευθυντή
2. καθοδηγητική συμπεριφορά εκ μέρους του διευθυντή
3. περιοριστική συμπεριφορά εκ μέρους του διευθυντή
4. συναδελφική συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών
5. συμπεριφορά οικειότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών
6. απόμακρη συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1970 το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στην προσπάθεια σύνδεσης του σχολικού κλίματος με τις επιδόσεις των μαθητών. Σε μια από τις πρώτες έρευνες (Brookover et al, 1978) μελετήθηκε το κλίμα, που ορίστηκε ως μια σειρά κανόνων και προσδοκιών, όπως γίνονταν αντιληπτοί από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, και διαπιστώθηκε ότι υπήρχε συσχέτιση του σχολικού κλίματος με τη διαφορά του μέσου όρου των επιδόσεων των μαθητών διαφορετικών σχολείων, ανεξάρτητα από δημογραφικά στοιχεία. Βρέθηκε, μάλιστα, ότι η μεγαλύτερη ένδειξη σχολικής επιτυχίας ήταν η αντίληψη των μαθητών για το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Στην αρχή και τα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι έρευνες εστίαζαν στη σχολική τάξη και τον εκπαιδευτικό (Griffith, 1995). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και ως τις μέρες μας, οι έρευνες επιχειρούν να συνδέσουν το σχολικό κλίμα με διάφορα αποτελέσματα, όπως η σχολική επίδοση (Hoy & Hannum, 1997), η επιθετικότητα, η θυματοποίηση και το σχολικό έγκλημα (Gottfredson et al., 2005; Wilson, 2004), η προσκόλληση, η σύνδεση και η δέσμευση με το σχολείο (Libbey, 2004).

Βεβαίως από την πρώτη απόπειρα ορισμού, η έννοια του σχολικού κλίματος έχει διευρυνθεί, για να συμπεριλάβει τις πολλαπλές διαστάσεις που αποτελούν το μαθησιακό περιβάλλον και είναι οργανωτικού, περιβαλλοντικού, κοινωνικοσυναισθηματικού και δομικού τύπου, ενώ τα στοιχεία της έρευνας δεν προέρχονται πια μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές και χρησιμοποιούνται, εκτός από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και η μέθοδος της παρατήρησης (Freiberg, 2005).

2.2. Το σχολικό κλίμα ως «η προσωπικότητα» του σχολείου

Ο ορισμός της έννοιας του σχολικού κλίματος αποτελεί πρόκληση, όπως και η μέτρηση του, σε σχέση με το τι πρέπει να μετρηθεί και πώς. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει το κοινωνικό περιβάλλον, τη συμπεριφορά και τη μάθηση των μαθητών. Η παρέμβαση στις οργανωτικές διαδικασίες του σχολείου και τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει θετική αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών (Zullig et al., 2010).

Το σχολείο δεν είναι ένα κτίριο αλλά ένας χώρος εκπαίδευσης που περιλαμβάνει όλα τα μέλη, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επηρεάζοντας τη μάθηση. Οι Halpin & Croft (1963) στην πρωτοποριακή εργασία τους σχετικά με το σχολικό κλίμα, όρισαν το κλίμα ως την «προσωπικότητα» του σχολείου και υποστήριξαν ότι βρίσκεται σ' ένα συνεχές από ανοιχτό ως κλειστό, με τον ίδιο τρόπο όπως η προσωπικότητα και τα συστήματα ιδεών των ανοιχτόμυαλων και στενόμυαλων ατόμων. Συγκεκριμένα, διέκριναν τις εξής έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος:

1. Το ανοιχτό κλίμα: επικρατούν στενές και ειλικρινείς σχέσεις μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού.
2. Το αυτόνομο κλίμα: ο διευθυντής του σχολείου ασκεί μικρό έλεγχο στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το υψηλό ομαδικό πνεύμα απορρέει περισσότερο από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών και λιγότερο από την επιτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.
3. Το ελεγχόμενο κλίμα: δίνεται σημασία στην εκτέλεση του καθήκοντος και όχι στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών.
4. Το οικείο κλίμα: κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις και δίνεται λίγη σημασία στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών.
5. Το πατερναλιστικό κλίμα: ο διευθυντής εμφανίζει τις σχολικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Ως αποτέλεσμα υπάρχει μικρή ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών σε σχέση με την επιτέλεση του καθήκοντος. Παρατηρείται έλλειψη ομαδικού πνεύματος.
6. Το κλειστό κλίμα: οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας χαρακτηρίζονται από ψυχρότητα και τυπικότητα και δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα.

Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές»

(Cohen et al, 2009, σελ.10). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «σχολική ζωή» εννοείται το επίπεδο ασφάλειας που παρέχει ένα σχολείο, το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται και το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον, σύμφωνα με την άποψη που έχουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο παραπάνω ορισμός περιλαμβάνει και κοινωνικές και φυσικές πλευρές του σχολικού κλίματος και ορίζει ως κατάλληλη μονάδα μέτρησης ολόκληρο το σχολείο.

Το σχολείο έχει τα χαρακτηριστικά ενός ζωντανού οργανισμού με την οργανωτική και πολιτισμική έννοια. Πέραν της φυσικής διάστασης του σχολικού περιβάλλοντος – το φως, τη θερμοκρασία, το θόρυβο, τις κτιριακές εγκαταστάσεις – έχει σημασία ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν και ο οποίος διαποτίζει τις συνθήκες μάθησης. Το κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν μοιάζουν σ' όλα τα άλλα (Σαϊτης, 2007).

Το σχολικό κλίμα έχει να κάνει μ' εκείνη την ποιότητα του σχολείου που βοηθά κάθε άτομο να νιώθει ότι αξίζει και ότι είναι σημαντικό, ενώ συγχρόνως βοηθά στη δημιουργία μιας αίσθησης του ανήκειν σε κάτι πέρα από τα ίδια τα άτομα. Το σχολικό κλίμα δημιουργεί υγιή περιβάλλοντα μάθησης, τρέφει τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των παιδιών και των γονέων τους, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και εξυψώνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Freiberg & Stein, 2005).

Ένα σημαντικό θέμα στην έρευνα του σχολικού κλίματος είναι εάν το κλίμα αποτελεί ιδιότητα του σχολείου ή υποκειμενική αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το κλίμα είναι ιδιότητα του σχολείου και ότι μονάδα ανάλυσης για το κλίμα είναι το σχολείο. Κάθε συμμετέχων στο σχολείο – οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι διευθυντές και η κοινότητα – βιώνουν το σχολικό κλίμα μέσω των αλληλεπιδράσεων τους με το σχολείο. (Horn, 2003).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Zullig et al., 2010). Βρέθηκε ότι το είδος της διδασκαλίας και το σχολικό κλίμα έχουν σχεδόν την ίδια επίδραση στη μάθηση όσο η ικανότητα του μαθητή (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Ωστόσο, στην Αμερική τουλάχιστον, η σημασία που έχει το σχολικό κλίμα δεν αντανakλάται στην τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική ούτε στις διδακτικές πρακτικές (Cohen et al., 2009).

Οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα είναι λιγότερο ευνοϊκές όσο αυξάνει η ηλικία τους. Όσο προχωρούν από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο και το λύκειο, οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως πιο αρνητικό, την υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερη και το περιβάλλον της τάξης ως λιγότερο υγιές, κάτι που μπορεί να οφείλεται στη μετάβαση τους από τα πιο μικρά δημοτικά σχολεία στα μεγάλα σχολεία της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές δεν αισθάνονται τόσο συνδεδεμένοι με την εκπαιδευτική διαδικασία (Freiberg & Stein, 2005).

Τελευταία έχει αναπτυχθεί πολύ η έρευνα γύρω από τα μαθησιακά περιβάλλοντα σ' όλο τον κόσμο, καθώς οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης, απομακρυνόμενοι από εξηγήσεις της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας που βασίζονται στα χαρακτηριστικά του μαθητή, χάρη συστημικά προσανατολισμένων προσεγγίσεων, που επικεντρώνονται στην αξιολόγηση του συνολικού πλαισίου μέσα στο οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα (Fraser, 1989). Τη δεκαετία του 1990 επιχειρήθηκε στις Η.Π.Α. μια προσπάθεια αλλαγής των διδακτικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης. Επαναπροσδιορίστηκαν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τους πρώτους να είναι λιγότερο καθοδηγητικοί και τους δεύτερους να εγκαταλείπουν ένα παθητικό ρόλο και να εμπλέκονται πιο ενεργά στη μάθηση. Ωστόσο, οι αλλαγές συμπεριφοράς σε επίπεδο τάξης είναι δύσκολο να επιτευχθούν. Ο πυρήνας της διδασκαλίας, που αποτελείται από διδακτικές πρακτικές και την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει. Οι πραγματικές αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι το αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης συγκεκριμένων πρακτικών και απόψεων (Teddle & Meza, 2005).

2.3. Η μέτρηση του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα είναι μετρήσιμο μέγεθος και μπορεί να μεταβληθεί (Freiberg & Stein, 2005). Υπάρχουν δύο τρόποι μέτρησης του σχολικού κλίματος: ο άμεσος και ο έμμεσος. Στην πρώτη περίπτωση, κατά την οποία ο ερευνητής πρέπει να αλληλεπιδράσει με τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τη συλλογή στοιχείων, περιλαμβάνονται οι έρευνες με χρήση ερωτηματολογίων, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, η βιντεοσκόπηση, η ανάλυση των ζωγραφικών έργων των μαθητών και των ημερολογίων των εκπαιδευτικών και οι ομάδες εστίασης. Στις έμμεσες μορφές, ο ερευνητής δεν αλληλεπιδρά απευθείας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά μελετά ήδη υπάρχουσες πηγές δεδομένων - αρχεία του σχολείου όπου καταγράφονται οι απουσίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι επισκέψεις στο σχολικό νοσηλευτή, στοιχείο ενδεικτικό του επιπέδου άγχους των μαθητών, οι παραπομπές για λόγους πειθαρχίας στο γραφείο του διευθυντή, οι αποβολές από το σχολείο, οι επιδόσεις των μαθητών, η μαθητική κινητικότητα - και αναλύει τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, το σχολικό εξοπλισμό και το επίπεδο θορύβου. Ο συνδυασμός άμεσων και έμμεσων μεθόδων καθιστά δυνατή τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το σχολείο (Freiberg & Stein, 2005).

Ιστορικά στη μελέτη του σχολικού κλίματος εξετάζονται πέντε σημαντικοί παράγοντες, που είναι κοινοί σε όλες τις έρευνες:

1. η τάξη, η ασφάλεια και η πειθαρχία
2. οι σχολικές επιδόσεις
3. οι κοινωνικές σχέσεις
4. οι σχολικές εγκαταστάσεις
5. το δέσιμο με το σχολείο

Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας «τάξη και ασφάλεια» έχει να κάνει με το πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχει ή όχι ασφάλεια, πόσο σέβονται τους συνομηλίκους τους και τις μορφές εξουσίας, αν έχουν γνώση των μέσων πειθαρχίας που ισχύουν στο σχολείο και πόσο δίκαια τα θεωρούν και κατά πόσο υπάρχουν ή όχι συμμορίες μέσα στο σχολείο. Ο παράγοντας «σχολική επίδοση» εξετάζει πώς ορίζεται η ακαδημαϊκή επιτυχία, αν από τη φοίτηση στο σχολείο προκαλείται αίσθημα ματαιότητας, ποια είναι τα πρότυπα, πώς είναι οργανωμένη η διδασκαλία, ποιος είναι ο βαθμός γενικής ικανοποίησης από τα μαθήματα και πώς γίνεται η αξιολόγηση της επίδοσης. Σ' ό, τι έχει να κάνει με τις κοινωνικές σχέσεις εξετάζονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και η παροχή βοήθειας από το προσωπικό του σχολείου. Υπό τον όρο «σχολικές εγκαταστάσεις» εξετάζονται η θερμοκρασία που

επικρατεί στις τάξεις, η διευθέτηση της σχολικής αίθουσας, η ύπαρξη θορύβου στο περιβάλλον, η γενικότερη κτιριακή κατάσταση του σχολείου, των αιθουσών και του προαυλίου, η διακόσμηση. Ο παράγοντας «δέσιμο με το σχολείο» εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τη διδασκαλία, αν είναι ενθουσιώδεις, τι συναισθήματα έχουν για το σχολείο και κατά πόσο αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται για τη συμβολή τους στο σχολείο. Τα παραπάνω στοιχεία συνδυαστικά δημιουργούν το σχολικό κλίμα που περιλαμβάνει πρότυπα, αξίες και προσδοκίες που προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ενώ συγχρόνως εγγυώνται την ασφάλεια με την κοινωνική και φυσική έννοια (Zullig et al., 2010).

Οι Zullig et al. (2010) κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο για το σχολικό κλίμα, χρησιμοποιώντας οκτώ παράγοντες:

1. Σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών
2. Δέσιμο με το σχολείο
3. Υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς
4. Τάξη και πειθαρχία
5. Φυσικό σχολικό περιβάλλον
6. Κοινωνικό σχολικό περιβάλλον
7. Αποκλεισμός - προνόμια
8. Ακαδημαϊκή ικανοποίηση

Μια άλλη κλίμακα μέτρησης του σχολικού κλίματος (Comprehensive Assessment of School Environments (CASE), 1987) περιλαμβάνει τις ακόλουθες διαστάσεις του σχολικού κλίματος:

1. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, όπου μετράται η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
2. Συντήρηση και ασφάλεια, δηλαδή η ποιότητα της συντήρησης των σχολικών εγκαταστάσεων και ο βαθμός της ασφάλειας που νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο.
3. Διοίκηση, που έχει να κάνει με το κατά πόσο η διοίκηση του σχολείου είναι αποτελεσματική στην επικοινωνία με διαφορετικές ομάδες του σχολείου και στη δημιουργία υψηλών προσδοκιών επίδοσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές.
4. Ακαδημαϊκός προσανατολισμός των μαθητών, δηλαδή το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και την επιτυχία στο σχολείο.
5. Αξίες των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά, με έμφαση στην αυτοπειθαρχία και το σεβασμό προς τους άλλους.

6. Καθοδήγηση, δηλαδή η ποιότητα της ακαδημαϊκής καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς, του επαγγελματικού προσανατολισμού και των συμβουλευτικών υπηρεσιών που είναι διαθέσιμες στους μαθητές.
7. Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, που περιλαμβάνει το ενδιαφέρον και το σεβασμό του ενός προς τον άλλο και την αμοιβαία συνεργασία.
8. Σχέσεις του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και την κοινότητα, που αφορά στην ποσότητα και την ποιότητα της συμμετοχής των γονέων και των μελών της κοινότητας στο σχολείο.
9. Διαχείριση της τάξης, που εξετάζει πόσο αποδοτικά και αποτελεσματικά οργανώνεται η τάξη από τον εκπαιδευτικό και πώς γίνεται χρήση του σχολικού χρόνου.
10. Σχολικές δραστηριότητες, δηλαδή κατά πόσο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που παρέχονται δωρεάν από το σχολείο και κατά πόσο, στην πραγματικότητα, συμμετέχουν σ' αυτές.

Η Ιατρική σχολή του Yale (2010) στο ερωτηματολόγιο που έχει προτείνει για τον καθορισμό του σχολικού κλίματος, σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών, έχει συμπεριλάβει τις ακόλουθες διαστάσεις:

1. Δικαιοσύνη, που αφορά στην ίση μεταχείριση των μαθητών ανεξάρτητα από την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση
2. Τάξη και πειθαρχία
3. Συμμετοχή των γονέων
4. Μοίρασμα των πόρων, δηλαδή ίσες ευκαιρίες στους μαθητές για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και τον εξοπλισμό του σχολείου
5. Διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους
6. Σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών
7. Σχολικό κτίριο.

Σχετικά με τη μέτρηση του σχολικού κλίματος έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, έχουν προταθεί (Yale School of Medicine, 2010) οι εξής διαστάσεις:

1. Κίνητρο για ακαδημαϊκή επιτυχία: ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές του σχολείου πιστεύουν ότι μπορούν να μάθουν και είναι πρόθυμοι να μάθουν.
2. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων: η συμμετοχή των γονέων, των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το σχολείο.
3. Ισότητα και δικαιοσύνη: η ίση μεταχείριση των μαθητών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα ή το φύλο.

4. Ηγεσία: ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στη διοίκηση του σχολείου και τη δημιουργία θετικού κλίματος.
5. Τάξη και πειθαρχία: κατά πόσο οι μαθητές έχουν συμπεριφορά που θεωρείται κατάλληλη για το χώρο του σχολείου.
6. Το κτίριο του σχολείου.
7. Σχέσεις μεταξύ σχολείου – γονέων – κοινότητας: υποστήριξη και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στη σχολική ζωή.
8. Αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία: η προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν.
9. Προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές: οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές θα έχουν καλή ακαδημαϊκή επίδοση και θα είναι επιτυχημένοι στη ζωή τους.

2.4. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα

Για τη μελέτη του κλίματος των οργανισμών έχουν προταθεί και άλλοι όροι όπως «οργανωτική κουλτούρα» και «οργανωτικό κλίμα». Και οι δύο αυτοί όροι προσπαθούν να περιγράψουν την οργανωτική ζωή.

Ο όρος «οργανωτική κουλτούρα» αναφέρεται στον ιδεολογικό προσανατολισμό που μοιράζονται τα μέλη του οργανισμού, ο οποίος συνδέει το ένα μέλος με το άλλο και δίνει στον οργανισμό τη διακριτή του ταυτότητα. Δεν έχει υπάρξει ακόμη συμφωνία των ερευνητών ως προς ερωτήματα, όπως αν οι οργανισμοί έχουν μια βασική κουλτούρα ή πολλές και αν η οργανωτική κουλτούρα είναι συνειδητή και φανερή ή ασυνείδητη και κρυφή (Hoy & Feldman, 2005). Η κουλτούρα ενός σχολείου περιλαμβάνει τα άγραφα πιστεύω, τις αξίες και τις στάσεις που χαρακτηρίζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διοίκησης του σχολείου, τα μοτίβα επικοινωνίας, τα πρότυπα σχετικά με το πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα, τη διαμόρφωση των σχέσεων σύμφωνα με το ρόλο κάθε ατόμου και τις αντιλήψεις του ρόλου, τα μοτίβα επιρροής και προσαρμογής, τις αμοιβές και τις ποινές (Welsh, 2003). Η σχολική κουλτούρα, συνήθως, μετράται με την αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και του διευθυντή ενός σχολείου. Παρόλο που κανείς μπορεί να ισχυριστεί ότι οι αντιλήψεις δεν αποτελούν αντικειμενική αντανάκλαση της πραγματικότητας, η πραγματικότητα, η οποία πρέπει να περιγραφεί, είναι τα βιώματα και οι εμπειρίες των ανθρώπων σ' έναν οργανισμό (Owens, 1987).

Από την άλλη μεριά, το οργανωτικό κλίμα είναι χαρακτηριστικό ολόκληρου του οργανισμού που:

- βασίζεται σε συλλογικές αντιλήψεις των μελών
- προκύπτει από σταθερές οργανωτικές πρακτικές, που είναι σημαντικές για τον οργανισμό και τα μέλη του
- επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις στάσεις των μελών (Hoy & Feldman, 2005).

Το οργανωτικό κλίμα αφορά σε μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σ' αυτόν. Το σχολικό κλίμα, ειδικότερα, είναι μια σχετικά σταθερή ποιότητα ενός σχολείου, την οποία βιώνουν τα μέλη του, περιγράφει τις συνολικές αντιλήψεις των μελών για την αναμενόμενη συμπεριφορά και επηρεάζει τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο (Hoy & Feldman, 2005).

Παρόλο που οι ορισμοί του κλίματος και της κουλτούρας αλληλοκαλύπτονται, η κουλτούρα αποτελείται από κοινές απόψεις, αξίες και πρότυπα, ενώ το κλίμα ορίζεται από κοινές αντιλήψεις συμπεριφοράς (Hoy & Feldman, 2005). Το σχολικό ή οργανωτικό κλίμα εξετάζεται κάτω από ψυχολογική προοπτική, ενώ η έννοια της σχολικής κουλτούρας κάτω από ανθρωπολογική προοπτική.

Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσουμε την έννοια του σχολικού κλίματος, διότι μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τις λιγότερο αφηρημένες και λιγότερο συμβολικές, σε σχέση με τις αξίες, και περισσότερο περιγραφικές αντιλήψεις της συμπεριφοράς, τις οποίες και θα μετρήσουμε, με σκοπό να τις αντιπαραβάλουμε με την εμφάνιση του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου.

2.5. Η έννοια της «υγείας των οργανισμών».

Στη μελέτη του σχολικού περιβάλλοντος χρησιμοποιείται, επίσης, ο όρος «οργανωτική υγεία» (organizational health) των οργανισμών. Σύμφωνα με τον Miles (1969) ένας υγιής οργανισμός δεν επιβιώνει απλά στο περιβάλλον του, αλλά συνεχώς αναπτύσσει και διευρύνει τις ικανότητες του. Σ' αυτό τον ορισμό, εμπεριέχεται η ιδέα ότι οι υγιείς οργανισμοί αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις διαταρακτικές εξωτερικές δυνάμεις, ενώ κατευθύνουν με επιτυχία την ενέργεια τους στην ολοκλήρωση της αποστολής και στην επίτευξη των στόχων τους (Hoy & Feldman, 2005). Κατά τον Miles (1969), ένας υγιής οργανισμός διαθέτει δέκα σημαντικές ιδιότητες: πρόκειται για ιδιότητες που αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες επιτέλεσης του σκοπού (στόχους, επικοινωνία και δύναμη), τις ανάγκες διατήρησης (χρήση των πόρων, συνοχή και ηθικό) και τις ανάγκες ανάπτυξης (πρωτοπορία, αυτονομία, προσαρμογή και

ικανότητα λύσης προβλημάτων) ενός κοινωνικού συστήματος. Ωστόσο, δεν στάθηκε δυνατό να παραχθεί μια αξιόπιστη και έγκυρη κλίμακα μέτρησης για την έννοια της υγείας των οργανισμών, έτσι όπως την αντιλήφθηκε ο Miles (Hoy & Feldman, 2005).

Όλα τα κοινωνικά συστήματα πρέπει να λύσουν τέσσερα βασικά προβλήματα για να επιβιώσουν, να αναπτυχθούν και να πετύχουν: την προσαρμογή στο περιβάλλον τους, τη θέσπιση και επίτευξη στόχων, τη διατήρηση της συνοχής, τη δημιουργία και διατήρηση μιας μοναδικής κουλτούρας. Τα σχολεία, όπως όλοι οι οργανισμοί, έχουν τρία διακριτά επίπεδα ελέγχου αυτών των προβλημάτων: το τεχνικό, το διοικητικό και το θεσμικό. Το τεχνικό επίπεδο του σχολείου έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η πρωταρχική αποστολή του σχολείου είναι να παρέχει μόρφωση στους μαθητές με αποτελεσματικό τρόπο. Η εσωτερική διοίκηση του οργανισμού αποτελεί ευθύνη των διευθυντών των σχολείων. Το θεσμικό ή κοινοτικό επίπεδο συνδέει το σχολείο με το περιβάλλον του. Σ' ένα υγιές περιβάλλον μάθησης (healthy learning environment) το τεχνικό, το διοικητικό και το θεσμικό επίπεδο βρίσκονται σε αρμονία και το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες του, ενώ, συγχρόνως, αντιμετωπίζει τις διαταρακτικές εξωτερικές δυνάμεις και κατευθύνει την ενέργεια του προς την αποστολή του. Η ενέργεια ενός υγιούς σχολείου κατευθύνεται προς την επίτευξη των στόχων της ακαδημαϊκής επιτυχίας, της πνευματικής προόδου και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Hoy & Feldman, 2005).

Μόνο όταν τα δυναμικά του συστήματος είναι ανοιχτά και υγιή, μπορεί οι στρατηγικές αλλαγής να είναι αποτελεσματικές. Σε υγιή σχολικά περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί είναι πιο παραγωγικοί, οι διευθυντές πιο αναστοχαστικοί και οι μαθητές πετυχαίνουν περισσότερα. Το προφίλ υγείας ενός σχολείου καθρεφτίζει τα μοτίβα αλληλεπίδρασης που ισχύουν στο σχολείο. Τα υγιή σχολεία αποτελούν εκπαιδευτικές κοινότητες, όπου τα μέλη σέβονται και βοηθούν το ένα το άλλο.

Οι Hoy & Feldman (2005) διέκριναν οκτώ διαστάσεις της υγείας των οργανισμών:

1. Θεσμική ακεραιότητα: η ικανότητα του σχολείου να αντιμετωπίζει το περιβάλλον του με τρόπο που να του επιτρέπει να διατηρεί την εκπαιδευτική ακεραιότητα των προγραμμάτων του. Οι εκπαιδευτικοί προστατεύονται από παράλογες απαιτήσεις της κοινότητας και των γονέων.
2. Επιρροή του διευθυντή: η ικανότητα του διευθυντή να επηρεάζει τις πράξεις των ανωτέρων του, να λαμβάνει επιπρόσθετη βοήθεια για το σχολείο και να μην εμποδίζεται από την ιεραρχία.
3. Κατανόηση: η συμπεριφορά του διευθυντή είναι φιλική, υποστηρικτική, ανοιχτή και συναδελφική και εκφράζει ειλικρινές ενδιαφέρον από τη μεριά του για τους εκπαιδευτικούς.

4. Εισαγωγή δομής: ο διευθυντής εκφράζει καθαρά τις προσδοκίες του από την εργασία των εκπαιδευτικών, την επίδοση των μαθητών και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.
5. Κατανομή πόρων: επαρκές εκπαιδευτικό υλικό και ο απαραίτητος εξοπλισμός κατανέμεται στους εκπαιδευτικούς και επιπλέον υλικό παρέχεται αν ζητηθεί.
6. Ηθικό: συλλογικό αίσθημα φιλίας, ενθουσιασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί συμπαθούν και βοηθούν ο ένας τον άλλο και αγαπούν τη δουλειά τους. Είναι περήφανοι για το σχολείο τους και αισθάνονται πραγμάτωση από την εργασία τους.
7. Συνοχή: σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση του σχολείου αποτελούν μια συνεκτική ομάδα και ταυτίζονται ο ένας με τον άλλο και με το σχολείο.
8. Έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση: σε ποιο βαθμό το σχολείο εμφορείται από την επιθυμία ακαδημαϊκής τελειότητας. Υψηλοί αλλά επιτεύξιμοι ακαδημαϊκοί στόχοι τίθενται για τους μαθητές, ενώ στο μαθησιακό περιβάλλον επικρατεί τάξη και σοβαρότητα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ικανότητα των μαθητών τους να πετύχουν και οι μαθητές είναι επιμελείς και σέβονται τους συμμαθητές τους που έχουν καλή επίδοση.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, βασικές έννοιες των υγιών οργανισμών είναι η έννοια της εμπιστοσύνης και της δέσμευσης στον οργανισμό. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο διευθυντή έχει να κάνει με τη βεβαιότητα τους ότι ο διευθυντής θα κρατήσει το λόγο του για ό, τι αναλαμβάνει να πράξει και θα δράσει προς το συμφέρον των εκπαιδευτικών, ενώ η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους συναδέλφους τους σημαίνει ότι αισθάνονται ότι μπορούν να βασιστούν ο ένας στον άλλο σε μια δύσκολη κατάσταση στο σχολείο. Η δέσμευση στον οργανισμό αφορά στην ταύτιση με τον οργανισμό και την συμμετοχή στον οργανισμό. Έχει να κάνει με την αποδοχή και την υποστήριξη των στόχων και των αξιών του οργανισμού, την προθυμία για καταβολή σημαντικών προσπαθειών και την επιθυμία να παραμείνει κανείς μέλος του οργανισμού (Hoy & Feldman, 2005).

2.6. Η έννοια του «αποτελεσματικού σχολείου»

Μολονότι η έννοια της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων συναντάται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία, από τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2007), δεν προέκυψε συγκεκριμένη θεωρία, η οποία να εξηγεί τι είναι αυτό που

διακρίνει ένα αποτελεσματικό σχολείο. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο, όπως είναι η σχολική επίδοση, δεν μπορεί να συλλάβει τη σύνθετη φύση της, ούτε ορισμένοι στόχοι του σχολείου, όπως είναι η διαμόρφωση αντιλήψεων και η διάπλαση συνειδήσεων, μπορούν να μετρηθούν. Ωστόσο, έχουν αναδειχθεί ορισμένοι παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και είναι οι ακόλουθοι:

1. Η σχολική ηγεσία
2. Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων
3. Η σταθερότητα προσωπικού
4. Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας
5. Το ευνοϊκό κλίμα (Σαϊτης, 2007).

2.7. Το σχολείο ως εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών

Το οργανωτικό κλίμα αφορά στις πλευρές του οργανισμού που καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις στάσεις των μελών σχετικά με τις δραστηριότητες της εργασίας τους. Έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες του οργανωτικού κλίματος σε επιχειρήσεις, ενώ άλλα οργανωτικά περιβάλλοντα, όπως τα σχολεία, δεν έχουν τύχει μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η παραδοσιακή άποψη σχετικά με τον έλεγχο των εκπαιδευτικών με γραφειοκρατικές, διοικητικές στρατηγικές έχει δώσει τη θέση της στην άποψη που δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που σέβεται τον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Conley & Muncey, 2005).

Στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπισθεί ως «ημι-επαγγελματίες». Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γινόταν αντιληπτό ορισμένες φορές ως ένα επάγγελμα χαμηλού κύρους σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα και ως ένα επάγγελμα που εύκολα θα μπορούσε να ασκήσει κανείς. Παλαιότερα η φροντίδα και η εκπαίδευση παιδιών οριζόταν πολιτισμικά ως γυναικεία υπόθεση, κάτι που προσέδιδε χαμηλό κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Πολλοί άνθρωποι που απλά είχαν αποφοιτήσει από το σχολείο πίστευαν ότι είχαν τις ίδιες γνώσεις με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η αμοιβή των εκπαιδευτικών, που αποτελεί δημόσια ένδειξη του κύρους ενός επαγγέλματος, είναι χαμηλή σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα διεθνώς (Conley & Muncey, 2005) και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Επίσης, έχει επικρατήσει η άποψη ότι οι υψηλού κύρους

επαγγελματίες εργάζονται με ενηλίκους ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με παιδιά. Βεβαίως, οι περισσότερες από τις παραπάνω ιδέες έχουν αναθεωρηθεί στις μέρες μας.

Έχουν προταθεί (Conley & Muncey, 2005) οι ακόλουθες διαστάσεις για τη μελέτη της σχολικής μονάδας ως εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών:

1. Ασάφεια ρόλου και αίσθηση ρουτίνας: η ασάφεια ρόλου έχει να κάνει με την έλλειψη των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με μια θέση εργασίας σ' έναν οργανισμό, με αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους των εργαζομένων, κάτι που συμβαίνει και στην περίπτωση που μια εργασία εκλαμβάνεται ως επαναλαμβανόμενη και προκαλεί αίσθηση ρουτίνας. Θα πρέπει να υπάρχει αρκετή γραφειοκρατικοποίηση της εργασιακής διαδικασίας, ώστε τα καθήκοντα να καθορίζονται με σαφήνεια αλλά όχι τόση πολλή που να κάνει την εργασία βαρετή.
2. Συγκεντρωτισμός εξουσίας και τυπολατρία: οι εργαζόμενοι, που έχουν μικρό ποσοστό αυτονομίας και είναι υποχρεωμένοι να ενεργούν σύμφωνα με κανόνες, έχουν μικρή αίσθηση ελέγχου πάνω στην εργασία τους και γι' αυτό δε νιώθουν ικανοποιημένοι, αλλά απομακρυσμένοι από την εργασία τους.
3. Εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά εργασίας: εσωτερικά χαρακτηριστικά της εργασίας είναι η αυτονομία στην επιτέλεση της, οι χρησιμοποιούμενες δεξιότητες, οι ικανότητες και τα talέντα. Εξωτερικά χαρακτηριστικά είναι η αμοιβή των εργαζομένων και η εργασιακή ασφάλεια.
4. Συμμετοχική εποπτεία: σε κάποιες χώρες του εξωτερικού, οι διευθυντές σχολείων είναι υπεύθυνοι για την εποπτεία και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου και αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως συνάδελφοι αλλά και ως επόπτες, καθώς παρέχουν πληροφόρηση και υποστήριξη, αλλά και αξιολογούν την εργασιακή επίδοση. Η συμμετοχική εποπτεία από τη μεριά των διευθυντών, δηλαδή το να ζητούν από τους εκπαιδευτικούς με συναδελφικό τρόπο να πουν τις απόψεις τους, αποτελεί σημαντική μεταβλητή της εργασίας.
5. Επαγγελματική εξέλιξη: στην εκπαίδευση δεν υπάρχουν πολλές προοπτικές εξέλιξης, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Κάθε εργαζόμενος αξιολογεί τις ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και πόσο λογικό ή δίκαιο είναι το σύστημα προαγωγών.
6. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: οι εργαζόμενοι επιθυμούν να ασκούν επιρροή στις αποφάσεις που λαμβάνονται στους οργανισμούς όπου εργάζονται. Στα σχολεία οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι τεχνικής φύσης (τρόποι και ύλη διδασκαλίας) και διοικητικής φύσης (προσλήψεις και προϋπολογισμός). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων διοικητικής φύσης.

Η έννοια της «επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών» (“teachers’ professional culture”) είναι κεντρική στην κατανόηση των σχολείων ως εκπαιδευτικών και κοινωνικών ιδρυμάτων. Η σημασία του ρόλου του διευθυντή του σχολείου και του στυλ διοίκησης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών (Roland & Galloway, 2004). Για τη μελέτη της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών έχουν προταθεί (Roland & Galloway, 2004) οι εξής διαστάσεις:

1. Ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών από τη στάση του διευθυντή του σχολείου ως ηγέτη. Πλευρές της ηγεσίας αποτελούν : η αίσθηση σκοπού, η ενεργής συμμετοχή, η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και η υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.
2. Επαγγελματική συνεργασία. Έχει βρεθεί ότι στα επιτυχημένα σχολεία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για εκπαιδευτικά θέματα και για πρακτικά ζητήματα και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Rosenholtz, 1989). Βασικές πλευρές της επαγγελματικής συνεργασίας είναι ο συνεργατικός σχεδιασμός της εργασίας, η συμμετοχή σε ομάδες project, η εποπτεία μεταξύ συναδέλφων.
3. Συναίνεση. Τα επιτυχημένα σχολεία χαρακτηρίζονται από συμφωνία των εκπαιδευτικών για θέματα του σχολείου (Rosenholtz, 1991), κυρίως για ό, τι είναι κεντρικής σημασίας και θα αποτελέσει σημείο αναφοράς, καθιστώντας άλλες πλευρές του οργανισμού λογικές στα μάτια των μελών του.

2.8. Το σχολείο ως κοινότητα

Ο Thomas Sergiovanni (1994) υποστήριξε ότι χρειάζεται να μετακινηθούμε από την αντίληψη των σχολείων ως οργανισμών που βασίζονται σε συμβόλαια και ανταμοιβές, προς μια αντίληψη των σχολείων ως κοινοτήτων που συγκροτούνται από ηθική δέσμευση, εμπιστοσύνη και αίσθηση σκοπού. Μ’ αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα έχουν μια μοναδική και διαρκή αίσθηση ταυτότητας και αίσθηση του ανήκειν.

Στα σχολεία που λειτουργούν ως κοινότητες, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται συναδελφικά ο ένας στον άλλο και ο ρόλος τους είναι πιο διευρυμένος, φέρνοντας τους σε πιο συχνή επαφή με άλλους επαγγελματίες που σχετίζονται με το σχολείο και με τους μαθητές και σε άλλους χώρους πλην της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους μαθητές τους και λειτουργούν, με τη συμπεριφορά τους, ως πρότυπα για τους μαθητές, οι οποίοι προσκαλούνται να συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου.

Η κοινοτική οργάνωση έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ακμαιότερο ηθικό και λιγότερες απουσίες εκπαιδευτικών και μαθητών, περισσότερη πειθαρχία των μαθητών και υψηλότερες επιδόσεις. Ένα

προσωπικό – κοινοτικό μοντέλο σχολικής οργάνωσης είναι πιο αποτελεσματικό από ένα λογικό – γραφειοκρατικό μοντέλο.

Ένα αίσθημα κοινοτικής οργάνωσης, δηλαδή ένα αίσθημα συμμετοχικότητας, σκοπού και συνοχής σχετίζεται με λιγότερη δύσκολη συμπεριφορά εκ μέρους των μαθητών.

2.9. Η σημασία της διοίκησης του σχολείου

Όπως είδαμε, ο διευθυντής παίζει σημαντικό ρόλο μέσα σε κάθε σχολική μονάδα και τα αποτελέσματα των ενεργειών του ή της έλλειψης ενεργειών επηρεάζουν ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Όπως ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης, έτσι ο διευθυντής καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το κλίμα του σχολείου. Η αντίληψη και ερμηνεία από τη μεριά των εκπαιδευτικών των ενεργειών του διευθυντή οδηγεί στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου.

Το 1938 οι Lewin & Lippitt διέκριναν τους τρεις τύπους ηγέτη:

1. Δημοκρατικός
2. Αυταρχικός
3. Χαλαρός (Laissez-faire)

Τη δεκαετία του 1950 προτάθηκαν νέες διαστάσεις στην ηγεσία, όπως: κατανόηση και πρωτοβουλία, προσανατολισμός στο έργο και προσανατολισμός στις σχέσεις.

Έχει, επίσης, προκύψει από έρευνα (Hall & George, 2005) ότι οι διευθυντές έχουν ένα από τα ακόλουθα «στυλ» σ' ό,τι έχει να κάνει με τη διευκόλυνση της αλλαγής στο σχολείο:

- Εισηγητής (Initiator)
- Διοικητής (Manager)
- Αντιδρών (Responder)

Κάθε στυλ αντιστοιχεί στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές εισάγουν και υποστηρίζουν διαδικασίες αλλαγής στα σχολεία τους. Ο τύπος του εισηγητή έχει ξεκάθαρες και έντονες απόψεις σχετικά με το τι χρειάζεται να αλλάξει στο σχολείο και τι είναι καλύτερο για τους μαθητές και καθοδηγεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προς την ίδια κατεύθυνση. Η προτεραιότητα όσων ανήκουν στον τύπο του διοικητή είναι η πολύ καλά οργανωμένη λειτουργία του σχολείου, η συστηματική δουλειά και η τήρηση διαδικασιών και συνηθειών. Ο διοικητής καθυστερεί τις αλλαγές για να τις προετοιμάσει καλύτερα. Οι διευθυντές που ανήκουν στον τύπο του αντιδρώντος ακούνε τις ανησυχίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινότητας. Κάνουν σημαντικά λιγότερες παρεμβάσεις από τους άλλους τύπους διευθυντή και είναι πρόθυμοι να παραχωρήσουν αρμοδιότητες σε άλλους για την επίτευξη της αλλαγής.

Το στυλ διευκόλυνσης αλλαγής αποτελείται από τις εξής έξι διαστάσεις:

1. Ενδιαφέρον του διευθυντή για τους άλλους, με δύο υποδιαστάσεις:

A. Ανεπίσημες, φιλικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς.

B. Επίσημες αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, που επικεντρώνονται σε σχολικά καθήκοντα, θέσπιση προτεραιοτήτων και παροχή οδηγιών.

2. Οργανωτική αποτελεσματικότητα, με δύο υποδιαστάσεις:

A. Εμπιστοσύνη στους άλλους

B. Διοικητική αποτελεσματικότητα

3. Αίσθηση στρατηγικής

A. έμφαση στο παρόν: οι παρεμβάσεις εισάγονται ως απάντηση σε θέματα και ανάγκες τη στιγμή που προκύπτουν. Δεν γίνονται μακροπρόθεσμοι σχεδιασμοί ούτε υπάρχει σκέψη για τις συνέπειες των τωρινών ενεργειών.

B. όραμα και σχεδιασμός.

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2007), η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα φαίνεται να ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και ιδίως από την προσωπική συμβολή του διευθυντή στο ρόλο του ηγέτη. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο συνδέεται με το έργο του σε τρεις άξονες:

1. Επικοινωνία και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό: ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση, ακολουθώντας δημοκρατικό τρόπο άσκησης εξουσίας, να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τις απόψεις και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο, να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες και να δοκιμάζουν νέες ιδέες, να είναι αντικειμενικός στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλους τους εκπαιδευτικούς, να γνωρίζει τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών προκειμένου να τους αναθέσει εξωδιδακτικό έργο και να αναγνωρίζει το έργο τους.
2. Επικοινωνία με τους μαθητές: ο διευθυντής χρειάζεται να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον του για τους μαθητές, να σέβεται την προσωπικότητά τους, να τους ενθαρρύνει, να κατανοεί και να βοηθά στην εξάλειψη των αδυναμιών τους, να προωθεί τις ομαδικές δραστηριότητες των μαθητών και να αντιμετωπίζει μαζί με το διδακτικό προσωπικό τα όποια προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών.
3. Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών: οι γονείς χρειάζεται να επισκέπτονται το σχολείο ώστε να συζητούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο και να συμμετέχουν στον καθορισμό συντονισμένων τρόπων αντιμετώπισής

τους, να συζητούν για τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και να συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου είναι: το όραμα του διευθυντή για το σχολείο, οι ικανότητες μετασχηματισμού, δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή να αλλάζει τους στόχους, σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία και η επαγγελματική πληρότητα, δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή να ασκεί σημαντική επίδραση στην εργασία του σχολείου (Σαϊτης, 2007).

3. Σχολικό κλίμα και εκφοβισμός

3.1. Λανθάνουσες πεποιθήσεις σχετικά με το ρόλο του σχολείου στη συμπεριφορά των μαθητών.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τη βία, ιδιαίτερα σ' ό, τι αφορά στην παραβατικότητα και τον εκφοβισμό, εστιάζει σε μεταβλητές στο ατομικό επίπεδο και ψυχοκοινωνικά μοντέλα αιτιότητας και όχι σε μεταβλητές στο επίπεδο του συστήματος και κοινωνιο-δομικά μοντέλα αιτιότητας (Akiba et al., 2002). Οι θεωρίες που έχουν χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία της σχολικής βίας προέρχονται από τη βιβλιογραφία για τη νεανική παραβατικότητα ή την κοινωνική παρέκκλιση και υποστηρίζουν ότι η μονάδα ανάλυσης του φαινομένου της βίας είναι το άτομο, οι ψυχοκοινωνικές αιτίες της βίας στο σχολείο είναι ίδιες μ' εκείνες άλλων παραβατικών πράξεων και έχουν την ίδια σχετική επίδραση σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία βρίσκεται ένας έφηβος κατά τη διάρκεια της ημέρας (δηλαδή, το σπίτι και η οικογένεια του, ο δρόμος, το σχολείο, η ομάδα των συνομηλίκων του) (Akiba et al., 2002).

Οι περισσότερες μελέτες της νεανικής βίας και παραβατικότητας στις Η.Π.Α. που εξετάζουν το ρόλο του σχολείου ανήκουν σε μία από τις ακόλουθες τρεις θεωρητικές απόψεις:

1. θεωρία πίεσης: το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει πίεση και απογοήτευση στους μαθητές, ιδιαίτερα σε όσους προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές τάξεις, οι οποίοι μπορεί να αντιδράσουν με διαταρακτική συμπεριφορά, σκασιαρχείο ή δημιουργώντας μια παραβατική υποκουλτούρα.
2. θεωρία στιγματισμού: οι μαθητές με χαμηλή επίδοση στιγματίζονται σ' ένα σχολείο που επικεντρώνεται στην επιτυχία και τη σχολική επίδοση κι έτσι μπορεί να λειτουργήσουν παραβατικά.
3. θεωρία ελέγχου: ο δεσμός μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρό εμπόδιο στη στροφή προς την παραβατικότητα και οι μαθητές που δεν αγαπούν το σχολείο και δεν συμπαθούν τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανότερο να έχουν βίαιη και παραβατική συμπεριφορά απ' όσους είναι συνδεδεμένοι με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Akiba et al., 2002).

Το σχολικό κλίμα έχει θεωρηθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών (Gottfredson, 2001; Gottfredson & Gottfredson, 1985). Ωστόσο, ο κοινωνικός ψυχολόγος Kurt Lewin μίλησε για το «θεμελιώδες

σφάλμα απόδοσης» (“fundamental attribution error”), δηλαδή την τάση των ανθρώπων να εξηγούν τη δική τους συμπεριφορά με βάση την κατάσταση μέσα στην οποία συμβαίνει, αλλά να αποδίδουν τη συμπεριφορά των άλλων σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Ross, 1977). Έτσι και η δύσκολη και διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε δύο αιτίες:

- σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και
- σε οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Στην Ελλάδα, βέβαια, έχουμε την τάση να αποδίδουμε πολλά προβλήματα που συναντάμε στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αιτίες, επομένως, των προβλημάτων τοποθετούνται εντός του ατόμου και εκτός του σχολείου. Το σχολείο, συνήθως, δεν εξετάζεται καθόλου. Η προβολή της ευθύνης εκτός του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αισθημάτων αδυναμίας και ματαιότητας στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν ότι δεν μπορούν να επιφέρουν αλλαγή στους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον. Αποδίδοντας σε εξωτερικές αιτίες τη συμπεριφορά των μαθητών, στερούν από τους ίδιους τη δύναμη της αλλαγής. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άσχημα και η κατάσταση στο σχολείο χειροτερεύει. Για να μπορέσουμε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, θα πρέπει να ξεφύγουμε από τη λογική της απόδοσης ευθυνών είτε στα παιδιά είτε στους εκπαιδευτικούς και να μετακινηθούμε από την αναζήτηση των αιτίων στην αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της κατάστασης (Watkins & Wagner, 2000). Η αντίληψη περί αιτιότητας της προβληματικής συμπεριφοράς καθορίζει και τα μέτρα αντιμετώπισης: τα σχολεία που θεωρούν ότι πρέπει να εξεταστεί και η δική τους συμβολή στην προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή, εφαρμόζουν λύσεις όπως η αποβολή λιγότερο, γιατί θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα ως σχολείο να λύσουν το πρόβλημα (Maxwell, 1987). Σκοπός είναι το σχολείο να μην οδηγείται σε αντιδραστικότητα απέναντι σε μια μορφή προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά να εφαρμόζει προληπτικά θετικά μέτρα, που είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης του τρόπου με τον οποίο εμείς οι ίδιοι συνεισφέρουμε στα δικά μας προβλήματα. Τα σχολεία είναι κοινωνικά συστήματα και χρειάζεται να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις κοινωνικές διαδικασίες που συντελούνται στους κόλπους τους (Watkins & Wagner, 2000).

