

ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Χριστίνα Αθανασιάδου & Αναστασία Ψάλτη

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Ανώτατο Τεχνολογικό
Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Σίνδος*

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη αφορά τη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων (ερωτηματολόγιο και ατομικές συνεντεύξεις). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι των διάφορων μορφών εκφοβισμού τείνουν, όμως, να υποτιμούν το φαινόμενο όταν αναφέρονται στο σχολείο τους. Επιπλέον, θεωρούν τις οικογένειες των μαθητών/τριών κύριους υπεύθυνους για το φαινόμενο, εκφράζουν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών, και δηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση. Οι αναλύσεις δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές φύλου ή χρόνων προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έχουν σημαντικές συνέπειες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στις στρατηγικές πρόληψης στα ελληνικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Εκφοβισμός στο σχολείο, Φύλο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο του εκφοβισμού, εκτός του ότι παραβιάζει τα δικαιώματα των παιδιών για ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, έχει ποικίλες, μακροπρόθεσμες και καταστροφικές συνέπειες τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες (Espelage & Swearer, 2003. Ma, Stewin, & Mah, 2001. Olweus, 1993). Τα θύματα παρουσιάζουν συνήθως συμπεριφορές απόσυρσης, αισθητή μείωση των σχολικών τους επιδόσεων και χαμηλή αυτο-εκτίμηση, ενώ οι θύτες μεταφέρουν τα προβλήματά τους στην ενήλικη ζωή, καθώς φαίνεται ότι εμπλέκονται συχνότερα σε εγκληματικές δραστηριότητες και κακομεταχειρίζονται τους/τις συζύγους τους και τα παιδιά τους.

Διεύθυνση: Χριστίνα Αθανασιάδου, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-997992. E-mail: cathan@psy.auth.gr

Ο εκφοβισμός διακρίνεται σε άμεσο – σωματικό (σωματική βία) και λεκτικό (πειράγματα, κοροϊδία, παρατσούκλια) – και σε έμμεσο ή “σχεσιακό” εκφοβισμό, ο οποίος περιλαμβάνει το κουτσομπολιό, τη διάδοση φημών και τον αποκλεισμό από την παρέα (Owens, Shute, & Slee, 2000. Sharp, 1999. Smith & Brain, 2000. Whitney & Smith, 1993). Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα στράφηκε και στη μελέτη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ο οποίος αφορά τον εκφοβισμό μέσω μηνυμάτων (ακουστικών, γραπτών, εικονικών) ή συνομιλίας στα κινητά τηλέφωνα και στο διαδίκτυο (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2009). Παρότι αυτό το είδος του εκφοβισμού αυξάνεται συνεχώς, λόγω της όλο και μεγαλύτερης χρήσης της νέας τεχνολογίας από τους/τις έφηβους/ες, εντούτοις διαδραματίζεται κυρίως εκτός σχολείου και σχολικού ωραρίου (Smith et al., 2009. Tippett, Thompson, & Smith, 2009).

Σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά δεδομένα, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού θεωρείται βασική προϋπόθεση και καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχημένη εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ενάντια στη βία και στον εκφοβισμό στο σχολείο (Bauman & Del Rio, 2005. Boulton, 1997. Kallestad & Olweus, 2003. Olweus, 1993. Soutter & McKenzie, 2000). Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, πιο επιτυχημένα θεωρούνται τα προγράμματα εκείνα που στοχεύουν στην αλλαγή των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και στην υιοθέτηση μιας θετικότερης στάσης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο (Clarke & Kiselica, 1997). Φαίνεται ότι όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι σημαίνει εκφοβισμός, την έκταση του εκφοβισμού στο σχολείο τους, τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται και, κυρίως, όταν γνωρίζουν ποιες είναι οι αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισής του, αυτό συνιστά σημαντική βοήθεια για την εξάλειψη του φαινομένου. Ερευνητές αναφέρουν μάλιστα ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν μέτρα πρόληψης ή παρέμβασης ενάντια στις συμπεριφορές εκείνες των μαθητών/τριών που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, τότε ενδεχομένως και να τον ενισχύουν (Espelage & Swearer, 2003).

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό

Ωστόσο, η έρευνα που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό υπήρξε περιορισμένη. Μία από τις πρώτες μελέτες, στην οποία συμμετείχαν 138 εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν αυτή του Boulton (1997). Συνοπτικά, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών/τριών κυρίως τις σωματικές επιθέσεις, τις λεκτικές απειλές και τον εξαναγκασμό, ενώ αντίθετα δεν αντιλαμβάνονται ως εκφοβισμό τις έμμεσες μορφές, όπως η απομόνωση, η απόρριψη και η διάδοση φημών.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί εξέφρασαν γενικότερα θετικές απόψεις απέναντι στα θύματα (κυρίως οι γυναίκες) και αρνητικές απέναντι στους θύτες. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι αποτελεί ευθύνη τους η πρόληψη του φαινομένου μέσα στην τάξη και στο προαύλιο του σχολείου, ωστόσο εξέφρασαν χαμηλή εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να παρέμβουν αποτελεσματικά (ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους), καθώς το 87% ανέφερε ότι χρειάζεται περισσότερη εκπαίδευση γύρω από το ζήτημα.

Άλλη έρευνα, σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στον Καναδά, αποκάλυψε αντίστοιχα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σοβαρές, και επομένως άξιες παρέμβασης, τις περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού, απ' ό,τι τις έμμεσες μορφές (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να παρέμβουν όταν τα περιστατικά εκφοβισμού ήταν εμφανή και ορατά ή διαδραματιζόνταν παρουσία τους. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονταν από ενσυναίσθηση (μπορούσαν δηλαδή να κατανοήσουν τη θέση του άλλου) ήταν πιο πιθανό να αναγνωρίσουν τον εκφοβισμό, να κατανοήσουν την εμπειρία της θυματοποίησης και, επομένως, να παρέμβουν. Σε αντίθεση με τις αρχικές τους εκτιμήσεις, οι παραπάνω ερευνητές διαπίστωσαν ότι το φύλο δεν επηρέασε καθόλου τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό και στην πιθανότητα παρέμβασής τους για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Πιο πρόσφατη έρευνα, σε δείγμα μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας της Μ. Βρετανίας (Nicolaides, Toda, & Smith, 2002), αποκάλυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μια σαφή εικόνα του φαινομένου και των απόψεων ή της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών απέναντι στα περιστατικά του εκφοβισμού. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν τη σπουδαιότητα του ρόλους τους, καθώς η πιο συχνά αναφερόμενη στρατηγική αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού που πρότειναν ήταν η συζήτηση μεταξύ των θυμάτων και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν περισσότερη ενημέρωση και εκπαίδευση όσον αφορά την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και κυρίως όσον αφορά την αντιμετώπιση των δραστών και των οικογενειών τους.

Η μόνη σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στα φύλα στην έρευνα των Nicolaides et al. (2002) αφορούσε ακριβώς την αξία αυτής της εκπαίδευσης, η οποία εκτιμήθηκε ως σημαντικότερη από τις γυναίκες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μόνον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η παραπάνω έρευνα επαναλήφθηκε μερικά χρόνια αργότερα σε μικρότερο δείγμα εκπαιδευόμενων δασκάλων στις Η.Π.Α., δίνοντας παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με τις γνώσεις, τις απόψεις και την ανάγκη κατάρτισης των δασκάλων (Bauman & Del Rio, 2005). Σύμφωνα με τα ευρήματα και των δύο ερευνών, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ελλείψεις γνώσεις

όσον αφορά την προσωπικότητα των δραστών και τα χαρακτηριστικά των οικογενειών τους, την ανάγκη ή τους τρόπους προστασίας των θυμάτων εκφοβισμού, και τις κατάλληλες στρατηγικές πρόληψης του φαινομένου.

Τρόποι αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α. (Yoon, 2004) αποκάλυψε ότι όσοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα του εκφοβισμού, δείχνουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για αντιμετώπιση του φαινομένου, και κατανοούν τα θύματα, είναι πιο πιθανό να παρέμβουν σε ενδεχόμενα περιστατικά εκφοβισμού – ανεξάρτητα μάλιστα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Ωστόσο, έρευνα σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α. έδειξε ότι η πιο συχνά αναφερόμενη δραστηριότητα σε σχέση με τον εκφοβισμό ήταν οι εξατομικευμένες συζητήσεις των εκπαιδευτικών με θύτες και θύματα, αφού εμφανιζόταν κάποιο πρόβλημα (Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003). Λιγότερο από το 1/3 των παραπάνω εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αφιερώνει χρόνο μέσα στην τάξη για να συζητήσει με τους μαθητές/τριες το ζήτημα του εκφοβισμού και για να θεσπίσει κανόνες ενάντια στον εκφοβισμό – δύο δραστηριότητες που αφορούν κυρίως την πρόληψη του φαινομένου.

