



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Η ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ.
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
ΠΕΛΛΑΣ**

του

ΜΠΟΥΛΟΥΣΑΚΗ ΑΡΙΣΤΕΙΔΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Χρήστος Γεωργίου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος του 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.
- Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
- <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος (πρώην Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης), δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 18 Οκτωβρίου του 2019

Ο Δηλών

Μπουλουσάκης Αριστείδης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους/ες εκείνους/ες που συνέβαλλαν στην περάτωσή της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου τον κο Γεωργίου Χρήστο, καθηγητή του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος και Διευθυντή Α/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης για την εποπτεία και την καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας στο θεωρητικό, ερευνητικό και συγγραφικό κομμάτι.

Ευχαριστώ ακόμη όλους τους καθηγητές μου στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος (πρώην ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης) για το υπέροχο ταξίδι και την εμπειρία που μας πρόσφεραν: τον κο Τζιώνα Παναγιώτη, τον κο Αβδημιώτη Σπύρο, τον κο Παπαδιοδώρου Γεώργιο, τον κο Μιχάλη Βιτούλη, τον κο Ξανθό Στέλιο, τον κο Γκούνα Αθανάσιο, την κα Ιωαννίδου Ειρήνη, την κα Στάμου Ελένη, τον κο Τσιάκη Θεοδόση.

Ευχαριστώ ακόμη:

- Όλους εκείνους/ες που βοήθησαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων
- τους/τις φίλους/ες για την βοήθεια, την κατανόηση και την ενθάρρυνση
- τους/τις συναδέλφους/ισσες του σχολείου μας
- ευχαριστώ τον Κώστα, το Χάρη, το Γιώργο, το Γιάννη, το Νίκο και τον αδερφό μου το Δημήτρη.

Τέλος και όχι τελευταία θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ειδικά την Ευσεβία και τα παιδιά μας, τη Σταυρούλα και το Δημήτρη - Πέτρο για την κατανόηση, τη συμπαράσταση, την ενθάρρυνση και τη στήριξη που μου παρείχαν.

Αριστείδης

«ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ»

Το παιδί χρειάζεται...

- ...να το επαινούν για το παραμικρό που κάνει! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΕΙΜΑΙ ΙΚΑΝΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΣ! ΜΠΟΡΩ!»
- ...να το ακούν προσεχτικά και να συζητούν μαζί του. Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΝΙΩΘΩ ΚΑΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ! ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΜΕ ΑΚΟΥΝ!»
- ...να του αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο και να έχει αδιάσπαστα αφιερωμένη την προσοχή σε αυτό! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΜΟΥ ΑΞΙΖΕΙ ΝΑ ΜΕ ΠΡΟΣΕΧΟΥΝ! ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ!»
- ...να νιώσει ότι είναι καλοδεχούμενο και ότι το αγαπούν! Είναι σημαντικά οι αγκαλιές, η ζεστασιά και τα χαϊδευτικά ονόματα! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΜΕ ΘΕΛΟΥΝ ΓΙΑ ΠΑΡΕΑ! Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΕ ΣΥΜΠΙΑΘΕΙ!»
- ...να νιώσει ότι το αποδέχονται όπως είναι, με τις μοναδικές του ικανότητες, τα δικά του ταλέντα, τις δικές του προτιμήσεις! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του «ΕΙΜΑΙ ΜΟΝΑΔΙΚΟΣ! ΕΙΜΑΙ ΚΑΛΟΣ, ΕΤΣΙ ΟΠΩΣ ΕΙΜΑΙ!»
- ...να του προσφέρουν αγάπη δίχως όρους! Για αυτό που είναι και όχι για αυτά που κάνει! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΕΙΜΑΙ ΑΞΙΑΓΑΠΗΤΟΣ!»
- ...να μάθει την πειθαρχία! Να αυξηθεί η αυτοεκτίμησή του με την επιβολή κανόνων, ορίων και λογικών ποινών! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΜΟΥ ΑΞΙΖΕΙ ΑΓΑΠΗ, ΑΚΟΜΗ ΚΑΙ ΟΤΑΝ ΚΑΝΩ ΛΑΘΟΣ!»
- ...να μην προσβάλλεται μπροστά σε άλλους και να μην υποτιμάται! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΚΑΛΑ ΣΤΗ ΖΩΗ!»
- ...να έχει χρόνο για να μάθει! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΤΟ ΝΑ ΚΑΝΩ ΛΑΘΗ ΕΙΝΑΙ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ! ΕΤΣΙ ΜΑΘΑΙΝΩ ΚΑΙ ΠΡΟΟΔΕΥΩ!»
- ...να έχει ευκαιρίες να αναλάβει πρωτοβουλίες και ευθύνη, να δημιουργήσει μόνο του, να πετύχει! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΩ! ΕΧΩ ΘΑΡΡΟΣ!»
- ...να το ενθαρρύνουν για υγιεινή ζωή, με καθαριότητα, άσκηση και σωστή διατροφή! Να το βοηθούν να ντύνεται με τρόπο που νιώθει ελκυστικό ώστε να έχει θετική εικόνα για την εμφάνισή του! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΕΙΜΑΙ ΟΜΟΡΦΟΣ!»
- ...να μην το μεταχειρίζονται με διακρίσεις και μην το συγκρίνουν με το άλλο παιδί! Να μάθει να λέει συνέχεια στον εαυτό του: «ΔΕΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΓΙΝΩ ΣΑΝ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΛΛΟ, ΑΛΛΑ ΝΑ ΓΙΝΩ Ο ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ!»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη των απόψεων των γονιών και των εκπ/κών της Πέλλας γύρω από το σχολικό εκφοβισμό, καθώς και των συνεργατικών στρατηγικών που υιοθετούν για την αντιμετώπισή του είναι σημαντική. Διευκολύνει την κατανόηση του προβλήματος, φανερώνει παράγοντες που οδηγούν στην ελάττωσή του, βρίσκει στερεότυπα που εμποδίζουν την αντιμετώπισή του και επιτρέπει το σχεδιασμό παιδαγωγικών και αποτελεσματικών δράσεων εναντίον του εκφοβισμού.

Οι αντιλήψεις των γονιών και των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο που οι γονείς και οι δάσκαλοι αντιδρούν ή επεμβαίνουν στον εκφοβισμό και επομένως τον συντηρούν ή τον αποθαρρύνουν. Καθορίζουν επίσης την απόφαση των παιδιών να κάνουν γνωστό, αυτό που ζουν, στην οικογένεια ή στο σχολείο τους.

Οι πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης αποτελούν δύο από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που έχουν σχέση:

- Με την εκδήλωση του φαινομένου και τις στρατηγικές που υιοθετούνται από τα παιδιά για την αντιμετώπιση του θέματος.
- Με την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών.

Όμως παρά την αύξηση των ερευνών που σχετίζονται με την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και σχετικά με την αναγνώριση του ρόλου των γονέων και των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (Eslea & Smith, 2000; McNeely, Whitlock & Libbey, 2010; Olweus, 2009; Swearer, Limber & Alley, 2009) δεν έχουν ερευνηθεί αρκετά οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, όπως και οι τρόποι συνεργασίας τους για το φαινόμενο.

Υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στις απόψεις των παιδιών (Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., Giannakopoulou, D., 2012; Thornberg, 2010) και των εκπαιδευτικών (Bauman & Del Rio, 2005). Όμως ελάχιστες είναι οι εργασίες εκείνες που περιλαμβάνουν γονείς και μελετούν τη στάση τους απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό (Eslea & Smith, 2000) ή τις συνεργατικές εκείνες στρατηγικές αντιμετώπισης που προτείνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά (Harper, 2011; Sawyer, M. S., Limber, P. S., & Alley, R. (2009).

Στην εργασία αυτή συμμετείχαν 142 γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν/σαν σε σχολεία της Πέλλας και 163 εκπαιδευτικοί που εργάζονται ή εργάστηκαν σε σχολεία

της Πέλλας. Οι γονείς και οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά:

- Με τη συχνότητα εμπλοκής των παιδιών σε θέματα εκφοβισμού.
- Με τις στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά, όταν εκφοβίζονται ή παραβρίσκονται ως παρατηρητές.
- Τις στρατηγικές που συστήνουν στα παιδιά όταν αυτά εκφοβίζονται.
- Τις στρατηγικές που ακολουθούν οι ίδιοι, όταν τα παιδιά εμπλέκονται στον εκφοβισμό.
- Τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται, των οικογενειών τους και του σχολείου τους.
- Τις γενικές διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, όπως η σοβαρότητα του φαινομένου, τα συναισθήματα για τα παιδιά που εκφοβίζονται/νται, την ευθύνη που έχουν οι ενήλικοι για την αντιμετώπιση του θέματος, ο ρόλος των συνομήλικων
- Συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, έκδοση 23. Για τη σωστή εργασία πάνω στα δεδομένα έγινε παραγοντική ανάλυση των ενοτήτων του εργαλείου μέτρησης που έδειξαν οι παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερης της μονάδας. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αφορούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούν τα παιδιά που εκφοβίζονται ή παρατηρούν αντίστοιχες πρακτικές (κατά τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς) και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που προτείνουν στα παιδιά οι δάσκαλοι ή οι γονείς.

Στην αρχή παρουσιάζονται οι μετρήσεις της εργασίας με διάφορους δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία του γονιού, τα χρόνια υπηρεσίας του/της εκπ/κού, η δομή της οικογένειας ή του σχολείου, το μορφωτικό επίπεδο και φανερώνονται εντυπωσιακές συσχετίσεις. Κατόπιν τα αποτελέσματα της εργασίας φανερώνουν ότι οι εμπειρίες των παιδιών από το σχολικό εκφοβισμό και οι στρατηγικές που υιοθετούν για την αντιμετώπισή του ή σαν θύματα ή σαν παρατηρητές έχουν σχέση με τις απόψεις των γονιών και των δασκάλων γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και με τις πρακτικές ανατροφής ή διαπαιδαγώγησης που πήραν από τους γονείς και τους δασκάλους τους (σύμφωνα με τις απόψεις γονιών και δασκάλων) Σημαντικό μας εύρημα είναι η διαφοροποίηση των στρατηγικών που προτείνονται από τους γονείς ανάλογα με το αν τα παιδιά τους εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται. Οι γονείς προτείνουν σημαντικούς τρόπους αντιμετώπισης στο

σχολείο, αλλά και οι εκπαιδευτικοί προς τους γονείς, τρόποι που χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη, οι στρατηγικές που οι γονείς και οι δάσκαλοι προτείνουν στα παιδιά που εκφοβίζονται, όπως και οι στρατηγικές που οι γονείς και οι δάσκαλοι ακολουθούν για να αντιμετωπίσουν τις εμπειρίες εκφοβισμού των παιδιών, φαίνεται πως έχουν σχέση με τις πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης που πήραν οι ίδιοι. Οι στρατηγικές που προτείνουν οι γονείς προς το σχολείο ή και το αντίθετο, όπως και οι αντιλήψεις των γονιών και των δασκάλων για τα παιδιά που συμμετέχουν σε πρακτικές εκφοβισμού μέσα από διάφορους ρόλους, έχουν σχέση με τις πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης που λένε ότι υιοθετούν.

Τα αποτελέσματα της εργασίας τονίζουν το σημαντικό της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και της ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και εμπλοκής των γονιών και των δασκάλων σε προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Τα αποτελέσματα τονίζουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής γονέων και εκπαιδευτικών σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα, για:

- Να εντοπίζουν ευκολότερα την πιθανή θυματοποίηση των παιδιών.
- Να καταλάβουν τις επιπτώσεις που έχουν οι αναποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του θέματος.
- Να αντιληφθούν τη σημασία των γονικών και εκπαιδευτικών πρακτικών στην εμφάνιση και στη διατήρηση του εκφοβισμού.
- Να καταλάβουν τις επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική υγεία του παιδιού.
- Να κατανοήσουν τη σημασία της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας για την καταπολέμηση του φαινομένου.

ABSTRACT

The study of parents' and educators' beliefs in Pella around school bullying, as well as the collaborative practices adopted for fighting the issue, is vital. It can facilitate the comprehension of the problem, reveal factors leading to its elimination identify stereotypes inhibiting dealing with it and allows the designing of educative and effective actions against bullying.

Parents' and educators' beliefs influence the way that the parents and teachers react or intervene in intimidation and therefore, conserve it or discourage it. They also determine children's decision to make known what they go through to their family or school.

Nurture and education practices constitute two of the most important factors relating to:

- ❖ The manifestation of the phenomenon and the strategies adopted by the children for dealing with the issue.
- ❖ The psychosocial health of children.

However, despite the increase of studies in relevance to the prevention and combating bullying, and also concerning the parents' and educators' role to the effectiveness of intervention programs (Eslea & Smith, 2000; McNeely, Whitlock & Libbey, 2010; Olweus, 2009; Swearer, Limber & Alley, 2009), neither parents' and teachers' beliefs have been researched adequately, nor their collaboration practices for the phenomenon.

There are studies focusing on children's opinion (Bibou et al., 2012; Thornberg, 2010) and also on educators' (Bauman & Del Rio, 2005). Nevertheless, the studies which include parents and document their attitude towards school intimidation are very few (Eslea & Smith, 2000) or even the collaborative practices suggested by parents and teachers to children (Harper, 2011; Sawyer et al., 2011).

In this research ___ parents participated whose children attend/attended schools of Pella and ___ teachers who work or have worked at schools of Pella. The parents and teachers filled in questionnaires for examining their opinion about:

- The frequency of the involvement of children in intimidation issues.

- The strategies adopted by kids, when they are being bullied or are present as observers.
- The practices that children suggest when they are being bullied.
- The strategies followed by themselves (parents and teachers), when children are involved in bullying.
- The qualities of the children being involved, their families and their school.
- The general dimensions of school bullying, such as the severity of the phenomenon, the emotions for the kids being bullied or bullying others, the responsibility that adults have for tackling the problem and the role of the peers.
- Collaboration of school and family for fighting the problem.

The statistical analysis was conducted with the statistical software SPSS. For an effective work on the data, there was a factor analysis of the sections of the measurement tool, which appeared from the factors with eigenvalue bigger than the unit. The specific factors concern the tackling strategies adopted by the children being bullied or observe alike practices (according to parents or teachers) and the response strategies suggested to children by their teachers or parents.

At the beginning, the measurements of work are presented with various demographic factors, such as the parent's sex and age, the teacher's service years, the structure of the family and school or the education level, with impressive associations being revealed. Afterwards, the work results depict that the experiences of children along school bullying and the adopted strategies for fighting it, either as victims or as observers, have a relation to the nurture practices or discipline they received from their parents and teachers (according to parents' and teachers' beliefs). One important discovery is the variation of strategies that are suggested by the parents depending on the fact whether their children are bullying others or are being bullied. The parents suggest important ways to combat bullying at school, but also the teachers suggest ways to parents that are necessary to be taken into serious consideration for designing prevention and intervention programs against school intimidation. Still, the practices that the parents and teachers suggest to children being bullied, as well as the practices that the parents and the teachers follow to deal with children's bullying experiences, appear to be associated with nurture, discipline and education practices they received themselves. The strategies recommended by the parents to the school and the

opposite, along with the parents' and the teachers' opinions in reference to the children participating in bullying practices through various roles, have a connection to the nurture and education and discipline strategies they claim to be adopting.

The results of the research emphasize the significance of the school – family collaboration and the awareness, updating and involvement of parents and teachers to prevention and combat programs. The results also stress the significance of parents' and educators' participating in psycho-educative programs in order to:

- Identify easier the potential victimization of children
- Understand the consequences of ineffective combat strategies for the problem
- Conceive the importance of parental and educative practices for the appearance and conservation of bullying
- Understand the impact on psychosocial health of the child
- Comprehend the importance of a school – family collaboration to tackle the matter

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	16
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	21
ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	22
1.1 Η μελέτη του Σχολικού εκφοβισμού.....	23
1.2 Δομώντας κοινωνικά τη βία.....	24
1.3 Το πρόβλημα ορισμού του φαινομένου.....	27
1.4 Ο ορισμός του εκφοβισμού για την παρούσα εργασία.....	32
1.5 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού.....	33
1.6 Ρόλοι των παιδιών στα περιστατικά.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	38
ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ.....	38
2.1 Επιπτώσεις με βάση τις μορφές και τη διάρκεια.....	39
2.2 Επιπτώσεις για τα παιδιά που συμμετέχουν.....	42
2.3 Οι επιπτώσεις για τους παρατηρητές.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	48
ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ.....	48
3.1 Απόψεις και στρατηγικές αντιμετώπισης.....	49
3.2 Απόψεις παρατηρητών.....	54
3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών.....	60
3.3.1 Λανθασμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών.....	66
3.4 Απόψεις γονέων.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	74
ΕΡΜΗΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ.....	74
4.1 Θεωρητικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις.....	75
4.2 Ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών που συμμετέχουν.....	77
4.3 Εξελικτική θεωρία.....	82
4.4 Ο εκφοβισμός ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο.....	85

4.5 Ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πίεσης.....	88
4.6 Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες.....	90
4.7 Ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού με βάση το κοινωνικό – οικολογικό μοντέλο.....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....	100
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ Ή ΤΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	100
5.1 Η οικογένεια του 21 ^{ου} αιώνα.....	101
5.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις του ρόλου της οικογένειας στην ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών.....	105
5.2.1 Η θεωρία του δεσμού.....	105
5.2.2 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	108
5.2.3 Η θεωρία της επιβολής.....	109
5.2.4 Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων.....	111
5.2.5 Το μοντέλο επικοινωνίας.....	113
5.2.6 Οικογένεια και κοινωνικο-οικολογική θεωρία.....	114
5.2.7 Γονικές πρακτικές.....	115
5.2.8 Παράγοντες που επηρεάζουν τις γονικές πρακτικές.....	124
5.3 Γονικές πρακτικές και Δικαιώματα του παιδιού.....	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.....	132
ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	132
6.1 Προγράμματα κατά του εκφοβισμού.....	132
6.2 Αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης.....	134
6.3 Παράγοντες αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων συνεργασίας κατά του εκφοβισμού.....	143
6.4 Σημασία της συνεργασίας των εμπλεκόμενων ομάδων.....	146
6.5 Δράσεις κατά του εκφοβισμού στην Ελλάδα.....	148
6.6 Κίνδυνος γενικεύσεων και ενοχοποιήσεων.....	153
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ.....	156
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	156
1. Εισαγωγή.....	159
2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	161
3. Μέθοδος.....	162
3.1 Δείγμα της έρευνας.....	162
3.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	163
3.3 Εργαλεία μέτρησης.....	163
3.4 Επιλογή Ερευνητικής Μεθοδολογίας.....	164
4. Περιγραφική Στατιστική Ερωτηματολογίων Εκπαιδευτικών.....	167

5. Περιγραφική Στατιστική Ερωτηματολογίων Γονέων.....	213
6. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	263
6.1 Απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό και η σχέση τους με δημογραφικούς παράγοντες.....	263
6.1.1 Απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες εκφοβισμού των παιδιών.....	263
6.1.2 Απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά που εκφοβίζονται.....	265
6.1.3 Οι στρατηγικές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό.....	266
6.1.4 Οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονιών για τις στρατηγικές των παιδιών – παρατηρητών.....	267
6.1.5 Οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονιών για τις στρατηγικές σχολείου και οικογένειας.....	268
6.1.6 Οι απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές του σχολείου.....	269
6.1.7 Οι απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τις αιτίες του εκφοβισμού σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο.....	269
6.1.8 Οι αντιλήψεις γονιών και εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό.....	270
7. Συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	271
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	275
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	309
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	314
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ.....	314
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	323
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	323
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	332
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	332
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	334
Σύγκριση απαντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων.....	334
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	339
Επαγωγική Στατιστική - Γονείς.....	339

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κοινωνικό φαινόμενο του εκφοβισμού σαν «συστηματική κατάχρηση εξουσίας» (Smith & Sharp, 1994) παρατηρείται σε μέρη όπως η γειτονιά, το γήπεδο, η οικογένεια, το σχολείο, ο χώρος εργασίας και όπου υπάρχει άνιση κατανομή δύναμης (Rigby, 2004; Smith, 2004).

Ένας σοβαρός λόγος που η μελέτη του φαινομένου γίνεται στο χώρο του σχολείου πάνω από δυο δεκαετίες τώρα είναι η διαπίστωση των μακροχρόνιων συνεπειών του στη ζωή των παιδιών που μπλέκονται σε αυτό το φαινόμενο σε σωματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο (Hanish, Kochenderfer - Ladd, Fabes, Martin & Denning, 2004; Pereira, Mendoca, Neto, Valente & Smith, 2004; Rigby, 2008). Σύμφωνα με τους Craig, Pepler και Blais (2007) υπάρχει ένα πρόβλημα που φέρει επιπτώσεις στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, μιας και τα παιδιά που ασκούν βία μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη βία και την επιθετικότητά τους για να ελέγχουν, αφού πρώτα αποδυναμώσουν, άλλα παιδιά.

Το πρόβλημα του εκφοβισμού δεν αφορά μόνο τα παιδιά που έχουν εμπλακεί, αλλά όλα τα παιδιά από τη στιγμή που είναι δυνατό να εμπλακούν σε εκφοβιστικές πράξεις με διαφορετικούς ρόλους, είτε ως δράστες/θύματα ή δράστες ή θύματα ή παρατηρητές (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009a). Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον εκφοβισμό τεκμηριώνεται από τη συνάφειά του με τους στόχους του Συνηγόρου του Παιδιού και με τις αρχές των Δικαιωμάτων του Παιδιού, σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να διαφυλάσσεται η σωματική και ψυχική υγεία όλων των παιδιών. Είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού να νιώθει ασφάλεια στο σχολείο και να προστατεύεται από την καταπίεση και από τον - με πρόθεση - συνεχόμενο εξευτελισμό που επιφέρει ο σχολικός εκφοβισμός (Olweus, 1999). Η μελέτη του φαινομένου για την αντιμετώπισή του αποτελεί προϋπόθεση για την ποιότητα ζωής που έχουν δικαίωμα όλα τα παιδιά. Εφόσον τα παιδιά δεν έχουν επαρκή ενημέρωση για τα δικαιώματά τους (Smith & Sharp, 2003), τότε η προστασία των δικαιωμάτων τους αποτελεί προτεραιότητα και υποχρέωση όλων των ενηλίκων που σχετίζονται με τα παιδιά στον οικογενειακό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο.

Ο σχολικός εκφοβισμός απασχολεί και τους ερευνητές εξαιτίας της σοβαρότητας των περιστατικών που μπορεί να εκδηλωθεί, ακόμη και με αυτοκτονία ή ανθρωποκτονία (Bauman & Del Rio, 2005; Wike & Fraser, 2009). Η έκταση του

φαινομένου στην Ελλάδα και η ανάγκη για προληπτικά μέτρα τονίζουν τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών. Ενδεικτικά:

i. Η διαπολιτισμική–συγκριτική έρευνα του Γκότοβου (1996) που έγινε σε Ευρωπαϊκά σχολεία, όπου τα παιδιά σε ποσοστό πάνω από 40% δηλώνουν ότι εκδηλώνεται βία στο σχολείο τους και ότι ένα στα τέσσερα παιδιά είναι θύμα σωματικής βίας.

ii. Η έρευνα των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001) και της Ελληνικής Εταιρείας για την Ψυχική Υγεία που έγινε το 2000, όπου φαίνεται πως το 39% των παιδιών ηλικίας 11-15 ετών, που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007).

iii. Η έρευνα των Due, Holstein, Lynch, Diderichesen, Gabhain, Scheidt, Currie & The Health Behaviour in School-aged Children Bullying Working Group (2005) όπου συμμετείχε και η Ελλάδα, σύμφωνα με την οποία το ποσοστό των παιδιών στα οποία ασκείται κάποια μορφή βίας είναι 12,4% για τα αγόρια και 8,1% για τα κορίτσια.

iv. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ΔΑΦΝΗ (2006-07) όπου φαίνεται πως στο 22,5% των μαθητών/τριών έχει ασκηθεί μορφή λεκτικού, σωματικού, σεξουαλικού έμμεσου ή άλλου τύπου εκφοβισμού ή βία (Τσιαντής, Ασημόπουλος, Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Κονίδα, Μπίμπου, Σιγάλα, Σουμάκη, Χατζηπέμος, 2007).

Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο σχολείο, γιατί εκεί είναι δυνατή η εφαρμογή προγραμμάτων που στοχεύουν στην πρόληψη και καταστολή του προβλήματος (Cowie & Dawn, 2008; Olweus, 2009; Smith et al., 2003; Smith et al., 2003). Για την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων κρίνεται αναγκαία η εμπλοκή της οικογένειας και των παιδιών, καθώς και η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στρατηγικών των γονέων για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Eslea & Smith, 2000). Προγράμματα που στόχευαν στη συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση του θέματος κατάφεραν να μειώσουν τα ποσοστά της ενδοσχολικής βίας, όπου αυτά εφαρμόστηκαν (Olweus, 1991, 2009; Sharp & Thompson, 2003). Αν και τα ποσοστά των παιδιών με εμπειρίες ενδοσχολικής βίας είναι υψηλά, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς (Olweus, 2009) συχνά δεν καταλαβαίνουν τις διαστάσεις του προβλήματος. Ακόμα δεν έχουν την εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ή πιστεύουν πως δεν μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση του φαινομένου. Αναγνωρίζεται όμως η σημασία της εμπλοκής και ενημέρωσης της οικογένειας. Η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει στις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών

και εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό και όχι στους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται οι γονείς το θέμα.

Εδώ θα γίνει προσπάθεια να μελετηθεί ο σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με τους παράγοντες οικογένεια, σχολείο και τη συνεργασία τους. Η έρευνα θα στηριχτεί στη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας που έχει στόχο να εξετάσει με την ποσοτική μέθοδο:

α. τις απόψεις των γονιών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό,

β. τις πρακτικές συνεργασίας που υιοθετούν,

γ. την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών,

δ. τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού,

ε. τους παρατηρητές (γονείς – παιδιά – εκπαιδευτικοί – πολίτες),

στ. την ανατροφή που παρέχει η οικογένεια στο παιδί θύτη/θύμα/παρατηρητή.

Στην έρευνα θα λάβουν μέρος γονείς της ΠΕ Πέλλας και εκπαιδευτικοί που υπηρετούν/ησαν στην ΠΕ Πέλλας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τα εργαλεία μέτρησης θα βασιστούν σε δυο ομάδες (σε γονείς και εκπαιδευτικούς της ΠΕ Πέλλας), με σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιηθεί σε διεθνείς και ελληνικές έρευνες προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εργασίας.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων θα γίνει με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (έκδοση 23). Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, πιστεύεται πως θα συμβάλλουν στη διερεύνηση του φαινομένου, στην ανάδειξη των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις εμπλεκόμενες ομάδες (παιδιά – γονείς – δάσκαλοι) καθώς και στην κατανόηση της σημασίας της εμπλοκής των γονιών τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης – αντιμετώπισης του προβλήματος.

Για τη βιβλιογραφική κάλυψη του θέματος, το σχεδιασμό της έρευνας, των εργαλείων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων υιοθετήθηκε το κοινωνικοοικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1994) σύμφωνα με το οποίο η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών δημιουργείται, διατηρείται ή τροποποιείται μέσα από την αλληλοεπίδραση του ατόμου με υποσυστήματα ή κοινωνικά πλαίσια, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η παρέα, η κοινωνία. Έτσι ο εκφοβισμός αναγνωρίζεται σαν ένα κοινωνικό φαινόμενο που θα πρέπει να ερευνηθεί όχι μόνο ως ατομικό στοιχείο του παιδιού αλλά και σε μεγαλύτερα συστήματα όπου αυτά τα παιδιά ζουν.

Η έρευνά αυτή θα αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος και στο δεύτερο θα παρουσιαστούν οι στόχοι της έρευνας, η διαδικασία διεξαγωγής, η ανάλυση δεδομένων και τα συμπεράσματα που εξάγονται.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Επιχειρείται εδώ μια ιστορική αναδρομή της έρευνας γύρω από το φαινόμενο. Αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους δομείται κοινωνικά η βία, το ρόλο των ΜΜΕ σε σχέση με τα παιδιά και την παραγωγή κινδυνολογίας «τα παιδιά σε κίνδυνο» και με τα «επικίνδυνα παιδιά». Αναφέρεται ο ορισμός και τα κριτήρια του εκφοβισμού και τέλος αναφέρονται οι διάφορες μορφές του εκφοβισμού και οι ρόλοι των παιδιών στις εκφοβιστικές συμπεριφορές.

1.1 Η μελέτη του Σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν ένα νέο πεδίο έρευνας που ξεκινά το 1978 με το βιβλίο του Olweus: “Aggression in the Schools: Bullies and whipping boys”. Από τη Σκανδιναβία το ενδιαφέρον εξαπλώνεται σε ΗΠΑ και Δυτική Ευρώπη με αποτέλεσμα σήμερα να αποτελεί θέμα σε όλο τον κόσμο (Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002). Όμως το φαινόμενο αναγνωρίζεται στη Νορβηγία το 1982 μετά την αυτοκτονία τριών θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1991).

Στην Ελλάδα οι έρευνες για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση ξεκινούν από τις αρχές του '90.

Ο Kalliotis (2000) παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών και των εκπαιδευτικών γύρω από το σχολικό εκφοβισμό.

Έρευνες έκανε η Andreou (2000, 2001, 2004, 2006) με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων του σχολικού εκφοβισμού με την ψυχολογία των παιδιών (αυτοεκτίμηση) και μελέτες στρατηγικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων ανάμεσα στα παιδιά.

Σε μελέτη τους οι Houndoumadi και Pateraki (2001) είδαν τη συχνότητα του φαινομένου, τους διάφορους τύπους επιθετικής συμπεριφοράς, το ρόλο των μαθητών στα επεισόδια, όπως και τις στρατηγικές των παιδιών στην αντιμετώπιση του θέματος.

Σε άλλη μελέτη του φαινομένου σε παιδιά Δημοτικών σχολείων της Αθήνας οι Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου, & Λεμονή (2001) μελέτησαν τις συχνότητες των επιθέσεων και τις στάσεις παιδιών στο φαινόμενο.

Έρευνα της Δελιγιάννη – Κουϊμτζή (2005) σε παιδιά από τυχαία επιλεγμένα σχολεία της Ελλάδας, είχε σαν στόχο τη σύνδεση του φύλου με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού, τη μελέτη κατανόησης του φαινομένου, την καταγραφή της συχνότητας και τους παράγοντες που κάνουν τα παιδιά πιο ευαίσθητα ή πιο ανθεκτικά στον εκφοβισμό.

Το 2007 η Ελλάδα συμμετείχε σε διακρατικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα με τίτλο: «Πρόγραμμα Αξιολόγησης Αναγκών και Ευαισθητοποίησης στο θέμα του Εκφοβισμού (Bullying) μεταξύ μαθητών στο Σχολείο». Στόχοι ήταν η καταγραφή του προβλήματος, η μελέτη των στάσεων των εμπλεκομένων και η ευαισθητοποίηση για την πρόληψη του εκφοβισμού, η εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης και η αξιολόγησή του (Τσιαντής, κ.ά., 2007).

Τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι έρευνες με θέμα τη μελέτη των διαστάσεων του εκφοβισμού.

1.2 Δομώντας κοινωνικά τη βία

Στον ευρωπαϊκό χώρο το θέμα με τη βία στα σχολεία έχει εισαχθεί ως μεγάλο πρόβλημα στην κοινωνία και αποτελεί ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα, που είναι αποτέλεσμα της χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης που παρέχεται και της αντανάκλασης της κοινωνικής βίας. Το φαινόμενο δεν είναι σύγχρονο. Η βία μεταξύ των παιδιών αποτελεί πρακτική πολύ παλιά και φαίνεται πως επανανακαλύπτεται ως νέο πρόβλημα και νέο κοινωνικό δεδομένο.

Στοιχεία αυτής της επανανακάλυψης είναι:

- η προσπάθεια να βρεθεί ένας ορισμός,
- η απομόνωση του προβλήματος από άλλα όμοια θέματα,

- η επικέντρωση σε αυτό,
- η αναγνώρισή του ως αυτόνομο αντικείμενο μελέτης.

Μια τέτοια προσέγγιση συνεπάγεται στη δημιουργία ενός νομοθετικού πλαισίου για την αντιμετώπιση του φαινομένου και τη δημιουργία μιας έννομης μορφής αντίδρασης όπως δημιουργία κοινωνικο-ψυχολογικών υπηρεσιών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, παροχή υπηρεσιών σε δράστες και θύματα και αναγκαίες νέες παρεμβάσεις. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα «υπό κατασκευή ζήτημα» (Αρτινοπούλου, 2001).

Μέχρι πριν λίγο καιρό οι πιθανές αποκλίσεις των παιδιών που χρειαζόνταν προστασία και αυτών που χρειαζόνταν πειθαρχηση και επιτήρηση δεν προκαλούσαν την «ομαλότητα της τάξης» και δεν απειλούσαν το ιδανικό πνεύμα της παιδικότητας. Οι ζωές των φτωχών παιδιών πάντα είχαν απόκλιση με τις έννοιες της παιδικής ηλικίας που υπήρχαν στη Δυτική κοινωνία. Την αναγνώριζαν σαν «τοπική ιδιαιτερότητα» και τη θεωρούσαν «υπανάπτυξη». Παλαιότερα υπήρχε η «παραβατική» συμπεριφορά που αναγνωριζόταν ως απειλή για την τάξη και απαιτούσε συγκεκριμένα μέτρα αντιμετώπισης (Διαγωγή Κοσμία, ή κούρεμα γουλί για τους ταραξίες).

Σήμερα εκτός από απειλή η «παραβατικότητα» βάζει σε κίνδυνο την παιδική ηλικία, την αθωότητα και την καλοσύνη, την ευαισθησία και θέτει επιτακτικά την ανάγκη προστασίας της (Μπίμπου, 2010).

Στο θέμα του εκφοβισμού τα παιδιά/δράστες φαίνεται πως υπερβαίνουν τα όρια, απειλούν την τάξη και δημιουργούν την ανάγκη για περισσότερη επιτήρηση και συμμόρφωση. Θέματα όπως ο εκφοβισμός που σχετίζεται με διαφορετικές συμπεριφορές από το κυρίαρχο πρότυπο, προσεγγίζονται με μια εξατομικευμένη οπτική που ευνοεί τη χρήση μιας πρακτικής συναισθηματικά και ηθικά φορτισμένης και δεν επιτρέπει την κατανόηση του εκφοβισμού σαν κοινωνικό φαινόμενο. Ακόμα κι αν προσεγγιστούν τα παιδιά ως θύματα ή υπαίτιοι βίας εκφράζεται μόνο μια διάσταση της πραγματικότητας. Είναι σοβαρό η βία προς/από τα παιδιά να εξεταστεί σε συνάρτηση με συμβολικές και θεσμικές μορφές βίας που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία μας (Μακρυνιώτη, 2003). Η βία αφορά ευρύτερα πεδία (Zizek, 2010). Εκτός από την ορατή βία που διαπράττεται από κάποιον, η επιστήμη της Κοινωνιολογίας κάνει λόγο και για «συστημική βία» ή αλλιώς για τις συνέπειες της λειτουργίας των πολιτικών, οικονομικών και πολιτικών συστημάτων. Κι ενώ η πρώτη

(η ορατή) διαταράσσει την ομαλή και ειρηνική κατάσταση, η δεύτερη συχνά είναι αθέατη και συνυπάρχει μέσα στην ομαλή κατάσταση.

Σε ένα κλίμα αβεβαιότητας η πρόκληση φόβων γύρω από τα παιδιά αποτελεί λόγο για την επιτήρηση της παιδικής ηλικίας. Αυτή έχει στόχο να εναρμονίσει την παιδική ηλικία με τις κοινωνικές προδιαγραφές και χρησιμοποιείται σαν πρόσχημα για την προώθηση και εφαρμογή μορφών πολιτικής για τον έλεγχο της παιδικής ηλικίας και της κοινής γνώμης (Μακρυγιώτη, 2003).

Η ίδια διαδικασία γίνεται και για το χώρο της εκπαίδευσης. Πολλές συζητήσεις που έχουν αντικείμενο τη βία στο σχολείο, προσφέρουν νομιμοποίηση της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής προς συντηρητικές και αυταρχικές κατευθύνσεις (Μαυρογιώργος, 1995).

Στις αντιδράσεις των γονιών που είναι αγχωτικές, παρουσιάζεται η βία ανάμεσα στα παιδιά σαν μια «κρίση» για την οποία πρέπει να ληφθούν γρήγορα δραστικά μέτρα (Μακρυγιώτη, 2003).

Αυτός ο πανικός συνδέεται με το γεγονός πως πρόκειται για μικρά παιδιά, που είναι δυνατό να κάνουν κακό σε συνομήλικούς τους (Μπίμπου, 2010). Σ' αυτήν την αίσθηση του επείγοντος γύρω από τη βία κρύβεται κάποιες φορές μια υποκρισία ηθικής αγανάκτησης που φωνάζει «Δεν υπάρχει χρόνος για να σκεφτούμε! Πρέπει να δράσουμε τώρα!» σύμφωνα με τον Žizek (2010).

Σ' αυτό βέβαια συμβάλλουν και τα ΜΜΕ, αφού η επιθετικότητα αποτελεί αγαπημένο θέμα για αυτά, εξαιτίας της τηλεθέασης που δημιουργείται. Όταν μια κρίση προσελκύει τα ΜΜΕ, είναι γνωστό πως είναι αποτέλεσμα μάχης. Οι ανθρωπιστικές αξίες για αυτά διαδραματίζουν μικρότερο ρόλο από τις οικονομικές ή πολιτικές παραμέτρους. Η ανθρωπιστική αίσθηση του επείγοντος καθορίζεται από τις πολιτικές σκοπιμότητες (Žizek, 2010). Η υπερβολή, η παραποίηση, ο συμβολισμός και η πρόβλεψη χρησιμοποιούνται από τα ΜΜΕ για να ευαισθητοποιήσουν την κοινωνία για την επερχόμενη απειλή, αφού όμως πρώτα εντοπίσουν μια ομάδα ως απειλούμενη ή απειλητική κατά τον Thompson (1998, στο Μακρυγιώτη, 2003). Αν πρόκειται για ομάδα θύτες, τότε αυτή περιθωριοποιείται και γίνεται στόχος κατακραυγής.

Ακόμη μιας και ό,τι απειλείται δεν αφορά μόνο αξίες αλλά και λειτουργία θεσμών, η απειλή παίρνει διαστάσεις με αποτέλεσμα διάφοροι λόγοι για το τι είναι φυσικό ή ηθικό να ξαναδιατυπώνονται και παραμένουν επίκαιροι (Μακρυγιώτη, 2003).

Στη δημιουργία της κρίσης γύρω από την ενδοσχολική βία συνέβαλε και η αίσθηση που δημιούργησαν τα ΜΜΕ και πολλοί ερευνητές (Bauman et al., 2005), πως το φαινόμενο γιγαντώθηκε τα τελευταία χρόνια (Μαυρογιώργος, 1995). Οι έρευνες για το θέμα του εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι πρόσφατες και οι διαφορές που υπάρχουν στον ορισμό, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα δεν επιτρέπουν να βγουν συμπεράσματα για τη συχνότητα ή την αύξηση των κρουσμάτων του φαινομένου. Στην έρευνα του Γκότοβου (1996) το ποσοστό που εκφοβίζονται είναι 25%, στην έρευνα της Ελληνικής Εταιρείας για την Ψυχική Υγεία το 2000 είναι 39% (Andreou et al., 2007), στην έρευνα του Kalliotis (2000) φτάνει το 30%, στην έρευνα της Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (2005) είναι 10%, ενώ στην έρευνα του Τσιαντή κ.ά. (2007) ανέρχεται στο 22,5% και στη διακρατική έρευνα των Due et al. (2005) το ποσοστό είναι 20,5%. Τα παραπάνω ποσοστά δείχνουν πως στα ελληνικά σχολεία υπάρχουν κρούσματα βίας. Όμως πρέπει σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1995) να διατυπωθούν επιφυλάξεις για το αν έχει αυξηθεί η βία στις μέρες μας, που θα αποδοθούν οι ευθύνες και ποιες είναι οι λύσεις.

Στις Σκανδιναβικές χώρες που οι έρευνες για τον εκφοβισμό άρχισαν το 1973 (Olweus, 1991) φαίνεται πως τα ποσοστά έχουν αυξηθεί στις μέρες μας. Είναι δύσκολο όμως να πούμε, αν η αύξηση είναι πραγματική ή αν οφείλεται σε διεύρυνση του ορισμού της ενδοσχολικής βίας και στις μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις, στην ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα ή στην έμφαση που δίνεται από τα ΜΜΕ. Ο Olweus (1991) υποστηρίζει πως ακόμη κι αν δεν μπορούμε να πούμε πως πραγματικά υπάρχει αύξηση του εκφοβισμού, μπορούμε ωστόσο να διαπιστώσουμε πως το φαινόμενο παίρνει σοβαρές μορφές και αποτελεί πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Σε κάθε περίπτωση η μελέτη θα αναγνωρίσει ως σημαντικό κομμάτι της παρέμβασης τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, με τους ενήλικες και των ενηλίκων με τους ενήλικες (Craig & Pepler, 2007; Μπίμπου, 2010).

1.3 Το πρόβλημα ορισμού του φαινομένου

Πολλοί ερευνητές του εκφοβισμού (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2005; Μπεζέ, 1998; Smith et al., 2002; Kalliotis, 2000) θεωρούν σημαντική τη διασαφήνιση του

όρου «bullying», γιατί το πρόβλημα των περισσότερων ερευνητών είναι η ανακριβής ερμηνεία, η απόδοση και η μετάφρασή του (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2005). Ακόμη και να δίνεται ο ορισμός στην αρχή της έρευνας, μάλλον δε χρησιμοποιείται με συνέπεια σ’ όλη την εργασία, γιατί οι συμμετέχοντες στην έρευνα επανέρχονται στο δικό τους γενικό ορισμό (Agora, 1996). Οι διαφοροποιήσεις του ορισμού που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές κάνουν το θέμα πιο περίπλοκο και πιο δύσκολο για συγκρίσεις (Kalliotis, 2000). Παράδειγμα ο ιαπωνικός όρος “ijime” αντίστοιχος του “bullying” ορίζεται ως ομαδική ενέργεια από το Morita, με αποτέλεσμα οι συγκρίσεις που υιοθετούν τον παραπάνω ορισμό να δείχνουν πιο μικρή συχνότητα του φαινομένου από άλλες έρευνες, όπως από τη Σκανδιναβία (Yoneyama & Naito, 2003) γιατί αποκλείονται οι ατομικές ενέργειες. Σε άλλες χώρες όπως στην Ιταλία χρησιμοποιούνται για τον όρο του εκφοβισμού οι λέξεις «prepotenza» και «violenza», που παραπέμπουν περισσότερο σε σωματική βία και λιγότερο σε εκφοβισμό (Smith et al., 2002).

Ο κατάλογος των εκφοβιστικών πράξεων προκαλεί ανησυχία, γιατί η γενίκευσή τους ξεπερνά τις σχέσεις της παρέας και περιλαμβάνει και οποιαδήποτε πράξη δείχνει απροθυμία των παιδιών να συμμορφωθούν με την εξουσία των ενηλίκων. Στη Γαλλία ο εκφοβισμός περιλαμβάνει «εγκλήματα και παραπτώματα κατά ατόμων ή κατά ατομικής ή σχολικής παρουσίας» και όλες τις μορφές βίας του ίδιου του σχολείου ως θεσμού, καθώς και όλες τις εκδηλώσεις απρέπειας που διαταράσσουν τη σχολική ζωή όπως αγένεια, θόρυβος, αταξίες, μεταξύ άλλων (Rigby, 2008).

Θα ειπωθεί το πως προέκυψαν οι ορισμοί του εκφοβισμού και πως τους αντιλαμβάνονται τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Ο Heinemann (1973) είναι ο πρώτος που αναφέρθηκε στον εκφοβισμό και τον αναφέρει σαν «mobbing». Ο όρος σημαίνει τη βίαιη συμπεριφορά που εμφανίζεται και εξαφανίζεται γρήγορα από μια ομάδα σε ένα άτομο με διαφορετικότητα. Χρήση του όρου αυτού γίνεται και στη γερμανική ορολογία. Ο Olweus αρχικά κάνει τη χρήση του όρου «mobbing», αλλά μετά το διευρύνει και περιλαμβάνει ακόμη όχι μόνο την ομαδική βία αλλά και τις επιθέσεις ενός δυνατού παιδιού σε ένα άλλο πιο αδύναμο (Smith et al., 2002). Ο Olweus (1978) στην αρχική του μελέτη δεν αναγνώρισε πλήρως την έκταση του έμμεσου εκφοβισμού. Ο όρος αυτός προσδιορίζει και την αόρατη φύση που μπορεί να έχει ο εκφοβισμός, τη διάδοση φήμης, την εμπλοκή τρίτων ατόμων, το κουτσομπολιό και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Smith et al., 2002; Smith, 2004). Ο Farrington (1993) ορίζει τον εκφοβισμό ως επανειλημμένη άσκηση πίεσης σε ένα ψυχικά ή σωματικά

αδύνατο άτομο από ένα άλλο πιο δυνατό, ενώ οι Smith & Sharp (1994) ορίζουν τον εκφοβισμό ως «συστηματική κατάχρηση εξουσίας» (Smith & Sharp, 2003). Οι Hazler & Carney (2010) τον περιγράφουν ως σωματική επίθεση ή πρόκληση ψυχικού πόνου με λόγια, πράξεις ή αποκλεισμό και ορίζει το δράστη ως σωματικά, λεκτικά ή κοινωνικά πιο δυνατό από το θύμα (Cassidy & Taylor, 2005).

Ο Olweus (1999, 2010) ορίζει τον εκφοβισμό σε σχέση με τα ακόλουθα τρία κριτήρια:

- επιθετική συμπεριφορά ή η με πρόθεση πρόκληση βλάβης,
- συμβαίνει κατ' επανάληψη και για αρκετό χρονικό διάστημα,
- σε μια σχέση που χαρακτηρίζεται από ανισότητα, κατά την άσκηση εξουσίας ή δύναμης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω εκφοβισμός ορίζεται κάθε μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, δηλαδή σαν ένα σύνολο αρνητικών πράξεων από ένα ή περισσότερα παιδιά με σκοπό να βλάψουν κάποιο/α συμμαθητή/τρια που δεν μπορεί εύκολα να αμυνθεί.

Αυτόν τον ορισμό υιοθετούν οι περισσότεροι ερευνητές του σχολικού εκφοβισμού. Με προσαρμογές χρησιμοποιείται και το ερωτηματολόγιο του Olweus "Bullying and Victimization Questionnaire" (Olweus, 1996), που κατασκευάστηκε με βάση τον ορισμό που δόθηκε. Σύμφωνα με αυτόν ένα παιδί πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού όταν ένα άλλο παιδί ή ομάδα του λένε δυσάρεστα πράγματα, το χτυπούν, το απειλούν, το κλειδώνουν, του στέλνουν απειλητικά σημειώματα, δεν του μιλούν ή το κοροϊδεύουν με άσχημο τρόπο. Όταν αυτά συμβαίνουν συχνά και το παιδί δύσκολα μπορεί να υπερασπίσει τον εαυτό του, τότε υπάρχει εκφοβισμός. Όμως δεν αποτελεί εκφοβισμό ο κανγιάς ή η διαμάχη ανάμεσα σε αυτούς που έχουν ίση δύναμη. Στον ορισμό που δόθηκε τονίζεται η επανάληψη της πράξης (συχνή) και η ανισότητα ως προς τη δύναμη και την άσκηση της εξουσίας. Ακόμη ο Olweus τονίζει πως ο εκφοβισμός συμβαίνει συχνά χωρίς προφανή πρόκληση και για το λόγο αυτό διαφοροποιείται από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (Smith & Thompson, 1991). Ο Pikas (1989) υποστηρίζει πως δεν πρόκειται για απρόκλητες συμπεριφορές, μιας και τα «προκλητικά θύματα» προκαλούν και διαιωνίζεται έτσι η επιθετική συμπεριφορά του δράστη.

Οι περισσότεροι ερευνητές υιοθετούν τα κριτήρια που τέθηκαν (πρόθεση, επανάληψη και ανισότητα δύναμης), όμως κάποιοι διαφοροποιούνται σε κάποια από αυτά. Για παράδειγμα σχετικά με το κριτήριο της πρόθεσης κάποιοι ερευνητές όπως

οι Stephenson & Smith (1989, στο Land, 2003) και Rigby (2008) αμφισβητούν τον αποκλεισμό από τον εκφοβισμό που περιέχει πρόθεση ή αν ο αποκλεισμός είναι σχετικά δικαιολογημένος.

Η πρόθεση (Rigby, 2008; Swearer et al., 2009a) ταυτίζει τον εκφοβισμό με την «προμελετημένη επιθετικότητα» που είναι μια μορφή επιθετικότητας, δεν χαρακτηρίζεται όμως από θυμό, στοχεύει στην κατάκτηση στόχων και τον διαχωρίζει από την «αντιδραστική επιθετικότητα» που είναι αποτέλεσμα προηγούμενης πρόκλησης. Αρκετοί κάνουν διαχωρισμό των όρων «εκφοβισμός» και «επιθετικότητα» και ορίζουν τον εκφοβισμό σαν υποκατηγορία της επιθετικότητας. Οι έννοιες «βία», «επιθετικότητα» και «αντικοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά» συγχέονται συχνά και τείνουν να περιληφθούν στον όρο «εκφοβισμός» (Αρτινοπούλου, 2001). Διάκριση στις έννοιες της επιθετικότητας και της βίας επιχειρείται και από τον Žižek (2010) που πιστεύει πως η επιθετικότητα είναι μια «ζωτική ορμή», ενώ η βία είναι η «ορμή προς το θάνατο». Δηλαδή η βία αποτελεί την ακραία συμπεριφορά της επιθετικότητας που ταράζει την ομαλότητα των πραγμάτων γιατί επιθυμεί ολοένα και πιο πολλά. Είναι σημαντικό για τον Žižek να μη μπορεί η βία να οριστεί «καλή». Αν μπορεί να χαρακτηριστεί μια μορφή βίας «καλή» ή «κακή» τότε θα χανόταν η σωστή χρήση της και θα δημιουργούνταν σύγχυση. Τότε καθένας θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι χρησιμοποιεί τα κριτήρια της καλής βίας και να δικαιολογήσει τις δικές του βίαιες πράξεις. Βέβαια δόθηκαν ορισμοί για την επιθετικότητα που τονίζουν την εχθρική της διάσταση, όλοι έχουν κοινά σημεία με τον ορισμό του εκφοβισμού σαν αυτό του Berkowitz (1989, στο Rigby 2008) όπου επιθετικότητα ορίζεται η δράση που έχει στόχο τον τραυματισμό του άλλου ή σαν αυτόν των Krebs και Miller (1996, στο Κορδούτης, 1999), σύμφωνα με τον οποίο επιθετικότητα νοείται κάθε συμπεριφορά που αποσκοπεί στη μείωση της ευεξίας ενός άλλου ατόμου είτε καταστρέφοντας τις βιολογικές ή κοινωνικές προϋποθέσεις που την εξασφαλίζουν, είτε αδιαφορώντας για αυτές.

Σύμφωνα με τη Μπεζέ (1998) στην ψυχολογία, αντίθετα με την εκπαίδευση, οι όροι επιθετικότητα, επίθεση, επιθετική συμπεριφορά έχουν πολλαπλές σημασίες που είναι συγκεκριμένες. Με τον όρο «επιθετικότητα» ορίζεται η συνεχής διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε επιθετικές πράξεις. Δεν είναι όμως απαραίτητα μια καταστροφική ή εχθρική τάση. Μπορεί να είναι και καλοήθης όπου η επιθετικότητα εκφράζεται με άμιλλα και δημιουργικότητα, κατά τον Moser (1987, στο Μπεζέ, 1998). Σύμφωνα με τον Τζαβάρια (1996) η επιθετικότητα αποτελεί μια από τις ορμές

του ανθρώπου. Στην ιστορία του ανθρώπινου γένους η επιθετικότητα διακρίνεται από την απειθαρχία και την άρνηση υποταγής στους στόχους του συστήματος. Είναι δύσκολο σύμφωνα με τη Μπεζέ (1998), να φανταστούμε την ανάπτυξη και τη συγκρότηση του ατόμου αν δεν είχε την τάση να οριοθετεί, να προστατεύει και να επιτίθεται για τον προσωπικό του χώρο.

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο για τη διάρκεια του εκφοβισμού, υπάρχει διάσταση απόψεων. Από τη μια ο Olweus (2009) θεωρεί πως για να χαρακτηριστεί μια πράξη εκφοβιστική πρέπει να συμβαίνει τουλάχιστον μια φορά τη βδομάδα ή και περισσότερο. Από την άλλη κάποιοι ερευνητές (Sharp, Thompson & Aroga, 2000) θεωρούν πως ο εκφοβισμός μπορεί να δημιουργήσει άσχημα συναισθήματα στα παιδιά και να έχει οδυνηρές επιπτώσεις στην ψυχοσωματική τους ανάπτυξη, ακόμη κι αν δεν είναι σταθερός ή επαναλαμβανόμενος.

Διάσταση υπάρχει και στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον ορισμό και τα κριτήρια του εκφοβισμού. Οι απόψεις των παιδιών είναι διαφορετικές από αυτές των ερευνητών που υποστηρίζουν την επαναληψιμότητα. Τα παιδιά θεωρούν ότι και ένα μεμονωμένο περιστατικό μπορεί να έχει επιπτώσεις στη ζωή τους, όχι μόνο εξαιτίας του τραύματος που προκαλεί, αλλά και εξαιτίας του φόβου για μια νέα επίθεση (Sharp et al., 2000).

Σχετικά με τους τρόπους που οι γονείς αντιλαμβάνονται τα κριτήρια του εκφοβισμού, έρευνα των Sawyer, Mishna, Pepler & Wiener (2011) έδειξε πως οι περισσότεροι γονείς αναφέρουν την ανισότητα δυνάμεων και την πρόθεση σαν κριτήρια, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν την επανάληψη και τη διάρκεια. Στην έρευνα των Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Γωνίδα, Κιοσέογλου & Ζαφειρόπουλου (2008) οι γονείς σε ποσοστό πάνω από 41% αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό σαν μια σκόπιμη πρόκληση φόβου, σε ποσοστό 10% αναφέρουν ως στοιχείο την ανισότητα δυνάμεων ενώ πολλοί γονείς δεν θεωρούν εκφοβισμό τα μεμονωμένα περιστατικά. Η ίδια έρευνα έδειξε πως ο εκφοβισμός μπορεί να είναι σωματικός/λεκτικός και ψυχολογικός (40%) ή κοινωνικός (62,4%).

Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί τις μορφές του εκφοβισμού και τα κριτήρια που έχουν τεθεί από τους ερευνητές με σκοπό να γίνει διαχωρισμός του εκφοβισμού από τα άλλα είδη επιθετικότητας ή τις απλές διενέξεις όπως φαίνεται στα Craig, Henderson, Murphy (2000a), Olweus, (2001), Siann et al. (1993, στο Holt & Keyes, 2008), Smith & Brain (2000). Για παράδειγμα το 10% των εκπαιδευτικών

αποδίδει τον ορισμό του εκφοβισμού μόνο στα περιστατικά των άμεσων επιθέσεων, χωρίς να γίνεται αναφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό ή στα κριτήρια της πρόθεσης, της επανάληψης και στην ανισότητα δύναμης και εξουσίας (Naylor, Cowie, Cossin, De Bettencourt & Lemme, 2006). Σε έρευνα των Bauman et al. (2005) για τον ορισμό του εκφοβισμού το 39% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει το κριτήριο της πρόθεσης για βλάβη, το 6% το κριτήριο της επανάληψης και το 28% την ανισότητα. Τέλος στην έρευνα των Smith & Levan (1995, στο Naylor et al., 2006) το 25% των εκπαιδευτικών δε θεωρεί εκφοβισμό την κλοπή πραγμάτων, τη διάδοση φήμης κι την προσβολή, ενώ το 50% δεν περιλαμβάνει τον κοινωνικό αποκλεισμό στις μορφές εκφοβισμού.

1.4 Ο ορισμός του εκφοβισμού για την παρούσα εργασία

Εδώ υιοθετείται ο ορισμός του Olweus που έχει ήδη παρατεθεί σαν λειτουργικός ορισμός. Όσον αφορά τα κριτήρια έγινε αποδεκτό αυτό της ανισότητας της δύναμης ανάμεσα στο παιδί/δράστη και το παιδί/θύμα, γιατί αυτή η ανισότητα είναι που διαφοροποιεί τον εκφοβισμό από την επιθετικότητα.

Έγινε αποδεκτό το κριτήριο της πρόθεσης, γιατί σύμφωνα με τον Pereira (2006) πολλά παιδιά/δράστες δεν καταλαβαίνουν ότι εκφοβίζουν όταν μπλέκονται σε πρακτικές εκφοβισμού, ούτε καταλαβαίνουν πως οι πράξεις τους προκαλούν φόβο και βλάβη στα άλλα παιδιά. Έχει ληφθεί υπόψη και η επαναληψιμότητα από τη στιγμή που οι συνέπειες του εκφοβισμού είναι σοβαρές και ακολουθούν με ένταση τα παιδιά και στην ενήλικη ζωή τους. Όμως μιας και θεωρείται πως τα μεμονωμένα περιστατικά μπορούν να αποτελέσουν κι αυτά εκφοβιστικές ενέργειες με επιπτώσεις, θα σχεδιαστεί με ελαστικότητα μια διαβαθμισμένη κλίμακα απαντήσεων για την παρούσα έρευνα που θα μελετήσει και τη συχνότητα εμπειριών εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών, τους όρους του εκφοβισμού και τα αποτελέσματα της συνεργασίας γονέων/εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα κάποιος από τους όρους που επιχειρήθηκε να αποδοθούν για τον όρο «bullying» είναι «ενδομαθησιακή βία», «ενδοσχολική βία», «εκφοβισμός» και «σχολική βία». Έχουν αποκλειστεί οι όροι βία, επιθετικότητα και παραβατικότητα,

επειδή σύμφωνα με τις Μπεζέ (1998) και Ανδρέου (2011) οι όροι αυτοί συχνά αποδίδουν ή παρουσιάζονται σαν μη ελεγχόμενοι στο πλαίσιο του σχολείου. Οι όροι που θα χρησιμοποιηθούν είναι «σχολικός εκφοβισμός» και «θυματοποίηση». Στο σχολείο και στις παρέες των παιδιών οι όροι αυτοί αποδίδουν καλύτερα την ανισότητα δύναμης που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά/δράστες και παιδιά/θύματα. Ενώ οι όροι «ενδομαθησιακή βία/επιθετικότητα» μάλλον παραπέμπουν σε επιθέσεις παιδιών που έχουν ίση σωματική δύναμη ή εξουσία. Παραπέμπουν ακόμη σε δράσεις καταστροφής υλικών και χώρων του σχολείου και στην αντίδραση των παιδιών εναντίον κάθε είδους ιεραρχίας του σχολείου που θεωρείται «εξαναγκασμός» όπως είναι η αξιολόγηση, η βαθμολογία, η συμμόρφωση στο χρόνο, στο χώρο και τις διδακτικές μεθόδους, που και αυτά μπορεί να χαρακτηριστούν με τη σειρά τους σαν μια άσκηση βίας κατά του παιδιού. Επιλέγεται ο όρος «**εκφοβισμός**» γιατί δίνει έμφαση στο αίσθημα του φόβου που προκαλεί στα παιδιά όταν αυτά γίνονται θύματα και τονίζει τις επιπτώσεις που έχει ο εκφοβισμός στην παιδική ψυχική υγεία. Ακόμη θα χρησιμοποιηθούν εκτός από τον όρο «εκφοβιστικές συμπεριφορές» και πιο γενικοί όροι όπως «αντικοινωνικές» ή «επιθετικές συμπεριφορές». Η χρήση των όρων αυτών οφείλεται στο ότι χρησιμοποιούνται από πολλούς ερευνητές, που πάνω στα αποτελέσματά τους έχει στηριχτεί το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Θα ήταν αυθαιρεσία η αλλαγή τους από τη στιγμή που και οι ερευνητές εκείνοι εξισώνουν τον εκφοβισμό με την επιθετικότητα ή θεωρούν τον εκφοβισμό σαν υποκατηγορία της επιθετικότητας (Rigby, 2005).

Όσον αφορά τις ομάδες των παιδιών που εμπλέκονται θα χρησιμοποιηθούν οι όροι «παιδιά που εκφοβίζονται» ή «παιδιά που εκφοβίζουν» ή «παιδιά δράστες» ή «παιδιά θύματα» και αποφεύγονται οι όροι «δράστης», «θύμα» ή «θύτης». Είναι σημαντική η χρήση των όρων αυτών γιατί ενοχοποιούν λιγότερο τις ομάδες των παιδιών. Η χρήση τους για παιδιά πάνω σε συγκεκριμένα θέματα είναι προβληματική για να βρεθούν αποτελεσματικά μέτρα και για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι συγκεκριμένοι όροι βοηθούν να γίνει αντιληπτό ότι οι πρακτικές των παιδιών στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές δε συνδέονται με μόνιμα και ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά αφορούν διεργασίες διεκδίκησης, διαπραγμάτευσης ή επιβολής μέσα στο σχολείο (Swearer, Limber & Alley, 2009).

1.5 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Ο διαχωρισμός των εκφοβιστικών μορφών γίνεται από τους επιστήμονες με βάση:

- τους τρόπους που εκδηλώνονται,
- τον αριθμό των παιδιών που συμμετέχουν,
- τις ομάδες όπου κατευθύνεται αυτός,
- τη διάρκεια του περιστατικού,
- τη σοβαρότητα του περιστατικού.

Έτσι με βάση το πρώτο κριτήριο (τους τρόπους) διακρίνεται σε άμεσο που συμπεριλαμβάνεται η σωματική και η λεκτική βία (προσβολές, παρατσούκλια, απειλές) και σε έμμεσο που περιλαμβάνει όλους εκείνους τους πλάγιους τρόπους που έχουν στόχο την καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού. Στον έμμεσο περιλαμβάνονται συμπεριφορές όπως ο αποκλεισμός κάποιων από μια δραστηριότητα ή παιχνίδι ή δυσφήμιση ώστε μερικά παιδιά να στραφούν εναντίον κάποιων άλλων, καθώς και η απειλή του αποκλεισμού αν δεν υπάρξει συμμόρφωση με τις επιθυμίες τους. Φαίνεται πως ο άμεσος εκφοβισμός, όταν το παιδί βαδίζει προς την εφηβεία δίνει τη θέση του σε άλλες πιο έμμεσες μορφές (Sanders, 2004).

Από τις παραπάνω πιο συχνή μορφή είναι αυτή της λεκτικής επίθεσης με ποσοστό που φτάνει στο 42% (Sharp et al., 2000). Ακολουθεί ο έμμεσος με ποσοστό 32,5% (Sharp et al., 2000), η σωματική βία με 25% και οι απειλές με 21% (Defensor del Pueblo, 2007). Οι μορφές που θεωρούνται πολύ σοβαρές - σεξουαλική παρενόχληση, χρήση όπλου, εξαναγκασμός μετά από απειλή - συμβαίνουν σπανιότερα (Defensor del Pueblo, 2007). Όμως υπάρχουν παιδιά που τους ασκείται περισσότεροι από έναν τύπο εκφοβισμό. Σε έρευνα των Sharp et al. (2000) το 11% των παιδιών που συμμετείχαν είχε υποστεί περισσότερους από τέσσερις τύπους εκφοβισμό. Τα αγόρια ασκούν περισσότερο άμεσο εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια έμμεσο (Andreou & Bonoti, 2010; Andreou et al., 2007; Athanasiades & Deliyanni, Kouimtzis, 2010; Crick & Grotpeter, 1995; Jantzer, Hoover & Narloch, 2006; Rigby, 2005; Smith, 2004; Smith et al., 2003). Τα αγόρια γίνονται πιο εύκολα θύματα του άμεσου εκφοβισμού, ενώ στις περιπτώσεις του έμμεσου εκφοβισμού έχουν ποσοστά ανάλογα με αυτά των κοριτσιών. Τα κορίτσια γίνονται περισσότερο στόχοι έμμεσου

εκφοβισμού και λιγότερο άμεσων επιθέσεων (Athanasiades et al., 2010; Olweus, 1991, 2009).

Με βάση το δεύτερο κριτήριο (τον αριθμό) ο εκφοβισμός διακρίνεται σε ατομικό αν ασκείται από ένα άτομο και σε ομαδικό αν δρουν περισσότερα παιδιά που να ανήκουν όμως σε μια ομάδα. Πολλοί ερευνητές (Espelage & Holt, 2001; La Fontaine, 1991; Pepler & Craig, 2005; Salmivalli, 2010; Sanders, 2004) υποστηρίζουν πως οι πολλοί δε θυματοποιούνται συνήθως από ένα άτομο. Ο εκφοβισμός αφορά μια δραστηριότητα ομαδική, όπου τα μέλη της ομάδας που εκφοβίζει έχουν διαφορετικούς και διακριτούς ρόλους. Υποστηρίζουν πως είναι λάθος να γίνεται αντιληπτός ο εκφοβισμός σαν μια διαδικασία των δύο (ομάδων ή παιδιών) και να εστιάζεται έτσι στα παιδιά δράστες/θύματα και να μελετιούνται τα χαρακτηριστικά τους. Πρέπει να μετακινηθεί το ενδιαφέρον μας στην κοινωνική ζωή των παιδιών, στην άσκηση εξουσίας και στις πιέσεις για συμμόρφωση μέσα στις ομάδες ή στο σύστημα.

Το τρίτο κριτήριο του διαχωρισμού του εκφοβισμού αφορά τις ομάδες των παιδιών που γίνονται στόχος επιθέσεων. Έτσι προκύπτουν είδη όπως ο ομοφοβικός, ο σεξουαλικός, ο ρατσιστικός ή εκείνος εναντίον των ατόμων με αναπηρία και ο τελευταία ορατός ηλικιακός εκφοβισμός.

Ο ομοφοβικός ασκείται σε άτομα που έχουν ή φέρεται ότι έχουν διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό από εκείνον του παιδιού ή της ομάδας παιδιών που χρησιμοποιώντας υποτιμητικά ονόματα θέλουν να αποκλείσουν από την ομάδα τους παιδιά που διαφέρουν ή θέλουν να τονίσουν τη δική τους σεξουαλική ταυτότητα. Μπορεί να ασκηθεί σε παιδιά και των δύο φύλων, όμως μεγαλύτερη συχνότητα αυτού του εκφοβισμού γίνεται στα αγόρια (Donnellan, 2006).

Σεξουαλικός εκφοβισμός ορίζεται η μη επιθυμητή συμπεριφορά σεξουαλικής φύσης που μπορεί να ποικίλει σε σοβαρότητα (από ένα άσεμνο σχόλιο, μέχρι τη σωματική επίθεση). Κάποιες από τις επιθέσεις μπορεί να φαίνονται σαν παιχνίδι, αλλά είναι επώδυνες για τα παιδιά που τη ζουν. Ο εντοπισμός τους είναι δύσκολος γιατί συνήθως γίνεται όταν δεν είναι παρόντες κάποιοι ενήλικες. Γίνεται ακόμη πιο δύσκολος, όταν το θύμα διστάζει να τον αποκαλύψει επειδή φοβάται μήπως κατηγορηθεί για τις επιλογές του. Έρευνα σε παιδιά του Γυμνασίου (Garandeanu, Wilson & Rodkin, 2010) έδειξε ότι το 80% έπεσε θύμα σεξουαλικού εκφοβισμού από συνομηλίκους του τουλάχιστον μια φορά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δήλωσε πως η πρώτη φορά έγινε στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, γεγονός που

φανερώνει ότι το πρόβλημα αυτό παρουσιάζεται από νωρίς. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια μπορούν να γίνουν θύματα σεξουαλικού εκφοβισμού, ειδικά αν έχουν πρόωμη ανάπτυξη.

Οποιαδήποτε είδους επίθεση από παιδιά με μια συγκεκριμένη κουλτούρα, φυλή, εθνικότητα ή θρησκεία σε παιδιά μιας μη κυρίαρχης ομάδας, αποτελεί ρατσιστικό εκφοβισμό. Τα παιδιά που διαφέρουν στα παραπάνω, γίνονται πιο συχνά στόχοι εκφοβισμού, κατά τους Connolly & Keenan (2002), Cowie & et al. (2008), Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2005), Κατσιγιάννη (2009) και Rigby (2008).

Τα παιδιά με αναπηρίες έχουν πιο πολλές πιθανότητες να υποστούν εκφοβισμό από τα άλλα παιδιά (Carter & Spencer, 2006; Dawkins, 1996; Mishna, 2003; Rigby, 2008; Siebecker, Swearer & Lieske, 2005; Smith & Ananiadou, 2003; Swearer & Cary, 2003; Whitney, Smith & Thomson, 2003), αν και ο Olweus (2009) υποστηρίζει ότι οι σωματικές διαφορές δεν παίζουν ρόλο στην εκφοβιστική συμπεριφορά. Έρευνα των Norwich και Kelly (2006, στο Cowie & Dawn, 2008) έδειξε πως το 83% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχε βιώσει κάποιο είδος εκφοβισμού και το 50% από αυτά τον απέδιδε στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε. Φαίνεται πως τα άτομα με αναπηρίες δεν είναι τόσο δημοφιλή στις ομάδες των συνομηλίκων γιατί δεν έχουν ικανότητες και χαρακτηριστικά που να τους αποδίδουν αξία όπως ευφυΐα, ελκυστικότητα, αθλητικές ικανότητες (Carter et al., 2006; Mishna, 2003).

Πιο συχνός και επώδυνος είναι ο έμμεσος εκφοβισμός, γιατί σημαίνει τον αποκλεισμό από δραστηριότητες που θα μπορούσε να συμμετέχει (Ανδρέου, 2011).

Τα παιδιά με αναπηρίες έχοντας συμπεριφορικές δυσκολίες και έχοντας θυματοποιηθεί, τείνουν κι αυτά με τη σειρά τους να εκφοβίζουν άλλους (Carter & Spenser, 2006; Rigby, 2008; Siebecker et al., 2005; Whitney et al., 2003).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια παρατηρήθηκε ένα ακόμη είδος εκφοβισμού μέσω διαδικτύου (cyberbullying). Έρευνες των Pornari & Wood (2010) και Vandebosch & Van Cleemput (2009) έδειξαν ότι πρόκειται για ένα διαδεδομένο τρόπο εκφοβισμού, όπου πολλά παιδιά (από 20 – 37%) συμμετέχουν σαν δράστες. Ίδιος είναι και ο εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου (mobile bullying), ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια όπου το 97% των εφήβων στην Ευρώπη χρησιμοποιεί κινητό τηλέφωνο. Έρευνα στη Βρετανία έδειξε πως ένα στα τέσσερα παιδιά εκφοβίζεται μέσω τηλεφώνου (Donnellan, 2006). Έρευνα στην Ελλάδα των Karatzia και Syngollitou (2007, στο Smith & Slonje, 2010) βρήκε πως το 15% είχε εκφοβιστεί μια ή δυο φορές

και το 6% δυο με τρεις φορές ή και περισσότερες για έναν μήνα. Τα δυο αυτά είδη είναι πολύ επικίνδυνα, γιατί:

- η ανωνυμία και η απόσταση από το θύμα οδηγεί πολλά παιδιά στην εμπλοκή τους σαν δράστες (Mason, 2008; Pornari & Wood, 2010),

- μπορεί να συμβεί παντού, ακόμα και στο σπίτι όπου ο δράστης δεν έχει πρόσβαση. Έτσι τα παιδιά που εκφοβίζονται νιώθουν αδύναμα, παγιδευμένα και απρόθυμα να αποκαλύψουν τον εκφοβισμό που βιώνουν, γιατί μπορεί οι γονείς τους να τους απαγορεύσουν το κινητό ή τον Η/Υ (Donnellan, 2006).

Το τέταρτο κριτήριο διαχωρισμού των ειδών αφορά τη διάρκεια. Πολλοί ερευνητές (Kochenderfer, Ladd & Ladd, 2001; Land, 2003; Sharp et al., 2000) κάνουν διάκριση του εκφοβισμού σε βραχυπρόθεσμο και μακροχρόνιο. Διαφέρουν στις επιπτώσεις που έχουν στην ψυχική υγεία του παιδιού. Ο Rigby (2008) υποστηρίζει πως όλες οι μορφές εκφοβισμού δεν έχουν την ίδια βαρύτητα, ούτε τις ίδιες συνέπειες και επομένως δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο.

Κατηγοριοποιεί τον εκφοβισμό σε:

- χαμηλής έντασης που περιλαμβάνει περιοδικές ενοχλητικές ενέργειες και μπορεί να κλιμακωθούν σε σοβαρές μορφές,
- σε ενδιάμεσο που περιλαμβάνει επώδυνες μορφές και είναι συστηματικές (συνεχής αποκλεισμός, σκληρά πειράγματα, σωματικές επιθέσεις),
- σε δυνατό με έντονες και σκληρές επιθέσεις, σωματικές ή έμμεσες που κρατάνε για μεγάλο χρονικό διάστημα και είναι οδυνηρές.

1.6 Ρόλοι των παιδιών στα περιστατικά

Αρχικά θεωρήθηκε πως τα παιδιά που συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού ανήκαν σε δυο ομάδες στους δράστες και τα θύματα. Οι σημερινές έρευνες μιλάνε και για μια ακόμη ομάδα, τους παρατηρητές (Andreou, 2000; Boulton, 2005; Rigby, 1993; Salmivalli, 2001, 2010; Smith, 2004).

Υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στις ομάδες αυτών που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται, όπως ότι η πρώτη ομάδα έχει την τάση επιθετικότητας, ενώ η δεύτερη την έλλειψη ικανότητας διεκδίκησης. Διαφοροποιούνται όμως στα ψυχοκοινωνικά

χαρακτηριστικά όπως στην αυτοεκτίμηση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την κοινωνική αποδοχή (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2005).

Η Salmivalli et al. (2004) προκειμένου να δείξει τη δυναμική που υπάρχει στις σχέσεις του εκφοβισμού, προχώρησε σε περισσότερους διαχωρισμούς των ρόλων κάνοντας διάκριση ανάμεσα σε «αρχηγούς δράστες» που παίρνουν την πρωτοβουλία και σε θύματα και κάνει διαχωρισμό τους παρατηρητές σε «οπαδούς/βοηθούς» που ακολουθούν τους αρχηγούς, σε «εμψυχωτές» που ενθαρρύνουν το δράστη ή κοροϊδεύουν το θύμα, σε «υπερασπιστές» που βοηθούν το θύμα και σε «αδιάφορους» που δεν εμπλέκονται (Salmivalli, Karna & Poskiparta, 2010). Παλαιά υπήρχε η διάκριση σε «προκλητικά θύματα» που προκαλούσαν την επιθετική συμπεριφορά και σε «κλασικά θύματα» όταν τους επέλεγαν οι δράστες χωρίς δική τους πρόκληση (Pikas, 1989).

Ακόμη η Salmivalli (2001a, 2010) έδειξε πως οι συμπεριφορές των ομάδων αυτών είναι σταθερές και τα παιδιά που τείνουν να τις υιοθετήσουν σχηματίζουν ομάδες συνομηλίκων που έχουν ίδιες συμπεριφορές. Με αυτή την άποψη διαφωνούν οι Smith (2004) και Swearer et al. (2009a) λέγοντας πως συχνά οι ρόλοι των παιδιών στα περιστατικά αυτά αλληλοσυνδέονται ή αλλάζουν. Έρευνες των Swearer et al. (2009a) σε μαθητές/τριες για τρία χρόνια φανέρωσε πως μόνο το 13% παράμεινε σταθερό στο ρόλο του, ενώ στο υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος οι ρόλοι του δράστη, του θύματος, δράστη/θύματος και του παρατηρητή εναλλάσσονταν.

Ο Olweus (2001) πρότεινε άλλο διαχωρισμό στάσεων απέναντι στον εκφοβισμό, έτσι εκτός από τους εμψυχωτές διαχωρίζει τους παρατηρητές:

- α) σε αυτούς που δεν αποδοκιμάζουν τον εκφοβισμό και αδιαφορούν,
- β) σε αυτούς που τον αποδοκιμάζουν, αλλά φοβούνται να τον αμφισβητήσουν και
- γ) στους υπερασπιστές που μπορούν και τον καταδικάζουν.

Ο ρόλος των παρατηρητών είναι σημαντικός. Μπορούν να τον σταματήσουν ή με την αδράνειά τους να ενισχύσουν την επιθετικότητα των δραστών (Olweus, 2001; Salmivalli, 2010; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004) και να μεγαλώσουν την αίσθηση της βίας που νιώθουν τα θύματα (Cunningham, 2007). Πιστεύεται πως ο παραπάνω διαχωρισμός σε δράστες ή θύματα, αδρανείς παρατηρητές ή ευαισθητοποιημένους δεν έχει σημασία. Αρχικά οι ρόλοι που υιοθετούν τα παιδιά στη σχολική τους ζωή μπορεί να εναλλάσσονται και δεύτερο η εστίαση στα χαρακτηριστικά των ομάδων που εμπλέκονται εμποδίζει κάποιον να αντιληφθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού σαν ένα πολύπλοκο κοινωνικό ζήτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Ο εκφοβισμός αρχίζει να εκδηλώνεται από την προσχολική ηλικία (Alsaker & Valkanover, 2001; Belacchi & Farina, 2010; Kochenderfer & Ladd, 1996a) και αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα εξαιτίας των αρνητικών και μακρόχρονων συνεπειών που επιφέρει.

Σημαντικές επιπτώσεις έχει και στις σχέσεις των συνομηλίκων μεταξύ τους (Bollmer, Milich, Harris & Maras, 2005; Rubin, Kim, Dwyer & Burgess, 2004). Η επίλυση των προβλημάτων του είδους αυτού απαιτεί ενδο-ομαδική συνεργασία. Οι ομάδες προσφέρουν ευκαιρίες γιατί μέσα σ' αυτές τα άτομα ζουν εμπειρίες που είναι σημαντικές για το μέλλον τους. Τέτοιες εμπειρίες είναι η αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, ότι γίνονται αποδεκτοί, ότι μπορούν να στηριχτούν στους άλλους, ότι έχουν μια ταυτότητα (Bukowski & Sippola, 2001). Με δεδομένο το ρόλο που έχουν οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους για την ανάπτυξή τους, γίνεται φανερή η αρνητική εμπειρία των δυσκολιών του εκφοβισμού στις σχέσεις αυτές, ειδικά αν εμπεριέχουν εκφοβισμό και θυματοποίηση (Boivin, Hymel & Hodges, 2001).

Η μελέτη των επιπτώσεων γίνεται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- με τις μορφές εκφοβισμού (άμεσες, έμμεσες),
- τη διάρκειά του (βραχυπρόθεσμος, μακροχρόνιος),
- την περίοδο εκδήλωσης των επιπτώσεων (σύγχρονες, διαχρονικές),
- το ρόλο των παιδιών στα περιστατικά (δράστες, θύματα, δράστες/θύματα, παρατηρητές).

2.1 Επιπτώσεις με βάση τις μορφές και τη διάρκεια

Ο βαθμός και ο αριθμός των συνεπειών του εκφοβισμού διαφοροποιείται ανάλογα με τη μορφή των δράσεων (Cunningham, 2007). Ο άμεσος και ο έμμεσος

εκφοβισμός έχουν συνδεθεί με μια σειρά προβλημάτων και διαταραχών του συναισθήματος και της συμπεριφοράς και βασανίζουν πολλά παιδιά που ασκούν ή ζουν/έζησαν εκφοβισμό. Ο άμεσος εκφοβισμός (λεκτικός ή σωματική βία) σχετίζεται με δυσκολίες στη ρύθμιση συναισθημάτων σύμφωνα με τους Lochman & Wells (1996, στο Leff, Power & Goldstein, 2004), σε ελλείματα στις στρατηγικές επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων κατά τους Lochman & Dodge (1994, στο Leff et al., 2004) και ακαδημαϊκά προβλήματα όπως αναφέρει ο Kazdin (1994, στο Leff et al., 2004). Τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού βιώνουν ψυχολογικές δυσκολίες καθώς μεγαλώνουν, αναφέρει ο Coie et al. (στο Leff et al., 2004).

Ο άμεσος εκφοβισμός στην προσχολική και σχολική ηλικία συνδέεται με ανεπαρκείς σχέσεις με τους συνομηλίκους, με την απόρριψη, με εσωτερικευμένα προβλήματα όπως προσαρμογής, μοναξιάς, κατάθλιψης, κοινωνικού άγχους, έλλειψη αυτοσυγκράτησης, υποχωρητικότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην εφηβεία συνδέεται με κατάθλιψη, αντικοινωνικές συμπεριφορές και αρνητική αυτοεικόνα (Crick et al., 1995; Cunningham, 2007; Owens, Slee & Shute, 2001). Σε ότι αφορά τις σχέσεις τα παιδιά που βιώνουν έμμεσο εκφοβισμό δηλώνουν περισσότερο αρνητικά χαρακτηριστικά (συγκρούσεις, επιθετικότητα) και πιο λίγα θετικά (βοήθεια, στήριξη, φροντίδα, οικειότητα, συντροφικότητα, επίλυση συγκρούσεων και ψυχαγωγία) κατά τον Owens et al. (2001). Έρευνες που έγιναν (Crick et al., 1995; Coyne, Archer & Eslea, 2006; Owens et al., 2001; Τσιαντής, κ.ά., 2007) δείχνουν πως οι έμμεσες ενέργειες είναι πιο οδυνηρές για τα κορίτσια. Στην έρευνα των Owens et al. (2001) τα κορίτσια που συμμετείχαν είπαν πως η περίοδος που έζησαν αποκλεισμένα από τους/τις συνομηλίκους/ες ήταν η χειρότερη περίοδος της ζωής τους κι ακόμη ότι ο αποκλεισμός μπορεί να σημαδέψει κάποιον για πάντα. Ο έμμεσος εκφοβισμός εξαιτίας της φύσης του δεν μπορεί εύκολα να ανιχνευτεί (Dempsey & Storch, 2008; Ma, 2004). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για τη σοβαρότητα των συνεπειών του και θεωρούν πιο επιζήμια τη σωματική βία (Naylor et al., 2006; Smith et al., 2003). Έτσι ο έμμεσος μπορεί να παραμένει ατιμώρητος για πολύ καιρό (Dempsey et al., 2008; Ma, 2004) και γι αυτό έχει συνδεθεί με ψυχολογικές δυσκολίες (Owens et al., 2001).

Τα προβλήματα των παιδιών που ζουν περισσότερους από έναν τύπο εκφοβισμό είναι μεγάλα. Εκδηλώνουν συμπτώματα κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης, ενώ στη θυματοποίησή τους αποδίδουν πολλά από τα προβλήματα που ζουν (Raskauskas, 2010).

Η διάρκεια αποτελεί έναν άλλο παράγοντα που καθορίζει τη σοβαρότητα των συνεπειών του εκφοβισμού. Οι αρνητικές επιδράσεις του είναι αθροιστικές και μπορεί σιγά-σιγά να αποδυναμώσουν τελείως τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που διαθέτουν τα παιδιά και τα καθιστούν έτσι άβουλα όργανα (Kochenderfer et al., 2001; Land, 2003).

Από την άλλη ο μικρός σε διάρκεια εκφοβισμός συνδέεται με μικρές συνέπειες. Οι Kochenderfer et al. (2001) υποστηρίζουν πως τα συναισθήματα πόνου και ανησυχίας που προκαλεί ο βραχυχρόνιος εκφοβισμός, δεν είναι πολύ έντονα ώστε να καταφέρουν να καταστρέψουν το αμυντικό σύστημα των παιδιών. Μπορούν να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους ρίχνοντας το φταίξιμο στο παιδί που τους εκφόβισε ή σε εξωτερικούς παράγοντες. Αν όμως ο εκφοβισμός περνάει από τάξη σε τάξη ή ασκείται από διάφορες ομάδες παιδιών και σε διαφορετικές συνθήκες τότε είναι δύσκολο για τα παιδιά να πιστέψουν πως δεν είναι αυτά τα ίδια υπεύθυνα για τον εκφοβισμό που βιώνουν. Ο μακροχρόνιος εκφοβισμός έχει συνδεθεί με σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις κατά την ενήλικη ζωή αλλά και με άλλα προβλήματα, όπως σχολική διαρροή και σχολική αποτυχία (Land, 2003).

Οι συνέπειες του εκφοβισμού με κριτήριο την περίοδο εκδήλωσής τους διακρίνονται σε άμεσες και διαχρονικές (Jantzer et al., 2006; Swearer et al., 2009a).

Τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών δεν παύουν μόλις σταματήσουν να θυματοποιούνται (Kochenderfer & Ladd, 2004; Thornberg, Halldin, Bolmsjo & Petersson, 2011). Αντίθετα αναδρομικές (Storch, Crisp, Roberti, Bagner & Masia - Warner, 2005; Thornberg, 2001) και διαχρονικές έρευνες (Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Uysal & Albayarak - Kaymak, 2007; Crothers, Kolbert & Barker, 2006; Dempsey et al., 2008; Espelage, Mebane & Swearer, 2004; Rigby, 2001) συνδέουν τον εκφοβισμό με κατοπινά ψυχοκοινωνικά προβλήματα, πράγμα που επιβεβαιώνει τη συνέχιση των αρνητικών συνεπειών του εκφοβισμού και κατά την ενηλικίωση. Έρευνα του Olweus (1999) σε εφήβους της Σκανδιναβίας, που επαναλήφθηκε μετά 6 έτη, φανέρωσε πως οι ενήλικες με εμπειρίες εκφοβισμού υπέφεραν περισσότερο από κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση συγκριτικά με άτομα της ίδιας ηλικίας που δεν έτυχαν εκφοβισμού.

Τα παιδιά/δράστες που πετυχαίνουν τους στόχους τους με τον εκφοβισμό είναι πιθανό να συνεχίσουν στην ενήλικη ζωή τους να δρουν με εκφοβιστικούς τρόπους στις οικογενειακές ή τις εργασιακές τους σχέσεις (Crothers et al., 2006). Έτσι τα παιδιά που εκφοβίζουν κατά τη διάρκεια των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού

έχουν πιο πολλές πιθανότητες να ασκήσουν σεξουαλικό εκφοβισμό σε άλλα παιδιά στο Γυμνάσιο (Pellegrini, 2004) και λεκτική ή σωματική βία στις ερωτικές τους σχέσεις (Connolly, Pepler, Craig & Tarabash, 2000). Οι ενήλικοι άντρες που στην παιδική τους ηλικία έπεφταν θύματα εκφοβισμού έχουν πιο πολλές πιθανότητες να ασκήσουν βία στα παιδιά τους κατά τους Rigby, Black & Whish (1993, στο Marsh, Parada, Craven & Finger 2004), γεγονός που οδηγεί σε μια κληρονομική μεταβίβαση της βίας (Farrington, 1998).

Επίσης υπάρχουν στοιχεία που συνδέουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές με κατοπινές εγκληματικές ενέργειες κατά τον Besag (1989, στο La Fontaine, 1991). Οι Eron, Huesmann, Dubow, Romanoff & Yarnel (1987, στο Marsh et al., 2004) έδειξαν πως παιδιά που συμπεριφέρονται ως δράστες στα 8 τους χρόνια, είχαν μια στις τέσσερις πιθανότητες να έχουν βεβαρυσμένο ποινικό μητρώο στα 30 έτη τους, ενώ για παιδιά που δεν ήταν δράστες, η πιθανότητα αυτή είναι μια στις είκοσι. Σύμφωνα με τον Olweus (1994) το 60% των αγοριών που αναγνωρίστηκαν σαν δράστες από την ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού ως τη Γ΄ του Γυμνασίου είχαν τουλάχιστον μια καταδίκη στα 24 έτη τους, ενώ το 35-40% αυτών των παιδιών είχαν τρεις ή περισσότερες.

Έτσι πιστεύεται πως το πλήθος, η σοβαρότητα και η διάρκεια των επιπτώσεων του εκφοβισμού κάνουν επιτακτική την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων όσων εμπλέκονται με παιδιά, ώστε να υπάρξει σοβαρή αντιμετώπιση του προβλήματος του εκφοβισμού.

2.2 Επιπτώσεις για τα παιδιά που συμμετέχουν

Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές και η θυματοποίηση έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη ζωή των παιδιών που εμπλέκονται (Bukowski et al., 2001; Olweus, 2009; Rigby, 2008). Τόσο τα παιδιά/δράστες όσο και τα παιδιά/θύματα βιώνουν μια σειρά δυσκολιών σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο (Crothers et al., 2006; Espelage & Swearer, 2004; Fitzpatrick & Bussey, 2011; Hanish et al., 2004; Harper, 2011). Οι δυσκολίες αυτές επιδεινώνονται όταν τα παιδιά μεγαλώσουν (Boivin et al, 2001; Dempsey et al., 2008; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009).

Σε ψυχολογικό επίπεδο τα παιδιά που εκφοβίζονται έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως κατάθλιψη, άγχος, μοναξιά, ανασφάλεια, συστολή και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Bukowski & Sippola, 2001; Connors - Burrow, Johnson, Whiteside - Mansell, McCelvey & Gargus, 2009; Crick et al., 1995; Gumpel & Sutherland, 2010; Harper, 2011; Jantzer et al., 2006; Olweus, 2009; O'Brennan et al., 2009; Pouwelse, Bolman & Lodewijkx, 2011), αυτοκτονικό ιδεασμό (Rigby & Slee, 1999) και σωματικά προβλήματα (Rigby, 2008). Τα παιδιά/θύματα παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα αυτά και συνήθως δηλώνουν ότι νιώθουν συνέχεια φόβο και ταραχή, γιατί η θυματοποίησή τους είναι τακτικά απρόβλεπτη και συμβαίνει εκεί όπου δεν υπάρχουν ενήλικες (Swearer et al., 2009a). Ταυτόχρονα εκφράζουν και συναισθήματα αβοηθησίας και αποκλεισμού (Kvarme, Helseth, Saeteren & Natvig, 2010).

Τα σωματικά προβλήματα που συνδέονται με τον εκφοβισμό είναι στομαχόπονοι, πονοκέφαλοι, στοματικά έλκη, πόνοι στο στήθος και δυσκολίες στον ύπνο (Alikasifoglu et al., 2007; Olweus, 2009; Rigby, 2001, 2008; Williams, Chambers & Logan, 1996). Αιτιατή σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και τα σωματικά προβλήματα στην έρευνα του Rigby (2001) δεν βρέθηκε. Πολλά παιδιά της έρευνας αυτής δήλωσαν (το 33% των αγοριών και το 55% των κοριτσιών) πως εξαιτίας του εκφοβισμού επιδεινώθηκε η σωματική τους υγεία.

Αν και η αυτοκτονία αποτελεί ακραία περίπτωση εκφοβισμού, οι έρευνες δεν έδειξαν πως η θυματοποίηση συνδέεται με τάσεις αυτοκτονίας, που είναι ένα στάδιο πριν την αυτοκτονία (Alikasifoglu et al., 2007; Brunstein - Klomek, Sourander & Gould, 2010; Kaltiala - Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela & Rantanen, 1999; Rigby, 2001). Ο Olweus (1994) όμως αναφέρει περιπτώσεις αυτοκτονίας παιδιών που είχαν υποστεί μακροχρόνιο εκφοβισμό.

Η κατάθλιψη είναι κοινό σύμπτωμα για τα παιδιά/θύματα και τα παιδιά/δράστες, όμως εμφανίζεται πιο συχνά στα παιδιά/θύματα (Kaltiala - Heino et al., 1999; Kaltiala - Heino, Frojd & Marttunen, 2010; Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin, 2005). Τα συμπτώματα που συνοδεύουν την παιδική κατάθλιψη σύμφωνα με τους Swearer, Grills, Haye & Cary (2004) είναι δυσφορία, οξυθυμία, κλάμα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απελπισία, χαμηλές σχολικές επιδόσεις, χαμηλή αυτοσυγκέντρωση, απομόνωση, επιθετική συμπεριφορά, αίσθημα κόπωσης, δυσκολίες στον ύπνο, απώλεια ή αύξηση βάρους και σωματικά προβλήματα. Αρκετές έρευνες συνδέουν την κατάθλιψη με την χαμηλή αυτοεκτίμηση (Andreou, 2000;

Boulton, Trueman, Bishop, Baxandall, Holme, Smith, Vohringer, Boulton, 2007; Houbre, Tarquinio & Lanfranchi, 2010; Kaltiala - Heino et al., 2010). Οι Egan & Perry (1998, στο Swearer et al., 2004) υποστήριξαν πως τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση θυματοποιούνται πιο εύκολα γιατί δεν υπερασπίζονται τον εαυτό τους, απομονώνονται και κλαίει εύκολα. Αυτά τα στοιχεία κάνουν στόχο τα παιδιά, γιατί είναι ορατά από τα παιδιά που εκφοβίζουν. Η επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση μειώνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Ακόμη τα παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό σαν παιδιά/δράστες ή παιδιά/θύματα παρουσιάζουν σε πιο μεγάλο ποσοστό εξωτερικευμένα προβλήματα όπως επιθετικότητα και παραβατικότητα (Bukowski et al., 2001; Harper, 2011).

Ο θυμός φαίνεται να συνυπάρχει με τον εκφοβισμό. Τα παιδιά με τάση για κατάθλιψη έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν θυμό και πιθανά εκφοβίζουν άλλα παιδιά για να νιώσουν καλύτερα. Πρόκειται για θυμό που αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές παραβατικές ενέργειες (Espelage & Holt, 2001) ή χρήση ουσιών (Crothers et al, 2006). Οι αντιδράσεις κάποιων θυμάτων μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να είναι επικίνδυνες και βλαβερές.

Σχετικά με αυτές τις ψυχολογικές και ψυχοσωματικές δυσκολίες βρέθηκαν διαφορές σε σχέση με το φύλο των παιδιών. Έτσι τα αγόρια/δράστες εμφανίζουν πιο σοβαρά προβλήματα σε σχέση με τα κορίτσια/δράστες. Από την άλλη τα κορίτσια/δράστες έχουν πιο καλή ψυχική υγεία σε σχέση με τα κορίτσια/θύματα, ενώ στα αγόρια δε φάνηκε τέτοια διαφοροποίηση (Rigby, 2001).

Στην κοινωνία μας η θυματοποίηση συχνά αποτελεί στίγμα και δεν ξεπερνιέται εύκολα (Sharp et al., 2000). Τα παιδιά/θύματα γίνονται πολλές φορές στόχοι περιφρόνησης και γελοιοποίησης και νιώθουν μοναξιά (La Fontaine, 1991). Δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες και να ενσωματωθούν στην ομάδα των συμμαθητών τους εξαιτίας των προβλημάτων τους (Ellis & Zarbatany, 2007) και της αδυναμίας τους να θέτουν όρια, ή της έλλειψης ανταγωνιστικότητας που τα διακρίνει (Hanish et al., 2004).

Έρευνα των Mishna, Wiener & Wiener & Pepler (2008) έδειξε πως πολλές φορές τα παιδιά θυματοποιούνται από φίλους ή άτομα που τα θεωρούν φίλους. Το 89% των παιδιών που συμμετείχαν και είχαν υποστεί εκφοβισμό, είχαν γίνει θύματα από φίλους τους. Το 50% αυτών δεν γνωστοποίησε τα περιστατικά από φόβο μήπως χάσει τη φιλία ή προκαλέσουν προβλήματα. Όταν τα περιστατικά προέρχονται από φίλους/ες, τότε δύσκολα εντοπίζονται από τα παιδιά και τους ενήλικες (γονείς,

εκπαιδευτικούς) γιατί φαίνεται σαν μια απλή διένεξη. Η θυματοποίηση οδηγεί συχνά τα παιδιά σε απομόνωση και μειώνει τη θέση τους στην ομάδα. Η σχέση θυματοποίησης – απομόνωσης γίνεται πιο ισχυρή με την πάροδο του χρόνου. Επίσης ο συνδυασμός της τάσης για απομόνωση και της αρνητικής θέσης στην ομάδα κάνει τα παιδιά πιο εύκολα στόχο εκφοβιστικών επιθέσεων και τα εμποδίζει να αντιληφθούν τις κοινωνικές τους εμπειρίες (Alsaker & Gutzwiller - Helfenfinger, 2010; Aslund, Starrin, Leppert & Nilsson, 2009; Boivin et al., 2001).

Τα παιδιά που έχουν υποστεί εκφοβισμό υποφέρουν επιπλέον από την έλλειψη υποστήριξης και την απόρριψη από τους συνομηλίκους (Andreou, 2001, 2004; Graham & Juvonen, 2001). Το γεγονός αυτό μεγαλώνει την αίσθηση της αδικίας που βιώνουν (Cunningham, 2007; Hunt, 2007; Rubin et al., 2004) και επηρεάζει αρνητικά την αυτοεικόνα του παιδιού, σε μια περίοδο που δημιουργούν τις πρώτες εικόνες για τον εαυτό τους κατά τον Harter (1998 στο Boivin et al., 2001). Τα παιδιά/δράστες μερικές φορές προκαλούν την αντιπάθεια των συμμαθητών τους γιατί θεωρούν τις επιθετικές συμπεριφορές διασπαστικές, απεχθείς και επιβλαβείς για όλα τα παιδιά (Boxer & Tisak, 2005; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Hanish et al., 2004; Marsh et al., 2004; Shaw & Wainryb, 2006). Τα παιδιά/δράστες μπορεί να είναι αποδεκτά ή και αρεστά, από παιδιά που είναι εξίσου επιθετικά ή έχουν καλές σχέσεις (Hanish et al., 2004; Parault, Davis & Pellegrini, 2007).

Η υποστήριξη που παρέχεται από παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς στα παιδιά/δράστες αποτελεί ένα σημείο σημαντικό σχετικά με τον εκφοβισμό (Connors-Burrow et al., 2009).

