

ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

# Σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση και Φυσική Αγωγή:

---

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δημόσιο σχολείο, για τον εκφοβισμό/ θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παναγιώτης Α. Γερακός

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

ΜΕΛΟΣ:

ΜΕΛΟΣ:

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2018

copyright © 2018, Παναγιώτης Α. Γερακός

ALL RIGHTS RESERVED

Στη μνήμη της μητέρας μου

## Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Γραφημάτων και Πινάκων .....	iv
Ευχαριστίες .....	v
Περίληψη .....	viii
Εισαγωγή .....	1
Σημασία της Έρευνας .....	6
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ .....	12
1.1. Ορισμός και μορφές του σχολικού εκφοβισμού .....	12
1.1.1. Σωματικός εκφοβισμός .....	13
1.1.2. Λεκτικός εκφοβισμός .....	14
1.1.3. Κοινωνικός εκφοβισμός .....	15
1.1.4. Εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο .....	16
1.2. Επικράτηση του φαινομένου .....	16
1.3. Ψυχοκοινωνικό προφίλ εμπλεκόμενων στον σχολικό εκφοβισμό .....	17
1.3.1. Ο θύτης .....	17
1.3.2. Το θύμα .....	19
1.3.3. Ο θύτης-θύμα .....	19
1.3.4. Οι παρατηρητές .....	20
1.4. Παράγοντες κινδύνου και αιτιολογία .....	21
1.4.1. Ηλικία .....	21

1.4.2.	Φύλο.....	23
1.4.3.	Οικογενειακές σχέσεις .....	25
1.4.4.	Κοινωνικοοικονομική κατάσταση .....	27
1.4.5.	Φυλετική προέλευση.....	30
1.4.6.	Εξωτερική εμφάνιση .....	32
1.4.7.	Σεξουαλικός προσανατολισμός .....	34
1.4.8.	Σχολικές επιδόσεις .....	35
1.5.	Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού .....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....		42
2.1.	Διεργασίες αυτό-παρουσίασης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής .....	42
2.2.	Η εικόνα του σώματος στο περικείμενο της Φυσικής Αγωγής .....	455
2.3.	Ο εκφοβισμός/ θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής .....	47
2.4.	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό .....	54
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....		61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....		62
1.1.	Σκοπός της έρευνας.....	62
1.2.	Υλικό και μέθοδος της έρευνας .....	62
1.2.1.	Τύπος μελέτης.....	62
1.2.2.	Τόπος διεξαγωγής .....	62
1.2.3.	Δείγμα .....	62
1.2.4.	Παράμετροι που αξιολογήθηκαν .....	63

1.2.5. Εργαλεία μέτρησης .....	63
1.2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	64
1.2.7. Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	64
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	<b>66</b>
2.1. Περιγραφική ανάλυση .....	66
2.2. Ανάλυση συσχετίσεων .....	72
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b> .....	<b>76</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....	<b>77</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b> .....	<b>84</b>
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	87
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΕΙΜΕΙΩΜΑ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ</b> .....	<b>127</b>

## Πίνακας Γραφημάτων και Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. ....	67
Πίνακας 2. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό. .....	70
Γράφημα 1. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό. .....	71
Γράφημα 2. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό. .....	71
Γράφημα 3. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό. .....	72
Πίνακας 3. Συσχέτιση φύλου και εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό. ....	72
Γράφημα 4. Συσχέτιση φύλου και εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό. ....	73
Πίνακας 4. Chi-Square Tests. ....	73

## Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου διατριβής αποτέλεσε για μένα τη συνέχεια του ακαδημαϊκού μου ταξιδιού που ξεκίνησα πριν ακριβώς τριάντα χρόνια ως φοιτητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθηνών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου. Στο ταξίδι αυτό δεν έλειψαν οι εκπλήξεις, τα ξενύχτια, οι δυσκολίες, οι επίπονες στιγμές καθώς και οι ατελείωτες ώρες διαβάσματος και συγγραφής, σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις. Στη διάρκεια αυτού του οδοιπορικού στάθηκαν δίπλα μου κάποιοι άνθρωποι στους οποίους θα ήθελα και υποχρεούμαι να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την αδιάλειπτη παρουσία τους στο πλευρό μου καθώς και την αδιάκοπη βοήθεια και παρότρυνση τους.

Θεωρώ χρέος μου να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Ιωάννη Βρεττό επιβλέποντα της εργασίας, ιδιαίτερα για τη συμβουλή του στην επιλογή του θέματος της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος κ. Αντώνιο Σπυριδάκο για την αμέριστη βοήθεια του και το ενδιαφέρον του.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους ανώνυμους συναδέλφους οι οποίοι συμμετείχαν στην εργασία μου με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιό της. Η συνεισφορά τους είναι ανεκτίμητη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την πολύ καλή φίλη Ποτούλα Κανελλοπούλου, η οποία με παρότρυνε προκειμένου να κάνω το μεταπτυχιακό και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών ήταν στο πλάι μου δείχνοντας με κάθε ευκαιρία το ενδιαφέρον της και την αγάπη της στο πρόσωπό μου.

Θα ήταν σοβαρή παράλειψη να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου και την ευγνωμοσύνη μου στις πολύ καλές φίλες και συμφοιτήτριες, Όλγα Ματαρέλλη και



Σοφία Γεωργανά. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συμφοιτήτρια και αδελφική πλέον φίλη, Ανθή Νικολακοπούλου για την αμέριστη υποστήριξη και τη βοήθεια που μου προσέφερε απλόχερα, σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της έρευνας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την οικογένειά μου, τον πατέρα μου Ανάργυρο, τη σύζυγό μου Χριστίνα και τα δύο μου παιδιά Μαριάννα και Αργύρη, για την αμέριστη συμπαράσταση, την υπομονή και την παρότρυνσή τους προκειμένου να ολοκληρώσω, αυτό το ταξίδι μου σ' ένα από τα μονοπάτια της γνώσης.

*Έχω καταλήξει στο τρομακτικό συμπέρασμα πως αποτελώ το καθοριστικό στοιχείο μέσα στην τάξη. Η προσωπική μου προσέγγιση δημιουργεί το κλίμα. Η καθημερινή μου διάθεση φτιάχνει τον καιρό. Ως δάσκαλος, έχω στα χέρια μου μια τρομακτική δύναμη: να κάνω τη ζωή ενός παιδιού θλιβερή ή χαρούμενη. Μπορώ να γίνω όργανο βασανισμού ή εργαλείο έμπνευσης. Μπορώ να ταπεινώσω ή να αστείευτώ, να ανοίξω ή να επουλώσω πληγές. Σε όλες τις καταστάσεις, είναι η δική μου αντίδραση που καθορίζει αν ένα πρόβλημα θα κλιμακωθεί ή θα αποκλιμακωθεί, αν ένα παιδί θα εξανθρωπιστεί ή θα αποκτηνωθεί.*

-Haim Ginott

## Περίληψη

**Εισαγωγή – σκοπός:** Η θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

**Μεθοδολογία:** Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κλήθηκαν να απαντήσουν, στις ερωτήσεις ειδικού ερωτηματολογίου, χειρόγραφα ή ηλεκτρονικά.

**Αποτελέσματα:** Το 44,9% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνότερο από ότι στην τάξη, με συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού την λεκτική (48,6%). Το 67,3% δήλωσαν ότι τα αγόρια εκφοβίζουν περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενώ η πλειοψηφία δήλωσαν ότι τα παιδιά με «λιγότερες» κινητικές ικανότητες στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά (91%), όπως επίσης και τα παχύσαρκα παιδιά (89,4%) και τα παιδιά με αυτισμό ή ελλειμματική προσοχή (64,5%). Το 90,2% δήλωσε ότι προγράμματα Φυσικής Αγωγής βασισμένα και στο επίπεδο των μαθητών θα μείωναν τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 98% πιστεύει ότι, οι συγκεκριμένοι κανόνες και η σταθερή συμπεριφορά-στάση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής μπορούν να περιορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Το 87,3% των εκπαιδευτικών επιθυμούν να συμμετάσχουν σε σεμινάρια με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό, και το 84,1% πιστεύει ότι ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αποτελεσματικότερα από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος έχει και επικοινωνιακές δεξιότητες και είναι και ενημερωμένος μέσω της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του για το χειρισμό του προβλήματος.

**Συμπεράσματα:** Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της διερεύνησης του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, λόγω των ιδιαιτεροτήτων της φύσης του μαθήματος στην Ελλάδα, διερεύνηση η οποία θα πρέπει να επεκταθεί και σε δείγματα μαθητών για ποιο ασφαλή συμπεράσματα. Τέλος, κρίνεται αναγκαία και η διοργάνωση σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση, σεμινάρια τα οποία θα μπορούσαν να είναι γενικευμένα για όλες τις ειδικότητες, ή ξεχωριστά για κάθε ειδικότητα εστιάζοντας στις ιδιαιτερότητές τους.

**Λέξεις – κλειδιά:** Σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση, Φυσική Αγωγή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί.

## Summary

**Introduction – purpose:** A theoretical and empirical investigation of the phenomenon of bullying in Primary Education, and, more specifically, an investigation of Primary School teachers' opinions on School Bullying/Victimization in Physical Education classes.

**Methodology:** Primary School teachers were asked to answer survey questions of a specific questionnaire, either by hand or via computer.

**Results:** 44,9% of all teachers stated that School Bullying is more common in Physical Education classes than in all other classes, with the form of verbal bullying being the most common one (48,6%). 67,3% stated that boys bully more in Physical Education classes, while the majority stated that children with “less” physical skills are bullied more than the rest of the children (91%) during Physical Education classes; the same applies to both obese children (89,4%) and children with autism or attention deficit hyperactivity disorder (64,5%). 90,2% stated that Physical Education courses based on students' level would reduce School Bullying incidents, while 98% believe that a set of specific rules along with a consistent behavior-attitude on behalf of the Physical Education instructor would reduce bullying in schools. 87,3% of teachers asked desire to participate in seminars on School Bullying, and 84,1% of them believe that School Bullying can be more effectively dealt with by a teacher who has both the communication skills and has been informed on handling the problem through training and reeducation.

**Conclusions:** There is a dire need to investigate School Bullying and Victimization in Physical Education classes due to the particularities of the course in Greece; an investigation which has to be extended in sampling among students to ensure safer results. Finally, it is necessary to organize seminars on School Bullying and Victimization, which could either be more general, concerning all teachers, or more specific ones, focusing on each classes' special traits.

**Key-words:** School Bullying/Victimization, Physical Education, Primary Education, teachers.

## Εισαγωγή

Οι πρώτες μελέτες σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό έχουν διεξαχθεί από τον Heinemann (1972) και τον Olweus (1978, 1993, 1996, 2005). Αυτοί οι ερευνητές αναφέρονται στον σχολικό εκφοβισμό ως την επανειλημμένη συμπεριφορά δίωξης και σωματικής, ψυχολογικής ή ηθικής επιθετικότητας που εκτελείται από έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών έναντι άλλου και διέπτετε από μια ανισότητα εξουσίας ή δύναμης. Η σχολική βία συμπεριλαμβάνει συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματική ή σωματική βλάβη · συμπεριφορές που κυμαίνονται από την λεκτική επιθετικότητα στην ταπείνωση, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τις σωματικές βλάβες και την καταστροφή περιουσίας (Allen, 2009 · Benbenishty & Astor, 2005), και συμπεριλαμβάνουν διάφορες κατηγορίες, όπως διαταραχές στο περιβάλλον της τάξης, προβλήματα πειθαρχίας και την κακομεταχείριση μεταξύ συμμαθητών (Olweus, 1993 · Walker, 1995). Οι αιτίες αυτού του φαινομένου είναι πολύπλοκες και πολυπαραγοντικές και περιλαμβάνουν ψυχολογικές πτυχές (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, & Waschler, 2014), αλλά και μεταβλητές οι οποίες έχουν να κάνουν με την λειτουργία της οικογένειας, είτε άμεσα, είτε έμμεσα και με την επιλογή αποκλιόντων φίλων (Olalla-Cutrín, Gómez-Fraguela, & Luengo, 2015).

Εν έτει 2018, αντιμετωπίζουμε ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως κοινωνία, ένα φαινόμενο το οποίο αν και έχει αποτελέσει αντικείμενο προσοχής και έχει σημάνει έναν «κοινωνικό συναγερμό» τις τελευταίες δεκαετίες, είναι πολύ πιθανόν να υπήρχε πάντα στους σχολικούς οργανισμούς. Ποικίλες μελέτες έχουν αναλύσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Ισπανία, η Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γερμανία, συμπεραίνοντας ότι ένα ποσοστό ανάμεσα στο 20% και 30% των μαθητών έχουν εμπλακεί σε επεισόδια σχολικής βίας, τα οποία κυμαίνονταν από απλούς λεκτικούς εκφοβισμούς έως και σοβαρές μορφές σωματικής ή σεξουαλικής

επιθετικότητας (Currie et al., 2008 · Defensor del Pueblo [Συνήγορος του Πολίτη], 2007 · Department of Health and Human Services & Center for Disease Control and Prevention, 2006), τα οποία μπορούν να προκαλέσουν την ανάπτυξη πρώιμων προβληματικών συμπεριφορών και την κοινωνική αλλοτρίωση μεταξύ των μαθητών (Rudolph et al., 2013), προκαλώντας με τη σειρά τους, σημαντικά προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην αίσθηση του «ανήκειν» κατά την ενηλικίωση (Ruiz-Hernández, García-Jiménez, Llor-Esteban, & GodoyFernández, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, η συνειδητοποίηση αυτού του προβλήματος έχει αυξηθεί, οδηγώντας στη διάδοση των προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, & Pérez-García, 2012 · Ttofi & Farrington, 2011), αλλά και στην αύξηση των μελετών που αποσκοπούν στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αν και έχουν δημοσιευθεί αρκετές συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις στην σχετική βιβλιογραφία (Merrel, Gueldner, Ross, & Isava, 2008 · Mytton, DiGuiseppe, Gough, Taylor, & Logan, 2006 · Park-Higgerson, Perumean-Chaney, Bartolucci, Grimley, & Singh, 2008 · Vreeman & Carroll, 2007), το πρώτο πρόβλημα με αυτές έγκειται στο γεγονός πως η ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων ήταν περιορισμένη λόγω των κριτηρίων ένταξης· για παράδειγμα, λόγω των χρονικών περιορισμών που επιβάλλονται στις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και της χρήσης αξιολογήσεων που συνδυάζουν πρωτογενείς και δευτερογενείς παρεμβάσεις πρόληψης ή λόγω της χρήσης τυχαίων κλινικών δοκιμών με μη τυχαιοποιημένες μεθοδολογίες από τους ερευνητές. Το δεύτερο πρόβλημα με τις έρευνες στην σχετική βιβλιογραφία είναι στο ότι το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τον εκφοβισμό στα σχολεία έχει επικεντρωθεί στο σχολείο σε μια ολιστική προσέγγιση, παρά σε συγκεκριμένα μαθήματα ή σε τοποθεσίες εντός του σχολικού χώρου (Young & Sweeting, 2004), αν



και η σχετική έρευνα έχει αναγνωρίσει το γεγονός πως τα θύματα συχνά αναφέρουν τα αποδυτήρια της Φυσικής Αγωγής και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ως τοποθεσία και μάθημα στο οποίο λαμβάνουν χώρα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αντίστοιχα (Smith & Shu, 2000). Παράλληλα, σύμφωνα με την έρευνα «Chance to Shine» από το Cricket Marlybone Club, το 66% εκ των ερωτηθέντων γονέων ανέφεραν ότι έχουν παρατηρήσει κάποια μορφή ψυχολογικού εκφοβισμού καθώς παρακολουθούσαν τα παιδιά τους να κάνουν σωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Συγκεκριμένα, 1/5 των γονέων ανέφεραν την απροθυμία του παιδιού τους να παίρνουν μέρος στην Φυσική Αγωγή ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους στην ψυχολογική θυματοποίηση και 1/10 των γονέων εκφράζει την άποψη, ότι το παιδί τους εγκατέλειψε ένα άθλημα εντελώς λόγω ενός περιστατικού ψυχολογικού εκφοβισμού (Chance to Shine, στο Noret et al., 2015).

Ως επί το πλείστον, η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι οι σχολικές τοποθεσίες Φυσικής Αγωγής αποτελούν συχνές τοποθεσίες για εκφοβισμό. Μια μελέτη της οποίας σκοπός ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις για τον σχολικό εκφοβισμό σε μια πολυπολιτισμική συνοικία του Μέριλαντ, έδειξε ότι το 20% των μαθητών που ανέφεραν ότι έχουν υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού, ανέφεραν παράλληλα ότι έχουν δεχθεί σχολικό εκφοβισμό κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007). Επιπλέον, μια канаδική μελέτη με συμμετέχοντες μαθητές από 75 σχολεία του Οντάριο, διαπίστωσε ότι το 43% μαθητών γυμνασίου, ανεξαρτήτως από το εάν οι ερωτηθέντες ήταν θύματα ή θύτες σχολικού εκφοβισμού, ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός έλαβε χώρα στον χώρο της Φυσικής Αγωγής · το 44% ανέφερε ότι έλαβε χώρα στα αποδυτήρια ή στους φωριαμούς, το 97% στον χώρο της αυλής και το 27% κατά τη διάρκεια αθλητικών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων (Vaillancourt et al., 2010). Μια πρόσφατη μελέτη η οποία εξέτασε τον σχολικό εκφοβισμό με βάση το σωματικό βάρος

σε μαθητές στο Κονέκτικατ, διαπίστωσε πως το 85% των μαθητών ανέφεραν ότι είχαν γίνει μάρτυρες θυματοποίησης με βάση το σωματικό βάρος κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Puhl, Luedicke & Heuer, 2011).

Στην σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά αποδεικτικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των ενηλίκων στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (Käpä et al., 2011 · Salmivalli et al., 1996). Υπάρχουν όμως και στοιχεία που υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί σε αυτό το θέμα. Για αρχή, μπορεί να μην έχουν επίγνωση του εκφοβισμού. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν μόνο στο 4% των περιστατικών εκφοβισμού κατά το διάλειμμα στην αυλή (Craig & Pepler, 1998) και σε μόνο το 18% των περιστατικών εντός της σχολικής τάξης (Atlas & Pepler, 1998). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός συχνά λαμβάνει χώρα στο προαύλιο, στους διαδρόμους, κατά τα διαλλείματα, και σε άλλα μέρη όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παρόντες. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, μπορεί να αποτύχουν στο να αναλάβουν δράση: ακόμα και όταν είχαν γνώση του σχολικού εκφοβισμού, δεν παρενέβησαν στο ¼ των περιπτώσεων (Atlas & Pepler, 1998). Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός πως τα θύματα σχολικού εκφοβισμού συχνά θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τους προστατεύσουν (Novick & Isaacs, 2010). Η έρευνα έχει επίσης δείξει ότι οι μαθητές ανησυχούν ότι αν αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού, οι μαρτυρίες τους μπορούν να απορριφθούν ως απίστευτο και ανυπόστατες, ή ότι θα το μάθουν οι συμμαθητές τους, το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει σε αντίποινα για την μαρτυρία τους (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005 · Newman & Murray, 2005 · Newman, Murray & Lussier, 2001 · Oliver & Candappa, 2007).

Ένας άλλος λόγος για τον οποίον οι εκπαιδευτικοί ίσως να είναι αναποτελεσματικοί στην μείωση ή την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι ότι δεν

αντιλαμβάνονται την θυματοποίηση με τον ίδιο τρόπο που την αντιλαμβάνονται οι μαθητές (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην προσδιορίσουν τη σχετική επιθετικότητα ως εκφοβισμό (Boulton, 1997 · Craig, Henderson, & Murphy, 2000), ή μπορεί να αντιλαμβάνονται την λεκτική βία ως λιγότερο σοβαρή από την σωματική (Bauman & Del Rio, 2006 · Yoon & Kerber, 2003). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι ο εκφοβισμός είναι μέρος μιας κανονιστικής διαδικασίας στην ανάπτυξη του ατόμου και αναμένουν από τα θύματα να το χειριστούν μόνοι τους (Hektner & Swenson, 2012 · Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008. · Troop-Gordon & Ladd, 2014).

Από τα παραπάνω, σκιαγραφείται η σημασία της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και η μεγάλη βαρύτητα που έχουν σχετικά με αυτό οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν στον σχολικό εκφοβισμό. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός πως είναι συχνό φαινόμενο οι μαθητές οι οποίοι έχουν γίνει θύματα του σχολικού εκφοβισμού σε έναν συγκεκριμένο χώρο ή μια συγκεκριμένη κατάσταση, εντέλει σαν αμυντικό μηχανισμό αποφεύγουν την παρουσία τους και την συμμετοχή του στον συγκεκριμένο χώρο (Roman & Taylor, 2013), καθώς και την εμπειρική αλλά και βιβλιογραφική υποστήριξη πως η θυματοποίηση είναι συχνό φαινόμενο κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και την θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

## Σημασία της Έρευνας

Το σχολείο πρέπει να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, έτσι ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν ένα στερεό γνωσιακό υπόβαθρο (Limber & Small, 2003). Η παρουσία περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ο φόβος για την ύπαρξη αυτών έχει αρνητική επίδραση τόσο στα περιβάλλοντα μάθησης όσο και στην προσωπική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και παρεμβαίνει στο δικαίωμα των μαθητών για ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον (Gulemetova et al., 2011). Παραδείγματα των αρνητικών μαθησιακών αποτελεσμάτων της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στην τάξη περιλαμβάνουν τη χαμηλή προσέλευση των θυμάτων στο μάθημα (επίσης γνωστή ως αποφυγή του σχολείου), την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την μειωμένη ικανότητα διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων με συνομήλικους (Hughes, Middleton, & Marshall, 2009).

Οι θύτες συχνά αντιμετωπίζουν επίσης ακαδημαϊκές δυσκολίες, όπως χαμηλές επιδόσεις και βαθμοί, έλλειψη προσοχής και εστίασης στον σχολικό χώρο και προβλήματα παρουσίας στο σχολείο · είναι, επίσης, πιθανό να βιώνουν εσωτερικές δυσκολίες όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση, που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τόσο την τάξη όσο και τα υπόλοιπα σχολικά περιβάλλοντα (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005).

Η αντιμετώπιση των συμπεριφορών εκφοβισμού έχει γίνει θέμα προτεραιότητας στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, λόγω αύξησης της αναγνώρισης του εκφοβισμού ως σειρά τραυματικών γεγονότων που παρεμποδίζουν σημαντικά το παιδαγωγικό δικαίωμα των μαθητών να παρακολουθούν το σχολείο σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς βία, ενώ επιπλέον, θέτουν σε κίνδυνο την υγεία και την ψυχική τους ευημερία (Aleude et al., 2008).

Η σημασία του σχολικού εκφοβισμού έχει καταλάβει την προσοχή των εκπαιδευτικών και είναι επίσης ένα θέμα ενδιαφέροντος για τους ερευνητές, τους κοινωνικούς επιστήμονες και τους νομοθέτες (Ferguson et al., 2007). Κατά την εξέταση της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων πρόληψης εκφοβισμού, είναι δύσκολο να υποτεθεί ότι υπάρχει συνεπής επίδραση (είτε θετική είτε αρνητική) κατά την προσπάθεια σύγκρισης αποτελεσμάτων από μελέτες που διεξήχθησαν σε διαφορετικές χώρες. Πολλές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικά μέσα παρέμβασης, το καθένα με τους δικούς του ορισμούς για το ποιες ενέργειες συνιστούν εκφοβιστικές συμπεριφορές (Craig & Harel, 2004). Δεδομένων αυτών των συνθηκών, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ορισμένα ευρήματα έχουν αναφέρει ασυνέπειες όσον αφορά την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων (Rigby & Slee, 2008). Η σύγκριση αποτελεσμάτων από μελέτες που διεξάγονται σε διάφορες χώρες παρουσιάζουν επίσης ασυνεπή ευρήματα λόγω των ποικίλων ερμηνειών για το τι ακριβώς συνιστά συμπεριφορά εκφοβισμού (Nansel & Overpeck, 2003). Αυτές οι ασυνέπειες επιδεινώνονται περαιτέρω όταν κάθε πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να ορίσει τον εκφοβισμό με ελαφρώς διαφορετικό τρόπο ή να μην δώσει ορισμό καθόλου, αφήνοντας την ερμηνεία της έννοιας του όρου που είναι πλήρως ανοικτή στην υποκειμενικότητα (Nansel & Overpeck, 2003). Αυτές οι διαφορές καθιστούν επιτακτική την ανάγκη τόσο του τοπικού όσο και του μεγαλύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου για την περαιτέρω τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων πρόληψης εκφοβισμού μέσω της σύγκρισης συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από μελέτες που εφαρμόζουν την ίδια μέθοδο παρέμβασης με παρόμοιους πληθυσμούς (Smith, Ryan, & Cousins, 2007).

Τα περισσότερα προγράμματα πρόληψης εκφοβισμού έχουν κάποιο βαθμό ομοιότητας, καθώς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι η μείωση του επιπολασμού των

συμπεριφορών εκφοβισμού και, ως εκ τούτου, να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου (Mishna, 2008). Ο τρόπος με τον οποίο ο επιδιωκόμενος στόχος επιτυγχάνεται, ωστόσο, ποικίλλει σημαντικά όσον αφορά το στοχοθετημένο κοινό, την κατάρτιση, την εφαρμογή και τον τρόπο παρέμβασης (Smith, Pepler, & Rigby, 2004).

Ορισμένα προγράμματα προσεγγίζουν την παρέμβαση από πειθαρχική άποψη, εστιάζοντας περισσότερο στις αρνητικές συνέπειες για όσους είναι θύτες του εκφοβισμού, ενώ άλλα επικεντρώνονται στη δημιουργία θετικών σχέσεων μέσω της διδασκαλίας και της μοντελοποίησης των κατάλληλων διαπροσωπικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Smith et al., 2004). Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει σε ασυνέπειες κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων της πρόληψης του εκφοβισμού είναι τα εργαλεία των ερευνών (Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). Τα ερωτηματολόγια αυτοελέγχου είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μορφή εργαλείου έρευνας, αλλά τα αποτελέσματά τους δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα με εκείνα που λαμβάνονται με άλλες μεθόδους (Pellegrini & Bartini, 2000). Σε κάθε περίπτωση, παρά τις ασυνέπειες της έρευνας, οι εκθέσεις απόψεων από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να έχει μεγάλη βαρύτητα στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού (Yoon & Kerber, 2003).