Γενικώς, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στις γνώσεις τους για τις ποικίλες διαστάσεις και μορφές του εκφοβισμού στο σχολείο, αλλά και στις ικανότητές τους ως προς τους τρόπους παρέμβασης και κυρίως αντιμετώπισης των δραστών και των θυμάτων. Τα παραπάνω έχουν σημαντικές συνέπειες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς και για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης ειδικά στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ενώ μειώνονται οι σωματικές επιθέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, αυξάνονται τόσο οι λεκτικές, όσο και οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Boulton, Trueman, & Flemington, 2002. Espelage & Swearer, 2003. Whitney & Smith, 1993). Φαίνεται ότι αυτό που αλλάζει με την ηλικία δεν είναι αυτή καθαυτή η θυματοποίηση αλλά ο τρόπος της θυματοποίησης, ο οποίος γίνεται πιο έμμεσος και λιγότερο εμφανής (Ανδρέου & Smith, 2002). Επομένως, αν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την ύπαρξη και τη σοβαρότητα των έμμεσων μορφών εκφοβισμού, αυτό σημαίνει ότι οι δράστες δρουν ανενόχλητοι και ο εκφοβισμός εξακολουθεί να υφίσταται τόσο στις ομάδες των αγοριών όσο και των κοριτσιών.

Από την άλλη, ενδεχομένως αυτός να είναι και ο λόγος για τον οποίο μια μεγάλη μερίδα μαθητών/τριών, όχι μόνον δεν εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς, αλλά δη-

λώνει ότι οι τελευταίοι είτε αγνοούν την έκταση του φαινομένου στο σχολείο τους είτε είναι αναποτελεσματικοί στις παρεμβάσεις τους (Boulton, 2005. Rigby & Bagshaw, 2003). Σύμφωνα με την έρευνα των Houndoumadi και Pateraki (2001) σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, οι μισοί περίπου μαθητές/τριες ισχυρίστηκαν ότι δεν γνωρίζουν εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι του προβλήματος του εκφοβισμού, καθώς θύματα και δράστες επιλέγουν να αποκαλύψουν τέτοιου είδους περιστατικά κυρίως στους γονείς τους και όχι στους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια, σύμφωνα με έρευνα (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007) που διεξήχθη σε πανελλήνιο και αντιπροσωπευτικό δείγμα Ελλήνων μαθητών/τριών Γυμνασίου και Λυκείου, το 30% αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δεν προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό, ενώ ένα 25% ισχυρίστηκε ότι δε μοιράζεται τις εμπειρίες του εκφοβισμού με κανέναν.

Στην Ελλάδα, εκτιμάται ότι το ποσοστό του εκφοβισμού στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφορά περισσότερο από το 10% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ ένα 35% φοβάται ότι στο μέλλον θα πέσει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο του (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Πρόσφατη έρευνα (Sarouna, 2008) στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και σε δείγμα 1758 μαθητών/τριών, ηλικίας 10-14 ετών, αποκάλυψε ότι το 8.2% του δείγματος είναι θύματα και το 5.8% θύτες περιστατικών εκφοβισμού. Παρά τη σοβαρότητα του προβλήματος, δεν υπάρχει ακόμη καμία ενιαία εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Προσπάθειες πρόληψης της βίας στα σχολεία έχουν εφαρμοσθεί αποσπασματικά, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών σε αξίες που προωθούν την ειρήνη και το σεβασμό του άλλου, ενώ μόλις το 2002 διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς ένα εγχειρίδιο με οδηγίες για τη σχολική βία (Smith, Nika, & Papasideri, 2004). Ακόμη μια πρωτοβουλία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδος ήταν να προχωρήσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα της σχολικής βίας με ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια, τα οποία είχαν ωστόσο πολύ σύντομη διάρκεια και ελάχιστη συμμετοχή. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), οι παραπάνω μεμονωμένες πρακτικές και αποσπασματικές πρωτοβουλίες έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα εφόσον δεν εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας και του εκφοβισμού.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο εκφοβισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (και ειδικά στις ηλικίες 12-14) θεωρείται από κάποιους ερευνητές ως εκδήλωση μιας “πολιτισμικής παρανόησης της

άσκησης και χρήσης δύναμης” (Harris & Petrie, 2004, σ. 42),¹ καθώς μαθητές και μαθήτριες σε αυτές τις ηλικίες φαίνεται ότι θεωρούν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών ως το μόνο ασφαλές τρόπο εδραίωσης της κυριαρχίας τους στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η εμφάνιση του εκφοβισμού σε αυτή την ηλικία αποτελεί ζήτημα εξαιρετικής σημασίας, καθώς αρκετές έρευνες δείχνουν ότι μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ως πιο τραυματική την εμπειρία εκφοβισμού τους σε σχέση με αυτήν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό να μπορούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δημιουργήσουν ένα κλίμα στην τάξη και στο σχολείο που να βοηθά τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή μέσα στο μαθητικό πληθυσμό και κοντά στο διδακτικό προσωπικό ώστε να αποτρέπονται τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Αναντίρροπα, οποιοδήποτε πρόγραμμα αφορά την πρόληψη του εκφοβισμού είναι προτιμότερο να ξεκινά από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή ακόμα κι από την προσχολική. Ωστόσο, αυτό δεν αποκλείει ανάλογες δράσεις και ολιστικές παρεμβάσεις στο Γυμνάσιο ή και το Λύκειο, ειδικά όταν πολλές από τις πρώιμες προσπάθειες παρέμβασης έχουν ανάμικτα ή βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007. Smith & Ananiadou, 2003) και όταν τα ποσοστά εκφοβισμού στη χώρα μας εμφανίζονται υψηλά και στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πριν γίνει κάτι τέτοιο, όμως, είναι σημαντικό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο, ώστε να μην υπάρχουν στοιχεία μόνο για τα παιδιά.

Η παρούσα έρευνα

Δεδομένης της έλλειψης ερευνητικών δεδομένων σε σχέση με τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό στο σχολείο, καθώς και της επιτακτικής πλέον ανάγκης σχεδιασμού προγραμμάτων πρόληψής του στα σχολεία (τα οποία προγράμματα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών), οι στόχοι της παρούσας έρευνας αφορούσαν ακριβώς την καταγραφή και διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο και τους τρόπους αντιμετώπισής του.

Ειδικότερα, ο πρώτος στόχος της έρευνας αφορούσε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του εκφοβισμού, κατά πόσο, δηλαδή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν τα είδη και τις μορφές

¹ Απόδοση στα ελληνικά από τις συγγραφείς.

με τις οποίες εκδηλώνεται ο εκφοβισμός στο σχολείο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναμενόταν ότι οι εκπαιδευτικοί θα γνωρίζουν καλύτερα τον άμεσο εκφοβισμό παρά τον έμμεσο (Υπόθεση 1), ο οποίος, ωστόσο, εμφανίζεται συχνότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Boulton, 1997. Boulton et al., 2002. Craig et al., 2000).

Ο δεύτερος στόχος αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Ειδικότερα, πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στον εκφοβισμό, αν αναγνωρίζουν τη σημασία του ρόλου τους, αν αναλαμβάνουν την ευθύνη της πρόληψης του φαινομένου και, τέλος, αν πιστεύουν ότι διαθέτουν τις γνώσεις και τις ικανότητες για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Boulton, 1997. Nicolaidis et al., 2002. Yoon, 2004), αναμενόταν ότι οι εκπαιδευτικοί θα υιοθετούν αρνητικές απόψεις απέναντι στον εκφοβισμό (Υπόθεση 2), ενώ θα κατανοούν τη σημασία της παρέμβασής τους σε περιστατικά εκφοβισμού και θα αναλαμβάνουν γενικότερα την ευθύνη της πρόληψης του φαινομένου (Υπόθεση 3). Ωστόσο, όπως συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών (Bauman & Del Rio, 2005. Boulton, 1997. Dake et al., 2003. Nicolaidis et al., 2002), αναμενόταν ότι και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν ελλείψεις όσον αφορά την εκπαίδευσή τους για την πρόληψη και την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου (Υπόθεση 4).

Τέλος, ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορούσε τις ενδεχόμενες διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς καθώς και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα ή περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, σε σχέση πάντα με τις απόψεις τους για τον εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του. Επειδή, όμως, οι διαφοροποιήσεις που διαπιστώνονται στη σχετική βιβλιογραφία (Craig et al., 2000. Nicolaidis et al., 2002. Yoon, 2004) ως προς το φύλο αλλά και το χρόνο προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, είναι ελάχιστες και ενίοτε αντιφατικές, αναμενόταν ότι δε θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες (Υπόθεση 5) ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα ή περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (Υπόθεση 6).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σχέδιο της έρευνας

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις και περιλάμβανε ένα συνδυασμό τεχνικών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για μια πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό στο σχολείο. Σε πρώτη φάση διενεργήθηκε μια ποσοτική μέτρηση των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών

ως προς τον εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σε δεύτερη φάση ολοκληρώθηκε μια ποιοτική καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις παρεμβάσεις τους σε περιστατικά εκφοβισμού, με τη χρήση ατομικής ημι-δομημένης συνέντευξης. Βασικός στόχος αυτής της ποιοτικής διερεύνησης ήταν ο εμπλουτισμός και η ενίσχυση της ερμηνείας των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 100 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου και Λυκείου (58.9% ήταν γυναίκες). Συνολικά, διανεμήθηκαν 250 ερωτηματολόγια σε τυχαία επιλεγμένα σχολεία της ελληνικής επικράτειας και από αυτά συμπληρώθηκαν τα 100 (ποσοστό ανταπόκρισης 40%). Η πλειονότητα των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες βρισκόταν σε αστικές περιοχές (75%) και, αντιστοίχως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διέμεναν σε αστικές περιοχές (84.6%). Το 67.4% των συμμετεχόντων ήταν πάνω από 40 ετών, ενώ το 29.3% ήταν μεταξύ 30 και 40 ετών. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας του δείγματος των εκπαιδευτικών κυμαινόταν στα 14.7 χρόνια (Τ.Α. = 9.13). Πέρα από το βασικό πτυχίο, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (12.1%) είχε ολοκληρώσει και μεταπτυχιακές σπουδές.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας βασίστηκε σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν από τους Olweus (1996), Boulton (1997), και Smith (βλ. Sharp, 1999). Το τελικό ερωτηματολόγιο, πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, περιλάμβανε ένα σύνολο ανεξάρτητων ερωτήσεων και κλιμάκων. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν τρεις κλίμακες του ερωτηματολογίου που αφορούν ειδικότερα τους στόχους της έρευνας, δηλαδή τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό.