Αυτή η υποστήριξη μπορεί να γίνει κατανοητή με το:

- να νιώθει αγαπητός,
- να νιώθει πως οι άλλοι τον εκτιμούν και
- να αισθάνεται ότι ανήκει σε παρέα.

Έτσι τα παιδιά που εκφοβίζονται μπορεί να νιώθουν πως δεν τα εκτιμούν. Τα παιδιά/δράστες ακόμη μπορεί να νιώθουν πως δεν τα αγαπούν αρκετά ή ότι δεν τα εκτιμούν εξαιτίας των επιθετικών τους συμπεριφορών και των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλούν στους ανθρώπους (Beran, 2009; Malecki & Demaray, 2004; Pouwelse et al., 2011). Φαίνεται πως είναι χαμηλά τα επίπεδα κοινωνικής αποδοχής και υποστήριξης των παιδιών της ομάδας δραστών/θυμάτων (Andreou, 2000, 2001; Rodkin, 2004).

Ο εκφοβισμός συνδέεται με προβλήματα και στο οικογενειακό περιβάλλον. Τα θύματα μεταφέρουν στο σπίτι τις στενοχώριες τους και ξεσπούν πάνω στους γονείς ή τ' αδέρφια τους σύμφωνα με τον Ambert (1994, στο Ma, 2004). Οι γονείς από την άλλη δε γνωρίζουν τη θυματοποίηση που ζουν τα παιδιά τους κι έτσι δημιουργούνται δυσλειτουργίες στις οικογενειακές σχέσεις (Ma, 2004). Η θυματοποίηση συνδέεται με δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή και με άρνηση για το σχολείο (Card & Hodges, 2008; Kochenderfer & Ladd, 1996; Leff et al., 2004; Swearer et al., 2009a). Σε έρευνα του Slee (1994, στο Nishina, 2004) σε σχολεία το 10% περίπου των παιδιών ήθελε να μην πάει στο σχολείο γιατί εκφοβιζόταν. Περίπου το 1/3 των παιδιών αυτών σκεφτόταν να διακόψει το σχολείο εξαιτίας του εκφοβισμού. Τα παιδιά που εκφοβίζονται παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής (Beran, 2009; Graham & Juvonen, 2001; Schwartz et al., 2005). Οι Card και Hodges (2003) υποστηρίζουν πως η συσχέτιση ανάμεσα στη θυματοποίηση και τις χαμηλές αποδόσεις δεν είναι σημαντική, θεωρούν όμως λογικό για τα παιδιά/θύματα, να μην μπορούν να συγκεντρωθούν στα μαθήματά τους όταν πιστεύουν ότι το σχολείο είναι ανασφαλές και όταν γνωρίζουν πως οι καλοί βαθμοί ίσως τους κάνουν πιο εύκολους στόχους του εκφοβισμού.

Τα παιδιά/δράστες έχουν πιο πολλά μαθησιακά προβλήματα συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς εμπειρίες εκφοβισμού και νιώθουν πως δεν ανήκουν στο σχολείο (Espelage et al., 2001) κι ότι έχουν πιο πολλές πιθανότητες να παρατήσουν το σχολείο (Crothers et al., 2006; Kochenderfer & Ladd, 1996). Ακόμη ευθύνονται πιο πολύ για τη σχολική βία, όπως είναι οι καταστροφές σχολικής περιουσίας και οι βανδαλισμοί (Espelage et al., 2004; Hanish et al., 2004).

Τα παιδιά που εκφοβίζονται ταυτόχρονα, έχουν πιο χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Beran, 2009) και αποτελούν την ομάδα που εμπλέκεται λιγότερο στη δημιουργική σχολική ζωή (Graham, Bellmore & Mize, 2006). Αυτό που πρέπει να γίνει γνωστό σύμφωνα με τους Swearer et al. (2009a) είναι πως όταν μελετιούνται οι επιπτώσεις του εκφοβισμού, συνήθως οι έρευνες συνδέουν τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση μόνο με τις αρνητικές συνέπειες. Όμως δεν είναι απαραίτητο ο εκφοβισμός να προκαλεί τα αποτελέσματα αυτά, μια και πρόκειται για καταστάσεις που προκύπτουν μέσα από πολύπλοκες σχέσεις και με άλλους παράγοντες.

2.3 Οι επιπτώσεις για τους παρατηρητές

Ο εκφοβισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις όχι μόνο για τα παιδιά που εκφοβίζονται, αλλά και για τα παιδιά που παραβρίσκονται στα περιστατικά χωρίς να παρεμβαίνουν. Τότε δημιουργείται θλίψη, αίσθηση αποτυχίας και αδυναμίας στα παιδιά/παρατηρητές (Cunningham, 2007; Fitzpatrick & Bussey, 2011). Το εκφοβιστικό κλίμα προκαλεί τις ευαισθησίες τους ή μεγαλώνει το άγχος τους μη τυχόν γίνουν κι αυτά στόχος επιθέσεων. Μειώνεται ο αυτοσεβασμός και η αυτοπεποίθησή τους, γιατί αντιλαμβάνονται πως δεν μπορούν να βοηθήσουν ένα συμμαθητή τους που ζει μια άσχημη κατάσταση (Cowie, 2004). Η θυματοποίηση αποτελεί προσβολή για τα άτομα που θέλουν αξιοπρέπεια και ασφάλεια κι έτσι καταστρέφεται η δομή της ομάδας. Άρα η θυματοποίηση δε βλάπτει μόνο το παιδί που τη ζει, αλλά και την κοινωνική ομάδα του (Bukowski et al., 2001).

Όταν υπάρχουν μεγάλα ποσοστά θυματοποίησης στο σχολείο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται αρνητικά το σχολικό κλίμα. Έτσι εμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία και αποθαρρύνεται το παιδί να συμμετέχει στα σχολικά δρώμενα (O'Brennan et al., 2009). Οι εμπειρίες της θυματοποίησης στο σχολείο έχουν συνδεθεί με την αύξηση του καθημερινού άγχους και των παρατηρητών απέναντι στο σχολείο κατά τους Nishina & Junonen (2003, στο Nishina, 2004).

Ο εκφοβισμός επηρεάζει αρνητικά τα άτομα, το σχολείο και την κοινότητα. Σύμφωνα με τους Marsh et al. (2004) στα σχολεία όπου εμφανίζονται μεγάλα ποσοστά εκφοβισμού οι μαθητές νιώθουν ανασφάλεια. Δεν υπάρχει εμπιστοσύνη και σχηματίζονται συμμορίες που εκφοβίζουν ή αυτοπροστατεύονται από τον εκφοβισμό. Έτσι σιγά-σιγά το όνομα και η φήμη του σχολείου καταστρέφονται, υπάρχει εργασιακό άγχος, μικρή εμπλοκή εκπαιδευτικών και χαμηλό ηθικό δασκάλων και μαθητών. Υπάρχει αρνητικό εκπαιδευτικό κλίμα και αδυνατίζουν οι δεσμοί ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία. Ο εκφοβισμός επηρεάζει αρνητικά τη σχέση του παιδιού με την παρέα του, καθώς και τη σχέση του παιδιού με την οικογένειά του και το σχολείο. Συνδέεται με παραβατικές εγκληματικές και βίαιες συμπεριφορές που εμφανίζονται στο σχολείο και σε πλαίσια εκτός σχολείου, κατά την ενήλικη ζωή των παιδιών όπως το εργασιακό, το οικογενειακό και το κοινωνικό πλαίσιο. Συνδέεται με τη συμπεριφορά των παιδιών σε όλον το κοινωνικό τομέα μέσα στον οποίο τα άτομα δρουν και συνεργάζονται (Κάργα, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ

Η στάση του ατόμου σύμφωνα με τον Ajzen (2001) καθορίζεται από τις ιδέες του. Είναι προδιαθέσεις που κάνουν τα άτομα να αντιδρούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο για κάποιο ζήτημα. Άρα η στάση του απέναντι στον εκφοβισμό είναι σημαντική. Καθοδηγούν (οι ιδέες) τις πράξεις του ανθρώπου προς τον εκφοβισμό, την αδράνεια ή την προστασία όσων θυματοποιούνται (Rigby, 2010; Hymel, Schonert, Bonanno, Vaillancourt & Henderson, 2010).

Η ανάλυση των απόψεων μπορεί να αναδείξει παράγοντες που θα οδηγούσαν σε μείωση του φαινομένου (Eslea et al., 2000). Μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση του προβλήματος και στο σχεδιασμό δράσεων εναντίον του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus (2009) **η αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού προϋποθέτει αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και συνηθειών στη σχολική ζωή.**

Θα μελετηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών με βάση το ρόλο που έχουν στα περιστατικά εκφοβισμού, καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Θα εξεταστούν οι στρατηγικές που υιοθετούν οι ομάδες αυτές για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό όταν ορισμένες στρατηγικές επιδεινώνουν το πρόβλημα, ενώ άλλες συνδέονται με τη μείωση του φαινομένου (Craig & Pepler, 2007b).

3.1 Απόψεις και στρατηγικές αντιμετώπισης

Οι αρχικές έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό θεωρούσαν τα παιδιά «παθητικά θύματα» ή «σιωπηλούς παρατηρητές (Τσιαντής κ.ά., 2007).

Νεότερες όμως δείχνουν πως τα παιδιά με εμπειρίες εκφοβισμού έχουν δικές τους ιδέες και στρατηγικές αντιμετώπισης για όσα συμβαίνουν (Murray, 2005). Αυτό

σημαίνει πως ο σχεδιασμός για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού πρέπει να περιλάβει και τα παιδιά. Σημαίνει πως οι παρεμβάσεις πρέπει να ανταποκρίνονται στο πνευματικό τους επίπεδο, στο στάδιο ανάπτυξης που βρίσκονται, στις ιδιαίτερες συνθήκες και στην οπτική τους γωνία. Οι έρευνες (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005; O'leweus, 2009; Τσιαντής κ.ά., 2007) δείχνουν πως ο εκφοβισμός ασκείται σε μεγάλο ποσοστό των παιδιών (πάνω από 27%) και αποτελεί εμπειρία που προκαλεί άγχος, κατάθλιψη, μειωμένη αυτοεκτίμηση και τάσεις αυτοκτονίας. Αυτό φανερώνει πως ένα μέρος των θυμάτων δε χειρίζεται σωστά τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν σχέση με το φαινόμενο. Τα παιδιά που εκφοβίζονται πιστεύουν πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπισή του είναι αναποτελεσματικές (Tenenbaum, Varjas, Meyers & Parris, 2011). Άρα χρειάζονται μελέτες για τους τρόπους αντιμετώπισης του θέματος και να εξεταστεί γιατί τα παιδιά επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη στρατηγική και όχι κάποια άλλη (Hunter & Borg, 2006). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης των παιδιών χωρίζονται σ' αυτές που εστιάζουν στο πρόβλημα και το χειρισμό του και σ' εκείνες που εστιάζουν στα συναισθήματα που προκαλούνται. Στην πρώτη περίπτωση τα θύματα μιλούν για τον εκφοβισμό που ζουν, ψάχνουν ένα ασφαλές μέρος, ζητούν βοήθεια, βάζουν τους ενήλικες μπροστά στις ευθύνες τους και σκέφτονται για το πως θα αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Στη δεύτερη περίπτωση οι στρατηγικές που υιοθετούν είναι κλάμα, φόβος, αυτολύπηση, ανησυχία για το θέμα, απόκρυψη περιστατικών, απομάκρυνση από τα γεγονότα και προσποίηση ότι δε συμβαίνει τίποτε (Hunter & Boyle, 2004; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey & Pereira, 2011; Tenenbaum et al., 2011). Τέτοιες στρατηγικές διαλέγουν τα κορίτσια που είναι θύματα έμμεσου εκφοβισμού ή τα αγόρια που είναι του άμεσου εκφοβισμού, όπως και, κατά τους Bijttebier & Vertommen (1998, στο Hunter & Boyle, 2004), τα παιδιά που ζουν σε πιο πολλούς από ένα είδος εκφοβισμό (Skrzypiec et al., 2011) καθώς και τα παιδιά που νιώθουν υπεύθυνα για τον εκφοβισμό που ζουν (Harper, 2011; Thornberg et al., 2011).

Οι πιο διαδεδομένες τακτικές των θυμάτων είναι η αγνόηση και η αποφυγή του δράστη (Ψάλτη και Κωνσταντίνου, 2007). Η Sharp (1995, στο Hunter & Boyle, 2004) βρήκε πως το ποσοστό των παιδιών που επιλέγει την αγνόηση είναι το 73%, ενώ την αποφυγή το 70%. Στην έρευνα των Houndoumadi et al. (2001) και της Sharp (1995, στο Hunter & Boyle, 2004) που έγινε στη χώρα μας το ποσοστό που επιλέγει την αγνόηση είναι 43%.

Σε έρευνα του Borg (1998) φάνηκε πως τα παιδιά που εκφοβίζονται νιώθουν θυμό, οίκτο, αίσθημα αβοηθησίας και επιθυμία εκδίκησης (Thornberg et al., 2011). Στις έρευνες των Houndoumadi et al. (2001) και της Sharp (1995, στο Hunter & Boyle, 2004) τα ποσοστά των παιδιών που επιλέγουν την εκδίκηση είναι 26% και 32% αντίστοιχα. Η ομάδα των δραστών/θυμάτων επιλέγει περισσότερο την εκδίκηση και διακρίνεται για τη μικρή ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων σε σχέση με τις δυο άλλες ομάδες, δηλ. των δραστών και των θυμάτων (Andreou, 2001).

Τα παιδιά/δράστες από την άλλη νιώθουν λύπη για αυτούς που εκφοβίζονται (50%), αδιαφορία (41%) ή ικανοποίηση (21%) σύμφωνα με τον Borg (1998). Έρευνα των Bosacki, Marini & Dane (2006, στο Cowie & Down, 2008) έδειξε πως τα παιδιά σε ποσοστό 50% περιγράφουν τους δράστες που συμμετέχουν σαν ικανοποιημένους. Τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια νιώθουν λύπη (Ψάλη και Κωνσταντίνου, 2007), ενώ τα παιδιά πιο μεγάλης ηλικίας δηλώνουν ότι νιώθουν ικανοποίηση και αδιαφορία. Ο Pikas (2002) λέει πως τα παιδιά λένε συχνά ότι οι ομάδες τους πιέζουν να συμμετέχουν στα περιστατικά βίας, έτσι φοβούνται πως η παρέα θα στραφεί εναντίον τους αν δεν συμμετέχουν στη δράση και ότι νιώθουν άσχημα γιατί είναι πολλοί εναντίον ενός (Rigby, 2011).

Οι ερευνητές διαφωνούν για την αποτελεσματικότητα κάποιων πρακτικών και στο διαχωρισμό τους σε παθητικές και ενεργητικές ή διεκδικητικές. Κάποιοι από αυτούς, όπως οι Cowie (2004), οι Kochenderfer - Ladd & Skinner (2002, στο Hunter & Boyle, 2004) και Rigby (2008) θεωρούν ότι η αγνόηση, η αδιαφορία και η αποφυγή είναι ενεργητικές στρατηγικές που έχουν τη δύναμη να αποκλιμακώσουν και να λύνουν το πρόβλημα. Όμως άλλοι ερευνητές όπως η Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (2005), οι Mahady - Wilton, Craig & Pepler (2000) και η Sharp (1995, στο Hunter & Boyle, 2004) πιστεύουν πως οι πρακτικές της αγνόησης και της αποφυγής είναι παθητικές και δε βοηθούν στην εξάλειψη του φαινομένου, ούτε ελαττώνουν το άγχος που νιώθουν τα παιδιά που εκφοβίζονται. Όμως όλοι συμφωνούν πως η αντεπίθεση/εκδίκηση είναι μια αναποτελεσματική πρακτική. Σύμφωνα με τον Cowie (2004) η εκδίκηση φαίνεται να ικανοποιεί πολλά παιδιά που εκφοβίζονται, διαιώνίζει όμως το πρόβλημα. Άλλωστε τα παιδιά της ομάδας των δραστών/θυμάτων που την υιοθετούν δεν μπορούν να επεξεργαστούν σωστά τα συναισθήματά τους κι έχουν την τάση όταν θυμώνουν, να εμφανίζουν υπερβολικές και παρορμητικές αντιδράσεις. Εξίσου αναποτελεσματικές στρατηγικές σύμφωνα με την ίδια έρευνα είναι η υποχωρητικότητα και η υπακοή προς τα παιδιά/δράστες, γιατί η αγωνία, ο φόβος, η

στενοχώρια ή η παραχώρηση χρημάτων και αντικειμένων αποτελούν ανταμοιβή από τα παιδιά/θύματα, προς τα παιδιά/δράστες. Τέτοιες στρατηγικές μπορεί ακόμη να οδηγήσουν και σε απόρριψη των παιδιών/θυμάτων από τους συνομηλίκους τους.

Σε ότι αφορά την ορθότητα των στρατηγικών αντιμετώπισης τα παιδιά έχουν διάφορες απόψεις, που έχουν να κάνουν με την ηλικία. Οι Shaw & Wainryb (2006) έδειξαν πως τα μικρά παιδιά βλέπουν θετικά τη συμμόρφωση του θύματος με τις επιθυμίες του δράστη, ενώ τα πιο μεγάλα πιστεύουν ότι σωστή στάση είναι η αντίσταση.

Είναι πιθανό τα παιδιά/παρατηρητές να αντιληφθούν αμέσως τι θα μπορούσε να κάνει το παιδί που εκφοβίζεται για να αποφύγει ή να αντιμετωπίσει σωστά την κατάσταση. Η αδυναμία όμως που νιώθει το παιδί/θύμα το κάνει ανίκανο να προστατέψει τον εαυτό του (Rigby, 2008). Η έρευνα της Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (2005) έδειξε πως τα παιδιά που θυματοποιούνται ζουν τις εμπειρίες τους σε απομόνωση και προσπαθούν να αναπτύξουν προσωπικές/ατομικές στρατηγικές άμυνας απέναντι σ' αυτές τις επιθέσεις (Thornberg et al., 2011). Όλοι οι ερευνητές (Cowie, 2004; Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005; Mahady - Wilton et al., 2000; Rigby, 2008) που μελετούν τις πρακτικές των παιδιών που εκφοβίζονται, συμφωνούν πως η πιο σωστή πρακτική για τα παιδιά/θύματα είναι το να μιλήσουν σε κάποιον/α για τον εκφοβισμό που ζουν, γιατί αυτό αποτελεί το πρώτο βήμα για την εξεύρεση λύσης. Οι Skrzybiec et al. (2011) υποστηρίζουν πως η αναζήτηση βοήθειας θεωρείται τυπική συμπεριφορά για τα κορίτσια, αλλά δε συμβαίνει το ίδιο και για τα αγόρια. Για το λόγο αυτό μπορεί να είναι αποτελεσματική για τα κορίτσια, ενώ στα αγόρια μπορεί να δημιουργήσει κι άλλου είδους προβλήματα.

Αποτελεσματική στρατηγική θεωρούν πολλοί ερευνητές (Card & Hodges, 2008; Cowie, 2004) την ενίσχυση φιλικών σχέσεων των παιδιών που εκφοβίζονται και η υποστήριξη απ' αυτές. Η φιλία είναι προστασία από τον εκφοβισμό, όπως και για τις ψυχολογικές επιπτώσεις που αυτός φέρνει (Boivin et al., 2001; Bukowski & Sippola, 2001; Card & Hodges, 2008; Nishina, 2004; Pellegrini & Bartini, 2000; Salmivalli & Voeten, 2004). Η ποιότητα των φιλικών σχέσεων και ο αριθμός των φίλων είναι σημαντικοί παράγοντες για την προστασία των παιδιών από τη θυματοποίηση (Bollmer et al., 2005; Schmidt & Bagwell, 2007). Συγκεκριμένα το πλήθος των φίλων που στηρίζει το παιδί/θύμα δείχνει τον αριθμό των αντιδράσεων, των αποδοκμασιών ή των αντίποινων που μπορεί να έχει το παιδί/δράστης (Boivin et al., 2001; Card & Hodges, 2008; Hanish et al., 2004). Σε έρευνα στην Αυστραλία

(Rigby, 2008) σε παιδιά 8 – 18 ετών έδειξε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια γνωστοποιούν σε μεγάλο ποσοστό (70% και 86% αντίστοιχα) τον εκφοβισμό που ζουν σε κάποιο φίλο/η ή μεγαλύτερο. Φαίνεται πως τα κορίτσια μιλούν για τον εκφοβισμό πιο πολύ (Athanasiades & Deliyanni - Kouimtzis, 2010; Houndoumadi & Pateraki, 2001; Naylor, Cowie & Del Rey. 2001; Skrzypiec et al., 2011; Tenenbaum et al., 2011). Έρευνα του Defensor del Pueblo (2007) έδειξε πως η πλειοψηφία των θυμάτων ζητούν βοήθεια από φίλους (το 60%), από την οικογένεια (το 21%) και από τους εκπαιδευτικούς (το 14%), ενώ τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται για κάποιους τύπου εκφοβισμού. Έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2005) σε παιδιά της Β/θμιας Εκπ/σης, αυτά που εκφοβίζονταν εκμυστηρεύονταν πιο συχνά τις επιθέσεις που δέχονταν στο φιλικό τους περιβάλλον το 51,2%, στο οικογενειακό το 45,8% ή δε μιλούσαν σε κανένα το 25,7%, ενώ μιλούσε για τις εμπειρίες τους στους εκπ/κούς το 14,7%.

Τα πιο μικρά παιδιά αναφέρουν πιο συχνά τέτοια περιστατικά στους εκπ/κούς σε σχέση με τα πιο μεγάλα που προτιμούν να ενημερώνουν τους γονείς τους (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Φαίνεται πως η θέση των παιδιών να κάνουν γνωστά τα περιστατικά εκφοβισμού μειώνεται όσο αυτά μεγαλώνουν, όπως μειώνεται και η βελτίωση της κατάστασης μετά τη γνωστοποίηση, όταν πρόκειται για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (από 65% σε 40%) σύμφωνα με τους Naylor et al. (2001). Αυτό σημαίνει πως **η γνωστοποίηση για να θεωρηθεί αποτελεσματική πρέπει να συνοδεύεται από υποστηρικτικές πρακτικές των ενηλίκων.**

Τα παιδιά που δε δημοσιοποιούν το πρόβλημά τους, έχουν μικρές πιθανότητες να σταματήσουν τον εκφοβισμό (Matsunaga, 2009; O'Moore & Minton, 2004). Ένας λόγος για τον οποίο τα παιδιά δε μιλούν εύκολα είναι γιατί ντρέπονται όταν γίνεται αυτό (Sawyer et al., 2011; Skrzypiec et al., 2011) ή πιστεύουν πως εκείνα ευθύνονται για τον εκφοβισμό που ζουν και άρα κανείς δε μπορεί να τα βοηθήσει (Mishna & Alaggia, 2005). Βλέποντας ακόμη ότι εκφοβισμός υπάρχει και στους ενήλικους, πιστεύουν ότι αυτό είναι φυσιολογικό που πρέπει να το ανεχτούν και να το ζήσουν (Rigby, 2008).

Οι ατομικοί παράγοντες, η εκτίμηση της κατάστασης και τα συναισθήματα του εκφοβισμού οδηγούν στην επιλογή της στρατηγικής που υιοθετούν κάθε φορά τα παιδιά (Hunter & Borg, 2006). Παράγοντες όπως η διάρκεια και οι τύποι του εκφοβισμού, το σχολικό κλίμα, το φύλο και η ηλικία των παιδιών επηρεάζουν την απόφασή τους να αναφέρουν το πρόβλημα, όπως και σε ποιο άτομο θα μιλήσουν

(Hunter & Borg, 2006). Ένας ακόμη παράγοντας είναι οι γονικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η αυστηρή πειθαρχία/αυταρχισμός εμποδίζει τα παιδιά να ζητήσουν βοήθεια (Unnever & Cornell, 2004). Τα παιδιά που εμπιστεύονται τους γονείς τους και γνωρίζουν πως τα υποστηρίζουν έχουν πιο πολλές πιθανότητες να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους από τον εκφοβισμό (Matsunaga, 2009; Smetana, Metzger Gettman & Campione - Barr, 2006). Άρα η αναζήτηση βοήθειας δεν συνδέεται μόνο με το άτομο που τη ζητά, αλλά και με τις προηγούμενες εμπειρίες που έχει. Αποτελεί μέρος των κοινωνικών δικτύων, δεν είναι μια στατική και ατομική διαδικασία, αλλά δυναμική και κοινωνική ταυτόχρονα (Murray, 2005).

3.2 Απόψεις παρατηρητών

Η κουλτούρα της παρέας αποτελεί ένα από τα μικροσυστήματα του παιδιού με το οποίο αλληλοεπιδρά, γιατί το παιδί είναι ενσωματωμένο σε ευρύτερα συστήματα όπως της κουλτούρας της γειτονιάς, της κουλτούρας του σχολείου, της εθνικής κουλτούρας (Bronfenbrenner, 1979; Rodkin, 2004). Τα παιδιά σε ποσοστό 85% – 90% ανήκουν σε κάποια ομάδα, αποκτούν φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά που έχουν κοινά χαρακτηριστικά - φυλή, εθνικότητα, γένος, ηλικία, κοινωνική τάξη – απόψεις, ενδιαφέροντα, κίνητρα, στόχους και επιδιώξεις. Βασικός παράγοντας είναι η εξομοίωση κάποιων συμπεριφορών τους, όπως είναι οι επιθετικές, οι θετικές συμπεριφορές, οι καταθλιπτικές τάσεις, η ντροπαλότητα (Swearer et al., 2009a). Τα παιδιά που ανήκουν στις ίδιες ομάδες μπορεί μελλοντικά να αποκτήσουν ακόμη μεγαλύτερες ομοιότητες εξαιτίας της συμμόρφωσης με τους κανόνες και τις επιταγές της ομάδας (Espelage, Holt & Henkel, 2003).

Με τις αλληλεπιδράσεις τα παιδιά αντιλαμβάνονται και συνδημιουργούν πολλές εντυπώσεις γύρω από θέματα της σχολικής ζωής. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν και αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις που ζουν, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες. Έτσι στην έρευνα για τον εκφοβισμό είναι σημαντικό η μελέτη της κουλτούρας και των απόψεων των παρατηρητών, καθώς και η μελέτη των τρόπων με τους οποίους αυτοί κατανοούν, ορίζουν και εξηγούν το φαινόμενο (Thornberg, 2010). Στόχος είναι η εξέταση των

αντιλήψεων των παρατηρητών απέναντι στα παιδιά που εκφοβίζονται και η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτές. Έρευνες από το διεθνές (Boxer & Tisak, 2005; Hanish et al., 2004; Rodkin, 2004; Shaw & Wainryb, 2006) και ελληνικό χώρο (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007) φανερώνουν πως οι συνομήλικοι στην πλειοψηφία τους νιώθουν αρνητικά για τα παιδιά που εκφοβίζουν ή αντιδρούν επιθετικά σε προκλήσεις άλλων παιδιών και συχνά τα απορρίπτουν. Κάποια παιδιά όμως με ίδιες επιθετικές τάσεις μπορεί να υποστηρίζουν τα παιδιά/δράστες και να διατηρούν καλές σχέσεις μαζί τους. Ακόμη και τα μη επιθετικά παιδιά μπορεί να θεωρούν τους δράστες δημοφιλείς ή αρχηγούς ή έμπειρους χειριστές του περιβάλλοντός τους (Alsaker & Gutzwiller - Helfenfinger, 2010; Cowie, 2004; Rodkin, 2004). Αυτό συμβαίνει όταν οι δράστες παρουσιάζουν επιθετικότητα που έχει σκοπό την επίτευξη κάποιων κοινωνικών ή υλικών στόχων χωρίς να χαρακτηρίζεται από συναισθηματική φόρτιση και τάση αντεκδίκησης (Wolff, Greene & Ollendick, 2008). Στην έρευνα των Houndoumadi & Pateraki (2001) σε Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, ενώ τα πιο πολλά παιδιά αναφέρουν πως δε θέλουν να κάνουν παρέα με παιδιά που εκφοβίζουν (60,2%), πολλά αγόρια δηλώνουν πως τους αρέσουν οι δράστες γιατί είναι «μάγκες». Έρευνα των Rigby & Slee (1993, στο Rigby, 2008) για τις στάσεις των παρατηρητών απέναντι στα θύματα δείχνει πως είναι μικρό το ποσοστό αρνητικότητας για τα παιδιά που εκφοβίζονται. Συγκεκριμένα το 11,8% των αγοριών και το 4% των κοριτσιών δηλώνουν πως θεωρούν αστείο να βλέπουν κάποια παιδιά να εκφοβίζονται. Το 19,4% των αγοριών και το 10,25% των κοριτσιών θεωρούν πως τα παιδιά που τα πειράζουν συνήθως το αξίζουν, ενώ το 22% των αγοριών και το 19% των κοριτσιών δηλώνουν πως «ποτέ δε θα γίνονταν φίλοι με ένα παιδί που αφήνει να το κάνουν οι άλλοι ό,τι θέλουν». Διχασμένες είναι οι απόψεις των παιδιών για τα παιδιά που παραπονιούνται για τον εκφοβισμό που ζουν. Στην έρευνα των Rigby & Slee (1993, στο Rigby, 2008) το 51% των παιδιών, ηλικίας 12 – 15 χρονών αναγνωρίζει στα παιδιά που εκφοβίζονται το δικαίωμα να διαμαρτύρονται και θεωρεί πως είναι μάταιο να διαμαρτύρεται κάποιος όταν εκφοβίζεται, ενώ το 28% αισθάνεται περιφρόνηση γι' αυτά που παραπονιούνται.

Άσχετα από το αν είναι εχθρική ή υποστηρικτική, η κουλτούρα των παρατηρητών αποτελεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών (Arsenio & Lemerise (2001, στο Rodkin, 2004); Cowie, 2004; Salmivalli et al., 2010; Swearer et al., 2009a; Twemlow, Fonagy & Sacco, 2010). Η επίδειξη χρειάζεται μάρτυρες. Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού συνήθως ξεκινούν όταν είναι

παρόντες συνομήλικοι. Έρευνα παρατήρησης πεδίου των Craig, Pepler & Atlas (2000b) έδειξε πως οι συνομήλικοι είναι παρόντες στο 79% των περιστατικών εκφοβισμού στην αυλή και στο 85% μέσα στην τάξη. Πολλά παιδιά προτρέπουν ανοιχτά το δράστη ή τον ενισχύουν με την αδράνειά τους να συνεχίσει την εκφοβιστική συμπεριφορά. Κάποια σε πιο μικρό ποσοστό προσπαθούν να τον σταματήσουν υποστηρίζοντας το θύμα, ζητώντας βοήθεια από κάποιον ενήλικο ή παρέχοντάς του ψυχολογική υποστήριξη όταν σταματήσει το επεισόδιο. Άλλα παιδιά δεν παρεμβαίνουν ή απομακρύνονται όταν ξεκινά ο εκφοβισμός (Craig, Pepler & Atlas, 2000b; Salmivalli, 2001a; Salmivalli & Voeten, 2004).

Σε έρευνα του Defensor del Pueblo (2007) το ποσοστό των παρατηρητών που αδρανεύει είναι μικρό:

- παρεμβαίνει το 48,7% όταν το θύμα είναι φίλος/η,
- το 30,8% επεμβαίνει ακόμα και όταν το θύμα δεν είναι φίλος/η,
- το 12,5% ειδοποιεί κάποιον ενήλικο,
- το 14,1% δεν κάνει τίποτε, όμως πιστεύει πως πρέπει να παρέμβει,
- το 5,5% δεν κάνει τίποτε και
- το 1,8% τα βάζει με το θύμα.

Σε έρευνα των Charach, Pepler και Ziegler (1995, στο Craig, Pepler & Atlas, 2000b) το 33% των παρατηρητών δήλωσε πως δεν έκανε τίποτε, αλλά σκεφτόταν πως έπρεπε να βοηθήσει.

Στην Ελλάδα έρευνα των Boulton et al. (2001) έδειξε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας και τα κορίτσια δεν επικροτούν τα φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς, γιατί τα θεωρούν «άδικα και επιβλαβή».

Αντίθετα σε έρευνα των Houndoumadi & Pateraki (2001) ένα ποσοστό των παρατηρητών (27,96%) ανέφερε πως ευχαριστιόταν να παρακολουθεί τον εκφοβισμό των άλλων και ότι αναγκαζόταν σε ποσοστό 35,47%, να συμμετέχει σ' αυτόν.

Σε έρευνα της Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (2005) μια σημαντική πλειοψηφία των μαθητών/τριών που έλαβαν μέρος (71,90%) δήλωσε ότι νιώθει συμπόνια και θέλει να βοηθήσει τα άτομα που υφίστανται εκφοβισμό. Όμως η ομάδα των συνομηλίκων σε ποσοστό 70% δε βοηθά και δεν παρεμβαίνει σε εκφοβιστικές επιθέσεις, με αποτέλεσμα τα θύματα να αισθάνονται μόνα και απροστάτευτα στα επεισόδια αυτά. Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που παίζουν ρόλο στη λήψη της απόφασης για την παρέμβαση σε περιστατικό. Το είδος του εκφοβισμού αποτελεί έναν από αυτούς. Στην έρευνα του Leane (1999, στο Rigby, 2008) φαίνεται πως τα παιδιά

παρεμβαίνουν ευκολότερα όταν πρόκειται για άμεσες σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις, παρά όταν πρόκειται για έμμεσο εκφοβισμό.

Στην έρευνα της Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (2005) τα παιδιά απορρίπτουν και επικρίνουν την κοινωνική απομόνωση και τη σωματική βία, όμως θεωρούν τις λεκτικές επιθέσεις σαν ένα μέσο έκφρασης και επίλυσης των συγκρούσεων.

Το φύλο των παιδιών και η ηλικία είναι άλλοι δυο παράγοντες που καθορίζουν τα συναισθήματα των παιδιών απέναντι στα παιδιά που εκφοβίζονται και την τάση για υποστήριξη. Τα κορίτσια αποδοκιμάζουν περισσότερο τον εκφοβισμό, νιώθουν περισσότερη συμπόνια και είναι πιο πρόθυμα να παρέμβουν σε σχέση με τ' αγόρια. Δηλώνουν ακόμη περισσότερο ότι θα ένιωθαν ντροπή αν εκφόβιζαν κάποιον σύμφωνα με Athanasiades & Deliyanni – Kouimtzis (2010), Belacchi & Farina (2010), Rigby & Slee (1993, στο Rigby, 2008), Salmivalli & Voeten (2004). Ένα ποσοστό των κοριτσιών δήλωσε ότι με τον εκφοβισμό θα προκαλούσε τον θαυμασμό των άλλων. Τα πιο μικρά παιδιά αποδοκιμάζουν περισσότερο τον εκφοβισμό και νιώθουν συμπόνια για τα θύματα, μια τάση που μειώνεται σε ηλικία των 14 – 15 χρονών, για να αυξηθεί και πάλι έπειτα από την ηλικία αυτή (Rigby, 2008). Άλλες έρευνες όπως των Perry, Willard & Perry (1990, στο Graham & Juvonen, 2001) καταλήγουν σε άλλα συμπεράσματα. Δείχνουν πως τα πιο μικρά παιδιά δηλώνουν ότι δε νιώθουν συμπάθεια για τα θύματα και δεν έχουν προθυμία να τα βοηθήσουν. Εκφράζουν πιο λίγη ανησυχία σε σχέση με τα μεγαλύτερα, για τα θλιβερά συναισθήματα που προκαλεί η θυματοποίηση. Οι Salmivalli et al. (2010) και Vaillancourt, McDougall, Hymel & Sunderani (2010) υποστηρίζουν πως οι παρατηρητές δεν επεμβαίνουν γιατί δε θέλουν να συγκρουστούν με τα παιδιά/δράστες που συνήθως έχουν δύναμη μέσα στην ομάδα.

Μια τέτοια σύγκρουση μπορεί να φέρει την απώλεια φιλικών σχέσεων ή την απώλεια της δικής τους εικόνας, την οποία όλα τα παιδιά θεωρούν σημαντική. Έτσι αποστασιοποιούνται από τα παιδιά/θύματα που η θέση τους επιδεινώνεται, όταν ξεκινήσει η θυματοποίηση. Όμως η καλή εικόνα στην ομάδα είναι ένας ακόμη λόγος για την απόφαση της παρέας να υπερασπίσει τα παιδιά που εκφοβίζονται, γιατί η υπεράσπιση αυξάνει τη δημοτικότητα και το κύρος των παιδιών μέσα στην ομάδα. Τα παιδιά με ψηλή θέση στην ομάδα είναι πιο εύκολο να υιοθετούν στρατηγικές υπεράσπισης των θυμάτων, γιατί αντιμετωπίζουν την πιθανότητα να θυματοποιηθούν και τα ίδια (Salmivalli et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Alsaker & Gutzwiller – Helfenfinger (2010), Cowie (2004), Salmivalli et al. (2010) και Vaillancourt et al. (2010) ο φόβος των παρατηρητών μήπως γίνουν ο επόμενος στόχος αποτελεί σημαντικό ρόλο που εξηγεί την τάση των παιδιών της μη παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού. Η αδράνεια των παρατηρητών μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη στρατηγικών (Craig et al., 2000b), σε έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους για υποστήριξη, σε άγχος μήπως προκαλέσουν περισσότερα προβλήματα κάνοντας κάτι που δεν πρέπει, ανακούφιση για το ότι δεν είναι οι ίδιοι στόχος ή ακόμη και σε ευχαρίστηση με τη δυστυχία του άλλου (Cowie, 2004). Μια σειρά από παράγοντες όπως κοινωνικές δεξιότητες, η αίσθηση του σωστού ή λάθους, (Malecki & Demaray, 2004) και τα προσωπικά πιστεύω για τον εκφοβισμό επηρεάζουν τη διάθεση των παρατηρητών να επέμβουν (Salmivalli & Voeten, 2004). Στη στάση των παρατηρητών απέναντι στα παιδιά/θύματα σημαντικό ρόλο παίζει και το κατά πόσο τα θεωρούν υπεύθυνα για τον εκφοβισμό που ζουν. Οι παρατηρητές νιώθουν συναισθήματα συμπόνιας και διάθεση για παροχή βοήθειας αν το παιδί είναι μικρό, ευάλωτο ή ανήμπορο να βοηθήσει τον εαυτό του. Αν όμως οι παρατηρητές θεωρήσουν πως το παιδί προκαλεί τον εκφοβισμό - μιλά εριστικά, ειρωνικά - τότε αισθάνονται θυμό και απροθυμία να παρέμβουν για να σταματήσουν το επεισόδιο (Graham & Junonen, 2001). Παρόλο που οι πιο πολλοί ενήλικες προτιμούν να θεωρούν τα θύματα αθώα για τα προβλήματα που ζουν, έρευνα των Graham & Junonen (2001) δείχνει πως μόνο το 25% των παιδιών του δείγματος δεν αποδίδει τις αιτίες του εκφοβισμού στα ίδια τα θύματα. Αντίθετα το 50% θεωρεί πως κάποια παιδιά εκφοβίζονται εξαιτίας συμπεριφορών για τις οποίες ευθύνονται τα ίδια, ενώ το υπόλοιπο 25% αμφιβάλει για το μερίδιο ευθύνης που αντιστοιχεί στα θύματα.

Οι απόψεις των παρατηρητών δεν καθορίζονται μόνο από ατομικούς παράγοντες, αλλά και από παράγοντες του συστήματος των παιδιών. Έτσι τα παιδιά που υπερασπίζονται τα θύματα θεωρούν πως οι γονείς και οι φίλοι περιμένουν από αυτούς (τους υπερασπιστές) να ενεργήσουν έτσι ή έχουν φίλους (οι υπερασπιστές) που επίσης υποστηρίζουν τα θύματα (Salmivalli & Voeten, 2004). Στην έρευνα του Rigby (2005) οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν τις αντιδράσεις των παιδιών, ειδικά των κοριτσιών σε περιστατικά εκφοβισμού.

Την απόφαση των παιδιών να υποστηρίξουν τα θύματα, επηρεάζουν επίσης η κουλτούρα του σχολείου και οι κανόνες της σχολικής τάξης (Salmivalli & Voeten, 2004). Σε έρευνες των Hymel et al., (2010) και Ortega Ruiz, Sanchez & Menesini

(2002) τα ποσοστά των παιδιών από διαφορετικά σχολεία που συμφωνούν με τη φράση που λέγεται, ότι «ο εκφοβισμός βοηθά τα παιδιά που εκφοβίζονται να γίνουν πιο δυναμικά» κυμαίνονται από 29% - 44%, ενώ για τη φράση που λέγεται πως «κάποια παιδιά που εκφοβίζονται, το αξίζουν» τα ποσοστά κυμαίνονται από 40% - 71%. Υπάρχουν σχολικές τάξεις όπου επικρατεί η τάση για υποστήριξη και ενίσχυση του δράστη, άλλες που υποστηρίζουν τα θύματα και σχολικές τάξεις όπου τα παιδιά μένουν μακριά από τα περιστατικά (Rigby & Bauman, 2010; Salmivalli et al., 2010). Έρευνα του Slee (1993, στο Twemlow et al., 2010) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που δεν παρεμβαίνουν συχνά στα περιστατικά εκφοβισμού έχουν μαθητές/τριες που δεν είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν τα θύματα. Όσο υποστηρικτική είναι η κουλτούρα του σχολείου τόσο λιγότερη είναι η τάση των παρατηρητών να κατηγορούν το θύμα σε εκφοβιστικές καταστάσεις (Gini, 2006). Οι παρατηρητές δεν αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού, αν δεν είναι σίγουροι πως οι εκπαιδευτικοί θα παρέμβουν και θα υποστηρίξουν το θύμα, κατά τους Charach et al. (1995, στο Craig, Pepler & Atlas, 2000b).

Άλλος παράγοντας είναι ο αριθμός των παρόντων παρατηρητών του επεισοδίου. Οι Latane & Nida (1981, στο Malecki & Demaray, 2004) βρήκαν πως όσο πιο πολλοί είναι οι παρατηρητές σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, τόσο πιο λίγες είναι οι πιθανότητες να παρέμβουν κάποιοι για να υπερασπίσουν το παιδί που εκφοβίζεται. Φαίνεται πως με την αύξηση του αριθμού των παρατηρητών η ευθύνη μοιράζεται, ώστε τελικά κανείς να μη νιώθει την υποχρέωση να κάνει κάτι. Σύμφωνα με τους Vaillancourt et al. (2010) μέσα στις ομάδες μετατρέπεται η τάση των ατόμων από αντίσταση στην επίθεση, σε αδιαφορία. Άλλωστε είναι δύσκολο για ένα άτομο να αντιτίθεται στην υπόλοιπη ομάδα, ακόμη κι αν ξέρει πως η θέση του είναι σωστή.

Τις απόψεις των παρατηρητών καθορίζουν και οι σχέσεις που έχουν αυτοί με το παιδί που εκφοβίζει/ται. Οι ρόλοι του θύματος, του δράστη και του παρατηρητή μπορούν να γίνουν αντιληπτοί σαν μέρη μιας διχαστικής διαδικασίας, ότι το θύμα διαχωρίζεται από τη σχολική κοινότητα μέσω του δράστη, που ενεργεί συχνά εκ μέρους της κοινότητας των παρατηρητών, ως «διαφορετικό» (Twemlow et al., 2010).

Από την άλλη οι παρατηρητές επεμβαίνουν πιο εύκολα όταν ο στόχος του εκφοβισμού είναι φίλος/η (57%), από το αν είναι γνωστός (22%) ή άγνωστος (3%), κατά το Nishina (2004).

Είναι αποδεκτό πως μιας και ο εκφοβισμός αποτελεί πρόβλημα που εκτυλίσσεται μέσα στο πλαίσιο σχέσεων, απαιτεί λύσεις που εστιάζουν στη δυναμική

των σχέσεων αυτών. Έρευνες παρατήρησης (Pellegrini & Bartini, 2000; Pepler, Craig & O'Connell, 2010; Salmivalli et al., 2010) φανερώνουν τη θετική επίδραση που μπορεί να έχουν οι σχέσεις των συνομηλίκων μεταξύ τους. Όταν οι παρατηρητές επιλέγουν να παρέμβουν, εκτός από τη δυναμική που αποκτά το παιδί/θύμα και τη μείωση των ψυχολογικών προβλημάτων που επιφέρει ο εκφοβισμός (Salmivalli, 2004) καταφέρνουν και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Cowie, 2004). Παρόλο που το ποσοστό των συνομηλίκων που παρεμβαίνει δεν είναι μεγάλο, φαίνεται πως είναι μεγαλύτερο από αυτό των εκπαιδευτικών και μάλιστα στο 58% των περιπτώσεων καταφέρνει να σταματήσει τον εκφοβισμό. Οι Salmivalli, Kaukiainen & Voeten (2005) υποστηρίζουν πως αφού τα παιδιά είναι μέρος του προβλήματος του εκφοβισμού, τότε μπορούν να αποτελέσουν και μέρος της λύσης του.

3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών

Εδώ θα αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη δημιουργία της σχολικής κουλτούρας, που με τη σειρά της ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει την εμφάνιση του φαινομένου (Bibou - Nakou, Tsiantis, Assimopoulos, Chatzilambou, Giannakopoulou, 2012; Holt & Keyes, 2008; Rusby, Crowley, Sprague & Biglan, 2011). Θα καταγραφτούν ακόμη οι αντιλήψεις και οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, καθώς και τους παράγοντες που καθορίζουν τις στρατηγικές αυτές.

Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών θα ειπωθεί στο οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1979) και σε θεωρίες που αναδεικνύουν τη σημασία των ατομικών, οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων για την εκδήλωση της παραβατικότητας κατά την παιδική ηλικία (Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Hirschi, 2002) η αφοσίωση σε θεσμούς σαν αυτόν του σχολείου, αποθαρρύνουν τις παραβιάσεις των κανόνων. Η ψυχολογική σύνδεση του παιδιού με το σχολείο εκφράζει μια θετική ενασχόληση με ένα θεσμικό πλαίσιο και την αποδοχή των στόχων του πλαισίου αυτού. Έτσι το παιδί αποφεύγει να εμπλέκεται σε μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, γιατί αυτό θα ήταν ασυμβίβαστο με τον

προσανατολισμό του πλαισίου και θα απειλούσε τη σχέση του με τους ενήλικους (Στογιαννίδου, 2006).

Εκτός από το ρόλο των δασκάλων που παίζουν στη μάθηση, οι Murray - Harvey & Slee (2010) τονίζουν το ρόλο τους και ως φορείς αλλαγής, γιατί κατέχουν ισχυρή θέση στη ζωή του σχολείου και των παιδιών. Φανερό είναι η επίδραση των σχέσεων μαθητών εκπαιδευτικών στις εμπειρίες των παιδιών από το σχολείο και για τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται τα παιδιά το σχολικό εκφοβισμό (Bauman & Del Rio, 2005; Bibou - Nakou et al., 2012; Orpinas & Horne, 2006).

Παρά τις διαπιστώσεις που έγιναν, το φαινόμενο του εκφοβισμού εξετάστηκε ανεξάρτητα από παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο (Yoneyama & Naito, 2003). Στη συνέχεια οι έρευνες επικεντρώθηκαν στη σχολική διαχείριση και οργάνωση, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις μεθόδους διδασκαλίας. Η διαχείριση της τάξης (ικανότητα/επάρκεια εκπαιδευτικών, επιτήρηση/παρακολούθηση τάξης, επέμβαση και φροντίδα για τους μαθητές/τριες) και η κοινωνική δομή της τάξης (ποιότητα δραστηριοτήτων, άτυπες δομές αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της τάξης) φάνηκε πως σχετίζονται με το φαινόμενο (Roland & Galloway, 2002). Οι Cullingford & Morrison (1995) βρήκαν πως το φαινόμενο συνδέεται με τη κουλτούρα της σχολικής ζωής και επηρεάζει με διάφορους τρόπους την κοινότητα. Τα παιδιά που αντιλαμβάνονται αρνητικά το σχολικό κλίμα, έχουν πιο πολλές πιθανότητες να γίνουν δράστες και να αναπτύξουν παραβατική συμπεριφορά (Bibou - Nakou et al., 2012; Cassidy, 2008; Connors - Burrow et al., 2009).

Όσο οι εκπαιδευτικοί δικαιολογούν τον εκφοβισμό και πιστεύουν πως τα θύματα δεν πρέπει να παραπονιούνται, τόσο ανύπαρκτη είναι η σχολική κουλτούρα και τόσο πιο μεγάλο είναι το πρόβλημα του εκφοβισμού (Rigby, 2008). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που αποδοκιμάζουν φανερά τον εκφοβισμό έχουν μαθητές που πιο δύσκολα εμφανίζουν αύξηση των εκφοβιστικών τους συμπεριφορών (Barchia & Bussey, 2011). Βασικός προστατευτικός παράγοντας είναι η υποστήριξη των παιδιών/θυμάτων από τους εκπαιδευτικούς (Kochenderfer - Ladd & Pelletier, 2008). Σύμφωνα με τα παιδιά η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, η διαχείριση της τάξης για την αποφυγή εκφοβιστικών συμπεριφορών και η παροχή άμεσης βοήθειας στους μαθητές αποτελούν αποτελεσματικές στρατηγικές (Crothers et al., 2006; Murray - Harvey & Slee, 2010)

Πολλοί ερευνητές (Cowie & Olafsson, 2000; Harel – Fisch, Walsh, Fogel-Grinvald, Amitai, Pickett, Molcho, Due, Gaspar de Matos, Craig & Members of the

HBSC Violence and Injury Prevention Focus Group, 2011; Lam & Liu, 2010; Murray - Harvey & Slee, 2010; Swearer et al., 2009) θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί με τη δράση τους μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που να χαρακτηρίζονται από σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας, ελαχιστοποιώντας έτσι τις πιέσεις για εμπλοκή μαθητών σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Nirpedal, Nesdale & Killen, 2010; Perkins, Craig & Perkins, 2011).

Οι Scott, Nelson και Liaupsin (2001) τονίζουν πως τα συμπτώματα επιθετικής συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα και από τη μαθησιακή αποτυχία. Σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου επικρατεί ο ανταγωνισμός μεγαλώνουν οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που έχουν άριστη σχολική επίδοση και δημιουργούν περιβάλλον για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών. Αυτά τα παιδιά στην έρευνα των Bibou - Nakou et al. (2012) θεωρούν πως η πίεση για καλές επιδόσεις, ο ανταγωνισμός και η σχολική αποτυχία δημιουργούν άγχος που προκαλεί εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Το φύλο ακόμη επηρεάζει τις αντιλήψεις στην κουλτούρα των σχολείων (Coyne, Archer, Eslea & Liechty, 2008). Πολλές αξίες είναι ανδροκρατούμενες και δικαιολογούν την επιθετική συμπεριφορά ως ένδειξη ανδρισμού. Υποδεικνύουν σαν υποδειγματική συμπεριφορά την αντιμετώπιση «το δέχομαι σαν άνδρας» για τα θύματα. Η απροθυμία των παιδιών να μιλήσουν για τον εκφοβισμό που δέχονται, δείχνει πως γνωρίζουν αυτές τις αντιλήψεις των ενηλίκων και πολλές φορές τις υποστηρίζουν και τα ίδια (Eslea & Smith, 2000).

Κάποιες αποφάσεις και κινήσεις των σχολικών αρχών, όπως αυστηρή αστυνόμευση και σωματική τιμωρία, βοηθούν την εμφάνιση της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς κατά τους Hyman & Perone (1998, στο Δημάκος, 2005). Ο Olweus (2009) έδειξε πως όσοι περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν επιτήρηση στο διάλειμμα, τόσο πιο μικρός είναι ο αριθμός περιστατικών της βίας.

Η αγνόηση του προβλήματος δίνει την εντύπωση στα θύματα πως είναι αβοήθητα και πως οι ενήλικες δεν ενδιαφέρονται για τα προβλήματά τους (Cunningham, 2007). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, όπως έδειξαν και οι έρευνες των Bauman & Del Rio (2005) και Rigby (2005) πως είναι απαραίτητη η παρέμβαση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Μάλιστα σε έρευνα του Rigby (2008) το 85% διαφωνεί με την άποψη «δεν μπορείς να τον σταματήσεις» και θεωρεί αποτελεσματικές τις προσπάθειες για μείωση του φαινομένου, ενώ το 26% πιστεύει πως χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί λένε πως δε χρειάζεται να ασχοληθούν με το πρόβλημα του εκφοβισμού, γιατί δε συμβαίνει στις τάξεις τους. Ακόμη κι αν μια τάξη δίνει την εντύπωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξέρουν πως μπορεί να υπάρχει «η συνωμοσία της σιωπής» (Thornberg, 2011). Τα παιδιά δεν αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού από φόβο μήπως επιδεινώσουν τη θέση τους ή μήπως γίνουν ο επόμενος στόχος. Ο διάλογος και η πρόληψη μπορούν να σπάσουν αυτόν τον «κώδικα της σιωπής» (O'Moore & Minton, 2004).

Μια αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί και εμποδίζει τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, είναι ότι τα προβλήματα εκφοβισμού οφείλονται στην οικογένεια και στον τρόπο που ανατρέφεται το παιδί (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Αποφεύγουν έτσι τις ευθύνες τους, παραβλέπουν το γεγονός ότι και το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα που επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών (Rigby, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι ικανοί να εντοπίσουν περιστατικά εκφοβισμού, όμως αναφέρουν πιο μικρά ποσοστά θυματοποίησης ή εκφοβισμού σε σχέση με αυτά που αναφέρουν τα παιδιά (Holt & Keyes, 2008; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson & Sarvela, 2002). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν είναι παρόντες στα περιστατικά όσο οι συνομήλικοι και στο ότι τα παιδιά δε φανερώνουν τα περιστατικά για να μη χαρακτηριστούν «καρφιά» ή από φόβο (Alsaker & Valkanover, 2008) ή επειδή νομίζουν πως οι εκπαιδευτικοί δε θα τα βοηθήσουν (Athanasiasides & Deliyanni - Kouimtzis, 2010; Horne, Orpinas, Newman-Carlson & Bartolomucci, 2008). Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους όσον αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012; Rigby, 2008; Rigby & Bauman, 2010). Σε έρευνες των Craig et al. (2000b), των Craig, Henderson & Murphy (2000a) και Olweus (2009) οι μαθητές αναφέρουν πως όταν ένα παιδί γίνεται στόχος εκφοβισμού, τότε οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν επεμβαίνουν ή κάνουν λίγα για να σταματήσουν τον εκφοβισμό και ασχολούνται πολύ λίγο με το πρόβλημα και τα παιδιά. Ακόμα κι όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τον σταματήσουν, σύμφωνα με τα παιδιά σε έρευνα των Rigby & Bauman (2010) τα καταφέρνουν σε μικρό ποσοστό (27%). Σε κάποιες περιπτώσεις (16%) οι δράσεις τους επιδεινώνουν την κατάσταση, γιατί μπορεί να προκαλέσουν πιο μεγάλη επιθετικότητα από τους δράστες/μαθητές για λόγους εκδίκησης ή μεγάλη απόρριψη των θυμάτων από τις ομάδες των συμμαθητών (Smith, 2000; Rigby, 2008). Οι επεμβάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι πιο αποτελεσματικές για τα παιδιά μικρής ηλικίας.

Στα μεγαλύτερα παιδιά η γνωστοποίηση των περιστατικών τις περισσότερες φορές φέρνει μικρές αλλαγές (Rigby & Bauman, 2010).

Στην Ελλάδα έρευνα του Γκότοβου (1996) έδειξε, σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν, πως το σχολείο δεν ανέχεται την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Το γεγονός ότι αυτό δε σημαίνει την ελαχιστοποίηση της συχνότητας του φαινομένου, οδηγεί στο συμπέρασμα πως το να καταδικάζονται τέτοιες ενέργειες δεν είναι αρκετό, αν δεν υπάρχει εποπτεία και παρέμβαση. Σε έρευνα της Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (2005) οι μαθητές/τριες δηλώνουν πως το 1/3 των ενηλίκων (εκπ/ κών και γονέων) δεν προσπαθεί να σταματήσει τις εκφοβιστικές συμπεριφορές ή αν το κάνει, οι προσπάθειές τους δεν είναι συστηματικές. Δηλώνουν ακόμη πως μόνο το 40% των ενηλίκων προσπαθεί μερικές φορές να δώσει ένα τέλος στα επεισόδια αυτά. Έρευνα του Τσιαντή κ.ά. (2007) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί λένε πως βοηθούν στις περισσότερες περιπτώσεις (79,4%), οι μαθητές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους προσπαθούν να επέμβουν μόλις στο 1/3 των περιστατικών. Όσο αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης σε έρευνα των Rigby & Bauman (2010) η πλειοψηφία είναι υπέρ της τιμωρίας του δράστη, ενώ το 10% είναι αντίθετο για την τιμωρία. Σοβαρό είναι και το ζήτημα της αντιμετώπισης των θυμάτων. Το 46% πιστεύει πως πρέπει να λεχθεί στα θύματα να υπερασπίζονται μόνο τον εαυτό τους, ενώ το 40% διαφωνεί με τη θέση αυτή. Η πιο αποδεκτή πρακτική είναι το να διδάχτεί στο παιδί/θύμα να είναι πιο διεκδικητικό. Ωστόσο και μ' αυτό διαφωνεί το 23% των εκπαιδευτικών. Διαφοροποιήσεις στις απόψεις αυτές φάνηκαν και σε έρευνα των Bauman & Del Rio (2005) όπου το 40% υποστηρίζει πως το θύμα/παιδί θα πρέπει να αντεπιτίθεται, ενώ για το 20% σωστή πρακτική είναι «να μάθει να το ανέχεται».

Πιο δύσκολο ζήτημα φαίνεται να είναι η χρήση ατιμωρητικών μεθόδων, όπως η εμπλοκή των συμμαθητών για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Όσον αφορά την εμπλοκή των γονιών το 75% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η ομαδική δουλειά είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση του θέματος, το 60% πως οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για τα περιστατικά, ενώ το 17% διαφωνεί με τη θέση αυτή (Rigby & Bauman, 2010).

Ερευνώντας τις στάσεις των Διευθυντών των σχολείων για το ζήτημα αυτό οι Dake, Price, Telljohann και Funk (2004) βρήκαν ότι εμπόδια για την εφαρμογή προγραμμάτων θεωρείται η προτεραιότητα που δίνουν σε άλλα ζητήματα όπως τα οικονομικά. Πολλοί Διευθυντές θεωρούν πως η κατάσταση στο σχολείο τους είναι καλύτερη σε σχέση με άλλα σχολεία και ότι η αντιμετώπιση του προβλήματος με την

ενημέρωση γονιών ή τις κυρώσεις στο δράστη/παιδί έχουν καλύτερα αποτελέσματα από την πρόληψη.

Υπάρχουν παράγοντες που καθορίζουν τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι απόψεις τους για τον εκφοβισμό είναι ένας από αυτούς τους παράγοντες. Έρευνα των Kochenderfer - Ladd και Pelletier (2008) έδειξε πως όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν φυσιολογικό τον εκφοβισμό, τότε δεν τιμωρούν τους δράστες, ούτε επεμβαίνουν και δεν ζητούν συνεργασία από τους γονείς για την αντιμετώπιση του θέματος. Αν πιστεύουν πως ο εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζεται με τη μαχητικότητα των θυμάτων, δεν επεμβαίνουν άμεσα, αλλά συμβουλεύουν τους εμπλεκόμενους να λύσουν μόνοι τους τα προβλήματά τους και παροτρύνουν τα παιδιά/θύματα να υπερασπίσουν τους εαυτούς τους. Αν πιστεύουν πως το φαινόμενο αντιμετωπίζεται όταν τα θύματα/παιδιά αποφεύγουν τα παιδιά/δράστες, τότε μπορεί να ζητήσουν από τα παιδιά/θύματα να κρατούν αποστάσεις ασφαλείας ή να διαχωρίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη.

Οι Ellis και Shute (2007) βρήκαν πως όταν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από την απόδοση δικαιοσύνης, τότε δίνουν σημασία στην τήρηση κανόνων κατά του εκφοβισμού και επιλέγουν την πρακτική της τιμωρίας. Όμως αν έχουν ηθικό ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, τότε υιοθετούν πιο πολύ διαλλακτικές στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος, όπως διάλογο με το δράστη για να καταλάβει τις επιπτώσεις των ενεργειών του. Εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση αντιλαμβάνονται ως σοβαρό τον εκφοβισμό και παρεμβαίνουν πιο εύκολα (Bauman & Del Rio, 2005; Craig, Henderson & Murphy, 2000a).

Το είδος του εκφοβισμού είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την παρέμβαση. Η σωματική βία σε σχέση με τη λεκτική θεωρείται πιο σοβαρή μορφή εκφοβισμού κι έτσι χρειάζεται παρέμβαση. Αν και οι λεκτικές επιθέσεις είναι διπλάσιες από τις σωματικές, αυτές δεν μπορούν να ανιχνευτούν εύκολα, ειδικά αν συμβαίνουν στην αυλή, όπου οι δραστηριότητες, ο χώρος και η αναλογία παιδιών – εκπαιδευτικών επιτήρησης δυσκολεύουν τον εντοπισμό τους (Craig, Pepler & Atlas, 2000b). Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να παρέμβουν όταν πρόκειται για σωματικό πόνο και λιγότερο όταν πρόκειται για ψυχική οδύνη που προκαλείται από λεκτικές ή άλλες έμμεσες μορφές. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από το φαινόμενο, γιατί και οι έμμεσες μορφές έχουν σοβαρές αρνητικές συνέπειες (Bauman & Del Rio, 2005; Craig, Henderson & Murphy, 2000a).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σημαντικό ρόλο παίζει το αν είναι παρόντες στα περιστατικά, γιατί τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να παρέμβουν (Craig et al., 2000a). Το γεγονός ότι είναι παρόντες μόνο στο 25% των περιστατικών στο Δημοτικό Σχολείο (Hanish et al., 2004) κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη για μεγαλύτερη επιτήρηση των χώρων του σχολείου (Olweus, 2009).

Το φύλο των εκπαιδευτικών είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις τους γύρω από τον εκφοβισμό. Ο Boulton (1997, στο Holt & Keyes, 2008) έδειξε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βλέπουν πιο αρνητικά τον εκφοβισμό. Στην έρευνα των Ellis και Shute (2007) οι άντρες εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται σαν λιγότερο σοβαρά τα περιστατικά εκφοβισμού, έχουν την τάση να τα αγνοούν. Ακόμη οι άντρες χαρακτηρίζονται σε πιο μεγάλο βαθμό από απόδοση δικαιοσύνης με αποτέλεσμα να υιοθετούν πιο αυστηρές και τιμωρητικές πρακτικές. Έρευνα των Craig, Henderson και Murphy (2000a) έδειξε πως δεν υπάρχει διαφορά σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους απέναντι στον εκφοβισμό.

Καθοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς είναι τα επίπεδα εκφοβισμού στις τάξεις τους (Bauman & Del Rio, 2005). Οι Swearer, Limber & Alley (2009) τονίζουν ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τη μείωση του φαινομένου. Σύμφωνα με τους Pepler et al. (2010) το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επεμβαίνουν στα περιστατικά εκφοβισμού αυξάνεται μετά την εφαρμογή προγραμμάτων αντιμετώπισης του προβλήματος. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για την έκταση του προβλήματος ή για τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις αντιλήψεις τους και την πραγματικότητα των παιδιών, τότε δε θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών που εκφοβίζουν και ούτε να εγγυηθούν την ασφάλεια των παιδιών που εκφοβίζονται (Κάργα, 2013).

Ο εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα που αφορά τις σχέσεις των ατόμων (Craig & Pepler, 2007b). Από τη στιγμή που οι σχέσεις των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων φαίνεται να συνδέονται δυνατά με τη συχνότητα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση του προβλήματος οφείλουν να συμπεριλάβουν και την ομάδα των γονέων (Murray - Harvey & Slee, 2010)

3.3.1 Λανθασμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Όμως παρόλο που ο εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο στα σχολεία με πολλές και άσχημες συνέπειες (Athanasiaides & Deliyanni - Kouimtzis, 2010; Boulton et al., 2001; Cerezo & Ato, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Olweus, 2009; Sharp et al., 2000), έρευνες δείχνουν (Bauman & Del Rio, 2005; Crothers et al., 2006; Naylor et al., 2006) πως οι ενήλικες, εκπαιδευτικοί και γονείς που σχετίζονται με αυτό, δεν έχουν σωστή αντίληψη της φύσης του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα οι Horne et al. (2008) υποστηρίζουν πως ανάμεσα στους ενήλικους επικρατούν εσφαλμένες αντιλήψεις γύρω από τον εκφοβισμό που τους εμποδίζουν να αντιληφθούν τη σοβαρότητα του προβλήματος και να εμπλακούν ενεργητικά στην αντιμετώπισή του.

Αρχική λάθος αντίληψη είναι ότι πιστεύουν πως ο εκφοβισμός είναι φυσιολογικό μέρος στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Όμως τα παιδιά μπορούν να μάθουν να σέβονται τους ανθρώπους με άλλον τρόπο και να καταλάβουν πως το να προκαλούν ψυχικές ή σωματικές βλάβες σε άλλους είναι αντικοινωνικό και επικίνδυνο.

Δεύτερη λάθος αντίληψη είναι ότι πιστεύουν πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές μειώνονται με την πάροδο του χρόνου. Αν τα παιδιά που εκφοβίζουν δεν εγκαταλείψουν τις συμπεριφορές αυτές καθώς μεγαλώνουν, τότε ένα μέρος των παιδιών αυτών είναι πιθανό να συνεχίσουν τον εκφοβισμό και στην ενήλικη ζωή τους ή να εμπλακούν σε παραβατικές-εγκληματικές συμπεριφορές (Espelage & Swearer, 2004; Leff et al., 2004) αν δε ληφθούν σοβαρά μέτρα από τους ενήλικους.

Τρίτη λάθος αντίληψη για τον εκφοβισμό είναι η άποψη πως μερικά παιδιά γεννιούνται βίαια. Όμως τα παιδιά μαθαίνουν να εκφοβίζουν και να διατηρούν τις συμπεριφορές αυτές μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, όπως της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς, κ.α. (Bronfenbrenner & Ryan (2001, στο Swearer et al., 2009) και μέσα στα ίδια πλαίσια μπορούν να εκπαιδευτούν για να τις αλλάξουν.

Τέταρτη λάθος αντίληψη είναι πως μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και των γονέων νομίζει πως μόνο τα αγόρια εκφοβίζουν, αγνοώντας πως τα αγόρια και τα κορίτσια μπορούν να ασκήσουν και να δεχτούν εκφοβισμό σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με το είδος του εκφοβισμού (Xie, Cairns & Cairns, 2005).

Πέμπτη λάθος αντίληψη είναι πως οι ενήλικες πιστεύουν ότι τα παιδιά/δράστες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ τα ερευνητικά

δεδομένα δείχνουν πως έχουν μέτρια ή ψηλή αυτοεκτίμηση και ότι οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού απαιτούν την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Olweus, 2009).

Έκτη λάθος αντίληψη είναι αυτό που πολλοί υποστηρίζουν πως τα παιδιά που εκφοβίζονται, προκαλούν με τη συμπεριφορά τους τα άλλα παιδιά και άρα αξίζουν ότι παθαίνουν. Ο εκφοβισμός όμως αποτελεί παραβίαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Olweus, 2009; Μόσχος, 2010) και κανένα παιδί δεν είναι σωστό να εκφοβίζεται. Οι ενήλικες πρέπει να μην ενοχοποιούν αυτούς που εκφοβίζονται (O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2008; Smith et al., 2003), αλλά να τους διδάσκουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να χειριστούν αποτελεσματικά το πρόβλημα (Cowie & Dawn, 2008). Σε έρευνες των Bauman & Del Rio (2005) και Rigby (2008) είναι μικρά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν πως στα παιδιά αξίζει αυτά που ζουν.

Έβδομη λανθασμένη αντίληψη που έχουν αρκετοί ενήλικες και που εμποδίζει τον εντοπισμό αρκετών περιστατικών εκφοβισμού και την αντιμετώπισή τους, είναι το ότι πιστεύουν πως εκφοβισμό αποτελούν μόνο οι σωματικές ή οι λεκτικές επιθέσεις, αγνοώντας έτσι τις συνέπειες των έμμεσων μορφών εκφοβισμού (Holt & Keyes, 2008; Naylor et al., 2006; Smith & Sharp, 2003).

Όγδοη λάθος αντίληψη είναι όταν οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν γιατί δεν έχουν τις ανάλογες δεξιότητες ή την ανάλογη εκπαίδευση που απαιτείται (Αθανασιάδου και Ψάλτη, 2012). Τα παιδιά από την άλλη στηρίζονται στους δασκάλους τους για να βοηθηθούν. Με τη βοήθεια διαφόρων προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χειριστούν προβλήματα σχετικά με τον εκφοβισμό και να υποστηρίξουν καθημερινά τα παιδιά (Cowie & Dawn, 2008; Murray - Harvey & Slee, 2010).

Ωστόσο ο εκφοβισμός έχει συνδεθεί με τη σχολική αποτυχία και τη διαρροή. Τα παιδιά που εκφοβίζονται/νται μπορεί εξαιτίας της συναισθηματικής φόρτισης, να πετύχουν απόλυτα τους στόχους του σχολείου (Graham & Juvonen, 2001; Schwartz et al., 2005; Sharp et al., 2000). **Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, αποτρέπουν την εμφάνιση των προβλημάτων του εκφοβισμού** (Cowie & Dawn, 2008).

Η ένατη λάθος αντίληψη σχετική με τον εκφοβισμό είναι ότι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών το μόνο που καταφέρνει είναι να επιδεινώσει την κατάσταση και ότι η καλύτερη λύση είναι η αγνόηση του προβλήματος. Έτσι οι Stephenson και Smith (1989) βρήκαν ότι το 25% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως είναι προτιμότερο να

αγνοούν το πρόβλημα του εκφοβισμού. Στην πραγματικότητα ισχύει το αντίθετο. Όσο πιο πολύ αγνοείται ο εκφοβισμός τόσο πιο μεγάλη είναι η πιθανότητα να αυξηθεί. Όταν οι δράστες/παιδιά παίρνουν το μήνυμα πως θα μείνουν ατιμώρητοι για τις εκφοβιστικές τους συμπεριφορές, τόσο πιο δύσκολο είναι να τις εγκαταλείψουν (Olweus, 1994; Rigby, 2008).

3.4 Απόψεις γονέων

Εδώ θα αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους οι απόψεις των γονιών για τον εκφοβισμό είναι σημαντικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Μετά θα αναφερθούν και οι στρατηγικές που υιοθετούν οι γονείς όταν τα παιδιά τους εκφοβίζουν/ονται, τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν την εμφάνιση του φαινομένου και τις στρατηγικές που προτείνουν στα παιδιά τους όταν εκείνα θυματοποιούνται.

Ανάμεσα στους γονείς επικρατούν πολλοί μύθοι που υιοθετούν και οι εκπαιδευτικοί για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο. Σε έρευνα των Sawyer et al. (2011), αν και οι περισσότεροι γονείς θεωρούν τον εκφοβισμό σαν πρόβλημα, ένα μέρος τους τον περιγράφει σαν «φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των παιδιών» ή σαν «κάτι που το συνηθίζουν τα παιδιά». Οι γονείς που ενημερώνονται για τη θυματοποίηση των παιδιών τους νιώθουν συναισθήματα θυμού, απογοήτευσης και ανησυχίας για τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού και κυρίως για τις συνέπειες που ίσως επιφέρει στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους. Το γεγονός δεν φαίνεται να κάνει εντύπωση στους γονείς που θεωρούν τον εκφοβισμό κομμάτι της παιδικής ηλικίας.

Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς προσεγγίζουν και ορίζουν τον εκφοβισμό δείχνει και τον τρόπο που αντιδρούν (Sawyer et al., 2011). Δείχνει αν θα ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών τους όταν τους εκμυστηρεύονται τη θυματοποίηση ή αν θα αντιληφθούν τη θυματοποίηση σε περίπτωση που τα παιδιά τους δε μιλούν γι' αυτό που τους συμβαίνει. Όταν το παιδί αντιλαμβάνεται ένα επεισόδιο ως εκφοβιστικό, όμως δε συμβαίνει το ίδιο και με τους γονείς, τότε το παιδί έχει πολλές πιθανότητες να υποστεί σωματικές ή ψυχικές ζημιές εξαιτίας της έλλειψης δράσης από τη μεριά του γονιού. Υπάρχουν ακόμη πολλές πιθανότητες να μη δημοσιοποιήσει μελλοντικά τον εκφοβισμό που θα ζει (Sawyer et al., 2011).

Οι τρόποι παρέμβασης των γονιών για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης και οι πρακτικές τους αποτελούν δυο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των παιδιών να κάνουν γνωστή στην οικογένεια τις εμπειρίες εκφοβισμού που ζουν (Matsunaga, 2009; Sawyer et al., 2011). Τα παιδιά συχνά δεν εμπιστεύονται τις ικανότητες των γονιών τους να χειριστούν το θέμα και γι αυτό δεν κάνουν γνωστά τα περιστατικά. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι σύμφωνα με τους La Fontaine (1991) και Owens et al. (2001) σε μεγάλο βαθμό δικαιολογημένη. Τα παιδιά συχνά αναφέρουν ότι ακόμη κι όταν μιλούν στους γονείς τους για τον εκφοβισμό που ζουν, εκείνοι ή δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν ή δεν κάνουν τίποτα για να τα βοηθήσουν ή πολλές φορές οι χειρισμοί τους κάνουν πιο δύσκολη την κατάσταση.

Στην έρευνα των Sawyer et al. (2011) μόνο ο ένας στους δυο γονείς μαθαίνει από το παιδί του πως έχει πέσει θύμα εκφοβισμού. Στην Ελλάδα έρευνες των Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (2005), των Houndoumadi & Pateraki (2001) και Τσιαντή κ.ά. (2007) έδειξαν πως λίγα από τα παιδιά που εκφοβίζονται μιλάνε στους γονείς τους.

Στην έρευνα των Τσιαντή κ.ά. (2007) τα ποσοστά των παιδιών που μιλούν είναι 25,1% όταν είναι παιδιά/θύματα και 17,6% όταν είναι παιδιά/δράστες. Τα πιο πολλά παιδιά θεωρούν πως οι γονείς τους δεν προσπαθούν να σταματήσουν τα περιστατικά και δε κουβεντιάζουν μαζί τους για το ζήτημα (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005; Houndoumadi & Pateraki, 2001; Τσιαντή κ.ά., 2007).

Οι γονείς στην έρευνα των Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Γωνίδα, Κιοσέογλου και Ζαφειροπούλου (2008) ισχυρίζονται σε ποσοστό 76,4%, πως έχουν μιλήσει αρκετές φορές με το παιδί τους για τον εκφοβισμό και μόνο το 5,6% ανέφερε πως δεν μίλησε ποτέ για το ζήτημα.

Σύμφωνα με τα παιδιά οι γονείς δεν συνεργάζονται με το σχολείο. Στην έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2005) τα παιδιά/θύματα σε ποσοστό 68% αναφέρουν πως οι γονείς τους δεν έχουν μιλήσει ποτέ με το σχολείο για το πρόβλημα, το 25,5% δηλώνει ότι έχουν μιλήσει μια φορά και μόνο το 6,5% πως έχουν μιλήσει αρκετές φορές.

Στην ίδια έρευνα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι γονείς σε ποσοστό 35,4% δε μιλούν με το σχολείο, σε ποσοστό 31,7% ότι μίλησαν μια φορά και σε ποσοστό 32,9% ότι μίλησαν αρκετές φορές

Στην έρευνα των Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Χατζηπέμου, Ασημόπουλου και Τσιαντή (2010) οι γονείς στην πλειοψηφία τους προτείνουν στα

θύματα «να μιλήσουν με το γονέα/δάσκαλο/φίλο τους». Οι ίδιοι όμως σύμφωνα με αναφορές παιδιών στην έρευνα φάνηκε πως στην πλειοψηφία τους (61,54%) δεν μιλούν με το σχολείο για να σταματήσουν τα περιστατικά. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Τσιαντή κ.ά. (2007) θεωρούν πως ο τομέας που δυσκολεύονται περισσότερο σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου, είναι η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών/δραστών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ανταπόκριση των γονιών όταν τους ζητείται να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια για τον εκφοβισμό. Το ποσοστό συμμετοχής σε σχετικές έρευνες φτάνει και το 80%, δείχνοντας έτσι τη σοβαρότητα που αποδίδουν οι γονείς στο θέμα (Rigby, 2008).

Πολλοί γονείς που προσπαθούν να μιλήσουν στα παιδιά τους για τον εκφοβισμό πηγαίνουν στο σχολείο για βοήθεια. Αρκετοί από αυτούς νιώθουν απογοητευμένοι για την έλλειψη δράσης και κατανόησης που συναντούν στο σχολείο. Η ανάλυση της έρευνας έδειξε πως οι γονείς επιθυμούν περισσότερο πληροφόρηση και δράση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, μεγαλύτερη πειθαρχία στο σχολείο και περισσότερη δημοσιότητα με στόχο την ευαισθητοποίηση γύρω από αυτό το ζήτημα (Rigby, 2008). Όλοι σχεδόν οι γονείς στην έρευνα των Sawyer et al. (2011) τονίζουν τη σημασία της γνωστοποίησης των περιστατικών σε κάποιον εκπαιδευτικό.

Οι γονείς αποδίδουν την εμφάνιση του φαινομένου (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή κ.ά., 2008) εκτός από τις σχολικές πρακτικές και στη διαφορετική χώρα καταγωγής των παιδιών (51,5%), στις ψηλές σχολικές επιδόσεις (49%) ή στο φύλο (αγόρι) (33,6%).

Σε έρευνα της Harper (2011) φάνηκε πως οι γονείς και τα παιδιά αποδίδουν τον εκφοβισμό σε αιτίες που έχουν σχέση με τα παιδιά/δράστες, ότι δηλ. πολλά παιδιά θέλουν να δείχνουν σκληρά ή ότι τα παιδιά αυτά πειράζουν τους πάντες. Οι γονείς αποδίδουν ακόμη τον εκφοβισμό σε χαρακτηριστικά των παιδιών τους «αν το παιδί μου ήταν πιο ψύχραιμο, δεν θα το πείραζαν» ή «ξέρω πως αυτό θα ξανασυμβεί στο παιδί μου».

Ένα ακόμη ζήτημα που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά είναι οι στρατηγικές που προτείνουν οι γονείς στα παιδιά για να σταματήσει το φαινόμενο (Harper, 2011; Sawyer et al., 2011). Οι στρατηγικές αυτές ποικίλλουν. Οι πιο συχνές είναι να αναφέρουν το περιστατικό σε κάποιον ενήλικο, να αντεπιτεθούν, να αγνοήσουν το παιδί που τα εκφοβίζει και να αναπτύξουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές που θα

τα προστατεύσουν από τη θυματοποίηση και θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις (Harper, 2011; Sawyer et al., 2011).

Όσοι γονείς εστιάζουν στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών προσπαθούν να βελτιώσουν την αυτοεικόνα των παιδιών τους κάνοντάς τους θετικά σχόλια, αλλά και να τα πείσουν πως τα αγαπούν έτσι κι αλλιώς. Προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, για να διευρύνουν τον κοινωνικό τους κύκλο (Sawyer et al., 2011). Όσοι γονείς έχουν παιδιά που εκφοβίζονται και επεμβαίνουν με θετικό τρόπο, βοηθούν τα παιδιά/δράστες να αλλάξουν συμπεριφορές. Οι γονείς που δεν απορρίπτουν τα παιδιά τους αλλά τα συμβουλεύουν, δείχνουν προσοχή και τρυφερότητα και αντιμετωπίζουν το θέμα με προβληματισμό, συμβάλλουν στη μείωση ή την εξαφάνιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Lam & Liu, 2007).

Έρευνα των Eslea & Smith (2000) έδειξε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των γονιών των παιδιών με ηλικία 6–11 χρονών, βλέπει αρνητικά τον εκφοβισμό, έχει θετικά συναισθήματα για τα θύματα, δεν κατανοεί τους δράστες/παιδιά και υποστηρίζει τις παρεμβάσεις (Rigby, 2008). Παρόλα αυτά στην έρευνα των ίδιων ερευνητών, αρκετοί γονείς δεν δηλώνουν μεγάλη συμπάθεια στα θύματα, ούτε μεγάλη αντίθεση στο φαινόμενο. Για παράδειγμα το 61% των γονιών δηλώνουν πως «ο καθένας πρέπει να υπερασπίζεται μόνος του τον εαυτό του», ενώ το 59% συμφωνούν στο ότι «πάντα θα υπάρχει εκφοβισμός στα σχολεία, είναι μέσα στην ανθρώπινη φύση». Περίπου οι μισοί γονείς θεωρούν πως τα παιδιά πρέπει να δρουν αποφασιστικά όταν εκφοβίζονται και να μην καταφεύγουν στην προστασία των άλλων.

Σε έρευνα της Harper (2011) οι γονείς προτιμούν στρατηγικές που περιλαμβάνουν την αναζήτηση υποστήριξης και πιο λίγο πρακτικές αντιμετώπισης ή απομόνωσης. Σίγουρα κάποιοι γονείς επιθυμούν το παιδί τους να είναι πιο επιθετικό στο σχολείο και το θέλουν περισσότερο δράστη παρά θύμα (Rigby, 2008). Μερικές φορές προσπαθούν να αποθαρρύνουν τα παιδιά τους για να εκφοβίζουν τους άλλους, παρόλο που δεν είναι γνωστό αν το κάνουν αποτελεσματικά.

Μικρή σχέση φαίνεται ότι υπάρχει ανάμεσα στις απόψεις των γονιών και των παιδιών. Οι απόψεις των γονιών δε φαίνεται ότι βοηθούν στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς των παιδιών και ότι την επηρεάζουν. Αυτό σύμφωνα με τους Eslea & Smith (2000) ενισχύει την άποψη πως η επαφή των παιδιών με τους συνομήλικους παίζει μεγαλύτερο ρόλο από τις επιδράσεις των γονιών. Όμως κάποιες από τις πρακτικές που προτείνουν οι γονείς στα παιδιά τους όταν αυτά εκφοβίζονται, μπορεί

να είναι αναποτελεσματικές ή να επιδεινώνουν την κατάσταση (Sawyer et al., 2011). Έρευνα των Mahady - Wilton et al. (2000) δείχνει πως οι γονείς που παροτρύνουν τα παιδιά τους να αγνοήσουν τον εκφοβισμό, συμβάλλουν στο να ζήσουν τα παιδιά τους έναν εκφοβισμό μεγαλύτερης διάρκειας και να εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα (Kochenderfer - Ladd, 2004).

Οι γονείς αγνοούν πως συχνά είναι τόσο μεγάλη η αναστάτωση που προκαλεί ο εκφοβισμός και τέτοια η συχνότητα των επεισοδίων που είναι αδύνατο για το παιδί να τον αγνοήσει. Οι γονείς που προτείνουν αντεπίθεση ή εκδίκηση συμβάλλουν στο να δεχτούν στη συνέχεια τα παιδιά τους πιο μεγάλο εκφοβισμό. Οι κατάλληλες στρατηγικές επίλυσης συνδέονται με λιγότερα περιστατικά εκφοβισμού (Craig et al., 2007). Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι γονείς πως πολλές από τις στρατηγικές που παροτρύνουν να υιοθετήσουν τα παιδιά τους για την αντιμετώπιση, δεν είναι ρεαλιστικές. Παραβλέπουν την έλλειψη δύναμης που έχουν τα παιδιά/θύματα στο φαινόμενο του εκφοβισμού και μπορεί να τα θέσουν σε πιο μεγάλο κίνδυνο (Craig et al., 2007; Harper, 2011; Sawyer et al., 2011).

Στην Ελλάδα έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. (2008) έδειξε πως οι γονείς θεωρούν σοβαρό το ζήτημα του εκφοβισμού και σε ποσοστό πάνω από 40% ανησυχούν μήπως το παιδί τους υποστεί εκφοβισμό. Η στάση τους προς τα παιδιά/δράστες είναι αρνητική. Πιστεύουν πως είναι άτομα που αδιαφορούν για τα αισθήματα των άλλων και απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν. Θετική όμως είναι η στάση των γονιών απέναντι στα παιδιά/θύματα. Οι γονείς ειδικά των πιο μικρών παιδιών δεν συμφωνούν με δηλώσεις που τα ενοχοποιούν, ούτε με δηλώσεις που προτείνουν ότι η αντιμετώπιση είναι ευθύνη των ίδιων των παιδιών που εκφοβίζονται. Οι πιο πολλοί θεωρούν πως τα παιδιά θα πρέπει να ενημερώνουν κάθε φορά τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς των δραστών στην ίδια έρευνα φάνηκε να έχουν πιο λίγες θετικές απόψεις για τα θύματα και τους επιρρίπτουν περισσότερες ευθύνες.

Θετική είναι η στάση των γονιών στην έρευνα των Δεληγιάννη - Κουϊμτζή κ.ά. (2008) για τις παρεμβάσεις. Οι γονείς θεωρούν πως και οι ίδιοι πρέπει να μπλέκονται στην αντιμετώπιση του φαινομένου, τονίζουν την ανάγκη για συνεργασία σχολείου - οικογένειας (46,9%), της υλοποίησης προγραμμάτων παρέμβασης (19,9%), της βοήθειας από ειδικούς επιστήμονες (19,4%), της τιμωρίας (17,9%) και της παρέμβασης των εκπαιδευτικών στα επεισόδια εκφοβισμού (16,3%). Οι γονείς των παιδιών δραστών/θυμάτων φαίνονται πιο θετικοί στην παρέμβαση κατά του εκφοβισμού σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών/θυμάτων και αυτών που τα

παιδιά τους δεν εμπλέκονται και τονίζουν περισσότερο την ανάγκη για βοήθεια των θυμάτων, των δραστήων όπως και τη συμμετοχή γονιών και εκπαιδευτικών στις παρεμβάσεις.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλο του γονέα στην έρευνα Eslea & Smith (2000) σε πολλά θέματα οι γονείς έχουν κοινές στάσεις, αλλά βρέθηκε ότι οι μητέρες δείχνουν μεγαλύτερη συμπάθεια στα θύματα. Οι πατέρες φάνηκαν πιο πρόθυμοι να συμφωνήσουν με το ότι «έχει πλάκα το να βλέπεις κάποιον να τον πειράζουν», «λίγος εκφοβισμός μπορεί να κάνει καλό», «τα παιδιά δεν πρέπει να τρέχουν στον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει». Στις έρευνες των Δεληγιάννη - Κουϊμτζή κ.ά. (2008) και της Harper (2011) οι άντρες και οι γυναίκες προτείνουν ίδιες στρατηγικές στα παιδιά σε περίπτωση που εκφοβίζονται και αποδίδουν τον εκφοβισμό στις ίδιες αιτίες.

Αναγκαία θεωρείται η ενημέρωση και η συμμετοχή των γονιών σε προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου, για να αυξηθεί η γνώση και η ικανότητά τους να χειρίζονται αποτελεσματικά τις εμπειρίες των παιδιών τους (Harper, 2011). Άλλωστε και οι ίδιοι σύμφωνα με τους Sawyer et al. (2011) τονίζουν τη σημασία του να γνωρίζουν για τη θυματοποίηση των παιδιών τους, για να μπορούν να βοηθούν. Εκφράζουν την ανάγκη να μάθουν τρόπους που θα τους διευκολύνουν στην προσπάθειά τους.

Φάνηκε πως στο διεθνή και στον ελληνικό χώρο τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάζουν τις απόψεις των παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων γύρω από το φαινόμενο διαφέρουν σημαντικά. Τα παιδιά βλέπουν αρνητικά τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών και των γονιών σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου. Τα παιδιά δηλώνουν πιο μικρά ποσοστά παρέμβασης των εκπαιδευτικών και των γονιών συγκριτικά με αυτά που δηλώνουν τα ίδια τα παιδιά. Αυτό εμποδίζει να βγουν ασφαλή συμπεράσματα για τους τρόπους που οι ομάδες αυτές αντιμετωπίζουν το φαινόμενο. Από την άλλη δείχνει την ανάγκη για ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και συμμετοχή των ομάδων σε δράσεις κατά του εκφοβισμού. Μέσα απ' αυτές τις δράσεις θα γίνουν πιο κατανοητοί οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Η κατανόηση είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τους Gamliel, Hoover, Daughtry & Imbra (2003, στο Τσιαντής κ.ά., 2007) γιατί οι δράσεις δεν εξαρτώνται από αυτό που αντιλαμβάνονται οι ενήλικες σαν πραγματικότητα, αλλά από το πώς τα ίδια τα παιδιά ερμηνεύουν την πραγματικότητα γύρω τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Η μελέτη των αιτιών εξηγεί γιατί κάποια παιδιά εκφοβίζονται περισσότερο από κάποια άλλα, εξηγεί ακόμη γιατί οι έρευνες ερμηνεύουν πολλά στερεότυπα γύρω από το φαινόμενο (Ανδρέου, 2011) και βοηθάει το σχεδιασμό δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης του θέματος. Θα γίνει προσπάθεια να μελετηθούν οι πιο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις των ερευνητών και τα βιβλιογραφικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται για τον εκφοβισμό.

Η αιτιολογία του φαινομένου δεν είναι απόλυτα σαφής. Πολλοί ερευνητές όπως οι Cowie & Dawn (2008), Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost (2002), Τσιαντής κ.ά. (2007) διαχωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των παιδιών στον εκφοβισμό σε ατομικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι και κοινότητα). Οι ερευνητές που εστιάζουν σε διαφορετικούς παράγοντες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων.

Οι θεωρίες που αναφέρονται δεν αλληλοαναιρούνται (Rigby, 2008), αλλά αλληλοσυμπληρώνονται. Οι Ogrinas & Horne (2006) τονίζουν πως μια θεωρία δεν μπορεί από μόνη της να εξηγήσει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Είναι απαραίτητη η συσχέτιση πολλών θεωριών για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων όπως ο εκφοβισμός.

4.1 Θεωρητικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τον Rigby (2004) οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού και να σχεδιάσουν προγράμματα για την αντιμετώπισή του, είναι πέντε :

- α. ο εκφοβισμός σαν αποτέλεσμα ατομικών διαφορών των μαθητών,
- β. σαν μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας,
- γ. σαν κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο,
- δ. σαν ανταπόκριση στις πιέσεις των συνομηλίκων και
- ε. απ' την οπτική της αποκατάστασης της δικαιοσύνης.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση (αποτέλεσμα ατομικών διαφορών) ο εκφοβισμός εμφανίζεται από τις αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε παιδιά που έχουν διαφορετική σωματική ή ψυχική δύναμη. Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης οι ερευνητές μελετούν τους ατομικούς, σωματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που έχουν σχέση με τον εκφοβισμό και διερευνούν το προφίλ των παιδιών που εμπλέκονται ως εκφοβιστές ή εκφοβούμενοι.

Η δεύτερη προσέγγιση (μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας) τοποθετεί τον εκφοβισμό στην πρώτη παιδική ηλικία, όταν τα παιδιά αρχίζουν να επιβάλλονται δυναμικά πάνω στους άλλους με σκοπό να εδραιώσουν την κοινωνική τους υπεροχή. Οι προσπάθειες αυτές γίνονται με τρόπο άξεστο, στοχεύουν στον εκφοβισμό των άλλων ειδικά των αδύναμων (Μπεζέ, 1998; Pellegrini & Long, 2004; Pellegrini, Long, Solberg, Roseth, Dupuis, Bohn & Hickey, 2010). Στη συνέχεια η σωματική βία δίνει σιγά σιγά τη θέση της στην έμμεση ή λεκτική βία. Η θεωρία αυτή απηχεί τη θεωρία της εξέλιξης, όπου η κυριαρχία πάνω στους άλλους εξασφαλίζει την επιβίωση σε ένα ιεραρχημένο και ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση αναφέρει τον εκφοβισμό σαν αποτέλεσμα της ύπαρξης κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά επίπεδα δύναμης, που έχουν πολιτισμική βάση (φύλο, φυλή ή εθνικότητα, κοινωνική τάξη, θρησκεία, ικανότητες). Έμφαση θα δοθεί στις διαφορές που σχετίζονται με το φύλο γιατί η κοινωνία αναγνωρίζεται στη βάση της σαν πατριαρχική.

Η τέταρτη προσέγγιση (ανταπόκριση στις πιέσεις των συνομηλίκων) εξετάζει τον εκφοβισμό μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο κι όχι σε σχέση με το φύλο, τη φυλή και την τάξη, αλλά σε σχέση με τις συμπεριφορές και τις στάσεις των μελών όλης της σχολικής κοινότητας. Τα άτομα, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, επηρεάζονται τόσο από τη σχολική κουλτούρα όσο και από την ομάδα της παρέας με την οποία συνδέονται. Με τον τρόπο αυτό ο εκφοβισμός γίνεται κατανοητός περισσότερο σαν ομαδική δράση και σαν παθητική υποστήριξη των παιδιών που εκφοβίζονται. Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής εστιάζουν στους ρόλους των ομάδων που εμπλέκονται και όχι στο ρόλο των ατόμων.

Η πέμπτη προσέγγιση σύμφωνα με τον Rigby (2004) είναι αυτή της αποκατάστασης της δικαιοσύνης που θεωρεί πως κάποια παιδιά εξαιτίας κάποιων ψυχολογικών χαρακτηριστικών τους, ίσως εμπλακούν σε προβλήματα εκφοβισμού. Η προσέγγιση αυτή έχει κοινά χαρακτηριστικά με την προσέγγιση που εξετάζει τον εκφοβισμό σαν αποτέλεσμα ατομικών διαφορών, διαφέρει όμως στο γεγονός ότι αναγνωρίζει τη σημασία των σημαντικών άλλων ανθρώπων στη ζωή του παιδιού που εμπλέκεται στον εκφοβισμό και τον αναγνωρίζει σαν φαινόμενο που καθορίζεται από πολλούς παράγοντες σε επίπεδο ατόμου, τάξης, σχολείου και οικογένειας (Ahmed & Braithwaite, 2004; Smith & Sharp, 1994).

Τα τελευταία χρόνια η προσέγγιση που επικρατεί για την ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού είναι η **κοινωνικοοικολογική** (Bronfenbrenner, 1994), όπου η κοινωνική ανάπτυξη διαμορφώνεται και διατηρείται σαν αποτέλεσμα των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και των τρόπων με τους οποίους τα χαρακτηριστικά αυτά αλληλοεπιδρούν με πιο μεγάλα υποσυστήματα ή τα κοινωνικά πλαίσια της παρέας, της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας ή και ακόμη μεγαλύτερων δομών.

Κοινό σημείο σε όλες τις προσεγγίσεις αποτελεί ο παράγοντας «**όφελος**» (Olweus, 2009). Πολλές φορές τα παιδιά που εκφοβίζουν κερδίζουν με τις συμπεριφορές τους πολύτιμα υλικά (χρήματα, αντικείμενα, φαγητό) ή ανταμείβονται με την αύξηση γοήτρου ή εξουσίας και της θέσης τους στην ομάδα των συνομηλίκων (Pellegrini et al., 2010; Pornari & Wood, 2010; Vaillancourt et al., 2010). Κάποια παιδιά που εκφοβίζουν δηλώνουν πως ξεκίνησαν για να κερδίσουν ασφάλεια, εξουσία, χρήματα, αντικείμενα (Lam & Liu, 2007; Owens, Shute & Slee, 2004).

Ακριβώς επειδή ο εκφοβισμός αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο κατάκτησης αγαθών, είναι δύσκολο να μειωθεί ή να εξαλειφθεί (Vaillancourt et al., 2010). Ένας άλλος λόγος για τον οποίο δύσκολα αντιμετωπίζεται είναι επειδή πολλές φορές συντηρείται και διαιωνίζεται μέσα από τις προκαταλήψεις των συνομηλίκων και ενηλίκων που τον αποδέχονται ή τον αγνοούν. Άλλες φορές δε γίνεται αντιληπτός (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004; Τσιαντής κ. ά., 2007) με αποτέλεσμα οι δράστες να παραμένουν ατιμώρητοι και να συνεχίζουν τις εκφοβιστικές τους συμπεριφορές.

4.2 Ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών που συμμετέχουν

Η προσωπικότητα των παιδιών που εκφοβίζονται είναι σημαντική αιτία γιατί τα άτομα που δέχονται κάποια κοινωνική πίεση αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους (Rigby, 2008).

Ο Olweus (1994, 1999, 2009) περιγράφει τα θύματα ως ιδιαίτερα ευαίσθητα, επιφυλακτικά, αγχώδη και ανασφαλή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Συχνά θεωρούν τον εαυτό τους αποτυχημένο, αισθάνονται ανόητα και άχαρα, έχουν λίγους φίλους, είναι απομονωμένα, ντροπαλά και καθόλου διεκδικητικά (Cassidy & Taylor, 2005; Cunningham, 2007; Schwatz, Dodge & Coie, 1993).

Από την άλλη τα προκλητικά θύματα που χαρακτηρίζονται από ένα συνδυασμό αγχώδους και επιθετικής συμπεριφοράς, είναι συχνά υπερκινητικά, παρουσιάζουν πιθανά προβλήματα συγκέντρωσης και η συμπεριφορά τους ενδέχεται να προκαλεί ένταση και εκνευρισμό.

