



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

**Ο σχολικός εκφοβισμός και το σχολικό κλίμα-
Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση**

Μαγδαληνή Μώραλη , Α.Ε.Μ.: 24

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Καραφύλλης, Καθηγητής

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ, 2018



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

Ο σχολικός εκφοβισμός και το σχολικό κλίμα- Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση

Μαγδαληνή Μώραλη, Α.Ε.Μ.:24

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης για την απόκτηση του τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής.

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Καραφύλλης, Καθηγητής
2ο Μέλος: Πελαγία Στραβάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια
3ο Μέλος: Μαρίνα Κουγιουρούκη, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ, 2018

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Μαγδαληνή Μώραλη, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή μέρους ή του συνόλου της παρούσας διατριβής. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για εκπαιδευτικό ή ερευνητικό σκοπό, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.

Η έγκριση της Μεταπτυχιακής Εργασίας Ειδίκευσης από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

Υπεύθυνη Δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Εργασίας Ειδίκευσης και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε στην εκπόνησή της αναγνωρίζεται και αναφέρεται στο κείμενο. Επιπλέον, αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν, πρωτογενείς και δευτερογενείς, είτε η συμβολή τους παρατίθεται επακριβώς ως απόσπασμα είτε ως παράφραση.

Η συγγραφέας της εργασίας

.....

[Υπογραφή]



**DEMOCRITUS UNIVERSITY OF THRACE
SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
PRIMARY EDUCATION DEPARTMENT
SECTOR OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**POSTGRADUATE COURSE:
EDUCATION OFFICIALS IN EDUCATION SCIENCES**

MASTER DISSERTATION

**Bullying and school climate-
Theoretical and empirical approach**

Magdalini Morali, S.R.N.: 24

A thesis submitted in partial fulfillment of the
requirements for the degree of Master in Education,
Department of Primary Education, Democritus University of Thrace

COMMITTEE OF EXAMINERS

Supervisor: Athanasios Karafyllis, Professor
Member 2: Pelagia Stravakou, Assistant Professor
Member 3: Marina Kougiourouki, Assistant Professor

ALEXANDROUPOLIS, 2018

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που προβληματίζει την εκπαιδευτική κοινότητα, τους μαθητές και τους γονείς τους. Οι ποικίλες μορφές του, καθώς και οι συνέπειες που δέχονται τα θύματα, αποτελούν θέματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς το σχολείο αποτελεί χώρο εκδήλωσης του φαινομένου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το σχολείο είναι ένας παράγοντας που μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κινδύνου εκδήλωσης του. Το σχολικό κλίμα επίσης, αποτελεί βασικό στοιχείο που καθορίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση μέσα από την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, της σχέσης ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και το σχολικό κλίμα.

Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σχολικό κλίμα» και «σχολικός εκφοβισμός» και γίνεται αναφορά στις μορφές του σχολικού εκφοβισμού και στους παράγοντες κινδύνου εκδήλωσής του. Στη συνέχεια, σε ξεχωριστό κεφάλαιο αναλύεται ο παράγοντας του σχολείου. Μέσα από το σχολείο αναδύεται ο όρος «σχολικό κλίμα» και εξετάζεται η σχέση του με τον σχολικό εκφοβισμό, καθώς και ο ρόλος του ως παράγοντας πρόληψης του φαινομένου. Τέλος, παρουσιάζονται προγράμματα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό που είχαν σαν βασικό στοιχείο την αλλαγή του σχολικού κλίματος.

Στο εμπειρικό μέρος, επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων του Νομού Καβάλας, με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν τα εξής: α) οι παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού; β) οι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα; γ) η σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τον σχολικό εκφοβισμό; δ) ο ρόλος του σχολείου ως παράγοντας πρόληψης του εκφοβισμού. Από την έρευνα προκύπτει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι το σχολείο αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού και συμφωνούν με τους παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις, θεωρούν πως η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικού εκφοβισμού, είναι αμφίδρομη, οπότε ένα επηρεάζει αρνητικά το άλλο. Τέλος, από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος, εκείνους που θεωρούν αποτελεσματικότερους στην πρόληψη του εκφοβισμού είναι το σύστημα κανόνων, τη συνεπή επιτήρηση των μαθητών και τη συνεργασία εκπαιδευτικών - γονέων.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, σχολικό κλίμα, πρόληψη.

Abstract

School bullying is a phenomenon that worries the educational community, students and their parents. Its diverse forms, as well as the consequences of the victims, are issues that teachers are called upon to address, as the school is a venue for the phenomenon. According to the bibliography, school can be a risk factor for its manifestation. The school climate is also a key element in determining the smooth functioning of the school. The purpose of this paper is to investigate the relationship between school bullying and the school climate through Greek-language and foreign-language bibliography.

In particular, the theoretical part of the thesis attempts to conceptually clarify the terms "school climate" and "school bullying" and makes reference to the forms of school bullying and the risk factors of its manifestation. Then, in a separate chapter, the factor of the school is analyzed. Through school, the term "school climate" emerges and its relation to school bullying is examined, as well as its role as a phenomenon to prevent the phenomenon. Finally, intervention programs for school bullying are presented as key elements in changing the school climate.

In the empirical part, it is attempted to investigate the views of the teachers of the primary schools of the Prefecture of Kavala, with the research tool of the questionnaire. In particular, the following were investigated: a) the risk factors for the outbreak of school bullying b) factors who shape the school climate c) the relation between school climate and school bullying (d) the role of school as a protective factor against bullying. The survey shows that the majority of teachers agree that school is a risk factor for the outbreak of school bullying and agree with the factors that according to the literature shape the school climate. Also, according to the answers, they consider that the relationship between school climate and school bullying is two-way as one affects the other negatively. Finally, among school climate factors, those that are found more effective in preventing bullying are the rules system, the consistent student supervision and the teacher / parental cooperation.

Keywords: bullying, victimization , school climate, prevention.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία από τις μορφές επιθετικότητας, που οι ερευνητές, για να τον διαχωρίσουν από τις υπόλοιπες μορφές έθεσαν κάποια κριτήρια που θα πρέπει να συνυπάρχουν. Είναι ένα δυναμικό φαινόμενο, με διάφορες μορφές εκδήλωσης και για να αναπτυχθεί χρειάζεται πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων. Υπάρχει πληθώρα ερευνών και βιβλιογραφίας για το σχολικό εκφοβισμό, που φαίνεται πως αποκτά όλο και περισσότερο έδαφος στην «ατζέντα» των ερευνητών. Αντίστοιχα, το σχολικό κλίμα είναι ένα από τα βασικά στοιχεία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αφού θεωρείται για τους ερευνητές η «ταυτότητά» της. Υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας για το σχολικό κλίμα, οι ερευνητές όμως παραδέχονται πως υπάρχει δυσκολία στην αυστηρή οριοθέτηση του όρου, καθώς πρόκειται για πολυδιάστατη έννοια. Με βάση ότι ο σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει στο σχολείο κι ότι το σχολείο μεταξύ άλλων αποτελεί παράγοντα κινδύνου εκδήλωσης του εκφοβισμού, οι ερευνητές προσπάθησαν να εξετάσουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τον σχολικό εκφοβισμό. Το σχολικό κλίμα ίσως να αποτελεί έναν παράγοντα που θα λειτουργεί προστατευτικά και θα αποθαρρύνει τα περιστατικά εκφοβισμού. Για τους παραπάνω λόγους, είναι σημαντικό να ερευνηθεί περαιτέρω η σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας.

Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικός εκφοβισμός». Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι όροι που σύμφωνα με τους ερευνητές αποσαφηνίζουν τον σχολικό εκφοβισμό. Επίσης αναφέρονται οι βασικότερες μορφές εκφοβισμού, καθώς και οι παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωσή του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μία προσπάθεια να παρουσιαστεί αναλυτικότερα το σχολείο ως ένας από τους παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση του εκφοβισμού και ποια χαρακτηριστικά του σχολείου το καθιστούν παράγοντα κινδύνου. Αναφορικά με το τρίτο κεφάλαιο, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα», παρουσιάζοντας αρκετούς από τους πολλούς όρους που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Επίσης, εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τον εκφοβισμό, καθώς και οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος που σχετίζονται με το φαινόμενο.

Αντικείμενο μελέτης του τέταρτου και τελευταίου κεφαλαίου του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζεται ο ρόλος του σχολικού κλίματος ως παράγοντας πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και στη συνέχεια παρατίθενται κάποια ενδεικτικά προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόστηκαν με επιτυχία και είχαν ως βασικό άξονα την αλλαγή και τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποιες από τις έρευνες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το εμπειρικό μέρος της εργασίας. Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται η αφετηρία της έρευνας, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η παρουσίαση, η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο όγδοο κεφάλαιο, διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την επαλήθευση ή μη των ερευνητικών υποθέσεων.

Στο τέλος, βρίσκεται καταγεγραμμένη η ελληνόγλωσση και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Ακολουθεί το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο και τους πίνακες διασταύρωσης.

Η παρούσα εργασία με το εμπειρικό της μέρος, δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας, τους οποίους και θα ήθελα να ευχαριστήσω για την προθυμία τους να συμβάλουν στην ολοκλήρωση της έρευνας, μέσα από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω να εκφράσω στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, καθηγητή κ. Αθανάσιο Καραφύλλη, για την πολύτιμη βοήθεια, υπομονή και στήριξη που μου παρείχε. Επίσης, να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, την επίκουρη καθηγήτρια κα Πελαγία Στραβάκου και την επίκουρη καθηγήτρια κα Μαρίνα Κουγιουρούκη για το χρόνο που διέθεσαν. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και το σύζυγό μου που στήριξαν όλο αυτό το διάστημα την προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή.....	5
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ	11
Εισαγωγή.....	11
1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση του εκφοβισμού	13
1.3 Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού.....	18
1.4 Παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού	21
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ	27
2.1 Εισαγωγή.....	27
2.2 Τα χαρακτηριστικά του σχολείου.....	29
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	32
3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση	32
3.2 Σχολικό κλίμα και εκφοβισμός.....	36
3.3 Μεταβλητές του σχολικού κλίματος σχετικές με τον εκφοβισμό	40
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	45
4.1 Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας προστασίας	45
4.2 Προγράμματα παρέμβασης για το σχολικό εκφοβισμό.....	49
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	55

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	61
6.1 Εισαγωγή.....	61
6.2 Αφετηρία της έρευνας	61
6.3 Σκοπός της έρευνας.....	62
6.4 Στόχοι της έρευνας	62
6.5 Ερευνητικά ερωτήματα	62
6.6 Εργαλείο και δείγμα της έρευνας	62
7 ^ο Κεφάλαιο: Ανάλυση δεδομένων	64

7.1 Περιγραφική Στατιστική	64
7. 2 Επαγωγική Στατιστική	83
8° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	95
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	98
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	108
Παράρτημα 2 – Ερωτηματολόγιο.....	139

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

Εισαγωγή

Ο όρος «bullying» που στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο «σχολικός εκφοβισμός» συναντάται στη βιβλιογραφία ως μία συγκεκριμένη μορφή σχολικής βίας κ επιθετικότητας, αφορά τη συστηματική και κατ' επανάληψη παρενόχληση ανίσχυρων ατόμων και κυρίως εμφανίζεται ως φαινόμενο που εκδηλώνεται μεταξύ ομάδων κι όχι ατομικά (Steffgen, 2009: 56) .

Αρχικά, θα εξετάσουμε τι εννοούν οι ερευνητές με τους όρους βία, σχολική βία κι επιθετικότητα;

Σύμφωνα με τους ερευνητές η βία ως φαινόμενο συναντάται στις απαρχές ακόμη της ανθρωπότητας, αφού θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Η εννοιολογική οριοθέτηση της βίας είναι περίπλοκη υπόθεση, αφού εννοιολογικά διαφοροποιείται, ανάλογα με την επιστήμη που την μελετά και τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν την περίοδο που εκδηλώνεται (Αρτινοπούλου, Θάνος, Πανούσης ο.α. στο Νικολαου, Thanos & Samsari, 2014: 1). Σύμφωνα με τον Καρύδη (2003) η βία είναι *«ένα διεθνές φαινόμενο που ασκείται με σκοπό να απειλήσει, να προκαλέσει σωματικές ή ψυχικές βλάβες εναντίον κάποιου ατόμου ή του ίδιου του ατόμου προς τον εαυτό του»* (Καρύδης, 2003; ο.α στο Νικολαου et al, 2014:1). Σύμφωνα με τον ορισμό του Olweus η βία είναι *«μία επιθετική συμπεριφορά κατά την οποία το δρών άτομο χρησιμοποιεί είτε το σώμα του ή κάποιο άλλο αντικείμενο (συμπεριλαμβανομένου και όπλου) για να προκαλέσει (σχετικά σοβαρό) τραυματισμό ή αίσθημα δυσφορίας σε άλλο άτομο»* (Olweus, 1999 ; ο.α στο Fuchs, 2008: 21).

Το φαινόμενο της σχολικής βίας που με την πάροδο των χρόνων φαίνεται να εξελίσσεται ανησυχητικά, όχι μόνο στον ευρωπαϊκό χώρο αλλά και στην Αμερική, είναι αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημών, που τις περισσότερες φορές έχουν αφετηρία την κοινωνιολογική ή ψυχολογική σκοπιά (Μανιάτης, 2010: 120). Η ενασχόληση πολλών επιστημονικών κλάδων με το φαινόμενο της σχολικής βίας δυσχεραίνει την μελέτη της, αφού προκύπτουν αντιφατικά μεταξύ τους δεδομένα, αλλά ταυτόχρονα προσφέρει και πλουραλισμό απόψεων και αναλύσεων που θα συμβάλλουν στο να διερευνηθεί περαιτέρω το φαινόμενο (Μπεζέ, 1998; ο.α στο Μανιάτης, 2010: 120).

Αν μελετήσει κανείς τη διεθνή βιβλιογραφία, το φαινόμενο αποκτά κι άλλους ορισμούς όπως: παραβατικότητα, επιθετικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, συμπεριφορά που παρεκκλίνει από αυτήν που ορίζουν οι εκάστοτε κοινωνικοί κανόνες, σχολικός εκφοβισμός, αν και υπάρχουν μεταξύ των όρων εννοιολογικές διαφορές (Θάνος, 2009: 15).

Ο όρος «σχολική βία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει *«εγκληματικές ενέργειες που συντελούνται στον σχολικό χώρο κι αφορούν μόνο αυτόν και δεν συμπεριλαμβάνει την παραβατικότητα των μαθητών εκτός σχολικού χώρου»* (Πανούσης, 2009; ο.α στο Θάνος, 2009: 59). Η σχολική βία θεωρείται μία μορφή επικίνδυνης συμπεριφοράς και ορίζεται ως *«σκοπίμη βλάβη από μία σωματική ή ψυχολογική ενέργεια του ατόμου που*

στοχεύει στη βλάβη του εαυτού του, άλλων ατόμων (μαθητής εναντίον μαθητή, δάσκαλος εναντίον μαθητή ή δάσκαλος εναντίον δασκάλου) ή εναντίον αντικειμένων (βανδαλισμοί)» (Steffgen, 2009: 56). Σύμφωνα με έναν ακόμη ορισμό η σχολική βία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα από συμπεριφορές που απειλούν και βλάπτουν σωματικά και συναισθηματικά και μπορεί να αφορά σκόπιμες σωματικές επιθέσεις και να περιλαμβάνει την οπλοχρησία, τη βία μεταξύ συμμαχιών, τη σεξουαλική επίθεση ή και λιγότερο σοβαρές επιθέσεις όπως είναι οι πιο ήπιες περιπτώσεις σωματικής βίας (Fuchs, 2009; ο.α στο Steffgen, Recchia & Viechtbauer, 2013: 301). Στην ίδια φιλοσοφία κινείται κι ένας ακόμη ορισμός για τη σχολική βία και τις μορφές της, σύμφωνα με τον οποίο, στις μορφές περιλαμβάνονται ο σχολικός εκφοβισμός, ο κοινός εκφοβισμός, η δράση συμμαχιών, η κλοπή από τα ερμάρια, η οπλοχρησία, η οποιαδήποτε μορφή επίθεσης ή οτιδήποτε έχει συνέπειες στο θύμα (Espelage & Horne, 2008; Volokh & Snell, 1998; ο.α στο Espelage, Anderman, Brown, Jones, Lane, McMahan, Reddy & Reynolds, 2013: 76)

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία μορφή επιθετικότητας που δεν θα πρέπει όμως να χρησιμοποιείται ταυτόσημα με την επιθετικότητα και τη βία. Δεν περιέχουν όλα τα περιστατικά βίας κι επιθετικότητας τον εκφοβισμό και όλα τα περιστατικά εκφοβισμού δεν περιέχουν βία κι επιθετικότητα (Farrington & Ttofi, 2009: 9).

Στη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού οι Σκανδιναβικές χώρες ήταν πρωτοπόροι με αποκορύφωμα το βιβλίο του Olweus που εκδόθηκε το 1978 και είχε τίτλο: «*Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*». Η μελέτη συνεχίστηκε από τη Νορβηγία και τη Σουηδία και το 1980 οργανώθηκε η πρώτη εκστρατεία σε επίπεδο εθνικό ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό (Smith & Brain, 2000: 3). Η εκστρατεία αυτή οργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Νορβηγίας και περιελάμβανε προγράμματα παρέμβασης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα, ευαισθητοποιήθηκαν κι άλλες χώρες, αναγνωρίζοντας το σχολικό εκφοβισμό ως ένα μείζον θέμα, μεταξύ των οποίων η Αγγλία, η Ιταλία, ο Καναδάς, η Ιαπωνία, οι Η.Π.Α και η Αυστραλία (Espelage & Swearer, 2003: 365). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί πως η ευαισθητοποίηση των άλλων χωρών και πιο συγκεκριμένα της Αγγλίας, οφείλεται στην επιτυχία που σημείωναν τα προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού στις Σκανδιναβικές χώρες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι πρώτες αναφορές στον όρο «bullying» γίνονται από τον Καναδό Παιδαγωγό Frederick Burk σε άρθρο του με τίτλο «*Teasing and bullying*» στο «*Pedagogical Seminary*» το 1897, έπειτα μετά από ένα αρκετά μεγάλο διάστημα απραξίας, εμφανίζονται μερικά άρθρα το 1970 από τον Lowenstein κι έπειτα το 1978 η έκδοση στα Αγγλικά του βιβλίου του Olweus, που αναφέρθηκε παραπάνω και διαπραγματευόταν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού (Sharp & Smith, 2002:2).

1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση του εκφοβισμού

Ο όρος «bullying» χρησιμοποιείται για να αποδώσει την ανορθόδοξη χρήση εξουσίας μεταξύ συνομήλικων ατόμων και μπορεί να έχει διάφορες μορφές και να εκδηλωθεί σε διάφορες ηλικίες. Ειδικότερα, ορίζεται ως *«εκδήλωση επαναλαμβανόμενης επιθετικότητας στην οποία υπάρχει ανισορροπία δυνάμεων»* (Juvonen & Graham, 2001; Olweus, 1991; Pepler & Craig, 2000 ; ο.α στο Craig & Pepler, 2007: 86).

Ο «σχολικός εκφοβισμός» είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που για την κατανόησή του χρησιμοποιούνται δύο χαρακτηριστικά του: ανήκει στις μορφές επιθετικότητας που εκδηλώνεται, όταν ο θύτης βρίσκεται σε θέση ισχύος σε σχέση με το θύμα και περιέχει το στοιχείο της επανάληψης. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί/θύτης συνήθως υπερτερεί σε σχέση με το παιδί/θύμα είτε σε σωματική δύναμη, είτε στο κοινωνικό του status, είτε είναι πιο δημοφιλές και γνωστό στο περιβάλλον του σχολείου, είτε υπάρχει αριθμητική υπεροχή, στην περίπτωση που μία ομάδα παιδιών εκφοβίζει και θυματοποιεί ένα άτομο. Επίσης, η υπεροχή δύναμης μπορεί να προέρχεται από κάποιο τρωτό σημείο του θύματος, όπως για παράδειγμα η εξωτερική εμφάνιση, οι μαθησιακές δυσκολίες, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, καθώς και οικογενειακά προβλήματα του παιδιού. Τέλος, το στοιχείο της επανάληψης ενδυναμώνει το θύτη κι αποδυναμώνει το θύμα που δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Craig et al., 2007: 86).

Σύμφωνα με τους Farrington (1993) και Olweus (1993), ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει λεκτική, σωματική και ψυχολογική βία, με πρόθεση να βλάψουν το θύμα, ανισορροπία ισχύος μεταξύ θύτη και θύματος και διάρκεια της πράξης για ένα συνεχές χρονικό διάστημα. Επομένως, δεν τίθεται θέμα εκφοβισμού μεταξύ ατόμων που εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές, αλλά έχουν παρόμοια σωματική, λεκτική και ψυχολογική ισχύ. Επίσης, λόγω των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που συνθέτουν τον εκφοβισμό, στη βιβλιογραφία διαχωρίζεται από τη σχολική βία και την επιθετικότητα μεταξύ συνομηλίκων στη γενική της μορφή (Farrington, 1993; Olweus, 1991; ο.α στο Ttofi & Farrington, 2011: 28).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο Olweus, όντας ο πρώτος που μελέτησε το φαινόμενο του εκφοβισμού, τον ορίζει ως εξής: *ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται, όταν εκτίθεται επανειλημμένα σε κακόβουλες πράξεις από έναν ή περισσότερους συμμαθητές του. Ως κακόβουλη πράξη ορίζεται εκείνη που έχει σκοπό να βλάψει το θύμα, να το απειλήσει ή να το κάνει να νιώσει άβολα. Οι πράξεις αυτές μπορεί να περιέχουν λεκτική βία, άσεμνες χειρονομίες ή κοινωνικό αποκλεισμό* (Olweus, 1973; ο.α στο Olweus, 1994: 1173).

Ο Olweus στην προσπάθειά του να διαχωρίσει το σχολικό εκφοβισμό με οποιαδήποτε άλλη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, θέτει τρία κριτήρια που πρέπει να συνυπάρχουν: α) η ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, β) η επανάληψη της πράξης και γ) η πρόθεση που υπάρχει από το θύτη να βλάψει το θύμα. Αν και ο σχολικός εκφοβισμός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία μορφή κακοποίησης, εκείνο που το ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες μορφές της, είναι οι συνθήκες στις οποίες συμβαίνει και οι σχέσεις μεταξύ των προσώπων που αλληλεπιδρούν (Olweus, 1994: 1173).

Σε μεταγενέστερο άρθρο του (1997), συμπληρώνει στον ορισμό ένα τέταρτο κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο, στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού απουσιάζουν οι αιτίες της επίθεσης προς το θύμα ή τουλάχιστον δεν είναι εμφανείς (Olweus, 1997: 496). Η απουσία προφανούς αιτίας περιλαμβάνεται και στον ορισμό του Hazler (1992), όπου ορίζει τον εκφοβισμό ως *«μία μορφή επιθετικότητας κατά την οποία ένας μαθητής ή μία ομάδα μαθητών παρενοχλούν σωματικά ή λεκτικά το θύμα χωρίς κάποια προφανή αιτία»* (Hazler, 1992; ο.α στο Ma, 2002: 63).

Οι κακόβουλες πράξεις που μπορούν να χαρακτηριστούν ως μορφές εκφοβισμού περιγράφονται από τον Olweus στο ερωτηματολόγιο του για τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό, το οποίο συντάχθηκε για τις ανάγκες της εκστρατείας κατά του bullying στη Νορβηγία το 1983. Μία ανανεωμένη μορφή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε και για τις ανάγκες μίας έρευνας του ίδιου για τον σχολικό εκφοβισμό το 1996 (Solberg & Olweus, 2003: 246).

Στην ανανεωμένη έκδοση του ερωτηματολογίου αναφέρονται κι άλλες μορφές εκφοβισμού και διαχωρίζει τις περιπτώσεις του φιλικού πειράγματος, που γίνεται στα πλαίσια του παιχνιδιού, με τις περιπτώσεις που το πείραγμα συμβαίνει στα πλαίσια του bullying. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τον Olweus: *ένας μαθητής θεωρείται θύμα εκφοβισμού από έναν ή περισσότερους μαθητές όταν:*

- ✓ *του λένε κακόβουλα πράγματα ή γελούν εις βάρος του ή του αποδίδουν κακόβουλα παρατσούκλια*
- ✓ *τον αγνοούν και τον απομονώνουν κοινωνικά ή όταν τον αποκλείουν από κοινές δραστηριότητες σκόπιμα*
- ✓ *τον χτυπούν, τον κλωτσάνε, τον σπρώχνουν ή τον απειλούν*
- ✓ *λένε ψέματα ή διαδίδουν ψευδείς φήμες για το πρόσωπό του ή στέλνουν σημειώματα με κακόβουλα σχόλια για να γίνει αντιπαθής από τους υπόλοιπους μαθητές*
- ✓ *κάνουν διάφορες παρόμοιες πράξεις που βλάπτουν το άτομο αυτό*

(Solberg & Olweus, 2003: 246).

Οι Smith & Sharp για τις ανάγκες της έρευνας τους που αφορούσε το σχολικό εκφοβισμό (1991), τροποποίησαν το ερωτηματολόγιο του Olweus, ώστε να το προσαρμόσουν στο κοινωνικό πλαίσιο της Αγγλίας. Συγκεκριμενοποιούν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και ορίζουν πως ένας μαθητής θεωρείται θύμα εκφοβισμού όταν *κάποιος άλλος μαθητής λέει δυσάρεστα ή κακόβουλα σχόλια γι' αυτόν, όταν δεχτεί χτυπήματα, κλωτσιές ή απειλές, όταν τον κλειδώσουν σε ένα δωμάτιο, όταν γίνει αποδέκτης κακόβουλων σημειωμάτων κι όταν δεν του μιλάει κανείς ή όταν συμβαίνουν παρόμοια γεγονότα* (Smith & Sharp, 2002: 13).

Επίσης, σύμφωνα με την Pearce (1991), ο εκφοβισμός δεν θα πρέπει να «νομιμοποιείται» με τη δικαιολογία του φιλικού πειράγματος, καθώς ανάμεσα στα δύο υπάρχει μία βασική διαφορά: το πείραγμα είναι αποδεκτό κι ανεκτό, ενώ όταν πλησιάζει τα όρια του επικίνδυνου και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα τότε εντάσσεται στα πλαίσια του εκφοβισμού (Pearce, 1991; ο.α στο Farrington, 1993: 385). Και ο νόμος της πολιτείας της Βιρτζίνια που έχει θεσπιστεί για τον σχολικό

εκφοβισμό, περιγράφει το φαινόμενο θέτοντας τα τέσσερα κριτήρια που το συνθέτουν και το διαχωρίζει από το κοινότυπο πείραγμα, από τις συνηθισμένες διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ συνομήλικων: « *“Bullying” does not include ordinary teasing, horseplay, argument, or peer conflict*»

(<https://law.lis.virginia.gov/vacode/title22.1/chapter14/section22.1-276.01/>).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την εννοιολογική οριοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται πως οι περισσότεροι ορισμοί συμφωνούν με τον ορισμό του Olweus και εμπεριέχουν τα κριτήρια που έθεσε για να χαρακτηριστεί μία επιθετική συμπεριφορά ως εκφοβισμός.

Οι Sharp & Smith (2002) ορίζουν το bullying ως «*συστηματική κατάχρηση δύναμης*» (Sharp & Smith, 2002: 2). Στον ορισμό αυτό περιγράφονται τα δύο κριτήρια που θέτει ο Olweus, της ασυμμετρίας δύναμης και της συστηματικής παρενόχλησης. Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι συνεχής και το θύμα δεν μπορεί να αντιδράσει και να υπερασπιστεί τον εαυτό του, είτε γιατί είναι σωματικά πιο αδύναμο, είτε είναι μικρότερο σε ηλικία, είτε δεν έχει τις ίδιες ψυχικές αντοχές με το θύτη, είτε μειωηφεί σε περίπτωση που οι θύτες είναι περισσότεροι (Smith & Brain, 2000: 1).

Για το κριτήριο της ασυμμετρίας της δύναμης ο Rigby (2008), διευκρινίζει πως δεν προκύπτει πάντα από τις ιδιαίτερες δυνάμεις και ικανότητες που πιθανόν θα έχει ο θύτης ή οι θύτες, αν είναι περισσότεροι από έναν. Η ανισορροπία ισχύος μπορεί να προέρχεται από ένα αδύναμο θύμα που πιθανόν σε ένα υγιές και με αγαθές προθέσεις περιβάλλον δεν θα αποτελούσε στόχο εκφοβισμού (Rigby, 2008: 43-44). Πρόκειται ωστόσο για μία πολύ σημαντική παράμετρο του εκφοβισμού, καθώς σε πρόσφατη μελέτη των Ybarra, Espelage & Mitchell (2014), από τα ερευνητικά δεδομένα πρόκυψε το συμπέρασμα πως τα θύματα εκφοβισμού που αντιλαμβάνονται τη διαφορά της δύναμης ανάμεσα σ' αυτούς και τους θύτες τους, παρουσίασαν πιο έντονα τις συνέπειες του εκφοβισμού, εκδηλώνοντας καταθλιπτική συμπεριφορά, διαταραχές των διαπροσωπικών τους σχέσεων και προβλήματα στο χώρο του σχολείου, σε σχέση με τα θύματα εκφοβισμού που δεν αντιλαμβάνονται την ασυμμετρία δύναμης (Ybarra et al., 2014 ; ο.α στο Cohen, Espelage, Twemlow, Berkowitz & Comer, 2015: 4-5).

Το κριτήριο της επανάληψης καθώς και οι μορφές εκφοβισμού που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο του Olweus, συνοψίζονται στον παρακάτω ορισμό: *ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία κοινωνική αλληλεπίδραση κατά την οποία το άτομο ή μία ομάδα ατόμων εκθέτει κάποιον σε επαναλαμβανόμενη ταπείνωση και τον θέτει υπό καθεστώς φόβου, περιλαμβάνοντας σωματική βία, λεκτική βία ή κοινωνική απόρριψη* (Cornell & Bandyopadhyay, 2010; Esbensen & Carson, 2009; Olweus, 1993; ο.α στο Eliot et al., 2010: 534).

Τα μεμονωμένα και τυχαία περιστατικά συγκρούσεων και αρνητικών πράξεων διαχωρίζονται από τον εκφοβισμό, καθώς για να χαρακτηριστεί κάποιο περιστατικό ως εκφοβισμός, θα πρέπει να συμβαίνει επανειλημμένα και ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Wolke et al., 2001: 674).

Το περιοριστικό κριτήριο της επανάληψης τέθηκε από τον Olweus με σκοπό να λειτουργήσει βοηθητικά, ώστε να διαχωρίζονται τα περιστατικά σχολικού

εκφοβισμού από τα τυχαία περιστατικά επιθετικότητας. Από τους ερευνητές ωστόσο τέθηκε το εύλογο ερώτημα σχετικά με το ποιο είναι εκείνο το χρονικό διάστημα που ορίζει μία αρνητική ενέργεια ως εκφοβισμό. Οι περισσότεροι συγκλίνουν στην άποψη πως η ενέργεια θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από επανάληψη (Rigby, 2008: 40-41).

Παραδείγματος χάριν, ο Besag στην ανάλυση των πτυχών του σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιεί τον όρο «επαναλαμβανόμενη επίθεση» η οποία προκαλεί άγχος στο θύμα, όχι μόνο τη στιγμή που συμβαίνει, αλλά και για πιθανές μελλοντικές επιθέσεις (Besag, 1989: 14). Ο Farrington υποστηρίζει πως ο εκφοβισμός εύκολα ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες προσβλητικές πράξεις, καθώς: «*συμβαίνει επανειλημμένα ανάμεσα σε δύο άτομα που γνωρίζονται μεταξύ τους*» (Farrington, 1993: 383).

Οι Olweus και Roland στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους ερευνητές να οριοθετήσουν χρονικά το κριτήριο της επανάληψης, έθεσαν ως χρονικό διάστημα τη μία φορά την εβδομάδα και για διάρκεια ενός μήνα το λιγότερο, ώστε ένα περιστατικό να χαρακτηριστεί σχολικός εκφοβισμός. Ωστόσο, στο κριτήριο της επανάληψης φαίνεται πως υπάρχουν και κάποιοι ερευνητές που διαφωνούν, καθώς υποστηρίζουν ότι και μία μόνο αρνητική εμπειρία μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκφοβισμός (Rigby, 2008: 41). Από την άλλη πλευρά, ο Olweus στο βιβλίο του «*Bullying at school: What we know and what we can do*» (1993), υποστηρίζει πως ακόμα και ένα μεμονωμένο περιστατικό κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να θεωρηθεί εκφοβισμός (Olweus, 1993; ο.α στο Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009: 147). Οι Monks et al., προτείνουν αυτές οι συγκεκριμένες συνθήκες να αφορούν το χρονικό διάστημα που το θύμα συνεχίζει να αισθάνεται μετά την επίθεση φόβο, απειλή, ταπείνωση και καταπίεση (Monks et al., 2009: 147).

Οι ερευνητές ωστόσο, προτείνουν προσεκτική χρήση κι αξιολόγηση του κριτηρίου της επανάληψης, καθώς πολλά θύματα εκφοβισμού αλλάζουν τις συνήθειές τους και το πρόγραμμά τους, ώστε να αποφύγουν το θύτη ή τους θύτες τους και να αποτρέψουν την επανάληψη του γεγονότος (Batanova, Espelage, & Rao, 2014 ; ο.α στο Cohen et al., 2015: 5).

Στον ορισμό που δίνει για το θύτη και το θύμα ο Jones σε μια προσπάθεια να αποσαφηνίσει τον σχολικό εκφοβισμό (1991), περιγράφονται τα παραπάνω κριτήρια, καθώς κι αυτό της πρόθεσης του θύτη να βλάψει το θύμα του. Σύμφωνα λοιπόν με τον ορισμό «*ο θύτης είναι κάποιος που ευθύνεται για τη σκόπιμη, συνεχή, κακόβουλη, υποτιμητική μεταχείριση. Το θύμα είναι συνεχώς ανυπεράσπιστο κι αδύναμο να αντιδράσει*» (Jones, 1991; ο.α στο Farrington, 1993: 385).

Σύμφωνα με τον Rigby (2008), πολλοί ερευνητές στην προσπάθειά τους να αποσαφηνίσουν και να ορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, τονίζουν το κριτήριο της σκόπιμης κακόβουλης συμπεριφοράς, της πρόθεσης που υπάρχει από το θύτη να βλάψει το θύμα (Rigby, 2008:35). Σύμφωνα λοιπόν με τον ίδιο, οι Tatum & Tatum (1992), ορίζουν τον σχολικό εκφοβισμό ως «*τη σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον/την υποβάλλουμε σε κατάσταση πίεσης*» (Tatum & Tatum, 1992; ο.α στο Rigby, 2008: 35).

Πριν συνεχίσουμε με τους ορισμούς του σχολικού εκφοβισμού που καταγράφουν το κριτήριο της εκ προμελέτης επίθεσης του θύτη προς το θύμα, είναι σημαντικό να

αναφέρουμε πως ο Rigby στο βιβλίο του «*New perspectives on Bullying*» (2008), συνιστά προσοχή στο κριτήριο της κακόβουλης πρόθεσης του θύτη, καθώς υπάρχουν και περιστατικά εκφοβισμού όπου απουσιάζει η κακόβουλη πρόθεση κι ο θύτης αγνοεί τις συνέπειες των πράξεων του και τα δυσάρεστα συναισθήματα που προκαλούν αυτές στο θύμα του. Η παρατήρησή του αποσκοπεί στο να μη θεωρηθούν ήσσονος σημασίας περιστατικά εκφοβισμού στα οποία απουσιάζει η κακόβουλη πρόθεση. Προσθέτει βέβαια, πως αυτά τα περιστατικά δεν μπορούν να χαρακτηριστούν απόλυτα ως εκφοβισμός, καθώς το προφίλ του θύτη δεν ταιριάζει με κάποιου που αγνοεί αγαθά τις συνέπειες που προκαλεί, αλλά με κάποιου που έχει έλλειψη ενσυναίσθησης. Γι' αυτό το λόγο στον ορισμό του για το σχολικό εκφοβισμό μαζί με τα τέσσερα κριτήρια που συναντώνται στη βιβλιογραφία, προσθέτει και το κριτήριο της ικανοποίησης του θύτη γι' αυτό που προκαλεί και τη δυσάρεσκεια του θύματος (Rigby, 2008: 65-67).

Ο ορισμός που δίνεται από το Συμβούλιο της Σκωτίας για την Έρευνα στην Εκπαίδευση (The Scottish Council for Research in Education) τονίζει το κριτήριο της πρόθεσης, αφού ορίζει τον εκφοβισμό ως εξής: «ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη, συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε ή να απειλήσουμε ή να εκφοβίσουμε κάποιον» (Johnson, Munn & Edwards, 1991; ο.α στο Rigby, 2008: 35-36). Επίσης και ο ορισμός από το Center for the Study and Prevention of Violence Institute of Behavioral Science University of Colorado at Boulder, κινείται στην ίδια φιλοσοφία, καθώς χρησιμοποιεί τα τρία κριτήρια της επανάληψης, της συνειδητής και σκόπιμης επίθεσης που λαμβάνει χώρα σε μία διαπροσωπική σχέση, η οποία διέπεται από ασυμμετρία ισχύος (“An Overview of Bullying, Safe Communities ~ Safe Schools Fact sheet”, 2001). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια των ερευνητών που ασχολούνται με τη βία και τον εκφοβισμό, οι οποίοι σε συναντήσεις που έγιναν από το 2010 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας της Αμερικής και τα Κέντρα Ελέγχου Νόσων (Centers For Disease Control), επιχείρησαν να δώσουν έναν κοινά αποδεκτό ορισμό του εκφοβισμού. Στη διατύπωσή τους απουσιάζει το κριτήριο της απρόκλητης επίθεσης, ενώ δίνεται βάση στο πλαίσιο της σχέσης ανάμεσα στο θύμα και στο θύτη. Αναλυτικότερα, ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως εξής: *κάθε ανεπιθύμητη επιθετική συμπεριφορά από κάποιο νεαρό άτομο ή ομάδα ατόμων που δεν είναι αδέρφια ή δεν έχουν συνεργαστεί πρόσφατα, περιλαμβάνει μία ανισορροπία δύναμης, που είτε είναι άμεσα αντιληπτή, είτε προκύπτει από παρατήρηση, και επαναλαμβάνεται πολλές φορές ή είναι πιθανό να επαναληφθεί στο μέλλον. Ο εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει βλάβη ή το αίσθημα της αγωνίας στο νεαρό άτομο-στόχο, περιλαμβάνοντας και σωματική, ψυχολογική, κοινωνική ή εκπαιδευτική βλάβη* (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014; ο.α στο Cohen et al., 2015: 5). Στον παραπάνω ορισμό οριοθετείται αυστηρά το πλαίσιο της κοινωνικής σχέσης μεταξύ θύτη και θύματος, τονίζοντας πως απουσιάζει ο συγγενικός ή ο συναισθηματικός δεσμός και μεταξύ των συνεπειών που βιώνει το θύμα, περιλαμβάνονται οι ακαδημαϊκές κι εκπαιδευτικές συνέπειες.

Τέλος, σύμφωνα με τους Bond et al., ονομάζουμε εκφοβισμό «*όταν κάποιος βλάπτει ή εκφοβίζει κάποιον πιο αδύναμο, σκόπιμα κι επανειλημμένα, χωρίς κάποια προφανή*

αίτια» (Bond, Wolfe, Tollit, Butler & Patton, 2007: 76). Ο παραπάνω ορισμός συνοψίζει και περιέχει και τα τέσσερα κριτήρια που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί ένα περιστατικό ως σχολικός εκφοβισμός.

