



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο φαινόμενο του
σχολικού εκφοβισμού. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης.**

Διπλωματική Εργασία

ΡΑΦΑΗΛΙΝΑ ΜΠΕΓΛΕΡΙΔΟΥ - ΚΑΒΡΑ

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY & APPLIED ECONOMICS
DEPARTMENT OF ECONOMICS & SUSTAINABLE DEVELOPMENT
POSTGRADUATE PROGRAMME EDUCATION & CULTURE
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY & TEACHING PRACTICE

The counseling role of the teacher in the phenomenon of school bullying. Views of Secondary education teachers.

Master Thesis

RAFILINA BEGLERIDOU - KAVRA

Athens, 2022



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα (Επιβλέπουσα)
Καθηγήτρια

Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ελένη Αν. Ζενάκου

Μέλος Ε.Ε.Π, Διδάκτωρ

Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Γεώργιος Τσίτσας

Μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π., Διδάκτωρ

Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Εγώ, η Ραφαηλίνα Μπεγλερίδου - Κάβρα, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι η κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

3) Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

“Whatever you are be a Good One”

Abraham Lincoln

“Life is a struggle and the potential for failure is ever present, but those who live in fear of failure, or embarrassment will never achieve their potential”

William H. McRaven

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ το Θεό, που μου έδωσε την υγεία και τη δύναμη να ολοκληρώσω την προσπάθειά μου, τμήμα της οποίας είναι και η παρούσα εργασία.
Ευχαριστώ την μητέρα μου για την ψυχολογική υποστήριξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	9
Abstract	10
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
Εισαγωγή.....	11
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός.....	14
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός σχολικού εκφοβισμού.....	14
1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	17
1.3 Χαρακτηριστικά εκφοβισμού.....	19
1.3.1 Θύτες.....	19
1.3.2 Θύματα.....	20
1.3.3 Παρατηρητές.....	21
1.4 Αιτιολογικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού.....	21
1.5 Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού.....	25
Κεφάλαιο 2: Επισκόπηση ερευνών	26
Κεφάλαιο 3: Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	29
3.1 Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος	29
3.2 Χαρακτηριστικά καλού εκπαιδευτικού	31
3.3 Οι εκπαιδευτικοί ως σύμβουλοι	36
3.4 Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν	41
3.5 Δράσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε εκπαιδευτικό πλαίσιο	45
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ	53
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία	53
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	53
4.2 Δείγμα.....	53
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	54
4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	55
4.5 Εργαλεία ανάλυσης.....	55

4.6 Περιγραφική στατιστική	56
4.7 Επαγωγική ανάλυση	73
4.8 Συμπεράσματα	79
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84
Παράρτημα Α, Πίνακες.....	96
Παράρτημα Β, Γραφήματα	105
Παράρτημα Γ, Ερευνητικό εργαλείο	111

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα, το οποίο ειδικά στη σύγχρονη εποχή, καθίσταται πιο επίκαιρο από ποτέ. Δυστυχώς καθημερινά καταγράφεται ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία, με αποτέλεσμα πάρα πολλοί μαθητές και μαθήτριες να υποφέρουν τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πρωτίστως θα πρέπει να βρουν τρόπους έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί και να προληφθεί με αποτελεσματικό τρόπο το συγκεκριμένο φαινόμενο. Για να γίνει αυτό είναι αναγκαίο οι ίδιοι, πέρα από τον ρόλο του μεταδότη γνώσεων, που έχουν, να αναλάβουν και τον αντίστοιχο του συμβούλου, έτσι ώστε να μην βοηθούν τα παιδιά αποκλειστικά και μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά και στο συναισθηματικό και στο κοινωνικό. Με αυτόν τον τρόπο σίγουρα θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τις αναγκαίες και απαιτούμενες παρεμβάσεις ώστε να οδηγηθούν στη μείωση ή και εξάλειψη του φαινομένου. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν είναι να παρουσιάσει τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί γύρω από τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό στην τάξη και στο σχολείο τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η επιμόρφωση τους βοηθά σημαντικά στην έγκαιρη αντίληψη τέτοιου είδους φαινομένων και φυσικά στην καλύτερη αντιμετώπιση τους. Πέρα από αυτά όλοι είναι πολύ θετικοί στην υλοποίηση ακόμα περισσότερων δράσεων γύρω από την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των παιδιών και φυσικά από την εξεύρεση τρόπων, ώστε να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, συμβουλευτικός ρόλος εκπαιδευτικού, αντιμετώπιση, πρόληψη, προγράμματα

Abstract

School bullying is an issue that, especially in modern times, is becoming more relevant than ever. Unfortunately, more and more cases of bullying are recorded in schools every day, with the result that too many students suffer both physically and psychologically. In this context, teachers are the ones who should find ways to deal with this very important issue and prevent this phenomenon in an effective way. In order to do this, it is necessary for them, in addition to the role of the transmitter of knowledge that they have, to take on the role of counselor, so that children do not help exclusively on the cognitive level, but also emotionally and socially. In this way they will surely be able to follow the necessary and required interventions in order to lead to the reduction or elimination of the phenomenon. The aim of this research was to present the views that teachers have about the ways they use to deal with school bullying in their classroom and school. The results showed that their training helps significantly in the timely perception of such phenomena and of course in their better intervention. Apart from that, everyone is very positive in the implementation of even more actions around the information and awareness of children and of course in finding ways to become more effective around this issue.

Keywords: school bullying, teacher counseling role, coping, prevention, programs

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Τα σχολεία σε πολλές χώρες είναι νομικά υποχρεωμένα να αναλάβουν δράση σε περιπτώσεις καταγεγραμμένων περιστατικών εκφοβισμού (Cornell & Limber, 2015). Για αυτόν τον λόγο πολλές φορές έχει γίνει αναφορά σε συγκεκριμένες ενέργειες που αναλαμβάνουν τα σχολεία για την αντιμετώπιση αυτών των περιπτώσεων σε πολλές χώρες (Thompson & Smith, 2011). Ο εκφοβισμός έχει οριστεί ευρέως ως μια συστηματική κατάχρηση εξουσίας (Rigby & Johnson, 2016).

Σύμφωνα με τον ορισμό που προτάθηκε αρχικά από τον Olweus (1993), ο εκφοβισμός είναι εμφανής όταν ένα πιο ισχυρό άτομο ή ομάδα επανειλημμένα με την πάροδο του χρόνου ενεργεί αρνητικά απέναντι σε ένα άτομο, που δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του επαρκώς. Έχουν εντοπιστεί διάφορες μορφές εκφοβισμού, κάποιες φανερές, όπως ο σωματικός και ο λεκτικός, και κάποιες κρυφές, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διάδοση φημών και η αρνητική χρήση της τεχνολογίας.

Τα θύματα του εκφοβισμού αναφέρουν συχνά ότι στοχοποιούνται με διάφορους από αυτούς τους τρόπους. Σύμφωνα με έκθεση του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2018), ο εκφοβισμός συνιστά ένα πρόβλημα που υπάρχει σε καθεμία από τις 144 χώρες, στις οποίες έχουν διεξαχθεί έρευνες για αυτόν. Μάλιστα υπολογίζεται ότι σε όλο τον κόσμο περίπου ένα στα τρία παιδιά βίωσε εκφοβισμό από άλλα παιδιά στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, λόγω του ότι έχουν επιρροή στα παιδιά και ως εκπαιδευτές και ως φορείς κοινωνικοποίησης, μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση υγιών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριων και στην πρόληψη των αρνητικών αλληλεπιδράσεων (Smith et al., 2004). Οι ίδιοι είναι συχνά παρόντες όταν συμβαίνει ένα επεισόδιο εκφοβισμού και είναι συχνά οι πρώτοι ενήλικες, με τους οποίους επικοινωνούν οι μαθητές (Wachs et al., 2019).

Για αυτό τον λόγο θα μπορούσαν να αντιδράσουν με διάφορους τρόπους μετά από ένα επεισόδιο εκφοβισμού, συμπεριλαμβανομένης της παρέμβασης, της παρατήρησης

της κατάστασης, της μη παρέμβασης, της αδιαφορίας και της μείωσης της σημασίας του εκφοβισμού (Rigby & Johnson, 2016).

Μπορούν επομένως να παρακολουθούν τα περιστατικά εκφοβισμού, να παρεμβαίνουν για να υποστηρίξουν το θύμα ή το/τη θύτη και να συζητήσουν τη συνάφεια ενός θετικού κλίματος στην τάξη με την ομάδα. Οι μαθητές/τριες περιμένουν από τους/τις δασκάλους/ες τους να παρεμβαίνουν ενεργά όταν συμβαίνουν τέτοια φαινόμενα (Rigby & Johnson, 2016), αν και σε ορισμένες περιπτώσεις οι δάσκαλοι/ες δε γνωρίζουν τις εμπειρίες θυματοποίησης των παιδιών και για αυτό θεωρείται από τα παιδιά ότι παρέχουν περιορισμένη υποστήριξη στα θύματά τους. (Fekkes et al., 2005). Πολύ λίγες μελέτες εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι/ες ως σύμβουλοι παρεμβαίνουν σε καταστάσεις εκφοβισμού και ακόμη λιγότερες αναλύουν τον αντίκτυπο αυτών των παρεμβάσεων (James et al., 2008, Merrell et al., 2008).

Η επιτυχία της παρέμβασης των εκπαιδευτικών έχει σημαντικές επιπτώσεις όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες θα πρέπει να υποστηρίζονται αποτελεσματικά και το πώς μπορεί να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα ασφάλειας μέσα στο σχολείο. Η προσπάθεια εμβάθυνσης των παραγόντων που προβλέπουν την επιτυχή απόκριση των εκπαιδευτικών στον εκφοβισμό αποτελεί προτεραιότητα για τον καθορισμό των πιο σημαντικών στοιχείων για την κατάρτισή τους (Yoon et al., 2011).

Απώτερος στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναλύσει τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Για αυτόν τον λόγο αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στο σχολικό εκφοβισμό. Αφού προσδιοριστεί εννοιολογικά ο ίδιος παρουσιάζονται οι βασικές μορφές, με τις οποίες αυτός εμφανίζεται και τα χαρακτηριστικά που έχουν οι εμπλεκόμενοι, τόσο οι θύτες και τα θύματα όσο και οι παρατηρητές.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι αιτιολογικοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην έξαρση του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και οι συνέπειες που μπορεί να έχει αυτός στα σχολεία. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία επισκόπηση των ερευνών, που σχετίζονται με την εμφάνιση του εκφοβισμού σε σχολεία τόσο στην Ελλάδα όσο και

στο εξωτερικό, ενώ στο τρίτο γίνεται λόγος συγκεκριμένα τον συμβουλευτικό ρόλο που πρέπει να αναλαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός.

Αρχικά παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά που έχει αυτός ο ρόλος και στη συνέχεια ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απέναντι σε τέτοιου είδους περιστατικά. Τέλος, γίνεται αναφορά σε σημαντικά προγράμματα παρέμβασης και στην αποτελεσματικότητα αυτών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Ακολούθως στο ερευνητικό μέρος αρχικά παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και το δείγμα που επιλέχθηκε να συμμετάσχει σε αυτήν.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για να συλλεχθούν τα δεδομένα. Παρουσιάζονται τα εργαλεία ανάλυσης και τα βασικά χαρακτηριστικά που έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες, ενώ ακολουθεί η επαγωγική ανάλυση και τέλος τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτήν.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός σχολικού εκφοβισμού

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών πάρα πολύ συχνά έρχεται στο επίκεντρο το ζήτημα της αύξησης των βίαιων και των εγκληματικών περιστατικών σε πάρα πολλά κράτη του κόσμου και φυσικά και στην Ελλάδα. Σχετικά με τη βία αυτή είναι η χρήση οποιασδήποτε μορφής εξουσίας, η οποία επιβάλλεται από τους θύτες στα θύματα για να μπορέσουν να διαμορφώσουν ή και να ελέγξουν τη συμπεριφορά αυτών. Το δυστύχημα είναι ότι τις περισσότερες φορές παραβιάζονται και τα δικαιώματα που έχουν τα θύματα.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό το ότι οι μορφές που μπορεί να πάρει η βία είναι πάρα πολλές, ενώ επεκτείνονται σε κοινωνικό, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Μέσα σε αυτές ανήκουν η ψυχολογική βία, η σωματική, η σεξουαλική, η λεκτική, οι εχθροπραξίες, οι προσβολές και οι βανδαλισμοί (Κουτρολού, 2013).

Ο εκφοβισμός ως φαινόμενο ξεκίνησε να μελετάται από την περιοχή της Σκανδιναβίας περίπου τη δεκαετία του 1970 από τον Dan Olweus, που προσπάθησε να το αναλύσει και να το περιγράψει.

Έτσι αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την έννοια «mobbing», η οποία προέρχεται από την αγγλική λέξη «mob», που σημαίνει συμμορία ή όχλος. Στα αγγλικά ο όρος αυτός ταυτίζεται με τον αντίστοιχο του «bullying», η ετυμολογία του οποίου βασίζεται στη λέξη «bully», που μπορεί να περιγράψει κάποιον τύραννο, ο οποίος θέλει να επιβάλλεται συνεχώς πάνω στους άλλους με οποιοδήποτε μέσο μπορεί. Το bullying το 1978 χρησιμοποιήθηκε και επίσημα εκ μέρους του Olweus για τις καταστάσεις του πολύ έντονου φόβου κάποιων παιδιών.

Ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο εκφοβισμός είναι μία κατάσταση, στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές/τριες εκτίθενται για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και κυρίως επανειλημμένα σε διάφορες πράξεις κάποιων συμμαθητών/τριών τους, που είναι αρνητικές και που μπορούν να πάρουν τη μορφή επιθετικών συμπεριφορών.

Όλα αυτά γίνονται με σκοπό να του προκληθούν σωματικός και ψυχικός πόνος, εξευτελισμός και τραυματισμός (Olweus, 1993).

Με τη σειρά τους οι Tattum & Tattum (1992) αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία συνειδητή και σκόπιμη επιθυμία ενός ατόμου να βλάψει κάποιο άλλο πιέζοντας το συνεχώς. Ως επιθετική συμπεριφορά και κυρίως εκούσια χαρακτηρίζεται ο εκφοβισμός και από τον Boulton (1999).

Απώτερο στόχο του έχει το ψυχικό ή σωματικό πλήγμα σε κάποιον άλλον.

Για τους Dake et al. (2004) ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι η σωματική ή η λεκτική βία κυρίως, αλλά μπορεί να έχει και διάφορες ακόμα μορφές όπως είναι η ψυχολογική. Σε καμία περίπτωση όμως δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται ο όρος αυτός όταν τα άτομα έχουν την ίδια σωματική δύναμη, αφού βασικό χαρακτηριστικό του είναι η ανισορροπία ανάμεσα στους θύτες και στα θύματά τους όσον αφορά στο χαρακτηριστικό αυτό. Ο όρος «θύμα» δηλώνει τα άτομα, τα οποία βιώνουν τον εκφοβισμό, ενώ αυτός του «θύτη» τα άτομα που τον προκαλούν. Επιπλέον ο εκφοβισμός δεν είναι και η σωματική πάλη, η οποία εκδηλώνεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Boulton, 1999).

Για τον Rigby (2002) ο εκφοβισμός είναι μία σκόπιμη και συνειδητή πρόθεση κάποιου να βλάψει ή να απειλήσει κάποιον άλλον. Και ο ίδιος επιμένει ιδιαίτερα στην επαναληπτικότητα του φαινομένου και με τη μεγάλη συχνότητα αυτού, εφόσον πιστεύει ότι έχει ως στόχο του τα πιο αδύναμα παιδιά, σημείο στο οποίο συμφωνεί και με τον Olweus.

Σύμφωνα λοιπόν με τον ίδιο πρόκειται για μία επαναλαμβανόμενη, καταπιεστική, σωματική ή ψυχολογική ενέργεια ενός πιο δυνατού προσώπου προς ένα άλλο που δεν έχει τόση ισχύ.

Στις διεθνείς προσεγγίσεις κυριαρχεί αυτός ο διαχωρισμός θυτών και θυμάτων, αλλά και η λεγόμενη «γενική θυματοποίηση» (general victimization).

Ο πρώτος διαχωρισμός τονίζεται κυρίως εκ μέρους των Olweus et al. (2002), ενώ σύμφωνα με τον δεύτερο για να θεωρείται ένα περιστατικό εκφοβισμός δεν θα πρέπει απαραίτητα να επαναλαμβάνεται συνέχεια ούτε και να υπάρχει διαφορά δύναμης ανάμεσα στους θύτες και στα θύματά τους (Schafer, 2002).

Αυτό βέβαια δεν αποκλείει και το ότι μπορεί να υπάρχουν διάφορα περιστατικά βίας, στα πλαίσια των οποίων μπορεί οι θύτες να έχουν και μεγαλύτερη σωματική ή ψυχική

δύναμη. Σύμφωνα με τους Crick & Grotpeter (1996) αναφέρεται και η πολύ σημαντική έννοια της «σχεσιακής επιθετικότητας», της επιθετικότητας δηλαδή, η οποία σπρώχνει τα παιδιά έξω από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως είναι και ο εξοστρακισμός, που στόχο έχει να τα απομονώνει από τους υπόλοιπους.

Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ της σχεσιακής και της φανεράς επιθετικότητας, όπως ορίζεται από τους μελετητές.

Σχετικά με τους ορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι οποίοι εστιάζουν ιδιαίτερα στη βία που χρησιμοποιούν οι θύτες, θα πρέπει να σταθούμε ιδιαίτερα στο κριτήριο της επαναληψιμότητας, εφόσον υπάρχουν πολλοί, οι οποίοι το επικρίνουν θεωρώντας ότι ακόμα και τα μεμονωμένα περιστατικά, στο πλαίσιο των οποίων παρατηρείται σοβαρή παρενόχληση, μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία του σχολικού εκφοβισμού (Monks et al., 2009).

Σύμφωνα με τους Lagerspetz et al. (1988) σε περίπτωση που για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα κάποια άτομα αποδέχονται τις επιθέσεις άλλων, και βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι η ταπείνωση, ο φόβος και ο εξαναγκασμός τότε ακόμα και ένα μόνο περιστατικό πρέπει να νοείται ως εκφοβισμός. Ειδικά τα τελευταία χρόνια, λόγω του ότι η τεχνολογία αναπτύχθηκε υπερβολικά, εμφανίστηκε ακόμη μία νέα μορφή εκφοβισμού, το «cyber bullying», που γίνεται μέσω του διαδικτύου, όταν δημοσιεύονται κάποια προσωπικά δεδομένα, είτε αυτά είναι αληθή είτε ψευδή, για κάποια παιδιά (Κουτρολού, 2013).

1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Σύμφωνα με τους Craig et al. (2007) υπάρχουν δύο βασικές μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται αυτή η επιθετικότητα. Η πρώτη είναι η άμεση και η δεύτερη είναι έμμεση.

Η άμεση είναι η ευθεία σύγκρουση, ενώ η έμμεση μία πλαγιά συμπεριφορά και καλυμμένη. Στο πλαίσιο της έμμεσης μορφής τα βασικότερα μέσα των μαθητών/τριών είναι η συνεργασία με πιο πολλά άτομα, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται στην άμεση (Garandean & Gillsen, 2006).

Όπως υποστηρίζει και ο Rigby (2008α) ο εκφοβισμός προσδιορίζεται από διάφορους τομείς και έτσι μπορεί να είναι ηλεκτρονικός, όταν χρησιμοποιεί τα μέσα της τεχνολογίας, λεκτικός, όταν επιτυγχάνεται μέσα από τη διάδοση απειλητικών μηνυμάτων ή συκοφαντιών, αλλά και ύβρεων, φυλετικός, που απευθύνεται σε άτομα διαφορετικής φυλετικής ταυτότητας, αλλά και σεξουαλικός, στο πλαίσιο του οποίου παρατηρούνται διάφοροι σεξουαλικοί υπαινιγμοί ή πειράγματα.

Ο Rigby (2008β) όμως εκτός από τον παραπάνω διαχωρισμό επίσης αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση του εκφοβισμού σε άμεσης και έμμεσης μορφής. Για τον ίδιο ο σωματικός εκφοβισμός έχει ως άμεσες μορφές του τη ρίψη αντικειμένων, τη χρήση όπλων, τις κλωτσιές, τις επιθέσεις και το φτύσιμο και ως έμμεσες τον άδικο ή εσκεμμένο αποκλεισμό, καθώς και την κλοπή και το κρύψιμο διαφόρων προσωπικών αντικειμένων.

Όσον αφορά στο λεκτικό μπορεί ανάμεσα στις άμεσες μορφές να περιλαμβάνει προσβολές, εξευτελισμούς, παρατσούκλια και υβρεολογίες, ενώ στις έμμεσες την παρακίνηση προσβολών, την εκμετάλλευση κάποιων, τις άσχημες φήμες, τα προσβλητικά μηνύματα ή τις επιστολές και η τα τηλεφωνήματα. Τέλος, στον εκφοβισμό μέσω χειρονομιών μπορεί άμεσα να παρατηρούνται κάποιες κινήσεις με απειλητικό τρόπο και κάποιες επίμονες ματιές, ενώ έμμεσα μια συνεχής αποστροφή του βλέμματος και του προσώπου για να τονίσουν οι θύτες προς τα θύματά τους ότι είναι ανεπιθύμητα.

Για τον Lee (2006) στη συνέχεια οι μορφές που μπορεί να πάρει ο εκφοβισμός είναι οι εξής. Αρχικά υπάρχει ο λεκτικός, που είναι και ο πιο συνηθισμένος, στον οποίο ο ίδιος, συμφωνώντας με τον Rigby (2008) αναφέρει ότι ανήκουν οι προσβολές, οι απειλές και τα παρατσούκλια.

Πολλές φορές χαρακτηριστικά των θυμάτων μπορεί να είναι και οι μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που αυξάνει κατακόρυφα τις πιθανότητες θυματοποίησής τους. Στη συνέχεια υπάρχει και ο σωματικός εκφοβισμός, που ξεπερνάει όμως τα απλά χτυπήματα και μπορεί να περιλαμβάνει και την αρπαγή χρημάτων ή αντικειμένων, ενώ μια ακόμα πολύ σημαντική μορφή είναι και ο κοινωνικός εκφοβισμός, που καταγράφεται σε περίπτωση που τα παιδιά αποκλείονται από τις κοινωνικές ομάδες.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ο οποίος ειδικά κατά τα τελευταία έτη αναπτύσσεται όλο και περισσότερο.

Σύμφωνα και με τους Σφακιανάκης κ.α. (2012) αυτό που καθιστά ιδιαίτερα επικίνδυνα τον εκφοβισμό μέσα από το διαδίκτυο είναι ότι μπορεί ο καθένας να προχωρήσει σε αυτόν, χωρίς να χρειάζεται στην ουσία αντιμετωπίσει τα θύματα του κατά πρόσωπο, δεν χρειάζεται ιδιαίτερη δύναμη ή εξυπνάδα και αρκεί ένας υπολογιστής και η επιθυμία που έχουν κάποιοι να τρομοκρατούν και να απειλούν.

1.3 Χαρακτηριστικά εκφοβισμού

1.3.1 Θύτες

Όπως υποστηρίζει η Πρεκατέ (2008) τα παιδιά που εκφοβίζονται δεν έχουν ιδιαίτερες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, θέλουν να τραβούν συνεχώς την προσοχή των γύρω τους, οι σχολικές επιδόσεις τους είναι χαμηλές, είναι ανώριμα συναισθηματικά, ανεύθυνα, ζηλόφθονα και τις περισσότερες φορές οι οικογένειές τους είναι δυσλειτουργικές.

Πρόκειται λοιπόν για παιδιά, τα οποία τα θαυμάζουν εξαιτίας του ότι τα φοβούνται. Τα παιδιά θύτες από τη άλλη ανήκουν σε δύο κατηγορίες σύμφωνα με τον Olweus (2009).

Σε αυτά που έχουν μια ξεκάθαρα επιθετική συμπεριφορά σε αυτά, και αυτά, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «παθητικά επιθετικά», εφόσον συμμετέχουν σε εκφοβιστικές πράξεις χωρίς όμως να τις υποκινούν.

Ο Olweus (2009) συνεχίζει λέγοντας ότι η επιθετικότητα και η παρορμητικότητα που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά είναι πολύ αυξημένες σε αντίθεση με την ικανότητα του ελέγχου τους, που είναι πολύ μειωμένη. Δεν έχουν ενσυναίσθηση και θετική αντίληψη για τα θύματά τους, ενώ τα κίνητρα τους σχετίζονται με την απόκτηση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης δύναμης και κυριαρχίας, με υλικά οφέλη, όπως είναι τα χρήματα που παίρνουν, αλλά και με την ικανοποίηση όταν πληγώνουν τους άλλους. Ειδικά όταν οι θύτες είναι αγόρια τότε έχουν ακόμα πιο επιθετικές αντιδράσεις, αφού έχουν και μεγαλύτερη σωματική δύναμη.

Σε αυτήν την περίπτωση πολλές φορές μπορεί να υπάρχει επιθετικότητα ακόμα και απέναντι σε εκπαιδευτικούς ή ενηλίκους, όπως είναι οι γονείς.

1.3.2 Θύματα

Από τον Γιοβαζολιά (2007) καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά που έχουν τα θύματα των εκφοβιστικών συμπεριφορών, τα οποία είναι: η υπερβολικά χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ανικανότητα να επιλύσουν τα προβλήματά τους, τα καταθλιπτικά συμπτώματα, οι δυσχέρειες στον κοινωνικό και στο συναισθηματικό τομέα, η απομόνωση, η μοναξιά, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η αδυναμία ανάληψης ευθυνών.

Όπως αναφέρει και ο Rigby (2008) συμφωνεί στην ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, προσθέτει όμως και τη χαμηλή αυτοαξία, την έλλειψη διεκδικητικότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων, την εσωστρέφεια, τη μικρότερη σωματική δύναμη, την έλλειψη ανταγωνιστικότητας, αυτοκυριαρχίας, σταθερότητας και ηρεμίας, καθώς και την απουσία ομαδικότητας και συνεργασίας. Τονίζει μάλιστα ότι τα θύματα τις περισσότερες φορές μπορούν να φτάσουν μέχρι και στον αυτοκτονικό ιδεασμό.

Ο Olweus (2009) θεωρεί ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού.

Στην πλειοψηφία τους θεωρούνται ως υποτακτικά ή παθητικά θύματα, τα οποία δείχνουν την απαξίωση για τον εαυτό τους και την ανασφάλεια που νιώθουν, εφόσον ποτέ δεν απαντούν στις προσβολές ή στις επιθέσεις που δέχονται. Αυτά τα θύματα χαρακτηρίζονται από ένα πρότυπο αντίδρασης υποτακτικό, ενώ στα αγόρια είναι φανερό και μία σωματική αδυναμία.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα προκλητικά θύματα, τα οποία δεν μπορούν να συγκεντρωθούν ή είναι υπερκινητικά.

Πέρα από αυτό μπορεί να έχουν μία επιθετική και αγχώδη συμπεριφορά, καθώς και διάφορα ακόμα χαρακτηριστικά, που μπορεί να φέρνουν ένταση και εκνευρισμό στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες τους.

1.3.3 Παρατηρητές

Όπως υποστηρίζει ο Lee (2006) οι παρατηρητές χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες. Έτσι υπάρχουν αυτοί που θεωρούν ότι δεν πρέπει να επέμβουν, αυτοί που δεν τους απασχολούν τέτοιου είδους φαινόμενα, οι ουδέτεροι, που δε θέλουν να πάρουν ούτε το μέρος του θύτη ούτε όμως και το μέρος του θύματος, αυτοί που δεν μπορούν να αποφασίσουν, αυτοί που δεν θέλουν να χαλάσουν τη φαινομενική ισορροπία, αυτοί που θεωρούν τα περιστατικά αυτά πολύπλοκα, αυτοί που δεν έχουν ολοκληρωμένη άποψη γύρω από αυτά, αυτοί που έχουν κάποιες άσχημες εμπειρίες κατά το παρελθόν ή όσοι πιστεύουν ότι και να βοηθήσουν δεν θα αλλάξει κάτι, καθώς και αυτοί που θεωρούν ότι είναι πολύπλοκο το φαινόμενο και για αυτό μπορεί να υπάρχουν διάφορες απόψεις.

Σε αυτούς θα μπορούσαν να προστεθούν και όσοι τονίζουν ότι υπακούουν σε μία ανώτερη εξουσία και σε κάποιους κανόνες, οι οποίοι δεν πρέπει να αλλάξουν, όσοι δεν τους αγγίζουν τέτοιου είδους περιστατικά, εφόσον δεν συμμετέχουν άμεσα αυτά και όσοι πιστεύουν ότι τα θύματα αξίζουν τέτοιες συμπεριφορές.

1.4 Αιτιολογικοί παράγοντες σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα συνδυασμού διαφόρων περιβαλλοντικών και οικονομικών παραγόντων.

Πιο συγκεκριμένα τα ατομικά χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά, η οικογένειά τους, οι επιρροές που δέχονται από το κοινωνικό περιβάλλον, το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, η στάση που υιοθετούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα περιστατικά της βίας, αλλά και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας είναι κάποιοι από τους παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό τις βίαιες συμπεριφορές των παιδιών (Κουτρολού, 2013).

Ειδικότερα τα βιώματα από την παιδική ηλικία επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά που ακολουθεί ένα παιδί. Έτσι όταν οι γονείς δε δείχνουν τρυφερότητα απέναντί του τότε αυξάνεται περισσότερο ο κίνδυνος να γίνει πιο επιθετικό και πιο εχθρικό

απέναντι στους άλλους. Φυσικά και μία υπερβολικά ανεκτική ανατροφή μπορεί να έχει το ίδιο αποτέλεσμα. Σε περίπτωση δηλαδή που οι κηδεμόνες ανέχονται τα πάντα και δεν οριοθετούν τις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών τους, υπάρχουν πιθανότητες αυτές να αυξηθούν.

Επιπλέον αν χρησιμοποιούνται πολύ αυστηρές μέθοδοι για την ανατροφή και κυρίως τα ξεσπάσματα βίας ή τα συναισθηματικά ξεσπάσματα αυξάνουν επίσης την επιθετικότητα ενός παιδιού.