Όσον αφορά τα παιδιά/δράστες κάποια από τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα είναι η θετική στάση προς τη βία, η παρορμητικότητα και η τάση τους να κυριαρχούν. Έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους, μακιαβελισμό (δηλαδή έλλειψη εμπιστοσύνης στους άλλους), ανεντιμότητα, τάση για χειραγώγηση (Andreou, 2004, 2005) και χαμηλή ενσυναίσθηση (Andreou, 2004, 2005; Jolliffe & Farrington, 2006). Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η σωματική δύναμη γιατί οι δράστες είναι σωματικά πιο δυνατοί από το μέσο όρο, ενώ τα θύματα είναι πιο μικρόσωμοι. Τα μεγάλα ποσοστά μικρότερων παιδιών που εκφοβίζονται από μεγαλύτερα δείχνουν πως πρέπει να ληφθεί υπόψη ο παράγοντας της σωματικής δύναμης και της ηλικίας (La Fontaine, 1991). Μια και δεν είναι όλα τα δυνατά αγόρια δράστες, ο Olweus (1994, 1999, 2009) κατάληξε στο συμπέρασμα πως ο συνδυασμός σωματικής δύναμης και επιθετικής συμπεριφοράς είναι ο πιο σοβαρός παράγοντας.

Τέλος η ομάδα των παιδιών που εκφοβίζεται ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται, σε σχέση με την ομάδα των παιδιών/δραστών και των παιδιών/θυμάτων, από σοβαρές ψυχικές διαταραχές (Rigby, 2005), έχουν χαμηλή ικανότητα χειρισμού της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τους Austin & Joseph, (1996, στο Andreou, 2004) και μειωμένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Andreou, 2001).

Οι κοινωνικές ικανότητες αποτελούν κομμάτι της προσωπικότητας που φαίνεται να διαφοροποιείται στα παιδιά που εμπλέκονται στο φαινόμενο (Andreou, 2006; Orpinas & Horne, 2006; Sheridan, Warnes & Dowd, 2004). Για το λόγο αυτό θα αναφερθούν μερικά εννοιολογικά μοντέλα όπως η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1978), η θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών του Dodge (1986, στο Sanders, 2004), η θεωρία του Νου των Sutton, Smith & Swettenham (1999) και η θεωρία της ηθικής ανάπτυξης του Rest (1983, στο Sanders, 2004) που συνδέουν τον εκφοβισμό με την κοινωνική γνώση και το περιβάλλον.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1978) εξηγεί την κοινωνική βία και τον σχολικό εκφοβισμό σαν αποτέλεσμα της βίας που δέχονται τα παιδιά και τα οδηγεί να συμπεριφέρονται στους άλλους με τον ίδιο τρόπο που οι άλλοι φέρονται σ'αυτά. Τα παιδιά που έχουν υποστεί βία έχουν πιο πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν επιθετικές συμπεριφορές κατά τους Lorber, Felton & Reid (1984, στο Ma, 2004) και κάποια από τα παιδιά που υφίστανται σοβαρό εκφοβισμό είναι ταυτόχρονα οι πιο επιθετικοί δράστες σύμφωνα με τους Perry, Kusel & Perry (1988, στο Ma, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών κατά τον Dodge (1986, στο Sanders, 2004) ο εκφοβισμός μπορεί να εμφανίζεται γιατί κάποια άτομα, εξαιτίας των μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων τους δεν καταφέρνουν να επεξεργαστούν σωστά τις κοινωνικές πληροφορίες που λαμβάνουν. Εμφανίζουν δυσλειτουργία σε κάποιο από τα στάδια της επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας, ειδικά σ' αυτό της κατανόησης (δηλαδή ότι αντιλαμβάνονται αρνητικά και εχθρικά αμφίσημες κοινωνικές εκδηλώσεις) και της ανταπόκρισης σε αυτήν (απάντηση με βία). Οι αδυναμίες που έχουν τα παιδιά να κατανοήσουν τι σκέφτονται και πως νιώθουν οι άλλοι, οφείλονται σε επιδράσεις του περιβάλλοντος. Παιδιά που εκτίθενται σε αρνητικές εμπειρίες μπορούν να αναπτύξουν εσωτερικά μοντέλα εργασίας που δεν είναι υγιή ούτε κοινωνικά επαρκή, όπως λέει ο Randall (1997, στο Sanders, 2004). Το μοντέλο αυτό που είναι γνωστό και σαν μοντέλο ανεπάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων, φανερώνει ένα αποδεκτό στερεότυπο του περιθωριακού δράστη, που μειονεκτεί σε κοινωνικές δεξιότητες (Sanders, 2004) εξαιτίας της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, μειωμένου αυτοελέγχου και λανθασμένων κρίσεων, σύμφωνα με τον Berkowitz (1993, στο Swearer, Espelage & Napolitano, 2009a).

Αντίθετα με το προηγούμενο μοντέλο η θεωρία του Νου των Sutton, Smith & Swettenham (1999) εξηγεί τον εκφοβισμό και ιδιαίτερα τις έμμεσες μορφές, σαν αποτέλεσμα της κοινωνικής ευφυΐας που έχουν τα παιδιά που εκφοβίζουν, δηλαδή κάποιων ικανοτήτων που έχουν να προβλέπουν και να χειρίζονται τη συμπεριφορά των άλλων (Andreou, 2006, 2011; Gini, 2006). Οι ικανότητες αυτές αναπτύσσονται μετά την ηλικία των 6 ετών και πιο πολύ στα κορίτσια. Για το λόγο αυτό παρατηρείται αύξηση της έμμεσης μορφής εκφοβισμού με την πάροδο του χρόνου κι ακόμη πως τα κορίτσια ευθύνονται για τον έμμεσο εκφοβισμό περισσότερο από τα αγόρια. Η επιλογή των παιδιών/θυμάτων γίνεται με βάση την κατανόηση και εκμετάλλευση των ευάλωτων σημείων τους, όπως και με τη θέση που έχουν στην ομάδα των συνομηλίκων και των συναισθημάτων των άλλων γι αυτούς. Οι Sutton et al. (1999) δεν εστιάζουν μόνο στις γνωσιακές δεξιότητες των παιδιών που εκφοβίζουν, αλλά παίρνουν υπόψη και τα συναισθήματά τους. Το γεγονός ότι τα άτομα που εκφοβίζουν χρησιμοποιούν τη γνώση για να βλάψουν τους άλλους, οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αυτά απαξιώνουν τις θετικές συμπεριφορές, δεν ενδιαφέρονται να δείχνουν σεβασμό στους άλλους, καταλαβαίνουν τι είναι καλό και κακό και δεν νιώθουν ενσυναίσθηση. Στη θεωρία του Νου βασικό ρόλο παίζουν οι εμπειρίες των παιδιών με τους σημαντικούς άλλους. Αν οι εμπειρίες είναι εποικοδομητικές, σαφείς και έχουν ενσυναίσθηση, τότε βοηθούν το παιδί να αναπτύξει τη «θεωρία του Νου» γεγονός που το κάνει ικανό να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με υγιή τρόπο, διαφορετικά εκδηλώνει επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές (Twemlow et al., 2010).

Τέλος σύμφωνα με τη θεωρία της ηθικής ανάπτυξης του Rest (1983, στο Sanders, 2004) ο εκφοβισμός δεν μπορεί να γίνει κατανοητός, αν δε ληφθούν υπόψη οι ηθικές παράμετροι που εμπλέκονται στο φαινόμενο, όπως το αίσθημα δικαίου ή οι αντιλήψεις του παιδιού. Στο μοντέλο αυτό τέσσερα διαφορετικά στοιχεία, η ηθική ευαισθητοποίηση (η αναγνώριση ηθικού προβλήματος), η ηθική κρίση (η απόφαση για ηθική δράση για αντιμετώπιση του προβλήματος), η ηθική κινητοποίηση (η αφοσίωση στις ηθικές αρχές) και ο ηθικός χαρακτήρας (εκπλήρωση και συνεπής συνέχιση της δράσης) καθορίζουν αν ένα παιδί θα αναπτύξει ή όχι εκφοβιστικές δράσεις.

Εκτός από αυτά τα μοντέλα έχουν προταθεί διάφοροι παράγοντες σαν αιτίες για τον εκφοβισμό. Ένας από αυτούς είναι η διαφορετικότητα (Mercer & Derosier, 2009). Παιδιά με παρεκκλίσεις στην εξωτερική τους εμφάνιση, σε σχέση με τα

κανονικά πρότυπα όπως παχύσαρκα, μικρόσωμα, με γυαλιά ή αναπηρία, γίνονται εύκολα στόχος εκφοβιστικών επιθέσεων. Η διαφορετικότητα αποτελεί βασική αιτία εκφοβισμού και θυματοποίησης σύμφωνα με τα παιδιά/παρατηρητές (Thornberg, 2010, 2011). Αλλά και τα παιδιά που εκφοβίζονται, στις έρευνες των Siebecker et al. (2005) και Swearer & Cary (2003) δηλώνουν πως οι αιτίες της εμπλοκής τους ως δράστες ή θύματα στον εκφοβισμό είναι ο τρόπος που μιλούν, τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, ο θυμός που νιώθουν και ότι είναι διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους. Ο Olweus (2009) θεωρεί πως αν και συχνά τα παιδιά/δράστες αντιλαμβάνονται τις εξωτερικές διαφοροποιήσεις των παιδιών/θυμάτων και τις χρησιμοποιούν, δε σημαίνει πως αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι οι αιτίες των επεισοδίων. Έρευνες στη Σουηδία έδειξαν πως τα παιδιά με διαφορετική εμφάνιση δε θυματοποιούνται περισσότερο από τα υπόλοιπα και ότι η σωματική δύναμη είναι το μόνο χαρακτηριστικό που έχει σχέση με τον εκφοβισμό.

Πολλοί ερευνητές (O'Moore & Minton, 2004; Salmivalli, 2010; Souter & McKenzie, 2000; Dautenhahn & Woods, 2003) έκαναν κριτική στην ερμηνεία του φαινομένου με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά. Αρχικά οι δράστες και τα θύματα δεν ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο τύπο ατόμου. Οι ρόλοι που υιοθετούν τα παιδιά, εναλλάσσονται και ο εκφοβισμός είναι συνέπεια μιας κοινωνικής ηθικής που επηρεάζει τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Τα ευρήματα των νέων ερευνών αμφισβητούν κάποια από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους δράστες, όπως της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων (Andreou, 2006; Gini, 2006), της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Cassidy & Taylor, 2005; Kokkinos & Panayiotou, 2007; Olweus, 2009) και της έλλειψης ενσυναίσθησης (Dautenhahn & Woods, 2003). Ενώ τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν σχέση με τον τρόπο που τους συμπεριφέρονται οι άλλοι. Οι κοινωνικές δεξιότητες και η αυτοεκτίμηση επηρεάζονται από τις εμπειρίες της σχέσης με τους άλλους (Rigby, 2008).

Οι Andreou et al. (2007), Craig & Pepler (2005), Hanish & Rodkin (2007), Perry, Hodges & Egan (2001), Rigby (2008), Τσιαντής κ.ά. (2007) και άλλοι ερευνητές θεωρούν πως η ενοχοποίηση της προσωπικότητας περιορίζει το θέμα και υποστηρίζουν πως οι διαδικασίες που οδηγούν στη θυματοποίηση είναι πολλαπλές και σύνθετες και περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις πολλών παραγόντων σε περισσότερα από ένα σύστημα (ατομικό, οικογενειακό, σχολικό, παρέας).

Σε σχολικό επίπεδο οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται με βάση την προσέγγιση των ατομικών χαρακτηριστικών είναι ατομικές και στοχεύουν στη αλλαγή του

θύματος ή του δράστη και σε βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Είναι όμως αναποτελεσματικές δράσεις που δεν οδηγούν σε σημαντική μείωση του φαινομένου, κατά τους Mytton, Di Guiseppe, Gough, Taylor & Logan (2002, στο Horne et al., 2008).

4.3 Εξελικτική θεωρία

Οι ερευνητές (Bukowski & Sippola, 2001; Sidanius & Pratto, 1999; Pellegrini & Bartini, 2001) ερμήνευσαν τον εκφοβισμό κάτω από το πρίσμα της εξελικτικής θεωρίας σαν φυσιολογικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, βασικό στοιχείο για επιβίωση ειδικά του πιο δυνατού. Θεμελιώδες στοιχείο της εξελικτικής θεωρίας είναι ότι ο αγώνας για κοινωνική κυριαρχία είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό και ο εκφοβισμός μια πρωτόγονη έκφραση του αγώνα (Rigby, 2008). Στη συνέχεια θα αναφερθούν δυο από τις πιο σημαντικές θεωρίες της εξελικτικής προσέγγισης, που είναι η θεωρία των δυναμικών της ομάδας και η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας.

Από την μεριά των δυναμικών της ομάδας βλέπουν τον εκφοβισμό οι Bukowski & Sippola (2001) και υποστηρίζουν πως μερικά παιδιά απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων γιατί δεν μπορούν να εναρμονιστούν με τους στόχους της, που είναι η συνοχή, η ομοιογένεια και η εξέλιξη. Ουσιαστικά η θεωρία της δυναμικής της ομάδας διαιρεί τα άτομα σ' αυτούς που διευκολύνουν και σ' αυτούς που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων της ομάδας.

Τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους είναι συνήθως παιδιά που έχουν αποσυρθεί, αγχωτικά και επιθετικά που απειλούν με διάφορους τρόπους την ομάδα. Ενώ τα παιδιά που εκφοβίζουν αποτελούν πιο μεγάλη απειλή για την ομάδα και τη συνοχή της, σε σχέση με αυτά που εκφοβίζονται δηλαδή αυτά που έχουν την τάση να αποσύρονται χωρίς να διευκολύνουν, μην εμποδίζοντας τους στόχους της ομάδας και δίχως να απειλούν άμεσα τα μέλη της. Οι δράστες είναι αυτοί που συνήθως κερδίζουν την συμπάθεια και το θαυμασμό των συνομηλίκων (Nishina, 2004; Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000). Τα παιδιά που εκφοβίζουν (La Fontaine, 1991) δηλώνουν πως έχουν την τάση να επιτίθενται σε κάθε ξένο ή νεοφερμένο άτομο, σε άτομα που δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες και τις

συνήθειες της ομάδας, προσπαθώντας έτσι να διαφυλάξουν την ταυτότητά τους. Ο εκφοβισμός σ' αυτές τις περιπτώσεις τιμωρεί τις παρεκκλίσεις, επιβάλλει τη συμμόρφωση και διαχωρίζει αυτούς που ανήκουν στην ομάδα από αυτούς που δεν ανήκουν, για να δημιουργηθούν αισθήματα ενότητας στα μέλη (Cassidy, 2008). Το θετικό της θεωρίας αυτής σύμφωνα με τη Nishina (2004) είναι ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και στις διαδικασίες της ομάδας.

Η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας βλέπει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δράστη και το θύμα σαν μέρος της ανθρώπινης φύσης, γιατί ο εκφοβισμός είναι γενικό φαινόμενο, ενώ τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται είναι ίδια, ανεξάρτητα από τη χώρα και την κουλτούρα (Nishina, 2004). Οι Sidanius & Prato (1999) υποστηρίζουν πως τα παιδιά/θύματα δεν απορρίπτονται ούτε και απομακρύνονται από την ομάδα, όπως λέει η θεωρία των δυναμικών της ομάδας, αλλά κατατάσσονται σε κατώτερη θέση στην κυριαρχία. Η προσέγγιση μέσα από την θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας προσπαθεί να εξηγήσει τις προκαταλήψεις, τη βία και την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη των κοινωνιών. Σύμφωνα με αυτή τα άτομα έχουν την τάση να δημιουργούν ιεραρχίες κοινωνικής κυριαρχίας που διευκολύνουν τα μέλη της ομάδας, ελαχιστοποιούν τις συγκρούσεις και προσφέρουν καλύτερη οργάνωση, ώστε η ομάδα να διεκδικεί ή να αμύνεται δυναμικά. Η εδραίωση της κυριαρχίας που θεωρείται σημαντική στις ομάδες (Vaillancourt, Hymel & McDougal, 2007) επιφέρει οφέλη, αυξάνει την επιρροή πάνω στα άλλα μέλη και μπορεί να επιτευχθεί με θετικές ή με ανταγωνιστικές μεθόδους, όπως είναι ο εκφοβισμός (Aslund et al., 2009; La Fontaine, 1991; Pellegrini & Long, 2004; Sidanius & Prato, 1999; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009; Vaillancourt et al., 2007).

Η εξουσία που κατακτάται με επιθέσεις προκαλεί φόβο και υποταγή, χωρίς το άτομο να συμφωνεί ή να αποδέχεται τον εξουσιαστή. Η εξουσία που αποκτάται από ικανότητες και πλεονεκτήματα (ελκυστικότητα, ηγετικές ικανότητες) προκαλεί το θαυμασμό και το σεβασμό (Vaillancourt et al., 2010).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας η επιθετική συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή σαν αμφισβήτηση των κανόνων και των αξιών των ενηλίκων (Pellegrini & Bartini, 2001). Η λειτουργία της ομάδας σαν φορέας αντίδρασης είναι πιο έντονη στην εφηβεία κι έχει τις ρίζες της στην παιδική ηλικία (Rodkin, 2004). Τα παιδιά που εκφοβίζουν για να κερδίζουν την εκτίμηση των συνομηλίκων τους, προωθούν την ιεραρχημένη οργάνωση, παρά απειλούν τη συνοχή της ομάδας όπως

λέει η θεωρία των δυναμικών της ομάδας. Η προσέγγιση αυτή εξηγεί και τους λόγους για τους οποίους τα προκλητικά θύματα δημιουργούν την αντιπάθεια των συνομηλίκων. Η τάση να εκφοβίζουν τα πιο ευάλωτα και τα πιο ισχυρά παιδιά φαίνεται ότι αποσυντονίζει την ιεραρχία της ομάδας, απειλεί τη σταθερότητα και προκαλεί αμηχανία (Nishina, 2004).

Η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας εξηγεί και τους λόγους που ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με μεγαλύτερη ένταση στην εφηβεία.

Η επιθυμία για κυριαρχία και status μέσα στην ομάδα την περίοδο αυτή συνοδεύεται:

- από αύξηση του χρόνου που τα παιδιά περνούν με τους συνομηλίκους,
- από αύξηση της σπουδαιότητας που αποδίδεται στις «κλίκες»,
- από αλλαγές στις σχέσεις με το άλλο φύλο και
- από σωματικές αλλαγές (Crick & Grotpeter, 1995; Nishina, 2004; Pellegrini, 2004; Pellegrini & Bartini, 2000; Rubin et al., 2004; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

Αυτές οι κοινωνικές, ψυχολογικές και σωματικές αλλαγές μπορεί να οδηγήσουν σε αύξηση της επιθετικότητας.

Ταυτόχρονα αυξάνεται και ο κίνδυνος για θυματοποίηση των παιδιών που οι παραπάνω αλλαγές είναι διαφορετικές σε σχέση με αυτές των συνομηλίκων τους (Nishina, 2004). Η αύξηση της επιθετικότητας που σημειώνεται συγχρόνως με τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, οφείλεται σε αλλαγές στη σύνθεση των ομάδων και στη θέση των ατόμων μέσα σ' αυτές εξαιτίας του νέου σχολικού περιβάλλοντος (Espelage & Holt, 2001; Pellegrini & Long, 2004; Psalti, 2012). Μόλις η ιεραρχία αποκατασταθεί, τα παιδιά εγκαταλείπουν σε κάποιο βαθμό τις εκφοβιστικές τους συμπεριφορές, οπότε και ο εκφοβισμός σιγά-σιγά μειώνεται (Pellegrini, 2004; Pellegrini & Bartini, 2000; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

Η εξελικτική προσέγγιση προσφέρει εύλογες εξηγήσεις για πολλές εκφοβιστικές συμπεριφορές κι προτείνει εφαρμογές από το βιολογικό τομέα στον κοινωνικό και πολιτιστικό. Θεωρείται επικίνδυνη και απλοϊκή η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων με βάση τα γενετικά χαρακτηριστικά, όπως λένε οι εξελικτικές θεωρίες και το κίνημα του ευγονισμού σχετικά με την επικράτηση των πιο ισχυρών. Γι αυτή τη θεωρία η βία ενάντια στα ευάλωτα άτομα είναι αναπόφευκτη και άρα δικαιολογημένη και νόμιμη. Νεότερες θεωρίες δείχνουν πως η ανάπτυξη ορθών κοινωνικών συμπεριφορών και η ικανότητα για οργάνωση και συνεργασία έπαιξαν

πιο σημαντικό ρόλο στην επιβίωση του ανθρώπου από ότι η επιθετικότητα (Woolf & Hulsizer, 2005). Η υιοθέτηση της εξελικτικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία η κυριαρχία πάνω στον άλλο εξασφαλίζει την επιβίωση σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, απενοχοποιεί το σχολείο που στην περίπτωση αυτή αναζητά τρόπους για να επισπεύσει την περίοδο ανωριμότητας και επιθετικότητας των παιδιών. Μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και απέναντι σε λιγότερο άμεσες μορφές βίας, λιγότερο καταστρεπτικές και να οδηγήσει στη λήψη διαφόρων μέτρων αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Rigby, 1993).

4.4 Ο εκφοβισμός ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο

Οι ερευνητές (Ανδρέου, 2011; Barry, Dunlap, Lochman & Wells, 2009; Felix & Green, 2010; Ma, 2004; Meyer, 2008; Mills, 2001) θεώρησαν υπεύθυνους για την εμφάνιση του φαινομένου πολλούς κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, όπως τις προκαταλήψεις εναντίον ομάδων που έχουν μη κυρίαρχα χαρακτηριστικά (φύλο, φυλή, κοινωνική τάξη). Σε έρευνα των Bradshaw, O'Brennan & Sawyer (2008) τα παιδιά/παρατηρητές θεωρούν πως βασικές αιτίες θυματοποίησης εκτός από την εξωτερική εμφάνιση, αποτελούν το φύλο, η φυλή, η θρησκεία και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Πολλά παιδιά αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό σαν κοινωνικό πρόβλημα, κατανοώντας την ύπαρξη διαδικασιών όπως κοινωνικές νόρμες ή κοινωνικές απεικονίσεις των δραστών και των θυμάτων (Thornberg, 2010).

Οι Mills (2001) και Meyer (2008) υποστηρίζουν πως ζητήματα που έχουν σχέση με το φύλο βρίσκονται στην καρδιά του προβλήματος, εφόσον τα περισσότερα παιδιά που εμπλέκονται στο φαινόμενο ως εκφοβιστές/μενοι είναι αγόρια (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Olweus, 2009, 2010; Rigby, 2008).

Διαφορές σχετικές με το φύλο έχουν βρεθεί όχι μόνο σε ότι αφορά τη συμμετοχή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού, αλλά και σε ότι αφορά τους τύπους του εκφοβισμού που ασκούν ή ζουν. Αιτία αυτής της διαφοροποίησης μπορεί να είναι οι στόχοι ή οι αξίες της ομάδας που είναι διαφορετικές στα αγόρια και στα κορίτσια. Τα αγόρια με τον άμεσο εκφοβισμό για τον οποίο κυρίως ευθύνονται, προσβάλλουν το αίσθημα της κυριαρχίας των άλλων που γι αυτά είναι σημαντικό.

Αντίθετα τα κορίτσια θεωρούν πιο σημαντικές τις κοινωνικές σχέσεις κι έτσι προβαίνουν σε πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού που έχουν στόχο την καταστροφή των σχέσεων αυτών και την αποδυνάμωση του αισθήματος των παιδιών/στόχων ότι ανήκουν σε μια ομάδα (Espelage et al., 2004; Garandeanu et al., 2010).

Οι διαφορές αυτές ενισχύονται από κάποιες διαδικασίες (είδος παιχνιδιών από γονείς, δώρα ρόλων από συγγενείς και φίλους, επίπλωση/χρώμα δωματίων) που φανερώνουν τα όρια ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Η διαδικασία αυτή αλλάζει στην εφηβεία, όταν αρχίζει το ενδιαφέρον για το άλλο φύλο. Τότε στις σχέσεις αυτές που αποτελούν προέκταση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, τα κορίτσια επιλέγουν αγόρια που έχουν υψηλή κοινωνική θέση. Με τον τρόπο αυτό καταφέρνουν να αυξήσουν τη δική τους θέση και επιρροή στην ομάδα. Πολλά κορίτσια επιλέγουν τη συναναστροφή με επιθετικά αγόρια, γιατί έτσι θεωρούν πως αμφισβητούν τους ρόλους που τους έχουν επιβάλλει οι ενήλικες (γονείς και κοινωνία) σύμφωνα με τον Pellegrini (2004).

Ο Garbarino (1999) υποστηρίζει πως οι αιτίες της βίας ειδικά στα αγόρια, πρέπει να αναζητηθούν σε πιο μικρές ηλικίες. Κάποια αγόρια μπορεί να έγιναν βίαια εξαιτίας κάποιας ψυχολογικής ή σωματικής βίας ή απόρριψης που έζησαν. Τέτοιες πιέσεις δεν επιτρέπουν την έκφραση συναισθημάτων όπως είναι η λύπη, η θλίψη, η ντροπή ή η αγωνία. Τα αγόρια για να αποδείξουν στον εαυτό τους και στους άλλους πως είναι δυνατά κρύβουν αυτά τα συναισθήματα, πράγμα που τους δημιουργεί πρόβλημα στις σχέσεις τους με τους άλλους. Ο θυμός και η επιθετικότητα που αποτελούν μορφές αντίστασης, φανερώνουν μεγάλη ψυχική αναστάτωση. Οι εμπειρίες των αγοριών που σχετίζονται με τον ψυχολογικό πόνο αν δε γίνουν κατανοητές από τα ίδια τα παιδιά, μπορεί να προκαλέσουν επιπλέον βλάβη, γιατί μπορεί να σπρώξουν τα παιδιά να στραφούν εναντίον άλλων παιδιών. Μια και η εφηβεία σύμφωνα με τον Seaton (2007) αποτελεί μια κρίσιμη εποχή για το σχηματισμό της ταυτότητας, η σχέση ανάμεσα στη βία και τη δύναμη ίσως δημιουργήσει μια δυναμική και ψεύτικη εικόνα του ανδρισμού. Για μερικά αγόρια η βίαιη συμπεριφορά ίσως γίνει κατανοητή σαν ο μόνος τρόπος δράσης που επιβάλλει η ανδρική ταυτότητα.

Οι Athanasiades και Deliyanni - Kouimtzis (2010), Cowie & Dawn (2008), Mayer (2008) υποστηρίζουν πως το σχολείο συχνά προάγει την επιθετικότητα των αγοριών και διαιώνίζει κακά στερεότυπα του φύλου, υιοθετώντας έναν αρρενωπό

τρόπο χειρισμού που δίνει έμφαση στην ιεραρχία και τον ανταγωνισμό και υποτιμά τα συναισθήματα.

Δύο τύποι εκφοβισμού που συνδέονται με το φύλο είναι ο σεξουαλικός και ο ομοφοβικός. Συχνά ο σεξουαλικός εκφοβισμός γίνεται αποδεκτός και ενθαρρύνεται μέσα από στερεότυπα όπως «έτσι είναι τ' αγόρια» ή «φταίνει τα επίπεδα των ορμονών που είναι ψηλά στην εφηβεία» καταλήγοντας συχνά σε μια «τυπικά αντρική» και «φυσιολογική» συμπεριφορά (Mills, 2001). Ο ομοφοβικός εκφοβισμός αποδίδεται στις προκαταλήψεις ενάντια σε μια μη κυρίαρχη ταυτότητα του φύλου. Για τα αγόρια οι επιταγές να ακολουθήσουν την «αντρική τους ταυτότητα» είναι περισσότερες και οι κανόνες που ορίζουν την αντρική συμπεριφορά είναι πιο αυστηροί σε σχέση με αυτούς των κοριτσιών. Τα αγόρια που δεν ακολουθούν την ταυτότητα του φύλου τους έχουν πολλές πιθανότητες να θυματοποιηθούν (Felix & Green, 2010; Mercer & Derosier, 2009; Meyer, 2008).

Οι προκαταλήψεις ενάντια σε άτομα μη κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και εθνικών ομάδων αποτελούν αιτίες εκφοβισμού (Barry et al., 2009; Ma, 2004; Nordhagen Nielsen, Stigum & Kohler, 2005). Η φτωχική οικονομική κατάσταση πολλών ευπαθών ομάδων που ανήκουν σε μη κυρίαρχη φυλή συνδέεται με ρατσισμό και κοινωνικό αποκλεισμό (Ανδρέου, 2011; McLoyd, 1998). Οι Rusby et al. (2011) βρήκαν πως τα ποσοστά εκφοβισμού σε σχολεία που θεωρούνται υποβαθμισμένα (με βάση τους κοινωνικούς και οικονομικούς δείκτες) είναι πιο μεγάλα. Σ' αυτό συμφωνούν και οι Barry et al. (2009), Miller - Johnson, Moore, Underwood & Coie (2005), Curtner-Smith, Culp, Culp, Scheib, Owen, Tilley, Murphy, Parkman & Coleman (2006), Espelage, Bosworth & Simon (2000), Ma (2004) που υποστηρίζουν πως η έκθεση στη βία και την εγκληματικότητα που συνυπάρχουν σε ψηλά ποσοστά στις υποβαθμισμένες περιοχές, επηρεάζει αρνητικά την ψυχική υγεία των παιδιών. Οι Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo και Yerhova (2003, στο Curtner et al., 2006) φανέρωσαν πως παιδιά από οικογένειες με μεγάλο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο εμπλέκονται περισσότερο σε έμμεσες μορφές.

Τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Οι Baldry και Farrington (2005), Card και Hodges (2008), Flouri και Buchanan (2003), Olweus (2009) βρήκαν πως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δεν έχει σχέση με το φαινόμενο. Όμως ο Rigby (2008) θεωρεί πως τα μέλη των χαμηλών και των ανώτερων κοινωνικών τάξεων είναι πιθανόν να έχουν διαφορετικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, που είναι αλλιώς από χώρα σε χώρα και για το λόγο αυτό προκύπτουν αντιφατικά αποτελέσματα στις

σχετικές έρευνες. Αντικρουόμενα είναι επίσης και τα αποτελέσματα των ερευνών που μελετούν τη φυλή και την εθνικότητα σαν αιτίες του εκφοβισμού. Οι Akiba, Le Tendre, Baker & Goesling (2002) και Ανδρέου (2011) υποστηρίζουν πως πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες μπορεί να εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά βίας, αν οι κυρίαρχες ομάδες απαγορεύουν τις συμπεριφορές και αξίες των μειονοτικών ομάδων και οδηγούνται έτσι σε συγκρούσεις και ενδο-ομαδική βία. Η φυλή και η εθνικότητα για τις μη κυρίαρχες ομάδες, μειώνουν σημαντικά την αυτοαντίληψη των παιδιών και αυξάνουν τις πιθανότητες για συμμετοχή τους σε πράξεις εκφοβισμού (Mizell, 2003). Τα ποσοστά των παιδιών που δέχονται εκφοβισμό εξαιτίας της εθνικότητάς τους κυμαίνονται από 33% έως 13%. Έρευνες σε Ιρλανδία (Connolly & Keenan, 2002), στην Αυστραλία (Rigby, 2004), Αμερική (Qin, Way & Rana, 2008) και στην Ελλάδα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005; Κατσιγιάννη, 2009; Psalti, 2012; Sapouna, 2008) έδειξαν πως ο ρατσιστικός εκφοβισμός αποτελεί σοβαρό πρόβλημα, γιατί πολλά παιδιά δέχονται επιθέσεις εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους καταγωγής ή προφοράς ή εμφάνισης.

Κάποιοι ερευνητές όπως οι Whitney & Smith (1993) και Boulton (1995, στο Rigby, 2008) λένε πως δεν υπάρχουν ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στην εθνικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό. Οι Smith και Tomlinson (1989, στο Connolly & Keenan, 2002) θεωρούν πως δεν πρόκειται για σοβαρό πρόβλημα, γιατί ένα μικρό ποσοστό γονέων δηλώνουν πως τα παιδιά τους πέφτουν θύματα ρατσιστικών επιθέσεων. Θεωρείται πως η υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής που ερμηνεύει τον εκφοβισμό σαν αποτέλεσμα στερεότυπων και κοινωνικών διακρίσεων, είναι πολύ σημαντική σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, γιατί βοηθάει στο σχεδιασμό δράσεων που έχουν στόχο την ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

4.5 Ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πίεσης

Η υποταγή του ατόμου στις πιέσεις της ομάδας και η επίδραση των ομάδων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων και της αυτοεικόνας είναι σημαντικά στις εμπειρίες εκφοβισμού που βιώνουν τα άτομα (Rodkin, 2004). Ιδεολογίες που

διέπουν την ομάδα μπορεί να ενσωματωθούν στα άτομα και να διατηρηθούν για πολύ καιρό, ίσως και μετά τη διάλυσή της, κατά τη Bar – Tal (2001, στο Rodkin, 2004). Μερικές ομάδες εθνικές ή φυλετικές διαμορφώνουν ή ακυρώνουν την ταυτότητα των μελών τους (Rodkin, 2004) δημιουργώντας σύγχυση ανάμεσα στην αυτονομία, την προσωπικότητα και τη θέληση του κάθε ατόμου σύμφωνα με τον Milgram (1973, στο Rodkin, 2004).

Η εφηβεία είναι η περίοδος όπου τα άτομα αναζητούν την ταυτότητά τους και δημιουργούν τις ομάδες τους, που λειτουργούν σαν κέντρο αναφοράς. Το να μην ανήκει κάποιος σε μια ομάδα προκαλεί αίσθημα αβοηθησίας, γιατί αυτά που πράττει κάποιος συνδέονται με τις εμπειρίες που έχει βλέποντας τον εαυτό του σαν μέλος μιας ομάδας κατά τον Gilbert (1992, στο Hawker & Boulton, 2001). Αυτήν την ανάγκη του να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα, θεωρούν σαν βασική αιτία του εκφοβισμού οι Hawker & Boulton (2001) και Nipedal et al. (2010). Ο εκφοβισμός μπορεί να δημιουργήσει, να ενισχύσει ή να διατηρήσει τους δεσμούς σε μια ομάδα και να διαφοροποιήσει τα μέλη της από τα μέλη μιας άλλης ομάδας ικανοποιώντας την «αίσθηση του ανήκειν» (Nishina, 2004). Έτσι ευνοείται η θυματοποίηση γιατί κάθε μέλος πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να φέρεται με συγκεκριμένους τρόπους, ενώ η πίεση για πιστή εφαρμογή των αρχών και προτύπων της ομάδας είναι μεγάλη (Nipedal et al., 2010). Τη σημασία της πίεσης των προτύπων τονίζει και ο Rigby (2008) όταν υποστηρίζει πως πολλές φορές τα παιδιά εκφοβίζουν, γιατί πιστεύουν πως οι άλλοι θα ευχαριστηθούν με τις εκφοβιστικές τους πράξεις. Το 20% των παιδιών στην έρευνα του Rigby (2008) πιστεύουν πως οι φίλοι τους θα ενέκριναν τη συμπεριφορά αυτή αν έκαναν τα άλλα παιδιά να φοβηθούν. Αντίθετα αν οι φίλοι περιμένουν από κάποιον να συμπαρασταθεί στο θύμα, τότε υπάρχει κοινωνική πίεση προς αυτή τη συμπεριφορά και άρα ο εκφοβισμός είναι πιο δύσκολο να συμβεί.

Οι προσπάθειες να συνδεθεί το πρόβλημα του εκφοβισμού με τους μηχανισμούς της ομάδας - διάχυση της κοινωνικής γνώσης, αποδοχή και απόρριψη επιθετικών συμπεριφορών, ανάληψη ευθύνης - ξεκίνησαν από τον Olweus το 1973. Σε έρευνα του Thornberg (2010) πολλά παιδιά αντιλαμβάνονται ως σημαντικές τις πιέσεις της ομάδας των συνομηλίκων, καθώς και την επέμβαση ή μη των παρατηρητών. Έτσι κρίνεται αναγκαίο από πολλούς ερευνητές (Boulton, 2005; Boulton et al., 2007; Cowie & Olafsson, 2000; Pikas, 2002; Salmivalli & Voeten, 2004) να ληφθεί υπόψη ο παράγοντας αυτός στα προγράμματα για την αντιμετώπιση

του εκφοβισμού, από τη στιγμή που οι συνομήλικοι δεν είναι μόνο ενήμεροι για τα περιστατικά βίας αλλά και παρόντες όταν αυτά συμβαίνουν. Σ' αυτές τις διαδραστικές διαδικασίες με τους σημαντικούς «άλλους» οι συνομήλικοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν, να διατηρήσουν ή να αλλάξουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο συμβαίνει το φαινόμενο του εκφοβισμού (Andreou et al., 2005; Salmivalli, 2010). Ωστόσο η επίδραση της ομάδας πάνω στο άτομο δεν είναι μονόδρομος. Έρευνες των Cairns et al. (1988, στο Cowie & Dawn, 2008) έχουν δείξει πως τα άτομα επιλέγουν ομάδες με μέλη που έχουν παρόμοιες αξίες και συμπεριφορές, δημιουργώντας υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα που ενισχύουν την τάση τους να εκφοβίζουν τους άλλους. Σύμφωνα με τους Lam & Liu (2007) στην προσέγγιση αυτή ο παράγοντας «ομάδα» δεν μπορεί να αποκλείσει την επίδραση κι άλλων παραγόντων, όπως είναι οι ατομικοί.

4.6 Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες

Θα αναφερθεί η κοινωνικογνωστική θεωρία της ηθικής του Bandura (2002, στο Hymel et al., 2010) και η θεωρία της επανένταξης μέσω της ντροπής (Ahmed & Braithwaite, 2004), καθώς αποτελούν σημαντικές ερμηνείες του φαινομένου. Στις θεωρίες αυτές βασικός είναι ο ρόλος των «άλλων» στα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια των παιδιών (οικογένεια, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία της ηθικής τα άτομα διαθέτουν μια σειρά ρυθμιστικών μηχανισμών που καθορίζουν την ηθική τους συμπεριφορά, Bandura (2002, στο Hymel et al., 2010). Τα παιδιά σταδιακά ενσωματώνουν τα ηθικά πρότυπα των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν και αυτά τα πρότυπα του σωστού/λάθους λειτουργούν σαν κανονισμοί για τη συμπεριφορά τους. Παρόλα αυτά τα άτομα επιλεκτικά ενεργοποιούν ή αποδεσμεύονται από αυτούς τους ρυθμιστικούς κανονισμούς μέσα από κάποιες κοινωνικές-ψυχολογικές διαδικασίες. Η ηθική αποδέσμευση αποδυναμώνει τον εσωτερικό έλεγχο της βίαιης συμπεριφοράς και οδηγεί στον εκφοβισμό (Andreou, 2004, 2005; Barchia & Bussey, 2011; Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feudo, 2003; Obermann, 2011; Ortega et al., 2002; Pornari & Wood, 2010).

Τέσσερις είναι οι στρατηγικές, σύμφωνα με τον Bandura (2002, στο Hymel et al., 2010), μέσα από τις οποίες το άτομο αποδεσμεύεται ηθικά από τη συμπεριφορά του.

Η πρώτη που είναι γνωστή και σαν γνωστική αναδόμηση, βοηθά ώστε αξιόποινες πράξεις να φαίνονται σωστές μέσα από διάφορους μηχανισμούς, όπως της ηθικής δικαιολόγησης και της χρήσης εύφημων χαρακτηρισμών. Η ηθική δικαιολογία στο σχολικό εκφοβισμό φαίνεται στην περίπτωση εκφοβισμού με φράσεις των δραστών όπως «είναι ένα αστείο» ή «έτσι είναι τα αγόρια». Τη στρατηγική των αθωωτικών φράσεων χρησιμοποιούν τα παιδιά που εκφοβίζονται όταν συγκρίνουν τις συμπεριφορές τους, με συμπεριφορές άλλων πιο βίαιων παιδιών.

Η δεύτερη στρατηγική ηθικής αποδέσμευσης ελαχιστοποιεί την ευθύνη των ατόμων στα γεγονότα, κάτι που μπορεί να γίνει με την μετάθεση ή το μοίρασμα της ευθύνης. Στο σχολικό εκφοβισμό ανάλογες στρατηγικές υιοθετούν τα παιδιά που αρνούνται να παρέμβουν για να υπερασπιστούν θύματα, καθώς ισχυρίζονται πως είναι ευθύνη των άλλων. Στην έρευνα των Hymel, Henderson & Bonanno (2005) το 50% των παρατηρητών αρνήθηκαν ότι είναι δική τους ευθύνη η υπεράσπιση του θύματος. Ελαχιστοποίηση του ρόλου των παιδιών που εκφοβίζονται παρατηρείται και στην περίπτωση του ομαδικού εκφοβισμού όπου η ευθύνη μοιράζεται, γιατί η ομάδα προσφέρει ανωνυμία. Τα παιδιά που εκφοβίζονται αποενοχοποιούνται πιο εύκολα, ιδίως όταν δεν είναι ορατή η θλίψη που προκαλούν κατά τον Bandura (2002, στο Hymel et al., 2010), όπως συμβαίνει στα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού ή στον εκφοβισμό μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου.

Η τρίτη στρατηγική ηθικής αποδέσμευσης αναφέρεται στην τάση των ατόμων να διαστρεβλώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις των πράξεών τους, κρατούν αποστάσεις από αυτές ή δίνουν έμφαση στα θετικά αποτελέσματα που νομίζουν ότι υπάρχουν. Στην έρευνα των Hymel et al. (2005) το 44% των δραστών δήλωσε πως με τον εκφοβισμό «τα παιδιά γίνονται πιο δυνατά» και το 21 % πως «ο εκφοβισμός βοηθά στην επίλυση προβλημάτων»

Η τέταρτη στρατηγική έχει σχέση με την υποτίμηση και την ενοχοποίηση του θύματος. Τα παιδιά που εκφοβίζονται επιρρίπτουν την ευθύνη στα θύματα, λένε πως αυτά ευθύνονται ή ότι αξίζουν τον εκφοβισμό που ζουν, θέλοντας έτσι να αποκαταστήσουν την εικόνα του καλού και ηθικού παιδιού. Η ηθική αποδέσμευση συνδέεται με παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο και οι ιδιαιτερότητες της χώρας (Ortega et al., 2002). Οι Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti και Caprara (2008)

βρήκαν πως τα αγόρια χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης σε σχέση με τα κορίτσια. Στην προσέγγιση αυτή η ηθική δε γίνεται αντιληπτή σαν ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά σαν χαρακτηριστικό της ομάδας, γιατί οι κυρίαρχες αντιλήψεις των ομάδων, όπως αυτές των συνομηλίκων ή της τάξης, ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την ηθική αποδέσμευση (Salmivalli & Voeten, 2004).

Η δεύτερη θεωρία της επανένταξης μέσω της ντροπής μελετά τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιμετωπίζουν τη ντροπή τους, αν ο στόχος τους είναι η αποκατάσταση του κακού που έχει προκληθεί ή ο στιγματισμός (Pontzer, 2010). Τρεις είναι οι τάσεις αντιμετώπισης της ντροπής, σύμφωνα με τη θεωρία της επανένταξης:

- η αναγνώριση,
- η μετατόπιση και
- η εσωτερίκευση.

Ένα άτομο αν αναγνωρίσει πως η συμπεριφορά του είναι ακατάλληλη, μπορεί να την αλλάξει αν προσπαθήσει να αποκαταστήσει το κακό που προκάλεσε. Επειδή όμως η ντροπή περιλαμβάνει τα αρνητικά συναισθήματα της ταπείνωσης, της οργής, της ενοχής, της κατωτερότητας και της έκθεσης στους άλλους, μπορεί το άτομο να μην αλλάξει την ακατάλληλη συμπεριφορά του, αλλά την ηθική του ταυτότητα ώστε να ταιριάζει με τη συμπεριφορά αυτή. Τα παιδιά που εκφοβίζονται είναι πιθανό να ανήκουν στην κατηγορία αυτή και να μεταθέτουν την ντροπή τους στους αδύναμους άλλους (Ahmed & Braithwaite, 2004; Pontzer, 2010). Τα παιδιά που γίνονται στόχος εκφοβισμού έχουν την τάση να εσωτερικεύουν την ντροπή όχι με την έννοια ότι έχουν κάνει κάτι κακό, αλλά με την έννοια της αντίληψης της ανεπάρκειας/αδυναμίας που έχουν για τον εαυτό τους. Αυτό γίνεται γιατί τα άτομα επηρεάζονται από τις στάσεις των άλλων απέναντί τους και αργότερα καταλήγουν να βλέπουν τον εαυτό τους, όπως τους βλέπουν οι άλλοι (Pontzer, 2010).

Οι ερευνητές που εστιάζουν στις δυο παραπάνω θεωρίες της κοινωνικογνωστικής ηθικής και της επανένταξης μέσω της ντροπής, προσανατολίζονται στο σχεδιασμό προγραμμάτων που δεν έχουν στόχο την ενοχοποίηση και τιμωρία των δραστών, αλλά την «αποκατάσταση της δικαιοσύνης» με τη δημιουργία υγιών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά που βασίζονται στο σεβασμό και την φροντίδα (Rigby, 2004).

4.7 Ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού με βάση το κοινωνικό – οικολογικό μοντέλο

Οι ερευνητές Card & Hodges (2008), Demaray & Malecki (2003), Espelage & Swearer, (2004) Yoneyama & Naito (2003) υιοθέτησαν το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1979, 1994) για να εξηγήσουν τον εκφοβισμό εστιάζοντας κάθε φορά στα υποσυστήματα του παιδιού ή ερευνώντας τις αλληλεπιδράσεις τους.

Συστήματα που αλληλοεπιδρούν (Bronfenbrenner, 1994; Card & Hodges, 2008; Espelage & Swearer, 2010; Paquette & Rayan, 2001; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009) στο μοντέλο αυτό είναι:

α. **Το μικροσύστημα** που βρίσκεται κοντά στο παιδί και περιλαμβάνει δομές με τις οποίες το παιδί έχει άμεση επαφή, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, οι συνομήλικοι.

β. **Το μεσοσύστημα** παρέχει τη σύνδεση ανάμεσα στις δομές του μικροσυστήματος του παιδιού, όπως είναι η σχέση της οικογένειας και του σχολείου, ή η σχέση ανάμεσα στους συνομήλικους και την οικογένεια.

γ. **Το μακροσύστημα** περιλαμβάνει το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα με το οποίο το παιδί δεν έρχεται σε άμεση επαφή. Οι δομές του συστήματος αυτού επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού με την αλληλεπίδραση που κάνουν με τις δομές του μικροσυστήματος. Παράδειγμα το εργασιακό περιβάλλον των γονιών, τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς, η περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο μπορούν να επηρεάσουν το παιδί θετικά ή αρνητικά με έμμεσο τρόπο, γιατί επηρεάζουν την οικογένειά του. Το μακροσύστημα θεωρείται το πιο απομακρυσμένο σύστημα για το περιβάλλον του παιδιού. Πρόκειται για ένα πιο λίγο συγκεκριμένο πλαίσιο που περιλαμβάνει πολιτισμικές αξίες, νόμους και έθιμα. Οι επιδράσεις των αξιών που ορίζει το μακροσύστημα είναι καθοριστικές για όλα τα συστήματα.

δ. **Το χρονοσύστημα** περιλαμβάνει τη διάσταση του χρόνου, καθώς συνδέεται με τα περιβάλλοντα του παιδιού. Στοιχεία του συστήματος αυτού μπορεί να είναι εξωτερικά όπως ο θάνατος ενός γονιού, ή εσωτερικά όπως οι σωματικές αλλαγές που συμβαίνουν στα παιδιά.

Κάθε αλλαγή σε κάποιο από τα παραπάνω συστήματα επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και τους τρόπους συμπεριφοράς του (Paquette & Ryan, 2001). Έτσι ο εκφοβισμός γίνεται κατανοητός σαν κοινωνικο-οικολογικό φαινόμενο που δημιουργείται και παγιώνεται μέσα από αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην προσωπικότητα του παιδιού και στα περιβάλλοντα που εμπλέκεται το παιδί (Card & Hodges, 2008; Espelage & Swearer, 2004; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

Για παράδειγμα ο παρορμητικός και οξύθυμος χαρακτήρας ενός παιδιού δε θα οδηγήσει από μόνος του ένα παιδί σε εκφοβιστικές δράσεις. Αν όμως το συγκεκριμένο παιδί ζει σε μια οικογένεια με αρνητικές γονικές πρακτικές (όπως φτωχές δεξιότητες διαχείρισης θυμού, ελαστικά όρια) ή αν εκφοβίζεται από τα αδέρφια του, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να εκφοβίσει παιδιά στο σχολείο. Αν το σχολείο ανέχεται τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των παιδιών, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να εμπλακεί σε συμπεριφορές εκφοβισμού, όπως αυξάνονται και στην περίπτωση που η ομάδα των συνομηλίκων χρησιμοποιεί τον εκφοβισμό για να σπάσει την μονοτονία ή να κερδίσει οφέλη (Swearer, Espelage & Napolitano. 2009).

Πολλοί από τους παράγοντες του μικροσυστήματος, μεσοσυστήματος και μακροσυστήματος των παιδιών έχουν ήδη εξεταστεί. Έχουν εξεταστεί οι ατομικοί παράγοντες, οι προκαταλήψεις εναντίον ατόμων ευπαθών ομάδων και οι παράγοντες που αφορούν τις ομάδες των συνομηλίκων αντίστοιχα. Εξάλλου οι οικογενειακοί παράγοντες και πρακτικές αποτελούν έναν από τους σκοπούς αυτής της μελέτης και θα αποτελέσουν αντικείμενο σε ξεχωριστό κεφάλαιο. Αρκετοί σχολικοί παράγοντες και πρακτικές που συνδέονται με τον εκφοβισμό έχουν ήδη ειπωθεί. Θα αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους αυτοί οι σχολικοί παράγοντες προκαλούν επιθετικές συμπεριφορές. Μια και ενδιαφέρουν οι απόψεις των γονιών για το ρόλο του σχολείου, παρατίθενται εδώ και οι δικές τους ερμηνείες σε ότι αφορά τη σύνδεση των σχολικών πρακτικών με την εμφάνιση του φαινομένου, όπως αυτές διαφαίνονται σε σχετικές έρευνες, που είναι ελάχιστες. Στο μοντέλο ερμηνειών του Rigby (2004), έχει ειπωθεί για τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου και συγκεκριμένα στις προκαταλήψεις της κοινότητας, απέναντι σε μη κυρίαρχες ομάδες (φύλου και εθνικότητας). Εδώ θα αναφερθούν κάποιοι άλλοι παράγοντες του μακροσυστήματος που έχουν σχέση με την επιθετική συμπεριφορά και τη θυματοποίηση των παιδιών, όπως είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις της κοινότητας για θέματα βίας, οι πολιτικές και τα ΜΜΕ.

Εξετάζοντας το ρόλο του σχολείου στην εμφάνιση του εκφοβισμού, μπορεί να λεχθεί σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1995), πως η συζήτηση για τη βία στο σχολείο εξαντλείται στις μορφές βίας που εκδηλώνονται από τη μεριά των μαθητών, χωρίς να τίγονται ζητήματα που έχουν σχέση με τις μορφές βίας που ασκεί και αναπαράγει το ίδιο το σχολείο. Η βία στο σχολείο είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να κατανοηθεί σε στοιχείο του κοινωνικού ελέγχου της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία με άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Τα σχολεία είναι κοινωνικά ιδρύματα που βασίζονται σε ιεραρχίες και αυταρχικές σχέσεις με σαφή διαχωρισμό των ρόλων (Greene, 2006). Πρόκειται για γραφειοκρατικό οργανισμό σύμφωνα με τους Smith (2010), Tattum & Lane (1989), Yoneyama και Naito (2003), που υποστηρίζεται από τυπικές λειτουργίες, αυστηρή αστυνόμευση, μέτρα πειθαρχίας και τιμωρίες που κάποτε συμπεριλάμβαναν χρήση σωματικής βίας. Το ανταγωνιστικό κλίμα, η συμμόρφωση και η χαμηλή αποδοχή της ετερότητας είναι σημεία της σχολικής ζωής που προκαλούν επιθετικότητα και ευνοούν τη βία ανάμεσα στα παιδιά (Δημάκος, 2005; Scott et al., 2001; Thornberg, 2011).

Σημαντική είναι σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1995) η κατανόηση των όρων και των διαδικασιών που παράγουν σχέσεις εξουσίας, κυριαρχίας και βίας μέσα από καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Αρχικά η μαθησιακή διαδικασία έχει απαιτήσεις όπως το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το κουδούνι, άσχετα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα κίνητρα των παιδιών. Έχει εξωτερικά κίνητρα (βαθμούς, επιβραβεύσεις από τους εκπαιδευτικούς, κ.ά.), ενώ τα προνόμια κατανέμονται άνισα, με βάση την ατομική αξία και προσπάθεια. Από τους μαθητές ζητείται να αποδεχτούν την αξιολογική ιδεολογία, καθώς και την ιδεολογία της «ενοχής του θύματος» σε περίπτωση αποτυχίας. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών είναι σχέσεις εξουσίας. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα μέρος του εργασιακού χρόνου τους για δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τον έλεγχο και την επιτήρηση. Έχουν την εξουσία του εξαναγκασμού, της επιβράβευσης, της νομιμοποίησης και του ειδικού επιστήμονα (Thornberg, 2010). Η δομή και η οργάνωση της εκπαίδευσης παρουσιάζει αντιστοιχία με τις κοινωνικές σχέσεις του χώρου της εργασίας όπως είναι ο ανταγωνισμός, ο λεπτομερής έλεγχος, ο κατακερματισμός της διαδικασίας, η έμφαση στην εκτέλεση εντολών, η αποξένωση και η συρρίκνωση της αυτονομίας.

Βέβαια σήμερα η σχολική εξουσία δε στηρίζεται στην άσκηση φυσικής βίας όσο στη χειραγώγηση, τη συναίνεση, τον προσεταιρισμό, την εξωτερικευμένη καταστολή

και την ενστάλαξη βασικών ιδεών και αξιών. Για πολλούς όμως μαθητές ο τρόπος που βλέπουν τον κόσμο είναι διαφορετικός από αυτόν που προτείνει το σχολείο. Έτσι είναι δύσκολο το σχολείο να επιβάλλει τις αξίες και τις ιδέες του, γιατί οι τεχνικές που χρησιμοποιεί, η μορφή και το περιεχόμενό του αντιλαμβάνονται από τα παιδιά σαν απόπειρα ελέγχου και εξουσίας. Με βάση τα πιο πάνω μπορεί κάποιος, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1995) να αντιληφθεί τον εκφοβισμό σαν μια μορφή αντίστασης έναντι της μπερδεμένης σχολικής ζωής, τη συμβολική τυραννία του σχολικού κανονισμού, την ανία και τις αποφάσεις που επιβάλλονται από τους πάνω.

Λίγες είναι οι έρευνες που αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολείου στην εμφάνιση ή την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Σε έρευνα των Ranson, Martin & Vincent (2004) οι γονείς φαίνεται να αποδίδουν σε σχολικούς παράγοντες τον εκφοβισμό, αν το παιδί τους θυματοποιείται και το σχολείο αδυνατεί ή είναι απρόθυμο να βοηθήσει. Η παραγνώριση από το σχολείο ή η άκαιρη και μερική διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών σηματοδοτούν συναισθηματικές αντιδράσεις από τη μεριά των γονιών. Νιώθουν οργή όταν το σχολείο τους επιρρίπτει ευθύνες, όταν επιβάλλει άδικες τιμωρίες ή αν οι εκπαιδευτικοί φέρονται υποτιμητικά στα παιδιά τους. Αρκετοί αισθάνονται πως το σχολείο δεν ευνοεί τη συνεργασία και δεν ενθαρρύνει την εμπλοκή τους, ειδικά αν πρόκειται για θέματα που θεωρούνται περισσότερο εκπαιδευτικά.

Στην έλλειψη πειθαρχίας στο σχολείο αποδίδουν πολλοί γονείς τα περιστατικά εκφοβισμού σύμφωνα με τους Coldron & Boulton (1996) και Donnellan (2006). Στην έρευνα των Coldron & Boulton (1996) οι πιο πολλοί γονείς δίνουν μεγάλη σημασία στην ψυχική υγεία των παιδιών τους και στη χαρά που αντλούν από το σχολείο. Η έλλειψη πειθαρχίας και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν για τους γονείς απειλή για την ασφάλεια και την ικανοποίηση που θα πρέπει να νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο. Κάποιοι γονείς ειδικά στις πόλεις επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους με κριτήριο τη συχνότητα περιστατικών εκφοβισμού, ενώ υπάρχει εκτίμηση για αυτά τα σχολεία, που αντιμετωπίζουν αποφασιστικά το φαινόμενο. Στην ίδια έρευνα οι γονείς θεωρούν σημαντική την αμοιβαία κατανόηση γονιών και εκπαιδευτικών καθώς και τη συνεργασία μεταξύ τους. Τονίζουν ότι είναι καθήκον του σχολείου να ενδιαφέρεται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εκφράζουν την επιθυμία να επικρατεί στο σχολείο δίκαιη και σταθερή πειθαρχία και όχι αυταρχισμός από τη μεριά των εκπαιδευτικών.

Στις στρατηγικές που υιοθετεί το σχολείο αποδίδουν τον εκφοβισμό και οι γονείς από την ομάδα των μειονοτήτων όπως φαίνεται στην έρευνα των Connolly & Keenan (2002). Υπάρχουν σχολεία που παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα και αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα το πρόβλημα, όπως λένε πολλοί γονείς. Δημιουργούν ένα θετικό σχολικό περιβάλλον που δεν ανέχεται αντικοινωνικές συμπεριφορές, Υπάρχουν όμως και σχολεία που εξαιτίας της αδιαφορίας, της παθητικότητας ή της ακαταλληλότητας των μέτρων που παίρνουν, διαιωνίζουν αυτές τις συμπεριφορές ή κάνουν χειρότερη την κατάσταση για τα παιδιά.

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση τα σχολεία στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν την ισορροπία, ενθαρρύνουν την ομοιογένεια. Όσα παιδιά δεν ταιριάζουν στο πλαίσιο, αποτελούν πηγή πρόκλησης για το σχολικό σύστημα, όπως στην περίπτωση των παιδιών που εκφοβίζονται. Χρειάζεται να απομακρυνθούν ή να αποκλειστούν από αυτό κι αν αυτό δεν είναι δυνατό, τότε να απομονωθούν (Dowling & Osborne, 2001). Από την άλλη πλευρά μπορεί το ίδιο το παιδί που δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο, να δείχνει μια βαθιά αφοσίωση στους γονείς του, ακόμα κι αν αυτοί εκφράζουν θυμό για τις επιθετικές του συμπεριφορές. Μπορεί κάποια παιδιά να επιβαρύνουν πιο πολύ τη σύγκρουση ανάμεσα σε δυο συστήματα, καταθέτοντας λάθος δεδομένα σε κάθε πλευρά ή επικρίνοντας το ένα σύστημα στο άλλο. Το παιδί συντηρώντας το χάσμα ανάμεσα στα δύο συστήματα αποφεύγει να πάρει την ευθύνη για τη συμπεριφορά του. Μακροπρόθεσμα το χάσμα αυτό αποδυναμώνει τα παιδιά σε ότι αφορά την επίλυση των διαφορών τους, γιατί του καταρρίπτει τις εσωτερικευμένες μορφές εξουσίας της οικογένειας και του σχολείου και οδηγείται σε επιθετικές συμπεριφορές (Dowling & Osborne, 2001).

Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι τρόποι που συνδέονται ορισμένοι παράγοντες του μακροσυστήματος με την εμφάνιση του εκφοβισμού. Οι Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith (1995 στο Cowie, 2004) υποστήριξαν πως δεν μπορεί να ξεχωρίσει η προσωπική ανάπτυξη από τις διαπροσωπικές σχέσεις και ότι η εναλλαγή ρόλων ενός ατόμου συνδέεται με τις αλλαγές των ρόλων άλλων ατόμων και με τη δυναμική των πολιτισμικών διαδικασιών. Τα παιδιά συμμετέχοντας στην κουλτούρα τους μέσα από δραστηριότητες, κατανοούν έννοιες και σχέσεις και αναδημιουργούν την κουλτούρα μέσα τους (Cowie, 2004). Πρόκειται για αμφίδρομη διαδικασία όπου τα παιδιά αναπτύσσονται συμμετέχοντας και η διαδικασία αυτή αλλάζει τις πρακτικές της κοινότητας σύμφωνα με τους Rogoff et al. (1995, στο Cowie 2004).

Στη Δύση η βία εμφανίζεται με τους ίδιους τρόπους. Ασκείται από τα μεγαλύτερα στα μικρότερα παιδιά, συχνότερη είναι η λεκτική και η σωματική βία και συμβαίνει ανάμεσα σε παιδιά που δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Σε χώρες με διαφορετική κουλτούρα, όπως στην Ιαπωνία και την Κορέα η βία μπορεί να έχει άλλα χαρακτηριστικά. Εκεί εμφανίζεται κυρίως με τον αποκλεισμό παιδιών από την ίδια τάξη και ασκείται από παιδιά που έχουν μεταξύ τους φιλική σχέση (Smith, 2004).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Menesini et al. (2003) όπου φανέρωσε τις πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά - δράστες, θύματα και παρατηρητές - βλέπουν τον εκφοβισμό. Τα παιδιά από τη Σεβίλλη (Ισπανία) και τη Φλωρεντία (Ιταλία), όταν μπαίνουν στη θέση του δράστη σ' ένα υποθετικό σενάριο εκφοβισμού, εκφράζουν πιο πολλές ενοχές και ντροπή σε σχέση με τα παιδιά από την Cosenza (N. Ιταλία) που δείχνουν αισθήματα αδιαφορίας και εγωισμού. Οι διαφορές οφείλονται στα ιδιαίτερα πολιτικά χαρακτηριστικά της Cosenza που μασιτίζεται από ανεργία και εγκληματικότητα, χαρακτηρίζεται από θετικά συναισθήματα για τις συμμορίες και τη βία που τη βλέπουν σαν φυσιολογικό μέρος της καθημερινότητας. Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν τις συμπεριφορές των ατόμων και ενισχύουν την αποδέσμευση από την ηθική, τους κανόνες και τις αξίες. Επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα και ενισχύουν επιθετικές συμπεριφορές ανάμεσα στα παιδιά (Chaux, Molano & Podlesky, 2009).

Πολλές κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις αντιμετωπίζουν τη βία σαν έναν τρόπο διευθέτησης των συγκρούσεων, ενώ νόμιμα μέτρα δίνουν προτεραιότητα στα δικαιώματα των γονιών σε βάρος της ευημερίας των παιδιών, την αντρική κυριαρχία σε βάρος των γυναικόπαιδων, επιτρέπουν την έννομη βία, την αστυνομική χρήση βίας κατά των πολιτών και ευνοούν τις πολιτικές συγκρούσεις (Cowie, 2004). Άλλοι κοινωνικοί παράγοντες όπως οι κοινωνικές πολιτικές για την υγεία, την παιδεία, την οικονομία συντηρούν και επιβάλλουν οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες και συντελούν στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Στο ίδιο πλαίσιο μελέτης του μακροσυστήματος δαιμονοποιούνται τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο εξαιτίας της επανάληψης εικόνων βίας και στερεοτύπων που παρουσιάζουν παραπλανητικές πληροφορίες για το φύλο, τους ρόλους και τη βία που την εμφανίζουν σαν ένα θεμιτό τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων (Coyne et al., 2006; Coyne et al., 2008; Lam & Liu, 2007). Από τη στιγμή που η επίδραση των ΜΜΕ είναι δυνατή, τα παιδιά μιμούνται τα ανεπιθύμητα μοντέλα συμπεριφοράς που τους προσφέρονται (Bandura, 1973, 1978; Sneathen & Van Ruymbroeck, 2008). Όμως

είναι αμφιλεγόμενη η δαιμονοποίηση των ΜΜΕ, γιατί δεν ασκούν βίαιη συμπεριφορά όλα τα άτομα που εκτίθενται σ' αυτού του είδους την τηλεοπτική βία (Lam & Liu, 2007).

Η Μπίμπου (2010) υποστηρίζει πως είναι απλούστευση η απόδοση ευθυνών στα ΜΜΕ και το διαδίκτυο για τη βία ανάμεσα στα παιδιά, μια και πολύ πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά περιεργάζονται το περιεχόμενο της βίας και δεν υιοθετούν παθητικά τις αναπαραστάσεις της. Τα κινούμενα σχέδια ή τα ηλεκτρονικά παιχνίδια επηρεάζουν λίγο τα παιδιά, γιατί εκεί αναγνωρίζεται η βία σαν εικονική και χρησιμοποιούν την ειρωνεία στην προσέγγισή της. Αντίθετα σημαντική είναι η επίδραση της βίας των δελτίων ειδήσεων, γιατί τα παιδιά καταλαβαίνουν πως εκεί είναι «πραγματικότητα» και δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για να την αντιμετωπίσουν.

Ένα σημείο όπου αποδίδονται ευθύνες στα ΜΜΕ για την εμφάνιση και τη συνέχιση του εκφοβισμού είναι η εμμονή τους να εστιάζουν στις ακραίες μορφές του φαινομένου, με στόχο την τηλεθέαση που απαιτεί η επιβίωσή τους και η μη πραγματοποίηση επικοινωνιακού διαλόγου για την καταπολέμηση του φαινομένου (Rigby, 2008).

Πολύ συχνά ενοχοποιείται το «σύστημα», που περιλαμβάνει μικρές μονάδες όπως η οικογένεια ή πιο μεγάλες όπως το σχολείο και ο χώρος εργασίας ή ακόμα πιο μεγάλες όπως ο κοινωνικός, πολιτικός και οικονομικός μηχανισμός (Rigby, 2008).

Αν και φαίνεται πως η καταπολέμηση της βίας αποτελεί στόχο της σημερινής κοινωνίας, ουσιαστικά η προσπάθεια που γίνεται είναι η απόσπαση της προσοχής από την καρδιά του προβλήματος και η συγκάλυψη των άλλων μορφών έννομης βίας ή της ενεργής συμμετοχής σε αυτές (Zizek, 2010).

Όσο περισσότερο αποδίδονται οι αιτίες στα μεγάλα κοινωνικά πλαίσια του μακροσυστήματος, τόσο οι πρακτικές λύσεις για την καταπολέμηση του φαινομένου μειώνονται. Η στοχοποίηση ολόκληρου του συστήματος αποδυναμώνει τη θέληση των ατόμων να αναλάβουν τις ευθύνες τους. Η πίεση για αλλαγή του εξουσιαστικού συστήματος, ίσως οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων και στη μείωση του εκφοβισμού (Rigby, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ Ή ΤΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Εδώ θα μελετηθεί η οικογένεια που αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη θετικών, επιθετικών ή θυματοποιητικών συμπεριφορών. Θα αναφερθούν οι αλλαγές που σημειώθηκαν στην οικογένεια σε ότι αφορά τη δομή, τις λειτουργίες της και τις εργασιακές σχέσεις των γονιών εφόσον συνδέονται με την εμφάνιση του εκφοβισμού. Θα αναφερθούν οι πιο σημαντικές θεωρίες, όπως αυτές του δεσμού, της κοινωνικής μάθησης, της επιβολής, των οικογενειακών συστημάτων και της επικοινωνίας που εξηγούν τις επιδράσεις των οικογενειακών πρακτικών στην εμφάνιση του εκφοβισμού. Θα μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις γονικές πρακτικές σε σχέση με τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στο τέλος θα παρατεθεί μια ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνών για τις επιδράσεις του οικογενειακού πλαισίου στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών.

5.1 Η οικογένεια του 21^{ου} αιώνα

Η οικογένεια στη Δύση τα τελευταία χρόνια άλλαξε σημαντικά στη δομή και στον τρόπο λειτουργίας της. Η παραδοσιακή οικογένεια που θέλει τη μητέρα νοικοκυρά καθώς και η μεγάλη οικογένεια, αποτελούν ολοένα και πιο σπάνιες δομές, ενώ ο αριθμός των μονογονεϊκών, πολυγονεϊκών, διαζευγμένων και άλλων εναλλακτικών δομών αυξάνει συνέχεια (Dowling & Osborne, 2001; Κογκίδου, 2005; Μουσούρου, 2005). Οι οικογένειες αυτές απασχολούν την κοινή γνώμη και τους ειδικούς. Οι εθνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις τροφοδοτούν συμπεριφορές που επηρεάζουν την ζωή των οικογενειών, παρά το γεγονός ότι υπάρχει σήμερα μεγαλύτερη αποδοχή των μη συμβατικών οικογενειών σε σχέση με το παρελθόν (Κογκίδου, 2005).

Τα αποτελέσματα των ερευνών που συνδέουν τη δομή της οικογένειας με τη βία είναι αντικρουόμενα. Άλλες έρευνες επισημαίνουν το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών (Flouri & Buchanan, 2002), άλλες βρίσκουν πως πρόκειται για ένα παράγοντα που δεν έχει σχέση με το φαινόμενο (Curtner - Smith & MacKinnon - Lewis, 1994; Espelage, Bosworth & Simon, 2000) και άλλες πως έχει έμμεση σχέση, ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχει διαζύγιο ή θάνατος ενός γονιού, εξαιτίας του άγχους ή της κατάθλιψης που επηρεάζει τις γονικές πρακτικές (Bronfenbrenner, 1979; Paterson, DeBaryshe & Ramsey, 1993).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες (Nordhagen et al., 2005), από χωρισμένους γονείς (Curtner - Smith & MacKinnon - Lewis, 1994; Flouri & Buchanan, 2003) ή παιδιά που μεγαλώνουν χωρίς την παρουσία του πατέρα (Berdondini & Smith, 1996; Bowers, Smith & Binney, 1992; Eslea & Smith, 2000; Flouri & Buchanan, 2003; Olweus, 1994) έχουν πιο πολλές πιθανότητες να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά. Αιτία είναι η ελλειμματική επικοινωνία και οι αρνητικές πρακτικές που παρατηρούνται σ' αυτές τις οικογένειες (Bronfenbrenner, 1979; Lanz, Lafrate, Rosnati & Scabini, 1999). Έρευνα των Smart et al. (2001, στο James, 2007) που μελέτησε τις απόψεις των παιδιών για το διαζύγιο, έδειξε πως τα παιδιά δεν έχουν αρνητική εικόνα για τη χωρισμένη οικογένεια. Αντίθετα εκφράζουν την άποψη για την ηθική φροντίδα και υποχρέωση που πρέπει να υφίσταται και λένε πως αν δεν υπάρχουν συγκρούσεις και ο γονιός που φεύγει απ' το σπίτι συνεχίζει να δείχνει αγάπη και φροντίδα, τότε το διαζύγιο δεν είναι αναγκαστικά μια τραυματική εμπειρία. Έχει βρεθεί πως τα αγόρια των μονογονεϊκών οικογενειών παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τα παιδιά από οικογένειες με δυο γονείς, εξαιτίας του μικρότερου ελέγχου που τους ασκείται, σύμφωνα με τον Dombusch (1985, στο Curtner-Smith & MacKinnon-Lewis, 1994). Η έρευνα του Steinberg (1987, στο Curtner-Smith & MacKinnon-Lewis, 1994) αμφισβήτησε το πιο πάνω εύρημα. Ο Cassidy (2008) βρήκε πως τα πιο πολλά παιδιά που δέχονται εκφοβισμό προέρχονται από κλασικές οικογένειες, ενώ τα παιδιά από μονογονεϊκές δηλώνουν καλύτερες οικογενειακές σχέσεις και πιο ορθές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

Η ολιστική προσέγγιση της οικογένειας αναγνωρίζει το μεγάλο αριθμό των παραγόντων που δημιουργούν «λειτουργικές» οικογενειακές μονάδες και επηρεάζουν την ζωή των μελών τους σύμφωνα με τους Kissman & Allen (1993, στο Κογκίδου, 2005).

Όμως εκτός από τη δομή αλλάζουν και οι λειτουργίες της οικογένειας στις βιομηχανικές κοινωνίες καθώς χάνεται η λειτουργία της εκμάθησης και της προετοιμασίας των νεότερων μελών της για την είσοδό τους στην παραγωγική διαδικασία. Η συμμετοχή των παιδιών στην κοινότητα ή σε συλλογικές δραστηριότητες καθυστερεί και δε γίνεται πια με φυσικό τρόπο, όπως παλαιότερα. Σύμφωνα με τους Μακάρενκο (1990, στο Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2005) και Παυλίδης (2007) μόνο η ομαδική εργασία επιτρέπει τον άνθρωπο να αναπτύξει σωστή και ηθική στάση απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Η ανάληψη, η εκτέλεση και το τελείωμα εργασίας βοηθάει τους νέους να αναπτύξουν αισθήματα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας προς τους άλλους και δημιουργείται έτσι η καταξίωσή τους στην κοινότητα. Αντίθετα η αδράνεια και μια μεγάλη αναμονή για μελλοντική καλή ζωή δημιουργεί κρίσεις και συγκρούσεις, καθώς τα παιδιά δεν αξιοποιούν έτσι τις ικανότητές τους και δε βρίσκουν τη θέση τους στην κοινωνία.

Στη σύγχρονη οικογένεια, ενώ πολλά παραδοσιακά οικογενειακά καθήκοντα, όπως η φύλαξη ηλικιωμένων και παιδιών ή η εκπαίδευση μικρών παιδιών, ανατέθηκαν σε εξω-οικογενειακούς κοινωνικούς θεσμούς, η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση των παιδιών παραμένουν βασικές λειτουργίες της (Μουσούρου, 1993). Η έννοια της κοινωνικοποίησης φαίνεται ν' αλλάζει στις χώρες της Δύσης (Alanen, 2003; Κατάκη, 1998). Στο παρελθόν οι προτεραιότητες των ενηλίκων στόχευαν στην οικονομική χρησιμότητα των παιδιών, στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις τους και πιο λίγο στις ανάγκες τους σύμφωνα με τον Hoffman (1987, στο Σουέρεφ & Μπίμπου-Νάκου, 2006). Η σημερινή δυτική κοινωνία δίνει προτεραιότητα στην προστασία και τη διατήρηση της καλής ψυχολογικής κατάστασης του παιδιού και συζητιέται από τους ενήλικους με όρους κατανόησης των αναγκών των ανηλίκων όπως αναφέρει ο Woodhead (1997, στο Σουέρεφ & Μπίμπου - Νάκου, 2006).

Ο Μακάρενκο (1990, στο Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006) λέει πως η εξιδανίκευση της παιδικής ηλικίας που πρέπει να είναι ανέμελη, στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να αποβάλλουν τις εγωιστικές και ανταγωνιστικές τους τάσεις και εμποδίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους.

Η αλλαγή των εργασιακών δομών της κοινωνίας βάζει τις ανάγκες του παιδιού και της οικογένειας σε δεύτερη μοίρα. Το εξοντωτικό ωράριο, οι ελαστικές σχέσεις εργασίας, η εργασιακή ανασφάλεια, οι πιέσεις για κερδοφορία και αποδοτικότητα από τους εργοδότες, η οικονομική και πολιτική ρευστότητα, το ανταγωνιστικό

πνεύμα των πολιτικών και οικονομικών συστημάτων επηρεάζουν άμεσα τις οικογενειακές λειτουργίες κι έχουν καταστροφικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού (Μουσούρου, 2005). Από τα παιδιά στερείται η αλληλεπίδραση με τους γονείς, που συνήθως βρίσκονται στην εργασία τους ή την αναζητούν. Το παιδί ψάχνει την επιβεβαίωση που του οφείλει η οικογένεια, απευθύνεται σε ακατάλληλους χώρους, εμφανίζει έλλειψη πειθαρχίας και αντικοινωνικές συμπεριφορές κατά τον Addison (1992, στο Paquette & Ryan, 2001).

Η αστικοποίηση φέρνει κι άλλες αλλαγές στην οικογένεια. Η ανυπαρξία φυσικού περιβάλλοντος και ζωτικού χώρου, η συγκέντρωση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες οδηγεί σε αποδόμηση των κοινωνικών σχέσεων, σε κοινωνικές συγκρούσεις και σε εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών (Αρτινοπούλου, 2001; Φαρσεδάκης, 2005).

Παράλληλα η γεωγραφική κινητικότητα έχει συμβάλει στην αύξηση του αριθμού των οικονομικών μεταναστών και των διαπολιτισμικών οικογενειών στην Ελλάδα (Κογκίδου, 2005). Η μετανάστευση είναι ένας παράγοντας που συνδέεται με τον εκφοβισμό. Η ύπαρξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών όπου η εμφάνιση οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αντιθέσεων είναι δεδομένη, ευνοεί τις συγκρούσεις και τις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Debarbieux, 2003; Φαρσεδάκης, 2005). Στην Ελλάδα, τρεις στους δέκα μαθητές έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων γεγονότων μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Το ποσοστό στη Θεσσαλονίκη είναι 58% και στην Αθήνα 39% (Αρτινοπούλου, 2001). Η ελληνική οικογένεια χαρακτηρίζεται συχνά από προκαταλήψεις και ξενόφερτες στάσεις που καθορίζουν τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μαθητές της μειονότητας σύμφωνα με τους/τις Δεληγιάννη – Κουϊμτζή (2005), Κατσιγιάννη (2009), Μιτίλης (1998, στο Αρτινοπούλου, 2001), Sapouna (2008).

Στη σημερινή κοινωνία κατηγορίες «επικίνδυνων» παιδιών ή παιδιών σε «κίνδυνο», όπως είναι αυτά που εκφοβίζουν/νται, φανερώνουν δυσλειτουργίες της οικογένειας, ειδικά σε θέματα φροντίδας, προστασίας και ελέγχου (Μακρυνιώτη, 2003). Πολλές ψυχολογικές θεωρίες συνδέουν τις δυσκολίες των παιδιών με τα οικογενειακά προβλήματα που υπάρχουν (Μπίμπου, 2010). Η κυρίαρχη ψυχολογία όμως σαν επιστήμη και άσκηση κοινωνικής πρακτικής, ανέπτυξε θεωρίες και πολιτικές που δεν αφορούν τόσο την κοινότητα όσο τα ατομικά προβλήματα, με την ιδιωτική ζωή της οικογένειας να αποτελεί τη λύση για πιθανές παρεμβάσεις σύμφωνα με το Stephens (1995, στο Μπίμπου, 2010). Η οικογένεια που εμφανίζεται σε κρίση

μέσα από τις στάσεις των παιδιών, στηρίζει και δικαιολογεί με τον καλύτερο τρόπο τη διαμόρφωση πολιτικών και πρακτικών που στοχεύουν στον έλεγχο της οικογενειακής εξουσίας (Μακρυνιώτη, 2003). Αυτό γίνεται πιο εύκολο με τη δημιουργία ηθικού πανικού, με την παραγωγή ολοένα και περισσότερων συνθηκών επικινδυνότητας που προωθούν συντηρητικές μορφές πολιτικής και τη λήψη πιο ισχυρών μέτρων ελέγχου και επιτήρησης κατά τον Thompson (1998, στο Μακρυνιώτη, 2003).

5.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις του ρόλου της οικογένειας στην ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών

Οι έρευνες που εξετάζουν τη σύνδεση της οικογένειας με την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού βασίζονται σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως του συναισθηματικού δεσμού (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1982; Card & Hodges, 2003; Ducharme, Doyle & Markiewicz, 2002; Duncan, 2004; Perry et al., 2001), τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Ma, 2001, 2004; Michiels, Grietens, Onghena & Kuppens, 2008; O'Moore & Minton, 2004), τη θεωρία της επιβολής (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1993; Patterson, 2010), τη θεωρία των συστημάτων (Berdondini & Smith, 1996; Evans, Davies & Di Lillo, 2008; Holt, Buckley & Whelan, 2008) και της επικοινωνίας (Loeber & Stouthamer - Loeber, 1986; Clark & Shields, 1997; Estevez, Musitu & Herrero, 2005). Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών (Ahmed & Braithwaite, 2004, 2004a; Curtner - Smith & MacKinnon - Lewis, 1994; Georgiou, 2008a, 2008b; Olweus, 1994; Pontzer, 2010) μελετά τις επιδράσεις των οικογενειακών πρακτικών στις συμπεριφορές των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού.

Οι λόγοι για τους οποίους θα αναλυθούν οι πιο πάνω θεωρητικές προσεγγίσεις είναι το ότι αποτέλεσαν το βασικό υπόβαθρο για τη διαμόρφωση του κοινωνικοοικολογικού μοντέλου. Είναι το κυρίαρχο μοντέλο που έχει υιοθετηθεί στην προσπάθεια να γίνει κατανοητός ο ρόλος της οικογένειας για την εμφάνιση εκφοβιστικών και θυματοποιητικών συμπεριφορών. Με άλλα λόγια η οικογένεια λειτουργεί σε σχέση με ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς (γειτονιάς, κοινότητας, χωριού, πόλης, κτλ). Άρα η σύγκληση κάποιων στοιχείων από αυτές τις θεωρίες

βοηθάει στην διαμόρφωση της κοινωνικοοικολογικής θεωρίας και διευκολύνεται έτσι η κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού.

5.2.1 Η θεωρία του δεσμού

Η θεωρία του κοινωνικού δεσμού (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1982) έχει στόχο το μικροσύστημα του παιδιού και φανερώνει το ρόλο που παίζει η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ο Bowlby (1958) υιοθετώντας μια ηθική προσέγγιση περιγράφει το δεσμό του παιδιού με το γονιό ότι αναπτύσσεται σιγά-σιγά από τη μέρα της γέννησής του και υποστηρίζει πως αποτελεί βασικό στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επηρεάζει τη ζωή του ανθρώπου. Άρα οι θετικές σχέσεις με τους γονείς εφοδιάζουν τα παιδιά με άνεση και ασφάλεια κι έχουν να κάνουν με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, όπως τη δημιουργία και τη διατήρηση ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους (Duncan, 2004).

Σε ένα μοντέλο δεσμού τριών κατηγοριών (Ducharme et al., 2002), έχουμε τους:

α) **ασφαλή** δεσμό που χαρακτηρίζεται από ανακούφιση και άνεση από τη στενή επαφή του ατόμου με τους άλλους,

β) **αποφευκτικό δεσμό** που χαρακτηρίζεται από δυσφορία από τη στενή επαφή κι έχουν εξάρτηση από τους άλλους,

γ) **ανασφαλή** δεσμό που έχουν τα άτομα που επιθυμούν ακόμα πιο στενή επαφή και φοβούνται πως θα τα εγκαταλείψουν ή φοβούνται πως δεν τα αγαπούν αρκετά.

Το είδος του δεσμού φαίνεται πως επηρεάζει τη συχνότητα, την ένταση και την επίλυση των συγκρούσεων, μια και ενήλικες με ανασφαλή δεσμό αντιλαμβάνονται περισσότερο αρνητικά τα περιστατικά που αφορούν τις σχέσεις τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε συγκρούσεις (Card & Hodges, 2003; Ducharme et al., 2002; Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland & Shepard, 2002). Άτομα με ασφαλή δεσμό χρησιμοποιούν πιο εποικοδομητικές στρατηγικές, όπως είναι η διαπραγμάτευση και ο συμβιβασμός για την επίλυση μιας σύγκρουσης (Card & Hodges, 2003).

Οι γονείς που δε νιώθουν ότι βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους ή που νιώθουν δυσκολίες σχετικά με το ρόλο τους, δεν μπορούν να εκφράσουν θετικά συναισθήματα και να είναι υποστηρικτικοί. Αρνητικές γονικές πρακτικές όπως σκληρή πειθαρχία και έλλειψη επιτήρησης, αποτελούν ενδείξεις ενός διαταραγμένου δεσμού γονιού-παιδιού (Holmes & Holmes - Lonengan, 2004). Στην περίπτωση αυτή το παιδί δυσκολεύεται να υιοθετήσει τις αξίες του γονιού και της κοινότητας. Αυτό το έλλειμμα των αξιών στερεί από το παιδί τον εσωτερικό έλεγχο και το οδηγεί σε επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές (Patterson, Field & Pryor 1994). Τα παιδιά με ανασφαλή δεσμό μαθαίνουν να παραμένουν ασυνεπείς και να διατηρούν απόμακρες αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Οι Troy & Sroufe (1987, στο Espelage & Swearer, 2010), Perry et al. (2001), Holmes & Holmes - Lonergan (2004) έδειξαν πως τα παιδιά με ανασφαλή ή αποφευκτικό δεσμό έχουν πολλές πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού ως δράστες ή θύματα. Τα παιδιά που δεν έχουν συνδεθεί με ασφαλή δεσμό, θυματοποιούνται πιο εύκολα, επειδή χαρακτηρίζονται από άγχος, ευαισθησία, δειλία και χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα που τα κάνουν εύκολο στόχο (Holmes & Holmes - Lonergan, 2004).

Έρευνες που εξετάζουν το δεσμό και με τους δυο γονείς καταλήγουν σε ασαφή και αντιφατικά αποτελέσματα σύμφωνα με τους Youniss & Ketterlinus (1987, στο Ducharme et al., 2002). Οι έφηβοι για παράδειγμα περιγράφουν διαφορετική τη σχέση που έχουν με κάθε ένα από τους δυο γονείς τους και αναφέρουν πως βρίσκονται πιο κοντά στη μητέρα τους. Σε περιόδους στρες ή ανάγκης οι μητέρες προτιμούνται συνήθως για συναισθηματική στήριξη, ενώ οι έφηβοι αναφέρουν περισσότερο τη στοργή προς τη μητέρα τους (Paterson et al., 1994). Αν και η μητέρα αποτελεί κυρίαρχη φιγούρα δεσμού, ο δεσμός με τον πατέρα επιδρά με διαφορετικό τρόπο στις κοινωνικές συμπεριφορές των εφήβων. Βρέθηκε πως ο δεσμός με τον πατέρα αποτελεί πιο δυνατό παράγοντα πρόβλεψης για τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού σε σχέση με της μητέρας κατά τους Rice, Cunningham & Young (1997, στο Ducharme et al., 2002).

Ο ασφαλής δεσμός της μητέρας με το παιδί αναγνωρίζεται σαν βασική προϋπόθεση για την ψυχική υγεία του παιδιού (Dowling & Osborne, 2001), ενώ παραγνωρίζεται η πολιτισμική πραγματικότητα και οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στις αντίστοιχες σχέσεις. Η παραγνώριση αυτή συνδέεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τη δομή της οικογένειας, με το ποιες σχέσεις είναι σημαντικές για τα παιδιά, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο ο

κοινωνική πραγματικότητα κατηγοριοποιείται σε ιδιωτική και δημόσια (Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2010).

Το πλαίσιο της φροντίδας και της έγνοιας που παρέχει η οικογένεια/μητέρα φαίνεται πως επηρεάζει μονοδιάστατα και γραμμικά την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

5.2.2 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Αναφέρθηκε με λίγα λόγια η θεωρία της κοινωνικής μάθησης σαν ένα από τα εννοιολογικά μοντέλα που εξηγούν την εκδήλωση του φαινομένου. Στη συνέχεια θα μελετηθεί η οικογένεια και οι τρόποι με τους οποίους οι ερευνητές ερμηνεύουν με βάση τη θεωρία αυτή, την επίδραση της οικογένειας στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών στα παιδιά.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1973) αποτελεί εξέλιξη του συμπεριφορισμού και παίρνει υπόψη του την κοινωνικότητα του παιδιού και το ρόλο που παίζουν τα πρότυπα στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Τα άτομα μαθαίνουν ένα μεγάλο αριθμό συμπεριφορών στην παιδική τους ηλικία με την παρατήρηση και τη μίμηση των συμπεριφορών των ανθρώπων που βρίσκονται γύρω τους. Οι γονείς διδάσκουν στα παιδιά είτε με συμβουλές είτε διδάσκοντας μοντέλα συμπεριφορών που προσπαθούν να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους (O'Moore & Minton, 2004). Οι γονικές πρακτικές αποτελούν ένα μοντέλο πάνω στο οποίο τα παιδιά βασίζουν τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες των μελλοντικών τους σχέσεων (Georgiou, 2008b; Ladd, 1992).

Οι εμπειρίες της διαπροσωπικής επιθετικότητας όπως και άλλων μορφών της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σχηματοποιούνται μέσα από τις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την τηλεόραση και τους ήρωες ταινιών βίας και κινούμενων σχεδίων. Το ενδεχόμενο να αναπτύξει ένα άτομο επιθετική συμπεριφορά σε μια κατάσταση, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως οι εμπειρίες, οι ανταμοιβές για τις συμπεριφορές, οι αξίες και οι στάσεις. Τα άτομα μαθαίνουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να βλάψουν άλλους, τις καταστάσεις

που επιτρέπουν την επιθετικότητα, τις πράξεις που προκαλούν αντίποινα και τους πιθανούς στόχους μέσα από την παραπάνω διαδικασία (Lloyd, 2009).

Αρνητικές γονικές πρακτικές όπως η έλλειψη τρυφερότητας και υποστήριξης ή η ανοχή επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών επιδρούν στην ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών, αφού λειτουργούν σαν μοντέλα που ενισχύουν την άποψη του παιδιού πως η βία είναι ένας θεμιτός τρόπος για την κατάκτηση της εξουσίας (Holmes & Holmes - Lonergan, 2004; Maccoby, 1980). Οι Duncan (2004) και Olweus (1994) συνέδεσαν την επιθετικότητα των παιδιών εναντίον άλλων παιδιών, με την κακομεταχείριση που ζουν τα παιδιά στην οικογένεια, με τη σωματική ή την ψυχολογική βία που τους ασκείται.

Το παιδί που βλέπει και βιώνει την οικογενειακή βία, μαθαίνει τη χρήση της επιθετικότητας σαν ένα εργαλείο για να κερδίσει αυτό που θέλει. Οι Perry et al. (2001) υποστηρίζουν ότι η αναστάτωση που προκαλούν στα θύματα είναι η αμοιβή για τους δράστες. Γι' αυτό τα παιδιά που δείχνουν πανικό και αναστάτωση, γίνονται εύκολος στόχος. Έρευνες των Michiels et al. (2008), Strassberg, Dodge, Bates & Pettit (1992, στο Rigby, 2008) έδειξαν πως τα παιδιά που θεωρούν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές θα τους βοηθήσουν να κερδίσουν αυτό που θέλουν, έχουν συνήθως μητέρες με επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Lorber et al. (1984, στο Ma, 2001, 2004), Farrington & Trofi (2009) και Ma (2001, 2004) κάποια θύματα που έχουν δεχθεί σκληρό εκφοβισμό είναι ταυτόχρονα και βίαιοι δράστες, αφού μαθαίνουν να φέρονται με τον ίδιο τρόπο που τους φέρονται οι άλλοι.

5.2.3 Η θεωρία της επιβολής

Η παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε γονείς και παιδιά σύμφωνα με τις μελέτες του Patterson και της ομάδας του, κατέδειξε το σημαντικό ρόλο που παίζουν στην ανάπτυξη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών κάποιοι επικίνδυνοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως είναι οι συμπεριφορές επιβολής στην οικογένεια (Eron, 1997). Η θεωρία της επιβολής (Patterson, 2010) προέκυψε από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και απέδωσε τις αιτίες της παιδικής επιθετικότητας σε

ακατάλληλες γονικές πρακτικές, όπως ανεπαρκής έλεγχος και αναποτελεσματικές πρακτικές πειθαρχίας.

Ο ελλιπής έλεγχος αναφέρεται στην άγνοια των γονιών για το που βρίσκεται το παιδί τους, με ποιον είναι και τι κάνει. Η αναποτελεσματική γονική πειθαρχία αναφέρεται σε ατιμωρησία όταν το παιδί δεν συμμορφώνεται, στην έλλειψη θετικής ενίσχυσης και επιβράβευσης, στη χρήση σαρκασμού και σοβαρών επιπλήξεων για μικροπαραπτώματα και στη χρήση σωματικής τιμωρίας (Fitzpatrick & Ritchie, 1993).

Οι συμπεριφορές επιβολής ενισχύονται από την οικογένεια. Τις περισσότερες φορές έχουν σαν στόχο την αποφυγή μιας δυσάρεστης κατάστασης (Patterson et al., 1993; Patterson, 2010). Όταν για παράδειγμα, η μητέρα ζητά από το παιδί να συμμορφωθεί κι εκείνο αρνείται γκρινιάζοντας ολόένα και πιο πολύ, τότε η μητέρα θέλοντας να αποφύγει τη δυσάρεστη κατάσταση, σταματά τον έλεγχο κι επιτρέπει στο παιδί να ξεφύγει. Έτσι η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται με την αποφυγή της συμμόρφωσης και της τιμωρίας και είναι πιθανό αυτή να διαγωνιστεί και να μεγαλώσει. Αλλά και η μητέρα ενισχύεται κερδίζοντας κάποιες στιγμές ηρεμίας, πράγμα που πολλαπλασιάζει τις πιθανότητες να μην ελέγχει το παιδί της σε μελλοντικές αντιπαραθέσεις (Duncan, 2004).

Συμπεριφορές επιβολής μπορούν να προκύψουν εξαιτίας του χαρακτήρα κάποιων μελών της οικογένειας και σαν αποτέλεσμα στρεσογόνων καταστάσεων όπως είναι η χρήση φαρμάκων ή η οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Η επιβολή επιδεινώνεται όταν τα άλλα μέλη της επανειλημμένα αντιδρούν με αποφυγή (Shannon, Conger & Blozis, 2007). Στις οικογένειες αυτές η επιβολή μπορεί να αποτελεί χρήσιμη στρατηγική, γιατί βοηθάει τα άτομα να επιβιώσουν σε ένα εριστικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον (Patterson et al., 1993).

Οι αυταρχικές ή οι ανεκτικές πρακτικές που οδηγούν σε συμπεριφορές επιβολής σπρώχνουν τα παιδιά να υιοθετούν τις ίδιες συμπεριφορές απέναντι στους συνομηλίκους τους, γιατί πιστεύουν πως έτσι θα αντιμετωπίσουν καλύτερα τις ανεπιθύμητες καταστάσεις (Holmes & Holmes - Lonergan, 2004; Patterson et al., 1993).

Αντιπαραθέσεις για την επιβολή πειθαρχίας μπορεί να οδηγήσουν το παιδί σε επιθετικότητα, κατάθλιψη και σχολική αποτυχία, ενώ αυτές οι αντιπαραθέσεις μπορεί να την οδηγήσουν τη μητέρα σε αυξημένο άγχος ή κατάθλιψη (Fitzpatrick & Ritchie, 1993).

Έρευνες βασισμένες στη θεωρία αυτή έδειξαν, ότι οι συμπεριφορές επιβολής αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τη συναναστροφή των παιδιών με παιδιά που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, τάση προς εγκληματικές συμπεριφορές, χρήση βίας στο σπίτι και το σχολείο (Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991; Shannon et al., 2007).

Η θεωρία της επιβολής βλέπει το παιδί στις αλληλεπιδράσεις του σαν ενεργό μέλος, του οποίου η συμπεριφορά είναι μια αντίδραση στις συμπεριφορές των άλλων μελών της οικογένειας και θεωρεί υπεύθυνο το περιβάλλον του παιδιού για την επιθετική του συμπεριφορά.

5.2.4 Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων

Μια θεωρία που βοηθάει την κατανόηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην οικογένεια και στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών είναι η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων. Η θεωρία των συστημάτων επικράτησε στο χώρο των φυσικών επιστημών και σταδιακά εφαρμόστηκε στην Ψυχιατρική και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Οι Hess & Handel (1959) ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν πως οι οικογένειες είναι οργανισμοί που κατασκευάζουν την πραγματικότητά τους. Για να γίνει κατανοητή η ατομική συμπεριφορά μέσα στην οικογένεια πρέπει να κατανοηθεί το σύστημα/σύνολο των πεποιθήσεων που καθορίζει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι πεποιθήσεις που διαμορφώνει μια οικογένεια στηρίζονται στις εμπειρίες της ζωής και αποτελούν την κουλτούρα της οικογένειας, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο βλέπει και κατανοεί τον κόσμο (Dowling & Osborne, 2001).

Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων βασίζεται σε τρεις βασικές θέσεις:

- i. στα σχήματα συμπεριφοράς που περνούν έμμεσα από τη μια γενιά στην άλλη,
- ii. στις παρούσες ατομικές και οικογενειακές συμπεριφορές που είναι αποτέλεσμα αυτών των σχημάτων,
- iii. το οικογενειακό σύστημα που χαρακτηρίζεται από ομοιόσταση που σημαίνει πως μια αλλαγή σε κάποιο σημείο του συστήματος επηρεάζει όλο το σύστημα (Nickerson, Mele & Osborne - Oliver, 2010). Για το λόγο αυτόν τα προβλήματα δεν

κατανοούνται σε ατομικό επίπεδο, αλλά σαν δυσλειτουργία της οικογένειας ως σύνολο (Duncan, 2004; Nickerson et al., 2010).

Βασικές διεργασίες των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων είναι η σύνδεση των μελών της οικογένειας και τα όρια τόσο στις εσωτερικές σχέσεις της, όσο και στις σχέσεις της με τον έξω κόσμο (Whitchurch & Constantine, 1993). Τα μέλη της οικογένειας αποζητούν ισορροπία ανάμεσα στην ατομικότητα και τη σύνδεση με την οικογένεια, που είναι γνωστή και σαν «διαφοροποίηση». Η διαφοροποίηση του ατόμου υποδηλώνεται και από την ικανότητά του να παραμένει ένα ξεχωριστό άτομο, ακόμα και μέσα στο πλαίσιο μιας στενής σχέσης σύμφωνα με τον Klever (2005, στο Nickerson et al., 2010). Προβλήματα σε μια οικογένεια δημιουργούνται όταν τα μέλη της είναι διαφοροποιημένα και αποσυνδεδεμένα ή μόνο διαφοροποιημένα σύμφωνα με τον Charles (στο Nickerson et al., 2010). Το επίπεδο διαφοροποίησης συνδέεται με επίπεδα άγχους και ψυχολογικών συμπτωμάτων (Murdock & Gore, 2004).

Δυο έννοιες είναι βασικές στη θεωρία των οικογενειακών συστημάτων:

- η συνοχή που αναφέρεται σε θετικές και υποστηρικτικές οικογενειακές σχέσεις,
- η παγιδευτική εμπλοκή που αποτελεί ένα σύνολο ελεγκτικών συμπεριφορών που εμποδίζουν τη συναισθηματική ωρίμανση και την αυτονομία των μελών της οικογένειας (Barber & Buehler, 1996).

