



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

Διερεύνηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας

ΘΕΟΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑΝΘΟΥΛΑ

A.M.: 5607

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΤΣΟΥΡΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΜΕΛΟΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΣΤΑΜΑΤΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΜΕΛΟΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΙΑΤΡΙΔΗΣ ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

Περιεχόμενα	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	9
Εισαγωγή	10
Α΄ Μέρος: Επισκόπηση Βιβλιογραφίας	13
Κεφάλαιο 1. Εννοιολόγηση του όρου «σχολικός εκφοβισμός»	13
1.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού	13
1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	14
1.3 Τόποι εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	15
1.4 Το προφίλ του δράστη και του θύματος.....	16
1.4.1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας δράστη	16
1.4.2 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας θύματος	17
1.5 Κοινωνικοί παράγοντες που ενισχύουν τον σχολικό εκφοβισμό	18
1.5.1 Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης	18
1.5.2 Η ανάπτυξη αντικοινωνικών στάσεων.....	19
1.5.2.1 Διαφορές φύλου	19
1.5.2.2 Ξενοφοβία.....	21
1.5.2.3 Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	22
1.5.3 Ο ρόλος της οικογένειας	23
1.5.4 Ο ρόλος της ομάδας συνομηλίκων	26

1.5.5 Ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και Κοινωνικής Δικτύωσης..	27
1.5.6 Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας: Στάσεις των εκπαιδευτικών, έλλειψη ενημέρωσης και προγραμμάτων πρόληψης/αντιμετώπισης	31
2.1 Ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας	34
α) Παράγοντες κινδύνου	35
β) Προστατευτικοί παράγοντες.....	37
Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες	37
Οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες.....	37
Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες.....	38
2.2 Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική ανθεκτικότητα.....	39
Κεφάλαιο 3. Το σχολείο ως χώρος αποδόμησης εκφοβιστικών διεργασιών μέσω της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας	41
3.1 Ενδυνάμωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών	41
3.2 Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο του σχολείου	43
3.3 Χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό.....	45
3.3.1 Πολιτική σχολείου	46
3.3.2 Στάσεις των εκπαιδευτικών	46
3.3.3 Κίνητρα και συμμετοχή των εκπαιδευτικών.....	48
Β' Μέρος: Έρευνα.....	51
Κεφάλαιο 4. Στόχος της παρούσας έρευνας.....	51

4.1 Ερευνητικές υποθέσεις	52
Κεφάλαιο 5. Μέθοδος	53
5.1 Ερευνητική διαδικασία	53
5.1.1 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου	53
5.2 Επεξεργασία των δεδομένων	56
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα	57
6.1 Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής	57
6.1.1 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος.....	57
6.1.3 Περιγραφικά στοιχεία της εκτίμησης των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού	60
6.1.4 Περιγραφικά στοιχεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα.....	61
6.2 Διερεύνηση αλληλεπιδράσεων	62
6.2.1 Αποτελέσματα σχετικά με την εμπειρία σχολικού εκφοβισμού και τη συνεργασία για την αντιμετώπισή του.....	62
6.2.2 Παράγοντες που σχετίζονται με την παρατήρηση συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού	65
6.2.3 Αποτελέσματα αναφορικά με την εκτίμηση των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού	67
6.2.4 Συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα και της εκτίμησης των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού	70

6.2.5 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ως προβλεπτικός παράγοντας των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας	71
Κεφάλαιο 7. Συζήτηση	75
Εμπειρία των εκπαιδευτικών όσον αφορά ζητήματα σχολικού εκφοβισμού	75
Παράγοντες που επιδρούν στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό.....	77
Η αξιολόγηση των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού και της ανάγκης για ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας ..	77
Συμπεράσματα	79
Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	80
Βιβλιογραφία	82
Ελληνική	82
Ξενόγλωσση.....	83
Παράρτημα	90
Ερωτηματολόγιο Έρευνας	90

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος (N=142).....	58
Πίνακας 2. Αξιολόγηση του βαθμού εμφάνισης συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς.....	59
Πίνακας 3. Αξιολόγηση των παραγόντων επικινδυνότητας σχολικού εκφοβισμού.....	60
Πίνακας 4. Αξιολόγηση της προαγωγής της ΨΑ στη σχολική κοινότητα.....	61
Πίνακας 5. Συνεργασία των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....	62
Πίνακας 6. Συνεργασία των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού.....	63
Πίνακας 7. Εμπειρία σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και αντιμετώπιση.....	64
Πίνακας 8. Μέση συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....	66

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Συμπεριφορές μαθητών ανά περιοχή σχολείου.....	65
Σχήμα 2. Αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ανάγκη περαιτέρω προσπάθειας για ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών.....	72
Σχήμα 3. Αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ανάγκη για βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών.....	73
Σχήμα 4. Αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ανάγκη για περαιτέρω προσπάθεια ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο σχολείου.....	74

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα, σε συνδυασμό με τις εμπειρίες τους γύρω από φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της εμπειρίας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με (α) την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, (β) τη συνεργασία τους με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, (γ) τους παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και (δ) την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.

Για την διεξαγωγή της έρευνας της συγκεκριμένης μελέτης στηριχθήκαμε στο θεωρητικό μοντέλο των Henderson & Milstein (2008). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, τη σαφή οριοθέτηση, την παροχή φροντίδας και στήριξης, την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής και την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή στη σχολική ζωή. Οι παραπάνω διαστάσεις αξιολογούνται σε επίπεδο μαθητή, εκπαιδευτικών και σχολείου. Ταυτόχρονα, η παρούσα εργασία εστιάζεται στην κοινωνική πλαisiώση του σχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα στη διερεύνηση κοινωνικών παραγόντων, όπως της πρόληψης απέναντι σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για την προαγωγή φιλοκοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 142 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους, λόγω των περιοριστικών μέτρων κατά της πανδημίας covid-19, χορηγήθηκε έναερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή (googleform), βασισμένο στο εργαλείο προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας που προτείνουν οι Henderson & Milstein (2008). Από την ανάλυση δεδομένων φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνεργάστηκαν με άλλους φορείς και αντιμετώπισαν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, εκτιμούν πως υπάρχει ανάγκη ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολείου. Επίσης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται την σημασία των κοινωνικών παραγόντων στην εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού, όπως της έλλειψης πρόληψης και

ενημέρωσης και της ύπαρξης αντικοινωνικών στάσεων, εκφράζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη προσπάθεια στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, ψυχική ανθεκτικότητα, παράγοντες κινδύνου, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

ABSTRACT

The present study attempts to investigate the degree of awareness of teachers regarding the strengthening of resilience in the school community, in combination with their experiences around school bullying. More specifically, the research focuses on examining teachers' experiences and perceptions of (a) tackling school bullying, (b) cooperating with other members of the school community, (c) risk factors associated with school bullying phenomena and (d) fostering resilience in the school community.

In order to study the above questions, we relied on the theoretical model of Henderson & Milstein (2008). According to this theory, the strengthening of resilience in the school context includes the following dimensions: the development of emotional bonds, clear demarcation, the provision of care and support, the learning of life skills and the provision of opportunities for effective participation in school life. The above dimensions are assessed at student, teacher and school level. At the same time, the present work focuses on the social context of school bullying and specifically on the investigation of social factors, such as prevention against antisocial behaviors, and cooperation between members of the school community to promote students' social behaviors.

The sample of the study consists of 142 primary and secondary teachers who, due to restrictive measures against the covid-19 pandemic, fulfilled a questionnaire in electronic form (googleform), based on the tool for promoting resilience in school community that is proposed by Henderson & Milstein (2008). The data analysis showed that the teachers, who collaborated with others and faced incidents of school bullying, believe that there is a need of empowerment of resilience at the level of teachers, students and school. It also showed that teachers who perceive the importance of social factors in the manifestation of school bullying, such as lack of prevention and information and the existence of antisocial attitudes, express the need for serious efforts to foster resilience in the school community.

Key-words: school-bullying, resilience, risk factors, teachers's perceptions

Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό ζήτημα, το οποίο συνδέεται με σοβαρές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη σωματική και την ψυχική υγεία των παιδιών, καθώς χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα βασικά στοιχεία, όπως: (α) τη συστηματική σωματική, λεκτική, συναισθηματική επίθεση, (β) την πρόκληση φόβου ή αγωνίας στο θύμα και (γ) την ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (Farrington & Toffi, 2009· Olweus, 2009). Σύμφωνα με διεθνή έρευνα σε 40 χώρες, η Ελλάδα κατατάσσεται στην τρίτη θέση ως προς τον αριθμό των μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι εμπλέκονται σε συνθήκες εκφοβισμού, είτε ως εκφοβιστές, είτε ως θύματα (Craig et al., 2009, οπ. αναφ. στο Γιουβαντζιάν, Κουρκούτας, Μιτισοπούλου & Γεωργιάδη, 2010). Έτσι, η ανίχνευση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και η διερεύνηση των μορφών και των συνεπειών του, έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και στον ελληνικό χώρο. Βέβαια, ως επί το πλείστον τα ερευνητικά δεδομένα έχουν προκύψει από τις εμπειρίες και τις απόψεις των μαθητών και των μαθητριών στο σχολείο. Ωστόσο, εκτός από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποτελούν κι αυτοί μέλη της σχολικής κοινότητας (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει ένα μέρος αυτού του ερευνητικού ελλείμματος.

Παράλληλα, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, οι οποίες έχουν αναδείξει τον προστατευτικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας, τόσο ως προς την αποτροπή εμπειριών σχολικού εκφοβισμού, όσο και ως προς τον μετριασμό της επίδρασης τους (Hinduja & Patchin, 2017· Moore & Woodcock, 2017· Donnon, 2010· Sapouna & Wolke, 2013). Έτσι, όπως υποστηρίζεται, μέσω της προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο, παρουσιάζεται στους μαθητές η δυνατότητα να επωφεληθούν από μία υποστηρικτική και μη συγκρουσιακή ή απορριπτική σχέση με τους εκπαιδευτικούς, και κατ' επέκταση να ενδυναμωθούν τόσο σε μαθησιακό επίπεδο, όσο και στη διαμόρφωση σχέσεων με τους συμμαθητές τους (Κουρκούτας, Μπότσαρη, Hart, Kassis & Σταύρου, 2019). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα των ερευνών που μελετούν την ψυχική ανθεκτικότητα, είναι η δύναμη των σχολείων και κυρίως των εκπαιδευτικών να ενδυναμώσουν τα παιδιά που βιώνουν καταστάσεις κινδύνου, ώστε να μπορούν να

προσαρμόζονται και να ανταπεξέρχονται σε αυτές, αναπτύσσοντας θετικά ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα (Nikoll, 2014).

Ωστόσο, παρά το γεγονός, ότι έχουν εκπονηθεί πολλά προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων από εκπαιδευτικούς, λίγες μόνο μελέτες εστιάζουν στις ανάγκες που μπορεί να έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Matsopoulos & Luthar, 2020).

Η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση του βαθμού ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα. Επίσης, επιχειρείται μία διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, εστιάζοντας στην κοινωνική πλαισίωση του φαινομένου. Με βάση τους παραπάνω στόχους, η εργασία έχει δομηθεί ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, γίνεται αναφορά στον ορισμό και στις μορφές του φαινομένου, ενώ δίνεται έμφαση στους κοινωνικούς παράγοντες που το πλαισιώνουν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προστατευτικού παράγοντα σε συνθήκες σχολικού εκφοβισμού, ενώ παράλληλα σημειώνονται αποτελέσματα που έχουν βρεθεί από διεθνείς μελέτες συσχέτισης της ψυχικής ανθεκτικότητας με τον σχολικό εκφοβισμό.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολείων που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στα μέλη της σχολικής κοινότητας απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, γίνεται λόγος για τα βασικά στοιχεία που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική κοινότητα, την πολιτική του σχολείου, καθώς επίσης και τις στάσεις, και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας και οι ερευνητικές μας υποθέσεις, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας για τη διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον προστατευτικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας έναντι φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρατίθενται στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας, ενώ το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα της έρευνας. Επίσης, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς επίσης και οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

Α΄ Μέρος: Επισκόπηση Βιβλιογραφίας

Κεφάλαιο 1. Εννοιολόγηση του όρου «σχολικός εκφοβισμός»

1.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Μέχρι σήμερα, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο πρόβλημα σε σχολεία σε όλο τον κόσμο και για το λόγο αυτό, αποτελεί ένα ερευνητικό θέμα διεθνούς ενδιαφέροντος (Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman & Rigby, 2015· Farrington & Ttofi, 2009).

Ο Dan Olweus, κατά τη δεκαετία του 1970, ξεκίνησε τη συστηματική μελέτη του φαινομένου στη Σκανδιναβία και όρισε πως «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus, 2009: 29).

Έτσι, στις μέρες μας αποτελεί κοινή παραδοχή πως ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα στο σχολικό πλαίσιο ή στη διαδρομή από και προς το σχολείο και αφορά μια επαναλαμβανόμενη λεκτική, φυσική, κοινωνική ή ψυχολογική επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/μαθητριών, που χαρακτηρίζονται από ανισότητα δύναμης μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας βία, απειλές ή εξαναγκασμό κατ' επανάληψη και έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση αγωνίας ή φόβου στο θύμα (Tolentino & Suba, 2018·Burger et al., 2015· Husky, Delbast, Bitfoi, Carta, Goeliz, Κορ, Lesinskiene, Mihova, Otten & Kovess-Masfety, 2020·Farrington & Ttofi, 2009·Stavrinides, Georgiou &Theofanous, 2010).

Πιο αναλυτικά, επισημαίνεται πως ο σχολικός εκφοβισμός παρουσιάζει τέσσερα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: (α) την σκοπιμότητα της επίθεσης ή την απειλή επίθεσης, με την οποία επιδιώκεται η πρόκληση σωματικής ή / και ηθικής βλάβης στο θύμα, (β) την επανάληψη των επεισοδίων βίας ή απειλής βίας με σταθερούς ρόλους θύτη - θύματος ή θυτών- θύματος για μεγάλο χρονικό διάστημα, (γ) την ασυμμετρία σωματικής ή/και κοινωνικής ισχύος μεταξύ θύματος και θύτη ή θυτών, η οποία είναι σταθερή (Farrington & Ttofi, 2009) και (δ) το γεγονός ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς δεν διαθέτει προφανή αιτία (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996).

Ωστόσο, κατά τη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, πρέπει να είναι ξεκάθαρο πως δεν είναι όλες οι επιθετικές συμπεριφορές ενδείξεις σχολικού εκφοβισμού (Ybarra, Boyd, Korchmaros & Oppenheim, 2012). Για παράδειγμα, δεν πρόκειται για εκφοβισμό όταν η θυματοποίηση δεν χαρακτηρίζεται από *ασυμμετρία* σωματικής ή ψυχολογικής δύναμης (Farrington & Ttofi, 2009), ούτε όταν το πείραγμα γίνεται με φιλικό και παιχνιδιάρικο τρόπο (Olweus, 2007, οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2015).

1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να επιτευχθεί με διαφόρων μορφών αρνητικές ενέργειες: λεκτικές, σωματικές, ή συμπερίληψη και των δύο (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015· Tolentino & Suba, 2018· Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010). Ωστόσο, εκτός από τη σωματική και λεκτική επιθετικότητα, περιλαμβάνει την κοινωνική απομόνωση και τη ρατσιστική και σεξουαλική κακοποίηση (Giovazolias et al., 2010). Ανάμεσα, λοιπόν, στις μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς, περιλαμβάνονται τόσο οι άμεσοι, όσο και οι έμμεσοι τρόποι εκφοβισμού (Jolliffe & Farrington, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τους άμεσους τρόπους εκφοβισμού, αυτοί σχετίζονται με συμπεριφορές εν τη παρουσία του στοχοποιημένου θύματος, όπως οι λεκτικές εκφοβιστικές συμπεριφορές, που περιλαμβάνουν τα προσβλητικά πειράγματα, βρισιές, απειλές και χλευασμό, αλλά και συμπεριφορές που εμπίπτουν στον σωματικό εκφοβισμό, όπως οι κλοτσιές, το σπρώξιμο και διαφόρων ειδών χτυπήματα (Cho & Lee, 2018· Κουρκούτας, & Κοκκιιάδη, 2015· Giovazolias et al., 2010· Tolentino & Suba, 2018).

Από την άλλη πλευρά, στους έμμεσους τρόπους εκφοβισμού περιλαμβάνονται συμπεριφορές που δεν προϋποθέτουν την παρουσία του θύματος και στοχεύουν κατά κύριο λόγο στον κοινωνικό αποκλεισμό (Cho & Lee, 2018). Η απόκρυψη προσωπικών αντικειμένων του θύματος, αλλά και ο σκόπιμος αποκλεισμός του από την ομάδα των συνομηλίκων, αποτελούν συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, καθώς επίσης και ενέργειες μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι οι γκριμάτσες, οι άσεμνες και προσβλητικές για το θύμα χειρονομίες (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται σημαντική αύξηση ενός μεγάλου μέρους των επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, όπως

αποκλεισμός από τις διαπροσωπικές ή φιλικές σχέσεις, συκοφάντηση, διάδοση αρνητικών φημών, καθώς επίσης και διάδοση προσβλητικού υλικού σε ηλεκτρονική ή άλλη μορφή, που ως στόχο έχουν «την υπονόμηση της κοινωνικής εικόνας του άλλου ή την κατάρρευση της αυτοπεποίθησης/ αυτοεκτίμησης του» (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015: 60).

1.3 Τόποι εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμβαίνουν συχνότερα σε μέρη, όπου υπάρχει λιγότερη επίβλεψη ενηλίκων (Smith, 2010). Έτσι, στα σχολεία ο εκφοβισμός μπορεί να λαμβάνει χώρα σε τουαλέτες, σε προαύλια σχολείων και στη διαδρομή από και προς το σχολείο. Παράλληλα, υποστηρίζεται πως τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμβαίνουν εξίσου συχνά σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική, ημιαστική ή αστική περιοχή. Ωστόσο, έχει βρεθεί ότι σε αστικά σχολεία παρουσιάζονται περισσότερες πιθανότητες για τα θύματα να έχουν φίλους, οι οποίοι θα μπορούν να τους βοηθήσουν, αποτρέποντας μία εκφοβιστική επίθεση (Smith, 2010).

Επίσης, αναφορικά με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ο Olweus (1993) παρουσίασε μελέτη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία, η οποία έδειξε πως το ποσοστό των μαθητών που εκφοβίστηκαν σε μεγάλες πόλεις ήταν ίσο ή μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών σε αγροτικές περιοχές. Έχει επίσης βρεθεί πως οι δάσκαλοι αλλά και οι γονείς στις μεγάλες πόλεις μιλούσαν συχνότερα με μαθητές που εμπλέκονταν σε συνθήκες σχολικού εκφοβισμού, συγκριτικά με τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, εύρημα που μπορεί να υποδηλώνει μία μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς στις αστικές περιοχές (Dulmus, Theriot, Sowers & Blackburn, 2004).

Από την άλλη, σύμφωνα με έρευνα του Olweus που πραγματοποιήθηκε σε μαθητικό πληθυσμό της Νορβηγίας κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1990, βρέθηκε πως το ποσοστό των μαθητών, οι οποίοι ανέφεραν ότι εκφοβίζονταν, φάνηκε να μειώνεται ανεβαίνοντας βαθμίδα εκπαίδευσης. Έτσι, έχει υποστηριχθεί, πως οι νεότεροι σε ηλικία και πιο αδύναμοι μαθητές είναι περισσότερο εκτεθειμένοι σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού. Μάλιστα, φάνηκε στις μικρότερες τάξεις να εμφανίζεται ως επικρατούσα μορφή βίας ο σωματικός εκφοβισμός, ενώ ανεβαίνοντας βαθμίδα

εκπαίδευσης, αυτή η μορφή φάνηκε να ελαττώνεται τόσο σε έκταση, όσο και σε ένταση και τη θέση του να αντικαθιστά η λεκτική βία (Olweus, 1994).

1.4 Το προφίλ του δράστη και του θύματος

Αν και στην παρούσα μελέτη μας ενδιαφέρει περισσότερο η κοινωνική πλαισίωση του σχολικού εκφοβισμού, αξίζει να αναφερθούν στοιχεία σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του δράστη και του θύματος. Έτσι, μέχρι σήμερα υποστηρίζεται ότι στην καλλιέργεια της συμπεριφοράς ενός ατόμου συντελούν οι γνωστικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένης της κωδικοποίησης και της ερμηνείας των κοινωνικών παραδοχών, η επιλογή των στόχων, η δημιουργία επιλογών ανταπόκρισης απέναντι σε άλλες συμπεριφορές, καθώς επίσης και η εφαρμογή μιας επιλεγμένης στρατηγικής συμπεριφοράς-γνώσεων (Troop- Gordon, Frosch, Totura, Jackson & Dvorak, 2019).

Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται, καθεμιά από τις γνωστικές διαδικασίες επηρεάζεται τόσο από τη φύση και τη δύναμη της συναισθηματικής αντίδρασης του ατόμου στο συμβάν, όσο και από προηγούμενες εμπειρίες, μέσω των αναμνήσεων, σχεσιακών σχημάτων και των κοινωνικών γνώσεων (Troop- Gordon et al., 2019). Έρευνες έχουν δείξει, πως ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που έχουν εμπλακεί σε συνθήκες εκφοβισμού ως θύτες, έχουν υπάρξει σε προηγούμενο χρόνο θύματα εκφοβισμού και λόγω των προγενέστερων εμπειριών εκφοβισμού, οδηγήθηκαν να γίνουν εκφοβιστές, ώστε να «εκδικηθούν» εις βάρος άλλων παιδιών (Cho & Lee, 2018).

1.4.1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας δράστη

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εκφοβισμός μπορεί να αποδοθεί σε στοιχεία του ατόμου, όπως ο χαμηλός αυτοέλεγχος, η παρορμητικότητα, οι ψυχολογικές διαταραχές, ενώ, παράλληλα, θεωρείται ως προσπάθεια διαχείρισης των κοινωνικών προβλημάτων (Mark, Värnik & Sisask, 2018). Οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, η υιοθέτηση αρνητικών στάσεων και πεποιθήσεων για τους άλλους και η ανεπαρκής επίγνωση για τον εαυτό, καθώς επίσης και η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων σε συνεργασία με τους άλλους, μπορούν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση εκ μέρους του παιδιού εκφοβιστικών συμπεριφορών (Tolentino & Suba, 2018).

Πιο αναλυτικά, σημειώνεται πως συναισθήματα, όπως ο θυμός ή η θλίψη, η έλλειψη ενσυναίσθησης του επιτιθέμενου και η αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων του, συνεπάγονται ελλείμματα όσον αφορά τον τρόπο επεξεργασίας των κοινωνικών σημάτων, την απόδοση αιτιών στη συμπεριφορά των άλλων και την αναζήτηση και εφαρμογή εναλλακτικών συμπεριφορών και αντιδράσεων (Ανδρέου, 2011).

Σε πολλά παιδιά που συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού διαφαίνεται η επιθυμία τους να κυριαρχήσουν, να χαλιναγωγήσουν και να υποτάξουν τους άλλους. Έτσι, ενεργώντας εκφοβιστικά κατά την προσπάθεια απόκτησης μιας αίσθησης ελέγχου και κυριαρχίας του άλλου και των διάφορων διαπροσωπικών και κοινωνικών προκλήσεων, όπως επίσης και σε μία προσπάθεια απόκτησης δύναμης και γοήτρου ανάμεσα στους συνομήλικους, είναι πιθανό τα παιδιά να αντλούν ψυχική ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Συνεπώς, υποστηρίζεται πως το φαινόμενο του εκφοβισμού σχετίζεται με τον στόχο των θυτών να νιώσουν ανώτεροι, χωρίς να ενδιαφέρονται για την απώλεια της συμπάθειας των άλλων συνομηλίκων (Veenstra et al., 2014).

1.4.2 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας θύματος

Από την άλλη, οι μη επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και δυσκολίες στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων είναι πιθανό να οδηγήσουν στη θυματοποίηση. Σύμφωνα με την μελέτη του Ross (2002), τα θύματα εκφοβισμού ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: στα παθητικά (passive/ submissive) και τα προκλητικά (provocative) θύματα (Ross, 2002, οπ. αναφ. στο Tolentino & Suba, 2018 · Barnová & Gabrhelová, 2017).

Τα παθητικά θύματα τείνουν να εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματική ευαισθησία και ανασφάλεια. Επίσης, τα παιδιά που είναι πιθανό να θυματοποιηθούν φαίνεται να είναι σωματικά περισσότερο αδύναμα σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, ή να εμφανίζουν μειωμένες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Tolentino & Suba, 2018 · Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015· Narayanan & Betts, 2014· Barnová & Gabrhelová, 2017). Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις, όταν δέχονται επίθεση, συνήθως αποσύρονται, αντί να καταγγείλουν το περιστατικό ή να αναζητήσουν

βοήθεια από γονείς, ή εκπαιδευτικούς ή συνομηλίκους (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Από την άλλη πλευρά, τα προκλητικά θύματα κρίνονται πολύ πιο δυναμικοί, δραστήριοι και με αυτοπεποίθηση χαρακτήρες, σε σύγκριση με τα άλλα θύματα, ενώ συγχρόνως, εμφανίζουν αυξημένη αστάθεια, επιθετικότητα, ή δυσκολία αυτορρύθμισης στο σχολείο (Tolentino & Suba, 2018), έντονο άγχος, ή αδυναμία συγκέντρωσης και υπερκινητικότητα (Barnová & Gabrhelová, 2017).

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά- θύματα εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία «έλκουν» τα παιδιά-θύτες, ώστε να τα επιλέξουν ως στόχους των εκφοβιστικών τους συμπεριφορών (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Μάλιστα, τα παιδιά που έχουν λίγους ή καθόλου φίλους, ώστε να μπορούν λάβουν υποστήριξη, κρίνεται περισσότερο πιθανό να αποτελέσουν θύματα εκφοβισμού στο σχολείο (Wolke et al., 2013).

Τέλος, οι πιθανοί λόγοι που συμβάλλουν στην απόκρυψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από τα ίδια τα θύματα, αναφέρονται τα εξής: α) τα θύματα δεν αναγνωρίζουν τον εκφοβισμό, β) φοβούνται για την «αντίποινα» του εκφοβιστή/ των εκφοβιστών, γ) νιώθουν ντροπή για το γεγονός ότι είναι θύματα, θεωρώντας πως θα έπρεπε να είναι σε θέση να υπερασπιστούν/ φροντίσουν τον εαυτό τους, δ) κατηγορούν τον εαυτό τους για εκφοβισμό, ε) δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες να μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς και στ) πιστεύουν ότι το ζήτημα δεν μπορεί να λυθεί και πως δεν υπάρχει κανείς που θα μπορούσε τους βοηθήσει (Barnová & Gabrhelová, 2017).

1.5 Κοινωνικοί παράγοντες που ενισχύουν τον σχολικό εκφοβισμό

1.5.1 Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθούν στοιχεία που αφορούν την σχέση μεταξύ της κοινωνιογνωστικής προσέγγισης και της αναπαραγωγής βίαιων συμπεριφορών από τα παιδιά. Ειδικότερα, κατά την κοινωνιογνωστική προσέγγιση αναφέρεται πως τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν, όχι μόνο μέσω της άμεσης διδασκαλίας, αλλά και μέσω της παρατήρησης των συμπεριφορών των άλλων και των συνεπειών που επέρχονται (Swearer, Wang, Berry & Myers, 2014).

Πιο αναλυτικά, υποστηρίζεται πως η διαδικασία μάθησης εκκινεί: «(α) με την εστίαση της προσοχής σε μία παρατηρούμενη συμπεριφορά, (β) την κωδικοποίηση εικόνων της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, (γ) την αναπαραγωγή αυτών των εικόνων και τέλος, προϋποθέτει την ύπαρξη κινήτρου στο άτομο, ώστε να αναπαράγει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, γεγονός που εξαρτάται από τις συνέπειες που έχει παρατηρηθεί ότι ακολουθούν» (Swearer et al., 2014: 272).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, τα παιδιά ενθαρρύνονται στο να αναπτύξουν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, μέσω της παρατήρησης επιθετικών μοντέλων, αλλά και να τις διατηρήσουν, ως μορφή απόκρισης, για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μάλιστα, μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων, τα άτομα μπορούν να εσωτερικεύσουν στρατηγικές συμπεριφοράς, οι οποίες να ξεπερνούν αυτό που έχουν δει και συνθέτοντας παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, να επινοούν νέες μορφές επιθετικότητας (Bandura, 1978).

Επιπλέον, κατά την κοινωνιογνωστική θεωρία, υπάρχει μία συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ (α) του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου, που αφορά τις συμπεριφορές των άλλων, (β) των εσωτερικών ερεθισμάτων του, όπως οι γνώσεις και τα συναισθήματα του και (γ) της συμπεριφοράς. Έτσι, φαίνεται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι, που κρίνεται πιθανότερο να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού, είναι εκείνοι που έχουν εκτεθεί σε φαινόμενα εκφοβισμού και άλλων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά και εκείνοι που αλληλεπιδρούν με άτομα, που παρουσιάζουν υποστηρικτικές στάσεις απέναντι στον εκφοβισμό (Swearer et al., 2014).

1.5.2 Η ανάπτυξη αντικοινωνικών στάσεων

1.5.2.1 Διαφορές φύλου

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών ρόλων, ενυπάρχουν διαφορές φύλου όσον αφορά την επιθετική συμπεριφορά, λόγω της διαμεσολάβησης κοινωνικών και ψυχολογικών διεργασιών. Μία από αυτές τις διεργασίες αφορά στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι η επιθετικότητα αποτελεί χρήσιμο στοιχείο για τη διατήρηση του αρσενικού ρόλου, ενώ για τα κορίτσια ενδείκνυνται περισσότερο έμμεσες επιθετικές συμπεριφορές (Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011 · Yubero, Larrañaga & del Rio, 2012 · de Frutos, 2013). Σε γενικές γραμμές έχει υποστηριχθεί, πως όσον αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας, τα αγόρια φαίνεται να είναι περισσότερο πιθανό να δρουν

ως εκφοβιστές, ενώ τα κορίτσια να παρουσιάζονται ως θύματα (Husky et al., 2020· Jolliffe & Farrington, 2006).

Πιο αναλυτικά, προγενέστερα ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι τα περισσότερα παιδιά που εκφοβίζουν τείνουν να είναι αγόρια, γεγονός που εξηγείται, καθώς η κοινωνία είναι πιο δεκτική ή ανεκτική απέναντι στα αγόρια που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, απ' ότι απέναντι στα κορίτσια. Μάλιστα, προ-εφηβικά κορίτσια έχουν δηλώσει πως βλέπουν τον εκφοβισμό από πλευράς των αγοριών ως μέρος του «να είσαι αγόρι» και όχι ως μια βλαβερή και αντικοινωνική πράξη (Dijkstra, Lindenberg & Veenstra, 2007, οπ. αναφ. στο Walden & Beran, 2010).

Ωστόσο, σε άλλες έρευνες τα αγόρια δεν ανέφεραν εκφοβισμό πιο συχνά απ' ότι τα κορίτσια και φαίνεται πως τα κορίτσια μάλλον ασκούν συχνότερα κοινωνικό εκφοβισμό κατά τη διάδοση φημών και τον αποκλεισμό του θύματος από συνομηλίκους (Walden & Beran, 2010· Jolliffe & Farrington, 2006· Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011). Αυτή η διαφορά στα ευρήματα των προγενέστερων ερευνών πιθανώς οφείλεται στον τύπο επιθετικότητας που εξετάζεται σε κάθε έρευνα (Murphy, Laible & Augustine, 2017· Walden & Beran, 2010).

Από την άλλη πλευρά, κάποιες έρευνες υπογραμμίζουν πως οι επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών σχετίζονται με τον τρόπο κοινωνικοποίησης τους κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011), καθώς ήδη από τις πολύ μικρές ηλικίες, ακόμα και από την ηλικία των τριών ετών, ενυπάρχουν διαφορές στον τρόπο επικοινωνίας των αγοριών και των κοριτσιών (Ανδρέου, 2011). Ακόμα και το παιχνίδι κατά την παιδική ηλικία, πολλές φορές διακρίνεται με βάση το φύλο, καθώς συχνά χαρακτηρίζεται είτε ως αγορίστικη, είτε ως κοριτσίστικη δραστηριότητα (Bhana & Mayesa, 2016). Συγκεκριμένα, παρατηρείται πως τα αγόρια συνήθως συναθροίζονται σε μεγάλες ιεραρχικά δομημένες ομάδες και παίζουν παιχνίδια με νικητές και χαμένους, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία παίζουν σε μικρότερες ομάδες, συνήθως μόνο με την καλύτερη τους φίλη, και τα παιχνίδια τους χαρακτηρίζονται μη ανταγωνιστικά, καθώς ενθαρρύνουν τη συμμετοχή (Ανδρέου, 2011).

Κλείνοντας, δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά στο γεγονός, ότι ήδη πολύ πριν την εφηβεία ξεκινά η χρήση ταπεινωτικών επιθέτων, οι κοροϊδίες, τα παρατσούκλια και ύβρεις απέναντι σε παιδιά που έχουν χαρακτηριστικά, τα οποία, σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα, δεν είναι αντιπροσωπευτικά του φύλου τους (Ανδρέου,

2011·Bhana & Mayesa, 2016). Στο σχολικό χώρο, μάλιστα, η θυματοποίηση αυτών των παιδιών δεν περιορίζεται σε λεκτικό επίπεδο, αλλά περιλαμβάνει περιστατικά κλοπής, ή ηθελημένης καταστροφής της προσωπικής περιουσίας του παιδιού-θύματος (Ανδρέου, 2011).

Έτσι, στον επιστημονικό χώρο χρησιμοποιείται ο όρος «ομοφοβική βία» για την περιγραφή του συνόλου των συμπεριφορών και πρακτικών κακομεταχείρισης που βασίζονται σε διακρίσεις, οι οποίες υιοθετούνται από τα «αληθινά» αγόρια, ώστε να αποδοκιμάσουν τα αγόρια που θεωρούν «γκέι» (Bhana & Mayesa, 2016)

Αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί το ότι η παραπάνω κατηγορία θυμάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών σπάνια αναφέρουν τα περιστατικά στους εκπαιδευτικούς ή στους γονείς τους, καθώς αισθάνονται το φόβο ότι θα δικαιολογήσουν, ίσως και θα δικαιώσουν τους δράστες, γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη, όταν ποσοστό μαθητών που φτάνει και στο 70%, αναφέρει περιστατικά ομοφοβικών συμπεριφορών, τόσο από μέλη της οικογένειας του, όσο και από το προσωπικό του σχολείου (Ανδρέου, 2011).

1.5.2.2 Ξενοφοβία

Στην εποχή μας τα κύματα μετανάστευσης στην Ελλάδα οδήγησαν σε αύξηση των πολιτισμικά μικτών τάξεων και τη δημιουργία νέων προκλήσεων για το σχολικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, σήμερα, οι γηγενείς και μη γηγενείς μαθητές πρέπει να συνυπάρχουν, να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και να εξελίσσουν τη μάθηση τους (Samsari & Nikolaou, 2015). Ωστόσο, στη χώρα μας, μέχρι και σήμερα, η μετανάστευση συνδέεται με σοβαρά κοινωνικά στερεότυπα, την ξενοφοβία, την καχυποψία και το ρατσισμό (Ανδρέου, 2011).

Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες, περίπου το 20% των μαθητών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών βιώνουν προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως προβλήματα συμπεριφοράς, άγχος και κατάθλιψη κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους (Cavioni, 2015). Παράλληλα, επιστημονικές έρευνες που αφορούν το φαινόμενο της θυματοποίησης στα πλαίσια του σχολείου, παρουσιάζουν πως ο διαφορετικός πολιτισμός, η φυλή, η εθνικότητα και η γλώσσα είναι χαρακτηριστικά που καθιστούν τους μη γηγενείς μαθητές εύκολους στόχους για θυματοποίηση, ειδικά στις περιπτώσεις που η ομάδα πλειοψηφίας δεν είναι εξοικειωμένη και έτοιμη να αποδεχθεί το πολιτιστικό υπόβαθρο των μη γηγενών συμμαθητών τους (Samsari &

Nikolaou, 2015) και η μορφή θυματοποίησης τους περιλαμβάνει χλευασμούς που αφορούν το χρώμα του δέρματος τους, τις κοροϊδίες για το ντύσιμο, τον τρόπο ομιλίας, ακόμα και τη σωματική βία (Ανδρέου, 2011).

Ωστόσο, έχουν παρουσιαστεί και έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι οι μετανάστες μαθητές τείνουν, επίσης, να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εκφοβιστικής συμπεριφοράς, γεγονός που πιθανώς σχετίζεται με την βίωση εμπειριών που υπόκεινται σε εθνοτικές διακρίσεις και θυματοποιήσεις (Christofi & Nikolaou, 2015).

1.5.2.3 Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο σημείο αυτό, δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως ομάδα ατόμων που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πιο αναλυτικά, κατά τους Holzbauer και Berven (1996), χρησιμοποιήθηκε ο όρος «εκφοβισμός αναπήρων» (disablement bullying), ο οποίος περιγράφει «την άμεση ή έμμεση θυματοποίηση που υφίστανται τα άτομα σε σχέση με κάποια αναπηρία που έχουν εκ γενετής ή απέκτησαν στην πορεία της ζωής τους» (Ανδρέου, 2011: 325).

Έτσι, όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρίες, διαφαίνεται, ότι ο ίδιος συχνά διακρίνονται με μια ετικέτα αναπηρίας, λόγω του διαφορετικού ακαδημαϊκού, συμπεριφορικού ή λειτουργικού επιπέδου τους (Rose & Espelage, 2012). Ωστόσο, τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες και ευαισθησίες φαίνεται να κινδυνεύουν περισσότερο να αποτελέσουν θύματα κακοποίησης στο σχολικό πλαίσιο, ενώ μάλιστα, οι επιπτώσεις της θυματοποίησης στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών κρίνονται ακόμη πιο σοβαρές (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Οι λόγοι που καθιστούν αυτούς τους μαθητές, μια ομάδα υψηλού κινδύνου εμπλοκής στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, περιλαμβάνουν τις ελλείψεις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας του προβλήματος τους και υπεράσπισης του εαυτού τους. Μάλιστα, τα παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα, συναισθηματικές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές, καταφεύγουν συχνά σε επιθετικούς τρόπους συνδιαλλαγής με τους άλλους, γεγονός που προκαλεί τους θύτες (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Έτσι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να οφείλονται στην έλλειψη κοινωνικών

δεξιοτήτων των μαθητών αυτών, καθώς ένας μαθητής ή μαθήτρια με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι πολύ παθητικός/ή, να αντιλαμβάνεται λανθασμένα μία μη απειλητική κοινωνική επικοινωνία, ή ακόμα και να μην μπορεί να συμπεριφερθεί κατάλληλα, ώστε να αποφευχθεί το πρόβλημα (Rose & Espelage, 2012).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός, πως οι μαθητές με αναπηρία θυματοποιούνται από εκφοβιστικές συμπεριφορές σε σχεδόν διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές, ενώ οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε αυτά τα παιδιά διαφαίνονται μεγαλύτερες, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Βέβαια, κρίνεται απαραίτητο σε κάθε μελέτη, η οποία εξετάζει την κατάσταση αναπηρίας ως παράγοντα κινδύνου απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, να λαμβάνονται, παράλληλα, υπ' όψη και άλλοι παράγοντες που συνδέονται με τον παραπάνω, όπως η ηλικία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το φύλο (Malecki, Demaray, Smith & Emmons, 2020).

1.5.3 Ο ρόλος της οικογένειας

Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία που παρουσιάστηκε παραπάνω, οι γονείς που προβαίνουν σε επιθετικές συμπεριφορές, ως μέσο για την επίλυση προβλημάτων, ενισχύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού, καθώς τα παιδιά τους θα τείνουν να αναπτύξουν παρόμοιες τακτικές για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων (Bandura, 1978 · Bowes et al., 2009), ενώ πολλές είναι οι πιθανότητες και οι ίδιοι οι γονείς να υποστηρίζουν τον εκφοβισμό και τις συμπεριφορές που τον ενισχύουν, ενθαρρύνοντας τα παιδιά τους να σκέφτονται θετικά για το φαινόμενο (Swearer et al., 2014).

Ακόμα, μελέτες έχουν δείξει ότι σε πολλές περιπτώσεις στοιχεία, όπως η κακομεταχείριση, οι γονεϊκές συγκρούσεις και το διαζύγιο, η παρουσία κάποιας ψυχικής ασθένειας σε κάποιον από τους γονείς και η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση σχετίζονται με αυξημένες πιθανότητες εμπλοκής των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα (Bowes, Arseneault, Maughan, Taylor, Caspi & Moffitt, 2009 · Husky et al., 2020).

Έτσι, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των οικογενειών των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, έχει διαπιστωθεί πως η συναισθηματική και συμπεριφορική αστάθεια των γονέων, η αδυναμία να επιβάλουν

σαφή όρια και σταθερούς κανόνες στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, οι συχνές συζυγικές συγκρούσεις, η έλλειψη τρυφερότητας και συναισθηματικής εμπλοκής και οι υπερβολικά σκληρές πρακτικές πειθαρχίας ευνοούν την εκδήλωση επιθετικών τρόπων συνδιαλλαγής με τους συνομηλικούς στην παιδική και εφηβική ηλικία (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015).

Μάλιστα, τέτοιου είδους πρακτικές αναφέρονται σε μελέτες γύρω από τα γονικά μοντέλα διαπαιδαγώγησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με το αυταρχικό (authoritarian) μοντέλο διαπαιδαγώγησης, ο γονέας αναλαμβάνει το ρόλο εκείνου που ασκεί την εξουσία και διατυπώνει οδηγίες, χωρίς να τις διαπραγματεύεται και να δίνει εξηγήσεις, ενώ σε πολλές περιπτώσεις περιλαμβάνει μεθόδους άσκησης σωματικής ή λεκτικής βίας κατά την επιβολή των αυστηρών για αδιαπραγμάτευτων ορίων (Darling & Steinberg, 1993), οι οποίες φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη προβλημάτων επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Maccoby, 1992 · Gaik, Abdullah, Elias & Uli, 2010).

Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη θέρμης και θετικής εμπλοκής των γονέων στις δραστηριότητες των παιδιών και η ανεπαρκής εποπτεία των παιδιών, έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζονται με προβλήματα εξωτερίκευσης στη συμπεριφορά των παιδιών (Gaik et al., 2010). Έτσι, οι γονείς των δραστών εκφοβισμού είναι πιθανόνα μην επιβλέπουν, ούτε να εμπλέκονται ενεργά στη ζωή των παιδιών τους, γεγονός που σχετίζεται με το αδιάφορο (uninvolvedparenting) ή επιτρεπτικό στυλγονικής διαπαιδαγώγησης (permissive parenting) (Maccoby, 1992 · Wolke, Copeland, Angold & Costello, 2013).

1.5.3.1 Συναισθηματικός δεσμός και εκδήλωση επιθετικότητας του παιδιού

Σύμφωνα με έρευνες έχει βρεθεί πως τόσο η σωματική τιμωρία, όσο και η συναισθηματική κακοποίηση και η απουσία γονικής στοργής και υποστήριξης, οδηγούν σε εξασθένιση του δεσμού παιδιού-γονέα και ενισχύουν τα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού (Cho & Lee, 2018).

Η έννοια του δεσμού περιγράφει «τον ισχυρό συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ του βρέφους και της μητέρας του ή/ και των άλλων ατόμων του

στενού περιβάλλοντος κατά το πρώτο έτος της ζωής του. Η στενή αυτή σχέση χαρακτηρίζεται από αμοιβαία στοργή και τη μεγάλη επιθυμία των ατόμων να βρίσκονται μαζί» (Bowlby, 1958, οπ. αναφ. στο Χαμπάτσης, 2017: 36-37).

Ο δεσμός διακρίνεται σε ασφαλή και ανασφαλή. Ο ασφαλής δεσμός αναπτύσσεται, όταν οι φροντιστές ανταποκρίνονται με ευαισθησία και υποστήριξη απέναντι στις ανάγκες και συμπεριφορές του παιδιού τους, ενώ ο ανασφαλής δεσμός αναφέρεται στον χαμηλής ποιότητας δεσμό, που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού και γονέων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν με μη υποστηρικτικό και μη ευαίσθητο τρόπο ή δεν ανταποκρίνονται καθόλου στις ανάγκες του παιδιού τους (Walden & Baren, 2010· Gaik et al., 2010).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα παιδιά βιώνοντας ασφαλή ή μη ασφαλή φροντίδα από τους γονείς τους, κατασκευάζουν εσωτερικά μοντέλα του εαυτού τους και των άλλων, συμπεριλαμβανομένων και των φίλων τους, τα οποία λειτουργούν ως γνωστικά συναισθηματικά φίλτρα, που επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους, μεγαλώνοντας, ανταποκρίνονται στις σχέσεις τους με τους άλλους (Murphy, Laible & Augustine, 2017).

Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που αναπτύσσουν ανασφαλή δεσμό, παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες, καθώς τα ίδια αναπτύσσουν χαμηλότερες ικανότητες ρύθμισης συναισθημάτων, ακατάλληλη επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών και φτωχότερες δεξιότητες κοινωνικής επίλυσης προβλημάτων (Murphy et al., 2017). Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί πως και η σχέση πατέρα-παιδιού διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην θυματοποίηση, καθώς, όπως αναφέρεται, η αντιληπτή πατρική υποστήριξη από τα παιδιά σχετίζεται με μειωμένη θυματοποίηση και απόρριψη (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008)

Τέλος, σημαντικό εύρημα αποτελεί η συσχέτιση του τύπου δεσμού με τις αντιδράσεις των παιδιών ως υπερασπιστές του θύματος. Έτσι, σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, τα παιδιά που μπορούν να εμπιστευτούν, να ζητήσουν συμβουλές και να επικοινωνήσουν ανοιχτά με τις μητέρες τους, αισθάνονται ότι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά - θύματα (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008· Cho & Lee, 2018).

1.5.4 Ο ρόλος της ομάδας συνομηλίκων

Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, η ομάδα των συνομηλίκων κρίνεται ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας, που μπορεί να ενισχύσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με διάφορους τρόπους, καθώς τα επεισόδια του εκφοβισμού συμβαίνουν συχνά σε ομαδικό πλαίσιο, όπου υπάρχουν παιδιά, τα οποία αναλαμβάνουν τον ρόλο τους στην κατάσταση (Murphy, Laible & Augustine, 2017).

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, έχουν εντοπισθεί πέντε ρόλοι σε καταστάσεις εκφοβισμού: (α) ο εκφοβιστής, που αποτελεί τον κύριο επιτιθέμενο, (β) οι ενισχυτές του εκφοβιστή, που γελούν ή ενθαρρύνουν τον εκφοβισμό, (γ) οι βοηθοί του εκφοβιστή, οι οποίοι αν και δεν ξεκινούν περιστατικά εκφοβισμού, συμμετέχουν ή βοηθούν τον εκφοβιστή, (δ) οι υπερασπιστές που υπερασπίζονται το θύμα ή ζητούν βοήθεια και (ε) οι εκτός της ομάδας, που πρόκειται είτε για αδιάφορους μάρτυρες, είτε για παιδιά που δεν γνωρίζουν τον εκφοβισμό (Murphy, Laible & Augustine, 2017· Burger et al., 2015 · Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio & Salmivalli, 2014). Μάλιστα, σύμφωνα με την τελευταία περίπτωση, ακόμα και η αγνόηση του τι συμβαίνει μεταξύ του εκφοβιστή και του θύματος, είναι πολύ πιθανό να ερμηνευθεί από τον εκφοβιστή ως έγκριση της συμπεριφοράς του (Salmivalli et al., 1996).

Ως πιθανοί λόγοι που ωθούν τους παρατηρητές να συμμετέχουν σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ως βοηθοί του εκφοβιστή, αναφέρονται: (α) η επιθυμία επίδειξης κυριαρχίας, (β) η αντίληψη ότι, αν επιχειρήσουν μία στενότερη επαφή με το θύμα, θα έχει ως αποτέλεσμα να γίνουν και οι ίδιοι θύματα, (γ) η ανησυχία, ότι, εάν αναφέρουν τα περιστατικά εκφοβισμού, θα χαρακτηριστούν ως «καρφιά», και τέλος (δ) το αίσθημα ανασφάλειας, επειδή δεν είναι σε θέση να αντισταθούν στους εκφοβιστές (Barnová & Gabrhelová, 2017).

Ειδικότερα, τα παιδιά συχνά αντιλαμβάνονται τους συνομηλίκους τους που εκφοβίζουν τους άλλους, ως ισχυρούς και κυρίαρχους και ως εκ τούτου, σε πολλές περιπτώσεις, τους επιλέγουν για φίλους. Βασική αιτία της εμπλοκής σε μία εκφοβιστική συμπεριφορά, κρίνεται ότι μέσω αυτής τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν συμμαχίες με αυτούς τους ισχυρούς συνομηλίκους, να ανέβουν στη δομή της κοινωνικής ιεραρχίας της τάξης τους, καθώς επίσης και να αποφύγουν τα ίδια τη θυματοποίηση (Troop- Gordon et al., 2019). Σύμφωνα, μάλιστα, με την

κοινωνιογνωστική προσέγγιση, το συγκεκριμένο γεγονός μπορεί να συγκαταλέγεται στα κίνητρα των ατόμων που επιλέγουν τις βίαιες συμπεριφορές, καθώς σε αυτήν την περίπτωση οι συνομήλικοι αποδέχονται τη βία και την ενισχύουν (Swearer et al., 2014).

1.5.5 Ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και Κοινωνικής Δικτύωσης

Στις μέρες μας, αποτελεί ευρέως κοινή παραδοχή πως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας νεανικής υποκουλτούρας, η οποία διαμορφώνει μία διαστρεβλωμένη εικόνα για την πραγματικότητα, καθώς από τη μία ενθαρρύνει τα κορίτσια να υιοθετούν μία στάση παθητικής θηλυκότητας, ενώ, από την άλλη, τα αγόρια λαμβάνουν μηνύματα, που προτάσσουν τη βία ως τρόπο υπεράσπισης και φροντίδας του εαυτού και ως μέσο βελτίωσης της κοινωνικής τους θέσης (Ανδρέου, 2011). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η συνεχής ανάπτυξη και εξέλιξη νέων τεχνολογιών, οδηγεί σε όλο και μεγαλύτερη διαδραστικότητα σε μικρότερες, γραφικά ανώτερες και πιο ισχυρές συσκευές (π.χ. «έξυπνα» τηλέφωνα, τάμπλετς, κ.τ.λ.), ενώ καθίσταται δυνατή η λήψη, η προβολή, η ακρόαση και η αναπαραγωγή βίαιου υλικού μέσω των media, οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της ημέρας, με ελάχιστη επίβλεψη από τους γονείς (de Frutos, 2013).

Ειδικότερα, οι τηλεοπτικές εκπομπές, οι ταινίες, οι διαδικτυακοί ιστότοποι και τα βιντεοπαιχνίδια, προβάλλουν σκηνές, κατά τις οποίες οι χαρακτήρες πολεμούν, χαρακτηρίζουν ο ένας τον άλλον, ή σκοτώνουν κακούς, στοιχεία που αποτελούν περιστατικά βίας στα μέσα ενημέρωσης και αυτή η έκθεση σε διάφορες μορφές βίας, μέχρι σήμερα, θεωρείται για τα περισσότερα παιδιά και εφήβους παγκοσμίως, ως ένα χόμπι αναψυχής (Moon & Lee, 2020). Έρευνες έχουν δείξει ότι πάνω από το 85% των παιχνιδιών περιέχουν βίαιο περιεχόμενο και περίπου τα μισά βιντεοπαιχνίδια προβάλλουν σοβαρές βίαιες ενέργειες (de Frutos, 2013).

Έχει βρεθεί ότι η έκθεση των παιδιών και νέων σε βία κατά την ενασχόληση τους με την τηλεόραση, τα βιντεοπαιχνίδια και το διαδίκτυο, ενισχύει τις πιθανότητες ανάπτυξης επιθετικών σκέψεων και συμπεριφορών, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, τα παιδιά και οι νέοι που παρατηρούν έναν χαρακτήρα που ενεργεί βίαια στα μέσα ενημέρωσης, κρίνεται πιθανό να παρουσιάσουν επιθετικές αλληλεπιδράσεις στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Hong & Espelage, 2012).

Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται, η έκθεση σε συνθήκες βίας στα μέσα ενημέρωσης αυξάνει την επιθετικότητα βραχυπρόθεσμα, μέσω της μίμησης της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, της εκμάθησης μέσω της παρατήρησης επιθετικών στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών και κατ' επέκταση την ανάπτυξη τρόπων σκέψης και συναισθημάτων που σχετίζονται με την επιθετικότητα, καθώς για τουλάχιστον μία σύντομη περίοδο μετά την έκθεση τους σε βίαιες σκηνές, παιδιά και έφηβοι αισθάνονται πιο επιθετικοί, σκέφτονται με επιθετικούς τρόπους, θεωρούν ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί απέναντί τους και αντιλαμβάνονται τις επιθετικές λύσεις ως περισσότερο αποδεκτές και επωφελείς (Anderson, 2016). Ωστόσο, οι βραχυπρόθεσμες επιδράσεις, μπορούν να καταστούν μακροπρόθεσμες, όταν γίνεται επαναλαμβανόμενη έκθεση των νεαρών ατόμων στη βία για μεγάλο χρονικό διάστημα (μήνες ή χρόνια), γεγονός που οδηγεί σε σχετικά μόνιμες αλλαγές στις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τις στάσεις και γενικότερα τη συμπεριφορά τους (de Frutos, 2013).

Έτσι, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η ταύτιση των νεαρών ατόμων με επιθετικούς χαρακτήρες στην τηλεόραση και το γεγονός ότι η τηλεοπτική βία γίνεται αντιληπτή ως ρεαλισμός, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς (Hong & Espelage, 2012), καθώς συνεπάγεται τη μη ευαισθητοποίηση στον πόνο των άλλων και κατ' επέκταση την αναστολή φιλοκοινωνικών συμπεριφορών σε περιστατικά βίας (Anderson, 2016).

Συνεπώς, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι προτιμήσεις των παιδιών και εφήβων για ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια σχετίζονται σημαντικά με την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο, καθώς η παρατεταμένη έκθεση σε σκηνές βίας, συνδέεται με την αποδοχή, από πλευράς των νέων, της βίας ως κατάλληλου μέσου για την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων κάποιου, την αύξηση της παρορμητικότητας και των αρνητικών συναισθημάτων, όπως του θυμού και της απογοήτευσης (Moon & Lee, 2020).

Τέλος, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σήμερα περισσότερο από ποτέ, αποτελούν τον βασικό άξονα απασχόλησης των νέων, με στόχο την επικοινωνία, την έκφραση και την κοινωνική δικτύωση, καθώς πρόσφατα ευρήματα ερευνών παρουσιάζουν ότι η

πλειονότητα των νέων απασχολούνται σε διαδικτυακές πλατφόρμες κοινωνικών μέσων «σχεδόν συνέχεια» (Parris, Lannin, Hynes & Yazedjian, 2020).

Στο σημείο αυτό αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως έχουν διεξαχθεί έρευνες, οι οποίες έχουν δείξει ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ της έκθεσης των παιδιών και νέων σε βίαιες σκηνές των ΜΜΕ και μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της εξωτερίκευσης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, κατά τους Wiedeman, Black, Dolle, Finney & Coker (2015) οι παράγοντες αυτοί αφορούν α) ατομικά χαρακτηριστικά, β) χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος και γ) κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, στα ατομικά χαρακτηριστικά αναφέρονται:

α) το φύλο, καθώς τα αγόρια φαίνεται να εμφανίζουν περισσότερο σωματική και λεκτική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια περισσότερο τη λεκτική μορφή επιθετικότητας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, καθώς σε γενικές γραμμές προβάλλονται σε μεγαλύτερο βαθμό επιθετικοί χαρακτήρες αρσενικού φύλου, παρά θηλυκού, ενώ παράλληλα, έχει υποστηριχθεί πως υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων κατά την εφηβεία όσον αφορά τον τύπο των μέσων που χρησιμοποιούνται: ενώ σημειώνονται όμοια ποσοστά για αγόρια και κορίτσια όσον αφορά την τηλεόραση ως μέσο ψυχαγωγίας, τα αγόρια φαίνεται πως τείνουν να χρησιμοποιούν βιντεοπαιχνίδια και μέσα που προβάλλουν βία συχνότερα από τα κορίτσια.

β) η ηλικία: όπως υποστηρίζεται τα παιδιά 2 ετών έχουν δυσκολία στο να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ του τι συμβαίνει στην τηλεόραση και του τι συμβαίνει στην πραγματική ζωή, ενώ τα παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών τείνουν να αντιλαμβάνονται, πως οτιδήποτε συμβαίνει στην τηλεόραση είναι φανταστικό και τα παιδιά 5 ετών αρχίζουν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ φανταστικών σκηνών και πραγματικών ειδήσεων στην τηλεόραση. Παράλληλα, αναφέρεται, πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά δεν αντιλαμβάνονται μια τηλεοπτική ταινία, ως μια συνεχή ιστορία, αλλά ως μια σειρά ξεχωριστών γεγονότων χωρίς αρχή, μέση ή τέλος. Έτσι, βλέπουν τις βίαιες σκηνές ως μεμονωμένα γεγονότα, που δεν σχετίζονται με μια ιστορία, και μπορούν να εντυπωσιαστούν από τις επιθετικές συμπεριφορές. Μάλιστα, η αδυναμία διάκρισης της πραγματικότητας από τη φαντασία, μπορεί να οδηγήσει σε διαστρελωμένες αντιλήψεις για την πραγματικότητα και τον κόσμο γύρω τους.

γ) η νοημοσύνη: έρευνες έχουν δείξει, ότι τα παιδιά με χαμηλότερη νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να παρακολουθούν σε μεγαλύτερη συχνότητα τηλεόραση και να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό εκτεθημένα σε σκηνές βίας (Eron, 1982 & Josephson, 1987, οπ. αναφ. στο Wiedeman et al., 2015), γεγονός που μπορεί να φέρει ως αποτέλεσμα το να αναπτύξουν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, καθώς φαίνεται πως διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να επηρεαστούν αρνητικά από τις σκηνές βίας στα μέσα ενημέρωσης.

δ) οι διαταραχές: στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται, πως έφηβοι με διαταραχές συμπεριφοράς, που εκτέθηκαν σε σκηνές βίας στα μέσα ενημέρωσης, παρουσιάζουν χαμηλότερη συναισθηματική ανταπόκριση στα δεινά του θύματος, προτιμούν τους επιθετικούς ήρωες και διακρίνουν σε χαμηλότερο βαθμό τη φαντασία από την πραγματικότητα που προβάλλεται στα μέσα ενημέρωσης. Παράλληλα, έχει βρεθεί πως τα παιδιά και οι έφηβοι με συναισθηματικές ή μαθησιακές ή συμπεριφορικές διαταραχές εμφανίζουν αυξημένες πιθανότητες να επηρεαστούν αρνητικά από την παρακολούθηση βίαιων σκηνών.

Έπειτα, όσον αφορά την οικογένεια, η έλλειψη επίβλεψης από τους γονείς της συχνότητας ενασχόλησης των παιδιών τους με την τηλεόραση και του περιεχομένου των σκηνών στο οποίο εκτίθενται, έχει βρεθεί ότι ενισχύει τον κίνδυνο στα παιδιά να επηρεαστούν από τις βίαιες σκηνές και να αναπτύξουν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς. Επιπλέον, έχουν διαπιστωθεί πολλές περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς παρακολουθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με βίαια θέματα εν τη παρουσία των παιδιών τους, μεταφέροντας τους έτσι την αντίληψη, ότι εγκρίνουν ή ανέχονται τη βία. Τέλος, έχει αναφερθεί, πως τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στάτους, με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο ή από οικογένειες μειονοτήτων, εκτείνονται σε βίαια μέσα σε υψηλότερα ποσοστά. Ως μία πιθανή εξήγηση για τη σχέση αυτή αναφέρεται το γεγονός, ότι η τηλεόραση και οι ταινίες είναι λιγότερο δαπανηρές μορφές ψυχαγωγίας. Βέβαια, δεν έχουν παρουσιαστεί αρκετές έρευνες που να επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση (Wiedeman et al., 2015).

Κλείνοντας, στους κοινωνικούς παράγοντες συγκαταλέγεται η ομάδα των συνομηλίκων. Καθώς τα παιδιά μεγάλωνουν επηρεάζονται λιγότερο από τους ενήλικες φροντιστές τους και περισσότερο από τους συνομηλίκους τους ή την

κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν. Έτσι, αν και ορισμένοι γονείς μπορεί να επιβλέπουν τα παιδιά τους και να αποτρέπουν την έκθεση τους σε επιθετικά ή βίαια μέσα στο σπίτι, τα παιδιά μπορεί να εκτίθενται σε τέτοιου είδους σκηνές με τους συνομηλίκους τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας, οι γονείς να συμβάλλουν στη μείωση των ενδεχόμενων αρνητικών επιρροών προετοιμάζοντας το παιδί τους και συζητώντας μαζί τους για τις επιπτώσεις της βίας (Wiedeman et al., 2015)

Σύμφωνα, λοιπόν, με όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως η γρήγορη πρόσβαση σε πληροφορίες και η διευκόλυνση της επικοινωνίας, για κάποιους η συστηματική ενασχόληση με αυτά, σχετίζεται με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και αυξημένο κίνδυνο ανάπτυξης επιθετικών συμπεριφορών προς τους συνομηλίκους, καθώς έχει βρεθεί, ότι οι ίδιοι συγκρίνουν τον εαυτό τους όλο και περισσότερο με τους άλλους, γεγονός που οδηγεί στην εμφάνιση συναισθημάτων θλίψης, άγχους και ανασφάλειας (Parris et al., 2020).

1.5.6 Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας: Στάσεις των εκπαιδευτικών, έλλειψη ενημέρωσης και προγραμμάτων πρόληψης/αντιμετώπισης

Τόσο η εμφάνιση, όσο και η συντήρηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού βρίσκονται σε συνάρτηση με τον τρόπο, με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων, ενώ στη σχέση αυτή, το σχολικό πλαίσιο μπορεί είτε να ενισχύει και να συντηρεί, ή αντίθετα, να αποδυναμώνει τέτοιου είδους φαινόμενα (Ανδρέου, 2007).

