

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΦΙΛΟΣΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»*

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ***

**ΘΕΜΑ**

**«Κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής βίας: Οι αντιλήψεις των  
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας».**

Μεταπτυχιακός φοιτητής: **Πέτρος Δ. Αγγελόπουλος**

***Ιωάννινα, 2017***

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Ευχαριστίες.....	3
Εισαγωγή .....	4

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ**

1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....	7
1.2. Μορφές, αιτίες, εμπλεκόμενοι σε φαινόμενα σχολικής βίας .....	17
1.3. Θεωρητικό πλαίσιο .....	36

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

2.1. Μελέτες σε διεθνή επίπεδο .....	45
2.2. Μελέτες σε ευρωπαϊκό επίπεδο .....	53
2.3. Μελέτες στην Ελλάδα .....	60

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

3.1. Στόχοι της έρευνας .....	77
3.2. Ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	78
3.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων .....	83
3.4. Επεξεργασία των δεδομένων .....	87

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

4.1. Προφίλ του δείγματος .....	90
4.2. Αντιλήψεις εκπ/κών για το περιεχόμενο της έννοιας της σχολικής βίας .....	93
4.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκδήλωση της σχολικής βίας .....	95
4.4. Στοιχεία εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικής βίας .....	104
4.5. Η εκδήλωση του φαινομένου της σχολικής βίας στο χώρο - χρόνο .....	109
4.6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής βίας .....	113
4.7. Κοινωνικές προέλευση και σχολική βία .....	114
4.8. Αντιλήψεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας .....	125
4.9. Παραμετρική ανάλυση συσχέτισης επιπέδου επαγγέλματος γονέων θυτών και θυμάτων με την εμφάνιση σχολική βίας .....	131

4.10. Απονομα δύο παραγόντων και ανεξάρτητων μετρήσεων .....	136
--	-----

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

5. 1. Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας .....	142
--	-----

5.2. Συμπεράσματα έρευνας .....	161
---------------------------------	-----

<b>Ελληνική βιβλιογραφία .....</b>	<b>166</b>
------------------------------------	------------

<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....</b>	<b>170</b>
--------------------------------------	------------

Παράρτημα .....	180
-----------------	-----

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής μου εργασίας στην κα Ελένη Σιάνου Κύργιου, Καθηγήτρια του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την αμέριστη συμπαράσταση, την πολύτιμη καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου, καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής του μεταπτυχιακού, τον κ. Αθανάσιο Γκότοβο, Καθηγητή του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Θεόδωρο Θάνο, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την υποστηρικτική συμμετοχή τους.

## Εισαγωγή

Στην εποχή μας οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες οδηγούν τα παιδιά στην ανάπτυξη σύνθετων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που συνοδεύονται από νέους τύπους συγκρούσεων (Thompson, et al., 2004). Αυτό το πλαίσιο δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζει αρνητικά την σχολική ζωή των μαθητών και ταυτόχρονα μειώνει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας συχνά βιώνουν ψυχολογικές δυσκολίες, άγχος και στρες, συναισθηματικά και ψυχικά προβλήματα υγείας. Ένα από τα εντονότερα προβλήματα με το οποίο βρίσκονται αντιμέτωπα τα παιδιά σήμερα είναι η άσκηση βίας στο χώρο του σχολείου (Walsh & Galassi, 2002).

Η άσκηση βίας στο χώρο του σχολείου αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των τελευταίων δεκαετιών, που ανέδειξε η διεθνής εκπαιδευτική έρευνα, η οποία συνηγορεί στο ότι η σχολική βία, ο σχολικός εκφοβισμός και γενικότερα η σχολική παραβατικότητα βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο του επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος (Θάνος, 2012).

Η ενασχόληση με το φαινόμενο της σχολικής βίας αποτελεί προνόμιο περισσότερο της επιστήμης της ψυχολογίας και λιγότερο άλλων επιστημών όπως της γενετικής, της βιολογίας, της εγκληματολογίας και ιδιαίτερα της κοινωνιολογίας. Αυτό άλλωστε προκύπτει και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατά την οποία διαπιστώθηκε έλλειψη κοινωνιολογικών μελετών σχετικά το φαινόμενο. Στη σχετική βιβλιογραφία οι ψυχολόγοι έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο σχετικά με την έρευνα και την πρόληψη. Οι μελέτες που έχουν γίνει για τη σχολική βία, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, εξετάζουν ως επί το πλείστον τις ψυχολογικές διαστάσεις, ενώ οι μελέτες για τις κοινωνικές διαστάσεις είναι εξαιρετικά περιορισμένες.

Αυτό το έλλειμμα έρχεται να καλύψει η έρευνά μας προσφέροντας μία νέα κοινωνική διάσταση στη διερεύνηση της βίας στο χώρο του σχολείου, που εκτός από σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης, αποτελεί και έναν από τους βασικούς θεσμούς αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής (Σιάνου Κύργιου, 2006).

Η κοινωνιολογική έρευνα που διεξάγαμε είχε ως κύριο στόχο τη διερεύνηση και την ανάδειξη των κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνιση

φαινομένων σχολικής βίας. Το κύριο ερώτημα της έρευνας μας είναι αν υπάρχουν και ποιοι είναι εκείνοι οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση συμπεριφορών σχολικής βίας. Για να διερευνήσουμε το αρχικό μας ερώτημα αποφασίσαμε να καταγράψουμε και να αναλύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων, των νομών Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι αυτοί γνωρίζουν πολύ καλά τα παιδιά και την σχολική τους καθημερινότητα και διαθέτουν ολοκληρωμένη άποψη για τη συμπεριφορά τους στο σχολείο. Αποτελούν έγκυρη πηγή πληροφόρησης τόσο για τη συμπεριφορά όσο και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών/τριών.

Στην παρούσα εργασία, διερευνάται η κοινωνική πλευρά του φαινομένου της σχολικής βίας, όπως αυτό νοηματοδοτείται, μέσα από τις προσωπικές απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, επιχειρήσαμε να αναδείξουμε αν και κατά πόσο κοινωνικοί παράγοντες, όπως το επάγγελμα το γονέων, το μορφωτικό - κοινωνικό τους επίπεδο, η προέλευση εθνοτικής καταγωγής, η κοινωνική αποδοχή, οι κοινωνικές δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών/τριών, οι φυλετικές διακρίσεις κ.ά., σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας, θεωρούνται το «κλειδί» για την εμφάνιση και την ερμηνεία των φαινομένων ενδοσχολικής βίας. Η προσέγγιση μας στηρίχθηκε κατά βάση στις κοινωνιολογικές θεωρίες που καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα του χώρου της σχολικής βίας.

Η εργασία είναι δομημένη σε πέντε (5) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο (1<sup>ο</sup>) παρουσιάζεται η εννοιολογική προσέγγιση των όρων της βίας, της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού καθώς και η σχέση που υφίσταται μεταξύ σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Επίσης γίνεται αναφορά στις μορφές σχολικής βίας (άμεση - έμμεση, συντελεστική – αντιδραστική, λεκτική, σωματική, συναισθηματική, σεξουαλική, ηλεκτρονική, οπτική, ρατσιστική κ.ά.), επισημαίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά και οι ρόλοι των εμπλεκόμενων σε περιστατικά βίας και οι αιτίες που επηρεάζουν την εκδήλωση του φαινομένου της σχολικής βίας (αιτιολογικό και αντιδραστικό μοντέλο). Το κεφάλαιο κλείνει με τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για το φαινόμενο της σχολικής βίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (2<sup>ο</sup>) της εργασίας γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών μελετών που εκπονήθηκαν τα τελευταία χρόνια για την έκταση, την κατανόηση και την ερμηνεία του φαινομένου της σχολικής βίας στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και στο Διεθνή χώρο.

Στο επόμενο κεφάλαιο (3<sup>ο</sup>) γίνεται παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο (4<sup>ο</sup>) με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στο πέμπτο κεφάλαιο (5<sup>ο</sup>) διεξάγεται η συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

## Θεωρητικό Πλαίσιο

### 1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Σημαντικός παράγοντας στη μελέτη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι ο εννοιολογικός τους προσδιορισμός, για να αποφύγουμε σφάλματα και συγχύσεις.

Στη σχετική βιβλιογραφία για την έννοια της σχολικής βίας χρησιμοποιούνται πολλές και διαφορετικές έννοιες όπως: αντικοινωνική συμπεριφορά, αποκλίνουσα συμπεριφορά, επιθετικότητα, βία, εκφοβισμός, προβληματική συμπεριφορά, εγκληματική συμπεριφορά, παραβατική συμπεριφορά κ.ά. (Θάνος, 2012). Η δυσκολία οριοθέτησης του φαινομένου συνδέεται με τους εξής πέντε παράγοντες:

1. την πολυπλοκότητα του φαινομένου
2. τη διερεύνησή του από πολλά επιστημονικά πεδία (Κοινωνιολογία, Εγκληματολογία, Ψυχολογία, Παιδαγωγική, Ανθρωπολογία, Νομική, κ.λπ.)
3. τη συμβολή του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται (συμπεριφορές που σήμερα χαρακτηρίζονται ως παραβατικές παλαιότερα δεν χαρακτηρίζονταν ως τέτοιες)
4. την εξελικτική φάση του παιδιού (η ίδια συμπεριφορά αλλιώς αξιολογείται όταν την εκδηλώνει ένα νήπιο, αλλιώς όταν την εκδηλώνει ένα παιδί και διαφορετικά για έναν έφηβο) και
5. τη θεωρητική προσέγγισή του (σε όλες σχεδόν τις μελέτες χρησιμοποιείται η αιτιοκρατική προσέγγιση, χωρίς αυτό να αναφέρεται) (Θάνος, 2012).

Στην εργασία μας αρχικά θα προσεγγίσουμε εννοιολογικά τους ορισμούς της βίας ως μια γενική έννοια, κατά δεύτερον την έκφραση της βίας στο χώρο του σχολείου, με τη γνωστή σε όλους μας σχολική βία και τέλος θα διακρίνουμε το νεότερο και σύγχρονο ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, για τον οποίο γίνεται πολύς λόγος και υπάρχει πληθώρα μελετών.

### *Έννοια της βίας*

Η ιστορία της ανθρωπότητας, όπως και η καθημερινή μας ζωή, αφού περιλαμβάνει αλληπάλληλες σχέσεις με πρόσωπα και πράγματα είναι γεμάτη βία. Η



βία αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, που εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνίες και σε όλες τις εποχές, αλλά διαφοροποιείται ο τρόπος αντίδρασης και στάσης της έναντι των φαινομένων άσκησης της.

Η λέξη «βία» στα ελληνικά έχει την ετυμολογία της στο ρήμα «βιάζω» που σημαίνει πιέζω, αναγκάζω κάποιον να κάνει κάτι, έχει δηλαδή, την έννοια του εξαναγκασμού για την επιβολή της θέλησης μετά από τη χρήση σωματικής, υλικής ή πνευματικής δύναμης. Στη λατινική γλώσσα η ρίζα φαίνεται κοινή με εκείνη της ελληνικής, διότι η λέξη «*violentia*» προέρχεται από τη λέξη «*vis*» που σημαίνει βία αλλά και δύναμη, ισχύ και ζωτικότητα, χρήση δύναμης αλλά και όπλων.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1985, ορίζεται ως εξής: «βία υπάρχει σε κάθε πράξη ή παράλειψη η οποία βλάπτει τη ζωή, τη φυσική ή ψυχολογική ακεραιότητα ή την ελευθερία ενός προσώπου η οποία βλάπτει σοβαρά την ανάπτυξη της προσωπικότητας του» (Αρτινοπούλου & Μαγγανάς, 1996).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O), έχει υιοθετήσει ως ορισμό της βίας τον παρακάτω: «βία είναι η εμπρόθετη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, επαπειλούμενη ή πραγματική, εναντίον ενός άλλου προσώπου, του ίδιου του εαυτού ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη πιθανότητα τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βίας, στρεβλής ανάπτυξης ή αποστέρησης» (World Health Organization, 1999).

Σύμφωνα με την κοινωνική οριοθέτηση της βίας το φαινόμενο της κατανόησης της, αποτελεί ενδεχομένως μια δύσκολη επιστημονική προσέγγιση. Σημαντική είναι η άποψη ότι η βία μπορεί να συνίσταται σε μορφές εγκληματικών κατά βάση δραστηριοτήτων και έτσι υποστηρίζεται ότι αυτή δεν είναι τίποτε λιγότερο και τίποτε περισσότερο από τη χρήση δύναμης, η οποία απαγορεύεται από το νόμο (Bourdieu et al., 2000).

Η θεώρηση και ανάλυση της συμβολικής βίας αποτελεί μια κεντρική έννοια στο έργο του P. Bourdieu. Ουσιαστικά είναι «η επιβολή τρόπων σκέψης και αντίληψης επί κυριαρχούμενων δρώντων, οι οποίοι στη συνέχεια εκλαμβάνουν μία κοινωνική ευταξία ως δικαιολογημένη ή ως ορθή». Η συμβολική βία οδηγεί στην ενσωμάτωση των ασυνείδητων δομών που τείνουν να «διαιώνίζουν» τις δομές δράσης του κυρίαρχου. Στη συνέχεια, οι κυριαρχούμενοι εκλαμβάνουν τις θέσεις

αυτές ως «ορθές». Σε ορισμένες περιπτώσεις η συμβολική βία, είναι πολύ πιο ισχυρή από τη σωματική βία, καθώς ενσωματώνεται στους ίδιους τους τρόπους δράσης και στις δομές σκέψης των ατόμων, επιβάλλοντας τη νομιμοποίηση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ευταξίας. Στην πραγματικότητα, τα άτομα «ενσωματώνουν» τις δομές και τις ιεραρχίες των κοινωνικών περιβαλλόντων στα οποία δρουν και υπάρχουν εντός των «νοητικών τους δομών» (habitus). Αυτή η αποδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελεί «τη σύγκρουση που κρύβεται καλά, κάτω από την επιφάνεια των συλλογισμών της κοινής λογικής που κυριαρχούν στην κοινωνική μας πραγματικότητα». Στο υφιστάμενο κυρίαρχο πλαίσιο του οικονομικού και κοινωνικού νεοφιλελευθερισμού, της εξατομίκευσης και της ατομικής ευθύνης, η συμβολική βία συχνά οδηγεί τα άτομα να ενοχοποιούν τους εαυτούς τους για τα δεινά που βιώνουν, ενώ ο ρόλος της κοινωνίας, η επίδραση δηλαδή των κοινωνικών δυνάμεων, παραμένει «κρυφή» (Bourdieu, et al., 2000).

Όλες οι προηγούμενες αναφορές δείχνουν τη ρευστότητα της έννοιας της βίας και ταυτόχρονα ότι αυτή είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη. Αυτό που θεωρείται βία σε έναν πολιτισμό, σε έναν άλλο δε θεωρείται το ίδιο, διότι ως κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια, ποικίλει ανάλογα με τις ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες.

Συνεπώς, καθώς προσπαθούμε να περιορίσουμε τον ορίζοντα του προσδιορισμού της και να κατηγοριοποιήσουμε, η βία στο εύρος των εκφάνσεων της φαίνεται να είναι περισσότερο πολύπλοκη στην κοινωνική πραγματικότητα που την περιβάλλει και την παράγει. Οι σημασίες που οι εμπλεκόμενοι σε ένα επεισόδιο βίας αποδίδουν στις πράξεις τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων, διαφοροποιούνται σημαντικά και παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στον προσδιορισμό της. Διαπιστώνουμε λοιπόν μια σχετικότητα στον ορισμό και τα κριτήρια της βίας, η οποία πηγάζει εκτός των άλλων από την εποχή και την κουλτούρα της κάθε κοινωνίας.

Επομένως, έχει ιδιαίτερη σημασία να εξετάζουμε το τι αναγνωρίζει η κάθε κοινωνία ή κοινωνική ομάδα ως βία, χωρίς να πέφτουμε στην παγίδα του πολιτισμικού σχετικισμού, γιατί έτσι δικαιολογούμε τελικά την ίδια της την ύπαρξη.

Η βία λοιπόν με την έννοια που αναφέραμε όταν εμφανίζεται στο χώρο του σχολείου μετατρέπεται σε σχολική βία, την έννοια της οποίας θα οροθετήσουμε παρακάτω.

#### *Έννοια σχολικής βίας*

Η σχολική βία είναι διαχρονικό φαινόμενο που υφίσταται από τότε που άρχισε να υπάρχει εκπαίδευση και σχολείο. Αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται και αλληλεπιδρά τόσο με το πολιτισμικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον.

Ο ορισμός της σχολικής βίας έχει αλλάξει πολλές φορές κατά το πέρασμα του χρόνου. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο η σχολική βία ορίζεται ως «η άσκηση βίας αποκλειστικά και μόνο στο χώρο του σχολείου», βία που εμπεριέχει μια πολλαπλότητα νοημάτων, ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένων, που περιλαμβάνουν μια ποικιλία καταστάσεων, βία που ορίζεται γενικά ως η χρήση ισχύος προς κάποιον άλλο που έχει ως αποτέλεσμα κάποια βλάβη (Henry & Einstadter, 1995).

Κατά την διάρκεια της δεκαετίας του '90, η σχολική βία αποσυνδέθηκε από τα υπόλοιπα φαινόμενα που μελετώνται στο χώρο της εγκληματολογίας ανηλίκων, όπως και από τον κύκλο των αποκλινόντων πράξεων και μελετάται ξεχωριστά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο (Επιτροπή Παιδείας Βρυξέλες, 1997, SN EDUC, Βρυξέλες, 1996).

Οι βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές στο σχολικό χώρο αφορούν όλα τα άτομα που συνθέτουν τον πληθυσμό μιας σχολικής μονάδας και περιλαμβάνουν ποικίλες και διαφορετικές πράξεις που πηγάζουν από την επιθυμία καταστροφής αντικειμένων, την απειθαρχία ή την προσβολή και εκτείνονται έως και την σεξουαλική κακοποίηση (Μπεζέ, 1998). Περιλαμβάνονται ακόμα ενέργειες μέσω των οποίων «επιβάλλεται η βούληση σε κάποιον/α άλλον/η που είναι αντίθετος με μια τέτοια ενέργεια, προκαλείται ζημιά ή βλάβη, απειλείται ή εκφοβίζεται ή υφίσταται κακομεταχείριση». Επιπρόσθετα οι βίαιες ενέργειες πλήττουν «μαθητές του σχολείου, υλική υποδομή, εκπαιδευτικούς και διδακτικό προσωπικό ή και τον ίδιο τον εαυτό του δράστη» (Αρτινοπούλου, 2001).

Ο όρος «σχολική βία» στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αντικατασταθεί από τον όρο «σχολική ασφάλεια», τονίζοντας το υποκειμενικό-βιωματικό στοιχείο, δηλαδή τα αισθήματα της ανασφάλειας, του φόβου και της θυματοποίησης. Η ασφάλεια στο σχολείο έχει δύο διαστάσεις. Τη διάσταση της στενής σύνδεσης με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη μια και από την άλλη τη διάσταση της αναγκαίας και βασικής προϋπόθεσης για την εξασφάλιση και παροχή μιας υψηλής στάθμης ποιοτική εκπαίδευση. Στην Διάσκεψη της Ουτρέχτης, η σχολική βία ορίστηκε: «ως η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου 2001).

Το γεγονός ότι δεν έχει βρεθεί μέχρι σήμερα ένας ακριβής και κοινά αποδεκτός ορισμός της σχολικής βίας αποτελεί μείζον πρόβλημα, οριοθέτησης και συγκρισιμότητας των στοιχείων, ώστε να μελετηθεί σε βάθος το φαινόμενο και να διατυπωθούν έγκυρα συμπεράσματα, που θα οδηγούσαν σε προτάσεις για την αποτελεσματικότερη πρόληψή του (Αρτινοπούλου, 2001).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο ορισμός της βίας εμφανίζεται με προσεγγίσεις που αναφέρονται σε πέντε ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων με βάση το ποιο εμπλέκονται σε αυτή (Μπογιατζόγλου, κ.ά., 2012): 1) βία ανάμεσα στους μαθητές, 2) βία από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς, 3) βία από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, 4) βία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και 5) βία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές ή τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Εκτός από αυτές τις κατηγορίες, οι Τσιώτρα και Κυρίτση προσθέτουν άλλες δύο: τη βία από τους γονείς προς τους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς και τη βία από εξωσχολικούς παράγοντες προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Τσιώτρα & Κυρίτση, 2010).

Συνοψίζοντας, η σχολική βία, αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται και αλληλεπιδρά με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Θεωρείται «αφενός ως αντανάκλαση της βίας της ευρύτερης κοινωνίας και αφετέρου ως σύμπτωμα της χαμηλής ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές» (Αρτινοπούλου, 2001).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή τη βία και την επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών/τριών.

Μια μορφή σχολικής βίας που κάνει έντονα την εμφάνισή της, σύμφωνα με πολλές δημοσιογραφικές έρευνες, είναι ο σχολικός εκφοβισμός τον οποίο θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε στην επόμενη ενότητα.

#### *Έννοια σχολικού εκφοβισμού*

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ζήτημα διεθνές και διαχρονικό και αποτελεί εκείνο το είδος σχολικής βίας που πολλές φορές θεωρείται συνώνυμο με αυτή. Αν και ο εκφοβισμός μεταξύ παιδιών στο χώρο του σχολείου θεωρείται κοινωνικό φαινόμενο τόσο παλιό όσο το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, στις μέρες μας παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή στα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του όπως στη συχνότητα, στην ένταση και στις μορφές που εμφανίζεται. Η μεταβολή αυτή οφείλεται στο δυναμικό χαρακτήρα του σχολικού εκφοβισμού που ως κοινωνικό φαινόμενο επηρεάζεται από τις ευρύτερες αλλαγές του κοινωνικού χώρου στον οποίο αναφέρεται.

Οι πρώτες αναφορές στο φαινόμενο έγιναν από τον Heinemann το 1973, ο οποίος αναφέρεται στο φαινόμενο του εκφοβισμού χρησιμοποιώντας τη νορβηγική λέξη “mobbing” και ορίζοντάς τον ως «η ομαδική βία που ασκείται σε κάποιο διαφορετικό άτομο, η οποία εμφανίζεται ξαφνικά και υποχωρεί ξαφνικά». Ο ορισμός του Heinemann παραπέμπει στον αγγλικό όρο “mobbing”, ο οποίος αναφέρεται στην επιθετική εκφοβιστική συμπεριφορά που συνήθως προκαλείται από μία ομάδα ατόμων και προέρχεται από τη λέξη mob που σημαίνει όχλος ή συμμορία (Smith et al., 2002).

Η πρώτη επίσημη επιστημονική μελέτη παγκοσμίως για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) πραγματοποιήθηκε με τη μορφή ενός προγράμματος που έγινε τη δεκαετία του 1970 στη Νορβηγία, από τον Dan Olweus. Τη συστηματική μελέτη του φαινομένου σήμανε η έκδοση του βιβλίου «Aggression in the schools: Bullies and whipping boys», του Dan Olweus στη Σουηδία το 1978 (Smith & Brain, 2000).

Ο όρος «bullying» παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον Olweus το 1978 για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους (Ανδρέου & Smith, 2002). Σύμφωνα με τον Dan Olweus, η θυματοποίηση στο σχολικό χώρο από

την πλευρά του θύματος, ορίζεται ως εξής: «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές». Ως αρνητική ενέργεια ο Olweus προσδιορίζει τη σκόπιμη πρόκληση ή την απόπειρα πρόκλησης βλάβης ή ενόχλησης σε κάποιο άλλο άτομο, η οποία μπορεί να είναι λεκτική, σωματική ή τίποτα από τα παραπάνω αλλά να αποσκοπεί στον κοινωνικό αποκλεισμό του παιδιού. Επίσης, αναφέρει ότι η διαφορά δύναμης αποτελεί βασικό στοιχείο του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή το παιδί που είναι αποδέκτης των αρνητικών ενεργειών είναι αδύναμο και αβοήθητο απέναντι σε αυτούς που τις προκαλούν (Olweus, 2009).

Σύμφωνα με τον κοινά αποδεκτό ορισμό του D. Olweus, με τον σύγχρονο όρο σχολικό εκφοβισμό, εννοούμε την επαναλαμβανόμενη υποβολή ενός μαθητή σε αρνητικές καταστάσεις από έναν ή περισσότερους συμμαθητές του (Olweus 1993). Χαρακτηριστικό του εκφοβισμού είναι η επιβολή δύναμης ισχυρότερων ατόμων σε άτομα περισσότερο αδύναμα. Έτσι ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται ως «η συνεχής καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική, που υφίσταται ένα ανίσχυρο άτομο από ένα ή περισσότερα ισχυρά άτομα» (Rigby, 2007).

Την έννοια του σχολικού εκφοβισμού συμπληρώνει η έννοια της θυματοποίησης (victimisation). Ο όρος θυματοποίηση αναφέρεται στον αντίκτυπο που έχει ο εκφοβισμός στο άτομο-στόχο και στη θέση που κατέχει το άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό, που γίνεται δηλαδή θύμα. Πολλές φορές αναφέρει ο Olweus, ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται να συμπληρώνεται αλλά και να ταυτίζεται με την έννοια της θυματοποίησης (victimization), η οποία ουσιαστικά αναφέρεται στις συνέπειες μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο παιδί και τη νέα του θέση ως θύμα (Olweus, 1993).

Όσον αφορά στο κριτήριο της ανισότητας δύναμης, ο Olweus αναφέρει ότι ο όρος «bullying» δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δύο άτομα ίσης δύναμης (σωματικής ή κοινωνικής) φιλονικούν ή εμπλέκονται σε σωματική διαμάχη (Olweus, 1993).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον Dan Olweus, τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν το σχολικό εκφοβισμό είναι:

- α) η σκοπιμότητα- πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα,

β) η επαναληψιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του και  
γ) η ανισότητα δράστη και θύματος ως προς τη σωματική ρώμη και το ψυχικό  
σθένος, ως προς τη δύναμη εν γένει, την εξουσία ή και η αριθμητική υπεροχή  
των δραστών (Olweus, 1993).

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά συγκλίνουν και οι ορισμοί που δίνουν άλλοι  
μελετητές όπως οι Espelage & Swearer: «*Σχολικό εκφοβισμό συνιστά η διαρκής βία -  
σωματική ή ψυχολογική- που διεξάγεται από ένα άτομο ή μια ομάδα εναντίον  
κάποιου ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στην παρούσα  
κατάσταση*» (Espelage & Swearer, 2003).

Ο Rigby συμφωνεί απαριθμώντας ως ουσιώδη χαρακτηριστικά του σχολικού  
εκφοβισμού τα εξής:

1. την πρόθεση του δράστη να βλάψει,
2. την πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης,
3. τη βλάβη/ζημία του στόχου – θύματος,
4. την κυριαρχική επιβολή του δράστη επί του θύματος,
5. την έλλειψη συχνά δικαιολογίας για την πράξη,
6. την επανάληψη της συμπεριφοράς ξανά και ξανά, και
7. την ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης από τη βλάβη του θύματος (Rigby,  
1996).

Ο Olweus τονίζει τη διαφορά του «bullying» με το «πείραγμα» στα πλαίσια  
του παιχνιδιού. Το «πείραγμα» συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν  
περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων. Αντίθετα, το «bullying»  
εμπλέκει άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Το «πείραγμα» μπορεί εύκολα να  
μετατραπεί σε εκφοβισμό, αν συμβαίνει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και το  
σημαντικότερο, όταν το παιδί αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δεν διέπονται  
από αστείο και δεν γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού (Olweus, 1993). Επίσης,  
θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι πολλές σωματικές διαμάχες σε παιδιά μικρής  
ηλικίας δεν αποτελούν αρνητικές εμπειρίες αλλά είναι ένας τρόπος εκτόνωσης, ένα  
κοινωνικό «παιχνίδι» ανάμεσα σε φίλους. Το βασικό κριτήριο που διαφοροποιεί τη  
σωματική πάλη από το σωματικό εκφοβισμό είναι οι συναισθηματικές αντιδράσεις  
των εμπλεκόμενων (Boulton, 1999).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανό να εκδηλωθεί σε οποιοδήποτε σχολικό ίδρυμα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρόκειται για «κακό» σχολείο (Smith & Brain, 2000). Θα ήταν όμως σφάλμα αν η εκτεταμένη εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού δημιουργούσε την εντύπωση ότι πρόκειται για κοινωνικά αποδεκτό φαινόμενο. Αντίθετα τέτοιες συμπεριφορές είναι πάντα κατακριτέες και χρήζουν πρόληψης και αντιμετώπισης.

#### *Σχέση σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού*

Η σχολική βία, ο σχολικός εκφοβισμός και γενικότερα η σχολική παραβατικότητα βρίσκονται, σήμερα, στο επίκεντρο του επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος (Θάνος, 2012).

Η σύνδεση σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας προέκυψε αρχικά από τη χρήση του όρου «bullying» για την περιγραφή επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών/τριών και συνδέθηκε τόσο με την σχολική επιθετικότητα, όσο και με τις έννοιες της σχολικής βίας και της παραβατικότητας στο χώρο του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001). Αν και στην πραγματικότητα οι έννοιες αυτές συνδέονται, εντούτοις, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι δεν ταυτίζονται και ότι η χρήση τους ως ταυτόσημες, είναι δυνατόν να αποβεί επιβλαβής για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Το πρόβλημα της μετάφρασης της λέξης “bullying” και “bully” οδήγησε συχνά στη χρήση του όρου ως ταυτόσημου με τις παραπάνω έννοιες, προσδίδοντάς του όμως με τον τρόπο αυτό, χαρακτηριστικά που δεν αντιστοιχούν στην πραγματικότητα (Σώκου, 2003).

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος “bullying” για να περιγράψει το φαινόμενο της σχολικής βίας στην ευρύτερή της έννοια, συμπεριλαμβάνοντας και τις περιπτώσεις του εκφοβισμού. Είναι δύσκολο να αποδοθεί επακριβώς ο όρος στα ελληνικά. Ωστόσο, μπορεί κανείς να του αποδώσει αντιστοιχία με τους όρους σχολική βία και σχολική επιθετικότητα. Στην ουσία πρόκειται για έναν «τεχνικό όρο», ο οποίος αναφέρεται σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, που τελούνται από ανήλικους εναντίον ανηλίκων και έχουν επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα (Olweus, 1993).



Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας, του εκφοβισμού και της παραβατικότητας διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (Α) στις συναινετικές – αιτιοκρατικές προσεγγίσεις και (Β) στις κριτικές – συγκρουσιακές προσεγγίσεις.

#### *Α. Συναινετικές – αιτιοκρατικές προσεγγίσεις*

Στις συναινετικές - αιτιοκρατικές προσεγγίσεις η οριοθέτηση του φαινομένου γίνεται στη βάση της πεποίθησης ότι όλα τα μέλη μιας κοινωνίας συμφωνούν με τους κοινωνικούς κανόνες, βάσει των οποίων ορίζεται η σχολική βία, ο εκφοβισμός και η παραβατικότητα. Στο πλαίσιο της συναινετικής – αιτιοκρατικής προσέγγισης ως:

- *σχολική βία*, ορίζεται η επιβολή της βούλησης ενός μαθητή σ' ένα άλλο μαθητή χωρίς τη θέλησή του και η πρόκληση βλάβης ή ζημίας (Αρτινοπούλου, 2001),
- *σχολικός εκφοβισμός*, είναι η σχολική βία όταν έχει τα εξής χαρακτηριστικά: (α) επαναλαμβάνεται με συστηματικό τρόπο για μεγάλο χρονικό διάστημα, (β) υπάρχει πρόθεση, και (γ) παρατηρείται ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών (Πανούσης, 2013).

#### *(Β) Κριτικές – συγκρουσιακές προσεγγίσεις*

Στις κριτικές – συγκρουσιακές προσεγγίσεις η οριοθέτηση της σχολικής βίας, του εκφοβισμού και της παραβατικότητας αποτελεί μια κοινωνική-πολιτισμική αυθαιρεσία, αφού οι ίδιες συμπεριφορές άλλοτε αξιολογούνται ως βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα και άλλοτε όχι. Το περιεχόμενο του ορισμού της βίας, του εκφοβισμού και της παραβατικότητας δεν είναι αποτέλεσμα κοινωνικής συναίνεσης, αλλά αποτέλεσμα της εξουσίας των κοινωνικών ομάδων που έχουν τη δύναμη/εξουσία να επιβάλλουν τον ορισμό, με βάση τα συμφέροντά τους (Θάνος & Μπούνα, 2015; Τσατσάκης, κ.ά., 2016).

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν ταυτίζεται με τη σχολική βία. Η διαφορά ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και στη βία, εκτός από την ανισότητα δύναμης και στο στοιχείο της επανάληψης (Smith et al., 2002), έγκειται στο ότι περιέχει το στοιχείο της πρόθεσης, να προκληθεί σωματικός ή ψυχικός τραυματισμός στο θύμα και επιπρόσθετα η βίαιη συμπεριφορά συνεχίζει ή κλιμακώνεται ακόμη και αν το

θύμα εκφράζει έντονη δυσφορία και επιθυμία να σταματήσει η βίαιη πράξη (Rigby, 2008).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι έννοιες της σχολικής βίας και του εκφοβισμού καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις έχουν άμεση εξάρτηση από το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Το κύριο ερώτημα που θέτει η επιστημονική κοινότητα, με το οποίο, λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί, είναι η ανάδειξη εκείνων των κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής βίας. Αυτή την έλλειψη θα προσπαθήσει να καλύψει με τη δική της συνεισφορά η εργασία μας.

## **1.2. Μορφές, αιτίες και εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο της σχολικής βίας**

### *Μορφές- είδη σχολικής βίας*

Η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού εκδηλώνεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την ηλικία και το χαρακτήρα του. Στο πλαίσιο αυτό οι μορφές και τα είδη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού διαχωρίζονται με διαφορετικούς τρόπους α) σε σχέση με την αμεσότητα της βίας, β) τη συντελεστική ή αντιδραστική επιθετικότητα και τέλος γ) με το είδος εφαρμογής της βίας και του εκφοβισμού.

#### *α) Άμεση και έμμεση επιθετικότητα*

Η άμεση βία αναφέρεται στην «*πρόσωπο με πρόσωπο αντιπαράθεση*», στρέφεται δηλαδή, κατευθείαν στο αντικείμενο που σκοπεύει να βλάψει, ενώ, η έμμεση «*μετατοπίζεται συνήθως σε ένα υποκατάστατο*». Η έμμεση βία χαρακτηρίζεται από την ανάμειξη τρίτων προσώπων. Τη συναντούμε συχνά στα παιδιά τα οποία, λόγω αδυναμίας να επιτεθούν άμεσα στους γονείς ή τους δασκάλους που τους ενόχλησαν, ξεσπούν σε άλλα πρόσωπα, όπως οι φίλοι και τα μικρότερα αδέρφια, ή σε πράγματα, όπως τα παιχνίδια και τα προσωπικά είδη του άμεσου περιβάλλοντός τους (Βουϊδάσκη, 1992).

Η άσκηση άμεσης βίας, σύμφωνα με τον Rigby, εκδηλώνεται με τη χρήση προσβλητικών εκφράσεων ή ονομάτων (παρατσούκλια), με σκληρά πειράγματα και χλευασμούς, με επιθέσεις, κλωτσιές, φτύσιμο, ρίψη αντικειμένων, επίμονων ματιών και απειλητικών κινήσεων. Ο άμεσος εκφοβισμός περιλαμβάνει επίσης, όλες τις

μορφές της σωματικής βίας και τη διαπροσωπική επαφή του θύματος με το δράστη (Rigby, 2008).

Στην δεύτερη κατηγορία, την έμμεση σχολική βία και εκφοβισμό, εντάσσονται η διάδοση άσχημων φημών, τα ανώνυμα τηλεφωνήματα, τα προσβλητικά κείμενα ή επιστολές, η παρακίνηση τρίτου προσώπου να προσβάλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον, ο εσκεμμένος και άδικος αποκλεισμός, αλλά και η αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος, ώστε να φανερωθεί ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος. Στην έμμεση έκφραση της βίας, στόχος των θυτών είναι να κλονίσουν την αυτοεκτίμηση του θύματος. Η χρήση εχθρικής λεκτικής επικοινωνίας και απομόνωσης, δύσκολα γίνονται αντιληπτές και για αυτόν τον λόγο, η έμμεση επιθετικότητα ανιχνεύεται δυσκολότερα απ' ό,τι η άμεση (Rigby, 2008).

#### *β) Συντελεστική και αντιδραστική επιθετική συμπεριφορά*

Συντελεστική καλείται η επιθετική συμπεριφορά που συντελεί στην υλοποίηση κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος, στην επίτευξη, για παράδειγμα, κάποιου υλικού οφέλους ή την κατοχύρωση ισχύος (Τσικρικά, 2009). Σύμφωνα με έρευνα των Espelage και Swearer, η συντελεστική επιθετική συμπεριφορά συναντάται συχνότερα, χωρίς να συνδέεται με συγκεκριμένο προηγούμενο γεγονός σχετικό με το θύμα (Espelage & Swearer, 2003).

Η αντιδραστική επιθετική συμπεριφορά στρέφεται κατά συγκεκριμένου θύματος ως επακόλουθο κάποιου συγκεκριμένου γεγονότος που θύμωσε ή δυσαρέστησε το θύτη (Θάνος & Μπούνα, 2015).

#### *γ) Βία που ασκεί το σχολείο στους/τις μαθητές/τριες*

Μια άλλη μορφή βίας είναι αυτή που το ίδιο το σχολείο, ως θεσμός ασκεί κατά ποικίλους τρόπους στους/στις μαθητές/τριες. Η βία του σχολείου είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να κατανοηθεί πληρέστερα ως στοιχείο του ευρύτερου κοινωνικού ελέγχου της εκπαίδευσης, σε μια κοινωνία με άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Το σχολείο ως θεσμός απαιτεί υποχρεωτική εμπλοκή σε συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις, πολιτισμικά και ιστορικά καθορισμένες, σε έναν ορισμένο τύπο σχολείου, που συνεπάγεται: α) υποχρεωτική παρακολούθηση κοινού υποχρεωτικού προγράμματος και περιεχομένου μαθημάτων από

μαθητές/τριες με διαφορετική οικονομική κατάσταση και πολιτισμικές εμπειρίες, β) σχέσεις κυριαρχίας, ιεραρχίας, επιτήρησης και ελέγχου, που συνοδεύονται με συστήματα αμοιβών και επιβραβεύσεων της επιτυχίας ή καλλιέργειας «ενοχών του θύματος», σε περιπτώσεις αποτυχίας, και γ) συμμόρφωση στους κανόνες και το τελετουργικό του σχολείου, όπως ακρίβεια προσέλευσης, κανονική φοίτηση, καλοί τρόποι και συμπεριφορά και γενικώς συμμόρφωση με τις επίσημες νόρμες του σχολείου, γεγονός που συντελεί στην καλή ή κακή αξιολόγηση της διαγωγής του/της μαθητή/τριας (Τσίγκανου, 2008).

#### *Μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού ανάλογα με τον τρόπο εφαρμογής*

Ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, η βία παίρνει διάφορες μορφές (Olweus, 2007α):

*Λεκτική βία:* η λεκτική μορφή βίας, αποτελεί μία από τις συνηθέστερες μορφές βίας στο περιβάλλον των παιδιών και των νέων (Αρτινοπούλου, 2001) με συχνότερη εμφάνιση σε παιδιά ηλικίας από 9 έως 13 ετών. Οι μαθητές/τριες - θύτες που εκδηλώνουν λεκτική μορφή βίας χρησιμοποιούν λέξεις με σκοπό να βλάψουν ή να ταπεινώσουν - εξευτελίσουν ένα άλλο άτομο (Clarke & Kiselica, 1997). Το συγκεκριμένο είδος, προκαλεί ευκολότερα πόνο σε άλλα παιδιά, καθώς είναι γρήγορο και άμεσο. Συνηθέστερη μορφή λεκτικής βίας αποτελούν η χρήση προσβλητικών ονομάτων και εκφράσεων και τα παρατσούκλια. Λεκτική βία συνιστούν ακόμα οι βρισιές, οι απειλές, τα υπονοούμενα, τα ρατσιστικά σχόλια και η διάδοση ψεύτικων φημών (Rigby, 2003). Ο λεκτικός εκφοβισμός καταδείχθηκε ως η συχνότερη μορφή σχολικής βίας στην Ελλάδα. Κατά τη Σαπουνά, συχνότερες είναι οι υβριστικές ή προσβλητικές προσφωνήσεις και σύμφωνα με την έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου, μεταξύ των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συχνότερη είναι η κοροϊδία. (Sarouna, 2008; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Σύμφωνα με το διακρατικό ερευνητικό πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» έρευνας-παρέμβασης για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σχολείο, ο λεκτικός εκφοβισμός είναι η επικρατέστερη μορφή εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο, με βάση τις αναφορές των μαθητών, με τα κορίτσια να εμπλέκονται πιο συχνά σε περιπτώσεις διάδοσης φημών σε σχέση με τα αγόρια (Ασημόπουλος, κ.ά., 2008).

Επίσης, σε έρευνα της Αθανασιάδου και Ψάλτη, περίπου το 50% των εκπαιδευτικών αναγνώρισαν τη λεκτική βία ως συμπεριφορά εκφοβισμού. Αυτή η μορφή εκφοβισμού είναι ίσως αυτή με τις σοβαρότερες και πιο μακροχρόνιες συνέπειες στην ψυχολογία των θυμάτων (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

*Σωματική βία:* η σωματική βία, θεωρείται επίσης, από τις συχνότερες μορφές βίας, απέναντι στα παιδιά. Περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικών επιθέσεων, κλωτσιές, φτύσιμο, χτυπήματα, σπρωξίματα, χαστούκια, μπουνιές, το τράβηγμα των μαλλιών, ρίψη αντικειμένων, αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων. Επίσης, δαγκώματα, κλείδωμα μέσα στο δωμάτιο, καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του θύματος εντάσσονται στη σωματική βία, αλλά και οποιαδήποτε άλλη πράξη ανάρμοστης σωματικής επαφής, η οποία έχει ως συνέπεια τραυματισμό ή απειλή τραυματισμού (Rigby, 2008). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά στις πιο μικρές ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματική βία. Αυτό το είδος επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν συχνότερα τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια (Ασημακόπουλος, κ.ά., 2000).

Τα αποτελέσματα του διακρατικού προγράμματος έρευνας «ΔΑΦΝΗ» έδειξαν ότι η σωματική επιθετικότητα είναι λιγότερο συχνή και χρησιμοποιείται περισσότερο από αγόρια μαθητές. Παρόμοιες έρευνες σε διάφορες χώρες έχουν δείξει ότι η σωματική βία αφορά κυρίως τα αγόρια και τις μικρότερες ηλικίες. (Rigby, 2008). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη, στην οποία οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά μεγαλύτερα του 75% αναγνώρισαν ως εκφοβισμό τη σωματική βία (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

*Συναισθηματική ή ψυχολογική βία:* φαίνεται να είναι ένας πολύ «επιδέξιος» και «διακριτικός» τρόπος για να φοβίσει κάποιος/α μαθητής/τρια έναν/μια άλλο/η (Σπυρόπουλος, 2011). Αυτό το είδος της βίας περιλαμβάνει συνδυασμό πολλών άλλων μορφών, περιέχει δηλαδή, στοιχεία του λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού, του εκβιασμού αλλά και άλλων. Χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα (απειλές, μηνύματα, προσβλητικές αναρτήσεις, εκμετάλλευση) ο θύτης έχει ως στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα (Europe's AntiBullying Campaign, 2012). Συναντάται πιο συχνά μεταξύ των κοριτσιών, έχοντας ως κύριο

χαρακτηριστικό τη δημιουργία ενός κλίματος φόβου για τους/τις μαθητές/τριες - θύματα με οποιαδήποτε πράξη προκαλεί στο θύμα ψυχολογικό πόνο (Θεριανός, 2008).

*Σεξουαλική βία:* σχετικά συνηθισμένο φαινόμενο, που αποτελεί σοβαρό πρόβλημα μέσα στα όρια του σχολικού χώρου. Έρευνα έδειξε ότι η συχνότητα εμφάνισης του σεξουαλικού εκφοβισμού δεν διαφέρει μεταξύ των δύο φύλων, ενώ το 35% των μαθητών έχουν υποστεί σεξουαλική παρενόχληση. Η συγκεκριμένη μορφή βίας περιλαμβάνει: το ανεπιθύμητο άγγιγμα, τις διάφορες απειλές για το τι μέλει γενέσθαι εάν το παιδί μιλήσει και αποκαλύψει του τι γίνεται, τη λεκτική παρενόχληση, τα προσβλητικά μηνύματα με πονηρό περιεχόμενο χωρίς τη θέληση του παιδιού στο οποίο απευθύνονται, τα σεξουαλικά παρατσούκλια ή ακόμα χειρότερα το ψηλάφισμα μέρων του σώματος του παιδιού ή ακόμη χειρότερα το χάιδεμα απόκρυφων σημείων του σώματος με δήθεν εκούσιο τρόπο και «συναίνεση» του ίδιου του παιδιού θύματος (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Η μορφή αυτή της σχολικής βίας και εκφοβισμού, σημειώνει όλο και μεγαλύτερη αύξηση τα τελευταία χρόνια και αναδεικνύεται σε σοβαρό πρόβλημα στο σχολικό χώρο. Σε σχετική έρευνα, 12% των μαθητών που ρωτήθηκαν, δήλωσαν ότι παρενοχλούνται σεξουαλικά συχνά, κάπου-κάπου ή πολύ συχνά. Την κατάσταση αυτή αντιμετωπίζουν κυρίως τα κορίτσια και εμφανίζεται στις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς η εκδήλωση της σεξουαλικότητας κατέχει πρωτεύουσα θέση στη ζωή των εφήβων (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

*Ηλεκτρονική άσκηση βίας:* πρόκειται για μια νέα μορφή σχολικής βίας και εκφοβισμού που αναδύεται από την ταχύτατη εξέλιξη των νέων ηλεκτρονικών τεχνολογιών και την εξοικείωση των παιδιών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός διαφέρει από τα άλλα είδη αφού επεμβαίνει στον προσωπικό χώρο του παραλήπτη. Κυρίως παρατηρείται σε παιδιά – θύτες που «εκμεταλλεύονται» το πλεονέκτημα της σημερινής τεχνολογίας για να επιτεθούν στα θύματά τους. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν τόσα περιστατικά στο διαδίκτυο, όσα συμβαίνουν και στον προαύλιο χώρο των σχολείων (Riebel, et al., 2009). Μπορεί να οριστεί ως μορφή βίας και επιθετικότητας που

συμβαίνει όταν οι μαθητές αποστέλλουν εκφοβιστικά γραπτά μηνύματα και ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails) μέσω του υπολογιστή ή του κινητού τηλεφώνου τους. Η δημοσίευση φωτογραφιών και προσωπικών στοιχείων του θύματος σε ιστοσελίδες, η ανάρτηση αρνητικών σχολίων, η αποστολή προσβλητικών κειμένων ή απειλών, ο αποκλεισμός του θύματος από ηλεκτρονικές ομάδες είναι κάποιες από τις μορφές του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Στην Ευρώπη μεγάλο ποσοστό παιδιών, ηλικίας 9-16 ετών, πέφτουν θύματα «διαδικτυακού εκφοβισμού» μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο (Βαρτελάτου, 2014). Το φαινόμενο αυτό τείνει να απασχολεί τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, λόγω της συνεχούς αύξησης του αριθμού των ανηλίκων που κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς και της έκθεσής τους σε διάφορες μορφές ηλεκτρονικής βίας (Θεοδωρακοπούλου, 2009).