Εκτός από την ανατροφή σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους ενήλικες της οικογένειας.

Πιο αναλυτικά οι συχνοί κανγάδες και οι συγκρούσεις δημιουργούν ένα κλίμα που χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια και επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά (Olweus, 2009).

Η Κουτρολού (2013) τονίζει ότι η οικογένεια διαμορφώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό το χαρακτήρα των παιδιών. Εάν λοιπόν το οικογενειακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από θυμό και τιμωρίες, τα παιδιά λειτουργώντας, όπως είναι φυσικό, ως αποδέκτες αυτών των συμπεριφορών, μιμούνται τις πράξεις των γονιών τους και για αυτό ειδικά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους είναι καθοριστικά για τα συναισθήματα που μπορεί να βιώσουν (Κουτρολού, 2013).

Οι συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς θα επηρεάσουν και την εικόνα που θα υιοθετήσει ένα παιδί σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά και μπορεί να τη θεωρήσει έναν αυτονόητο τρόπο για την επίλυση των συγκρούσεών του (Τρίγκα - Μερτίκα, 2014).

Σύμφωνα με την Τρίγκα-Μερτίκα (2014) από την οικογένεια ξεκινάει και ο τρόπος κοινωνικοποίησης μεταξύ των δύο φύλων. Έτσι τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια, κάτι το οποίο σχετίζεται άμεσα με τη διαφορετική κοινωνικοποίηση.

Τα αγόρια τις περισσότερες φορές πρέπει να μάθουν να συμπεριφέρονται σαν αγόρια, όπως και τα κορίτσια σαν κορίτσια. Σε περίπτωση που οτιδήποτε παρεκκλίνει από αυτούς τους συγκεκριμένους ρόλους τότε θεωρείται ότι παραβιάζεται το κανονιστικό πρότυπο και διαταράσσεται η ανδρική ή η γυναικεία φύση.

Στη συνέχεια η Κουτρολού (2013) αναφέρεται και στο πολύ σημαντικό περιβάλλον του σχολείου, το οποίο μπορεί να ενισχύσει την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, εφόσον πολλές φορές ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές/τριες.

Η ελλιπής συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς και η περιορισμένη συμμετοχή των πρώτων σε συνδυασμό με το μειωμένο ενδιαφέρον των δευτέρων για τα συναισθήματα των παιδιών μπορούν να αυξήσουν τα περιστατικά του εκφοβισμού.

Και η Τρίγκα-Μερτίκα (2014) συμφωνεί με αυτό προσθέτοντας ότι σημαντικός είναι και ο χαρακτήρας που έχουν τα σχολικά προγράμματα, τα οποία επικεντρώνονται κυρίως στον τρόπο μετάδοσης των γνώσεων και στην παθητικοποίηση των παιδιών, τα οποία δεν τα αφήνουν να συμμετέχουν στη μάθηση και ταυτόχρονα περιορίζουν τις διάφορες δραστηριότητες που έχουν πολύ μεγάλη αξία για το παιδί, όπως είναι το παιχνίδι και τα σπορ. Εάν υπάρχει θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο τότε σίγουρα θα μειωθούν οι επιθετικές συμπεριφορές.

Ο Olweus (2009) θεώρησε μάλιστα ότι η επιθετική συμπεριφορά που ακολουθούν οι μαθητές/τριες δε θα πρέπει να θεωρείται μία αντίδραση στις αποτυχίες και στις απογοητεύσεις που δέχονται από το σχολείο, εφόσον τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες δεν έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις τις περισσότερες φορές.

Σε όλες τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί γύρω από το σχολικό εκφοβισμό τονίζεται ότι πολύ μεγάλη επίδραση μπορεί να ασκήσει και η παρέα των συνομηλίκων στη συμπεριφορά ενός παιδιού. Η ίδια μέσα στο σχολείο είναι πάντα συλλογική και εδράζεται στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αντιδράσει μία παρέα στην θυματοποίηση ενός από τα μέλη της.

Πέρα από αυτό, λόγω του ότι οι ομάδες των παιδιών τις περισσότερες φορές προσπαθούν να ενισχύσουν τη συνοχή της ομάδας τους, ασκούν πιέσεις στα μέλη τους για να επιτευχθεί η πολυπόθητη ομοιομορφία. Έτσι η επιθετικότητα εκτονώνεται σε κάποιους που δεν είναι μέλη αυτής της ομάδας και θεωρείται ότι δεν τηρούν τα πρότυπα της (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014).

Φαίνεται λοιπόν ότι είναι πολύ επικίνδυνο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί και να μην εμφανίζεται σε μεγάλο ποσοστό των παιδιών. Τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικοι φέρονται πιο επιθετικά εάν έχουν τα αντίστοιχα πρότυπα και μάλιστα δεν είναι λίγα τα παιδιά που θαυμάζουν τους θύτες (Olweus, 2009).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί και η επίδραση που ασκούν τα ΜΜΕ στα παιδιά και στους εφήβους, εφόσον είναι αποδεδειγμένο ότι όσο περισσότερες

εκπομπές βλέπουν στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο τόσο αυξάνεται και η επιθετική τους συμπεριφορά (Olweus, 2009).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Τρίγκα-Μερτίκα (2014) τονίζοντας ότι η προπαγάνδα και η διαφήμιση μπορούν να προβάλλουν πρότυπα αρνητικά, που διαβρώνουν τις ηθικές αξίες και τη συμπεριφορά των νέων. Τα πρότυπα της βίας που περνούν μέσα από την τηλεόραση και από το διαδίκτυο τους κάνουν να υιοθετούν λανθασμένες κοινωνικές αξίες με αποτέλεσμα να μην υπάρχει καθόλου η αλληλεγγύη που είναι απαραίτητη για να μειωθούν η βία και η παραβατικότητα.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί και ο ρόλος που διαδραματίζουν η κοινωνία καθώς και τα χαρακτηριστικά που έχει στην ενίσχυση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Η ίδια είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την ψυχοσύνθεση των ατόμων, εφόσον όλοι οι πολίτες επηρεάζονται από τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο.

Η σύγχρονη κοινωνία με την παθογένεια που εμφανίζει εξαιτίας της ανεργίας, του μεγάλου πληθυσμού, της απουσίας της επικοινωνίας ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες λόγω των εθνικισμών, και των κοινωνικών ανισοτήτων φαίνεται ότι εντείνει τη βία, την εγκληματικότητα και τον αποκλεισμό (Κουτρολού, 2013). Φαίνεται λοιπόν ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο χαμηλό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον σχετίζεται άμεσα με την αύξηση της βίας στα σχολεία (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014).

1.5 Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

Οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι είτε βραχυχρόνιες είτε μακροχρόνιες και να αφορούν και τα θύματα, αλλά και τους θύτες. Αναλυτικότερα στα θύματα μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους, νιώθουν ανασφάλεια και είναι νευρικά. Έτσι διασπάται η προσοχή τους από τα μαθήματα στο σχολείο με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και να νιώθουν αποτυχημένα.

Τα παιδιά αυτά πολλές φορές εμφανίζουν και καταθλιπτικά συμπτώματα και είναι διστακτικά ή σκέφτονται να φύγουν από το σχολείο τους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014).

Εκτός όμως από τις σωματικές συνέπειες, όπως είναι οι μελανιές και τα χτυπήματα στο σώμα, υπάρχουν και οι πνευματικές, εφόσον όπως αναφέρθηκε δεν μπορούν τα παιδιά να συγκεντρωθούν, αρνούνται το σχολείο, έχουν διάφορα ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως πονοκεφάλους, αϋπνίες, στρες και απώλεια όρεξης.

Περίπου το 10% από τα θύματα δε θέλει να πηγαίνει σχολείο για να μην ταλαιπωρείται από τους υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριες του, ενώ το 29% έχει σκεφτεί τουλάχιστον μία φορά να απέχει από το σχολείο. Τα περισσότερα θύματα θεωρούν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να επηρεάσει με αρνητικό τρόπο τις σχολικές επιδόσεις που σημειώνουν. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό δεν αποδέχονται τον εαυτό τους, νιώθουν ότι πρέπει συνεχώς να αμύνονται και φοβούνται με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους και να θεωρούν ότι δεν έχουν κανένα θετικό (Κουτρολού, 2013).

Όπως υποστηρίζει και η Τρίγκα-Μερτίκα (2014) τα συγκεκριμένα παιδιά παρουσιάζουν μια έντονη απόσυρση και απομόνωση από την κοινωνία και για αυτό νιώθουν συνεχώς μοναξιά και δεν έχουν φίλους/ες στο σχολείο. Μάλιστα και οι υπόλοιποι/ες συμμαθητές/τριες τους δε δέχονται τις περισσότερες φορές να κάνουν παρέα μαζί τους, εφόσον φοβούνται ότι και αυτοί/ες θα πέσουν θύματα του εκβιασμού (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014). Δυστυχώς όμως οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση ξεπερνούν όλα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, αφού μπορούν στην ουσία να πλήξουν τα θεμέλια του δημοκρατικού πολιτεύματος. Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να μην καταπιέζεται και να μην ταπεινώνεται επαναλαμβανόμενα μέσα στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία.

Κανένας μαθητής/τρια δε θα πρέπει να νιώθει φόβο να πηγαίνει στο σχολείο λόγω της πιθανότητας παρενόχλησης ή εξευτελισμού εκ μέρους κάποιου άλλου και κανένας γονέας δεν θα πρέπει να αγχώνεται συνεχώς ότι μπορούν τέτοια πράγματα να συμβαίνουν στο παιδί του.

Βασικό δικαίωμα κάθε μαθητή/τριας είναι να ζει μία ζωή χωρίς φόβο ανεξάρτητα από το φύλο του για να μπορεί να φανερώσει τις ικανότητες που έχει στα πλαίσια του σχολείου (Clarke & Jennifer, 1997).

Κεφάλαιο 2: Επισκόπηση ερευνών

Υπάρχουν διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό και στην Ελλάδα γύρω από το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και των ζητημάτων που σχετίζονται με αυτόν. Πολλές από αυτές διερευνούν την επίδρασή του στις επιδόσεις των παιδιών. Έτσι η Cythia (2014) ανέλυσε την επίδραση του εκφοβισμού στην απόδοση των μαθητών/τριών είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα. Βρήκε λοιπόν ότι υπάρχουν διαφορές στη σχέση μεταξύ του επιπέδου του εκφοβισμού και της ακαδημαϊκής επίδοσης ανάλογα με το επίπεδο του/της μαθητή/τριας και των ακαδημαϊκών του επιτευγμάτων.

Η Block (2014) επίσης διερεύνησε την επίδραση του εκφοβισμού στην ικανότητα των μαθητών/τριών να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Διαπίστωσε ότι οι μαθητές/τριες που υφίστανται εκφοβισμό αισθάνονται φόβο να πάνε στο σχολείο, επειδή νιώθουν ότι δεν είναι ασφαλείς. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, κάτι που επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Οι Mundbjerg et al. (2014) από την πλευρά τους ανέλυσαν το φαινόμενο του εκφοβισμού σε Δημοτικά σχολεία στη Δανία. Βρήκαν ότι οι εκφοβισμένοι μαθητές/τριες έχουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στην 9η τάξη και οι επιπτώσεις του εκφοβισμού είναι μεγαλύτερες εάν είναι πιο σοβαρός.

Οι Mehta et al. (2013) διαπίστωσαν ότι όταν οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι ο εκφοβισμός είναι ένα συχνό φαινόμενο στο σχολείο τους, δε νιώθουν ασφαλείς, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στη μειωμένη εμπλοκή τους στη σχολική κοινότητα. Επομένως έχουν λιγότερα κίνητρα να πηγαίνουν στο σχολείο και δε συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες.

Ο Ammermueller (2012) σε έρευνα που διεξήγαγε διαπίστωσε ότι ο εκφοβισμός έχει σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών/τριων στο σχολείο και στην καθημερινότητά τους μέσα σε αυτό.

Οι Brank et al. (2012) αναφέρουν ότι τα θύματα εκφοβισμού είναι αδύναμα, ντροπαλά και ανήσυχα. Προσθέτουν ακόμα ότι οι επιδόσεις των θυμάτων είναι χαμηλές στο σχολείο και τα ίδια επιδιώκουν να αποφύγουν την παρακολούθηση σχολικών μαθημάτων με σκοπό την αποφυγή των εκφοβιστικών φαινομένων.

Στην έρευνά τους οι Junonen, et al. (2011) υποστήριξαν ότι οι εμπειρίες του εκφοβισμού επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των θυμάτων τόσο με άμεσους όσο και έμμεσους τρόπους. Έτσι ο μαθητής/τρια που εκφοβίζεται από τους συμμαθητές/τριες του μπορεί να ανησυχεί και να φοβάται ότι θα τον πειράξουν, επομένως μπορεί να σταματήσει να συμμετέχει στην τάξη ή μπορεί να δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στις εργασίες του λόγω του φόβου. Πρόσθεσαν ακόμα ότι οι μαθητές/τριες που συχνά υφίστανται εκφοβισμό από τους/τις συνομηλίκους τους κατά τη σχολική περίοδο έχουν λιγότερη συμμετοχή στο σχολείο και χαμηλότερους βαθμούς.

Στην Ελλάδα πολύ σημαντική υπήρξε η έρευνα των Χατζή κ.α. (2000), οι οποίοι μελέτησαν το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 1.312 μαθητές/τριες. Κάποιοι από αυτούς/ες δήλωσαν ότι υπήρξαν θύματα εκφοβισμού, κάποιοι θύτες και κάποιοι άλλοι/ες και τα δύο. Μάλιστα ένα μεγάλο ποσοστό τόνισε το γεγονός ότι πολλές φορές γίνεται αποδέκτης λεκτικής βίας, ενώ τα περισσότερα αγόρια ανέφεραν ότι υφίστανται και σωματική βία. Οι Roman & Murillo (2011) διαπίστωσαν ότι η επιθετικότητα στα σχολεία έχει αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στην Λατινική Αμερική. Επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές/τριες που έχουν υποστεί σωματική ή λεκτική κακοποίηση αποδίδουν λιγότερο.

Ακολούθως οι Kloosterman et al. (2013) διαπίστωσαν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό πρόβλημα σε όλη τη Λατινική Αμερική και ανέφεραν ότι οι μαθητές/τριες που υποφέρουν από την επιθετικότητα των συνομηλίκων τους έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και στα μαθηματικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες τους.

Μάλιστα οι Chaux et al. (2009) υποστήριξαν ότι 10% έως 15% των εφήβων παγκοσμίως υφίστανται εκφοβισμό δύο ή περισσότερες φορές τον μήνα. Ερχόμενοι και πάλι στην Ελλάδα η Δεληγιάννης-Κουϊμτζή (2005) διερεύνησε το σχολικό εκφοβισμό με μία έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 3.765 μαθητές και 202 εκπαιδευτικοί από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Φάνηκε λοιπόν ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές αφορούν στο 10% των παιδιών στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια και οι Γιαννακοπούλου-Τσιαντή και συν. (2010), οι οποίοι εστίασαν στα δημοτικά σχολεία της πρωτεύουσας, κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα, μόνο που σε αυτήν την περίπτωση υποστηρίχθηκε ότι το 9% των παιδιών έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού κάποια στιγμή της σχολικής τους ζωής.

Ο Skrzybiec (2008) διαπίστωσε ότι το ένα τρίτο των μαθητών/τριών που είχαν υποστεί σοβαρό εκφοβισμό ανέφεραν ότι είχαν σοβαρές δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής στην τάξη λόγω του φόβου που σχετιζόταν με τα εκφοβιστικά φαινόμενα. Οι Glew et al. (2005) ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός αποτρέπει τη συγκέντρωση και την επακόλουθη καλή ακαδημαϊκή επίδοση. Τα θύματα χάνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση και σημειώνουν πτώση στους ακαδημαϊκούς τους βαθμούς, επειδή αποσπάται η προσοχή τους από τη μάθηση.

Στη δική τους έρευνα οι Card et al. (2008) έδειξαν ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά στο σχολικό εκφοβισμό. Αυτό που αποδείχθηκε ήταν ότι τα παιδιά ηλικίας κάτω των 18 ετών σε ένα μεγάλο ποσοστό είχαν πέσει θύματα του σχολικού εκφοβισμού, κάτι που επηρέασε την καθημερινότητά τους στο σχολείο και τις σχολικές τους επιδόσεις.

Τέλος στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Κωνσταντίνου & Ψάλτη (2007), στην οποία συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί, φάνηκε ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι περισσότεροι/ες από αυτούς θεωρούν ότι θα πρέπει να συμβάλλουν στην πρόληψη των εκφοβιστικών φαινομένων και για αυτόν τον λόγο είναι αναγκαίο να προχωρήσουν στις αντίστοιχες δράσεις. Φυσικά στα καθήκοντά τους ανήκει και η αντιμετώπισή του.

Κεφάλαιο 3: Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

3.1 Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος

Η φράση ο/η «εκπαιδευτικός ως σύμβουλος» περιλαμβάνει τις δύο ξεχωριστές έννοιες των λέξεων «εκπαιδευτικός» και «σύμβουλος», που μπορούν να συζητηθούν χωριστά. Από την αρχή της εκπαίδευσης στα αρχαία χρόνια, ενώ μεταδιδόταν η γνώση, είτε αυτή ήταν θρησκευτική είτε ακαδημαϊκή, οι δάσκαλοι/ες είχαν καταλάβει την υψηλότερη θέση στην κοινωνία. Δεν υπήρχαν συγκεκριμένες δομές εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως έχουμε σήμερα, ενώ οι εκπαιδευτικοί μετέδιδαν σοφία, γνώση, θρησκευτικές και πολιτιστικές αξίες στην επόμενη γενιά τους προφορικά (Miller, 2012).

Ο/Η εκπαιδευτικός είναι ένα άτομο, που βοηθά τους άλλους να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες ή αξίες. Είναι καθοδηγητής/τρια, μέντορας, δημιουργός και εφαρμοστής διαφόρων κανόνων και κανονισμών για την ευημερία του παιδιού. Από την άλλη, ο/η σύμβουλος είναι ένα άτομο που συμβουλεύει, αυτός που συμβουλεύει μαθητές/τριες ή πελάτες σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές ή με τα προσωπικά τους προβλήματα (Sharma, 2009). Είναι μια διαδικασία, μέσω της οποίας τα άτομα βοηθιούνται να προσαρμόζονται επαρκώς στις καταστάσεις της ζωής.

Στη συμβουλευτική υπάρχει αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων, που συζητούνται μαζί μεταξύ ενός/μίας συμβούλου και ενός/μια πελάτη/τισσα.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Myers ανέφερε ότι «Συμβουλευτική σημαίνει μια σχέση μεταξύ δύο ατόμων, στην οποία το ένα άτομο παρέχει ειδική βοήθεια στο άλλο (Murphy, 2015).

Τόσο ο/η εκπαιδευτικός όσο και ο/η σύμβουλος μπορούν να καταρτιστούν επαγγελματικά και να διοριστούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά τα έργα τους θα διαφέρουν μεταξύ τους.

Αν και οι έννοιες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά, ένας/μία εκπαιδευτικός πρέπει να αναλαμβάνει και τους δύο αυτούς ρόλους στο σχολείο (Anand, 2009). Ο/Η σωστός/η εκπαιδευτικός, είτε πρόκειται για επαγγελματία είτε για εκπαιδευμένο/η, κατέχοντας μια θέση στο εκπαιδευτικό ίδρυμα, είναι

υπεύθυνος/η για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς των παιδιών, για την ανάπτυξη του εαυτού τους, της κοινωνίας και του έθνους συνολικά, καθώς και για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Έτσι ο ίδιος/α θα πρέπει να έχει κατά νου ότι θα πρέπει να διαθέτει κάποιες κοινωνικά αποδεκτές ιδιότητες και χαρακτηριστικά στη ζωή του/της, τα οποία θα μεταδίδει και θα ενσταλάζει στους μικρούς μαθητές του/της. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην καθημερινή ζωής τους μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη ζωή των μαθητών/τριών (Bhatia, 2012).

Δυστυχώς στη σύγχρονη εποχή αυξάνονται ολοένα και περισσότερο τα προβλήματα ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Το γεγονός αυτό μαζί με την απουσία των ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο βοηθούν στο να γίνει κατανοητό το ότι η συμβουλευτική είναι απαραίτητο να υπάρχει σαν μία ξεχωριστή πλευρά του ρόλου που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι/ες λοιπόν σήμερα δεν θα πρέπει απλά και μόνο να μεταδίδουν τις χρήσιμες γνώσεις προς τα παιδιά, αλλά να καλύπτουν και τις ανάγκες τους στον ψυχολογικό και στον συναισθηματικό τομέα. Εξάλλου η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι ένας από τους βασικούς στόχους των σχολείων. Αυτό ακριβώς κάνει αναγκαία την ανάληψη του συγκεκριμένου ρόλου εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού για να μπορέσει να τα βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις δυσχέρειες τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Η εκπαίδευση με αυτό τον τρόπο μετατρέπεται, πέρα από μαθησιακή, σε μία ψυχολογική διεργασία, στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να είναι απλά και μόνο καλοί δάσκαλοι, αλλά και καλοί σύμβουλοι.

Ειδικά στα ελληνικά σχολεία θα πρέπει να υιοθετήσουν ρόλους, που σε άλλα κράτη του κόσμου αναλαμβάνουν εξειδικευμένα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Φυσικά τις περισσότερες φορές δεν είναι ίδιο το άτομο που αναλαμβάνει να ασκήσει τον ρόλο του συμβούλου και τον αντίστοιχο του/της εκπαιδευτικού.

Πέρα από αυτό όμως η συμβουλευτική περιλαμβάνει κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να ασκούνται και εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι/ες, όσον αφορά στις στάσεις και στις συμπεριφορές τους να δρουν και ως σύμβουλοι, εφόσον μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στην αποστολή που έχει το σχολείο και στη βασική αιτία της ουσία της παιδαγωγικής (Hess et al., 2011).

Η συμβουλευτική λοιπόν θα πρέπει να χαρακτηρίζει ολόκληρο το εκπαιδευτικό έργο, γιατί μόνο σε αυτήν την περίπτωση θα μπορέσουν τα παιδιά να πάρουν τη βοήθεια που χρειάζονται (Bhatia, 2012).

3.2 Χαρακτηριστικά καλού εκπαιδευτικού

Κάθε εκπαιδευτικός για να μπορεί να ανταποκριθεί στον πολύ σημαντικό ρόλο που έχει αναλάβει θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά γνώρισματα. Αρχικά πολύ σημαντική είναι η ενσυναίσθηση. Ένας/Μια εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να φέρνει τους μαθητές/τριες κοντά του, καθώς και να κατανοεί και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά τους. Είναι αυτός/ή που θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί στο επίπεδό τους και να έχει συμπόνια για τους μαθητές/τριες του σε στιγμές ανάγκης (Liu et al., 2020). Ακολούθως πολύ σημαντικά είναι και τα ηγετικά του προσόντα. Όντας ο εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να διαθέτει ηγετική ποιότητα σχεδιασμού, οργάνωσης και καθοδήγησης.

Η ποιότητα ενός/μιας δασκάλου μπορεί να κάνει τους μαθητές/τριες να είναι πολύ υπάκουοι/ες και να τον σέβονται (Harris & Sass, 2009). Κοντά σε αυτά πολύ σημαντική είναι και η υπομονή.

Σίγουρα στη σχολική καθημερινότητα μπορούν να εμφανιστούν δύσκολες και πολύπλοκες καταστάσεις, που μερικές φορές ενδέχεται να δυσχεράνουν το έργο του/της εκπαιδευτικού. Σε τέτοιες περιπτώσεις λοιπόν ο ίδιος/α πρέπει να μπορεί να αντέχει, να ακούει και να αποδέχεται με ηρεμία οτιδήποτε και αν συμβεί (Bullock, 2015). Άλλο ένα βασικό χαρακτηριστικό του/της εκπαιδευτικού είναι και η αυτοπειθαρχία έτσι ώστε να μπορεί να εκπαιδεύει τους μαθητές/τριες του, να είναι ακριβείς και να υπακούν στους κανόνες και στους κανονισμούς του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Πρέπει λοιπόν να είναι αρκετά πειθαρχημένος/η στον εαυτό του, αφού μόνο τότε μόνο μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές/τριες του να είναι και αυτοί πειθαρχημένοι μέσα στο σχολείο. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρότυπά τους, τα οποία θα τα μιμηθούν σε κάποια φάση της ζωής τους (Harris & Sass, 2009). Εκτός από αυτά θα πρέπει να διαθέτει και άριστες δεξιότητες παρουσίασης. Τα παιδιά είναι πολύ οξυδερκείς παρατηρητές και βλέπουν ότι υπάρχει γύρω τους. Η αποτελεσματική διδασκαλία εξαρτάται όχι μόνο από τις εξαιρετικές δεξιότητες

επικοινωνίας, αλλά και από τον τρόπο παρουσίασης της γνώσης εκ μέρους των δασκάλων. Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών εξαρτάται κυρίως από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. (Bullock, 2015).

Για τη δημιουργία του καλύτερου περιβάλλοντος μάθησης μέσα στην τάξη δεν αρκούν μόνο οι γνώσεις, αλλά είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν και αίσθηση του χιούμορ. Αυτό είναι ικανό να μειώσει τα εμπόδια στη σχέση τους με τους μαθητές/τριες τους και στη διδασκαλία των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να δημιουργήσει το περιθώριο ανταλλαγής πλήθους ιδεών με πολύ πιο εύκολο και επικοινωνιακό τρόπο (Ida, 2017). Σε συνδυασμό με το χιούμορ πολύ σημαντική είναι και η δημιουργικότητα. Για να χαρακτηρίζονται η διδασκαλία και η μάθηση από μεγαλύτερη ζωντάνια μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν χρήση των δημιουργικών τους ιδεών και να εφεύρουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης.

Οι ίδιοι/ες λοιπόν θα πρέπει να είναι σε θέση να συνδέουν τα αντικείμενα που διδάσκουν με τον έξω κόσμο και με την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Με αυτό τον τρόπο η μάθησή τους δεν θα περιορίζεται στους τέσσερις τοίχους ενός σχολείου (Ida, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί είναι πηγή έμπνευσης για τους μαθητές/τριες. Γι' αυτό ο καθορισμός του στόχου ή των στόχων στη ζωή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις επιρροές τους. Θα πρέπει έτσι πάντα να χαρακτηρίζονται από όσο το δυνατόν περισσότερη θετική νοοτροπία παρά αρνητική και να ενθαρρύνουν και να εκτιμούν συνεχώς τα παιδιά, ακόμα για την ελάχιστη προσπάθεια που αυτά κάνουν.

Είναι αναγκαίο λοιπόν να συμπεριφέρονται με ισότιμο τρόπο απέναντι σε κάθε μαθητή/τρια, έχοντας πάντα υπόψη τους το ότι οι ίδιοι πρέπει επίσης και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στο μάθημα για τα παιδιά, χωρίς να αδιαφορούν για κανένα για οποιοδήποτε λόγο. Εάν δεν ισχύει αυτό, τότε μπορεί να προκύψουν εμπόδια στη ζωή και την επιτυχία των μαθητών/τριών. (Miller, 2012) .

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η διδασκαλία δεν είναι απλά ένα ακόμα είδος επαγγέλματος και δεν πρέπει να θεωρείται ως μια απλή εργασία όπως πολλές άλλες.

Ένας/Μία εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει εκπαιδευτικός από επιλογή και όχι τυχαία. Τότε μόνο αυτός μπορεί να εντρυφήσει σε αυτό το επάγγελμα ως τρόπο ζωής και να

αποφέρει περισσότερα θετικά αποτελέσματα. Διαφορετικά θα είναι μια σπατάλη ενέργειας, χρόνου και χρημάτων (Ida, 2017).

Μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα οι δάσκαλοι/ες θεωρούνται ως οι δεύτεροι γονείς δίπλα στους βιολογικούς για τους μαθητές/τριες, εφόσον τους ανατίθενται οι ευθύνες της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και του μέλλοντος των παιδιών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να νιώθουν πατρική αγάπη και να φροντίζουν το κάθε παιδί εξίσου για να δημιουργηθεί μια θετική σχέση μεταξύ τους (Bulock, 2015).

Η αποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην τάξη εξαρτώνται μέσα από την αγάπη για αυτό που κάνουν και από την εξειδίκευση σε αυτό. Πολλές φορές συμβαίνει οι ίδιοι/ες να ενδιαφέρονται λιγότερο να διδάξουν τα γνωστικά αντικείμενα που έχουν αναλάβει, κάτι που μπορεί να έχει αντίκτυπο στους μαθητές/τριες και να δυσχεράνει σε σημαντικό βαθμό τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Miller, 2012).

Έτσι για να μπορούν να ισχύουν όλα τα παραπάνω θα πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να χαρακτηρίζεται από πραγματική αγάπη για το επάγγελμά του και για τους μαθητές/τριες του.

Η εξειδίκευση του/της εκπαιδευτικού πάνω στη συμβουλευτική δε θα τον/τη βοηθήσει να αντιμετωπίζει απλά και μόνο με σωστό τρόπο τα διάφορα περιστατικά, αλλά θα τον/τη οδηγήσει και στη βαθιά γνώση και κυρίως στην αποδοχή των ορίων των παρεμβάσεων του στα πλαίσια του παιδαγωγικού ρόλου, που έχει αναλάβει.

Φυσικά στόχος του δεν είναι να μπορέσει να προχωρήσει στην ψυχοθεραπεία, αλλά να υποστηρίξει ψυχολογικά τα παιδιά και να ενισχύσει την αυτοαντίληψη τους και ταυτόχρονα την ικανότητα που έχουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους με ρεαλιστικό τρόπο, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ψυχική τους υγεία, να μειωθούν τα επίπεδα του άγχους τους, να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κυρίως οι στάσεις τους απέναντι στους άλλους να είναι πιο θετικές (Arfasa & Weldmeske, 2020).