3.2. Σχολικό περιβάλλον και συμπεριφορά των μαθητών

Κάθε σχολείο έχει μια ιδιαίτερη «προσωπικότητα», η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο και των εκπαιδευτικών που εργάζονται εκεί (Welsh, 2000). Το σχολείο μπορεί να λειτουργεί σαν συνέχεια μιας καταναγκαστικής

συμπεριφοράς κάποιων γονέων ή να παρέχει στο παιδί ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τη μάθηση και την κοινωνικότητα (Gottfredson, 1986). Το σχολείο μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία στην αρχή της εφηβείας, όταν οι μαθητές βιώνουν πολυεπίπεδες αλλαγές στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα. Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο συχνά φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με μια μεγαλύτερη και πιο ετερογενή ομάδα συνομηλίκων και με αυξημένες απαιτήσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία. Το γυμνάσιο, με τη σειρά του, αποτελεί σημαντική μεταβατική γέφυρα στο δρόμο προς την ενηλικίωση. Έρευνα σε πάνω από 100.000 μαθητές γυμνασίου στις Η.Π.Α. βρήκε ότι το σχολικό περιβάλλον σχετίζεται με τη συμπεριφορά των μαθητών (Welsh et al., 2000). Στην αρχή της εφηβείας η μείωση της επιρροής της οικογένειας, στο πλαίσιο της εξελικτικής διαδικασίας ωρίμανσης του ατόμου, υπογραμμίζει τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος και τη βοήθεια που πρέπει να παρέχεται στους νεαρούς μαθητές για την ομαλή ανάπτυξή τους σε κοινωνικό και ψυχικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Welsh (2003) όσο αυξάνει η σχολική προσπάθεια, οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και η πίστη στους κανόνες του σχολείου, τόσο μειώνεται η κακή συμπεριφορά. Επίσης, στα σχολεία όπου υπάρχουν χαμηλά επίπεδα κακής συμπεριφοράς, οι μαθητές ανέφεραν ότι είχαν μεγαλύτερη επιρροή στην πολιτική του σχολείου. Συνολικά βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να εξηγήσει καλύτερα τα λιγότερο σοβαρά περιστατικά κακής συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ τα σοβαρά περιστατικά εξηγούνται καλύτερα από ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και το επίπεδο δέσμευσης των μαθητών στο σχολείο.

Βρέθηκε, επίσης, (Welsh, 2003) ότι η σχολική κουλτούρα μπορεί να μετριάσει σημαντικά ένα ποσοστό αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, στην ίδια έρευνα, βρέθηκε ότι τα σχολεία στα οποία οι μαθητές συμμετείχαν στη θέσπιση πολιτικής και κανόνων είχαν μικρότερα ποσοστά επιθετικής συμπεριφοράς. Τα σχολεία στα οποία εφαρμοζόταν η αποστήθιση ως μέθοδος διδασκαλίας σε αντίθεση με την κατανόηση είχαν περισσότερα περιστατικά επιθετικότητας, καθώς στη δεύτερη περίπτωση η σχολική εργασία γινόταν αντιληπτή ως σημαίνουσα για τους μαθητές και οι νεαροί έφηβοι ανταποκρίνονται καλύτερα σε αναλυτικά προγράμματα που προκαλούν και διευρύνουν τα όρια της σκέψης τους. Επίσης, οι μαθητές που αισθάνονταν χαρούμενοι στο σχολείο τους, είχαν πολύ λιγότερη επιθετικότητα, ενώ οι μαθητές που δήλωσαν ότι βαριούνται εμπλέκονταν συχνά σε καβγάδες. Σε πολυπολιτισμικά σχολεία όπου φοιτούν σε υψηλό ποσοστό μαθητές εθνικής μειονότητας, οι εθνικές ταυτότητες των μαθητών επηρεάζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά περισσότερο απ' ό, τι οι διαφορές φύλου και ηλικίας (Sapouna, 2009). Άλλοι ερευνητές (Seals & Young, 2003, Olweus, 1993), ωστόσο, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που ανήκουν σε εθνική μειονότητα δεν διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν. Σε κάθε περίπτωση,

βρέθηκε ότι παίζει ρόλο το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στα σχολεία όπου γινόταν διδασκαλία για την πολιτισμική διαφορετικότητα, όπου η πολιτισμική αποδοχή αποτελούσε μέρος της κουλτούρας του σχολείου και όπου οι μαθητές ενθαρρύνονταν να κατανοήσουν και να συνεργαστούν με μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα, υπήρχαν λιγότερα περιστατικά επιθετικότητας.

Πολλές έρευνες (Gottfredson, 1989; Gottfredson et al., 2000; Owens, 1987) έχουν δείξει ότι οι προσπάθειες για αλλαγή των υποκειμένων (επί προκειμένων των μαθητών με κακή συμπεριφορά), χωρίς να δοθεί προσοχή στην πολιτική του σχολείου που συνεισφέρει στα υψηλά επίπεδα κακής συμπεριφοράς, μπορεί να είναι αντιπαραγωγικές ή να οδηγήσουν σε αντίθετα αποτελέσματα. Τα σχολεία χρειάζεται να αξιολογήσουν το κλίμα που επικρατεί για να διαπιστώσουν ποιοι παράγοντες μπορεί να συνεισφέρουν στην αίσθηση ασφάλειας. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στη διάγνωση του προβλήματος, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων και την περαιτέρω αξιολόγηση (Gottfredson, 1986).

3.3. Ο ρόλος του σχολείου στην εκδήλωση εκφοβισμού

Έχει βρεθεί (Meyer-Adams & Conner, 2008) ότι η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός αποτελούν σημαντικούς αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου. Από την άλλη μεριά, αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του σχολείου ως αρνητικό, είναι πολύ πιθανό να αντιδράσουν είτε επιθετικά είτε με συμπεριφορά αποφυγής, κάνοντας απουσίες. Αυτές οι συμπεριφορές επιδρούν αρνητικά στην ικανότητα των μαθητών να μορφωθούν και να απολαύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μολονότι υπάρχουν πολλές έρευνες που μελετούν την επιρροή του σχολείου στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, εμπειρικές έρευνες σχετικά με τις κοινωνικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στα σχολεία και μπορεί να επηρεάζουν τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών εκλείπουν σχεδόν εντελώς (Roland & Galloway, 2004). Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό έχουν εστιάσει στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δραστών και των θυμάτων και στις οικογένειες τους. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις μορφές εγκλήματος και παραβατικότητας, στις οποίες εμπλέκονταν μαθητές, το 2001 υπήρξε μεγαλύτερη θυματοποίηση εντός του σχολείου παρά εκτός στις Η.Π.Α. (Gottfredson et al., 2005). Η σοβαρή θυματοποίηση είναι σπάνια στο σχολείο, αλλά οι ήπιες μορφές θυματοποίησης, κακομεταχείρισης και ταπείνωσης είναι πολύ συνηθισμένες (Gottfredson et al., 2005). Η αποδοχή της επιθετικότητας από το σχολείο προβλέπει την ατομική επιθετική συμπεριφορά (Gottfredson et al., 2005).

Σε έρευνα (Lee, 2010) βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα συσχετίζεται αρνητικά με την εκφοβιστική συμπεριφορά, κάτι που σημαίνει ότι τα παιδιά που αντιλαμβάνονταν το σχολικό κλίμα ως θετικότερο, ήταν λιγότερο πιθανό να εκφοβίσουν άλλα παιδιά. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε, επίσης, ότι ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εκφοβιστική συμπεριφορά μετά την ατομική τάση είναι το σχολικό κλίμα.

Παρόλο που το μέγεθος του σχολείου και η γεωγραφική του θέση δεν παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στο ποσοστό του εκφοβισμού, τα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το ποσοστό του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών τους (Olweus, 1993; Roland, 1998). Επιπλέον, τα σχολεία με τα υψηλότερα ποσοστά αποκλίνουσας συμπεριφοράς στους μαθητές των 14 ετών δεν είχαν το υψηλότερο ποσοστό αποκλίνουσας συμπεριφοράς όταν οι μαθητές έρχονταν για πρώτη φορά στο σχολείο στην ηλικία των 11 ετών (Rutter et al., 1979). Σε έρευνα σε δημοτικά σχολεία βρέθηκε ότι ενώ σε όλες τις τάξεις 30% των μαθητών θεωρείται ότι εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, μόνο 3% εξ' αυτών χαρακτηρίστηκαν ότι εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς επί τρεις συνεχόμενες χρονιές (Mortimore et al.,

1988). Πού αλλού θα μπορούσαν να αποδοθούν αυτά τα στοιχεία, αν όχι σε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το σχολικό περιβάλλον;

Σχετικά με τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές βρέθηκε ότι δημογραφικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά της κοινότητας ερμήνευαν το 54% της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στο γυμνάσιο. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιελάμβαναν την ανέχεια, την αστική τοποθεσία και την εγκληματικότητα στην κοινότητα. Ωστόσο, 12% της θυματοποίησης οφειλόταν σε χαρακτηριστικά του σχολείου, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η έλλειψη διδακτικών μέσων, τα χαμηλά επίπεδα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης του σχολείου, η τιμωρητική στάση των εκπαιδευτικών, η άδικη και ασταθής εφαρμογή των κανονισμών, τα χαμηλά επίπεδα συμμόρφωσης των μαθητών με τους κανόνες καλής συμπεριφοράς (Gottfredson et al., 1985).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και η δέσμευση στη διδασκαλία των μαθητών προβλέπουν τη μαθητική διαρροή και τα προβλήματα πειθαρχίας (Ostroff, 1992). Οι Payne, Gottfredson & Gottfredson (2003) βρήκαν ότι τα σχολεία που είναι οργανωμένα ως κοινότητες έχουν λιγότερη παραβατικότητα και ότι η σχέση μεταξύ της κοινοτικής οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής παραβατικότητας διαμεσολαβείται μερικώς από τη σύνδεση των μαθητών μεταξύ τους.

Η αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο έχει συνδεθεί με το δέσιμο με το σχολείο και με τη σχολική επιτυχία (Ripski & Gregory, 2009), ενώ η συλλογικότητα στο σχολείο λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τα προβλήματα συμπεριφοράς στην αρχή της εφηβείας (Booren et al., 2010). Από την άλλη μεριά, η σιωπηρή ανοχή των εκφοβιστικών πράξεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ιδιαίτερα βλαβερή για τους μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού (Shidler, 2001).

Σε έρευνα που μελετούσε την αντίληψη της ασφάλειας μαθητών γυμνασίου (Lee & Croninger, 1996) βρέθηκε ότι ο κυριότερος παράγοντας που επηρέαζε την αντίληψη για την ασφάλεια ήταν η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του σχολείου, ακολουθούμενος από τον παράγοντα των σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών, ενώ το μέγεθος του σχολείου και η (αστική) τοποθεσία δεν προέβλεπαν-επηρεάζαν τις αντιλήψεις περί ασφάλειας. Σύμφωνα με τον Greene (2005) τα σχολεία θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τους το κλίμα για να καταλάβουν καλύτερα το αίσθημα ασφάλειας που έχουν ή όχι οι μαθητές, αντί να εφαρμόζουν μέτρα ασφαλείας, όπως είναι οι ανιχνευτές μετάλλων και η έρευνα στα ατομικά ντουλαπάκια των μαθητών, που εφαρμόζονται σε σχολεία στις Η.Π.Α. Τα υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συσχετίζονται αρνητικά με το σχολικό εκφοβισμό (Smith & Birney, 2005). Η εμπιστοσύνη των μαθητών στους

εκπαιδευτικούς, σ' αυτή την περίπτωση, προωθεί την ασφάλεια στο σχολείο υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να είναι ενήμεροι για περιστατικά εκφοβισμού, να επικοινωνούν πιο ανοιχτά για ζητήματα των μαθητών που τους δημιουργούν άγχος και να συνεργάζονται με τους μαθητές για την προστασία των τελευταίων από πιθανή θυματοποίηση.

Οι Gottfredson et al. (2005) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ σχολικής παραβατικότητας (school disorder), δηλαδή παραβατικών και απρεπών πράξεων από μαθητές προς άλλους μαθητές ή εκπαιδευτικούς και εξωτερικών χαρακτηριστικών του σχολείου, δηλαδή χαρακτηριστικών της κοινότητας στην οποία βρίσκεται το σχολείο και άλλων εξωτερικά καθοριζόμενων χαρακτηριστικών (π.χ. εθνικότητα και φύλο των μαθητών, μέγεθος του σχολείου) και του σχολικού κλίματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μαθητική παραβατικότητα εξηγείται κατά 46% από παράγοντες σχολικού κλίματος ενώ κατά 10% από εξωτερικούς παράγοντες. Η θυματοποίηση μαθητών συνδέεται κατά 14% με παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο ενώ κατά 26% με εξωγενείς παράγοντες. Βρέθηκε, επίσης, ότι η διοίκηση που επιβάλλει πειθαρχία συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα μαθητικής παραβατικότητας και θυματοποίησης, ενώ το θετικότερο ψυχοκοινωνικό κλίμα με χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης των εκπαιδευτικών από μαθητές. Τα σχολεία στα οποία οι κανόνες γίνονταν αντιληπτοί ως περισσότεροι δίκαιοι και σαφείς είχαν μικρότερα ποσοστά μαθητικής παραβατικότητας και θυματοποίησης. Επίσης, τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών, ισχυρή ηγεσία και μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή είναι προστατευμένα από το σχολικό έγκλημα. Ωστόσο, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι, παρόλο που τα ευρήματα υποστηρίζουν την επίδραση του σχολικού κλίματος στη σχολική παραβατικότητα, είναι πιθανό τα υψηλά επίπεδα σχολικής παραβατικότητας να επηρεάζουν την ικανότητα της διεύθυνσης να διατηρήσει ένα ισχυρό σύστημα διοίκησης και να χειροτερεύουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου.

3.4. Παράγοντες του σχολικού κλίματος και εκφοβισμός

Οι Gottfredson et al. (2005) μελέτησαν το σχολικό κλίμα σε σχέση με τη σχολική παραβατικότητα. Για τον ορισμό του σχολικού κλίματος προέβλεψαν τις εξής διαστάσεις:

1. Δίκαιοι κανόνες: αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο οι σχολικοί κανόνες είναι δίκαιοι, οι φορείς εξουσίας συμπεριφέρονται δίκαια και οι κανόνες επιβάλλονται δίκαια.
2. Σαφήνεια κανόνων: αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν γνωρίζουν ή όχι τους κανόνες του σχολείου και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους ίδιους.

3. Οργανωσιακή εστίαση: σε ποιο βαθμό το σχολείο έχει συνεπείς και φανερούς στόχους.
4. Ηθικό: σε ποιο βαθμό οι στόχοι του σχολείου είναι κοινοί και τα μέλη της σχολικής κοινότητας αισθάνονται ότι μπορούν να βασιστούν το ένα στο άλλο για να λύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν.
5. Σχεδιασμός: ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από το σχεδιασμό και την ανάληψη δράσης για λύση προβλημάτων.
6. Διοίκηση: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγετική ικανότητα του διευθυντή του σχολείου και η σχέση των εκπαιδευτικών με το διευθυντή.

Άλλες διαστάσεις που έχουν προταθεί από ερευνητές (Reis et al, 2007) για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος σε σχέση με την έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς είναι:

- η συμμετοχή των μαθητών στη θέσπιση της πολιτικής και των κανόνων του σχολείου
- η αντίληψη των μαθητών ότι η πειθαρχία είναι υπερβολικά αυστηρή
- η ξεκάθαρη και συνεπής πειθαρχία
- η αναγνώριση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της θετικής συμπεριφοράς και της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών και η ενθάρρυνσή τους
- η κοινωνική υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς
- η εκπαίδευση στην πολιτισμική ευαισθησία
- η έμφαση κατά τη διδασκαλία στην κατανόηση και όχι στην αποστήθιση
- εκπαίδευση στη διαχείριση του άγχους
- η ποιότητα της σχολικής ζωής, αν, δηλαδή, οι μαθητές περνούν καλά στο σχολείο.

Μελετήθηκε, επίσης, η αίσθηση κοινότητας που υπάρχει στα σχολεία. Μ' αυτό τον όρο περιγράφονται οι κοινές αξίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, οι προσδοκίες για μάθηση, συμπεριφορά και σχολική επίδοση, οι δραστηριότητες που είναι σχεδιασμένες για να ενισχύσουν σημαντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και να τις συνδέσουν με τις παραδόσεις του σχολείου, το ήθος φροντίδας και ενδιαφέροντος και ένας διευρυμένος ρόλος του εκπαιδευτικού. Βρέθηκε ότι όταν ένα σχολείο είναι οργανωμένο σαν κοινότητα, μειώνονται σημαντικά όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμα και αν γίνει έλεγχος για σχολική σύνθεση, μέγεθος, συμμετοχή των γονέων και μαθητική διαρροή (Gottfredson, 2005).

3.5. Σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους

Έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς ο εκφοβισμός, που είναι μια συμπεριφορά μεταξύ μαθητών που λαμβάνει χώρα, συνήθως, μακριά από το βλέμμα των εκπαιδευτικών, μπορεί να σχετίζεται με ζητήματα στο επίπεδο των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συνδέεται με θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους, υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μαθητών και αρμονία μεταξύ των μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής (Metz, 1986). Σε σχολεία όπου επικρατεί συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι συνεχίζουν να μαθαίνουν σχετικά με το επάγγελμά τους καθόλη τη διάρκεια της καριέρας τους, ενώ στην αντίθετη περίπτωση θεωρούν ότι έχουν μάθει ό, τι χρειάζονται σχετικά με τη διδασκαλία μέσα στα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος (Rosenholtz, 1989).

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου συνεργάζονται μεταξύ τους έχει σημαντική επίδραση στα μοτίβα συμπεριφοράς στο οργανωσιακό επίπεδο. Στα σχολεία, όπου υπάρχει υψηλός βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούν για έναν μαθητή συνήθως γίνεται για να βρουν τρόπους να τον βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά. Στα σχολεία όπου υπάρχει υψηλός βαθμός απομόνωσης, η συζήτηση για έναν μαθητή παίρνει τη μορφή διήγησης ιστοριών για την κακή του συμπεριφορά ή έκφρασης συμπόνιας του ενός εκπαιδευτικού προς τον άλλο και ως λύση θεωρείται η τιμωρία (Watkins & Wagner, 2000).

Σε έρευνα των Roland & Galloway (2004) που μελετούσε τη σχέση της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών με το ποσοστό εκφοβισμού, συγκρίνοντας δύο σχολεία με υψηλό και χαμηλό ποσοστό εκφοβισμού αντίστοιχα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλό επίπεδο άγχους σχετικά με την ηγεσία του σχολείου στο σχολείο όπου υπήρχε υψηλό ποσοστό εκφοβισμού, ενώ στο σχολείο με χαμηλό ποσοστό εκφοβισμού, το ποσοστό άγχους σχετικά με το διευθυντή του σχολείου ήταν πολύ χαμηλό. Επίσης, στο σχολείο με τα πολλά περιστατικά εκφοβισμού, η επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν σημαντικά μικρότερη απ' ό, τι στο άλλο σχολείο, ενώ υπήρχε μικρή συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών για σχολικά ζητήματα, σε αντίθεση με το σχολείο όπου υπήρχε χαμηλό ποσοστό εκφοβισμού. Οι ερευνητές από τα αποτελέσματα που προέκυψαν συμπέραναν ότι τα σχολεία στα οποία υπάρχει υψηλό ποσοστό εκφοβισμού έχουν κακής ποιότητας ηγεσία, μικρή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και χαμηλή συναίνεση γύρω από ζητήματα του σχολείου.

3.6. Διοίκηση του σχολείου

Οι διαφορές στον τρόπο διοίκησης των σχολείων και στις πολιτικές που υιοθετούν επηρεάζουν σημαντικά τα ποσοστά θυματοποίησης (Welsh, 2003). Οι πολιτικές του σχολείου που συσχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα τάξης περιλαμβάνουν τη συστηματική σχολική πειθαρχία, τη μείωση της αυθαιρεσίας στην επιβολή κανόνων και τη βελτίωση των δομών σχολικής ανταμοιβής, καθώς επίσης την αύξηση της σύνδεσης της φοίτησης στο σχολείο με το επαγγελματικό μέλλον, τη μείωση της αίσθησης αδυναμίας και αποξένωσης των μαθητών και την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μελών της κοινότητας σε προγράμματα βελτίωσης του σχολείου και αναθεώρησης του σχολικού προγράμματος (Welsh, 2003).

Έχει βρεθεί ότι τα σχολεία στα οποία ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς και τα οποία επικοινωνούν αποτελεσματικά τις ξεκάθαρες προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των μαθητών, εφαρμόζουν τους κανόνες με συνέπεια και παρέχουν ανταμοιβή για συμμόρφωση με τους κανόνες και τιμωρία για παραβίασή τους, έχουν χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης μαθητών σε σχέση με άλλα σχολεία (Gottfredson & Gottfredson, 1985). Τα σχολεία με χαμηλότερα επίπεδα παραβατικότητας χαρακτηρίζονται από θετικότερο ψυχοκοινωνικό κλίμα, όπου λειτουργεί ένα διευρυμένο δίκτυο ενηλίκων, οι οποίοι ενδιαφέρονται και αλληλεπιδρούν τακτικά με τους μαθητές και μοιράζονται μεταξύ τους τις προσδοκίες τους για τους μαθητές (Bryk & Driscoll, 1988).

Σύμφωνα με μετα-ανάλυση δεδομένων από δημόσια σχολεία στις Η.Π.Α. (Gottfredson & Gottfredson, 1985) τα σχολεία με τα μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας είχαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: οι κανόνες δεν ήταν ξεκάθαροι και δίκαιοι και δεν εφαρμόζονταν με συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούσαν με διφορούμενο ή έμμεσο τρόπο στη συμπεριφορά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής δεν γνώριζαν τους κανόνες του σχολείου ή διαφωνούσαν σχετικά με το ποια θα έπρεπε να είναι η αντίδραση τους στην κακή συμπεριφορά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αγνοούσαν την κακή συμπεριφορά, οι μαθητές δεν πίστευαν στη νομιμότητα των κανόνων και συνεπώς δεν τους αναγνώριζαν. Άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που συνδέονται συχνά με τη σχολική παραβατικότητα είναι το μέγεθος του σχολείου (το μεγάλο μαθητικό δυναμικό) και οι πόροι (χαμηλός προϋπολογισμός για υλικό μάθησης και μισθούς εκπαιδευτικών).

3.7. Διαφορές στις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών

Διαφορετικά άτομα μέσα στο ίδιο σχολείο είναι πιθανό να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα, λόγω των διαφορετικών εμπειριών, προοπτικών ή ρόλων μέσα στη δομή του σχολείου. Έχουν γίνει μελέτες σχετικά με τις διαφορές στις αντιλήψεις

των μαθητών για τη βία, τον εκφοβισμό και την ασφάλεια στο σχολείο, σύμφωνα με το φύλο και τη σχολική τάξη (Welsh, 2003) και σύμφωνα με ατομικά χαρακτηριστικά (DeRosier & Newcity, 2005). Βρέθηκε ότι τα αγόρια στην εφηβεία θεωρούν τη βία μέρος της ανδρικής ταυτότητας, κάτι που ενισχύει την άποψη ότι η βία των ανδρών είναι κοινωνικά κατασκευασμένη (Phillips, 2007). Βρέθηκε ότι οι διαφορές στις αντιλήψεις του σχολικού κλίματος και του εκφοβισμού είναι μεγαλύτερες μεταξύ ατόμων του ίδιου σχολείου παρά μεταξύ διαφορετικών σχολείων (Gottfredson et al., 2005). Η κατανόηση των διαφορετικών αντιλήψεων μπορεί να οδηγήσει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή καταλληλότερων προγραμμάτων παρέμβασης. Ωστόσο, οι μελέτες που ερευνούν τις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου για το σχολικό κλίμα και τη βία στο σχολείο είναι ελάχιστες. Φαίνεται, παρόλα αυτά, ότι οι απόψεις τους όχι μόνο δεν ταυτίζονται, αλλά διαφέρουν αισθητά. Οι Skiba et al (2006) βρήκαν ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί διέφεραν σημαντικά στην αντίληψη του σχολικού κλίματος (οι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονταν ως πολύ καλύτερο από τους μαθητές) και στην αντίληψη της βίας στο σχολείο (οι μαθητές αντιλαμβάνονταν πολύ περισσότερα βίαια περιστατικά απ' ό, τι οι εκπαιδευτικοί).

Σε άλλη έρευνα (Booren et al., 2010) προέκυψαν ανάλογα αποτελέσματα: οι καθηγητές αξιολογούσαν το σχολικό κλίμα πολύ θετικότερο απ' ό, τι οι μαθητές και την επικίνδυνη ή διαταρακτική συμπεριφορά στο σχολείο πολύ λιγότερη απ' ό, τι οι μαθητές. Κατά την άποψη των Booren et al. (2010) τα αποτελέσματα ερμηνεύονται ως εξής: είτε οι εκπαιδευτικοί κάνουν τα στραβά μάτια και επιλέγουν να μην αντιδρούν στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών είτε οι μαθητές έχουν κακή συμπεριφορά μόνο όταν δεν είναι παρών ένας ενήλικας. Έχει βρεθεί ότι οι απόψεις των μαθητών αναπαριστούν πιο ρεαλιστικά τις προβληματικές συμπεριφορές εντός του σχολικού περιβάλλοντος απ' ό, τι οι απόψεις των ενηλίκων (Stone & Isaacs, 2002). Για όλα τα παραπάνω, χρειάζεται να εξετάσουμε περαιτέρω και συγκριτικά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την ασφάλεια στο σχολείο και το σχολικό κλίμα.

3.8. Το κλίμα της τάξης

Έχει μελετηθεί ξεχωριστά το κλίμα της τάξης. Ο Fraser (1989) αναλύοντας πολλές έρευνες σχετικά με το κοινωνικό κλίμα της σχολικής τάξης διεπίστωσε ότι δύο παράγοντες είναι εξαιρετικά σημαντικοί:

1. η ταύτιση (η επιθυμία των μαθητών να είναι μέλη της τάξης)
2. η συνοχή (η επιθυμία των μαθητών να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους).

Τα δύο παραπάνω στοιχεία συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος που ευνοεί τη μάθηση.

Λίγες έρευνες έχουν εξετάσει πλευρές του κοινωνικού κλίματος της σχολικής τάξης σε σχέση με τον εκφοβισμό. Οι Roland & Galloway (2002) βρήκαν ότι η κοινωνική δομή της σχολικής τάξης και η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό ασκούν ευθεία επίδραση στην εκφοβιστική συμπεριφορά, ακόμα κι όταν ελέγχονται οι οικογενειακές συνθήκες των μαθητών. Έχει βρεθεί ότι στοιχεία του σχολικού κοινωνικού κεφαλαίου, όπως είναι η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και ο σεβασμός του ενός μαθητή προς τον άλλο, συσχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης στους εφήβους (Marachi et al., 2007).

Η Maria Sapouna (2009) πραγματοποίησε την πρώτη έρευνα που μελετά την επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας της σχολικής τάξης στον αυτο-αναφερόμενο εκφοβισμό και θυματοποίηση. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησε «τη θεωρία της συλλογικής αποτελεσματικότητας» ('collective efficacy') για να ερευνήσει τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου στη Θεσσαλονίκη. Η «θεωρία της συλλογικής αποτελεσματικότητας» υποστηρίζει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή το κέρδος από την εμπιστοσύνη στα άλλα μέλη της ομάδας και την αλληλοβοήθεια, χρειάζεται να ενεργοποιηθεί με την ανάληψη συγκεκριμένων πράξεων για την πραγματοποίηση συλλογικών στόχων, όπως είναι η μείωση του εγκλήματος. Η θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για το έγκλημα στις γειτονιές και έχει βρεθεί ότι η σχέση μεταξύ της συλλογικής αποτελεσματικότητας και του εγκλήματος είναι αμφίδρομη, με την έννοια ότι στις γειτονιές όπου οι κάτοικοι έχουν αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη, κινητοποιούν υπηρεσίες που ελέγχουν τις εν δυνάμει επικίνδυνες συμπεριφορές, αλλά και σε γειτονιές με υψηλή εγκληματικότητα, παύουν να λειτουργούν οι ανεπίσημοι μηχανισμοί που υποστηρίζουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Η συλλογική αποτελεσματικότητα συσχετίζεται αρνητικά με τη βίαιη εγκληματική δραστηριότητα στη γειτονιά, τη συναναστροφή με συνομηλίκους με αποκλίνουσα συμπεριφορά και τη συζυγική βία. Η Sapouna (2009) όρισε τη συλλογική αποτελεσματικότητα μιας σχολικής τάξης ως την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της τάξης και την προθυμία τους να επέμβουν για να πετύχουν κοινούς στόχους και χρησιμοποίησε δύο διαστάσεις για τη μέτρησή της: την κοινωνική συνοχή και τον ανεπίσημο κοινωνικό έλεγχο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τάξεις διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τη θυματοποίηση. Υπήρχε σημαντική συσχέτιση της συλλογικής αποτελεσματικότητας της τάξης με τη θυματοποίηση, ακόμα και όταν ελέγχονταν οι προβλεπτικοί ατομικοί παράγοντες. Οι τάξεις με χαμηλότερα επίπεδα συλλογικής αποτελεσματικότητας είχαν

υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης, ενώ οι τάξεις διέφεραν σημαντικά και στα επίπεδα εκφοβισμού. Οι μεταβλητές που είχαν να κάνουν με τα ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών εξηγούσαν το 25,4% των διαφορών μεταξύ τάξεων ως προς το επίπεδο εκφοβισμού. Βρέθηκε, επίσης, σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και συλλογικής αποτελεσματικότητας ως προς την πρόβλεψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς: τα αγόρια ήταν λιγότερο πιθανό να αναφέρουν εκφοβιστικά επεισόδια σε τάξεις με υψηλότερα επίπεδα συλλογικής αποτελεσματικότητας. Συνολικά, η συλλογική αποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με τη θυματοποίηση, αλλά δεν βρέθηκε σημαντική επίδραση στον εκφοβισμό. Ωστόσο, τα αγόρια, που φοιτούσαν σε τάξεις με υψηλότερα επίπεδα συλλογικής αποτελεσματικότητας, ήταν λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε εκφοβισμό, κάτι που σημαίνει ότι μεταβλητές στο επίπεδο της τάξης, όπως η συλλογική αποτελεσματικότητα, μπορεί να λειτουργούν ρυθμιστικά στη σχέση μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών και εκφοβισμού. Στην ίδια έρευνα, οι δράστες ήταν συχνότερα αγόρια παρά κορίτσια, αλλά τα θύματα ανήκαν εξίσου και στα δύο φύλα. Βρέθηκε, επίσης, ότι τα θύματα παρουσιάζουν έλλειψη σε προκοινωνικές δεξιότητες και ως εκ τούτου έχουν λιγότερο συχνά συμπεριφορές βοήθειας και παρηγοριάς προς τους συνομηλίκους τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε απόρριψη τους.

Οι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της θυματοποίησης ήταν το να ανήκει ένας μαθητής σε εθνική μειονότητα, τα χαμηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς και η μικρή ηλικία (Sapouna, 2009). Ενώ ο συνολικός σχολικός πληθυσμός της Ελλάδας αυξάνει κάθε χρόνο κατά 3 % με 4 %, ο ρυθμός αύξησης των μαθητών με διαφορετική εθνική καταγωγή φτάνει το 50 % (Houndoumadi et al., 2003). Οι Έλληνες μαθητές έχουν διπλάσιες αρνητικές από θετικές απόψεις σχετικά με τους μετανάστες συμμαθητές τους, τους οποίους θεωρούν μη υγιείς και ότι έχουν εγκληματικές τάσεις (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Η Sapouna (2009) βρήκε ότι οι μαθητές με διαφορετική εθνική καταγωγή ήταν πιθανότερο να αναφέρουν ότι θυματοποιήθηκαν στο σχολείο σε σχέση με Έλληνες μαθητές. Έτσι υποστηρίζει ότι η εθνικότητα μπορεί να λειτουργεί ως παράγοντας κινδύνου για θυματοποίηση σε συγκεκριμένα πολυπολιτισμικά πλαίσια, που χαρακτηρίζονται από σύγκρουση και έλλειψη ανοχής προς μαθητές από άλλες εθνικές ομάδες και από έλλειψη πολιτικών ένταξης.

3.9. Σχολικό σύστημα και βία στο σχολείο.

Σύμφωνα με διεθνή έρευνα (Akiba et al., 2002) σε τριάντα-επτά χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, η σχολική βία, στην οποία περιλαμβάνεται και ο εκφοβισμός, δεν συνδέεται άμεσα με τα γενικά επίπεδα εγκληματικότητας της κοινωνίας, γεγονός που οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η βία που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο

είναι πιθανότερο να προκαλείται από παράγοντες εντός του ίδιου του σχολικού συστήματος. Πράγματι, παράγοντες του σχολικού συστήματος και συγκεκριμένα η γενική σχολική αποτελεσματικότητα, η εστίαση στη σχολική επιτυχία και στη διαφορά επιδόσεων μεταξύ μαθητών και το επίπεδο του σχολικού ανταγωνισμού ασκούν επίδραση στη σχολική βία.

Τα επίπεδα σχολικής βίας συνδέονται με μεταβλητές του σχολικού συστήματος και η επίδραση αυτών των μεταβλητών είναι ανεξάρτητη από κοινωνικούς παράγοντες. Επίσης, δεν σχετίζονται σημαντικά με τη σχολική βία η κοινωνική ένταξη των οικογενειών των μαθητών, το ποσοστό διαζυγίων και το ποσοστό μειοψηφούντων, εθνικά και γλωσσικά, κοινωνικών ομάδων, εύρημα που αμφισβητεί τις επικρατούσες απόψεις που συνδέουν την πολιτισμική σύγκρουση και τις σχέσεις στην οικογένεια με τη σχολική βία. Ο μόνος κοινωνικός παράγοντας που συνδέεται με τη βία στο σχολείο είναι η μεγάλη ανέχεια. Στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης που κάνουν αυστηρότερες διακρίσεις μεταξύ μαθητών ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση, υπάρχει η τάση να καταγράφεται περισσότερη βία. Το επίπεδο της παραπαιδείας (shadow education) συσχετίζεται σημαντικά με υψηλά επίπεδα σχολικής βίας. Βρέθηκε, μάλιστα, ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση που παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα εκτός σχολείου είναι πιθανότερο να συμμετέχουν σε βίαια περιστατικά απ' ό,τι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση που δεν κάνουν φροντιστήριο (Akiba et al., 2002). Είναι περιττό να αναφέρουμε τη σημασία του τελευταίου ευρήματος για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην παραπάνω έρευνα η Ελλάδα βρίσκεται στην 33^η θέση μεταξύ 37 χωρών (όσο υψηλότερη η θέση τόσο μεγαλύτερο το ποσοστό) στο ποσοστό των παιδιών που ανέφεραν ότι οι φίλοι τους υπήρξαν θύματα σχολικής βίας τουλάχιστον μια φορά κατά τη διάρκεια του προηγούμενου από την έρευνα μήνα, στην 22^η θέση στο ποσοστό των παιδιών που έπεσαν θύματα τα ίδια σχολικής βίας και στην 30^η θέση στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι η διδασκαλία τους περιορίζεται σημαντικά από απειλές για τη δική τους ασφάλεια και την ασφάλεια των μαθητών.

Δεύτερο κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

Προκειμένου να μελετήσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ιδιαιτέρως τη συσχέτιση που ενδεχομένως έχει με το κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολείο, αποφασίσαμε να διενεργήσουμε έρευνα με θέμα: «Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο γυμνάσιο». Η έρευνα διεξήχθη σε πέντε γυμνάσια της Αττικής, σε όλα τα άμεσα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία άτομα, δηλαδή στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των γυμνασίων, προκειμένου να έχουμε πληρέστερη εικόνα του θέματος. Επιλέξαμε ως μέθοδο έρευνας τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία κατασκεύασε η γράφουσα σε συνεργασία με την επιβλέπουσα επιτροπή της διπλωματικής εργασίας. Κατόπιν χορήγησης άδειας διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, προχωρήσαμε πρώτα σε πιλοτική έρευνα σε μικρό δείγμα μαθητών και στη συνέχεια στην κύρια έρευνα.

1. Υποθέσεις – Ερευνητικά ερωτήματα

Μελετώντας το σχολικό κλίμα και την εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε πέντε γυμνάσια διαφορετικών περιοχών της Αττικής, προσδοκούμε ότι θα εξαγάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το αν και κατά πόσο συσχετίζεται το σχολικό κλίμα, όπως το αντιλαμβάνονται μαθητές και εκπαιδευτικοί, γενικά και ξεχωριστά κάποιες διαστάσεις του, με το σχολικό εκφοβισμό. Υποθέτουμε ότι θα βρεθεί αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών: όσο θετικότερο θα είναι το κλίμα του σχολείου, τόσο λιγότερο θα εμφανίζεται εκφοβιστική συμπεριφορά. Πιο αναλυτικά, μας ενδιαφέρει να απαντήσουμε στα ερωτήματα: πόσο συχνά εκδηλώνεται εκφοβισμός και τι είδους στα πέντε γυμνάσια που συμμετέχουν στην έρευνα, ποιο είναι το ποσοστό δραστών και θυμάτων, αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μαθητών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία ως προς την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, τη θυματοποίηση και τις στάσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό, αν μαθητές και εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου αντιλαμβάνονται να λαμβάνει χώρα εκφοβισμός με την ίδια συχνότητα, αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού που αντιλαμβάνονται και τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο. Επίσης, μας ενδιαφέρει να διαπιστώσουμε αν στο πειραματικό γυμνάσιο, όπου έχει εφαρμοσθεί πρόγραμμα Αγωγής Υγείας σχετικά με τον εκφοβισμό, θα συμβαίνουν λιγότερα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με τα υπόλοιπα γυμνάσια.

2. Μέθοδος

Για τη διενέργεια της έρευνας μας, επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως τρόπο συλλογής δεδομένων, καθώς θα μας επέτρεπε σε λίγο χρόνο τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, τους οποίους δεν μπορούσαμε να απασχολήσουμε από τις σχολικές τους υποχρεώσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη διασφάλιση της ανωνυμίας, κάτι που αποτελεί ζητούμενο στη συγκεκριμένη έρευνα και διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις σε παρόμοιες συνθήκες. Τέλος, οι περισσότερες έρευνες που μελετούν τον σχολικό εκφοβισμό (Junger, 1990; Whitney & Smith, 1993; Rigby & Slee, 1993; Smith & Sharp, 1994; Ahmad & Smith, 1994; Rigby, 1997; Nansel & συν., 2001; Rigby & Bagshaw, 2001; Campbell, 2005; Rigby, 2008a; Rigby, 2008b; Olweus, 2009), το σχολικό κλίμα (Halpin & Croft, 1963; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Hoy & Hannum, 1997; Roland & Galloway, 2004; Conley & Muncey, 2005; Zullig et al., 2010) και τη σχέση σχολικού κλίματος και επιθετικότητας των μαθητών (Owens, 1987; Gottfredson et al., 1985; Gottfredson, 1989; Olweus, 1993; Roland, 1998; Gottfredson et al., 2000; Welsh et al., 2000; Gottfredson et al., 2005; Wilson, 2004; Smith & Birney, 2005; Reis et al., 2007; Meyer-Adams & Conner, 2008; Sapouna, 2009) έχουν διεξαχθεί με τη χρήση ερωτηματολογίων.

3. Ερευνητικά εργαλεία

Κατασκευάστηκαν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια για τις τρεις ομάδες συμμετεχόντων: τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των γυμνασίων. Τα ερωτηματολόγια περιέχουν κλειστές ερωτήσεις και αποτελούνται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στο σχολικό κλίμα, το δεύτερο στο σχολικό εκφοβισμό και το τρίτο στις στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό. Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν από τη γράφουσα, σε συνεργασία με τους επιβλέποντες καθηγητές. Για την κατασκευή τους μελετήσαμε την αντίστοιχη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (κεφ. 1) και τα ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί σε ανάλογες έρευνες. Οι ερωτήσεις, οι οποίες προέρχονται από ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες, τροποποιήθηκαν, συνδυάστηκαν μεταξύ τους και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά δεδομένα. Η τροποποίηση κρίθηκε απαραίτητη, καθώς σ' ό, τι έχει να κάνει με το σχολικό κλίμα, το σχολικό σύστημα της Ελλάδας είναι αρκετά διαφορετικό από τα σχολικά συστήματα του εξωτερικού αλλά και σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, στο εξωτερικό μαθητές και

εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την συγκεκριμένη έννοια (bullying) και εφαρμόζονται στα σχολεία προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Στη χώρα μας πολλοί εκπαιδευτικοί και βεβαίως οι μαθητές δεν γνωρίζουν την έννοια, οπότε δεν μπορούσαμε να την χρησιμοποιήσουμε αυτούσια στα ερωτηματολόγια, όπως χρησιμοποιείται στο εξωτερικό, διότι τα υποκείμενα της έρευνας δεν θα γνώριζαν σε τι αναφερόμαστε. Σε πίνακες στο παράρτημα δηλώνεται η ακριβής προέλευση των ερωτήσεων. Η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων διασφαλίστηκε και με παραγοντική ανάλυση, που παρουσιάζεται στο τρίτο κεφάλαιο. Τα ερωτηματολόγια ελέγχθησαν ως προς την αξιοπιστία της εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων με τον συντελεστή α του Cronbach: για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών που αφορούν στο σχολικό κλίμα, ο συντελεστής Cronbach's Alpha=,899 και για τις ερωτήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό, ο συντελεστής Cronbach's Alpha=,850. Από το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, για τις ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα, ο συντελεστής Cronbach's Alpha=,816 και για τις ερωτήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό, ο συντελεστής Cronbach's Alpha=,838.

3.1.Ερωτηματολόγιο μαθητών

Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές αποτελείται από 52 κλειστές ερωτήσεις. Οι πρώτες 5 ερωτήσεις είναι δημογραφικού περιεχομένου και αφορούν στο φύλο, την τάξη φοίτησης, την καταγωγή (γέννηση στην Ελλάδα ή το εξωτερικό και γέννηση των γονέων στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό) και την ύπαρξη ή μη αδερφών στην οικογένεια. Περιελήφθησαν δύο ερωτήσεις σχετικά με την καταγωγή των μαθητών, με στόχο να μπορέσουμε να έχουμε όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστες πληροφορίες, καθώς η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σήμερα στο γυμνάσιο έχουν, ούτως ή άλλως, γεννηθεί στην Ελλάδα. Μας ενδιέφεραν τα συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία διότι έχει βρεθεί, εκτός από την ύπαρξη ή μη αδερφών, ότι συνδέονται με τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση (κεφ.1). Από την άλλη μεριά, καθώς το θέμα της έρευνας έχει να κάνει με τη σχέση σχολικού κλίματος και εκφοβισμού, δεν επιθυμούσαμε να επεκταθούμε σε περισσότερες ερωτήσεις σχετικά με ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, κάτι που θα αποτελούσε αντικείμενο μιας άλλης έρευνας.

Οι επόμενες 25 προτάσεις, για τις οποίες ζητείται από τους μαθητές να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, αφορούν στο σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους. Τους ζητάμε, δηλαδή, να απαντήσουν σε ποιο

βαθμό ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ισχύουν για το σχολείο τους. Οι προτάσεις αφορούν δέκα διαστάσεις του σχολικού κλίματος:

1. *Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές*, που εξετάζει την έλλειψη διακρίσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, την κατανόηση και τη διαθεσιμότητά τους για επικοινωνία μαζί τους και το σεβασμό των μαθητών απέναντί τους, σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών.
2. *Ταύτιση με το σχολείο*, που εξετάζει σε ποιο βαθμό το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο φοιτούν αρέσει στους μαθητές και πόσο τους ενδιαφέρει η γνώμη των καθηγητών τους για τους ίδιους, δηλαδή πόσο συνδεδεμένοι αισθάνονται με το σχολείο τους.
3. *Τάξη – Πειθαρχία*, που εξετάζει κατά πόσο στο σχολείο ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς, αν γίνονται διακρίσεις ως προς την τήρηση τους, πόσο δίκαιους θεωρούν οι μαθητές τους κανόνες, σε ποιο βαθμό οι μαθητές συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων, κατά πόσο υπάρχουν συνέπειες σε περίπτωση παραβίασης τους και κατά πόσο επικρατεί οργάνωση και τάξη στο σχολείο.
4. *Ενδιαφέρον μαθητών και εκπαιδευτικών για μάθηση*, που περιλαμβάνει προτάσεις σχετικά με τον προσανατολισμό στη μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, θέλουμε να μάθουμε σε ποιο βαθμό οι μαθητές πιστεύουν ότι οι καθηγητές προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον, προσπαθούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να μάθουν, είναι πρόθυμοι να λύσουν τις απορίες των μαθητών και αντίστοιχα κατά πόσο οι μαθητές είναι αφοσιωμένοι στη μάθηση και κάνουν τα μαθήματά τους.
5. *Αξίες σχετικά με τη συμπεριφορά*, που εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο και δεν επιδεικνύουν ρατσιστική ή σεξιστική συμπεριφορά ή άλλου τύπου διακρίσεις.
6. *Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους*, που εξετάζει σε ποιο βαθμό οι μαθητές δημιουργούν φιλίες στο σχολείο και κατά πόσο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συντελούν στη διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, προτρέποντας τους να συνεργάζονται με διάφορες αφορμές που δίνει η σχολική καθημερινότητα.
7. *Επιρροή των μαθητών*, που εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές αισθάνονται ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους και κατά πόσο θεωρούν ότι οι προτάσεις και οι ιδέες τους εισακούονται και *συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες*, που εξετάζει κατά πόσο οργανώνονται δραστηριότητες που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της διδασκαλίας, στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν αδιακρίτως όλοι οι μαθητές.
8. *Ανταμοιβή – Αναγνώριση*, που εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές αισθάνονται ότι η προσπάθεια που καταβάλλουν για τη μάθηση και η καλή συμπεριφορά αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται από τους εκπαιδευτικούς.