1.3 Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλες μορφές εκδήλωσης του εκφοβισμού και μία από τις βασικότερες είναι η άμεση μορφή επιθετικότητας (*direct aggression*), που περιλαμβάνει συνήθη μοτίβα εκφοβιστικών συμπεριφορών, όπως για παράδειγμα τη σωματική επίθεση, τις επιθετικές χειρονομίες, τις ύβρεις, το χλευασμό και τις απειλές. Οι περισσότερες έρευνες έχουν στρέψει την προσοχή τους στις ενέργειες που περιλαμβάνει η άμεση μορφή εκφοβισμού, γεγονός όμως που δεν σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να σπουδαιολογούνται περιστατικά των υπόλοιπων μορφών (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006: 262). Ο Φιλανδός Björkqvist και οι συνεργάτες του διέκριναν τον άμεσο εκφοβισμό σε δύο ξεχωριστές μορφές, αυτής της άμεσης σωματικής επίθεσης (*physical*) που περιλαμβάνει χτυπήματα, κλωτσιές και σπρωξίματα και της λεκτικής επίθεσης (*verbal*) που εκδηλώνεται με απειλές, κοροϊδία και παρατσούκλια (Rivers & Smith, 1994: 359). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται πως η άμεση μορφή της λεκτικής βίας χρησιμοποιείται εξίσου και από τα αγόρια και από τα κορίτσια, ενώ φαίνεται πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις μορφές εκφοβισμού που χρησιμοποιούν, καθώς τα αγόρια κάνουν χρήση τόσο της σωματικής, όσο και της λεκτικής βίας, ενώ τα κορίτσια καταφεύγουν περισσότερο σε έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992: 118). Η διατύπωση αυτή επιβεβαιώνεται κι από έρευνα που έγινε στην Αγγλία σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και έδειξε πως τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού (Smith, 1997: 194). Επίσης και σε έρευνα του Olweus στη Νορβηγία, επιβεβαιώνεται η παραπάνω διαπίστωση (Olweus, 1994: 1177).

Η έμμεση μορφή επιθετικότητας (*indirect aggression*), έχει ως στόχο να βλάψει το θύμα με έμμεσο τρόπο, χωρίς συγκρούσεις, χρησιμοποιώντας διπλωματικά μέσα, γεγονός που δυσχεραίνει τη ταυτοποίηση του θύτη (Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988; ο.α στο Cappella & Weinstein, 2006: 435). Η έμμεση μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει διασπορά κακόβουλων σχολίων ερήμην του θύματος, χειραγώγηση των συμμαθητών με σκοπό να στραφούν εναντίον του θύματος και χρησιμοποιείται από το θύτη για να προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα στο θύμα, χωρίς όμως να είναι προφανής η πρόθεσή του (Björkqvist et al., 1992: 118). Οι ίδιοι ορίζουν την έμμεση μορφή εκφοβισμού ως «*επιζήμια συμπεριφορά όπου το άτομο-στόχος δέχεται επίθεση, όχι με σωματικό τρόπο, ούτε απευθείας με λεκτικό εκφοβισμό, αλλά με πιο πλάγιους τρόπους μέσω του κοινωνικού χειρισμού*» (Rigby, 2008: 49).

Το γεγονός ότι τα κορίτσια δείχνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού, εξηγεί γιατί στα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται πως υπάρχουν μεγαλύτερα ποσοστά αγοριών στους θύτες, αφού όπως αναφέρθηκε παραπάνω στις έμμεσες μορφές είναι δύσκολη η ταυτοποίηση του θύτη (Huesmanne et al., 1984; Huesmann & Eron, 1986; ο.α στο Björkqvist et al., 1992: 118). Επίσης, αξίζει να

αναφερθεί πως ο πρώτος ερευνητής που διαχώρισε τις μορφές εκφοβισμού σε άμεση κι έμμεση μορφή, ήταν ο Buss το 1961. Οι συμπεριφορές όμως που περιελάμβανε στην κλίμακα της έμμεσης μορφής επιθετικότητας «ταΐριαζαν» περισσότερο σε ξεσπάσματα οξύθυμων ανθρώπων, παρά σε πρακτικές χειραγώγησης κοινωνικών σχέσεων (Björkqvist, 1994: 182).

Η επόμενη μορφή εκφοβισμού, η κοινωνική ή σχεσιακή επιθετικότητα (*relational ή social aggression*), αφορά τις κοινωνικές σχέσεις που έχει αρκετά κοινά σημεία με την έμμεση μορφή και στοχεύουν στην κοινωνική αποδόμηση του θύματος, αποκλείοντας το κοινωνικά, διασπείροντας φήμες και ψέματα για να απομονωθεί και από τα υπόλοιπα άτομα. Η μορφή αυτή του εκφοβισμού στοχεύει να βλάψει το θύμα μέσα από τη χειραγώγηση και τη διαταραχή των διαπροσωπικών του σχέσεων (Crick, 1996; ο.α στο Scheithauer et al., 2006: 262). Οι Galen & Underwood (1997) στον ορισμό τους για τη συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού αναφέρουν πως είναι «η επιθετικότητα που στόχο έχει να βλάψει την αυτοεκτίμηση κάποιου ή την κοινωνική του θέση ή και τα δύο ταυτόχρονα» (Rigby, 2008: 50). Επίσης, ενώ για τις άμεσες μορφές εκφοβισμού αρκούν δύο άτομα για να συμβεί, το θύμα και ο θύτης, στον κοινωνικό εκφοβισμό χρειάζονται τουλάχιστον τρία άτομα, ο θύτης, το θύμα και αυτός ή αυτοί που ακολουθούν και υποστηρίζουν το θύτη (Pepler & Craig, 1995; Xie, Swift, Cairns & Cairns, 2002; ο.α στο Cappella & Weinstein, 2006: 435). Παρόμοια ευρήματα με τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω προέκυψαν και σε έρευνα που έγινε στο Sheffield το 1991, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού, σε σχέση με τα αγόρια που χρησιμοποιούν το σωματικό εκφοβισμό και τις απειλές (Sharp & Smith, 1991:49).

Είναι σημαντικό να προσθέσουμε σ' αυτό το σημείο πως ο Ken Rigby παρόλο που αναφέρει στο βιβλίο του «*New Perspectives on Bullying*» την έμμεση και κοινωνική επιθετικότητα, τις αμφισβητεί ως ανεξάρτητες μορφές εκφοβισμού, καθώς υποστηρίζει πως η έμμεση επιθετικότητα δεν πληροί πάντα το κριτήριο της ασυμμετρίας δύναμης και η κοινωνική επιθετικότητα έχει ως στόχο την ταπείνωση του θύματος, κίνητρο που έχει όμως και η σωματική επίθεση (Rigby, 2008:49-50).

Η ηλεκτρονική μορφή εκφοβισμού με μέσο τον κυβερνοχώρο και τα κινητά τηλέφωνα (*cyber bullying*), έχει εμφανιστεί ως νέα μορφή τα τελευταία χρόνια και φαίνεται πως είναι αρκετά δημοφιλής, αφού σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αποτελεί το 1/3 των περιστατικών εκφοβισμού (Dill, Redding, Smith, Surette & Cornell, 2011: 116).

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός (*sexual bullying*) που αναδείχθηκε προσφάτως ως μία από τις μορφές εκφοβισμού, ορίζεται ως το «μη υγιές πείραγμα που συμβαίνει όταν οι νεαροί μαθητές ενδιαφερθούν για το αντίθετο φύλο» και θεωρείται μία πρώιμη μορφή της σεξουαλικής παρενόχλησης που έχει το υπόβαθρο να εξελιχθεί σε πιο σοβαρές μορφές κακοποίησης (Fredland, 2008: 101). Για να το διαχωρίσουν από το υγιές φλερτ ανάμεσα στους νέους, οι ερευνητές ορίζουν ως κριτήριο για το χαρακτηρισμό των περιστατικών ως σεξουαλικό εκφοβισμό, την ανεπιθύμητη σεξουαλική συμπεριφορά, παραδείγματος χάριν τα σεξουαλικά υπονοούμενα και πειράγματα, οι ύβρεις σεξουαλικού και ομοφοβικού χαρακτήρα, το να γίνει κάποιος αντικείμενο

σεξουαλικού σχολιασμού με ανυπόστατες φήμες ή να δεχτεί πίεση να προβεί σε πράξεις με σεξουαλικό περιεχόμενο (Fredland, 2008: 101).

Είναι σημαντικό βέβαια να τονίσουμε πως οι ερευνητές έχουν επιφυλάξεις για τη συγκεκριμένη μορφή, αφού όπως υποστηρίζουν συγγέει τον εκφοβισμό με τη σεξουαλική κακοποίηση και κρατούν αποστάσεις από την άποψη πως η σεξουαλική κακοποίηση είναι η «ενηλικιωμένη» μορφή του εκφοβισμού. Τονίζουν μάλιστα πως μία τέτοια διατύπωση είναι παρακινδυνευμένη, καθώς ελλοχεύει τον κίνδυνο, τα θύματα σεξουαλικής κακοποίησης να μην υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους, παρερμηνεύοντας το γεγονός ως απλό εκφοβισμό (Gruber & Fineran, 2008: 6).

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός είναι κι αυτή μία από τις μορφές του εκφοβισμού που στοχεύει άτομα διαφορετικής φυλής, χρώματος και καταγωγής. Είναι δύσκολα ανιχνεύσιμος, αφού θα πρέπει να υπάρχουν αποδείξεις ότι η αρνητική συμπεριφορά πηγάζει από τη φυλετική διαφορά του θύματος (Rigby, 2008: 50). Σύμφωνα όμως με τις διεθνείς έρευνες δεν φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ φυλετικής διαφοράς με τον εκφοβισμό. Αντιθέτως, το φαινόμενο συνδέεται με τις ρατσιστικές αντιλήψεις και τις παγιωμένες αντιλήψεις του ατόμου που προέρχονται από τις εκάστοτε κοινωνικές επιρροές του (Νικολάου, 2013 :4). Ωστόσο σε έρευνα των Nikolaou & Samsari το 2013 στα ελληνικά σχολεία, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και υποστηρίζουν πως ανάλογα περιστατικά είναι πιθανότερο να συμβούν όπου υπάρχουν μαθητές διαφορετικής καταγωγής. Τέλος, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η σχέση μεταξύ εκφοβισμού και πολυπολιτισμικότητας παραμένει σε ερευνητικό στάδιο, αφού κάθε φορά θα πρέπει να συνεκτιμώνται το κοινωνικό, ψυχολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο που διεξάγεται η έρευνα, καθώς και η ερευνητική μέθοδος που επιλέγεται (Nikolaou & Samsari, 2013; ο.α στο Nikolaou et al., 2014: 3-4).

Οι Glover, Gough, Johnson & Cartwright (2000), ανάμεσα στη σωματική και λεκτική μορφή εκφοβισμού αναφέρουν και την καταστροφή της περιουσίας (*property damage*), που στερώντας από το θύμα προσωπικά του αντικείμενα (χρήματα, σχολική τσάντα, φαγητό) ή καταστρέφοντας τα πράγματά του, έχει στόχο να του προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα και δυσφορία (Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000: 146-147).

Εν κατακλείδι, ο σχολικός εκφοβισμός δύναται να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, οι οποίες έχουν κοινό στόχο να βλάψουν το θύμα και να του δημιουργήσουν δυσάρεστα συναισθήματα. Οι κυριότερες μορφές εκφοβισμού έχουν τη μορφή σωματικής και λεκτικής βίας και υπάρχουν και οι έμμεσες μορφές του που δεν απαιτούν διαπροσωπικούς διαπληκτισμούς ή συγκρούσεις, αφού χρησιμοποιούν πλάγια μέσα.

Τέλος, παρατηρείται πως ο τρόπος και τα μέσα εκδήλωσής του διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του θύτη.

1.4 Παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως μία ανεξάρτητη και πολυδιάστατη μορφή επιθετικότητας. Δεν εξετάζεται ως φαινόμενο που αφορά μόνο τη σχέση θύτη-θύματος, αλλά ως ένα φαινόμενο που ξεφεύγει από τα στεγανά της δυαδικότητας και αφορά ευρύτερα την κοινωνία και κατ' επέκταση τις κοινωνικές ομάδες. Για την ανάλυση και τη διερεύνηση ενός σύνθετου κοινωνικού φαινομένου, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός είναι απαραίτητη και η διερεύνηση και ανάλυση των παραγόντων που το προκαλούν, που συντελούν στην εξάπλωσή του και εν τέλει βοηθούν στην καταστολή του (Olweus, 2001; Rodkin & Hodges, 2003; Salmivalli, 2001; ο.α στο Swearer & Hymel, 2015: 344). Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο σχολικός εκφοβισμός αφορά διεργασίες που συντελούνται μέσα στην κοινωνία, δεν περιορίζεται στην ατομικότητα και πέρα από τη δυαδική σχέση θύτη- θύματος, υπάρχει κι ο ρόλος των παρατηρητών, που μέσα στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως *bystanders*. Υποστηρίζεται ακόμη, πως δεν υπάρχει περιστατικό εκφοβισμού που να γίνεται χωρίς την παρουσία μαρτύρων οι οποίοι αποτελούν μέρος της κατάστασης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως επιτηρητές (*upstanders*), άτομα που θα αντιμετωπίζουν υπεύθυνα και θα παρεμβαίνουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Cohen et al., 2015: 14). Αν μελετήσει κανείς τον ρόλο των παρατηρητών από τη σκοπιά της κοινωνικής θεωρίας μάθησης, διαπιστώνεται πως οι θύτες αντλούν θάρρος και προσοχή από τη στάση των παρατηρητών, που αντί να επικρίνουν τις πράξεις τους, μπορεί και να τις μιμηθούν (Craig, Pepler, & Atlas, 2000; ο.α στο Richard, Schneider & Mallet, 2012: 265).

Ποιοι είναι όμως εκείνοι οι παράγοντες που σύμφωνα με τους ερευνητές συντελούν στην εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

Σύμφωνα με τους Swearer & Hymel (2015), οι παράγοντες που έχουν σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό είναι «οι επιρροές που δέχεται το άτομο» και διακρίνονται σε:

- ✓ ατομικές
- ✓ από συνομήλικους
- ✓ από την οικογένεια
- ✓ από το σχολικό περιβάλλον
- ✓ από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο

(Swearer & Hymel, 2015: 344-347).

Σύμφωνα με το Center for the study and Prevention of Violence του Πανεπιστημίου του Κολοράντο (2001), οι παράγοντες κινδύνου προέρχονται από α) ατομικά χαρακτηριστικά/πεποιθήσεις β) την οικογένεια γ) τον περίγυρο των συνομηλίκων και δ) το σχολικό περιβάλλον, ενώ απουσιάζουν οι κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές (https://www.colorado.edu/cspv/publications/factsheets/safeschools/Bullying_Prevention_An_Overview_of_Bullying.pdf).

Οι θύτες που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού θεωρούνται άτομα με συναισθηματικά προβλήματα που έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά

τους. Τα προβλήματα τους φαίνεται πως σχετίζονται με τις σχέσεις τους με την οικογένειά τους, τους συνομήλικους τους, τους δασκάλους τους, καθώς και την αδυναμία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Schwartz et al, 2001; ο.α στο Solberg, Olweus & Endresen, 2007: 442).

Οι Cook et al., (2001) περιγράφουν το προφίλ του θύτη ως κάποιος που έχει ιδιαίτερη συμπεριφορά, αρνητικά συναισθήματα που δεν εξωτερικεύει, έχει κοινωνικές δεξιότητες και μπορεί να ανταπεξέλθει στους ακαδημαϊκούς στόχους, έχει αρνητικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τους άλλους και αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, αδυνατεί να επιλύσει τα προβλήματά του με τους τρίτους, προέρχεται από οικογενειακό περιβάλλον με συγκρούσεις και ελλιπή γονική επίβλεψη, είναι πιθανό να αντιλαμβάνεται ως αρνητική την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο του και είναι επιρρεπής σε αρνητικές επιρροές από την κοινωνία και τους συνομήλικους του (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010: 75-76). Στον παραπάνω ορισμό είναι προφανείς ως παράγοντες κινδύνου τα χαρακτηριστικά και οι πεποιθήσεις του ατόμου, το οικογενειακό του περιβάλλον, ο ρόλος των συνομηλίκων του, η κοινωνία και το σχολικό του περιβάλλον, καθώς και οι σχέσεις που διαμορφώνει μέσα σε αυτά. Πριν αναλύσουμε στο επόμενο κεφάλαιο το σχολείο ως παράγοντα κινδύνου, θα αναφερθούμε με συντομία στους υπόλοιπους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού.

Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και στις πεποιθήσεις του αναφέρονται

- ✓ η έλλειψη ευαισθησίας και ο σκληρός χαρακτήρας του
- ✓ η ροπή σε ψυχική παθογένεια
- ✓ η αντικοινωνική συμπεριφορά
- ✓ τα προβλήματα συμπεριφοράς γενικότερα
- ✓ η χαμηλή ανθεκτικότητα στις αρνητικές επιρροές από τους συνομηλίκους του
- ✓ ο ευερέθιστος χαρακτήρας του
- ✓ η κατάθλιψη

(Swearer et al., 2015: 345).

Τα χαρακτηριστικά του ατόμου που συντελούν στο να εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτης, σύμφωνα με το Center for the study and Prevention of Violence του Πανεπιστημίου του Κολοράντο (2001), είναι η παρορμητική, επιθετική προσωπικότητα με έλλειψη ενσυναίσθησης, η αδυναμία να υπακούσει σε κανόνες και η αδυναμία να διαχειριστεί τη ματαίωση. Επιδοκιμάζει τη βία σε αντίθεση με την πλειοψηφία που την θεωρεί αρνητικό φαινόμενο και αδιαφορεί για την επίδοσή του (<https://www.colorado.edu/cspv/publications/factsheets/safeschools/FS-SC08.pdf>).

Οι Fanti & Kimonis (2012), αναφέρουν πως οι θύτες είναι πιο πιθανό να εμφανίζουν στην προσωπικότητά τους στοιχεία όπως η έλλειψη ευαισθησίας και κυνισμό (*Callous and unemotional traits*), σε σχέση με την προσωπικότητα των θυμάτων (Fanti & Kimonis, 2012: 618). Η παρουσία των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα του παιδιού φαίνεται να συνδέεται με εμφάνιση ψυχοπάθειας στη φάση της ενηλικίωσης (Frick, 2009 ; ο.α στο Fanti & Kimonis, 2012: 618).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη το 1999 από τους Bosworth, Espelage και Simon, η επιθετικότητα του θύτη σχετίζεται με τα αρνητικά ατομικά χαρακτηριστικά του, όπως

είναι η αποκλίνουσα συμπεριφορά, η παρορμητικότητα, οι καταθλιπτικές τάσεις, η ευερεθιστότητα και η θετική στάση απέναντι στο φαινόμενο της βίας. Τα ευρήματα από παρόμοιες έρευνες επιβεβαίωσαν τη σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τους παραπάνω παράγοντες. (Demaray & Malecki, 2003: 473). Αντίθετα, τα θύματα περιγράφονται ως μοναχικά άτομα με αδύναμη κι ανασφαλή προσωπικότητα, που συνήθως αντιδρούν με κλάμα, παραίτηση και δειλία, όταν γίνονται στόχοι των θυτών. Οι συγκεκριμένες αντιδράσεις ενισχύουν τους θύτες, αφού δεν συναντούν αντίδραση κι αντίσταση (Peterson & Skiba, 2000: 160).

Πριν συνεχίσουμε με τους υπόλοιπους παράγοντες κινδύνου, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως στα ατομικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τη Swearer (2011), θεωρούνται και συνεκτιμώνται στις έρευνες α) *το φύλο των θυτών*, β) *η ηλικία*, γ) *η εθνικότητα*, δ) *οι θρησκευτικές πεποιθήσεις*, ε) *η κοινωνική και οικονομική θέση, ο σεξουαλικός προσανατολισμός* στ) *η αδυναμία κοινωνικοποίησης*, ζ) *η υψηλή δημοτικότητα που προέρχεται από ανεπτυγμένες δεξιότητες κοινωνικοποίησης* θ) *η χαμηλή σχολική επίδοση*, η) *η έλλειψη βασικών ικανοτήτων/ειδικές ανάγκες και τέλος, η χρήση ουσιών κι αλκοόλ που αφορά μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες*. Ανάμεσα στους παράγοντες αναφέρονται και οι ψυχολογικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες που αναλύσαμε παραπάνω (Swearer, 2011: 3-4) .

Σχετικά με τον παράγοντα του φύλου, από τις έρευνες φαίνεται πως τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά εκφοβισμού, αν και η επιρροή του φύλου εξετάζεται πάντα σε σχέση με το δείγμα πληθυσμού που συμμετέχει στην εκάστοτε έρευνα (Cook et al., 2010: 76-77). Η διαπίστωση ότι τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά εκφοβισμού, επιβεβαιώθηκε και σε έρευνα του Olweus σε περιοχή της Νορβηγίας, όπου τα ποσοστά των αγοριών διαφοροποιούνταν από αυτά των κοριτσιών. Από το σύνολο των θυμάτων των κοριτσιών, το 60% ανέφερε ότι οι θύτες ήταν αγόρια και από το σύνολο των θυματοποιημένων αγοριών, το 80% ανέφερε πως οι θύτες τους ήταν επίσης αγόρια (Olweus, 1994: 1176). Η απόκλιση στα ποσοστά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών θα μπορούσε να αιτιολογηθεί, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, από το γεγονός ότι τα αγόρια χρησιμοποιούν τις άμεσες μορφές του εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια καταφεύγουν στις έμμεσες μορφές, όπου η ταυτότητα του θύτη είναι λιγότερο εμφανής.

Όσον αφορά στον παράγοντα της ηλικίας, οι έρευνες δείχνουν πως ο σχολικός εκφοβισμός έχει πιο έντονη παρουσία στη Β/θμια Εκπαίδευση. Παρόλο αυτά, κορυφώνεται στο στάδιο της μετάβασης των σχολικών βαθμίδων π.χ από την Α/θμια στη Β/θμια Εκπαίδευση (Swearer, 2011: 3). Σύμφωνα με την έρευνα του Olweus (1994), τα ποσοστά των θυμάτων είναι μεγαλύτερα στις μικρότερες τάξεις και μειώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται, αν σκεφτεί κανείς πως οι μικρότεροι και πιο αδύναμοι μαθητές είναι ευκολότεροι στόχοι των μεγαλύτερων μαθητών. Επίσης, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά που ήταν θύματα, βρίσκουν τρόπους να αποτρέψουν και να αποφύγουν τον εκφοβισμό (Olweus, 1994: 1174).

Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και η καταγωγή των μαθητών ως παράγοντας κινδύνου, έχει επίσης διερευνηθεί και φαίνεται πως τα θύματα προέρχονταν από φυλετικές

μειονότητες, ενώ σε άλλη έρευνα τα θύματα δήλωσαν πως θυματοποιήθηκαν λόγω των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων. Ωστόσο, παρά τη θρησκευτική ετερότητα, κυρίως σε χώρες του εξωτερικού, η σύνδεση της με τον εκφοβισμό έχει ερευνηθεί ελάχιστα (Swearer, 2011: 4). Όσον αφορά τις φυλετικές διαφορές, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ως παράγοντας είναι δύσκολα ανιχνεύσιμος (Rigby, 2008) και παραμένει σε ερευνητικό στάδιο (Νικολαου et al., 2014).

Αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, οι έρευνες δείχνουν πως οι θύτες προέρχονται συνήθως από τα χαμηλά στρώματα, ενώ οι μεγάλες αποκλίσεις στην κοινωνική και οικονομική θέση, ευνοούν το φαινόμενο του εκφοβισμού (Swearer, 2011: 4). Η έρευνα του Wolke και των συνεργατών του (2001), έδειξε πως τα παιδιά με χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό status, γίνονται θύτες πιο συχνά και θύματα λιγότερο συχνά. Διαπιστώνεται μάλιστα πως η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη, αφού στα παιδιά που μειονεκτούν οικονομικά και κοινωνικά, αυξάνεται ο κίνδυνος εμφάνισης του εκφοβισμού (Wolke, 2001: 17). Ο Olweus αντίθετα υποστηρίζει πως δεν υφίσταται τέτοια σύνδεση, σε έρευνα που έγινε το 1980, παρόλο που ερευνήθηκε ποικιλοτρόπως (Olweus, 1994: 1182).

Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, τα θύματα και πιο σπάνια οι θύτες, φαίνεται να έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, σύμφωνα με τους Cook et al., (2010), ενώ σύμφωνα με τους Rodkin et al., (2006), οι θύτες δείχνουν να είναι άτομα με ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που τους κάνει δημοφιλείς, ώστε να είναι σε θέση να χειραγωγούν και να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους (Swearer, 2011: 4).

Η αδυναμία να ανταπεξέλθουν στους ακαδημαϊκούς στόχους του σχολείου είναι κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στους θύτες και τα θύματα του εκφοβισμού, αφού οι επιδόσεις τους όταν εξετάστηκαν με διάφορα τεστ, ήταν χαμηλές. Πρόκειται όμως για ένα όχι τόσο αξιόπιστο συμπέρασμα, αφού και να παρακάμψει κανείς το πόσο έγκυρα κι αξιόπιστα είναι αυτά τα τεστ, είναι γεγονός πως δεν μπορούν να αξιολογήσουν τις υπόλοιπες δεξιότητες που αποκτά κανείς στο σχολείο, παρά μόνο το γνωστικό κομμάτι (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005: 1030).

Τα ερευνητικά δεδομένα για τη θυματοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι αντιφατικά, αφού τα ευρήματα δείχνουν πως οι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν, ενώ άλλες έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές αυτοί μπορούν να μετατραπούν σε θύτες, ως αντίδραση για τη θυματοποίηση που υπέστησαν (Swearer, 2011: 4). Ο Ken Rigby όμως (2008), υποστηρίζει πως η αναγνώριση αυτής της μορφής εκφοβισμού έχει γίνει από ελάχιστους, ως εκ τούτου αμφισβητείται κι ως παράγοντας κινδύνου (Rigby, 2008: 51).

Τελειώνοντας με τους παράγοντες κινδύνου σε ατομικό επίπεδο, θα αναφέρουμε συμπληρωματικά τη χρήση ουσιών, την κατανάλωση αλκοόλ και τη σεξουαλική ετερότητα που αναφέρονται όμως σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες.

Το οικογενειακό περιβάλλον και οι σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα σ' αυτό παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση επιθετικότητας και σε εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού. Σύμφωνα με την έρευνα των Ahmed & Braithwaite το 2004, ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται με το μη υγιές οικογενειακό περιβάλλον όπου

υπάρχουν συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των μελών και αδιαφορία από την πλευρά των γονιών. Σε ανάλογη έρευνα το 2002 από τον Stevens και τους συνεργάτες του, οι θύτες έχουν ελλιπή καθοδήγηση κι επίβλεψη από τους γονείς τους και υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας. Οι θύτες στην ίδια έρευνα περιγράφουν ως αρνητική τη σχέση με τους γονείς τους και τους προσάπτουν αδυναμία διαχείρισης προβλημάτων με εποικοδομητικούς τρόπους. Σε αντίστοιχη έρευνα το 2003 από τους Connolly και O' Moore, οι θύτες περιγράφουν κι αυτοί, ως συγκρουσιακή τη σχέση τους με τα μέλη της οικογένειάς τους (Duncan, 2011; ο.α στο Espelage & Swearer, 2011: 194). Οι Batsche & Knoff (1994), περιγράφουν κι αυτοί το οικογενειακό περιβάλλον των θυτών ως ένα αυταρχικό περιβάλλον, όπου χρησιμοποιούν τη σωματική τιμωρία, που υστερεί στην επίλυση των προβλημάτων και συμβουλεύουν τα παιδιά τους να αντιδράσουν επιθετικά στην παραμικρή πρόκληση. Επίσης δεν έχουν συνεπή στάση και μέτρο απέναντι στις ποινές και την πειθαρχία, αφού άλλοτε είναι πολύ ελαστικοί κι άλλοτε πολύ αυστηροί. Τέλος, συνήθως έχουν αρνητική προδιάθεση απέναντι στα παιδιά τους που εισπράττουν απόρριψη κι αδιαφορία (Floyd, 1985; Greenbaum, 1988; Loeber & Dishion, 1984 ο.α στο Batsche & Knoff, 1994: 166).

Το οικογενειακό περιβάλλον των θυμάτων είναι συνήθως υπερπροστατευτικό και περίπλοκο. Φαίνεται πως τα θύματα μάλλον δεν απέκτησαν μέσα στην οικογένεια τις δεξιότητες της ανεξαρτησίας και της υπεράσπισης της γνώμης τους που είναι σημαντικές για την παρουσία τους σε μία ομάδα (Smith & Myron-Wilson, 1998; ο.α στο Smith & Ananiadou, 2003: 192). Ειδικότερα, οι μητέρες των αγοριών – θυμάτων φαίνεται να προστατεύουν υπέρ του δέοντος τα παιδιά τους, να είναι συγκεντρωτικές ως προς τη φροντίδα και την επίβλεψή τους, ενώ οι πατέρες είναι αδιάφοροι κι αποστασιοποιημένοι από το γονικό ρόλο. Αντίθετα, στις περιπτώσεις των θυμάτων – κοριτσιών, οι μητέρες φαίνεται να μην είναι τρυφερές με τις κόρες τους, να μην τις αποδέχονται και να τους συμπεριφέρονται αυταρχικά, σε σχέση με τους πατέρες που είναι αποστασιοποιημένοι και αδιάφοροι (Swearer, 2011: 6).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται με τους συνομήλικους στο σχολείο, εκτός σχολικού περιβάλλοντος και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό, αφού το φαινόμενο εξελίσσεται μέσα στα πλαίσια των σχέσεων αυτών (Pepler et al, 2010; ο.α στο Swearer et al., 2015: 346). Οι μελέτες δείχνουν πως ο σχολικός εκφοβισμός πολλές φορές ενθαρρύνεται από τους συνομήλικους που είναι μάρτυρες των περιστατικών. Επίσης, η συναναστροφή με άτομα που εκδηλώνουν επιθετικές τάσεις, συνδέεται με την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού (Swearer et al., 2015: 346). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως αυτοί που παρίστανται στα περιστατικά εκφοβισμού, οι παρατηρητές, που στη βιβλιογραφία αναφέρονται με τον όρο «*bystanders*», παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του εκφοβισμού. Είτε ενθαρρύνοντας, είτε αποσιωπώντας τα περιστατικά, βοηθούν στην ενίσχυση κι εξάπλωση του φαινομένου (Rigby, 2008:91).

Το Center for the study and Prevention of Violence του Πανεπιστημίου του Κολοράντο 2001, αναφέρει ως αρνητική επιρροή τη συναναστροφή με συνομήλικους που επιδοκιμάζουν/ενθαρρύνουν τη βία, και τη δραστηριοποίηση τους σε περιβάλλοντα όπου εκδηλώνονται περιστατικά εκφοβισμού

<https://www.colorado.edu/cspv/publications/factsheets/safeschools/FS-SC08.pdf>.

Σύμφωνα και με τον Cook και τους συνεργάτες του τα παιδιά που θυματοποιούνται προέρχονται από αρνητικά κοινωνικά περιβάλλοντα, είναι περιθωριοποιημένα από τους συνομήλικους τους και βιώνουν την απόρριψη από αυτούς. Αντίστοιχα, οι θύτες μπορεί να είναι και αυτοί περιθωριοποιημένοι, ωστόσο εντάσσονται σε παρέες από όπου δέχονται αρνητικές επιρροές (Cook et al., 2010: 76).

Τέλος, στους παράγοντες που μπορούν να συντελούν στην εμφάνιση κι ενίσχυση του εκφοβισμού, αναφέρεται και η επιρροή από τη τηλεόραση, τα video games που περιέχουν βία και τις ταινίες με βίαιες σκηνές (Swearer, 2011: 6). Δεδομένου ότι η εικόνα της κοινωνίας αντανακλάται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, εκφράζονται φόβοι για το ποιες θα είναι οι επιρροές της προβαλλόμενης στα Μ.Μ.Ε βίας στην κοινωνία. Από το 1990 παρατηρήθηκε αύξηση των βίαιων σκηνών στα παιδικά και οι πρωταγωνιστές άρχισαν να ασκούν βία για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που συναντούσαν. Η βία στα παιδικά προγράμματα συνδυάστηκε και με χιουμοριστικές ατάκες των ηρώων, με αποτέλεσμα να είναι πιο δελεαστική στα μάτια των παιδιών, και να υποβιβάζεται ο αρνητικός της αντίκτυπος και οι συνέπειές της. Επομένως αυξάνεται η πιθανότητα να την μιμηθούν. Στο υποθετικό αυτό σενάριο, συνηγορεί η θεωρία μάθησης μέσω της παρατήρησης που ανέπτυξε ο Bandura, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που εκτίθενται σε βίαιες σκηνές, πιθανότατα να τις μιμηθούν. Τον ίδιο ρόλο έχουν και τα video games τα οποία παρακινούν τον παίκτη να χρησιμοποιήσει βία για να κερδίσει τον αντίπαλό του. (Bartholow, Dill, Anderson, Lindsay, 2003: 15-16-17). Οι μελέτες δείχνουν πως η συστηματική έκθεση σε βίαιες σκηνές, εξοικειώνει το θεατή με τη βία, κάνοντας τον πιο επιθετικό και πιο ελαστικό απέναντι στο φαινόμενο (Bartholow et al., 2003: 17).

Τα παιδιά μην έχοντας την κριτική ικανότητα να απορρίψουν τη βία, είναι πιο επιρρεπή στις αρνητικές επιρροές της.

Εν κατακλείδι, ο σχολικός εκφοβισμός, όντας ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που αφορά ατομικά αλλά και συλλογικά την κοινωνία, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που λειτουργούν, άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο, ως παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωσή του. Οι παράγοντες αυτοί, διακρίνονται σε ατομικούς, κοινωνικούς, οικογενειακούς και σχολικούς.

Στο παρακάτω κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε το παράγοντα του σχολείου, ως παράγοντα κινδύνου και τον ρόλο του στην εκδήλωση του εκφοβισμού.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ

2.1 Εισαγωγή

Στο παραπάνω κεφάλαιο έγινε αναφορά κι ανάλυση των παραγόντων, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες, συντελούν στην εκδήλωση της επιθετικότητας και κατ' επέκταση του σχολικού εκφοβισμού. Οι παράγοντες αυτοί, διακρίνονται σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο κοινωνίας.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο, που σύμφωνα με τον ορισμό του, εκδηλώνεται σε κοινωνικά πλαίσια και εμπλέκονται άτομα που έχουν δημιουργήσει μεταξύ τους σχέσεις που συνεχώς εξελίσσονται. (Cook et al., 2010: 66). Τα κριτήρια της επανάληψης της πράξης και της ασυμμετρίας δύναμης που διακρίνουν τον εκφοβισμό από τις άλλες μορφές επιθετικότητας, δεν θα μπορούσαν να τεθούν, αν δεν υπήρχαν το κοινωνικό πλαίσιο και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Συνεπώς, το σχολείο φαίνεται ως το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο εκδήλωσης του εκφοβισμού, καθώς οι ίδιοι μαθητές αλληλεπιδρούν μέσα σε σχέσεις, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα που διαρκεί η σχολική ζωή του παιδιού (Gendron, Williams, Guerra, 2011: 151-152). Επίσης, σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία μάθησης του Bandura, η μάθηση συντελείται μέσα από την παρατήρηση και ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανότερο να βρει γόνιμο έδαφος ανάπτυξης σε ένα πλαίσιο που οι μαθητές ενθαρρύνονται ως προς το φαινόμενο ή που παρατηρούν άλλους να ενθαρρύνονται. Αν οι μαθητές εκτίθενται σε σκληρές επιθετικότητας στο σχολείο, παρατηρώντας έναν ενήλικα ή κάποιο παιδί να συμπεριφέρεται επιθετικά, είναι πολύ πιθανό να μιμηθεί τη συμπεριφορά (Slee, 2016: 82).

Το σχολείο είναι ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά πλαίσια στη ζωή του ανθρώπου, καθώς εκεί συντελείται η κοινωνικοποίηση του ως παιδί, η οποία χωρίζεται σε δύο στάδια, την πρωτογενή και δευτερογενή. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση συντελείται στην οικογένεια, ενώ στη δευτερογενή, εκτός από το οικογενειακό κι άλλα εξωσχολικά περιβάλλοντα, πρωταρχικό ρόλο έχει και το σχολείο (Χατζηδήμου, 2010: 224). Τα παιδιά εκεί, αλληλεπιδρούν για πρώτη φορά με άτομα εκτός του οικογενειακού τους πλαισίου, όπως είναι οι συμμαθητές τους κι άλλοι ενήλικες (Μπαμπάλης, 2012: 32). Λειτουργεί συνδυαστικά με το οικογενειακό περιβάλλον με στόχο την ομαλή ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι στόχοι που θέτει το σχολείο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι ικανότητες των δασκάλων στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους σχετίζονται με την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή. Όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο και να ανταποκριθούν στους στόχους δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε ψυχολογικό επίπεδο και στις σχέσεις τους με τους τρίτους (Pianta, 1999; Weare, 2000; ο.α στο Κουρκούτας, 2011: 81).

Επίσης, η διερεύνηση των κοινωνικών πλαισίων μεταξύ των οποίων και το σχολείο, σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, συμφωνεί με την οικοσυστηματική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1979), σύμφωνα με την οποία το άτομο είναι αλληλένδετο μέρος

ενός κοινωνικού συνόλου και επηρεάζει την ανάπτυξή του ως παιδί. Συνεπώς είναι απαραίτητο να διερευνηθεί, αν η συμπεριφορά του ατόμου που σχετίζεται με τα ατομικά του χαρακτηριστικά και τον εκφοβισμό, επηρεάζεται όταν το άτομο βρεθεί εντός κοινωνικού συνόλου. Εξετάζεται για παράδειγμα, αν ένας μαθητής που θεωρεί αποδεκτό τον εκφοβισμό, βρεθεί σ' ένα σχολείο που οι συνθήκες ευνοούν το φαινόμενο, θα εμπλακεί σε ανάλογα περιστατικά (Gendron et al., 2011: 152). Πριν συνεχίσουμε παρακάτω με την ανάλυση του σχολείου ως παράγοντα κινδύνου, θα αναφερθούμε συνοπτικά στη θεωρία της οικοσυστηματικής προσέγγισης και τη θέση του σχολείου σ' αυτήν.