Δεν είναι λίγοι αυτοί/ες που τονίζουν ότι δε θα πρέπει να θεωρείται ένας ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και του/της συμβούλου. Για αυτό άλλωστε έχουν διατυπωθεί και πάρα πολλές αντιρρήσεις και επιφυλάξεις, οι οποίες αφορούν κυρίως στην έλλειψη της εξειδικευμένης κατάρτισης και εμπειρίας, που χρειάζεται εκ μέρους των εκπαιδευτικών και στο πολύ φορτωμένο καθημερινό τους πρόγραμμα, το οποίο δεν τους/τις αφήνει να αναλάβουν τέτοιου είδους ευθύνες (Αθανασιάδου, 2011).

Πέρα από αυτό τέτοιου είδους επιφυλάξεις μπορεί να σχετίζονται και με το ότι η διδασκαλία και η αγωγή δεν μοιάζουν σε τίποτα με τη συμβουλευτική. Εκτός όμως από αυτά είναι ξεκάθαρο ότι ο/η εκπαιδευτικός, λόγω του ότι είναι ένα από τα κύρια πρόσωπα στη σχολική ζωή των παιδιών, μπορεί να έχει την ευχέρεια να ασκήσει τη συμβουλευτική σε αυτά, εφόσον η καθημερινή τους και πολύωρη επαφή βοηθάει να αναπτυχθούν μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

Η ίδια σε συνδυασμό με την εμπειρία και τις γνώσεις του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού θα τον/τη βοηθήσουν να αναγνωρίσει τις δεξιότητες, τα προβλήματα και τις ικανότητες κάθε παιδιού και να παρέμβει πρώτος για να το υποστηρίξει και να καλύψει τις ανάγκες του (Yildirim, 2021). Οφείλει λοιπόν και επιβάλλεται ο/η εκπαιδευτικός να αναλάβει τον ρόλο του/της συμβούλου, εφόσον έχει ακριβώς αυτό το πλεονέκτημα της καθημερινής επαφής με τα παιδιά και δε γνωρίζει απλά και μόνο τα ονόματα τους, αλλά και τις δυνατότητες, τις ιδιαιτερότητες και τους τρόπους σκέψης τους.

Εξαιτίας λοιπόν αυτής της εξοικείωσης μαζί τους θα μπορέσει να ερμηνεύσει ακόμα και τις κινήσεις τους ή τους μορφασμούς που κάνει το πρόσωπό τους και να αντιληφθεί τα ζητήματα ή τις καταστάσεις που μπορεί να τους δυσαρεστούν.

Με αυτόν τον τρόπο θα αποφευχθεί ο κίνδυνος της υπερβολικής επιβάρυνσης των παιδιών στον ψυχολογικό τομέα και της άμεσης παραπομπής τους σε κάποιον εξειδικευμένο σύμβουλο για τα μικροπροβλήματα που αντιμετωπίζουν (Hess et al., 2011).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι πολλοί ερευνητές/τριες θεωρούν τη συμβουλευτική σαν ένα απαραίτητο τμήμα της διαδικασίας της εκπαίδευσης. Για αυτό και θα πρέπει να ασκείται έμμεσα ή άμεσα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στοχεύουν στην επίτευξη της ολοκλήρωσης της ανάπτυξης των μαθητών/τριών τους, η οποία φυσικά δε σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με τις γνώσεις τους, αλλά και με την προσωπικότητά τους. Θα πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες συμβουλευτικής για να για να τους/τις βοηθήσουν να κατανοήσουν πραγματικά τον εαυτό τους και να αποκτήσουν κριτική συνείδηση. Έτσι θα βελτιωθεί η αυτοαντίληψη, η αυτογνωσία και η αυτοεικόνα τους (Lapan, 2012).

Αυτό που θα βοηθήσει πραγματικά τους/τις εκπαιδευτικούς σε αυτό το πλαίσιο είναι να έχουν καλλιεργήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες, έτσι ώστε να αναγνωρίζουν το

επικοινωνιακό ύφος που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν και να προσαρμόσουν με ανάλογο τρόπο τις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει σημαντικά σε πάρα πολλούς τομείς της σχολικής ζωής, όπως είναι η αξιολόγηση, η μάθηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η πειθαρχία (Κοσκινάς & Ραφαηλίδης, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί που ασκούν τον συμβουλευτικό ρόλο υιοθετούν μεθόδους, που έχουν πρωτεύοντα στόχο να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη των παιδιών. Καταφέρνουν με αυτόν τον τρόπο να επικοινωνήσουν με αποτελεσματικό τρόπο μαζί τους και δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, που ευνοεί τη μάθηση και κάνει πιο αποτελεσματικό το έργο τους. Μέσα από την εφαρμογή διαφόρων δραστηριοτήτων πρόληψης μπορούν να μειώσουν ή να εξαλείψουν τους κινδύνους εμφάνισης αντικοινωνικών συμπεριφορών και να συμβάλουν με θετικό τρόπο στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, στη θετική σκέψη για τον εαυτό τους και για το μέλλον και σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού (Atan, 2013). Έτσι η συμβουλευτική δε θα ενισχύσει απλά και μόνο τη μάθηση, αλλά θα βελτιώσει την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την ίδια την αποτελεσματικότητά του σχολείου.

Θα πρέπει λοιπόν σε καθημερινή βάση ο/η εκπαιδευτικός να αναδεικνύει τη συμβουλευτική διάσταση που έχει ο ρόλος του, έτσι ώστε η σχολική μονάδα να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις και η ίδια η παιδεία να διατηρεί τη σημασία και τον ρόλο που πρέπει να έχει (Αγγελόπουλος κ.α., 2006).

Εάν ο/η εκπαιδευτικός, βασιζόμενος στις εξειδικευμένες δεξιότητες και γνώσεις που έχει, καταφέρει να αναπτύξει ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά και να δημιουργήσει ένα καλό κλίμα μέσα στην τάξη, τότε σίγουρα θα κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών, θα τα στηρίξει στον ψυχολογικό, στον γνωστικό αλλά και στον συναισθηματικό τομέα και έτσι θα δημιουργηθεί ένα σχολείο, που θα αναγνωρίζει τις νοηματοδοτήσεις των μαθητών/τριών για τον κόσμο και θα μπορεί να τις συσχετίσει με τη μάθηση και με την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Arfasa & Weldmeskel, 2020).

3.3 Οι εκπαιδευτικοί ως σύμβουλοι

Όπως φάνηκε από όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να ανταποκριθεί στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές/τριες του, οι οποίες σχετίζονται αφενός με τη διαδικασία της μάθησης και αφετέρου με την ίδια την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους.

Για αυτόν τον λόγο λοιπόν θα πρέπει να τους/τις βοηθά, να τους ενημερώνει και να τους/τις στηρίζει, έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν όποια προβλήματα συναντήσουν στη σχολική τους ζωή και φυσικά στην καθημερινότητά τους. Μόνο έτσι θα μπορέσει να εκπληρώσει τόσο τον ρόλο του/της παιδαγωγού όσο και τον αντίστοιχο του/της συμβούλου (Lapan, 2012).

Στόχος της συμβουλευτικής μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι να μπορούν οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι ο/η εκπαιδευτικός τους κατανοεί τις ανάγκες και τα προβλήματά τους και είναι εκεί όποτε τον χρειαστούν.

Η σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα τους μπορεί σίγουρα να τους/τις βοηθήσει να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι μαθαίνουν και να μπορούν αργότερα να πετύχουν την αυτορρύθμιση και να πάρουν στα χέρια τον έλεγχο της δικής τους ζωής (Bhatia, 2012).

Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν ότι οι μαθητές/τριες τους είναι ξεχωριστά άτομα, που έχουν τις δικές τους ανάγκες, τις δικές τους επιθυμίες και τη δική τους προσωπικότητα σίγουρα θα τους/τις βοηθήσουν να χρησιμοποιήσουν με καλύτερο τρόπο τις ικανότητές τους, να αποκτήσουν ισορροπία στον συναισθηματικό τους τομέα και να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Η αποδοχή των μαθητών/τριών συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους, η οποία είναι ένας από τους βασικότερους στόχους της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση (Hess et al., 2011).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που επιθυμούν πραγματικά να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες τους να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους θα καταφέρουν να τους κάνουν να γίνουν πιο αυτόνομοι και υπεύθυνοι και δε θα θεωρούν ότι η γνώση είναι αυτοσκοπός. Αντίθετα θα επιδιώκουν να θέσουν την ίδια στην υπηρεσία των ανθρώπων και θα επικεντρωθούν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν οι άνθρωποι. Για να γίνει αυτό θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να διαθέτει

φροντίδα, σεβασμό, αγάπη, ζεστασιά και κατανόηση προς τα παιδιά (Salgong et al., 2013).

Η σύνδεση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού με το αντίστοιχο του/της συμβούλου θα βοηθήσει τα παιδιά να πετύχουν τις απαιτούμενες εποικοδομητικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και συμπεριφέρονται, ενώ θα δημιουργηθεί ταυτόχρονα μία υγιής διαπροσωπική σχέση ανάμεσα στα ίδια και στους/στις εκπαιδευτικούς τους, που θα οδηγήσει στην ύπαρξη θετικού κλίματος στην τάξη και θα βοηθήσει πολύ τη διαδικασία της μάθησης. Ο/Η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται με αυτόν τον τρόπο στα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές/τριες και τους βοηθά να τα εκφράζουν συνεχώς ελεύθερα. Μέσα από τις κατάλληλες συνθήκες για αυτήν την έκφραση θα τους/τις βοηθήσει να βρουν τρόπους να αλλάξουν τις καταστάσεις που τους προβληματίζουν (Anand, 2009).

Εξάλλου ο ίδιος ο Rogers στην προσωποκεντρική θεωρία του τοποθέτησε τον εκπαιδευτικό στη θέση του/της συμβούλου για να γίνει πιο εύκολη η μάθηση.

Για αυτόν τον λόγο περιέγραψε τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που θα πρέπει να τον διακρίνουν, ώστε να δημιουργηθεί μία θετική επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές/τριες, που θα χαρακτηρίζεται από την κατανόηση και την εμπιστοσύνη.

Στόχος είναι να αισθανθούν τα παιδιά ασφάλεια στον ψυχικό τομέα, έτσι ώστε να εκφράσουν τις ανάγκες τους και να βελτιώσουν την προσωπικότητά τους (Lapan et al., 2012).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τον ρόλο του/της συμβούλου θα πρέπει να αναδιαμορφώνουν τον ρόλο τους. Αρχικά λοιπόν είναι αναγκαίο να δημιουργούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές/τριες τους. Αυτό είναι το πρώτο βήμα που πρέπει να κάνει ένας/μια εκπαιδευτικός-σύμβουλος. Έτσι θα κάνει τον/την μαθητή/τρια να αισθάνεται άνετα με την παρουσία του, μέχρι να χαλαρώσει και να αρχίσει να του μιλάει.

Σε κάθε περίπτωση ο/η ίδιος/α θα πρέπει να θυμάται ότι οι μαθητές/τριες προσπαθούν πάντα να μετρήσουν το εάν είστε αξιόπιστος/η. Είναι σημαντικό λοιπόν να χρησιμοποιούν έναν καλό συνδυασμό λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σε αυτό το στάδιο (Anand, 2009).

Ακόμα οφείλουν να επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες τους να εκφράζονται ελεύθερα. Όταν ο/η μαθητής/τρια αρχίσει να μιλά για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακούει όλα όσα έχει να του πει και μην διακόπτει τη ροή της σκέψης του (Sharma, 2014).

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να παραφράζει τις σκέψεις του/της μαθητή/τριας για να βεβαιωθεί ότι έχει κατανοήσει σωστά το πρόβλημα. Αυτό θα δώσει μεγαλύτερη σαφήνεια στη σκέψη τους και έτσι θα καταλαβαίνουν άμεσα τη φύση του προβλήματος των παιδιών και θα μπορούν να τα προσεγγίζουν χρησιμοποιώντας καλύτερες μεθόδους. Αυτός θα μπορούσε να είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να σκεφτούν τρόπους ώστε να ξεπεράσουν ή να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που έχουν αντί να παρέχουν έτοιμες λύσεις (Sharma, 2009).

Σε καμία περίπτωση ένας/μια εκπαιδευτικός, ο οποίος λειτουργεί ως σύμβουλος δε θα πρέπει να είναι επικριτικός. Αντίθετα οφείλει να είναι συμπονετικός/η και γεμάτος/η κατανόηση προς τους μαθητές/τριες. Κοντά σε αυτό θα πρέπει να διακρίνεται και από συνέπεια στις σκέψεις και στα συναισθήματά του/της. Θα πρέπει επομένως να προσπαθεί να μην αφήνει τις διαθέσεις και τα συναισθήματά του/της να αντανακλώνται πάνω στα παιδιά, όταν αυτά αποφασίσουν να έρθουν στον/στην ίδιο/α για βοήθεια. Τότε είναι που απαιτείται να διατηρήσει την ψυχραιμία του/της και να τα βοηθήσει (Bhatia, 2012).

Εάν το καταφέρει αυτό θα κάνει τους/τις μαθητές/τριες να καταλάβουν ότι οι πληροφορίες που μοιράζονται θα παραμείνουν εμπιστευτικές και δεν θα διαρρεύσουν σε κανέναν (Murphy, 2015).

Εκτός από όλα τα παραπάνω θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να είναι γνήσιος/α, υπό την έννοια ότι δε θα προσποιείται στα πλαίσια της συμβουλευτικής σχέσης, αλλά θα συμπεριφέρεται με τρόπο αβίαστο και φυσιολογικό, χωρίς να χρησιμοποιεί κάποιο προσωπείο. Θα είναι απλός/η, επικοινωνιακός/η και προσιτός/η, χωρίς να υιοθετεί τον ρόλο του/της ειδικού ή του/της επιστήμονα. Θα πρέπει λοιπόν να καταφέρει να συνδέσει την εμπειρία του/της με την επίγνωση του εαυτού του/της και να συγκροτηθεί με αυτόν τον τρόπο αρμονικά ο ψυχισμός του/της. Μόνο έτσι θα επιτευχθεί συμφωνία ανάμεσα στα εσωτερικά του βιώματα και στην εξωτερική του

συμπεριφορά, στις αντιλήψεις και στις δράσεις του, καθώς και στα λεκτικά και μη λεκτικά του μηνύματα (Yildirim, 2001).

Για να μπορέσει η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού να είναι αυθεντική θα πρέπει ο ίδιος να έχει αυτογνωσία και ισχυρή αυτοαντίληψη. Έτσι θα μειωθούν οι πιθανότητες να επηρεαστεί από τα προσωπικά προβλήματα του/της κατά τη συμβουλευτική πράξη. Εάν καταφέρει να διαχωρίσει τα δικά του/της συναισθήματα τότε θα κατανοήσει με καλύτερο τρόπο τα συναισθήματα των μαθητών/τριών του και θα αισθανθεί τον ψυχισμό τους. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει από τη μία να έχει πλήρη επίγνωση των δικών του/της εμπειριών και από την άλλη να τις εμφανίζει όταν χρειάζεται και στη συμβουλευτική διαδικασία (Atan, 2013).

Η αυτογνωσία είναι αναγκαία για να μπορεί ο/η σύμβουλος να βοηθήσει οποιονδήποτε άνθρωπο. Θα πρέπει λοιπόν ο/η εκπαιδευτικός να αφογκραστεί τον ίδιο του/της τον εαυτό, να τον αναπτύξει και να τον εξερευνήσει. Έτσι θα μπορέσει να οδηγηθεί και στην θετική αναγνώριση, την αποδοχή και τον άνευ όρων σεβασμό. Αποτέλεσμα θα είναι να αποδέχεται όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες του/της, να πιστεύει στην αξία που έχουν, να αναγνωρίζει τις ικανότητές τους, να σέβεται την αξιοπρέπειά τους, να τους/τις εμπιστεύεται και να επαινεί όλες τις προσπάθειες που κάνουν, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα τους. Εάν είναι απέναντί τους δεκτικός/η τότε σίγουρα θα δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα, που θα βοηθήσει τα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα και δε θα χρειάζεται πλέον να υιοθετούν αμυντικούς μηχανισμούς για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τον γύρω κόσμο (Wambu & Fisher, 2015).

Σε περίπτωση λοιπόν που ο/η εκπαιδευτικός καταφέρει να κάνει πράξη την αποδοχή και τον σεβασμό της προσωπικότητας των παιδιών τότε και τα ίδια θα αποδεχτούν τον εαυτό τους θα κατανοήσουν την αξία που έχουν. Θα νοιάζονται περισσότερο για τα ίδια και για τους άλλους και θα εμπιστεύονται τον/την εκπαιδευτικό τους (Sharma, 2014).

Φυσικά ένα ακόμα χαρακτηριστικό του/της εκπαιδευτικού συμβούλου, το οποίο και σε αυτήν την περίπτωση δε θα πρέπει να μην αναφερθεί και η ενσυναίσθηση, η ικανότητα του/της δηλαδή να αποδεσμεύεται από τις δικές του/της σκέψεις και από τα δικά του/της συναισθήματα και να μπαίνει στη θέση των μαθητών/τριών του/της, για να κατανοεί το πώς νιώθουν (Αγγελόπουλος κ.α., 2006). Η ενσυναίσθηση φυσικά έχει ως βασική της προϋπόθεση να κατανοήσει ο/η ίδιος/α τους/τις μαθητές/τριες του

τόσο στο γνωστικό όσο όμως και στο θυμικό επίπεδο. Έτσι θα μπορέσει να ασχοληθεί με τον εσωτερικό τους κόσμο και θα τους δώσει την ευκαιρία να ασχολούνται και αυτοί/ες με τον εαυτό τους. Θα αρχίσουν λοιπόν να νοιάζονται για τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους και θα θεωρούν τον/την εκπαιδευτικό ένα πρόσωπο, που ενδιαφέρεται πραγματικά για αυτούς, με αποτέλεσμα να υπάρχουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα τους (Αθανασιάδου, 2011). Ένας πολύ καλός τρόπος για να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση είναι η ενεργητική ακρόαση, η οποία μπορεί μέσω λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων να φανερώσει στο/στη μαθητή/τρια ότι ο εκπαιδευτικός τον ακούει και τον κατανοεί. Στόχος είναι να ακροαστεί και το ίδιο το παιδί τον εαυτό του και να οδηγηθεί στην αυτοαποδοχή και την αυτοκατανόηση (Lapan et al., 2012).

Εάν ο/η εκπαιδευτικός δείξει κατανόηση και αναγνωρίσει πλήρως τις εμπειρίες των μαθητών του, τότε θα εμβαθύνει ακόμα πιο πολύ και θα δημιουργήσει μία ατμόσφαιρα, που θα χαρακτηρίζεται από την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία, στα πλαίσια της οποίας θα διευκολύνονται οι συναισθηματικές σχέσεις και θα οργανώνεται η διαδικασία της μάθησης, έτσι ώστε να προσφέρονται στα παιδιά τα κίνητρα για τη διερεύνηση του εαυτού τους.

Για να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να χαρακτηρίζεται, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, από κατανόηση και ζεστασιά. Να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον, να κερδίζει την εμπιστοσύνη των παιδιών, να τα εκτιμά και να τα σέβεται, έτσι ώστε τα ίδια να μην νιώθουν ότι απειλούνται, περιφρονούνται, προσβάλλονται ή απορρίπτονται. Με αυτόν τον τρόπο θα διερευνήσει τις καταστάσεις της ζωής τους, που τα προβληματίζουν και θα μπορέσει να τα βοηθήσει (Salgong et al., 2016).

Βασική προϋπόθεση της θετικής ατμόσφαιρας είναι ο/η εκπαιδευτικός να είναι ένας/μία καλός/ή ακροατής/τρια, να κατανοεί τα μηνύματα που του/της στέλνουν τα παιδιά, να τα παρατηρεί, να μπορεί να ανταποκρίνεται σε αυτά, να συμπάσχει μαζί τους και να έχει ως στόχο πάντα την προσφορά βοήθειας, έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να καταλάβουν τα δικά του συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές, αλλά και των άλλων γύρω τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Θα πρέπει με μεγάλη ειλικρίνεια να εκφράζει τα συναισθήματα του/της, να κατανοεί τα συναισθήματα και τις εμπειρίες που θέλει να του/της περάσει ο μαθητής του, να μπορεί να αντανακλά

τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του και να βοηθά τα παιδιά να κατανοούν τον εαυτό τους.

Πολύ σημαντική για αυτό είναι και η ύπαρξη αισιοδοξίας, η οποία εμπνέει θάρρος και αυτοπεποίθηση (Sharma, 2009). Εάν ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με τέτοιο τρόπο τότε σίγουρα θα προωθείται η προσωπική εξέλιξη των παιδιών, θα βελτιώνεται η ψυχολογική τους κατάσταση, θα νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένα και θα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Πέρα από αυτά θα είναι περισσότερο πρόθυμα να συνεργαστούν, θα μειώνονται οι επιθετικές συμπεριφορές τους, θα μαθαίνουν να είναι γνήσια στη συμπεριφορά τους και θα δημιουργούν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους (Hess et al., 2011).

Φαίνεται λοιπόν ότι η εφαρμογή της συμβουλευτικής εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει στην ύπαρξη ποιοτικών σχέσεων εμπιστοσύνης, κατανόησης και επικοινωνίας, που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αυτοδιαχειρίζονται και να παίρνουν μόνα τις αποφάσεις στη ζωή τους.

3.4 Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό ποικίλλουν σημαντικά, και συμπεριλαμβάνουν διαφορετικές στρατηγικές, που επικεντρώνονται στο θύμα, στους εκφοβιστές ή σε όλο το σχολείο. Οι Seidel & Oertel (2017) διέκριναν συγκεκριμένα τρεις διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί. Πρώτον, απαρίθμησαν τις εξουσιαστικές-τιμωρητικές στρατηγικές, και πιο συγκεκριμένα τις απειλές, την πειθαρχία και την αποβολή, που είναι από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες από τους ίδιους (Burger et al., 2015).

Ωστόσο, αυτές φάνηκε να έχουν ελάχιστη μόνο επίδραση στις επιτυχείς παρεμβάσεις στους μαθητές/τριες, επειδή δεν προτείνουν κανένα θετικό μοντέλο για την τροποποίηση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Μια άλλη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι η ατομική βοήθεια, που απευθύνεται στα θύματα και τους θύτες/τριες, υποστηρίζοντάς τους συναισθηματικά και αυξάνοντας την ενσυναίσθηση τους προς τους μαθητές/τριες που έχουν πέσει θύματα (Ledwell & King, 2015).

Η τρίτη στρατηγική περιλαμβάνει την υποστηρικτική-συνεργατική παρέμβαση, η οποία εμπλέκει όλους τους μαθητές της τάξης προκειμένου να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και να καθοριστούν δράσεις σε επίπεδο τάξης ή/και σχολείου με την υποστήριξη των γονέων και άλλων επαγγελματιών (Seidel & Oertel, 2017).

Μερικές φορές βέβαια οι εκπαιδευτικοί δεν παρεμβαίνουν (Divecha and Brackett, 2019) και οι λόγοι για αυτό μπορεί να ποικίλλουν. Αρχικά λοιπόν μπορεί απλώς να μην γνωρίζουν τις διαστάσεις του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο τους (Fekkes et al., 2005). Στη συνέχεια θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι ατομικές διαφορές στις πεποιθήσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να επηρεάσουν το εάν και το πώς αυτοί ανταποκρίνονται στα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού (Veenstra et al., 2014).

Μερικοί εξ αυτών θεωρούν ότι ο εκφοβισμός είναι μια κανονιστική συμπεριφορά, που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικούς κανόνες (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008) και για αυτό πιστεύουν ότι είναι περιττό να παρέμβουν. Σε άλλες περιπτώσεις, δεν επεμβαίνουν επειδή δεν αισθάνονται συμπάθεια για το θύμα, κάτι το οποίο μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες (Yoon & Kerber, 2003).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι απίθανο να παρέμβουν σε καταστάσεις εκφοβισμού όταν αισθάνονται ότι δεν θα μπορέσουν να επιτύχουν κανένα αποτέλεσμα (Dedousis-Wallace et al., 2013), όταν αντιλαμβάνονται ότι η συμπεριφορά δεν είναι εκφοβισμός ή όταν υπάρχουν οι πιο ήπιες μορφές αυτού όπως είναι ο λεκτικός εκφοβισμό (Duy, 2013), επειδή συχνά δεν γίνονται αντιληπτές ως εκφοβισμός από τους ίδιους (Bilz et al., 2016).

Εάν οι εκπαιδευτικοί αγνοούν ή υποβαθμίζουν τον εκφοβισμό ή εάν οι μαθητές ερμηνεύουν την έλλειψη παρέμβασης εκ μέρους τους ως μια σιωπηρή αποδοχή του, είναι πιο πιθανό οι επιθετικές συμπεριφορές να αυξηθούν (Wachs et al. ., 2016).

Οι μαθητές που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού μπορεί να αποθαρρυνθούν από το να αναφέρουν τα περιστατικά αυτά στο μέλλον και οι μαθητές που ήταν οι παρατηρητές αυτών μπορεί να έχουν λιγότερα κίνητρα να παρέμβουν ή να ζητήσουν βοήθεια (Wachs et al., 2019). Όταν οι εκπαιδευτικοί όμως παρεμβαίνουν και δίνουν τέλος στα περιστατικά του εκφοβισμού, μεταδίδουν το μήνυμα ότι ο ίδιος δεν είναι αποδεκτός

και κατά συνέπεια οι μαθητές είναι λιγότερο διατεθειμένοι να δικαιολογήσουν αυτό το είδος συμπεριφοράς (Campaert et al., 2017).

Επίσης, παρεμβαίνοντας προσωπικά, ο εκπαιδευτικός δηλώνει ότι καμία δικαιολογία δεν είναι αποδεκτή στο σχολείο γύρω από αυτό το ζήτημα (Oldenburg et al., 2015). Από την άλλη πλευρά, η μη παρέμβαση των εκπαιδευτικών τείνει να δικαιολογεί αυτή τη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να την θεωρούν ως κάτι το φυσιολογικό (Campaert et al., 2017).

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Troop-Gordon & Ladd, 2015) υπογραμμίζεται ότι τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα οι στάσεις τους, η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας τους, οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις και το επίπεδο ενσυναίσθησης, οι σχεσιακές μεταβλητές, δηλαδή, η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή, και η αλληλεπίδρασή τους με περισσότερους συναφείς και περιστασιακούς παράγοντες, όπως είναι το κλίμα της τάξης και τα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, σχετίζονται με την πιθανότητα αύξησης του φαινομένου.

Όσον αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών η αυτό-αποτελεσματικότητα αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο.

Η βιβλιογραφία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να παρέμβουν τόσο για τις άμεσες όσο και για τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Fischer & Bilz, 2019).

Συνολικά, τα υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας τους αυξάνουν και την πιθανότητα αναγνώρισης των θυμάτων και κατανόησης των προβλημάτων τους (Narra et al., 2018) και τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της παρέμβασης και επιτυχίας αυτών των ενεργειών (Hawley & Williford, 2015). Αρκετές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι εάν οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι σε θέση να συμβάλλουν στη μείωση του εκφοβισμού, θα παρεμβαίνουν πιο συχνά (Williford και Depaolis, 2016).

Μελέτες που επικεντρώθηκαν στη συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της ανταπόκρισης τους απέναντι σε καταστάσεις εκφοβισμού παρουσιάζουν ασυνεπή ευρήματα.

Ορισμένες από αυτές ανέφεραν την ύπαρξη σημαντικής και θετικής συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών (Dedousis-Wallace et al., 2013, Collier et al.,

2015), αλλά άλλοι δεν υποστήριξαν αυτή τη σύνδεση (Yoon et al., 2016, Begotti et al., 2017). Μια εξήγηση θα μπορούσε να αφορά στον τύπο της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ή σε μια ειδική πλευρά της μέσα σε περιβάλλοντα εκφοβισμού (Yoon και Bauman, 2014).

Σε ορισμένες μελέτες, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προκαθόριζε και το πόσο σίγουροι ένιωθαν όταν έρχονταν αντιμέτωποι με μια συγκεκριμένη υποθετική κατάσταση εκφοβισμού (Dedousis-Wallace et al., 2013, Collier et al., 2015), ενώ άλλες μελέτες αξιολόγησαν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στον χειρισμό γενικών προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους (Byers et al., 2011, Begotti et al., 2017).

Έτσι, ο ρόλος της αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προγνωστικού παράγοντα της παρέμβασης στα επεισόδια εκφοβισμού δεν είναι ξεκάθαρος, παρόλα αυτά είναι σημαντικός.

Μια άλλη μεταβλητή για την κατανόηση των προσωπικών και επαγγελματικών προγνωστικών παραγόντων της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών είναι η ικανοποίηση τους από την εργασία. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλευρη κατασκευή που αφορά τη θετική ή αρνητική αξιολογική κρίση που κάνουν οι άνθρωποι για τη δουλειά τους. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής απόδοσης, του ενθουσιασμού (Weiqi, 2008), της δέσμευσης και της στάσης απέναντι στην καθημερινότητά τους στο εργασιακό πλαίσιο (Caprara et al., 2003a,b).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν την ικανοποίηση από την εργασία ενώ εκτελούν καθημερινές διδακτικές δραστηριότητες, όπως η εργασία με μαθητές, η παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου των παιδιών, η συνεργασία με τους συναδέλφους τους και η συμβολή σε ένα σχολικό κλίμα χωρίς αποκλεισμούς (Cockburn & Haydn, 2004).

Εξάλλου υπάρχουν και σημαντικές θετικές σχέσεις μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης (Bogler, 2001).

Η εργασιακή ικανοποίηση λοιπόν είναι πολύ πιθανό να συσχετιστεί με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να βοηθήσει στην υποστήριξη των προσπαθειών για την επίτευξη των βέλτιστων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων για τους

μαθητές (Caprara et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να διαχειριστούν ορισμένες καταστάσεις και να προωθήσουν διαπροσωπικά δίκτυα, που θα εδραιώνουν και θα υποστηρίζουν την εργασιακή τους ικανοποίηση (Caprara et al., 2006).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα τόσο σε σχέση με το ίδιο το επάγγελμα όσο και με το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται. Κατά συνέπεια, τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης αντιστοιχούν σε μεγαλύτερη δέσμευση και καλύτερη απόδοση. Το επίπεδο ικανοποίησης έχει επίσης μια αυξανόμενη επιρροή στις στάσεις και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των καθημερινών δράσεων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, με μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας (Caprara et al., 2003).