Γνώσεις για τον Εκφοβισμό. Η πρώτη κλίμακα, Γνώσεις για τον Εκφοβισμό, περιλάμβανε 12 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν, επιλέγοντας Ναι ή Όχι, αν διάφορα περιστατικά που συμβαίνουν συνήθως στο σχολείο ανάμεσα σε μαθητές/τριες αποτελούν ή όχι μορφή εκφοβισμού. Παραδείγματα τέτοιων περιστατικών είναι “Το νεαρό άτομο Α πλησιάζει στο διάλειμμα το νεαρό άτομο Β που είναι δύο χρόνια μικρότερό του και αρχίζει να το χτυπά”, “Το νεαρό άτομο Α παίρνει το κινητό του νεαρού ατόμου Β και το καταστρέφει”, “Το νεαρό άτομο Α δανειζεται από το νεαρό άτομο Β το κινητό του και του

πέφτει κατά λάθος και χαλάει”, και “Το νεαρό άτομο Α κοροϊδεύει το νεαρό άτομο Β για την προφορά του, καθώς το νεαρό άτομο Β δεν μιλά καλά τα Ελληνικά”. Οι καταφατικές απαντήσεις έπαιρναν 1 βαθμό και οι αρνητικές 0, και η μέγιστη βαθμολογία έφθανε το 12.

Απόψεις για τον Εκφοβισμό. Η δεύτερη κλίμακα, Απόψεις για τον Εκφοβισμό, περιλάμβανε επίσης 12 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό. Ειδικότερα, παρουσιάζονταν στους εκπαιδευτικούς προτάσεις σε σχέση με τον εκφοβισμό για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια 5βαθμη κλίμακα, από το 1 (συμφωνώ απόλυτα) έως το 5 (διαφωνώ απόλυτα). Παραδείγματα αυτών των προτάσεων είναι “Οι δράστες του εκφοβισμού δε νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν”, “Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού μια φορά, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο και στο μέλλον”, “Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο συνήθως το αξίζουν”, και “Θυμώνω όταν κάποια παιδιά τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο”. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach’s alpha της συγκεκριμένης κλίμακας αποδείχθηκε ικανοποιητικός, $\alpha = .71$.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η δομή της κλίμακας Απόψεις για τον Εκφοβισμό πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax. Η ανάλυση ανέδειξε αρχικά τρεις παράγοντες εκ των οποίων ο τρίτος (3 προτάσεις) είχε πολύ χαμηλή αξιοπιστία και για το λόγο αυτό δε συμπεριλήφθηκε. Οι υπόλοιποι δύο παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 38.33% της συνολικής διακύμανσης, καθώς και οι φορτίσεις των προτάσεων στους παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Ο πρώτος παράγοντας (6 προτάσεις) ονομάστηκε “Δράστες και Θύματα του Εκφοβισμού” και αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους δράστες και τα θύματα του εκφοβισμού. Αντικατοπτρίζει κυρίως αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στους δράστες (π.χ., “Οι δράστες απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν”), καθώς και κάποια συμπόνια για τα θύματα (π.χ., “Τα θύματα θα πρέπει να δέχονται βοήθεια από τους ενήλικες”). Ο δεύτερος παράγοντας (3 προτάσεις) ονομάστηκε “Αίτια του Εκφοβισμού” και αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τα αίτια του εκφοβισμού. Ο παράγοντας περιλαμβάνει κάποια δευτερογενή οφέλη των δραστηνών ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στον εκφοβισμό (π.χ., “Ο θύτης ισχυροποιεί το χαρακτήρα του και αντιμετωπίζει το στρες μέσω του εκφοβισμού”), καθώς και μία πρόταση που αφορά τη μη φυσιολογικότητα του φαινομένου (π.χ., “Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης”). Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach’s alpha των δύο παραγόντων ήταν ικανοποιητικοί, .70 για τον παράγοντα Δράστες και Θύματα του Εκφοβισμού, και .67 για τον παράγοντα Αίτια του Εκφοβισμού.

Πίνακας 1. Παραγοντική δομή της κλίμακας Απόψεις για τον Εκφοβισμό

Απόψεις	Π1	Π2
7. Οι δράστες περιστατικών εκφοβισμού απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους άλλους	.814	
6. Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού μια φορά, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και στο μέλλον	.703	
12. Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να δέχονται βοήθεια από ενήλικες	.687	
5. Οι δράστες του εκφοβισμού δε νοιάζονται για τα αισθήματα των απόμων που εκφοβίζουν	.641	
14. Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να υπερασπίζονται τον εαυτό τους περισσότερο	.504	
13. Θυμώνω όταν κάποια παιδιά τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο	.475	
3. Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών		.804
2. Όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό βοηθά στην ισχυροποίηση του χαρακτήρα του πρώτου παιδιού		.764
4. Όταν ένα νεαρό άτομο εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό βοηθά στην αντιμετώπιση του στρες που νιώθει το πρώτο παιδί		.565
Ιδιοτιμή	2.87	1.73
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	23.94%	14.39%

Σημείωση: Π1: Παράγοντας “Δράστες και Θύματα Εκφοβισμού”. Π2: Παράγοντας “Αίτια Εκφοβισμού”.

Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού. Η τρίτη κλίμακα, Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού, περιλάμβανε 18 ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο. Ειδικότερα, παρουσιάζονταν στους εκπαιδευτικούς προτάσεις που αφορούσαν την ικανότητα και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια 5βαθμη κλίμακα, από το 1 (συμφωνώ απόλυτα) έως το 5 (διαφωνώ απόλυτα). Παραδείγματα των προτάσεων αυτών είναι “Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού στο διάλειμμα”, “Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού εκτός σχολείου”, “Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο”, και “Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο”. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach’s alpha της κλίμακας ήταν ικανοποιητικός, $\alpha = .85$.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η δομή της κλίμακας Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax. Η ανάλυση παραγόντων έδειξε τρεις παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 66.83% της συνολικής διακύμανσης. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι φορτίσεις

όλων των προτάσεων της κλίμακας στους παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας (8 προτάσεις) ονομάστηκε “Επάρκεια/Ικανότητα” και αφορά την επάρκεια και ικανότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, είτε λόγω της θέσης τους είτε λόγω της εκπαίδευσής τους, να αντιμετωπίζουν και να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο (π.χ., “Είμαι σε θέση ή είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος/η για να προλαμβάνω ή για να αντιμετωπίσω περιστατικά σχολικού εκφοβισμού”). Ο δεύτερος παράγοντας (6 προτάσεις) ονομάστηκε “Ευθύνη” και αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ευθύνη που αισθάνονται, προσωπικά και ως σύνολο, να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στην τάξη, στο διάλειμμα, και εκτός σχολείου (π.χ., “Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού στην τάξη ή στο διάλειμμα”). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας αφορά τόσο την ανάληψη ευθύνης εντός σχολείου (στην τάξη και στο διάλειμμα) όσο και την ευθύνη για την πρόληψη του εκφοβισμού εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ο τρίτος παράγοντας (4 προτάσεις) ονομάστηκε “Ανάγκη Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών” και αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη εκπαίδευσής τους προκειμένου να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο (π.χ., “Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να προλαμβάνω και να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο”). Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach’s alpha των τριών παραγόντων ήταν ικανοποιητικοί, .90 για τον παράγοντα Επάρκεια/Ικανότητα, .85 για τον παράγοντα Ευθύνη, και .93 για τον παράγοντα Ανάγκη Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, οι παράγοντες που προέκυψαν από τις παραπάνω παραγοντικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν ως σύνθετες μεταβλητές για να διαπιστωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (μέσοι όροι των απαντήσεων στις προτάσεις που φορτίζουν σε κάθε παράγοντα), καθώς και η πιθανή επίδραση της μεταβλητής του φύλου και των χρόνων προϋπηρεσίας (πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης) στις απόψεις αυτές.