Η οικοσυστηματική θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Bronfenbrenner, ερευνά την ανάπτυξη του παιδιού σε συνάρτηση με τις σχέσεις που αναπτύσσει στα περιβάλλοντα που δραστηριοποιείται. Σύμφωνα με τη θεωρία λοιπόν, η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από σύνθετα επίπεδα στο περιβάλλον του. Τα επίπεδα αυτά ορίζονται ως: α) *μικροσύστημα* (*microsystem*) β) *μεσοσύστημα* (*mesosystem*) γ) *εξωσύστημα* (*exosystem*) δ) *μακροσύστημα* (*makrosystem*) και ε) *χρονosύστημα* (*chronosystem*). Ως *μικροσύστημα*, ορίζεται το εγγύτερο περιβάλλον του παιδιού και περιλαμβάνει την οικογένειά του, το σχολείο, τους φίλους του και τα περιβάλλοντα που δραστηριοποιείται. Οι επιρροές στην ανάπτυξή του σε αυτό το επίπεδο είναι αμφίδρομες, το παιδί επηρεάζει κι επηρεάζεται, και είναι οι πιο ισχυρές. Το *μεσοσύστημα* περιέχει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων που περιλαμβάνονται στο μικροσύστημα, π.χ η σχέση μεταξύ γονέων και των δασκάλων (Ryan & Paquette, 2001: 2). Στο *εξωσύστημα* περιλαμβάνεται ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο που αλληλεπιδρά με στοιχεία από το μικροσύστημα και δεν επηρεάζει άμεσα το παιδί, αλλά έμμεσα μέσω του μικροσυστήματος. Για παράδειγμα, οι απόψεις των δασκάλων για τον εκφοβισμό, τη βία ή το σχολικό κλίμα. Στο *μακροσύστημα* εντάσσονται οι πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές δομές που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των άλλων συστημάτων. Τέλος, στο *χρονosύστημα* βρίσκονται οι αλλαγές που έχουν γίνει μέσα στο χρόνο στη ζωή του ατόμου και στο περιβάλλον του, π.χ γάμος, θάνατος, διαζύγιο κ.α (Espelage, 2014: 258). Η οικοσυστηματική θεωρία ή αλλιώς οικολογικό μοντέλο, όπως συναντάται στη βιβλιογραφία, θεωρείται το πιο περιεκτικό μοντέλο που ερμηνεύει, αν η αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων, οδηγήσουν το άτομο στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών ή στην ανάπτυξη επιθετικότητας. Η απεικόνιση του οικολογικού μοντέλου μπορεί να γίνει με ομόκεντρους κύκλους που συμβολίζουν τα συστήματα που αναλύσαμε προηγουμένως (Orpinas & Horne, 2006: 1514).

Με βάση την οικοσυστηματική προσέγγιση της ανάπτυξης του παιδιού, το σχολείο είναι ένα μικροσύστημα κι εξετάζεται πώς επιδρά στην άποψη που σχηματίζουν οι μαθητές για τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα, πώς επιδρούν τα μοντέλα σχέσεων των ενηλίκων στη συμπεριφορά των μαθητών και πώς επηρεάζουν τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους, οι αξίες και οι κανόνες του σχολείου (Cohen et al., 2015: 7). Το σχολείο ως μέρος του μικροσυστήματος του παιδιού επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξή του. Δεδομένου ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, η εξέτασή του μέσα από την

οικοσυστημική θεωρία, βοηθάει στην κατανόησή του και στην ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπισή του (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post & Heraux, 2009: 103). Οι ερευνητές ωστόσο τονίζουν πως το οικολογικό μοντέλο δεν υποβαθμίζει τη σημασία των θεωριών που βασίζονται στην ανάλυση των οικογενειακών και ατομικών χαρακτηριστικών, αλλά προσπαθεί να εντάξει στους παράγοντες επιρροής το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, με στόχο να αναλύσουν την επιρροή τους και να αναπτυχθούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Orpinas & Horne, 2006: 1519).

Εν κατακλείδι, ο εκφοβισμός είναι ένα δυναμικό φαινόμενο που λαμβάνει χώρα κυρίως στο σχολείο, που αποτελεί κι ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά σύνολα του παιδιού. Μελετώντας λοιπόν την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στα ατομικά χαρακτηριστικά που φέρει το παιδί/θύτης και το παιδί/θύμα, επιτρέπει στους ερευνητές και στα άτομα που έχουν σχέση με την Εκπαίδευση να κατανοήσουν τα αίτια της πρόκλησής του και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση και ίσως για την εξάλειψή του.

2.2 Τα χαρακτηριστικά του σχολείου

Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Κολοράντο, τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα σχολείο παράγοντα κινδύνου για εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, είναι η ανεπαρκής επίβλεψη των μαθητών την ώρα που δεν γίνεται μάθημα και η ανεπαρκής επίβλεψη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μικρότερων και μεγαλύτερων μαθητών. Επίσης η ασυνέπεια στη τήρηση των κανόνων και η αδιαφορία ή η θετική στάση απέναντι στον εκφοβισμό από την πλευρά των μαθητών και των δασκάλων (<https://www.colorado.edu/cspv/publications/factsheets/safeschools/FSC08.pdf>).

Ο Rigby τονίζει τη σημασία των σχολικών παραγόντων, επικαλούμενος τη διαφοροποίηση των σχολείων στα ποσοστά εκφοβισμού, παρόλο που για όλα τα σχολεία ισχύει η ασυμμετρία δύναμης των μαθητών. Στους σχολικούς παράγοντες, ορίζει α) τις ηθικές αξίες του σχολείου β) το κλίμα της τάξης γ) τη συμπεριφορά των παρισταμένων και δ) την ανάληψη δράσης για να σταματήσει ο εκφοβισμός. Είναι σημαντικό οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να είναι ευαισθητοποιημένοι στο θέμα του εκφοβισμού, το κλίμα της τάξης να είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να καλλιεργεί τη φαντασία των παιδιών, να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους και να τα ευαισθητοποιεί. Τα παιδιά μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον δεν θα πλήξουν, δεν θα νιώσουν οργή, επομένως δεν θα εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά όσων είναι μάρτυρες των περιστατικών είναι εξίσου σημαντική, αφού με τη στάση τους μπορούν να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τον εκφοβισμό. Τέλος, τα προγράμματα παρέμβασης είναι απαραίτητα για την πρόληψη και τη μείωση του εκφοβισμού, ειδικά όταν βασίζονται στην κατανόησή του (Rigby, 2008: 89-92).

Ο Scheithauer υποστηρίζει πως λόγω της έλλειψης ερευνητικών δεδομένων σε σχέση με τους σχολικούς παράγοντες, οι ερευνητές στράφηκαν στη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με στοιχεία του σχολείου και πώς νιώθουν οι μαθητές μέσα σ' αυτό. Μερικές από αυτές τις μεταβλητές είναι το σχολικό κλίμα, το μέγεθος

της τάξης, η αναλογία δασκάλου – μαθητή, η βαθμίδα των τάξεων, η συμπεριφορά εν ώρα διαλείμματος, η αίσθηση της αποδοχής του μαθητή μέσα στη τάξη και οι σχέσεις του με τους άλλους μαθητές (Scheithauer et al., 2006: 262-263). Το μέγεθος της τάξης και του σχολείου σε σχέση με τον εκφοβισμό, ερεύνησε κι ο Olweus σε σχολεία της Νορβηγίας, χωρίς τα ευρήματα να αποδεικνύουν τη σχέση (Olweus, 1994: 1177).

Ο Gottfredson και οι συνεργάτες του σε μία έρευνα για τη σχέση των χαρακτηριστικών του σχολείου με την αυξημένη εμφάνιση επιθετικότητας και περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, επιχείρησαν να διαχωρίσουν τα σχολικά χαρακτηριστικά. Οι μεταβλητές ήταν τα «δομικά στοιχεία» του σχολείου ή αλλιώς «εξωγενή χαρακτηριστικά». Τέτοια χαρακτηριστικά, όρισαν ως «εκείνα που δεν εξαρτώνται από τη Διοίκηση του σχολείου, αλλά σχετίζονται με την κοινότητα που βρίσκεται». Τα εξωγενή χαρακτηριστικά που τέθηκαν ως πιθανοί παράγοντες κινδύνου, ήταν η κεντρική και πολυσύχναστη περιοχή που βρισκόταν το σχολείο, η ανοργάνωτη περιοχή και η παρουσία μεταναστών. Τα υπόλοιπα ήταν η φυλετική ετερότητα των μαθητών, το μέγεθος του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών, ο μέσος όρος ηλικίας και το φύλο τους. Ως μεταβλητές που διαμορφώνονται από τα πρόσωπα του σχολείου, έθεσε το «σχολικό κλίμα», στο οποίο έδωσε τους ορισμούς της δικαιοσύνης των κανόνων πειθαρχίας και του καλού ψυχολογικού κλίματος (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005: 419).

Και ο Cook με τους συνεργάτες του σε έρευνα τους, εξέτασαν 13 ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες κινδύνου και στους σχολικούς παράγοντες η μεταβλητή ήταν το σχολικό κλίμα. Με τον όρο αυτό θα αξιολογούσαν το μέγεθος του σεβασμού και της δικαιοσύνης στο σχολείο και το αίσθημα των παιδιών, αν αποτελούν ή όχι, μέρος του συνόλου (Cook et al., 2010: 67). Σύμφωνα και με τη Swearer (2011), οι επικίνδυνοι παράγοντες είναι το σχολικό κλίμα, αν είναι αρνητικό ή υποστηρικτικό και θετικό και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό. Αν υποβιβάζουν με τη στάση τους τη σοβαρότητα του γεγονότος, είναι πιθανό τα κρούσματα να αυξηθούν. Επίσης, είναι τα χαρακτηριστικά της τάξης που περιλαμβάνουν τις αρνητικές σχέσεις με τους συμμαθητές, την έλλειψη επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, την αδυναμία αυτοσυγκράτησης κι εξεύρεσης λύσεων στα προβλήματα που προκύπτουν. Τέλος, είναι τα κίνητρα των μαθητών για καλή σχολική επίδοση και το αίσθημα ότι είναι μέρος του συνόλου του σχολείου (Swearer, 2011: 6). Τον όρο «σχολικό κλίμα» τον συναντάμε και σε μία ακόμα έρευνα της Khoury-Kassabri και των συνεργατών της, όπου οι μεταβλητές χωρίζονται σε οργανωτικά σχολικά χαρακτηριστικά (μέγεθος σχολείου και τάξης) και στο σχολικό κλίμα (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Avi Astor & Zeira, 2004: 192-193). Οι κανόνες που επικρατούν σ' ένα σχολείο και το σχολικό κλίμα, είναι από τους παράγοντες που μελετώνται για την ερμηνεία των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και της συμπεριφοράς των μαθητών. Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν πως το σχολικό κλίμα παίζει πρωταρχικό ρόλο στον κίνδυνο για εκδήλωση επιθετικότητας με έμμεσες μορφές, κυρίως την επιθετικότητα στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων, *relational aggression* (Elsaesser, Gorman-Smith & Henry, 2013: 236).

Μελετώντας τις μεταβλητές που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να εξετάσουν τη σχέση ανάμεσα στα σχολικά χαρακτηριστικά και τον σχολικό εκφοβισμό, παρατηρούμε πως εξετάζονται εξωγενή χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, το μέγεθος της τάξης και του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών και η αναλογία δασκάλου με μαθητή. Από τα χαρακτηριστικά που αποτελούν τα διαρθρωτικά στοιχεία της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας εξετάζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, το κλίμα της τάξης, η στάση απέναντι στον εκφοβισμό, το σύστημα ποινών και το αίσθημα του μαθητή ως μέρος του συνόλου. Τα παραπάνω, είτε τέθηκαν ως αυτόνομες μεταβλητές, είτε αποτελούσαν την περιγραφή του όρου «σχολικό κλίμα». Παρατηρώντας πως η μεταβλητή του σχολικού κλίματος είχε διαφορετική ερμηνεία σε κάθε έρευνα, στα παρακάτω κεφάλαια θα επιχειρήσουμε την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και θα διερευνήσουμε τη σχέση του με το φαινόμενο του εκφοβισμού.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η εννοιολογική οριοθέτηση του σχολικού κλίματος δεν είναι εύκολη υπόθεση και αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές. Στη βιβλιογραφία παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στον ορισμό, οι οποίες όμως είναι καλά τεκμηριωμένες. Ο όρος «σχολικό κλίμα», αναφέρθηκε πρώτη φορά το 1908, από τον Perry και μέχρι το 1950 δεν είχε γίνει αντικείμενο έρευνας από καμία επιστήμη, μέχρι που ξεκίνησε η διερεύνησή του, ως παράγοντας οργάνωσης και αποτελεσματικότητας επιχειρήσεων και οργανισμών (Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010: 139-140). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως το σχολικό κλίμα ερευνήθηκε κι από τον Durkheim (1961) αλλά και τον Dewey (1916), σπουδαίο παιδαγωγό και εκπρόσωπο του παιδοκεντρικού «σχολείου εργασίας». Υποστήριξαν ότι η σχολική κουλτούρα που έχει κάθε σχολείο ασκεί επιρροή στη ζωή και την επίδοση των μαθητών (Thara, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013: 358). Τη δυσκολία της εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου, υπογραμμίζουν και οι Wang et al., (2013) και την χαρακτηρίζουν ένα ενδιαφέρον, αλλά «ομιχλώδες» τοπίο (Wang, Berry & Swearer, 2013: 296). Επίσης η Anderson αναφέρει πως το σχολικό κλίμα στη βιβλιογραφία ορίζεται ποικιλοτρόπως, σύμφωνα με τη διαίσθηση, παρά με την εμπειρία (Anderson, 1982: 369). Ο Cohen και οι συνεργάτες του, υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει κάποιος ορισμός που να τυγχάνει καθολικής αποδοχής και στη βιβλιογραφία συναντάται και με άλλους όρους, όπως είναι *ατμόσφαιρα*, *ποιότητα των συναισθημάτων*, *περιβάλλον* και *περιβάλλον του σχολείου*. Επίσης, υπάρχει διάσταση απόψεων από τους ερευνητές, αφού κάποιοι υποστηρίζουν την υποκειμενική φύση του όρου, ενώ άλλοι το αντιμετωπίζουν ως αντικειμενικό κομμάτι του σχολικού οργανισμού (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009: 182). Η υποκειμενική χροιά που υπάρχει στο σχολικό κλίμα προέρχεται από το γεγονός ότι διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή. Οι αντιλήψεις των μελών καθώς και οι στρατηγικές οργάνωσης που παραμένουν σταθερές διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής μονάδας (Ζμπάνιος & Γιαννακούρα, 2010: 44). Επειδή διαμορφώνεται και περιγράφεται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μελών του σχολείου, το υποκειμενικό στοιχείο είναι πολύ έντονο και επηρεάζει τα μέλη στη διαμόρφωση της άποψής τους. Για παράδειγμα, αν οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως αυταρχικό, θα συμπεριφέρονται σύμφωνα με την αντίληψή τους αυταρχικά, ακόμα κι αν ο διευθυντής προσπαθεί να διαμορφώσει δημοκρατικό και παραγωγικό κλίμα. Ελλοχεύει λοιπόν ο κίνδυνος, το σχολικό κλίμα να περιγράφεται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας κι όχι σύμφωνα με την πραγματικότητα (Σαΐτης, 2008:160). Πολλοί ερευνητές το θεωρούν ταυτόσημο με τον όρο «σχολική κουλτούρα» που περιλαμβάνει εσωτερικά χαρακτηριστικά της δομής του σχολείου και αντικατοπτρίζουν το κλίμα του σχολείου, ασκώντας επιρροή στην αποτελεσματικότητά του (Θεοφιλίδης, 1994; Πασιαρδή, 2001; Πασιαρδής &

Πασιαρδή, 2006 ο.α στο Μπαμπάλης, 2012: 33). Η συνάφεια των όρων υποστηρίχτηκε και από τον Scein, υπογραμμίζοντας πως οι αξίες, οι κανόνες και το σχολικό κλίμα, είναι όλα εκφάνσεις της σχολικής κουλτούρας. Οι Hoy & Feldman συμφωνούν πως η εννοιολογική διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους είναι ελάχιστη, αφού η σχολική κουλτούρα αναφέρεται σε κοινά αποδεκτούς κανόνες, ενώ το σχολικό κλίμα σε κοινές αντιλήψεις, ωστόσο υποστηρίζουν πως αυτή η διαφορά είναι που το καθιστά μετρήσιμο δείκτη της οργάνωσης μιας σχολικής μονάδας. Είναι πιο εφικτό να μετρήσει κανείς τις απόψεις και τη συμπεριφορά, παρά τις κοινές αξίες (MacNeil, Prater & Busch, 2009: 75). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται κι ως ένας από τους δείκτες της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 27). Το κλίμα του σχολείου αντιπροσωπεύει τη συνολική του εικόνα, το αντιλαμβάνεται κάποιος με το που θα μπει στο σχολείο και είναι ένας βασικός παράγοντας *«που καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία του σχολείου ως μέρος μάθησης»* (Pashiardis, 2000: 224).

Οι πρώτες προσπάθειες για την εννοιολογική αποσαφήνιση έγιναν μετά το 1960, όταν το σχολικό κλίμα εξετάστηκε ως δείκτης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Από τις πρώτες διατυπώσεις που έγιναν ήταν του Brookover και των συνεργατών του (1978), σύμφωνα με τους οποίους το σχολικό κλίμα είναι: *«το σύνολο των κανόνων και προσδοκιών, όπως τους αντιλήφθηκαν και καθόρισαν τα άτομα του σχολείου»* (Zullig et al., 2010: 140). Το 1987 οι Hoy & Miskel όρισαν το σχολικό κλίμα ως *«μία διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους»*. Με τον παραπάνω ορισμό το σχολικό κλίμα ορίζεται σαν εμπειρία των μελών της σχολικής ζωής, όπως την αντιλαμβάνονται, δίνοντας τη δυνατότητα να είναι μετρήσιμος δείκτης οργάνωσης κι αποτελεσματικότητας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 28). Οι Freiberg & Stein ορίζουν το σχολικό κλίμα ως *«την καρδιά και την ψυχή του σχολείου. Είναι το στοιχείο του σχολείου που οδηγεί ένα παιδί, έναν εκπαιδευτικό, έναν σύμβουλο, ένα μέλος του προσωπικού να αγαπήσουν το σχολείο και να ανυπομονούν να βρεθούν εκεί»* (Freiberg & Stein, 1999: 11). Αποτελεί δείκτη της ποιότητας της σχολικής μονάδας, δημιουργεί το αίσθημα στο άτομο ότι είναι μέρος του συνόλου, το βοηθάει να γίνει ανθεκτικό, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και σαν παράγοντας κινδύνου για όποιον αποτελεί μέρος αυτής (Freiberg & Stein, 1999: 11). Ο ορισμός που δίνουν οι Cohen et al, είναι σύμφωνα με εκείνον που διατύπωσε το National School Climate Council το 2007 και αναφέρει την ποιότητα της σχολικής μονάδας. Προτείνεται λοιπόν, το σχολικό κλίμα να ορίζεται ως *«η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, που βασίζεται στα πρότυπα από τις εμπειρίες των ανθρώπων για τη σχολική ζωή και αντισταθμίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και τις οργανωτικές δομές»*. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που ξεφεύγει από την ατομικότητα κι αφορά ομάδες ατόμων και τις εμπειρίες τους. (Cohen et al., 2009: 182). Η ποιότητα της σχολικής μονάδας αναφέρεται και σ' έναν ακόμη ορισμό: *«είναι σχετικό (το σχολικό κλίμα) με τη διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που βιώνουν οι*

συμμετέχοντες, σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους σχετικά με τη διδασκαλία και την επίτευξη των στόχων που θέτει το σχολείο». Ένας ακόμη ορισμός περιλαμβάνει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας: «αναφέρεται γενικά στην ποιότητα και το χαρακτήρα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο όπως διαμορφώνονται από τις νόρμες, τις αξίες, τους κανόνες, τις οργανωτικές δομές και τα μοτίβα σχέσεων που είναι μοναδικά σε κάθε σχολείο» (Anderson, 1982; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; ο.α στο Klein, Cornell & Konold, 2012: 156). Από τους Cohen & Freiberg (2013), ορίζεται ως «ο πυρήνας των υγιών, θετικών και εδραιωμένων σχέσεων» (Cohen & Freiberg, 2013: 3).

Άλλοι ορισμοί που συναντώνται στη βιβλιογραφία το αναφέρουν ως το στοιχείο που αποτελεί τη ταυτότητα της σχολικής μονάδας. Είναι εκείνο το στοιχείο που παίζει καθοριστικό ρόλο στο «τι είναι η σχολική μονάδα και τι μπορεί να γίνει» (Norton, 1984; ο.α στο Pashiardis, 2000: 224). Στο ίδιο πνεύμα κινείται κι ο ορισμός των Halpin & Croft, που αναφέρουν πως το σχολικό κλίμα είναι «ό,τι είναι η προσωπικότητα για το άτομο» (Anderson, 1982: 369). Στην ταυτότητα της σχολικής μονάδας αναφέρεται και ο Σαΐτης (2008), αφού το χαρακτηρίζει ως την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στα σχολεία, ακόμα κι αν έχουν τα υπόλοιπα στοιχεία κοινά. Οι Beare, Candwell & Millikan (1989), αναφέρουν πως το σχολικό κλίμα «καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει άορατα συμβολικά στοιχεία» (Σαΐτης, 2008: 159).

Σύμφωνα με τους Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt (1997), το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει: «πτυχές από το κοινωνικό περιβάλλον, όπως οι αντιλήψεις των μαθητών για τη δικαιοσύνη και την αυστηρότητα των κανόνων ή για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και δασκάλων (Bandyopadhyay, Cornell & Konold, 2009: 339). Οι κοινές αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας αναφέρονται και στον ορισμό όπου το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «οι κοινές αντιλήψεις, αξίες και στάσεις που διαμορφώνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων και των συμβούλων που θέτουν τις παραμέτρους για την αποδεκτή συμπεριφορά και τους κανόνες του σχολείου» (Emmons, Comer, & Haynes, 1996; Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997; ο.α στο Koth, Bradshaw & Leaf, 2008: 96). Σε έναν ακόμη ορισμό αναφέρεται ως «τα συναισθήματα που νιώθουν το προσωπικό και οι μαθητές για το περιβάλλον του σχολείου για μεγάλο χρονικό διάστημα». Τα συναισθήματα αυτά, αφορούν το πόσο άνετα νιώθουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αν το θεωρούν υποστηρικτικό για μάθηση ή διδασκαλία, αν είναι σωστά οργανωμένο κι αν παρέχει ασφάλεια στα μέλη του (Peterson & Skiba, 2000: 155).

Το 1968 η Tagiuri οριοθέτησε το σχολικό κλίμα και την ατμόσφαιρα με έννοιες σχετικές με την ποιότητα που πρέπει να αντικατοπτρίζεται στο περιβάλλον ενός οργανισμού. Οι διαστάσεις που περιλαμβάνει το περιβάλλον είναι α) το φυσικό και υλικό που αποτελούν εξωγενείς μεταβλητές (*ecology*), β) το κοινωνικό που αφορά τα μέλη του και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (*milieu*) γ) το σύστημα των διαπροσωπικών σχέσεων (*social system*) δ) την κουλτούρα του που αφορά αξίες, πεποιθήσεις, νόρμες και γνώσεις (*culture*). Το μοντέλο αυτό κατηγοριοποίησης

συγκλίνει με την άποψη των ερευνητών, ότι το κλίμα του σχολείου περιλαμβάνει το σύνολο της ποιότητάς του. Ο Moos (1974), προσπάθησε να σκιαγραφήσει με παρόμοιο τρόπο το σχολικό κλίμα, χωρίζοντας το σε κατηγορίες που περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων με τις φυσικές και κοινωνικές διαστάσεις του περιβάλλοντος (Anderson, 1982: 369-370). Σύμφωνα με τη Marshall (2004), οι φυσικές διαστάσεις του χώρου περιλαμβάνονται στους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Αναλυτικά οι παράγοντες είναι:

- ✓ *ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενηλίκων-μαθητών*
- ✓ *οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το σχολικό περιβάλλον*
- ✓ *οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως τα κτίρια, οι τάξεις και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας*
- ✓ *τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα*
- ✓ *το αίσθημα ασφάλειας και το μέγεθος του σχολείου*
- ✓ *το αίσθημα εμπιστοσύνης και σεβασμού προς τους μαθητές και εκπαιδευτικούς*

Το σχολικό κλίμα, όπως φαίνεται κι από τους παραπάνω παράγοντες είναι πολυδιάστατο και επηρεάζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Marshall, 2004: 2). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος, σύμφωνα με τον Zulig και τους συνεργάτες του, αναφέρει πέντε βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος: το αίσθημα ασφάλειας και το σύστημα πειθαρχίας που θα πρέπει να είναι δίκαιο και γνωστό, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και ακαδημαϊκή καθοδήγηση, τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ όλων των μελών και την παροχή υποστήριξης από το προσωπικό, τις υποδομές του σχολείου που συνθέτουν ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης και τέλος, η συναισθηματική εγγύτητα των μαθητών με το σχολείο (Zulig et al., 2010: 141). Αντίστοιχα, οι Stockard και Mayberry (1992), στο θεωρητικό πλαίσιο που ανέπτυξαν για το σχολικό κλίμα το διακρίνουν σε δύο βασικές διαστάσεις: την «κοινωνική δράση» και «κοινωνική τάξη». Στην κοινωνική δράση περιλαμβάνονται η υπευθυνότητα, η υποστήριξη, η παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής κοινότητας και της παρουσίας της κατανόησης, του ενδιαφέροντος μεταξύ των μελών και του σεβασμού. Η κοινωνική τάξη περιλαμβάνει την οργανωτική δομή του σχολείου με έμφαση στην επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς και στην παροχή ασφάλειας στα μέλη (Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011: 159).

Από τη μελέτη των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για το σχολικό κλίμα, προκύπτει πως είναι ένας συνδυασμός παραγόντων που αφορούν το περιβάλλον του οργανισμού, όπως είναι το μέγεθος και η υποδομή του σχολείου, παράγοντες που αφορούν το κοινωνικό περιβάλλον, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του και τις αντιλήψεις τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και τις αξίες, τους κανόνες, τις προσδοκίες και τους στόχους της μονάδας. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε στη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και το σχολικό εκφοβισμό.

3.2 Σχολικό κλίμα και εκφοβισμός

Οι περισσότερες έρευνες που έγιναν για το σχολικό εκφοβισμό, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών. Κάποιοι ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο Olweus, μελέτησαν και την επίδραση του μεγέθους του σχολείου και της τάξης, καθώς και του ανταγωνιστικού κλίματος του σχολείου, ως μεμονωμένους παράγοντες κινδύνου. Ένας μικρός αριθμός ερευνών μελέτησαν τις αντιλήψεις των μαθητών για διάφορες πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος σε σχέση με τον εκφοβισμό (Barboza et al., 2009: 104).

Το σχολικό κλίμα τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο έρευνας ως παράγοντας που σχετίζεται με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, τα κίνητρα για μάθηση, τη συμπεριφορά των μαθητών και την απομάκρυνση από το σχολείο. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που έχουν συνδεθεί από τους ερευνητές με το σχολικό κλίμα είναι η επιθετικότητα και η παιδική παραβατικότητα (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Marsh, Martin, & Cheng, 2008; Brand et al., 2003; Wilson, 2004; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; ο.α στο Petrie, 2014: 26). Δεδομένου ότι οι σχολικές εμπειρίες που φέρει το παιδί παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ομαλή μετάβασή του στην ενηλικίωση, καθώς στο σχολείο επαναπροσδιορίζει τη σχέση του με τους τρίτους και με τον εαυτό του, αναγνωρίζει τα δυνατά και τα τρωτά του σημεία, ένα υγιές σχολικό περιβάλλον του προσφέρει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο (Wilson, 2004: 293). Οι Bryk and Driscoll (1988), υποστηρίζουν πως στα σχολεία που έχουν οικοδομηθεί θετικές σχέσεις και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αποστασιοποιημένοι από τους μαθητές τους, αλλά νοιάζονται και συνεργάζονται μαζί τους, έχουν κοινές αξίες και προσδοκίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς διατηρούνται σε χαμηλά επίπεδα (Bandyopadhyay et al., 2009: 341).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην αντιμετώπιση της βίας μεταξύ συνομηλίκων και της επιθετικότητας και κυρίως του σχολικού εκφοβισμού, καθώς πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο που για να αξιολογηθεί κι εν τέλει να αντιμετωπιστεί, πρέπει να συνεκτιμηθούν πολλοί παράγοντες. Πολλές έρευνες έχουν συνδέσει το θετικό σχολικό κλίμα με τη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, με την κατανόηση της επιθετικής συμπεριφοράς, με το αυξημένο ενδιαφέρον και την επιθυμία για παρεμβάσεις αντιμετώπισης και αναζήτησης βοήθειας από τα θύματα. Επίσης η δημιουργία κι επικράτηση ενός θετικού κλίματος που διέπεται από εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας πρόληψης του εκφοβισμού (Low & Ryzin, 2014: 307). Αντίστοιχα, τα ερευνητικά δεδομένα συνεχώς επιβεβαιώνουν, πως η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού κι επιθετικότητας, ενώ το θετικό περιβάλλον αποτρέπει τους μαθητές να εκδηλώσουν παρόμοιες συμπεριφορές (Espelage et al., 2000; Goldweber et al., 2013; ο.α στο Cohen et al., 2015: 7). Οι ερευνητές καταλήγουν πως το θετικό σχολικό κλίμα είναι συνυφασμένο με τη μείωση της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού (Bear, 1998; Orpinas, Horne, &

Staniszewski, 2003; Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 2002; Sugai & Horner, 2002 ο.α στο Orpinas & Horne, 2006: 1549).

Οι Steffgen, Recchia & Viechtbauer εξέτασαν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικού εκφοβισμού σε μία μετα-ανάλυση ερευνών και άλλοι ερευνητές εστίασαν ειδικότερα στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα σε σχέση με τον εκφοβισμό (Gage, Larson & Prykanowski, 2014: 256). Τα λιγοστά ευρήματα που υπάρχουν για τη σχέση των δύο φαινομένων, οι ερευνητές το αποδίδουν στη δυσκολία της αυστηρής εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου «σχολικό κλίμα». Ωστόσο, πολλοί έχουν καταλήξει πως τα δύο φαινόμενα σχετίζονται μεταξύ τους και η σχέση αυτή απαιτεί εκτενέστερη διερεύνηση (Carra, 2009; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Hernandez & Seem, 2004 ο.α στο Steffgen et al., 2013: 301). Σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές της Νότιας Κύπρου και της Τουρκίας, μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και σε παράγοντες κινδύνου, μεταξύ άλλων και του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου, ο οποίος αναδείχθηκε σε έναν από τους ισχυρότερους σε επιρροή παράγοντα (Bayraktan, 2012: 1048). Ο Steffgen και οι συνεργάτες του επιχείρησαν μία μετα-ανάλυση 36 ερευνών που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και της σχολικής βίας. Ανάμεσα στις έρευνες που έλαβαν χώρα από το 1982 έως το 2008, υπήρχαν και αρκετές που εστίασαν στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η σχολική βία και ο εκφοβισμός σχετίζονται σε ένα μέτριο βαθμό με το σχολικό κλίμα, ενώ συγκεκριμένα για τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού, διατηρούνται σε χαμηλά επίπεδα, όταν στο σχολείο επικρατεί θετικό κλίμα (Steffgen et al., 2013: 301-307). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και έρευνα των Kasen, Johnson, Chen, Crawford, & Cohen (2011), σύμφωνα με την οποία στα σχολεία που επικρατεί αρνητικό και μη υποστηρικτικό κλίμα, οι πιθανότητες για εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού αυξάνονται σημαντικά. Αντίστοιχα, τα ποσοστά εκφοβισμού διατηρούνται σε υψηλά επίπεδα, όταν το κλίμα του σχολείου έχει αρνητικό και τιμωρητικό χαρακτήρα (Swearer, 2011: 5). Σε έρευνα που έγινε σε σχολεία του Κολοράντο, σε εφήβους, οι παράγοντες που μελετήθηκαν ήταν το αίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών, η ανεκτική στάση απέναντι στον εκφοβισμό και το σχολικό κλίμα. Και οι τρεις παράγοντες αποδείχθηκαν ισχυροί σε επιρροή ως προς την εκδήλωση του φαινομένου, επίσης αποδείχθηκε σχέση ανάμεσα στο αίσθημα αυτοεκτίμησης και το σχολικό κλίμα, γεγονός που δηλώνει ότι το αίσθημα αυτοεκτίμησης ποικίλλει ανάλογα το κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, στα σχολεία με θετικό κλίμα οι μαθητές παρουσίαζαν υψηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα να σημειώνονται χαμηλά ποσοστά εκφοβισμού, ενώ στα σχολεία με αρνητικό κλίμα που οι μαθητές δήλωναν χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα ποσοστά παρουσίαζαν αύξηση (Gendron et al., 2011: 160). Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας που έγινε σε μαθητές στο Ιλινόις και μελέτησε τις αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα και τις στάσεις τους απέναντι στον εκφοβισμό. Οι μαθητές που συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού, είχαν αρνητική αντίληψη για το σχολικό κλίμα, ενώ όσοι δεν συμμετείχαν σε ανάλογα περιστατικά, είχαν θετικές αντιλήψεις. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως όσο οι μαθητές άλλαζαν άποψη για το κλίμα και το

αντιλαμβάνονταν ως θετικό, τόσο μειώνονταν τα ποσοστά των θετικών τους στάσεων προς τον εκφοβισμό (Haye, Swearer Napolitano & Miller, 2008: 2). Μία από τις πολλές διαστάσεις του σχολικού κλίματος είναι και οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους και των μαθητών μεταξύ τους. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις συνδέονται με χαμηλά ποσοστά σωματικής βίας, ενώ ειδικότερα οι θετικές σχέσεις των μαθητών συνδέονται με χαμηλά ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης (Elsaesser et al., 2013: 245). Σε έρευνα που έγινε σε μαθητές του Γυμνασίου στο Ισραήλ το 1998, μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα, τον εκφοβισμό και το φόβο των μαθητών να παραμείνουν και να φοιτούν στο σχολείο. Η έρευνα έδειξε πως υπάρχει έμμεση σχέση ανάμεσα στους τρεις παράγοντες, καθώς το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τα περιστατικά εκφοβισμού και κατά συνέπεια το φόβο των μαθητών να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο (Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002: 730). Ο Rigby υποστηρίζει επίσης, πως στα σχολεία που παρουσιάζουν περισσότερα από το μέσο όρο περιστατικά εκφοβισμού, συνήθως επικρατεί αρνητικό κλίμα, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι πρακτικές να εφαρμόσουν ή τι στάση να κρατήσουν στις περιπτώσεις εκφοβισμού (Rigby, 1996; Olweus et al., 1999; Sullivan, 2000 ο.α στο Benbenishty & Astor, 2005: 11).

Επίσης, πολλές έρευνες απέδειξαν πως το σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που εξηγεί τη στάση των μαθητών απέναντι στη βία και τον εκφοβισμό. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής πηγαίνει σε ένα σχολείο που ο εκφοβισμός είναι μία αποδεκτή συμπεριφορά, το πιθανότερο είναι να εμπλακεί σε ανάλογα περιστατικά. Οι έρευνες καταλήγουν πως το αρνητικό κλίμα ενός σχολείου είναι δυνατό να αυξήσει τις πιθανότητες για εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού, ενώ οι μαθητές που εμπλέκονται είτε ως θύτες είτε ως θύματα, έχουν αρνητική αντίληψη για το υπάρχον σχολικό κλίμα. Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος μεταξύ των δύο φαινομένων (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010: 2209). Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε το 1998 στην Αμερική, τα ευρήματα έδειξαν πως οι μαθητές που είχαν το ρόλο του θύτη, παρουσίασαν δυσκολία στην προσαρμογή στο σχολείο, χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και αρνητική αντίληψη του σχολικού κλίματος (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt 2001: 2098-2099). Την αμφίδρομη σχέση υποστηρίζουν κι άλλοι ερευνητές που θεωρούν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά όσων εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, δίνουν αρνητική εικόνα στο σχολικό κλίμα, αφού οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται και το περιγράφουν ως αρνητικό. Συνιστούν μάλιστα προσοχή για τις μελλοντικές έρευνες, ότι θα πρέπει δηλαδή να λάβουν αυτή την παράμετρο υπόψη, εάν προσπαθήσουν να ερευνήσουν αιτιώδη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τον εκφοβισμό (Klein, Cornell & Konold, 2012; ο.α στο Petrie, 2014: 30). Τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού δεν επηρεάζουν αρνητικά μόνο τα θύματα, αλλά διαμορφώνουν και μια αρνητική εικόνα για το σχολείο όπου κυριαρχεί ο φόβος, επηρεάζοντας το συνολικό κλίμα (Olweus & Limber, 2000; ο.α στο Bandyopadhyay et al., 2009: 340). Τέλος, οι έρευνες που έχουν γίνει, δείχνουν πως σ' ένα συγκρουσιακό περιβάλλον, αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως αρνητικό και μη υποστηρικτικό, υπάρχουν

περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά και να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού (Nansel et al., 2001; ο. α στο Gendron et al., 2013: 153). Η σύνδεση μεταξύ των δύο φαινομένων βασίζεται στην οικοσυστημική θεωρία, σύμφωνα με την οποία, ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία εκδήλωση συμπεριφοράς που βρίσκεται στο μικροσύστημα και δέχεται ισχυρές επιρροές αλληλεπιδρώντας με την αντίληψη για το σχολικό κλίμα που βρίσκεται στο μεσοσύστημα (Steffgen et al., 2013: 301). Σύμφωνα και με την κοινωνική θεωρία μάθησης που ανέπτυξε ο Bandura, οι άνθρωποι αντιδρούν μέσα σ' ένα περιβάλλον σύμφωνα με την αντίληψη που έχουν γι' αυτό, ακόμα κι αν αυτή είναι υποκειμενική. Η αντίληψη λοιπόν που έχουν οι μαθητές για το περιβάλλον του σχολείου, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους μέσα σ' αυτό (Koth et al., 2008: 96). Επίσης, υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας σχετικά με το κλίμα του σχολείου, η οποία υποστηρίζει πως το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά καταλυτικά στη μείωση της επιθετικότητας και της βίας (Thapa et al., 2013: 4). Δεδομένου ότι το περιβάλλον των μαθητών παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη συμπεριφορών που αποκλίνουν από τις κοινωνικές νόρμες, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως μία «υγιής» και αποτελεσματική σχολική μονάδα μπορεί να αποτρέψει αυτές τις συμπεριφορές και να αποδυναμώσει την επιρροή των ατομικών χαρακτηριστικών, του φύλου και του οικογενειακού περιβάλλοντος (McEvoy & Welker, 2000; ο.α στο Reinke & Herman, 2002: 552). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία για την πρόληψη της βίας, τη χρήση ουσιών και την εγκατάλειψη του σχολείου, στηρίζονται κατά βάση στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, παρά στη τιμωρία και την αποβολή των μαθητών. Οι τελευταίες πρακτικές, αντιθέτως συντελούν στη διαμόρφωση αρνητικού σχολικού κλίματος (Peterson & Skiba, 2000: 156). Επίσης τα προγράμματα πρόληψης της βίας, μεταξύ των άλλων πολιτικών που εφαρμόζουν, περιλαμβάνουν εκπαίδευση των δασκάλων, των μαθητών και τη τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος. Σε πρόγραμμα που στόχευε στην πρόληψη της επιθετικότητας και του εκφοβισμού, μέσω αλλαγών στο κλίμα του σχολείου και εφαρμόστηκε σε ένα μεγάλο Δημοτικό σχολείο στην Αμερική, παρατηρήθηκε μετά την ολοκλήρωσή του, μείωση κατά 40% της επιθετικότητας και 19% του εκφοβισμού. Το πρόγραμμα που έγινε σε δύο φάσεις, ξεκίνησε την άνοιξη του 1998 και αξιολογήθηκε την άνοιξη του 1999, περιελάμβανε τη δημιουργία θετικού κλίματος με τη συμμετοχή κι εκπαίδευση των μαθητών και των δασκάλων (Orpinas, Horne & Staniszewski, 2003: 432-433,437-438). Δεδομένου ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού διαμορφώνουν ένα κλίμα φόβου όπου απουσιάζει το αίσθημα της εμπιστοσύνης, οι έρευνες προτείνουν ως λύση αντιμετώπισης τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος όπου κυριαρχεί η δικαιοσύνη, η υποστήριξη των μελών και ο σεβασμός. Επίσης οι κανόνες, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές είναι στοχευμένες ενάντια σε κάθε μορφή επιθετικότητας, συμπεριλαμβανομένου και του εκφοβισμού (Low & Ryzin, 2014: 314-315).