*Οπτική άσκηση βίας:* πρόκειται για είδος βίας που βασίζεται σε άσχημα λόγια ή μηνύματα που γράφονται στους τοίχους του σχολείου για έναν μαθητή ή σε λευκώματα ή σε διάφορα απλά χαρτάκια που κυκλοφορούν από χέρι σε χέρι. Εναλλακτικά, κακόφημα μηνύματα, σημειώματα με κακόηθες ή ταπεινωτικό περιεχόμενο για το θύμα, που αναρτώνται σε ορατούς χώρους του σχολείου ή ακόμα και πάνω στο θύμα (σημειώματα στην πλάτη, στο θρανίο, στην τσάντα του θύματος), και γκράφιτι σε εμφανή σημεία είναι τα μέσα του οπτικής σχολικής βίας και εκφοβισμού. Αυτά τα οποία χρησιμοποιούν οι δράστες για να υποβαθμίσουν και να εξευτελίσουν τα θύματά τους στην υπόλοιπη σχολική ομάδα.

*Ρατσιστική βία:* είναι μια ειδική περίπτωση άσκησης βίας που εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά και αποσκοπεί στο στιγματισμό της διαφορετικότητας του στόχου ως προς τη φυλή. Ο εκφοβισμός που κατευθύνεται σε κάποιον εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας, της θρησκείας, της κοινωνικής καταγωγής, της οικονομικής κατάστασης, της προφοράς, του χρώματος ή της εμφάνισής του. Μπορεί να θεωρηθεί ως υποκατηγορία του λεκτικού εκφοβισμού, καθώς με το ρατσιστικό λόγο, με τη χρήση στερεοτύπων, αποδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα θύματα και κατηγοριοποιώντας τα, υπερτονίζοντας τις διαφορές τους με τα υπόλοιπα μέλη ομάδων, αποσκοπεί να

στιγματίζει τη διαφορετικότητα του στόχου (Νικολαΐδου, 2012). Γενικότερα, η διαφορετικότητα αποτελεί πρόσφορο έδαφος για πειρακτικά σχόλια. Τα παιδιά έχουν αρκετά σκληρή συμπεριφορά προς κάθε τι «διαφορετικό» και «ξένο», με τη ρατσιστική επιθετικότητα να εμφανίζεται ακόμα και εναντίον μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Σαπουνά, ο ρατσιστικός εκφοβισμός είναι συχνότερος στο δημοτικό παρά στο γυμνάσιο (Sarouna, 2008).

*Εκβιασμός:* σε αυτήν τη μορφή άσκησης σχολικής βίας οι δράστες με απειλές και εκβιασμούς εξαναγκάζουν τα θύματα να τους παραδώσουν τα χρήματα, το φαγητό ή τα προσωπικά τους αντικείμενα (Νικολαΐδου 2012).

*Εξωστρεφή και ενδοστρεφή βία:* πρόκειται για μια διαφορετική προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση της βίας. Η πρώτη κατευθύνεται εναντίον άλλων προσώπων ή πραγμάτων, ενώ η δεύτερη εναντίον του ίδιου του ατόμου (Βουϊδάσκη, 1992), είναι πιο οδυνηρή, και υποδηλώνει την ύπαρξη σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων, καθώς μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην αυτοκτονία (Ντολτό & Ντολτό-Τόλιτς, 2002).

*Κοινωνική και αντικοινωνική βία:* η διαφοροποίηση των δυο αυτών μορφών προϋποθέτει την αποδοχή του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, όπου τα κοινωνικά κριτήρια παίζουν συχνά σημαντικότερο ρόλο από τα ψυχολογικά. Μορφές εχθρικών πράξεων, αποδεκτές σε ένα πολιτισμό στο πλαίσιο των κοινωνικών κανόνων και αξιών, αποτελούν «κοινωνικές επιθετικότητες» ενώ «στις αντικοινωνικές συμπεριλαμβάνονται οι πράξεις που γίνονται ταμπού και καταδικάζονται με κανόνες του κοινωνικού συστήματος» (Βουϊδάσκη, 1992). Ο κοινωνικός εκφοβισμός αφορά το σκόπιμο αποκλεισμό των μαθητών από κοινωνικές δραστηριότητες ή με την άσκηση επιρροής στην ομάδα των συνομηθίκων ώστε να αισθανθούν αντιπάθεια για το θύμα, προκειμένου να υποδαυλίζεται συστηματικά η αυτοεκτίμηση του θύματος και μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος. Άμεσα εκδηλώνεται με το συστηματικό αποκλεισμό, απομόνωση και αδιαφορία απέναντι στο θύμα. Έμμεσα εκδηλώνεται με «σιωπηλό» αποκλεισμό,



ο οποίος γίνεται αντιληπτός από το θύμα μόνο όταν επιχειρήσει να συμμετέχει στη συγκεκριμένη ομάδα (Lee, 2004).

Στην κοινωνική έκφραση της σχολικής βίας οι δράστες επιδιώκουν την κοινωνική εξόντωση του θύματος. Τα παιδιά-θύματα αυτής της μορφής απομονώνονται από τους συμμαθητές τους, αποκλείονται από ομαδικές δραστηριότητες, αφήνονται σκόπιμα εκτός παιχνιδιού, αγνοούνται ή εξαναγκάζονται να κάνουν τη χειρότερη δουλειά στην ομάδα. Διαδίδουν ψευδές ειδήσεις τόσο για το ίδιο το θύμα όσο και για την οικογένεια του θύματος (Rigby, 2003a).

#### *Αιτίες εμφάνισης της σχολικής βίας*

Η σημασία του φαινομένου της σχολικής βίας για την κοινωνία, έχει οδηγήσει πολλούς ερευνητές στη διερεύνηση και την αναζήτηση των συνθηκών που την προκαλούν ή και την ευνοούν. Η αιτιολογία της σχολικής βίας αναζητείται στη δυναμική αλληλεπίδραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών που εμπλέκονται σε αυτού του είδους τα επεισόδια, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου, των στάσεων που έχουν διαμορφωθεί στην κοινότητα των συνομηλίκων, καθώς επίσης και των γενικότερων προβλημάτων και διεργασιών που τείνουν να ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (Χατζηπέμος, 2007).

Η μελέτη των παραγόντων εμφάνισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού εντάσσεται στην αιτιοκρατική προσέγγιση. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται (Li, 2008): *ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου – εκπαιδευτικού, του κοινωνικού πλαισίου, της κληρονομικότητας, των συνομηλίκων, των ΜΜΕ, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και του διαδικτύου, των ατομικών και δημογραφικών στοιχείων των παιδιών.*

*Ο ρόλος της οικογένειας:* η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών. Η σημασία της παρά τις κοινωνικές αλλαγές και εξελίξεις, εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερη, κυρίως όσον αφορά στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μεταξύ των μελών της. Η επιστημονική έρευνα έχει

αποδειξεί ότι ο τρόπος ανατροφής των παιδιών συσχετίζεται σημαντικά με την εμφάνιση του φαινομένου της βίας (Georgiou, 2008).

Τα αποτελέσματα πολυάριθμων ερευνών καταδεικνύουν ότι υπάρχουν αρκετοί οικογενειακοί παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση της σχολικής βίας, όπως η απουσία πατρικού προτύπου, η εκδήλωση οικογενειακής βίας, η χρόνια κατάθλιψη στις μητέρες κ.ά., οι οποίοι συνδέονται ως ένα βαθμό με την εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες θυματοποίησης (Brendgen, et al., 2005).

Η γνωστή μελέτη του Olweus καταδεικνύει ότι ο υπερπροστατευτικός τρόπος ανατροφής συνδέεται άμεσα με την παθητικότητα και την μετέπειτα θυματοποίηση των παιδιών στο πλαίσιο της ομάδας των ομηλικών (Olweus, 1978). Σε αυτό το πλαίσιο κινούνται και τα αποτελέσματα από άλλη σχετική έρευνα που πραγματοποίησε ο Georgiou, η οποία ανέδειξε ότι ο ενδοτικός τρόπος ανατροφής αυξάνει τις πιθανότητες θυματοποίησης των παιδιών (Georgiou, 2008).

Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), παιδιά που γίνονται μάρτυρες βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των γονιών τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν και να αντιγράψουν αυτά τα επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς. Η έκθεση σε αυτές τις μορφές συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει την εικόνα του παιδιού γύρω από την επιθετική συμπεριφορά και να την θεωρήσει ως μια αποδεκτή μορφή και μέθοδο αντιμετώπισης συγκρούσεων (Baver et al., 2006). Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά μαθαίνουν να υιοθετούν μια μορφή επιθετικότητας που δεν κινητοποιείται από τον θυμό αλλά από την επιθυμία για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Perren et al., 2009).

Υπάρχουν παιδιά που έχουν μεγαλώσει στερημένα από τρυφερότητα, λόγω «ψυχρής» μητρικής συμπεριφοράς, τα οποία παρουσιάζουν συχνά βίαιες αντιδράσεις απέναντι στους συνομηλικούς τους. Από την άλλη πλευρά ο δημοκρατικός-διαλεκτικός τρόπος ανατροφής βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν και να έχουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, ανεπτυγμένες δεξιότητες και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με παιδιά που μεγάλωσαν σε αυταρχικό οικογενειακό πλαίσιο (Spera, 2005).

*Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού:* Το σχολείο αντανακλά τις αντιλήψεις και τις αξίες της ευρύτερης κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο η οργάνωση

της σχολικής μονάδας και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας μπορεί να συμβάλει στην εντατικοποίηση ή στον περιορισμό της εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών.

Σύμφωνα με παλιότερες μελέτες για το φαινόμενο της σχολικής βίας ευθύνεται και το ίδιο το σχολείο, το οποίο έχει αποποιηθεί τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο και έχει περιοριστεί στη μετάδοση γνώσεων. Δεν καλλιεργείται η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, δεν προωθείται όσο χρειάζεται η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και η εξοικείωση τους με την πολυπολιτισμικότητα και δεν υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες, ώστε να εκτονώνεται η ένταση (Βουϊδάσκη, 1987). Σήμερα υποστηρίζεται ότι το σχολείο αν και έχει σημαντική ευθύνη στην εμφάνιση της σχολικής βίας θεωρείται, ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, ότι δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα εμφάνισης σχολικής βίας (Θάνος, 2012).

Από επιστημονικές μελέτες επισημαίνεται ότι οργανωτικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες στο σχολείο, όπως χαμηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή μέσα στη τάξη, χαμηλό επίπεδο απόδοσης των μαθητών, αδιαφορία και μη τήρηση των κανόνων της τάξης, αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών. Ο χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων που είναι προσανατολισμένα περισσότερο στη μετάδοση «γνώσης» μέσω της σχέσης πομπού (δάσκαλος) και παθητικού δέκτη (μαθητή) αποκλείει όχι μόνο τη συμμετοχική διαδικασία στη μάθηση αλλά περιορίζει στο ελάχιστο δραστηριότητες ζωτικής σημασίας για το παιδί, όπως είναι οι αθλητικές δραστηριότητες και το παιχνίδι. Αντίθετα το θετικό σχολικό κλίμα αποθαρρύνει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς και παράλληλα η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες δρα ανασταλτικά (Πετρόπουλος κ.ά., 2000).

Σύμφωνα με την κοινωνιολογική άποψη, όπως αυτή εκφράζεται από το Bourdieu, το μορφωτικό κεφάλαιο σε συνδυασμό με το έθος καθορίζουν τη σχολική διαγωγή και τη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο, που αποτελούν τα αίτια του ποσοτικά διαφοροποιημένου εξοστρακισμού των παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Η τυπική ισότητα που ρυθμίζει την παιδαγωγική πρακτική χρησιμεύει στην πράξη για προσωπείο και για δικαιολογία-δικαίωση της αδιαφορίας απέναντι στις πραγματικές ανισότητες τόσο στην εκπαίδευση, όσο και

στην παιδεία που το σχολείο μεταδίδει στους/τις μαθητές/τριες ή ακριβέστερα αξιώνει να έχουν οι μαθητές/τριες (Φραγκουδάκη, 1985).

*Ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου:* Η σχολική βία δεν θα πρέπει να εξετάζεται μεμονωμένα και ανεξάρτητα από τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού, διότι τα παιδιά αναπαράγουν τα κοινωνικά αδιέξοδα που βιώνουν, μέσα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Οι αιτίες εμφάνισης της σχολικής βίας μπορούν να εντοπιστούν στις απρόσωπες σχέσεις της γειτονιάς, στο έλλειμμα φυσικού και κοινωνικού ζωτικού χώρου, στη μαζική προβολή και ηρωοποίηση της βίας, στην αύξηση της φτώχειας, της εγκληματικότητας και του κοινωνικού ρατσισμού. Παρόμοια είναι η περίπτωση της έμφυλης βίας μεταξύ μαθητών με χαρακτηριστικά εκφοβισμού, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες που δηλώνουν την ανισότητα γυναικών και ανδρών. Οι παραδοσιακοί κοινωνικοί ρόλοι των φύλων που προβάλλουν την υποτίμηση του ρόλου και της συμβολής των γυναικών στην κοινωνία, σε σχέση με τους άνδρες, τις καθιστά εύκολα θύματα. Ουσιαστικά, τα αγόρια κοινωνικοποιούνται ώστε να υιοθετούν συμπεριφορές επιθετικότητας ή βίας που η ίδια η κοινωνία τους κάνει να πιστεύουν ότι είναι από τη φύση τους καθορισμένες ή ότι είναι φυσιολογικές. Για το λόγο αυτό ο «ανδρισμός» συνδέεται συχνά με την επιθετικότητα, το θάρρος και τη σωματική δύναμη. Παράλληλα, τα παιδιά που ασκούν έμφυλη βία μπορεί να προσπαθούν να εξουσιάσουν τα άτομα για τα οποία πιστεύουν ότι έχουν κατώτερη θέση από τη δική τους στην κοινωνία (Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου, 2012).

Η άσκηση βίας συνδέεται με το φύλο, μιας και τα αγόρια στην πλειονότητα των ερευνών εμφανίζονται πιο επιθετικά στην άσκηση σωματικής ή σεξουαλικής βίας από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια φαίνεται να ασκούν περισσότερο λεκτική βία. Άλλες φορές η άσκηση βίας συνδέεται με παράγοντες όπως φυλή ή εθνική ομάδα, γι' αυτό άλλωστε άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ή μεταναστευτικές ομάδες συχνά γίνονται θύματα βίας. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα μέλη κάποιων ομάδων είναι πιο ευάλωτα στις επιθέσεις απ' ό,τι άλλα, διότι συνιστούν χαμηλό επίπεδο κινδύνου για τον επίδοξο δράστη και συνεπώς εκφοβίζονται πιο συχνά (Rigby, 2008).

Σε κοινωνικό επίπεδο θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός φαίνεται να αποτελούν μια «βίαιη απάντηση» στην κοινωνική βία που δέχεται με πολλαπλούς τρόπους το παιδί. Ιδίως στην ελληνική πραγματικότητα αν σκεφτούμε τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια στην χώρα μας δε θα πρέπει να μας παραξενεύει το γεγονός της αύξησης των περιστατικών βίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο ρατσισμός, η αύξηση της φτώχειας, οι απρόσωπες σχέσεις, οι οικογενειακές δυσκολίες και πολλοί άλλοι παρόμοιοι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκδήλωση τέτοιων φαινομένων. Ουσιαστικά, η σχολική βία θεωρείται μια αντανάκλαση της βίας που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία (Pearl et al., 1982).

*Ο ρόλος των συνομηλίκων:* Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι ισχυρές υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους συμβάλλουν στο θετικό κοινωνικό προσανατολισμό και ταυτόχρονα μειώνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης «προβληματικής» συμπεριφοράς (Μπότσαρη- Μακρή, 2005).

Η βία στο σχολείο είναι μια συλλογική διεργασία, έχει δηλαδή τις ρίζες της στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της (Ανδρέου, 2004).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Boulton και συνεργατών, υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ των στάσεων και της επιθετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία, υψηλότερα επίπεδα αναφερόμενης επιθετικής συμπεριφοράς, προέβλεπαν μια θετική και δεκτική στάση προς την επιθετικότητα, καθώς και μια ισχυρότερη πεποίθηση ότι η επιθετικότητα μπορεί να έχει θετικές συνέπειες. Τα παιδιά που εξέφρασαν την ισχυρότερη στάση κατά της επιθετικότητας ανέφεραν και την ελάχιστη επιθετική συμπεριφορά. Αντιστοίχως, τα παιδιά που ήταν λιγότερο επιθετικά πιθανόν να πιστεύουν ότι η επιθετικότητα έχει θετικές συνέπειες ανέφεραν και χαμηλότερα επίπεδα τέτοιας συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα από έρευνες στην Αγγλία σε μαθητές/τριες ηλικίας 10 – 15 χρόνων, κατά συνέπεια αποτελούν ισχυρή ένδειξη, ότι είναι δυνατόν να υπάρχει σχέση μεταξύ στάσεων και επιθετικότητας. Βασιζόμενοι στα συμπεράσματα των ερευνών αυτών, οι Boulton και συνεργάτες αναφέρουν ότι οι

περισσότερες θετικές στάσεις προς την επιθετικότητα συμβάλλουν στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία με την σειρά της ενισχύει παραπάνω τις στάσεις υπέρ της επιθετικότητας (Boulton et al., 2001).

*Ο ρόλος των ΜΜΕ, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και του διαδικτύου:* Τα Μ.Μ.Ε. και κυρίως η τηλεόραση, προβάλλουν καθημερινά εκπομπές βίας και μάλιστα σε ώρες που μπορούν να παρακολουθήσουν ανήλικοι. Πολλά από τα κινούμενα σχέδια και από τα παιχνίδια τα οποία είναι βασισμένα στη βία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον ψυχισμό των ανηλίκων και προκαλούν σύγχυση μεταξύ εικονικής πραγματικότητας και καθημερινής πραγματικότητας. Είναι σχεδόν βέβαιο ότι τα βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι μια πηγή μάθησης και εφαρμογής βίαιων λύσεων σε συγκρούσεις. Η συνεχόμενη έκθεση στη βία συμβάλλει στην αύξηση της επιθετικότητας αλλά και των φόβων του παιδιού (Νομικού, 2004). Σύμφωνα με έρευνες η τηλεοπτική βία εξοικειώνει το άτομο σε μεγάλο βαθμό, ώστε τελικά, να θεωρεί το αίμα, τους φόνους, τους ακρωτηριασμούς κ.τ.λ. ως κάτι συνηθισμένο (Νομικού, 2004).

Μεταανάλυση μελετών, δείχνει ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ έκθεσης στη βία της τηλεόρασης και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων καθώς και μια μικρή επίδραση στην ανάπτυξη εγκληματολογικής συμπεριφοράς τόσο των παιδιών όσο και των εφήβων (Φρυσίρα-Κανιούρα κ.ά., 1993). Αναδείχθηκε επίσης ότι τα αγόρια επηρεάζονται περισσότερο από τα κορίτσια και όσον αφορά στις ηλικίες τα παιδιά 0-5 ετών προηγούνται, ακολουθούν τα παιδιά 6-11 ετών και μετά οι έφηβοι 12-17 ετών. Επιπλέον τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή τη μεταανάλυση ήταν ότι τα κινούμενα σχέδια με επιθετικό περιεχόμενο, επηρεάζουν περισσότερο, όπως επίσης οι φανταστικές και επιθετικές ταινίες καθώς και οι ταινίες που συνδυάζουν βία και ερωτισμό (Paik & Comstock, 1994).

Ιδιαίτερη επίδραση ασκεί η οθόνη-τηλεόραση στους επιθετικούς εφήβους καθώς αυτοί επιλέγοντας να παρακολουθούν βιντεοπαιχνίδια ή ταινίες με επιθετικό περιεχόμενο επιδεικνύουν πολύ συχνά φαινόμενα επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς (Slatar, et al., 2003).

Οι κυριότεροι παράγοντες που συσχετίζονται με την επιθετικότητα του παιδιού είναι η έλλειψη γονεϊκής εποπτείας και η έκθεση σε διάφορες μορφές επιθετικότητας (Singer et al., 1999). Η μίμηση της επιδεικνυόμενης βίαιης συμπεριφοράς στην τηλεόραση, η αποευαισθητοποίηση από αυτή λόγω της συχνής έκθεσης που οδηγεί στην ανοχή καθώς και στην ταύτιση με βίαιους ήρωες, αποτελούν τους πιο ισχυρότερους μηχανισμούς αναπαραγωγής βίας στα παιδιά και στους εφήβους. Επιπλέον, η βία που προβάλλεται ως δικαιολογημένη ή η βία που επιβραβεύεται έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στο παιδί και στον έφηβο (Cautor, 2000).

Τα πρότυπα που προβάλλονται μέσα από την τηλεόραση και τον τύπο επηρεάζουν πολλές φορές τους μαθητές ταυτίζοντας την επιτυχία με την άσκηση δύναμης. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο του Illinois, η οποία επισημαίνει ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας που παρακολουθούσαν πολλές ώρες ταινίες και παιχνίδια τηλεοπτικής βίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς κατά την εφηβεία (Huesmann et al., 2003).

Τις τελευταίες δεκαετίες η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει προσθέσει στην ζωή μας το χώρο του διαδικτύου και της κινητής τηλεφωνίας, που αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας. Οι νέες τεχνολογίες δίνουν, σε όποιον έχει κακές προθέσεις, τη δυνατότητα να στέλνει ανώνυμα απειλητικά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να αναρτά προσβλητικά ή ψευδή σχόλια σχετικά με το υποψήφιο θύμα και να δημοσιοποιεί προσωπικές πληροφορίες παραμένοντας τις περισσότερες φορές ασύλληπτος.

Οι «δυνατές» επιδράσεις της τηλεοπτικής βίας στα παιδιά μπορούν να συνοψιστούν στις εξής τέσσερις: α) η τηλεοπτική βία επιδρά στη συμπεριφορά του παιδιού που την παρακολουθεί, β) η τηλεοπτική πράξη βίας μπορεί να κάνει το παιδί να είναι ανεκτικό στη βία των άλλων (πράξη-μιμητική), γ) η τηλεοπτική βία ενδέχεται να παροτρύνει το παιδί να χρησιμοποιήσει την ίδια ως νόμιμο ή αποτελεσματικό μέσο για την επίλυση προβλημάτων του και δ) η τηλεοπτική πράξη βίας, όταν προβάλλεται συχνά, μπορεί ν' αμβλύνει την ευαισθησία του παιδιού προς αυτόν τον τύπο της συμπεριφοράς (πράξη κάθαρσης) (Ναυρίδης κ.ά., 1988).

### *Εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού*

Η εμφάνιση σχολικής βίας μέσα σε μια ομάδα μπορεί να μελετηθεί σαν μια σχέση μεταξύ ατόμων που αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους. Η συλλογική αυτή φύση της σχολικής βίας οδήγησε τους ερευνητές να αντιληφθούν πως σε κάθε βίαιο περιστατικό υπάρχουν διαφορετικοί συμμετοχικοί ρόλοι, τους οποίους αναλαμβάνουν τα παιδιά: θύτης-επιτιθέμενος, θύμα, θύτης-θύμα, και παριστάμενοι - περιφερειακοί ρόλοι συμμετοχής. Αυτούς τους ρόλους θα εξετάσουμε παρακάτω.

*Θύτης-Επιτιθέμενος:* Πρώτος ο Olweus, προσπάθησε, με τις έρευνές του στις Σκανδιναβικές χώρες, να δώσει τα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων. Έτσι αναφέρει ότι το κυριότερο γνώρισμα των θυτών (*bullies*, όπως συνήθως ονομάζονται, ή «νταήδες») είναι η επιθετικότητα, τόσο προς τους συνομηλίκους, όσο και προς τους ενήλικες, είτε αυτοί είναι γονείς, είτε εκπαιδευτικοί. Συχνά είναι παρορμητικοί, θέλουν να αισθάνονται ισχυροί και να επιβεβαιώνουν τη δύναμή τους, με την κυριαρχία τους στους άλλους, ενώ έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους και είναι δυνατοί σωματικά (Olweus, 2009).

Ο Olweus περιέγραψε δυο διαφορετικές κατηγορίες θυτών *τους επιθετικούς και τους παθητικούς θύτες:*

1. *Επιθετικοί θύτες*, πρόκειται για παιδιά που τείνουν να είναι σωματικά δυνατά, ευέξαπτα, παρορμητικά, που διαθέτουν επιθετική προσωπικότητα και παρακινούνται από την επιθυμία να εξουσιάζουν του άλλους. Σύμφωνα με τον Olweus ο επιθετικός θύτης τείνει να είναι πιο δημοφιλής τα πρώτα σχολικά χρόνια, ενώ με την πάροδο των ετών, το κύρος του μειώνεται, ενδεχομένως λόγω του ότι τα νεαρότερα σε ηλικία παιδιά τον θαυμάζουν και με τον τρόπο αυτό ενισχύουν, την ανδροπρέπεια του νταή.

2. *Παθητικοί θύτες*, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα ανασφαλή παιδιά, τα μη δημοφιλή, αυτά με χαμηλή αυτοεκτίμηση που συνήθως έχουν οικογενειακά προβλήματα. Οι παθητικοί θύτες παρουσιάζουν δυσκολία συγκέντρωσης στις σχολικές δραστηριότητες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, ενώ τα βίαια ξεσπάσματά τους δημιουργούν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Κατά τη διάρκεια ενός βίαιου περιστατικού έχει βρεθεί ότι



οι παθητικοί θύτες παίζουν το ρόλο των υποστηρικτικών παρατηρητών (Olweus, 1978).

Ο Olweus ανέδειξε ότι ο κύριος τομέας ενδιαφέροντος αναφορικά με τα φυσικά χαρακτηριστικά των θυτών ήταν η δύναμή τους. Διαπίστωσε ότι οι θύτες ήταν σωματικά πιο δυνατοί από τα υπόλοιπα αγόρια και μάλιστα πολύ πιο δυνατοί από όλα τα θύματά τους (Olweus, 1993).

Όσον αφορά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, οι δράστες επιδεικνύουν ελάχιστη ενσυναίσθηση όταν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, ενώ οι πράξεις τους παρακινούνται συχνά από το κίνητρο για κυριαρχία και υποταγή. Συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και έχουν βιώσει την απόρριψη και την κοινωνική απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Είναι παιδιά με αυταρχική προσωπικότητα, επιθετικά, παρορμητικά - ιδίως τα αγόρια. Έχουν ασυνήθιστα ελάχιστο άγχος και ανασφάλεια, νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν και να έχουν τον έλεγχο, ενώ αδυνατούν να ελέγξουν τις ενορμήσεις τους (Roseth & Pellegrini 2010).

*Θύμα:* Ο Olweus περιγράφει δύο τύπους θυμάτων τα *παθητικά και τα προκλητικά θύματα* (Olweus, 1978):

1. *Τα παθητικά θύματα*, αποτελούν την πλειοψηφία των θυματοποιημένων παιδιών, που δεν προκαλούν άμεσα τους θύτες, είναι κοινωνικά απομονωμένα, αγχώδη και τρομοκρατημένα και έχουν ελάχιστους φίλους. Στις μικρές τάξεις τα παθητικά θύματα αντιδρούν με κλάμα, με απόσυρση και με θυμό, ενώ με την πάροδο της ηλικίας στις μεγαλύτερες τάξεις προσπαθούν είτε να αποφύγουν τα περιστατικά βίας είτε να απομακρύνονται από τα μέρη όπου συμβαίνει. Στην κατηγορία των παθητικών θυμάτων (Besag, 1989) συγκαταλέγονται σύμφωνα με τον Besag:

*α. τα αναπληρωματικά θύματα*, τα οποία είτε υπήρξαν αυτόπτες μάρτυρες, είτε άκουσαν για περιστατικά σχολικής βίας και διακατέχονται από ανησυχία για το ενδεχόμενο να αποτελέσουν και τα ίδια στόχο των θυτών. Επακόλουθο αυτής της τρωτότητας είναι η απόκρυψη των επεισοδίων και η μη υπεράσπιση του θύματος, που σε ορισμένες περιπτώσεις τους προκαλεί αισθήματα ενοχής,

β. τα ψεύτικα θύματα, που αντιπροσωπεύουν μια μικρή ομάδα παιδιών που παραπονιούνται διαρκώς στους εκπαιδευτικούς ότι έχουν υποστεί εκφοβισμό, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να προκαλέσουν την προσοχή και τη συμπάθεια τους,

γ. τα αιώνια θύματα, στα οποία συγκαταλέγονται οι μαθητές/τριες που θυματοποιούνται καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους,

2. τα προκλητικά θύματα: αποτελούν μικρή ομάδα παιδιών που συχνά συμπεριφέρονται με τρόπο που εγείρει τις αρνητικές αντιδράσεις των υπολοίπων συμμαθητών τους. Διακρίνονται από κάποια γνωρίσματα που προκαλούν εκνευρισμό, εχθρότητα, ανησυχία στους συνομηλίκους τους, οδηγώντας τους στην κοινωνική απόρριψη και στην απομόνωση. Πρόκειται για άτομα που χαρακτηρίζονται από αγχώδη και επιθετική συμπεριφορά, παρουσιάζουν προβλήματα συγκέντρωσης, κάποια από αυτά είναι υπερκινητικά και η συμπεριφορά τους μπορεί να προκαλέσει ένταση και εκνευρισμό στους γύρω τους (Olweus, 2009).

Ο Olweus υποστήριξε πως κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως η παχυσαρκία, η χρήση γυαλιών εξαιτίας προβλημάτων όρασης, τα προβλήματα λόγου και ομιλίας κ.ά. μπορεί δυνητικά να αυξήσουν την πιθανότητα ή και να οδηγήσει σε χρόνια θυματοποίηση Ένα φυσικό χαρακτηριστικό που έχει επανειλημμένα βρεθεί να σχετίζεται με τη θυματοποίηση είναι η έλλειψη φυσικής δύναμης (Rigby, 2003).

Επίσης, ένα από τα χαρακτηριστικά των θυμάτων, σύμφωνα με τον Olweus, στο οποίο γίνονται συχνές αναφορές, είναι το χαμηλό επίπεδο αυτοσεβασμού και αυτοεκτίμησης από τα οποία υπέφεραν αγόρια θύματα. Το κυριότερο, χαρακτηριστικό τους είναι η σωματική ή ψυχολογική αδυναμία τους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Τσιάντης, 2008). Το άγχος και η κατάθλιψη φαίνεται να αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των θυμάτων ύστερα από αξιολόγηση βρέθηκαν να είναι πιο αγχώδη σε σύγκριση με τους θύτες και τα παιδιά που δεν εμπλέκονταν σε περιστατικά βίας (Olweus, 1978).

Όσον αφορά τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ο Olweus αναφέρει ότι τα θύματα θεωρούνται από τους συμμαθητές τους ως λιγότερο δημοφιλή

συγκρινόμενα με τους θύτες και με τα παιδιά που δε συμμετείχαν σε περιστατικά βίας (Olweus, 1978).

Έρευνα των Perren και Alsaker ανέδειξε ότι τα θύματα προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι καθότι είχαν ελάχιστους έως και καθόλου φίλους και η κοινωνικά ελλειπή τους συμπεριφορά αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που εξηγούν τη θυματοποίηση είτε ως αίτιο είτε ως αποτέλεσμα (Perren & Alsaker, 2006).

*Θύτης-θύμα:* Υπάρχουν μελέτες που διερεύνησαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας κατηγορίας συμμετεχόντων στα περιστατικά βίας και εκφοβισμού την οποία αποτελούν παιδιά που υφίστανται θυματοποίηση αλλά και πρωταγωνιστούν ως θύτες. Σύμφωνα με τους Griffin και Gross, οι δράστες-θύματα συμπεριφέρονται άλλες φορές ως δράστες και άλλες ως θύματα (Griffin & Gross, 2004). Η κυρίαρχη διαφορά του επιτιθέμενου από το δράστη-θύμα είναι ότι ο μεν πρώτος χρησιμοποιεί την επιθετικότητα με συντελεστικό τρόπο, ενώ ο δράστης-θύμα με τρόπο αντιδραστικό (Roseth & Pellegrini, 2010). Όπως υποστήριξαν οι Perry και Kusel μερικά από τα σοβαρότερα θυματοποιημένα παιδιά εκδηλώνουν τις πιο επιθετικές συμπεριφορές (Perry & Kusel, 1988). Περίπου το 4%-9% των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας κατηγοριοποιούνται ως θύματα – θύτες (Marini et al., 2006).

*Παριστάμενοι - περιφερειακοί ρόλοι συμμετοχής:* Σε μελέτη των Salmivalli και συνεργατών διαπιστώνεται ότι η διαδικασία θυματοποίησης δεν επιτελείται σε δυαδικό επίπεδο, αλλά διαδραματίζεται σε πλαίσιο ομαδικό. Σχετικά με τους παριστάμενους στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού διέκριναν τέσσερις περιφερειακούς ρόλους συμμετοχής (Salmivalli, et al., 1996):

1. ο βοηθός του δράστη, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία θυματοποίησης αλλά δεν την ξεκινά,
2. ο υποστηρικτής του δράστη, ο οποίος ενθαρρύνει τον δράστη στις πράξεις του,
3. ο υπερασπιστής του θύματος και
4. ο/οι παριστάμενος/νοι, που παρακολουθούν ανενεργά τη διαδικασία θυματοποίησης.

Σύμφωνα με έρευνα οι παρατηρητές (bystanders) είναι παρόντες στο 85% των περιπτώσεων εμφάνισής της σχολικής βίας. Τα συναισθήματα που βιώνουν συχνά οι παριστάμενοι σχετίζονται με το φόβο τους μήπως γίνουν και οι ίδιοι οι επόμενοι στόχοι του θύτη. Ως αποτέλεσμα, συνήθως παραμένουν απλοί παρατηρητές παρακολουθώντας τις πράξεις του εκφοβισμού, ενώ σπάνια συμμετέχουν ή παρεμβαίνουν ενεργά βοηθώντας τα θύματα (Atlas & Pepler, 1998).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία, όσο περισσότεροι παρατηρητές είναι παρόντες στις εκφοβιστικές πράξεις, τόσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια αυτών. Παρόλ' αυτά, όταν οι μαθητές που παρακολουθούν εκφράζουν την αποδοκιμασία τους για τα εκφοβιστικά συμβάντα, οι πιθανότητες αυτά να σταματήσουν ξεπερνούν το 50% των πιθανοτήτων (Rigby, 2008a).

#### *Χώροι που εκδηλώνεται το φαινόμενο της σχολικής βίας*

Το σχολείο είναι αναμφίβολα ο χώρος στον οποίο πραγματοποιούνται κατά κύριο λόγο πράξεις εκφοβισμού. Παρότι θα μπορούσε να υποθεθεί ότι τα περιστατικά της σχολικής βίας σημειώνουν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης εκτός του σχολικού χώρου, εφόσον αποτελούν μέρη τα οποία χαρακτηρίζονται από πλήρη απουσία επίβλεψης, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί αποδεικνύουν το αντίθετο (Olweus, 2009).

Η έρευνα του Rigby σε μαθητές ηλικίας 13-18 ετών κατέγραψε ότι το 93% των μαθητών παραδέχεται ότι έχει αντιληφθεί περιστατικά σχολικής βίας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, το 81% είναι μάρτυρες περιστατικών τα οποία έχουν λάβει χώρα μέσα στην τάξη, το 56% στο δρόμο της επιστροφής προς το σπίτι και το 37% των μαθητών αναφέρουν ότι έχουν παρατηρήσει περιστατικά στο δρόμο από το σπίτι προς το σχολείο. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η πλειονότητα των περιστατικών της σχολικής βίας συμβαίνει κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να ερμηνευθεί από την ύπαρξη πολλών παιδιών, τα οποία είναι μικρά και ευάλωτα, συγκριτικά με τον αριθμό των παιδιών στην τάξη (Rigby, 2008a).

Σε αντίστοιχη έρευνα των Fekkesetal και συνεργατών, το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων 76,9%, αναφέρει ότι δέχεται βία κατά τη διάρκεια των

διαλειμμάτων, το 40,5% αναφέρει ότι πέφτει θύμα εντός της τάξης, το 29,5% σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου, το 23,5% των μαθητών παραδέχεται ότι θυματοποιείται στους διαδρόμους και σε μικρότερα ποσοστά αναφέρεται ο χώρος του γυμναστηρίου, η σχολική καντίνα και οι τουαλέτες (Fekkesetal et al., 2005).

Επιπρόσθετα ο Olweus κατέληξε σε μια ξεκάθαρη αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των εκπαιδευτικών – επιτηρητών κατά την ώρα του διαλείμματος και του ποσοστού των προβλημάτων θυματοποίησης (Olweus, 2009).

### **1.3. Θεωρητικό πλαίσιο**

Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς σχετικά με τη γένεση της βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς, με το επιστημονικό ενδιαφέρον να στρέφεται σε διαφορετικές κατευθύνσεις ανάλογα με τις ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν. Στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας έχουν διαμορφωθεί δύο γενικά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία συστηματοποιούν τις υπάρχουσες ερμηνείες και υπάρχουσες θέσεις και επιχειρούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της βίας. Η ταξινόμηση αυτή γίνεται σύμφωνα με τις αιτίες της βίαιης συμπεριφοράς (*αιτιολογικό μοντέλο*) ή τις αντιδράσεις απέναντι στο άτομο που εκδηλώνει τη βίαιη συμπεριφορά (*αντιδραστικό μοντέλο*) (Γκότοβος, 1988).

Το αιτιολογικό μοντέλο, που χρησιμοποιείται γενικά συχνότερα, προσπαθεί να εξηγήσει τη βίαιη και επιθετική συμπεριφορά δίνοντας έμφαση στις αιτίες που την προκαλούν, είτε αυτές οφείλονται σε ατομικούς είτε σε κοινωνικούς παράγοντες. Η επεξηγηματική ιδέα του αιτιολογικού παραδείγματος στρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της σχέσης αιτίου και αιτιατού (Δήμου, 1998). Το αντιδραστικό μοντέλο προσπαθεί να εξηγήσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά δίνοντας έμφαση στην αντίδραση που εκδηλώνει η κοινωνία και ιδίως στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το αποκλίνον άτομο.

Ειδικότερα υπάρχουν τρία είδη βασικών θεωριών που προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στο γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται επιθετικά και ανήκουν στο χώρο του αιτιολογικού μοντέλου ερμηνείας της άσκησης βίας. Αυτές είναι οι βιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες και οι κοινωνικές θεωρίες. Οι βιολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να

εντοπιστεί στο ανθρώπινο σώμα. Οι τοποθετήσεις των ψυχολογικών θεωριών για τα αίτια της επιθετικότητας αναφέρονται στα ασύνειδα κίνητρα και τις ενορμήσεις και στις ματαιώσεις. Οι κοινωνιολογικές θεωρίες υιοθετούν την άποψη ότι οι αιτίες της επιθετικότητας πηγάζουν και μπορούν να εντοπιστούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

#### Αιτιοκρατικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας

##### *Βιολογικές θεωρίες*

Οι θεωρίες βιολογικής προέλευσης υποστηρίζουν πως στη βάση της παραβατικής συμπεριφοράς βρίσκονται παράγοντες που έχουν σχέση με τον ανθρώπινο οργανισμό. Οι θεωρίες αυτές έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την υπόθεση ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του επιθετικός, έχοντας μια εγγενή και βιολογική ορμή για επίθεση (Φαρσεδάκης, 1985). Σήμερα θεωρίες του τύπου αυτού υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα κληρονομείται, με την έννοια της μεταβίβασης ορισμένων εγκληματογόνων βιοψυχικών και χαρακτηρολογικών ιδιοτήτων, θεωρούνται ότι αποτελούν παρελθόν. Η εποχή κατά την οποία αποδίδαμε σε ορισμένα άτομα η ιδιότητα του εγκληματία ανάλογα με τα φυσιολογικά του χαρακτηριστικά είναι μάλλον ξεπερασμένη, αφού νεότερες έρευνες ανέδειξαν ότι δεν υπάρχει (Φραντζεσκάκη, 1987).

##### *Ψυχολογικές θεωρίες*

Σύμφωνα με την κεντρική ιδέα των ψυχολογικών θεωριών το άτομο δεν μπορεί να διακρίνει τη διαφορά μεταξύ εγκληματικής και μη εγκληματικής πράξης λόγω έλλειψης αυτοελέγχου, η οποία απορρέει από διάφορες ψυχολογικές «ανωμαλίες». Στο πλαίσιο της προσπάθειας των ψυχολόγων και των ψυχιάτρων να συνδέσουν την εγκληματική συμπεριφορά με την ψυχική νόσο μελετήθηκαν παράγοντες όπως οι ψυχικές διαταραχές, ο ρόλος της νοημοσύνης, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και οι ψυχοπάθειες (Ζαραφωνίτου, 2004).

##### *Κοινωνιολογική ερμηνευτική προσέγγιση της σχολικής βίας*

Η βία, ως κοινωνικός παράγοντας, εμφανίζεται συγχρόνως με τον καταμερισμό σε κοινωνικές τάξεις με αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα. Βάσει της κοινωνιολογικής θεώρησης, η επιθετικότητα και η βία εκλαμβάνονται ως εγγενείς

μορφές έκφρασης του ανθρώπου, οι οποίες θα πρέπει να μετασηματιστούν μέσω της προβολής των κοινωνικών θεσμών από ελεύθερες σε ελεγχόμενες.

Πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνιολογική θεώρηση φαινομένων συμπεριφοράς έχουν η κοινωνική δομή και οι κοινωνικοί δεσμοί. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε έκφραση βίας, θα πρέπει να διερευνηθεί μέσω του κοινωνικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών ζυμώσεων, οι οποίες ευνοούν σε συγκεκριμένες συνθήκες και πλαίσιο, την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Γκότοβος, 1988).

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά κάνουν πολλά περισσότερα από το να εξηγούν γιατί συγκεκριμένα απομονωμένα άτομα αναμειγνύονται σε πράξεις βίας. Μελετούν τις κοινωνικές συνθήκες που δημιουργούν πρότυπα επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς.

Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά οι κοινωνιολογικές θεωρίες και οι αντίστοιχες θέσεις: της θεωρία της «ανομίας», της κοινωνιολογικο-ανθρωπολογικής υπόθεσης, της σχολή του λειτουργισμού, της θεωρητικής προσέγγισης της Σχολής του Σικάγο, της θεωρητικής προσέγγισης της ριζοσπαστικής σχολής, της θεωρίας του κοινωνικού ελέγχου, της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας.

*Η θεωρία της «ανομίας»:* Η πατρότητα της «θεωρίας της ανομίας» αποδίδεται στο Γάλλο κοινωνιολόγο Emile Durkheim (1858-1917), σύμφωνα με την οποία ότι στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες ο σημαντικός καταμερισμός εργασίας που υπάρχει συντελεί στην εξάλειψη των συλλογικών συνειδήσεων, που απέναντι στις ατομικές αξίες υπαναχωρούν. Για τον Durkheim το έγκλημα είναι εγγενές στοιχείο της κοινωνίας, δηλαδή, αποτελεί ένα «φυσιολογικό» φαινόμενο, το οποίο εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και δρα ως καταλύτης για την εξέλιξη της κοινωνίας (Durkheim, 2010). Ο ίδιος ισχυρίστηκε ότι η ανομία προκαλείται από την εκβιομηχανισμένη κοινωνία, η οποία δημιουργεί στο άτομο την ανάγκη επίτευξης υπερβολικά υψηλών ατομικών στόχων. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί στα μέλη μιας κοινωνίας αφενός μια ελαττωμένη ανοχή απέναντι σε φαινόμενα κοινωνικού ελέγχου, αφετέρου ένα διάχυτο αίσθημα κοινωνικής ανασφάλειας, το οποίο προκαλείται από την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Ιντζεσίλογλου, 2007).

*Η κοινωνιολογικο-ανθρωπολογική υπόθεση: Η κοινωνιολογική υπόθεση, εδραζόμενη στην θεωρία «της ανομίας», διερευνήθηκε από πολλούς και ιδιαίτερα από τους Merton και Testaniere. Ο Merton υποστηρίζει πως ένα άτομο ή μία ομάδα που στερείται τα νόμιμα μέσα για να πραγματοποιήσει τις προσδοκίες του, που καλλιέργησε η ίδια η κοινωνία, έχει μεγάλες πιθανότητες να καταφύγει σε παράνομα μέσα ή και σε εκρήξεις βίας. Αυτό το θεωρητικό σχήμα διατηρεί την ερμηνευτική του ισχύ και ως προς τα φαινόμενα βίας στο σχολείο. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία καλλιεργούν υψηλές φιλοδοξίες στα παιδιά, χωρίς να τους διαθέτουν τα επαρκή και κατάλληλα μέσα για την υλοποίησή τους έχουν μεγάλες πιθανότητες να τα οδηγήσουν σε ανομικές καταστάσεις. Έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες να αντιδράσουν βίαια και να απορρίψουν το σύστημα (Μυλωνάς, 1995).*

*Η σχολή του λειτουργισμού: Η λειτουργική σχολή έχει τις ρίζες της στον «πατέρα» της Αμερικάνικης κοινωνιολογίας Talcott Parsons και επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη λειτουργική ισορροπία των θεσπισμένων προτύπων συμπεριφοράς. Εκφράζει μια ανησυχία για τις επιπτώσεις της παραβατικής συμπεριφοράς των νέων ως προς τη σταθερότητα και την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος (Τάτσης, 1990). Ειδικότερα, το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας θεωρείται αποτέλεσμα ελλιπούς ή αποτυχημένης κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, σύμφωνα με τις θέσεις της δομικολειτουργικής και συστημικής κοινωνιολογικής σχολής, η κοινωνικοποίηση συνιστά μια αναγκαία, θετική λειτουργία, την οποία οφείλουν να εκπληρώνουν τα συστήματα, προκειμένου να συντελεσθεί η βασική για τη συνέχειά τους «αυτοποίηση». Μέσω της διαδικασίας αυτής, τα συστήματα εξασφαλίζουν τη συγκρότησή τους ενσωματώνοντας τα κοινωνικά υποκείμενα, αποκτούν συνοχή (συλλογική ταυτότητα) και επιτυγχάνουν την βιολογική, πολιτισμική και οικονομική τους αναπαραγωγή (Ιντζεσίλογλου, 2007).*

*Η θεωρητική προσέγγιση της Σχολής του Σικάγο: Πρόκειται για μια θεωρητική σκέψη που διερεύνησε την εγκληματική συμπεριφορά που προκαλείται*



από τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον. Αντικείμενο της λεγόμενης «οικολογικής εγκληματολογίας» ήταν η μελέτη του φαινομένου κατανομής της παραβατικής συμπεριφοράς με συγκεκριμένο τρόπο σε ορισμένες υποβαθμισμένες περιοχές. Σύμφωνα με τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Robert Park, θεμελιωτή της κοινωνιολογικής σχολής του Σικάγου «περιθωριακός» θεωρείται ο άνθρωπος που ανήκει ταυτόχρονα σε δύο ή περισσότερους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κόσμους, χωρίς όμως να αισθάνεται ότι πραγματικά ανήκει σε κάποιον απ' αυτούς. Η κοινωνιολογική σχολή του Σικάγου συνδέει το φαινόμενο της παραβατικότητας με την κοινωνική αποδιοργάνωση που προκαλείται από την άναρχη και ανεξέλεγκτη μετανάστευση των ανθρώπων κυρίως στις μεγαλουπόλεις (Τάτσης & Θανοπούλου, 2009).

*Η θεωρητική προσέγγιση της ριζοσπαστικής σχολής:* Η ριζοσπαστική σχολή, θεωρεί ότι το κοινωνικό σύστημα διατρέχεται από ταξικούς προσδιορισμούς ανισοτήτων και καταλογίζει την ευθύνη για την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των νέων στο οικονομικοπολιτικό σύστημα του καπιταλισμού. Υποστηρίζει ειδικότερα, ότι η ταξική κοινωνία άμεσα ή έμμεσα αποτελεί την αιτία των παραβατικών καταστάσεων μέσα από τις δομικές της αντιφάσεις, τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα και την ιδεολογία της εκμετάλλευσης, με έναν υπέρτατο κυνισμό στις ανθρώπινες σχέσεις (Τάτσης, 1990).