Αναμένεται ότι τα επίπεδα εκφοβισμού θα είναι χαμηλότερα όταν οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι μαθητές λαμβάνουν μια συμπεριφορά η οποία εναντιώνεται στον σχολικό εκφοβισμό και πως αναλόγως με την στάση των εκπαιδευτικών θα υπάρχει ένας υψηλότερος βαθμός αποτελεσματικότητας στη μάχη κατά του εκφοβισμού και μεγαλύτερη προσπάθεια για την καταπολέμησή του (Veenstra et al., 2014). Επιπλέον, βάσει της θεωρίας πλαισίωσης στόχων, αναμένεται πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στέκονται σαφέστερα και πιο ενεργά έναντι του σχολικού εκφοβισμού, είναι πιθανό να

ενισχύσουν την μείωση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Με άλλα λόγια, η παρούσα έρευνα υποθέτει ότι σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μια πιο ενεργή στάση απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, τα επίπεδά θυματοποίησης στον σχολικό χώρο θα μειωθούν. Εάν αυτές οι προσδοκίες ευνοηθούν, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για τη μείωση του εκφοβισμού, εμπλέκοντας και την οικογένεια αλλά και ειδικούς επί του θέματος, αυτό μπορεί να λύσει το πρόβλημα της μετατόπισης ευθύνης από το ένα μέλος της σχολικής κοινότητας στο άλλο, υπό το πρίσμα ότι οι μαθητές θα περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να εξασφαλίσουν την ασφάλειά τους έναντι από τους ομότιμους θύτες (Crothers & Kolbert, 2004).

Τέλος, η διαπίστωση ότι η εκφοβιστική θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών σχετίζεται με λιγότερες ημέρες παρουσίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά και χαμηλότερες πιθανότητες συμμετοχής γενικά σε σωματικές δραστηριότητες (Roman & Taylor, 2013) λειτουργούν προσθετικά στις ανησυχίες για τις πιθανές αρνητικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στην υγεία των μαθητών. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών να σκεφτούν εκτενώς όταν αναφέρονται στα θέματα υγείας των μαθητών ή όταν προσπαθούν να αναπτύξουν προγράμματα για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα που στοχεύουν στην αύξηση της σωματικής δραστηριότητας των μαθητών.

Συγκεκριμένα αναφορικά με την σημασία της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την θυματοποίηση στην Φυσική Αγωγή, αυτό υπογραμμίζεται και από την σημασία που έχει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής για την ανάπτυξη των μαθητών. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την National Association of State Boards Association (NASBA) [Σύνδεσμος Κρατικών

Συμβουλίων], η Φυσική Αγωγή πρέπει να θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος της διδασκαλίας στους μαθητές των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να οδηγήσουν έναν ευχάριστο και ενεργό τρόπο ζωής καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Walker, Chiriqui & Chiang, 2010). Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα εκ των δυο προφανών σημείων (εκτός του προαυλίου) για την ανάπτυξη της σωματικής δραστηριότητας κατά το Δημοτικό Σχολείο. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό στο μάθημα αυτό. Η δημιουργία ενός κλίματος που υποστηρίζει την ειρηνική ανάπτυξη της σωματικής δραστηριότητας θα έπρεπε αποτελεί τον μακροχρόνιο στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μελέτες έχουν δείξει ότι η απόλαυση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αποτελεί την πιο ισχυρή συσχέτιση με την απόλαυση των σωματικών δραστηριοτήτων εκτός του σχολικού χώρου (Dishman et al., 2005 · Sallis et al., 1999).



## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>:

### ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ

#### 1.1.Ορισμός και μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Οι περισσότεροι ερευνητές υιοθετούν τον ορισμό σχολικού εκφοβισμού του Olweus (1993, σελ. 9) που αναφέρει ότι «ένα άτομο εκφοβίζεται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε βάθος χρόνο σε αρνητικές ενέργειες από ένα ή περισσότερα πρόσωπα». Ο εκφοβισμός διαφοροποιείται από τις κανονιστικές διαπροσωπικές συγκρούσεις στον βαθμό όπου ο εκφοβισμός συνεπάγεται ανισορροπία ισχύος και πρόθεση για πρόκληση βλάβης (Chu, Hoffman, Johns, Reyes-Portillo & Hansford, 2014). Στην σχετική έρευνα, έχει υπάρξει διαμάχη γύρω από τον επισημοποιημένο ορισμό, ιδιαίτερα αναφορικά με σχολικά περιβάλλοντα, όπου μπορεί να προκύψουν σαφή περιστατικά εκφοβισμού, αλλά δεν πληρούν τις απαιτήσεις του ορισμού.

Σε γενικές γραμμές, υπάρχει συμφωνία όσον αφορά τον ορισμό της συμπεριφοράς του εκφοβισμού ως ένα υποσύνολο επιθετικής συμπεριφοράς που συνεπάγεται την σαφή πρόθεση για βλάβη προς κάποιον άλλον (Camodeca, Goossens, Schuengel, και Meerum-Terwogt, 2003 · Coertze & Bezuidenhout, 2013). Αυτή η εκ προθέσεως συμπεριφορά μπορεί να εμφανίζεται ως σωματική και μπορεί να είναι πολυμήχανη και αόριστη. Ωστόσο, ορισμένοι συγγραφείς όπως ο Parsons (2005) προσεγγίζουν τον ορισμό ως μια χρόνια, διάχυτη και επιβλαβή συμπεριφορά η οποία βιώνεται από πολλούς μαθητές. Αυτή η συμπεριφορά αποτελεί μια μορφή βίας που συμβαίνει κυρίως στα σχολεία και μέσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα, και απαιτεί απαιτούν δύο ή περισσότερους συμμετέχοντες (θύματα και δράστες).

Ωστόσο, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι ο εκφοβισμός περιλαμβάνει τέσσερις τύπους επιθετικής συμπεριφοράς: την λεκτική βία (π.χ. βρίσιμο, πειράγματα), την ψυχολογική ή σχεσιακή επίθεση (π.χ., διάλυση φιλίας, διάδοση φημών, κοινωνικός αποκλεισμός),

την φυσική επίθεση (π.χ. σωματική επίθεση, κλοπή αντικειμένων) και την βία στον κυβερνοχώρο (cyberbullying) (δηλ. χρήση του διαδικτύου, του κινητού τηλεφώνου ή άλλης ψηφιακής τεχνολογίας με σκοπό την πρόκληση βλάβης σε άλλον) (Cerf et al., 2011).

Οι διάφορες συμπεριφορές εκφοβισμού μπορεί να είναι είτε άμεσες είτε έμμεσες, λεκτικές ή σωματικές και μπορεί να περιλαμβάνουν άλλες συμπεριφορές, όπως είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005). Σύμφωνα με τον Lee (2004), ο άμεσος εκφοβισμός μπορεί να πραγματοποιείται πρόσωπο με πρόσωπο και μπορεί να οριστεί ως σχετικά ανοιχτές επιθέσεις κατά ενός θύματος, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός συνήθως περιλαμβάνει τρίτους και μπορεί να είναι υποβόσκων και περιλαμβάνει την κοινωνική απομόνωση ή τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ο οποίος αφορά τη χρήση τεχνολογίας προς παρενόχληση κάποιου, και συνήθως αυτό γίνεται ανώνυμα. Έχουν εντοπιστεί τέσσερις μορφές - υπότυποι εκφοβισμού. Πιο αναλυτικά:

#### *1.1.1. Σωματικός εκφοβισμός*

Ο σωματικός εκφοβισμός περιλαμβάνει ενέργειες όπως είναι τα χτυπήματα και τα σπρωξίματα. Αυτός ο τρόπος συμπεριφοράς θεωρείται ως μια άμεση μορφή συμπεριφοράς εκφοβισμού (Sullivan, 2000). Η συμπεριφορά σωματικού εκφοβισμού μπορεί, επίσης, να λαμβάνει χώρα με έμμεσες μορφές, όπως η βίαιη κτήση των περιουσιακών στοιχείων ή η καταστροφή της ιδιοκτησίας του θύματος. Παράλληλα, ο Anderson (2007) προσθέτει ότι οι εκβιασμοί, οι εκφοβισμοί και οι απειλητικές χειρονομίες είναι άλλα μέσα σωματικού εκφοβισμού.

Οι Hawker και Boulton (2000) και ο Lutzker (2006) αναφέρουν ότι ο σωματικός εκφοβισμός έχει επιπτώσεις μακροπρόθεσμου χαρακτήρα στο θύμα του εκφοβισμού. Οι μαθητές που εκφοβίζονται αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους και στις

περισσότερες περιπτώσεις είναι δύσκολο για ένα παιδί να παραμείνει ήρεμο και χαλαρό μπροστά όταν έρχεται αντιμέτωπο με ένα τέτοιο συμβάν. Τα θύματα του σωματικού εκφοβισμού είναι πιο ευαίσθητα σε διαταραχές της διάθεσης ή διαταραχές άγχους. Τα θύματα τείνουν να έχουν κατάθλιψη, σωματικά προβλήματα (κεφαλαλγίες, οσφυαλγίες) (Hannish & Guerra, 2000), να αποσύρονται κοινωνικά καθώς, επίσης, τείνουν να είναι λιγότερο άνετοι στην παρέα με το αντίθετο φύλο (Lutzker, 2006).

### *1.1.2. Λεκτικός εκφοβισμός*

Η συμπεριφορά λεκτικού εκφοβισμού μπορεί να είναι είτε άμεση, είτε έμμεση και αναφέρεται συχνά ως συναισθηματικός ή ψυχολογικός εκφοβισμός/ συναισθηματική ή ψυχολογική θυματοποίηση. Την τακτική εκφοβισμού αυτήν, τείνουν να χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον τα κορίτσια, με θύματα άλλα κορίτσια (Pillay, 2007). Ο άμεσος λεκτικός εκφοβισμός γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο και παραδείγματα είναι η χρήση προσβλητικών επιθέτων, οι προσβολές, η υποτίμηση, η παρενόχληση και η εσκεμμένη αδιαφορία προς ένα άτομο (Jacobs, 2006). Ο έμμεσος λεκτικός εκφοβισμός γίνεται όταν το θύμα δεν είναι παρόν και περιλαμβάνει τα κουτσομπολιά, την διάδοση φημών, το γράψιμο προσβολών σε έναν τοίχο του σχολείου (π.χ. την τουαλέτα), και μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση του θύματος και να επηρεάσουν την γνώμη τρίτων για το θύμα (Jacobs, 2006).

Σύμφωνα με τον Sullivan (2000), η συμπεριφορά του λεκτικού εκφοβισμού συμπεριλαμβάνει καταχρηστικές τηλεφωνικές κλήσεις, την καταπίεση του θύματος να δώσει χρήματα ή άλλα υλικά, τις απειλές, ρατσιστικές παρατηρήσεις, προσβολές και την διάδοση ψευδών ή κακόβουλων φημών για το θύμα.

Ανεξάρτητα από το είδος της συμπεριφοράς εκφοβισμού που βιώνεται, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλες οι συμπεριφορές εκφοβισμού έχουν κοινά

χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιγράφονται από τον Sullivan (2000) ως συμπεριλαμβανομένων στοιχείων όπως η συστηματοποιημένη συμπεριφορά εκφοβισμού, η οποία εμφανίζεται σε μια περίοδο και σκοπεύει να προκαλέσει βλάβη, την άδικη χρήση εξουσίας ή ανισορροπία ισχύος και την σωματική ή ψυχολογική βλάβη του θύματος. Αν και ο λεκτικός εκφοβισμός είναι συχνά αόρατος, οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορούν να υποτιμήσουν το πόσο επιβλαβής μπορεί αυτός να είναι. Ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να αναγκάσει το θύμα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς να αισθάνεται αβοήθητο, και να το οδηγήσει σε μια αίσθηση ανικανότητας και είναι συναισθηματικά επιβλαβής και εξαιρετικά δυσάρεστος. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να φτάσει σε σημείο όπου το θύμα είναι τόσο καταθλιπτικό, νιώθοντας τόσο ανάγκη να ξεφύγει από αυτόν που μπορεί να στραφεί σε κατάχρηση ουσιών ή σε μερικές ακραίες περιπτώσεις να προσπαθήσει να αυτοκτονήσει (McGraw, 2009).

### *1.1.3. Κοινωνικός εκφοβισμός*

Ο κοινωνικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα όταν το μέσο για την πρόκληση βλάβης είναι η «σχέση» και γι' αυτό αναφέρεται και ως σχεσιακός εκφοβισμός (Junonen & Graham, 2001). Ο κοινωνικός εκφοβισμός έχει δυο τύπους · τον αντιδραστικό και τον οργανικό κοινωνικό εκφοβισμό (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Για παράδειγμα, κατά τον αντιδραστικό κοινωνικό εκφοβισμό, οι μαθητές οι οποίοι είναι θύματα εκφοβισμού μπορεί να διατηρούν φιλικές σχέσεις με άτομα που τους ελέγχουν μέσω αυτής της φιλίας, ή μπορεί επίσης να είναι στόχος εχθρικών φημών μέσω του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Από την άλλη μεριά, οργανικός κοινωνικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται η χειραγώγηση του θύματος έτσι ώστε ο θύτης εν τέλει, να το αναγκάσει να κάνει αυτό που θέλει, μέσω – για παράδειγμα – του να αποκλείει το θύμα από σημαντικές κοινωνικές εκδηλώσεις (π.χ. ένα πάρτι γενεθλίων), ειδικά όταν ένας ο

θύτης επιδιώκει αντίποινα για κάποιο σφάλμα που θεωρεί ότι έπραξε το θύμα (Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003).

#### *1.1.4. Εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο*

Κατά τους Bolton και Graeve (2005), ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο ορίζεται ως οποιαδήποτε βίαιη πράξη η οποία τελείται με την χρήση της τεχνολογίας. Ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο είναι, παράλληλα, η πιο ανώνυμη μορφή εκφοβισμού, αφού ο θύτης μπορεί να προσποιηθεί πως είναι κάποιος άλλος. Ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο περιλαμβάνει την ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων, τους ιστοτόπους, τα κοινωνικά δίκτυα και την χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ως μέσα βίας. Πολλές φορές, λόγω έλλειψης γονικής εποπτείας, ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο μπορεί εύκολα να μην εντοπιστεί, ενώ οι δράστες μπορούν να προσποιούνται ότι είναι κάποιος άλλος (Bolton & Graeve, 2005).

Οι θύτες χρησιμοποιούν αυτή τη μορφή συμπεριφοράς για να παρενοχλούν τα θύματά τους, και αυτός ο τύπος θυματοποίησης εκφοβισμού περιγράφεται ως φαύλος, επειδή τα θύματα λαμβάνουν προσβλητικά μηνύματα ή εικόνες για τους ίδιους, ενώ παράλληλα αυτά τα μηνύματα ή οι εικόνες, εξαπλώνονται γρήγορα και μπορούν να τις δουν και άλλοι συνομήλικοι (James, 2010).

### **1.2.Επικράτηση του φαινομένου**

Σε διεθνές επίπεδο, ο επιπολασμός της συμπεριφοράς εκφοβισμού κυμαίνεται από 9% έως 54%, ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανό να είναι θύτες σχολικού εκφοβισμού από ό,τι τα κορίτσια (Wang et al., 2009). Τα αγόρια φαίνεται να εκφοβίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ η πλειοψηφία των αγοριών εκφοβίζονται από άλλα αγόρια (Olweus, 1994). Αυτό, καθώς και το γεγονός ότι η πλειοψηφία του λεκτικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε κορίτσια, είναι πολύ πιθανό να

οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια γενικά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις κλωτσιές και τις μπουινιές ως τρόπο να απομακρύνουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, ενώ οι γονείς αποθαρρύνουν τη σωματική επιθετικότητα στα κορίτσια, τα οποία παράλληλα διδάσκονται ότι πρέπει να αποφεύγουν την άμεση αντιπαράθεση (Turkel, 2007).

Σύμφωνα με το Bully B'ware (2004), ο επιπολασμός της θυματοποίησης είναι κάτι το οποίο συμβαίνει σε διάφορα έθνη, όπως η Νορβηγία, η Δανία, η Φινλανδία, η Γερμανία και ο Καναδάς, ενώ το 40% όλων των παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχουν εμπλακεί με τον ένα ή με τον άλλον τρόπο σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού την τελευταία δεκαετία.

Οι Hazemba, Siyiza, Muula και Rudatsikia (2008) ανέφεραν ότι το 20% των εφήβων μαθητών στο Πεκίνο (εκ των οποίων το 23% ήταν αγόρια και το 17% κορίτσια), ανέφεραν ότι έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού. Αναφορικά με την επικράτηση του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μια μελέτη η οποία διεξήχθη στη Φινλανδία μεταξύ μαθητών Δημοτικού Σχολείου (από την Πρώτη μέχρι την Πέμπτη τάξη του Δημοτικού), ανέφερε ότι η επικράτηση του σχολικού εκφοβισμού ποικίλλει, με χαμηλότερο ποσοστό το 11,3% έως το υψηλότερο ποσοστό το οποίο είναι 49,8% (Dake, Price & Telljohann, 2003).

### **1.3. Ψυχοκοινωνικό προφίλ εμπλεκόμενων στον σχολικό εκφοβισμό**

#### *1.3.1. Ο θύτης*

Οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι οι θύτες δεν έχουν απαραίτητα κάποιο έλλειμμα στις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες ή την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματα. Αντίθετα, τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι είναι υπολογιστικά και «παγωμένα» άτομα, τα οποία συχνά στερούνται ενσυναίσθησης (Gini et al., 2007· Jolliffe & Farrington 2006)

και προσφεύγουν σε στρατηγικές για την κυριαρχία και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους (Ojanen et al., 2005· Pellegrini et al., 1999), ενώ θεωρούν πως είναι πολύ σημαντικό να έχουν επιρροή και να τους θαυμάζουν (Salmivalli et al., 2005· Sijtsema et al., 2009).

Οι θύτες, όχι μόνο προσπαθούν να κυριαρχήσουν, αλλά συχνά έχουν υψηλή κοινωνική θέση. Ξεκινώντας από το Δημοτικό Σχολείο, ορισμένα επιθετικά παιδιά θεωρούνται δημοφιλή (Rodkin et al., 2006). Στην εφηβική ηλικία, οι εχθρικές συμπεριφορές που κατευθύνονται προς ομότιμους συνδέονται άρρηκτα με την κοινωνική προβολή ή το υψηλό κοινωνικό κύρος (Adler & Adler, 1998 · Parkhurst & Horrmeyer, 1998). Αυτά τα ευρήματα είναι συνεπή με έρευνες που αποδεικνύουν ότι η επιθετικότητα είναι ένας τρόπος για την καθιέρωση κυρίαρχης θέσης εντός μιας ομάδας (Hinde, 1974). Ως εκ τούτου, η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί στρατηγική συμπεριφορά που επιτρέπει στους νέους να αποκτήσουν και να διατηρήσουν κυρίαρχη θέση εντός της ομάδας τους (Hawley 1999· Junonen et al., 2012).

Υπό το πρίσμα της θετικής σχέσης μεταξύ της επιθετικότητας και της υψηλής κοινωνικής θέσης, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι πολλοί θύτες έχουν υψηλές αντιλήψεις για τον εαυτό τους (Cairns & Cairns 1994 · Hymel et al., 1993). Για παράδειγμα, οι θύτες σχολικού εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους όχι μόνο όσον αφορά την κοινωνική τους θέση, αλλά και από την άποψη της ακαδημαϊκής και αθλητικής υπεροχής (Hymel et al., 1993). Επιπλέον, οι θύτες, εκτιμούν σε χαμηλότερα επίπεδα για τον εαυτό τους την κατάθλιψη, το κοινωνικό άγχος και τη μοναξιά απ' ό, τι οι μαθητές που είναι επαρκώς κοινωνικά προσαρμοσμένοι (Junonen et al., 2003).



### *1.3.2. Το θύμα*

Τα θύματα σχολικού εκφοβισμού περιγράφονται ως παθητικά ή και προκλητικά και μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Griffin & Gross, 2004 · Hawker & Boulton, 2000). Ο Olweus (1993) αναγνώρισε την ύπαρξη αυτών των δυο πλειοψηφικών τύπων θυμάτων, και ανέφερε ότι τα θύματα μπορεί να είναι παθητικά και να μοιάζουν να έχουν πολλές ανησυχίες, να είναι ανασφαλείς και να μην κάνουν τίποτε ώστε να προκαλούν τις επιθέσεις, ενώ παράλληλα δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Αυτό το είδος θυμάτων περιγράφεται ως μοναχικό, εγκαταλειμμένο και συχνά χωρίς να έχει πολλούς φίλους (Olweus, 1993). Δεν είναι επιθετικοί, δεν ενοχλούν και είναι πιθανό να είναι σωματικά ασθενέστεροι από ό,τι άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Τα προκλητικά θύματα, από την άλλη μεριά, περιγράφονται ως εύκολα στην αναστάτωση και ανήσυχα και θα προσπαθήσουν να κάνουν αντίποινα όταν επιτεθούν. Αυτοί διαιωνίζουν τη σύγκρουση αλλά ποτέ δεν «κερδίζουν». Αυτά τα παιδιά συνήθως στερούνται επίσης κοινωνικές δεξιότητες, και μπορεί να τείνουν να ερεθίζουν και να ενοχλούν τους συνομηλίκους τους (Scaglione & Scaglione, 2006).

### *1.3.3. Ο θύτης-θύμα*

Οι θύτες-θύματα φαίνεται να είναι λιγότερο προσαρμοσμένοι από ό,τι οι μαθητές που είναι είτε καθαρά θύματα είτε καθαρά θύτες (Olweus, 2003 · Perren & Alsaker, 2006 · Stein, Dukes & Warren, 2007). Οι δυσκολίες προσαρμογής τους περιλαμβάνουν τόσο εσωτερικά προβλήματα, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η μοναξιά και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Haynie et al., 2001 · Juvonen, Graham, & Schuster, 2003), καθώς και εξωτερικά προβλήματα, όπως η επιθετικότητα, η εξαιρετικά συναισθηματική στάση, η ευκολία στον θυμό και η υπερκινητικότητα (Besag, 1989 · Haynie et al., 2001 · Salmivalli & Nieminen, 2001).

Οι θύτες-θύματα φαίνεται να έχουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, καθώς και φτωχές επιδόσεις όσον αφορά το σχολικό επίτευγμα και τις αλληλεπιδράσεις με ομοτίμους (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010 · Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004 · Veenstra et al., 2005). Έχει προταθεί ότι οι θύτες-θύματα έχουν ελλείμματα στην αυτορρύθμιση (Olweus, 1997 · Perry, Perry, & Kennedy, 1992), κάτι το οποίο καθιστά πολύ δύσκολο για αυτούς να ελέγξουν την παρορμητικότητα και την ευερεθιστότητα τους και να διαμορφώσουν κοινωνικές στρατηγικές (Schwartz et al., 1997, 2001).

Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να είναι θύτες-θύματα από ό, τι τα κορίτσια (Veenstra et al., 2005). Στο Δημοτικό Σχολείο, φαίνεται να μην προτιμούν τα αγόρια οι συμμαθητές τους και είναι πιο πιθανό να αισθάνονται περισσότερη μοναξιά από ό, τι τα κορίτσια θύτες-θύματα (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Οι θύτες-θύματα τείνουν, επίσης, να μην ακολουθούν τους κανόνες, να έχουν περισσότερα προβλήματα απόσπασης προσοχής και να είναι περισσότερο κοινωνικά αποδιοργανωμένα στο Δημοτικό Σχολείο από ό, τι στο Γυμνάσιο (Solberg, Olweus, & Endresen, 2010).

#### *1.3.4. Οι παρατηρητές*

Ένας σημαντικός αριθμός μαθητών, οι οποίοι γνωρίζουν την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού, δεν επεμβαίνουν όταν γίνονται μάρτυρες περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Προσφάτως, η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι αυτοί οι μαθητές, που συχνά αποκαλούνται «παρατηρητές», μπορούν να έχουν καθοριστικό ρόλο στην παύση της θυματοποίησης (Pozzoli & Gini, 2013). Αυτή η υπόθεση υποστηρίζεται από πρόσφατα ευρήματα που δείχνουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να μειωθεί σημαντικά με την παρακίνηση των παρατηρητών να ενεργούν εξ ονόματος των θυμάτων (Kärnä et al., 2011).

Στην έρευνα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, η τάση αίσθησης ενοχής σε τέτοιες καταστάσεις βρέθηκε να συνδέεται με την υπεράσπιση των θυμάτων (Menesini & Camodeca, 2008). Η χαμηλή τάση για ενοχές, από την άλλη πλευρά, σχετίζεται με τον εκφοβισμό και τις συμπεριφορές «παρατηρητή» (Menesini & Camodeca, 2008 · Rieffe, Camodeca, Pouw, Lange, & Stockmann, 2012). Αν και κάποιοι παρατηρητές φαίνεται να εκφράζουν αισθήματα ενοχής (Obermann, 2011) και να θεωρούν τον εκφοβισμό ως λανθασμένο (Rigby & Johnson, 2006), η απόσυρσή τους στην πράξη αντιφάσκει με τα συναισθήματα ανησυχίας τους και των ηθικών τους προτύπων (Bandura, 1990). Επιπλέον, μερικοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η συμπεριφορά του παρατηρητή μπορεί επίσης να σχετίζεται με αναστολή και ντροπή ως προς την έκθεση του ίδιου μπροστά σε κόσμο (Thornberg, 2010). Εν ολίγοις, οι παρατηρητές μπορεί να ανησυχούν ότι συμπεριφέρονται με ακατάλληλο ή μη κανονικό τρόπο σε τέτοιες κοινωνικές καταστάσεις και φοβούνται μην κριθούν από τους συνομηλίκους. Ως εκ τούτου, η απροθυμία να βοηθήσουν στα θύματα μπορεί να οφείλεται είτε σε χαμηλή τάση για ενοχή, η οποία μπορεί να είναι έκφραση της ανήθικης συμπεριφοράς και «σιωπηρή έγκριση» του εκφοβισμού, είτε σε ντροπή και κοινωνική αναστολή (Menesini & Camodeca, 2008 · Thornberg, 2010).

