Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

«Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης»

Μαντζουρίδου Ερμιόνη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Δρ. Στάλω Γεωργίου

Ιανουάριος,2025

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

«Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης»

Διπλωματική Εργασία, η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος .

Μαντζουρίδου Ερμιόνη

Ιανουάριος, 2025

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Μαντζουρίδου Ερμιόνη, 2025

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Σελίδα Εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή: Μαντζουρίδου Ερμιόνη .

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: «*Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης*»

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις ….…… [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής. Εξεταστική Επιτροπή: Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος)……[ονοματεπώνυμο, βαθμίδα] Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: ……[ονοματεπώνυμο, βαθμίδα] Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: ……[ονοματεπώνυμο, βαθμίδα]

Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Μαντζουρίδου Ερμιόνη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης*», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η Δηλών /σα

Μαντζουρίδου Ερμιόνη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικό εκφοβισμός αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο , το οποίο έχει αναγνωριστεί και επικρατεί εδω και πολλά χρόνια αποτελώντας αντικείμενο μελέτης τόσο στην χώρας μας όσο και διεθνώς. Η βία μεταξύ συνομηλίκων έχει διάφορες μορφές, όπως είναι η σωματική και λεκτική βία, που αποτελούν τις πιο εμφανείς, αλλά και πιο έμμεσες μορφές, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η σεξουαλική παρενόχληση και ο διαδικτυακός εκφοβισμός.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά τα περιστατικά είναι καθοριστική, καθώς συμβάλλει άμεσα στον εντοπισμό του φαινομένου και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και εξάλειψη του. Η θέση, λοιπόν, των δασκάλων απέναντι σε γεγονότα σχολικού εκφοβισμού επηρεάζεται σημαντικά από τρεις παράγοντες, οι οποίοι είναι η σοβαρότητα με την οποία αντιλαμβάνονται το γεγονός, η ενσυναίσθηση που δείχνουν προς το θύμα και κυρίως η άμεση παρέμβαση για την αντιμετώπιση του.

Παράλληλα, εκτός από τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο, αποτελούν επίσης καίριας σημασίας οι στρατηγικές που υιοθετούν προκειμένου να διαχειριστούν τα περιστατικά. Οι πρακτικές αυτές χωρίζονται σε κατηγορίες όπως η ενασχόληση με τον θύτη, η ενασχόληση με το θύμα, η συμμετοχή άλλων ενηλίκων, η τιμωρία και η αδιαφορία.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει μέσω ποσοτικής έρευνας τις στάσεις των εκπαιδευτικών , οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης, απέναντι σε περιστατικά σχολικής βίας , καθώς και να εντοπίσει τις πιθανές στρατηγικές που θα επέλεγαν προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν και να τα περιορίσουν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα του φαινομένου και επιδεικνύουν υψηλή ενσυναίσθηση, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις σωματικής βίας ή διαδικτυακού εκφοβισμού. Ωστόσο, στα σενάρια κοινωνικού αποκλεισμού η σοβαρότητα και η πιθανότητα παρέμβασης εμφανίζονται μειωμένες. Παράλληλα, προτιμούν ενεργές στρατηγικές υποστήριξης, αποφεύγοντας παθητικές αντιδράσεις, και δίνουν έμφαση στη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, στάσεις , στρατηγικές. εκπαιδευτικοί, δημοτικά ., Θεσσαλονίκης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Πινάκων

Κατάλογος Γραφημάτων

Εισαγωγή.....1

Παρουσίαση του θέματος της έρευνας.....1

Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....1

Ερευνητικά ερωτήματα.....1

Σημασία της έρευνας.....2

Δομή της εργασίας.....2

ΜΕΡΟΣ Α : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....3

Κεφάλαιο 1ο : Ορισμός του φαινομένου.....3

1.1. Ορισμός και μορφές σχολικού εκφοβισμού……..……..3

1.2. Παράγοντες και αίτια εμφάνισης του φαινομένου.....5

1.3. Επιπτώσεις του Σχολικού Εκφοβισμού.....7

Κεφάλαιο 2ο : Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.....9

2.1. Η σημασία της εκπαιδευτικής επέμβασης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.....9

2.2. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης : Θεωρητικές προσεγγίσεις.....10

2.3. Μελέτες γύρω από τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού.....12

ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 13

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας.....13

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός: Ποσοτική προσέγγιση.....13

3.2. Επιλογή και περιγραφή του δείγματος.....13

3.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....14

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων 18

3.5 Περιορισμοί της έρευνας.....18

Κεφάλαιο 4: Ανάλυση Δεδομένων και Αποτελέσματα.....19

4.1 Δημογραφικά στοιχεία.....19

4.2 Έλεγχος αξιοπιστίας του Cronbach's Alpha (a).....22

4.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου Bullying Attitudes Questionnaire (BAQ).....24

4.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου Handling Bullying Questionnaire (HBQ).....28

4.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία.....32

4.6 Συσχετίσεις παραγόντων των ερωτηματολογίων BAQ & HBQ 39

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση.....40

5.1. Σύνδεση των ευρημάτων με τη βιβλιογραφία..... 40

5.2. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.....44

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και Προτάσεις.....46

6.1. Σύνοψη των κύριων συμπερασμάτων..... 46

6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... 48

Βιβλιογραφία 51

Παραρτήματα.....63

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας (HBQ).....23

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας (BAQ).....24

Πίνακας 3: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 1ου σεναρίου.....25

Πίνακας 4: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 2ου σεναρίου.....25

Πίνακας 5: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 3ου σεναρίου.....26

Πίνακας 6: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 4ου σεναρίου.....26

Πίνακας 7: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 5ου σεναρίου.....27

Πίνακας 8: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 6ου σεναρίου.....27

Πίνακας 9: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Αδιαφορία".....28

Πίνακας 10: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Ενασχόληση με το θύμα".....29

Πίνακας 11: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Συμμετοχή άλλων ενηλίκων" 30

Πίνακας 12: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Τιμωρία".....31

Πίνακας 13: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Ενασχόληση με τον θύτη"..32

Πίνακας 14 : Αποτελέσματα με βάση το φύλο.....33

Πίνακας 15 : Αποτελέσματα με βάση την ηλικία.....33

Πίνακας 16 : Αποτελέσματα με βάση την προϋπηρεσία.....34

Πίνακας 17: "Ενασχόληση με το θύμα" με κριτήριο την προϋπηρεσια.....35

Πίνακας 18: "Συμμετοχή άλλων ενηλίκων" με κριτήριο την προϋπηρεσία.....35

Πίνακας 19: "Ενασχόληση με τον θύτη" με κριτήριο την προϋπηρεσία.....36

Πίνακας 20: Ανάλυση με βάση την ειδικότητα.....36

Πίνακας 21: "Σοβαρότητα" με κριτήριο την ειδικότητα.....37

Πίνακας 22: "Ενσυναίσθηση" με κριτήριο την ειδικότητα.....37

Πίνακας 23: "Παρέμβαση" με κριτήριο την ειδικότητα.....38

Πίνακας 24: Ανάλυση με βάση την επιμόρφωση.....38

Πίνακας 25 : Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων BAQ & HBQ 40

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση το φύλο.....19

Γράφημα 2: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία.....20

Γράφημα 3 : Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα.....21

Γράφημα 4 : Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία.....22

Γράφημα 5 : Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωση.....22

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρουσίαση του θέματος της έρευνας

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά ζητήματα που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενη, σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών, η οποία μπορεί να είναι σωματική, λεκτική, ψυχολογική ή ακόμη και διαδικτυακή (cyberbullying). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς αυτοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή παρέμβασης. Ειδικότερα, εξετάζεται η αντίδραση και η διαχείριση αυτού του φαινομένου μέσα από έρευνα σε δασκάλους που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της στάσης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση τους . **Συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας είναι:**

- Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του σχολικού εκφοβισμού.
- Να εξεταστεί η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε διάφορες περιπτώσεις εκφοβισμού.
- Να αναλυθούν οι μέθοδοι και οι πρακτικές που πιθανόν θα εφάρμοζαν για την αντιμετώπιση του φαινομένου.
- Να εντοπιστούν οι ανάγκες τους σε επιμόρφωση και στήριξη για την αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σοβαρότητα διαφορετικών περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο και την πιθανότητα παρέμβασής των εκπαιδευτικών σε τέτοιες καταστάσεις;
3. Ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης εφαρμόζουν;

4. Πως επηρεάζει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης τους;

Σημασία της έρευνας

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στην κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαχείριση ενός σύνθετου και πολυδιάστατου φαινομένου, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Τα ευρήματα μπορούν να συνεισφέρουν:

- Στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής μέσω της ενίσχυσης των δεξιοτήτων και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
- Στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων που στοχεύουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.
- Στην καλλιέργεια ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές.

Δομή της εργασίας

Η εργασία χωρίζεται σε δύο κύρια μέρη :

Μέρος Α: Θεωρητική Προσέγγιση Παρουσιάζεται ο ορισμός και οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού, οι παράγοντες εμφάνισής του, οι επιπτώσεις του, καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του φαινομένου. Εξετάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις και μελέτες σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης και πρόληψης.

Μέρος Β: Μεθοδολογία και Ανάλυση . Αναλύεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, η επιλογή του δείγματος, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η μέθοδος ανάλυσης και παρουσιάζονται τα ευρήματα. Στη συνέχεια, συνδέονται τα αποτελέσματα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και διερευνώνται τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, καθώς και τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.

ΜΕΡΟΣ Α : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1ο : Ορισμός του φαινομένου.

1.1 Ορισμός και Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Κατά την πάροδο των σχολικών χρόνων, ο εκφοβισμός αποτελεί μία από τις πιο συνηθισμένες εκφράσεις βίας μεταξύ των συνομηλίκων. Η έρευνα του φαινομένου ξεκίνησε πριν από περισσότερα από σαράντα χρόνια, όταν αυτό ορίστηκε ως «επιθετικές, σκόπιμες πράξεις που εκτελούνται από μια ομάδα ή ένα άτομο επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα εις βάρος ενός θύματος που δεν μπορεί εύκολα να αμυνθεί» (Olweus, 1993, σ. 48). Τα κριτήρια, τα οποία ορίζουν την επιθετική συμπεριφορά κάποιου ως εκφοβισμό είναι : (1) η επανάληψη, (2) η πρόθεση και (3) η ανισορροπία δύναμης (Gaffney, Ttofi, Farrigton, 2021). Ταυτόχρονα, ο Rigby (2002) προσθέτει ότι ο εκφοβισμός περιλαμβάνει επίσης (4) αδικαιολόγητη επιθετικότητα που εκδηλώνεται χωρίς προφανή λόγο, (5) εμφανή ικανοποίηση από την πλευρά του θύτη και (6) αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του θύματος (Kapari & Stavrou,2010). Με άλλα λόγια, οι θύτες είναι άτομα που επιδιώκουν να βλάψουν τα θύματά τους μέσω των πράξεων τους για μακρά χρονική περίοδο. Παράλληλα, τα θύματα του εκφοβισμού είναι συνήθως λιγότερο ισχυρά από τους θύτες ή τις ομάδες θυτών και αισθάνονται ότι δεν μπορούν να αμυνθούν εύκολα, κάτι που μπορεί να οφείλεται σε ανισορροπία σωματικής ή κοινωνικής δύναμης (Gaffney, Ttofi, Farrigton, 2021). Επομένως, σύμφωνα με αυτά τα χαρακτηριστικά, ο εκφοβισμός συχνά ορίζεται ως συστηματική κατάχρηση εξουσίας από τους συνομηλίκους και αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως ένα περίπλοκο και σοβαρό πρόβλημα (Menesini & Salmivalli,2017).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκφοβισμός περιλαμβάνει μια ποικιλία αρνητικών ενεργειών, όπως σωματικές επιθέσεις, λεκτική επιθετικότητα, κοινωνικό αποκλεισμό, σεξουαλική παρενόχληση, προσβλητικά μηνύματα μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου, καθώς και καταστροφή περιουσίας (Kapari & Stavrou,2010). Παράλληλα, διακρίνεται σε διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τον τρόπο εκδήλωσης και τα μέσα που χρησιμοποιούνται από τους δράστες (Τουλούπης & Αθανασιάδου, (2024). Ο Olweus (1993) πρότεινε μια διττή κατηγοριοποίηση του εκφοβισμού σε άμεσο και έμμεσο. Ο άμεσος εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από εμφανείς και απροκάλυπτες επιθέσεις, ενώ ο έμμεσος περιλαμβάνει πιο συγκεκαλυμμένες ενέργειες.

Οι βασικές μορφές του άμεσου εκφοβισμού περιλαμβάνουν:

- **Σωματικός εκφοβισμός**: Αφορά φυσικές επιθέσεις όπως χτυπήματα, σπρωξίματα και κλωτσιές. Σύμφωνα με έρευνες, παρατηρείται κυρίως σε μικρότερες ηλικίες και συχνότερα μεταξύ αγοριών, με τη συχνότητα να μειώνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Olweus et al., 2019· Sapouna, 2008). Πράξεις όπως τράβηγμα μαλλιών, δαγκώματα και κλεψιές αποτελούν συνήθεις εκφάνσεις του σωματικού εκφοβισμού (Markkanen et al., 2021).
- **Λεκτικός εκφοβισμός**: Καταγράφεται κυρίως μεταξύ παιδιών 9-13 ετών και περιλαμβάνει προσβολές, σαρκασμό και υποτιμητικά σχόλια για την εμφάνιση, την

εθνικότητα ή τη σεξουαλικότητα του θύματος, με στόχο την ταπείνωση και τον εξευτελισμό (Azeredo et al., 2015· Dake et al., 2003· Kennedy, 2020).

Η έμμεση μορφή εκφοβισμού, από την άλλη, περιλαμβάνει:

- **Κοινωνικό εκφοβισμό**: Αυτή η μορφή εκφοβισμού συχνά εμφανίζεται μεταξύ κοριτσιών και περιλαμβάνει τη διάδοση φημών με σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος. Η επίθεση είναι συγκεκαλυμμένη, καθώς οι φήμες δεν απευθύνονται άμεσα στο θύμα αλλά διαδίδονται μέσω τρίτων (Smith & Brain, 2000· Olweus et al., 2019).

Ωστόσο, η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού εντείνεται διεθνώς και αναγνωρίζονται συνεχώς νέες μορφές του φαινομένου, πέρα από τις τρεις κλασικές κατηγορίες που έχουν ήδη αναφερθεί (Κουτσουράκης, 2016: 20).

- **Διαδικτυακός εκφοβισμός (Cyber bullying)**: Αναφέρεται σε κακόβουλες πράξεις που εκτελούνται μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως μηνύματα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στοχεύοντας στην απειλή ή την ταπείνωση του θύματος. Ο εκφοβισμός αυτός είναι επίμονος και δύσκολο να αντιμετωπιστεί από το θύμα (Smith et al., 2008· Valcke et al., 2011), ενώ γίνεται μέσω εργαλείων όπως το email, άμεσα μηνύματα και κοινωνικά δίκτυα (Al-Rahmi & Othman, 2013· Martin et al., 2018· Yang, 2022).
- **Σεξουαλικός εκφοβισμός**: Αυτή η μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει διακρίσεις που θίγουν το θύμα με απειλητικές ή προσβλητικές συμπεριφορές, οι οποίες παραβιάζουν την προσωπική του αξιοπρέπεια (Στεφανάκη, 2003, όπως αναφ. στο Γκουλιάμα, 2015: 222). Εκδηλώνεται μέσω σεξουαλικής παρενόχλησης, όπως υπονοούμενα, σχόλια για τη σεξουαλική ταυτότητα του θύματος, ή προσβλητικά σκίτσα και χειρονομίες, με στόχο να προκαλέσει αμηχανία, ντροπή και εξευτελισμό.
- **Ρατσιστικός εκφοβισμός**: Πρόκειται για επιβλαβείς πράξεις που στοχεύουν εσκεμμένα μέλη συγκεκριμένων φυλετικών ομάδων (Rigby, 2008, όπως αναφ. στο Κατσαμά, 2013: 41). Στοιχεία όπως η εθνικότητα, η εξωτερική εμφάνιση ή η σεξουαλικότητα μπορεί να γίνουν αφορμή για τους θύτες (Κουτσουράκης, 2016). Ο ρατσιστικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με τη διάδοση αρνητικών σχολίων που αφορούν την καταγωγή, την κοινωνική ή οικονομική κατάσταση του θύματος, και εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά, στοχεύοντας να το στιγματίσουν .

Αυτές οι μορφές εκφοβισμού επιφέρουν σοβαρές συνέπειες στην ψυχολογία και τη σχολική ζωή των θυμάτων, καθιστώντας την πρόληψη και την αντιμετώπιση τους απαραίτητες .

1.2 Παράγοντες και αίτια εμφάνισης του φαινομένου.

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι ένας συνδυασμός ατομικών χαρακτηριστικών και παραγόντων του περιβάλλοντος μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού, είτε στον φυσικό είτε στον διαδικτυακό χώρο. Με άλλα λόγια, αυτοί οι παράγοντες θεωρούνται ιδιαίτερα επικίνδυνοι , καθώς αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών, χωρίς όμως να αποτελούν αποκλειστικές αιτίες. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, την ομάδα συνομηλίκων και την ευρύτερη κοινωνία. Αυτή η ερμηνευτική προσέγγιση συνδέεται με την οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979), η οποία υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται τόσο από το άμεσο όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (π.χ., σχολείο, κοινωνία).

Ατομικό επίπεδο

Στο ατομικό επίπεδο, ο ρόλος του παιδιού σε περιπτώσεις εκφοβισμού συνδέεται με συγκεκριμένα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Οι θύτες συχνά εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως φυσική δύναμη, έλλειψη ενσυναίσθησης, παρορμητικότητα, ανάγκη για κυριαρχία, χαμηλή επίδοση στα μαθήματα και γενικότερα δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Azouz et al., 2021; Dake et al., 2003; Sapouna, 2008). Αντίθετα, τα θύματα τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, εσωστρέφεια, άγχος, ανασφάλεια, περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, ή κάποιες διαφορές στην εμφάνιση ή την πολιτισμική τους προέλευση (Lorenzo-Blanco et al., 2016; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Επίπεδο οικογένειας

Σε ό,τι αφορά το οικογενειακό περιβάλλον, επιθετικά ή βίαια πρότυπα συμπεριφοράς μπορούν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές των παιδιών στο σχολείο. Για παράδειγμα, η κακοποίηση από γονείς, η επιθετικότητα μεταξύ των γονέων ή των αδελφών μπορεί να ωθήσουν τα παιδιά να υιοθετήσουν παρόμοια πρότυπα και να εκδηλώσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές (Mota et al., 2019). Η στάση των γονέων, όπως υπερπροστατευτικότητα ή υπερβολική ανοχή, επηρεάζει επίσης την ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούν συνήθως ένα ασφυκτικό περιβάλλον γύρω από το παιδί, ενώ αντίθετα οι αδιάφοροι γονείς μπορεί να οδηγήσουν το παιδί να εκδηλώσει επιθετικότητα για να κερδίσει την προσοχή τους (Baldry & Farrington, 2000; Mota et al., 2019).

Επίπεδο σχολείου

Το σχολείο, μετά την οικογένεια, παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο σχολικό περιβάλλον, όπου διαμορφώνονται διαπροσωπικές σχέσεις, οι δάσκαλοι επωμίζονται την ευθύνη να διαχειριστούν τις διαφορετικές συμπεριφορες μεταξύ των μαθητών (Τουλούπης, Θ., & Αθανασιάδου, Χ. 2024). Αντιμετωπίζοντας ποικίλες αξίες και συμπεριφορές, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών ενδέχεται να δυσκολεύει τη διαχείριση εντάσεων, οδηγώντας τους μερικές φορές σε αντιδράσεις που μπορεί να ενθαρρύνουν

αρνητικά πρότυπα στους μαθητές (James et al., 2008; van der Zanden et al., 2015). Επίσης, η έλλειψη στενών διαπροσωπικών σχέσεων σε πιο ανταγωνιστικά σχολικά περιβάλλοντα, όπως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να ευνοήσει την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Wong et al., 2008; Zapata-Caceres et al., 2021).