3.5 Δράσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε εκπαιδευτικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα ευρύ σύνολο από μεθόδους για να μπορέσουν να διαχειριστούν τον σχολικό εκφοβισμό. Άλλοι/ες επιλέγουν τις ποινές και τις τιμωρίες και άλλοι/ες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αγνοούν τέτοιου είδους περιστατικά, παρά τις συνέπειες που μπορεί να έχουν. Υπάρχουν όμως και αυτοί/ες, οι οποίοι/ες ασχολούνται ξεχωριστά με κάθε εμπλεκόμενο/η στα εκφοβιστικά περιστατικά, με σκοπό να βρουν λύσεις και προτάσεις για να βελτιωθεί η κατάσταση που επικρατεί και να αντιμετωπιστεί με αποτελεσματικό τρόπο το φαινόμενο αυτό. Αρκετές φορές υπάρχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς, σπάνια όμως με το/τη σχολικό σύμβουλο και με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου.

Η ποικιλία των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται εκ μέρους των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστεί από το φύλο που έχουν, από την επιμόρφωση που έχουν πάρει σχετικά με τα θέματα που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό και από την ύπαρξη αντίστοιχων προγραμμάτων, τα οποία εφαρμόζονται στο σχολείο τους (Baum et al., 2008).

Όσον αφορά στις ποινές και στις τιμωρίες οι ίδιες χρησιμοποιούν πολύ συχνά εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν οι ίδιοι να συμμορφώσουν τους

θύτες/τριες και να κάνουν σαφές σε όλους ότι σε καμία περίπτωση δεν θα ανεχτούν εκφοβιστικές συμπεριφορές και δεν θα μείνουν αυτές ατιμώρητες. Η πιο συνηθισμένη στρατηγική που χρησιμοποιείται για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού είναι οι αποβολές από το σχολείο.

Η συγκεκριμένη πρακτική είναι πολύ σοβαρή και μπορεί να δημιουργήσει ακόμη περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα και στρες στους θύτες/τριες.

Επίσης έτσι μπορεί να αυξηθεί η ανασφάλεια του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ σε καμία περίπτωση δε θα βελτιωθεί η συμπεριφορά τους (Felix & Furlong, 2008).

Από την άλλη πλευρά η ενασχόληση με τους ίδιους τους θύτες/τριες είναι επίσης μία στρατηγική για να αντιμετωπίζονται τα εκφοβιστικά περιστατικά, η οποία δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Πολύ καλή μέθοδος σε αυτή την περίπτωση είναι η λεγόμενη μέθοδος της «μοιρασμένης ανησυχίας», αλλά και η πολύ γνωστή μέθοδος του «no blame».

Στην πρώτη περίπτωση οι εμπλεκόμενοι στα εκφοβιστικά περιστατικά παίρνουν μέρος σε διάφορες συζητήσεις και προσπαθούν να βρουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές για να μπορέσουν να λύσουν τα προβλήματα που υπάρχουν.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ψυχολογία των θυμάτων και στα συναισθήματά τους.

Σε καμία περίπτωση η διαδικασία αυτή δεν έχει τον χαρακτήρα της ανάκρισης.

Ακολούθως θα προταθούν κάποιες λύσεις εκ μέρους όλων των εμπλεκομένων για το περιστατικό για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί με αποτελεσματικό τρόπο (Brown et al., 2011).

Σχετικά με τη δεύτερη μέθοδο εκεί αρχικά γίνονται συναντήσεις με τα θύματα, για να μπορέσουν να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια με τους παρατηρητές και με τους θύτες, για να γίνει γνωστή η ψυχολογική κατάσταση όλων των θυμάτων.

Στο τέλος κάθε ένας εξ αυτών θα προτείνει λύσεις για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα, χωρίς όμως να γίνει η επίρριψη ευθυνών σε κανέναν (Baum et al., 2008).

Από την άλλη πλευρά η ενασχόληση με τα θύματα επιδιώκει να βελτιώσει την ψυχολογική κατάσταση αυτών και φυσικά την αυτοπεποίθηση και τη δυναμικότητά τους, έτσι ώστε να αποκτήσουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και να μην ανέχονται τη θυματοποίηση τους.

Υπάρχουν διάφορα προγράμματα, πολλά των οποίων θα αναλυθούν παρακάτω, για να μπορέσουν να αποκτήσουν τα παιδιά κοινωνικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση και να βελτιώσουν έτσι την κοινωνική αποδοχή τους.

Άλλα από αυτά επικεντρώνονται στις λύσεις μέσα από συζητήσεις και κριτική σκέψη εκ μέρους των θυμάτων, τα περισσότερα όμως επιδιώκουν να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, έτσι ώστε τα θύματα να είναι πιο αποτελεσματικά και να επιτύχουν τις αλλαγές που προσδοκούν (Fox et al., 2003).

Όπως φάνηκε από όλα τα παραπάνω είναι αναγκαίο στο σχολείο να παρεμβαίνουν άμεσα οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπιστούν οι εκφοβιστικές συμπεριφορές. Έχοντας οι ίδιοι και τον ρόλο του συμβούλου σίγουρα θα μπορέσουν να προχωρήσουν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση πιο αποτελεσματικών δράσεων. Αν και η καθημερινή ζωή ενός μαθητή στο σπίτι μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στις εκφοβιστικές συμπεριφορές, στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να παίξουν ρόλο στη διαμόρφωση και στην αλλαγή αυτών (Ahmed & Braithwaite, 2005).

Οι παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού είναι πιο επιτυχημένες όταν χρησιμοποιούνται σε ολόκληρο το σχολείο και για αυτόν τον λόγο πολλές σύγχρονες παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού επιδιώκουν να εμπνεύσουν μια αλλαγή στο περιβάλλον του σχολείου ως σύνολο (Egan & Todorov, 2009). Υπάρχουν αρκετές παρεμβάσεις που επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του εκφοβισμού στα σχολεία και η μέθοδος του Olweus, Olweus Bullying Prevention Program (OBPP), είναι ένα από τα πιο συνηθισμένα προγράμματα πρόληψης που βασίζονται σε στοιχεία και χρησιμοποιούνται πολύ συχνά (Enright et al., 2007).

Ένα από τα κύρια σημεία εστίασης του Προγράμματος Πρόληψης του Εκφοβισμού Olweus είναι η υποστήριξη από συστήματα ομοτίμων (Olweus, 1997). Σε αυτή τη μέθοδο των 4 βημάτων, οι μαθητές θα μάθουν να αναφέρουν τον εκφοβισμό, να ανταποκρίνονται σε αυτόν, να αυτοδιαχειρίζονται ώστε να αντιδρούν κατάλληλα όταν εκφοβίζονται και να επαναπροσδιορίζουν την εμπειρία τους αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση ο ένας για τον άλλον.

Οι Ttofi & Farrington (2011) ανέφεραν ότι στις έρευνές τους για τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού, οι παρεμβάσεις που εμπνεύστηκαν από τη μέθοδο Olweus

λειτούργησαν καλύτερα κατά μέσο όρο από τα προγράμματα που δεν εμπνέονταν από αυτή.

Το Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού Olweus είχε τεράστια επιτυχία στη Νορβηγία, με μείωση του σχολικού εκφοβισμού κατά 30-70% (Egan & Todorov, 2009). Αυτές οι επιτυχίες, ωστόσο, δεν έχουν επαναληφθεί άλλες χώρες, με τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τη Γερμανία και το Βέλγιο να έχουν μειώσεις μόνο 5-30%. Αυτό υποδηλώνει ότι το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του.

Καθώς η πλειονότητα των ερευνών γύρω από τις παρεμβάσεις για τον σχολικό εκφοβισμό έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο, οι περισσότερες από αυτές έχουν εμπνευστεί και/ή διαμορφωθεί σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση του Dan Olweus (Merrell, et al., 2008). Ο Olweus (1997) υποστηρίζει ότι ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού μπορεί να μειώσει τα φαινόμενα αυτά εστιάζοντας κυρίως στην αλλαγή στάσεων, συμπεριφοράς και νοοτροπίας γύρω από τον εκφοβισμό.

Το Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού του Olweus (OBPP) αναπτύχθηκε επομένως για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων και για την αναδιάρθρωση του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να γίνει ένα ασφαλές και θετικό μέρος. Το OBPP στοχεύει στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και της γνώσης σχετικά με το πρόβλημα του εκφοβισμού, στην επίτευξη της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των γονέων, στην ανάπτυξη σαφών κανόνων κατά του εκφοβισμού και στην παροχή υποστήριξης και προστασίας προς τα θύματα (Olweus, 1997).

Το πρόγραμμα παρέμβασης του Olweus (1997) βασίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες ιδανικά εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και από τους γονείς στο σπίτι.

Η πρώτη είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος με ζεστασιά, ενδιαφέρον και συμμετοχή των ενηλίκων, ενώ η δεύτερη η ύπαρξη των σαφών ορίων και των κανόνων, με βάση τους οποίους μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως απαράδεκτη.

Ακολούθως η τρίτη αρχή αφορά τη συνεπή εφαρμογή κυρώσεων λόγω παραβίασης των κανόνων και η τέταρτη την σχετίζεται με τη συμπεριφορά των ενηλίκων ως αυθεντιών. Αυτές οι βασικές αρχές μεταφράζονται σε σαφή μέτρα, που στοχεύουν σε

τρία συστηματικά επίπεδα: στο σχολικό επίπεδο, στο επίπεδο της τάξης και στο ατομικό επίπεδο.

Αν και το OBPP και τα άλλα προγράμματα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό έχουν που εφαρμοστεί σε πολλές μελέτες και χώρες τα τελευταία χρόνια, η συνολική αποτελεσματικότητα και οι σημαντικές θετικές επιδράσεις τους δεν έχουν ακόμη αποδειχθεί (Bauer et al., 2007).

Οι Bauer et al. (2007), οι οποίοι εστίασαν ειδικά στο OBPP, και στην αποτελεσματικότητα στο σχολείο. Τόσο οι ίδιοι όσο και οι Smith et al. (2004) τονίζουν την ανάγκη για αυστηρή αξιολόγηση των στόχων που θέτει το πρόγραμμα, έτσι ώστε το ίδιο να είναι σε θέση να υποδείξει πώς και πότε ακριβώς πρέπει να γίνεται η παρέμβαση για να είναι επιτυχής.

Ένα άλλο κοινό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία είναι το «Steps to Respect». Αυτό το δομημένο πρόγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις τάξεις για την πρόληψη των συμπεριφορών εκφοβισμού και προωθεί προσδοκίες θετικής συμπεριφοράς (Felix & Furlong, 2008). Τα Βήματα για το πρόγραμμα Respect στοχεύουν στη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην αύξηση της σχολικής αλληλεπίδρασης (Brown et al., 2011). Έχει σχεδιαστεί για να μειώνει τις εκφοβιστικές συμπεριφορές όχι μόνο στοχεύοντας σε μεμονωμένους μαθητές, αλλά και παρέχοντας παρεμβάσεις και υποστήριξη σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου.

Αρχικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο εκπαιδεύονται ώστε να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στον εκφοβισμό. Αφού πραγματοποιηθεί αυτή η εκπαίδευση, αρχίζει η εφαρμογή του στην τάξη, στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν να κάνουν φίλους, να βρίσκουν κοινά ενδιαφέροντα, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και των άλλων και η αναγνώριση και να απορρίπτουν τον εκφοβισμό (Brown et al., 2011).

Οι Brown et al. (2011) πραγματοποίησαν μια ελεγχόμενη δοκιμή του προγράμματος Steps to Respect σε 33 δημοτικά σχολεία και βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν βελτιώσεις στο κλίμα του σχολείου και μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Συνολικά από αυτή τη μελέτη βρέθηκαν θετικά αποτελέσματα και οι συγγραφείς αναφέρουν ότι

το Steps to Respect είναι αποτελεσματικό σε όλα τα σχολεία ως πρόγραμμα πρόληψης κατά του εκφοβισμού (Brown et al., 2011).

Μία από τις πρώτες μελέτες που προσέγγισαν την παρέμβαση κατά του εκφοβισμού από μια ομαδική προοπτική ήταν η μελέτη των Salmivalli et al. (2005). Με την υιοθέτηση του ρόλου του συμμετέχοντος στην παρέμβαση για τον εκφοβισμό οι Salmivalli et al. (2005) πρότειναν μια σειρά από τρία βήματα για την πρόληψη βάσει του προγράμματος σπουδών και των προγραμμάτων παρέμβασης κατά του εκφοβισμού. Έτσι το πρώτο είναι η ευαισθητοποίηση μέσα από τη συζήτηση θεμάτων που σχετίζονται με τον εκφοβισμό με όλη την τάξη, το δεύτερο η ενθάρρυνση του αυτοστοχασμού με βάση τους ρόλους των συμμετεχόντων και τρίτο η δέσμευση σε συμπεριφορές κατά του εκφοβισμού με την ταυτόχρονη προώθηση της ατομικής και της ομαδικής αμυντικής συμπεριφοράς.

Κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης διάρκειας ενός έτους δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς διαφορετικές στρατηγικές παρέμβασης, με βάση αυτά τα τρία βήματα σε σχολικό επίπεδο, σε επίπεδο τάξης και σε ατομικό επίπεδο.

Ωστόσο, η κύρια εστίαση του ήταν οι ομαδικές παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού σε επίπεδο τάξης. Τα πορίσματα έδειξαν ότι καταγράφηκαν θετικά αποτελέσματα από το πρόγραμμα παρέμβασης για τον καταγεγραμμένο εκφοβισμό μεταξύ θυμάτων και θυτών, για τις στάσεις απέναντι στον εκφοβισμό, για τις πεποιθήσεις, αλλά και για τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων (Salmivalli et al., 2005).

Πέρα από τα παραπάνω ένα ακόμα σημαντικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία, το οποίο εφαρμόζεται εκ μέρους των εκπαιδευτικών, είναι το «KiVa». Στη μελέτη αξιολόγησης των Kärna et al. (2011), το πρόγραμμα παρέμβασης των Salmivalli et al. (2005) επικρίθηκε λόγω της κύριας εστίασής τους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και όχι στο πραγματικό περιεχόμενο του προγράμματος. Έχοντας αυτά τα σημεία κατά νου, οι Kärna et al. (2011) εισήγαγαν το πρόγραμμα KiVa Antibullying (KiVa).

Το πρόγραμμα KiVa περιλαμβάνει καθολικές δράσεις, και πιο συγκεκριμένα μαθήματα και ένα παιχνίδι σε υπολογιστή κατά του εκφοβισμού, καθώς και ενδεικνυόμενες δράσεις, όπως ημέρες εκπαίδευσης, συνάντηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση και συγκεκριμένο υλικό για μαθητές, δασκάλους και γονείς, για να επιτευχθεί η πρόληψη και η παρέμβαση σε καταστάσεις εκφοβισμού.

Οι ερευνητές πιστεύουν στη θετική δύναμη της αλλαγής της αμυντικής συμπεριφοράς των συμμαθητών και θεωρούν ότι εάν οι θύτες δεν ανταμείβονται πλέον για τη συμπεριφορά τους από άλλους συμμαθητές τους, το κίνητρο τους για εκφοβισμό θα εξαφανιζόταν άμεσα. Επιπλέον δίνεται έμφαση και σε συγκεκριμένους τρόπους ενίσχυσης διαφόρων πολύ σημαντικών πτυχών όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η καταπολέμηση του εκφοβισμού.

Οι συμπεριφορές θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους παρευρισκόμενους να εκφράσουν τις στάσεις τους κατά του εκφοβισμού και να τις υποστηρίξουν οι συμμαθητές τους, που αποτελούν τα θύματα αυτού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική αποτελεσματικότητα στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης ήταν μεγάλη (Kärna et al., 2011).

Έχει αποδειχθεί ότι οι προσπάθειες αλλαγής της συμπεριφοράς των θυτών σπάνια έχουν μακροχρόνιες επιδράσεις (Salmivalli et al., 2005). Ίσως είναι πιο εύκολο για τα προγράμματα να εστιάζουν στις ήδη υπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις κατά του εκφοβισμού και να μετατρέπουν αυτές τις στάσεις σε θετική συμπεριφορά (Salmivalli, 2010).

Επομένως το επίκεντρο των παρεμβάσεων πρέπει να μετατοπιστεί για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των παρατηρητών των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αυτή η νέα εστίαση οδήγησε πολλούς ερευνητές και τους υπεύθυνους για τη χάραξη της πολιτικής στην αντίληψη ότι οι παρεμβάσεις δε θα πρέπει πλέον να απευθύνονται μόνο στα ατομικά χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, αλλά θα πρέπει να αναγνωρίζουν τον εκφοβισμό ως μια ομαδική διαδικασία.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι παρεμβάσεις στοχεύουν πλέον στην ομάδα ως σύνολο, προσπαθώντας να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παρατηρητών κατά τη διαδικασία του εκφοβισμού (Salmivalli et al., 2005).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το θέατρο ως μέσο για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Οι θεατρικές παραστάσεις και η δραματοποίηση πολλές φορές χρησιμοποιούνται για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και για την παρέμβαση σε πολλά προγράμματα, όπως είναι για παράδειγμα η χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ, η πρόληψη του HIV/AIDS και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση (Joronen et al., 2008).

Το θέατρο στην εκπαίδευση είναι μια ξεχωριστή μορφή εκπαιδευτικού δράματος, που χρησιμοποιείται συχνά στο σχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπιση δυνητικά

ευαίσθητων θεμάτων που μπορούν να βλάψουν τη σωματική, την ψυχική ή την κοινωνική υγεία. Αυτή η προσέγγιση του εκπαιδευτικού δράματος είναι βασισμένη στην υπόθεση ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσω του αυτοστοχασμού και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Επιπλέον, η μάθηση βασίζεται και στη διαλογική σχέση μεταξύ πραγματικών και φανταστικών πλαισίων (Joronen et al., 2008).

Ο Jackson (1993, όπως αναφέρεται στους Joronen et al., 2008) ορίζει το θέατρο στην εκπαίδευση ως ένα συντονισμένο και προσεκτικά δομημένο πρότυπο αποτελούμενο από δραστηριότητες, που συνήθως επινοούνται γύρω από ένα θέμα σχετικό τόσο με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών όσο και τις ζωές των παιδιών. Τα προγράμματά του αποτελούνται γενικά από τα ακόλουθα τρία στοιχεία: από ένα σύντομο θεατρικό έργο για να παρουσιάσει το θέμα στο κοινό, από δραματικές ή/και καλλιτεχνικές δραστηριότητες με τη συμμετοχή του κοινού και από ένα ένα πλαίσιο, στο οποίο μπορεί να γίνει μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, όπως είναι για παράδειγμα η τάξη (Koukounaras-Liagis, 2011).

Το συμμετοχικό θέατρο είναι μια μορφή του εκπαιδευτικού θεάτρου, που επιτρέπει τη συνεργατική, προσανατολισμένη στη δράση επίλυση προβλημάτων για ευαίσθητα θέματα, όπως είναι ο εκφοβισμός (Ponzetti et al., 2009). Το χιούμορ, η ταύτιση και η αποστασιοποίηση είναι μερικές βασικές έννοιες της θεατρικής λογοτεχνίας, που διευκολύνουν αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση σε θεατρική μορφή. Διά μέσου αυτών των βασικών συνθηκών, το συμμετοχικό θέατρο χτίζει μια σχέση, που ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ κοινού και ερμηνευτών και μεταξύ του ίδιου του κοινού. Με αυτόν τον τρόπο το κοινό μπορεί διανοητικά και συναισθηματικά να ταυτιστεί με τους χαρακτήρες που παίζονται και με τις συγκεκριμένες περιστάσεις τους, όταν αναγνωρίσουν την κατάσταση στην οποία αυτοί οι χαρακτήρες βρίσκονται στο (Ponzetti et al., 2009). Μέσω αυτής της σύνδεσης, τα μέλη του κοινού θα προσπαθήσουν να βρουν λύσεις για τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες στο έργο.

Κατά συνέπεια, η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των μελών του κοινού σχετικά με την επίλυση των δικών τους προβλημάτων στην πραγματική ζωή θα μεγαλώσει. Ωστόσο, εμπειρικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των συμμετοχικών θεατρικών παρεμβάσεων είναι περιορισμένα και διφορούμενα (Ponzetti et al., 2009).

Οι Joronen et al. (2008) τα αναγνωρίζουν ως πολύ σημαντικά τονίζοντας την αναγκαιότητα για καλά σχεδιασμένες, έγκυρες και αξιόπιστες μετρήσεις και για θεωρητική έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις των σχολικών, εκπαιδευτικών θεατρικών παρεμβάσεων.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο τους απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό.

Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η συχνότητα, οι μορφές, οι αιτίες και οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, τα χαρακτηριστικά του/της θύτη/θύτρια και του θύματος, αλλά και ο ρόλος τους ως σύμβουλοι απέναντι στο φαινόμενο και την προσπάθεια τους για την αντιμετώπιση και εξάλειψη του φαινομένου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διερευνώνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει τις αντιδράσεις τους ως προς ένα τέτοιο φαινόμενο;
- Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/υποδιευθυντών αναφορικά με τον βαθμό που χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων επηρεάζουν την συχνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

4.2 Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 150 εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι εξ αυτών γυναίκες, με ηλικίες κυρίως 31 έως 40 ετών.

Επιπλέον, η πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι έγγαμοι, με ένα παιδί επί το πλείστο, και κάτοχοι βασικού πτυχίου. Ακολούθως, η συνολική τους προϋπηρεσία είναι έως 5 έτη κυρίως και η προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα έως 5 έτη.

Οι περισσότεροι εργάζονται σε Γυμνάσια, δημόσια σχολεία, έχουν μόνιμη θέση εργασίας, είναι φιλόλογοι και πραγματοποιούν εφημερίες 1 έως 3 φορές την εβδομάδα.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι χωρισμένο σε 5 ενότητες.

Η 1^η περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Η 2^η αποτελείται από 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 τύπου Likert σχετικά με την επιμόρφωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ η 3^η ενότητα, περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 τύπου Likert και αναφέρεται στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Η 4^η ενότητα αποτελείται από 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 τύπου Likert και πραγματεύεται τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Η 5^η και τελευταία ενότητα εμπεριέχει 2 ερωτήσεις τύπου Likert με αναφορά στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού τόσο από την μεριά του σχολείου, όσο και από την μεριά των συμμετεχόντων.

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά με την χρήση αρχείο Google Forms.

Πιο συγκεκριμένα, το αρχείο στάλθηκε στους διευθυντές των σχολείων και όσοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον, το προώθησαν στους εκπαιδευτικούς.

Το αρχείο Google Forms συνοδεύεται από ευχαριστήρια και επεξηγηματική επιστολή, κατά την οποία αναλύεται ο σκοπός και ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας. Επιπλέον, καθιστά σαφές σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη πως η έρευνα έχει εθελοντική και ανώνυμη μορφή και ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με ειλικρίνεια.

Τέλος, προσφέρεται και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της ερευνήτριας για την αποστολή ερωτήσεων και την επίλυση πιθανών αποριών.

4.5 Εργαλεία ανάλυσης

Μετά την διεξοδική κωδικοποίηση των δεδομένων ακολούθησε ανάλυση τους με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Excel και του στατιστικού προγράμματος SPSS v.25.

Τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας διεξήχθησαν με ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, ενώ για την καλύτερη παρουσίασή τους χρησιμοποιήθηκαν πίνακες, πίτες και ραβδογράμματα.

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test και τα μη παραμετρικά Kruskal-Wallis και Mann-Whitney.

4.6 Περιγραφική στατιστική

Στόχος της έρευνας είναι η παράθεση των απόψεων των συμμετεχόντων, σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού, την αναγκαιότητα προσφυγής αυτών σε συμβουλευτικές δράσεις και την προσπάθεια αντιμετώπισης και εξάλειψης του φαινομένου.

Επιπλέον, η έρευνα εστιάζει στα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, τις μορφές σχολικού εκφοβισμού, τις αιτίες και τις συνέπειες ως προς την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας και της σχολικής μονάδας γενικότερα.

Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

Η 1^η ενότητα περιλαμβάνει τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων.

Ο Πίνακας 1 περιγράφει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι εξ αυτών με ποσοστό 54% είναι γυναίκες, ενώ το 46% καταλαμβάνουν οι άνδρες.

Επιπλέον, το 22.7% του δείγματος έχουν ηλικία να κυμαίνεται από 31 – 40 ετών, το 22% είναι 51 – 60 ετών, το 21.3% 41 – 50 ετών, το 19.3% είναι έως 30 ετών και το 14.7% άνω των 60 ετών.

Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αγγίζοντας το 58% είναι έγγαμοι/ες, το 20.7% διαζευγμένοι/ες, το 14.7% άγαμοι/ες και το 6.7% χήροι/ες.

Ακολούθως, οι ερωτηθέντες με ποσοστό 39.3% έχουν ένα παιδί, το 30% έχουν δύο παιδιά, ενώ το 23.3% δεν έχουν κανένα παιδί και το 7.3% περισσότερα από δύο.

Στην πλειονότητα τους οι συμμετέχοντες/σες, συγκροτώντας το 49.3% του δείγματος, είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου και το 29.3% προχώρησαν σε μεταπτυχιακό. Επιπλέον, το 8.7% κατέχουν δεύτερο πτυχίο, το 6.7% κάποιο άλλο πτυχίο ή τίτλο και το 6% ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους με διδακτορικό.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		Frequency	Valid Percent
Φύλο	Άνδρας	69	46.0
	Γυναίκα	81	54.0
Ηλικία	Έως 30 ετών	29	19.3
	31 - 40 ετών	34	22.7
	41 - 50 ετών	32	21.3
	51 – 60 ετών	33	22.0
	Άνω των 60 ετών	22	14.7
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	22	14.7
	Έγγαμος/η	87	58.0
	Διαζευγμένος/η	31	20.7
	Χήρος/α	10	6.7
Αριθμός παιδιών	Κανένα	35	23.3
	Ένα	59	39.3
	Δύο	45	30.0
	Περισσότερα από δύο	11	7.3
Μορφωτικό επίπεδο σπουδών	Κάτοχος βασικού πτυχίου	74	49.3
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	13	8.7
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	44	29.3
	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	9	6.0
	Άλλο	10	6.7

Στη συνέχεια, ο Πίνακας 2 περιγράφει τα εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Το 27.3% εξ αυτών έχουν συνολική προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 22.7% 16 – 20 έτη, το 21.3% 11 – 15 έτη, το 15.3% περισσότερα από 20 έτη και το 13.3% 6 – 10 έτη.

Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αγγίζοντας το 35.6% έχουν προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που εργάζονται κατά την διάρκεια περάτωσης της έρευνας έως 5 έτη, το 26.8% 11 – 15 έτη, το 18.8% 6 – 10 έτη το 12.8% 16 – 20 έτη και το 6% περισσότερα από 20 έτη.

Η εκπαιδευτική μονάδα εργασίας στην οποία απασχολείται το 34% του δείγματος είναι το Γυμνάσιο, ενώ στο Λύκειο εργάζεται το 24.7% των εργαζόμενων. Ακολούθως, κάποια άλλη μονάδα απασχολεί το 15.3%, το 14.7% των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με τα ΕΠΑΛ, το 8% με το γενικό σχολείο και το 3.3% με τα ΕΝΕΕΓΥΛ.

Στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε δημόσιο σχολείο με ποσοστό 60.7%, ενώ το 36.7% σε ιδιωτικό και το 2.7% σε άλλου τύπου σχολείο. Επιπλέον, το 43.3% ανήκουν στο μόνιμο προσωπικό, το 31.3% είναι αναπληρωτές/τριες μειωμένου ωραρίου και το 25.3% αναπληρωτές/τριες πλήρους ωραρίου. Ακόμη, το 86% των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί, το 7.3% διευθυντές/τριες και το 6.7% υποδιευθυντές/τριες.

Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι καλύπτοντας το 28% είναι φιλόλογοι, το 26% είναι μαθηματικοί, το 12.7% φυσικοί, το 10% πληροφορικοί, ενώ το 6.7% εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής.

Παράλληλα το 6% καταλαμβάνουν οι χημικοί, το 4.7% αγγίζουν οι καθηγητές/τριες Γερμανικής και Γαλλικής γλώσσας, το 3.3% οι καθηγητές/τριες Αγγλικής γλώσσας, το 1.3% οι βιολόγοι και το 1.3% οι θεολόγοι.

Τέλος, το 64.7% των ερωτηθέντων πραγματοποιούν εφημερίες 1 - 3 φορές την εβδομάδα, το 27.3% 4 - 6 φορές την εβδομάδα και το 8% πάνω από 6 φορές την εβδομάδα.