#### **1.4.Παράγοντες κινδύνου και αιτιολογία**

##### *1.4.1. Ηλικία*

Αναφορικά με την επικράτηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με την ηλικία, η έρευνα έχει παρατηρήσει την ύπαρξη ηλικιακών διαφορών σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό (Nishina, Junonen & Witkow, 2005 · Olweus, 1996 · Rigby, 2007). Η συχνότητα συμπεριφοράς εκφοβισμού είναι διπλάσια στους μαθητές Δημοτικού Σχολείου σε σχέση με τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού φαίνονται να μειώνονται κατά τα τελευταία

χρόνια του Γυμνασίου, όπου τα παιδιά φθάνουν περίπου τα 14 τους χρόνια. Ωστόσο, οι μαθητές οι οποίοι μεταβαίνουν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διατρέχουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο να υπάρξουν θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αλλά οι έφηβοι αναφέρουν ότι εκφοβίζονται λιγότερο συχνά όσο μεγαλώνουν (Olweus, 1996).

Σε μελέτη που διεξήχθη από τον Hasekiu (2013), τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι το 48% των μαθητών ηλικίας 7-10 ετών είχαν διαπράξει ενέργειες σωματικού εκφοβισμού, και το 28% είχε διαπράξει ενέργειες λεκτικού εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου στο διάστημα των τελευταίων τριών μηνών. Στους μαθητές μεταξύ των ηλικιών 10 και 15 ετών, το 18% δήλωσε ότι διέπραξε ενέργειες σωματικού εκφοβισμού και ότι το 57% δήλωσε ότι έχει διαπράξει ενέργειες λεκτικού εκφοβισμού τους τελευταίους τρεις μήνες στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά, δείχνουν, παράλληλα, την συσχέτιση ηλικίας και του είδους εκφοβισμού, αφού φαίνεται ότι όσο οι μαθητές μεγαλώνουν, τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες μορφές λεκτικής βίας στο σχολείο από ό,τι σωματικές μορφές εκφοβισμού.

Οι Fekkes, Pijpers και Verloove-Vanhorick (2005) διενήργησαν μια μελέτη σε ένα ολλανδικό δημοτικό σχολείο, κατά τη διάρκεια της οποίας μιλούσαν με τους μαθητές σε τακτική βάση κατά τη διάρκεια της σχολικής θητείας. Οι συνεδρίες αυτές λάμβαναν χώρα μερικές φορές το μήνα ή και πιο συχνά. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι περισσότερο και πιο συχνά γίνονται θύματα κάποιας μορφής σχολικού εκφοβισμού. Όσον αφορά τον άμεσο και σωματικό εκφοβισμό, σχεδόν το 6% (δηλαδή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, κατά μέσο όρο ένα παιδί σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας) ανέφερε ότι εκφοβίζεται πολλές φορές το μήνα και σχεδόν καθημερινά.

Ο James (2010) ανέφερε ότι η συμπεριφορά του εκφοβισμού μειώνεται με την ηλικία, αν και υπάρχει μια αρχική αύξηση όταν οι μαθητές μεταβαίνουν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ερευνητής δηλώνει περαιτέρω ότι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αναπτύσσουν ενισχυμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες φαίνεται να τα προστατεύουν κατά της συμπεριφοράς του εκφοβισμού. Οι Pollastri, Cardemil και O'Donnell (2010) ανέφεραν ότι για τα αγόρια, η τάση να ανήκουν στην ομάδα των θυτών ή να γίνουν θύτες αυξάνεται, καθώς όσο μεγαλώνουν ασκούν επιθετικές τάσεις πιο συχνά από ό, τι όταν ήταν νεότεροι. Στον αντίποδα, μελέτη που διεξήχθη από τους Demaray και Malecki (2003) σε μεταβαίνοντες από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ισπανόφωνους μαθητές, διαπίστωσε ότι δεν υπήρχε διαφορά στην ηλικία όσον αφορά τον επιπολασμό των εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Στα παραπάνω, είναι σημαντικό να προστεθεί το γεγονός πως είναι περισσότερο πιθανό οι εκφοβιστικές συμπεριφορές να μην αναφερθούν από τους έφηβους από ό, τι στα μικρότερα παιδιά, καθώς μεγαλώνοντας μαθαίνουν διαφορετικούς τρόπους κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Rigby, 2007). Συνεπώς, σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, οι έφηβοι μαθητές τείνουν να αισθάνονται ντροπή που είναι θύματα και να θεωρούν πως πρέπει να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα μόνοι τους, παρά το γεγονός ότι σε αυτές τις ηλικίες η λεκτική βία στον σχολικό χώρο αυξάνεται (Nishina, Junonen & Witkow, 2005).

#### *1.4.2. Φύλο*

Σύμφωνα με τον Wimmer (2009), υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια εκφοβίζουν, εκφοβίζονται, αλλά και για τους λόγους για τους οποίους λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός. Αρκετοί ερευνητές (Besag, 2006 · Garrett, 2013 · Selekman & Vessey, 2004· Sullivan, Cleary & Sullivan, 2002) συμφωνούν ότι

υπάρχουν διαφορές στους τρόπους με τους οποίους τα φύλα εκτίθενται σε διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού.

Οι Rodkin και Berger (2008) διαπίστωσαν ότι τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να είναι δράστες και θύτες-θύματα, ενώ τα κορίτσια είναι πιθανότερο να είναι θύματα. Τα αγόρια συνήθως εκφοβίζουν και τα δύο φύλα, ενώ τα κορίτσια τείνουν να εκφοβίζουν και άλλα κορίτσια και μπορούν να εκφοβίζονται και από τα δύο φύλα. Τα αγόρια είναι γενικά πιο βίαια και καταστρεπτικά (άμεσος σχολικός εκφοβισμός) στη συμπεριφορά τους ως εκφοβιστές απ' ό, τι τα κορίτσια, τα οποία κάνουν μεγαλύτερη χρήση της έμμεσης συμπεριφοράς εκφοβισμού, λόγω του ότι τα αγόρια ανησυχούν περισσότερο για την μυϊκή μάζα που τους δίνει μια φυσική αίσθηση εξουσίας και σωματικής υπεροχής, επειδή τα αγόρια αναζητούν κυριαρχία (Garrett, 2013 · Naser, Ladikos & Prinsloo, 2004). Ομοίως, οι Sullivan, Cleary και Sullivan (2002) διαπιστώθηκε ότι ο άμεσος σωματικός και ο λεκτικός σχολικός εκφοβισμός είναι συχνότερος στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Επιπλέον, οι Sullivan, Cleary και Sullivan (2002) ανέφεραν ότι ο λόγος γι' αυτό θα μπορούσε να είναι ότι τα κορίτσια αποθαρρύνονται από τη χρήση βίας και αντιπαράθεσης.

Τα κορίτσια, επίσης, συχνά στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού αναλαμβάνουν τον ρόλο του υπερασπιστή και βλέπουν τον σχολικό εκφοβισμό ως μια πολύ χειρότερη συμπεριφορά από ό, τι τον βλέπουν τα αγόρια (Wimmer, 2009). Φαίνεται πως γενικά τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο λεκτικές στρατηγικές και στρατηγικές ελέγχου των συνομήλικών τους, καθώς και πως ο κοινωνικός σχολικός εκφοβισμός είναι πιο συχνός στα κορίτσια παρά στα αγόρια (Besag, 2006). Οι Selekman και Vessey (2004) προσθέτουν ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εκφοβίζουν άλλα κορίτσια και τείνουν να χρησιμοποιούν πιο έμμεσες και υποβόσκουσες μορφές θυματοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της εξάπλωσης ψευδών

φημών, της χειραγώγησης των φιλικών σχέσεων (π.χ. στέρηση ενός άλλου κορίτσι από τον καλύτερο φίλο της) καθώς και την χρήση προκλητικών προσδιοριστικών επιθέτων.

Οι Paul και Cillessen (2003) διαπίστωσαν ότι υπήρξαν αρνητικές συνέπειες για τα μικρά κορίτσια τα οποία βίωναν τον σχολικό εκφοβισμό από ό, τι τα αγόρια. Υποστηρίζουν, επιπλέον, ότι η φύση του σχολικού εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια είναι ο κοινωνικός/ σχεσιακός. Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αιτιολογία για το γεγονός πως τα κορίτσια διαθέτουν επαρκέστερη αντίληψη καθώς και τα υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης κατάθλιψης, κοινωνικού άγχους και αρνητικών κοινωνικών αντιλήψεων του «εγώ» σε σχέση με τα αγόρια.

#### *1.4.3. Οικογενειακές σχέσεις*

Η έγκαιρη κοινωνικοποίηση των παιδιών και η στήριξη μέσα στην οικογένεια είναι καθοριστικός παράγοντας για τον προσδιορισμό της συμμετοχής του μαθητή σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999). Οι θύτες προέρχονται συχνά από οικογένειες όπου οι γονείς είναι επιθετικοί ή επιλέγουν την χρήση σωματικών μέσω πειθαρχίας, ή είναι απόμακροι (Maharaj, 2007). Τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες ή από οικογένειες χωρίς γονείς διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο συμμετοχής σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού, είτε σαν θύματα, είτε σαν θύτες (Rigby, 2000). Παράλληλα, τα θύματα σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν στην πλειοψηφία τους ότι ο πατέρας απουσιάζει από το σπίτι και πιο πιθανό να θεωρούν τα μέλη της οικογένειας απομακρυσμένα (Fu, Land & Lamb, 2012). Οι Green, Collingwood και Ross (2010) συμφωνούν με τα ευρήματα των Fu, Land και Lamb ότι τα παιδιά που αισθάνονται παραμελημένα στο σπίτι είναι πιθανότερο να εκφοβίζονται. Αυτοί οι μαθητές είναι και πιο πιθανό να αναφέρουν συμπεριφορές και απειλές βίας ανεξαρτήτως ηλικίας.

Επιπροσθέτως, οι Sourander, Helstelä, Helenius, και Piha, J (2000) μετά από έρευνά τους, βρήκαν ότι το γονικό επίπεδο κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και οικογενειακής κατάστασης (διαζευγμένος / έγγαμος) δεν σχετίζεται σημαντικά με τη συμπεριφορά θυματοποίησης ή εκφοβισμού. Στον αντίποδα, οι Bond και συνεργάτες (2001) διαπίστωσαν ότι τα θύματα εκφοβισμού ήταν 1,5 φορά πιθανότερο να προέρχονται από σε διάσταση ή διαζευγμένες οικογένειες σε σχέση με τα παιδιά από οικογένειες όπου και οι δυο γονείς είναι διαθέσιμοι μέσα στο σπίτι.

Οι Stevens, De Bourdeaudhuij και Van Oost (2002) βρήκαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών · η θυματοποίηση των αγοριών σε μονογονεϊκές οικογένειες συνδέεται με μια αρνητική σχέση με τον πατέρα και την απουσία της πατρικής φιγούρας. Παράλληλα, οι μητέρες των αγοριών που έχουν υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού έχει διαπιστωθεί πως είναι υπερπροστατευτικές, περιοριστικές και κατηχούν τα παιδιά τους (Olweus, 1993). Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια τα οποία είναι θύματα σχολικών εκφοβιστικών επιθέσεων φαίνεται να έχουν αρνητικές σχέσεις με τη μητέρα και αυτά να αναφέρουν αρνητικότητα και εχθρότητα στην σχέση τους με την μητέρα τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μητέρες αναφέρονται ως συναισθηματικά καταχρηστικές, εχθρικές και απορρίπτοντες προς τις κόρες τους, συμπεριφορές που οδηγούν στην ανάπτυξη της κατάθλιψης, του άγχους και άλλων εσωτερικευμένων συμπτωμάτων στο παιδί (Venter, 2013). Αυτά τα κορίτσια γίνονται θύματα εκφοβισμού επειδή δυσκολεύονται να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, να εκφράζουν ενσυναίσθηση και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, πράγματα τα οποία μπορούν να τις καταστήσουν εύκολους στόχους για θυματοποίηση από συμμαθητές.

Η δυναμική των οικογενειών και η ικανότητα εντός της οικογένειας να επιλύονται συγκρούσεις μέσω κατάλληλης μοντελοποίησης είναι εξαιρετικά σημαντική, αφού οι



οικογένειες θυμάτων εκφοβισμού τείνουν να έχουν μια ανασφαλή και αρνητική σχέση γονέα-παιδιού (Lodge, 2008).

#### *1.4.4. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση*

Αναφορικά με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, στην σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ένας σημαντικός, αλλά αδύναμος συσχετισμός ανάμεσα στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την εμπλοκή σε ρόλους σχολικού εκφοβισμού (Tippett & Wolke, 2014).

Αρχικά, τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες-θύματα φαίνεται να είναι πιθανότερο να προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Tippett & Wolke, 2014). Αυτό θα μπορούσε να είναι ενδεικτικό μιας άμεσης σχέσης, όπου το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αποτελεί αιτία της θυματοποίησης. Σε γενικές γραμμές, όμως, η διαφορετικότητα από τους συνομήλικους φαίνεται να αποτελεί βασικό κίνητρο για τον σχολικό εκφοβισμό (Olweus, 1993 · Thornberg, 2010), και ίσως απλά η προέλευση από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή η ανικανότητα της οικογένειας διάθεσης αγαθών ή τρόπου ζωής που διατίθενται στους υπόλοιπους συμμαθητές, ίσως ξεχωρίζουν τους μαθητές «θύματα». Επιπλέον, το υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συνοδεύεται από μεγαλύτερη πρόσβαση σε γνωστικούς πόρους, συμπεριλαμβανομένων γενικών και ειδικών γνώσεων, κανόνων και αξιών και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Braveman et al., 2005 · Galobardes et al., 2006), τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης, και σαν αποτέλεσμα να μειώσουν την πιθανότητα των μαθητών να αντιμετωπίζουν προβληματικές σχέσεις μεταξύ τους.

Τα παιδιά από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές οικογένειες βρέθηκαν να αντιμετωπίζουν δυσμενέστερα περιβάλλοντα στο σπίτι, συμπεριλαμβανομένης της

αντιμετώπισης πιο σκληρής τιμωρίας (Straus & Stewart, 1999· Straus, Gelles & Steinmetz, 1980· Woodworth, Belsky & Crnic, 1996), των περιοριστικών και αυταρχικών πρακτικών γονικής μέριμνας (Bayley & Schaefer, 1960· Glasgow et al., 1997· Hoff, Laursen & Tardif, 2002), υψηλότερων επιπέδων αδελφικής βίας (Eriksen & Jensen, 2006) και συχνότερη έκθεση σε ενδοοικογενειακής οικιακής βίας. Από την άποψη της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1974), οι πρώιμες σχέσεις των παιδιών στο σπίτι διαμορφώνουν το πώς αλληλοεπιδρούν με τους άλλους ανθρώπους αργότερα στη ζωή τους.

Η εμπειρία της βίας ή της κατάχρησης στο σπίτι μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να σχηματίσουν και να διατηρήσουν σχέσεις μεταξύ του (Bolger, Patterson & Kupersmidt, 1998· Salzinger et al., 2002) και τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες-θύματα έχουν βιώσει σκληρότερη γονική αντιμετώπιση (Lereya, Samara & Wolke, 2013), την κατάχρηση μέσα στο σπίτι (Baldry, 2003· Duncan, 1999) και την αδελφική βία (Manesini, Camodeca & Nocentini, 2010), πολύ συχνότερα σε σχέση με τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε ρόλους σχολικού εκφοβισμού.

Παρά το γεγονός ότι ορισμένοι οικογενειακοί παράγοντες δείχνουν να έχουν μέτριες ή ισχυρές σχέσεις με τον εκφοβισμό (Baldry, 2003· Lereya, Samara & Wolke, 2013), η συσχέτιση μεταξύ χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και θυμάτων σχολικού εκφοβισμού είναι σχετικά ασθενής σύμφωνα με τις στατιστικές συμβάσεις (Cohen, 1988), υποδηλώνοντας ότι τα αποτελέσματα ενδέχεται να μην αντανακλούν την άμεση συσχέτιση μεταξύ εκφοβισμού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, αλλά μάλλον μια έμμεση σχέση που μεσολαβεί από το περιβάλλον του μαθητή. Κατά συνέπεια, ίσως οι παράγοντες που σχετίζονται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όπως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ανατρέφονται, συμβιώνουν με τα αδέλφια τους ή εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία, ήταν πιο πιθανό να λαμβάνουν ρόλους στον

σχολικό εκφοβισμό, παρά οι μαθητές οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα.

Παράλληλα, η σχέση μεταξύ θύτη και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είναι σημαντικά ασθενέστερη από εκείνη που διαπιστώθηκε για τα θύματα και τους θύτες-θύματα, αφού οι θύτες φαίνεται να είναι λίγο λιγότερο πιθανό να προέρχονται από υψηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα (Tippett & Wolke, 2014). Αυτό μπορεί να φαίνεται κάπως περίεργο, δεδομένου ότι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται στενά με τις δυσκολίες συμπεριφοράς στα παιδιά, ιδιαίτερα την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά (Bolger et al., 1995· Bradley & Corwyn, 2002· McLeod & Shanahan, 1993· Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989· Sameroff et al., 1987· Takeuchi, Williams & Adair, 1991). Επιπλέον, ο κίνδυνος δυσλειτουργίας και δυσκολιών συμπεριφοράς αυξάνεται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000· Loeber et al., 1995). Εάν οι θύτες είναι απλά εκείνα τα παιδιά που παρουσίαζαν μεγάλη επιθετικότητα και δυσκολίες συμπεριφοράς, τότε θα αναμενόταν μια ισχυρή σχέση μεταξύ εκφοβισμού και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Ωστόσο, δεν παρατηρείται τέτοια συσχέτιση.

Για να εξηγηθεί αυτό, είναι σημαντικό να θεωρηθεί ο εκφοβισμός όχι ως ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως μια κοινωνική στρατηγική για την επίτευξη αποδοχής από συνομήλικους, την κοινωνική κυριαρχία και, τελικά, την πρόσβαση σε πόρους (Olthof & Goossens, 2008· Pellegrini & Bartini, 2001). Οι θύτες αναφέρονται ως έξυπνοι και χειριστικοί (Gini, Pozzoli & Hauser, 2011· Sutton & Smith, 1999) με καλή συναισθηματική κατανόηση των άλλων (Woods et al., 2009) που χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό ως μέσο βελτίωσης του κοινωνικού τους προφίλ και κατοχής κυριαρχίας έναντι των συνομηλίκων τους (Hawley, 2003, 2007).

Ο εκφοβισμός έχει περιγραφεί ως εξελικτική στρατηγική (Volk et al., 2012) και ως εκ τούτου, ο εκφοβισμός θα ήταν αναμενόμενο να διαπράττεται από οποιαδήποτε κοινωνικοοικονομικά στρώματα στα οποία υπάρχουν πιθανά οφέλη. Αυτό ήταν συμβατό με πρόσφατες έρευνες, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι δεν ήταν το απόλυτο επίπεδο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου που προέβλεπε τον εκφοβισμό, αλλά μάλλον ο βαθμός της κοινωνικής ανισότητας, αφού τα υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού εντοπίζονται σε χώρες όπου η κοινωνική ανισότητα είναι μεγαλύτερη (Due et al., 2009· Elgar et al., 2009).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι η σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή σε επίπεδο κοινωνίας παρά σε ατομικό επίπεδο.

#### *1.4.5. Φυλετική προέλευση*

Ο ρατσισμός ανάμεσα σε μαθητές σχολείων τόσο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα καλά τεκμηριωμένο θέμα στην έρευνα (Carroll, 2002· Cline et al, 2002· DfES, 2004· Connolly, 2002· Gillborn, 2005), ενώ παράλληλα υπάρχουν στοιχεία τα οποία υποδηλώνουν ότι υπάρχουν αναφορές για πολύ λιγότερα ρατσιστικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από ό,τι λαμβάνουν χώρα (DfES, 2004).

Τα σχολεία τα οποία δεν ανήκουν σε περιοχές με εθνοτική ποικιλομορφία, χαρακτηρίζονται από έλλειψη της συνειδητοποίησης του ρατσισμού στο σχολείο και στην περιοχή γενικότερα, καθώς και από ανεπαρκή συνειδητοποίηση του προσωπικού των αρχών, ορθής πρακτικής για την προετοιμασία των μαθητών για μια πολιτισμικά και εθνικά διαφορετική κοινωνία και από μια τάση αντιμετώπισης των μαθητών δίχως

την αναγκαία συνειδητοποίηση της εθνικής και πολιτιστικής διαφοράς (Cline et al., 2000).

Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός με αιτία την φυλετική προέλευση, λαμβάνει χώρα μέσω της χρήσης κακόβουλων και προσβλητικών προσδιοριστικών επιθέτων και φυσικής βίας σε έγχρωμους και εθνοτικές μειονότητες (Varma-Joshi et al., 2004), ρομά (Cemlyn et al., 2009) και άλλων μεταναστευτικών και θρησκευτικών ομάδων όπως είναι οι μουσουλμάνοι (Rutter, 2003 · Tomlinson, 2005). Οι Crozier και Davis (2008) περιγράφουν την ύπαρξη ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού και ανυπαρξία ευαισθησίας από τους μαθητές του πλειοψηφικού έθνους, αναφέροντας τα ελάχιστα στοιχεία πολυμορφίας τα οποία αγκαλιάζονται από το σχολικό χώρο, καθώς και το γεγονός πως η ύπαρξη εθνοκεντρισμού σε συνδυασμό με τον σχολικό εκφοβισμό, ωθούν τις μειονότητες αυτές στο περιθώριο και τις αναγκάζει να παραμένουν εκεί, διότι σε αντίθετη περίπτωση, αισθάνονται πως διακινδυνεύουν περεταίρω την ασφάλειά τους.

Το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να αντανakλά θετικά τη θρησκευτική, εθνοτική και πολιτισμική ποικιλομορφία ως μέρος της μαθητικής εμπειρίας (Ajegbo, 2007) και να συνειδητοποιήσει την πολυμορφία στην κοινωνία (Parekh, 2001). Ωστόσο, πολλά σχολεία δεν αναγνωρίζουν την αξία και την ποικιλομορφία των μαθητών μέσω του αναλυτικού προγράμματος (Gillborn and Mirza, 2000). συχνά επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους για την διδασκαλία μαθητών από διαφορετικά εθνοτικά υπόβαθρα (Gaine, 2005· Tikly et al., 2004).

Ο Connolly (2002) υπογραμμίζει την ευρέως διαδεδομένη άποψη των πλειοψηφικά εγγενών μαθητών, ότι οι μαθητές με προέλευση από άλλες φυλές «δεν ανήκουν» και «πρέπει να γυρίσουν εκεί από όπου προέρχονται» και σημειώνει ότι οι ρατσιστικές

λεκτικές επιθέσεις είναι συχνά ένα μέρος της αρσενικής υποκοουλτούρας στο σχολείο. Η πιο συνήθης βία σε μαθητές με προέλευση από άλλες φυλές από την πλειοψηφική είναι η λεκτική και οι σχολικοί διάδρομοι είναι η πιο συνήθης τοποθεσία στην οποία την βιώνουν (Cline et al., 2004).

#### *1.4.6. Εξωτερική εμφάνιση*

Η δυσαρέσκεια σε σχέση με την εξωτερική εικόνα και την εικόνα του σώματος έχει βρεθεί να συνδέεται ισχυρά με τον σχολικό εκφοβισμό (Reulbach et al., 2013), ιδίως με την θυματοποίηση (Wilson et al., 2013) και με αυξημένο κίνδυνο επίδειξης επιθετικότητας (Shelton & Liljequist, 2002). Υπάρχουν αποδείξεις ότι η προτίμηση για ύπαρξη μέσου σωματικού τύπου, οδηγεί σε προκατάληψη κατά των ιδιαίτερα λεπτών και των παχύσαρκων μαθητών (Hansson et al., 2009) και τον αποκλεισμό ή την επιθετική συμπεριφορά προς αυτούς. Συγκεκριμένα, η σωματική δυσαρέσκεια είναι μια πτυχή του να είσαι διαφορετικός και οι Sentenac και συνάδελφοι (2011), πρότειναν δύο διαφορετικές υποθέσεις για να εξηγήσουν γιατί τα παιδιά που διαφέρουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό θυματοποιούνται. Πρώτον, λόγω της διαφοράς στην εμφάνισή τους ή σε συμπεριφορές: η απόκλιση στην εξωτερική εμφάνιση μπορεί να είναι ένας λόγος για λεκτικές επιθέσεις και βία από τους συνομηλίκους. Κατά δεύτερον, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή μπορεί να επηρεάσει τη σχέση μεταξύ της διαφορετικότητας στην εμφάνιση και την θυματοποίηση. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση ή οι ανησυχίες σχετικά με την απόρριψη από τους συνομηλίκους μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλεισμό ή θυματοποίηση σε έναν φαύλο κύκλο (Sentenac et al., 2011).

Η σχέση μεταξύ σωματικής δυσαρέσκειας και εκφοβισμού έχει μελετηθεί κυρίως από την σκοπιά του υπερβολικού βάρους. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι υπέρβαροι μαθητές οι οποίοι υποκειμενικά αντιλαμβάνονται πως είναι υπέρβαροι είναι πιο πιθανό να υπάρξουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Brixval et al., 2012· Janssen et al., 2004·

Midei & Matthews, 2011). Εντούτοις, στοιχεία σχετικά με τις συσχετίσεις μεταξύ αυτό-αναφερόμενης έλλειψης βάρους και συμμετοχής στον εκφοβισμό με τον ρόλο του θύματος είναι γενικά σπάνια (Reulbach et al., 2013· Wilson et al., 2013).

Το βάρος και το σχήμα του σώματος και του προσώπου αποτιμώνται διαφορετικά από τα αγόρια και διαφορετικά από τα κορίτσια (Al Sabbah et al., 2009). Τόσο τα υπέρβαρα / παχύσαρκα όσο και τα λιποβαρή αγόρια κινδυνεύουν από χαμηλή ποιότητα ζωής (Bonsergent et al., 2012· Lawler & Nixon, 2011). Τα κορίτσια έχουν την τάση να αναφέρουν πιο αρνητική εικόνα του σώματος από ό, τι τα αγόρια (Vilhjalmsson, Kristjansdottir & Ward, 2012), ενώ παράλληλα τα κορίτσια, ακόμη και σε ένα υγιές εύρος βάρους μπορεί να ανησυχούν όλο και περισσότερο για το βάρος και το σχήμα του σώματός τους, δυνητικά οδηγώντας σε αρνητική εικόνα του σώματος (Calzo et al., 2012).

Τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και την διαφορετικότητα στην εξωτερική εμφάνιση είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά. Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι το 24% των αγοριών και το 30% των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βίωναν σε καθημερινή βάση πειράγματα, εκφοβισμό ή απόρριψη, λόγω της εξωτερικής τους εμφάνισης. Ο αριθμός αυτός διπλασιάζεται για μαθητές γυμνασίου με το 58% των αγοριών και το 63% των κοριτσιών που βιώνουν καθημερινά πειράγματα και εκφοβισμό (Bullying, Bullycide and Childhood Obesity, 2014 στο Uddin Kalar et al., 2015). Οι μαθητές συχνά εκφοβίζονται επειδή είναι ή ενεργούν διαφορετικά απ' ό, τι οι συμμαθητές τους και οι θύτες στοχεύουν σε φυσικά χαρακτηριστικά όπως το βάρος, το μέγεθος, το χρώμα ή την εθνικότητα καθώς και το χτένισμα και οι επιλογές ρούχων (Geiger & Fischer, 2006).

#### 1.4.7. Σεξουαλικός προσανατολισμός

Οι ομοφυλόφιλοι και αμφιφυλόφιλοι μαθητές και των δυο φύλων βρίσκονται σε μια κατάσταση κινδύνου ως προς την θυματοποίηση και τον σχολικό εκφοβισμό από συμμαθητές και συνομήλικους (Berlan, Corliss, Field, Goodman & Austin, 2010· Russell, Franz, & Driscoll, 2001). Ωστόσο, λίγες μελέτες έχουν αξιολογήσει την συγκεκριμένη χρήση προσβλητικών επιθέτων ως επίθεση σε ΛΟΑΤ (Λεσβία, Ομοφυλόφιλος, Αμφιφυλόφιλος και Τρανς) μαθητές ως μορφή συμπεριφοράς εκφοβισμού (Evans & Charman, 2014).

Η έρευνα σχετικά με την θυματοποίηση δείχνει ότι οι ΛΟΑΤ μαθητές βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο να υποστούν-υποφέρουν από αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο - συμπεριλαμβανομένης της βίας- που υποδηλώνουν ότι ο εκφοβισμός είναι μια κοινή εμπειρία για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Σε σύγκριση με τους μαθητές οι οποίοι προσελκύονται αποκλειστικά από το αντίθετο φύλο, εκείνου που ανέφεραν ότι είναι αμφιφυλόφιλοι ή έλξη προς το ίδιο φύλο ήταν επίσης πιο πιθανό να έχουν εμπειρίες από διάφορες μορφές εκφοβισμού, συμπεριλαμβανομένης της κλοπής ή καταστροφής της ιδιοκτησίας τους, των απειλών για σωματική βλάβη, τον τραυματισμό με κάποιο αντικείμενο, την εμπλοκή σε κάποια σωματική διαμάχη στο σχολείο, την συμμετοχή σε καυγά που μετά απαιτούσε ιατρική περίθαλψη και την γενική τους θυματοποίηση σε βίαιες επιθέσεις (Robin et al., 2002· Russell et al., 2001).

Ο αυξημένος κίνδυνος θυματοποίησης για τους νέους που ταυτοποιούνται ως ΛΟΑΤ έχει τεκμηριωθεί σε μελέτες με μέγεθος δείγματος μεταξύ 2.000 και 8.000 συμμετεχόντων (Berlan et al., 2010· Young & Sweeting, 2004). Για παράδειγμα, σε σύγκριση με τους ετεροφυλόφιλους συμμαθητές τους, και τα αγόρια και τα κορίτσια τα οποία προσδιορίστηκαν ομοφυλόφιλοι, λεσβίες, αμφιφυλόφιλοι, ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι είχαν βιώσει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Berlan et al., 2010).



Οι προαναφερθείσες μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές που αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως ΛΟΑΤ διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο σωματικού εκφοβισμού. Ωστόσο, η έρευνα υποδηλώνει ότι και ο λεκτικός εκφοβισμός ο οποίος βασίζεται στον σεξουαλικό προσανατολισμό έχει ιδιαίτερα επιβλαβείς συνέπειες για τους μαθητές. Μεταξύ ενός δείγματος από 251 αγόρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκείνοι που ανέφεραν ότι βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό με τη χρήση επιθετικών προσδιορισμών με βάση την σεξουαλικότητα ανέφεραν χειρότερα ψυχολογικά προβλήματα σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν βίωναν το ίδιο, συμπεριλαμβανομένων των αυξημένων ποσοστών κατάθλιψης και άγχους, καθώς και των αρνητικών αντιλήψεων του σχολείου από τα αγόρια που είχαν εκφοβιστεί με λεκτική βία ή με άλλα μέσα (Swearer, Turner, Givens & Pollack, 2008). Στην συγκεκριμένη έρευνα, ο πραγματικός σεξουαλικός προσανατολισμός των συμμετεχόντων δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση επειδή ακόμη και οι μαθητές οι οποίοι δεν αναγνωρίζονται ως ομοφυλόφιλοι, λεσβίες ή αμφιφυλόφιλοι μπορεί να είναι και να βιώνουν τον εκφοβισμό μέσω ομοφοβικών επιθέτων.

#### *1.4.8. Σχολικές επιδόσεις*

Η έρευνα σχετικά με τη σχέση μεταξύ της θυματοποίησης από συνομήλικους και τις ακαδημαϊκές μεταβλητές, έχει δείξει ότι τα θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι πιο πιθανό σε σχέση με τους συμμαθητές τους να αποφεύγουν το σχολείο (Kochenderfer & Ladd, 1996 · Rigby, 1996 · Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004· Vaillancourt, Brittain, McDougall, & Duku, 2013) καθώς και έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Eisenberg, Neumark-Sztainer, & Perry, 2003· Vaillancourt et al., 2013).

Οι Buhs και συνάδελφοι (Buhs Ladd, & Herald, 2006 · Buhs, Ladd, & Herald-Brown, 2010), ακολούθησαν και παρατήρησαν σχεδόν 400 παιδιά στην πορεία τους

από το νηπιαγωγείο μέχρι την Πέμπτη τάξη Δημοτικού σχολείου σε μια μελέτη που εξετάζει τη σχέση μεταξύ του αναφερόμενου από τον εκπαιδευτικό κοινωνικό αποκλεισμό από τους συνομήλικους, την αυτό-καθορισμένη θυματοποίηση και ενός τυποποιημένου εργαλείου μετρήσεως του ακαδημαϊκού επιτεύγματος το οποίο διαχειρίζονταν οι ερευνητές. Διαπίστωσαν ότι η θυματοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός που βίωσαν μερικά παιδιά κατά την είσοδο στο νηπιαγωγείο, επακολούθησε και στα σχολικά χρόνια του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που αποκλείονταν και θυματοποιούνταν, ήταν επίσης πολύ λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν στις δραστηριότητες στην τάξη και να παρακολουθούν το σχολείο, και τελικά, είχαν χαμηλή επίδοση στο τεστ.

Ομοίως, σε μια διαμήκη μελέτη μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Junonen, Wang, και Espinoza (2011) διαπίστωσαν ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας (GPA, με ανώτερο βαθμό το 4.0) και η ακαδημαϊκή δέσμευση των μαθητών (από αναφορές εκπαιδευτικών) ήταν βασικοί παράγοντες πρόβλεψης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι η κατά μια μονάδα αύξηση αυτό-αναγνώρισης του μέσου επιπέδου θυματοποίησης από συνομήλικους (σε κλίμακα από 1 έως 4), σχετίζεται με μείωση της μέσης GPA κατά 0,3 (σε έξι χρονικά σημεία). Οι ερευνητές πρότειναν ότι η επίδραση της αυτο-αντιληπτής θυματοποίησης από συνομήλικους μπορεί να αντιστοιχίσει μέχρι και σε μείωση 1.5 του GPA κατά τα 3 έτη του Γυμνασίου. Ωστόσο, μια πρόσφατη μετα-ανάλυση της συσχέτισης μεταξύ της θυματοποίησης από συνομήλικους και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος έδειξε μια μικρή αλλά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών (Nakamoto & Schwartz, 2010).

Σε μια πρόσφατη επισκόπηση της έρευνας για το σχολικό κλίμα, οι Thapa, Cohen, Guffey και Higgins-D'Alessandro (2013), υποστήριξαν ότι στα σχολεία χωρίς

υποστηρικτικά πρότυπα, δομές και σχέσεις, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να βιώσουν βία, θυματοποίηση από συνομήλικους και ενέργειες πειθαρχικών κυρώσεων, ενώ συχνά αυτά συνοδεύονται από υψηλά επίπεδα απουσιών και μειωμένο ακαδημαϊκό επίτευγμα. Η American Psychological Association (2013) έχει επισημαίνει επίσης ότι η θυματοποίηση μεταξύ των συνομήλικων και το γενικό σχολικό κλίμα συνδέονται με την εκπαίδευση των παιδιών, την ακαδημαϊκή επίτευξη, τη μάθηση και την ανάπτυξη.

### **1.5.Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού**

Η έρευνα σχετικά με τις αιτίες της εκφοβιστικής θυματοποίησης (βλ. Κεφάλαιο 1.4) υποθέτει ότι οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν στην εμφάνιση συμπεριφοράς εκφοβισμού. Παιδιά τα οποία έχουν πέσει θύματα σωματικής, ψυχικής ή σεξουαλικής κακοποίησης ή γενικής αμέλειας μέσα στο περιβάλλον του σπιτιού, ή παιδιά τα οποία έχουν αναπηρίες, είναι πιο πιθανό να εκφοβίζονται από τους συνομηλικούς τους (Pillay, 2007). Όσον αφορά τα σωματικά χαρακτηριστικά, τα θύματα τείνουν να είναι σωματικά ασθενέστερα από τους δράστες, επειδή τα παιδιά που εκφοβίζονται τείνουν να έχουν ισχυρότερα και τα θύματα δεν μπορούν να αμυνθούν (American Psychological Association, 2009).

Οι έφηβοι είναι πιο πιθανό να είναι θύματα των δραστών εάν είναι ντροπαλοί, αν επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά, ενώ παραδείγματος χάριν, εκείνα τα παιδιά που δεν αναπτύσσουν τις λεκτικές δεξιότητες για να εκφράζουν συναισθήματα και να επιλύουν θέματα είναι πιο συχνά θύματα εκφοβισμού, ενώ λόγω της επιθετικής τους φύσης, τα θύματα μπορεί, επίσης να προσελκύουν εχθρότητα από τους άλλους (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2010 · Hammel, 2008 · Pillay, 2007).

Για τα θύματα, οι συμπεριφορές εκφοβισμού έχουν εξαιρετικά αρνητικά αποτελέσματα. Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να επηρεάσει την επιθυμία του θύματος

για καλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, να τους προκαλέσει μειωμένη αυτοπεποίθηση, γενική δυστυχία και κακή σωματική και ψυχική υγεία (Kruger, 2011). Επιπλέον, τα θύματα σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζουν επίσης κλινικά προβλήματα, για παράδειγμα νυχτερινή ενούρηση, δυσκολίες στον ύπνο, αγχωτικές διαταραχές, κατάθλιψη και σχολική φοβία (Maharaj, 2007). Παράλληλα, οι Kumpulainen και Rasanen (2000) στη μελέτη τους διαπίστωσαν ότι η σχολική θυματοποίηση είναι παράγοντας πρόβλεψης της παραβατικότητας σε αγόρια και του αυτοτραυματισμού στα κορίτσια, ενώ οι Sweeting, Young, West και Der (2006) διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη θυματοποίηση από σχολικό εκφοβισμό σε ηλικία 8 ετών προβλέπει τα συμπτώματα ψυχιατρικών διαταραχών στην ηλικία των 15 ετών.

Πρόσφατη έρευνα έχει εντοπίσει με μεγαλύτερη ευαισθησία τους προγνωστικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εμπλοκή των παιδιών σε διαφορετικούς ρόλους εκφοβισμού (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010 · Salmivalli & Nieminen, 2002). Τα υψηλά ποσοστά επικράτησης του φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού (βλ. Κεφάλαιο 1.2), αποτελούν αιτία μεγάλης ανησυχίας, ειδικότερα όταν λάβουμε υπόψη την σημαντική σχέση ανάμεσα στον σχολικό εκφοβισμό και μιας σειράς σωματικών, ψυχολογικών και συμπεριφορικών προβλημάτων. Παραδείγματος χάριν, βάσει πολυεπίπεδων μοντέλων προσαρμοσμένων στην ηλικία και την οικογενειακή ευημερία σε επίπεδο ατόμου και χώρας, οι Due και συνάδελφοι (2005), διαπίστωσαν ότι η πιθανότητα εμφάνισης σωματικών συμπτωμάτων όπως κεφαλαλγία, πόνος στο στομάχι, οσφυαλγία και ζάλη μεταξύ των μαθητών οι οποίοι εκφοβίζονται εβδομαδιαίως, κυμαίνονται σε τιμές από 1,83 έως 2,11, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι πιθανότητες για κακή σωματική υγεία είναι κατά μέσο όρο δύο φορές υψηλότερη για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού από ό, τι για τους μη θυματοποιημένους συνομήλικούς τους. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ακόμη μεγαλύτερη

συσχέτιση μεταξύ της θυματοποίησης και των ψυχολογικών συμπτωμάτων, όπως η ύπαρξη ενός νευρικού συναισθήματος, χαμηλής αυτοπεποίθησης, δυσκολιών στον ύπνο, πρωινής κούρασης, απώλεια του αισθήματος του ανήκειν, μοναξιά και ψυχολογική αδυναμία.

Παρόμοιο αποτέλεσμα έδωσε και μια άλλη διακρατική μελέτη σύγκρισης, βασισμένη σε εθνικά αντιπροσωπευτικά δείγματα 113.200 φοιτητών από 25 χώρες (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004). Συγκεκριμένα, παρά τις αξιοσημείωτες διακυμάνσεις των επιπέδων επικράτησης σε είκοσι πέντε χώρες, οι Nansel και συνεργάτες (2004), διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή στον εκφοβισμό συσχετίστηκε σημαντικά με μειωμένη «ψυχοκοινωνική προσαρμογή», κάτι που ορίζεται από πέντε σύνθετα μέτρα: τα προβλήματα υγείας, την συναισθηματική προσαρμογή, την σχολική προσαρμογή, τις σχέσεις με τους συμμαθητές και την (κατά)χρήση αλκοόλ.

Την τελευταία δεκαετία, το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει στραφεί προς την ερμηνεία του υψηλότερου επιπολασμού της χρήσης ουσιών σε συγκεκριμένο είδος επιθετικών παιδιών, συγκεκριμένα εκείνων που εκφοβίζουν (Adelmann, 2005). Συγκεκριμένα, σημαντικός αριθμός ερευνητών αναφέρει, μια μακροπρόθεσμη πορεία από τον εκφοβισμό στο σχολείο προς στη χρήση ουσιών αργότερα στη ζωή (Carlisle & Rofes, 2007· Niemela et al., 2011). Ενώ ένα αξιόλογο ερευνητικό σώμα υποστηρίζει ότι η χρήση ουσιών μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ενεργοποίηση της επακόλουθης επιθετικότητας και βίας λόγω φυσιολογικών αλλαγών (Yudko, Blanchard, Henrie, & Blanchard, 1997) ή λόγω της συμμετοχής σε χρήση ναρκωτικών (Van, Bui, Ellickson, & Bell, 2000), μια σειρά από εμπειρικές μελέτες δείχνουν το αντίθετο. Δηλαδή, ότι η χρήση ναρκωτικών ή αλκοόλ μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αντιμετώπισης κατά της εμπειρίας των αγχωτικών συμβάντων της ζωής,

συμπεριλαμβανομένου του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης από συνομήλικους (Ttofi et al., 2016).

Με βάση διαχρονικά δεδομένα από 4.000 μαθητές στην Αυστραλία, οι Marsh και συνεργάτες (2004), διερεύνησαν την αιτιώδη τάξη μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης και διαπίστωσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός οδηγεί σε χαμηλότερες αυτο-ιδέες και υψηλότερη κατάθλιψη. Παράλληλα, οι Begle και συνεργάτες (2011) υποθέτουν διαχρονικά αμφίδρομους συσχετισμούς μεταξύ της θυματοποίησης και της «συμπεριφοράς υψηλού κινδύνου», με βάση τη χρήση ουσιών, αλκοόλ και παραβατικότητας. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτή η υπόθεση υποστηρίχθηκε πλήρως για τους αρσενικούς μαθητές αλλά όχι για τα κορίτσια. Ομοίως, οι Weiner και συνεργάτες (2005) βρήκαν ότι η παράνομη χρήση ναρκωτικών προβλέφθηκε από τη βία και τη θυματοποίηση έως και πέντε χρόνια αργότερα από όταν αυτή συνέβη, και η προηγούμενη θυματοποίηση συσχετίστηκε επίσης με τη μεταγενέστερη χρήση παράνομων ουσιών.

Οποιαδήποτε πρόταση σχετικά με τις βραχυπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται λογική ακόμη και σαν σκέψη, δίχως την ερευνητική υποστήριξη. Στον αντίποδα, η ερευνητική καθιέρωση των μακροπρόθεσμων δυσμενών επιπτώσεων και η διερεύνηση του κατά πόσο τα παιδιά που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν προβλήματα προσαρμογής στην μετέπειτα ζωή τους, είναι πιο απαιτητικά. Διάφορες συστηματικές αναθεωρήσεις και μετα-αναλύσεις υποστηρίζουν ότι η έκθεση σε εκφοβισμό κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών αυξάνει την πιθανότητα ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων έως και κατά μέσο όρο έξι έως επτά χρόνια αργότερα. Ο εκφοβισμός συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011<sup>a</sup> · Farrington, Lösel, Ttofi, & Theodorakis, 2012), βίας (Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012) και εγκληματικής/

παραβατικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων των αδικημάτων ιδιοκτησίας, αστυνομικών συλλήψεων και νομικών κυρώσεων (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011<sup>β</sup>).

Αρκετές πρόσφατες έρευνες έχει αποδείξει την ύπαρξη μιας σημαντικής σχέσης μεταξύ της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και των αρνητικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, η σχολική απουσία μπορεί να είναι άμεση συνέπεια εμπειριών εκφοβισμού σε μια προσπάθεια αποφυγής επίμονης ή επανειλημμένης θυματοποίησης. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι τα θύματα του εκφοβισμού σε διαδικτυακά περιβάλλοντα αναφέρουν αυξημένη σχολική απουσία (Katzner, Fetchenhauer, & Belschak, 2009· Ybarra, Mitchell, Finkelhor, & Wolak, 2007) και αίσθηση ότι το σχολείο δεν είναι πλέον ασφαλές μέρος (Varjas, Henrich, & Meyers, 2009). Οι αυτοκτονικές σκέψεις φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με τις εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού (Hinduja & Patchin, 2008· Klomek et al., 2008· Li, 2006).

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις δημογραφικές συσχετίσεις διαφόρων εκφοβιστικών επιπτώσεων είναι μικτά. Συγκεκριμένα, η σχολική προσαρμογή ή η στάση απέναντι στο σχολείο φαίνεται να συσχετίζεται με την εκφοβιστική συμπεριφορά (Beran & Li, 2007· Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999· Nansel et al., 2001· Sourander et al., 2000· Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000) και τον αυτοκτονικό ιδεασμό γενικά (Arseneault et al., 2006). Με τη σειρά τους, οι επιπτώσεις στο σχολείο σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα αποφυγής του σχολείου (Beran & Li, 2007· Esbensen & Carson, 2009· Nansel et al., 2001· Wolke et al., 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>:

### ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

#### 2.1. Διεργασίες αυτό-παρουσίασης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Η αυτό-παρουσίαση αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες οι άνθρωποι παρακολουθούν και ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο, τους αντιλαμβάνονται οι άλλοι (Schlenker, 1980). Σύμφωνα με το διμερές μοντέλο της εντύπωσης (Leary & Kowalski, 1990), η αυτο-παρουσίαση περιλαμβάνει δύο διακριτές διαδικασίες: το κίνητρο εντυπώσεων και την κατασκευή εντυπώσεων. Λόγω του ότι οι εντυπώσεις που δίνουμε στους γύρω έχουν σημαντικές συνέπειες σε πολλά επίπεδα, τα αυτό-παρουσιαστικά κίνητρα διαμορφώνονται αναλόγως με τα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και καταστάσεις (κίνητρο εντυπώσεων). Εφόσον υπάρξει το κίνητρο δημιουργίας μιας συγκεκριμένης εντύπωσης, οι αυτό-παρουσιαστικές τεχνικές τίθενται σε εφαρμογή με την ανάληψη ή την αποφυγή ορισμένων συμπεριφορών (κατασκευή εντυπώσεων).

Δεδομένου του ζωτικού ρόλου της εικόνας του σώματος, σε ατομικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο, οι ανησυχίες που σχετίζονται με την εξωτερική εμφάνιση αποτελούν ένα από τα βασικά αυτό-παρουσιαστικά κίνητρα των μαθητών. Δεν είναι σπάνιο για τους μαθητές να ανησυχούν αρκετά για τον τρόπο με τον οποίον οι συνομήλικοί τους αξιολογούν την διάπλασή τους, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μορφές άγχους. Το Άγχος Κοινωνικής Σωματικής Διάπλασης (Social Physique Anxiety – SPA) είναι όρος ο οποίος διατυπώθηκε για να περιγράψει το άγχος που βιώνεται ως απάντηση προς την πραγματική ή φανταστική αξιολόγηση του ατόμου από τους άλλους (Hart, Leary, & Rejeski, 1989). Το διμερές μοντέλο του Άγχους Κοινωνικής Σωματικής Διάπλασης δηλώνει ότι ο συγκεκριμένος τύπος άγχους καθώς και άλλες



διαδικασίες αυτό-παρουσίασης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το περιβάλλον (Leary & Kowalski, 1990· Ginis, Murru, Conlin, & Strong, 2011). Ορισμένα απτά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (παραδείγματος χάριν οι καθρέφτες) ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. ο εξονυχιστικός έλεγχος της εξωτερικής εμφάνισης του ίδιου του ατόμου ή από άλλα άτομα), μπορούν να ενισχύσουν την ευαισθησία των μαθητών στην εμφάνιση Άγχους Κοινωνικής Σωματικής Διάπλασης, και είναι εξαιρετικά πιθανόν να προωθήσουν ανησυχίες που σχετίζονται με την εμφάνιση και την αυτο-παρουσίαση (Hausenblas, Brewer & Van Raalte, 2004).

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο δίνεται μεγάλη έμφαση στην σωματική διάπλαση και παρέχει άφθονες ευκαιρίες για να κριθεί η εξωτερική και σωματική εμφάνιση κάποιου (Cox, Ullrich-French, Madonia, & Witty, 2011). Μερικές μελέτες έχουν δείξει ότι ορισμένα περικείμενα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της Φυσικής Αγωγής μπορούν να έχουν αντίκτυπο στις ανησυχίες των μαθητών σε σχέση με την αυτό-παρουσίαση. Οι Koca και Asci (2006), για παράδειγμα, πραγματοποίησαν μια μελέτη σχετικά με τις συνέπειες της σύνθεσης των φύλων σε ένα δείγμα Τούρκων μαθητών και διαπίστωσαν ότι τα περισσότερα κορίτσια που διακατέχονταν από Άγχος Κοινωνικής Σωματικής Διάπλασης προτιμούν την εκγύμναση σε ένα περιβάλλον Φυσικής Αγωγής το οποίο συνίσταται από άτομα του ίδιου φύλου.

Οι Cox και συνάδελφοι (2011), στον αντίποδα, μελέτησαν τον ρόλο της αντιληπτής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και της αποδοχής από τους συμμαθητές στην πρόβλεψη του Άγχους Κοινωνικής Σωματικής Διάπλασης στα περιβάλλοντα της Φυσικής Αγωγής. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποδοχή από τους συνομήλικους αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης του Άγχους Κοινωνικής Σωματικής Διάπλασης στα περιβάλλοντα της Φυσικής Αγωγής – γεγονός το οποίο δίνει

ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στην διάσταση του σχολικού εκφοβισμού στην Φυσική Αγωγή, ενώ η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς δεν φάνηκε να προβλέπει κάτι τέτοιο.

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το Άγχος Κοινωνικής Σωματικής Διάπλασης στα περιβάλλοντα της Φυσικής Αγωγής και σε άλλες καταστάσεις οι οποίες προκαλούν άγχος, οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν μια μεγάλη ποικιλία στρατηγικών αυτο-παρουσίασης (Sabiston, Sedgwick, Crocker, Kowalski & Mack, 2007). Ωστόσο, η συμπεριφορική αποφυγή της κατάστασης (εν προκειμένω η αποφυγή του μαθήματος Φυσικής Αγωγής) φαίνεται να διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο μεταξύ αυτών των στρατηγικών αντιμετώπισης (Kowalski, Mack, Crocker, Niefer & Fleming, 2006· Sabiston et al., 2007). Οι ερευνητές, επίσης, υποστηρίζουν ότι οι αντιμετωπιστικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την αποφυγή της κατάστασης είναι επίσης εξαρτώμενες από το περιβάλλον. Παραδείγματος χάριν, υπάρχουν στοιχεία τα οποία υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τα οποία δεν διαθέτουν την τυπική σωματική διάπλαση και εμφάνιση είναι σύνηθες να αποφεύγουν την συμμετοχή τους σε μαθήματα Φυσικής Αγωγής ή σε αθλήματα, ιδίως όταν είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού (Faith et al., 2002). Σε μια μελέτη σεναρίου σχετικά με τις αγορές μαγιό για διακοπές, οι Bailey, Lamarche, και Gammage (2014), διαπίστωσαν ότι ορισμένα κορίτσια θα προτιμούσαν να αποφύγουν ακόμη και τις διακοπές σαν σύνολο, έτσι ώστε να αποφύγουν τα ψώνια μπροστά σε φίλους. Λαμβάνοντας υπόψιν την αρνητική επίδραση των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών αποφυγής (π.χ. τα αποτελέσματα της υγείας από την αποφυγή της σωματικής δραστηριότητας), η έρευνα σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό στα περιβάλλοντα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη και απαραίτητη.