Από τη μέχρι στιγμής μελέτη της βιβλιογραφίας για τη σχέση του σχολικού κλίματος με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προκύπτει πως υπάρχει σύνδεση μεταξύ των δύο. Αν και κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η σχέση δεν είναι αιτιώδης,

αλλά αμφίδρομη και το ένα επηρεάζει εξίσου το άλλο, φαίνεται πως πολλοί άλλοι ερευνητές θεωρούν το θετικό σχολικό κλίμα ως προστατευτικό παράγοντα στην εκδήλωση επιθετικότητας και τη λύση στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Υπογραμμίζεται, ωστόσο, η ανάγκη να δημιουργηθούν τα κατάλληλα, γρήγορα και ακριβή εργαλεία μέτρησης του σχολικού κλίματος και του εκφοβισμού, κατάλληλα για όλες τις ηλικιακές ομάδες, που θα ανιχνεύουν όλες τις μορφές εκφοβισμού. Είναι πολύ σημαντικό επίσης, να υπάρχει συνεχής και τακτική αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, καθώς μπορεί να δώσει απαντήσεις, όχι μόνο για την επιθετικότητα σαν σύνολο, αλλά και για τις μεμονωμένες αρνητικές αντιλήψεις των μαθητών και την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού ή θυματοποίησης (Petrie, 2014: 30-32).

3.3 Μεταβλητές του σχολικού κλίματος σχετικές με τον εκφοβισμό

Λόγω της δυσκολίας της εννοιολογικής οριοθέτησης του κλίματος, είναι σημαντικό να κατηγοριοποιηθούν κάποιες μεταβλητές του, ώστε να εξεταστούν σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με την μετα-ανάλυση των ερευνών που έγιναν για τη σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό, τη σχολική βία και το σχολικό κλίμα, οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος που χρησιμοποιήθηκαν, μπορούν να χωριστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τη διάσταση των σχέσεων (*relational dimension*) και περιλαμβάνει όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και τη συνοχή των δεσμών, η γνωστική ή συναισθηματική διάσταση (*cognitive/affective dimension*) αναφέρεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα των μελών για το σχολείο, όπως το αίσθημα του ανήκειν (*belonging*) και τη σύνδεση με το σχολείο και το αίσθημα αφοσίωσης (*attachment*) και η τρίτη, η οργανωτική διάσταση (*organizational dimension*), περιλαμβάνει θέματα διαχείρισης, όπως οι κανόνες και η ασφάλεια (Steffgen et al., 2013: 302).

Οι Benbenishty & Astor (2005), διέκριναν το σχολικό κλίμα σε τρεις μεταβλητές:

- ✓ την πολιτική του σχολείου απέναντι στη βία (σαφές και δίκαιο σύστημα κανόνων για τη μείωση της βίας)
- ✓ την υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (ο στόχος είναι να σχηματίσουν θετική αντίληψη οι μαθητές για το σχολείο, έχοντας δασκάλους που τους υποστηρίζουν, τους συμβουλεύουν και τους βοηθούν να ξεπεράσουν συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς)
- ✓ τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (προβλέπει τη συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία παρεμβάσεων κατά της βίας, με στόχο να ενδυναμωθεί το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον)

(Benbenishty & Astor, 2005: 11-12). Η πολιτική του σχολείου σε θέματα που αφορούν τη βία, η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και η υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, παράγοντας που διαμορφώνει ένα θετικό πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων, είναι οι τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος που ερευνήθηκαν επίσης σε σχέση με τον εκφοβισμό από τους Khoury-Kassabri και τους συνεργάτες της, στο Ισραήλ. Δεδομένου ότι αυτοί οι τρεις παράγοντες σχετίζονται με τη μείωση περιστατικών σχολικής βίας, χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για τη μελέτη σε σχέση με τα ποσοστά εκφοβισμού. Η έρευνα έδειξε πως τα

χαμηλά ποσοστά σχετίζονται με τη σαφή και συνεπή πολιτική του σχολείου σε θέματα βίας, με τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών – δασκάλων και τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων (Khoury-Kassabri et al., 2004: 197).

Ο Olweus το 1993 εφάρμοσε πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια στην πόλη Μπέργκεν της Νορβηγίας. Πρόκειται για το πρώτο επίσημο πρόγραμμα το οποίο αξιολογήθηκε ως προς την εφαρμογή του από τους ερευνητές. Ανάμεσα στις πρακτικές παρέμβασης, υπήρχε και η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα λοιπόν με τον Olweus, οι παράμετροι που σχετίζονται με τον εκφοβισμό είναι α) *η αναβάθμιση του συστήματος κανόνων και πειθαρχίας* β) *η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων* γ) *η θετική στάση για το σχολείο και το έργο του* (Olweus, 1994: 1183-1184). Το σύστημα κανόνων στο οποίο αναφέρεται ο Olweus, θα πρέπει να καθιστά σαφές του τι είναι αποδεκτό και τι όχι. Άλλοι παράμετροι που αναφέρονται είναι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των γονέων, καθώς και η επιτήρηση των παιδιών με κατάλληλες μεθόδους (Gionazolias et al., 2010: 2209). Ειδικότερα, για το σύστημα κανόνων, προτείνει να είναι αυστηροί, ωστόσο απαλλαγμένοι από κάθε είδους σωματικής ή ψυχικής βίας. Επίσης, προσθέτει στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις το ενδιαφέρον των ενηλίκων προς τους μαθητές (Bayraktar, 2012: 1046). Οι Orpinas και Horne (2006) στο βιβλίο τους για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, προτείνουν τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, ορίζοντας οκτώ παραμέτρους:

- ✓ *η καλή ποιότητα διδασκαλίας*
- ✓ *οι κοινές αξίες μεταξύ των μελών του σχολείου*
- ✓ *η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας*
- ✓ *οι πολιτικές και η ανάληψη ευθυνών*
- ✓ *η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών*
- ✓ *η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών*
- ✓ *η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών*
- ✓ *τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος*

Η πλειοψηφία των μεταβλητών αφορά την αλληλεπίδραση των μελών του σχολείου, τις αξίες που υιοθετούν και τις πολιτικές που εφαρμόζουν. Η τελευταία μόνο μεταβλητή αφορά τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τις υποδομές και πώς αυτές επηρεάζουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Orpinas & Horne, 2006: 1569-1570).

Στα πλαίσια των αναγκών για ασφαλή σχολεία στην Αμερική, απαλλαγμένα από περιστατικά βίας, δημιουργήθηκαν ερευνητικά εργαλεία για τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος και τις αντιλήψεις των μελών περί ασφάλειας στο χώρο του σχολείου. Ένα από αυτά τα εργαλεία κατασκευάστηκε από τον Furlong και τους συνεργάτες του το 1991. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές και αποτελείται από 102 ερωτήσεις που μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν το σχολικό κλίμα και το αίσθημα ασφάλειας στο σχολικό χώρο. Το *California School Climate and Safety Survey* (CSCSS), στο πεδίο του σχολικού κλίματος καλεί τους μαθητές να αξιολογήσουν τις εξής μεταβλητές: α) *το αίσθημα ασφάλειας* β) *το*

υποστηρικτικό περιβάλλον και το αίσθημα σεβασμού γ) τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο (Furlong, Greif, Bates, Whipple, Jimenez & Morrison, 2005: 139-140).

Ένα ακόμη ερευνητικό εργαλείο για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, κατασκευάστηκε από τον εγκληματολόγο Gottfredson, ο οποίος δημιούργησε το *Effective School Battery* (ESB), το οποίο απευθύνεται σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς αποτελούνται από γενικούς δείκτες του σχολικού κλίματος και από κάποιους ειδικότερους. Το αίσθημα της ασφάλειας (safety) και της ηθικής (morale) είναι δύο από τους γενικούς δείκτες. Πρεσβεύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια του σχολείου και τον ενθουσιασμό και την αυτοπεποίθηση που νιώθουν μέσα σ' αυτό. Τα χαμηλά ποσοστά στο αίσθημα ασφάλειας πιθανόν προμηνύουν προβλήματα πειθαρχίας, ενώ τα χαμηλά ποσοστά ηθικής, δηλώνουν αίσθημα απογοήτευσης και παραίτησης από την πλευρά των δασκάλων για το σχολικό κλίμα και πιθανόν να θεωρούν ματαιοπονία την προσπάθεια αλλαγής του. Ο δείκτης του *σχεδιασμού και δράσης* (planning and action), αντιπροσωπεύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάληψη πρωτοβουλίας από το σχολείο για καινοτόμα προσέγγιση στο σχεδιασμό σχολικών προγραμμάτων. Η παράμετρος της *σχολικής ηγεσίας* (Smooth Administration) αξιολογεί τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη Διοίκηση του σχολείου. Οι χαμηλές βαθμολογίες, είτε δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ανίκανη τη Διοίκηση, είτε την αντιλαμβάνονται ως αυταρχική. Αντιθέτως, οι υψηλές βαθμολογίες δηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και στηρίζονται επαρκώς από τη Διοίκηση του σχολείου. Ο δείκτης *πόροι* (resources) που αντικατοπτρίζει τους οικονομικούς πόρους και την επάρκεια εποπτικών μέσων, όταν συγκεντρώνει υψηλές βαθμολογίες δηλώνει ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την επάρκεια σε εκπαιδευτικό υλικό, ενώ οι χαμηλές βαθμολογίες δηλώνουν ανεπάρκεια και δυσκολία απόκτησης. Η *κλίμακα σχέσεων* (Race Relations) αφορά μόνο τα σχολεία με φυλετική ποικιλομορφία κι αξιολογεί τις αντιλήψεις των δασκάλων για την ομαλότητα των σχέσεων μεταξύ των φυλετικών ομάδων. Η *συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας* (Parent and Community Involvement) διερευνά τη συμμετοχή των γονέων και των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων για θέματα που απασχολούν το σχολείο και τη στήριξη στην εκπόνηση σχολικών δραστηριοτήτων. Η *κλίμακα επιρροής των μαθητών* (Student Influence Scale), αντικατοπτρίζει τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο και το βαθμό που τις επηρεάζουν. Οι εκπαιδευτικοί σε ένα μεγάλο ποσοστό είναι θετικοί στη μαθητική εμπλοκή, καθώς πιστεύουν πως συντελεί στην ένταξη του μαθητών στο σχολείο και στη σύνδεση της σχολικής ζωής με αυτή των μαθητών. Τέλος, η *χρήση της βαθμολογικής κλίμακας ως μέσο επιβολής κυρώσεων* (Use of Grades as a Sanction), που αξιολογείται ως ακατάλληλη μέθοδος, αφού συγχέει τις μεθόδους πειθαρχίας με την ακαδημαϊκή επίδοση. Τα υψηλά ποσοστά σε αυτή την κλίμακα, δηλώνουν πως οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο, ως τιμωρία για την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Gottfredson, 1984: 41,63). Στις παραμέτρους του σχολικού κλίματος που απευθύνονται στους μαθητές, οι παράμετροι της *ασφάλειας*, της *μαθητικής συμμετοχής* και του *σχεδιασμού και δράσης* είναι κοινοί με τους εκπαιδευτικούς και

υπάρχουν οι προσθήκες του σεβασμού μεταξύ των μαθητών (*Student Respect*), της σαφήνειας των κανόνων (*Clarity of Rules*) και των δίκαιων κανόνων (*Fairness of Rules*), όπου οι χαμηλές βαθμολογίες δηλώνουν πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αδικία και την ανισότητα (Gottfredson, 1984: 64).

Από τη μέχρι τώρα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της μελέτης των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος σε σχέση με τον εκφοβισμό, προκύπτει πως η μεταβλητή του συστήματος κανόνων και ποινών παραμένει σταθερή. Οι Orpinas & Horne, καθώς και ο Gottfredson, συμφωνούν ως προς το αίσθημα ασφάλειας, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, ενώ όλοι οι ερευνητές περιλαμβάνουν τη μεταβλητή των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, χωρίς απαραίτητα να την περιγράφουν με κοινή ορολογία. Οι Benbenishty & Astor και οι Khoury-Kassabri et al., συμφωνούν με τον Gottfredson, ως προς τη μαθητική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική πραγματικότητα, ενώ κοινή παράμετρος για όλους είναι η δημιουργία ενός σχολείου με θετικό περιβάλλον, ελκυστικό για μάθηση. Η ποιότητα και οι μέθοδοι διδασκαλίας, αναφέρονται από τους Orpinas & Horne, καθώς και τον Gottfredson, που όπως φαίνεται, θεωρούν πως η καινοτομία, τα εποπτικά μέσα και η καλής ποιότητας διδασκαλία, συνθέτουν την εικόνα ενός θετικού κλίματος που αποτρέπει τους μαθητές να εμπλακούν σε περιστατικά βίας.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τον Petrie σε σχολεία στη Μελβούρνη της Αυστραλίας, ερευνώντας τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού και του σχολικού κλίματος, επιλέχθηκαν τρεις διαστάσεις του: οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα (*belonging*) και οι αντιλήψεις για την ασφάλεια και τη δικαιοσύνη στο σύστημα κανόνων του σχολείου. Το αίσθημα του να νιώθει κανείς μέλος της σχολικής κοινότητας, είναι μία εξίσου σημαντική διάσταση που σχετίζεται με τον εκφοβισμό, καθώς οι έρευνες επισημαίνουν ότι η χαμηλή αίσθηση του ανήκειν συνδέεται με αυτοκαταστροφικές τάσεις και εκδήλωση επιθετικότητας (Petrie, 2014: 27). Μία ακόμη διάσταση του σχολικού κλίματος που εξετάζεται σε σχέση με τον εκφοβισμό, είναι το αίσθημα προσήλωσης προς το σχολείο. Ο όρος *school attachment*, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, αποτελεί πτυχή του όρου *school connectedness*, που περιγράφει τη συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο, το αίσθημα αφοσίωσης και δέσμευσης που νιώθει ο μαθητής, όταν γίνεται δέκτης ενδιαφέροντος από τους δασκάλους και τους συμμαθητές του. Οι μεταβλητές που περιγράφουν τη σχολική σύνδεση είναι κοινές με κάποιες διαστάσεις που μετρούν το σχολικό κλίμα. Για παράδειγμα, οι σχέσεις μαθητών- δασκάλων, η δικαιοσύνη στο σύστημα κανόνων, η θετική στάση των μαθητών για το σχολείο και το σύστημα ποινών. Επίσης, στα σχολεία που επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα και οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς, το αίσθημα της προσήλωσης και της συναισθηματικής δέσμευσης από τους μαθητές είναι υψηλό. (Wilson, 2004: 294, 298). Η συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο (*school connectedness*), περιλαμβάνεται και στις τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος που όρισαν οι ερευνητές κι έχουν συνδεθεί είτε έμμεσα, είτε άμεσα με το σχολικό εκφοβισμό. Οι υπόλοιπες δύο είναι η ασφάλεια μέσα στο σχολείο και οι

διαπροσωπικές σχέσεις. Στον όρο ασφάλεια (safety), περιλαμβάνονται οι κανόνες και οι νόρμες, το πόσο ασφαλείς νιώθουν οι μαθητές και η σωματική ασφάλεια των μαθητών. Στον όρο σχέσεις περιλαμβάνονται όλα τα είδη κοινωνικών σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα και η υποστήριξη μεταξύ των μελών (Gage et al., 2014: 257).

Το Υπουργείο Παιδείας της Αμερικής το 2011, στις οδηγίες του για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, ανέφερε πέντε διαστάσεις του σχολικού κλίματος που το καθιστούν θετικό και παράγοντα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. Οι πέντε διαστάσεις ήταν: α) η εκπαιδευτική ηγεσία, β) η συμμετοχή και η δέσμευση των μελών όλης της σχολικής κοινότητας (*engaging*), γ) η αξιολόγηση, ως στρατηγική εμπλοκής των μελών, αλλά κι ως εργαλείο αξιολόγησης της προόδου που έχει γίνει, δ) οι πολιτικές και οι κανόνες του σχολείου γενικά, αλλά και ειδικότερα για το σχολικό εκφοβισμό και ε) η πρακτική, που αναφέρεται σε στοχευμένες πρακτικές, προσανατολισμένες σε επίπεδο σχολείου, σε επίπεδο παιδαγωγικής και σε διαχείριση σχέσεων. Για την εκπαιδευτική ηγεσία συγκεκριμένα, προτείνεται το δημοκρατικό μοντέλο, όπου τα μέλη της κοινότητας εργάζονται συλλογικά, χωρίς τον φόβο της επίπληξης, αξιοποιώντας τα λάθη δημιουργικά, στοχεύουν στην πρόληψη του εκφοβισμού και της σχολικής βίας, συνθέτοντας ένα δημοκρατικό κι ασφαλές περιβάλλον μάθησης (Cohen et al., 2015: 15-17).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία σχετικά με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος σε σχέση με τον εκφοβισμό, διαπιστώνεται πως σε αρκετές περιπτώσεις κάποιοι όροι περιλαμβάνουν διαστάσεις που κάποιοι ερευνητές τις αναφέρουν μεμονωμένα κι ως ανεξάρτητες. Παραδείγματος χάριν, το σύστημα κανόνων και οι νόρμες, συναντάται στη βιβλιογραφία κι ως αυτόνομη διάσταση, αλλά κι ως πτυχή της ασφάλειας μέσα στο σχολείο. Επίσης η υποστήριξη ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας κι ο σεβασμός, άλλοτε αναφέρεται ως ξεχωριστή διάσταση, άλλοτε περιλαμβάνεται σε μία γενικότερη διάσταση, αυτή των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι περισσότερες διαστάσεις αφορούν τις σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και μαθητών και άλλες αφορούν την οργάνωση του σχολείου, τις δομές του και τον τρόπο λειτουργίας του.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

4.1 Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας προστασίας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το σχολικό κλίμα αναφέρεται, όχι εκτενώς όμως, στην ανάλυση και μελέτη του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το σχολείο. Η αναφορά του συνήθως συνδέεται με τη χάραξη πολιτικής του σχολείου κατά του σχολικού εκφοβισμού. Στη βιβλιογραφία ο όρος άλλοτε προσεγγίζεται ως προστατευτικός παράγοντας για την εκδήλωση του εκφοβισμού, ως «ομπρέλα» προστασίας, άλλοτε ως η κατάλληλη και βασική λύση παρέμβασης κατά του φαινομένου (Galloway & Roland, 2004; ο.α στο Richard et al., 2012: 266). Η προσέγγιση του σχολικού κλίματος ως στρατηγική παρέμβασης για τον εκφοβισμό, αναφέρεται στην οργάνωση ενός σχολείου, σχεδιασμένη με βάση τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος που οι ερευνητές μελέτησαν σε σχέση με τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι McIoughlin, Kubick, & Lewis, (2002) αναφέρουν πως, το θετικό σχολικό κλίμα περιλαμβάνει διαπροσωπικές σχέσεις, γερά οικοδομημένες, εκπαιδευτικούς που δείχνουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των μαθητών τους, αλλά και ταυτόχρονα εισπράττουν το σεβασμό και οι μαθητές νιώθουν μέλη της σχολικής κοινότητας (*belonging*). Σημαντική θέση κατέχει και η οργάνωση του σχολείου, με σκοπό να είναι σαφές ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μη αποδεκτός και δεν υπάρχει ανοχή σε τέτοιες συμπεριφορές. Η χάραξη της πολιτικής του σχολείου θα πρέπει να τυγχάνει αποδοχής από όλα τα μέλη του, τα οποία θα διαμορφώσουν από κοινού τους κανόνες που θα τηρούνται με συνέπεια. Οι παράμετροι που λειτουργούν επικουρικά στη δημιουργία του θετικού σχολικού κλίματος, είναι οι καθαροί και προσεγμένοι χώροι του σχολείου (Richard et al., 2012: 266). Στους χώρους του σχολείου αναφέρονται και οι Orpinas & Horne, αναφέροντας πως το σχολείο θα πρέπει να παρέχει καθαρό περιβάλλον, καλαίσθητους κι οργανωμένους χώρους, ασφαλείς τάξεις που θα δημιουργούν ένα δελεαστικό περιβάλλον που τα μέλη του θα περνούν πρόθυμα τις περισσότερες ώρες της μέρας τους (Orpinas & Horne, 2006: 2017-2019). Οι Cohen & Freiberg (2013), προτείνουν στρατηγικές δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος που λειτουργεί ως παράγοντας προστασίας κατά του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τις μεταβλητές που θεωρούν σημαντικές για την πρόληψη του εκφοβισμού (ηγεσία, εμπλοκή όλων των μελών του σχολείου, την αξιολόγηση, τους κανόνες και τις πολιτικές), προτείνουν τη δημιουργία ενός σχολείου που παρέχει ασφάλεια, υποστήριξη και προάγει την κοινωνική μάθηση και την κριτική σκέψη. Επίσης, τα μέλη του μοιράζονται κοινές αξίες, κανόνες και στόχους. Αναφέρονται επίσης, οι μέθοδοι που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους, να τους ενημερώσουν για τον εκφοβισμό, να εφαρμόζουν προγράμματα που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων. Ως κατάλληλοι μέθοδοι διδασκαλίας, προτείνονται η συνεργατική μάθηση, ο διάλογος, οι συζητήσεις που θέτουν θέματα ηθικής και η επαγγελματικά

σχεδιασμένη διδασκαλία της ύλης. Τέλος, η ηγεσία του σχολείου θα πρέπει να διασφαλίσει πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιληφθούν τα περιστατικά εκφοβισμού και ότι μπορούν να τα διαχειριστούν. Επίσης είναι σημαντικό να ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς με στόχο την ενημέρωση για τον εκφοβισμό, τα σημάδια στη συμπεριφορά του θύματος και του θύτη, καθώς και πώς θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τους θύτες ή να υποστηρίξουν τα θύματα (Cohen & Freiberg, 2013: 49-50).

Στη σημασία του ρόλου της ηγεσίας αναφέρεται και ο Olweus στην ανάλυση του προγράμματος παρέμβασης για την πρόληψη του εκφοβισμού, που εφαρμόστηκε σε σχολεία της Νορβηγίας. Αναφέρει λοιπόν, πως η ηγεσία είναι εκείνη που θα θέσει θέματα πολιτικής για την πρόληψη του εκφοβισμού, θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, θα οργανώσει τις συναντήσεις γονέων και δασκάλων, θα καθοδηγεί και θα ανατροφοδοτεί και τέλος, θα καταμερίζει ορθά τον χρόνο και τα κονδύλια στις δραστηριότητες που θα οργανώνονται (Olweus, 2004; ο.α στο Smith, Pepler & Rigby, 2004: 32).

Στην αξιολόγηση αναφέρονται και οι Orpinas & Horne, καθώς τονίζουν πως δεν υπάρχει δυνατότητα αντιμετώπισης ενός προβλήματος, αν δεν έχει εντοπιστεί. Επειδή όλα τα σχολεία έχουν αδυναμίες, η προσπάθεια δημιουργίας θετικού κλίματος θα πρέπει να στηριχτεί στη γνώση των αδυναμιών και στη βελτίωσή τους (Orpinas & Horne, 2006: 1690-1691). Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρονται και στη σωστή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, στην ικανότητα μετάδοσης της γνώσης, στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση και τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Σύμφωνα με το Department of Health and Human Services της Αμερικής, το 2001, όρισε τη σωστή διδασκαλία ως βασική στρατηγική για την πρόληψη της σχολικής βίας, και είναι αυτή που περιλαμβάνει την συνεργατική μάθηση (Orpinas & Horne, 2006: 1573, 1581).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα αναφορών στο αίσθημα ασφάλειας ως βασική παράμετρος του σχολικού κλίματος που σχετίζεται με το σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με τον Maslow (1943), *«το να νιώθεις ασφαλής – κοινωνικά, συναισθηματικά, σωματικά και νοητικά, είναι θεμελιώδες δικαίωμα»* (Maslow, 1945; ο.α στο Thapa et al., 2013: 360). Οι μαθητές που νιώθουν ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον, εκδηλώνουν λιγότερο συχνά προβλήματα στην επίδοσή τους, στην προσαρμογή στο σχολείο και στη συμπεριφορά τους (Brand et al., 2003; Horner et al., 2009; ο.α στο Bear et al., 2011: 161). Η ασφάλεια σύμφωνα με κάποιους ερευνητές περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των μαθητών για το αίσθημα ασφάλειας, παραδείγματος χάριν, πόσο ασφαλείς νιώθουν μέσα στο σχολικό χώρο, αν καταγγέλλουν τα περιστατικά εκφοβισμού και τι πιστεύουν για το σύστημα κανόνων, τις κοινές πεποιθήσεις (νόρμες), καθώς και τις προσδοκίες που έχει καλλιεργήσει το σχολείο. Όταν σε ένα σχολείο είναι αποδεκτός ο λεκτικός, σωματικός και φυλετικός εκφοβισμός, οι μαθητές είναι πιθανό να μην το εμπιστεύονται για την ασφάλειά τους και να εκδηλώνουν επικίνδυνες συμπεριφορές, για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Επίσης, όταν στο σχολείο έχουν καλλιεργηθεί προσδοκίες που δεν ενθαρρύνουν τη βία, αλλά προτείνουν ειρηνικές μεθόδους επίλυσης των συγκρούσεων, τα περιστατικά εκφοβισμού μειώνονται αισθητά (Henry, Farrell, Schoeny, Tolan & Dymnicki, 2011;

ο.α στο Gage et al., 2014: 257-258). Το αίσθημα της ανασφάλειας μέσα στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται πως συνδέεται με υψηλά ποσοστά επιθετικότητας. Το συμπέρασμα αυτό έχει διττή ανάγνωση, αφενός οι ενήλικες έχουν ανενεργό ρόλο στον έλεγχο του σχολείου και αφετέρου οι μαθητές για να προστατευτούν χρησιμοποιούν την επιθετικότητα. Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, καθώς η επιθετική συμπεριφορά φαίνεται να είναι αποδεκτή και να λειτουργεί ως κανόνας στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Johnson, Waasdorp, Debnam, Bradshaw, 2013: 7). Παρόλο όμως που το αίσθημα ανασφάλειας των μαθητών σχετίζεται με υψηλά ποσοστά επιθετικότητας, έχει ερευνηθεί ελάχιστα πώς η ασφάλεια επηρεάζει την εκδήλωση επιθετικότητας και εκφοβισμού (Elsaesser et al., 2013: 237).

Οι κανόνες, οι νόρμες και η πολιτική του σχολείου απέναντι στη βία γενικά και στον εκφοβισμό ειδικότερα, συναντάται στη βιβλιογραφία, είτε ως ξεχωριστή μεταβλητή του θετικού σχολικού κλίματος, είτε ως διάσταση του αισθήματος ασφάλειας. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως στα σχολεία που το σύστημα κανόνων εφαρμόζεται με συνέπεια και υπάρχει πολιτική διαχείρισης θεμάτων πειθαρχίας, τα ποσοστά επιθετικότητας και παραβατικότητας διατηρούνται σε χαμηλά επίπεδα. Βασικός κανόνας στη χάραξη πολιτικής του σχολείου ενάντια στον εκφοβισμό, είναι εκείνος που αφορά το ρόλο των παρατηρητών στα περιστατικά. Ανάλογα με τους κανόνες του σχολείου, διαμορφώνεται κι ο ρόλος των παρατηρητών που είτε θα παραμείνουν παθητικοί, είτε θα αναδειχθούν σε *upstanders*, που θα επεμβαίνουν και θα αποτρέπουν τα περιστατικά (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; ο.α στο Thapa et al., 2013: 362). Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Ogrinas & Horne (2006), θεμελιώδης πτυχή του θετικού σχολικού κλίματος, είναι η πολιτική του σχολείου και οι ποινές που επιβάλλονται σε όσους παραβιάζουν τους κανόνες. Τονίζεται επίσης, η σημασία της από κοινού λήψης αποφάσεων και θέσπισης των κανόνων και των ποινών, ώστε όλα τα μέλη του σχολείου να νιώθουν ηθική δέσμευση για την συνεπή κι αποτελεσματική εφαρμογή τους. Οι κανόνες και η πολιτική που διαμορφώνουν τα σχολεία θα πρέπει να συνάδουν με τις αξίες που μοιράζονται τα μέλη τους. Για παράδειγμα, αν οι αξίες του σχολείου ορίζουν πως θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός μεταξύ των μελών, μία συμπεριφορά που παρεκκλίνει από τον κανόνα, θα είναι μη αποδεκτή. Ο κανόνας ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς σε ένα σχολείο που όλοι εργάζονται για να επιτύχουν τη δημιουργία θετικού κλίματος, δεν αρμόζει η έλλειψη σεβασμού και η λεκτική κακομεταχείριση των μαθητών από τους ενήλικες (Ogrinas & Horne, 2006: 1735, 1750, 1754). Σύμφωνα με τις έρευνες στα σχολεία που δεν εφαρμόζουν με συνέπεια τους κανόνες, υπάρχουν ασάφειες στην πολιτική των κανόνων και δεν δίνεται η αρμόζουσα σημασία στα περιστατικά βίας και επιθετικότητας, τα ποσοστά των μαθητών που γίνονται θύματα εκφοβισμού, είναι υψηλά (Gottfredson & Gottfredson, 1985; ο.α στο Elsaesser et al., 2013: 237).

Στη διαμόρφωση των κανόνων του σχολείου και στη συνεπή κι αποτελεσματική εφαρμογή τους, σημαντικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς οι κανόνες αντικατοπτρίζουν και τη στάση τους απέναντι στον εκφοβισμό. Στα σχολεία που ο εκφοβισμός καταγγέλλεται και η προσοχή των δασκάλων είναι στραμμένη στην

ανίχνευσή του και στην αποτροπή του, τα ποσοστά επιθετικότητας διατηρούνται χαμηλά. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, οι πετυχημένες παρεμβάσεις που στοχεύουν στη μείωση της βίας και της επιθετικότητας, διαμορφώνονται με στόχο να αυξήσουν την προσοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε θέματα βίας κι επιθετικότητας και συνδυάζουν σαφείς και συνεπείς κανόνες για την αντιμετώπισή τους (Astor et al., 2005; ο.α στο Elsaesser et al., 2013: 237). Σύμφωνα με τους Troop-Gordon & Ladd (2013), το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό εκφοβισμό, συντελεί στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που θα λειτουργεί είτε ως παράγοντας κινδύνου, είτε ως προστατευτικός παράγοντας εκδήλωσής του. Τα ποσοστά, δυστυχώς, των ερευνών αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικοί σπάνια παρεμβαίνουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Σύμφωνα με την έρευνα της Pepler και των συνεργατών της (1994), μόλις το 35% των μαθητών δηλώνουν, πως οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να επέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού, την ώρα της εξέλιξής τους. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σπάνια, όταν το κάνουν, είναι αποτελεσματικό. Λόγω της σημαντικότητας του ρόλου τους, με τη στάση τους, διαμορφώνουν την αντίληψη του τι είναι και τι δεν είναι ανεκτό στο χώρο του σχολείου. Επίσης, μπορούν να καθοδηγήσουν τα θύματα πώς να ανταπεξέρχονται, όταν εμπλέκονται με επιθετικούς συνομήλικους. Οι συμβουλές τους παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς καθορίζουν, αν θα μειωθεί ή θα αυξηθεί η συχνότητα της θυματοποίησης (Troop-Gordon & Ladd, 2013: 46). Μία ενδιαφέρουσα ερμηνεία για το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σπάνια σε περιστατικά εκφοβισμού, είναι ότι οι αντιλήψεις που έχουν για το σχολικό εκφοβισμό, επηρεάζουν την απόφασή τους, αν θα παρέμβουν ή όχι. Σε έρευνα των Craig και Pepler (1997) που έγινε σε αύλειο χώρο του σχολείου, μέσω της παρατήρησης, διαπιστώθηκε πως υπήρξε παρέμβαση μόνο στο 4% των περιστατικών. Τα ποσοστά των ερευνών είναι αντιφατικά, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως παρεμβαίνει εγκαίρως σε ανάλογα περιστατικά, ενώ οι μαθητές έχουν αντίθετη άποψη. Η απόκλιση στα νούμερα, οφείλεται μάλλον στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επίγνωση των προεκτάσεων και της σοβαρότητας του εκφοβισμού ή οι μαθητές δεν εμπιστεύονται την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους (Craig, Henderson & Murphy, 2000: 6).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των δασκάλων για τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, είναι πιο πιθανό να εντοπίσουν τον εκφοβισμό, σε σχέση με τους άντρες με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να συμβαίνει για δύο πιθανούς λόγους: είτε ότι οι λιγότερο έμπειρες γυναίκες είναι πιο ευαισθητοποιημένες, είτε ερμηνεύουν λανθασμένα μία πιο έντονη αλληλεπίδραση ως εκφοβισμό, είτε οι μαθητές φοβούνται να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά παρουσία των έμπειρων εκπαιδευτικών (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih & Huang, 2010: 493). Παρόμοια είναι τα ερευνητικά δεδομένα προγενέστερης έρευνας των Borg & Farzon (1989), σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες είναι πιθανότερο να χαρακτηρίσουν περισσότερες συμπεριφορές ως μη αποδεκτές, σε σχέση με τους άντρες δασκάλους. Η ερμηνεία των

δεδομένων ίσως να βρίσκεται στα κοινωνικά στερεότυπα για τα δύο φύλα, όπου το αρσενικό είναι πιο επιθετικό, κυρίαρχο φύλο σε σχέση με το γυναικείο που χαρακτηρίζεται από ευαισθησία, ευγένεια και ηπιότερη ιδιοσυγκρασία. Επίσης, οι γυναίκες εκφράζονται πιο επικριτικά για τον εκφοβισμό, σε σχέση με τους άντρες, παρόλο που εκείνοι το θεωρούν πιο σοβαρό πρόβλημα. Οι ερευνητές προτείνουν περαιτέρω έρευνα, ώστε να αποσαφηνιστούν οι αντιφάσεις των δεδομένων (Craig et al., 2000: 8).

Σημαντικό ρόλο στο θετικό σχολικό κλίμα κατέχουν οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη να νιώθουν πως οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοί τους ενδιαφέρονται γι' αυτούς και ότι είναι μέλη της σχολικής κοινότητας. Νιώθοντας συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο, μειώνονται οι πιθανότητες να εκδηλώσουν επικίνδυνες συμπεριφορές. Για να επιτευχθεί ο στόχος, θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα δημοκρατικό κλίμα, όπου απουσιάζει ο ανταγωνισμός και οι μαθητές να έχουν συμπαραστάτες τους εκπαιδευτικούς στην πορεία για την επίτευξη των στόχων τους (Orpinas & Horne, 2006: 1818). Σύμφωνα με τις έρευνες η σχέση που έχει ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του μέσα στη τάξη. Επίσης, όταν οι μαθητές δέχονται θετικές αλληλεπιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και εισπράττουν ενδιαφέρον, δεσμεύονται περισσότερο συναισθηματικά με το σχολείο και δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Thapa et al., 2013: 363-364). Οι θετικές σχέσεις δεν περιορίζονται μόνο στη σχέση του μαθητή-εκπαιδευτικού, αλλά αφορά και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονιών με τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα όλες τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Τέλος, περιλαμβάνει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ηγεσία του σχολείου που θα πρέπει να είναι υποστηρικτική, με αίσθημα σεβασμού προς το προσωπικό (Cohen et al., 2009: 184).

4.2 Προγράμματα παρέμβασης για το σχολικό εκφοβισμό

Τα τελευταία χρόνια, λόγω της αύξησης των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού και της ανάγκης δημιουργίας ασφαλών σχολείων, στην Αμερική σχεδιάστηκαν και πραγματοποιούνται εκστρατείες κατά του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Σύμφωνα με έρευνα του Υπουργείου Παιδείας, 39 Πολιτείες της Αμερικής έχουν θέσει ως θέμα ενημέρωσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών το σχολικό εκφοβισμό και πώς να αντιδρούν όταν συμβαίνει. Επίσης, 23 Πολιτείες έχουν θεσπίσει νομικό πλαίσιο για τον σχολικό εκφοβισμό. Στο κλίμα αυτής της πολιτικής και του κοινού σκοπού, δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν αρκετά προγράμματα παρέμβασης. Τα περισσότερα αξιολογήθηκαν μετά την εφαρμογή τους, σύμφωνα με τις αναφορές των μαθητών κι άλλα μέσω της παρατήρησης. Αν και πολλά από αυτά περιελάμβαναν επιτυχημένες θεωρητικά στρατηγικές, δεν είχαν όλα τα επιθυμητά αποτελέσματα. Από έρευνα του Department of Health and Human Services της Αμερικής το 2001, από τα 29 προγράμματα που αξιολογήθηκαν, εκείνο που κρίθηκε πιο άρτιο και πιο κατάλληλο ήταν του Olweus, που εφάρμοσε στη Νορβηγία. Σε μεταγενέστερη έρευνα, το 2006 από 32 κατάλληλα προγράμματα, πάλι

του Olweus κρίθηκε πιο αποτελεσματικό (Osher & Dwyer, 2006; ο.α στο Ross, Horner & Robert, 2009: 747-748). Η Αμερική φαίνεται να αναγνωρίζει το σχολικό εκφοβισμό ως μείζον θέμα και να παρουσιάζει αξιόλογες προσπάθειες στην πρόληψη και στην παρέμβαση, όπως την καμπάνια No Child Left Behind (2001), που είχε ως αντικείμενο έρευνας και σχεδιασμού δράσεων για την ασφάλεια στα σχολεία και την πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται πως βρισκόταν στην «ατζέντα» των ερευνητών στην Ευρώπη, την Αυστραλία και τον Καναδά, πολύ νωρίτερα από την Αμερική. Η πρώτη επίσημη διευρυμένη έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό που δημοσιοποιήθηκε, έγινε από τον Νορβηγό Olweus, το 1978 και το Πρόγραμμα παρέμβασης του εφαρμόστηκε λίγο αργότερα στα σχολεία της Νορβηγίας (Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008: 27).

Το πρόγραμμα παρέμβασης που δημιούργησε και εφάρμοσε ο Olweus από το 1983 έως το 1985, σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στην πόλη Bergen της Νορβηγίας, σχεδιάστηκε έπειτα από μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για τον σχολικό εκφοβισμό, στόχευε στην αλλαγή των συμπεριφορών που προκαλούν προβλήματα, μεταξύ άλλων και της επιθετικότητας. Το πρόγραμμα, που είναι και το πρώτο επίσημο κατά του σχολικού εκφοβισμού, περιελάμβανε βασικές αρχές σε επίπεδο ατομικό, τάξης και σχολείου με στόχο τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, την εμπλοκή των ενηλίκων που θα νοιάζονται για το σχολικό γίνεσθαι και τη σταθερή και συνεπή πολιτική απέναντι στις συμπεριφορές που δεν είναι αποδεκτές. Στο συνδυασμό των αρχών, πρόσθεσε και την αυστηρή και συστηματική επιτήρηση των μαθητών εντός, αλλά και εκτός του σχολείου. Σε επίπεδο σχολείου οι τέσσερις αρχές που προέβλεπε το πρόγραμμα ήταν η διανομή ερωτηματολογίου σχετικό με τον εκφοβισμό, η οργάνωση σχολικής ημερίδας, η σωστή και προσεκτική επιτήρηση των σημείων του σχολείου που δεν είναι αρκετά εμφανή, η δημιουργία ομάδας που θα συντονίζει τις προσπάθειες και τις παρεμβάσεις και κύκλο συναντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων (Olweus, 1994: 1185-1186).