Σε μια οικογένεια που χαρακτηρίζεται από παγιδευτική εμπλοκή, ο γονιός εμποδίζει την αυτονομία του παιδιού του υπονομεύοντας την αυτοπεποίθησή του. Αυτό το εμπόδιο δημιουργεί τάσεις παραίτησης, εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα, με αποτέλεσμα το παιδί να γίνεται εύκολος στόχος εκφοβισμού (Barber & Buehler, 1996). Οι Bowers, Smith & Binney (1992) και Berdondini & Smith (1996) έδειξαν ότι οι οικογένειες των θυμάτων έχουν υψηλή συνοχή, αλλά ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από παγιδευτική εμπλοκή, ενώ η οικογένειες των δραστών έχουν μικρή συνοχή.

Στη θεωρία των συστημάτων βασίζουν τη θεωρία τους οι Duncan (2004), Evans et al. (2008), Holt, Buckley & Whelan (2008) για να εξηγήσουν τη σχέση ανάμεσα στην ενδοοικογενειακή βία και τη βία μεταξύ των συνομηλίκων. Οι πιο πάνω ερευνητές υποστηρίζουν πως οι συγκρούσεις σε οικογενειακό υποσύστημα (γονιός-γονιός, γονιός-παιδί, παιδί-αδέρφια) αυξάνουν την πιθανότητα συγκρούσεων ανάμεσα στο παιδί και τους συνομηλίκους του, όπως αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης άγχους, κατάθλιψης και παραβατικής συμπεριφοράς.

Σημαντική είναι - σύμφωνα με τη θεωρία των οικογενειακών συστημάτων και τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και επιβολής - η σχέση ανάμεσα στο παιδί και τ' αδέρφια του. Τ' αδέρφια κατέχουν ενεργό ρόλο στο χτίσιμο των γονικών αλληλεπιδράσεων. Δημιουργούν το δικό τους περιβάλλον σαν ένα υποσύστημα της οικογένειας, όπου εκεί μέσα αποκλείονται οι γονείς και που μπορεί αυτό το υποσύστημα να υπονομεύει τις προσπάθειες των γονιών για κοινωνικοποίηση (Bullock & Dishion, 2002). Επιπλέον τα αδέρφια επηρεάζουν την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς, αν δίνουν ευκαιρίες στα αδέρφια τους για πολυμορφικές επιθετικότητες, όπως είναι το κορόιδεμα, οι απειλές και οι σωματικές διαμάχες (Hay, 2005; Slomkowski, Cohen & Brook, 1997). Τα παιδιά με πολλά αδέρφια εμπλέκονται πιο πολύ σε περιστατικά εκφοβισμού (Farrington, 1993; Ma, 2004; Mizell, 2003).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά των πιο μεγάλων αδερφών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προβλημάτων συμπεριφοράς (χρήση ουσιών, αλκοόλ, παραβατικότητα) για τα πιο μικρά αδέρφια (Fagan & Najman, 2003; Slomkowski et al., 1997; Shannon et al., 2007).

Για το υποσύστημα των αδερφών όπου υπάρχει το δίδυμο παιδί/παιδί, σημαντικοί είναι οι παράγοντες που έχουν σχέση με το φύλο των αδερφών και τη διαφορά ηλικίας. Έρευνες με θέμα τις συγκρούσεις και την επιθετικότητα ανάμεσα στα αδέρφια δείχνουν πως η ύπαρξη αγόρι-αγόρι εμφανίζει πιο μεγάλα ποσοστά επιθετικότητας και συγκρούσεων, ενώ ακολουθούν οι εμφανίσεις με αδέρφια διαφορετικού φύλου και στο τέλος η ύπαρξη κορίτσι-κορίτσι κατά τους Dobash & Dobash (1998, στο Shannon et al., 2007). Βέβαια η συμβίωση με άλλα αδέρφια στο σπίτι μαθαίνει στα παιδιά κοινωνικές δεξιότητες που τα προστατεύουν από τη θυματοποίηση (Eslea & Smith, 2000). Οι επιδράσεις των αδερφών είναι πιο έντονες στην πρώιμη παιδική ηλικία. Καθώς το παιδί μπαίνει στην εφηβεία πιο πολύ επηρεάζεται από τους φίλους του παρά από τ' αδέρφια του (Amato, 1989).

5.2.5 Το μοντέλο επικοινωνίας

Πολλοί ερευνητές που μελετούν τη σχέση της οικογένειας με την ανάπτυξη επιθετικών/θυματοποιητικών συμπεριφορών των παιδιών, επικεντρώνονται στην

επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η επικοινωνία έχει σήμερα βασικό ρόλο στην κοινωνία. Βασικό ρόλο παίζει και στις αλληλεπιδράσεις γονιών-παιδιών, γιατί η ανατροφή των παιδιών γίνεται μέσω ανταλλαγής λεκτικών ή μη μηνυμάτων (Fitzpatrick & Ritchie, 1993).

Στο βιβλίο «Pragmatics of Human Communication», των Watzlawick, Beavin & Jackson, οικογένεια ορίζεται ένα σύστημα που έχει κανόνες και του οποίου τα μέλη βρίσκονται συνέχεια σε διαδικασία διαπραγμάτευσης ή και επαναπροσδιορισμού των σχέσεών τους (Olson & Barnes, 2006). Οικογενειακή επικοινωνία ορίζεται εκείνη η διαδικασία όπου πληροφορίες, ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα γίνονται γνωστές στη οικογένεια και αυτή έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τις αλλαγές που προκύπτουν σε σχέση με την εξουσία, τους ρόλους και τους κανόνες που υπάρχουν στις οικογενειακές σχέσεις (Olson, 1986; Olson & Barnes, 1985, 2006; Olson & Gorall, 2003; Schrodts, 2005).

Η επικοινωνία με τους γονείς παίζει μεγάλο ρόλο στην παιδική ηλικία, μεγαλύτερο όμως κατά την εφηβεία. Καλές επικοινωνιακές πρακτικές συνδέονται με μικρά ποσοστά επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς (Clark & Shields, 1997; Estevez et al., 2005), αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων (Fitzpatrick & Koerner, 2002) και πιο μεγάλη διάθεση για δημοσιοποίηση του προβλήματος από τα παιδιά που εκφοβίζονται (Matsunaga, 2009).

Αντίθετα οι περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες έχουν σχέση με την ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών απέναντι στα άλλα παιδιά (Loeber & Stouthamer - Loeber, 1986).

5.2.6 Οικογένεια και κοινωνικο-οικολογική θεωρία

Η κοινωνικο-οικολογική θεωρία έχει ήδη αναφερθεί. Θα πρέπει να υπενθυμισθεί πως η θεωρία αυτή αποτελεί το πλαίσιο για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και τον εκφοβισμό, καθώς και των απόψεων των γονιών για το φαινόμενο.

Η κοινωνιολογική θεωρία υιοθετήθηκε γιατί συμβάλλει στο να γίνουν αντιληπτές οι πολύπλοκες κοινωνικές διαστάσεις του φαινομένου και οι τρόποι που αυτές αλληλοεπιδρούν με όσους εμπλέκονται.

Σύμφωνα με την κοινωνικο-οικολογική θεωρία (Bronfenbrenner, 1979, 1994) η οικογένεια αποτελεί μέρος του μικροσυστήματος του παιδιού, όπου οι σχέσεις λειτουργούν αμφίδρομα και προς αλλά και από το παιδί. Έτσι η οικογένεια μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις και τις πράξεις του παιδιού, αλλά και το παιδί μπορεί να επηρεάσει την οικογένειά του. Η οικογένεια δεν αποτελεί μέρος μόνο του μικροσυστήματος, αλλά και των άλλων υποσυστημάτων του παιδιού. Παράδειγμα η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς του παιδιού που αντιμετωπίζει προβλήματα εκφοβισμού και τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται παράγοντας του μεσοσυστήματος. Οι εργασιακές σχέσεις που επηρεάζουν τις γονικές συμπεριφορές και την εμφάνιση θεμάτων εκφοβισμού αποτελούν παράγοντα του μακροσυστήματος. Στο μακροσύστημα η κουλτούρα μιας κοινωνίας και η υποστήριξη των θεσμών για την ανατροφή του παιδιού (όπως ο παιδικός σταθμός, τα επιδόματα, κ.ά.) επηρεάζουν τις δομές όπου ζουν οι γονείς και άρα επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών και την εμφάνιση εκφοβιστικών/θυματοποιητικών συμπεριφορών.

5.2.7 Γονικές πρακτικές

Οι γονικές πρακτικές, όπως έδειξαν πολλές έρευνες (Ahmed & Braithwaite, 2004, 2004a; Bibou - Nakou, Tsiantis, Assimopoulos & Chatzilambou, 2013; Curtner - Smith & McKinnon - Lewis, 1994; Georgiou, 2008a, 2008b; Olweus, 1994; Orpinas & Horne, 2006; Pontzer, 2010), αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη εκφοβιστικών/θυματοποιητικών συμπεριφορών από τα παιδιά.

Έτσι η μελέτη τους αποτελεί άλλη μια προσέγγιση για την κατανόηση του ρόλου της οικογένειας στον εκφοβισμό.

Δεδομένα από την έρευνα των Bibou-Nakou et al. (2012), Τσιαντή κ.ά. (2007) έδειξαν πως τα παιδιά θεωρούν υπεύθυνη την οικογένεια για τα προβλήματα συμπεριφοράς κάποιων παιδιών. Λένε πως όταν ένα παιδί συμπεριφέρεται άσχημα, τότε σίγουρα έχει προβλήματα στο σπίτι του (όπως οικογενειακές συγκρούσεις, ενδοοικογενειακή βία, ελλιπή έλεγχο, κ.ά.) ή ότι δεν το υποστηρίζουν οι γονείς του. Αποδίδουν τη θυματοποίηση στον υπερπροστατευτισμό και στις στενές σχέσεις με τους γονείς του.

Σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια μπορεί να διαφέρουν οι στόχοι για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, όπως διαφέρουν και οι πρακτικές για την επίτευξη της κοινωνικοποίησης.

Για την ανάλυση του εκφοβισμού θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η σύνθεση, η τάξη και η κουλτούρα της οικογένειας, γιατί οι επιδράσεις των μοντέλων έχουν διαφορές και είναι ανάλογες με το περιβάλλον που ζει η οικογένεια (Darling & Steinberg, 1993). Παράδειγμα η Baumrind (1972, στο Darling & Steinberg, 1993) έδειξε πως η αυταρχικότητα του γονιού συνδέεται με τη δειλία, το φόβο και τη διάθεση για υποχώρηση των λευκών Ευρωπαίων/Αμερικανών παιδιών. Συνδέεται όμως με τη δυναμικότητα και τη διεκδικητικότητα των Αφροαμερικανών κοριτσιών. Ενώ η αυταρχικότητα των γονιών συνδέεται με τη μη επιτυχία των Ευρωπαϊο-αμερικανών εφήβων, δε συμβαίνει το ίδιο και με τους Ασιάτες ή Αφροαμερικανούς εφήβους.

Στη συνέχεια θα εξεταστούν οι επιδράσεις των γονικών πρακτικών στην εμπλοκή των παιδιών σε πράξεις εκφοβισμού και θα αναφερθούν τα γονικά μοντέλα των Baumrind και Maccoby & Martin (1983, στο Duncan, 2004), που ενώ διαμορφώθηκαν το 1967 και 1983 αντίστοιχα, αποτελούν σήμερα σημεία αναφοράς για τους ερευνητές (Baldry & Farrington, 2005; Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007; Curtner - Smith & MacKinnon - Lewis, 1994; Duncan, 2004; Nickerson et al., 2010; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992).

Θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά των γονιών των παιδιών/θυμάτων και παιδιών/δραστών, σε σχέση με τα μοντέλα που υιοθετούν και θ' αναφερθούν οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τις γονικές πρακτικές.

Οι πρακτικές αυτές μπορεί να επιδρούν στις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του με άμεσους και έμμεσες τρόπους. Παράδειγμα ο γονιός που δεν επιτρέπει στο παιδί του να πάρει μέρος σε εξωσχολικές δραστηριότητες επιδρά άμεσα στις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Όμως ο γονιός που χρησιμοποιεί σκληρή πειθαρχία επηρεάζει έμμεσα τις σχέσεις του παιδιού, καθώς δεν το βοηθά να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που με τη σειρά τους θα διευκόλυναν τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του (Baldry & Farrington, 2004; Ladd, 1992). Το ίδιο έμμεσα επιδρά και ο γονιός που ασκεί υπερβολικό έλεγχο στο παιδί του. Μ' αυτόν τον τρόπο απειλείται η αυτοπεποίθησή του γιατί εμποδίζεται η διαδικασία αυτονομίας του ή γιατί υπονομεύεται η αίσθηση ότι το αγαπούν και το σέβονται και αυξάνεται έτσι ο κίνδυνος θυματοποίησής του (Perry et al., 2001).

Για την Baumrind (1991) κλειδί στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι ο γονικός έλεγχος, που τον διαχώρισε σε τρεις τύπους, τον επιτρεπτικό, τον αυταρχικό και τον δημοκρατικό. Οι γονείς που διαφέρουν στον τρόπο που ασκούν τον έλεγχο, διαφέρουν ακόμη σύμφωνα με την Baumrind (1967, στο Darling & Steinberg, 1993) και σε άλλες διαστάσεις, όπως είναι η επικοινωνία, η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων, η λήψη αποφάσεων. Παράδειγμα οι επιτρεπτικοί ή οι αυταρχικοί γονείς έχουν λιγότερες απαιτήσεις για ωριμότητα από τα παιδιά τους και επικοινωνούν πιο δύσκολα με αυτά, σε σχέση με τους δημοκρατικούς γονείς. Αντίθετα ο δημοκρατικός τρόπος ανατροφής περιλαμβάνει ξεκάθαρη και αμφίδρομη επικοινωνία που χαρακτηρίζεται από διαπραγμάτευση (Estevez et al., 2005). Περιλαμβάνει ακόμη συναισθηματική στήριξη των παιδιών, συμμόρφωση δια της πειθαρχίας, αναγνώριση των δικαιωμάτων όλων των μελών της οικογένειας και δικαιολόγηση των πράξεων των γονιών. Ο δημοκρατικός τρόπος ανατροφής βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν επάρκεια κοινωνικών και ατομικών αναγκών, όπως και ευθυνών. Αυτό φαίνεται από την υπευθυνότητα, τη συνεργασία με τους ενήλικες και συνομηλίκους του, από την κοινωνική ωριμότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Curtner & McKinnon - Lewis, 1994).

Όσον αφορά την εκδήλωση θετικών συναισθημάτων και τη λήψη αποφάσεων οι αυταρχικοί γονείς δεν εκδηλώνουν στα παιδιά τους ζεστασιά και τρυφερότητα. Παίρνουν αποφάσεις για τα παιδιά τους με βάση τις δικές τους ανάγκες παρά των παιδιών. Τα παιδιά των επιτρεπτικών γονιών παίρνουν μόνα τις αποφάσεις τους, χωρίς γονικές επεμβάσεις. Τέλος οι δημοκρατικοί γονείς ακούνε την άποψη των παιδιών τους όταν πρόκειται να πάρουν αποφάσεις που τα αφορούν και εκδηλώνουν στοργή και ζεστασιά (Curtner-Smith & MacKinnon - Lewis, 1994). Η ζεστασιά αναφέρεται στο βαθμό που ο γονιός:

- είναι αφοσιωμένος στην ευημερία του παιδιού,
- ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα συναισθήματα του παιδιού,
- περνά χρόνο με το παιδί με δραστηριότητες που επιλέγει το παιδί και
- είναι ενθουσιασμένος με όσα καταφέρνει το παιδί του (Maccoby, 1980).

Ανάλυση των McKee, Colletti, Rakowa, Jones & Forehand (2008) έδειξε πως χαμηλά επίπεδα γονικής ζεστασιάς και ψηλά επίπεδα γονικής εχθρότητας συνδέονται με έντονα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα στα παιδιά και άρα περισσότερη εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού.

Η Baumrind (1967, στο Darling & Steinberg, 1993) είδε την κοινωνικοποίηση σαν μια δυναμική διαδικασία και έκανε την υπόθεση πως το γονικό μοντέλο διαφοροποιείται από το πόσο ανοιχτά είναι τα παιδιά στις προσπάθειες των γονιών να τα κοινωνικοποιήσουν. Παράδειγμα οι δημοκρατικοί γονείς εξαιτίας της ξεκάθαρης διατύπωσης των επιθυμητών ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών, βοηθούν τα παιδιά να ανταποκρίνονται σωστά στις γονικές απαιτήσεις και να αυξάνουν τις γνωσιακές τους ικανότητες. Ουσιαστικά η δημοκρατικότητα αυξάνει την αποτελεσματικότητα των γονιών να λειτουργούν σαν παράγοντες κοινωνικοποίησης. Οι Maccoby & Martin (1983, στο Duncan, 2004) κατέληξαν σε τέσσερα είδη γονικών μοντέλων: το αυταρχικό, το δημοκρατικό, το επιτρεπτικό και το αδιάφορο που τα μελετούν σε σχέση με δυο παράγοντες την απαιτητικότητα και την ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών. Ο Georgiou (2008a) ορίζει την απαιτητικότητα ως το σύνολο των προσδοκιών που έχουν οι γονείς από τα παιδιά τους, τα όρια που τους θέτουν, τον έλεγχο που τους ασκούν. Την ανταπόκριση την ορίζει σαν την κατανόηση των αναγκών τους, την υποστήριξη και τη ζεστή επικοινωνία. Οι αυταρχικοί γονείς σύμφωνα με τους Maccoby & Martin (1983, στο Duncan, 2004) και Curtner-Smith & MacKinnon - Lewis (1994) είναι απαιτητικοί και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους, οι δημοκρατικοί γονείς είναι απαιτητικοί αλλά ταυτόχρονα ανταποκρίνονται, οι επιτρεπτικοί γονείς δεν είναι απαιτητικοί αλλά ανταποκρίνονται και οι αδιάφοροι δεν είναι απαιτητικοί και ούτε ανταποκρίνονται.

Οι αυταρχικοί, επιτρεπτικοί και αδιάφοροι γονείς έχουν παιδιά με πιο πολλά προβλήματα συμπεριφοράς από ότι οι δημοκρατικοί γονείς (Curtner - Smith & MacKinnon - Lewis, 1994; Ladd, 1992). Ειδικότερα τα παιδιά που έχουν αυταρχικούς γονείς τείνουν να είναι επιθετικά με τους συνομηλικούς τους ή γίνονται ευκολότερα θύματα εκφοβισμού. Εξίσου επιθετικά γίνονται τα παιδιά των επιτρεπτικών γονιών, μια και αυτοί αδυνατούν να τους βάλουν όρια (Ladd, 1992), αλλά ταυτόχρονα έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν εκφοβισμό (Georgiou, 2008a). Τα παιδιά των αδιάφορων γονιών εμπλέκονται ευκολότερα σε επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές (Ladd, 1992). Αντίθετα τα παιδιά των δημοκρατικών γονιών είναι περισσότερο αυτόνομα, έχουν δυνατές κοινωνικές δεξιότητες (Amato, 1989; Ladd, 1992) και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο (Georgiou, 2008a; Steinberg, 1992). Πιο συγκεκριμένα η γονική ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών είναι σχετική με την κοινωνική προσαρμογή που σημαίνει πιο πολλούς φίλους, αποφυγή κοινωνικού αποκλεισμού και άρα μικρότερες πιθανότητες για εμπλοκή σε περιστατικά

εκφοβισμού. Το γονικό ενδιαφέρον και η ανταπόκριση δημιουργούν στο παιδί αίσθημα ασφάλειας, δυναμώνουν την αυτοαντίληψη και επομένως το βοηθούν να αναπτυχθεί συναισθηματικά και να νιώσει ζεστασιά και να περιοριστούν οι επιθετικές τάσεις (Christenson, Anderson & Hirsch, 2004; Georgiou, 2008b).

Οι Baldry & Hirsch (2005) εξέλαβαν τα γονικά μοντέλα σαν παράγοντες που προστατεύουν ή ευνοούν την εκδήλωση του εκφοβισμού. Η μικρή επίβλεψη ή επιτήρηση από τους γονείς, η ανοχή της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, η έλλειψη σταθερότητας των γονιών, η σκληρή πειθαρχία, η οικογενειακή δυσαρμονία, η μικρή γονική εμπλοκή και η επιθετικότητα των γονιών που αποτελούν χαρακτηριστικά του επιτρεπτικού και αυταρχικού μοντέλου, έχουν σαν αποτέλεσμα προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών.

Για πολλές έρευνες δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν οι επιδράσεις των γονικών μοντέλων στις ομάδες των θυμάτων, των δραστών και των δραστών/θυμάτων. Αυτό οφείλεται στο ότι τα παιδιά μερικές φορές, περιγράφουν τους γονείς τους με χαρακτηριστικά και των τριών τύπων, όπως αυταρχικός, επιτρεπτικός, αδιάφορος (Duncan, 2004). Για παράδειγμα τα παιδιά της ομάδας δραστών/θυμάτων περιγράφουν τους γονείς τους ως αδιάφορους και ασυνεπείς σχετικά με τον έλεγχο που τους ασκούν σύμφωνα με Bowers, Smith & Binney (1994, στο Duncan, 2004). Τους περιγράφουν όμως και σαν αυταρχικούς, τιμωρητικούς και καθόλου υποστηρικτικούς (Baldry & Farrington, 2000). Οι γονείς των παιδιών/δραστών έχουν χαρακτηριστικά του αυταρχικού και του αδιάφορου μοντέλου (Olweus, 1994, 2009; Patterson et al., 1993). Είναι συνήθως σε σύγκρουση, αυταρχικοί, χαρακτηρίζονται από έλλειψη τρυφερότητας και εμπλοκής, χρησιμοποιούν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας που περιλαμβάνουν τακτικά και σωματική πειθαρχία. Οι Baldry και Farrington (2000) βρήκαν ότι μόνο τα παιδιά/δράστες έχουν αυταρχικούς γονείς με τους οποίους συγκρούονται και γονείς που δεν υποστηρίζουν τα παιδιά τους. Αιτιατή σχέση δεν βρέθηκε κι έτσι υποτίθεται και το αντίθετο, δηλαδή ότι αν ένα παιδί είναι δράστης ή έχει παραβατική συμπεριφορά, δημιουργεί συγκρούσεις και με τους γονείς.

Οι γονείς των παιδιών που εκφοβίζονται είναι δύσκολο να τοποθετηθούν σε μια από τις τρεις κατηγορίες, αν και είναι φανερό οι διαστάσεις του αυταρχικού μοντέλου (Duncan, 2004). Έρευνες έδειξαν πως ασκούν υπερβολικό έλεγχο στα παιδιά τους, στερώντας τα έτσι από τη δυνατότητα να αυτονομηθούν και να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων. Παιδιά που δεν έχουν αυτονομία, δεν

είναι διεκδικητικά στις σχέσεις τους και αισθάνονται πως τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους είναι λάθος, οδηγούνται έτσι σε εσωτερικευμένα προβλήματα (Perry et al., 2001).

Οι Perry et al., (2001) κατάδειξαν την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο γονικό έλεγχο και στο φαινόμενο του εκφοβισμού και υποστήριξαν πως υπάρχουν τρεις τύποι που συνδέονται με τη θυματοποίηση:

- ο υπερπροστατευτισμός,
- ο ψυχολογικός έλεγχος και
- η επιβολή.

Ο υπερπροστατευτισμός, ο υπερβολικός έλεγχος όλων των δραστηριοτήτων του παιδιού και η τάση των γονιών να συμπεριφέρονται στο παιδί σαν να βρίσκεται σε πιο μικρή ηλικία από αυτήν που είναι, φαίνεται πως αποτελεί κοινό γνώρισμα των γονιών των οποίων τα παιδιά, ιδίως τα αγόρια τους, εκφοβίζονται (Card & Hodges, 2008; Eslea & Smith, 2000; Olweus, 1994; Pontzer, 2010). Δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα, αν η υπερπροστασία αποτελεί την αιτία ή το επακόλουθο της θυματοποίησης των παιδιών, γιατί ίσως κάποια στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού να δημιουργούν στο γονιό την τάση για υπερπροστατευτισμό (Georgiou, 2008a).

Ο ψυχολογικός έλεγχος, οι προσπάθειες δηλαδή του γονιού να εμποδίσει, να υποτιμήσει ή να κατευθύνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του παιδιού, είναι συχνό γνώρισμα των γονιών που έχουν παιδιά που θυματοποιούνται. Βασικό εργαλείο ψυχολογικού ελέγχου είναι η απειλή του γονιού ότι δε θα αγαπά το παιδί, αν αυτό δε συμμορφωθεί με τις επιθυμίες του, απειλή που πολλές φορές αναγκάζει το παιδί να θυσιάσει τις δικές του ανάγκες, όπως αναφέρουν οι Maccoby & Martin (1983, στο Perry et al., 2001) και οδηγείται έτσι το παιδί σε εσωτερικευμένα προβλήματα και θυματοποίηση.

Ο τρίτος τύπος γονικού ελέγχου που υπονομεύει την αίσθηση του παιδιού πως αξίζουν οι σκέψεις και τα συναισθήματά του και οδηγεί σε θυματοποίηση ή εκφοβιστικές τάσεις είναι η επιβολή του γονιού (Perry et al., 2001).

Μια πρακτική που συνδέεται με τον εκφοβισμό είναι ο στιγματισμός που αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς διαχειρίζονται τις διαδικασίες ντροπής των παιδιών τους (Ahmed & Braithwaite, 2004a). Σύμφωνα με τη θεωρία της επανένταξης μέσω της ντροπής, η επανένταξη περιλαμβάνει την ικανότητα των γονιών να γνωρίζουν τις δραστηριότητες του παιδιού τους, να αναγνωρίζουν πότε

κάνει κάτι κακό και να του εξηγούν γιατί η συμπεριφορά του δεν είναι σωστή. Όταν οι γονείς υιοθετούν την πρακτική της επανένταξης, να βεβαιώνουν το παιδί που εκφοβίζει πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι που απορρίπτουν και όχι το ίδιο το παιδί και να του δείχνουν τρόπους για να αποκαταστήσει τη βλάβη που προκάλεσε στο θύμα (Ahmed & Braithwaite, 2004a; Pontzer, 2010).

Διαμετρικά αντίθετος είναι ο στιγματισμός που περιλαμβάνει εχθρική, αδιάφορη και προσβλητική στάση του γονιού. Η αντικοινωνικότητα με την οποία φέρεται ο γονιός στο παιδί του, έχει σαν αποτέλεσμα αυτό να εσωτερικεύει μια αντικοινωνική εικόνα για τον εαυτό του, όπως αυτή του δράστη, του κακού, του παραβάτη ή αυτού που δημιουργεί προβλήματα. Οι γονείς που υιοθετούν πρακτικές στιγματισμού δημιουργούν ένα απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον και προκαλεί συναισθήματα αποτυχίας, εχθρότητας και επιθετικότητα που τις μιμούνται τα παιδιά στις επαφές τους με τους μεγάλους. Τέτοιες αρνητικές διαστάσεις συμβάλλουν στην αποδυνάμωση της ενσυναίσθησης και στην εκδήλωση του εκφοβισμού, όπως φαίνεται στα Ahmed & Braithwaite (2004a), Randall (1991, στο Connolly & O'Moore, 2003), Rigby (1993).

Πρέπει να αναφερθεί και μια άλλη γονική πρακτική, η σκληρή πειθαρχία που συχνά την εκφράζει η σωματική τιμωρία και αναγνωρίζεται σαν παραμέληση ή κακοποίηση. Αυτή η πρακτική συνδέεται με τον εκφοβισμό (Ahmed & Braithwaite, 2004) και τη θυματοποίηση (Duong, Schwartz, Chang, Brynn & Shelley, 2009).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι η σωματική τιμωρία χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα σε μεγάλο βαθμό, μια και οι ίδιοι οι γονείς σε ποσοστό από 47% ως 84% δηλώνουν ότι τη χρησιμοποιούν, ενώ τα παιδιά σε ποσοστό 53% ως 93% δηλώνουν ότι έχουν υποστεί σωματική τιμωρία από τους γονείς τους. Η σωματική τιμωρία φαίνεται πως είναι ανεκτή από την κοινωνία, μια και οι ενήλικες που συμμετέχουν στις ανάλογες έρευνες, σε ποσοστό από 70% ως 99% ισχυρίζονται ότι είναι αποδεκτό να χτυπούν τα παιδιά τους.

Στην Ελλάδα σε έρευνα του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού (Ι.Υ.Π.) που έγινε το 1997, το 65,5% των γονέων χρησιμοποιεί και τη σωματική τιμωρία για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Μεγαλύτερη χρήση σωματικής τιμωρίας παρατηρείται στα αγόρια (71,3%) και λιγότερη στα κορίτσια (59,7%). Σε σχέση με την ηλικία τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού έχουν την μεγαλύτερη πιθανότητα να τιμωρηθούν σωματικά (77,8%) από τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού (53,5%). Σε πιο πρόσφατη έρευνα του Ι.Υ.Π. το 2009, βρέθηκε πως η σωματική τιμωρία στο σπίτι εξακολουθεί

να υφίσταται (53%), παρά το Ν.3500/06 και παρά το γεγονός ότι οι γονείς ξέρουν ότι δεν είναι σωστό να χτυπούν τα παιδιά τους. Αυτές οι πρακτικές στην κοινωνία μας θεωρούνται αρνητικές. Σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια όμως όπως της Κίνας η αυστηρή πειθαρχία είναι συνδεδεμένη με θετικές έννοιες, όπως αγάπη και έγνοια. Αυτό οφείλεται στο ότι στόχος της κοινωνικοποίησης του παιδιού εκεί στην Κίνα, είναι η αυτοσυγκράτηση, η συνεργασία και το δέσιμο με το σύνολο (Duong et al., 2009).

Η συχνή χρήση της σωματικής τιμωρίας έχει συνδεθεί με μια σειρά αρνητικών επιπτώσεων, όπως ψυχολογικές διαταραχές, χαμηλές σχολικές επιδόσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιθετικότητα και παραβατική συμπεριφορά, χρήση βίας στη σχολική και μετα-σχολική ζωή (Ανδροπούλου, 2007).

Στη Δύση το σκληρό και τιμωρητικό περιβάλλον έχει συνδεθεί με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Duong et al., 2009; Miller - Johnson et al., 2005). Οι Schwartz, Dodge, Pettit & Bates (2000, στο Duong et al., 2009) βρήκαν ότι τα παιδιά του Δημοτικού που ανήκουν στην ομάδα των δραστήων/θυμάτων έχουν ιστορικό έκθεσης στη σωματική τιμωρία, τη μητρική απόρριψη, πιθανή εκμετάλλευση και ενδοοικογενειακή βία κατά την προσχολική ηλικία. Όμως και η συναισθηματική κακοποίηση (φωνές, προσβολές, κριτική, γελοιοποίηση και δημιουργία τύψεων και ντροπής) ιδίως από τις μητέρες, είναι χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας (Duncan, 1999). Αντίθετα τα παιδιά/θύματα που έχουν διάθεση υποταγής ή απομόνωσης, ζουν σε οικογενειακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από υπερπροστασία και στενές οικογενειακές σχέσεις και λίγο σε εχθρικό οικογενειακό περιβάλλον (Barber & Buehler, 1996; Olweus, 1994).

Η σχέση ανάμεσα στην αυστηρή πειθαρχία και τον εκφοβισμό δεν είναι αιτιακή.

Τα επιθετικά παιδιά εμφανίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά και δυσκολία στη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό επιβαρύνει τους γονείς για τον τρόπο που θα τα χειριστούν και κάνει τα παιδιά εύκολους στόχους εκφοβιστικών επιθέσεων. Οι γονείς των επιθετικών παιδιών αγνοώντας πώς να τα αντιμετωπίσουν, χρησιμοποιούν πιο πολύ τις σωματικές τιμωρίες και τις στρατηγικές εξαναγκασμού (Beran, 2009; Georgiou & Fanti, 2010). Αντίθετα οι γονικές τακτικές που έχουν τρυφερότητα και ζεστασιά, βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, που με τη σειρά της αποτρέπει την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών (Lam & Liu, 2007).

Οι Zhou et al. (2002) υποστηρίζουν πως η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται σε οικογένειες που:

α) ικανοποιούν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και αποτρέπει τον υπερβολικό εγωισμό,

β) ενθαρρύνουν τα παιδιά να ζήσουν και να εκφράσουν πολλά και διάφορα συναισθήματα,

γ) δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να παρατηρήσουν και να αλληλοεπιδράσουν με άλλους.

Οι πρακτικές αυτές παρέχουν στο παιδί αίσθημα ασφάλειας, ελέγχου και εμπιστοσύνης στο περιβάλλον, μειώνουν τον εγωκεντρισμό κι επιτρέπουν την ενασχόλησή του με τα συναισθήματα των άλλων. Η τρυφερότητα των γονιών στην αποδοχή ή την απόρριψη των παιδιών είναι σημαντική, γιατί επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών κι άρα την ποσότητα και ποιότητα των φιλικών του σχέσεων (Putallaz & Heflin, 1990). Τόσο η γονική υποστήριξη όσο και η ποιότητα των φιλικών σχέσεων συνδέονται με την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικότητα και άρα με λιγότερα προβλήματα που οδηγούν σε εκφοβισμό και θυματοποίηση (Rubin et al., 2004).

Το αρνητικό και απορριπτικό περιβάλλον, η ψυχρή και αδιάφορη συμπεριφορά της μητέρας (που χαρακτηρίζεται από τον Olweus σαν σιωπηρή βία), η σκληρή τιμωρία, η χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη και η έλλειψη οικογενειακής συνοχής εμποδίζουν τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, ενώ δημιουργούν ανασφάλεια, καχυποψία, χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και στη συνέχεια επιθετική συμπεριφορά (Connolly & O'Moore, 2003).

Η γονική εμπλοκή είναι μια από τις πρακτικές που προστατεύει τα παιδιά από τον εκφοβισμό (Christenson et al., 2004). Το μέγεθος του χρόνου που οι γονείς περνούν με τα παιδιά, συζητούν μαζί τους, τα βοηθούν στις εργασίες τους και ενδιαφέρονται για τα σχέδιά τους αποτελεί παράγοντα ικανοποίησης των παιδιών από τη ζωή τους και τα προστατεύει από τη θυματοποίηση. Τα παιδιά που μπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού σαν δράστες δηλώνουν λίγη γονική εμπλοκή και απόμακρες σχέσεις με τα άλλα μέλη της οικογένειας (Flouri & Buchanan, 2003).

Αυτές οι αναφορές δείχνουν τη σημασία των πρακτικών ανατροφής στην εμπλοκή των παιδιών στον εκφοβισμό. Βέβαια οι Stevens et al. (2002) και Mitsuru (2010) αν και συμφωνούν πως οι αρνητικές γονικές πρακτικές αυξάνουν τον κίνδυνο συμμετοχής των παιδιών στον εκφοβισμό, αμφισβητούν τα μοντέλα που θεωρούν σαν αιτίες του εκφοβισμού τις οικογενειακές πρακτικές. Η έρευνα του Mitsuru (2010) έδειξε πως στον εκφοβισμό μπορεί να εμπλακούν όλα τα παιδιά και όχι μόνο κάποια

που οι οικογένειές τους έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Υποστήριξε πως από τη στιγμή που η σχέση του δράστη και του θύματος δεν είναι σταθερή αλλά εναλλάσσεται, δεν μπορεί να λεχθεί με σιγουριά ποια χαρακτηριστικά καθορίζουν αυτή τη σχέση. Παρόλο που η εκφοβιστική συμπεριφορά και η θυματοποίηση σχετίζονται με κάποιους τύπους ανατροφής και με δυσλειτουργικότητα της οικογένειας, δεν έχει βρεθεί μια άμεση αιτιώδη σχέση μεταξύ τους (Rigby, 2008). Η Harris (1998, στο Rigby, 2008) υποστήριξε πως στην εφηβεία, οι σχέσεις που υπάρχουν μέσα στο σχολείο καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του παιδιού. Η επίδραση των σχέσεων γονιών-παιδιών φαίνεται πως αρχίζει να αδυνατίζει προς το τέλος της εφηβείας όπως αναφέρει ο Windle (2000, στο Shannon et al., 2007), εξαιτίας της αυξανόμενης αυτονομίας των εφήβων και της ταύτισης με τους συνομήλικους κατά τους Furman & Buhrmester (1992, στο Shannon et al., 2007). Η μετάθεση της ευθύνης για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών στους γονείς φαίνεται να είναι εξυπηρετική για τα σχολεία, αφού τα απενοχοποιεί τελείως για τον εκφοβισμό που συμβαίνει στο χώρο τους και τα απαλλάσσει από τις ευθύνες τους.

5.2.8 Παράγοντες που επηρεάζουν τις γονικές πρακτικές

Οι γονικές πρακτικές σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) επηρεάζονται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες. Τέτοιοι είναι η δομή και η σύνθεση της οικογένειας, το φύλο του γονιού, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η εθνικότητα, η θρησκεία και καταστάσεις όπως υγεία, ανεργία, διαζύγιο (Ma, 2004; Patterson et al., 1993). Οι γονικές πρακτικές μπορεί να επηρεάζονται από ένα ιστορικό αντικοινωνικής συμπεριφοράς άλλων μελών της οικογένειας (Ma, 2004; Patterson et al., 1993), από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού όπως ιδιοσυγκρασία, γνωσιακή ανάπτυξη, κ.ά. (Georgiou & Fanti, 2010), από το κλίμα της οικογένειας όπως ενδοοικογενειακή βία κατά τους Mizell (2003), Georgiou & Fanti (2010), αλλά και από ευρύτερους παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του σχολείου, της γειτονιάς, κ.ά. (Arsenio & Nichd, 2004). Ο Farrington (1993) υποστήριξε πως οι γονικές πρακτικές περνούν από τη μια γενιά

στην άλλη και επηρεάζονται από τις πρακτικές που έζησαν οι γονείς κατά την παιδική τους ηλικία.

Μπορεί ακόμη οι πρακτικές του γονιού να επηρεάζονται από δυο ή περισσότερους παράγοντες. Η φτώχεια για παράδειγμα μπορεί να μην επηρεάζει από μόνη της τις γονικές πρακτικές, αλλά ο συνδυασμός της φτώχειας με άλλους παράγοντες, όπως η μονογονεϊκότητα ή η ζωή της οικογένειας σε μια κακόφημη γειτονιά μπορεί να επιδράσει αρνητικά τις γονικές πρακτικές (Arsenio & Nichd, 2004).

Οι τρόποι της διαφοροποίησης των επιπτώσεων των γονικών πρακτικών σε σχέση με το φύλο του γονιού, δεν έχουν ερευνηθεί αρκετά (Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας & Μητσοπούλου, 2009; Ducharme et al., 2002). Οι ερευνητές που προσπάθησαν να εξηγήσουν τη σχέση ανάμεσα σε οικογενειακά χαρακτηριστικά και προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, έχουν εστιάσει περισσότερο στη μητέρα, εξαιτίας του πρώτου ρόλου που παίζει στην ανατροφή του παιδιού (Γιοβαζολιάς κ.ά., 2009; Curtner - Smith & MacKinnon - Lewis, 1994; Georgiou, 2008b). Παρά το γεγονός ότι σήμερα δίνεται έμφαση στην οικογενειακή δυναμική, οι έρευνες δείχνουν πως ο πατέρας εμπλέκεται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν της μητέρας στην επαφή, στη σχέση και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ψυχική εξέλιξη, ιδίως του αγοριού, καθώς και για την εμφάνιση διαφόρων προβλημάτων και δυσλειτουργιών όπως υποστηρίζουν οι Cummings & Davies & Campbell (2000, στο Γιοβαζολιάς κ.ά., 2009). Οι Flouri & Buchanan (2003) έδειξαν πως η πατρική εμπλοκή συνδέεται πιο πολύ, από ότι η εμπλοκή της μητέρας, με τη συμμετοχή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού.

Η καλή σχέση του πατέρα και του παιδιού φαίνεται πως αποτελεί συστατικό στοιχείο μιας πετυχημένης συναισθηματικής, κοινωνικής και ακαδημαϊκής εξέλιξης των παιδιών. Οι κοινωνικές πρακτικές, οι διαπροσωπικές συναλλαγές και σχέσεις του πατέρα επηρεάζουν πιο πολύ από τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της μητέρας, τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους και την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων προσαρμογής σύμφωνα με τον Palkovitz (2002, στο Γιοβαζολιάς κ.ά., 2009). Ο ασφαλής δεσμός με τον πατέρα φαίνεται πως έχει σχέση με λιγότερες συγκρούσεις στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Ducharme et al., 2002). Η πατρική υποστήριξη σύμφωνα με τους Rubin et al. (2004), εμποδίζει την εμφάνιση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων και άρα τη θυματοποίηση και την απόρριψη από τους συνομηλίκους. Οι πατέρες με αρνητικές

πρακτικές και ελλιπή έλεγχο παίζουν μεγάλο ρόλο στην τάση των αγοριών για επιθετικές συμπεριφορές όταν τους ασκούν πίεση οι συνομήλικοι (Curtner - Smith & MacKinnon - Lewis, 1994). Η τάση για θυματοποίηση των κοριτσιών σχετίζεται με αρνητικές σχέσεις που έχουν με τη μητέρα τους (απειλές, απόρριψη, κ.ά.) στο Perry et al. (2001), Rigby (1993), Olweus (2009). Η τάση για θυματοποίηση των αγοριών σχετίζεται με τις αρνητικές σχέσεις που έχουν με τον απόντα πατέρα στις μονογονεϊκές οικογένειες (Olweus, 2009; Rigby, 1993) ή με την απουσία του πατέρα (Berdondini & Smith, 1996; Bowers et al., 1992). Η απουσία του πατέρα ή η προβληματική σχέση μ' αυτόν σε συνδυασμό με την υπερπροστασία της μητέρας συνήθως καθιστούν το αγόρι κοινωνικά παθητικό και ανεπαρκές να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των διαπροσωπικών σχέσεών του και τις επιθετικές στάσεις των συνομηλίκων (Bowers et al., 1992; Olweus, 2009; Perry et al., 2001). Έχει υποστηριχτεί ότι συχνά οι υπερπροστατευτικοί πατέρες είναι πιο ευάλωτοι συναισθηματικά σε σχέση με τις υπερπροστατευτικές μητέρες και αδυνατούν να επιβάλλουν σαφή όρια στα παιδιά τους όπως αναφέρουν οι Feeney, Hohaus, Noller & Alexander (2001, στο Γιοβαζολιάς κ. ά., 2009).

Η ηλικία της μητέρας φαίνεται σύμφωνα με τον Farrington (1993), να συνδέεται με την παραβατικότητα των αγοριών. Μητέρες που έκαναν το πρώτο τους παιδί στην εφηβεία έχουν πιο πολλές πιθανότητες να έχουν βίαια αγόρια. Αλλά και η ηλικία του παιδιού καθορίζει τις γονικές πρακτικές (Maccoby, 1980). Τα πρώτα χρόνια οι γονείς είναι εστιασμένοι στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών τους και χρησιμοποιούν πιο πολύ τη σωματική τιμωρία. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, οι γονείς τους αναγνωρίζουν πιο πολλά δικαιώματα, χρησιμοποιούν λιγότερο τη σωματική επαφή για να τους δείξουν στοργή και περνούν λιγότερο χρόνο μαζί τους.

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται πως επηρεάζει τις γονικές πρακτικές είναι η εμπειρία του γονιού σε θέματα ανατροφής. Συνήθως οι γονείς ανατρέφουν με διαφορετικό τρόπο το πρώτο παιδί τους, χρησιμοποιούν περισσότερες περιοριστικές συμπεριφορές και συμπεριφορές επιβολής. Έχουν ακόμη περισσότερες προσδοκίες για ωριμότητα και καλές επιδόσεις από το πρώτο, περισσότερο άγχος, είναι πιο προστατευτικοί και προσπαθούν να εμποδίσουν την αυτονομία του (Maccoby, 1980).

Εκτός από το φύλο του γονιού η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρεάζει τις γονικές πρακτικές που με τη σειρά τους καθορίζουν τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Curtner - Smith et al.,

2006; Farrington, 1993; Patterson et al., 1993) το χαμηλό εισόδημα φαίνεται πως επηρεάζει αρνητικά τις πρακτικές ανατροφής, γιατί σχετίζεται με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών, με μεγάλα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης των γονιών, με αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις και σκληρή τιμωρία των παιδιών. Οι McLoyd (1990, στο Miller - Johnson et al., 2005) και Ανδρέου (2011) υποστηρίζουν πως η φτώχεια αυξάνει την ψυχολογική ένταση των γονιών, όπως και την απογοήτευση που νιώθουν. Αυτά περιορίζουν την ικανότητα για υποστήριξη των παιδιών τους, το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητές τους, την υπομονή και την κατανόηση που απαιτούνται για την ανατροφή των παιδιών και την ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Σε υποβαθμισμένες κοινότητες τα ψηλά επίπεδα άγχους που χαρακτηρίζουν τις οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, μειώνουν την ικανότητα των γονιών να προφυλάξουν τα παιδιά από αρνητικές επιδράσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Farrington, 1998; Miller-Johnson et al., 2005).

Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας με βάση το εισόδημα, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο σύμφωνα με τους Callahan και Eyberg (2010), συνδέεται θετικά με την καλή επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Σε έρευνα των Patterson et al. (1993) γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είχαν μικρές αποτελεσματικές πρακτικές πειθαρχίας, επιτήρησης, επίλυσης προβλημάτων, θετικής ενίσχυσης και εμπλοκής. Έρευνα των Τσιαντή κ.ά. (2007) έδειξε πως παιδιά των οποίων οι πατέρες έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν ή να ασκήσουν εκφοβισμό, ειδικά λεκτικό (διάδοση φημών, απειλές, προσβλητικά ονόματα). Οι Γιοβαζολιάς κ.ά. (2009) βρήκαν πως όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τόσο αυτός είναι πιο στοργικός, συναινετικός και υπομονετικός απέναντι στο παιδί του.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Baldry & Farrington, 2005; Card & Hodges, 2008; Flouri & Buchanan, 2003; Olweus, 2009) το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δεν επηρεάζει τις γονικές πρακτικές. Οι Feshbach & Feshbach (1975) υποστηρίζουν πως η συζήτηση για μεγαλύτερη επιθετικότητα των γονιών της μεσαίας τάξης και για αντίστοιχη τιμωρητικότητα των γονιών των χαμηλών τάξεων δεν ευσταθεί πια, εξαιτίας των αντιφατικών συμπερασμάτων διαφόρων ερευνών και εξαιτίας των κοινών πρακτικών που χρησιμοποιούνται από γονείς όλων των τάξεων στη σύγχρονη κοινωνία. Ο Olweus (2009) επίσης υποστήριξε πως καλοί και λιγότερο καλοί γονείς υπάρχουν σε αναλογία σε όλα τα κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα. Θεωρεί πως έρευνες σε χώρες με μεγαλύτερες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες ενδέχεται

να δείξουν ισχυρότερους συσχετισμούς ανάμεσα στις συνθήκες κοινωνικής και οικονομικής διαβίωσης της οικογένειας και τις πρακτικές των γονιών που οδηγούν σε εκφοβισμό και θυματοποίηση.

Η εθνικότητα φαίνεται ότι επηρεάζει τις γονικές πρακτικές που σχετίζονται με την εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού. Παράδειγμα η εθνική ταυτότητα των Αφροαμερικανών χαρακτηρίζεται από μεγάλο ενδιαφέρον για τα άλλα μέλη της ομάδας και στενούς δεσμούς ανάμεσά τους, γιατί τους βοηθούν να αντέξουν σκληρές μορφές καταπίεσης (Miller - Johnson et al., 2005). Η ίδια κατάσταση είναι χαρακτηριστικό και της κινέζικης κουλτούρας, με αποτέλεσμα οι στόχοι της κοινωνικοποίησης να μην έχουν ατομικούς προσανατολισμούς, όπως ανεξαρτησία, προσωπική επιλογή, αυτοέκφραση που χαρακτηρίζουν τις δυτικές κοινωνίες (Duong et al., 2009). Πολλές φορές μη κυρίαρχες εθνικές ταυτότητες υπονομεύονται από κουλτούρες που προωθούν τον ατομικισμό, τον υλισμό και την ανταγωνιστικότητα. Τότε τα άτομα εγκαταλείπουν τις θετικές διαστάσεις της δικής τους ταυτότητας και υιοθετούν επιθετικές και ανταγωνιστικές συμπεριφορές που φαίνονται θεμιτές ή αναπόφευκτες (Miller-Johnson et al., 2005). Κάποιες κουλτούρες υποδεικνύουν στους γονείς περισσότερους στοργικούς και εκδηλωτικούς τρόπους έκφρασης (φιλιά, αγκαλιές, αποφυγή σωματικής τιμωρίας) και συμβάλλουν περισσότερο στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών (Frederick & Goddard, 2010). Στρεσογόνες καταστάσεις όπως η υγεία, η ανεργία και ενδοοικογενειακή βία επηρεάζουν τις γονικές πρακτικές και συνδέονται με προβλήματα προσαρμογής και παραβατικότητας των γονιών (Connolly & O'Moore, 2003; Edleson, Ellerton, Seagren, Kirchberg, Schmidt & Ambrose, 2007; Georgiou, 2008b; Mizell, 2003; Patterson et al., 1993; Shields & Cicchetti, 2001). Αντικοινωνικοί γονείς με οριακές δεξιότητες ανατροφής είναι πιο ευάλωτοι στις αρνητικές επιδράσεις των στρεσογόνων καταστάσεων, με αποτέλεσμα να επιδεινώνονται τα προβλήματα που δημιουργούν αυτές (Patterson et al., 1993). Ειδικότερα τα προβλήματα ψυχικής υγείας της μητέρας συνδέονται με ακατάλληλες και αρνητικές γονικές πρακτικές που συμβάλλουν στην εμφάνιση προβλημάτων της συμπεριφοράς στα παιδιά. Η κατάθλιψη της μητέρας συνδέεται τόσο με τον εκφοβισμό όσο και με τη θυματοποίηση, εξαιτίας των υπερβολικών τιμωριών και της μειωμένης αυτοαντίληψης που επιφέρει στα παιδιά (Georgiou, 200b). Υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα, όπου φαίνεται πως τα παιδιά των γονιών με ψυχικές διαταραχές εμφανίζουν πιο συχνά προβλήματα ψυχικής υγείας και κοινωνικής προσαρμογής σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Παραβλέπεται το γεγονός

πως πολλοί γονείς με ψυχική διαταραχή μεγαλώνουν σωστά τα παιδιά τους και πέρα από τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της γονικής διαταραχής, συχνά καθώς αυτά μεγαλώνουν εμφανίζουν θετικά χαρακτηριστικά όπως ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα και πίστη στην αξία της ζωής (Μπίμπου, 2005).

Η ενδοοικογενειακή βία και οι συζυγικές συγκρούσεις συνδέονται με μια σειρά προβλημάτων της συμπεριφοράς και του συναισθήματος (Curtner-Smith & MacKinnon - Lewis, 1994; Mizell, 2003), καθώς και με τις δυσκολίες προσαρμογής που συνοδεύουν τα παιδιά και στην ενήλικη ζωή τους (Edleson et al., 2007). Οι Georgiou & Fanti (2010) και Mizell (2003) υποστηρίζουν πως οι διαμάχες στο σπίτι μπορεί να επηρεάσουν τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους, γιατί μειώνουν σοβαρά την αυτοαντίληψη των παιδιών, με αποτέλεσμα την εμφάνιση συμπεριφορικών προβλημάτων.

5.3 Γονικές πρακτικές και Δικαιώματα του παιδιού

Εδώ θα εξεταστεί γιατί ο εκφοβισμός αποτελεί παραβίαση των θεμελιωδών δικαιωμάτων του παιδιού και θα αναφερθούν κάποια από τα Δικαιώματα του Παιδιού που δέχονται κριτική και αμφισβήτηση.

Θα αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους είναι σημαντική η μελέτη των απόψεων των γονιών γύρω από τα δικαιώματα των παιδιών, όπως και κάποιων γονικών πρακτικών που παραβιάζουν αυτά τα Δικαιώματα.

Μέχρι πρόσφατα η μελέτη του εκφοβισμού ανέλυε τις ατομικές ή εκπαιδευτικές συνέπειες, χωρίς να εξετάζει το φαινόμενο σε σχέση με τα Δικαιώματα του Παιδιού (Smith, 2000). Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού βοηθάει να κατανοηθεί ο εκφοβισμός σαν ένα μέρος του συστήματος βία-βλάβη-κακομεταχείριση του παιδιού σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο.

«Κάθε άτομο πρέπει να έχει το δικαίωμα να μη βιώνει καταπίεση και σκόπιμη επαναλαμβανόμενη ταπείνωση στο σχολείο, όπως και στην κοινωνία. Κανένας μαθητής δεν πρέπει να φοβάται να πάει στο σχολείο μήπως κάποιος το

παρενοχλήσει ή τον εξευτελίσει και κανένας γονιός δεν πρέπει να ανησυχεί μήπως συμβεί κάτι ανάλογο στο παιδί του» (Olweus, 2009).

Όσες πράξεις εκφοβισμού επαναλαμβάνονται, είναι προσπάθειες με πρόθεση του παιδιού/δράστη για ψυχική ή σωματική βλάβη του παιδιού/θύματος που είναι ανήμπορο να υπερασπίσει τον εαυτό του.

Το δικαίωμα των παιδιών να προστατεύονται από κάθε είδους βία είναι συνδεδεμένο με το δικαίωμά τους για φροντίδα, για ψυχική και σωματική ανάπτυξη, για υγεία, για εκπαίδευση, κ.ά. (Μόσχος, 2010). Ο σχεδιασμός της προστασίας από τη βία είναι σοβαρός, γιατί μπορεί να κινητοποιήσει το σχολείο και την τοπική κοινωνία για να αντιμετωπίσουν σωστά και συστηματικά τον εκφοβισμό (Greene, 2006). Η Cowie (2004) θεωρεί πως τα Δικαιώματα του παιδιού έχουν μεγάλη σημασία στο διάλογο για το σχολικό εκφοβισμό.

Όμως ακόμα κι αν ο διάλογος για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι σημαντικός, η αναγνώριση των παιδιών σαν φορείς κοινωνικής δράσης που μπορούν να πουν πολλά και πρέπει να πάρουν ενθάρρυνση για να μιλήσουν, αυτές οι παιδικές φωνές πολλές φορές καθημερινά καταπιέζονται ή αγνοούνται. Οι ενήλικες για θέματα που αφορούν τα παιδιά, μπορεί να μη ζητούν τη γνώμη τους ή τις απόψεις τους ή αν τις ζητούν να μη τις παίρνουν υπόψη (James, 2007).

Η παραγνώριση της συμμετοχής των παιδιών συναντάται και στη μελέτη του εκφοβισμού σε σχέση με τα Δικαιώματα του Παιδιού (Κάργα, 2013). Στο διάλογο για τον εκφοβισμό οι ενήλικες θίγουν το ζήτημα της ασφάλειας και της προστασίας του παιδιού από τις αρνητικές επιπτώσεις και τις διακρίσεις, όπως και το ζήτημα της παροχής των κατάλληλων μέσων για τη σωματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και πιο λίγο το ζήτημα της συμμετοχής του παιδιού στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το σχεδιασμό μέτρων για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για τα Δικαιώματα του Παιδιού σε σχέση με εκπαιδευτικές, νομικές, ιατρικές και πολιτικές πρακτικές, είναι περιορισμένος ο διάλογος για τα Δικαιώματα του Παιδιού μέσα στην οικογένεια. Αιτία είναι η αντίληψη της κοινωνίας πως η οικογένεια αποτελεί ένα κλειστό σύστημα, που είναι ανοιχτό σε επιτήρηση και παρέμβαση μόνο όταν υπάρχει φανερή σωματική κακοποίηση του παιδιού (Feshbach & Feshbach, 1975).

Υπάρχουν θρησκευτικοί κανόνες, παραδόσεις και νόμοι που ορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Σε πολλούς κοινωνικούς θεσμούς όπως το σχολείο, καθορίζονται νομικά τα δικαιώματα και οι ευθύνες όλων. Δε γίνεται όμως

το ίδιο και με τις σχέσεις των μελών της οικογένειας. Οι νόμοι που διέπουν τις οικογενειακές σχέσεις παραμένουν ασαφείς ή κρυφοί. Ασαφής είναι και η δικαιολόγηση πολλών γονικών πρακτικών, όπως της σωματικής πειθαρχίας ή της αποδυνάμωσης της αυτονομίας των παιδιών. Τέτοιες συμπεριφορές αποκτούν χαρακτηριστικά καθημερινότητας, που γίνονται πιο δυνατά με την επανάληψη.

Παράγοντες όπως είναι η γονική εξουσία ή το γονικό μοντέλο, αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως θρησκευτικοί, πολιτισμικοί και ιδεολογικοπολιτικοί επηρεάζουν τη συμπεριφορά των γονιών. Οι δημοκρατικοί γονείς υποστηρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών τους και προσπαθούν να εξασφαλίσουν ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να παίρνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων. Αντίθετα οι αυταρχικοί γονείς δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου η εξουσία απορρέει μόνο από το γονιό και η επικοινωνία είναι μονοσήμαντη και εμποδίζουν το παιδί να βιώσει εμπειρίες αυτονομίας (Day, Peterson-Badali & Ruck, 2006). Έτσι τα παιδιά από αυταρχικές οικογένειες υποστηρίζουν λιγότερο τα δικαιώματά τους σε σχέση με αυτά από δημοκρατικές οικογένειες (Kassabri & Ben Arieh, 2009).

Τα παιδιά αλλά και οι μητέρες υποστηρίζουν πιο πολύ τα δικαιώματα που αφορούν τη φροντίδα και την ασφάλεια των παιδιών και πιο λίγο τα δικαιώματα που αφορούν την ελεύθερη έκφραση και την αυτονομία τους. Τα παιδιά όμως υποστηρίζουν πιο πολύ από τις μητέρες τους το δικαίωμα της αυτονομίας, ενώ όσο πιο αυταρχική είναι μια μητέρα, τότε το παιδί τόσο πιο λίγο υποστηρίζει το δικαίωμα αυτό. Έρευνα των Day et al. (2006) σε παιδιά ηλικίας 9–13 ετών και στις μητέρες τους έδειξε πως τα παιδιά υποστηρίζουν το δικαίωμα της αυτονομίας που αφορά άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Όμως τα παιδιά και οι μητέρες υποστηρίζουν στον ίδιο βαθμό το δικαίωμα για φροντίδα και ασφάλεια και το δικαίωμα αυτονομίας όταν πρόκειται για πιο μεγάλα παιδιά .

Το θέμα όμως δεν είναι το πως αντιλαμβάνονται οι γονείς τα δικαιώματα των παιδιών, αλλά οι γονικές πρακτικές. Αυτές οι πρακτικές μπορεί να εκτελούνται με την παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως σωματική τιμωρία ή να οδηγούν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές και θυματοποίηση. Ένα παιδί που εκδηλώνει επιθετικότητα και βία μπορεί να μην έχει αισθανθεί συναισθηματική φροντίδα, ασφάλεια ή να μην έχει πάρει τη σωστή διαπαιδαγώγηση, να έχει υποστεί κακοποίηση ή παραμέληση ή και παραβίαση δικαιωμάτων του, με αποτέλεσμα να

εκδηλώνει δυσλειτουργίες στην προσωπική του ανάπτυξη και στη συγκρότηση του χαρακτήρα του (Μόσχος, 2010).

Οι πρακτικές της σωματικής τιμωρίας είναι άδικες και άνισες πράξεις και αποτελούν παραβίαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η χρήση της σωματικής τιμωρίας διαιωνίζει την αδυναμία των παιδιών απέναντι στους ενήλικους και αποτελεί σημαντική ένδειξη του χαμηλού status των παιδιών στην κοινωνία (Lansdown, 1994).

Σύμφωνα με τον Συνήγορο του Παιδιού το πρόβλημα του εκφοβισμού έχει διαφορετική διάσταση απ' αυτήν που του δίδουν τα ΜΜΕ. Στην πραγματικότητα τα παιδιά δεν απειλούνται τόσο από τη βία που προέρχεται από τους συνομηλίκους τους, όσο από την αδυναμία των ενηλίκων να παρέχουν την απόλυτα αναγκαία ασφάλεια και προστασία, υποστήριξη και διαπαιδαγώγηση (Μόσχος, 2010). Οι σωστές γονικές πρακτικές εκτός του ότι διασφαλίζουν τα δικαιώματα των παιδιών, βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν τα δικαιώματά τους και τα προφυλάσσουν από παραβιάσεις στο σχολείο και στην κοινότητα (DuPont, Foley & Gagliardi, 1999).

Συμπερασματικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι για την έγκαιρη πρόληψη του εκφοβισμού είναι απαραίτητο να γίνουν κατανοητές οι γονικές πρακτικές που οδηγούν σε παραβίαση των δικαιωμάτων του παιδιού. Να τονιστεί ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας για την πραγματοποίηση, μετάδοση, εμπέδωση και διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών. Τα παιδιά των οποίων τα δικαιώματα παραβιάζονται, καθώς και τα παιδιά των οποίων τα δικαιώματα δεν αναγνωρίζονται, τότε τα παιδιά αυτά δεν μπορούν εύκολα να σεβαστούν ή να υπερασπιστούν τα δικαιώματα των συνομηλίκων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

6.1 Προγράμματα κατά του εκφοβισμού

Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται αύξηση των προγραμμάτων παρέμβασης σε πολλές χώρες. Αυτό οφείλεται σε αρκετούς λόγους, όπως:

- το μέγεθος της πληροφόρησης που πρόσφεραν οι έρευνες για το φαινόμενο αυτό,
- η επίγνωση των αρνητικών συνεπειών για τα άτομα που εμπλέκονται και το σχολικό κλίμα,
- η δημοσιοποίηση που γνώρισε το θέμα,
- η σοβαρότητα κάποιων περιστατικών που οδήγησαν το θύμα σε ανθρωποκτονία ή αυτοκτονία,
- οι πιέσεις των γονιών, των εκπαιδευτικών πολιτικών και της νομοθεσίας (Smith, 2010).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού διακρίνονται σε τρεις τύπους:

α. της πρωτογενούς πρόληψης που στοχεύει στην εξάλειψη ή στην αλλαγή των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δομών που δημιουργούν τη βία και που έχει μακρόχρονα αποτελέσματα,

β. της δευτερογενούς παρέμβασης που εντοπίζει και παρεμβαίνει σε ομάδες υψηλού κινδύνου και έχει θετικά μεν αλλά περιορισμένα και μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα,

γ. της τριτογενούς αντιμετώπισης που στοχεύει στον περιορισμό των περιστατικών που ήδη έχουν εκδηλωθεί και που συνδέεται με μικρής σημασίας αποτελέσματα ή και αρνητικά σε κάποιες περιπτώσεις (Αρτινοπούλου, 2001).

Οι δράσεις και οι πολιτικές που σχεδιάζονται και υλοποιούνται κατά της βίας, μπορούν να διακριθούν σε τρία επίπεδα:

i. στο εθνικό επίπεδο που περιλαμβάνει εθνικές πολιτικές που κατευθύνονται από την πολιτική εξουσία. Περιλαμβάνει την οργάνωση και λειτουργία εξειδικευμένων υπηρεσιών και αρχών με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και εθνικές δράσεις ή προγράμματα για να μειωθούν τα προβλήματα που συνδέονται με το φαινόμενο (σχολική αποτυχία, διαρροή, ρατσισμός, οικονομική κατάσταση)

ii. στο τοπικό επίπεδο που περιλαμβάνει μέτρα που παίρνονται με στόχο τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα

iii. στο σχολικό επίπεδο σύμφωνα με το οποίο γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου με πρωτοβουλίες και προγράμματα που επιδιώκουν τη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (Αρτινοπούλου, 2001).

Το σχολείο είναι σημαντικός χώρος για την εφαρμογή προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού, τη διάχυση και την εδραίωση ειρηνικών στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς και των αξιών που είναι απαραίτητες για μια δημοκρατική κοινωνία που σέβεται τους πολίτες της (Horne et al., 2008). Η κινητοποίηση για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων όπως ο εκφοβισμός, είτε γίνεται επίσημα με τη θέσπιση νομοθετικών ρυθμίσεων, είτε άτυπα με την ευαισθητοποίηση μικρών κοινωνικών ομάδων. Η κινητοποίηση μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα, γιατί έχει τη δύναμη να δείξει την σοβαρότητα του φαινομένου, να βρει τις αιτίες που το προκαλούν και να προστατεύσει τα δικαιώματα των παιδιών (Swearer et al., 2009).

Να υπενθυμιστεί ότι η μελέτη αυτή έχει στόχο τη μελέτη των αντιλήψεων γύρω από το σχολικό εκφοβισμό, τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την καταπολέμηση του φαινομένου και να γίνουν κατανοητές οι διαστάσεις του προβλήματος για να σχεδιαστούν αποτελεσματικές δράσεις κατά του εκφοβισμού στην Περιφερειακή Ενότητα Πέλλας. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν μερικά από τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στον διεθνή και τον ελλαδικό χώρο, στο σχολείο και το ρόλο των γονιών σ' αυτά τα προγράμματα. Θα αναφερθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και ειδικά η σημασία του παράγοντα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

6.2 Αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης

Οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων παρέμβασης γίνονται με μετρήσεις που ερευνούν:

- τη μείωση των περιστατικών και
- την αλλαγή στάσεων των εμπλεκόμενων.

Οι μετρήσεις που γίνονται πριν και μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων, αφορούν:

i. τις αυτο-αναφορές εκφοβισμού/θυματοποίησης από τα παιδιά,

ii. τις αναφορές εκφοβισμού/θυματοποίησης που γίνονται από τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η διαφοροποίηση των αναφορών από ξεχωριστούς φορείς πληροφοριών (παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς) αποτελεί εσωτερικό πρόβλημα της έρευνας για τον εκφοβισμό και την αξιολόγηση του προγράμματος (Taber, 2010). Τα παιδιά αναφέρουν μεγαλύτερη συχνότητα εκφοβισμού, γιατί είναι παρόντα στα περιστατικά περισσότερες φορές από ότι οι εκπαιδευτικοί. Αλλά και τα παιδιά που εκφοβίζονται δε μιλούν εύκολα για τις εμπειρίες τους, οπότε οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι αποτελούν σημαντικές και μόνες πηγές πληροφόρησης (Alsaker & Valkanover, 2001).

Αναλύσεις προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού που έκαναν οι Baldry & Farrington (2004), Farrington & Trofi (2009), Jimerson & Huai (2010), Samples (2004), Smith & Ananiadou (2003), Smith et al. (2004), κατέληξαν σε αντιφατικά αποτελέσματα σε ότι αφορά τα προγράμματα που έχουν την ίδια προσέγγιση. Άλλα προγράμματα δείχνουν θετικά αποτελέσματα, έστω και σε μικρό βαθμό και άλλα μέχρι και αρνητικές αλλαγές (Salmivalli, 2001a; Salmivalli et al., 2005). Ακόμη και στην αξιολόγηση του ίδιου του προγράμματος μερικές φορές τα αποτελέσματα είναι το ίδιο αντιφατικά, καθώς εμφανίζουν μείωση των συχνοτήτων εμφάνισης του φαινομένου σε κάποιους τομείς, αλλά αύξηση σε άλλους, για παράδειγμα εμφανίζουν μείωση στις αυτοαναφορές θυματοποίησης, αλλά αύξηση σε αναφορές εκφοβισμού (Baldry & Farrington, 2004). Οι Baldry & Farrington (2004), Soutter & McKenzie (2000) εξηγούν την αύξηση των περιστατικών μετά την εφαρμογή προγραμμάτων, με

βάση την ευαισθητοποίηση που αυτά δημιουργούν και άρα την πρόθεση των παιδιών να αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού που ζουν ή πέφτουν στην αντίληψή τους.

Οι Smith (2010) και Smith et al. (2004) θεωρούν ότι τα αντιφατικά αυτά αποτελέσματα οφείλονται:

- στη διαφορετική μεθοδολογία,
- στους διαφορετικούς φορείς πληροφοριών και
- σε ζητήματα που αφορούν κριτήρια αποτελεσματικότητας, όπως η περίοδος που εφαρμόζεται η παρέμβαση, η υποστήριξη του προγράμματος από διάφορους φορείς, η αξιολόγηση από τους ερευνητές, η ηλικία και η τάξη των παιδιών, τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς, της κοινότητας και της εθνικής πολιτικής.

Στη συνέχεια θα αναφερθεί η αξιολόγηση διαφορετικών τύπων προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού.

Η διάκριση των προγραμμάτων γίνεται με τα εξής κριτήρια:

- τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται κατά το σχεδιασμό τους και
- το βαθμό αυστηρότητας με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά που εμπλέκονται.

Σύμφωνα με το Rigby (2004) ο σχεδιασμός των προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του προβλήματος εξαρτάται από τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται για την ερμηνεία του φαινομένου.

Οι ερευνητές που αποδίδουν την αιτία σε ατομικά χαρακτηριστικά στρέφουν την προσοχή τους σε εφαρμογή ατομικών παρεμβάσεων, που αποσκοπούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς του θύματος/δράστη και στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Αυτού του είδους οι δράσεις δεν αξιολογούνται σαν αποτελεσματικές και δεν οδηγούν σε μείωση του φαινομένου (Horne et al., 2008).

Αν η προσέγγιση βλέπει τον εκφοβισμό σαν κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο, τότε τα προγράμματα πρόληψης εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να σεβαστούν και να αποδεχτούν τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές. Είναι σημαντικό για τα προγράμματα αυτά και η εξάλειψη των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, όπως και η ανάπτυξη μιας συλλογικής προσπάθειας επίλυσης των προβλημάτων και η δημιουργία κριτικής σκέψης.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας που αποδίδουν τον εκφοβισμό στην πίεση της ομάδας των συνομηλίκων, θεωρούν σοβαρό το σχεδιασμό προγραμμάτων που

στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών, ώστε να μην αδρανούν, αλλά να προστατεύουν, να στηρίζουν το παιδί/θύμα και να αποδοκιμάζουν το παιδί/δράστη.

Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα που ανήκει σε αυτή την προσέγγιση είναι η «**Μέθοδος Κοινού Ενδιαφέροντος**» του Pikas (2002). Η μέθοδος αυτή έχει πέντε (5) φάσεις (Payne & Gottfredson, 2004). Η πρώτη περιλαμβάνει συζήτηση με το παιδί/δράστη. Ο διαμεσολαβητής δάσκαλος, προσπαθεί να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, για να βοηθήσει το παιδί/δράστη να παραδεχτεί πως ο εκφοβισμός δημιουργεί πρόβλημα στο παιδί/θύμα, να βρεθούν από κοινού οι πιθανές λύσεις και να προετοιμαστεί έτσι το έδαφος για μια συνάντηση ανάμεσα στο παιδί/δράστη και παιδί/θύμα. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει συζήτηση με το παιδί/θύμα. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει ομαδική συνάντηση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του παιδιού/δράστη που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού/δράστη. Η τέταρτη φάση περιλαμβάνει συνάντηση ανάμεσα στο παιδί/θύμα και το παιδί/δράστη που δεσμεύεται με συμβόλαιο για τον τερματισμό των εκφοβιστικών πρακτικών. Η τελευταία φάση περιλαμβάνει ανατροφοδότηση-αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών που έκανε ο δράστης. Η εφαρμογή της προσέγγισης αυτής (Rigby, 2011) έχει θετικά αποτελέσματα στις πιο πολλές περιπτώσεις. Κατορθώνει να αλλάξει τις στάσεις των παιδιών που εκφοβίζουν, ειδικά αν οι πληροφορίες δεν δείχνουν το θύμα σαν πληροφοριοδότη. Στη μέθοδο του «Κοινού Ενδιαφέροντος» οι γονείς δεν είναι απαραίτητοι για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Rigby, 2011). Αν η σοβαρότητα του περιστατικού δεν απαιτεί την παρέμβαση των γονιών, όπως συμβαίνει μερικές φορές, τότε ο εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά και αποτελεσματικά από το σχολείο.

Η «**Απενοχοποιητική Προσέγγιση**» των Maines & Robinson (1992, στο Smith et al., 2003) είναι ένα πρόγραμμα που αντιλαμβάνεται τον εκφοβισμό σαν ένα ομαδικό φαινόμενο που εμφανίζεται σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα των συνομηλίκων (Payne & Gottfredson, 2004).

Όπως και στην προσέγγιση του «Κοινού Ενδιαφέροντος» στόχος κι εδώ είναι να δημιουργηθεί ένα κοινό σημείο ενδιαφέροντος ανάμεσα στα παιδιά που εκφοβίζουν/νται. Η διαφορά βρίσκεται στο ότι στην «Απενοχοποιητική Προσέγγιση» ο εκπαιδευτικός βλέπει όλα τα παιδιά της ομάδας που εκφοβίζει και όχι το καθένα ατομικά. Τα παιδιά που εκφοβίζουν μιλούν μόνα τους για όσα βιώνουν και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μεταφέρει τις εμπειρίες τους στα άλλα παιδιά. Η Απενοχοποιητική Προσέγγιση δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ενσυναίσθηση και στα

συναισθήματα της ομάδας. Ο δάσκαλος θυμίζει στα μέλη της ομάδας του παιδιού/δράστη συναισθήματα του παρελθόντος από τυχόν απόρριψη ή εξευτελισμό τους που έζησαν. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση διάφορα μέτρα όπως καταστολή και τιμωρία ή ενοχοποίηση των παιδιών που εμπλέκονται στο φαινόμενο δεν αποδίδουν, γιατί προβάλλουν και χρησιμοποιούν ακριβώς αυτό που μάχονται και καταπολεμούν δηλαδή τη βία. Μαζί (καταστολή, τιμωρία και ενοχοποίηση) θέτουν σε κίνδυνο τα παιδιά που εκφοβίζονται και στερούν από τα παιδιά που εκφοβίζουν τη δυνατότητα να δυναμώσουν μέσα τους τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και αξίες (Smith et al., 2003). Η Απενοχοποιητική Προσέγγιση έχει θετικά αποτελέσματα κατά τους Maines & Robinson (1992, στο Smith et al., 2003), αλλά και σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα (Κάργα, 2013).

Στην προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τον εκφοβισμό εξαιτίας της πίεσης της ομάδας των συνομηλίκων, μια τρίτη κατηγορία προγραμμάτων στηρίζεται αποκλειστικά **στις ομάδες στήριξης των συνομηλίκων** (Rigby, 2008; Payne & Gottfredson, 2004). Πολλά σχολεία του Καναδά, της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας ενισχύουν τις ομάδες στήριξης των συνομηλίκων με σκοπό την αντιμετώπιση των προβλημάτων του εκφοβισμού και την ενδυνάμωση των κοινωνικών αξιών (Cowie & Olafsson, 2000). Πολύ μεγάλο ποσοστό (82%) των μαθητών που απευθύνονται στις ομάδες στήριξης των συνομηλίκων θεωρούν βοηθητικά τα σχετικά προγράμματα και εκτιμούν το γεγονός πως κάποιος νοιάζεται για την ασφάλειά τους (Cowie, 2004).

Παρέμβαση των Salmivalli et al. (2005) σε επίπεδο τάξης έδειξε πως οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παιδιών εμφανίζονται αρνητικές για τον εκφοβισμό μετά από παρέμβαση και πως τα ποσοστά εκφοβισμού/θυματοποίησης μειώνονται αισθητά (μέχρι και 80% σε κάποιες τάξεις). Όμως η παρέμβαση που στοχεύει στην αλλαγή του δράστη σπάνια οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή. Πολλοί ερευνητές (Cowie, 2004; Cowie & Olafsson, 2000; Pepler, Craig & O'Connell (2010); Pepler, Smith & Rigby, 2004; Salmivalli et al., 2005) εστίασαν σε συνομηλίκους που εξαιτίας των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτουν, μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα συμπεριφοράς και να ασκήσουν θετική επιρροή μέσα στην τάξη.

Για τους Salmivalli et al. (2005) τα στάδια των προγραμμάτων που βασίζονται στο ρόλο του παρατηρητή, είναι τρία :

- η ενημέρωση των παιδιών σε επίπεδο τάξης για το τι είναι εκφοβισμός, ποια συναισθήματα προκαλεί, ποιους ρόλους έχουν οι συνομήλικοι και την απόσταση ανάμεσα στη σκέψη και τη συμπεριφορά,

- η συνειδητοποίηση του δικού τους ρόλου στον εκφοβισμό,
- η αφοσίωση σε δράσεις κατά του εκφοβισμού.

Η αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης των Farrington & Trofi (2009) έδειξε πως η συνεργασία με τους συνομηλίκους δε συνδέεται πάντα με μείωση της θυματοποίησης. Οι Cowie (2004), Naylor et al. (2006), Pellegrini & Bartini (2000) ισχυρίζονται πως τα προγράμματα που βασίζονται στη στήριξη των συνομηλίκων, ακόμα κι αν δε μειώνουν τη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών εκφοβισμού, μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, να λειτουργήσουν προληπτικά, να μειώσουν τις αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού για τα θύματα και να τα παροτρύνουν να αναφέρουν τα περιστατικά που ζουν.

Η προσέγγιση με την αποκατάσταση της δικαιοσύνης και η κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση αναγνωρίζουν τον εκφοβισμό σαν φαινόμενο που καθορίζεται από παράγοντες που έχουν να κάνουν με το άτομο, την τάξη, το σχολείο ή την οικογένεια και στοχεύουν σε ολιστικές και συστημικές παρεμβάσεις.

Η ολιστική προσέγγιση δίνει σημασία στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται ο εκφοβισμός, εστιάζει στη θέση που έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις στη μάθηση, στην καλλιέργεια θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων, στη δημιουργία κοινότητας που δίνει προτεραιότητα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων, ενθαρρύνει τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό και σέβεται τις ατομικές διαφορές. Το σχολείο σε αυτή την προσέγγιση γίνεται αντιληπτό όχι μόνο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, αλλά και σαν κοινότητα όπου θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για συνεργασία, συμμετοχή και εδραίωση της δημοκρατίας (Cowie & Dawn, 2008).

Το πρώτο ολιστικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ήταν το «Olweus Bullying Prevention Program» (OBPP) το 1993 (Olweus, 1994, 2009), στο Bergen της Νορβηγίας και θεωρήθηκε πετυχημένο. Εμφανίστηκαν μειώσεις στα ποσοστά εκφοβισμού/θυματοποίησης πάνω από 50%, όπως και μειώσεις άλλου είδους παραβατικών συμπεριφορών που συνδέονται με το χώρο του σχολείου (βανδαλισμοί, κλοπές, απουσίες) και αύξηση της ικανοποίησης από τη μεριά των παιδιών για το σχολείο.

Το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε σε τέσσερα σημεία, σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού από τους ενήλικες στο χώρο του σχολείου (Olweus & Limber, 2010).

- στη ζεστασιά, το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των ενηλίκων στη ζωή των μαθητών,
- στη θέσπιση ορίων για την αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών των παιδιών,
- στη θέσπιση κυρώσεων που δεν περιλάμβαναν σωματική τιμωρία και εχθρική αντιμετώπιση όταν παραβιάζονταν οι κανόνες,
- στην προσπάθεια των ενηλίκων να δρουν ως θετικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Οι παρεμβάσεις του προγράμματος αυτού εφαρμόστηκαν σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης και σχολείου και εμπλέκονται οι γονείς και η κοινότητα (Smith, 2010).

Το ολιστικό πρόγραμμα των Ortega & Lera (2000, στο Salmivalli et al., 2005) στη Σεβίλλη κατάφερε να μειώσει πάνω από το 50% τα περιστατικά εκφοβισμού, γιατί πρόσφερε στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για ομαδική εργασία μέσα στην τάξη καθώς και για παρέμβαση των συνομηλίκων.

Τα πιο πολλά ολιστικά προγράμματα δεν καταφέρνουν να φέρουν θεαματική μείωση σαν κι αυτή του Olweus. Κάποια από αυτά φέρνουν θετικά αποτελέσματα, κάποια άλλα λιγότερο ή καθόλου θετικά, σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των παιδιών για τον εκφοβισμό/θυματοποίηση (Sharp & Thomson, 2003; Smith et al., 2004).

Το πρόγραμμα PEACE Pack του Slee (2010) που ανήκει κι αυτό στην ολιστική προσέγγιση, περιλαμβάνει προετοιμασία (κατανόηση της φύσης του εκφοβισμού), εκπαίδευση και συλλογή πληροφοριών για την έκταση του εκφοβισμού, δραστηριότητες που αλλάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα, την ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονιών για τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου και τελικά την αξιολόγηση των δράσεων.

Ολιστικά προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόστηκαν και στην Ελλάδα κρίθηκαν αποτελεσματικά γιατί έδειξαν αλλαγές στις στάσεις των παιδιών σε ότι αφορά την εμπλοκή και τη δημοσιοποίηση περιστατικών (Τσιαντής κ.ά., 2007; Andreou et al., 2007).

Στα ολιστικά προγράμματα οι γονείς κατέχουν σημαντική θέση (Jimerson & Huai, 2010). Κύριος στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γονιών για το ζήτημα του εκφοβισμού. Δράσεις των ολιστικών

προγραμμάτων αποτελούν και οι προσκλήσεις των γονιών στο σχολείο για ενημέρωση, η πρόσκληση για συμμετοχή σε σχετικές ημερίδες, η αποστολή ενημερωτικών φυλλαδίων στο σπίτι, η ενημέρωσή των γονιών για τη διεξαγωγή των σχετικών προγραμμάτων, των κανόνων που έχουν θεσπιστεί, των κυρώσεων που προβλέπονται σε περίπτωση παραβίασης των κανόνων αυτών και οι ατομικές συναντήσεις μαζί τους, όπου προωθείται η συνεργασία και η επικοινωνία για την εύρεση λύσης από κοινού στα προβλήματα θυματοποίησης/εκφοβισμού των παιδιών τους. Η εμπλοκή των γονιών σ' αυτές τις δράσεις συνδέεται με τη μείωση του εκφοβισμού/θυματοποίησης (Farrington & Trofi, 2009). Αξιολόγηση των σχετικών προγραμμάτων δείχνει πως μετά την ενημέρωση των γονιών, εκείνοι είναι πιο πρόθυμοι να αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο και δεν συμβουλεύουν τα παιδιά τους να αντεπιτεθούν ή να αγνοήσουν τον εκφοβισμό, όπως έκαναν πριν τις παρεμβάσεις (Soutter & McKenzie, 2000). Τη σημασία της συμμετοχής των γονέων σε προγράμματα παρέμβασης τονίζουν και οι Pepler, Smith & Rigby (2004). Πολλές φορές οι γονείς μαθαίνουν για τον εκφοβισμό των παιδιών πριν τους εκπαιδευτικούς και τότε είναι που πρέπει να γνωρίζουν τι να κάνουν όταν τα παιδιά τους εκφοβίζονται. Έτσι μπορεί να αλλάξουν ή να εντοπίσουν αγχωτικές οικογενειακές καταστάσεις που συντελούν στην εκδήλωση θυματοποιητικών ή εκφοβιστικών συμπεριφορών (O'Moore & Milton, 2004). Οι γονείς είναι αποτελεσματικοί στην εξεύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά και μοναδικοί στο να δίνουν πληροφορίες για τα παιδιά τους, μια και γνωρίζουν καλύτερα από όλους τι είναι και τι δεν είναι σωστό για αυτά (Braaten, 2004).

Μια άλλη διάκριση των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού γίνεται ανάλογα με την αυστηρότητα με την οποία αντιμετωπίζεται το πρόβλημα σύμφωνα με τους Rigby (2004) και Wike & Fraser (2009). Κάποια προγράμματα υιοθετούν αυστηρά και τιμωρητικά μέτρα που έχουν σκοπό την επίπληξη και την τιμωρία και φτάνουν μέχρι την αποβολή από την τάξη ή το σχολείο. Κάποια άλλα υιοθετούν μια μη τιμωρητική επίλυση του θέματος που έχει στόχο τη δημιουργία ενός ειρηνικού και ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης και προσπαθεί να βοηθήσει τα θύματα και τους δράστες να αλλάξουν συμπεριφορές και να αναπτύξουν ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες, μπλέκοντας στη διαδικασία παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που έχουν τα ολιστικά προγράμματα (Andreou et al., 2007; Nishina, 2004; Nixon & Werner, 2010; Rigby & Bagshaw, 2003; Salmivalli et al., 2005), πολλά σχολεία ειδικά στις ΗΠΑ χρησιμοποιούν τιμωρητικές πρακτικές

για τη μείωση του φαινομένου και εστιάζουν στη σωματική ασφάλεια των παιδιών. Αφήνουν όμως κατά μέρος στο περιθώριο πολλές μορφές βίας που απειλούν την ψυχολογική και κοινωνική ασφάλειά τους. Η επιβολή κυρώσεων και η απομάκρυνση των δραστών από το σχολείο δεν αξιολογούνται σαν αποτελεσματικές (Rigby & Bauman, 2010; Swearer, Limber & Alley, 2009). Η εκδίκηση με τρόπο που κάνει δύσκολο τον εντοπισμό του εκφοβισμού, είναι αποτέλεσμα της χρήσης τιμωρητικών μέτρων. Τα παιδιά που αποβάλλονται από το σχολείο εξαιτίας εκφοβιστικών συμπεριφορών, όταν είναι μακριά από το χώρο του σχολείου δεν προβληματίζονται για τη συμπεριφορά τους. Συχνά βλέπουν το χρόνο της αποβολής σαν ελεύθερο χρόνο ξεκούρασης ή σαν μια άδικη επιβολή εξουσίας εναντίον τους από άτομα που έχουν ψηλή θέση στο σχολείο. Σ' αυτή την περίπτωση το παιδί/δράστης το μόνο που θέλει είναι να εκδικηθεί, γιατί καταλαβαίνει σα μόνη αιτία για την άδικη ποινή του το γεγονός πως υπήρξε αποκάλυψη του συμβάντος από τα παιδιά/θύματα ή τους παρατηρητές (O'Moore & Minton, 2004).

Το πρόγραμμα της «μηδενικής ανοχής» που βασίζεται στην προσέγγιση της τιμωρητικότητας και ενοχοποίησης δεν μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, γιατί τα παιδιά/δράστες περιθωριοποιούνται και τιμωρούνται για την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων τους και δεν εκπαιδεύονται ώστε να τις αποκτήσουν (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). Η τιμωρία δεν μπορεί να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές (Rigby & Bauman, 2010). Βραχυπρόθεσμα μπορεί να καταστείλει την επιθετική συμπεριφορά και βοηθάει να καταλάβουν τα παιδιά τις βλάβες που προκαλεί ο εκφοβισμός. Συχνά η αντίδραση του παιδιού/δράστη στην τιμωρία εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το παιδί/δράστης σέβεται το άτομο που την επιβάλλει. Τα παιδιά που συμπεριφέρονται αντικοινωνικά δε νοιάζονται για την κριτική που τους ασκούν οι εκπαιδευτικοί (Rigby & Bauman, 2010).

Σημαντικό ρόλο παίζουν οι αντιδράσεις των συνομηλίκων απέναντι στην τιμωρία που επιβάλλεται στο παιδί/δράστη. Η επιδοκιμασία συμμαθητών και φίλων έχει μεγάλη βαρύτητα κατά τους Ortega & Lera (2000, στο Salmivalli et al., 2005).

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων που υιοθετούν τιμωρητικές πρακτικές προτείνει τη χρήση τους μόνο σε σοβαρές περιπτώσεις (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). Η αύξηση της αστυνόμευσης για τη βία στο σχολείο και η εντατικοποίηση των επιτηρήσεων είναι μέτρα που συρρικνώνουν τη δημοκρατία στο σχολείο και την κοινωνία, εμποδίζουν όμως την κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν σε ριζεις και πυροδοτούν νέες μορφές σύγκρουσης (Μαυρογιώργος, 1995).

Σύμφωνα με τους Hazler & Carney (2010) εκτός από τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται για το σχεδιασμό δράσεων κατά του εκφοβισμού και για το βαθμό τιμωρητικότητας, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης. Πρόκειται για κάποιες παραμέτρους όπως το μέγεθος της ομάδας, η θέση του ατόμου στην ομάδα και η αβεβαιότητα της καθημερινότητας. Διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα δεν υπάρχουν μόνο ανάμεσα σε μεγάλες και διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, αλλά και στη χώρα, την κοινότητα και στις ομάδες. Αν για παράδειγμα στο σχολείο υπάρχει έντονος ο παράγοντας της άνισης κατανομής εξουσίας, τότε τα προγράμματα σχεδιάζονται από λίγα άτομα κι έτσι αυτά δεν ευνοούν τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Σε ατομικιστικές κουλτούρες η αντιμετώπιση του εκφοβισμού βασίζεται στη θέληση των ατόμων να κάνουν ότι καλύτερο για τον εαυτό τους και τους άλλους. Αντίθετα σε κουλτούρες όπου η ομάδα έχει μεγαλύτερη σημασία από το άτομο, η αντιμετώπιση στοχεύει στην καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στην ομάδα και στη βελτίωση του τρόπου που η ομάδα συμπεριφέρεται στα άτομα.

6.3 Παράγοντες αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων συνεργασίας κατά του εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους Farrington & Trofi (2009) κάποιες φορές η παρέμβαση δρα αποτελεσματικά και κάποιες όχι. Πρώτα-πρώτα ο σχεδιασμός δράσεων κατά του εκφοβισμού πρέπει να βασίζεται σε έρευνες. Οι έρευνες στο χώρο του σχολείου λένε για τα κίνητρα και τις δυναμικές εκείνες που προκαλούν ή διατηρούν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και άρα λένε για τους στόχους των προγραμμάτων παρέμβασης (Salmivalli et al., 2010). Τα προγράμματα πρέπει να βασίζονται σε νέα ερμηνευτικά μοντέλα. Παράδειγμα η θεωρία της ανυπακοής είναι χρήσιμη για το σχεδιασμό σχετικών προγραμμάτων, γιατί εστιάζει στη σύσφιξη του δεσμού ανάμεσα στα παιδιά και στο πρόσωπο που επιβάλλει τις κυρώσεις, όταν αυτά παραβιάσουν τους κανόνες. Έτσι τα παιδιά δεν θεωρούν ότι οι κυρώσεις που τους επιβάλλονται

είναι άδικες και εχθρικές ή ότι δε λαμβάνεται υπόψη και η δική τους άποψη (Farrington & Trofi, 2009).

Η εποπτεία από ειδικούς σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής, η δέσμευση των εμπλεκομένων, η υποστήριξη από άλλους φορείς, η χρηματοδότηση, η διάρκεια και η συνέπεια της εφαρμογής των προγραμμάτων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητά τους (Γαλανάκη, 2010; Farrington & Trofi, 2009; Smith, 2004, 2010). Οι Farrington & Trofi (2009) θεωρούν πως χρειάζεται μια μεγάλη χρονική περίοδος για την αλλαγή του σχολικού κλίματος, ώστε να αποθαρρυνθούν οι εκφοβιστικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με τις Soutter & McKenzie (2000) σημαντικό παράγοντα αποτελεί η χρονική στιγμή που αντιμετωπίζεται το πρόβλημα. Πολλές φορές τα σχολεία αντιμετωπίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού την ώρα που προκύπτουν. Η αντιμετώπιση όμως την ώρα της κρίσης και όχι με συστηματικό τρόπο οδηγεί σε μείωση των άμεσων και αύξηση των έμμεσων μορφών εκφοβισμού. Τα προγράμματα για να είναι αποτελεσματικά πρέπει να γίνουν κομμάτι της κουλτούρας του σχολείου. Ο Kirman (2004) θεωρεί σοβαρό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων την ενσωμάτωσή τους στα αναλυτικά προγράμματα.

Οι Rigby (2002), Smith (2004), Whitney & Smith (1993) θεωρούν πως η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εξαρτάται από την εκπαιδευτική βαθμίδα, όπου αυτά εφαρμόζονται. Οι παρεμβάσεις είναι λιγότερο αποτελεσματικές όταν εφαρμόζονται στη Β/θμια εκπαίδευση, εξαιτίας των αναπτυξιακών αλλαγών που υπάρχουν στα παιδιά όταν φτάσουν στην εφηβεία και εξαιτίας των αλλαγών στις δομές του σχολείου. Το μέγεθος της τάξης, η οργάνωση, το γνωσιοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα, η ελάχιστη επαφή μαθητών-εκπαιδευτικών και ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις οδηγεί σε επιμερισμό της ευθύνης (Smith, 2010). Η αύξηση των αρνητικών συναισθημάτων για τα θύματα κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Smith, 2004) δυσκολεύουν την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στο Γυμνάσιο ή το Λύκειο (Pepler et al., 2004). Η επισκόπηση των Farrington & Trofi (2009) έδειξε πως τα προγράμματα που αξιολογούνται είναι πιο αποτελεσματικά, αν εφαρμοστούν σε παιδιά από 12 χρονών και πάνω, οπότε παρατηρείται γενική μείωση του εκφοβισμού ούτως ή άλλως. Η επιρροή των προγραμμάτων στα μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να είναι πιο δυνατή, εξαιτίας των ανεπτυγμένων γνωστικών τους δραστηριοτήτων, της μειωμένης παρορμητικότητας και των λογικών επιλογών και αποφάσεων που χαρακτηρίζει τις ηλικίες αυτές. Τα προγράμματα που βασίζονται

στην προώθηση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά στα μεγαλύτερα παιδιά. Τα προγράμματα πρέπει οπωσδήποτε να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών. Τα παιδιά σπάνια εμπλέκονται στον εκφοβισμό αν έχουν σταθερούς ρόλους, ειδικά πριν την ηλικία των 8 – 9 ετών. Τα προγράμματα για την ηλικία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντικά γιατί μπορεί να δυναμώσουν τα παιδιά που έχουν την τάση να θυματοποιούνται ή να αποθαρρύνουν εκείνα που έχουν επιθετικές τάσεις, πριν παγιωθούν οι ρόλοι από τους οποίους θα είναι δύσκολο να ξεφύγουν στο μέλλον (Belacchi & Farina, 2010; Pepler et al., 2004). Ενδιαφέροντα είναι και τα αποτελέσματα του προγράμματος KiVa που εφαρμόστηκε σε συνδυασμό με τις πειθαρχικές και μη προσεγγίσεις. Οι αυστηρές προσεγγίσεις φάνηκαν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε μικρότερες ηλικίες, ενώ οι λιγότερο αυστηρές λειτούργησαν αποτελεσματικά σε μεγαλύτερα παιδιά, πράγμα που φανερώνει την ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων με γνώμονα και την ηλικιακή ομάδα των παιδιών (Farrington & Trofi, 2009).

Το φύλο των παιδιών παίζει ρόλο στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης κατά του εκφοβισμού. Μετά την εφαρμογή προγραμμάτων τα ποσοστά των μειώσεων του φαινομένου είναι μεγαλύτερα στην ομάδα των κοριτσιών (Salmivalli, 2001a). Τα κορίτσια είναι πιο θετικά στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και συμμετέχουν πιο πολύ στις ομάδες στήριξης των θυμάτων (Pepler et al., 2004).

Οι παρεμβάσεις πρέπει να δίνουν βαρύτητα στην επιτήρηση του χώρου της αυλής, γιατί αποδείχτηκε πως η επίβλεψη των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς είναι ένα στοιχείο που συνδέεται με τη μείωση του φαινομένου (Farrington & Trofi, 2009; Olweus, 2009). Έχει φανεί ακόμη πως η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες (θεατρικές, μουσικές, έκδοση εφημερίδας, εικαστικές, κτλ) που δε συνδέονται με τα μαθήματα του σχολείου, όμως γίνονται στο σχολικό χώρο, βοηθούν στη θετική σύνδεση με το σχολείο και αποτρέπουν τα παιδιά από παραβατικές συμπεριφορές σύμφωνα με τους Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa & Turbin (1995, στο Στογιαννίδου, 2006), Sherer & Nickerson (2010). Κομμάτι όλων των προγραμμάτων εναντίον του εκφοβισμού πρέπει να είναι η προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών συμπεριφορών. Αυτές οι δεξιότητες δεν είναι εγγενείς, γιατί όλα τα παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο έχοντας την ικανότητα να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις,

να συνεργάζονται, να μοιράζονται, να παίζουν και να συμπεριφέρονται με ευγένεια (Horne et al., 2008).

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να ιδωθεί από το σχολείο σαν μια ολότητα όπου όλα τα παιδιά (και όχι μόνο όσα εκφοβίζονται), αλληλοεπιδρούν και επηρεάζουν τις κοινωνικές και ψυχολογικές διαδικασίες της ομάδας (Andreou et al., 2007). Η γνώση για την εναλλαγή των ρόλων κατά τον εκφοβισμό και το ρόλο που μπορούν να παίξουν οι συνομήλικοι, υποδεικνύει το σχεδιασμό προγραμμάτων που έχουν στόχο την αλλαγή των στάσεων όλων των παιδιών και όχι μόνο των άμεσα εμπλεκόμενων (Hazler & Carney, 2010). Οι Salmivalli et al. (2010) και Twemlow et al. (2010) αποδίδουν την αναποτελεσματικότητα πολλών δράσεων κατά του εκφοβισμού στην παράβλεψη του ρόλου των συνομηλίκων από τους σχεδιαστές των προγραμμάτων. Ο σημαντικότερος παράγοντας που φαίνεται από τις αξιολογήσεις των προγραμμάτων παρέμβασης και τονίζεται από τους ερευνητές (Cowie & Dawn, 2008; Olweus, 1994, 2009; O'Moore & Minton, 2004; Rigby & Bagshaw, 2003; Rigby & Bauman, 2010; Sharp & Thompson, 2003; Swearer et al., 2009; Wong, 2004) είναι η συνεργασία και η εμπλοκή όλων των ομάδων (παιδιών, γονιών, εκπαιδευτικών). Κοινό στοιχείο όλων αυτών των ολιστικών προγραμμάτων και βασικός παράγοντας για τις δράσεις κατά του εκφοβισμού είναι η συνεργασία ανάμεσα σε όλες τις ομάδες που εμπλέκονται.