Έτσι, όσον αφορά το ρόλο του σχολείου ως παράγοντα που ενισχύει το φαινόμενο, μέχρι σήμερα, έχει διαπιστωθεί πως σε πολλές περιπτώσεις περιστατικών βίας, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με τιμωρητικό τρόπο απέναντι στις επιθετικές συμπεριφορές, γεγονός που φέρει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των αρνητικών αντιδραστικών ενεργειών και κατ' επέκταση τη διόγκωση των προβλημάτων (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Μάλιστα, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δηλώσει ότι αρνούνται ή αδυνατούν να παρέμβουν αποτρεπτικά κατά την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου, διότι οι ίδιοι δε νιώθουν έτοιμοι, ή επαρκώς καταρτισμένοι,

ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών τους (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Έρευνες έχουν διαπιστώσει πως οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν μόνο στο 4% των περιστατικών εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο προαύλιο του σχολείου, και μόνο στο 18% των περιστατικών εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, γεγονός που σχετίζεται με τη μη αναγνώριση μορφών εκφοβισμού, όπως ο αποκλεισμός από τις παρέες, ή με το γεγονός, ότι θεωρούν τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού, ως λιγότερο σοβαρές από τις άμεσες (όπως τη σωματική/ λεκτική επιθετικότητα)(Veenstra et al., 2014).

Από την πλευρά των μαθητών, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές - θύματα θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τους προστατεύσουν, καθώς πιστεύουν ότι, εάν τους αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού, μπορεί να μην τους πιστέψουν ή πως θα το ανακαλύψουν οι συνομήλικοι, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει σε αντίποινα (Veenstra et al., 2014).

Ακόμα, υπάρχει και η περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές θεωρούν πως ο εκφοβισμός δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς, καθώς έχουν παρουσιαστεί περιστάσεις, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τον εκφοβισμό ως μέρος μιας κανονιστικής αναπτυξιακής διαδικασίας και αναμένουν από τα θύματα να το χειριστούν μόνα τους. Και σε αυτήν την περίπτωση ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα αναποτελεσματικός (Veenstra et al., 2014).

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, υποστηρίζεται, πως για πολλές δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται από μία παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία περιορίζεται στη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων και επικεντρώνεται στην ύπαρξη κινδύνων και ελλειμμάτων στη ζωή των μαθητών, καθώς αν και δίνεται έμφαση στην επιμονή και λεπτομερή αναγνώριση των ανεπαρκειών, των αδυναμιών, των προβλημάτων, των κινδύνων των παιδιών και την απόδοση ετικέτας σε καθένα από αυτά, καταβάλλεται ελάχιστη προσπάθεια τόσο για την αναγνώριση, όσο και την ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών (Henderson & Milstein, 2008).

Έτσι, το παραπάνω γεγονός φέρει ως αποτέλεσμα αντί της ενδυνάμωσης των μαθητών μέσω της κατάλληλης παρέμβασης με στόχο τη μείωση κινδύνων, «οι

συγκεκριμένες ταμπέλες απόκλισης να μετατρέπονται σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες για τους μαθητές» (Henderson & Milstein, 2008: 44).

Κεφάλαιο 2. Ο προστατευτικός ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας

Στο σημείο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η κατανόηση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας, ως μίας δυναμικής που μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

2.1 Ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά πρόκειται για μία δυναμική, συνεχιζόμενη και, ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μεταβαλλόμενη διαδικασία θετικής προσαρμογής του ατόμου σε συνθήκες σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων (Tolentino & Suba, 2018·Luthar & Cicchetti, 2000 ·Luthar, Cicchetti & Becker, 2000 ·Sapouna & Wolke, 2013·Narayanan & Betts, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει δύο προϋποθέσεις: (α) την έκθεση του ατόμου σε μία σημαντική δυσκολία και (β) την θετική προσαρμογή παρά τις σημαντικές προκλήσεις που απειλούν την ανάπτυξή του (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000·Masten, 2018). Έτσι, συνοπτικά, ως ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) χαρακτηρίζεται η δυνατότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται σε ένα αντίξοο περιβάλλον, αλλά ακόμα, κρίνεται ως:

«μια δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες, χάρη και στην επίδραση συγκεκριμένων εξωτερικών θετικών παραγόντων, μπορούν να επιτύχουν σημαντικά ή θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, ακόμη και σ' ένα αντίξοο πλαίσιο» (Κουρκούτας, 2017: 211-212).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζονται οι όροι «resilience» και «resiliency», οι οποίοι, αν και στα ελληνικά μεταφράζονται και οι δύο ως «ψυχική ανθεκτικότητα», είναι εννοιολογικά διαφορετικοί. Ειδικότερα, προτείνεται ο όρος «resilience» για την αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα, ως μια διαδικασία διατήρησης θετικής προσαρμογής σε συνθήκες αντιξοοτήτων, ενώ ο όρος «resiliency» υποδηλώνει την ύπαρξη ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος της προσωπικότητας, το οποίο προάγει την προσαρμογή, μετριάζοντας τις αρνητικές

επιδράσεις των αγχογόνων καταστάσεων. Μάλιστα, επιστήμονες εφιστούν την προσοχή κατά τη χρήση του δεύτερου όρου, καθώς, όπως επισημαίνουν, μπορεί να οδηγηθούν σε παρερμηνείες, παραπληροφόρηση, αλλά και στην άνιση κατανομή ευθύνης στα άτομα που διατρέχουν κίνδυνο, καθώς δίνοντας έμφαση στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και παραμερίζοντας τους κοινωνικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, τα άτομα αν είχαν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ή συγκεκριμένες συμπεριφορές θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε αντιξοότητες κι επομένως, αν δυσκολεύονται στην προσαρμογή, τους λείπει αυτό που χρειάζονται (Luthar & Cicchetti, 2000 ·Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται (α) στα άτομα που παρά την έκθεση τους σε καταστάσεις κινδύνου, παρουσιάζουν θετικά αναπτυξιακά επιτεύγματα, (β) στα άτομα που διατηρούν τη σταθερή, θετική προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος στην παρουσία συνθηκών παρατεταμένου άγχους και (γ) στα άτομα που αντιμετώπισαν και παρουσίασαν ιδιαίτερα θετική ανάκαμψη από τραυματικά γεγονότα (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

2.1.1 Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η ψυχική ανθεκτικότητα πρόκειται για μια «πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και των παραγόντων επικινδυνότητας του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντος του» (Χατζηχρήστου, 2014: 300-301).

α) Παράγοντες κινδύνου

Πιο αναλυτικά, ως παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors) ορίζονται οι μεταβλητές, οι οποίες ενισχύουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής εφήβων και παιδιών (Χατζηχρήστου, 2014) και εντοπίζονται σε επίπεδο κοινότητας, σχολείου, οικογένειας, συνομηλίκων και ατόμου (Hornor, 2017 ·Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Ορισμένες από τις δυσμενείς εμπειρίες παιδιών και νέων, που αξίζει να αναφερθούν, εκτός από τις φυσικές καταστροφές, τους πολέμους και άλλες αντίξοες κοινωνικές συνθήκες ανθρωπιστικής κρίσης που οδηγούν σε αναγκαστική μετανάστευση πληθυσμών για λόγους επιβίωσης, είναι: (α) η σεξουαλική, σωματική και συναισθηματική κακοποίηση και παραμέληση, (β) η έκθεση σε περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, (γ) η κατάχρηση ουσιών στην οικογένεια, (δ) η ψυχική ασθένεια ενός γονέα, (ε) η απώλεια γονέα, (στ) η φτώχεια (Hornor, 2017), (ζ) το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον, και (η) οι αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους (Χατζηχρήστου, 2014).

Μάλιστα, σε επίπεδο σχολείου, έρευνες έχουν δείξει ότι η χρόνια έκθεση ενός παιδιού σε συνθήκες βίας και εκφοβισμού, αποτελεί κατάσταση υψηλού κινδύνου, καθώς, βιώνοντας τέτοιου είδους καταστάσεις, τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής, σε αντίθεση με εκείνα που δεν βιώνουν παρόμοιες εμπειρίες (Luthar & Cicchetti, 2000). Από την άλλη, το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον συνδέεται με αυξημένα επίπεδα υποεπίδοσης και εγκατάλειψης του σχολείου ή προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ σχετίζεται με τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, το μη απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα, την αναποτελεσματική διοίκηση και την έλλειψη καλής σχέσης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004).

Μάλιστα, η παρουσία περισσότερων του ενός παραγόντων επικινδυνότητας σε περισσότερα από τα επίπεδα που προαναφέρθηκαν, επιφέρει πολλαπλασιαστικές επιδράσεις, παρά αθροιστικές, όπως για παράδειγμα συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και σχολική αποτυχία. Ομοίως συμβαίνει και με τους προστατευτικούς παράγοντες, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση περισσότερων του ενός αποτελεσμάτων (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004).

Συνεπώς, η μελέτη για την ψυχική ανθεκτικότητα, στόχο έχει τον εντοπισμό των προστατευτικών παραγόντων και μηχανισμών που εμπλέκονται με τους παράγοντες κινδύνου, έτσι ώστε να μπορέσουν να ληφθούν οι κατάλληλες οδηγίες για παρέμβαση (Luthar & Cicchetti, 2000).

β) Προστατευτικοί παράγοντες

Ειδικότερα, οι προστατευτικοί παράγοντες αναφέρονται σε μεταβλητές που μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων ή σχετίζονται με αυξημένες πιθανότητες θετικών αποτελεσμάτων και ψυχικής υγείας και εντοπίζονται σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2014).

Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, επισημαίνεται πως στοιχεία, όπως η νοημοσύνη, οι δεξιότητες αντιμετώπισης- επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, η υγεία, το φύλο και τα εσωτερικά κίνητρα (Zolkoski & Bullock, 2012), καθώς επίσης και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, η ελπίδα, η πίστη, το κίνητρο κυριαρχίας και η αίσθηση ότι η ζωή έχει νόημα, εμπλέκονται στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Masten, 2018).

Επομένως, στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του ατόμου συγκαταλέγονται η επάρκεια του ατόμου να κάνει ρεαλιστικά σχέδια, λαμβάνοντας μέτρα για την υλοποίησή τους, η θετική άποψη για τον εαυτό και η αυτοεκτίμηση, οι δεξιότητες στην επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων και τέλος, η ικανότητα διαχείρισης ισχυρών συναισθημάτων και παρορμήσεων (Tolentino & Suba, 2018).

Μάλιστα, κατά τους Moore & Woodcock (2017), τρία είναι τα χαρακτηριστικά του ατόμου, που λειτουργούν ως παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας: α) η επιδεξιότητα (mastery), που περιλαμβάνει την αισιοδοξία, τις θετικές στάσεις για τον κόσμο και τη ζωή και την αυτο-αποτελεσματικότητα, β) η δυνατότητα σύναψης σχέσεων (relatedness), που προϋποθέτει ποιότητες, όπως η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη, η άνεση και η ανεκτικότητα και γ) η συναισθηματική αντιδραστικότητα (emotional reactivity), που αναφέρεται στην ευαισθησία, τη συναισθηματική αντίδραση σε μία εμπειρία, καθώς επίσης και την ανάκαμψη από την αναστάτωση που έχει προκληθεί.

Οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες

Από την άλλη, όσον αφορά τους οικογενειακούς προστατευτικούς παράγοντες, κατά τη βιβλιογραφία σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, γίνεται λόγος για τις καλές

σχέσεις, το οργανωμένο περιβάλλον και το θετικό κλίμα, το καλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση και το καλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Χατζηχρήστου, 2014).

Όπως υποστηρίζεται, εντός ενός θετικού οικογενειακού κλίματος, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της ανοικτής επικοινωνίας, η οποία συνδέεται με την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, που με τη σειρά τους προάγουν την αποδοχή των διαφορών των μελών της οικογένειας και την ελευθερία έκφρασης συναισθημάτων τους (Murphy, 2005).

Παράλληλα, υποστηρίζεται, πως οι γονείς μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στην ρύθμιση των συναισθημάτων τους, έως ότου κατακτήσουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, ενθαρρύνοντας τα από μικρή ηλικία, θέτοντας όρια στην επιθετικότητα τους, ενισχύοντας τον αυτοέλεγχο και βοηθώντας τα να εκφράσουν λεκτικά, με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους αρνητικά τους συναισθήματα, όπως η απογοήτευση και ο θυμός (Masten, 2018).

Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες

Τέλος, αναφορικά με το ευρύτερο περιβάλλον, επισημαίνεται πως το επαρκές εκπαιδευτικό σύστημα, που ενισχύει τις εγγενείς δεξιότητες των παιδιών σε όλα τα επίπεδα, η ποιότητα της κοινωνικής δομής, των κοινωνικών υπηρεσιών υγείας αλλά και της γειτονιάς και του εγγύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, με την παρουσία «επαρκών» ενηλίκων και συνομήλικων, διαφαίνεται πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης του παιδιού (Κουρκούτας, 2017).

Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι οι προστατευτικοί παράγοντες στα πλαίσια της κοινότητας, σχετίζονται με την ύπαρξη πρόωρων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, την ασφάλεια στις γειτονιές, την παρουσία υπηρεσιών υποστήριξης, εγκαταστάσεων και προγραμμάτων αναψυχής, την προσβασιμότητα σε υπηρεσίες υγείας, οικονομικές ευκαιρίες για οικογένειες και τέλος τις θρησκευτικές και πνευματικές οργανώσεις (Zolkoski & Bullock, 2012).

2.2 Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική ανθεκτικότητα

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν οι μελέτες συσχέτισης του σχολικού εκφοβισμού, που αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Βέβαια, παρά την εκτενή ανάλυση τόσο του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, όσο και της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας, μέχρι και σήμερα επισημαίνεται πως έχουν διεξαχθεί λίγες μελέτες που συμπεριλαμβάνουν την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας ως παράγοντα που σχετίζεται με το σχολικό εκφοβισμό (Montero-Carretero & Cervelló, 2019).

Η μελέτη των Hinduja και Patchin (2017), η οποία περιλάμβανε έρευνα με αμερικανούς μαθητές ηλικίας 12 έως 17 ετών, υποδεικνύει την ανθεκτικότητα ως έναν ισχυρό προστατευτικό παράγοντα, τόσο ως προς την αποτροπή εμπειριών εκφοβισμού όσο και ως προς τον μετριασμό της επίδρασής τους. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως οι ανθεκτικοί νέοι παρουσίασαν λιγότερες πιθανότητες να αναφέρουν ότι είχαν εκφοβιστεί στο σχολείο με τρόπο που να επηρεάστηκε η ικανότητά τους να μάθουν και η αίσθηση ασφάλειας τους. Από την άλλη, η έρευνα έδειξε ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως ρυθμιστικός παράγοντας ανάμεσα στον εκφοβισμό και την αίσθηση αναστάτωσης τους στο σχολείο. Μάλιστα, οι ερευνητές επισημαίνουν την σημαντικότητα του συγκεκριμένου ευρήματος και συγκεκριμένα τονίζουν πως, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των παιδιών θα βιώσει κάποια μορφή εκφοβισμού σε κάποια στιγμή της ζωής τους, επιτάσσεται η ανάγκη από πλευράς των σχολείων τόσο για τον περιορισμό περιστατικών εκφοβισμού, όσο και της ενδυνάμωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς στο σχολικό χώρο.

Παράλληλα, όπως έδειξε και η μελέτη των Moore και Woodcock (2017), οι μαθητές με φτωχή ανθεκτικότητα φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο σε συμπεριφορές εκφοβισμού, είτε ως εκφοβιστές, είτε ως θύματα. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες που εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας και συγκεκριμένα χαμηλά επίπεδα αισιοδοξίας, ανοχής, εμπιστοσύνης, προσαρμοστικότητας και υψηλότερα επίπεδα αναστάτωσης, εμφάνισαν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού και κυρίως ως θύματα.

Στο ίδιο συμπέρασμα, οδηγήθηκε και η έρευνα του Donnou (2010) με έφηβους μαθητές, κατά την οποία βρέθηκε ότι οι έφηβοι με υψηλή ανθεκτικότητα παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες να γίνουν θύτες ή θύματα σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια, σημειώνει πως μπορούν οι μαθητές με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, αλλά σε αρκετά μικρότερο βαθμό, σε σύγκριση με τους μαθητές με χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Μια διαχρονική μελέτη που έλαβε χώρα στη Σκωτία στην οποία συμμετείχαν 3.136 νέοι ηλικίας 12–14 έδειξε πως η συχνή θυματοποίηση λόγω συνθηκών εκφοβισμού συνήθως συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και παραβατικότητας. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι εκφοβισμένοι νέοι με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, κοινωνικής επάρκειας και καλύτερες οικογενειακές σχέσεις, παρουσίασαν αυξημένα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς εμφάνισαν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης ή παραβατικής συμπεριφοράς στην πάροδο του χρόνου, σε σύγκριση με τους εκφοβισμένους νέους με χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Sarouna & Wolke, 2013).

Άλλες μελέτες συσχέτισης της ψυχικής ανθεκτικότητας με το σχολικό εκφοβισμό έχουν εξετάσει τον διαμεσολαβητικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ανθεκτικότητα μεταξύ του εκφοβισμού και της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας (Hinduja & Patchin, 2017). Ειδικότερα, οι Narayanan & Betts (2014) διαπίστωσαν ότι τα υψηλά επίπεδα εμπλοκής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, συνδέονταν με χαμηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας, και πως τα αυξημένα επίπεδα ανθεκτικότητας, με τη σειρά τους, προέβλεπαν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στους νέους.

Κεφάλαιο 3. Το σχολείο ως χώρος αποδόμησης εκφοβιστικών διεργασιών μέσω της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας

Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται προσπάθεια της διερεύνησης του ρόλου της σχολικής κοινότητας στην διαδικασία προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς, όπως επισημαίνεται, η ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών, που αφορούν τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, μετριάζουν τις επιπτώσεις της εμπλοκής τους σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Husky, Delbasty, Bitfoi, Carta, Goelitz, Κοç, Lesinskiene, Mihova, Otten & Kovess-Masfety, 2020· Sanders, Munford & Liebenberg, 2016).

Όπως υποστηρίζεται, τα σχολικά περιβάλλοντα κρίνονται ως ιδιαίτερα κατάλληλα για να βοηθήσουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν και να προωθήσουν κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες μάθησης, αλλά και δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας, οι οποίες μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμες για το άτομο μακροπρόθεσμα, καθώς μπορούν να μειώσουν τις σωρευτικές επιπτώσεις μιας ποικιλίας παραγόντων κινδύνου και να ενισχύσουν τους προστατευτικούς παράγοντες (Matsopoulos, Gavogiannaki & Griva, 2020· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

3.1 Ενδυνάμωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών

Το σχολείο ως ένα οργανωμένο σύστημα έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη δημιουργία ευκαιριών για τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων με ενήλικες και συνομηλίκους, πέραν των μελών της οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2015).

Έτσι, γίνεται λόγος για το ρόλο του σχολείου στην ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, η οποία συνδέεται με την έννοια της κοινωνικής επάρκειας, που περιλαμβάνει τις κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, καθώς και ένα σύνολο κινήτρων και προσδοκιών που χρειάζονται για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή (Χατζηχρήστου, 2015).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, τα κοινωνικά επαρκή παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, να διαθέτουν εναλλακτικές κοινωνικές αντιδράσεις για τις συνθήκες που καλούνται να

αντιμετωπίσουν, όπως επίσης και να διακρίνουν τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και να αντιδρούν με τρόπο αποδεκτό προς τους άλλους (Χατζηχρήστου, 2015).

Έχει υποστηριχτεί ότι στον πυρήνα της ηθικής και προκοινωνικής συμπεριφοράς βρίσκεται η ενσυναίσθηση, η οποία ορίζεται ως «η ικανότητα κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων και εσωτερικοποίησης αυτής της συναισθηματικής κατάστασης» (Stavrinides et al., 2010: 794) και διακρίνεται σε (α) γνωστική, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου και (β) συναισθηματική, καθώς προϋποθέτει την εσωτερίκευση και την εμπειρία της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (Stavrinides et al., 2010 · Jolliffe & Farrington, 2006· Ang & Goh, 2010).

Σε έρευνες που αξιολόγησαν και τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, έχει αναδειχθεί η επίδραση της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης, συγκριτικά με τη γνωστική διάσταση, σε καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης, καθώς φάνηκε, ότι η απλή κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, δεν επηρέασε την τάση ενός παιδιού να εμπλέκεται σε περιστατικά εκφοβισμού (Stavrinides et al. 2010 · Jolliffe & Farrington, 2006 · Ang & Goh, 2010).

Ωστόσο, σε σχετικές έρευνες βρέθηκε επίσης ότι η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης μπορεί να έχει έμμεση σχέση με τις συνθήκες εκφοβισμού, καθώς τα παιδιά με υψηλή γνωστική ενσυναίσθηση, μπορεί να αυξήσουν τη συναισθηματική τους ενσυναίσθηση και κατ' επέκταση να μειωθεί η συμμετοχή τους σε φαινόμενα εκφοβισμού (Stavrinides et al., 2010), καθώς είναι σε θέση να καταλάβουν την οπτική γωνία του θύματος (Ang & Goh, 2010).