Στο βιβλίο του «*Bullying at school: What we know and what we can do (Understanding Children's Worlds)*», αναλύει τις αρχές σε επίπεδο σχολείου. Για τη σχολική ημερίδα, αναφέρει πως είναι πολύ σημαντικό βήμα, όταν ένα σχολείο προσπαθεί να χαράξει επίσημη πολιτική κατά του σχολικού εκφοβισμού. Το κεντρικό θέμα της ημερίδας που θα είναι ο εκφοβισμός, θα ενημερώνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας σχετικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά του. Επίσης, μπορεί να συζητηθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Τέλος, είναι πολύ σημαντική η παρουσία και των σχολικών ψυχολόγων και συμβούλων και γενικότερα όλου του βοηθητικού προσωπικού (Olweus, 1993: 69-70).

Στο πρόγραμμα παρέμβασης του Olweus, περιλαμβάνεται και η ενημέρωση των γονέων και η συνεργασία τους με το σχολείο, με στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Αντίστοιχη αρχή περιλαμβάνεται και στο πρόγραμμα που ανέπτυξαν οι Cohen & Freiberg (2013), που αναλύσαμε προηγουμένως. Σύμφωνα με τον Olweus, στην προσπάθεια του σχολείου δεν θα πρέπει να μείνουν αμέτοχοι οι γονείς, οι οποίοι προτείνεται να ενημερώνονται από

τους εκπαιδευτικούς σε οργανωμένες συναντήσεις, είτε ομαδικές, είτε ατομικές, ενώ σε ορισμένες δύναται να παρίστανται και οι μαθητές. Εναλλακτικά, προτείνεται η τηλεφωνική επικοινωνία. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να κοινοποιήσουν στους γονείς ότι θα είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με τα περιστατικά εκφοβισμού και κοινωνικής απομόνωσης (Olweus, 1993: 75-77).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην επόμενη αρχή του προγράμματος, αυτής της συστηματικής και αυστηρής επιτήρησης των χώρων του σχολείου. Σύμφωνα με την έρευνα του Olweus, τα περιστατικά εκφοβισμού μειώνονται, όταν οι μαθητές επιτηρούνται από επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών την ώρα του διαλείμματος και των άλλων δραστηριοτήτων. Τονίζεται επίσης, πως το σύστημα επιτήρησης θα πρέπει να είναι συνεπές και οργανωμένο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν οξυμένη την προσοχή τους, ώστε να αντιλαμβάνονται ακόμα και τα μη εμφανή περιστατικά και να παρεμβαίνουν άμεσα και αποτελεσματικά. Με τη στάση τους θα πρέπει να καθιστούν σαφές πως οποιαδήποτε μορφή εκφοβισμού είναι μη αποδεκτή και παραβιάζει τους κανόνες του σχολείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη που διατυπώνει ο Olweus για τους εκπαιδευτικούς που αμελούν τα καθήκοντα της επιτήρησης και δεν βγαίνουν έξω, ταυτίζοντας τους με εκείνους που βρίσκονται στο χώρο του διαλείμματος, αλλά δεν επιτηρούν σωστά τους μαθητές. Επίσης, για την περίπτωση των εκπαιδευτικών που έχουν διαφορετική άποψη για την επιτήρηση, θεωρώντας την αυταρχική μέθοδο, υπενθυμίζει τα οφέλη στη μείωση του εκφοβισμού, όταν οι μαθητές νιώθουν πως τους επιβλέπουν (Olweus, 1993: 70-72).

Τέλος, η ομάδα συντονισμού θα φροντίζει οι προσπάθειες και οι παρεμβάσεις να έχουν μακροχρόνιο χαρακτήρα, να διατηρούν το ενδιαφέρον και την προσήλωση στους στόχους και να ανατροφοδοτούν τα μέλη του σχολείου. Η ομάδα προτείνεται να αποτελείται από 8-10 εκπαιδευτικούς που θα κάνουν τακτικές συναντήσεις ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού της δράσης (Olweus, 1993: 77-78).

Ένα ακόμη πρόγραμμα πρόληψης της παραβατικότητας στο σχολείο, εφαρμόστηκε στα σχολεία της πόλης Τσάρλεστον, στη Νότια Καρολίνα, από το 1980-1983, ήταν αποτέλεσμα κοινοπραξίας φορέων της εκπαίδευσης και πρόληψης της εγκληματικότητας ανηλίκων. Το πρόγραμμα που ονομάστηκε PATHE (Positive Action Through Holistic Education), είχε στόχο τη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών από τους μαθητές και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης τους. Για την πρόληψη της παραβατικότητας, η φιλοσοφία του προγράμματος στόχευε στην αλλαγή του σχολικού κλίματος, που με τη σειρά του θα επιδρούσε και θα τροποποιούσε τις αντιλήψεις και τη στάση των μαθητών. Στις στρατηγικές καλλιέργειας θετικού σχολικού κλίματος, αναφέρονται η σαφήνεια και συνέπεια στο σύστημα κανόνων, η βελτίωση των τεχνικών διαχείρισης τάξης και η συμμετοχή των μαθητών και της σχολική κοινότητας στις προσπάθειες αλλαγής του σχολικού κλίματος. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών που θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεβασμό. Τα μέλη θα πρέπει να συνεργάζονται και να νιώθουν αναπόσπαστα μέλη της σχολικής κοινότητας (*belonging*). Ο τελικός στόχος θα είναι η δημιουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Οι πρακτικές που προτείνονται είναι η συνεργασία των μαθητών με τους

εκπαιδευτικούς για την αλλαγή του σχολικού κλίματος, κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες και συμβουλευτικές συνεδρίες των μαθητών, ώστε να επιλέγουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων (Gottfredson, 1986: 706-708, 710-711).

Σε μία προσπάθεια ανάλυσης των προγραμμάτων που στόχευαν στην τροποποίηση του σχολικού κλίματος από απρόσωπο και «ψυχρό», σε θετικό με σκοπό να περιορίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι Wang, Berry & Swearer, συγκέντρωσαν τα κοινά τους σημεία. Τα χαρακτηριστικά τους ήταν:

- ✓ η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών
- ✓ η προσπάθεια ενημέρωσης και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό
- ✓ η συνεπής κι αυστηρή τήρηση των κανόνων
- ✓ η συστηματική επιτήρηση στους χώρους του σχολείου
- ✓ η παροχή δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και περιστατικών εκφοβισμού
- ✓ η προώθηση μοντέλων αποδεκτής και σωστής συμπεριφοράς από τους ενήλικες
- ✓ η ενθάρρυνση των παρατηρητών να αναλάβουν ενεργό δράση, αφήνοντας τον παθητικό τους ρόλο

Κάποια προγράμματα περιελάμβαναν και την ενημέρωση και τη συμμετοχή των γονέων (Wang et al., 2013: 299).

Στη μετα-ανάλυση των ερευνών για τα προγράμματα παρέμβασης, οι Ttofi and Farrington (2011), συγκέντρωσαν επίσης, τα κοινά σημεία τους. Οι στρατηγικές αφορούν την ενημέρωση των γονέων για τον εκφοβισμό, την αυστηρή επιτήρηση των χώρων του διαλείμματος, το σύστημα κανόνων, πειθαρχίας και την πολιτική του σχολείου απέναντι στον εκφοβισμό, τη βελτίωση των τεχνικών διαχείρισης τάξης, τη διοργάνωση σχολικών ημερίδων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα και τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών για το επιθυμητό αποτέλεσμα (Ttofi & Farrington, 2011: 41). Σύμφωνα και με την μετα-ανάλυση ερευνών των Sugai, Horner, & Algozzine (2011), οι επίσημες στρατηγικές των σχολείων για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και των μορφών της, ανάμεσά τους και ο σχολικός εκφοβισμός, είναι οι ακόλουθες:

- ✓ ενιαίο πρόγραμμα σπουδών που στοχεύει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων
- ✓ δημιουργία θετικού κλίματος στη τάξη και κατ' επέκταση στο σχολείο, με τη μάθηση και τη διδασκαλία να έχουν κεντρικό ρόλο
- ✓ εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων που βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών
- ✓ συστηματική επιτήρηση, σε κλίμα θετικό, των μαθητών και της φοίτησής τους
- ✓ θετική ενίσχυση των καλών επιδόσεων και της καλής συμπεριφοράς
- ✓ ενεργός ρόλος και συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας
- ✓ μακροπρόθεσμες και μακροχρόνιες προσπάθειες για την εφαρμογή των στρατηγικών

- ✓ μοντελοποίηση της αποδεκτής συμπεριφοράς, όπως ορίζεται από τις νόρμες του σχολείου, από τους ενήλικες

(Sugai, Horner, & Algozzine, 2010: 2).

Στην Αμερική το Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα το Τμήμα που ασχολείται με την Ειδική Αγωγή, ίδρυσε το Positive Behavior Interventions and Supports (PBiS), το οποίο αναλαμβάνει να παρέχει βοήθεια και υποστήριξη στα σχολεία στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα πρόληψης διαρθρώνεται σε τρία κλιμακωτά στάδια, τα οποία είναι σχεδιασμένα σύμφωνα τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για την προστασία της δημόσιας υγείας (Walker et al., 1996; ο.α στο Sugai et al., 2010: 3). Το πρώτο στάδιο (Tier I), περιλαμβάνει την ενημέρωση και τη διδασκαλία όλων των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, πώς να συμπεριφέρονται με σεβασμό, χωρίς κίνδυνο και υπεύθυνα στη διάρκεια της σχολικής ζωής. Ουσιαστικά, είναι μαθήματα που παρέχουν κοινωνικές δεξιότητες κι αν πετύχει η εφαρμογή του, η σχολική μονάδα απολαμβάνει τα οφέλη της επιτυχίας (Lewis & Sugai, 1999; Taylor-Greene et al., 1997; Sugai et al., 1999; ο.α στο Sugai et al., 2010: 3). Το δεύτερο στάδιο (Tier II), αφορά εκείνους τους μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν στο πρώτο στάδιο και κρίνεται απαραίτητο να τους παράσχουν επιπλέον υποστήριξη, με έμφαση στη στοχευμένη παροχή κοινωνικών δεξιοτήτων, στην πιο επιμελή επιτήρησή τους, στη τακτική και σε ημερήσια βάση ανατροφοδότησή τους και τέλος, επιπλέον παροχή βοήθειας για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο, είναι εκείνο που έχει εντατικό χαρακτήρα, για όσους μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο προηγούμενο. Περιλαμβάνει ατομικές παρεμβάσεις σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης που σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για να ολοκληρωθούν στα συγκεκριμένα παιδιά και υποστήριξη από ειδικούς για την ψυχική υγεία του σχολείου, της οικογένειας και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Το πρώτο στάδιο απευθύνεται στην πλειοψηφία των μαθητών κι έπειτα κρίνεται απαραίτητο ποιοι μαθητές έχουν ανάγκη από εξατομικευμένη πρόσθετη υποστήριξη. (Crone, Hawken, & Horner, 2010; Fairbanks, Sugai, Guardino, & Lathrop, 2007; Crone & Horner, 2003; Eber, Sugai, Smith, & Scott, 2002; Walker, Ramsey, & Gresham, 2004; ο.α στο Sugai et al., 2010: 3). Σε έρευνα που έγινε για την εφαρμογή του προγράμματος και την επίδρασή του στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, βρέθηκε θετική συσχέτιση, ενώ παρατηρήθηκαν θετικές επιδράσεις στην αντίδραση των παρατηρητών και των θυμάτων. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό αξιολόγησε θετικά κι ως αποτελεσματικό το πρόγραμμα παρέμβασης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία Δημοτικά σχολεία της Πολιτείας Όρεγκον της Δυτικής Αμερικής (Ross & Horner, 2009: 750, 756).

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήσαμε να αναλύσουμε την επίδραση του θετικού σχολικού κλίματος ως παράγοντα προστασίας του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και τα επίσημα προγράμματα παρέμβασης που αναφέρει η βιβλιογραφία για την πρόληψή του. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το θετικό σχολικό κλίμα είναι ένας ισχυρός παράγοντας προστασίας, δεδομένου ότι δημιουργεί μία «ομπρέλα» προστασίας για το σχολείο, όπου όλα τα μέλη συμμετέχουν για την επίτευξη κοινών στόχων, σέβονται ο

ένας τον άλλον και μοιράζονται κοινές αξίες και νόρμες. Παρέχεται σε όλα τα μέλη του σχολείου ένα ασφαλές περιβάλλον, με συνεπές σύστημα κανόνων και οργάνωση, που έχει στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου, όπου ο εκφοβισμός είναι μη αποδεκτός και ανεκτή συμπεριφορά και την ίδια αντίληψη έχουν όλα τα μέλη του που εργάζονται πάνω σε αυτό το στόχο. Αντίστοιχα, τα προγράμματα παρέμβασης που έχουν στόχο την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, σχεδιάστηκαν κι οργανώθηκαν με βάση κοινές στρατηγικές, όπως την ενημέρωση, την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ευαισθητοποίηση των μελών του σχολείου για το θέμα και τις διαστάσεις του, την παροχή βοήθειας και υποστήριξης, τη συνεπή επιτήρηση και προσοχή και την από κοινού προσπάθεια όλων των μελών για την επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το «κλειδί» για την καταπολέμηση της σχολικής βίας, της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού είναι πιθανό να κρύβεται στο σχολείο και στο περιβάλλον που προσφέρει στα μέλη του. Παρόλο αυτά, η αντιμετώπιση των φαινομένων μέσω της Παιδαγωγικής δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Η λύση ίσως βρίσκεται στην αναμόρφωση και αναδιοργάνωση του σχολείου. «Πρέπει να επανεφεύρουμε το σχολείο», σύμφωνα με τον κ. Πανούση σε ομιλία του σε Συνέδριο για την παιδική παραβατικότητα. Η επανεφεύρεση σημαίνει ανανέωση σε όλους τους τομείς, στη δημιουργία ενός σχολείου που αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, που προσφέρει σεβασμό στα μέλη του, χρησιμοποιεί το διάλογο, τη συνεργασία, τη συμμετοχή όλων των μελών, ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και την οικογένεια, όπου ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία θετικού κλίματος στη τάξη του. Στα μέτρα που προτείνονται για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας είναι η δημιουργία θετικού κλίματος, οι ημερίδες επιμόρφωσης, το οργανωμένο πλάνο για την πρόληψη, η συνεργασία με άλλα σχολεία με κοινό στόχο, η ανάδειξη του σεβασμού που νιώθουν οι μαθητές για τον εαυτό τους, ενώ αποτρεπτικά μέτρα χαρακτηρίζει την αυστηρή αντιμετώπιση και την περιθωριοποίηση των μαθητών που δημιουργούν προβλήματα (Πανούσης, 2009; ο.α στο Θάνος, 2009: 67-70, 72-73). Τον προσεκτικό σχεδιασμό στο σύστημα κανόνων και ποινών συνιστούν και οι Orpinas & Horne, καθώς η πειθαρχία και οι ποινές δεν θα πρέπει να περιλαμβάνουν σκληρές πρακτικές και η επιτήρηση των χώρων του σχολείου δεν θα πρέπει να παραπέμπει σε φυλακή, όπου επικρατεί ο φόβος της παρακολούθησης (Orpinas & Horne, 2006: 1803-1804).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.

Στα πλαίσια της συγγραφής του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, μελετήθηκε η σχετική ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, στην οποία υπάρχει πληθώρα ερευνών για τον σχολικό εκφοβισμό, το σχολικό κλίμα, καθώς και τη σχέση τους. Όπως επισημάνθηκε σε παραπάνω κεφάλαιο, ο σχολικός εκφοβισμός ορίστηκε ως μία μορφή επιθετικότητας, που χαρακτηρίζεται από επανάληψη της πράξης, την ανισοροπία δύναμης ανάμεσα στο θύτη και το θύμα και την αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Lorion, Feinberg, Settanni, & Faunce, 2004; Olweus, 1993, ο.α στο Richard et al., 2011: 264). Με πρωτοπόρο τον ερευνητή Olweus, ακολούθησαν πολλές έρευνες που κατέγραψαν τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού σε διάφορες χώρες. Ενδεικτικά, στη Νορβηγία, σε έρευνα του Olweus το 1993, σε μαθητές από την ηλικία των 8 έως 16, προέκυψε πως σε ποσοστό 9% είχαν θυματοποιηθεί, το 7% ήταν θύτες και το 1,6 % είχαν διττό ρόλο. Αντίστοιχα, στην Γερμανία σε έρευνα των Von Marees & Petermann που έγινε το 2010 και συμμετείχαν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, το 10% των παιδιών είχαν τον ρόλο του θύτη, το 17, 4% του θύματος και το 16, 5% υπήρξαν και στους δύο ρόλους (Richard et al., 2011: 264).

Αρκετές έρευνες επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών που συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα το φύλο. Σύμφωνα λοιπόν με τα ερευνητικά δεδομένα, τα αγόρια τείνουν να συμμετέχουν πιο συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού ή να είναι επιθετικά, σε σχέση με τα κορίτσια (Li, 2006; Olweus, 1993; Sangwon, Kamphaus, Orpinas & Kelder, 2010; Von Marees & Petermann, 2010; Whitney & Smith, 1993, ο.α στο Richard et al., 2011: 265). Τα ερευνητικά δεδομένα από διάφορες χώρες δείχνουν μεγαλύτερα ποσοστά αγοριών στο ρόλο του θύτη σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ τα ποσοστά των κοριτσιών και των αγοριών που θυματοποιούνται δεν παρουσιάζουν αποκλίσεις (Craig and Harel, 2004 ο.α στο στο Richard et al., 2011: 265. Άλλες έρευνες επικεντρώθηκαν στο ατομικό στοιχείο της αυτοεκτίμησης και στην επιρροή που ασκεί στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς ως παιδί κι ως ενήλικας. Τα ευρήματα των ερευνών είναι αντιφατικά. Θα ήταν αναμενόμενο η υψηλή αυτοεκτίμηση να συνδέεται με χαμηλά ποσοστά εμπλοκής σε εκφοβισμό, και η χαμηλή με υψηλά ποσοστά εμπλοκής. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, έρευνες έδειξαν πως τα υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες, συνδέονται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, άλλες μελέτες έχουν βρει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού, με τον ρόλο του θύτη, ενώ άλλες μελέτες δεν έχουν βρει καμία σχέση μεταξύ τους (Andreou, 2001, Jankauskiene, Kardelis, Sukys, & Kardeliene, 2008, O'Moore & Kirkham, 2001, Schneider & Leitenberg, 1989 Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999, Seals & Young, 2003, ο.α στο Gendrom et al., 2011: 153-154).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που εξελίσσεται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια, χωρίς αυτά δεν μπορεί να αναπτυχθεί και συμβαίνει σε σχέσεις που υπάρχει το χαρακτηριστικό της ανισοροπίας δύναμης. Το σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει, λόγω των βαθμίδων και των διάφορων ηλικιακών ομάδων, ανάλογες σχέσεις, γι' αυτό αποτελεί «ιδανικό» περιβάλλον για την εξέλιξη του φαινομένου. Η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος σε σχέση με τον εκφοβισμό συμφωνεί και με την οικοσυστηματική θεωρία, όπου το άτομο αλληλεπιδρά μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Το σχολικό κλίμα είναι το χαρακτηριστικό που συναντάται πιο συχνά στις έρευνες που γίνονται για τον σχολικό εκφοβισμό (Swearer & Doll, 2001, Bronfenbrenner, 1979 ο.α στο Gendrom et al., 2011: 151). Η παρουσία του φαινομένου στον σχολικό χώρο, επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας των Wolke, Woods και Schulz και συμμετείχαν συνολικά 2.377 παιδιά στην Αγγλία και 1538 στη Γερμανία Δημοτικών Σχολείων, τα οποία ερωτήθηκαν μεμονωμένα, χρησιμοποιώντας μια πανομοιότυπη τυποποιημένη συνέντευξη. Η απάντηση στην ερώτηση πού συνέβαιναν τα περιστατικά εκφοβισμού, ήταν η παιδική χαρά κι έπειτα η σχολική τάξη. Μάλιστα, περισσότεροι μαθητές από τη Γερμανία ανέφεραν πως θυματοποιήθηκαν στη διαδρομή για το σχολείο, σε σχέση με τους Αγγλούς μαθητές (Wolke et al., 2001: 677, 683).

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τον σχολικό εκφοβισμό, σύμφωνα με τους ερευνητές οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα, επηρεάζουν την επιθυμία τους να αναφέρουν πως έπесαν θύματα. Επίσης, η αρνητική αντίληψη που πιθανόν έχουν για το σχολικό κλίμα, λόγω της βίας, μπορεί να τους αποτρέπει από την παρακολούθηση των μαθημάτων τους. Γι' αυτό τον λόγο, οι ερευνητές επισημαίνουν πως το θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να μειώσει τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002a, Colven, Tobin, Beard, Hagan, & Sprague, 1998; Dwyer, Osher, & Hoffman, 2000; Flannery, 1997; Fraser, 1996; Stephens, 1994, ο.α στο Khoury-Kassabri et al., 2004: 189). Μιας μεγάλης κλίμακας έρευνα εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των αναφορών των μαθητών για την θυματοποίηση ανάλογα με την ηλικία, το φύλο τους, τις μεταβλητές σχολικού επιπέδου, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών του σχολείου, το σχολείο και το μέγεθος της τάξης, το σχολικό επίπεδο και το σχολικό κλίμα. Το δείγμα ήταν 10.400 μαθητές, 12 με 15 χρονών σε 162 σχολεία σε ολόκληρο το Ισραήλ. Ως προς την μεθοδολογία, χρησιμοποιήθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια που περιελάμβαναν μια κλίμακα για την αναφορά της θυματοποίησης με σοβαρή και μέτρια σωματική βία, απειλές, λεκτική-κοινωνική βία και συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στην τάξη.

Τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης από τα κορίτσια σε όλες τις μορφές σχολικής βίας. Οι μαθητές του Γυμνασίου ανέφεραν πως έχουν πέσει περισσότερες φορές θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές Λυκείου. Υψηλότερα επίπεδα αναφέρθηκαν επίσης σε πολυπληθείς τάξεις, ενώ το μέγεθος του σχολείου δεν συσχετίστηκε με την θυματοποίηση. Μάλιστα η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών είχε μέτρια επίδραση στην θυματοποίησή τους. Έτσι, οι Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor και Zeira πρότειναν να διατεθούν περισσότεροι

πόροι σε σχολεία που βρίσκονται σε περιβάλλον χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου προκειμένου να προστατευθούν οι μαθητές από τη σχολική βία (Khoury-Kassabri et al., 2004: 190-199). Στην ίδια έρευνα, το σχολικό κλίμα ορίστηκε με τρεις μεταβλητές: το υποστηρικτικό κλίμα από τους εκπαιδευτικούς, την πολιτική του σχολείου ενάντια στον εκφοβισμό και τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη των αποφάσεων. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν πως τα ποσοστά εκφοβισμού/θυματοποίησης ήταν σημαντικά μειωμένα στα σχολεία όπου υπήρχε επίσημη και σαφής πολιτική κατά του εκφοβισμού, το περιβάλλον ήταν υποστηρικτικό με καλές διαπροσωπικές σχέσεις και οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων (Khoury-Kassabri et al., 2004: 197).

Παρόμοια, σε έρευνα των Elsaesser, Gorman-Smith και Henry (2013), σε συνέχεια άλλων ερευνών, εξέτασαν τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που μπορούν να αυξήσουν τον κίνδυνο εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού, μεταξύ των μαθητών της μέσης σχολικής ηλικίας, ερευνώντας αν οι ατομικές αντιλήψεις τους για τη βία και τη σχολική ατμόσφαιρα, συμπεριλαμβανομένου του σχολικού κλίματος και της ανταπόκρισης του σχολείου στο φαινόμενο της βίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες πρόβλεψης για την εκδήλωση επιθετικότητας σχέσεων (relational aggression) και της θυματοποίησης (Elsaesser et al., 2013: 237-238). Συμμετείχαν 5.625 παιδιά από 37 σχολεία στις πολιτείες της Τζώρτζια και Σικάγο της Αμερικής. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που βρέθηκαν στο παρελθόν για την επιθετικότητα, κανένας δείκτης κλίματος σε επίπεδο σχολείου δεν σχετίστηκε με τη σχεσιακή επιθετικότητα ή τη θυματοποίηση στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, οι θετικές αντιλήψεις για την επιθετικότητα, σχετίζονται θετικά με την εκδήλωσή της, ενώ οι θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα σχετίζονται αρνητικά με την εκδήλωσή της. Οι σχολικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των κανόνων που έχουν τεθεί για τη βία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η στάση του σχολείου απέναντι στη βία, έχουν αποδειχθεί ότι σχετίζονται με την επιθετικότητα στις σχέσεις. Ωστόσο, για το συγκεκριμένο είδος επιθετικότητας φαίνεται πως ισχυρότερη επιρροή ασκούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των προσώπων, κι όχι τα χαρακτηριστικά του σχολείου (Elsaesser et al., 2013: 240-244). Παρόμοια, η μελέτη των Gendron, Williams και Guerra (2011), διερεύνησε τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικού εκφοβισμού χωρίς να θέτει μια συγκεκριμένη υπόθεση, αλλά το σημαντικότερο ήταν ότι διερευνήθηκε η πιθανότητα ότι η ποιότητα του σχολικού κλίματος μπορεί να επηρεάσει αυτή τη σχέση. Αναμένεται στο σχολείο που επικρατεί αρνητικό σχολικό κλίμα, η υψηλή αυτοεκτίμηση να συνδέεται θετικά με τον εκφοβισμό. αντίθετα, στα πλαίσια ενός θετικού σχολικού κλίματος, η υψηλή αυτοεκτίμηση αναμένεται να συνδέεται αρνητικά με τον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε μεγάλο δείγμα παιδιών από το Δημοτικό μέχρι το Γυμνάσιο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε δύο χρονικά σημεία κατά τη διάρκεια ενός έτους από 7.299 μαθητές διαφορετικής εθνικότητας (47.8% αγόρια, 52.2% κορίτσια) σε 78 σχολεία στο Κολοράντο. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση για τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα, το αίσθημα αυτοεκτίμησης και τον σχολικό εκφοβισμό, καθώς φαίνεται πως όταν το άτομο έχει υψηλή αυτοεκτίμηση και βρεθεί σε υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον,

είναι σχεδόν απίθανο να εκδηλώσει συμπεριφορά εκφοβισμού. Αντίστοιχα, όταν βρεθεί σε μη υποστηρικτικό περιβάλλον, είναι πιθανό να εκδηλώσει. Τέλος, οι μαθητές που έχουν θετικές αντιλήψεις για τον σχολικό εκφοβισμό και αρνητικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα, είναι πιθανό να καθυστερήσουν να καταγγείλουν ένα περιστατικό (Gendrom et al., 2011: 154-155, 160-161). Επίσης, σε έρευνα που έγινε σε εννέα Γυμνάσια και δέκα Λύκεια, με δείγμα 2.327 μαθητές, από τον Wilson (2004), προέκυψε σχέση ανάμεσα στο κλίμα του σχολείου και τον σχολικό εκφοβισμό. Στη συγκεκριμένη έρευνα το σχολικό κλίμα ορίστηκε από τις εξής μεταβλητές: τη στάση και τα συναισθήματα των μαθητών απέναντι στο σχολείο, την επίγνωση και αποδοχή των κανόνων και των τρόπων πειθαρχίας, τις σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Galloway και Roland, μελετώντας τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως τα προγράμματα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό, είναι αναποτελεσματικά, καθώς δεν επικεντρώνονται στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στον χώρο του σχολείου (Richard et al., 2011: 268). Ακόμη μία έρευνα που εξετάζει τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και του εκφοβισμού, σε μαθητές Ε' & ΣΤ' Τάξης, στην Αυστραλία σε πλήθος 604 μαθητών που κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Το σχολικό κλίμα ορίστηκε με τις εξής μεταβλητές: τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, τις σχέσεις συνομηλίκων και το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική μονάδα, καθώς και τις αντιλήψεις των μαθητών για τη δικαιοσύνη των κανόνων και το αίσθημα ασφάλειας στο σχολικό χώρο (Petrie, 2014: 27-28). Τα αποτελέσματα της έρευνας, αποδεικνύουν σχέση ανάμεσα στο θετικό κλίμα και τα χαμηλά ποσοστά εκφοβισμού, χωρίς όμως να μπορεί να αποσαφηνίσει αν το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό, ή τα υψηλά ποσοστά εκφοβισμού καθορίζουν το σχολικό κλίμα ως αρνητικό, γεγονός που επιβεβαιώνει τους ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στα δύο, είναι αμφίδρομη. Ωστόσο, από τα δεδομένα προκύπτει πως οι μαθητές που έχουν θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα, είναι πιθανότερο να προσπαθήσουν να προλάβουν ένα περιστατικό εκφοβισμού. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως το σχολικό κλίμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δείκτης των αντιλήψεων των μελών του σχολείου και της σχολικής πραγματικότητας, λειτουργώντας ως βασικός άξονας αντιμετώπισης και διαχείρισης προβλημάτων και αρνητικών συμπεριφορών (Petrie, 2014: 30, 32).

Η έρευνα των Orpinas, Horne & Staniszewski την περίοδο 1998-1999, έγινε με σκοπό την αξιολόγηση προγράμματος πρόληψης για τον εκφοβισμό σε ένα μεγάλο σχολείο στη Νοτιοανατολική Αμερική. Το σχολείο στελεχωνόταν από 24 τάξεις Γενικής Αγωγής και 2 τμήματα Ειδικής Αγωγής. Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν από το Νηπιαγωγείο και μαθητές Δημοτικού από 7-11 ετών. Οι μαθητές πήραν μέρος στην έρευνα, σε πρώτη φάση την άνοιξη του 1998, και σε δεύτερη φάση την άνοιξη του 1999. Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 541 μαθητές και στη δεύτερη 520. Οι μαθητές αρχικά έπρεπε να αξιολογήσουν και να αναφέρουν τα ποσοστά επιθετικότητας και εκφοβισμού στο σχολείο τους κι μετά την εφαρμογή του προγράμματος πρόληψης να ξανά αξιολογήσουν το ίδιο ζήτημα. Τα ποσοστά από την αρχική έρευνα, έδειξαν αρκετά υψηλά ποσοστά επιθετικότητας στο Νηπιαγωγείο (32%) και θυματοποίησης

(89%) έστω μία φορά, ενώ το 37% ανέφερε περισσότερες φορές. Αντίστοιχα στο Δημοτικό, το 80% ανέφερε ότι υπήρξε θύμα έστω και μία φορά, ενώ το 37% ανέφερε περισσότερες φορές. Το Πρόγραμμα Πρόληψης κατά του εκφοβισμού σχεδιάστηκε σε δύο βασικούς άξονες: στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στην επιμόρφωση των μαθητών και των δασκάλων σε στρατηγικές διαχείρισης του εκφοβισμού. Έπειτα από το πέρας του Προγράμματος, τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν παρουσίασαν σημαντική μείωση κατά 40% στις αναφορές επιθετικότητας και 19% μείωση στις αναφορές για θυματοποίηση, στις μικρές ηλικιακές ομάδες (Νηπιαγωγείο-B' τάξη). Αντίστοιχα, μειώθηκαν τα περιστατικά θυματοποίησης κατά 23% στην ηλικιακή ομάδα 8-11 ετών. Η επιτυχία του Προγράμματος στην πρόληψη του εκφοβισμού ήταν δεδομένη, αφού 9 στους 10 μαθητές ανέφεραν περιστατικά βίας, όταν αυτά συνέβαιναν. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά για τη συνέχεια των Προγραμμάτων Πρόληψης με βάση και το σχολικό κλίμα (Orpinas et al., 2003: 433-438, 440-441).

Ακόμη μία έρευνα που αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, εξετάζει τον ρόλο των δασκάλων στον σχολικό εκφοβισμό, στην πρόληψη του, στη διαχείρισή του και στις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο. Η έρευνα έγινε με ερευνητικό εργαλείο το ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε 141 εκπαιδευτικούς από την Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση στην Αγγλία. Μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας, προκύπτει πως σχεδόν το 99% των ερωτηθέντων θεωρεί δική του ευθύνη την πρόληψη του εκφοβισμού στην τάξη του, ενώ το 87% δηλώνει πως χρειάζεται υποστήριξη στην αντιμετώπισή του, καθώς νιώθει ανασφάλεια ως προς την διαχείριση (Boulton, 1997: 226, 229-230).

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Εισαγωγή

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να δοθεί σε εκπαιδευτικούς, ζητώντας την άποψή τους για τον σχολικό εκφοβισμό και το σχολικό κλίμα. οι μεταβλητές που επιλέχθηκαν να ορίσουν το σχολικό κλίμα, αναφέρονται στη βιβλιογραφία και είναι αυτές που χρησιμοποιήθηκαν σε αντίστοιχες έρευνες.

Από την ανασκόπηση των ερευνών για το σχολικό κλίμα των Thapa et al., (2013) στις πιο συχνές μεταβλητές του σχολικού κλίματος αναφέρονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι κανόνες, οι στόχοι και οι αντιλήψεις των μελών του σχολείου, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η οργάνωση του σχολείου, η ηγεσία και το αίσθημα ασφάλειας στον χώρο του σχολείου (Thapa et al., 2013: 2). Από αυτές τις μεταβλητές επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν και στο ερωτηματολόγιο της έρευνας της παρούσας εργασίας

Από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα από τα κυρίαρχα θέματα στην «ατζέντα» των ερευνητών που το μελετούν από αρκετές οπτικές γωνίες του. Δεδομένου όμως, πως για να αναπτυχθεί το φαινόμενο απαιτεί κοινωνικό πλαίσιο, στις έρευνες εξετάζεται ο ρόλος του σχολείου και συγκεκριμένα και συχνότερα το σχολικό κλίμα.

Αυτή η προσοχή σχετίζεται, εν μέρει, με τα ερευνητικά τεκμήρια που αποδεικνύουν ότι ο εκφοβισμός είναι διαδεδομένος σε όλη τη διάρκεια της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008, ο.α στο Gendrom et al., 2011: 151. Τέτοια συμπεράσματα υπογράμμισαν την ανάγκη αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα σχολεία και οδήγησαν σε σημαντική αύξηση της εμπειρικής έρευνας που επικεντρώνεται στην αιτιολογία και την πρόληψη (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010: 65).

6.2 Αφετηρία της έρευνας

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο αρκετά «δημοφιλές» τα τελευταία χρόνια στη σχολική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Οι διαστάσεις που λαμβάνει απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές, ειδικά εκείνους που έχουν βιώσει τη δυσάρεστη εμπειρία, άλλοτε ως θύματα, άλλοτε ως παρατηρητές. Οι εκπαιδευτικοί είτε μέσα από επιμορφώσεις, είτε μέσα από συζητήσεις και «ανταλλαγή» εμπειριών, επιχειρούν να λύσει αντιμετώπισης, αλλά και λύσεις του προβλήματος μέσα κυρίως από το σχολείο. Το σχολικό κλίμα, μέσα από τα μαθήματα που εκπονήθηκαν κατά τη διάρκεια του Π.Μ.Σ «Στελέχη Εκπαίδευσης», αναδείχθηκε σε ένα από τους βασικούς παράγοντες για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Έπειτα από συζήτηση με τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, κύριο Καραφύλλη, καταλήξαμε πως θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και το σχολικό εκφοβισμό, τις επιρροές που ασκούνται μεταξύ τους, δεδομένου της πληθώρας βιβλιογραφίας που υπάρχει ξεχωριστά για τα δύο θέματα, αλλά των λιγοστών αναφορών για τη σχέση

ανάμεσά τους. Αποτέλεσμα των διεργασιών ήταν ο ακριβής τίτλος της εργασίας, «Το σχολικό κλίμα και ο σχολικός εκφοβισμός: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση».

6.3 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και το σχολικό κλίμα.

6.4 Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με:

- α) την οριοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού και του σχολικού κλίματος
- β) τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος
- γ) τη σχέση του σχολικού κλίματος με τον σχολικό εκφοβισμό
- δ) το σχολείο ως παράγοντας πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού

6.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Στα πλαίσια της έρευνας θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα;
- Πώς σχετίζεται το σχολικό κλίμα με τον σχολικό εκφοβισμό;
- Πώς μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόληψης του εκφοβισμού;

6.6 Εργαλείο και δείγμα της έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο του γραπτού και ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο καταλήξαμε με τον επιβλέποντα καθηγητή πως είναι το καταλληλότερο για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Οι ερωτώμενοι απαντούν σύντομα και με ευκολία, αφού διασφαλίζεται η ανωνυμία. Επίσης, είναι το καταλληλότερο εργαλείο, αφού δεν απαιτείται να είναι παρών ο ερευνητής (Wilson & McLean, 1994 ο.α στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 414) . Το ενδεχόμενο να αγνοηθεί το ερωτηματολόγιο, λήφθηκε υπόψη από την ερευνήτρια και τον επιβλέποντα, καθώς λόγω του πλήθους των ερωτηματολογίων που καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί για τις ανάγκες ερευνών, πολλές φορές τα αγνοούν. Για τους παραπάνω λόγους, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος να αγνοήσουν οι εκπαιδευτικοί το ερωτηματολόγιο, επιχειρήθηκε η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου με απλές και κατανοητές ερωτήσεις, μικρής έκτασης κι έπειτα από την ηλεκτρονική αποστολή τους, η ερευνήτρια επικοινωνούσε προσωπικά με όσους εκπαιδευτικούς γνώριζε, είτε ενημέρωνε τηλεφωνικά τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με βάση τις ανάγκες και τους στόχους της έρευνας, εγκρίθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή και διανεμήθηκε αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω φόρμας Google Drive, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών του Νομού Καβάλας. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν τηλεφωνικά οι

διευθυντές των σχολικών μονάδων για τους στόχους της έρευνας και τους ζητήθηκε να ενημερώσουν και να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να το απαντήσουν.

Οι ερωτήσεις που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο ήταν 21. Οι 5 πρώτες ερωτήσεις ήταν δημογραφικού ενδιαφέροντος και αφορούσαν στο φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών, καθώς και αν έχουν επιμορφωθεί στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού και ποια πρωτοβουλία ήταν η επιμόρφωση. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι υπόλοιπες τις εξαρτημένες.

Οι ερωτήσεις που αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές, σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, χωρίστηκαν σε 4 άξονες.

- ✓ την εννοιολογική οριοθέτηση του «σχολικού εκφοβισμού» και του «σχολικού κλίματος» (ερωτ. 1 & 2).
- ✓ Τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος (ερωτ. 3, 4 & 5).
- ✓ Τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και το σχολικό εκφοβισμό (ερωτ. 6, 7, 8 & 9).
- ✓ Το ρόλο του σχολείου ως παράγοντα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού (ερωτ. 10, 11, 12, 13, 14, 15 & 16).

Όλες οι ερωτήσεις των εξαρτημένων μεταβλητών ήταν διατυπωμένες με την πεντάβαθμη κλίμακα και οι ερωτώμενοι καλούνταν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν απόλυτα, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν ή να δηλώσουν ουδέτεροι.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας και πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες σε Δημοτικά Σχολεία. Η επιλογή του Νομού έγινε με βάση τον τόπο που υπηρετεί η ερευνήτρια, καθώς έχει εργαστεί αρκετά χρόνια στο συγκεκριμένο Νομό. Το πλήθος των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν, ήταν 158, αριθμός που κρίθηκε ικανοποιητικός σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε τον Μάρτιο-Απρίλιο του 2018.