9. *Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών*, που εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

10. *Σχολικό κτίριο*, που εξετάζει σε ποιο βαθμό οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολικό κτίριο και οι υπόλοιπες σχολικές εγκαταστάσεις είναι λειτουργικές.

Οι επόμενες 16 προτάσεις έχουν να κάνουν με τον εκφοβισμό στο σχολείο. Συγκεκριμένα ζητείται από τους μαθητές να δηλώσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert πόσο συχνά εκδηλώνουν οι ίδιοι ορισμένες εκφοβιστικές συμπεριφορές, γίνονται θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών ή παρακολουθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Τους ζητείται να απαντήσουν ποια είναι η συχνότητα με την οποία εκδηλώνουν, υφίστανται ή παρακολουθούν εκφοβισμό, καθώς σε όλα τα ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες ο εκφοβισμός μετράται με αντίστοιχο τρόπο.

Χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαστάσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς:

1. *Εκφοβισμός*, που εξετάζει πόσο συχνά ο/η μαθητής/τρια που απαντά εκδηλώνει συμπεριφορές σωματικού ή λεκτικού εκφοβισμού απέναντι σε συμμαθητές του/της, διασπείρει κακόβουλες φήμες για άλλα παιδιά, καταστρέφει ή αφαιρεί αντικείμενα συμμαθητών του/της ή χρήματα ή ασκεί εκφοβισμό μέσω των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης στο διαδίκτυο ή μέσω κινητού τηλεφώνου.

2. *Θυματοποίηση*, που εξετάζει πόσο συχνά ο/η μαθητής/τρια που απαντά αποτελεί θύμα σωματικού ή λεκτικού εκφοβισμού, εκφοβισμού μέσω ηλεκτρονικών μέσων (διαδίκτυο, κινητό τηλέφωνο), αποκλεισμού από ομαδικές δραστηριότητες των συνομηλίκων και πόσο συχνά αισθάνεται ασφαλής στο σχολείο.

3. *Παρακολούθηση εκφοβισμού*, που εξετάζει πόσο συχνά ο/η μαθητής/τρια που απαντά βλέπει να εκτυλίσσονται μεταξύ μαθητών περιστατικά σωματικού, και λεκτικού εκφοβισμού ή εκφοβισμού με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, καταστροφή ή αφαίρεση αντικειμένων και χρημάτων, αποκλεισμός από την ομάδα των συνομηλίκων και πόσο συχνά θεωρεί ότι υπάρχουν μαθητές στο σχολείο που δημιουργούν φόβο σε όλους τους άλλους μαθητές.

Οι τελευταίες 6 προτάσεις αφορούν στις στάσεις των μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό και τον τρόπο αντίδρασης που επιλέγουν σε περίπτωση που είναι μάρτυρες τέτοιων περιστατικών. Συγκεκριμένα, ζητείται από τους μαθητές να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert σε προτάσεις που έχουν να κάνουν:

α) με το αν πιστεύουν ότι τα παιδιά-θύματα πρέπει να βρίσκουν μόνα τους τη λύση αντί να παραπονούνται στους εκπαιδευτικούς και αν θεωρούν ότι είναι αστείο να παρακολουθούν ένα περιστατικό εκφοβισμού

β) με το αν απευθύνονται σε έναν εκπαιδευτικό για να βοηθήσουν ένα παιδί – θύμα, αν προσπαθούν να σταματήσουν το εκφοβιστικό επεισόδιο, αν θυμώνουν όταν συμβαίνει ένα εκφοβιστικό επεισόδιο και αν φοβούνται να υπερασπιστούν ένα παιδί – θύμα.

3.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς αποτελείται από 47 κλειστές ερωτήσεις. Οι πρώτες 2 ερωτήσεις είναι δημογραφικού περιεχομένου και αφορούν στο φύλο και στα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Οι επόμενες 28 προτάσεις, για τις οποίες ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, αφορούν στο σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους. Τους ζητάμε, δηλαδή, να δηλώσουν κατά πόσο ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ισχύουν για το σχολείο τους. Οι ερωτήσεις αφορούν δεκαπέντε διαστάσεις του σχολικού κλίματος:

1. *Σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, κατά την άποψη των ιδίων, αποτελούν μία ενιαία ομάδα που έχει καλή συνεργασία, ανταλλάσσουν απόψεις για θέματα διδασκαλίας και συμπεριφοράς μαθητών και διατηρούν ζεστές σχέσεις μοιραζόμενοι προσωπικά τους ζητήματα.
2. *Ικανοποίηση από τη διεύθυνση του σχολείου*, που εξετάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου και τη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας. Συγκεκριμένα, εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο/η διευθυντής/ντρια επιτελεί το έργο του/της, αναλαμβάνοντας τις ευθύνες που απορρέουν από τη θέση του/της, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς σε τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές, είναι φιλικός/ή και προσιτός/ή στους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζει το έργο τους και παρέχει ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες πέραν του επίσημου σχολικού προγράμματος.
3. *Συναίνεση – συνοχή*, που εξετάζει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.
4. *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και άσκηση επιρροής*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και αισθάνονται ότι οι ιδέες τους εισακούονται.
5. *Ασάφεια ρόλου – ρουτίνα*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αναλαμβάνουν αρμοδιότητες που δεν τους αναλογούν και κατά πόσο αντιλαμβάνονται την εργασία τους ως βαρετή και μη ικανοποιητική.
6. *Σχέσεις με τους γονείς των μαθητών*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

7. *Ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που επηρεάζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διάθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών.
8. *Εμφαση στη σχολική επίδοση*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο τους είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και γίνονται προσπάθειες για την πρόοδο των μαθητών.
9. *Προσδοκίες από τους μαθητές*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές τους μπορούν να μάθουν και να έχουν καλή σχολική επίδοση, κατά πόσο, δηλαδή, έχουν θετικές προσδοκίες από τους μαθητές τους.
10. *Σχέσεις με τους μαθητές*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως καλές τις σχέσεις με τους μαθητές τους και αν θα επέλεγαν, δοθείσης της δυνατότητας, να μη διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές .
11. *Τάξη – πειθαρχία*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο σχολείο τους ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές, με προβλεπόμενες κυρώσεις σε ενδεχόμενη παραβίασή τους και κατά πόσο θεωρούν ότι στο σχολείο τους επικρατεί οργάνωση και τάξη.
12. *Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις και καλή συνεργασία μεταξύ τους.
13. *Σχεδιασμός – αλλαγή*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο τους σχεδιάζει και υλοποιεί αλλαγές και καινοτόμες δράσεις.
14. *Ηθικό*, που εξετάζει κατά πόσο το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό, κατά πόσο, δηλαδή, είναι ευχαριστημένοι που διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο και κατά πόσο πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους.
15. *Σχολικό κτίριο – υλικοτεχνικός εξοπλισμός*, που εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κτίριο του σχολείου και οι λοιπές σχολικές εγκαταστάσεις είναι λειτουργικές και κατά πόσο τους παρέχεται ο εξοπλισμός που απαιτείται για τη διδασκαλία του μαθήματος τους.

Οι επόμενες οκτώ προτάσεις έχουν να κάνουν με τον εκφοβισμό στο σχολείο. Συγκεκριμένα ζητείται από τους καθηγητές να δηλώσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert πόσο συχνά υποπίπτουν στην αντίληψη τους περιστατικά σωματικού ή λεκτικού εκφοβισμού, εκφοβισμού με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων, πρόκληση φόβου από μαθητές σε συμμαθητές τους ή καταστροφή και αφαίρεση προσωπικών αντικειμένων ή χρηματικών ποσών.

Οι επόμενες δύο προτάσεις αναφέρονται σε χαρακτηριστικά των δραστών και συγκεκριμένα στο μαθητικό τους προφίλ, δηλαδή πόσο καλή σχολική επίδοση έχουν, καθώς

και στη γενικότερη συμπεριφορά τους και συγκεκριμένα κατά πόσο έχουν γενικότερα επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, κάνοντας π.χ. βανδαλισμούς ή υποκινώντας φασαρίες. Δίνονται εναλλακτικές απαντήσεις στις προτάσεις αυτές και ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει περισσότερο. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις στοχεύουν, η μεν πρώτη που έχει να κάνει με τη σχολική επίδοση στην επιβεβαίωση ή απόρριψη της υπόθεσης ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά συνδέεται με κακή σχολική επίδοση, κάτι που έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και άλλων ερευνών (κεφ. 1), η δε δεύτερη στην επιβεβαίωση ή απόρριψη της υπόθεσης ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια μόνο όψη μιας γενικότερης επιθετικής συμπεριφοράς, κάτι που θα διαφοροποιούσε τον τρόπο αντιμετώπισής του.

Οι επόμενες επτά προτάσεις σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το προς μελέτη φαινόμενο. Συγκεκριμένα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις προτάσεις, να απαντήσουν, δηλαδή, κατά πόσο θεωρούν ότι η αντιμετώπιση του εκφοβισμού περιλαμβάνει την επιβολή αυστηρής τιμωρίας στο δράστη, κατά πόσο θεωρούν ότι οι ίδιοι, ως εκπαιδευτικοί, είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για την αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών, κατά πόσο θεωρούν ότι οι μαθητές οφείλουν να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους, κατά πόσο θεωρούν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογική συμπεριφορά κατά την εφηβεία, κατά πόσο πιστεύουν ότι η θυματοποίηση έχει ως θετική συνέπεια τη σκληραγώγηση των παιδιών – θυμάτων, κατά πόσο θεωρούν ότι οι δράστες χρειάζεται να λαμβάνουν βοήθεια όπως και τα θύματα και κατά πόσο θεωρούν ότι η ευθύνη της αντιμετώπισης της επιθετικότητας των παιδιών βαρύνει την οικογένεια.

3.3. Ερωτηματολόγιο διευθυντών

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους διευθυντές των γυμνασίων αποτελείται από 48 κλειστές ερωτήσεις. Σε μεγάλο βαθμό είναι ίδιο με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, με τη διαφορά ότι τροποποιήθηκαν οι προτάσεις του σχολικού κλίματος που έχουν να κάνουν με την ηγεσία και τον τρόπο διοίκησης του σχολείου και προστέθηκαν προτάσεις που σχετίζονται με την επικοινωνία του διευθυντή του σχολείου με την Προϊσταμένη αρχή. Θεωρήσαμε απαραίτητη την κατασκευή ξεχωριστού ερωτηματολογίου για τους διευθυντές των σχολείων, καθώς για τον πολύ σημαντικό παράγοντα του τρόπου διοίκησης των σχολικών μονάδων δεν θα μπορούσαν να υπάρχουν κοινές ερωτήσεις για τον διευθυντή και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Οι πρώτες 3 ερωτήσεις είναι δημογραφικού περιεχομένου και αφορούν στο φύλο, στα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και στα έτη προϋπηρεσίας στη θέση διευθυντή σχολικής μονάδας. Οι επόμενες 28 προτάσεις, για τις οποίες ζητείται από τους/τις διευθυντές/ντριες να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, αφορούν στο σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους. Τους ζητάμε, δηλαδή, να δηλώσουν κατά πόσο ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ισχύουν για το σχολείο τους. Οι ερωτήσεις αφορούν δεκαπέντε διαστάσεις του σχολικού κλίματος, από τις οποίες οι ακόλουθες είναι κοινές με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών:

1. Σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με μια μικρή τροποποίηση ώστε να περιλαμβάνει και τον διευθυντή.
2. Συναίνεση – συνοχή
3. Σχέσεις με τους γονείς
4. Ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση
5. Έμφαση στη σχολική επίδοση
6. Προσδοκίες από μαθητές
7. Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους
8. Σχεδιασμός – αλλαγή
9. Ηθικό
10. Σχολικό κτίριο – υλικοτεχνικός εξοπλισμός.

Από τις υπόλοιπες διαστάσεις:

1. Τάξη – πειθαρχία: διατηρήθηκαν οι δύο προτάσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών και προστέθηκε μια τρίτη πρόταση που εξετάζει κατά πόσο παραπέμπονται στο γραφείο του διευθυντή μαθητές λόγω κακής συμπεριφοράς, κάτι που παρέχει πληροφόρηση και για το επίπεδο πειθαρχίας που ισχύει στο σχολείο και για την επιλογή του τρόπου αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς.
2. Σχέσεις με τους μαθητές του σχολείου: διατηρήθηκε η πρόταση που έχει να κάνει με την προτίμηση να διδάσκουν σε λιγότερους αλλοδαπούς μαθητές και αντικαταστάθηκε η δεύτερη πρόταση που είχε να κάνει με το αντιλαμβανόμενο επίπεδο συμπάθειας των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς από μια πρόταση που εξετάζει κατά πόσο οι διευθυντές θεωρούν ότι γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου τους.

Τέλος, προστέθηκαν τρεις νέες διαστάσεις:

1. Σχέσεις με τους καθηγητές, που εξετάζει κατά πόσο ο/η διευθυντής/ντρια θεωρεί ότι δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, λαμβάνει υπόψη του/της τις ιδέες και τις προτάσεις τους,

αναγνωρίζει τις προσπάθειες τους, προσπαθεί να τους βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ενδεχομένως με τους μαθητές τους, κατά πόσο θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργαστούν, πέραν των διδακτικών καθηκόντων τους, για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αν οι εκπαιδευτικοί του εμπιστεύονται προσωπικά τους προβλήματα.

2. Επικοινωνία με την Προϊσταμένη Αρχή, που εξετάζει κατά πόσο υπάρχει συνεργασία με τον Προϊστάμενο της Εκπαίδευσης για την επίλυση τυχόν προβλημάτων του σχολείου.

3. Επικοινωνία με την ευρύτερη κοινότητα, που εξετάζει κατά πόσο το σχολείο οργανώνει εκδηλώσεις που απευθύνονται στην τοπική κοινωνία.

Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τον εκφοβισμό στο σχολείο, τη σχολική επίδοση και τη γενικότερη επιθετική συμπεριφορά των δραστών και τις στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών διατηρήθηκαν αυτούσιες και στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών.

4. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε δημόσια γυμνάσια της Αττικής, δύο εκ των οποίων βρίσκονται στο κέντρο της Αθήνας, ένα στα νότια προάστια, ένα στα βόρεια προάστια και ένα είναι πειραματικό και φοιτούν σ' αυτό, κατόπιν κλήρωσης, μαθητές από όλες τις περιοχές της Αττικής. Τα σχολεία επελέγησαν τυχαία ως αντιπροσωπευτικά το καθένα της γεωγραφικής περιοχής στην οποία βρίσκονται, με εξαίρεση το πειραματικό, το οποίο επελέγη διότι είναι ένα από τα ελάχιστα σχολεία της Αθήνας που έχει κάνει έρευνα με τη συμμετοχή μαθητών και καθηγητών για το θέμα του εκφοβισμού στα πλαίσια σχολικών προγραμμάτων τα προηγούμενα σχολικά έτη και κάθε χρόνο διανέμεται στην αρχή του σχολικού έτους στους μαθητές ενημερωτικό φυλλάδιο σχετικά με τον εκφοβισμό. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου και όσοι εκπαιδευτικοί και διευθυντές από κάθε σχολείο δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 694 μαθητές και από τα πέντε γυμνάσια, 374 αγόρια (53,9% του δείγματος) και 320 κορίτσια (46,1% του δείγματος). Από το 1^ο σχολείο, που βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας συμμετείχαν 110 μαθητές από τους 240, που φοιτούν στο σχολείο. Από το 2^ο σχολείο, που είναι το πειραματικό, 188 από τους 334 μαθητές του σχολείου, ενώ από το 3^ο σχολείο, που βρίσκεται κι αυτό στο κέντρο της Αθήνας, συμμετείχε το σύνολο των μαθητών του σχολείου, δηλαδή 94 μαθητές. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν, επίσης, 179 μαθητές από το 4^ο σχολείο, που βρίσκεται στα νότια προάστια και έχει συνολικά 249 μαθητές. Τέλος, στην έρευνα συμμετείχαν και 123 μαθητές, σε σύνολο 271, από το 5^ο σχολείο, που βρίσκεται στα βόρεια προάστια (πίνακας 2.1.)

Πίνακας 2.1.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ανά σχολείο.

Σχολεία	N	Ποσοστό %	Σύνολο μαθητών σχολείου
1	110	15,9	240
2	188	27,1	334
3	94	13,5	95
4	179	25,8	249
5	123	17,7	271
Σύνολο	694	100,0	1.189

Από τους 694 μαθητές του δείγματος μας, 216 (ποσοστό 31,1%) φοιτούν στην Α' τάξη του γυμνασίου, 233 (33,6%) στη Β' τάξη και 245 (35,3) στη Γ' (πίνακας 2.2.).

Πίνακας 2.2.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη φοίτησης

Τάξη	N	Ποσοστό %
A΄ γυμνασίου	216	31,1
B΄ γυμνασίου	233	33,6
Γ΄ γυμνασίου	245	35,3
Σύνολο	694	100,0

Από τους μαθητές του δείγματος μας 608 (87,6%) έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, αλλά 512 (73,8%) από Έλληνες γονείς. 178 (25,6%) έχουν αλλοδαπούς γονείς και 84 (12,1%) έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό (πίνακας 2.3.).

Πίνακας 2.3.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς την καταγωγή.

Γέννηση	N	Ποσοστό %
στην Ελλάδα	608	87,6
στο εξωτερικό	84	12,1
γονέων στην Ελλάδα	512	73,8
γονέων στο εξωτερικό	178	25,6

Στην πλειοψηφία τους (585 μαθητές, δηλ. 84,3%) οι μαθητές έχουν αδέρφια και 103 μαθητές (14,8%) είναι μοναχοπαίδια (πίνακας 2.4.).

Πίνακας 2.4.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς την ύπαρξη αδερφών.

Έχω αδέρφια	N	Ποσοστό %
ναι	585	84,3
όχι	103	14,8
Σύνολο	688	99,1

Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, 59 καθηγητές, εκ των οποίων 11 άνδρες (18,6%) και 46 γυναίκες (77,9%) (οι υπόλοιποι δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση) και 4 διευθυντές από τα πέντε σχολεία. Συγκεκριμένα 21 καθηγητές (ποσοστό 35,6% του δείγματος) υπηρετούν στο 1^ο σχολείο, που βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, 12 (20,3%) στο 2^ο σχολείο, που είναι πειραματικό, 9 (15,3%) στο 3^ο, που επίσης βρίσκεται στο κέντρο, 5 (8,5%) στο 4^ο και 12 (20,3%) στο 5^ο, που βρίσκονται στα νότια και τα βόρεια προάστια αντίστοιχα (πίνακας 2.5.).

Πίνακας 2.5.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά σχολείο.

Σχολεία	N	Ποσοστό %
1 ^ο	21	35,6
2 ^ο	12	20,3
3 ^ο	9	15,3
4 ^ο	5	8,5
5ο	12	20,3
Σύνολο	59	100,0

Από τους καθηγητές του δείγματος 4 (6,8%) έχουν προϋπηρεσία 0 έως 5 ετών, 10 (16,9%) έχουν προϋπηρεσία 6 έως 10 ετών, 12 (20,3%) έχουν προϋπηρεσία 11 έως 15 ετών, 10 (16,9%) έχουν προϋπηρεσία 16 έως 20 ετών, 8 (13,6%) έχουν προϋπηρεσία 21 έως 25 ετών, 10 (16,9%) έχουν προϋπηρεσία 26 έως 30 ετών και 3 καθηγητές (5,1%) έχουν προϋπηρεσία 31 έως 35 ετών (πίνακας 2.6.).

Πίνακας 2.6.: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την προϋπηρεσία.

Προϋπηρεσία	N	Ποσοστό %
0-5 έτη	4	6,8
6-10 έτη	10	16,9
11-15 έτη	12	20,3
16-20 έτη	10	16,9
21-25 έτη	8	13,6
26-30 έτη	10	16,9
31-35 έτη	3	5,1
Σύνολο	57	96,6

5. Διαδικασία

Προκειμένου να επιλέξουμε τα γυμνάσια που θα συμμετείχαν στην έρευνα, επικοινωνήσαμε με τους διευθυντές ορισμένων γυμνασίων από διαφορετικές περιοχές της Αττικής για να εκφράσουμε την πρόθεση μας για διενέργεια έρευνας με το συγκεκριμένο θέμα. Επελέγησαν τα πέντε σχολεία που συμμετείχαν τελικά στην έρευνα διότι βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές το ένα από το άλλο, το δε πειραματικό γυμνάσιο για το λόγο που προαναφέραμε, καθώς και διότι οι διευθυντές των συγκεκριμένων γυμνασίων εξέφρασαν κι εκείνοι ενδιαφέρον να μελετηθεί το θέμα στο σχολείο τους και να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα. Ζητήσαμε και λάβαμε έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, κατόπιν γνωμοδότησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στη συνέχεια διενεργήσαμε πιλοτική έρευνα σε τριάντα μαθητές, δέκα από κάθε τάξη του γυμνασίου, σ' ένα σχολείο από όσα συμμετείχαν τελικά στην έρευνα. Στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσουμε πώς ανταποκρίνονταν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο και κατά πόσο οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές. Ορισμένες απορίες κατανόησης των ερωτήσεων που διατύπωσαν οι μαθητές κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οδήγησαν σε μικρές τροποποιήσεις στο περιεχόμενο και τη μορφή μικρού αριθμού ερωτήσεων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, που αφορά στο σχολικό κλίμα. Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν, περάστηκαν στον υπολογιστή στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS και αναλύθηκαν. Το ερωτηματολόγιο αποδείχτηκε ότι λειτουργούσε καλά. Τα ερωτηματολόγια της πιλοτικής έρευνας συμπεριελήφθησαν στο τελικό δείγμα. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη διεξαγωγή της έρευνας. Σε όλα τα γυμνάσια ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών. Σε δύο σχολεία έγινε ενημέρωση των γονέων για την έρευνα εγγράφως και ζητήθηκε η έγγραφη άδεια τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, κατόπιν αιτήματος των διευθυντών των σχολείων. Σ' αυτά τα σχολεία το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους μαθητές που επέστρεψαν υπογεγραμμένο από τους γονείς τους το ενημερωτικό σημείωμα σχετικά με την έρευνα. Σε μια άλλη περίπτωση το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από το σύνολο των μαθητών του γυμνασίου και στα υπόλοιπα δύο σχολεία το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από όσους μαθητές το επιθυμούσαν και σύμφωνα με το κατά πόσο επέτρεπαν οι συνθήκες, δηλαδή πόσο δέχτηκαν οι καθηγητές να διατεθεί χρόνος από τη διδακτική ώρα. Σε όλα τα σχολεία τα περισσότερα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από τη γράφουσα στους μαθητές και συμπληρώθηκαν παρουσία της. Σε ένα σχολείο με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην Α' τάξη του γυμνασίου χρειάστηκε να εξηγήσει τις ερωτήσεις σε παιδιά που δεν μιλούσαν καλά ελληνικά. Τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από καθηγητές των σχολείων κατά τη διάρκεια

μιας διδακτικής ώρας, συγκεντρώθηκαν από τους καθηγητές και δόθηκαν στη γράφουσα. Οι μαθητές χρειάζονταν περίπου δεκαπέντε λεπτά για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τρίτο κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Αρχικά πραγματοποιήσαμε περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό και το σχολικό κλίμα και στη συνέχεια επαγωγική ανάλυση: σύγκριση μεταξύ μαθητών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία και μεταξύ εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο και την προϋπηρεσία, σύγκριση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ως προς τις απαντήσεις τους σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού και με διαστάσεις του σχολικού κλίματος και σύγκριση μεταξύ σχολείων. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε σε ανάλυση παραγόντων των ερωτηματολογίων μαθητών και εκπαιδευτικών, σε ανάλυση συσχετίσεων των παραγόντων που προέκυψαν μεταξύ τους και τέλος σε ανάλυση παλινδρόμησης, προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό οι παράγοντες του σχολικού κλίματος προβλέπουν την εκδήλωση εκφοβισμού στο σχολείο.

1. Περιγραφική ανάλυση

1.1. Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό

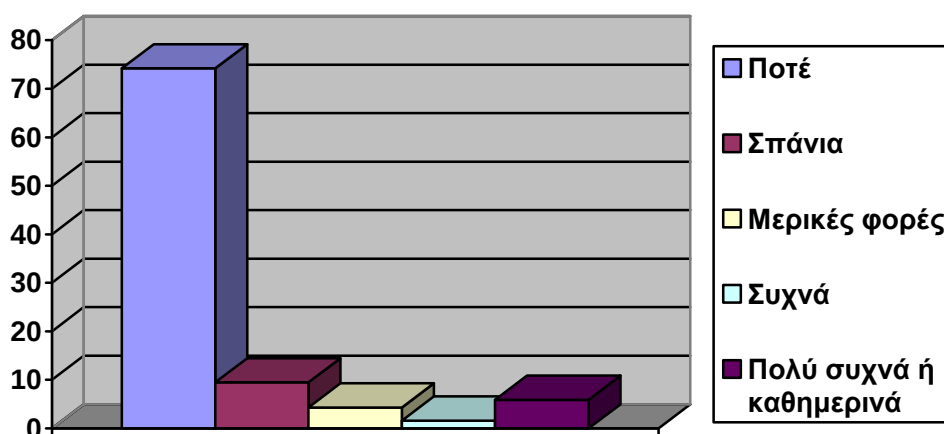
Ο υψηλότερος μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούν στη συχνότητα άσκησης εκφοβισμού παρατηρείται στο σωματικό εκφοβισμό (Μ. Ο. : 1,78 και Τ.Α.: 1,154), ακολουθούμενος από τις δύο μορφές, άμεση και έμμεση, λεκτικού εκφοβισμού (Μ. Ο. : 1,49 και 1,40 και Τ.Α.: 1,088 και ,910 αντίστοιχα), την άσκηση εκφοβισμού με ηλεκτρονικά μέσα (Μ.Ο.: 1,29 και Τ.Α.: ,877) και την καταστροφή ή αφαίρεση προσωπικών αντικειμένων ((Μ. Ο.: 1,28 και Τ.Α.: ,872) (πίνακας 3.1.). Φαίνεται ότι μεταξύ των δραστών είναι περισσότεροι οι δράστες σωματικής βίας ή επιλέγουν συχνότερα, όπως δηλώνουν οι ίδιοι, την άσκηση σωματικής βίας. Ο λεκτικός εκφοβισμός, είτε άμεσα προς το ίδιο το θύμα είτε έμμεσα διασπείροντας κακόβουλες φήμες εναντίον του θύματος, συμβαίνει σπανιότερα κατά δήλωση των δραστών, ενώ σπάνια υπάρχουν δράστες ηλεκτρονικού εκφοβισμού ή καταστροφής αντικειμένων του θύματος.

Πίνακας 3.1.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των μαθητών ως προς την άσκηση εκφοβισμού.

Ερωτήσεις	N	M.O.	T.A.
Τσακώνομαι με παιδιά που μπορώ να νικήσω εύκολα.	681	1,78	1,154
Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου.	663	1,49	1,088
Λέω ψέματα για συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά.	673	1,40	,910
Γράφω προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές μου στο διαδίκτυο ή στέλνω προσβλητικά μηνύματα σε συμμαθητές μου με το κινητό μου τηλέφωνο.	679	1,29	,877
Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	680	1,28	,872

Ωστόσο, ενώ στην πλειοψηφία τους (74,2%), οι μαθητές του δείγματος μας δηλώνουν ότι δεν εκφοβίζουν ποτέ λεκτικά τους συμμαθητές τους, 5,9% των μαθητών δηλώνουν ότι τρομάζουν και απειλούν τους συμμαθητές τους πολύ συχνά ή καθημερινά, ενώ 4,3% μερικές φορές (γράφημα 3.1.). Πρόκειται για αρκετά μεγάλο ποσοστό, αν σκεφτεί κανείς ότι η αναλογία δράστη - θύματος δεν είναι ένας προς έναν, αλλά ότι μικρότερος αριθμός δραστών εκφοβίζει περισσότερα θύματα, όπως θα δούμε και πιο κάτω.

Γράφημα 3.1.: Απαντήσεις των μαθητών (ποσοστό %) στην ερώτηση: «Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου».



Σχετικά με την παρακολούθηση περιστατικών εκφοβισμού, οι μαθητές απάντησαν ότι συχνότερα γίνονται μάρτυρες περιστατικών λεκτικού εκφοβισμού (M.O.: 3,58 και T.A.: 1,318). Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη συχνότητα με την οποία διαπιστώνουν ότι απομονώνονται μαθητές από την ομάδα των συνομηλίκων (M.O.: 2,58 και T.A.: 1,398) και σχετικά με την παρακολούθηση σωματικού εκφοβισμού (M.O.: 2,56 και T.A.: 1,319) σχεδόν ταυτίζονται. Χαμηλότερος μέσος όρος σημειώνεται στην ερώτηση πόσο συχνά βλέπουν συμμαθητές τους να καταστρέφουν ή να αφαιρούν προσωπικά αντικείμενα ή χρήματα από άλλα παιδιά (M.O.: 2,29 και T.A.: 1,312) και ακόμα χαμηλότερος μέσος όρος στην ερώτηση σχετικά με το πόσο συχνά διαπιστώνουν να ασκείται εκφοβισμός μέσω

διαδικτύου ή κινητών τηλεφώνων (Μ.Ο.: 1,96 και Τ.Α.: 1,202). Τέλος, απαντούν ότι λίγο συχνότερα από σπάνια υπάρχουν παιδιά στο σχολείο που τα φοβούνται σχεδόν όλοι οι μαθητές (Μ.Ο.: 2,15 και Τ.Α.:1,282) (πίνακας 3.2.). Οι μάρτυρες εκφοβισμού δεν συμφωνούν με τους δράστες που δηλώνουν ότι είναι συχνότερος ο σωματικός εκφοβισμός, αλλά απαντούν ότι αντιλαμβάνονται συχνότερα περιστατικά λεκτικής βίας και μάλιστα σχεδόν συχνά. Φαίνεται ότι δεν είναι άγνωστο φαινόμενο στα σχολεία του δείγματος μας ούτε η απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων συνοδευόμενη από λεκτική βία (κοροϊδίες) ούτε ο σωματικός εκφοβισμός, καθώς οι μαθητές τείνουν να απαντήσουν ότι συμβαίνουν μερικές φορές. Σπανιότερος από τις υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού, σύμφωνα με τους μάρτυρες, είναι ο εκφοβισμός με ηλεκτρονικά μέσα, ο οποίος συμβαίνει σπάνια.

Πίνακας 3.2.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των μαθητών ως προς την παρακολούθηση εκφοβισμού.

Ερωτήσεις	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κάποιοι συμμαθητές μου βρίζουν και κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.	681	3,58	1,318
Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει κανείς παρέα.	680	2,58	1,398
Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά.	671	2,56	1,319
Κάποιοι συμμαθητές μου καταστρέφουν πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	677	2,29	1,312
Κάποια παιδιά τα φοβόμαστε σχεδόν όλοι οι μαθητές.	680	2,15	1,282
Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά σχόλια για άλλα παιδιά στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα με το κινητό τους τηλέφωνο.	679	1,96	1,202

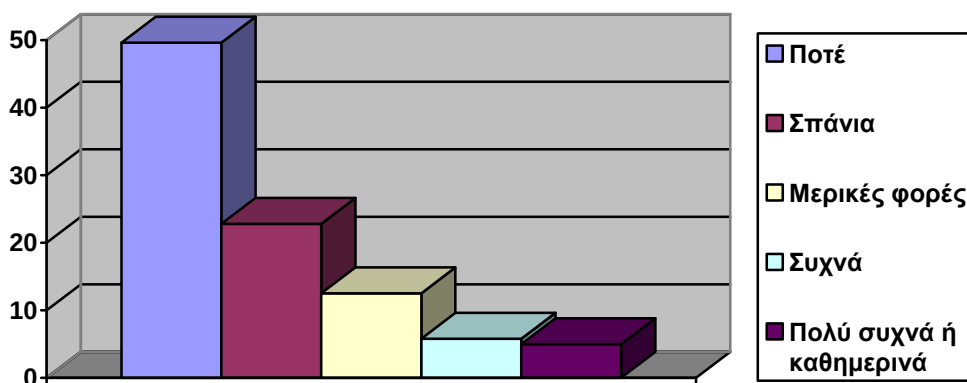
Οι μαθητές που θυματοποιούνται, αναφέρουν ότι συχνότερη είναι η λεκτική θυματοποίηση (Μ.Ο.: 1,89 και Τ.Α.: 1,164). Λιγότερο συχνά συμβαίνουν περιστατικά σωματικής θυματοποίησης (Μ.Ο.: 1,64 και Τ.Α.: 1,114) και θυματοποίησης με ηλεκτρονικά μέσα (Μ.Ο.: 1,45 και Τ.Α.: ,977) (πίνακας 3.3.). Τα θύματα έχουν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους δράστες, κάτι που σημαίνει ότι λιγότεροι δράστες εκφοβίζουν περισσότερα θύματα.

Πίνακας 3.3.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των μαθητών ως προς τη θυματοποίηση.

Ερωτήσεις	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κάποιοι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν.	664	1,89	1,164
Κάποιοι συμμαθητές μου με χτυπούν.	666	1,64	1,114
Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά μηνύματα για μένα στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα στο κινητό μου τηλέφωνο.	680	1,45	,977

Ωστόσο, ενώ οι μισοί μαθητές του δείγματος μας (49,6%) δηλώνουν ότι ποτέ δεν τους κοροϊδεύουν συμμαθητές τους, 12,5% των μαθητών απαντούν ότι υφίστανται κοροϊδίες από τους συμμαθητές τους μερικές φορές, 5,8% συχνά και 5% πολύ συχνά ή καθημερινά (γράφημα 3.2.).

Γράφημα 3.2. : Απαντήσεις των μαθητών (ποσοστό %) στην ερώτηση: «Κάποιοι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν».



Ανεξάρτητα από το πόσο εμπλέκονται άμεσα οι μαθητές σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, φαίνεται ότι δεν θεωρούν το σχολείο τους ένα απόλυτα ασφαλές μέρος, καθώς 8,2% των μαθητών δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται ποτέ ασφαλείς στο σχολείο τους, 8,6% απαντούν ότι αισθάνονται σπάνια ασφαλείς, 22,3 μερικές φορές και μόνο 31,6 αισθάνονται ασφαλείς πολύ συχνά ή καθημερινά (πίνακας 3.4.). Τρία στα δέκα παιδιά, λοιπόν, αισθάνονται πολύ συχνά ασφαλή στο σχολείο τους, ενώ σχεδόν ένα στα δέκα παιδιά δεν αισθάνεται ποτέ ασφάλεια στο σχολείο. Βεβαίως, δεν γνωρίζουμε αν η αίσθηση ασφάλειας συνδέεται απαραίτητα με τον εκφοβισμό, αν λάβουμε υπόψη μας, όμως, ότι μέσα στο χώρο του σχολείου δεν υπάρχουν άλλα άτομα, πέραν των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το πιθανότερο είναι ότι απειλή για την αίσθηση ασφάλειας των μαθητών αποτελούν οι ίδιοι οι συμμαθητές τους.

Πίνακας 3.4.: Απαντήσεις των μαθητών (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) ως προς την αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο.

Ερώτηση		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά ή καθημερινά
Αισθάνομαι ασφαλή στο σχολείο μου.	N	57	60	155	190	219
	Ποσοστό %	8,2	8,6	22,3	27,4	31,6

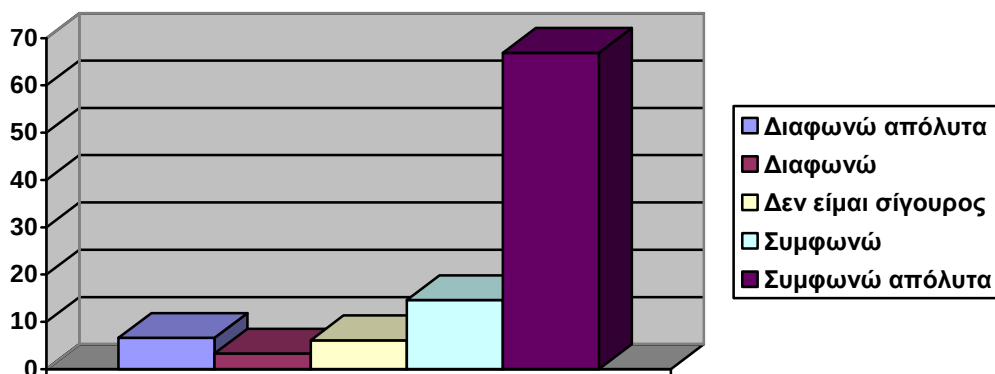
Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούν στις στάσεις των μαθητών ως προς τον εκφοβισμό παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Οι μαθητές απαντούν ότι δεν είναι σίγουροι (Μ.Ο.: 2,97 και Τ.Α.: 1,302) ότι θα απευθυνθούν σε κάποιον εκπαιδευτικό όταν αντιληφθούν ένα περιστατικό εκφοβισμού. Ομοίως, δεν είναι σίγουροι (Μ.Ο.: 2,89 και Τ.Α.: 1,398) αν τα παιδιά-θύματα πρέπει να απευθύνονται σε κάποιον εκπαιδευτικό ή να βρίσκουν μόνα τους τη λύση. Οι μαθητές τείνουν να συμφωνήσουν ότι φοβούνται να υπερασπιστούν ένα παιδί-θύμα (Μ.Ο.: 3,70 και Τ.Α.: 1,267), ενώ δηλώνουν ότι δεν προσπαθούν να σταματήσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού (Μ.Ο.: 2,05 και Τ.Α.: 1,152) και ότι δεν θυμώνουν όταν ένας συμμαθητής τους εκφοβίζει έναν άλλο (Μ.Ο.: 1,78 και Τ.Α.: 1,164). Τέλος, συμφωνούν (Μ.Ο.: 4,35 και Τ.Α.: 1,173) ότι έχει πλάκα να παρακολουθούν να εκφοβίζεται λεκτικά ένα παιδί (πίνακας 3.5.). Φαίνεται ότι οι μαθητές αντιδρούν μάλλον αδιάφορα όταν βλέπουν να συμβαίνει ένα περιστατικό εκφοβισμού: δεν θυμώνουν, άρα δεν το θεωρούν κάτι κακό και δεν προσπαθούν να το σταματήσουν. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κυρίως ο φόβος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια να σταματήσουν τον εκφοβισμό, αν δεν είχαμε τις απαντήσεις στις υπόλοιπες ερωτήσεις σχετικά με την ευθύνη του θύματος για την εύρεση λύσης, το βαθμό στον οποίο απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και το πόσο αστείο μπορεί να είναι ένα εκφοβιστικό επεισόδιο. Οι μαθητές δεν είναι σίγουροι αν τα παιδιά-θύματα πρέπει να απευθύνονται σε κάποιον εκπαιδευτικό για βοήθεια ή να προσπαθούν να λύσουν μόνα τους το πρόβλημα. Σε κάθε περίπτωση είναι πολύ διστακτικοί να αποκαλύψουν τον εκφοβισμό σε κάποιον εκπαιδευτικό είτε ίσως γιατί δεν θέλουν να «μαρτυρήσουν» τους δράστες είτε γιατί φοβούνται ενδεχόμενα αντίποινα είτε ίσως γιατί δεν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα λύσουν το πρόβλημα. Φαίνεται ότι ακόμα κι αν δεν συμμετέχουν οι ίδιοι άμεσα στον εκφοβισμό, ουσιαστικά τον ενθαρρύνουν, καθώς θεωρούν, σε ιδιαιτέρως υψηλό ποσοστό, ότι έχει πλάκα να παρακολουθούν ένα περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού.

Πίνακας 3.5.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των μαθητών ως προς τις στάσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό.

Ερωτήσεις	N	Μ. Ο.	Τ.Α.
Όταν ένα παιδί ενοχλεί κάποιο άλλο, το λέω σε κάποιον καθηγητή.	676	2,97	1,302
Τα παιδιά που τα ενοχλούν συμμαθητές τους δεν πρέπει να παραπονούνται στους καθηγητές, αλλά να βρίσκουν τη λύση μόνοι τους.	676	2,89	1,398
Φοβάμαι να υπερασπιστώ ένα παιδί που κοροϊδεύουν ή χτυπούν άλλα παιδιά.	673	3,70	1,267
Όταν ένα παιδί ενοχλεί ή χτυπά κάποιο άλλο προσπαθώ να το σταματήσω.	669	2,05	1,152
Θυμώνω όταν ένα παιδί επιτίθεται σ' ένα άλλο χωρίς λόγο.	673	1,78	1,164
Έχει πλάκα να βλέπεις να κοροϊδεύουν ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί.	676	4,35	1,173

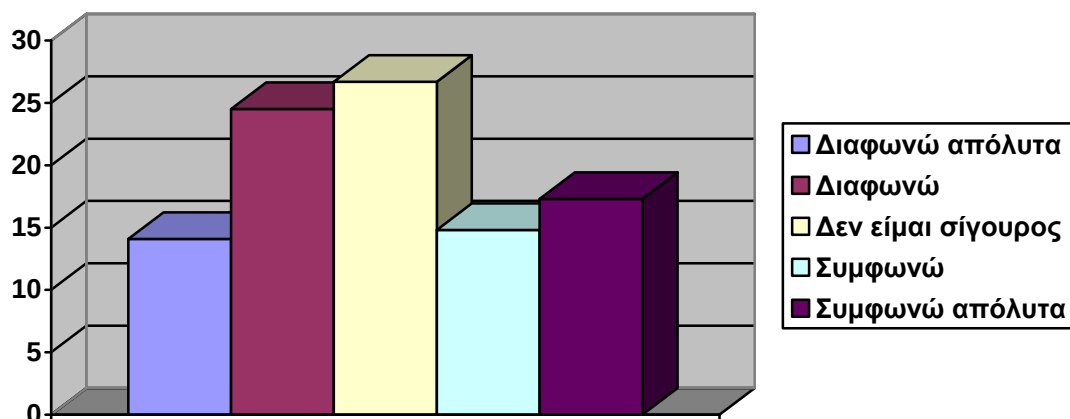
Συγκεκριμένα, στην ερώτηση κατά πόσο συμφωνούν ότι είναι διασκεδαστικό να παρακολουθούν ένα περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού 66,9% των μαθητών απαντούν ότι συμφωνούν απόλυτα, 14,6% ότι συμφωνούν και μόνο 3,3% ότι διαφωνούν και 6,6% ότι διαφωνούν απόλυτα (γράφημα 3.3.).

Γράφημα 3.3. Απαντήσεις των μαθητών (ποσοστό %) στην ερώτηση: «Έχει πλάκα να βλέπεις να κοροϊδεύουν ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί».



Επίσης, όπως είδαμε, οι περισσότεροι μαθητές διαφωνούν ότι απευθύνονται σε κάποιον εκπαιδευτικό στην περίπτωση που εκφοβίζεται ένας συμμαθητής τους (14,1% διαφωνούν απόλυτα και 24,5% διαφωνούν) ή δεν είναι σίγουροι τι πρέπει να κάνουν (26,7%). Μόνο 14,8% των μαθητών συμφωνούν και 17,3% συμφωνούν απόλυτα ότι απευθύνονται σ' έναν καθηγητή όταν εκτυλίσσεται μπροστά τους ένα περιστατικό εκφοβισμού (γράφημα 3.4).

Γράφημα 3.4. Απαντήσεις των μαθητών (ποσοστό %) στην ερώτηση: «Όταν ένα παιδί ενοχλεί κάποιο άλλο, το λέω σε κάποιον καθηγητή».



1.2. Απαντήσεις των καθηγητών σχετικά με τον εκφοβισμό

Οι καθηγητές απαντούν ότι αντιλαμβάνονται να συμβαίνουν συχνότερα περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού (Μ.Ο.: 3,28 και Τ.Α.: ,894), ακολουθούμενα από περιστατικά απομόνωσης από την ομάδα συνομηλίκων (Μ.Ο.: 3,03 και Τ.Α.: ,748) και προσβλητικών χειρονομιών (Μ.Ο.: 2,96 και Τ.Α.: ,844). Ως προς το πόσο συχνά αντιλαμβάνονται να λαμβάνει χώρα σωματικός εκφοβισμός απαντούν σχεδόν «μερικές φορές» (Μ.Ο.: 2,79 και Τ.Α.: ,789). Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σημειώνονται στις ερωτήσεις που αφορούν στην καταστροφή ή αφαίρεση αντικειμένων ή χρημάτων (Μ.Ο.: 2,47 και Τ.Α.: ,879), στον εκφοβισμό με τη χρήση του διαδικτύου (Μ.Ο.: 2,46 και Τ.Α.: ,887), ή κινητού τηλεφώνου (Μ.Ο.: 2,26 και Τ.Α.: ,855) και στην ερώτηση αν υπάρχουν μαθητές που δημιουργούν φόβο σ' όλους τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου (Μ.Ο.: 2,27 και Τ.Α.: ,842) (πίνακας 3.6.). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται να συμβαίνουν κυρίως περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα λίγο συχνότερα από «μερικές φορές». Επίσης, «μερικές φορές» διαπιστώνουν την απομόνωση παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Σε μικρότερο βαθμό, σχεδόν «μερικές φορές», αντιλαμβάνονται επεισόδια σωματικού εκφοβισμού. Παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτικοί σε προφορική συζήτηση μαζί μας μάς είπαν ότι δεν γνωρίζουν καθόλου αν γίνεται εκφοβισμός μέσω διαδικτύου ή κινητού τηλεφώνου, υπάρχει η τάση να απαντούν θετικά και σ' αυτές τις ερωτήσεις.