6.4 Σημασία της συνεργασίας των εμπλεκόμενων ομάδων

Μέχρι πρόσφατα οι ενήλικες ήταν αυτοί που αποφάσιζαν αν οι εμπειρίες με τον εκφοβισμό θα υποτιμηθούν, θα απορριφθούν ή θα ξεχαστούν. Τα τελευταία χρόνια τα παιδιά άρχισαν να γίνονται αντιληπτά σαν άτομα που είναι σε θέση να δώσουν μια μοναδική διάσταση του κοινωνικού τους κόσμου και των θεμάτων που τα αφορούν (Alanen, 2003; James, 2007; Prout, 2003; Thornberg, 2008).

Έτσι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον εκφοβισμό στράφηκε στις απόψεις και στις εμπειρίες των παιδιών, μέσα στα πλαίσια της προσπάθειας να τους δοθεί φωνή και να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν. Αυτή η συνεργασία με τα παιδιά συμπλέει και με τις Αρχές των

Δικαιωμάτων του Παιδιού και συγκεκριμένα με το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης, των απόψεων και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν. Η επιθυμία των παιδιών για δράσεις και προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητές τους, οδηγούν στο συμπέρασμα πως ο σχεδιασμός προγραμμάτων πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά και να λαμβάνει υπόψη του τον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους (Τσιαντής κ.ά., 2007).

Τα προγράμματα που βασίζονται στις δράσεις των ίδιων των παιδιών είναι ευεργετικά για όλο το σχολείο για τους εξής λόγους σύμφωνα με τους Cowie (2004), Rigby (2005) και Salmivalli et al. (2005):

- τα παιδιά είναι σε θέση να εντοπίσουν τον εκφοβισμό πιο γρήγορα σε σχέση με τους ενήλικους,
- τα παιδιά που εκφοβίζονται είναι πιο εύκολο να μιλήσουν σε συνομηλίκους απ' ό,τι σε ενήλικους και
- τα παιδιά που υποστηρίζουν τα θύματα αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Το σχολείο έτσι βελτιώνει τη φήμη του ανάμεσα στους γονείς και την κοινότητα και σταδιακά γίνεται αντιληπτό σαν οργανισμός που ενδιαφέρεται και αναλαμβάνει δράση για την αντιμετώπιση προβλημάτων.

Πέρα από τη συνεργασία με τα παιδιά σημαντικοί θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί σαν φορείς της αλλαγής (Hirschstein, Van Schoiack Edstrom, Frey, Snell & Mackenzie, 2007; Horne et al., 2008), οι γονείς (Braaten, 2004) και κυρίως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Eslea & Smith, 2000; Olweus, 2009; O'Moore & Milton, 2004; Orpinas & Horne, 2006).

Αν κατανοηθούν οι εκφοβιστικές δράσεις σαν ρήγματα στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, τότε βγαίνει το συμπέρασμα πως η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια έχει μεγάλη σημασία για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Όσο πιο σαφής και στενή είναι η επικοινωνία με το σχολείο, που αφορά τα παιδιά, τόσο πιο πολλές είναι οι πιθανότητες επιτυχίας των παρεμβάσεων για τη μείωση του εκφοβισμού (Sheridan et al., 2004).

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση τα παιδιά αποτελούν κομμάτι δύο αλληλοκαλυπτόμενων συστημάτων, αυτό της οικογένειας και του σχολείου και συνήθως πιέζονται να διαμεσολαβούν και να προσαρμόζονται και στα δύο (Dowling & Osborne, 2001). Όταν υπάρχουν αρνητικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς και ενοχοποιήσεις του ενός συστήματος από το άλλο, τότε τα παιδιά

παίρνουν το μήνυμα πως οι ενήλικες ζουν μέσα σε συγκρούσεις και δεν είναι σε θέση να τις χειριστούν με σωστό τρόπο (McNeely, Whitlock & Libbey, 2010; Swearer et al., 2009a). Οι συγκρούσεις ανάμεσα στα δυο συστήματα προκαλούν προβλήματα στα παιδιά (σχολική άρνηση, πτώση επιδόσεων, σχολική διαρροή, επιθετικές συμπεριφορές, κ.ά.) ενώ σιγά-σιγά καλλιεργούν μια δυσαρέσκεια, όπου δύσκολα τα εμπλεκόμενα μέλη μπορούν να πετύχουν αποτελεσματικές αλλαγές (Christenson, 2004; Dowling & Osborne, 2001).

Σύμφωνα με τους Christenson (2004) και Taliaferro, DeCuir - Gunby & Allen - Eckard (2009) τα εμπόδια που δυσκολεύουν τη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς είναι λειτουργικά (οικονομικοί περιορισμοί, περιορισμένος χρόνος, ωράριο εργασίας, φροντίδα και άλλων παιδιών μέσα στην οικογένεια, πρόσβαση στο σχολείο, κ.ά.) ή ψυχολογικά (αίσθηση ανεπάρκειας που νιώθουν κάποιοι γονείς, υιοθέτηση παθητικού ρόλου στην εκπαίδευση του παιδιού, πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές των γονιών, καχυποψία και φόβο για τον τρόπο που θα τους αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, αίσθηση πως οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, αρνητικές εμπειρίες που έχουν βιώσει οι γονείς από τη δική τους εκπαίδευση) κατά τους Braaten (2004) και Dowling & Osborne (2001).

Στην Ελλάδα η σχέση σχολείου–οικογένειας δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από το εθνικό κοινωνικό πλαίσιο. Οι αλλαγές στην ταυτότητα και τις δομές της οικογένειας, η μαζική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, η ανεργία, η ανομοιογένεια των γονιών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, οι οικονομικοί και πολιτικοί μετανάστες που τελευταία μπήκαν στην Ελλάδα και που μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετικές αξίες και κουλτούρα αποτελούν νέα δεδομένα που επηρεάζουν και δυσχεραίνουν την επικοινωνία των γονιών με το σχολείο (Στογιαννίδου, 2006).

Τέλος στις ολιστικές ή συστημικές προσεγγίσεις σημαντική είναι και η εμπλοκή της κοινότητας, από τη στιγμή που μπορεί να πιέσει για αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο φαινόμενο και να συμβάλει στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου (Cowie, 2004; Olweus, 2009; Pepler et al., 2004; Rigby, 2008; Roland & Galloway, 2002; Smith, 2010). Σύμφωνα με το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1994) η κοινότητα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου. Συχνά η βία στο χώρο του σχολείου αντανakλά τη βία που υπάρχει στην ευρύτερη κοινότητα. Παιδιά που εμπλέκονται σε βιαιότητες στο σχολείο μπορεί να εμπλέκονται και σε βίαιες συμπεριφορές εκτός σχολείου. Η

ύπαρξη ορθής και λειτουργικής σχέσης ανάμεσα στην κοινότητα και το σχολείο, η σχεδίαση και υλοποίηση συλλογικών δράσεων, η ενημέρωση από τα ΜΜΕ και τις τοπικές υπηρεσίες για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, η πρόσβαση στις υπηρεσίες για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των συμπεριφορών εκφοβισμού, η συνεργασία με φορείς υγείας και εκπαίδευσης για κοινωνική και ψυχολογική στήριξη των νέων, των γονέων και των εκπαιδευτικών και η δημιουργική απασχόληση των παιδιών μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου αποτελούν απαραίτητα στοιχεία ενός πετυχημένου προγράμματος αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001; Ο' Moore & Minton, 2004).

6.5 Δράσεις κατά του εκφοβισμού στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα θεματολογικές έρευνες (Andreou, 2000; Boulton, κ.ά., 2001; Γιοβαζολιάς, κ.ά., 2009; Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005; Kokkinos & Panagiotou, 2007; Τσιαντής, κ.ά., 2007) δείχνουν την έκταση και τα πρόσωπα του φαινομένου. Φανερώνουν πως οι στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούν τα παιδιά και οι ενήλικες δεν είναι αποτελεσματικές και συχνά μεγαλώνουν το πρόβλημα. Κάποιες διαστάσεις της σχολικής βίας αποτελούν συμπτώματα και ταυτόχρονα αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού. Αντανακλούν συχνά τις ευρύτερες αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού, ειδικά μετά τη μαζική προσέλευση μεταναστών και των αντιλήψεων που αναπαράγονται από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον.

Παρόλα αυτά η σχολική βία δεν αποτελεί ακόμη αυτόνομο αντικείμενο μελέτης και παρέμβασης της πολιτικής ζωής και δυστυχώς δεν υπάρχει εθνικό σχέδιο δράσης εναντίον της. Τα πιο σημαντικά προβλήματα που εμποδίζουν τη διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης είναι σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2010) η ελλιπής ευαισθητοποίηση, η επίγνωση και πληροφόρηση για τον εκφοβισμό, όπως και οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη μικρή χρηματοδότηση και την έλλειψη υποδομών.

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ του 1989 επικυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν.2101/1992. Σύμφωνα μ' αυτόν το Νόμο (άρθρο 19) όλα τα συμβαλλόμενα μέλη-κράτη παίρνουν όλα εκείνα τα προστατευτικά μέτρα που περιλαμβάνουν τη δημιουργία κοινωνικών προγραμμάτων που έχουν στόχο την

υποστήριξη του παιδιού, καθώς και για κείνους που έχουν την επιμέλειά του, καθώς και άλλες μορφές πρόνοιας για το χαρακτηρισμό, την αναφορά, την παραπομπή, την ανάκριση, την περίθαλψη και την παρακολούθηση της εξέλιξής του παιδιού σε περίπτωση κακομεταχείρισής του.

Στην Ελλάδα λειτουργούν τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής και Υποστήριξης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (Κ.Ε.Σ.Υ., πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) του Υ.ΠΑΙ.Θ , Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και Κέντρα Ψυχικής Υγείας του Υπ. Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης όπως και Ψυχοκοινωνικές Υπηρεσίες των Δήμων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Όμως οι πιο πάνω φορείς δεν είναι εξειδικευμένοι στην παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών για τους μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικού εκφοβισμού. Δεν είναι γνωστό κατά πόσο το προσωπικό των φορέων αυτών έχει την κατάλληλη επιμόρφωση για να αντιμετωπίσει ένα τέτοιο θέμα, ούτε κι αν υπάρχει αναγκαία συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους φορείς, όπως στο σχολείο, το Συντονιστή Εκπ/κού Έργου, τον Προϊστάμενο Εκπ/κών Θεμάτων, το Κ.Ε.Σ.Υ. Η απουσία, μέχρι πριν λίγο καιρό, του θεσμού του Σχολικού Ψυχολόγου στα σχολεία, δυσχεραίνει πιο πολύ τις προσπάθειες για την υποστήριξη των ομάδων που εμπλέκονται.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υποχρεώνει τα σχολεία να πάρουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και να διασφαλίσουν τη σχολική πειθαρχία με τέτοιο τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού.

Στους γενικούς στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) περιλαμβάνονται:

- η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης,
- η ενίσχυση της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών,
- η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες,
- η απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων για να ζήσουν τα παιδιά ευτυχισμένα και δημιουργικά,
- η προαγωγή των αξιών της Δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας και
- η πετυχημένη κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών.

Σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός του άλλου, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του καθενός, η ελευθερία από διάκριση κάθε μορφής, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εφαρμόζει το άρθρο 1 της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που λέει ότι πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και να διασφαλίζεται «το καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού».

Ένας από τους στόχους των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. είναι η καταπολέμηση του εκφοβισμού, ενώ είναι γνωστό πως η αντιμετώπιση της σχολικής βίας δεν αναφέρεται ρητά στους στόχους της εκπαίδευσης. Η παράλειψη αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. θεσμοθετήθηκαν το 2002/3 τότε που ξεκινούσε το ενδιαφέρον στην Ελλάδα για τον σχολικό εκφοβισμό. Η παράλειψη αυτή (Αρτινοπούλου, 2001) οφείλεται στη σημασία που αποδιδόταν την περίοδο εκείνη στο φαινόμενο του εκφοβισμού και στο ότι η βία δεν αναγνωριζόταν τότε σαν κοινωνικό φαινόμενο αλλά περιπτωσιακά ή σαν εξατομικευμένη συμπεριφορά κάποιων παραβατικών μαθητών. Ακόμη και σήμερα η βία στο ελληνικό σχολείο δεν αναφέρεται για να μη φανεί ότι το σχολείο είναι χώρος σύγκρουσης. Η δημοσιοποίηση των περιστατικών βίας εμποδίζεται συχνά από τη Διεύθυνση του σχολείου ή ο Σύλλογος Γονέων, που θεωρούν ότι έτσι το σχολείο αποκτά κακή φήμη και εκτίθενται εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές (Κάργα, 2013).

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) του Υ.ΠΑΙ.Θ. οργάνωσε το 1998/99 προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού που ήταν μικρής έκτασης (Αρτινοπούλου, 2001). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Νέο Σχολείο-Το σχολείο του 21^{ου} αι.–Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» στο πεδίο Σχολική και Κοινωνική Ζωή πρότεινε την εφαρμογή του προγράμματος «Διαχειρίζομαι τις Συγκρούσεις–Βάζω όρια» με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού, τους λόγους για τους οποίους εκδηλώνεται, τους τρόπους αντιμετώπισης της επιθετικότητας, τη σημασία του «θεατή» και τη σπουδαιότητα της αναζήτησης βοήθειας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>).

Το έτος 2015/16 το Υπουργείο Παιδείας πραγματοποίησε ένα πανελλαδικό πρόγραμμα με στόχο τη θεωρητική κατάρτιση και τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση για 2.000 εκπαιδευτικούς

(Υπουργείο Παιδείας: <http://stop-bullying.sch.gr/praksi>). Τελευταία το Υπουργείο Παιδείας οργανώνει ημερίδες με σχετικά θέματα και εφαρμόζει Προγράμματα Αγωγής Υγείας για τον περιορισμό του φαινομένου που απειλεί τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών και συντελεί στον κοινωνικό τους αποκλεισμό.

Ακόμη καθιερώνεται η 6^η Μαρτίου ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της Βίας στο Σχολείο και καλούνται οι Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να αφιερώσουν χρόνο σε δράσεις, συζητήσεις και εκδηλώσεις κατά του εκφοβισμού, αλλά και να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μακροχρόνια προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης (Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού: <http://www.e-abc.eu/gr/>).

Άλλες δράσεις του Υπουργείου Παιδείας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι:

- η αποστολή εγκυκλίου, σε συνεργασία με το Συνήγορο του Παιδιού, στα σχολεία της χώρας για την «αποτύπωση των καλών πρακτικών των σχολικών μονάδων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και της επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών» (Συνήγορος του Παιδιού: <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.kiroseis>) και ΥΠ.Π.Ε.Θ:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/egkyklios_prolhps_h_antimetwpish_biasepithetikothmathhtwn_110214.pdf

- η σύνταξη Μνημονίου Συνεργασίας με τη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) της Β΄ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, με στόχο την συνδιοργάνωση δράσεων σε θέματα ασφαλούς χρήσης και κατάχρησης των Νέων Τεχνολογιών και την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας

- η επέκταση και εφαρμογή των δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης ενδοσχολικής βίας στα προγράμματα που αφορούν σχολικές μονάδες που έχουν ενταχθεί σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)

- η υπογραφή Πρωτοκόλλου συνεργασίας με το «Χαμόγελο του Παιδιού» με στόχο την ανάληψη κοινών δράσεων για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών και την προστασία τους από κάθε μορφής βίας.

Ανάλογες προσπάθειες έχουν γίνει από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, το Συνήγορο του Παιδιού, τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Συμβουλευτικά Κέντρα Δήμων και Πανεπιστημίων, για την αύξηση της επίγνωσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών γύρω από το ζήτημα, καθώς και εφαρμογή σχετικών

προγραμμάτων (Andreou et al., 2007; Houndoumadi, Pateraki & Doanidou, 2003; Τσιαντής κ.ά., 2006-08).

Οι παραπάνω φορείς, τον Απρίλη του 2011, προχώρησαν στην ίδρυση του «Δικτύου κατά της Βίας στο Σχολείο», με στόχους:

- τη δημιουργία ενός πλαισίου επιστημονικού και κοινωνικού διαλόγου σχετικά με τα αίτια και τις μεθόδους παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

- τη συγκέντρωση και διάδοση δεδομένων που αφορούν την επιστημονική μελέτη του εκφοβισμού

- την επιμόρφωση και η υποστήριξη εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών πρώτης γραμμής που εργάζονται με τα παιδιά

- την ευαισθητοποίηση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας σχετικά με το φαινόμενο.

- τη λειτουργία συμβουλευτικών τηλεφωνικών γραμμών για τη στήριξη παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. με τη χρηματοδότηση και την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης («Δικτύου κατά της Βίας στο Σχολείο» <http://stop-bullying.sch.gr/praksi>).

Υπάρχουν πολλά αξιόλογα παραδείγματα λήψης σχετικών πρωτοβουλιών για τις «καλές πρακτικές» και υλοποίησης τέτοιων δράσεων στην τοπική κοινωνία (διαλέξεις, προβολές οπτικοακουστικού υλικού, ενημέρωση). Πρόκειται όμως για μεμονωμένες και αποσπασματικές πρωτοβουλίες με περιορισμένη αποτελεσματικότητα και αξία, μια και κανένα νομοθετικό πλαίσιο δεν διασφαλίζει την αξιολόγηση, τη συνέχεια και την ανανέωσή τους.

Από τη στιγμή που τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού δεν αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος και δεν υφίσταται σχετική νομοθεσία που να κατοχυρώνει και να δεσμεύει όσους τα εφαρμόζουν, τόσο η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών θα παραμένει στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών. Η ολοένα αυξανόμενη κινητοποίηση της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για τον εκφοβισμό και η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία που αποκαλύπτει την έκταση του φαινομένου στην ελληνική εκπαίδευση, αναμένεται να επιφέρει τις αναγκαίες αλλαγές (Γαλανάκη, 2010).

6.6 Κίνδυνος γενικεύσεων και ενοχοποιήσεων

Μετά τις βίαιες δράσεις των ανήλικων συμμοριών που δρούσαν στα σχολεία τη δεκαετία του '70 και τα αιματηρά περιστατικά ανθρωποκτονιών με θύματα τα παιδιά και εκπαιδευτικούς τη δεκαετία του '90, του '00 και του '10 οι θεσμικές αντιδράσεις απέναντι στη σχολική βία στις ΗΠΑ έχουν ένα κοινό γνώρισμα, ότι υιοθετούν μια αυστηρή κατασταλτική παρά προληπτική προσέγγιση που εκφράζεται μέσα από την πολιτική της «μηδενικής ανοχής» (Αρτινοπούλου, 2001; Wike & Fraser, 2009). Η κατασταλτική αυτή προσέγγιση έχει στόχο την απομάκρυνση και όχι την αναμόρφωση των ατόμων και τη μείωση των ελευθεριών τους (Stein, 2003). Η υιοθέτηση της μηδενικής ανοχής άνοιξε το δρόμο για σοβαρές παραβιάσεις και σ' άλλα δικαιώματα των παιδιών, ειδικά αυτών που αφορούν την προσωπική τους ζωή και έκφραση. Σε πολλά σχολεία οι μαθητές φέρουν ειδικά καρτελάκια με τη φωτογραφία τους και τα στοιχεία της ταυτότητάς τους. Υποβάλλονται σε καθημερινή σωματική έρευνα, όχι μόνο για όπλα και ναρκωτικά, αλλά και για σημειώματα ή ζωγραφιές με «ύποπτο περιεχόμενο» κι επιφέρουν σοβαρές κυρώσεις, όπως αποβολές από το σχολείο (Stein, 2003).

Σαν επακόλουθο ο διάλογος για την ασφάλεια στο σχολείο μετατοπίστηκε από το ευρύτερο πλαίσιο των δικαιωμάτων του παιδιού και εστιάστηκε στην δαιμονοποίηση των ατομικών συμπεριφορών. Η νομοθεσία που έχει θεσπιστεί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, όταν έχει σα στόχο το παιδί/δράστη δεν ευνοεί το διάλογο για τα ανθρώπινα δικαιώματα ούτε εστιάζει στις συνθήκες εκείνες που παράγουν ή διευκολύνουν τέτοιου είδους εχθρικές συμπεριφορές (Greene, 2006). Η καταστολή με πειθαρχικές ποινές δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, αν εστιάζεται σε απόδοση κατηγοριών και σε ταμπελοποίηση κάποιων ατόμων σαν αποκλίνοντα από τα φυσιολογικά πρότυπα. Αυτή η καταστολή βασίζεται σε άσκηση εξουσίας που θεωρείται νόμιμη (ενηλίκων, σχολείου), εναντίον εξουσίας που θεωρείται παράνομη (των παιδιών που εκφοβίζουν) και διαιωνίζουν έτσι τον κύκλο της βίας (O'Moore & Minton, 2004; Smith et al., 2003).

Οι αυστηρές κυρώσεις αυτής της προσέγγισης αφορούν όλων των ειδών τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, χωρίς να γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα σε μικρές και μεγάλες, όπως είναι η σεξουαλική παρενόχληση και οι φυλετικές διακρίσεις. Οι γενικοί και αυθαίρετοι όροι του εκφοβισμού χρησιμοποιούνται τακτικά με

αποτέλεσμα να παραγνωρίζονται οι διαστάσεις του φύλου ή της φυλής κι έτσι ο όρος «εκφοβισμός» να λειτουργεί σαν ορολογία κάποιων συμπεριφορών που το σχολείο δεν επιθυμεί να κατονομάσει, όπως είναι οι ρατσιστικές, οι ομοφοβικές και οι σεξιστικές συμπεριφορές. Όπως είναι επόμενο η εφαρμογή των πρακτικών μηδενικής ανοχής έχει σαν στόχο κυρίως τα παιδιά μειονοτήτων ή γενικά των μη κυρίαρχων ομάδων που είναι κυρίως αυτά που αποβάλλονται από το σχολείο, όπως συμβαίνει στις ΗΠΑ, όπου και εφαρμόζονται οι πρακτικές αυτές (Stein, 2003).

Στην Ευρώπη το θέμα της ασφάλειας στα σχολεία θεωρείται πολυδιάστατο, πολύπλοκο και προσεγγίζεται σφαιρικά. Δεν συνδέεται απαραίτητα με την ποινική και τιμωρητική διάσταση, αλλά διευρύνεται με όρους της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου, τη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα (Αρτινοπούλου, 2001). Οι αρχικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού αφορούσαν ατομικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η διαχείριση του θυμού και η αύξηση της διεκδικητικότητας (Andreou et al., 2007).

Με βάση τη μονοδιάστατη οπτική των ατομικών χαρακτηριστικών κύριος στόχος είναι το παιδί/δράστης. Ότι συμβαίνει φιλτράρεται και ερμηνεύεται αποκλειστικά σαν αποτέλεσμα της κακής σκέψης και θέλησης του παιδιού που εκφοβίζει. Αρκετά παιδιά (Pereira, 2006) δεν γνωρίζουν ούτε ότι εκφοβίζουν, ούτε τους λόγους που το κάνουν. Ίσως εκφοβίζονται και αυτά από άλλα παιδιά ή ενήλικες ή να μην κατανοούν την αναστάτωση που προκαλούν στο θύμα. Συχνές είναι οι απαξιωτικές και αμφιθυμικές στάσεις απέναντι στα παιδιά/θύματα. Τέτοιου είδους στάσεις απλά οξύνουν το πρόβλημα. Τα δικαιώματα όλων των παιδιών έχουν αναγνωριστεί και με βάση αυτά **κανένα παιδί δεν αξίζει εκφοβιστικές συμπεριφορές, αφού η ελευθερία του να είναι κάποιος ο εαυτός του, είναι δικαίωμα του καθένα** (Olweus, 2009).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.Εισαγωγή

Παρά την αύξηση των ερευνών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και την αναγνώριση του σημαντικού ρόλου του σχολείου και των γονιών στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (Eslea & Smith, 2000; Farrington & Trofi, 2009; McNeely et al., 2010; Olweus, 2009; Sawyer et al., 2011; Swearer et al., 2009), οι απόψεις των γονιών και των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο δεν έχουν διερευνηθεί ικανοποιητικά. Αρκετές έρευνες εστιάζουν στις απόψεις των παιδιών (Bibou-Nakou et al., 2012; Thornberg, 2010) και των εκπαιδευτικών ή των γονέων (Bauman & Del Rio, 2005; Craig et al., 2008a).

Οι λιγοστές μελέτες στον διεθνή χώρο που περιλαμβάνουν γονείς και εκπαιδευτικούς διερεύνησαν:

- τις στάσεις τους απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό (Eslea & Smith, 2000),
- τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν το φαινόμενο (Donnellan, 2006; Harper, 2011),
- τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό των παιδιών τους (Sawyer et al., 2011),
- τις στρατηγικές αντιμετώπισης που προτείνουν στα παιδιά (Harper, 2011; Sawyer et al., 2011) και
- τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολείου ή της οικογένειας στη δημιουργία, αναπαραγωγή και αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Coldron & Boulton, 1996; Connolly & Keenan, 2002; Ranson et al., 2004).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δύσκολα γενικεύονται στην Ελλάδα γιατί:

i. Έχουν διεξαχθεί σε χώρες με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, όπως ο Καναδάς (Sawyer et al., 2011), οι ΗΠΑ (Harper, 2011), η Μεγάλη Βρετανία (Coldron & Boulton, 1996; Eslea & Smith, 2000; Ranson et al., 2004), η Ιρλανδία (Connolly & Keenan, 2002).

ii. Πρόκειται κυρίως για ποιοτικές έρευνες με μικρό δείγμα (Μ.Ο. 29 γονείς), εκτός της έρευνας της Harper (2011) όπου συμμετείχαν 100 μητέρες που όμως ανήκαν στην ίδια φυλετική ομάδα (λευκές) και την ίδια κοινωνική τάξη (ανώτερη αστική). Στην έρευνα των Sawyer et al. (2011) οι απόψεις των γονιών αφορούσαν μια υποκατηγορία (θύματα) κι όχι όλες τις ομάδες που εμπλέκονται στον εκφοβισμό.

iii. Σε κάποιες από τις έρευνες που αναφέρθηκαν στόχος ήταν η μελέτη των απόψεων των γονιών και των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό κι όχι για ζητήματα που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο όπως η συνεργασία σχολείου–οικογένειας (Coldron & Boulton, 1996) ή η πειθαρχία στο σχολείο (Ranson et al., 2004). Στον ελληνικό χώρο οι σχετικές έρευνες με γονείς είναι περιορισμένου αριθμού (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010; Δεληγιάννη κ.ά., 2008; Νακοπούλου, 2009) και έχουν κυρίως περιγραφικά αποτελέσματα.

Οι διεθνείς έρευνες για τον εκφοβισμό που απευθύνονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς, εστιάζονται στα γονικά μοντέλα, στις πρακτικές και με τους τρόπους που οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Για το θέμα αυτό οι έρευνες στη χώρα μας είναι περιορισμένες (Γιοβαζολιάς κ.ά., 2009). Επιπλέον οι περισσότερες μελέτες διευρύνουν επιμέρους παράγοντες, ενώ καμιά έρευνα δεν έγινε για τις κοινές αντιλήψεις γονιών και εκπαιδευτικών, τις γονικές και εκπαιδευτικές πρακτικές και τις συμπεριφορές των παιδιών που συνδέονται με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, ώστε να εξεταστεί αν υπάρχουν συσχετίσεις ή αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες.

Στο διεθνή και στον ελληνικό χώρο λίγες είναι οι μελέτες που ψάχνουν το βαθμό στον οποίο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον σχολικό εκφοβισμό σαν παραβίαση των Δικαιωμάτων των Παιδιών, όπως και τους τρόπους με τους οποίους η υποστήριξη των δικαιωμάτων των παιδιών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς οδηγεί τα παιδιά στο να προστατεύσουν τα δικαιώματά τους και τα δικαιώματα των συνομηλίκων τους σε περίπτωση θυματοποίησης.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικοί για την υποστήριξη των παιδιών/μαθητών όταν αυτά θυματοποιούνται, από τη στιγμή που οι ενήλικες επηρεάζουν τη ζωή τους. Η μελέτη των αντιλήψεων των γονιών και των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητά τους, να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα εκφοβισμού των παιδιών τους (Κάργα, 2013). Αν η αναγνώριση και η αντιμετώπιση του φαινομένου αποτελούν σύνθετες διαδικασίες, τότε έχει ξεχωριστή σημασία η διερεύνηση των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών, των πρακτικών ανατροφής και διαπαιδαγώγησης και των στρατηγικών που υιοθετούν για να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς το πρόβλημα. Έτσι θα μπορούσε να ξεπεραστεί η λανθασμένη αντίληψή τους γύρω από το θέμα, να μάθουν πως να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά με πολλούς αποτελεσματικούς τρόπους, να αποτελούν μαζί

σημαντικούς παράγοντες στήριξης των παιδιών σε προγράμματα παρέμβασης (Sawyer et al., 2011).

Στόχοι της παρούσας μελέτης είναι:

- η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών της ΠΕ Πέλλας για το σχολικό εκφοβισμό,
- η σύνδεση των αντιλήψεων αυτών με τις πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης για την αντιμετώπιση του φαινομένου και
- η αξιοποίησή τους στα προγράμματα συνεργασίας και παρέμβασης.

2. Ερευνητικά ερωτήματα

Εξαιτίας των πιο πάνω διαπιστώσεων και της έλλειψης εμπειρικών δεδομένων για τους παράγοντες του σχολείου και της οικογένειας στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Π.Ε. Πέλλας, αυτή η μελέτη στοχεύει να διερευνήσει:

1. Τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών της ΠΕ Πέλλας σχετικά με τον εκφοβισμό, σε σχέση με μια σειρά δημογραφικών παραγόντων, όπως φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονιού, έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός μαθητών, φύλο και ηλικία παιδιού/ών.

2. Τις απόψεις των γονιών και εκπαιδευτικών της ΠΕ Πέλλας για το σχολικό εκφοβισμό για:

- α. τις εμπειρίες των παιδιών τους σαν θύματα και δράστες,
- β. τις στρατηγικές που ακολουθούν τα παιδιά τους σαν θύματα και παρατηρητές,
- γ. τις στρατηγικές που θα έπρεπε σύμφωνα με την άποψη των γονιών και των εκπαιδευτικών να ακολουθούν τα παιδιά τους, όταν αυτά εκφοβίζονται,
- δ. τις στρατηγικές των γονιών και των εκπαιδευτικών όταν τα παιδιά τους εκφοβίζουν και εκφοβίζονται,
- ε. τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών και της οικογένειας για την αντιμετώπιση του φαινομένου,
- στ. την ερμηνεία του φαινομένου με βάση ατομικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες,

ζ. τους ρόλους των παιδιών τους που εμπλέκονται στο φαινόμενο σαν δράστες και θύματα και στην αναγνώριση των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

3. Τις πρακτικές ανατροφής από τους γονείς και διαπαιδαγώγησης από τους εκπαιδευτικούς και τη σχέση τους με την ψυχική υγεία των παιδιών.

4. Τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των γονιών και των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό και

α. τις πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης και

β. την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών.

5. Τους προβλεπτικούς παράγοντες που ερμηνεύουν την εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού για το ρόλο των παιδιών σαν θύματα ή δράστες.

3. Μέθοδος

3.1 Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 161 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Π.Ε. Πέλλας και 142 γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε δημόσια σχολεία των τεσσάρων δήμων της Π.Ε. Πέλλας και συγκεκριμένα της Πέλλας, της Έδεσσας, της Αριδαίας και της Σκύδρας.

Ο λόγος που έπρεπε να εστιαστεί η έρευνα σε γονείς παιδιών ήταν γιατί κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου σταθεροποιούνται οι πρακτικές των παιδιών σχετικά με τον εκφοβισμό (Olweus, 1979; Eron, 1987; Perry et al., 1988). Ακόμη, η παιδική ηλικία είναι μια μεταβατική περίοδος για την εδραίωση πρακτικών εκφοβισμού, καθώς αυτό μεγαλώνει. Η περίοδος που οδηγεί στην ενηλικίωση είναι σημαντική για τη διερεύνηση των παραγόντων που βοηθούν την εμφάνιση συμπεριφορών εκφοβισμού ή θυματοποίησης.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές της Πέλλας, ώστε να δούμε αν και κατά πόσο ο παράγοντας του τόπου διαμονής διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των γονιών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό. Στην Ελλάδα, όλες οι προηγούμενες έρευνες πραγματοποιήθηκαν, κυρίως στα αστικά κέντρα της Αθήνας και Θεσσαλονίκης,

3.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για να συλλεχτούν τα δεδομένα της έρευνας, που ήταν σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, έγινε επαφή μέσω τηλεφώνου ή άμεσης προσωπικής ή μέσω e-mail με τους/τις Δ/ντές/ντριες ή Προϊσταμένους/ες των Νηπιαγωγείων, Δημοτικών σχολείων, Γυμνασίων ή Λυκείων της ΠΕ Πέλλας. Ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας και τη σημασία που θα είχε για τη διεξαγωγή της η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Μετά τη συμφωνία με τη Δ/νση του σχολείου εστάλησαν τα ερωτηματολόγια, που είχαν γίνει στο Google Forms, με e-mail στα σχολεία και ζητήθηκε από τους/τις Δ/ντες/ντριες να μοιραστεί στους εκπ/κούς του σχολείου για να απαντηθεί το ερωτηματολόγιο.

Για το ερωτηματολόγιο προς τους γονείς χρησιμοποιήθηκε το Facebook και ζητήθηκε από τους γονείς ή κηδεμόνες που ζουν στην ΠΕ Πέλλας και πήγαιναν ή πηγαίνουν τα παιδιά τους σε σχολείο της ΠΕ Πέλλας να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο που υπήρχε σε σύνδεσμο που παρέπεμπε σε ερωτηματολόγιο που έγινε με το Google Forms.

Τα ερωτηματολόγια άρχισαν να δίνονται από τις 9 Σεπτεμβρίου του 2019 και σταμάτησε η συλλογή τους στις 17 Σεπτεμβρίου.

Η συμμετοχή γονιών και εκπ/κών στο ερωτηματολόγιο ήταν άμεση και ιδιαίτερα υψηλή, παρά την έκτασή του. Αυτό οφείλεται πιθανά:

- Στην προσπάθεια της έρευνας να εξηγήσει με σαφήνεια το πλαίσιο της μελέτης.
- Στη θετική ανταπόκριση εκπ/κών και γονιών.
- Στη σπουδαιότητα που αποδίδουν γονείς και εκπαιδευτικοί στο ζήτημα του εκφοβισμού, όπως φάνηκε από το διάλογο που αναπτύχτηκε.

3.3 Εργαλεία μέτρησης

Για τις ανάγκες της εργασίας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που βασίστηκε ιδίως:

- Σε πιλοτικές συζητήσεις και απαντήσεις σε ερωτηματολόγια που φτιάχτηκαν αρχικά για γονείς και εκπαιδευτικούς.

- Σε μια σειρά ερωτηματολογίων που έχουν χρησιμοποιηθεί τόσο σε ελληνικές, όσο και σε διεθνείς έρευνες.

Στις πιλοτικές συζητήσεις που έγιναν, γονείς και εκπ/κοί διάβασαν αρχικά τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις σχετικά με το φαινόμενο.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί κατά το διάλογο που αναπτύχθηκε έδωσαν απαντήσεις γενικές που κάλυπταν σε μεγάλο βαθμό τη βιβλιογραφία σχετικά με:

- Τις συνέπειες.
- Τις ερμηνείες.
- Το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας.
- Τους τρόπους αντιμετώπισης.

Εντοπίστηκε ο κυρίαρχος ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών πάνω σε περιστατικά εκφοβισμού και τη σπουδαιότητα της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι τρόποι αντιμετώπισης που πρότειναν οι συμμετέχοντες στο αρχικό διάλογο διαφοροποιήθηκαν με βάση το ρόλο του παιδιού στα περιστατικά εκφοβισμού (παιδί δράστης – παιδί θύμα)

Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου μοιράστηκε σε 15 γονείς και 15 εκπαιδευτικούς της Πέλλας, από τους οποίους ζητήθηκε να καταγράψουν γενικά σχόλια, ασάφειες, ερωτήσεις με ίδιο περιεχόμενο και το χρόνο που διέθεσαν για τη συμπλήρωσή τους. Μετά από διορθώσεις που αφορούσαν κυρίως επαναδιατυπώσεις και παραλήψεις ορισμένων ερωτήσεων, συντάχθηκαν τα δυο ερωτηματολόγια, ένα για γονείς και ένα για εκπαιδευτικούς, που απαιτούσε περίπου 10 λεπτά η απάντησή τους. Οι ερωτήσεις είναι ίδιου περιεχομένου προς γονείς και εκπαιδευτικούς.

3.4 Επιλογή Ερευνητικής Μεθοδολογίας

Η ερευνητική μεθοδολογία μιας έρευνας περιλαμβάνει μια σειρά από επιμέρους μεθοδολογικές επιλογές και συγκεκριμένα οι επιλογές αυτές αφορούν την επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση, την επιλογή μεταξύ των

πρωτογενών δεδομένων και την επιλογή μεθόδου εργαλείου συλλογής των δεδομένων αυτών.

3.4.1 Ποσοτική και Ποιοτική Έρευνα

Οι βασικές ερευνητικές προσεγγίσεις στις κοινωνικές επιστήμες, είναι κυρίως η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση. Η πρώτη μεθοδολογική επιλογή που πρέπει να κάνει ο ερευνητής είναι ποια από τις δυο μεθόδους ή ποιον συνδυασμό τους θέλει να ακολουθήσει (Cohen, I., Manion, L. & Morisson, K, 2007).

Η επιλογή αυτή συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες μιας εμπειρικής έρευνας γιατί και οι δυο έχουν τα δικά τους πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Δαφέρμος, 2011).

Η καθεμιά μεθοδολογική προσέγγιση περιέχει μια σειρά από ερευνητικά εργαλεία που μπορεί να είναι ποιοτική ή ποσοτικά. Η διαφορά μεταξύ των δυο αυτών προσεγγίσεων έχει να κάνει με το είδος της πληροφορίας και με τον τρόπο που συλλέγεται αυτή. Σύμφωνα με τον Kvale (1996) η ποσοτική προσέγγιση αναλύει την ποσότητα εμφάνισης ενός γεγονότος ή φαινομένου που μελετάται, ενώ η ποιοτική προσέγγιση αναφέρεται στο είδος και στο χαρακτήρα του φαινομένου.

Για το σκοπό αυτής της έρευνας επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική προσέγγιση, όπου αυτή χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα με στόχο την στατιστική τους επεξεργασία μέσα από ένα κατάλληλο λογισμικό που είναι το SPSS, έκδοση 23.

Ο Crewell (2001) υποστήριξε πως η ποσοτική προσέγγιση είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής αρχικά αποφασίζει το θέμα και στη συνέχεια βάζει κάποια ερωτήματα που έχουν περιορισμένο εύρος και συλλέγει τα δεδομένα από τους συμμετέχοντες, που αυτά μπορούν να εκφραστούν ή να κωδικοποιηθούν αριθμητικά. Κατόπιν αναλύει τα αριθμητικά δεδομένα με ανάλογες τεχνικές της στατιστικής. Ακόμη, αναφέρει, πως η έρευνα διεξάγεται σε ένα αμερόληπτο και αντικειμενικό περιβάλλον. Στην ποσοτική προσέγγιση ο ερευνητής καθορίζει μια ή πιο πολλές υποθέσεις και στη συνέχεια προσπαθεί ή να τις επαληθεύσει ή να τις απορρίψει. Ακόμη με βάση την ποσοτική προσέγγιση μπορεί να ελεγχτεί η σχέση αίτιου και αιτιατού. Κύριο χαρακτηριστικό και πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης απέναντι στην ποιοτική είναι η αντικειμενικότητά της (Singh, 2007).

Το πιο αναγνωρίσιμο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, με βάση το οποίο τα δεδομένα τυποποιούνται, οι υπό μελέτη μεταβλητές παίρνουν

αριθμητικές τιμές και κατόπιν μπορούν να ελεγχτούν τυχόν συσχετίσεις και να βγουν κάποια συμπεράσματα για τον υπό μελέτη πληθυσμό.

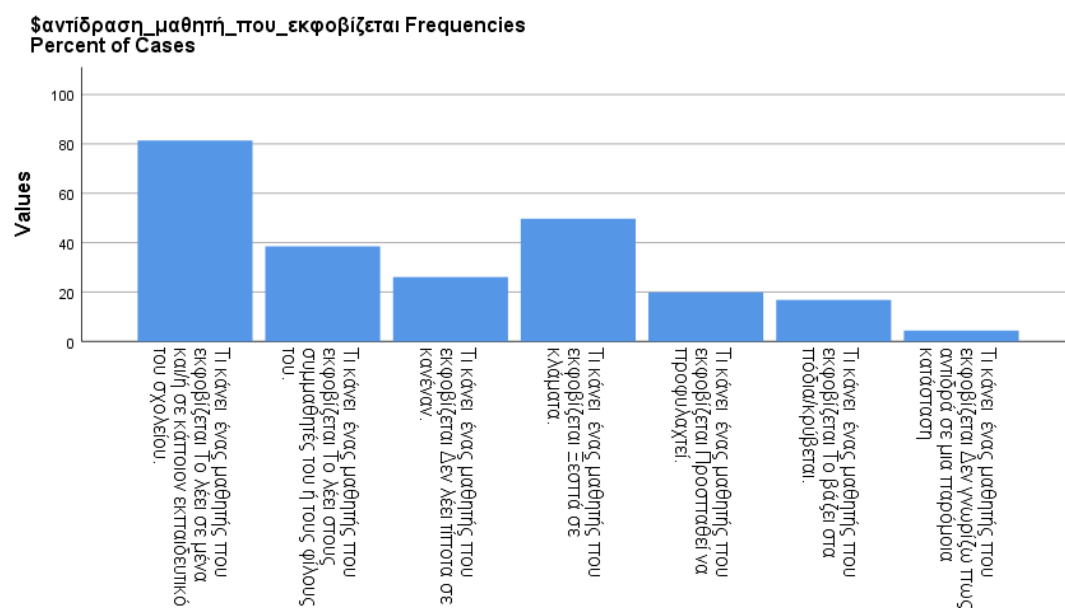
4. Περιγραφική Στατιστική Ερωτηματολογίων Εκπαιδευτικών

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.2

Αντίδραση_μαθητή_που_εκφοβίζεται Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Τι κάνει ένας μαθητής που εκφοβίζεται ^a	Το λέει σε μένα και/ή σε κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου.	131	34.4%	81.4%
	Το λέει στους συμμαθητές του ή τους φίλους του.	62	16.3%	38.5%
	Δεν λέει τίποτα σε κανέναν.	42	11.0%	26.1%
	Ξεσπά σε κλάματα.	80	21.0%	49.7%
	Προσπαθεί να προφυλαχτεί.	32	8.4%	19.9%
	Το βάζει στα πόδια/κρύβεται.	27	7.1%	16.8%
	Δεν γνωρίζω πως αντιδρά σε μια παρόμοια κατάσταση	7	1.8%	4.3%
	Total		381	100.0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



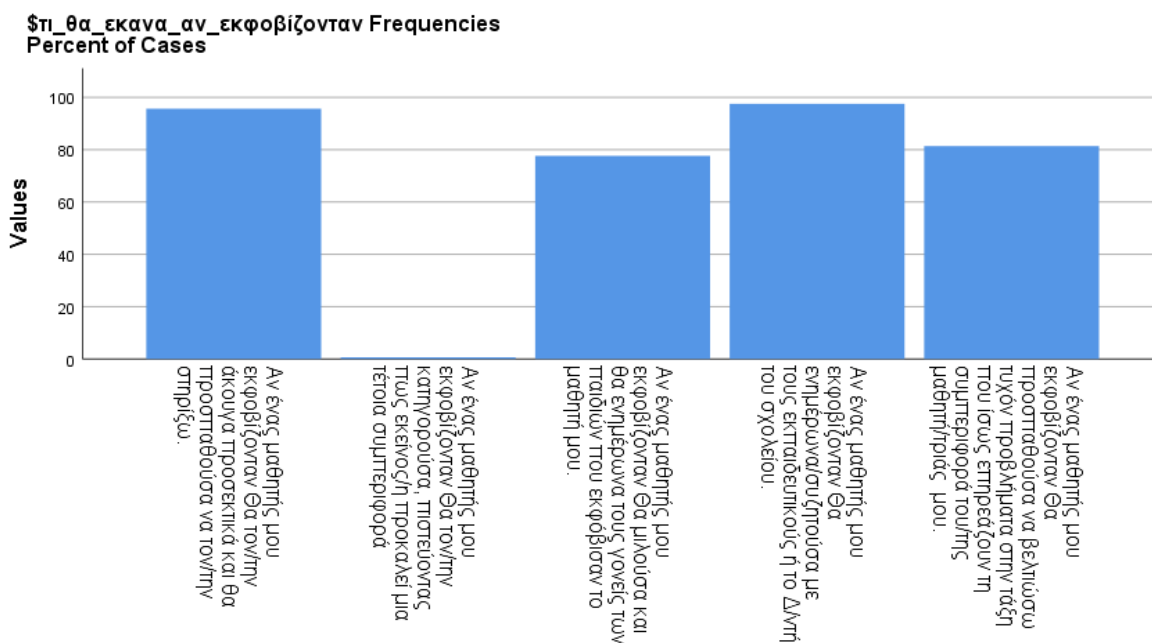
Ερωτηθέντες οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά ένας μαθητής που εκφοβίζεται, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (81.4%) αποκρίνεται πως επέλεξε να το μοιραστεί με κάποιον εκπαιδευτικό, ενώ σχεδόν οι μισοί (49.7%) επέλεξαν πως ξεσπά σε κλάματα. Όλες οι απαντήσεις έχουν επιλεγεί από κάποιους εκπαιδευτικούς, με μικρότερη απήχηση αυτή κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει την αντίδραση του μαθητή.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.2.A

Τι θα έκανα αν εκφοβίζονταν Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Αν ένας μαθητής μου εκφοβίζονταν ^a	Θα τον/την άκουγα προσεκτικά και θα προσπαθούσα να τον/την στηρίξω.	154	27.1%	95.7%
	Θα τον/την κατηγορούσα, πιστεύοντας πως εκείνος/η προκαλεί μια τέτοια συμπεριφορά	1	0.2%	0.6%
	Θα μιλούσα και θα ενημέρωνα τους γονείς των παιδιών που εκφόβισαν το μαθητή μου.	125	22.0%	77.6%
	Θα ενημέρωνα/συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς ή το Δ/ντή του σχολείου.	157	27.6%	97.5%
	Θα προσπαθούσα να βελτιώσω τυχόν προβλήματα στην τάξη που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας μου.	131	23.1%	81.4%
Total		568	100.0%	352.8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Ερωτώμενοι ως προς τη δική τους αντίδραση αν ένας μαθητής τους εκφοβίζονταν, οι απαντήσεις που επιλέχθηκαν σχεδόν από το σύνολο των ερωτηθέντων ήταν: Θα τον/την άκουγα προσεκτικά και θα προσπαθούσα να τον/την στηρίξω (95.7%), Θα ενημέρωνα/συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς ή το Δ/ντή του σχολείου (97.5%), Θα προσπαθούσα να βελτιώσω τυχόν προβλήματα στην τάξη μου που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του/της μαθητή μου (81.4%).

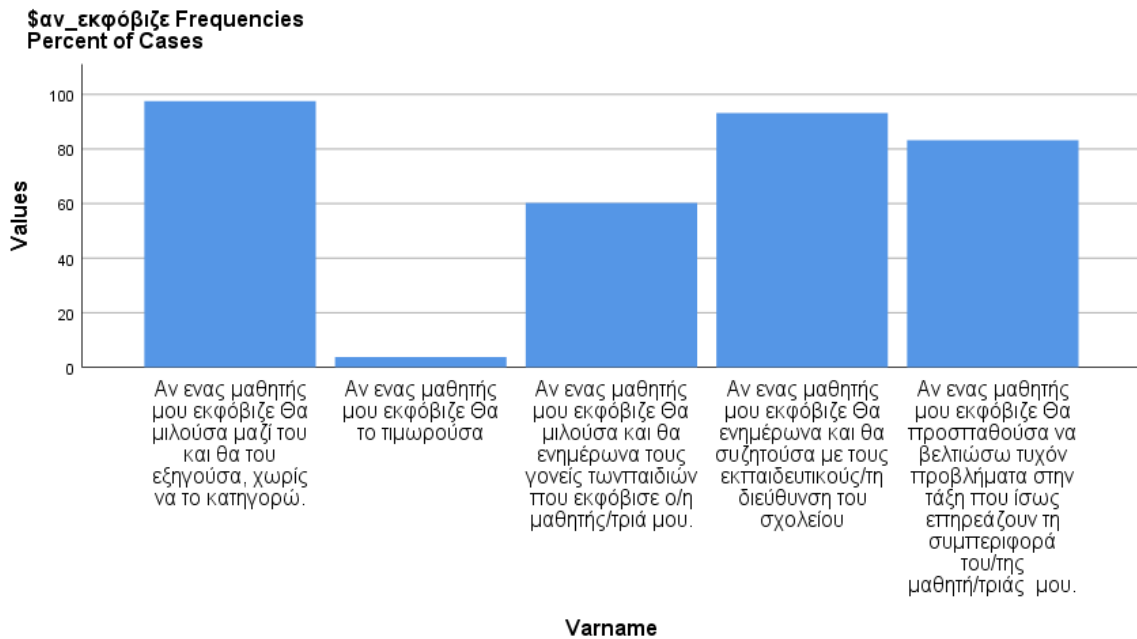
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.2.B

Τι θα έκανα αν εκφόβιζε Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Αν ένας μαθητής μου εκφόβιζε ^a	Θα μιλούσα μαζί του και θα του εξηγούσα, χωρίς να το κατηγορώ.	157	28.9%	97.5%
	Θα το τιμωρούσα	6	1.1%	3.7%
	Θα μιλούσα και θα ενημέρωνα τους γονείς των παιδιών που εκφόβισε ο/η μαθητής/τρια μου.	97	17.8%	60.2%
	Θα ενημέρωνα και θα συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς/τη διεύθυνση του σχολείου	150	27.6%	93.2%

	Θα προσπαθούσα να βελτιώσω τυχόν προβλήματα στην τάξη που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας μου.	134	24.6%	83.2%
Total		544	100.0%	337.9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Η αντίδραση τους στην περίπτωση που κάποιος μαθητής τους, εκφόβιζε, αποκρίθηκαν με συντριπτική πλειοψηφία: Θα μιλούσα μαζί του και θα του εξηγούσα, χωρίς να τον κατηγορώ (97.5%), ενώ οριακά λιγότεροι επέλεξαν: Θα ενημέρωνα και θα συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς/τη διεύθυνση του σχολείου (93.2%).

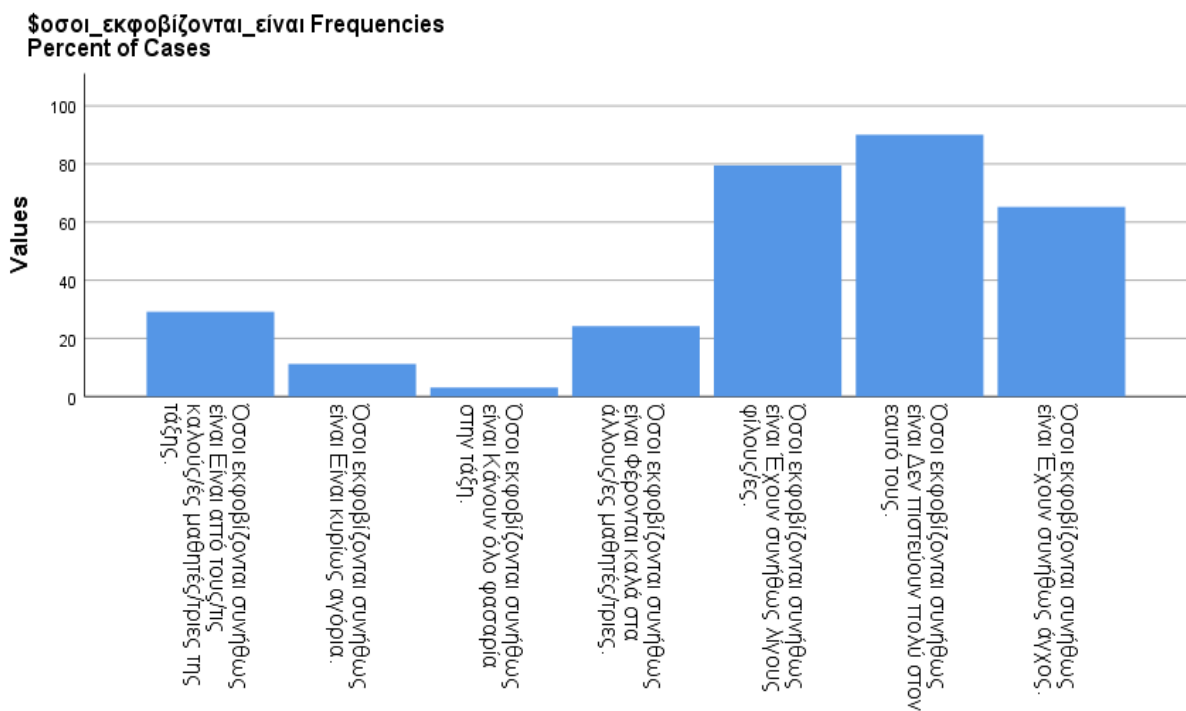
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.B.1

Όσοι_εκφοβίζονται_είναι Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Όσοι εκφοβίζονται συνήθως είναι ^a	Είναι από τους/τις καλούς/ές μαθητές/τριες της τάξης.	47	9.7%	29.2%
	Είναι κυρίως αγόρια.	18	3.7%	11.2%

	Κάνουν όλο φασαρία στην τάξη.	5	1.0%	3.1%
	Φέρονται καλά στα άλλους/ες μαθητές/τριες.	39	8.0%	24.2%
	Έχουν συνήθως λίγους φίλους/ες.	128	26.3%	79.5%
	Δεν πιστεύουν πολύ στον εαυτό τους.	145	29.8%	90.1%
	Έχουν συνήθως άγχος.	105	21.6%	65.2%
Total		487	100.0%	302.5%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Ως προς τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές που δέχονται εκφοβισμό, σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως δεν πιστεύουν στον εαυτό τους (90.1%), έχουν λίγους φίλους (79.5%) και έχουν συνήθως άγχος (65.2%).

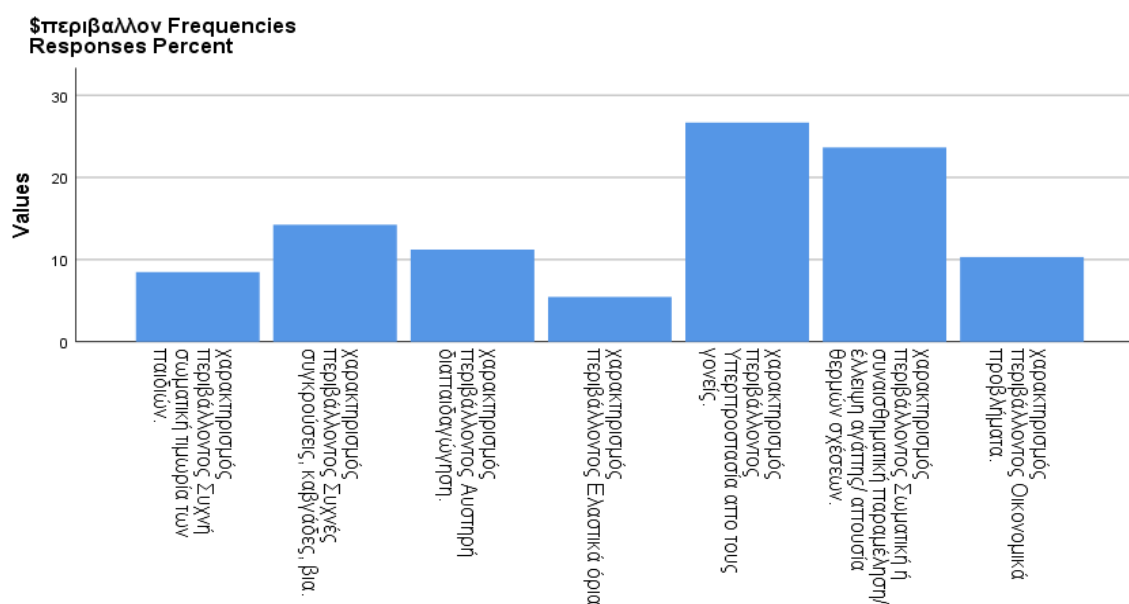
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.B.3

Οικογενειακό περιβάλλον Frequencies

Responses		Percent of Cases
N	Percent	

χαρακτηρισμός οικογενειακού περιβάλλοντος ^a	Συχνή σωματική τιμωρία των παιδιών.	28	8.5%	20.6%
	Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες, βια.	47	14.2%	34.6%
	Αυστηρή διαπαιδαγώγηση.	37	11.2%	27.2%
	Ελαστικά όρια	18	5.5%	13.2%
	Υπερπροστασία απο τους γονείς.	88	26.7%	64.7%
	Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/ έλλειψη αγάπης/ απουσία θερμών σχέσεων.	78	23.6%	57.4%
	Οικονομικά προβλήματα.	34	10.3%	25.0%
Total		330	100.0%	242.6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



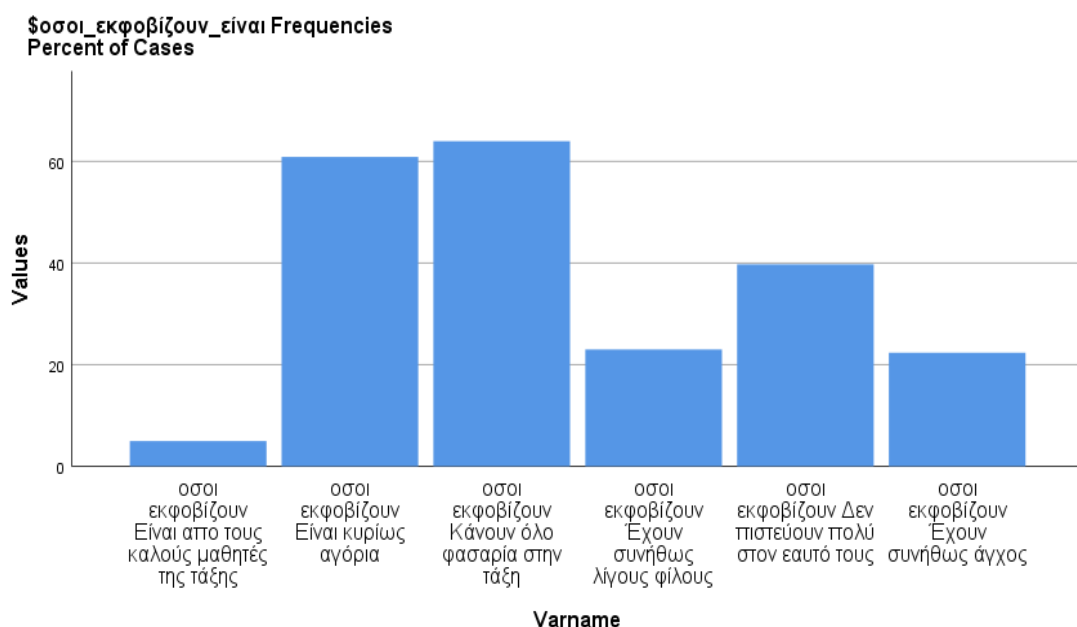
Οι απόψεις που φαίνεται να επικρατούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς το οικογενειακό περιβάλλον είναι πως οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί (64.7%), τα παιδιά παραμελούνται συναισθηματικά (57.4%) και υπάρχουν συχνές συγκρούσεις (34.6%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Γ.1

Όσοι_εκφοβίζουν_είναι Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
όσοι εκφοβίζονται ^a	Είναι από τους καλούς μαθητές της τάξης	8	2.3%	5.0%
	Είναι κυρίως αγόρια	98	28.3%	60.9%
	Κάνουν όλο φασαρία στην τάξη	103	29.8%	64.0%
	Έχουν συνήθως λίγους φίλους	37	10.7%	23.0%
	Δεν πιστεύουν πολύ στον εαυτό τους	64	18.5%	39.8%
	Έχουν συνήθως άγχος	36	10.4%	22.4%
Total		346	100.0%	214.9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Αναφορικά με την ύπαρξη ενός μοτίβου ως προς τα χαρακτηριστικά όσων εκφοβίζονται, οι εκπαιδευτικοί απαντούν στην πλειοψηφία τους πως είναι αγόρια (60.9%) και πως δημιουργούν φασαρία στην τάξη (64.0%).

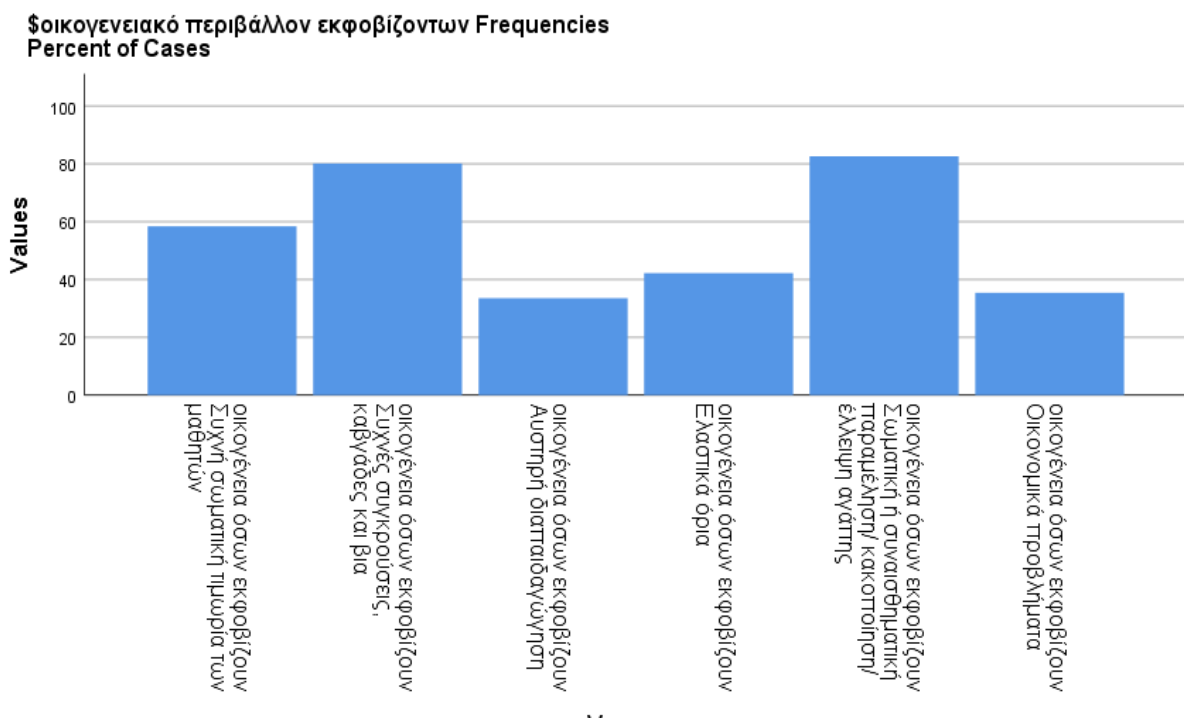
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Γ.2

Το περιβάλλον εκφοβίζοντων Frequencies

Responses		Percent of Cases
N	Percent	

οικογενειακό περιβάλλον όσων εκφοβίζονται ^a	Συχνή σωματική τιμωρία των μαθητών	94	17.6%	58.4%
	Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες και βία	129	24.1%	80.1%
	Αυστηρή διαπαιδαγώγηση	54	10.1%	33.5%
	Ελαστικά όρια	68	12.7%	42.2%
	Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/ κακοποίηση/ έλλειψη αγάπης	133	24.9%	82.6%
	Οικονομικά προβλήματα	57	10.7%	35.4%
Total		535	100.0%	332.3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



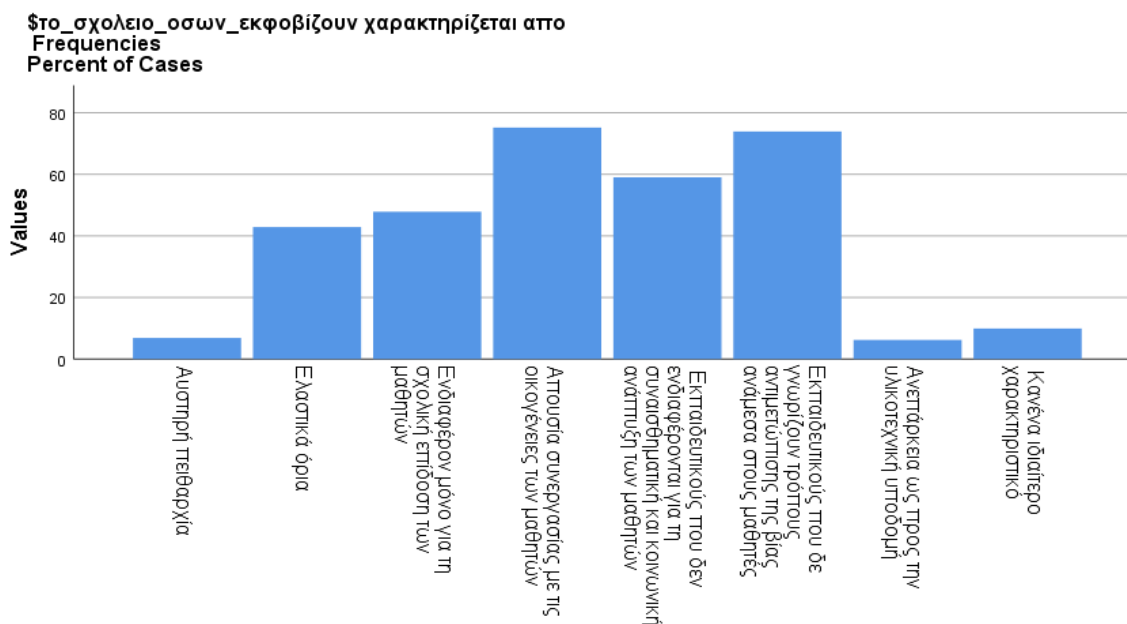
Ός προς το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εκφοβίζονται, φαίνεται να επικρατούν οι απόψεις ανάμεσα στους εκπ/κούς: Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες και βία (80.1%), Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/ κακοποίηση/ έλλειψη αγάπης (82.6%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Γ.3

Το σχολείο όσων εκφοβίζονται Frequencies

		Responses		Percent of Cases	
		N	Percent		
το σχολείο όσων εκφοβίζονται είναι ^a	Αυστηρή πειθαρχία	11	2.1%	6.8%	
	Ελαστικά όρια	69	13.3%	42.9%	
	Ενδιαφέρον μόνο για τη σχολική επίδοση των μαθητών	77	14.9%	47.8%	
	Απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών	121	23.4%	75.2%	
	Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	95	18.3%	59.0%	
	Εκπαιδευτικούς που δε γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές	119	23.0%	73.9%	
	Ανεπάρκεια ως προς την υλικοτεχνική υποδομή	10	1.9%	6.2%	
	Κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό	16	3.1%	9.9%	
	Total		518	100.0%	321.7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει το σχολικό περιβάλλον παιδιών που εκφοβίζονται είναι η απουσία συνεργασίας με την οικογένεια(81.4%) και εκπαιδευτικούς που δε γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές(73.9%).

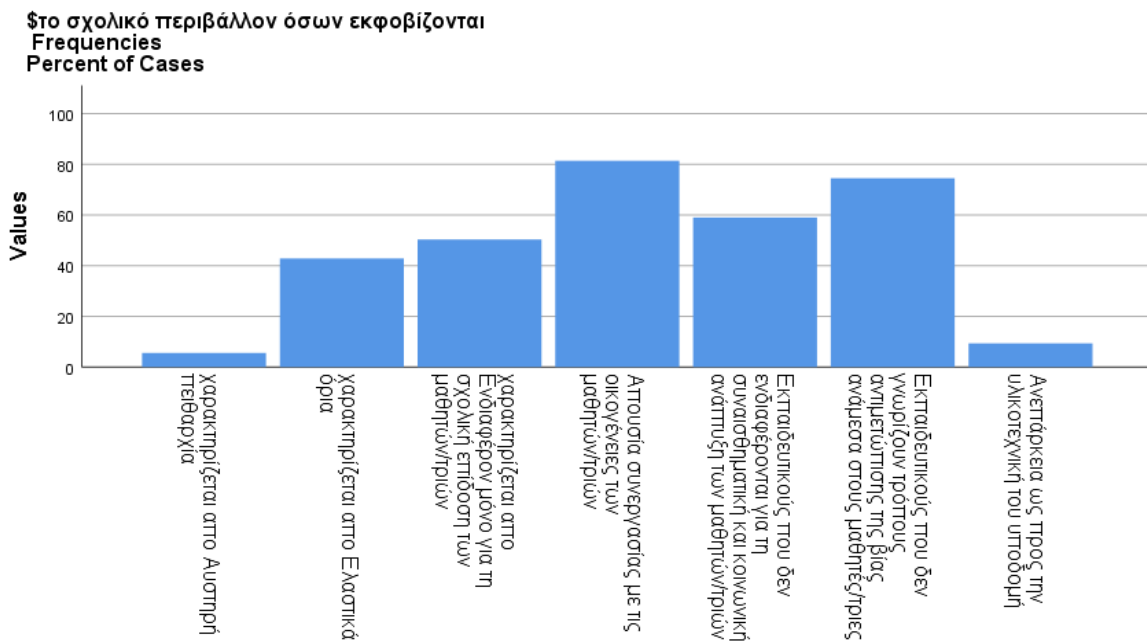
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Β.3

Το σχολικό περιβάλλον όσων εκφοβίζονται Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ^a	Αυστηρή πειθαρχία	9	1.7%	5.6%
	Ελαστικά όρια	69	13.3%	42.9%
	Ενδιαφέρον μόνο για τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών	81	15.6%	50.3%
	Απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών	131	25.2%	81.4%
	Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών	95	18.3%	59.0%

	Εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές/τριες	120	23.1%	74.5%
	Ανεπάρκεια ως προς την υλικοτεχνική του υποδομή	15	2.9%	9.3%
Total		520	100.0%	323.0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



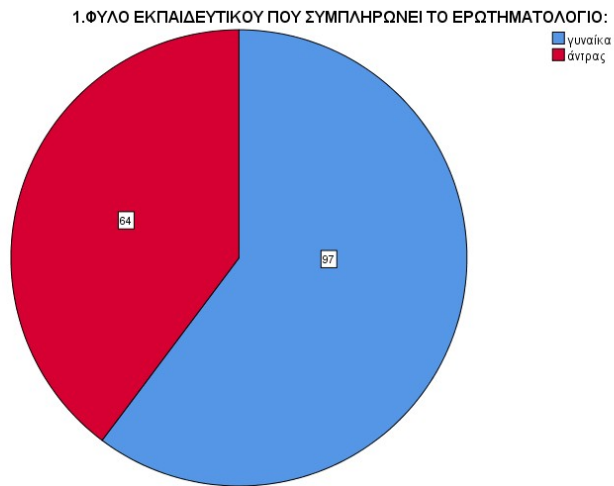
Όμοια με το περιβάλλον παιδιών που εκφοβίζονται, και το περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πως στερείται συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (81.4%) και εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές (74.5%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 1.1

ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid γυναίκα	97	60.2	60.2	60.2
άντρας	64	39.8	39.8	100.0

Total	161	100.0	100.0
-------	-----	-------	-------



ΕΡΩΤΗΣΗ 1.2

ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-30	10	6.2	6.2	6.2
31-40	19	11.8	11.8	18.0
41-50	58	36.0	36.0	54.0
51-60	69	42.9	42.9	96.9
61+	5	3.1	3.1	100.0
Total	161	100.0	100.0	

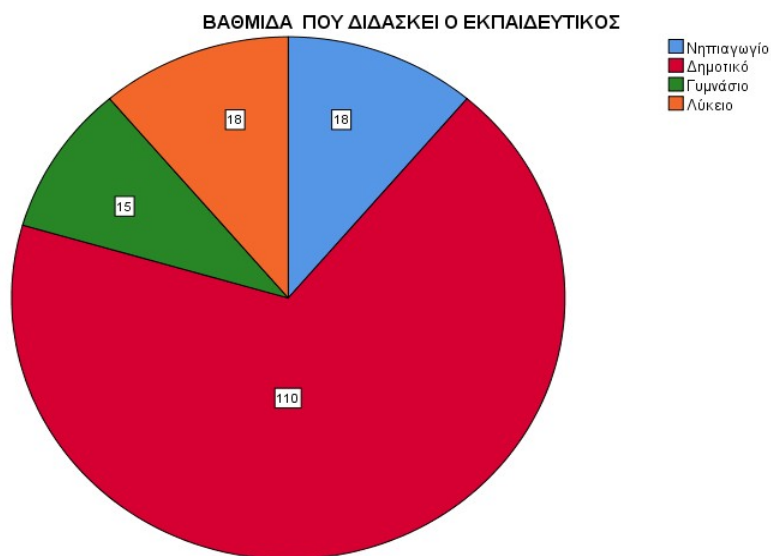


Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κατά πλειοψηφία γυναίκες (60.2%) και προέρχονταν από την ηλικιακή βαθμίδα 51-60 έτη (42.9%) με εξίσου μεγάλη συμμετοχή ατόμων ηλικίας 40-51 (36.0%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 1.3

ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγείο	18	11.2	11.2	11.2
	Δημοτικό	110	68.3	68.3	79.5
	Γυμνάσιο	15	9.3	9.3	88.8
	Λύκειο	18	11.2	11.2	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

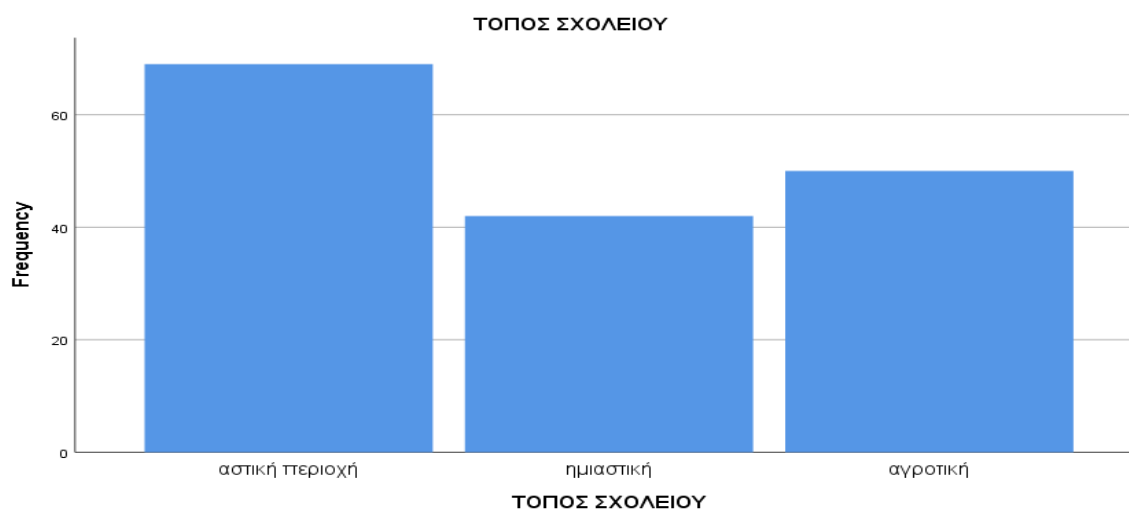


ΕΡΩΤΗΣΗ 1.4

ΤΟΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αστική περιοχή	69	42.9	42.9	42.9

ημιαστική	42	26.1	26.1	68.9
αγροτική	50	31.1	31.1	100.0
Total	161	100.0	100.0	



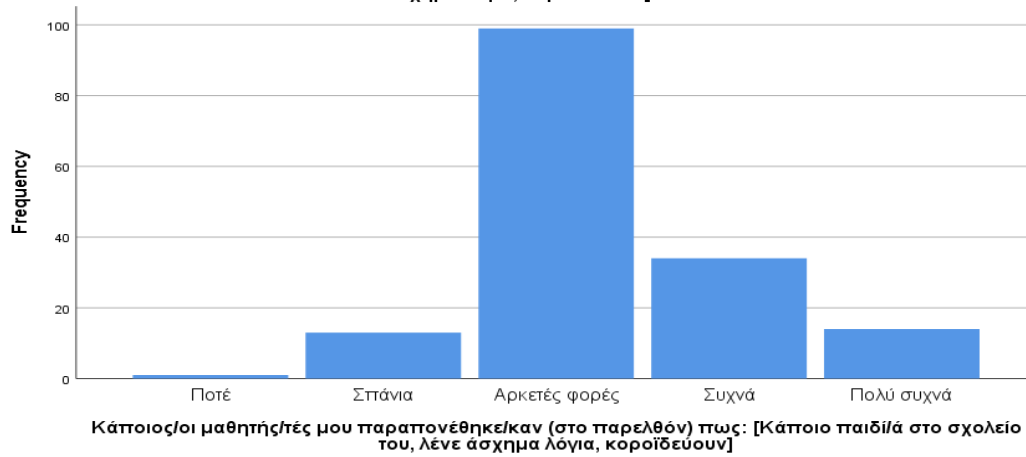
Όπως φαίνεται από τους πίνακες συχνοτήτων και τα γραφήματα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διδάσκει σε δημοτικά σχολεία (68.3%) καθώς και ο τόπος των σχολείων στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί είναι κατά κύριο λόγο αστικές περιοχές (42.9%), καθώς υπάρχουν και αρκετές απαντήσεις από εκπαιδευτικούς ημιαστικών (26.1%) και αγροτικών (31.1%) περιοχών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.1.1

Κάποιος/οι μαθητής/τές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά στο σχολείο του, λένε άσχημα λόγια, κοροϊδεύουν]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	1	.6	.6	.6
Σπάνια	13	8.1	8.1	8.7
Αρκετές φορές	99	61.5	61.5	70.2
Συχνά	34	21.1	21.1	91.3
Πολύ συχνά	14	8.7	8.7	100.0
Total	161	100.0	100.0	

Κάποιοι/οι μαθητής/ές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδιά στο σχολείο του, λένε άσχημα λόγια, κοροϊδεύουν]



ΕΡΩΤΗΣΗ 2.1.2

Κάποιοι/οι μαθητής/ές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά επίτηδες δεν παίζει μαζί του, το αποκλείει από την παρέα του ή το αγνοεί εντελώς.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	3	1.9	1.9	1.9
	Σπάνια	37	23.0	23.0	24.8
	Αρκετές φορές	87	54.0	54.0	78.9
	Συχνά	30	18.6	18.6	97.5
	Πολύ συχνά	4	2.5	2.5	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

Κάποιοι/οι μαθητής/ές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδιά επίτηδες δεν παίζει μαζί του, το αποκλείει από την παρέα του ή το αγνοεί εντελώς.]



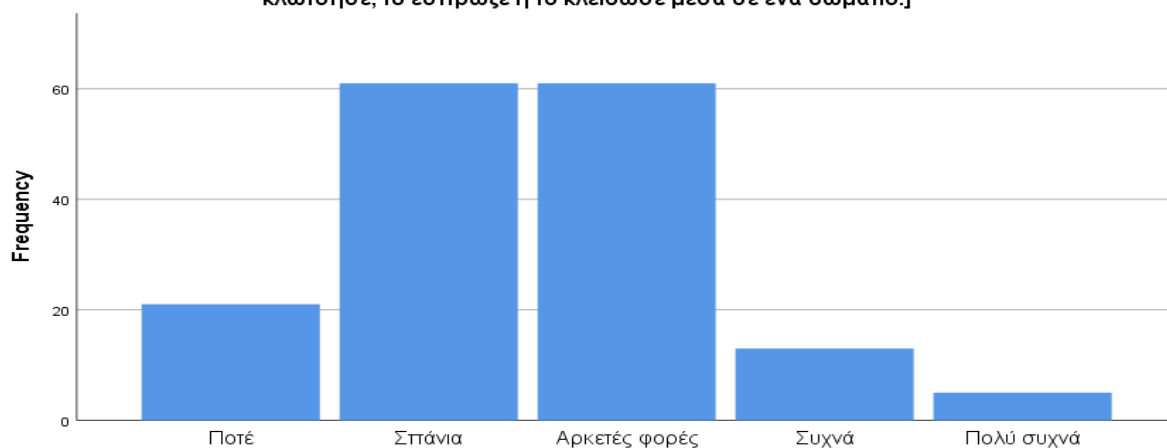
Οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 61.5% και 54.0% αντίστοιχα απαντούν πως αρκετές φορές έχουν δεχθεί παράπονα από μαθητές πως δέχονται κοροϊδία και αποκλεισμό από κάποια παιδιά.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.1.3

Κάποιος/οι μαθητής/τές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά το χτύπησε, το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	21	13.0	13.0	13.0
	Σπάνια	61	37.9	37.9	50.9
	Αρκετές φορές	61	37.9	37.9	88.8
	Συχνά	13	8.1	8.1	96.9
	Πολύ συχνά	5	3.1	3.1	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

Κάποιος/οι μαθητής/τές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά το χτύπησε, το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο.]



Κάποιος/οι μαθητής/τές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά το χτύπησε, το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο.]

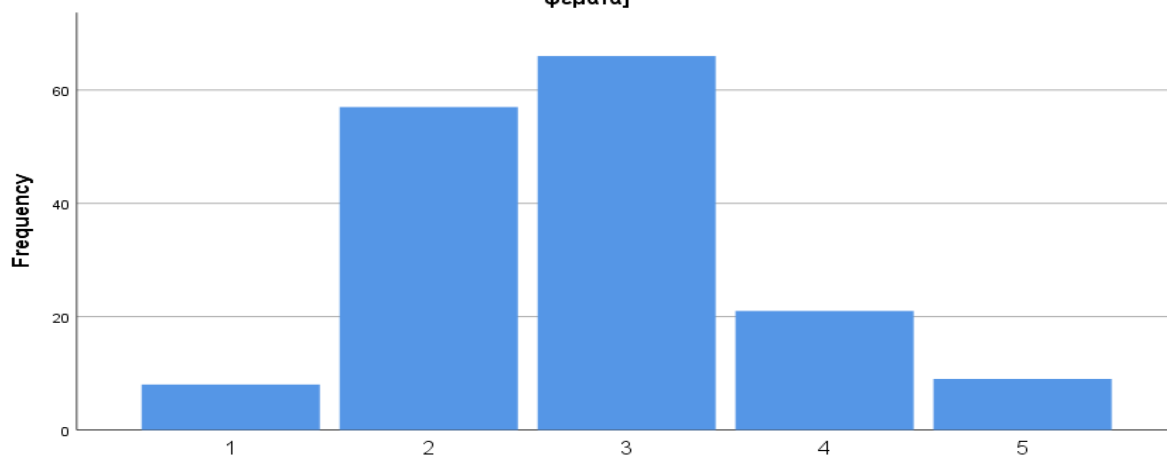
ΕΡΩΤΗΣΗ 2.1.4

Κάποιος/οι μαθητής/τές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά είπε ψέματα ή διέδωσε ψέματα]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	8	5.0	5.0	5.0
	Σπάνια	57	35.4	35.4	40.4

Αρκετές φορές	66	41.0	41.0	81.4
Συχνά	21	13.0	13.0	94.4
Πολύ συχνά	9	5.6	5.6	100.0
Total	161	100.0	100.0	

Κάποιοι/οι μαθητής/ές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά είπε ψέματα ή διέδωσε ψέματα]



Κάποιοι/οι μαθητής/ές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά είπε ψέματα ή διέδωσε ψέματα]

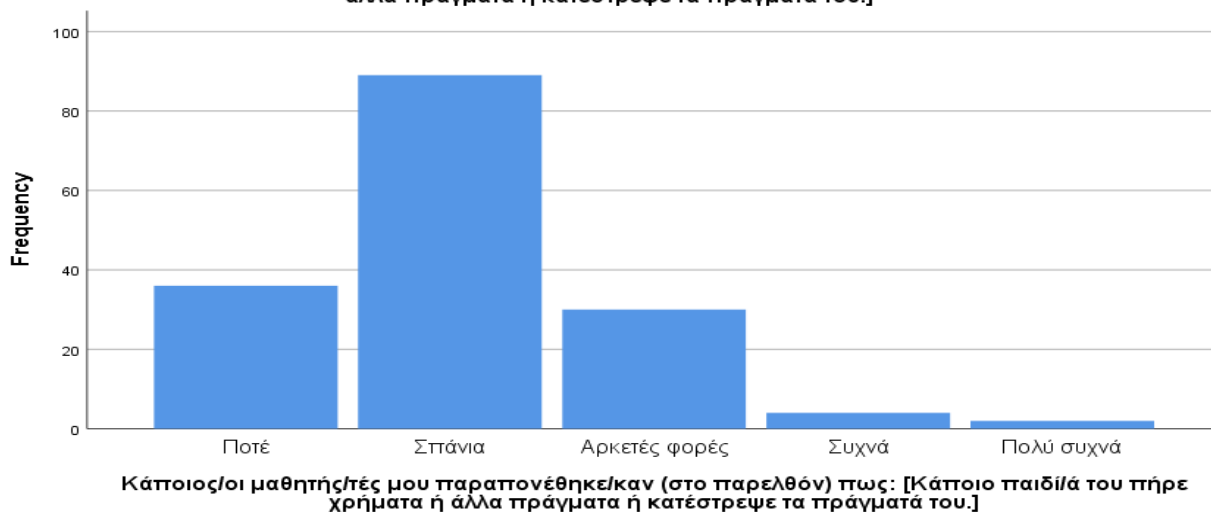
Ερωτηθέντες αν έχουν δεχθεί παράπονα από μαθητές για χρήση βίας εναντίον τους και για την διάδοση ψεύτικων πληροφοριών εναντίον τους, αντίστοιχα απάντησαν: Σπάνια ή αρκετές φορές σε ποσοστό (75.8%) και (76.4%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.1.5

Κάποιος/οι μαθητής/ές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά του πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε τα πράγματά του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	36	22.4	22.4	22.4
	Σπάνια	89	55.3	55.3	77.6
	Αρκετές φορές	30	18.6	18.6	96.3
	Συχνά	4	2.5	2.5	98.8
	Πολύ συχνά	2	1.2	1.2	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

Κάποιοι/οι μαθητές/ές μου παραπονέθηκαν (στο παρελθόν) πως: [Κάποιο παιδί/ά του πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε τα πράγματά του.]

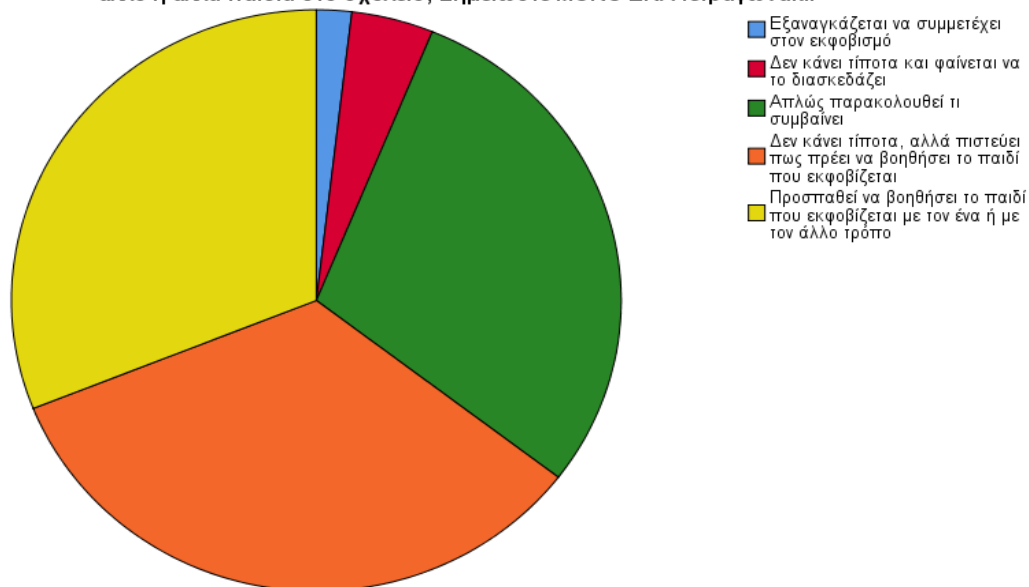


ΕΡΩΤΗΣΗ 2.3

3. Τι νομίζετε πως κάνει ο/η μαθητής/τρια σας, συνήθως, αν καταλάβει ή δει κάποιο παιδί να εκφοβίζεται από άλλο ή άλλα παιδιά στο σχολείο; Σημειώστε **ΜΟΝΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκι.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εξαναγκάζεται να συμμετέχει στον εκφοβισμό	3	1.9	1.9	1.9
d	Δεν κάνει τίποτα και φαίνεται να το διασκεδάζει	7	4.3	4.3	6.2
	Απλώς παρακολουθεί τι συμβαίνει	47	29.2	29.2	35.4
	Δεν κάνει τίποτα, αλλά πιστεύει πως πρέπει να βοηθήσει το παιδί που εκφοβίζεται	54	33.5	33.5	68.9
	Προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί που εκφοβίζεται με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο	50	31.1	31.1	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

3. Τι νομίζετε πως κάνει ο/η μαθητής/τρια σας, συνήθως, αν καταλάβει ή δει κάποιο παιδί να εκφοβίζεται από άλλο ή άλλα παιδιά στο σχολείο; Σημειώστε ΜΟΝΟ ΕΝΑ τετραγωνάκι.



Σε ποσοστό 77.7% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ποτέ ή σπάνια μαθητές δεν παραπονέθηκαν πως τους πήραν χρήματα ή τους κλέψανε πράγματα.

Οι επικρατέστερες αντιδράσεις των παιδιών όταν κάποιο άλλο εκφοβίζεται, κατά τους εκπαιδευτικούς, είναι πως: είτε απλώς παρακολουθούν (29.2%), είτε δεν αντιδρούν καθόλου παρότι αναγνωρίζουν πως πρέπει να βοηθήσουν ή προσπαθούν να βοηθήσουν (31.1%).

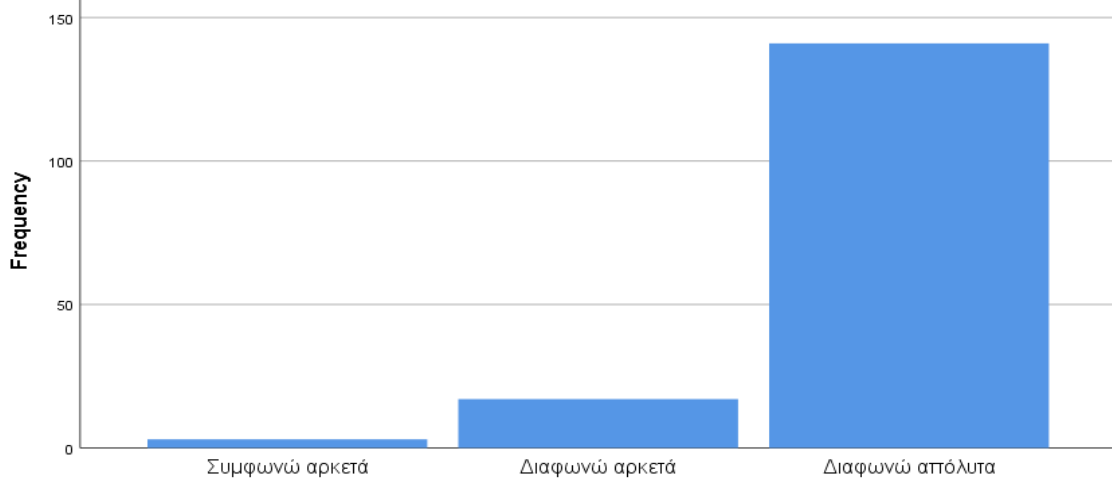
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.1

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να κάνει ότι του κάνουν και οι άλλοι.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ αρκετά	3	1.9	1.9	1.9
d Διαφωνώ αρκετά	17	10.6	10.6	12.4

Διαφωνώ απόλυτα	141	87.6	87.6	100.0
Total	161	100.0	100.0	

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να κάνει ότι του κάνουν και οι άλλοι.]



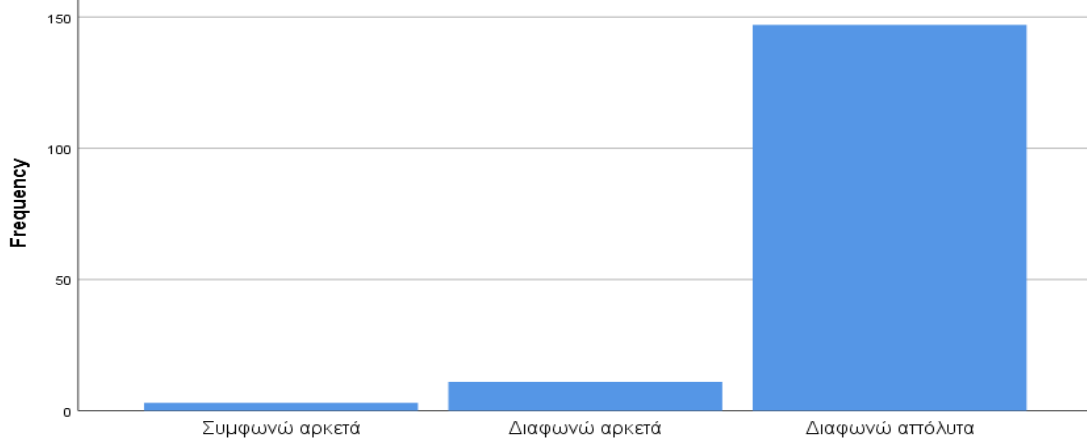
Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να κάνει ότι του κάνουν και οι άλλοι.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.2

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να μάθει να το αντέχει και να το δέχεται.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ αρκετά	3	1.9	1.9	1.9
Διαφωνώ αρκετά	11	6.8	6.8	8.7
Διαφωνώ απόλυτα	147	91.3	91.3	100.0
Total	161	100.0	100.0	

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να μάθει να το αντέχει και να το δέχεται.]



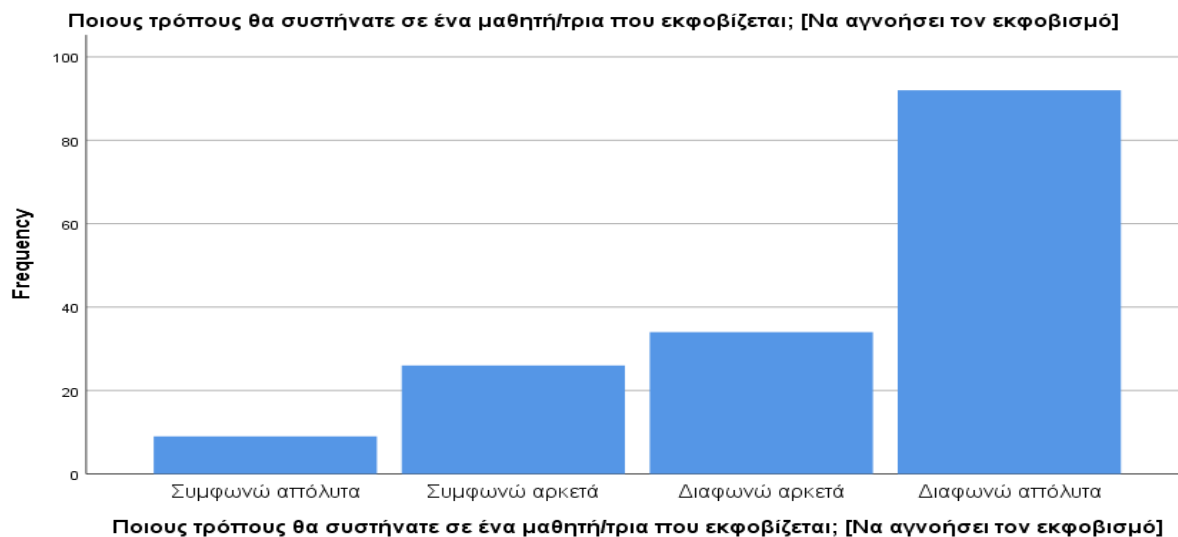
Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να μάθει να το αντέχει και να το δέχεται.]