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τους σκοπούς της μελέτης πραγματοποιήθηκε αρχικά ανάλυση των δεδομένων με μεθόδους περιγραφικής στατιστικής, δηλαδή πίνακες και διαγράμματα και έπειτα με μεθόδους επαγωγικής στατιστικής (Norusis, 2018: partB, 189-244, Field, 2013: 121-162). Για τις ποιοτικές μεταβλητές υπολογίστηκαν οι συχνότητες εκφρασμένες τόσο σε απόλυτη τιμή όσο και σε ποσοστό %.

Για να διαπιστωθεί η σχέση (συνάφεια) των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν πίνακες διασταύρωσης (συνάφειας) οι οποίοι είναι πίνακες διπλής εισόδου που περιγράφουν ταυτόχρονα δύο μεταβλητές. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των ποιοτικών μεταβλητών έγινε με το χ^2 -τεστ του Pearson (Plackett, 1983: 59-72) όταν πληρούνταν οι προϋποθέσεις ή με το Fisher's exact test (Fisher, 1992: 66-70, Agresti, 1992: 131-153), όταν δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις, όταν δηλαδή οι αναμενόμενες ή οι θεωρητικές συχνότητες των κατηγοριών ήταν μικρότερες του αριθμού πέντε ή σύμφωνα με τον περιορισμό του Cochran όταν στο 20% το πολύ των κατηγοριών έχει συχνότητα μικρότερη του πέντε, ενώ όλες οι υπόλοιπες είναι μεγαλύτερες ή ίσες του ένα.

Επίσης, στην περίπτωση των χαρακτηριστικών διάταξης πρέπει να διερευνηθεί η κατεύθυνση της σχέσης των δύο μεταβλητών. Αυτό γιατί μπορεί η μείωση των τιμών της μιας μεταβλητής να συνεπάγεται είτε μείωση των τιμών της άλλης μεταβλητής είτε αύξηση και αντίστροφα.. Ο συντελεστής που μετρά αυτό τον βαθμό της σχέσης των δύο μεταβλητών είναι ο συντελεστής Gamma (γ) (Goodman & Kruskal, 1954: 751-760). Οι τιμές του κυμαίνονται στο διάστημα [-1, 1], με τιμές κοντά στο -1 να υποδηλώνουν αρνητική σχέση, ενώ τιμές κοντά στο +1 να υποδηλώνουν θετική σχέση και τιμές κοντά στο 0 να υποδηλώνουν ανεξαρτησία.

Οι έλεγχοι υποθέσεων για όλες τις αναλύσεις ήταν δίπλευροι (αμφίπλευροι) και το επίπεδο $p < 0.05$ θεωρήθηκε ως στατιστικώς σημαντικό. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό IBM SPSS «Statistical Package for the Social Science Statistics» v. 22.

7.1 Περιγραφική Στατιστική

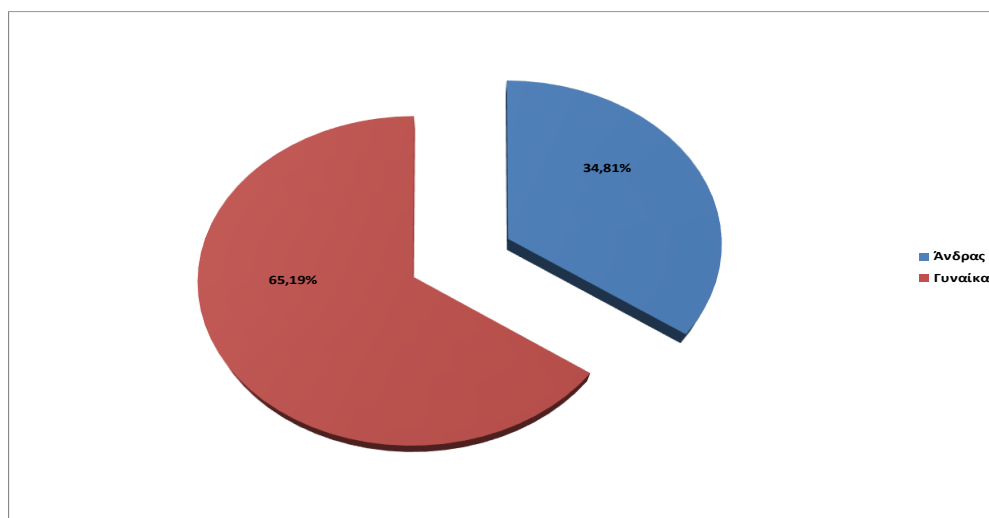
Ερώτηση 1. Φύλο

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή του φύλου των ερωτώμενων που απάντησε στο ερωτηματολόγιο, ενώ στο διάγραμμα 1 απεικονίζονται τα αντίστοιχα ποσοστά.

Πίνακας 1. Κατανομή φύλου.

Φύλο	N	%
Ανδρας	55	34.81%
Γυναίκα	103	65.19%
Σύνολο	158	100.00%

Διάγραμμα 1. Κατανομή φύλου.



Από τον πίνακα 1 και το διάγραμμα 1 διαπιστώνεται περίπου δύο στους τρεις από όσους απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες (ποσοστό 65.19%).

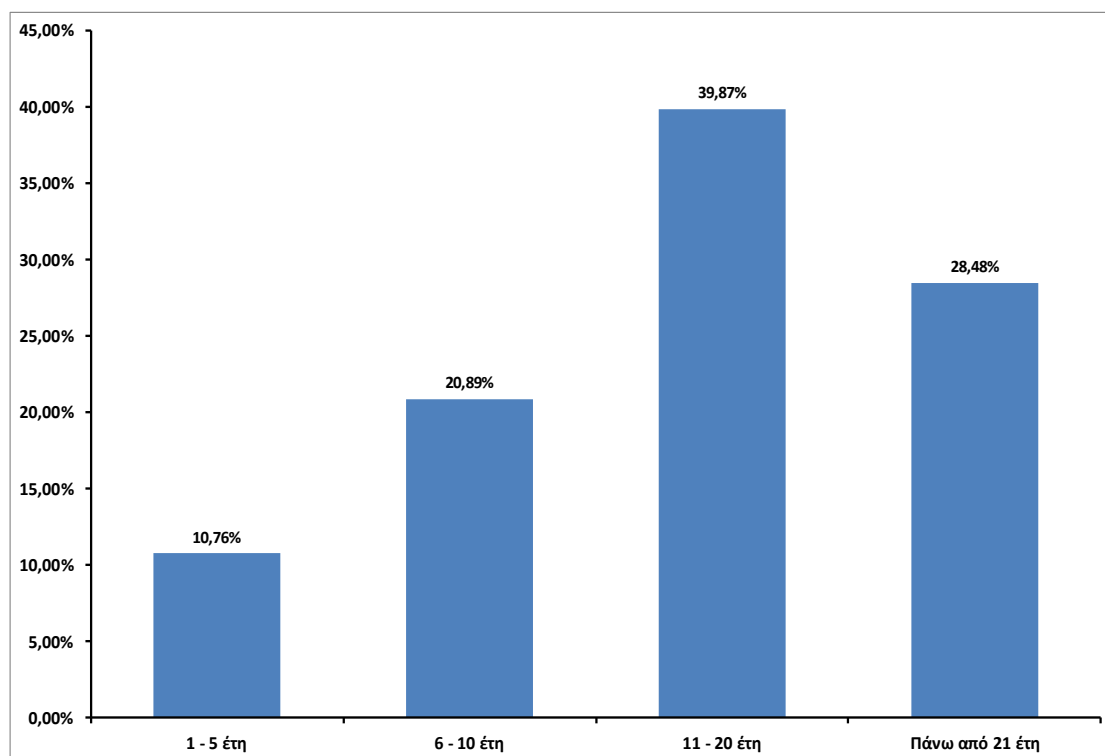
Ερώτηση 2. Έτη Προϋπηρεσίας

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή της μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας», ενώ στο διάγραμμα 2 απεικονίζονται τα αντίστοιχα ποσοστά.

Πίνακας 2. Κατανομή μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας».

	N	%
1 - 5 έτη	17	10.76%
6 - 10 έτη	33	20.89%
11 - 20 έτη	63	39.87%
Πάνω από 21 έτη	45	28.48%
Σύνολο	158	100.00%

Διάγραμμα 2. Κατανομή μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας».



Από τον πίνακα 2 και το διάγραμμα 2 προκύπτει ότι, περίπου, ένας στους δέκα έχει 1-5 έτη προϋπηρεσίας περίπου δύο στους δέκα από όσους απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έχουν 6-10 έτη προϋπηρεσίας, περίπου τέσσερις στους δέκα έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας, και ποσοστό 28.48% έχουν πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας.

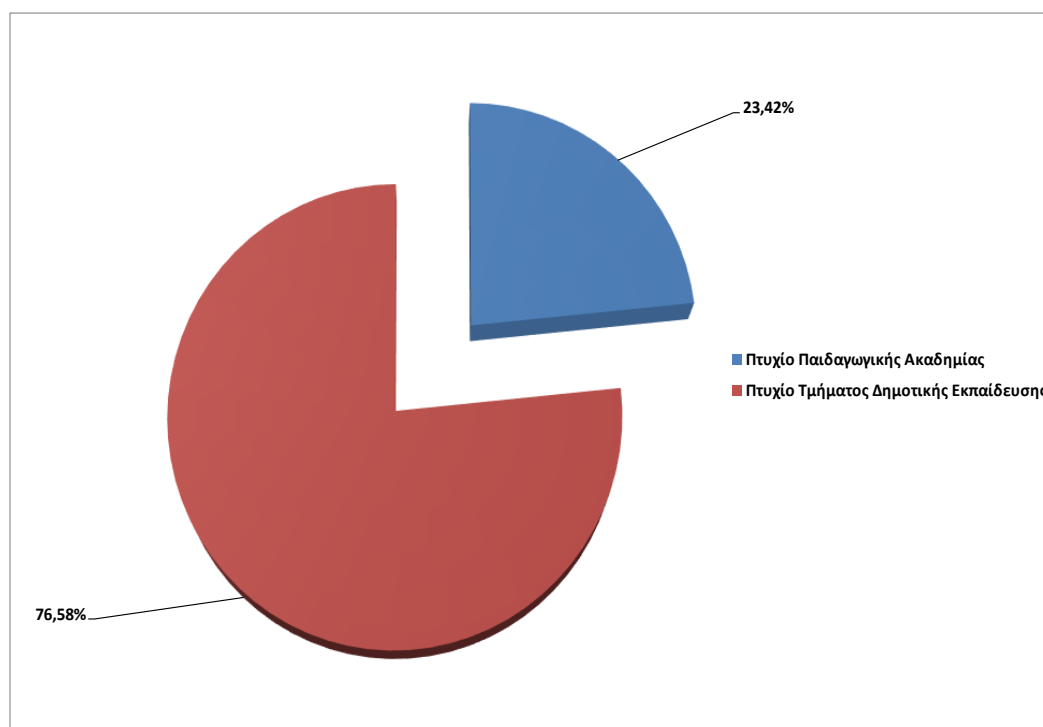
Ερώτηση 3. Επίπεδο Εκπαίδευσης

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων, ενώ στο διάγραμμα 3 απεικονίζονται τα αντίστοιχα ποσοστά.

Πίνακας 3. Επίπεδο εκπαίδευσης.

	N	%
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	37	23,42%
Πτυχίο Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	121	76,58%
Σύνολο	158	100,00%

Διάγραμμα 3. Επίπεδο Σπουδών.

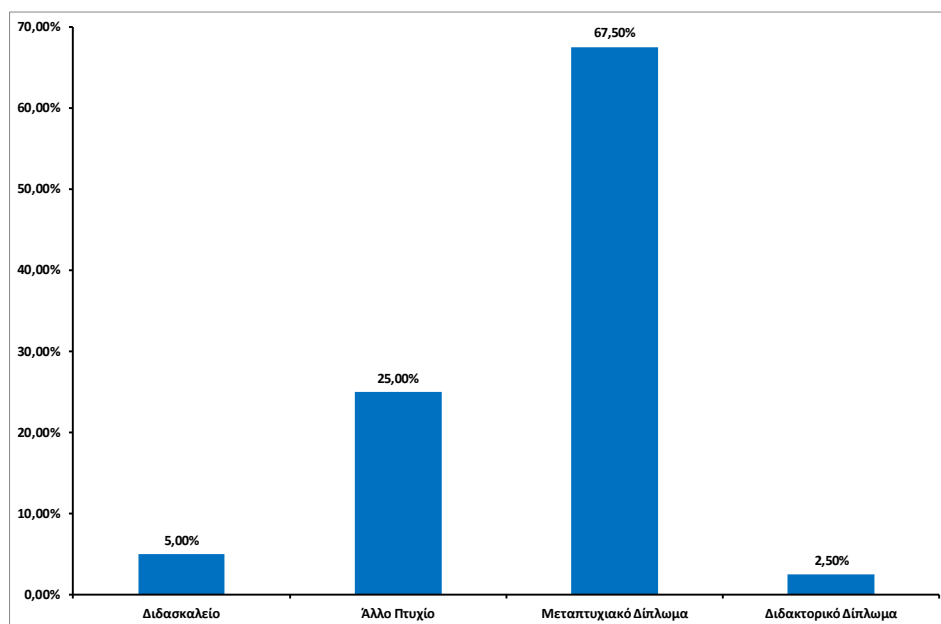


Από τον πίνακα 3 και το διάγραμμα 3 προκύπτει ότι περίπου τρεις στους τέσσερις από τους ερωτηθέντες είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ περίπου ένας στους τέσσερις έχει αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία.

Ερώτηση 4. Άλλες Σπουδές.

Στον πίνακα 4 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με τις επιπρόσθετες σπουδές που έχουν κάνει, ενώ στο διάγραμμα 4 απεικονίζονται τα αντίστοιχα ποσοστά. Να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν 80 από τους 158 ερωτώμενους.

Διάγραμμα 4. Άλλες Σπουδές



Πίνακας 4. Άλλες Σπουδές.

	N	%
Διδασκαλείο	4	5.00%
Άλλο Πτυχίο	20	25.00%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	54	67.50%
Διδακτορικό Δίπλωμα	2	2.50%
Σύνολο	80	100.00%

Από τον πίνακα 4 και το διάγραμμα 4 συμπεραίνεται ότι, περίπου ένας στους είκοσι από τους 80 ερωτώμενους που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση δήλωσε το «Διδασκαλείο» ως επιπρόσθετες σπουδές, ένας στους τέσσερις ότι είναι κάτοχος και «Άλλου Πτυχίου», ποσοστό 67.50% ότι έχει είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και ποσοστό μόλις 2.50% ότι είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

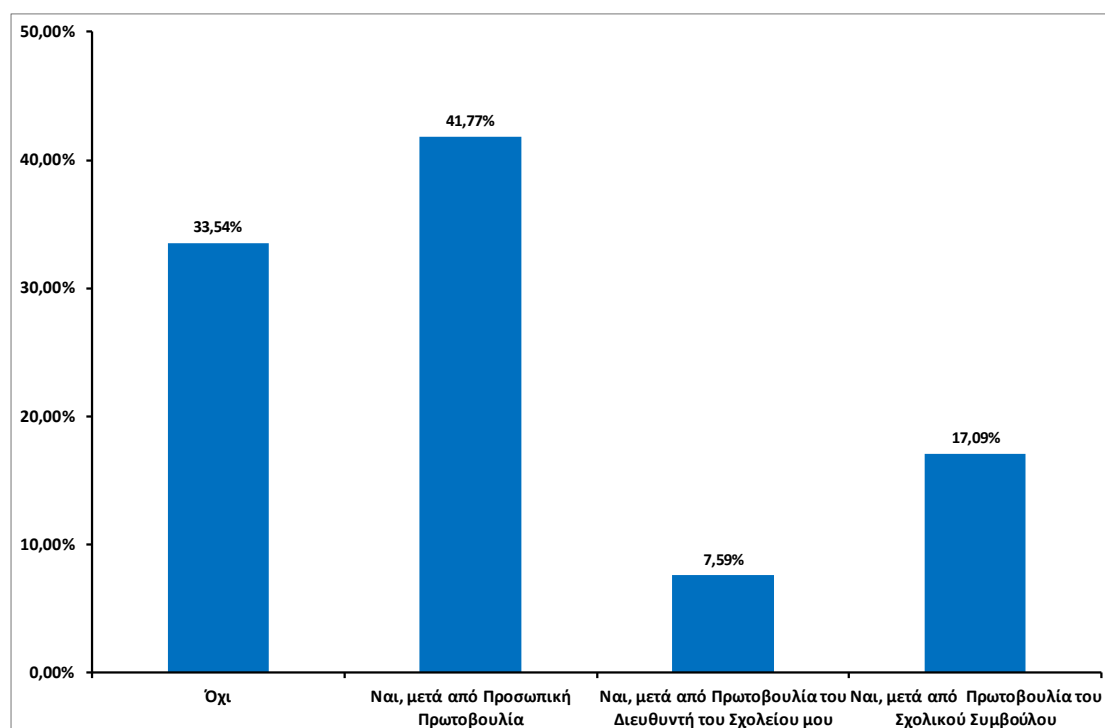
Ερώτηση 5. *Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;*

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων όσον αφορά την επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και στο διάγραμμα 5 δίνονται τα αντίστοιχα ποσοστά.

Πίνακας 5. Επιμόρφωση σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

	N	%
Όχι	53	33.54%
Ναι. μετά από Προσωπική Πρωτοβουλία	66	41.77%
Ναι. μετά από Πρωτοβουλία του Διευθυντή του Σχολείου μου	12	7.59%
Ναι. μετά από Πρωτοβουλία του Σχολικού Συμβούλου	27	17.09%
Σύνολο	158	100.00%

Διάγραμμα 5. Επιμόρφωση σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.



Από τον πίνακα 5 και το διάγραμμα 5 διαπιστώνεται ότι, περίπου ένας στους τρεις από τους ερωτηθέντες έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, ποσοστό 41.77% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό μετά από προσωπική πρωτοβουλία, ενώ ποσοστό 7.59% και 17.09%, δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, μετά από πρωτοβουλία του διευθυντή του σχολείου και του σχολικού συμβούλου, αντίστοιχα.

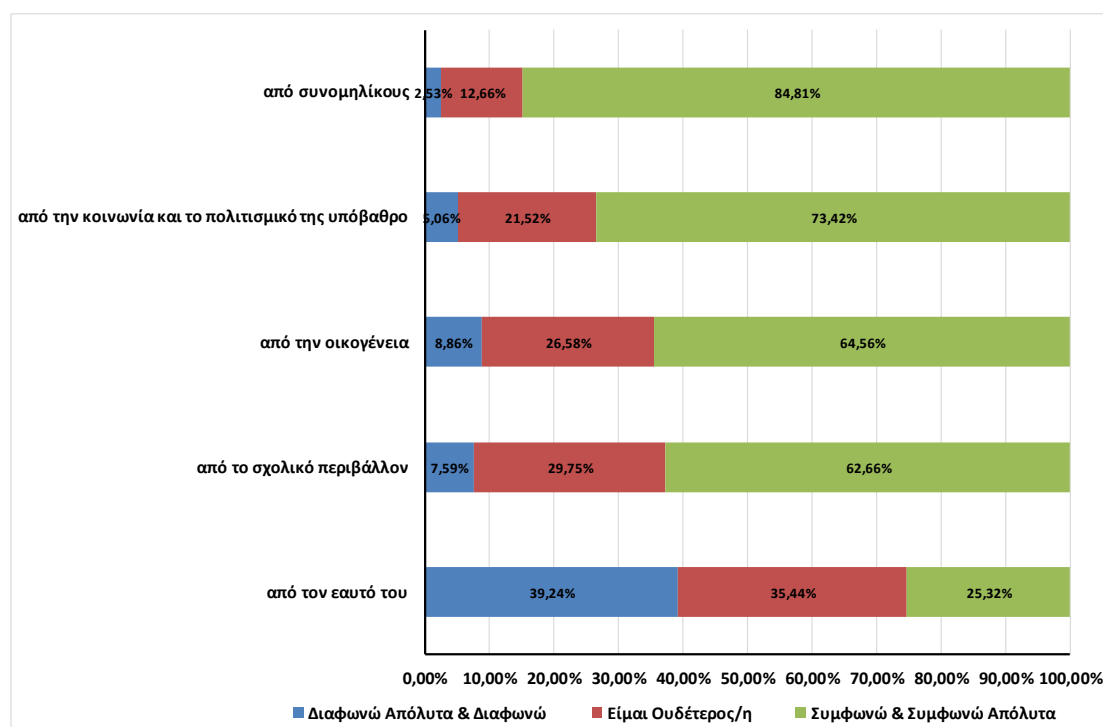
Ερώτηση 6. Οι παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό είναι «οι επιρροές που δέχεται το άτομο»;

Στον πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση, ενώ στο διάγραμμα 6 απεικονίζονται τα ποσοστά των κατηγοριών «Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ», «Είμαι Ουδέτερος/η» και «Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα».

Πίνακας 6. Παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό.

	Διαφωνώ		Διαφωνώ		Είμαι		Συμφωνώ		Συμφωνώ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
από τον εαυτό του	22	13.9%	40	25.3%	56	35.4%	39	24.7%	1	0.6%
από συνομηλίκους	0	0.0%	4	2.5%	20	12.7%	93	58.9%	41	25.9%
από την οικογένεια	4	2.5%	10	6.3%	42	26.6%	66	41.8%	36	22.8%
από το σχολικό περιβάλλον	4	2.5%	8	5.1%	47	29.7%	71	44.9%	28	17.7%
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	0	0.0%	8	5.1%	34	21.5%	78	49.4%	38	24.1%

Διάγραμμα 6. Παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό(Ποσοστά μόνο για «Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ», «Είμαι Ουδέτερος/η» και «Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα»).



Από τον πίνακα 6 και το διάγραμμα 6 προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα», ότι οι παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό είναι

- «οι επιρροές που δέχεται το άτομο από συνομηλίκους», σε ποσοστό 84.81%,
- «οι επιρροές που δέχεται το άτομο από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο», σε ποσοστό 73.42%,
- «οι επιρροές που δέχεται το άτομο από την οικογένεια», σε ποσοστό 64.56%,
- «οι επιρροές που δέχεται το άτομο από το σχολικό περιβάλλον», σε ποσοστό 64.56%, ενώ

οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Διαφωνώ Απόλυτα και Διαφωνώ», σε ποσοστό 39.24% ότι «οι επιρροές που δέχεται το άτομο από τον εαυτό του», έχουν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό.

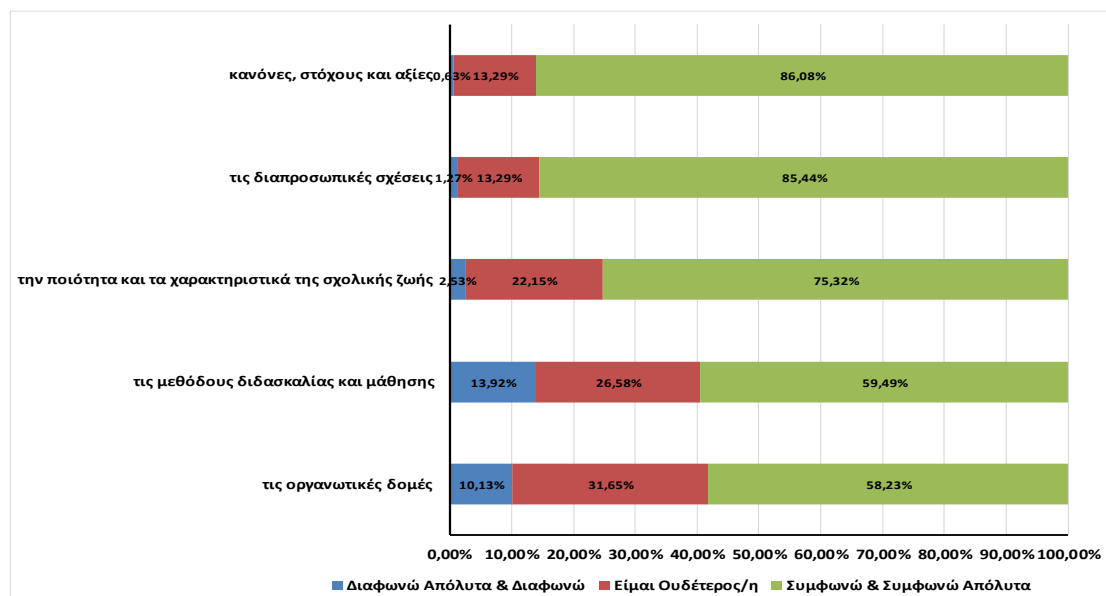
Ερώτηση 7. Το σχολικό κλίμα απαρτίζεται από;

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση, ενώ στο διάγραμμα 7 απεικονίζονται τα ποσοστά των κατηγοριών «Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ», «Είμαι Ουδέτερος/η» και «Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα».

Πίνακας 7. Σχολικό κλίμα.

	Διαφωνώ Απόλυτα		Διαφωνώ		Είμαι Ουδέτερος/η		Συμφωνώ		Συμφωνώ Απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	1	0.6%	3	1.9%	35	22.2%	74	46.8%	45	28.5%
κανόνες, στόχους και αξίες	0	0.0%	1	0.6%	21	13.3%	77	48.7%	59	37.3%
τις διαπροσωπικές σχέσεις	0	0.0%	2	1.3%	21	13.3%	73	46.2%	62	39.2%
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	5	3.2%	17	10.8%	42	26.6%	60	38.0%	34	21.5%
τις οργανωτικές δομές	3	1.9%	13	8.2%	50	31.6%	65	41.1%	27	17.1%

Διάγραμμα 7. Σχολικό κλίμα (Ποσοστά μόνο για «Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ», «Είμαι Ουδέτερος/η» και «Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα»).



Από τον πίνακα 7 και το διάγραμμα 7 συμπεραίνεται ότι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα», ότι το σχολικό κλίμα απαρτίζεται από

- κανόνες, στόχους και αξίες, σε ποσοστό 86.08%,
- τις διαπροσωπικές σχέσεις, σε ποσοστό 85.44%,
- την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, σε ποσοστό 75.32%,
- τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, σε ποσοστό 59.49%,
- τις οργανωτικές δομές, σε ποσοστό 58.23%.

Ερώτηση 8. *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος;*

Στον πίνακα 8 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	0	0.00%
Διαφωνώ	1	0.63%
Είμαι Ουδέτερος/η	10	6.33%
Συμφωνώ	60	37.97%
Συμφωνώ Απόλυτα	87	55.06%
Σύνολο	158	100,0%

Πίνακας 8. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος».

Από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι η πλειοψηφία ερωτηθέντων δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος» (ποσοστό 93.04%).

Ερώτηση 9. *Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει.*

Στον πίνακα 9 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	0	0.00%
Διαφωνώ	4	2.53%
Είμαι Ουδέτερος/η	8	5.06%
Συμφωνώ	60	37.97%
Συμφωνώ Απόλυτα	86	54.43%
Σύνολο	158	100.0%

Πίνακας 9. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει».

Από τον πίνακα 9 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει» (ποσοστό 92.41%).

Ερώτηση 10. *Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα.*

Στον πίνακα 10 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	0	0.00%
Διαφωνώ	2	1.27%
Είμαι Ουδέτερος/η	15	9.49%
Συμφωνώ	76	48.10%
Συμφωνώ Απόλυτα	65	41.14%
Σύνολο	158	100.0%

Πίνακας 10. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα».

Από τον πίνακα 10 προκύπτει ότι περίπου εννιά στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα» (ποσοστό 89.24%).

Ερώτηση 11. Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Στον πίνακα 11 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	2	1.27%
Διαφωνώ	3	1.90%
Είμαι Ουδέτερος/η	27	17.09%
Συμφωνώ	66	41.77%
Συμφωνώ Απόλυτα	60	37.97%
Σύνολο	158	100.0%

Πίνακας 11. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού».

Από τον πίνακα 11 προκύπτει ότι περίπου οκτώ στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού» (ποσοστό 79.75%).

Ερώτηση 12. Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση. Στον πίνακα 12 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	0	0.00%
Διαφωνώ	3	1.90%
Είμαι Ουδέτερος/η	26	16.46%
Συμφωνώ	67	42.41%
Συμφωνώ Απόλυτα	62	39.24%
Σύνολο	158	100.0%

Πίνακας 12. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση».

Από τον πίνακα 12 προκύπτει ότι περίπου οκτώ στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση» (ποσοστό 81.65%).

Ερώτηση 13. *Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας.*

Στον πίνακα 13 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	1	0.63%
Διαφωνώ	9	5.70%
Είμαι Ουδέτερος/η	41	25.95%
Συμφωνώ	71	44.94%
Συμφωνώ Απόλυτα	36	22.78%
Σύνολο	158	100.0%

Πίνακας 13. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας».

Από τον πίνακα 13 προκύπτει ότι περίπου δύο στους τρεις από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας» (ποσοστό 67.72%).

Ερώτηση 14. *Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου.*

Στον πίνακα 14 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	0	0.00%
Διαφωνώ	4	2.53%
Είμαι Ουδέτερος/η	27	17.09%
Συμφωνώ	62	39.24%
Συμφωνώ Απόλυτα	65	41.14%
Σύνολο	158	100.0%

Πίνακας 14. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου».

Από τον πίνακα 14 προκύπτει ότι περίπου οκτώ στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου» (ποσοστό 80.38%).

Ερώτηση 15. Παράγοντες που οδηγούν στην πρόληψη της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού είναι;

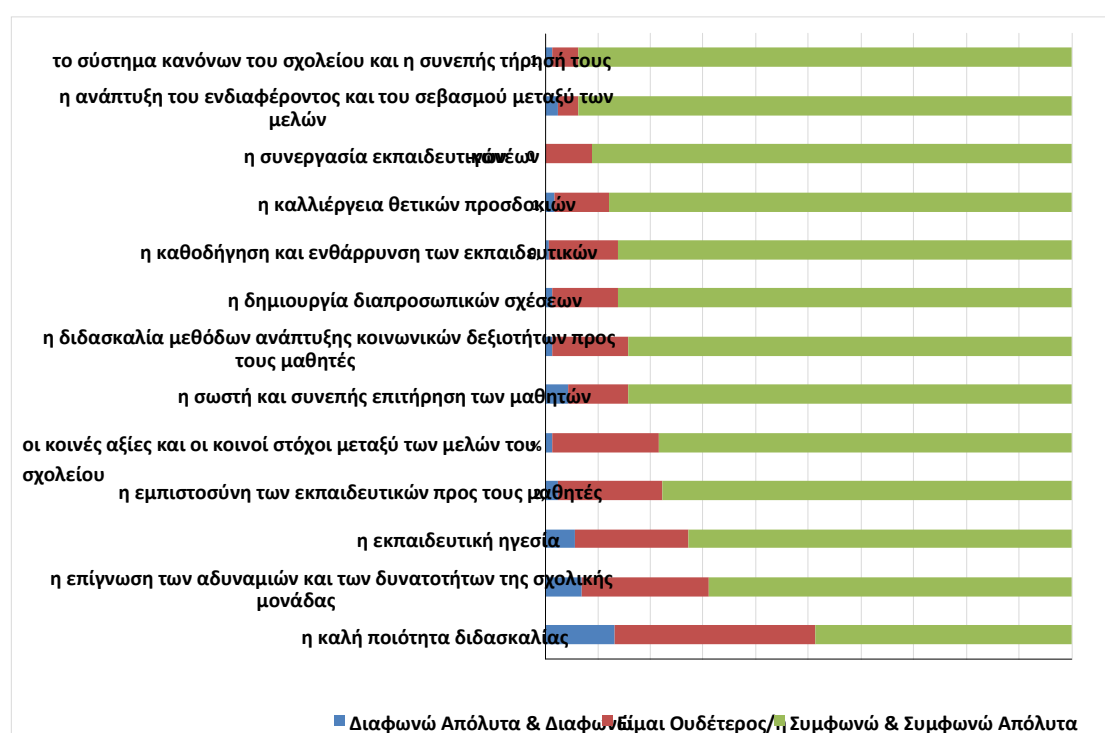
Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση, ενώ στο διάγραμμα 8 απεικονίζονται τα ποσοστά των κατηγοριών «Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ», «Είμαι Ουδέτερος/η» και «Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα».

	Διαφωνώ Απόλυτα		Διαφωνώ		Είμαι Ουδέτερος/η		Συμφωνώ		Συμφωνώ Απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	3	1.9 %	18	11.4 %	60	38.0 %	60	38.0 %	17	10.6 %
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	0	0.0 %	2	1.3 %	32	20.3 %	85	53.8 %	39	24.7 %
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	0	0.0 %	11	7.0 %	38	24.1 %	75	47.5 %	36	22.4 %
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	0	0.0 %	2	1.3 %	20	12.7 %	72	45.6 %	66	41.4 %
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	0	0.0 %	4	2.5 %	6	3.8 %	49	31.0 %	91	57.7 %
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	0	0.0 %	3	1.9 %	16	10.1 %	72	45.6 %	69	43.4 %
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	0	0.0 %	1	0.6 %	21	13.3 %	72	45.6 %	66	41.4 %
η εκπαιδευτική ηγεσία	0	0.0 %	9	5.7 %	34	21.5 %	69	43.7 %	66	41.4 %
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	1	0.6 %	3	1.9 %	31	19.6 %	73	46.2 %	50	31.6 %
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	0	0.0 %	2	1.3 %	23	14.6 %	75	47.5 %	80	50.6 %
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	0	0.0 %	0	0.0 %	14	8.9 %	70	44.4 %	76	48.7 %

η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	1	0.6 %	6	3.8 %	18	11.4 %	7	48.7 %	5	35.6 %
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	0	0.0 %	2	1.3 %	8	5.1 %	8	55.1 %	6	38.6 %

Πίνακας 15. Παράγοντες που οδηγούν στην πρόληψη της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού.

Διάγραμμα 8. Παράγοντες που οδηγούν στην πρόληψη της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού (Ποσοστά μόνο για «Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ», «Είμαι Ουδέτερος/η» και «Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα»).



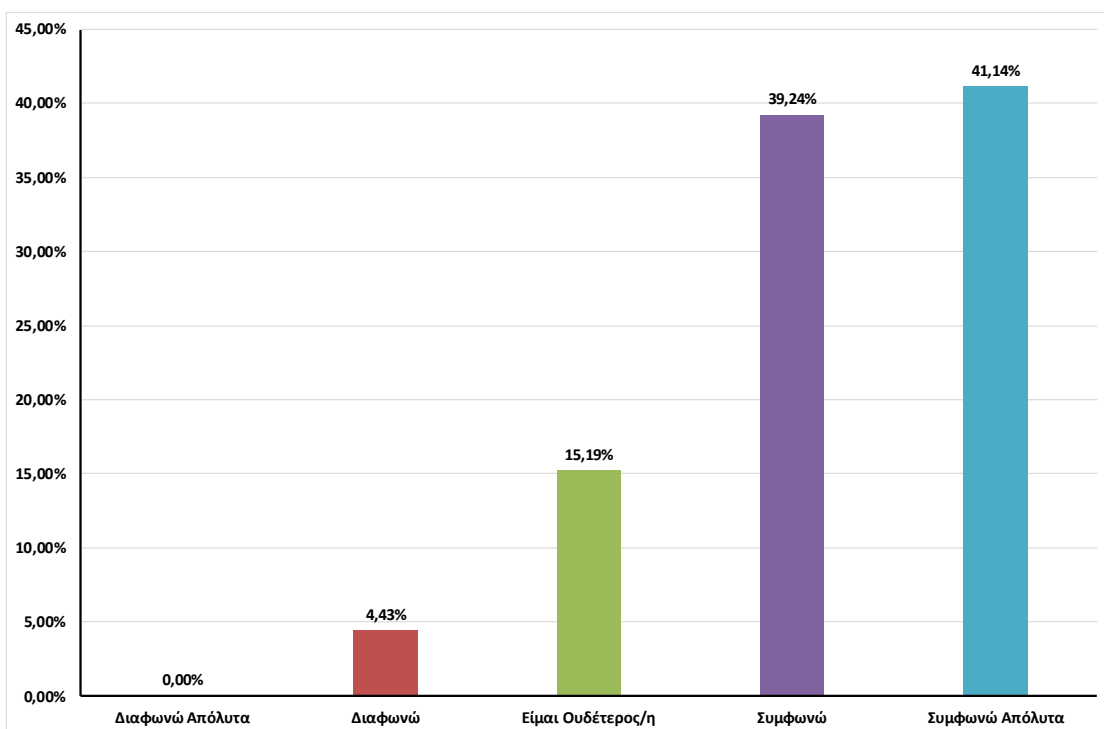
Από τον πίνακα 15 και το διάγραμμα 8 συμπεραίνεται ότι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα», ότι οι παράγοντες που οδηγούν στην πρόληψη της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού είναι

- το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών και η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90.00%,
- η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές και η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 80.00%,

- οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου και η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 75.00%,
- η εκπαιδευτική ηγεσία, σε ποσοστό 72.78%,
- η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας, σε ποσοστό 68.99%, ενώ
- η καλή ποιότητα διδασκαλίας, καταλαμβάνει ποσοστό μόλις 48.73%.

Ερώτηση 16. *Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό.*

Στο διάγραμμα 9 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

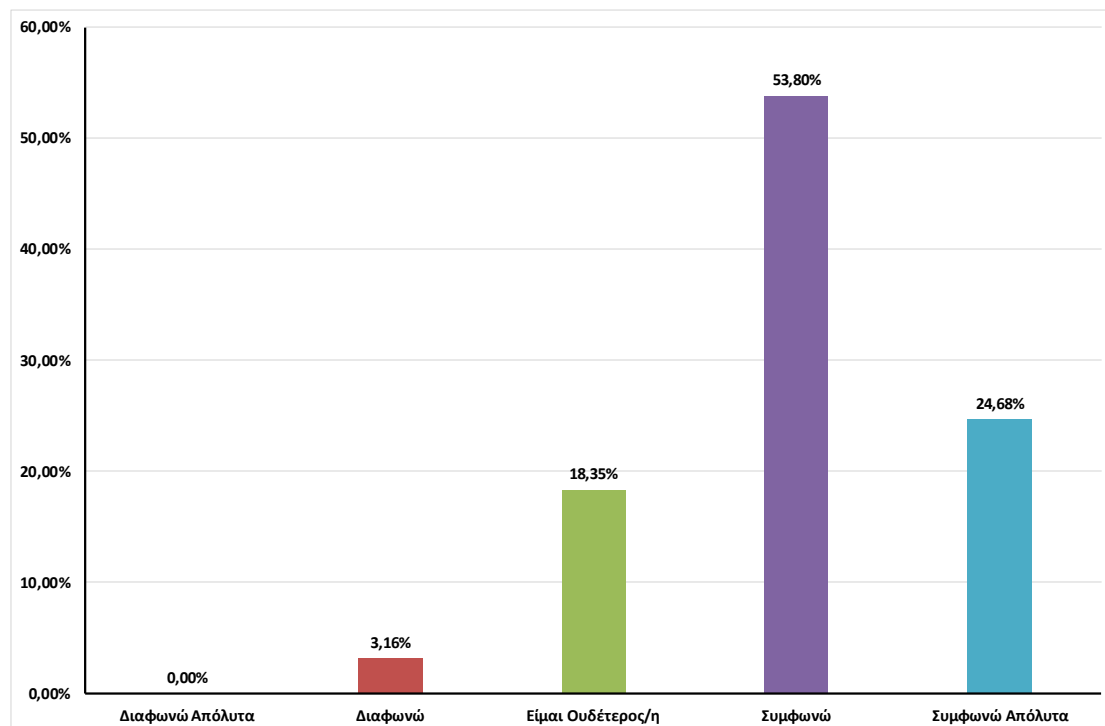


Διάγραμμα 9. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό».

Από το διάγραμμα 9 προκύπτει ότι περίπου οκτώ στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό» (ποσοστό 80.38%).