Πίνακας 2: Εργασιακά χαρακτηριστικά

		Frequency	Valid Percent
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Έως 5 έτη	41	27.3
	6 -10 έτη	20	13.3
	11 - 15 έτη	32	21.3
	16 -20 έτη	34	22.7
	Περισσότερα από 20 έτη	23	15.3
Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα	Έως 5 έτη	53	35.3
	6 -10 έτη	28	18.7

	11 - 15 έτη	40	26.7
	16 -20 έτη	19	12.7
	Περισσότερα από 20 έτη	9	6.0
Εκπαιδευτική μονάδα εργασίας	Γυμνάσιο	51	34.0
	Λύκειο	37	24.7
	Γενικό	12	8.0
	ΕΠΑΛ	22	14.7
	ΕΝΕΕΓΥΛ	5	3.3
	Άλλο	23	15.3
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	91	60.7
	Ιδιωτικό	55	36.7
	Άλλο	4	2.7
Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	47	31.3
	Αναπληρωτής/τρια πλήρες ωραρίου	38	25.3
	Μόνιμος/η	65	43.3
Θέση εργασίας	Εκπαιδευτικός	129	86.0
	Υποδιευθυντής/τρια	10	6.7
	Διευθυντής/τρια	11	7.3
Ειδικότητα	Μαθηματικός	39	26.0
	Καθηγητής πληροφορικής	15	10.0
	Φυσικός	19	12.7
	Φιλολόγος	42	28.0
	Φυσική αγωγή	10	6.7
	Γερμανική-Γαλλική γλώσσα	7	4.7
	Χημικός	9	6.0
	Βιολόγος	2	1.3
	Αγγλική γλώσσα	5	3.3
	Θεολόγος	2	1.3
Πόσο συχνά πραγματοποιείτε εφημερίες	1 - 3 φορές την εβδομάδα	97	64.7
	4 - 6 φορές την εβδομάδα	41	27.3
	Πάνω από 6 φορές την εβδομάδα	12	8.0

Επιμόρφωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

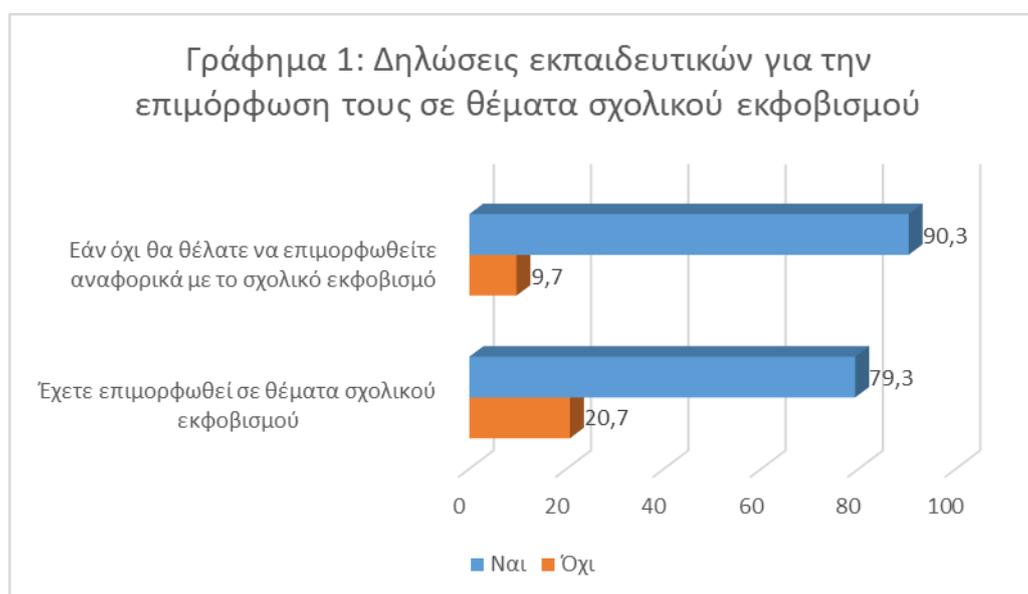
Η 2^η ενότητα περιλαμβάνει τις απόψεις των συμμετεχόντων/σων σχετικά με την επιμόρφωση τους σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 1, παρατηρείται πως το 79.3% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν ήδη επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 20.7% όχι.

Επιπλέον, το 90.3% των ερωτηθέντων βεβαιώνουν ότι θα ήθελαν να επιμορφωθούν, ενώ το 9.7% δεν θα ήθελαν.

Πίνακας 3: Δηλώσεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

	Ναι		Όχι	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού	119	79,3	31	20,7
Εάν όχι θα θέλατε να επιμορφωθείτε αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό	28	90,3	3	9,7

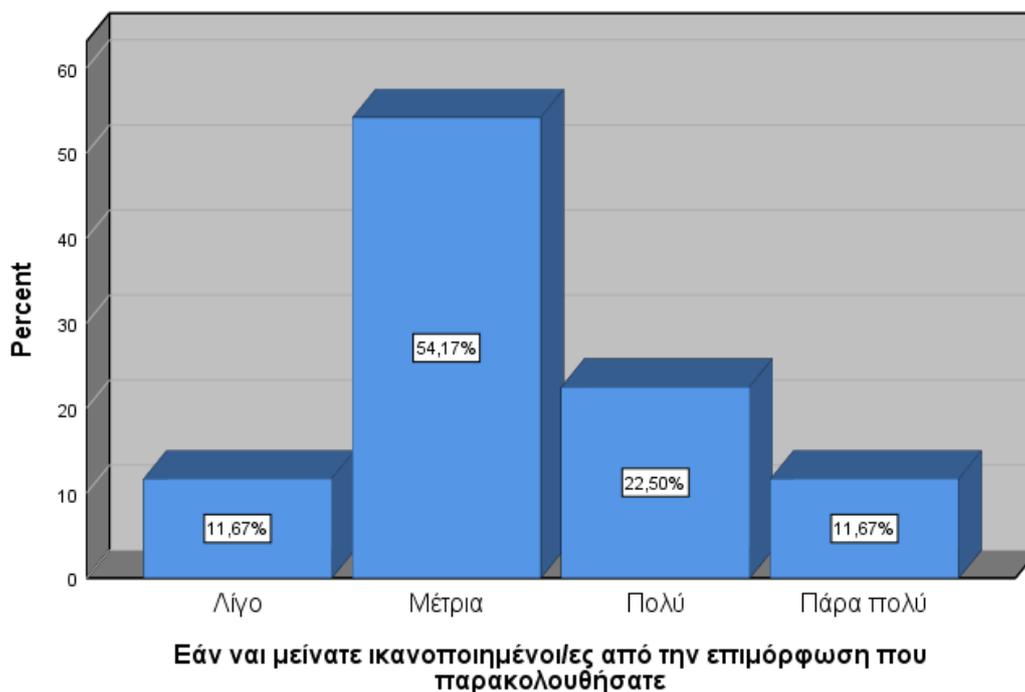


Ακολούθως, στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 2, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 54.2% επισημαίνουν ότι έμειναν μέτρια ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που παρακολούθησαν.

Επιπλέον, το 22.5% είναι πολύ ικανοποιημένοι, το 11.7% λίγο και το 11.7% πάρα πολύ.

Πίνακας 4: Εάν ναι μείνατε ικανοποιημένοι/ες από την επιμόρφωση που παρακολουθήσατε				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	14	11,7	11,7
	Μέτρια	65	54,2	65,8
	Πολύ	27	22,5	88,3
	Πάρα πολύ	14	11,7	100,0
	Total	120	100,0	
Missing	System	30		
Total		150		

Γράφημα 2: Εάν ναι μείνατε ικανοποιημένοι/ες από την επιμόρφωση που παρακολουθήσατε



Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 3, οι ερωτηθέντες δηλώνουν σε ποιο βαθμό θεωρούν πως οι παρακάτω τομείς είναι σημαντικοί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert και οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) με την αύξηση του

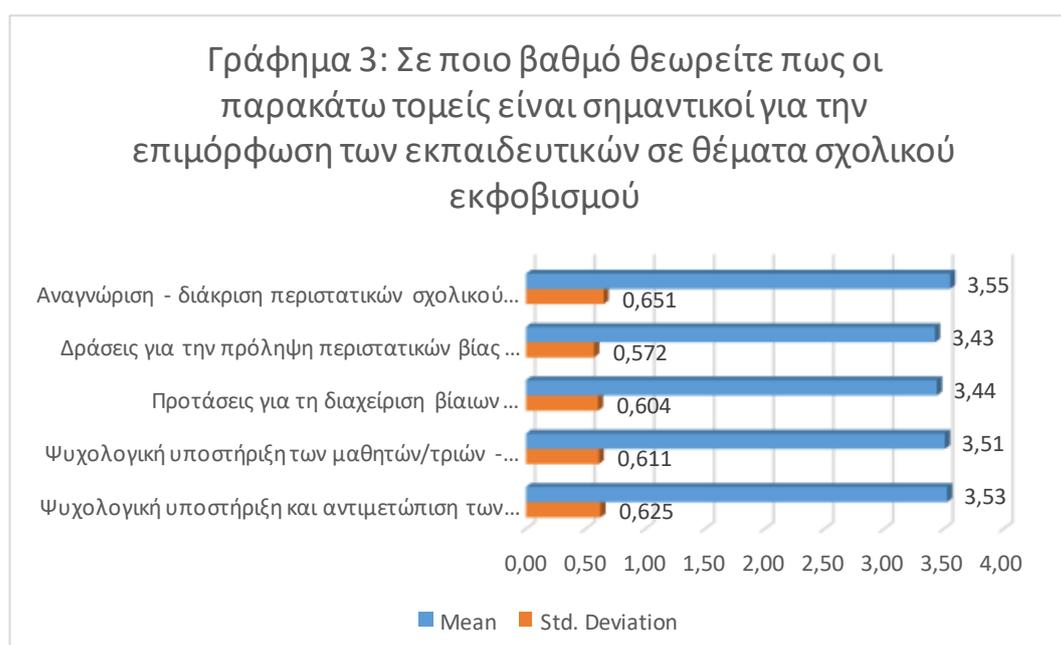
μέσου όρου να συνεπάγεται με αύξηση της σημαντικότητας της επιμόρφωσης τους για το σχολικό εκφοβισμό στον εκάστοτε τομέα.

Ανάμεσα στο «Μέτρια» και το «Πολύ», με τάση στο δεύτερο, οι συμμετέχοντες βεβαιώνουν ότι για την επιμόρφωση τους είναι σημαντική η αναγνώριση - διάκριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (3.55), η ψυχολογική υποστήριξη και αντιμετώπιση των μαθητών/τριών - θυμάτων – θυτών (3.53) και η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών – θυμάτων (3.51).

Παράλληλα, στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση στο πρώτο, θεωρούν σημαντικές τις προτάσεις για τη διαχείριση βίαιων ενδοσχολικών επεισοδίων (3.44) και τις δράσεις για την πρόληψη περιστατικών βίας στον χώρο του σχολείου (3.43).

Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι παρακάτω τομείς είναι σημαντικοί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

	Mean	Std. Deviation
Αναγνώριση - διάκριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	3,55	0,651
Δράσεις για την πρόληψη περιστατικών βίας στον χώρο του σχολείου	3,43	0,572
Προτάσεις για τη διαχείριση βίαιων ενδοσχολικών επεισοδίων	3,44	0,604
Ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών - θυμάτων	3,51	0,611
Ψυχολογική υποστήριξη και αντιμετώπιση των μαθητών/τριών - θυμάτων - θυτών	3,53	0,625



Εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Η 3^η ενότητα περιλαμβάνει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 4, οι εκπαιδευτικοί φανερώνουν την συχνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert και οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά) με την αύξηση του μέσου όρου να συνεπάγεται με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης των φαινομένων.

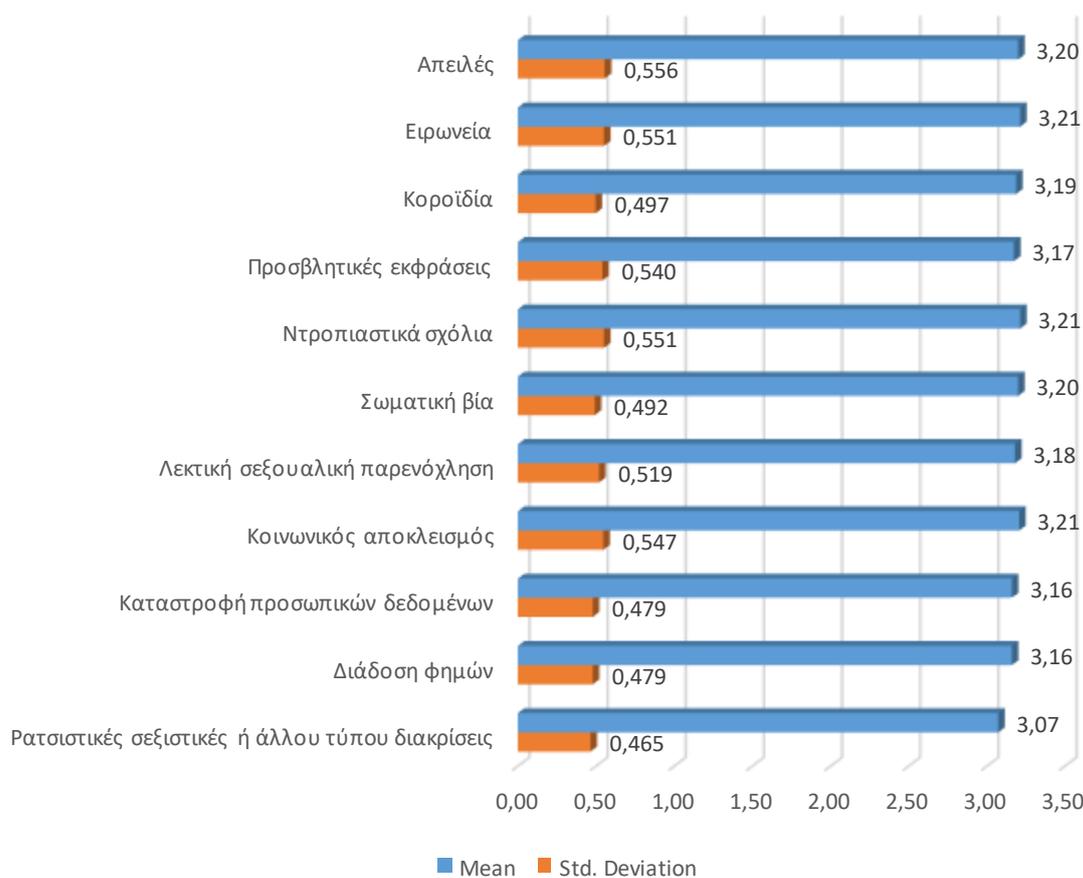
Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους τα φαινόμενα που συναντώνται μερικές φορές είναι η ειρωνεία (3.21), τα ντροπιαστικά σχόλια (3.21), ο κοινωνικός αποκλεισμός (3.21), οι απειλές (3.20), η σωματική βία (3.20) και η κοροϊδία (3.19).

Επιπροσθέτως, μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν λεκτική σεξουαλική παρενόχληση (3.18), προσβλητικές εκφράσεις (3.17), καταστροφή προσωπικών δεδομένων (3.16), διάδοση φημών (3.16) και ρατσιστικές ή άλλου τύπου διακρίσεις (3.07).

Πίνακας 6: Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

	Mean	Std. Deviation
Απειλές	3,20	0,556
Ειρωνεία	3,21	0,551
Κοροϊδία	3,19	0,497
Προσβλητικές εκφράσεις	3,17	0,540
Ντροπιαστικά σχόλια	3,21	0,551
Σωματική βία	3,20	0,492
Λεκτική σεξουαλική παρενόχληση	3,18	0,519
Κοινωνικός αποκλεισμός	3,21	0,547
Καταστροφή προσωπικών δεδομένων	3,16	0,479
Διάδοση φημών	3,16	0,479
Ρατσιστικές σεξιστικές ή άλλου τύπου διακρίσεις	3,07	0,465

Γράφημα 4: Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού



Ακολουθώς, στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται οι σύνηθες συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό.

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί, αγγίζοντας το 40.7%, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως έχουν μέτρια επίδοση στα μαθήματα και το 37.3% ότι έχουν κακή επίδοση.

Επιπλέον, το 12.7% δηλώνουν ότι μπορεί να είναι μαθητές/τριες όλων των επιδόσεων, το 7.3% του δείγματος δεν γνωρίζουν την επίδοση των μαθητών αυτών και το 2% θεωρούν ότι υπάρχουν και μαθητές/τριες με καλή επίδοση στα μαθήματα που ασκούν εκφοβισμό.

Επιπροσθέτως, το 72.1% των ερωτηθέντων επισημαίνουν ότι οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως δημιουργούν και άλλα προβλήματα στο σχολείο, το 24.5% των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν εάν προκαλούν άλλα προβλήματα και το 3.4% απαντούν όχι.

Πίνακας 7: Χαρακτηριστικά και συμπεριφορές μαθητών/τριών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό

		Frequency	Valid Percent
Οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως	Έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα	3	2
	Έχουν μέτρια επίδοση στα μαθήματα	61	40.7
	Έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα	56	37.3
	Μπορεί να είναι μαθητές/τριες όλων των επιδόσεων	19	12.7
	ΔΞ/ΔΑ	11	7.3
Οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως δημιουργούν και άλλα προβλήματα στο σχολείο	Ναι	106	72.1
	Όχι	5	3.4
	ΔΞ/ΔΑ	36	24.5

Διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Η 4^η ενότητα περιλαμβάνει τους απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 5, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη τους ως τους την αντίδραση τους σε περίπτωση σχολικού εκφοβισμού.

Οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert και οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Σίγουρα δεν θα το έκανα, 2-Μάλλον δεν θα το έκανα, 3-Δεν ξέρω αν θα το έκανα ή όχι, 4- Μάλλον θα το έκανα, 5- Σίγουρα θα το έκανα) με την αύξηση του μέσου όρου να συνεπάγεται μεγαλύτερη συμφωνία ως τους το ότι οι εκπαιδευτικοί θα αντιδρούσαν με τον εκάστοτε τρόπο.

Ανάμεσα στο «Δεν ξέρω αν θα το έκανα ή όχι» και το «Μάλλον θα το έκανα», με τάση στο πρώτο, οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι δεν θα έδιναν βαρύτητα στο θέμα (3.27), θα ζητούσαν από τον/την σχολικό σύμβουλο να παρέμβει (3.27), θα πρότειναν στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά (3.26) και θα συζητούσαν με τον/τη θύτη/τρια εναλλακτικές λύσεις για να βελτιώσει την κατάσταση (3.26).

Ακολούθως, δεν ξέρουν αν θα το έκαναν ή όχι όσον αφορά το να συγκαλέσουν σύσκεψη μαθητών/τριών και να ζητήσουν να βοηθήσουν στη βελτίωση τους κατάστασης (3.25), να κάνουν ξεκάθαρο στον/στη θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά του/τους δεν είναι ανεκτή (3.25), να ενθαρρύνουν το θύμα να δείξει ότι δεν θα

ανεχθεί εκφοβισμούς(3.25), να το αγνοήσουν (3.25) και να βοηθήσουν τον/τη θύτη/τρια να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση (3.25).

Επιπλέον, ουδέτεροι είναι ως τους το ότι σε περίπτωση τους περιστατικού σχολικού εκφοβισμού είναι πιθανό να το αφήσουν σε κάποιον/α άλλο/η να το διευθετήσει (3.24), να έρθουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσουν την ανησυχία τους (3.24), να σιγουρευτούν ότι ο θύτης/τρια τιμωρήθηκε κατάλληλα (3.23), να παραπέμψουν το ζήτημα σε έναν/μια ανώτερο/η (3.23), να επιμείνουν τους γονείς ή κηδεμόνες του/της θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει (3.23) και να βρουν στον/στη θύτη/τρια κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει (3.23).

Ακόμη, ουδετερότητα δείχνουν και ως τους το ότι θεωρούν πως σε ένα περιστατικό θα πρέπει να συζητήσουν το θέμα με τους/τους συναδέλφους στο σχολείο (3.22), να συζητήσουν το θέμα με τους/τις συναδέλφους/σες στο σχολείο (3.22), να πούνε στο θύμα να υψώσει το ανάστημα του στον/στη θύτη/τρια (3.21) και να μοιραστούν την ανησυχία τους με τον/τη θύτη/τρια και να προσπαθήσουν να τον/την πείσουν να φερθεί υπεύθυνα (3.21).

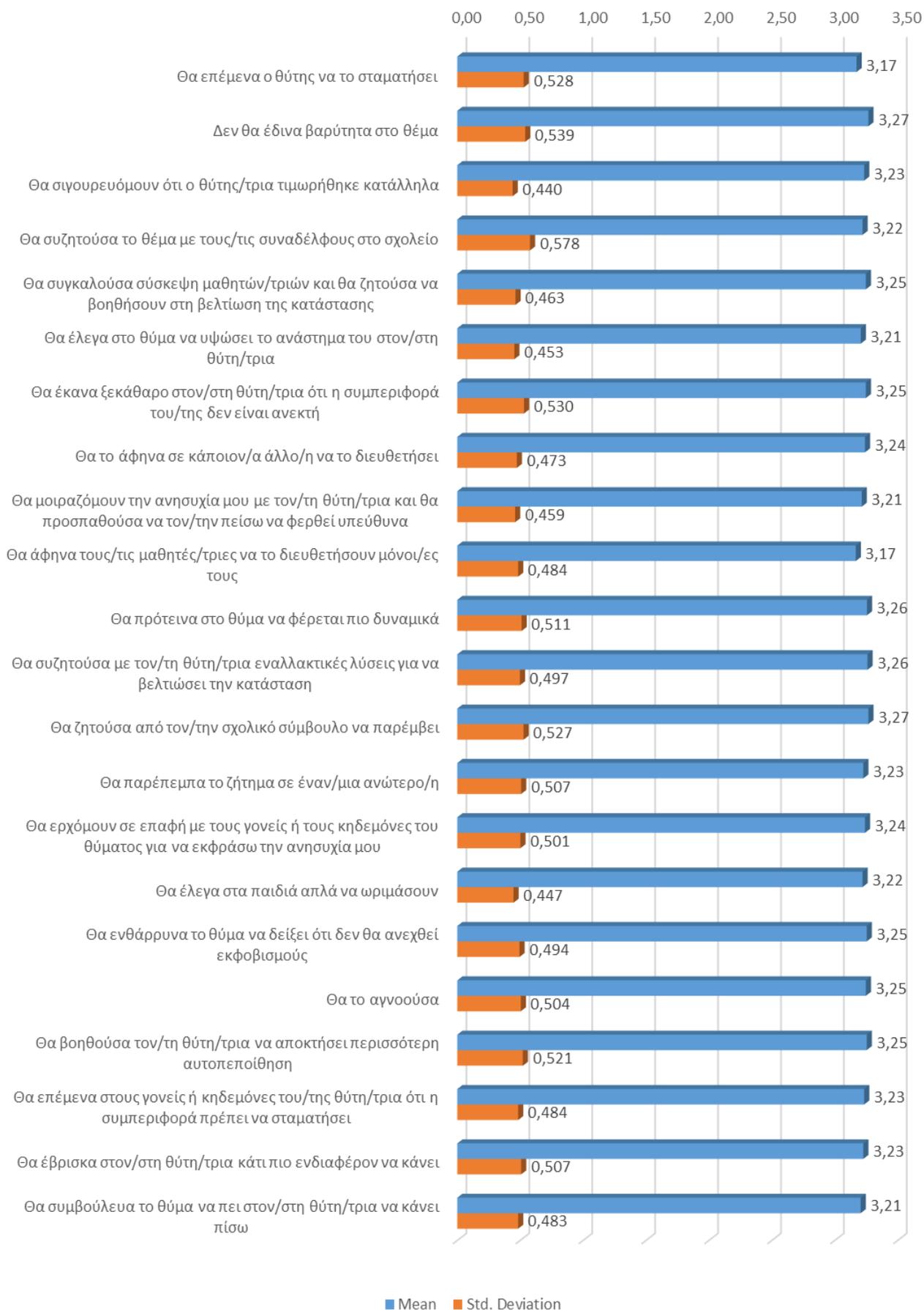
Τέλος, οι συμμετέχοντες είναι ουδέτεροι ως τους το ότι σε περίπτωση τους φαινομένου σχολικού εκφοβισμού πρέπει να συμβουλευθούν το θύμα να πει στον/στη θύτη/τρια να κάνει πίσω (3.21), να επιμείνουν ο θύτης να το σταματήσει (3.17) και να αφήσουν τους/τους μαθητές/τριες να το διευθετήσουν μόνοι/ες τους (3.17).

Πίνακας 8: Σε περίπτωση τους περιστατικού σχολικού εκφοβισμού πως θα αντιδρούσατε

	Mean	Std. Deviation
Θα επέμενα ο θύτης να το σταματήσει	3,17	0,528
Δεν θα έδινα βαρύτητα στο θέμα	3,27	0,539
Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης/τρια τιμωρήθηκε κατάλληλα	3,23	0,440
Θα συζητούσα το θέμα με τους/τους συναδέλφους στο σχολείο	3,22	0,578
Θα συγκαλούσα σύσκεψη μαθητών/τριών και θα ζητούσα να βοηθήσουν στη βελτίωση τους κατάστασης	3,25	0,463
Θα έλεγα στο θύμα να υψώσει το ανάστημα του στον/στη θύτη/τρια	3,21	0,453
Θα έκανα ξεκάθαρο στον/στη θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά του/τους δεν είναι ανεκτή	3,25	0,530
Θα το άφηνα σε κάποιον/α άλλο/η να το διευθετήσει	3,24	0,473
Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον/τη θύτη/τρια και θα προσπαθούσα να τον/την πείσω να φερθεί υπεύθυνα	3,21	0,459

Θα αφήνα τους/τους μαθητές/τριες να το διευθετήσουν μόνοι/ες τους	3,17	0,484
Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά	3,26	0,511
Θα συζητούσα με τον/τη θύτη/τρια εναλλακτικές λύσεις για να βελτιώσει την κατάσταση	3,26	0,497
Θα ζητούσα από τον/την σχολικό σύμβουλο να παρέμβει	3,27	0,527
Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν/μία ανώτερο/η	3,23	0,507
Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου	3,24	0,501
Θα έλεγα στα παιδιά απλά να ωριμάσουν	3,22	0,447
Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν θα ανεχθεί εκφοβισμούς	3,25	0,494
Θα το αγνοούσα	3,25	0,504
Θα βοηθούσα τον/τη θύτη/τρια να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση	3,25	0,521
Θα επέμενα τους γονείς ή κηδεμόνες του/τους θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει	3,23	0,484
Θα έβρισκα στον/στη θύτη/τρια κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει	3,23	0,507
Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον/στη θύτη/τρια να κάνει πίσω	3,21	0,483

Γράφημα 5: Σε περίπτωση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού πως θα αντιδρούσατε



Στον Πίνακα 9 η πλειονότητα των ερωτηθέντων με ποσοστό 78.7% δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τον σχολικό εκφοβισμό.

Επιπροσθέτως, το 18% είναι πολύ ικανοποιημένοι, το 2% λίγο, το 0.7% δεν είναι καθόλου ευχαριστημένοι και το 0.7% είναι πάρα πολύ.

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες που φανερώνουν ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου όπου εργάζονται συμβάλλουν μέτρια στην κατάλληλη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν το 78%, ενώ το 22% υποστηρίζουν ότι συμβάλλουν πολύ.

Πίνακας 9: Δηλώσεις ικανοποίησης του τρόπου διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού

		Frequency	Valid Percent
Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεστε τον σχολικό εκφοβισμό	Καθόλου	1	0.7
	Λίγο	3	2.0
	Μέτρια	118	78.7
	Πολύ	27	18.0
	Πάρα πολύ	1	0.7
Θεωρείτε πως ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου όπου εργάζεστε συμβάλλουν στην κατάλληλη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού	Μέτρια	117	78.0
	Πολύ	33	22.0

Πρόληψη σχολικού εκφοβισμού

Η 5^η ενότητα περιλαμβάνει τους απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert και οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) με την αύξηση του μέσου όρου να συνεπάγεται με αύξηση της χρήσης του εκάστοτε τρόπου και τεχνικής πρόληψης για τον σχολικό εκφοβισμό.

Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 6, διερευνώνται οι τρόποι πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού που χρησιμοποιούνται από την σχολική μονάδα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Ανάμεσα στο «Μέτρια» και το «Πολύ», με τάση στο πρώτο, κατατάσσονται οι συμμετέχοντες ως τους το ότι εφαρμόζουν συνεργασία και κοινό όραμα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (3.34), ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή (3.34) και εποπτεία του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων (3.33). Επιπλέον στην ίδια κλίμακα τοποθετούν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (3.32), την κατάλληλη συνεργασία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών (3.31), την δημιουργία σχολικής ομάδας δράσεων και πρόληψης (3.31) και την παρουσία σχολικού ψυχολόγου (3.31). Ακολούθως, εφαρμόζουν μέτρια την εποπτεία του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (3.29) και την τήρηση των κανόνων του σχολείου από όλους ανεξαιρέτως (3.28).

Πίνακας 10: Κατά πόσο οι παρακάτω τρόποι πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού εφαρμόζονται στο σχολείο που εργάζεστε

	Mean	Std. Deviation
Συνεπής εφαρμογή των κανόνων του σχολείου από όλους/όλες ανεξαιρέτως	3,28	0,520
Εποπτεία του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	3,29	0,535
Εποπτεία του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων	3,33	0,640
Συνεργασία και κοινό όραμα των εκπαιδευτικών του σχολείου	3,34	0,541
Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή	3,34	0,589
Καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών	3,32	0,559
Κατάλληλη συνεργασία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών	3,31	0,636
Δημιουργία σχολικής ομάδας δράσεων και πρόληψης	3,31	0,581
Παρουσία σχολικού ψυχολόγου	3,31	0,530

Γράφημα 6: Κατά πόσο οι παρακάτω τρόποι πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού εφαρμόζονται στο σχολείο που εργάζεστε



Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 7, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανάμεσα στο «Μέτρια» και το «Πολύ», με τάση στο πρώτο, ότι χρησιμοποιούν την αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης (3.33), προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για το διαφορετικό (3.32), δραματοποίηση περιστατικών (3.32), συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και διερεύνηση των δικών τους εμπειριών (3.31) και προβολή βίντεο (3.31) με σκοπό την πρόληψη και την ενημέρωση για τον σχολικό εκφοβισμό.