Επίπεδο συνομηλίκων

Η ομάδα συνομηλίκων, ένα σημαντικό πλαίσιο κοινωνικής ανάπτυξης, επηρεάζει άμεσα την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Η ύπαρξη ενός ισχυρού δικτύου υποστήριξης μεταξύ συνομηλίκων μειώνει τον κίνδυνο προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ οι προβληματικές σχέσεις μεταξύ τους μπορούν να έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα (Van Ryzin & Roseth, 2018). Η εκφοβιστική συμπεριφορά γίνεται πιο πιθανή όταν εναρμονίζεται με τους κανόνες της ομάδας συνομηλίκων, ειδικά εάν κατευθύνεται προς ομάδες που θεωρούνται απειλή (Borowiec et al., 2021).

Επίπεδο κοινωνίας

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μέρος της γενικότερης βίας στην κοινωνία και δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που τον τροφοδοτεί. Οι εμπλεκόμενοι μαθητές αντανακλούν τις συμπεριφορές και τις αξίες που τους μεταφέρει η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία μέσω των μέσων ενημέρωσης (Schott, 2014). Τα κοινωνικά-οικονομικά προβλήματα μπορούν επίσης να συμβάλλουν σε επιθετικές συμπεριφορές, καθώς αποτελούν μηχανισμό εκτόνωσης για παιδιά που βιώνουν ένταση και δυσκολίες (Malecki et al., 2020).

Αξίζει να σημειωθεί, πως η μελέτη των Rosen, Scott και DeOrnellas (2017) τονίζει ότι ατομικές διαφορές, όπως η νοημοσύνη και τα φυσικά χαρακτηριστικά, μπορούν να επηρεάσουν την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Η κατανόηση αυτών των αλληλεπιδράσεων είναι ουσιαστική για την αποτελεσματική ανάπτυξη παρεμβάσεων.

Επιπλέον, η εξάπλωση του σχολικού εκφοβισμού ενισχύεται από παράγοντες όπως η ελλιπής ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των ενηλίκων γύρω από το παιδί, αλλά και οι οικογενειακές σχέσεις (Κούτρη,2023). Ταυτόχρονα, η έλλειψη κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης εκφοβιστικών συμπεριφορών μπορεί να ενισχύσει το πρόβλημα (Κούτρη,2023).

Επιπρόσθετα, οικογενειακά ζητήματα όπως η απουσία συναισθηματικής υποστήριξης, οι δυσλειτουργικές σχέσεις μεταξύ των γονέων, οι συγκρούσεις και τα περιστατικά παραμέλησης ή κακοποίησης, δημιουργούν ένα περιβάλλον που μπορεί να ενθαρρύνει τον εκφοβισμό στο σχολείο (Κούτρη,2023). Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν την ανάγκη για ολιστικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των ενηλίκων στη διαχείριση τέτοιων συμπεριφορών, καθώς και την ενίσχυση της οικογενειακής υποστήριξης, για να διασφαλιστεί ένα ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά (Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017).

Τέλος, οι πολιτισμικές διαφορές φαίνεται να διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό την αντίληψη του εκφοβισμού, επηρεάζοντας το πώς αυτός ορίζεται και γίνεται αντιληπτός. Το πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζει την ευαισθησία των ατόμων σε διαφορετικές πτυχές του εκφοβισμού και μπορεί να καθορίσει εάν μία συμπεριφορά αναγνωρίζεται ως εκφοβιστική (Κούτρη,2023).

1.3 Επιπτώσεις του Σχολικού Εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό ζήτημα που πλήττει κυρίως παιδιά και εφήβους στα σχολεία και προκαλεί άμεσες και μακροπρόθεσμες συνέπειες για το ίδιο το θύμα, τον θύτη, καθώς και για όσους παρακολουθούν τα περιστατικά (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021). Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού, που μπορεί να είναι άμεσες ή έμμεσες, εκτείνονται σε πολλούς τομείς της ζωής του θύματος, όπως στην ψυχική και σωματική του υγεία, στη συμπεριφορά του και στις σχολικές του επιδόσεις (Rivara & Le Menestrel, 2014). Το άτομο που υφίσταται εκφοβισμό αναπτύσσει συναισθήματα ανασφάλειας και είναι συνεχώς σε εγρήγορση, γεγονός που επηρεάζει την ψυχική του ισορροπία, καθώς ζει με την ανησυχία ότι η επίθεση μπορεί να επαναληφθεί ανά πάσα στιγμή (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021). Έτσι, συχνά αισθάνεται απομονωμένο, ανεπιθύμητο και εκδηλώνει θυμό και απομάκρυνση από τους γύρω του, με έντονη επιθυμία να αποφύγει μέρη ή καταστάσεις όπου μπορεί να αντιμετωπίσει παρόμοιες απειλές (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021).

Οι σωματικές επιπτώσεις του εκφοβισμού μπορεί να εμφανιστούν άμεσα, π.χ. με τραυματισμούς, αλλά και να εκδηλωθούν μακροπρόθεσμα με προβλήματα όπως διαταραχές στον ύπνο και πονοκεφάλους, που συχνά δεν αναγνωρίζονται ως συνέπεια εκφοβισμού, αλλά αποδίδονται σε άγχος ή άλλες παιδικές εμπειρίες (Rivara & Le Menestrel, 2014). Στα σχολικά περιβάλλοντα, μαθητές που εκφοβίζονται δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο μάθημα, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι επιδόσεις τους (Jan & Husain, 2015). Ειδικότερα, η λεκτική επίθεση είναι από τις πιο συχνές μορφές εκφοβισμού, ακολουθούμενη από την έμμεση και τη σωματική επίθεση, και τα θύματα συχνά αισθάνονται αποστασιοποιημένα από τους δασκάλους τους, γεγονός που μειώνει τις σχολικές τους επιδόσεις (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021). Καθώς προσανατολίζονται στο πώς να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, , όπως αναφέρουν οι Dresler-Hawke & Whitehead, (2013), παραμελούν τα μαθήματα και τις εργασίες τους και βρίσκουν προφάσεις για να απουσιάζουν από το σχολείο, κάτι που αυξάνει περαιτέρω το άγχος και επηρεάζει τους βαθμούς τους.

Ταυτόχρονα, ο εκφοβισμός επηρεάζει και τις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της ζωής των θυμάτων. Τα θύματα δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες ή να διατηρήσουν σχέσεις εξαιτίας της αρνητικής στάσης και της χαμηλής αυτοεκτίμησης που τους δημιουργείται από τις επιθέσεις (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021) . Συχνά αποδέχονται ως αλήθεια τα προσβλητικά λόγια των θυτών, καταλήγοντας να υποτιμούν τον εαυτό τους και να αισθάνονται πικρία, θυμό, αδυναμία και αποξένωση από την κοινωνική τους ομάδα (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021). Αυτό μπορεί να τα οδηγήσει στην αποφυγή κοινωνικών

συναναστροφών ή, σε πιο ακραίες περιπτώσεις, στην αναζήτηση διεξόδων μέσω ουσιών ή αλκοόλ (Τουλούπης, Θ., & Αθανασιάδου, Χ. 2024). Σε περιπτώσεις όπου ο εκφοβισμός είναι έντονος και δεν λαμβάνονται μέτρα στήριξης, οι μαθητές ενδέχεται να αναπτύξουν αίσθημα «μαθημένης αδυναμίας» – δηλαδή την πεποίθηση ότι δεν μπορούν να αλλάξουν την κατάσταση, οδηγώντας σε βαθιά απογοήτευση και ενδεχομένως κατάθλιψη (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021).

Αυτές οι συνέπειες συνεχίζονται συχνά στην ενήλικη ζωή, όπου τα θύματα μπορεί να δυσκολεύονται με την αυτοεκτίμησή τους και να έχουν προβλήματα στις κοινωνικές επαφές και στις σχέσεις (Τουλούπης, Θ., & Αθανασιάδου, Χ. 2024). Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, τα θύματα αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι ο εκφοβισμός είναι αναπόφευκτος ή και δικαιολογημένος, ενώ κατηγορούν τον εαυτό τους για όσα υπέστησαν (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν αυξημένη πιθανότητα χρήσης αλκοόλ, καπνού ή ακόμα και κάνναβης. Στις χώρες της Βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης, θύτες και θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά κατανάλωσης αλκοόλ, καπνίσματος και χρήσης κάνναβης σε σύγκριση με συνομηλίκους τους (UNESCO, 2018). Επιπλέον, η έκθεση στον εκφοβισμό φαίνεται να συνδέεται με πρόωρες σεξουαλικές εμπειρίες, ιδιαίτερα σε εφήβους ηλικίας 14-15 ετών που έχουν εμπλακεί σε τέτοιου είδους συμπεριφορές (Mohan, T. a. p. M., & Bakar, A. Y. A.,2021).

Κεφάλαιο 2ο : Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

2.1. Η σημασία της εκπαιδευτικής επέμβασης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Οι εκπαιδευτικοί περνούν σημαντικό χρόνο με τους μαθητές τους, γεγονός που τους καθιστά κεντρικούς παράγοντες στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Burger et al., 2015). Σε χώρες όπως η Αυστρία και η Γερμανία, η νομοθεσία απαιτεί από τους δασκάλους να διασφαλίζουν την προστασία και την ευημερία των μαθητών τους, αναθέτοντάς τους μια νομική υποχρέωση φροντίδας. Ως εκ τούτου, φέρουν τόσο επαγγελματική όσο και ηθική ευθύνη να παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις εκφοβισμού (Burger et al., 2015). Κατά συνέπεια, η κατάλληλη αντίδρασή τους θεωρείται κρίσιμη για την επιτυχία πολλών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης που εφαρμόζονται σε σχολικό επίπεδο (Burger et al., 2015).

Αξίζει να σημειωθεί, πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν με διάφορους τρόπους όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Burger et al., 2015). Για παράδειγμα, ενδέχεται να αγνοήσουν το περιστατικό , κάτι που μπορεί να εκληφθεί από τους θύτες ως ανοχή και να οδηγήσει σε αύξηση της συχνότητας ή της έντασης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Burger et al., 2015).

Μια άλλη επιλογή είναι η χρήση μιας εξουσιαστικής προσέγγισης, που εστιάζει στον έλεγχο της κατάστασης (Burger et al., 2015). Αυτή η στρατηγική βασίζεται στην επιβολή αυστηρών ορίων, μέσω λεκτικών επιπλήξεων ή άλλων πειθαρχικών μέτρων. Παρόλο που τέτοιου είδους παρεμβάσεις θεωρούνται απαραίτητες σε πολλά προγράμματα πρόληψης , η αποκλειστική χρήση τους μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες. Αν και οι λεκτικές επιπλήξεις μπορεί να μειώσουν περιστατικά εκφοβισμού όταν συνδυάζονται με μη τιμωρητικές προσεγγίσεις , η αυστηρή εξουσιαστική προσέγγιση συχνά οδηγεί μόνο σε προσωρινές αλλαγές στη συμπεριφορά των θυτών και μπορεί να ενθαρρύνει πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού, οι οποίες είναι δυσκολότερο να γίνουν αντιληπτές (Burger et al., 2015). Σε σοβαρές περιπτώσεις, μέτρα όπως η απομάκρυνση του θύτη από την τάξη ή το σχολείο δεν έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Burger et al., 2015).

Από την άλλη πλευρά, ο δάσκαλος μπορεί να εφαρμόσει συγκεκριμένες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού με στόχο τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα βοηθήσει στην πρόληψη των περιστατικών εκφοβισμού (Σιδηροπούλου,2022). Παράλληλα, μπορεί να παρέχει υποστήριξη στα θύματα, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους ή να επιδιώξει την αποκατάσταση της δικαιοσύνης με μη τιμωρητική προσέγγιση, ώστε να ενθαρρύνει τον θύτη να αναγνωρίσει τα κίνητρα της συμπεριφοράς του, να κατανοήσει τις συνέπειες των πράξεων του και να αναπτύξει πιο θετικούς τρόπους διαχείρισης (Burger et al., 2015).

Είναι κρίσιμο να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα θύματα, καθώς συχνά παραμελούνται από ενήλικες ή συνομηλίκους. Ως επί το πλείστον, λόγω της ανισορροπίας δύναμης, τα θύματα συνήθως δεν αντιδρούν, με αποτέλεσμα να νιώθουν αβοήθητα με την πάροδο του χρόνου (Burger et al., 2015.)

Τέλος, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για την επίλυση του περιστατικού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Η αναζήτηση βοήθειας από συναδέλφους, συμβούλους ή τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς και η εμπλοκή των γονέων, μπορεί να συμβάλει αισθητά στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, καθώς δημιουργεί μια συλλογική προσέγγιση που περιλαμβάνει όλους τους σημαντικούς φορείς στη ζωή του παιδιού (Burger et al., 2015).

2.2. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης : Θεωρητικές προσεγγίσεις

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης και πρόληψης του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, είτε αυτός είναι φυσικός, είτε διαδικτυακός, κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς παρεμβάσεις. Οι πρωτογενείς επικεντρώνονται σε προληπτικά μέτρα για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, χωρίς να υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό εκφοβισμού(Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2024). Αντίθετα, οι δευτερογενείς στοχεύουν σε ομάδες όπου παρατηρούνται αυξημένοι κίνδυνοι για την εμφάνιση εκφοβιστικών επεισοδίων(Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2024). Τέλος, οι τριτογενείς παρεμβάσεις αποσκοπούν στη μείωση των επιπτώσεων περιστατικών που έχουν ήδη συμβεί (Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2024).

Για την αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου, το σχολείο πρέπει να υιοθετήσει μια ολιστική πολιτική κατά του εκφοβισμού. Είναι σημαντικό όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να ευαισθητοποιηθούν για τη σοβαρότητα και τις μορφές του εκφοβισμού, όπως ο διαδικτυακός ή ο κοινωνικός εκφοβισμός. Η διοργάνωση σεμιναρίων από ειδικούς ψυχικής υγείας και η δημιουργία επιτροπής εκπαιδευτικών για την έγκαιρη ανίχνευση και διαχείριση περιστατικών μπορεί να συμβάλουν ουσιαστικά (Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2024).

Επιπλέον, το σχολείο μπορεί να διεξάγει έρευνες με ανώνυμα ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις, ώστε να καταγραφεί η έκταση του φαινομένου και να εντοπιστούν τα σημεία όπου συνήθως συμβαίνουν τα περιστατικά (Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2024). Τα αποτελέσματα μπορούν να παρουσιαστούν σε σχολικές εκδηλώσεις ή να διανεμηθούν ηλεκτρονικά στους γονείς. Παράλληλα, προτείνεται η αύξηση της επιτήρησης των μαθητών κατά τα διαλείμματα και η αναδιάρθρωση του προαυλίου για την ενίσχυση δημιουργικών δραστηριοτήτων (Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2024).

Στον τομέα της ψηφιακής προστασίας, το σχολείο μπορεί να ενισχύσει τα φίλτρα ασφαλείας στους υπολογιστές και να θεσπίσει αυστηρούς κανόνες για τη χρήση κινητών τηλεφώνων και άλλων συσκευών από τους μαθητές. Τα μέτρα αυτά απαιτούν διαρκή αναστοχασμό από τους εκπαιδευτικούς, τακτικές συναντήσεις για ανταλλαγή απόψεων, και τον συντονισμό από τη σχολική διεύθυνση για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής εφαρμογής τους (Τουλούπης & Αθανασιάδου, 2024).

Τέλος, όταν στο σχολικό περιβάλλον προκύπτουν περιστατικά εκφοβισμού ή επιθετικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Σύμφωνα με το Κέντρο Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού Δικαίου, ορισμένες βασικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν περιλαμβάνουν:

- **Ενεργητική ακρόαση**, ώστε να δίνεται προσοχή σε όλες τις πλευρές.
- **Ενθάρρυνση και εμψύχωση της έκφρασης** τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και του θύτη.
- **Αποκλιμάκωση της έντασης**, διατηρώντας ουδέτερο κλίμα, αποφεύγοντας χαρακτηρισμούς, και διασφαλίζοντας ίση συμμετοχή και έκφραση όλων των εμπλεκομένων.
- **Ενσυναίσθηση**, για καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων και των αντιδράσεων.
- **Χρήση ανοικτών ερωτήσεων**, που δίνουν την ευκαιρία στα εμπλεκόμενα μέλη να εκφράσουν ειλικρινά τις σκέψεις τους.
- **Κατάλληλη γλώσσα σώματος**, που δείχνει ενδιαφέρον και αποφεύγει την επιθετικότητα.
- **Αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων** που θα ωφελήσουν όλους (προσεγγίσεις win-win).

Αυτές οι πρακτικές βοηθούν στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοκατανόησης και στην εξεύρεση αποτελεσματικών λύσεων.

2.3. Μελέτες γύρω από τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης κατά του εκφοβισμού.

Παρά την αυξημένη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό τα τελευταία χρόνια, παραμένουν περιορισμένες οι τεκμηριωμένες αναφορές στις στρατηγικές και τα προγράμματα που εφαρμόζουν τα σχολεία για την καταπολέμηση του φαινομένου (Βουλκίδου,2023). Ειδικότερα, η βιβλιογραφία επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στη φύση και τις συνέπειες του εκφοβισμού, ενώ η συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων είναι λιγότερο ανεπτυγμένη (Rigby, 2016).

Οι Cantone et al., (2015), μέσα από μια ανασκόπηση ερευνών που κάλυψε την περίοδο 2000-2013, αξιολόγησαν διάφορες παρεμβάσεις που στόχευαν στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα υπογράμμισαν ότι τα προγράμματα που εφαρμόζονται σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου είναι πιο αποτελεσματικά στη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού σε σχέση με εκείνα που περιορίζονται μόνο σε δραστηριότητες εντός της τάξης. Παρ' όλα αυτά, οι παρεμβάσεις αυτές φαίνεται να είναι κυρίως βραχυπρόθεσμα αποδοτικές, ενώ παρατηρούνται διαφορές στην αποτελεσματικότητά τους ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (Βουλκίδου,2023). Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές και εκείνοι που ανήκουν σε υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρουσιάζουν συχνότερα επιθετικές ή εκφοβιστικές συμπεριφορές, γεγονός που απαιτεί πιο εξειδικευμένες προσεγγίσεις (Cantone et al., 2015).

Παράλληλα, η έρευνα του Rigby (2016) εξέτασε τις δράσεις εκπαιδευτικών σε 25 σχολεία της Αυστραλίας, αναδεικνύοντας την αξία των προγραμμάτων πρόληψης ως βασική στρατηγική για τη μείωση του φαινομένου. Ωστόσο, κρίθηκε αναγκαία η επαρκής εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τέτοιου είδους συμπεριφορές με αποτελεσματικό τρόπο. Τέλος, δραστηριότητες που ενισχύουν την ενσυναίσθηση των μαθητών θεωρούνται κρίσιμες για την πρόληψη του εκφοβισμού και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Βουλκίδου,2023).

Αξιοσημείωτη είναι και η συμβολή της μελέτης των Charlton, Moulton, Sabey και West (2021), η οποία επικεντρώθηκε στις επιδράσεις παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Οι ερευνητές ανέλυσαν 18 πειραματικές μελέτες, εστιάζοντας στην ποιότητα και τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων μέσω των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι στρατηγικές υποστήριξης και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά το σχολικό κλίμα, ενώ παρεμβάσεις που προωθούν τη θετική συμπεριφορά και την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση συνδέθηκαν με μακροχρόνια μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Βουλκίδου,2023).

Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη για πολυδιάστατες προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν την ενεργή εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα,

υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, της προώθησης της ενσυναίσθησης και της δημιουργίας ασφαλών και υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

ΜΕΡΟΣ Β : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κεφάλαιο 3ο : Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς 10 δημοτικών σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης , με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των πιθανών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση δύο κύριες πηγές:

1. Το **Handling Bullying Questionnaire (HBQ)**, που αναπτύχθηκε Bauman et al., (2008) και μεταφράστηκε από τους Σίμος & Στέφου (2015).
2. Το **Bullying Attitude Questionnaire**, το οποίο δημιουργήθηκε από τους Craig et al. (2000) , τροποποιήθηκε από τους Byers, Caltabiano & Caltabiano (2011) και προσαρμόστηκε ειδικά για την παρούσα μελέτη.