Παράλληλα, επισημαίνεται πως βασικός παράγοντας της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών είναι η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορικές, ψυχολογικές, γνωστικές, συναισθηματικές στρατηγικές και στρατηγικές προσοχής, με στόχο τη μείωση μίας συναισθηματικής έντασης, τη διατήρηση ή την αλλαγή μίας συναισθηματικής εμπειρίας ή και της έκφρασης της, με ταυτόχρονη χρήση των μηχανισμών άμυνας και στρατηγικών διαχείρισης άγχους. Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται, οι βασικές ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων καλλιεργούνται κυρίως κατά την προσχολική ηλικία, που τα παιδιά καλούνται να διαχειριστούν την απογοήτευση, αλλά εξακολουθούν να αναπτύσσονται στη μέση

παιδική ηλικία, όπου παίρνουν τη μορφή της επιλεκτικής εξωτερίκευσης συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2015).

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, υποστηρίζεται, ότι ο εκπαιδευτικός, που αποτελεί τον δεύτερο- ή σε κάποιες περιπτώσεις τον πρώτο- «σημαντικό άλλο» στη ζωή κάθε παιδιού, διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη των προκοινωνικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ρύθμισης συναισθήματος των μαθητών, μέσω της ουσιαστικής και δημιουργικής επικοινωνίας, της συνεργασίας και της εστίασης στα συναισθήματα τους (Χατζηχρήστου, 2015· Nikoll, 2014).

3.2 Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο του σχολείου

Έρευνες τονίζουν πως «όταν τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας αναπτύσσουν επάρκεια εν μέσω αντιξοοτήτων, είναι επειδή διάφορα συστήματα έχουν λειτουργήσει με τρόπο, ώστε να προστατέψουν το παιδί και να αντισταθμίσουν τους παράγοντες που απειλούν την εξέλιξη τους» (Doll, Zucker & Brehm, 2009:26).

Έτσι, κατά τη διεθνή βιβλιογραφία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι κάθε σχολείο αποτελεί περιβάλλον ιδιαίτερης κρισιμότητας για την ανάπτυξη της ικανότητας των ατόμων να ανακάμπτουν από τις αντιξοότητες και να ανταπεξέρχονται στα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα, αναπτύσσοντας τις απαραίτητες κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δεξιότητες για να επιτύχουν στη ζωή τους (Henderson & Milstein, 2008).

Όπως επισημαίνουν οι Doll et al. (2009), οι τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνουν τα εξής συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: (α) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, που συνεπάγεται την αντίληψη των μαθητών, ότι οι ίδιοι είναι επαρκείς και αποτελεσματικοί στη μάθηση, (β) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, που αφορά την διαμόρφωση στόχων και τις ενέργειες για την επίτευξη τους, (γ) συμπεριφορικό αυτοέλεγχο, που συνεπάγεται την εξωτερίκευση από τους μαθητές κατάλληλων μορφών συμπεριφοράς, μέσω της εφαρμογής κατάλληλων κανόνων που περιορίζουν τις επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές και στηρίζουν τα παιδιά, ώστε να θεωρηθούν κοινωνικά επαρκή, (δ) αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, που χαρακτηρίζονται από φροντίδα και

γνησιότητα, (ε) αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και τέλος (στ) αποτελεσματικές σχέσεις οικογένειας- σχολείου.

Εντός αυτού του πλαισίου, κατά τους Henderson & Milstein (2008) περιγράφονται έξι τομείς που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, αναφέρεται:

α) *η ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών*, ως παράγοντας που συνδέεται με την ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών με άλλους ανθρώπους που νοιάζονται και φροντίζουν στο χώρο του σχολείου, αναπτύσσοντας προκοινωνικές δεξιότητες που τους βοηθούν να εκδηλώνουν σε πολύ χαμηλότερο βαθμό επικίνδυνες συμπεριφορές,

β) *η δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων*, που αποτελεί τομέα, ο οποίος εστιάζει στην σπουδαιότητα της αποσαφήνισης των προσδοκιών για επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών και τη συνεπή εφαρμογή των κανόνων που έχουν τεθεί,

γ) *η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή*, που αναφέρεται στην ενδυνάμωση της ικανότητας συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων με υγιή τρόπο, αλλά και δεξιοτήτων επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων,

δ) *η παροχή στήριξης και φροντίδας*, που αναφέρεται στην έκφραση θετικής αποδοχής και ενθάρρυνσης χωρίς όρους από τους εκπαιδευτικούς (και όσους ασχολούνται με τα παιδιά) προς τους μαθητές και αποτελεί το πιο σημαντικό από τα στοιχεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα,

ε) *η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφραση τους*, με στόχο την αποτελεσματική κινητοποίηση των παιδιών, που θα τα βοηθήσει να νιώσουν ότι οι ικανότητες τους αναγνωρίζονται και κατ' επέκταση να διαμορφώσουν υψηλές προσδοκίες για τους ίδιους τους εαυτούς τους, και

στ) *η παροχή ευκαιριών για ουσιώδη συμμετοχή*, τόσο στα παιδιά, όσο και στις οικογένειες τους και στα μέλη της σχολικής κοινότητας, και αφορά την παροχή ευκαιριών για την ανάληψη μεγάλου μέρους της ευθύνης για ό,τι συμβαίνει στο χώρο του σχολείου, για την επίλυση προβλημάτων, για τον προγραμματισμό, καθώς επίσης και για τη δημιουργία στόχων και τη λήψη αποφάσεων.

Μάλιστα, οι τρεις πρώτοι παράγοντες αποσκοπούν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και οι υπόλοιποι, στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων,

που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας, εντός της σχολικής κοινότητας.

3.3 Χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, τα σχολεία δεν είναι απομονωμένα από τον υπόλοιπο κόσμο, ώστε να παραβλέπονται τα καθημερινά προβλήματα και οι αντίξοες συνθήκες με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωπα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά καθήκον τους αποτελεί η ενδυνάμωση τους, ώστε να διαχειριστούν τις «επικίνδυνες» καταστάσεις (Barnová & Gabrhelová, 2017).

Έτσι, παρά το γεγονός ότι κάθε μαθητής μπορεί να διαφέρει ως προς τις εγγενείς ικανότητες, την ιδιοσυγκρασία και τα ενδιαφέροντα του, καθένας μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί μέσω της προσπάθειας και ρόλος της εκπαίδευσης είναι να εξασφαλίσει υποστηρικτικά και θετικά περιβάλλοντα μάθησης (Nikoll, 2014).

Υπό αυτό το πρίσμα, στόχος στο σχολείο τίθεται:

«η καλλιέργεια των ικανοτήτων, εκείνων που θα επιτρέψουν στα παιδιά, στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλα τα μέλη του συστήματος της σχολικής κοινότητας, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αντίξοες συνθήκες που προκύπτουν, αξιοποιώντας και εμπλουτίζοντας τις δυνατότητές τους» (Doll, Zucker & Brehm, 2009: 15).

Στο σημείο αυτό, με την έννοια της κοινότητας χαρακτηρίζονται οι σχέσεις που συνδέουν τα άτομα, τα οποία διαμορφώνουν κοινές αξίες και ιδανικά, αποσκοπώντας στην επίτευξη ενός σημαντικού κοινού στόχου. Έτσι, βασικά στοιχεία που αφορούν στην έννοια της κοινότητας είναι, ότι τα μέλη της στηρίζουν το ένα το άλλο, συμμετέχουν ενεργά τόσο στις δραστηριότητες, όσο και στις αποφάσεις της, αισθάνονται ότι ανήκουν στην ομάδα και έχουν κοινές νόρμες, αξίες και στόχους (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004).

Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές που έχουν την «αίσθηση της κοινότητας», παρουσιάζουν θετική κοινωνική συμπεριφορά και συγκεκριμένα, ενδιαφέρον για τους άλλους, αποδοχή των «διαφορετικών» μαθητών, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, έχουν θετική αντίληψη για το σχολείο και τη μάθηση και παρουσιάζουν αίσθηση αυτονομίας, κοινωνικής επάρκειας και αυτο-αποτελεσματικότητας (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004).

3.3.1 Πολιτική σχολείου

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, το επιστημονικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση στις μέρες μας επικεντρώνεται, όχι μόνο στη μορφή της εκπαίδευσης και της μετάδοσης γνώσης, αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου. Έτσι, κατά τη διερεύνηση του ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν οι ανθρώπινες σχέσεις εντός του σχολικού πλαισίου στη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο κλίμα που πλαισιώνει τη μαθησιακή διαδικασία (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004· Nikoll, 2014). Υπό αυτήν τη σκοπιά, «το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και τις οργανωτικές δομές» (de Frutos, 2013: 307).

Όπως υποστηρίζεται, ένα θετικό σχολικό κλίμα εστιάζει στην ενίσχυση της ανάπτυξης και μάθησης των νέων, στοιχείων αναγκαίων για μια παραγωγική και ικανοποιητική ζωή εντός μιας δημοκρατικής κοινωνίας, ενώ περιλαμβάνει τις αξίες, τους κανόνες, τους στόχους και τις προσδοκίες που στηρίζουν τόσο τη σωματική, όσο την κοινωνική και συναισθηματική ασφάλεια των ατόμων (National School Climate Council, 2007, οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2015).

Κατά τους Smith, Boutte, Zigler & Finn- Stevenson (2004), κάθε σχολική κοινότητα μπορεί να επιτύχει την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των μελών της, όταν εξασφαλίζει τις εξής προϋποθέσεις: α) την παροχή φροντίδας/ στήριξης, (β) την ύπαρξη ενός κοινού οράματος και υψηλών προσδοκιών μεταξύ των μελών της, (γ) την εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών που υποστηρίζουν τους μαθητές για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, (δ) την εφαρμογή μεθόδων για την αξιολόγηση των καθορισμένων στόχων και (ε) την προαγωγή της συμμετοχής των οικογενειών και των κοινοτήτων με θετικούς τρόπους.

3.3.2 Στάσεις των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο μελέτης των μεταβλητών που συμβάλλουν στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας εντός της σχολικής κοινότητας, έχει αναδειχθεί η σημαντική επίδραση του εκπαιδευτικού στην τάξη (Nikoll, 2014).

Πιο αναλυτικά, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ιδιαίτερα σπουδαίο ρόλο τόσο για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, όσο και για την ευημερία των μαθητών (Sanders, Munford & Liebenberg, 2016). Μελέτες έχουν δείξει πως οι μαθητές, οι οποίοι αισθάνονται ότι ο δάσκαλος τους εκτιμά και τους σέβεται, εσωτερικεύουν τις αξίες και τους στόχους που έχει εκείνος γι' αυτούς και ενισχύονται οι φιλοκοινωνικές τους συμπεριφορές (Sanders, Munford & Liebenberg, 2016).

Όπως υποστηρίζεται, οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν καλά τους μαθητές και τις ανάγκες τους, ενδιαφέρονται για τη ζωή τους και είναι κοντά τους όταν τους χρειαστούν, μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην αίσθηση ευεξίας των μαθητών, καθώς επίσης και στην ενίσχυση των ικανοτήτων τους για αντιμετώπιση προβλημάτων (Johnson, 2008).

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, καθώς αυτές καθορίζουν το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Όταν οι μαθητές που βιώνουν καταστάσεις υψηλού κινδύνου, αισθάνονται ότι οι δάσκαλοι τους υποστηρίζουν και φροντίζουν για αυτούς, εκφράζοντας υψηλές προσδοκίες, διαμορφώνοντας υποστηρικτικές σχέσεις και παρέχοντας ευκαιρίες για κριτική σκέψη, αισθάνονται περισσότερο ικανοί να τα καταφέρουν, τόσο στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, όσο στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους (Smith et al., 2004).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην προαγωγή ενός θετικού σχολικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας όταν (α) είναι διαθέσιμοι και προσβάσιμοι σε όλους τους μαθητές, (β) ακούν ενεργά τις ανησυχίες τους, (γ) έχουν ενσυναίσθηση και εκφράζουν κατανόηση απέναντι στις δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, ενθαρρύνοντας την αντιμετώπιση των προβλημάτων με θετικές στρατηγικές, (δ) είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού ή παρενόχλησης στο σχολείο και (ε) αναπτύσσουν έναν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό τους μαθητές τους (Johnson, 2008).

3.3.3 Κίνητρα και συμμετοχή των εκπαιδευτικών

Η ύπαρξη μιας ισχυρής σχέσης με τουλάχιστον έναν ενήλικα φροντιστή, γεγονός που βασίζεται στην ευημερία και του ίδιου του φροντιστή, συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών (Matsopoulos & Luthar, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν καλύτερα και περισσότερο αποτελεσματικά, τόσο στην προσωπική, όσο και στην επαγγελματική τους ζωή, όταν έχουν αίσθηση του νοήματος, η οποία καθορίζεται από: (α) την αντίληψη τους ότι έχουν ένα σκοπό κι ότι μπορούν να καταφέρουν κάτι μεγαλύτερο, ξεπερνώντας τα όρια τους και (β) την αίσθηση που έχουν, ότι αυτό που κάνουν είναι κάτι πολύτιμο (Lavy & Ayuob, 2019).

Μάλιστα, η ευημερία των εκπαιδευτικών και η θετική επαγγελματική ταυτότητα, που συνδέεται με τις έννοιες της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία, αποτελούν βασικούς παράγοντες για ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους όσο και με τους μαθητές τους (Twum- Antwi, Jefferies & Ungar, 2019).

Έτσι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, «τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά χρειάζονται ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς» (Henderson & Milstein, 2008: 71). Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία των πεποιθήσεων και των εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τις σημαντικές επιπτώσεις τους τόσο στην επαγγελματική επιτυχία των ίδιων, όσο και στις αντιλήψεις και τα επιτεύγματα των μαθητών τους (Lavy & Ayuob, 2019).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αναφορά στη σημασία της ανάπτυξης θετικών αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, αντί της αποκλειστικής ενασχόλησης τους με τους μαθητές τους (Henderson & Milstein, 2008), καθώς οι εκπαιδευτικοί που μεταξύ τους αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας, ενισχύουν τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων τους, ώστε να τις εφαρμόσουν στη σχολική τάξη, και να λάβουν ανατροφοδότηση από την εφαρμογή τους. Μάλιστα, κατά την ομαδική προσέγγιση της παιδαγωγικής πρακτικής, ενισχύεται η ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και υποστήριξης και διαμορφώνεται το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας, που με τη σειρά του αποτελεί θετικό πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές (Henderson & Milstein, 2008· Καραγγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

Ακόμα και για την επίτευξη του στόχου της παρέμβασης απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ενίσχυση της αίσθησης κοινής ευθύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς ένα θετικό σχολικό κλίμα, η καθιέρωση θετικών συμπεριφορικών κανόνων και η ουσιαστική συμμετοχή στο σχολείο δύνανται, όχι μόνο να περιορίσουν τα περιστατικά εκφοβισμού, αλλά και να επηρεάσουν εξίσου θετικά τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Burger et al., 2015 · Henderson & Milstein, 2008).

Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η ουσιώδης επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες, διαρκώς μεταβαλλόμενες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί (α) με την εξασφάλιση κρατικών πόρων και (β) κατά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του σχολείου, θέτοντας στόχους και αναζητώντας τρόπους για επίτευξη τους. Μάλιστα, η αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών συνδέεται με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή και τη διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων, όπως η θέσπιση στόχων, η επικοινωνία, διαχείριση των συγκρούσεων και η επίλυση προβλημάτων. Ακόμα, εντός του σχολικού πλαισίου, μπορούν να καταβληθούν προσπάθειες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, με την επιβράβευση των προσπαθειών τους για την ανάληψη μίας καινοτόμας δραστηριότητας ή των επιτυχιών τους, ακόμα και με την παροχή ευκαιριών για δια βίου μάθηση, οι οποίες θα εστιάζουν σε ευχάριστες ενασχολήσεις και την πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Henderson & Milstein, 2008 · Matsopoulos & Luthar, 2020).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί η σημασία της ύπαρξης υψηλών προσδοκιών αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία και όχι απλώς τη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας της τάξης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ύπαρξης μίας κοινής ευθύνης και αποστολής των εκπαιδευτικών του σχολείου, για την επίτευξη της οποίας θέτουν κοινούς στόχους, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και εκφράζουν την εκτίμηση τους για τη συνεισφορά του κάθε μέλους στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου. Έτσι, σε αυτό το πλαίσιο καλλιεργείται το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας που συνδέεται με τον καταμερισμό των εργασιών που χρειάζεται να γίνουν και την ενθάρρυνση απέναντι σε κάθε μέλος της ομάδας που συνεισφέρουν στην πραγματοποίηση των στόχων (Henderson & Milstein, 2008).

Τέλος, αποτελεί αξιοσημείωτο γεγονός, ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει να προσφέρει πολλά περισσότερα στο σχολείο που εργάζεται, από ό,τι υπαγορεύεται από τον συγκεκριμένο ρόλο του. Έτσι, υπάρχει η ανάγκη για παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν τις δεξιότητες τους, ακόμα και να τις ενισχύσουν και να αποκτήσουν νέες, ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα αποτελούν μία πρόκληση για τους ίδιους (Henderson & Milstein, 2008).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί, πως έχουν διεξαχθεί έρευνες για την σημασία της αίσθησης νοήματος από πλευράς των εκπαιδευτικών, ως παράγοντα που σχετίζεται (α) με τη βελτιωμένη αποτελεσματικότητα των ίδιων, τόσο στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, όσο και στις σχέσεις με τους μαθητές τους, την αυξημένη ενεργό συμμετοχή τους και τη μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση, καθώς επίσης και (β) με την αυτοεκτίμηση, την ευημερία των μαθητών και τη σχολική εμπλοκή των μαθητών (Lavy & Ayuob, 2019).

Β' Μέρος: Έρευνα

Κεφάλαιο 4. Στόχος της παρούσας έρευνας

Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον προστατευτικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα, και τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία ερευνώνται: α) η εμπειρία των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού και η συνεργασία τους με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, β) οι αντιλήψεις τους όσον αφορά τους παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και γ) οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.

Η ψυχική ανθεκτικότητα μελετάται στο πλαίσιο της θεωρίας των Henderson & Milstein (2008), με βάση την οποία η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, σαφή οριοθέτηση, παροχή φροντίδας και στήριξης, εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής και παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή στη σχολική ζωή (βλ. σελ. 39). Όλα τα παραπάνω αξιολογούνται σε επίπεδο μαθητή, εκπαιδευτικού και σχολικής κοινότητας. Όσον αφορά στον σχολικό εκφοβισμό, στην παρούσα εργασία δίδεται έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις και όχι στα ατομικά χαρακτηριστικά του θύτη ή του θύματος. Μας ενδιαφέρει η *κοινωνική πλαισίωση* του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή η διερεύνηση παραγόντων όπως πρόληψη απέναντι σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για την προαγωγή φιλοκοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών, και η πιθανή συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων με την εκφραζόμενη από τους εκπαιδευτικούς ανάγκη για περαιτέρω ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα, ως κοινωνικοί παράγοντες μελετώνται το οικογενειακό περιβάλλον, τα κοινωνικά πρότυπα (π.χ. ανοχή απέναντι στη βία), τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης, η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης, οι αντικοινωνικές στάσεις (π.χ. φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας κλπ), καθώς και η έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης γύρω από το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού.

Στην παρούσα εργασία δίδεται έμφαση στις κοινωνικές διεργασίες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών. Έτσι, υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αντιμετωπίσει σε κάποιο βαθμό περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, έχουν συνειδητοποιήσει την πολυπλοκότητα του φαινομένου και την ανάγκη λήψης συνεργατικών δράσεων στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, υποθέτουμε ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα δώσουν έμφαση περισσότερο στην κοινότητα και όχι σε ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος σχολικού εκφοβισμού). Δηλαδή θα εκφράσουν την ανάγκη για μεγαλύτερη προσπάθεια αντιμετώπισης αντικοινωνικών συμπεριφορών σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, παρά σε ατομικό επίπεδο.

4.1 Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τον στόχο της έρευνας διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

1. Ο βαθμός αντιμετώπισης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με άλλους φορείς για τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, ίσως επηρεάζει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για ανάγκη ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο μαθητή, εκπαιδευτικού και σχολικής κοινότητας.
2. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό τον σχολικό εκφοβισμό, θα εκφράζουν περισσότερο την ανάγκη για μεγαλύτερη προσπάθεια αναφορικά με την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 5. Μέθοδος

5.1 Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα είναι μελέτη συσχέτισης παραγόντων. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μικτή μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας και της δειγματοληψίας τύπου «χιονοστιβάδας». Για την επίτευξη του στόχου της παρούσας έρευνας, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο 44 ερωτήσεων σε ηλεκτρονική μορφή (GoogleForms), έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία συλλογής δεδομένων, καθώς η διά ζώσης χορήγηση του ερωτηματολογίου δεν ήταν εφικτή, εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων προστασίας κατά της Covid- 19.

Αρχικά, έλαβε χώρα μία πιλοτική έρευνα, κατά την οποία απάντησαν το ερωτηματολόγιο επτά άτομα από το εγγύτερο περιβάλλον την ερευνήτριας, ώστε να ελεγχθούν (α) ο χρόνος που χρειάστηκε να αφιερώσουν για την συμπλήρωση του, αλλά και (β) διορθώσεις σε επίπεδο διατύπωσης που πιθανώς χρειαζόταν να γίνουν. Από την πιλοτική έρευνα, προέκυψε ότι ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαινόταν στα 15 λεπτά, ενώ έγινε μία διόρθωση λειτουργικού χαρακτήρα που αφορούσε την μη υποχρεωτική απάντηση σε δύο ερωτήσεις.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε, κατά την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2021, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των νομών Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου της περιφέρειας Κρήτης, καθώς επίσης και της περιφέρειας Αττικής.