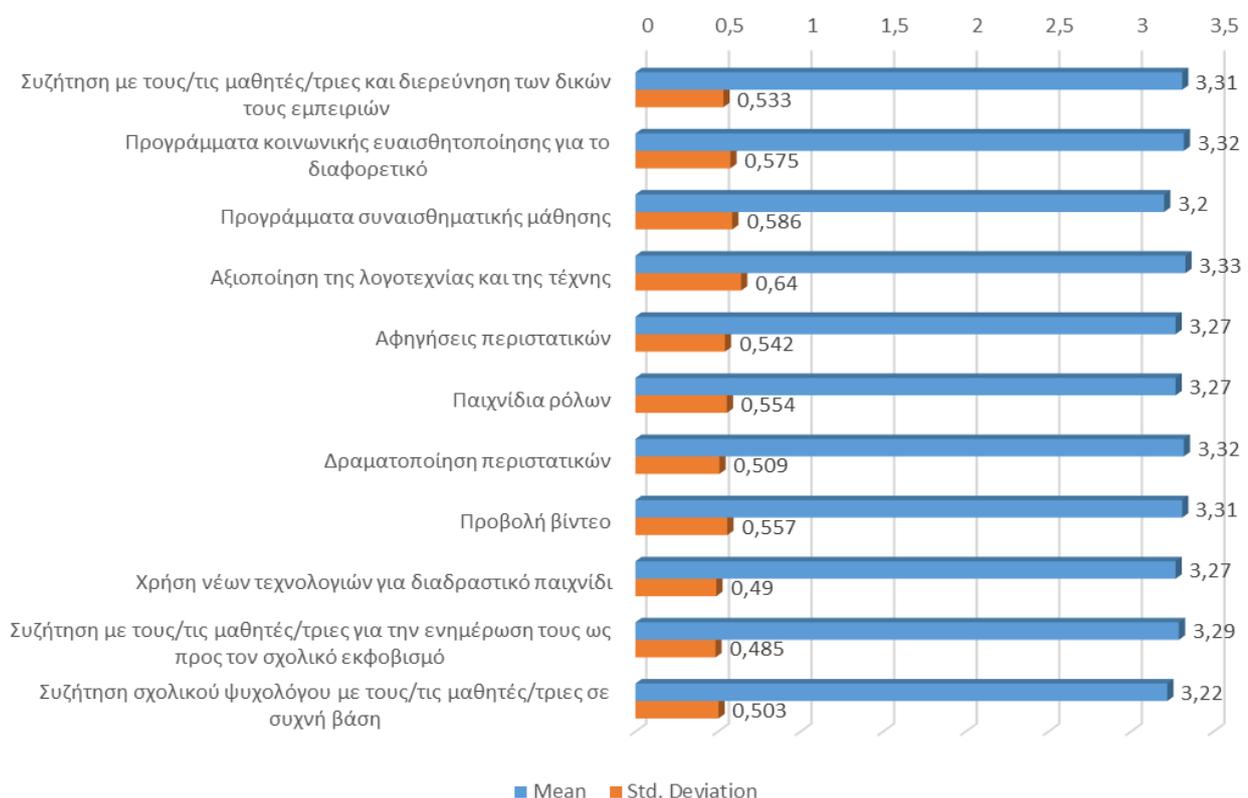
Στη συνέχεια, με την ίδια συχνότητα χρησιμοποιούν συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για την ενημέρωση τους ως προς τον σχολικό εκφοβισμό (3.29), αφηγήσεις περιστατικών (3.27), παιχνίδια ρόλων (3.27) και χρήση νέων τεχνολογιών για διαδραστικό παιχνίδι (3.27).

Τέλος, σε μέτριο επίπεδο επιλέγουν τη συζήτηση σχολικού ψυχολόγου με τους/τις μαθητές/τριες σε συχνή βάση (3.22) και τα προγράμματα συναισθηματικής μάθησης (3.20).

Πίνακας 11: Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές στο σχολείο σας για την πρόληψη και την ενημέρωση για το σχολικό εκφοβισμό

	Mean	Std. Deviation
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και διερεύνηση των δικών τους εμπειριών	3,31	0,533
Προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για το διαφορετικό	3,32	0,575
Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης	3,20	0,586
Αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης	3,33	0,640
Αφηγήσεις περιστατικών	3,27	0,542
Παιχνίδια ρόλων	3,27	0,554
Δραματοποίηση περιστατικών	3,32	0,509
Προβολή βίντεο	3,31	0,557
Χρήση νέων τεχνολογιών για διαδραστικό παιχνίδι	3,27	0,490
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για την ενημέρωση τους ως προς τον σχολικό εκφοβισμό	3,29	0,485
Συζήτηση σχολικού ψυχολόγου με τους/τις μαθητές/τριες σε συχνή βάση	3,22	0,503

Γράφημα 7: Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές στο σχολείο σας για την πρόληψη και την ενημέρωση για το σχολικό εκφοβισμό



4.7 Επαγωγική ανάλυση

Στην ενότητα που ακολουθεί, έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι τα εξής:

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει τις αντιδράσεις τους ως προς ένα τέτοιο φαινόμενο;
- Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/υποδιευθυντών αναφορικά με τον βαθμό που χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων επηρεάζουν την συχνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

Για την απάντηση των παραπάνω έγινε χρήση του παραμετρικού t-test και των μη παραμετρικών Kruskal-Wallis και Mann-Whitney.

Η επιλογή τους στηρίχτηκε στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, το οποίο υποδεικνύει πως όταν ένα δείγμα έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί εκ παραδοχής ότι κάθε ποσοτική μεταβλητή σε αυτό, ακολουθεί την κανονική κατανομή.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Στον Πίνακα 12 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι τιμές του ελέγχου t-test, από τις οποίες αναδείχθηκαν 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

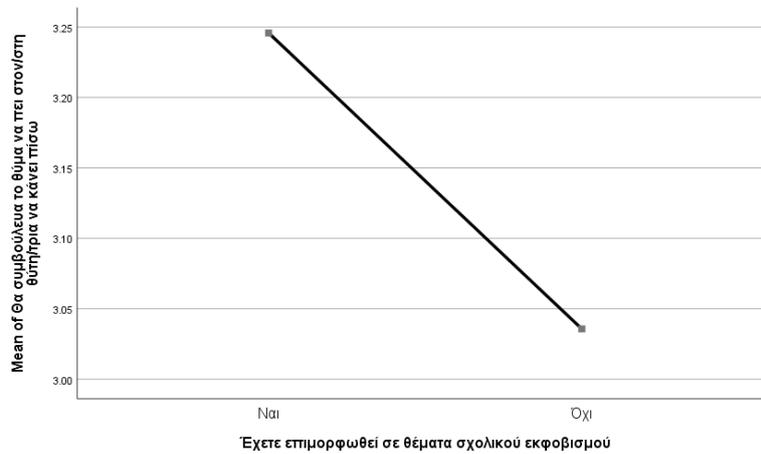
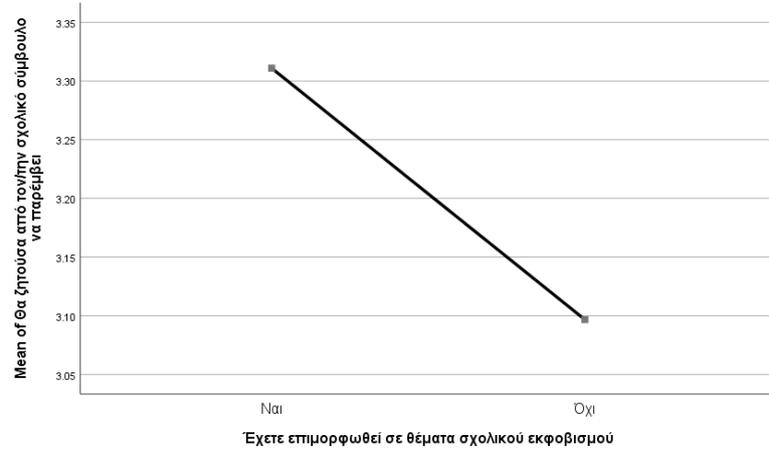
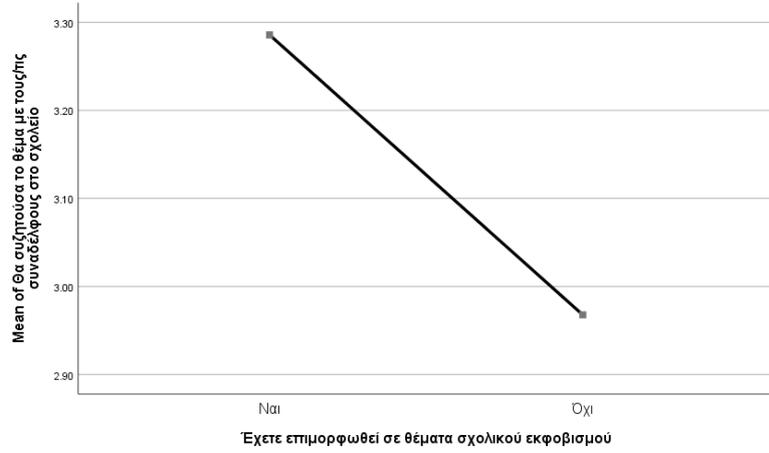
Πίνακας 12: Διαφοροποιήσεις των αντιδράσεων ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως προς την επιμόρφωση σε τέτοιου είδους θέματα

	Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού (t-test)
Θα επέμενα ο θύτης να το σταματήσει	0.198
Δεν θα έδινα βαρύτητα στο θέμα	0.223
Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης/τρια τιμωρήθηκε κατάλληλα	0.420
Θα συζητούσα το θέμα με τους/τις συναδέλφους στο σχολείο	0.006

Θα συγκαλούσα σύσκεψη μαθητών/τριών και θα ζητούσα να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης	0.098
Θα έλεγα στο θύμα να υψώσει το ανάστημα του στον/στη θύτη/τρια	0.857
Θα έκανα ξεκάθαρο στον/στη θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά του/της δεν είναι ανεκτή	0.848
Θα το άφηνα σε κάποιον/α άλλο/η να το διευθετήσει	0.541
Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον/τη θύτη/τρια και θα προσπαθούσα να τον/την πείσω να φερθεί υπεύθυνα	0.795
Θα άφηνα τους/τις μαθητές/τριες να το διευθετήσουν μόνοι/ες τους	0.082
Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά	0.143
Θα συζητούσα με τον/τη θύτη/τρια εναλλακτικές λύσεις για να βελτιώσει την κατάσταση	0.405
Θα ζητούσα από τον/την σχολικό σύμβουλο να παρέμβει	0.043
Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν/μία ανώτερο/η	0.230
Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου	0.167
Θα έλεγα στα παιδιά απλά να ωριμάσουν	0.204
Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν θα ανεχθεί εκφοβισμούς	0.116
Θα το αγνοούσα	0.145
Θα βοηθούσα τον/τη θύτη/τρια να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση	0.136
Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του/της θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει	0.609
Θα έβρισκα στον/στη θύτη/τρια κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει	0.230
Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον/στη θύτη/τρια να κάνει πίσω	0.038

Στα Γραφήματα 8-10, αναδεικνύεται πως πιο συχνά οι ερωτηθέντες που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού συμφωνούν πως σε περίπτωση ενός τέτοιου περιστατικού θα συζητούσαν το θέμα με συναδέλφους στο σχολείο, θα ζητούσαν από τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει και θα συμβούλευαν το θύμα να πει στον θύτη να κάνει πίσω.

Γραφήματα 8-10: Διαφοροποιήσεις των αντιδράσεων ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως προς την επιμόρφωση σε τέτοιου είδους θέματα



2^ο Ερευνητικό ερώτημα

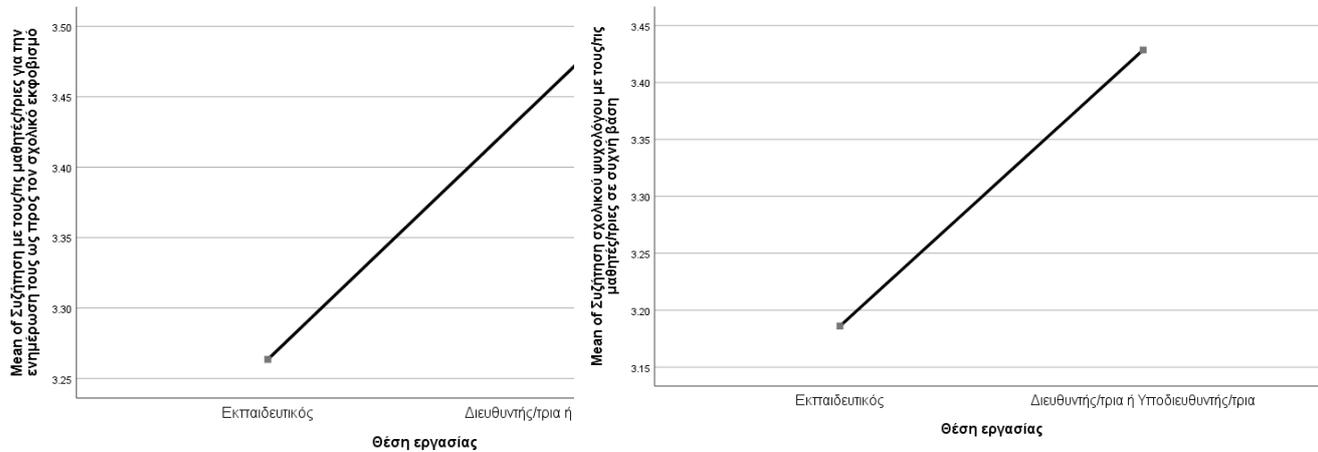
Στον Πίνακα 13, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων με σκοπό την απάντηση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος. Από αυτές, αναδείχθηκαν 2 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την θέση εργασίας των ερωτηθέντων.

Πίνακας 13: Διαφοροποιήσεις της συχνότητας χρήσης πρακτικών ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό του σχολείου ως προς την θέση εργασίας

	Θέση εργασίας (Mann-Whitney)
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και διερεύνηση των δικών τους εμπειριών	0.587
Προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για το διαφορετικό	0.709
Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης	0.763
Αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης	0.135
Αφηγήσεις περιστατικών	0.886
Παιχνίδια ρόλων	0.564
Δραματοποίηση περιστατικών	0.348
Προβολή βίντεο	0.946
Χρήση νέων τεχνολογιών για διαδραστικό παιχνίδι	0.165
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για την ενημέρωση τους ως προς τον σχολικό εκφοβισμό	0.050
Συζήτηση σχολικού ψυχολόγου με τους/τις μαθητές/τριες σε συχνή βάση	0.039

Στα Γραφήματα 11-12, παρατηρείται πως οι διευθυντές/τριες και οι υποδιευθυντές/τριες του δείγματος συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως στον σχολικό οργανισμό πραγματοποιείται συζήτηση με τους μαθητές για την ενημέρωσή τους για τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και συζήτηση με σχολικό ψυχολόγο σε συχνή βάση.

Γραφήματα 11-12: Διαφοροποιήσεις της συχνότητας χρήσης πρακτικών ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό του σχολείου ως προς την θέση εργασίας



3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Στον τελευταίο Πίνακα 14, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, από τις οποίες αναδείχθηκαν 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση.

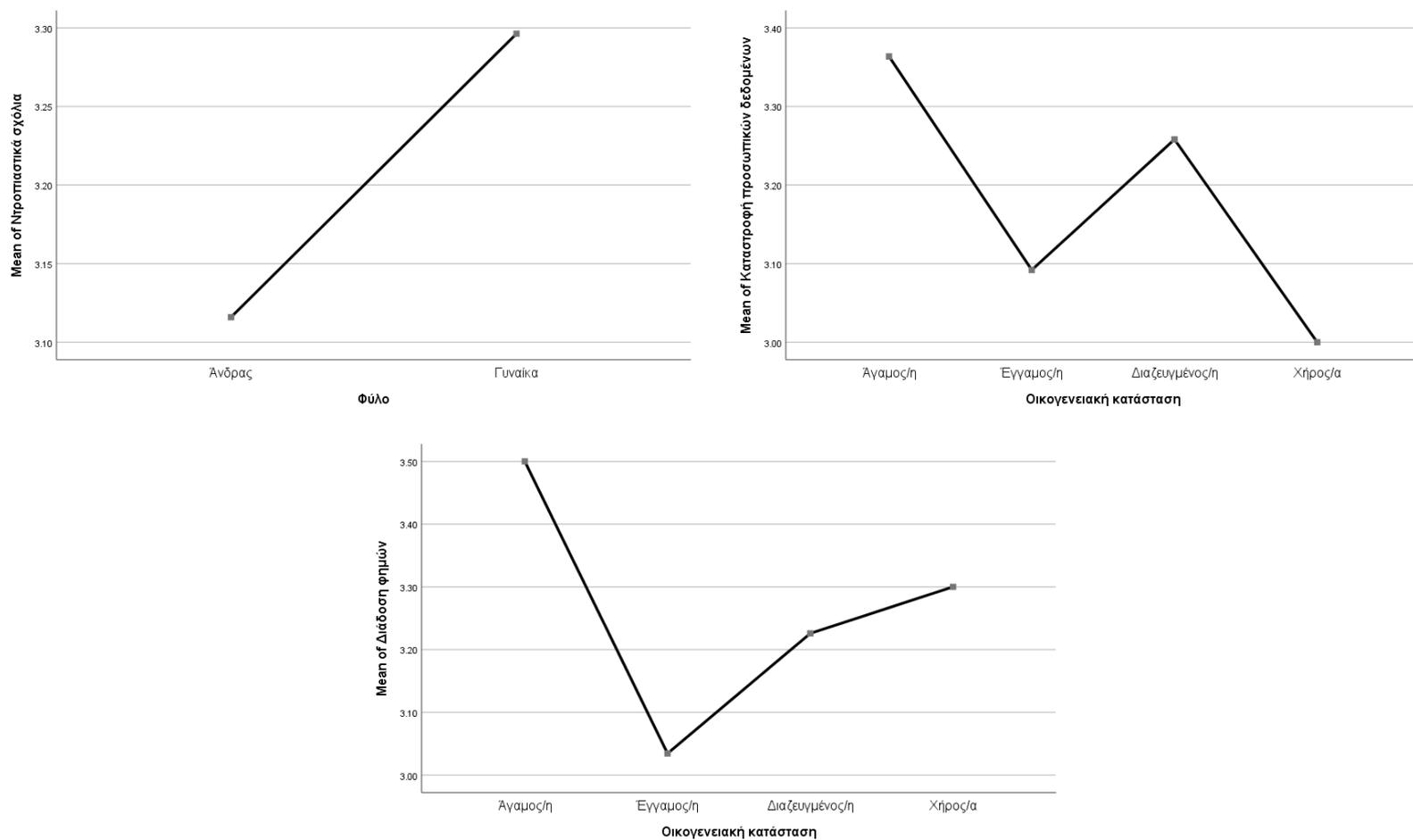
Πίνακας 14: Διαφοροποιήσεις των ειδών σχολικού εκφοβισμού ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Φύλο (t-test)	Ηλικία (Kruskal-Wallis)	Οικογενειακή κατάσταση (Kruskal-Wallis)	Αριθμός παιδιών (Kruskal-Wallis)	Μορφωτικό επίπεδο σπουδών (Kruskal-Wallis)
Απειλές	0.597	0.572	0.391	0.806	0.402
Ειρωνεία	0.161	0.283	0.893	0.144	0.231
Κοροϊδία	0.773	0.626	0.091	0.189	0.984
Προσβλητικές εκφράσεις	0.231	0.484	0.164	0.987	0.480
Ντροπιαστικά σχόλια	0.045	0.469	0.132	0.539	0.919
Σωματική βία	0.947	0.935	0.254	0.771	0.165
Λεκτική σεξουαλική παρενόχληση	0.656	0.164	0.291	0.940	0.485
Κοινωνικός αποκλεισμός	0.061	0.075	0.676	0.645	0.217
Καταστροφή προσωπικών δεδομένων	0.300	0.314	0.033	0.456	0.683
Διάδοση φημών	0.487	0.578	0.000	0.062	0.700
Ρατσιστικές σεξιστικές ή άλλου τύπου διακρίσεις	0.074	0.551	0.263	0.263	0.295

Στα Γραφήματα 13-15, είναι εμφανές πως οι γυναίκες υποστηρίζουν πως πιο συχνά εντοπίζουν μαθητές να ασκούν σχολικό εκφοβισμό μέσα από ντροπιαστικά σχόλια.

Επιπλέον, οι άγαμοι ερωτηθέντες πιο συχνά εντοπίζουν μαθητές να ασκούν σχολικό εκφοβισμό μέσα από την καταστροφή προσωπικών δεδομένων και την διάδοση φημών.

Γραφήματα 13-15: Διαφοροποιήσεις των ειδών σχολικού εκφοβισμού ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά



4.8 Συμπεράσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 150 εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι εξ αυτών γυναίκες, με ηλικίες κυρίως 31 έως 40 ετών.

Ακολουθώς, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων είναι έγγαμοι, με ένα παιδί και κατέχουν βασικό πτυχίο σπουδών.

Επιπλέον, η πλειοψηφία αυτών έχουν συνολική προϋπηρεσία και προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που εργάζονται την παρούσα στιγμή έως 5 έτη.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απασχολούνται σε κάποιο δημόσιο Γυμνάσιο, είναι μόνιμοι, φιλόλογοι και πραγματοποιούν εφημερίες βασικά από 1 έως 3 φορές την εβδομάδα.

Στο περιγραφικό μέρος της μελέτης παρατηρείται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βεβαίωσαν ότι έχουν ήδη επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και έμειναν μέτρια ικανοποιημένοι, ενώ όσοι δεν το έκαναν θα ήθελαν να επιμορφωθούν.

Ακόμη, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι για την επιμόρφωση τους είναι περισσότερο σημαντική η αναγνώριση - διάκριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, ενώ πιο συχνά εντοπίζουν σχολικό εκφοβισμό μέσω της ειρωνείας των μαθητών.

Επιπλέον, υποστήριξαν σε υψηλότερο βαθμό ότι οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως έχουν μέτρια επίδοση στα μαθήματα και δημιουργούν και άλλα προβλήματα στο σχολείο.

Ταυτόχρονα, συμφωνούν περισσότερο πως σε περίπτωση ενός φαινομένου σχολικού εκφοβισμού δεν θα έδιναν βαρύτητα, ωστόσο εάν έδιναν πιο συχνά θα ζητούσαν βοήθεια από τον σχολικό σύμβουλο, θα πρότειναν στο θύμα να φερθεί πιο δυναμικά και θα συζητούσαν μαζί του εναλλακτικές λύσεις για να βελτιωθεί η κατάσταση.

Επιπροσθέτως, βεβαίωσαν ότι είναι μέτρια ικανοποιημένοι ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τον σχολικό εκφοβισμό οι ίδιοι και οι διευθυντές τους. Παράλληλα, δηλώνουν πως πιο συχνά ο σχολικός οργανισμός εφαρμόζει συνεργασία και κοινό όραμα με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, στοχεύει σε ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή και έχει εποπτεία του σχολικού

χώρου κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων με σκοπό την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, οι ίδιοι πιο συχνά για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού αξιοποιούν την λογοτεχνία και την τέχνη, κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για το διαφορετικό και δραματοποιούν διάφορα αντίστοιχα περιστατικά.

Μέσα από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε πως οι ερωτηθέντες που έχουν λάβει επιμόρφωση σχετική με τον σχολικό εκφοβισμό, συμφωνούν περισσότερο πως για να τον αντιμετωπίσουν θα συζητούσαν το θέμα με συναδέλφους στο σχολείο, θα ζητούσαν από τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει και θα συμβούλευαν το θύμα να πει στον θύτη να κάνει πίσω.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, γίνεται σαφές πως οι διευθυντές/τριες και οι υποδιευθυντές/τριες είναι πιο θετικοί/ές ως προς το ότι στον σχολικό οργανισμό πραγματοποιούνται συζητήσεις με τους μαθητές/τριες για την ενημέρωσή τους σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και συζητήσεις με σχολικούς ψυχολόγους σε συχνή βάση για το ίδιο θέμα.

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως εντοπίζουν μαθητές/τριες που κάνουν ντροπιαστικά σχόλια σε άλλους στον σχολικό οργανισμό που εργάζονται. Ταυτόχρονα, οι άγαμοι συμμετέχοντες δηλώνουν πιο συχνά παρατηρούν μαθητές/τριες να ασκούν σχολικό εκφοβισμό μέσα από την καταστροφή προσωπικών δεδομένων και την διάδοση φημών.

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα στόχος ήταν να φανούν οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους τρόπους, που επιλέγουν οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, που εμφανίζονται στα σχολεία τους.

Για αυτόν τον λόγο αποφασίστηκε να πάρουν μέρος στην έρευνα 150 εκπαιδευτικοί. Οι περισσότερες είναι γυναίκες, ενώ φαίνεται ότι οι πιο πολλοί είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις γύρω από ζητήματα που αφορούν τον σχολικό

εκφοβισμό. Μάλιστα όσοι δεν το έκαναν δήλωσαν ότι θα ήθελαν πράγματι να επιμορφωθούν γύρω από αυτό το ζήτημα. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση μπορεί να τους βοηθήσει να διακρίνουν πολύ πιο γρήγορα και αποτελεσματικά τις εκφραστικές συμπεριφορές, χωρίς να περιμένουν να γίνουν εμφανείς στον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών και κυρίως μέσα από την ειρωνεία που χρησιμοποιούν.

Εξάλλου και σύμφωνα με τους Bauman et al. (2008) η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική για να είναι αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις που θα ακολουθηθούν για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Όσο περισσότερες γνώσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί γύρω από αυτό το ζήτημα τόσο πιο ενημερωμένοι/ες θα είναι σχετικά με τους τρόπους και με τις μορφές που μπορεί να πάρει και κυρίως τόσο πιο έγκαιρα θα μπορούν να αντιδράσουν, ώστε να το αντιμετωπίσουν.

Φυσικά η επιμόρφωση δεν τους βοηθάει μόνο στο πλαίσιο της αντιμετώπισης, αλλά και στο πλαίσιο της πρόληψης, η οποία σε πολλές περιπτώσεις κρίνεται ακόμα πιο σημαντική.

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι μαθητές, αλλά και μαθήτριες, που είναι οι θύτες στα πλαίσια των εκφοβιστικών περιστατικών, έχουν μέτριες σχολικές επιδόσεις και δημιουργούν πολλές φορές διάφορα ακόμα προβλήματα στο σχολείο. σε αυτό συμφωνεί και η Πρεκατέ (2008), η οποία τονίζει ότι δεν έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, είναι ασταθείς στον συναισθηματικό τομέα, ζηλεύουν πολύ τους γύρω τους και για αυτό θέλουν να τραβούν την προσοχή τους και επιδιώκουν να κερδίζουν τον θαυμασμό μέσα από το φόβο.

Μάλιστα όπως συμπληρώνει και ο Olweus (2009) βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η έντονη παρορμητικότητα και η επιθετική συμπεριφορά, λόγω της μειωμένης ικανότητας ελέγχου των παρορμήσεων τους. Κοντά σε αυτά τονίζεται ότι έχουν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και νιώθουν ικανοποίηση πληγώνοντας τους γύρω τους.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζεται ότι στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν ένα μεμονωμένο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, τότε δεν θα έδιναν σε αυτό ιδιαίτερη βαρύτητα. Παρόλα αυτά εάν αποφάσιζαν να δράσουν θα απευθύνονταν αρχικά στον σχολικό σύμβουλο και στη συνέχεια θα προσπαθούσαν να βρουν τρόπους έτσι ώστε να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή του θύματος για να

μπορέσει να αμυνθεί απέναντι στην κατάσταση που αντιμετωπίζει και να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Όπως υποστηρίζουν και οι Veenstra et al. (2014) είναι αναγκαίο να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα που απαιτούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, τα οποία θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ενδυνάμωση των θυμάτων και στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης τους. Σε διαφορετική περίπτωση δεν θα πάνσουν να αποδέχονται παθητικά τον ρόλο του θύματος και να μην αντιδρούν σε αυτό.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι χαρακτηριστικό είναι πως οι εκπαιδευτικοί ήταν μέτρια ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκαν τόσο οι ίδιοι όσο και οι διευθυντές τους τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ δήλωσαν ότι πολύ συχνά γίνονται προσπάθειες μέσα στο σχολείο εκ μέρους όλων των εκπαιδευτικών με στόχο να συμμετέχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ενεργητικά στη σχολική ζωή, να υποπτεύεται ο σχολικός χώρος κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και να αντιμετωπίζεται έτσι καλύτερα ο σχολικός εκφοβισμός. Οι ίδιοι μάλιστα τονίζουν ότι στον τομέα της πρόληψης χρησιμοποιούν και την λογοτεχνία, αλλά και την τέχνη ή διαφορά άλλου είδους προγράμματα ευαισθητοποίησης των παιδιών, μέσα στα οποία ανήκει και η δραματοποίηση.

Σύμφωνα και με τους Ponzetti et al. (2009) οι τέχνες γενικότερα και το θέατρο ειδικότερα μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην αντιμετώπιση και στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δράσεις μπαίνουν στη θέση του άλλου, κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματά τους, αυξάνουν την ενσυναίσθηση τους και αποκτούν πραγματικό ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο. Με αυτόν τον τρόπο ωθούνται στην απόρριψη των εκφοβιστικών συμπεριφορών και στην υιοθέτηση προτύπων, πάνω στα οποία θα βασίσουν τις αλληλεπιδράσεις τους τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου.

Όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα, όπως φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους στο σχολείο και φυσικά με τον σχολικό σύμβουλο, έτσι ώστε και οι ίδιοι να μπορούν να αναλάβουν τον συγκεκριμένο ρόλο και να προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια αφενός προς τα θύματά του εκφοβισμού, για να μπορέσουν αυτά να αμυνθούν, και αφετέρου προς τους θύτες, για να πάνσουν να

ακολουθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές. πράγματι ο συμβουλευτικός ρόλος που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικός, εφόσον οι ίδιοι είναι καθοδηγητές των παιδιών, οι οποίοι μπορούν να τα οδηγήσουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση και στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη τους (Murphy, 2015).

Φυσικά για να γίνει αυτό χρειάζεται να έχουν την απαιτούμενη επαγγελματική κατάρτιση, έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους με αποτελεσματικό τρόπο και να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά που έχουν αναλάβει εξαιτίας του νέου διπλού αυτού ρόλου τους (Anand, 2009).

Μέσα στο πλαίσιο των προγραμμάτων παρέμβασης είναι πολύ σημαντικό να γίνονται συνεχείς συζητήσεις μέσα στην τάξη εκ μέρους των παιδιών και των εκπαιδευτικών τους, έτσι ώστε να ευαισθητοποιούνται γύρω από τα ζητήματα του σχολικού εκφοβισμού και να μπορεί το φαινόμενο αυτό να προληφθεί (Enright et al., 2007). Αυτό άλλωστε έγινε σαφές και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι τονίζουν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι διευθυντές ή οι υποδιευθυντές του σχολείου είναι πολύ θετικοί ως προς την πραγματοποίηση συζητήσεων με τα παιδιά για να ενημερώνονται γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και από τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτός.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι παραβατικές συμπεριφορές και ο εκφοβισμός στα σχολεία είναι πλέον ένα συνηθισμένο φαινόμενο. Η φύση που έχει η εκπαίδευση επιβάλλει λοιπόν να εφαρμόζονται οι αναγκαίες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις, που θα βοηθήσουν στη διαχείριση αυτών των συμπεριφορών και θα τις αντιμετωπίσουν με αποφασιστικό τρόπο.

