



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΔΥΤΙΚΗΣ

ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχολική Επιθετικότητα και Επικοινωνία στην Σχολική
Τάξη»

Παπαδοπούλου Ζωή

Υπεύθυνος Καθηγητής: Βρεττός Ιωάννης

2018

Περιεχόμενα

	Περίληψη	3
	Abstract	4
	Εισαγωγή	5
Κεφάλαιο 1:	Αποσαφήνιση και ανάλυση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας	7
	1.1: Το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας	7
	1.1.1: Ο διαδικτυακός εκφοβισμός	10
	1.2: Τα ψυχολογικά προφίλ των εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού	15
	1.2.1: Το προφίλ του δράστη	15
	1.2.2: Το προφίλ του θύματος	20
	1.2.3: Οι δράστες – θύματα	24
Κεφάλαιο 2:	Οι ψυχολογικές προεκτάσεις του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας	29
	2.1: Το ψυχολογικό υπόβαθρο της σχολικής επιθετικότητας	29
	2.2: Οι επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας στη ζωή των δραστών	34
	2.3: Οι επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας για τα θύματα εκφοβισμού	37
Κεφάλαιο 3:	Προγράμματα παρέμβασης για τη διαχείριση της σχολικής επιθετικότητας	43
	3.1: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	43
	3.2: Ο ρόλος του σχολείου	46
Κεφάλαιο 4:	Μεθοδολογία της έρευνας	54
	4.1: Εισαγωγή	54
	4.2: Ερευνητικά ερωτήματα	54
	4.3: Επιλογή ερευνητικής μεθοδολογίας	54
	4.3.1: Ποσοτική έναντι ποιοτικής έρευνας	55
	4.3.2: Πρωτογενή έναντι δευτερογενών δεδομένων	56
	4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων και ερευνητικό εργαλείο	57
	:	
	4.4.1: Παρουσίαση ερωτηματολογίου	58
	4.5: Συμμετέχοντες	59
	4.6: Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	60
	4.7: Περιορισμοί της έρευνας	61
Κεφάλαιο 5:	Αποτελέσματα έρευνας	62
	5.1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά	62
	5.2: Ανάλυση αξιοπιστίας και ανάλυση παραγόντων	63
	5.2.1: Στυλ διαχείρισης επιθετικών συμπεριφορών	64
	5.2.2: Στυλ διαχείρισης της τάξης	68
	5.3: Περιγραφικά στοιχεία για τη διαχείριση της επιθετικότητας	69
	5.4: Περιγραφικά στοιχεία για στυλ διαχείρισης της τάξης	71
	5.5: Διαχείριση της τάξης και διαχείριση επιθετικότητας	73
Κεφάλαιο 6:	Συζήτηση – Συμπεράσματα	75
	Βιβλιογραφικές αναφορές	81
	Παράρτημα	92

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση και ανάλυση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας και των πρακτικών αντιμετώπισής της στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά τόσο το ίδιο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού, όσο και το προφίλ των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και οι επιπτώσεις που η εμπλοκή αυτή ενδέχεται να έχει στην ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Από τα διαθέσιμα προγράμματα παρέμβασης αποτελεσματικότερα φαίνεται να είναι εκείνα τα προγράμματα που υιοθετούν μια προδραστική και ενταξιακή λογική και ως στόχο έχουν την ψυχοεκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών και την αλλαγή του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη για τους σκοπούς αυτής της εργασίας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη λογική αυτών των προγραμμάτων, στοχεύουν περισσότερο στην υποστήριξη και την οριοθέτηση των μαθητών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό και λιγότερο στην τιμωρία τους, ενώ ασκούν στην πλειονότητά τους ένα αυθεντικό στυλ διαχείρισης της τάξης, που προάγει την αυτορρύθμιση και την ανεξαρτησία των μαθητών.

Abstract

The aim of the present study is to present and analyze bullying, as well as those intervention programs that seem to have an effect in reducing this phenomenon. In the first chapters of the present study bullying, cyber bullying are presented, as well as the psychosocial profiles of the students that participate in bullying and the negative results that occur in their lives and their psychosocial development as a result of bullying. According to research data regarding the effectiveness of the available intervention programs, those programs that include psychoeducation for both students and teaching staff, as well as those who adopt proactive and prevention techniques, seem to have a positive effect in reduction g bullying in schools. According to the results of the present research that was conducted for the aims of the present study, most of the teaching staff that participated in our research adopt proactive and positive interventions regarding the management of bullying in their school classes, as well as adopting an authentic, rather than an authoritarian style for managing their classes.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας έχει λάβει ιδιαίτερα σημαντικές διαστάσεις στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, παρά το γεγονός ότι ενδείξεις για την ύπαρξη επιθετικότητας ανάμεσα σε μαθητές υπήρχαν από παλαιότερα. Η σχολική επιθετικότητα αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία σε μεγάλο βαθμό, όπως επίσης και ειδικούς από διάφορους επιστημονικούς τομείς (όπως ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ο.κ.), καθώς αποτελεί ένα φαινόμενο με ολοένα και αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης και με ποικίλες ψυχολογικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιπτώσεις τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες. Ιδιαίτερα για τα ελληνικά δεδομένα, το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας έχει αρχίσει να διερευνάται επιστημονικά, να συζητιέται και να σχεδιάζονται παρεμβάσεις τα τελευταία χρόνια, κυρίως την τελευταία δεκαετία, λόγω των ολοένα και αυξανόμενων περιστατικών επιθετικότητας ανάμεσα σε μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου. Στα πλαίσια αυτής της ολοένα και πιο ανοιχτής συζήτησης – διαλόγου ανάμεσα σε επιστήμονες, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, έρχεται να προστεθεί και η παρούσα πτυχιακή εργασία, με σκοπό να «φωτίσει» κάποιες επιπλέον πλευρές του θέματος και να προσθέσει κάποια νέα δεδομένα στην αφήγηση γύρω από τη σχολική επιθετικότητα.

Η εργασία είναι ερευνητική και δομημένη σε δύο κύρια μέρη: στο πρώτο μέρος, που είναι το αποτέλεσμα μιας εκτεταμένης αναφοράς των ερευνών και των άρθρων που έχουν γραφτεί τα τελευταία χρόνια γύρω από το θέμα της σχολικής επιθετικότητας, επιχειρείται να τεθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο, ένα πρίσμα κάτω από το οποίο θα μελετηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία αποτελεί το δεύτερο τμήμα της παρούσας εργασίας.

Ως εκ τούτου, στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας επιχειρείται να περιγραφεί και να οριστεί το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας, όπως επίσης και να σκιαγραφηθούν τα ψυχολογικά προφίλ τόσο των θυμάτων όσο και των θυτών της σχολικής επιθετικότητας. Στο επόμενο κεφάλαιο διερευνώνται και παρουσιάζονται οι ψυχολογικές προεκτάσεις της σχολικής επιθετικότητας, είτε αυτές αναφέρονται στο υπόβαθρο (ψυχολογικό, κοινωνικό

ή εκπαιδευτικό) της σχολικής βίας, είτε στις επιπτώσεις της τόσο για το θύμα όσο και για το θύτη. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, είναι αφιερωμένο στους τρόπους διαχείρισης της σχολικής επιθετικότητας εντός της τάξης και του σχολικού πλαισίου. Ως εκ τούτου, σε αυτό το κεφάλαιο διερευνάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισίου (όπως ο καθηγητής, η διεύθυνση και η σχολική μονάδα ως σύστημα), όπως επίσης και οι πιθανές παρεμβάσεις – στρατηγικές διαχείρισης που μπορούν να εφαρμοστούν εντός του σχολικού πλαισίου. Σε αυτό το σημείο παρατίθενται παραδείγματα παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Έχοντας ολοκληρώσει και θέσει ένα θεωρητικό πλαίσιο υπό το πρίσμα του οποίου να μπορούν να συζητηθούν τα αποτελέσματα, το δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση της έρευνας που διεξήχθη, αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης της σχολικής επιθετικότητας μέσα στην τάξη. Αρχικά ορίζεται η σημαντικότητα και η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας και δίνονται πληροφορίες αναφορικά με τη μεθοδολογία και τον τρόπο διεξαγωγής της. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η συζήτηση και η σύνδεσή τους με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του πρώτου μέρους της εργασίας.

Στις τελευταίες σελίδες της παρούσας εργασίας ο αναγνώστης θα βρει τα παραρτήματα, όπως επίσης και τις βιβλιογραφικές αναφορές για τα άρθρα και τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή της.

Κεφάλαιο 1

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται να δοθεί ένας ορισμός σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας, καθώς επίσης και να παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στα περιστατικά σχολικής βίας, με βασικούς πρωταγωνιστές το θύτη και το θύμα.

1.1: Το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για τη σχολική επιθετικότητα, με πιο γνωστό και ευρέως αποδεκτό να είναι εκείνος που έδωσε ο Dan Olweus, ο οποίος θεωρείται επίσης ως ένας από τους πρωτοπόρους της ερευνητικής και θεωρητικής δουλειάς που έχει γίνει γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (Dake, Price & Telljohan, 2003). Ο ορισμός που δίνει επομένως ο Dan Olweus είναι εξής: *«ως σχολική επιθετικότητα μπορεί να οριστεί οποιαδήποτε συνθήκη κατά την οποία ένας μαθητής υφίσταται, κατ' επανάληψη και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, αρνητικές συμπεριφορές εκ μέρους ενός ή περισσότερων συμμαθητών του»* (Olweus, 1994).

Άλλοι θεωρητικοί δίνουν παρεμφερείς ορισμούς και περιγραφές για τη σχολική επιθετικότητα, όπως για παράδειγμα οι Wang, Ianotti & Nansel (2009), οι οποίοι περιγράφουν την σχολική επιθετικότητα ως *«μια μορφή παρατεταμένης και επαναλαμβανόμενης επιθετικότητας που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε μαθητές στο σχολικό πλαίσιο και προϋποθέτει μια σημαντική ανισορροπία δύναμης ανάμεσα σε θύτη και θύμα»* (Wang, Ianotti & Nansel, 2009).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς μπορούμε να καταλήξουμε πως ο όρος σχολική επιθετικότητα αναφέρεται σε εκείνα τα περιστατικά άμεσης και έμμεσης βίας που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε μαθητές στο σχολικό πλαίσιο, και προκαλούν σημαντικά συναισθήματα δυσφορίας και ψυχολογικής πίεσης στο μαθητή που βρίσκεται στο ρόλο του θύματος. Απαραίτητη προϋπόθεση

για να χαρακτηριστεί μια σκηνή επιθετικής συμπεριφοράς ως σχολική επιθετικότητα είναι η διάρκεια σε χρόνο και η επανάληψη της συμπεριφοράς από μεριάς του θύτη, όπως επίσης και η ύπαρξη εμφανούς διαφοράς στη «δύναμη» (είτε αυτή είναι σωματική, είτε κοινωνική κ.ο.κ.), ανάμεσα σε θύτη και θύμα. Με πιο απλά λόγια, το χαρακτηριστικό που διαχωρίζει ένα περιστατικό σχολικής επιθετικότητας από έναν καυγά ανάμεσα σε μαθητές είναι αφενός ότι η σχολική επιθετικότητα είναι παρατεταμένη και στοχευμένη (συνήθως υπάρχει ένας μαθητής που στοχοποιείται), αφετέρου ότι ο μαθητής που αναλαμβάνει το ρόλο του θύτη βρίσκεται εμφανώς σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με το μαθητή που θυματοποιείται.

Αξίζει να σημειωθεί πως ως «αρνητική συμπεριφορά», όρος που χρησιμοποιεί ο Olweus, ή ως «επιθετικότητα», που είναι ο όρος που χρησιμοποιούν οι Wang, Ianotti και Nansel, νοούνται μια σειρά από συμπεριφορές και πράξεις, από άσκηση φυσικής βίας όπως τραβήγματα, σκουντήματα και χτυπήματα, έως έμμεσες πράξεις που υποδηλώνουν επιθετικότητα ή μια αρνητική θέση απέναντι στο θύμα, όπως είναι οι κοροϊδευτικοί χαρακτηρισμοί, οι προσβλητικές χειρονομίες, η διασπορά δυσφημιστικών ιστοριών/κατηγοριών για το θύτη κ.ο.κ. (Dake et al., 2003; Wang et al., 2009).

Ανάλογα με το είδος, τη μορφή που παίρνουν οι επιθετικές συμπεριφορές, ή το μέσο που χρησιμοποιείται για να επιτευχθεί ο εκφοβισμός του μαθητή που βρίσκεται στο ρόλο του θύματος, οι μορφές σχολικής επιθετικότητας μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής τέσσερις ευρείες κατηγορίες: σωματική, λεκτική, κοινωνική ή διαδικτυακή (Wang et al, 2009):

1. *Σωματική βία*: σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται εκείνα τα περιστατικά επιθετικότητας που εμπριέχουν σωματική επαφή ανάμεσα σε θύτη και θύμα. Η σωματική βία στα πλαίσια της σχολικής επιθετικότητας μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, από σπρωξίματα και σκουντήματα έως άσκηση σκληρής σωματικής βίας που προκαλεί τραυματισμούς, ή ακόμη και ξυλοδαρμό.
2. *Λεκτική βία*: σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν εκείνα τα περιστατικά επιθετικότητας που δεν εμπριέχουν φυσική επαφή, χτυπήματα ή

σωματικούς τραυματισμούς, αλλά φραστικές επιθέσεις. Παραδείγματα περιστατικών σχολικής βίας που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία είναι οι φραστικές επιθέσεις, οι προσβλητικοί χαρακτηρισμοί, οι βρισιές κ.ο.κ.

3. *Κοινωνική βία*: η κατηγορία αυτή αναφέρεται σε μία ιδιαίτερα έμμεση μορφή επιθετικότητας, η οποία ωστόσο έχει εξ ίσου τη δυνατότητα να προκαλέσει ιδιαίτερη δυσφορία στους μαθητές – θύματα. Εδώ δεν προϋποτίθεται κάποια σωματική ή φραστική επίθεση, αλλά περισσότερο ένα καθεστώς κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης κάποιων μαθητών. Οι μαθητές που υφίστανται αυτή την μορφή επιθετικότητας αδυνατούν να ενταχθούν σε παρέες και βιώνουν κοινωνική απομόνωση στο σχολικό πλαίσιο.

4. *Διαδικτυακός εκφοβισμός*: πρόκειται για μια «νέα» κατηγορία (σε σχέση με τις προηγούμενες που παρουσιάστηκαν), η οποία αναπτύχθηκε ραγδαία τα τελευταία χρόνια, λόγω της ολοένα και πιο έντονης ενασχόλησης τόσο των ενηλίκων όσο και των μαθητών με το διαδίκτυο. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται όλες οι μορφές εκφοβισμού που γίνονται μέσω διαδικτυακών μέσων (όπως για παράδειγμα μέσω των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης). Τα παραδείγματα περιστατικών εκτείνονται από απειλητικά διαδικτυακά μηνύματα έως και κοινοποίηση φωτογραφιών του μαθητή δίχως να έχει ληφθεί η έγκρισή του νωρίτερα.

Επειδή ο διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) αποτελεί μια ιδιαίτερα ευρεία κατηγορία, η οποία μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, και λόγω του γεγονότος ότι έχει λάβει ιδιαίτερα μεγάλες και επικίνδυνες διαστάσεις τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό - ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «πρόκληση της μπλε φάλαινας», ενός διαδικτυακού «παιχνιδιού» που ως στόχο έχει να εμπλέξει ανηλίκους σε επικίνδυνες για τη σωματική τους υγεία δοκιμασίες, όπως αυτοτραυματισμούς (Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας 2017)- η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού αναλύεται εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα της παρούσας εργασίας.

Στις τέσσερις προηγούμενες κατηγορίες κάποιοι θεωρητικοί έχουν να προσθέσουν και άλλες μορφές που μπορεί να λάβει ο σχολικός εκφοβισμός,

όπως ο σεξουαλικός (Σπυρόπουλος, 2014) και ο φυλετικός (Rigby, 2002) εκφοβισμός:

1. *Σεξουαλικός εκφοβισμός*: Πρόκειται για μια αρκετά σπάνια, αλλά παρόλα αυτά υπάρχουσα μορφή εκφοβισμού που εμπεριέχει οποιαδήποτε πράξη βίας ή εκφοβισμού αναφέρεται στη σεξουαλικότητα του θύματος. Ως εκ τούτου, τα παραδείγματα τέτοιας μορφής εκφοβισμού εκτείνονται σε μια ευρεία γκάμα, από έντονα βλήματα και πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου έως απόπειρα σεξουαλικής επίθεσης. Αποδέκτες αυτής της μορφής εκφοβισμού γίνονται συνήθως τα κορίτσια (Σπυρόπουλος, 2014).
2. *Ρατσιστικός ή Φυλετικός εκφοβισμός*: Στις περιπτώσεις που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία, οι πράξεις βίας ή εκφοβισμού απευθύνονται σε κάποιον μαθητή που ανήκει σε διαφορετική φυλετική ομάδα τόσο από το θύτη όσο και από την πλειοψηφία των μαθητών στο σχολείο, ενώ η απαρχή, η βάση και η αιτία για την εκδήλωση του εκφοβισμού εδράζει σε αυτήν ακριβώς τη διαφορετικότητα (Rigby, 2002).

1.1.1: Ο διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying)

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ως «διαδικτυακός εκφοβισμός» ορίζεται η χρήση ηλεκτρονικών μέσων (διαδίκτυο, σελίδες κοινωνικής δικτύωσης κ.ο.κ.) η οποία ως στόχο έχει την σκόπιμη πρόκληση συναισθημάτων φόβου, τρόμου, ντροπής και άλλων παρόμοιων συναισθημάτων που προκαλούν ψυχική αναστάτωση σε κάποιον άλλο (Ybarra & Mitchell, 2004). Παρά το γεγονός ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να λάβει χώρα τόσο ανάμεσα σε ανηλίκους όσο και ανάμεσα σε ενήλικες, λόγω της ολοένα αυξανόμενης εμφάνισης του φαινομένου ανάμεσα σε μαθητές, παρουσιάζονται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας κάποιες πληροφορίες σχετικά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, ο οποίος, σύμφωνα με τους Beran & Li (2007), ενδέχεται να λάβει τις εξής μορφές: (οι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί για την ελληνική μετάφραση των ξενόγλωσσων όρων, αντλήθηκαν σκοπίμως από την καθομιλουμένη, καθώς με αυτούς τους όρους

είναι ευρέως γνωστές οι μορφές που ενδέχεται να λάβει ο διαδικτυακός εκφοβισμός: χάριν διευκόλυνσης της κατανόησης του αναγνώστη, επομένως, οι μεταφράσεις των όρων αναφέρονται στην διαδικτυακή αργκό).

- Flaming («κράξιμο»): ορίζεται ως η αποστολή οργισμένων, κακόβουλων, δυσφημιστικών μηνυμάτων για ένα συγκεκριμένο άτομο, είτε στον/στην ίδιο/α, είτε σε μια διαδικτυακή ομάδα, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μηνυμάτων στα μέσα κοινωνική δικτύωσης κ.ο.κ. (Beran & Li, 2007).
- Online Harassment (παρενόχληση μέσω διαδικτύου): πρόκειται για την επίμονη, σκόπιμη παρενόχληση κάποιου ατόμου μέσω διαδικτύου, με τη διαρκή αποστολή μηνυμάτων κοινωνικής δικτύωσης ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Beran & Li, 2007).
- Cyberstalking (διαδικτυακή παρακολούθηση/παρενόχληση): πρόκειται για μια πιο έντονη και δυνητικά πιο επικίνδυνη μορφή παρενόχλησης, η οποία εμπεριέχει και απειλητικά μηνύματα (Beran & Li, 2007). Στην ουσία, ο διαχωρισμός ανάμεσα σε διαδικτυακή παρενόχληση και διαδικτυακή παρακολούθηση φαίνεται να είναι τα συναισθήματα που η κάθε μορφή εκφοβισμού προκαλεί στον αποδέκτη: στην περίπτωση της παρενόχλησης τα συναισθήματα που εγείρονται είναι εκείνα της ενόχλησης ή της ψυχικής δυσφορίας, ενώ στην περίπτωση της παρακολούθησης (stalking) τα συναισθήματα αυτά εντείνονται, ενώ προστίθεται και το στοιχείο της απειλής, όπως επίσης και ανασφάλεια για τη σωματική ακεραιότητα.
- Denigration (δυσφήμιση): πρόκειται για τη συστηματική και σκόπιμη δυσφήμιση ενός ατόμου διαδικτυακά, μέσω της διασποράς ψευδών φημών ή ειδήσεων που τον/την αφορούν, ή μέσω ψευδών, δυσφημιστικών αναρτήσεων στο διαδίκτυο (Beran & Li, 2007). Στόχος της εν λόγω μορφής εκφοβισμού φαίνεται να είναι, εκτός από τα αρνητικά συναισθήματα που εγείρονται στον αποδέκτη του εκφοβισμού, και η αλλοίωση της κοινωνικής εικόνας του θύματος στο διαδίκτυο.

- Masquerade (πλαστοπροσωπία): πρόκειται για την σκόπιμη προσποίηση ενός ατόμου (του θύτη) ότι είναι κάποιος άλλος (το θύμα), και η ταυτόχρονη ανάρτηση πληροφοριών μέσα από αυτό το ρόλο που δυσφημούν το θύμα (το οποίο υποδύεται ο θύτης) και η παρουσίαση μιας ψευδούς εικόνας για το θύμα (Beran & Li, 2007). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται περιστατικά όπως η δημιουργία ψευδών προφίλ σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μέσω των οποίων ο θύτης προσποιείται ότι είναι ένα άλλο πρόσωπο, δημιουργώντας μια ψευδή, αρνητική και δυσφημιστική εικόνα για το θύμα μέσα από το ψευδές αυτό προφίλ.
- Outing («ξεμπρόστιασμα»): αφορά στη σκόπιμη δημοσίευση προσωπικών πληροφοριών (συμπεριλαμβανομένων και προσωπικές συνομιλίες ή φωτογραφίες) του θύματος (Beran & Li, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην εν λόγω κατηγορία εντάσσονται τα περιστατικά που μέσω της δημοσίευσης έχουν ως στόχο να βλάψουν ή να ντροπιάσουν το θύμα. Ως εκ τούτου, παραδείγματα τέτοιων περιστατικών είναι η ανάρτηση φωτογραφιών που έχουν ληφθεί δίχως τη συγκατάθεση του θύματος, είτε κρυφά, είτε κατά τη διάρκεια μιας προσωπικής στιγμής.
- Exclusion (εξαίρεση/αποκλεισμός από μία ομάδα): αφορά στην απομόνωση ή εξαίρεση του θύματος από μια διαδικτυακή ομάδα, με άκομπο, αγενή ή ακόμη και βίαιο τρόπο (Beran & Li, 2007). Η συγκεκριμένη μορφή διαδικτυακού εκφοβισμού ομοιάζει ιδιαίτερα με εκείνη του κοινωνικού αποκλεισμού στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα αυτού του κεφαλαίου. Στόχος της εν λόγω μορφής βίας είναι να αισθανθεί το θύμα ανεπιθύμητο ή περιθωριοποιημένο από μία ομάδα συνομηλίκων.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε πως ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελεί μια ξεχωριστή μεν, ομοιάζουσα δε με τις «κλασσικές» μορφές σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Αυτό που μοιάζει να είναι διαφορετικό, είναι το πεδίο, ο χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός: στις πρώτες περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού που παρουσιάστηκαν τα περιστατικά λαμβάνουν χώρα

στο σχολικό πλαίσιο, στο προαύλιο ή την τάξη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, αυτή του διαδικτυακού εκφοβισμού, τα περιστατικά παρενόχλησης λαμβάνουν χώρα σε έναν μη φυσικό, άυλο τόπο – το διαδίκτυο.