3.2 Επιλογή και Περιγραφή του Δείγματος

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς (ΠΕ70/ΠΕ71) από 10 δημοτικά σχολεία της ανατολικής και δυτικής Θεσσαλονίκης. Η επιλογή των σχολείων έγινε με σκοπό να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των δεδομένων και να συμπεριληφθούν διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με ποικίλα επίπεδα επαγγελματικής εμπειρίας και κατάρτισης, γεγονός που επιτρέπει την εξέταση διαφόρων παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τη στάση και την παρέμβασή τους στα περιστατικά εκφοβισμού.

3.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την διανομή ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Ν.Θεσσαλονίκης. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος αποτελούνταν από τα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα (ΠΕ70/ΠΕ71), την προϋπηρεσία και την επιμόρφωση πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Ερωτηματολόγιο (BAQ):

Το 2ο μέρος αποτελούνταν από το ερωτηματολόγιο **BAQ**, το οποίο περιλάμβανε σενάρια εκφοβισμού, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά του θύτη και να δηλώσουν πόσο πιθανό ήταν να αναλάβουν δράση.

Η τροποποιημένη έκδοση βασίστηκε στο **Bullying Attitude Questionnaire** το οποίο δημιουργήθηκε από τους Craig et al. (2000) , τροποποιήθηκε από τους Byers, Caltabiano & Caltabiano (2011) προσαρμόστηκε στα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μελέτης.

Τα έξι σενάρια που περιλάμβανε κάλυπταν διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού:

1. **Λεκτικός εκφοβισμός.**
2. **Διαδικτυακός εκφοβισμός (Cyber bullying)**
3. **Κοινωνικός αποκλεισμός.**
4. **Σωματικός εκφοβισμός.**
5. **Δημιουργία προσβλητικών χαρακτηρισμών.**
6. **Χρόνιος κοινωνικός εκφοβισμός.**

Για κάθε σενάριο υπήρχαν ερωτήσεις που κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις υποενότητες:

Υποενότητα 1: Σοβαρότητα Εκφοβισμού
Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν πόσο σοβαρό θεωρούσαν το περιστατικό εκφοβισμού, χρησιμοποιώντας κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμίδων:

- **1**: Καθόλου σοβαρό.
- **5**: Πολύ σοβαρό.

Υποενότητα 2: Ενσυναίσθηση
Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την ενσυναίσθησή τους προς το θύμα εκφοβισμού, απαντώντας σε δηλώσεις όπως:

- "Θα με αναστάτωναν τα σχόλια του μαθητή και θα ένιωθα συμπόνια για το παιδί που δέχεται πειράγματα."
  Η κλίμακα απόκρισης κυμαινόταν από το **1 (Έντονη διαφωνία)** έως το **5 (Έντονη συμφωνία).**

Υποενότητα 3: Πιθανότητα Παρέμβασης
Η πιθανότητα να αναλάβουν δράση οι εκπαιδευτικοί σε κάθε σενάριο αξιολογήθηκε με την ερώτηση:

- "Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την κατάσταση;"
  Η κλίμακα κυμαινόταν από **1 (Καθόλου πιθανό)** έως **5 (Πολύ πιθανό).**

Τα Σενάρια Εκφοβισμού

Σενάριο 1 : Λεκτικός Εκφοβισμός

Στην αυλή του σχολείου ακούς έναν μαθητή να πειράζει ένα άλλο παιδί λέγοντάς του: «Φιλαράκι του δασκάλου, γλείφτης, κόλακας». Το παιδί προσπαθεί να μην δώσει σημασία, αλλά κάθεται σκυθρωπό στο θρανίο του. Το ίδιο περιστατικό το είχες παρατηρήσει και την προηγούμενη μέρα.

***Σενάριο 2: Διαδικτυακός* εκφοβισμός (Cyber bullying)**

Η Χριστίνα και η Αργυρώ ήταν οι καλύτερες φίλες. Είχαν έναν μεγάλο καβγά. Την επόμενη μέρα, τα εισερχόμενα της Χριστίνα στον λογαριασμό email της ήταν γεμάτα, και υπήρχαν πολυάριθμες αναρτήσεις στη σελίδα της στο "Facebook". Τα emails και οι αναρτήσεις ήταν αγενή και προσβλητικά. Όταν κοίταξε τον λογαριασμό της, συνειδητοποίησε ότι είχε σταλεί ένα ομαδικό email από τον δικό της λογαριασμό, το οποίο περιείχε ρατσιστικά σχόλια, καθώς και αγενή και προσβλητικά σχόλια για όλους τους φίλους και τους συμμαθητές της. Εκείνη δεν είχε γράψει αυτά τα emails. Όταν ήταν φίλες, η Χριστίνα είχε πει στην Αργυρώ τους κωδικούς πρόσβασής της για το Gmail και το " Facebook ".

Σενάριο 3: Κοινωνικός Αποκλεισμός

Έχεις επιτρέψει στα παιδιά της τάξης σου να έχουν λίγο ελεύθερο χρόνο, επειδή δούλεψαν πολύ σκληρά σήμερα. Βλέπεις έναν μαθητή να λέει σε έναν άλλο μαθητή: «Όχι, απολύτως όχι. Σου είπα ήδη ότι δεν μπορείς να παίξεις μαζί μας». Ο μαθητής παίζει μόνος του για το υπόλοιπο του χρόνου με δάκρυα στα μάτια. Δεν είναι η πρώτη φορά που αυτό το παιδί απορρίπτει άλλους μαθητές από το παιχνίδι.

Σενάριο 4: Σωματικός Εκφοβισμός

Καθώς οι μαθητές σου επιστρέφουν από το μάθημα επιλογής τους, βλέπεις έναν μαθητή να κλωτσάει έναν άλλο μαθητή χωρίς καμία πρόκληση. Οι μώλωπες είναι εμφανείς. Είναι γνωστό ότι αυτός ο μαθητής έχει επιδείξει παρόμοια συμπεριφορά στο παρελθόν.

Σενάριο 5: Δημιουργία προσβλητικών χαρακτηρισμών.

Μια μαθήτρια έχει γίνει στόχος πειραγμάτων και της έχουν δώσει ένα παρατσούκλι που δεν της αρέσει. Οι συμμαθητές της της λένε να μην τα παίρνει όλα τόσο σοβαρά και ότι απλώς

αστειεύονται. Συχνά, όταν περπατά στους χώρους του σχολείου, άλλοι μαθητές τη φωνάζουν με αυτό το παρατσούκλι.

Σενάριο 6: Χρόνιος Κοινωνικός Εκφοβισμός

Η Σοφία ήταν αρχηγός της ομάδας χορού, καλή στο τένις, δημοφιλής ανάμεσα στους μαθητές και αγαπητή από τους δασκάλους. Η Μαρία είπε στους δασκάλους της ότι η Σοφία ήταν κακιά μαζί της και ότι στρέφει τις φίλες της εναντίον της. Η Μαρία ήταν αναστατωμένη, λέγοντας ότι αυτό συμβαίνει εδώ και μερικά χρόνια και ότι κάθε χρόνο το αναφέρει στον δάσκαλό της.

Handling Bullying Questionnaire (HBQ)

Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιείχε το ερωτηματολόγιο **Handling Bullying Questionnaire (HBQ)**, που αναπτύχθηκε από τους Bauman et al., (2008) και μεταφράστηκε από τους Σίμος & Στέφου (2015).

Το ανανεωμένο ερωτηματολόγιο (HBQ) περιλαμβάνει ένα υποθετικό σενάριο που αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, εστιάζοντας σε λεκτικές επιθέσεις και κοινωνικό αποκλεισμό. Αποτελείται από 22 ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ανταποκριθεί σε μια κατάσταση σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτή που περιγράφεται στο σενάριο. Το συγκεκριμένο σενάριο είναι το εξής:

Ένας μαθητής δέχεται επαναλαμβανόμενα πειράγματα από ένα άλλο παιδί πιο δυνατό από αυτόν, ο οποίος έχε πείσει και τα υπόλοιπα παιδιά να αποφεύγουν να κάνουν παρέα με το θύμα. Ως αποτέλεσμα το θύμα να νιώθει συχνά θυμωμένο, δυστυχισμένο και συχνά απομονωμένο.

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε πέντε επιμέρους κατηγορίες, με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, η οποία κυμαίνεται από «Σίγουρα δεν θα το έκανα - 1» έως «Σίγουρα θα το έκανα - 5». Οι υψηλές βαθμολογίες σε κάθε κατηγορία αντιστοιχούν σε μεγαλύτερη συμφωνία στη στρατηγική που αξιολογεί η συγκεκριμένη κατηγορία.

1. **Πρώτη κατηγορία: Τιμωρία του θύτη**

Εστιάζει στις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να επιβάλει ποινές στον θύτη, προκειμένου να διαχειριστεί το φαινόμενο του εκφοβισμού.

2. **Δεύτερη κατηγορία: Αγνόηση του φαινομένου**

Εξετάζει τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός τείνει να παραβλέπει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ή να τα προωθεί σε κάποιον άλλον συνάδελφο να το αναλάβει.

3. **Τρίτη κατηγορία: Συμμετοχή άλλων ενηλίκων**

Διερευνά το πόσο συχνά ο εκπαιδευτικός επιλέγει να εμπλέξει άλλους ενήλικες, όπως συναδέλφους ή γονείς, για την αντιμετώπιση καταστάσεων εκφοβισμού. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιδίωξη συνεργασίας με άλλους.

4. **Τέταρτη κατηγορία: Διαχείριση του θύτη**

Αξιολογεί την προσέγγιση του εκπαιδευτικού προς τον θύτη, με στόχο την επίλυση των προβλημάτων και την πρόληψη επανάληψης του εκφοβισμού. Μια υψηλή βαθμολογία υποδηλώνει μεγαλύτερη εστίαση στην καθοδήγηση του θύτη.

5. **Πέμπτη κατηγορία: Υποστήριξη του θύματος**

Εστιάζει στις ενέργειες του εκπαιδευτικού για την ενδυνάμωση και την υποστήριξη του θύματος, ώστε να ανακτήσει την αυτοπεποίθησή του και να διαχειριστεί αποτελεσματικά την κατάσταση. Υψηλή βαθμολογία υποδηλώνει μεγαλύτερη έμφαση στην παροχή βοήθειας στο θύμα.

3.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε στάδια, με τα εξής βήματα:

1. **Έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας**: Κατατέθηκε αίτημα προς τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, με σκοπό την εξασφάλιση της απαραίτητης άδειας για τη διεξαγωγή της έρευνας στα δημοτικά σχολεία.
2. **Επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολείων**: Μετά την έγκριση, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές των επιλεγμένων σχολείων, ώστε να ενημερωθούν σχετικά με το σκοπός τηςέρευνας και να ζητηθεί η συνεργασία τους για την προώθηση του ερωτηματολογίου.
3. **Ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου**: Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς από τους διευθυντές των σχολείων , με οδηγίες για τη συμπλήρωσή του , έμφαση στη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων τους, καθώς και διευκρίνιση της εθελοντικής συμμετοχής τους.
   Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκεσε τρεις εβδομάδες από τις 19/12/2025 εως τις 13/1/2025, με στόχο να δοθεί επαρκής χρόνος στους συμμετέχοντες να απαντήσουν , καθώς μεσολάβησαν και οι διακοπές των Χριστουγέννων.

3.5 Περιορισμοί της έρευνας.

Ένας από τους κύριους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το μικρό μέγεθος του δείγματος, το οποίο περιλάμβανε μόνο 129 εκπαιδευτικούς, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί των σχολείων πιθανόν να ξεπερνούν τους 300 . Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της μελέτης δεν μπορούν να θεωρηθούν απόλυτα αντιπροσωπευτικά για όλες τις σχολικές μονάδες της περιοχής.

Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στους διευθυντές και τις διευθύντριες λίγο πριν την έναρξη των διακοπών των Χριστουγέννων, γεγονός που πιθανώς οδήγησε ορισμένους να τα αγνοήσουν ή να τα διαγράψουν. Ωστόσο, μετά την επανέναρξη των σχολείων, δόθηκε περισσότερος χρόνος για τη συμπλήρωσή τους, συνοδευόμενος από υπενθυμίσεις από τους διευθυντές. Για τον λόγο αυτό, η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και ως αποτέλεσμα και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων , κράτησε τρεις εβδομάδες.

Τέλος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας (ερωτηματολόγιο) ψηφιοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms, ώστε να αποσταλεί στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων. Η μέθοδος αυτή, αν και δεν επέτρεψε την άμεση φυσική επαφή με το δείγμα, συμπληρώθηκε από προσπάθειες επικοινωνίας με τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολείων μέσω τηλεφώνου και email για την εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης συμμετοχής. Η επιλογή της ηλεκτρονικής αποστολής κρίθηκε απαραίτητη, καθώς το δείγμα περιλάμβανε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης, γεγονός που καθιστούσε αδύνατη την επίσκεψη σε όλες τις σχολικές μονάδες λόγω περιορισμένου χρόνου.

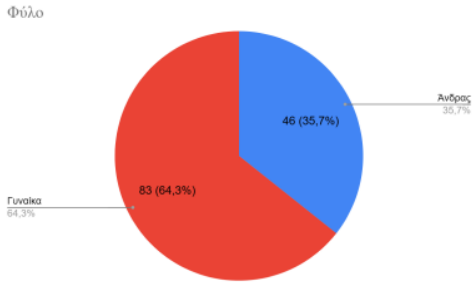
Κεφάλαιο 4ο: Ανάλυση Δεδομένων και Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά στοιχεία

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση και πραγματοποιήθηκε με την ηλεκτρονική διανομή ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς 10 δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν.Θεσσαλονίκης. Τελικά, στην έρευνα συμμετείχαν και συμπληρώθηκαν 129 ερωτηματολόγια και τα δημογραφικά στοιχεία αναλύονται παρακάτω.

Το γράφημα (1) παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το **64,3%** του δείγματος είναι **γυναίκες** (83 άτομα), ενώ το **35,7%** είναι **άνδρες** (46 άτομα). Η σημαντική υπεροχή των γυναικών αντικατοπτρίζει μια συνήθη τάση στον εκπαιδευτικό κλάδο, όπου οι γυναίκες συχνά αποτελούν την πλειοψηφία.

Γράφημα 1: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση το φύλο.



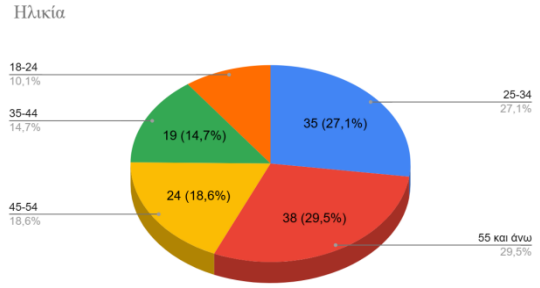
Το γράφημα (2) παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων της έρευνας με βάση την ηλικία, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη σύνθεση του δείγματος.

Η κατηγορία **18-24 ετών** εκπροσωπεί το **10,1%** του δείγματος, αποτελώντας την ηλικιακή ομάδα με τη μικρότερη συμμετοχή. Το χαμηλό αυτό ποσοστό μπορεί να αντανακλά, είτε περιορισμένη εμπειρία με το αντικείμενο της έρευνας είτε περιορισμένη ύπαρξη δείγματος α σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Αντίθετα, η ομάδα **25-34 ετών** συγκεντρώνει το **27,1%**, υποδεικνύοντας μια ιδιαίτερα ενεργή συμμετοχή νεαρών ενηλίκων, οι οποίοι φαίνεται να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση ή επαγγελματικό ενδιαφέρον για το υπό μελέτη θέμα.

Η κατηγορία **35-44 ετών** συμμετέχει με ποσοστό **14,7%**, το οποίο χαρακτηρίζεται ως μέτριο συγκριτικά με άλλες ομάδες. Η ηλικιακή ομάδα **45-54 ετών** εμφανίζει υψηλότερη συμμετοχή, φτάνοντας στο **18,6%**, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα άτομα αυτής της ηλικιακής κατηγορίας ενδέχεται να έχουν περισσότερη εμπειρία ή αυξημένο ενδιαφέρον για την έρευνα. Τέλος, η κατηγορία **55 ετών και άνω** είναι η πολυπληθέστερη, συγκεντρώνοντας το **29,5%** των συμμετεχόντων. Η αυξημένη αυτή συμμετοχή μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη διαθεσιμότητα χρόνου ή στο έντονο ενδιαφέρον των μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων για κοινωνικά φαινόμενα που εξετάζει η έρευνα., καθώς και στο γεγονός πως οι μεγαλύτερες ηλικίες μπορούν ευκολότερα να ασκήσουν το επάγγελμα.

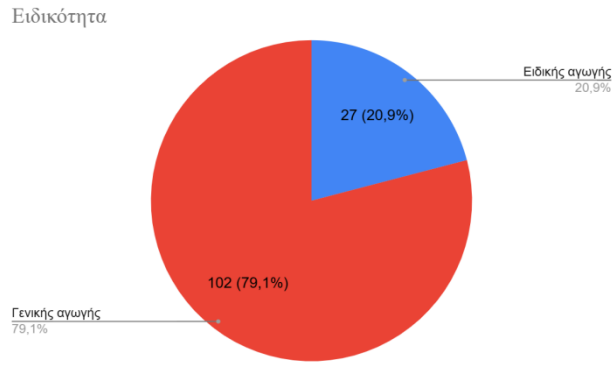
Η κατανομή των ηλικιών δείχνει μια σχετική ισορροπία, με την πιο σημαντική εκπροσώπηση να εντοπίζεται στις κατηγορίες **25-34 ετών** και **55 ετών και άνω**, οι οποίες συγκεντρώνουν τις υψηλότερες ποσοστιαίες τιμές. Αντίθετα, η χαμηλότερη συμμετοχή της ηλικιακής ομάδας **18-24 ετών** μπορεί να αντικατοπτρίζει τις περιορισμένες ευκαιρίες συμμετοχής των νεότερων ατόμων στην άσκηση του επαγγέλματος.

Γράφημα 2: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία.



Το γράφημα (3) αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων. Το **79,1%** (102 άτομα) ανήκει στη **Γενική Αγωγή**, ενώ το **20,9%** (27 άτομα) προέρχεται από την **Ειδική Αγωγή**. Η κατανομή αυτή είναι αναμενόμενη, καθώς οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συνήθως υπερτερούν αριθμητικά λόγω της ευρύτερης εφαρμογής του πεδίου τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι αξιοσημείωτη και παρέχει πολύτιμη προοπτική για την έρευνα, ειδικά όσον αφορά τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού σε περιβάλλοντα που απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη.

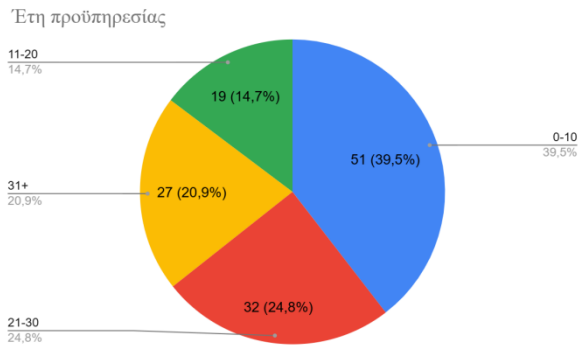
Γράφημα 3 : Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα.



Το γράφημα (4) παρουσιάζει την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη ομάδα, που αντιστοιχεί στο **39,5%** των συμμετεχόντων (51 άτομα), διαθέτει 0-10 έτη εργασιακής εμπειρίας. Η κατηγορία με 11-20 έτη προϋπηρεσίας συγκεντρώνει το **14,7%** των συμμετεχόντων (19 άτομα). Το **24,8%** των συμμετεχόντων (32 άτομα) ανήκει στην κατηγορία 21-30 ετών προϋπηρεσίας, αποτελώντας ένα σημαντικό μέρος του δείγματος. Τέλος, η κατηγορία με 31 και πλέον έτη επαγγελματικής εμπειρίας περιλαμβάνει το **20,9%** των συμμετεχόντων (27 άτομα). Η συμμετοχή αυτής της ομάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς περιλαμβάνει επαγγελματίες με εκτεταμένη εμπειρία και βαθιά γνώση του αντικειμένου. Τα άτομα αυτά είναι πιθανό να βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις ή κοντά στη συνταξιοδότηση, γεγονός που ενισχύει την σημαντικότητα της συμβολής τους στην έρευνα.