Πίνακας 3.6.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά τη συχνότητα εκφοβισμού.

Ερωτήσεις	N	M.O.	T.A.
Ορισμένοι μαθητές προσβάλλουν και κοροϊδεύουν συμμαθητές τους.	58	3,28	,894
Ορισμένοι μαθητές είναι απομονωμένοι από την ομάδα συνομηλίκων τους.	58	3,03	,748
Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικές χειρονομίες σε συμμαθητές τους.	57	2,96	,844
Ορισμένοι μαθητές χτυπούν συμμαθητές τους που είναι πιο αδύναμοι σωματικά ή δυσκολεύονται να αμυνθούν.	58	2,79	,789
Ορισμένοι μαθητές καταστρέφουν επίτηδες πράγματα συμμαθητών τους ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από συμμαθητές τους.	55	2,47	,879
Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές τους στο διαδίκτυο.	46	2,46	,887
Ορισμένοι μαθητές κάνουν σχεδόν όλους τους συμμαθητές τους να τους φοβούνται.	56	2,27	,842
Ορισμένοι μαθητές στέλνουν με το κινητό τους τηλέφωνο προσβλητικά μηνύματα για συμμαθητές τους ή προσβλητικές φωτογραφίες συμμαθητών τους.	46	2,26	,855

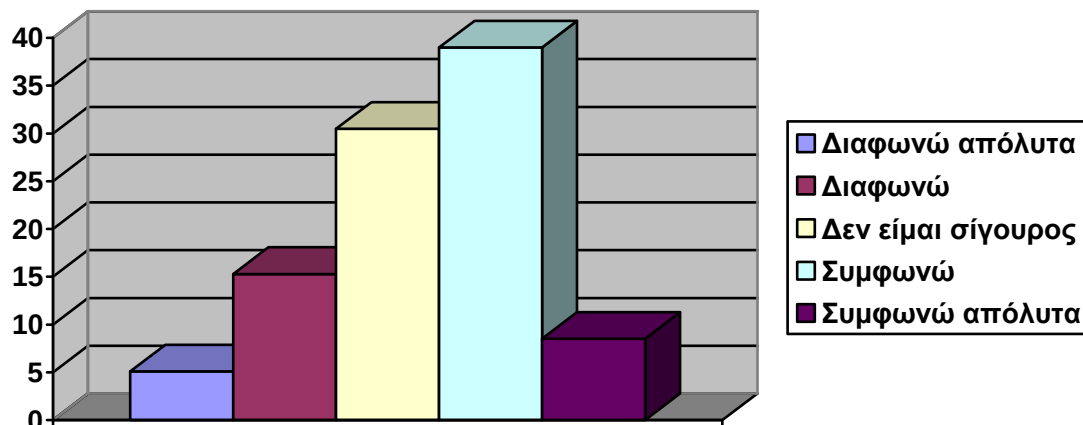
Σχετικά με τις στάσεις τους ως προς τον εκφοβισμό, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογική έκφραση της εφηβείας (M.O.: 2,05 και T.A.: ,903), ενώ συμφωνούν ότι χρειάζεται να παρέχεται βοήθεια από το σχολείο τόσο στα θύματα όσο και στους δράστες εκφοβισμού (M.O.: 4,41 και T.A.: ,676). Τείνουν να συμφωνήσουν ότι η ευθύνη για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών βαραίνει την οικογένεια (M.O.: 3,69 και T.A.: ,940) και ότι πρέπει να επιβάλλεται αυστηρή τιμωρία στους δράστες εκφοβισμού (M.O.: 3,67 και T.A.: ,980). Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι η θυματοποίηση κάνει καλό στα παιδιά, γιατί τα σκληραγωγεί (M.O.: 1,38 και T.A.: ,557) ενώ δεν είναι σίγουροι, αλλά περισσότερο συμφωνούν παρά διαφωνούν ότι τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να υπερασπίζονται μόνα τους τον εαυτό τους (M.O.: 3,31 και T.A.: 1,012). Τέλος, τείνουν να συμφωνήσουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών (M.O.: 3,74 και T.A.: 1,001) (πίνακας 3.7.). Πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τις απαντήσεις σύμφωνα με το κοινωνικά επιθυμητό, αποφεύγοντας την έκφραση ξεκάθαρων θέσεων, παρόλο που έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να οδηγούν σε έκφραση ξεκάθαρης άποψης. Διαφωνούν έντονα ότι η θυματοποίηση κάνει καλό. Ωστόσο, φαίνεται ότι δεν είναι απολύτως σίγουροι αν ο εκφοβισμός είναι κάτι φυσιολογικό ή όχι καθώς διαφωνούν μεν, αλλά δεν διαφωνούν απόλυτα. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει αντίφαση σχετικά με την αντιμετώπιση των δραστών, καθώς από τη μια μεριά απαντούν ότι συμφωνούν και τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα ότι πρέπει το σχολείο να βοηθά το δράστη όπως και το θύμα, αλλά από την άλλη σχεδόν συμφωνούν ότι χρειάζεται να επιβάλλεται αυστηρή τιμωρία στο δράστη. Επίσης, δεν παίρνουν θέση, αλλά είναι πιο κοντά στο να συμφωνήσουν ότι οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους. Η απουσία ξεκάθαρης θέσης πιστεύουμε ότι οφείλεται στην έλλειψη ενημέρωσης για το θέμα, κάτι που

πιστεύουν σε κάποιο βαθμό και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς τείνουν να συμφωνήσουν ότι δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών.

Πίνακας 3.7.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στάσεις τους ως προς τον εκφοβισμό.

Ερωτήσεις	N	M. O.	T.A.
Είναι φυσιολογικό κάποιοι έφηβοι να χτυπούν ή να κοροϊδεύουν πιο αδύναμους συμμαθητές τους.	56	2,05	,903
Στο σχολείο πρέπει να βοηθούμε τόσο τα παιδιά που αποτελούν θύματα επίθεσης όσο και τα παιδιά που επιτίθενται σε συμμαθητές τους.	58	4,41	,676
Είναι ευθύνη της οικογένειας να συγκρατήσει τα παιδιά αν είναι επιθετικά.	55	3,69	,940
Πρέπει να επιβάλλεται αυστηρή τιμωρία στο μαθητή που επιτίθεται σε έναν συμμαθητή του χωρίς λόγο.	58	3,67	,980
Κάνει καλό στα παιδιά να είναι θύματα επίθεσης από άλλους μαθητές στο σχολείο, γιατί έτσι σκληραγωγούνται	58	1,38	,557
Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους.	58	3,31	1,012
Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών.	58	3,74	1,001

Γράφημα 3.5. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών (ποσοστό %) στην ερώτηση: «Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους».



Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους, 39% των εκπαιδευτικών συμφωνούν και 8,5% συμφωνούν απόλυτα ότι οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους, 30,5% δεν είναι σίγουροι και 15,3% διαφωνούν (γράφημα 3.5.). Επιλέγοντας να συμφωνήσουν σε μεγάλο ποσοστό και να μην πάρουν θέση πάλι σε μεγάλο ποσοστό σχετικά με την παραπάνω πρόταση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν μια στάση αν όχι επικριτική για το θύμα, από το οποίο ζητούν να αναλάβει την ευθύνη αντιμετώπισης του προβλήματος, σε κάθε περίπτωση όχι βοηθητική απέναντι του.

Στην ερώτηση που αφορά στη σχολική επίδοση των μαθητών-δραστών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (54,2%) απαντούν ότι έχουν κακή επίδοση, 10,2% μέτρια, ενώ 35,6% των εκπαιδευτικών απαντούν ότι δράστες μπορεί να είναι μαθητές όλων των επιδόσεων (πίνακας 3.8.). Φαίνεται, λοιπόν, ότι ενώ οι περισσότεροι δράστες δεν θεωρούνται καλοί μαθητές, η χαμηλή επίδοση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των δραστών, καθώς ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς απαντά ότι δράστες μπορεί να είναι μαθητές όλων των επιδόσεων.

Πίνακας 3.8.: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) ως προς τη σχολική επίδοση των δραστών.

Ερώτηση		καλή Επίδοση	μέτρια επίδοση	κακή επίδοση	η επίδοση δεν παίζει ρόλο
Οι μαθητές που συμπεριφέρονται επιθετικά σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους	N	0	6	32	21
	%	0	10,2	54,2	35,6

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (79,7%) απαντά ότι οι δράστες έχουν γενικότερα επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο (δημιουργούν φασαρίες ή κάνουν βανδαλισμούς), ενώ μικρό ποσοστό (11,9%) απαντά ότι δεν δημιουργούν άλλα προβλήματα, πέραν της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (πίνακας 3.9.). Φαίνεται ότι, συνήθως, η άσκηση εκφοβισμού αποτελεί μια μόνο εκδήλωση μιας γενικότερης επιθετικής στάσης, που παίρνει και άλλες εκφάνσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Πίνακας 3.9.: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) ως προς την γενικότερη εκδήλωση επιθετικότητας των δραστών.

Ερώτηση		Δημιουργούν κι άλλα προβλήματα στο σχολείο	Δεν δημιουργούν άλλα προβλήματα
Οι μαθητές που συμπεριφέρονται επιθετικά σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους συνήθως	N	47	7
	%	79,7	11,9

1.3. Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το σχολικό κλίμα

Από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το σχολικό κλίμα ο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στην πρόταση «έχω πολλούς φίλους στο σχολείο μου» (Μ.Ο.=4,43 και Τ.Α.=,820), ενώ οι μαθητές συμφωνούν, επίσης, ότι έχουν θεσπισθεί συγκεκριμένοι κανόνες συμπεριφοράς (Μ.Ο.=4,06 και Τ.Α.=,930), οι οποίοι ισχύουν για όλους τους μαθητές (Μ.Ο.=4,13 και Τ.Α.=1,150). Τους ενδιαφέρει η άποψη που έχουν οι καθηγητές τους για εκείνους (Μ.Ο.=4,06 και Τ.Α.=1,117), συμφωνούν ότι οι καθηγητές θέλουν να έχουν καλή επίδοση όλοι οι μαθητές του σχολείου (Μ.Ο.=4,09 και Τ.Α.=1,022) και ότι η προσπάθεια των μαθητών επιβραβεύεται με τη βαθμολογία (Μ.Ο.=4,09 και Τ.Α.=1,072). Αντιθέτως, τείνουν να διαφωνήσουν ότι οι μαθητές έρχονται διαβασμένοι στο σχολείο (Μ.Ο.=2,75 και Τ.Α.=,948) και ότι οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο ανεξάρτητα από καταγωγή, φύλο ή εμφάνιση (Μ.Ο.=2,74 και Τ.Α.=1,266). Επίσης, απαντούν ότι δεν είναι σίγουροι ότι στο σχολείο τους επικρατεί οργάνωση και τάξη (Μ.Ο.=2,96 και Τ.Α.=1,174) και ότι οι μαθητές σέβονται τους καθηγητές (Μ.Ο.=2,92 και Τ.Α.=1,128). Χαμηλός μέσος όρος (Μ.Ο.=3,39 και Τ.Α.=1,243) παρατηρείται, επίσης, στην απάντηση στην ερώτηση αν οι καθηγητές συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε Έλληνες και αλλοδαπούς, καλούς και κακούς μαθητές. Οι μαθητές σχεδόν δεν είναι σίγουροι αν οι καθηγητές τους είναι διαθέσιμοι να συζητήσουν με τους μαθητές τα προβλήματα τους (Μ.Ο.=3,32 και Τ.Α.=1,289), ενώ τείνουν να συμφωνήσουν ότι τους αρέσει πολύ το σχολείο τους (Μ.Ο.=3,55 και Τ.Α.=1,189). Επίσης, παρατηρούνται χαμηλοί μέσοι όροι απαντήσεων στις ερωτήσεις αν συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων του σχολείου (Μ.Ο.=3,01 και Τ.Α.=1,166) και αν οι καθηγητές ζητούν τη γνώμη των μαθητών για θέματα του σχολείου (Μ.Ο.=3,06 και Τ.Α.=1,279) (πίνακας 3.10.). Οι μαθητές, επομένως, φαίνεται ότι συμφωνούν ότι ισχύουν πρακτικές που έχουν να κάνουν με το σχολείο ως χώρο μάθησης (οι καθηγητές ενδιαφέρονται για την επίδοση, η οποία επιβραβεύεται με τη βαθμολογία, παρόλο που οι μαθητές μάλλον δεν έρχονται διαβασμένοι και υπάρχουν κανόνες). Λιγότερο φαίνεται ότι συμφωνούν ότι ισχύουν παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις μέσα στο σχολείο (σεβασμός από καθηγητές προς μαθητές και αντίστροφα, διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών για συζήτηση προσωπικών θεμάτων, συμμετοχή στη διαμόρφωση των κανόνων).

Πίνακας 3.10.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το σχολικό κλίμα.

Ερωτήσεις	N	M.O.	T.A.
A1.Οι καθηγητές στο σχολείο μου, συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σ' όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από επίδοση, φύλο ή εθνική καταγωγή.	692	3,39	1,243
A2.Στο σχολείο μου ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές.	690	4,06	,930
A3.Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο μου.	688	4,43	,820
A4.Στο σχολείο μου οι μαθητές έρχονται διαβασμένοι.	685	2,75	,948
A5.Οι κανόνες του σχολείου μου είναι δίκαιοι.	682	3,51	1,142
A6.Οι καθηγητές μου είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μου, αν αντιμετωπίζω ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα.	689	3,32	1,289
A7.Στο σχολείο μου επικρατεί οργάνωση και τάξη.	692	2,96	1,174
A8.Οι καθηγητές στο σχολείο μου προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον.	692	3,65	1,190
A9.Στο σχολείο μου οργανώνονται εξωσχολικές δραστηριότητες.	692	3,58	1,207
A10.Μου αρέσει πολύ το σχολείο μου.	687	3,55	1,189
A11.Στο σχολείο μου οι μαθητές που παραβιάζουν τους κανόνες συμπεριφοράς τιμωρούνται.	687	3,81	1,092
A12.Αισθάνομαι ότι οι καθηγητές μου με καταλαβαίνουν.	686	3,24	1,182
A13.Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου μου είναι καλές.	681	3,40	1,157
A14.Στο σχολείο μου οι καθηγητές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών.	684	3,30	1,079
A15.Οι καθηγητές στο σχολείο μου θέλουν να έχουν όλοι οι μαθητές καλή επίδοση.	685	4,09	1,022
A16.Οι μαθητές στο σχολείο μου σέβονται τους καθηγητές.	686	2,92	1,128
A17.Στο σχολείο μου οι καθηγητές προτρέπουν τους μαθητές να συνεργάζονται σε εργασίες ή άλλες δραστηριότητες του σχολείου.	689	3,67	1,083
A18.Στο σχολείο μου όποιος μαθητής διαβάζει και προσπαθεί, παίρνει καλό βαθμό.	690	4,09	1,072
A19.Μ' ενδιαφέρει η άποψη που έχουν οι καθηγητές μου για μένα.	685	4,06	1,117
A20.Στο σχολείο μου οι κανόνες ισχύουν για όλους τους μαθητές.	682	4,13	1,150
A21.Αν δυσκολεύομαι σ' ένα μάθημα, ο καθηγητής μου εξηγεί και με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα.	686	3,78	1,129
A22.Στο σχολείο μου οι μαθητές συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων του σχολείου ή της τάξης.	688	3,01	1,166
A23.Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο, ανεξάρτητα από εμφάνιση, επίδοση, φύλο ή εθνική καταγωγή.	687	2,74	1,266
A24.Στο σχολείο μου ο/η διευθυντής/ντρια και οι καθηγητές ζητούν τη γνώμη των μαθητών για θέματα του σχολείου.	688	3,06	1,279
A25.Οι καθηγητές στο σχολείο μου επαινούν τους μαθητές που έχουν καλή συμπεριφορά.	691	3,75	1,113

1.4. Απαντήσεις των καθηγητών σχετικά με το σχολικό κλίμα

Υψηλότεροι μέσοι όροι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούνται στις ερωτήσεις σχετικά με το αν συζητούν με τους συναδέλφους τους για σχολικά ζητήματα (Μ.Ο.=4,22 και Τ.Α.=,696), αν υπάρχει καλή επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου (Μ.Ο.=4,17 και Τ.Α.=,913), αν αισθάνονται ότι οι μαθητές τους τους συμπαθούν (Μ.Ο.=4,15 και Τ.Α.=,582), κατά πόσο θεωρούν ότι το σχολείο τους είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών (Μ.Ο.=4,00 και Τ.Α.=,788), αν το σχολείο τους είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες (Μ.Ο.= 3,95 και Τ.Α.=,839) και κατά πόσο αισθάνονται ελεύθεροι να παρεκκλίνουν από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, αν θεωρούν ότι χρειάζεται (Μ.Ο.=4,02 και Τ.Α.= ,820). Αρνητικά έχουν απαντήσει στις ερωτήσεις σχετικά με το αν θεωρούν τη δουλειά τους επαναλαμβανόμενη και πληκτική (Μ.Ο.=1,93 και Τ.Α.=,785), αν είναι επιφορτισμένοι με καθήκοντα πέραν των αρμοδιοτήτων τους (Μ.Ο.=2,70 και Τ.Α.=1,101) και αν στο σύλλογο διδασκόντων δεν υπάρχει συνεργασία (Μ.Ο.=2,71 και Τ.Α.=,966). Δεν είναι σίγουροι αν θα προτιμούσαν να είχαν λιγότερους αλλοδαπούς μαθητές (Μ.Ο.=2,91 και Τ.Α.=1,328) και αν οι μαθητές ενδιαφέρονται για τα μαθήματα (Μ.Ο.=3,02 και Τ.Α.=1,025). Τείνουν να συμφωνήσουν ότι στο σχολείο τους επικρατεί οργάνωση και τάξη (Μ.Ο.=3,46 και Τ.Α.=9,71). Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με μαθησιακούς στόχους (Μ.Ο.=3,57 και Τ.Α.=,840) και με τον ορισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Μ.Ο.=3,37 και Τ.Α.=1,065), ενώ δεν είναι σίγουροι ότι μπορούν να συζητήσουν προσωπικά τους ζητήματα με συναδέλφους τους (Μ.Ο.=3,07 και Τ.Α.=,998) (πίνακας 3.11.).

Πίνακας 3.11.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα.

Ερωτήσεις	N	M.O.	T.A.
A1.Στο σχολείο μας οι περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρονται για τα μαθήματα.	59	3,02	1,025
A2.Στο σχολείο μας υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	58	3,41	,899
A3.Το σχολείο μας είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες.	59	3,95	,839
A4.Στο σχολείο μας οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν καλές σχέσεις.	59	3,42	,675
A5.Συζητώ με τους συναδέλφους μου για θέματα διδασκαλίας και για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	59	4,22	,696
A6.Μπορώ να παρεκκλίνω από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, αν κρίνω ότι χρειάζεται.	59	4,02	,820
A7.Οι εγκαταστάσεις του σχολείου μας είναι λειτουργικές.	59	3,22	1,052
A8.Οι συνάδελφοι μου είναι ανοιχτοί σε συνεργασία για σχολικές δραστηριότητες και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	57	3,63	,771
A9.Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου μας αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες που απορρέουν από το ρόλο του/της.	59	3,80	1,126
A10.Είμαι πολύ ευχαριστημένος/η που διδάσκω σ' αυτό το σχολείο.	59	3,83	,950
A11.Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου μας είναι μοιρασμένος σε υπο-ομάδες, οι οποίες δε συνεργάζονται μεταξύ τους.	59	2,71	,966
A12.Στο σχολείο μας μάς ενδιαφέρει πολύ η σχολική πρόοδος των μαθητών.	59	4,00	,788
A13.Το σχολείο μας διαθέτει τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζομαι για το μάθημά μου.	59	3,44	1,207
A14.Ο/Η διευθυντής/ντρια στο σχολείο μας αναγνωρίζει το έργο των καθηγητών.	59	3,86	,937
A15.Όλοι οι μαθητές του σχολείου μας, αν προσπαθήσουν, μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις.	58	3,40	1,042
A16.Στο σχολείο μας επικρατεί οργάνωση και τάξη.	59	3,46	,971
A17.Εκφράζω τις ιδέες μου στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και συχνά οι προτάσεις μου υλοποιούνται.	59	3,39	,929
A18.Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι προσιτός/ή στους καθηγητές και υπάρχει άνεση στην επικοινωνία μας μαζί του/της.	59	4,17	,913
A19.Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με συμπαθούν.	59	4,15	,582
A20.Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε την ίδια άποψη σχετικά με το τι συνιστά μη επιτρεπτή συμπεριφορά μεταξύ μαθητών.	59	3,37	1,065
A21.Νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω και πολλά για να βοηθήσω τους μαθητές μου.	59	2,58	,875
A22.Θα προτιμούσα να φοιτούν λιγότεροι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο μας.	58	2,91	1,328
A23.Στο σχολείο μας ο/η διευθυντής/ντρια μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τους μαθητές μας.	59	3,86	,937
A24.Μου ζητείται να αναλάβω καθήκοντα που δεν είναι της αρμοδιότητάς μου.	57	2,70	1,101
A25.Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους για τους μαθητές μας.	58	3,57	,840
A26.Μπορώ να εμπιστευτώ στους συναδέλφους μου ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα που αντιμετωπίζω.	59	3,07	,998
A27.Η δουλειά μου είναι επαναλαμβανόμενη και πληκτική.	59	1,93	,785
A28.Στο σχολείο μας ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και προβλέπονται κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασής τους.	59	3,58	,969

2. Επαγωγική ανάλυση

2.1. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία.

2.1.1. Διαφορές σε σχέση με το φύλο.

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,00$) μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων αγοριών και κοριτσιών ως προς τη συχνότητα άσκησης εκφοβισμού όλων των ειδών, με τα αγόρια να δηλώνουν ότι είναι συχνότερα δράστες εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, τα αγόρια απαντούν ότι είναι δράστες σωματικού εκφοβισμού (Μ.Ο.: 2,00 και Τ.Α.:1,219) συχνότερα από τα κορίτσια (Μ.Ο.: 1,54 και Τ.Α.: 1,023). Το ίδιο ισχύει για τις δύο μορφές λεκτικού εκφοβισμού: τα αγόρια εκφοβίζουν λεκτικά άμεσα (Μ.Ο.: 1,64 και Τ.Α.: 1,220) και έμμεσα (Μ.Ο.: 1,56 και Τ.Α.: 1,056) συχνότερα απ' ό,τι τα κορίτσια (Μ.Ο.: 1,32 και Τ.Α.: ,887 και Μ.Ο. :1,22 και Τ.Α.: ,658 αντίστοιχα). Τα αγόρια, επίσης, καταστρέφουν ή αφαιρούν αντικείμενα άλλων παιδιών συχνότερα (Μ.Ο.: 1,41 και Τ.Α.: 1,025) απ' ό,τι τα κορίτσια (Μ.Ο.: 1,13 και Τ.Α.: ,622) και ασκούν εκφοβισμό με ηλεκτρονικά μέσα συχνότερα (Μ.Ο.: 1,40 και Τ.Α.: 1,002) απ' ό,τι τα κορίτσια (Μ.Ο.: 1,17 και Τ.Α.: ,691) (πίνακας 3.12.). Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα αγόρια του δείγματος μας είναι συχνότερα δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά από τα κορίτσια. Όπως είδαμε και πιο πάνω, η πιο συνηθισμένη εκφοβιστική συμπεριφορά, σύμφωνα με τους δράστες, είναι ο σωματικός εκφοβισμός, στη συνέχεια ο λεκτικός και τελευταίος ο ηλεκτρονικός.

Πίνακας 3.12.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών ως προς τη συχνότητα άσκησης εκφοβισμού με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Ερωτήσεις	Φύλο	N	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Τσακώνομαι με παιδιά που μπορώ να νικήσω εύκολα.	Αγόρια	364	2,00	1,219	680	28,106	,000
	Κορίτσια	317	1,54	1,023			
Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου.	Αγόρια	353	1,64	1,220	662	14,689	,000
	Κορίτσια	310	1,32	,887			
Λέω ψέματα για συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά.	Αγόρια	360	1,56	1,056	672	25,196	,000
	Κορίτσια	313	1,22	,658			
Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	Αγόρια	363	1,41	1,025	679	17,996	,000
	Κορίτσια	317	1,13	,622			
Γράφω προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές μου στο διαδίκτυο ή στέλνω προσβλητικά μηνύματα σε συμμαθητές μου με το κινητό μου τηλέφωνο.	Αγόρια	362	1,40	1,002	678	11,252	,001
	Κορίτσια	317	1,17	,691			

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών σχετικά με το πόσο συχνά δηλώνουν ότι συμβαίνουν στο σχολείο τους περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού ($p=0,34$), ηλεκτρονικού εκφοβισμού ($p=0,20$), καταστροφής αντικειμένων ($p=0,05$) ή απομόνωσης από την ομάδα συνομηλίκων ($p=0,73$). Βρέθηκε, όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,006$) μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων αγοριών και κοριτσιών στην ερώτηση που αφορά στη συχνότητα με την οποία αντιλαμβάνονται να συμβαίνει στο σχολείο τους σωματικός εκφοβισμός. Συγκεκριμένα τα αγόρια απαντούν ότι κάποιιοι συμμαθητές τους επιτίθενται σωματικά σε άλλα παιδιά στο σχολείο τους συχνότερα (M.O.: 2,69 και T.A.: 1,366) απ' ό, τι απαντούν τα κορίτσια (M.O.: 2,41 και T.A.: 1,249) (πίνακας 3.13.). Φαίνεται ότι τα αγόρια είναι συχνότερα δράστες, μάρτυρες αλλά και θύματα, όπως θα δούμε πιο κάτω, σωματικής βίας. Ο σωματικός εκφοβισμός φαίνεται ότι είναι μια υπόθεση μεταξύ αγοριών και συμβαίνει συνήθως μακριά από το βλέμμα των κοριτσιών.

Πίνακας 3.13.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών ως προς τη συχνότητα παρατήρησης εκφοβισμού με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Ερώτηση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	B.E.	F	p
Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά.	Αγόρια	356	2,69	1,366	670	7,689	,006
	Κορίτσια	315	2,41	1,249			

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη συχνότητα λεκτικής θυματοποίησης ($p=0,24$) ούτε απομόνωσης από την ομάδα συνομηλίκων ($p=0,07$). Ωστόσο, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σωματική θυματοποίηση ($p=,000$) και τη θυματοποίηση με ηλεκτρονικά μέσα ($p=,001$): τα αγόρια απαντούν ότι είναι θύματα σωματικού εκφοβισμού (M.O.: 1,92 και T.A.: 1,251) και ηλεκτρονικού εκφοβισμού (M.O.: 1,56 και T.A.: 1,088) συχνότερα απ' ό, τι τα κορίτσια (M.O.: 1,33 και T.A.: ,837 και M.O.: 1,31 και T.A.: ,812 αντίστοιχα) (πίνακας 3.14.). Αγόρια

και κορίτσια είναι, επομένως, εξίσου θύματα λεκτικού εκφοβισμού και απομόνωσης από την ομάδα συνομηλίκων. Ωστόσο, τα θύματα είναι συχνότερα αγόρια όταν έχουμε να κάνουμε με σωματικό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Πίνακας 3.14.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών ως προς τη θυματοποίηση με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Ερωτήσεις	Φύλο	N	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Κάποιοι συμμαθητές μου με χτυπούν.	Αγόρια	351	1,92	1,251	665	49,454	,000
	Κορίτσια	315	1,33	,837			
Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά μηνύματα για μένα στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα στο κινητό μου τηλέφωνο.	Αγόρια	364	1,56	1,088	679	11,527	,001
	Κορίτσια	316	1,31	,812			

Ωστόσο, τα κορίτσια του δείγματος μας δηλώνουν ότι αισθάνονται στατιστικά σημαντικά ($p=0,00$) λιγότερο συχνά ασφαλή στο σχολείο (M.O.: 2,18 και T.A.: 1,101) σε σχέση με τα αγόρια (M.O.: 2,47 και T.A.: 1,343) ενώ τα αγόρια φοβούνται στατιστικά σημαντικά ($p=0,00$) περισσότερο ορισμένους συμμαθητές τους (M.O.: 2,35 και T.A.: 1,361) σε σχέση με τα κορίτσια (M.O.: 1,91 και T.A.: 1,142) (πίνακας 3.15.). Φαίνεται ότι το γεγονός ότι τα αγόρια φοβούνται περισσότερο από τα κορίτσια ορισμένους συμμαθητές τους ερμηνεύεται από το ότι τα αγόρια είναι συχνότερα θύματα σωματικού εκφοβισμού αλλά και δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών. Καθώς ο εκφοβισμός συμβαίνει κυρίως μεταξύ παιδιών του ίδιου φύλου, τα αγόρια που δεν είναι θύματα εκφοβισμού, εάν υπάρχουν δράστες στο σχολείο, είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια, εξ' ου και ο μεγαλύτερος φόβος. Το γεγονός, βέβαια, ότι τα κορίτσια αισθάνονται λιγότερο ασφαλή σε σχέση με τα αγόρια στο σχολείο οφείλεται πιθανόν στη μικρότερη σωματική τους δύναμη ή ίσως ερμηνεύεται από άλλους φόβους τους, όπως π.χ. από το φόβο σεξουαλικής επίθεσης, καθώς βρίσκονται στην αρχή της εφηβείας. Σε κάθε περίπτωση θεωρούμε ότι χρειάζεται να ερευνηθεί περαιτέρω το θέμα της ασφάλειας στο σχολείο καθώς τα ποσοστά, ανεξάρτητα από το φύλο των μαθητών, είναι ιδιαίτερος υψηλά.

Πίνακας 3.15.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών ως προς την αίσθηση ασφάλειας με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Ερωτήσεις	Φύλο	N	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Αισθάνομαι ασφαλής στο σχολείο μου.	Αγόρια	363	2,47	1,343	680	9,661	,002
	Κορίτσια	318	2,18	1,101			
Κάποια παιδιά τα φοβόμαστε σχεδόν όλοι οι μαθητές.	Αγόρια	363	2,35	1,361	679	20,890	,000
	Κορίτσια	317	1,91	1,142			

Αναφορικά με τις στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών στην ερώτηση αν τα παιδιά – θύματα θα πρέπει να απευθύνονται σε κάποιον εκπαιδευτικό ή να βρίσκουν τη λύση μόνο τους ($p=0,28$), στην ερώτηση αν απευθύνονται τα ίδια σε κάποιον καθηγητή όταν βλέπουν να εκφοβίζεται ένας συμμαθητής τους ($p=0,09$) και στην ερώτηση αν φοβούνται να υπερασπιστούν ένα παιδί που πέφτει θύμα εκφοβισμού ($p=0,10$). Ωστόσο, τα αγόρια δηλώνουν ότι προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό στατιστικά σημαντικά ($p=0,002$) περισσότερο (M.O.: 2,18 και T.A.: 1,265) από τα κορίτσια (M.O.: 1,90 και T.A.: ,987), θυμώνουν στατιστικά σημαντικά ($p=0,000$) περισσότερο (M.O.: 2,00 και T.A.: 1,296) από τα κορίτσια (M.O.: 1,54 και T.A.: ,935) όταν ένα παιδί εκφοβίζεται και θεωρούν στατιστικά σημαντικά ($p=0,000$) λιγότερο (M.O.: 4,09 και T.A.: 1,381) από τα κορίτσια (M.O.: 4,65 και T.A.: ,776) ότι έχει πλάκα να παρακολουθείς ένα περιστατικό εκφοβισμού (πίνακας 3.16.). Αγόρια και κορίτσια, επομένως, δεν έχουν διαφορετική συμπεριφορά ως προς το αν απευθύνονται σε κάποιον εκπαιδευτικό για να βοηθήσουν ένα θύμα εκφοβισμού και φοβούνται εξίσου να παρέμβουν τα ίδια για να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Ωστόσο, τα αγόρια θυμώνουν περισσότερο από τα κορίτσια όταν εκφοβίζεται ένας συμμαθητής τους και προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό ως κάτι το αστείο περισσότερο από τα αγόρια. Φαίνεται, δηλαδή, ότι ενώ τα αγόρια είναι συχνότερα ενεργητικά δράστες εκφοβισμού, όπως είδαμε παραπάνω, τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη παθητική αποδοχή και άρα ενίσχυση του φαινομένου απ' ό, τι τα αγόρια και έχουν θετικότερη στάση υπέρ του εκφοβισμού.

Πίνακας 3.16.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών ως προς τις στάσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Ερωτήσεις	Φύλο	N	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Όταν ένα παιδί ενοχλεί ή χτυπά κάποιο άλλο προσπαθώ να το σταματήσω.	Αγόρια	357	2,18	1,265	668	10,047	,002
	Κορίτσια	312	1,90	,987			
Θυμώνω όταν ένα παιδί επιτίθεται σ' ένα άλλο χωρίς λόγο.	Αγόρια	358	2,00	1,296	672	27,626	,000
	Κορίτσια	315	1,54	,935			
Έχει πλάκα να βλέπεις να κοροϊδεύουν ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί.	Αγόρια	360	4,09	1,381	675	41,095	,000
	Κορίτσια	316	4,65	,776			

2.1.2. Διαφορές σε σχέση με την καταγωγή

Όπως αναφέραμε στο δεύτερο κεφάλαιο, έγιναν δύο διακρίσεις σχετικά με την καταγωγή των μαθητών του δείγματος μας: διακρίναμε τους μαθητές σε όσους γεννήθηκαν στην Ελλάδα και όσους γεννήθηκαν στο εξωτερικό και σε όσους κατάγονται από γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και όσους κατάγονται από γονείς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με την καταγωγή τους (αν γεννήθηκαν ή όχι στην Ελλάδα ή αν κατάγονται από Έλληνες ή αλλοδαπούς γονείς) ως προς τη συχνότητα άσκησης εκφοβισμού. Σχετικά με την παρατήρηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς, η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μαθητών γεννημένων στην Ελλάδα και μαθητών γεννημένων στο εξωτερικό είναι σχετικά με τη συχνότητα του σωματικού εκφοβισμού στο σχολείο τους ($p=0,00$), χωρίς, όμως, αυτή η διαφορά να διατηρείται και για τους μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, αλλά κατάγονται από αλλοδαπούς γονείς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται να συμβαίνουν περιστατικά σωματικού εκφοβισμού συχνότερα (M.O.: 2,90 και T.A.: 1,341) σε σχέση με τους μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (M.O.: 2,51 και T.A.: 1,307). Σχετικά με τη θυματοποίηση, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,00$) μεταξύ μαθητών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και μαθητών που γεννήθηκαν στο εξωτερικό στη συχνότητα σωματικής θυματοποίησης. Οι μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό δηλώνουν ότι είναι θύματα σωματικού εκφοβισμού στατιστικά σημαντικά συχνότερα (M.O.: 1,98 και T.A.: 1,352) σε σχέση με τους μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (M.O.: 1,60 και T.A.: 1,070). Ως προς τις στάσεις για τον εκφοβισμό τα παιδιά που κατάγονται από αλλοδαπούς γονείς δήλωσαν ότι προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό στατιστικά σημαντικά λιγότερο (M.O.: 1,81 και T.A.: ,949) από τα παιδιά που έχουν Έλληνες γονείς (M.O.: 2,14 και T.A.: 1,206 και $p=0,001$) (πίνακας 3.17.). Φαίνεται,

λοιπόν, ότι δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών είναι εξίσου Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές, αλλά θύματα σωματικού εκφοβισμού είναι περισσότερο οι αλλοδαποί μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό και άρα, αν λάβουμε υπόψη τη νεαρή τους ηλικία, έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα, με ό, τι κάτι τέτοιο μπορεί να συνεπάγεται (δυσκολίες στη γλώσσα, έλλειψη προσαρμογής). Οι ίδιοι μαθητές αντιλαμβάνονται να συμβαίνουν συχνότερα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, καθώς οι ίδιοι είναι θύματα ή εν δυνάμει θύματα. Τα παιδιά που κατάγονται από αλλοδαπούς γονείς προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό λιγότερο από τα ελληνόπουλα, ίσως επειδή δεν αισθάνονται μεγάλη αυτοπεποίθηση για κάτι τέτοιο, κάτι που μπορεί να οφείλεται στην διαφορετικότητά τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, λόγω καταγωγής. Προκρίνουμε αυτή την εξήγηση καθώς το γεγονός ότι προσπαθούν λιγότερο να σταματήσουν τον εκφοβισμό δεν φαίνεται να συνδέεται με θετικότερη, γενικότερα, στάση τους ως προς τον εκφοβισμό, αφού δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στις υπόλοιπες ερωτήσεις που αφορούν στις στάσεις.

Πίνακας 3.17.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό με ανεξάρτητη μεταβλητή την καταγωγή.

Ερωτήσεις	Γέννηση	N	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά.	στην Ελλάδα	585	2,51	1,307	668	6,790	,009
	στο εξωτερικό	84	2,90	1,341			
Κάποιοι συμμαθητές μου με χτυπούν.	στην Ελλάδα	581	1,60	1,070	663	8,547	,004
	στο εξωτερικό	83	1,98	1,352			
Όταν ένα παιδί ενοχλεί ή χτυπά κάποιο άλλο προσπαθώ να το σταματήσω.	γονέων στην Ελλάδα	490	2,14	1,206	664	10,959	,001
	γονέων στο εξωτερικό	175	1,81	,949			

2.1.3. Διαφορές σε σχέση με την ύπαρξη ή μη αδερφών στην οικογένεια.

Τα μοναχοπαίδια δηλώνουν ότι είναι στατιστικά σημαντικά συχνότερα ($p=0,028$) δράστες σωματικού εκφοβισμού (Μ.Ο.: 2,01 και Τ.Α.: 1,432) απ' ό,τι τα παιδιά που έχουν αδέρφια (Μ.Ο.: 1,74 και Τ.Α.: 1,091). Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, τα μοναχοπαίδια είναι συχνότερα ($p=0,033$) δράστες λεκτικού εκφοβισμού (Μ.Ο.: 1,69 και Τ.Α.: 1,380) σε σχέση με τα παιδιά που έχουν αδέρφια (Μ.Ο.: 1,44 και Τ.Α.: 1,014) και καταστρέφουν αντικείμενα άλλων παιδιών συχνότερα ($p=0,048$ και Μ.Ο.: 1,44 και Τ.Α.: 1,081) απ' ό,τι τα παιδιά που έχουν αδέρφια (Μ.Ο.: 1,25 και Τ.Α.: ,817) (πίνακας 3.18.). Συμπερασματικά, τα μοναχοπαίδια είναι συχνότερα δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών, πλην του ηλεκτρονικού, ο οποίος ούτως ή άλλως συμβαίνει πολύ σπάνια μεταξύ των μαθητών του δείγματος μας.

Πίνακας 3.18.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τον εκφοβισμό με ανεξάρτητη μεταβλητή την ύπαρξη αδερφών.

Ερωτήσεις	Έχω αδέρφια	N	M.O.	T.A.	B.E	F	p
Τσακάνομαι με παιδιά που μπορώ να νικήσω εύκολα.	ναι	573	1,74	1,091	674	4,842	,028
	όχι	102	2,01	1,432			
Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου.	ναι	559	1,44	1,014	656	4,572	,033
	όχι	98	1,69	1,380			
Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	ναι	573	1,25	,817	673	3,932	,048
	όχι	101	1,44	1,081			

Επίσης, τα μοναχοπαίδια δηλώνουν ότι είναι συχνότερα ($p=0,016$) θύματα λεκτικού εκφοβισμού (Μ.Ο.: 2,15 και Τ.Α.: 1,306) απ' ό,τι τα παιδιά που έχουν αδέρφια (Μ.Ο.: 1,84 και Τ.Α.: 1,134) (πίνακας 3.19.).

Πίνακας 3.19.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη λεκτική θυματοποίηση με ανεξάρτητη μεταβλητή την ύπαρξη αδερφών..

Ερώτηση	Έχω αδέρφια	N	M.O.	T.A.	B.E.	F	p
Κάποιοι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν.	ναι	559	1,84	1,134	658	5,874	,016
	όχι	100	2,15	1,306			

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ των παιδιών που έχουν αδέρφια και των παιδιών που δεν έχουν.

2.1.4. Διαφορές σε σχέση με την τάξη φοίτησης.

Σχετικά με την άσκηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών της Β΄ τάξης, οι οποίοι είναι συχνότερα δράστες λεκτικού (Μ.Ο.: 1,65 και Τ.Α: 1,281) και ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Μ.Ο.: 1,42 και Τ.Α: 1,014) και καταστρέφουν ή αφαιρούν πράγματα συμμαθητών τους συχνότερα (Μ.Ο.: 1,38 και Τ.Α: ,972), και του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών της Α΄ τάξης (Μ.Ο.: 1,23 και Τ.Α: ,722 στην άσκηση λεκτικού εκφοβισμού, Μ.Ο.: 1,12 και Τ.Α: ,538 στην άσκηση ηλεκτρονικού εκφοβισμού και Μ.Ο.: 1,11 και Τ.Α: 5,46 στην καταστροφή ή αφαίρεση αντικειμένων). Στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) παρατηρείται και μεταξύ των μαθητών της Α΄ και της Γ΄ τάξης (Μ.Ο.: 1,55 και Τ.Α: 1,117 στην άσκηση λεκτικού εκφοβισμού και Μ.Ο.: 1,34 και Τ.Α: ,978 στην καταστροφή ή αφαίρεση αντικειμένων). Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) στο μέσο όρο των απαντήσεων στην ερώτηση σχετικά με τη διάδοση ψευδών ειδήσεων των μαθητών της Α΄ (Μ.Ο.: 1,23 και Τ.Α: ,632) και των μαθητών της Β΄ (Μ.Ο.: 1,51 και Τ.Α: ,989), καθώς και των μαθητών της Α΄ (Μ.Ο.: 1,23 και Τ.Α: ,632) και της Γ΄ (Μ.Ο.: 1,55 και Τ.Α: 1,117) (πίνακας 3.20.). Γενικά, φαίνεται ότι μεταξύ των τάξεων του γυμνασίου, οι δράστες είναι περισσότεροι στη Β΄ τάξη, λιγότεροι στη Γ΄ σε σχέση με τη Β΄, αλλά οι δράστες στη Γ΄ παραμένουν περισσότεροι από την Α΄, δηλαδή η άσκηση εκφοβισμού αυξάνει μεταξύ Α΄ και Β΄ τάξης και μειώνεται λίγο μεταξύ Β΄ και Γ΄ τάξης του γυμνασίου για όλα τα είδη εκφοβισμού εκτός από τον σωματικό, για τον οποίο δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά τάξη.

Πίνακας 3.20.: Άσκηση εκφοβισμού ανά τάξη φοίτησης (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης)

Ερωτήσεις	Τάξη	N	M.O.	T.A.	T.Σ.	p
Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου.	A'	205	1,23	,722	,104	,000
	B'	223	1,65	1,281		
Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου.	A'	205	1,23	,722	,103	,007
	Γ'	235	1,55	1,117		
Λέω ψέματα για συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά.	A'	209	1,23	,632	,087	,006
	B'	224	1,51	,989		
Λέω ψέματα για συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά.	A'	209	1,23	,632	,085	,032
	Γ'	240	1,45	1,013		
Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	A'	211	1,11	,546	,083	,005
	B'	227	1,38	,972		
Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	A'	211	1,11	,546	,081	,017
	Γ'	242	1,34	,978		
Γράφω προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές μου στο διαδίκτυο ή στέλνω προσβλητικά μηνύματα σε συμμαθητές μου με το κινητό μου τηλέφωνο.	A'	211	1,12	,538	,083	,002
	B'	228	1,42	1,014		

Σχετικά με την αντίληψη ύπαρξης περιστατικών εκφοβισμού σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) στο μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών A' (M.O.:3,32 και T.A: 1,404) και B' τάξης του γυμνασίου (M.O.: 3,68 και T.A: 1,262) και A' (M.O.: 3,32 και T.A: 1,404) και Γ' τάξης του γυμνασίου (M.O.: 3,73 και T.A: 1,261) σχετικά με το λεκτικό εκφοβισμό που αντιλαμβάνονται να λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) στο μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών A' (M.O.: 1,74 και T.A: 1,099) και B' τάξης του γυμνασίου (M.O.: 2,14 και T.A: 1,277) σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό που αντιλαμβάνονται, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) στο μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών A' (M.O.: 2,25 και T.A: 1,179) και B' τάξης του γυμνασίου (M.O.: 2,72 και T.A: 1,397) και A' (M.O.: 2,25 και T.A: 1,179) και Γ' τάξης του γυμνασίου (M.O.: 2,68 και T.A: 1,319) σχετικά με το σωματικό εκφοβισμό, καθώς και στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) στο μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών A' (M.O.: 2,30 και T.A: 1,307) και B' τάξης του γυμνασίου (M.O.: 2,68 και T.A: 1,441) και A' (M.O.: 2,30 και T.A: 1,307) και Γ' τάξης (M.O.: 2,74 και T.A: 1,403) σχετικά με την απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων (πίνακας 3.21.). Γενικά, οι μαθητές δηλώνουν ότι ο λεκτικός εκφοβισμός και η απομόνωση από την ομάδα συνομηλίκων συμβαίνουν συχνότερα όσο μεγαλώνουν οι τάξεις, αλλά οι μαθητές της B' τάξης δηλώνουν ότι συμβαίνει συχνότερα ηλεκτρονικός και σωματικός εκφοβισμός στο σχολείο τους από τους μαθητές των δύο άλλων τάξεων.