Βασικότερο ρόλο στο πλαίσιο αυτό έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πρέπει με τις γνώσεις τους και με την καθοδήγηση τους να βοηθήσουν τα παιδιά σε αυτό το πολύ ευαίσθητο θέμα.

Φυσικά είναι αναγκαίο να αναγνωρίζουν όλοι τους ότι ο ρόλος τους δε θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην παροχή των γνώσεων, αλλά και στην αντίστοιχη θετικών προτύπων, για να εμπνέουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά.

Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να αναλαμβάνουν και τον ρόλο του συμβούλου, έτσι ώστε να τους προσφέρουν και την καθοδήγηση και τη βοήθεια που χρειάζονται, είτε αυτά είναι τα θύματα είτε οι θύτες. Σε κάθε περίπτωση οι σωστές παρεμβάσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών μπορούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να βελτιώσουν αυτή την κατάσταση.

BIBΛIOΓPAΦIA

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289 – 308.

Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.

Γιοβαζολιάς, Α. (2007). *Σχολικός Εκφοβισμός-θυματοποίηση. Ειδικά χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση*. Ανακτήθηκε 25/1/2022 από http://1kesy.ach.sch.gr/autosch/joomla15/images/PDF/sxol_ekfov.pdf

Δελγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). *Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο*. Α' Έκθεση αποτελεσμάτων, Κ.Ε: 21950.ΥΕ.

Κοσκινάς, Χ., & Ραφαηλίδης, Γ. (2006). Ο δάσκαλος ως λειτουργός Συμβουλευτικής. Οι απόψεις των δασκάλων για το συμβουλευτικό ρόλο τους και πως τους κρίνουν οι μαθητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 76(77), 78-97.

Κουτρολού, Ι. (2013). *Θυματοποίηση και Σχολική Βία. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε. Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.

Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρεκατέ, Β. (2008). *Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.

Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος, Κ. & Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Λιβάνη.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από τους μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία* 2(1), 97-111.

Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Bullying in secondary schools: The influence of gender and ethnicity. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 14(4), 329-345.

ΞΕΝΗ

Ahmed, E., & Braithwaite, J. (2005). Forgiveness, shaming, shame and bullying. *Australian And New Zealand Journal Of Criminology*, 38(3), 298-323.

Anand, S. P. (2009). *Counseling in School*. Bhubaneswar: Global Printers.

Arfasa, A. J., & Weldmeskel, F. M. (2020). Practices and challenges of guidance and counseling services in secondary schools. *Emerging science journal*, 4(3), 183-191.

Ammermueller, A. (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production. *Labour Economics*, 19(6), 908-922.

Atan, N. J. M. I. A. (2013). A guidance and counseling model practiced within Malaysian schools. *International Journal of Education and Research*, 1(4), 1-12.

Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 266-274.

Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837-56.

Begotti, T., Tirassa, M., & Acquadro Maran, D. (2017). School bullying episodes: attitudes and intervention in pre-service and in-service Italian teachers. *Research Papers in Education*, 32(2), 170-182.

Bhatia, K. K. (2012). *Principles of Guidance and Counselling*. New Delhi: Kalyani Publishers.

- Bilz, L. (2016). On the accuracy of German teachers' identification of pupils involved in bullying. *Psychol. Erzieh. Unterr.* 63, 122–136.
- Block, N. (2014). *The impact of bullying on academic success for students with and without exceptionalities.*
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying. *Child Development* 70: 944–954.
- Brank, E. M., Hoetger, L., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *The Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-443.
- Bullock, M. (2015). What makes a good teacher? Exploring student and teacher beliefs on good teaching. *Rising Tide*, 7(1), 1-30.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., and Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: an examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teach. Teach. Educ.* 51, 191–202.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119.
- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive behavior*, 43(5), 483-492.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*, 95(4), 821.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44*(6), 473-490.
- Chaux, E., Molano, A., & Poflrsky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior, 35*, 520-529.
- Clarke, E.A. & Kiselica, M.S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling 31*, 310-25.
- Cockburn, A. D., and Haydn, T. (2004). *Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach*. London: Routledge Falmer.
- Collier, K. L., Bos, H. M., & Sandfort, T. G. (2015). Understanding teachers' responses to enactments of sexual and gender stigma at school. *Teaching and teacher education, 48*, 34-43.
- Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist, 70*(4), 333.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons Morton, B. & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(2), 216-224.
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). Responding to Bullying: What Works?. *School Psychology International, 28*, 465 – 477.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8* (2) 367-380.
- Cynthia, V. (2014). The Effects of Bullying on Academic Achievement. *Desarro. soc. no. 74*, bogotá, segundo semestre, 275-308.

- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., Funk, J. B. (2004). Principals' perceptions and practices of school bullying prevention activities. *Health Education & Behavior*, 31(3), 372-87.
- Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrehy, R., & Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology*, 34(7), 862-875.
- Divecha, D., & Brackett, M. (2019). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: a bioecological perspective. *Int. J. Bullying Prev.* 1, 1–21.
- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987-1002.
- Egan, L.A., & Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(2), 198-222.
- Enright, R. D., Enright, J. A. K., Holter, A. C., Baskin, T., & Knutson, C. (2007). Waging peace through forgiveness in Belfast, Northern Ireland II: Educational programs for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education*, 17, 63-78.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *J. Health Educ. Res.* 20, 81–91.
- Felix, E. & Furlong, M. (2008). Best practices in bullying prevention. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1633-1644). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, 56(5), 751-764.
- Fox, C., & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247.

Freiberg, H.J. & Stein T.A. (2005). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In: Freiberg J.H. (Ed.) *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments.*, London: Evans and Company.

Garandeau, C. F., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior 11*(6), 612-625.

Gini, G. & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A metaanalysis. *Pediatrics, 132*, 720-729.

Giovazolias T., Kourkoutas E., Mitsopoulou E. & Georgiadi M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences 5*, 2208–2215.

Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 159*(11), 1026-1031.

Harris, D. N., & Sass, T. R. (2009). *What makes for a good teacher and who can tell?* (Vol. 30). Washington, DC: Urban Institute.

Hess, R. S., Magnuson, S., & Beeler, L. (2011). *Counseling children and adolescents in schools*. Sage Publications.

Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 3-15.

Joronen, K., Rankin, S. H., & Åstedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of advanced nursing, 63*(2), 116-131.

Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 152-173.

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development, 82*(1), 311-330.
- Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D., & Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(7), 824-832.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology, 46*(4), 431-453.
- Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education, 33*(1), 75-89.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403–414.
- Lapan, R. T. (2012). Comprehensive school counseling programs: In some schools for some students but not in all schools for all students. *Professional School Counseling, 16*(2), 21.
- Lapan, R. T., Turner, S., & Pierce, M. E. (2012). College and career readiness: Policy and research to support effective counseling in schools.
- Ledwell, M., & King, V. (2015). Bullying and internalizing problems. *J. Fam. Issues 36*, 543–566.
- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Liu, Y., Kim, H., Carney, J. V., Chung, K. S., & Hazler, R. J. (2020). Individual and contextual factors associated with school connectedness in the context of counseling in schools. *Journal of Counseling & Development, 98*(4), 391-401.
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of school health, 83*(1), 45-52.

- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26.
- Miller, P. (2012). Ten Characteristics of a Good Teacher. In *English Teaching Forum* (Vol. 50, No. 1, pp. 36-38). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*, 14: 146-156.
- Mundbjerg, T., Eriksen, L., Nielsen, H. S., & Simonsen, M. (2014). Bullying in Elementary School. *Journal of Human Resources*, 49(4), 839-871.
- Murillo, J., & Román, M. (2011). Latin America: School bullying and academic achievement. *Cepal Review*.
- Murphy, J. J. (2015). *Solution-focused counseling in schools*. John Wiley & Sons.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Menesini, E., & Baiocco, R. (2018). Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: The role of self-efficacy and homophobic attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(2), 208-218.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development*, 76(2), 435-450.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 33-44.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. USA: Blackwell.

- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).
- Ponzetti Jr, J. J., Selman, J., Munro, B., Esmail, S., & Adams, G. (2009). The effectiveness of participatory theatre with early adolescents in school-based sexuality education. *Sex Education, 9*(1), 93-103.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2008a). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008β). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.
- Rigby, K., Thomas, E. B., & Australian Council for, E. R. (2010). *How schools counter bullying: Policies and procedures in selected Australian schools*. Camberwell, Vic: Australian Council for Education Research.
- Rigby, K., & Johnson, K. (2016). *The prevalence and effectiveness of anti-bullying strategies employed in Australian schools* (p. 204). Adelaide: University of South Australia.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach. *Prevention Science, 14*(1), 77-87.
- Sairanen L. & Pfeffer, K. (2011) Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland *School Psychology International 32*(3):330- 344.
- Salgong, V. K., Ngumi, O., & Chege, K. (2016). The Role of Guidance and Counseling in Enhancing Student Discipline in Secondary Schools in Koibatek District. *Journal of Education and Practice, 7*(13), 142-151.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 465-487.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior, 15*(2), 112-120.
- Schafer, M., Werner, N.E. & Crick, N.R. (2002). A comparison of two approaches to study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problem among German school children. *British Journal of Developmental Psychology, 20*: 281–306.
- Seidel, A., & Oertel, L. (2017). A categorization intervention forms and goal. In *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. eds. L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke and J. Ulbricht (Bad Heilbrunn, Germany: Klinkardt), 13–25.
- Sharma, R.A. (2014). *Fundamentals of Guidance and Counselling*. Meerut: R. Lall Book Depot.
- Sharma, S. P. (2008). *Career Guidance and Counselling, Principles and Techniques*. New Delhi: Kanishka Publishers, Distributors.
- Skrzypiec, G. (2008). *Living and learning at school*. Conference annual de la Australian Association for Research in Education.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P.K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*, 548-561. 72
- Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., Lazarou, C. (2010). Prevalence of Bullying among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School, 114*-128.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I., & Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology, 70*(2), 195-210.
- Tattum, D., & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: David Fulton.
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. *Research Brief DFE-RR098*, 1-220.

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60.

Tsitsika A., Janikian M., Wójcik S., Makaruk K., Tzavela E.C., Tzavara C., Ybarra, M. & Mitchell, K. (2007). Prevalence & frequency of Internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41(2): 189-195.

Ttofi, M.M, & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.

Unesco, U. N. (2018). School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences. *Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135.

Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668.

Wambu, G. W., & Fisher, T. A. (2015). School Guidance and Counseling in Kenya: Historical Development, Current Status, and Future Prospects. *Journal of Education and practice*, 6(11), 93-102.

Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., & Schubarth, W. (2016). Bullying in schools. In *Recognizing, intervening, preventing*. Stuttgart, Germany: Kohlhammer.

Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education & Society*, 40(5), 17-31.

Williford, A., & Depaolis, K. J. (2016). Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff: The moderating effect of staff status. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1032-1044.

Yildirim, E. (2021). Inclusive Leadership and Counseling in Schools: Asylum Seekers Students. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 126-150.

Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308-314.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35.

Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence*, 15(1), 91-113.

Παράρτημα Α, Πίνακες

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		Frequency	Valid Percent
Φύλο	Άνδρας	69	46.0
	Γυναίκα	81	54.0
Ηλικία	Έως 30 ετών	29	19.3
	31 - 40 ετών	34	22.7
	41 - 50 ετών	32	21.3
	51 – 60 ετών	33	22.0
	Άνω των 60 ετών	22	14.7
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	22	14.7
	Έγγαμος/η	87	58.0
	Διαζευγμένος/η	31	20.7
	Χήρος/α	10	6.7
Αριθμός παιδιών	Κανένα	35	23.3
	Ένα	59	39.3
	Δύο	45	30.0
	Περισσότερα από δύο	11	7.3
Μορφωτικό επίπεδο σπουδών	Κάτοχος βασικού πτυχίου	74	49.3
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	13	8.7
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	44	29.3
	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	9	6.0
	Άλλο	10	6.7

Πίνακας 2: Εργασιακά χαρακτηριστικά

		Frequency	Valid Percent
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Έως 5 έτη	41	27.3
	6 -10 έτη	20	13.3
	11 - 15 έτη	32	21.3
	16 -20 έτη	34	22.7
	Περισσότερα από 20 έτη	23	15.3
Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα	Έως 5 έτη	53	35.3
	6 -10 έτη	28	18.7
	11 - 15 έτη	40	26.7
	16 -20 έτη	19	12.7
	Περισσότερα από 20 έτη	9	6.0
Εκπαιδευτική μονάδα εργασίας	Γυμνάσιο	51	34.0
	Λύκειο	37	24.7
	Γενικό	12	8.0
	ΕΠΑΛ	22	14.7
	ΕΝΕΕΓΥΛ	5	3.3
	Άλλο	23	15.3
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	91	60.7
	Ιδιωτικό	55	36.7
	Άλλο	4	2.7
Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	47	31.3
	Αναπληρωτής/τρια πλήρες ωραρίου	38	25.3
	Μόνιμος/η	65	43.3
Θέση εργασίας	Εκπαιδευτικός	129	86.0
	Υποδιευθυντής/τρια	10	6.7
	Διευθυντής/τρια	11	7.3
Ειδικότητα	Μαθηματικός	39	26.0
	Καθηγητής Πληροφορικής	15	10.0
	Φυσικός	19	12.7
	Φιλολόγος	42	28.0
	Φυσική αγωγή	10	6.7

	Γερμανική – Γαλλική γλώσσα	7	4.7
	Χημικός	9	6.0
	Βιολόγος	2	1.3
	Αγγλική γλώσσα	5	3.3
	Θεολόγος	2	1.3
Πόσο συχνά πραγματοποιείτε εφημερίες	1 - 3 φορές την εβδομάδα	97	64.7
	4 - 6 φορές την εβδομάδα	41	27.3
	Πάνω από 6 φορές την εβδομάδα	12	8.0

Πίνακας 3: Δηλώσεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

	Ναι		Όχι	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού	119	79,3	31	20,7
Εάν όχι θα θέλατε να επιμορφωθείτε αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό	28	90.3	3	9.7

Πίνακας 4: Εάν ναι μείνατε ικανοποιημένοι/ες από την επιμόρφωση που παρακολουθήσατε				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	14	11,7	11,7
	Μέτρια	65	54,2	65,8
	Πολύ	27	22,5	88,3
	Πάρα πολύ	14	11,7	100,0
	Total	120	100,0	
Missing	System	30		
Total		150		

Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι παρακάτω τομείς είναι σημαντικοί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

	Mean	Std. Deviation
Αναγνώριση - διάκριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	3,55	0,651
Δράσεις για την πρόληψη περιστατικών βίας στον χώρο του σχολείου	3,43	0,572
Προτάσεις για τη διαχείριση βίαιων ενδοσχολικών επεισοδίων	3,44	0,604
Ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών - θυμάτων	3,51	0,611
Ψυχολογική υποστήριξη και αντιμετώπιση των μαθητών/τριών - θυμάτων - θυτών	3,53	0,625

Πίνακας 6: Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

	Mean	Std. Deviation
Απειλές	3,20	0,556
Ειρωνεία	3,21	0,551
Κοροϊδία	3,19	0,497
Προσβλητικές εκφράσεις	3,17	0,540
Ντροπιαστικά σχόλια	3,21	0,551
Σωματική βία	3,20	0,492
Λεκτική σεξουαλική παρενόχληση	3,18	0,519
Κοινωνικός αποκλεισμός	3,21	0,547
Καταστροφή προσωπικών δεδομένων	3,16	0,479
Διάδοση φημών	3,16	0,479
Ρατσιστικές σεξιστικές ή άλλου τύπου διακρίσεις	3,07	0,465

Πίνακας 7: Χαρακτηριστικά και συμπεριφορές μαθητών/τριών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό

		Frequency	Valid Percent
Οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως	Έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα	3	2
	Έχουν μέτρια επίδοση στα μαθήματα	61	40.7
	Έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα	56	37.3
	Μπορεί να είναι μαθητές/τριες όλων των επιδόσεων	19	12.7
	ΔΞ/ΔΑ	11	7.3
Οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως δημιουργούν και άλλα προβλήματα στο σχολείο	Ναι	106	72.1
	Όχι	5	3.4
	ΔΞ/ΔΑ	36	24.5

Πίνακας 8: Σε περίπτωση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού πως θα αντιδρούσατε

	Mean	Std. Deviation
Θα επέμενα ο θύτης να το σταματήσει	3,17	0,528
Δεν θα έδινα βαρύτητα στο θέμα	3,27	0,539
Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης/τρια τιμωρήθηκε κατάλληλα	3,23	0,440
Θα συζητούσα το θέμα με τους/τις συναδέλφους στο σχολείο	3,22	0,578
Θα συγκαλούσα σύσκεψη μαθητών/τριών και θα ζητούσα να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης	3,25	0,463
Θα έλεγα στο θύμα να υψώσει το ανάστημά του στον/στη θύτη/τρια	3,21	0,453
Θα έκανα ξεκάθαρο στον/στη θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά του/της δεν είναι ανεκτή	3,25	0,530
Θα το άφηνα σε κάποιον/α άλλο/η να το διευθετήσει	3,24	0,473
Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον/τη θύτη/τρια και θα προσπαθούσα να τον/την πείσω να φερθεί υπεύθυνα	3,21	0,459
Θα άφηνα τους/τις μαθητές/τριες να το διευθετήσουν μόνοι/ες τους	3,17	0,484
Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά	3,26	0,511
Θα συζητούσα με τον/τη θύτη/τρια εναλλακτικές λύσεις για να βελτιώσει την κατάσταση	3,26	0,497
Θα ζητούσα από τον/την σχολικό σύμβουλο να παρέμβει	3,27	0,527
Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν/μία ανώτερο/η	3,23	0,507
Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου	3,24	0,501

Θα έλεγα στα παιδιά απλά να ωριμάσουν	3,22	0,447
Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν θα ανεχθεί εκφοβισμούς	3,25	0,494
Θα το αγνοούσα	3,25	0,504
Θα βοηθούσα τον/τη θύτη/τρια να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση	3,25	0,521
Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του/της θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει	3,23	0,484
Θα έβρισκα στον/στη θύτη/τρια κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει	3,23	0,507
Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον/στη θύτη/τρια να κάνει πίσω	3,21	0,483

Πίνακας 9: Δηλώσεις ικανοποίησης του τρόπου διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού

		Frequency	Valid Percent
Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεστε τον σχολικό εκφοβισμό	Καθόλου	1	0.7
	Λίγο	3	2.0
	Μέτρια	118	78.7
	Πολύ	27	18.0
	Πάρα πολύ	1	0.7
Θεωρείτε πως ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου όπου εργάζεστε συμβάλλουν στην κατάλληλη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού	Μέτρια	117	78.0
	Πολύ	33	22.0

Πίνακας 10: Κατά πόσο οι παρακάτω τρόποι πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού εφαρμόζονται στο σχολείο που εργάζεστε

	Mean	Std. Deviation
Συνεπής εφαρμογή των κανόνων του σχολείου από όλους/όλες ανεξαιρέτως	3,28	0,520
Εποπτεία του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	3,29	0,535
Εποπτεία του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων	3,33	0,640
Συνεργασία και κοινό όραμα των εκπαιδευτικών του σχολείου	3,34	0,541
Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή	3,34	0,589
Καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών	3,32	0,559

Κατάλληλη συνεργασία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών	3,31	0,636
Δημιουργία σχολικής ομάδας δράσεων και πρόληψης	3,31	0,581
Παρουσία σχολικού ψυχολόγου	3,31	0,530

Πίνακας 11: Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές στο σχολείο σας για την πρόληψη και την ενημέρωση για το σχολικό εκφοβισμό

	Mean	Std. Deviation
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και διερεύνηση των δικών τους εμπειριών	3,31	0,533
Προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για το διαφορετικό	3,32	0,575
Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης	3,20	0,586
Αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης	3,33	0,640
Αφηγήσεις περιστατικών	3,27	0,542
Παιχνίδια ρόλων	3,27	0,554
Δραματοποίηση περιστατικών	3,32	0,509
Προβολή βίντεο	3,31	0,557
Χρήση νέων τεχνολογιών για διαδραστικό παιχνίδι	3,27	0,490
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για την ενημέρωσή τους ως προς τον σχολικό εκφοβισμό	3,29	0,485
Συζήτηση σχολικού ψυχολόγου με τους/τις μαθητές/τριες σε συχνή βάση	3,22	0,503

Πίνακας 12: Διαφοροποιήσεις των αντιδράσεων ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως προς την επιμόρφωση σε τέτοιου είδους θέματα

	Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού (t-test)
Θα επέμενα ο θύτης να το σταματήσει	0.198
Δεν θα έδινα βαρύτητα στο θέμα	0.223
Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης/τρια τιμωρήθηκε κατάλληλα	0.420
Θα συζητούσα το θέμα με τους/τις συναδέλφους στο σχολείο	0.006
Θα συγκαλούσα σύσκεψη μαθητών/τριών και θα ζητούσα να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης	0.098
Θα έλεγα στο θύμα να υψώσει το ανάστημά του στον/στη θύτη/τρια	0.857

Θα έκανα ξεκάθαρο στον/στη θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά του/της δεν είναι ανεκτή	0.848
Θα το άφηνα σε κάποιον/α άλλο/η να το διευθετήσει	0.541
Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον/τη θύτη/τρια και θα προσπαθούσα να τον/την πείσω να φερθεί υπεύθυνα	0.795
Θα άφηνα τους/τις μαθητές/τριες να το διευθετήσουν μόνοι/ες τους	0.082
Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά	0.143
Θα συζητούσα με τον/τη θύτη/τρια εναλλακτικές λύσεις για να βελτιώσει την κατάσταση	0.405
Θα ζητούσα από τον/την σχολικό σύμβουλο να παρέμβει	0.043
Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν/μια ανώτερο/η	0.230
Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου	0.167
Θα έλεγα στα παιδιά απλά να ωριμάσουν	0.204
Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν θα ανεχθεί εκφοβισμούς	0.116
Θα το αγνοούσα	0.145
Θα βοηθούσα τον/τη θύτη/τρια να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση	0.136
Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του/της θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει	0.609
Θα έβρισκα στον/στη θύτη/τρια κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει	0.230
Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον/στη θύτη/τρια να κάνει πίσω	0.038

Πίνακας 13: Διαφοροποιήσεις της συχνότητας χρήσης πρακτικών ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό του σχολείου ως προς την θέση εργασίας

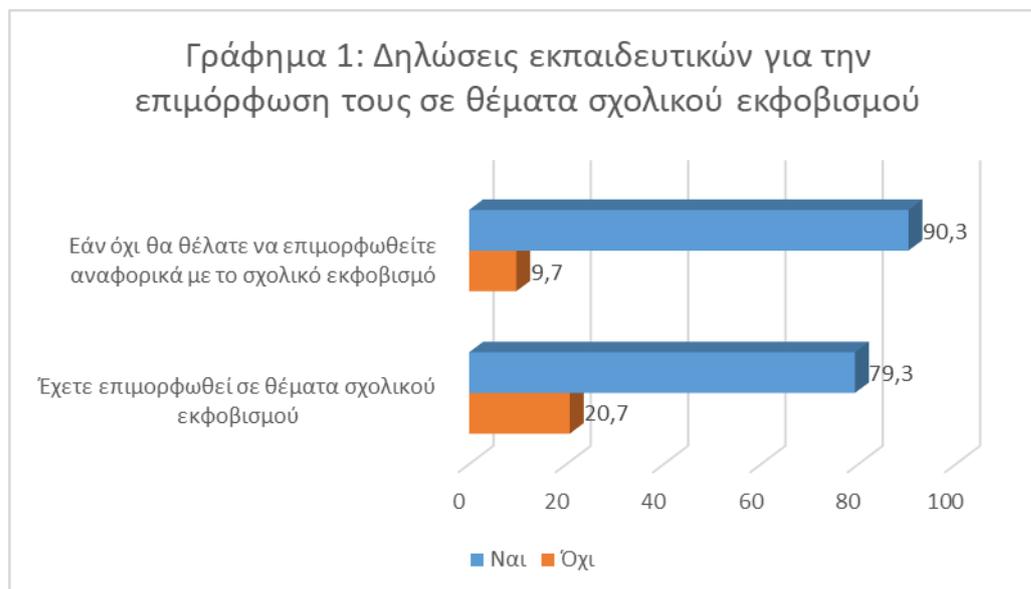
	Θέση εργασίας (Mann-Whitney)
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και διερεύνηση των δικών τους εμπειριών	0.587
Προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για το διαφορετικό	0.709
Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης	0.763
Αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης	0.135
Αφηγήσεις περιστατικών	0.886
Παιχνίδια ρόλων	0.564

Δραματοποίηση περιστατικών	0.348
Προβολή βίντεο	0.946
Χρήση νέων τεχνολογιών για διαδραστικό παιχνίδι	0.165
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για την ενημέρωση τους ως προς τον σχολικό εκφοβισμό	0.050
Συζήτηση σχολικού ψυχολόγου με τους/τις μαθητές/τριες σε συχνή βάση	0.039

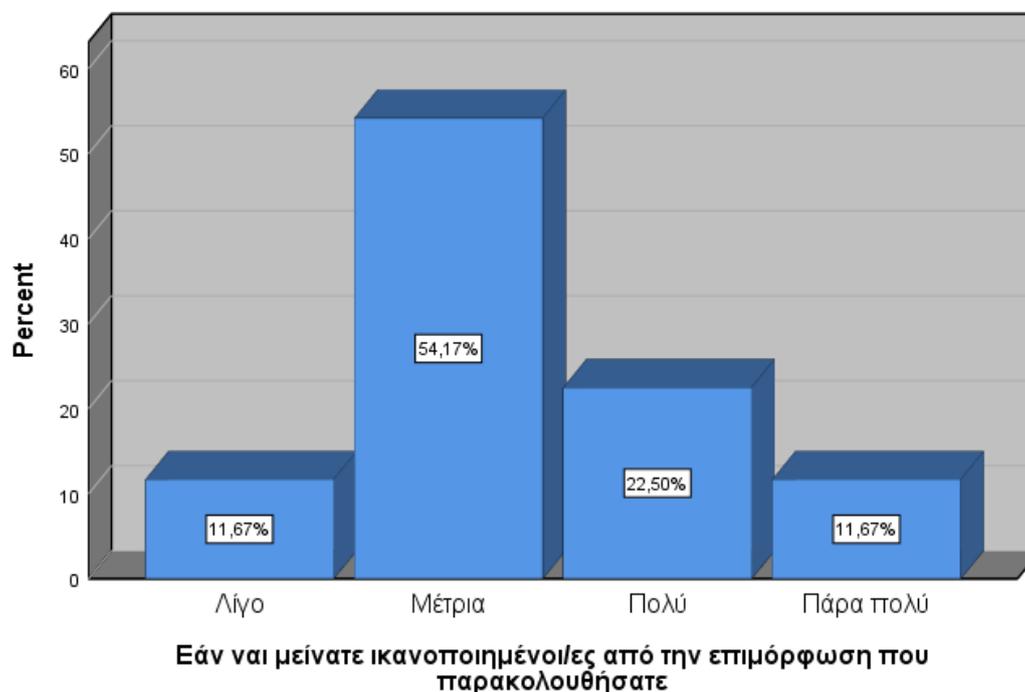
Πίνακας 14: Διαφοροποιήσεις των ειδών σχολικού εκφοβισμού ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Φύλο (t-test)	Ηλικία (Kruskal-Wallis)	Οικογενειακή κατάσταση (Kruskal-Wallis)	Αριθμός παιδιών (Kruskal-Wallis)	Μορφωτικό επίπεδο σπουδών (Kruskal-Wallis)
Απειλές	0.597	0.572	0.391	0.806	0.402
Ειρωνεία	0.161	0.283	0.893	0.144	0.231
Κοροϊδία	0.773	0.626	0.091	0.189	0.984
Προσβλητικές εκφράσεις	0.231	0.484	0.164	0.987	0.480
Ντροπιαστικά σχόλια	0.045	0.469	0.132	0.539	0.919
Σωματική βία	0.947	0.935	0.254	0.771	0.165
Λεκτική σεξουαλική παρενόχληση	0.656	0.164	0.291	0.940	0.485
Κοινωνικός αποκλεισμός	0.061	0.075	0.676	0.645	0.217
Καταστροφή προσωπικών δεδομένων	0.300	0.314	0.033	0.456	0.683
Διάδοση φημών	0.487	0.578	0.000	0.062	0.700
Ρατσιστικές σεξιστικές ή άλλου τύπου διακρίσεις	0.074	0.551	0.263	0.263	0.295