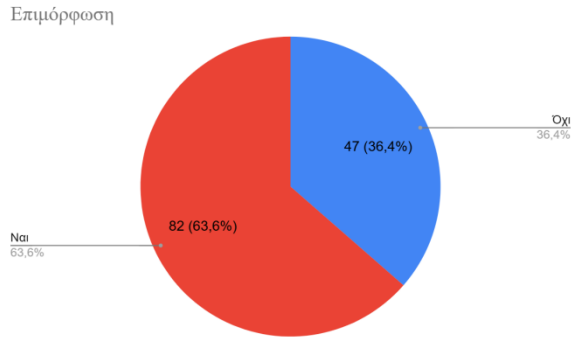
Συνολικά, η κατανομή της προϋπηρεσίας αποτυπώνει τη δυναμική της επαγγελματικής εμπειρίας στο δείγμα, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να εντοπίζεται στις κατηγορίες μικρής εμπειρίας (0-10 έτη) και μέσης-προχωρημένης εμπειρίας (21-30 έτη). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την ποικιλομορφία του δείγματος και την εκπροσώπηση εργαζομένων με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής ωριμότητας, ενώ παράλληλα επισημαίνουν τη σημαντική συμβολή τόσο των νέων εργαζομένων όσο και των έμπειρων επαγγελματιών στη συνολική έρευνα.

Γράφημα 4 : Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία



Τέλος, το γράφημα (5) παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την παρακολούθηση και επιμόρφωση τους πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, με το **63,6 %** (82) των συμμετεχόντων να απαντάει θετικά, ενώ το **36,4** % (47 άτομα) αρνητικά.

Γράφημα 5 : Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωση.



4.2 Έλεγχος αξιοπιστίας του Cronbach's Alpha (a).

Στην παρούσα ανάλυση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων, που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη της διαχείρισης και των στάσεων απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Οι πίνακες (1), (2), δείχνουν τις τιμές του Cronbach's α, τόσο για το σύνολο της κάθε κλίμακας όσο και για την περίπτωση που αφαιρεθεί κάποιο από τα επιμέρους στοιχεία.

Σύμφωνα με τον πίνακα (1) , για το ερωτηματολόγιο που αφορά τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου, η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας είναι εξαιρετική, με τιμή Cronbach's α = **0,967**, υποδηλώνοντας ισχυρή εσωτερική συνέπεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Εξετάζοντας τη συμβολή κάθε ενότητας, παρατηρείται ότι η αφαίρεση των περισσότερων ενοτήτων, όπως η "Ενασχόληση με το θύμα" (Cronbach's α = **0,954**), η "Ενασχόληση με τον θύτη" (Cronbach's α = **0,949**), η "Συμμετοχή άλλων ενηλίκων" (Cronbach's α = **0,948**) και η "Αδιαφορία" (Cronbach's α = **0,948**), επηρεάζει ελάχιστα τη συνολική αξιοπιστία. Αντίθετα, η αφαίρεση της ενότητας "Τιμωρία" οδηγεί σε σημαντική αύξηση της τιμής Cronbach's α σε **0,991**, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη παρουσιάζει διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες και ίσως δεν ευθυγραμμίζεται πλήρως με την υπόλοιπη κλίμακα. Συνολικά, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η κλίμακα είναι ιδιαίτερα αξιόπιστη, με την πλειονότητα των ερωτήσεων να συμβάλλουν θετικά στη συνοχή της, ενώ η ενότητα "Τιμωρία" ενδέχεται να απαιτεί περαιτέρω εξέταση.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας (HBQ)

Reliability Analysis

	Cronbach's α
Scale Reliability Statistics	
scale	0.967

	If item dropped Cronbach's α
Item Reliability Statistics	
Ενασχόληση με το θύμα	0.954
Ενασχόληση με τον θύτη	0.949
Συμμετοχή άλλων ενηλίκων	0.948
Αδιαφορία	0.948
Τιμωρία	0.991

Σύμφωνα με τον πίνακα (2), το Ερωτηματολόγιο Στάσεων των Εκπαιδευτικών για τον Εκφοβισμό (BAQ) παρουσίασε εξαιρετική αξιοπιστία με συνολικό Cronbach's α = 0.991, γεγονός που καταδεικνύει εξαιρετική εσωτερική συνοχή. Η ενότητα "Ενσυναίσθηση" συμβάλλει καθοριστικά στη συνοχή της κλίμακας, καθώς η αφαίρεσή της θα μείωνε σημαντικά την αξιοπιστία (α = 0.978). Οι ερωτήσεις "Σοβαρότητα" και "Παρέμβαση" επίσης συνεισφέρουν στην αξιοπιστία, αν και η αφαίρεσή τους προκαλεί οριακή μόνο αύξηση της τιμής του Cronbach's α (α = 0.994 και α = 0.989 αντίστοιχα), υποδεικνύοντας ότι η συνεισφορά τους στη συνοχή είναι λιγότερο έντονη.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας (BAQ)

Reliability Analysis

	Cronbach's α
Scale Reliability Statistics	
scale	0.991

	If item dropped Cronbach's α
Item Reliability Statistics	
Σοβαρότητα	0.994
Ενσυναίσθηση	0.978
Παρέμβαση	0.989

Συγκριτικά, το HBQ έχει πολύ καλή αξιοπιστία, ενώ το BAQ εμφανίζει εξαιρετική εσωτερική συνοχή. Οι διαφορές στις τιμές Cronbach's α μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων αντανακλούν τη διαφορετική φύση των ερωτήσεων και το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Στο HBQ, η ενότητα

"Τιμωρία" χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς φαίνεται να μειώνει τη συνοχή της κλίμακας. Αντίθετα, στο BAQ παρατηρείται μεγαλύτερη ομοιογένεια, με την ενότητα "Ενσυναίσθηση" να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη συνοχή της κλίμακας, ενώ οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στις υποενότητες "Σοβαρότητα" και "Παρέμβαση" ενδέχεται να επανεξεταστούν για περαιτέρω βελτίωση της δομής.

Συνοψίζοντας, και τα δύο ερωτηματολόγια παρουσιάζουν υψηλές τιμές αξιοπιστίας, καθιστώντας τα κατάλληλα για τη μελέτη των διαστάσεων του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, ορισμένα στοιχεία, όπως οι ερωτήσεις για την "Τιμωρία" στο HBQ, θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν για να ενισχυθεί η συνοχή της κλίμακας. Οι πληροφορίες αυτές παρέχουν πολύτιμη καθοδήγηση για την περαιτέρω βελτίωση των ερωτηματολογίων και τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους στη μέτρηση του φαινομένου του εκφοβισμού.

4.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου Bullying Attitudes Questionnaire (BAQ) :

Σενάριο 1ο :

Στον Πίνακα (3) αποτυπώνονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων για το 1ο σενάριο της έρευνας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη σύγκρουση ως σοβαρή, με μέσο όρο **M.O.=4,24** και τυπική απόκλιση **T.A.=0,671**, υποδεικνύοντας μεγάλη συμφωνία για τη σοβαρότητα του θέματος. Όσον αφορά την ενσυναίσθηση για το θύμα και τη σύγχυση από τη συμπεριφορά του θύτη, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν έντονη ενσυναίσθηση **(M.O.=4,33, T.A.=0,639)**, ενώ η πιθανότητα παρέμβασης κρίνεται πολύ υψηλή **(M.O.=4,80, T.A.=0,457)**, με τους ερωτηθέντες να συμφωνούν ομόφωνα ότι θα παρέμβαιναν. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη σύγκρουση σοβαρή, νιώθουν ενσυναίσθηση για το θύμα και είναι πρόθυμοι να παρέμβουν.

Πίνακας 3: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 1ου σεναρίου.

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Σοβαρότητα	129	4.24	4	0.671	2	5
Ενσυναίσθηση	129	4.33	4	0.639	3	5
Παρέμβαση	129	4.80	5	0.457	3	5

Σενάριο 2ο :

Στον πίνακα (4) για το 2ο περιστατικό, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη σύγκρουση ως εξαιρετικά σοβαρή (**M.O.=4,84, T.A.=0,464)**, με υψηλό βαθμό συμφωνίας για τη σοβαρότητα της κατάστασης. Σχετικά με την ενσυναίσθηση, οι συμμετέχοντες δηλώνουν έντονη συμπόνια για το θύμα **(M.O.=4,54, T.A.=0,729)**, ενώ η πιθανότητα παρέμβασης κρίνεται επίσης υψηλή

(Μ.Ο.=4,74, Τ.Α.=0,603), αν και με μεγαλύτερη ποικιλία στις απόψεις τους σε σχέση με τα προηγούμενα περιστατικά.

Πίνακας 4: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 2ου σεναρίου.

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Σοβαρότητα	129	4.84	5	0.464	3	5
Ενσυναίσθηση	129	4.54	5	0.729	2	5
Παρέμβαση	129	4.74	5	0.603	1	5

Σενάριο 3ο :

Στον Πίνακα (5) για το 3ο περιστατικό, η σοβαρότητα εκτιμάται με **Μ.Ο.=4,49** και **Τ.Α.=0,61**4, δείχνοντας ότι η σύγκρουση θεωρείται σοβαρή, αλλά όχι τόσο έντονα όσο στο 2ο περιστατικό. Η ενσυναίσθηση παραμένει υψηλή **(Μ.Ο.=4,37, Τ.Α.=0,839)**, ενώ η πιθανότητα παρέμβασης είναι επίσης μεγάλη **(Μ.Ο.=4,78, Τ.Α.=0,467)**, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να δράσουν.

Πίνακας 5: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 3ου σεναρίου.

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Σοβαρότητα	129	4.49	5	0.614	3	5
Ενσυναίσθηση	129	4.37	5	0.839	2	5
Παρέμβαση	129	4.78	5	0.467	3	5

Σενάριο 4ο :

Σύμφωνα με τον πίνακα (6), στο 4ο περιστατικό η σοβαρότητα της κατάστασης εκτιμάται ως πολύ υψηλή **(Μ.Ο.=4,91, Τ.Α.=0,292)**, με την ενσυναίσθηση να είναι εξίσου έντονη **(Μ.Ο.=4,69, Τ.Α.=0,671)**. Η πιθανότητα παρέμβασης είναι εξαιρετικά υψηλή **(Μ.Ο.=4,93, Τ.Α.=0,256)**, με τα αποτελέσματα να δείχνουν έντονη συναισθηματική αντίδραση και έντονη διάθεση για παρέμβαση.

Πίνακας 6: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 4ου σεναρίου.

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Σοβαρότητα	129	4.91	5	0.292	4	5
Ενσυναίσθηση	129	4.69	5	0.671	2	5
Παρέμβαση	129	4.93	5	0.256	4	5

Σενάριο 5ο :

Στον πίνακα (7), για το 5ο περιστατικό η σοβαρότητα είναι μέτρια **(M.O.=4,22, T.A.=0,710),** ενώ η ενσυναίσθηση παραμένει υψηλή **(M.O.=4,50, T.A.=0,686)**. Ωστόσο, η πιθανότητα παρέμβασης είναι σχετικά χαμηλότερη **(M.O.=4,18, T.A.=1,019)**, κάτι που δείχνει μικρότερη αίσθηση ανάγκης για δράση σε σχέση με τα άλλα περιστατικά.

Πίνακας 7: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 5ου σεναρίου.

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Σοβαρότητα	129	4.22	4	0.710	2	5
Ενσυναίσθηση	129	4.50	5	0.686	2	5
Παρέμβαση	129	4.18	4	1.019	2	5

Σενάριο 6ο :

Τέλος, σύμφωνα με τον πίνακα(8) , στο 6ο περιστατικό η σοβαρότητα της σύγκρουσης είναι η μικρότερη από όλα τα περιστατικά **(M.O.=4,10, T.A.=0,759)**, ενώ η ενσυναίσθηση είναι επίσης χαμηλότερη **(M.O.=3,78, T.A.=1,192)**, δείχνοντας πιο ήπιες αντιδράσεις από τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, η πιθανότητα παρέμβασης παραμένει σχετικά υψηλή **(M.O.=4,33),** αν και η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση **(1,192)** δείχνει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις απόψεις τους.

Πίνακας 8: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων 6ου σεναρίου.

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Σοβαρότητα	129	4.10	4	0.759	2	5
Ενσυναίσθηση	129	3.78	4	1.192	2	5
Παρέμβαση	129	4.33	5	0.813	1	5

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η σοβαρότητα και η ενσυναίσθηση είναι υψηλές στα περισσότερα περιστατικά, με μικρές διαφοροποιήσεις στην αντίδραση των εκπαιδευτικών. Η παρέμβαση είναι συνήθως πιθανή, με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις να παρατηρούνται στο 5ο και 6ο περιστατικό, όπου η σοβαρότητα και η ενσυναίσθηση είναι σχετικά χαμηλότερες.

4.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου Handling Bullying Questionnaire (HBQ):

Ενότητα "Αδιαφορία" :

Σύμφωνα με τον πίνακα (9), σχετικά με τις απαντήσεις στην ενότητα "Αδιαφορία" τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες απορρίπτουν σε μεγάλο βαθμό παθητικές ή αποστασιοποιημένες προσεγγίσεις. Ειδικότερα, η δήλωση **"Θα το αγνοούσα"** εμφανίζει τον χαμηλότερο μέσο όρο (**M.O.=1,19**) και τη μικρότερη τυπική απόκλιση (**T.A.=0,647**), υποδεικνύοντας ισχυρή ομοφωνία ότι αυτή η στάση δεν είναι αποδεκτή. Παρόμοια, η δήλωση **"Δε θα έδινα βαρύτητα στο θέμα"** καταγράφει επίσης χαμηλό μέσο όρο (**M.O.=1,53**) και σχετικά μικρή τυπική απόκλιση (**T.A.=1,166**), δείχνοντας ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες απορρίπτουν αυτή την προοπτική.

Η δήλωση **"Θα έλεγα στα παιδιά να 'ωριμάσουν'"** παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο ανάμεσα στις παθητικές προσεγγίσεις (**M.O.=2,45**) και μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (**T.A.=1,346**), κάτι που φανερώνει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις απαντήσεις. Αντίστοιχα, η δήλωση **"Θα άφηνα τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους"** καταγράφει μέσο όρο **1,88** και τυπική απόκλιση **1,163**, ενώ η δήλωση **"Θα το άφηνα σε κάποιον άλλον να το διευθετήσει"** εμφανίζει μέσο όρο **1,97** και τυπική απόκλιση **1,138**, επιβεβαιώνοντας επίσης την αποστασιοποίηση των συμμετεχόντων από τέτοιου είδους στάσεις.

Πίνακας 9: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Αδιαφορία"

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Δε θα έδινα βαρύτητα στο θέμα.	129	1.53	1	1.166	1	5
Θα το άφηνα σε κάποιον άλλον να το διευθετήσει.	129	1.97	2	1.138	1	5
Θα άφηνα τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους.	129	1.88	1	1.163	1	5
Θα έλεγα στα παιδιά να "ωριμάσουν".	129	2.45	2	1.346	1	5
Θα το αγνοούσα.	129	1.19	1	0.647	1	4

Ενότητα "Ενασχόληση με το θύμα":

Για την ενότητα "Ενασχόληση με το θύμα", όπως φαίνεται στον πίνακα (10), τα αποτελέσματα παρουσιάζουν μια μέτρια αποδοχή στρατηγικών που προτρέπουν το θύμα να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο στη διαχείριση του εκφοβισμού. Η δήλωση **"Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να μην τον ξανά ενοχλήσει"** παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο (**M.O.=3,69**)

και τη χαμηλότερη τυπική απόκλιση (**Τ.Α.=1,23**), δείχνοντας μεγαλύτερη συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων για αυτήν την προσέγγιση. Ακολουθεί η δήλωση **"Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει πως δε θα ανεχτεί εκφοβισμούς"**, η οποία καταγράφει μέσο όρο **3,40** και ελαφρώς μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (**Τ.Α.=1,28**), υποδηλώνοντας ότι αρκετοί συμμετέχοντες συμφωνούν με αυτή τη στάση, αν και υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στις απόψεις. Οι δηλώσεις **"Θα έλεγα στο θύμα να 'υψώσει το ανάστημα του' στον θύτη"** (**Μ.Ο.=3,07**, **Τ.Α.=1,38**) και **"Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά"** (**Μ.Ο.=2,95**, **Τ.Α.=1,31**) σημειώνουν τους χαμηλότερους μέσους όρους, υποδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες είναι λιγότερο πρόθυμοι να υιοθετήσουν αυτές τις στρατηγικές, ενώ η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση δείχνει μεγαλύτερη διχογνωμία. Συνολικά, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να προτιμούν συμβουλές προς το θύμα που περιλαμβάνουν ξεκάθαρη έκφραση της δυσαρέσκειας απέναντι στον θύτη, ενώ οι πιο επιθετικές ή δυναμικές στρατηγικές συγκεντρώνουν μικρότερη αποδοχή και μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις απόψεις.

Πίνακας 10: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Ενασχόληση με το θύμα".

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Θα έλεγα στο θύμα να "υψώσει το ανάστημα του" στον θύτη.	129	3.07	3	1.38	1	5
Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά.	129	2.95	3	1.31	1	5
Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να μην τον ξανά ενοχλήσει.	129	3.69	4	1.23	1	5
Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει πως δε θα ανεχτεί εκφοβισμούς.	129	3.40	4	1.28	1	5

Ενότητα "Συμμετοχή άλλων ενηλίκων" :

Τα αποτελέσματα για την ενότητα "Συμμετοχή άλλων ενηλίκων" δείχνουν υψηλή προτίμηση από τους συμμετέχοντες για στρατηγικές που περιλαμβάνουν την εμπλοκή τρίτων προσώπων στη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού, όπως φαίνεται και στον πίνακα (11). Η δήλωση **"Θα συζητούσα το θέμα με συναδέλφους"** παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο (**Μ.Ο.=4,61**) και τη χαμηλότερη τυπική απόκλιση (**Τ.Α.=0,732**), υποδεικνύοντας ότι αποτελεί την πιο αποδεκτή προσέγγιση με τη μεγαλύτερη συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Ακολουθεί η δήλωση **"Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη πως αυτή η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει"** με μέσο όρο **4,43** και τυπική απόκλιση **0,827**, γεγονός που δείχνει σημαντική αποδοχή και σχετικά συνεκτική συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Η δήλωση **"Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου για τη ψυχολογική ισορροπία του παιδιού"** καταγράφει μέσο όρο **4,25** και τυπική απόκλιση **0,848**, υποδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ανάγκη υποστήριξης του θύματος, αν και με μικρή διαφοροποίηση στις απόψεις. Αντίθετα, η δήλωση **"Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε κάποιον ανώτερο (διευθυντή)"** παρουσιάζει χαμηλότερο μέσο όρο (**Μ.Ο.=3,85**) και ελαφρώς μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (**Τ.Α.=1,167**), δείχνοντας ότι, ενώ αρκετοί συμμετέχοντες θεωρούν τη στρατηγική αποδεκτή, υπάρχουν

διαφοροποιήσεις στις απόψεις . Τέλος, η δήλωση **"Θα ζητούσα από τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει"** έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο (**M.O.=3,42**) και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (**T.A.=1,229**), υποδεικνύοντας λιγότερη αποδοχή και μεγαλύτερη διχογνωμία σχετικά με τη συγκεκριμένη στρατηγική. Συνολικά, οι συμμετέχοντες φαίνεται να προτιμούν δράσεις που εμπλέκουν συναδέλφους και γονείς στη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού, ενώ στρατηγικές που απαιτούν την εμπλοκή ανώτερων ή σχολικών συμβούλων είναι λιγότερο δημοφιλείς και παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις απόψεις.

Πίνακας 11: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Συμμετοχή άλλων ενηλίκων".