Με βάση αυτή τη διαφοροποίηση, οι Beran & Li (2007) υποστηρίζουν πως ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να εκληφθεί ως ακόμη μια μορφή σχολικής βίας: ένας από τους παράγοντες που προϋποτίθενται για το χαρακτηρισμό ενός περιστατικού βίας ως σχολικό εκφοβισμό είναι η παρακολούθηση του περιστατικού αυτού από άλλους συμμαθητές ή συνομηλίκους. Εάν είναι πιθανό να γίνουν μάρτυρες ενός περιστατικού εκφοβισμού οι μαθητές εάν αυτό λάβει χώρα στο σχολείο, είναι εξίσου πιθανό να υπάρχει ένας αντίστοιχος ή μεγαλύτερος αριθμός «κοινού» και στα περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού – με μόνη διαφορά ότι οι συνομηλικοί δεν γίνονται μάρτυρες του φαινομένου μέσω της φυσικής τους παρουσίας, αλλά μέσω της παρακολούθησης του περιστατικού μέσα από τη οθόνη του υπολογιστή ή του κινητού τους τηλεφώνου. Με βάση τα παραπάνω, ο διαδικτυακός εκφοβισμός δεν αποτελεί τίποτα παραπάνω από μια ακόμη έμμεση μορφή σχολικού εκφοβισμού. (Beran & Li, 2007).

Παρά το γεγονός ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός θεωρείται μία μορφή σχολικού εκφοβισμού (όταν λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε ανήλικους μαθητές), υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις «παραδοσιακές» μορφές εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο και τον εκφοβισμό μέσω διαδικτύου. Σύμφωνα με τις Γρηγοράκη, Περάκη και Πολίτου (2014), κάποιες από τις πιο σημαντικές διαφορές είναι οι εξής:

- Το γεγονός ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός δεν λαμβάνει χώρα σε κάποιον «πραγματικό» κόσμο με φυσικές διαστάσεις, αλλά σε έναν εικονικό κόσμο που δεν διαθέτει φυσικά και διακριτά όρια (Γρηγοράκη και συν., 2014).
- Λόγω του γεγονότος αυτού, ο εκφοβισμός λαμβάνει μια έμμεση, και όχι άμεση μορφή (Γρηγοράκη και συν., 2014).
- Επίσης, λόγω της μη ύπαρξης γεωγραφικών ορίων, το θύμα δεν διαθέτει διεξόδους διαφυγής (Γρηγοράκη και συν., 2014): δεν μπορεί να αποχωρήσει από το χώρο που συμβαίνει ο εκφοβισμός, όπως θα

έκανε, για παράδειγμα, στην περίπτωση που κάτι αντίστοιχο συνέβαινε στην σχολική τάξη.

- Η μη ύπαρξη γεωγραφικών ορίων, αυξάνει επίσης και το εύρος του κοινού που γίνεται μάρτυρας του περιστατικού εκφοβισμού (Γρηγοράκη και συν., 2014): στην περίπτωση των παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού του κοινό αυτό περιορίζεται στους παρόντες συμμαθητές και συνομηλίκους, ενώ αντίθετα στην περίπτωση του διαδικτυακού εκφοβισμού δεν υπάρχει κανένα όριο στο ποιος θα παρακολουθήσει το περιστατικό βίας: οποιοσδήποτε μπορεί να έχει πρόσβαση σε μια δυσφημιστική φωτογραφία, ανάρτηση ή βίντεο που κάποιος έχει αναρτήσει στο διαδίκτυο και αναφέρεται στο θύμα.
- Μια ακόμη σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού και το διαδικτυακό εκφοβισμό, είναι η ανωνυμία που εξασφαλίζεται για το θύτη στη δεύτερη περίπτωση (Γρηγοράκη και συν., 2014): επειδή ακριβώς αποτελεί μια ιδιαίτερα έμμεση μορφή βίας, και ο καθένας μπορεί να λάβει οποιαδήποτε ψευδή ταυτότητα επιθυμεί στο διαδίκτυο (για παράδειγμα, μέσω της χρήσης ψευδωνύμων/ μέσω της δημιουργίας ψευδών προφίλ σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης), καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο για το θύμα να καθορίσει την πραγματική ταυτότητα του θύτη, κάτι που με τη σειρά του περιορίζει και τις δυνατότητές του για ανάληψη δράσης προκειμένου για τη λήξη του εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τις παραπάνω πληροφορίες, μπορούμε να καταλήξουμε πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο που μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, ανάλογα με τον τρόπο, το μέσο και το είδος του εκφοβισμού που ασκείται. Σε κάθε περίπτωση, οι επιπτώσεις τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες είναι πολλαπλές, είτε αυτές αναφέρονται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, είτε σε κοινωνικά και ψυχολογικά απότοκα που ενδέχεται να προκύψουν από το εν λόγω φαινόμενο. Ένα δεύτερο ερώτημα που προκύπτει από αυτά τα στοιχεία που παρατέθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, είναι ποιοι είναι εκείνοι οι κοινωνικοί, ψυχολογικοί ή ακαδημαϊκοί παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό στον οποίο είναι πιθανό να λάβει

κανείς το ρόλο του θύματος ή του θύτη σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Οι ενδεχόμενες επιπτώσεις που αναμένεται να επιφέρει ένα ή περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού για τους μαθητές – είτε αυτοί είναι οι θύτες, είτε είναι τα θύματα – όπως επίσης και οι παράγοντες που καθορίζουν εάν θα συμμετάσχουν και ποιο ρόλο θα λάβουν οι μαθητές στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αναλύονται σε επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας.

1.2: Τα ψυχολογικά προφίλ των εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, μπορούν να σκιαγραφηθούν τρεις διακριτές κατηγορίες μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού: οι δράστες, τα θύματα και οι δράστες-θύματα, οι μαθητές δηλαδή που θυματοποιούνται από κάποιους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα ασκούν και οι ίδιοι επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά απέναντι σε άλλους συμμαθητές τους (Georgiou & Stavrinides, 2008). Σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αρκετοί θεωρητικοί υποστηρίζουν πως απαραίτητο είναι να αποσαφηνιστούν και να καταγραφούν τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Μια αντίστοιχη προσπάθεια γίνεται και στις επόμενες υποενότητες της παρούσας εργασίας: επιχειρείται να παρουσιαστούν συνοπτικά τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ των τριών αυτών κατηγοριών μαθητών, όπως αναδεικνύονται από τα αποτελέσματα εμπειρικών και μετά-αναλυτικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

1.2.1: Το προφίλ του δράστη

Μια αρκετά μεγάλη μερίδα ερευνητών υποστηρίζουν με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών τους πως τα αγόρια έχουν σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες σε σχέση με τα κορίτσια να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως δράστες είτε ως θύματα (π.χ. Craig,

Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton et.al., 2009), αλλά κυρίως αναλαμβάνοντας το ρόλο του δράστη (Calvet, Orue, Estevez, Villardon & Padilla, 2010; Patel, Varma, Shah, Phatak & Nimbalkar, 2017).

Κάποιοι θεωρητικοί όπως οι Batsche & Knoff (1994), επιχειρούν να συνδέσουν την πιθανότητα να εκδηλώσει κάποιος μαθητής συμπεριφορές εκφοβισμού στο σχολείο με το οικογενειακό του/της πλαίσιο, υπογραμμίζοντας πως συχνά οι δράστες αναλαμβάνουν το ρόλο του θύματος εκφοβισμού στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, το αυταρχικό (authoritarian) μοντέλο διαπαιδαγώγησης, στα πλαίσια του οποίου ο γονέας αναλαμβάνει το ρόλο εκείνου που ασκεί την εξουσία, δίνει κατευθύνσεις και οδηγίες χωρίς να τις διαπραγματεύεται και να δίνει εξηγήσεις, ενώ συχνά ασκεί σωματική ή λεκτική βία κατά την επιβολή των αυστηρών και μη διαπραγματεύσιμων ορίων που θέτει (Darling & Steinberg, 1993), συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την πιθανότητα να εκδηλώσει ένα παιδί συμπεριφορές εκφοβισμού προς τους συνομηλίκους του (Batsche & Knoff, 1994).

Άλλοι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος που συνδέονται με την πιθανότητα να αναλάβει ένας μαθητής το ρόλο του δράστη σχολικού εκφοβισμού είναι η υιοθέτηση από μεριάς των γονιών ενός είδους διαπαιδαγώγησης που ενθαρρύνει το παιδί να απαντά στις προκλήσεις των άλλων με αυστηρό τρόπο, ακόμη κι όταν αυτές είναι ασήμαντες, όπως επίσης και η αρνητική ή απορριπτική στάση των γονιών απέναντι στο παιδί τους (Batsche & Knoff, 1994). Σε ό, τι αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού που ασκεί βία σε συνομηλίκους του στα πλαίσια του σχολείου, σε αυτά συγκαταλέγονται η έλλειψη εν συναίσθησης για τους μαθητές- θύματα, η σημασία που έχει για τον/την ίδιο/α η αίσθηση ότι έχει τον έλεγχο του περιβάλλοντός του (μια συνθήκη που καθώς φαίνεται του δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας), όπως επίσης και ο στερεοτυπικός, ανελαστικός τρόπος σκέψης τους, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουν για τους συνομηλίκους τους και κυρίως για τα θύματά τους (Batsche & Knoff, 1994).

Με αυτό το προφίλ συμφωνούν εν μέρει και οι Beauty & Alexeyev (2008), οι οποίοι υποστηρίζουν στην μελέτη τους πως φαίνεται να υπάρχουν

δύο διακριτές κατηγορίες θυτών σχολικού εκφοβισμού. Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με εκείνα που περιέγραψαν οι Batsche & Knoff (1994): πρόκειται συχνά για μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με μεγάλο βαθμό δυσλειτουργίας, και χαρακτηρίζονται συχνά από τους υπόλοιπους μαθητές και τους καθηγητές τους ως επιθετικοί, μοχθηροί και με περιορισμένη ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (Beauty & Alexeyev, 2008). Στη δεύτερη κατηγορία θυτών ανήκουν οι μαθητές που είναι σε γενικές γραμμές αγαπητοί και δημοφιλείς στο σχολείο, ενώ παράλληλα αποτελούν μια ομάδα μαθητών που ενισχύει τη δημοφιλία της ασκώντας εκφοβισμό στους συμμαθητές της, κυρίως μέσω πειραγμάτων (Beauty & Alexeyev, 2008).

Για τους μαθητές που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία μπορούμε να εικάσουμε ότι η άσκηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς λαμβάνει ένα ρόλο αυτοπροστασίας και μέθοδο επιβολής της θέσης τους στην ομάδα των συνομηλίκων, ενώ για τους μαθητές που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία θυτών μπορούμε να εικάσουμε ότι η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς στους συμμαθητές- θύματα αποτελεί έναν τρόπο να ενισχυθεί η ήδη υπάρχουσα δημοφιλία των δραστών στην ομάδα των συνομηλίκων. Αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι για να χαρακτηριστεί μια επιθετική συμπεριφορά ως περιστατικό σχολικού εκφοβισμού χρειάζεται να υπάρχει μια σημαντική διαφορά δύναμης ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα, στην πρώτη κατηγορία δραστών που περιγράφεται από τους Beauty & Alexeyev (2008) αναμένεται η υπεροχή της δύναμης του δράστη να βασίζεται σε σωματικά χαρακτηριστικά ή μια μεγαλύτερη επιθετικότητα σε σχέση με τους μαθητές που ανήκουν στην ομάδα των θυμάτων, ενώ στη δεύτερη κατηγορία θυτών η υπεροχή της δύναμης αναμένεται να αναφέρεται στην ίδια τη δημοφιλία των δραστών και όχι απαραίτητα στη σωματική τους διάπλαση ή την ικανότητα να ασκήσουν σωματική βία.

Με τη διερεύνηση του οικογενειακού προφίλ των μαθητών που ασκούν συστηματικά εκφοβιστικές ή επιθετικές συμπεριφορές στους συνομηλίκους τους ασχολήθηκαν και οι Bowers, Smith & Binney (1994). Οι εν λόγω θεωρητικοί προτείνουν δύο προσεγγίσεις για την επεξήγηση των οικογενειακών παραγόντων που ενδέχεται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο

στην πιθανότητα να αναλάβει ένας μαθητής το ρόλο του δράστη σχολικού εκφοβισμού: η πρώτη θεωρία έχει να κάνει με τον δεσμό πρόσδεσης που αναμένεται να έχουν οι μαθητές αυτοί με τους γονείς τους, όπου τα αποτελέσματα των ερευνών υποδεικνύουν πως μαθητές με αποφευκτικό δεσμό πρόσδεσης έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναλάβουν το ρόλο του δράστη σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού (Bowers et al., 1994). Η δεύτερη προσέγγιση έχει να κάνει με το μοντέλο διαπαιδαγώγησης που υιοθετείται από τους γονείς, όπου τα αποτελέσματα των αντίστοιχων ερευνών υποδεικνύουν πως οι γονείς των μαθητών που εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές απέναντι στους συνομηλίκους τους τείνουν να επιστρατεύουν τη σωματική βία ως μέθοδο πειθαρχίας, να είναι απορριπτικοί με τα παιδιά τους, να είναι είτε υπερβολικά επιτρεπτικοί είτε επιθετικοί κατά την επιβολή ορίων στα παιδιά, όπως επίσης και να χαρακτηρίζεται η σχέση ανάμεσα σε γονείς και παιδιά από έλλειψη τρυφερότητας και ζεστασιάς (Bowers et al.).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι εν λόγω θεωρητικοί στα πλαίσια της μελέτης τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού προφίλ των μαθητών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό, ως σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε εκείνος της απουσίας της πατρικής φιγούρας από το σπίτι, είτε πραγματικής, λόγω θανάτου/διαζυγίου είτε συμβολικής, λόγω του γεγονότος ότι ο πατέρας δεν αναλάμβανε ενεργό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και στις οικογενειακές σχέσεις (Bowers et al., 1994). Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έχει να κάνει με την ποιότητα των σχέσεων στις οικογένειες των μαθητών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό, είτε πρόκειται για εκείνες ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, είτε ανάμεσα στα αδέρφια, οι οποίες τείνουν να χαρακτηρίζονται από έλλειψη τρυφερότητας και να ομοιάζουν με ένα «παιχνίδι εξουσίας», με το ζήτημα του ποιος έχει και ασκεί την εξουσία μέσα στο σπίτι να ανάγεται στο πυρηνικό αντικείμενο των οικογενειακών σχέσεων (Bowers et al., 1994).

Σε ό,τι αφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό, σύμφωνα με μια έρευνα που δημοσιεύτηκε το 2010, σημαντική ήταν η συσχέτιση ανάμεσα στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς τους συνομηλίκους και την ελλιπή/φτωχή υποστήριξη

από τον κοινωνικό περίγυρο των συνομηλίκων, για τους μαθητές που αναλαμβάνουν το ρόλο του δράστη σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Calvete et al., 2010). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, οι μαθητές που ανέφεραν ότι ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές στο διαδίκτυο έτειναν να έχουν δομήσει ένα γνωστικό σύστημα πεπιοθήσεων σύμφωνα με το οποίο η άσκηση βίας είναι δικαιολογημένη υπό ορισμένες συνθήκες, όπως επίσης ότι η «προληπτική» άσκηση βίας μπορεί να προστατέψει το άτομο από επιθετικές συμπεριφορές άλλων (Calvete et al., 2010). Τέλος, οι μαθητές που ασκούσαν εκφοβισμό σε συνομηλίκους τους μέσω διαδικτύου είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν εκτεθεί οι ίδιοι σε βία (είτε ως θύματα, είτε ως παρατηρητές) σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Calvete et al., 2010).

Σε ό,τι αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές στους συμμαθητές τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Patel et al. (2017), στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και την χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα. Σε ό,τι αφορά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι μαθητές που ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές στους συμμαθητές τους τείνουν να έχουν αυτοπεποίθηση (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001 οπ.αν. στο Georgiou & Stavrinides, 2008), να είναι επιθετικοί και κυριαρχικοί, όπως επίσης και να μην δείχνουν συμπόνια ή κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων (Besag, 1989 οπ.αν. στο Georgiou & Stavrinides, 2008).

Με τα ατομικά χαρακτηριστικά του προφίλ των δραστών που παρουσιάστηκαν προηγουμένως συμφωνούν και εκείνα μιας έρευνας που δημοσιεύτηκε το 2005, όπου διερευνήθηκε η συσχέτιση του φύλου, της επιθετικότητας, της δημοφιλίας και του βαθμού περιθωριοποίησης με τις πιθανότητες που έχουν οι μαθητές να ανήκουν στην κατηγορία των δραστών, των θυμάτων ή των θυμάτων- δραστών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, οι δράστες έτειναν να είναι περισσότερο επιθετικοί από τους συνομηλίκους τους, ήταν συνήθως αγόρια, ενώ δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς στην ομάδα των συνομηλίκων τους (όπως και οι άλλες δύο κατηγορίες μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού), κάτι που

αύξανε το βαθμό περιθωριοποίησής τους στο σχολικό πλαίσιο (Veenstra, Lindberg, Oldenhinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005).

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες που παρατέθηκαν σε αυτή την υποενότητα, φαίνεται πως μπορούμε να παρατηρήσουμε δύο κατηγορίες μαθητών που αναλαμβάνουν το ρόλο του δράστη σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού: στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που είναι δημοφιλείς στο σχολείο και ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο των συνομηλίκων, οι οποίοι ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές σε βάρος των συμμαθητών τους αντλώντας την υπεροχή της δύναμής τους από τη δημοφιλία τους (Beauty & Alexeyev, 2008). Στη δεύτερη (και όπως φαίνεται μεγαλύτερη) κατηγορία δραστών ανήκουν εκείνοι οι μαθητές που έχουν μεν αυτοπεποίθηση, πιστεύουν στον εαυτό και τις δυνάμεις τους (Natvig et al, 2001;), συχνά όμως προέρχονται από οικογένειες με μικρό ή μεγάλο βαθμό δυσλειτουργίας (Batsche & Knoff, 1994; Bowers et al., 1994; Beauty & Alexeyev, 2008), έχουν θυματοποιηθεί οι ίδιοι στο σπίτι τους (Batsche & Knoff, 1994) ή έχουν εκτεθεί σε περιστατικά βίας (Calvete et al, 2010), ενώ δεν έχουν βιώσει τρυφερές και θετικές σχέσεις με την οικογένειά τους (Batsche & Knoff, 1994; Bowers et al., 1994). Οι μαθητές αυτοί τείνουν να αναπτύξουν ένα σύστημα πεπιοθήσεων που δικαιολογεί τη βία (Calvete et al., 2010), να δίνουν μεγάλη σημασία στο να έχουν τον έλεγχο και την δύναμη στα χέρια τους όταν εμπλέκονται σε σχέσεις με τους άλλους (Batsche & Knoff, 1994), να είναι περισσότερο επιθετικοί σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και να μην έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να αισθάνονται συμπόνια για αυτούς (Batsche & Knoff, 1994; Bowers et al., 1994; Calvete et al., 2010; Georgiou & Stavrinides, 2008) . Σε ό, τι αφορά στα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, δεν απολαμβάνουν της επιδοκίμασας και της συμπάθειας των συμμαθητών τους, είναι συχνά περιθωριοποιημένοι, ενώ δεν φαίνεται να διαθέτουν έναν ισχυρά υποστηρικτικό κοινωνικό κύκλο συνομηλίκων (Veenstra et al, 2005). Τέλος, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν συμπεριφορές σχολικής επιθετικότητας σε σχέση με τα κορίτσια (Craig et al., 2009; Calvete et al., 2010; Patel et al., 2017).

1.2.2: Το προφίλ του θύματος

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τόσο αναλαμβάνοντας το ρόλο του δράστη, όσο και αναλαμβάνοντας το ρόλο του θύματος (Craig et al., 2009; Calvete et al., 2010; Patel et al., 2017). Σε ό, τι αφορά και στην κατηγορία των μαθητών- θυμάτων σχολικού εκφοβισμού, επομένως, οι πιθανότητες να συναντήσουμε αγόρια σε σχέση με εκείνες να συναντήσουμε κορίτσια είναι μεγαλύτερες.

Σύμφωνα με πληροφορίες που αναφέρονται στην έρευνα των Georgiou & Stavrinides (2008), οι μαθητές που έχουν περισσότερες πιθανότητες να στοχοποιηθούν ως θύματα σχολικού εκφοβισμού συχνά διαφέρουν από τους συμμαθητές τους ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση με κάποιον αρνητικό τρόπο, όπως για παράδειγμα (και συχνότερα), έχοντας περισσότερα κιλά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία των θυμάτων, επίσης, *«τείνουν να είναι ανασφαλείς, ήσυχτοι και εσωστρεφείς»* (Georgiou & Stavrinides, 2008), συχνά δεν έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση, είναι καλοί μαθητές, ή διαφέρουν με κάποιον τρόπο από τους συνομηλίκους τους (Georgiou & Stavrinides, 2008). Συγκεκριμένα, οι Georgiou & Stavrinides αναφέρονται στη διαφορετικότητα που αφορά στην εξωτερική εμφάνιση, σε εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως το να έχει κανείς μικρότερο ή μεγαλύτερο σε σχέση με τους συνομηλίκους του σωματικό βάρος, να φοράει γυαλιά, να ντύνεται με διαφορετικό τρόπο ή σε οποιαδήποτε άλλη φυσική ή στιλιστική συνθήκη που διαφοροποιεί το μαθητή από την ομάδα των συμμαθητών του. (Georgiou & Stavrinides, 2008).

Με την περιγραφή αυτών των χαρακτηριστικών για τους μαθητές που ανήκουν στην ομάδα των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού συμφωνούν και οι Veenstra et al. (2005), υπογραμμίζοντας πως συχνά οι μαθητές που θυματοποιούνται επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολείο: τείνουν να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορές απόσυρσης, να εμφανίζουν περισσότερα στοιχεία καταθλιπτικής ή αγχώδους συμπεριφοράς σε σχέση με τους συνομηλίκους

τους, ενώ οι κοινωνικές τους σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων τείνουν να είναι περισσότερο φτωχές και περιορισμένες (Veenstra et al., 2005).

Την υπόθεση ότι οι μαθητές που εμπíπτουν στην κατηγορία των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού τείνουν να επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολείο υποστηρίζουν και τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, σε μια έρευνα που δημοσιεύτηκε το 2005, οι ερευνητές υπογραμμίζουν πως οι μαθητές – θύματα συχνά γίνονται αντιληπτοί από τους συμμαθητές τους ως «εύκολα θύματα», ενώ τείνουν να μην συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι του σχολικού περιβάλλοντος, είτε μέσω της απόσυρσής τους από τις συζητήσεις είτε μέσω της μη συμμετοχής τους στα παιχνίδια και τα αθλήματα που λαμβάνουν χώρα στο προαύλιο του σχολείου (Fox & Boulton, 2005).

Οι εν λόγω θεωρητικοί επιχείρησαν να διερευνήσουν τη συσχέτιση ανάμεσα στις φτωχές κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και την πιθανότητα να θυματοποιηθούν από τους συμμαθητές τους, διεξάγοντας μια έρευνα με 330 μαθητές και 11 δασκάλους ως δείγμα, οι οποίοι ερωτήθηκαν σχετικά με το ποιες πλευρές της κοινωνικής ζωής των μαθητών πιστεύουν ότι μπορούν να τους καταστήσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Fox & Boulton, 2005). Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης τους, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως ανάμεσα στις συμπεριφορές που οι μαθητές και οι καθηγητές τους πιστεύουν ότι ενδέχεται να θυματοποιήσουν έναν μαθητή, συγκαταλέγονται κυρίως το να φαίνεται ο μαθητής αδύναμος, φοβισμένος ή δυστυχισμένος, όπως επίσης και η (εκ λαμβανόμενη από τους συμμαθητές ως αδύναμη) συμπεριφορά τους όταν κάποιος συμμαθητής τους τους επιτίθεται, με κυρίαρχες το να κλαίει ή να δείχνει στον μαθητή – δράστη ότι φοβάται, όταν εκείνος του επιτίθεται (Fox & Boulton, 2005).