Η ιδέα μιας συνολικής θεωρητικής εξήγησης φαντάζει ουτοπική, ενόψει του γεγονότος ότι οι παραβατικές συμπεριφορές είναι τόσο διαφορετικές μεταξύ τους και τόσο διαδεδομένες σε έκταση, ώστε ένα τέτοιου είδους εγχείρημα καταλήγει μονοσήμαντα σε μια απλουστευμένη τυποποίηση του πολυδιάστατου αυτού φαινομένου. Ωστόσο, η χρησιμότητα των θεωριών αυτών έγκειται στο γεγονός ότι αποτελούν τα αναγκαία μέσα για την ταξινόμηση των ιδεών μας και τη νοηματοδότηση των εμπειρικών δεδομένων. Το τελευταίο με τη σειρά του διευκολύνει τη διατύπωση υποθέσεων, που αποτελούν το σημείο εκκίνησης για τη σχεδίαση πολιτικών κοινωνικού ελέγχου της παραβατικότητας (Φαρσεδάκης, 2005).

*Οι θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου:* Σύμφωνα με τις θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου ο άνθρωπος από την φύση του έχει την προδιάθεση να γίνει παραβατικός.

Κάποια στοιχεία ωστόσο συγκρατούν το άτομο από την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Βασικός προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο ρόλος του κοινωνικού ελέγχου που μπορεί να είναι είτε άτυπος (έλεγχος που προέρχεται από την οικογένεια, σχολείο κτλ.), είτε επίσημος (έλεγχος από τη νομοθεσία). Δεν αναζητούν τις ιδιαιτερότητες στο πρόσωπο του δράστη ή κάποιους συγκεκριμένους εγκληματογενείς παράγοντες, αλλά προσπαθούν να ερμηνεύσουν γιατί κάποια στοιχεία συγκρατούν το άτομο από την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και γιατί όταν μειωθούν ή εξαφανιστούν αυτές οι δυνάμεις που συγκρατούν το άτομο από τη διάπραξη μιας παραβατικής συμπεριφοράς, εμφανίζεται μια παραβατική ενέργεια.

Στο πλαίσιο της θεωρητικής σκέψης όλων των θεωρητικών του κοινωνικού ελέγχου, το ερώτημα, το οποίο κατείχε προεξέχοντα ρόλο ήταν το γιατί οι άνθρωποι ανεξάρτητα από την κοινωνική δομή δεν διαπράττουν αδικήματα. Με άλλα λόγια το ενδιαφέρον τους επικεντρωνόταν στη μελέτη των ανασχετικών στοιχείων της εγκληματικής συμπεριφοράς δυνάμεων, δηλαδή, στους παράγοντες εκείνους που αποτρέπουν τη μετάβαση από το εγκληματικό κίνητρο στην εγκληματική πράξη (Gottfredson & Hirschi, 1990).

*Θεωρία κοινωνικής μάθησης:* Σημαντικός υποστηρικτής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης ήταν ο Albert Bandura, ο οποίος αναφέρει ότι τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στην απόκτηση και διατήρηση κάποιων συμπεριφορών, που χαρακτηρίζουν στη συνέχεια την προσωπικότητα τους και δεν κατευθύνονται από περιβαλλοντικές επιδράσεις. Τα παιδιά κυρίως κατά την παιδική τους ηλικία παρατηρούν τη συμπεριφορά ατόμων του περιβάλλοντος τους, την οποία στη συνέχεια μιμούνται (Ζάχαρης, 2003). Η επιθετικότητα ελέγχεται μέσω της μάθησης προτύπων και μίμησης. Η θεωρία της μάθησης επεκτείνεται πέρα από τα αξιώματα της χωροχρονικής εγγύτητας και του τυχαίου στον συνυπολογισμό των γνωστικών λειτουργιών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και εστιάζεται στην αναπαραγωγή των αξιών, στην αναζήτηση των αμοιβών ή στην αποφυγή των ποινών και στη μίμηση των προτύπων του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσω της διδασκαλίας και μάλιστα με επιτυχία να μην αντιδρούν επιθετικά στις ματαιώσεις. Η μάθηση συντελείται από την παρατήρηση της συμπεριφοράς

ενός προτύπου και από τη μίμηση της ίδιας της συμπεριφοράς που συνήθως γίνεται ασυνείδητα (Bandura, 1973).

*Κοινωνικογνωστική θεωρία:* Μια από τις πλέον σύγχρονες θεωρίες για την ερμηνεία του φαινομένου της επιθετικότητας είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών που αναφέρεται στα κοινωνικά ερεθίσματα και την οποία ανέπτυξε ο Dodge και οι συνεργάτες του (Dodge, 1986). Οι θεωρητικοί αυτοί υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που θα αντιδράσει ένα άτομο στη ματαίωση ή σε μια πιθανή πρόκληση δεν εξαρτάται τόσο από τα κοινωνικά ερεθίσματα που έχει δεχτεί από το περιβάλλον του, όσο από τον τρόπο που θα τα επεξεργαστεί γνωστικά και θα τα ερμηνεύσει. Ο Dodge υποστήριξε ότι όταν ένα παιδί εισέρχεται σε μια κοινωνική κατάσταση, φέρνει μαζί του τις προηγούμενες εμπειρίες του από αντίστοιχες καταστάσεις, οι οποίες είναι υποθηκευμένες στη μνήμη του και έχει συνήθως κάποιο στόχο, όπως να κάνει φίλους, να διασκεδάσει ή να προσπεράσει τους άλλους χωρίς να χρειαστεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους. Εάν συμβεί ένα απρόοπτο γεγονός, ο τρόπος που θα το ερμηνεύσει και θα αντιδράσει σε αυτό εξαρτάται από το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών (Καλατζή – Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004).

Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, οι άνθρωποι αναπαριστούν σε σχηματική μορφή τις αναμνήσεις γεγονότων και αυτές οι αναπαραστάσεις δημιουργούν ισχυρές προσδοκίες που επηρεάζουν τον τρόπο που ερμηνεύουν τα κοινωνικά ερεθίσματα. Ο Dodge αναφέρει ότι τα παιδιά αντιδρούν διαφορετικά στις κοινωνικές καταστάσεις, διότι διαφέρουν τόσο από τις παρελθούσες εμπειρίες τους όσο και ως προς την ικανότητά τους για γνωστική επεξεργασία πληροφοριών που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα. Ορισμένοι κοινωνικογνωστικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η γνωστική επεξεργασία των κοινωνικών ερεθισμάτων καθοδηγείται από λανθάνουσες γνωσιακές δομές, όπως τα γνωστικά σχήματα, σενάρια και τα εσωτερικά μοντέλα επεξεργασίας, τα οποία είναι υποθηκευμένα στη μνήμη (Βοσνιάδου, 2001).

#### Προσέγγιση σχολικής βίας με βάση το Αντιδραστικό Μοντέλο

Στο προηγούμενο κεφάλαιο γνωρίσαμε τις θεωρίες προσέγγισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού με βάση το Αιτιολογικό Μοντέλο. Εκτός όμως από αυτό το μοντέλο, υπάρχει και το Αντιδραστικό μοντέλο που προσεγγίζει τις θεωρίες μέσα από το πλαίσιο της αντίδρασης.

*Το Αντιδραστικό Μοντέλο* εξηγεί την αποκλίνουσα συμπεριφορά δίνοντας έμφαση στην αντίδραση που εκδηλώνει η κοινωνία και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το παραβατικό άτομο. Το ενδιαφέρον στρέφεται στα επακόλουθα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και όχι στα αίτια της, όπως συνέβαινε με το αιτιολογικό μοντέλο. Η αντίδραση του κοινωνικού συνόλου ακολουθείται από μια διαδικασία μετασχηματισμού και αναθεώρησης της ταυτότητας του βίαιου και επιθετικού ατόμου, το οποίο οδηγείται τελικά στην αποδοχή και στην υιοθέτηση ενός αποκλίνοντα ρόλου. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται ουσιαστικά στη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης», σύμφωνα με την οποία η αντίληψη και η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του διαμορφώνεται από την αντίληψη που έχουν οι άλλοι για αυτό. Η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά θεωρείται το τελικό επακόλουθο μιας διαδικασίας που πραγματοποιείται στα πλαίσια της συμβολικής αλληλεπίδρασης και διέρχεται από τα ακόλουθα επιμέρους στάδια (Δήμου, 1998): θέσπιση και εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων, επιλογή και καταγραφή μιας συμπεριφοράς ως απόκλισης, χαρακτηρισμός – ετικετοποίηση μιας απόκλισης, κατανομή ενός αρνητικού ρόλου σε ένα υποκείμενο, κατασκευή ενός αρνητικού ρόλου και υποκειμενικές επιδράσεις.

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία της ετικέτας ή του στιγματισμού.

*Θεωρία του στιγματισμού ή της ετικέτας:* Η θεωρία αυτή ερμηνεύει την αποκλίνουσα συμπεριφορά στηριζόμενη στη «συμβολική αλληλεπίδραση», σύμφωνα με την οποία σε κάθε κοινωνική ομάδα υπάρχει ένα κοινά επιδοκιμαζόμενο σύνολο συμβόλων και συμβολικών αξιολογήσεων. Τα σύμβολα αυτά είναι οι κανόνες, οι αξίες και οι στόχοι, με βάση τα οποία εξελίσσεται η κοινωνικοποίηση (Goffman, 1996).

Η θεωρία της ετικέτας αναφέρεται στις συνέπειες που μπορεί να έχει ο αρνητικός χαρακτηρισμός του ανηλίκου ως εγκληματία, τόσο από κοινωνικές

ομάδες όσο και από θεσμούς του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, οι οποίες δημιουργούν κατά κάποιο τρόπο εγκληματικότητα, με το χαρακτηρισμό ορισμένων ατόμων και ομάδων καθώς και με το στιγματισμό και την παράλληλη απονομή εγκληματικής ταυτότητας. Η ιδέα αυτή εκφράστηκε από τον Reckless που είχε επισημάνει τον ρόλο που παίζει η «περί εαυτού μας αντίληψη» στην πρόληψη της εγκληματικότητας (Σπινέλλη, 1976). Τα μη εγκληματικά πρότυπα δημιουργούν στο άτομο την αντίληψη, ότι ο εαυτός του είναι «καλός», «τίμιος», κ.λ.π. και αυτή η ιδέα περί του εαυτού μας είναι σα να δημιουργεί στεγανά σα να τον απομονώνει από όλες τις καταστάσεις που μπορούν να τον ενθαρρύνουν να εγκληματήσει. Οι αρχές της εκάστοτε χώρας τείνουν να διώκουν κάποια άτομα μόνο και μόνο επειδή αποτελούν μέλη μιας κοινωνικής ομάδας και δημιουργούν κατά κάποιο τρόπο την εγκληματικότητα με το χαρακτηρισμό ορισμένων ατόμων και ομάδων. Οι ετικέτες επιβάλλονται κυρίως στα μέλη των ανίσχυρων κοινωνικών ομάδων από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και από τους φορείς του επίσημου ελέγχου (Αλεξιάδης, 1996).

Η συμβολή της θεωρίας της ετικέτας στην ερμηνεία της παραβατικότητας των ανηλίκων υπήρξε σημαντική, καθώς οι ανήλικοι που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, καταγγέλλονται με μεγαλύτερη συχνότητα, θεωρούνται πιο επικίνδυνοι και συλλαμβάνονται και καταδικάζονται με μεγαλύτερη ευκολία σε σχέση με τους υπόλοιπους ανηλίκους (Χαΐδου, 1996).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Τα αποτελέσματα των μελετών για την έκταση και τη συχνότητα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι αντιφατικά. Σε ορισμένες έρευνες, οι οποίες αποτελούν και την πλειονότητα, φαίνεται ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός δεν αποτελούν συχνό φαινόμενο, σε αντίθεση με άλλες έρευνες, από τις οποίες προκύπτει ότι αυτές οι μορφές βίας αποτελούν συχνό φαινόμενο. Η αντιφατικότητα αυτή μπορεί να οφείλεται στην μεθοδολογία και στη θεωρητική προσέγγιση που χρησιμοποιούν οι έρευνες.

#### 2.1. Μελέτες σε διεθνή επίπεδο

Μακροχρόνια ερευνητική μελέτη, του Τμήματος Υγείας, Εκπαίδευσης και Πρόνοιας των ΗΠΑ, με διάρκεια τριών ετών που υλοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία των ΗΠΑ από τα έτη 1975 έως και 1978 αντέδειξε ότι το 2% των μαθητών αισθάνονται ανασφαλείς μέσα στη τάξη και καταγγέλλουν ότι έπεσαν θύματα κάποιας κλοπής, το 1,3% δέχεται επιθέσεις σωματικές, το 42% έχει σωματικό τραύμα από αυτές τις επιθέσεις, ενώ το 36% των επιθέσεων εναντίον ατόμων από 12 έως και 19 ετών έλαβαν χώρα μέσα στο σχολικό χώρο, διαπίστωση που δημιουργεί ανασφάλεια σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Report to Congress, 1978).

Στις ΗΠΑ η συστηματική καταγραφή του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού ξεκίνησε το 1988 από τους Perry και συνεργάτες σε δείγμα μαθητών/τριών ηλικίας 9-12 ετών σε διάφορα σχολεία των ΗΠΑ και τα αποτελέσματα βρήκαν ότι το 10% των παιδιών είχαν γίνει κατ' εξακολούθηση θύματα βίας και εκφοβισμού. Επίσης βρέθηκε ότι παρόλο που η σωματική βία μειώνονταν με την πάροδο της ηλικίας, η λεκτική βία παρέμεινε σε αρκετά υψηλά επίπεδα σε όλες τις ηλικίες (Perry et al., 1988).

Το 1991 σύμφωνα με άλλη έρευνα που υλοποιήθηκε από τους Hoover και Hazler το 75% των συμμετεχόντων είχαν υποστεί σποραδικά την εμπειρία του εκφοβισμού από συμμαθητές τους στο σχολείο. Επίσης το 88% ανέφερε πως είχε

παρατηρήσει επεισόδια εκφοβισμού και ότι το 77% είχε εκφοβιστεί κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Hoover & Hazler, 1991).

Σε έρευνα πανεθνικής εμβέλειας στις ΗΠΑ (Harris et al., 1993), αναδείχτηκε ότι το 13% του ερευνώμενου πληθυσμού συμμετείχε σε πράξεις εκφοβισμού με «δολοφονικά εργαλεία», όπως σουγιάδες, μαχαίρια, ψαλίδια και όπλα. Ο Miller (1994) καταγράφοντας αριθμητικά τα αδικήματα που διαπράττονται στα σχολεία φθάνει στις 157.000 πράξεις μέσα σε ένα μήνα και σημειώνει ότι οι μισές από αυτές ήταν τέτοιας βαρύτητας που παραπέμφθηκαν στις αστυνομικές αρχές. Η Εθνική Εταιρεία Σχολικών Ψυχολόγων (NASP) στις ΗΠΑ εκτιμά ότι 160.000 μαθητές απουσιάζουν καθημερινά από τα Αμερικάνικα σχολεία εξαιτίας της βίας που δέχονται από τους συμμαθητές τους (Miller, 1994).

Την ίδια χρονιά, από έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ επισημαίνεται ότι τα παιδιά-θύματα σχολικού εκφοβισμού των Γυμνασίων απουσιάζουν τουλάχιστον μία φορά το μήνα από το σχολείο τους εξαιτίας του φόβου που αισθάνονται για πιθανή νέα κακοποίηση. Επίσης, μετά από εικοσαετή έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο του Duke στις Η.Π.Α. φάνηκε ότι οι ψυχολογικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού επιμένουν επί μακρό χρονικό διάστημα επηρεάζοντας τα παιδιά και ως ενήλικες (Hoover et al, 1994).

Σε έρευνά τους ο Smith και συνεργάτες, που αφορούσε χώρες της Ευρώπης, την Κίνα και την Ιαπωνία με δείγμα μαθητές ηλικίας 8 έως και 14 ετών, κατέληξαν ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των μαθητών των κρατών που συμμετείχαν στην έρευνα, ως προς το περιεχόμενο του φαινομένου σχολικής βίας, εκτός από ελάχιστες και περιορισμένης σημασίας περιπτώσεις που αφορούσαν την οριοθέτηση της λεκτικής βίας. Η εξοικείωση των μαθητών με το φαινόμενο δεν σχετίζεται με την ηλικία τους, την χώρα προέλευσής τους, την πολιτιστική τους κληρονομιά και την κουλτούρα τους (Smith et al., 1998)

Ένα χρόνο αργότερα οι ίδιοι ερευνητές κάνοντας μια διεθνή επισκόπηση των φαινομένων βίας, της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στα σχολεία, σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία, Ιταλία, Γερμανία, Ολλανδία, Βέλγιο, Πορτογαλία, Ελβετία) αλλά και σε Καναδά, Ιαπωνία, Πολωνία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Σουηδία, Νορβηγία, Δανία, Φιλανδία, όπως και σε χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου κατέληξαν σε καταγραφή αυξητικών ποσοστών κατά τα

τελευταία χρόνια και επισήμαναν την ανάγκη αντιμετώπισής του προβλήματος (Smith et al., 1999).

Επιβάλλεται να τονιστεί ότι το φαινόμενο της βίας των μαθητών ως κοινωνικό φαινόμενο προσδιορίζεται από πολιτισμικά στοιχεία και για τον λόγο αυτό παρουσιάζει σε κάθε κοινωνία διαφορετική μορφή και έκταση. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζει, για παράδειγμα στις Η.Π.Α. μια διαφορετική εικόνα απ' ό,τι στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Στις Η.Π.Α. μπορεί να παρατηρήσει κανείς μια μακρά πορεία κατά την οποία τις πιο «ήπιες» μορφές βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών, διαδέχτηκαν οι πλέον πιο σοβαρές, όπως η οπλοφορία και η χρήση όπλων στο χώρο του σχολείου (Νόβα – Καλτσούνη, 2004).

Μετάπειτα έρευνα των Berthol και Hoover, που διοργανώθηκε το 2000, σε δείγμα μαθητών ηλικίας 10-12 ετών ανέδειξε ότι το 35% των παιδιών υπήρξαν θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού, ενώ το 20% των παιδιών υπήρξαν θύτες. Τα αγόρια δήλωσαν σε ποσοστό 41,7% ότι είχαν πέσει θύματα, ενώ για τα κορίτσια το ποσοστό θυματοποίησης έφτανε το 29,8% (Berthol & Hoover, 2000). Σε άλλη έρευνα του Walls το 2000 σε παιδιά ηλικίας 8-13 ετών ανέδειξε ότι το 78% των παιδιών είχε πέσει θύμα εκφοβισμού τον τελευταίο μήνα και το 6% αυτών υποστήριζε ότι ο εκφοβισμός που δέχθηκε ήταν ιδιαίτερα έντονος (Walls, 2000).

Σε μια εθνικής εμβέλειας έρευνα στις ΗΠΑ, ο Nansel και οι συνεργάτες του (2001) σε μαθητές 10-12 ετών, βρήκαν ότι το 30% των μαθητών ανέφεραν ότι εμπλέκονται σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και ότι το 13% των μαθητών/τριών είχαν εκφοβίσει συμμαθητές/τριες τους και το 11% ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό και το 6% ανέφεραν ότι είχαν υπάρξει και θύτης και θύμα (Nansel et al., 2001).

Οι Stockdale και συνεργάτες το 2002 διεξήγαν έρευνα σε αγροτική περιοχή του Ιλινόις βρήκαν ότι το 76% των παιδιών εκφοβίζονταν λεκτικά, ενώ το 66% ήταν θύματα σωματικής βίας και εκφοβισμού την εβδομάδα διεξαγωγής (Stockdale, et al., 2002). Από μια άλλη ανάλυση δεδομένων έρευνας των Nansel και συνεργατών το 2003, σε δείγμα μαθητών ηλικίας 12-14 ετών, φάνηκε ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα ήταν πιθανόν να κουβαλούν μαζί τους όπλα, να εμπλέκονται σε καβγάδες και να τραυματίζονται σε τσακωμούς. Πιο συγκεκριμένα κατέληξαν στο



συμπέρασμα πως υπάρχει σταθερή σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τη βίαιη συμπεριφορά (Nansel, et al., 2003).

Η Αμερικανική Ιατρική Ένωση (American Medical Association) αναφέρει ότι το 15-30% των μαθητών στις ΗΠΑ εμπλέκονται ως θύτες ή θύματα εκφοβισμού ενώ πάνω από τα 2/3 αυτών πιστεύουν ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στον εκφοβισμό (Πρεκατέ, 2008). Τα υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται στις ηλικίες των 11-13 ετών (Eslea & Ress, 2001).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όσον αφορά στις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, αποτελεί το γεγονός ότι στις Η.Π.Α. ο έμφυλος εκφοβισμός αναδεικνύεται ως συνηθέστερη μορφή. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εθνικό επίπεδο παρουσιάζουν ότι το 80% των εφήβων στις ΗΠΑ θα υποστούν κάποια μορφή έμφυλου εκφοβισμού μέχρι να αποφοιτήσουν από το λύκειο (Anagnostopoulos et al, 2009). Σε άλλη έρευνα που διενεργήθηκε στις ΗΠΑ καταδεικνύει ότι το bullying αφορά το 29,9% των μαθητών (το 13% ως θύτες, το 10,6% ως θύματα και το 6,3% ως θύτες και θύματα) (Nansel, et al., 2001).

Οι DeVoe & Kaffenberger σε έρευνα τους, το 2005, που διεξήχθη στις ΗΠΑ, και αφορούσε μαθητές 12-18 ετών, βρήκαν ότι σχεδόν το 14% των παιδιών ανέφεραν ότι υπήρξαν θύματα ενδοσχολικής βίας, το 3% ανέφεραν ότι είχαν υποστεί άμεσο εκφοβισμό και το 7% ότι υπήρξαν θύματα έμμεσου εκφοβισμού (DeVoe & Kaffenberger, 2005). Παρόμοια υψηλά ποσοστά αναφέρει έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τον World Health Organization (2007), 1.600.000 παιδιά ηλικίας 12-15 ετών πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, ενώ 1.700.000 παιδιά της ίδιας ηλικίας ασκούν κάποια μορφή σχολικής βίας, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.

Στην Αυστραλία, έρευνα σε 4.229 παιδιά και εφήβους έδειξε ότι 1 στους 7 εκφοβίζεται σωματικά ή ψυχικά, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα ή και πιο συχνά (Χατζή & Χουντουμάδη, 2000). Παρόμοια έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία έρευνα σε μαθητές της ηλικίας των οκτώ ετών έδειξε ότι τουλάχιστον το ¼ των παιδιών γνωρίζουν κάποιον που έχει εκφοβιστεί με τη χρήση της τεχνολογίας (Campbell, 2005).

Συνολικά αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι σε κάθε χώρα το 10-15% των μαθητών έχουν υπάρξει θύματα βίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με το 4% να

αντιμετωπίζει πολύ σοβαρά προβλήματα, ενώ οι θύτες αποτελούν το 5- 10% των μαθητών» (Smith & Sharp, 1994).

Στην Αυστραλία οι πρώτες προσπάθειες διερεύνησης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού υλοποιήθηκαν από τους Rigby και Slee, οι οποίοι χρησιμοποίησαν σε δείγμα μαθητών/τριών ηλικίας 6-16 ετών, ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών και τα οποία αποκάλυψαν ότι 1 στους 10 μαθητές έπεφτε θύμα βίας πολύ συχνά από τους συνομηλίκους του, με τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά να δέχονται περισσότερη σωματική βία σε σχέση με τα μεγαλύτερα και τα αγόρια σε πιο έντονο βαθμό από τα κορίτσια (Rigby & Slee, 1991).

Η μελέτη των Glew και συνεργατών, (**πίνακας 1**) δείχνει τα ποσοστά σχολικής βίας και εκφοβισμού σε διάφορες χώρες. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού (Glew et al, 2000).

Χώρα	Ποσοστά
<b>Νορβηγία</b>	14% των παιδιών εμπλέκονται στον εκφοβισμό, είτε ως θύτες είτε ως θύματα.
<b>Αγγλία</b>	19% των μαθητών αναφέρουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού. 10% των παιδιών στην Πρωτοβάθμια και 4% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκφοβίζονται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.
<b>Ιαπωνία</b>	15% των παιδιών στην Πρωτοβάθμια και 10% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφέρουν ότι έχουν θυματοποιηθεί.
<b>Ισπανία</b>	17% των παιδιών αναφέρουν εκφοβισμό
<b>Ιρλανδία</b>	8% των μαθητών έχουν θυματοποιηθεί σοβαρά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.
<b>Αυστραλία</b>	17% των αγοριών και 11% των κοριτσιών είναι θύματα εκφοβισμού αρκετά συχνά ή περισσότερο.
<b>ΗΠΑ</b>	10% των παιδιών έχουν εμπειρία περιστατικών ακραίας μορφής θυματοποίησης.

**Πίνακας 1.** Ποσοστά εκφοβισμού σε διάφορες χώρες

Έκθεση του Διεθνούς Ινστιτούτου Παιδικής Υγείας και Ανθρώπινης Ανάπτυξης (2001) (National Institute of Child Health and Human Development - NICHD), δείχνει ότι ο εκφοβισμός είναι σε μεγάλο βαθμό διαδεδομένος στα αμερικανικά σχολεία, με περισσότερο από το 16% των παιδιών σχολικής ηλικίας να έχουν δεχθεί απειλές από άλλους μαθητές κατά τη διάρκεια της περιόδου της έρευνας. Στη μελέτη του NICHD συμμετείχαν 15.686 μαθητές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων από όλες τις πολιτείες των ΗΠΑ. Επίσης η μελέτη αναδεικνύει ότι το 10% των παιδιών δήλωσαν να έχουν δεχθεί απειλές από άλλους μαθητές. Ένα

άλλο ποσοστό 6% ανέφερε ότι είχαν πέσει οι ίδιοι θύμα εκφοβισμού και είχαν τρομοκρατήσει και αυτοί άλλα παιδιά. Ταυτόχρονα ένα ποσοστό 13% των μαθητών δήλωσαν ότι είχαν εξαναγκαστεί άλλους μαθητές για να εκφοβίσουν συμμαθητές τους, αλλά δεν είχαν γίνει οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού (National Institute of Child Health and Human Development – NICHD, 2001).

Σύμφωνα με έρευνα του Rigby στην Αυστραλία οι συνηθέστερες μορφές εκφοβισμού στο σχολείο είναι οι λεκτικές, με παρατσούκλια και με μάλιστα με αρκετά συχνότερη εμφάνιση από τις σωματικές μορφές (χτυπήματα κ.ά.). Περισσότερο τα αγόρια, παρά τα κορίτσια, τείνουν να κάνουν χρήση του σωματικού εκφοβισμού. Το ποσοστό των αγοριών που εκφοβίζεται είναι πολύ υψηλότερο από το ποσοστό των κοριτσιών, σε έρευνα φτάνοντας το 9%, ενώ αντίστοιχα των κοριτσιών κυμαίνονταν σε ποσοστό 5%. Συχνότερο φαινόμενο αποτελεί να πέφτουν θύματα εκφοβισμού τα αγόρια, με τα κορίτσια να εμφανίζουν μικρότερη συχνότητα. Ταυτόχρονα τα κορίτσια αντιμετωπίζουν λιγότερο τον σωματικό εκφοβισμό από τα αγόρια, αλλά πέφτουν θύματα συνήθως έμμεσων μορφών bullying (Rigby, 2008). Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει μείωση των περιστατικών εκφοβισμού σε σχέση με την αύξηση της ηλικίας, ενδεχομένως λόγω ωριμότερης σκέψης των παιδιών. Αυτό αρκετές φορές έρχεται σε αντίθεση με την αύξηση που παρατηρείται με το πέρασμα των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελβετία δείχνει ότι το ποσοστό μαθητών νηπιαγωγείου χαρακτηρίζονταν ως το 11% ως θύτες εκφοβισμού, το 6% θύματα εκφοβισμού και το 10% ως θύτες – θύματα. Σύμφωνα με τον Rigby στα περισσότερα περιστατικά που συμβαίνουν στην αυλή του σχολείου υπάρχουν και αυτόπτες μάρτυρες (Rigby, 2008).

Στις περιπτώσεις που αποδοκιμάζονταν το περιστατικό εμφανίζονταν πιθανότητες αυξημένες κατά 50% για να σταματήσει το περιστατικό του εκφοβισμού. Ο Rigby αναφέρει σε μελέτη που έγινε στον Καναδά ότι οι θύτες επιλέγουν και εκφοβίζουν δυο ή περισσότερα θύματα με συχνότερη εμφάνιση στα αγόρια και όχι στα κορίτσια. Η ίδια έρευνα αναφέρει ότι παρόλο που μόνο το 12% παιδιών δημοτικού και γυμνασίου εντάσσονται στην παραπάνω ομάδα, ήταν υπεύθυνα για το 70% των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Το ποσοστό των

μαθητών, σύμφωνα με την ίδια μελέτη, που εκφοβίζονται όχι από έναν αλλά από περισσότερους θύτες έφτανε το 35%, με συνηθέστερη την περίπτωση των δυο θυτών μέχρι τον αριθμό των εννέα θυτών (Rigby, 2008).

Οι Dempsey και Storch το 2008 αποδίδουν την αντιφατικότητα των ευρημάτων στην εσωτερικοποίηση διαφορετικών κοινωνικών προτύπων (Dempsey, & Storch, 2008). Υπάρχουν δηλαδή κοινωνικά πρότυπα τα οποία είναι πιθανόν να προκαλούν στα κορίτσια την καταστολή των άμεσων επιθετικών συμπεριφορών και την εμπλοκή τους σε έμμεσες μορφές επιθετικότητας προκειμένου να εκφράσουν τον θυμό τους (Crothers et al., 2005). Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η επίδραση της ηλικίας στον βαθμό θυματοποίησης που φαίνεται ότι οι μέγιστες τιμές θυματοποίησης εμφανίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Hoover, et al., 1992) και να μειώνονται καθώς τα παιδιά μετακινούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Rigby, 1999). Παρόμοιες μελέτες φανερώνουν ότι τα παιδιά των πρώτων τάξεων του πρωτοβάθμιου σχολείου τείνουν να θυματοποιούνται από συνομηλικούς τους και άλλους μαθητές, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά θυματοποιούνται κυρίως από συμμαθητές τους της ίδιας ηλικίας (Boulton, et al., 1992). Οι συμμαθητές είναι παρόντες σε επεισόδια εκφοβισμού στον σχολικό χώρο σε ένα ποσοστό 85% (Bonds & Stoker, 2000), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ποσοστό 92% των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν παρατηρήσει περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία τους. Οι θεατές μπορεί να ενισχύσουν τον θύτη, γελώντας ή ζητωκραυγάζοντας, μπορούν να μείνουν απαθείς ή να υποκριθούν ότι δεν αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει και συχνά περιγράφονται από το θύμα ως συνεργάτες του θύτη (Macklem, 2003). Σε ποσοστό πάνω από το 50% των παιδιών ανέφεραν ότι θα μεσολαβούσαν σε μια υπόθεση εκφοβισμού ή βίας, όμως οι αναφορές τους δεν συνάδουν με την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους στην αυλή του σχολείου (O'Connell, et al., 1999).

Ο Smith στην έρευνά του οριοθετεί γενικά τέσσερις χρονικές φάσεις από τις οποίες περνάει η ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού (Smith et al., 2002).

*Πρώτη φάση - Origins 1970 – 1988:* η συστηματική μελέτη του φαινομένου του εκφοβισμού ξεκίνησε στα σχολεία της Σκανδιναβίας τη δεκαετία του 1970. Έχουμε τότε την εμφάνιση ενός από τους πρώτους ορισμούς του «bullying» ή «mobbing» με τον οποίο ορίστηκε από την άποψη της σωματικής και λεκτικής

συμπεριφοράς. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο Olweus ανέπτυξε ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς για την αξιολόγηση του εκφοβισμού, που αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο για τη συνέχεια του ερευνητικού έργου.

*Δεύτερη φάση ίδρυση ερευνητικού προγράμματος 1989 - μέσα δεκαετίας 1990:* από το 1989 άρχισαν να εμφανίζονται βιβλία και άρθρα σε περιοδικά και ταυτόχρονα ξεκίνησαν έρευνες σε άλλες χώρες πέραν της Σκανδιναβίας. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες εκστρατείες παρέμβασης σε άλλες χώρες, εν μέρει εμπνευσμένες από τη Νορβηγική εκστρατεία.

*Τρίτη φάση: καθιερωμένο διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα μέσα δεκαετίας 1990 – 2004:* κατά την περίοδο αυτή η έρευνα για τον «παραδοσιακό» εκφοβισμό αναδείχθηκε σε σημαντικό διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα. Εμφανίζονται πολλές περισσότερες δημοσιεύσεις και η έρευνα για τον εκφοβισμό χαρακτηρίζεται ουσιαστικά από τα ευρωπαϊκά και τα διεθνή συνέδρια. Έρευνες και παρεμβάσεις, πραγματοποιήθηκαν σε πολλές χώρες. (Smith, et al., 2004).

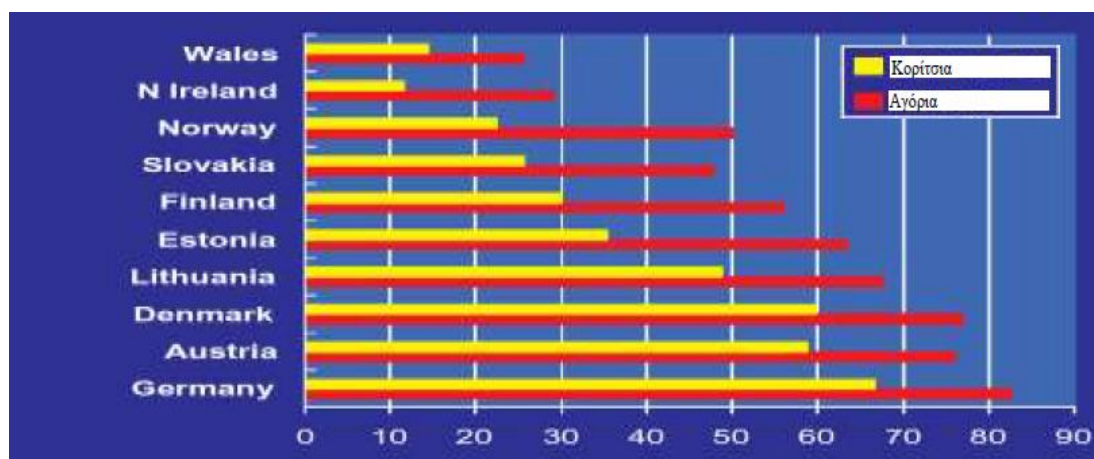
*Τέταρτη φάση ηλεκτρονικός εκφοβισμός - cyberbullying 2004 –σήμερα:* κατά την τελευταία δεκαετία, κάνει την εμφάνισή της η ηλεκτρονική παρενόχληση στον κυβερνοχώρο (κυβερνοεκφοβισμός-cyberbullying) και αποτελεί ένα είδος σημαντικού εκφοβισμού (Smith, 2012). Ξεκίνησε ως μήνυμα κειμένου και μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) εκφοβισμού και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000 αυξήθηκε από την ανάπτυξη των έξυπνων τηλεφώνων (smartphone) και σε μεγάλο βαθμό από την αυξημένη χρήση ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης (facebook) (Rivers & Noret, 2010).

Σήμερα η παρενόχληση στον κυβερνοχώρο καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος του ποσοστού του συνολικού εκφοβισμού. Συνεχίζεται όμως και αυτή την περίοδο η εκπόνηση ερευνητικών εργασιών για τον «παραδοσιακό» εκφοβισμό (Jimerson et al., 2010).

Σχετικά με την ηλικία των εμπλεκομένων στον εκφοβισμό τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν ότι επικρατεί ιδιαίτερα στην ηλικία της εφηβείας (Smith, et al., 1999). Ο κυβερνοεκφοβισμός κάνει την εμφάνισή του σε κάπως μεγαλύτερη ηλικία, στα μέσα της εφηβείας, από ό, τι σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού (Tokunaga, 2010).

## 2.2. Μελέτες σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.) για το 1993-94 τα περισσότερα θύματα σχολικής βίας (**Διάγραμμα 1**) εμφανίζονται στο Βέλγιο, Γερμανία, Λιθουανία, Γροιλανδία, Εσθονία και Ρωσία και τα λιγότερα στη Σουηδία, Ουαλία, Β. Ιρλανδία Σκοτία και Σλοβακία.



**Διάγραμμα 1:** Ποσοστό % εμπλοκής μαθητών σε επεισόδιο σχολικής βίας κατά φύλο

Οι περισσότεροι θύτες σχολικής βίας εμφανίζονται στην Γερμανία, Αυστρία, Δανία, Βέλγιο και Γροιλανδία και οι λιγότεροι στην Ουαλία, Σουηδία, Β. Ιρλανδία, Σκωτία και Πολωνία.

*Νορβηγία:* Έρευνα που διεξήχθη στη Νορβηγία, κατά τη δεκαετία του 1990, έδειξε ότι ένας στους επτά μαθητές συμμετείχε καθημερινά σε πράξεις βίας, ενώ το 85% είχαν γίνει μάρτυρες τέτοιων περιστατικών (Olweus, 1993). Σε παρόμοια έρευνα που διεξήχθη στη Γερμανία το 1994, προέκυψε πως κάθε εβδομάδα δηλώνονταν περί τα 500.000 κρούσματα σχολικού εκφοβισμού. Ο ίδιος αριθμός κρουσμάτων σχολικής βίας παρατηρήθηκε και στη Δανία, με 100.000 μαθητές κάθε μέρα να δηλώνουν πως έπεσαν θύματα σχολικής βίας, κατά την περίοδο 1992-1994 (Smith & Sharp, 1994).

Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε περισσότερα από 130.000 παιδιά και εφήβους (ηλικίας 7 έως 16 ετών) στη Νορβηγία, ο Olweus βρήκε ότι το 9% των παιδιών αυτών αναφέρει πως έχει υποστεί εκφοβισμό από άλλα, ενώ ένα 7% παραδέχεται ότι «συχνά» ή «κάπου κάπου» εκφοβίζει ή ταλαιπωρεί άλλα

παιδιά (Olweus, 1993). Επίσης ο Νορβηγός καθηγητής Dan Olweus εκτιμά, ότι ένας στους επτά μαθητές ή το 15% του συνόλου των μαθητών δημοτικού – γυμνασίου της Νορβηγίας (568.000 το 1983 – 4), εμπλέκονταν «πότε – πότε» ή και συχνότερα σε επεισόδια εκφοβισμού είτε ως νταήδες είτε ως θύματα (Olweus, 1984).

Επιπλέον οι Salmivalli και συνεργάτες αποκάλυψαν ότι το 70% των μαθητών ούτε συμμετείχε ενεργά σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού αλλά ούτε και βοηθούσε τα θύματα (Salmivalli et al., 1996).

*Γερμανία:* Σε έρευνα στην Γερμανία διαπιστώθηκε αυξητική τάση των βίαιων περιστατικών και ειδικότερα των πράξεων σωματικής βίας, που συμπαρέσυρε διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία, με συμμετοχή και μικρότερων ηλικιακών βαθμίδων στην τέλεση πράξεων σωματικής βίας, διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, με αυξημένη συμμετοχή των κοριτσιών και μεταφορά του τύπου τέλεσης της πράξης εναλλακτικά στο σχολικό χώρο ή στην διαδρομή προς το σχολείο (Schwind, 1998).

Άλλη ερευνητική προσπάθεια στην Γερμανία με συμμετοχή 1.458 μαθητών έδειξε ότι σε επεισόδια λεκτικής βίας είχε συμμετάσχει το 82,9% των αγοριών και το 74,1% των κοριτσιών, σε καβγάδες συμμαθητών το 48,4% των αγοριών και το 15,8% των κοριτσιών, σε διάδοση συκοφαντιών το 40,9% των αγοριών και το 23% των κοριτσιών και σε βανδαλισμούς το 40,1% των αγοριών και το 15, 8% των κοριτσιών. Η αύξηση της ηλικίας των μαθητών μειώνει την σωματική βία που ασκείται και αυξάνει την λεκτική βία, ενώ η πλέον βίαη ηλικία θεωρείται το 13ο έως και το 15ο έτος (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε πολλές εμπειρικές μελέτες στη Γερμανία έχει αναδειχθεί ότι η λεκτική βία εμφανίζεται συχνότερα και σε μεγαλύτερα ποσοστά στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Schwind et al., 1999). Ανησυχητικό στοιχείο στην έρευνα αυτή αποτελεί το γεγονός ότι τα δύο τρίτα (2/3) των μαθητών θεωρεί αυτή τη μορφή επιθετικότητας ως φυσιολογική συμπεριφορά και όχι ως βίαη. Γενικότερα στη Γερμανία παρατηρήθηκε ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι πιο σοβαρά από την ογδόη έως τη δέκατη τάξη (δηλαδή μαθητές/τριες 14-17 ετών), ενώ οι Hanewinkel & Knaack, αποκάλυψαν ότι 9,2% των μαθητών/τριών είχαν πέσει

θύματα βίαιης συμπεριφοράς τουλάχιστο μία φορά την εβδομάδα (Hanewinkel & Knaack, 1997).

*Αυστρία:* Στην Αυστρία οι ερευνητικές μελέτες σε δείγμα 1.400 μαθητών ηλικίας 14 ετών καθώς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό των αντιστοίχων μονάδων κατέδειξαν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχή αντιμετώπιση του φαινομένου τη σχολικής βίας είναι το συνεργατικό, δημοκρατικό και ευνοϊκό κλίμα ανάμεσα στους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράγοντας που αναδείχτηκε ως επιβαρυντικός στην αύξηση των δεικτών της βίας ήταν το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των οικογενειών των μαθητών (Klicpera et al., 1994).

*Μ. Βρετανία – Ηνωμένο Βασίλειο:* Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο (Stephenson & Smith, 1989) έδειξαν ότι το 23% των μαθητών/τριών εμπλέκονταν σε περιστατικά βίας είτε ως θύματα είτε ως θύτες και ήταν ως επί το πλείστον αγόρια. Οι Boulton & Underwood διαπίστωσαν ότι το 26% των παιδιών ηλικίας 8-9 ετών και το 15% παιδιών ηλικίας 11-12 ετών υποστήριζαν ότι έπεφταν αρκετά συχνά θύματα βίας (Boulton & Underwood, 1992). Το 1993 η γνωστή έρευνα Sheffield (Whitney & Smith, 1993), η οποία χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς του Olweus, βρήκε ότι το 27% των μαθητών/τιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι είχαν εκφοβιστεί «μερικές φορές ή συχνά» και το 10% «μία φορά την εβδομάδα ή συχνότερα». Τα ποσοστά των θυτών στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο ήταν διπλάσια από αυτά του Λυκείου, με τα αγόρια να παραδέχονται ότι εμπλέκονται σε επεισόδια βίας πολύ πιο συχνά σε σύγκριση με τα κορίτσια (Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τον Rigby, οι θύτες φαίνεται να έχουν αναπτύξει «φτωχές», όπως τις χαρακτηρίζει, σχέσεις με τους γονείς τους και να προέρχονται από οικογένειες με χαμηλή ψυχοκοινωνική υγεία, σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού (Rigby, 1993).

Έρευνα των Austin & Joseph στην Μεγάλη Βρετανία καταγράφοντας τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού κατέληξε ότι το 9% των μαθητών ήταν θύτες, το



22% των μαθητών υπήρξαν θύματα και ένα ποσοστό της τάξης του 15% είχαν βιώσει το ρόλο και του θύματος και του θύτη (Austin & Joseph, 1996).

Σε άλλη έρευνα που διενήργηθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο μόνο το 5% των μαθητών ένοιωσε να μην έχει θυματοποιηθεί, ενώ παραπάνω από το μισό μαθητικό πληθυσμό ένοιωσε να θυματοποιείται τις πρώτες δύο εβδομάδες της σχολικής του ζωής (Elliot, 1997).

Σύμφωνα με τη μελέτη εξέτασης των γενετικών παραγόντων της βίας σε ζευγάρια διδύμων, England and Wales the Environmental Risk (E-Risk) Study, το 2008, αναδείχθηκε ότι υπάρχουν και γενετικοί παράγοντες κινδύνου στην θυματοποίηση. Στην παραπάνω μελέτη σε 1000 ζευγάρια διδύμων (Ball et al., 2008) βρέθηκε να υπάρχει ισχυρή γενετική επίδραση στην εμφάνιση της θυματοποίησης και εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε παιδιά σε 9-10 χρονών. Οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να επιδρούν μέσω διαφόρων μηχανισμών, συμπεριλαμβανομένων της διαμόρφωσης της προσωπικότητας, της ρύθμισης του συναισθήματος ή της κοινωνικής γνώσης καθώς και άλλων μεμονωμένων παραγόντων κινδύνου (Farrington & Ttofi, 2011). Τα αγόρια που ανήκουν στους δράστες του εκφοβισμού βρέθηκαν να έχουν χαμηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση, χωρίς όμως να έχουν χαμηλή γνωστική ενσυναίσθηση (Jolliffe & Farrington, 2011).

Η μελέτη E-Risk διαπίστωσε ότι οι παράγοντες κινδύνου του σχολείου συνδέονται κυρίως με το ρόλο του θύματος, οι παράγοντες της οικογένειας με κίνδυνο εμφάνισης του ρόλου του θύτη και η γειτονιά με τον κίνδυνο του διπλού ρόλου θύτη/θύματος. Όσα παιδιά ζουν κοντά στη μητρική και αδελφική ζεστασιά και τη θετική ατμόσφαιρα του σπιτιού εμφανίζουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Bowes et al., 2010). Συχνά μερικά παιδιά που είναι θύτες σε περιστατικά εκφοβισμού οδηγούνται σε αυτό το ρόλο από την επιθυμία για αρχηγική θέση στην ομάδα των ομοτίμων – συμμαθητών (Salmivalli, 2010). Αυτό τονίζεται και από στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά τόσο με υψηλή ενσυναίσθηση όσο και υψηλή θέση στην ομάδα των ομοτίμων, μπορεί να είναι τα πιο αποτελεσματικά και να είναι τα παιδιά υπερασπιστές στα επεισόδια εκφοβισμού (Caravita et al., 2009). Όσον αφορά τους παράγοντες κινδύνου που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι συνήθως τα θύματα προέρχονται από υπερπροστατευτικές οικογένειες. Τα παιδιά

που παρενοχλούν τους άλλους μπορεί να προέρχονται από οικογένειες που στερούνται ζεστασιάς και επίσης όπου η βία είναι κοινή και η πειθαρχία ασυνεπής. Επιπρόσθετα τα παιδιά που είναι τόσο θύτες όσο και θύματα ή είναι επιθετικά θύματα, μπορεί να προέρχονται από ιδιαίτερα ταραγμένη οικογένεια (Nickerson, et al., 2010).

*Ιρλανδία:* Στην Ιρλανδία οι O'Moore και Hillery χορήγησαν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς του Olweus σε σχολεία του Δουβλίνου σε μαθητές/τριες ηλικίας από 7-13 ετών αποβλέποντας στην εξακρίβωση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι το 8% των παιδιών ανέφεραν ότι υπήρξαν συχνά θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών ενώ το 34% υπήρξαν περιστασιακά (O'Moore & Hillery, 1989). Το 1996 οι O'Moore και συνεργάτες πραγματοποίησαν μια εθνικής εμβέλειας έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με μαθητές/τριες από την πρώτη έως την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο του Olweus σε 320 δημοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν το 5% των μαθητών/τριών είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού μια φορά την εβδομάδα και 51% των μαθητών/τριών συμμετείχαν στον εκφοβισμό άλλων μαθητών που δε συμπαθούσαν (O'Moore, et al., 1998).

Το 1999 ο Byrne αναπαρήγαγε την έρευνα του Olweus χρησιμοποιώντας τα ερωτηματολόγιά του σε σχολεία προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διεξάγοντας έρευνες το 1987 και το 1992 και αποκάλυψε ότι το σχεδόν 5% των παιδιών αποδείχθηκε να εμπλέκεται σε επεισόδια εκφοβισμού ως θύτες και ένα αντίστοιχο νούμερο ως θύματα. Στην ίδια έρευνα το 80,5% των εκπαιδευτικών είχαν την άποψη πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα στα σχολεία γενικά και ταυτόχρονα μόνο το 39% των εκπαιδευτικών αναγνώρισαν τη σοβαρότητα των προβλημάτων που σχετίζονται με τη σχολική βία στο σχολείο τους (Byrne et al., 1999).