Συνεντεύξεις

Παράλληλα διενεργήθηκαν εννέα ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις με πέντε γυναίκες και τέσσερις άνδρες εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν αντίστοιχα από εννέα σχολεία της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, των Φαρσάλων, της Κόνιτσας, και της Ρόδου. Στην πλειονότητά τους ήταν φιλόλογοι, ενώ τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ήταν ποικίλα – συμμετείχαν δηλαδή και λιγότερο και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, καθώς θεωρήθηκε σημαντικό να υπάρχει μια ποικιλία απόψεων. Τα ερωτήματα της συνέντευξης αφορούσαν τη σημασία του εκφοβισμού, τη συχνότητα του φαινομένου στο σχολείο τους, τους τρόπους αντιμετώπισης που υιοθετούν οι ίδιοι, και τις προτάσεις τους για την πρόληψη ή την παρέμβαση ενάντια στον εκφο-

Πίνακας 2. Παραγοντική δομή της κλίμακας Απόψεις για την Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού

Απόψεις	Π1	Π2	Π3
10. Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος/η για να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο	.831		
14. Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος/η για να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο	.826		
12. Είμαι σε θέση (μπορώ) να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο	.776		
11. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο	.765		
9. Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο	.761		
13. Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες για να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο	.760		
8. Είμαι σε θέση (μπορώ) να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο	.732		
7. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο	.694		
2. Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στην τάξη		.790	
4. Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στο διάλειμμα		.787	
3. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού στο διάλειμμα		.749	
6. Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού εκτός σχολείου		.714	
5. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού εκτός σχολείου		.703	
1. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στην τάξη		.670	
17. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο			.942
18. Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο			.913
15. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο			.874
16. Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο			.861
Ιδιαιτή	5.90	4.05	2.08
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	32.79%	22.49%	11.54%

Σημείωση: Π1: Παράγοντας “Επάρκεια/Ικανότητα”. Π2: Παράγοντας “Ευθύνη”. Π3: Παράγοντας “Ανάγκη Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών”.

βισμό. Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν ατομικά στο χώρο του σχολείου και διήρκεσαν περίπου μία ώρα η καθεμιά. Οι εκπαιδευτικοί, αφού ενημερώθηκαν για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας, συμμετείχαν εθελοντικά και συναίνεσαν στη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Για την απομαγνητοφώνηση των συνε-

ντεύξεων υιοθετήθηκε το σύστημα κωδικοποίησης του Jefferson, το οποίο αποτυπώνει εξίσου τα λεκτικά και τα μη λεκτικά στοιχεία του προφορικού λόγου, όπως παύσεις, ένταση φωνής, κ.ο.κ. (Potter & Wetherell, 1987).

Η επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων κειμένων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Smith, 1995), προκειμένου να εντοπιστούν τα κοινά θέματα αλλά και η ποικιλία στο λόγο των εκπαιδευτικών. Ο εντοπισμός των αρχικών κατηγοριών βασίστηκε κυρίως σε μια περιγραφική διαδικασία, ενώ ο συσχετισμός ανάμεσα στις θεματικές και η διαμόρφωση των τελικών κατηγοριών αποτέλεσε μια ερμηνευτική διαδικασία, η οποία βασίστηκε σε προηγούμενες θεωρητικές γνώσεις. Ειδικότερα, η ανάγνωση των συνεντεύξεων καθώς και η πρώτη κατηγοριοποίηση των δεδομένων διενεργήθηκε ανεξάρτητα από τις δύο συγγραφείς. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο λόγος των κοινών κατηγοριών σε σχέση με το σύνολο των κατηγοριών που εντοπίστηκαν αρχικά από την κάθε ερευνήτρια. Το επίπεδο συμφωνίας ανάμεσα στις δύο ανεξάρτητες κατηγοριοποιήσεις ήταν 80%, το οποίο θεωρείται υψηλό (Fleiss, 1971. Landis & Koch, 1977). Μετά από τη φάση αυτή, οι τελικές θεματικές καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις προέκυψαν μετά από εκτεταμένη συζήτηση και σύγκριση των αρχικών κατηγοριοποιήσεων των δύο συγγραφέων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό

Η πρώτη κλίμακα αφορούσε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και το βαθμό στον οποίο οι ίδιοι/ες αναγνωρίζουν εάν συγκεκριμένα περιστατικά ανάμεσα σε μαθητές/τριες αποτελούν ή όχι μορφές εκφοβισμού. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται με τη μορφή συχνοτήτων και ποσοστών (βλ. Πίνακα 3). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, σε ποσοστά που ξεπερνούν το 75% αναγνώρισαν ως εκφοβισμό τη σωματική βία (ομαδική και ατομική), τη σεξουαλική παρενόχληση, και την καταστροφή αντικειμένων. Επιπλέον, γύρω στο 60% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι οι έμμεσες μορφές, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διάδοση φημών, συνιστούν εξίσου σημαντικές διαστάσεις του εκφοβισμού στο σχολείο. Ωστόσο, λιγότερο από το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ο λεκτικός εκφοβισμός, είτε με τη μορφή της γενικότερης παρενόχλησης είτε με τη μορφή της φυλετικής διάκρισης, αποτελούν συμπεριφορές εκφοβισμού. Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός με βάση το φύλο δεν αποτελεί αντιπροσωπευτική περίπτωση εκφοβισμού στο σχολείο.

Πίνακας 3. Γνώσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τα είδη του εκφοβισμού

	Συχνότητες	Ποσοστά
Σωματική παρενόχληση (ομαδική)	86	92.5%
Σωματική-φυσική βία (ατομική)**	76	81.7%
Σεξουαλική παρενόχληση	72	77.4%
Καταστροφή αντικειμένων*	70	75.3%
Κοινωνικός αποκλεισμός	56	60.2%
Διάδοση φημών	55	59.1%
Κοροϊδία (φυλετική διάκριση)	43	46.2%
Κοροϊδία (λεπτική παρενόχληση)	28	30.1%
Αποκλεισμός λόγω φύλου (ανδρικού)*	14	15.1%
Αποκλεισμός λόγω φύλου (γυναικείου)*	13	14.0%

Σημείωση: Ο αστερίσκος δηλώνει την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς ως προς το φύλο (σωματική-φυσική βία και καταστροφή αντικειμένων) και το χρόνο προϋπηρεσίας (αποκλεισμός λόγω φύλου). Ο διπλός αστερίσκος (**) υποδηλώνει επίπεδο σημαντικότητας < .01, ενώ ο μονός (*) επίπεδο σημαντικότητας < .05.

Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 δεν έδειξε σημαντικές συνάψεις ανάμεσα στις γνώσεις και το φύλο ή το χρόνο προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις. Ειδικότερα, διαφορές ανάμεσα στα φύλα εντοπίστηκαν στο ζήτημα της ατομικής σωματικής βίας, $\chi^2(1, N = 87) = 7.96, p < .01$, όπου σημαντικά περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί ($z = 2.8$) απ' ότι άνδρες ($z = -2.8$) θεώρησαν ότι το να χτυπά ένα νεαρό άτομο ένα άλλο άτομο που είναι δύο χρόνια μικρότερο αποτελεί εκφοβισμό. Επίσης, σημαντικά περισσότερες γυναίκες ($z = 2.1$) απ' ότι άνδρες εκπαιδευτικοί ($z = -2.1$) θεώρησαν ότι όταν ένα νεαρό άτομο παίρνει το κινητό ενός άλλου νεαρού ατόμου και το καταστρέφει, η πράξη αυτή αποτελεί ένα είδος εκφοβισμού, $\chi^2(1, N = 88) = 4.43, p < .05$.

Για να διαπιστωθεί η πιθανή διαφοροποίηση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών με βάση το χρόνο προϋπηρεσίας τους, διακρίναμε τους εκπαιδευτικούς (α) σε λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς με χρόνο προϋπηρεσίας από 1 έως 10 χρόνια, και (β) σε πιο έμπειρους με χρόνο προϋπηρεσίας πάνω από 11 χρόνια. Με βάση τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , σημαντικές συνάψεις σε σχέση με το χρόνο προϋπηρεσίας διαπιστώθηκαν μόνον ως προς τον αποκλεισμό λόγω φύλου. Με άλλα λόγια, σημαντικά πιο πολλοί λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί ($z = 2.2$) απ' ότι έμπειροι ($z = -2.2$) αντιλαμβάνονται ότι όταν κάποιες μαθήτριες δεν αφήνουν ένα συμμαθητή τους να γίνει μέλος της παρέας τους γιατί είναι αγόρι αυτό αποτελεί ένα είδος εκφοβισμού, $\chi^2(1, N = 70) = 4.75, p < .05$. Αντιστοίχως, σημαντικά πιο πολλοί λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί ($z = 2.6$) απ' ότι έμπειροι ($z = -2.6$) αντιλαμβάνονται ότι όταν κάποιος μαθητής δεν αφήνουν μια μαθήτριά να παίξει μπάσκετ μαζί τους γιατί είναι κορίτσι αυτό αποτελεί ένα είδος κοινωνικού εκφοβισμού, $\chi^2(1, N = 70) = 6.57, p < .05$.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό

Η δεύτερη κλίμακα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό. Σε σχέση με τους δύο παράγοντες που συνθέτουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα αίτια του εκφοβισμού, καθώς και για τους δράστες και τα θύματα, ως προς το φύλο και το χρόνο προϋπηρεσίας, δίνονται στον Πίνακα 4. Υπενθυμίζεται ότι η μικρότερη τιμή (1) στις απαντήσεις της κλίμακας αντιστοιχεί στο συμφωνώ απόλυτα, ενώ η μεγαλύτερη (5) στο διαφωνώ απόλυτα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, κατά μέσο όρο, συμφωνούν με τις κυρίαρχες αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στους δράστες περιστατικών εκφοβισμού και νιώθουν συμπόνια για τα θύματα ενώ, αντιθέτως, τείνουν να διαφωνούν με την άποψη ότι υπάρχουν δευτερογενή οφέλη των δρασιών από τη συμμετοχή τους στα περιστατικά εκφοβισμού, καθώς και με την άποψη ότι ο εκφοβισμός δεν αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών ($M.O. = 3.26, T.A. = 1.30$). Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα σε σχέση με το χρόνο προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, τόσο οι λιγότερο έμπειροι όσο και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, από τη μια έχουν αρνητικές απόψεις για τους δράστες και συμπόνια απέναντι στα θύματα, ενώ από την άλλη δεν πιστεύουν ότι οι δράστες κερδίζουν από μια τέτοια συμπεριφορά, η οποία αποτελεί ενδεχομένως φυσιολογικό ή αναμενόμενο τμήμα της ανάπτυξης.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ως προς το φύλο και το χρόνο προϋπηρεσίας

	Άνδρες	Γυναίκες	Λιγότερο έμπειροι	Πιο έμπειροι
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Δράστες και θύματα εκφοβισμού	1.99 (0.73)	1.74 (0.51)	1.87 (0.70)	1.78 (0.51)
Αίτια εκφοβισμού	3.52 (0.91)	3.34 (1.13)	3.39 (1.10)	3.42 (1.03)
Επάρκεια/Ικανότητα	2.93 (0.78)	3.23 (0.79)	3.26 (0.82)	2.99 (0.76)
Ευθύνη	2.37 (0.77)	2.67 (0.78)	2.61 (0.75)	2.51 (0.82)
Ανάγκη εκπαίδευσης	1.56 (0.95)	1.60 (0.84)	1.46 (0.69)	1.69 (0.99)

Η 2(φύλο) x 2(χρόνια προϋπηρεσίας) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τους δύο παράγοντες, Δράστες και Θύματα του Εκφοβισμού και Αίτια του Εκφοβισμού, έδειξε ότι το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους δράστες και θύματα του εκφοβισμού και για τα αίτια του εκφοβισμού, Pillai's trace = .043, $F(2, 59) = 1.32, p > .05$, ως προς το φύλο, και Pillai's trace = .009, $F(2, 59) = .28, p > .05$, ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας. Οι μονομεταβλη-

τές αναλύσεις ήταν μη σημαντικές, $F(1, 63) = 2.57, p > .05$, και $F(1, 63) = .41, p > .05$, αντιστοίχως ως προς το φύλο, και $F(1, 63) = .49, p > .05$, και $F(1, 63) = .02, p > .05$, αντιστοίχως ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας. Μη στατιστικώς σημαντική βρέθηκε και η αλληλεπίδραση του φύλου με τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχέση με τις δύο παραπάνω μεταβλητές, $F(1, 63) = .34, p > .05$, ως προς τους δράστες-θύματα, και $F(1, 63) = .01, p > .05$, ως προς τα αίτια.

Αντιμετώπιση του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς

Η τρίτη κλίμακα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Σε σχέση με τους τρεις παράγοντες που συνθέτουν το ζήτημα της αντιμετώπισης του εκφοβισμού, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών, ανά φύλο και χρόνο προϋπηρεσίας, δίνονται επίσης στον Πίνακα 4. Φαίνεται ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται σίγουροι/ες ως προς τη δυνατότητα ή την ικανότητα των ίδιων και των συναδέλφων τους να προλαμβάνουν ή να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα για τους λιγότερο έμπειρους αλλά και για τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Επίσης, άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (δηλαδή τόσο οι λιγότερο όσο και οι πιο έμπειροι), δεν είναι απολύτως σίγουροι αν αποτελεί προσωπική τους ευθύνη και ευθύνη των συναδέλφων τους η πρόληψη των περιστατικών εκφοβισμού εντός ή εκτός σχολείου. Με άλλα λόγια, οι απαντήσεις τους κατά μέσο όρο κυμάνθηκαν ανάμεσα στο συμφωνώ και δεν είμαι σίγουρος/η. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της πρόληψης του εκφοβισμού μέσα στην τάξη ($M.O. = 1.75, T.A. = .77$) και στο διάλειμμα ($M.O. = 2.04, T.A. = .93$), αλλά όχι εκτός σχολείου ($M.O. = 3.53, T.A. = 1.15$). Ωστόσο, αυτό που σίγουρα αισθάνονται ότι χρειάζονται, άνδρες και γυναίκες, λιγότερο και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, είναι η κατάλληλη εκπαίδευση τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο.

Η 2(φύλο) x 2(χρόνια προϋπηρεσίας) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες Επάρκεια/Ικανότητα, Ευθύνη, και Ανάγκη Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών έδειξε ότι ούτε τα χρόνια προϋπηρεσίας, Pillai's trace = .035, $F(3, 57) = .69, p > .05$, φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τα περιστατικά εκφοβισμού αλλά ούτε και το φύλο, Pillai's trace = .046, $F(3, 57) = .92, p > .05$. Οι μονομεταβλητές αναλύσεις έδειξαν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια/ικανότητα που πιστεύουν ότι διαθέτουν, $F(1, 62) = 1.63, p > .05$, την ευθύνη που αισθάνονται,

$F(1, 62) = .22, p > .05$, και την εκπαίδευση την οποία χρειάζονται, $F(1, 62) = .82, p > .05$. Αντιστοίχως, ούτε και ο παράγοντας φύλο φάνηκε να επηρεάζει την αντίληψη της επάρκειας/ικανότητας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου, $F(1, 62) = 1.79, p > .05$, την ευθύνη που αισθάνονται, $F(1, 62) = 1.86, p > .05$, και την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση $F(1, 62) = .03, p > .05$. Μη στατιστικώς σημαντική βρέθηκε επίσης και η αλληλεπίδραση του φύλου με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και για τις τρεις μεταβλητές, $F(1, 62) = .06, p > .05$, ως προς την επάρκεια/ικανότητα, $F(1, 62) = .31, p > .05$ ως προς για την ευθύνη, και $F(1, 62) = .23, p > .05$, ως προς την ανάγκη εκπαίδευσης.

Ως προς τις συσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους, ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson r) βρέθηκε στατιστικώς σημαντικός μόνο στην περίπτωση της σχέσης ανάμεσα στον παράγοντα Επάρκεια/Ικανότητα και στον παράγοντα Ευθύνη ($r = .35, p < .01$). Με άλλα λόγια, όσο πιο επαρκής/ικανός ή ικανή αισθάνεται ο/η εκπαιδευτικός, τόσο μεγαλύτερη και η ευθύνη που αναλαμβάνει για την αντιμετώπιση του φαινομένου και το αντίθετο, δηλαδή όσο μεγαλύτερη ευθύνη αισθάνεται τόσο πιο επαρκής/ικανός ή ικανή θεωρεί ότι γίνεται στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Λεδομένα συνέντευξης

Τα αποτελέσματα της συνέντευξης συνοψίζονται σε δύο κύριες θεματικές ενότητες: (α) στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν απέναντι στο φαι-

Πίνακας 5. Θεματικές από τις ατομικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς

Θεματικές	Συχνότητες
Τρόποι αντίδρασης	
Άρνηση του φαινομένου	
Συμβαίνει σπάνια (σε μεμονωμένες περιπτώσεις)	4
Δεν έχω προσωπική εμπειρία (δεν το έχω δει να συμβαίνει)	3
Συνέβαινε πάντα μεταξύ των μαθητών	2
Ερμηνείες φαινομένου	
Μετάθεση ευθυνών στην οικογένεια	7
Το πρόβλημα έγκειται είτε στο (φυσικό) περιβάλλον είτε στην ατμόσφαιρα του σχολείου	3
Προβλήματα παρέμβασης	
Ατομικά προβλήματα-δυσκολίες	
Η παρέμβαση γίνεται εξατομικευμένα (με θύτες και θύματα)	3
Ανεπάρκεια γνώσεων	2
Συλλογικά προβλήματα-δυσκολίες	
Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	4
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς	2
Απουσία ειδικών (ψυχολόγων) στο σχολείο	2

νόμω του εκφοβισμού, και (β) στα προβλήματα που εντοπίζουν όσον αφορά τις παρεμβάσεις τους. Στον Πίνακα 5, καταγράφονται οι θεματικές κατηγορίες που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων και οι συχνότητές τους.