Τέλος, ενδιαφέρον ενέχει το αποτέλεσμα της εν λόγω έρευνας σε ό, τι αφορά τους μαθητές που δεν επιλέγονται για να κατασταθούν θύματα σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους: σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών, που υποστηρίζουν πως το να απαντήσει κανείς ή να αντιδράσει με κάποιον τρόπο όταν πέφτει θύμα εκφοβισμού οδηγεί σε αύξηση και όχι μείωση της πιθανότητας να συνεχιστεί η

εκφοβιστική συμπεριφορά, οι Fox & Boulton (2005) υπογραμμίζουν πως ένα χαρακτηριστικό των μαθητών που δεν ανήκουν σε κάποια από τις κατηγορίες που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είναι το γεγονός ότι δεν υπομένουν παθητικά την συμπεριφορά εκφοβισμού, αντίθετα απαντούν στον/στη συμμαθητή – δράστη. Μια πιθανή εξήγηση για αυτή τη διαφοροποίηση ίσως έχει να κάνει με την γενικότερη στάση των μαθητών που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού: ίσως η σημαντική πληροφορία που να λαμβάνει ο μαθητής – δράστης όταν κάποιος αντιδρά στην εκφοβιστική συμπεριφορά να είναι το γεγονός ότι *μπορεί να απαντήσει*, κάτι που διαταράσσει την ανισορροπία δύναμης, που είναι απαραίτητη συνθήκη για τον σχολικό εκφοβισμό.

Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος, εάν οι δράστες μεγαλώνουν σε δυσλειτουργικά, επιθετικά ή απορριπτικά οικογενειακά περιβάλλοντα (βλ. κεφ. 1.2 της παρούσας εργασίας), οι μαθητές που θυματοποιούνται τείνουν να μεγαλώνουν σε υπερπροστατευτικά οικογενειακά περιβάλλοντα, ενώ τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειάς τους τείνουν να κυμαίνονται σε πιο «φυσιολογικά» πλαίσια σε σχέση με εκείνα των μαθητών – δραστών (Veenstra et al., 2005). Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, επομένως, οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού τείνουν να βρίσκονται σε πιο προνομιακή θέση σε ό,τι αφορά στις οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν – μια διαφοροποίηση που ίσως προσφέρει μια απάντηση στο ερώτημα του γιατί επιλέγονται οι συγκεκριμένοι μαθητές ως θύματα εκφοβισμού, όπως θα δούμε σε επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας.

Με την υπόθεση ότι οι μαθητές που θυματοποιούνται ανήκουν σε υπερπροστατευτικά περιβάλλοντα συμφωνούν και οι πληροφορίες που παρατίθενται σε μια μελέτη που δημοσιεύτηκε το 2005, όπου υποστηρίζεται πως επειδή οι μαθητές – θύματα εκφοβισμού τείνουν να είναι ιδιοσυγκρασιακά πιο ευαίσθητοι, ανασφαλείς και με χαμηλή αυτοπεποίθηση, τα χαρακτηριστικά αυτά προσκαλούν τους γονείς τους να γίνουν ολοένα και πιο προστατευτικοί και να αποφεύγουν να εμπλέκονται σε διαφωνίες με το παιδί τους (Smokowski & Kopasz, 2005). Λόγω αυτής της συνθήκης, ωστόσο, οι γονείς αποτυγχάνουν να διδάξουν στο παιδί τους συμπεριφορές διαχείρισης

διαφωνιών, κάτι που μοιάζει να αφήνει το παιδί ακόμη περισσότερο εκτεθειμένο (υπό την έννοια ότι δεν διαθέτει μηχανισμούς διαχείρισης) σε συμπεριφορές εκφοβισμού (Smokowski & Korasz, 2005). Οι ίδιοι θεωρητικοί προχωρούν και σε μια περιγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών – θυμάτων εκφοβισμού, η οποία συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά του προφίλ αυτής της κατηγορίας μαθητών που περιγράφηκε προηγουμένως: τείνουν δηλαδή να είναι πιο ανασφαλείς, συναισθηματικά ευάλωτοι, με λιγοστούς ή καθόλου φίλους, συχνά απομονωμένοι, όπως επίσης και να διαθέτουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, κάτι που οδηγεί τους μαθητές αυτούς σε μια λανθασμένη νοηματοδότηση αυτού που τους συμβαίνει – τείνουν να κατηγορούν τον εαυτό τους για τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των συμμαθητών τους (Smokowski & Korasz, 2005).

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες που παρατέθηκαν σε αυτή την υποενότητα, μπορούμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ των μαθητών που εμπíπτουν στην κατηγορία των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού ως εξής: Οι μαθητές – θύματα, όπως και οι μαθητές – δράστες, συνήθως είναι αγόρια (Craig et al., 2009; Calvete et al., 2010; Patel et al., 2017). Τείνουν να διαφέρουν από τους συμμαθητές τους με κάποιο τρόπο ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση (Georgiou & Stavrinides, 2008), να είναι περισσότερο ευαίσθητοι, συνεσταλμένοι, ανασφαλείς και με χαμηλή αυτοπεποίθηση (Georgiou & Stavrinides, 2008; Smokowski & Korasz, 2005; Veenstra et al., 2005). Σε ό, τι αφορά στις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι μαθητές – θύματα τείνουν να μεγαλώνουν σε υπερπροστατευτικές μεν, προνομιούχες σε σχέση με εκείνες των μαθητών – δραστήων δε, οικογένειες (Smokowski & Korasz, 2005; Veenstra et al., 2005). Τέλος, οι μαθητές που καθίστανται θύματα σχολικού εκφοβισμού τείνουν να έχουν φτωχότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε σχέση με τους συμμαθητές τους, κάτι που μεταφράζεται σε συμπεριφορές απόσυρσης, αδυναμία ή αποφυγή ένταξης στις κοινωνικές ή αθλητικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του σχολείου και έναν ιδιαίτερα περιορισμένο – κάποιες φορές ανύπαρκτο- υποστηρικτικό και φιλικό κύκλο συνομηλίκων (Fox & Boulton, 2005; Veenstra et al., 2005).

1.2.3: Οι δράστες – θύματα

Την ιδιαίτερη προσοχή της επιστημονικής κοινότητας που ασχολείται με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει τα τελευταία χρόνια μια «νέα» ομάδα μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, η ομάδα των «δραστών – θυμάτων». Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν εκείνοι οι μαθητές που έχουν καταστεί θύματα εκφοβισμού, με τη σειρά τους όμως ασκούν και οι ίδιοι συμπεριφορές εκφοβισμού στους συμμαθητές τους (O'leary, 1994). Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών χαρακτηρίζεται ως η περισσότερο επιβαρυνόμενη και με τα περισσότερα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα σε σχέση με τους συμμαθητές τους, μια συνθήκη που υπογραμμίζεται από τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών τόσο για τις «παραδοσιακές» μορφές εκφοβισμού (π.χ. Andreou, 2000; Junonen, Graham & Schuster, 2003; Stein, Dukes & Warren, 2007) όσο και για τον διαδικτυακό εκφοβισμό (Ybarra & Mitchell, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της μελέτης των Junonen, Graham & Schuster (2003), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε 11 δημοτικά σχολεία στο Los Angeles, με συνολικό δείγμα 1985 μαθητές, υποδεικνύουν πως οι μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία των δραστών – θυμάτων αποτελούν την ομάδα των μαθητών που απολαμβάνουν τα χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής και συμπάθειας από τους συμμαθητές τους, είναι περισσότερο περιθωριοποιημένοι, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς και επίλυσης προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον, είναι σε μικρότερο βαθμό εμπλεγμένοι στο κοινωνικό και ακαδημαϊκό γίγνεσθαι του σχολείου, ενώ εκδηλώνουν περισσότερα συμπτώματα καταθλιπτικής συμπεριφοράς και απομόνωσης (Junonen et al., 2003).

Με τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης συμφωνούν και εκείνα μιας προγενέστερης έρευνας που έλαβε χώρα στην Ελλάδα, με δείγμα 181 μαθητές ηλικίας οχτώ έως δώδεκα ετών, στόχος της οποίας ήταν η σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και η ανάδυση ενός θεωρητικού πλαισίου επεξήγησης της «διανομής» των μαθητών στις κατηγορίες των δραστών, των θυμάτων και των δραστών – θυμάτων (Andreou, 2000). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, οι μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία των δραστών – θυμάτων απολαμβάνουν τα χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής

αποδοχής από μεριάς των συμμαθητών τους, αναφέρουν τα μικρότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης, ενώ διακρίνονται από έντονο μακιαβελισμό (Andreou, 2000). Σύμφωνα με την εν λόγω ερευνήτρια, οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία των δραστών-θυμάτων τείνουν να δομούν ένα γνωστικό σύστημα πεπιοθήσεων που διακρίνεται από αρνητισμό που απευθύνεται τόσο προς τον εαυτό, όσο και προς τους άλλους και τον κόσμο: οι μαθητές αυτοί τείνουν να πιστεύουν ότι μεγαλώνουν σε έναν κόσμο όπου μπορεί κανείς να είναι θύμα ή θύτης, και υιοθετούν συμπεριφορές εκφοβισμού απέναντι στους συμμαθητές τους ως αντισταθμιστικό μηχανισμό άμυνας απέναντι στον εκφοβισμό που δέχονται οι ίδιοι (Andreou, 2000).

Αντίστοιχα, οι Stein, Dukes & Warren (2007), υπογραμμίζουν πως οι μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία των δραστών – θυμάτων αποτελούν την πιο επιβαρυσμένη ψυχολογικά και συμπεριφορικά κατηγορία μαθητών, όπως επίσης και ότι βρίσκονται σε ιδιαίτερα μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς ή ψυχικές διαταραχές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, οι μαθητές αυτοί είναι πιθανότερο να προκαλέσουν σημαντική βλάβη στους συμμαθητές τους μέσω των συμπεριφορών εκφοβισμού που τους ασκούν, ενώ έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για οπλοκατοχή (είτε ως μέσο αυτοπροστασίας, είτε ως μέσο εκφοβισμού) σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Stein et al., 2007), μια ιδιαίτερα ανησυχητική συνθήκη, ιδιαίτερα για τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής όπου διεξήχθη η έρευνα και η πρόσβαση σε όπλα είναι σημαντικά ευκολότερη σε σχέση με άλλες χώρες.

Με τα στοιχεία που παρατίθενται στις προηγούμενες παραγράφους συμφωνούν και εκείνα μιας μετά-αναλυτικής μελέτης που έλαβε χώρα το 2001, εποχή κατά την οποία η ομάδα των δραστών- θυμάτων δεν είχε απασχολήσει ακόμη σε τόσο μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu & Simons- Morton, 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης, οι μαθητές δράστες- θύματα φαίνεται να «δανείζονται» στοιχεία τόσο από την ομάδα των θυμάτων όσο και από την ομάδα των θυτών: τείνουν δηλαδή να επιδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συνομηλίκους τους επιθετική συμπεριφορά η/και υπερκινητικότητα, καθώς και χαμηλές σχολικές επιδόσεις, όπως η ομάδα των

δραστών, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν σε σημαντικό βαθμό στοιχεία καταθλιπτικής συμπεριφοράς, περιθωριοποίησης και χαμηλής αυτοεκτίμησης, όπως η ομάδα των μαθητών – θυμάτων (Haynie et al., 2001).

Παρόμοια δεδομένα φαίνεται να ισχύουν για τους μαθητές δράστες-θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης που διεξήγαγαν οι Ybarra & Mitchell το 2004, αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού: οι μαθητές δράστες-θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού εκδήλωναν σημαντικά περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που ανήκουν στην ομάδα των μαθητών – θυμάτων. Κάποια επιπλέον στοιχεία αναφορικά με τους μαθητές δράστες-θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού είναι η ελλιπής εποπτεία από μεριάς των γονέων σε ό, τι αφορά στη χρήση του διαδικτύου, όπως επίσης και τα αυξημένα ποσοστά στις ώρες χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή των μαθητών αυτών (έξι ή περισσότερες μέρες την εβδομάδα) και ο αυξημένος βαθμός εξοικείωσής τους με τον υπολογιστή και το διαδίκτυο (Ybarra & Mitchell, 2004).

Σύμφωνα ωστόσο με μια πιο πρόσφατη έρευνα σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στις τρεις υποκατηγορίες μαθητών που ενδέχεται να εμπλακούν σε περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού, η οποία δημοσιεύτηκε το 2012, η ομάδα των δραστών – θυμάτων διαδικτυακού εκφοβισμού δεν βρέθηκε να είναι σε ιδιαίτερα δυσχερή θέση σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες μαθητών, όπως η αντίστοιχη ομάδα στα περιστατικά «παραδοσιακού» σχολικού εκφοβισμού (Mishna, Khoury- Kassabri, Gadalla & Daciuk, 2012). Τα αποτελέσματα επίσης υποδεικνύουν ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασκήσουν διαδικτυακό εκφοβισμό, σε αντίθεση με τα αντίστοιχα ποσοστά που ισχύουν για τις περιπτώσεις «παραδοσιακού» εκφοβισμού, όπου τα κορίτσια υποεκπροσωπούνται σε σχέση με τα αγόρια (Mishna et al., 2012).

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες που παρατέθηκαν σε αυτή την υποενότητα, μπορούμε να καταλήξουμε πως η ομάδα των μαθητών που είναι ταυτόχρονα δράστες και θύματα σχολικού εκφοβισμού αποτελεί μια κατηγορία μαθητών που παρατηρήθηκε και προσέλκυσε το ενδιαφέρον των θεωρητικών

τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί προκειμένου για την περιγραφή της συγκεκριμένης ομάδας, οι μαθητές που ανήκουν σε αυτή αφενός είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένη σε σχέση τόσο με τους μαθητές - δράστες όσο και με τους μαθητές - θύματα σχολικού εκφοβισμού, αφετέρου διατρέχουν σημαντικά μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν ψυχολογικά και συμπεριφορικά προβλήματα στο μέλλον (Andreou, 2000; Junoven et al., 2003; Stein et al., 2007), καθώς μοιράζονται κάποια από τα αρνητικά χαρακτηριστικά τόσο της ομάδας των δραστών, όσο και της ομάδας των θυμάτων (Haynie et al., 2004). Κάποια από τα προβλήματα που οι ερευνητές αναφέρουν ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αντιμετωπίζει είναι η επιθετική συμπεριφορά, οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, η κοινωνική απομόνωση και η αρνητική σε γενικές γραμμές εικόνα για τον εαυτό και τον κόσμο (Andreou, 2000; Junoven et al., 2003; Stein et al., 2007). Τα ίδια στοιχεία ωστόσο δεν φαίνεται να ισχύουν για την ομάδα των μαθητών δραστών- θυμάτων σε ό, τι αφορά στην άσκηση διαδικτυακού εκφοβισμού: οι μαθητές που είναι ταυτόχρονα δράστες και θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού δεν φαίνεται να βρίσκονται σε ιδιαίτερα δυσχερέστερη ψυχολογική θέση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που ανήκουν στην ομάδα των θυμάτων (Ybarra & Mitchell, 2004; Mishna et al., 2012).

Κεφάλαιο 2

ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο, επιχειρείται να σκιαγραφηθούν οι επιπτώσεις που αναμένεται να έχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην κοινωνική, ψυχολογική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη τόσο των δραστών όσο και των θυμάτων, καθώς επίσης και η επίδραση που περιστατικά τέτοιου είδους βίας αναμένεται να έχουν στην ενήλικη ζωή των μαθητών. Ως εκ τούτου, στις επόμενες ενότητες αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών, οι οποίες εστιάζουν στον τομέα των ενδεχόμενων επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού στη μαθητική και ενήλικη ζωή των εμπλεκομένων.

2.1: Το ψυχολογικό υπόβαθρο της σχολικής επιθετικότητας

Από την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ένα σημαντικό μέρος της έχει αφιερωθεί στην ανεύρεση και αντιμετώπιση εκείνων των παραγόντων που καθιστούν πιθανό να εμφανιστεί ένα ή περισσότερα περιστατικά επιθετικότητας στα πλαίσια του σχολείου. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, για το λόγο αυτό, το σχεδιασμό δηλαδή στοχευμένων παρεμβάσεων εντός και εκτός σχολείου, έχει επιχειρηθεί και η λεπτομερής σκιαγράφηση των προφίλ των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (βλ. κεφάλαιο 1 της παρούσας εργασίας). Στο πλαίσιο αυτού του σκεπτικού, κάποιοι θεωρητικοί έχουν επιχειρήσει να αναδείξουν το ψυχολογικό υπόβαθρο που ενδέχεται να οδηγήσει έναν μαθητή στην άσκηση επιθετικών συμπεριφορών με θύματα τους συμμαθητές τους, ή με πιο απλά λόγια, να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως «για ποιο λόγο επιλέγει ένας μαθητής να ασκήσει βία».

Οι αρχικές έρευνες που διεξάχθηκαν με αυτό το ερώτημα ως αντικείμενο, ανέδειξαν ως βασικό παράγοντα που επηρεάζει το ενδεχόμενο να επιλέξει ένας μαθητής τη βία ως μέσο επίλυσης εσωτερικών ή εξωτερικών συγκρούσεων την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων (Sutton, Smith &

Swettenham, 1999). Τα αποτελέσματα αυτών των πρώιμων ερευνών σκιαγραφούσαν λίγο - πολύ ένα προφίλ για τους μαθητές – δράστες σχολικού εκφοβισμού που τους ήθελε να είναι μεν ανεπτυγμένοι και δυνατοί σωματικά, να παρουσιάζουν δε έναν απλοϊκό τρόπο σκέψης, όπως επίσης και έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων – χαρακτηριστικά που τους οδηγούσαν, σύμφωνα με κάποιους θεωρητικούς, να καταφεύγουν στην επίδειξη επιθετικών συμπεριφορών, επειδή δεν γνώριζαν κανέναν άλλο τρόπο να επιλύσουν τις διαφορές τους με τους άλλους μαθητές ή να διαχειριστούν τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα (Sutton et al., 1999).

Στα πλαίσια αυτής της θεωρητικής επεξήγησης, αρκετοί θεωρητικοί υποστηρίζουν πως οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών που ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές στους συμμαθητές τους εκφράζονται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αυτοί νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον, ο οποίος καθορίζει την εικόνα που διαμορφώνουν για τον κοινωνικό τους κόσμο. Συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες υπογραμμίζουν πως οι μαθητές που ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές, τείνουν να μεταφράζουν τις συμπεριφορές των άλλων ως επιθετικές (e.g. Camodeca & Goossens, 2005), κάτι που τους οδηγεί να υιοθετούν τη λογική της «προδραστικής βίας», της άσκησης δηλαδή επιθετικών συμπεριφορών όχι ως απάντηση σε ένα απειλητικό ερέθισμα, αλλά σχεδόν προληπτικά. Η άσκηση προδραστικής βίας αποτελεί ένα χαρακτηριστικό συμπεριφοράς που συστηματικά συνδέεται μόνο με την ομάδα των δραστών (Camodeca & Goossens, 2005; Ragatz, Anderson, Fremouw & Schwartz, 2011), κάτι που σε συνδυασμό με ένα γνωστικό σύστημα πεποιθήσεων που δικαιολογεί και προωθεί την υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών, το οποίο είναι επίσης ιδιαίτερα συνηθισμένο και κοινό στους μαθητές –δράστες σχολικού εκφοβισμού (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Camodeca & Goossens, 2005; Ragatz et al., 2011), αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε συνομηλίκους.

Με βάση αυτή τη συλλογιστική, το υπόβαθρο για την άσκηση σχολικής επιθετικότητας είναι ένας δυσλειτουργικός τρόπος νοηματοδότησης των συμπεριφορών των άλλων, και η υιοθέτηση μιας εικόνας για τον κοινωνικό

κόσμο και τις κοινωνικές σχέσεις, σύμφωνα με την οποία οι άλλοι αναμένεται να επιδείξουν επιθετικότητα. Προκειμένου για τη διαχείριση αυτής της αναμενόμενης συμπεριφοράς, οι δράστες σχολικής επιθετικότητας τείνουν να υιοθετούν τη λύση της προδραστικής βίας, να γίνουν, με πιο απλά λόγια, επιθετικοί πριν προλάβουν οι άλλοι να τους επιτεθούν.

Ο I Bosworth et al. (1999), εκτός από το γνωστικό σύστημα πεποιθήσεων που προαναφέρθηκε, ανέδειξαν και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα να ασκήσει ένας μαθητής επιθετικές συμπεριφορές: στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται ο θυμός, η εμφάνιση εναντιωματικής ή ανυπάκουης συμπεριφοράς εκτός σχολείου (όπως για παράδειγμα, η ανυπακοή στις απαγορεύσεις των γονέων), η έλλειψη δεξιοτήτων λεκτικής διαπραγμάτευσης, η παρορμητικότητα και η διαμόρφωση μιας αρνητικής εικόνας για το σχολείο, ως ενός μέρους στο οποίο οι μαθητές αυτοί δεν ανήκουν. Εάν λάβουμε υπόψη μας τους παράγοντες αυτούς, αναδύεται ένα επεξηγηματικό μοντέλο για την επιθετική συμπεριφορά, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν έχουν την αίσθηση του ανήκειν, είναι εξαιρετικά θυμωμένοι και διαθέτουν μια λογική σύμφωνα με την οποία η βία είναι δικαιολογημένη. Με βάση αυτά τα συναισθήματα, η άσκηση επιθετικότητας στους συνομηλίκους ενδέχεται να αποτελεί και έναν «μεταβολιστικό» μηχανισμό: προκειμένου να διαχειριστούν τα συναισθήματα του θυμού και του μη ανήκειν, οι μαθητές αυτοί ενδέχεται να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα αυτά, ασκώντας τα οι ίδιοι στους συμμαθητές τους, μέσω της άσκησης σωματικής βίας και του κοινωνικού αποκλεισμού των θυμάτων τους.

Η λογική αυτή, ωστόσο, του χαρακτηρισμού των μαθητών που ασκούν σχολικό εκφοβισμό ως παιδιών που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες με τις κοινωνικές τους δεξιότητες, έχει σχεδόν εγκαταλειφθεί, με κύριο επιχείρημα πως οι δράστες είναι συχνά όχι μόνο μέλη, αλλά αρχηγοί κοινωνικών ομάδων συνομηλίκων, μια συνθήκη για την οποία προϋποτίθεται η ύπαρξη κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων (Sutton et al., 1999). Καθώς η σύγχρονη βιβλιογραφία απομακρύνεται από αυτή την οπτική, επομένως, νέες έρευνες και θεωρητικές οπτικές αναδεικνύουν νέες επεξηγηματικές λύσεις.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έλαβε χώρα το 2003, αναδεικνύουν ως κύριο ρυθμιστικό παράγοντα για την πιθανότητα εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών απέναντι σε συμμαθητές το βαθμό στον οποίο ο δράστης θα αναλάβει (ηθικά και συναισθηματικά) την ευθύνη για την επιθετική συμπεριφορά, ή θα υιοθετήσει έναν μηχανισμό αποσύνδεσης από τις πράξεις του (Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feudo, 2003). Για την ακρίβεια, οι μαθητές – δράστες που έλαβαν μέρος στην εν λόγω έρευνα ήταν πιο πιθανό να υιοθετήσουν έναν μηχανισμό άμυνας που τους ανάγκαζε να αποσυνδεθούν συναισθηματικά από τις πράξεις τους, με το να μην σκέφτονται τις επιπτώσεις που αυτές μπορεί να έχουν για τα θύματα της επιθετικής συμπεριφοράς τους, η ακόμη και στην περίπτωση εκείνη που αναλογίζονταν τα αποτελέσματα των πράξεών τους, υιοθετούσαν έναν ιδιαίτερα εγωκεντρικό τρόπο σκέψης και έδιναν σημασία μόνο στις επιπτώσεις που μπορεί να είχε η επιθετική συμπεριφορά για τους ίδιους (για παράδειγμα, να τιμωρηθούν από τους καθηγητές τους) (Menesini et al., 2003). Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας υποδεικνύουν, πως ένας μηχανισμός αποσύνδεσης και εγωκεντρικής σκέψης αποτελεί το υπόβαθρο για την εμφάνιση σχολικής επιθετικότητας: οι δράστες επιδεικνύουν μια αδυναμία να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του θύματος, ή να υιοθετήσουν έναν τρόπο σκέψης που εμπεριέχει και τον άλλο στην επεξεργασία της κοινωνικής συμπεριφοράς, και μέσω αυτού του μηχανισμού καταφέρνουν να μην αισθάνονται ενοχές για τις αρνητικές συμπεριφορές τους.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Perren & Gutzwiller-Helfenfinger (2012), σε μια έρευνα που διεξήγαγαν προκειμένου να διερευνήσουν το ρυθμιστικό ρόλο που ενδέχεται να διαδραματίζει το ηθικό σύστημα των μαθητών στο ενδεχόμενο να ασκήσουν παραδοσιακές ή διαδικτυακές μορφές εκφοβισμού. Οι ερευνήτριες επεξηγούν πώς το ηθικό σύστημα του καθενός λειτουργεί ως αυτορρυθμιστικός μηχανισμός της κοινωνικής συμπεριφοράς: εάν ένα άτομο εκδηλώσει μια συμπεριφορά που δεν συνάδει με τις εσωτερικευμένες ηθικές αξίες του, το πιθανότερο είναι να αισθανθεί ενοχές (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Προκειμένου να αποφευχθούν τα ενοχικά συναισθήματα, ενδέχεται κανείς να προχωρήσει σε αποσύνδεση συναισθήματος- πράξης, και να ενεργοποιηθούν μηχανισμοί

γνωστικής επεξεργασίας της πράξης, που να την δικαιολογούν (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Έναν τέτοιο μηχανισμό άμυνας υιοθετούσαν συστηματικά και εκείνοι οι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα που ανέφεραν ότι ασκούν σχολικό εκφοβισμό στους συμμαθητές τους, μια συνθήκη που σύμφωνα με τις ερευνητριες υποδεικνύει πως η έλλειψη ηθικών αξιών και η αποφυγή συναισθημάτων ενοχής αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών στους μαθητές, κάτι που ισχύει τόσο για τις παραδοσιακές, όσο και για τις διαδικτυακές μορφές εκφοβισμού (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες που παρατέθηκαν σε αυτή την υποενότητα, αναδύονται δύο κύρια επεξηγηματικά μοντέλα για το υπόβαθρο της εκφοβιστικής συμπεριφοράς: σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών εμφανίζεται ως αποτέλεσμα φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες τους οδηγούν στη μετάφραση (συχνά λανθασμένα) της συμπεριφοράς των άλλων ως επιθετική και την υιοθέτηση προδραστικής βίας, προκειμένου για την αντιμετώπιση μιας ιδιαίτερα απειλητικής και αρνητικής εικόνας που οι μαθητές αυτοί έχουν διαμορφώσει για τον κοινωνικό κόσμο και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Bosworth et al., 1999; Camodeca & Goosens, 2005; Ragatz et al., 2011; Sutton et al., 1999). Στην ουσία, το μοντέλο αυτό προτείνει πως οι μαθητές επιτίθενται από μια θέση άμυνας: επειδή περιμένουν ότι οι άλλοι θα τους επιτεθούν, όχι μόνο γίνονται οι ίδιοι βίαιοι, αλλά υιοθετούν και μια λογική σύμφωνα με την οποία η βία είναι δικαιολογημένη, και σε κάποιες περιπτώσεις επιβεβλημένη.