Ερώτηση 17. *Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο.*

Στο διάγραμμα 10 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

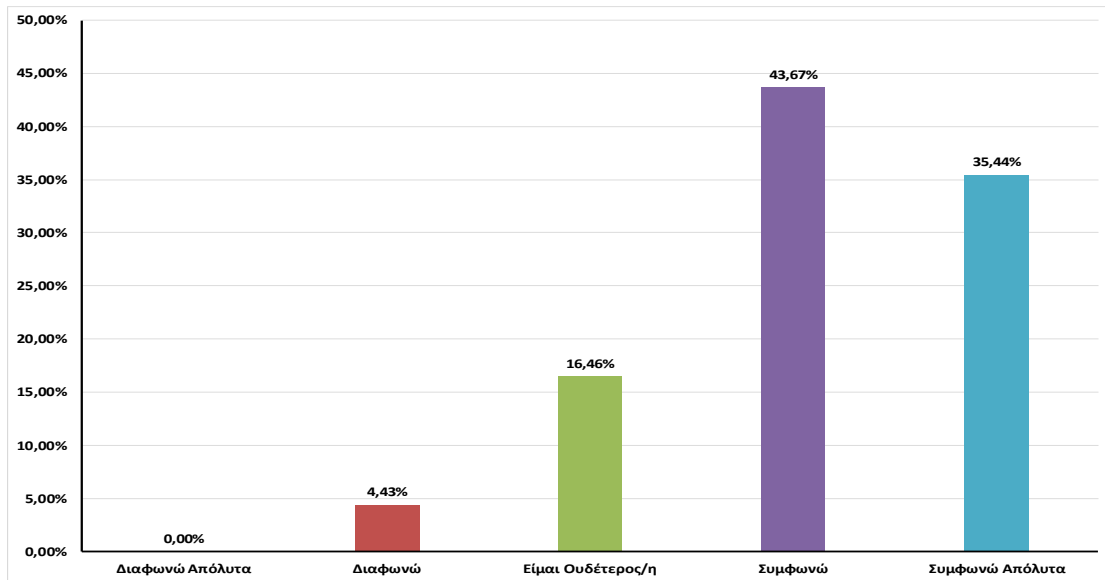


Διάγραμμα 10. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο».

Από το διάγραμμα 10 προκύπτει ότι περίπου οκτώ στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο» (ποσοστό 78.48%).

Ερώτηση 18. *Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας, θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.*

Στο διάγραμμα 11 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

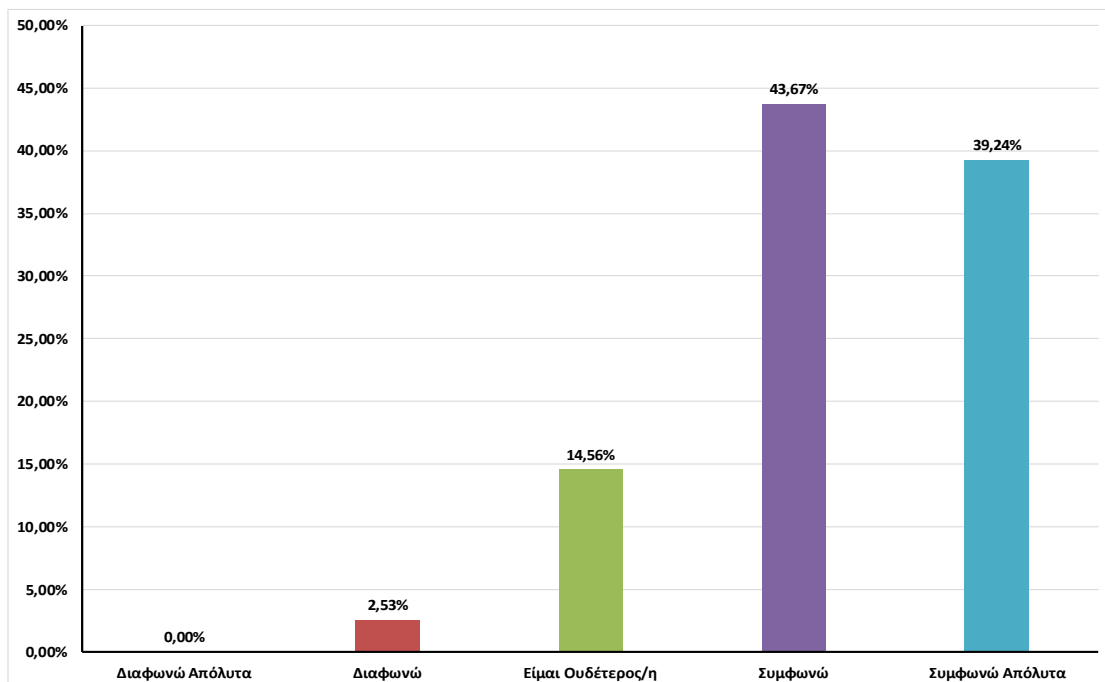


Διάγραμμα 11. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας, θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον».

Από το διάγραμμα 11 προκύπτει ότι περίπου οκτώ στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας, θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον» (ποσοστό 79.11%).

Ερώτηση 19. *Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.*

Στο διάγραμμα 12 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

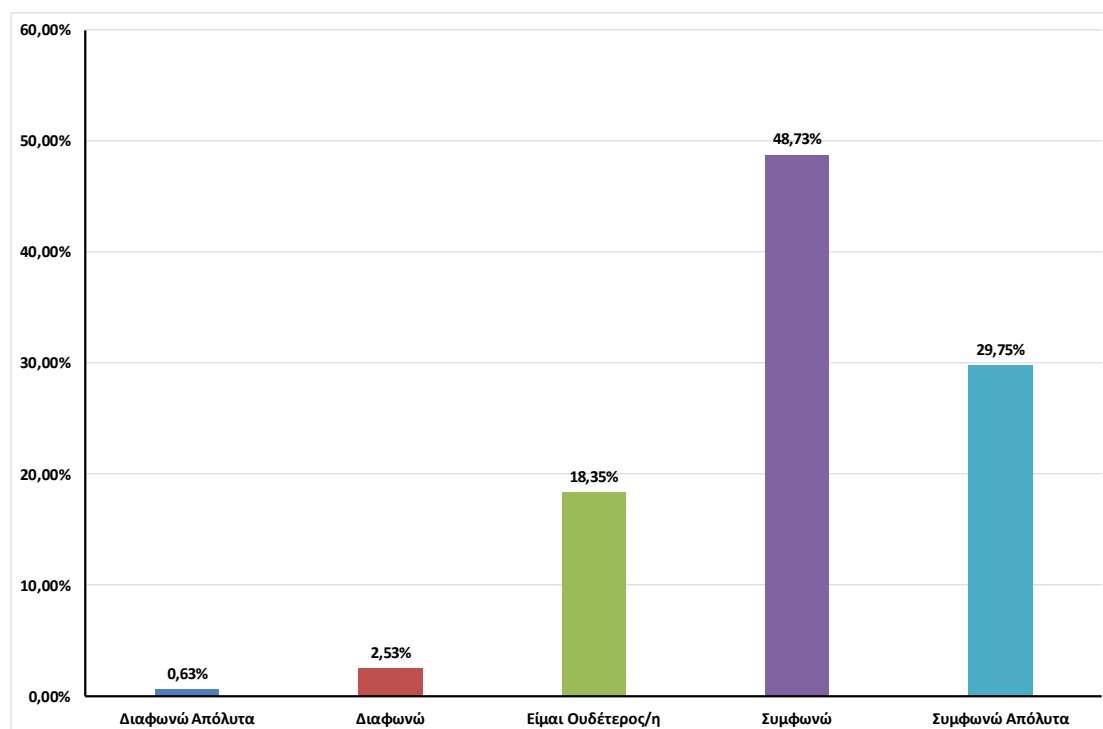


Διάγραμμα 12. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του».

Από το διάγραμμα 12 προκύπτει ότι περίπου οκτώ στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του» (ποσοστό 82.91%).

Ερώτηση 20. *Η συνεργατική μάθηση, ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού.*

Στο διάγραμμα 13 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.

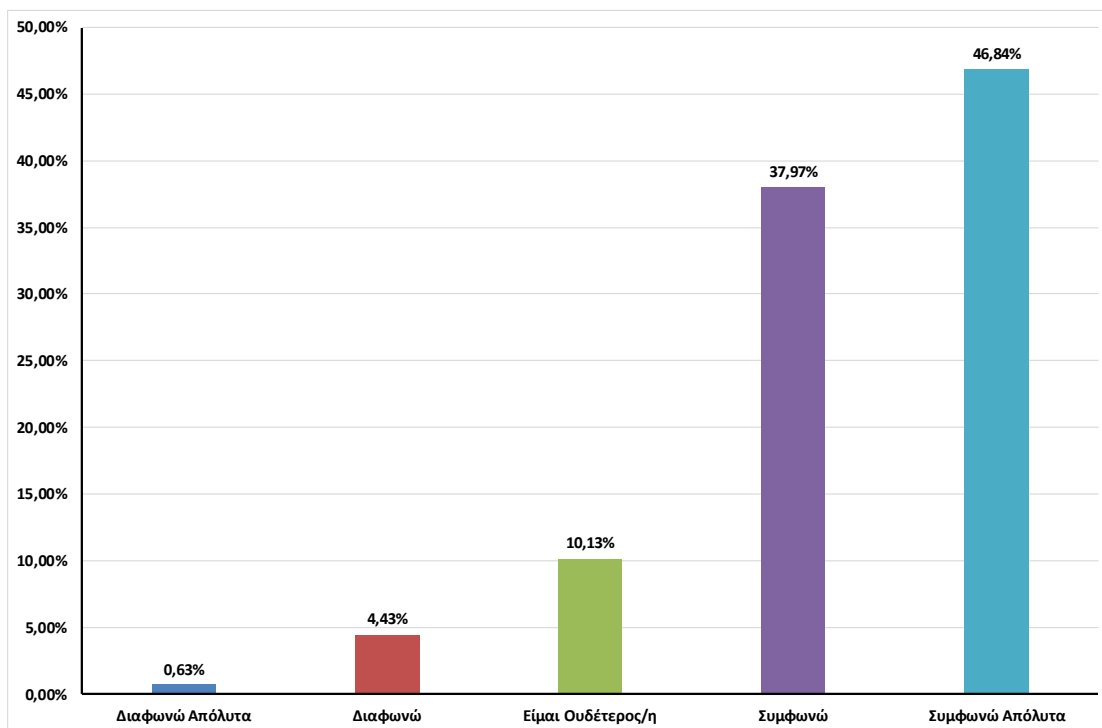


Διάγραμμα 13. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Η συνεργατική μάθηση, ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού».

Από το διάγραμμα 13 προκύπτει ότι περίπου οκτώ στους δέκα από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Η συνεργατική μάθηση, ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού» (ποσοστό 78.48%).

Ερώτηση 21. Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Στο διάγραμμα 14 δίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην παραπάνω ερώτηση.



Διάγραμμα 14. Βαθμός συμφωνίας με την πρόταση «Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του».

Από το διάγραμμα 14 προκύπτει ότι ποσοστό 84.11% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι «Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα» με την πρόταση ότι «Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του».

7.2 Επαγωγική Στατιστική

Πίνακες Διασταυρώσεων

Το πλήθος και το μέγεθος των πινάκων είναι αρκετά μεγάλο. Για το λόγο αυτό παρουσιάζονται, περιγραφικά, μόνο τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Να σημειωθεί επίσης ότι οι ερωτήσεις E1 έως 16 του ερωτηματολογίου επανακωδικοποιήθηκαν, ώστε να είναι εφικτή η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Από 5-βάθμια κλίμακα Likert (Διαφωνώ Απόλυτα, Διαφωνώ, Είμαι Ουδέτερος/η, Συμφωνώ, Συμφωνώ Απόλυτα) μετατράπηκαν σε 3-βάθμια κλίμακα Likert (Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ, Είμαι Ουδέτερος/η, Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα). Αυτό έγινε, γιατί ο αριθμός των απαντήσεων στις κατηγορίες Διαφωνώ Απόλυτα και Διαφωνώ ήταν πολύ μικρός. Ομοίως, η ερώτηση «Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;» που είχε τέσσερις κατηγορίες (Όχι, Ναι-μετά από Προσωπική Πρωτοβουλία, Ναι-μετά από Πρωτοβουλία του Διευθυντή του Σχολείου μου και Ναι-μετά από Πρωτοβουλία του Σχολικού Συμβούλου) μετατράπηκε σε ερώτηση με τρεις κατηγορίες (Όχι, Ναι-μετά από Προσωπική Πρωτοβουλία, Ναι-μετά από Πρωτοβουλία του Διευθυντή ή του Σχολικού Συμβούλου), γιατί ο αριθμός των απαντήσεων στην κατηγορία Ναι-μετά από Πρωτοβουλία του Διευθυντή του Σχολείου μου ήταν πολύ μικρός.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των χ^2 ελέγχων ανεξαρτησίας των ερωτήσεων «φύλο», «έτη προϋπηρεσίας», «επίπεδο εκπαίδευσης» και «επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό».

Φύλο με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο πίνακας 16 είναι ο πίνακας διασταύρωσης που περιέχει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το «φύλο» των ερωτώμενων και των υπολοίπων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τις οποίες προέκυψε στατιστικώς σημαντική συνάφεια.

Πίνακας 16. Πίνακας διασταύρωσης της ερώτησης «φύλο» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις οποίες υπάρχει συνάφεια.

Οι πίνακες δίνονται στο Παράρτημα.

Μεταβλητή	Τιμές	Φύλο	
		Άνδρας	Γυναίκα
από το σχολικό περιβάλλον	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	16.4%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	18.2%	35.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	65.5%	61.2%
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	10.9%	1.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	21.8%	21.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	67.3%	76.7%
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	1.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	0.0%	14.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	100.0%	83.5%

Πίνακας 17. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας της ερώτησης «φύλο» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις οποίες υπάρχει συνάφεια.

Μεταβλητή	Στατιστικό	Τιμή
από το σχολικό περιβάλλον	Chi-square	12.440
	df	2
	Sig.	0.002
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Chi-square	6.132
	df	2
	Sig.	0.047
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Chi-square	10.172
	df	2
	Sig.	0.006

Από τους Πίνακες 16 και 17 προκύπτει ότι, υπάρχει εξάρτηση του Φύλου με τις ερωτήσεις που αναφέρονται στον πίνακα, διότι, για αυτούς τους ελέγχους ισχύει ότι, $p < 0.05$. Επιπλέον:

- Οι γυναίκες απάντησαν ότι «Διαφωνούν Απόλυτα & Διαφωνούν» σε μικρότερο ποσοστό ότι «το σχολικό περιβάλλον» είναι ένας παράγοντας που έχει σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, από ότι οι άνδρες. Αντίθετα, οι Άνδρες απάντησαν ότι «Είμαι ουδέτεροι» σε μικρότερο ποσοστό ότι «το σχολικό περιβάλλον» είναι ένας παράγοντας που έχει σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, από ότι οι γυναίκες.
- Οι γυναίκες απάντησαν ότι «Διαφωνούν Απόλυτα & Διαφωνούν» σε μικρότερο ποσοστό ότι «η κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο» είναι ένας παράγοντας που έχει σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, από ότι οι άνδρες. Αντίθετα, οι Άνδρες απάντησαν, ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» σε μικρότερο ποσοστό ότι «η κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο» είναι ένας παράγοντας που έχει σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, από ότι οι γυναίκες.
- Όλοι οι Άνδρες απάντησαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» ότι «Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα», ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες ήταν 83.5%.

Προϋπηρεσία με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο πίνακας 16 είναι ο πίνακας διασταύρωσης που περιέχει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τα «έτη προϋπηρεσίας» των ερωτώμενων και των υπολοίπων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τις οποίες προέκυψε στατιστικώς σημαντική συνάφεια.

Πίνακας 18. Πίνακας διασταύρωσης της ερώτησης «έτη προϋπηρεσίας» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις οποίες υπάρχει συνάφεια.

Μεταβλητή	Τιμές	Προϋπηρεσία			
		1 έως 5 έτη	6 έως 10 έτη	11 έως 20 έτη	21 έτη και άνω
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.9%	0.0%	0.0%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	30.3%	19.0%	6.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.2%	69.7%	81.0%	88.9%
η εμπιστοσύνη των	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	3.0%	0.0%	2.2%

εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Είμαι Ουδέτερος/η	11.8%	24.2%	30.2%	4.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.5%	72.7%	69.8%	93.3%
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	3.0%	0.0%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	27.3%	25.4%	6.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	82.4%	69.7%	74.6%	88.9%

Πίνακας 19. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας της ερώτησης «έτη προϋπηρεσίας» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις οποίες υπάρχει συνάφεια.

Μεταβλητή	Στατιστικό	Τιμή
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Chi-square	13.618
	df	6
	Sig.	0.034
	Gamma	0.199
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Chi-square	19.131
	df	6
	Sig.	0.004
	Gamma	0.313
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Chi-square	15.223
	df	6
	Sig.	0.019
	Gamma	0.228

Από τους Πίνακες 18 και 19 προκύπτει ότι, υπάρχει εξάρτηση των ετών προϋπηρεσίας με τις ερωτήσεις που αναφέρονται στον πίνακα, διότι, για αυτούς τους ελέγχους ισχύει ότι, $p < 0.05$. Επιπλέον:

- Όσοι έχουν προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη και 11 έως 20 έτη απάντησαν ότι «Διαφωνούν Απόλυτα & Διαφωνούν» σε μικρότερο ποσοστό, ότι «Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση», σε σχέση με τις δύο άλλες κατηγορίες προϋπηρεσίας. Αντίθετα, όσοι έχουν προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη και 21 έτη και άνω, απάντησαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τις δύο άλλες κατηγορίες προϋπηρεσίας, ότι «Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση», γεγονός που επιβεβαιώνετε και από την τιμή του συντελεστή γάμμα.
- Όσοι έχουν προϋπηρεσία 21 έτη και άνω απάντησαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες προϋπηρεσίας, ότι ένας παράγοντας που οδηγεί στην πρόληψη της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού είναι «η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές», γεγονός που επιβεβαιώνετε και από την τιμή του συντελεστή γάμμα.
- Όσοι έχουν προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη και 11 έως 20 έτη απάντησαν ότι «Διαφωνούν Απόλυτα & Διαφωνούν» σε μικρότερο ποσοστό, σε σχέση με τις δύο άλλες κατηγορίες προϋπηρεσίας, ότι «Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο». Αντίθετα, όσοι έχουν προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη και 21 έτη και άνω απάντησαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τις δύο άλλες κατηγορίες προϋπηρεσίας, ότι «Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο», γεγονός που επιβεβαιώνετε και από την τιμή του συντελεστή γάμμα.

Επίπεδο Εκπαίδευσης με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο πίνακας 20 είναι ο πίνακας διασταύρωσης που περιέχει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το «επίπεδο εκπαίδευσης» των ερωτώμενων και των υπολοίπων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τις οποίες προέκυψε στατιστικώς σημαντική συνάφεια.

Πίνακας 20. Πίνακας διασταύρωσης της ερώτησης «επίπεδο εκπαίδευσης» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις οποίες υπάρχει συνάφεια.

Μεταβλητή	Τιμές	Επίπεδο Εκπαίδευσης	
		Παιδαγωγικό Τμήμα	Παιδαγωγική Ακαδημία
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.3%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	13.2%	29.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.5%	70.3%
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.8%	8.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.7%	16.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	78.5%	75.7%

Πίνακας 21. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας της ερώτησης «επίπεδο εκπαίδευσης» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις οποίες υπάρχει συνάφεια.

Μεταβλητή	Στατιστικό	Τιμή
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Chi-square	6.355
	df	2
	Sig.	0.042
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Chi-square	6.249
	df	2
	Sig.	0.044

Από τους Πίνακες 20 και 21 προκύπτει ότι, υπάρχει εξάρτηση του επιπέδου εκπαίδευσης με τις ερωτήσεις που αναφέρονται στον πίνακα, διότι, για αυτούς τους ελέγχους ισχύει ότι, $p < 0.05$. Επιπλέον:

- Οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος απάντησαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» ότι «Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου» σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους

πτυχιούχους Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Αντίθετα, οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας απάντησαν, σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικού Τμήματος, ότι «Είναι ουδέτεροι» με την παραπάνω διαπίστωση.

- Οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας απάντησαν ότι «Διαφωνούν Απόλυτα & Διαφωνούν» σε μεγαλύτερο ποσοστό, από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικού Τμήματος, ότι «η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές» είναι ένας παράγοντας που έχει σχέση με το σχολικό εκφοβισμό. Αντίθετα, οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος, απάντησαν, σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» με την με την παραπάνω πρόταση.

Επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο πίνακας 22 είναι ο πίνακας διασταύρωσης που περιέχει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τα «Επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό» των ερωτώμενων και των υπολοίπων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τις οποίες προέκυψε στατιστικώς σημαντική συνάφεια.

Πίνακας 22. Πίνακας διασταύρωσης της ερώτησης «Επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις οποίες υπάρχει συνάφεια.

Μεταβλητή	Τιμές	Επιμόρφωση		
		Όχι	Ναι, μετά από προσωπική πρωτοβουλία	Ναι, μετά από πρωτοβουλία άλλων
από την οικογένεια	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.3%	10.6%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	22.6%	16.7%	48.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	66.0%	72.7%	48.7%
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	5.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	13.2%	4.5%	12.8%

κλίμα	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	86.8%	95.5%	82.1%
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	10.6%	7.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	37.7%	15.2%	20.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	60.4%	74.2%	71.8%
η εκπαιδευτική ηγεσία	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.7%	4.5%	7.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	26.4%	10.6%	33.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	67.9%	84.8%	59.0%

Πίνακας 23. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας της ερώτησης «Επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις οποίες υπάρχει συνάφεια.

Μεταβλητή	Στατιστικό	Τιμή
από την οικογένεια	Chi-square	14.490
	df	4
	Sig.	0.006
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Chi-square	9.576
	df	4
	Sig.	0.048
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Chi-square	10.631
	df	4
	Sig.	0.031
η εκπαιδευτική ηγεσία	Chi-square	9.713
	df	4
	Sig.	0.046

Από τους Πίνακες 22 και 23 προκύπτει ότι, υπάρχει εξάρτηση των ετών προϋπηρεσίας με τις ερωτήσεις που αναφέρονται στον πίνακα, διότι, για αυτούς τους ελέγχους ισχύει ότι, $p < 0.05$. Επιπλέον:

- Όσοι απάντησαν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, μετά από πρωτοβουλία του Διευθυντή του Σχολείου ή του Σχολικού Συμβούλου, δήλωσαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» σε μικρότερο ποσοστό ότι «η οικογένεια» είναι ένας παράγοντας που έχει σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, από ότι όσοι απάντησαν όχι ή Ναι, μετά από προσωπική πρωτοβουλία. Οι ίδιοι ερωτώμενοι δηλώνουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι «Είναι ουδέτεροι» με την παραπάνω δήλωση.
- Όσοι απάντησαν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, μετά από προσωπική πρωτοβουλία, δήλωσαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα», σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι «Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα», από ότι οι υπόλοιποι.
- Όσοι απάντησαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, δήλωσαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα» σε μικρότερο ποσοστό, σε σχέση με τους υπόλοιπους, ότι ένας παράγοντας που οδηγεί στην πρόληψη της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού είναι «η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας». Οι ίδιοι ερωτώμενοι δηλώνουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι «Είναι ουδέτεροι» με την παραπάνω πρόταση.
- Όσοι απάντησαν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, μετά από προσωπική πρωτοβουλία, δήλωσαν ότι «Συμφωνούν & Συμφωνούν Απόλυτα», σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τους υπόλοιπους, ότι ένας παράγοντας που οδηγεί στην πρόληψη της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού είναι «η εκπαιδευτική ηγεσία». Οι ίδιοι ερωτώμενοι δηλώνουν, σε μικρότερο ποσοστό ότι «Είναι ουδέτεροι» με την παραπάνω πρόταση.

Ανάλυση Αξιοπιστίας (Reliability Analysis) και Εγκυρότητας Περιεχομένου (Content Validity).

Η εγκυρότητα περιεχομένου ενός ερευνητικού εργαλείου, στην προκειμένη περίπτωση του ερωτηματολογίου, περιέχει δύο είδη εγκυρότητας: την εγκυρότητα περιεχομένου και την φαινομενική. Η φαινομενική εγκυρότητα ελέγχεται με τη χορήγηση του ερευνητικού εργαλείου δοκιμαστικά σε μία ομάδα συμμετεχόντων, με σκοπό να γνωμοδοτήσουν αν το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αναφέρεται στις μεταβλητές που εξετάζει. Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής αποφεύγει το φαινόμενο των ημιτελών και μη αξιόπιστων απαντήσεων (Gignac, 2009: 23). Η εγκυρότητα περιεχομένου ελέγχεται, όταν ο ερευνητής χορηγήσει το ερωτηματολόγιο σε μία

ομάδα ειδικών του αντικειμένου μελέτης, ώστε να αποφανθούν για την εγκυρότητα του και να διατυπώσουν προτάσεις βελτίωσής του, αν χρειαστεί (Polit & Tatano Beck, 2006: 491-493). Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πριν τη μαζική διανομή, σε μία μικρή μερίδα των εκπαιδευτικών που αποτελούσαν τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να γίνει έλεγχος της φαινομενικής εγκυρότητας του. Η χορήγηση έγινε μία εβδομάδα προτού τη μαζική διανομή, και η ερευνήτρια ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί σε επικοινωνία με την ερευνήτρια αποφάνθηκαν πως το ερωτηματολόγιο αποτελείται από κατανοητά διατυπωμένες ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στις μεταβλητές που εξετάζονται.

Η ακρίβεια των μετρήσεων θα επιβεβαιωθεί με την ανάλυση αξιοπιστίας (Carlson, Buskist, Heth, & Schmaltz, 2009: 221-255, Thorndike & Angoff, 1971: 183-210). Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο μια δοκιμασία αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του υπό μέτρηση χαρακτηριστικού. Η αξιοπιστία είναι συνώνυμη της συνέπειας (consistency), όπως αυτή ορίζεται μέσω της επαναληπτικότητας και της αναπαραγωγιμότητας ενός αποτελέσματος. Η εμφάνιση της έννοιας της αξιοπιστίας αποδίδεται στον C. Spearman, ο οποίος πρώτος επισήμανε την ύπαρξη σφαλμάτων σε μια μέτρηση, που δεν ταυτίζονται με το δειγματοληπτικό σφάλμα (Lovie & Lovie, 1996: 75-88). Ο πιο δημοφιλής δείκτης αξιοπιστίας είναι ο δείκτης «Cronbach's α (alpha)», ο οποίος παίρνει τιμές μεταξύ 0 και 1 (Cronbach, 1951: 297-334). Αν είναι μικρότερος του 0.6 τότε η κλίμακα είναι αναξιόπιστη, αν παίρνει τιμές στο διάστημα [0.6, 0.7) τότε έχουμε το ελάχιστο αποδεκτό όριο, αν κυμαίνεται στο διάστημα [0.7, 0.8) τότε η κλίμακα χαρακτηρίζεται ως επαρκής, αλλά όχι καλή, αν βρίσκεται στο διάστημα [0.8, 0.95) τότε είναι πάρα πολύ αξιόπιστη, ενώ συντελεστές μεγαλύτεροι του 0.95 είναι σπάνιο να αναφερθούν. Επομένως ο δείκτης Cronbach's α πρέπει να είναι τουλάχιστον 0.60 ώστε οι μετρήσεις μας να είναι αξιόπιστες. Στον επόμενο πίνακα δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας.

Πίνακας 24. Τιμές Cronbach's Alpha για τις μεταβλητές.

Μεταβλητή	Cronbach's Alpha
από τον εαυτό του	0.926
από συνομηλίκους	0.923
από την οικογένεια	0.927
από το σχολικό περιβάλλον	0.925
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	0.924

την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	0.920
κανόνες, στόχους και αξίες	0.921
τις διαπροσωπικές σχέσεις	0.920
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	0.921
τις οργανωτικές δομές	0.920
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.	0.921
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	0.921
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	0.921
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	0.921
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	0.920
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας	0.921
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	0.923
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	0.921
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	0.920
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	0.921
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	0.920
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	0.921
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	0.920
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	0.920
η εκπαιδευτική ηγεσία	0.922
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	0.920
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	0.921

η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	0.922
η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	0.920
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	0.921
Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό	0.921
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	0.920
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας, θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.	0.920
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	0.920
Η συνεργατική μάθηση, ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	0.920
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	0.920

Από τον πίνακα 24 προκύπτει ότι οι τιμές του Cronbach's Alpha βρίσκονται στο διάστημα 0.920 έως 0.927, με συνέπεια η αξιοπιστία των μεταβλητών να είναι πάρα πολύ καλή.

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας μας που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες του Νομού Καβάλας, και ειδικότερα στα Δημοτικά Σχολεία.

- Τα υποκείμενα της έρευνας, διαπιστώνεται, πως δεν έχουν λάβει οργανωμένη και επίσημη επιμόρφωση ενδοσχολικά, είτε από τον εκάστοτε Σχολικό Σύμβουλο, ενώ όσοι επιμορφώθηκαν το έκαναν έπειτα από προσωπική τους πρωτοβουλία. Επίσης περίπου ένας στους τρεις δεν έχει επιμορφωθεί καθόλου. Τα ευρήματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αν σκεφτεί κανείς πως παρόλο που ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που «κερδίζει» συνεχώς έδαφος στα σχολεία, δεν αποτελεί προτεραιότητα στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών από τα στελέχη Εκπαίδευσης.
- Στην ερώτηση σε τι βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα υποκείμενα δήλωσαν πως συμφωνούν με τις επιρροές που δέχεται το άτομο από τους συνομήλικους του, από την κοινωνία και το πολιτιστικό της υπόβαθρο, την οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον. Ενδιαφέρον προκαλεί πως διαφωνούν με τα ατομικά χαρακτηριστικά, παρόλο που οι ερευνητές θεωρούν πως συντελούν. Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το σχολικό περιβάλλον ως ένα παράγοντα που σχετίζεται με το σχολικό εκφοβισμό, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.
- Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δόθηκαν στα υποκείμενα κάποιες από τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος και τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν. Η πλειοψηφία απάντησε πως συμφωνεί ότι το σχολικό κλίμα απαρτίζεται από τους κανόνες, τους στόχους και τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής. Μικρότερα ποσοστά πήραν οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι οργανωτικές δομές. Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τα στοιχεία που είναι τα πιο προφανή στο σχολικό κλίμα κι αναφέρονται κατά κόρον στους ορισμούς της βιβλιογραφίας ενώ οι δομές και οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν δευτερεύων ρόλο.
- Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων θεωρεί πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις και το είδος της ηγεσίας που ασκείται στη σχολική μονάδα, διαμορφώνουν θετικό σχολικό κλίμα.
- Η πλειοψηφία των υποκειμένων απαντά πως το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, ενώ συμφωνεί πως αντιμετωπίζει την εκδήλωσή του. Οι παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, όπου το σχολικό

κλίμα παρουσιάζεται και σαν παράγοντας πρόληψης, αλλά και αντιμετώπισης, μιας και πολλά προγράμματα παρέμβασης έχουν ως κεντρικό άξονα τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν συμφωνούν πως το αρνητικό σχολικό κλίμα συντελεί στην αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται πως σε σχολεία με αρνητικό κλίμα τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού είναι υψηλά.
- Στην ερώτηση αν συμφωνούν ή διαφωνούν και σε ποιο βαθμό με την πρόταση ότι η παρουσία σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα, τα υποκείμενα συμφωνούν στην πλειοψηφία τους, γεγονός που επιβεβαιώνει τους ερευνητές που διατυπώνουν πως η σχέση του σχολικού κλίματος με τον εκφοβισμό είναι αμφίδρομη, γεγονός που δυσχεραίνει τις έρευνες που προσπαθούν να υποστηρίξουν αιτιώδη σχέση ανάμεσά τους.
- Όσον αφορά τους παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία λειτουργούν ως «ομπρέλα» προστασίας στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, η πλειοψηφία των υποκειμένων συμφωνεί με το σύστημα κανόνων του σχολείου και τη τήρησή τους, το σεβασμό ανάμεσα στα μέλη, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών και τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων. Επίσης συμφωνεί με την καλλιέργεια θετικών προσδοκιών, τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, την καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές και τη σωστή και συνεπή επιτήρηση των μαθητών. Τέλος συμφωνούν με τις κοινές αξίες και τους κοινούς στόχους μεταξύ των μελών του σχολείου και την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές. Επίσης συμφωνούν με το είδος της εκπαιδευτικής ηγεσίας και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας για την επίγνωση των τρωτών της σημείων. Εντύπωση προκαλεί πως η καλή ποιότητα διδασκαλίας βρίσκεται σύμφωνο περίπου το μισό πληθυσμό, γεγονός που συνάδει και με το μικρό ποσοστό συμφωνίας για τις μεθόδους διδασκαλίας, ως παράγοντα που συντελεί στην καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος.
- Στην πρόταση ότι τα προγράμματα ψυχικής υγείας και η μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, τα υποκείμενα απάντησαν στην πλειοψηφία τους πως συμφωνούν. Η έλλειψη ενσυναίσθησης είναι σύμφωνα με τους ερευνητές ένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των θυτών. Τα προγράμματα ψυχικής υγείας και η μάθηση μέσω συναισθημάτων καλλιεργεί την ενσυναίσθηση των παιδιών. Η αντίφαση ανάμεσα στη διαφωνία των εκπαιδευτικών για τις επιρροές των ατομικών χαρακτηριστικών και της συμφωνίας για τη χρησιμότητα των προγραμμάτων ψυχικής υγείας, ίσως να εξηγείται από την άγνοια τους για την ισχυρή επιρροή των χαρακτηριστικών του ατόμου.

- Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό πως με την υποστηρικτική τους συμπεριφορά μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία θετικής αντίληψης από τους μαθητές για το σχολείο και ότι η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη των αποφάσεων θα μειώσει την επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ένα δημοκρατικό περιβάλλον δημιουργεί την επιθυμία να παραμείνει και ειρηνικό.
- Η επίσημη χάραξη πολιτικής από το σχολείο συμφωνούν πως σταθεροποιούν το σχολικό περιβάλλον και δρα αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, πρόταση που διατυπώνεται από τους ερευνητές και αποτελεί δομικό στοιχείο στα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης.
- Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η επιμόρφωση για το σχολικό εκφοβισμό βοηθά στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν με δική τους πρωτοβουλία. Φαίνεται πως αναγνωρίζουν τη σημασία του και τις συνέπειες του, θεωρώντας πως ένα πρόβλημα το αντιμετωπίζεις καλύτερα όταν γνωρίζεις τις πτυχές του.

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι ευαίσθητοποιημένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίζουν τους βασικούς παράγοντες κινδύνου και συμφωνούν πως το θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να αποτελέσει το «κλειδί» για την πρόληψη κι αντιμετώπισή του. Εκείνο που διαπιστώνεται και ίσως θα έπρεπε να αλλάξει, είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν με δική τους πρωτοβουλία, αν και είναι κοινώς αποδεκτό στην Εκπαίδευση πως η επίσημη και συστηματική επιμόρφωση είναι πιο αποτελεσματική.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον στο μέλλον να γίνει διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τον σχολικό εκφοβισμό με υποκείμενα έρευνας τους μαθητές. Οι περισσότερες έρευνες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία έχουν γίνει με μαθητές, με ερευνητικό εργαλείο είτε το ερωτηματολόγιο, είτε τη συνέντευξη, ενώ στην παρούσα εργασία τα υποκείμενα είναι οι εκπαιδευτικοί, καθώς μία έρευνα με μαθητές απαιτεί πολλή γραφειοκρατία και αρκετό χρόνο. Οι απόψεις και αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τον εκφοβισμό, θα έθετε ίσως τις βάσεις για την περαιτέρω μελέτη του θέματος και πιθανόν μέσα από αυτήν θα προέκυπταν στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού με βάση το σχολικό κλίμα.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ζμπάινος, Δ., & Αδαμαντία, Γ. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος* (3), σσ. 43-60.

Θάνος, Θ. Β. (2009). ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. Στο Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ* (σσ. 9-229). Ρέθυμνο: ΤΟΠΟΣ.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά : Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας* (12), σσ. 118-138.

Μαρούδας, Η., & Μπελαδακης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A.S Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Σχολική παιδαγωγική. Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Πανούσης, Γ. (2009). {Ενδο}σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;. Στο Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ* (σσ. 59-73). Ρέθυμνο: ΤΟΠΟΣ.

Σαϊτης, Χ. Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (11η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agresti, A. (1992). A survey of exact inference for contingency tables. . *Statistical science* , pp. 131-153.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research* , 52 (3), pp. 368-420.

- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. D. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior* , 29 (6), pp. 716-736. DOI: 10.1177/109019802237940.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D. G., & Konold, T. R. (2009). Validity of three school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes, and help seeking. *School Psychology Review* , 38 (3), pp. 338-355.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of youth and adolescence* , 38 (1), pp. 101-121. DOI: 10.1007/s10964-008-9271-1.
- Bartholow, B. D., Dill, K. E., Anderson, K. B., & Lindsay, J. J. (2003). The proliferation of media violence and its economic underpinnings. *Media violence and children* , pp. 1-18.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School psychology review* , 23, pp. 165-175.
- Bayraktar, F. (2012). Bullying among adolescents in North Cyprus and Turkey: Testing a multifactor model. *Journal of interpersonal violence* , 27 (6), pp. 1040-1065. DOI: 10.1177/0886260511424502.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology* , 49(2), 157-174. *Journal of School Psychology* , 49 (2), pp. 157-174. DOI:10.1016/j.jsp.2011.01.001.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management*. Philadelphia: Open University Press.
- Björkqvist, K. (1994). Sex Differences in Physical, Verbal, and Indirect Aggression: A Review of Recent Research. *Sex Roles* , 30 (3-4), pp. 177-188.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Development trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* , 18 (2), pp. 117-127.
- Bond, L., Wolfe, S., Tollit, M., Butler, H., & Patton, G. (2007). A comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the Peer Relations Questionnaire for students in secondary school. *Journal of School Health* , 77 (2), pp. 75-79.

- Cappella, E., & Weinstein, R. (2006). The prevention of social aggression among girls. *Social Development* , 15 (3), pp. 434-462.
- Carlson, N. R., Buskist, W., Heth, C. D., & Schmaltz, R. (2009). *Psychology: The science of behaviour, fourth Canadian edition with MyPsychLab*. Pearson Education Canada pp. 221-255
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, J., & Freiberg, J. A. (2013). School climate and bullying prevention. *School climate practices for implementation and sustainability* , pp. 3-56.
- Cohen, J., Espelage, D. L., Twemlow, S. W., Berkowitz, M. W., & Comer, J. P. (2015). Rethinking effective bully and violence prevention efforts: Promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior. *International journal of violence and schools* , 15 (1), pp. 2-40.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record* , 111 (1), pp. 180-213.
- Communities, S. Bullying Prevention: Recommendations for Schools. (n.d.). Colorado, USA.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly* , 25 (2), pp. 65-83. DOI: 10.1037/a0020149.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology* , 48 (2), pp. 86-93. DOI: 10.1037/cp2007010.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International* , 21 (1), pp. 5-21.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* , 16 (3), pp. 297-334.
- 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* , 32 (3), pp. 471-490.