Τρόποι αντίδρασης. Σχετικά με τις αντιδράσεις τους στο φαινόμενο του εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν, από τη μια, να αρνηθούν την εκδήλωση ή την έκταση αντίστοιχων περιστατικών στο σχολείο τους και, από την άλλη, να ερμηνεύσουν τα αίτια του φαινομένου. Όσοι και όσες εκπαιδευτικοί επιχειρήσαν να αρνηθούν τα περιστατικά εκφοβισμού, επικαλέστηκαν είτε την έλλειψη προσωπικής εμπειρίας, είτε τη σπάνια (σε μεμονωμένες περιπτώσεις δηλαδή) εκδήλωση παρόμοιων συμβάντων. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από μια γυναίκα (Γ) και έναν άνδρα (Α) εκπαιδευτικό αντίστοιχα:

Ερώτηση: Έχετε εντοπίσει κάποια χαρακτηριστικά που έχουν συνήθως οι θύτες ή τα θύματα;

Γ: Τώρα, να σας πω, επειδή δεν έχουμε τέτοια στο σχολείο, δεν παρουσιάστηκαν εδώ, δεν μπορώ από το σχολείο ας πούμε να σας πω. Απ' ό,τι έχω διαβάσει θα σας πω και από άλλους συναδέλφους ό,τι έχω ακούσει. (Συνέντευξη #5, γυναίκα)

Ερώτηση: Συμβαίνουν τέτοια περιστατικά εδώ στο σχολείο σας;

Α: Έχει τύχει να έχει συμβεί μια φορά αυτό ... εγώ φέτος το άκουσα για πρώτη φορά. Είμαι τώρα τρίτη χρονιά στο σχολείο αυτό και το άκουσα πρώτη φορά φέτος ότι έχει συμβεί. (Συνέντευξη #6, άνδρας)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί βέβαια δεν αρνήθηκαν το φαινόμενο του εκφοβισμού, ωστόσο, αρνήθηκαν τη σοβαρότητα του ζητήματος. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αποδέχονται τον εκφοβισμό (ή τουλάχιστον κάποιες μορφές του) δικαιολογώντας τον ως μια φυσιολογική και αναμενόμενη συμπεριφορά, η οποία συνέβαινε πάντα μεταξύ των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα:

Γ: Κοιτάξτε, κάποτε τα παιδιά μπορεί να πλακωθούν στο ξύλο στην αυλή για κάποιο λόγο, δεν μπορώ να ξέρω το λόγο, αλλά αυτό δεν το θεωρώ εκφοβισμό ή ιδιαίτερο φαινόμενο βίας. Αυτό συνέβαινε και όταν πήγαινα εγώ σχολείο. Να κλαίω γιατί η συμμαθήτριά μου δεν με παίζει, δεν με κάνει παρέα. (Συνέντευξη #2, γυναίκα)

Γ: ... καμιά φορά βέβαια είναι και μια ορμητική φύση, υπερ-κινητικότητα, η ενέργεια που υπάρχει σε αυτές τις ηλικίες (.) και θα έλεγα ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα να την εκτονώσουν τα παιδιά στο σπίτι και βλέπουμε ότι αυτό γίνεται στο σχολείο. (Συνέντευξη #3, γυναίκα)

Από την άλλη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσπάθησε να ερμηνεύσει το φαινόμενο, μεταθέτοντας πλήρως την ευθύνη των περιστατικών εκφοβισμού από το σχολείο στην οικογένεια των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, επτά στους εννέα εκπαιδευτικούς ισχυρίστηκαν ότι τα αίτια του προβλήματος ή της συμπεριφοράς των θυτών αλλά και των θυμάτων, βρίσκονται αποκλειστικά στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στην οικογένεια καθώς και στον τρόπο ανατροφής. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Γ: Πιστεύω ότι παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα στο σπίτι τους, βγάζουν μια επιθετικότητα στα άλλα παιδιά... αν ψάξεις λίγο θα δεις (.) υπάρχει μια, έτσι δύσκολη ατμόσφαιρα στο σπίτι, είτε έντασης, είτε υπάρχει ας πούμε ένας χωρισμός γονέων... όλα αυτά δημιουργούν μια επιθετικότητα στα παιδιά ή και το αντίθετο, μπορεί να τους κλείσει στον εαυτό τους και να γίνουν τα θύματα. (Συνέντευξη #3, γυναίκα)

Α: Πιστεύω ότι αν μπορούσε να γίνει κάτι έπρεπε να γίνει από τα παιδικά χρόνια, κι από την οικογένεια μέσα... εμείς (οι εκπαιδευτικοί) σε τέτοια ηλικία που έχουν τα παιδιά, είναι διαμορφωμένα πια. Εμείς δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα σε επίπεδο να τα στρώσουμε ... δηλαδή πιο πολύ ρόλο παίζει η οικογένεια, πιστεύω, από μικρά τα παιδιά, από την παιδική ηλικία και λιγότερο τώρα. (Συνέντευξη #8, άνδρας)

Πολύ λιγότεροι εκπαιδευτικοί απέδωσαν τα αίτια του προβλήματος είτε στο εξωτερικό-φυσικό περιβάλλον του σχολείου είτε στην ατμόσφαιρα και στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όσον αφορά την πειθαρχία. Για παράδειγμα:

Α: Καταλήγουμε ότι τα παιδιά, δηλαδή το πρόβλημα ας πούμε το φορτώνουμε στο ότι το σχολείο μας έχει προβλήματα χώρου, τα παιδιά είναι πιεσμένα σε μικρές αίθουσες, σε μικρή αυλή, οπότε κάπως πρέπει να αντιδράσουμε και προσπαθούμε να το δικαιολογήσουμε με αυτόν τον τρόπο. (Συνέντευξη #6, άνδρας)

Γ: ... το σπίτι οπωσδήποτε παίζει ρόλο. Ε, (.) και το σχολείο βέβαια, ο τρόπος που ζητούμε πειθαρχία από τα παιδιά, είναι ίσως έτσι καταπιε-

στικός, ή, έτσι εκφοβίζουμε τα παιδιά, ως σύλλογος, ως καθηγητές, και αυτό ίσως να τους μαθαίνει, να το βγάζουν και αυτοί μετά προς άλλους. (Συνέντευξη #5, γυναίκα)

Προβλήματα παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν επίσης τους τρόπους με τους οποίους χειρίζονται τελικά τα όποια περιστατικά εκφοβισμού, αναφερόμενοι κυρίως στις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν και στην αναποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Ειδικότερα αναφέρθηκαν σε ατομικά και συλλογικά προβλήματα ή δυσκολίες. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι παρεμβαίνουν κυρίως ατομικά, συνομιλώντας είτε με τους θύτες είτε με τα θύματα, ενώ αναγνώρισαν ότι δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις για μια επιτυχημένη παρέμβαση. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

Γ: Πιστεύω ότι μόνο κουβεντιάζοντας μπορείς να βγάλεις κάποια άκρη. Αυτόν που φοβερίζει, αν τον φοβερίσεις θα γίνουν χειρότερα τα πράγματα. Αν τον τιμωρήσεις ακόμη χειρότερα. Αυτό νομίζω εγώ. Η δικιά μου η μέθοδος είναι να το πιάσω ιδιαίτερος (το παιδί), να καλέσω το γονέα, να μιλήσουμε ... (Συνέντευξη #2, γυναίκα)

Α: ... πιστεύω ότι λείπει από τους περισσότερους καθηγητές, ε: η γνώση του πώς να αναγνωρίζεις μερικά συγκεκριμένα πράγματα στα παιδιά, είτε πρόκειται για παιδί με δυσλεξία, είτε για παιδί με νοητική στέρηση, είτε για βίαιο παιδί, για παιδί που κακοποιείται στο σπίτι και βγάζει τη βία στο σχολείο, είναι για μας άγνωστο παιδί. (Συνέντευξη #6, άνδρας)

Τα περισσότερα προβλήματα, ωστόσο, εντοπίστηκαν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ή ακόμη και του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αφορούν την έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς και, τέλος, την απουσία εξειδικευμένου προσωπικού (π.χ., ψυχολόγων) στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα:

Ερώτηση: Έχει τύχει να συζητήσετε και με άλλους συναδέλφους γι' αυτό το θέμα;

Α: Νομίζω ότι και οι άλλοι συναδέλφοι αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά αλλά εκτενώς δεν έχουμε μιλήσει παρά μόνο με την συναδέλφο (γυμνάστρια) που είναι εδώ στο λύκειο. (Συνέντευξη #4, άνδρας)

Ερώτηση: Με τους γονείς έχετε συζητήσει καθόλου, υπάρχει συνεργασία;

Γ: Ε, δεν μπορώ να πω ότι είναι και ολοκληρωμένη συνεργασία, ειδικά για τα παιδιά που δείχνουν αυτά τα κρούσματα ... οπότε να μια (.) αιτία σοβαρή (για τον εκφοβισμό) ... (Συνέντευξη #7, γυναίκα)

Ερώτηση: Έχετε σκεφτεί κάποιους τρόπους που θα μπορούσε να αντιμετωπισθεί ένα τέτοιο φαινόμενο στο σχολείο ή και να προληφθεί;

Γ: Κοιτάξτε, με τα μέσα που διαθέτουμε εμείς, δηλαδή ως δάσκαλοι και καθηγητές ... μόνο με συζητήσεις εμείς μπορούμε να παρέμβουμε ... δεν έχουμε άλλο προσωπικό, έτσι εξειδικευμένο κ.λπ., ούτε και κοινωνικούς λειτουργούς οι οποίοι θα μπορούσαν να παρέμβουν σε αυτό τον τομέα. (Συνέντευξη #7, γυναίκα)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Η Υπόθεση 1 όριζε ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναγνωρίζουν ευκολότερα τις άμεσες απ' ότι τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μερικώς αυτή την υπόθεση, καθώς οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το φαινόμενο και μάλιστα στις διάφορες μορφές του, ακόμη και τις έμμεσες, όπως είναι η διάδοση φημών. Εξαίρεση αποτελούν οι λεκτικές μορφές του εκφοβισμού (κοροϊδία, φυλετική διάκριση) και ο κοινωνικός αποκλεισμός λόγω φύλου, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με έρευνες στο εξωτερικό (Boulton, 1997. Craig et al., 2000).