Σύμφωνα με το δεύτερο επεξηγηματικό μοντέλο που αναδύεται με βάση τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, οι μαθητές που ασκούν επιθετικές συμπεριφορές στους συμμαθητές τους τείνουν είτε να διαθέτουν ένα φτωχό ηθικό σύστημα αξιών, είτε να ενεργοποιούν έναν μηχανισμό ηθικής και συναισθηματικής αποσύνδεσης από τις πράξεις τους: είτε δηλαδή δεν αισθάνονται τύψεις για τη συμπεριφορά τους λόγω της έλλειψης των κατάλληλων ηθικών αξιών (για παράδειγμα, ότι δεν είναι σωστό να πληγώνουμε τους άλλους), είτε διαθέτουν μεν τις ανάλογες ηθικές αξίες, γνωρίζουν δηλαδή ότι οι πράξεις τους δεν είναι ορθές, αλλά εκεί ενεργοποιείται ένας μηχανισμός αποσύνδεσης, όπου η επιθετική

συμπεριφορά εκδηλώνεται, αλλά ο δράστης δεν βιώνει κανένα συναίσθημα σχετικά με την πράξη αυτή (Menesini et al., 2003; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

2.2: Οι επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας στη ζωή των δραστών

Σκιαγραφήθηκε, στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, ένα προφίλ για τους μαθητές – δράστες σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές αυτοί είναι συχνά παιδιά που ανήκουν σε δυσλειτουργικές οικογένειες, (Batsche & Knoff, 1994; Bowers et al., 1994; Beauty & Alexeyev, 2008) ή μεγαλώνουν με γονείς που είναι φειδωλοί ως προς την εκδήλωση ζεστασιάς και φροντιστικών συμπεριφορών προς τα παιδιά τους (Batsche & Knoff, 1994; Bowers et al., 1994). Με βάση αυτά τα δεδομένα, και λαμβάνοντας υπόψιν και τους μηχανισμούς που αποτελούν το ψυχολογικό υπόβαθρο της επιθετικής συμπεριφοράς και περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα αυτού του κεφαλαίου, το γεγονός πως σύμφωνα με έρευνες, η κυριότερη επίδραση που έχει η άσκηση εκφοβιστικών συμπεριφορών στη ζωή των δραστών είναι η αύξηση της πιθανότητας να εμφανίσουν παραβατική ή εγκληματική συμπεριφορά ως ενήλικες (Olweus, 2013), δεν προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Olweus στο άρθρο του που δημοσιεύτηκε το 2013, όταν μελέτησε έπειτα από το πέρας κάποιων χρόνων τα ποινικά μητρώα των μαθητών που είχαν συμμετάσχει σε παλαιότερες, δικές του έρευνες σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, από τους μαθητές που είχαν αναφέρει τότε ότι ασκούσαν εκφοβιστικές συμπεριφορές στους συνομηλίκους τους, ένα ποσοστό που άγγιζε το 55% είχε καταδικαστεί για κάποια παράβαση ή έγκλημα στην ηλικία των 24 ετών (Olweus, 2013). Το ποσοστό αυτό ήταν σαφώς μικρότερο για τις καταδίκες λόγω βίαιων ή ποινικών αδικημάτων (11%), σε σύγκριση όμως με το ποσοστό των μαθητών που ήταν παλαιότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού και δεν είχαν καθαρό ποινικό μητρώο στα 24 έτη τους (1.6%), φαντάζει αρκετά υψηλό (Olweus, 2013).

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και μια σειρά άλλων ερευνητών, οι οποίοι υπογραμμίζουν το γεγονός πως το να ασκεί κανείς

εκφοβιστικές συμπεριφορές, ή να ανήκει σε μια ομάδα μαθητών που είναι συστηματικά επιθετικοί απέναντι σε άλλους συμμαθητές τους, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση παραβατικής, αντικοινωνικής (με την ψυχοπαθολογική έννοια του όρου) ή εγκληματικής συμπεριφοράς κατά την διάρκεια της όψιμης εφηβείας και της ενήλικης ζωής (Srabstein, 2009). Η εγκληματική ή παραβατική συμπεριφορά ενδέχεται να αφορά παραβιάσεις του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, κλοπές ή βανδαλισμούς, ενώ η συχνότητα των συμπεριφορών αυτών στην ενήλικη ζωή ενδέχεται να αγγίζει και την διάπραξη πέντε εγκλημάτων μέσα σε πέντε χρόνια (Sourander, Klomek, Kumpulainen, Puustjarvi, Elnheimo, Ristkari et al., 2010).

Η συστηματική άσκηση σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και την πιθανότητα για εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς όχι μόνο κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής, αλλά και κατά τη διάρκεια της εφηβικής – μαθητικής ζωής: σύμφωνα με μια έρευνα διάρκειας τεσσάρων ετών που έλαβε χώρα στη Φινλανδία, με δείγμα 2551 αγόρια, των οποίων οι συμπεριφορές παρατηρήθηκαν από την ηλικία των δεκαέξι έως την ηλικία των εικοσιτεσσάρων ετών, το 33% των παραβάσεων που διαπράχθηκαν στη χώρα από ανηλίκους ή νεαρούς ενήλικες είχε διαπραχθεί από αγόρια που ασκούσαν εκφοβιστικές συμπεριφορές στους συνομηλίκους τους ως μαθητές (Sourander, Jensen & Roening, 2007). Ακόμη ωστόσο και στην περίπτωση που δεν διαπράττεται κάποιο ποινικό αδίκημα ή δεν λαμβάνει χώρα κάποια αιτία καταδίκης, οι μαθητές που εμπλέκονται ως δράστες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού έχουν περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με τους συμμαθητές τους να εμπλακούν σε γενικά προβληματικές, αν και όχι απαραίτητα παραβατικές, συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα το κάπνισμα και η χρήση αλκοόλ (Nansel, Overpeck, Pilla et al. 2001).

Ένας άλλος τομέας που φαίνεται να επηρεάζεται από την άσκηση συστηματικού σχολικού εκφοβισμού στη ζωή των δραστών, είναι εκείνος των διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, οι μαθητές που ασκούν επιθετικές συμπεριφορές εις βάρος των συμμαθητών τους βιώνουν συχνά τον αποκλεισμό στις κοινωνικές τους σχέσεις, και συχνά περιθωριοποιούνται και οι ίδιοι στα πλαίσια του σχολείου (Veenstra et al., 2005), παρά το γεγονός ότι σε σχέση με τους

μαθητές που θυματοποιούνται, οι δράστες αναφέρουν συχνότερα πως τους είναι πιο εύκολο να δομήσουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Nansel et al., 2001). Ωστόσο, όχι μόνο οι φιλικές, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις με το άλλο φύλο μοιάζουν να μην είναι ιδιαίτερα θετικές για τους δράστες σχολικού εκφοβισμού (Connolly, Pepler, Craig & Tradash, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που ασκούν σχολικό εκφοβισμό μπορεί να είναι πιο δεκτικοί και άνετοι στο να δομήσουν ερωτικές σχέσεις με το άλλο φύλο από μικρότερη ηλικία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αλλά είναι επίσης πιθανότερο να γίνουν επιθετικοί ή βίαιοι μέσα στην ερωτική σχέση, όπως και στις υπόλοιπες σχέσεις που δομούν με τους συνομηλίκους τους, μια συνθήκη που έχει ως αποτέλεσμα είτε το τέλος της ερωτικής σχέσης, ή ένα γενικότερο αρνητικό κλίμα εντός της, σε περίπτωση που αυτή διατηρηθεί (Connolly et al., 2000).

Με βάση τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, οι μαθητές που ασκούν σχολικό εκφοβισμό τείνουν να χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους ως λιγότερο κοντινές, τρυφερές και υποστηρικτικές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ενώ τείνουν να μεταφέρουν και στις ερωτικές τους σχέσεις ένα μοτίβο που επιτάσσει την ανισορροπία δύναμης και εξουσίας μέσα στη σχέση (Connolly et al., 2000). Τα αποτελέσματα αυτά αποκτούν ένα βαθύτερο νόημα αν αναλογιστεί κανείς δύο χαρακτηριστικά των μαθητών που ασκούν επιθετικές συμπεριφορές εις βάρος των συνομηλίκων τους και αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας: το πρώτο χαρακτηριστικό έχει να κάνει με μια ανάγκη των μαθητών αυτών να έχουν την εξουσία, τη δύναμη μέσα στις σχέσεις τους, ένα μοτίβο που όπως αναφέραμε νωρίτερα αποτελεί ένα ιδιότυπο χαρακτηριστικό που συχνά συναντά κανείς στις οικογένειες των μαθητών αυτών (Bowers et al., 1994). Επόμενο είναι, ότι το μοτίβο αυτό θα επεκταθεί και στις ερωτικές ή φιλικές σχέσεις των μαθητών αυτών. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά στην εικόνα που τείνουν να διαμορφώνουν οι μαθητές αυτοί για τον κοινωνικό τους κόσμο, και την επιθετικότητα που συχνά αποδίδουν λανθασμένα στους άλλους: εάν ένας έφηβος έχει δομήσει ένα συναισθηματικό σύστημα σύμφωνα με το οποίο περιμένει ότι οι άλλοι θα τον προσβάλλουν, θα τον μειώσουν ή θα του επιτεθούν στα πλαίσια μιας σχέσης, και έχει επίσης συνηθίσει να υιοθετεί τη

λογική της προδραστικής επιθετικότητας (Camodeca & Goossens, 2005; Ragatz, Anderson, Fremouw & Schwartz, 2011), αναμένεται να μεταφέρει τις πεποιθήσεις αυτές και στα πλαίσια των ερωτικών του σχέσεων, με αποτέλεσμα αφενός να γίνεται πρώτα ο ίδιος επιθετικός, αφετέρου να εκλαμβάνει τη σχέση ως μη τρυφερή.

Συνοψίζοντας, με βάση τα αποτελέσματα των αντίστοιχων ερευνών, η εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από το ρόλο του δράστη αναμένεται να έχει ποικίλες επιπτώσεις στη ζωή τους τόσο κατά τη διάρκεια της εφηβικής όσο και της ενήλικης ζωής. Ο κυριότερος παράγοντας κινδύνου για αυτή την ομάδα μαθητών είναι η μεταγενέστερη εμφάνιση παραβατικής ή εγκληματικής συμπεριφοράς (Olweus, 2013; Sourander et al., 2010; Sraabstein, 2009). Ένας επίσης σημαντικός κίνδυνος που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί είναι η εμπλοκή τους σε προβληματικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της εφηβικής τους ζωής, όπως είναι η χρήση αλκοόλ (Nansel et al., 2001). Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που επηρεάζεται στη ζωή των μαθητών που ασκούν επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο, είναι ο τομέας των κοινωνικών (Veenstra et al., 2005) αλλά και των ερωτικών σχέσεων (Connolly et al., 2000), τις οποίες οι μαθητές αυτοί βιώνουν ως απόμακρες και μη τρυφερές. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, καθίσταται σαφές πως η συστηματική άσκηση εκφοβιστικών συμπεριφορών στα πλαίσια του σχολείου ελλοχεύει σημαντικούς κινδύνους και έχει μακροχρόνιες επιδράσεις στη ζωή των μαθητών που αναλαμβάνουν το ρόλο του δράστη, κάτι που καθιστά την πρόωγη παρέμβαση και έγκαιρη αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού ιδιαίτερα επιτακτική.

2.3: Οι επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας για τα θύματα εκφοβισμού

Εάν ο υψηλότερος κίνδυνος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά –δράστες σχολικού εκφοβισμού είναι η μετέπειτα εγκληματική ή παραβατική συμπεριφορά και τα προβλήματα με το νόμο που αυτή συνεπάγεται, τα κυριότερα ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά – θύματα εκφοβισμού αφορούν στην εμφάνιση ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων, όπως για

παράδειγμα συμπτώματα κατάθλιψης (Olweus, 2013). Πιο συγκεκριμένα, σε μια αναφορά του σχετικά με τα αποτελέσματα μετά- αναλυτικών ερευνών αναφορικά με τις μακροχρόνιες επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας, ο Olweus υπογραμμίζει πως ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό των μαθητών που στοχοποιήθηκαν ως θύματα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εμφάνισαν καταθλιπτικά συμπτώματα τόσο κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, όσο και μεταγενέστερα (Olweus, 2013).

Πέραν των καταθλιπτικών συμπτωμάτων που απαντώνται συχνά σε αυτή την ομάδα μαθητών, ιδιαίτερα υψηλότερα σε σχέση με εκείνα των συνομηλίκων τους είναι και τα ποσοστά εμφάνισης αγχωδών συμπτωμάτων για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, συμπτώματα τα οποία αναφέρονται είτε σε κοινωνικό άγχος, είτε σε συμπτώματα που ομοιάζουν με εκείνα που εμφανίζει κανείς έπειτα από την εμπειρία ενός τραυματικού γεγονότος (Craig, 1998). Στο εν λόγω συμπέρασμα κατέληξε η συγκεκριμένη ερευνήτρια, έπειτα από αντίστοιχη έρευνα που διεξήγαγε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής με δείγμα 546 μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού και Γυμνασίου: εκείνοι οι μαθητές που ανέφεραν ότι είχαν καταστεί θύματα επιθετικών συμπεριφορών από μεριάς των συνομηλίκων τους, ανέφεραν σε μεγαλύτερα ποσοστά και την εμφάνιση αγχωδών ή καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Craig, 1998).

Η θυματοποίηση των μαθητών από τους συνομηλίκους έχει συνδεθεί από μια σειρά ερευνητών με συμπεριφορές όπως ο αυτοκτονικός ιδεασμός και οι απόπειρες αυτοκτονίας (Hinduja & Patchin, 2010; Kim, Koh & Leventhal, 2006; Kim & Leventhal, 2008; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld & Gould, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι Klomek et al. (2008) υπογραμμίζουν πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν με δείγμα 2342 μαθητές Λυκείου στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην έκθεση σε επιθετικές συμπεριφορές στα πλαίσια του σχολείου και τον αυτοκτονικό ιδεασμό ή την πραγματοποίηση μιας απόπειρας αυτοκτονίας, μια συσχέτιση που ίσχυε και για τα δύο φύλα, όπως επίσης τόσο για τις παραδοσιακές όσο και για τις διαδικτυακές μορφές εκφοβισμού (Klomek et al., 2008). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Hinduja & Patchin (2010), έπειτα από έρευνα που διεξήγαγαν με δείγμα 1963 Αμερικανούς μαθητές Γυμνασίου,

σχετικά με τη συσχέτιση αυτοκτονικότητας και διαδικτυακού εκφοβισμού. Η συσχέτιση αυτή φαίνεται να ισχύει όχι μόνο ανεξαρτήτως φύλου, αλλά και ανεξαρτήτως εθνικότητας και κουλτούρας, όπως υποδεικνύουν τα αποτελέσματα εμπειρικών (Kim et al., 2006) και μετά-αναλυτικών ερευνών (Kim & Leventhal, 2008) ερευνών σε μαθητές της Νότιας Κορέας.

Ανεξάρτητα από τις υψηλές πιθανότητες που αυτή η ομάδα μαθητών διαθέτει για την εκδήλωση συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας, ποικίλοι τομείς της καθημερινής τους ζωής κατά τη διάρκεια του σχολείου επηρεάζονται με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν συχνά προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και διαχείρισης συναισθημάτων, ενώ αντιμετωπίζουν συχνότερα σε σχέση με τους συμμαθητές τους δυσκολίες στην προσέγγιση και τη δόμηση φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν πολύ συχνά συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης (Nansel et al., 2001).

Με βάση αυτές τις πληροφορίες, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως οι μαθητές – στόχοι επιθετικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους περνούν ιδιαίτερα δύσκολες στιγμές στο σχολείο και βιώνουν σημαντικά αρνητικά συναισθήματα. Αν λάβουμε υπόψη μας την ιδιαίτερη σημασία που έχει η δόμηση φιλικών και υποστηρικτικών σχέσεων με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Cole & Cole, 2001), εύκολα γίνεται αντιληπτό πως οι επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας ενδέχεται να «ακολουθούν» τους μαθητές αυτούς για μεγάλο χρονικό διάστημα στη μετέπειτα ζωή τους (Johnson, 2011), επηρεάζοντας τόσο την εικόνα που οι ίδιοι διαμορφώνουν για τον εαυτό τους, όσο και την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους.

Ένας εξίσου σημαντικός τομέας που επηρεάζεται από την εκτεταμένη έκθεση στην επιθετικότητα των συμμαθητών στα πλαίσια του σχολείου είναι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών- θυμάτων εκφοβισμού. Σύμφωνα με την Johnson (2011), η στοχοποίηση από τους μαθητές – δράστες σχολικού εκφοβισμού ενδέχεται να οδηγήσει τον μαθητή – θύμα σε συμπεριφορές απομάκρυνσης από το σχολείο και σε συχνές απουσίες προκειμένου να μην

στοχοποιηθεί εκ νέου από τους συμμαθητές, κάτι που αποτελεί έναν ιδιαίτερα δυσλειτουργικό τρόπο διαχείρισης, καθώς πολύ συχνά οδηγεί σε σημαντική πτώση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών αυτών. Μια άλλη αιτία για την μείωση της σχολικής επίδοσης αυτής της ομάδας μαθητών ενδέχεται να είναι και τα δευτερογενή αποτελέσματα που οι μαθητές αυτοί προσδοκούν από αυτή τη συμπεριφορά, όπως η ελπίδα ότι εάν εμφανίσουν χαμηλές επιδόσεις, οι συμμαθητές τους θα σταματήσουν να τους στοχοποιούν (Johnson, 2011).

Μια άλλη υπόθεση που μπορεί να κάνει κανείς σε αυτό το σημείο, ωστόσο, είναι πως η σχολική επίδοση των μαθητών- θυμάτων εκφοβισμού παρουσιάζει σημαντική πτώση, όχι μόνον λόγω των εκπαιδευτικών ωρών που οι μαθητές αυτοί χάνουν σε μια προσπάθεια να αποφύγουν την επανάληψη της θυματοποίησής τους, αλλά και λόγω των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν: είναι σαφές πως όταν αντιμετωπίζει κανείς ζητήματα μοναξιάς, απομόνωσης και συμπτωμάτων άγχους ή κατάθλιψης, η επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων δεν αναμένεται να αποτελεί την πρώτη του προτεραιότητα.

Ένας παράγοντας που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ένταση και τη συχνότητα των αρνητικών συναισθημάτων που οι μαθητές – θύματα σχολικού εκφοβισμού αναμένεται να βιώσουν, είναι ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουν να διαχειρίζονται την κατάσταση εκφοβισμού (Hunter, Mora-Merchan & Ortega, 2004). Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις εκείνες που ένας μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα παιδί που ασκεί επιθετική συμπεριφορά, οι ενδεχόμενες επιλογές είναι είτε να «αντιμετωπίσει» το πρόβλημα (αναφέροντας, για παράδειγμα, το περιστατικό σε γονείς ή εκπαιδευτικούς), είτε να υιοθετήσει μια στρατηγική αποφυγής (όπως για παράδειγμα, να αποφεύγει να έρχεται σε επαφή με το μαθητή – δράστη, ή, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, να απουσιάζει συχνά από το σχολείο) (Hunter et al., 2004).

Καθοριστικό ρόλο στο ποια στρατηγική διαχείρισης θα επιλέξει ένας μαθητής διαδραματίζει ο βαθμός στον οποίο πιστεύει ότι είναι σε θέση να ελέγξει ή να αλλάξει την κατάσταση που βιώνει: οι μαθητές εκείνοι που

αισθάνονται ότι έχουν έναν έλεγχο σε αυτό που τους συμβαίνει και ότι η στρατηγική αντιμετώπισης θα έχει κάποιο αποτέλεσμα, όπως η τιμωρία του δράστη και η αποφυγή της επανάληψης του περιστατικού εκφοβισμού, επιλέγουν συνήθως αυτή την οδό (Hunter et al., 2004). Οι περισσότεροι μαθητές, ωστόσο, που καθίστανται θύματα σχολικού εκφοβισμού βιώνουν αισθήματα αβοηθησίας και απώλειας ελέγχου της κατάστασης, κάτι που τους οδηγεί στην υιοθέτηση συμπεριφορών αποφυγής, οι οποίες αφενός στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα στη μείωση της στοχοποίησης, αφετέρου συνδέονται στατιστικά σημαντικά με την ανάδυση των αρνητικών συναισθημάτων που περιγράφηκαν στις προηγούμενες παραγράφους αυτού του κεφαλαίου (Hunter et al., 2004).

Καθίσταται σαφές πως υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δράστες και στα θύματα σχολικού εκφοβισμού, σε ό, τι αφορά στους ψυχολογικούς μηχανισμούς που υιοθετούν προκειμένου για τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων που ανακύπτουν από τη σχολική επιθετικότητα: οι μεν δράστες τείνουν να εξωτερικεύουν, πολλές φορές τελείως ανεπεξέργαστα, τα αρνητικά τους συναισθήματα (Olweus, 2013), είτε υιοθετώντας επιθετικές συμπεριφορές, είτε μονώνοντας το συναίσθημα και «προβάλλοντας» την αρνητική εικόνα που έχουν διαμορφώσει σχετικά με τον κόσμο και τις κοινωνικές σχέσεις στους άλλους. Τα παιδιά – θύματα της σχολικής επιθετικότητας, από την άλλη μεριά, τείνουν να εσωτερικεύουν τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργούνται (Olweus, 2013), είτε μέσω της εκδήλωσης αγχωδών συμπτωμάτων, είτε μέσω της εσωτερίκευσης του θυμού, ούτως ώστε να απευθύνεται στον εαυτό, εκδηλώνοντας καταθλιπτικά συμπτώματα.