Αργότερα οι Collins και οι συνεργάτες διεξήγαν έρευνα σε δείγμα 2432 παιδιών ηλικίας 11-13 ετών από 60 δημοτικά και 70 Γυμνάσια της Βόρειας Ιρλανδίας, χορηγώντας το ερωτηματολόγιο του Olweus, με σκοπό να αξιολογήσουν τη συχνότητα εμφάνισης της σχολικής βίας. Τα ευρήματα ανέφεραν ότι το 40% των

παιδιών του Δημοτικού και το 30% του Γυμνασίου δήλωναν ότι έχουν υπάρξει συχνά θύματα βίας, ενώ το 25% των παιδιών του Δημοτικού και το 28% των παιδιών του Γυμνασίου παραδέχθηκε ότι είναι δράστες σε περιστατικά βίας (Collins et al., 2004)

*Ισπανία:* Έρευνα που διενεργήθηκε στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Herrero, 1997) περιέγραψε από τις μαρτυρίες των μαθητών του δείγματος το σχολικό κλίμα ως εξαιρετικό σε ποσοστό 10%, ως καλό σε ποσοστό 69%, ως κανονικό σε ποσοστό 19% και ως άσχημο σε ποσοστό μόλις 2%. Πολύ υψηλό ποσοστό, το 80% του δείγματος ομολογεί ότι έλαβαν χώρα περιστατικά σχολικής βίας, ενώ το 60% αντιλήφθηκε κάποιο περιστατικό βίας (Ortega & Smith, 2001).

*Ιταλία:* Έρευνα το 1993 με τη χρήση των ερωτηματολογίων θυμάτων/θυτών του Olweus πραγματοποιήθηκε στη Φλωρεντία και την Κοσένζα σε μαθητές/τριες ηλικίας από 8-12 ετών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι το πρόβλημα της σχολικής βίας είναι πιο σοβαρό στα ιταλικά σχολεία σε σύγκριση με τα σχολεία άλλων χωρών. Το 41,6% των παιδιών του δημοτικού και το 26,4% του γυμνασίου απάντησαν ότι είχαν υποστεί βίαιη συμπεριφορά αρκετά συχνά ενώ το 28% των μαθητών του δημοτικού και το 10,8% των μαθητών του γυμνασίου απάντησαν πως είχαν εκφοβίσει άλλα παιδιά (Bacchini et al., 1993).

Αργότερα το 1996 διεξήχθη εκτεταμένη έρευνα από την Genta και τους συνεργάτες της αναφορικά να τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας στην Ιταλία σε δείγμα 1000 μαθητών/τριών. Τα ευρήματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι το 40% των παιδιών του δημοτικού ηλικίας 8-11 ετών και το 28% των μαθητών του γυμνασίου ηλικίας 12-14 ετών ανέφεραν ότι είχαν υπάρξει θύματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού μερικές φορές ή περισσότερο, ενώ το 20% και 15% των παιδιών αντίστοιχα ανέφεραν ότι εκφόβιζαν άλλους συμμαθητές/τριες τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Επιπρόσθετα πάνω από το 50% των θυμάτων ανέφερε ότι εκφοβίζονταν μέσα στην τάξη (Genta et al., 1996).

Το 1997 η Menesini και οι συνεργάτες της πραγματοποίησαν έρευνα σε δείγμα μαθητών ηλικίας 8-12 ετών σε δημοτικά και γυμνάσια της Ιταλίας.

Ενδιαφέροντα στοιχεία προέκυψαν σχετικά με την πλειοψηφία των παιδιών τα οποία αισθάνονταν συμπάθεια για τα θύματα, με τα κορίτσια να δηλώνουν ότι αναστατώνονται περισσότερο από τα αγόρια όταν γίνονται μάρτυρες επεισοδίων βίας στο σχολείο. Επίσης αποκαλύφθηκε ότι οι μαθητές του γυμνασίου σε ποσοστό 60% έδειχναν μεγαλύτερη συμπάθεια προς το θύμα σε σύγκριση με τους μαθητές του δημοτικού (48%), παρόλο που αναφέρουν πως σε περίπτωση που βρεθούν σε περιστατικά βίας είτε δε θα βοηθούσαν το θύμα είτε θα συμμετείχαν και οι ίδιοι στον εκφοβισμό των συνομηλίκων τους (Menesini et al., 1997).

*Γαλλία:* Τον Μάρτιο του 2001 πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι, το πρώτο Παγκόσμιο συνέδριο με θέμα τη «Βία στο σχολείο και τις δημόσιες πολιτικές» (School violence and public policies). Στο συνέδριο αυτό αναγνωρίστηκε ως προτεραιότητα η χάραξη πολιτικών, η λήψη αποφάσεων και η ανάγκη για έρευνα και υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης, αφού μέσα από τις έρευνες, παγκοσμίως, διαφαίνεται ότι η βία στο σχολείο αυξάνει δραματικά. Κυρίως παρατηρείται αύξηση του φόβου και της ανασφάλειας των μαθητών και των εκπαιδευτικών και όχι τόσο των περιστατικών βίας. Το φαινόμενο της βίας στο σχολείο σχετίζεται με κάποιες παραμέτρους όπως είναι το φύλο (πιο υψηλά ποσοστά άσκησης βίας ή θυματοποίησης στα αγόρια), η προέλευση των μαθητών (κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες ή μειονότητες), η χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, το οικογενειακό περιβάλλον, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η αυταρχική εκπαίδευση, το σύστημα εκπαίδευσης κλπ. Οι παράμετροι αυτοί είναι πιθανόν να οδηγήσουν στην εκδήλωση άσκησης βίας στο σχολείο ή σε θυματοποίηση. Μελέτες του Πανεπιστημίου του Bordeaux δείχνουν ότι από τους 35.000 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα στη Γαλλία, το 10% είχε πέσει θύμα βίας. Πιο συχνά, θύματα πέφτουν τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια είναι θύτες στο 85% των περιστατικών εκφοβισμού που έχουν αναφερθεί. Το 80% των περιστατικών βίας προκαλείται από μαθητές ηλικίας 12 έως 16 ετών (Daphne, 2000-2005).

Στη Γαλλία ερευνητική μελέτη που έλαβε χώρα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξε πολλαπλούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, οργανωτική και λειτουργική σχολική κατάσταση, σχολική ατμόσφαιρα, οικογενειακή κατάσταση, εκτίμηση των μαθητών ότι τιμωρούνται

άδικα από τους καθηγητές τους, κοινωνική προέλευση των μαθητών) που εμπλέκονται στην γέννηση και την εξάπλωση της σχολικής βίας, καταλήγοντας σε ερευνητικά αποτελέσματα που βρίσκονται σε συμφωνία με διεθνείς έρευνες. Διαπιστώθηκε ότι η σχολική βία στη Γαλλία κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (58% η λεκτική βία, 55% η διασπορά εις βάρος κάποιου μαθητή ψευδών και συκοφαντικών ειδήσεων, 10% η βία που κατευθύνεται σε ενήλικα πρόσωπα, 2% οι σωματικές βλάβες, 9% οι συμπλοκές και 1% η χρήση κανονικών όπλων) (Debarbieux, 1996b).

*Ολλανδία:* Στην Ολλανδία ο Mooij ερευνά κατά τα έτη 1991-1992, δείγμα μαθητών ηλικίας 9 έως και 12 ετών σε δείγμα μαθητών από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ηλικίας 13 έως και 17 ετών, σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και καταλήγει στην ανάδειξη τριών παραγόντων: α) στη θεώρηση ενός προσώπου ως δράστη μιας πράξης εκφοβισμού, β) στην θεώρηση ενός προσώπου ως εν δυνάμει δράστη μιας πράξης εκφοβισμού και γ) στην θεώρηση ενός προσώπου ως θύματος. Στην επόμενη έρευνά του κατά τα έτη 1992-1993, σε μαθητές ηλικίας 15 έως και 17 ετών, ανέδειξε ότι το 15% του δείγματος έπεσε θύμα σωματικής βίας, το 51% θύμα ψυχολογικής βίας ή βλάβης στην προσωπική του παρουσία και το 22% παρενοχλήθηκε σεξουαλικά από αγόρια, ενώ το 14% από κορίτσια. Το 7% του δείγματος των δραστών είχε προμελετήσει και οργανώσει την πράξη του πριν την τέλεσή της (Mooij, 1998).

### **2.3. Μελέτες στην Ελλάδα**

Συνεχώς πληθαίνουν οι έρευνες που αφορούν τη συχνότητα, τα χαρακτηριστικά, τα αίτια και τις συνέπειες της σχολικής βίας. Έχει διαμορφωθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα χαρακτηριστικά του ίδιου του φαινομένου, των δραστών και των θυμάτων, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η αναγνώριση των περιστατικών και η πρόληψή τους. Από την άλλη, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης προβάλλουν συχνά φαινόμενα σχολικής βίας, γεγονός το οποίο δημιουργεί την εντύπωση ότι τα περιστατικά βίας αυξάνονται επικίνδυνα.

Οι έρευνες για τη σχολική βία στην Ελλάδα δεν έχουν ακόμη αναδείξει ακόμα επαρκείς πληροφορίες για την παρουσίαση των πραγματικών διαστάσεων του φαινομένου (Μπεζέ, 1998; Αρτινοπούλου, 2001).

Στον Ελλαδικό χώρο το φαινόμενο της βίας στο σχολικό χώρο άρχισε να ερευνάται τη δεκαετία του '90. Τα αποτελέσματα από την έρευνα της Λουκίας Μπεζέ, που έγινε το 1984, σε Γυμνάσια και Λύκεια όλης της χώρας, σε δείγμα 3.795 μαθητών, ηλικίας 14 –17 ετών, (οι 2.009 στην περιοχή της Αθήνας) ανέδειξε ότι η άσκηση σωματικής βίας από μαθητές εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια και στην ηλικιακή ομάδα 12-15 ετών, ενώ η άσκηση λεκτικής βίας υπερτερεί στους μαθητές 16-19 ετών (Μπεζέ, 1992). Αναλυτικά τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2).

Ερωτήσεις	Αθήνα Μ.Ο. %	Αθήνα 14 - 15 χρ. %	Αθήνα 16 - 17 χρ. %	Πανελλαδικά 14-17 χρ. %
Απειλήσατε κάποιον ότι θα τον δείρετε ή θα τον χτυπήσετε;	53,8	53	54,6	57
Έτυχε να χαστουκίσετε, να κτυπήσετε ή να δώσετε γροθιά σε κάποιον επειδή σας πρόσβαλε ή πάνω σε καβγά;	59	62,2	55,8	60,9
Έτυχε να καβγαδίσετε κρατώντας ένα κομμάτι ξύλο, μαχαίρι, πέτρα ή κάποιο άλλο παρόμοιο αντικείμενο;	19	20,1	17,9	19,9
Πήρατε μέρος σε συμπλοκή που να είχε ως συνέπεια τον τραυματισμό κάποιου;	11,9	12,4	11,4	12,7
Έτυχε να γράψετε σε τοίχους, θρανία, πόρτες ή να σπάσετε κάτι μέσα στο σχολείο;	72,1	69	75,2	73,4

Πίνακας 2: Σχολική βία σε μαθητές Γυμνασίων - Λυκείων, πανελλαδικά και περιοχής Αθηνών (1984).

Σε έρευνα των Φακιολά & Αρμενάκη που είχε ως αντικείμενο τις συγκρούσεις (σωματικές και λεκτικές) και διεξήχθη το 1994 (πίνακας 3) σε δείγμα 3.774 μαθητών ηλικίας 12 – 19 ετών, το 38,2% απάντησε ότι αντάλλαξε βρισιές από σπάνια έως συχνά και το 6,9% ότι συμμετείχε σε καβγάδες με χτυπήματα, επίσης από σπάνια έως συχνά ανέφερε ότι το 38,2% είχε χρησιμοποιήσει λεκτική βία, το 15,3% είχε εμπλακεί σε βίαιες συγκρούσεις με βρισιές και χτυπήματα και το 6,9% των μαθητών είχε συμμετάσχει σε καβγάδες με χτυπήματα (πίνακας 3) (Φακιολάς, & Αρμενάκης, 1995).

1994, Φακιολάς & Αρμενάκης, N=3.774, Περιοχή Αθηνών, (Γυμνάσια , Λύκεια)			
Πράξη	Σ	12 - 15 χρ.	16 - 19 χρ.
Βρισιές και υποτιμητικές εκφράσεις σπάνια/πολλές φορές	38,2	33,6	44,7
Εμπλοκή σε βίαιες συγκρούσεις με βρισιές και χτυπήματα σπάνια/πολύ συχνά	15,3	16,2	14,6
Συμμετοχή σε καβγάδες με χτυπήματα σπάνια/πολλές φορές	6,9	7,2	6,7

Πίνακας 3: Σχολική βία Μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων περιοχής Αθηνών, 1994.

Παρατηρώντας τις προηγούμενες έρευνες δεν έχουμε στοιχεία που να συνηγορούν στην άποψη για αύξηση της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών, για αυτή την περίοδο των 10 χρόνων (1984 – 1994).

Στη διαπολιτισμική-συγκριτική έρευνα που διενεργήθηκε το 1994, από τον Γκότοβο, σε δυο ελληνικές πόλεις (Ιωάννινα, Κέρκυρα) και σε δέκα πόλεις της Ευρώπης (Μόσχα, Αν. Βερολίνο, Δυτ. Βερολίνο, Πράγα, Φρανκφούρτη/Οντερ, Σλούμπιτσε, Βαρσοβία, Μπρατισλάβα, Σόφια, Βουδαπέστη), στο ελληνικό δείγμα, πάνω από 40% των μαθητών αναφέρουν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται βία. Θύμα σωματικής βίας δηλώνει ένας στους τέσσερις μαθητές, περισσότεροι από το 35% των μαθητών πιστεύουν ότι κανείς πρέπει να προστατεύεται και μέσα στο σχολείο με διάφορα μέσα αυτοάμυνας, 15% των μαθητών διαθέτουν κάποιο μέσο άμυνας και τέλος ένας στους δέκα έχει μαζί του ένα τέτοιο μέσο όταν βρίσκεται στο σχολείο (Γκότοβος, 1996) τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 4).

Ποσοστά μαθητών	Αποτελέσματα
40 %	παρατηρούν ότι υπάρχει αύξηση της βίας στα σχολεία
25 %	είναι θύμα ξυλοδαρμού κατά τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο ή το αντίστροφο
35 %	κρίνει ότι οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευθούν σε αμυντικές μεθόδους

**Πίνακας 4.** Ποσοστά μαθητών που αναφέρουν και εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας.

Το 1996 έρευνα των Δοανίδου & Ξενάκη στην περιοχή Αθηνών σε δείγμα ενός μεγάλου ιδιωτικού σχολείου, μαθητών ηλικίας 12 – 13 και 14 – 15 ετών, που διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια δυο σχολικών ετών 1994 – 96, διαπίστωσε ότι το 22% της πρώτης ομάδας (12 – 13 ετών) και το 19% της δεύτερης ομάδας (14 – 15 ετών) υπήρξε θύμα σχολικής βίας και επίσης το 10,15% και το 13% αντίστοιχα της πρώτης και της δεύτερης ομάδας ανέφερε ότι άσκησε βία σε συμμαθητές τους. Από αυτά τα αποτελέσματα συνεπάγεται ότι τα ποσοστά στην ιδιωτική εκπαίδευση, που αφορά τόσο τους θύτες όσο και τα θύματα σχολικής βίας, είναι παρόμοια με τη δημόσια (Δοανίδου & Ξενάκη, 1998).

Η πρώτη εκτεταμένη επιδημιολογική έρευνα στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε από τους Πετρόπουλο & Παπαστυλιανό το 2000, με δείγμα 3000 μαθητές από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε 450 σχολεία. Η μελέτη

αυτή, διερεύνησε τους παράγοντες που προκαλούν αυξημένη επιθετικότητα στα παιδιά. Βρέθηκε ότι παράγοντες όπως το μέγεθος του σχολείου, ο μεγάλος αριθμός συστεγαζόμενων σχολείων, ο αυξημένος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, οι κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ή με τους γονείς τους, μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένη επιθετικότητα. Αντίθετα, ο υψηλός μέσος όρος βαθμολογίας στα σχολικά μαθήματα, η υψηλή αυτοεκτίμηση, ο σωστός τρόπος αντιμετώπισης των προσωπικών προβλημάτων καθώς και η αντίληψή του ότι οι γονείς αγαπούν τα παιδιά και δεν τα τιμωρούν αδίκως και με βίαιο τρόπο, σχετίζονται με την ανάπτυξη μειωμένης επιθετικότητας (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανός, 2000).

Παράλληλα την ίδια χρονιά διεξήχθη έρευνα για την σχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε δείγμα 1.312 μαθητών από 8 δημόσια και ένα ιδιωτικό σχολείο της Αττικής. Οι μαθητές του δείγματος φοιτούσαν στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Η έρευνα έδειξε ότι κατά το σχολικό έτος 1998 – 1999 το 14,7% των μαθητών υπήρξαν θύματα εκφοβισμού, το 6,24% υπήρξαν θύτες και το 4,8% θύτες και θύματα. Τα κορίτσια ήταν λιγότερα σε όλες τις κατηγορίες από τα αγόρια και ο αριθμός των θυμάτων και των θυτών μειώνονταν όσο μεγάλωνε η ηλικία (Χατζή κ.ά., 2000).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής, σε συνεργασία με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, προέκυψε ότι η χρήση βίας και η εκδήλωση επιθετικότητας είναι συμπεριφορά που χαρακτηρίζει περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια και ότι στην ηλικία 14 – 18 ετών, το ποσοστό των αγοριών του μαθητικού πληθυσμού που έχει εμπλακεί σε βίαια επεισόδια και ξυλοδαρμούς είναι 6 φορές μεγαλύτερο από το ποσοστό του αντίστοιχου πληθυσμού των κοριτσιών. Όσον αφορά τον εκφοβισμό κάποιου με τη χρήση λεκτικής βίας, απειλών, πειραγμάτων, τα αγόρια εμφανίζονται πάλι να προηγούνται με ποσοστό 33,2% έναντι ποσοστού 15,7% των κοριτσιών. Τέλος η άσκηση λεκτικής βίας αυξάνεται με την ηλικία ενώ η φυσική βία και οι καβγάδες μειώνονται από τα 11 στα 15 έτη. Αντιθέτως οι διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, που αναφέρουν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού και ψυχολογικής βίας, είναι πολύ μικρές (**Διάγραμμα 2**) (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο



Ψυχικής Υγιεινής, «Έφηβοι και σχολικό περιβάλλον»), <http://www.educational-center.gr/dmdocuments/ygeia-efibwn-02.pdf>).



**Διάγραμμα 2:** Ποσοστό εφήβων 11-15 ετών που συμμετείχαν σε καβγά τους 12 τελευταίους μήνες.

Παρ' όλο που κρούσματα σχολικής βίας είχαν εμφανιστεί και παλιότερα, η πρώτη προσπάθεια να πιστοποιηθεί επισήμως η ύπαρξή της και να αξιολογηθεί η έκτασή της στην πρωτεύουσα της χώρας έγινε μόλις το 2001 από τις Πατεράκη και Χουντουμάδη (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Τα αποτελέσματα της έρευνας προήλθαν από 1312 παιδιά που φοιτούσαν από την τρίτη έως την έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιώντας το ειδικό ερωτηματολόγιο του Olweus που έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς, σε μεγάλο αριθμό ερευνών (Olweus, 1993).

Συγκεκριμένα, οι Pateraki & Houndoumadi βρήκαν ότι 14.7% των μαθητών και μαθητριών αυτοπροσδιορίζονται ως θύματα, 6.2% ως θύτες και 4.8% ως θύτες/θύματα. Τα αγόρια ήταν περισσότερα σε όλες τις κατηγορίες σε σχέση με τα κορίτσια και ο αριθμός των δραστών και των θυμάτων μειώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία. Η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού που αναφέρεται από τα θύματα (42,5 %) είναι άμεση λεκτική. Περισσότερα τα αγόρια θύματα από ότι τα κορίτσια δηλώνουν ότι έχουν υποστεί άμεση σωματική βία (34 % των αγοριών έναντι 22,83 % των κοριτσιών), ενώ αντίθετα τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό έχουν υποστεί άμεση λεκτική βία και έμμεσο εκφοβισμό σε ποσοστό 38%, σε αντίθεση με το 25,3% των αγοριών. Σύμφωνα με τα γενικά στοιχεία της έρευνας αυτής (Pateraki & Houndoumadi, 2001), η συχνότητα της βίας στα σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας είναι μικρότερη από εκείνη στην Ιταλία, το Βέλγιο, την Πορτογαλία και τον

Καναδά. Και η κατοπινή έρευνα που διεξήγαγε η Σαπουνά (Sarouna, 2008) σε μαθητές και μαθήτριες από 10 έως 14 ετών σε δημόσια δημοτικά και γυμνάσια στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης, συνηγορεί ότι η συχνότητα της βίας στην Ελλάδα (8.2% ήταν θύματα, 5.8% ήταν θύτες και 1.1% θύτες/θύματα) δεν είναι τόσο μεγάλη όσο στην Αγγλία, την Ιταλία και την Πορτογαλία (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας κατά τα σχολικά έτη 2004 – 2005 και 2005 – 2006 τα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού ήταν παρόμοια με αυτά της έρευνας της Χουντουμάδη και συνεργατών (Χουντουμάδη κ.ά., 2001). Σε δείγμα 4000 παιδιών και εφήβων το 10% – 13% δηλώνει ότι έχει βιώσει ως θύμα τον σχολικό εκφοβισμό, κυρίως την λεκτική του μορφή και τη μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ ένα στα δέκα παιδιά περίπου φοβάται και αγωνιά ότι θα πέσει θύμα εκφοβιστικών περιστατικών.

Σύμφωνα με τις Ψάλτη και Κωνσταντίνου, 1 στους 10 μαθητές/ήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει υποστεί κάποια μορφή βίας σε βάθος ετών, ενώ τρεις στους δέκα φοβούνται ή αγωνιούν ότι μπορεί να πέσουν θύματα μερικές φορές μέχρι και πολύ συχνά. Επίσης ένας/μία στους δέκα (κυρίως αγόρια) δηλώνει ότι συχνά έχει υποπέσει σε συμπεριφορά λεκτικής ή σεξουαλικής βίας και 8% σε συμπεριφορά σωματικού, κοινωνικού ή ρατσιστικού, ενώ ένα στα τέσσερα άτομα ότι μπορεί να επιδοθεί σε παρόμοιες ενέργειες στο μέλλον (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Η ίδια μελέτη διερεύνησε σε ποιους παράγοντες αποδίδουν τα θύματα την επιλογή τους ως στόχων εκφοβισμού από τους δράστες. Οι αποδόσεις των αιτιών της θυματοποίησής τους διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το φύλο και την εθνοπολιτισμική προέλευση των θυμάτων. Αναφορικά με την εθνοπολιτισμική προέλευση, οι μαθητές/-ήτριες από την Αλβανία και από τις χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Νότιας Αμερικής απέδωσαν τη θυματοποίησή τους στη διαφορετική γλώσσα που μιλούν, ενώ οι έφηβοι από την Αλβανία και τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης στην προέλευσή τους από άλλη χώρα (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη για ενισχυτική διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στους αλλόφωνους μαθητές και μαθήτριες. Επιπρόσθετα σύμφωνα με την ίδια έρευνα τα αγόρια αποδίδουν τη θυματοποίησή τους στις υψηλές επιδόσεις τους στο σχολείο, ενώ τα κορίτσια πρώτα (ποσοστό 36%) στο

φύλο τους και έπειτα στις υψηλές τους επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Τα αποτελέσματα έρευνας του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) το 2008 έδειξε ότι στην Ελλάδα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα τουλάχιστον 10%-15% των μαθητών είναι θύματα συστηματικής βίας από συμμαθητές τους, ενώ το 5% παραδέχονται ότι ασκούν βία (με συντριπτική πλειοψηφία των αγοριών στην άσκηση σωματικής βίας σε σύγκριση με τα κορίτσια που επιδίδονται περισσότερο στον κοινωνικό εκφοβισμό). Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αποτελεί τους μάρτυρες στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα της Σαπουνά, συχνότερες είναι οι υβριστικές ή έστω προσβλητικές προσφωνήσεις. Στο δημοτικό σχολείο επίσης συχνές είναι η εσκεμμένη διάδοση κακών φημών και η απόρριψη, ο κοινωνικός αποκλεισμός και ακολουθούν οι απειλές, η φυσική βία και ο σεξουαλικός εκφοβισμός (Sarouna, 2008). Στο γυμνάσιο συνήθεις μορφές είναι ο κοινωνικός εκφοβισμός και η διάδοση κακών φημών (Sarouna, 2008; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007), καθώς επίσης και ο σεξουαλικός εκφοβισμός και τέλος ακολουθούν οι απειλές και η φυσική βία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι ο άμεσος εκφοβισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι απειλές και ο ρατσιστικός εκφοβισμός είναι συχνότεροι στο δημοτικό παρά στο γυμνάσιο (Sarouna, 2008).

Στην Ελλάδα η πλειοψηφία των εκφοβιστικών επεισοδίων λαμβάνει χώρα στο προαύλιο του σχολείου. Σύμφωνα με την έρευνα της Σαπουνά συχνότερα εμφανίζεται το φαινόμενο στις αίθουσες διδασκαλίας κατά την απουσία του δασκάλου, στο δρόμος προς και από το σχολείο και στους διαδρόμους ενώ σύμφωνα με την έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου οι διάδρομοι, οι σκάλες και οι αίθουσες είναι οι χώροι όπου εμφανίζεται το περιστατικό εκφοβιστικών συμπεριφορών ανεξάρτητα από την παρουσία του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό των θυμάτων (1 στα 4) υφίσταται τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της γυμναστικής. Το εύρημα αυτό επιτάσσει την ευαισθητοποίηση και την κατάλληλη εκπαίδευση ιδιαίτερως των γυμναστών, ώστε να μπορούν να χειριστούν τα εκφοβιστικά επεισόδια. Σε συμφωνία με τα διεθνή

δεδομένα τα αγόρια εκφοβίζονται αποκλειστικά ή κυρίως από αγόρια. Αλλά και τα κορίτσια, παρόλο που κινδυνεύουν να θυματοποιηθούν από κορίτσια ή από ομάδες - κλίκες μικτού γένους, βρέθηκε ότι στην πραγματικότητα εκφοβίζονται περισσότερο επίσης από αγόρια (Sapouna, 2008; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Το 2010 πανελλήνια έρευνα που πραγματοποίησε το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.) στην Ελλάδα ανέδειξε ότι ποσοστό 8,5% των εφήβων αναφέρουν ότι υφίστανται σχολική βία τουλάχιστον 2 με 3 φορές το μήνα, ενώ 1 στους 6 (15,8%) ότι εκφοβίζουν οι ίδιοι άλλους με την ίδια συχνότητα. Οι μαθητές που εκφοβίζουν άλλους είναι κυρίως αγόρια, ενώ εκείνοι που υφίστανται εκφοβισμό είναι τόσο αγόρια όσο και κορίτσια. Το 2010 διαπιστώνεται σημαντική αύξηση στο ποσοστό των εφήβων που αναφέρουν ότι έχουν υπάρξει θύτες εκφοβισμού (15,8%). Οι τρόποι εκφοβισμού που αναφέρονται συχνότερα από τους εφήβους είναι κατά σειρά τα λεκτικά πειράγματα, τα πειράγματα/χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου, η διάδοση φημών και συκοφαντιών και τα πειράγματα/ενοχλήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου. Σχεδόν ένα στα τέσσερα αγόρια (23,9%) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου ήρθε στα χέρια με κάποιον ή κάποιους άλλους τουλάχιστον 3 φορές. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι σημαντικά χαμηλότερο (8,3%) (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ., 2010).

Γενικά και όσον αφορά την Ελλάδα, τα επιδημιολογικά δεδομένα που υπάρχουν από διάφορες έρευνες αναφέρουν ότι σε μαθητές ηλικίας 11-18 ετών, ο εκφοβισμός συμβαίνει σε ποσοστό 33,2% στα αγόρια και σε 15,7% στα κορίτσια. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 22,5% των μαθητών έχουν εμπειρία κάποιας μορφής εκφοβισμού, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 12% των μαθητών δέχτηκε λεκτική βία, το 7,7% ψέματα και φήμες και το 5,9% βίωσε κοινωνικό αποκλεισμό. Σε μαθητές ηλικίας 13-15 ετών το ποσοστό θυματοποίησης κυμαίνεται μεταξύ του 18,5% και το 23% , το 20% των μαθητών ηλικίας 8-15 ετών εκφοβίζεται περισσότερο από μία φορά την εβδομάδα από τους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 10-13% είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 22,5% βιώνουν τα αρνητικά συναισθήματα του εκφοβισμού (Τσιάντης, 2009).

Στην πανελλήνια έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ) που πραγματοποιήθηκε το 2010 σε 4.944 μαθητές εφηβικής ηλικίας (ΣΤ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου) από 306 σχολικές μονάδες όλων των περιοχών της χώρας βρέθηκε ότι ένας στους έξι μαθητές, δηλαδή το 15,8%, δηλώνει θύτης εκφοβισμού, ενώ σε αντίστοιχη έρευνα του 2002 δήλωνε θύτης μόλις το 9,1%. Τα θύματα σε ποσοστό 8,5% δηλώνουν ότι υφίστανται σχολικό εκφοβισμό τουλάχιστον δύο με τρεις (2-3) φορές το μήνα. Οι μορφές εκφοβισμού που αναπτύσσονται συχνότερα στο χώρο του ελληνικού σχολείου είναι ο λεκτικός, η σωματική βία, η σεξουαλική παρενόχληση και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τα μεγαλύτερα ποσοστά σωματικής βίας παρατηρούνται στις μικρές ηλικίες (κυρίως στο Δημοτικό) και περισσότερο τα αγόρια κάνουν χρήση αυτής, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού (κυρίως με τη διάδοση φημών που έχουν ως σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος). Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού, σύμφωνα με τους μαθητές, παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και σε σημεία που δεν ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς, την αποχώρηση τους από το σχολείο ή την προσέλευση τους ε αυτό (Δεληγιάννη-Κουμτζή, 2005; Τσιάντης, 2010).

Η εργασία «Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις;» της Γαλανάκη Ευαγγελίας, στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα « Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω », (Μαΐου 2010) αποτελεί σύνοψη και παρουσίαση των ευρημάτων πρόσφατων μετα-αναλύσεων και ανασκοπήσεων σχετικά με τα παρεμβατικά προγράμματα εναντίον του εκφοβισμού. Παρουσιάστηκε στο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης από την καθηγήτρια κα Γαλανάκη Ευαγγελία το Μάιο του 2010 (Γαλανάκη, 2010).

Σχετικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αναφέρει ότι αυτή γίνεται με:

α) πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, πριν και μετά μετρήσεις και τυχαία τοποθέτηση στις ομάδες,

(β) πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, πριν και μετά μετρήσεις και όχι τυχαία τοποθέτηση στις ομάδες,

(γ) πειραματική ομάδα, πριν και μετά μετρήσεις και όχι τυχαία τοποθέτηση και

(δ) σχέδιο ηλικιακής κοόρτης, κατά το οποίο αξιολογούνται και συγκρίνονται μεταξύ τους ομάδες παιδιών ίδιων ηλικιών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές πριν και μετά το πρόγραμμα, με βασικό στόχο να ελεγχθούν οι πιθανές επιδράσεις των αναπτυξιακών αλλαγών.

Στις μετρήσεις των μελετών πριν και μετά τις παρεμβάσεις περιλαμβάνονται: αυτο-αναφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης από τους ίδιους τους μαθητές, τους συνομηλικούς, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Επίσης περιλαμβάνονται αυτό-αναφορές προσαρμογής και ψυχικής υγείας, η γενικότερη βία στο σχολείο και η γενικότερη αξιολόγηση του κοινωνικού κλίματος της τάξης και του σχολείου (Farrington & Ttofi 2009).

Συνήθως τα προγράμματα παρέμβασης έχουν διάρκεια από ένα έως και δυο έτη και απευθύνονται:

- α) στην κοινότητα, με οργανώσεις ενημέρωσης και μετάδοσης μηνυμάτων εφαρμογής πολιτικής κατά του εκφοβισμού,
- β) στην οικογένεια, με ενημέρωση των γονέων και αποστολή φυλλαδίων,
- γ) στο σχολείο, με την εφαρμογή ολιστικής-συστημικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού και τη σύσταση σχολικής επιτροπής κατά του εκφοβισμού, τη διεξαγωγή έρευνας στο χώρο του σχολείου, την οργάνωση ημερίδων, την αύξηση της επιτήρησης των μαθητών, τις συχνές συγκεντρώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης και τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου,
- δ) στην τάξη, με συζητήσεις και την υπογραφή συμφωνιών, με την εφαρμογή ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος,
- ε) στις ομάδες των συνομηλικών, που γίνονται «μέρος της λύσης του προβλήματος», εκπαιδευόμενοι για να αποδοκιμάζουν περιστατικά εκφοβισμού και να υποστηρίζουν τα θύματα και να γίνονται «διαμεσολαβητές» στις συγκρούσεις και τη δημιουργία φιλίας ως μέτρο ασπίδας προστασίας κατά του εκφοβισμού,

στ) στο άτομο, με στοχευμένες παρεμβάσεις προς τους δράστες και τα θύματα (Maines & Robinson 2010).

Τα προγράμματα με την πιο αποτελεσματική παρέμβαση φαίνεται να είναι αυτά που εφάρμοσαν την ολιστική σχολική πολιτική τους προγράμματος του Olweus (Olweus Bullying Prevention Programme). Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονταν από:

- α) στενή εποπτεία από τους ειδικούς,
- β) διατήρηση ενεργών (ζωντανών) των προγραμμάτων από την προσωπική δέσμευση των εμπλεκόμενων και γ) το υψηλό επίπεδο πιστής εφαρμογής (Olweus, 2005).

Σύμφωνα με τις αναλύσεις των προγραμμάτων παρέμβασης οι αιτίες που ευθύνονται για την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι:

- α) η εφαρμογή του προγράμματος (μικρή εποπτεία ειδικών, περιορισμένη δέσμευση εμπλεκόμενων, μικρή χρονική διάρκεια, ελλιπής χρηματοδότηση και υποστήριξη),
- β) το περιεχόμενο του προγράμματος (ανεπαρκής αντιμετώπιση κοινωνικού αποκλεισμού, δυσκολία ανταπόκρισης στις αναπτυξιακές ανάγκες των εμπλεκόμενων, ανεπαρκής τεκμηρίωση προγραμμάτων) και
- γ) η μέθοδος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (προβλήματα πειραματικής διαδικασίας, χρονικά απομακρυσμένη αξιολόγηση προγράμματος, ανεπαρκή μέσα).

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι τα συστατικά των πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων (Ttofi, et al., 2008) είναι:

- α) για τη μείωση του εκφοβισμού, η εκπαίδευση των γονέων, η επίβλεψη του προαύλιου χώρου, η εφαρμογή μεθόδων πειθαρχίας, οι ημερίδες στο σχολείο, η πληροφόρηση των γονέων, οι κανόνες της τάξης, η διαχείριση της τάξης και η προβολή βίντεο,
- β) για τη μείωση της θυματοποίησης, η προβολή βίντεο, η εφαρμογή μεθόδων πειθαρχίας, εργασία με ομάδα συνομηλίκων, η εκπαίδευση των γονέων, η ομαδική – συνεργατική εργασία, η επίβλεψη του προαύλιου χώρου, η μεγάλη διάρκεια και ο εντατικός χαρακτήρας του προγράμματος.

Ειδικότερα, σε έρευνα σύνοψης και παρουσίασης των ευρημάτων πρόσφατων μετα-αναλύσεων και ανασκοπήσεων σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό της Χιόνη αναφέρεται ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 5), ο οποίος παρουσιάζει τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, όπως προέκυψαν από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Χιόνη, 2011).

Ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα			
Έρευνα	Ηλικία	Ποσοστά	Περιοχή
Σχολή Μωραΐτη	13-15 χρονών	18,5- 23% δηλώνουν θύματα	Αθήνα (ευρύτερη περιοχή)
Καλλιώτης	8-15 χρονών	20% εκφοβίζονται περισσότερο από μία φορά από τους συμμαθητές τους	Ανατ. Αττική (Ελλάδα-Μεγάλη Βρετανία)
Πυθαγόρας	Α/θμια & Β/θμια εκπαίδευση	10-13% δηλώνει ότι έχει βιώσει ως θύμα το σχολικό εκφοβισμό	Εθνικό επίπεδο
ΕΠΙΨΥ (HBSC- ESPAD)	11-18 χρονών	Εκδήλωση εκφοβισμού 33,2% στα αγόρια & 15,7% στα κορίτσια	Εθνικό επίπεδο (διακρατική)
Τούντας et all	Β/θμια εκπαίδευση	22,5% βιώνει τα αρνητικά συναισθήματα του εκφοβισμού	Εθνικό επίπεδο (διακρατική)
DAPHNE II	Α/θμια εκπαίδευση	22.5% των μαθητών έχουν την εμπειρία κάποιας μορφής εκφοβισμού	Αθήνα (διακρατική)
DAPHNE II	Β/θμια εκπαίδευση	12% λεκτική βία 7,7% ψέματα & φήμες εις βάρος τους 5,9% κοινωνικός αποκλεισμός	Θεσσαλονίκη (διακρατική)
Sarouna(2008)	8-14 χρονών	8,2% θύματα 5,8% θύματα 1,1% θύτες /θύματα	Ευρύτερη περιοχή Θεσσαλονίκης (διακρατική)

**Πίνακας 5.** Ποσοστά διαστάσεων εκφοβισμού στην Ελλάδα.

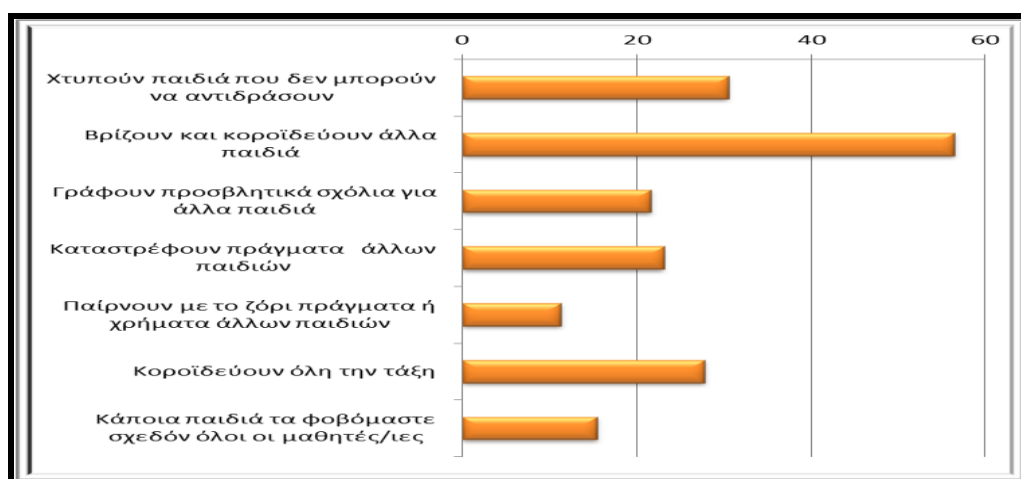
Πρόσφατα διεξήχθη πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016). Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 3.667 μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αγόρια



1971 (53.7%) και 1.696 (46.3%) και σε 33.112 μαθητές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων αγόρια 17.483 (52.8%) και 15.629 (47.2%).

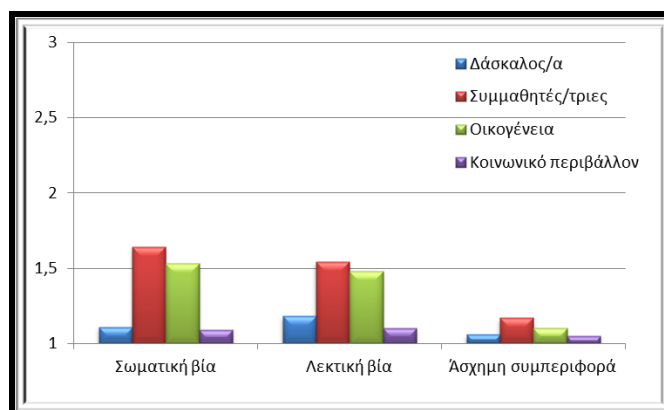
Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας, συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για την πρωτοβάθμια και ένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων που απορρέουν από την ηλικιακή διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Τα ερωτηματολόγια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από συνολικά εννέα (9) μέρη, τα οποία απαντώνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4 πολύ, 5: πάρα πολύ).

Τα αποτελέσματα της έρευνας για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έδειξαν ότι η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (ποσοστό 56.5%) που περιλαμβάνει την εξύβριση και την κοροϊδία, η αμέσως επόμενη μορφή είναι ο σωματικός εκφοβισμός (ποσοστό 30.5%) που περιλαμβάνει χτυπήματα – σπρωξίματα, και τέλος, ο κοινωνικός εκφοβισμός, η απομόνωση και η κοροϊδία των μαθητών από όλη την τάξη (ποσοστό 27.8%). Σε μικρότερα ποσοστά, οι μαθητές αναφέρουν ότι διακατέχονται από φόβο που τους δημιουργούν οι υπόλοιποι μαθητές (ποσοστό 15.4%) και, επίσης, ότι κάποιοι μαθητές τους αποσπούν με τη βία προσωπικά αντικείμενα (ποσοστό 11.3%) (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016) (Διάγραμμα 3).



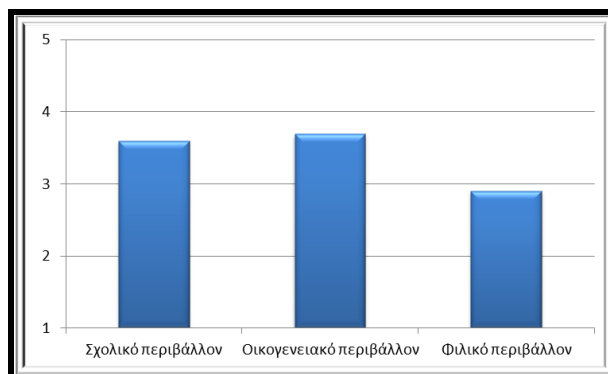
**Διάγραμμα 3.** Συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την παρακολούθηση περιπτώσεων/μορφών εκφοβισμού

Στα αποτελέσματα περιλαμβάνονταν και η εξέταση περιπτώσεων θυματοποίησης των μαθητών, μέσω της καταγραφής και αξιολόγησης της συχνότητας της σωματικής και λεκτικής βίας καθώς και της άσχημης συμπεριφοράς στο σχολικό, οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν την εμφάνιση ιδιαίτερα χαμηλών τιμών στη συχνότητα εμφάνισής τους στο σχολικό περιβάλλον τόσο από πλευράς δασκάλου όσο και από πλευράς μαθητών. Επίσης, χαμηλές τιμές παρουσιάζονται στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016) (**Διάγραμμα 4**).



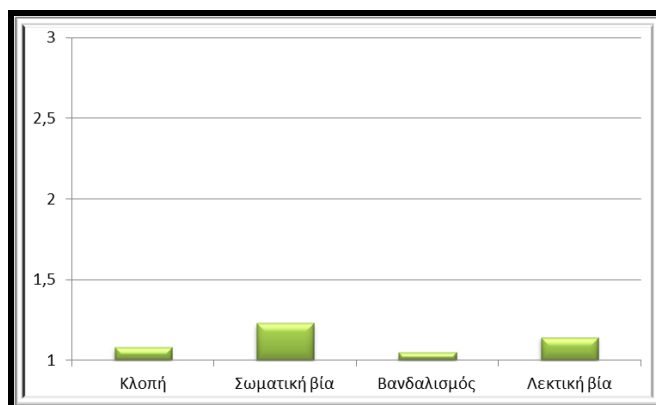
**Διάγραμμα 4.** Ιστόγραμμα μέσω τιμών των απαντήσεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις μορφές θυματοποίησης στο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές – θύματα σχολικού εκφοβισμού απευθύνονται για βοήθεια πρωτίστως στο οικογενειακό περιβάλλον (γονείς, αδέρφια), έπειτα στο σχολικό (εκπαιδευτικοί, διευθυντής σχολείου), και σε μικρότερο βαθμό στο ευρύτερο φιλικό περιβάλλον τους (συνομηλίκους, συμμαθητές) (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016) (**Διάγραμμα 5**).



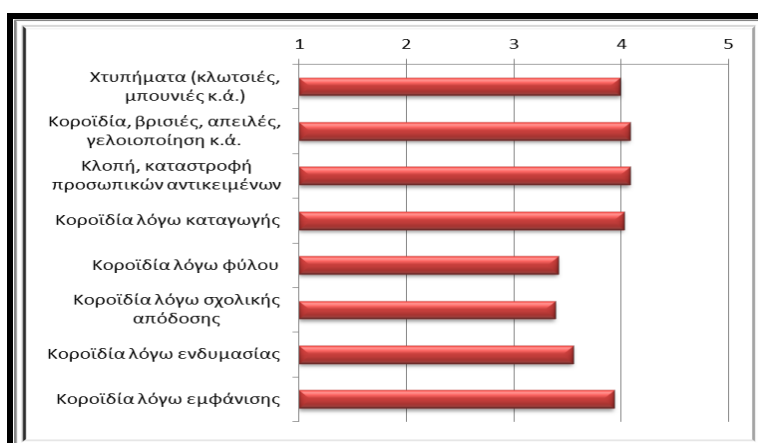
**Διάγραμμα 5.** Ιστόγραμμα τιμών των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το σε ποιον/α απευθύνονται οι μαθητές όταν είναι θύματα σωματικής ή λεκτικής επίθεσης, κλοπής και γενικότερα άσχημης συμπεριφοράς

Στην έρευνα εξετάσθηκε και η συμμετοχή των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού. Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν την ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή τους σε τέτοια περιστατικά όπως κλοπή, βανδαλισμό, σωματική και λεκτική βία (Διάγραμμα 6).



**Διάγραμμα 6.** Ιστόγραμμα τιμών των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε περιστατικά εκφοβισμού

Στη συνέχεια, οι μαθητές εξέφρασαν τη γνώμη τους σχετικά με τη χειρότερη μορφή εκφοβισμού – βίας. Με βάση τα ποσοστά των απαντήσεων, αναφέρονται κατά σειρά, η κλοπή και η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, η λεκτική βία, όπως είναι η κοροϊδία, οι βρισιές, οι συκοφαντίες, οι απειλές, η γελοιοποίηση, η ειρωνεία κ.ά., η σωματική βία όπως είναι τα χτυπήματα, τα σπρωξίματα, οι κλωτσιές κ.ά. και η κοροϊδία λόγω καταγωγής ή λόγω εμφάνισης (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016) (Διάγραμμα 7).



**Διάγραμμα 7.** Ιστόγραμμα τιμών των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τη χειρότερη μορφή εκφοβισμού - βίας

Όσον αφορά το ποσοστό των μαθητών που έχουν βρεθεί στον ρόλο του θύματος 63.90% των μαθητών απάντησαν «Ποτέ», 19.68% «Σπάνια», 8.23% «Μερικές φορές», ενώ 2.62% και 2.45% των μαθητών απάντησαν «Συχνά» και «Πολύ συχνά» αντίστοιχα. Σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που έχουν βρεθεί στο ρόλο του θύτη 67.62% των μαθητών απάντησαν «Ποτέ», 20.07% «Σπάνια», 6.81% «Μερικές φορές», ενώ 1.44% και 1.89% των μαθητών απάντησαν «Συχνά» και «Πολύ συχνά» αντίστοιχα.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι το περιστατικό βίας συνδεόταν περισσότερο με τον τόπο/τη χώρα καταγωγής των μαθητών - θυμάτων (28,88%), και έπειτα με τα χαρακτηριστικά της ομάδας/παρέας τους στο σχολείο (11,37%). Επίσης, σημαντικό ποσοστό των μαθητών (11,20%) απάντησαν ότι περιστατικά βίας εκδηλώνονται σε μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες, ενώ μικρό ποσοστό (3,66%,) λόγω διαφορετικού φύλου (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016).