Η χρήση κοροϊδευτικών σχολίων και οι φραστικές αντεγκλήσεις είναι πιθανό να θεωρούνται ως “φυσιολογικό” μέρος των καθημερινών αλληλεπιδράσεων των νεαρών ατόμων και επομένως ως γεγονότα δίχως ιδιαίτερη βαρύτητα και σοβαρές επιπτώσεις. Φαίνεται σαν να μην μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διακρίνουν ανάμεσα στα φιλικά πειράγματα και στα κοροϊδευτικά σχόλια που ενέχουν μια ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων, κάτι που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο όλων των μορφών του εκφοβισμού (O'Leary, 1993). Όσον αφορά ειδικότερα τον κοινωνικό αποκλεισμό λόγω φύλου, είναι πιθανό να μην αναγνωρίζεται ως μορφή εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς καθώς προσκρούει ενδεχομένως στην ιδεολογική “αντί-

σταση” των εκπαιδευτικών, στο συντηρητισμό που τους χαρακτηρίζει, και στη δυσπιστία τους απέναντι σε ερευνητικά ευρήματα που αφορούν ζητήματα ανισότητας φύλου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007).

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πώς ορίζουν τον εκφοβισμό οι εκπαιδευτικοί, καθώς, όπως τονίζουν οι Kallestad και Olweus (2003), η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη και να αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα του προβλήματος στο σχολείο τους αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είναι σε θέση να αναγνωρίζουν περιστατικά εκφοβισμού και να αντιλαμβάνονται το βαθμό της σοβαρότητάς τους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να έρθουν σε επαφή με τους εμπλεκόμενους μαθητές/τριες και τους γονείς τους και να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Ωστόσο, η διάκριση με βάση το φύλο δε συνιστά αναγκαστικά μορφή εκφοβισμού εκτός και αν συνοδεύεται από εκφοβιστική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι τα όρια της έννοιας του εκφοβισμού σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι σαφή, και αυτό δικαιολογεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν διάφορες μορφές του εκφοβισμού, όταν καλούνται να εστιάσουν στην εκδήλωση του φαινομένου στο δικό τους σχολείο, τείνουν να αρνούνται την ύπαρξή του ή κάνουν λόγο για “λίγα μεμονωμένα περιστατικά”, όπως δείχνουν τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Παρόμοιες είναι οι διαπιστώσεις και άλλων ερευνών (Bauman & Del Rio, 2005. Craig et al., 2000. Houndoumadi & Pateraki, 2001) στις οποίες τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές, φαίνεται να μη γνωρίζουν ότι οι μαθητές/τριες τους εκφοβίζονται. Διαφορές εμφανίζονται και στις αντιλήψεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες αναφορικά με το πόσο συχνά παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και σε άλλες (Bauman & Del Rio, 2005. Boulton, 1997) δηλώνουν ότι παρεμβαίνουν ή προσπαθούν να σταματήσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο. Οι μαθητές/τριες, όμως, έχουν αντίθετη άποψη και μάλιστα αποφεύγουν να αποκαλύψουν παρόμοια περιστατικά στους εκπαιδευτικούς, ίσως γιατί θεωρούν ότι αυτοί δε θα παρέμβουν αποτελεσματικά (Bauman & Del Rio, 2005. Kanetsuna, Smith, & Morita, 2006. Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Αυτό πρακτικά σημαίνει πως όσο δεν πέφτουν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών περιστατικά εκφοβισμού – είτε γιατί οι μαθητές/τριες δεν τα αναφέρουν είτε γιατί οι ίδιοι δεν τα αναγνωρίζουν ως περιστατικά εκφοβισμού – τόσο ενδέχεται αυτοί να υιοθετούν παθητική στάση (Yoon & Kerber, 2003). Με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης, ότι δηλαδή: (α) δεν υπάρχουν συνέπειες όταν εκδηλώνονται περιστατικά εκ-

φοβισμού, γεγονός που οδηγεί στην ενίσχυση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, και (β) εφόσον επιτρέπεται να λαμβάνουν χώρα τέτοια περιστατικά στην τάξη, τα θύματα αποξενώνονται ακόμη περισσότερο και νιώθουν ακόμη πιο αβοήτητα μέσα στο σχολείο (Yoon, 2004).

Πέρα από τις γνώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό, διερευνήθηκαν και οι απόψεις τους για τον εκφοβισμό, οι οποίες αναμένονταν να είναι αρνητικές (Υπόθεση 2). Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε, κυρίως ως προς το σκέλος που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια του εκφοβισμού και τους δράστες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού γενικά, και στους δράστες ειδικότερα, καθώς φάνηκε να θυμώνουν με τον εκφοβισμό και να θεωρούν το δράστη ως άτομο που απολαμβάνει την αναστάτωση που προκαλεί δίχως να νοιάζεται για τα αισθήματα των άλλων. Ωστόσο, στις συνεντεύξεις δεν υποστηρίζουν τη χρήση τιμωρίας. Ο τρόπος παρέμβασης που φαίνεται να προτιμούν είναι αυτός της ατομικής αντιμετώπισης, που περιλαμβάνει συζήτηση με και παροχή βοήθειας στο δράστη, αλλά και στο θύμα, όπως προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Δε γίνεται καμία αναφορά από τους εκπαιδευτικούς σε προληπτικές ενέργειες ή δράσεις που να περιλαμβάνουν ολόκληρο το σχολείο ή την τάξη (π.χ., συζητήσεις και θέσπιση κανόνων), κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Dake et al., 2003). Παρά τις αρνητικές αντιλήψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για τον εκφοβισμό και τους δράστες, αξίζει να αναφερθεί ότι τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα έδειξαν πως σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρεί το φαινόμενο “φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης” των παιδιών.

Από την άλλη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θύματα εμφανίζονται πιο αμφιθυμικές, καθώς δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι τα θύματα θα πρέπει να μπορούν να υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Αυτό ενδέχεται να οδηγήσει κάποιους εκπαιδευτικούς στο να μη συμπεριλάβουν το θύμα στις παρεμβάσεις τους, θεωρώντας ότι θα πρέπει να τα βγάλει πέρα μόνο του (Bauman & Del Rio, 2005) ή δικαιολογώντας το συμβάν ως μέρος της διαδικασίας ωρίμανσης.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, αναμενόταν, από τη μια, ότι οι εκπαιδευτικοί θα κατανοούσαν τη σημασία του ρόλου τους και θα αναλάμβαναν την ευθύνη της αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου (Υπόθεση 3), ενώ από την άλλη, ότι θα θεωρούσαν ανεπαρκή την εκπαίδευσή τους για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Υπόθεση 4). Η Υπόθεση 3 επιβεβαιώθηκε μερικώς, καθώς οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν ότι παρεμβαίνουν για να σταματήσουν περιστατικά εκφοβισμού, άποψη που συνάδει και με την ευθύνη που οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι φέρουν για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου. Η ευθύνη, ωστόσο, που θεωρούν

ότι φέρουν οι εκπαιδευτικοί περιορίζεται στα πλαίσια του σχολείου. Η αντίληψη της περιορισμένης ευθύνης των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του εκφοβισμού επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, ειδικά όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αναφερθούν στα αίτια του εκφοβισμού. Η πλειοψηφία απέδωσε τα αίτια στην οικογένεια, ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που έκαναν λόγο για την ευθύνη του εξωτερικού φυσικού περιβάλλοντος ή του κλίματος του σχολείου. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι είναι υπεύθυνοι για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού εκτός σχολείου πιθανότερα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον εαυτό τους έναν “αστυνομικό” ρόλο – εφόσον θεωρούν ότι μπορούν να προλάβουν ή να παρέμβουν μόνο σε περιστατικά που συμβαίνουν σε χώρους τους οποίους μπορούν να επιβλέψουν οι ίδιοι (Boulton, 1997). Μοιάζουν έτσι να αγνοούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο, ο οποίος αφορά την αγωγή των μαθητών/τριών τους με στόχο την αλλαγή των στάσεων τους απέναντι στον εκφοβισμό, και να καθιστούν υπεύθυνη γι’ αυτό την οικογένεια, ειδικά εκτός σχολείου.

Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεώρησαν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου και σε άλλες έρευνες (Boulton, 1997. Craig et al., 2000. Nicolaidis et al., 2002), οι οποίοι, ωστόσο, εξέφρασαν την αμφιβολία τους για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν ή και να προλάβουν το φαινόμενο λόγω ελλειπών γνώσεων και ανεπαρκούς εκπαίδευσης. Η ίδια αμφιβολία εκφράστηκε και από τους συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας, γεγονός που επιβεβαιώνει την Υπόθεση 4. Πρόκειται για σημαντικό εύρημα, ειδικά αν συνδυαστεί και με την υψηλή συσχέτιση που διαπιστώθηκε μεταξύ επάρκειας-ικανότητας και ευθύνης, ότι δηλαδή όσο πιο επαρκείς/ικανοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη αναφέρουν ότι είναι η ευθύνη που αναλαμβάνουν για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και αντιστρόφως. Κάτι τέτοιο φαίνεται να υποδηλώνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης για δράσεις ενάντια στον εκφοβισμό.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών για παρέμβαση ήταν, σύμφωνα με πολλούς από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικών. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πάντως ότι εάν τα σχολεία επιθυμούν να προλάβουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, βασική προτεραιότητα αποτελεί η συνεργασία και οι καλές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, τις οποίες και αντιγράφουν στη συνέχεια οι μαθητές/τριες, καθώς και η αναγνώριση της σπουδαιότητας του πλαισίου ή της συνολικής ατμόσφαιρας που επικρατεί στο σχολείο, σε αντίθεση με την έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των δραστηνών (Soutter & McKenzie, 2000).

Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ελάχιστες διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ή ανάμεσα σε λιγότερο και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό τις δύο τελευταίες υποθέσεις της έρευνας (Υποθέσεις 5 και 6), σύμφωνα με τις οποίες δεν αναμενόταν καμία επίδραση του φύλου και του χρόνου προϋπηρεσίας στις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως περισσότερες γυναίκες απ' ότι άνδρες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την άσκηση σωματικής βίας (χτυπήματα ή καταστροφή κινητού) ως μορφή εκφοβισμού. Υποθέτουμε ότι η παραπάνω διαφορά έχει να κάνει κυρίως με στερεότυπες ως προς το φύλο προσδοκίες, σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες είναι περισσότερο ευαίσθητες σε θέματα βίας. Από την άλλη, οι λιγότερο έμπειροι σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς θεώρησαν σε μεγαλύτερα ποσοστά τον κοινωνικό αποκλεισμό λόγω φύλου ως μια μορφή εκφοβισμού. Πιθανόν, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο ευαίσθητοποιημένοι (είτε από τη βασική τους εκπαίδευση, είτε από τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις) απέναντι σε θέματα διακρίσεων φύλου.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις περισσότερες από τις μορφές του εκφοβισμού, χωρίς ωστόσο πολύ μεγάλη ακρίβεια, καθώς αγνοούν βασικές διαστάσεις του φαινομένου, όπως είναι η ανισορροπία δύναμης. Παρόλο που αναγνωρίζουν το φαινόμενο, το υποεκτιμούν, ειδικά όταν κάνουν λόγο για το δικό τους σχολείο, είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω των προσωπικών τους απόψεων (“μεμονωμένα περιστατικά”, “φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης”). Αυτή η υποεκτίμηση των περιστατικών εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης ή στη λήψη πολύ περιορισμένων μέτρων που λειτουργούν “πυροσβεστικά”, όταν δηλαδή προκύψει κάποιο περιστατικό. Για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους εκφράζουν πολλές αμφιβολίες, καθώς δε θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλα εκπαιδευμένους, ούτε πιστεύουν ότι έχουν την αναγκαία στήριξη από συναδέλφους, γονείς και ειδικούς. Η λήψη γενικευμένων μέτρων, η ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου και η πρόληψη – δράσεις που αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικές από τις μεμονωμένες προσπάθειες (Ahmed & Braithwaite, 2004. Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003) – δε συζητιούνται καν από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι ίδιοι θεωρούν προσωπική τους ευθύνη την αντιμετώπιση και την πρόληψη του εκφοβισμού, μόνον όμως στο χώρο του σχολείου, καθώς υποστηρίζουν πως τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εμφάνιση, αλλά και για την αντιμετώπιση του φαινομένου φέρει η οικογένεια.

Διαπιστώνεται, γενικά, μια ευαισθησία των εκπαιδευτικών, αλλά παράλληλα και μια αποποίηση ή μετάθεση ευθυνών, καθώς το φαινόμενο του εκφοβισμού περιγράφεται ως περιορισμένης έκτασης, φυσιολογικό και αναμενόμενο, που οφείλεται στην οικογένεια και ίσως και στο περιβάλλον του σχολείου, για το οποίο όμως οι εκπαι-

δευτικοί δεν μπορούν να κάνουν τίποτε χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση και συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Παράγοντες όπως το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας δε φαίνεται να επηρεάζουν – εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων – τις γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εκφοβισμό στο σχολείο.

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, ιδιαίτερα της ποσοτικής έρευνας, θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με κάποια επιφύλαξη, καθώς το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν ιδιαίτερα χαμηλό (40%). Όπως αναφέρουν οι Dake et al. (2003), δε γνωρίζουμε αν οι απαντήσεις όσων δεν επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια θα ήταν διαφορετικές, γεγονός που θα επηρέαζε την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον η χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς και ατομικών συνεντεύξεων είναι πιθανό να επηρέασε την εσωτερική εγκυρότητα των δεδομένων, εφόσον οι συμμετέχοντες μπορεί να έδωσαν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις. Τέλος, το γεγονός ότι το θέμα τόσο του ερωτηματολογίου, όσο και των συνεντεύξεων, ήταν αποκλειστικά ο εκφοβισμός μπορεί να οδήγησε τους συμμετέχοντες σε απαντήσεις σχετικά με κάτι που διάβασαν ή άκουσαν για το θέμα κι όχι σε απαντήσεις που είχαν σχέση με τις πραγματικές συνθήκες. Ειδικά όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια του εκφοβισμού γενικά, και τους δράστες και τα θύματα ειδικότερα, η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε δεν είχε ιδιαίτερα ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας, ενώ οι παράγοντες που προέκυψαν εξηγούν μόνο το 38.33% της συνολικής διακύμανσης. Αυτό σημαίνει ότι η ερμηνεία των δεδομένων (που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη κλίμακα) θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με κάποια επιφύλαξη. Επίσης, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν περαιτέρω και με άλλες μεθόδους οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό και σε όσους εμπλέκονται σε αυτόν (Boulton, 1997).

Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, τα παραπάνω αποτελέσματα έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όσο και για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία. Προτείνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φαινόμενο του εκφοβισμού να ξεκινά κατά τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών και να στρέφεται γύρω από τέσσερις άξονες: (α) την κατανόηση της φύσης του φαινομένου του εκφοβισμού, (β) την επίγνωση της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού, (γ) τη σημασία της πρόληψης και της ολιστικής αντιμετώπισης του εκφοβισμού, και (δ) τη συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι παραπάνω άξονες συμβάλλουν εξίσου στην αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο (Kallestad & Olweus, 2003. Smith et al., 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools. Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Boulton, M. J. (1997). Teacher's views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M. J. (2005). School peer counselling for bullying services as a source of social support: A study with secondary school pupils. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(4), 485-494.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370.
- Clarke, E., & Kiselica, M. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 320-325.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Dake, J. A., Pirce, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355.
- Espelage, D., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378-382.
- Harris, S., & Petrie, G. (2004). A study of bullying in the middle school. *NASSP Bulletin*, 86(633), 42-53.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6(21). (Electronic Version)
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's

- recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in schools: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (E01-SENIOR).
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). 'Guess what I just heard!' Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535-546.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Sharp, S. (1999). *Bullying behaviour in schools*. Windsor, UK: NFER Nelson.
- Smith, J. A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J. A. Smith, R. Harre, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 9-26). London: Sage.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2009). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. A Report to the Anti-Bullying Alliance*. London: Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College, University of London.
- Smith, P. K., Nika, V., & Papisideri, M. (2004). Bullying and violence on schools: An international perspective and findings in Greece. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 11(2), 184-203.
- Soutter, A., & McKenzie, A. (2000). The use and effects of anti-bullying and anti-harassment policies in Australian schools. *School Psychology International*, 21(1), 96-105.
- Tippett, N., Thompson, F., & Smith, P.K. (2009). *Research on cyberbullying: Key findings and practical suggestions*. Ανασύρθηκε στις 10/6/2009 από το World Wide Web <http://www.education.com/reference/article/cyberbullying-research/>

- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Φρόση, Λ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2007). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: Διαμορφώνοντας ιδεολογίες και αντιστάσεις. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επ. Έκδ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σ. 313-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14(4), 329-345.

SECONDARY EDUCATION TEACHERS' KNOWLEDGE AND VIEWS ABOUT SCHOOL BULLYING

Christina Athanasiades & Anastasia Psalti

*Aristotle University of Thessaloniki, Greece & Alexander Technological
Educational Institute of Thessaloniki, Greece*

Abstract: The present study aimed at exploring secondary education teachers' conceptions of and views about school bullying and ways of handling it. A combination of quantitative and qualitative techniques was used for the collection and analysis of data (questionnaire and individual interviews). The results showed that teachers are aware of the different forms of bullying; however, they tend to underestimate the phenomenon, when they speak of their own school. They also consider the students' families primarily responsible for the phenomenon, question the effectiveness of teachers' interventions, and stress the need for further education. The analysis did not show significant gender or length of service differences between teachers' views. The results have important implications for teacher education as well as for prevention strategies within Greek schools.

Key words: Secondary education teachers, School bullying, Gender.

Address: Christina Athanasiades, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Phone: +30-2310-997992. E-mail: cathan@psy.auth.gr