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες που παρατέθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, οι επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας για τους μαθητές – θύματα είναι πολλαπλές και μακροχρόνιες: τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε ιδιαίτερα υψηλό κίνδυνο εμφάνισης σοβαρών ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων, με κυρίαρχα εκείνα των καταθλιπτικών και αγχωδών διαταραχών (Craig, 1998; Olweus, 2013), ενώ ιδιαίτερα υψηλή είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο βίωμα του σχολικού εκφοβισμού και την αυτοκτονικότητα για τους μαθητές – θύματα (Hinduja & Patchin, 2010; Kim et al., 2006; Kim & Leventhal, 2008; Klomek et

al., 2008). Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες ωστόσο που οι μαθητές δεν βιώσουν συμπτώματα που να επιτρέπουν την ένταξή τους σε κάποια διαγνωστική κατηγορία, η εμπειρία τους από το σχολείο και από τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους αναμένεται να είναι ιδιαίτερα αρνητικές, καθώς βιώνουν συχνά συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης (Nansel et al., 2001). Οι επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας εμφανίζονται και στον τομέα των ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς πολλοί μαθητές – θύματα εμφανίζουν σημαντική μείωση της επίδοσής τους στο σχολείο μετά τη στοχοποίησή τους, ή «εξαναγκάζονται» στην απομάκρυνσή τους από το σχολείο μέσω συχνών απουσιών, προκειμένου να μειώσουν τις πιθανότητες επανάληψης της επιθετικής συμπεριφοράς (Johnson, 2011). Τα συναισθήματα αυτά επηρεάζουν τόσο το βίωμα του σχολείου για τους μαθητές αυτούς, όσο και την πορεία τους στη μετέπειτα ζωή τους, καθώς συχνά τα καταθλιπτικά συμπτώματα και η αίσθηση αβοηθησίας ακολουθούν τους μαθητές αυτούς και στην ενήλικη ζωή τους (Hunter et al., 2004).

Κεφάλαιο 3

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν και να σχολιαστούν παραδείγματα από προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού που έχουν εφαρμοστεί έως τώρα, όπως επίσης και να αξιολογηθούν βάσει των αποτελεσμάτων τους.

3.1: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Με τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσο και τα διοικητικά στελέχη του σχολείου, όπως είναι ο διευθυντής, καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο τα παιδιά-θύματα όσο και τα παιδιά – θύτες, δίχως ωστόσο να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και την δομημένη εκπαίδευση, προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις νέες συνθήκες που δημιουργεί η αύξηση της σχολικής επιθετικότητας. Μια σειρά ερευνητών έχει υπογραμμίσει την αναγκαιότητα για εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διαχείρισης σχολικών κρίσεων (π.χ. Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη τόσο των μαθητών – θυτών, όσο και των μαθητών – θυμάτων, προκειμένου για την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους σε μια σειρά κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ούτως ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν τα επιθετικά, για την περίπτωση των θυτών, και καταθλιπτικά ή αυτομομφής αισθήματα για την περίπτωση των μαθητών- θυμάτων (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται, εκτός από την σύνταξη μιας διεπιστημονικής ομάδας που θα απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς, ειδικούς ψυχικής υγείας και σχολικούς συμβούλους, η οποία θα συνεργάζεται με τους γονείς προκειμένου για την παροχή συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπευτικής υποστήριξης, κάποιες επιμέρους παρεμβάσεις που μπορούν να λάβουν χώρα εντός της σχολικής τάξης (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Μια πρώτη

πρόταση αποτελεί η ανάγκη για ανάδειξη και αναγνώριση του προβλήματος: συστήνονται οι άμεσες λεκτικές παρεμβάσεις μέσα στην τάξη, ούτως ώστε ο μαθητής που ασκεί επιθετική συμπεριφορά να αντιληφθεί με ξεκάθαρο τρόπο ότι το σχολείο δεν ανέχεται και δεν αποδέχεται τέτοιου είδους συμπεριφορές, ενώ η αντίστοιχη παρέμβαση για τα παιδιά- θύματα είναι η υποστήριξη και παρακίνησή τους να αναφέρουν τυχόν περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών που τους έχουν ασκηθεί (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με και αναγνωρίζουν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, δίνοντας έτσι στους μαθητές το μήνυμα ότι ως ενήλικες είναι σε θέση να το διαχειριστούν και να το οριοθετήσουν – συχνά, η μη αναγνώριση τέτοιων περιστατικών, οδηγεί τους μαθητές να πιστέψουν είτε ότι κανείς δεν μπορεί να τους οριοθετήσει, στην περίπτωση των θυτών, είτε ότι κανείς δεν μπορεί να τους βοηθήσει, στην περίπτωση των θυμάτων- συνθήκες ιδιαίτερα άβολες και τρομακτικές, και για τις δύο ομάδες μαθητών.

Μια ακόμη δέσμη παραγόντων που προτείνονται από τους εν λόγω θεωρητικούς αφορούν ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο κατά περίπτωση α) τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και δόμησης σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές εντός της σχολικής τάξης, β) την εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων, γ) την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και δ) τη δυνατότητα έκφρασης με πιο δημιουργικό τρόπο, όπως για παράδειγμα μέσω εικαστικών ασκήσεων ή τεχνικών δραματοποίησης, αρνητικών συναισθημάτων που ειδάλλως ενδέχεται να εκφραστούν ως επιθετικότητα από τη μεριά των μαθητών – θυτών ή αυτομομφή και αβοηθησία από μεριάς των μαθητών – θυμάτων (Κουρκούτας και Κοκκιάδη, 2015). Συχνά προτείνονται, χάριν των ψυχοεκπαιδευτικών αυτών παρεμβάσεων, η εφαρμογή τεχνικών εικαστικής ή δραματικής έκφρασης, όπως για παράδειγμα η εμπλοκή των μαθητών σε παιχνίδια ανάληψης ρόλων (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Η ανάγκη για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μέσω ψυχοεκπαιδευτικών πρακτικών, αναμένεται να είναι

ιδιαίτερα χρήσιμη, εάν λάβουμε υπόψιν το προφίλ που περιγράψαμε στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας τόσο για τους μαθητές – θύματα όσο και για τους μαθητές – θύτες: και οι δύο ομάδες μαθητών περιγράφονται ως κοινωνικά περιθωριοποιημένες στο μικρόκοσμο του σχολείου, με φτωχές δεξιότητες διαχείρισης και έκφρασης συναισθημάτων, που δυσκολεύονται να δομήσουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, ή όταν το κάνουν, αυτές διακατέχονται από μια διαρκή ανάγκη για διατήρηση του ελέγχου, στην περίπτωση των θυτών (βλ. κεφ. 1 της παρούσας εργασίας). Η εκπαίδευση των μαθητών αυτών σε τεχνικές διαχείρισης κοινωνικών συνθηκών ή προσέγγισης των συνομηλίκων τους και εκμάθησης αποδεκτών συμπεριφορών ενδέχεται να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη. Ιδιαίτερα για την ομάδα των μαθητών- θυτών, οι οποίοι συχνά προέρχονται από οικογένειες που ως έναν βαθμό συχνά δυσλειτουργούν, η δυνατότητα να εκφράσει ο μαθητής τα συναισθήματα θυμού, φόβου ή απόρριψης που σύμφωνα με έρευνες πολύ συχνά έχει βιώσει από το γονεϊκό πρότυπα (βλ. κεφάλαιο 1 της παρούσας εργασίας) με έναν μη επιθετικό, δημιουργικό τρόπο, ενδέχεται να είναι εκτός από χρήσιμο για τη μείωση της επιθετικότητας στα σχολεία, και απελευθερωτικό για τον ίδιο τον μαθητή.

Τέλος, μια ακόμη παράμετρος που οι Κορκούτας & Κοκκιάδη (2015) τονίζουν ως ιδιαίτερα σημαντική στο ρόλο του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση περιστατικών σχολικής επιθετικότητας, είναι εκείνη της αποδοχής: συγκεκριμένα, τονίζουν πως η επιπλέον απόρριψη του μαθητή που εκδηλώνει μια προβληματική συμπεριφορά, ο οποίος στις περισσότερες περιπτώσεις έχει ήδη απορριφθεί από το οικογενειακό, φιλικό ή κοινωνικό σύστημα νωρίτερα, δεν είναι βοηθητική ούτε για την επίλυση του προβλήματος, ούτε για τον ίδιο το μαθητή – η καλύτερη δυνατή στάση που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διατηρήσει είναι εκείνη της αποδοχής του μαθητή, δίχως αυτό να σημαίνει πως η προβληματική συμπεριφορά γίνεται ανεκτή. Είναι ωστόσο σημαντικό για το μαθητή – θύτη να αναγνωριστεί πως πίσω από την επιθετική συμπεριφορά σωρεύονται μια σειρά αρνητικών και δυσφορικών συναισθημάτων, τα οποία χρειάζεται να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο (Κορκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Σε κάθε περίπτωση, από αρκετούς θεωρητικούς του χώρου υποστηρίζεται η άποψη ότι οι παρεμβάσεις που ένας μεμονωμένος εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει μέσα στην τάξη αφενός είναι περιορισμένες και βρίσκονται στη διακριτική του ευχέρεια για το κατά πόσο θα τις εφαρμόσει, αφετέρου δεν επαρκούν ούτως ώστε να δοθεί μια ολοκληρωμένη λύση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι περισσότεροι θεωρητικοί που ασχολούνται με τον τομέα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στα πλαίσια του σχολείου υποστηρίζουν πως χρειάζεται η συντονισμένη παρέμβαση του σχολικού και του οικογενειακού συστήματος, ούτως ώστε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας.

3.2: Ο ρόλος του σχολείου

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από τα «παραδοσιακά» μοντέλα παρέμβασης που είχαν σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής επιθετικότητας στο παρελθόν:

- Το πρόγραμμα πρόληψης για τους μαθητές – δράστες σχολικού εκφοβισμού του Olweus (Olweus Bully Prevention Program, Olweus et al., 1999), ένα μοντέλο παρέμβασης που ως στόχο είχε αφενός την αναγνώριση των μαθητών που βρίσκονταν σε υψηλό κίνδυνο να ασκήσουν σχολικό εκφοβισμό στο μέλλον, αφετέρου την υποστήριξη των μαθητών που είχαν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες, προκειμένου να τους βοηθήσουν να διαχειριστούν τις συνέπειες του περιστατικού (Ferguson, San Miguel, Kilburn, Jr. & Sanchez, 2007). Καθίσταται σαφές πως πρόκειται για ένα πρόγραμμα που προσεγγίζει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ατομικά, αντιμετωπίζοντας ως μεμονωμένα περιστατικά τα φαινόμενα σχολικής επιθετικότητας και παρέχοντας ατομική βοήθεια στους εμπλεκόμενους μαθητές για τη διαχείριση των συνεπειών του περιστατικού που έλαβε χώρα.
- Το πρόγραμμα «Δεύτερο Βήμα» για την πρόληψη της σχολικής βίας (Second Step Violence Prevention Program), το οποίο αποτελεί ένα

πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόζεται εντός των πλαισίων της σχολικής τάξης και ως στόχο έχει την μείωση των κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών και την εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες (Ferguson et al., 2007).

- Το πρόγραμμα «Αντιδρώ με ειρηνικό και θετικό τρόπο» (Responding in Peaceful and Positive Ways, RIPP), αποτελεί ένα μοντέλο παρέμβασης που ως στόχο έχει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως επίσης και την εκπαίδευσή τους σε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων (Ferguson et al., 2007).

Τα αποτελέσματα που έχουν τα μοντέλα παρέμβασης που αναφέρθηκαν προηγουμένως είναι αμφιλεγόμενα: σε κάποιες περιπτώσεις η εφαρμογή τους βοήθησε σημαντικά στη μείωση των περιστατικών σχολικής επιθετικότητας, ωστόσο λόγω της πληθώρας των προγραμμάτων και των κριτηρίων βάσει των οποίων διεξάγονται οι μετά- αναλυτικές μελέτες αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους, είναι δύσκολο να καταλήξει κανείς σε ένα γενικεύσιμο και μετρήσιμο συμπέρασμα σχετικά (Ferguson et al., 2007).

Άλλα προγράμματα παρέμβασης έχουν ως στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών που δεν εμπλέκονται μεν, γίνονται μάρτυρες δε περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα των μαθητών – παρατηρητών έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, αναφέροντας οι ίδιοι το συμβάν σε κάποιον ενήλικο (Polanin, Espelage & Piggot, 2012). Βασιζόμενοι σε αυτή την παρατήρηση, κάποιοι θεωρητικοί σχεδίασαν προγράμματα παρέμβασης για τη μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού τα οποία βασίζονται στην εκπαίδευση και ενεργοποίηση της ομάδας των μαθητών – παρατηρητών (Polanin et al., 2012).

Η εκπαίδευση αυτή γίνεται με τη χρήση διάφορων τεχνικών, όπως είναι η δραματοποίηση (όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν έναν ρόλο και δραματοποιούν μια ιστορία στα πλαίσια της σχολικής τάξης), η προβολή ταινιών βίντεο στις οποίες παρουσιάζεται ένα περιστατικό σχολικής βίας και η κατάλληλη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών απέναντι σε αυτή ή η εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης περιστατικών σχολικής επιθετικότητας με τη

χρήση διαδραστικού προγράμματος σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (Polanin et al., 2012).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών εμπειρικών ερευνών, οι μαθητές – παρατηρητές περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ενεργοποιήθηκαν περισσότερο και εμπλέκονταν σε μεγαλύτερο βαθμό στα περιστατικά εκφοβισμού με σκοπό την επίλυσή τους και την υποστήριξη του μαθητή – θύματος (Polanin et al., 2012).

Σύμφωνα ωστόσο με τα αποτελέσματα μετά – αναλυτικών ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, τα σχολεία έχουν εμπλακεί σε πολλές περιπτώσεις στην εφαρμογή πρακτικών που είχαν να επιδείξουν φτωχά ή ακόμη και μηδενικά αποτελέσματα (π.χ. Hawley & Williford, 2014). Ένας σημαντικός παράγοντας για αυτή την αναποτελεσματικότητα ήταν η σε πολλές περιπτώσεις ελλιπής εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και διευθυντικού προσωπικού του σχολείου, λόγω της οποίας εργαζόμενοι δυσκολεύονταν να αντιληφθούν τη διάσταση και τις ρίζες του προβλήματος της σχολικής επιθετικότητας και οδηγούνταν συχνά είτε στη μετατόπιση της ευθύνης για τη διαχείριση του ζητήματος στους εκπαιδευτικούς δίχως να τους παρέχουν ωστόσο την κατάλληλη υποστήριξη, είτε στην υιοθέτηση τιμωρητικών πρακτικών και την υιοθέτηση μιας πολιτικής μηδενικής ανοχής σε προβληματικές συμπεριφορές, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις περισσότερο ενέτεινε, παρά μείωνε το πρόβλημα (Hawley & Williford, 2014).

Αρχής γενομένης από τέτοιες παρατηρήσεις, η επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο αποφάσισε πως ήταν αναγκαίο να γίνει μια «στροφή» από την υιοθέτηση μεταδραστικών πρακτικών (οι οποίες περιλαμβάνουν την εφαρμογή αυστηρών τιμωριών και αποβολών στις περιπτώσεις εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών) στην εφαρμογή προδραστικών μέτρων για τη διαχείριση της σχολικής επιθετικότητας, την ανάληψη δηλαδή μέτρων πρόληψης ή πρώιμης παρέμβασης, προκειμένου για την επίλυση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού.

Ένας δεύτερος παράγοντας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαθέσιμων προγραμμάτων παρέμβασης είχε να κάνει με την υιοθέτηση μιας ατομοκεντρικής ή συστημικής οπτικής, κατά τη διάρκεια των προσπαθειών διαχείρισης: πιο συγκεκριμένα, η εμπειρία απέδειξε πως το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας αποτελεί ένα ζήτημα που αφορά ολόκληρο το σχολείο, και ενίοτε και την οικογένεια των εμπλεκόμενων μαθητών, και όχι μόνο τους μαθητές ως μονάδες- η αντιμετώπιση, επομένως, των περιστατικών σχολικής βίας χρειάζεται να γίνει σε σχολικό, και όχι σε ατομικό επίπεδο (Pearce, Cross, Monks, Waters & Falconer, 2011). Η υιοθέτηση μιας τέτοιας οπτικής οδηγεί στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης που εμπλέκουν ολόκληρο το σχολείο ως σύστημα και αποσκοπούν στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και τη δόμηση ενός διαφορετικού σχολικού κλίματος, αντί της εφαρμογής μεμονωμένων παρεμβάσεων ατομικής υποστήριξης στους εμπλεκόμενους μαθητές, αφού έχει λάβει χώρα κάποιο περιστατικό επιθετικής συμπεριφοράς.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα προγράμματα που ακολουθούν τη συστημική αυτή οπτική προσεγγίζουν το ζήτημα εμπλέκοντας τα εξής συστήματα:

α) ολόκληρο το σχολείο ως σύστημα, όπου οι παρεμβάσεις έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο και την εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας που να αποτρέπει τη βία και την επιθετικότητα, προτείνοντας θετικότερες μεθόδους διαχείρισης συγκρούσεων και επίλυσης διαφορών (Pearce et al., 2011),

β) το σύστημα της σχολικής τάξης, όπου εφαρμόζονται τεχνικές ψυχοεκπαίδευσης σε ομάδες (Pearce et al., 2011),

γ) το οικογενειακό σύστημα, όπου οι παρεμβάσεις έχουν ως στόχο την υποστήριξη της οικογένειας με σκοπό τη μείωση ή την εξάλειψη των παραγόντων που ενδέχεται να οδηγήσουν έναν μαθητή να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά (Pearce et al., 2011) και

δ) τους ίδιους τους μαθητές που έχουν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όπου οι παρεμβάσεις στοχεύουν είτε στην υποστήριξη των μαθητών – δραστήων ούτως ώστε να υιοθετήσουν θετικότερες μορφές

συμπεριφοράς, είτε στην αρωγή για να διαχειριστούν τα συναισθήματα που γείρονται από τη θυματοποίησή τους, στις περιπτώσεις των μαθητών - θυμάτων (Pearce et al., 2011).

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ολόκληρο το σχολείο ως σύστημα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες όπως η εκπαίδευση του προσωπικού που εργάζεται στο σχολείο, αλλά και της οικογένειας και η ύπαρξη κατάλληλων υποστηρικτικών υποδομών, είτε πρόκειται για τεχνικό υλικό όπως αντικείμενα που χρειάζονται για τη διοργάνωση ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, είτε για προσωπικό που μπορεί να υποστηρίξει την εφαρμογή των τεχνικών του προγράμματος παρέμβασης, όπως ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί (Pearce et al., 2011). Οι παράγοντες αυτοί, σε συνδυασμό με την ετοιμότητα του σχολείου να υιοθετήσει προδραστικές (δηλαδή προληπτικές) δράσεις, έναντι μεταδραστικών (όπως είναι οι τιμωρητικές πρακτικές) λύσεων, όπως επίσης και τη σαφήνεια των κανόνων και της κουλτούρας του σχολείου σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορούν να γίνουν αντιληπτές στους μαθητές, διασφαλίζοντας σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εμπλέκουν ολόκληρο το σχολείο και τη μείωση των περιστατικών σχολικής επιθετικότητας (Pearce et al., 2011).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μετά – αναλυτικών ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εμπλέκουν ολόκληρο το σχολείο, σημαντική μείωση παρατηρήθηκε τόσο στην αύξηση της επίγνωσης των μαθητών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό - κάτι που οδήγησε σε περισσότερες αναφορές τέτοιων φαινομένων από μεριάς των μαθητών, σε σχέση με παλαιότερα, όπου πολλοί μαθητές υφίσταντο θυματοποίηση την οποία δεν ανέφεραν ποτέ – όσο και στη μείωση των περιστατικών σχολικής επιθετικότητας αυτών καθ' αυτών (Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004). Τα αποτελέσματα αυτά παραμένουν ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις αντικρουόμενα και ως εκ τούτου μη γενικεύσιμα, ενώ δεν επαρκούν για να δικαιολογήσουν το ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τέτοιου είδους προγράμματα (Smith et al., 2004). Ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει το βαθμό αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εμπλέκουν ολόκληρο το σχολείο είναι η παρακολούθηση

της εφαρμογής σε κάθε στάδιο από την ομάδα που έχει αναλάβει την υλοποίησή του (Smith et al., 2004).

Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων για τη διαχείριση της σχολικής επιθετικότητας κρίνονται ως θετικά, σύμφωνα με μια άλλη μετά – αναλυτική έρευνα (Ttofi & Farrington, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μειώθηκαν σημαντικά (20-23%) έπειτα από την εφαρμογή των περισσότερων προγραμμάτων, ενώ τα προγράμματα που εμπειρεύσαν ομάδες συμβουλευτικής γονέων και αύξηση της εποπτείας στη σχολική αυλή από το προσωπικό του σχολείου αποδείχθηκαν περισσότερο αποτελεσματικά (Ttofi & Farrington, 2011).

Αντίθετα, άλλοι ερευνητές που διεξήγαγαν σχετική μετά – αναλυτική μελέτη υποστηρίζουν πως τα προγράμματα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, καθώς είναι πιθανότερο να επηρεάσουν την κουλτούρα και τη στάση των μαθητών αναφορικά με τη σχολική επιθετικότητα, και όχι τα ποσοστά εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο αυτά καθαυτά (Merrel, Gueldner, Ross & Isawa, 2008).

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες που παρατέθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών έχουν δομηθεί και εφαρμοστεί αρκετά προγράμματα για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και τη μείωση των περιστατικών εκδήλωσης επιθετικών ή στοχοποιητικών συμπεριφορών στα πλαίσια του σχολείου. Τα προγράμματα αυτά διαφέρουν συνήθως ως προς τους εξής άξονες:

- Το βαθμό στον οποίο υιοθετούν τη λογική μιας προδραστικής λύσης, όπου οι παρεμβάσεις είναι συχνά προληπτικές και εφαρμόζονται πριν ή με την αρχή της εμφάνισης του προβλήματος, ή μια μεταδραστική λογική, σύμφωνα με την οποία το σχολείο απαντά στα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο υιοθετώντας τιμωρητικές πρακτικές ή την πολιτική της μηδενικής ανοχής
- Το βαθμό στον οποίο υιοθετούν μια ατομοκεντρική λογική, όπου τα περιστατικά σχολικής επιθετικότητας αντιμετωπίζονται μεμονωμένα, αιτιολογούνται ως προβληματική συμπεριφορά των μαθητών –

δραστών και οι παρεμβάσεις απευθύνονται μόνο στους εμπλεκόμενους μαθητές, ή μια συστημική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αφορά ολόκληρο το σχολείο και όχι μόνο τους εμπλεκόμενους μαθητές, και είναι ευθύνη του σχολείου ως συστήματος να κινητοποιήσει την οικογένεια των μαθητών και από κοινού να αναλάβουν δομημένες δράσεις που θα έχουν ως στόχο όχι την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς ενός μαθητή συγκεκριμένα, αλλά τη δόμηση ενός κλίματος στο σχολείο το οποίο θα αποτρέπει τη βία.

Τα στοιχεία που έχουν προκύψει από μετά-αναλυτικές έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό είναι αντικρουόμενα: άλλοι ερευνητές αποτιμούν τα προγράμματα αυτά ως αποτελεσματικά σε γενικές γραμμές, υποστηρίζοντας πως επέφεραν σημαντική μείωση τόσο στον αριθμό των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, όσο και στην ενεργοποίηση του οικογενειακού συστήματος των εμπλεκόμενων μαθητών (Ttofi & Farrington, 2011). Άλλοι ερευνητές δεν υποστηρίζουν τα αποτελέσματα αυτά, αποτιμώντας τα προγράμματα παρέμβασης ως σχεδόν αναποτελεσματικά στη μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, και τονίζοντας πως τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ήταν ορατά σε ό, τι αφορούσε στην αλλαγή των στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, παρά στη μείωση του φαινομένου αυτού καθ' αυτού (Merrel et al., 2008). Άλλα προγράμματα είχαν σημαντικά αποτελέσματα στην αύξηση της ενεργοποίησης των μαθητών- παρατηρητών, οι οποίοι έπειτα από την παρακολούθηση στοχευμένων παρεμβάσεων ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ένα περιστατικό εκφοβισμού στο οποίο έτυχε να είναι μάρτυρες (Polanin et al., 2012).