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives						
Θα συζητούσα το θέμα με συναδέλφους.	129	4.61	5	0.732	1	5
Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη πως αυτή η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει.	129	4.43	5	0.827	1	5
Θα ζητούσα από τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει.	129	3.42	4	1.229	1	5
Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου για τη ψυχολογική ισορροπία του παιδιού.	129	4.25	4	0.848	1	5
Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε κάποιον ανώτερο (διευθυντή).	129	3.85	4	1.167	1	5

Ενότητα "Τιμωρία":

Όσον αφορά την ενότητα "Τιμωρία", σύμφωνα με τα αποτελέσματα που φαίνονται και στον πίνακα (12) , η δήλωση **"Θα επέμενα ο θύτης να σταματήσει"** παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο (M.O.=4,78, T.A.=0,572), δείχνοντας ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άμεση παρέμβαση για τη διακοπή της συμπεριφοράς. Παρόμοια υψηλή συμφωνία καταγράφεται και στη δήλωση **"Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη πως η συμπεριφορά του δε θα γίνει αποδεκτή"** (M.O.=4,71, T.A.=0,709). Αντίθετα, η δήλωση **"Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης τιμωρήθηκε κατάλληλα"** παρουσιάζει τον χαμηλότερο μέσο όρο (M.O.=3,78, T.A.=1,139), με μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις, υποδεικνύοντας διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την τιμωρία.

Πίνακας 12: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Τιμωρία".

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives							
Θα επέμενα ο θύτης να σταματήσει.	129	0	4.78	5	0.572	1	5
Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης τιμωρήθηκε κατάλληλα.	129	0	3.78	4	1.139	1	5
Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη πως η συμπεριφορά του δε θα γίνει αποδεκτή.	129	0	4.71	5	0.709	1	5

Ενότητα "Ενασχόληση με τον θύτη":

Τα αποτελέσματα για την ενότητα "Ενασχόληση με τον θύτη" , σύμφωνα με τον πίνακα (13) καταδεικνύουν γενικά υψηλή αποδοχή προσεγγίσεων που περιλαμβάνουν συζήτηση, καθοδήγηση και συνεργασία με τον θύτη για τη διαχείριση της κατάστασης. Συγκεκριμένα, η δήλωση **"Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους εξηγούσα τι ακριβώς συμβαίνει και θα ζητούσα να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης"** καταγράφει τον υψηλότερο μέσο όρο (**Μ.Ο.=4,39**) και σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση (**Τ.Α.=0,887**), υποδεικνύοντας ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί αυτή τη στάση ιδιαίτερα σημαντική. Παρόμοια, η δήλωση **"Θα μιλούσα με τον θύτη σχετικά με ό,τι έγινε με το θύμα και θα τον παρότρυνα να συμπεριφερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο"** παρουσιάζει επίσης υψηλό μέσο όρο (**Μ.Ο.=4,38**) και ελαφρώς μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (**Τ.Α.=0,978**), δείχνοντας ευρεία αποδοχή αυτής της προσέγγισης. Η δήλωση **"Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μία επιλογή για να βελτιώσει τη κατάσταση"** εμφανίζει έναν μέσο όρο **4,13**, με παρόμοια τυπική απόκλιση (**Τ.Α.=0,979**), ενώ οι δύο δηλώσεις που εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την αλλαγή δραστηριότητας του θύτη καταγράφουν χαμηλότερους μέσους όρους. Συγκεκριμένα, η δήλωση **"Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση, ώστε να μη θέλει να εκφοβίζει κανέναν"** έχει μέσο όρο **3,74** και τυπική απόκλιση **1,106**, ενώ η δήλωση **"Θα έβρισκα στον θύτη κάτι διαφορετικό να κάνει"** σημειώνει τον χαμηλότερο μέσο όρο (**Μ.Ο.=3,46**) και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (**Τ.Α.=1,186**), υποδηλώνοντας διαφοροποιημένες απόψεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 13: Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ενότητα "Ενασχόληση με τον θύτη".

Descriptives

	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Descriptives							
Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους εξηγούσα τι ακριβώς συμβαίνει και θα ζητούσα να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης.	129	0	4.39	5	0.887	1	5
Θα μιλούσα με τον θύτη σχετικά με ό,τι έγινε με το θύμα και θα τον παρότρυνα να συμπεριφερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο.	129	0	4.38	5	0.978	1	5
Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μία επιλογή για να βελτιώσει τη κατάσταση.	129	0	4.13	4	0.979	1	5
Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση , ώστε να μη θέλει να εκφοβίζει κανέναν.	129	0	3.74	4	1.106	1	5
Θα έβρισκα στον θύτη κάτι διαφορετικό να κάνει.	129	0	3.46	3	1.186	1	5

4.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία.

1) Φύλο:

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του **Independent Samples T-Test** έδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι στατιστικά σημαντικές μόνο στον παράγοντα της σοβαρότητας. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη σοβαρότητα των περιστατικών σε σύγκριση με τους άνδρες (***t = -2.053, p = 0.042***). Στους παράγοντες της ενσυναίσθησης και της παρέμβασης παρατηρήθηκαν οριακά μη στατιστικά σημαντικές διαφορές (***p = 0.058*** **και** ***p = 0.054*** **αντίστοιχα**), υποδεικνύοντας την πιθανότητα διαφοροποίησης μεταξύ των φύλων. Στους υπόλοιπους παράγοντες, όπως η ενασχόληση με το θύμα, η ενασχόληση με τον θύτη, η συμμετοχή άλλων ενηλίκων, η αδιαφορία και η τιμωρία, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0.05$).

Πίνακας 14 : Αποτελέσματα με βάση το φύλο.

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference	95% διάστημα εμπιστοσύνης	
							Lower	Ανώτερο
Independent Samples T-Test								
Σοβαρότητα	**Student's t**	-2.053	127	0.042	-0.1278	0.0623	-0.251	-0.00464
Ενσυναίσθηση	**Student's t**	-1.913	127	0.058	-0.1328	0.0694	-0.270	0.00453
Παρέμβαση	**Student's t**	-1.944	127	0.054	-0.1378	0.0709	-0.278	0.00246
Ενασχόληση με το θύμα	**Student's t**	-0.643	127	0.522	-0.0654	0.1018	-0.267	0.13604
Ενασχόληση με τον θύτη	**Student's t**	-0.661	127	0.510	-0.0636	0.0963	-0.254	0.12697
Συμμετοχή άλλων ενηλίκων	**Student's t**	-0.708	127	0.480	-0.0639	0.0903	-0.243	0.11482
Αδιαφορία	**Student's t**	-0.482	127	0.630	-0.0429	0.0889	-0.219	0.13305
Τιμωρία	**Student's t**	-1.156	127	0.250	-0.1028	0.0889	-0.279	0.07320

Note. H_a $\mu_{Ανδρας} \neq \mu_{Γυναίκα}$

2) Ηλικία :

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με **One-Way ANOVA (Welch's)** έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στους εξεταζόμενους παράγοντες. Συγκεκριμένα, για τη **Σοβαρότητα** (*F = 1.257, p = 0.300*), την **Ενσυναίσθηση** (*F = 1.524, p = 0.210*), την **Παρέμβαση** (*F = 1.677, p = 0.171*), την **Ενασχόληση με το θύμα** (*F = 1.935, p = 0.120*), και την **Ενασχόληση με τον θύτη** (*F = 1.860, p = 0.133*), οι τιμές *p* υποδεικνύουν ότι οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παρομοίως, για τη **Συμμετοχή άλλων ενηλίκων** (*F = 1.510, p = 0.214*), την **Αδιαφορία** (*F = 1.114, p = 0.361*) και την **Τιμωρία** (*F = 0.833, p = 0.511*), δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων.

Συνολικά, τα ευρήματα (Πίνακας 15) δείχνουν ότι οι ομάδες είναι ομοιογενείς στις αντιλήψεις και συμπεριφορές τους στους εξεταζόμενους παράγοντες, χωρίς να παρατηρούνται αξιοσημείωτες αποκλίσεις.

Πίνακας 15 : Αποτελέσματα με βάση την ηλικία.

	F	df1	df2	p
One-Way ANOVA (Welch's)				
Σοβαρότητα	1.257	4	47.9	0.300
Ενσυναίσθηση	1.524	4	47.9	0.210
Παρέμβαση	1.677	4	47.4	0.171
Ενασχόληση με το θύμα	1.935	4	48.6	0.120
Ενασχόληση με τον θύτη	1.860	4	48.4	0.133
Συμμετοχή άλλων ενηλίκων	1.510	4	48.6	0.214
Αδιαφορία	1.114	4	48.4	0.361
Τιμωρία	0.833	4	49.8	0.511

3)Προϋπηρεσία:

Η ανάλυση με χρήση του **One-Way ANOVA (Welch's)** (Πίνακας 16) πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθεί αν η προϋπηρεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις στους εξεταζόμενους παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των

ομάδων στους παράγοντες **Σοβαρότητα** (*F = 0.713, p = 0.548*), **Ενσυναίσθηση** (*F = 0.645, p = 0.589*), **Παρέμβαση** (*F = 0.519, p = 0.671*), **Αδιαφορία** (*F = 2.045, p = 0.118*) και **Τιμωρία** (*F = 1.668, p = 0.184*).

Ωστόσο, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους παράγοντες **Ενασχόληση με το θύμα** (*F = 4.010, p = 0.012*), **Ενασχόληση με τον θύτη** (*F = 3.872, p = 0.014*) και **Συμμετοχή άλλων ενηλίκων** (*F = 3.174, p = 0.031*). Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η προϋπηρεσία επηρεάζει την αντίληψη για την ενασχόληση με το θύμα και τον θύτη, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζουν άλλοι ενήλικες.

Πίνακας 16 : Αποτελέσματα με βάση την προϋπηρεσία.

	F	df1	df2	p
One-Way ANOVA (Welch's)				
Σοβαρότητα	0.713	3	57.8	0.548
Ενσυναίσθηση	0.645	3	57.4	0.589
Παρέμβαση	0.519	3	57.7	0.671
Ενασχόληση με το θύμα	4.010	3	55.4	0.012
Ενασχόληση με τον θύτη	3.872	3	55.6	0.014
Συμμετοχή άλλων ενηλίκων	3.174	3	55.8	0.031
Αδιαφορία	2.045	3	55.8	0.118
Τιμωρία	1.668	3	56.1	0.184

Η ανάλυση των **Games-Howell Post-Hoc Tests** για τους παράγοντες **"Ενασχόληση με το θύμα"**, **"Συμμετοχή άλλων ενηλίκων"** και **"Ενασχόληση με τον θύτη"** εξέτασε τις διαφορές μεταξύ των ομάδων προϋπηρεσίας (0-10, 11-20, 21-30, 31+ χρόνια). Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο στις συγκρίσεις της ομάδας **0-10 ετών εμπειρίας** με την ομάδα **31+ ετών εμπειρίας**, υποδεικνύοντας μια πιθανή συσχέτιση μεταξύ εμπειρίας και των στάσεων ή των συμπεριφορών στους εξεταζόμενους παράγοντες.

Για τον παράγοντα **"Ενασχόληση με το θύμα",** (πίνακας 17) παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων **0-10** και **31+** (Μέση Διαφορά = −0.438, *p = 0.005*). Οι υπόλοιπες ζεύξεις δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (*p > 0.05*).

Στον παράγοντα **"Συμμετοχή άλλων ενηλίκων"**, (πίνακας 18) υπήρξε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων **0-10** και **31+** (Μέση Διαφορά = −0.354, *p = 0.017*), ενώ οι υπόλοιπες συγκρίσεις δεν ήταν σημαντικές.

Αντίστοιχα, στον παράγοντα **"Ενασχόληση με τον θύτη"**, (πίνακας 19) οι ομάδες **0-10** και **31+** εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά (Μέση Διαφορά = −0.411, *p = 0.006*), ενώ καμία άλλη σύγκριση δεν ήταν σημαντική.

Συμπερασματικά, οι διαφορές που καταγράφηκαν υποδεικνύουν ότι η μεγαλύτερη εμπειρία (31+ χρόνια) παρουσιάζει διαφορετικές προσεγγίσεις στην ενασχόληση με το θύμα, την

εμπλοκή άλλων ενηλίκων και την ενασχόληση με τον θύτη. Ωστόσο, οι υπόλοιπες διαφορές μεταξύ των ομάδων εμπειρίας δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 17: Ενασχόληση με το θύμα με κριτήριο την προϋπηρεσια.

		0-10	11-20	21-30	31+
Tukey Post-Hoc Test – Ενασχόληση με το θύμα					
0-10	**Mean difference**	—	-0.138	-0.1752	-0.438
	p-value	—	0.771	0.468	0.004
11-20	**Mean difference**		—	-0.0370	-0.300
	p-value		—	0.995	0.245
21-30	**Mean difference**			—	-0.263
	p-value			—	0.241
31+	**Mean difference**				—
	p-value				—

Πίνακας 18: Συμμετοχή άλλων ενηλίκων με κριτήριο την προϋπηρεσία.

		0-10	11-20	21-30	31+
Tukey Post-Hoc Test – Συμμετοχή άλλων ενηλίκων					
0-10	**Mean difference**	—	-0.172	-0.17730	-0.354
	p-value	—	0.539	0.356	0.012
11-20	**Mean difference**		—	-0.00532	-0.182
	p-value		—	1.000	0.582
21-30	**Mean difference**			—	-0.177
	p-value			—	0.492
31+	**Mean difference**				—
	p-value				—

Πίνακας 19: Ενασχόληση με τον θύτη με κριτήριο την προϋπηρεσία.

		0-10	11-20	21-30	31+
Tukey Post-Hoc Test – Ενασχόληση με τον θύτη					
0-10	**Mean difference**	—	-0.171	-0.1905	-0.411
	p-value	—	0.589	0.344	0.005
11-20	**Mean difference**		—	-0.0191	-0.239
	p-value		—	0.999	0.393
21-30	**Mean difference**			—	-0.220
	p-value			—	0.346
31+	**Mean difference**				—
	p-value				—

4) Ειδικότητα:

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 20 η ανάλυση One-Way ANOVA (Welch's) έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές «Σοβαρότητα» (F = 8.98, p = 0.004), «Ενσυναίσθηση» (F = 9.11, p = 0.004) και «Παρέμβαση» (F = 8.47, p = 0.005). Αντίθετα, στις μεταβλητές «Ενασχόληση με το θύμα» (F = 0.61, p = 0.437), «Ενασχόληση με τον θύτη» (F = 0.36, p = 0.551), «Συμμετοχή άλλων ενηλίκων» (F = 0.14, p = 0.710), «Αδιαφορία» (F = 0.01, p = 0.905) και «Τιμωρία» (F = 0.15, p = 0.702), δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p > 0.05).

Πίνακας 20: Ανάλυση με βάση την ειδικότητα.

	F	df1	df2	p
One-Way ANOVA (Welch's)				
Σοβαρότητα	8.9814	1	55.4	0.004
Ενσυναίσθηση	9.1078	1	53.6	0.004
Παρέμβαση	8.4676	1	50.0	0.005
Ενασχόληση με το θύμα	0.6147	1	48.6	0.437
Ενασχόληση με τον θύτη	0.3605	1	47.9	0.551
Συμμετοχή άλλων ενηλίκων	0.1404	1	45.7	0.710
Αδιαφορία	0.0144	1	46.7	0.905
Τιμωρία	0.1481	1	49.2	0.702

Στον πίνακα (21), φαίνεται να διερευνήθηκαν οι διαφορές στη μεταβλητή «Σοβαρότητα» μεταξύ των ομάδων «Γενικής αγωγής» και «Ειδικής αγωγής». Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά, με τη μέση διαφορά να ανέρχεται σε −0.181, ενώ το p-value ήταν 0.004. Αυτό υποδηλώνει ότι η ομάδα «Ειδικής αγωγής» εμφάνισε χαμηλότερη μέση τιμή στη «Σοβαρότητα» σε σύγκριση με την ομάδα «Γενικής αγωγής», με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 21: "Σοβαρότητα" με κριτήριο την ειδικότητα.

Post Hoc Tests

		Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής
Games-Howell Post-Hoc Test – Σοβαρότητα			
Γενικής αγωγής	**Mean difference**	—	-0.181
	p-value	—	0.004
Ειδικής αγωγής	**Mean difference**		—
	p-value		—

Στον πίνακα (22) παρουσιάζονται οι διαφορές στη μεταβλητή «Ενσυναίσθηση» μεταξύ των ομάδων «Γενικής αγωγής» και «Ειδικής αγωγής». Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά, με τη μέση διαφορά να ανέρχεται σε −0.206, ενώ το p-value ήταν 0.004. Αυτό δείχνει ότι η ομάδα «Ειδικής αγωγής» εμφάνισε χαμηλότερη μέση τιμή στην

«Ενσυναίσθηση» σε σύγκριση με την ομάδα «Γενικής αγωγής», και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 22: "Ενσυναίσθηση" με κριτήριο την ειδικότητα.

Post Hoc Tests

		Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής
Games-Howell Post-Hoc Test – Ενσυναίσθηση			
Γενικής αγωγής	**Mean difference**	—	-0.206
	p-value	—	0.004
Ειδικής αγωγής	**Mean difference**		—
	p-value		—

Στον πίνακα (23) φαίνονται οι διαφορές στη μεταβλητή «Παρέμβαση» μεταξύ των ομάδων «Γενικής αγωγής» και «Ειδικής αγωγής». Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά, με τη μέση διαφορά να ανέρχεται σε −0.211, ενώ το p-value ήταν 0.005. Αυτό υποδηλώνει ότι η ομάδα «Ειδικής αγωγής» εμφάνισε χαμηλότερη μέση τιμή στην «Παρέμβαση» σε σύγκριση με την ομάδα «Γενικής αγωγής», με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 23: "Παρέμβαση" με κριτήριο την ειδικότητα.

		Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής
Games-Howell Post-Hoc Test – Παρέμβαση			
Γενικής αγωγής	**Mean difference**	—	-0.211
	p-value	—	0.005
Ειδικής αγωγής	**Mean difference**		—
	p-value		—

5)Επιμόρφωση

Η ανάλυση Independent Samples T-Test πραγματοποιήθηκε για να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ δύο ομάδων (Πίνακας 24): την μερίδα των ερωτηθέντων που έχει επιμορφωθεί για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της ομάδας που δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, καθώς όλες οι τιμές p ήταν μεγαλύτερες από το επίπεδο

σημαντικότητας 0.05. Συγκεκριμένα, οι τιμές t και p για τις μεταβλητές «Σοβαρότητα» (t = 0.260, p = 0.795), «Ενσυναίσθηση» (t = 0.383, p = 0.703), «Παρέμβαση» (t = 0.301, p = 0.764), «Ενασχόληση με το θύμα» (t = −1.011, p = 0.314), «Ενασχόληση με τον θύτη» (t = −1.023, p = 0.308), «Συμμετοχή άλλων ενηλίκων» (t = −1.187, p = 0.238), «Αδιαφορία» (t = −0.994, p = 0.322) και «Τιμωρία» (t = −0.763, p = 0.447) υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων για καμία από αυτές τις μεταβλητές. Συνεπώς, τα αποτελέσματα του δείχνουν ότι η επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν συνδέεται με διαφορές στις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Πίνακας 24: Ανάλυση με βάση την επιμόρφωση.

		Statistic	df	p
Independent Samples T-Test				
Σοβαρότητα	**Student's t**	0.260	127	0.795
Ενσυναίσθηση	**Student's t**	0.383	127	0.703
Παρέμβαση	**Student's t**	0.301	127	0.764
Ενασχόληση με το θύμα	**Student's t**	-1.011	127	0.314
Ενασχόληση με τον θύτη	**Student's t**	-1.023	127	0.308
Συμμετοχή άλλων ενηλίκων	**Student's t**	-1.187	127	0.238
Αδιαφορία	**Student's t**	-0.994	127	0.322
Τιμωρία	**Student's t**	-0.763	127	0.447

Note. H_a $\mu_{Οχι} \neq \mu_{Ναι}$

4.6 Συσχετίσεις παραγόντων των ερωτηματολογίων BAQ & HBQ .