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης που συστήνουν οι εκπαιδευτικοί, διαφωνούν απόλυτα σχεδόν στο σύνολο τους, τόσο με το να κάνουν και αυτοί ό,τι τους κάνουν (87.6%) και να μάθουν να το αντέχουν (91.3%)

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.3

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να αγνοήσει τον εκφοβισμό]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	9	5.6	5.6	5.6
	Συμφωνώ αρκετά	26	16.1	16.1	21.7
	Διαφωνώ αρκετά	34	21.1	21.1	42.9
	Διαφωνώ απόλυτα	92	57.1	57.1	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.4

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να φύγει ήρεμα, μακριά.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	29	18.0	18.0	18.0
	Συμφωνώ αρκετά	80	49.7	49.7	67.7
	Διαφωνώ αρκετά	28	17.4	17.4	85.1
	Διαφωνώ απόλυτα	24	14.9	14.9	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



Η επιλογή του να αγνοήσουν τον εκφοβισμό, φαίνεται να βρίσκει τελείως αντίθετους τους ερωτηθέντες, οι οποίοι διαφωνούν απόλυτα (57.1%) ή να διαφωνούν (21.1%) σε αντίθεση με την επιλογή να απομακρυνθούν ήρεμα, η οποία βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα, με αθροιστικό ποσοστό (67.7%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.5

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να αντεπιτεθεί.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	2	1.2	1.2	1.2
	Συμφωνώ αρκετά	7	4.3	4.3	5.6
	Διαφωνώ αρκετά	48	29.8	29.8	35.4
	Διαφωνώ απόλυτα	104	64.6	64.6	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

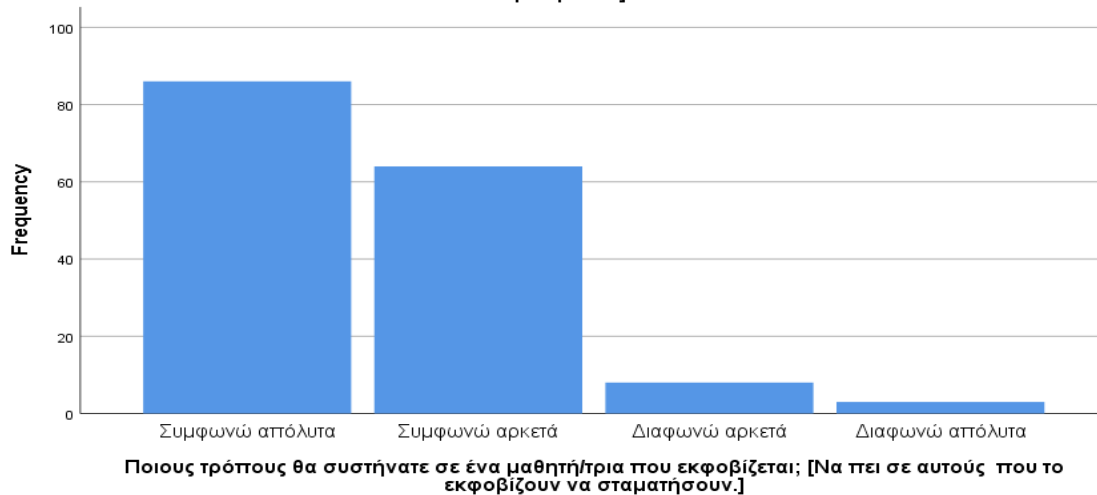


ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.6

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	86	53.4	53.4	53.4
	Συμφωνώ αρκετά	64	39.8	39.8	93.2
	Διαφωνώ αρκετά	8	5.0	5.0	98.1
	Διαφωνώ απόλυτα	3	1.9	1.9	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν.]



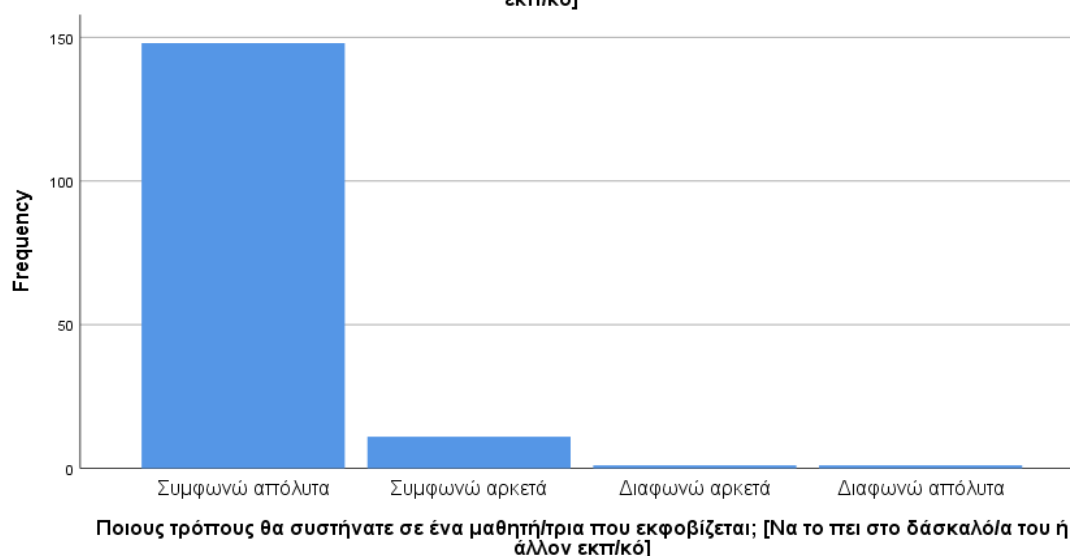
Σχεδόν το 95% τω εκπαιδευτικών διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την αντεπίθεση ως τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Εν αντιθέσει, το 93.2% των εκπαιδευτικών συμφωνούν αρκετά ή συμφωνούν απόλυτα με το να ζητήσουν από όσους τους εκφοβίζουν να σταματήσουν.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Α.1.7

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να το πει στο δάσκαλό/α του ή άλλον εκπ/κό]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	148	91.9	91.9	91.9
	Συμφωνώ αρκετά	11	6.8	6.8	98.8
	Διαφωνώ αρκετά	1	.6	.6	99.4
	Διαφωνώ απόλυτα	1	.6	.6	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να το πει στο δάσκαλό/α του ή άλλον εκπ/κό]



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Α.1.8

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να ζητήσει βοήθεια από φίλους.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	83	51.6	51.6	51.6
	Συμφωνώ αρκετά	59	36.6	36.6	88.2
	Διαφωνώ αρκετά	16	9.9	9.9	98.1
	Διαφωνώ απόλυτα	3	1.9	1.9	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



Ως τρόπος αντιμετώπισης, το να το αποκαλύψει σε κάποιο δάσκαλο ή εκπαιδευτικό φαίνεται να βρίσκει σύμφωνους ή απόλυτα σύμφωνους το 98.7% των εκπαιδευτικών, όπως και το να ζητήσει τη βοήθεια ενός φίλου, σε ποσοστό 88.2%.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Α.3.1

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να επιτηρούν καλύτερα τους χώρους του σχολείου όπου παίζουν τα παιδιά..]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	102	63.4	63.4	63.4
	Συμφωνώ αρκετά	53	32.9	32.9	96.3
	Διαφωνώ αρκετά	5	3.1	3.1	99.4
	Διαφωνώ απόλυτα	1	.6	.6	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να επιτηρούν καλύτερα τους χώρους του σχολείου όπου παίζουν τα παιδιά.]



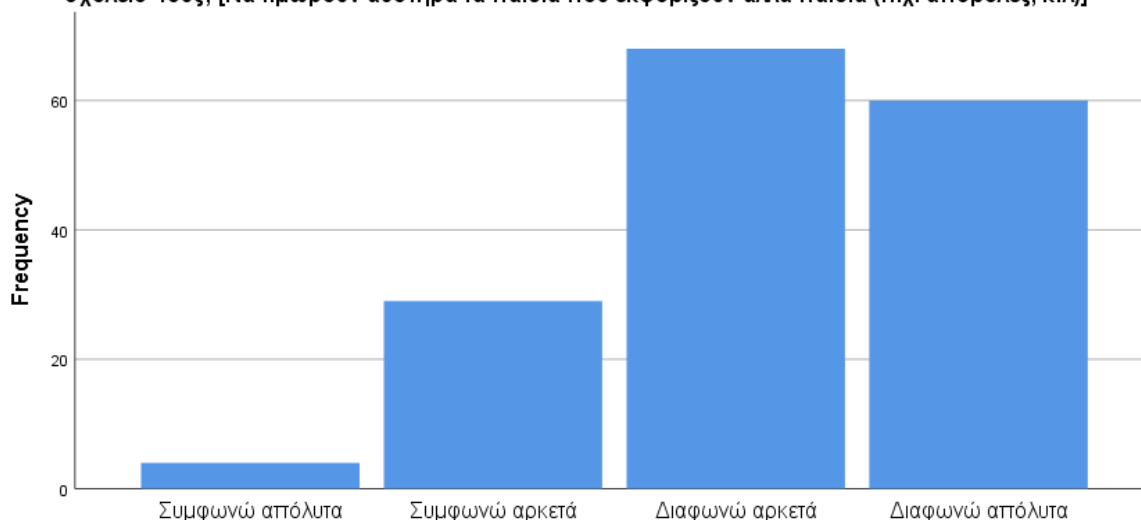
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να επιτηρούν καλύτερα τους χώρους του σχολείου όπου παίζουν τα παιδιά.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.2

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, κτλ)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	4	2.5	2.5	2.5
	Συμφωνώ αρκετά	29	18.0	18.0	20.5
	Διαφωνώ αρκετά	68	42.2	42.2	62.7
	Διαφωνώ απόλυτα	60	37.3	37.3	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, κτλ)]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, κτλ)]

Ως μέθοδοι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την καλύτερη επιτήρηση των χώρων του σχολείου σε ποσοστό 96.3%, ενώ η αυστηρή τιμωρία βρίσκει τους περισσότερους αντίθετους, με ποσοστό 79.5%.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.3

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να συζητούν με τα παιδιά που εκφοβίζονται ή εκφοβίζουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	140	87.0	87.0	87.0
	Συμφωνώ αρκετά	20	12.4	12.4	99.4
	Διαφωνώ απόλυτα	1	.6	.6	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να συζητούν με τα παιδιά που εκφοβίζονται ή εκφοβίζουν.]



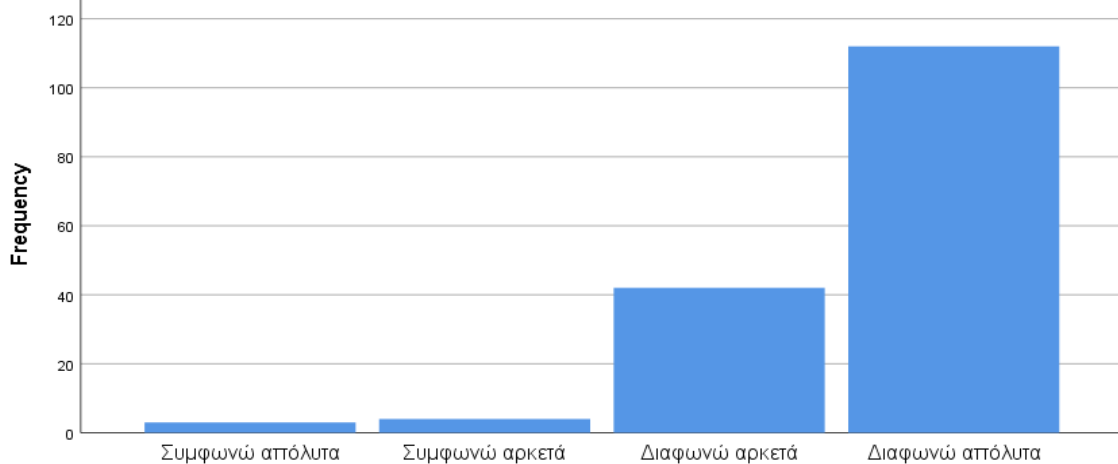
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μην επεμβαίνουν και να αφήνουν τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τη λύση.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.4

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μην επεμβαίνουν και να αφήνουν τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τη λύση.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	3	1.9	1.9	1.9
	Συμφωνώ αρκετά	4	2.5	2.5	4.3
	Διαφωνώ αρκετά	42	26.1	26.1	30.4
	Διαφωνώ απόλυτα	112	69.6	69.6	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μην επεμβαίνουν και να αφήνουν τα παιδιά να βρῖσκουν μόνα τους τη λύση.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μην επεμβαίνουν και να αφήνουν τα παιδιά να βρῖσκουν μόνα τους τη λύση.]

Ως ιδανική μέθοδος αντιμετώπισης του εκφοβισμού θεωρείται η συζήτηση τόσο με αυτούς που εκφοβίζουν όσο με αυτούς που εκφοβίζονται (99.4%). Σε αντίθεση το 95.7% των ερωτηθέντων διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα πως τα παιδιά πρέπει να βρῖσκουν τρόπο μόνα τους να λύνουν την κατάσταση.

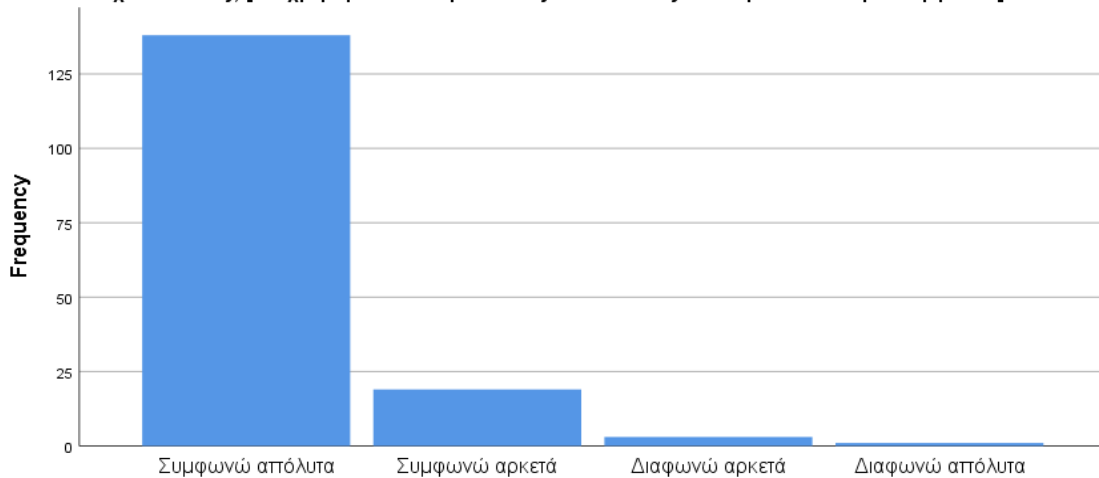
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.5

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	138	85.7	85.7	85.7
	Συμφωνώ αρκετά	19	11.8	11.8	97.5
	Διαφωνώ αρκετά	3	1.9	1.9	99.4
	Διαφωνώ απόλυτα	1	.6	.6	100.0

Total	161	100.0	100.0
-------	-----	-------	-------

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία.]



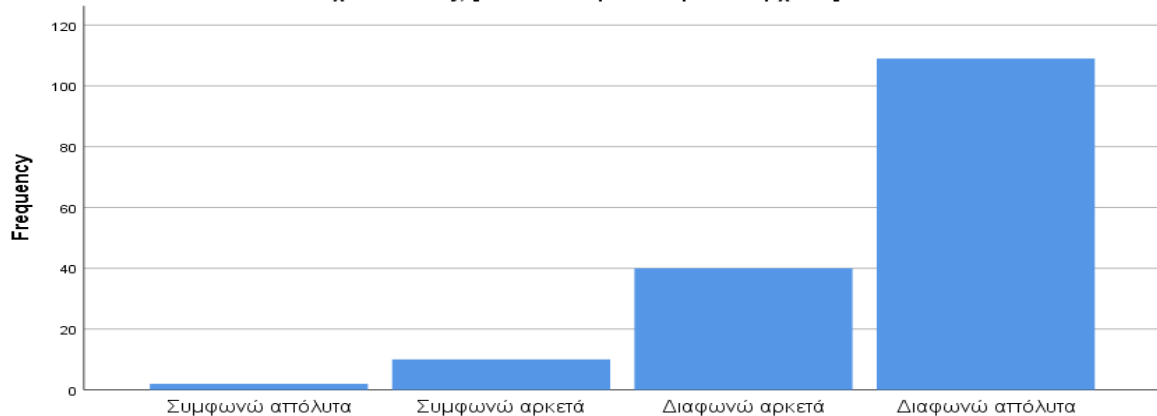
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.6

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να είναι περισσότερο αυταρχικοί.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	2	1.2	1.2	1.2
	Συμφωνώ αρκετά	10	6.2	6.2	7.5
	Διαφωνώ αρκετά	40	24.8	24.8	32.3
	Διαφωνώ απόλυτα	109	67.7	67.7	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να είναι περισσότερο αυταρχικοί.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να είναι περισσότερο αυταρχικοί.]

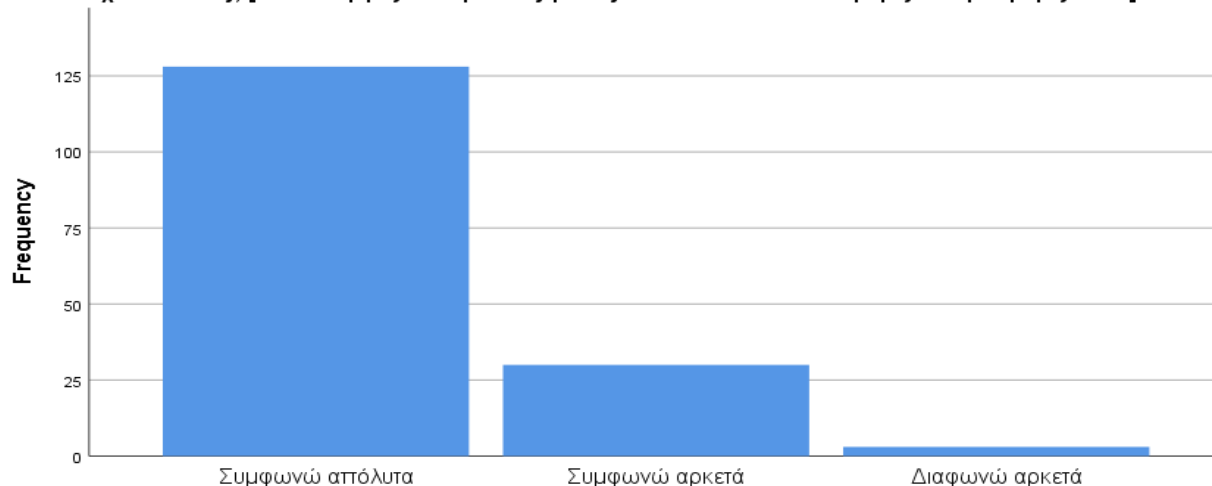
Το 97.5% θεωρεί πως πρέπει να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και το 92.5% διαφωνεί ή διαφωνεί πως οι μαθητές που εκφοβίζονται πρέπει να γίνουν πιο αυταρχικοί.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.7

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	128	79.5	79.5	79.5
	Συμφωνώ αρκετά	30	18.6	18.6	98.1
	Διαφωνώ αρκετά	3	1.9	1.9	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώνουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]

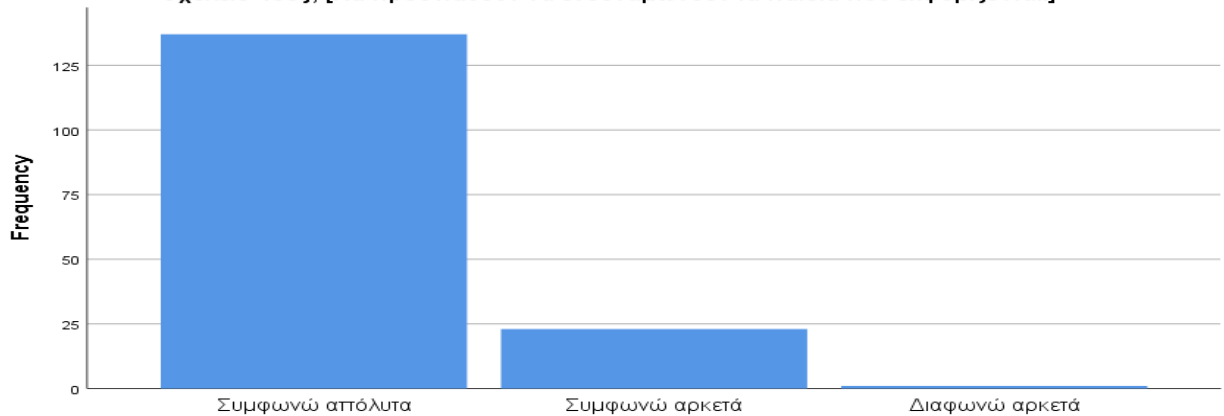
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.8

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώνουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	137	85.1	85.1	85.1
	Συμφωνώ αρκετά	23	14.3	14.3	99.4
	Διαφωνώ αρκετά	1	.6	.6	100.0

Total	161	100.0	100.0
-------	-----	-------	-------

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώσουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώσουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]

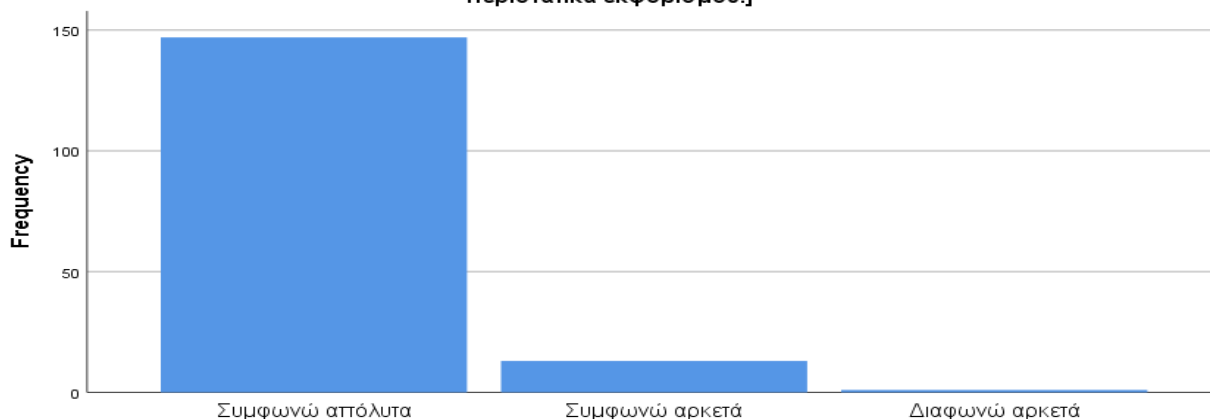
Μόλις το 1.9% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν και αυτών που εκφοβίζονται δεν αποτελεί ένα μέτρο αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Καθώς και το 99.4%, το σύνολο δηλαδή των ερωτηθέντων θεωρεί πως πρέπει να ενδυναμώσουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.9

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να επιμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	147	91.3	91.3	91.3
Συμφωνώ αρκετά	13	8.1	8.1	99.4
Διαφωνώ αρκετά	1	.6	.6	100.0
Total	161	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να επιμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να επιμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.1

[Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	60	37.3	37.3	37.3
	Συμφωνώ αρκετά	74	46.0	46.0	83.2
	Διαφωνώ αρκετά	26	16.1	16.1	99.4
	Διαφωνώ απόλυτα	1	.6	.6	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

[Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα.]



[Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα.]

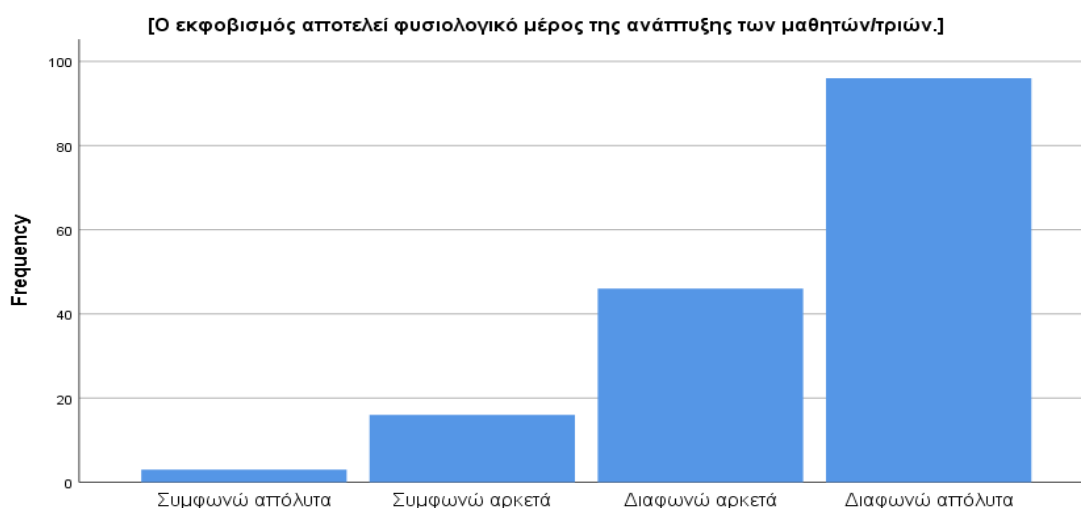
Το 99.4% των ερωτηθέντων υποστηρίζει πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα μέτρο που τους βρίσκει σύμφωνους ή απόλυτα σύμφωνους. Όταν ρωτήθηκαν αν θεωρούν πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα για

την Ελλάδα, η πλειοψηφία συμφώνησε σε αρκετά μεγάλο ή απόλυτο βαθμό (83.2%) με μόλις 16.8% των ερωτηθέντων να κρίνουν διαφορετικά.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.2

[Ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των μαθητών/τριών.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	3	1.9	1.9	1.9
	Συμφωνώ αρκετά	16	9.9	9.9	11.8
	Διαφωνώ αρκετά	46	28.6	28.6	40.4
	Διαφωνώ απόλυτα	96	59.6	59.6	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

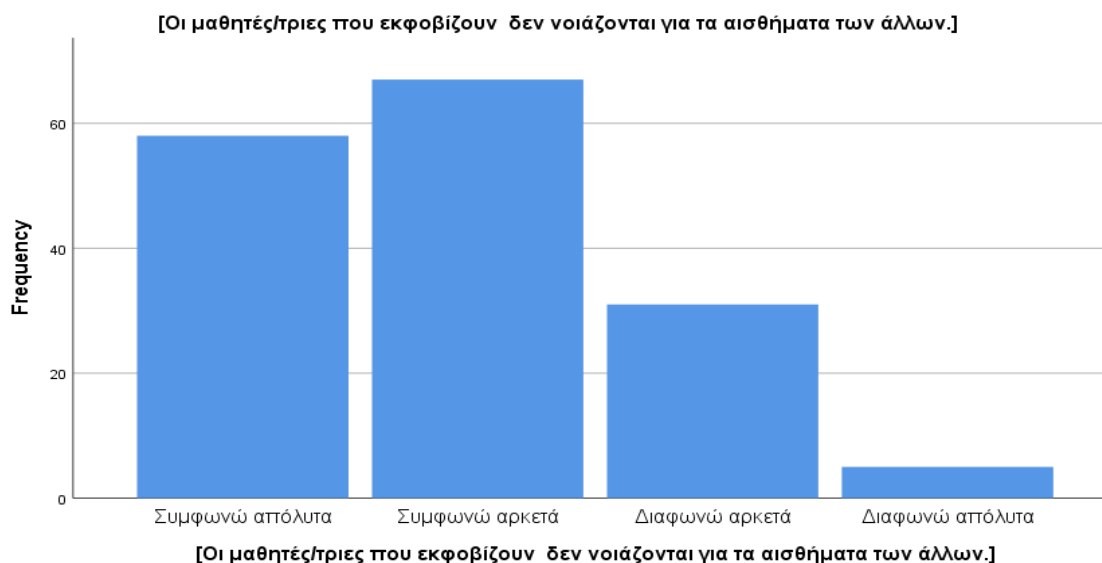


[Ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των μαθητών/τριών.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.3

[Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζονται δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των άλλων.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	58	36.0	36.0	36.0
	Συμφωνώ αρκετά	67	41.6	41.6	77.6
	Διαφωνώ αρκετά	31	19.3	19.3	96.9
	Διαφωνώ απόλυτα	5	3.1	3.1	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



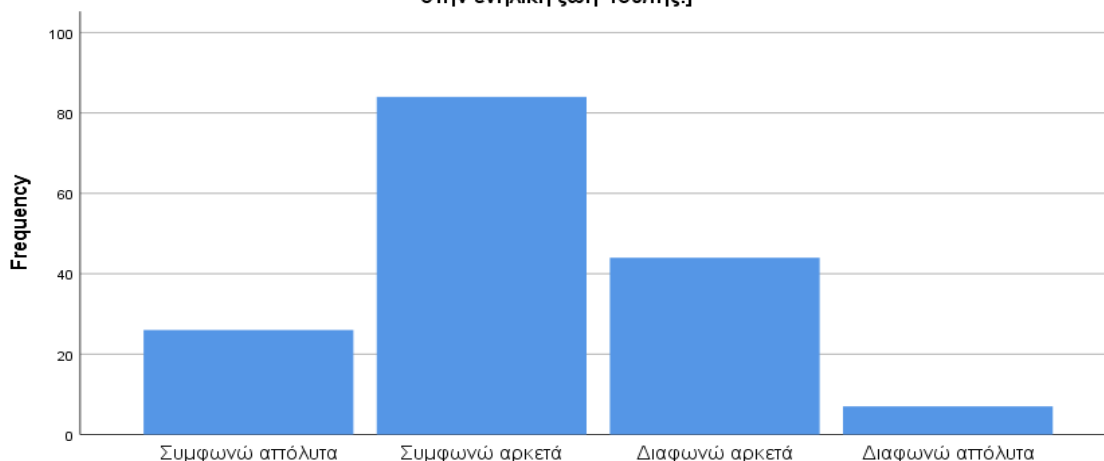
Ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών (11.8%) δηλώνει πως ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των μαθητών και μόλις το (22.4%) θεωρεί πως οι μαθητές που εκφοβίζουν νοιάζονται για τα αισθήματα των άλλων.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.4

[Αν ένας μαθητής/τρια γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με τον τρόπο αυτό και στην ενήλικη ζωή του/της.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	26	16.1	16.1	16.1
	Συμφωνώ αρκετά	84	52.2	52.2	68.3
	Διαφωνώ αρκετά	44	27.3	27.3	95.7
	Διαφωνώ απόλυτα	7	4.3	4.3	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

[Αν ένας μαθητής/τρια γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με τον τρόπο αυτό και στην ενήλικη ζωή του/της.]



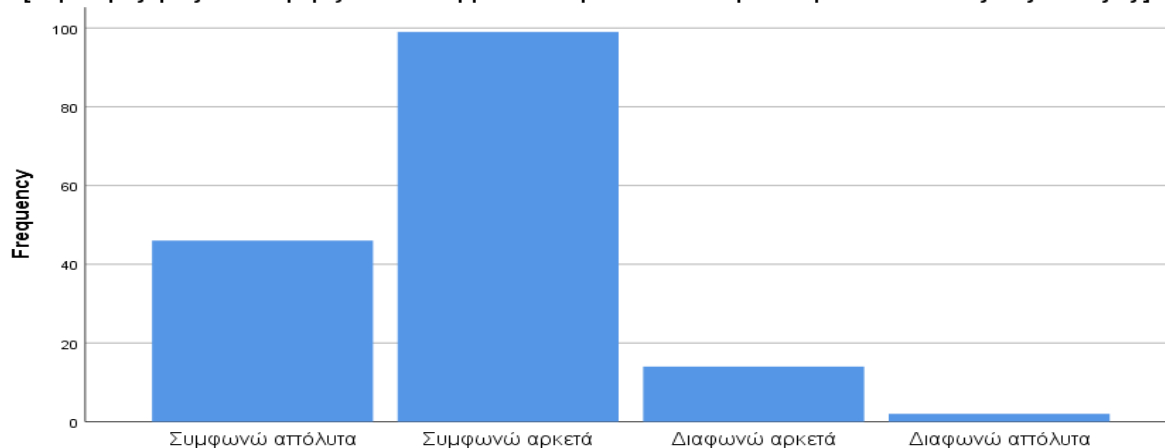
[Αν ένας μαθητής/τρια γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με τον τρόπο αυτό και στην ενήλικη ζωή του/της.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.5

[Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζουν απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους/στις άλλους/ες.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	46	28.6	28.6	28.6
	Συμφωνώ αρκετά	99	61.5	61.5	90.1
	Διαφωνώ αρκετά	14	8.7	8.7	98.8
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1.2	1.2	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

[Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζουν απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους/στις άλλους/ες.]



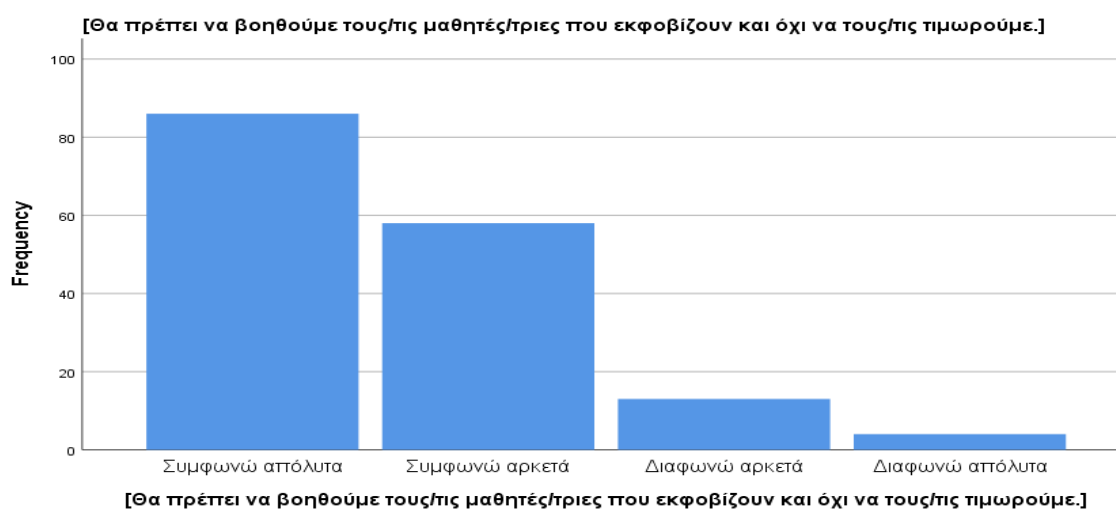
[Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζουν απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους/στις άλλους/ες.]

Πιο διχασμένες εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις συνέπειες που επιφέρει στη ζωή ενός μαθητή το να εκφοβίζει άλλους, με το 68.2% να θεωρεί πως οι μαθητές θα διατηρήσουν την ίδια στάση στην ενήλικη ζωή τους ενώ το 31.8 να διαφωνεί με αυτό. Το 90.1% των ερωτηθέντων απαντούν πως οι μαθητές που εκφοβίζουν απολαμβάνουν την αναστάτωση την οποία προκαλούν.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.6

[Θα πρέπει να βοηθούμε τους/τις μαθητές/τριες που εκφοβίζουν και όχι να τους/τις τιμωρούμε.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	86	53.4	53.4	53.4
	Συμφωνώ αρκετά	58	36.0	36.0	89.4
	Διαφωνώ αρκετά	13	8.1	8.1	97.5
	Διαφωνώ απόλυτα	4	2.5	2.5	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



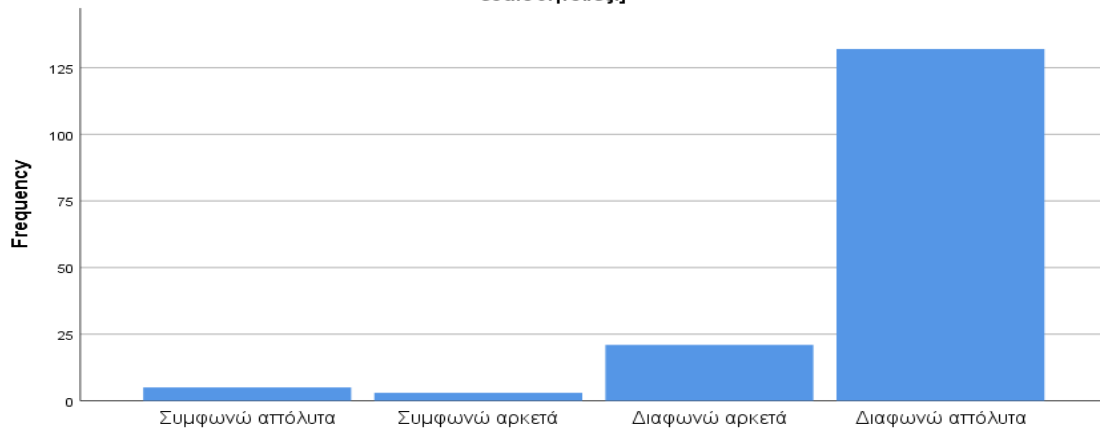
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.7

[Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλοί μαθητές/τριες μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητοι/ες.]

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

Valid	Συμφωνώ απόλυτα	5	3.1	3.1	3.1
	Συμφωνώ αρκετά	3	1.9	1.9	5.0
	Διαφωνώ αρκετά	21	13.0	13.0	18.0
	Διαφωνώ απόλυτα	132	82.0	82.0	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

[Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλοί μαθητές/τριες μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητοι/ες.]



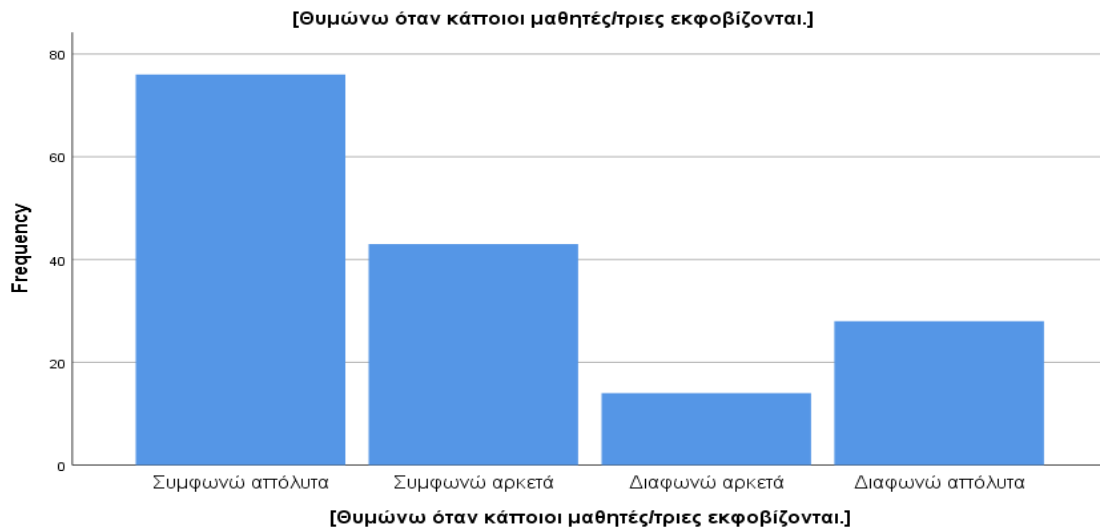
[Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλοί μαθητές/τριες μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητοι/ες.]

Η μεγάλη πλειοψηφία θεωρεί πως οι μαθητές που εκφοβίζουν χρήζουν βοήθειας και οι ίδιοι αντί για τιμωρία σε ποσοστό 89.4%, ενώ το 95% τίθεται ενάντια στη γνώμη πως οι μαθητές γίνονται λιγότερο ευαίσθητοι χάρη στον εκφοβισμό.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.8

[Θυμώνω όταν κάποιοι μαθητές/τριες εκφοβίζονται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	76	47.2	47.2	47.2
	Συμφωνώ αρκετά	43	26.7	26.7	73.9
	Διαφωνώ αρκετά	14	8.7	8.7	82.6
	Διαφωνώ απόλυτα	28	17.4	17.4	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.9

[Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζονται πρέπει να τα βγάλουν πέρα μόνα τους.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	2	1.2	1.2	1.2
	Συμφωνώ αρκετά	8	5.0	5.0	6.2
	Διαφωνώ αρκετά	32	19.9	19.9	26.1
	Διαφωνώ απόλυτα	119	73.9	73.9	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



Στο μεγαλύτερο μέρος τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται θυμό όταν κάποιοι μαθητές εκφοβίζονται, σε ποσοστό 73.9% καθώς το ίδιο ακριβώς ποσοστό πιστεύει πως δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν μόνοι τους αυτή την κατάσταση.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.10

[Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζονται, συνήθως, αξίζουν όλα όσα παθαίνουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	3	1.9	1.9	1.9
	Συμφωνώ αρκετά	1	.6	.6	2.5
	Διαφωνώ αρκετά	8	5.0	5.0	7.5
	Διαφωνώ απόλυτα	149	92.5	92.5	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.11

[Οι μαθητές/τριες δεν πρέπει να τρέχουν σε κάποιον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	10	6.2	6.2	6.2

Συμφωνώ αρκετά	7	4.3	4.3	10.6
Διαφωνώ αρκετά	26	16.1	16.1	26.7
Διαφωνώ απόλυτα	118	73.3	73.3	100.0
Total	161	100.0	100.0	

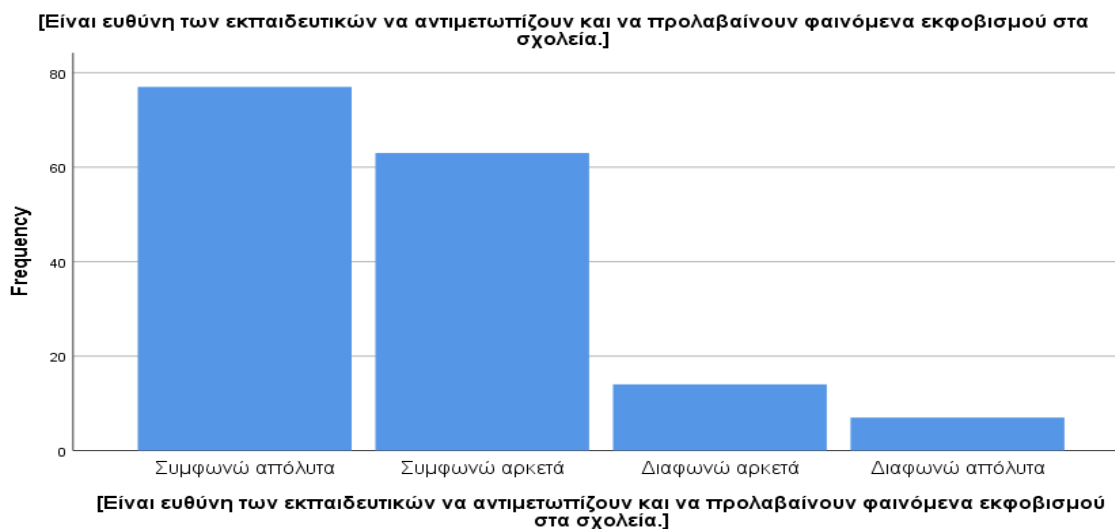


Το 97.5% θεωρούν πως ο εκφοβισμός δεν αξίζει στους μαθητές που εκφοβίζονται. Το 73.2% των ερωτηθέντων κρίνουν πως οι μαθητές πρέπει κάθε φορά που κάποιος τους εκφοβίζει να απευθύνονται σε κάποιο εκπαιδευτικό.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.12

[Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν και να προλαβαίνουν φαινόμενα εκφοβισμού στα σχολεία.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	77	47.8	47.8	47.8
	Συμφωνώ αρκετά	63	39.1	39.1	87.0
	Διαφωνώ αρκετά	14	8.7	8.7	95.7
	Διαφωνώ απόλυτα	7	4.3	4.3	100.0
	Total	161	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.13

[Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	19	11.8	11.8	11.8
Συμφωνώ αρκετά	92	57.1	57.1	68.9
Διαφωνώ αρκετά	43	26.7	26.7	95.7
Διαφωνώ απόλυτα	7	4.3	4.3	100.0
Total	161	100.0	100.0	

[Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]



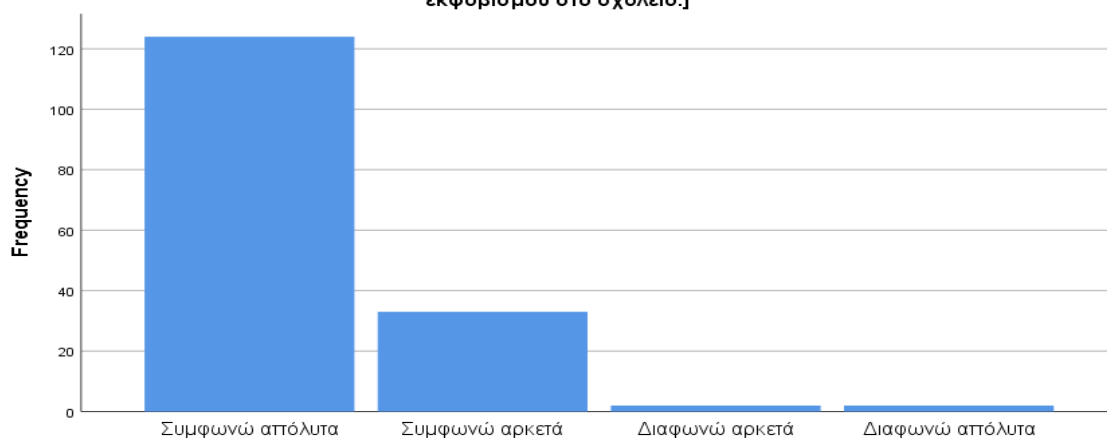
Η μεγάλη πλειοψηφία του 87.0% θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προλαβαίνουν τα φαινόμενα εκφοβισμού, ενώ υπάρχει κάποιος διχασμός ως προς το αν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τέτοια κρούσματα, με το 68.9% να συμφωνεί.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.14

[Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	124	77.0	77.0	77.0
	Συμφωνώ αρκετά	33	20.5	20.5	97.5
	Διαφωνώ αρκετά	2	1.2	1.2	98.8
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1.2	1.2	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

[Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]



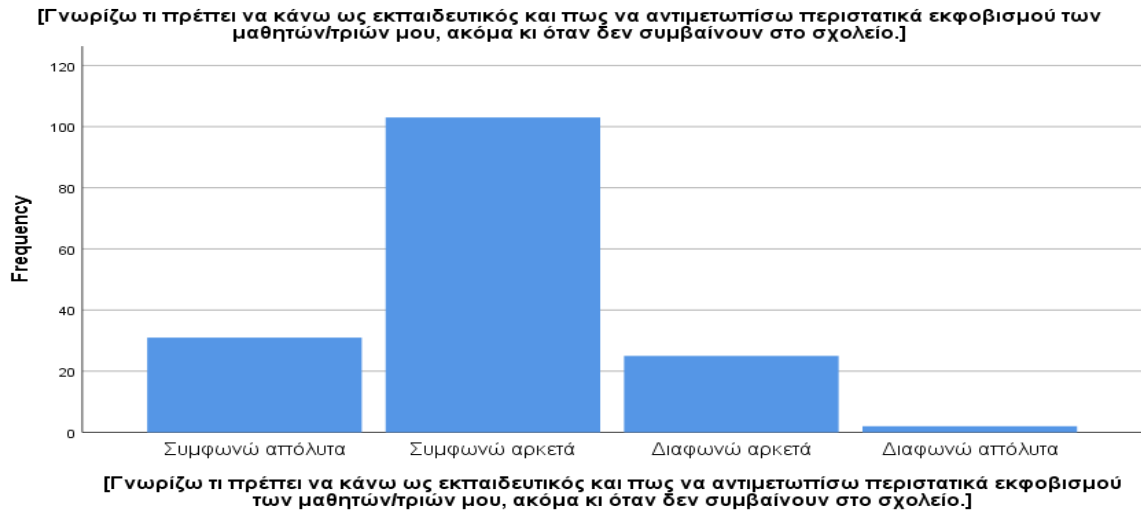
[Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.15

[Γνωρίζω τι πρέπει να κάνω ως εκπαιδευτικός και πως να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού των μαθητών/τριών μου, ακόμα κι όταν δεν συμβαίνουν στο σχολείο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	31	19.3	19.3	19.3

Συμφωνώ αρκετά	103	64.0	64.0	83.2
Διαφωνώ αρκετά	25	15.5	15.5	98.8
Διαφωνώ απόλυτα	2	1.2	1.2	100.0
Total	161	100.0	100.0	

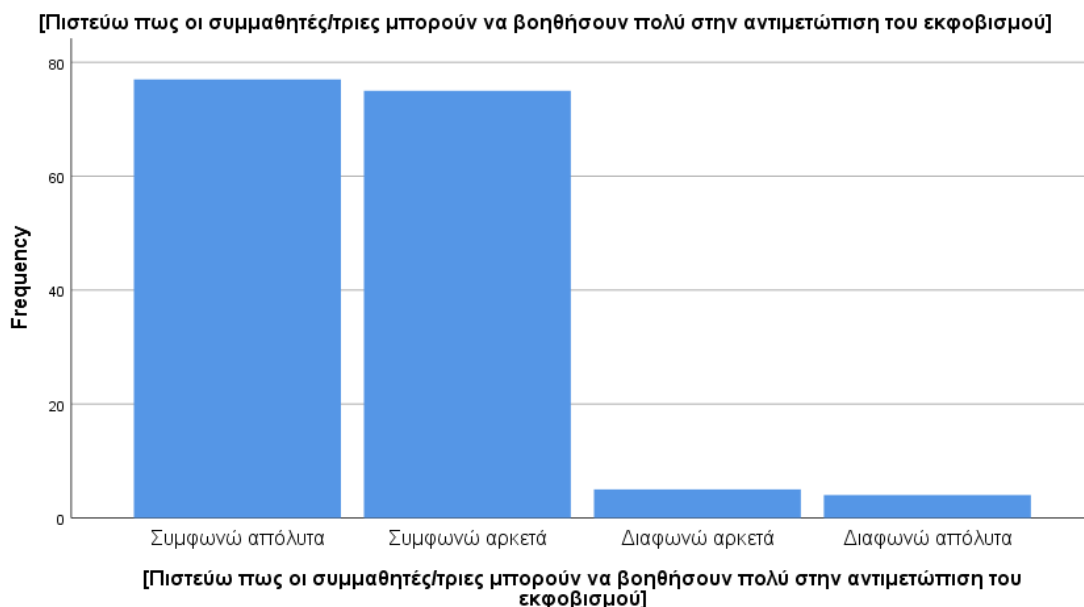


Παρότι στη μεγαλύτερη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως γνωρίζουν πως να χειριστούν τέτοιες καταστάσεις (83.2%), θεωρούν πως χρειάζονται την κατάλληλη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών (97.5%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.16

[Πιστεύω πως οι συμμαθητές/τριες μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	77	47.8	47.8	47.8
Συμφωνώ αρκετά	75	46.6	46.6	94.4
Διαφωνώ αρκετά	5	3.1	3.1	97.5
Διαφωνώ απόλυτα	4	2.5	2.5	100.0
Total	161	100.0	100.0	

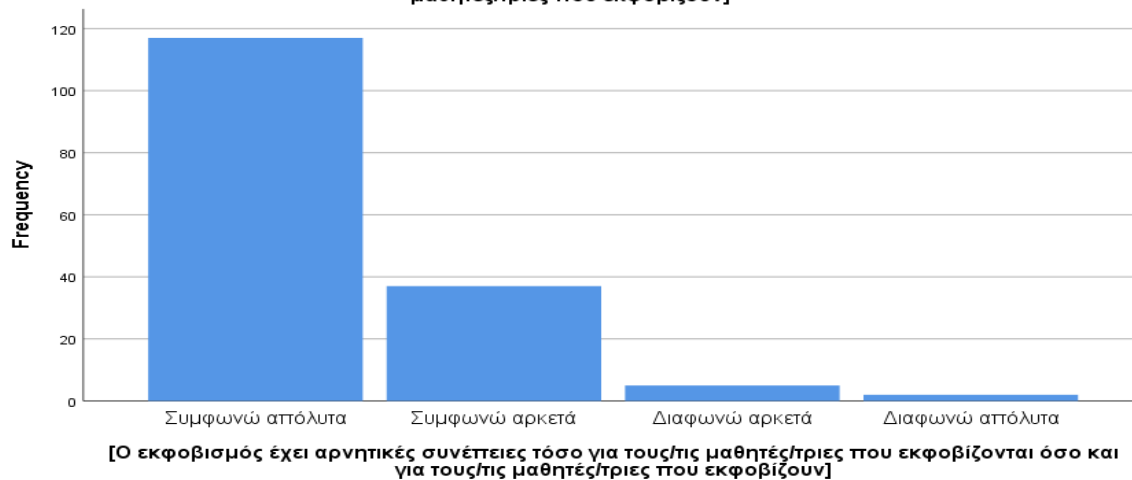


ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.17

[Ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τους/τις μαθητές/τριες που εκφοβίζονται όσο και για τους/τις μαθητές/τριες που εκφοβίζουν]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	117	72.7	72.7	72.7
	Συμφωνώ αρκετά	37	23.0	23.0	95.7
	Διαφωνώ αρκετά	5	3.1	3.1	98.8
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1.2	1.2	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

[Ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τους/τις μαθητές/τριες που εκφοβίζονται όσο και για τους/τις μαθητές/τριες που εκφοβίζουν]



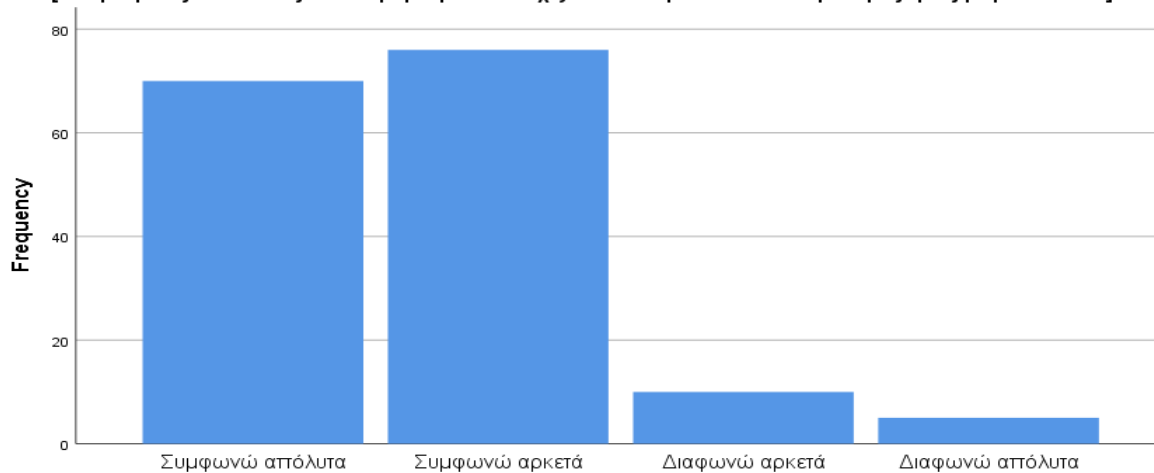
Το πρόβλημα του εκφοβισμού πρέπει να αντιμετωπιστεί σε συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές θεωρούν σχεδόν στο σύνολο τους οι ερωτηθέντες (94.4%), καθώς τονίζουν σε ποσοστό 95.7% τις αρνητικές συνέπειες για όλους τους συμμετέχοντες σε αυτόν, τόσο όσους εκφοβίζουν όσο και αυτούς που εκφοβίζονται.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.18

[Οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού συνεχίζονται ακόμα και όταν οι μαθητές/τριες μεγαλώσουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	70	43.5	43.5	43.5
	Συμφωνώ αρκετά	76	47.2	47.2	90.7
	Διαφωνώ αρκετά	10	6.2	6.2	96.9
	Διαφωνώ απόλυτα	5	3.1	3.1	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

[Οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού συνεχίζονται ακόμα και όταν οι μαθητές/τριες μεγαλώσουν.]



[Οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού συνεχίζονται ακόμα και όταν οι μαθητές/τριες μεγαλώσουν.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.19

[Για το σχεδιασμό μέτρων ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό απαραίτητη είναι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	141	87.6	87.6	87.6
	Συμφωνώ αρκετά	17	10.6	10.6	98.1
	Διαφωνώ απόλυτα	3	1.9	1.9	100.0
	Total	161	100.0	100.0	

ΕΡΩΤΗΣΗ 1.1

1. ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

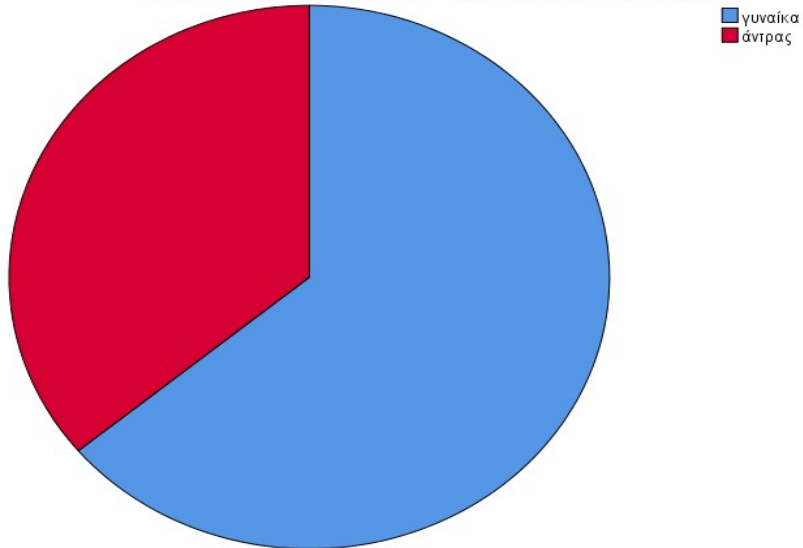
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	γυναίκα	87	64.0	64.0	64.0
	άντρας	49	36.0	36.0	100.0
Total		136	100.0	100.0	



Στη συνέχεια τονίζεται η σημαντικότητα της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολικό περιβάλλον, το οποίο στηρίζεται από το σύνολο των ερωτηθέντων (98.1%) καθώς και στηρίζεται η γνώμη πως οι επιπτώσεις για κάποιο παιδί που εκφοβίζεται δε σταματούν μόλις ολοκληρώσει τις σπουδές του στο σχολείο (90.7%).

5. Περιγραφική Στατιστική Ερωτηματολογίων Γονέων

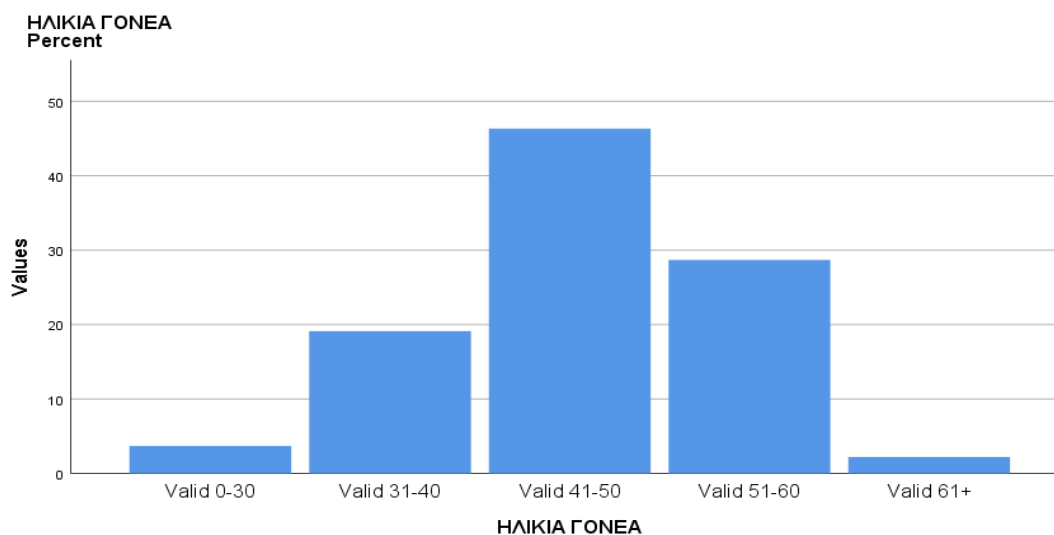
1.ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:



ΕΡΩΤΗΣΗ 1.2

ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-30	5	3.7	3.7	3.7
	31-40	26	19.1	19.1	22.8
	41-50	63	46.3	46.3	69.1
	51-60	39	28.7	28.7	97.8
	61+	3	2.2	2.2	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



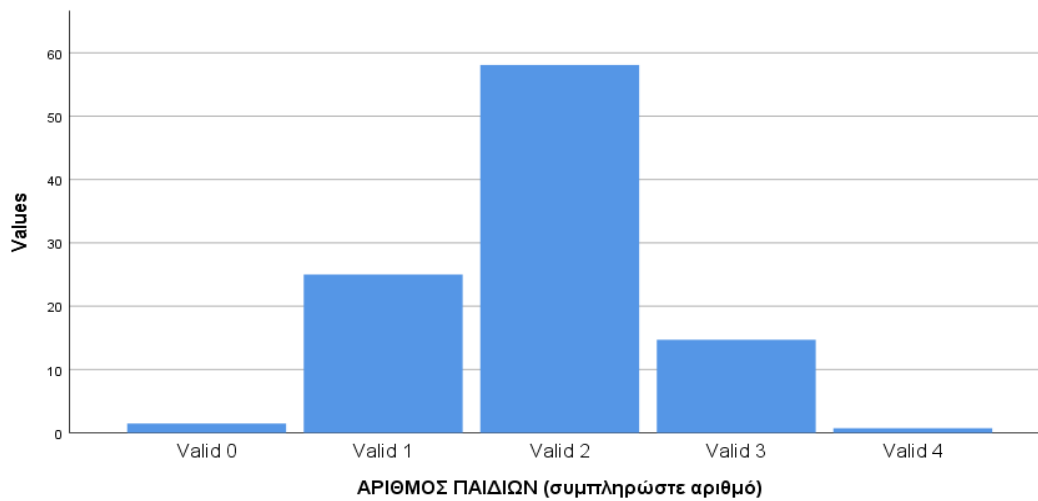
Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κατά πλειοψηφία γυναίκες (64.0%) και προέρχονταν από την ηλικιακή βαθμίδα 41-50 έτη (46.3%) με εξίσου μεγάλη συμμετοχή ατόμων ηλικίας 51-60 (28.7%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 1.3

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (συμπληρώστε αριθμό)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	1.5	1.5	1.5
1	34	25.0	25.0	26.5
2	79	58.1	58.1	84.6
3	20	14.7	14.7	99.3
4	1	.7	.7	100.0
Total	136	100.0	100.0	

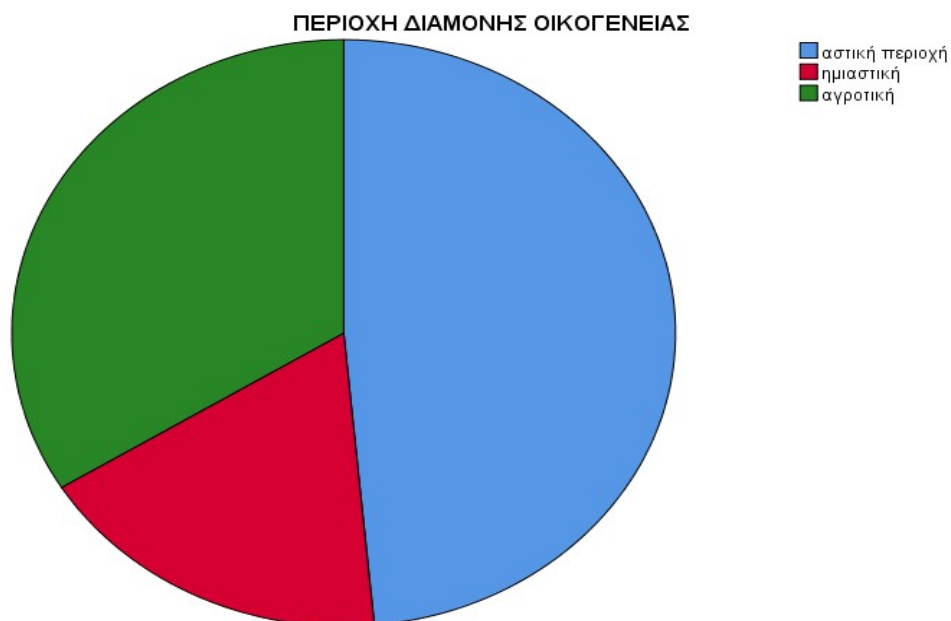
ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (συμπληρώστε αριθμό)
Percent



ΕΡΩΤΗΣΗ 1.4

ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid αστική περιοχή	66	48.5	48.5	48.5
ημιαστική	24	17.6	17.6	66.2
αγροτική	46	33.8	33.8	100.0
Total	136	100.0	100.0	



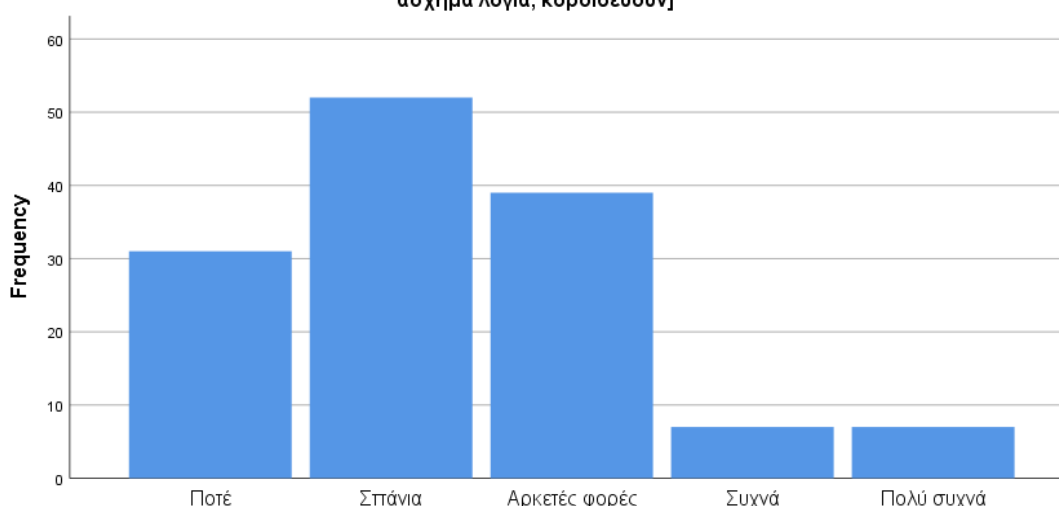
Όπως φαίνεται από τους πίνακες συχνοτήτων και τα γραφήματα, η πλειοψηφία των γονέων έχουν 2 παιδιά σε ποσοστό 58.1% και κατοικούν σε αστικές περιοχές με ποσοστό 48.5% ή αγροτικές με ποσοστό 33.8%.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.Α.1

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά στο σχολείο του, λένε άσχημα λόγια, κοροϊδεύουν]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	31	22.8	22.8	22.8
	Σπάνια	52	38.2	38.2	61.0
	Αρκετές φορές	39	28.7	28.7	89.7
	Συχνά	7	5.1	5.1	94.9
	Πολύ συχνά	7	5.1	5.1	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά στο σχολείο του, λένε άσχημα λόγια, κοροϊδεύουν]



Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά στο σχολείο του, λένε άσχημα λόγια, κοροϊδεύουν]

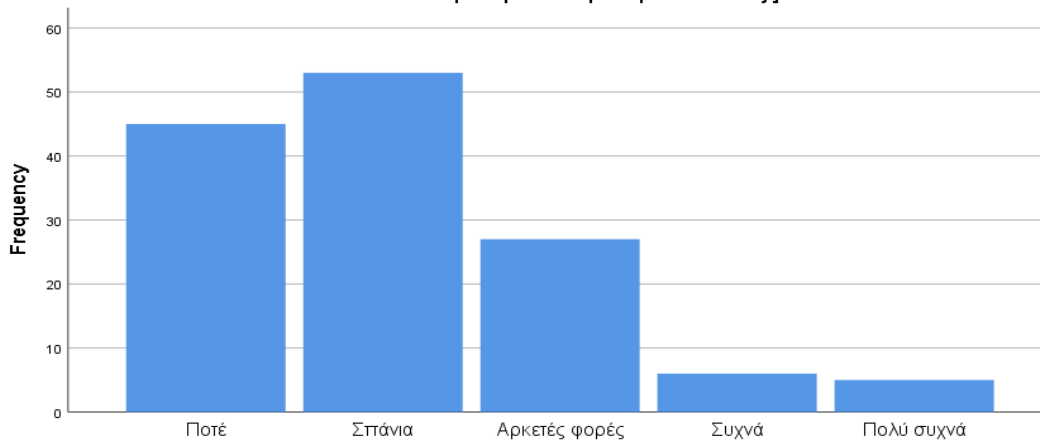
ΕΡΩΤΗΣΗ 2.Α.2

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά επίτηδες δεν παίζει μαζί του, το αποκλείει από την παρέα του ή το αγνοεί εντελώς.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	45	33.1	33.1	33.1
	Σπάνια	53	39.0	39.0	72.1
	Αρκετές φορές	27	19.9	19.9	91.9

Συχνά	6	4.4	4.4	96.3
Πολύ συχνά	5	3.7	3.7	100.0
Total	136	100.0	100.0	

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά επίτηδες δεν παίζει μαζί του, το αποκλείει από την παρέα του ή το αγνοεί εντελώς.]



Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά επίτηδες δεν παίζει μαζί του, το αποκλείει από την παρέα του ή το αγνοεί εντελώς.]

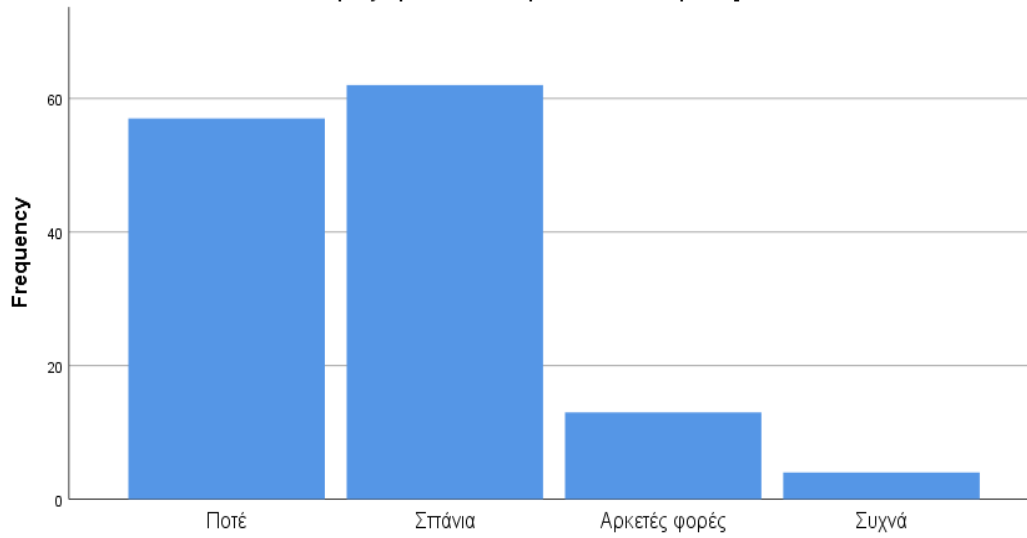
Οι γονείς με ποσοστό 61.0% απαντούν πως ποτέ ή σπάνια το παιδί τους δεν τους έχει διαμαρτυρηθεί ότι έχει δεχθεί κοροϊδία και σε ποσοστό 72.1% πως ποτέ ή σπάνια δεν τους έχει αναφέρει πως έχει αποκλειστεί από την παρέα κάποιου παιδιού, γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.Α.3

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά το χτύπησε, το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	57	41.9	41.9	41.9
	Σπάνια	62	45.6	45.6	87.5
	Αρκετές φορές	13	9.6	9.6	97.1
	Συχνά	4	2.9	2.9	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά το χτύπησε, το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο.]



Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.Α.5

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά του πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε τα πράγματά του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	91	66.9	66.9	66.9
	Σπάνια	32	23.5	23.5	90.4
	Αρκετές φορές	10	7.4	7.4	97.8
	Συχνά	2	1.5	1.5	99.3
	Πολύ συχνά	1	.7	.7	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά του πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε τα πράγματά του.]



Με ισχυρή πλειοψηφία, οι γονείς απάντησαν πως ποτέ ή σπάνια τα παιδιά τους έχουν παραπονεθεί πως τα έχουν χτυπήσει (87.5%) ή τους έχουν κλέψει προσωπικά τους αντικείμενα, χρήματα (90.4%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.Α.4

Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά είπε ψέματα ή διέδωσε ψέματα]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	38	27.9	27.9	27.9
	Σπάνια	56	41.2	41.2	69.1
	Αρκετές φορές	32	23.5	23.5	92.6
	Συχνά	7	5.1	5.1	97.8
	Πολύ συχνά	3	2.2	2.2	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

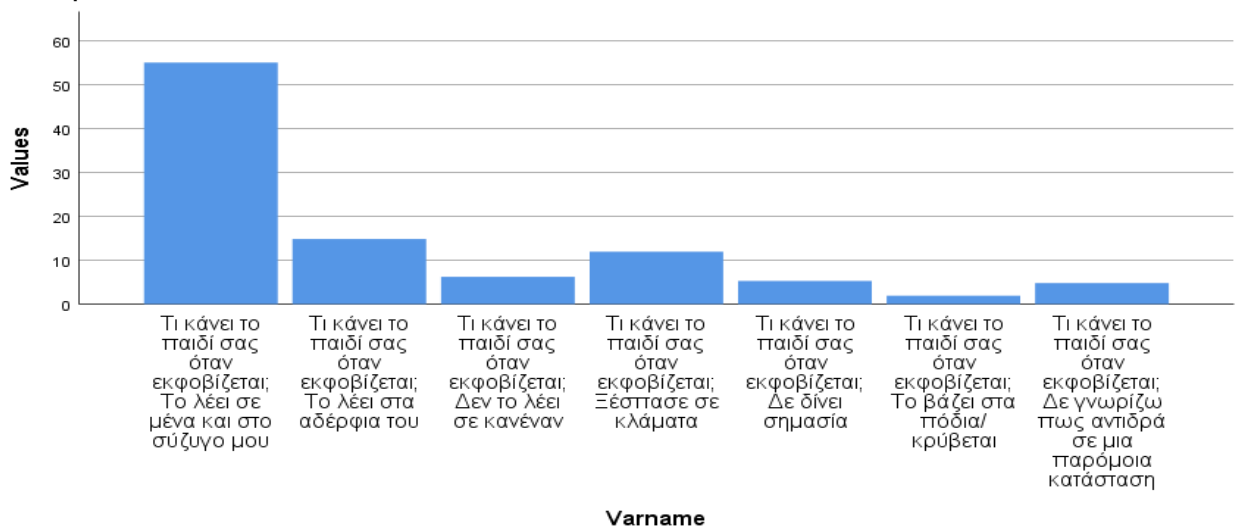
Το παιδί μου παραπονιέται ή παραπονέθηκε στο παρελθόν πως: [Κάποιο παιδί/ά είπε ψέματα ή διέδωσε ψέματα]



Αναφορικά με τη διάδοση ψευδών πληροφοριών το 23.5% των γονέων αναφέρουν πως τα παιδιά τους, έχουν παραπονεθεί για κάποιο τέτοιο περιστατικό αρκετές φορές.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2.2

Όταν_εκφοβίζεται Frequencies
Responses Percent



Όταν

Τι κό
εκφο

Total
a. Di

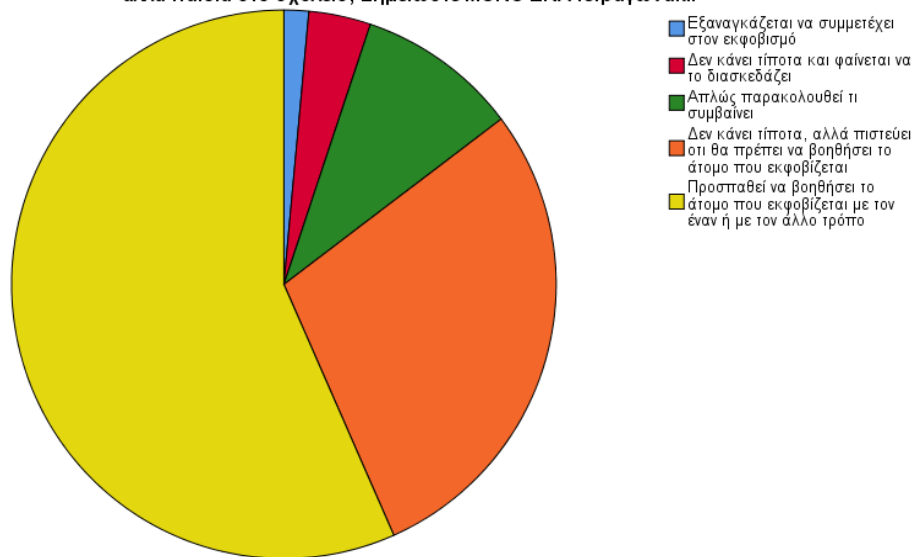
Αναφορικά με την αντίδραση του παιδιού τους όταν αυτό εκφοβίζεται η πλειοψηφία θεωρεί πως το ομολογεί στους ίδιους ή τους συζύγους τους (84.6.0%), με ένα μικρό ποσοστό που ξεχωρίζει όμως από τα υπόλοιπα (22.8%) να το λέει στα αδέρφια του.

- ΕΡΩΤΗΣΗ 2.3

3. Τι νομίζετε πως κάνει το παιδί σας, συνήθως, αν καταλάβει ή δει κάποιο παιδί να εκφοβίζεται από άλλο ή άλλα παιδιά στο σχολείο; Σημειώστε ΜΟΝΟ ΕΝΑ τετραγωνάκι.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εξαναγκάζεται να συμμετέχει στον εκφοβισμό	2	1.5	1.5	1.5
	Δεν κάνει τίποτα και φαίνεται να το διασκεδάζει	5	3.7	3.7	5.1
	Απλώς παρακολουθεί τι συμβαίνει	13	9.6	9.6	14.7
	Δεν κάνει τίποτα, αλλά πιστεύει ότι θα πρέπει να βοηθήσει το άτομο που εκφοβίζεται	39	28.7	28.7	43.4
	Προσπαθεί να βοηθήσει το άτομο που εκφοβίζεται με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο	77	56.6	56.6	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

3. Τι νομίζετε πως κάνει το παιδί σας, συνήθως, αν καταλάβει ή δει κάποιο παιδί να εκφοβίζεται από άλλο ή άλλα παιδιά στο σχολείο; Σημειώστε ΜΟΝΟ ΕΝΑ τετραγωνάκι.



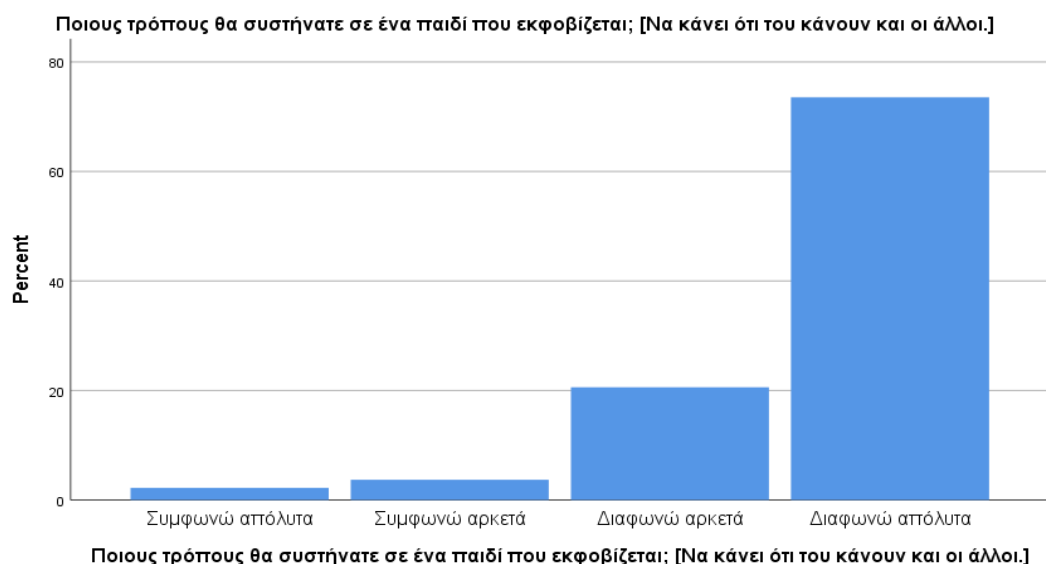
... άλλο
... ώ το
... αντίστοιχο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς ήταν 31.1%, με επικρατέστερη

απάντηση το παιδί να μην κάνει τίποτα, να γνωρίζει όμως ότι ο εκφοβισμός δεν είναι σωστός (33.5%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.1

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να κάνει ότι του κάνουν και οι άλλοι.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	3	2.2	2.2	2.2
	Συμφωνώ αρκετά	5	3.7	3.7	5.9
	Διαφωνώ αρκετά	28	20.6	20.6	26.5
	Διαφωνώ απόλυτα	100	73.5	73.5	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.2

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να μάθει να το αντέχει και να το δέχεται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	1.5
	Συμφωνώ αρκετά	2	1.5	1.5	2.9
	Διαφωνώ αρκετά	19	14.0	14.0	16.9
	Διαφωνώ απόλυτα	113	83.1	83.1	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

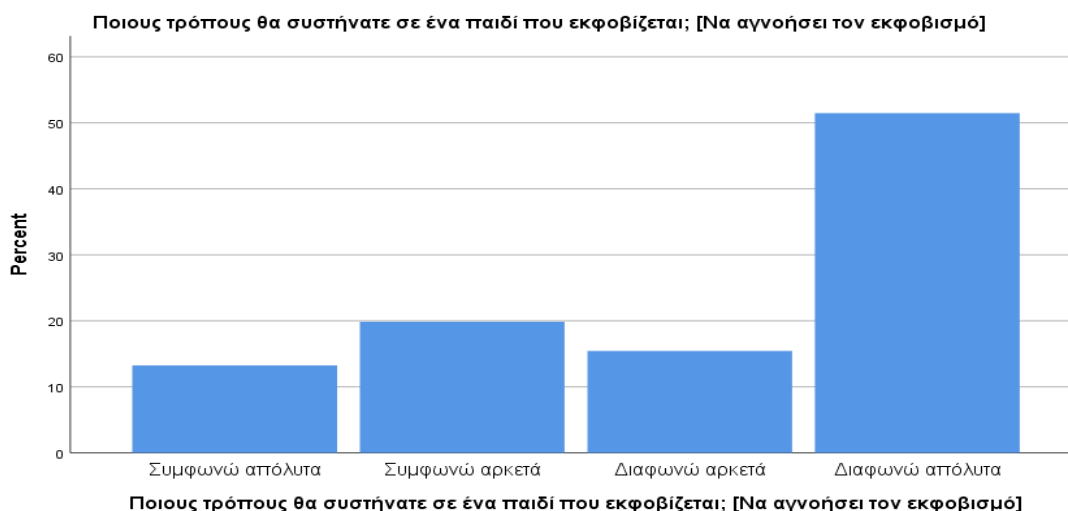


Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης που συστήνουν οι γονείς για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, διαφωνούν απόλυτα σχεδόν στο σύνολο τους, τόσο με το να κάνουν και αυτοί ό,τι τους κάνουν (94.1%) και να μάθουν να το αντέχουν (97.1%) γεγονός που βρίσκεται σε αρμονία με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.3

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να αγνοήσει τον εκφοβισμό]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	18	13.2	13.2	13.2
Συμφωνώ αρκετά	27	19.9	19.9	33.1
Διαφωνώ αρκετά	21	15.4	15.4	48.5
Διαφωνώ απόλυτα	70	51.5	51.5	100.0
Total	136	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.4

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να φύγει ήρεμα, μακριά.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	33	24.3	24.3	24.3
	Συμφωνώ αρκετά	59	43.4	43.4	67.6
	Διαφωνώ αρκετά	19	14.0	14.0	81.6
	Διαφωνώ απόλυτα	25	18.4	18.4	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



Η επιλογή του να αγνοήσουν τον εκφοβισμό, φαίνεται να βρίσκει αντίθετους στην πλειοψηφία τους τους ερωτηθέντες, οι οποίοι διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν αρκετά (66.9%) σε αντίθεση με την επιλογή να απομακρυνθούν ήρεμα, η οποία

βρίσκει τους γονείς να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα, με αθροιστικό ποσοστό (67.6%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.6

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να αντεπιτεθεί.]

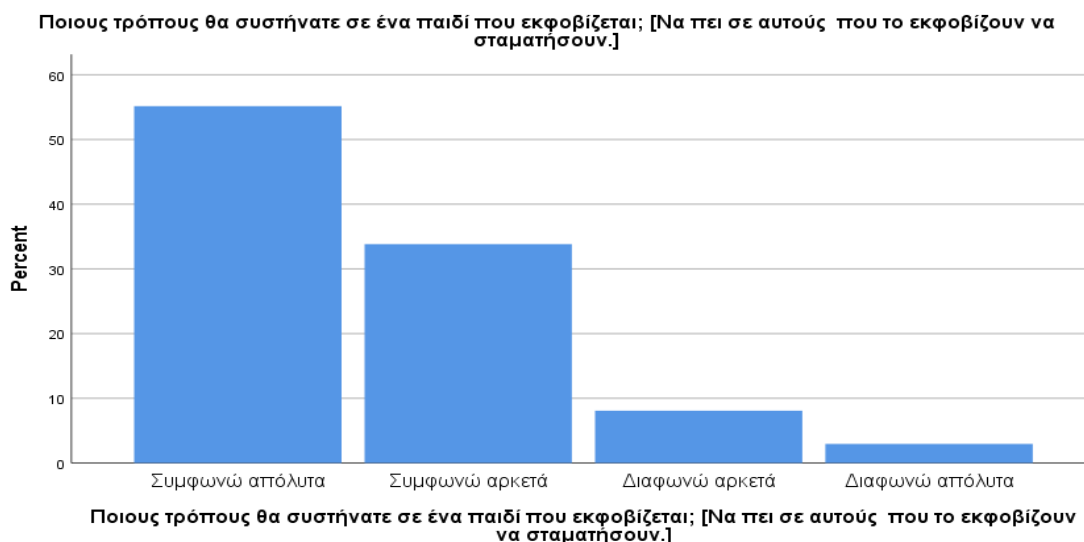
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	4	2.9	2.9	2.9
	Συμφωνώ αρκετά	22	16.2	16.2	19.1
	Διαφωνώ αρκετά	49	36.0	36.0	55.1
	Διαφωνώ απόλυτα	61	44.9	44.9	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.7

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	75	55.1	55.1	55.1
	Συμφωνώ αρκετά	46	33.8	33.8	89.0
	Διαφωνώ αρκετά	11	8.1	8.1	97.1
	Διαφωνώ απόλυτα	4	2.9	2.9	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



Σχεδόν το 81% των γονέων διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την απεικόνιση ως τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Εν αντιθέσει, το 89% των γονέων συμφωνούν αρκετά ή συμφωνούν απόλυτα με το να ζητήσουν από όσους τους εκφοβίζουν να σταματήσουν, οι απαντήσεις των γονέων εναρμονίζονται με αυτές των εκπαιδευτικών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Α.1.8

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να το πει στους γονείς του ή άλλον εκπ/κό]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	118	86.8	86.8	86.8
Συμφωνώ αρκετά	17	12.5	12.5	99.3
Διαφωνώ αρκετά	1	.7	.7	100.0
Total	136	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.1.9

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να ζητήσει βοήθεια από φίλους.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	58	42.6	42.6	42.6
Συμφωνώ αρκετά	48	35.3	35.3	77.9
Διαφωνώ αρκετά	21	15.4	15.4	93.4
Διαφωνώ απόλυτα	9	6.6	6.6	100.0
Total	136	100.0	100.0	



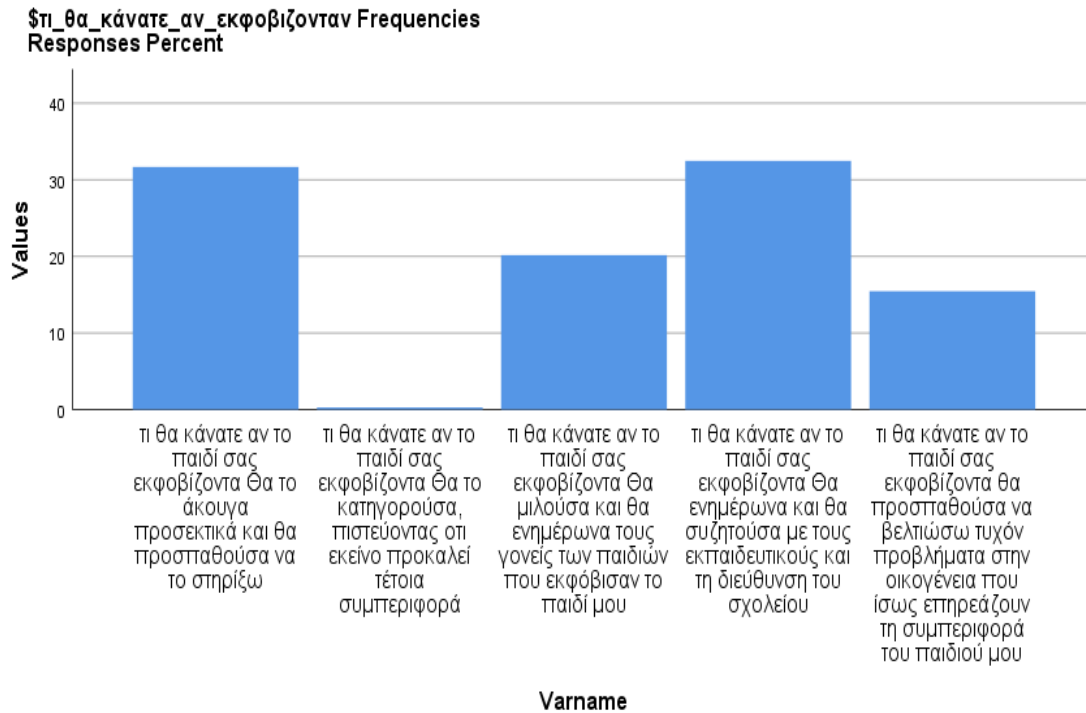
Ως τρόπος αντιμετώπισης, το να το αποκαλύψει σε κάποιο δάσκαλο ή εκπαιδευτικό φαίνεται να βρίσκει σύμφωνους ή απόλυτα σύμφωνους το 99.3% των γονέων, όπως και το να ζητήσει τη βοήθεια ενός φίλου, σε ποσοστό 77.9%.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Α.2.Α

Τι θα κάνατε αν εκφοβίζονταν Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
τι θα κάνατε αν το παιδί σας εκφοβίζονταν ^a	Θα το άκουγα προσεκτικά και θα προσπαθούσα να το στηρίξω	121	31.7%	89.0%
	Θα το κατηγορούσα, πιστεύοντας ότι εκείνο προκαλεί τέτοια συμπεριφορά	1	0.3%	0.7%
	Θα μιλούσα και θα ενημέρωνα τους γονείς των παιδιών που εκφόβισαν το παιδί μου	77	20.2%	56.6%
	Θα ενημέρωνα και θα συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου	124	32.5%	91.2%
	θα προσπαθούσα να βελτιώσω τυχόν προβλήματα στην οικογένεια που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού μου	59	15.4%	43.4%
Total		382	100.0%	280.9%

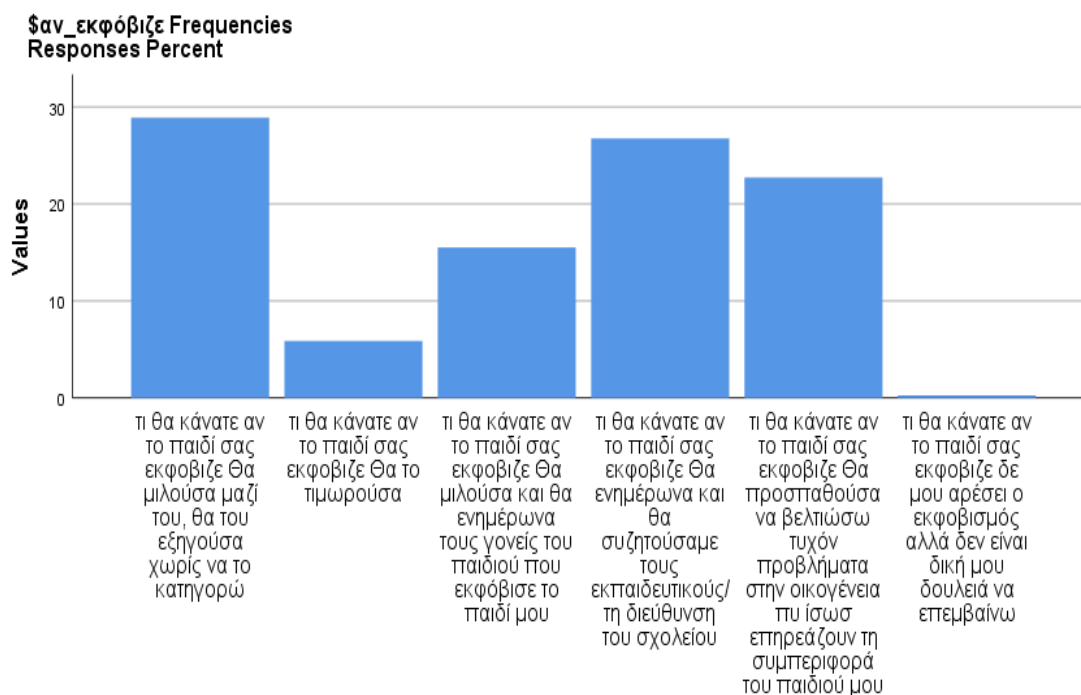
a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν πως θα άκουγαν το παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό και θα προσπαθούσαν να το λύσουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και με ποσοστό 91.2% ότι θα ενημέρωναν τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.2.B

Ερωτηθέντες για τη δική τους αντίδραση σε περίπτωση που το παιδί τους εκφοβίζονταν, στην πλειοψηφία τους οι γονείς έχουν επιλέξει δυο απαντήσεις, με ποσοστό 89% ότι θα άκουγαν το παιδί τους και θα προσπαθούσαν να το βοηθήσουν



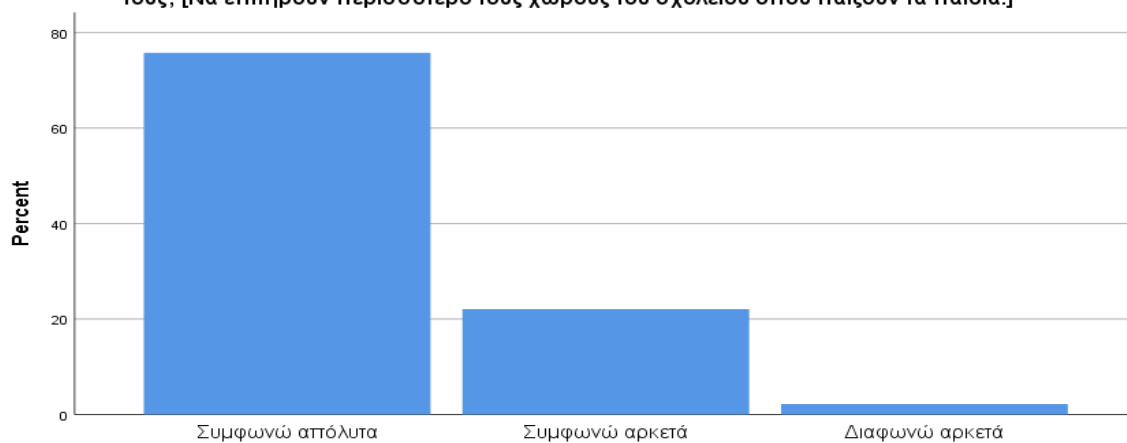
Στην περίπτωση που το παιδί τους ήταν αυτό που εκφόβιζε και πάλι θα επέλεγαν να του μιλήσουν ώστε να μπορέσουν να το βοηθήσουν (79.4%) και θα ενημέρωναν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (73.5%), ενώ μεγάλη απήχηση έχει και η απάντηση πως θα προσπαθούσαν να κάνουν αλλαγές στο οικογενειακό περιβάλλον και να λύσουν ζητήματα (62.5%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Α.3.1

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να επιτηρούν περισσότερο τους χώρους του σχολείου όπου παίζουν τα παιδιά.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	103	75.7	75.7	75.7
	Συμφωνώ αρκετά	30	22.1	22.1	97.8
	Διαφωνώ αρκετά	3	2.2	2.2	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να επιτηρούν περισσότερο τους χώρους του σχολείου όπου παίζουν τα παιδιά.]



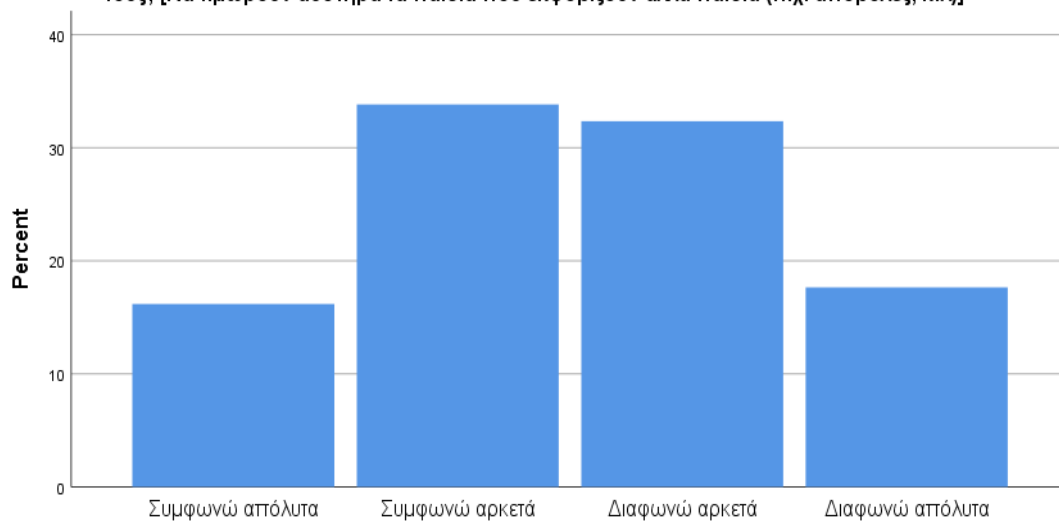
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να επιτηρούν περισσότερο τους χώρους του σχολείου όπου παίζουν τα παιδιά.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.2

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, κτλ)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	22	16.2	16.2	16.2
	Συμφωνώ αρκετά	46	33.8	33.8	50.0
	Διαφωνώ αρκετά	44	32.4	32.4	82.4
	Διαφωνώ απόλυτα	24	17.6	17.6	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, κτλ)]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, κτλ)]

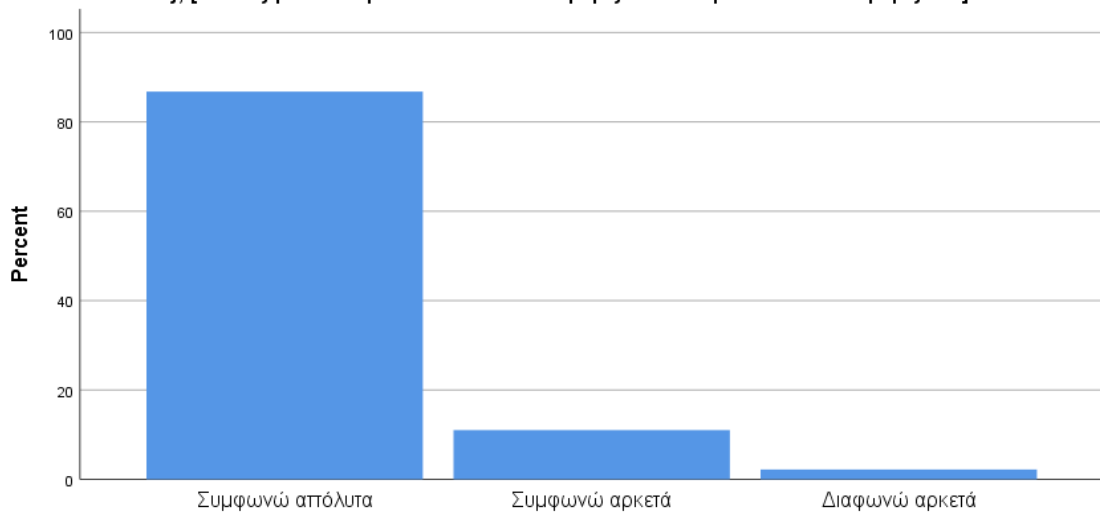
Ως μέθοδοι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, οι γονείς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την καλύτερη επιτήρηση των χώρων του σχολείου σε ποσοστό 97.8%, ενώ η αυστηρή τιμωρία βρίσκει τους γονείς διχασμένους, με τους μισούς να διαφωνούν ενώ οι άλλοι μισοί συμφωνούν.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.3

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να συζητούν και με τα παιδιά που εκφοβίζονται και με αυτά που εκφοβίζουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	118	86.8	86.8	86.8
	Συμφωνώ αρκετά	15	11.0	11.0	97.8
	Διαφωνώ αρκετά	3	2.2	2.2	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να συζητούν και με τα παιδιά που εκφοβίζονται και με αυτά που εκφοβίζουν.]