Το συμπέρασμα στο οποίο μπορεί να καταλήξει κανείς βασιζόμενος στις πληροφορίες που παρατέθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο είναι πως έχουν αναδυθεί πολλά και με διαφορετική θεωρητική κατεύθυνση προγράμματα παρέμβασης. Ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζονται και τους στόχους που το υπόβαθρο αυτό καθορίζει, τα προγράμματα μπορούν να

θεωρηθούν αποτελεσματικά, υπό την έννοια ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υλοποιούν τους στόχους τους. Το ερώτημα που αναδύεται παρακολουθώντας το διάλογο σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, αφορά στην θεωρητική λογική που θα υιοθετήσει κανείς: εάν, δηλαδή, θα θεωρήσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού «πρόβλημα» του μαθητή ή «πρόβλημα» του σχολείου.

Η αλήθεια είναι ότι έχει γίνει τα τελευταία χρόνια μια στροφή και η οπτική που υιοθετείται τείνει να είναι περισσότερο συστημική, παρά ατομοκεντρική, κάτι που έχει οδηγήσει και στην ανάδυση προγραμμάτων που ως στόχο έχουν την αλλαγή κλίματος στο σχολείο, παρά την αντιμετώπιση των μαθητών που ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές έναν- προς έναν. Εάν λάβουμε υπόψιν ότι στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι συχνά η διαμόρφωση μιας κουλτούρας που αποτρέπει τη βία, κάτι που αποτελεί έναν ιδιαίτερα μακροχρόνιο στόχο, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών δεν δύναται να κριθεί μέσα σε λίγα χρόνια εφαρμογής, ούτε να μετρηθεί με απόλυτους αριθμούς – απαιτείται ίσως να περάσουν κάποια χρόνια, ούτως ώστε να φανεί ο βαθμός στον οποίο τα προγράμματα αυτά εξυπηρέτησαν το στόχο τους, δηλαδή την αλλαγή της κουλτούρας μαθητών, εκπαιδευτικών και οικογενειών απέναντι στη σχολική επιθετικότητα.

Κεφάλαιο 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας της παρούσας μελέτης. Η ερευνητική μεθοδολογία περιγράφει τον τρόπο που ο εκάστοτε ερευνητής, ή ομάδα ερευνητών, αντιμετωπίζει, μετρά και μεταφράζει την πραγματικότητα.

Ο καθορισμός της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι εξαιρετικά μεγάλης σημασίας για κάθε εμπειρική έρευνα καθώς αυτή είναι που θα διαμορφώσει τα αποτελέσματά της, ενώ δεν είναι σε καμία περίπτωση υπερβολή η διαπίστωση ότι η μεθοδολογία είναι αυτή που θα καθορίσει τελικά την επιτυχία ή την αποτυχία της.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την σχολική επιθετικότητα και τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η διαχείριση της. Τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα αντιμετωπίστηκαν σε αυτή τη μελέτη:

- Ποιες είναι οι πρακτικές που οι δάσκαλοι προτιμούν να εφαρμόζουν για τη διαχείριση ακατάλληλων συμπεριφορών επιθετικότητας;
- Ποια στοιχεία συνθέτουν ένα επιτυχημένο πρόγραμμα διαχείρισης της τάξης σε σχέση με την επιθετικότητα;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του στυλ διαχείρισης της τάξης συνολικά και της διαχείρισης φαινομένων επιθετικότητας;

4.3 Επιλογή Ερευνητικής Μεθοδολογίας

Η ερευνητική μεθοδολογία μιας μελέτης περιλαμβάνει μια σειρά από επιμέρους μεθοδολογικές επιλογές, ενώ πιο συγκεκριμένα οι επιλογές αυτές αφορούν: την επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση, την επιλογή μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων και την

επιλογή μεθόδου/εργαλείου συλλογής των δεδομένων αυτών. Στην συνέχεια παρουσιάζονται και επεξηγούνται οι μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας μελέτης.

4.3.1 Ποσοτική Έναντι Ποιοτικής Έρευνας

Οι βασικές ερευνητικές προσεγγίσεις στις κοινωνικές επιστήμες, είναι δύο η ποσοτική και η ποιοτική. Η πρώτη και βασικότερη μεθοδολογική επιλογή που καλείται να κάνει κάθε μελετητής είναι το ποια από αυτές τις δύο μεθόδους ή ποιο συνδυασμό τους προτίθεται να ακολουθήσει (Robson, 2002). Η επιλογή αυτή συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες μιας εμπειρικής έρευνας μια και οι δύο έχουν τα δικά τους πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Δαφέρμος, 2011).

Η εκάστοτε μεθοδολογική προσέγγιση περιέχει μια σειρά από ερευνητικά εργαλεία τα οποία μπορεί να είναι είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά. Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων έχει να κάνει με το είδος πληροφορίας και τον τρόπο με τον οποίο συλλέγεται. Σύμφωνα με τον Kvale (1996, σελ.67) η ποσοτική προσέγγιση αναλύει την ποσότητα εμφάνισης ενός γεγονότος ή φαινομένου το οποίο μελετάται ενώ η ποιοτική προσέγγιση αναφέρεται στο είδος και στον χαρακτήρα του φαινομένου.

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική προσέγγιση, βάσει της οποίας χρησιμοποιούνται αριθμητικά δεδομένα με σκοπό την στατιστική επεξεργασία μέσω κατάλληλου λογισμικού. Ο Creswell (2001, σελ. 66) υποστήριξε ότι η ποσοτική προσέγγιση είναι μια μορφή εκπαιδευτικής έρευνας κατά την οποία ο εκάστοτε ερευνητής αρχικά αποφασίζει το θέμα και στη συνέχεια θέτει κάποια ερωτήματα περιορισμένου εύρους και συλλέγει τα δεδομένα από τους συμμετέχοντες τα οποία μπορούν να εκφραστούν ή να κωδικοποιηθούν αριθμητικά. Στη συνέχεια αναλύει τα αριθμητικά αυτά δεδομένα με κατάλληλες τεχνικές της στατιστικής. Επίσης, αναφέρει ότι η έρευνα διεξάγεται σε ένα αντικειμενικό και αμερόληπτο περιβάλλον. Στην ποσοτική προσέγγιση ο/η ερευνητής/τρια καθορίζει μία ή περισσότερες υποθέσεις (hypothesis) και στη συνέχεια προσπαθεί είτε να τις επαληθεύσει ή απορρίψει. Επίσης, βάση της ποσοτικής προσέγγισης

μπορούμε να ελέγξουμε μια σχέση αιτίου και αιτιατού. Το κύριο χαρακτηριστικό και πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης έναντι της ποιοτικής είναι η αντικειμενικότητα της (Singh, 2007).

Το πιο αναγνωρίσιμο εργαλείο ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο βάση του οποίου τα δεδομένα τυποποιούνται, οι υπό μελέτη μεταβλητές παίρνουν αριθμητικές τιμές και στη συνέχεια μπορούν να ελεγχθούν τυχόν συσχετίσεις και να βγουν κάποια γενικά συμπεράσματα για τον υπό μελέτη πληθυσμό.

4.3.2 Πρωτογενή Έναντι Δευτερογενών Δεδομένων

Τα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα διακρίνονται σε πρωτογενή και δευτερογενή. Με τον όρο δευτερογενή περιγράφονται δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί για σκοπό διαφορετικό από αυτόν της έρευνας και συνήθως βρίσκονται σε έντυπες ή ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (Γναρδέλλης, 2003). Ο όρος πρωτογενή δεδομένα αναφέρεται σε εκείνα τα οποία δεν προϋπάρχουν της ερευνητικής προσπάθειας, αντιθέτως συλλέγονται κατά την διάρκειά της και αποκλειστικά για την εξυπηρέτηση των αναγκών της. Τα πρωτογενή δεδομένα παρουσιάζουν τα ακόλουθα πλεονεκτήματα σε σχέση με τα δευτερογενή (Γναρδέλλης, 2003):

- ❖ Ανταποκρίνονται απόλυτα στις ανάγκες της έρευνας.
- ❖ Συλλέγονται σε χρονική στιγμή η οποία δεν απέχει σημαντικά χρονικά από την διενέργεια της έρευνας.
- ❖ Μπορεί να ελεγχθεί το αν συλλέγονται με σωστό και αντικειμενικό τρόπο.
- ❖ Είναι ομοειδή και ομοιογενή.

Από την άλλη πλευρά τα δευτερογενή δεδομένα παρουσιάζουν τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- ❖ Απαιτούν λιγότερο χρόνο και κόπο για την συλλογή τους.
- ❖ Μπορούν ευκολότερα να συλλεχθούν μεγάλες ποσότητες δεδομένων.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι εφόσον υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος και μπορεί να καταβληθεί η απαραίτητη προσπάθεια τα πρωτογενή δεδομένα πλεονεκτούν έναντι των δευτερογενών. Κατά συνέπεια επιλέχθηκε η συλλογή πρωτογενών δεδομένων για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

4.4 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων και ερευνητικό εργαλείο

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πιο ευρέως διαδεδομένο εργαλείο ποσοτικής έρευνας, το οποίο είναι το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τον Singh (2007) το βασικό πλεονέκτημα που παρέχει το ερωτηματολόγιο είναι η ευκολία που παρέχει τόσο στην ταχύτητα διανομής και συλλογής δεδομένων όσο και στην επιλογή ικανοποιητικού μεγέθους δείγματος σε διαφορετικές περιοχές την ίδια χρονική στιγμή. Επίσης, ένα πλεονέκτημα το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το μικρό κόστος που παρέχεται από την χρήση ερωτηματολογίου. Επίσης, ένα σημαντικό στοιχείο είναι η ευκολία που μας παρέχει στην κωδικοποίηση αλλά και στην ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων (Singh, 2007). Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι δομημένο. Δηλαδή οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις καθώς και στην ίδια σειρά. Αυτό το χαρακτηριστικό έχει δείξει ότι εξασφαλίζει υψηλότερη αξιοπιστία γιατί αν χρησιμοποιούταν διαφορετικές ερωτήσεις θα υπήρχε δυσκολία στην κωδικοποίηση των απαντήσεων και κατ' επέκταση στην αξιοπιστία της ανάλυσης των δεδομένων (Clark-Carter, 2004).

Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008, σελ. 417), «εξαιρετικά δομημένες, κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, καθώς μπορούν να παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομάδων του δείγματος».

Τέλος, με σκοπό να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ακολουθήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες καθορίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία. Ουσιαστικά μπορούμε να πούμε ότι δεν υπήρχε κάποιου είδους παρέμβαση από την πλευρά του ερευνητή κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες ενώ οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν διατυπώθηκαν έτσι ώστε να εξασφαλισθεί ότι δεν έχουν σκοπό να εκμαιεύσουν κάποια συγκεκριμένη απάντηση (Groves et al., 2004· Seidman, 2006). Επίσης, η αξιοπιστία των μετρήσεων-δεδομένων, μπορεί να αξιολογηθεί με χρήση κατάλληλου ελέγχου αξιοπιστίας

με το οποίο γίνεται εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου (Gadernann et al., 2012). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach (1951) ο οποίος είναι διεθνώς αναγνωρισμένος (Nunnally, 1978).

4.4.1. Παρουσίαση ερωτηματολογίου

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη παράγραφο επιλέξαμε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε αποκλειστικά και μόνο με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο και οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε ερωτηματολόγια παρόμοιων ερευνών (Beazidou et.al, 2014; Center for Adolescent Studies, 1996).

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε βασίστηκε σε τρεις άξονες. Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας αφορά τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και αποτελείται συνολικά από 3 ερωτήσεις σχετικές με το φύλο τους, την ηλικία τους και τα έτη προϋπηρεσίας. Ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου αποτελείται από 19 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 7=Πάρα πολύ) και σκοπός των ερωτήσεων ήταν να απαντήσουν στο ερώτημα: "ποιες πρακτικές προτιμούν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών στην τάξη τους;". Οι 19 ερωτήσεις δημιουργούν 6 κλίμακες. Η πρώτη αφορά την «Αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς», η δεύτερη αφορά την «Τιμωρία των μαθητών με επιθετική συμπεριφορά», η τρίτη αφορά την «Χρήση επιθετικών τεχνικών», η τέταρτη αφορά την «Συζήτηση με τους μαθητές», η πέμπτη αφορά την «Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη» και η έκτη την «Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής».

Ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου αποτελείται από 9 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα) με σκοπό να καταγράψει το προφίλ των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της τάξης συνολικά. Από τις 9 ερωτήσεις βγαίνει ένα συνολικό σκορ για 3 κλίμακες. Από τις απαντήσεις στις δηλώσεις 1, 4 και 7 βγαίνει το αποτέλεσμα για το αυταρχικό στυλ. από τις απαντήσεις στις δηλώσεις 2, 5 και 8 βγαίνει η

εκτίμηση για το αυθεντικό στυλ. και από τις δηλώσεις 3, 6 και 9 βγαίνει η εκτίμηση για το αδιάφορο ύφος.

Το αποτέλεσμα είναι το προφίλ διαχείρισης της τάξης σε θέματα επιθετικότητας. Η βαθμολογία σας για κάθε στυλ διαχείρισης μπορεί να κυμαίνεται από 3 έως 15. Ένα υψηλό σκορ δείχνει μια ισχυρή προτίμηση για το συγκεκριμένο στυλ (Center for Adolescent Studies, 1996).

4.5 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας θα αποτελείται από 60 εκπαιδευτικούς της Νέας Σμύρνης. Όσον αφορά στην διαδικασία επιλογής δείγματος στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να γίνει επιλογή με βάση τη δειγματοληψία των μη πιθανοτήτων. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών αλλά μόνο του ίδιου του εαυτού του. Αυτός ο τύπος δείγματος χρησιμοποιείται σε έρευνες μικρής κλίμακας, για παράδειγμα, σε έρευνες που επικεντρώνονται σε ένα ή δύο σχολεία (Cohen & Manion, 2008). Συγκεκριμένα έγινε επιλογή "βολικού" δείγματος καθώς αυτό έχει τα πολύ βασικά πλεονεκτήματα του μικρού κόστους και της γρήγορης διεξαγωγής της έρευνας. Με αυτού του είδους δειγματοληψία ουσιαστικά το δείγμα απαρτίζεται από άτομα που είναι εύκολα προσβάσιμα και έχουν το πλεονέκτημα της άμεσης συμμετοχής (Visser et al, 2000). Βέβαια αυτή η τεχνική επιλογής δείγματος εγείρει κινδύνους ως προς την αντικειμενικότητα της έρευνας και το κατά πόσο τα συμπεράσματα είναι γενικεύσιμα σε όλον τον πληθυσμό. Παρόλο που η αντιπροσωπευτικότητα μιας τέτοιας τεχνικής μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση η συγκεκριμένη τεχνική έχει μεγάλη απήχηση στις κοινωνικές επιστήμες (Kingery et al, 1989). Τέλος, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από έρευνα που βασίζεται σε "βολικό" δείγμα μπορούν να γενικευθούν σε αντίστοιχους πληθυσμούς που έχουν όμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος.

4.6 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε μέσω e-mail αρχικά σε 2 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης άλλου σχολείου, με στόχο να διασφαλιστεί ότι όλα τα ερωτήματα είναι σαφή και κατανοητά και κατόπιν

δόθηκε στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ουσιαστικά πραγματοποιήθηκε μια μορφής πιλοτική έρευνα Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους 2 καθηγητές προκειμένου να εξεταστεί το φαινόμενο πιθανών δυσνόητων και ασαφών ερωτήσεων, καθώς επίσης και να εκτιμηθεί προσεγγιστικά ο χρόνος συμπλήρωσής του (Παρασκευόπουλος, 1993). Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου ολοκληρώθηκε μέσα σε 3 μέρες και δεν προέκυψε κανένα πρόβλημα με τις ερωτήσεις που αρχικά είχαν επιλεχθεί να απαρτίζουν την κάθε θεματική ενότητα/άξονα του ερωτηματολογίου και έτσι δεν χρειάστηκε να αλλαχθεί ή να αφαιρεθεί κάποια από τις προϋπάρχουσες ερωτήσεις.

Στην συνέχεια το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους 60 εκπαιδευτικούς του δείγματος αυτοπροσώπως από την ερευνήτρια. Σύμφωνα με τον Creswell (2011, σ. 243) σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της έρευνας παίζει η απόσταση που στη δική μας περίπτωση τα σχολεία από τα οποία επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες είναι στην περιοχή που εργάζεται η ερευνήτρια. Η συλλογή έγινε αμέσως μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από όλους τους εκπαιδευτικούς ενώ δεν υπήρξαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Επίσης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες απαραίτητα άδεια βάση της οποίας συμφώνησαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Μια τέτοια ενέργεια είναι απαραίτητη σύμφωνα με τον Creswell (2011). Επίσης οι συμμετέχοντες έλαβαν ενημέρωση για το περιεχόμενο της έρευνας και του ερωτηματολογίου καθώς και για το χρόνο που απαιτείται για την πλήρη συμπλήρωση του έντυπου ερωτηματολογίου (Creswell, 2011).

Με παρόμοια τρόπο ζητήθηκε και η απαιτούμενη άδεια από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων ενημερώθηκαν για το είδος και τους λόγους της έρευνας. Τέλος, η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και ανώνυμη με τη διασφάλιση από τη πλευρά της ερευνήτριας ότι δεν θα διαρρεύσουν οι απαντήσεις του κάθε συμμετέχοντα εξασφαλίζοντας έτσι ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

4.7. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το επιλεγθέν δείγμα είναι δεσμευτικό (από μια συγκεκριμένη περιοχή- βολικό δείγμα). Βέβαια αυτό δεν είναι πολύ σημαντικό πρόβλημα με την έννοια ότι ο σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλο τον πληθυσμό αλλά η καταγραφή των απόψεων μιας μερίδας εκπαιδευτικών. Βέβαια όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο είναι εφικτή η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων στους πληθυσμούς οι οποίοι είναι όμοιοι με το δείγμα που μελετάμε. Επίσης, ο Creswell (2011, σ. 237) αναφέρει ότι αυτός ο περιορισμός παρότι είναι σημαντικός μπορεί να παρακαμφθεί καθώς τέτοιου είδους έρευνες μπορούν να έχουν κάποια χρησιμότητα σε έρευνες που θα γίνουν μελλοντικά με παρόμοιο θεματολογία.

Κεφάλαιο 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των 88 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα από όπου και προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες (N=59, 67%) ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν ηλικίας από 46 έως 55 ετών (N=43, 48.9%) και από 36 έως 45 ετών (N=34, 38.6%). Μικρότερη συμμετοχή παρατηρήθηκε από ηλικίες κάτω των 35 (N=5, 5.7%) και άνω των 56 ετών (N=6, 6.8%).

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας παρατηρήθηκε ότι το 56.8% (N=50) των εκπαιδευτικών είχαν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας ενώ το 23.9% (N=21) των εκπαιδευτικών είχαν από 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας. Μικρότερο ποσοστό εξ αυτών είχαν προϋπηρεσία μικρότερη από 5 έτη (N=4, 4.5%) και μεγαλύτερη από 21 έτη (N=13, 14.8%).

Πίνακας 1: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Συχνότητα (n)	Ποσοστό %
Φύλο	Άντρας	29	33,0%
	Γυναίκα	59	67,0%
Ηλικία	24-35	5	5,7%
	36-45	34	38,6%
	46-55	43	48,9%
	56-65	6	6,8%
Έτη Προϋπηρεσίας	Έως 5	4	4,5%
	6-10	21	23,9%
	11-20	50	56,8%
	21 και άνω	13	14,8%

5.2 Ανάλυση αξιοπιστίας και ανάλυση παραγόντων

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ενοτήτων που δημιουργήθηκαν με σκοπό την καταγραφή α) των τρόπων διαχείρισης επιθετικών συμπεριφορών, β) του στυλ διαχείρισης της τάξης συνολικά, χρησιμοποιήθηκε τόσο η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με χρήση της μεθόδου κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) όσο και ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας του Cronbach για κάθε μια από τις διαστάσεις που μελετώνται. Για την ολοκλήρωση των παραπάνω ελέγχων ακολουθήθηκε συγκεκριμένη διαδικασία και εξετάστηκαν οι κατάλληλοι δείκτες (Fabrigar και Wegener 2011, Thompson 2004, Δημητριάδης, 2010). Συγκεκριμένα:

1. Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, η οποία σύμφωνα με τους Sharma (1996) και Hair *et al.* (1995) αποτελεί μια από τις πιο αξιόπιστες και δημοφιλείς μεθόδους.
2. Για τον έλεγχο της καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης εξετάστηκε η ύπαρξη ικανοποιητικών συσχετίσεων στον πίνακα των δεδομένων. Επιπλέον, εξετάστηκε: (α) το στατιστικό τεστ Bartlett's Sphericity (πρέπει να είναι σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 ή 0,05) και (β) το στατιστικό τεστ Kaiser-Meyer-Olkin (τιμές άνω του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές και άνω του 0,5 ανεκτές).
3. Για τον καθορισμό του πλήθους των παραγόντων που εξάχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής (eigenvalue). Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό επιλέγονται εκείνοι οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας.
4. Για τον έλεγχο της σημαντικότητας των προσδιοριστικών μεταβλητών ελέγχθηκαν οι παραγοντικές τους φορτίσεις. Παραγοντικές φορτίσεις (factor loadings) μεγαλύτερες του 0,5 θεωρούνται σημαντικές (Hair *et al.*, 1995) σε

επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μετρό 'Cronbach Alpha'. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία (Nunnally, 1978), μια τιμή του μέτρου που βρίσκεται πάνω από το 0,7 αποτελεί κριτήριο αξιοπίστης κλίμακας.

5.2.1. Στυλ διαχείρισης επιθετικών συμπεριφορών

Διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με χρήση της μεθόδου κυρίων συνιστωσών, για να επιβεβαιωθεί ότι οι τρεις ερωτήσεις της διάστασης που αφορούν την «Αναγνώριση της σωστής συμπεριφορά». Αρχικά από το μέτρο Bartlett, το οποίο ελέγχει την σημαντικότητα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, προέκυψε ότι αυτή είναι στατιστικώς σημαντική ($X^2(5)=140.92$, $p=0.000<0.05$). Στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για της κλίμακας «Αναγνώριση της σωστής συμπεριφορά». όπου και επιβεβαιώνεται ότι έχουμε έναν παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 68.55% της ολικής μεταβλητότητας (με χρήση του κριτηρίου των ιδιοτιμών. Στην συνέχεια, από τον συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach προέκυψε ότι η εσωτερική συνέπεια των 3 ερωτήσεων είναι πάρα πολύ υψηλή ($\alpha=0.909$).

Πίνακας 2: Φορτίσεις παραγόντων βασιζόμενες στη μέθοδο κυρίων συνιστωσών για την κλίμακα «Αναγνώριση της σωστής συμπεριφοράς»

	Φορτίσεις
1. Όταν κάποιος συμμορφώνεται τον ανταμείβω	,580
2. Όταν κάποιος συμμορφώνεται των επαινών λεκτικά	,574
3. Όταν κάποιος συμμορφώνεται του φέρομαι πιο θετικά και το αναγνωρίζω στο πλαίσιο της τάξης	,823

Έπειτα, διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με χρήση της μεθόδου κυρίων συνιστωσών, για να επιβεβαιωθεί ότι οι τρεις ερωτήσεις της

διάστασης που αφορούν την «Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά». Αρχικά από το μέτρο Bartlett, το οποίο ελέγχει την σημαντικότητα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, προέκυψε ότι αυτή είναι στατιστικώς σημαντική ($\chi^2(5)=120.91$, $p=0.000<0.05$). Στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για της κλίμακας «Αναγνώριση της σωστής συμπεριφορά». όπου και επιβεβαιώνεται ότι έχουμε έναν παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 57.56% της ολικής μεταβλητότητάς (με χρήση του κριτηρίου των ιδιοτιμών). Από τον συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach προέκυψε ότι η εσωτερική συνέπεια των 3 ερωτήσεων είναι πάρα πολύ υψηλή ($\alpha=0.798$).