Πίνακας 3.21: Εκφοβισμός ανά τάξη φοίτησης (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης)

Ερωτήσεις	Τάξη	N	M.O.	T.A.	T.Σ.	p
Κάποιοι συμμαθητές μου βρίζουν και κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.	A´	212	3,32	1,404	,125	,013
	B´	228	3,68	1,262		
Κάποιοι συμμαθητές μου βρίζουν και κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.	A´	212	3,32	1,404	,123	,004
	Γ´	241	3,73	1,261		
Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά σχόλια για άλλα παιδιά στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα με το κινητό τους τηλέφωνο.	A´	210	1,74	1,099	,114	,002
	B´	227	2,14	1,277		
Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά.	A´	209	2,25	1,179	,126	,001
	B´	223	2,72	1,397		
Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά.	A´	209	2,25	1,179	,124	,002
	Γ´	239	2,68	1,319		
Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει κανείς παρέα.	A´	212	2,30	1,307	,132	,014
	B´	228	2,68	1,441		
Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει κανείς παρέα.	A´	212	2,30	1,307	,131	,004
	Γ´	240	2,74	1,403		

Σχετικά με τη θυματοποίηση, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων παρατηρείται στη συχνότητα της θυματοποίησης με ηλεκτρονικά μέσα. Οι μαθητές της B´ τάξης του γυμνασίου δηλώνουν ότι θυματοποιούνται στατιστικά σημαντικά συχνότερα μέσω του διαδικτύου ή του κινητού τηλεφώνου (M.O.: 1,64 και T.A.: 1,120) σε σχέση με τους μαθητές της A´ (M.O.: 1,34 και T.A.: ,847) και της Γ´ τάξης (M.O.: 1,36 και T.A.: ,913) (πίνακας 3.22.). Το γεγονός ότι οι διαφορές μεταξύ των τάξεων στην άσκηση εκφοβισμού και στην παρατήρηση εκφοβισμού δεν διατηρούνται και στη θυματοποίηση μας οδηγεί να αναρωτηθούμε αν οι δράστες μιας τάξης εκφοβίζουν θύματα από όλες τις τάξεις.

Πίνακας 3.22.: Θυματοποίηση ανά τάξη φοίτησης (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης)

Ερωτήσεις	Τάξη	N	M.O.	T.A.	T.Σ.	p
Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά μηνύματα για μένα στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα στο κινητό μου τηλέφωνο.	A´	212	1,34	,847	,092	,006
	B´	228	1,64	1,120		
Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά μηνύματα για μένα στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα στο κινητό μου τηλέφωνο.	B´	228	1,64	1,120	,090	,009
	Γ´	240	1,36	,913		

Σχετικά με τις στάσεις ως προς τον εκφοβισμό, όσο ανεβαίνουν οι τάξεις, τόσο οι μαθητές απαντούν ότι απευθύνονται σε κάποιον καθηγητή σε περίπτωση που διαπιστώσουν ότι ένας συμμαθητής τους εκφοβίζεται (M.O.: 2,60 και T.A.: 1,201 στην A´ τάξη, M.O.: 2,87 και T.A.: 1,360 στην B´ τάξη και M.O.: 3,38 και T.A.: 1,218 στην Γ´ τάξη και $p=0,000$). Σχετικά με το αν φοβούνται να υπερασπιστούν έναν μαθητή που θυματοποιείται, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,05$) στο μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών A´ και Γ´ τάξης και B´ και Γ´ τάξης του γυμνασίου. Αναλυτικότερα, οι μαθητές της

Β' τάξης (Μ.Ο.: 3,54 και Τ.Α.: 1,363) δηλώνουν ότι φοβούνται σχεδόν εξίσου με τους μαθητές της Α' (Μ.Ο.: 3,60 και Τ.Α.: 1,286), αλλά στη συνέχεια παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών της Β' (Μ.Ο.: 3,54 και Τ.Α.: 1,363) και των μαθητών της Γ' τάξης (Μ.Ο.: 3,94 και Τ.Α.: 1,119), οι οποίοι φοβούνται περισσότερο να υπερασπιστούν ένα παιδί – θύμα. Σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την παρακολούθηση ενός εκφοβιστικού επεισοδίου ως κάτι το αστείο, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών της Α' (Μ.Ο.: 4,51 και Τ.Α.: ,991) και της Β' τάξης του γυμνασίου (Μ.Ο.: 4,16 και Τ.Α.: 1,352), με τους δεύτερους να το θεωρούν λιγότερο αστείο. Παρατηρείται αύξηση του μέσου όρου των απαντήσεων στους μαθητές της Γ' γυμνασίου (το θεωρούν περισσότερο αστείο) σε σχέση με τη Β', χωρίς να είναι, όμως, στατιστικά σημαντική (πίνακας 3.23.). Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι μαθητές της Β' τάξης του γυμνασίου έχουν λιγότερο θετική στάση ως προς τον εκφοβισμό, τουλάχιστον σ' ό, τι έχει να κάνει με το κατά πόσο τον αντιμετωπίζουν ως κάτι το διασκεδαστικό, σε σχέση με τους μαθητές των δύο άλλων τάξεων, αλλά όσο μεγαλύτεροι είναι οι μαθητές, τόσο πιθανότερο είναι να απευθυνθούν σε έναν καθηγητή όταν βλέπουν να εκφοβίζεται ένας συμμαθητής τους, αλλά και αυξάνεται ο φόβος τους να υπερασπιστούν έναν μαθητή – θύμα. Η διαφορά της Β' τάξης έναντι των άλλων τάξεων πιθανόν συνδέεται και με το μεγαλύτερο ποσοστό άσκησης και παρατήρησης ορισμένων μορφών εκφοβισμού στη συγκεκριμένη τάξη, όπως είδαμε πιο πάνω: όσο περισσότερο εκτυλίσσονται τέτοια περιστατικά, τόσο περισσότερο οι μαθητές ευαισθητοποιούνται.

Πίνακας 3.23.: Στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό ανά τάξη φοίτησης (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης)

Ερωτήσεις	Τάξη	N	M.O.	T.A.	T.Σ.	p
Όταν ένα παιδί ενοχλεί κάποιον άλλο, το λέω σε κάποιον καθηγητή.	A'	209	2,60	1,201	,119	,000
	Γ'	240	3,38	1,218		
Όταν ένα παιδί ενοχλεί κάποιον άλλο, το λέω σε κάποιον καθηγητή.	B'	227	2,87	1,360	,117	,000
	Γ'	240	3,38	1,218		
Φοβάμαι να υπερασπιστώ ένα παιδί που κοροϊδεύουν ή χτυπούν άλλα παιδιά.	A'	208	3,60	1,286	,119	,015
	Γ'	240	3,94	1,119		
Φοβάμαι να υπερασπιστώ ένα παιδί που κοροϊδεύουν ή χτυπούν άλλα παιδιά.	B'	225	3,54	1,363	,117	,003
	Γ'	240	3,94	1,119		
Έχει πλάκα να βλέπεις να κοροϊδεύουν ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί.	A'	209	4,51	,991	,112	,009
	B'	227	4,16	1,352		

2.2. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία.

2.2.1. Διαφορές σε σχέση με το φύλο

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στις ερωτήσεις που αφορούν στη συχνότητα περιστατικών σωματικού ($p=0,014$) και λεκτικού ($p=0,009$) εκφοβισμού. Οι γυναίκες δηλώνουν ότι συμβαίνουν συχνότερα περιστατικά σωματικού (M.O.: 2,91 και T.A.: ,763) και λεκτικού εκφοβισμού (M.O.: 3,42 και T.A.: ,812) σε σχέση με τους άνδρες (M.O.: 2,27 και T.A.: ,647 και M.O.: 2,64 και T.A.: 1,027 αντίστοιχα) (πίνακας 3.24.). Η διαφορά στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών ενδεχομένως να απεικονίζει την μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση ως προς θέματα εκφοβισμού και προσεκτικότερη παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους ή είναι πιθανόν οι γυναίκες να αντιλαμβάνονται ως σοβαρότερα περιστατικά τα οποία οι άνδρες θεωρούν ως ασήμαντα και ενδεχομένως και απαραίτητα για την ωρίμανση των παιδιών, όπως θα δούμε παρακάτω.

Πίνακας 3.24.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα εκφοβισμού με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Ερωτήσεις	Φύλο	N	M.O.	T.A.	B.E.	F	p
Ορισμένοι μαθητές χτυπούν συμμαθητές τους που είναι πιο αδύναμοι σωματικά ή δυσκολεύονται να αμυνθούν.	Άνδρες	11	2,27	,647	55	6,522	,014
	Γυναίκες	45	2,91	,763			
Ορισμένοι μαθητές προσβάλλουν και κοροϊδεύουν συμμαθητές τους.	Άνδρες	11	2,64	1,027	55	7,458	,009
	Γυναίκες	45	3,42	,812			

Σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκφοβισμό, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,016$) στο μέσο όρο των απαντήσεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών παρατηρείται στην ερώτηση: «Κάνει καλό στα παιδιά να είναι θύματα επίθεσης από άλλους μαθητές στο σχολείο, γιατί έτσι σκληραγωγούνται». Συγκεκριμένα ο μέσος όρος (Μ.Ο.: 1,73 και Τ.Α.: ,647) των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος απ' ό, τι των γυναικών (Μ.Ο.: 1,28 και Τ.Α.: ,502) (πίνακας 3.25). Βεβαίως και ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών παραμένει χαμηλός, δηλαδή και εκείνοι διαφωνούν με την πρόταση. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι άνδρες δεν είναι τόσο σίγουροι, όσο φαίνεται να είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ότι η θυματοποίηση κάνει μόνο κακό.

Πίνακας 3.25.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στάσεις τους ως προς τον εκφοβισμό με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Ερώτηση	Φύλο	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	B.E.	F	p
Κάνει καλό στα παιδιά να είναι θύματα επίθεσης από άλλους μαθητές στο σχολείο, γιατί έτσι σκληραγωγούνται.	Άνδρες	11	1,73	,647	56	6,225	,016
	Γυναίκες	46	1,28	,502			

2.2.2. Διαφορές σε σχέση με την προϋπηρεσία

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα εκφοβισμού και τις στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό με ανεξάρτητη μεταβλητή την προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση.

2.3. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Δημιουργήσαμε ένα ξεχωριστό αρχείο με τις απαντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών στις κοινές ερωτήσεις των δύο ερωτηματολογίων ως προς την αντιλαμβανόμενη συχνότητα εκφοβισμού και προχωρήσαμε σε σύγκριση μεταξύ ανεξάρτητων δειγμάτων. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=<0,05$) μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών στη συχνότητα του αντιλαμβανόμενου εκφοβισμού με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και της αντιλαμβανόμενης απομόνωσης από την ομάδα των συνομηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμβαίνει συχνότερα

ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Μ.Ο.: 2,46 και Τ.Α.: ,887) σε σχέση με τους μαθητές (Μ.Ο.: 1,96 και Τ.Α.: 1,202). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται να απομονώνονται μαθητές από την ομάδα των συνομηλίκων τους συχνότερα (Μ.Ο.: 3,03 και Τ.Α.: ,748) σε σχέση με τους μαθητές (Μ.Ο.: 2,58 και Τ.Α.: 1,398) (πίνακας 3.26.). Πιστεύουμε ότι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι συμβαίνει ηλεκτρονικός εκφοβισμός συχνότερα απ' ό, τι οι μαθητές οφείλεται σε άγνοια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προφορικά μας είπαν ότι δεν γνωρίζουν καθόλου αν συμβαίνει ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή όχι, αλλά φαίνεται ότι προτίμησαν να απαντήσουν θετικά στην ερώτηση από το να κινδυνεύσουν να «πέσουν έξω». Φαίνεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι απομονώνονται παιδιά από την ομάδα των συνομηλίκων τους συχνότερα απ' ό, τι οι μαθητές.

Πίνακας 3.26.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντιλαμβανόμενο εκφοβισμό.

Μεταβλητές		N	M.O.	T.A.	B.E.	F	p
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Μαθητές	679	1,96	1,202	723	2,490	,007
	Εκπαιδευτικοί	46	2,46	,887			
Απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων	Μαθητές	680	2,58	1,398	736	59,510	,015
	Εκπαιδευτικοί	58	3,03	,748			

Στο πρώτο σχολείο του δείγματος μας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=,009$) και στη συχνότητα με την οποία μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται να συμβαίνει σωματικός εκφοβισμός, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται να συμβαίνουν περιστατικά σωματικού εκφοβισμού (Μ.Ο.: 3,19 και Τ.Α.: ,981) συχνότερα απ' ό, τι οι μαθητές (Μ.Ο.: 2,45 και Τ.Α.: 1,195) (πίνακας 3.27.).

Πίνακας 3.27.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών του 1^{ου} σχολείου σχετικά με τον αντιλαμβανόμενο σωματικό εκφοβισμό.

Μεταβλητή		N	M.O.	T.A.	B.E.	F	p
Αντιλαμβανόμενος σωματικός εκφοβισμός	Μαθητές	108	2,45	1,195	127	2,504	,009
	Εκπαιδευτικοί	21	3,19	,981			

2.4. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Οι μαθητές του δείγματος μας δηλώνουν ότι επικρατεί στατιστικά σημαντικά ($p=,002$) λιγότερη οργάνωση και τάξη στο σχολείο (Μ.Ο.: 2,96 και Τ.Α.: 1,174) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.: 3,46 και Τ.Α.: ,971). Αντιθέτως, σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς για τους μαθητές, οι μαθητές (Μ.Ο.: 4,06 και Τ.Α.:

,930) δηλώνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ($p=,000$) ότι ισχύουν κανόνες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.: 2,42 και Τ.Α.: ,969) (πίνακας 3.28). Η διαφορά στην τελευταία περίπτωση είναι ιδιαίτερος μεγάλη και προκύπτει πιθανόν από το ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται πιο έντονα τον περιορισμό από τους κανόνες καθώς τους αφορά άμεσα, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι θα ήθελαν να ισχύουν πολλοί περισσότεροι κανόνες και άρα η συμπεριφορά των μαθητών να ήταν περισσότερο ελεγχόμενη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο τους ή ενδεχομένως θέλουν να πιστεύουν ότι το σχολείο τους είναι πολύ περισσότερο οργανωμένο απ' ό, τι πιστεύουν οι μαθητές.

Πίνακας 3.28.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα.

Μεταβλητές		N	M.O.	T.A.	B.E.	F	p
Επικρατούσα οργάνωση και τάξη	Μαθητές	692	2,96	1,174	749	1,651	,002
	Εκπαιδευτικοί	59	3,46	,971			
Υπαρξη συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς	Μαθητές	690	4,06	,930	747	1,928	,000
	Εκπαιδευτικοί	59	2,42	,969			

2.5. Διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων.

Οι διευθυντές, καλούμενοι να αυτοαξιολογηθούν μέσα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, συμφωνούν απόλυτα με τις προτάσεις που αφορούν στη βοηθητική στάση των ιδίων απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στην αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους δεν φαίνεται να έχουν την ίδια άποψη. Στο δεύτερο γυμνάσιο του δείγματος μας ο διευθυντής συμφωνεί απόλυτα ότι αναγνωρίζει το έργο των καθηγητών του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν ως προς αυτό (Μ.Ο.=3,67 και Τ.Α.=,98). Στο ίδιο σχολείο ο διευθυντής συμφωνεί απόλυτα ότι βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τους μαθητές, αλλά οι εκπαιδευτικοί σχεδόν δεν είναι σίγουροι (Μ.Ο.=3,42 και Τ.Α.=,90). Στο πέμπτο γυμνάσιο του δείγματος μας ο διευθυντής, επίσης, συμφωνεί απόλυτα με τις παραπάνω προτάσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμφωνούν, αλλά σε μικρότερο βαθμό απ' ό, τι ο διευθυντής, ότι αναγνωρίζεται το έργο τους (Μ.Ο.= 4,17 και Τ.Α.=,57), ενώ τείνουν να συμφωνήσουν ότι ο διευθυντής τους βοηθά στην επίλυση προβλημάτων με τους μαθητές τους (πίνακας 3.29.). Φαίνεται, επομένως, ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή ενός σχολείου ως προς τη στάση του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αν και είναι πιθανό οι απαντήσεις των διευθυντών να επηρεάζονται από το

ότι, στην περίπτωση τους, δεν μπορεί να τηρηθεί η ανωνυμία ως προς την ερευνήτρια, γεγονός το οποίο ενδεχομένως τους οδηγεί να αυτοαξιολογούνται πολύ θετικά.

Πίνακας 3.29.: Σύγκριση απαντήσεων διευθυντών και καθηγητών ως προς το σχολικό κλίμα.

Ερωτήσεις	Γυμνάσιο		M.O.	T.A.
Αναγνώριση του έργου των καθηγητών από τον διευθυντή του σχολείου.	2	Διευθυντής	5	
		Καθηγητές	3,67	,98
	5	Διευθυντής	5	
		Καθηγητές	4,17	,57
Παροχή βοήθειας στην αντιμετώπιση προβλημάτων με μαθητές.	2	Διευθυντής	5	
		Καθηγητές	3,42	,90
	5	Διευθυντής	5	
		Καθηγητές	3,75	1,13

3. Ομαδοποίηση μεταβλητών – Ανάλυση παραγόντων

3.1. Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.

Η διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε έξι παράγοντες του σχολικού κλίματος που αναγνωρίζουν οι μαθητές του δείγματος μας:

1. Το περιβάλλον του σχολείου, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στην κατάσταση του σχολικού κτιρίου, τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών να απαντήσουν στις απορίες των μαθητών σχετικά με το μάθημα αλλά και να συζητήσουν μαζί τους αν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα και να συνεργαστούν με τους γονείς τους, την κατανόηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και το κατά πόσο το συγκεκριμένο σχολείο αρέσει στους μαθητές.
2. Ο σεβασμός, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στο σεβασμό των μαθητών μεταξύ τους και απέναντι στους καθηγητές, την επίτευξη των σχολικών υποχρεώσεων των μαθητών (μελέτη), την επικράτηση οργάνωσης και τάξης στο σχολείο και το σεβασμό από τους εκπαιδευτικούς της γνώμης των μαθητών σχετικά με τη διαμόρφωση των σχολικών κανόνων.
3. Η συμμετοχή, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου καθώς και τη συμμετοχή σε ομάδες που συνεργάζονται σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.
4. Τα κίνητρα, όπου ομαδοποιούνται οι ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τα θετικά κίνητρα ως προς τη σχολική επίδοση (ενδιαφέρουσα διδασκαλία, αναγνώριση της σχολικής προσπάθειας με επιβράβευση στη βαθμολογία, θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών) και με τα αρνητικά κίνητρα σε περίπτωση παραβίασης των κανόνων συμπεριφοράς (τιμωρία).
5. Οι κανόνες, όπου ομαδοποιούνται οι ερωτήσεις που αφορούν στη θέσπιση δίκαιων κανόνων συμπεριφοράς που ισχύουν για όλους τους μαθητές στο σχολείο.
6. Συναισθηματικό όφελος, όπου ομαδοποιούνται οι ερωτήσεις που αφορούν στην ύπαρξη φίλων μεταξύ των συμμαθητών και στη συμπάθεια των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές που έχουν καλή συμπεριφορά (πίνακας 3.30.).

Πίνακας 3.30.: Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος (Περιστροφή Equamax με ομαλοποίηση Kaiser) από το ερωτηματολόγιο των μαθητών.

Παράγοντες	Περιβάλλον	Σεβασμός	Συμμετοχή	Κίνητρα	Κανόνες	Όφελος
Ερωτήσεις						
A6. Οι καθηγητές μου είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μου, αν αντιμετωπίζω ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα.	,639	-,060	,156	,146	,161	,206
A13. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου μου είναι καλές.	,612	,359	,100	,084	,054	,035
A12. Αισθάνομαι ότι οι καθηγητές μου με καταλαβαίνουν.	,576	,184	,268	,338	,200	,123
A10. Μου αρέσει πολύ το σχολείο μου.	,488	,253	,191	,120	,161	,216
A21. Αν δυσκολεύομαι σ' ένα μάθημα, ο καθηγητής μου εξηγεί και με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα.	,480	,172	,254	,412	,179	,180
A14. Στο σχολείο μου οι καθηγητές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών.	,420	,176	,209	,127	,201	,138
A16. Οι μαθητές στο σχολείο μου σέβονται τους καθηγητές.	,099	,733	,126	,184	,123	,028
A23. Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο, ανεξάρτητα από εμφάνιση, επίδοση, φύλο ή εθνική καταγωγή.	,068	,716	,023	,247	-,053	,205
A4. Στο σχολείο μου οι μαθητές έρχονται διαβασμένοι.	,166	,551	,117	-,179	,479	,100
A7. Στο σχολείο μου επικρατεί οργάνωση και τάξη.	,292	,506	,245	,099	,346	,021
A22. Στο σχολείο μου οι μαθητές συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων του σχολείου ή της τάξης.	-,050	,481	,393	,235	,068	,200
A9. Στο σχολείο μου οργανώνονται εξωσχολικές δραστηριότητες.	,093	,150	,713	-,039	,142	,005
A24. Στο σχολείο μου ο/η διευθυντής/ντρια και οι καθηγητές ζητούν τη γνώμη των μαθητών για θέματα του σχολείου.	,153	,146	,561	,192	,145	,207
A17. Στο σχολείο μου οι καθηγητές προτρέπουν τους μαθητές να συνεργάζονται σε εργασίες ή άλλες δραστηριότητες του σχολείου.	,219	,076	,544	,163	,111	,056
A1. Οι καθηγητές στο σχολείο μου, συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σ' όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από επίδοση, φύλο ή εθνική καταγωγή.	,158	,174	,378	,094	,274	,270
A11. Στο σχολείο μου οι μαθητές που παραβιάζουν τους κανόνες συμπεριφοράς τιμωρούνται.	-,024	,214	-,141	,696	,225	,036
A15. Οι καθηγητές στο σχολείο μου θέλουν να έχουν όλοι οι μαθητές καλή επίδοση.	,311	,119	,156	,528	,155	,144
A8. Οι καθηγητές στο σχολείο μου προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον.	,440	,206	,288	,484	,138	,062
A18. Στο σχολείο μου όποιος μαθητής διαβάζει και προσπαθεί, παίρνει καλό βαθμό.	,091	,149	,397	,480	,180	,129
A2. Στο σχολείο μου ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές.	-,145	,067	,082	,208	,770	,077
A5. Οι κανόνες του σχολείου μου είναι δίκαιοι.	,371	,049	,152	,144	,638	,062
A20. Στο σχολείο μου οι κανόνες ισχύουν για όλους τους μαθητές.	,152	,151	,221	,328	,499	,284
A19. Μ' ενδιαφέρει η άποψη που έχουν οι καθηγητές μου για μένα.	,394	-,006	,032	,185	,397	,262
A3. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο μου.	-,023	,152	-,171	-,148	,059	,844
A25. Οι καθηγητές στο σχολείο μου επαινούν τους μαθητές που έχουν καλή συμπεριφορά.	,061	-,185	,325	,379	-,040	,522

3.2. Ανάλυση παραγόντων σχολικού εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.

Μετά από παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών του δείγματός μας προέκυψαν οι ακόλουθοι παράγοντες ως προς τον σχολικό εκφοβισμό:

1. Άσκηση εκφοβισμού, που ομαδοποιεί όλες τις ερωτήσεις που αφορούν στην άσκηση εκφοβισμού όλων των ειδών (σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού, διασπορά ψευδών ειδήσεων, καταστροφή ή αφαίρεση αντικειμένων ή χρημάτων, εκφοβισμού μέσω του διαδικτύου ή κινητού τηλεφώνου).
2. Παρακολούθηση εκφοβισμού, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στην παρακολούθηση εκφοβισμού (σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού, καταστροφή ή αφαίρεση αντικειμένων ή χρημάτων, εκφοβισμού με τη χρήση της τεχνολογίας, απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων) και περιέχει και την πρόταση που εμφανίζεται και στη θυματοποίηση και έχει να κάνει με την πρόκληση φόβου από κάποιους μαθητές σε όλους σχεδόν τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.
3. Θυματοποίηση, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στη θυματοποίηση (σωματικός και λεκτικός εκφοβισμός, εκφοβισμός με τη χρήση της τεχνολογίας, αίσθηση ασφάλειας, πρόκληση φόβου από ορισμένους μαθητές και απομόνωση από την ομάδα συνομηλίκων) (πίνακας 3.31.)

Στον παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» θα μπορούσε να περιληφθεί και η πρόταση που αφορά στη θυματοποίηση με ηλεκτρονικά μέσα, καθώς έχει και σ' αυτόν τον παράγοντα, όπως και στον παράγοντα «θυματοποίηση», υψηλή τιμή (,454). Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι δράστες θεωρούν ότι είναι οι ίδιοι θύματα μιας έμμεσης μορφής εκφοβισμού, όμως, που γίνεται κυρίως εκτός του σχολικού ωραρίου.

Πίνακας 3.31.: Ανάλυση παραγόντων εκφοβισμού (Περιστροφή Equamax με ομαλοποίηση Kaiser) από το ερωτηματολόγιο των μαθητών.

Παράγοντες	Άσκηση εκφοβισμού	Παρακολούθηση εκφοβισμού	Θυματοποίηση
Ερωτήσεις			
B13. Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	,822	,077	,199
B15. Γράφω προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές μου στο διαδίκτυο ή στέλνω προσβλητικά μηνύματα σε συμμαθητές μου με το κινητό μου τηλέφωνο.	,814	,052	,109
B9. Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου.	,779	,142	,078
B11. Λέω ψέματα για συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά.	,736	,055	,229
B2. Τσακώνομαι με παιδιά που μπορώ να νικήσω εύκολα.	,584	,267	,034
B3. Κάποιοι συμμαθητές μου βρίζουν και κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.	-,077	,741	-,004
B12. Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά.	,188	,705	,196
B5.Κάποιοι συμμαθητές μου καταστρέφουν πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	,198	,588	,221
B14. Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει κανείς παρέα.	,239	,567	,103
B10. Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά σχόλια για άλλα παιδιά στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα με το κινητό τους τηλέφωνο.	,189	,473	,351
B7. Κάποια παιδιά τα φοβόμαστε σχεδόν όλοι οι μαθητές.	,067	,460	,443
B16. Οι συμμαθητές μου με κάνουν παρέα.	,148	-,219	,739
B1. Αισθάνομαι ασφαλής στο σχολείο μου.	,044	,237	,599
B8. Κάποιοι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν.	,092	,448	,532
B6. Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά μηνύματα για μένα στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα στο κινητό μου τηλέφωνο.	,454	,319	,460
B4. Κάποιοι συμμαθητές μου με χτυπούν.	,359	,375	,416

Σε κάθε έναν από τους τρεις παράγοντες εκφοβισμού, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος μας διαμορφώνονται ως εξής: ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στον παράγοντα «δράστης εκφοβισμού» δεν είναι υψηλός (Μ.Ο.: 1,45 και Τ.Α.: ,766), ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στον παράγοντα «μάρτυρας εκφοβισμού» είναι αρκετά μεγαλύτερος (Μ.Ο.: 2,59 και Τ.Α.: ,903), ενώ ο υψηλότερος μέσος όρος στον παράγοντα «θύμα εκφοβισμού» (Μ.Ο.: 1,85 και Τ.Α.: ,741) σε σχέση με τον παράγοντα «δράστης εκφοβισμού» δείχνει ότι τα θύματα είναι περισσότερα από τους δράστες, δηλαδή ότι μικρότερος αριθμός δραστών εκφοβίζει περισσότερα θύματα (πίνακας 3.32.). Η πλειοψηφία των μαθητών (69,3%) απαντούν ότι θυματοποιούνται από «ποτέ» έως «σπάνια», αλλά 9,8% των μαθητών δηλώνουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού όλων των μορφών από «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά ή καθημερινά». 87,7% των μαθητών δηλώνουν ότι εκφοβίζουν από «ποτέ» έως «σπάνια», αλλά 6,4% δηλώνουν ότι είναι δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών από «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά ή καθημερινά».

Πίνακας 3.32.: Περιγραφικά στοιχεία (πλήθος, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των μαθητών ως προς τους τρεις παράγοντες εκφοβισμού.

Παράγοντες	N	M.O.	T.A.
Άσκηση εκφοβισμού	683	1,4534	,76667
Παρακολούθηση εκφοβισμού	683	2,5987	,90372
Θυματοποίηση	683	1,8565	,74139

Με άλλη περιστροφή προέκυψαν οι ακόλουθοι παράγοντες:

1. Παρακολούθηση εκφοβισμού - Θυματοποίηση, που, ομαδοποιώντας τις ερωτήσεις που αφορούν στη θυματοποίηση όλων των ειδών και τις ερωτήσεις που αφορούν στην παρακολούθηση εκφοβισμού όλων των ειδών και την αίσθηση ασφάλειας, εξισώνει το μαθητή που υφίσταται εκφοβισμό με το μαθητή που παρακολουθεί εκφοβιστικά επεισόδια και δηλώνει ότι η παρακολούθηση εκφοβιστικών περιστατικών καθιστά και το μάρτυρα θύμα.
2. Άσκηση εκφοβισμού, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στην άσκηση εκφοβισμού όλων των ειδών.
3. Προστασία από την έκθεση σε εκφοβισμό. Προέκυψε ένας τρίτος παράγοντας που απεικονίζει τον μηχανισμό που προφυλάσσει από τη θυματοποίηση που είναι η συμμετοχή στην ομάδα των συνομηλίκων και η συναναστροφή με συμμαθητές (πίνακας 3.33.).

Πίνακας 3.33.: Ανάλυση παραγόντων εκφοβισμού (Περιστροφή Quartimax με ομαλοποίηση Kaiser) από το ερωτηματολόγιο των μαθητών.

Παράγοντες	Παρακολούθηση εκφοβισμού - Θυματοποίηση	Άσκηση εκφοβισμού	Προστασία από την έκθεση σε εκφοβισμό
Ερωτήσεις			
B12. Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά.	,726	,132	-,166
B8. Κάποιοι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν.	,651	,060	,256
B3. Κάποιοι συμμαθητές μου βρίζουν και κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.	,644	-,136	-,348
B5. Κάποιοι συμμαθητές μου καταστρέφουν πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	,634	,151	-,090
B7. Κάποια παιδιά τα φοβόμαστε σχεδόν όλοι οι μαθητές.	,617	,033	,172
B10. Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά σχόλια για άλλα παιδιά στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα με το κινητό τους τηλέφωνο.	,594	,153	,080
B14. Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει κανείς παρέα.	,564	,193	-,186
B4. Κάποιοι συμμαθητές μου με χτυπούν.	,550	,330	,175
B6. Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά μηνύματα για μένα στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα στο κινητό μου τηλέφωνο.	,528	,430	,236
B1. Αισθάνομαι ασφαλής στο σχολείο μου.	,493	,029	,415
B13. Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	,217	,814	,103
B15. Γράφω προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές μου στο διαδίκτυο ή στέλνω προσβλητικά μηνύματα σε συμμαθητές μου με το κινητό μου τηλέφωνο.	,152	,808	,035
B9. Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου.	,214	,765	-,033
B11. Λέω ψέματα για συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά.	,206	,731	,143
B2. Τσακώνομαι με παιδιά που μπορώ να νικήσω εύκολα.	,290	,561	-,121
B16. Οι συμμαθητές μου με κάνουν παρέα.	,166	,171	,748

3.3. Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

Η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος μας ως προς το σχολικό κλίμα ανέδειξε τους ακόλουθους παράγοντες:

1. Διοίκηση, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στον τρόπο διοίκησης του σχολείου από τον/την διευθυντή/ντρια (αν επικρατεί οργάνωση και τάξη, αν ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές, αν ο/η διευθυντής/ντρια αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες που συνεπάγεται ο ρόλος του, αν αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, αν βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές, αν είναι προσιτός/ή και φιλικός/ή με τους εκπαιδευτικούς, αν επικρατεί δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων, αν ισχύουν κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι και αν ο εκπαιδευτικός είναι ευχαριστημένος που διδάσκει στο συγκεκριμένο σχολείο).

2. Ενδιαφέρον για την εργασία, που έχει να κάνει με το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την εργασία του ως επαναλαμβανόμενη και πληκτική, αν θεωρεί ότι το σχολείο του είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη μαθησιακών στόχων και αν το ενδιαφέρον του για την εργασία του τον οδηγεί να ανταλλάσσει απόψεις με τους συναδέλφους του για διδακτικά θέματα και θέματα συμπεριφοράς των μαθητών.
3. Ικανοποίηση από την εργασία, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, στη δυνατότητα τους να έχουν καλές επιδόσεις, στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και στην επιθυμία οι μαθητές να ήταν διαφορετικοί (να μην ήταν αλλοδαποί).
4. Ανοιχτό στην αλλαγή, που έχει να κάνει με τη δυνατότητά του σχολείου να είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες και την προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.
5. Συνεργασία, που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αφορούν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σύλλογο διδασκόντων, τη συναίνεση μεταξύ τους σχετικά με τον ορισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και στη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους.
6. Κάλυψη αναγκών, είτε πρόκειται για πρακτικές ανάγκες (λειτουργικότητα σχολικών εγκαταστάσεων, παροχή αναγκαίου για τη διδασκαλία υλικοτεχνικού εξοπλισμού) είτε για συναισθηματικές ανάγκες (συζήτηση με τους συναδέλφους για προσωπικά ή οικογενειακά ζητήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό).
7. Ηθικό, αν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός διατηρεί υψηλό ηθικό ή αισθάνεται απογοητευμένος από την εργασία του. Ο συγκεκριμένος παράγοντας ομαδοποιεί τις ερωτήσεις που αναφέρονται στην ύπαρξη ή μη αισθήματος ματαιότητας από την εργασία (ότι, δηλαδή, δεν έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές του) και στην ανάληψη πολλών αρμοδιοτήτων και την ασάφεια ρόλου.
8. Σχέσεις με τους μαθητές, που έχει να κάνει με το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές του τον συμπαθούν (πίνακας 3.34.).

Πίνακας 3.34.: Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος (Περιστροφή Varimax με ομαλοποίηση Kaiser) από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες	Λοιπίσι	Ενδιαφέρον για την εργασία	Ικανοποίηση από την εργασία	Ανοιχτό στην αλλαγή	Συνεργασία	Κάλυψη αναγκών	Ηθικό	Σχέσεις με μαθητές
Ερωτήσεις								
A14. Ο/Η διευθυντής/ντρια στο σχολείο μας αναγνωρίζει το έργο των καθηγητών.	,852	,001	,195	,149	,040	-,002	,010	-,029
A9. Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου μας αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες που απορρέουν από το ρόλο του/της.	,838	,124	-,084	,213	,114	-,089	,235	,064
A23. Στο σχολείο μας ο/η διευθυντής/ντρια μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τους μαθητές μας.	,795	,168	-,118	-,007	-,010	,014	,217	,201
A16. Στο σχολείο μας επικρατεί οργάνωση και τάξη.	,676	,304	,076	,023	,109	,295	,088	-,039
A17. Εκφράζω τις ιδέες μου στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και συχνά οι προτάσεις μου υλοποιούνται.	,620	-,008	,108	-,026	-,008	,487	-,168	-,083
A10. Είμαι πολύ ευχαριστημένος/η που διδάσκω σ' αυτό το σχολείο.	,523	,272	,306	,250	,200	,256	-,149	,181
A25. Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους για τους μαθητές μας.	,513	,366	,207	,202	,342	-,313	-,118	,020
A28. Στο σχολείο μας ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά και προβλέπονται κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασης τους.	-,500	-,381	,037	-,257	-,388	-,073	,027	-,232
A18. Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι προσιτός/ή στους καθηγητές και υπάρχει άνεση στην επικοινωνία μας μαζί του/της.	,470	,371	,251	-,047	,053	,147	,127	,298
A12. Στο σχολείο μας μάς ενδιαφέρει πολύ η σχολική πρόοδος των μαθητών.	,000	,823	,148	,185	-,012	,202	,088	-,160
A27. Η δουλειά μου είναι επαναλαμβανόμενη και πληκτική.	,245	,645	,000	,080	,041	,060	,120	,113
A5. Συζητώ με τους συναδέλφους μου για θέματα διδασκαλίας και για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	,326	,564	-,305	-,138	,060	,026	-,203	-,080
A1. Στο σχολείο μας οι περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρονται για τα μαθήματα.	,119	,091	,817	,119	-,180	,117	-,075	,041
A22. Θα προτιμούσα να φοιτούν λιγότεροι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο μας.	,000	-,243	,724	-,227	,007	,083	,093	-,046
A2. Στο σχολείο μας υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	,062	,316	,606	,455	,058	,010	,029	,083
A3. Το σχολείο μας είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες.	,234	,016	,032	,765	,048	-,011	-,215	,048
A8. Οι συνάδελφοι μου είναι ανοιχτοί σε συνεργασία για σχολικές δραστηριότητες και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	,073	,265	,034	,696	-,251	,246	,267	-,134
A11. Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου μας είναι μοιρασμένος σε υπο-ομάδες οι οποίες δεν συνεργάζονται μεταξύ τους.	,225	,142	-,041	-,173	,656	,150	,164	-,029
A15. Όλοι οι μαθητές του σχολείου μας, αν προσπαθήσουν, μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις.	,085	,200	,445	,085	-,621	-,004	-,057	-,095
A20. Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε την ίδια άποψη σχετικά με το τι συνιστά μη επιτρεπτή συμπεριφορά μεταξύ μαθητών.	,346	,335	,106	,119	,446	-,111	-,334	-,131
A4. Στο σχολείο μας οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν καλές σχέσεις.	,287	,091	,431	,335	,439	,171	,203	,067
A7. Οι εγκαταστάσεις του σχολείου μας είναι λειτουργικές.	,065	,359	,232	,074	,119	,771	,121	,002
A13. Το σχολείο μας διαθέτει τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζομαι για το μάθημά μου.	,426	-,060	,162	,384	-,095	,498	-,263	,133
A26. Μπορώ να εμπιστευτώ στους συναδέλφους μου ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα που αντιμετωπίζω.	,018	,126	-,050	,149	,353	,473	-,058	,269
A6. Μπορώ να παρεκκλίνω από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, αν κρίνω ότι χρειάζεται.	,089	,046	-,042	-,074	-,044	,025	,108	-,013
A21. Νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω και πολλά για να βοηθήσω τους μαθητές μου.	,139	,068	,112	-,037	,130	,029	,783	,194
A19. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με συμπαθούν.	,213	-,014	-,030	-,026	,039	-,010	,192	,848
A24. Μου ζητείται να αναλάβω καθήκοντα που δεν είναι της αρμοδιότητάς μου.	,239	,126	-,224	-,106	-,014	-,182	,546	-,554

3.4. Ανάλυση παραγόντων σχολικού εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

Η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος μας ως προς τον σχολικό εκφοβισμό ανέδειξε τους ακόλουθους παράγοντες:

1. Εκφοβισμός εντός του σχολείου, που ομαδοποιεί όλες τις μορφές εκφοβισμού για τις οποίες είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και έχουν να κάνουν με την άσκηση σωματικής και λεκτικής βίας, τις προσβλητικές χειρονομίες, την καταστροφή ή αφαίρεση αντικειμένων και χρημάτων, την απομόνωση από την ομάδα συνομηλίκων και την πρόκληση φόβου.
2. Εκφοβισμός εκτός του σχολείου, που έχει να κάνει με τον εκφοβισμό που γίνεται με τη χρήση της τεχνολογίας (διαδίκτυο και κινητά τηλέφωνα), δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία των μαθητών και δεν συμβαίνει αναγκαστικά εντός του σχολείου (κανονικά δεν συμβαίνει καθόλου εντός του σχολείου καθώς απαγορεύεται η χρήση κινητών τηλεφώνων και η χρήση του διαδικτύου επιβλέπεται) (πίνακας 3.35.). Οι παράγοντες που αναδεικνύονται, επομένως, σχετίζονται με τον τόπο στον οποίο λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός και συνακόλουθα με τη δυνατότητα πρόσβασης των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο τόπο, δηλαδή τη δυνατότητα πληροφόρησης τους σχετικά με την ύπαρξη εκφοβισμού και τη δικαιοδοσία που έχουν να παρέμβουν.

Πίνακας 3.35.: Ανάλυση παραγόντων εκφοβισμού (Περιστροφή Quartimax με ομαλοποίηση Kaiser) από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.

Ερωτήσεις	Εκφοβισμός εντός σχολείου	Εκφοβισμός εκτός σχολείου
B2. Ορισμένοι μαθητές προσβάλλουν και κοροϊδεύουν συμμαθητές τους.	,791	,211
B6. Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικές χειρονομίες σε συμμαθητές τους.	,770	,049
B8. Ορισμένοι μαθητές κάνουν σχεδόν όλους τους συμμαθητές τους να τους φοβούνται.	,765	-,235
B7. Ορισμένοι μαθητές είναι απομονωμένοι από την ομάδα συνομηλίκων τους.	,751	-,054
B1. Ορισμένοι μαθητές χτυπούν συμμαθητές τους που είναι πιο αδύναμοι σωματικά ή δυσκολεύονται να αμυνθούν.	,748	,209
B5. Ορισμένοι μαθητές καταστρέφουν επίτηδες πράγματα συμμαθητών τους ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από συμμαθητές τους.	,629	,265
B3. Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές τους στο διαδίκτυο.	,215	,916
B4. Ορισμένοι μαθητές στέλνουν με το κινητό τους τηλέφωνο προσβλητικά μηνύματα για συμμαθητές τους ή προσβλητικές φωτογραφίες συμμαθητών τους.	,336	,885

3.5. Σύγκριση των σχολείων ως προς τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και του σχολικού εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.

Διακρίναμε τα πέντε γυμνάσια σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την τοποθεσία στην οποία βρίσκονται, κατασκευάζοντας μ' αυτό τον τρόπο τρεις νέες μεταβλητές: α) γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας, β) πειραματικό γυμνάσιο και γ) γυμνάσια των ακριβίων προαστίων (βορείων και νοτίων προαστίων).

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών των τριών κατηγοριών σχολείων ως προς τους παράγοντες του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών των σχολείων των προαστίων (Μ.Ο.: 2,683 και Τ.Α.: ,77457) είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος ($p=0,000$) ως προς τον παράγοντα του σεβασμού σε σχέση με τους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών των δύο άλλων κατηγοριών σχολείων (Μ.Ο.: 3,042 και Τ.Α.: ,84108 για τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας και Μ.Ο.: 3,011 και Τ.Α.: ,71707 για το Πειραματικό γυμνάσιο). Ως προς τον παράγοντα της συμμετοχής, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,026$) μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών του πειραματικού γυμνασίου (Μ.Ο.: 3,593 και Τ.Α.: ,79552) και των σχολείων των προαστίων (Μ.Ο.: 3,375 και Τ.Α.: ,88147), με τους δεύτερους να δηλώνουν μικρότερη συμμετοχή. Σημειώνεται, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών και στον παράγοντα «κίνητρα»: ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών του πειραματικού γυμνασίου (Μ.Ο.: 3,781 και Τ.Α.: ,73821) είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος ($p=0,010$) από το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών του κέντρου της Αθήνας (Μ.Ο.: 4,018 και Τ.Α.: ,79341). Τέλος, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και ως προς τον παράγοντα «κανόνες»: ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών του πειραματικού γυμνασίου (Μ.Ο.: 3,702 και Τ.Α.: ,81097) είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος από τους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών του κέντρου της Αθήνας (Μ.Ο.: 3,914 και Τ.Α.: ,83152) και των προαστίων (Μ.Ο.: 4,007 και Τ.Α.: ,83208) ($p=0,040$ και $p=0,000$ αντίστοιχα) (πίνακας 3.36.). Ως προς τους άλλους δύο παράγοντες του σχολικού κλίματος, το «περιβάλλον» και το «όφελος» δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών των τριών τύπων σχολείων.

Πίνακας 3.36.: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες του σχολικού κλίματος ανά σχολείο (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης)

Παράγοντες	Κατηγορία σχολείου	N	M.O.	T.A.	T.Σ.	p
Σεβασμός	κέντρο	204	3,042	,84108	,07068	,000
	προάστια	302	2,683	,77457		
Σεβασμός	πειραματικό	188	3,011	,71707	,07246	,000
	προάστια	302	2,683	,77457		
Συμμετοχή	πειραματικό	188	3,593	,79552	,08035	,026
	προάστια	302	3,375	,88147		
Κίνητρα	κέντρο	204	4,018	,79341	,07788	,010
	πειραματικό	188	3,781	,73821		
Κανόνες	κέντρο	204	3,914	,83152	,08353	,040
	πειραματικό	188	3,702	,81097		
Κανόνες	πειραματικό	188	3,702	,81097	,07676	,000
	προάστια	302	4,007	,83208		

Σχετικά με τον εκφοβισμό δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών των τριών κατηγοριών σχολείου ως προς τους παράγοντες «άσκηση εκφοβισμού» και «θυματοποίηση». Ωστόσο, ως προς τον παράγοντα «παρακολούθηση εκφοβισμού», οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών των γυμνασίων του κέντρου της Αθήνας (Μ.Ο.: 2,459 και Τ.Α.: ,91395) και του πειραματικού γυμνασίου (Μ.Ο.: 2,456 και Τ.Α.: ,83038) σχεδόν συμπίπτουν και διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($p=0,05$) από το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών των γυμνασίων των προαστίων (Μ.Ο.: 2,779 και Τ.Α.: ,91034), οι οποίοι δηλώνουν ότι είναι συχνότερα μάρτυρες εκφοβισμού (πίνακας 3.37).

Πίνακας 3.37: Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την παρακολούθηση εκφοβισμού ανά σχολείο (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης)

Παράγοντες	Κατηγορία σχολείου	N	M.O.	T.A.	T.Σ.	p
Παρακολούθηση εκφοβισμού	κέντρο	202	2,459	,91395	,08114	,000
	προάστια	299	2,779	,91034		
Παρακολούθηση εκφοβισμού	πειραματικό	182	2,456	,83038	,08375	,001
	προάστια	299	2,779	,91034		

4. Συσχετίσεις παραγόντων

4.1 Συσχετίσεις παραγόντων από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.