Σχετικά με τη μορφή σχολικού εκφοβισμού του συγκεκριμένου περιστατικού, το μεγαλύτερο ποσοστό περιελάμβανε λεκτική βία (28,25%) και έπειτα σωματική βία (27,20%). Σε μικρότερο ποσοστό, αναφέρθηκαν υποτιμητικά σχόλια (11,05%), απειλές (7,69%), σεξουαλική παρενόχληση (2,64%), βανδαλισμοί (1,39%), κλοπές (1,33%) και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (1,21%).

Επιπρόσθετα σύμφωνα με σχετικά πρόσφατες έρευνες (Θάνος, 2016; Πανούσης, 2012 & 2016), ένα υψηλό ποσοστό μαθητών αναφέρει ότι έχει αντιληφθεί περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού (παρατηρητές), ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών αναφέρει ότι έχει υποστεί βία (θύματα) και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό αναφέρει ότι έχει ασκήσει βία και εκφοβισμό (θύτες). Αυτό συμβαίνει επειδή:

- 1 μαθητής (θύτης) μπορεί να ασκεί βία σε 3-4 μαθητές (θύματα), το οποίο το αντιλαμβάνονται 7-10 μαθητές (παρατηρητές),
- στο χάσμα ανάμεσα στην επίσημη (καταγεγραμμένη) σχολική βία και στην ανεπίσημη/πραγματική (σκοτεινός αριθμός) βία,
- στην αναφορά των αποτελεσμάτων, η οποία δεν συνοδεύεται και από αναφορά της μεθοδολογίας,
- στη διαφορετική αξιολόγηση από τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα (μαθητές) μιας συμπεριφοράς ως βία ή εκφοβισμό (επικρατεί μια σύγχυση σε αυτό) (Σταθά & Θάνος, 2016).

Το ενδιαφέρον αυτό όμως, δεν συνάδει με τα αποτελέσματα της πλειονότητας των ερευνών για τη σχολική βία και εκφοβισμό, σύμφωνα με τα οποία η βία δεν είναι συχνό φαινόμενο και αφορά ήπιες μορφές (Τσατσάκης, κ.ά., 2016).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει την έλλειψη κοινωνιολογικών ερευνών στην Ελλάδα και αυτό αποτελεί ένα επιπλέον παράγοντα που μας ωθεί να προβούμε στην έρευνα των κοινωνιολογικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής βίας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία ανήκει στις έρευνες τύπου επισκόπησης δείγματος (Cohen & Manion, 1994). Ως δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία των νομών Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας. Η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι ενήμεροι για τέτοια περιστατικά στο σχολείο που εργάζονται.

#### 3.1. Στόχοι της έρευνας

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δυο απομακρυσμένων, ακριτικών και «φτωχών» περιοχών της Ελλάδας, των νομών Θεσπρωτίας και Ιωαννίνων, σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας μεταξύ των μαθητών/τριών. Ουσιαστικά, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς κατανοούν οι ίδιοι μέσα από την εμπειρία τους το φαινόμενο της σχολικής βίας και τι είδους συνδέσεις κάνουν ανάμεσα στην εκδήλωση αυτής της επιθετικής συμπεριφοράς και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου ανάπτυξης των παιδιών (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία).

Ειδικότερα οι στόχοι της έρευνας αναλύονται μέσα από παρακάτω δύο άξονες στόχων:

*Πρώτος στόχος* είναι η καταγραφή στοιχείων όπως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της σχολικής βίας/σχολικού εκφοβισμού, την περιγραφή περιστατικών στο σχολείο και τη συχνότητα που συμβαίνουν αυτά, την τάξη, το φύλο και την καταγωγή των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, τη χρονική διάρκεια των περιστατικών, τους τύπους εμφάνισης και το χώρο που συμβαίνουν, τη συμπεριφορά των μαρτύρων (θεατών) των περιστατικών, τις στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούν οι δράστες και τα θύματα, καθώς και των αντιδράσεων από τους συμμαθητές απέναντι στο φαινόμενο.

Δεύτερος στόχος είναι η ανίχνευση των κοινωνικών διαστάσεων της σχολικής βίας, εξετάζοντας παράγοντες που μπορεί να ενισχύουν την εμφάνιση του φαινομένου, όπως το κοινωνικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα και ο τόπος κατοικίας των γονέων (προέλευση αστική, ημιαστική ή αγροτική), η κοινωνική αποδοχή των εμπλεκόμενων από τους συμμαθητές/τριες, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, η μη ενσωμάτωση στη σχολική ζωή των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών και τέλος η επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της σχολικής επίδοσης ή της φυλετικής διάκρισης.

Οι προαναφερόμενοι στόχοι έγιναν προσπάθεια να διερευνηθούν στο πλαίσιο των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Θεσπρωτίας και Ιωαννίνων.

### **3.2. Ερωτηματολόγιο της έρευνας**

Μια από τις μεθόδους που συνήθως χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση της σχολικής βίας είναι η ποσοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η μέθοδος συμπλήρωσης ερωτηματολογίων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς είναι η μέθοδος που επιλέχθηκε για να διερευνηθεί τους στόχους της έρευνάς μας.

#### *Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς του Olweus*

Η μέθοδος αυτή αποτελεί συνήθη πρακτική διερεύνηση της βίαιης συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι ερωτήσεις δύναται να πραγματοποιηθούν με τρεις τύπους ερωτηματολογίων (Olweus, 1993):

- 1) *ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς μαθητών/τριών (self-reports)*, στο οποίο οι μαθητές/τριες ανακαλούν και αναφέρουν, εφόσον υφίστανται, προσωπικές εμπειρίες που έχουν βιώσει είτε ως δράστες είτε ως θύματα,
- 2) *ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (teacher reports)*, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανακαλέσει περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού με δράστες και θύματα τους μαθητές της τάξης του, εφόσον βέβαια κάτι τέτοιο ισχύει και
- 3) *δηλώσεις εκ μέρους των συνομηλίκων (peer nominations)*, στις οποίες οι μαθητές/τριες καλούνται να ανακαλέσουν και να αναφέρουν, εφόσον

γνωρίζουν, περιπτώσεις σχολικής βίας και θυματοποίησης που έχουν παρατηρήσει σε συμμαθητές τους.

Στην έρευνά μας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το *ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των εκπαιδευτικών* (teacher reports), στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να ανακαλέσει περιστατικά εκφοβισμού με δράστες και θύματα τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου του, εφόσον βέβαια κάτι τέτοιο ισχύει και να καταγράψει τις απόψεις αυτές (O'leweus, 1978).

Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν ως δείγμα διότι είναι σε θέση να αναφέρουν με αξιοπιστία όσους/ες μαθητές/τριες τους έχουν πέσει θύματα ή έχουν γίνει θύτες εκφοβιστικών ενεργειών (Alsakser & Valkanover, 2001). Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι δηλώσεις εκπαιδευτικών είναι πιο αξιόπιστος τρόπος μέτρησης της σχολικής βίας από ότι τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς και οι δηλώσεις των ομηλίκων (Crick et al, 2006). Παρόλ' αυτά αποτελεί γεγονός ότι τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία, σε αντίθεση με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, συμπεριφέρονται με αυθόρμητο τρόπο και έτσι εμπλέκονται, χωρίς αναστολές, σε διαδικασίες εκφοβισμού ακόμα και παρουσία ενηλίκων (Coie et al., 1992). Επιπρόσθετα δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί συγχέουν τις ενέργειες σχολικού εκφοβισμού με τις έντονες συγκρούσεις (Alsakser & Valkanover, 2001).

Τέλος, οι απαντήσεις που δίνουν οι ερωτηθέντες μπορεί να διέπονται από μεροληψία σχετικά με τη φήμη ενός παιδιού, να περιορίζονται από στερεότυπα που αφορούν την τυπική συμπεριφορά των δύο φύλων ή να παραλείπονται περιστατικά κατά την κρίση του ερωτηθέντα (Ladd & Profilet, 1996).

#### *Ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (teacher reports)*

Στόχος του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται κατανοητό και βιώνεται το φαινόμενο της βίας στο χώρο του σχολείου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η καταγραφή του φαινομένου στο χώρο του σχολείου, η διερεύνηση των στάσεων σχετικά με το φύλο, τη διαφορετική πολιτισμική και κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριων, καθώς και τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου στο χώρο του σχολείου.



Ειδικότερα στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε το ευρέως γνωστό και πολυχρησιμοποιημένο εργαλείο, το «ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των εκπαιδευτικών» του Dan Olweus : *“Revised Olweus Bully and Victim Questionnaire”*, (Olweus, 1996 – μετάφραση και προσαρμογή για εκπαιδευτικούς, Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.ά., 2005), ύστερα από σχετική άδεια των υπευθύνων στην Ελλάδα (Ψάλτη κ.ά., 2012).

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε, προσαρμόστηκε και σταθμίστηκε από την προαναφερόμενη επιστημονική ομάδα στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Επιπλέον προστέθηκαν δύο ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο του Boulton (1997), σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας και με την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 60 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου καθώς και τύπου Likert. Οι «ανοικτές» ερωτήσεις δεν έχουν προκαθορισμένες απαντήσεις, αλλά επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να απαντήσουν οτιδήποτε επιθυμούν. Στις «κλειστές» ερωτήσεις οι ερευνητές προκαθορίζουν τις απαντήσεις, οπότε οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν μεταξύ των προκαθορισμένων απαντήσεων (Gillham, 2007).

Οι κλίμακες Likert (Likert scale), εισήχθησαν για πρώτη φορά στις επιστήμες υγείας το 1932 από τον Αμερικανό ψυχολόγο Rensis Likert (1903–1981), χρησιμοποιούνται ευρύτατα στα ερωτηματολόγια που αφορούν σε μελέτες στην εφαρμοσμένη έρευνα και για το λόγο αυτόν κρίθηκε σκόπιμη η συνοπτική παρουσίασή τους (Streiner & Norman, 2008).

Οι κλίμακες Likert αφορούν σε διατάξιμες μεταβλητές (ordinal variates), στις οποίες η σειρά ή αλλιώς η διάταξη μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών έχει σημασία, έτσι ώστε οι μεγαλύτερες αριθμητικές τιμές να αντιπροσωπεύουν την παρουσία ενός χαρακτηριστικού σε μεγαλύτερο βαθμό και οι μικρότερες την παρουσία του ίδιου χαρακτηριστικού σε μικρότερο βαθμό (Γαλάνης, 2011).

Η κλίμακα Likert είναι μια ψυχομετρική κλίμακα που χρησιμοποιείται στα ερωτηματολόγια εκτίμησης του βαθμού συμφωνίας (ή διαφωνίας) των συμμετεχόντων αναφορικά με διάφορες δηλώσεις/προτάσεις. Συνήθως, υπάρχουν

5 (ή σπανιότερα περισσότερες) απαντήσεις σε διατεταγμένη κλίμακα και οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν αυτή που τους εκφράζει περισσότερο.

Το πλήθος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας είναι τύπου κλίμακας Likert και πιο συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου οι παράμετροι είναι από το 1=ποτέ, 2=1-2 φορές, 3=2-3 φορές, 4=1 φορά/εβδομάδα, 5=αρκετές φορές (Πίνακας 7),

(Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο)

Ποτέ	1-2 φορές	2-3 φορές	1 φορά/εβδομάδα	αρκετές φορές
1	2	3	4	5

**Πίνακας 7.** Η τυπική δομή ενός στοιχείου Likert, στο οποίο υπάρχουν 5 πιθανές απαντήσεις σε διατεταγμένη κλίμακα αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας (ή βαθμό διαφωνίας) με μια δήλωση/πρόταση.

καθώς επίσης στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας η επιλογή είναι 1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ αρκετά, 3=δεν είμαι σίγουρος, 4=διαφωνώ αρκετά και 5=διαφωνώ απόλυτα (Πίνακας 8).

(Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο)

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

**Πίνακας 8.** Η τυπική δομή ενός στοιχείου Likert, στο οποίο υπάρχουν 5 πιθανές απαντήσεις σε διατεταγμένη κλίμακα αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας (ή βαθμό διαφωνίας) με μια δήλωση/πρόταση.

Ο/η ερωτώμενος/η σημειώνει στην κλίμακα τη διαβάθμιση που αντιπροσωπεύει ή πλησιάζει περισσότερο τη θέση του. «Οι κλίμακες αυτές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για τον ερευνητή δεδομένου ότι ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης της απάντησης ενώ παράλληλα παράγουν αριθμούς δηλ. ποσοτικοποιούνται» (Cohen et al., 2000).

Οι ερωτήσεις του **ερωτηματολογίου** (αντίγραφο του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στο παράρτημα) είναι κατανεμημένες σε πέντε (5) άξονες:

- 1. Προσωπικές πληροφορίες – 8 ερωτήσεις**, περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν:
  - A.** το φύλο εκπαιδευτικών
  - B.** την τάξη που διδάσκουν
  - Γ.** την ειδικότητα εκπαιδευτικού
  - Δ.** θέση διευθυντή ή όχι στο σχολείο
  - Ε.** τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών
  - Στ.** την ηλικία των εκπαιδευτικών
  - Ζ.** τα χρόνια εκπαίδευσης
  - Η.** το επίπεδο σπουδών
- 2. Το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού – 32 ερωτήσεις**, οι οποίες αφορούν:
  - A.** την έννοια της σχολικής βίας
  - B.** την περιγραφή περιστατικών σχολικής βίας στο σχολείο
  - Γ.** τη συχνότητα που συμβαίνουν τα περιστατικά σχολικής βίας
  - Δ.** την τάξη των εμπλεκομένων, το φύλο, την καταγωγή, τη χρονική διάρκεια των περιστατικών, το χώρο που συμβαίνουν τα περιστατικά, τη συμπεριφορά των μαρτύρων των περιστατικών
  - Ε.** το δράστη-θύμα-θεατή
  - Στ.** τους τύπους βίας
  - Ζ.** τους χώρους του σχολείου που αναπτύσσεται
  - Η.** τη δομή ομάδας δραστών
  - Θ.** τη διάρκεια περιστατικών
  - Ι.** τις στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούν οι δράστες και τα θύματα, καθώς και των αντιδράσεων απέναντι στο φαινόμενο
  - Κ.** τις παρεμβάσεις που αφορούν στο χώρο του σχολείου
- 3. Στάσεις – 1 ερώτηση:**
  - A.** στάσεις που διαμορφώνουν οι ερωτώμενοι/ες απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας

4. **Κοινωνικές διαστάσεις – 17 ερωτήσεις**, περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν:
- A. τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής
  - B. την απόρριψη και κοινωνική απομόνωση
  - Γ. την κοινωνικά ελλειπή συμπεριφορά
  - Δ. την κοινωνική επάρκεια σε σχέση με τον σχολικό περίγυρο κοινωνικογνωστικές δεξιότητες για την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον
  - Ε. το μορφωτικό επίπεδο γονέων
  - Στ. το βαθμό κοινωνικής αποδοχής των μαθητών
  - Z. το κοινωνικό καθεστώς μαθητών και κοινωνική φήμη στο χώρο του σχολείου)
5. **Αντιμετώπιση – 2 ερωτήσεις**, περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν:
- A. συγκεκριμένες στάσεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο
  - B. σε συγκεκριμένες προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζονται τέτοια περιστατικά στο σχολείο.

### **3.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας επιλέχθηκαν με τη διαδικασία της *τυχαίας δειγματοληψίας* (random sampling), και έτσι αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Η τυχαία δειγματοληψία απαιτούσε από κάθε άτομο του πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί. Τα αποτελέσματα προέρχονται από δείγμα των εκπαιδευτικών των νομών Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας και σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα το δείγμα αποτελεί το στατιστικό δείκτη της έρευνάς μας.

Για να επιτευχθεί η πιστότερη δυνατή καταγραφή της πραγματικότητας μέσα από την ερευνητική διαδικασία με τη χρήση του ερωτηματολογίου, πρέπει να καθορισθούν αυστηρά τα χαρακτηριστικά του δείγματος και της ποιότητας των δεδομένων. Για το λόγο αυτό καθορίζονται κριτήρια εισαγωγής του δείγματος στην έρευνα. Στην παρούσα εργασία κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν: η ιδιότητα των ερωτώμενων (εκπαιδευτικοί Θεσπρωτίας - Ιωαννίνων) και κριτήρια

αποκλεισμού από την επεξεργασία των δεδομένων ήταν τα μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας προσεγγίστηκαν από τον ερευνητή μετά από επισκέψεις που έκανε στα σχολεία των νομών Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας. Κατά τις επισκέψεις αυτές ο ερευνητής, αφού έπαιρνε την άδεια από τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου, ενημέρωνε το σύλλογο διδασκόντων για τους στόχους της έρευνάς της και για τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Στη συνέχεια, όσοι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν να πάρουν μέρος, ελάμβαναν τα ερωτηματολόγια και ολοκλήρωναν τη διαδικασία.

Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τα παρακάτω στάδια του τύπου επισκόπησης δείγματος (Cohen & Manion, 1997).

*Στάδια υλοποίησης της έρευνας:*

- Καθορισμός δείγματος και επιλογή της μεθοδολογίας
- Σχεδιασμός των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο)
- Πιλοτική μελέτη σε μικρό υποσύνολο του δείγματος
- Βελτιώσεις των ερευνητικών εργαλείων και του δείγματος
- Κυρίως ερευνητική μελέτη
- Κωδικοποίηση – ανάλυση δεδομένων

Έτσι, ως προς τη συλλογή των πληροφοριών η προσέγγιση της έρευνας ήταν ταυτόχρονα ποσοτική, εφόσον μερικές πληροφορίες ποσοτικοποιούνται αλλά και ποιοτική εφόσον δίνεται έμφαση σε ερμηνείες, εξηγήσεις και στάσεις καταγράφονται από τους ίδιους τα ακριβή λόγια (Faulkner et al., 1999.)

Η ερευνητική εργασία κινήθηκε σε τρεις κυρίους άξονες οι οποίοι προέκυψαν από την ανάγκη που υπάρχει διερεύνηση και ανάλυση του φαινομένου της σχολικής βίας.

Οι άξονες αυτοί είναι: **η πιλοτική έρευνα, η πρώτη και η δεύτερη φάση στο νομό Θεσπρωτίας και Ιωαννίνων** αντίστοιχα.

Η πιλοτική μελέτη προηγήθηκε της κύριας και καθορίστηκαν τα παρακάτω:

- Ο χρόνος συμπλήρωσης τους ερωτηματολογίου.
- Η ύπαρξη ασαφών ερωτήσεων.
- Οι πιθανές αντιρρήσεις για την διατύπωση ερωτήσεων.

- Η πιθανή παράλειψη κάποιου θέματος.
- Η ποιότητα των οδηγιών.
- Η ποιότητα και η εμφάνιση του ερωτηματολογίου.
- Πιθανά σχόλια πάνω στην διαδικασία.

Με βάση τα συμπεράσματα από τα παραπάνω στοιχεία πραγματοποιήθηκε η διόρθωση του ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας. Το αρχικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 20 εκπαιδευτικούς. Με βάση την πιλοτική μελέτη η οποία διενεργήθηκε τροποποιήθηκε ένας αριθμός ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο, (Faulkner et al., 1999), ενώ επαναδιατυπώθηκε ένας αριθμός από τις ερωτήσεις με στόχο την καλύτερη κατανόηση των ερωτηθέντων και η τελική μορφή του ερωτηματολογίου που τελικά διανεμήθηκε παρατίθεται στα Παραρτήματα της εργασίας.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις:

*α) πιλοτική φάση,*

*β) πρώτη φάση δειγματοληψία στο νομό Θεσπρωτίας και*

*γ) δεύτερη φάση δειγματοληψία στο νομό Ιωαννίνων.*

Αρχικά αφού σχεδιάστηκε το πρωτόκολλο της έρευνας και το ερωτηματολόγιο διερεύνησης έγινε πρώτα πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου ξεκινώντας από δύο (2) δημόσια σχολεία (1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ηγουμενίτσας και 12/θ Δημοτικό Σχολείο Γραϊκοχωρίου) του νομού Θεσπρωτίας τον Οκτώβριο του 2014.

Στη συνέχεια η πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε 9 Δημοτικά Σχολεία του νομού Θεσπρωτίας στα οποία περιλαμβάνονταν δύο πολυθέσια σχολεία της πόλης (1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ηγουμενίτσας και 12/θ Δημοτικό Σχολείο Γραϊκοχωρίου), ένα 9/θέσιο και δύο 6/θέσια της ευρύτερης περιοχής (9/θ Δημοτικό Σχολείο Πλαταριάς, 6/θ Δημοτικά Σχολεία Μαργαριτίου και Νέας Σελεύκειας) και τέσσερα ολιγοθέσια απομακρυσμένων εκπαιδευτικών περιοχών (ΔΣ Πέρδικας, ΔΣ Αγ. Βλασίου – Καστρίου, ΔΣ Συβότων και ΔΣ Μαζαρακιάς) το β' τρίμηνο 2015 (Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο 2015). Στην έρευνα της πρώτης φάσης από τους εκπαιδευτικούς του νομού Θεσπρωτίας επιλέχθηκαν 110 και δέχθηκαν να συμμετέχουν 102 εκπαιδευτικοί.

Η δεύτερη φάση περιελάμβανε τη συλλογή των δεδομένων από το νομό Ιωαννίνων κατά τη διάρκεια του δ' τρίμηνο 2015 (Οκτώβριο, Νοέμβριο και Δεκέμβριο 2015). Η μελέτη υλοποιήθηκε σε 19 σχολικές μονάδες από τις οποίες τέσσερα σχολεία πολυθέσια της πόλης (αστική περιοχή - 3<sup>ο</sup>, 16<sup>ο</sup>, 18<sup>ο</sup> Δημοτικά Σχολεία Ιωαννίνων και το 3ο Δημοτικό Σχολείο Μαρμάρων Ιωαννίνων), σε έξι σχολεία 6/θέσια της ευρύτερης περιοχής και ολιγοθέσια των περιοχών κοντά στην πόλη (ημιαστική περιοχή - 6/θ Δημοτικό Σχολείο Βουνοπλαγιάς Ιωαννίνων, 1<sup>ο</sup> 2<sup>ο</sup> και το 3<sup>ο</sup> Δημοτικά Σχολεία Κόνιτσας, το 2/θ Δημοτικό Σχολείο Αγίας Μαρίας Ιωαννίνων και το 6/θ Δημοτικό Σχολείο Καλπακίου) και σε 9 σχολεία ολιγοθέσια κοντινών και απομακρυσμένων περιοχών (αγροτική περιοχή - 1<sup>ο</sup> 3/θ Δημοτικό Σχολείο Μαρμάρων, 2/θ Δημοτικά Σχολεία Κεφαλοχωρίου, Κρανούλας, Βοτονοσίου, 1/θ Δημοτικά Σχολεία Περιβλέπτου, Ανθοχώριου, Βοβούσας, Τσεπέλοβου και το 1/θ Δημοτικό Σχολείο Διστράτου Ιωαννίνων). Στην έρευνα της δεύτερης φάσης από τους εκπαιδευτικούς του νομού Ιωαννίνων επιλέχθηκαν 120 και δέχθηκαν να συμμετέχουν 112 εκπαιδευτικοί.

Τα ερωτηματολόγια παραδίδονταν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων σε χρόνο που δεν παρεμποδίζονταν το εκπαιδευτικό τους έργο, ύστερα από ενημέρωση και λήψη της σχετικής άδειας από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Μέλημα της ερευνητικής ομάδας ήταν επίσης το ερωτηματολόγιο να εξασφαλίζει την ανωνυμία και κατ' επέκταση, την ειλικρίνεια των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Οι οδηγίες προς τους απαντούντες ήταν σαφείς, διευκόλυναν και ενθάρρυναν τη συμμετοχή τους στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

#### *Εγκυρότητα – αξιοπιστία της έρευνας*

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία οποιασδήποτε έρευνας είναι απολύτως απαραίτητες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ίδια η μελέτη ως επιστημονικά ορθή και ισχύουσα. Από τη μια πλευρά η εγκυρότητα αφορά ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο πράγματι μετρά αυτό που επιδιώκει να μετρήσει και από την άλλη πλευρά, η αξιοπιστία δείχνει ότι η μελέτη, στην περίπτωση που διεξαγόταν δεύτερη φορά σε παρόμοια ομάδα και σε ένα παρόμοιο περιβάλλον, θα είχε τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα.

Στα ποσοτικά δεδομένα η εγκυρότητα εξασφαλίζεται μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εγκυρότητα στην παρούσα έρευνα, υπήρξε μέριμνα σε μια σειρά ζητημάτων. Κατά το στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας επιλέχθηκε η κατάλληλη μεθοδολογία, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, και τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία για να είναι εφικτό να συλλεχθεί ο απαιτούμενος τύπος δεδομένων. Στη φάση της συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε με αντικειμενικότητα το κατάλληλο δείγμα, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό, και υπήρξε φροντίδα να ελαχιστοποιηθεί όσο γίνεται το ποσοστό μη απαντημένων ερωτηματολογίων. Κατά την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία, ανάλογα με το επίπεδο των δεδομένων.

#### *Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας της έρευνας*

Κάθε ερευνητική μελέτη, στην οποία συμμετέχουν ανθρώπινα άτομα για τη συλλογή των ερευνητικών της στοιχείων, διαμορφώνεται σύμφωνα με κάποια χαρακτηριστικά προκειμένου να βοηθήσουν στην προστασία της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των ατόμων και κοινωνικών ομάδων που συμμετέχουν σε αυτή.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις επιταγές που ορίζουν οι Κώδικες Ηθικής της έρευνας διασφαλίζοντας για τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με τον Ceeswell W. John (Ceeswell, 2011).

Επιπρόσθετα για επιβεβαίωση ότι η έρευνα αυτή είναι ηθική και κατοχυρώνει τα δικαιώματα των ατόμων της χρησιμοποιήσαμε ως μέθοδο την πληροφορημένη συγκατάθεση. Έτσι τα δυνητικά άτομα/εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν με πληρότητα για την φύση της έρευνας και τους σκοπούς της, ώστε να είναι ικανά να την κατανοήσουν και ελεύθερα να μπορέσουν να συγκαταθέσουν εκούσια την συμμετοχή τους ή μη σε αυτήν.

#### **3.4. Επεξεργασία των δεδομένων**

Πρώτα συλλέχτηκαν τα ερωτηματολόγια και αργότερα άρχισε η επεξεργασία και η ανάλυσή τους, η οποία ακολούθησε τα εξής στάδια:



**1ο στάδιο:** Έλεγχος και αρίθμηση των ερωτηματολογίων. Συνολικά τα ερωτηματολόγια που συλλέχτηκαν ήταν 214.

**2ο στάδιο:** Κωδικοποίηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων, όλα τα δημογραφικά δεδομένα που τα υποκείμενα καλούνταν να συμπληρώσουν ήταν ονομαστικές μεταβλητές. Έτσι, σε κάθε τιμή μιας μεταβλητής δινόταν ένα νούμερο. πχ. Για τη μεταβλητή «Φύλο» η τιμή «Αγόρι» έπαιρνε το νούμερο 1, ενώ η τιμή «Κορίτσι» έπαιρνε το νούμερο 0.

**3ο στάδιο:** Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 21 για Windows. Η κωδικοποίηση του προηγούμενου σταδίου βοήθησε πολύ να εισαχθούν στο SPSS τα δεδομένα πολύ πιο εύκολα. Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων περιλαμβάνει την εξαγωγή περιγραφικών στατιστικών προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων για όλα τα ερωτήματα.

#### *Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση*

Κάθε πιθανή απάντηση σε κάθε ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

#### *Στατιστική επεξεργασία*

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν για επεξεργασία. Οι στατιστικές διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

**Συχνότητες:** για να παρουσιάσουμε τη διακύμανση κάθε μεταβλητής και τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα της κεντρικής κλίσης και μεταβλητότητας. Το t-test σε επίπεδο σημαντικότητας 95% χρησιμοποιήθηκε για όλες τις συγκρίσεις μεταξύ δυο ανεξάρτητων δειγμάτων.

Στις περιπτώσεις που τα προς σύγκριση δείγματα ήταν περισσότερα των δύο (μεταξύ ειδικοτήτων, διαφορετικών ηλικιών, έτη σπουδών) έγινε **Ανάλυση Διακύμανσης** ως προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA).

Σε κάθε περίπτωση υπολογίστηκε η τιμή του F για να καθοριστεί αν οι διαφορές ήταν σημαντικές. Στις περιπτώσεις που η διαφορά ήταν σημαντική, πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία ελαχίστων σημαντικών διαφορών (LSD) για να προσδιοριστεί μεταξύ ποιών ομάδων παρουσιάζονται οι διαφορές.

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων ποσοτικοποιούνται και μετατρέπονται σε τυποποιημένα σκορ (z-score). Συνεπώς οι ρόλοι συμμετοχής αποδίδονται όταν υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στα προσωπικά σκορ τουλάχιστον κατά 0,1 σταθμισμένης απόκλισης (Standard Deviation) (Monks et al., 2002).

#### *Περιγραφική κατανομή του Δείγματος*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες και οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες έγινε με τη μέθοδο Bonferroni.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

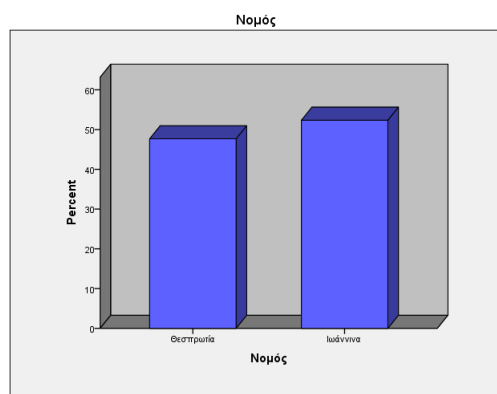
### Ανάλυση δεδομένων

#### 4.1. Προφίλ του δείγματος

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναλύονται με τη μέθοδο της μονομεταβλητής ανάλυσης ονομαστικής και βαθμολογικής μεταβλητής.

Ξεκινώντας από το νομό με τη μεγαλύτερη συμμετοχή εκπαιδευτικών και ύστερα από τη μονομεταβλητή ανάλυση ονομαστικής μεταβλητής και την στατιστική ανάλυση των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, όπως προκύπτει το

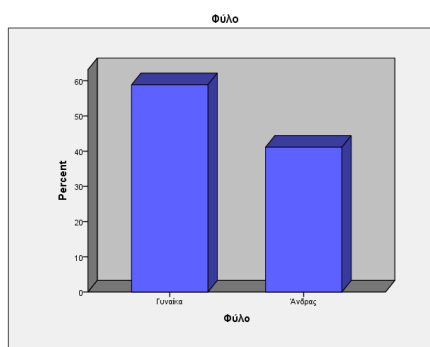
ποσοστό των εκπαιδευτικών από το νομό «Ιωαννίνων» ανέρχεται στο 52,3% συμμετέχοντας 112 εκπαιδευτικοί, έναντι της άλλης μεταβλητής του νομού «Θεσπρωτίας», η οποία φαίνεται να είναι δεύτερη (2<sup>η</sup>) με ποσοστό 47,7% και 102 εκπαιδευτικούς (**Διάγραμμα 8**).



**Διάγραμμα 8.** Ποσοστό συμμετοχής νομών

*Φύλο, σχολική τάξη, ειδικότητες, έτη προϋπηρεσίας και επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών*

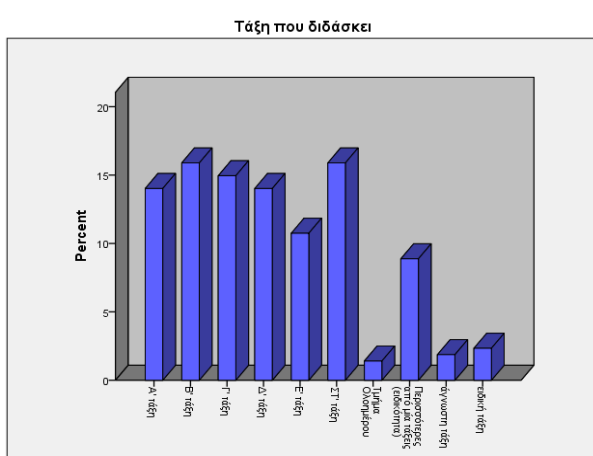
Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από την στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερες φορές στο δείγμα μας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, έχοντας ποσοστό συμμετοχής 58,9% (126 συμμετοχές), ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ποσοστό 41,1% (88 εκπαιδευτικοί) (**Διάγραμμα 9**).



**Διάγραμμα 9.** Ποσοστά φύλου εκπαιδευτικών

Στο επόμενο διάγραμμα παρουσιάζεται η τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και από την οποία βλέπουμε ότι η επικρατούσα τιμή (δηλαδή η τιμή που εμφανίζεται συχνότερα στο δείγμα μας) για τη μεταβλητή της τάξης είναι πολλαπλή και είναι η «Β΄ τάξη» και «Στ΄ τάξη» (**Διάγραμμα 10**).

Από την ανάλυση απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των τάξεων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται στο δείγμα μας τα ποσοστά είναι 14% για την «Α΄ τάξη», 15,9% για τη Β΄ τάξη, 15% για τη «Γ΄ τάξη», 14% για τη «Δ΄ τάξη», 10,7% για την «Ε΄ τάξη», 1,4% για τη Στ΄ τάξη, 15,9%, για τα «τμήματα του ολοήμερου προγράμματος», 8,9% για «περισσότερες από μία τάξεις» (πρόκειται για



ειδικότητες), 1,9 % , για «άγνωστη τάξη» και 2,3% για «ειδική τάξη».

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων και ποσοστών των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών, είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 (δασκάλες και δάσκαλοι) εμφανίζονται περισσότερες φορές στο δείγμα μας από τις υπόλοιπες ειδικότητες με

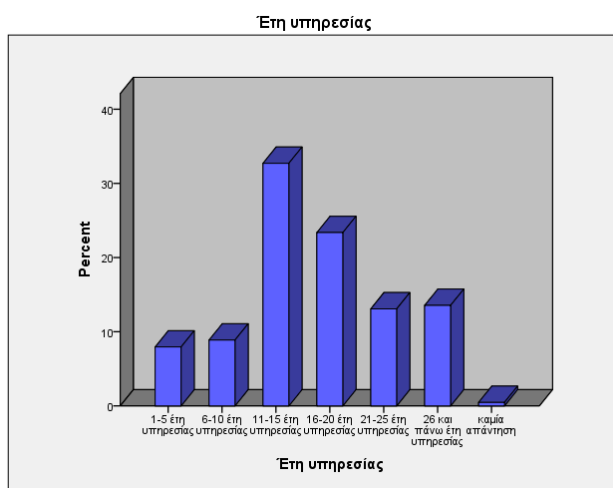
**Διάγραμμα 10.** Ποσοστά τάξεων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί

87,4%, ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες συμμετέχουν σε ποσοστά 3,3% για την ειδικότητα ΠΕ11 (γυμνάστριες και γυμναστές), 2,3% για την ειδικότητα ΠΕ71 (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής), 2,3% για την ειδικότητα ΠΕ19-20 (πληροφορικής), για την ειδικότητα ΠΕ06 (αγγλικής γλώσσας), 0,9% για την ειδικότητα ΠΕ05 (γαλλικής γλώσσας) και 1,9% άγνωστη ειδικότητα (**Πίνακας 9**).

	Συχνότητα	Ποσοστό %	
Ειδικότητες	ΠΕ70	187	87,4
	ΠΕ11	7	3,3
	ΠΕ71	5	2,3
	ΠΕ19-20	5	2,3
	ΠΕ06	4	1,9
	ΠΕ05	2	,9
	άγνωστη ειδικότητα	4	1,9
	Σύνολο	214	100,0

**Πίνακας 9.** Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών ειδικότητας εκπαιδευτικών

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι η επικρατούσα τιμή για τη μεταβλητή των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας είναι η κατηγορία «έτη υπηρεσίας 11-15» με ποσοστό 32,7% και είναι αυτή που εμφανίζεται συχνότερα στο δείγμα μας, ενώ τα «έτη υπηρεσίας 1-5»



έχουν ποσοστό 7,9%, τα «έτη 6-10» έχουν ποσοστό 8,9%, τα «έτη 16-20» ποσοστό 23,4%, τα «έτη 21-25» ποσοστό 13,1%, τα «έτη 26 και άνω» με ποσοστό 13,6% και 0,5% για μη απάντηση στην ερώτηση (Διάγραμμα 11).

**Διάγραμμα 11.** Ποσοστά ετών υπηρεσίας εκπαιδευτικών

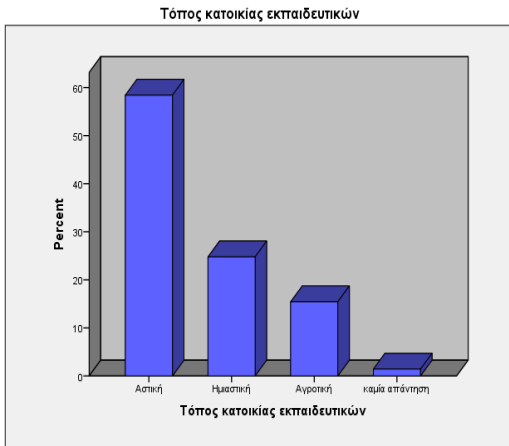
Όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών (Πίνακας 11), βλέπουμε η επικρατούσα τιμή για τη μεταβλητή των σπουδών είναι η κατηγορία σπουδές επιπέδου «Α.Ε.Ι.» με ποσοστό 84,1% και είναι αυτή που εμφανίζεται συχνότερα στο δείγμα μας, ενώ για επίπεδα σπουδών «ΠΑΤΕΣ-ΣΕΛΕΤΕ-ΑΣΠΑΙΤΕ» έχουν ποσοστό 2,3%, οι «μεταπτυχιακές σπουδές» 10,3%, οι «διδακτορικές» ποσοστό 1,9% και 1,4% με «καμία» απάντηση.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	ΑΕΙ	180	84,1	84,1
	ΠΑΤΕΣ ΣΕΛΕΤΕ ΑΣΠΑΙΤΕ	5	2,3	86,4
	Μεταπτυχικό	22	10,3	96,7
	Διδακτορικό	4	1,9	98,6
	καμία απάντηση	3	1,4	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 11.** Ποσοστά και συχνότητα σπουδών εκπαιδευτικών

### Τόπος κατοικίας και ηλικία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

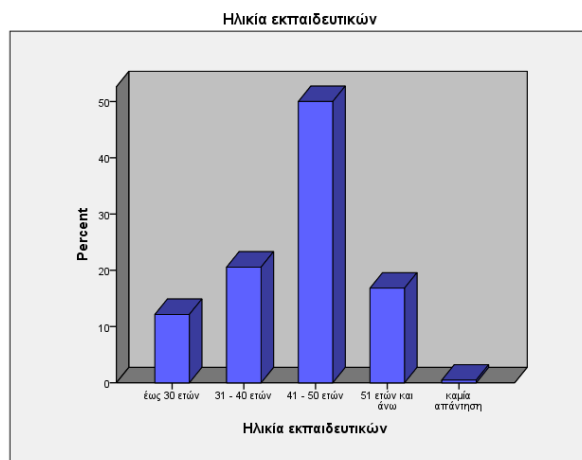
Για τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών της έρευνά μας (**Διάγραμμα 12**) βλέπουμε ότι η επικρατούσα τιμή για τη μεταβλητή του τόπου κατοικίας των



εκπαιδευτικών είναι η κατηγορία της «αστικής» περιοχής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαμένουν στην αστική περιοχή σε ποσοστό 58,4% ενώ στην «ημιαστική» περιοχή το ποσοστό ανέρχεται σε 24,8%, στην «αγροτική» περιοχή σε ποσοστό 15,4% και σε ποσοστό 1,4% δεν έχει δοθεί «καμία απάντηση» στην ερώτηση αυτή.

**Διάγραμμα 12.** Ποσοστά τόπου κατοικίας εκπαιδευτικών

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών (**Διάγραμμα 13**) προκύπτει ότι η επικρατούσα τιμή είναι η κατηγορία των «41-50 ετών» και είναι αυτή που εμφανίζεται συχνότερα στο δείγμα μας, ενώ η ηλικία «έως 30 ετών» έχει ποσοστό 12,1%, η ηλικία «31-40 ετών» με 20,6%, η ηλικία των «51-60 ετών» έχει ποσοστό 16,8% και τέλος το 0,5% των εκπαιδευτικών δεν έδωσε «καμία απάντηση».



**Διάγραμμα 13.** Ποσοστά ηλικίας εκπαιδευτικών

#### 4.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της έννοιας της σχολικής βίας

Στο δεύτερο μέρος της στατιστικής ανάλυσης, η πρώτη μεταβλητή που εξετάζουμε είναι αυτή της γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς. Για την ανάλυση αυτή θα χρησιμοποιήσουμε τη μονομεταβλητή ανάλυση (ordinal) βαθμικής μεταβλητής.

Στον **πίνακα 14** παρουσιάζεται η επικρατούσα τιμή (mode) που είναι η κατηγορία 3, δηλαδή η μεταβλητή «ταύτιση έννοιας σχολικής βίας με αυτή του σχολικού εκφοβισμού» και διάμεσος (median), η τιμή που χωρίζει το δείγμα μας σε δύο ίσα μέρη από άποψη αριθμού παρατηρήσεων, είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		2,00
Επικρατούσα τιμή (mode)		3
Ποσοστό	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

μεταβλητή της «μέτριας γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας». Το εσωτερικό 50% των παρατηρήσεων έως την 3.

**Πίνακας 14.** Επικρατούσα τιμή, διάμεσος και τεταρτημόρια της γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας

Ο **πίνακας 15** των συχνοτήτων και των ποσοστών της γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας φαίνεται ότι η κατηγορία 3 (ταύτιση έννοιας σχολικής βίας με τον σχολικό εκφοβισμό) είναι η επικρατούσα τιμή, καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 54 και φαίνεται στην πρώτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Μεταβλητές	Πολύ καλή γνώση της έννοιας ΣΒ	52	24,3	24,3
	Μέτρια γνώση της έννοιας ΣΒ	51	23,8	48,1
	Ταύτιση έννοιας ΣΒ με εκφοβισμό	54	25,2	73,4
	Καμία απάντηση	57	26,6	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 15.** Ποσοστά και συχνότητα γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας

Από τις αθροιστικές σχετικές συχνότητες είναι εμφανές πως το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο (1<sup>ο</sup>) τεταρτημόριο βρίσκεται στην κατηγορία 1 κάτι που φαίνεται και από την τελευταία στήλη του πίνακα 18, με τη μεταβλητή «πολύ καλή γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας» και έχει ποσοστό 24,3%. Το 50% που είναι η διάμεσος βρίσκεται στην κατηγορία 2 καθώς η μεταβλητή «μέτρια γνώση της έννοιας της σχολικής βίας» έχει ποσοστό 23,8% και το 75% βρίσκεται στην κατηγορία 3 καθώς η μεταβλητή «ταύτιση έννοιας σχολικής βίας με την έννοια του εκφοβισμού» έχει ποσοστό 25,2%.

Το εύρος των συχνοτήτων γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας ήταν η συχνότητα της «πολύ καλής γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας» με ποσοστό 23,4% και με 52 συμμετέχοντες, η «μέτρια γνώση της έννοιας της σχολικής βίας» με ποσοστό 23,8% και 51 συμμετέχοντες, η «ταύτιση της έννοιας σχολικής βίας με τον εκφοβισμό» με ποσοστό 25,2% και 54 συμμετέχοντες να το δηλώνουν και τέλος η «καμία απάντηση» με ποσοστό 26,6% και 57 συμμετοχές εκπαιδευτικών (Πίνακας 15)

### 4.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκδήλωση της σχολικής βίας

Στο επόμενο μέρος των αποτελεσμάτων θα εξετάσουμε τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας που έχουν να κάνουν με: λεκτική έκφραση της βίας, ψυχολογική-κοινωνική βία, σωματική βία, διάδοση φημών, κλοπή, απειλή ρατσισμό, σεξουαλική βία. Για την ανάλυση αυτή θα χρησιμοποιήσουμε τη μονομεταβλητή ανάλυση βαθμικής μεταβλητής.

#### Συχνότητα εμφάνισης της λεκτικής βίας

Στην περίπτωση της εμφάνισης λεκτικής βίας, που παρουσιάζεται στον

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπίες τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		4
Επικρατούσα τιμή (mode)		5
Ποσοστό	25	2,00
	50	4,00
	75	5,00

πίνακα 16, εμφανίζεται η επικρατούσα τιμή (mode) για όλα τα λεκτικά περιστατικά σχολικής βίας και σύμφωνα με τον πίνακα είναι η κατηγορία 5, δηλαδή η μεταβλητή «αρκετές φορές» με ποσοστό 36,9%

Πίνακας 16. Επικρατούσα τιμή, διάμεσος και τεταρτημόρια της συχνότητας περιστατικών λεκτικής σχολικής βίας

και διάμεσος (median), η τιμή που χωρίζει το δείγμα μας σε δύο ίσα μέρη από άποψη παρατηρήσεων, είναι η κατηγορία 4, δηλαδή η μεταβλητή «1 φορά την εβδομάδα» εμφάνισης περιστατικού λεκτικής βίας. Το εσωτερικό 50% των παρατηρήσεων (ποσοστό 25, 50, 75) βρίσκεται ανάμεσα στις κατηγορίες 2, 4 και 5, δηλαδή «1-2 φορές», «1 φορά την εβδομάδα» και «αρκετές φορές».

Ο πίνακας 17 των συχνοτήτων και ποσοστών αποδεικνύει ότι η κατηγορία 5, «αρκετές φορές» εμφάνισης είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε



ότι βρίσκεται η μέγιστη, η σχετική και η απόλυτη συχνότητα που είναι 79 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 36,9% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	ποτέ	12	5,6	5,6
	1-2 φορές	42	19,6	25,2
	2-3 φορές	40	18,7	43,9
	1 φορά την εβδομάδα	41	19,2	63,1
	αρκετές φορές	79	36,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 17.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης λεκτικής βίας

Από τις αθροιστικές σχετικές συχνότητες είναι εμφανές πως το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο (1<sup>ο</sup>) τεταρτημόριο βρίσκεται στην κατηγορία 2, κάτι που φαίνεται και από την τελευταία στήλη του **πίνακα 16** με η μεταβλητή «1-2 φορές» έχει ποσοστό 19,6%. Το 50% που είναι η διάμεσος βρίσκεται στην κατηγορία 4, καθώς η μεταβλητή «1 φορά την εβδομάδα» έχει ποσοστό 19,2% και το 75% βρίσκεται στην κατηγορία 5, όπου η μεταβλητή «αρκετές φορές» έχει ποσοστό 39,6%.

Το εύρος των συχνοτήτων εμφάνισης λεκτικής βίας που αναδείχθηκε ήταν σχετικά με τη συχνότητα του «ποτέ» με ποσοστό 5,6%, με 12 θετικές δηλώσεις, το «1-2 φορές» με ποσοστό 19,6% και 42 δηλώσεις, το «2-3 φορές» με ποσοστό 18,7% και 40 δηλώσεις, το «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 13,1% και 28 δηλώσεις και τέλος η μεταβλητή «αρκετές φορές» έχει ποσοστό 36,9% και 79 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 17**).

#### *Συχνότητα εμφάνισης εσκεμμένου αποκλεισμού ή αγνόησης*

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των δηλώσεων των εκπαιδευτικών για την περίπτωση της εμφάνισης βίας με τη μορφή του *εσκεμμένου αποκλεισμού ή της αγνόησης από την παρέα* (ψυχοκοινωνική μορφή βίας), που παρουσιάζεται στον παρακάτω **πίνακα 18**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής και σύμφωνα με τον πίνακα είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» και διάμεσος (median) είναι η κατηγορία 3, δηλαδή η μεταβλητή της «2-3 φορές» εμφάνισης περιστατικού αποκλεισμού ή αγνόησης από την παρέα.

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		3
Επικρατούσα τιμή (mode)		2
Ποσοστό	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

Το εσωτερικό 50% των παρατηρήσεων (ποσοστό 25, 50, 75) βρίσκεται ανάμεσα στις κατηγορίες 2, 3 και 4, δηλαδή «1-2 φορές», «2-3 φορές» και «1 φορά την εβδομάδα».