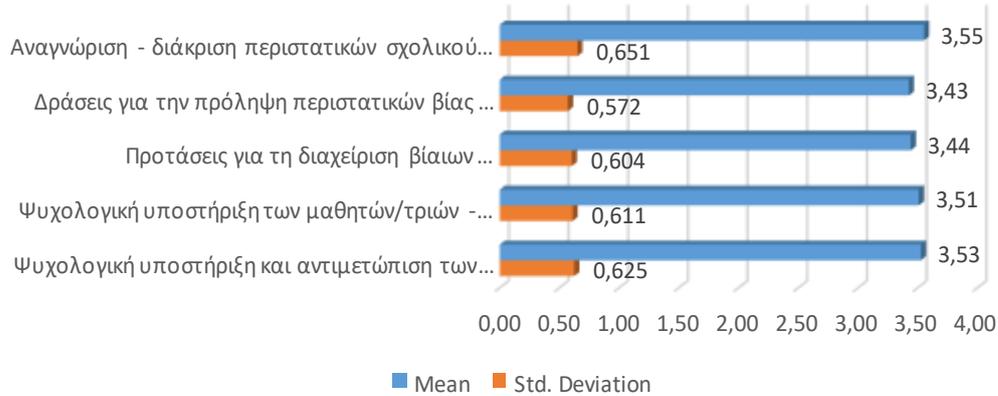
Παράρτημα Β, Γραφήματα



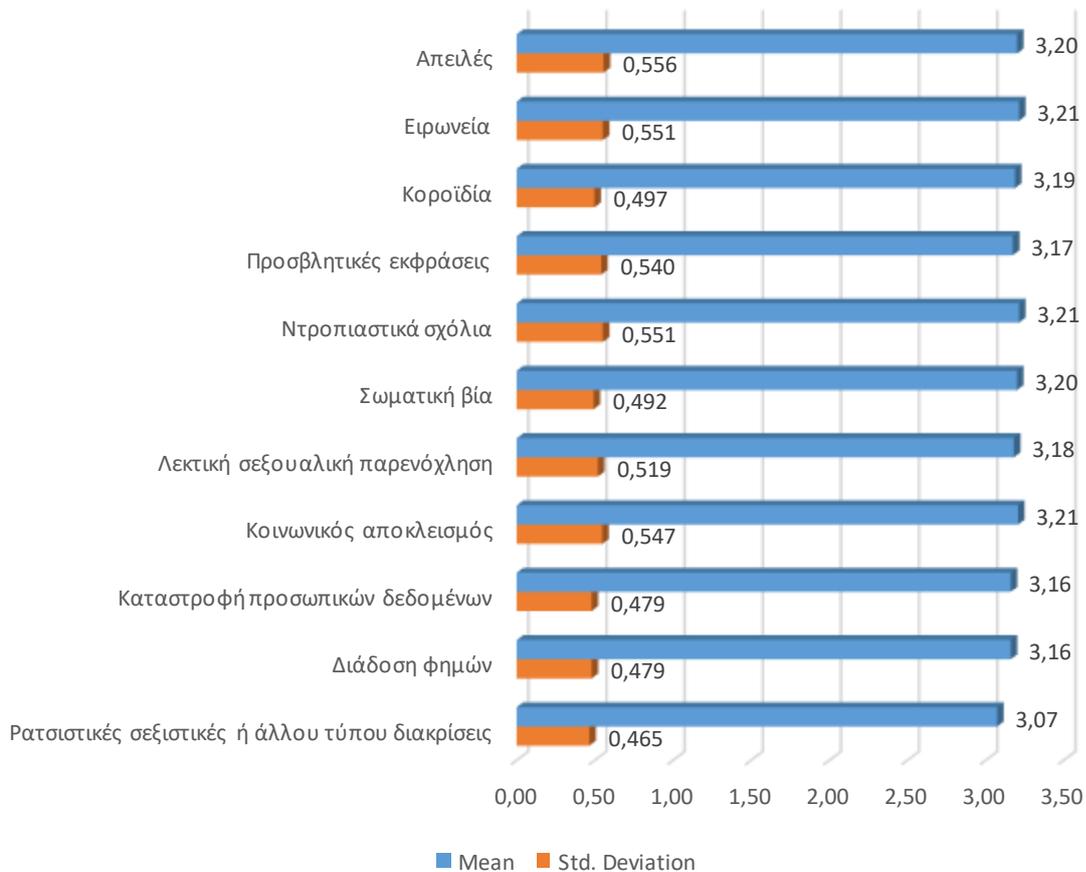
Γράφημα 2: Εάν ναι μείνατε ικανοποιημένοι/ες από την επιμόρφωση που παρακολουθήσατε



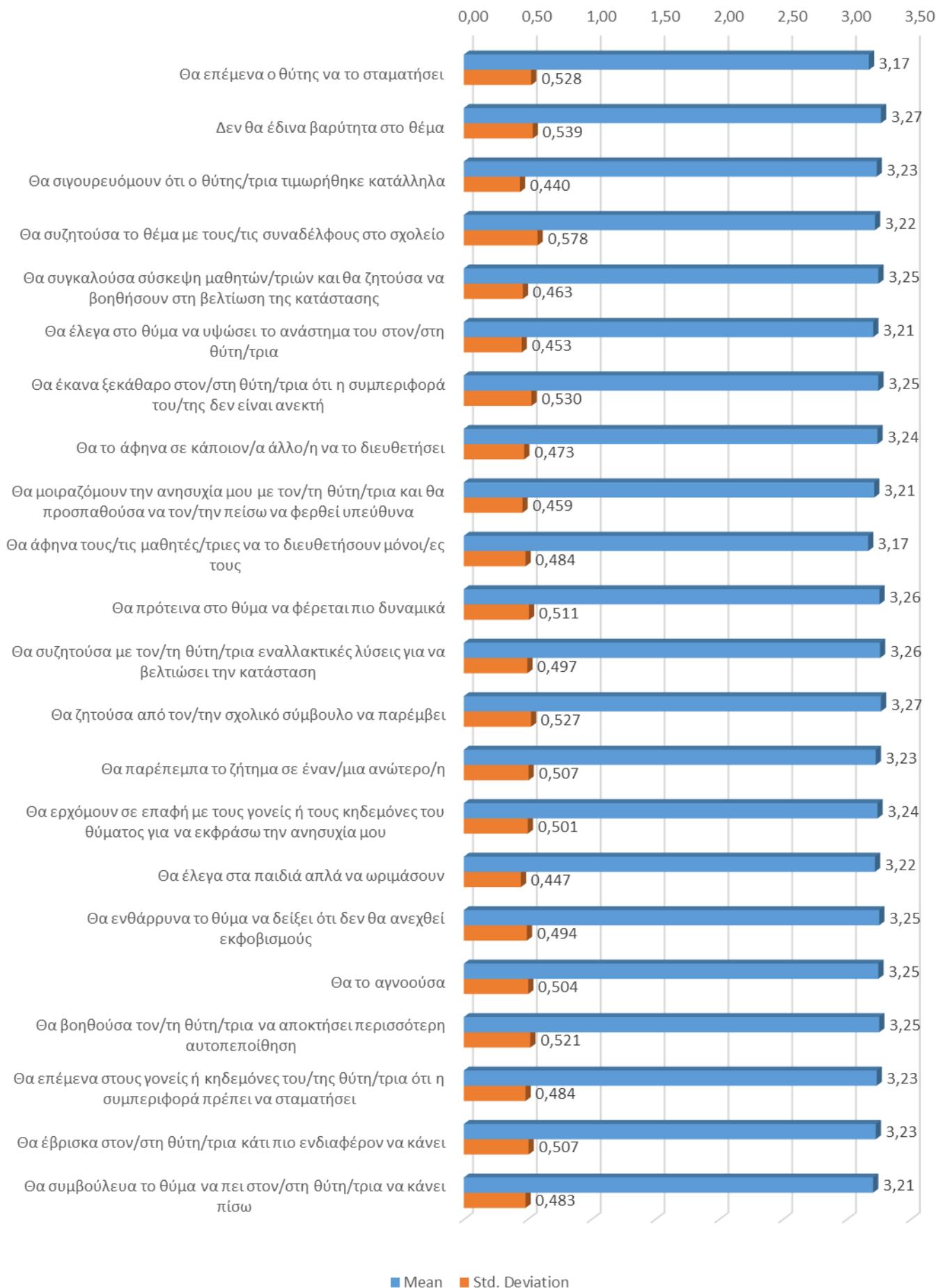
Γράφημα 3: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι παρακάτω τομείς είναι σημαντικοί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού



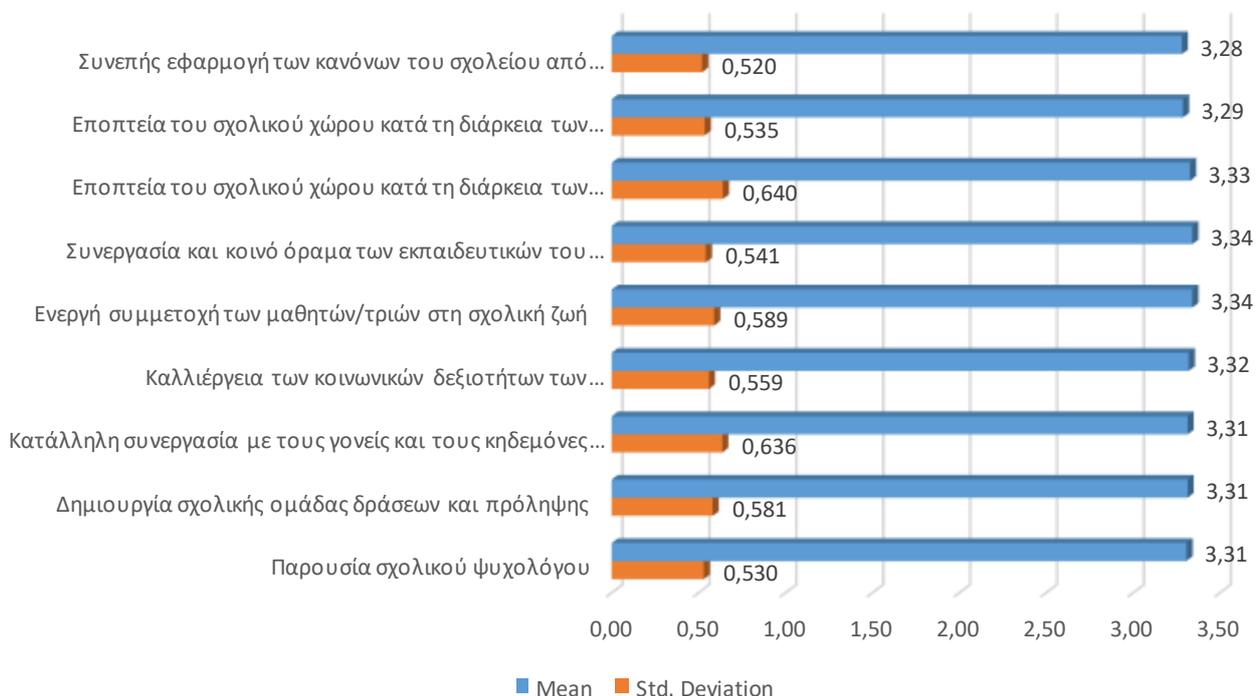
Γράφημα 4: Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού



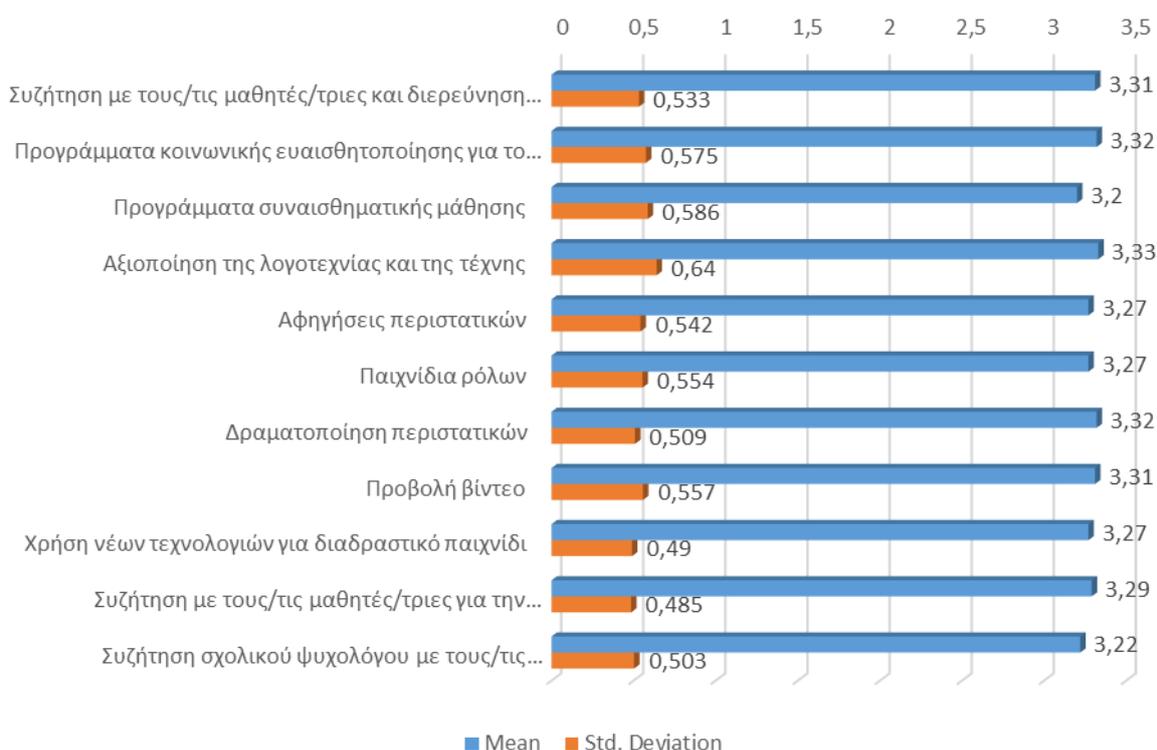
Γράφημα 5: Σε περίπτωση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού πως θα αντιδρούσατε



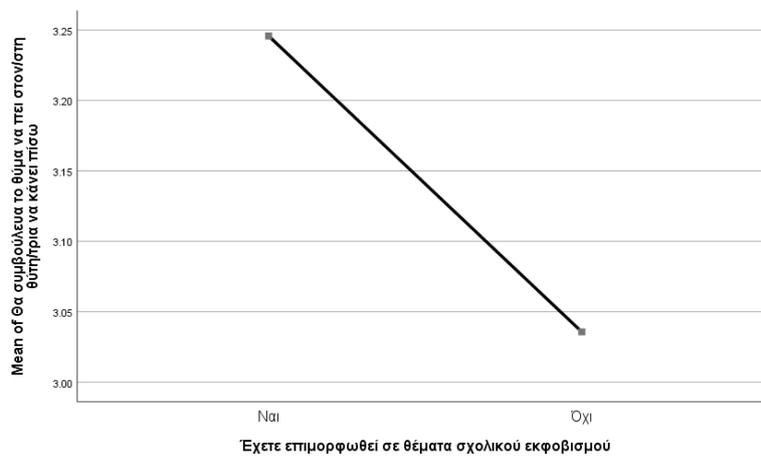
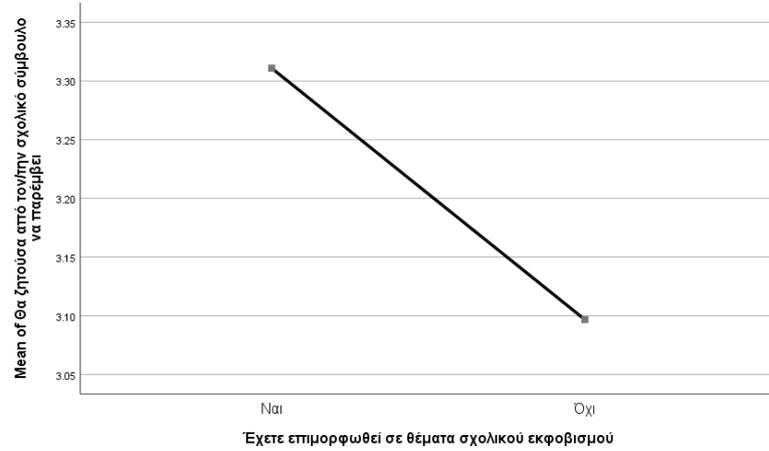
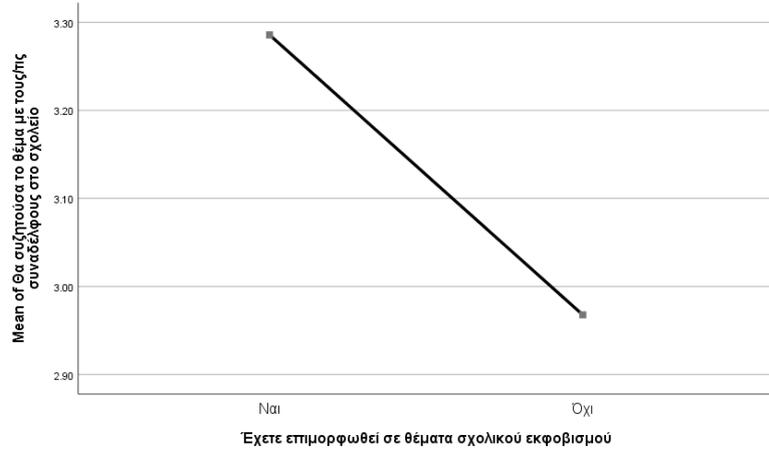
Γράφημα 6: Κατά πόσο οι παρακάτω τρόποι πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού εφαρμόζονται στο σχολείο που εργάζεστε



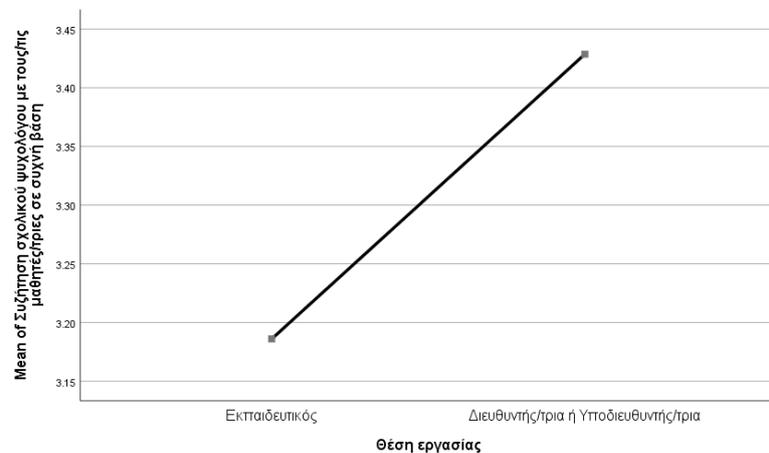
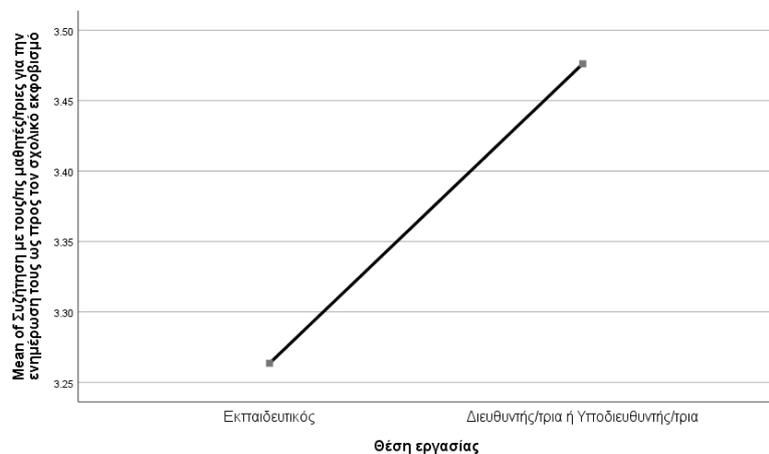
Γράφημα 7: Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές στο σχολείο σας για την πρόληψη και την ενημέρωση για το σχολικό εκφοβισμό



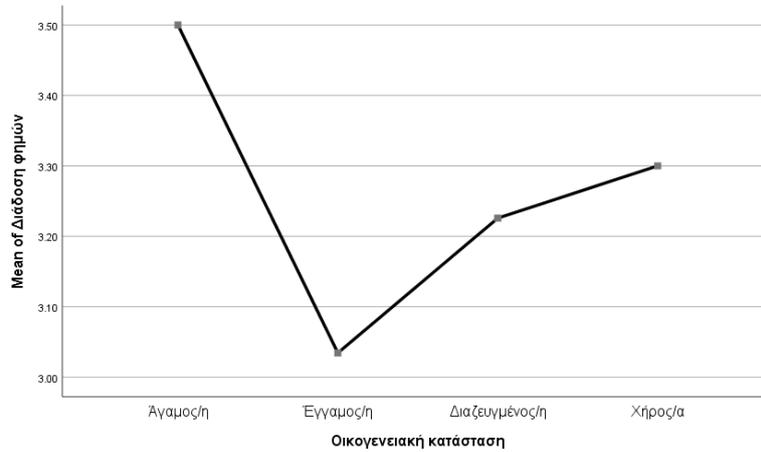
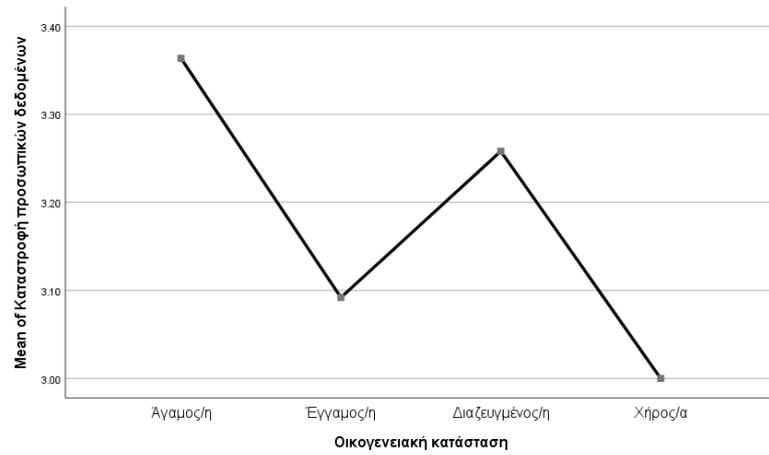
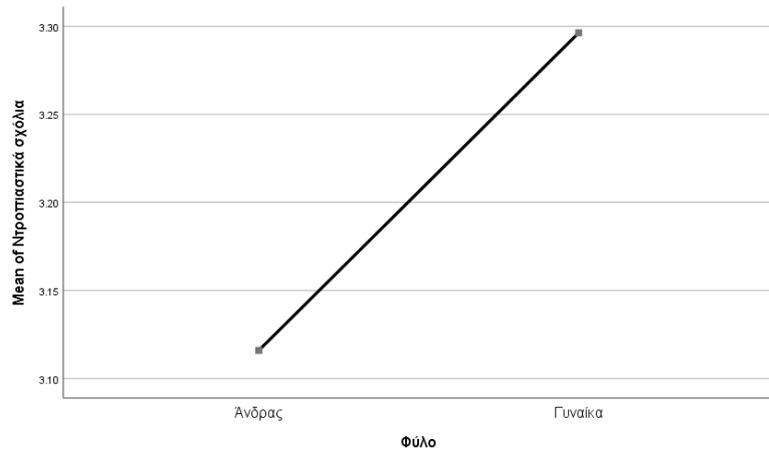
Γραφήματα 8-10: Διαφοροποιήσεις των αντιδράσεων ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως προς την επιμόρφωση σε τέτοιου είδους θέματα



Γραφήματα 11-12: Διαφοροποιήσεις της συχνότητας χρήσης πρακτικών ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό του σχολείου ως προς την θέση εργασίας



Γραφήματα 13-15: Διαφοροποιήσεις των ειδών σχολικού εκφοβισμού ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά



Παράρτημα Γ, Ερευνητικό εργαλείο

Ερωτηματολόγιο για το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολικό εκφοβισμό

Αγαπητέ/Αγαπητή Συνάδελφε,

Στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», κατεύθυνση «*Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη*», στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο έχει συνταχθεί το παρόν ερωτηματολόγιο.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση, εξυπηρετώντας τη συγκεκριμένη έρευνα και θα παραμείνουν εμπιστευτικά.

Παρακαλώ θερμά για τη δική σας πολύτιμη συνδρομή και την ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Μπεγλερίδου – Κάβρα Ραφαηλίνα

Εκπαιδευτικός

Ερωτηματολόγιο για το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολικό εκφοβισμό

Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα
- ΔΞ/ΔΑ

2. Ηλικία

- Έως 30 ετών
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Άνω των 60 ετών

3. Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

4. Αριθμός παιδιών

- Κανένα
- Ένα
- Δύο
- Περισσότερα από δύο

5. Μορφωτικό επίπεδο σπουδών

- Κάτοχος βασικού πτυχίου
- Κάτοχος δεύτερου πτυχίου
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου
- Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου
- Άλλο

6. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας

- Έως 5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- Περισσότερα από 20

7. Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα (σε έτη)

- Έως 5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- Περισσότερα από 20

8. Εκπαιδευτική μονάδα εργασίας

- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Γενικό
- ΕΠΑΛ
- ΕΝΕΕΓΥΛ
- Άλλο

9. Τύπος σχολείου

- Δημόσιο Σχολείο
- Ιδιωτικό Σχολείο
- Άλλο

10. Σχέση εργασίας

- Ωρομίσθιος/α
- Αναπληρωτής/τρια
- Μόνιμος/η

11. Θέση εργασίας

- Εκπαιδευτικός
- Υποδιευθυντής/τρια
- Διευθυντής/τρια

12. Ποια είναι η ειδικότητά σας;

.....

13. Πόσο συχνά πραγματοποιείτε εφημερίες;

- 1-3 φορές την εβδομάδα
- 4-6 φορές την εβδομάδα
- Πάνω από 6 φορές την εβδομάδα

ΜΕΡΟΣ Α

Επιμόρφωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

- Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού;
 Ναι
 Όχι
- Εάν ναι, μείνατε ικανοποιημένοι/ες από την επιμόρφωση που παρακολουθήσατε;
 Καθόλου
 Λίγο
 Μέτρια
 Πολύ
 Πάρα πολύ
- Εάν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό;
 Ναι
 Όχι
- Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι παρακάτω τομείς είναι σημαντικοί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού; Απαντήστε σε κάθε δήλωση με μία επιλογή από το «Καθόλου» έως το «Πάρα πολύ».

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Αναγνώριση - διάκριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού					
Δράσεις για την πρόληψη περιστατικών βίας στον χώρο του σχολείου					
Προτάσεις για τη διαχείριση βίαιων ενδοσχολικών επεισοδίων					
Ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριων -θυμάτων					
Ψυχολογική υποστήριξη και αντιμετώπιση των μαθητών/τριων-θυτών					

ΜΕΡΟΣ Β

Εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

1. Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας τα παρακάτω φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού; Απαντήστε σε κάθε δήλωση με μία επιλογή από το «Ποτέ» έως το «Πολύ συχνά».

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Απειλές					
Ειρωνεία					
Κοροϊδία					
Προσβλητικές εκφράσεις					
Ντροπιαστικά σχόλια					
Σωματική βία					
Λεκτική σεξουαλική παρενόχληση					
Κοινωνικός αποκλεισμός					
Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων					
Διάδοση φημών					
Ρατσιστικές, σεξιστικές ή άλλου τύπου διακρίσεις					

2. Οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως:
- Έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα
 - Έχουν μέτρια επίδοση στα μαθήματα
 - Έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα
 - Μπορεί να είναι μαθητές/τριες όλων των επιδόσεων
 - ΔΞ/ΔΑ

3. Οι μαθητές/τριες που ασκούν σχολικό εκφοβισμό συνήθως δημιουργούν και άλλα προβλήματα στο σχολείο (βανδαλισμούς, φασαρία κ.α.);

- Ναι
 Όχι
 ΔΞ/ΔΑ

ΜΕΡΟΣ Γ

Διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

1. Σε περίπτωση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, πως θα αντιδρούσατε σύμφωνα με τους τρόπους που αναλύονται στη συνέχεια; Απαντήστε σε κάθε δήλωση με μία επιλογή από το «Σίγουρα δεν θα το έκανα» έως το «Σίγουρα θα το έκανα».

	Σίγουρα δεν θα το έκανα	Μάλλον δεν θα το έκανα	Δεν ξέρω εάν θα το έκανα ή όχι	Μάλλον θα το έκανα	Σίγουρα θα το έκανα
Θα επέμενα ο θύτης να το «σταματήσει»					
Δεν θα έδινα βαρύτητα στο θέμα					
Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης/τρια τιμωρήθηκε κατάλληλα					
Θα συζητούσα το θέμα με τους/τις συναδέλφους στο σχολείο					
Θα συγκαλούσα σύσκεψη μαθητών/τριών και θα ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης					
Θα έλεγα στο θύμα να «υψώσει το ανάστημά του» στον/στη θύτη/τρια					
Θα έκανα ξεκάθαρο στον/στη θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά του/της δεν είναι ανεκτή					
Θα το άφηνα σε κάποιον/α άλλο/η να το διευθετήσει					
Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον/τη θύτη/τρια και θα προσπαθούσα να τον/την πείσω να φερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο					
Θα άφηνα τους/τις μαθητές/τριες να το διευθετήσουν μόνοι/ες τους					

Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά					
Θα συζητούσα με τον/τη θύτη/τρια εναλλακτικές λύσεις για να βελτιώσει την κατάσταση					
Θα ζητούσα από τον/την σχολικό σύμβουλο να παρέμβει					
Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε έναν/μια ανώτερο/η					
Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου					
Θα έλεγα στα παιδιά απλά να «ωριμάσουν»					
Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν θα ανεχθεί εκφοβισμούς					
Θα το αγνοούσα					
Θα βοηθούσα τον/τη θύτη/τρια να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μην θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν					
Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του/της θύτη/τρια ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει					
Θα έβρισκα στον/στη θύτη/τρια κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει					
Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον/στη θύτη/τρια να «κάνει πίσω»					

2. Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεστε τον σχολικό εκφοβισμό στο σχολείο όπου εργάζεστε;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

3. Θεωρείτε πως ο/η διευθυντής/τρια του σχολικού οργανισμού όπου εργάζεστε συμβάλλουν στην κατάλληλη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

ΜΕΡΟΣ Δ

Πρόληψη σχολικού εκφοβισμού

1. Κατά πόσο οι παρακάτω τρόποι πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού εφαρμόζονται στο σχολείο που εργάζεστε; Απαντήστε σε κάθε δήλωση με μία επιλογή από το «Καθόλου» έως το «Πάρα πολύ».

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συνεπής εφαρμογή των κανόνων του σχολείου από όλους/όλες ανεξαιρέτως					
Εποπτεία του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων					
Εποπτεία του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων					
Συνεργασία και κοινό όραμα των εκπαιδευτικών του σχολείου					
Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριων στη σχολική ζωή					
Καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών					
Κατάλληλη συνεργασία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών					
Δημιουργία σχολικής ομάδας δράσεων και πρόληψης					
Παρουσία σχολικού ψυχολόγου					

2. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές στο σχολείο σας για την πρόληψη και την ενημέρωση για το σχολικό εκφοβισμό; Απαντήστε σε κάθε δήλωση από το «Καθόλου» έως το «Πάρα πολύ».

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και διερεύνηση των δικών τους εμπειριών					
Προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για το «διαφορετικό»					
Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης					
Αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της τέχνης					
Αφηγήσεις περιστατικών					
Παιχνίδια ρόλων					
Δραματοποίηση περιστατικών					

Προβολή βίντεο					
Χρήση νέων τεχνολογιών για διαδραστικό παιχνίδι					
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για την ενημέρωση τους ως προς τον σχολικό εκφοβισμό					
Συζήτηση σχολικού ψυχολόγου με τους/τις μαθητές/τριες σε συχνή βάση (εβδομαδιαία, μηνιαία κ.α.)					