Όλοι οι παράγοντες του σχολικού κλίματος, όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των μαθητών, συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά θετικά μεταξύ τους. Ισχυρότερη συσχέτιση εμφανίζει ο παράγοντας «κίνητρα» με τον παράγοντα «περιβάλλον» (τιμή $r=,631$ και $p=,000$). Ισχυρές συσχετίσεις παρατηρούνται, επίσης, μεταξύ του παράγοντα «περιβάλλον» και των παραγόντων «σεβασμός» (τιμή $r=,536$ και $p=,000$), «συμμετοχή» (τιμή $r=,553$ και $p=,000$) και «κανόνες» (τιμή $r=,539$ και $p=,000$), καθώς, επίσης, και μεταξύ του παράγοντα «κίνητρα» και των παραγόντων «σεβασμός» (τιμή $r=,510$ και $p=,000$) και «κανόνες» (τιμή $r=,539$ και $p=,000$). Ασθενέστερες συσχετίσεις εμφανίζει ο παράγοντας «όφελος» με όλους τους άλλους παράγοντες του σχολικού κλίματος, δηλαδή η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών συσχετίζεται μεν αλλά όχι έντονα με τους υπόλοιπους παράγοντες του σχολικού κλίματος (πίνακας 3.38.). Τα παραπάνω αποτελέσματα σημαίνουν ότι όσο αυξάνεται ο κάθε παράγοντας, οι υπόλοιποι παράγοντες έχουν την τάση να αυξάνονται κι εκείνοι ανάλογα με το βαθμό της συσχέτισης τους.

Πίνακας 3.38.: Συσχετίσεις των παραγόντων του σχολικού κλίματος μεταξύ τους.

Παράγοντες		Περιβάλλον	Σεβασμός	Συμμετοχή	Κίνητρα	Κανόνες	Όφελος
Περιβάλλον	Pearson R	1,000	,536**	,553**	,631**	,539**	,297**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	N	694	694	693	694	694	693
Σεβασμός	Pearson R	,536**	1,000	,433**	,510**	,467**	,205**
	p	,000		,000	,000	,000	,000
	N	694	694	693	694	694	693
Συμμετοχή	Pearson R	,553**	,433**	1,000	,477**	,430**	,242**
	p	,000	,000		,000	,000	,000
	N	693	693	693	693	693	692
Κίνητρα	Pearson R	,631**	,510**	,477**	1,000	,539**	,295**
	p	,000	,000	,000		,000	,000
	N	694	694	693	694	694	693
Κανόνες	Pearson R	,539**	,467**	,430**	,539**	1,000	,310**
	p	,000	,000	,000	,000		,000
	N	694	694	693	694	694	693
Όφελος	Pearson R	,297**	,205**	,242**	,295**	,310**	1,000
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	693	693	692	693	693	693

Ομοίως, οι παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Ισχυρότερη συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ του παράγοντα «παρακολούθηση εκφοβισμού» και του παράγοντα «θυματοποίηση» (τιμή $r=,587$ και $p=,000$). Επίσης, συσχετίζεται θετικά ο παράγοντας «θυματοποίηση» με τον παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» (τιμή $r=,478$ και $p=,000$), κατατάσσοντας ορισμένα θύματα στην κατηγορία των προκλητικών θυμάτων, στα παιδιά εκείνα, δηλαδή, που είναι συγχρόνως και δράστες και θύματα εκφοβισμού (πίνακας 3.39.).

Πίνακας 3.39.: Συσχετίσεις των παραγόντων του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ τους.

Παράγοντες		Άσκηση εκφοβισμού	Παρακολούθηση εκφοβισμού	Θυματοποίηση
Άσκηση εκφοβισμού	Pearson R	1,000	,395**	,478**
	p		,000	,000
	N	683	683	683
Παρακολούθηση εκφοβισμού	Pearson R	,395**	1,000	,587**
	p	,000		,000
	N	683	683	683
Θυματοποίηση	Pearson R	,478**	,587**	1,000
	p	,000	,000	
	N	683	683	683

Από τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι αν και κατά πόσο συσχετίζονται οι παράγοντες του σχολικού κλίματος με τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού. Η υπόθεση μας ήταν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του σχολικού κλίματος και των παραγόντων του σχολικού εκφοβισμού. Πράγματι όλοι οι παράγοντες του σχολικού κλίματος συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά αρνητικά με όλους τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή όσο αρνητικότερο είναι το σχολικό κλίμα τόσο περισσότερος εκφοβισμός θα συμβαίνει. Η ισχυρότερη αρνητική συσχέτιση του παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» παρατηρείται με τον παράγοντα του σχολικού κλίματος «κανόνες» (τιμή $r=-,437$ και $p=,000$) και στη συνέχεια με τους παράγοντες «περιβάλλον» (τιμή $r=-,359$ και $p=,000$) και «κίνητρα» (τιμή $r=-,339$ και $p=,000$). Ο παράγοντας «άσκηση εκφοβισμού» συσχετίζεται, επίσης, αρνητικά με τους παράγοντες «συμμετοχή» (τιμή $r=-,264$ και $p=,000$), «σεβασμός» (τιμή $r=-,228$ και $p=,000$) και «όφελος» (τιμή $r=-,227$ και $p=,000$). Η ισχυρότερη αρνητική συσχέτιση του παράγοντα «παρακολούθηση εκφοβισμού» παρατηρείται με τον παράγοντα του σχολικού κλίματος «σεβασμός» (τιμή $r=-,448$ και $p=,000$). Ο παράγοντας «παρακολούθηση εκφοβισμού» συσχετίζεται, επίσης, αρνητικά με τους παράγοντες «περιβάλλον» (τιμή $r=-,335$ και $p=,000$), «κίνητρα» (τιμή $r=-,331$ και $p=,000$), «κανόνες» (τιμή $r=-,318$ και $p=,000$), «συμμετοχή» (τιμή $r=-,222$ και $p=,000$) και «όφελος» (τιμή $r=-,161$ και $p=,000$). Η ισχυρότερη αρνητική συσχέτιση του παράγοντα «θυματοποίηση» σημειώνεται, όπως και για τον παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού», με τον παράγοντα του σχολικού κλίματος «κανόνες» (τιμή $r=-,310$ και $p=,000$). Ο παράγοντας

«θυματοποίηση» συσχετίζεται, επίσης, αρνητικά με τους παράγοντες «περιβάλλον» (τιμή $r=-,275$ και $p=,000$) «σεβασμός» (τιμή $r=-,250$ και $p=,000$) «κίνητρα» (τιμή $r=-,217$ και $p=,000$) «όφελος» (τιμή $r=-,194$ και $p=,000$) και «συμμετοχή» (τιμή $r=-,169$ και $p=,000$) (πίνακας 3.40.).

Φαίνεται από τα παραπάνω αποτελέσματα ότι όλοι οι παράγοντες του σχολικού κλίματος λειτουργούν ανασταλτικά στον εκφοβισμό, προφυλάσσουν, δηλαδή, το σχολείο από την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, ισχυρότερο ανασταλτικό παράγοντα για την άσκηση εκφοβισμού αποτελεί η ύπαρξη συγκεκριμένων, δίκαιων κανόνων συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο. Όσο περισσότερο ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς, τόσο λιγότερο εκφοβίζουν οι δράστες. Επίσης, όσο αρνητικότερο αντιλαμβάνονται οι δράστες το περιβάλλον του σχολείου, με την έννοια και του κτιρίου και κυρίως της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο θα εκφοβίζουν, ενώ όσο περισσότερα κίνητρα αντιλαμβάνονται να υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον, τόσο λιγότερο θα επιδεικνύουν εκφοβιστική συμπεριφορά. Ομοίως, όσο περισσότερο θεωρούν οι εν δυνάμει δράστες ότι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το σχολείο και γενικά στη σχολική ζωή, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται ότι επικρατεί σεβασμός στο σχολείο και όσο περισσότερο όφελος θεωρούν ότι μπορούν να έχουν (απόκτηση φίλων, επιβράβευση από τους εκπαιδευτικούς) από την επίδειξη καλής συμπεριφοράς, τόσο λιγότερο θα ασκούν εκφοβισμό. Επίσης, όσο θετικότεροι είναι οι παράγοντες του σχολικού κλίματος σ' ένα σχολείο, τόσο λιγότερο θα αντιλαμβάνονται ότι συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού οι μαθητές. Περισσότερο συσχετίζεται με την «παρακολούθηση εκφοβισμού», όπως είδαμε, ο παράγοντας «σεβασμός», που σημαίνει ότι όσο περισσότερο οι μαθητές θεωρούν ότι επικρατεί σεβασμός στο σχολείο τους, τόσο λιγότερο θα βλέπουν να συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού. Η «θυματοποίηση» συσχετίζεται αρνητικά περισσότερο με τον παράγοντα «κανόνες», δηλαδή όσο περισσότερο ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς, τόσο λιγότερη θυματοποίηση θα υπάρχει. Ο παράγοντας «όφελος» που με τον παράγοντα «παρακολούθηση εκφοβισμού» συσχετιζόταν λιγότερο, με τον παράγοντα θυματοποίηση συσχετίζεται περισσότερο, δηλαδή όσο περισσότερους φίλους έχει κανείς και όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν τους μαθητές για καλή συμπεριφορά στο σχολείο του, τόσο λιγότερο κινδυνεύει να θυματοποιηθεί. Βεβαίως και όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες του σχολικού κλίματος συσχετίζονται αρνητικά με τη «θυματοποίηση», αποδεικνύοντας ότι όσο θετικότερο είναι το κλίμα ενός σχολείου, τόσο λιγότερο οι μαθητές πέφτουν θύματα εκφοβισμού.

Πίνακας 3.40.: Συσχετίσεις των παραγόντων του σχολικού κλίματος με τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού.

Παράγοντες		Άσκηση εκφοβισμού	Παρακολούθηση εκφοβισμού	Θυματοποίηση
Περιβάλλον	Pearson R	-,359**	-,335**	-,275**
	p	,000	,000	,000
	N	683	683	683
Σεβασμός	Pearson R	-,228**	-,448**	-,250**
	p	,000	,000	,000
	N	683	683	683
Συμμετοχή	Pearson R	-,264**	-,222**	-,169**
	p	,000	,000	,000
	N	682	682	682
Κίνητρα	Pearson R	-,339**	-,331**	-,217**
	p	,000	,000	,000
	N	683	683	683
Κανόνες	Pearson R	-,437**	-,318**	-,310**
	p	,000	,000	,000
	N	683	683	683
Όφελος	Pearson R	-,227**	-,161**	-,194**
	p	,000	,000	,000
	N	682	682	682

Βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική ($p=,000$) αρνητική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» και της μεταβλητής «μου αρέσει πολύ το σχολείο μου» ($r=-,247$), καθώς επίσης και μεταξύ του παράγοντα «θυματοποίηση» και της μεταβλητής «μου αρέσει πολύ το σχολείο μου» ($r=-,176$ και $p=,000$) (πίνακας 3.41.). Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει ότι στους δράστες, όπως και στα θύματα, δεν αρέσει το σχολείο στο οποίο φοιτούν, ενώ όσο μειώνεται η αγάπη για το σχολείο, τόσο αυξάνει η άσκηση εκφοβισμού και αντιστοίχως όσο αυξάνει η θυματοποίηση, τόσο μειώνεται η αγάπη για το σχολείο. Το γεγονός ότι στα θύματα δεν αρέσει το σχολείο στο οποίο φοιτούν αποτελεί ενδεχομένως συνέπεια της θυματοποίησης, όσον αφορά στους δράστες, όμως, είναι πιθανό το γεγονός ότι δεν τους αρέσει το σχολείο να αποτελεί και αιτία άσκησης εκφοβισμού. Παρατηρείται, επίσης, στατιστικά σημαντική ($p=,000$) αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «έχω πολλούς φίλους στο σχολείο μου» και της «θυματοποίησης» ($r=-,208$), εύρημα που σημαίνει ότι όσο περισσότερους φίλους αποκτά ένας μαθητής, τόσο μειώνεται η θυματοποίηση του, ενώ η «άσκηση εκφοβισμού» δεν συσχετίζεται σημαντικά αρνητικά με τη μεταβλητή «έχω πολλούς φίλους στο σχολείο μου» (πίνακας 3.41.). Ο αριθμός των φίλων που έχει ένας

μαθητής, επομένως, δεν σχετίζεται με την εκ μέρους του εκφοβιστική συμπεριφορά, δηλαδή το να είναι κανείς δράστης εκφοβισμού δεν επηρεάζει σημαντικά τον αριθμό των φίλων που θα έχει. Διαπιστώθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «ενδιαφέρον των μαθητών για την άποψη που έχουν οι καθηγητές τους για εκείνους» και των παραγόντων «άσκηση εκφοβισμού» ($r=-,293$ και $p=,000$) και «θυματοποίηση» ($r=-,129$ και $p=,001$) (πίνακας 3.41.). Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο περισσότερο οι μαθητές ενδιαφέρονται για την άποψη που έχουν οι καθηγητές τους για τους ίδιους, τόσο λιγότερο επιδεικνύουν εκφοβιστική συμπεριφορά, αλλά και τόσο λιγότερο θυματοποιούνται. Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «διαθεσιμότητα των καθηγητών για συζήτηση προσωπικών προβλημάτων των μαθητών» και των παραγόντων «άσκηση εκφοβισμού» ($r=-,279$ και $p=,000$) και «θυματοποίηση» ($r=-,187$ και $p=,000$) (πίνακας 3.41.), δηλαδή όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους μαθητές θέματα που τους απασχολούν, τόσο λιγότερο οι μαθητές εκφοβίζουν και θυματοποιούνται, με άλλα λόγια τόσο λιγότερος εκφοβισμός συμβαίνει στο σχολείο.

Πίνακας 3.41.: Συσχετίσεις μεταβλητών σχολικού κλίματος με παράγοντες εκφοβισμού.

Παράγοντες		Άσκηση εκφοβισμού	Θυματοποίηση
Ερωτήσεις			
Μου αρέσει πολύ το σχολείο μου.	Pearson R	-,247**	-,176**
	p	,000	,000
	N	677	677
Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο μου.	Pearson R	-,072	-,208**
	p	,060	,000
	N	677	677
Μ' ενδιαφέρει η άποψη που έχουν οι καθηγητές μου για μένα.	Pearson R	-,293**	-,129**
	p	,000	,001
	N	674	674
Οι καθηγητές μου είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μου, αν αντιμετωπίζω ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα.	Pearson R	-,279**	-,187**
	p	,000	,000
	N	678	678

4.2. Συσχετίσεις παραγόντων από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

Οι περισσότεροι παράγοντες σχολικού κλίματος από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Ο παράγοντας «διοίκηση» συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες «ενδιαφέρον για την εργασία» ($r=,440$ και $p=,000$), «ικανοποίηση από την εργασία» ($r=,296$ και $p=,023$), «ανοιχτό στην αλλαγή» ($r=,333$ και $p=,010$), «συνεργασία» ($r=,561$ και $p=,000$), «κάλυψη αναγκών» ($r=,480$ και $p=,000$) και «σχέσεις με μαθητές» ($r=,300$ και $p=,021$). Επομένως όσο θετικότερος είναι κάποιος από τους παραπάνω παράγοντες, τόσο θετικότεροι θα είναι και οι υπόλοιποι παράγοντες σε ένα σχολείο. Επίσης, συσχετίζεται θετικά ο παράγοντας «ενδιαφέρον για την εργασία» με τους παράγοντες «ανοιχτό στην αλλαγή» ($r=,373$ και $p=,004$), «συνεργασία» ($r=,421$ και $p=,001$) και «κάλυψη αναγκών» ($r=,373$ και $p=,004$) και ο παράγοντας «ικανοποίηση από την εργασία» με τους παράγοντες «ανοιχτό στην αλλαγή» ($r=,298$ και $p=,022$) και «κάλυψη αναγκών» ($r=,282$ και $p=,031$). Συσχετίζεται θετικά στατιστικά σημαντικά, τέλος, ο παράγοντας «συνεργασία» με τον παράγοντα «κάλυψη αναγκών» ($r=,411$ και $p=,001$). Ο παράγοντας «ηθικό» δεν συσχετίζεται με τους άλλους παράγοντες σχολικού κλίματος, κάτι που σημαίνει ότι το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητο από τις συνθήκες που επικρατούν σ' ένα σχολείο και προφανώς συνδέεται με ατομικά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού (πίνακας 3.42.).

Πίνακας 3.42: Συσχετίσεις των παραγόντων του σχολικού κλίματος μεταξύ τους.

Παράγοντες		Διοίκηση	Ενδιαφέρον για την εργασία	Ικανοποίηση	Ανοιχτό στην αλλαγή	Συνεργασία	Κάλυψη αναγκών	Ηθικό	Σχέσεις με μαθητές
Διοίκηση	Pearson R	1	,440**	,296*	,333*	,561**	,480**	,192	,300*
	p		,000	,023	,010	,000	,000	,145	,021
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Ενδιαφέρον για την εργασία	Pearson R	,440**	1	,100	,373**	,421**	,373**	,248	,061
	p	,000		,449	,004	,001	,004	,058	,645
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Νόημα από την εργασία	Pearson R	,296*	,100	1	,298*	,112	,282*	-,103	,053
	p	,023	,449		,022	,400	,031	,437	,692
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Ανοιχτό στην αλλαγή	Pearson R	,333*	,373**	,298*	1	,208	,431**	,028	,103
	p	,010	,004	,022		,115	,001	,831	,437
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Συνεργασία	Pearson R	,561**	,421**	,112	,208	1	,411**	,115	,173
	p	,000	,001	,400	,115		,001	,385	,190
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Κάλυψη αναγκών	Pearson R	,480**	,373**	,282*	,431**	,411**	1	-,067	,196
	p	,000	,004	,031	,001	,001		,616	,138
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Ηθικό	Pearson R	,192	,248	-,103	,028	,115	-,067	1	,046
	p	,145	,058	,437	,831	,385	,616		,731
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Σχέσεις με μαθητές	Pearson R	,300*	,061	,053	,103	,173	,196	,046	1
	p	,021	,645	,692	,437	,190	,138	,731	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59

Οι δύο παράγοντες εκφοβισμού που αναδείχθηκαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, δηλαδή ο παράγοντας «εκφοβισμός εντός σχολείου» και ο παράγοντας «εκφοβισμός εκτός σχολείου» συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους ($r=,348$ και $p=,016$) (πίνακας 3.43.)

Πίνακας 3.43.: Συσχέτιση των παραγόντων του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ τους.

Παράγοντες		Εκφοβισμός εκτός σχολείου
Εκφοβισμός εντός σχολείου	Pearson R	,348*
	p	,016
	N	47

Από την ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του σχολικού κλίματος και των παραγόντων του εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών δεν προέκυψαν ιδιαίτερες συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές. Ο παράγοντας «εκφοβισμός εντός σχολείου» συσχετίζεται αρνητικά ($r=-,318$ και $p=,015$) με τον παράγοντα «κάλυψη αναγκών», εύρημα που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της λειτουργικότητας των σχολικών εγκαταστάσεων ως προς το θέμα του εκφοβισμού, καθώς, όσο περισσότερα σημεία, στα οποία δεν είναι εύκολη η επίβλεψη από ενήλικους για πρακτικούς λόγους, υπάρχουν εντός του σχολικού χώρου, τόσο

πιο εύκολα μπορούν να συμβούν εκφοβιστικά περιστατικά. Ο παράγοντας «εκφοβισμός εντός σχολείου» συσχετίζεται οριακά αρνητικά ($r=-,253$ και $p=,055$) και με τον παράγοντα «διοίκηση». Επομένως, όσο καλύτερα διοικείται ένα σχολείο, τόσο λιγότερα εκφοβιστικά περιστατικά προκύπτουν. Ο παράγοντας «εκφοβισμός εκτός σχολείου» δεν συσχετίζεται σημαντικά, όπως ήταν αναμενόμενο, με παράγοντες του σχολικού κλίματος, εκτός από τον παράγοντα «κάλυψη αναγκών» ($r=-,338$ και $p=,020$) (πίνακας 3.44.)

Πίνακας 3.44.: Συσχετίσεις παραγόντων σχολικού κλίματος με παράγοντες εκφοβισμού.

Παράγοντες		Εκφοβισμός εντός σχολείου	Εκφοβισμός εκτός σχολείου
Διοίκηση	Pearson R	-,253	-,271
	p	,055	,065
	N	58	47
Ενδιαφέρον για την εργασία	Pearson R	-,181	-,226
	p	,173	,127
	N	58	47
Ικανοποίηση	Pearson R	-,202	,125
	p	,129	,403
	N	58	47
Ανοιχτό στην αλλαγή	Pearson R	-,128	-,108
	p	,340	,470
	N	58	47
Συνεργασία	Pearson R	-,154	-,178
	p	,249	,230
	N	58	47
Κάλυψη αναγκών	Pearson R	-,318*	-,338*
	p	,015	,020
	N	58	47
Ηθικό	Pearson R	-,207	,030
	p	,119	,842
	N	58	47
Σχέσεις με μαθητές	Pearson R	-,203	-,206
	p	,127	,164
	N	58	47

5. Ανάλυση παλινδρόμησης

Οι συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson's r έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων των εξαρτημένων μεταβλητών (παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού) με τις ανεξάρτητες (παράγοντες του σχολικού κλίματος). Προκειμένου να διαπιστώσουμε την προβλεπτική αξία της κάθε μεταβλητής, δηλαδή σε ποιο βαθμό μπορούμε, αν γνωρίζουμε τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, να προβλέψουμε τις τιμές της εξαρτημένης, εφαρμόσαμε ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ των μεταβλητών του σχολικού κλίματος και των μεταβλητών του σχολικού εκφοβισμού που συσχετίζονται αρνητικά στατιστικά σημαντικά. Καθώς η σχέση μεταξύ των μεταβλητών ήταν ευθύγραμμη, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο της ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή όλους τους παράγοντες του σχολικού κλίματος μαζί και μεταβλητή κριτήριο κάθε έναν από τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής «άσκηση εκφοβισμού» που οφείλεται στην επίδραση της ανεξάρτητης «σχολικό κλίμα» είναι 21,8% (Adjusted $R^2=,218$ και $p=,000$), δηλαδή το σχολικό κλίμα προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 21,8%. Αντίστοιχα, η μεταβλητή «σχολικό κλίμα» προβλέπει τη μεταβλητή «παρακολούθηση εκφοβισμού» σε ποσοστό 22,3% (Adjusted $R^2=,223$ και $p=,000$) και τη μεταβλητή «θυματοποίηση» σε ποσοστό 11,9% (Adjusted $R^2=,119$ και $p=,000$) (πίνακας 3.45.) Αν, λοιπόν, γνωρίζουμε πώς είναι το κλίμα σε ένα σχολείο μπορούμε να προβλέψουμε την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 21,8%, την παρακολούθηση εκφοβισμού σε ποσοστό 22,3% και τη θυματοποίηση σε ποσοστό 11,9%.

Πίνακας 3.45.: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για τον εκφοβισμό

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R2	p
Άσκηση εκφοβισμού	Σχολικό κλίμα (όλοι οι παράγοντες)			,218	,000
	Περιβάλλον	-,131	-,137		
	Σεβασμός	,067	,069		
	Συμμετοχή	-,016	-,018		
	Κίνητρα	-,084	-,085		
	Κανόνες	-,298	-,322		
	Όφελος	-,076	-,073		
Παρακολούθηση εκφοβισμού	Σχολικό κλίμα (όλοι οι παράγοντες)			,223	,000
	Περιβάλλον	-,082	-,073		
	Σεβασμός	-,405	-,356		
	Συμμετοχή	,052	,050		
	Κίνητρα	-,085	-,073		
	Κανόνες	-,086	-,079		
	Όφελος	-,035	-,029		
Θυματοποίηση	Σχολικό κλίμα (όλοι οι παράγοντες)			,119	,000
	Περιβάλλον	-,117	-,126		
	Σεβασμός	-,095	-,101		
	Συμμετοχή	,034	,040		
	Κίνητρα	,029	,031		
	Κανόνες	-,178	-,199		
	Όφελος	-,094	-,093		

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή έναν-έναν ξεχωριστά τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και μεταβλητή κριτήριο κάθε έναν από τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού. Ισχυρότερη προβλεπτική επίδραση στην άσκηση εκφοβισμού έχει ο παράγοντας του σχολικού κλίματος «κανόνες». Η διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής «άσκηση εκφοβισμού» που οφείλεται στην επίδραση της ανεξάρτητης «κανόνες» είναι 19% (Adjusted R2=,019 και p=,000). Επομένως, αν γνωρίζουμε κατά πόσο ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς σε ένα σχολείο, μπορούμε να προβλέψουμε την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 19%. Ο επόμενος παράγοντας που προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού είναι το «περιβάλλον» του σχολείου σε ποσοστό 12,8% (Adjusted R2=,128 και p=,000), ενώ ο παράγοντας «κίνητρα» προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 11,4% (Adjusted R2=,114 και p=,000).

Το ποσοστό της διακύμανσης του παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» που ερμηνεύεται από τους υπόλοιπους παράγοντες του σχολικού κλίματος («συμμετοχή», «σεβασμός», «όφελος») είναι πολύ χαμηλό. Επομένως οι συγκεκριμένοι παράγοντες του σχολικού κλίματος δεν φαίνεται να προβλέπουν σημαντικά την άσκηση εκφοβισμού (πίνακας 3.46).

Πίνακας 3.46.: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για την άσκηση εκφοβισμού

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R2	p
Άσκηση εκφοβισμού	Περιβάλλον	-,343	-,359	,128	,000
	Σεβασμός	-,220	-,228	,051	,000
	Συμμετοχή	-,232	-,264	,068	,000
	Κίνητρα	-,335	-,339	,114	,000
	Κανόνες	-,405	-,437	,190	,000
	Όφελος	-,236	-,227	,051	,000

Ισχυρότερη προβλεπτική επίδραση στην «παρατήρηση εκφοβισμού» ασκεί ο παράγοντας του σχολικού κλίματος «σεβασμός», ο οποίος προβλέπει σε ποσοστό 19,9% την «παρακολούθηση εκφοβισμού». Αν, λοιπόν γνωρίζουμε τις τιμές που έχει η μεταβλητή «σεβασμός» σε ένα σχολείο, μπορούμε να προβλέψουμε πόσο θα δηλώνουν οι μαθητές ότι παρατηρούν να συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού σε ποσοστό 19,9%. Πιο αδύναμες προβλεπτικές επιδράσεις έχουν οι μεταβλητές «περιβάλλον» (ποσοστό πρόβλεψης 11,1%) και κίνητρα (ποσοστό πρόβλεψης 10,8%), ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές του σχολικού κλίματος δεν προβλέπουν σημαντικά την «παρακολούθηση εκφοβισμού» (πίνακας 3.47.).

Πίνακας 3.47.: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για την παρακολούθηση εκφοβισμού

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R2	p
Παρακολούθηση εκφοβισμού	Περιβάλλον	-,377	-,335	,111	,000
	Σεβασμός	-,510	-,448	,199	,000
	Συμμετοχή	-,231	-,222	,048	,000
	Κίνητρα	-,385	-,331	,108	,000
	Κανόνες	-,346	-,318	,100	,000
	Όφελος	-,197	-,161	,024	,000

Η θυματοποίηση δεν προβλέπεται σημαντικά από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος. Ισχυρότερη προβλεπτική επίδραση έχει η μεταβλητή «κανόνες» (ποσοστό πρόβλεψης 9,5%) (πίνακας 3.48.). Φαίνεται ότι η θυματοποίηση δεν εξαρτάται τόσο πολύ από παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 3.48.: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για τη θυματοποίηση

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R2	p
Θυματοποίηση	Περιβάλλον	-,254	-,275	,074	,000
	Σεβασμός	-,234	-,250	,061	,000
	Συμμετοχή	-,144	-,169	,027	,000
	Κίνητρα	-,208	-,217	,046	,000
	Κανόνες	-,278	-,310	,095	,000
	Όφελος	-,195	-,194	,036	,000

Τέταρτο κεφάλαιο: Συζήτηση – Συμπεράσματα

1. Ο σχολικός εκφοβισμός σύμφωνα με τους μαθητές

Η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος μας (69,3%) απαντούν ότι θυματοποιούνται από «ποτέ» έως «σπάνια», αλλά 9,8% των μαθητών δηλώνουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού όλων των μορφών από «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά ή καθημερινά». 12,5% των μαθητών απάντησαν ότι υφίστανται λεκτικό εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους μερικές φορές, 5,8% συχνά και 5% πολύ συχνά ή καθημερινά. Το ποσοστό των θυμάτων, όπως αναδείχθηκε από την έρευνα μας, είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό της έρευνας του Olweus (2009) στη Νορβηγία, από την οποία προέκυψε ότι το 3% των μαθητών είναι θύματα εκφοβισμού «μια φορά την εβδομάδα» ή συχνότερα, παρόμοιο με το αντίστοιχο ποσοστό στην Αγγλία, όπου βρέθηκε ότι το 7% των μαθητών όλων των σχολικών βαθμίδων εκφοβίζονται τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (Smith & Sharp, 1994) και στις Η.Π.Α. (Nansel & συν., 2001) και μικρότερο από τα αντίστοιχα ποσοστά στην Αυστραλία, όπου το 16% των μαθητών εκφοβίζεται τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (Rigby, 1998).

Σχετικά με την άσκηση εκφοβισμού, 87,7% των μαθητών του δείγματος μας δηλώνουν ότι εκφοβίζουν από «ποτέ» έως «σπάνια», αλλά 6,4% δηλώνουν ότι είναι δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών από «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά ή καθημερινά». 5,9% των μαθητών του δείγματος μας δηλώνουν ότι τρομάζουν και απειλούν τους συμμαθητές τους πολύ συχνά ή καθημερινά, ενώ 4,3% μερικές φορές. Το ποσοστό των δραστών, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, είναι αρκετά υψηλότερο από αυτό που προέκυψε από την έρευνα του Olweus (2009), ο οποίος βρήκε ότι το 2% των μαθητών ήταν δράστες εκφοβισμού μια φορά την εβδομάδα ή συχνότερα.

Τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων ερευνών στην Ελλάδα, από τις οποίες διαπιστώθηκε ότι ένα στα δέκα παιδιά εκτίθεται συστηματικά σε εκφοβιστικές πράξεις (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005) και ότι, μεταξύ των μαθητών ηλικίας από 11 έως 15 ετών, 8,7% είναι θύματα εκφοβισμού και από 7,45% έως 10,3% είναι δράστες (WHO, HBSC Study, 2001, Due et al, 2005).

Επιπλέον, φαίνεται ότι οι μαθητές δεν θεωρούν το σχολείο τους ένα απόλυτα ασφαλές μέρος, καθώς μόνο 31,6% των μαθητών του δείγματος μας αισθάνονται ασφαλείς πολύ συχνά ή καθημερινά στο σχολείο τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το αποτέλεσμα αντίστοιχης

έρευνας στην Αυστραλία (Rigby, 1998), από την οποία προέκυψε ότι το 70% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αισθάνονται ποτέ ή σχεδόν ποτέ ασφαλείς στο σχολείο.

Οι δράστες του δείγματος μας δηλώνουν ότι ασκούν συχνότερα σωματικό εκφοβισμό και ακολούθως λεκτικό, ενώ μάρτυρες και θύματα τοποθετούν σε συχνότητα πρώτη τη λεκτική βία, συμφωνώντας με τα πορίσματα και άλλων ερευνών (Rigby, 2008b). Είναι πιθανό οι δράστες, οι οποίοι είναι κυρίως αγόρια, να τονίζουν την άσκηση σωματικού εκφοβισμού, ίσως επειδή θεωρούν ότι η σωματική δύναμη είναι προσόν. Ας μην ξεχνάμε ότι σε πολλές κοινωνίες, μεταξύ των οποίων και παραδοσιακά η ελληνική, αλλά και στις κουλτούρες των αλλοδαπών οικογενειών από τα Βαλκάνια και τις Ανατολικές χώρες που βρίσκονται στην Ελλάδα και τα παιδιά τους φοιτούν στο σχολείο, η διαμόρφωση της ανδρικής ταυτότητας κατά την εφηβεία προϋποθέτει την επίδειξη σωματικής δύναμης, ορισμένες φορές και επιθετικότητας. Επομένως, οι δράστες είναι πιθανό να αισθάνονται υπερήφανοι για την σωματική υπεροχή τους και να αποκαλύπτουν με ευκολία την εκφοβιστική συμπεριφορά τους. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Olweus (2009), οι δράστες είναι συνήθως σωματικά πιο δυνατοί από τους συμμαθητές τους. Αντιθέτως, η άσκηση λεκτικής βίας και ιδιαιτέρως η διασπορά ψευδών ειδήσεων δεν είναι κοινωνικά τόσο θετικά σηματοδοτημένη, γι' αυτό, ενδεχομένως, οι δράστες να αποκρύπτουν σε κάποιο βαθμό τη συμπεριφορά τους αυτή. Αντίστοιχα, τα θύματα, που είναι κυρίως αγόρια, είναι πιθανό να αποκρύπτουν τη σωματική θυματοποίηση, καθώς ντρέπονται για τη σωματική αδυναμία τους. Ο Rigby (2008a) αναφέρει ότι πρέπει να υπολογίσουμε ότι κάποια αγόρια ενδέχεται να αποκρύπτουν τη σωματική θυματοποίηση τους. Επίσης, είναι πιθανό τα περιστατικά σωματικής βίας, τα οποία θεωρούνται και τα πιο σοβαρά και είναι πιθανότερο να επισύρουν τιμωρία, αν γίνουν αντιληπτά, να μην συμβαίνουν όπου υπάρχουν πολλοί μάρτυρες, κάτι που πιθανόν εξηγεί γιατί οι μάρτυρες απαντούν ότι είναι συχνότερος ο λεκτικός εκφοβισμός.

Μεταξύ των ειδών εκφοβισμού στα οποία εμπλέκονται οι μαθητές του δείγματος μας, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός καταλαμβάνει πολύ χαμηλό ποσοστό, σε αντίθεση με άλλες χώρες, όπου το ποσοστό των θυμάτων είναι αξιοσημείωτο: 25% στον Καναδά (Li, 2006) και 14% στην Αυστραλία (Campbell, 2005).

Από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους ως μαρτύρων εκφοβισμού, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και πώς να αντιδράσουν ως προς το φαινόμενο του εκφοβισμού. Θεωρούμε ότι οι απαντήσεις τους καθρεφτίζουν την έλλειψη πολιτικής των σχολείων σχετικά με τον εκφοβισμό. Οι μαθητές δεν είναι σίγουροι αν πρέπει να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς για να σταματήσουν τον εκφοβισμό, κάτι που πιθανόν συνδέεται με την κακώς εννοούμενη, σ' αυτή την περίπτωση, αλληλεγγύη μεταξύ μαθητών, το γεγονός δηλαδή ότι όποιος αποκαλύπτει

στους εκπαιδευτικούς τι συμβαίνει μεταξύ μαθητών θεωρείται «καρφί», κατά τη γνώμη μας, όμως, έχει να κάνει και με την έλλειψη συγκεκριμένων προσδοκιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα, την έλλειψη, δηλαδή, καθοδήγησης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ποια είναι η αναμενόμενη από εκείνα συμπεριφορά όταν βλέπουν να συμβαίνει εκφοβισμός. Επίσης, η διστακτικότητα των παιδιών να απευθυνθούν στους καθηγητές τους μπορεί να σημαίνει ότι αν ποτέ απευθύνθηκαν σ' εκείνους, το πρόβλημα δεν αντιμετωπίστηκε επιτυχώς (Rigby, 2008a). Είναι, βεβαίως, ανησυχητικό το γεγονός ότι οι μαθητές δεν θυμώνουν, όταν διαπιστώνουν ότι ένας συμμαθητής τους θυματοποιείται και αντιδρούν σα να μην τους αφορά το θέμα. Θεωρούμε ότι θα ήταν παράλειψη μας να μην συνδέσουμε τη στάση αυτή με την κουλτούρα που επικρατεί στα σχολεία αλλά και με την γενικότερη κουλτούρα που έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια στην ελληνική αλλά και την παγκόσμια κοινωνία, που είναι μια κουλτούρα ατομικότητας, αδιαφορίας για τον συνάνθρωπό μας, εγωισμού και φόβου. Φαίνεται ότι η κοινωνία μέσα στην οποία ανατρέφονται σήμερα τα παιδιά παράγει ελλείμματα ηθικής φύσεως με το να προάγει τον ατομοκεντρισμό και τον ωχαδερφισμό. Ο Olweus (1994) έχει τονίσει την τεράστια επίδραση που ασκεί η κουλτούρα της κοινωνίας στην ανάπτυξη και διατήρηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ενώ άλλοι ερευνητές (Fried & Fried, 1996) τονίζουν το ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύονται από το γεγονός ότι οι μαθητές δηλώνουν σε πολύ υψηλό ποσοστό ότι έχει πλάκα να παρακολουθούν να εκφοβίζεται λεκτικά ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί. Φαίνεται ότι οι μαθητές, αν δεν είναι οι ίδιοι άμεσα δράστες, συντηρούν και ενισχύουν τον εκφοβισμό με τη θετική τους στάση. Όπως έχει υποστηριχθεί (Rigby, 2008b), μια μικρή μειοψηφία παιδιών είναι δράστες ενός δυσανάλογου ποσοστού εκφοβισμού, αλλά πολύ περισσότερα παιδιά εκφοβίζουν παθητικά με το να ενθαρρύνουν ή να εγκρίνουν τη συμπεριφορά των δραστών. Το γεγονός ότι οι μαθητές του δείγματος μας αποδέχονται τον λεκτικό εκφοβισμό, θεωρώντας τον ως κάτι αστείο σε πολύ υψηλό ποσοστό, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Rigby, 2008a) από τις οποίες διαπιστώθηκε ότι η αποδοχή των εκφοβιστικών πράξεων εκ μέρους των παιδιών είναι σχετικά χαμηλή. Επίσης, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Rigby, 2008a), οι μαθητές του δείγματος μας δεν προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Φαίνεται ότι μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, αφού κάποιος άλλος είναι ο δράστης και όχι οι ίδιοι και αφού όλοι οι υπόλοιποι συμμαθητές τους παρακολουθούν, αμβλύνονται και οι δικές τους αντιστάσεις και διαχέεται η ευθύνη. Εξάλλου, απαντούν ότι δεν είναι σίγουροι αν το θύμα πρέπει να απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς για βοήθεια ή να βρίσκει μόνο του τη λύση. Πόσο, άλλωστε, επιφανειακά υποστηρικτική, αλλά ουσιαστικά επικριτική απέναντι στην αδυναμία, δημιουργώντας προφανώς σύγχυση και

στους νεαρούς εφήβους, δεν είναι η ίδια η κοινωνία μας, η οποία, από τη μία πρεσβεύει την υιοθέτηση πολιτικά ορθών συμπεριφορών απέναντι στους πιο αδύναμους, προάγοντας, όμως, από την άλλη, αντιλήψεις του τύπου «μόνο ο καλύτερος μπορεί να επιβιώσει», γαλουχίζοντας τα παιδιά μέσω τηλεπαιχνιδιών στη σκληρότητα και την ευχαρίστηση από την ήττα του άλλου, σαν μια απολύτως δικαιολογημένη και αυτονόητη συμπεριφορά; Στην πραγματικότητα η αδυναμία δεν συγχωρείται, δηλαδή δεν χωράει πουθενά.

Τα αγόρια του δείγματος μας είναι συχνότερα δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά από τα κορίτσια, κάτι που έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες (Olweus, 2009). Αγόρια και κορίτσια είναι εξίσου θύματα λεκτικού εκφοβισμού και απομόνωσης από την ομάδα συνομηλίκων. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Olweus, 2009). Ωστόσο, τα θύματα είναι συχνότερα αγόρια όταν έχουμε να κάνουμε με σωματικό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Όπως προείπαμε, ενδέχεται τα αγόρια - δράστες να επιβεβαιώνουν την αρρενωπότητά τους από την αίσθηση δύναμης και κυριαρχίας πάνω στους άλλους. Σύμφωνα με τους Gilbert & Gilbert (1998), η «κατασκευή» της αρρενωπότητας αποτελεί δυναμικό στοιχείο του σχολικού εκφοβισμού. Φαίνεται ότι το γεγονός ότι τα αγόρια φοβούνται περισσότερο από τα κορίτσια ορισμένους συμμαθητές τους ερμηνεύεται από το ότι τα αγόρια είναι συχνότερα θύματα σωματικού εκφοβισμού. Το υψηλότερο ποσοστό των κοριτσιών, σε σχέση με τα αγόρια, που δεν αισθάνονται ασφαλή ερμηνεύεται βάσει της μεγαλύτερης σωματικής αδυναμίας των κοριτσιών έναντι των αγοριών, καθώς και ενδεχομένως βάσει ενός αισθήματος φόβου σχετικά με την πιθανότητα σεξουαλικής επίθεσης. Το ποσοστό έλλειψης αίσθησης ασφάλειας είναι πολύ υψηλό για ένα χώρο, ο οποίος θα έπρεπε να είναι ο κατεξοχήν χώρος ασφάλειας για τα παιδιά και απαιτείται περαιτέρω έρευνα κατά την οποία θα διαπιστωθεί ποιοι είναι οι λόγοι που κάνουν τα παιδιά να μην αισθάνονται ασφαλή. Ενδεχομένως να υπάρχουν χώροι μέσα στο σχολείο, όπως π.χ. οι χώροι υγιεινής, στους οποίους να μην υπάρχει επίβλεψη ενηλίκων και όπου μπορεί να συμβαίνουν απειλητικά γεγονότα για τους μαθητές. Μπορεί οι απαντήσεις των μαθητών να σχετίζονται και με την αίσθηση ψυχολογικής ασφάλειας, που έχει να κάνει με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι τους, από τους οποίους ενδέχεται να υποστούν προσβολές. Σε κάθε περίπτωση, η αίσθηση της ασφάλειας (δεύτερη στην ιεράρχηση αναγκών στην κλίμακα αναγκών του Maslow, μετά την ανάγκη για επιβίωση) είναι πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου και αν δεν καλύπτεται, επηρεάζεται όλη η συναισθηματική ζωή του παιδιού, το οποίο δεν μπορεί να αφοσιωθεί απερίσπαστο στη μάθηση.

Τα κορίτσια θεωρούν ότι έχει περισσότερη πλάκα, σε σχέση με τα αγόρια, να παρακολουθεί κανείς ένα περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού. Φαίνεται, δηλαδή, ότι ενώ τα

αγόρια είναι συχνότερα ενεργητικά δράστες εκφοβισμού, τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη παθητική αποδοχή και άρα ενίσχυση του φαινομένου απ' ό, τι τα αγόρια και έχουν θετικότερη στάση ως προς τον εκφοβισμό, θεωρώντας τον περισσότερο ως κάτι το αστείο. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Rigby & Slee, 1993; Rigby, 2008a), από τις οποίες διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια είχαν υποστηρικτική στάση προς τα θύματα, ενώ τα αγόρια ενέκριναν περισσότερο τον εκφοβισμό. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο εκφοβισμός δεν είναι μια υπόθεση μεταξύ δραστών και θυμάτων, αλλά μια υπόθεση που αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Olweus, 2009), το καθένα από τα οποία παίζει το δικό του ρόλο: οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ούτως ώστε οι μαθητές να απευθύνονται σ' εκείνους σε περίπτωση εκφοβισμού, ενώ οι παρατηρητές μπορεί να μοιάζει ότι δεν συμμετέχουν ενεργά, αλλά, σιωπηλά, όχι μόνο ανέχονται, αλλά και ενισχύουν τον εκφοβισμό, αντιμετωπίζοντας τον ως κάτι που έχει πλάκα. Θεωρούμε ότι το σχολείο ως οργανισμός και ομάδα ατόμων δεν λειτουργεί διαφορετικά από τις υπόλοιπες ομάδες ανθρώπων, στις οποίες ενυπάρχει επιθετικότητα, η οποία, αν δεν μετουσιωθεί, χρειάζεται να εκτονωθεί. Πάντα υπάρχουν άτομα πρόθυμα να παίξουν το ρόλο των θυμάτων, λόγω ενδεχόμενων αντίστοιχων εμπειριών τους σε άλλα περιβάλλοντα ή λόγω χαμηλού αισθήματος αυτοπεποίθησης, πάντα υπάρχουν άτομα που ικανοποιούνται παίζοντας το ρόλο του δράστη και όλοι οι υπόλοιποι παρατηρούν ελεύθεροι ευθυνών. Και πάντα υπάρχει κάτι εξωτερικό για να αναλάβει την ευθύνη, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που θα αναλύσουμε παρακάτω: η οικογένεια και η έλλειψη εκπαίδευσης ως προς την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών.

Δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών είναι εξίσου Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές, αλλά θύματα σωματικού εκφοβισμού είναι περισσότερο οι αλλοδαποί μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό. Οι ίδιοι μαθητές αντιλαμβάνονται να συμβαίνουν συχνότερα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, καθώς οι ίδιοι είναι θύματα ή εν δυνάμει θύματα. Αν και ο Olweus (2009) θεωρεί ότι οποιοδήποτε παιδί μπορεί να πέσει θύμα εκφοβισμού, άλλοι ερευνητές (Rigby, 2008a) έχουν κάνει λόγο για «ρατσιστικό εκφοβισμό» ή «φυλετική παρενόχληση». Ωστόσο, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ισχύει αναγκαστικά κάτι τέτοιο στη δική μας έρευνα, καθώς δεν γνωρίζουμε αν οι δράστες του εκφοβισμού εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών είναι Έλληνες ή και οι ίδιοι αλλοδαποί ούτε πώς τα θύματα ερμηνεύουν τη θυματοποίησή τους και πού την αποδίδουν.