Η ανάλυση της **Correlation Matrix** των δεδομένων έδειξε σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων που σχετίζονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τις εξής βασικές συσχετίσεις:

1. **Ενσυναίσθηση και Σοβαρότητα**: Η συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της σοβαρότητας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι εξαιρετικά ισχυρή (r = 0.990, p < 0.001). Αυτό υποδεικνύει ότι όσο υψηλότερη είναι η ενσυναίσθηση, τόσο μεγαλύτερη είναι η αντίληψη της σοβαρότητας του φαινομένου, γεγονός που πιθανόν να συνδέεται με αυξημένη ευαισθησία στην αντίληψη των προβλημάτων που προκαλεί ο εκφοβισμός.
2. **Ενσυναίσθηση και Παρέμβαση**: Παρατηρείται επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της παρέμβασης (r = 0.994, p < 0.001). Αυτό υποδηλώνει ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης είναι πιο πιθανό να παρέμβουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

3. **Παρέμβαση και Αδιαφορία**: Η συσχέτιση μεταξύ της παρέμβασης και της αδιαφορίας είναι εξαιρετικά υψηλή ($r = 0.958$, $p < 0.001$). Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι η παρουσία παρέμβασης συνδέεται με τη μείωση της αδιαφορίας σχετικά με το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού.
4. **Ενασχόληση με τον Θύτη και Σοβαρότητα**: Η συσχέτιση μεταξύ της ενασχόλησης με τον θύτη και της σοβαρότητας του εκφοβισμού είναι θετική, αλλά με μέτρια ένταση ($r = 0.219$, $p = 0.013$). Αυτό υποδηλώνει ότι όσο περισσότερο ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί ή οι άλλοι υπεύθυνοι με τη συμπεριφορά του θύτη, τόσο μεγαλύτερη θεωρείται η σοβαρότητα του εκφοβισμού.
5. **Ενασχόληση με το Θύμα και Αδιαφορία**: Η ενασχόληση με το θύμα συσχετίζεται θετικά με την αδιαφορία ($r = 0.250$, $p = 0.004$), γεγονός που ίσως δείχνει ότι η μείωση της αδιαφορίας οδηγεί σε μεγαλύτερη ενασχόληση με το θύμα και την αντιμετώπιση του φαινομένου.
6. **Συμμετοχή άλλων ενηλίκων**: Η συμμετοχή άλλων ενηλίκων (π.χ. γονείς, δάσκαλοι) στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού συσχετίζεται θετικά με τη σοβαρότητα ($r = 0.234$, $p = 0.008$), την ενασχόληση με το θύμα ($r = 0.249$, $p = 0.004$) και την παρέμβαση ($r = 0.238$, $p = 0.007$). Αυτή η σχέση υποδηλώνει ότι η ενεργή συμμετοχή άλλων ενηλίκων συνδέεται με αυξημένες προσπάθειες για την εξάλειψη του εκφοβισμού και μεγαλύτερη προσοχή στα προβλήματα που σχετίζονται με αυτόν.
7. **Τιμωρία**: Η τιμωρία παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με τις περισσότερες από τις άλλες μεταβλητές, όπως τη σοβαρότητα ($r = 0.421$, $p < 0.001$), την ενασχόληση με το θύμα ($r = 0.612$, $p < 0.001$), και την αδιαφορία ($r = 0.247$, $p = 0.005$). Αυτές οι συσχετίσεις δείχνουν ότι η εφαρμογή της τιμωρίας μπορεί να συνδέεται με αυξημένη σοβαρότητα των περιστατικών, αλλά και με ενίσχυση της ενασχόλησης με το θύμα.

Πίνακας 25 : Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων BAQ & HBQ .

Correlation Matrix

		Σοβαρότητα	Ενσυναίσθηση	Παρέμβαση	Εναισχόληση με το θύμα	Εναισχόληση με τον θύτη	Συμμετοχή άλλων ενηλίκων	Αδιαφορία	Τιμωρία
Σοβαρότητα	Pearson's r	—							
	df	—							
	p-value	—							
Ενσυναίσθηση	Pearson's r	0.990	—						
	df	127	—						
	p-value	<.001	—						
Παρέμβαση	Pearson's r	0.981	0.994	—					
	df	127	127	—					
	p-value	<.001	<.001	—					
Εναισχόληση με το θύμα	Pearson's r	0.201	0.220	0.209	—				
	df	127	127	127	—				
	p-value	0.023	0.012	0.018	—				
Εναισχόληση με τον θύτη	Pearson's r	0.212	0.230	0.219	0.990	—			
	df	127	127	127	127	—			
	p-value	0.016	0.009	0.013	<.001	—			
Συμμετοχή άλλων ενηλίκων	Pearson's r	0.234	0.249	0.238	0.971	0.990	—		
	df	127	127	127	127	127	—		
	p-value	0.008	0.004	0.007	<.001	<.001	—		
Αδιαφορία	Pearson's r	0.247	0.265	0.250	0.939	0.958	0.970	—	
	df	127	127	127	127	127	127	—	
	p-value	0.005	0.002	0.004	<.001	<.001	<.001	—	
Τιμωρία	Pearson's r	0.421	0.420	0.405	0.612	0.650	0.694	0.770	—
	df	127	127	127	127	127	127	127	—
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—

Κεφάλαιο 5ο : Συζήτηση

5.1. Σύνδεση των ευρημάτων με τη βιβλιογραφία

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να εξετάσει τις στάσεις των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, καθώς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που θα επέλεγαν να χρησιμοποιήσουν σ' αυτές τις περιπτώσεις. Για την επίτευξη του στόχου, πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική διανομή ενός ερωτηματολογίου , το οποίο περιλάμβανε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελούσαν τα δημογραφικά στοιχεία, το δεύτερο μέρος αφορούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε έξι υποθετικά σενάρια σχολικού εκφοβισμού και το τρίτο μέρος τους τρόπους διαχείρισης του φαινομένου που πιθανόν θα ακολουθούσαν.

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες και τα δημογραφικά στοιχεία, στην έρευνα συμμετείχαν 129 άτομα, από τα οποία οι 83 ήταν γυναίκες και οι 46 άνδρες. Η κατανομή των ηλικιών δείχνει μια σχετική ισορροπία, ενώ η πλειοψηφία των απαντήσεων άνηκε σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Τέλος, υπήρξε ποικιλομορφία στο δείγμα σχετικά με την προϋπηρεσία , με το μεγαλύτερο ποσοστό να δηλώνει 0-10 χρόνια, ενώ στην επιμόρφωση πάνω στα θέματα σχολικού εκφοβισμού το 63,6% απάντησε θετικά.

Όσον αφορά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αφορούσε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε σενάρια σχολικού εκφοβισμού, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως σε όλα τα περιστατικά οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη σοβαρότητα των

καταστάσεων σε υψηλό βαθμό, με ιδιαίτερη ένταση να καταγράφεται στο δεύτερο και τέταρτο σενάριο. Στην περίπτωση του δεύτερου σεναρίου, η εκτίμηση της σοβαρότητας είναι εξαιρετικά υψηλή , ενώ στο τέταρτο σενάριο είναι ακόμη μεγαλύτερη , υποδεικνύοντας έντονη συναισθηματική αντίδραση των εκπαιδευτικών. Η ενσυναίσθηση για τα θύματα παραμένει υψηλή σε όλα τα σενάρια, με τους συμμετέχοντες να εκδηλώνουν έντονη συμπόνια για τα θύματα που βιώνουν αυτή την κατάσταση, ενώ η πιθανότητα παρέμβασης σε όλες τις περιπτώσεις επίσης καταγράφει μεγάλες τιμές, με τους δασκάλους να εκφράζουν προθυμία να παρέμβουν, ιδιαίτερα σε καταστάσεις που εκτιμούν ως υψίστης σοβαρότητας. Ωστόσο, παρατηρείται μικρή πτώση των τιμών όσον αφορά την αντίδραση των συμμετεχόντων στο πέμπτο και έκτο σενάριο, όπου η σοβαρότητα και η ενσυναίσθηση είναι χαμηλότερες σε σχέση με τα υπόλοιπα περιστατικά, και η πιθανότητα παρέμβασης είναι επίσης πιο περιορισμένη. Αυτό υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες κρίνουν το συμβάν λιγότερο σημαντικό και η πως δεν υπάρχει τόσο άμεση ανάγκη για δράση όσο σε άλλες καταστάσεις.

Συνολικά, τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου μέρους του ερωτηματολογίου δείχνουν πως και τα έξι περιστατικά αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με σημαντικό βαθμό σοβαρότητας και ενσυναίσθησης, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και την πιθανότητα παρέμβασης σε αυτά. Με τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν κι άλλες έρευνες όπως της Χασαπίδου (2022) , αλλά και των Boulton et al. (2014), Byers et al.(2011) Craig et al. (2011); και Mishna et al.(2005). Αξίζει να σημειωθεί, πως στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Στέφου (2015) , η οποία αφορούσε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης , βρέθηκαν παρόμοια αποτελέσματα, με τους δείκτες της σοβαρότητας , της ενσυναίσθησης, καθώς και της πιθανής παρέμβασης να είναι αρκετά υψηλοί.

Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε όλες τις περιπτώσεις το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και την σοβαρότητα του. Παράλληλα, η ύπαρξη υψηλού ποσοστού ενσυναίσθησης, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, επηρέαζει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη και τη στάση των δασκάλων . Σύμφωνα με τους Hardwood και Copfer(2010), οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως υψίστης σημασίας, ενώ όσο πιο σοβαρό το θεωρούν, τόσο πιο πιθανή είναι η παρέμβαση τους σε αντίστοιχα γεγονότα.

Ωστόσο, , σύμφωνα με την ξένη βιβλιογραφία , μολονότι οι δάσκαλοι των σχολικών μονάδων αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού, σε αρκετές περιπτώσεις δίνουν περισσότερη σημασία σε γεγονότα λεκτικής και σωματικής βίας και όχι τόσο σε κοινωνικό αποκλεισμό και διαδικτυακή βία, θεωρώντας πως αποτελούν πιο φυσιολογικές καταστάσεις της συγκεκριμένης ηλικίας και δεν προκαλούν σημαντικές επιπτώσεις στο θύμα (Boulton et al, 2013; Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011; Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003; Craig, Henderson & Murphy, 2000). Αυτό συμβαίνει , διότι παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού όπως λεκτική και σωματική βία είναι ευρέως γνωστές και κατανοητές, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να τις λαμβάνουν πιο σοβαρά και να δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. 2011).

Αντίθετα, οι συγκεκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού , όπως κοινωνικός αποκλεισμός και διάδοση φημών δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια σοβαρότητα, παρόλο που έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των θυμάτων . Αυτό αποδεικνύεται κι από την παρούσα έρευνα, καθώς τα σενάρια πέντε και έξι που αφορούν την δημιουργία χαρακτηρισμών ή τον κοινωνικό αποκλεισμό έχουν μικρότερες τιμές στην σημαντικότητα του περιστατικού και στην πιθανότητα παρέμβασης, ενώ το σενάριο τέταρτο που αφορά την σωματική βία θεωρείται το πιο σοβαρό. Αξίζει να σημειωθεί, πως ο συγκεκαλυμμένος εκφοβισμός συχνά δεν γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρείται από κάποιους ως φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης. Όπως δείχνουν προηγούμενες μελέτες (Bradshaw et al., 2007; Craig et al., 2000), οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν ενσυναίσθηση προς θύματα φανερού εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να παρέμβουν, ενώ το ίδιο δεν ισχύει για θύματα συγκεκαλυμμένου εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011), η έλλειψη σαφούς ορισμού για τον εκφοβισμό , η απουσία συγκεκαλυμμένων μορφών από τις πολιτικές σχολείων , καθώς και η ανεπαρκής εκπαίδευση των δασκάλων δυσκολεύουν τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών.

Αξίζει να αναφερθεί, πως στη συγκεκριμένη μελέτη το δεύτερο περιστατικό που αφορά το cyber bulying εμφανίζει σημαντικά υψηλές τιμές και όσον αφορά τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και σχετικά με την πιθανότητα να παρέμβουν . Αυτό μπορεί να οφείλεται, τόσο στην εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια, όσο και στην ενασχόληση των παιδιών από μικρή ηλικία με το διαδίκτυο, καθιστώντας πλέον ιδιαίτερα διαδεδομένη αυτή τη μορφή εκφοβισμού , ώστε να κρίνεται από τους δασκάλους ως υψίστης σημασίας.

Στην 3η ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να απορρίπτουν σε μεγάλο βαθμό τις παθητικές προσεγγίσεις, όπως η άρνηση να εμπλακούν ή η αδιαφορία. Αντίθετα, η προτίμησή τους στρέφεται σε πρακτικές που προάγουν την ενεργή εμπλοκή και την υποστήριξη του θύματος, ενώ δείχνουν προθυμία να ασχοληθούν με τον θύτη. Αξιοσημείωτο είναι ότι η στρατηγική της άμεσης επικοινωνίας με τους γονείς , καθώς και η εμπλοκή συναδέλφων στην αντιμετώπιση της κατάστασης, συγκεντρώνουν την υψηλότερη αποδοχή, επισημαίνοντας την σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου-κοινωνίας για την καταπολέμηση τέτοιων περιστατικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι δάσκαλοι τείνουν να επικεντρώνονται στον θύτη για να βελτιωθεί η συμπεριφορά του, αλλά και στο θύμα, ώστε να μην αισθάνεται αβοήθητο . Σύμφωνα με τα ευρήματα των Byers et al. (2011), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση προς το θύμα. Παράλληλα, οι Bauman et al. (2008) υπογραμμίζουν ότι αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις δεξιότητες ακρόασης και ενσυναίσθησης, που είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί και επισημαίνουν τη σημασία της συμβουλευτικής ικανότητας και της ικανότητας διαχείρισης ευαίσθητων καταστάσεων, ώστε τα περιστατικά θυματοποίησης

να αναγνωρίζονται άμεσα και να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά (Χασαπίδου,2022). Ταυτόχρονα, στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, είναι αξιοσημείωτη η πρόθεση των δασκάλων να συμβουλέψουν και να συζητήσουν με τον θύτη, ώστε να αντιμετωπισθεί η αρνητική συμπεριφορά του.

Επιπλέον, στην ενότητα "Συμμετοχή άλλων ενηλίκων", οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, αποφεύγοντας τις στρατηγικές που αφορούν την εμπλοκή ανώτερων ή σχολικών συμβούλων, οι οποίες συγκεντρώνουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις απόψεις τους. Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας και της επικοινωνίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας και γονέων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τέτοιες καταστάσεις. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Bauman et al. (2008) και Orpinas & Horne (2006) η στρατηγική της «συμμετοχής άλλων ενηλίκων» αποτελεί μια αρκετά δημοφιλή προσέγγιση, η οποία, ωστόσο, απαιτεί την ύπαρξη και εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού. Τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στη μείωση της πιθανότητας να παραμείνουν τέτοια περιστατικά χωρίς αντιμετώπιση, καθώς ενισχύουν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της άμεσης παρέμβασης. Παράλληλα, προωθούν τη συνεργασία με άλλους ενήλικες, οι οποίοι μπορούν να συνδράμουν ουσιαστικά στην αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού (Bauman et al., 2008; Orpinas & Horne, 2006).

Οι πρακτικές αντιμετώπισης στην ενότητα της "Τιμωρίας" αποκαλύπτουν την τάση των εκπαιδευτικών να επιθυμούν την άμεση διακοπή της συμπεριφοράς του θύτη, προτιμώντας να καταστήσουν σαφές πως δεν είναι αποδεκτή. Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την άποψη για την κατάλληλη τιμωρία του , με μερικούς συμμετέχοντες να δείχνουν λιγότερη αποδοχή για στρατηγικές που περιλαμβάνουν αυστηρές και άμεσες ποινές. Η επιλογή της τιμωρίας πρόκειται για στρατηγική που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συχνά να εφαρμόζουν , με στόχο να επιβάλουν πειθαρχία στον θύτη και να καταστήσουν σαφές ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές δεν θα γίνονται ποτέ αποδεκτές (Bauman et al., 2008).

Τέλος, οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι δεν θα αγνοούσαν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά θα τους έδιναν τη δέουσα σημασία. Επιπλέον, δε θα ανέθεταν τη διαχείριση αυτών των περιστατικών σε άλλους ή στους ίδιους τους μαθητές, ούτε θα περιορίζονταν στο να προτρέψουν τα παιδιά να "ωριμάσουν". Σχολεία που εφαρμόζουν προγράμματα και στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού δεν συνδέονται με τέτοιες παθητικές στρατηγικές (Bauman et al., 2008). Η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, τα οποία παρέχουν σαφείς οδηγίες στη σχολική κοινότητα για την πρόληψη και αποτελεσματική διαχείριση τέτοιων περιστατικών, θα μπορούσε να συμβάλει στη σημαντική μείωση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (Novick & Isaacs, 2010; Veenstra et al., 2014). Ωστόσο, η επιτυχία τους εξαρτάται και από τον τρόπο εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς, ενώ αν και δεν αποτελούν πάντα τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εξάλειψης

του φαινομένου , σίγουρα μειώνουν την πιθανότητα τα περιστατικά αυτά να αγνοηθούν (Smith et al., 2004; Ttofi & Farrington, 2011).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως δημογραφικών παραμέτρων, θεωρούν τη σοβαρότητα του εκφοβισμού υψηλή, νιώθουν έντονη ενσυναίσθηση για τα θύματα και είναι πρόθυμοι να παρέμβουν, με μεγαλύτερη προθυμία στις πιο κρίσιμες γι αυτούς περιπτώσεις. Παράλληλα, προτιμούν στρατηγικές συνεργασίας και υποστήριξης για την επίλυση τέτοιων περιστατικών, και απορρίπτουν την αδιαφορία ή την παθητική στάση απέναντι σε αυτά.

5.2. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά το 1ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα των περιστατικών εκφοβισμού φαίνεται να είναι γενικά υψηλή, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα . Πιο συγκεκριμένα, όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα περιστατικά εκφοβισμού σοβαρά, ειδικά όταν αυτά περιλαμβάνουν σωματική βία (τέταρτο σενάριο) ή διαδικτυακό εκφοβισμό (δεύτερο σενάριο) , ενώ το επίπεδο σοβαρότητας του περιστατικού μειώνεται ελαφρώς στο πέμπτο και έκτο σενάριο που αφορούν δημιουργία χαρακτηρισμών και κοινωνικό αποκλεισμό αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί πως το υψηλότερο ποσοστό εντοπίζεται στα πιο ακραία περιστατικά, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη σοβαρότητα με τη φύση και το μέγεθος της βλάβης που προκαλείται στον μαθητή, καθώς προτιμούν να αναλαμβάνουν δράση σε περιπτώσεις που εκτιμούν ως πιο επικίνδυνες για την ψυχική ή σωματική υγεία των μαθητών.

Σχετικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η πιθανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από την αντίληψη τους σχετικά με τη σοβαρότητα του περιστατικού. Έτσι, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πιθανό να παρέμβουν όταν το περιστατικό έχει υψηλό βαθμό σοβαρότητας, όπως στα δεύτερο και τέταρτο σενάριο. Οι υψηλές τιμές που καταγράφονται στην πιθανότητα παρέμβασης σε αυτά τα σενάρια δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την άμεση δράση σε περιστατικά που κρίνουν ως περισσότερο επικίνδυνα για τα θύματα. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση για τα θύματα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόθεση παρέμβασης. Οι δάσκαλοι εμφανίζουν έντονη συμπόνια και προθυμία να υποστηρίξουν τα θύματα σε όλα τα σενάρια, γεγονός που αυξάνει ταυτόχρονα την πιθανότητα για παρέμβαση.

Παράλληλα, παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο και την πιθανότητα παρέμβασης των δασκάλων σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού φαίνεται πως αποτελούν το φύλο, η προϋπηρεσία και η ειδικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη σοβαρότητα των περιστατικών, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την ευαισθησία και την προθυμία τους να παρέμβουν, σε σύγκριση με τους άνδρες. Επιπλέον, η προϋπηρεσία έχει σημαντική επίδραση, ιδιαίτερα στην τακτική που αφορά την ενασχόληση με το θύμα και τον θύτη, καθώς και στη συμμετοχή άλλων ενηλίκων στη διαχείριση των

περιστατικών. Τέλος, δάσκαλοι με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία (πάνω από 31 χρόνια) φαίνεται να υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις σε σύγκριση με τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ολιστική διαχείριση των περιστατικών.

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δείχνει να αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα , καθώς οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη σοβαρότητα των περιστατικών, στην ενσυναίσθηση και στην παρέμβαση, σε σχέση με τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής, οι οποίοι υιοθετούν πιο συγκρατημένες προσεγγίσεις. Από την άλλη, η επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν φάνηκε να συνδέεται με ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις και στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, γεγονός που πιθανόν υποδεικνύει την ανάγκη για πιο στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις που να εστιάζουν στην πρακτική εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης.