**Πίνακας 18.** Επικρατούσα τιμή, διάμεσος και τεταρτημόρια της συχνότητας περιστατικών εσκεμμένου αποκλεισμού ή αγνόησης από την παρέα

Ο **πίνακας 19** των συχνοτήτων και ποσοστών (εμφάνιση εσκεμμένου αποκλεισμού ή αγνόησης από την παρέα) των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αποδεικνύει ότι η κατηγορία 2, «1-2 φορές», είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 80 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 37,4% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	ποτέ	18	8,4	8,4
	1-2 φορές	80	37,4	45,8
	2-3 φορές	46	21,5	67,3
	1 φορά την εβδομάδα	28	13,1	80,4
	αρκετές φορές	42	19,6	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 19.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης εσκεμμένου αποκλεισμού ή αγνόησης από την παρέα

Από τις αθροιστικές σχετικές συχνότητες είναι εμφανές πως το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο (1<sup>ο</sup>) τεταρτημόριο βρίσκεται στην κατηγορία 2, κάτι που φαίνεται και από την τελευταία στήλη του **πίνακα 18**, με τη μεταβλητή «1-2 φορές» η οποία έχει ποσοστό 37,4%. Το 50% που είναι η διάμεσος βρίσκεται στην κατηγορία 3, καθώς η μεταβλητή «2-3 φορές» εμφάνισης βίας έχει ποσοστό 21,5% και το 75% βρίσκεται στην κατηγορία 4 είναι η μεταβλητή «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 13,1%.

Το εύρος των συχνοτήτων, του εσκεμμένου αποκλεισμού ή της αγνόησης από την παρέα, που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα του «ποτέ» με ποσοστό 8,4% και 18 θετικές δηλώσεις, του «1-2 φορές» με ποσοστό 37,4% και 80 δηλώσεις, του

«2-3 φορές» με ποσοστό 21,5% και 46 δηλώσεις, του «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 13,1% και 28 δηλώσεις και τέλος του «αρκετές φορές» έχει ποσοστό 19,6% και 42 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 19**).

#### Συχνότητα εμφάνισης σωματικής βίας

Σχετικά με τα αποτελέσματα της εμφάνισης σωματικής βίας με τη μορφή χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο, που παρουσιάζεται στον **πίνακα 20**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» και διάμεσος (median) συμπίπτει με την επικρατούσα τιμή και είναι πάλι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» εμφάνισης περιστατικού σωματικής βίας. Το εσωτερικό 50% των

<b>N</b>	<b>Μεταβλητές</b>	214
	<b>Ελλιπείς τιμές (missing)</b>	0
<b>Διάμεσος (median)</b>		2
<b>Επικρατούσα τιμή (mode)</b>		1
<b>Ποσοστό</b>	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

παρατηρήσεων (Ποσοστό 25, 50, 75) βρίσκεται ανάμεσα στις κατηγορίες 1, 2 και 3, δηλαδή στις κατηγορίες ποτέ, «1-2 φορές» και «2-3 φορές».

**Πίνακας 20.** Επικρατούσα τιμή, διάμεσος και τεταρτημόρια της συχνότητας περιστατικών σωματικής βίας

Ο **πίνακας 21** των συχνοτήτων και των ποσοστών εμφάνισης σωματικής βίας, αποδεικνύει ότι η κατηγορία 2, «1-2 φορές», είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 83 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 38,8%, όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

Το εύρος των συχνοτήτων της εμφάνισης σωματικής βίας που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα του «ποτέ» με ποσοστό 30,8% και με 66 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το «1-2 φορές» με ποσοστό 38,8% και 83 δηλώσεις, το «2-3 φορές» με ποσοστό 19,2% και 41 δηλώσεις, το «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 3,7% και 8 δηλώσεις και τέλος το «αρκετές φορές» έχει ποσοστό 7,5% και 16 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 21**).

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	ποτέ	66	30,8	30,8
	1-2 φορές	83	38,8	69,6
	2-3 φορές	41	19,2	88,8
	1 φορά την εβδομάδα	8	3,7	92,5
	αρκετές φορές	16	7,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 21.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης σωματικής βίας

#### Συχνότητα εμφάνισης διάδοσης ψεμάτων ή άσχημων πραγμάτων

Τα αποτελέσματα για την περίπτωση της εμφάνισης περιστατικών με τη μορφή της διάδοσης ψεμάτων ή άσχημων πραγμάτων για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί που παρουσιάζεται στον **πίνακα 22**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		2
Επικρατούσα τιμή (mode)		2
Ποσοστό	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

μεταβλητή «1-2 φορές» και διάμεσος (median) συμπίπτει με την επικρατούσα τιμή και είναι πάλι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» εμφάνισης

**Πίνακας 22.** Επικρατούσα τιμή, διάμεσος και τεταρτημόρια της συχνότητας περιστατικών διάδοσης ψεμάτων ή φημών.

περιστατικού διάδοσης. Το εσωτερικό 50% των

παρατηρήσεων (ποσοστό 25, 50, 75) βρίσκεται ανάμεσα στις κατηγορίες 2, 2 και 3, δηλαδή στις κατηγορίες «1-2 φορές» και «2-3 φορές».

Από τις αθροιστικές σχετικές συχνότητες είναι εμφανές πως το ποσοστό 25% που αντιπροσωπεύει το πρώτο (1<sup>ο</sup>) τεταρτημόριο βρίσκεται στην κατηγορία 2, κάτι που φαίνεται και από την τελευταία στήλη του **πίνακα 22**, όπως και το 50% που είναι η διάμεσος βρίσκεται επίσης στην κατηγορία 2 καθώς η μεταβλητή «1-2 φορές» έχει σε όλες τις περιπτώσεις ποσοστό 49,5% και το 75% το τρίτο (3<sup>ο</sup>) τεταρτημόριο βρίσκεται στην κατηγορία καθώς η μεταβλητή «2-3 φορές» έχει ποσοστό 20,1%.

Ο **πίνακας 23** των συχνοτήτων και ποσοστών αποδεικνύει ότι η κατηγορία 2, «1-2 φορές», είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 106 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 49,5% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	ποτέ	36	16,8	16,8
	1-2 φορές	106	49,5	66,4
	2-3 φορές	43	20,1	86,4
	1 φορά την εβδομάδα	11	5,1	91,6
	αρκετές φορές	18	8,4	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 23.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης περιστατικών διάδοσης ψεμάτων ή φημών

Το εύρος των συχνοτήτων της εμφάνισης σωματικής βίας που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα του «ποτέ» με ποσοστό 16,8% και με 36 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το «1-2 φορές» με ποσοστό 49,5% και 106 δηλώσεις, το «2-3 φορές» με ποσοστό 20,1% και 43 δηλώσεις, το «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 5,1% και 11 δηλώσεις και τέλος το «αρκετές φορές» έχει ποσοστό 8,4% και 18 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 23**).

#### *Συχνότητα εμφάνισης κλοπής ή καταστροφής πραγμάτων*

Όσον αφορά τα αποτελέσματα για την περίπτωση της εμφάνισης περιστατικών που «κάποιος/α πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα» που παρουσιάζεται στον **πίνακα 24**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		2
Επικρατούσα τιμή (mode)		2

**Πίνακας 24.** Επικρατούσα τιμή και διάμεσος περιστατικών που κάποιος/α πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα

(mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» και διάμεσος (median), συμπίπτει με την επικρατούσα τιμή είναι πάλι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» εμφάνισης

περιστατικού διάδοσης φημών.

Ο **πίνακας 25** των συχνοτήτων και των ποσοτών αποδεικνύει ότι η κατηγορία 2, «1-2 φορές», είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 109 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 50,9%, όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό(%)
Μεταβλητές	ποτέ	62	29,0	29,0
	1-2 φορές	109	50,9	79,9
	2-3 φορές	19	8,9	88,8
	1 φορά την εβδομάδα	11	5,1	93,9
	αρκετές φορές	13	6,1	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 25.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης περιστατικών που κάποιος/α πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα

Το εύρος των συχνοτήτων της εμφάνισης σωματικής βίας που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα του «ποτέ» με ποσοστό 29% και με 62 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το «1-2 φορές» με ποσοστό 50,9% και 109 δηλώσεις, το «2-3 φορές» με ποσοστό 8,9% και 19 δηλώσεις, το «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 5,1% και 11 δηλώσεις και τέλος το «αρκετές φορές» με ποσοστό 6,1% και 13 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 25**).

#### Συχνότητα εμφάνισης απειλής ή εξαναγκασμού

Όσον αφορά τα αποτελέσματα για την περίπτωση της εμφάνισης απειλής από κάποιο παιδί που ανάγκασε να κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει που παρουσιάζεται στον **πίνακα 26**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «ποτέ» και διάμεσος (median), είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» εμφάνισης περιστατικού εμφάνισης απειλής από κάποιο παιδί που ανάγκασε να κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει.

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		2
Επικρατούσα τιμή (mode)		1

**Πίνακας 26.** Επικρατούσα τιμή και ενδιάμεσος περιστατικών απειλής από κάποιο παιδί που ανάγκασε να κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει

Στον **πίνακα 27** των συχνοτήτων και ποσοστό βλέπουμε ότι η κατηγορία 1, «ποτέ», είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 87 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 40,7% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	ποτέ	87	40,7	40,7
	1-2 φορές	83	38,8	79,4
	2-3 φορές	30	14,0	93,5
	1 φορά την εβδομάδα	10	4,7	98,1
	αρκετές φορές	4	1,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 27.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης περιστατικών συχνότητας απειλής από κάποιο παιδί που ανάγκαζε να κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει

Το εύρος των συχνοτήτων της εμφάνισης σωματικής βίας που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα του «ποτέ» με ποσοστό 40,7% και με 87 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το «1-2 φορές» με ποσοστό 38,8% και 83 δηλώσεις, το «2-3 φορές» με ποσοστό 14% και 30 δηλώσεις, το «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 4,7% και 10 δηλώσεις και τέλος το «αρκετές φορές» έχει ποσοστό 1,9% και 4 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 27**).

*Συχνότητα εμφάνισης κοροϊδίας ή άσχημων λόγων για χώρα ή τρόπο ομιλίας ελληνικής γλώσσας.*

Όσον αφορά τα αποτελέσματα για την περίπτωση που εμφανίζονται κοροϊδία ή άσχημα λόγια για τη χώρα ή τον τρόπο που μιλά την ελληνική γλώσσα, παρουσιάζεται στον **πίνακα 28**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» και η διάμεσος

(median), συμπίπτει και είναι πάλι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» εμφάνισης περιστατικού

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		2
Επικρατούσα τιμή (mode)		2

**Πίνακας 28.** Επικρατούσα τιμή και διάμεσος περιστατικών με κοροϊδία ή άσχημα λόγια για τη χώρα ή τον τρόπο που μιλά την ελληνική γλώσσα

Στον **πίνακα 29** των συχνοτήτων και των ποσοστών βλέπουμε ότι η κατηγορία 2, «1-2 φορές», είναι η επικρατούσα τιμή, καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η μέγιστη, η σχετική και η απόλυτη συχνότητα που είναι 78 και το

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
<b>Μεταβλητές</b>	ποτέ	61	28,5	28,5
	1-2 φορές	78	36,4	65,0
	2-3 φορές	56	26,2	91,1
	1 φορά την εβδομάδα	6	2,8	93,9
	αρκετές φορές	13	6,1	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 29.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης περιστατικών συχνότητας με κοροϊδία ή άσχημα λόγια για τη χώρα ή τον τρόπο που μιλά την ελληνική γλώσσα

ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 36,4%, όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

Το εύρος των συχνοτήτων, της εμφάνισης περιστατικών με κοροϊδία ή άσχημα λόγια για τη χώρα ή τον τρόπο που μιλά την ελληνική γλώσσα, φαίνεται να είναι η συχνότητα του «ποτέ» με ποσοστό 28,5% και με 61 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το «1-2 φορές» με ποσοστό 36,4% και 78 δηλώσεις, το «2-3 φορές» με ποσοστό 26,2% και 56 δηλώσεις, το «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 2,8% και 6 δηλώσεις και τέλος το «αρκετές φορές» έχει ποσοστό 6,1% και 13 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 29**).

#### *Συχνότητα εμφάνισης χειρονομιών ή σχολίων σεξουαλικού περιεχομένου*

Τα αποτελέσματα για την περίπτωση της εμφάνισης χειρονομιών ή σχολίων

<b>N</b>	<b>Μεταβλητές</b>	214
	<b>Ελλιπείς τιμές (missing)</b>	0
<b>Διάμεσος (median)</b>		2
<b>Επικρατούσα τιμή (mode)</b>		2

**Πίνακας 30.** Επικρατούσα τιμή και διάμεσος περιστατικών χειρονομιών ή σχολίων σεξουαλικού περιεχομένου σε άλλο παιδί

σεξουαλικού περιεχομένου σε άλλο παιδί, που παρουσιάζεται στον πίνακα 30, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» και διάμεσος (median),

συμπίπτει και είναι ξανά η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 φορές» εμφάνισης περιστατικού εμφάνισης χειρονομιών ή σχολίων σεξουαλικού περιεχομένου σε άλλο παιδί.



Στον **πίνακα 31** των συχνοτήτων και των ποσοστών βλέπουμε ότι η κατηγορία 2, «1-2 φορές», είναι η επικρατούσα τιμή, καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 95 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 44,4% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

Το εύρος των συχνοτήτων της εμφάνισης περιστατικών χειρονομιών ή σχολίων σεξουαλικού περιεχομένου σε άλλο παιδί, που διαφαίνεται είναι η συχνότητα του «ποτέ» με ποσοστό 30,8% και με 66 θετικές δηλώσεις των

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	ποτέ	66	30,8	30,8
	1-2 φορές	95	44,4	75,2
	2-3 φορές	23	10,7	86,0
	1 φορά την εβδομάδα	22	10,3	96,3
	αρκετές φορές	8	3,7	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 31.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης περιστατικών συχνότητας χειρονομιών ή σχολίων σεξουαλικού περιεχομένου σε άλλο παιδί

εκπαιδευτικών, το «1-2 φορές» με ποσοστό 44,4% και 95 δηλώσεις, το «2-3 φορές» με ποσοστό 10,7% και 23 δηλώσεις, το «1 φορά την εβδομάδα» με ποσοστό 10,3% και 22 δηλώσεις και τέλος το «αρκετές φορές» έχει ποσοστό 3,7% και 8 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 31**).

#### 4.4. Στοιχεία εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικής βίας

Τα αποτελέσματα για τη συχνότητα της σχολικής τάξης, του φύλου, του τόπου κατοικίας και του αριθμού των εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικής βίας, που παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες έχουν ως εξής:

*Τάξη, φύλο και αριθμός εμπλεκόμενων μαθητών/τριών*

Σχετικά με την τάξη των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών στον πίνακα 32

N	Μεταβλητές	213
	Ελλιπείς τιμές (missing)	1
Διάμεσος (median)		1
Επικρατούσα τιμή (mode)		1

**Πίνακας 32.** Τάξη εμπλεκόμενων μαθητών/τριών σε περιστατικά σχολικής βίας

εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «ίδια τάξη εμπλεκόμενων» και διάμεσος (median), τει και είναι ξανά η

κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «ίδια τάξη εμπλεκομένων». Το εσωτερικό 50% των παρατηρήσεων (ποσοστό 25, 50, 75) βρίσκεται ανάμεσα στις κατηγορίες 1, 1 και 3 δηλαδή στις κατηγορίες «ίδια τάξη εμπλεκομένων» και «μικρότερη τάξη».

Στον **πίνακα 33** των συχνοτήτων και των ποσοστών για την *τάξη στην οποία ανήκουν οι μαθητές/τριες*, βλέπουμε ότι η κατηγορία 1, «ίδια τάξη εμπλεκομένων», είναι η επικρατούσα τιμή, καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 142 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 66,4% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	ίδια τάξη εμπλεκομένων	142	66,4	66,7
	μεγαλύτερη τάξη	15	7,0	73,7
	μικρότερη τάξη	56	26,2	100,0
Σύνολο		214	100,0	

**Πίνακας 33.** Ποσοστά και συχνότητα της τάξης στην οποία ανήκουν οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας

Το εύρος των συχνοτήτων της τάξης στην οποία ανήκουν οι μαθητές/τριες, που διαφαίνεται είναι η συχνότητα του «ίδια τάξη εμπλεκομένων» με ποσοστό 66,4% και με 142 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το «μεγαλύτερη τάξη» με ποσοστό 7% και 15 δηλώσεις και το «μικρότερη τάξη» με ποσοστό 26,2% και 56 δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 33**).

Το *φύλο των εμπλεκομένων* παρουσιάζεται στον **πίνακα 34** που εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		2
Επικρατούσα τιμή (mode)		2

μεταβλητή «αγόρια» και διάμεσος (median) συμπίπτει και είναι ξανά η κατηγορία, δηλαδή η μεταβλητή «αγόρια».

**Πίνακας 34.** Φύλο εμπλεκομένων μαθητών/τριών

Στον **πίνακα 35** των συχνοτήτων και των ποσοστών για το φύλο των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας, βλέπουμε ότι η κατηγορία 2, «αγόρια», είναι η επικρατούσα τιμή, καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι

βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 101 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 47,2% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητή	κορίτσια	25	11,7	11,7
	αγόρια	101	47,2	58,9
	αγόρια και κορίτσια	88	41,1	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 35.** Ποσοστά και συχνότητα φύλου μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας

Το εύρος των συχνοτήτων του φύλου των μαθητών/τριών, που διαφαίνεται είναι η συχνότητα της μεταβλητής «κορίτσια» με ποσοστό 11,7% και με 25 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η μεταβλητή «αγόρια» με ποσοστό 47,2% και 101 δηλώσεις και τέλος η μεταβλητή «αγόρια και κορίτσια» με ποσοστό 41,1% και 88 δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 35**).

Ο αριθμός των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών στον **πίνακα 36** εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «ομάδα 2-3 ατόμων» και διάμεσος (median) συμπίπτει και είναι ξανά η

N	Μεταβλητές	213
	Ελλιπείς τιμές (missing)	1
Διάμεσος (median)		2
Επικρατούσα τιμή (mode)		2

κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «ομάδα 2-3 ατόμων».

**Πίνακας 36.** Αριθμός των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών

Στον **πίνακα 37** των συχνοτήτων και των ποσοτών για τον αριθμό των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, βλέπουμε ότι η κατηγορία 2, «ομάδα 2-3 ατόμων», είναι η επικρατούσα τιμή, καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 132 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 61,7% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	0	2	,9	,9
	κυρίως 1 άτομο	73	34,1	35,2
	ομάδα 2-3 ατόμων	132	61,7	97,2
	ομάδα 4-9 ατόμων	6	2,8	100,0
	Σύνολο	213	99,5	
Missing	System	1	,5	
Σύνολο		214	100,0	

**Πίνακας 37.** Ποσοστά και συχνότητα αριθμού εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικής βίας

Το εύρος των συχνοτήτων του αριθμού των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, που φαίνεται είναι η συχνότητα της μεταβλητής «μετανάστες» με ποσοστό 5,1% και με 11 δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η μεταβλητή «0 άτομα» με ποσοστό 0,9% και 2 δηλώσεις, η μεταβλητή «κυρίως 1 άτομο» με ποσοστό 34,1% και 73 δηλώσεις και τέλος η μεταβλητή «ομάδα 4-9 ατόμων» με ποσοστό 2,8% και 6 δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 37**).

#### *Εθνοτική καταγωγή εμπλεκόμενων μαθητών/τριών*

Σχετικά με τους ντόπιους ή μετανάστες εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		3
Επικρατούσα τιμή (mode)		3

στον **πίνακα 38** εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 3, δηλαδή η

**Πίνακας 38.** Προέλευση των εμπλεκόμενων μεταβλητή «μετανάστες και ντόπιοι» και διάμεσος (median), συμπίπτει και είναι ξανά η κατηγορία, δηλαδή η μεταβλητή «μετανάστες και ντόπιοι».

Στον **πίνακα 39** των συχνοτήτων και των ποσοστών για την προέλευση των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, βλέπουμε ότι η κατηγορία 3, «μετανάστες και ντόπιοι», είναι η επικρατούσα τιμή, καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 125 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 58,4% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	μετανάστες	11	5,1	5,1
	ντόπιοι	74	34,6	39,7
	μετανάστες και ντόπιοι	125	58,4	98,1
	καμία απάντηση	4	1,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 39.** Ποσοστά και συχνότητα προέλευσης εμπλεκομένων σε περιστατικά σχολικής βίας

Το εύρος των συχνοτήτων του φύλου των μαθητών/τριών, που διαφαίνεται είναι η συχνότητα της μεταβλητής «μετανάστες» με ποσοστό 5,1% και με 11 δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η μεταβλητή «ντόπιοι» με ποσοστό 34,6% και 74 δηλώσεις, η μεταβλητή «μετανάστες και ντόπιοι» με ποσοστό 58,4% και 125 δηλώσεις και τέλος 1,9% και 4 εκπαιδευτικοί της έρευνας οι οποίοι δεν έδωσαν καμία απάντηση (**Πίνακας 39**).

#### *Μαθητές/τριες με χαμηλή και υψηλή επίδοση*

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών όπως φαίνεται στον **πίνακα 40**, οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας σαν θύτες ή σαν θύματα είναι μαθητές με χαμηλή επίδοση κατά ποσοστό 50,5% και 108 θετικές δηλώσεις εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	106	49,5	49,5
	ναι	108	50,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 40.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης μαθητών με χαμηλή επίδοση

Επιπρόσθετα, στον **πίνακα 41** φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά 15,4% ότι οι εμπλεκόμενοι μαθητές/τριες έχουν υψηλή επίδοση με 33 δηλώσεις εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	181	84,6	84,6
	ναι	33	15,4	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 41.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης μαθητών με υψηλή επίδοση

### Καλή ή απρεπή συμπεριφορά

Οι μαθητές/τριες θύτες ή θύματα του **πίνακα 42**, συμπεριφέρονται καλά στα άλλα παιδιά σε ποσοστό 27,1%, σύμφωνα με 58 δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	156	72,9	72,9
	ναι	58	27,1	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 42.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης της καλής συμπεριφοράς στα άλλα παιδιά

Κατά 6,1% δηλώνουν ότι συμπεριφέρονται απρεπή (άσχημα) στα άλλα παιδιά σύμφωνα με 13 δηλώσεις του **πίνακα 43**.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	201	93,9	93,9
	ναι	13	6,1	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 43.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης απρεπής (άσχημης) συμπεριφοράς στα άλλα παιδιά

### 4.5. Η εκδήλωση του φαινομένου της σχολικής βίας στο χώρο και στο χρόνο

#### Χρονική διάρκεια περιστατικών σχολικής βίας

Για τα αποτελέσματα της χρονικής διάρκειας των περιστατικών σχολικής βίας, που παρουσιάζονται στον **πίνακα 44**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 εβδομάδες» και διάμεσος (median), που χωρίζει το δείγμα μας σε δύο ίσα μέρη από άποψη αριθμού

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		1,00
Επικρατούσα τιμή (mode)		1

**Πίνακας 44.** Επικρατούσα τιμή και διάμεσος της διάρκειας του περιστατικού σχολικής βίας

παρατηρήσεων, συμπίπτει και είναι ξανά η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «1-2 εβδομάδες» διάρκειας των περιστατικών.

Στον **πίνακα 45** των συχνοτήτων και των ποσοστών της διάρκειας των περιστατικών σχολικής βίας, βλέπουμε ότι η κατηγορία 1, «1-2 εβδομάδες», είναι η επικρατούσα τιμή, καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 154 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 72% όπως φαίνεται στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	1-2 εβδομάδες	154	72,0	72,0
	1 μήνα	28	13,1	85,0
	6 μήνες	12	5,6	90,7
	1 χρόνο	16	7,5	98,1
	αρκετά χρόνια	3	1,4	99,5
	καμία απάντηση	1	,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 45.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης διάρκειας περιστατικού σχολικής βίας

Το εύρος των συχνοτήτων του αριθμού των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, που διαφαίνεται είναι η συχνότητα της μεταβλητής «1-2 εβδομάδες» με ποσοστό 72% και με 154 δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η μεταβλητή «1 μήνα» με ποσοστό 13,1% και 28 δηλώσεις, η μεταβλητή «6 μήνες» με ποσοστό 5,6% και 12 δηλώσεις, η μεταβλητή «1 χρόνο» με ποσοστό 7,5% και 16 δηλώσεις, η μεταβλητή «αρκετά χρόνια» με ποσοστό 1,4% και 3 δηλώσεις και τέλος 0,5% δεν έδωσε καμία απάντηση των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 45**).

#### *Χώρος εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην έρωτηση «σε ποιο μέρος του σχολείου μπορεί να συνέβη κάποιο περιστατικό σχολικής βίας» οι απαντήσεις τους έχουν ως εξής:

#### *Αυλή – Διάλειμμα*

Στον **πίνακα 46**, το 92,1% των εκπαιδευτικών (197 δηλώσεις) της έρευνάς μας δηλώνουν ότι τα περιστατικά σχολικής βίας μπορούν να συμβαίνουν στην αυλή την ώρα του διαλείμματος.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	17	7,9	7,9
	ναι	197	92,1	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 46.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης αυλής και διαλείμματος ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

#### Διάδρομο ή σκάλες σχολείου

Στο επόμενο **πίνακα 47**, κατά δεύτερο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν με ποσοστό 36,9% ότι μπορεί να συμβεί στο διάδρομο ή τις σκάλες του σχολείου, σύμφωνα με 79 δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	135	63,1	63,1
	ναι	79	36,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 47.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης διαδρόμου ή σκάλες σχολείου ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

#### Τάξη απόντος εκπαιδευτικού

Στον **πίνακα 48**, ως τρίτο δηλωθέν μέρος ακολουθεί η σχολική τάξη απουσία εκπαιδευτικού με ποσοστό 22,9% και με 49 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	165	77,1	77,1
	ναι	49	22,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 48.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης τάξης απόντος του εκπαιδευτικού ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

#### Δρόμος από ή προς το σχολείου

Τέταρτο δηλωθέν μέρος, στον **πίνακα 49**, ακολουθεί ο δρόμος από ή προς το σχολείο με ποσοστό 13,1% και με 28 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	186	86,9	86,9
	ναι	28	13,1	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 49.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης δρόμου από ή προς το σχολείο ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας



### Τουαλέτες σχολείου

Έκτο κατά σειρά μέρος, όπως φαίνεται στο **πίνακα 50**, είναι οι τουαλέτες του σχολείου με ποσοστό 9,8% και 21 δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	193	90,2	90,2
	ναι	21	9,8	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 50.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης τουαλέτας ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

### Στην τάξη με τον ίδιο εκπαιδευτικό

Επόμενο μέρος όπως φαίνεται από τον **πίνακα 51** είναι ξανά η σχολική τάξη αλλά με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης με ποσοστό 7,9% και 17 δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	197	92,1	92,1
	ναι	17	7,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 51.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης τάξης με τον ίδιο εκπαιδευτικό ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

### Αίθουσα γυμναστικής

Στον **πίνακα 52** παρουσιάζεται ως όγδοο μέρος το γυμναστήριο (αίθουσα γυμναστικής) κατά το 4,2% των εκπαιδευτικών 9 εκπαιδευτικούς να το δηλώνουν.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	205	95,8	95,8
	ναι	9	4,2	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 52.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης αίθουσας γυμναστικής ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

### Μπροστά στο κυλικείο

Μπροστά στο κυλικείο συμβαίνει το 3,7% των περιστατικών σύμφωνα με 8 δηλώσεις εκπαιδευτικών όπως φαίνεται στον **πίνακα 53**.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	206	96,3	96,3
	ναι	8	3,7	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 53** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης του εμπρός μέρος του κυλικείου ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

*Σε άλλο μέρος του σχολείου*

Στον **πίνακα 54** φαίνεται ότι τελευταία δήλωση 2 εκπαιδευτικών και με ποσοστό 0,9% το άλλο μέρος του σχολείου.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	212	99,1	99,1
	ναι	2	,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 54.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης άλλου μέρους ως χώρου εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

#### 4.6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής βίας

Σχετικά με το ερώτημα «γιατί κατά τη γνώμη σας συμβαίνουν περιστατικά σχολικής βίας» και τις τέσσερις (4) απαντήσεις αναδεικνύονται τα παρακάτω αποτελέσματα:

*Διότι προέρχονται από άλλη χώρα*

Για την απάντηση ότι αυτά τα περιστατικά συμβαίνουν διότι οι μαθητές/τριες είναι από άλλη χώρα με ποσοστά 66,8% και 143 θετικές δηλώσεις εκπαιδευτικών εμφανίζεται στον **πίνακα 55**.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	71	33,2	33,2
	ναι	143	66,8	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 55.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης της προέλευσης από άλλη χώρα ως αιτία εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

*Διότι είναι μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση*

Η μεταβλητή «Διότι είναι μαθητές με υψηλή επίδοση» έρχεται δεύτερη με ποσοστό 41,6% και 89 δηλώσεις των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον **πίνακα 56**.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	125	58,4	58,4
	ναι	89	41,6	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 56.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης μαθητών υψηλής επίδοσης ως αιτία εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

#### *Διότι είναι κορίτσια*

Η απάντηση «διότι είναι κορίτσια» έρχεται τρίτη, όπως αναφέρεται **στον πίνακα 57**, με ποσοστό 37,4% και 80 εκπαιδευτικούς να το έχουν δηλώσει.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	134	62,6	62,6
	ναι	80	37,4	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 57 .** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης του φύλου κορίτσια, ως αιτία εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

#### *Διότι είναι αγόρια*

Στην τέταρτη θέση, του **πίνακα 58**, βρίσκεται με ποσοστό 29% η απάντηση «ότι είναι αγόρια» και 62 δηλώσεις εκπαιδευτικών.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	152	71,0	71,0
	ναι	62	29,0	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 58.** Ποσοστά και συχνότητα εμφάνισης του φύλου αγόρι, ως αιτία εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας

#### **4.7. Κοινωνική προέλευση και σχολική βία**

*Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας.*

Σχετικά με τα αποτελέσματα για την «κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία που ανήκει το επάγγελμα των γονέων των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας» που παρουσιάζεται στον **πίνακα 59**, εμφανίζεται ως

		Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων θυτών ΣΒ	Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων θυμάτων ΣΒ
N	Μεταβλητές	214	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0	0
Διάμεσος (median)		2,00	2,00
Επικρατούσα τιμή (mode)		1	2
Ποσοστό	25	1,00	1,00
	50	2,00	2,00
	75	2,00	2,00

Πίνακας 59. Επικρατούσα τιμή, ενδιάμεσος και τεταρτημόρια της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορία των γονέων θυτών και θυμάτων σχολικής βίας

επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής για τους γονείς των θυτών η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα» και για τους γονείς των θυμάτων η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα», η δε διάμεσος (median) για τους γονείς των θυτών αλλά και για τους γονείς των θυμάτων είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η ίδια μεταβλητή «μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα». Το εσωτερικό 50% των παρατηρήσεων (ποσοστό 25, 50, 75) βρίσκεται ανάμεσα στις κατηγορίες 1, 2 και 2, δηλαδή στις κατηγορίες «χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα» και «μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα».

Από τον πίνακα 60 των συχνοτήτων αποδεικνύεται ότι για τους γονείς των θυτών η κατηγορία 1, «χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα	106	49,5	49,5
	μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα	77	36,0	85,5
	υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα	22	10,3	95,8
	οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος	7	3,3	99,1
	καμία απάντηση	2	,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

Πίνακας 60. Συχνότητα και ποσοστά κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας γονέων θυτών σχολικής βίας

κύρους επάγγελμα», είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα που είναι 106 και το ποσοστό εμφάνισης φτάνει το 49,5% και για τους γονείς των θυμάτων η κατηγορία 1, όπως φαίνεται στην πρώτη, και δεύτερη στήλη του πίνακα.

Το εύρος των συχνοτήτων του «επίπεδο που ανήκει το επάγγελμα των γονέων των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας» που αναδείχθηκε για τους γονείς των θυμάτων ήταν η συχνότητα του «χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 49,5% και με 106 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το «μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 36% και 77 θετικές δηλώσεις, το «υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 10,3% και 22 θετικές δηλώσεις και το «οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος» με ποσοστό 3,3% και 7 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 60**).

Το εύρος των συχνοτήτων στον **πίνακα 61**, του «επίπεδο που ανήκει το επάγγελμα των γονέων των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας» που αναδείχθηκε για τους γονείς των θυμάτων ήταν η συχνότητα του «χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 33,6% και με 72 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το «μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 56,5% και 121 θετικές δηλώσεις, το «υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 5,6% και 12 θετικές δηλώσεις και το «οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος» με ποσοστό 3,7% και 8 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα	72	33,6	33,6
	μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα	121	56,5	90,2
	υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα	12	5,6	95,8
	οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος	8	3,7	99,5
	καμία απάντηση	1	,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

Πίνακας 61. Ποσοστά και συχνότητα κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας γονέων θυμάτων σχολικής βίας

### Προβλήματα προσαρμογής εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικής βίας

Σχετικά με το αν οι μαθητές/τριες που είναι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικής βίας παρουσιάζουν «προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής» τα αποτελέσματα στα παρουσιάζονται στον **πίνακα 62**. Ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα, είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «μερικές φορές, ναι», η διάμεσος (median) για τους θύτες και για τα θύματα είναι επίσης η κατηγορία 2 δηλαδή η μεταβλητή «μερικές φορές, ναι».

		Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θυτών	Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θυμάτων
N	Μεταβλητές	214	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0	0
Διάμεσος (median)		2,00	2,00
Επικρατούσα τιμή (mode)		2	2

Πίνακας 62. Επικρατούσα τιμή και ενδιάμεσος των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των θυτών και των θυμάτων περιστατικών σχολικής βίας

Από τον **πίνακα 63** των συχνοτήτων και ποσοστών αποδεικνύεται ότι για τα «προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θυτών και θυμάτων» τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα είναι η ίδια κατηγορία 2 δηλαδή η μεταβλητή «μερικές φορές, ναι», είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα με ποσοστό εμφάνισης φτάνει για τους θύτες το 40,2% και 86

δηλώσεις και για τα θύματα ποσοστό 42,1% και 90 δηλώσεις αντίστοιχα είναι οι επικρατούσες τιμές καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	22	10,3	10,3
	μερικές φορές ναι	86	40,2	50,5
	αρκετές φορές ναι	59	27,6	78,0
	πολλές φορές ναι	38	17,8	95,8
	ναι πάντα	9	4,2	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 63.** Ποσοστά και συχνότητα των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των θυτών περιστατικών σχολικής βίας

Το εύρος των συχνοτήτων για τα «προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θυτών και θυμάτων» που αναδείχθηκε για τους θύτες ήταν η συχνότητα «όχι», με ποσοστό 10,3% και 22 θετικές δηλώσεις, «μερικές φορές ναι», με ποσοστό 40,2% και 86 θετικές δηλώσεις, «αρκετές φορές ναι» με ποσοστό 27,6% και 59 θετικές δηλώσεις, «πολλές φορές ναι» με ποσοστό 17,8% και 38 θετικές δηλώσεις, «ναι πάντα» με ποσοστό 4,2% και 9 θετικές δηλώσεις και τέλος η μεταβλητή «καμία απάντηση» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 63**).

Στον **πίνακα 64** το εύρος των συχνοτήτων για τα «προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θυτών» που αναδείχθηκε για τους θύτες ήταν η συχνότητα «όχι», με ποσοστό 17,3% και 37 θετικές δηλώσεις, «μερικές φορές ναι», με ποσοστό 42,1% και 90 θετικές δηλώσεις, «αρκετές φορές ναι» με ποσοστό 26,6% και 57 θετικές δηλώσεις, «πολλές φορές ναι» με ποσοστό 9,8% και 21 θετικές δηλώσεις, «ναι πάντα» με ποσοστό 3,7% και 8 θετικές δηλώσεις και τέλος η μεταβλητή «καμία απάντηση» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	37	17,3	17,3
	μερικές φορές ναι	90	42,1	59,3
	αρκετές φορές ναι	57	26,6	86,0
	πολλές φορές ναι	21	9,8	95,8
	ναι πάντα	8	3,7	99,5
	καμία απάντηση	1	,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 64.** Ποσοστά και συχνότητα των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των θυμάτων περιστατικών σχολικής βίας

### Μη ενσωμάτωση στη σχολική ζωή

Σχετικά με τη «μη ενσωμάτωση στη σχολική ζωή» (μοναχικοί τύποι) των εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικής βίας από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **πίνακα 65**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα, είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «μερικές φορές ναι», η διάμεσος (median) για τους θύτες και για τα θύματα είναι επίσης η κατηγορία 2 δηλαδή η μεταβλητή «μερικές φορές ναι».

		Εμπλεκόμενοι θύτες παρουσιάζουν μη ενσωμάτωση στη σχολική ζωή	Εμπλεκόμενα θύματα παρουσιάζουν μη ενσωμάτωση στη σχολική ζωή
N	Μεταβλητές	214	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0	0
Διάμεσος (median)		2,00	2,00
Επικρατούσα τιμή (mode)		2	2

Πίνακας 65. Επικρατούσα τιμή, διάμεσος και τεταρτημόρια της μη ενσωμάτωσης στη σχολική ζωή των θυτών και των θυμάτων

Από τον **πίνακα 66** των συχνοτήτων και των ποσοστών αποδεικνύεται ότι οι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικής βίας παρουσιάζουν «κοινωνικά ελλειπή συμπεριφορά» (μοναχικοί τύποι) τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα είναι η ίδια κατηγορία 2 δηλαδή η μεταβλητή «μερικές φορές, ναι», είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα με ποσοστό εμφάνισης φτάνει για τους θύτες το 34,1% και 73 δηλώσεις και για τα θύματα ποσοστό 36,9% και 79 δηλώσεις αντίστοιχα είναι οι επικρατούσες τιμές καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η μέγιστη, η σχετική και η απόλυτη συχνότητα.

Το εύρος των συχνοτήτων για τους θύτες αν παρουσιάζουν «μη ενσωμάτωση στη σχολική ζωή» (μοναχικοί τύποι) που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «όχι», με ποσοστό 21,5% και 46 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «μερικές φορές ναι», με ποσοστό 34,1% και 73 θετικές δηλώσεις, «αρκετές φορές ναι» με ποσοστό 28,5% και 61 θετικές δηλώσεις, «πολλές φορές ναι» με ποσοστό 12,6% και 27 θετικές δηλώσεις, και τέλος η μεταβλητή «ναι πάντα» με ποσοστό 3,3% και 7 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 66**).



		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	46	21,5	21,5
	μερικές φορές ναι	73	34,1	55,6
	αρκετές φορές ναι	61	28,5	84,1
	πολλές φορές ναι	27	12,6	96,7
	ναι πάντα	7	3,3	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 66.** Ποσοστά και συχνότητα της μη ενσωμάτωσης στη σχολική ζωή των θυτών

Στον **πίνακα 67** το εύρος των συχνοτήτων για τα θύματα και το αν παρουσιάζουν «μη ενσωμάτωση στη σχολική ζωή» (μοναχικοί τύποι)» που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «όχι», με ποσοστό 14% και 30 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «μερικές φορές ναι», με ποσοστό 36,9% και 79 θετικές δηλώσεις, «αρκετές φορές ναι» με ποσοστό 27,1% και 58 θετικές δηλώσεις, «πολλές φορές ναι» με ποσοστό 16,4% και 35 θετικές δηλώσεις, η μεταβλητή «ναι πάντα» με ποσοστό 5,1% και 11 θετικές δηλώσεις και τέλος η μεταβλητή «καμιά απάντηση» με ποσοστό 0,5% και 1 θετική δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	όχι	30	14,0	14,0
	μερικές φορές ναι	79	36,9	50,9
	αρκετές φορές ναι	58	27,1	78,0
	πολλές φορές ναι	35	16,4	94,4
	ναι πάντα	11	5,1	99,5
	καμιά απάντηση	1	,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 67.** Ποσοστά και συχνότητα της μη ενσωμάτωσης στη σχολική ζωή των θυμάτων

#### Δομή της οικογένειας

Σχετικά με τη μεταβλητή της «δομής του οικογενειακού περιβάλλοντος» θυτών και θυμάτων από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **πίνακα 68** εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «διγονεϊκό» οικογενειακό περιβάλλον και η διάμεσος (median), για τους θύτες και για τα θύματα είναι επίσης η κατηγορία 2 δηλαδή η μεταβλητή «διγονεϊκό».

		Δομή οικογένειας θυτών	Δομή οικογένειας θυμάτων
N	Μεταβλητές	214	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0	0
	Διάμεσος (median)	2,00	2,00
	Επικρατούσα τιμή (mode)	2	2

**Πίνακας 68.** Επικρατούσα τιμή και ενδιάμεσος για τη δομή της οικογένειας θυτών και θυμάτων

Από τον **πίνακα 69** των συχνοτήτων και των ποσοστών αποδεικνύεται ότι η μεταβλητή του «είδους του οικογενειακού περιβάλλοντος» θυτών και θυμάτων είναι η ίδια κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «διγονεϊκό» οικογενειακό περιβάλλον, είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα με ποσοστό εμφάνισης φτάνει για τους θύτες το ποσοστό 40,7% και 87 δηλώσεις και για τα θύματα ποσοστό 40,2% και 86 δηλώσεις αντίστοιχα είναι οι επικρατούσες τιμές καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η μέγιστη, η σχετική και η απόλυτη συχνότητα.

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μεταβλητές	μονογονεϊκό	41	19,2	19,2
	διγονεϊκό	84	39,3	58,4
	παππού ή γιαγιά	12	5,6	64,0
	άλλους συγγενείς	16	7,5	71,5
	δε γνωρίζω	57	26,6	98,1
	οποιοδήποτε περιβάλλον	2	,9	99,1
	καμία απάντηση	2	,9	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 69.** Συχνότητα και ποσοστά για τη δομή της οικογένειας των θυτών

Το εύρος των συχνοτήτων για τους θύτες σχετικά με τη μεταβλητή του «δομή της οικογένειας» θυτών και θυμάτων, που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «μονογονεϊκό», με ποσοστό 19,2% και 41 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διγονεϊκό», με ποσοστό 39,3% και 84 θετικές δηλώσεις, «παππού ή γιαγιά» με ποσοστό 5,6% και 12 θετικές δηλώσεις, «άλλους συγγενείς» με ποσοστό 7,5% και 16 θετικές δηλώσεις, η μεταβλητή «δε γνωρίζω» με ποσοστό 26,6% και 57 θετικές δηλώσεις, η μεταβλητή «οποιοδήποτε περιβάλλον» με ποσοστό 0,9% και 2 θετική δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας και τέλος η μεταβλητή «καμία απάντηση» με ποσοστό 0,9% και 2 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 69**).

Στον **πίνακα 70** το εύρος των συχνοτήτων των θυμάτων σχετικά με τη μεταβλητή της «δομή της οικογένειας» που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «μονογονεϊκό», με ποσοστό 8,4% και 18 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διγονεϊκό», με ποσοστό 43% και 92 θετικές δηλώσεις, «παππού ή γιαγιά» με ποσοστό 5,1% και 11 θετικές δηλώσεις, «άλλους συγγενείς» με ποσοστό 9,8% και 21 θετικές δηλώσεις, η μεταβλητή «δε γνωρίζω» με ποσοστό 32,2% και 69 θετικές δηλώσεις, η μεταβλητή «οποιοδήποτε περιβάλλον» με ποσοστό 1,4% και 3 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	μονογονεϊκό	18	8,4	8,4
	διγονεϊκό	92	43,0	51,4
	παππού ή γιαγιά	11	5,1	56,5
	άλλους συγγενείς	21	9,8	66,4
	δε γνωρίζω	69	32,2	98,6
	οποιοδήποτε περιβάλλον	3	1,4	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 70.** Συχνότητα και ποσοστά για τη δομή της οικογένειας των θυμάτων των θυμάτων

#### Επάγγελμα γονέων

Σχετικά με τη μεταβλητή του επαγγέλματος των γονέων των εμπλεκόμενων θυτών το εύρος των συχνοτήτων για το επάγγελμα του πατέρα των θυμάτων του **πίνακα 71** αναδείχθηκε η συχνότητα «άγνωστο», με ποσοστό 56,1% και 120 δηλώσεις, η συχνότητα «αγρότης» με ποσοστό 1,9% και 4 δηλώσεις, «άνεργος» με

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	άγνωστο	120	56,1	56,1
	αγρότης	4	1,9	57,9
	άνεργος	33	15,4	73,4
	αστυνομικός	1	,5	73,8
	δημόσιος υπάλληλος	14	6,5	80,4
	διάφορες δουλειές	9	4,2	84,6
	ελεύθερος επαγγεμ	2	,9	85,5
	εργάτης	6	2,8	88,3
	ιδιωτικός υπάλ	24	11,2	99,5
	οικοδόμος	1	,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 71.** Συχνότητα και ποσοστά για το επάγγελμα πατέρα θύματος

ποσοστό 15,4 και 33 δηλώσεις, «αστυνομικός» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση, η μεταβλητή «δημόσιος υπάλληλος» με ποσοστό 6,5% και 14 δηλώσεις, η συχνότητα «διάφορες δουλειές» με ποσοστό 4,2% και 9 δηλώσεις, «ελεύθερος επαγγελματίας» με ποσοστό 0,9 και 2 δηλώσεις, «εργάτης» με ποσοστό 2,8% και 6 δηλώσεις, η μεταβλητή «ιδιωτικός υπάλληλος» με ποσοστό 11,2 % και 24 δηλώσεις και η μεταβλητή «οικοδόμος» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Σχετικά με τη μεταβλητή για το επάγγελμα του πατέρα των θυτών παρουσιάζεται στον **πίνακα 72** το εύρος των συχνοτήτων για τα επαγγέλματα ήταν η συχνότητα «άγνωστο», με ποσοστό 52,8% και 113 δηλώσεις, η συχνότητα «αγρότης» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση, «άνεργος» με ποσοστό 25,7% και 55 δηλώσεις, «αστυνομικός» με ποσοστό 1,4% και 3 δηλώσεις, η μεταβλητή «γεωργός» με ποσοστό 1,4% και 1 δήλωση, η μεταβλητή «γιατρός» με ποσοστό 0,9% και 2 δηλώσεις, η μεταβλητή «δημόσιος υπάλληλος» με ποσοστό 1,4% και 3 δηλώσεις, η συχνότητα «διάφορες δουλειές» με ποσοστό 4,2% και 9 δηλώσεις, «ελεύθερος επαγγελματίας» με ποσοστό 3,3% και 7 δηλώσεις, «επιχειρηματίας» με ποσοστό 0,9% και 2 δηλώσεις, η μεταβλητή «εργάτης» με ποσοστό 2,8 % και 6

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	άγνωστο	113	52,8	52,8
	αγρότης	1	,5	53,3
	άνεργος	55	25,7	79,0
	αστυνομικός	3	1,4	80,4
	γεωργός	1	,5	80,8
	γιατρός	2	,9	81,8
	δημόσιος υπάλληλος	3	1,4	83,2
	διάφορες δουλειές	9	4,2	87,4
	ελεύθερος επαγγελμ	7	3,3	90,7
	επιχειρηματίας	2	,9	91,6
	εργάτης	6	2,8	94,4
	ιδιωτικός υπάλ	9	4,2	98,6
	οικοδόμος	2	,9	99,5
	στρατιωτικός	1	,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 72.** Συχνότητα και ποσοστά για το επάγγελμα πατέρα θύτη

δηλώσεις, η μεταβλητή «ιδιωτικός υπάλληλος» με ποσοστό 4,2 % και 9 δηλώσεις, η μεταβλητή «οικοδόμος» με ποσοστό 0,9% και 2 δηλώσεις και η μεταβλητή «στρατιωτικός» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Σχετικά με τη μεταβλητή για το επάγγελμα της μητέρας των θυμάτων, **πίνακας 73**, το εύρος των συχνοτήτων που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «άγνωστο», με ποσοστό 44,9% και 96 δηλώσεις, η συχνότητα «άνεργη» με ποσοστό 36% και 77 δηλώσεις, «αστυνομικός» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση, «γιατρός» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση, η μεταβλητή «δημόσιος υπάλληλος» με ποσοστό 4,7% και 10 δηλώσεις, η συχνότητα «διάφορες δουλειές» με ποσοστό 3,7% και 8 δηλώσεις, «ελεύθερος επαγγελματίας» με ποσοστό 0,5% και 1 δήλωση, «εργάτρια» με ποσοστό 1,9% και 4 δηλώσεις, η μεταβλητή «ιδιωτική υπάλληλος» με ποσοστό 2,8 % και 6 δηλώσεις, η μεταβλητή «ιδιωτικός υπάλληλος» με ποσοστό 2,8 % και 6 δηλώσεις, η μεταβλητή «οικιακά» με ποσοστό 4,2% και 9 δηλώσεις και η μεταβλητή «πανεπιστημιακή καθηγ.» με ποσοστό 0,1% και 1 δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας.