Βρέθηκε, ακόμη, ότι τα μοναχοπαίδια είναι συχνότερα δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών, πλην του ηλεκτρονικού, ο οποίος ούτως ή άλλως συμβαίνει πολύ σπάνια μεταξύ των μαθητών του δείγματος μας. Επίσης, τα μοναχοπαίδια δηλώνουν ότι είναι συχνότερα θύματα λεκτικού εκφοβισμού. Δεν γνωρίζουμε να υπάρχει άλλη έρευνα, που να εξετάζει το ρόλο της

ύπαρξης ή μη αδερφών στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Ο Olweus (2009) υποστηρίζει ότι τα θύματα έχουν συχνά υπερπροστατευτικές μητέρες, χωρίς, όμως, να μιλάει για αδέρφια, ενώ υπάρχουν ενδείξεις ότι τα υψηλά επίπεδα γονεϊκού ελέγχου, τα οποία θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αφορούν περισσότερο στα μοναχοπαίδια, αυξάνουν την τάση για εκφοβισμό και για θυματοποίηση (Olweus, 2009). Το γεγονός ότι τα μοναχοπαίδια είναι συχνότερα δράστες εκφοβισμού, ερμηνεύεται, ίσως, από το ότι δεν έχουν μάθει από μικρή ηλικία να συνυπάρχουν με άλλα παιδιά, κάτι που θα τα βοηθούσε να μάθουν να συνεργάζονται, να συναισθάνονται τους άλλους, να αντέχουν τη ματαίωση των δικών τους επιθυμιών προς χάρη της ικανοποίησης των επιθυμιών των άλλων. Αντιθέτως, μπορεί να έχουν εκπαιδευτεί στο να ανταποκρίνονται άμεσα οι άλλοι στις επιθυμίες τους, στο να κυριαρχούν επί των άλλων, να παίρνουν πάντα αυτό που θέλουν και να αισθάνονται ότι είναι ανώτερα από τους άλλους, στοιχεία που αποτελούν χαρακτηριστικά δραστών εκφοβισμού (Olweus, 2009). Το γεγονός ότι τα μοναχοπαίδια δηλώνουν ότι είναι συχνότερα θύματα λεκτικού εκφοβισμού μπορεί να συνδέεται με το ότι, καθώς δεν έχουν μάθει από μικρή ηλικία να συναναστρέφονται συνεχώς με άλλα παιδιά, δεν είναι σε θέση να υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή δεν έχουν πολλές δεξιότητες ως προς την απόκτηση φίλων ή δεν έχουν τη συνδρομή αδερφών, οι οποίοι θα μπορούσαν να φοιτούν στο ίδιο σχολείο και θα τους υπερασπίζονταν αν έβλεπαν ότι θυματοποιούνται.

Επίσης, όπως είδαμε, φαίνεται ότι η άσκηση εκφοβισμού είναι συχνότερη στην Β΄ τάξη του γυμνασίου απ' ό,τι στην Α΄ και μειώνεται λίγο μεταξύ Β΄ και Γ΄ τάξης του γυμνασίου. Ενδεχομένως, τα χαμηλότερα ποσοστά άσκησης εκφοβισμού στην Α΄ τάξη να συνδέονται με το ότι οι μαθητές έχουν μόλις βρεθεί σε ένα καινούργιο και διαφορετικό περιβάλλον, ερχόμενοι από το δημοτικό σχολείο και προσπαθούν να προσαρμοστούν, ενώ η συχνότερη άσκηση εκφοβισμού στη Β΄ να ερμηνεύεται από το ότι δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους και έπειτα στη Γ΄ τάξη έχει παγιωθεί η ισορροπία δυνάμεων. Οι μαθητές - μάρτυρες εκφοβισμού δηλώνουν ότι ο λεκτικός εκφοβισμός και η απομόνωση από την ομάδα συνομηλίκων συμβαίνουν συχνότερα όσο μεγαλώνουν οι τάξεις, κάτι που μπορεί να οφείλεται στο ότι όσο μεγαλώνουν οι έφηβοι, τόσο σημαντικότερη γίνεται η ομάδα των συνομηλίκων, την οποία αισθάνονται υποχρεωμένοι να υπερασπιστούν απέναντι στην εξω-ομάδα, δηλαδή σε όσους δεν ανήκουν στην ομάδα τους. Η επίκριση και η απομόνωση των συμμαθητών τους που δεν έχουν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του εφήβου μπορεί να αποτελεί και τρόπο ενίσχυσης και υποστήριξης της δικής τους εύθραυστης, ακόμη, ταυτότητας, μέσω της προβολής προς τα έξω ανεπιθύμητων στοιχείων του εαυτού τους. Το γεγονός ότι οι διαφορές μεταξύ των μαθητών διαφορετικών τάξεων στην άσκηση εκφοβισμού και στην παρατήρηση εκφοβισμού δεν διατηρούνται και στη θυματοποίηση, εκτός από την ηλεκτρονική θυματοποίηση, μας

δημιουργεί το ερώτημα αν οι δράστες μιας τάξης εκφοβίζουν θύματα από όλες τις τάξεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Rigby (2008b), ο εκφοβισμός συμβαίνει, συνήθως, μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας και ιδιαίτερα της ίδιας τάξης. Το γεγονός ότι οι μαθητές της Β΄ τάξης του γυμνασίου έχουν λιγότερο θετική στάση ως προς τον εκφοβισμό, τουλάχιστον σ' ό, τι έχει να κάνει με το κατά πόσο τον αντιμετωπίζουν ως κάτι το διασκεδαστικό, ενώ οι μαθητές της Γ΄ περισσότερο θετική στάση υπέρ του εκφοβισμού υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες, οι οποίες διεπίστωσαν αξιοσημείωτη μείωση στα αισθήματα συμπόνιας για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού στην ηλικία των 14-15 ετών για τα αγόρια (Rigby, 2008a). Επίσης, όπως έχουν υποστηρίξει οι Rigby & Slee (1993) η αρχή της μέσης εφηβείας (13,5 – 15,5 έτη) είναι η περίοδος κατά την οποία οι μαθητές είναι πιθανότερο να νιώθουν αρνητικά για τα θύματα και να μην τα βοηθούν, καθώς πρόκειται για μια περίοδο κατά την οποία η ομάδα των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική για εκείνους και κατά την οποία παλεύουν να αποδείξουν ότι είναι «σκληροί» και όχι «κλαψιάρηδες». Επιπλέον, ο Rigby (2008a) υποστηρίζει ότι η στάση των μαθητών είναι αμφιθυμική απέναντι στα παιδιά που δηλώνουν δημόσια τα παράπονά τους για το σχολικό εκφοβισμό τον οποίο υφίστανται. Το γεγονός ότι καθώς μεγαλώνουν οι μαθητές, τόσο πιθανότερο είναι να απευθυνθούν σε έναν καθηγητή όταν βλέπουν έναν συμμαθητή τους να εκφοβίζεται, υποστηρίζεται και από την άποψη του Rigby (2008a) ότι υπάρχει μια πτωτική τάση ως προς την υποστήριξη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Ωστόσο, από την έρευνα μας προέκυψε ότι με την αύξηση της ηλικίας αυξάνεται και ο φόβος τους να υπερασπιστούν έναν μαθητή – θύμα, κάτι που φαίνεται να ταιριάζει με την άποψη του Rigby (2008b) ότι, ενώ ο πραγματικός κίνδυνος να υποστεί ένας μαθητής εκφοβισμό μειώνεται με την ηλικία, ο φόβος του εκφοβισμού αυξάνεται.

2. Ο σχολικός εκφοβισμός σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι οι δράστες εκφοβισμού έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου, αλλά ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι δράστες μπορεί να είναι μαθητές όλων των επιδόσεων. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας συμφωνούν με την άποψη του Olweus (2009) ότι οι δράστες έχουν, συνήθως, στο γυμνάσιο χαμηλούς βαθμούς και αναπτύσσουν αρνητική στάση προς το σχολείο. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντούν ότι οι δράστες έχουν γενικότερα επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, κάτι που συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Olweus, 2009), από τις οποίες έχει προκύψει ότι οι δράστες εκφοβισμού είναι πολλές φορές επιθετικοί και προς τους ενηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς, εμπλέκονται και σε άλλες

αντικοινωνικές συμπεριφορές και γενικά έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη βία και τη χρήση βίαιων μέσων απ' ό, τι οι υπόλοιποι μαθητές.

Σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις τους ως προς τον εκφοβισμό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας φαίνεται ότι δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού και ενδεχομένως επεδίωξαν οι απαντήσεις τους να είναι σύμφωνες με το κοινωνικά επιθυμητό. Λάβαμε αντιφατικές απαντήσεις στις δύο ερωτήσεις που σχετίζονται με την αντιμετώπιση του δράστη, ενώ 39% των καθηγητών συμφωνούν και 8,5% συμφωνούν απόλυτα ότι οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους και 30% δεν είναι σίγουροι γι' αυτό. Δεν είναι να απορεί μετά κανείς που οι μαθητές δεν αποκαλύπτουν τον εκφοβισμό στους εκπαιδευτικούς. Πιστεύουμε ότι η συγκεκριμένη ερώτηση προκάλεσε μάλλον αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, καθώς φαίνεται να τους απευθύνει έμμεσα και το ερώτημα: αν τα παιδιά δεν μπορούν να υπερασπιστούν μόνα τους τον εαυτό τους σε περίπτωση εκφοβισμού, ο εκπαιδευτικός τι πρέπει να κάνει; Αν και συμφωνούμε ότι είναι σαφώς καλύτερο για το ίδιο το παιδί να είναι σε θέση να προασπίζεται τα δικαιώματά του και να προστατεύει τον εαυτό του, χρειάζεται να μην ξεχνάμε το ρόλο του εκπαιδευτικού και του ενηλίκου, γενικά, απέναντι στα παιδιά. Δεν μπορούμε να αφήνουμε τα παιδιά και τους εφήβους μόνους απέναντι στις δυσκολίες, χωρίς να τους δείξουμε τον τρόπο να τις αντιμετωπίσουν. Ενδεχομένως, πίσω από μια φαινομενική αδιαφορία, ίσως και αυστηρότητα των εκπαιδευτικών, να κρύβεται η δυσκολία τους να συγκεράσουν τα πολλά και αντικρουόμενα, κάποιες φορές, καθήκοντα που καλούνται να επιτελέσουν. Ορισμένες φορές, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το ρόλο του αυστηρού κριτή επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών, εις βάρος του ρόλου του συνοδοιπόρου των εφήβων στη διαδρομή τους προς την ενηλικίωση. Δεν πρέπει να κλείνουμε τα μάτια στην κάθε άλλο παρά ιδεατή πραγματικότητα επιζητώντας το δέον, να δίνουμε υπερβολική σημασία στην ιδιότητα του μαθητή και να ξεχνάμε ότι εκτός από μαθητής, το πρόσωπο που έχουμε μπροστά μας είναι και ένας έφηβος με πολλές αγωνίες και φόβους, που περιμένουν να φιλοξενηθούν από έναν δυνατότερο ενήλικα, με πολλές απορίες για καταστάσεις που δεν έχει τον τρόπο να αντιμετωπίσει και περιμένει από μας να τον καθοδηγήσουμε. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές έχουν πιέσει στο παρελθόν τον εαυτό τους να τα καταφέρει στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, ενώ συνεχίζουν να πιέζονται από τις απαιτήσεις της κοινωνίας, των γονέων και του ίδιου τους του εαυτού και είναι πιθανό να μην συγχωρούν ούτε στους ίδιους την αδυναμία, απαιτώντας, χωρίς, ίσως, να το καταλαβαίνουν, από τα παιδιά να τα βγάξουν πέρα μόνα τους. Είναι πιθανό, βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί να φοβούνται και οι ίδιοι τους μαθητές - δράστες (Rigby, 2008a). Ενδέχεται, ωστόσο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση να αντανakλούν την επιθυμία τους να είναι όλοι οι μαθητές σε θέση

να αμύνονται και να μην επιτρέπουν τον εκφοβισμό. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας σχεδόν συμφωνούν ότι δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, κάτι που υποστηρίζεται και από αντίστοιχη έρευνα στην Αυστραλία (Rigby, 2008a). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του εκφοβισμού και στην πλειοψηφία τους οι απαντήσεις τους προέρχονται από διαισθητική προσέγγιση του θέματος και όχι από γνώση που έχει προέλθει από ενημέρωσή τους για το φαινόμενο και αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμβαίνουν συχνότερα περιστατικά σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Είναι πιθανό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες ως προς θέματα επιθετικότητας και εκφοβισμού σε σχέση με τους άνδρες, να έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά (Craig & συν. 2000) και να παρακολουθούν προσεκτικότερα τη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια π.χ. των διαλειμμάτων. Ενδέχεται, επίσης, οι γυναίκες να αντιλαμβάνονται ως σοβαρότερα περιστατικά τα οποία οι άνδρες θεωρούν ως ασήμαντα και ενδεχομένως και απαραίτητα για την ωρίμανση των παιδιών, καθώς στην ερώτηση αν η θυματοποίηση κάνει καλό, γιατί μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά σκληραγωγούνται, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών, με τους άνδρες να δίνουν θετικότερες απαντήσεις. Παρόλο που οι άνδρες εκπαιδευτικοί διαφωνούν, όπως και οι γυναίκες, ότι η θυματοποίηση κάνει καλό, φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι επηρεασμένοι περισσότερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους από την λανθασμένη και επικίνδυνη άποψη που υποστηρίζει ότι με το να υφίσταται ένα αγόρι σωματική βία μαθαίνει να είναι δυνατό και «γίνεται άνδρας», άποψη με την οποία γαλουχήθηκαν πολλές γενιές αγοριών στο παρελθόν.

3. Σύγκριση απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και το σχολικό κλίμα

Από τη σύγκριση των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα με την οποία αντιλαμβάνονται να λαμβάνουν χώρα περιστατικά εκφοβισμού, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι απομονώνονται παιδιά από την ομάδα των συνομηλίκων τους συχνότερα απ' ό, τι οι μαθητές, κάτι που μπορεί να απηχεί τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στο συγκεκριμένο φαινόμενο σε σχέση με τους μαθητές ή μπορεί να σημαίνει ότι οι μαθητές δεν απομονώνουν με πρόθεση κάποια παιδιά, τα οποία ενδεχομένως δεν έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας και

απόκτησης φίλων και χρειάζονται βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Στο πρώτο σχολείο του δείγματος μας παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στη συχνότητα του σωματικού εκφοβισμού, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται να συμβαίνουν περιστατικά σωματικού εκφοβισμού συχνότερα απ' ό,τι οι μαθητές. Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Stone & Isaacs, 2002; Skiba et al, 2006; Booren et al., 2010) από τις οποίες έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμβαίνουν λιγότερα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι πληροφορίες των μαθητών είναι πιο αξιόπιστες, καθώς τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού δεν γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς. Είναι πιθανό, όπως προείπαμε, οι καθηγητές του δείγματος μας να προσπάθησαν σε κάποιο βαθμό να απαντήσουν σύμφωνα με το κοινωνικά επιθυμητό και, καθώς δεν ήθελαν να δείξουν έλλειψη ευαισθητοποίησης ως προς το φαινόμενο, να τόνισαν τη συχνότητα του εκφοβισμού.

Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα με τους μαθητές να θεωρούν ότι επικρατεί λιγότερη οργάνωση και τάξη στο σχολείο τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και ότι ισχύουν πολύ περισσότερο κανόνες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα σχετικά με την οργάνωση του σχολείου συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών (Skiba et al, 2006; Booren et al., 2010), οι οποίοι διεπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ως πολύ καλύτερο το σχολικό κλίμα σε σχέση με τους μαθητές. Σχετικά με τους κανόνες, φαίνεται ότι οι μαθητές θεωρούν ότι ισχύουν ήδη αρκετοί κανόνες συμπεριφοράς και μάλλον επιζητούν περισσότερη ελευθερία, όπως είναι αναμενόμενο λόγω και της ηλικίας τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να ισχύουν περισσότεροι κανόνες.

4. Ανάλυση παραγόντων σχολικού εκφοβισμού από τα ερωτηματολόγια μαθητών και εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση παραγόντων του μέρους του ερωτηματολογίου των μαθητών που έχει να κάνει με τον εκφοβισμό προέκυψαν αρχικά ξεκάθαρα οι παράγοντες: άσκηση εκφοβισμού, παρακολούθηση εκφοβισμού και θυματοποίηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στον παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» μπορεί να συμπεριληφθεί και η πρόταση που αφορά στη θυματοποίηση με ηλεκτρονικά μέσα, κάτι που μαρτυρά την ύπαρξη προκλητικών θυμάτων (Besag, 1989, Olweus, 2009) ή δραστών που είναι συγχρόνως και

θύματα (Pellegrini, 1998). Μάλιστα το γεγονός ότι μόνο η συγκεκριμένη μορφή θυματοποίησης μπορεί να συμπεριληφθεί στον παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» ίσως σημαίνει ότι οι δράστες εκφοβισμού εντός του σχολείου έχουν προηγουμένως θυματοποιηθεί από συμμαθητές τους στο διαδίκτυο ή μέσω κινητού τηλεφώνου, κάτι που συντάσσεται με την άποψη κάποιων ερευνητών ότι δράστες σοβαρών περιστατικών εκφοβισμού έχουν προηγουμένως υπάρξει θύματα εκφοβισμού (Marr & Field, 2001). Ενδέχεται, βέβαια, αυτό να αποτελεί μια προσπάθεια των δραστών να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους, που αποτελεί πολύ συνηθισμένη αντίδραση (Newman-Carlson, 2000; Olweus, 2009) ή έκφραση υπερβολικής ευθυξίας, χαρακτηριστικό και πάλι των δραστών. Επίσης, ίσως, η αποστολή προσβλητικών ηλεκτρονικών μηνυμάτων εις βάρος δραστών εκφοβισμού να αποτελεί μια προσπάθεια αντίδρασης των παιδιών θυμάτων ή μαρτύρων εκφοβισμού, αντίδρασης έμμεσης και πιο ασφαλούς, καθώς γίνεται με τη χρήση της τεχνολογίας, χωρίς κατά πρόσωπο επικοινωνία των εμπλεκόμενων ατόμων. Με άλλη περιστροφή, προέκυψε ο παράγοντας «παρακολούθηση εκφοβισμού – θυματοποίηση» που εξισώνει το μαθητή που υφίσταται εκφοβισμό με το μαθητή που παρακολουθεί εκφοβιστικά επεισόδια και δηλώνει ότι η παρακολούθηση εκφοβιστικών περιστατικών καθιστά και το μάρτυρα θύμα. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την άποψη και άλλων ερευνητών (Newman-Carlson & συν., 2000), οι οποίοι αποκαλούν τα παιδιά, που επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση θύτη – θύματος χωρίς αναγκαστικά να εμπλέκονται άμεσα στον εκφοβισμό, μάρτυρες – θύματα. Ο συγκεκριμένος παράγοντας δείχνει ότι είναι πολύ εύκολο να μεταπηδήσει κανείς από τη θέση του παρατηρητή στη θέση του θύματος και ότι ο παρατηρητής είναι ένα εν δυνάμει θύμα. Από τη συγκεκριμένη περιστροφή προέκυψε και ένας άλλος παράγοντας που ονομάσαμε «προστασία από την έκθεση σε εκφοβισμό» και αφορά στη συμμετοχή στην ομάδα των συνομηλίκων και τη συναναστροφή με φίλους και συμμαθητές στο σχολείο. Το να ανήκει ένας μαθητής σε μια ομάδα παιδιών αποτελεί τον πρωταρχικό μηχανισμό προστασίας από τον εκφοβισμό, καθώς, όπως έχει βρεθεί (Slee & Rigby, 1993; Olweus, 2009) τα θύματα δεν είναι δημοφιλή και δεν έχουν φίλους, γι' αυτό και αποτελούν στόχο των δραστών.

Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών ως προς τις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την παρατήρηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς ανέδειξε δύο παράγοντες: τον εκφοβισμό που λαμβάνει χώρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος (σωματική και λεκτική βία, χειρονομίες, καταστροφή αντικειμένων, απομόνωση από την ομάδα των συμμαθητών) και τον εκφοβισμό που συμβαίνει εκτός σχολείου (εκφοβισμός μέσω του διαδικτύου ή κινητού τηλεφώνου). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τον εκφοβισμό ανάλογα με το κατά πόσο συμβαίνει με τρόπο που μπορούν οι ίδιοι να τον αντιληφθούν και να παρέμβουν και με το κατά πόσο θεωρούν ότι εμπίπτει στη δικαιοδοσία

τους, καθώς είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το δικαίωμα ούτε τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις προσωπικές συζητήσεις των παιδιών στο διαδίκτυο ή να ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο κάνουν χρήση των κινητών τους τηλεφώνων.

5. Σύγκριση μεταξύ σχολείων ως προς τον εκφοβισμό

Σχετικά με την ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού, περιμέναμε ότι στο πειραματικό γυμνάσιο θα συνέβαιναν λιγότερα περιστατικά, λόγω του ότι είναι το μοναδικό σχολείο του δείγματος μας που έχει επισήμως ασχοληθεί με το θέμα του εκφοβισμού, διενεργώντας σχετική έρευνα τα προηγούμενα σχολικά έτη. Φέτος, δεν εφαρμόζεται, βέβαια, κάποιο πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού, ωστόσο μοιράστηκε στην αρχή της χρονιάς σε όλους τους μαθητές ενημερωτικό φυλλάδιο ενώ και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προφανώς είναι πολύ περισσότερο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι ως προς το θέμα σε σχέση με τους συναδέλφους τους των άλλων γυμνασίων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία, το συγκεκριμένο πειραματικό γυμνάσιο έχει αποπειραθεί να θέσει σε ισχύ, κατά κάποιον τρόπο, μια πολιτική κατά του εκφοβισμού, στα πρότυπα των σχολείων του εξωτερικού. Ωστόσο, από τη σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την κατηγορία σχολείου (γυμνάσιο στο κέντρο της Αθήνας, πειραματικό γυμνάσιο, γυμνάσιο προαστίων) ως προς τους παράγοντες «άσκηση εκφοβισμού» και «θυματοποίηση», παρά μόνο ως προς τον παράγοντα «παρακολούθηση εκφοβισμού», μεταξύ των γυμνασίων του κέντρου της Αθήνας και του πειραματικού γυμνασίου από τη μια μεριά και των γυμνασίων των προαστίων από την άλλη, οι μαθητές των οποίων δηλώνουν ότι είναι συχνότερα μάρτυρες εκφοβισμού. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ πειραματικού γυμνασίου και γυμνασίων των προαστίων δεν μπορεί επομένως να αποδοθεί στο πρόγραμμα ενημέρωσης για τον εκφοβισμό, καθώς και τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, που δεν είχαν εφαρμόσει κανένα πρόγραμμα, είχαν τα ίδια αποτελέσματα με το πειραματικό γυμνάσιο. Τα αποτελέσματα, επομένως, δεν φάνηκαν να επηρεάζονται από το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης μαθητών και εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκε στο πειραματικό γυμνάσιο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι πρέπει να αναζητηθούν αλλού οι παράγοντες που επηρεάζουν τον εκφοβισμό.

6. Συσχετίσεις των παραγόντων του σχολικού εκφοβισμού με τους παράγοντες του σχολικού κλίματος

Από την έρευνα μας διαπιστώθηκε ότι στους δράστες, όπως και στα θύματα, δεν αρέσει το σχολείο στο οποίο φοιτούν, καθώς παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αγάπης για το σχολείο στο οποίο φοιτούν και της άσκησης εκφοβισμού, καθώς και της θυματοποίησης, εύρημα το οποίο σημαίνει ότι όσο μειώνεται η αγάπη για το σχολείο, τόσο αυξάνει η άσκηση εκφοβισμού και αντιστοίχως όσο αυξάνει η θυματοποίηση, τόσο μειώνεται η αγάπη για το σχολείο. Το γεγονός ότι στα θύματα δεν αρέσει το σχολείο στο οποίο φοιτούν αποτελεί ενδεχομένως συνέπεια της θυματοποίησης, όσον αφορά στους δράστες, όμως, είναι πιθανό το γεγονός ότι δεν τους αρέσει το σχολείο, στοιχείο το οποίο έχει προκύψει και από άλλες έρευνες (Rigby & Slee, 1993) να αποτελεί και αιτία άσκησης εκφοβισμού. Όπως έχει υποστηριχθεί (Ross, 1996; Rigby, 2008a; Olweus, 2009) πιθανόν κάποιοι μαθητές προβαίνουν σε πράξεις εκφοβισμού όταν πλήττουν. Βρέθηκε, επίσης, ότι όσο περισσότερους φίλους έχει ένας μαθητής, τόσο λιγότερο θυματοποιείται, εύρημα σύμφωνο με την άποψη και άλλων ερευνητών (Olweus, 2009) ότι οι φίλοι αποτελούν πολύ σημαντικό προστατευτικό παράγοντα από τη θυματοποίηση. Αντιθέτως, ο αριθμός των φίλων που έχει ένας μαθητής δεν σχετίζεται με την εκ μέρους του εκφοβιστική συμπεριφορά, δηλαδή το να είναι κανείς δράστης εκφοβισμού δεν επηρεάζει σημαντικά τον αριθμό των φίλων που θα έχει. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι όσο περισσότερο οι μαθητές ενδιαφέρονται για την άποψη που έχουν οι καθηγητές τους για τους ίδιους, τόσο λιγότερο επιδεικνύουν εκφοβιστική συμπεριφορά, αλλά και τόσο λιγότερο θυματοποιούνται. Οι δράστες αλλά και τα θύματα, επομένως, δεν ενδιαφέρονται για την άποψη των καθηγητών: για τους μεν δράστες πιθανόν η έλλειψη ενδιαφέροντος για το τι σκέφτονται οι καθηγητές τους για τους ίδιους αποτελεί ένδειξη της αντικοινωνικής τους συμπεριφοράς, για τα δε θύματα πιθανόν είναι ένδειξη της απογοήτευσης την οποία αισθάνονται λόγω της έλλειψης προστασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών από τον εκφοβισμό και της ντροπής που ίσως νιώθουν λόγω της θυματοποίησης. Τέλος, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους μαθητές θέματα που τους απασχολούν, τόσο λιγότερο οι μαθητές εκφοβίζουν και θυματοποιούνται, δηλαδή τόσο λιγότερος εκφοβισμός συμβαίνει στο σχολείο.

Όλοι οι παράγοντες του σχολικού κλίματος, όπως αναδείχθηκαν από την έρευνα μας, συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά αρνητικά με όλους τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή όσο αρνητικότερο είναι το σχολικό κλίμα τόσο περισσότερος

εκφοβισμός συμβαίνει. Ειδικά για την άσκηση εκφοβισμού, φαίνεται ότι η έλλειψη κανόνων συμπεριφοράς παίζει τον σημαντικότερο ρόλο. Όσο λιγότερο ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς, τόσο περισσότερο ο δράστης εκφοβίζει. Περισσότερο συσχετίζεται με την παρακολούθηση εκφοβισμού, όπως είδαμε, ο παράγοντας «σεβασμός», που σημαίνει ότι όσο περισσότερο οι μαθητές θεωρούν ότι επικρατεί σεβασμός στο σχολείο τους, τόσο λιγότερο θα συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού. Το παραπάνω εύρημα δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό ως ένδειξη έλλειψης σεβασμού μεταξύ μαθητών. Ισχυρότερος προστατευτικός παράγοντας από τη θυματοποίηση, μεταξύ των παραγόντων του σχολικού κλίματος, αποδείχτηκε ο παράγοντας «κανόνες», που σημαίνει ότι όσο περισσότερο ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς, τόσο λιγότερο θα θυματοποιούνται μαθητές στο σχολείο. Η επίδραση της ύπαρξης κανόνων στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση έχει τονιστεί από τον Olweus (2009). Στα προγράμματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού που έχει εφαρμόσει ο συγκεκριμένος ερευνητής πρωταρχικό ρόλο κατέχει η θέσπιση και ευλαβική τήρηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς.

Από την έρευνα μας προέκυψε, επίσης, ότι το σχολικό κλίμα ως ενιαίος παράγοντας προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 21,8%, την παρακολούθηση εκφοβισμού σε ποσοστό 22,3% και τη θυματοποίηση σε ποσοστό 11,9%. Σε έρευνα των Gottfredson et al. (2005), με σκοπό τη μελέτη της σχέσης μεταξύ σχολικής παραβατικότητας, δηλαδή παραβατικών και απρεπών πράξεων από μαθητές προς άλλους μαθητές ή εκπαιδευτικούς και του σχολικού κλίματος, βρέθηκε ότι η μαθητική παραβατικότητα εξηγείται κατά 46% και η θυματοποίηση κατά 14% από παράγοντες σχολικού κλίματος. Στη συγκεκριμένη έρευνα, βεβαίως, δεν εξεταζόταν ειδικά ο σχολικός εκφοβισμός, αλλά γενικότερα η επιθετικότητα και η παραβατικότητα σε μια ευρεία διάσταση.

Η εξέταση κάθε παράγοντα του σχολικού κλίματος ξεχωριστά έδειξε ότι ο παράγοντας του σχολικού κλίματος «κανόνες» προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 19,0%, ο παράγοντας «περιβάλλον» σε ποσοστό 12,8% ενώ ο παράγοντας «κίνητρα» σε ποσοστό 11,4%. Ισχυρότερη προβλεπτική επίδραση στην «παρατήρηση εκφοβισμού» ασκεί ο παράγοντας του σχολικού κλίματος «σεβασμός», ο οποίος προβλέπει σε ποσοστό 19,9% την «παρακολούθηση εκφοβισμού». Αν, λοιπόν γνωρίζουμε τις τιμές που έχει η μεταβλητή «σεβασμός» σε ένα σχολείο, μπορούμε να προβλέψουμε πόσο θα δηλώνουν οι μαθητές ότι παρατηρούν να συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού σε ποσοστό 19,9% ή με άλλα λόγια η παρακολούθηση και άρα η ύπαρξη εκφοβισμού εξαρτάται κατά σχεδόν 20% από το επίπεδο του σεβασμού που επικρατεί στο σχολείο. Λιγότερο επηρεάζουν την παρακολούθηση εκφοβισμού οι μεταβλητές «περιβάλλον» και «κίνητρα». Αντιθέτως, φαίνεται ότι η θυματοποίηση δεν εξαρτάται τόσο πολύ από παράγοντες που σχετίζονται με το

σχολικό κλίμα. Ίσως εξαρτάται κυρίως από ατομικούς παράγοντες και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Olweus 2009) που αυξάνουν την πιθανότητα θυματοποίησης κάποιου παιδιού. Αν βεβαίως σε ένα σχολείο δεν υπάρχουν δράστες, τότε δεν θα υπάρχουν ούτε θύματα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας γίνεται φανερό ότι το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι ένα πρόβλημα που εμφανίζεται ανεξάρτητα από παράγοντες που συνδέονται με τη λειτουργία του σχολείου και πρέπει να αποδίδεται αποκλειστικά σε ατομικά και ενδεχομένως οικογενειακά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών. Αντιθέτως, πρόκειται για ένα φαινόμενο που σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται, κάτι που σημαίνει ότι βελτιώσεις του περιβάλλοντος συνεπάγονται μείωση του φαινομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Welsh, 2003; Smith & Birney, 2005; Gottfredson, 2005; Reis et al., 2007; Lee, 2010) που έχουν επισημάνει τη σημασία του σχολικού κλίματος στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, από την έρευνα μας αποδεικνύεται ότι ενώ δεν φάνηκε να επηρεάζει την εκδήλωση του φαινομένου η εφαρμογή προγράμματος κατά του εκφοβισμού σ' ένα σχολείο του δείγματός μας (λεπτομέρειες για την υλοποίηση του οποίου, βεβαίως, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε), η διατήρηση και προαγωγή καλού σχολικού κλίματος περιορίζει τον εκφοβισμό. Επομένως, η εφαρμογή μεμονωμένων προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού σε σχολεία όπου το κλίμα δεν είναι θετικό, πιθανότατα δεν θα έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Gottfredson, 1989; Gottfredson et al., 2000; Owens, 1987).

Η διαπίστωση της ύπαρξης αρνητικής συσχέτισης μεταξύ του σχολικού κλίματος και του σχολικού εκφοβισμού, όπως προέκυψε από την έρευνα μας, θεωρούμε ότι χρειάζεται να ληφθεί υπόψη κατά τον καθορισμό του είδους των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Είναι σημαντικό να μελετάται, πέραν της ατομικής συμπεριφοράς των μαθητών, ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων και το σχολικό κλίμα που επικρατεί, με σκοπό την τροποποίηση των διαστάσεων του σχολικού κλίματος που φαίνεται ότι συνδέονται με τον εκφοβισμό. Επιπλέον, πιστεύουμε ότι ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων είναι πιο εύκολο να μεταβληθεί, όπου χρειάζεται, σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας των οικογενειών των μαθητών που εμπλέκονται στο φαινόμενο του εκφοβισμού, καθώς και σε σχέση με τα ατομικά και συμπεριφορικά τους χαρακτηριστικά, ιδίως αφού στη χώρα μας υπάρχει ελάχιστο εξειδικευμένο προσωπικό στη δημόσια εκπαίδευση που μπορεί να ασχοληθεί με ατομικά προγράμματα αλλαγής συμπεριφοράς των μαθητών. Έχει έρθει, ίσως, η στιγμή που η «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος», η οποία φαίνεται ότι αποτελεί την πλέον συνηθισμένη

πρακτική αντιμετώπισης στην Ελλάδα σοβαρών περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, δεν θα αναφέρεται στο μαθητή, αλλά στην ίδια τη σχολική μονάδα.

7. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας – Προτάσεις

Καθώς η έρευνα μας αφορούσε κυρίως τη σχέση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με το σχολικό κλίμα, δεν αναζητήσαμε στοιχεία που θα μας επέτρεπαν να συνδέσουμε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, πέραν του φύλου, της καταγωγής, της τάξης φοίτησης και της ύπαρξης αδερφών στην οικογένεια, με την εκδήλωση εκφοβισμού ή τη θυματοποίηση κι έτσι να συνθέσουμε το προφίλ των δραστών και των θυμάτων. Επίσης, δεν ήταν στόχος της παρούσας έρευνας η μελέτη των οικογενειακών χαρακτηριστικών των μαθητών-δραστών και των μαθητών-θυμάτων και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των οικογενειών τους, το οποίο δεν αποκλείεται να παίζει ρόλο, καθώς στα δύο σχολεία που βρίσκονται στα βόρεια και τα νότια προάστια εκδηλώνεται περισσότερος εκφοβισμός. Προτείνουμε, λοιπόν, σε επόμενη έρευνα να εξεταστούν και τα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό μαθητών, έτσι ώστε να έχουμε στη διάθεσή μας μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα των παραγόντων που σχετίζονται με τον εκφοβισμό και να μπορέσουμε να προβλέψουμε σε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό τον εκφοβισμό.

Επίσης, από τη συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορέσαμε να πληροφορηθούμε σχετικά με τις συγκεκριμένες συνθήκες εκδήλωσης εκφοβισμού: πού, δηλαδή σε ποιους χώρους του σχολείου συμβαίνει εκφοβισμός, πότε, π.χ. κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, κατά την προσέλευση στο σχολείο, κατά την αποχώρηση από το σχολείο, από ποιους εις βάρος ποιων, π.χ. από αγόρια σε αγόρια, από Έλληνες σε αλλοδαπούς ή αντίστροφα, από μεγαλύτερους μαθητές σε μικρότερους κ.λ.π.. Επίσης, δεν μπορέσαμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνα μας ερωτήσεις που θα μας πληροφορούσαν σχετικά με τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά του φαινομένου του εκφοβισμού, όπως πού αποδίδουν τα θύματα τη θυματοποίηση τους, πώς δικαιολογούν οι δράστες τη συμπεριφορά τους, ποια είναι τα συναισθήματα θυμάτων, δραστών και μαρτύρων, για ποιο λόγο οι μάρτυρες διστάζουν να αποκαλύψουν τον εκφοβισμό στους εκπαιδευτικούς, ποιοι είναι οι τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Προτείνουμε, επομένως, να συνεχιστεί η έρευνα με τη συμπερίληψη των παραπάνω ερωτημάτων.

Επίσης, δεν στάθηκε δυνατή η σε βάθος αξιοποίηση των πληροφοριών που προέρχονται από τα ερωτηματολόγια των διευθυντών των σχολείων, κυρίως λόγω του μικρού

τους αριθμούς. Πράγματι, ο αριθμός των διευθυντών είναι πολύ μικρός σε σχέση με τον αριθμό των υπόλοιπων συμμετεχόντων, αλλά, καθώς θεωρούμε ότι οι πληροφορίες που μπορούν να μας δώσουν είναι σημαντικές, αφού γνωρίζουν συνολικά τι συμβαίνει στο σχολείο, πιστεύουμε ότι σε επόμενη έρευνα θα ήταν προτιμότερη από τη χορήγηση ερωτηματολογίων η διενέργεια προφορικών συνεντεύξεων με τους διευθυντές των σχολείων.

Τέλος, αφού διαπιστώθηκε η συσχέτιση σχολικού κλίματος και σχολικού εκφοβισμού και η προβλεπτική επίδραση του σχολικού κλίματος στον εκφοβισμό, θα είχε ενδιαφέρον η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης σε σχολεία που θα εστίαζε στην αλλαγή των παραγόντων του σχολικού κλίματος που επηρεάζουν αρνητικά τον εκφοβισμό και η αξιολόγησή του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρτινοπούλου (2001) *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (2010) Προλογικές σκέψεις. Στο: Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (Επιμ.) *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 35-98.
- Γλαρέντζου, Καραγιάννη, Κοταλακίδης, Τζελφέ-Ανέστη & Χαραμής (2010) Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών/μαθητριών – Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης. Στο: Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (Επιμ.) *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 35-98.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005) *Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία – ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο*. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας, Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.
- ΕΠΙΨΥ και ΟΚΑΝΑ (2000) *Έλληνες μαθητές: Υγεία, σχολείο, οικογένεια. Παγκόσμια Έρευνα για την Υγεία στο Μαθητικό Πληθυσμό*. Αθήνα
- ΕΠΙΨΥ (2006) *Έφηβοι και σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Olweus, D. (2009) *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Rigby, K. (2008a) *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαϊτης Χ. (2007) *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Τσίγκανου, Ι. (2008) Το σχολείο θεάται ως κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός. *Ελευθεροτυπία*, 29/3/2008.

Ξενογλώσση

- Ahmad, Y. and Smith, P. K. (1994) Bullying in schools and the issue of sex difference. In J. Archer (Ed.) *Male Violence*. London: Routledge.
- Ahmed, E. and Braithwaite, V. (2006) Forgiveness, reconciliation and shame: Three key variables in reducing school bullying. In B. Morisson and E. Ahmed (Eds) *Restorative justice and civil society. Journal of Social Issues*, 62 (2), 347-370.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D., Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39, (4), 829-853.
- Bandura, A. (1973) *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Batsche, G. M. and Knoff, H. M. (1994) Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Boulton, M. J. (1997) Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-234.
- Boulton, M. J. and Smith, P. K. (1994) Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Booren, L. M., Handy, D. J. & Power, T. G. Examining Perceptions of School Safety Strategies, School Climate and Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2010.
- Borg, M. G. (1998) The emotional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 4, 433-444.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978) Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Bryk, A. S. & Driscoll, M. E. (1988) *The school as Community: Theoretical Foundations, Contextual Influences, and Consequences for Students and Teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.
- Bryne, B. J. (1994) Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15, 574-586.
- Campbell, M. A. (2005) Cyber-bullying: An old problem in a new guise. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009) School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Conley S. and Muncey, D. E. (2005) Organizational Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. and Atlas, R. (2000) Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology*, 21, 22-36.
- Craig, W. M., Henderson, K. and Murphy, J. G. (2000) Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115, 1, January, 74-101.
- Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1996) Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Dawkins, J. L. (1996) Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.
- DeRosier, M. E. & Newcity, J. (2005) Students' perceptions of the school climate: Implications for school safety. *Journal of School Violence*, 4, 3-19.
- Dimakos, I. C. and Tasiopoulou, K. (2003) Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, 307-316.
- Duncan, N. (1999) *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Egan, S. K. and Perry, D. G. (1998) Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Espelage, D., Bosworth, K. and Simon, T. (2000) Examining the social context of bullying behaviours in early adolescence. *Journal of Counselling and Development* 78, 326-344.
- Espelage, D. L. and Swearer, S. M. (2003) Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Fraser, B. J. (1989) Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (4), 307-327.
- Freiberg, H. J. (2005) Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.

- Freiberg, H. J. and Stein, T. A. (2005) Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Fried, S. and Fried, P. F. (1996) *Bullies and victims*. New York: Evans and Company.
- Galloway, D. and Roland, E. (2004) Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, R. and Gilbert, P. (1998) *Masculinity goes to School*. StLeonards, NSW: Allen and Unwin.
- Gottfredson, G. D. and Gottfredson, D. C. (2001) What schools do to prevent delinquency and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12 (4), 313-344.
- Gottfredson., G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005) School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Greene, M. B. (2005) Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence and Abuse*, 6, 236-253.
- Griffith, J. (1995) An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 97-117.
- Hall, G. E. & George, A. A. (2005) The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963) *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hanewinkel, R. (2004) Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. and Craig, W. (2001) Peer interventions in playground bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hoffman, M. L. (1984) Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan and J. Strayer (Eds) *Emotions, Cognitions and Behaviors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzbauer, J.J. and Berven, N.L. (1996) Disability harassment: a new term for a long-standing problem. *Journal of Counselling & Development*, 74, 5, 478-486.
- Horn, 2003.

- Houndoumadi, A., Pateraki, L. and Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools: A report from Greece. In P. K. Smith (Ed.) *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer, 169-183.
- Hoy W. K. and Feldman, J. A. (2005) Organizational Health Profiles for High Schools. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997) Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W., Tarter, J. C. & Kottkamp, B. (1991) *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. London: Sage.
- Junger, M. (1990) Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *SSR* 74, 65-72.
- Lee, C. (2010) An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, XX(X) 1-30.
- Lee van Horn, M. (2003) Assessing the Unit of Measurement for School Climate through Psychometric and Outcome Analyses of the School Climate Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63.
- Lee, V. E. & Croninger, R. G. (1996) The social organization of safe high schools. In K. M. Borman, P. W. Cookson and J. Z. Spade *Implementing Educational Reform: Sociological Perspectives on Educational Policy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Li, Q. (2006) Cyber bullying in schools: A research into gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Libbey, H. (2004) Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.
- Limber, S., P., Nation, M., Tracy, A., J., Melton, G., B. and Flerx, V. (2004) Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States. In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Manne, A. (2005) *Motherhood: How should we care for our children?* London: Allen and Unwin.
- Marachi, R., Astor, R. V. and Benbenishty, R. (2007). Effects of student participation and teacher support on victimization in Israeli schools: An examination of gender, culture and school type. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 225-240.

- Marjoribanks, K. (1994) Families, Schools and Children's Learning Environment. *International Journal of Educational Research*, 21, 4, 439-555.
- Marr, N. and Field, T. (2001) *Bullycide: Death at playtime. An exposé of child suicide caused by bullying*. London: Success Unlimited.
- Maxwell, W. S. (1987) Teachers' attitudes towards disruptive behaviour in secondary schools. *Educational Review*, 39 (3), 203-216.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., and Lofeudo, G. (2003) Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Metz, M. H. (1986) *Different by Design: The context and character of three magnet schools*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Meyer – Adams, N. & Conner, B. T. (2008) School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children and Schools*, 30 (4).
- Miles, M. B. (1969) Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.) *Organizations and Human Behavior*. New York: McGraw Hill.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- Nabuzka, O. and Smith, P.K. (1993) Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001) Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Newman-Carlson, D., Horne, A., M., Bartolomucci, C., L. (2000) *Bully Busters. A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders. Grades 6-8*. U.S.A.: McNaughton & Gunn, Inc.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980) Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school*. Oxford, UK and Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994) Annotation-Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

- Olweus, D. (2004) The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostroff, C. (1992) The Relationship between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77.
- Owens, R. G. (1987) *Organizational behavior in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pellegrini, A. D. (2004) Bullying during middle school years. In Cheryl E. Sanders and Gary D. Pyne (Eds) *Bullying: Implications for the classroom (177-199)*. New York: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, A. D. (1998) Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176.
- Pepler, D. J. and Craig, W. M. (1995) A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R., and Charach A. (2004) Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. and Perry, L. C. (1988) Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pfeffer, C. R. (1990) Manifestation of Risk factors. In G. MacLean (Ed) *Suicide in Children and Adolescents*. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.
- Phillips, D. A. (2007) Punking and Bullying: Strategies in middle school, high school and beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 158-178.
- Pikas, A. (1989) The Common Concern Method for the treatment of mobbing. In E. Roland and E. Munthe (Eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton in association with the Professional Development Foundation.
- Randal, P. E. (1991) *The Prevention of School Based Bullying*. Hull: University of Hull.
- Rigby, K. (1997) Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 2, 202-220.
- Rigby, K. (1998) *Manual for the Peer Relations Questionnaire (PRQ)*. Point Lonsdale, Victoria, Australia: The Professional Reading Guide.
- Rigby, K. (2008b) *Children and Bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.