5.1.1 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από το εισαγωγικό σημείωμα και τρία διακριτά μέρη ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα:

- κατά το εισαγωγικό σημείωμα, οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, καθώς επίσης και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας.

- Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις που εξέταζαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και συγκεκριμένα: την ηλικία, το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου εργάζονται οι ερωτώμενοι και το είδος της περιοχής (αστικής, ημιαστικής, αγροτικής), όπου βρίσκεται το σχολείο εργασίας.
- Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για την διερεύνηση των εμπειριών και της συνεργασίας αναφορικά με την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τον βαθμό συχνότητας των συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούν στο σχολείο και το βαθμό σημαντικότητας των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού.
- Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, αξιολογήθηκε το ερωτηματολόγιο των Henderson & Milstein (2008), το οποίο περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις και εξετάζει την ψυχική ανθεκτικότητα σε έξι επίπεδα και συγκεκριμένα:
 - α) την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών (παραδείγματα ερωτήσεων: « α) Οι μαθητές έχουν διαμορφώσει μία θετική σχέση με τουλάχιστον έναν ενήλικα που νοιάζεται και φροντίζει από το χώρο του σχολείου, β) Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία διαμόρφωσης ενός ουσιαστικού οράματος και μιας κοινής αποστολής του σχολείου»)
 - β) την ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων (παραδείγματα ερωτήσεων: «α) Οι μαθητές γνωρίζουν ξεκάθαρα ποιες προσδοκίες υπάρχουν για τη συμπεριφορά τους στο χώρο του σχολείου κα υπάρχει συνέπεια στην επιβολή των ορίων, β) Οι εκπαιδευτικοί (με τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν) λειτουργούν ως πρότυπο για τις προσδοκίες που υπάρχουν για τη συμπεριφορά των μαθητών και των ενηλίκων στο χώρο του σχολείου.»)
 - γ) την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής (παραδείγματα ερωτήσεων: «α) Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης, που εστιάζει τόσο στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, β) Το σχολείο μας προάγει και ενισχύει την ιδέα της διά βίου μάθησης.»)

δ) την παροχή φροντίδας και στήριξης (παραδείγματα ερωτήσεων: «α) Οι μαθητές γίνονται αποδέκτες πολλών μορφών αναγνώρισης και επιβράβευσης και τους παρέχονται εναλλακτικά κίνητρα κάθε φορά, β) Το σχολείο διακρίνεται από ένα κλίμα καλοσύνης και ενθάρρυνσης»

ε) την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (παραδείγματα ερωτήσεων: «α) Οι μαθητές πιστεύουν, ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις καθημερινές προκλήσεις του σχολείου και να επιτύχουν θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, β) Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πιστεύουν, ότι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν στην καθημερινή τους πρακτική (π.χ. αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών για την αναβαθμίση της ποιότητας του έργου τους») και

στ) την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή, όσον αφορά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (παραδείγματα ερωτήσεων: «α) Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων της διαχείρισης και της διαμόρφωσης της πολιτικής του, β) Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων της διαχείρισης και της διαμόρφωσης της πολιτικής του»).

Η αξιολόγηση επετεύχθη με τη βοήθεια τετραβάθμιας κλίμακας, κατά την οποία το 1 αντιστοιχεί στη δήλωση των εκπαιδευτικών ότι «το έχουν καταφέρει» και το 4 ότι «τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα» (βλ. Henderson & Milstein, 2008: 182-185).

5.2 Επεξεργασία των δεδομένων

Μετά τη συλλογή 142 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ακολούθησε η αποθήκευση των αποτελεσμάτων σε μορφή Microsoft Excel, ενώ η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS 17.0, αφού πρώτα διαμορφώθηκε η βάση δεδομένων, όπου ορίστηκαν οι μεταβλητές (κατηγορικές και συνεχείς) και οι τιμές της κάθε μίας μεταβλητής.

Διεξήχθη έλεγχος Pearson (χ^2) για ανίχνευση αλληλεπίδρασης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών, one-way ANOVA και t-test για ανίχνευση κύριων επιδράσεων παραγόντων σε συνεχείς ποσοτικές μεταβλητές, και ανάλυση συσχέτισης (correlation analysis) μεταξύ συνεχών ποσοτικών μεταβλητών (Pearson r).

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα

6.1 Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής

6.1.1 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, περιγράφεται η κατανομή του δείγματος ανά ηλικία, φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, περιοχή σχολείου, επιμόρφωση, εμπειρία, αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού και συνεργασιών εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος μας, το οποίο αποτελείται από 23 άνδρες και 116 γυναίκες, οι περισσότεροι από τους οποίους εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική ή ημιαστική περιοχή. Αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (45,8%) δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι 99 από τους 142 εκπαιδευτικούς, έχουν απαντήσει ότι έχουν εμπειρία σχετικά με την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού.

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος (N=142)

		N	%
ΗΛΙΚΙΑ	20-30	16	11,3%
	31-40	41	28,9%
	41-50	43	30,3%
	51-60	36	25,4%
	61 και άνω	6	4,2%
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ	23	18,3%
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	116	8,7%
ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	69	48,6%
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	73	51,4%
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΑΣΤΙΚΗ	91	64,1%
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	31	21,8%
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ	20	14,1%
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ	ΟΧΙ	77	54,2%
	ΝΑΙ	65	45,8%
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΟΧΙ	43	30,3%
	ΝΑΙ	99	69,7%
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΜΕΓΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ	49	34,5%
	ΜΙΚΡΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ	48	33,8%
	ΧΩΡΙΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑ	2	1,4%
	ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	43	30,3%
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΓΟΝΕΙΣ	16	11,3%
	ΜΑΘΗΤΕΣ	26	18,3%
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	34	23,9%
	ΕΙΔΙΚΟΥΣ	8	5,6%
	ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	15	10,6%

6.1.2 Περιγραφικά στοιχεία των συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται από εκπαιδευτικούς

Στο σημείο αυτό, αναφορικά με τις συμπεριφορές που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, φάνηκε ότι οι ίδιοι παρατηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό προσβολές (Μ.Ο. = 3,31), χειρονομίες (Μ.Ο. = 3,17), σπρώξιμο (Μ.Ο. = 3,34) και αποκλεισμό από παρέες (Μ.Ο. = 3,06), συγκριτικά με άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Αξιολόγηση του βαθμού εμφάνισης συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται από τους εκπαιδευτικούς

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ Σ.Ε.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΠΡΟΣΒΟΛΕΣ	3,31	1,019
ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΕΣ	3,17	1,148
ΕΞΕΥΤΕΛΙΣΜΟΙ	2,15	1,104
ΣΠΡΩΞΙΜΟ	3,34	1,254
ΧΤΥΠΗΜΑΤΑ	2,75	1,274
ΤΡΑΒΗΓΜΑ ΜΑΛΛΙΩΝ	1,68	,972
ΑΡΠΑΓΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	2,20	1,049
ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	1,82	,948
ΔΙΑΔΟΣΗ ΚΑΚΩΝ ΦΗΜΩΝ	2,37	1,082
ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΑΠΟΠΑΡΕΕΣ	3,06	1,196

6.1.3 Περιγραφικά στοιχεία της εκτίμησης των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι καθένας από τους παράγοντες αποτελεί σε μεγάλο βαθμό παράγοντα κινδύνου σχολικού εκφοβισμού (βλ Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Αξιολόγηση των παραγόντων επικινδυνότητας σχολικού εκφοβισμού

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	4,07	,972
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ	4,10	,861
ΜΜΕ	3,94	1,012
ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ	3,96	,981
ΣΙΩΠΗ_ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ	3,93	,958
ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ	4,14	,965
ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΘΥΤΗ	4,04	,914
ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΘΥΜΑΤΟΣ	4,15	,922
ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ		
ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ	4,13	,944

6.1.4 Περιγραφικά στοιχεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα

Λαμβάνοντας υπ' όψη την κατάταξη βαθμολογιών στο εργαλείο αξιολόγησης της προαγωγής ψυχικής ανθεκτικότητας (βλ. Πίνακα 4), φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι υπάρχει ανάγκη περαιτέρω ενδυνάμωσης της συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών (Μ.Ο.= 28,58), εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 27,65) και σχολείου (Μ.Ο.= 28,09). Όσον αφορά στις επιμέρους κλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι απαντήσεις αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής (Μ.Ο.= 14,57), την αναβάθμιση των υψηλών προσδοκιών (Μ.Ο.= 14,68) και την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (Μ.Ο.= 14,49).

Μάλιστα, κατά το εργαλείο έρευνας της αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα που προτείνουν οι Henderson & Milstein (2008), οι εκπαιδευτικοί είχαν να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση με τη βοήθεια τετραβάθμιας κλίμακας, κατά την οποία το 1 σήμαινε ότι «το έχουν καταφέρει» και το 4 ότι «τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα». Επομένως, τα αυξημένα μέσα αθροίσματα των κλιμάκων και των υποκλιμάκων της ψυχικής ανθεκτικότητας, υποδηλώνουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης στον εκάστοτε τομέα.

Πίνακας 4. Αξιολόγηση της προαγωγής της ΨΑ στη σχολική κοινότητα

		Μ.Ο.	Τ.Α.
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ	84,32	19,450
	ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	28,58	6,416
	ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	27,65	7,321
	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	28,09	6,936
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ ΨΑ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΔΕΣΜΟΣ	13,26	3,598
	ΣΑΦΗ ΟΡΙΑ	13,78	3,593
	ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ	14,57	3,893
	ΥΠΑΡΞΗ ΥΨΗΛΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ	14,68	4,035
	ΠΑΡΟΧΗ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	13,54	3,720
	ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	14,49	3,996

6.2 Διερεύνηση αλληλεπιδράσεων

6.2.1 Αποτελέσματα σχετικά με την εμπειρία σχολικού εκφοβισμού και τη συνεργασία για την αντιμετώπισή του

Αρχικά, κατά τον έλεγχο Pearson (χ^2) βρέθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού ($\chi^2= 15,256$, $df=5$, $p<.01$).

Ειδικότερα, βρέθηκε ότι για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνεργάστηκαν περισσότερο με τους γονείς των μαθητών και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνεργάστηκαν περισσότερο με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Συνεργασία των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΛΟΥΣ
ΤΟΥΣ

ΧΩΡΙΣ
ΕΜΠΕΙΡΙΑ

ΓΟΝΕΙΣ

ΜΑΘΗΤΕΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΕΙΔΙΚΟΥΣ

ΠΑΡΑΠΑΝΩ

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΓΟΝΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	ΕΙΔΙΚΟΥΣ	ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	21	11	12	9	4	12
ΔΕΥΤΕΡΟ-ΒΑΘΜΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22	5	14	25	4	3

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον Πίνακα 6, ο έλεγχος Pearson (χ^2), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία από περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, συνεργάστηκαν περισσότερο με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς και σε μικρότερο βαθμό με ειδικούς και το συνδυασμό των παραπάνω κατηγοριών ($\chi^2=142,000,df=5,p<.001$).

Πίνακας 6. Συνεργασία των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού.

		Συχνότητες	Ποσοστά (%)
Συνεργασία με	Γονείς	16	11,3
	Μαθητές	26	18,3
	Εκπαιδευτικούς	34	23,9
	Ειδικούς	8	5,6
	Όλους τους παραπάνω	15	10,6

Ακόλουθα, όπως δείχνει ο Πίνακας 7, κατά τον έλεγχο Pearson (χ^2) βρέθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία από περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα αντιμετώπισαν με επιτυχία ($\chi^2= 142,000$, $df= 3$, $p<.001$).

Πίνακας 7. Εμπειρία σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και αντιμετώπιση

		Συχνότητες	Ποσοστά (%)
Χωρίς εμπειρία		43	30,3
Με εμπειρία	Μεγάλη επιτυχία	49	34,5
	Μικρή επιτυχία	48	33,8
	Χωρίς επιτυχία	2	1,4

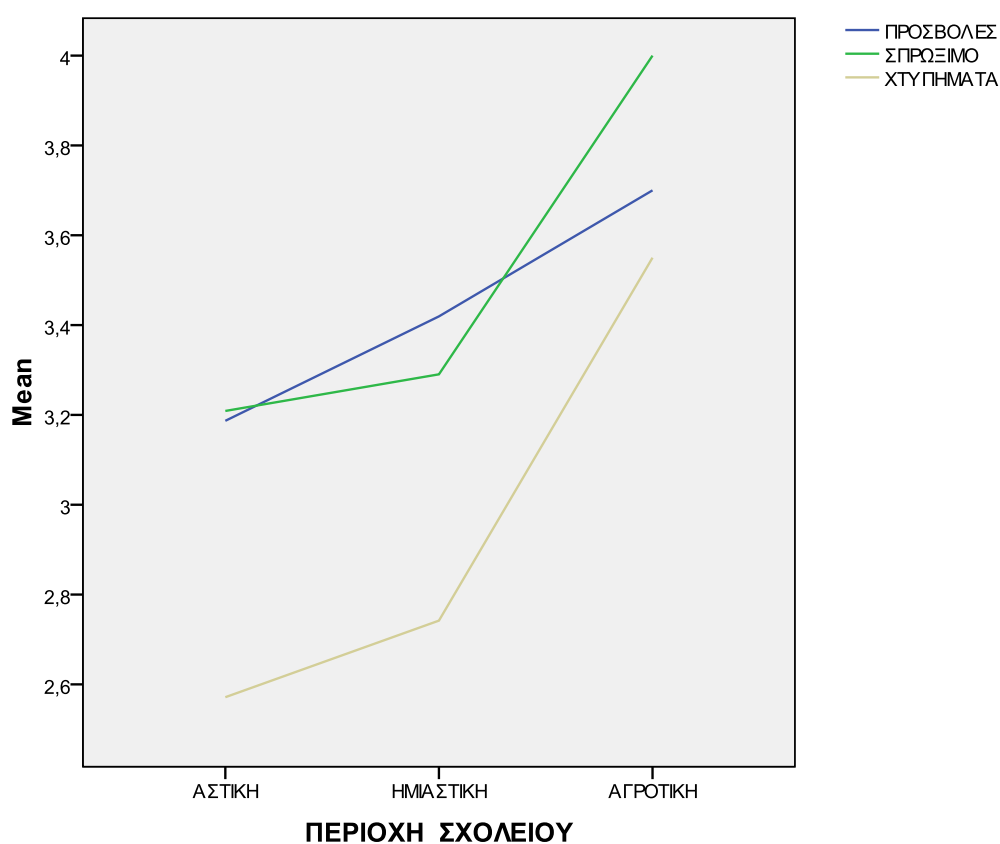
Πιο αναλυτικά, στο δείγμα μας (N=142), το 30,3% των εκπαιδευτικών δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είχαν αντιμετωπίσει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με μικρή ή μεγάλη επιτυχία σε ποσοστό 68,3% και μόνο 2 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν αντιμετωπίσει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού χωρίς επιτυχία (1,4%).

6.2.2 Παράγοντες που σχετίζονται με την παρατήρηση συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού

Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές τις συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού και ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία (κατηγορικές μεταβλητές). Βρέθηκε επίδραση της περιοχής του σχολείου στις προσβολές ($F=2,353$, $df=2$, $p<.05$), στο σπρώξιμο ($F= 3,404$, $df=2$, $p<.05$) και στα χτυπήματα ($F= 5,119$, $df=2$, $p<.01$).

Ειδικότερα, ο έλεγχος Post Hoc LSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή, απαντούν ότι παρατηρούν συχνότερα τις συγκεκριμένες συμπεριφορές, σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονται σε σχολείο αστικής περιοχής και ακόμα συχνότερα τις παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο αγροτικής περιοχής (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα1. Συμπεριφορές μαθητών ανά περιοχή σχολείου



Ακόλουθα, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) έδειξε ότι η καταγραφής συχνότητας εμφάνισης ορισμένων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς διαφέρει σημαντικά, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8. Μέση συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού ανάβαθμίδα εκπαίδευσης

		ΒΑΘΜΙΔΑ		
		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ		ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	3,80	1,079
ΣΧΟΛΙΚΟΥ	ΣΠΡΩΞΙΜΟ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	2,90	1,260
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ		ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	3,35	1,211
	ΧΤΥΠΗΜΑΤΑ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	2,18	1,059
	ΤΡΑΒΗΓΜΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	1,99	1,157
	ΜΑΛΛΙΩΝ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	1,38	,637
	ΑΡΠΑΓΗ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	2,43	1,078
	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	1,99	,979
	ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	2,06	1,027
	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	1,60	,812
	ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	3,26	1,291
	ΑΠΟ ΠΑΡΕΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	2,86	1,071

Ειδικότερα, φαίνεται ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (σε σύγκριση με τη Δευτεροβάθμια) εμφανίζονται συχνότερα: χτυπήματα ($t= 4,086$, $df= 140$, $p<.001$), σπρώξιμο ($t= 3,163$, $df= 140$, $p<.001$), τράβηγμα μαλλιών ($t=14,004$, $df=140$, $p<.001$), αρπαγή αντικειμένων ($t= 2,471$, $df=140$, $p<.05$), καταστροφή αντικειμένων ($t=,574$, $df=140$, $p<.01$) και αποκλεισμός από παρέες ($t=5,758$, $df=140$, $p<.05$).

6.2.3 Αποτελέσματα αναφορικά με την εκτίμηση των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού

Αναφορικά με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού, διεξήχθη έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα (t-test) και βρέθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, ότι η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης σχολικού εκφοβισμού ($t = -2,093$, $df = 140$, $p < .05$), οι σιωπηροί παρατηρητές ($t = -2,714$, $df = 140$, $p < .01$), οι αντικοινωνικές στάσεις ($t = 6,600$, $df = 140$, $p = .01$) και η έλλειψη ενημέρωσης για τον σχολικό εκφοβισμό ($t = 9,839$, $df = 140$, $p = .001$), αποτελούν παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9. Μέση τιμή αξιολόγησης παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

		ΒΑΘΜΙΔΑ	M.O.	T.A.
		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	3,78	1,013
		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	4,12	,927
		ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	3,71	1,016
	ΣΙΩΠΗΡΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	4,14	,855
		ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	3,93	1,102
	ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	4,34	,768
		ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	3,86	1,047
	ΕΛΛΗΨΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	4,38	,757

Επίσης, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τους άνδρες, ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος αποτελεί παράγοντα κινδύνου σχολικού εκφοβισμού ($t = -2,107$, $df = 140$, $p < .05$) (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10. Μέση τιμή αξιολόγησης της χαμηλής αυτοεκτίμησης θύματος ως παράγοντα κινδύνου σχολικού εκφοβισμού ανά φύλο εκπαιδευτικών

	ΦΥΛΟ		
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΘΥΜΑΤΟΣ	ΑΝΔΡΕΣ	3,81	1,021
ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4,22	,885

Στη συνέχεια, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η οικογένεια ($t = -2,492$, $df = 140$, $p < .05$), η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης ($t = -2,698$, $df = 140$, $p < .01$) και οι σιωπηροί παρατηρητές ($t = -2,521$, $df = 140$, $p < .05$) αποτελούν παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11. Μέση τιμή αξιολόγησης παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού (ΣΕ) και εμπειρία εκπαιδευτικών

		Μ.Ο.	Τ.Α.
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ	3,77	1,192
	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΕ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ	4,20	,833
	ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ	3,63	1,047
	ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΜΕ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ	4,10	,920
	ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ	3,63	1,070
	ΣΙΩΠΗΡΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ ΜΕ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ	4,06	,879

Επίσης, κατά τον έλεγχο για ανεξάρτητα δείγματα (t-test) βρέθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, τείνουν να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι τα ΜΜΕ ($t = -2,040$, $df=140$, $p < .05$) και η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης ($t = -2,582$, $df = 140$, $p < .05$) αποτελούν παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12. Μέση τιμή αξιολόγησης παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

			Μ.Ο.	Τ.Α.
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΜΜΕ	ΧΩΡΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	3,78	1,034
		ΜΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	4,12	,960
	ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΡΟΛΗΨΗΣ	ΧΩΡΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	3,77	,985
		ΜΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	4,18	,934

6.2.4 Συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα και της εκτίμησης των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού

Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση συσχέτισης (Correlation) και βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ εκτίμησης των εκπαιδευτικών περί ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και παραγόντων κινδύνου του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εκτίμησης για ενδυνάμωση της **ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών** και α) της έλλειψης προγραμμάτων πρόληψης ($r = .217, p < .01$), β) των αντικοινωνικών στάσεων ($r = .242, p < .01$) και γ) της έλλειψης ενημέρωσης ($r = .230, p < .01$).

Ακόμη, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας **σε επίπεδο σχολείου** και α) της έλλειψης προγραμμάτων πρόληψης ($r = .241, p < .01$), β) των αντικοινωνικών στάσεων ($r = .208, p < .05$) και γ) της έλλειψης ενημέρωσης ($r = .232, p < .01$) ως παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού.