Πίνακας 3: Φορτίσεις παραγόντων βασιζόμενες στη μέθοδο κυρίων συνιστωσών για την κλίμακα «Τιμωρία μαθητών με επιθετική συμπεριφορά»

	Φορτίσεις
1. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά τον τιμωρώ αναθέτοντας του εξτρά εργασία/δουλειά	,620
2. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά τον αλλάζω θέση	,601
3. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά τον αποβάλλω από την τάξη	,809

Η επόμενη ανάλυση διενεργήθηκε για να επιβεβαιωθεί ότι οι 2 ερωτήσεις της διάστασης που αφορούν την «Χρήση επιθετικών τεχνικών». Αρχικά από το μέτρο Bartlett, το οποίο ελέγχει την σημαντικότητα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, προέκυψε ότι αυτή είναι στατιστικώς σημαντική ($\chi^2(2)=98.76$, $p=0.001<0.05$). Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για της κλίμακας «Χρήση επιθετικών τεχνικών». όπου και επιβεβαιώνεται ότι έχουμε έναν παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 59.81% της ολικής μεταβλητότητάς (με χρήση του κριτηρίου των ιδιοτιμών). Από τον συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach προέκυψε ότι η εσωτερική συνέπεια των 2 ερωτήσεων είναι πάρα πολύ υψηλή ($\alpha=0.801$).

Πίνακας 4: Φορτίσεις παραγόντων βασιζόμενες στη μέθοδο κυρίων συνιστωσών για την κλίμακα «Χρήση επιθετικών τεχνικών»

	Φορτίσεις
1. Άμεση παρέμβαση με δυνατές φωνές	,701
2. Άμεση παρέμβαση με λεκτική επίπληξη	,813

Η επόμενη ανάλυση διενεργήθηκε για να επιβεβαιωθεί ότι οι 3 ερωτήσεις της διάστασης που αφορούν την «Συζήτηση με τους μαθητές». Αρχικά από το μέτρο Bartlett, το οποίο ελέγχει την σημαντικότητα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, προέκυψε ότι αυτή είναι στατιστικώς σημαντική ($\chi^2(12)=109.34$, $p=0.000<0.05$). Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για της κλίμακας «Συζήτηση με τους μαθητές». όπου και επιβεβαιώνεται ότι έχουμε έναν παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 57.34% της ολικής μεταβλητότητάς (με χρήση του κριτηρίου των ιδιοτιμών). Από τον συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach προέκυψε ότι η εσωτερική συνέπεια των 2 ερωτήσεων είναι πάρα πολύ υψηλή ($\alpha=0.769$).

Πίνακας 5: Φορτίσεις παραγόντων βασιζόμενες στη μέθοδο κυρίων συνιστωσών για την κλίμακα «Συζήτηση με μαθητές»

	Φορτίσεις
1. Προσπαθώ να τους εξηγήσω ποιο είναι το πρόβλημα της συμπεριφοράς και να τους εξηγήσω πως να λύνουν τα προβλήματα με άλλο τρόπο	,812
2. Προσπαθώ να αναπτύξω τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετείχαν στο συμβάν	,735
3. Προσπαθώ με συζητήσεις να τους δώσω να καταλάβουν τι μπορεί να προκαλέσει η συμπεριφορά τους	,657

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με χρήση της μεθόδου κυρίων συνιστωσών, για να επιβεβαιωθεί ότι οι 4 ερωτήσεις της διάστασης που αφορούν την «Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη». Αρχικά από το μέτρο Bartlett, το οποίο ελέγχει την σημαντικότητα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, προέκυψε ότι αυτή είναι στατιστικώς σημαντική ($X^2(18)=234.1$, $p=0.000<0.05$). Στον Πίνακα 6 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για της κλίμακας «Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη». όπου και επιβεβαιώνεται ότι έχουμε έναν παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 60.4% της ολικής μεταβλητότητας (με χρήση του κριτηρίου των ιδιοτιμών). Από τον συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach προέκυψε ότι η εσωτερική συνέπεια των 4 ερωτήσεων είναι πάρα πολύ υψηλή ($\alpha=0.734$).

Πίνακας 6: Φορτίσεις παραγόντων βασιζόμενες στη μέθοδο κυρίων συνιστωσών για την κλίμακα «Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη»

	Φορτίσεις
1. Θέτω αδιαμφισβήτητα όρια	,712
2. Αναφέρω ξεκάθαρα τι περιμένω από τους μαθητές	,567
3. Καθορίζω σαφείς και απαράβατους κανόνες	,645
4. Τοιχοκολλώ τους κανόνες σε διάφορα σημεία ώστε να τους βλέπουν	,672

Τέλος, διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με χρήση της μεθόδου κυρίων συνιστωσών, για να επιβεβαιωθεί ότι οι 4 ερωτήσεις της διάστασης που αφορούν την «Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής». Αρχικά από το μέτρο Bartlett, το οποίο ελέγχει την σημαντικότητα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, προέκυψε ότι αυτή είναι στατιστικώς σημαντική ($X^2(18)=225.2$, $p=0.000<0.05$). Στον Πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για της κλίμακας «Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής». όπου και επιβεβαιώνεται ότι έχουμε έναν παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 58.91% της ολικής

μεταβλητότητάς (με χρήση του κριτηρίου των ιδιοτιμών). Από τον συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach προέκυψε ότι η εσωτερική συνέπεια των 4 ερωτήσεων είναι πάρα πολύ υψηλή ($\alpha=0.827$).

Πίνακας 7: Φορτίσεις παραγόντων βασιζόμενες στη μέθοδο κυρίων συνιστωσών για την κλίμακα «Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής»

	Φορτίσεις
1. Ενθαρρύνω τα παιδιά να φέρονται υπεύθυνα	,712
2. Τους δίνω λεκτικές υποδείξεις πως πρέπει να συμπεριφέρονται	,567
3. Τους δίνω μη λεκτικές υποδείξεις πως πρέπει να συμπεριφέρονται	,645
4. Πλησιάζω και μιλώ στο μαθητή που είχε την ανάρμοστη συμπεριφορά προσπαθώντας να τον καθοδηγήσω	,672

5.2.2. Στυλ διαχείρισης της τάξης

Διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με χρήση της μεθόδου κυρίων συνιστωσών, για να επιβεβαιωθεί ότι οι πέντε ερωτήσεις της διάστασης που αφορά την συχνότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. στην τάξη αποτελούν έναν παράγοντα. Αρχικά από το μέτρο Bartlett, το οποίο ελέγχει την σημαντικότητα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, προέκυψε ότι στατιστικώς σημαντικές και οι τρεις κλίμακες.

Στον Πίνακα 8 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για τις ερωτήσεις των τριών στυλ διαχείρισης της τάξης από όπου και επιβεβαιώνεται ότι έχουμε έναν παράγοντα σε κάθε περίπτωση ο οποίος εξηγεί το 67.66, 70.85 και 68.93% της ολικής μεταβλητότητάς αντίστοιχα.

Στην συνέχεια, από τον συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach προέκυψε ότι η εσωτερική συνέπεια των τριών κλιμάκων είναι αρκετά υψηλή ($\alpha=0.804$, $\alpha=0.791$, $\alpha=0.785$).

Πίνακας 8: Φορτίσεις παραγόντων βασιζόμενες στη μέθοδο κυρίων συνιστωσών για την κλίμακα «Στυλ διαχείρισης τάξης»

	Φορτίσεις
Αυταρχικό στυλ	
1. Εάν ένας μαθητής είναι ενοχλητικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τον τιμωρώ, χωρίς περαιτέρω συζήτηση.	,787
2. Η τάξη πρέπει να είναι ήσυχη για να μάθουν οι μαθητές.	,703
3. Δεν θα δεχθώ δικαιολογίες από έναν μαθητή που είναι επιθετικός.	,732
Αυθεντικό στυλ	
1. Ανησυχώ τόσο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές μου όσο και για το πώς μαθαίνουν.	,801
2. Προσπαθώ πάντα να εξηγήσω τους λόγους πίσω από τους κανόνες και τις αποφάσεις μου.	,675
3. Οι μαθητές μου καταλαβαίνουν ότι μπορούν να διακόψουν τη διάλεξή μου εάν έχουν μια σχετική ερώτηση.	,658
Αδιάφορο ύφος	
1. Εάν ένας μαθητής φέρει καθυστερημένα μια εργασία, δεν είναι το πρόβλημά μου.	,557
2. Δεν θέλω να επιβάλω κανόνες στους μαθητές μου.	,649
3. Η προετοιμασία της τάξης δεν αξίζει την προσπάθεια.	,672

5.3 Περιγραφικά στοιχεία για την διαχείριση επιθετικότητας

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις 9 κλίμακες της διαχείρισης της επιθετικότητας στην σχολική τάξη. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν υψηλή μέση τιμή στην κλίμακα «Δημιουργίας κατευθυντήριας γραμμής» (Μ.Τ.=5.32, Τ.Α.=1.97) και στην κλίμακα «Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη» (Μ.Τ. 4.33, Τ.Α.1.54). Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις επιθετικής

συμπεριφοράς μαθητών προσπαθούν να λάβουν σχετικά μέτρα πειθαρχίας στην τάξη και να τα καταστήσουν σαφή στους μαθητές και ακόμη περισσότερο προσπαθούν να δώσουν κατευθυντήριες γραμμές σωστής συμπεριφοράς στους μαθητές μέσω συμβουλών και λεκτικής ή μη λεκτική επικοινωνίας. Επιπλέον, σε μεγάλο βαθμό συζητούν με τους μαθητές για την προβληματική συμπεριφορά τους (Μ.Τ. 2.98, Τ.Α. 1.49).

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μετρίου βαθμού μέση τιμή στην κλίμακα της «Χρήσης επιθετικών τεχνικών» (Μ.Τ. 3.63, Τ.Α. 1.21) δείχνοντας έτσι ότι σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούν την επίπληξη και τις φωνές ως μέσο επιβολής σε επιθετικές συμπεριφορές. Τέλος, σε μικρότερο βαθμό καταφεύγουν στην παραδοσιακή τιμωρία των μαθητών (Μ.Τ. 2.78, Τ.Α. 1.22).

Πίνακας 9: Περιγραφικά αποτελέσματα για το πως διαχειρίζονται επιθετικές συμπεριφορές οι εκπαιδευτικοί

Κλίμακες	Είδος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
1. Αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς	Μη Τιμωρητικό	3.12	1.42	1	7
2. Τιμωρία των μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	Τιμωρητικό	2.78	1.22	1	6
3. Χρήση επιθετικών τεχνικών	Τιμωρητικό	3.63	1.21	1	7
4. Συζήτηση με τους μαθητές	Μη Τιμωρητικό	3.98	1.49	2	7
5. Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	Μη Τιμωρητικό	4.33	1.54	2	7
6. Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής	Μη Τιμωρητικό	5.32	1.97	3	7

5.4 Περιγραφικά στοιχεία για στυλ διαχείρισης της τάξης

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις 3 κλίμακες του στυλ διαχείρισης της σχολικής τάξης. Από τα αποτελέσματα υπερισχύει το

«Αυθεντικό στυλ» (Μ.Τ. 4.13, Τ.Α. 1.09). Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το αυθεντικό στυλ διαχείρισης τοποθετεί τα όρια και τους ελέγχους στους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα ενθαρρύνει την ανεξαρτησία. Αυτός ο δάσκαλος εξηγεί συχνά τους λόγους πίσω από τους κανόνες και τις αποφάσεις. Αν ένας μαθητής είναι ενοχλητικός, ο δάσκαλος προσφέρει μια ευγενική, αλλά σταθερή, επίπληξη. Αυτός ο δάσκαλος αποβάλλει μερικές φορές την πειθαρχία, αλλά μόνο μετά από προσεκτική εξέταση των περιστάσεων. Ο «αυθεντικός» δάσκαλος είναι επίσης ανοικτός σε σημαντική λεκτική αλληλεπίδραση, συμπεριλαμβανομένων των κριτικών συζητήσεων. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι μπορούν να διακόψουν τον εκπαιδευτικό εάν έχουν μια σχετική ερώτηση ή σχόλιο. Αυτό το περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν και να εξασκήσουν δεξιότητες επικοινωνίας.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε μέτριο βαθμό υιοθετούν και το αυταρχικό στυλ διαχείρισης της τάξης (Μ.Τ.=3.38, Τ.Α.=1.14). Ο αυταρχικός δάσκαλος θέτει σταθερά όρια και ελέγχους στους μαθητές. Οι μαθητές θα έχουν συχνά τοποθετήσει καθίσματα για ολόκληρο τον χρόνο. Τα γραφεία είναι συνήθως σε ευθείες σειρές και δεν υπάρχουν αποκλίσεις. Οι μαθητές πρέπει να είναι στην έδρα τους στην αρχή της τάξης και συχνά παραμένουν εκεί καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου. Αυτός ο δάσκαλος σπάνια αναγνωρίζει αδικαιολόγητες απουσίες. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι δεν πρέπει να διακόπτουν το δάσκαλο. Επιπλέον, αποθαρρύνεται η προφορική ανταλλαγή και η συζήτηση, οι φοιτητές της αυταρχικής δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν και / ή να εξασκήσουν δεξιότητες επικοινωνίας. Αυτός ο δάσκαλος προτιμά έντονη πειθαρχία και αναμένει ταχεία υπακοή. Η μη τήρηση του καθηγητή συνήθως οδηγεί σε τιμωρία. Σε αυτή την τάξη, οι μαθητές πρέπει να ακολουθήσουν τις οδηγίες και να μην ρωτήσουν γιατί.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε ελάχιστο βαθμό υιοθετούν το αδιάφορο στυλ διαχείρισης της τάξης (Μ.Τ.=1.98, Τ.Α.=1.23). Ο αδιάφορος δάσκαλος δεν συμμετέχει πολύ στην τάξη. Αυτός ο καθηγητής θέτει λίγες απαιτήσεις, αν υπάρχουν, στους μαθητές και γενικά δεν ενδιαφέρεται. Ο αδιάφορος δάσκαλος

απλά δεν θέλει να επιβάλει στους μαθητές και συχνά αισθάνεται ότι η προετοιμασία της τάξης δεν αξίζει την προσπάθεια. Αυτός ο εκπαιδευτικός απλά δεν θα πάρει τον απαραίτητο χρόνο προετοιμασίας και μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ίδια υλικά, κάθε χρόνο. Επίσης, η πειθαρχία στην τάξη λείπει. Αυτός ο δάσκαλος μπορεί να μην έχει τις δεξιότητες, την εμπιστοσύνη ή το θάρρος να πειθαρχήσει τους μαθητές.

Πίνακας 10: Περιγραφικά αποτελέσματα για το στυλ διαχείρισης της τάξης

Κλίμακες	M.T.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
1. Αυταρχικό στυλ	3.38	1.14	2	5
2. Αυθεντικό στυλ	4.13	1.09	2	5
3. Αδιάφορο στυλ	1.98	1.23	1	3

5.5 Διαχείριση της τάξης και διαχείριση επιθετικότητας

Στον Πίνακα 11 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με την πιθανή συσχέτιση του στυλ διαχείρισης των εκπαιδευτικών με τον τρόπο διαχείρισης της επιθετικότητας. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι το αυταρχικό στυλ διαχείρισης της τάξης συσχετίζεται θετικά με την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς με την τιμωρία των μαθητών ($r=0.601$, $p<0.05$), την χρήση επιθετικών τεχνικών ($r=0.655$, $p<0.05$) και την λήψη μέτρων πειθαρχίας ($r=0.567$, $p<0.05$). Αντίθετα, το αυταρχικό στυλ διαχείρισης της τάξης συσχετίζεται αρνητικά με την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς και με την αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς ($r=-0.541$, $p<0.05$).

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι το αυθεντικό στυλ διαχείρισης της τάξης συσχετίζεται αρνητικά με την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς με την τιμωρία των μαθητών ($r=-0.503$, $p<0.05$), την χρήση

επιθετικών τεχνικών ($r=0.-0.359$, $p<0.05$) Αντίθετα, το αυθεντικό στυλ διαχείρισης της τάξης συσχετίζεται θετικά με την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς με την αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς ($r=0.453$, $p<0.05$), την συζήτηση με τους μαθητές ($r=0.554$, $p<0.05$), την λήψη μέτρων πειθαρχίας ($r=0.567$, $p<0.05$) και την δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής ($r=0.401$, $p<0.05$).

r =Συντελεστής συσχέτισης Spearman: είναι ένα μη-παραμετρικό μέτρο της στατιστικής εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών. Παίρνει τιμές μεταξύ -1 και 1. Τιμές κοντά στο -1 και στο 1 είναι ένδειξη ισχυρής αρνητικής ή θετικής συσχέτισης, αντίστοιχα.

p =παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας. Τιμές μικρότερες του 0.05 είναι ένδειξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Spearman της τάξης (σε παρένθεση το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας-p-value)

Κλίμακες	Αυταρχικό στυλ	Αυθεντικό στυλ	Αδιάφορο στυλ
Αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς	-0.541 (0.001)	0.453 (0.012)	0.134 (0.671)
Τιμωρία των μαθητών με επιθετική συμπεριφορά	0.601 (0.000)	-0.503 (0.000)	0.131 (0.624)
Χρήση επιθετικών τεχνικών	0.655 (0.000)	-0.359 (0.032)	0.025 (0.971)
Συζήτηση με τους μαθητές	0.191 (0.249)	0.554 (0.009)	0.212 (0.271)
Λήψη αποφάσεων πειθαρχίας στην τάξη	0.567 (0.001)	0.503 (0.003)	0.139 (0.521)
Δημιουργία κατευθυντήριας γραμμής	0.141 (0.617)	0.401 (0.018)	0.091 (0.815)

Κεφάλαιο 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιχειρήθηκε, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής επιθετικότητας από πολλαπλές οπτικές γωνίες, όπως επίσης και η αναλυτική παρουσίαση τόσο του ίδιου του φαινομένου και των παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνισή του, αλλά και εκείνων των ερευνητικών αποτελεσμάτων που αφορούν στην αποτελεσματική διαχείρισή του.

Σε ό,τι αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, συνοψίζοντας τις πληροφορίες που παρατέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, μπορούμε να καταλήξουμε πως αναφέρεται σε ένα σύνολο αρνητικών και επιθετικών συμπεριφορών από έναν ή περισσότερους μαθητές που βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση για οποιονδήποτε λόγο, απέναντι σε έναν ή μια ομάδα μαθητών οι οποίοι θεωρείται ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Olweus, 1994). Οι αρνητικές αυτές συμπεριφορές ενδέχεται να εκτείνονται από εκφράσεις λεκτικής και κοινωνικής βίας, μέχρι ακραίες συμπεριφορές σωματικής επιθετικότητας (Wang et al., 2009). Στη σύγχρονη εποχή, με την τεχνολογική ανάπτυξη που τη διακρίνει και την εξοικείωση των μαθητών από μικρή ηλικία με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έρχεται να προστεθεί στις «παραδοσιακές» μορφές εκφοβισμού και εκείνη του διαδικτυακού εκφοβισμού, ενός πιο έμμεσου και αποστασιοποιημένου τρόπου άσκησης επιθετικών συμπεριφορών με τη χρήση της τεχνολογίας (Beran & Li, 2007; Ybarra & Mitchell, 2004).

Με βάση αυτές τις πληροφορίες, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας μπορεί να λάβει ιδιαίτερα μεγάλες διαστάσεις και να επηρεάσει με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο τόσο τις ζωές των μαθητών που εμπλέκονται σε αυτά τα φαινόμενα, όσο και το σχολικό κλίμα. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εμπλέκονται σε έναν κύκλο βίας, ο οποίος δεν μπορεί παρά να θέσει σημαντικά αρνητικές συνθήκες για τη μετέπειτα ζωή τους, καθώς η βία οποιαδήποτε μορφή και αν παίρνει, αποτελεί μια πολύ αρνητική συνθήκη με πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις. Ιδιαίτερα όταν εκτίθεται κανείς σε βία κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής του ηλικίας, περίοδο κατά την οποία ο ψυχισμός ακόμη δομείται,

όπως επίσης και στοιχεία όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του και τον κοινωνικό του κόσμο, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς πως όταν η εξελικτική αυτή πορεία «ποτίζεται» με βία, αναμένεται να λάβει αρνητική τροπή.

Πράγματι, με βάση τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που παρατίθενται στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, σχετικά με τις επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας στις ζωές και την ψυχική ανάπτυξη των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ο βαθμός στον οποίο επηρεάζονται οι ζωές των μαθητών αυτών είναι μεγάλος. Οι μαθητές που ασκούν συστηματικά σχολικό εκφοβισμό έχουν υψηλές πιθανότητες να μεταφέρουν αυτόν τον επιθετικό και παραβατικό τρόπο σύνδεσης με το κοινωνικό τους περιβάλλον και στην ενήλικη ζωή τους, εκδηλώνοντας παραβατική ή εγκληματική συμπεριφορά (Olweus, 2013; Sourander et al., 2010; Srabstein, 2009). Με πιο απλά λόγια, εκείνοι οι μαθητές που όπως αναφέραμε, έχουν εκτεθεί σε ένα μοτίβο επιθετικότητας και βίας στις οικογενειακές τους σχέσεις (Batsche & Knoff, 1994; Bowers et al., 1994; Calvette et al., 2010), αναπαράγουν αυτό το μοτίβο βίας και στο σχολικό πλαίσιο, και σε περίπτωση που δεν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η επιθετική τους συμπεριφορά, επόμενο είναι να αναπαράξουν αυτό το μοτίβο βίας και στην ενήλικη ζωή τους, τόσο σε ό,τι αφορά στη σχέση τους με την κοινωνία και τους κανόνες της (Olweus, 2013; Sourander et al., 2010; Srabstein, 2009), όσο και σε ό,τι αφορά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις αναμένεται να χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα (Connelly et al., 2000; Veenstra et al., 2005).

Το ίδιο αρνητικές φαίνεται να είναι οι επιπτώσεις της σχολικής επιθετικότητας και για τους μαθητές που λαμβάνουν το ρόλο του θύματος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την ομάδα μαθητών παρατηρούνται συμπτώματα εσωτερίκευσης της επιθετικότητας, τα οποία φτάνουν να εκφραστούν αγγίζοντας τα όρια της ψυχοπαθολογίας σε αρκετές περιπτώσεις, με ιδιαίτερα συχνά συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Craig, 1998; Olweus, 2013). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, ιδιαίτερα υψηλές

πιθανότητες έχει αυτή η ομάδα μαθητών για εμφάνιση ακραίων συμπτωμάτων όπως είναι ο αυτοκτονικός ιδεασμός ή η απόπειρα αυτοκτονίας (Hinduja & Patchin, 2010; Kim et al., 2006; Kim & Leventhal, 2008; Klomek et al., 2008).

Με βάση αυτά τα συμπτώματα, παρατηρούμε ένα φαινόμενο που μοιάζει με εσωτερίκευση της επιθετικότητας που οι μαθητές αυτοί δέχονται από τους συμμαθητές τους: στο κέντρο της κατάθλιψης και της επιθυμίας θανάτου που εκφράζεται μέσω της αυτοκτονικής συμπεριφοράς, βρίσκονται ο θυμός και η απόρριψη του εαυτού (McWilliams, 2012). Μοιάζει οι μαθητές που εκδηλώνουν αυτού του είδους τα συμπτώματα να εσωτερικεύουν σε τόσο μεγάλο βαθμό την απόρριψη και την επιθετικότητα των συνομηλίκων τους, που, σχεδόν δίχως να την περνούν από κάποια επεξεργασία, να την στρέφουν αυτούσια ενάντια στον εαυτό.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα συμπτώματα που θα εμφανίσει ένας μαθητής που θυματοποιείται από τους συμμαθητές του φαίνεται να εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί αυτό που του συμβαίνει: εκείνοι οι μαθητές που εσωτερικεύουν τη βία φαίνεται να εκδηλώνουν συμπτώματα κατάθλιψης και αυτοκτονικής συμπεριφοράς, ενώ άλλοι μαθητές αυτής της ομάδας εκδηλώνουν συμπτώματα άγχους ή μετατραυματικού στρες (Craig, 1998), συμπτώματα που υποδηλώνουν πως έχουν νοηματοδοτήσει το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού ως ένα τραυματικό γεγονός.

Με βάση αυτόν τον «κατάλογο» αρνητικών επιπτώσεων, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς τη σημαντικότητα και την επιτακτικότητα της ανάγκης για άμεση παρέμβαση του σχολείου σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Το ερώτημα που αναδύεται, ωστόσο, και αποτέλεσε και το αντικείμενο της έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αφορά στο ποιος φαίνεται να είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος διαχείρισης τέτοιων περιστατικών, όπως επίσης και τι εννοεί ο καθένας με τον όρο «αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού».