- Rigby, K. and Slee, P. T. (1993) Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 1, 33-42.
- Rigby, K. and Slee, P. T. (1993) Children's attitudes towards victims. In D. P. Tattum (Ed) *Understanding and Managing Bullying*. Melbourne: Heinemann Books.
- Rigby, K., and Bagshaw, D. (2001) What hurts? The reported consequences of negative interactions with peers among Australian school children. *Children Australia*, 26, 4, 36-41.
- Rigby, K., and Barnes, A. (2002) To tell or not to tell: the victimized student's dilemma. *Youth Studies, Australia*, 21 (3), 33-36.
- Rigby, K., Smith, P., K. and Pepler, D. (2004) Working to prevent school bullying: key issues. In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigby, K., and McLaughlin, C. (Eds) (2005) Pastoral care in education. *The International Journal of Pastoral Care and Personal – Social Education. Special edition: Bullying bystander behavior and peer support in schools*, 23.
- Ripski, M. B. & Gregory, A. (2009) Unfair, unsafe and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence*, 8, 355-375.
- Rivers, I. and Soutter, A. (1996) Bullying and the Steiner school ethos. *School Psychology International*, 17, 359-377.
- Roland, E. (1989) Bullying: The Scandinavian research tradition. In D. P. Tattum and D. A. Lane (Eds) *Bullying in schools (pp. 21-32)*. Stoke – on – Trent: Trentham.
- Roland, E. (1989) A system oriented strategy against bullying. In E. Roland and E. Munthe (Eds) *Bullying: An international perspective*. London: Professional Development Foundation.
- Rosenholtz, S. J. (1989) *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Ross, L. (1977) The intuitive psychologist and his shortcomings. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology, Vol.10*. New York: Academic Press.
- Ross, D. M. (1996) *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979) *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Sapouna, M. (2009). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence*, 1912-1927.
- Schneider, B. H. (2000) *Friends and Enemies: Peer Relations in Childhood*. New York: Oxford University Press.
- Seals, D. and Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Sergiovanni, T. J. (1994) *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Sharp, S. (1995) How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
- Sherif, M., Harvey, O. J., Hood, W. R. and Sherif, C. W. (1961) *Intergroup Cooperation and Competition, The Robber's Cave Experiment*. Norman, OK: University Book Exchange.
- Shidler, L. (2001) Teacher – sanctioned violence. *Childhood Education*, 77.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R. & Forde, S. (2006) The SRS safe school survey: A broader perspective on school violence prevention. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.) *Handbook of school violence and school safety: from research to practice (157-170)*. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.
- Slee, P. T. (1995) Peer victimization and it's relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 1, 57-62.
- Slee, P. and Rigby, K. (1993) Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 273-282.
- Smith, P. K. and Shu, S. (2000) What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193-212.
- Smith, P. K. and Birney, L. L. (2005) The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19, 469-485.
- Soutter, A. and McKenzie, A. (2000) The use and effects of anti-bullying and anti-harassment policies in Australian schools. *School Psychology International* 21, 1, 96-105.
- Stephenson, P., and Smith, D. (1987) Anatomy of the playground bully. *Education*, 18, 236-237.
- Stone, C. & Isaacs, M. L. (2002) Involving students in violence prevention: Anonymous reporting and the need to promote and protect confidences. *NASSP Bulletin*, 86, 54-65.

- Sutton, J., Smith, P. K. and Swettenham, J. (1999) Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology* 17, 435-450.
- Sutton, J., Smith, P. K. and Swettenham, J. (1999) Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Teddlie C. and Meza, J. (2005) Using informal and formal measures to create classroom profiles. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000) *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Welsh, W. N. (2003) Individual and Institutional Predictors of School Disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol.1, No 4.
- Welsh, W. N., Jenkins, P. H. & Greene, J. R. (2000) Challenges for multilevel models of school disorder: Response to Hoffmann and Johnson. *Criminology*, 38.
- Whitney, I. and Smith, P. K. (1993) A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wilson, D. (2004) The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299.
- Yude, C., Goodman, R. and McConachie, H. (1998) Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 533-541.
- Zullig, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M., Ubbes, V., A., (2010) School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).

Παράρτημα

Πηγή προέλευσης των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα

Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών	
1) Οι καθηγητές στο σχολείο μου, συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σ' όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοση, το φύλο ή την εθνική τους καταγωγή.	Μεταβλητή «Αμεροληψία», <i>School Climate Survey-Elementary and Middle School Version</i> , Yale School of Medicine, 2010,
2) Οι καθηγητές μου είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μου, αν αντιμετωπίζω ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα.	Προτάσεις 74 και 100, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
3) Οι μαθητές στο σχολείο μου σέβονται τους καθηγητές.	Πρόταση 73, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
4) Αισθάνομαι ότι οι καθηγητές μου με καταλαβαίνουν.	Μεταβλητή «Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών», <i>School Climate Survey-Elementary and Middle School Version</i> , Yale School of Medicine, 2010,
Ταύτιση με το σχολείο	
1) Μου αρέσει πολύ το σχολείο μου.	Πρόταση 68, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999, Μεταβλητή «Χαρά στο σχολείο», <i>PRQ for children (Long form)</i> , Rigby & Slee, 1998
2) Μ' ενδιαφέρει τι άποψη έχουν οι καθηγητές μου για μένα.	Πρόταση 66, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
Τάξη – Πειθαρχία	
1) Οι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι.	Πρόταση 12, <i>California School Climate and Safety Survey-Short Form</i>
2) Όταν ένας μαθητής παραβιάσει έναν κανόνα συμπεριφοράς υπάρχουν συνέπειες.	Πρόταση 92, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999,
3) Στο σχολείο μου οι μαθητές πρέπει να ακολουθούν κανόνες συμπεριφοράς.	Πρόταση 40, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999,
4) Οι κανόνες του σχολείου ισχύουν για όλους τους μαθητές.	Πρόταση 42, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999, Πρόταση 11, <i>California School Climate and Safety Survey-Short Form</i>
5) Στο σχολείο μας επικρατεί οργάνωση και τάξη.	Μεταβλητή «Τάξη και πειθαρχία», <i>School Climate Survey-High School Student Version</i> , Yale School of Medicine, 2010
6) Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων του σχολείου ή της τάξης.	Πρόταση 40, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
Ενδιαφέρον μαθητών και εκπαιδευτικών για μάθηση	
1) Οι μαθητές έρχονται διαβασμένοι στο σχολείο.	Πρόταση 30, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
2) Οι καθηγητές στο σχολείο μου προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον.	Μεταβλητή «Αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία», <i>School Climate Survey-High School Student Version</i> , Yale School of Medicine, 2010
3) Οι καθηγητές στο σχολείο μου θέλουν να έχουν καλή επίδοση όλοι οι μαθητές.	Μεταβλητή «Αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία», <i>School Climate Survey-High School Student Version</i> , Yale School of Medicine, 2010

4) Αν δυσκολεύομαι σ' ένα μάθημα, ο καθηγητής μου εξηγεί και με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα.	Μεταβλητή «Αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία», <i>School Climate Survey-High School Student Version</i> , Yale School of Medicine, 2010
Αξίες σχετικά με τη συμπεριφορά	
Στο σχολείο μας οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο, ανεξάρτητα από εμφάνιση, επίδοση, φύλο ή εθνική καταγωγή.	Μεταβλητή «Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών», <i>School Climate Survey-High School Student Version</i> , Yale School of Medicine, 2010, Μεταβλητή «Σχέσεις μεταξύ μαθητών», CASE, 1987.
Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους	
1) Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο μου.	Μεταβλητή «Φιλίες», <i>PRQ for children (Long form)</i> , Rigby & Slee, 1998
2) Στο σχολείο μου οι καθηγητές προτρέπουν τους μαθητές να συνεργάζονται σε εργασίες για τα μαθήματα και στην οργάνωση εκδηλώσεων.	Μεταβλητή «Μαθητικές δραστηριότητες», CASE, 1987.
Επιρροή των μαθητών και συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες	
1) Οι μαθητές κάνουν προτάσεις στο διευθυντή και τους καθηγητές για θέματα του σχολείου και κάποιες από τις προτάσεις τους γίνονται πράξη.	Πρόταση 14, <i>California School Climate and Safety Survey-Short Form</i>
2) Στο σχολείο μου οργανώνονται εξωσχολικές δραστηριότητες, στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.	Μεταβλητή «Μαθητικές δραστηριότητες», CASE, 1987.
Ανταμοιβή – Αναγνώριση	
1) Στο σχολείο μας όποιος μαθητής διαβάζει και προσπαθεί παίρνει καλό βαθμό.	Μεταβλητή «Κίνητρο για ακαδημαϊκή επιτυχία», <i>School Climate Survey-High School Student Version</i> , Yale School of Medicine, 2010
2) Οι καθηγητές επαινούν τους μαθητές που έχουν καλή συμπεριφορά.	Πρόταση 13, <i>California School Climate and Safety Survey-Short Form</i>
Σχέσεις με τους γονείς των μαθητών	
Στο σχολείο μας οι καθηγητές συνεργάζονται με τους γονείς μας.	Μεταβλητή «Συμμετοχή των γονέων», <i>School Climate Survey-High School Student Version</i> , Yale School of Medicine, 2010, Μεταβλητή «Συμμετοχή των γονέων», CASE, 1987.
Σχολικό κτίριο	
Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου μου είναι καλές.	Μεταβλητή «Συντήρηση σχολικού κτιρίου», CASE, 1987, Μεταβλητή «Σχολικό κτίριο», <i>School Climate Survey-High School Student Version</i> , Yale School of Medicine, 2010.

Ερωτήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό

Εκφοβισμός	
1) Τσακώνομαι με παιδιά που μπορώ να νικήσω εύκολα.	Πρόταση 17, <i>PRQ for children</i> , Rigby & Slee, 1994
2) Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ συμμαθητές μου που δεν μπορούν να αμυνθούν.	Προτάσεις 4, 11, 16 <i>PRQ for children</i> , Rigby & Slee, 1994
3) Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	Πρόταση 3, <i>Bullying Questionnaire</i> , Anti-Bullying Alliance, 2005.
4) Γράφω προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές μου στο διαδίκτυο ή στέλνω προσβλητικά μηνύματα σε συμμαθητές μου με το κινητό μου τηλέφωνο.	Πρόταση 3, <i>Bullying Questionnaire</i> , Anti-Bullying Alliance, 2005.

5) Λέω ψέματα για συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά.	Πρόταση 6, <i>Bullying Questionnaire</i> , www.safeschoolprogram.com .
Θυματοποίηση	
1) Κάποιοι συμμαθητές μου με χτυπούν.	Πρόταση 19, <i>PRQ for children</i> , Rigby & Slee, 1994
2) Κάποιοι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν.	Προτάσεις 3, 18, <i>PRQ for children</i> , Rigby & Slee, 1994
3) Οι συμμαθητές μου με κάνουν παρέα.	Πρόταση 12, <i>PRQ for children</i> , Rigby & Slee, 1994
4) Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά μηνύματα για μένα στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα στο κινητό μου τηλέφωνο.	Πρόταση 3, <i>Bullying Questionnaire</i> , Anti-Bullying Alliance, 2005.
5) Αισθάνομαι ασφαλής στο σχολείο μου.	Πρόταση 4, <i>Bullying Questionnaire</i> , www.safeschoolprogram.com , Πρόταση 19, <i>California School Climate and Safety Survey-Short Form</i> , Μεταβλητή «Ασφάλεια», CASE, 1987, Πρόταση 88, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999.
Παρακολούθηση εκφοβισμού	
1) Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν παιδιά που δεν μπορούν να αμυνθούν.	Πρόταση 7, <i>Bullying Questionnaire</i> , www.safeschoolprogram.com .
2) Κάποιοι συμμαθητές μου βρίζουν και κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.	Πρόταση 7, <i>Bullying Questionnaire</i> , www.safeschoolprogram.com .
3) Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά σχόλια για άλλα παιδιά στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα με το κινητό τους τηλέφωνο.	Πρόταση 3, <i>Bullying Questionnaire</i> , Anti-Bullying Alliance, 2005.
4) Κάποιοι συμμαθητές μου καταστρέφουν πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	Πρόταση 3, <i>Bullying Questionnaire</i> , Anti-Bullying Alliance, 2005.
5) Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει κανείς παρέα.	Πρόταση 7, <i>Bullying Questionnaire</i> , www.safeschoolprogram.com .
6) Κάποια παιδιά τα φοβόμαστε σχεδόν όλοι οι μαθητές.	Πρωτότυπη πρόταση βασισμένη σε αφηγήσεις εκπαιδευτικών ότι οι δράστες εκφοβισμού ή απαγορευμένων πράξεων στο σχολείο χρησιμοποιούν απειλές για να εμποδίσουν τους υπόλοιπους μαθητές να αποκαλύψουν τα περιστατικά.

Ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις ως προς τον εκφοβισμό

Στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό	
1) Όταν ένα παιδί ενοχλεί κάποιο άλλο το λέω σε κάποιον καθηγητή.	Πρόταση 8, <i>Bullying Questionnaire</i> , www.safeschoolprogram.com .
2) Τα παιδιά που τα ενοχλούν συμμαθητές τους δεν πρέπει να παραπονούνται στους καθηγητές, αλλά να βρίσκουν τη λύση μόνο τους.	Πρόταση 3, <i>Revised Pro-victim Scale</i> , Rigby & Slee, 1994
3) Φοβάμαι να υπερασπιστώ ένα παιδί που κοροϊδεύουν ή χτυπούν άλλα παιδιά.	Πρωτότυπη πρόταση βασισμένη στη μελέτη της βιβλιογραφίας για τις στάσεις των μαθητών – μαρτύρων εκφοβισμού απέναντι στα θύματα (κεφ. 1. 11).
4) Έχει πλάκα να βλέπεις να κοροϊδεύουν ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί.	Πρόταση 4, <i>Revised Pro-victim Scale</i> , Rigby & Slee, 1994
5) Θυμώνω όταν ένα παιδί επιτίθεται σ' ένα άλλο χωρίς λόγο.	Πρόταση 9, <i>Revised Pro-victim Scale</i> , Rigby & Slee, 1994

6) Όταν ένα παιδί ενοχλεί ή χτυπά κάποιο άλλο προσπαθώ να το σταματήσω.	Πρόταση 8, <i>Bullying Questionnaire</i> , www.safeschoolprogram.com .
---	---

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών γυμνασίου

Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα

Σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους	
1) Μπορώ να εμπιστευτώ στους συναδέλφους μου ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα που αντιμετωπίζω.	Προτάσεις 20, 27, 34, 40, 42, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i>
2) Συζητώ με τους συναδέλφους μου για θέματα διδασκαλίας και για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	Προτάσεις 3, 11, 19, 43, <i>School-level Environment Questionnaire (SLEQ)</i>
3) Οι συνάδελφοι μου είναι ανοιχτοί σε συνεργασία για σχολικές δραστηριότητες και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	Πρόταση 3 της μεταβλητής «Συνεργασία στο σχεδιασμό της διδασκαλίας», <i>Professional Cultures in Schools- Teacher's Questionnaire</i> , Roland & Galloway, 2004
4) Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου μας είναι μοιρασμένος σε υπο-ομάδες οι οποίες δεν συνεργάζονται μεταξύ τους.	Πρόταση 50, <i>School-level Environment Questionnaire (SLEQ)</i>
Ικανοποίηση από τη διεύθυνση του σχολείου	
1) Μπορώ να παρεκκλίνω από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, αν κρίνω ότι χρειάζεται.	Προτάσεις 20, 44, <i>School-level Environment Questionnaire (SLEQ)</i> Πρόταση 8 της μεταβλητής «Ηγεσία», <i>Professional Cultures in Schools- Teacher's Questionnaire</i> , Roland & Galloway, 2004, Πρόταση 87, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
2) Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου μας αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες που απορρέουν από το ρόλο του/της.	Προτάσεις 14, 17, 29 <i>Change Facilitator Style Questionnaire</i> , 1996
3) Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι προσιτός/ή στους καθηγητές και υπάρχει άνεση στην επικοινωνία μας μαζί του/της.	Πρόταση 3, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i> , Προτάσεις 1, 26, <i>Change Facilitator Style Questionnaire</i> , 1996
4) Ο/Η διευθυντής/ντρια στο σχολείο μας αναγνωρίζει το έργο των καθηγητών.	Πρόταση 86, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
5) Στο σχολείο μας ο/η διευθυντής/ντρια μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τους μαθητές μας.	Προτάσεις 9, 15, <i>Change Facilitator Style Questionnaire</i> , 1996, Πρόταση 89, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
Συναίνεση – συνοχή	
1) Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε την ίδια άποψη σχετικά με το τι συνιστά μη επιτρεπτή συμπεριφορά μεταξύ μαθητών.	Πρόταση 3 της μεταβλητής «Συναίνεση», <i>Professional Cultures in Schools- Teacher's Questionnaire</i> , Roland & Galloway, 2004
2) Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους για τους μαθητές μας.	Πρόταση 1 της μεταβλητής «Συναίνεση», <i>Professional Cultures in Schools- Teacher's Questionnaire</i> , Roland & Galloway, 2004
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και άσκηση επιρροής	
Εκφράζω τις ιδέες μου στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και συχνά οι προτάσεις μου υλοποιούνται.	Προτάσεις 34, 53, <i>School-level Environment Questionnaire (SLEQ)</i> , Μεταβλητή «Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων», Menon & Saitis, <i>Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization: Evidence from Greece</i> , Educational Management Administration & Leadership 34 (3), 2006.

Ασάφεια ρόλου – ρουτίνα	
1) Μου ζητείται να αναλάβω καθήκοντα που δεν είναι της αρμοδιότητάς μου.	Μεταβλητή «Ασάφεια ρόλου», Conley & Muncey, 2005
2) Η δουλειά μου είναι επαναλαμβανόμενη και πληκτική.	Μεταβλητή «Ρουτίνα», Conley & Muncey, 2005
Σχέσεις με γονείς	
Στο σχολείο μας υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	Πρόταση 8 της μεταβλητής «Συναίνεση», <i>Professional Cultures in Schools- Teacher's Questionnaire</i> , Roland & Galloway, 2004, Μεταβλητή «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας», Yale School of Medicine, Staff Version, 2010.
Ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση	
Στο σχολείο μας οι περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρονται για τα μαθήματα.	Μεταβλητή «Ακαδημαϊκός προσανατολισμός των μαθητών», <i>Comprehensive Assessment of School Environments (CASE)</i> , 1987.
Έμφαση στη σχολική επίδοση	
Στο σχολείο μας μάς ενδιαφέρει πολύ η σχολική πρόοδος των μαθητών.	Προτάσεις 5, 6, 7, <i>The Phoenix Academic Climate Differentia</i> , Stringfield, 2005, Μεταβλητή «Αφοσίωση του προσωπικού στη μάθηση των μαθητών», Yale School of Medicine, Staff Version, 2010 Πρόταση 14, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i> ,
Προσδοκίες από μαθητές	
Όλοι οι μαθητές του σχολείου μας, αν προσπαθήσουν, μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις.	Πρόταση 35, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i> , Μεταβλητή «Προσδοκίες του προσωπικού από τους μαθητές», Yale School of Medicine, Staff Version, 2010, Πρόταση 7, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i>
Σχέσεις με μαθητές	
1) Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με συμπαθούν.	Πρόταση 33, <i>School-level Environment Questionnaire (SLEQ)</i>
2) Θα προτιμούσα να φοιτούν λιγότεροι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο μας.	Πρωτότυπη πρόταση βασισμένη στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, δηλ. στην παρατηρούμενη αύξηση των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους Έλληνες (Houndoumadi et al., 2003).
Τάξη – πειθαρχία	
1) Στο σχολείο μας ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και προβλέπονται κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασής τους.	Διάσταση «Το σχολικό σύστημα», <i>Checklist for the assessment of the quality of classroom and school climate in Dutch elementary schools</i> , Creemers & Reezigt, 2005
2) Στο σχολείο μας επικρατεί οργάνωση και τάξη.	Πρόταση 43, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i>
Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους	
Στο σχολείο μας οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν καλές σχέσεις.	Μεταβλητή «Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους», <i>Comprehensive Assessment of School Environments (CASE)</i> , 1987.
Σχεδιασμός – αλλαγή	
Το σχολείο μας είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες.	Προτάσεις 6, 22, 30, 38, 54, <i>School-level Environment Questionnaire (SLEQ)</i> , Πρόταση 90, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
Ηθικό	
1) Είμαι πολύ ευχαριστημένος/η που διδάσκω σ' αυτό το σχολείο.	Πρόταση 19, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999, Πρόταση 42, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i>
2) Νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω και πολλά για να βοηθήσω τους μαθητές μου.	Πρόταση 37, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i> , Πρόταση 92, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999

Σχολικό κτίριο – υλικοτεχνικός εξοπλισμός	
1) Οι εγκαταστάσεις του σχολείου μας είναι λειτουργικές.	Πρόταση 15, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999, Μεταβλητή «Σχολικό κτίριο», Yale School of Medicine, Staff Version, 2010.
2) Το σχολείο μας διαθέτει τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζομαι για το μάθημά μου.	Προτάσεις 19, 26, 33, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i> , Προτάσεις 15, 23, 47, <i>School-level Environment Questionnaire (SLEQ)</i> , Πρόταση 14, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999

Ερωτήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό

Εκφοβισμός	
1) Ορισμένοι μαθητές χτυπούν συμμαθητές τους που είναι πιο αδύναμοι σωματικά ή δυσκολεύονται να αμυνθούν.	Πρόταση 15. 3 (II. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
2) Ορισμένοι μαθητές προσβάλλουν και κοροϊδεύουν συμμαθητές τους.	Πρόταση 15. 1 (II. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
3) Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές τους στο διαδίκτυο.	Αντίστοιχη ερώτηση από ερωτηματολόγιο για μαθητές
4) Ορισμένοι μαθητές στέλνουν με το κινητό τους τηλέφωνο προσβλητικά μηνύματα για συμμαθητές τους ή προσβλητικές φωτογραφίες συμμαθητών τους.	Αντίστοιχη ερώτηση από ερωτηματολόγιο για μαθητές
5) Ορισμένοι μαθητές είναι απομονωμένοι από την ομάδα συνομηλίκων τους.	Πρόταση 15. 2 (II. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
6) Ορισμένοι μαθητές κάνουν σχεδόν όλους τους συμμαθητές τους να τους φοβούνται.	Αντίστοιχη ερώτηση από ερωτηματολόγιο για μαθητές
7) Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικές χειρονομίες σε συμμαθητές τους.	Πρόταση 15. 8 (II. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
8) Ορισμένοι μαθητές καταστρέφουν επίτηδες πράγματα συμμαθητών τους ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από συμμαθητές τους.	Πρόταση 15. 5 (II. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

Ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των δραστών

Γενικότερη συμπεριφορά των δραστών	
Οι μαθητές που έχουν τις παραπάνω συμπεριφορές:	
A) έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου B) έχουν μέτρια επίδοση στα μαθήματα του σχολείου Γ) έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου Δ) μπορεί να είναι μαθητές όλων των επιδόσεων	Πρόταση 25 (II. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
Οι μαθητές που έχουν τις παραπάνω συμπεριφορές συνήθως:	
A) δημιουργούν κι άλλα προβλήματα στο σχολείο (βανδαλισμούς, φασαρία, απουσίες) B) δεν δημιουργούν άλλα προβλήματα	Πρόταση 25 (II. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

Ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκφοβισμό

Στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό	
1) Πρέπει να επιβάλλεται αυστηρή τιμωρία στο μαθητή που επιτίθεται σε έναν συμμαθητή του χωρίς λόγο.	Πρόταση 78, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
2) Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών.	Πρόταση 28. 9 (V. Αντιμετώπιση), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
3) Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους.	Πρόταση 28. 10 (IV. Στάσεις), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
4) Είναι φυσιολογικό κάποιοι έφηβοι να χτυπούν ή να κοροϊδεύουν πιο αδύναμους συμμαθητές τους.	Πρόταση 28. 3 (IV. Στάσεις), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
5) Κάνει καλό στα παιδιά να είναι θύματα επίθεσης από άλλους μαθητές στο σχολείο, γιατί έτσι σκληραγωγούνται.	Πρωτότυπη πρόταση βασισμένη στη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τις λανθασμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (κεφ. 1. 12).
6) Στο σχολείο πρέπει να βοηθούμε τόσο τα παιδιά που αποτελούν θύματα επίθεσης όσο και τα παιδιά που επιτίθενται σε συμμαθητές τους.	Πρόταση 28.8 (IV. Στάσεις), <i>Ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο»</i> , Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
7) Είναι ευθύνη της οικογένειας να συγκρατήσει τα παιδιά αν είναι επιθετικά.	Πρωτότυπη πρόταση βασισμένη στη μελέτη της βιβλιογραφίας (κεφ. 1) σχετικά με την απόδοση των αιτίων της επιθετικότητας σε οικογενειακούς παράγοντες και τις συνακόλουθες πεποιθήσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ερωτηματολόγιο διευθυντών γυμνασίου

Συμπληρωματικές ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα

Τάξη - πειθαρχία	
Οι καθηγητές στέλνουν συχνά στο γραφείο μου μαθητές που δεν έχουν καλή συμπεριφορά.	Πρωτότυπη πρόταση με στόχο την πληροφόρηση για το επίπεδο πειθαρχίας που επικρατεί και το επίπεδο επίλυσης προβλημάτων πειθαρχίας (μέσα στην τάξη ή στο γραφείο του διευθυντή).
Σχέσεις με τους μαθητές	
Γνωρίζω τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου μας.	Πρωτότυπη πρόταση, που βασίζεται στο γεγονός ότι στην Ελλάδα ο διευθυντής έχει ελάχιστες ώρες μαθημάτων μέσα στην τάξη και ασχολείται κυρίως με διοικητικά καθήκοντα, κάτι που ενδεχομένως δεν του επιτρέπει να έχει μια αμεσότερη επαφή με τους μαθητές.
Σχέσεις με τους καθηγητές	
1) Παροτρύνω τους καθηγητές να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες στο σχολείο μας.	Πρόταση 14, <i>School-level Environment Questionnaire (SLEQ)</i>
2) Λαμβάνω υπόψη μου τις προτάσεις των καθηγητών του σχολείου.	Πρόταση 17, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i> ,
3) Αναγνωρίζω τις προσπάθειες των καθηγητών του σχολείου μας, τους επαινώ και τους ενθαρρύνω.	Προτάσεις 86, 89, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
4) Προσπαθώ να βοηθώ τους καθηγητές σε όποιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν με τους μαθητές τους.	Προτάσεις 4, 9, 15, <i>Change Facilitator Style Questionnaire</i> , 1996
5) Οι καθηγητές του σχολείου μου εμπιστεύονται προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.	Πρόταση 11, <i>Change Facilitator Style Questionnaire</i> , 1996
6) Συμπεριφέρομαι απέναντι σε όλους τους καθηγητές του σχολείου με τον ίδιο τρόπο.	Πρόταση 10, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i> Μεταβλητή «Ίση μεταχείριση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή», Menon & Saitis, <i>Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization: Evidence from Greece</i> , Educational Management Administration & Leadership 34 (3), 2006
7) Οι καθηγητές του σχολείου μας είναι πρόθυμοι να εργαστούν για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	Πρόταση 3 της μεταβλητής «Συνεργασία στο σχεδιασμό της διδασκαλίας», <i>Professional Cultures in Schools- Teacher's Questionnaire</i> , Roland & Galloway, 2004
Επικοινωνία με την Προϊσταμένη Αρχή	
Συνεργάζομαι με τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου εκπαίδευσης, όπου υπάγεται το σχολείο μας, για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου.	Προτάσεις 2, 9, 16, 23, <i>Organizational Health Inventory, (OHI)</i> , Πρόταση 83, <i>The Effective School Battery</i> , Gottfredson, 1999
Επικοινωνία με την ευρύτερη κοινότητα	
Το σχολείο μας οργανώνει εκδηλώσεις οι οποίες είναι ανοιχτές στην τοπική κοινωνία.	Μεταβλητή «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας», Yale School of Medicine, Staff Version, 2010.

Ερωτηματολόγιο για μαθητές γυμνασίου

1. Φύλο: αγόρι ☐ κορίτσι ☐
2. Είμαι μαθητής/μαθήτρια στην:
Α΄ τάξη ☐ Β΄ τάξη ☐ Γ΄ τάξη ☐
3. Γεννήθηκα: στην Ελλάδα ☐ σε άλλη χώρα ☐
4. Οι γονείς μου γεννήθηκαν: στην Ελλάδα ☐ σε άλλη χώρα ☐
5. Έχω αδέρφια: ναι ☐ όχι ☐

Α. Πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις που μιλούν για **το σχολείο σου**; Κύκλωσε τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα στην άποψη σου.

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Οι καθηγητές στο σχολείο μου, συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σ' όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από επίδοση, φύλο ή εθνική καταγωγή.	1	2	3	4	5
2	Στο σχολείο μου ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές.	1	2	3	4	5
3	Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
4	Στο σχολείο μου οι μαθητές έρχονται διαβασμένοι.	1	2	3	4	5
5	Οι κανόνες του σχολείου μου είναι δίκαιοι.	1	2	3	4	5
6	Οι καθηγητές μου είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μου, αν αντιμετωπίζω ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα.	1	2	3	4	5
7	Στο σχολείο μου επικρατεί οργάνωση και τάξη.	1	2	3	4	5
8	Οι καθηγητές στο σχολείο μου προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
9	Στο σχολείο μου οργανώνονται εξωσχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
10	Μου αρέσει πολύ το σχολείο μου.	1	2	3	4	5
11	Στο σχολείο μου οι μαθητές που παραβιάζουν τους κανόνες συμπεριφοράς τιμωρούνται.	1	2	3	4	5
12	Αισθάνομαι ότι οι καθηγητές μου με καταλαβαίνουν.	1	2	3	4	5
13	Οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου μου είναι καλές.	1	2	3	4	5
14	Στο σχολείο μου οι καθηγητές συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4	5
15	Οι καθηγητές στο σχολείο μου θέλουν να έχουν όλοι οι μαθητές καλή επίδοση.	1	2	3	4	5
16	Οι μαθητές στο σχολείο μου σέβονται τους καθηγητές.	1	2	3	4	5
17	Στο σχολείο μου οι καθηγητές προτρέπουν τους μαθητές να συνεργάζονται σε εργασίες ή άλλες δραστηριότητες του σχολείου.	1	2	3	4	5
18	Στο σχολείο μου όποιος μαθητής διαβάζει και προσπαθεί, παίρνει καλό βαθμό.	1	2	3	4	5
19	Μ' ενδιαφέρει η άποψη που έχουν οι καθηγητές μου για μένα.	1	2	3	4	5
20	Στο σχολείο μου οι κανόνες ισχύουν για όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
21	Αν δυσκολεύομαι σ' ένα μάθημα, ο καθηγητής μου εξηγεί και με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα.	1	2	3	4	5
22	Στο σχολείο μου οι μαθητές συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων του σχολείου ή της τάξης.	1	2	3	4	5
23	Στο σχολείο μου οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο, ανεξάρτητα από εμφάνιση, επίδοση, φύλο ή εθνική καταγωγή.	1	2	3	4	5
24	Στο σχολείο μου ο/η διευθυντής/ντρια και οι καθηγητές ζητούν τη γνώμη των μαθητών για θέματα του σχολείου.	1	2	3	4	5
25	Οι καθηγητές στο σχολείο μου επαινούν τους μαθητές που έχουν καλή συμπεριφορά.	1	2	3	4	5

Β. Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω **στο σχολείο σου**; Κύκλωσε τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα στην άποψη σου.

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά ή καθημερινά
1	Αισθάνομαι ασφαλής στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
2	Τσακώνομαι με παιδιά που μπορώ να νικήσω εύκολα.	1	2	3	4	5
3	Κάποιοι συμμαθητές μου βρίζουν και κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
4	Κάποιοι συμμαθητές μου με χτυπούν.	1	2	3	4	5
5	Κάποιοι συμμαθητές μου καταστρέφουν πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
6	Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά μηνύματα για μένα στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα στο κινητό μου τηλέφωνο.	1	2	3	4	5
7	Κάποια παιδιά τα φοβόμαστε σχεδόν όλοι οι μαθητές.	1	2	3	4	5
8	Κάποιοι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν.	1	2	3	4	5
9	Μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
10	Κάποιοι συμμαθητές μου γράφουν προσβλητικά σχόλια για άλλα παιδιά στο διαδίκτυο ή στέλνουν προσβλητικά μηνύματα με το κινητό τους τηλέφωνο.	1	2	3	4	5
11	Λέω ψέματα για συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
12	Κάποιοι συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
13	Καταστρέφω επίτηδες πράγματα άλλων παιδιών ή παίρνω με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
14	Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει κανείς παρέα.	1	2	3	4	5
15	Γράφω προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές μου στο διαδίκτυο ή στέλνω προσβλητικά μηνύματα σε συμμαθητές μου με το κινητό μου τηλέφωνο.	1	2	3	4	5
16	Οι συμμαθητές μου με κάνουν παρέα.	1	2	3	4	5

Γ. Πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις; Κύκλωσε τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα στην άποψη σου.

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Όταν ένα παιδί ενοχλεί κάποιο άλλο, το λέω σε κάποιον καθηγητή.	1	2	3	4	5
2	Τα παιδιά που τα ενοχλούν συμμαθητές τους δεν πρέπει να παραπονούνται στους καθηγητές, αλλά να βρίσκουν τη λύση μόνα τους.	1	2	3	4	5
3	Φοβάμαι να υπερασπιστώ ένα παιδί που κοροϊδεύουν ή χτυπούν άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
4	Όταν ένα παιδί ενοχλεί ή χτυπά κάποιο άλλο προσπαθώ να το σταματήσω.	1	2	3	4	5
5	Θυμώνω όταν ένα παιδί επιτίθεται σ' ένα άλλο χωρίς λόγο.	1	2	3	4	5
6	Έχει πλάκα να βλέπεις να κοροϊδεύουν ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί.	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς γυμνασίου

Φύλο: άνδρας ☐ γυναίκα ☐

Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση:

0-5 έτη ☐ 6-10 έτη ☐ 11-15 έτη ☐ 16-20 έτη ☐

21-25 έτη ☐ 26-30 έτη ☐ 31-35 έτη ☐

Α. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με το τι συμβαίνει στο **σχολείο σας**; Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αποτυπώνει καλύτερα την άποψη σας.

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Στο σχολείο μας οι περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρονται για τα μαθήματα.	1	2	3	4	5
2	Στο σχολείο μας υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4	5
3	Το σχολείο μας είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες.	1	2	3	4	5
4	Στο σχολείο μας οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν καλές σχέσεις.	1	2	3	4	5
5	Συζητώ με τους συναδέλφους μου για θέματα διδασκαλίας και για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	1	2	3	4	5
6	Μπορώ να παρεκκλίνω από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, αν κρίνω ότι χρειάζεται.	1	2	3	4	5
7	Οι εγκαταστάσεις του σχολείου μας είναι λειτουργικές.	1	2	3	4	5
8	Οι συνάδελφοι μου είναι ανοιχτοί σε συνεργασία για σχολικές δραστηριότητες και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	1	2	3	4	5
9	Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου μας αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες που απορρέουν από το ρόλο του/της.	1	2	3	4	5

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
10	Είμαι πολύ ευχαριστημένος/η που διδάσκω σ' αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
11	Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου μας είναι μοιρασμένος σε υπο-ομάδες οι οποίες δε συνεργάζονται μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
12	Στο σχολείο μας μάς ενδιαφέρει πολύ η σχολική πρόοδος των μαθητών.	1	2	3	4	5
13	Το σχολείο μας διαθέτει τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζομαι για το μάθημά μου.	1	2	3	4	5
14	Ο/Η διευθυντής/ντρια στο σχολείο μας αναγνωρίζει το έργο των καθηγητών.	1	2	3	4	5
15	Όλοι οι μαθητές του σχολείου μας, αν προσπαθήσουν, μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις.	1	2	3	4	5
16	Στο σχολείο μας επικρατεί οργάνωση και τάξη.	1	2	3	4	5
17	Εκφράζω τις ιδέες μου στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και συχνά οι προτάσεις μου υλοποιούνται.	1	2	3	4	5
18	Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι προσιτός/ή στους καθηγητές και υπάρχει άνεση στην επικοινωνία μας μαζί του/της.	1	2	3	4	5
19	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
20	Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε την ίδια άποψη σχετικά με το τι συνιστά μη επιτρεπτή συμπεριφορά μεταξύ μαθητών.	1	2	3	4	5
21	Νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω και πολλά για να βοηθήσω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
22	Θα προτιμούσα να φοιτούν λιγότεροι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο μας.	1	2	3	4	5
23	Στο σχολείο μας ο/η διευθυντής/ντρια μας βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τους μαθητές μας.	1	2	3	4	5
24	Μου ζητείται να αναλάβω καθήκοντα που δεν είναι της αρμοδιότητάς μου.	1	2	3	4	5
25	Στο σχολείο μας οι καθηγητές έχουμε κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους για τους μαθητές μας.	1	2	3	4	5

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
26	Μπορώ να εμπιστευτώ στους συναδέλφους μου ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα που αντιμετωπίζω.	1	2	3	4	5
27	Η δουλειά μου είναι επαναλαμβανόμενη και πληκτική.	1	2	3	4	5
28	Στο σχολείο μας ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και προβλέπονται κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασης τους.	1	2	3	4	5

Β.Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω στο **σχολείο σας**; Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αποτυπώνει καλύτερα την άποψη σας.

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά ή καθημερινά
1	Ορισμένοι μαθητές χτυπούν συμμαθητές τους που είναι πιο αδύναμοι σωματικά ή δυσκολεύονται να αμυνθούν.	1	2	3	4	5
2	Ορισμένοι μαθητές προσβάλλουν και κοροϊδεύουν συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
3	Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές τους στο διαδίκτυο.	1	2	3	4	5
4	Ορισμένοι μαθητές στέλνουν με το κινητό τους τηλέφωνο προσβλητικά μηνύματα για συμμαθητές τους ή προσβλητικές φωτογραφίες συμμαθητών τους.	1	2	3	4	5
5	Ορισμένοι μαθητές καταστρέφουν επίτηδες πράγματα συμμαθητών τους ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά ή καθημερινά
6	Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικές χειρονομίες σε συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
7	Ορισμένοι μαθητές είναι απομονωμένοι από την ομάδα συνομηλίκων τους.	1	2	3	4	5
8	Ορισμένοι μαθητές κάνουν σχεδόν όλους τους συμμαθητές τους να τους φοβούνται.	1	2	3	4	5

Γ.Παρακαλώ επιλέξτε μία απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Οι μαθητές που συμπεριφέρονται επιθετικά σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους:

- Έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου ☐
- Έχουν μέτρια επίδοση στα μαθήματα του σχολείου ☐
- Έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου ☐
- Μπορεί να είναι μαθητές όλων των επιδόσεων ☐

2. Οι μαθητές που συμπεριφέρονται επιθετικά σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους συνήθως:

- Δημιουργούν κι άλλα προβλήματα στο σχολείο (βανδαλισμούς, φασαρία) ☐
- Δεν δημιουργούν άλλα προβλήματα ☐

Δ. Τι άποψη έχετε για την επιθετικότητα μεταξύ μαθητών; Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αποτυπώνει καλύτερα την άποψη σας.

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/ή	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Είναι φυσιολογικό κάποιοι έφηβοι να χτυπούν ή να κοροϊδεύουν πιο αδύναμους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
2	Στο σχολείο πρέπει να βοηθούμε τόσο τα παιδιά που αποτελούν θύματα επίθεσης όσο και τα παιδιά που επιτίθενται σε συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
3	Είναι ευθύνη της οικογένειας να συγκρατήσει τα παιδιά αν είναι επιθετικά.	1	2	3	4	5
4	Πρέπει να επιβάλλεται αυστηρή τιμωρία στο μαθητή που επιτίθεται σε έναν συμμαθητή του χωρίς λόγο.	1	2	3	4	5
5	Κάνει καλό στα παιδιά να είναι θύματα επίθεσης από άλλους μαθητές στο σχολείο, γιατί έτσι σκληραγωγούνται.	1	2	3	4	5
6	Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών.	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο για διευθυντές γυμνασίου

Φύλο: άνδρας ☐ γυναίκα ☐

Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση:

0-5 έτη ☐ 6-10 έτη ☐ 11-15 έτη ☐ 16-20 έτη ☐
21-25 έτη ☐ 26-30 έτη ☐ 31-35 έτη ☐

Προϋπηρεσία στη θέση διευθυντή σχολικής μονάδας:

☐ ☐ 5 χρόνια ☐ 5-10 χρόνια ☐ ☐ 10 χρόνια

Α. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με το τι συμβαίνει στο **σχολείο σας**; Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αποτυπώνει καλύτερα την άποψη σας.

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Στο σχολείο μας οι περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρονται για τα μαθήματα.	1	2	3	4	5
2	Στο σχολείο μας υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4	5
3	Το σχολείο μας είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες.	1	2	3	4	5
4	Στο σχολείο μας οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν καλές σχέσεις.	1	2	3	4	5
5	Συζητώ με τους καθηγητές του σχολείου για θέματα διδασκαλίας και για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	1	2	3	4	5
6	Συμπεριφέρομαι απέναντι σε όλους τους καθηγητές του σχολείου με τον ίδιο τρόπο.	1	2	3	4	5
7	Οι εγκαταστάσεις του σχολείου μας είναι λειτουργικές.	1	2	3	4	5
8	Λαμβάνω υπόψη μου τις προτάσεις των καθηγητών του σχολείου.	1	2	3	4	5

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
9	Συνεργάζομαι με τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου εκπαίδευσης, όπου υπάγεται το σχολείο μας, για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου.	1	2	3	4	5
10	Είμαι πολύ ευχαριστημένος/η που είμαι διευθυντής/ντρια σ' αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
11	Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου μας είναι μοιρασμένος σε υπο-ομάδες οι οποίες δε συνεργάζονται μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
12	Στο σχολείο μας μάς ενδιαφέρει πολύ η σχολική πρόοδος των μαθητών.	1	2	3	4	5
13	Το σχολείο μας διαθέτει τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που απαιτείται για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος.	1	2	3	4	5
14	Παροτρύνω τους καθηγητές να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες στο σχολείο μας.	1	2	3	4	5
15	Όλοι οι μαθητές του σχολείου μας, αν προσπαθήσουν, μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις.	1	2	3	4	5
16	Στο σχολείο μας επικρατεί οργάνωση και τάξη.	1	2	3	4	5
17	Αναγνωρίζω τις προσπάθειες των καθηγητών του σχολείου μας, τους επαινώ και τους ενθαρρύνω.	1	2	3	4	5
18	Γνωρίζω τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου μας.	1	2	3	4	5
19	Οι καθηγητές του σχολείου μας είναι πρόθυμοι να εργαστούν για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	1	2	3	4	5
20	Στο σχολείο μας οι καθηγητές κι εγώ ως διευθυντής/ντρια έχουμε την ίδια άποψη σχετικά με το τι συνιστά μη επιτρεπτή συμπεριφορά μεταξύ μαθητών.	1	2	3	4	5
21	Νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω και πολλά για να βοηθήσω τους μαθητές του σχολείου μας.	1	2	3	4	5
22	Θα προτιμούσα να φοιτούν λιγότεροι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο μας.	1	2	3	4	5
23	Οι καθηγητές του σχολείου μου εμπιστεύονται προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.	1	2	3	4	5

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
24	Στο σχολείο μας οι καθηγητές κι εγώ ως διευθυντής/ντρια έχουμε κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους για τους μαθητές μας.	1	2	3	4	5
25	Οι καθηγητές στέλνουν συχνά στο γραφείο μου μαθητές που δεν έχουν καλή συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
26	Το σχολείο μας οργανώνει εκδηλώσεις οι οποίες είναι ανοιχτές στην τοπική κοινωνία.	1	2	3	4	5
27	Προσπαθώ να βοηθώ τους καθηγητές σε όποιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν με τους μαθητές τους.	1	2	3	4	5
28	Στο σχολείο μας ισχύουν συγκεκριμένοι κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και προβλέπονται κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασης τους.	1	2	3	4	5

Β. Πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω στο **σχολείο σας**; Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αποτυπώνει καλύτερα την άποψη σας.

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά ή καθημερινά
1	Ορισμένοι μαθητές χτυπούν συμμαθητές τους που είναι πιο αδύναμοι σωματικά ή δυσκολεύονται να αμυνθούν.	1	2	3	4	5
2	Ορισμένοι μαθητές προσβάλλουν και κοροϊδεύουν συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
3	Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικά σχόλια για συμμαθητές τους στο διαδίκτυο.	1	2	3	4	5
4	Ορισμένοι μαθητές στέλνουν με το κινητό τους τηλέφωνο προσβλητικά μηνύματα για συμμαθητές τους ή προσβλητικές φωτογραφίες συμμαθητών τους.	1	2	3	4	5

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά ή καθημερινά
5	Ορισμένοι μαθητές καταστρέφουν επίτηδες πράγματα συμμαθητών τους ή παίρνουν με το ζόρι πράγματα ή χρήματα από συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
6	Ορισμένοι μαθητές κάνουν προσβλητικές χειρονομίες σε συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
7	Ορισμένοι μαθητές είναι απομονωμένοι από την ομάδα συνομηλίκων τους.	1	2	3	4	5
8	Ορισμένοι μαθητές κάνουν σχεδόν όλους τους συμμαθητές τους να τους φοβούνται.	1	2	3	4	5

Γ.Παρακαλώ επιλέξτε μια απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Οι μαθητές που συμπεριφέρονται επιθετικά σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους:

Έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου ☐

Έχουν μέτρια επίδοση στα μαθήματα του σχολείου ☐

Έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου ☐

Μπορεί να είναι μαθητές όλων των επιδόσεων ☐

2. Οι μαθητές που συμπεριφέρονται επιθετικά σε πιο αδύναμους συμμαθητές τους συνήθως:

Δημιουργούν κι άλλα προβλήματα στο σχολείο (βανδαλισμούς, φασαρία) ☐

Δεν δημιουργούν άλλα προβλήματα ☐

Δ. Τι άποψη έχετε για την επιθετικότητα μεταξύ μαθητών; Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αποτυπώνει καλύτερα την άποψη σας.

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Είναι φυσιολογικό κάποιοι έφηβοι να χτυπούν ή να κοροϊδεύουν πιο αδύναμους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
2	Στο σχολείο πρέπει να βοηθούμε τόσο τα παιδιά που αποτελούν θύματα επίθεσης όσο και τα παιδιά που επιτίθενται σε συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
3	Είναι ευθύνη της οικογένειας να συγκρατήσει τα παιδιά αν είναι επιθετικά.	1	2	3	4	5
4	Πρέπει να επιβάλλεται αυστηρή τιμωρία στο μαθητή που επιτίθεται σε έναν συμμαθητή του χωρίς λόγο.	1	2	3	4	5
5	Κάνει καλό στα παιδιά να είναι θύματα επίθεσης από άλλους μαθητές στο σχολείο, γιατί έτσι σκληραγωγούνται.	1	2	3	4	5
6	Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται μόνοι τους τον εαυτό τους.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών.	1	2	3	4	5