## 2.2. Η εικόνα του σώματος στο περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής

Από την πρώιμη παιδική ηλικία ακόμη, η εικόνα του σώματος διαμορφώνεται από την επαφή μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών και των κοινωνικά μεταδιδόμενων ιδεών ομορφιάς και αναφέρεται στην υποκειμενική αίσθηση κάθε ανθρώπου για το σώμα του (Ambrosi-Randi, 2000· Dohnt & Tiggemann, 2006), Όσο ένα παιδί μεγαλώνει, η «κουλτούρα της εξωτερικής εμφάνισης» αρχίζει να γίνεται θεμελιώδες στοιχείο για την εσωτερικοποίηση των ιδεών περί ομορφιάς (Jones et al., 2004). Σύμφωνα με το τριμερές μοντέλο (van den Berg, Thompson, Obremski-Brandon, & Coover, 2002), οι κύριοι παράγοντες αυτής της κοινωνικοπολιτιστικής επιρροής είναι η οικογένεια, οι φίλοι και τα μέσα ενημέρωσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους στο σχολείο, φαίνεται πολύ πιθανό ότι οι συμπεριφορές τους θα επηρεαστούν από τους καθηγητές και τους συνομηλίκους με τους οποίους αλληλοεπιδρούν καθημερινά.

Συγκεκριμένα, τα μαθήματα φυσικής αγωγής αντιπροσωπεύουν ένα από τα σχολικά περιβάλλοντα όπου υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για τους μαθητές να υποφέρουν συμπεριφορές εκφοβισμού και καταστάσεις θυματοποίησης που σχετίζονται με την εμφάνιση. Είναι σύνηθες, για παράδειγμα, για τους υπέρβαρους μαθητές και ιδιαιτέρως τα κορίτσια, να λαμβάνουν κριτικές ή συγκαταβατικά σχόλια σχετικά με το βάρος τους ενώ συμμετέχουν σε σωματικές ή αθλητικές δραστηριότητες (Faith, Leone, Ayers, Heo & Pietrobelli, 2002). Σε σειρά συνεντεύξεων με 30 υπέρβαρους μαθητές προεφηβικής ηλικίας, οι Fox και Edmunds (2000), ανακάλυψαν ότι πολλά από τα υποτιμητικά σχόλια που έγιναν γι' αυτούς, προήλθαν από τις επιδόσεις τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Παράλληλα, ανέφεραν ότι αυτός ήταν ένας λόγος για τον οποίον δεν τους άρεσε να παίρνουν μέρος στην Φυσική Αγωγή, αλλά δεν ήταν ο μόνος. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν, επίσης, την δυσαρέσκειά τους για το ότι πρέπει να

«αλλάζουν ρούχα μπροστά στους συμμαθητές τους» και για την γενική ανικανότητα αποφυγής της έκθεσης του σώματός τους μπροστά στους συμμαθητές τους.

Η εικόνα του σώματος και η γενικότερη εξωτερική εμφάνιση φαίνεται επίσης να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζονται από τους δασκάλους της Φυσικής Αγωγής. Το βάρος των μαθητών, για παράδειγμα, προϋποθέτει τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους (Peterson, Puhl & Luedicke, 2012). Οι Greenleaf και Weiller (2005) διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής είχαν χαμηλότερες προσδοκίες για τις σωματικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των υπέρβαρων μαθητών. Ως αποτέλεσμα, αυτοί οι μαθητές τείνουν να λαμβάνουν λιγότερες εκπαιδευτικές οδηγίες, καθώς επίσης, εκείνες που λαμβάνουν είναι κατώτερης ποιότητας, γεγονός που επηρεάζει τόσο την απόδοσή τους όσο τα κίνητρό τους για συμμετοχή (Martinek, 1991). Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτή η διάκριση κατά των υπέρβαρων μαθητών δεν έχει αντικειμενική βάση και τείνει να είναι η έκφραση των ιδιαίτερα αρνητικών στάσεων απέναντι στην παχυσαρκία.

Οι Greenleaf και Weiller (2005) διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής είχαν ισχυρές στερεοτυπικές πεποιθήσεις προς την παχυσαρκία. Άλλες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι φοιτητές που σπουδάζουν ώστε να γίνουν καθηγητές Φυσικής Αγωγής έχουν a priori πιο αρνητική στάση απέναντι στην παχυσαρκία από τους σπουδαστές άλλων πεδίων (Gago, Tornero, Carmona, & Sierra, 2012· O'Brien, Hunter & Banks, 2007). Με τη σειρά τους, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής τείνουν να είναι υπό μεγάλη πίεση για να είναι αδύνατοι και σωματικά κατάλληλοι (Yager & O'Dea, 2005). Για το λόγο αυτό, δεν αποτελεί έκπληξη ότι οι ίδιοι είναι πιθανό να αναπτύξουν προβλήματα σωματικής εικόνας και ακατάλληλες διατροφικές συμπεριφορές (O' Dea & Abraham, 2001).

Παρ' όλα αυτά τα πιθανά προβλήματα με την εικόνα του σώματος, οι διδάσκοντες του μαθήματος Φυσικής Αγωγής μπορούν επίσης, να δράσουν ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στις ανησυχίες των μαθητών για την εξωτερική του εμφάνιση και την εικόνα του σώματος. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, οι έρευνες δείχνουν ότι οι μέθοδοι με επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή είναι καλύτερα προσαρμοσμένες για την προώθηση της θετικής εικόνας του σώματος σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο το οποίο έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό (Crombie, Brunet, & Sabiston, 2011 · O' Dea & Abraham, 2000). Οι O' Dea και Abraham (2000), για παράδειγμα, δοκίμασαν ένα μαθητοκεντρικό μαθησιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στη χρήση συνεταιριστικών και διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας. Παρά το γεγονός πως η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε ως κύριο στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, επίσης, βελτίωσε σημαντικά την ικανοποίηση σε σχέση με το σώμα και την εξωτερική εμφάνιση σε ένα δείγμα νεαρών Αυστραλιανών μαθητών και των δυο φύλων.

Τέλος οι Norwood, Murray, Nolan και Bowker (2011) βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα χρησιμοποιώντας ένα παρεμφερές και συγκρίσιμο πρόγραμμα σε ένα δείγμα Καναδών προεφηβικής ηλικίας, αποδεικνύοντας περαιτέρω την χρησιμότητα αυτών των στρατηγικών διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή στην προώθηση της θετικής εικόνας σώματος.

### **2.3. Ο εκφοβισμός/ θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής**

Όπως αναφέρουν ο Dwyer και οι συνεργάτες του (2006), η φύση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής καθώς και ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας πολλών παιχνιδιών, δραστηριοτήτων και αθλημάτων έχουν αναγνωριστεί ως ο βασικότερος λόγος εκφοβιστικών συμπεριφορών. Οι μαθητές που εκφοβίζονται στη Φυσική Αγωγή αισθάνονται άβολα και ανησυχούν για τη μελλοντική συμμετοχή τους στο μάθημα

φοβούμενοι περεταίρω ταπείνωση (Carney & Merrell, 2001). Επιπρόσθετα, η εικόνα την οποία έχει ο μαθητής για την εξωτερική του εικόνα, επηρεάζει τη συμμετοχή του στο μάθημα (Martin & Lichtenberger, 2002). Η αρνητική εικόνα για το σώμα του μαθητή, του δημιουργεί φοβία για τυχόν κρίση από τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα ακόμα και τη μη συμμετοχή (Luke & Sinclair, 1991). Αναφέρεται δε ότι εκείνοι που είναι δυσαρεστημένοι με το σώμα τους είναι πιθανόν να έχουν εκφοβιστεί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Eisenberg & Neumark-Sztainer, 2003).

Η συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι η λεκτική παρενόχληση, η οποία μπορεί να κλιμακωθεί σε απειλές και τελικά σε σωματική (Lenskeyj & Van Daalen, 2006· Parker, 1996). Ο λεκτικός αυτός εκφοβισμός περιλαμβάνει προσβλητικές λέξεις, κοροϊδίες κατά την άσκηση και το παιχνίδι, αποκλεισμό από την ομάδα συγκεκριμένων μαθητών, απόδοση ευθυνών σε συγκεκριμένους μαθητές για τυχόν λάθη που γίνονται και αντίδραση μέσα στην ομάδα, ιδιαίτερα από τους «καλούς» μαθητές (Lumsden 2002). Σύμφωνα με τους Berthod και Hoover (2000), τα πειράγματα και οι κοροϊδίες είναι τα συνηθέστερα είδη σχολικού εκφοβισμού, ενώ έπεται ο σωματικός. Σε μία έρευνα παρατήρησης του Craig και των συνεργατών του (2001), η πλειοψηφία των επεισοδίων εκφοβισμού (80%) ήταν άμεση (λεκτική και σωματική), ακολουθούμενη από την έμμεση (18%), με τα υπόλοιπα επεισόδια (2%) να περιλαμβάνουν και τις δύο μορφές. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Carlson (1995) σε δείγμα μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι το 21% αισθάνονται αποξενωμένοι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής λόγω του λεκτικού εκφοβισμού που υφίστανται θεωρώντας αυτόν τον εκφοβισμό αναπόσπαστο κομμάτι του μαθήματος.

Σχετικά με το φύλο, σύμφωνα με τη Λιάκου και τους συνεργάτες της (2010) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής τα αγόρια εκφοβίζουν περισσότερο από τα κορίτσια, ενώ

θυματοποιούνται το ίδιο και τα δύο φύλα. Το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας συνάδει με την έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό που έγινε από τους Pateraki και Houndoumadi (2001), ενώ έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες της Andreou (2000) και Sarouna (2008), όπου έδειξαν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στο φύλο των μαθητών που εκφοβίζουν ή θυματοποιούνται (έρευνες όχι μόνο για τη Φυσική Αγωγή). Τα κορίτσια το πιο πιθανόν είναι να βιώσουν έμμεσο εκφοβισμό με τη μορφή είτε του αποκλεισμού από την ομάδα, είτε του κουτσομπολιού (Cockburn & Clarke, 2002· Crothers & Levinson, 2004).

Σύμφωνα με τον Rodkin και τους συνεργάτες τους (2000), ανεξαρτήτως φύλου, αυτοί που εκφοβίζουν είναι οι αθλητικά καλύτεροι (Rodkin et al., 2000). Αντίθετα οι μαθητές που έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να εκφοβιστούν, είναι αυτοί με τις λιγότερες φυσικές κινητικές ικανότητες και δεξιότητες (Carney & Merrell, 2001· Hills, 2007· Luke & Sinclair, 1991· Smolak 2004), κάτι το οποίο μπορεί να επιδεινωθεί περεταίρω από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι βαθμολογούν με πρωτεύον κριτήριο τις φυσικές ικανότητες (Carroll & Loumidis, 2001· Chernysh & Crossman, 1994). Όπως προαναφέραμε, ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας πολλών παιχνιδιών και αθλημάτων έχει αναγνωριστεί σαν τον βασικότερο λόγο εκφοβιστικών συμπεριφορών (Dwyer et al., 2006), ο οποίος χρησιμεύει για να δοξάσει τους «νικητές» και να ταπεινώσει τους «χαμένους» (Lenskeyj & Van Daalen, 2006). Σύμφωνα με τους Flintoff και Scraton (2005), εκείνοι που δεν είναι αθλητικά ικανοί για τη Φυσική Αγωγή είναι συνήθως αποκλεισμένοι από τα ομαδικά παιχνίδια και περιθωριοποιημένοι, λόγω του ότι επιλέγονται σχεδόν πάντα τελευταίοι κατά την επιλογή ομάδων.

Σύμφωνα με τον Portman (2003), σε έρευνα μαθητών έκτης Δημοτικού, μαθητές με λιγότερες φυσικές ικανότητες δεν απολαμβάνουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, επειδή αισθάνονται ανεπιτυχείς καθώς ο δημόσιος χαρακτήρας και η ανταγωνιστική

φύση του μαθήματος προκαλεί τόσο λεκτική όσο και σωματική παρενόχληση από τους συμμαθητές. Επιπλέον, αυτοί οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να παραμείνουν «αόρατοι» στο πλαίσιο του μαθήματος (Portman, 2003). Οι ίδιοι μαθητές δε θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να αυτοεξορισθούν ή αυτοτιμωρηθούν. Σύμφωνα με τον Dwyer (2006), πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ευνοούν τους «ελίτ» μαθητές-αθλητές της τάξης.

Ειδικότερα για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το επίπεδο συντονισμού τους αναπτύσσεται ραγδαία, καθιστώντας τις διαφορές στην κινητική τους ωρίμανση, εξαιρετικά προφανείς (Carney & Merrell, 2001). Αυτοί οι μαθητές (με χαμηλό επίπεδο συντονισμού), εκφοβίζονται από άλλους επειδή θεωρούνται ως ανίκανοι ή ατσούμπαλοι με αποτέλεσμα, να εκφοβίζονται συνεχώς και να ανησυχούν για την έλλειψη κινητικών δεξιοτήτων έχοντας περιορισμένη επιτυχία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, οδηγώντας τους μερικές φορές ακόμα και στο να εγκαταλείψουν το μάθημα (Hills, 2007). Επιπλέον, αυτοί οι μαθητές αισθάνονται περιθωριοποιημένοι ιδιαίτερα στα ομαδικά παιχνίδια, καθώς συνήθως επιλέγονται τελευταίοι από τις ομάδες, μειώνοντας περαιτέρω την ικανοποίηση-ευχαρίστηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Flintoff & Scraton, 2005).

Η εμφάνιση είναι ένας παράγοντας που μπορεί να υποκινήσει εκφοβιστικές συμπεριφορές στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Carney & Merrell, 2001). Σύμφωνα με τους Carney και Merrell (2001), τα σωματικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με διαφορές ύψους, βάρους και δευτερευόντων σεξουαλικών χαρακτηριστικών, καθώς και το επίπεδο συντονισμού κινήσεων είναι κάποιοι από τους συνηθέστερους λόγους για εκφοβιστικά περιστατικά. Τα αγόρια με αγύμναστα και πολύ αδύνατα σώματα που στερούνται μυϊκής μάζας καθώς και αυτά που δεν εκτελούν σωστά τις ασκήσεις, είναι



επικίνδυνο να χαρακτηριστούν ως «αδελφές» ή «gay», λόγω του ότι τα σώματα τους δε συμβαδίζουν με τα κοινωνικά πρότυπα του αρσενικού φύλου ή τα πρότυπα του μαθήματος (Flintoff & Scraton, 2005, 2007· Parker, 1996). Επίσης, κορίτσια που υπερέχουν στο μάθημα τα οποία έχουν κάποια πρόωρη ανάπτυξη ή αυξημένη μυϊκή μάζα εκφοβίζονται πιο εύκολα γιατί το σώμα τους θεωρείται αρρενωπό και απόμακρο από τα γυναικεία πρότυπα (Cockburn & Clarke, 2002). Επίσης, αυτά τα κορίτσια έχουν μεγάλη πιθανότητα να χαρακτηρισθούν και ως «λεσβίες» (Flintoff & Scraton, 2005). Αυτά τα δεδομένα έρχονται σε αντίθεση με τις υποθέσεις του Olweus (1993) όπου υποστηρίζει ότι οι εξωτερικές αποκλίσεις, όπως η παχυσαρκία παίζουν πολύ μικρότερο ρόλο στην προέλευση των προβλημάτων θυματοποίησης, έρευνες οι οποίες δεν έγιναν στοχευμένα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παχύσαρκα αγόρια και κορίτσια εκφοβίζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους μαθητές (Lenskeyj & Van Daalen, 2006). Τα υπέρβαρα κορίτσια που εκφοβίζονται, εκτιμούν ότι εκφοβίζονται λόγω της εμφάνισής τους (Grogan, 2006), ενώ άλλες μελέτες δείχνουν ότι όντως τα υπέρβαρα κορίτσια είναι πιθανότερο να εκφοβισθούν για την εμφάνισή τους (Thompson et al., 1999). Έρευνα στην Αμερική με δείγμα 5.749 μαθητές από 11-16 ετών έδειξε ότι τα υπέρβαρα ή παχύσαρκα παιδιά είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα λεκτικού εκφοβισμού (Janssen, Craig, Boyce, & Pickett, 2004).

Οι Trout και Graber (2009) από τις έρευνές τους συμπέραναν ότι οι υπέρβαροι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της Φυσικής Αγωγής ως έναν ενισχυτικό παράγοντα, προκειμένου να αισθάνονται αποξενωμένοι και να θέλουν να γίνουν «αόρατοι», αναγνωρίζοντας μερικές φορές και μικρά οφέλη. Στην ίδια μελέτη οι μαθητές αναφέρουν ότι οι αρνητικές εμπειρίες συνδέονται με ακατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, τρέξιμο και τεστ φυσικής κατάστασης τα οποία γίνονται αντιληπτά ως

φυσικά και συναισθηματικά βασανιστήρια (Trout & Graber 2009). Κατά τους ίδιους ερευνητές κάποια παιδιά αναφέρουν αισθήματα αποξένωσης λόγω πειραγμάτων και γέλιων που προκαλεί η εικόνα του σώματος με τη φόρμα.

Ορισμένοι υπέρβαροι μαθητές περιέγραψαν ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής επηρέασε αρνητικά την κοινωνική τους και συναισθηματική τους ευημερία (Salmon, James, Cassidy, & Javaloyes, 2000). Κατά τους Fox και Edmunds, (2000) τα παιδιά αυτά, αισθάνονται αυξημένο το αίσθημα της κοινωνικής σύγκρισης είτε κατά την ώρα του μαθήματος, αλλά και στα αποδυτήρια που τα παιδιά αλλάζουν και βάζουν τις φόρμες τους. Τα παχύσαρκα αγόρια και κορίτσια προφασίζονται διάφορους λόγους όπως ασθένειες, αδιαθεσίες, τραυματισμούς, κόπωση κ.ά., προκειμένου να μη συμμετέχουν στο μάθημα και αποκαλύψουν τις «αδυναμίες» τους (Lenskeyj & Van Daalen, 2006). Τα παιδιά αυτά πιστεύουν ότι έτσι, σώζονται από παρενοχλήσεις και επικρίσεις ακόμη και από τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής (Dwyer et al., 2006, Hill, 2007). Κατά τους Fox και Edmunds (2000), οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής κάνουν ελάχιστα για να σταματήσει η παρενόχληση στους παχύσαρκους μαθητές. Σε προγράμματα Φυσικής Αγωγής που εμπεριέχουν την κολύμβηση, τα παχύσαρκα παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα εκφοβισμού λόγω κεντρικής θέσης του σώματος και άμεσης έκθεσής του σε άλλους (Trout & Graber, 2009).

Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τα παιδιά με χαμηλές κινητικές ικανότητες και δεξιότητες τα οποία αισθάνονται ως αποτυχημένα, εκφοβιζόμενα κυρίως λεκτικά από τους συμμαθητές τους, γιατί δε μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος, καταλήγοντας είτε στο παγκάκι είτε προφασίζονται ασθένειες είτε μένοντας στο σπίτι (Salmon, James, Cassidy & Javaloyes, 2000).

Με βάση τις παρατηρήσεις και τα δεδομένα συνεντεύξεων ενός δείγματος μαθητών Γυμνασίου, οι Smith και Goc Karp (1996) διαπίστωσαν ότι οι ομάδες των μαθητών με υψηλή κοινωνική δύναμη χρησιμοποιούσαν άμεσες και έμμεσες τακτικές-μορφές περιθωριοποίησης των υπολοίπων μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Διαπίστωσαν επίσης ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής είχαν έναν ξεχωριστό ρόλο στη διευκόλυνση αυτών των συμπεριφορών. Οι Smith και Goc Karp (1996) διαπίστωσαν επίσης ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής αγνοούσαν την τακτική αποκλεισμού που εφαρμόζουν κάποιοι μαθητές σε κάποιους άλλους μαθητές και μερικές φορές συμμετέχουν απροκάλυπτα και οι ίδιοι στην περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών.

Σε μία ποιοτική έρευνα που διερευνά τη σχέση του φόβου που αισθάνονται κάποιοι μαθητές με την απεμπλοκή - μη συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ο Ennis και οι συνεργάτες του (1997) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που φοβόντουσαν μάλλον δε θα συμμετείχαν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είτε από αμηχανία, είτε φοβούμενοι την ταπείνωση ή την παρενόχληση.

Επίσης, παιδιά με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ASD), της ελλειμματικής προσοχής (ADHD) και της υπερκινητικότητας, γίνονται θύματα εκφοβισμού από συμμαθητές τους λόγω του ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε ορισμένες κινητικές δραστηριότητες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Bejerot, 2006· Healy, Msetfi & Galagher 2013).

Σε χώρες όπου η στολή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι υποχρεωτική, μεγάλο ποσοστό ιδιαίτερα των κοριτσιών, που φορούν μπλουζάκια και σορτσάκια, αποκαλύπτουν τις τυχόν «αδυναμίες» των σωμάτων τους με αποτέλεσμα πολλές φορές να δέχονται αρνητικά σχόλια, πειράγματα και κοροϊδίες (Dwyer et al., 2006· Lenskyj & Van Daalen, 2006). Με τις στολές αναδεικνύονται επίσης και τα διάφορα επίπεδα

βιολογικής ωρίμανσης καθώς και τα δευτερογενή σεξουαλικά χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα αυτές οι μαθήτριες να γίνονται δέκτες κακόβουλων σχολίων και πειραγμάτων (Carney & Merrell, 2001).

Τέλος, σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με τον Craig και τους συνεργάτες του (2000, 2001), οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν μόνο στο 4% των επεισοδίων εκφοβισμού. Είναι σημαντικό για τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής να καθιερώσουν πρακτικές κατά του εκφοβισμού και να εφαρμόσουν πρακτικές ένταξης στο πρόγραμμα σπουδών τους με ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον για όλους, με συγκεκριμένους κανόνες και σταθερή συμπεριφορά (Craig & Pepler, 1997). Ένας εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής μπορεί να έχει τεράστια συμβολή στην αποδοχή και ενσωμάτωση των μαθητών που παρενοχλούνται στο μάθημά του (Twemlow & Fonagy, 2005).

Ο Hellison (1985) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής πολλές φορές δε μπορούν να αλλάξουν τη βία και τον εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές, είναι σίγουρο όμως ότι μπορούν να προωθήσουν και να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον που θα διδάξουν στους μαθητές τους, πώς θα καλλιεργήσουν-αναπτύξουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους ικανότητες, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε τέτοιου είδους καταστάσεις.

#### **2.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον Σχολικό Εκφοβισμό**

Είναι γενικά αποδεκτό πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί πλέον ένα καθημερινό κοινωνικό φαινόμενο, στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, έχοντας πολλές διαστάσεις και αρκετά δυσάρεστες συνέπειες (Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010· Cerezo & Ato, 2005· Olweus, 2009· Sharp et al., 2000). Τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Bauman & Del Rio, 2005· Crothers et al., 2006· Naylor et al., 2006), συγκλίνουν στην

άποψη ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερες γνώσεις, ούτε σαφή αντίληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Horne, Ogrinas, Newman-Carlson και Bartolomucci (2004) οι ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών τους, τους οδηγούν πολλές φορές στη δημιουργία, εσφαλμένων εντυπώσεων και αντιλήψεων σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, οι οποίες δεν τους βοηθά να αντιληφθούν τη σοβαρότητα του φαινομένου και τους εμποδίζει να εμπλακούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό.

Οι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν, ακόμη και να καθορίσουν τη στάση, καθώς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών απέναντι σε σχέση με το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, είναι πολλοί. Οι απόψεις τους για τον εκφοβισμό είναι ένας από αυτούς (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Έρευνες οι οποίες αναφέρονται στις απόψεις για τον εκφοβισμό/ θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν βρέθηκαν, οπότε παρακάτω θα αναφέρουμε τα ευρήματα ερευνών, για τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικότερα.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκφοβισμός είναι ένα απολύτως φυσιολογικό κομμάτι της αναπτυξιακής διαδικασίας των παιδιών (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Συγχρόνως πιστεύουν, πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές θα φθίνουν με την πάροδο του χρόνου, άποψη η οποία μειώνει τη σοβαρότητα του φαινομένου. Παρόλο που σημαντικό ποσοστό των παιδιών τα οποία εκφοβίζουν εγκαταλείπουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές μεγαλώνοντας, δεν είναι μικρός ο αριθμός των παιδιών που πιθανό να συνεχίσουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές τους και στην ενήλικη ζωή τους ή ακόμη και να εμπλέκονται σε πολύ σοβαρότερες παραβατικές ενέργειες, ακόμη και εγκληματικές συμπεριφορές (Espelage & Swearer, 2004· Leff et al., 2004). Για αυτόν ακριβώς το λόγο, σύμφωνα με τον Olweus (2009), τόσο από τους

εκπαιδευτικούς αλλά και από τις ομάδες των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να ληφθούν ιδιαίτερα μέτρα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Εκφράζεται επίσης η άποψη, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, πως οι μόνοι θύτες στον εκφοβισμό είναι τα αγόρια, παραβλέποντας πως ανεξαρτήτως φύλου, οι μαθητές μπορούν να είναι είτε θύτες, είτε θύματα θυματοποίησης στον σχολικό χώρο, αν και βέβαια, σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με το είδος του εκφοβισμού που εκδηλώνεται (Xie, Cairns & Cairns, 2005).

Σχετικά με την απόδοση ευθυνών στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση, πως οι θύτες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και αρκετά μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, παρόλο που τα ερευνητικά ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με αυτή την πεποίθηση, δείχνοντας πως έχουν από μέτρια έως και υψηλή αυτοεκτίμηση και ότι ιδιαίτερα οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού απαιτούν αυξημένο βαθμό κοινωνικών δεξιοτήτων (Olweus, 2009).

Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί, πιστεύουν πως ο εκφοβισμός περιλαμβάνει μόνο τις ανοιχτές επιθέσεις, σωματικές είτε λεκτικές, αγνοώντας ταυτόχρονα τις πολύ σοβαρές συνέπειες που μπορεί να έχουν και οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Holt & Keyes, 2004· Naylor et al., 2006· Smith & Sharp, 2003). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, αυτή η πεποίθηση, δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν αρκετά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και κατά συνέπεια μειώνει και τις πιθανότητες επέμβασης τους.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους ερευνητές Bauman & Del Rio (2005) και Rigby (2008), ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έχει την πεποίθηση, πως τα παιδιά τα οποία εκφοβίζονται αξίζουν αυτή τη συμπεριφορά, η οποία, πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι προκαλείται, από τη δική τους συμπεριφορά, αξίζοντας αυτό που βιώνουν. Σύμφωνα όμως με τον Olweus (2009), ο εκφοβισμός αποτελεί παραβίαση των δικαιωμάτων του

παιδιού και κανένα παιδί δεν αξίζει να εκφοβίζεται. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να μην ενοχοποιούν τους μαθητές που εκφοβίζονται (Ο' Moore & Minton, 2004· Rigby, 2008· Smith & Sharp, 2003), αντιθέτως οφείλουν να υποδείξουν σε αυτούς τους μαθητές, αποτελεσματικές μεθόδους χειρισμού του προβλήματος (Cowie & Dawn, 2008).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές προφασίζονται, πως δεν έχουν τη ικανότητα-δυνατότητα να επέμβουν σε κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, λόγω του ότι δεν έχουν τις σωστές δεξιότητες ή την κατάλληλη εκπαίδευση (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Βάσει όσων αναφέρουν ο Pepler και οι συνεργάτες του (2010), το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επεμβαίνουν στα περιστατικά εκφοβισμού αυξάνεται σημαντικά μετά την εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων για την αντιμετώπιση του. Η παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να αποκτήσουν την ικανότητα χειρισμού προβλημάτων σχετικών με τον εκφοβισμό, καθώς και να υποστηρίζουν τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, με σωστά μέσα και μεθόδους, σε καθημερινή βάση (Cowie & Dawn 2008· Murray-Harvey & Slee, 2010).

Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει, ότι η παρέμβαση σε ένα κρούσμα εκφοβισμού, το μόνο που μπορεί να επιφέρει ως αποτέλεσμα, είναι να επιδεινώσει το πρόβλημα, υποστηρίζοντας επίσης, ότι η πιθανότερη σωστότερη λύση είναι αυτή της αγνόησης του προβλήματος. Σχετικά με αυτή την άποψη, οι Stephenson και Smith (1989) βρήκαν ότι το 25% των εκπαιδευτικών θεωρεί προτιμότερη την αγνόηση των προβλημάτων του σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα με αυτή την άποψη, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι όσο ο εκφοβισμός αγνοείται, τόσο ο αριθμός των κρουσμάτων αυξάνεται. Αυτό συμβαίνει γιατί η ατιμωρησία των θυτών τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά και όχι να την

εγκαταλείψουν (Olweus, 1994· Rigby, 2008). Συνάμα, η εθελοτυφλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα, κάνει τα θύματα να αισθάνονται αβοήθητα, υιοθετώντας την άποψη, πως οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για αυτούς και τα προβλήματά τους (Cunningham, 2007).

Σύμφωνα με έρευνα των Αθανασιάδου & Ψάλτη (2012), μερίδα εκπαιδευτικών πιστεύουν πως ο βασικότερος παράγοντας υιοθέτησης εκφοβιστικών συμπεριφορών, είναι η ίδια η οικογένεια και ιδιαίτερα πιστεύουν ότι ο τρόπος ανατροφής των παιδιών, αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα. Αυτή η πεποίθηση μπορεί να δημιουργήσει τεράστια εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίλυση των προβλημάτων σχολικού εκφοβισμού. Επίσης με αυτόν τον τρόπο, αποποιούνται των ευθυνών τους, παραβλέποντας το ότι οι ίδιοι και το σχολείο το οποίο αποτελεί μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, επηρεάζοντας πολλές φορές καθοριστικά την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Rigby, 2008). Πάντως σύμφωνα με τους Rigby & Bauman (2010), το 75% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η εμπλοκή της οικογένειας (γονέων), κρίνεται απαραίτητη.

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Holt & Keyes, 2004· Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson & Sarvela, 2002), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως έχουν την ικανότητα να εντοπίσουν τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, αλλά τα ποσοστά των κρουσμάτων τα οποία αναφέρονται από αυτούς, είναι πολύ μικρότερα από τα ποσοστά που αναφέρουν οι μαθητές.

Για την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους- στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, οι Rigby & Bauman (2010), σε έρευνα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υιοθετούν την άποψη



ότι θα πρέπει στους θήτες να επιβληθεί κάποια τιμωρία, ενώ μόλις το 10% δε συμφωνεί με αυτή την άποψη.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη, πως σημαντικό ρόλο παίζει η παρουσία τους στα κρούσματα εκφοβισμού, λόγω του ότι με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες να επέμβουν, αλλά και η παρουσία τους και μόνο θα μπορούσε να αποτρέψει κάποιες εκφοβιστικές συμπεριφορές (Craig, Henderson & Murphy, 2000). Βέβαια, το ότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι παρόντες μόνο στο 25% των συμβάντων (Hanish et al., 2005), επιτείνει την ανάγκη καλύτερης και αριθμητικά μεγαλύτερης επιτήρησης από τους εκπαιδευτικούς των χώρων του σχολείου (Olweus, 2009).

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, έχει την πεποίθηση ότι δεν υπάρχει λόγος να ασχοληθεί με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, διότι στην τάξη τους δεν συμβαίνουν τέτοιες συμπεριφορές (Thornberg, 2011). Σύμφωνα με τον Thornberg (2011) ακόμη κι αν η τάξη αυτών των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι δεν έχει κρούσματα εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να αγνοούν το φαινόμενο της «συνομοσία της σιωπής», σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά που θυματοποιούνται αποσιωπούν τα κρούσματα εκφοβισμού, φοβούμενα αντίποινα από τους θήτες, αλλά και τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τα περιστατικά εκφοβισμού, φοβούμενοι μήπως είναι τα επόμενα θύματα. Η συζήτηση και τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης μπορούν να σπάσουν αυτόν τον κώδικα σιωπής Σύμφωνα με τους O'Moore & Minton (2004), τα μέτρα πρόληψης για τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά και η συζήτηση μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές για το φαινόμενο, θα μπορούσαν να σπάσουν τη «συνομοσία της σιωπής».

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό φαίνεται ότι αρκετές φορές επηρεάζεται από το φύλο τους. Σύμφωνα με τους Ellis και Shute (2007), οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο σοβαρά τα κρούσματα εκφοβισμού έχοντας την τάση να τα αγνοούν, σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες δεν τα αγνοούν, θεωρώντας τα πολύ σοβαρά.

Τέλος, αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τους ερευνητές Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008), υπάρχουν τρεις διακριτές κατηγορίες αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό. Οι παραπάνω ερευνητές, αρχικά θεωρούν ότι εάν τα θύματα ήταν σε θέση να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, τότε θα έπαυε η θυματοποίηση, ενώ παράλληλα θεωρούν τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα μοτίβο το οποίο μπορεί να δρα θετικά για την εκμάθηση και την ανάπτυξη εννοιών των κοινωνικών νορμών στους μαθητές, καθώς και ότι τα θύματα παύουν να εκφοβίζονται όταν αποστασιοποιούνται και απομακρύνονται από μαθητές με κακόβουλες προθέσεις.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την περαιτέρω μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και την θυματοποίηση και ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

## **ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>:

### ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 1.1.Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να απαντηθεί το εξής ερευνητικό ερώτημα:

- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

#### 1.2.Υλικό και μέθοδος της έρευνας

##### 1.2.1. Τύπος μελέτης

Πρόκειται για μια μελέτη ποσοτική, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ανώτατου Τεχνολογικού Ιδρύματος Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

##### 1.2.2. Τόπος διεξαγωγής

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας, του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

##### 1.2.3. Δείγμα

Στη μελέτη πήραν μέρος εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των Ελληνικών Δημόσιων σχολείων.

Ως απαραίτητο κριτήριο επιλογής οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε, κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης, να υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσιες), ανεξάρτητα από τη θέση τους (δάσκαλοι, ειδικότητες, διευθυντές-υποδιευθυντές), ή την εργασιακή τους σχέση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι). Από τη μελέτη αποκλείστηκαν οι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Βάσει των παραπάνω κριτηρίων, στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 245 εκπαιδευτικοί.

#### *1.2.4. Παράμετροι που αξιολογήθηκαν*

Για κάθε εκπαιδευτικό που πήρε μέρος στην έρευνα, καταγράφηκαν οι απαντήσεις που έδωσε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις βάσει του ερωτηματολογίου. Οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν, σύμφωνα με το πρωτόκολλο της μελέτης, ήταν οι παρακάτω:

- i. Δημογραφικά χαρακτηριστικά κατά την εισαγωγή στη μελέτη
  - Φύλο
  - Ηλικία
  - Έτη υπηρεσίας
  - Σπουδές
  - Θέση εργασίας στη σχολική μονάδα
- ii. Παράμετροι που αφορούν τον Σχολικό Εκφοβισμό/Θυματοποίηση στη Φυσική Αγωγή.

#### *1.2.5. Εργαλεία μέτρησης*

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παρούσα μελέτη, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από τον ερευνητή, με τρόπο που να καλύπτει τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να πληρούνται τα παρακάτω κριτήρια:

- Πληρότητα
- Σαφήνεια
- Συνοχή
- Συντομία
- Κωδικοποίηση των απαντήσεων για στατιστική επεξεργασία

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ερωτώμενοι να αντιλαμβάνονται εύκολα τις ερωτήσεις και να μπορούν να απαντούν με ακρίβεια, σαφήνεια και ταχύτητα σε αυτές. Επιπρόσθετα, ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν όσο το δυνατόν μικρότερος, ώστε να αποφεύγεται η άρνηση, η κούραση και η προχειρότητα στις απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε βασικά στοιχεία: το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα και τη θέση στη σχολική μονάδα. Απαραίτητα στοιχεία ήταν οι σπουδές, καθώς και η επιμόρφωση των ερωτώμενων στον Σχολικό Εκφοβισμό/Θυματοποίηση. Επιπλέον, κατέγραφε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον Σχολικό Εκφοβισμό/Θυματοποίηση στη Φυσική Αγωγή. Τέλος, ερευνά την επιθυμία των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση.

#### *1.2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων*

Αρχικά έγινε η σύνταξη του ερωτηματολογίου βάσει των αρχικών στόχων και των ερωτημάτων που θα έπρεπε να απαντηθούν από την παρούσα μελέτη. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε είτε χειρόγραφα (205), είτε μέσω ηλεκτρονικής φόρμας η οποία συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά και απεστάλη από τους εκπαιδευτικούς.

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων τα δεδομένα μεταφέρονταν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων από τον ερευνητή (σε φύλλο επεξεργασίας Excel).

#### *1.2.7. Στατιστική ανάλυση δεδομένων*

Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δυο κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  (chi-square test). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής και μιας διατάξιμης μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  για τάση (chi-square trend test).

Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Επομένως, οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις που προέκυψαν ήταν αυτές στις οποίες βρέθηκε  $p < 0,05$ . Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το IBM SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°:

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 2.1. Περιγραφική ανάλυση

Ο μελετώμενος πληθυσμός περιλάμβανε 245 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (71,8%), ηλικίας 46-55 ετών (52,7%) με >10 έτη προϋπηρεσίας (55,9%). Το 59,6% των εκπαιδευτικών είχαν πρώτο πτυχίο, το 11,4% είχαν και δεύτερο πτυχίο, ενώ το 27,3% είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα και το 1,6% είχαν διδακτορικό δίπλωμα. Το 53,5% ήταν δάσκαλοι, το 21,2% ήταν εκπαιδευτικοί άλλης ειδικότητας στην Πρωτοβάθμια, το 14,6% ήταν καθηγητές Φυσικής Αγωγής και το 10,6% ήταν Διευθυντές/Υποδιευθυντές. Το 62% είχαν συμμετάσχει σε σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ το 38% δεν είχαν συμμετάσχει.

Χαρακτηριστικό	Αριθμός ατόμων (n)	Ποσοστό (%)
<i>Φύλο</i>		
Ανδρες	69	28,2
Γυναίκες	176	71,8
<i>Ηλικία</i>		
<25	5	2,0
26-35	43	17,6
36-45	53	21,6
46-55	129	52,7
>55	15	6,1
<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>		
0-5	27	11,0
6-10	26	10,6



11-15	41	16,7
16-20	45	18,4
21-25	51	20,8
>25	55	22,4
<i>Σπουδές</i>		
Πρώτο πτυχίο	146	59,6
Δεύτερο πτυχίο	28	11,4
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	67	27,3
Διδακτορικό δίπλωμα	4	1,6
<i>Θέση εργασίας</i>		
Διευθυντής/Υποδιευθυντής	26	10,6
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής	36	14,7
Δάσκαλος	131	53,5
Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας στην πρωτοβάθμια	52	21,2
<i>Συμμετοχή σε σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό</i>		
Όχι	93	38,0
Ναι	152	62,0

*Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.*

Στον πίνακα 2 και στα γραφήματα 1 έως 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

Το 44,9% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνότερο από ότι στην τάξη, με τις συνηθέστερες μορφές σχολικού εκφοβισμού να είναι η λεκτική (48,6%), η σωματική (33,9%) και η έμμεση (17,6%). Το 56,7% δήλωσαν ότι τα κρούσματα θα ήταν τα ίδια εάν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γινόταν σε κλειστό χώρο και όχι στο προαύλιο, το 34,7% ότι τα κρούσματα θα ήταν λιγότερα και το 8,6% ότι τα κρούσματα θα ήταν περισσότερα.

Το 67,3% δήλωσαν ότι τα αγόρια εκφοβίζουν περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, το 31,4% εξίσου αγόρια και κορίτσια και το 1,2% τα κορίτσια. Το 54,7%

δήλωσαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια εκφοβίζονται εξίσου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, το 25,3% ότι τα αγόρια εκφοβίζονται περισσότερο και το 20% ότι τα κορίτσια εκφοβίζονται περισσότερο.

Η πλειοψηφία δήλωσε ότι τα παιδιά με «λιγότερες» κινητικές ικανότητες στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά (91%), όπως επίσης και τα παχύσαρκα παιδιά (89,4%) και τα παιδιά με αυτισμό ή ελλειμματική προσοχή (64,5%).

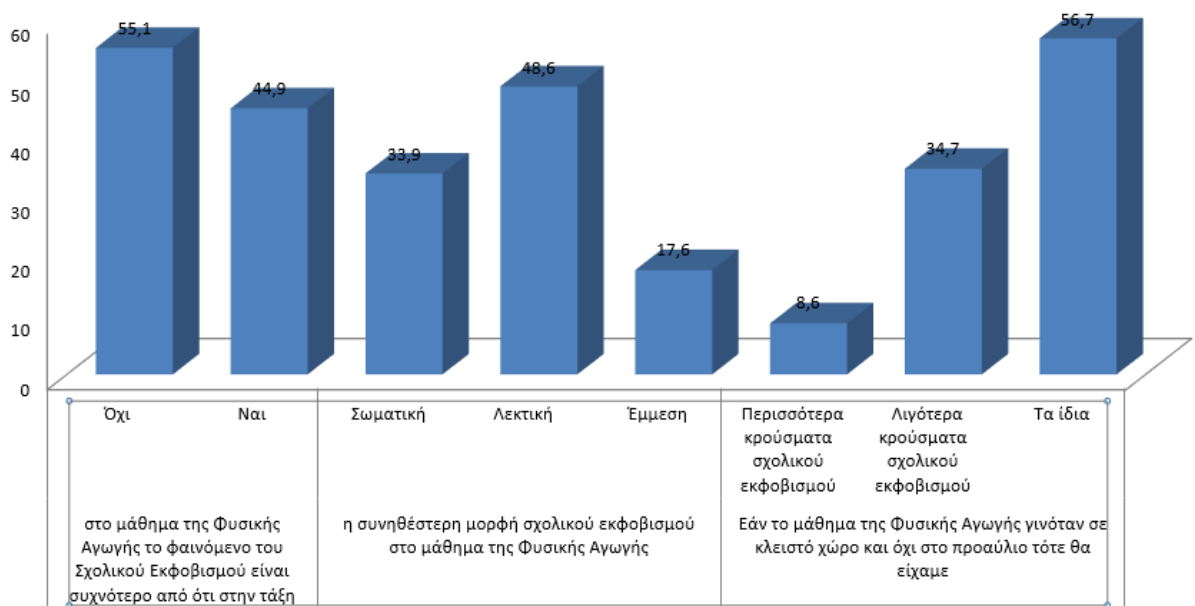
Η πλειονότητα δήλωσε ότι τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής βασισμένα στο επίπεδο των μαθητών καθώς και σε επιλογή μη ανταγωνιστικών παιχνιδιών – δραστηριοτήτων, θα μείωναν τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού (90,2%), οι συγκεκριμένοι κανόνες και η σταθερή συμπεριφορά - στάση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής μπορούν να περιορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό (98%), επιθυμούν να συμμετάσχουν σε σεμινάρια με αντικείμενο τον Σχολικό Εκφοβισμό (87,3%) και ότι ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αποτελεσματικότερα από έναν εκπαιδευτικό που έχει και επικοινωνιακές δεξιότητες και είναι ενημερωμένος μέσω της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής του, για τους χειρισμούς του προβλήματος (84,1%).

Το 51,4% δήλωσαν ότι η έλλειψη δημοκρατικότητας και η υιοθέτηση αυταρχικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής θα μπορούσε να αυξήσει τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα, το 22,4% ότι θα μπορούσε να μειώσει τα κρούσματα και το 26,1% ότι δεν θα είχε καμία επίδραση.

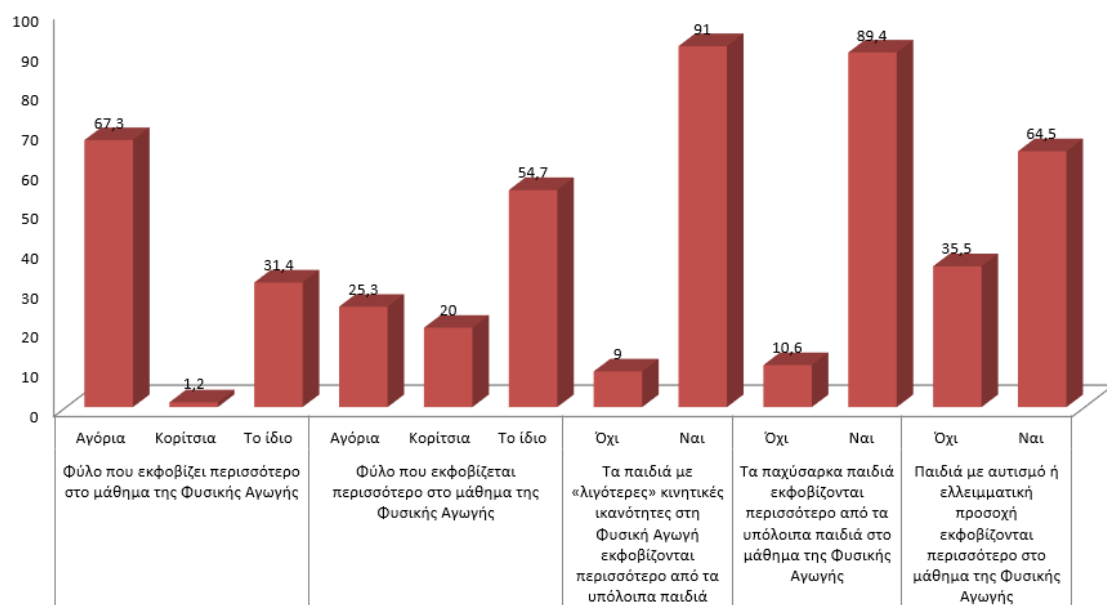
<b>Χαρακτηριστικό</b>	<b>Αριθμός ατόμων (n)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<i>Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού είναι συχνότερο από ότι στην τάξη;</i>		
Όχι	135	55,1
Ναι	110	44,9
<i>Η συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;</i>		
Σωματική	83	33,9
Λεκτική	119	48,6
Έμμεση	43	17,6
<i>Εάν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γινόταν σε κλειστό χώρο και όχι στο προαύλιο τότε θα είχαμε:</i>		
Περισσότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού	21	8,6
Λιγότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού	85	34,7
Τα ίδια	139	56,7
<i>Φύλο που εκφοβίζει περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής:</i>		
Αγόρια	165	67,3
Κορίτσια	3	1,2
Το ίδιο	77	31,4
<i>Φύλο που εκφοβίζεται περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής:</i>		
Αγόρια	62	25,3
Κορίτσια	49	20,0
Το ίδιο	134	54,7
<i>Τα παιδιά με «λιγότερες» κινητικές ικανότητες στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά;</i>		
Όχι	22	9,0
Ναι	223	91,0
<i>Τα παχύσαρκα παιδιά εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;</i>		
Όχι	26	10,6
Ναι	219	89,4
<i>Παιδιά με αυτισμό ή ελλειμματική προσοχή εκφοβίζονται περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;</i>		
Όχι	87	35,5
Ναι	158	64,5
<i>Τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής βασισμένα και στο επίπεδο των μαθητών καθώς και σε επιλογή μη ανταγωνιστικών παιχνιδιών – δραστηριοτήτων θα μείωναν τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού;</i>		

Όχι	24	9,8
Ναι	221	90,2
<i>Συγκεκριμένοι κανόνες και η σταθερή συμπεριφορά-στάση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής μπορούν να περιορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό;</i>		
Όχι	5	2,0
Ναι	240	98,0
<i>Η έλλειψη δημοκρατικότητας και η υιοθέτηση αυταρχικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής θα μπορούσε:</i>		
Να αυξήσει τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα.	126	51,4
Να μειώσει τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα.	55	22,4
Να μην έχει καμία επίδραση.	64	26,1
<i>Ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αποτελεσματικότερα από έναν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, ο οποίος:</i>		
Από τη φύση του έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.	18	7,3
Είναι ενημερωμένος μέσω της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του για τους χειρισμούς του προβλήματος.	21	8,6
Συνδυασμός και των δύο.	206	84,1
<i>Επιθυμία για συμμετοχή σε σεμινάρια με αντικείμενο τον Σχολικό Εκφοβισμό</i>		
Όχι	31	12,7
Ναι	214	87,3

*Πίνακας 2. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό.*



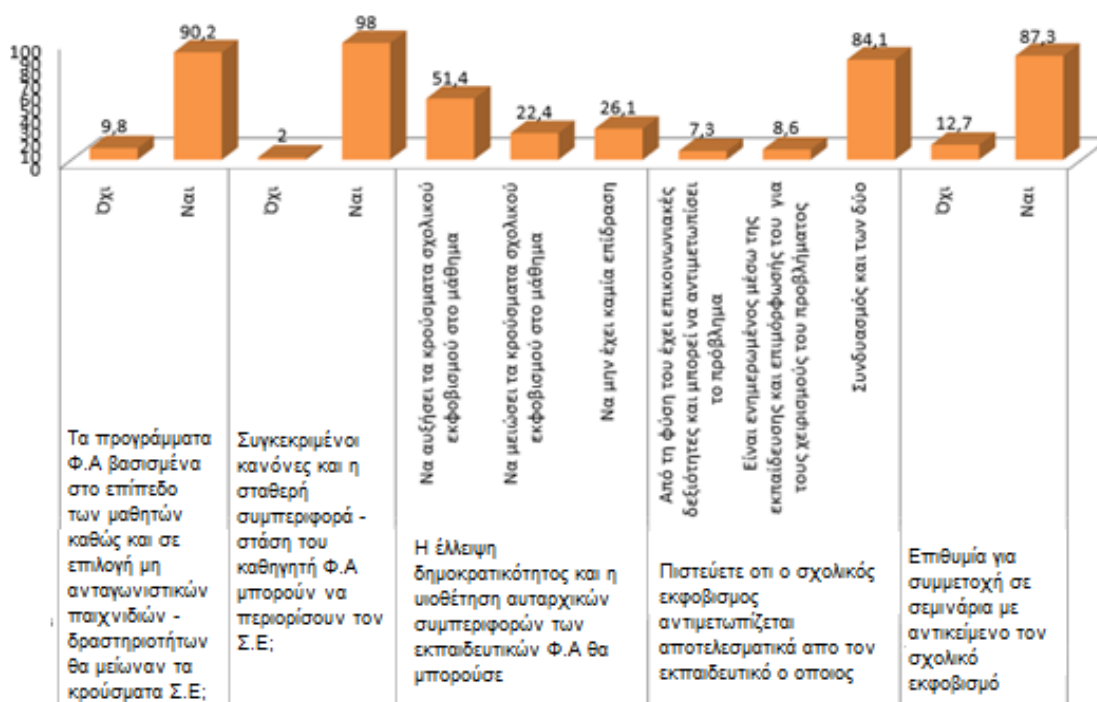
Γράφημα 1. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό.



Γράφημα 2. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

Γράφημα 3. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

## 2.2. Ανάλυση συσχετίσεων



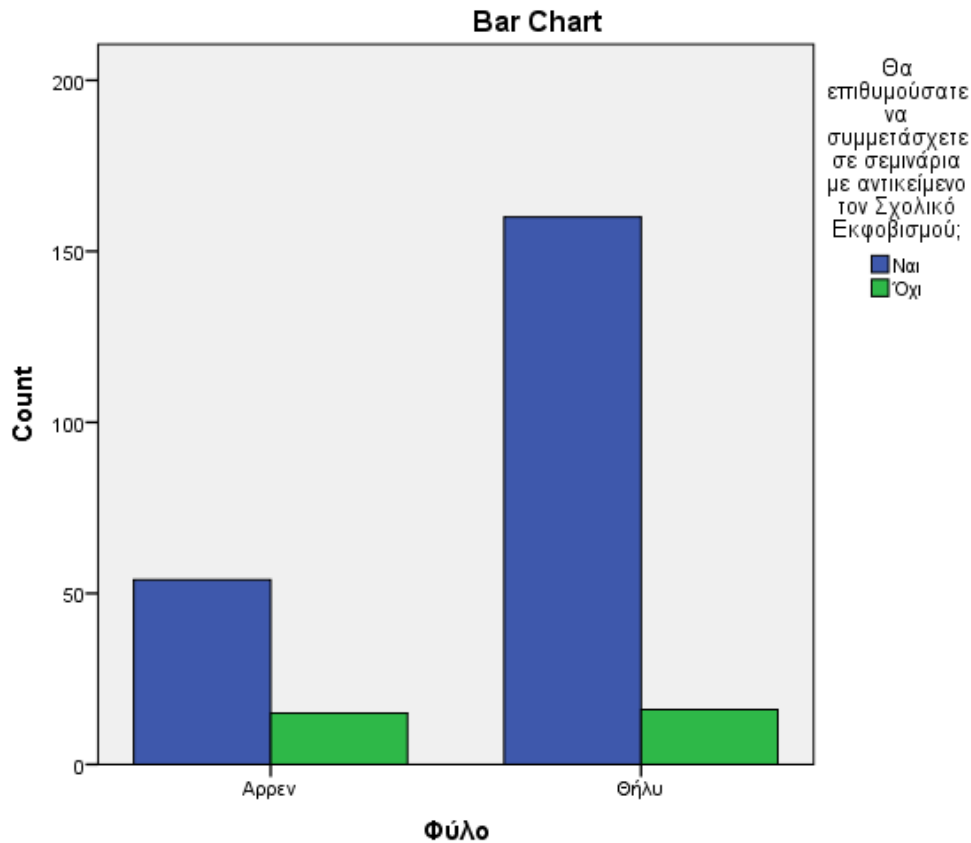
Οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις που προέκυψαν ήταν οι εξής:

*Σχέση μεταξύ του φύλου των ερωτηθέντων και της επιθυμίας τους να συμμετέχουν σε σεμινάρια με αντικείμενο τον Σχολικό Εκφοβισμό.*

### Φύλο \* Θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε σε σεμινάρια με αντικείμενο τον Σχολικό Εκφοβισμό; Crosstabulation

		Θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε σε σεμινάρια με αντικείμενο τον Σχολικό Εκφοβισμό;		Total
		Ναι	Όχι	
Φύλο	Αρρεν	54	15	69
	Θήλυ	160	16	176
Total		214	31	245

Πίνακας 3. Συσχέτιση φύλου και εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό.