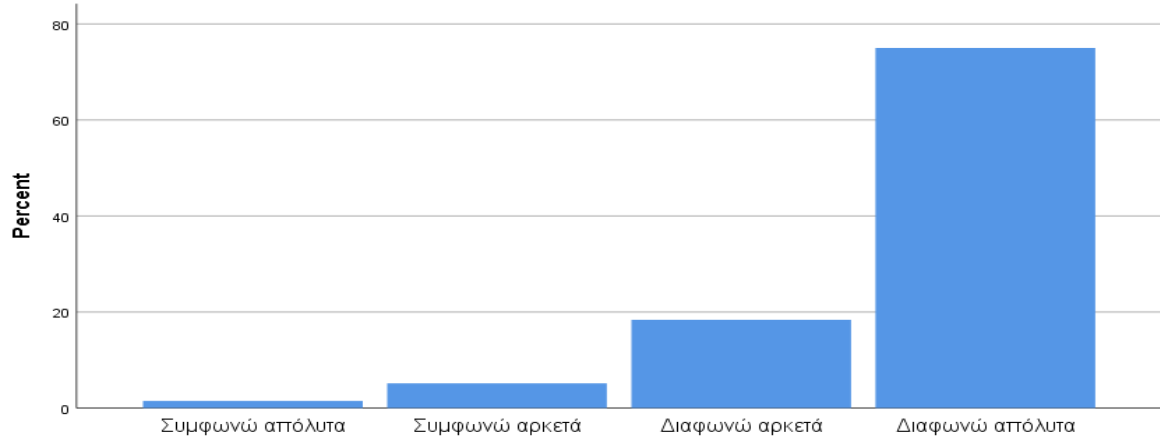
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να συζητούν και με τα παιδιά που εκφοβίζονται και με αυτά που εκφοβίζουν.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.4

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μην επεμβαίνουν και να αφήνουν τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τη λύση.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	1.5
Συμφωνώ αρκετά	7	5.1	5.1	6.6
Διαφωνώ αρκετά	25	18.4	18.4	25.0
Διαφωνώ απόλυτα	102	75.0	75.0	100.0
Total	136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μην επεμβαίνουν και να αφήνουν τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τη λύση.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μην επεμβαίνουν και να αφήνουν τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τη λύση.]

Ως ιδανική μέθοδος αντιμετώπισης του εκφοβισμού θεωρείται η συζήτηση τόσο με αυτούς που εκφοβίζουν όσο με αυτούς που εκφοβίζονται (97.8%). Σε αντίθεση το 93.4% των ερωτηθέντων διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα πως τα παιδιά πρέπει να βρίσκουν τρόπο μόνο τους να λύνουν την κατάσταση, απόψεις που ταυτίζονται με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.5

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία..]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	114	83.8	83.8	83.8
	Συμφωνώ αρκετά	18	13.2	13.2	97.1
	Διαφωνώ αρκετά	3	2.2	2.2	99.3
	Διαφωνώ απόλυτα	1	.7	.7	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να είναι περισσότερο αυταρχικοί.]

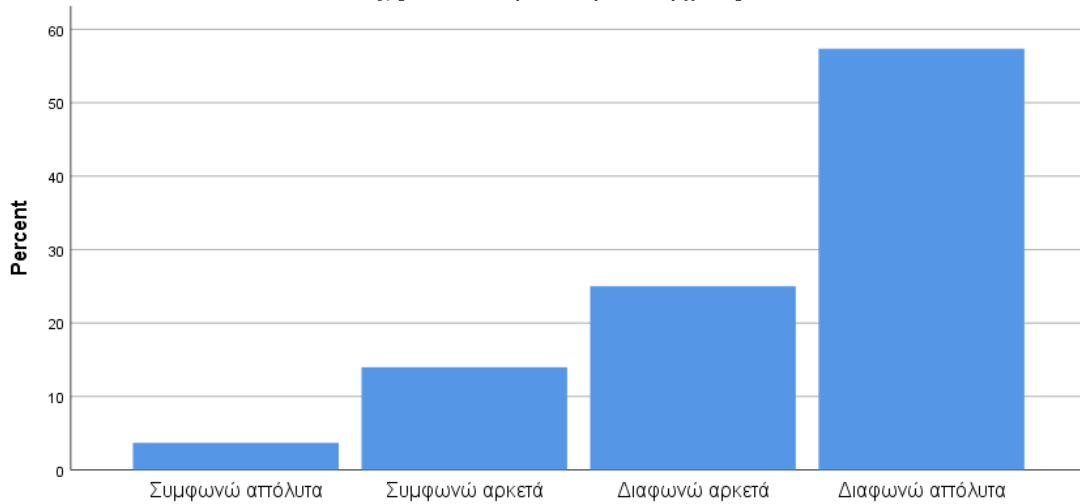
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.6

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να είναι περισσότερο αυταρχικοί.]

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

Valid	Συμφωνώ απόλυτα	5	3.7	3.7	3.7
	Συμφωνώ αρκετά	19	14.0	14.0	17.6
	Διαφωνώ αρκετά	34	25.0	25.0	42.6
	Διαφωνώ απόλυτα	78	57.4	57.4	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να είναι περισσότερο αυταρχικοί.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να είναι περισσότερο αυταρχικοί.]

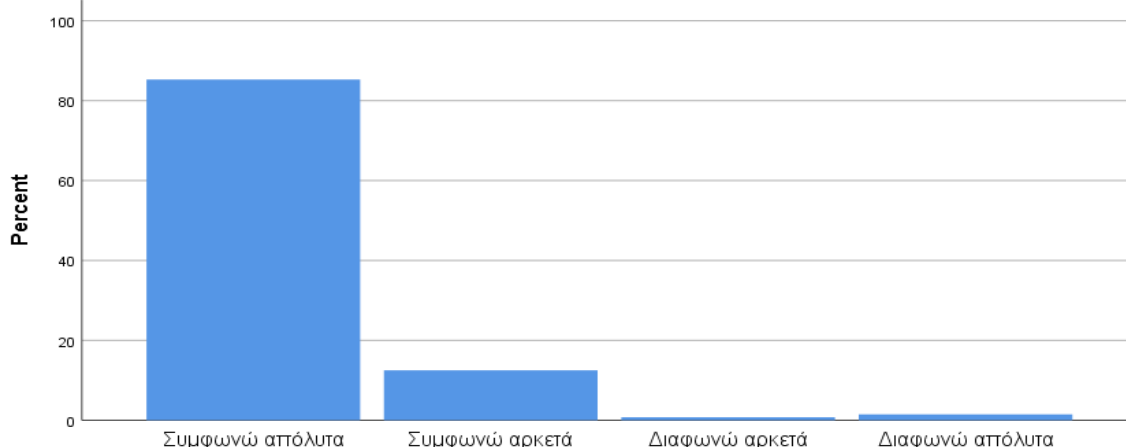
Άλλο ένα σημείο σύγκλισης των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών είναι πως πρέπει να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές (97.1%) και πως οι μαθητές που εκφοβίζονται δεν πρέπει να γίνουν πιο αυταρχικοί (82.4%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.7

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μιλούν και να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	116	85.3	85.3	85.3
	Συμφωνώ αρκετά	17	12.5	12.5	97.8
	Διαφωνώ αρκετά	1	.7	.7	98.5
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μιλούν και να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.]



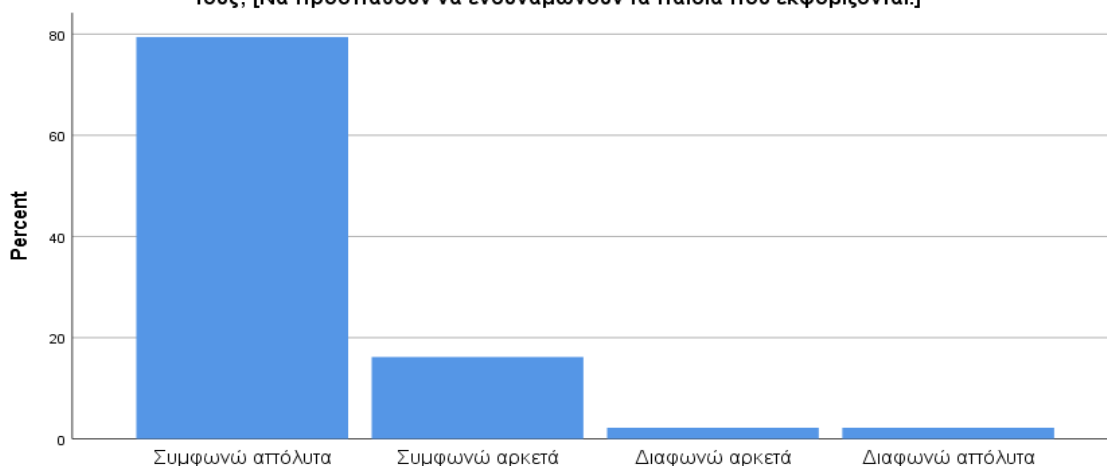
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μιλούν και να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.8

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώσουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	108	79.4	79.4	79.4
	Συμφωνώ αρκετά	22	16.2	16.2	95.6
	Διαφωνώ αρκετά	3	2.2	2.2	97.8
	Διαφωνώ απόλυτα	3	2.2	2.2	100.0
Total		136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώσουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώσουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]

Μόλις το 2.2% των γονέων θεωρούν πως η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν και αυτών που εκφοβίζονται δεν αποτελεί ένα μέτρο αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Καθώς και το 95.6%, των ερωτηθέντων θεωρεί πως πρέπει να ενδυναμώσουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.A.3.9

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να επιμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	122	89.7	89.7	89.7
	Συμφωνώ αρκετά	10	7.4	7.4	97.1
	Διαφωνώ αρκετά	1	.7	.7	97.8
	Διαφωνώ απόλυτα	3	2.2	2.2	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να επιμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού.]



3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να επιμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού.]

Το 97.1% των ερωτηθέντων υποστηρίζει πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα μέτρο που τους βρίσκει σύμφωνους, ή απόλυτα σύμφωνους

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.B.1

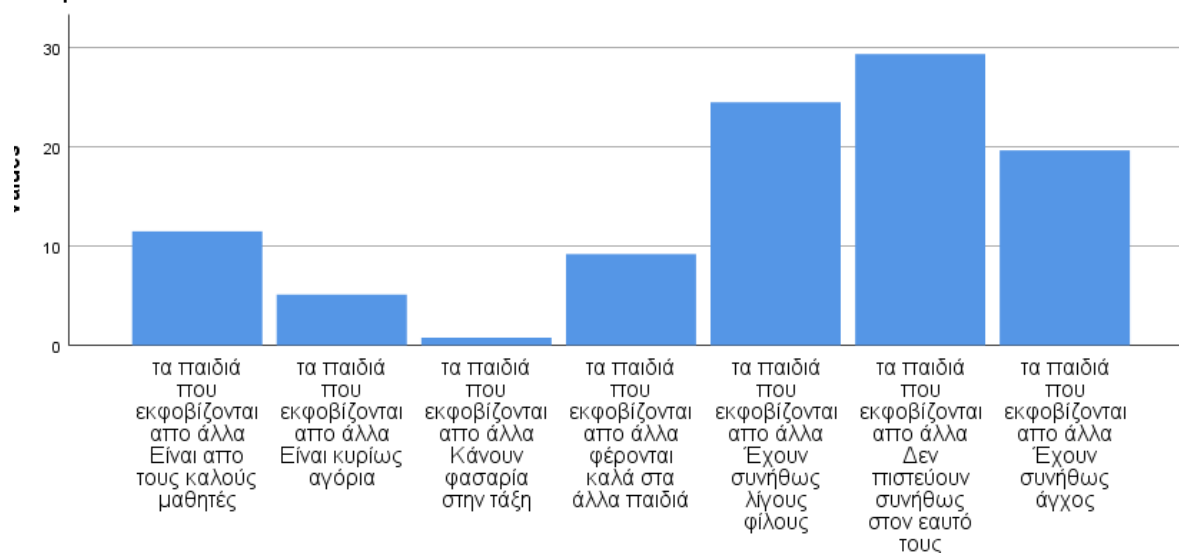
Τα παιδιά που εκφοβίζονται Frequencies

Responses	Percent of
-----------	------------

		N	Percent	Cases
τα παιδιά που εκφοβίζονται από άλλα ^a	Είναι από τους καλούς μαθητές	45	11.5%	33.1%
	Είναι κυρίως αγόρια	20	5.1%	14.7%
	Κάνουν φασαρία στην τάξη	3	0.8%	2.2%
	φέρονται καλά στα άλλα παιδιά	36	9.2%	26.5%
	Έχουν συνήθως λίγους φίλους	96	24.5%	70.6%
	Δεν πιστεύουν συνήθως στον εαυτό τους	115	29.3%	84.6%
	Έχουν συνήθως άγχος	77	19.6%	56.6%
Total		392	100.0%	288.2%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

\$τα_παιδιά_που_εκφοβίζονται Frequencies Responses Percent



Σε μεγάλα ποσοστά οι γονείς θεωρούν τόσο πως τα παιδιά που εκφοβίζονται στερούνται πολλών φίλων (70.6%), όσο και πως έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης (84.6%).

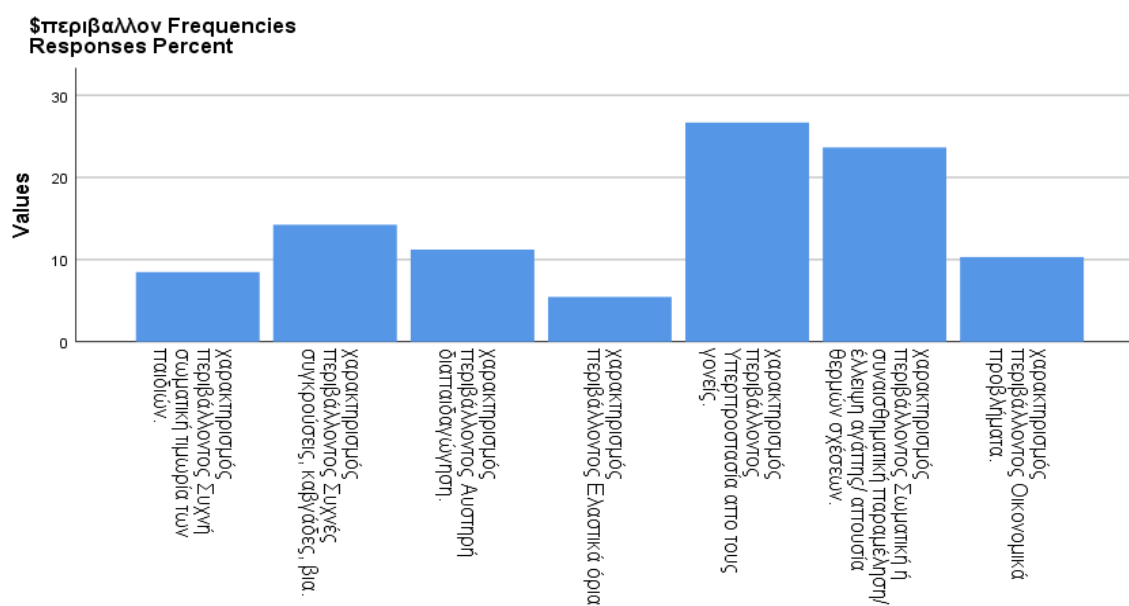
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.B.2

Οικογενειακό περιβάλλον Frequencies

Responses		Percent of Cases
N	Percent	

χαρακτηρισμός οικογενειακού περιβάλλοντος ^a	Συχνή σωματική τιμωρία των παιδιών.	28	8.5%	20.6%
	Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες, βια.	47	14.2%	34.6%
	Αυστηρή διαπαιδαγώγηση.	37	11.2%	27.2%
	Ελαστικά όρια	18	5.5%	13.2%
	Υπερπροστασία απο τους γονείς.	88	26.7%	64.7%
	Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/ έλλειψη αγάπης/ απουσία θερμών σχέσεων.	78	23.6%	57.4%
	Οικονομικά προβλήματα.	34	10.3%	25.0%
Total		330	100.0%	242.6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



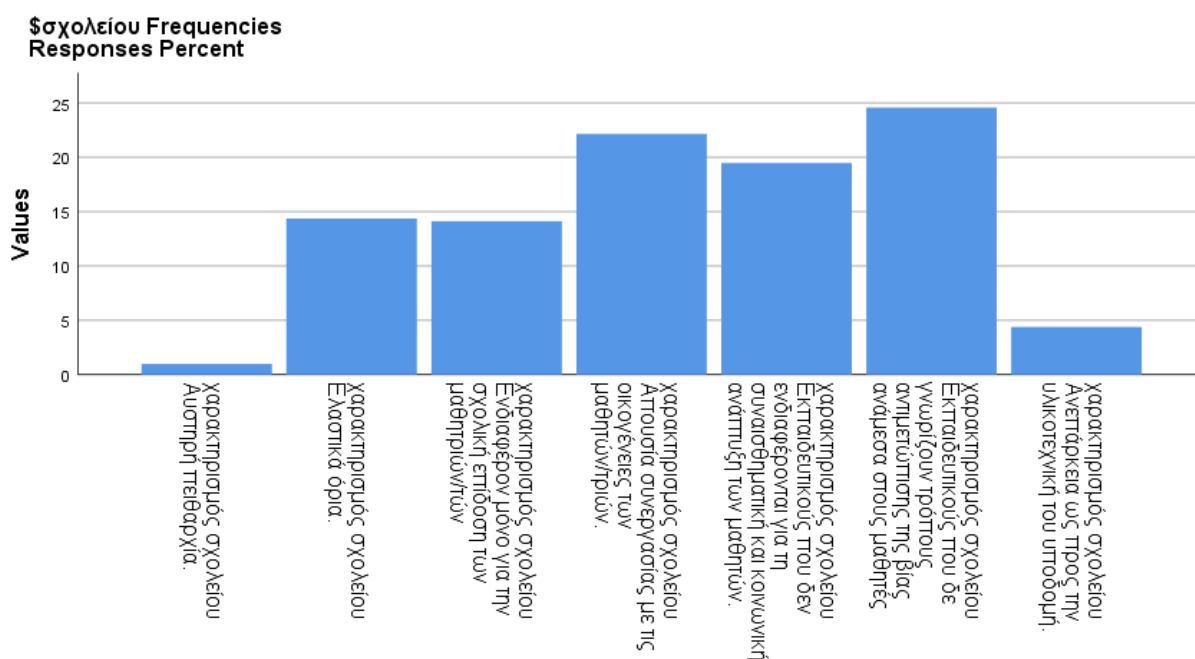
Οι απόψεις που φαίνεται να επικρατούν ανάμεσα στους γονείς ως προς το οικογενειακό περιβάλλον είναι πως οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί (64.7%), τα παιδιά παραμελούνται συναισθηματικά (57.4%) και υπάρχουν συχνές συγκρούσεις (34.6%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Β.3

Χαρακτηρισμός σχολείου Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
χαρακτηρισμός σχολείου ^a	Αυστηρή πειθαρχία.	4	1.0%	2.9%
	Ελαστικά όρια.	59	14.4%	43.4%
	Ενδιαφέρον μόνο για την σχολική επίδοση των μαθητριών/τών	58	14.1%	42.6%
	Απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών.	91	22.1%	66.9%
	Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.	80	19.5%	58.8%
	Εκπαιδευτικούς που δε γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές	101	24.6%	74.3%
	Ανεπάρκεια ως προς την υλικοτεχνική του υποδομή.	18	4.4%	13.2%
Total		411	100.0%	302.2%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Η γνώμη που φαίνεται να επικρατεί ανάμεσα στους γονείς ως προς το σχολικό περιβάλλον είναι πως απουσιάζει η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια των μαθητών (66.9%) και οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας (74.3%). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων παρουσιάζουν ομοιότητα.

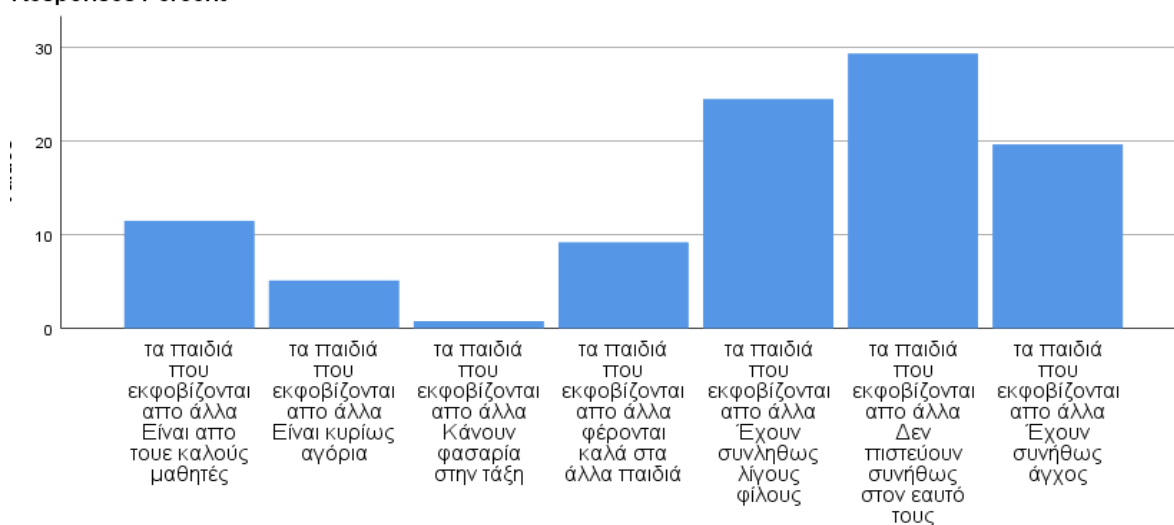
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Γ.1

Τα παιδιά που εκφοβίζονται Frequencies

		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases
τα παιδιά που εκφοβίζονται άλλα ^a	Είναι από τους καλούς μαθητές	45	11.5%	33.1%
	Είναι κυρίως αγόρια	20	5.1%	14.7%
	Κάνουν φασαρία στην τάξη	3	0.8%	2.2%
	φέρονται καλά στα άλλα παιδιά	36	9.2%	26.5%
	Έχουν συνήθως λίγους φίλους	96	24.5%	70.6%
	Δεν πιστεύουν συνήθως στον εαυτό τους	115	29.3%	84.6%
	Έχουν συνήθως άγχος	77	19.6%	56.6%
Total		392	100.0%	288.2%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Στα_παιδιά_που_εκφοβίζονται Frequencies
Responses Percent



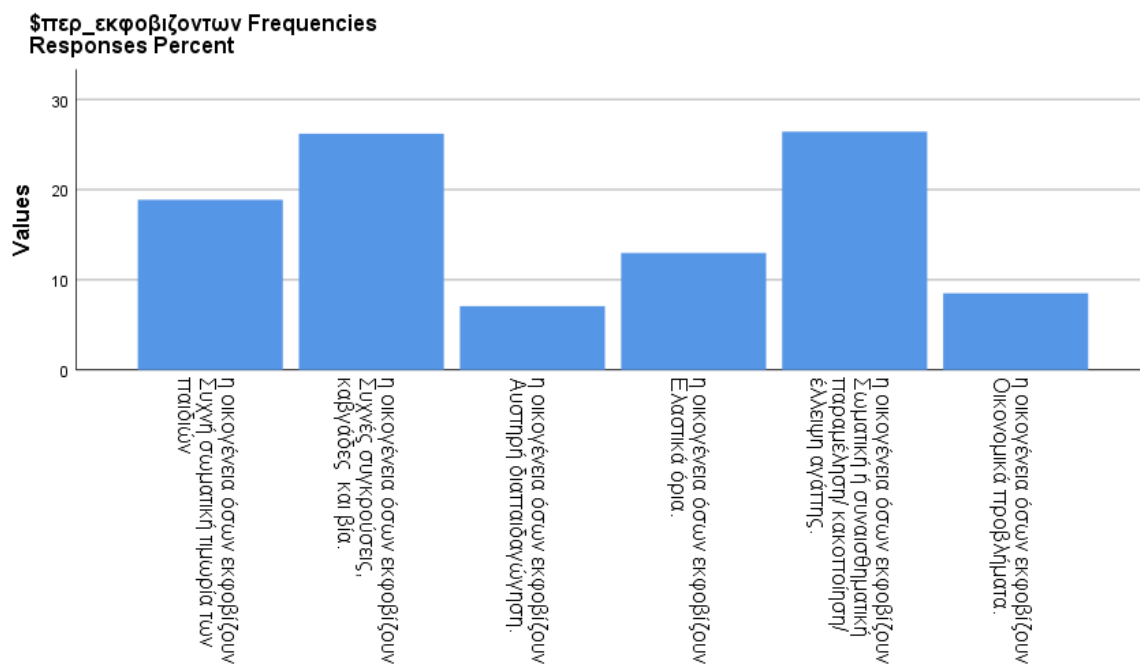
Ως προς τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές που εκφοβίζονται, σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι γονείς πιστεύουν πως δεν πιστεύουν στον εαυτό τους (84.6%) και έχουν λίγους φίλους (70.6%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Γ.2

Οικογενειακό περιβάλλον εκφοβιζόντων Frequencies

		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases
η οικογένεια όσων εκφοβίζονται ^a	Συχνή σωματική τιμωρία των παιδιών	80	18.9%	58.8%
	Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες και βία.	111	26.2%	81.6%
	Αυστηρή διαπαιδαγώγηση.	30	7.1%	22.1%
	Ελαστικά όρια.	55	13.0%	40.4%
	Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/ κακοποίηση/ έλλειψη αγάπης.	112	26.4%	82.4%
	Οικονομικά προβλήματα.	36	8.5%	26.5%
Total		424	100.0%	311.8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Ως προς το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που εκφοβίζουν, φαίνεται να επικρατούν οι απόψεις: Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες και βία (81.6%), Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/ κακοποίηση/ έλλειψη αγάπης (82.4%), με αποτέλεσμα οι γονείς να απαντούν σε αυτή την ερώτηση με τον ίδιο τρόπο με τους εκπαιδευτικούς.

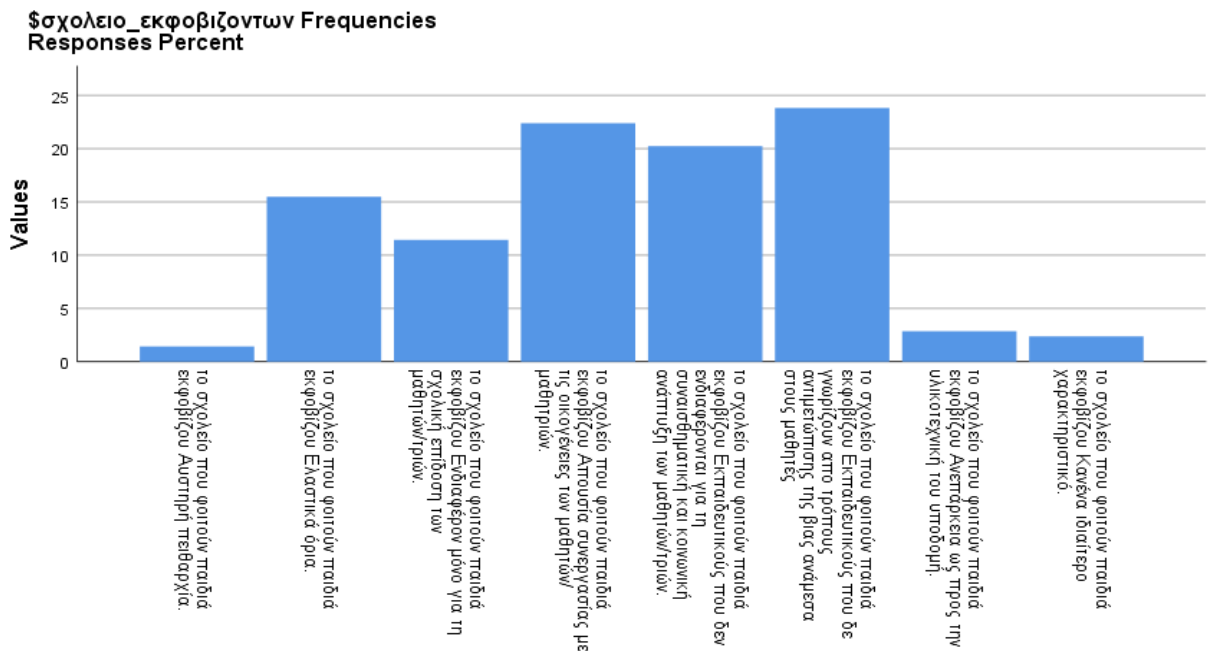
ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Γ.3

Το σχολείο εκφοβιζόντων Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
το σχολείο που φοιτούν παιδιά που εκφοβίζουν ^a	Αυστηρή πειθαρχία.	6	1.4%	4.4%
	Ελαστικά όρια.	65	15.5%	47.8%
	Ενδιαφέρον μόνο για τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών.	48	11.4%	35.3%
	Απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/ μαθητριών.	94	22.4%	69.1%

Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.	85	20.2%	62.5%
Εκπαιδευτικούς που δε γνωρίζουν από τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές	100	23.8%	73.5%
Ανεπάρκεια ως προς την υλικοτεχνική του υποδομή.	12	2.9%	8.8%
Κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.	10	2.4%	7.4%
Total	420	100.0%	308.8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

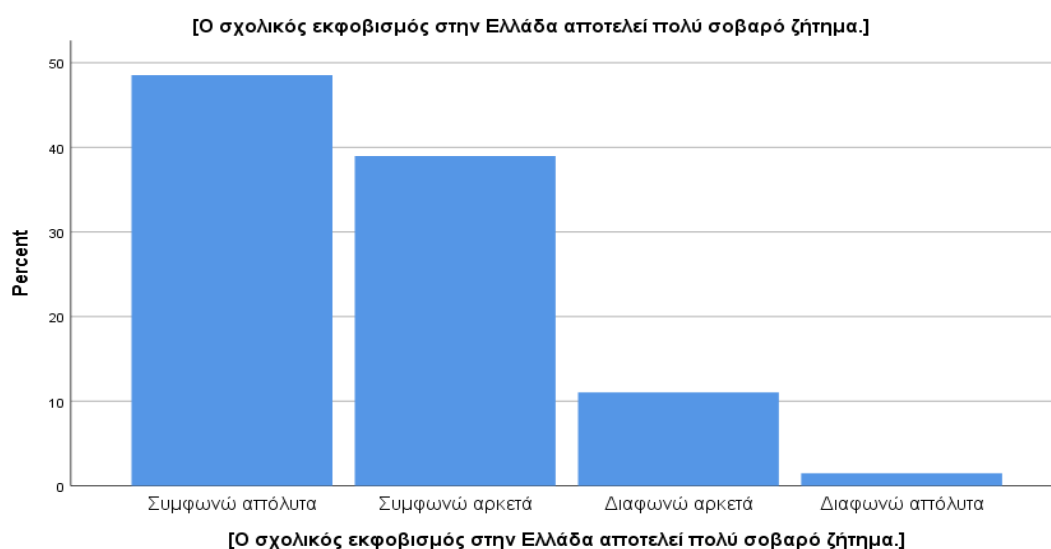


Τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι γονείς ότι έχει το σχολικό περιβάλλον παιδιών που εκφοβίζουν είναι η απουσία συνεργασίας με την οικογένεια (69.1%) και εκπαιδευτικούς που δε γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές (73.5%), επικρατέστερες είναι δηλαδή οι ίδιες απαντήσεις με αυτές των εκπαιδευτικών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.1

[Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	66	48.5	48.5	48.5
	Συμφωνώ αρκετά	53	39.0	39.0	87.5
	Διαφωνώ αρκετά	15	11.0	11.0	98.5
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



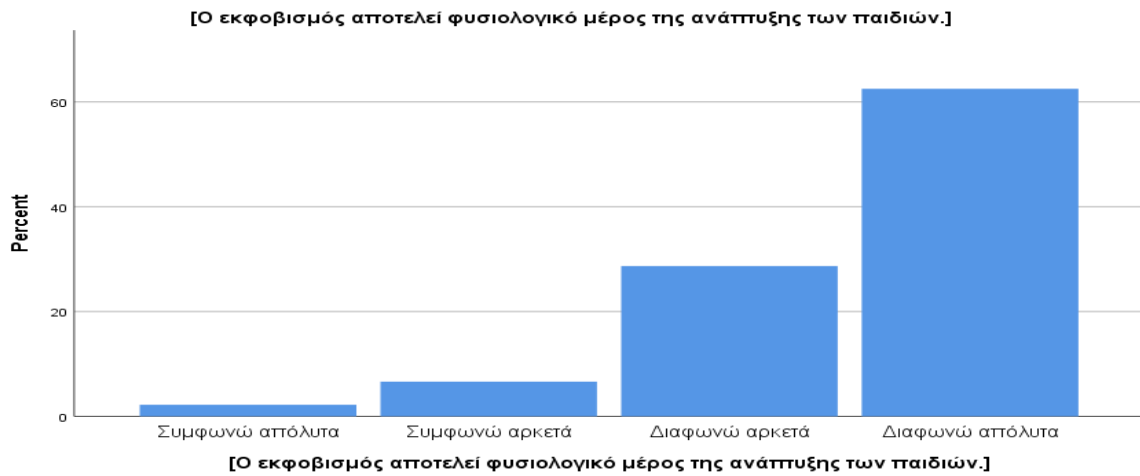
Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων θεωρεί πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα στην Ελλάδα, σε ποσοστό 87.5%.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.2

[Ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των παιδιών.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	3	2.2	2.2	2.2
	Συμφωνώ αρκετά	9	6.6	6.6	8.8
	Διαφωνώ αρκετά	39	28.7	28.7	37.5
	Διαφωνώ απόλυτα	85	62.5	62.5	100.0

Total	136	100.0	100.0
-------	-----	-------	-------

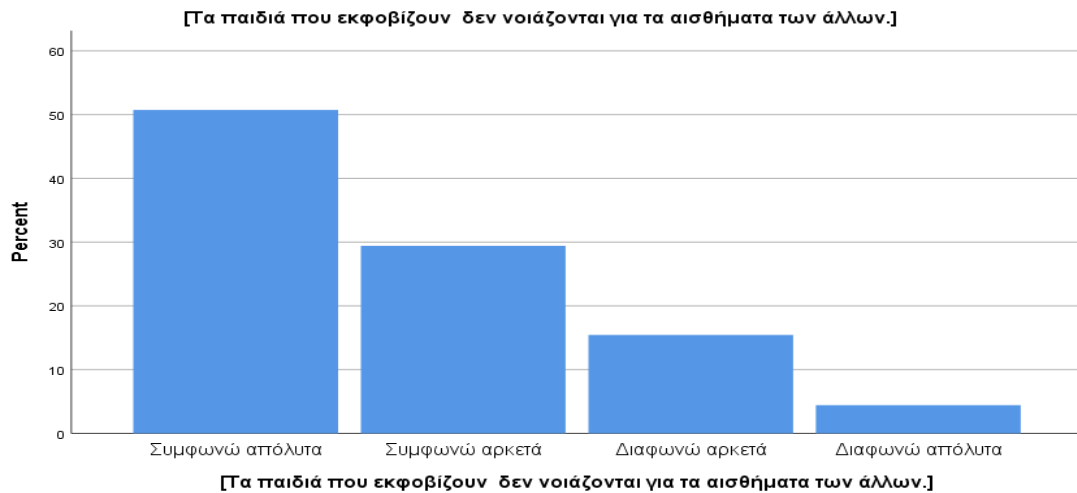


Μόλις το 91.2% των ερωτηθέντων δεν είναι αντίθετοι ή απόλυτα αντίθετοι με τη γνώμη ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των παιδιών, όπως προκύπτει από τον πίνακα συχνοτήτων και το ραβδόγραμμα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.3

[Τα παιδιά που εκφοβίζονται δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των άλλων.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	69	50.7	50.7	50.7
	Συμφωνώ αρκετά	40	29.4	29.4	80.1
	Διαφωνώ αρκετά	21	15.4	15.4	95.6
	Διαφωνώ απόλυτα	6	4.4	4.4	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



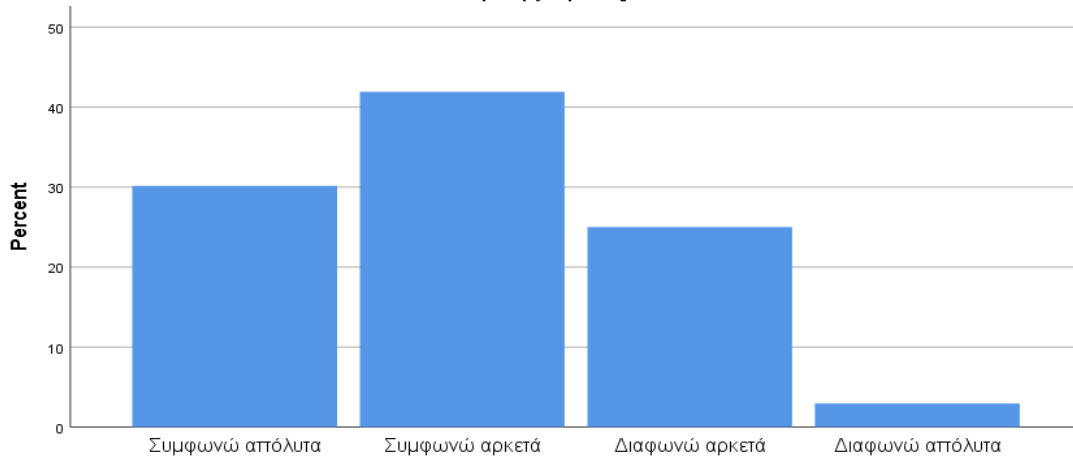
Το 80.1% των ερωτηθέντων γονέων θεωρούν πως τα παιδιά τα οποία εκφοβίζουν δεν ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των άλλων παιδιών, με αυτούς οι οποίοι διαφωνούν αρκετά ή απόλυτα να περιορίζονται στο 19.9% του πληθυσμού.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.4

[Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με τον τρόπο αυτό και στην ενήλικη ζωή του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	41	30.1	30.1	30.1
Συμφωνώ αρκετά	57	41.9	41.9	72.1
Διαφωνώ αρκετά	34	25.0	25.0	97.1
Διαφωνώ απόλυτα	4	2.9	2.9	100.0
Total	136	100.0	100.0	

[Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με τον τρόπο αυτό και στην ενήλικη ζωή του.]



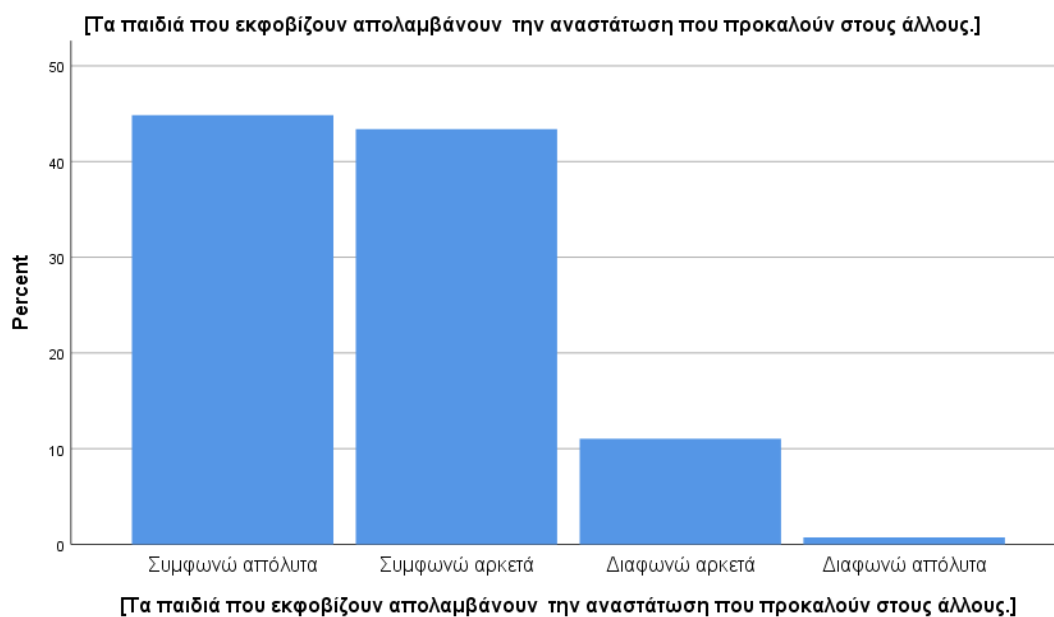
[Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με τον τρόπο αυτό και στην ενήλικη ζωή του.]

Οι απόψεις των γονέων είναι πιο διχασμένες αναφορικά με το αν ο δράστης εκφοβισμού αποκτά νοοτροπία η οποία τον ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή του, με το 30.1% να συμφωνούν απόλυτα, το 41.9% να συμφωνούν αρκετά και το 27.9% να συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.5

[Τα παιδιά που εκφοβίζουν απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους άλλους.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	61	44.9	44.9	44.9
Συμφωνώ αρκετά	59	43.4	43.4	88.2
Διαφωνώ αρκετά	15	11.0	11.0	99.3
Διαφωνώ απόλυτα	1	.7	.7	100.0
Total	136	100.0	100.0	

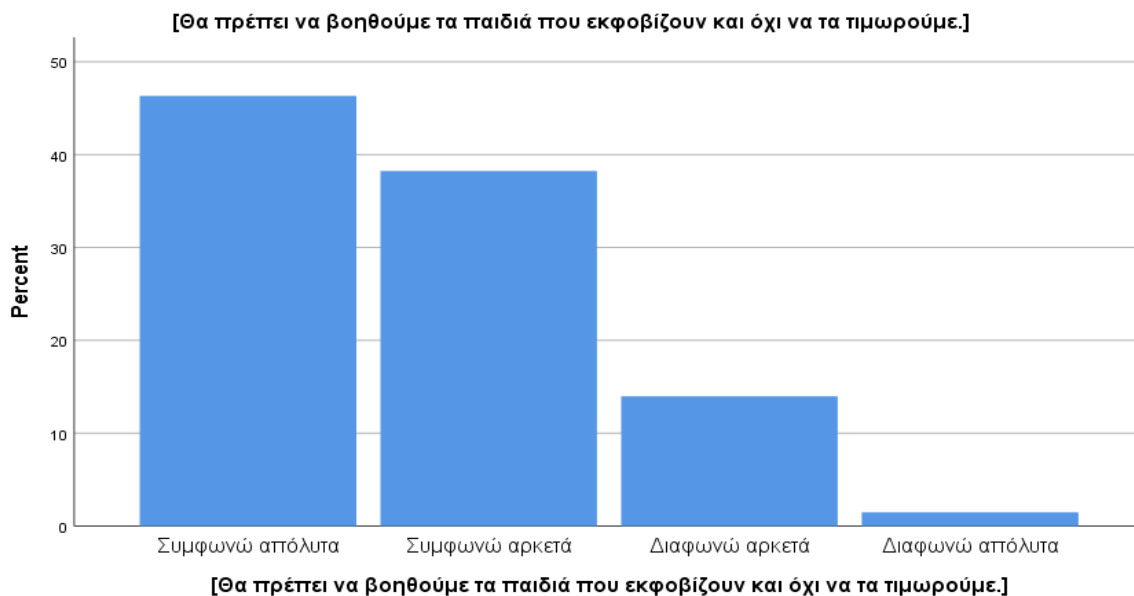


Σε αντίθεση με τις πιο διαμοιρασμένες απόψεις στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι γονείς φαίνεται να πιστεύουν και να συμφωνούν αρκετά ή απόλυτα σε ποσοστό 88.2% με την ιδέα πως τα παιδιά τα οποία εκφοβίζουν, το απολαμβάνουν.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.6

[Θα πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά που εκφοβίζουν και όχι να τα τιμωρούμε.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	63	46.3	46.3	46.3
	Συμφωνώ αρκετά	52	38.2	38.2	84.6
	Διαφωνώ αρκετά	19	14.0	14.0	98.5
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



Όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι γονείς πιστεύουν και συμφωνούν απόλυτα (46.3%) ή αρκετά (38.2%) πως δεν είναι κατάλληλο μέτρο η τιμωρία των μαθητών που εκφοβίζουν αλλά η συζήτηση και η βοήθειά τους.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.7

[Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλά παιδιά μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητα.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	1.5
	Συμφωνώ αρκετά	2	1.5	1.5	2.9
	Διαφωνώ αρκετά	20	14.7	14.7	17.6
	Διαφωνώ απόλυτα	112	82.4	82.4	100.0
Total		136	100.0	100.0	

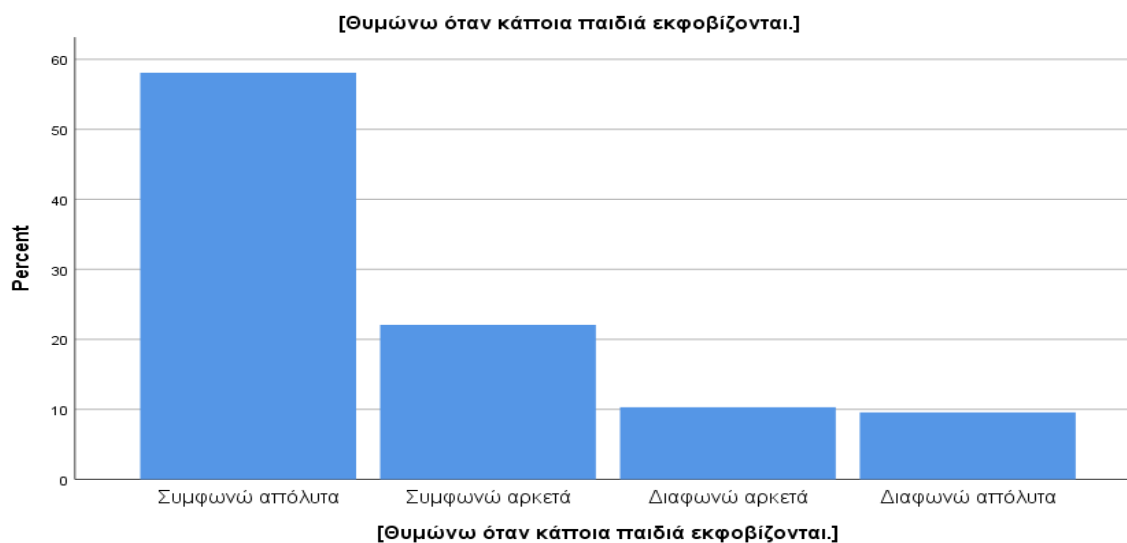


Η ιδέα πως ο εκφοβισμός δεν είναι κακός καθώς βοηθάει τα παιδιά να μην είναι τόσο ευαίσθητα, βρίσκει μόλις 4 άτομα να μη διαφωνούν, το 2.9% του δείγματος, με τους υπολοίπους να διαφωνούν (14.7%) ή στην συντριπτική πλειοψηφία να διαφωνούν απόλυτα (82.4%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.8

[Θυμώνω όταν κάποια παιδιά εκφοβίζονται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	79	58.1	58.1	58.1
	Συμφωνώ αρκετά	30	22.1	22.1	80.1
	Διαφωνώ αρκετά	14	10.3	10.3	90.4
	Διαφωνώ απόλυτα	13	9.6	9.6	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



Ο θυμός φαίνεται να είναι ένα από τα κυρίαρχα συναισθήματα που δημιουργούνται στους γονείς λόγω του εκφοβισμού, με το 80.1% να συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα πως ο εκφοβισμός παιδιών τους θυμώνει, στάση που παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.9

[Τα παιδιά που εκφοβίζονται πρέπει να τα βγάλουν πέρα μόνα τους.]

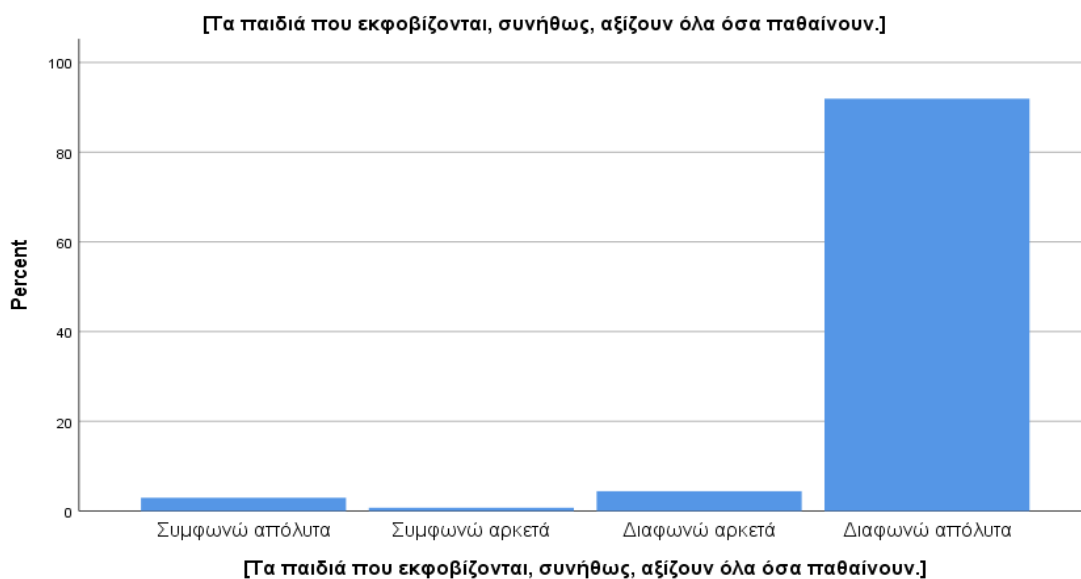
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	1.5
	Συμφωνώ αρκετά	12	8.8	8.8	10.3
	Διαφωνώ αρκετά	23	16.9	16.9	27.2
	Διαφωνώ απόλυτα	99	72.8	72.8	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.10

[Τα παιδιά που εκφοβίζονται, συνήθως, αξίζουν όλα όσα παθαίνουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	4	2.9	2.9	2.9
	Συμφωνώ αρκετά	1	.7	.7	3.7
	Διαφωνώ αρκετά	6	4.4	4.4	8.1
	Διαφωνώ απόλυτα	125	91.9	91.9	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



Όμοια με τους εκπαιδευτικούς, το 89.7% διαφωνεί αρκετά ή απόλυτα πως τα παιδιά που εκφοβίζονται πρέπει να τα βγάζουν πέρα μόνα τους, καθώς και το 96.3 διαφωνεί ότι τους αξίζουν όσα παθαίνουν.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.11

[Τα παιδιά δεν πρέπει να τρέχουν σε κάποιον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει.]

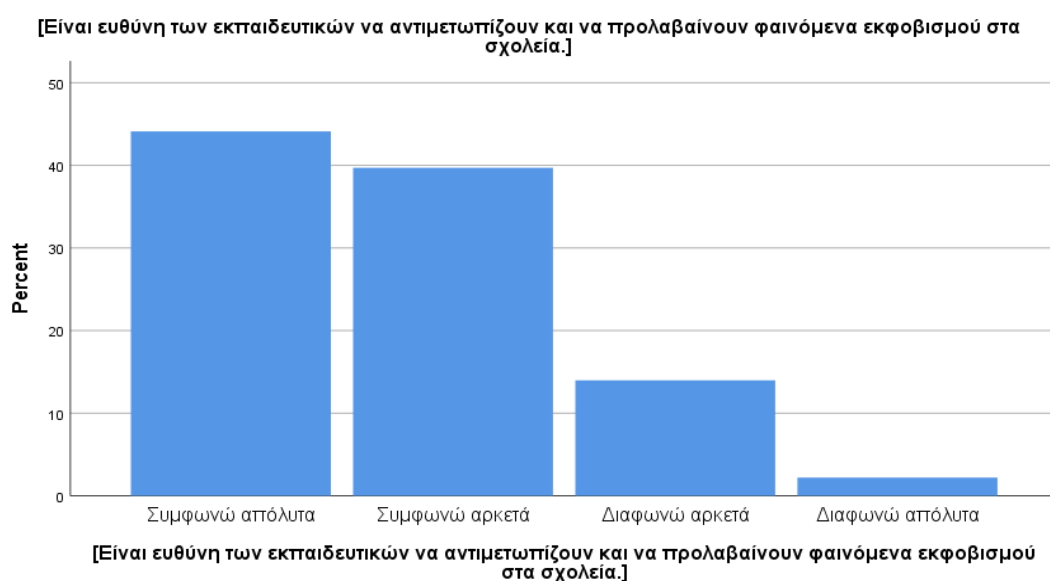
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	10	7.4	7.4	7.4
	Συμφωνώ αρκετά	13	9.6	9.6	16.9
	Διαφωνώ αρκετά	19	14.0	14.0	30.9
	Διαφωνώ απόλυτα	94	69.1	69.1	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.12

[Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν και να προλαβαίνουν φαινόμενα εκφοβισμού στα σχολεία.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	60	44.1	44.1	44.1
Συμφωνώ αρκετά	54	39.7	39.7	83.8
Διαφωνώ αρκετά	19	14.0	14.0	97.8
Διαφωνώ απόλυτα	3	2.2	2.2	100.0
Total	136	100.0	100.0	



Οι γονείς θεωρούν πως τα παιδιά πρέπει να ζητάν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού και βίας (83.1%) καθώς θεωρούν πως είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών η αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών στο σχολείο (83.8%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.13

[Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	9	6.6	6.6	6.6
	Συμφωνώ αρκετά	60	44.1	44.1	50.7
	Διαφωνώ αρκετά	54	39.7	39.7	90.4
	Διαφωνώ απόλυτα	13	9.6	9.6	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

[Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]



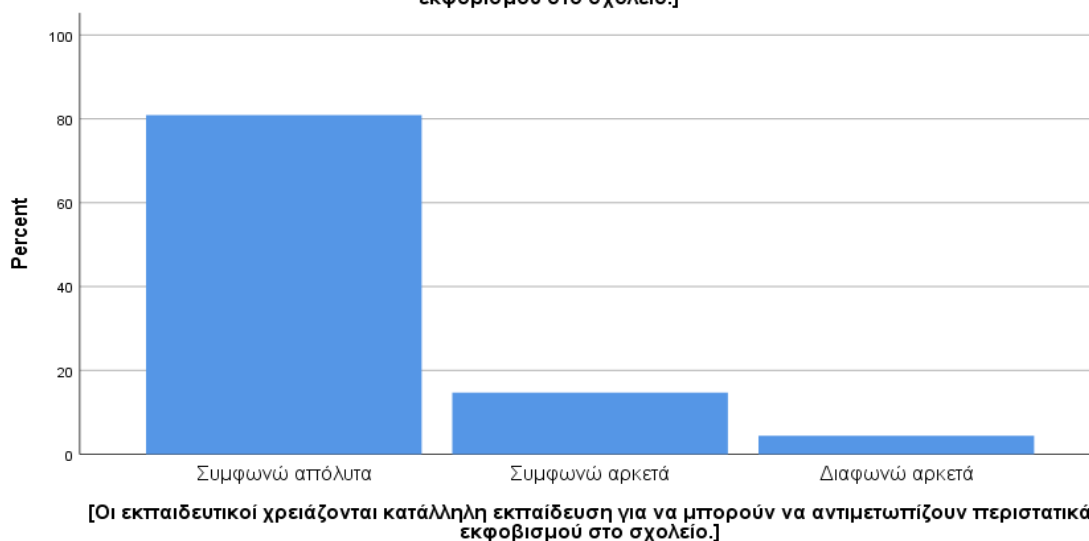
[Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.14

[Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	110	80.9	80.9	80.9
	Συμφωνώ αρκετά	20	14.7	14.7	95.6
	Διαφωνώ αρκετά	6	4.4	4.4	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

[Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.]



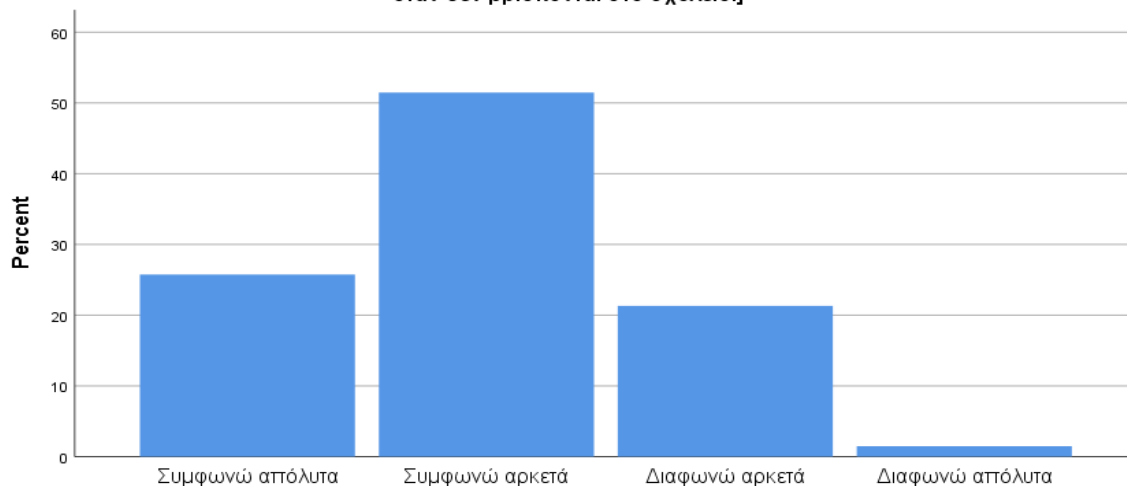
Ερωτώμενοι για την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς είναι απολύτως διχασμένοι με τους μισούς να θεωρούν πως η αντιμετώπιση είναι αποτελεσματική ενώ οι άλλοι μισοί όχι. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί πως αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τέτοια περιστατικά ανέρχεται στο 68.9%. Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις (95.6%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.15

[Γνωρίζω τι πρέπει να κάνω ως γονιός και πως να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού των παιδιών μου, όταν δεν βρίσκονται στο σχολείο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	35	25.7	25.7	25.7
	Συμφωνώ αρκετά	70	51.5	51.5	77.2
	Διαφωνώ αρκετά	29	21.3	21.3	98.5
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

[Γνωρίζω τι πρέπει να κάνω ως γονιός και πώς να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού των παιδιών μου, όταν δεν βρίσκονται στο σχολείο.]



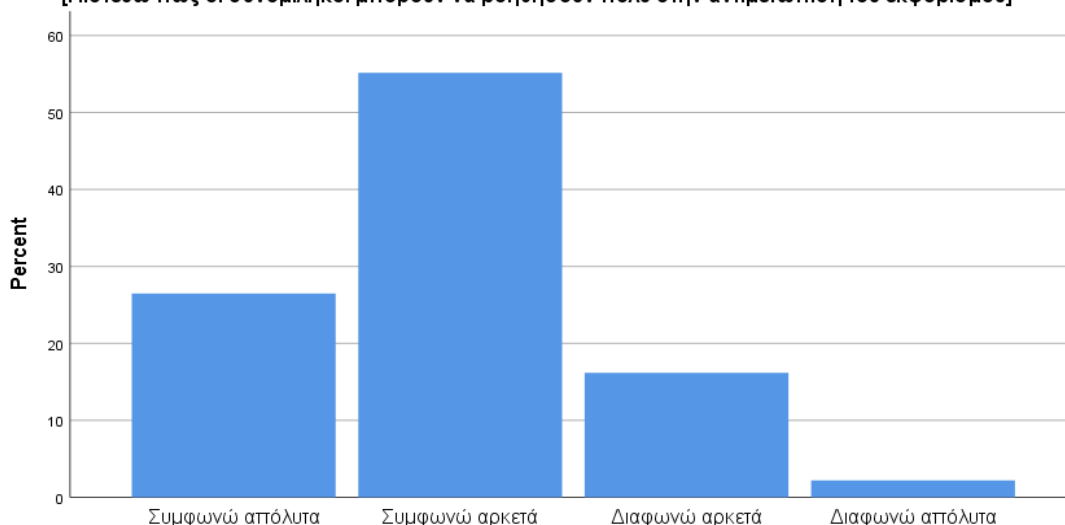
[Γνωρίζω τι πρέπει να κάνω ως γονιός και πώς να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού των παιδιών μου, όταν δεν βρίσκονται στο σχολείο.]

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.16

[Πιστεύω πως οι συνομήλικοι μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	36	26.5	26.5	26.5
	Συμφωνώ αρκετά	75	55.1	55.1	81.6
	Διαφωνώ αρκετά	22	16.2	16.2	97.8
	Διαφωνώ απόλυτα	3	2.2	2.2	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

[Πιστεύω πως οι συνομήλικοι μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού]



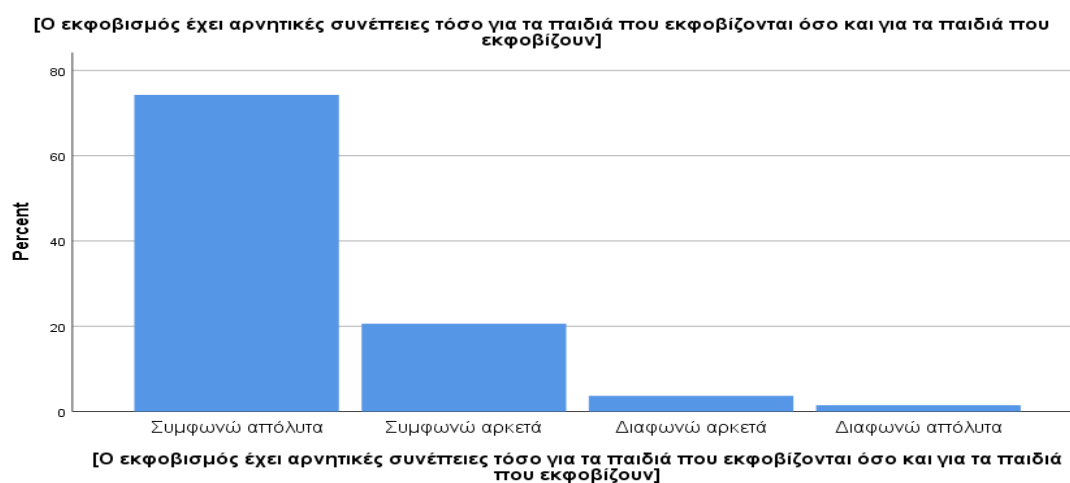
[Πιστεύω πως οι συνομήλικοι μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού]

Το 77.2% των γονέων θεωρούν πως οι ίδιοι διαθέτουν γνώσεις ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα περιστατικά εκφοβισμού ενώ πιστεύουν πως χρήσιμη είναι και η βοήθεια των συνομηλίκων, συμμαθητών και φίλων των παιδιών για την καταπολέμηση και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (81.6%).

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.17

[Ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τα παιδιά που εκφοβίζονται όσο και για τα παιδιά που εκφοβίζουν]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	101	74.3	74.3	74.3
	Συμφωνώ αρκετά	28	20.6	20.6	94.9
	Διαφωνώ αρκετά	5	3.7	3.7	98.5
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1.5	1.5	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

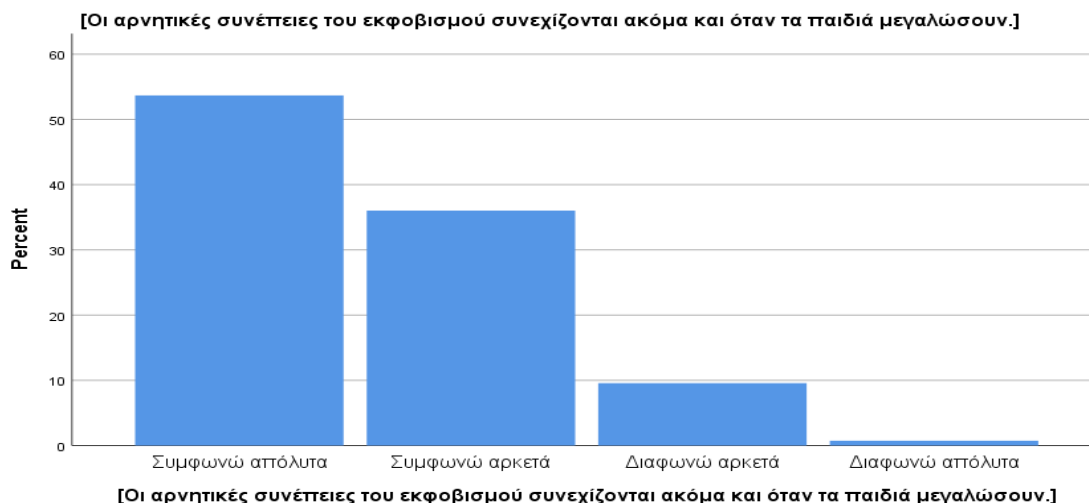


Όπως και οι εκπαιδευτικοί έτσι και οι γονείς θεωρούν πως οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού δεν περιορίζονται μόνο στα παιδιά θύματα αλλά και στους θύτες, σε ποσοστό 94.9%.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.18

[Οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού συνεχίζονται ακόμα και όταν τα παιδιά μεγαλώσουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	73	53.7	53.7	53.7
	Συμφωνώ αρκετά	49	36.0	36.0	89.7
	Διαφωνώ αρκετά	13	9.6	9.6	99.3
	Διαφωνώ απόλυτα	1	.7	.7	100.0
	Total	136	100.0	100.0	



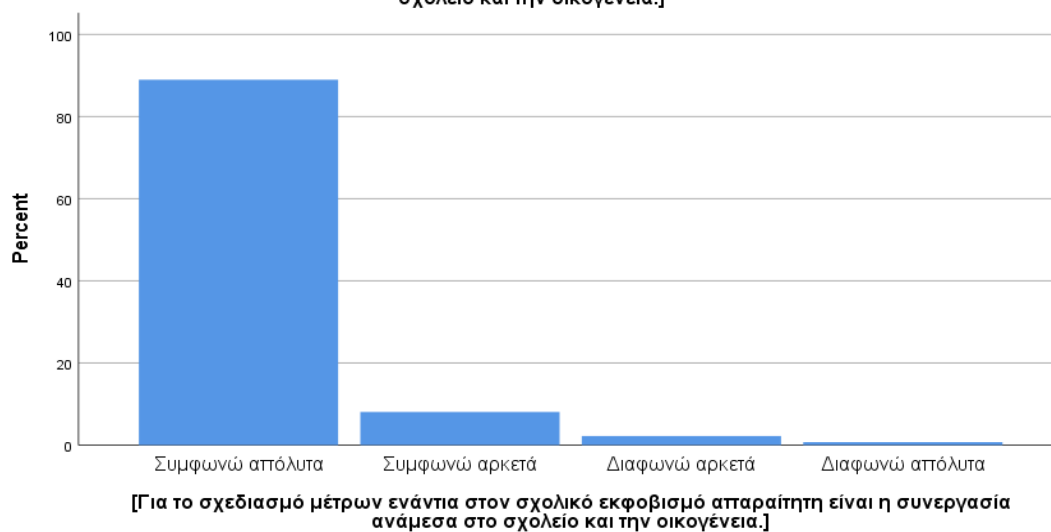
Ο εκφοβισμός επηρεάζει τα παιδιά ακόμα και μετά την ενηλικίωσή τους, με την πάροδο των χρόνων, υποστηρίζουν οι περισσότεροι γονείς, σε ποσοστό 89.7%.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3.Δ.19

[Για το σχεδιασμό μέτρων ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό απαραίτητη είναι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	121	89.0	89.0	89.0
	Συμφωνώ αρκετά	11	8.1	8.1	97.1
	Διαφωνώ αρκετά	3	2.2	2.2	99.3
	Διαφωνώ απόλυτα	1	.7	.7	100.0
	Total	136	100.0	100.0	

[Για το σχεδιασμό μέτρων ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό απαραίτητη είναι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.]



Η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει πως είναι απαραίτητη η συνεργασία ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, σε ποσοστό 97.1%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέρχεται στο 98.1%.

6. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σ' αυτή την έρευνα επιχειρείται να μελετηθούν οι απόψεις των γονιών και των εκπ/κών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη συνεργασία τους. Στόχος είναι να διερευνηθεί η συνεργασία και η σχέση των αντιλήψεών τους με μια σειρά δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία των γονιών και των εκπ/κών, η δομή της οικογένειας και το μορφωτικό τους επίπεδο. Ένας άλλος στόχος είναι η διερεύνηση των γονικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και της σχέσης που έχουν με τις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών. Επιχειρήθηκε ακόμη να ερευνηθεί η σχέση των απόψεων των γονιών και εκπαιδευτικών με τις γονικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Τέλος στόχος είναι να φανεί πως διαφοροποιούνται α) οι ομάδες γονιών-εκπαιδευτικών που έχουν παιδιά/μαθητές- θύματα, παιδιά/μαθητές – δράστες και παιδιά/μαθητές που δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό και β) οι γονείς/εκπαιδευτικοί με παιδιά/μαθητές που εμπλέκονται με διαφορετική στρατηγική στο φαινόμενο σε σχέση με τις στρατηγικές που τους προτείνουν και υιοθετούν τα παιδιά.

6.1 Απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό και η σχέση τους με δημογραφικούς παράγοντες

6.1.1 Απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες εκφοβισμού των παιδιών

Ο σχολικός εκφοβισμός σύμφωνα με γονείς και εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα εκτεταμένο πρόβλημα για τα σχολεία της Πέλλας, μια και ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών εμπλέκεται σε αυτόν, με βάση τις αναφορές τους, σαν θύματα, δράστες, δράστες/θύματα ή παρατηρητές. Αυτά τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με

άλλες έρευνες στον διεθνή κι ελλαδικό χώρο ((Psalti, 2012; Due et al., 2005), ως προς τη συχνότητα των εκφοβιστικών περιστατικών, όπως αυτές καταγράφονται από μαρτυρίες γονιών και εκπαιδευτικών. Αυτό φανερώνει την ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση συστηματικών και οργανωμένων δράσεων κατά του εκφοβισμού.

Στην έρευνα το ποσοστό των παιδιών που συμμετέχουν στον εκφοβισμό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών που δηλώνεται από τους γονείς ότι συμμετέχουν (ερ. 2.1.A). Αυτό το εύρημα συμφωνεί με κάποιες έρευνες (Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999), αλλά είναι διαφορετικό από άλλες έρευνες (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2005), όπου το ποσοστό των παιδιών που συμμετέχει είναι μικρότερο από το αντίστοιχο των παιδιών που δε συμμετέχουν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Alsaker & Valkanover, 2001), τα παιδιά που δε συμμετέχουν δεν είναι συνήθως διατεθειμένα να αποκαλύψουν τη συμμετοχή τους, γιατί φοβούνται τις συνέπειες. Από την άλλη οι γονείς και εκπαιδευτικοί των παιδιών που συμμετέχουν, σαν φορείς πληροφοριών, δυσκολεύονται να παραδεχτούν πως τα παιδιά/μαθητές τους είναι δράστες, γιατί αυτό θα τους έφερνε σε δύσκολη θέση απέναντι στο σχολείο και τους γονείς των άλλων παιδιών. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερα περιστατικά γιατί αυτά συμβαίνουν στο σχολείο.

Μια άλλη διαπίστωση που βγαίνει είναι ότι ο λεκτικός εκφοβισμός είναι η συχνότερη μορφή συμμετοχής, σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με πολλές έρευνες για τον εκφοβισμό (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2005; Skrzypiec et al., 2011) και καθιστά αναγκαία την ενημέρωση των γονιών για τις συνέπειες της λεκτικής βίας. Πολλές φορές οι ενήλικες υποτιμούν τις επιπτώσεις του λεκτικού/έμμεσου εκφοβισμού και δεν παρεμβαίνουν, γιατί αξιολογούν σαν σοβαρές μόνο τις σωματικές επιθέσεις.

Από τα είδη του εκφοβισμού η σωματική βία σχετίστηκε με το φύλο του παιδιού (αγόρι – 60,9% σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ενώ μόνο 14,7% σύμφωνα με τους γονείς), όπως και στις πιο πολλές έρευνες, ενισχύοντας τις απόψεις πολλών ερευνητών για τη σύνδεση του φαινομένου με θέματα φύλου (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2005).

Με τη συμμετοχή συνδέθηκε και η δομή της οικογένειας. Οι γονείς μονογονεϊκών οικογενειών δήλωσαν με πιο μεγάλη συχνότητα, από τους γονείς οικογενειών με δυο γονείς, πως το παιδί τους έχει συμμετοχή. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα κάποιων ερευνών (Floyri & Bouchanan, 2003), όμως έρχεται σε αντίθεση με άλλα

(Cassidy, 2008) που έδειξαν πως τα παιδιά των κλασικών οικογενειών είναι πιο πιθανά να συμμετέχουν σε εκφοβισμό ή με αποτελέσματα άλλων (Espelage et al., 2000) που δεν βρήκαν συσχέτιση ανάμεσα στους δυο αυτούς παράγοντες.

Οι παραπάνω συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα του φαινομένου και τους δημογραφικούς παράγοντες επιβεβαιώνουν την κοινωνικο-οικολογική θεωρία (Bronfenbrenner, 1979), όπου ατομικοί, οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνουν τις επιλογές και τις πρακτικές των δράσεων (Bronfenbrenner, 1994).

Ανησυχητική είναι η συχνότητα πολλαπλής συμμετοχής. Τα παιδιά που ζουν σε περισσότερα από ένα είδος εκφοβισμού υποφέρουν από σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα και ενοχοποιούν τον εαυτό τους γι αυτό που τους συμβαίνει. Οι Skrzypiec et al. (2011), βρήκαν πως η πολλαπλή συμμετοχή επηρεάζει τις στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Τα εμποδίζει να γνωστοποιήσουν τον εκφοβισμό που βιώνουν. Στα προγράμματα παρέμβασης και συνεργασίας σημαντικό ρόλο πρέπει να παίζουν η ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών και οι συνέπειες της συμμετοχής αυτής της μορφής (ερ.2.1.A).

6.1.2 Απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά που εκφοβίζονται

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, σύμφωνα με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά όταν εκφοβίζονται διαλέγουν τη γνωστοποίηση και πιο λίγο την ενεργητική και παθητική αντιμετώπιση (ερ.2.2). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αρκετές άλλες έρευνες (Rigby, 2002; Tenenbaum et al., 2011) που δείχνουν πως το πιο μεγάλο ποσοστό των παιδιών (ιδίως τα κορίτσια) (Hunter & Borg, 2006; Skrzypiec et al., 2011) προβαίνουν σε αναζήτηση βοήθειας, γνωστοποιώντας τα περιστατικά.

Σε άλλες έρευνες (Smith et al., 2001), όπου τα παιδιά είναι οι φορείς της πληροφορίας, οι πιο διαδεδομένες στρατηγικές είναι το «αγνοώ τον εκφοβισμό» και «ζητώ να σταματήσει».

Η ενεργητική αντιμετώπιση, σύμφωνα με γονείς και εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνει στρατηγικές αποφυγής, προφύλαξης, αναζήτησης βοήθειας από φίλους και αντεπίθεση. Στην έρευνα αυτή η ενεργητική αντιμετώπιση περιλαμβάνει θετικές

μορφές (π.χ. αναζήτηση βοήθειας από φίλους) ή αρνητικές μορφές (π.χ. αντεπίθεση), που έχουν χαμηλά ποσοστά προτίμησης). Για τους γονείς και εκπαιδευτικούς φαίνεται, πως ενεργητική στρατηγική είναι όλες εκείνες οι μορφές που δείχνουν πως τα παιδιά αντιδρούν και δε δέχονται παθητικά αυτό που ζουν. Ακόμη η παθητική αντιμετώπιση για εκπαιδευτικούς και γονείς γίνεται αντιληπτή σαν ένας τρόπος εσωτερικευμένης αντιμετώπισης (π.χ. κλάμα, το βάζει στα πόδια, κ. ά.). Βιβλιογραφικά αυτές οι εσωτερικευμένες στρατηγικές είναι συνδεδεμένες με τη συνέχιση του φαινομένου και με άλλες, ίσως, ψυχοκοινωνικές δυσκολίες (Mahady – Wilton et. al., 2000).

6.1.3 Οι στρατηγικές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς φαίνεται να γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της γνωστοποίησης, μια και στην πλειοψηφία τους προτείνουν συχνά αυτή τη στρατηγική στα παιδιά που εκφοβίζονται. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα ερευνών των Harper (2011) και Sawyer et al. (2011), σύμφωνα με τα οποία οι περισσότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί την πιστεύουν σαν την πιο αποτελεσματική στρατηγική. Κάποιες βέβαια έρευνες (Naylor et al., 2001; Rigby & Bauman, 2010) δείχνουν ότι η γνωστοποίηση ταχτικά δε βελτιώνει την κατάσταση, ιδιαίτερα αν πρόκειται για μεγάλα παιδιά και μάλιστα κάποιες φορές μεγαλώνει το πρόβλημα. Όμως πρόκειται για στρατηγική που η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από παράγοντες όπως ο τρόπος που αντιδρούν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί αν μάθουν πως το παιδί τους ή ο μαθητής τους εκφοβίζεται, οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας.

Σε πολύ μικρό ποσοστό οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί προτείνουν (ερ.3.Α.1) την αγνόηση και ακόμη λιγότερο την αντεκδίκηση. Ως αντεκδίκηση, θεωρείται και η «βοήθεια από φίλους», μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής υποστήριξης για την αντιμετώπιση του θέματος.. Πιστεύεται πως η «βοήθεια» στην περίπτωση εδώ σημαίνει έναν τρόπο που θα βοηθήσει το παιδί να εκδικηθεί με σκοπό τον τερματισμό του φαινομένου.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι οι παθητικές και οι επιθετικές στρατηγικές είναι πιθανό να επιδεινώσουν την κατάσταση κι έτσι δεν τις συστήνουν στα παιδιά.

Συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στις στρατηγικές που προτείνουν εκπαιδευτικοί και γονείς στα παιδιά και στις στρατηγικές που ακολουθούν τα παιδιά που εκφοβίζονται. Είναι φανερό πως τα παιδιά που διαλέγουν να γνωστοποιήσουν το θέμα και να μην αγνοήσουν τον εκφοβισμό που ζουν, έχουν γονείς και εκπαιδευτικούς που προτείνουν τη γνωστοποίηση σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους λοιπούς γονείς. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ενεργητικά το πρόβλημα και τα παιδιά που δεν γνωστοποιούν το πρόβλημα, σύμφωνα με τις απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών, μεγαλώνουν με γονείς ή ζουν σε ένα σχολικό περιβάλλον που προτείνουν την αγνόηση σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους άλλους γονείς και εκπαιδευτικούς.

6.1.4 Οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονιών για τις στρατηγικές των παιδιών – παρατηρητών

Σύμφωνα με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι φανερό πως τα πιο πολλά παιδιά μπροστά σε φαινόμενο εκφοβισμού διαλέγουν να υποστηρίξουν το θύμα και σε μικρό βαθμό να αδιαφορήσουν ή να συμμετέχουν (ερ.2.3). Το ελπιδοφόρο αυτό εύρημα μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Cowie, 2004) που φανερώνουν πως πολλά παιδιά αν και βλέπουν αρνητικά τον εκφοβισμό, αδρανούν και δεν παίρνουν το μέρος των παιδιών που εκφοβίζονται (το 29,2% σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και μόνο το 9,6% σύμφωνα με τους γονείς). Ίσως αυτή η διαφοροποίηση να προέρχεται γιατί πηγή πληροφορίας είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί και όχι τα ίδια τα παιδιά. Ίσως και να οφείλεται στο ότι, εξαιτίας των δράσεων κατά του εκφοβισμού στα σχολεία, τα παιδιά να βλέπουν πιο αρνητικά τον εκφοβισμό και συμμετέχουν ως παρατηρητές για τον τερματισμό του (Andreou et al., 2007; Naylor et al., 2006).

Η σημασία της στάσης των παρατηρητών-συνομηλίκων για τη μείωση των περιστατικών, όπως και τη μείωση των αρνητικών συνεπειών, έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές (Salmivalli & Voeten, 2004). Έτσι θεωρείται σημαντική η

ενημέρωση των γονιών και εκπαιδευτικών για τη σημασία της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των παιδιών, ώστε αυτά να αναπτύξουν μια κουλτούρα αντίστασης απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο ή έξω από αυτό.

6.1.5 Οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονιών για τις στρατηγικές σχολείου και οικογένειας

Οι απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών φαίνεται πως διαφοροποιούνται ανάλογα με το ρόλο του παιδιού ή μαθητή στα περιστατικά. Στην περίπτωση που το παιδί ή ο μαθητής είναι θύμα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναζητούν λύση έξω από το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον (ερ. Β.1 και Β.3) αποδίδοντας σαν κύρια αιτία την «υπερπροστασία». Είναι φανερό ότι το μερίδιο ευθύνης που νιώθουν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή του μαθητή ή του παιδιού είναι πιο μικρή αν είναι αυτό δράστης. Ίσως να στρέφονται στους γονείς του δράστη (ερ. Γ.2) και στο σχολείο (ερ. Γ.3) σε μια προσπάθεια απόδοσης ευθυνών και πίεσης για την αποκατάσταση της αδικίας που έχει αυτό υποστεί. Κινητοποιούνται προς την κατεύθυνση του τερματισμού του φαινομένου, αναζητώντας την αλλαγή στους δράστες και στην οικογένειά τους ή στο σχολείο αντίστοιχα (Dowling & Osborne, 2001).

Αν το παιδί είναι δράστης, τότε το πρόβλημα αποκτά μια διαφορετική διάσταση. Οι γονείς τότε στρέφονται εντός της οικογένειας θεωρώντας απαραίτητη την εξατομικευμένη παρέμβαση στο παιδί και δυσκολεύονται να στραφούν εκτός (σχολείο ή γονείς παιδιών-θυμάτων) μάλλον εξαιτίας της ενοχής που νιώθουν ή του «εχθρικού κλίματος» που συνήθως δημιουργείται απέναντί τους. Αυτό ενισχύει και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Τσιάντη και συν., 2007), σύμφωνα με τα οποία οι γονείς αποφεύγουν να συνεργαστούν με το σχολείο, αν το παιδί τους εκφοβίζει άλλα παιδιά.

Είναι θετικό για τους γονείς και εκπαιδευτικούς η θέση τους για αποφυγή της απόδοσης ευθυνών στα παιδιά-θύματα και η αποφυγή τιμωρίας στα παιδιά-δράστες (ερ. Δ.6). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το ρόλο των παιδιών στα περιστατικά εκφοβισμού, δείχνουν να καταλαβαίνουν πως οι τιμωρητικές στρατηγικές δεν βοηθούν στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

6.1.6 Οι απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές του σχολείου

Η πλειοψηφία γονιών και εκπαιδευτικών θεωρούν πως η πιο σωστή στρατηγική του σχολείου (ερ.Α.3.3 και ερ.Α.3.5) είναι η ενεργητική αντιμετώπιση που περιλαμβάνει ενδιαφέρον, διάλογο με τα παιδιά, εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης με στόχο την ψυχική υγεία, έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι και συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Coldron & Boulton, 1996), σύμφωνα με τα οποία οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το καθήκον του σχολείου και της οικογένειας να ενδιαφέρεται για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και δίνουν μεγάλη σημασία στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Είναι σημαντικό πως οι γονείς προτείνουν σε μικρό βαθμό τους εκπαιδευτικούς πιο μεγάλη αυταρχικότητα (ερ.Α.3.6). Η οριοθέτηση και οι κυρώσεις αποτελούν επιλογή, αλλά όλοι κατανοούν πως η τιμωρία δεν μπορεί να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές (Rigby & Bauman, 2010).

Γενικά πιστεύουν ότι για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού από γονείς και εκπαιδευτικούς πρέπει να ληφθούν συστηματικά μέτρα από όλους (ερ.Α.3.9).

6.1.7 Οι απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τις αιτίες του εκφοβισμού σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο

Εκπαιδευτικοί και γονείς πιστεύουν πως βασικές αιτίες συμμετοχής είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, η έλλειψη φιλικών σχέσεων και ένα οικογενειακό περιβάλλον με αρνητικές πρακτικές ανατροφής (ερ.Β.1). Από την άλλη πιστεύεται πως τα παιδιά που εκφοβίζονται είναι κυρίως αγόρια με αντικοινωνική συμπεριφορά και που προέρχονται από οικογένειες με αρνητικές πρακτικές (ερ.Γ.2).

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα φαίνεται ότι διαφοροποιούν τους οικογενειακούς ή σχολικούς παράγοντες ανάλογα με το ρόλο των παιδιών ως θύματα ή δράστες. Συγκεκριμένα θεωρείται πως οι οικογένειες με οικονομικά προβλήματα, εξαιτίας του άγχους και της πίεσης που νιώθουν, δυσκολεύονται να θέσουν συνεπή όρια στα παιδιά τους στον ίδιο βαθμό με τις οικογένειες με ψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όπως έχει φανερωθεί από ερευνητές (Bronstein, Clauson, Frankel Stoll & Abrams, 1993). Μπορεί ακόμη να πιστεύουν πως καθώς βλέπουν τα παιδιά τους να θυματοποιούνται και ταυτόχρονα να στερούνται υλικά αγαθά, εξαιτίας των οικογενειακών οικονομικών προβλημάτων, αποφεύγουν να τα πιάσουν περισσότερο επιβάλλοντας αυστηρά όρια (ερ.Γ.2.6), όπου αυτό ισχυρίζεται το 35% των εκπαιδευτικών και το 26,5% των γονέων.

Ως προς τους σχολικούς παράγοντες οι γονείς θεωρούν πως ο εκφοβισμός οφείλεται στην αδιαφορία εκ μέρους του σχολείου και λιγότερο στην υποβάθμιση και την αυταρχικότητα.

6.1.8 Οι αντιλήψεις γονιών και εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό

Η συντριπτική πλειοψηφία γονιών και εκπαιδευτικών φαίνεται πως αντιλαμβάνεται τον εκφοβισμό σαν μια παραβίαση των Δικαιωμάτων των παιδιών και αναγνωρίζουν την σημασία των απόψεων των παιδιών για την αντιμετώπιση του θέματος.

Η συντριπτική πλειοψηφία γονιών και εκπαιδευτικών θεωρεί σημαντική τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και πιστεύει πως πρέπει να αντιμετωπίζεται επαρκώς το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Συγκριτικά με άλλες έρευνες (Eslea & Smith, 2000), το ποσοστό γονιών – εκπαιδευτικών που θεωρεί πως ο εκφοβισμός «αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης» και ότι «δεν είναι κακός ο εκφοβισμός» είναι πολύ μικρότερο. Αυτό δείχνει ότι οι μύθοι που κυκλοφορούν για τον εκφοβισμό ανάμεσα στους ενήλικους, σιγά σιγά υποχωρούν είτε εξαιτίας της πληροφόρησης, είτε εξαιτίας των δράσεων κατά του εκφοβισμού.

Τελικά γονείς και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των συνομήλικων για την αντιμετώπιση του θέματος. Είναι γνωστό ότι στόχος πολλών προγραμμάτων είναι η ενημέρωση γονιών και εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορεί να παίζει η κουλτούρα της παρέας για τη μείωση του φαινομένου.

7. Συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας

Βασικά ευρήματα της έρευνας αυτής είναι:

- Ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τις απόψεις εκπ/κών και γονέων, είναι ένα σοβαρό ζήτημα στα σχολεία και επηρεάζει την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών.
- Οι γονείς διαφοροποιούν σχετικά τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, ανάλογα με το χαρακτήρα που έχουν τα παιδιά. Κατά συνέπεια δεν υπάρχουν επαρκείς και γενικές στρατηγικές για όλα τα παιδιά, αλλά αυτές διαφοροποιούνται από το ρόλο που υιοθετούν στις κοινωνικές τους σχέσεις. Ακόμη οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί προτείνουν σημαντικούς τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου προς τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο
- Οι εμπειρίες των παιδιών από το σχολικό εκφοβισμό και οι στρατηγικές που αυτά υιοθετούν για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό που βιώνουν σαν θύματα ή παρατηρητές έχουν σχέση με τις αντιλήψεις εκπ/κών και γονέων για τον εκφοβισμό και έχουν σχέση ακόμη με τις πρακτικές ανατροφής και εκπαίδευσης που λαμβάνουν.
- Οι στρατηγικές που προτείνουν οι εκπ/κοί και οι γονείς στα παιδιά – θύματα, αλλά και οι στρατηγικές που αυτοί ακολουθούν για να αντιμετωπίσουν τις εμπειρίες εκφοβισμού των παιδιών έχουν σχέση με τις πρακτικές εκπαίδευσης και ανατροφής, αλλά και με την ψυχική και κοινωνική υγεία του παιδιού.
- Συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στις στρατηγικές που προτείνουν οι γονείς στο σχολείο, οι εκπ/κοί για το σπίτι με τις πρακτικές ανατροφής και εκπαίδευσης.

- Οι γενικές αντιλήψεις γονιών και εκπ/κών γύρω από τα παιδιά που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται έχουν σχέση με τις πρακτικές ανατροφής και εκπαίδευσης.
- Οι γονείς είναι λιγότερο ενημερωμένοι για περιστατικά εκφοβισμού που συμβαίνουν στο σχολείο.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα είναι ενισχυτικά της κοινωνικο – οικολογικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία, κοινωνικά ζητήματα όπως ο εκφοβισμός, προκύπτουν από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων σε ατομικό, οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό επίπεδο.

Θεωρείται σοβαρή η ενημέρωση των γονιών και εκπαιδευτικών γύρω από :

- Τις διαστάσεις και την πολυπλοκότητα του εκφοβισμού
- Τη σημασία των στρατηγικών για την αντιμετώπισή του, τόσο από παιδιά, όσο και από τους γονείς και εκπαιδευτικούς.
- Την επίδραση πρακτικών εκπαίδευσης και ανατροφής στην εμφάνιση εκφοβισμού και θυματοποίησης
- Η σημαντικότητα εμπλοκής σε προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού, τόσο γονέων, όσο και εκπαιδευτικών, ώστε να χειρίζονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τις εμπειρίες εκφοβισμού.
- Κρίνεται αναγκαία η ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γονιών για το φαινόμενο, μια και πολλοί ερευνητές (Eslea & Smith, 2000; O' Moore & Minton, 2004; Orpinas & Horne, 2006) κατέδειξαν τον σημαντικό ρόλο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν αλληλένδετα συστήματα που συνδιαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τις συμπεριφορές του παιδιού (Bronfenbrenner, 1994). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι έχει μεγάλη σημασία.

Η αντιμετώπιση του φαινομένου αποτελεί κοινό έργο της οικογένειας και του σχολείου, που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ τους στενή συνεργασία και υποστήριξη. Όμως κάποιες αμυντικές πρακτικές, απουσία συνεργασίας και επιθετικότητα χαρακτηρίζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Συχνά, όταν πρόκειται για πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού, οι συναντήσεις γονιών – εκπαιδευτικών καταλήγουν σε

αντιπαράθεση μεταξύ τους και όχι σε διάλογο για το παιδί (Dowling & Osborne, 2001).

Η δημιουργία μιας γόνιμης και εποικοδομητικής σχέσης ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς θα έχει σοβαρά οφέλη στα παιδιά και όχι μόνο σε ακαδημαϊκές επιδόσεις, όπως είναι η βαθμολογία, η σχολική διαρροή, η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και η αντοχή σε πιεστικές καταστάσεις που προκύπτουν από το σχολείο (Striepling – Goldstein, 2004; Christenson, 2004; McNeely et al., 2010), αλλά και σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο. Έτσι τα παιδιά νιώθουν πως οι γονείς και οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την καθημερινότητά τους και τους στηρίζουν στις επιλογές τους. Διαμορφώνουν έτσι καλύτερες κοινωνικές συμπεριφορές, αποκτούν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και αυτοεκτίμηση και αποφεύγουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (Στογιαννίδου, 2006; Christenson et al., 2004).

Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους δεν ωφελεί μόνο τα παιδιά, αλλά και τους εκπ/κούς, που αναγνωρίζουν στην περίπτωση αυτή μια ενέργεια ενδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και των διδακτικών τους δεξιοτήτων σε αυτήν την εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική πραγματικότητα, καθώς και ικανοποίηση από το παιδαγωγικό τους έργο και τα αποτελέσματα του (Sheridan et al., 2004).

Από την άλλη υπάρχουν οφέλη και για τους γονείς που αισθάνονται μια επάρκεια, σε σχέση με τις γονικές τους πρακτικές, κατανοούν καλύτερα τη σχολική πραγματικότητα και πιστεύουν πως συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Davies, 1993), παράλληλα με τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα σ' αυτούς και τα παιδιά τους (Christenson et al., 2004).

Σαν θετικό στοιχείο αυτής της έρευνας θεωρείται:

- Το μεγάλο δείγμα γονέων και εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα.
- Το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και γονιών, έτσι όπως καταγράφεται με τη συμμετοχή τους.
- Την κατασκευή μιας έρευνας για τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους για την καταπολέμηση του φαινομένου.
- Την διερεύνηση παραγόντων που βοηθούν στην κατανόηση αποτελεσματικότερων τρόπων συνεργασίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου από τη μεριά του σχολείου και της οικογένειας.

Στην έρευνα αυτή φορείς πληροφοριών ήταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς της Πέλλας. Οι αναφορές τους δεν διασταυρώθηκαν με αναφορές παιδιών. Αυτό είναι ένα

πρόβλημα σ' όλες τις έρευνες. Για παράδειγμα τα παιδιά αναφέρουν συνήθως πιο μεγάλα ποσοστά εκφοβισμού, σε σχέση με τους δασκάλους και γονείς. Ίσως αυτό να συμβαίνει γιατί τα παιδιά είναι παρόντα στα περιστατικά, ενώ οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονται για όλα (Orpinas & Horne, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο. Ίσως μελλοντικά θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί το ερωτηματολόγιο σε εκπ/κούς της Α/θμιας και της Β/θμιας για να μπορέσει να ερευνηθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται οι παράγοντες της έρευνας με την είσοδο των παιδιών στην εφηβεία. Παρόλα αυτά η επιλογή στηρίζεται στην ανάγκη για μια αρχική αναγνώριση του φαινομένου και την ανάγκη για συνεργασία σχολείου-οικογένειας για την καταπολέμηση του φαινομένου.

Ένας περιορισμός της έρευνας ήταν η απουσία στάθμισης στα ελληνικά, του εργαλείου μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε. Για την ελληνική πραγματικότητα τα σταθμισμένα εργαλεία αποτελούν σημαντικό πρόβλημα.

Συνοψίζοντας σ' αυτή την έρευνα βρέθηκαν οι παρακάτω συσχετίσεις:

- Οι εμπειρίες των παιδιών από το σχολικό εκφοβισμό, σύμφωνα με τις απόψεις των γονιών και των εκπαιδευτικών και οι δυσκολίες των παιδιών.
- Οι στρατηγικές που προτείνουν εκπαιδευτικοί και γονείς στα παιδιά και στις στρατηγικές που εφαρμόζουν τα ίδια τα παιδιά.
- Οι στρατηγικές που υιοθετούν γονείς και εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού από τα παιδιά και οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών.
- Κάποιες γονικές πρακτικές, όπως η σωματική τιμωρία και οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών.

Σημαντικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι η σημασία που αποδίδουν γονείς και εκπαιδευτικοί για την συνεργασία τους για την καταπολέμηση του φαινομένου. Η δημιουργία θετικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια που έχει σαν αποτέλεσμα υποστηρικτικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες και άρα στον περιορισμό των συνθηκών εκείνων που επιτρέπουν την εμφάνιση του φαινομένου (Ma, 2004; Swearer et al., 2009). Όμως εκπαιδευτικοί και γονείς αναφέρουν δυσκολίες στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους. Θα παρουσίαζε, ίσως, ενδιαφέρον μια μελλοντική έρευνα όλων εκείνων των παραγόντων που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επικοινωνία ή τη συνεργασία τους.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- *Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. Social Psychology of Education.*
- *Ainsworth, M., & Bowlby, J. 1991. An Ethological Approach to Personality Development. American Psychologist.*
- *Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. Annual Reviews Psychology, 52, 27-58. Διαθέσιμο: www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed.*
- *Akiba, M., Le Tendre, G., Baker, D., & Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. American Educational Research Journal.*
- *Alanen, L. (2003). Γυναικείες Σπουδές-σπουδές της παιδικής ηλικίας: αναλογίες, κοινά σημεία, προοπτικές. Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), Κόσμοι της παιδικής ηλικίας (σσ. 67-88). Αθήνα: Νήσος.*
- *Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., & Albayarak-Kaymak, D. (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. European Journal of Pediatrics.*
- *Alsaker D. F., & Valkanover, S. (2001). Early Diagnosis and Prevention of Victimization in Kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized (pp. 175-195). New York: Guilford Press.*
- *Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims, and Bullies in Kindergarten. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective (pp. 87-99). New York: Routledge.*
- *Amato, P. R. (1989). Family Processes and the Competence of Adolescents and Primary School Children. Journal of Youth and Adolescence.*
- *Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year - old Greek school children. Aggressive Behaviour.*

- Andreou, E. (2001). *Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. Educational Psychology.*
- Andreou, E. (2004). *Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. British Journal of Educational Psychology.*
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). *The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. School Psychology International.*
- Andreou, E. (2006). *Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence - Relations to Overt and Relational Aggression. School Psychology International.*
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). *Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-based Anti- Bullying Intervention Program in Greek Primary Schools. Educational Psychology.*
- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). *Children's Bullying Experiences Expressed Through Drawings and Self-Reports School Psychology International.*
- Arsenio, F. W., & Nichd (2004). *Early Child Care Research Network. Trajectories of Physical Aggression from Toddlerhood to Middle Childhood: Predictors, Correlates, and Outcomes. Monographs of the Society for Research in Child Development.*
- Arora, T. (1996). *Defining bullying. School Psychology International.*
- Aslund, C., Starrin, B., Leppert, J., & Nilsson, W. K. (2009). *Social Status and Shaming Experiences Related to Adolescent Overt Aggression at School. Aggressive Behavior.*
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). *The experience of bullying among secondary school student. Psychology in the Schools.*
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). *Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. Journal of Community and Applied Social Psychology.*
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). *Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying in Schools. Aggressive Behavior.*

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). *Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. Social Psychology of Education.*
- Bandura, A. (1973). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). *Social Learning Theory of Aggression. Journal of Communication.*
- Barber, K. B., & Buehler, C. (1996). *Family Cohesion and Enmeshment: Different Constructs, Different Effects. Journal of Marriage and the Family.*
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). *Individual and Collective Social Cognitive Influences on Peer Aggression: Exploring the Contribution of Aggression Efficacy, Moral Disengagement, and Collective Efficacy. Aggressive Behavior.*
- Barry, D. T., Dunlap, T. S., Lochman, E. J., & Wells, C. K. (2009). *Inconsistent Discipline as a Mediator Between Maternal Distress and Aggression in Boys. Child & Family Behavior Therapy.*
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). *Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. School Psychology International.*
- Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence.*
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). *Prosocial /Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. Aggressive Behavior.*
- Beran, T. (2009). *Correlates of peer victimization and achievement: An exploratory model. Psychology in the Schools.*
- Berdondini, L., & Smith, P. (1996). *Cohesion and power in the families of children involved in bully-victim problems at school: An Italian replication. Journal of Family Therapy.*
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., Giannakopoulou, D. (2012). *School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. Social Psychology of Education.*
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., & Chatzilambou P. (2013). *Bullying/victimization from a family perspective: A qualitative study of secondary school students' views. European Journal of Psychology of Education.*

- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, V. E. (2001). *Toward a Process View of Peer Rejection and Harassment*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 265-289). New York: Guilford Press.
- Bollmer, J., Milich, R., Harris, M., & Maras, M. (2005). *A Friend in Need: The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying*. *Interpers Violence*.
- Borg, M. G. (1998). *The emotional reactions of school bullies and their victims*. *Educational Psychology*.
- Boulton, M. J., (2005). *School peer counseling for bullying services as a source of social support: a study with secondary school pupils*. *British Journal of Guidance and Counselling*.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λαλίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). *Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων*. *Ψυχολογία*.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Bishop, S., Baxandall, E., Holme, A., Smith, S., Vohringer, F. & Boulton, L. (2007). *Secondary school pupils' views of their school peer counselling for bullying Service*. *Counselling and Psychotherapy Research*.
- Boxer, P., & Tisak, M. (2005). *Children's beliefs about the continuity of aggression*. *Aggressive Behavior*.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). *Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school*. *Journal of Family Therapy*.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Retrospect and Prospect*. American Orthopsychiatric Association.
- Braaten, S. (2004). *Creating Safe Schools. A Principal's Perspective*. In C.J. Conoley & P.A. Goldstein (Eds.), *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (pp.54-67). The Guilford Press: New York
- Bradshaw, C., O'Brennan, M. L., & Sawyer, L.A. (2008). *Examining Variation in Attitudes Toward Aggressive Retaliation and Perceptions of Safety Among Bullies, Victims, and Bully/Victims*. *Professional School Counseling*.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. *International Encyclopedia of Education*, 3, 2nd Ed. Oxford: Elsevier.
- Brunstein Klomek, A., Sourander, A., & Gould, M. (2010). *The Association of Suicide and Bullying in Childhood to Young Adulthood: A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings*. *Canadian Journal of Psychiatry*.
- Bukowski, M. W., & Sippola, K. L. (2001). *Groups, Individuals, and Victimization: A View of the Peer System*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 355-376). New York: Guilford Press.
- Bullock, B. M., & Dishion, T. J. (2002). *Sibling collusion and problem behavior in early adolescence: Toward a process model for family mutuality*. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Callahan, L. C., & Eyberg, M. S. (2010). *Relations Between Parenting Behavior and SES in a Clinical Sample: Validity of SES Measures*. *Child & Family Behavior Therapy*.
- Card, A. N., & Hodges, V. E. (2003). *Parent-Child Relationships and Enmity with Peers: The Role of Avoidant and Preoccupied Attachment*. *New directions for child and adolescent development*.
- Card, A. N., & Hodges, V. E. (2008). *Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences and Considerations in Assessment and Intervention*. *School Psychology Quarterly*.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Baten horst, C., & Wilkinson, J. (2007). *Parenting Styles or Practices? Parenting, Sympathy and Prosocial Behaviors Among Adolescents*. *The Journal of Genetic Psychology*.
- Carter, B. B., & Spencer, V.G. (2006). *The fear factor: bullying and students with disabilities*. *International Journal of Special Education*.
- Cassidy, T., & Taylor, L. (2005). *Coping and psychological distress as a function of the bully victim dichotomy in older children*. *Social Psychology of Education*.

- Cassidy, T. (2008). *Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. Social Psychology of Education.*
- Cerezo, F., & Ato, M. (2005). *Bullying in Spanish and English pupils. A sociometric perspective using the Bull-S Questionnaire. Educational Psychology.*
- Clark, R. D., & Shields, G. (1997). *Family communication and delinquency. Adolescence.*
- Chan, H.F.J. (2006). *Systemic Patterns in Bullying and Victimization. School Psychology International.*
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). *Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. Aggressive Behavior.*
- Christenson, L.S., Anderson, R.A., & Hirsch, A. J. (2004). *Families with Aggressive Children and Adolescents. In C.J. Conoley & P.A. Goldstein (Eds.), School Violence Intervention: A Practical Handbook (pp. 359-399). The Guilford Press: New York.*
- Christenson, S. (2004). *The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. School Psychology Review.*
- Coie, D. J., Dodge, A. K., Terry, R., & Wright, V. (1991). *The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. Child Development.*
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research Methods in Education. Oxon: Routledge.*
- Coldron, J., & Boulton, P. (1996). *What do Parents Mean when they Talk About 'Discipline' in Relation to their Children's Schools? British Journal of Sociology of Education.*
- Connors-Burrow, A. N., Johnson, L. D., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., & Gargus, A. R. (2009). *Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. Psychology in the Schools.*
- Connolly, J., Pepler, D. J., Craig, W. M., & Taradash, A. (2000). *Dating experiences of bullies in early adolescence. Child Maltreatment: Journal of the American Professional Society on the Abuse of Children.*

- Connolly, P., & Keenan, M. (2002). *Racist Harassment in the White Hinterlands: minority ethnic children and parents' experiences of schooling in Northern Ireland. British Journal of Sociology of Education.*
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). *Personality and family relations of children who bully. Personality and Individual Differences.*
- Coyne, M. S., Archer, J., & Eslea, M. (2006). 'We're Not Friends Anymore! Unlessy': *The Frequency and Harmfulness of Indirect, Relational and Social Aggression Aggressive Behavior.*
- Coyne, S. M., Archer, J., Eslea, M., & Liechty, T. (2008). *Adolescent Perceptions of Indirect Forms of Relational Aggression: Sex of Perpetrator Effects. Aggressive Behavior.*
- Cowie, H. (2004). *Peer Influences. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), Bullying: implications for the classroom, (pp. 137-158). London: Elsevier Academic Press.*
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). *The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High Levels of Aggression. School Psychology International.*
- Cowie, H., & Dawn, J. (2008). *New Perspectives on Bullying (pp. 18-21). Berkshire, England: Open University Press McGraw-Hill.*
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. (2000a). *Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. School Psychology International.*
- Craig, W. M., Pepler, J. D., & Atlas, R. (2000b). *Observations of bullying in the playground and in the classroom. School Psychology International.*
- Craig, W. M., & Pepler, J. D. (2005). *Aggressive Girls on Troubled Trajectories: A Developmental Perspective. In J.D. Pepler, C.K. Madsen, C. Webster & S.K.*
- Craig, W. M., Pepler, J. D., & Blais, J. (2007a). *Responding to bullying: What works? School Psychology International.*
- Craig, W. M., & Pepler, J. D. (2007b). *Understanding Bullying: From Research to Practice. Canadian Psychology.*
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας. Αθήνα: Έλλην*

- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). *Relational aggression, gender, and social–psychological adjustment*. *Child Development*.
- Crothers, M. L., Kolbert, B. J., & Barker, F. W. (2006). *Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions*. *School Psychology International*.
- Cullingford, C., & Morrison J. (1995). *Bullying as a Formative Influence: The Relationship between the Experience of School and Criminality*. *British Educational Research Journal*.
- Cunningham, N. (2007). *Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims*. *The Journal of Early Adolescence*.
- Curtner-Smith, M. E., & MacKinnon-Lewis, C. E. (1994). *Family process effects on adolescent males' susceptibility to antisocial peer pressure*. *Family Relations*.
- Curtner-Smith, M., Culp, A., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Parkman, L., & Coleman, P. (2006). *Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying*. *Journal of Child and Family Studies*.
- Dake, A. J., Price, H. J., Telljohann, K. S., & Funk B. J. (2004). *Principals' Perceptions and Practices of School Bullying Prevention Activities*. *Health Educational. Behavior*.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). *Parenting Style as Context: An Integrative Model*. *Psychological Bulletin*.
- Dautenhahn, K., & Woods, S. (2003). *Possible Connections between Bullying Behaviour, Empathy and Imitation*. *AISB, Convention: Cognition in Machines and Animals, Aberystwyth*.
- Dawkins, J. L. (1996). *Bullying, physical disability and the pediatric patient*. *Developmental Medicine and Child Neurology*.
- Day, M.D., Peterson-Badali, M., Ruck, D.M. (2006). *The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights*. *Journal of Adolescents*
- Debarbieux, E. (2003). *School Violence and Globalization*. *Journal of Educational Administration*.

- *Defensor del Pueblo. (2007). Informes, Estudios y Documentos: Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educacion Secundaria Obligatoria (1999-2006) (Nuevo estudio y actualización del informe 2000.Madrid).*
- *Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. School Psychology Review.*
- *Dempsey, A., & Storch, A. E. (2008). Relational victimization: The association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood. Psychology in the Schools.*
- *Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. Developmental Psychology.*
- *Donnellan, C. (2006). Bullying issues. Cambridge: Independence Educational Publishers.*
- *Dowling, E., & Osborne, E. (2001). Η οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.*
- *Ducharme, J., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: Associations with adolescents' reports of interpersonal behavior with parents and peers. Journal of Social and Personal Relationships.*
- *Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichesen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., & The Health Behaviour in School-aged Children Bullying Working Group. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. European Journal of Public Health.*
- *Duncan, R. (2004). The Impact of Family Relationships on School Bullies and Victims. In D. Espelage, & S. Swearer (Eds.), Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention (pp. 227-244). London: Lawrence Erlbaum Associates.*
- *Duong, M., Schwartz, D., Chang, L., Brynn, K., & Shelley, T. (2009). Association between Maternal Physical Discipline and Peer Victimization among Hong Kong Chinese Children: The Moderating Role of Child Aggression. Journal of Abnormal Child Psychology.*

- DuPont, L., Foley, J., & Gagliardi, A. (1999). *Raising Children with Roots, Rights, & Responsibilities: Celebrating the United Nations Convention on the Rights of the Child*. University of Minnesota Human Rights Resource Center and the Stanley Foundation.
- Edleson, J., Ellerton, A., Seagren, E., Kirchberg, S., Schmidt, S., & Ambrose, A. (2007). *Assessing child exposure to adult domestic violence*. *Children and Youth Services Review*.
- Ellis, A., & Shute, R. (2007). *Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying*. *British Journal of Educational Psychology*.
- Ellis, E. W., & Zarbatany, L. (2007). *Explaining Friendship Formation and Friendship Stability. The Role of Children's and Friends' Aggression and Victimization*. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- Eron, L. (1997). *The Development of Antisocial Behavior from a Learning Perspective*. In D. Stoff, J. Breiling & J. Maser (Eds.), *Handbook of Antisocial Behavior*, (pp.140- 147). Canada: John Wiley & Sons.
- Eslea, M., & Smith, P. (2000). *Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools*. *European Journal of Psychology of Education*.
- Espelage D. L., Bosworth K., & Simon, R. T. (2000). *Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence*. *Journal of Counseling and Development*.
- Espelage, D. L., & Holt, M. L. (2001). *Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates*. *Journal of Emotional Abuse*.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). *Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence*. *Child Development*.
- Espelage, L. D., Mebane, E. S., & Swearer, M. S. (2004). *Gender Differences in Bullying: Moving Beyond Mean Level Differences*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, (pp. 15-35). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Espelage, D. L., & Swearer S. (2004). *A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 1- 12). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L., & Swearer S., (2010). *A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention. Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). *The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers*. *Adolescence*.
- Evans, S., Davies, C., & DiLillo, D. (2008). *Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes*. *Aggression and Violent Behavior*.
- Fagan, A., & Najman, M. (2003). *Sibling influences on adolescent delinquent behavior: An Australian longitudinal study*. *Journal of Adolescence*.
- Farrington, D. P. (1993). *Understanding and Preventing Bullying*. *Crime and Justice*.
- Farrington, D. P. (1998). *Predictors, Causes, and Correlates of Male Youth Violence*, *Crime and Justice*.
- Farrington, D.P., & Trofi, M.M. (2009). *School Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. *Campbell Systematic Reviews*.
- Felix, E. D., & Green, J.G. (2010). *Popular Girls and Brawny Boys: The Role of Gender in Bullying and Victimization Experiences* in S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 173-186). New York: Routledge.
- Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1975). *Punishment: Parent rites vs. Children's Rights*. 83ο Συνέδριο American Psychological Association. Chicago, Illinois, 30 Αυγούστου - 3 Σεπτεμβρίου.
- Fitzpatrick, M., A., & Ritchie, D. (1993). *Communication Theory and the family*. In P. G. Boss, W. J. Doherty, R. La Rossa, W. R. Schumm & S. K.

Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach*, (pp. 565-585). New York: Plenum.

- Fitzpatrick, M., A., & Koerner, A., F. (2002). *Toward a Theory of Family Communication*. International Communication Association.
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). *The Development of the Social Bullying Involvement Scales*. *Aggressive Behavior*.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). *Life Satisfaction in Teenage Boys: The Moderating Role of Father Involvement and Bullying*. *Aggressive Behavior*.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). *The Role of Mother Involvement and Father Involvement in Adolescent Bullying Behavior*. *Journal of Interpersonal Violence*.
- Frederick, J., & Goddard, C. (2010). *School was just a nightmare: childhood abuse and neglect and school experiences*. *Child and Family Social Work*.
- Garandeau, F. C., Wilson, T., & Rodkin P. C. (2010). *The Popularity of Elementary School Bullies in Gender and Racial Context*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 119-136). New York: Routledge.
- Garbarino, J. (1999). *Lost Boys: Why our sons turn violent and how we can save them*, N.Y.: Free Press.
- Georgiou, S. (2008a). *Parental style and child bullying and victimization experiences at school*. *Social Psychology of Education*.
- Georgiou, S. (2008b). *Bullying and victimization at school: The role of mothers*. British Psychological Society.
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). *A transactional model of bullying and victimization*. *Social Psychology of Education*.
- Gini, G. (2006). *Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?* *Aggressive Behavior*.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2001). *An Attributional Approach to Peer Victimization*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 49-71). New York: Guilford Press.

- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). *Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems*. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Greene, B. M. (2006). *Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights*. *Journal of Social Issues*.
- Gumpel, P. T., & Sutherland, S. K. (2010). *The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence*. *Aggression and Violent Behavior*.
- Hanish, D.L., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, A. R., Martin, L.C., & Denning, D. (2004). *Bullying Among Young Children: The Influence of Peers and Teachers*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, (pp. 141-160). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanish, D. L., & Rodkin C. P. (2007). *Bridging Children's Social Development and Social Network Analysis*. *New directions for child and adolescent development*.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, D. S., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., Gaspar de Matos M., Craig, W., & Members of the HBSC Violence and Injury Prevention Focus Group. (2011). *Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries*. *Journal of Adolescence*.
- Harper, D.B. (2011). *Parents' and Children's Beliefs About Peer Victimization: Attributions, Coping Responses, and Child Adjustment*. *The Journal of Early Adolescence*.
- Hay, F. (2005). *The beginnings of aggression in infancy*. In R. Tremblay, W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 107–132). New York: Guilford Press.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2001). *Subtypes of peer harassment and their correlates: A social dominance perspective*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 378–397). New York: Guilford Press.
- Hazler, J. R., & Carney, V.J. (2010). *Cultural Variations in Characteristics of Effective Bullying Programs*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage,

- (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 417-430). New York: Routledge.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
 - Hirschstein, K. M., Van Schoiack Edstrom, L., Frey, S. K., Snell, L. J., & Mac Kenzie, P.E. (2007). *Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related to Initial Impact of the Steps to Respect Program*. *School Psychology Review*.
 - Holmes, J. R., & Holmes-Lonergan H. (2004). *The bully in the family: Family in fluencies on bullying*. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 111-135). London: Elsevier Academic Press.
 - Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). *Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness*. *Educational Review*.
 - Holt, K. M., & Keyes A. M. (2008). *Teachers' Attitudes Toward Bullying*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 297-325). London: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). *The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature*. *Child Abuse & Neglect*.
 - Horne, M. A., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci L. C. (2008). *Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do About It*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 297-325). London: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Houbre, B., Tarquinio, C., & Lanfranchi, J. B. (2010). *Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: the case of a longitudinal study on school bullying*. *European Journal of Psychology & Education*.

- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). *Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness*. *Educational Review*.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., & Doanidou, M. (2003). *Tackling violence in schools: A report from Greece*. In P.K. Smith (Eds.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 169-183). London: Brunner-Routledge.
- Hunt, C. (2007). *The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behaviour in junior secondary school students*. *Child and Adolescent Mental Health*.
- Hunter, S., & Boyle, J. (2004). *Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying*. *British Journal of Educational Psychology*.
- Hymel, S., Rocke Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). *Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents*. *Journal of Social Sciences*.
- Hunter, S., & Borg, M. (2006). *The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying*. *Educational Psychology*.
- Hymel, S., Schonert A. K., Bonanno A. R., Vaillancourt, T., & Henderson, R.N. (2010). *Bullying and Morality: Understanding How Good Kids Can Behave Badly*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 101-118). New York: Routledge.
- James, A. (2007). *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*. *American Anthropologist*.
- Jantzer, M. A., Hoover, H. J., & Narloch R. (2006). *The Relationship Between School- Aged Bullying and Trust, Shyness and Quality of Friendships in Young Adulthood: A Preliminary Research Note*. *School Psychology International*.
- Jaynes, H. W. (2005). *A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement*. *Urban Education*.
- Jimerson, R. S., & Huai, N. (2010). *International Perspectives on Bullying Prevention and Intervention*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage,

- (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 571-592). New York: Routledge.
- Jolliffe, D., & Farrington, P. D. (2006). *Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. Aggressive Behavior.*
 - Kalliotis, P. (2000). *Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment. School Psychology International.*
 - Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). *Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. British Medical Journal.*
 - Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). *Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. European Child and Adolescent Psychiatry.*
 - Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson G. J. (2008). *The Effects of School Climate on Changes in Aggressive and Other Behaviors Related to Bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 187-210). London: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Kassabri, M. K., & Ben Arieh, A. (2009). *School climate and children's views of their rights: A multi-cultural perspective among Jewish and Arab adolescents. Children and Youth Services Review.*
 - Kirman, J.M. (2004). *Using the theme of bullying to teach about human rights in the social studies. McGill Journal of Education.*
 - Kochenderfer Ladd, B. J., & Ladd W.G. (2001). *Variations in Peer Victimization, Relations to children Maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 25–48). New York: Guilford Press.
 - Kochenderfer, B. J., & Ladd, W. G. (1996). *Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment? Child Development.*
 - Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996a). *Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. Journal of School Psychology.*
 - Kochenderfer-Ladd, B. (2004). *Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. Social Development.*

- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. (2008). *Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. Journal of School Psychology.*
- Kokkinos, C.M., & Panayiotou, G. (2007). *Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. Social Psychology of Education.*
- Kvarme, G.L., Helseth, S., Saeteren, B., & Natvig, K.G. (2010). *School children's experience of being bullied-and how they envisage their dream day. Scandinavian Journal of Caring Sciences.*
- Ladd, G. W. (1992). *Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships. In R. D. Park & G. W. Ladd (Eds.), Family-peer relationships: Modes of linkage (pp. 3–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- La Fontaine, J. (1991). *Bullying, The Child's view: An Analysis of Telephone Calls to Child Line about Bullying. London: Calouste Gulbenkian Foundation.*
- Lam, D., & Liu, A. (2007). *The Path through Bullying—A Process Model from the Inside Story of Bullies in Hong Kong Secondary Schools. Child and Adolescent Social Work Journal.*
- Land, D. (2003). *Teasing Apart Secondary Students' Conceptualizations of Peer Teasing, Bullying and Sexual Harassment. School Psychology International.*
- Lansdown, G. (1994). *Children's Rights. In B. Mayall (Eds.), Children's Childhoods Observed and Experienced (pp. 33-44). UK: The Falmer Press.*
- Lanz, M., Iafrate, R., Rosnati, R., & Scabini, E. (1999). *Parent-child communication and adolescent self-esteem in separated, intercountry adoptive and intact non-adoptive families. Journal of Adolescence.*
- Leff, S. S, Power, J. T., & Goldstein B. A. (2004). *Outcome Measures to Assess the Effectiveness of Bullying-prevention Programs in the Schools. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention (pp. 269-293). London: Lawrence Erlbaum Associates.*

- Ma, X. (2004). *Who Are the Victims?* In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 20-35). London: Elsevier Academic Press.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the Parent Child Relationship*. U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich.
- McLoyd, V. C. (1998). *Socioeconomic Disadvantage and Child Development*. *American Psychologist*.
- Mahady-Wilton, M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). *Emotional regulation and display in classroom bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors*. *Social Development*.
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2004). *The Role of Social Support in the Lives of Bullies, Victims, and Bully-victims*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 211 – 225). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, W. H., Parada, H. R., Craven, G. R., & Finger, L. (2004). *In the Looking Glass: A reciprocal effect model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept*. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 63-109). London: Elsevier Academic Press
- Mason, L. K. (2008). *Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel*. *Psychology in the Schools*.
- Matsunaga, M. (2009). *Parents Don't (Always) Know Their Children Have Been Bullied: Child-Parent Discrepancy on Bullying and Family-Level Profile of Communication Standards*. *Human Communication Research*.
- McKee, L., Colletti, C., Rakowa, A., Jones, J. D., & Forehand, R. (2008). *Parenting and child externalizing behaviors: Are the associations specific or diffuse?* *Aggression and Violent Behavior*.
- McLoyd, V. C. (1998). *Socioeconomic Disadvantage and Child Development*. *American Psychologist*.
- McNeely, C., Whitlock, J., & Libbey, H. (2010). *School Connectedness and Adolescence Well-Being*. In L.S. Christenson & L.A. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 266-286). Routledge: N.Y.

- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). *Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders*, *Aggressive Behavior*.
- Mercer, H. S., & Derosier, E. M. (2009). *Perceived behavioral a typicality as a predictor of social rejection and peer victimization: Implications for emotional adjustment and academic achievement*. *Psychology in the Schools*.
- Meyer, E. (2008). *A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy*. *McGill Journal of Education*.
- Michiels, D., Grietens, H., Onghena, P., & Kuppens, S. (2008). *Parent–child interactions and relational aggression in peer relationships*. *Developmental Review*.
- Miller-Johnson, S., Moore, L. B., Underwood, K. M., & Coie, D. J. (2005). *African- American Girls and Physical Aggression: Does Stability of Childhood Aggression Predict Later Negative Outcomes?* In J. D. Pepler, C. K. Madsen, C. Webster & S. K. Levene, (Eds.), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression* (pp. 75-95). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mills, M. (2001). *Challenging violence in schools. An issue of masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- Mishna, F. (2003). *Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy*. *Journal of Learning Disabilities*.
- Mishna, F., & Alaggia, R. (2005). *Weighing the risks: A child's decision to disclose peer victimization*. *Children & Schools*.
- Mishna, F., Wiener, J., & Pepler, D. (2008). *Some of my best friends: Experiences of bullying within friendships*. *School Psychology International*.
- Mitakidou, S. & Tsiakalos, G. (2004). *New migration in Europe. Educational changes and challenges. A perspective from Greece*. In S. Lichtenberg (Ed.) *Migration, education and change* (pp. 127-139). London: Routledge.
- Mitsuru, T. (2010). *Relations Among Bullying, Stresses, and Stressors: A Longitudinal and Comparative Survey Among Countries*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 151-163). New York: Routledge.

- Mizell, C.A. (2003). *Bullying: The Consequences of Interparental Discord and Child's Self-Concept*. *Family Process*.
- Murdock, L., & Gore, P. A. (2004). *Stress, coping, and differentiation of self: A test of Bowen theory*. *Contemporary Family Therapy*.
- Murray, C. (2005). *Young people's help-seeking. An alternative model*. *Children and Society*.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P., (2010). *School and Home Relationships and Their Impact on School Bullying*. *School Psychology International*.
- Naylor, P., Cowie, H., & Del Rey, R. (2001). *Coping strategies of secondary school children in response to being bullied*. *Child Psychology and Psychiatry Review*.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., De Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). *Teachers' and pupils' definitions of bullying*. *British Journal of Educational Psychology*.
- Nickerson, A., Mele, D., & Osborne-Oliver, K. (2010). *Parent-Child Relationships and Bullying*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 187-198). New York: Routledge.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. (2002). *Knowledge and attitudes about bullying in trainee teachers*. *British Journal of Educational Psychology*.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). *Social Group Norms, School Norms, and Children's Aggressive Intentions*. *Aggressive Behavior*.
- Nishina, A. (2004). *A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated?* In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 36-62). London: Elsevier Academic Press.
- Nixon, L. C., & Werner, E. N. (2010). *Reducing adolescents. involvement with relational aggression: Evaluating the effectiveness of the creating a safe school (CASS) intervention*. *Psychology in the Schools*.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Köhler, L. (2005). *Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study*. *Child: Care, Health and Development*.

- O'Brennan, M. L., Bradshaw, C., & Sawyer, L. A. (2009). *Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. Psychology in the Schools.*
- Obermann, M. L. (2011). *Moral Disengagement in Self-Reported and Peer-Nominated School Bullying. Aggressive Behavior.*
- Olson, D. H. (1986). *Circumplex Model VII: Validation Studies and Faces iii. Family Process.*
- Olson, D. H., & Barnes, H. (1985). *Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. Child Development.*
- Olson, D. H., & Barnes, H. (2006). *Family Communication. Minneapolis: Life Innovations, Inc. Διαθέσιμο: www.facesiv.com/pdf/4.communication.pdf Ανακτήθηκε: 11/3/2019.*
- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). *Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Eds.), Normal Family Processes (pp. 514-547). New York: Guilford.*
- O'Moore, M., & Minton, S. (2004). *Dealing with Bullying in Schools. London: Paul Chapman Publishing.*
- Olweus, D. (1991). *Victimization among school children. In R. Baenninger (Eds.), Advances in psychology, Targets of violence and aggression (pp. 45-102). Holland: Elsevier Science.*
- Olweus, D. (1994). *Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. Child Psychology & Psychiatry.*
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Bergen, Norway: Mimeo, Research Center for Health Promotion, University of Bergen.*
- Olweus, D (1999). *Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), The Nature of School Bullying: a cross-national perspective (pp. 7-27). London, Routledge.*
- Olweus, D (2001). *Peer Harassment: A critical Analysis and Some Important Issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized (pp. 3-20). New York: Guilford Press.*
- Olweus, D (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.*

- Olweus, D (2010). *Understanding and researching Bullying. Some critical issues.* In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 9-34). New York: Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). *The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades.* In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 377-402). New York: Routledge.
- Orpinas, P., & Horne, M. A. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence.* Washington DC.: American Psychological Association.
- Ortega Ruiz, R., Sanchez, V., & Menesini, E. (2002). *Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural.* *Psicothema.*
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2001). *Victimization among Teenage Girls: What Can Be Done about Indirect Harassment?* In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 215-241). New York: Guilford Press.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. T. (2004). 'Girls' Aggressive Behaviour'. *The Prevention Researcher.*
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., & Caprara, G. V. (2008). *Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence.* *Child Development.*
- Paquette, D., & Rayan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory.* Διαθέσιμο: <http://pt3.nl.edu/paquetterayanwebquest.pdf> Ανακτήθηκε: 23/3/2019.
- Parault, S., Davis, H., & Pellegrini, A. (2007). *The social contexts of bullying and victimization.* *Journal of Early Adolescence.*
- Paterson, J., Field, J., & Pryor, J. (1994). *Adolescents' perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers and friends.* *Journal of Youth and Adolescence.*
- Patterson, G. (2010). *Social learning, the family, and crime.* In F. Cullen & P. Wilcox(Eds.), *Encyclopedia of criminological theory* (pp. 686-690). London: Sage Publications.

- Patterson, G., De Baryshe, B., & Ramsey, E. (1993). *A developmental perspective on anti-social behavior*. In M. Gauva in & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 263-271). NY: Freeman.
- Payne, A. A., & Gottfredson, C. D. (2004). *Schools and Bullying: School Factors Related to Bullying and School-Based Bullying Interventions* in C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 159-176). London: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, A. D. (2004). *Bullying During Middle School Years*. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 177- 202). London: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). *A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition from Primary School to Middle School*. *American Educational Research Journal*.
- Pellegrini D. A., & Bartini, M. (2001). *Dominance in Early Adolescent Boys Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions*. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2004). *Part of the solution and part of the problems: The role of peers in bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, (pp. 107-117).
- Pellegrini, D. A., Long, D. J., Solberg, D., Roseth, C., Dupuis, D., Bohn, C., & Hickey, M. (2010). *Bullying and Social Status, During School Transitions*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 199-210). New York: Routledge.
- Pepler, D., Smith, P.K., & Rigby, K. (2004). *Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively*. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pepler, J. D., & Craig, M. W. (2005). *Aggressive Girls on Troubled Trajectories: A Developmental Perspective*. In J.D. Pepler, C.K. Madsen, C.

Webster & S.K. Levene (Eds.), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression* (pp. 3- 27). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell P. (2010). *Peer Processes in Bullying: Informing Prevention and Intervention Strategies*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 469-480) New York: Routledge.
- Pereira, B., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*.
- Pereira, H. (2006). *Understanding the bully*. In C. Donnellan (Eds.), *Bullying issues* (p. 8), Cambridge: Independence Educational Publishers.
- Perkins, H. W., Craig, D. W., & Perkins, J. M. (2011). *Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools*. *Group Processes & Intergroup Relations*.
- Perry, D., Hodges, E., & Egan, S. (2001). *Determinants of chronic victimization by peers*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
- Pikas, A. (1989). *A pure conception of mobbing gives the best results for treatment*. *School Psychology International*.
- Pikas, A. (2002). *New Developments of the Shared Concern Method*. *School Psychology International*.
- Pontzer, D. (2010). *A theoretical test of bullying behavior: Parenting, Personality, and the Bully/Victim Relationship*. *Family Violence*.
- Pornari, D. C., & Wood, J. (2010). *Peer and Cyber Aggression in Secondary School Students: The Role of Moral Disengagement, Hostile Attribution Bias, and Outcome Expectancies*. *Aggressive Behavior*.
- Pouwelse, M., Bolman, C., & Lodewijkx, H. (2011). *Gender differences and social support: Mediators or moderators between peer victimization and depressive feelings?* *Psychology in the Schools*.
- Prout, A. (2003). *Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας. Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (σσ. 89-110). Αθήνα: Νήσος.

- Psalti, A. (2012). *Bullies, Victims, and Bully-victims in Greek Schools: Research Data and Implications for Practice*. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Putallaz, M., & Heflin, A. H. (1990). *Parent-Child Interaction*. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp.189-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Qin, D. B., Way, N., & Rana, M. (2008). *The “model minority” and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth*. In H. Yoshikawa & N. Way (Eds.), *Beyond the family: Contexts of immigrant children’s development*. *New Directions for Child and Adolescent Development*.
- Ranson, S., Martin, J., & Vincent, C. (2004). *Storming parents, schools and communicative inaction*. *British Journal of Sociology of Education*.
- Raskauskas, J. (2010). *Multiple peer victimization among elementary school students: relations with social-emotional problems*. *Social Psychology of Education*.
- Rigby, K., (1993). *School Children's Perceptions of Their Families and Parents as a Function of Peer Relations*. *Journal of Genetic Psychology*.
- Rigby, K. (2001). *Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 310-331). New York: Guilford Press.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Canberra: Commonwealth Attorney-General’s Department.
- Rigby, K. (2004). *Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications*. *School Psychology International*.
- Rigby, K. (2005). *Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers*. *School Psychology International*.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2010). *School Bullying and the Case for the Method of Shared Concern*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of*

Bullying in Schools. An International Perspective (pp. 547-558). New York: Routledge.

- Rigby, K. (2011). *The method of shared concern: A positive approach to bullying in schools*. Victoria: Acer Press.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1999) 'Australia'. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective*. London: Routledge.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). *Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools*. *Educational Psychology*.
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). *How school personnel tackle cases of bullying. A critical examination*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 455-467). New York: Routledge.
- Rodkin, C. P. (2004). *Peer Ecologies of Aggression and Bullying*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 87-106). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). *Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations*. *Developmental Psychology*.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). *Classroom influences on Bullying*. *Educational Research*.
- Rubin, H. K., Dwyer, M. K., Kim, H. A., & Burgess, B. K. (2004). *Attachment, Friendship, and Psychosocial Functioning in Early Adolescence*. *Journal of Early Adolescence*.
- Rusby, C. J., Crowley, R., Sprague, J., & Biglan, A. (2011). *Observations of the middle school environment: The context for student behavior beyond the classroom*. *Psychology in the Schools*.
- Salmivalli, C. (2001). *Group View on Victimization: Empirical Findings and Their Implications*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 398-420). New York: Guilford Press.

- Salmivalli, C. (2001a). *Peer-Led Intervention Campaign Against School Bullying: Who Considered It Useful, Who Benefited? Educational Research.*
- Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior.*
- Salmivalli, C., & Voeten M. (2004). *Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. International Journal of Behavioral Development.*
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). *Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. British Journal of Educational Psychology.*
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). *From Peer Putdowns to Peer Support a Theoretical Model and How It Translated into a National Anti-Bullying Program- the social architecture of bullying. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective (pp. 441-454). New York: Routledge.*
- Samples, L. F. (2004). *Evaluating Curriculum-Based Intervention Programs: An Examination of Preschool, Primary, and Elementary School Intervention Programs. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), Bullying: implications for the classroom (pp. 203-227). London: Elsevier Academic Press.*
- Sanders, E. C. (2004). *What Is Bullying? In C. Sanders & G. Phye (Eds.), Bullying: implications for the classroom (pp. 2-19). London: Elsevier Academic Press.*
- Sapouna, M. (2008). *Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. School Psychology International.*
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). *The missing voice: Parents' perspectives of bullying. Children and Youth Services Review.*
- Schmidt, E. M., & Bagwell, L. C. (2007). *The Protective Role of Friendships in Overtly and Relationally Victimized Boys and Girls. Merrill-Palmer Quarterly.*
- Schrod, P. (2005). *Family communication Schemata and the Circumplex model of family functioning. Western Journal of Communication.*
- Schwartz, D., Dodge, K., & Coie, J. (1993). *The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Play Groups. Child Development.*

- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). 'Victimization in the Peer Group and Children's Academic Functioning'. *Journal of Educational Psychology*.
- Scott, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. J. (2001). *Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. Education and Treatment of Children*.
- Seaton, E. (2007). *Exposing the invisible: unraveling the roots of rural boys' violence in schools. Journal of Adolescent Research*.
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). *Long before It Hurts? An Investigation into Long-Term Bullying. School Psychology International*.
- Sharp, S., & Thompson, D. (2003). *The role of whole-school policies in tackling bullying behaviour in schools. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), School bullying: Insights and perspectives (pp. 57-83). London: Routledge*.
- Shannon, T. W., Conger, K., & Blozis, S. (2007). *The Development of Interpersonal Aggression During Adolescence: The Importance of Parents, Siblings, and Family Economics. Child Development*.
- Shaw, L., & Wainryb, C. (2006). *When victims don't cry: Children's understanding of victimization, compliance and subversion. Child Development*.
- Sherer, C.Y., & Nickerson, A. B. (2010). *Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. Psychology in the Schools*.
- Sheridan, M. S., Warnes, D. E., & Dowd, S. (2004). *Home-school Collaboration and Bullying: An Ecological Approach to Increase Social Competence in Children and Youth. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention (pp. 245-268). London: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). *Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. New York: Cambridge University Press*.

- Siebecker, B. A., Swearer, M. S., & Lieske, J. (2005). *Risky Business: Bullying and Students with Disabilities*. Poster session presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists, Atlanta, GA.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). *School bullying by one or more ways: Does it matter and how so students cope?* *School Psychology International*.
- Slee, P. T. (2010). *The PEACE Pack. A Program for Reducing Bullying in Our Schools*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 481-492). New York: Routledge.
- Slomkowski, C., Cohen, P., & Brook J. (1997). *The sibling relationships of adolescents with antisocial and comorbid mental disorders: an epidemiological investigation*. *Criminal Behaviour and Mental Health*.
- Smetana, G. J., Metzger, A., Gettman, C. D., & Campione-Barr, N. (2006). *Disclosure and Secrecy in Adolescent–Parent Relationships*. *Child Development*.
- Smith, K. P. (2000). *Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children*. *Children & Society*.
- Smith, K. P. (2004). *Bullying: Recent developments*. *Child and Adolescent Mental Health*.
- Smith, K. P. (2010). *Bullying in Primary and Secondary Schools: Psychological and Organizational Comparisons*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 137-150). New York: Routledge.
- Smith, K. P., & Thompson, D. A. (1991). *Practical approaches to Bullying*. London: David Fulton
- Smith, K. P., & Sharp, S. (1994). *The problem of school bullying*. In K. P. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying, Insights and perspectives* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Smith, K. P., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*. *Aggressive Behavior*.

- Smith, K. P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefvooghe, P. (2002). *Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison*. *Child Development*.
- Smith, K. P., & Ananiadou, K. (2003). *The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions*. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*.
- Smith, K. P., & Sharp, S. (2003). *What is bullying*. In K. P. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying, Insights and perspectives* (pp. 20-56). London: Taylor & Francis e-Library
- Smith, K. P., Cowie, H., & Sharp, S. (2003). *Working directly with pupils involved in bullying situations*. In P. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying, Insights and perspectives* (pp. 193-212). London: Routledge.
- Smith, D. J., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). *The effectiveness of whole-school anti bullying programs: A synthesis of evaluation research*. *School Psychology Review*.
- Smith, K. P., & Slonje, R. (2010). *Cyberbullying: The Nature and Extent of a New Kind of Bullying, In and Out of School*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 249- 262). New York: Routledge.
- Snethen, G., & Van Puymbroeck, M. (2008). *Girls and physical aggression: Causes, trends and intervention guided by Social Learning Theory*. *Aggression and Violent Behavior*.
- Soutter, A., & McKenzie, A. (2000). *The Use and Effects of Anti-Bullying and Anti- Harassment Policies in Australian Schools*. *School Psychology International*.
- Stein, N. (2003). *Bullying or Sexual Harassment? The Missing Discourse of Rights in an era of zero tolerance*. *Arizona Law Review*.
- Steinberg, L., Lamborn, D. S., Dornbusch, M. S., & Darling, N. (1992). *Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed*. *Child Development*.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). *Bullying in Junior School*. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45-57). London: Trentham Books Limited.

- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). *Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School*. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Stockdale, S.M., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson K., & Sarvela, D.P. (2002). *Rural Elementary Students', Parents', and Teachers' Perceptions of Bullying*. *Am. J. Health Behavior*.
- Storch, E., Crisp, H., Roberti, J., Bagner, D., & Masia-Warner, C. (2005). *Psychometric Evaluation of the Social Experience Questionnaire in Adolescents: Descriptive data, reliability, and factorial validity*. *Child Psychiatry and Human Development*.
- Striepling-Goldstein, H.S. (2004). *The Low Aggression Classroom: A Teachers View*. In C.J. Conoley & P.A. Goldstein (Eds.), *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (pp. 25-53). New York: The Guilford Press.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). *Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour*. *Social Development*.
- Swearer, M.S., & Cary, T.P. (2003). *Perceptions and Attitudes Toward Bullying in Middle School Youth: A Developmental Examination Across the Bully/Victim Continuum*. In E.J. Zins, J.M. Elias & A.C. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. (pp. 67-84). New York: Haworth Press.
- Swearer, M. S., Grills, A. S., Haye, M. K., & Cary, P. T. (2004). *Internalizing Problems in Students Involved in Bullying and Victimization: Implications for Intervention*. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 63-83). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swearer, M. S., Espelage, D., & Napolitano, S. (2009a). *Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.
- Swearer, M. S., Limber, P. S., & Alley, R. (2009). *Developing and Implementing an Effective Anti-Bullying Policy*. In S. Swearer, D. Espelage &

S. Napolitano(Eds.), *Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools* (pp.39-52). New York: The Guilford Press.

- Taber, M. S. (2010). *The veridicality of children's reports of parenting: A review of factors contributing to parent–child discrepancies*. *Clinical Psychology Review*.
- Taliaferro, J. D., De Cuir - Gunby, J., & Allen-Eckard, K. (2009). 'I can see parents being reluctant': perceptions of parental involvement using child and family teams in schools. *Child and Family Social Work*.
- Tattum, D. P., & Lane, D. A. (1989). (Eds.) *Bullying in schools*. London: Trentham Books Limited.
- Tattum, D. P., & Herbert, G. (1993). *Countering Bullying. Initiatives by schools and local authorities*. London: Trentham Books.
- Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). *Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying*. *School Psychology International*.
- Thornberg, R. (2008). "It's not fair!" – *Voicing Pupils' Criticisms of School Rules*. *Children & Society*.
- Thornberg, R. (2010). *School children's Social Representations on Bullying Causes*. *Psychology in the Schools*.
- Thornberg, R. (2011). "She's weird!" – *The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research*. *Children & Society*.
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2011). *Victimising of school bullying: a grounded theory*, *Research Papers in Education*.
- Twemlow, W. S., Fonagy, P., & Sacco, C. F. (2010). *The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 73-86). New York: Routledge.
- Unicef. (2008). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Unnever, J., & Cornell, D. (2004). *Middle school victims of bullying: Who reports being bullied?* *Aggressive Behavior*.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). *Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims*. *New Media & Society*.

- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2007). *Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies*. In E.J. Zins, J.M. Elias & A.C. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. (pp. 317-338). New York: Haworth Press.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., & Sunderani, S. (2010). *Respect or Fear? The Relationship Between Power and Bullying Behavior*. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 211-222). New York: Routledge.
- Wike, L.T., & Fraser, W.M. (2009). *School shootings: Making sense of the senseless*. *Aggression and Violent Behavior*.
- Whitchurch, G., & Constantine, L. (1993). *Systems Theory*. In P. G. Boss, W. J. Doherty, R. La Rossa, W. R. Schumm & S. K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach* (pp. 325-352). New York: Plenum.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). *A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools*. *Educational Research*.
- Whitney, I., Smith, P., & Thompson, D. (2003). *Bullying and children with special educational needs*. In P. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying, Insights and perspectives* (pp. 213-240). London: Taylor & Francis e-Library.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). *Association of common health symptoms with bullying in primary school children*. *British Medical Journal*.
- Wike, L.T., & Fraser, W.M. (2009). *School shootings: Making sense of the senseless*. *Aggression and Violent Behavior*.
- Wolff, J. C., Greene, W., & Ollendick, T.H. (2008). *Differential Responses of Children with Varying Degrees of Reactive and Proactive Aggression to Two Forms of Psychosocial Treatment*. *Child & Family Behavior Therapy*.
- Woolf, L. M., & Hulsizer, M. R. (2005). *Psychosocial roots of genocide: risk, prevention, and intervention*. *Journal of Genocide Research*.
- Xie, H., Cairns, D.B., & Cairns, B. R. (2005). *The Development of Aggressive Behaviors Among Girls: Measurement Issues, Social Functions and Differential Trajectories*. In J.D. Pepler, C.K. Madsen, C. Webster & S.K.

Levene (Eds.), The Development and Treatment of Girlhood Aggression (pp. 105-136). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- *Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). British Journal of Sociology of Education.*
- *Zizek, S. (2010). Έξι λοξοί Στοχασμοί για τη βία. Αθήνα: Scripta.*
- *Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B. Cumberland, A., & Shepard, S. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. Child Development.*

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά Σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις (σσ.166-179). Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρέου, Ε. (2011). Χορεύοντας με τους Λύκους- Διαδικασίες και Μηχανισμοί Θυματοποίησης εντός και εκτός Σχολείου. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ανδροπούλου, Δ. (2007). Ορισμοί, μορφές, αίτια και χρήση της σωματικής τιμωρίας. Ιστορική αναδρομή και ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό και αξιακό πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών. Διάκριση της σωματικής τιμωρίας από άλλες μορφές κακοποίησης των παιδιών. Στο, Γ. Νικολαΐδης, Κ. Πετρουλάκη, Μ., & Σταυριανάκη (επιμ.), Η Εξάλειψη της σωματικής τιμωρίας στο παιδί (σσ. 5-17). Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας με την συνεργασία του Κύκλου Δικαιωμάτων του Παιδιού της Ανεξάρτητης Αρχής του Συνηγόρου του Πολίτη. Αθήνα: Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης (Ι.Κ.Π.Α.).
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο, Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. Ψυχολογία.
- Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9/5/2010.
- Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2009). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο Μ. Μαλικιώση & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), Η συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες (σσ. 193-235). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμος, Θ. Ασημόπουλος, Χ., & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το

φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*.

- Γκότοβος, Α. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφερμάκης, Μ., & Παυλίδης, Π. (2006). *Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ως ζήτημα της παιδείας και του πολιτισμού. Μια αναφορά στο έργο των Λ. Βυγκότσκι και Α. Μακάρενκο*. Τα Εκπαιδευτικά.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις; Ζήτη.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου Χ., Κωνσταντίνου Κ., Παπαθανασίου Μ., & Ψάλλη Ν. (2005). *Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας, Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005*.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). *Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο. Α' Έκθεση αποτελεσμάτων*.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Γωνίδα, Σ. Ε., Κιοσέογλου, Γ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2008). *Έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε εθνικό επίπεδο. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 2000-2006 (ΕΠΕΑΕΚ II)*. Έργο Καλλιρόη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Δημάκος, Κ. Ι. (2005). *Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*.
- Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. «Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και «Το Χαμόγελο του Παιδιού» δίνει και πάλι τον πρώτο λόγο στα παιδιά. Τα παιδιά μιλάνε και εμείς ακούμε και πράττουμε!» Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.e-abc.eu/gr/> Ανακτήθηκε στις 12/5/2019.
- Κάργα Σ., (2013). *Οι Απόψεις των Γονιών γύρω από τον Σχολικό Εκφοβισμό και τα Δικαιώματα του Παιδιού. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη.

- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσιγιάννη, Β. (2009). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε μαθητές του δημοτικού σχολείου με βάση την εθνικότητα : Συγκριτικά αποτελέσματα*. Παρουσίαση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο – Πάτρα, 19-21/6/2009. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://6dim-diap.elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs\(2009\)/to_fainomeno_ekfovismou_se_mathites.pdf](http://6dim-diap.elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs(2009)/to_fainomeno_ekfovismou_se_mathites.pdf) Ανακτήθηκε στις 15/3/2019.
- Κογκίδου, Δ. (2005). *Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης – Μονογονεϊκές οικογένειες. Μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Α. Μουσούρου Μ. & Μ. Στρατηγάκη (επιμ.), *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις* (σσ. 123-160). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δάρδανος.
- Κορδούτης, Π.Σ. (1999). *Η επιθετικότητα ως κοινωνικό κίνητρο: θεωρία για την ερμηνεία και πρόβλεψη της επιθετικής συμπεριφοράς*. Στο Ν. Νέστωρος (επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, (σσ. 138-151). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες*. Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (σσ. 23-47). Αθήνα: Νήσος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1995). *Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μουσούρου, Α. Μ. (1993). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης Οικογένειας*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής - Gutenberg.
- Μουσούρου, Α. Μ. (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μόσχος, Γ. (2010). *Συμπερασματικές σκέψεις*. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (σσ. 325-347). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μπεζέ, Α. (επιμ.) (1998). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σσ. 61-77). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπίμπου, I. (2005). *Κι εγώ μπορώ να είμαι καλή μαμά! Ψυχική υγεία γονέων και παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίμπου, I. (2010). *Ψυχολογία και σχολείο*. Στο Δ. Κωτσάκης, Ε. Μουρελή, I. Μπίμπου, Ε. Μπουτουλούση, Χ. Αλεξανδρή, Ε. Γκέσογλου, Α. Καρπούζα, & Ε. Σπανοπούλου (επιμ.), *Αναστοχαστική πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο* (σσ. 307-383). Αθήνα: Νήσος.
- Μπίμπου-Νάκου, I., Κιοσέογλου, Γ. & Στογιαννίδου, Α. (2001). *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο*. Ψυχολογία.
- Νακοπούλου, Ε. (2009). *Εκφοβισμός και θυματοποίηση στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο : η οπτική των εκπαιδευτικών και των γονέων*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Α. Π. Θ., Τμήμα Ψυχολογίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. «Επιθετικότητα στο Σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
Ανακτήθηκε στις 12/5/2019.
- Παυλίδης, Π. 2007. *Ζητήματα ηθικής αγωγής στη σοσιαλιστική παιδεία*, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Prout, A. (2003). *Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας*. Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (σσ. 89-110). Αθήνα: Νήσος.
- Σουέρεφ, Α., & Μπίμπου-Νάκου, I. (2006). *Κατανοώντας την έννοια των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Στο I. Μπίμπου- Νάκου & Α. Στογιαννίδου (επιμ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*, (σσ. 119-155). Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.
- Στογιαννίδου, Α. (2006). *Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο*. Στο Μπίμπου-Νάκου, I. & Στογιαννίδου, Α. (επιμ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Γ. Δάρδανος.

- *Συνήγορος του Παιδιού. «Διαχείριση κρίσεων - σχολική βία – κυρώσεις» Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.kiroseis> Ανακτήθηκε στις 13/5/2019.*
- *Τζαβάρας, Ν. (1996). Η γοητεία της απειθαρχίας. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου «Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα» Απειθαρχία, Επιθετικότητα, Βία, Εγκληματικότητα στο Σχολείο και την Κοινωνία, Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών, Κομοτηνή: 29-31/3/1996.*
- *Τσιαντής, Ι., Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Κονίδα, Ε., Μπίμπου, Ι., Σιγάλα, Α., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμος, Θ. (2007). Η βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: Αποτελέσματα του Διακρατικού Προγράμματος για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Συνέντευξη Τύπου, Αίθουσα Ανταποκριτών Ξένου Τύπου, 22/11/2007, Αθήνα.*
- *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. «Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://stop-bullying.sch.gr/praksi> Ανακτήθηκε στις 12/5/2019*
- *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. «Αποτύπωση καλών Πρακτικών σχολικών μονάδων ΔΕ για την πρόληψη και αντιμετώπιση βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών». Αθήνα 14-2-2011. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/egkyklios_prolhpsh_antime_twpish_biasepithetikohtmathhtwn_110214.pdf*
- *Φαρσεδάκης, Ι. (2005). Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.*
- *Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Ψυχολογία.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

1. Κάποιο/α παιδί/ά στο σχολείο του λέει άσχημα λόγια, το κοροϊδεύει ή το πειράζει με άσχημο τρόπο.					
2. Κάποιο/α παιδί/ά επίτηδες δεν παίζει μαζί του, το αποκλείει από την παρέα του ή το αγνοεί.					
3. Κάποιο/α παιδί/ά το χτύπησε, το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο.					
4. Κάποιο/α παιδί/ά είτε ψέματα ή διέδωσε άσχημα ψέμματα					
5. Κάποιο/α παιδί/ά του πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα κατέστρεψε πράγματά του.					

2. Τι κάνει, συνήθως, το παιδί σας, όταν εκφοβίζεται στο σχολείο; Μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια. Σε περίπτωση που έχετε δύο ή περισσότερα παιδιά, γράψτε για το παιδί που σας ανησυχεί περισσότερο.

1.Ο Το λέει σε μένα και/ ή στο/στη σύζυγό μου.
2.Ο Το λέει στα αδέρφια του.
3.Ο Δεν λέει τίποτα σε κανέναν.
4.Ο Ξέσπασε κλάματα.
5.Ο Δεν δίνει σημασία.
6.Ο Το βάζει στα πόδια/κρύβεται.
7.Ο Δεν γνωρίζω πως αντέδρασε μια παρόμοια κατάσταση

3. Τι νομίζετε πως κάνει το παιδί σας, συνήθως, αν καταλάβει ή δει κάποιο παιδί να εκφοβίζεται από άλλο ή άλλα παιδιά στο σχολείο; Σημειώστε **ΜΟΝΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκι.

1.Ο Συμμετέχει και το ίδιο στον εκφοβισμό του παιδιού.
2.Ο Εξαναγκάζεται να συμμετέχει στον εκφοβισμό.

4.Ο Δεν κάνει τίποτε και φαίνεται να το διασκεδάζει.
5.Ο Απλώς παρακολουθεί τι συμβαίνει.
6.Ο Δεν κάνει τίποτα, αλλά πιστεύει ότι θα πρέπει να βοηθήσει το άτομο που εκφοβίζεται.
7.Ο Προσπαθεί να βοηθήσει το άτομο που εκφοβίζεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο

3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ
Α. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

1. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται;

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Να κάνει ότι του κάνουν και οι άλλοι.				
2. Να μάθει να το αντέχει και να το δέχεται.				
3. Να αγνοήσει τον εκφοβισμό				
4. Να φύγει ήρεμα, μακριά.				
6. Να αντεπιτεθεί.				
7. Να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν.				
8. Να το πει στους γονείς του ή σε εκπ/κό				
9. Να ζητήσει βοήθεια από φίλους.				

2. Ως γονέας τι θα κάνατε στην περίπτωση που:

(μπορείτε να σημειώσετε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ τετραγωνάκια)

Α. το παιδί σας εκφοβιζόταν
1. - Θα το άκουγα προσεκτικά και θα προσπαθούσα να το στηρίξω.
2. - Θα το κατηγορούσα, πιστεύοντας πως εκείνο προκαλεί μια τέτοια συμπεριφορά.
3. - Θα μιλούσα και θα ενημέρωνα τους γονείς των παιδιών που εκφόβισαν το παιδί

μου.
4. - Θα ενημέρωνα και θα συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς/τη διεύθυνση του σχολείου.
5. - Θα προσπαθούσα να βελτιώσω τυχόν προβλήματα στην οικογένεια που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού μου.
6. - Δεν μου αρέσει ο εκφοβισμός, αλλά δεν είναι δική μου δουλειά να επεμβαίνω.

B. το παιδί σας εκφόβιζε άλλα παιδιά
1. - Θα μιλούσα μαζί του και θα του εξηγούσα, χωρίς να το κατηγορώ.
2. - Θα το τιμωρούσα.
3. - Θα μιλούσα και θα ενημέρωνα τους γονείς των παιδιών που εκφόβισε το παιδί μου.
4. - Θα ενημέρωνα και θα συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς/τη διεύθυνση του σχολείου.
5. - Θα προσπαθούσα να βελτιώσω τυχόν προβλήματα στην οικογένεια που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού μου.
6. - Δεν μου αρέσει ο εκφοβισμός, αλλά δεν είναι δική μου δουλειά να επεμβαίνω.

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους;

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Να επιτηρούν περισσότερο τους χώρους του σχολείου όπου παίζουν τα παιδιά.				
2. Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, απομάκρυνση από το σχολείο).				
3. Να συζητούν τόσο με τα παιδιά που εκφοβίζονται, όσο και με τα παιδιά που εκφοβίζουν.				
4. Να μην επεμβαίνουν και ν' αφήνουν τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τη λύση.				
5. Να χρησιμοποιούν μεθόδους				

διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές/τριες				
6. Να είναι πιο αυταρχικοί.				
7. Να μιλούν και να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή που εκφοβίζονται.				
8. Να προσπαθούν να ενδυναμώνουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.				
9. Να προσπαθούν να επιμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να μπορούν ν' αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού.				

B. ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΝΤΑΙ

1. Τα παιδιά που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Είναι από τους καλούς μαθητές/τριες της τάξης.

2. - Είναι κυρίως αγόρια.

3. - Κάνουν όλο φασαρία στην τάξη.

4. - Φέρονται καλά στα άλλα παιδιά.

5. - Έχουν συνήθως λίγους φίλους/ες.

6. - Δεν πιστεύουν πολύ στον εαυτό τους.

7. - Έχουν συνήθως άγχος.

2. Νομίζετε πως το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται κυρίως από:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Συχνή σωματική τιμωρία των παιδιών.

2. - Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες και βία.

3. - Αυστηρή διαπαιδαγώγηση.

4. - Ελαστικά όρια.

5. - Υπερπροστασία από τους γονείς.

6. - Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/έλλειψη αγάπης/απουσία θερμών σχέσεων.

7. - Οικονομικά προβλήματα.

3. Νομίζετε πως το σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται κυρίως από:(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Αυστηρή πειθαρχία.

2. - Ελαστικά όρια.

3. - Ενδιαφέρον μόνο για τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών.

4. - Απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών.

5. - Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

6. - Εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές/τριες.

7. - Ανεπάρκεια ως προς την υλικοτεχνική του υποδομή.

Γ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΥΝ

1. Τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά:
(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Είναι από τους καλούς μαθητές/τριες της τάξης.

2. - Είναι κυρίως αγόρια.

3. - Κάνουν όλο φασαρία στην τάξη.

4. - Έχουν συνήθως λίγους φίλους/ες.

5. - Δεν πιστεύουν πολύ στον εαυτό τους.

6. - Έχουν συνήθως άγχος.

2. Νομίζετε πως το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται κυρίως από:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Συχνή σωματική τιμωρία των παιδιών.

2. - Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες και βία.

3. - Αυστηρή διαπαιδαγώγηση.

4. - Ελαστικά όρια.

5. - Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/κακοποίηση/έλλειψη αγάπης.

6. - Οικονομικά προβλήματα.

3. Νομίζετε πως το σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται κυρίως από:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Αυστηρή πειθαρχία.

2. - Ελαστικά όρια.

3. - Ενδιαφέρον μόνο για τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών.

4. - Απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/μαθητριών.

5. - Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

6. - Εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές/τριες.

7. - Ανεπάρκεια ως προς την υλικοτεχνική του υποδομή.

8. - Κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.

Δ. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΕΣ ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ

1. Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

2. Ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των παιδιών.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

3. Τα παιδιά που εκφοβίζονται δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των άλλων.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

4. Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με τον τρόπο αυτό και στην ενήλικη ζωή του.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

5. Τα παιδιά που εκφοβίζονται απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους άλλους.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

6. Θα πρέπει να βοηθάμε τα παιδιά που εκφοβίζονται και όχι να τα τιμωράμε.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

7. Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλά παιδιά μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητα.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

8. Θυμώνω όταν κάποια παιδιά εκφοβίζονται.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

9. Τα παιδιά που εκφοβίζονται πρέπει να τα βγάζουν πέρα μόνα τους.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

10. Τα παιδιά που εκφοβίζονται, συνήθως, αξίζουν όλα όσα παθαίνουν.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--

11. Τα παιδιά δεν πρέπει να τρέχουν στον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	--------------------	--

12. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν και να προλαβαίνουν φαινόμενα εκφοβισμού στα σχολεία

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

13. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

14. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

15. Γνωρίζω τι πρέπει να κάνω ως γονιός και πως να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού των παιδιών μου, όταν δεν βρίσκονται στο σχολείο

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

16. Πιστεύω πως οι συνομήλικοι μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

17. Ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τα παιδιά που εκφοβίζονται όσο και για τα παιδιά που εκφοβίζουν

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

18. Οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού συνεχίζονται ακόμα και όταν τα παιδιά μεγαλώσουν.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

19. Για το σχεδιασμό μέτρων ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό απαραίτητη είναι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ
ΚΑΙ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ!**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Στόχος της έρευνας που πραγματοποιείται στα πλαίσια της διατριβής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τη συνεργασία με την οικογένεια.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 15'-20'. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σ' όλες τις ερωτήσεις και σας διαβεβαιώνουμε ότι θα τηρηθεί ανωνυμία των δεδομένων.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας

1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

- άνδρας - γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

Ο μέχρι 30 Ο 31- 40 Ο 41-50 Ο 51-60 Ο 61+

3.ΒΑΘΜΙΑ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ο Νηπιαγωγείο Ο Δημοτικό Ο Γυμνάσιο Ο Λύκειο

4. ΤΟΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ : Ο Αστική περιοχή Ο Ημιαστική Ο Αγροτική

5. ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:...../θέσιο

6. ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

Ο Ακαδημίας
Ο Εξομοίωση
Ο Πανεπιστημιακό Τμήμα
Ο Μεταπτυχιακό
Ο Διδακτορικό

7. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ : ΠΕ _____ (_____)

2. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως μια συμπεριφορά που υιοθετούν ένα ή περισσότερα παιδιά τα οποία:

- Κάνουν επίθεση ή βλάπτουν σκόπιμα άλλα παιδιά
- Χρησιμοποιούν σωματική βία (κλωτσιές, σπρωξιές, ξύλο), ψυχολογική βία (κοροϊδίες, πειράγματα, φήμες, απειλές) ή αποκλείουν κάποια παιδιά από την παρέα τους ή τις δραστηριότητές τους
- Το κάνουν συχνά (δεν συμβαίνει μόνο μία φορά)
- Συνήθως το κάνουν παιδιά που πιστεύουν πως είναι δυνατότερα από τα άλλα, είτε σωματικά είτε ψυχολογικά

1. Τι από τα παρακάτω συμβαίνει ή συνέβη στο παρελθόν στα παιδιά της τάξης σας ή του σχολείου σας;

Α. Κάποιος/οι μαθητής/τές μου παραπονέθηκε/καν (στο παρελθόν) πως:	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Κάποιο παιδί/ά στο σχολείο του, λένε άσχημα λόγια, κοροϊδεύουν					
2. Κάποιο παιδί/ά επίτηδες δεν παίζει μαζί του, το αποκλείει από την παρέα του ή το αγνοεί εντελώς.					
3. Κάποιο παιδί/ά το χτύπησε, το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο.					
4. Κάποιο παιδί/ά είπε ψέματα ή διέδωσε άσχημα πράγματα και προσπάθησε να κάνει τους άλλους να μην το συμπαθούν.					
5. Κάποιο παιδί/ά του πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε τα πράγματά του.					

2. Τι κάνει, συνήθως, ένας μαθητής/τρια σας, όταν εκφοβίζεται στο σχολείο; Μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια. Σε περίπτωση που συνέβη σε δύο μαθητές, γράψτε για το μαθητή που σας ανησυχεί περισσότερο.

1. <input type="checkbox"/> Το λέει σε μένα και/ή σε κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου.
2. <input type="checkbox"/> Το λέει στους συμμαθητές του ή τους φίλους του.
3. <input type="checkbox"/> Δεν λέει τίποτα σε κανέναν.
4. <input type="checkbox"/> Ξεσπά σε κλάματα.
5. <input type="checkbox"/> Προσπαθεί να προφυλαχτεί.

6. οΤο βάζει στα πόδια/κρύβεται.
7. οΔεν γνωρίζω πως αντιδρά σε μια παρόμοια κατάσταση

3. Τι νομίζετε πως κάνει ο/η μαθητής/τρια σας, συνήθως, αν καταλάβει ή δει κάποιο παιδί να εκφοβίζεται από άλλο ή άλλα παιδιά στο σχολείο; Σημειώστε **ΜΟΝΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκι.

1.Ο Συμμετέχει και το ίδιο στον εκφοβισμό του παιδιού.
2.Ο Εξαναγκάζεται να συμμετέχει στον εκφοβισμό.
3.Ο Δεν κάνει τίποτε και φαίνεται να το διασκεδάζει.
4.Ο Απλώς παρακολουθεί τι συμβαίνει.
5.Ο Δεν κάνει τίποτα, αλλά πιστεύει ότι πρέπει να βοηθήσει το παιδί που εκφοβίζεται.
6.Ο Προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί που εκφοβίζεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο.

3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ
Α. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

1. Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Να κάνει ότι του κάνουν και οι άλλοι.				
2. Να μάθει να το αντέχει και να το δέχεται.				
3. Να αγνοήσει τον εκφοβισμό				
4. Να φύγει ήρεμα, μακριά.				
5. Να αντεπιτεθεί.				
6. Να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν.				
7. Να το πει στο δάσκαλό/α του ή άλλον εκπ/κό				
8. Να ζητήσει βοήθεια από				

φίλους.				
---------	--	--	--	--

2. Ως εκπαιδευτικός τι θα κάνατε στην περίπτωση που:
(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

A. Ένας/μία μαθητής/τρια σας εκφοβίζονταν:
1. - Θα τον/την άκουγα προσεκτικά και θα προσπαθούσα να τον/την στηρίξω.
2. - Θα τον/την κατηγορούσα, πιστεύοντας πως εκείνος/η προκαλεί μια τέτοια συμπεριφορά.
3. - Θα μιλούσα και θα ενημέρωνα τους γονείς των παιδιών που εκφόβισαν το μαθητή μου.
4. - Θα ενημέρωνα/συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς ή το Δ/ντή του σχολείου.
5. - Θα προσπαθούσα να βελτιώσω τυχόν προβλήματα στην τάξη που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του μαθητή μου.
6. - Δεν μου αρέσει ο εκφοβισμός, αλλά δεν είναι δική μου δουλειά να επεμβαίνω.
B. Ένας/μία μαθητής/τρια σας εκφόβιζε άλλους μαθητές/τριες
1. - Θα μιλούσα μαζί του/της και θα του/της εξηγούσα, χωρίς να τον/την κατηγορώ.
2. - Θα τον/την τιμωρούσα.
3. - Θα μιλούσα και θα ενημέρωνα τους γονείς των παιδιών που εκφόβισε ο/η μαθητής/τρια μου.
4. - Θα ενημέρωνα/συζητούσα με τους εκπαιδευτικούς ή το Δ/ντή του σχολείου.
5. - Θα προσπαθούσα να βελτιώσω τυχόν προβλήματα στην τάξη που ίσως επηρεάζουν τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας μου.
6. - Δεν μου αρέσει ο εκφοβισμός, αλλά δεν είναι δική μου δουλειά να επεμβαίνω.

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους;

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Να επιτηρούν περισσότερο τους χώρους του σχολείου όπου παίζουν τα παιδιά.				
2. Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, απομάκρυνση από το σχολείο).				
3. Να συζητούν και με τα παιδιά που εκφοβίζονται και με αυτά που εκφοβίζουν.				
4. Να μην				

επεμβαίνουν και να αφήνουν τα παιδιά να βρίσκουν μόνα τους τη λύση.				
5. Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές/τριες				
6. Να είναι περισσότερο αυταρχικοί.				
7. Να μιλούν και να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.				
8. Να προσπαθούν να ενδυναμώνουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.				
9. Να προσπαθούν να επιμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού.				

Β. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΝΤΑΙ

1. Μαθητές που εκφοβίζονται από άλλους μαθητές:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1.	- Είναι από τους/τις καλούς/ές μαθητές/τριες της τάξης.
2.	- Είναι κυρίως αγόρια.
3.	- Κάνουν όλο φασαρία στην τάξη.
4.	- Φέρονται καλά στα άλλους/ες μαθητές/τριες.
5.	- Έχουν συνήθως λίγους φίλους/ες.
6.	- Δεν πιστεύουν πολύ στον εαυτό τους.
7.	- Έχουν συνήθως άγχος.

2. Νομίζετε πως το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών που εκφοβίζονται από άλλους μαθητές/τριες χαρακτηρίζεται κυρίως από:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Συχνή σωματική τιμωρία των μαθητών/τριών
2. - Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες και βία
3. - Αυστηρή διαπαιδαγώγηση
4. - Ελαστικά όρια
5. - Υπερπροστασία από τους γονείς
6. - Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/έλλειψη αγάπης/ απουσία σχέσεων
7. - Οικονομικά προβλήματα

3. Νομίζετε πως το σχολείο όπου φοιτούν μαθητές/τριες που εκφοβίζονται από άλλους μαθητές/τριες χαρακτηρίζεται κυρίως από:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Αυστηρή πειθαρχία
2. - Ελαστικά όρια
3. - Ενδιαφέρον μόνο για τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών
4. - Απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών
5. - Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών
6. - Εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές/τριες
7. - Ανεπάρκεια ως προς την υλικοτεχνική του υποδομή

Γ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΥΝ

1. Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζουν άλλους μαθητές/τριες:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Είναι από τους καλούς μαθητές/τριες της τάξης.
2. - Είναι κυρίως αγόρια.
3. - Κάνουν όλο φασαρία στην τάξη.
5. - Έχουν συνήθως λίγους φίλους/ες.
6. - Δεν πιστεύουν πολύ στον εαυτό τους.
7. - Έχουν συνήθως άγχος.

2. Νομίζετε πως το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζουν άλλα παιδιά χαρακτηρίζεται κυρίως από:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Συχνή σωματική τιμωρία των μαθητών.
2. - Συχνές συγκρούσεις, καβγάδες και βία.
3. - Αυστηρή διαπαιδαγώγηση.
4. - Ελαστικά όρια.
5. - Σωματική ή συναισθηματική παραμέληση/κακοποίηση/έλλειψη αγάπης.
6. - Οικονομικά προβλήματα.

3. Νομίζετε πως το σχολείο όπου φοιτούν οι μαθητές/τριες που εκφοβίζουν άλλους μαθητές/τριες χαρακτηρίζεται κυρίως από:

(μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια)

1. - Αυστηρή πειθαρχία.
2. - Ελαστικά όρια.
3. - Ενδιαφέρον μόνο για τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών.
4. - Απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών.
5. - Εκπαιδευτικούς που δεν ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.
6. - Εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης της βίας ανάμεσα στους μαθητές/τριες.
7. - Ανεπάρκεια ως προς την υλικοτεχνική του υποδομή.
8. - Κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό.

Δ. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ

1. Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------

2. Ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των μαθητών/τριών.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------

3. Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζουν δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των άλλων.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------

4. Αν ένας μαθητής/τρια γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με τον τρόπο αυτό και στην ενήλικη ζωή του/της.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------

5. Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζουν απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους/στις άλλους/ες.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------

6. Θα πρέπει να βοηθήσουμε τους/τις μαθητές/τριες που εκφοβίζουν και όχι να τους/τις τιμωρούμε.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------

7. Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλοί μαθητές/τριες μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητοι/ες.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------

8. Θυμώνω όταν κάποιοι μαθητές/τριες εκφοβίζονται.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

9. Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζονται πρέπει να τα βγάζουν πέρα μόνα τους.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

10. Οι μαθητές/τριες που εκφοβίζονται, συνήθως, αξίζουν όλα όσα παθαίνουν.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

11. Οι μαθητές/τριες δεν πρέπει να τρέχουν σε κάποιον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	--------------------	--

12. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν και να προλαβαίνουν φαινόμενα εκφοβισμού στα σχολεία.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

13. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

14. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

15. Γνωρίζω τι πρέπει να κάνω ως εκπαιδευτικός και πως να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού των μαθητών/τριών μου, ακόμα κι όταν δεν συμβαίνουν στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

16. Πιστεύω πως οι συμμαθητές/τριες μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

17. Ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τους/τις μαθητές/τριες που εκφοβίζονται όσο και για τους/τις μαθητές/τριες που εκφοβίζουν

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

18. Οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού συνεχίζονται ακόμα και όταν οι μαθητές/τριες μεγαλώσουν.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

19. Για το σχεδιασμό μέτρων ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό απαραίτητη είναι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	
--------------------	----------------	----------------	-----------------	--

**Σ Α Σ Ε Υ Χ Α Ρ Ι Σ Τ Ω Π Ο Λ Υ Γ Ι Α Τ Η Β Ο Η Θ Ε Ι Α
Κ Α Ι Τ Ο Χ Ρ Ο Ν Ο Π Ο Υ Α Φ Ι Ε Ρ Ω Σ Α Τ Ε !**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για την εργασία χρησιμοποιήθηκαν άλλα ερωτηματολόγια για γονείς και άλλα για εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις έχουν ίδιο περιεχόμενο και διαφοροποιούνται σε θέματα γονιού-εκπαιδευτικού και παιδιού-μαθητή/τριας.

Συγκεκριμένα έχουν ληφθεί υπόψη τα παρακάτω ερωτηματολόγια και προσαρμόστηκαν ανάλογα για την εργασία αυτή:

α) Από το ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο. Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς». Πρόκειται για προσαρμογή του ερωτηματολογίου του Olweus (1996): “The Revised Olweus Bully Victim Questionnaire” από τους Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Αι., Παπαθανασίου, Μ., Ψάλτη, Α. (2005).

β) Από το ερωτηματολόγιο «Teachers’ Knowledge and Attitudes about School Bullying» (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002).

γ) Από το “The Parental Attitude to Bullying (PAB) scale” (των Eslea & Smith, 2000), που σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο «Η ζωή στο σχολείο» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2005) αποτέλεσε τη βάση για την κατασκευή μιας κλίμακας που διερευνούσε τις αντιλήψεις των γονιών γύρω από τα παιδιά/θύματα και τα παιδιά/δράστες (π.χ. τα παιδιά που εκφοβίζονται, συνήθως αξίζουν όσα παθαίνουν ή πρέπει να βοηθάμε τα παιδιά που εκφοβίζουν και όχι να τα τιμωρούμε). Διερευνούσε, ακόμη, τις αντιλήψεις των γονιών ως προς τη σοβαρότητα του φαινομένου (π.χ. ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί σοβαρό ζήτημα), το ρόλο της οικογένειας, του σχολείου και των συνομηλίκων στην αντιμετώπιση του προβλήματος (π.χ. είναι ευθύνη των γονιών να αντιμετωπίζουν και να προλαβαίνουν φαινόμενα εκφοβισμού των παιδιών τους στο σχολείο).

δ) Από τα ερωτηματολόγια:

1. “Parental Involvement Scale (PIS)” του Georgiou (2008),
2. “Child rearing styles” των Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow (1989),
3. “Child Rearing Practices Report (CRPR)” του Block (1965, στο Ahmed & Braithwaite, 2004) και
4. «Child Rearing Inventory” του Gerris et al. (1993, στο Stevens et al, 2002).

Τα παραπάνω τέσσερα ερωτηματολόγια διερευνούν τις γονικές πρακτικές και βασίζονται στα γονικά μοντέλα της Baumrind (1991).

ε) Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Goodman (1997), “The Strengths and Difficulties Questionnaire” (ΕΔΔ), όπως προσαρμόστηκε από τους Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου (2001). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποσκοπεί στην αξιολόγηση των διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων σε παιδιά που φοιτούν στο σχολείο.

Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου για τους γονείς μοιράστηκε σε 15 γονείς στην περιοχή της Πέλλας από τους οποίους ζητήθηκε να καταγράψουν γενικά σχόλια, τυχόν ασάφειες και το χρόνο που διέθεσαν για τη συμπλήρωσή του. Το ίδιο έγινε και με το ερωτηματολόγιο που αφορά τους εκπαιδευτικούς που μοιράστηκε πειραματικά, σε 15 εκπαιδευτικούς, στα ίδια μέρη.

Μετά από διορθώσεις που αφορούσαν κυρίως το μέγεθος του ερωτηματολογίου, επαναδιατυπώσεις ή παραλήψεις ορισμένων ερωτήσεων, συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο που είναι πάλι δεκαοχτασέλιδο και απαιτούσε περίπου 10' - 15' για τη συμπλήρωσή του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Σύγκριση απαντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων

Διεξήχθηκε chi square test (διαδικασία χ^2 τετράγωνο) για τη σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, μέσω του ελέγχου χ^2 τετράγωνο φαίνεται πως δεν υπάρχει σχέση να συνδέει τις απαντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση τις παρακάτω περιπτώσεις, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided) 99% Confidence Interval		Monte Carlo Sig. (1-sided) 99% Confidence Interval		
				Significance	Lower Bound	Upper Bound	Significance	Lower Bound
Pearson Chi-Square	24.658 ^a	12	.017	.024 ^b	.020	.028		
Likelihood Ratio	22.570	12	.032	.034 ^b	.030	.039		
Fisher's Exact Test	20.275			.026 ^b	.022	.030		
Linear-by-Linear Association	1.222 ^c	1	.269	.282 ^b	.270	.293	.147 ^b	.138 .157
N of Valid Cases	136							

a. 11 cells (55.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .15.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 957002199.

c. The standardized statistic is -1.105.

Στην ερώτηση τι από τα παραπάνω συμβαίνει ή συνέβη στο παρελθόν στο/α παιδιά σας, κάποιο/α παιδί/α το χτύπησε, το κλώτσησε, το έσπρωξε ή το κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο, τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 τετράγωνο με χρήση του exact test Monte Carlo, δείχνουν πως υπάρχει εξάρτηση στις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, με $X^2(12)=24.658$, $p=.024$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				99% Confidence Interval		Significance	99% Confidence Interval		
			Significance	Lower Bound	Upper Bound		Significance	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	33.484 ^a	9	.000	.004 ^b	.002	.005			
Likelihood Ratio	23.710	9	.005	.002 ^b	.001	.003			
Fisher's Exact Test	23.087			.001 ^b	.000	.002			
Linear-by-Linear Association	4.151 ^c	1	.042	.047 ^b	.042	.053	.031 ^b	.026	.035
N of Valid Cases	136								

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1507486128.

c. The standardized statistic is 2.037.

Στην ερώτηση ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται, να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν, τα αποτελέσματα του ελέγχου χ-τετράγωνο με χρήση του exact test Monte Carlo, δείχνουν πως υπάρχει εξάρτηση στις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, με $X^2(9)=33.484$, $p=.004$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				99% Confidence Interval		Significance	99% Confidence Interval		
			Significance	Lower Bound	Upper Bound		Significance	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	68.387 ^a	9	.000	.016 ^b	.013	.019			
Likelihood Ratio	10.903	9	.282	.224 ^b	.213	.235			
Fisher's Exact Test	11.532			.289 ^b	.277	.300			

Linear-by-Linear Association	.832 ^c	1	.362	.380 ^b	.367	.392	.205 ^b	.194	.215
N of Valid Cases	136								

- a. 8 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .01.
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 391318613.
c. The standardized statistic is .912.

Στην ερώτηση αν ο εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί ένα πολύ σοβαρό ζήτημα, τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 - τετράγωνο με χρήση του exact test Monte Carlo, δείχνουν πως υπάρχει εξάρτηση στις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, με $X^2(9)=68.387, p=.016$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided) 99% Confidence Interval		Monte Carlo Sig. (1-sided) 99% Confidence Interval			
				Significance	Lower Bound	Upper Bound	Significance	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	23.403 ^a	9	.005	.013 ^b	.010	.016			
Likelihood Ratio	11.572	9	.239	.287 ^b	.276	.299			
Fisher's Exact Test	11.618			.176 ^b	.167	.186			
Linear-by-Linear Association	2.853 ^c	1	.091	.101 ^b	.093	.108	.055 ^b	.049	.061
N of Valid Cases	136								

- a. 8 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .18.
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1110856691.
c. The standardized statistic is 1.689.

Στην ερώτηση αν τα παιδιά που εκφοβίζονται δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των άλλων, τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 - τετράγωνο με χρήση του exact test Monte

Carlo, δείχνουν πως υπάρχει εξάρτηση στις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, με $X^2(9)=23.403$, $p=.013$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided) 99% Confidence Interval		Monte Carlo Sig. (1-sided) 99% Confidence Interval		
				Significance	Lower Bound	Upper Bound	Significance	Lower Bound
Pearson Chi-Square	16.879 ^a	9	.051	.053 ^b	.047	.059		
Likelihood Ratio	18.339	9	.031	.054 ^b	.048	.060		
Fisher's Exact Test	16.147	7		.045 ^b	.039	.050		
Linear-by-Linear Association	.710 ^c	1	.400	.429 ^b	.416	.441	.217 ^b	.206 .227
N of Valid Cases	136							

- a. 7 cells (43.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.34.
- b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1156607048.
- c. The standardized statistic is .842.

Στην ερώτηση αν θύμωνε όταν τα παιδιά εκφοβίζονται, τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 - τετράγωνο με χρήση του exact test Monte Carlo, δείχνουν πως οριακά μπορεί να υπάρχει εξάρτηση στις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, με $X^2(9)=16.879$, $p=.053$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided) 99% Confidence Interval		Monte Carlo Sig. (1-sided) 99% Confidence Interval		
				Significance	Lower Bound	Upper Bound	Significance	Lower Bound
Pearson Chi-Square	22.375 ^a	9	.008	.014 ^b	.011	.017		
Likelihood Ratio	22.712	9	.007	.008 ^b	.005	.010		

Fisher's Exact Test	20.63			.004 ^b	.002	.005			
Linear-by-Linear Association	.256 ^c	1	.613	.649 ^b	.637	.661	.325 ^b	.313	.337
N of Valid Cases	136								

-
- a. 10 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .51.
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 795555105.
c. The standardized statistic is .506.

Στην ερώτηση αν τα παιδιά δεν πρέπει να τρέχουν στον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει, τα αποτελέσματα του ελέγχου χ- τετράγωνο με χρήση του exact test Monte Carlo, δείχνουν πως υπάρχει εξάρτηση στις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, με $X^2(9)=22.375$, $p=.014$.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Επαγωγική Στατιστική - Γονείς

ANOVA

Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να φύγει ήρεμα, μακριά.]

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.224	3	3.075	3.712	.013
Within Groups	130.056	157	.828		
Total	139.280	160			

Διεξήχθη ανάλυση διασποράς (one way Anova) για να συγκριθεί η επίδραση της βαθμίδας στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός στο ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την άποψη πως ο μαθητής που εκφοβίζεται πρέπει να φύγει ήρεμα μακριά. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας $p < .05$ για τις 4 βαθμίδες, $F(3,157)=3.712$, $p=0.013$.

Το Tukey HSD post hoc test χρησιμοποιήθηκε για να βρεθούν οι συγκεκριμένες διαφορές, οι οποίες εντοπίστηκαν στις βαθμίδες Νηπιαγωγείο-Λύκειο και Δημοτικό-Λύκειο, στις οποίες το επίπεδο συμφωνίας είναι αυξημένο για τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην εκπαιδευτική βαθμίδα Λύκειο.

ANOVA

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, κτλ)]

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.146	3	3.049	5.170	.002
Within Groups	92.569	157	.590		
Total	101.714	160			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα μαθητή/τρια που εκφοβίζεται; [Να φύγει ήρεμα, μακριά.]

Tukey HSD

(I) ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	(J) ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	-.144	.231	.924	-.75	.46
	Γυμνάσιο	-.478	.318	.439	-1.30	.35
	Λύκειο	-.833*	.303	.034	-1.62	-.05
Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	.144	.231	.924	-.46	.75
	Γυμνάσιο	-.333	.251	.545	-.98	.32
	Λύκειο	-.689*	.231	.018	-1.29	-.09
Γυμνάσιο	Νηπιαγωγείο	.478	.318	.439	-.35	1.30
	Δημοτικό	.333	.251	.545	-.32	.98
	Λύκειο	-.356	.318	.679	-1.18	.47
Λύκειο	Νηπιαγωγείο	.833*	.303	.034	.05	1.62
	Δημοτικό	.689*	.231	.018	.09	1.29
	Γυμνάσιο	.356	.318	.679	-.47	1.18

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Multiple Comparisons

Dependent Variable:

3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (π.χ. αποβολές, κτλ)]

Tukey HSD

(I) ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	(J) ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	-.235	.195	.624	-.74	.27
	Γυμνάσιο	.322	.268	.628	-.37	1.02
	Λύκειο	.389	.256	.428	-.28	1.05
Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	.235	.195	.624	-.27	.74
	Γυμνάσιο	.558*	.211	.045	.01	1.11
	Λύκειο	.624*	.195	.009	.12	1.13
Γυμνάσιο	Νηπιαγωγείο	-.322	.268	.628	-1.02	.37
	Δημοτικό	-.558*	.211	.045	-1.11	-.01
	Λύκειο	.067	.268	.995	-.63	.76
Λύκειο	Νηπιαγωγείο	-.389	.256	.428	-1.05	.28
	Δημοτικό	-.624*	.195	.009	-1.13	-.12
	Γυμνάσιο	-.067	.268	.995	-.76	.63

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διεξήχθη ανάλυση διασποράς (one way Anova) για να συγκριθεί η επίδραση της βαθμίδας στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός στο ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα παιδιά. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας $p < .05$ για τις 4 βαθμίδες, $F(3,157)=5.170$, $p=0.002$.

Το Tukey HSD post hoc test χρησιμοποιήθηκε για να βρεθούν οι συγκεκριμένες διαφορές, οι οποίες εντοπίστηκαν στις βαθμίδες Δημοτικό- Γυμνάσιο και Δημοτικό- Λύκειο, στις οποίες το επίπεδο συμφωνίας είναι αυξημένο για τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην εκπαιδευτική βαθμίδα Δημοτικό.

Independent Samples Test

		Levene 's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- taile d)	Mean Differ nce	Std. Error Differ nce	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
[Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα.]	Equal variances assumed	.924	.338	- 2.191	159	.030	-.252	.115	-.479	-.025
	Equal variances not assumed			- 2.096	114.6 18	.038	-.252	.120	-.490	-.014
[Οι μαθητές/τρι ες που εκφοβίζουν απολαμβάν ουν την αναστάτωση που προκαλούν στους/στι ς άλλους/ες.]	Equal variances assumed	2.479	.117	- 2.375	159	.019	-.237	.100	-.434	-.040
	Equal variances not assumed			- 2.345	129.2 27	.021	-.237	.101	-.437	-.037
[Οι μαθητές/τρι ες που	Equal variances assumed	21.364	.000	2.739	159	.007	.273	.100	.076	.470

εκφοβίζοντα ι πρέπει να τα βγάζουν πέρα μόνα τους.]	Equal variances not assumed	2.505	96.03	.014	.273	.109	.057	.490
			4					

Διεξήχθη t-test για να συγκρίνει την επίδραση του φύλου στα δυο επίπεδα: γυναίκα, άντρας στις ερωτήσεις: Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα στην Ελλάδα, οι μαθητές που εκφοβίζουν απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους άλλους και οι μαθητές που εκφοβίζονται πρέπει να τα βγάζουν πέρα μόνοι τους. Στις 2 πρώτες περιπτώσεις, μέσω του Levene's test, η διασπορές είναι ίσες, ενώ στην τρίτη περίπτωση δεν υπάρχει ομοσκεδαστικότητα. Και στις 3 περιπτώσεις, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα συμφωνίας με βάση το φύλο. Στην πρώτη περίπτωση, $t(159)=-2.191$, $p=.030$, στη δεύτερη περίπτωση $t(159)=-2.375$, $p=.019$ και στην τρίτη περίπτωση όπου δεν υπάρχει ομοσκεδαστικότητα, $t(96.034)= 2.505$, $p=0.014$.

ANOVA

[Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλοί μαθητές/τριες μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητοι/ες.]

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.282	3	1.094	2.694	.048
Within Groups	63.762	157	.406		
Total	67.043	160			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: [Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλοί μαθητές/τριες μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητοι/ες.]

Tukey HSD

(I) ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ Σ	(J) ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ Σ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound Upper Bound	
Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	.190	.162	.645	-.23	.61
	Γυμνάσιο	.611*	.223	.034	.03	1.19
	Λύκειο	.167	.212	.861	-.38	.72
Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	-.190	.162	.645	-.61	.23
	Γυμνάσιο	.421	.175	.081	-.03	.88

	Λύκειο	-.023	.162	.999	-.44	.40
Γυμνάσιο	Νηπιαγωγείο	-.611*	.223	.034	-1.19	-.03
	Δημοτικό	-.421	.175	.081	-.88	.03
	Λύκειο	-.444	.223	.194	-1.02	.13
Λύκειο	Νηπιαγωγείο	-.167	.212	.861	-.72	.38
	Δημοτικό	.023	.162	.999	-.40	.44
	Γυμνάσιο	.444	.223	.194	-.13	1.02

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διεξήχθη ανάλυση διασποράς (one way Anova) για να συγκριθεί η επίδραση της βαθμίδας στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός στο ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την άποψη πως Δεν είναι κακός ο εκφοβισμός στο σχολείο γιατί πολλοί μαθητές/τριες μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητοι/ες. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας $p < .05$ για τις 4 βαθμίδες, $F(3,157)=2.694$, $p=0.048$.

Το Tukey HSD post hoc test χρησιμοποιήθηκε για να βρεθούν οι συγκεκριμένες διαφορές, οι οποίες εντοπίστηκαν στις βαθμίδες Νηπιαγωγείο-Γυμνάσιο, όπου μεγαλύτερη συμφωνία συναντάται στους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην εκπαιδευτική βαθμίδα Νηπιαγωγείο.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν.]	Equal variances assumed	4.007	.047	1.84	134	.067	.250	.135	-.018	.517
	Equal variances not assumed			2.00	124.2	.047	.250	.125	.003	.496

Διεξήχθη t-test για να συγκρίνει την επίδραση του φύλου στα δυο επίπεδα: γυναίκα, άντρας στην ερώτηση: Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; Να πει σε αυτούς που το εκφοβίζουν να σταματήσουν.

Μέσω του Levene's test, έγινε έλεγχος για την ισότητα διασπορών, οι οποίες προκύπτει πως δεν είναι,, συνεπώς αποφαινόμαστε πως υπάρχει ετεροσκεδαστικότητα. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα συμφωνίας με βάση το φύλο, $t(124.244)=2.00$, $p=.047$.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να αντεπιτεθεί.]	Between Groups	8.763	4	2.191	3.451	.010
	Within Groups	83.171	131	.635		
	Total	91.934	135			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ	(J) ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να αντεπιτεθεί.]	0-30	31-40	-.400	.389	.842	-1.48	.68
		41-50	-.590	.370	.503	-1.61	.43
		51-60	-.964	.378	.087	-2.01	.08
		61+	-.067	.582	1.000	-1.68	1.54
	31-40	0-30	.400	.389	.842	-.68	1.48
		41-50	-.190	.186	.843	-.70	.32
		51-60	-.564*	.202	.046	-1.12	-.01
		61+	.333	.486	.959	-1.01	1.68
	51-60	0-30	.964	.378	.087	-.08	2.01
		31-40	.564*	.202	.046	.01	1.12
		41-50	.374	.162	.151	-.08	.82
		61+	.897	.477	.333	-.42	2.22

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διεξήχθη ανάλυση διασποράς (one way Anova) για να συγκριθεί η επίδραση της ηλικιακής κατηγορίας του γονέα στο ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την άποψη: Ποιους τρόπους θα συστήνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται; [Να αντεπιτεθεί.].

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας $p < .05$ για τις 4 βαθμίδες, $F(4,131)=3.451$, $p=0.10$.

Το Tukey HSD post hoc test χρησιμοποιήθηκε για να βρεθούν οι συγκεκριμένες διαφορές, οι οποίες εντοπίστηκαν στις βαθμίδες 31-40 και 51-60, όπου το επίπεδο συμφωνίας είναι αυξημένο για τους γονείς που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51-60.

Independent Samples Test

		Levene 's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differ- ence	Std. Error Differ- ence	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να συζητούν και με τα παιδιά που εκφοβίζονται και με αυτά που εκφοβίζουν.]	Equal variances assumed	20.5 12	.000	- 2.35	134 2	.020	-.173	.074	-.319	-.028
	Equal variances not assumed			- 2.07	69.06 8	.042	-.173	.084	-.340	-.006
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι	Equal variances assumed	7.95 5	.006	- 1.53	134 6	.127	-.136	.089	-.312	.039

εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία.]	Equal variances not assumed	-1.386	73.719	.170	-.136	.098	-.332	.060
---	-----------------------------	--------	--------	------	-------	------	-------	------

Και στις 3 περιπτώσεις, μέσω του Levene's test, η διασπορές δεν είναι ίσες. Μόνο στην πρώτη περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα συμφωνίας με βάση το φύλο. $t(69.068) = -2.072, p = 0.042$.

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ	(J) ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία.]			.933	.346	.059	-.02	1.89
	31-40	61+	1.141	.289	.001	.34	1.94
	41-50	61+	1.159	.280	.001	.39	1.93
	51-60	61+	1.205	.284	.000	.42	1.99
3. Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μιλούν και να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.]			.800	.360	.177	-.19	1.79
			.731	.300	.113	-.10	1.56
	41-50	61+	.825	.291	.041	.02	1.63
	51-60	61+	.923	.295	.018	.11	1.74
3. Τι πιστεύετε πως θα			.733	.435	.445	-.47	1.94

έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώνουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]			.987	.363	.056	-.02	1.99
41-50	61+		1.143	.352	.013	.17	2.12
51-60	61+		1.103	.357	.020	.12	2.09

Διεξάχθηκε ανάλυση διασποράς (one way Anova) για να συγκριθεί η επίδραση της ηλικιακής κατηγορίας στην οποία ανήκει ο γονέας, στο ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας του με τις απόψεις: Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν τη συνεργασία.], Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να μιλούν και να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.], Τι πιστεύετε πως θα έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο τους; [Να προσπαθούν να ενδυναμώνουν τα παιδιά που εκφοβίζονται.]

Για την πρώτη βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας $p < .05$ για τις 4 βαθμίδες, $F(4,131)=4.795$, $p=0.001$.

Για τη δεύτερη βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας $p < .05$ για τις 4 βαθμίδες, $F(4,131)=2.722$, $p=0.032$.

Για την τρίτη βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας $p < .05$ για τις 4 βαθμίδες, $F(4,131)=3.209$, $p=0.015$

Το Tukey HSD post hoc test χρησιμοποιήθηκε για να βρεθούν οι συγκεκριμένες διαφορές, οι οποίες εντοπίστηκαν στις ηλικιακές βαθμίδες 31-40 με 61+, 41-50 με 61+ και 51-60 με 61+ για την πρώτη ερώτηση, στις κατηγορίες 41-50 με 61+ και 51-60 με 61+ για τη δεύτερη ερώτηση και 41-50 με 61+ και 51-60 με 61+ για την Τρίτη ερώτηση.

ANOVA

[Τα παιδιά δεν πρέπει να τρέχουν σε κάποιον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει.]

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11.565	4	2.891	3.505	.009
Within Groups	108.074	131	.825		
Total	119.640	135			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: [Τα παιδιά δεν πρέπει να τρέχουν σε κάποιον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει.]

Tukey HSD

(I) ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ	(J) ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-30	31-40	.092	.444	1.000	-1.13	1.32
	41-50	-.203	.422	.989	-1.37	.96
	51-60	-.036	.431	1.000	-1.23	1.16
	61+	1.733	.663	.074	-.10	3.57
31-40	0-30	-.092	.444	1.000	-1.32	1.13

	41-50	-.295	.212	.632	-.88	.29
	51-60	-.128	.230	.981	-.76	.51
	61+	1.641*	.554	.029	.11	3.17
41-50	0-30	.203	.422	.989	-.96	1.37
	31-40	.295	.212	.632	-.29	.88
	51-60	.167	.185	.895	-.34	.68
	61+	1.937*	.537	.004	.45	3.42
51-60	0-30	.036	.431	1.000	-1.16	1.23
	31-40	.128	.230	.981	-.51	.76
	41-50	-.167	.185	.895	-.68	.34
	61+	1.769*	.544	.013	.26	3.27
61+	0-30	-1.733	.663	.074	-3.57	.10
	31-40	-1.641*	.554	.029	-3.17	-.11
	41-50	-1.937*	.537	.004	-3.42	-.45
	51-60	-1.769*	.544	.013	-3.27	-.26

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διεξήχθη ανάλυση διασποράς (one way Anova) για να συγκριθεί η επίδραση της ηλικιακής κατηγορίας του γονέα στο ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την άποψη Τα παιδιά δεν πρέπει να τρέχουν σε κάποιον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας $p < .05$ για τις 4 βαθμίδες, $F(4,131)=3.505$, $p=0.09$.

Το Tukey HSD post hoc test χρησιμοποιήθηκε για να βρεθούν οι συγκεκριμένες διαφορές, οι οποίες εντοπίστηκαν στις βαθμίδες 31-40 και 61+, 41-50 με 61+ και 51-60 με 61+.