Σε επίπεδο υποκλιμάκων της ψυχικής ανθεκτικότητας, η ανάλυση συσχέτισης (Correlation) της ψυχικής ανθεκτικότητας με τους παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού, έδειξε χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης **συναισθηματικού δεσμού** και

α) της έλλειψης πρόληψης ($r = .184, p < .05$)

β) της έλλειψης ενημέρωσης ($r = .195, p < .05$) καθώς επίσης

γ) των αντικοινωνικών στάσεων ($r = .210, p < .05$).

Ακόλουθα, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της **ύπαρξης σαφών ορίων** και των σιωπηρών παρατηρητών ($r = .177, p < .05$) και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης σαφών ορίων και των αντικοινωνικών στάσεων ($r = .205, p < .05$).

Επίσης, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της **παροχής φροντίδας και στήριξης** και της έλλειψης προγραμμάτων πρόληψης ($r = .197, p < .05$) και των αντικοινωνικών στάσεων ($r = .185, p < .05$), καθώς επίσης βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση της παροχής φροντίδας/ στήριξης με την έλλειψη ενημέρωσης ($r = .226, p < .01$).

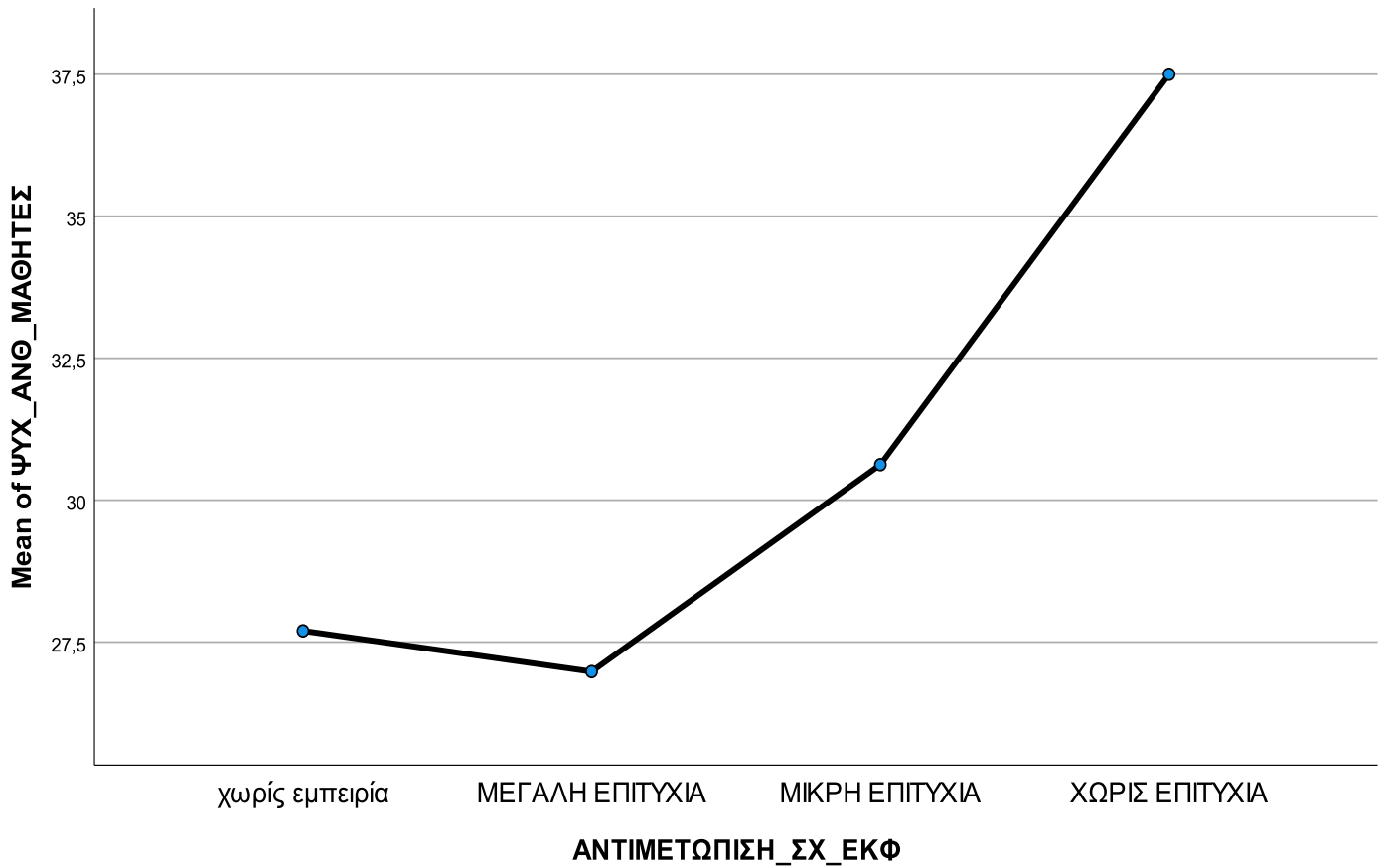
Τέλος, η ανάλυση συσχέτισης έδειξε μέτρια θετική συσχέτιση της **ύπαρξης υψηλών προσδοκιών** με την έλλειψη πρόληψης ($r=.276$, $p=.01$), τις αντικοινωνικές στάσεις ($r=.234$, $p<.01$) και την έλλειψη ενημέρωσης ($r= .230$, $p<.01$), ως παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού.

6.2.5 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ως προβλεπτικός παράγοντας των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας

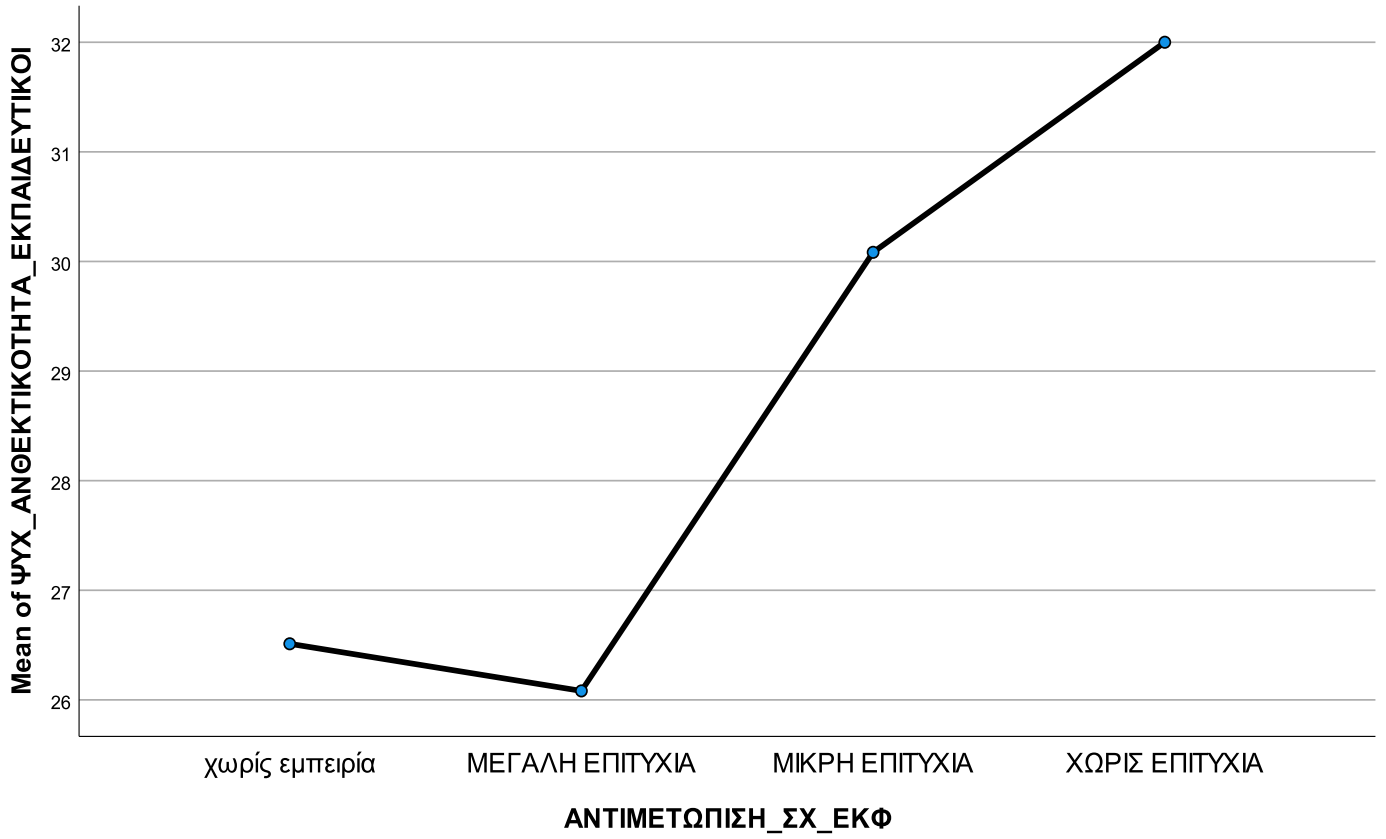
Κλείνοντας, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης (Regression), η οποία έδειξε ότι η αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα της εκτίμησης των εκπαιδευτικών περί ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο μαθητών ($\beta= .496$, $t= 3.232$, $p<.01$), σε επίπεδο εκπαιδευτικών ($\beta = .427$, $t= 2,746$, $p<.01$) και σε επίπεδο σχολείου ($\beta= .408$, $t= 2,636$, $p<.01$).

Ειδικότερα, φαίνεται πως όσο μικρότερη είναι η επιτυχία αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικής κοινότητας (βλ. Σχήμα 2, 3 και 4 αντίστοιχα).

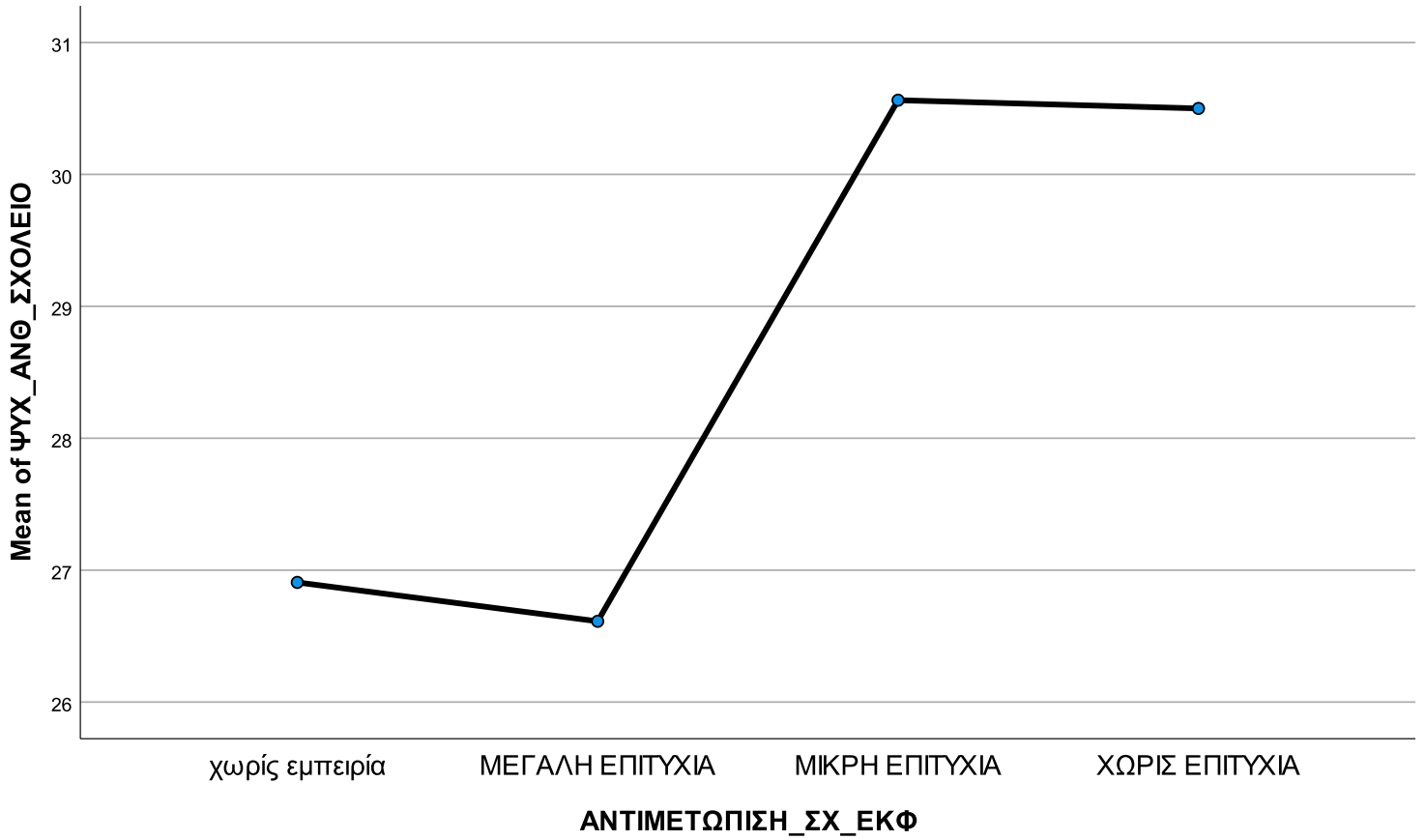
Σχήμα 2. Αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ανάγκη περαιτέρω προσπάθειας για ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών



Σχήμα 3. Αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ανάγκη για βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών



Σχήμα 4. Αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ανάγκη για περαιτέρω προσπάθεια ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο σχολείου



Κεφάλαιο 7. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα, καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό. Έτσι, ερευνήθηκε η εμπειρία των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού και τη συνεργασία τους με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας σε σχετικά περιστατικά, οι απόψεις τους αναφορικά με τους παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, καθώς επίσης και η ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.

Εμπειρία των εκπαιδευτικών όσον αφορά ζητήματα σχολικού εκφοβισμού

Όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, στον σχολικό χώρο παρατηρούνται τόσο άμεσες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς, και ειδικότερα α) λεκτικές εκφοβιστικές συμπεριφορές (προσβολές), β) ενέργειες μη λεκτικής επικοινωνίας (χειρονομίες) και γ) σωματικές ενέργειες (σπρώξιμο), όσο και δ) έμμεσες συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού (αποκλεισμός από παρέες), οι οποίες εντοπίζονται και σε άλλες σχετικές μελέτες (Jolliffe & Farrington, 2006 · Giovazoliasetal., 2010 · Cho & Lee, 2018 · Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Μάλιστα, φάνηκε πως η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο σχετίζεται με την εμφάνιση συγκεκριμένων μορφών σχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα, οι προσβολές, το σπρώξιμο και τα χτυπήματα, φαίνεται να εμφανίζονται συχνότερα σε σχολεία που βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή και ακόμη συχνότερα σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με την θέση των Dulmus et al. (2004), ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται συχνότερα σε σχολεία αγροτικής περιοχής, καθώς επίσης και με την θέση του Smith (2004), ότι αποτελεί «μύθος» το γεγονός ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εντοπίζονται συχνότερα σε αστικές περιοχές.

Παράλληλα, βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και της εμφάνισης συγκεκριμένων μορφών σχολικού εκφοβισμού, καθώς χτυπήματα, σπρώξιμο, τράβηγμα μαλλιών, αρπαγή/ καταστροφή αντικειμένων και αποκλεισμός από παρέες, εντοπίζονται συχνότερα σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γεγονός

που δείχνει ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρατηρούνται συχνότερα μορφές σωματικού και συναισθηματικού σχολικού εκφοβισμού. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Olweus (1994), σύμφωνα με τα οποία, ιδιαίτερα ο σωματικός σχολικός εκφοβισμός μειώνεται ανεβαίνοντας βαθμίδα εκπαίδευσης, πιθανόν λόγω του ότι οι θύτες τείνουν να εκφοβίζουν νεότερα, μικρόσωμα και αδύναμα παιδιά.

Επίσης, αναφορικά με την συνεργασία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν περισσότερο με τους γονείς των μαθητών, τους μαθητές και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ οι δευτεροβάθμιοι, συνεργάστηκαν περισσότερο με μαθητές και τους συναδέλφους τους, γεγονός που κατανοείται λόγω της διαφοράς του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, αναφορικά με την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν αντιμετωπίσει με μικρή ή μεγάλη επιτυχία τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

Σύμφωνα με τους Κουρκούτα & Κοκκιάδη (2015), οι εκπαιδευτικοί που αδυνατούν να παρέμβουν αποτρεπτικά στην εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο, δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιου είδους περιστατικών.

Παράγοντες που επιδρούν στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό

Αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει τόσο η οικογένεια, όσο τα κοινωνικά πρότυπα, τα ΜΜΕ, η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης, η ανάπτυξη αντικοινωνικών στάσεων, οι σιωπηροί παρατηρητές και η χαμηλή αυτοεκτίμηση θύτη- θύματος, στην ενίσχυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, ότι η έλλειψη προγραμμάτων ενημέρωσης και πρόληψης σχολικού εκφοβισμού, οι σιωπηροί παρατηρητές (ανοχή στη βία) και οι αντικοινωνικές στάσεις αποτελούν παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού.

Ακόμη, βρέθηκε και επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των παραγόντων του σχολικού εκφοβισμού, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τους άνδρες, ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος αποτελεί παράγοντα κινδύνου σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εμπειρία σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, δήλωσαν ότι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η οικογένεια, η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης και οι σιωπηροί παρατηρητές αποτελούν παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε σχετικά ζητήματα, ανέδειξαν το ρόλο των ΜΜΕ και της έλλειψης προγραμμάτων πρόληψης στην ενδυνάμωση του σχολικού εκφοβισμού.

Η αξιολόγηση των παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού και της ανάγκης για ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους κοινωνικούς παράγοντες ως ενισχυτικούς του σχολικού εκφοβισμού, αναδεικνύουν την ανάγκη ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικών και σχολείου (επιβεβαίωση 1^{ης} Υπόθεσης).

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη σημασία της έλλειψης προγραμμάτων πρόληψης και ενημέρωσης, καθώς επίσης και του ρόλου των αντικοινωνικών στάσεων στην ενίσχυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίζουν ότι οι ίδιοι πρέπει να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, αποτελώντας πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ενδυνάμωση της επάρκειας και αποτελεσματικότητας τους, αλλά και των προσδοκιών τους αναφορικά με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, φαίνεται πως αναγνωρίζουν την ανάγκη ύπαρξης σχολείων, τα οποία θα ενισχύουν την αίσθηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ότι τους φροντίζουν και τους νοιάζονται, καθώς επίσης και ότι χαίρουν εκτίμησης και ότι μπορούν να γίνουν καλύτεροι. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζουν την ανάγκη ύπαρξης σχολείων, τα οποία θα παρέχουν ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή, θα προωθούν υψηλές προσδοκίες και κίνητρα τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών μεταξύ τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν και την ανάγκη για την ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη σημασία της αποσαφήνισης των προσδοκιών για επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών και της συνεπούς εφαρμογής των κανόνων που τίθενται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού αφορά την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων με άλλους, οι οποίοι τους νοιάζονται και τους φροντίζουν και συνδέεται με την ανάπτυξη προκοινωνικών δεξιοτήτων και τη μείωση της εκδήλωσης επικίνδυνων συμπεριφορών (Murphy et al., 2017). Έτσι, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό την έλλειψη πρόληψης και ενημέρωσης και την ανάπτυξη αντικοινωνικών στάσεων ως παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού, υποστηρίζουν ότι μπορούν να γίνουν πολλά ακόμη ως προς την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας συνολικά (επιβεβαίωση 2^{ης} Υπόθεσης).

Παράλληλα, η ανάδειξη, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των αντικοινωνικών στάσεων και των σιωπηρών παρατηρητών ως παραγόντων κινδύνου σχολικού εκφοβισμού, φάνηκε να σχετίζεται με την ανάγκη για ύπαρξη σαφών ορίων στη σχολική κοινότητα,

δηλαδή την ανάπτυξη και συνεπή εφαρμογή κανόνων και πολιτικών στη σχολική κοινότητα, γεγονός που προϋποθέτει την αποσαφήνιση των προσδοκιών για επιθυμητή συμπεριφορά.

Επιπλέον, η ανάδειξη, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της έλλειψης προγραμμάτων πρόληψης/ ενημέρωσης και της ανάπτυξης αντικοινωνικών στάσεων ως παραγόντων που ενισχύουν το σχολικό εκφοβισμό, στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε να συνδέεται με την ανάγκη για παροχή φροντίδας και στήριξης και με την ανάγκη για αναβάθμιση των προσδοκιών σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.