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	άγνωστο	96	44,9
	άνεργη	77	36,0
	αστυνομικός	1	,5
	γιατρός	1	,5
	δημόσιος υπάλληλος	10	4,7
	διάφορες δουλειές	8	3,7
	ελεύθερος επαγγελμ	1	,5
	εργάτρια	4	1,9
	ιδιωτική υπάλληλος	6	2,8
	οικιακά	9	4,2
	πανεπιστημιακός κα	1	,5
	Σύνολο	214	100,0

**Πίνακας 73.** Συχνότητα και ποσοστά για το επάγγελμα μητέρας θύματος

Σχετικά με τη μεταβλητή για το επάγγελμα της μητέρας των θυτών **πίνακας 74** το εύρος των συχνοτήτων που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «άγνωστο» με ποσοστό 68,2% και 146 δηλώσεις και η συχνότητα «άνεργη» με ποσοστό 31,8% και 68 δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	άγνωστο	146	68,2	68,2
	άνεργη	68	31,8	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

Πίνακας 74. Συχνότητα και ποσοστά για το επάγγελμα της μητέρας θύτη

#### 4.8. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας

*Πρόληψη σχολικής βίας στην τάξη, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και εκτός σχολείου*

Σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας μέσα στην τάξη» τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **πίνακα 75**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «συμφωνώ απόλυτα», η

N	Μεταβλητές	213
	Ελλιπείς τιμές (missing)	1
Διάμεσος (median)		1,00
Επικρατούσα τιμή (mode)		1

διάμεσος (median),

**Πίνακας 75.** Επικρατούσα τιμή και ενδιάμεσος για την πρόληψη σχολικής βίας στην τάξη, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και εκτός σχολείου

Από τον **πίνακα 76** των συχνοτήτων και ποσοστών αποδεικνύεται ότι η μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας μέσα στην τάξη» είναι η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «συμφωνώ απόλυτα» είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα με ποσοστό εμφάνισης φτάνει το ποσοστό 76,2% και τις 163 δηλώσεις.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	συμφωνώ απόλυτα	163	76,2	76,5
	συμφωνώ αρκετά	48	22,4	99,1
	δεν είμαι σίγουρος	1	,5	99,5
	καμία απάντηση	1	,5	100,0
	Σύνολο	213	99,5	
Ελλιπείς τιμές (Missing)	System	1	,5	
Σύνολο		214	100,0	

Πίνακας 76. Συχνότητα και ποσοστά για το «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας μέσα στην τάξη»

Το εύρος των συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας μέσα στην τάξη» που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «συμφωνώ απόλυτα», με ποσοστό 76,2% και 163 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «συμφωνώ αρκετά» με ποσοστό 22,4% και 48 θετικές δηλώσεις, «δεν είμαι σίγουρος» με ποσοστό 0,5% και 1 θετική δήλωση, «καμία απάντηση» με ποσοστό 0,5% και 1 θετική δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας (Πίνακας 76).

Σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας στο διάλλειμα» τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **πίνακα 77**,

<b>N</b>	<b>Μεταβλητές</b>	214
	<b>Ελλιπείς τιμές (missing)</b>	0
<b>Διάμεσος (median)</b>		1,00
<b>Επικρατούσα τιμή (mode)</b>		1

**Πίνακας 77.** Επικρατούσα τιμή και ενδιάμεσος για την πρόληψη των φαινομένων σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς στο διάλλειμα

εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «συμφωνώ απόλυτα», η διάμεσος (median), είναι δηλαδή η μεταβλητή «συμφωνώ

απόλυτα».

Από τον **πίνακα 78** των συχνοτήτων και των ποσοστών αποδεικνύεται ότι η μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας στο διάλλειμα» είναι η κατηγορία 1, δηλαδή η μεταβλητή «συμφωνώ απόλυτα» είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα με ποσοστό εμφάνισης φτάνει το ποσοστό 64,5% και 138 δηλώσεις.

Το εύρος των συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας μέσα στην τάξη» που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «συμφωνώ απόλυτα», με ποσοστό 64,2% και 138 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «συμφωνώ αρκετά» με ποσοστό 31,8% και 68 θετικές δηλώσεις, «δεν είμαι σίγουρος» με ποσοστό 2,3% και 5 θετικές δηλώσεις, «διαφωνώ αρκετά» με ποσοστό 0,9% και 2 θετικές δηλώσεις, «καμία απάντηση» με ποσοστό 0,5% και 1 θετική δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας (Πίνακας 78).

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μεταβλητές	συμφωνώ απόλυτα	138	64,5	64,5
	συμφωνώ αρκετά	68	31,8	96,3
	δεν είμαι σίγουρος	5	2,3	98,6
	διαφωνώ αρκετά	2	,9	99,5
	καμία απάντηση	1	,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 78.** Συχνότητα και ποσοστά για το «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας στο διάλλειμα»

Σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου» τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **πίνακα 79**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της

N	Μεταβλητές	213
	Ελλιπείς τιμές (Missing)	1
Επικρατούσα τιμή Median		3,00
Διάμεσος (Mode)		4

**Πίνακας 79.** Επικρατούσα τιμή και ενδιάμεσος για την πρόληψη των φαινομένων σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς εκτός σχολείου

μεταβλητής είναι η κατηγορία 4, δηλαδή η μεταβλητή «διαφωνώ αρκετά», η διάμεσος (median) είναι η κατηγορία 3 δηλαδή η

μεταβλητή «δεν είμαι σίγουρος».

Από τον **πίνακα 80** των συχνοτήτων και ποσοστών αποδεικνύεται ότι η μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου» είναι η κατηγορία 4, δηλαδή η μεταβλητή «διαφωνώ απόλυτα» είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα με ποσοστό εμφάνισης φτάνει το ποσοστό 28% και 60 δηλώσεις.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	συμφωνώ απόλυτα	37	17,3	17,4
	συμφωνώ αρκετά	37	17,3	34,7
	δεν είμαι σίγουρος	46	21,5	56,3
	διαφωνώ αρκετά	60	28,0	84,5
	διαφωνώ απόλυτα	28	13,1	97,7
	καμία απάντηση	5	2,3	100,0
	Σύνολο	213	99,5	
Ελλιπείς τιμές (Missing)	System	1	,5	
Σύνολο		214	100,0	

**Πίνακας 80.** Συχνότητα και ποσοστά για το «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου»



Το εύρος των συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου» που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «συμφωνώ απόλυτα», με ποσοστό 17,3% και 37 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «συμφωνώ αρκετά» με ποσοστό 17,3% και 37 θετικές δηλώσεις, «δεν είμαι σίγουρος» με ποσοστό 21,5% και 46 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διαφωνώ αρκετά», με ποσοστό 28% και 60 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διαφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 13,1% και 28 θετικές δηλώσεις και η συχνότητα «καμία απάντηση» με ποσοστό 2,3% και 5 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 80**).

*Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικής βίας;*

Σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «Αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικής βίας» τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **πίνακα 81**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της

	Μεταβλητές	213
	Ελλιπείς τιμές (missing)	1
Διάμεσος (median)		
Επικρατούσα τιμή (mode)		

μεταβλητής είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «συμφωνώ αρκετά», η διάμεσος (median), είναι ξανά η ίδια κατηγορία 2

**Πίνακας 81.** Επικρατούσα τιμή και ενδιάμεσος για το αν είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικής βίας

δηλαδή η μεταβλητή «συμφωνώ αρκετά».

Από τον **πίνακα 82** των συχνοτήτων και των ποσοστών αποδεικνύεται ότι η μεταβλητή του ερωτήματος «Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	συμφωνώ απόλυτα	57	26,6	26,8
	συμφωνώ αρκετά	83	38,8	65,7
	δεν είμαι σίγουρος	44	20,6	86,4
	διαφωνώ αρκετά	19	8,9	95,3
	διαφωνώ απόλυτα	4	1,9	97,2
	καμία απάντηση	6	2,8	100,0
	Σύνολο	213	99,5	
Missing	System	1	,5	
<b>Σύνολο</b>		<b>214</b>	<b>100,0</b>	

**Πίνακας 82.** Συχνότητα και ποσοστά για το «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου»

περιστατικά σχολικής βίας» είναι η κατηγορία 2, δηλαδή η μεταβλητή «διαφωνώ απόλυτα» είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκονται η μέγιστη, η σχετική και η απόλυτη συχνότητα που είναι και με ποσοστό εμφάνισης φτάνει το ποσοστό 38,8% και 83 δηλώσεις.

Το εύρος των συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου» που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «συμφωνώ απόλυτα», με ποσοστό 26,6% και 57 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «συμφωνώ αρκετά» με ποσοστό 38,8% και 83 θετικές δηλώσεις, «δεν είμαι σίγουρος» με ποσοστό 20,6% και 44 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διαφωνώ αρκετά», με ποσοστό 8,9% και 19 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διαφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 1,9% και 4 θετικές δηλώσεις και η συχνότητα «καμία απάντηση» με ποσοστό 2,8% και 6 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 82**).

*Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν περιστατικά σχολικής βίας*

Σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν περιστατικά σχολικής βίας» τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **πίνακα 83**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής είναι η κατηγορία 3, δηλαδή η μεταβλητή «δεν είμαι σίγουρος», η

N	Μεταβλητές	212
	Ελλιπείς τιμές (missing)	2
Διάμεσος (median)		3,00
Επικρατούσα τιμή (mode)		3

διάμεσος (median), είναι ξανά η ίδια κατηγορία 3 δηλαδή η μεταβλητή «δεν είμαι σίγουρος».

**Πίνακας 83.** Επικρατούσα τιμή και διάμεσος για το οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας

Από τον **πίνακα 84** των συχνοτήτων και των ποσοστών αποδεικνύεται ότι η μεταβλητή του ερωτήματος «Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν περιστατικά σχολικής βίας» είναι η κατηγορία 3, δηλαδή η μεταβλητή «δεν είμαι σίγουρος» είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί

διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα με ποσοστό εμφάνισης φτάνει το ποσοστό 39,7% και 85 δηλώσεις.

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Μεταβλητές	συμφωνώ απόλυτα	17	7,9	8,0
	συμφωνώ αρκετά	64	29,9	38,2
	δεν είμαι σίγουρος	85	39,7	78,3
	διαφωνώ αρκετά	38	17,8	96,2
	διαφωνώ απόλυτα	5	2,3	98,6
	καμία απάντηση	3	1,4	100,0
	Σύνολο	212	99,1	
Missing	System	2	,9	
Σύνολο		214	100,0	

**Πίνακας 84.** Συχνότητα και ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν περιστατικά

Το εύρος των συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου» που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «συμφωνώ απόλυτα», με ποσοστό 7,9% και 17 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «συμφωνώ αρκετά» με ποσοστό 29,9% και 64 θετικές δηλώσεις, «δεν είμαι σίγουρος» με ποσοστό 39,7% και 85 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διαφωνώ αρκετά», με ποσοστό 17,8% και 38 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διαφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 2,3% και 5 θετικές δηλώσεις και η συχνότητα «καμία απάντηση» με ποσοστό 1,4% και 3 θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 84**).

#### Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευσή τους σχετικά με τη σχολική βία

Σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικής βίας» τα αποτελέσματα

N	Μεταβλητές	214
	Ελλιπείς τιμές (missing)	0
Διάμεσος (median)		3,00
Επικρατούσα τιμή (mode)		3

που παρουσιάζονται στον **πίνακα 85**, εμφανίζεται ως επικρατούσα η τιμή (mode) της μεταβλητής

**Πίνακας 85.** Επικρατούσα τιμή και διάμεσος για το οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας

είναι η κατηγορία 3, δηλαδή η μεταβλητή «δεν είμαι σίγουρος», η διάμεσος (median), μέρη από άποψη αριθμού παρατηρήσεων είναι ξανά η ίδια μεταβλητή «δεν είμαι σίγουρος».

Από τον **πίνακα 86** των συχνοτήτων και ποσοστών αποδεικνύεται ότι η μεταβλητή του ερωτήματος «Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικής βίας» είναι η κατηγορία 3, δηλαδή η μεταβλητή «δεν είμαι σίγουρος» είναι η επικρατούσα τιμή καθώς εκεί διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται η απόλυτη συχνότητα με ποσοστό εμφάνισης φτάνει το ποσοστό 38,3% και 82 δηλώσεις.

Το εύρος των συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή του ερωτήματος «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου» που αναδείχθηκε ήταν η συχνότητα «συμφωνώ απόλυτα», με ποσοστό 4,2% και 9 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «συμφωνώ αρκετά» με ποσοστό 34,6% και 74 θετικές δηλώσεις, «δεν είμαι σίγουρος» με ποσοστό 38,3% και 82 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διαφωνώ αρκετά», με ποσοστό 19,6% και 42 θετικές δηλώσεις, η συχνότητα «διαφωνώ απόλυτα» με ποσοστό 2,8% και 6 θετικές δηλώσεις και η συχνότητα «καμία απάντηση» με ποσοστό 0,5% και 1 θετική δήλωση των εκπαιδευτικών της έρευνας (**Πίνακας 86**).

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μεταβλητές	συμφωνώ απόλυτα	9	4,2	4,2
	συμφωνώ αρκετά	74	34,6	38,8
	δεν είμαι σίγουρος	82	38,3	77,1
	διαφωνώ αρκετά	42	19,6	96,7
	διαφωνώ απόλυτα	6	2,8	99,5
	καμία απάντηση	1	,5	100,0
	Σύνολο	214	100,0	

**Πίνακας 86.** Συχνότητα και ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να προλαμβάνουν περιστατικά σχολικής βίας

#### 4.9. Παραμετρική ανάλυση συσχέτισης επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων θυτών και θυμάτων και εμφάνισης διαφόρων μορφών σχολική βίας

Στη φάση αυτή θα ελέγξουμε τη συσχέτιση ορισμένων κοινωνικών μεταβλητών της έρευνάς μας για να δούμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους. Αυτή η στατιστική ανάλυση θα γίνει με την παραμετρική ανάλυση συσχέτισης Pearson

(κανονική κατανομή). Αρχικά κάναμε έλεγχο για το αν υπάρχει σχετικά κανονική κατανομή στις μετρήσεις συγκρίνοντας τα ιστογράμματα της κάθε εξεταζόμενης μεταβλητής. Οι πρώτες κοινωνικές μεταβλητές που θα ελέγξουμε είναι κατά πόσο το επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων θυτών και θυμάτων συσχετίζεται με την εμφάνιση διαφόρων μορφών σχολική βίας.

Οι παρακάτω πίνακες των παραμετρικών συσχετίσεων μας δείχνουν το βαθμό συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της συχνότητας εμφάνισης διαφόρων τύπων σχολικής βίας και του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας.

Αρχικά ελέγξαμε την κατανομή των μετρήσεων ξεχωριστά για κάθε μία παράμετρο. Στον **πίνακα 87** παρουσιάζεται η συσχέτιση της «Συχνότητας, επίτηδες αποκλεισμός ή αγνόηση από την παρέα» με το «Επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων μαθητών θυτών που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ» και εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $> 0,05$ ) μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών.

		Συχνότητα, επίτηδες αποκλεισμός ή αγνόηση από την παρέα
Συχνότητα, επίτηδες αποκλεισμός ή αγνόηση από την παρέα	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	214
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών	Pearson Correlation	-,189**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	214
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων	Pearson Correlation	,097
	Sig. (2-tailed)	,159
	N	214
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

**Πίνακας 87.** Παραμετρική συσχέτιση της «Συχνότητας, επίτηδες αποκλεισμός ή αγνόηση από την παρέα» με το «Επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων θυτών»

Στον επόμενο **πίνακα 88** συσχέτισης της «Συχνότητας, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο» με το «Επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων μαθητών θυτών που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ» εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $> 0,01$ ) μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών.

		Συχνότητα, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών	Pearson Correlation	,129
	Sig. (2-tailed)	,059
	N	214
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων	Pearson Correlation	,218**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	214
Συχνότητα, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	214
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

**Πίνακας 88.** Παραμετρική συσχέτιση της «Συχνότητας, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο» με το «Επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων θυτών»

Στον **πίνακα 89** εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $> 0,01$ ) τόσο της «Συχνότητας, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο» και της «Συχνότητας, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα» με τη μεταβλητή «Μαθητές με χαμηλή επίδοση».

		Μαθητές με υψηλή επίδοση	Μαθητές με χαμηλή επίδοση
Συχνότητα, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο	Pearson Correlation	,080	,282**
	Sig. (2-tailed)	,246	,000
	N	214	214
Συχνότητα, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα	Pearson Correlation	-,022	,237**
	Sig. (2-tailed)	,753	,000
	N	214	214
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

**Πίνακας 89.** Παραμετρική συσχέτιση της «Συχνότητας, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο» και της «Συχνότητας, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα» με τη μεταβλητή «Μαθητές με χαμηλή επίδοση».

Στον **πίνακα 90** εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση (> 0,01) τόσο της «Συχνότητας, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο» και της «Συχνότητας, επίτηδες αποκλεισμός ή αγνόηση από την παρέα» με τη μεταβλητή «Μαθητές με χαμηλή επίδοση» «Μαθητές με χαμηλή επίδοση»

		Συχνότητα, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο	Συχνότητα, επίτηδες αποκλεισμός ή αγνόηση από την παρέα
Μαθητές με χαμηλή επίδοση	Pearson Correlation	,343**	,227**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001
	N	214	214
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

**Πίνακας 90.** Παραμετρική συσχέτιση της της «Συχνότητας, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο» και της «Συχνότητας, επίτηδες αποκλεισμός ή αγνόηση από την παρέα» με τη μεταβλητή «Μαθητές με χαμηλή επίδοση»

Στον επόμενο **πίνακα 91** εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση (> 0,01) της «Συχνότητας, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο» με τη μεταβλητή « Εμπλοκή Θυτών και Θυμάτων για λόγους κοινωνικού ρατσισμού».

		Συχνότητα, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο	
Εμπλοκή θυτών για λόγους κοινωνικού ρατσισμού	Pearson Correlation	,238**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	214	214
Εμπλοκή θυμάτων για λόγους κοινωνικού ρατσισμού	Pearson Correlation	,175*	,706**
	Sig. (2-tailed)	,010	,000
	N	214	214
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

**Πίνακας 91.** Παραμετρική συσχέτιση της «Συχνότητας, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο» με τη μεταβλητή « Εμπλοκή Θυτών για λόγους κοινωνικού ρατσισμού».

Στον **πίνακα 92** που ακολουθεί εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση (> 0,01) της «Συχνότητας, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο» με τη μεταβλητή «Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυτών» και «Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυμάτων», επίσης της «Συχνότητας,

απειλή από κάποιο παιδί που ανάγκασε να κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει» με τη μεταβλητή «Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυτών».

		Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυτών	Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυμάτων
Συχνότητα, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα	Pearson Correlation	,265**	,194**
	Sig. (2-tailed)	,000	,004
	N	214	214
Συχνότητα, απειλή από κάποιο παιδί που ανάγκασε να κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει	Pearson Correlation	,221**	,175*
	Sig. (2-tailed)	,001	,010
	N	214	214
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

**Πίνακας 92.** Παραμετρικές συσχετίσεις προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θυτών-θυμάτων «συχνότητα, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα» και «Συχνότητα, απειλή από κάποιο παιδί που ανάγκασε να κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει».

Στον **πίνακα 93** εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $> 0,01$ ) της «Συχνότητας, ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί» με τη μεταβλητή «Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυτών».

		Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυτών	Συχνότητα, ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί
Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυτών	Pearson Correlation	1	,243**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	214	214
Συχνότητα, ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί	Pearson Correlation	,243**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	214	214
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

**Πίνακας 93.** Παραμετρική συσχέτιση της «Συχνότητας, ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί» με τη μεταβλητή «Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής Θυτών»



#### 4.10. Απνονα με δύο παράγοντες (επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων θυμάτων και θυτών) και ανεξάρτητες μετρήσεις (είδη) σχολικής βίας

Η στατιστική ανάλυση Απνονα χρησιμοποιείται για να δούμε την επίδραση δυο ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών στη μία εξαρτημένη μεταβλητή.

Στην έρευνά μας ως πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή υπολογίζεται η «Συχνότητα, χειρονομίες ή σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου σε άλλο παιδί» και άλλες ως ανεξάρτητες μεταβλητές που ενδεχομένως να επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή της συχνότητας. Αρχικά συγκρίνω την κύρια επίδραση των μεταβλητών και επιλέγω Post Hoc Tests, ζητώντας περιγραφικές πληροφορίες για τις δυο ανεξάρτητες μεταβλητές μου και τέλος προβαίνουμε σε διόρθωση κατά Bonferroni.

Στον **πίνακα 94** παρουσιάζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δηλώνουν το επίπεδο επαγγέλματος των γονέων των θυτών - θυμάτων που εμπλέκονται σε περιστατικά περιστατικά σχολικής βίας θυμάτων σε τέσσερις (4) κατηγορίες με 0=καμία απάντηση, 1=οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος του επαγγέλματος, 2=χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα, 3=μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα και 4=υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα των γονέων.

		Value Label	N
<b>Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων</b>	0	καμία απάντηση	1
	1	οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος	12
	2	χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα	72
	3	μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα	121
	4	υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα	8
<b>Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών</b>	0	καμία απάντηση	2
	1	οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος	22
	2	χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα	106
	3	μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα	77
	4	υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα	7

**Πίνακας 94.** Στατιστικός πίνακας Between-Subjects Factors για το «Επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων θυμάτων και θυτών ΣΒ».

Σχετικά με το «Επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων μαθητών θυμάτων που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ» υπάρχει 1 γονέας χωρίς καμία απάντηση, 12 γονείς με οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος επαγγέλματος, 72 γονείς με χαμηλό επίπεδο αμοιβής και κύρους του επαγγέλματός τους, 121 γονείς με μεσαίο επίπεδο αμοιβής και μεσαίου κύρους επάγγελμα και 8 γονείς με υψηλά αμειβόμενοι και με υψηλού κύρους επάγγελμα. Για το «Επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων μαθητών θυτών που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ» υπάρχουν 2 γονείς με καμία απάντηση, 22 γονείς με οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος επαγγέλματος, 106 γονείς με χαμηλό επίπεδο αμοιβής και κύρους του επαγγέλματός τους, 77 γονείς με μεσαίο επίπεδο αμοιβής και μεσαίου κύρους επάγγελμα και 7 γονείς με υψηλά αμειβόμενοι και με υψηλού κύρους επάγγελμα.

Στον **πίνακα 95** παρουσιάζεται το πρώτο σημαντικό αποτέλεσμα της ανάλυσής μας, η επίδραση του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων των θυτών και των θυμάτων στην εμφάνιση της συχνότητας άσχημων λόγων ή κοροϊδίας, πειράγματος με άσχημο τρόπο.

Εξαρτώμενη μεταβλητή: Συχνότητα, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο

Source	df	Mean Square	F	Sig.
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων	4	7,146	4,851	,001
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών	4	2,040	1,385	,240
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων * Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών	4	2,959	2,009	,095
Σύνολο	214			

**Πίνακας 95.** Στατιστικός πίνακας ANOVA για το επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων -θυτών και της συχνότητας άσχημων λόγων ή κοροϊδίας, πειράγματος με άσχημο τρόπο

Στην πρώτη γραμμή παρουσιάζεται η επίδραση του «Επιπέδου Επαγγέλματος Γονέων Θυμάτων», στη δεύτερη του «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυτών» και στην τρίτη γραμμή η επίδραση του συνδυασμού των δυο παραπάνω παραγόντων.

Η τιμή F (4,851) για το «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυμάτων» είναι αρκετά υψηλή, οι βαθμοί ελευθερίας (df) και τα επίπεδα σημαντικότητας (>0,005) είναι επίσης υψηλά και είναι στατιστικά σημαντικό. Άρα αυτός ο παράγοντας είναι σημαντικός και συγκεκριμένα δείχνει ότι υπάρχει διαφορά στο επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων των θυμάτων έναντι των θυτών.

Αντίθετα οι τιμές του F για τον παράγοντα «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυτών» και τον συνδυασμό των δυο παραγόντων είναι πολύ χαμηλές και τα επίπεδα σημαντικότητας είναι πολύ χαμηλά με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυτών» καθώς και του συνδυασμού των δυο προαναφερόμενων παραγόντων. Δηλαδή οι γονείς με οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος επαγγέλματος ή με χαμηλό επίπεδο αμοιβής και κύρους του επαγγέλματός τους ή με μεσαίο επίπεδο αμοιβής και μεσαίου κύρους επάγγελμα ή και υψηλά αμειβόμενοι και με υψηλού κύρους επάγγελμα δεν επιδρούν στην εμφάνιση της «Συχνότητας, άσχημων λόγων, κοροϊδίας, πειράγματος με άσχημο τρόπο» ενός συγκεκριμένου είδους σχολικής βίας.

Στον **πίνακα 96** παρουσιάζεται το δεύτερο σημαντικό αποτέλεσμα της ανάλυσής μας, η επίδραση του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων των θυτών και των θυμάτων στην εμφάνιση της «συχνότητας ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί»

Στην πρώτη γραμμή παρουσιάζεται η επίδραση του «Επιπέδου Επαγγέλματος Γονέων Θυμάτων», στη δεύτερη του «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυτών» και στην τρίτη γραμμή η επίδραση του συνδυασμού των δυο παραπάνω παραγόντων.

Η τιμή F (0,737) για το «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυμάτων» είναι αρκετά χαμηλή, οι βαθμοί ελευθερίας (df) και τα επίπεδα σημαντικότητας (>0,005) είναι επίσης χαμηλά άρα όχι στατιστικά σημαντικό. Άρα αυτός ο παράγοντας δεν είναι σημαντικός για την επίδραση στην εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας που έχει να κάνει με την εμφάνιση ψεμάτων και διαδόσεων άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί.

Εξαρτώμενη μεταβλητή: Συχνότητα, ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί

Source	df	Mean Square	F	Sig.
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων	4	,756	,737	,568
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών	4	4,489	<b>4,379</b>	<b>,002</b>
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων * Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών	4	1,245	1,215	,306
Σύνολο	214			

**Πίνακας 96.** Στατιστικός πίνακας Αηφονα για το επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων -θυτών συχνότητας ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί

Αντίθετα οι τιμές του F (4,379) για τον παράγοντα «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυτών» είναι πολύ υψηλή και τα επίπεδα σημαντικότητας είναι επίσης πολύ υψηλά με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονη επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυτών» στην εμφάνιση αυτής της μορφής σχολικής βίας. Δηλαδή οι γονείς με οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος επαγγέλματος ή με χαμηλό επίπεδο αμοιβής και κύρους του επαγγέλματός τους ή με μεσαίο επίπεδο αμοιβής και μεσαίου κύρους επάγγελμα ή και υψηλά αμειβόμενοι και με υψηλού κύρους επάγγελμα επιδρούν στην εμφάνιση της «Συχνότητας, για ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί» ενός συγκεκριμένου είδους σχολικής βίας.

Σχετικά με την επίδραση του συνδυασμού των δυο παραγόντων του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων των θυτών και των θυμάτων λόγω χαμηλού F (1,215) και πολύ χαμηλού βαθμού σημαντικότητας δεν επιδρούν στην εμφάνιση αυτού του είδους σχολικής βίας.

Στον **πίνακα 97** που ακολουθεί παρουσιάζεται το κύριο αποτέλεσμα της ανάλυσης μας (Tests of Between-Subjects Effects), η επίδραση του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων των θυτών και των θυμάτων στην εμφάνιση της μεταβλητής «Συχνότητα, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα».

Source	df	Mean Square	F	Sig.
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων	4	,702	,660	,620
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών	4	4,039	<b>3,797</b>	<b>,005</b>
Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων * Επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών	4	,629	,592	,669
Σύνολο	214			

**Πίνακας 97.** Στατιστικός πίνακας Αηνονα για το επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυμάτων -θυτών και της συχνότητας, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα.

Στην πρώτη γραμμή παρουσιάζεται η επίδραση του «Επιπέδου Επαγγέλματος Γονέων Θυτών», στη δεύτερη του «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυμάτων» και στην τρίτη γραμμή η επίδραση του συνδυασμού των δυο παραπάνω παραγόντων.

Η τιμή του F (4,379) για τον παράγοντα «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυτών» είναι πολύ υψηλή και τα επίπεδα σημαντικότητας είναι επίσης πολύ υψηλά με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονη επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυτών» στην εμφάνιση αυτής της μορφής σχολικής βίας.

Αντίθετα η τιμή F (0,660) για το «Επίπεδο Επαγγέλματος Γονέων Θυμάτων» είναι αρκετά χαμηλή, οι βαθμοί ελευθερίας (df) και τα επίπεδα σημαντικότητας (>0,005) είναι επίσης χαμηλά άρα ο παράγοντας αυτός δεν είναι στατιστικά σημαντικός. Άρα αυτός ο παράγοντας δεν είναι σημαντικός για την επίδραση στην εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας που έχει να κάνει με την συχνότητα, που παίρνουν χρήματα ή άλλα πράγματα ή καταστρέφουν πράγματα οι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικής βίας.

Δηλαδή οι γονείς με οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος επαγγέλματος ή με χαμηλό επίπεδο αμοιβής και κύρους του επαγγέλματός τους ή με μεσαίο επίπεδο αμοιβής και μεσαίου κύρους επάγγελμα ή και υψηλά αμειβόμενοι και με υψηλού κύρους επάγγελμα επιδρούν στην εμφάνιση της «συχνότητα, που παίρνουν χρήματα ή άλλα πράγματα ή καταστρέφουν πράγματα οι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικής βίας».

Σχετικά με την επίδραση του συνδυασμού των δυο παραγόντων του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων των θυτών και των θυμάτων λόγω χαμηλού  $F (0,592)$  και πολύ χαμηλού βαθμού σημαντικότητας δεν επιδρούν στην εμφάνιση αυτού του είδους σχολικής βίας.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

### Συζήτηση – Συμπεράσματα

#### 5.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας

Στη μελέτη συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί από το νομό Θεσπρωτίας με ποσοστό συμμετοχής 47,7% και 112 εκπαιδευτικοί από το νομό Ιωαννίνων που αποτελούσαν το 52,3% του δείγματος. Από το σύνολο αυτών οι 126 ήταν γυναίκες (58,9%) και 88 ήταν άνδρες (41,1%). Η δυσαναλογία αυτή (μεταξύ ανδρών και γυναικών) συμφωνεί με έρευνες που αναφέρουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, μιας και η κυριαρχία αυτή των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι κάτι που το συναντάμε σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Τα στοιχεία δείχνουν ότι στις χώρες της Ευρώπης από το 1970 ως το 1990 υπήρξε μια αλματώδης αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994).

Το ίδιο δείχνουν και τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, που ισχύει εδώ και αρκετά σχολικά έτη. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα στοιχεία που αφορούν το σχολικό έτος 2009-2010 και δείχνουν να υπάρχουν 48.800 γυναίκες (69%) και 21.675 άνδρες εκπαιδευτικούς (31%). Γενικότερα αυτό συμβαίνει διότι τόσο στις ευρωπαϊκές χώρες όσο και στην Ελλάδα η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως ένα «γυναικείο επάγγελμα», ιδιαίτερα στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επίσης σύμφωνα με την αναφορά του ευρωπαϊκού Δικτύου EURYDICE (2010) σχετικά με τις διαφορές των φύλων στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, τα στατιστικά στοιχεία από τις ευρωπαϊκές χώρες αποδεικνύουν την επικράτηση των γυναικών στον χώρο της διδασκαλίας, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη σχετική απουσία των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στα σχολεία. Επίσης στην Αμερική τα στοιχεία είναι αντίστοιχα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πάνω από το 80% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες (Henke et al., 1996), ενώ το ποσοστό κατεβαίνει στο 52% όταν διερευνάται η παρουσία των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις (Shakeshaft, 1998).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ως προς την τάξη που διδάσκουν κατατάσσονται ως εξής: στην Α' τάξη διδάσκει το 14%, στη Β' τάξη το 15,9%, στην Γ'

τάξη το 15%, στη Δ' τάξη το 14%, στην Ε' τάξη το 10,7%, στην Στ' τάξη το 15,9%, σε ολόημερα τμήματα το 1,4%, σε ειδική τάξη το 2,3%, σε περισσότερες από μία (1) τάξεις το 8,9% και τέλος το 1,9% των εκπαιδευτικών δε δήλωσαν την τάξη που διδάσκουν. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 21 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,8%) από αυτούς κατείχαν θέση διευθυντή σχολικών μονάδων και οι υπόλοιποι ήταν εκπαιδευτικοί των τάξεων. Ως τόπο κατοικίας τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το 58,4% διαμένει σε αστική περιοχή, το 24,8% σε ημιαστική και το 15,4% σε αγροτική περιοχή. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται έως 30 ετών κατά 12,1%, από 31-40 ετών 20,6%, με επικρατούσα τιμή αυτή των 41-50 ετών 50% και τέλος άνω των 51 ετών με ποσοστό 16,8%.

Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων κυμαίνονταν σε 7,9% για 1-5 έτη, σε 8,9% για 6-10 έτη, σε 32,7% για 11-15 έτη που αποτελεί και την επικρατούσα τιμή, σε 23,4% για 16-20 έτη, σε 13,1% για 21-25 έτη και τέλος σε 13,6% για 26 και πάνω έτη υπηρεσίας. Σχετικά με το επίπεδο των σπουδών του δείγματος των εκπαιδευτικών το 1,95% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, το 10,3% έχουν μεταπτυχιακό τίτλο επιπέδου Master και το υπόλοιπο 84,1% έχουν πανεπιστημιακές σπουδές.

Εκτός από τα κοινωνικο-εκπαιδευτικά περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των συμμετεχόντων ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την έννοια της σχολικής βίας και την έννοια του σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το μεγαλύτερο και σημαντικότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 25,2%, ταυτίζει την έννοια της σχολικής βίας με αυτή του σχολικού εκφοβισμού, το 24,3% αναγνωρίζει πολύ καλά τον ορισμό των παραπάνω εννοιών, ενώ μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών 23,8% αναγνωρίζει σε μέτριο βαθμό τις έννοιες και τις μεταξύ τους σχέσεις. Τα ποσοστά αυτά αναδεικνύουν το σημερινό πρόβλημα της διόγκωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ανάγοντας όλα τα περιστατικά βίας στο σχολικό περιβάλλον ως σχολικό εκφοβισμό (bullying). Τα αποτελέσματα αυτά είναι παρόμοια με αυτά που έδειξε και η έρευνα του Boulton (1997), σχετικά με το τι αντιλαμβάνονται ως σχολικό εκφοβισμό οι εκπαιδευτικοί. Το 90% θεωρούσαν τις λεκτικές και σωματικές απειλές και τους εξαναγκασμούς ως σχολικό εκφοβισμό, ενώ μόνο το 48% θεωρούσε τον αποκλεισμό



από δραστηριότητες ως εκφοβιστική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα επίσης και άλλης έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι σωματικές επιθέσεις (χτυπήματα, σπρωξίματα, κλωτσιές), οι απειλές και «ο εξαναγκασμός των άλλων να κάνουν πράγματα που δεν θέλουν» μπορούν να ενταχθούν στον όρο «εκφοβισμός» (Li, 2008). Σ' αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η ποιοτική έρευνα που διεξήγαγαν οι Mishna και συνεργάτες σε δείγμα εκπαιδευτικών (Mishna et al., 2005) που φαίνεται ότι δίστανται οι απόψεις τους για τη σοβαρότητα των διάφορων μορφών σχολικού εκφοβισμού (κάποιοι θεωρούν τον σωματικό εκφοβισμό πιο σημαντικό και άλλοι το αντίθετο). Οι περισσότεροι όμως εκπαιδευτικοί τείνουν να παραλείπουν τον παράγοντα της πρόθεσης και της επανάληψης, οι οποίοι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του προτύπου εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Στην Ελλάδα η έρευνα των Ασημόπουλου κ.ά. αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποσαφηνίσει πλήρως τι εννοούμε με τον όρο σχολικός εκφοβισμός.

Αυτό που συνήθως κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να «προσδιορίζουν ένα περιορισμένο φάσμα συμπεριφορών οι οποίες συνδυάζονται με σωματική επιβολή και κακοποίηση» (Ασημόπουλος κ.ά., 2008). Επιπρόσθετα, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ασπάζονται απόψεις σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, οι οποίες αντικατοπτρίζουν κάποιους μύθους που επικρατούν γύρω από αυτόν, φανερώνοντας έτσι την ύπαρξη παρανοήσεων σχετικά με το φαινόμενο και την ελλιπή ενημέρωσή τους σχετικά με αυτό, όπως φαίνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ρόλο παίζει το πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τον σχολικό εκφοβισμό καθώς συνδέεται άμεσα με την ετοιμότητα και την προθυμία τους να παρέμβουν και να αντιμετωπίσουν τα διάφορα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ως σχολικό εκφοβισμό, περιορισμένο αριθμό συμπεριφορών, είναι λιγότερο πιθανό να ταχθούν ενάντια σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και είναι πιθανότερο να επιδείξουν ανεκτικότητα στις συμπεριφορές αυτές (Craig et al., 2000).

Σχετικά με τα είδη της σχολικής βίας και ειδικότερα με τη συχνότητα εμφάνισης της «λεκτικής βίας» αναδεικνύεται ότι υπάρχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 36,9% που αναφέρει ότι υπάρχουν περιστατικά που εμφανίζονται

«αρκετές φορές την εβδομάδα». Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και από την έρευνα των Fekkes και συνεργάτων το 2004 αναφορικά με την συχνότητα εμφάνισης διάφορων τύπων σχολικής βίας και αναδεικνύεται ότι ο συχνότερος τρόπος με τον οποίο εκφοβίζονται τα παιδιά είναι ο άμεσος λεκτικός εκφοβισμός (λεκτικές προσβολές 30,9%). Στη μελέτη μας ακολουθεί με ποσοστό 19,6% η εμφάνιση περιστατικών λεκτικής βίας «1-2 φορές την εβδομάδα», με 19,2% η συχνότητα «1 φορά την εβδομάδα», με 18,7% η συχνότητα 2-3 φορές το μήνα και με τελευταία τη συχνότητα «ποτέ» με το μικρότερο απ' όλα τα ποσοστά 5,6%. Στην ίδια έρευνα των Fekkes και συνεργατών αναφορικά με την συχνότητα εμφάνισης των διάφορων τύπων σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται ότι ο συχνότερος τρόπος με τον οποίο εκφοβίζονται τα παιδιά είναι ο άμεσος λεκτικός εκφοβισμός και ακολουθούν, ο έμμεσος λεκτικός εκφοβισμός (διάδοση φημών σε ποσοστό 24,8%), ο μη λεκτικός εκφοβισμός (απόκλιση από την παρέα 17,2%) και τέλος ο σωματικός εκφοβισμός (χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα σε ποσοστό 14,7%) (Fekkes et al., 2005).

Η «*σωματική βία*», στην έρευνά μας, με τη μορφή χτυπήματος, κλωτσιάς, σπρωξίματος ή κλειδώματος, εμφανίζεται σε ποσοστό 38,8% με συχνότητα εμφάνισης «1-2 φορές το μήνα» και με 19,2% συχνότητα «εμφάνισης 2-3 φορές το μήνα». Ο καθηγητής ψυχολογίας Dan Olweus, εντόπισε σε έρευνες που διεξήχθησαν στη Νορβηγία τη δεκαετία του '90 ως συνηθέστερη μορφή βίας τον σωματικό εκφοβισμό (Olweus, 1993). Αντίστοιχες έρευνες στην Ευρώπη επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Olweus, αναδεικνύοντας τη σωματική βία ως τη συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού μεταξύ μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας και τη λεκτική και κοινωνική βία ως τις πιο συνήθεις σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Rivers & Smith, 1994).

Τα αποτελέσματα για την εμφάνιση περιστατικών εσχολικής βίας με τη μορφή της «*διάδοσης ψεμάτων ή άσχημων πραγμάτων*» για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί, παρουσιάζουν αυτή τη μορφή βίας «1-2 φορές το μήνα» με ποσοστό 49,5% και σε 20,1% τη συχνότητα «2-3 φορές το μήνα». Ως πρώτη μορφή βίας αναφέρεται η χρήση υβριστικών ονομάτων και στη συνέχεια ακολουθούν η διάδοση κάποιας φήμης, η απειλή, το σωματικό τραύμα και ο σεξουαλικός

εκφοβισμός, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν μαθητές δημοτικού σχολείου (Sarouna, 2008).

Η μορφή βίας που εκφράζεται με *«απειλή ή εξαναγκασμό από κάποιο παιδί που ανάγκασε κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει»* ανέρχεται σε ποσοστό 38,8% για «1-2 φορές το μήνα» και 14% για «2-3 φορές το μήνα». Σε παρόμοια επίπεδα κυμάνθηκε η συχνότητα εμφάνισης *«κοροϊδίας ή άσχημων λόγων για χώρα ή τρόπο ομιλίας ελληνικής γλώσσας»* σε ποσοστό 36,4% για «1-2 φορές το μήνα» και 26,2% για «2-3 φορές το μήνα». Σε μεγάλη ευρωπαϊκή έρευνα, που διοργανώθηκε στο πλαίσιο της εκστρατείας «EAN-Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού» και δημοσιεύθηκε το 2012, ως συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού σ' όλες τις χώρες διεξαγωγής της έρευνας εκφράστηκε η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων και υβριστικών εκφράσεων από τους μαθητές που δήλωσαν θύτες. Σ' όλες τις χώρες, η σωματική βία μεταξύ μαθητών συναντάται πιο συχνά στο σχολικό περιβάλλον μετά τη χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων (European Antibullying Network, 2012). Την τρίτη συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού αποτελεί η ανάρτηση εξευτελιστικών φωτογραφιών μέσω κινητών τηλεφώνων και διαδικτύου.

Στην Ελλάδα τα αποτελέσματα των μεγάλων ευρωπαϊκών ερευνών επιβεβαιώνονται από τις έρευνες που διοργανώθηκαν από τις εκστρατείες HBSC/WHO και EAN, σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δημοσιεύτηκαν το 2008. Σ' αυτή την έρευνα ως συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού διαπιστώθηκε η χρήση υβριστικών ονομάτων τόσο από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας όσο και από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Sarouna, 2008).

Σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης *«χειρονομιών ή σχολίων σεξουαλικού περιεχομένου»* ανέρχεται σε ποσοστό 44,4% για «1-2 φορές το μήνα» και 10,7% για «2-3 φορές το μήνα». Συγκριτικές μελέτες, που υλοποιήθηκαν από το 1996 έως το 2010 σε 39 χώρες, ανέδειξαν ότι περίπου το 10% των μαθητών προβαίνουν σε λεκτικά πειράγματα και χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου ως την πιο συνηθισμένη μορφή εκδήλωσης εκφοβισμού. Σε χαμηλότερα ποσοστά αναφέρονται ο αποκλεισμός από παρέες και κοινές δραστηριότητες, η χρήση σωματικής βίας και

οι άσχημοι χαρακτηρισμοί για την εθνικότητα και τη θρησκεία των θυμάτων (Κοκκέβη κ.ά. 2012).

Οι τελευταίες μορφές σχολικής βίας που εμφανίζονται στην έρευνά μας είναι η μορφή του «*επίτηδες αποκλεισμού ή αγνόησης από την παρέα*» με ποσοστό 37,4% για «1-2 φορές το μήνα» και 21,5% για «2-3 φορές το μήνα». Τέλος η μορφή «*κλοπή ή καταστροφή πραγμάτων*» δηλαδή κάποιος/α πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα που εμφανίζεται «1-2 φορές το μήνα» σε ποσοστό 50,9% και «2-3 φορές το μήνα» σε ποσοστό 8,9%.

Από τις μορφές σχολικού εκφοβισμού, συχνότερες είναι οι λεκτικές επιθέσεις, αφού το ποσοστό τους ανέρχεται σε 42% σε έρευνα των Sharp και συνεργατών (Sharp et al., 2000). Ακολουθούν τα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού με ποσοστό 32,5%, η σωματική βία με ποσοστό 25% και οι απειλές με 21%. Οι μορφές εκφοβισμού που θεωρούνται ως σοβαρότερες (σεξουαλική παρενόχληση, απειλή με όπλα, εξαναγκασμός με απειλές) συμβαίνουν σπανιότερα (Sharp et al., 2000).

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, το φύλο των παιδιών που συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικής βίας ήταν κατά κύριο μέρος αγόρια σε ποσοστό 47,2% και κατά δεύτερο μέρος κορίτσια σε ποσοστό 11,7%. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα από τη διεθνή έρευνα «για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών» HBSC/WHO (Health Behaviour in School-aged Children - <http://www.euro.who.int/en/home>) η οποία αποτελεί μια συγκριτική ανάλυση ερευνών μεταξύ 2002 και 2010, ως προς τον αριθμό των μαθητών που έχουν δηλώσει θύτες και θύματα, αναδεικνύει αύξηση του φαινομένου και με αυξημένη τη συμμετοχή των αγοριών σε ποσοστό 23,3% και των κοριτσιών 8,8%. Παρόμοια επίπεδα συμμετοχής του φύλου δείχνει και η Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Δεκέμβριος 2015 - Ιανουάριος 2016 - <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevna-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>), με το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής να το διεκδικούν τα αγόρια σε ποσοστό 30,64% και σε πολύ μικρότερο ποσοστό τα κορίτσια σε ποσοστό 3,18%.

Σχετικά με την προέλευση των εμπλεκόμενων σε περιστατικά βίας φαίνεται να διαφοροποιείται από την καταγωγή δίνοντας μεγαλύτερα ποσοστά στους ντόπιους, δηλαδή αν πρόκειται για ντόπιους που εμπλέκονται με ποσοστό 34,6% σε περιστατικά βίας, ενώ αλλοδαποί με ποσοστό 5,1%. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με διεθνείς έρευνες, όπως αυτή στο Ηνωμένο Βασίλειο που διαπιστώθηκε αυξημένος κίνδυνος θυματοποίησης εξαιτίας του φυλετικού bullying (Eslea & Mukhtar, 2000) αλλά και σε ελληνικές μελέτες που δείχνουν ότι σημαντικό στοιχείο είναι το ότι οι μαθητές αλλοδαπής προέλευσης δέχονται προσβολές και επιθέσεις ρατσιστικού τύπου (Μανιάτης κ.ά., 2009). Επιπρόσθετα μελέτες, όπως αυτή των Ψάλτη και Κωνσταντίνου το 2007 συγκλίνουν στο ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών φαίνεται να ασκεί επίδραση στο φαινόμενο του εκφοβισμού και ότι πιο συχνά θυματοποιούνται αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι δεν δημοσιοποιούν τη θυματοποίηση που υφίστανται (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Άλλες μελέτες έχουν επιβεβαιώσει ότι τα ποσοστά θυματοποίησης ήταν υψηλότερα μεταξύ των παιδιών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, όπως υποδεικνύεται από επαγγέλματα χαμηλής ειδίκευσης των γονέων τους ή έλλειψη υλικών πόρων (Jansen et al., 2011).