Όπως αναφέραμε στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, οι μεταδραστικές και τιμωρητικές πρακτικές αντιμετώπισης δεν φαίνεται να έχουν

ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Μια υπόθεση που μπορεί να κάνει κανείς εδώ είναι πως η επιβολή τιμωριών και επιπλήξεων, η αποβολή και η περιθωριοποίηση του μαθητή που ασκεί σχολικό εκφοβισμό από το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά μια επανάληψη του μοτίβου απόρριψης- επιθετικότητας που οι μαθητές αυτοί έχουν βιώσει σε μεγάλο βαθμό στη ζωή τους μέχρι τότε, και ως εκ τούτου δεν επιφέρει κάποιο αποτέλεσμα, καθώς δεν κινητοποιεί το μαθητή να διακόψει το μοτίβο αυτό.

Αντίθετα, εκείνα τα προγράμματα που ακολουθούν μια ενταξιακή λογική και ως στόχο έχουν να εκπαιδεύσουν το μαθητή που ασκεί σχολικό εκφοβισμό σε νέες δεξιότητες, δίνοντάς του έτσι τα εφόδια να διακόψει τον κύκλο της βίας, να σχετιστεί με το κοινωνικό του περιβάλλον με έναν πιο λειτουργικό και δημιουργικό τρόπο και να βιώσει την αποδοχή όταν εκφράζει θετικές και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές μοιάζει να έχουν σημαντικά αποτελέσματα στη μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Pearce et al., 2011; Ttofi & Farrington, 2011).

Με πιο απλά λόγια, εκείνες οι πρακτικές που ως στόχο έχουν περισσότερο την ένταξη του μαθητή που εκδηλώνει προβληματική συμπεριφορά ασκώντας εκφοβισμό στους συμμαθητές του στο σχολικό πλαίσιο και στον κοινωνικό μικρόκοσμο που αποτελεί η σχολική μονάδα, φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα, καθώς πραγματοποιούν μια τομή στον κύκλο βίας και στην πληθώρα απορριπτικών και επιθετικών συμπεριφορών που συχνά οι μαθητές αυτοί βιώνουν. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων, το σχολείο αποτελεί το χώρο στον οποίο οι μαθητές αυτοί βιώνουν μια επανορθωτική εμπειρία, διδάσκονται ότι μπορούν να αναλάβουν και άλλους ρόλους, εκτός από αυτόν του αποδιοπομπαίου και του περιθωριοποιημένου σε ένα κοινωνικό σύστημα και αντλώντας από αυτή την επανορθωτική εμπειρία μπορούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους.

Ένα ερώτημα που αναδύεται, ωστόσο, διαβάζοντας κανείς τις πληροφορίες που παραθέτουμε σε αυτή την εργασία, είναι κατά πόσο τελικά οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα υιοθετούν τιμωρητικές πρακτικές διαχείρισης, όπως

επίσης και το κατά πόσο προσπαθούν να εφαρμόσουν πιο θετικούς τρόπους αντιμετώπισης περιστατικών επιθετικότητας που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης. Ορμώμενοι από αυτά τα ερωτήματα, διεξάγαμε μια έρευνα με δείγμα 60 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Ελλάδα, ηλικίας 24- 65 ετών.

Αντικείμενο της έρευνας ήταν η διερεύνηση των πρακτικών αντιμετώπισης που οι εκπαιδευτικοί αυτοί εφαρμόζαν στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης και πιο συγκεκριμένα το κατά πόσο υιοθετούσαν τιμωρητικές ή τεχνικές ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Με βάση τις πληροφορίες αυτές, διερευνήθηκε επίσης και ο βαθμός στον οποίο η επιλογή ανάμεσα στα δύο αυτά άκρα (τιμωρητικό ή ενισχυτικό στυλ) σχετιζόταν με κάποιο τρόπο με το γενικότερο στυλ διαχείρισης της τάξης που υιοθετούσαν οι συμμετέχοντες, ανάλογα με το αν αυτό μπορούσε να χαρακτηριστεί αυταρχικό, αυθεντικό ή αδιάφορο στυλ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες υιοθετούν προδραστικές λύσεις για τη διαχείριση της επιθετικότητας στην τάξη τους, φροντίζοντας να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να υιοθετούν ώριμες συμπεριφορές και να θέτουν σαφή, ξεκάθαρα όρια για τις συμπεριφορές που είναι αποδεκτές στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επίσης τείνουν να υιοθετούν ένα αυθεντικό στυλ διαχείρισης της τάξης, ενθαρρύνοντας την ανεξαρτησία και την αυτορρύθμιση των μαθητών τους, έχοντας φροντίσει πριν να θέσουν σαφή οριοθέτηση. Λιγότεροι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τιμωρητικές πρακτικές και που υιοθετούν ένα αυταρχικό στυλ διαχείρισης της τάξης, ενώ ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν ένα αδιάφορο στυλ διαχείρισης σχολικής τάξης.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι ιδιαίτερα θετικά και πολλά υποσχόμενα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να ακολουθούν κάποιες από τις αρχές των δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού που υιοθετούν μια προδραστική και

ενταξιακή λογική, τα οποία, όπως περιγράφεται στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, έχουν αποδειχθεί ως τα πλέον αποτελεσματικά.

Ένα ερώτημα που προκύπτει και θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μεταγενέστερων ερευνών, αφορά στις οργανωμένες, δομημένες δράσεις που έχουν ληφθεί έως σήμερα με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι μεν θετικά, σε καμία περίπτωση ωστόσο δεν αντιπροσωπεύουν την πλειονότητα σχολικών μονάδων που λειτουργούν στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα χρήσιμο θεωρούμε ότι θα ήταν να επικεντρωθεί κάποια από τις μελλοντικές έρευνες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό στην παρουσίαση των δομημένων και οργανωμένων προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί στα ελληνικά σχολεία έως σήμερα, όπως επίσης και η αποτελεσματικότητά τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας (2017). Ανακοίνωση – ενημέρωση του κοινού σχετικά με το διαδικτυακό φαινόμενο «Blue Whale Challenge» (Δοκιμασία – πρόκληση «Μπλε Φάλαινα». Στο:

http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=70988&Itemid=1881&lang

Γναρδέλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Παπαζήσης

Γρηγοράκη, Μ., Περακη, Φ. & Πολίτη, Α. (2014). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην παιδική και εφηβική ηλικία: διερευνώντας το φαινόμενο όπως εκδηλώνεται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 663-672. Στο:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/412>

Σπυρόπουλος, Τ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 2014*, 703-713. Στο:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/416>

Κουρκούτας, Ε. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 8, 56-89. Στο:

https://www.researchgate.net/publication/299992585_Kourkoutas_E_Kokkiadi_M_2015_From_school_violencebullying_to_the_inclusive_school_Kourkoutas_Kokkiade_2015_Apo_te_scholike_bia_kai_ton_endoscholiko_ekphobismo_sto_entaxiako_scholeio_Epistemonike_Epete

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. In:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45911441/Bullyvictim_problems_and_their_associati20160524-23339-110nqp8.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510487240&Signatur

[e=leT6oXL1D31pVINz3raeB3oRgjc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBully_victim_problems_and_their_associat.pdf](#)

Batsche, G.M. & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review* 23, 165-175.

Beauty, L.A. & Alexeyev, E.B. (2008). The problem of school bullies: what the research tells us. *Adolescence* 43(169), 1-11. In:
<http://njbulying.org/documents/beaty-adolesc-research3-08.pdf>

Beazidou, E., Botsoglou, K., Andreou, E. (2014) Classroom behaviour management practices in kindergarten classrooms: An observation study. *Hellenic Journal of Research in Education*. In:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8794/9015.pdf>

Beran, T. & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing* 1(2), 15-33. In:
<https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/view/172>

Besag, V.E. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Buckingham: Open University Press.

Bosworth, K., Espelage, D.L. & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behaviors in middle school students. *Journal of Early Adolescence* 19(3), 341-362. In:
https://www.researchgate.net/profile/Dorothy_Espelage/publication/235220450_Factors_Associated_with_Bullying_Behavior_in_Middle_School_Students/links/00b7d52c601c891815000000.pdf

Bowers, L., Smith, P.K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships* 11, 215-232. In:
https://www.researchgate.net/profile/Peter_Smith34/publication/249719343_Perceived_Family_Relationships_of_Bullies_Victims_and_BullyVictims_in_Middle_Childhood/links/56a60a4408ae6c437c1aa848.pdf

Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressor's profile. *Computers in Human Behavior* 26, 1128- 1135. In:

https://www.researchgate.net/profile/Ana_Estevez2/publication/220495959_Cyberbullying_in_adolescents_Modalities_and_aggressors%27_profile/links/572347d608ae586b21d8808b.pdf

Camodeca, M. & Goossens, F.A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46(2), 186-197. In:

http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/18399/Camodeca_Journal?sequence=2

Center for Adolescent Studies. (1996). *What is your classroom management profile? Teacher Talk*, 1(2). Bloomington: Indiana University, Center for Adolescent and Family Studies

Clark - Carter, D. (2004). *Quantitative psychological research*. New York: Psychology Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.

Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Τομος δεύτερος*. Μ. Σόλμαν (μτφρ). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.

Connelly, J., Pepler, D., Craig, W. & Taradash. A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment* 5(4), 299-310. In:

<http://www.mac-cura.ca/download%20docs/Papers%20for%20Site/Bullying/Connolly,%20Pepler,%20Craig,%20&%20Tardash.2000.pdf>

Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences* 24(1), 123-130. In:

http://www.newriver.edu/images/stories/library/Stennett_Psychology_Articles/Relationship_Among_Bullying_Victimization_Depression_Anxiety_Agression_in_Elementary_School_Children.pdf

Craig, W., Harel- Fisch, Y., Fogel- Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mateo, M.G., Overpeck, M., Due, P. & Pickett, W. (2009). A cross- national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health* 54(2), 216-224. In:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2747624/>

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Dake, J.L., Price, J.H. & Telljohan, S.K. (2003). The nature and extend of bullying at school. *Journal of School Health* 73(5), 173-180. In:

<http://www2.gsu.edu/~wwwche/The%20Nature%20and%20Extent%20of%20Bullying%20at%20School.pdf>

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin* 113(3), 487-496. In:

<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32183261/psychbull.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510401503&Signature=XFPVsM4dvCrXoq%2FgXtstTVbAeTE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPsychbull.pdf>

De Vaus, David (2001): *Research Design in Social Research*, London: Sage

Ferguson, C.J., San Miguel, C., Kilburn, Jr., J.C. & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school- based anti-bullying programs. *Criminal Justice Review* 32(4), 401-414. In:

<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3237899/Ferguson.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512321278&Signature>

[e=WUw5DXRqOEHky9zNbuDHi1hbzEY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_Effectiveness_of_School-Based_Anti-B.pdf](#)

Fox, C.L. & Boulton, M.J. (2005). The social skills problem of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology* 75, 313-328. In: <http://web.comhem.se/u45381271/12/sem3/Fox05.pdf>

Georgiou, S.N. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International* 29, 574-589. In:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3845334/GeorgiouStavrindes.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510398799&Signature=YtUehxcjf%2F6tLhrsAlq7Hw5U7e4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DStelios_Georgiou_and_Panayiotis_Stavrini.pdf

Groves, R.M., Fowler, F.J.J., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. New Jersey: John Wiley & Son

Hawley, P.H. & Williford, A. (2014). Articulating the theory of bullying intervention programs: views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology* 37, 3-15. In: <https://pdfs.semanticscholar.org/06d1/1641ed22b1bad4be7010956475ab83ba0574.pdf>

Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence* 21, 29-49. In:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42593254/Bullies_Victims_and_BullyVictims_Distinc20160211-5153-1k8qity.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510487118&Signature=7rw3VsJQHgGB1VlknzYWslKcFFE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBullies_Victims_and_Bully_Victims_Distin.pdf

Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. *Archives of Suicide Research* 14, 206-221. In:

<https://pdfs.semanticscholar.org/7a31/16377b5654dc1f8362dee85b7845f07b5850.pdf>

Hunter, S.C., Mora- Merchan, J. & Ortega, R. (2004). The long- term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology* 7(1), 3-12. In:

<http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/viewFile/SJOP0404120003A/29243>

Johnson, C.L. (2011). An examination of the primary and secondary effects of cyber- bullying: development and testing of a cyber-bullying moderator/mediator model. *Wayne State University Dissertations*, Paper 242. In:

http://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1241&context=oa_dissertations

Junoven, J., Graham, S. & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak and the troubled. *Pediatrics* 112, 1231-1237. In:

<https://pdfs.semanticscholar.org/7169/5daf4691f1851c1a48aa803e94f71fb236aa.pdf>

Kim, Y.S., Koh, Y.J. & Leventhal, B. (2006). *School bullying and suicidal risk in Korean middle school students*. In:

http://journal.9med.net/html/qikan/fckxyekx/xekyxqk/200521152/20080831170245534_221463.html

Kim, Y.S. & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medical Health* 20(2), 133-154. In:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34266437/research_3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512230905&Signature=lpfp5iEv0HwXXENu3xnDGf%2B%2B8dY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBullying_and_suicide._A_review.pdf

Kingery, D. W., Bryant, L. D., Palmer, L. K., & Araghi, F. A. (1989). *A handbook of survey research*. Athens, GA: The University of Georgia, Survey Research Center, Institute for Behavioral Research.

Klomek, A.B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I.S. & Gould, M. (2008). Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior* 38(2), 166-180. In:

https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.gr/&httpsredir=1&article=1311&context=cc_pubs

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior* 29, 515-530. In:

https://www.researchgate.net/profile/Ersilia_Menesini/publication/229739424_Moral_Emotions_and_Bullying_A_Cross-National_Comparison_of_Differences_between_Bullies_Victims_and_Outsiders/links/59de2712458515376b29c98b/Moral-Emotions-and-Bullying-A-Cross-National-Comparison-of-Differences-between-Bullies-Victims-and-Outsiders.pdf

Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W. & Isava, D.M. (2008). How effective are school-based intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly* 23(1), 26-42. In:

https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Gueldner/publication/232554521_How_Effective_Are_School_Bullying_Intervention_Programs_A_Meta-Analysis_of_Intervention_Research/links/561337ba08aea9fb51c29149/How-Effective-Are-School-Bullying-Intervention-Programs-A-Meta-Analysis-of-Intervention-Research.pdf

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber-bullying: Victims, bullies, and victim-bullies. *Children and Youth Services Review* 34, 63-70. In:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39579604/Mishna_Khoury-Kassabri_Gadalla_Daciuk_Children_and_Youth_Services_Review_Cyber_Bullying.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510487156&Signature=jGRHVGbZ5Ukftxou00ip5XS7OUY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRisk_factors_for_involvement_in_cyber_bu.pdf

Nansel, T.R., Overpeck, M. & Pilla, R.S, et al. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA* 285(16), 2094-2100. In: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/193774>

Natvig, G.K., Albreksten, G. & Qvarnstrom, U. (2001). School- related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence* 30(5), 561-575.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35(7), 1171-1190.

Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. (1999). *The bullying prevention program: Blueprints for violence prevention*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology* 9, 751-780. In: https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/234087483_School_Bullying_Development_and_Some_Important_Challenges/links/56b89a3b08ae44bb330d3426/School-Bullying-Development-and-Some-Important-Challenges.pdf

Patel, H.A., Varma, J., Shah, S., Phatakand, A. & Nimbalkar S.M. (2017). Profile of bullies and victims among urban school-going adolescents in Gujarat. *Indian Pediatrics* 54, 841-844. In: <http://www.indianpediatrics.net/oct2017/841.pdf>

Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. & Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole- school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 21(1), 1-21. In:

https://www.researchgate.net/profile/Natasha_Pearce/publication/235417550_Current_Evidence_of_Best_Practice_in_Whole-School_Bullying_Intervention_and_Its_Potential_to_Inform_Cyberbullying_Interventions/links/556eb1ce08aeab777226aa0e.pdf

Perren, S. & Gutzwiller- Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: differential role of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology* 9(2), 195-209. In:

https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/21616/Perren_216161.pdf?sequence=2

Polanin, J.R., Espelage, D.L. & Piggot, T.D. (2012). A meta- analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review* 41(1), 47-65. In:

https://www.researchgate.net/profile/Dorothy_Espelage/publication/235220413_A_Meta-Analysis_of_School-Based_Bullying_Prevention_Programs'_Effects_on_Bystander_Intervention_Behavior/links/00b4952c602de18785000000.pdf

Ragatz, L.L., Anderson, R.J., Fremouw, W. & Schwartz, R. (2011). Criminal thinking patterns, aggression styles, and the psychopathic traits of late high school bullies and bully- victims. *Aggressive Behavior* 37, 145-160. In:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39986397/Criminal_thinking_patterns_aggression_st20151113-28008-16hbb9w.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511958333&Signature=mbBZIWelD8MR1rk6YJj%2B3g6OKtE%3D&response-content-

[disposition=inline%3B%20filename%3DCriminal_thinking_patterns_aggression_st.pdf](#)

Rigby, K. (2002). *New perspectives in bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage

Smith, J.D., Schneider, B.H., Smith, P.K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole- school anti- bullying programs: a synthesis of evaluation research. *School Psychology Review* 33(4), 547-560. In:

<http://njbullying.org/documents/smith2004.pdf>

Smokowski, P.R. & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools* 27(2), 101-110. In:

<http://www.pluk.org/centralsdirectory/Bullying>

[%20Prevention/Overview.characteristics.%20Kopasz.Smokwski.pdf](#)

Sourander, A., Jensen, P. & Roenning, J.A. (2007). Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence: The Finnish from a boy to a man study. *Archives of Pediatrics and Adolescence Medicine* 161(6), 546-552. In:

<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/570579>

Sourander, A., Klomek, A.B., Kumpulainen, K., Puustjarvi, A., Elonheimo, E., Ristkari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J. & Ronning, J.A. (2010). Bullying at age eight and criminality in adulthood: findings from the Finnish nationwide 1981 cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 46(12), 1211-1219. In:

https://www.researchgate.net/profile/John_Ronning/publication/49647810_Bullying_at_age_eight_and_criminality_in_adulthood_findings_from_the_Finnish_Nationwide_1981_Birth_Cohort_Study/links/5582b43b08ae12bde6e53121.pdf

Srabstein, J.C. (2009). Be aware of bullying: a critical public health responsibility. *Virtual Mentor AMA Journal of Ethics* 11(2), 173-177. In:

<http://journalofethics.ama-assn.org/2009/02/oped1-0902.html>

Stein, J.A., Dukes, R. L. & Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully- victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology* 32(3), 273-282. In:

<https://academic.oup.com/jpepsy/article/32/3/273/2951887>

Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and “Theory of Mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. *Social Development* 8(1), 117- 127. In:

https://www.researchgate.net/profile/Peter_Smith34/publication/279557872_Bullying_and_theory_of_mind_A_critique_of_the_social_skills_deficit_view_of_anti-social_behaviour/links/56a252b808ae1b65112c8ae6/Bullying-and-theory-of-mind-A-critique-of-the-social-skills-deficit-view-of-anti-social-behaviour.pdf

Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management Research methods*. New York: Cambridge University Press.

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

http://sinohacesnadasosparte.org/Download/english/02_METAANALISIS_2011.pdf

Wang, J., Ianotti, R.J. & Nansel, T. R. (2009). School bullying among US adolescents: physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescence Health* 45(4), 368-375. In:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2751860/>

Ybarra, M.L. & Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(7), 1308-1316. In:

<http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV75.pdf>

Veenstra, R., Lindberg, S., Oldenhinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology* 41(4), 672-682. In:

http://www.gmw.rug.nl/~veenstra/CV/TRAILS_Veenstra_DP05.pdf

Visser, P. S., Krosnick, J. A., & Lavrakas, P. J. (2000). Survey research. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research: Methods in social and personality psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγικό σημείωμα

Το παρών ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στην μελέτη της διαχείρισης της σχολικής επιθετικότητας από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ακαδημαϊκούς λόγους και θα διασφαλισθεί πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 μέρη. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 20 λεπτά.

Ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας.

Μέρος Α. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Συμπληρώστε με Χ

Φύλο	Άντρας
	Γυναίκα
Ηλικία	Έως 35
	35-45
	45-55
	55 και άνω
Προϋπηρεσία	Έως 5 έτη
	6-10
	11-20
	21 και άνω

Μέρος Β. Πρακτικές σε φαινόμενα σχολικής επιθετικότητας

Σε περίπτωση φαινομένου σχολικής επιθετικότητας ποια από τις παρακάτω πρακτικές εφαρμόζεται (1=Καθόλου, 7=Πάρα πολύ). Κυκλώστε τη κατάλληλη ένδειξη.

1. Όταν κάποιος συμμορφώνεται τον ανταμείβω	1	2	3	4	5	6	7
2. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά τον τιμωρώ αναθέτοντας τους εξτρά εργασία/δουλειά	1	2	3	4	5	6	7
3. Θέτω αδιαμφισβήτητα όρια	1	2	3	4	5	6	7
4. Όταν κάποιος συμμορφώνεται των επαίνω λεκτικά	1	2	3	4	5	6	7
5. Άμεση παρέμβαση με λεκτική επίπληξη	1	2	3	4	5	6	7
6. Αναφέρω ξεκάθαρα τι περιμένω από τους μαθητές	1	2	3	4	5	6	7
7. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά τον αλλάζω θέση	1	2	3	4	5	6	7
8. Ενθαρρύνω τα παιδιά να φέρονται υπεύθυνα	1	2	3	4	5	6	7
9. Όταν κάποιος συμπεριφέρεται επιθετικά τον αποβάλλω από την τάξη	1	2	3	4	5	6	7
10. Καθορίζω σαφείς και अपαραβάτους κανόνες	1	2	3	4	5	6	7
11. Προσπαθώ να τους εξηγήσω ποιο είναι το πρόβλημα της συμπεριφοράς και να τους εξηγήσω πως να λύνουν τα προβλήματα με άλλο τρόπο	1	2	3	4	5	6	7
12. Όταν κάποιος συμμορφώνεται του φέρουμε πιο θετικά και το αναγνωρίζω στο πλαίσιο της τάξης	1	2	3	4	5	6	7
13. Άμεση παρέμβαση με δυνατές φωνές	1	2	3	4	5	6	7
14. Τοιχοκολλώ τους κανόνες σε διάφορα σημεία ώστε να τους βλέπουν	1	2	3	4	5	6	7
15. Προσπαθώ να αναπτύξω τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετείχαν στο συμβάν	1	2	3	4	5	6	7
16. Τους δίνω λεκτικές υποδείξεις πως πρέπει να συμπεριφέρονται	1	2	3	4	5	6	7
17. Προσπαθώ με συζητήσεις να τους δώσω να καταλάβουν τι μπορεί να προκαλέσει η συμπεριφορά τους	1	2	3	4	5	6	7
18. Τους δίνω μη λεκτικές υποδείξεις πως πρέπει να συμπεριφέρονται	1	2	3	4	5	6	7
19. Πλησιάζω και μιλώ στο μαθητή που είχε την ανάρμοστη συμπεριφορά προσπαθώντας	1	2	3	4	5	6	7

να τον καθοδηγήσω

Μέρος Γ. Στυλ διαχείρισης τάξης

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα) Κυκλώστε την κατάλληλη ένδειξη.

1. Εάν ένας μαθητής είναι ενοχλητικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τον τιμωρώ, χωρίς περαιτέρω συζήτηση.	1	2	3	4	5
2. Η τάξη πρέπει να είναι ήσυχη για να μάθουν οι μαθητές.	1	2	3	4	5
3. Δεν θα δεχθώ δικαιολογίες από έναν μαθητή που είναι επιθετικός	1	2	3	4	5
4. Ανησυχώ τόσο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές μου όσο και για το πώς μαθαίνουν	1	2	3	4	5
5. Εάν ένας μαθητής φέρει καθυστερημένα μια εργασία, δεν είναι το πρόβλημά μου.	1	2	3	4	5
6. Δεν θέλω να επιβάλω κανόνες στους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
7. Η προετοιμασία της τάξης δεν αξίζει την προσπάθεια.	1	2	3	4	5
8. Προσπαθώ πάντα να εξηγήσω τους λόγους πίσω από τους κανόνες και τις αποφάσεις μου.	1	2	3	4	5
9. Οι μαθητές μου καταλαβαίνουν ότι μπορούν να διακόψουν τη διάλεξή μου εάν έχουν μια σχετική ερώτηση.	1	2	3	4	5