Για το 3ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις πρακτικές που προτιμούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού, τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να επικεντρώνονται στην ενεργητική εμπλοκή, στην συμβουλή του θύτη, στην άμεση υποστήριξη του θύματος και τη συνεργασία με άλλους ενήλικες όπως τους συναδέλφους, τους γονείς και τον διευθυντή. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου "Handling Bullying Questionnaire" (HBQ), καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τις παθητικές στρατηγικές, όπως την άρνηση να ανακατευτούν ή την αδιαφορία και επιλέγουν στρατηγικές που ενισχύουν την επικοινωνία και την παρέμβαση, όπως η άμεση επαφή με το θύμα ή η συμμετοχή των γονέων και συναδέλφων για να λυθεί το πρόβλημα. Αυτές οι στρατηγικές δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες προτιμούν να αντιμετωπίσουν άμεσα την κατάσταση, δίνοντας έμφαση στη συζήτηση, αλλά και στην συνεργασία σχολείου - γονέων για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του προβλήματος.

Τέλος, όσον αφορά το 4ο ερευνητικό ερώτημα , η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό φαίνεται να έχει άμεσο αντίκτυπο στην επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης που επιλέγουν να εφαρμόσουν. Η υψηλή ενσυναίσθηση και η συναισθηματική ένταση απέναντι στο θύμα οδηγούν στην υιοθέτηση μιας πιο ενεργής στάσης απέναντι στην επίλυση του προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι φαίνεται να μην περιορίζονται σε πειθαρχικές ποινές , αλλά στρέφονται σε στρατηγικές πρόληψης και υποστήριξης, όπως η επικοινωνία με το θύμα , τον θύτη και η συνεργασία με άλλους ενήλικες. Αυτή η στάση καταδεικνύει την έμφαση που δίνουν στη διατήρηση ενός υποστηρικτικού και θετικού σχολικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές, προκειμένου να μειωθούν τα περιστατικά εκφοβισμού. Η προτίμηση για συνεργατικές στρατηγικές και η αποδοχή της ευθύνης από το σχολικό προσωπικό υπογραμμίζουν την σημασία της ομαδικής και συντονισμένης προσέγγισης στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, κάτι που ενδεχομένως οδηγεί σε πιο αποτελεσματικές λύσεις και μακροπρόθεσμη αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του εκφοβισμού σε διαφορετικούς βαθμούς ανάλογα με

τη φύση του περιστατικού και ότι η πρόθεση παρέμβασης τους είναι συνδεδεμένη με τη σοβαρότητα του περιστατικού και την ενσυναίσθηση που υπάρχει ως προς τα θύματα. Η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης, όπως η άμεση υποστήριξη και η συνεργασία με άλλους ενήλικες, καθορίζεται από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο, και από την προθυμία τους να δημιουργήσουν ένα πιο ασφαλές σχολικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα και Προτάσεις

6.1. Σύνοψη των κύριων συμπερασμάτων

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν.Θεσσαλονίκης απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και τις στρατηγικές που επιλέγουν για την αντιμετώπισή τους. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο επιβεβαιώνει την ευαισθησία των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο και προσφέρει σημαντικά ευρήματα για τις αντιλήψεις και πρακτικές τους.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα περιστατικά εκφοβισμού ως σοβαρά και επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα. Ειδικότερα, στα σενάρια που περιλαμβάνουν σωματική βία (τέταρτο σενάριο) και διαδικτυακό εκφοβισμό (δεύτερο σενάριο), οι συμμετέχοντες εκφράζουν έντονη συναισθηματική αντίδραση και θεωρούν τις καταστάσεις εξαιρετικά σοβαρές. Αντίθετα, στα περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού (πέμπτο και έκτο σενάριο), οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι λιγότερο έντονες, υποδεικνύοντας ότι οι συγκεκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού δεν γίνονται αντιληπτές με την ίδια βαρύτητα. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, που καταδεικνύει ότι οι παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού, όπως η λεκτική και σωματική βία, θεωρούνται πιο ανησυχητικές από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι συγκεκαλυμμένες μορφές του φαινομένου υποτιμώνται συχνά λόγω έλλειψης σχετικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως στη συγκεκριμένη έρευνα αναγνωρίζεται η σοβαρότητα του διαδικτυακού εκφοβισμού, προβάλλοντας την επιρροή της εξέλιξης της τενχνολογίας στην αναγνώριση και αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών.

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα την πιθανότητα παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα πρόθυμοι να παρέμβουν σε περιστατικά που εκτιμούν ως υψηλής σοβαρότητας, όπως αυτά που εμπεριέχουν σωματική ή διαδικτυακή βία. Οι διαπιστώσεις αυτές συνάδουν με προηγούμενες έρευνες, όπως αυτές των Boulton et al. (2013) και Ellis & Shute (2007), οι οποίες αναδεικνύουν τη σχέση μεταξύ της σοβαρότητας που αποδίδεται στο περιστατικό και της πρόθεσης των δασκάλων να αναλάβουν δράση.

Όσον αφορά τις στρατηγικές διαχείρισης, οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν παθητικές προσεγγίσεις, όπως η αδιαφορία ή η αποστασιοποίηση. Αντίθετα, προτιμούν ενεργητικές πρακτικές, όπως η υποστήριξη του θύματος, η επικοινωνία με τους γονείς, καθώς και η

συζήτηση με τον θύτη. Επιπλέον, εμπλοκή συναδέλφων θεωρείται βασική στρατηγική για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Η πρακτική της συμμετοχής ενηλίκων, όπως γονέων και εκπαιδευτικών, προβάλλεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματική, ενώ οι πολιτικές που περιλαμβάνουν τη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού συμβάλλουν στην ενίσχυση της πρόληψης και της αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών.

Στην κατηγορία της αντιμετώπισης των περιστατικών με τιμωρία, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να καταστήσουν σαφές στους θύτες ότι οι συμπεριφορές τους είναι μη αποδεκτές. Παρότι υποστηρίζουν την ανάγκη για επιβολή κυρώσεων, εμφανίζονται διχασμένοι όσον αφορά τη βαρύτητα και τη φύση των ποινών. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τις απόψεις των Bauman et al. (2008), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η επιβολή ποινών μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά, αλλά πρέπει να συνοδεύεται από εκπαιδευτική προσέγγιση που θα στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του θύτη.

Η έρευνα επισημαίνει, επίσης, τον σημαντικό ρόλο των δημογραφικών παραμέτρων στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αν και η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις τους, το φύλο φαίνεται να παίζει ρόλο, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη σοβαρότητα των περιστατικών σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες. Παρ' όλα αυτά, η διαφορά αυτή είναι μικρή και δεν επηρεάζει ουσιαστικά την προθυμία παρέμβασης.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με σοβαρότητα και ενσυναίσθηση, προτιμώντας στρατηγικές που βασίζονται στη συνεργασία και την ενεργητική παρέμβαση. Οι προσεγγίσεις τους επηρεάζονται από την αντίληψη της σοβαρότητας των περιστατικών, με τις πιο κρίσιμες καταστάσεις να κινητοποιούν πιο άμεσες και αποφασιστικές δράσεις. Η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις συγκεκαλυμμένων μορφών βίας, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός. Εν τέλει, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και σχολικής κοινότητας, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για την ουσιαστική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις, τη στάση και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές κατευθύνσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες που μπορούν να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν τα υπάρχοντα δεδομένα.

1. **Διεύρυνση του Δείγματος**
   Η έρευνα αυτή εστιάζει σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως μαθητές άνω των 14 χρόνων , ώστε να εξεταστούν πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις και στις στρατηγικές διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Επιπλέον, η επέκταση του δείγματος σε περισσότερες γεωγραφικές περιοχές ή σε εκπαιδευτικούς από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολιστική εικόνα του φαινομένου.
2. **Συγκριτικές Μελέτες μεταξύ Χωρών**
   Η σύγκριση των ευρημάτων με δεδομένα από άλλες χώρες μπορεί να αναδείξει τις ομοιότητες και διαφορές στις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παγκοσμίως. Μια τέτοια συγκριτική ανάλυση μπορεί να συνεισφέρει στη διαμόρφωση διεθνών καλών πρακτικών και πολιτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.
3. **Εστίαση στις Λιγότερο Αναγνωρίσιμες Μορφές Εκφοβισμού**
   Όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού (λεκτική και σωματική βία), ενώ οι συγκεκαλυμμένες μορφές (όπως κοινωνικός αποκλεισμός, διάδοση φημών) συχνά υποτιμώνται . Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη διερεύνηση του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται αυτές τις λιγότερο εμφανείς μορφές εκφοβισμού, καθώς και στο πώς μπορεί να ενισχυθεί ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση τους.
4. **Ρόλος της Εκπαίδευσης και της Επιμόρφωσης**
   Ένας άλλος σημαντικός τομέας για μελλοντική έρευνα αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί το πώς συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να επηρεάσουν την ενσυναίσθηση, την αντίληψη της σοβαρότητας και τη στρατηγική παρέμβασης των εκπαιδευτικών.
5. **Συμμετοχή της Σχολικής Κοινότητας**
   Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν πώς η ευρύτερη εμπλοκή της σχολικής κοινότητας (συμπεριλαμβανομένων μαθητών, γονέων, σχολικών συμβούλων και ψυχολόγων) επηρεάζει την αποτελεσματική πρόληψη και διαχείριση του φαινομένου του εκφοβισμού.
6. **Εφαρμογή Προγραμμάτων Πρόληψης**
   Θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στο ποια προγράμματα αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικά, σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και πώς επηρεάζουν την αντίληψη και τις πρακτικές τους.

7. **Μακροπρόθεσμες Επιπτώσεις της Παρέμβασης**
   Ένας ακόμη τομέας που απαιτεί περισσότερη διερεύνηση είναι οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, πώς οι εκπαιδευτικές στρατηγικές επηρεάζουν τη συμπεριφορά του θύτη, την ψυχολογική ανάρρωση του θύματος και τη συνολική κλίμακα εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.
8. **Η Επίδραση των Ψηφιακών Μέσων**
   Καθώς ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελεί ένα συνεχώς αυξανόμενο φαινόμενο, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτή τη μορφή εκφοβισμού και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για να την αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, θα μπορούσαν να εξεταστούν οι επιπτώσεις της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων και ψηφιακών εφαρμογών στην καταγραφή, παρακολούθηση και διαχείριση περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού.
9. **Ψυχολογική Κατάσταση των Εκπαιδευτικών**
   Ένας ακόμη τομέας που αξίζει να διερευνηθεί είναι η ψυχολογική κατάσταση και οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πώς επηρεάζονται από την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ποια είναι τα επίπεδα άγχους ή επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν, και πώς αυτές οι παράμετροι επιδρούν στις αποφάσεις και στη συμπεριφορά τους.

Συνολικά, οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στη βαθύτερη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αυτό το πολυδιάστατο φαινόμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Al-Rahmi, W., & Othman, M. (2013). *The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study.* Journal of Information Systems Research and Innovation, 4(12), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/283723637_The_Impact_of_Social_Media_use_on_Academic_Performance_among_university_students_A_Pilot_Study

Azeredo, C. M., Levy, R. B., Araya, R., & Menezes, P. R. (2015). *Individual and contextual factors associated with verbal bullying among Brazilian adolescents*. BMC Pediatrics, 15(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12887-015-0367-y

Azouz, Z., Brahim, T., Salem, N. B., Ayoub, R., Brigui, N., Turkia, I. B., & Guedria, A. (2021). *School bullying int Tunisia: Psychological profile of harassers.* European Psychiatry, 64(1), S210- S210. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.558

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). *Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles.* Journal of community & applied social psychology, 10(1), 17-31. https://doi.org/10.1002/(SICI)10991298(200001/02)10:1%3C17::AIDCASP526%3E3.0.CO;2-M

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). *Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying*. Journal of Educational Psychology, 98(1), 219–231. doi:10.1037/002-0663.98.1.219

Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). *US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents.* Educational Psychology, 28(7), 837–856 . DOI: 10.1080/01443410802379085

Borowiec, J., Król-Zielińska, M., Osiński, W., & Kantanista, A. (2021). *Victims and perpetrators of bullying in physical education lessons: The role of peer support, weight status, gender, and age in Polish adolescents.* Journal of Interpersonal Violence, 08862605211017257. https://doi.org/10.1177%2F08862605211017257

Boulton M.J., Hardcastle K., Down J., Fowles J., Simmonds J.A. A (2013). *Comparison of Preservice Teachers' Responces to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice.* Journal of Teacher Education XX(X) 1-11 DOI: 10.1177/0022487113511496

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, 361– 382 DOI: 10.1080/02796015.2007.12087929

Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory.* In R. Vasta (Ed.), Annals of child development, Vol 6 (pp. 187-249). JAI Press.

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). *How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies.* Teaching and Teacher Education, 51, 191–202. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15001122

Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). *Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene*. Australian Journal of Teacher Education (Online), 36(11), 105 DOI: 10.14221/ajte.2011v36n11.1

Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daníelsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). *Interventions on bullying*

and cyberbullying in schools: a systematic review. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health, 11(Suppl 1 M4), 58–76. Available at: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25834628/

Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). *A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate.* Journal of Positive Behavior Interventions, 23(3), 185-200. DOI: 10.1177/1098300720940168

Craig M.W., Henderson K., Murphy J.G. (2000). P*rospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization*. School Psychology International, 21, pp.5. DOI: 10.1177/0143034300211001

Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). *Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying.* Canadian Journal of Education, 34(2), 21. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936744.pdf

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. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x

Dresler-Hawke, E., & Whitehead, D. (2013). *The behavioral ecological model as a framework for school-based anti-bullying health promotion interventions.* The Journal of School Nursing, 25(3), 195-204. DOI: 10.1177/1059840509334364

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. https://doi.org/10.1348/000709906X163405

Farrington, D.P., Gaffney, H., Ttofi, M.M. and Lösel, F. (2021) '*Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis',* Campbell Systematic Reviews, 17(2), e1143 DOI: 10.1002/cl2.1143

Harwood, D., & Copfer, S. (2011). *Teasing in schools: What teachers have to say.* The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 6(3), 75-91.

James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). *Bullying behaviour in secondary schools: what roles do teachers play?* Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect, 17(3), 160-173. https://doi.org/10.1002/car.1025

Jan, A., & Husain, S. (2015). *Bullying in elementary schools: Its' causes and effects on students. Journal of Education and Practice,* 6(19), 43-56. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079521.pdf

Kapari, K. and Stavrou, P.-D. (2010). *School characteris*tics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. International Journal of Violence and School, 11(September), pp. 93–113 https://www.researchgate.net/profile/Pilios-Dimitris-Stavrou/publication/329026551_School_characteristics_as_predictors_of_bullying_and_victimization_among_Greek_middle_school_students/links/5bf168d94585150b2bc010d8/School-characteristics-as-predictors-of-bullying-and-victimization-among-Greek-middle-school-students.pdf

Kennedy, R. S. (2020). *A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical.*

Aggression and Violent Behavior, 55, 101485. https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485

Lorenzo-Blanco, E. I., Unger, J. B., Oshri, A., Baezconde-Garbanati, L., & Soto, D. (2016). *Profiles of bullying victimization, discrimination, social support, and school safety: Links with Latino/a youth acculturation, gender, depressive symptoms, and cigarette use.* American Journal of Orthopsychiatry, 86(1), 37-48. https://doi.org/10.1037/ort0000113

Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). *Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors.* Journal of School Psychology, 78, 115-132. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002

Mana Mohan, T. and Abu Bakar, A. Y. (2021). *A systematic literature review on the effects of bullying at school*. SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling, 6(1), pp. 35–39. https://jurnal.iicet.org/index.php/schoulid

Markkanen, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2021). *Forms of bullying and associations between school perceptions and being bullied among Finnish secondary school students aged 13 and 15*. International Journal of Bullying Prevention, 3(1), 24-33. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y

Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., & Wilkins, P. (2018). *Middle school students' social media use.* Journal of Educational Technology & Society, 21(1), 213-224.

Menesini, E. and Salmivalli, C. (2017). *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions*. Psychology, Health & Medicine, *22*(sup1), pp. 240–253.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). *Teachers' understanding of bullying.* Canadian Journal of Education, 28(4), 718–738. https://doi.org/10.2307/4126452

Mota, C. P., Costa, M., Pinheiro, M., & Nunes, F. (2019). *Parental styles and bullying behaviour, in adolescents and young adults: Moderating effect of personality.* Análise Psicológica, 37(4), 447-461. https://doi.org/10.14417/ap.1597

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

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). *Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program.* International Journal of Bullying Prevention, 1(1), 70-84. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7

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

RIGBY, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.

Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school.*

10.1097/01.DBP.0000359324.96827.4b

Rigby, K.(2016). *The prevalence and effectiveness of anti-bullying strategies employed in Australian schools.*

https://www.researchgate.net/publication/307981852_The_prevalence_and_effectiveness_of_anti-bullying_strategies_employed_in_Australian_schools

Rivara, F., & Le Menestrel, S. (2014). *Committee on the Biological and Psychosocial Effects of Peer Victimization: Lessons for Bullying Prevention.* National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Washington (DC).

Rosen, L. H., Scott, S. R., & DeOrnellas, K. (2017). *Teachers' perceptions of bullying: A focus group approach*. Journal of school violence, 16(1), 119-139.

Sapouna, M. (2008). *Bullying in Greek primary and secondary schools.* School Psychology International, 29(2), 199-213. https://doi.org/10.1177%2F0143034308090060

Schott, R. M. (2014). *The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions*. School bullying: New Theories in Context, 21-46.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research.* Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26(1), 1-9. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-7

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils.* Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376- 385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Smith, H., Varjas, K., Meyers, J., Marshall, M. L., Ruffner, C., & Graybill, E. C. (2010). *Teachers' Perceptions of Teasing in Schools.* Journal of School Violence, 9(1), 2-22

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lo¨sel, F., & Loebel, R. (2011). *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, 63–73. doi:10.1108/17596591111132873

UNESCO. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences.*

Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., & Schellens, T. (2011). *Long-term study of safe Internet use of young children.* Computers & Education, 57(1), 1292-1305. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.010

van der Zanden, P. J., Denessen, E. J., & Scholte, R. H. (2015). *The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school.* School Psychology International, 36(5), 467-481. https://doi.org/10.1177%2F0143034315592754

Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). *Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes.* Journal of Educational Psychology, 110(8), 1192-1201. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000265

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, 1135-1143. DOI: 10.1037/a0036110

Wong, A. F., Chong, S., Choy, D., Wong, I. Y., & Goh, K. C. (2008). *A comparison of perceptions of knowledge and skills held by primary and secondary teachers: From the entry to exit of their preservice programme*. Australian Journal of Teacher Education (Online), 33(3), 77-93. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069630.pdf

Yang, C. (2022). *Similar patterns, different implications: First-generation and continuing college students' social media use and its association with college social adjustment.* Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 24(1), 79-98. https://doi.org/10.1177%2F1521025120902755

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

Zapata-Caceres, M., Martin, E., & Roman-Gonzalez, M. (2021). *Collaborative Game-Based Environment and Assessment Tool for Learning Computational Thinking in Primary*

School: A Case Study. IEEE Transactions on Learning Technologies, 14(5), 576-589. https://doi.org/10.1109/TLT.2021.3111108

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βουλκίδου, Ε. (2023). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying) και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών.(*Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. https://ikee.lib.auth.gr/record/352228/files/GRI-2023-41742.pdf

Γκουλιάμα, Α. (2015). *Έμφυλα χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής βίας: τα φύλα ως υποκείμενα και ως αντικείμενα του σχολικού εκφοβισμού*. Στο Σαλίχος, Π. & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.), *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη* (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014). https://www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf

Κατσαμά, Ε. (2013). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στην Εκπαίδευση: Μία Έρευνα Δράση για την Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού.* (Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης. https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=29065

Κέντρο Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού Δικαίου. (2015). *Οδηγός για τη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού.* Ανακτήθηκε από: http://stopbullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/odigos_diaxeirisis_peristatikwn.pdf

Κούτρη, Π. Σ. (2023). *Ανάλυση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και η αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς* . (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/7915/Koutri_2203.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Κουτσουράκης, Γ. (2016). *Σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα: Η μελέτη της περίπτωσης της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1502533/file.pdf

Σιδηροπούλου, Β. (2022). *Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού κατά των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς γενικής, ειδικής αγωγής και γονείς.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/26811/4/SidiropoulouVarvaraMsc2022.pdf

Στεφανάκη, Κ. (2003). *Σεξουαλική παρενόχληση (κυρίως στο χώρο εργασίας)*. Ρέθυμνο: Κ.Ε.Τ.Ι.