Δηλαδή, η αναγνώριση των αντικοινωνικών στάσεων ως παράγοντα κινδύνου για σχολικό εκφοβισμό, σχετίζεται θετικά με την συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας, στο πεδίο της φροντίδας και στήριξης και στο πεδίο των προσδοκιών, σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Από τη μία, η παροχή φροντίδας και στήριξης συνδέεται με την θετική αποδοχή και ενθάρρυνση χωρίς όρους, από την άλλη οι υψηλές προσδοκίες που θέτει το σχολείο σχετίζονται με την καλλιέργεια φιλοκοινωνικών στάσεων σε επίπεδο μαθητών, εκπαιδευτικών και εν γένει της σχολικής κοινότητας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι σε επίπεδο σχολείου, μπορούν να γίνουν αρκετά πράγματα ακόμη για την εξάλειψη των αντικοινωνικών στάσεων και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και ενημέρωσης για τον σχολικό εκφοβισμό.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η σχέση μεταξύ της εμπειρίας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και των εκτιμήσεών τους όσον αφορά την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Διερευνήθηκε η εμπειρία, η επιμόρφωση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, καθώς επίσης και οι αντιλήψεις τους κυρίως όσον αφορά κοινωνικούς παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και η προαγωγή δεξιοτήτων ζωής, δηλαδή των προκοινωνικών και φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα στη σχολική κοινότητα.

Φάνηκε πως, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία σεπεριστατικά σχολικού εκφοβισμού θεωρούν πως χρειάζεται να γίνουν περισσότερα όσον αφορά την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο μαθητών, εκπαιδευτικών κα σχολείου.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που αναδεικνύουν ως παράγοντες κινδύνου σχολικού εκφοβισμού την έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης και ενημέρωσης, καθώς επίσης την ανάπτυξη αντικοινωνικών στάσεων εκφράζουν την ανάγκη για ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικών και σχολείου, όσον αφορά στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, στην παροχή φροντίδας και στήριξης και στην αναβάθμιση των προσδοκιών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ένας περιορισμός ως προς το δείγμα της παρούσας μελέτης είναι ο εξαιρετικά μεγάλος αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τους άνδρες. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο που κοινοποιήθηκε προς συμπλήρωση, ο όγκος των ερωτήσεων ήταν αρκετά μεγάλος, γεγονός που μπορεί να κούρασε τους συμμετέχοντες και ίσως αυτό να επηρέασε τις απαντήσεις τους. Επίσης εξετάσαμε μονάχα την οπτική των εκπαιδευτικών στη σχέση μεταξύ εμπειρίας σχολικού εκφοβισμού και ανάγκης για ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο, μελλοντικές έρευνες που μελετούν την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα ως προστατευτικού παράγοντα απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, να συνυπολογίσουν την οπτική των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μέσω συνεντεύξεων, ώστε να λάβουν μία περισσότερο σφαιρική εικόνα. Παράλληλα, κρίνεται ενδιαφέρον και χρήσιμο παρόμοιες μελέτες να διεξάγουν έρευνα βασισμένη στην εφαρμογή κάποιου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που θα προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, στο πλαίσιο τάξεων σχολείου πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, θα μπορούσε να φανεί στην πράξη, πώς μπορεί μία σχολική κοινότητα να «ενδυναμωθεί» απέναντι σε συνθήκες σχολικού

εκφοβισμού, αξιολογώντας τα αποτελέσματα της παρέμβασης μέσα από επαναληπτικές και διαχρονικές μετρήσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο: *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (256-276). Αθήνα: ΥΠΕΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β.Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β.Χ. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά Ομαδικά Προγράμματα για Παιδιά και Εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραγιάννη, Ε., & Κλαδάκης, Ι. (2012). *Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων*. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα. ISSN 1790-8574.
- Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89. doi:<https://doi.org/10.12681/jret.9095>.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2017). *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρασιδάκη, Χ., Βιταλάκη, Ε., & Γερούκη, Μ. (2020). Προφορική ανακοίνωση με τίτλο: «Η εμπειρία εφαρμογής του προγράμματος 3Step Αντι-bullying ως αντικείμενο παιδαγωγικής πρακτικής στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, 2-4/9/20, με τίτλο: «*Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική βία, Ενιαία Εκπαίδευση*

Χαρμπάτσης, Χ. (2017). *Η γονεϊκή προσκόλληση ως παράμετρος εκφοβισμού και θυματοποίησης ατόμων με αναπηρία: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2004). Λαμπροπούλου, Α, & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11 (1), 1-19.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε στα παιδιά ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Χ.Γ. Χατζηχρήστου (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Ξενόγλωσση

Anderson, C. A. (2016). Media violence effects on children, adolescents and young adults. *Health Progress*, 97(4), 59–62.

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8 - to 12 - year - old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49 – 56.

Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry Hum Dev*, 41, 387–397.

Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 12-29.

Barnová, S., & Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in Schools*. Karlsruhe: Ste-Com, GmbH

Bhana, D., & Mayeza, E. (2016). We don't play with gays, they're not real boys... they can't fight: Hegemonic masculinity and (homophobic) violence in the primary years of schooling. *International Journal of Educational Development*, 51, 36-42.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors Are Associated With Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48 (5), 545- 553.

Burger, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.

Cefai, C. & Cavioni, V. (2015). Mental Health Promotion in School: An Integrated, School-Based, Whole School. In B. Kirkcaldy (Ed.), *Promoting Psychological Wellbeing in Children and Families* (pp. 52-67). New York, NY: Palgrave MacMillan.

Cho, S., & Lee, J. M. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and Youth Services Review*, 91, 372-382.

Christofi, M., & Nicolaou, G. (2015). *Teachers' and students' views about school bullying in ethno-cultural diverse schools of Greece: School climate or immigrants' characteristic?* Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29 June-3 July.

Collins, W. A., Madsen, S. D., & Susman- Stillman, A. (2002). *Parenting During Middle Childhood*. Handbook of Parenting, Children and Parenting Routledge.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.

de Frutos, T. H. (2013). Five Independent Variables Affecting Bullying: Neighborhood, Family, School, Gender-Age and Mass Media. *Sociology Mind*, 3 (4), 304-313.

- Donnon, T. (2010). Understanding How Resiliency Development Influences Adolescent Bullying and Victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 101–113.
- Dulmus, C. N., Theriot, M.T., Sowers, K.M, & Blackburn, J.A. (2004). Student Reports of Peer BullyingVictimization in a Rural School.*Stress, Trauma and Crisis*, 7, 1-6.
- Gaik, L. P, Abdullah, M. C., Elias, H., & Uli, J. (2010). Development of Antisocial Behaviour. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(3), 383-388.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 72, 51-62.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying andpeer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggressionand Violent Behavior*, 17(4), 311–322.
- Honor, G. (2017). Resilience. *Journal of Pediatric Health Care*, 31 (3), 384-390.
- Husky, M.M., Delbast, E., Bitfoi, A., Carta, M. G., Goelitz, D., Koç, C., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., & Kovess- Masfety, V. (2020). Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child Abuse & Neglect*, 107, 1-11.
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students’ views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (4), 385-398.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.

Lavy, S., & Ayuob, W. (2019). Teachers' Sense of Meaning Associations With Teacher Performance and Graduates' Resilience: A Study of Schools Serving Students of Low Socio-Economic Status. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-10.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857-885.

Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development, 71* (3), 543-562.

Maccoby, E. E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology, 28*, 1006-1017.

Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T.J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology, 78*, 115-132.

Mark, L., Värnik, A., & Sisask, M. (2019). Who Suffers Most From Being Involved in Bullying—Bully, Victim, or Bully-Victim? *Journal of School Health, 89*, 136-144.

Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory and Review, 10*, 12-31.

Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., & Griva, A.M. (2020). Parents' perceptions and evaluation of the implementation of a resilience curriculum in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology, 8* (2), 104-118.

Matsopoulos, A., & Luthar, S.S. (2020). Parents, caregivers and educators: The forgotten stakeholders in the discussion of resilience — an international perspective. *International Journal of School & Educational Psychology, 8* (2), 75-77.

Montero- Carretero, C., & Cervelló, E. (2019). Teaching Styles in Physical Education: A New Approach to Predicting Resilience and Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 76. doi:10.3390/ijerph17010076.

Moon, H. & Lee, S. (2020). Moderating effects of socio-ecological factors on the relationship between adolescent exposure to media violence and attitudes towards school bullying. *J Adv Nurs. 76*, 2921-2932.

- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, Bullying and Mental Health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools, 54* (7), 689- 702.
- Murphy, T.P., Laible, D., & Augustine, M. (2017). The Influences of Parent and Peer Attachment on Bullying. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 1388-1397.
- Narayanan, A., & Betts, L. R. (2014). Bullying Behaviors and Victimization Experiences Among Adolescent Students: The Role of Resilience. *The Journal of Genetic Psychology, 175* (2), 134-146.
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2011). Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary school students: the role of gender stereotypical traits. *Social Psychology of Education, 14*, 457-473.
- Nickerson, A., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*, 687-703.
- Nikoll, W.G. (2014). Developing Transformative Schools: A Resilience- Focused Paradigm for Education. *The International Journal of Emotional Education, 6* (1), 47-65.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35* (7), 1171-1190.
- Parris, L., Lannin, D.G., Hynes, K. & Yazedjian, A. (2020). Exploring Social Media Rumination: Associations With Bullying, Cyberbullying, and Distress. *Journal of Interpersonal Violence, 00*, 1-21.
- Rose, C.A., & Espelage, D. (2012). Risk and Protective Factors Associated with the Bullying Involvement of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 37* (3), 133–148.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-5.

Samsari, E. P., & Nikolaou, G. (2015). *Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying*. Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29th June – 3rd July.

Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111-123.

Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 37, 997-1006.

Smith, N. (2010) *Understanding Bullying*. University of New Hampshire Cooperative Extension/The Family Education Collaborative, Durham, NH.

Smith, E. P., Boutte, G. S., Zigler, E., & Finn-Stevenson, M. (2004). Opportunities for schools to promote resilience in children and youth. In K. Maton (Ed.). *Investing in children, youth, families and communities*. Washington DC: American Psychological Association, 213–233.

Stavrinides, P., Georgiou, S.N., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30 (7), 793-802.

Swearer, S.M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z.R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into Practice*, 53, 271-277.

Taub, J., & Pearrow, M. (2013). Resilience Through Violence and Bullying Prevention in Schools. In: *Handbook of Resilience in Children*, (371-386). New York: Springer. DOI 10.1007/978-1-4614 3661-4

Twum- Antwi, A., Jefferies, P., & Ungar, M. (2019). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-13.

Tolentino, M., & Suba, E. (2018). The use of resilience-based group intervention program for victims of bullying. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2, 1-26. doi: 10.5861/ijrsp.2018.3004.

Troop- Gordon, W., Frosch, C. A., Totura, C.M.W., Bailey, A.N., Jackson, J.D., & Dvorak, R.D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 77, 77-89.

Yubero, S., Larrañaga, E., & del Rio, T. (2012). The Role of Gender Identity In The Behavior of Bullying. *International Business & Economics Research Journal*, 11 (13), 1539- 1544.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G, Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/a0036110.

Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, E. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal Of Inclusive Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150>.

Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment Quality a Bullying Behavior in School-Aged Youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 5-18.

Wiedeman, A., Black, J. A., Dolle, A. L., Finney, E. J., & Coker, K. L. (2015). Factors influencing the impact of aggressive and violent media on children and adolescents. *Agression and Violent Behavior*, 25, 191-198.

Wolke, D., Copeland, W.E., Angold, A., & Costello, E.J. (2013). *Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes*. Psychological Science. doi: 10.1177/0956797613481608.

Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295- 2303.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Σχολικός Εκφοβισμός και Ψυχική Ανθεκτικότητα στη Σχολική Κοινότητα

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, αξιοποιείται ως εργαλείο έρευνας, η οποία διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας με τίτλο: «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό», για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Πολιτισμική Ανάλυση και Εκπαίδευση, του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στόχο της συλλογής δεδομένων αποτελεί η διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς επίσης και η μελέτη των στοιχείων, που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολικό χώρο.

Η συμμετοχή σας είναι εμπιστευτική, ανώνυμη και εθελοντική.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμβολή σας στην έρευνα!

Με εκτίμηση,

Θεοφανοπούλου Μαριανθούλα

* **Απαιτείται**

A' ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά στοιχεία

1. Ηλικία *

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61- και άνω

2. Φύλο*

- Άνδρας
- Γυναίκα

3. Εργάζομαι *

- Σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Σε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

4. Εργάζομαι σε σχολείου που βρίσκεται σε: *

- Αστική Περιοχή
- Ημιαστική Περιοχή
- Αγροτική Περιοχή

B' ΜΕΡΟΣ: Αξιολόγηση της εμπειρίας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

1. Έχω συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολικό εκφοβισμό*

- Ναι
- Όχι

2. Έχω εμπειρία από περιστατικά σχολικού εκφοβισμού*

- Ναι
- Όχι

3. (Αν απαντήσατε «Ναι» στην προηγούμενη ερώτηση) Έχω αντιμετωπίσει περιστατικό σχολικού εκφοβισμού: *

- Με μεγάλη επιτυχία
- Με μικρή επιτυχία
- Χωρίς επιτυχία

4. Στην αντιμετώπιση του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού συνεργάστηκα με: *

- Γονείς
- Μαθητές
- Εκπαιδευτικούς
- Ειδικούς
- Άλλο:

5. Πόσο συχνά παρακολουθείτε στο σχολικό χώρο τις παρακάτω συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών: *

Προσβολές*

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Χειρονομίες*

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Εξευτελισμοί*

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Σπρώξιμο*

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Χτύπημα με χέρια/ πόδια*

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Τράβηγμα μαλλιών*

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Αρπαγή προσωπικών αντικειμένων *

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων *

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Διάδοση άσχημων φημών *

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

Αποκλεισμός από παρέες *

1 2 3 4 5

Καθόλου συχνά

Πάρα πολύ συχνά

6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε, ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό χώρο; *

Οικογενειακό περιβάλλον*

1 2 3 4 5

Καθόλου

Πάρα πολύ

Κοινωνικά πρότυπα*

1 2 3 4 5

Καθόλου

Πάρα πολύ

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*

1 2 3 4 5

Καθόλου

Πάρα πολύ

Έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης/αντιμετώπισης του εκφοβισμού*

1 2 3 4 5

Καθόλου

Πάρα πολύ

Σιωπηροί παρατηρητές περιστατικών εκφοβισμού*

1 2 3 4 5

Καθόλου

Πάρα πολύ

Φαινόμενα που ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. ρατσισμός, ξενοφοβία κ.τ.λ.) *

1 2 3 4 5

Καθόλου

Πάρα πολύ

Χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύτη*

1 2 3 4 5

Καθόλου

Πάρα πολύ

Χαμηλή αυτοεκτίμηση θύματος*

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

Έλλειψη ενημέρωσης για χειρισμό ανάλογων κρίσεων*

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

Γ. Μέρος: Αξιολόγηση στοιχείων της διαδικασίας προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο του σχολείου. *

Αξιολογήστε τα ακόλουθα στοιχεία με τη βοήθεια τετραβάθμιας κλίμακας.

1. Οι μαθητές έχουν διαμορφώσει μία θετική σχέση με τουλάχιστον έναν ενήλικα που νοιάζεται και φροντίζει από το χώρο του σχολείου. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

2. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε πολλές δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα τους, τόσο πριν και μετά όσο και κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπλέκονται σε μια διαδικασία ενεργούς αλληλεπίδρασης με τους άλλους. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

4. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία διαμόρφωσης ενός ουσιαστικού οράματος και μιας κοινής αποστολής του σχολείου. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

5. Υπάρχει θετική διασύνδεση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

6. Το φυσικό περιβάλλον του σχολείου είναι ζεστό, προκαλεί μια θετική διάθεση στον επισκέπτη και μια αίσθηση, ότι όλοι είναι ευπρόσδεκτοι. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

7. Οι μαθητές γνωρίζουν ξεκάθαρα ποιες προσδοκίες υπάρχουν για τη συμπεριφορά τους στο χώρο του σχολείου και υπάρχει συνέπεια στην επιβολή των ορίων. *

το έχουμε καταφέρει

έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα

μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

8. Οι μαθητές μπορούν να έρχονται σε επαφή με μια ομάδα υποστήριξης, που τους βοηθά, όταν έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα. *

το έχουμε καταφέρει

έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα

μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

9. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γνωρίζουν με σαφήνεια ποιες είναι οι προσδοκίες για τους ίδιους και οι προσδοκίες αυτές έχουν διαμορφωθεί με συνέπεια. *

το έχουμε καταφέρει

έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα

μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

10. Οι εκπαιδευτικοί (με τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν) λειτουργούν ως πρότυπο για τις προσδοκίες που υπάρχουν για τη συμπεριφορά των μαθητών και των ενηλίκων στο χώρο του σχολείου. *

το έχουμε καταφέρει

έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα

μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

11. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας προσπαθούν να ενθαρρύνουν την ύπαρξη μιας συνεχιζόμενης συζήτησης σχετικά με τις συνήθειες, τους κανόνες, τους στόχους και τις προσδοκίες που υπάρχουν για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

12. Το σχολείο μας παρέχει ευκαιρίες για την απαραίτητη επιμόρφωση των μελών της σχολικής κοινότητας, προκειμένου τα μέλη της σχολικής κοινότητας να θέτουν σαφείς προσδοκίες, αλλά και να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικό τρόπο στις προσδοκίες του σχολείου, όσον αφορά τη συμπεριφορά. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

13. Οι μαθητές είναι σε θέση να εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή τις δεξιότητες για τη δυνατότητα τους να λένε «όχι», για την επίλυση των συγκρούσεων με υγιή τρόπο, για τη λήψη σωστών αποφάσεων, για την επίλυση προβλημάτων και για την αποτελεσματική διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

14. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης, που εστιάζει τόσο στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

15. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται αρμονικά μαζί και δίνουν έμφαση στη σημασία της ύπαρξης ενός κλίματος συνεργασίας. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

16. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες διαπροσωπικές δεξιότητες, προκειμένου να εμπλακούν ενεργά στην αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του σχολικού πλαισίου, καθώς και τις αναγκαίες επαγγελματικές ικανότητες για την αποτελεσματική διδασκαλία. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

17. Το σχολείο μας παρέχει ευκαιρίες για την καλλιέργεια των αναγκαίων δεξιοτήτων για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

18. Το σχολείο μας προάγει και ενισχύει την ιδέα της διά βίου μάθησης. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

19. Οι μαθητές βιώνουν μία αίσθηση φροντίδας και υποστήριξης στο σχολείο. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

20. Οι μαθητές γίνονται αποδέκτες πολλών μορφών αναγνώρισης και επιβράβευσης και τους παρέχονται εναλλακτικά κίνητρα κάθε φορά. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

21. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα αίσθημα φροντίδας και εκτίμησης στο χώρο του σχολείου. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

22. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδέκτες πολλών μορφών αναγνώρισης και επιβράβευσης και τους παρέχονται εναλλακτικά κίνητρα κάθε φορά. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

23. Το σχολείο διακρίνεται από ένα κλίμα καλοσύνης και ενθάρρυνσης. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

24. Οι αναγκαίοι πόροι για τη λειτουργία του σχολείου έχουν εξασφαλιστεί, από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, και κατανέμονται με δίκαιο τρόπο για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

25. Οι μαθητές πιστεύουν, ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις καθημερινές προκλήσεις του σχολείου και να επιτύχουν θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

26. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας δε χαρακτηρίζουμε τα παιδιά με ταμπέλες. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

27. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πιστεύουν, ότι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν στην καθημερινή τους πρακτική (π.χ. αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών για την αναβαθμιση της ποιότητας του έργου τους). *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

28. Οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύονται για τη λήψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και για την επίτευξη άριστων αποτελεσμάτων (για παράδειγμα ύπαρξη προνομίων και επιπλέον χρηματικών αμοιβών). *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

29. Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες για την εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με την ύπαρξη σαφών αποτελεσμάτων, τακτικών ανασκοπήσεων και παροχής υποστηρικτικής ανατροφοδότησης. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

30. Μία στάση ότι «μπορώ να τα καταφέρω» διακρίνει τη λειτουργία του σχολείου. *

το έχουμε καταφέρει

έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα

μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

31. Οι μαθητές συμμετέχουν σε προγράμματα, που δίνουν έμφαση στην παροχή υπηρεσιών σε άλλους μαθητές, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα. *

το έχουμε καταφέρει

έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα

μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

32. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων της διαχείρισης και της διαμόρφωσης της πολιτικής του. *

το έχουμε καταφέρει

έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα

μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

33. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων της διαχείρισης και της διαμόρφωσης της πολιτικής του. *

το έχουμε καταφέρει

έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα

μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια

τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

34. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν υπευθυνότητες, τόσο όσον αφορά το συγκεκριμένο ρόλο, που απορρέει από τη θέση τους, όσο και για θέματα οργάνωσης της σχολικής κοινότητας. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

35. Το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας (οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί) θεωρείται πως έχει να προσφέρει κάτι στο σύνολο και δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, ως αντικείμενο ή ως πελάτης. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

36. Η αίσθηση που επικρατεί στο σχολείο είναι «γίνεται ό, τι είναι αληθινά σημαντικό» και δίνεται έμφαση στην ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών. *

- το έχουμε καταφέρει
- έχουμε κάνει πολλά σε αυτόν τον τομέα, αλλά μπορούμε να κάνουμε περισσότερα
- μόλις έχουμε ξεκινήσει την προσπάθεια
- τίποτα δεν έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!