Γράφημα 4. Συσχέτιση φύλου και εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,175 <sup>a</sup>	1	,007		
Continuity Correction <sup>b</sup>	6,076	1	,014		
Likelihood Ratio	6,585	1	,010		
Fisher's Exact Test				,010	,009
Linear-by-Linear Association	7,146	1	,008		
N of Valid Cases	245				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,73.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 4. Chi-Square Tests.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επιθυμία για παρακολούθηση σεμιναρίου σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και το φύλο. Οι γυναίκες δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τους άνδρες ( $p=0,007$ ).

Επίσης:

- Η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου σχετίζεται με αυξημένη συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό ( $p=0,03$ ).
- Η εκπαιδευτική ιδιότητα-θέση σχετίζεται με τη συχνότερη παρακολούθηση σεμιναρίων ( $p=0,03$ ),
- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές, οι καθηγητές φυσικής αγωγής και οι δάσκαλοι, δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνότερο από ότι στην τάξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ( $p=0,04$ ).
- Οι γυναίκες δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής τα αγόρια και τα κορίτσια εκφοβίζονται στον ίδιο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες, ( $p=0,02$ )
- Η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου σχετιζόταν με αυξημένο ποσοστό δήλωσης ότι τα παιδιά με «λιγότερες» κινητικές ικανότητες στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά ( $p=0,04$ ).
- Η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου σχετιζόταν με αυξημένο ποσοστό δήλωσης ότι τα παχύσαρκα παιδιά στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά ( $p=0,02$ ).
- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής και οι δάσκαλοι δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι τα παχύσαρκα παιδιά στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ( $p=0,04$ ).
- Η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου σχετίζεται με αυξημένο ποσοστό δήλωσης, ότι ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αποτελεσματικότερα από



έναν εκπαιδευτικό, που έχει και επικοινωνιακές δεξιότητες και είναι και ενημερωμένος μέσω της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του για τους χειρισμούς του προβλήματος ( $p=0,001$ ).

- Οι γυναίκες δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνότερο από ότι στην τάξη σε σχέση με τους άνδρες, ( $p=0,02$ ).
- Η μείωση της ηλικίας σχετιζόταν με αυξημένο ποσοστό πρόθεσης για συμμετοχή σε σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό, ( $p=0,008$ ).

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>:

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού είναι η λεκτική (48,6%), αποτέλεσμα το οποίο συμφωνεί με τα ευρήματα των Lenskeyj & Van Daalen (2006) και Parker (1996). Σύμφωνα με τον Lumsden (2002) ο λεκτικός εκφοβισμός συνήθως περιλαμβάνει προσβλητικές λέξεις, κοροϊδίες κατά την άσκηση και το παιχνίδι, αποκλεισμό από την ομάδα συγκεκριμένων μαθητών/τριών, απόδοση ευθυνών σε συγκεκριμένους μαθητές/τριες για τυχόν λάθη που γίνονται και αντίδραση μέσα στην ομάδα ιδιαίτερα από τους καλούς μαθητές. Ο σωματικός εκφοβισμός (33,9%) έπεται του λεκτικού και το αποτέλεσμα αυτό, είναι σύμφωνο με τις μελέτες των Berthod και Hoover (2000). Το συνολικό ποσοστό της λεκτικής και της σωματικής μορφής εκφοβισμού ανέρχεται στο 82,5%, ποσοστό πολύ κοντά στο αποτέλεσμα των ερευνών του Craig και των συνεργατών του (2000) όπου το ποσοστό στην έρευνα τους ανέρχεται στο 80%.

Το φύλο που εκφοβίζει περισσότερο στη Φυσική Αγωγή σύμφωνα με την έρευνά μας είναι τα αγόρια, σε ποσοστό 67,3% , έναντι 1,1% των κοριτσιών ενώ εκφοβίζονται και τα δύο φύλα το ίδιο κατά 54,7%. Το αποτέλεσμα αυτό, συνάδει με την έρευνα που έγινε στη χώρα μας για τον εκφοβισμό στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής της Λιάκου και των συνεργατών της (2010), αλλά και με τους Pateraki & Houndoumadi (2001), ενώ αντίθετα αποτελέσματα δείχνουν οι έρευνες της Andreou (2000) και Sapouna (2008) όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο φύλο των μαθητών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται.

Το 91% του δείγματος μας απάντησε, ότι τα παιδιά με «λιγότερες» κινητικές ικανότητες εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά. Το ίδια αποτελέσματα είχαν στην έρευνα τους και οι Carney και Merrell (2001), Salmon κ.ά. (2000) και Smith

& Goc Karp (1996). Σύμφωνα με τον Portman (1995) όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο μαθητές με λιγότερες κινητικές και φυσικές ικανότητες στους οποίους ασκείται λεκτική και σωματική παρενόχληση, λόγω του δημόσιου χαρακτήρα και της ανταγωνιστικής φύσης του μαθήματος, δεν απολαμβάνουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής επειδή αισθάνονται ανεπιτυχείς. Οι ίδιοι μαθητές δε θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να αυτοεξοριστούν ή να αυτοτιμωρηθούν.

Η άποψη των εκπαιδευτικών στην έρευνά μας για το ότι τα παχύσαρκα παιδιά εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ανέρχεται σε ποσοστό 89,4%. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Lekskeyj & Van Daalen (2006), Thomsen κ.ά. (1999), Fox και Edmunds (2000), Fisette (2011) και Trout και Graber (2009).

Το 64,5% του δείγματος μας πιστεύει ότι οι μαθητές με αυτισμό και ελλειμματική προσοχή εκφοβίζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους μαθητές στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα και άλλων ερευνών αιτιολογώντας τα, λόγω του ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αρκετές δραστηριότητες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Bejerot 2006, Healy, Msetfi & Gallagher 2013).

Τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής τα οποία βασίζονται και στο επίπεδο των μαθητών καθώς και σε επιλογή μη ανταγωνιστικών παιχνιδιών – δραστηριοτήτων κατά την άποψη των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 90,2% θα μείωνε τα κρούσματα εκφοβισμού. Τα παραπάνω στοιχεία είναι σύμφωνα με τις έρευνες των Lekskeyj & Van Daalen (2006).

Εντυπωσιακό είναι το ποσοστό του 98% των εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι συγκεκριμένοι κανόνες και σταθερή συμπεριφορά – στάση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής μπορούν να περιορίσουν τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα των ερευνών του Graig και των συνεργατών του (2000) κατά τους οποίους είναι σημαντικό για τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής να καθιερώνουν πρακτικές κατά του εκφοβισμού και να εφαρμόζουν πρακτικές ένταξης στο πρόγραμμα σπουδών τους, με ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον για όλους. Κατά τους Twemlow & Fonagy (2005) ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής μπορεί να έχει τεράστια συμβολή στην αποδοχή και ενσωμάτωση των μαθητών που παρενοχλούνται στο μάθημά του.

Σύμφωνα με τον Olweus (1996) η έλλειψη δημοκρατικότητας και η υιοθέτηση αυταρχικών συμπεριφορών των συνομήλικων του σχολείου είναι πολύ πιθανόν να επιφέρει και εκφοβιστικές συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές. Με τα ευρήματα του Olweus (1996) ταυτίζεται το 98% του δείγματος μας, ποσοστό που αγγίζει σχεδόν το απόλυτο. Είναι ένα ποσοστό το οποίο δείχνει την παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 84,1% των ερωτηθέντων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής φαινομένων σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, απάντησε ότι χρειάζεται συνδυασμός τόσο επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όσο και ενημέρωσης μέσω εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, δίνοντας ποσοστό 7,3% και 8,6% στις επιμέρους απαντήσεις. Αυτό μας δείχνει την αντίληψη των εκπαιδευτικών, ότι δεν αρκούν μεμονωμένα, ούτε οι επικοινωνιακές ικανότητες-δεξιότητες, ούτε μόνο η εκπαίδευση/επιμόρφωση, αλλά θα πρέπει ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός να συνδυάζει και τους δύο αυτούς παράγοντες, προκειμένου να αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός.

Το 55,1% των εκπαιδευτικών στην έρευνά μας πιστεύει, ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνότερο από ότι στην τάξη, με το 44,9% να μην συμφωνεί με αυτό.

Το 56,7% πιστεύει, ότι εάν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γινόταν σε κλειστό χώρο και όχι στο προαύλιο θα συνέβαιναν τα ίδια κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 34,7% πιστεύει ότι θα μειώνονταν και το 8,6% ότι θα αυξάνονταν.

Εντυπωσιακό είναι τέλος και το ποσοστό του 87,3% το οποίο δηλώνει επιθυμία για συμμετοχή σε σεμινάρια με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό κάτι το οποίο δείχνει τη δίψα του εκπαιδευτικού προσωπικού για γνώση.

Επιπρόσθετα των παραπάνω συμπερασμάτων διαπιστώνεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων όπως αναφέρονται παρακάτω.

#### **I. Σε σχέση με τις σπουδές:**

- Η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου, σχετίζεται με αυξημένη συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό ( $p=0,03$ ). Πιο συγκεκριμένα, το 56,2% των εκπαιδευτικών με πρώτο πτυχίο είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια, το 71,4% των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια και το 70,4% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια.

- Η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου, σχετίζεται με αυξημένο ποσοστό δήλωσης ότι τα παιδιά με «λιγότερες» κινητικές ικανότητες στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά ( $p=0,04$ ). Πιο συγκεκριμένα, το 87,7% των εκπαιδευτικών με πρώτο πτυχίο, δήλωσαν ότι τα παιδιά με «λιγότερες» κινητικές ικανότητες στη Φυσική Αγωγή, εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα

παιδιά, το 96,4% των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο δήλωσαν το ίδιο και το 95,8% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό δήλωσαν το ίδιο.

- Η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου, σχετίζεται με αυξημένο ποσοστό δήλωσης, ότι τα παχύσαρκα παιδιά στη Φυσική Αγωγή, εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά ( $p=0,02$ ). Πιο συγκεκριμένα, το 85,6% των εκπαιδευτικών με πρώτο πτυχίο, δήλωσαν ότι τα παχύσαρκα παιδιά στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά, το 92,9% των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο δήλωσαν το ίδιο και το 95,8% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό δήλωσαν το ίδιο.

- Η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου, σχετίζεται με αυξημένο ποσοστό δήλωσης ότι ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αποτελεσματικότερα από έναν εκπαιδευτικό, που έχει και επικοινωνιακές δεξιότητες και είναι ενημερωμένος μέσω της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του για τους χειρισμούς του προβλήματος ( $p=0,001$ ). Πιο συγκεκριμένα, το 78,1% των εκπαιδευτικών με πρώτο πτυχίο δήλωσαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά από έναν εκπαιδευτικό, που έχει και επικοινωνιακές δεξιότητες και είναι και ενημερωμένος μέσω της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του για τους χειρισμούς του προβλήματος, το 85,7% των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο δήλωσαν το ίδιο και το 95,8% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό δήλωσαν το ίδιο.

## **II. Σε σχέση με την εκπαιδευτική ιδιότητα (θέση)**

- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές (80,8%) και οι δάσκαλοι (65,6%) είχαν παρακολουθήσει συχνότερα σεμινάρια σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (51,9%) και τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής (50%), ( $p=0,03$ ).

- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές (50%), οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (50%) και οι δάσκαλοι (49,6%) δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνότερο από ότι στην τάξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας (26,9%) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ( $p=0,04$ ).
- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές (100%), οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (86,1%) και οι δάσκαλοι (91,6%) δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι τα παχύσαρκα παιδιά στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας (80,9%) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ( $p=0,04$ ).

### **III. Σε σχέση με το φύλο:**

- Οι γυναίκες (49,4%) δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνότερο από ότι στην τάξη σε σχέση με τους άνδρες (33,3%), ( $p=0,02$ ).
- Οι γυναίκες (60,2%) δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής τα αγόρια και τα κορίτσια εκφοβίζονται στον ίδιο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες (40,6%), ( $p=0,02$ ).
- Οι γυναίκες (90,9%) δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τους άνδρες (78,3%), ( $p=0,007$ ).

### **IV. Σε σχέση με την ηλικία:**

- Η μείωση της ηλικίας σχετίζεται με αυξημένο ποσοστό πρόθεσης για συμμετοχή σε σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό, ( $p=0,008$ ). Πιο συγκεκριμένα, το



94% των εκπαιδευτικών ηλικίας <45 ετών δήλωσαν πρόθεση για συμμετοχή σε σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ το 82,6% των εκπαιδευτικών ηλικίας >45 ετών δήλωσαν πρόθεση για συμμετοχή σε σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό.

Πλεονέκτημα της παρούσας μελέτης αποτελεί το ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να είναι φιλικό προς τον χρήστη (σύντομο και εύκολο να απαντηθεί από τους εκπαιδευτικούς). Τέλος, υπήρχε η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με τον ερευνητή, ώστε να διευκρινίζονται οι οποιεσδήποτε απορίες, γεγονός που απέτρεπε την παρανόηση ή παρερμηνεία των ερωτήσεων. Το γεγονός αυτό, μας εξασφάλισε τη δυνατότερη αξιοπιστία των συλλεγόμενων πληροφοριών.

Περαιτέρω έρευνα απαιτείται προκειμένου να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτόν θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Έρευνα στην οποία θα μπορούσαν να ενταχθούν και οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Ιδιωτικών σχολείων. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ερευνηθούν, θα είχαν και οι απόψεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, έρευνα η οποία υπήρξε ως αρχική μας σκέψη, όμως απαιτούσε αρκετές προϋποθέσεις, οι οποίες μας απέτρεψαν από την επιλογή της, έρευνα η οποία μελλοντικά θα μας ενδιέφερε ιδιαίτερα σε άλλο ακαδημαϊκό επίπεδο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>:

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού απασχολεί ολοένα και περισσότερο τις σχολικές μονάδες και όχι μόνο. Ένα φαινόμενο το οποίο μπορεί να επηρεάσει άμεσα ή έμμεσα, ακόμη και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, θα πρέπει να αποτελέσει πρωταρχικό στόχο για κάθε σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνωρίζουν πολύ καλά τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, παρά την ελλιπή ή μηδαμινή ενημέρωση την οποία παρέχει η πολιτεία.

Ιδιαίτερη αίσθηση προκαλεί η μεγάλη ζήτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ιδιαίτερα στις ηλικίες κάτω των 45 ετών.

Από την πλευρά τους οι καθ' ύλην αρμόδιοι για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής, κατά την γνώμη μου θα πρέπει να ενεργήσουν με συγκεκριμένους τρόπους-ενέργειες προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα τους. Αυτές οι ενέργειες είναι οι εξής:

- Υιοθέτηση συγκεκριμένων κανόνων και σταθερής συμπεριφοράς στο μάθημα του.
- Δημοκρατική συμπεριφορά και εξάλειψη οποιασδήποτε αυταρχικής συμπεριφοράς από τον ίδιο ή τους μαθητές.

- Στήριξη από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής στους μαθητές οι οποίοι έχουν θυματοποιηθεί, είτε κατά την διάρκεια του μαθήματος τους, είτε κάποια άλλη στιγμή
- Επιλογή δραστηριοτήτων – παιχνιδιών, στα οποία θα μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά.
- Επιλογή δραστηριοτήτων -παιχνιδιών, χωρίς ανταγωνιστικό χαρακτήρα.
- Επιλογή δραστηριοτήτων – παιχνιδιών, που δεν κατηγοριοποιούν αλλά ομαδοποιούν τους μαθητές, με απώτερο σκοπό την προσωπική βελτίωση και όχι τη νίκη.
- Επιλογή δραστηριοτήτων – παιχνιδιών για τη διαχείριση θυμού.
- Ίση αντιμετώπιση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (κινητικών, εμφανισιακών, κοινωνικών, κ.ά).
- Κοινές δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών (επίσκεψη αθλητικών χώρων, διοργάνωση αθλητικών αγώνων, έκδοση αθλητικής εφημερίδας κ.ά).

Από την πλευρά της η πολιτεία κατά την άποψη μας θα πρέπει:

- Να διοργανώνει σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό γενικότερα αλλά και ειδικότερα για το σχολικό εκφοβισμό και τις ιδιαιτερότητες του, τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζει κάθε ειδικότητα στην σχολική μονάδα.
- Παροχή οδηγιών για κοινή δράση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.
- Καθιέρωση επιτροπής αντι-εκφοβισμού (απαρτιζόμενη από εκπαιδευτικούς) όπου η πολιτεία θα επιμορφώνει ιδιαίτερα.

- Εισαγωγή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών σαν μόνιμο προσωπικό στις σχολικές μονάδες.
- Ένταξη στη σχολική ζωή προγραμμάτων αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού, με την υποχρεωτική παρακολούθηση από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι πιστεύουμε πως κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω ερευνητική προσπάθεια, έτσι ώστε να διερευνήσουμε σε βάθος τον σχολικό εκφοβισμό στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, κάτι το οποίο, θα στόχευε στην ελαχιστοποίηση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, τόσο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά και γενικότερα σε όλη την σχολική μονάδα.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adelmann, P. K. (2005). Social environmental factors and preteen health-related behaviors. *Journal of adolescent health, 36*(1), 36-47.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.
- Ajegbo, K. (2007). Diversity and citizenship: Curriculum review.
- Al Sabbah, H., Vereecken, C. A., Elgar, F. J., Nansel, T., Aasvee, K., Abdeen, Z., ... & Maes, L. (2009). Body weight dissatisfaction and communication with parents among adolescents in 24 countries: international cross-sectional survey. *BMC Public Health, 9*(1), 52.
- Aleude, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaída, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behavior in school. *J Instr Psychol, 35*(2), 151-158.
- Allen, S. F. (2009). A study of a violence prevention program in prekindergarten classrooms. *Children & Schools, 31*(3), 177-187.
- Alsaker, F. D., Nägele, C., Valkanover, S., & Hauser, D. (2008). Pathways to victimization and a multisetting intervention. project documentation. *Bern: University of Bern*.
- Ambrosi-Randi, N. (2000). Perception of current and ideal body size in preschool age children. *Perceptual and Motor Skills, 90*(3), 885-889.
- American Psychological Association. (2009). *Bullying*. APA Government Relations: Public <http://www.apa.org/ppo/issues/bullying.html>.
- American Psychological Association. (2013). *Bullying and school climate*.

Anderson, G. A. (2007). The impact of bullying in school on the adolescent's sense of self.

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive behavior, 26*(1), 49-56.

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological medicine, 40*(5), 717-729.

Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics, 118*(1), 130-138.

Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools, 47*(4), 328-341.

Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research, 92*(2), 86-99.

Bailey, K. A., Lamarche, L., & Gammage, K. L. (2014). Coping with body image threats among college women: The swimsuit problem. *International Journal of Psychological Studies, 6*(2), 19.

Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse & neglect, 27*(7), 713-732.

Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication, 28*(3), 12-29.

- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27-46.
- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L., & García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219.
- Bayley, N., & Schaefer, E. S. (1960). Relationships between socioeconomic variables and the behavior of mothers toward young children. *The Journal of genetic psychology*, 96(1), 61-77.
- Begle, A. M., Hanson, R. F., Danielson, C. K., McCart, M. R., Ruggiero, K. J., Amstadter, A. B., ... & Kilpatrick, D. G. (2011). Longitudinal pathways of victimization, substance use, and delinquency: Findings from the National Survey of Adolescents. *Addictive behaviors*, 36(7), 682-689.
- Bejerot, S. (2006). Autism spectrum disorders, autistic traits and personality disorders in obsessive-compulsive disorder. *Obsessive compulsive disorder and comorbidity*, 59-102.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.

- Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing, 1*(2), 16-33.
- Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E., & Austin, S. B. (2010). Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. *Journal of Adolescent Health, 46*(4), 366-371.
- Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International, 21*(1), 65-78.
- Besag, V. (2006). *Understanding girls' friendships, fights and feuds: A practical approach to girls' bullying*. McGraw-Hill Education (UK).
- Besag, V. E. (1989). Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child development, 69*(4), 1171-1197.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W., & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child development, 66*(4), 1107-1129.
- Bolton, J., & Graeve, S. (Eds.). (2005). *No room for bullies: From the classroom to cyberspace*. Boys Town Press.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj, 323*(7311), 480-484.



- Bonsergent, E., Benie-Bi, J., Baumann, C., Agrinier, N., Tessier, S., Thilly, N., & Briançon, S. (2012). Effect of gender on the association between weight status and health-related quality of life in adolescents. *BMC Public Health, 12*(1), 997.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*(2), 223-233.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology, 53*(1), 371-399.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review, 36*(3), 361.
- Braveman, P. A., Cubbin, C., Egerter, S., Chideya, S., Marchi, K. S., Metzler, M., & Posner, S. (2005). Socioeconomic status in health research: one size does not fit all. *Jama, 294*(22), 2879-2888.
- Brixval, C. S., Rayce, S. L., Rasmussen, M., Holstein, B. E., & Due, P. (2011). Overweight, body image and bullying—an epidemiological study of 11-to 15-years olds. *The European Journal of Public Health, 22*(1), 126-130.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of educational psychology, 98*(1), 1.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald-Brown, S. L. (2010). Victimization and exclusion: Links to peer rejection, classroom engagement, and achievement.
- Bully B'ware. (2004). More information on bullying. Retrieved from [url:http://www.bullybeware.com/moreinfo.html](http://www.bullybeware.com/moreinfo.html).

Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge University Press.

Calzo, J. P., Sonnevile, K. R., Haines, J., Blood, E. A., Field, A. E., & Austin, S. B. (2012). The development of associations among body mass index, body dissatisfaction, and weight and shape concern in adolescent boys and girls. *Journal of Adolescent Health, 51*(5), 517-523.

Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive behavior, 29*(2), 116-127.

Carlisle, N., & Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects?. *Traumatology, 13*(1), 16.

Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of teaching in Physical Education, 14*(4), 467-477.

Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), 364-382.

Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European physical education review, 7*(1), 24-43.

Carroll, P. (2002). Festival of Fools: tackling racism in schools without a script. *Race Equality Teaching, 22*(2), 18-21.

Cemlyn, S. (2009). Inequalities experienced by Gypsy and Traveller communities: A review.

- Cerezo, F., & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology, 25*(4), 353-367.
- Cerf, C., Hespe, D., Gantwerk, B., Martz, S., & Vermeire, G. (2011). Guidance for Schools on Implementing the Anti-Bullying Bill of Rights Act.
- Chernysh, K., & Crossman, J. (1994). The perceptions of students regarding grading in physical education. *CAHPER Journal, 60*(1), 21-24.
- Chu, B. C., Hoffman, L., Johns, A., Reyes-Portillo, J., & Hansford, A. (2015). Transdiagnostic behavior therapy for bullying-related anxiety and depression: Initial development and pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*(4), 415-429.
- Cline, T., de Abreu, G., Fihosy, C., Gray, H., Lambert, H., & Neale, J. (2002). *Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools. Research Report.*
- Cockburn, C., & Clarke, G. (2002, December). "Everybody's looking at you!": Girls negotiating the "femininity deficit" they incur in physical education. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 25, No. 6, pp. 651-665). Pergamon.
- Coertze, S., & Bezuidenhout, C. (2013). The perceptions of youths in early adolescence concerning the role obesity plays in bullying. *Child Abuse Research in South Africa, 14*(1), 67-81.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behaviour science. *New York, NY: Lawrence Erlbaum Associated.*
- Dorfberger, S., Adi-Japha, E., & Kami, A. (2009). Sex differences in motor performance and motor learning in children and adolescents: An increasing male advantage in motor learning and consolidation phase gains. *Behavioural Brain Research, 198*, 165-171.

Connolly, P., & Keenan, M. (2002). Racist Harassment in the White Hinterlands: Minority ethnic children and parents' experiences of schooling in Northern Ireland. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 341-355.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation.

Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. McGraw-Hill Education (UK).

Cox, A. E., Ullrich-French, S., Madonia, J., & Witty, K. (2011). Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 555-562.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

Crombie, P. A., Brunet, J., & Sabiston, C. M. (2011). Stop Staring! Proposed Strategies to Reduce Students' Body-Related Concerns in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(2), 39-43.

Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence*, 3(1), 17-32.

Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 496-503.

Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475-487.

Cunningham, N. J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.

Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., ... & Barnekow Rasmussen, V. (2008). Inequalities in young people's health: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) international report from the 2005/2006 survey. In *Inequalities in young people's health: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) international report from the 2005/2006 survey*.

Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., & Luengo, M. Á. (2015). Peer-group mediation in the relationship between family and juvenile antisocial behavior. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 7(2), 59-65.

Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of school health*, 73(5), 173-180.

del Pueblo, E. D. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. In *Informes, estudios y documentos* (No. 22). Defensor del pueblo.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*(3), 471-490.

Department of Health and Human Services & Center for Disease Control and Prevention (2006). Youth risk behavior surveillance-United States. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 55*, 6–7

DfES. (2004). Understanding the Educational Needs of Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools. *DfES/0416*.

Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M., & Pate, R. R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine and science in sports and exercise, 37*(3), 478-487.

Dohnt, H. K., & Tiggemann, M. (2006). Body image concerns in young girls: The role of peers and media prior to adolescence. *Journal of youth and adolescence, 35*(2), 135.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European journal of public health, 15*(2), 128-132.