Στέφου, Μ. (2015). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young* . (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17360

Τουλούπης, Θ. & Αθανασιάδου, Χ. (2024). Βία και εκφοβισμός [Κεφάλαιο]. Στο Τουλούπης, Θ. & Αθανασιάδου, Χ. *Ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα στο σχολικό πλαίσιο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/13914

Τουλούπης, Θ., & Αθανασιάδου, Χ. (2024). *Ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα στο σχολικό πλαίσιο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-848

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. Ψυχολογία, 14*(4), 329-345.

https://www.researchgate.net/publication/349185165_To_phainomeno_tou_ekphobismou_sta_scholeia_tes_deuterobathmias_ekpaideuses_E_epidrase_phylou_kai_ethno-politismikes_proeleuses

Χασαπίδου, Σ. (2022). *Σχολικός εκφοβισμός: στάσεις και διαχείριση περιστατικών των εκπαιδευτικών σε μαθητές με και χωρίς οπτική αναπηρία* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/26806/4/ChasapidouSmaragdaMsc2022.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

KONSTANTINOS KERA
24/12/2024 11:00

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
Α/ΘΜΙΑΣ & Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΕΠΟΠΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ταχ. Δ/νση:	Λεωφ. Γεωργικής Σχολής 65
Τ.Κ. – Πόλη:	57001 - Θεσσαλονίκη
Πληροφορίες:	Κεραμιδάς Κ.
Τηλέφωνα:	2314 437635
Ιστοσελίδα:	http://kmaked.pde.sch.gr
E-mail:	kmakedpde@sch.gr

Θεσσαλονίκη, 24-12-2024
Αριθμ. Πρωτ.: 26062

ΠΡΟΣ: κα. ΜΑΝΤΖΟΥΡΙΔΟΥ ΕΡΜΙΟΝΗ, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

ΚΟΙΝ:
1. Διευθύνσεις Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης και, Δυτικής Θεσ/νίκης Χαλκιδικής
2. Δημοτικά σχολεία του πίνακα αποδεκτών (μέσω των οικείων Δ/νσεων Π.Ε.)

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας με τίτλο «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης»

Σχετ.: 1. Οι διατάξεις του άρθρου 88, παρ. 1 του Ν. 4823/2021 (Α' 136)
2. Ο Οδηγό για την Έγκριση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Δράσεων, Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Ερευνών του Ι.Ε.Π. (εκδ. Οκτώβριος 2024)
3. Η από 23-12-24 ηλεκτρονική αίτησή σας και τα συνημμένα σε αυτήν δικαιολογητικά

Απαντώντας στο αίτημά σας και έχοντας υπόψη τα ανωτέρω σχετικά και τη με αρ. πρωτ. 151/-2024 Εισήγηση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος, σας ενημερώνουμε ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας με τίτλο «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης», η οποία απευθύνεται σε μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης.

Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ότι θα πρέπει να πληρούνται οι παρακάτω **προϋποθέσεις:**

1. Η διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας να είναι **προαιρετική** για τη σχολική μονάδα και η έρευνα να διεξάγεται μόνο μετά τη σύμφωνη γνώμη και σε συνεργασία με τη Διεύθυνση και τον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών της εκάστοτε σχολικής μονάδας.
2. Η διεξαγωγή της έρευνας να γίνεται σύμφωνα με τις αρχές της επιστημονικής και ερευνητικής δεοντολογίας και με τρόπο που διασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και εν γένει το απρόσκοπτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
3. Να διασφαλίζεται η **ενυπόγραφη συναίνεση** των γονέων / κηδεμόνων των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών, εφόσον η έρευνα απευθύνεται σε ανήλικους/ες μαθητές/τριες. Οι γονείς / κηδεμόνες θα πρέπει να ενημερώνονται πλήρως για τους σκοπούς της έρευνας, τη διαδικασία, τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η συμμετοχή των παιδιών τους, τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας.

4. Να διασφαλίζεται η **ανωνυμία** των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και η **προστασία** των **ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων** τους, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Δεν επιτρέπεται η βιντεοσκόπηση, η φωτογράφιση ή/και ηχογράφηση των μαθητών/τριών.
5. Να διασφαλίζεται η **προστασία** των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα από την έκθεση σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο, ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους/τις ίδιους/ες και τους οικείους τους επιπτώσεις στο πλαίσιο της συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία.
6. Σε κάθε στάδιο συλλογής δεδομένων και σε κάθε φάση διεξαγωγής της έρευνας κρίνεται **απαραίτητη η παρουσία του/της εκπαιδευτικού** της τάξης ή εκπαιδευτικών του σχολείου. Η απασχόληση των μαθητών/τριών εντός ωρολογίου προγράμματος δεν θα ξεπερνά τις δύο (02) ώρες.
7. Τα ερευνητικά εργαλεία πρέπει να είναι απαλλαγμένα από οποιοδήποτε στοιχείο άμεσης ή έμμεσης **διαφήμισης**.
8. Δεν επιτρέπεται η διάθεση / προβολή μη εγκεκριμένου από τον αρμόδιο φορέα έντυπου ή ψηφιακού υλικού προς τους/τις μαθητές/τριες.

Ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας
της Εκπαίδευσης
Κεντρικής Μακεδονίας

Κωνσταντίνος Κεραμιδάς

Πίνακας Αποδεκτών

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

• Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης-κωδικός - 9190176
• 4ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης - κωδικός 9190921
• Δημοτικό Σχολείο Βασιλικών - κωδικός 9190343
• 64ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης - κωδικός 9190145

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

• 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων- κωδικός 9520746
• 2ο Δημοτικό Σχολείο Συκεών- κωδικός 9190166
• 3ο Δημοτικό Σχολείο Συκεών- κωδικός 9190165
• 6ο Δημοτικό Σχολείο Συκεών- κωδικός 9190642
• 3ο Δημοτικό Σχολείο Ευκαρπίας-κωδικός 9521103
• Δημοτικό Σχολείο Προφήτη-Εγνατίας - κωδικός 9190253

Neapolis University Pafos

Επιτροπή Δεοντολογίας-Βιοηθικής του Πανεπιστημίο Νεάπολις Πάφος
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφο
Λεωφόρος Δανάης 2.
Πάφος
8042 Κύπρος
T +357 26843608
Web: www.nup.ac.cy
Email: m.argyrides.1@nup.ac.

Προς: Όποιον Ενδιαφέρει

Ημερ. 19/12/2024

Αρ. Πρωτοκόλλου: 151/2024

Θέμα: Γνωμοδότηση Διεξαγωγής Έρευνας

Κυρία Μαντζουρίδου,

Σας ενημερώνω ότι το ερευνητικό πρωτόκολλο με τίτλο «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης» έχει ελεγχθεί από την Επιτροπή Δεοντολογίας-Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος η οποία γνωμοδοτεί υπέρ της διεξαγωγής της έρευνας. Σας παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει εγκριθεί για ένα έτος και ισχύει για συλλογή δεδομένων που **δεν** θα γίνουν στην Κυπριακή Δημοκρατία. Αρμόδιο όργανο το οποίο είναι υπεύθυνο για έγκριση για συλλογή δεδομένων στην Κυπριακή Δημοκρατία είναι η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου. Σας παρακαλώ όπως ελέγξετε επίσης τους κανονισμούς και τις οποιεσδήποτε δεοντολογικές επιτροπές χρειάζεστε από τη χώρα που θα συλλέξετε τα δεδομένα σας.

Με εκτίμηση,



Δρ Μάριος Αργυρίδης
Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας
Πρόεδρος Επιτροπής

Ερωτηματολόγιο Μεταπτυχιακής Διατριβής

Αγαπητέ/ή αναγνώστη/στρια

Ονομάζομαι Μαντζουρίδου Ερμιόνη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια. Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας της επιστημονικής μου μελέτης με θέμα: ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης" . Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο απόκτησης του διπλώματος της Δημόσιας Εκπαιδευτικής Διοίκησης από το πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου και αποσκοπεί στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, καθώς επίσης και για τους τρόπους αντιμετώπισης που θα επέλεγαν, ώστε να διαχειριστούν το φαινόμενο αυτό.

Το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί για ακαδημαϊκούς σκοπούς και η συμμέτοχή σας σε αυτό είναι εθελοντική και ανώνυμη. Όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης και η παραχώρηση της συναίνεσης σας για συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει έπειτα από την συμπλήρωση και υποβολή του ερωτηματολογίου.

Παρακαλείστε να διαβάσετε με προσοχή τις πληροφορίες που θα σας δοθούν και να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν. Η διάρκεια υπολογίζεται στα 5 λεπτά.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e.mantzouridou@nup.ac.cy

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεισφορά και τον χρόνο σας.

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

- ◯ Άνδρας
- ◯ Γυναίκα
- ◯ Άλλο

Ηλικία

- ◯ 18-24
- ◯ 25-34
- ◯ 35-44
- ◯ 45-54
- ◯ 55 και άνω

Είστε εκπαιδευτικός :

- ◯ Γενικής αγωγής
- ◯ Ειδικής αγωγής

Έτη προϋπηρεσίας

- ◯ 0-10
- ◯ 11-20
- ◯ 21-30
- ◯ 31+

Σχολείο στο οποίο εργάζεστε :

Η απάντησή σας

Έχετε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση/ ενημέρωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

- ◯ Ναι
- ◯ Όχι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Α

Παρακάτω ακολουθούν κάποια σενάρια σχολικού εκφοβισμού. Υποθέστε πως γίνεστε μάρτυρας των περιστατικών και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν, ανάλογα με το πως θα αισθανόσασταν και πως θα ενεργούσατε.

Σενάριο 1ο

Στην αυλή του σχολείου ακούς έναν μαθητή να πειράζει ένα άλλο παιδί λέγοντάς του: «Φιλαράκι του δασκάλου, γλείφτης, κόλακας». Το παιδί προσπαθεί να μην δώσει σημασία, αλλά κάθεται σκυθρωπό στο θρανίο του. Το ίδιο περιστατικό το είχες παρατηρήσει και την προηγούμενη μέρα.

Πόσο σοβαρό θεωρείτε το περιστατικό;

- ◯ Πολύ σοβαρό
- ◯ Σοβαρό
- ◯ Μέτρια σοβαρό
- ◯ Όχι τόσο σοβαρό
- ◯ Καθόλου σοβαρό

Θα με αναστάτωναν τα σχόλια του μαθητή και θα ένιωθα συμπόνια για το παιδί που δέχεται πειράγματα.

- ◯ Συμφωνώ απόλυτα
- ◯ Συμφωνώ
- ◯ Ούτε συμφωνώ , ούτε διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ απόλυτα

Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την κατάσταση;

- ◯ Πολύ πιθανό
- ◯ Πιθανό
- ◯ Κάπως πιθανό
- ◯ Όχι πολύ πιθανό
- ◯ Καθόλου πιθανό

Σενάριο 2ο

Η Χριστίνα και η Αργυρώ ήταν οι καλύτερες φίλες. Είχαν έναν μεγάλο καβγά. Την επόμενη μέρα, τα εισερχόμενα της Χριστίνα στον λογαριασμό email της ήταν γεμάτα, και υπήρχαν πολυάριθμες αναρτήσεις στη σελίδα της στο "Facebook". Τα emails και οι αναρτήσεις ήταν αγενή και προσβλητικά. Όταν κοίταξε τον λογαριασμό της, συνειδητοποίησε ότι είχε σταλεί ένα ομαδικό email από τον δικό της λογαριασμό, το οποίο περιείχε ρατσιστικά σχόλια, καθώς και αγενή και προσβλητικά σχόλια για όλους τους φίλους και τους συμμαθητές της. Εκείνη δεν είχε γράψει αυτά τα emails. Όταν ήταν φίλες, η Χριστίνα είχε πει στην Αργυρώ τους κωδικούς πρόσβασής της για το Gmail και το "

Facebook ".

Πόσο σοβαρό θεωρείτε το περιστατικό;

- ◯ Πολύ σοβαρό
- ◯ Σοβαρό
- ◯ Μέτρια σοβαρό
- ◯ Όχι τόσο σοβαρό
- ◯ Καθόλου σοβαρό

Θα συγχιζόμουν με τη συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- ◯ Συμφωνώ απόλυτα
- ◯ Συμφωνώ
- ◯ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ απόλυτα

Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την κατάσταση;

- ◯ Πολύ πιθανό
- ◯ Πιθανό
- ◯ Κάπως πιθανό
- ◯ Όχι πολύ πιθανό
- ◯ Καθόλου πιθανό

Σενάριο 3ο

Έχεις επιτρέψει στα παιδιά της τάξης σου να έχουν λίγο ελεύθερο χρόνο, επειδή δούλεψαν πολύ σκληρά σήμερα. Βλέπεις έναν μαθητή να λέει σε έναν άλλο μαθητή: «Όχι, απολύτως όχι. Σου είπα ήδη ότι δεν μπορείς να παίξεις μαζί μας». Ο μαθητής παίζει μόνος του για το υπόλοιπο του χρόνου με δάκρυα στα μάτια. Δεν είναι η πρώτη φορά που αυτό το παιδί απορρίπτει άλλους μαθητές από το παιχνίδι.

Πόσο σοβαρή θεωρείτε αυτή τη σύγκρουση;

- ◯ Πολύ σοβαρή
- ◯ Σοβαρή
- ◯ Μέτρια σοβαρή
- ◯ Όχι τόσο σοβαρή
- ◯ Καθόλου σοβαρή

Θα συγχιζόμουν με τη συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- ◯ Συμφωνώ απόλυτα
- ◯ Συμφωνώ
- ◯ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ απόλυτα

Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την κατάσταση;

- ◯ Πολύ πιθανό
- ◯ Πιθανό
- ◯ Κάπως πιθανό
- ◯ Όχι πολύ πιθανό
- ◯ Καθόλου πιθανό

Σενάριο 4ο

Καθώς οι μαθητές σου επιστρέφουν από το μάθημα επιλογής τους, βλέπεις έναν μαθητή να κλωτσάει έναν άλλο μαθητή χωρίς καμία πρόκληση. Οι μώλωπες είναι εμφανείς. Είναι γνωστό ότι αυτός ο μαθητής έχει επιδείξει παρόμοια συμπεριφορά στο παρελθόν.

Πόσο σοβαρή θεωρείτε αυτή τη σύγκρουση;

- ◯ Πολύ σοβαρή
- ◯ Σοβαρή
- ◯ Μέτρια σοβαρή
- ◯ Όχι τόσο σοβαρή
- ◯ Καθόλου σοβαρή

Θα συγχιζόμουν με τη συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- ◯ Συμφωνώ Απόλυτα
- ◯ Συμφωνώ
- ◯ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ απόλυτα

Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την κατάσταση;

- ◯ Πολύ πιθανό
- ◯ Πιθανό
- ◯ Κάπως πιθανό
- ◯ Όχι τόσο πιθανό
- ◯ Καθόλου πιθανό

Σενάριο 5ο

Μια μαθήτρια έχει γίνει στόχος πειραγμάτων και της έχουν δώσει ένα παρατσούκλι που δεν της αρέσει. Οι συμμαθητές της της λένε να μην τα παίρνει όλα τόσο σοβαρά και ότι απλώς αστειεύονται. Συχνά, όταν περπατά στους χώρους του σχολείου, άλλοι μαθητές τη φωνάζουν με αυτό το παρατσούκλι.

Πόσο σοβαρό θεωρείτε το περιστατικό;

- ◯ Πολύ σοβαρό
- ◯ Σοβαρό
- ◯ Μέτρια σοβαρό
- ◯ Όχι τόσο σοβαρό
- ◯ Καθόλου σοβαρό

Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την κατάσταση;

- ◯ Πολύ πιθανό
- ◯ Πιθανό
- ◯ Κάπως πιθανό
- ◯ Όχι τόσο πιθανό
- ◯ Καθόλου πιθανό

Θα συγχιζόμουν με τη συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα

- ◯ Συμφωνώ απόλυτα
- ◯ Συμφωνώ
- ◯ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ απόλυτα

Σενάριο 6ο

Η Σοφία ήταν αρχηγός της ομάδας χορού, καλή στο τένις, δημοφιλής ανάμεσα στους μαθητές και αγαπητή από τους δασκάλους. Η Μαρία είπε στους δασκάλους της ότι η Σοφία ήταν κακιά μαζί της και ότι στρέφει τις φίλες της εναντίον της. Η Μαρία ήταν αναστατωμένη, λέγοντας ότι αυτό συμβαίνει εδώ και μερικά χρόνια και ότι κάθε χρόνο το αναφέρει στον δάσκαλό της.

Πόσο σοβαρό θεωρείτε το περιστατικό;

- ◯ Πολύ σοβαρό
- ◯ Σοβαρό
- ◯ Μέτρια σοβαρό
- ◯ Όχι τόσο σοβαρό
- ◯ Καθόλου σοβαρό

Θα συγχιζόμουν με τη συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα.

- ◯ Συμφωνώ απόλυτα
- ◯ Συμφωνώ
- ◯ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ
- ◯ Διαφωνώ απόλυτα

Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σε αυτή την κατάσταση;

- ◯ Πολύ πιθανό
- ◯ Πιθανό
- ◯ Κάπως πιθανό
- ◯ Όχι τόσο πιθανό
- ◯ Καθόλου πιθανό

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Β

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους, ώστε να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως σκοπό να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες καταστάσεις. Ακολουθεί ένα υποθετικό σενάριο και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης του.

Σενάριο :

Ένας μαθητής δέχεται επαναλαμβανόμενα πειράγματα από ένα άλλο παιδί πιο δυνατό από αυτόν, ο οποίος έχε πείσει και τα υπόλοιπα παιδιά να αποφεύγουν να κάνουν παρέα με το θύμα. Ως αποτέλεσμα το θύμα να νιώθει συχνά θυμωμένο, δυστυχισμένο και συχνά απομονωμένο.

Παρακαλώ απαντήστε ανάλογα με το πόσο πιθανόν είναι να χρησιμοποιήσετε τους παρακάτω τρόπους αντιμετώπισης.

	Σίγουρα θα το έκανα	Πιθανόν θα το έκανα	Δεν είμαι σίγουρος/η	Πιθανόν δε θα το έκανα	Σίγουρα δε θα το εκανα
Θα επέμενα ο θύτης να σταματήσει.	◯	◯	◯	◯	◯
Δε θα έδινα βαρύτητα στο θέμα.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα σιγουρευόμουν ότι ο θύτης τιμωρήθηκε κατάλληλα.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα συζητούσα το θέμα με συναδέλφους.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους εξηγούσα τι ακριβώς συμβαίνει και θα ζητούσα να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα έλεγα στο θύμα να "υψώσει το ανάστημα του" στον θύτη.	◯	◯	◯	◯	◯

Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη πως η συμπεριφορά του δε θα γίνει αποδεκτή.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα το άφηνα σε κάποιον άλλον να το διευθετήσει.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα μιλούσα με τον θύτη σχετικά με ό,τι έγινε με το θύμα και θα τον παρότρυνα να συμπεριφερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα άφηνα τους μαθητές να το διευθετήσουν μόνοι τους.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα πρότεινα στο θύμα να φέρεται πιο δυναμικά.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μία επιλογή για να βελτιώσει τη κατάσταση.	◯	◯	◯	◯	◯

Θα ζητούσα από τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε κάποιον ανώτερο (διευθυντή).	◯	◯	◯	◯	◯
Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου για τη ψυχολογική ισορροπία του παιδιού.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα έλεγα στα παιδιά να "ωριμάσουν".	◯	◯	◯	◯	◯
Θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει πως δε θα ανεχτεί εκφοβισμούς.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα το αγνοούσα.	◯	◯	◯	◯	◯
Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση , ώστε να μη θέλει να εκφοβίζει κανέναν.	◯	◯	◯	◯	◯

Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη πως αυτή η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει.	○	○	○	○	○
Θα έβρισκα στον θύτη κάτι διαφορετικό να κάνει.	○	○	○	○	○
Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να μην τον ξανά ενοχλήσει.	○	○	○	○	○