- Dill, K. E., Redding, R. E., Smith, P. K., Surette, R., & Cornell, D. G. (2011). Recurrent issues in efforts to prevent homicidal youth violence in schools: Expert opinions. *NEW DIRECTIONS FOR YOUTH DEVELOPMENT* (129), pp. 113-128. DOI: 10.1002/yd.391.
- Duncan, R. D. (2011). Family relationships of bullies and victims. In D. M. Espelage, & U. M. Swearer, *Bullying in North American schools* (2 ed., pp. 191-204.). New York: Routledge.
- Elias, K., Maria, G., & Maria, X. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 15, pp. 3870-3880. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.04.387.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology* , 48, pp. 533-553. doi:10.1016/j.jsp.2010.07.001.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of youth and adolescence* , 42 (2), pp. 235-249. DOI:10.1007/s10964-012-9839-7.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice* , 53 (4), pp. 257-264. DOI: 10.1080/00405841.2014.947216.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review* , 32 (3), pp. 365-383.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., et al. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist* , 68 (2), pp. 75-87, DOI: 10.1037/a0031307.
- Fanti, K. A., & Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence* , 22 (4), pp. 617-631. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice* , 17, pp. 381-458.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *The Campbell Collaboration* , 6, pp. 1-149. DOI: 10.4073/csr.2009.6.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications Ltd, pp. 121-162.

- Fisher, R. A. (1992). *Statistical methods for research workers. In Breakthroughs in Statistics*, pp. 66-70. New York: Springer.
- Fredland, N. M. (2008). Sexual bullying: Addressing the gap between bullying and dating violence. *Advances in Nursing Science* , 31 (2), pp. 95-105.
- Freiberg, J. H., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments . In J. H. Freiberg, *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). London & Philadelphia : Falmer Press .
- Fuchs, M. (2008). IMPACT OF SCHOOL CONTEXT ON VIOLENCE AT SCHOOLS A MULTI-LEVEL ANALYSIS. *International Journal of Violence and School* (7), pp. 20-42.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools* , 42 (2), pp. 137-149. DOI: 10.1002/pits.20053.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School psychology quarterly* , 29 (3), pp. 256-271. DOI: 10.1037/spq0000064.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of school violence* , 10 (2), pp. 150-164. DOI: 10.1080/15388220.2010.539166.
- Gignac, G. (2009). Psychometrics and the Measurement of Emotional Intelligence. In *Assessing Emotional Intelligence, The Springer Series on Human Exceptionality*, pp. 9-40. Springer Science+Business Media.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 5, pp. 2208-2215. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.437.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine* , 159 (11), pp. 1026-1031.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational research* , 42 (2), pp. 141-156.

Goodman, L. A., & Kruskal, W. H. (1954). Measures of association for cross classifications. *Journal of the American statistical association* , 49 (268), pp. 732-764.

Gottfredson, D. C. (1986). An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior. *Criminology* , 24 (4), pp. 705-731.

Gottfredson, G. D. (1984). The effective school battery. *Psychological Assessment Resources* , pp. 1-113.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency in schools*. *Journal of research in crime and delinquency* , 42 (4), pp. 412-444. DOI: 10.1177/0022427804271931.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology* , 102 (2), pp. 483-496. DOI:10.1037/a0018562.

Gruber, J., & Fineran, S. (2008). Comparing the impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. *Sex roles* , 59 (1-2), pp. 1-13.

Haye, K., Swearer Napolitano, S. M., & Miller, C. (2008, October 11). *Bullying understanding attitudes toward bullying and perceptions of school social climate*. Retrieved December 28, 2017, from <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/133>

Johnson, L. S., Waasdorp, T. E., Debnam, K., & Bradshaw, C. P. (2013). The role of bystander perceptions and school climate in influencing victims' responses to bullying: to retaliate or seek support? *Journal of criminology* , pp. 2-10. DOI: 10.1155/2013/780460.

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal of community psychology* , 34 (3-4), pp. 187-204. DOI: 10.1007/s10464-004-7414-4.

Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly* , 27 (3), pp. 154-169. DOI: 10.1037/a0029350.

- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology* , 100 (1), pp. 96-104. DOI: 10.1037/0022-0663.100.1.96.
- Lovie, P., & Lovie, A. D. (1996). Charles Edward Spearman, FRS (1863-1945). *Notes and Records of the Royal Society* , pp. 75-88.
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School psychology quarterly* , 29 (3), pp. 306-319. DOI:10.1037/spq0000073.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* , 13 (1), pp. 63-89. DOI: 10.1076/sesi.13.1.63.3438.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education* , 12 (1), pp. 73-84. DOI:10.1080/13603120701576241.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Retrieved December 30, 2017, from <http://education.gsu.edu/schoolsafety>
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly* , 23 (1), pp. 26-42. DOI: 10.1037/1045-3830.23.1.26.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior* , 14 (2), pp. 146-156. DOI:10.1016/j.avb.2009.01.004.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J. W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama* , 285 (16), pp. 2094-2100.
- Nikolaou, G., Thanos, T., & Samsari, E. (2014). The School Mediation to Confront Violence and Bullying due to Cultural Diversity. In E. Arvanitis, & A. Kameas, *Intercultural mediation in Europe: Narratives of professional transformation* (pp. 1-10). Illinois: Common Ground Publishing.
- Norusis, M. J. (2008). *IBM SPSS Statistics 19.0 Guide to Data Analysis. Part B.* . N.J. : Prentice Hall, pp. 189-244.
- Olweus, D. A. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education* , 12 (4), pp. 495-510.

Olweus, D. A. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry* , 35 (7), pp. 1171-1190. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.

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

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby, *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). New York: Cambridge University Press.

Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review* , 32 (3), pp. 431-444.

Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management* , 14 (5), pp. 224-237. DOI:10.1108/09513540010373162.

Peterson, R. L., & Skiba, R. (2000). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House* , 74 (3), pp. 155-163. DOI: 10.1080/10459880009599794.

Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education* , 8 (1), pp. 26-34.

Plackett, R. L. (1983). Karl Pearson and the Chi-Squared Test. *International Statistical Review* , 51 (1), pp. 59-72.

Polit, D. & Tatano Beck, C. (2006). The Content Validity Index: Are You Sure You Know What's Being Reported? Critique and Recommendations. *Research in Nursing & Health* 26, pp. 489- 497.

Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools* , 39 (5), pp. 549-559. DOI: 10.1002/pits.10048.

Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International* , 33 (3), pp. 263-284. DOI: 10.1177/0143034311415906.

Rigby, K. (2008). *ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ*. (Α. Γιοβαζολιάς, Επιμ.) Εκδόσεις Τόπος.

- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior* , 20 (5), pp. 359-368.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis* , 42 (4), pp. 747-759.
- Ryan, J., & Paquette, D. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. Retrieved December 29, 2017, from <http://www.floridahealth.gov>
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive behavior* , 32 (3), pp. 261-275. DOI 10.1002/ab.20128.
- Schools, S. An Overview of Bullying. (2001).
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care* , 77 (1), pp. 47-55. DOI: 10.1080/0300443910770104.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Slee, P. T. (2016). *School Bullying: Teachers Helping Students Cope*. London & New York: Taylor & Francis.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in schools the UK experience and the Sheffield Anti-Bullying Project. *The Irish Journal of Psychology* , 18 (2), pp. 191-201. DOI: 10.1080/03033910.1997.10558139.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies* , 5 (2), pp. 189-209.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *AGGRESSIVE BEHAVIOR* , 26, pp. 1-9.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. A. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior* , 29 (3), pp. 239-268. DOI: 10.1002/ab.10047.
- Solberg, M. E., Olweus, D. A., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology* , 77 (2), pp. 441-464. DOI:10.1348/000709906X105689 .
- Steffgen, G. (2009). DEVIANT BEHAVIOUR AND VIOLENCE IN LUXEMBOURG SCHOOLS. *INTERNATIONAL JOURNAL OF VIOLENCE AND SCHOOLS* , 10, pp. 54-70.

Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior* , 18 (2), pp. 300-309. DOI:10.1016/j.avb.2012.12.001.

Sugai, G., Horner, R., & Algozzine, B. (2010, December 29). *Reducing the Effectiveness of Bullying Behavior in Schools*. Retrieved December 20, 2017, from http://bullypreventionpbis.org/images/pdf_folders/Reducing%20the%20Effectiveness%20of%20Bullying%20Behavior%20in%20Schools.pdf

Swearer Napolitano, S. M. (2011). Risk factors for and outcomes of bullying and victimization. *Educational Psychology Papers and Publications* , pp. 3-10.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist* , 70 (4), pp. 344-353. DOI:10.1037/a0038929.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research* , 83 (3), pp. 357-385. DOI: 10.3102/0034654313483907.

Thorndike, R. L., & Angoff, W. H. (1971). *Educational measurement*. Washington: DC: American Council on Education, pp. 183-210.

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and harassment from peers. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 43 (1), pp. 45-60. DOI 10.1007/s10802-013-9840-y.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology* , 7 (1), pp. 27–56. DOI 10.1007/s11292-010-9109-1.

Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice* , 52 (4), pp. 296-302. DOI: 10.1080/00405841.2013.829735.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of school health* , 74 (7), pp. 293-299.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British journal of psychology* , 92 (4), pp. 673-696.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment* , 28 (2), pp. 139-152. DOI: 10.1177/073428290934420

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1 – Πίνακες Διασταύρωσης

Πίνακας 1. «Φύλο» με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Μεταβλητή	Τιμές	Φύλο	
		Ανδρας	Γυναίκα
από τον εαυτό του	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	43.6%	36.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	34.5%	35.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	21.8%	27.2%
από συνομηλίκους	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	14.5%	11.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.6%	85.4%
από την οικογένεια	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	7.3%	9.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	32.7%	23.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	60.0%	67.0%
από το σχολικό περιβάλλον	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	16.4%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	18.2%	35.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	65.5%	61.2%
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	10.9%	1.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	21.8%	21.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	67.3%	76.7%
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.0%	23.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	80.0%	72.8%
κανόνες, στόχους και αξίες	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	1.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	10.9%	14.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	89.1%	84.5%
τις διαπροσωπικές σχέσεις	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	1.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	12.7%	13.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	85.5%	85.4%
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	18.2%	11.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	25.5%	27.2%

	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	56.4%	61.2%
τις οργανωτικές δομές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	12.7%	8.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	25.5%	35.0%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	61.8%	56.3%
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	1.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	7.3%	5.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	92.7%	93.2%
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	1.8%	6.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	98.2%	89.3%
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	1.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	0.0%	14.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	100.0%	83.5%
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	3.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	10.9%	20.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	87.3%	75.7%
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	1.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	7.3%	21.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	90.9%	76.7%
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον. μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	7.3%	5.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	16.4%	31.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.4%	63.1%
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	18.2%	16.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	80.0%	80.6%
η καλή ποιότητα	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	20.0%	9.7%

διδασκαλίας	Είμαι Ουδέτερος/η	34.5%	39.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	45.5%	50.5%
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	1.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	18.2%	21.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	80.0%	77.7%
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	9.1%	5.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	25.5%	23.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	65.5%	70.9%
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	1.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	14.5%	11.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.6%	87.4%
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	3.6%	3.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.5%	93.2%
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	1.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	7.3%	11.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	90.9%	86.4%
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	1.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.0%	9.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	80.0%	89.3%
η εκπαιδευτική ηγεσία	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.6%	6.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.0%	22.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.4%	70.9%
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	21.8%	18.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.4%	78.6%
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	1.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	21.8%	10.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.4%	88.3%
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.1%	8.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	90.9%	91.3%
η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.5%	3.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.1%	12.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	85.5%	83.5%
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	1.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.5%	4.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	92.7%	94.2%
Η εφαρμογή	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.6%	4.9%

προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό	Είμαι Ουδέτερος/η	16.4%	14.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	80.0%	80.6%
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.6%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.1%	23.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	87.3%	73.8%
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας. θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	7.3%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	14.5%	17.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	78.2%	79.6%
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.1%	17.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	89.1%	79.6%
Η ομαδοσυνεργατική. ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.6%	2.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	21.8%	16.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	74.5%	80.6%
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.8%	6.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.1%	10.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	89.1%	82.5%

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας «Φύλου» με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Pearson Chi-Square Tests		
Μεταβλητή	Στατιστικό	Τιμή

από τον εαυτό του	Chi-square	0.842
	df	2
	Sig.	0.656
από συνομηλίκους	Chi-square	0.421
	df	2
	Sig.	0.810
από την οικογένεια	Chi-square	1.710
	df	2
	Sig.	0.425
από το σχολικό περιβάλλον	Chi-square	12.440
	df	2
	Sig.	0.002
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Chi-square	6.132
	df	2
	Sig.	0.047
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	Chi-square	2.558
	df	2
	Sig.	0.278
κανόνες, στόχους και αξίες	Chi-square	0.983
	df	2
	Sig.	0.612
τις διαπροσωπικές σχέσεις	Chi-square	0.224
	df	2
	Sig.	0.894
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	Chi-square	1.278
	df	2
	Sig.	0.528
τις οργανωτικές δομές	Chi-square	1.772
	df	2
	Sig.	0.412
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.	Chi-square	0.654
	df	2
	Sig.	0.721
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	Chi-square	4.195
	df	2
	Sig.	0.123
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Chi-square	10.172
	df	2
	Sig.	0.006
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	Chi-square	2.968
	df	2
	Sig.	0.227

Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Chi-square	5.213
	df	2
	Sig.	0.074
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον. μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας	Chi-square	4.037
	df	2
	Sig.	0.133
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Chi-square	0.230
	df	2
	Sig.	0.891
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	Chi-square	3.305
	df	2
	Sig.	0.192
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	Chi-square	0.407
	df	2
	Sig.	0.816
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Chi-square	0.771
	df	2
	Sig.	0.680
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	Chi-square	0.499
	df	2
	Sig.	0.779
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	Chi-square	0.182
	df	2
	Sig.	0.913
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	Chi-square	0.764
	df	2
	Sig.	0.682
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	Chi-square	3.753
	df	2
	Sig.	0.153
η εκπαιδευτική ηγεσία	Chi-square	0.867
	df	2
	Sig.	0.648
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Chi-square	0.401
	df	2
	Sig.	0.818
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	Chi-square	3.871
	df	2
	Sig.	0.144
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	Chi-square	0.006
	df	1
	Sig.	0.941

η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	Chi-square	0.608
	df	2
	Sig.	0.738
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	Chi-square	0.237
	df	2
	Sig.	0.888
Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό	Chi-square	0.198
	df	2
	Sig.	0.906
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Chi-square	4.835
	df	2
	Sig.	0.089
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας. θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.	Chi-square	1.735
	df	2
	Sig.	0.420
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Chi-square	2.290
	df	2
	Sig.	0.318
Η ομαδοσυνεργατική. ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	Chi-square	0.777
	df	2
	Sig.	0.678
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Chi-square	2.026
	df	2
	Sig.	0.363

Πίνακας 3. «Έτη Προϋπηρεσίας» με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Μεταβλητή	Τιμές	Προϋπηρεσία			
		1 έως 5 έτη	6 έως 10 έτη	11 έως 20 έτη	21 έτη και άνω
από τον εαυτό του	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	35.3%	45.5%	41.3%	33.3%
	Είμαι Ουδέτερος/η	23.5%	33.3%	39.7%	35.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	41.2%	21.2%	19.0%	31.1%
από συνομηλίκους	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	1.6%	6.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	3.0%	12.7%	22.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ	94.1%	97.0%	85.7%	71.1%

	Απόλυτα				
από την οικογένεια	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	9.1%	4.8%	13.3%
	Είμαι Ουδέτερος/η	23.5%	24.2%	30.2%	24.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	64.7%	66.7%	65.1%	62.2%
από το σχολικό περιβάλλον	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	6.1%	7.9%	11.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	41.2%	18.2%	30.2%	33.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	58.8%	75.8%	61.9%	55.6%
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.0%	4.8%	8.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.6%	27.3%	23.8%	15.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	82.4%	69.7%	71.4%	75.6%
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.0%	3.2%	2.2%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.6%	21.2%	22.2%	24.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	82.4%	75.8%	74.6%	73.3%
κανόνες, στόχους και αξίες	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.0%	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	0.0%	9.1%	11.1%	24.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	100.0%	87.9%	88.9%	75.6%
τις διαπροσωπικές σχέσεις	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.0%	1.6%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	9.1%	14.3%	17.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.1%	87.9%	84.1%	82.2%
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	18.2%	7.9%	24.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	29.4%	21.2%	30.2%	24.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	70.6%	60.6%	61.9%	51.1%
τις οργανωτικές δομές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	18.2%	4.8%	11.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	35.3%	36.4%	31.7%	26.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	52.9%	45.5%	63.5%	62.2%
Οι διαπροσωπικές	Διαφωνώ Απόλυτα &	0.0%	3.0%	0.0%	0.0%

σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.	Διαφωνώ				
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.6%	3.0%	7.9%	2.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	82.4%	93.9%	92.1%	97.8%
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.0%	1.6%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	12.1%	3.2%	2.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.1%	84.8%	95.2%	93.3%
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	1.6%	2.2%
	Είμαι Ουδέτερος/η	0.0%	15.2%	11.1%	6.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	100.0%	84.8%	87.3%	91.1%
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	3.0%	3.2%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	18.2%	25.4%	8.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	82.4%	78.8%	71.4%	91.1%
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.9%	0.0%	0.0%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	30.3%	19.0%	6.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.2%	69.7%	81.0%	88.9%
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	17.6%	3.0%	7.9%	2.2%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.6%	18.2%	28.6%	31.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	64.7%	78.8%	63.5%	66.7%

περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας					
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.9%	0.0%	4.8%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.6%	15.2%	15.9%	20.0%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.5%	84.8%	79.4%	80.0%
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	18.2%	7.9%	17.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	35.3%	45.5%	39.7%	31.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	52.9%	36.4%	52.4%	51.1%
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	3.2%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.8%	33.3%	17.5%	17.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.2%	66.7%	79.4%	82.2%
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.9%	0.0%	9.5%	8.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	23.5%	36.4%	22.2%	17.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	70.6%	63.6%	68.3%	73.3%
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	3.2%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	23.5%	15.2%	9.5%	11.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.5%	84.8%	87.3%	88.9%
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.0%	1.6%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	0.0%	6.1%	6.3%	0.0%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	100.0%	90.9%	92.1%	95.6%
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	1.6%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.8%	18.2%	9.5%	4.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.2%	81.8%	88.9%	91.1%
η καθοδήγηση και	Διαφωνώ Απόλυτα &	0.0%	0.0%	1.6%	0.0%

ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	Διαφωνώ				
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.8%	15.2%	12.7%	13.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.2%	84.8%	85.7%	86.7%
η εκπαιδευτική ηγεσία	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.9%	6.1%	4.8%	6.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.6%	27.3%	22.2%	17.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.5%	66.7%	73.0%	75.6%
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	3.0%	0.0%	2.2%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.8%	24.2%	30.2%	4.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.5%	72.7%	69.8%	93.3%
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	6.1%	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.8%	21.2%	15.9%	8.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.2%	72.7%	84.1%	91.1%
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	15.2%	6.3%	8.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.1%	84.8%	93.7%	91.1%
η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	9.1%	3.2%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	9.1%	17.5%	6.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.1%	81.8%	79.4%	88.9%
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	6.1%	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	9.1%	6.3%	0.0%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.1%	84.8%	93.7%	100.0%
Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	9.1%	3.2%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	6.1%	19.0%	20.0%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	82.4%	84.8%	77.8%	80.0%

διάθεση για εκφοβισμό					
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.8%	3.0%	0.0%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	27.3%	25.4%	6.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	82.4%	69.7%	74.6%	88.9%
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας. θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	9.1%	3.2%	4.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.8%	21.2%	19.0%	11.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.2%	69.7%	77.8%	84.4%
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	3.0%	3.2%	2.2%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.6%	15.2%	12.7%	15.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	82.4%	81.8%	84.1%	82.2%
Η ομαδοσυνεργατική. ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.9%	9.1%	0.0%	2.2%
	Είμαι Ουδέτερος/η	0.0%	24.2%	22.2%	15.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.1%	66.7%	77.8%	82.2%
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	6.1%	3.2%	8.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.9%	12.1%	9.5%	11.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.1%	81.8%	87.3%	80.0%

αντιμετώπισή του.					
-------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας «Έτη Προϋπηρεσίας» με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Pearson Chi-Square Tests		
Μεταβλητή	Στατιστικό	Τιμή
από τον εαυτό του	Chi-square	5.384
	df	6
	Sig.	0.496
από συνομηλίκους	Chi-square	12.563
	df	6
	Sig.	0.051
από την οικογένεια	Chi-square	2.946
	df	6
	Sig.	0.816
από το σχολικό περιβάλλον	Chi-square	5.876
	df	6
	Sig.	0.437
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Chi-square	4.275
	df	6
	Sig.	0.640
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	Chi-square	0.999
	df	6
	Sig.	0.986
κανόνες, στόχους και αξίες	Chi-square	11.954
	df	6
	Sig.	0.063
τις διαπροσωπικές σχέσεις	Chi-square	3.756
	df	6
	Sig.	0.710
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	Chi-square	9.737
	df	6
	Sig.	0.136
τις οργανωτικές δομές	Chi-square	6.079
	df	6
	Sig.	0.414
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.	Chi-square	9.579
	df	6
	Sig.	0.144
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	Chi-square	6.034
	df	6

	Sig.	0.419
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Chi-square	4.625
	df	6
	Sig.	0.593
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	Chi-square	12.281
	df	6
	Sig.	0.056
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Chi-square	13.618
	df	6
	Sig.	0.034
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον. μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας	Chi-square	8.106
	df	6
	Sig.	0.230
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Chi-square	4.443
	df	6
	Sig.	0.617
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	Chi-square	5.111
	df	6
	Sig.	0.530
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	Chi-square	7.667
	df	6
	Sig.	0.264
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Chi-square	6.337
	df	6
	Sig.	0.387
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	Chi-square	5.580
	df	6
	Sig.	0.472
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	Chi-square	5.349
	df	6
	Sig.	0.500
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	Chi-square	6.333
	df	6
	Sig.	0.387
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	Chi-square	1.658
	df	6
	Sig.	0.948
η εκπαιδευτική ηγεσία	Chi-square	1.362
	df	6
	Sig.	0.968
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Chi-square	19.131
	df	6

	Sig.	0.004
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	Chi-square	10.543
	df	6
	Sig.	0.104
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	Chi-square	2.296
	df	3
	Sig.	0.513
η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	Chi-square	6.633
	df	6
	Sig.	0.356
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	Chi-square	11.607
	df	6
	Sig.	0.071
Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό	Chi-square	10.127
	df	6
	Sig.	0.119
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Chi-square	15.223
	df	6
	Sig.	0.019
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας. θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.	Chi-square	5.039
	df	6
	Sig.	0.539
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Chi-square	0.902
	df	6
	Sig.	0.989
Η ομαδοσυνεργατική, ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	Chi-square	11.829
	df	6
	Sig.	0.066
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Chi-square	3.545
	df	6
	Sig.	0.738

Πίνακας 5. «Επίπεδο Εκπαίδευσης» με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Μεταβλητή	Τιμές	Επίπεδο Εκπαίδευσης	
		Πτυχίο Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
από τον εαυτό του	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	39.7%	37.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	34.7%	37.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ	25.6%	24.3%

	Απόλυτα		
από συνομηλίκους	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	2.5%	2.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	10.7%	18.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	86.8%	78.4%
από την οικογένεια	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	8.3%	10.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	28.9%	18.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	62.8%	70.3%
από το σχολικό περιβάλλον	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	6.6%	10.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	25.6%	43.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	67.8%	45.9%
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.3%	10.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	22.3%	18.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	74.4%	70.3%
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	2.5%	2.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	21.5%	24.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.0%	73.0%
κανόνες, στόχους και αξίες	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.8%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	13.2%	13.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	86.0%	86.5%
τις διαπροσωπικές σχέσεις	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.6%	18.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	86.8%	81.1%
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	13.2%	16.2%
	Είμαι Ουδέτερος/η	24.0%	35.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	62.8%	48.6%
τις οργανωτικές δομές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	9.1%	13.5%
	Είμαι Ουδέτερος/η	31.4%	32.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	59.5%	54.1%
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.8%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	7.4%	2.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	91.7%	97.3%

προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.			
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.0%	5.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	93.4%	89.2%
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.9%	8.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.4%	91.9%
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.3%	2.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	19.8%	8.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.9%	89.2%
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.8%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	18.2%	10.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	81.0%	83.8%
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον. μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.0%	10.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	24.8%	29.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	70.2%	59.5%

Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.3%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	13.2%	29.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.5%	70.3%
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.6%	18.9%
	Είμαι Ουδέτερος/η	42.1%	24.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	46.3%	56.8%
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.7%	18.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	77.7%	81.1%
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	7.4%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	22.3%	29.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	70.2%	64.9%
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	13.2%	10.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	85.1%	89.2%
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	4.1%	2.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.2%	91.9%
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.8%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.1%	13.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	90.1%	81.1%
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.8%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	12.4%	16.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	86.8%	83.8%
η εκπαιδευτική ηγεσία	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.8%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.7%	24.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	73.6%	70.3%
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.8%	8.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.7%	16.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ	78.5%	75.7%

	Απόλυτα		
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	14.9%	13.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.5%	86.5%
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	8.3%	10.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	91.7%	89.2%
η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	4.1%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	12.4%	8.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.5%	86.5%
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.8%	2.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	92.6%	97.3%
Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.8%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	14.9%	16.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	79.3%	83.8%
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.7%	8.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.7%	10.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	77.7%	81.1%
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας. θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	4.1%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	18.2%	10.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	77.7%	83.8%

περιβάλλον.			
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	2.5%	2.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	12.4%	21.6%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	85.1%	75.7%
Η ομαδοσυνεργατική ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	2.5%	5.4%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.7%	10.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	76.9%	83.8%
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	4.1%	8.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.6%	5.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	84.3%	86.5%

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας «Επίπεδο Εκπαίδευσης» με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Pearson Chi-Square Tests		
Μεταβλητή	Στατιστικό	Τιμή
από τον εαυτό του	Chi-square	0.121
	df	2
	Sig.	0.941
από συνομηλίκους	Chi-square	1.737
	df	2
	Sig.	0.420
από την οικογένεια	Chi-square	1.519

	df	2
	Sig.	0.468
από το σχολικό περιβάλλον	Chi-square	5.770
	df	2
	Sig.	0.056
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Chi-square	3.369
	df	2
	Sig.	0.186
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	Chi-square	0.144
	df	2
	Sig.	0.931
κανόνες, στόχους και αξίες	Chi-square	0.309
	df	2
	Sig.	0.857
τις διαπροσωπικές σχέσεις	Chi-square	1.870
	df	2
	Sig.	0.392
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	Chi-square	2.467
	df	2
	Sig.	0.291
τις οργανωτικές δομές	Chi-square	0.701
	df	2
	Sig.	0.704
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.	Chi-square	1.404
	df	2
	Sig.	0.496
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	Chi-square	1.641
	df	2
	Sig.	0.440
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Chi-square	0.747
	df	2
	Sig.	0.688
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	Chi-square	2.853
	df	2
	Sig.	0.240
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Chi-square	4.092
	df	2
	Sig.	0.129
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον. μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας	Chi-square	2.286
	df	2
	Sig.	0.319
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει	Chi-square	6.355

αρνητικά το κλίμα του σχολείου	df	2
	Sig.	0.042
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	Chi-square	4.160
	df	2
	Sig.	0.125
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	Chi-square	0.696
	df	2
	Sig.	0.706
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Chi-square	0.935
	df	2
	Sig.	0.627
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	Chi-square	0.796
	df	2
	Sig.	0.672
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	Chi-square	1.745
	df	2
	Sig.	0.418
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	Chi-square	3.937
	df	2
	Sig.	0.140
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	Chi-square	0.646
	df	2
	Sig.	0.724
η εκπαιδευτική ηγεσία	Chi-square	0.226
	df	2
	Sig.	0.893
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Chi-square	6.249
	df	2
	Sig.	0.044
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	Chi-square	0.678
	df	2
	Sig.	0.712
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	Chi-square	0.228
	df	1
	Sig.	0.633
η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	Chi-square	0.592
	df	2
	Sig.	0.744
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	Chi-square	1.211
	df	2
	Sig.	0.546
Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη	Chi-square	2.244

μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό	df	2
	Sig.	0.326
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Chi-square	5.271
	df	2
	Sig.	0.072
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας. θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.	Chi-square	1.172
	df	2
	Sig.	0.556
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Chi-square	1.967
	df	2
	Sig.	0.374
Η ομαδοσυνεργατική. ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	Chi-square	2.438
	df	2
	Sig.	0.296
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Chi-square	1.964
	df	2
	Sig.	0.375

Πίνακας 7. «Επιμόρφωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού» με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Μεταβλητή	Τιμές	Επιμόρφωση		
		Όχι	Ναι. μετά από προσωπική πρωτοβουλία	Ναι. μετά από πρωτοβουλία άλλων
από τον εαυτό του	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	47.2%	30.3%	43.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	34.0%	37.9%	33.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	18.9%	31.8%	23.1%
από συνομηλίκους	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	3.0%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.7%	16.7%	15.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	92.5%	80.3%	82.1%
από την οικογένεια	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.3%	10.6%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	22.6%	16.7%	48.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	66.0%	72.7%	48.7%

από το σχολικό περιβάλλον	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	7.5%	9.1%	5.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	26.4%	27.3%	38.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	66.0%	63.6%	56.4%
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	7.5%	4.5%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	22.6%	16.7%	28.2%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	69.8%	78.8%	69.2%
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.7%	0.0%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	26.4%	18.2%	23.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	67.9%	81.8%	74.4%
κανόνες, στόχους και αξίες	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	15.1%	10.6%	15.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.0%	89.4%	84.6%
τις διαπροσωπικές σχέσεις	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	0.0%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	7.5%	15.2%	17.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	90.6%	84.8%	79.5%
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	9.4%	13.6%	20.5%
	Είμαι Ουδέτερος/η	32.1%	24.2%	23.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	58.5%	62.1%	56.4%
τις οργανωτικές δομές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	11.3%	7.6%	12.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	32.1%	31.8%	30.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	56.6%	60.6%	56.4%
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.7%	7.6%	5.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	92.5%	92.4%	94.9%

καλού σχολικού κλίματος.				
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.8%	0.0%	5.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.4%	1.5%	5.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	86.8%	98.5%	89.7%
Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	5.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	13.2%	4.5%	12.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	86.8%	95.5%	82.1%
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.8%	3.0%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	22.6%	9.1%	23.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	73.6%	87.9%	74.4%
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	0.0%	5.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	15.1%	15.2%	20.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.0%	84.8%	74.4%
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	7.5%	4.5%	7.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.0%	24.2%	41.0%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	75.5%	71.2%	51.3%
Η παρουσία	Διαφωνώ Απόλυτα &	0.0%	4.5%	2.6%

περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Διαφωνώ			
	Είμαι Ουδέτερος/η	15.1%	18.2%	17.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	84.9%	77.3%	79.5%
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	15.1%	18.2%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	35.8%	31.8%	51.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	49.1%	50.0%	46.2%
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	1.5%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	30.2%	13.6%	17.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	69.8%	84.8%	79.5%
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	10.6%	7.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	37.7%	15.2%	20.5%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	60.4%	74.2%	71.8%
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	1.5%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.0%	12.1%	7.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	81.1%	86.4%	92.3%
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	1.5%	5.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	5.7%	1.5%	5.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	92.5%	97.0%	89.7%
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	1.5%	5.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.0%	4.5%	10.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	83.0%	93.9%	84.6%
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.3%	9.1%	23.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	88.7%	90.9%	74.4%
η εκπαιδευτική	Διαφωνώ Απόλυτα &	5.7%	4.5%	7.7%

ηγεσία	Διαφωνώ			
	Είμαι Ουδέτερος/η	26.4%	10.6%	33.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	67.9%	84.8%	59.0%
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.7%	1.5%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	20.8%	16.7%	23.1%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	73.6%	81.8%	76.9%
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	0.0%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.0%	15.2%	10.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	81.1%	84.8%	87.2%
η συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	0.0%	0.0%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	7.5%	6.1%	15.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	92.5%	93.9%	84.6%
η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	1.5%	12.8%
	Είμαι Ουδέτερος/η	11.3%	10.6%	12.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	86.8%	87.9%	74.4%
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	1.5%	0.0%
	Είμαι Ουδέτερος/η	3.8%	4.5%	7.7%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	94.3%	93.9%	92.3%
Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	7.5%	3.0%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	15.1%	18.2%	10.3%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	77.4%	78.8%	87.2%
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. θα	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.7%	0.0%	5.1%
	Είμαι Ουδέτερος/η	24.5%	15.2%	15.4%

σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	69.8%	84.8%	79.5%
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας. θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	3.8%	1.5%	10.3%
	Είμαι Ουδέτερος/η	24.5%	12.1%	12.8%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	71.7%	86.4%	76.9%
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	1.9%	0.0%	7.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	13.2%	13.6%	17.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	84.9%	86.4%	74.4%
Η ομαδοσυνεργατική ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.7%	1.5%	2.6%
	Είμαι Ουδέτερος/η	17.0%	21.2%	15.4%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	77.4%	77.3%	82.1%
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Διαφωνώ Απόλυτα & Διαφωνώ	5.7%	3.0%	7.7%
	Είμαι Ουδέτερος/η	9.4%	6.1%	17.9%
	Συμφωνώ & Συμφωνώ Απόλυτα	84.9%	90.9%	74.4%

Πίνακας 8. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας «Επιμόρφωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού» με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Pearson Chi-Square Tests		
Μεταβλητή	Στατιστικό	Τιμή
από τον εαυτό του	Chi-square	4.623
	df	4
	Sig.	0.328
από συνομηλίκους	Chi-square	3.827
	df	4
	Sig.	0.430
από την οικογένεια	Chi-square	14.490
	df	4
	Sig.	0.006
από το σχολικό περιβάλλον	Chi-square	2.186
	df	4
	Sig.	0.702
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	Chi-square	3.171
	df	4
	Sig.	0.530
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	Chi-square	5.400
	df	4
	Sig.	0.249
κανόνες, στόχους και αξίες	Chi-square	2.749
	df	4
	Sig.	0.601
τις διαπροσωπικές σχέσεις	Chi-square	3.968
	df	4
	Sig.	0.410
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	Chi-square	3.053
	df	4
	Sig.	0.549
τις οργανωτικές δομές	Chi-square	0.902
	df	4
	Sig.	0.924
Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.	Chi-square	2.288
	df	4
	Sig.	0.683
Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει	Chi-square	7.148
	df	4
	Sig.	0.128

Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα	Chi-square	9.576
	df	4
	Sig.	0.048
Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού	Chi-square	5.297
	df	4
	Sig.	0.258
Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση	Chi-square	4.262
	df	4
	Sig.	0.372
Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας	Chi-square	7.849
	df	4
	Sig.	0.097
Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου	Chi-square	2.804
	df	4
	Sig.	0.591
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	Chi-square	7.310
	df	4
	Sig.	0.120
οι κοινές αξίες και οι κοινοί στόχοι μεταξύ των μελών του σχολείου	Chi-square	6.188
	df	4
	Sig.	0.186
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	Chi-square	10.631
	df	4
	Sig.	0.031
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	Chi-square	2.572
	df	4
	Sig.	0.632
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	Chi-square	3.116
	df	4
	Sig.	0.539
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	Chi-square	8.154
	df	4
	Sig.	0.086
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	Chi-square	7.735
	df	4
	Sig.	0.102
η εκπαιδευτική ηγεσία	Chi-square	9.713
	df	4
	Sig.	0.046
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	Chi-square	4.133
	df	4
	Sig.	0.388

η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προς τους μαθητές	Chi-square	2.345
	df	4
	Sig.	0.673
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	Chi-square	2.809
	df	2
	Sig.	0.245
η σωστή και συνεπής επιτήρηση των μαθητών	Chi-square	8.940
	df	4
	Sig.	0.063
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	Chi-square	1.440
	df	4
	Sig.	0.837
Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό	Chi-square	3.080
	df	4
	Sig.	0.544
Οι μαθητές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο	Chi-square	6.118
	df	4
	Sig.	0.191
Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας, θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.	Chi-square	8.302
	df	4
	Sig.	0.081
Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Chi-square	6.738
	df	4
	Sig.	0.150
Η ομαδοσυνεργατική, ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού	Chi-square	2.275
	df	4
	Sig.	0.685
Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.	Chi-square	5.359
	df	4
	Sig.	0.252

Παράρτημα 2 – Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο

Στις παρακάτω ερωτήσεις, θα σας παρακαλούσα να κυκλώσετε κατάλληλα.

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο

Ανδρας	1
--------	---

Γυναίκα	2
---------	---

A2. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

1 έως 5 έτη	1
6 έως 10 έτη	2
11 έως 20 έτη	3
Πάνω από 21	4

A3. Επίπεδο σπουδών

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	1
Πτυχίο Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	2

A4. Άλλες σπουδές

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1
Διδακτορικό Δίπλωμα	2
Διδασκαλείο	3
Άλλο πτυχίο	4

A5. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό

Ναι, μετά από προσωπική πρωτοβουλία	1
Ναι, μετά από πρωτοβουλία του διευθυντή	2
Ναι, μετά από πρωτοβουλία του σχολικού συμβούλου	3
Όχι	4

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλούμε να συμπληρώσετε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό από την ακόλουθη διαβάθμιση:

Συμφωνώ απόλυτα= 5

Συμφωνώ= 4

Δεν είμαι σίγουρος/η= 3

Διαφωνώ= 2

Διαφωνώ απόλυτα= 1

E1. Οι παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό είναι «οι επιρροές που δέχεται το άτομο»:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/ η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
από τον εαυτό του	1	2	3	4	5
από συνομήλικους	1	2	3	4	5
από την οικογένεια	1	2	3	4	5
από το σχολικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο	1	2	3	4	5

E2. Το σχολικό κλίμα απαρτίζεται από:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής	1	2	3	4	5
κανόνες, στόχους και αξίες	1	2	3	4	5

τις διαπροσωπικές σχέσεις	1	2	3	4	5
τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	1	2	3	4	5
τις οργανωτικές δομές	1	2	3	4	5

E3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E4. Η διοίκηση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει (οργάνωση συναντήσεων γονέων και δασκάλων, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση, οργάνωση δραστηριοτήτων).

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E5. Οι κοινοί στόχοι και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του σχολείου συμβάλλουν στο θετικό σχολικό κλίμα.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E6. Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E7. Το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E8. Η παρουσία αρνητικών πτυχών στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E9. Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα του σχολείου

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E10. Παράγοντες που οδηγούν στην πρόληψη της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού είναι:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
η καλή ποιότητα διδασκαλίας	1	2	3	4	5
οι κοινές αξίες μεταξύ των μελών του σχολείου	1	2	3	4	5
η επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	1	2	3	4	5
η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και του σεβασμού μεταξύ των μελών	1	2	3	4	5
η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών	1	2	3	4	5
η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
η εκπαιδευτική ηγεσία	1	2	3	4	5
η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	1	2	3	4	5
η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων	1	2	3	4	5
η διδασκαλία μεθόδων ανάπτυξης κοινωνικών	1	2	3	4	5

δεξιότητων προς τους μαθητές					
η σωστή και συνεπής επιτήρησης των μαθητών	1	2	3	4	5
το σύστημα κανόνων του σχολείου και η συνεπής τήρησή τους	1	2	3	4	5

E11. Η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη ψυχική υγεία και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων μειώνει την διάθεση για εκφοβισμό.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E12. Αν οι μαθητές έχουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα σχηματίσουν θετική αντίληψη για το σχολείο και θα ξεπεράσουν συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E13. Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου κατά της βίας, θα ενδυναμώσει το ενδιαφέρον τους για ένα ειρηνικό περιβάλλον.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E14. Η χάραξη επίσημης πολιτικής από το σχολείο κατά του εκφοβισμού συντελεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E15. Η συνεργατική μάθηση, ο διάλογος και η συζήτηση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας πρόληψης των περιστατικών του εκφοβισμού.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

E16. Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εκφοβισμό βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

Ευχαριστούμε θερμά για την συνεργασία!