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., soc, M. S., Holstein, B. E., ... & de Matos, M. G. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American journal of public health, 99*(5), 907-914.

- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child maltreatment, 4*(1), 45-55.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health, 73*(8), 311-316.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2003). Associations of weight-based teasing and emotional well-being among adolescents. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 157*(8), 733-738.
- Elgar, F. J., Craig, W., Boyce, W., Morgan, A., & Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 351-359.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 649-663.
- Eriksen, S., & Jensen, V. (2006). All in the family? Family environment factors in sibling violence. *Journal of family violence, 21*(8), 497-507.
- Esbensen, F. A., & Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth & Society, 41*(2), 209-233.
- Evans, C. B., & Chapman, M. V. (2014). Bullied youth: the impact of bullying through lesbian, gay, and bisexual name calling. *American journal of orthopsychiatry, 84*(6), 644.

Faith, M. S., Leone, M. A., Ayers, T. S., Heo, M., & Pietrobelli, A. (2002). Weight criticism during physical activity, coping skills, and reported physical activity in children. *Pediatrics, 110*(2), e23-e23.

Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behavior later in life: an updated systematic review of longitudinal studies*. National Council for Crime Prevention (Brå).

Fekkes, M. P. FIM & Verloove-Vanhorick, SP (2005). *Bullying: who does what*.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research, 20*(1), 81-91.

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

Flintoff, A., & Scraton, S. (2005). Gender and physical education. *Physical education: Essential issues, 161-179*.

Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education 1. *International Studies in Sociology of Education, 18*(2), 73-85.

Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *Bmj, 319*(7206), 344-348.

Fox, K. R., & Edmunds, L. D. (2000). Understanding the world of the " fat kid": Can schools help provide a better experience?. *Reclaiming Children and Youth, 9*(3), 177.



- Fu, Q., Land, K. C., & Lamb, V. L. (2013). Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: repetitive trends and persistent risk differentials. *Child indicators research*, 6(1), 1-21.
- Gago, S., Tornero, Q., Carmona, M., & Sierra, R. (2012). Attitude toward obesity showed by the teacher-training pupils of the University of Huelva. *RETOS-Neuvas Tendencias en Educacion Fisica, Deporte y Recreacion*, (22), 38-42.
- Gaine, C. (2005). *We're all white, thanks: the persisting myth about 'white' schools*. Trentham.
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2006). Indicators of socioeconomic position (part 1). *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(1), 7-12.
- Garrett, A. G. (2012). *Bullying in American schools: Causes, preventions, interventions*. McFarland.
- Geiger, B., & Fischer, M. (2006). Will words ever harm me? Escalation from verbal to physical abuse in sixth-grade classrooms. *Journal of interpersonal violence*, 21(3), 337-357.
- Gillborn\*, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505.
- Gillborn, D., & Mirza, H. S. (2000). Educational inequality: Mapping race, class and gender: A synthesis of research evidence.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive behavior, 33*(5), 467-476.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 603-608.

Ginis, K. A. M., Murru, E., Conlin, C., & Strong, H. A. (2011). Construct validation of a state version of the Social Physique Anxiety Scale among young women. *Body Image, 8*(1), 52-57.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child development, 68*(3), 507-529.

Green, R., Collingwood, A., & Ross, A. (2010). Characteristics of bullying victims in schools.

Greenleaf, C., & Weiller, K. (2005). Perceptions of youth obesity among physical educators. *Social Psychology of Education, 8*(4), 407-423.

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior, 9*(4), 379-400.

Grogan, S. (2006). Body image and health: Contemporary perspectives. *Journal of health psychology, 11*(4), 523-530.

Gulemetova, M., Drury, D., & Bradshaw, C. P. (2011). National Education Association Bullying Study. *Colleagues, 6*(2), 11.

Hammel, L. R. (2008). Bouncing Back after Bullying: The Resiliency of Female Victims of Relational Aggression. *Mid-Western Educational Researcher, 21*(2).

Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done?. *Professional School Counseling, 4*(2), 113.

Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of abnormal child psychology, 33*(3), 267-281.

Hansson, L. M., Karnehed, N., Tynelius, P., & Rasmussen, F. (2009). Prejudice against obesity among 10-year-olds: a nationwide population-based study. *Acta Paediatrica, 98*(7), 1176-1182.

Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski, W. J. (1989). The Measurement of Social Physique Anxiety. *Journal of Sport and exercise Psychology, 11*(1), 94-104.

Hasekiu, F. (2013). Age's Differences at Bullying's Acts in School Age. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(9), 220.

Hausenblas, H. A., BREWER, B. W., & Van Raalte, J. L. (2004). Self-presentation and exercise. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*(1), 3-18.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(4), 441-455.

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*(1), 29-49.

Hazemba, A., Siziya, S., Muula, A. S., & Rudatsikira, E. (2008). Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in Beijing: results from the

2003 Beijing Global School-Based Health Survey. *Annals of General Psychiatry*, 7(1), 6.

Healy, S., Msetfi, R., & Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit Nervous': the experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228.

Heinemann, P. (1972). Mobbing-Group violence by children and adults. *Natur och Kultur, Stockholm*.

Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, 32(4), 516-536.

Hellison, D. R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076T, Champaign, IL 61820.

Hills, A. P., King, N. A., & Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and adolescents. *Sports medicine*, 37(6), 533-545.

Hinde, R. A. (1974). *Biological bases of human social behaviour*. McGraw-Hill.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156.

Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T., & Bornstein, M. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting*, 8(2), 231-52.

- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 121-139.
- Horne, A. M., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci, C. L. (2004). Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do About It1. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 297.
- Hughes, P. P., Middleton, K. M., & Marshall, D. D. (2009). Students' perceptions of bullying in Oklahoma public schools. *Journal of school violence*, 8(3), 216-232.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child development*, 64(3), 879-896.
- Jacobs, R. (2006). The experience of adolescent girls regarding verbal bullying in secondary schools.
- James, A. (2010). School bullying. *Research briefing*. Nedlastet fra: [www.nspcc.org.uk/inform](http://www.nspcc.org.uk/inform), 26, 2012.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), 1187-1194.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., & Waschler, K. (2014). Influence of attitudes, impulsivity, and parental styles in adolescents' externalizing behavior. *Journal of Health Psychology*.

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior, 32*(6), 540-550.
- Jones, D. C., Vigfusdottir, T. H., & Lee, Y. (2004). Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals. *Journal of adolescent research, 19*(3), 323-339.
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 152-173.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development, 82*(1), 311-330.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*(1), 25-36.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2008). Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 38*(2), 166-180.

- Koca, C., & Asçi, F. H. (2006). An examination of self-presentational concern of Turkish adolescents: An example of physical education setting. *Adolescence*, *41*(161), 185.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child development*, *67*(4), 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, *46*(4), 431-453.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization?. *Developmental psychology*, *38*(2), 267.
- Kowalski, K. C., Mack, D. E., Crocker, P. R., Niefer, C. B., & Fleming, T. L. (2006). Coping with social physique anxiety in adolescence. *Journal of Adolescent Health*, *39*(2), 275-e9.
- Krüger, L. (2010). *Incidence and gender differences in bullying behaviour in a South African high school* (Doctoral dissertation, North-West University).
- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: an epidemiological sample. *Child abuse & neglect*, *24*(12), 1567-1577.
- Lawler, M., & Nixon, E. (2011). Body dissatisfaction among adolescent boys and girls: the effects of body mass, peer appearance culture and internalization of appearance ideals. *Journal of youth and adolescence*, *40*(1), 59-71.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological bulletin*, *107*(1), 34.

- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Sage.
- Leff, S. S., Power, T. J., & Goldstein, A. B. (2004). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying-prevention programs in the schools. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 269-293.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological bulletin*, 126(2), 309.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4).
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32(3), 445-456.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.
- Lodge, J. (2008). *Working with families concerned with school-based bullying*. Australian Institute of Family Studies.



- Loeber, R., Green, S. M., Keenan, K., & Lahey, B. B. (1995). Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(4), 499-509.
- Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1992). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in physical Education*, 11(1), 31-46.
- Lumsden, L. S. (2002). Preventing bullying.
- Lutzker, J. R. (2006). *Preventing violence: Research and evidence-based intervention strategies*. American Psychological Association.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. Springer Science & Business Media.
- Maharaj, N. (2007). *Educators' perceptions of bullying* (Doctoral dissertation).
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effect model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept.
- Martin, K. A., & Lichtenberger, C. M. (2002). Fitness enhancement and changes in body image. *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*, 414-421.
- Martinek, T. J. (1991). *Psycho-social dynamics of teaching physical education*. William C Brown Pub.
- McGraw, J. (2009). *Jay McGraw's Life Strategies for Dealing with Bullies*. Simon and Schuster.

McLeod, J. D., & Shanahan, M. J. (1993). Poverty, parenting, and children's mental health. *American sociological review*, 351-366.

Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183-196.

Menesini, E., Camodeca, M., & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 921-939.

Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research.

Midei, A. J., & Matthews, K. A. (2011). Interpersonal violence in childhood as a risk factor for obesity: a systematic review of the literature and proposed pathways. *Obesity Reviews*, 12(5).

Mishna, F. (2008). An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief treatment and crisis intervention*, 8(4), 327.

Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.

Mytton, J. A., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R. S., & Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *The Cochrane Library*.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736.

Nansel, T. R., Overpeck, M., & Pilla, R. S. (2003). Bullying Behaviors Among Us Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Year Book of Psychiatry & Applied Mental Health*, 2003(1), 7-8.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553-576.

Neser, J., Ladikos, A., & Prinsloo, J. (2004). Bullying in schools: an exploratory study. *Child Abuse Research in South Africa*, 5(1), 5-18.

Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help?. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 347.

Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398.

Niemelä, S., Brunstein-Klomek, A., Sillanmäki, L., Helenius, H., Piha, J., Kumpulainen, K., ... & Sourander, A. (2011). Childhood bullying behaviors at age eight and substance use at age 18 among males. A nationwide prospective study. *Addictive behaviors*, 36(3), 256-260.

Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic

consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48.

Noret, N., Smith, A., Birbeck, N., Velija, P., & Mierzwinski, M. (2015). Bullying In School Sport.

Norwood, S. J., Murray, M., Nolan, A., & Bowker, A. (2011). Beautiful from the inside out: A school-based programme designed to increase self-esteem and positive body image among preadolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(4), 263-282.

Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296.

Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257.

O'Brien, K. S., Hunter, J. A., & Banks, M. (2007). Implicit anti-fat bias in physical educators: physical attributes, ideology and socialization. *International Journal of Obesity*, 31(2), 308-314.

O'Dea, J. A., & Abraham, S. (2000). Improving the body image, eating attitudes, and behaviors of young male and female adolescents: A new educational approach that focuses on self-esteem. *International Journal of Eating Disorders*, 28(1), 43-57.

O'Dea, J. A., & Abraham, S. (2001). Knowledge, beliefs, attitudes, and behaviors related to weight control, eating disorders, and body image in Australian trainee home economics and physical education teachers. *Journal of nutrition education*, 33(6), 332-340.

- Ojanen, T., Findley, D., & Fuller, S. (2012). Physical and relational aggression in early adolescence: Associations with narcissism, temperament, and social goals. *Aggressive Behavior, 38*(2), 99-107.
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education, 33*(1), 71-86.
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development, 17*(1), 24-46.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp..
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences, 794*(1), 265-276.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership, 60*(6), 12-17.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law, 11*(4), 389-402.

- Olweus, D. (2006). Brief psychometric information about the revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Unpublished Manuscript*.
- O'Moore, M., & Minton, S. J. (2004). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. Sage.
- Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities, 1*(1), 109-115.
- Park-Higgerson, H. K., Perumean-Chaney, S. E., Bartolucci, A. A., Grimley, D. M., & Singh, K. P. (2008). The Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of School Health, 78*(9), 465-479.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence, 18*(2), 125-144.
- Parsons, L. (2005). *Bullied teacher, bullied student: How to recognize the bullying culture in your school and what to do about it*. Pembroke Publishers Limited.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21*(2), 167-175.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). *A developmental perspective on antisocial behavior* (Vol. 44, No. 2, p. 329). American Psychological Association.
- Paul, J. J., & Cillessen, A. H. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study. *Journal of applied school psychology, 19*(2), 25-43.

- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 91(2), 216.
- Pellegrini, A. U., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Kennedy, E. (1995). 11 Conflict and the development of antisocial behavior. *Conflict in child and adolescent development*, 301.
- Peterson, J. L., Puhl, R. M., & Luedicke, J. (2012). An experimental assessment of physical educators' expectations and attitudes: the importance of student weight and gender. *Journal of School Health*, 82(9), 432-440.
- Pillay, S. (2007). *The effect of bullying on the primary school learner* (Doctoral dissertation).

- Pollastri, A. R., Cardemil, E. V., & O'Donnell, E. H. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of interpersonal violence, 25*(8), 1489-1502.
- Portman, P. A. (2003). Are physical education classes encouraging students to be physically active?: Experiences of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Educator, 60*(3), 150.
- Puhl, R. M., Luedicke, J., & Heuer, C. (2011). Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. *Journal of School Health, 81*(11), 696-703.
- Reulbach, U., Ladewig, E. L., Nixon, E., O'moore, M., Williams, J., & O'dowd, T. (2013). Weight, body image and bullying in 9-year-old children. *Journal of paediatrics and child health, 49*(4).
- Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L. B., Lange, A. M., & Stockmann, L. (2012). Don't anger me! Bullying, victimization, and emotion dysregulation in young adolescents with ASD. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(3), 351-370.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. *Handbook of bullying in schools: An international perspective, 455-467*.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational psychology, 26*(3), 425-440.



Rigby, K., & Slee, P. (2008). Interventions to reduce bullying. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 165-184.

Robin, L., Brener, N. D., Donahue, S. F., Hack, T., Hale, K., & Goodenow, C. (2002). Associations between health risk behaviors and opposite-, same-, and both-sex sexual partners in representative samples of Vermont and Massachusetts high school students. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 156(4), 349-355.

Rodkin, P. C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473-485.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Acker, R. V. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175-204.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental psychology*, 36(1), 14.

Roman, C. G., & Taylor, C. J. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *Journal of school health*, 83(6), 400-407.

Rudolph, K. D., Lansford, J. E., Agoston, A. M., Sugimura, N., Schwartz, D., Dodge, K. A., ... & Bates, J. E. (2014). Peer victimization and social alienation: predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child development*, 85(1), 124-139.

Ruiz-Hernández, J. A., García-Jiménez, J. J., Llor-Esteban, B., & Godoy-Fernández, C. (2015). Risk factors for intimate partner violence in prison inmates. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 7(1), 41-49.

Russell, S. T., Franz, B. T., & Driscoll, A. K. (2001). Same-sex romantic attraction and experiences of violence in adolescence. *American Journal of Public Health, 91*(6), 903.

Rutter J. (2003). *Working with Refugee Children*. York: JRF.

Sabiston, C. M., Sedgwick, W. A., Crocker, P. R. E., Kowalski, K. C., & Mack, D. E. (2007). Social physique anxiety in adolescence: An exploration of influences, coping strategies, and health behaviors. *Journal of Adolescent Research, 22*(1), 78-101.

Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research quarterly for exercise and sport, 70*(2), 127-134.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive behavior, 28*(1), 30-44.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior, 22*(1), 1-15.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental psychology, 41*(2), 363.

Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 5*(4), 563-579.

- Salzinger, S., Feldman, R. S., Ng-Mak, D. S., Mojica, E., Stockhammer, T., & Rosario, M. (2002). Effects of partner violence and physical child abuse on child behavior: A study of abused and comparison children. *Journal of Family Violence, 17*(1), 23-52.
- Sameroff, A., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early indicators of developmental risk: Rochester Longitudinal Study. *Schizophrenia bulletin, 13*(3), 383.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International, 29*(2), 199-213.
- Scaglione, J., & Scaglione, A. R. (2006). *Bully-proofing children: A practical, hands-on guide to stop bullying*. R&L Education.
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression management*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development, 68*(4), 665-675.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized, 147-174*.
- Selekman, J., & Vessey, J. A. (2004). Bullying: It isn't what it used to be. *Pediatric Nursing, 30*(3), 246.
- Sentenac, M., Arnaud, C., Gavin, A., Molcho, M., Gabhainn, S. N., & Godeau, E. (2011). Peer victimization among school-aged children with chronic conditions. *Epidemiologic reviews, 34*(1), 120-128.
- Sharp, J. S., & Smith, M. B. (2003). Social capital and farming at the rural–urban interface: the importance of nonfarmer and farmer relations. *Agricultural systems, 76*(3), 913-927.

- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Shelton, S., & Liljequist, L. (2002). Characteristics and behaviors associated with body image in male domestic violence offenders. *Eating Behaviors*, 3(3), 217-227.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67.
- Smith, B. T., & Karp, G. G. (1996). Adapting to marginalization in a middle school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(1), 30-47.
- Smith, J. D., Ryan, W., & Cousins, J. B. (2007). Antibullying programs: A survey of evaluation activities in public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 120-134.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology review*, 33(4), 547.
- Smith, P. K. (Ed.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.

- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74(4), 565-581.
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do we go from here?. *Body image*, 1(1), 15-28.
- Solberg, M., Olweus, D., & Endresen, I. (2010). Bullies, victims, and bully-victims: How deviant are they and how different. *Self-reported bullying and victimization at school*.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child abuse & neglect*, 24(7), 873-881.
- Stein, J. A., Dukes, R. L., & Warren, J. I. (2006). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of pediatric psychology*, 32(3), 273-282.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. *Bullying in schools*, 45-57.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26(4), 266-277.

Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical child and family psychology review*, 2(2), 55-70.

Straus, M. M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (Eds.). (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. Transaction Publishers.

Sullivan, K. (2010). *The anti-bullying handbook*. Sage.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Sage.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.

Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth.

Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E., & Pollack, W. S. (2008). " You're so gay!": Do different forms of bullying matter for adolescent males?. *School Psychology Review*, 37(2), 160.

Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early–mid adolescence: A longitudinal study. *British journal of educational psychology*, 76(3), 577-594.

Takeuchi, D. T., Williams, D. R., & Adair, R. K. (1991). Economic stress in the family and children's emotional and behavioral problems. *Journal of Marriage and the Family*, 1031-1041.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311-327.
- Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'—The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & society*, 25(4), 258-267.
- Tikly, L., Caballero, C., Haynes, J., Hill, J., & Authority, B. L. E. (2004). Understanding the educational needs of mixed heritage pupils. *Birmingham Local Education Authority. University of Bristol, Department for Education and Skills*.
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American journal of public health*, 104(6), e48-e59.
- Tomlinson\*, S. (2005). Race, ethnicity and education under New Labour. *Oxford review of education*, 31(1), 153-171.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60.
- Trout, J., & Graber, K. C. (2009). Perceptions of overweight students concerning their experiences in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(3), 272-292.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 17*(5), 405-418.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011<sup>a</sup>). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(2), 63-73.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011<sup>b</sup>). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 80-89.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation.

Turkel, A. R. (2007). Sugar and spice and puppy dogs' tails: The psychodynamics of bullying. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry, 35*(2), 243-258.

Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry, 162*(12), 2387-2389.

uddin Kalar, M., Faizi, T. Q., Jawed, M., Khalil, S., Hussain, S. M., Fatima, M., ... & Naqvi, T. (2015). Bullying, overweight and physical activity in school children of Karachi. *International Archives of Medicine, 8*.

Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and



academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1203-1215.

Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., ... & Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40-54.

Van den Berg, P., Thompson, J. K., Obremski-Brandon, K., & Coovert, M. (2002). The tripartite influence model of body image and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation testing the mediational role of appearance comparison. *Journal of psychosomatic research*, 53(5), 1007-1020.

Van T. Bui, K., Ellickson, P. L., & Bell, R. M. (2000). Cross-lagged relationships among adolescent problem drug use, delinquent behavior, and emotional distress. *Journal of Drug Issues*, 30(2), 283-303.

Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.

Varma-Joshi, M., Baker, C., & Tanaka, C. (2004). Names will never hurt me?. *Harvard Educational Review*, 74(2), 175-208.

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

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, 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.

Venter, E. (2013). Bullying: a whole school approach. *Journal of Social Sciences*, 35(3), 241-249.

Vilhjalmsson, R., Kristjansdottir, G., & Ward, D. S. (2012). Bodily deviations and body image in adolescence. *Youth & Society*, 44(3), 366-384.

Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.

Walker, E., Chriqui, J. F., & Chiang, R. J. (2010). Obesity prevention policies for middle and high schools: are we doing enough. *Arlington, VA: National Association of State Boards of Education*, 5.

Walker, H. M. (1995). *The acting-out child: Coping with classroom disruption*. Sopris West, 1140 Boston Ave., Longmont, CO 80501.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.

Wilson, M. L., Viswanathan, B., Rousson, V., & Bovet, P. (2013). Weight status, body image and bullying among adolescents in the Seychelles. *International journal of environmental research and public health*, 10(5), 1763-1774.

Wimmer, S. Y. L. V. I. E. (2009). Views on gender differences in bullying in relation to language and gender role socialisation. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication*, 2, 18-26.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), 989-1002.

Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., & Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying [Copy with proof correction marks]. *Child abuse & neglect*, 33(5), 307-311.

Woodworth, S., Belsky, J., & Crnic, K. (1996). The determinants of fathering during the child's second and third years of life: A developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 679-692.

Xie, H., Cairns, B. D., Cairns, R. B., Pepler, D. J., Madsen, K. C., & Webster, C. (2005). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions, and differential trajectories. *The development and treatment of girlhood aggression*, 105-136.

Yager, Z., & O' Dea, J. A. (2005). The role of teachers and other educators in the prevention of eating disorders and child obesity: what are the issues?. *Eating disorders*, 13(3), 261-278.

Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2007). Internet prevention messages: Targeting the right online behaviors. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(2), 138-145.

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

Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex roles*, 50(7-8), 525-537.

Yudko, E., Blanchard, D. C., Henrie, J. A., & Blanchard, R. J. (2002). Emerging themes in preclinical research on alcohol and aggression. In *Recent developments in alcoholism* (pp. 123-138). Springer US.

Αθανασιάδου, Χ. & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-59.

Λιάκου Ε., Διγγελίδης Ν., Χατζηγεωργιάδης Α., & Παπαϊωάννου Α., (2010).

Αυτοαντίληψη, Στόχοι Επίτευξης, Εκφοβισμός και Συστηματική Θυματοποίηση (bullying) στη Φυσική Αγωγή. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 8 (1), 1 – 13.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ**

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Ονομάζομαι Παναγιώτης Γερακός και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ/11 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με οργανική θέση στο 5<sup>ο</sup> Δημ. Σχολ. Καλλιθέας.

Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Α.ΤΕΙ Πειραιά καλούμαι να εκπονήσω τη διατριβή μου με θέμα: «Σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση και Φυσική Αγωγή. Οι απόψεις των εκπ/κών της Α/θμιας εκπ/σης στο Δημόσιο σχολείο για τον εκφοβισμό/θυματοποίηση στο μάθημα της Φ.Α».

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί εργαλείο για την έρευνα της εργασίας μου, είναι ανώνυμο και προορίζεται αυστηρά και μόνο για ερευνητική χρήση. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμβολή σας και για τον χρόνο που αφιερώσατε για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας.

Τηλέφωνο επικοινωνίας για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή επίλυση απορειών:

6974921878 Παναγιώτης

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### 1. Φύλο

- ΑΡΡΕΝ
- ΘΗΛΥ

### 2. Ηλικία

- <25
- 25-35
- 36-45
- 46-55
- >55

### 3. Έτη Υπηρεσίας

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 25+

### 4. Σπουδές

- 1ο Πτυχίο.
- 2ο Πτυχίο.
- Μεταπτυχιακό.
- Διδακτορικό.

### 5. Θέση στη σχολική μονάδα

- Διευθυντής-Υποδιευθυντής.
- Καθηγητής Φυσικής Αγωγής.
- Δάσκαλος.
- Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας στην Πρωτοβάθμια.

**6. Έχετε παρακολουθήσει μεμονωμένα σεμινάρια σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;**

- Ναι.
- Όχι.

**7. Πιστεύετε ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού είναι συχνότερο από ό,τι στην τάξη;**

- Ναι.
- Όχι.

**8. Ποια μορφή σχολικού εκφοβισμού εκτιμάτε ότι είναι η συνηθέστερη στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;**

- Σωματική.
- Λεκτική.
- Έμμεση (διάδοση ψευδών φημών, κουτσομπολιό, κοινωνική απομόνωση του θύματος).

**9. Εάν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γινόταν σε κλειστό χώρο και όχι στο προαύλιο, πιστεύετε ότι θα είχαμε:**

- Περισσότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού.
- Λιγότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού.
- Τα ίδια.

**10. Ποιο φύλο νομίζετε ότι εκφοβίζει περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;**

- Αγόρια.
- Κορίτσια.
- Αγόρια & Κορίτσια το ίδιο.

**11. Ποιο φύλο νομίζετε ότι εκφοβίζεται περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;**

- Αγόρια.
- Κορίτσια.
- Αγόρια & Κορίτσια το ίδιο.

**12. Πιστεύετε ότι τα παιδιά με «λιγότερες» κινητικές ικανότητες στη Φυσική Αγωγή εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά;**

- Ναι.
- Όχι.

**13. Πιστεύετε ότι τα παχύσαρκα παιδιά εκφοβίζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;**

- Ναι.
- Όχι.

**14. Παιδιά με αυτισμό ή ελλειμματική προσοχή θεωρείτε ότι εκφοβίζονται περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;**

- Ναι.
- Όχι.



**15. Τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής βασισμένα στο επίπεδο των μαθητών καθώς και σε επιλογή μη ανταγωνιστικών παιχνιδιών – δραστηριοτήτων θα μειώναν τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού;**

- Ναι.
- Όχι.

**16. Συγκεκριμένοι κανόνες και η σταθερή συμπεριφορά-στάση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής μπορούν να περιορίσουν τον σχολικό εκφοβισμό;**

- Ναι.
- Όχι.

**17. Η έλλειψη δημοκρατικότητας και η υιοθέτηση αυταρχικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής θα μπορούσε:**

- Να αυξήσει τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα.
- Να μειώσει τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα.
- Να μην έχει καμία επίδραση.

**18. Πιστεύετε ότι ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος:**

- Από τη φύση του έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.
- Είναι ενημερωμένος μέσω της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του για τους χειρισμούς του προβλήματος.
- Συνδυασμός και των δύο.

**19. Θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε σε σεμινάρια με αντικείμενο τον Σχολικό Εκφοβισμό;**

- Ναι.
- Όχι.