Οι χώροι που δηλώνονται ότι εμφανίζονται συχνότερα τα περιστατικά σχολικής βίας σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι κατά το μεγαλύτερο ποσοστό 92,1% η αυλή την ώρα του διαλείματος και ακολουθούν με σειρά κατάταξης ο διάδρομος ή οι σκάλες του σχολείου με ποσοστό 36,9%, η σχολική τάξη απουσία εκπαιδευτικού με ποσοστό 22,9%, ο δρόμος από ή προς το σχολείο με ποσοστό 13,1%, η τάξη παρόντος κάποιου/ας εκπαιδευτικού με ποσοστό 11,7%, οι τουαλέτες του σχολείου με ποσοστό 9,8%, η σχολική τάξη αλλά με την παρουσία του ιδίου συγκεκριμένου εκπαιδευτικού της τάξης με ποσοστό 7,9%, ο χώρος γυμναστικής ή στο γυμναστήριο με 4,2%, το 3,7% των περιστατικών μπροστά στο κυλικείο και τέλος το μικρότερο ποσοστό 0,9% σε κάποιο άλλο μέρος του σχολείου.

Με αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν και οι διεθνείς έρευνες, όπως αυτή του Rigby που κατέγραψε ότι το 93% των μαθητών παραδέχεται ότι έχει αντιληφθεί περιστατικά σχολικής βίας κατά τη διάρκεια του διαλείματος, το 81% είναι μάρτυρες περιστατικών τα οποία έχουν λάβει χώρα μέσα στην τάξη, το 56% στο

δρόμο της επιστροφής προς το σπίτι και το 37% των μαθητών αναφέρουν ότι έχουν παρατηρήσει περιστατικά στο δρόμο από το σπίτι προς το σχολείο (Rigby, 2008). Σε αντίστοιχη έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων αναφέρει ότι δέχεται βία κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (76,9%), το 40,5% αναφέρει ότι πέφτει θύμα εντός της τάξης, το 29,5% σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου, το 23,5% των μαθητών παραδέχεται ότι θυματοποιείται στους διαδρόμους και σε μικρότερα ποσοστά αναφέρεται ο χώρος του γυμναστηρίου, η σχολική καντίνα και οι τουαλέτες (Fekkes et al., 2005). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η πλειονότητα των περιστατικών της σχολικής βίας συμβαίνει κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να ερμηνευθεί από την ύπαρξη πολλών παιδιών, τα οποία είναι μικρά και ευάλωτα, συγκριτικά με τον αριθμό των παιδιών στην τάξη. Επιπρόσθετα, η περιορισμένη επίβλεψη από τους ενήλικες σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφερουσών και οργανωμένων δραστηριοτήτων παρέχουν την ευκαιρία για την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών. Σε παρόμοιο πλαίσιο κατέληξε και ο Olweus σε μια ξεκάθαρη αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των εκπαιδευτικών – επιτηρητών κατά την ώρα του διαλείμματος και του ποσοστού των προβλημάτων θυματοποίησης (Olweus, 2009).

Σημαντική θέση κατέχουν τα προσωπικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας σαν θύτες ή σαν θύματα έχουν χαμηλή επίδοση κατά ποσοστό 50,5% και κατά 15,4% έχουν υψηλή επίδοση.

Ακολουθεί η αντίδραση των άλλων μαθητών/τριών στα περιστατικά σχολικής βίας. Όσον αφορά τα αποτελέσματα για το «πόσο συχνά άλλα παιδιά του σχολείου προσπαθούν να σταματήσουν περιστατικά σχολικής βίας» το μεγαλύτερο ποσοστό 43% αναφέρει τη συχνότητα «μερικές φορές», 17,8% αναφέρει «μια φορά στις τόσες» και το ίδιο ποσοστό την απάντηση «συχνά», 14% αναφέρει «ποτέ» και τέλος το 6.5% αναφέρει «σχεδόν πάντα». Τα αποτελέσματα της μελέτης (Craig et al., 2007) ανέδειξαν ότι υπήρχαν ενδείξεις πως η αναζήτηση υποστήριξης από τους/τις συμμαθητές/τριες δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική για τα αγόρια και τα κορίτσια. Τα μικρότερα ηλικίας παιδιά προτιμούν την επιδεικτική αδιαφορία περισσότερο από τα μεγαλύτερα παιδιά, όσο περισσότερο συχνά συμβαίνουν τα περιστατικά

βίας τόσο περισσότερο λαμβάνει χώρα η στρατηγική της αποφυγής. Ο ρόλος των θεατών και υποστηρικτών είναι εξαιρετικά σημαντικός, εφόσον δίχως αυτούς από τη μία τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού δε θα ενισχύονταν και από την άλλη τα περιστατικά αυτά δε θα γίνονταν γνωστά. Οι έρευνες Europe's Antibullying Campaign και Μπελογιάννη, δείχνουν ότι κατά μέσο όρο τα δύο τρίτα των μαθητών γίνονται μάρτυρες περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, λίγοι όμως είναι αυτοί που θα βοηθήσουν το «θύμα» ή θα προσπαθήσουν να αποτρέψουν τον «θύτη». Συνήθως η συμμετοχή τους στο περιστατικό είναι παθητική. Οι μαθητές-θεατές μπορεί να αποτελούν μια παράπλευρη «απώλεια», καθώς ενδέχεται να βιώνουν οι ίδιοι συναισθήματα φόβου, ενοχών, λύπης και άγχους. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις αυτές, οι μαθητές - θεατές μπορεί να είναι απαθείς και αδιάφοροι σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού ή ακόμα να αγνοούν τα περιστατικά, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα σταματήσουν. Σε άλλες περιπτώσεις, κάποιοι μαθητές-υποστηρικτές ενθαρρύνουν ή και ενισχύουν ενεργά τη συμπεριφορά του «θύτη», ενώ άλλοι μαθητές-υποστηρικτές παίρνουν το μέρος του «θύματος» (ABC Europe's Antibullying Campaign, 2013; Μπελογιάννη, 2009).

Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου για να σταματήσουν περιστατικά σχολικής βίας, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, βρίσκεται σε πολύ υψηλό επίπεδο με το μεγαλύτερο ποσοστό να έχει μιλήσει αρκετές φορές και πιο συγκεκριμένα το 44,1% των γονέων «ναι» έχει μιλήσει με το σχολείο αρκετές φορές, το 39,3% «ναι» μίλησε με το σχολείο μία φορά και το 16,6% «όχι» δεν έχει μιλήσει με το σχολείο. Σε έρευνα - παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του διακρατικού προγράμματος Δάφνη «Πρόγραμμα αξιολόγησης αναγκών και ευαισθητοποίησης για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό», βρέθηκε ότι το 61,54% των μαθητών δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν υποστηρίζει ότι οι γονείς δεν έρχονται σε επαφή με το σχολείο για να αντιμετωπιστεί ο εκφοβισμός.

Οι κοινωνικές διαστάσεις φαινομένου σχολικής βίας είναι ιδιαίτερα σημαντικές και ειδικότερα το επίπεδο επαγγέλματος των γονέων των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το επίπεδο που ανήκει το επάγγελμα των γονέων των θυτών μαθητών/τριών, ήταν κατά κύριο μέρος οι «χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 49,5%, οι «μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και

μεσαίου κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 36%, οι «υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 10,3% και το επίπεδο «οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος» με ποσοστό 3,3% σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Παράλληλα το επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων των θυμάτων που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας, αναδείχθηκε ως πρώτο το επίπεδο «χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 33,6%, «μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 56,5%, «υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα» με ποσοστό 5,6% και του επιπέδου «οποιαδήποτε αμοιβή και κύρος» με ποσοστό 3,7%. Επιπρόσθετα έρευνες δείχνουν ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει τη θυματοποίηση των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες (Peskin et al., 2006). Έρευνα των Due και συνεργατών έχει αποδείξει ότι οι έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομική κατάσταση είναι συχνότερα θύματα και αντιμετωπίζουν πιο σοβαρές μακροπρόθεσμες συνέπειες για την ψυχική υγεία αυτής της θυματοποίησης σε σύγκριση με τα θύματα από τις πιο εύπορες κοινωνικές τάξεις (Due et al., 2005).

Ο τόπος κατοικίας τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων που εμπλέκονται σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας δε φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο. Οι θύτες προέρχονται σε ποσοστό 36,4% από αστική περιοχή, 31,3% από ημιαστική και 30,8% από αγροτική περιοχή. Αντίστοιχα τα θύματα προέρχονται σε ποσοστό 34,1% από αστική περιοχή, 35,5% από ημιαστική περιοχή και 28% από αγροτική περιοχή. Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τα στοιχεία της έρευνας των Andreou & Metallidou η οποία ανέδειξε ως στατιστικά σημαντικό παράγοντα για την εμφάνιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας το αστικό περιβάλλον, και επιπρόσθετα με την συνεχιζόμενη αστικοποίηση και την αλλαγή της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, των προτύπων και των όρων της οργάνωσης των σχέσεων, φαίνεται να οδηγεί σε μια αύξηση των περιστατικών βίας στο χώρο του σχολείου (Andreou & Metallidou, 2004).

Ιδιαίτερα σημαντικός χαρακτηρίζεται ο παράγοντας της σχολικής επίδοσης των εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικής βίας μιας και επηρεάζει άμεσα τους/τις μαθητές/τριες. Τα αποτελέσματα σχετικά με τους θύτες δείχνουν ότι αυτοί κατά 32,2% έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, κατά 19,6% καλή επίδοση, κατά 7,9% πολύ



καλή επίδοση και τέλος 4,2% έχουν άριστη επίδοση. Η σχολική επίδοση των παιδιών θυμάτων είναι κατά 22% καλή, κατά 16,8% χαμηλή, κατά 16,4% πολύ καλή και κατά 4,2% άριστη επίδοση. Άρα φαίνεται ότι τα παιδιά που δημιουργούν, ως θύτες, τα περιστατικά σχολικής βίας κατά το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν χαμηλή επίδοση βαθμολογίας, ενώ σχετικά με τα θύματα πρόκειται για μαθητές καλής επίδοσης. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και στην έρευνα του Βογιατζάκη με ενδιαφέρον στοιχείο ότι η σχολική επίδοση των θυμάτων χαρακτηρίζεται ως καλή σε αντίθεση με τους θύτες που ως επί το πλείστον έχουν ως χαρακτηριστικό τους την χαμηλή σχολική επίδοση και την άσχημη συμπεριφορά εντός και εκτός της τάξης (Βογιατζάκης, 2007). Υπάρχει βέβαια και η άλλη άποψη ότι η χαμηλή σχολική επίδοση είναι συχνά η αιτία που προκαλεί περιστατικά βίας στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η συχνή μείωση της σχολικής επίδοσης, η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Τσιάντης, 2008), όπως η δυσλεξία, καταλήγουν τα παιδιά να είναι οι «κακοί μαθητές» της τάξης. Ως συνέπεια, τα παιδιά- θύματα έχουν την τάση να αποφεύγουν το σχολείο (σχολική άρνηση) και να κάνουν πολλές απουσίες. Είναι δυνατόν η εκφοβιστική συμπεριφορά που βιώνουν να οδηγήσει ακόμη και στην αλλαγή ή εγκατάλειψη του σχολείου (Χιόνη, 2009). Παρόμοια έρευνα στους μαθητές δημοτικού προσδιορίζει την αντίληψη ότι οι μαθητές που προβαίνουν στις πράξεις βίας αδικούνται από τους εκπαιδευτικούς και εκτονώνονται και επιπλέον σχετίζονται ακόμη με παράγοντες όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και η χαμηλή τους σχολική επίδοση (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Ο Bloom υποστηρίζει ότι τα αποτυχημένο ακαδημαϊκά παιδί προσπαθεί να προστατεύσει τα υπολείμματα της αυτοεκτίμησής του πολλές φορές με απόσυρση και άλλες με επιθετικότητα (Bloom, 1976). Συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και επιθετικής συμπεριφοράς ανέδειξε και η έρευνα των Boehnke και συνεργατών σε Ασιατικές χώρες (Ιαπωνία, Χόνγκ Κόνγκ, Ταϊβάν) και χώρες της Δύσης (Αυστραλία, Καναδάς, Γερμανία και ΗΠΑ) οι οποίοι κατέληξαν ότι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται αρνητικά με την σχολική και ακαδημαϊκή τους επίδοση (Boehnke et al., 1996).

Ξεχωριστός κοινωνικός παράγοντας είναι η «εμπλοκή θυτών και θυμάτων σε περιστατικά βίας για λόγους κοινωνικού ρατσισμού». Ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε κοινό επίπεδο τόσο για θύτες όσο και για τα θύματα, με ποσοστά

35,5% και 36% αντίστοιχα, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι μερικές φορές «ναι» τα περιστατικά αυτά συμβαίνουν για λόγους κοινωνικού ρατσισμού, με ποσοστά 33,2% και 34,6% να δηλώνουν ότι αρκετές φορές «ναι» συμβαίνουν για τον ίδιο λόγο, με ποσοστά 17,3% και 14,5% για την παράμετρο πολλές φορές «ναι» συμβαίνει και με το μικρότερο ποσοστό 10,7% και 13,6% να δηλώνει ότι «όχι» τα περιστατικά βίας δε συμβαίνουν για λόγους κοινωνικού ρατσισμού. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι τα αποτελέσματα δείχνουν ότι είναι ιδιαίτερα συχνή η εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας εξαιτίας κοινωνικού ρατσισμού, τόσο για θύτες όσο και για τα θύματα αντίστοιχα. Σε παρόμοια αποτελέσματα κινείται η έρευνα του DfES (2006) ότι μαθητές με διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τα θύματα και στην περίπτωση αυτή έχουμε ταύτιση της έννοιας της σχολικής βίας με αυτή του ρατσισμού DfES (2006). Η βία των μαθητών δεν είναι ένα μονοδιάστατο φαινόμενο και οι αιτίες της μπορούν να εντοπιστούν σε πολλούς παράγοντες αλλά και στην αύξηση της φτώχειας, της εγκληματικότητας και του κοινωνικού ρατσισμού. Συνηγορούν σε αυτό και η έρευνα των Houndoumadi και συνεργατών ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών δέχονται απόρριψη, βία, ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν βίαια, να εμπλέκονται σε συγκρούσεις και το σχολείο να μετατρέπεται γι' αυτούς σε χώρο αυτοεπιβεβαίωσης και επίδειξης της ισχύος τους (Houndoumadi et al., 2003).

Γενικά η απόρριψη και η κοινωνική απομόνωση, των θυμάτων, αποτελεί κοινωνικό παράγοντα που ενισχύει την εμφάνιση φαινομένων βίαιης συμπεριφοράς. Το 38,8% και το 32,7% των θυμάτων δέχονται μερικές φορές «ναι» και αρκετές φορές «ναι» αντίστοιχα, την απόρριψη και την κοινωνική απομόνωση από τους συνομηλίκους τους. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός, η σχολική αποτυχία, το ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον οδηγούν κάποιους μαθητές στην περιθωριοποίηση και στην εκτόνωση της ψυχικής έντασης μέσω της βίας. Τα θύματα βιώνουν εσκεμμένα σε μεγάλη συχνότητα αποκλεισμό από κοινωνικές ή/και ομαδικές δραστηριότητες, κοινωνική απομόνωση ή αποκλεισμό από το παιχνίδι στα διαλείμματα (Krige, et al., 2000). Τα παιδιά αυτά είναι συχνά απομονωμένα. Αυτή η κοινωνική απομόνωση μπορεί να οφείλεται είτε στον αποκλεισμό που βιώνουν σαν πράξη εκφοβισμού από τον θύτη είτε στον φόβο που παρουσιάζουν για πιθανή στοχοποίηση από τους θύτες (Nansel et al. 2001).

Όπως αναφέρει και ο OIweus, τα παιδιά αυτά φαίνεται να είναι συχνά μόνα και αποκλεισμένα από την ομάδα των συνομηλίκων τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και της ώρας του φαγητού στο σχολείο (OIweus, 2009).

Όσον αφορά το είδος του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας αναδεικνύεται ότι προέρχονται από διγονεϊκό οικογενειακό περιβάλλον κατά 39,3% για τους θύτες και 43% για τα θύματα, στη συνέχεια αναφέρεται το μονογονεϊκό με ποσοστό 19,2% για τους θύτες και το περιβάλλον με άλλους συγγενείς σε ποσοστό 9,8% και κατά τρίτο με τον παππού και τη γιαγιά σε 5,6% για τα παιδιά θύτες και σε 5,1% για τα παιδιά θύματα. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αυτά ερευνών όπως αυτή του Wolff σχετικά με την επιθετικότητα των παιδιών, η οποία κατέδειξε ότι επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες, όπως η απώλεια του ενός γονέα μέσω διαζυγίου, ή μέσω θανάτου και πολυπληθής οικογένεια (Wolff, 1985). Επίσης οι Debet & Vettenburg σε έρευνά τους προσθέτουν στους παράγοντες αυτούς τις πολυπληθείς οικογένειες, τον μονογονεϊσμό και τέλος ισχυρίζονται ότι η σχολική βία εμφανίζεται συχνότερα στα μοναχοπαιδιά (Debet & Vettenburg, 1999).

Σχετικά με τη μεταβλητή του επαγγέλματος των γονέων και συγκεκριμένα του πατέρα των εμπλεκόμενων θυτών και θυμάτων, αναδείχθηκε ως κυρίαρχο επάγγελμα η ανεργία με ποσοστό 25,7% για τους θύτες και 15,4% για τα θύματα, ακολούθησε το επάγγελμα του ιδιωτικού υπαλλήλου με 4,2% για τους θύτες και 11,2% για τα θύματα, το επάγγελμα του δημοσίου υπαλλήλου με 1,4% και 6,5% για θύτες και θύματα αντίστοιχα, οι διάφορες και περιστασιακές δουλειές με 4,2% επίσης για θύτες και θύματα, τέλος το επάγγελμα του εργάτη με 2,8% και για τους θύτες και για τα θύματα αντίστοιχα. Όσον αφορά τα επαγγέλματα που ασκούν οι μητέρες των εμπλεκόμενων παιδιών κυριαρχεί επίσης η ανεργία σε ποσοστό 31,8% για τους θύτες και 36% για τα θύματα, το επάγγελμα της δημοσίου υπαλλήλου σε 4,7% για τα θύματα, οικιακά σε ποσοστό 4,2% για τα θύματα και 3,7% διάφορες δουλειές για τα θύματα. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα της Καλαμπαλίκη κατά τα έτη 1992-1993 που κατέδειξε ότι ως προς το επάγγελμα των γονέων, οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα και μεσαία στρώματα συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Η παραπάνω διαπίστωση δεν αφορά τα παιδιά που προέρχονται από την

εργατική τάξη. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι μορφωμένοι (απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Σχολών κ.λ.π.) εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά καταστροφικής και βίαιης συμπεριφοράς. Το Τμήμα Ανηλίκων του Υπουργείου Δημοσίας Τάξεως (11/2000) σε έρευνά του ανέδειξε ότι το 59% των δραστών προέρχονται από οικογένειες τεχνητών και εργατών και μόλις το 0,9% από γονείς που ασκούν ακαδημαϊκά επαγγέλματα, ενώ το 51,3% προέρχονται από οικογένειες με κακή οικονομική κατάσταση (Καλαμπαλίκη, 1995).

Σχετικά με την πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη ή στο διάλειμμα αντίστοιχα το 72,2% και το 64,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με αυτό. Σε αυτό συμφωνούν και οι διεθνείς έρευνες ότι η πρόληψη είναι καλύτερη από την αντιμετώπιση και μάλιστα πρόληψη χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό και τότε η παρέμβαση ονομάζεται πρωτογενής (Larson, 2004). Έτσι, η πρωτογενής παρέμβαση για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στα σχολεία περιλαμβάνει όλους τους μαθητές και όχι μόνο αυτούς που έχουν προβλήματα εκφοβισμού. Οι ερευνητές τείνουν να συμφωνούν ότι τα ολιστικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης είναι η καλύτερη άμυνα ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό (Elinoff et al., 2004). Αναφορικά με την επιτήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αυτή αυξάνεται στο μέγιστο και συνήθως αναδιαρθρώνεται το προαύλιο, ώστε να αφανιστούν τα «κρυφά» του σημεία. Επίσης, παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες για επαφή και ψυχαγωγία. Ο εκπαιδευτικός καταβάλλει γενικότερες προσπάθειες για βελτίωση του κοινωνικο-συναισθηματικού κλίματος της τάξης, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Γαλανάκη, 2010).

Στην περίπτωση που τα προβλήματα σχολικής βίας έχουν κάνει ήδη την εμφάνισή τους, υπάρχει μια ποικιλία παρεμβάσεων που αντιμετωπίζουν, με εξειδικευμένο τρόπο, τα προβλήματα των παιδιών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός ανεξαρτήτου τύπου αποτελούν σημαντικό πρόβλημα για όλους όσους εμπλέκονται, οι ενήλικοι και τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν από κοινού στην αντιμετώπιση, και είναι απαραίτητη η εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης προκειμένου να υπάρχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Harris, & Petrie, 2003). Δεδομένου των σοβαρών επιπτώσεων του εκφοβισμού, τοπικές, κρατικές και εθνικές κοινότητες έχουν αναπτύξει προγράμματα που έχουν

σχεδιαστεί για να περιορίσουν την τάση αύξησης της σχολικής βίας. Πολλά από τα προγράμματα αυτά φαίνεται, με βάση δημοσιευμένες έρευνες, πως έχουν σημειώσει επιτυχία (Hazler & Carney, 2006).

Σύμφωνα με την έρευνά των Bradshaw και συνεργατών οι τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών στον εκφοβισμό ποικίλουν και καταδεικνύουν τις θετικές προθέσεις τους ως προς τη διευθέτηση του ζητήματος. Όλοι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ενέργειες και ουδείς αδιαφορεί για το περιστατικό εκφοβισμού (Bradshaw et al., 2007). Σε έρευνα των Perler και συνεργατών το 84% των εκπαιδευτικών υποστήριζε ότι παρενέβαινε πάντα ή συχνά στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, σε αντίθεση με το 35% που ανέφεραν οι μαθητές (Perler et al., 1994). Έρευνα από την Limber αναφέρει ότι το 70% των εκπαιδευτικών παρενέβαινε σχεδόν πάντα στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ενώ αντίθετα οι μαθητές δε συμφωνούσαν καθώς εκτιμούσαν ότι μόνο το 25% των εκπαιδευτικών όντως παρενέβαινε στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Limber, 2002).

Όσον αφορά την πρόληψη των περιστατικών σχολικής βίας οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δηλώνουν κατά 38,8% ότι «συμφωνούν απόλυτα» και 26,6% «συμφωνούν αρκετά» με το ότι «καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου» και κατά το ίδιο ποσοστό με το «συμφωνώ αρκετά», ενώ το 8,9% δηλώνουν ότι «διαφωνούν αρκετά» και κατά 1,9% «διαφωνούν απόλυτα» με την πρόληψη του φαινομένου εκτός του σχολείου.

Το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν τα περιστατικά σχολικής βίας απαντήθηκε από το 39,7% ότι «δεν είμαι σίγουρο», το 29,9% ότι «συμφωνώ αρκετά» για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν περιστατικά, ενώ το 17,8% αναφέρει ότι «διαφωνώ αρκετά» και το 2,3% ότι «διαφωνώ απόλυτα» για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν περιστατικά. Παράλληλα με αυτό οι εκπαιδευτικοί κατά 38,8% θεωρούν ότι «μάλλον δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι» και κατά 34,6% ότι «δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι» για να προλαμβάνουν περιστατικά σχολικής βίας και κατά 48,6% ότι «σίγουρα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι» για να αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς και ερωτήθηκαν σε ποιο βαθμό ένιωθαν προετοιμασμένοι να

διαχειριστούν τέτοιου είδους προβληματικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, το 75% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι ήταν δυσαρεστημένοι με την εκπαίδευση που είχαν λάβει (Merrett & Wheldall, 1993). Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δε νιώθει προετοιμασμένος και σίγουρος για να αντιμετωπίσει τα περιστατικά εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Τόσο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί όσο και οι πεπειραμένοι νιώθουν ανεπαρκείς για να παρέμβουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και οι ίδιοι αναφέρουν ότι τους λείπουν οι απαιτούμενες γνώσεις για κάτι τέτοιο (Mishna et al., 2005).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 46,7% δηλώνουν ότι σίγουρα χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας. Το ίδιο εκφράζεται και σε επίπεδο σχολείου και προτείνεται η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία δικτύων που προάγουν την ψυχική και κοινωνική υγεία των μαθητών και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας. Προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υπάρχουν πολλά όπως αυτό στη Μεγάλη Βρετανία το 2004 (<http://www.standards.dfes.gov.uk/preschool-managing-behavior.mht>, reference # DfES0030-2004) το οποίο εφαρμόστηκε ένα βραχύχρονο πρόγραμμα κατάρτισης των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Στην Ελλάδα, για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών προτείνεται η ενσωμάτωση του μαθήματος της Αγωγής Υγείας μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων καθώς και των ιδρυμάτων στα πλαίσια της ιδρυματικής αγωγής (Ιωαννίδη, 2002). Καθώς οι δάσκαλοι μπορούν να αξιολογούν σωστά την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, να σέβονται και να εμπιστεύονται τα παιδιά, έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν θετική επιρροή στους μαθητές τους με την τόνωση της αυτοπεποίθησης και την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησής τους (Καλλιώτης κ.ά., 2002). Μέρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας αφορά τη δική τους συμπεριφορά στην πρόληψη των σχολικής βίας (Κολιάδης, 1991).

Σύμφωνα με έρευνες μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται προετοιμασμένος για να αντιμετωπίσει και να παρεμβαίνει σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Νιώθουν ανεπαρκείς και όπως οι ίδιοι αναφέρουν τους λείπουν

οι απαραίτητες γνώσεις για κάτι τέτοιο (Mishna et al., 2005). Σε άλλη έρευνα των Craig και συνεργατών βρέθηκε ότι τα άτομα που είχαν εκπαιδευτεί ειδικά για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας στο σχολείο, εξέφραζαν αυξημένη ανησυχία για τα περιστατικά βίας και ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών (Craig et al., 2011). Στην έρευνα της Beran, μόνο το 23.3% δήλωσε ότι νιώθει σιγουριά για να αντιμετωπίσει τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και μόλις το 9.6% πίστευε ότι η εκπαίδευση που είχε λάβει τους είχε προετοιμάσει επαρκώς για να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό (Beran, 2009). Στην έρευνα των Craig και συνεργατών το 2011, βρέθηκε ότι τα άτομα, εξέφραζαν αυξημένη ανησυχία για τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών. Αρκετά ελπιδοφόρο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την ανεπαρκή εκπαίδευσή τους και εκδηλώνει την επιθυμία να λάβει περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με τη σχολική βία και τον χειρισμό της (Craig et al., 2011).

Σημαντική συσχέτιση (παραμετρική ανάλυση συσχέτισης Pearson) αναδείχθηκε μεταξύ των παραγόντων της συχνότητας εμφάνισης διαφόρων τύπων σχολικής βίας και του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας.

Η μορφή σχολικής βίας του «επίτηδες αποκλεισμού ή αγνόησης από την παρέα» εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το «επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων μαθητών θυτών που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ». Αυτό σημαίνει ότι όσο χαμηλότερο το επίπεδο του επαγγέλματος, ως προς την αμοιβή και το κύρος, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα εμφάνισης του είδους σχολικής βίας με τη μορφή του «επίτηδες αποκλεισμού από την παρέα των μαθητών/τριών». Σε αντίθετη κατεύθυνση κινήθηκε η συσχέτιση της «χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο ή κλείδωμα μέσα σε χώρο» ως μορφή βίας με το «επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων μαθητών θυμάτων που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ».

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με την έρευνα των Λάμνιαν, 2001 και Ball, 2003, ότι η ανεργία (που αποτελεί χαμηλού επιπέδου ως προς την αμοιβή και το κύρος) ως κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού είναι δυνατόν να επηρεάσει το παιδί, αλλά και τους γονείς ως προς την αντίληψή τους για την αξία

των ακαδημαϊκών γνώσεων (Λάμνιαν, 2001; Ball, 2003) και να τους οδηγήσει στο να πάψουν να πιστεύουν στον θεσμικό ρόλο του σχολείου, εφόσον με τις ακαδημαϊκές γνώσεις δεν είναι αυτονόητη η εξασφάλιση πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα ως αποτέλεσμα της αυξημένης ανεργίας που μαστίζει τον Ελλαδικό χώρο, αλλά και διάφορων κοινωνικο-πολιτικών καταστάσεων, τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκαν ραγδαίες αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού και κινητικότητα. Σε παιδιά που διαβιούν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με έντονα οικονομικά προβλήματα είναι πιθανόν να δημιουργηθούν εχθρικά αισθήματα προς τους συμμαθητές τους που προέρχονται από πιο προνομιούχες οικογένειες (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010).

Γενικότερα όμως δεν υπάρχει μια σαφής εικόνα για την εμπλοκή παιδιών στον εκφοβισμό σε σχέση με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Οι μέχρι σήμερα έρευνες εμφανίζουν διαφορετικά, μεταξύ τους, αποτελέσματα και οδηγούν σε αντιφατικά συμπεράσματα εξαιτίας, πιθανόν, των διαφορετικών κοινωνικών, ψυχολογικών και πολιτισμικών συνθηκών που επικρατούν στο εκάστοτε πλαίσιο διεξαγωγής τους (Rigby, 2002), αλλά και της διαφορετικής ερευνητικής μεθόδου που ακολουθείται.

Η μεταβλητή «Μαθητές με χαμηλή επίδοση» εμφανίζει σημαντική παραμετρική συσχέτιση (Pearson Correlation) με τις μεταβλητές «Συχνότητα, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα», «Συχνότητα, άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο» και τη «Συχνότητα, επίτηδες αποκλεισμός ή αγνόηση από την παρέα» κάτι που δεν φάνηκε να ισχύει για τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογική επίδοση φαίνεται να προβαίνουν να συχνότερα σε πράξεις βίας, όπως το να παίρνουν χρήματα ή άλλα πράγματα ή να καταστρέφουν αντικείμενα, χρησιμοποιούν άσχημα λόγια ή κοροϊδία ή πείραγμα με άσχημο τρόπο, να αποκλείουν ή να αγνοούν από την παρέα επίτηδες συμμαθητές/τριες. Έρευνες ανέδειξαν ότι τα θύματα, διαφέρουν στο επίπεδο της συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης για τα οποία χαρακτηρίζεται ως «καλή». Αντίθετα, οι θύτες έχουν ως χαρακτηριστικό τους την «χαμηλή σχολική επίδοση» και την άσχημη συμπεριφορά εντός και εκτός της τάξης. Το πλήγμα που επιφέρει η σχολική βία και ο εκφοβισμός στην ακαδημαϊκή επίδοση των θυμάτων έχει αναφερθεί και από τους Flannery και συνεργάτες που υπογραμμίζουν ότι 17%



των θυμάτων αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Έρευνες δείχνουν τις αρνητικές επιπτώσεις της έκθεσης στη βία στην ακαδημαϊκή επίδοση των παρισταμένων σύμφωνα με τις μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών. Η έκθεση στη σχολική βία μειώνει την ικανότητα για μάθηση των μαθητών γυμνασίου σε ποσοστό 14% και των μαθητών δημοτικού σε ποσοστό 22% (Flannery et al., 2004).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες η σχολική επίδοση των θυμάτων είναι μειωμένη, μιας και αποφεύγουν να τραβούν την προσοχή με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Έχουν ελάχιστα κίνητρα μάθησης και συχνά αρνούνται το σχολείο, κάνοντας πολλές και συνεχόμενες απουσίες (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007). Επιπλέον σε πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για το προφίλ θυτών και θυμάτων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν θύματα με σχολική επίδοση άνω του μετρίου (Λαμπροπούλου & Μάνεσης, 2014).

Σχετικά με τη μεταβλητή που αφορά τους/τις μαθητές/τριες, με το ρόλο του θύτη, παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση (pearson correlation) με τη μεταβλητή «λόγο κοινωνικού ρατσισμού» ως αιτία εμφάνισης και τα παιδιά αυτά συχνά επιλέγουν να χρησιμοποιούν ως πράξη βίας εναντίων άλλων συμμαθητών/τριών «άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο εναντίον των συμμαθητών/τριών τους». Ο ρατσιστικός εκφοβισμός αποτελεί μια ειδική περίπτωση σχολικής βίας, που εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά, και αποσκοπεί να στιγματίσει τη διαφορετικότητα του στόχου ως προς τη φυλή. Από τη δεκαετία του '90, με την επιτάχυνση του κύματος μετανάστευσης προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο επακόλουθος ρατσισμός διαχέεται και στο σχολικό περιβάλλον και διαβρώνει τις σχέσεις των αυτοχθόνων με τους μαθητές από τις διάφορες εθνικές μειονότητες, τους οποίους ήδη βαραίνουν εμπειρίες ματαίωσης και αποστέρησης (Smith, 2003). Λαμβάνει χώρα, όταν η αρνητική συμπεριφορά του θύτη στρέφεται προς ένα άτομο διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Rigby, 2002). Σύμφωνα με τις Houndoumadi και συνεργάτες το 2003 οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών δέχονται απόρριψη, βία, ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν βίαια, να εμπλέκονται σε συγκρούσεις (Houndoumadi et al., 2003).

Επιπρόσθετα η συχνότητα εμφάνισης της μορφής βίας «ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί» που επιλέγουν να ασκήσουν οι μαθητές/τριες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το «επίπεδο επαγγέλματος γονέων θυτών» αλλά όχι των θυμάτων. Το ίδιο σημαντική είναι και η επίδραση του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων στην εμφάνιση του είδους βίας «πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα».

Οι εμπλεκόμενοι, ως θύτες, σε περιστατικά σχολικής βίας που παρουσιάζουν «Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής» επιλέγουν να ασκήσουν βία με τη μορφή «άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο», «απειλή από κάποιο παιδί που ανάγκασε να κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει» και «ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί». Κοινό χαρακτηριστικό, το οποίο έχουν αναφέρει μελετητές του φαινομένου, τόσο για τα θύματα σχολικού εκφοβισμού, όσο και για τους δράστες, είναι τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής υγείας τα οποία εμφανίζουν σε υψηλότερο ποσοστό από ότι οι συνομήλικοί τους (Fulya & Filiz, 2008). Συχνά το κοινωνικό καθεστώς των μεταναστών με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο συνεπάγεται τις περισσότερες φορές προβληματική ψυχοκοινωνική προσαρμογή, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται, σύμφωνα με τις έρευνες, με τη σχολική θυματοποίηση. Το γενικό κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολείο επηρεάζει σημαντικά την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών/τριών του γενικά και ειδικότερα την ανάμιξή τους σε εκφοβιστικά επεισόδια (Espelage & Swearer, 2003).

## **5.2. Συμπεράσματα έρευνας**

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με την επίδραση ορισμένων κοινωνικών παραγόντων στην εμφάνιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έννοιες της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, αναδεικνύουν ότι ταυτίζουν την έννοια της σχολικής βίας με αυτή του σχολικού εκφοβισμού, παρόλο που πρόκειται για εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια εμπειρίας και αρκετοί από τους

οποίους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών. Τα υψηλά αυτά ποσοστά αναδεικνύουν και το σημερινό πρόβλημα της διόγκωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ανάγοντας όλα τα περιστατικά βίας στο σχολικό περιβάλλον ως σχολικό εκφοβισμό (bullying).

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού το φύλο των παιδιών που συμμετείχαν ήταν κατά κύριο μέρος αγόρια και κατά δεύτερο ήταν κορίτσια. Επιπρόσθετα τα είδη της σχολικής βίας με τη σειρά που αναδεικνύονται από τη μελέτη μας με βάση τα ποσοστά εμφάνισης είναι:

- α. λεκτική βία σε μεγαλύτερο ποσοστό,
- β. διάδοση ψεμάτων ή άσχημων πραγμάτων για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί,
- γ. εμφάνιση χειρονομιών ή σχολίων σεξουαλικού περιεχομένου και η σωματική βία,
- δ. απειλή ή ο εξαναγκασμός από κάποιο παιδί που ανάγκασε κάποιο άλλο παιδί να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει,
- ε. κλοπή ή καταστροφή πραγμάτων,
- στ. επίτηδες αποκλεισμού ή αγνόησης από την παρέα, με το μικρότερο ποσοστό.

Η καταγωγή των εμπλεκομένων σε περιστατικά σχολικής βίας, δε φάνηκε να διαφοροποιεί σημαντικά τη συχνότητα συμμετοχής τους σε τέτοια περιστατικά, είτε πρόκειται για μετανάστες είτε για ντόπιους. Σε αντίθετη κατεύθυνση κινείται ο παράγοντας της σχολικής επίδοσης, των εμπλεκομένων, μιας που φάνηκε να επηρεάζει άμεσα τους/τις μαθητές/τριες. Τα παιδιά που ασκούν, ως θύτες, σχολική βία κατά το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν χαμηλή επίδοση βαθμολογίας, ενώ αντίθετα τα θύματα εμφανίζουν καλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα. Επιπλέον οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογική επίδοση φαίνεται να προβαίνουν συχνότερα σε πράξεις βίας, όπως το να παίρνουν χρήματα ή άλλα πράγματα ή να καταστρέφουν αντικείμενα, να χρησιμοποιούν άσχημα λόγια ή κοροϊδία ή πείραγμα με άσχημο τρόπο και να αποκλείουν ή να αγνοούν από την παρέα επίτηδες συμμαθητές/τριες.

Στα περιστατικά σχολικής βίας εκτός από το θύτη και το θύμα που συμμετέχουν, υπάρχουν και οι θεατές – παρατηρητές μαθητές/τριες που γίνονται

μάρτυρες αυτών των περιστατικών και οι οποίοι προσπαθούν, κατά κύριο μέρος, να σταματήσουν την εξέλιξη των περιστατικών σχολικής βίας.

Το επίπεδο επαγγέλματος των γονέων, ως κοινωνική διάσταση του φαινομένου της σχολικής βίας, είναι σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας. Σημαντικότερος παράγοντας αναδεικνύεται η ανεργία, του πατέρα ή και της μητέρας των εμπλεκόμενων, η οποία συνδέεται με την αυξημένη συχνότητα βίαιων πράξεων στο σχολικό περιβάλλον. Άλλος ένας κοινωνικός παράγοντας, που επηρεάζει αυξητικά τα περαστικά βίας, είναι ο κοινωνικός παράγοντας της εμπλοκής θυτών και θυμάτων σε περιστατικά βίας για λόγους κοινωνικού ρατσισμού, και ο οποίος επιβεβαιώνεται ότι συμβαίνει σε πολλές των περιπτώσεων ενδοσχολικής βίας. Τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό των θυτών και των θυμάτων, σχετίζονται επίσης θετικά με την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας. Επιπρόσθετα το είδος του οικογενειακού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται τα παιδιά (μονογονεϊκό, διγονεϊκό, κ.ά.), φαίνεται ότι δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας.

Η καλύτερη αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας είναι η πρόληψη και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι καλό θα ήταν να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας μέσα στην τάξη ή στο διάλλειμα αλλά και εκτός σχολείου ως μέτρο παρέμβασης κατά του φαινομένου. Ο προβληματισμός που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς είναι ότι δεν αισθάνονται κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά σχολικής βίας, γι' αυτό σχεδόν το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει πως σίγουρα χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να είναι σε θέση αντιμετωπίζουν περιστατικά ενδοσχολικής βίας.

Επιπρόσθετα οι μαθητές/τριες που ασκούν ενδοσχολική βία (θύτες) για λόγους κοινωνικού ρατσισμού συχνά προτιμούν να χρησιμοποιούν ως είδος βίας εναντίων των συμμαθητών/τριών άσχημα λόγια, κοροϊδία, πείραγμα με άσχημο τρόπο. Όσοι από τους θύτες παρουσιάζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συνήθως όταν προβαίνουν σε πράξεις σχολικής βίας και εκφοβισμού προτιμούν τη λεκτική βία, την απειλή και τον εξαναγκασμό, τη διάδοση φημών και ψεμάτων για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση μεταξύ του επιπέδου του επαγγέλματος των γονέων και συγκεκριμένων μορφών σχολικής βίας που επιλέγουν τα παιδιά αυτών των οικογενειών. Σύμφωνα με αυτή όσο χαμηλότερο το επίπεδο του επαγγέλματος (ως προς την αμοιβή και το κύρος) των γονέων των θυτών, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα εμφάνισης σχολικής βίας με τη μορφή του «επίτηδες αποκλεισμού ή της αγνόησης από την παρέα των μαθητών/τριών». Στην αντίθετη κατεύθυνση βρίσκεται το επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων μαθητών θυμάτων που δείχνει πολύ μικρότερη πιθανότητα εμφάνισης της μορφής «χτυπήματος, κλωτσιάς, σπρωξίματος ή κλειδώματος μέσα σε χώρο» ως μορφή βίας. Επίσης το επίπεδο του επαγγέλματος των γονέων των θυτών και των θυμάτων επηρεάζει τους θύτες στην επιλογή τρόπου άσκησης βίας με προτίμηση τη «συχνότητα για ψέματα ή διαδόσεις άσχημων πραγμάτων και προσπάθεια για να μη συμπαθήσουν οι άλλοι αυτό το παιδί» και τη «συχνότητα, πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε πράγματα».

Όλοι οι προαναφερόμενοι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και ευνοούν την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής βίας. Η αύξηση της φτώχειας και της ανεργίας αποτελεί σήμερα φαινόμενο παγκόσμιας κλίμακας, ενώ βάσει των κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων των τελευταίων δεκαετιών παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη αύξηση. Ειδικότερα στην κατάσταση της χώρας μας, δεδομένου ότι η φτώχεια και η ανεργία τελούν σε άμεση συνάρτηση με τη βία, τα παιδιά που βιώνουν οικονομική δυσχέρεια μέσα στην οικογένειά τους είναι λογικό να το μεταφέρουν και στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί έντονο στρες και εντάσεις τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις συναναστροφές με τον κοινωνικό περίγυρο. Η ένταση που βιώνουν οι γονείς που αισθάνονται αδύναμοι να ανταποκριθούν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, ενδεχομένως να παρακωλύει την ομαλή επικοινωνία τους με τα παιδιά, τα οποία πολλές φορές ίσως και να αποτελούν τα πρόσωπα στα οποία θα ξεσπάσουν τον εκνευρισμό τους είτε λεκτικά ή ακόμα και σωματικά.

Επιπλέον ο κοινωνικός αποκλεισμός βιώνεται ακόμα πιο έντονα λόγω της αδυναμίας του ανίσχυρου οικονομικά κράτους να εφαρμόσει κοινωνικές και ανθρωπιστικές πολιτικές που θα ελάφρυναν τους οικονομικά ασθενέστερους πολίτες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικός στην άμβλυνση των διαφοροποιήσεων αυτών, μεταξύ των μαθητών/τριών, ως προς τους διαφορετικούς κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι οφείλονται στο επίπεδο επαγγέλματος και στην κοινωνική προέλευση των παιδιών, όπως αυτή προσδιορίζεται με βάση το επάγγελμα που ασκούν. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες με γονείς ανέργους ή με γονείς που ασκούν χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία επαγγέλματα και με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, έχουν αυξημένες πιθανότητες να ασκήσουν βία στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος.

Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντισταθμίσουν αυτές τις κοινωνικές διαφορές, προσφέροντας ανάλογες ευκαιρίες και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μόνιμων στάσεων και διαθέσεων για αντίστοιχες πρακτικές. Η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται εξειδικευμένη κατάρτιση, προκειμένου να μπορέσει να προβεί με αποτελεσματικές παρεμβάσεις και παιδαγωγικές μεθόδους σε ανάπτυξη και υλοποίηση προληπτικών, διαγνωστικών αλλά και παρεμβατικών δράσεων και ενεργειών.

Το σχολείο θα πρέπει με τη λειτουργία του να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες και το ίδιο να αποτελεί μια κοινότητα που επιτρέπει την πολλαπλότητα έκφρασης και ταυτόχρονα να σέβεται το δικαίωμα στη διαφορά. Γενικότερα απαιτείται κριτική θεώρηση των βασικών επιδιώξεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθώς και της γενικότερης δομής και κουλτούρας του σχολείου.

## Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). «Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο». *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K. (2002). «Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο το σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αρτινοπούλου, Β., Μαγγανάς, Α. (1996). *Θυματολογία & Όψεις Θυματοποίησης*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Αρτινοπούλου Β., (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια Έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.
- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Ο. & Τσιαντής, Γ. (2000). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών». *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου*, Τόμος 10, Τεύχος 1, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994). «Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις-συγκρίσεις-προοπτικές». *Τα εκπαιδευτικά*, 33, 52-62.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Α': Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουϊδάσκη, Β. (1987) *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Βουϊδάσκη, Β., (1992). «Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης» στο *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, επιμ. Νέστορος, Ι., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007). «Εκφοβισμός/θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 7-24.
- Γαλανάκη Ευαγγελία (2010). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις;».
- Γαλάνης, Π. (2011). «Διαχείριση μεταβλητών και δεδομένων στις επιδημιολογικές μελέτες». *Νοσηλευτική*, (50):132–146.
- Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου, Α. (2010). *Η γένεση βίαιης και επιθετικής στάσης στην παιδική και εφηβική ηλικία*. Στο Α. Γιωτοπούλου– Μαραγκοπούλου (επιμ.), *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*. Ειδική 41.
- Γκότοβος, Α. (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). *Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: Μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις*

- ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Δ. Σακκά με τις Λ. Φρόση & Μ. Ηρακλείδου. *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: μια διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Δαρδανός-Τυπωθήτω.
- Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Α., Παπαθανασίου, Μ., & Ψάλτη, Α. (2005). *Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος* Πυθαγόρας. Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.
- Δήμου, Γ. (1998). *Απόκλιση-στιγματισμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δοανίδου, Μ. & Ξενάκη, Φ., Α. (1998). *Whole School Anti-Bullying Policy. Parents' Booklet*, The Moraitis School, Αθήνα.
- Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ). *Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ)*. Αθήνα: Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Επιτροπή Παιδείας, Βρυξέλλες 22-1-1997, 5342/97,σ.5, κ.ε. Στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (2008). *Μίλα μη φοβάσαι*, Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε
- Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γ. Πανούσης, Προλογικά-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2015). *Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο*. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (377-386). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Εκδόσεις Κυριακίδη, Μονοπρόσωπη ΙΚΕ.
- Θεοδωροπούλου, Π. (2009). *Παιδική βία και σχολικός εκφοβισμός στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. (Διπλωματική εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Θεριανός, Κ. (2008). *Η παθολογία του σχολείου*. [www.alfavita.gr/.../art8621a.php](http://www.alfavita.gr/.../art8621a.php)
- Ιντζεσίλογλου, Ν., (2007). *Κοινωνικοποίηση των νέων και παραβατικότητα*. Στα Πρακτικά Ημερίδας: Σ. Βαϊραμίδου (Επιμ.), *Παραβατικότητα και Σχολείο*, Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη.
- Ιωαννίδη, Β. (2002). *Αγωγή Υγείας και Νεανική Παραβατικότητα. Η Αγωγή και η Προαγωγή της Υγείας ως Μέσα Πρόληψης της Νεανικής Παραβατικότητας*, Παρουσία, 1998-2000, τόμ. ΙΓ'-ΙΔ', σσ. 397-406.
- Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). «Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσερόγλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., Ταούλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Α., & Ευσταθίου, Γ., (2002). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκέβη Ά., Ξανθάκη Μ., Φωτίου Α. & Καναβού Ε. (2012). *Οι έφηβοι στην Ελλάδα σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους στις χώρες της έρευνας HBSC. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.



- Κολιάδης, Εμ. Α. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Β': Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). «Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γλώσσας και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων». *Το Εικονικό σχολείο. Virtual School. The Sciences of Education on Line*. Τόμος 2, τεύχος 4.
- Μάνεσης, Ν., Λαμπροπούλου, Α. (2014). «Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *Pedagogy theory & praxis*, (12), 83-89.
- Μανιάτης, Π, Νικολάου, Γ, Παπαδόπουλος, Β. (2009). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». *Μέντορας* (12), 118.
- Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου (2012). *Βία στις σχέσεις: Μύθοι και πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 24/04/2017 από <http://www.antiviolence-net.eu/BookletYouth4Youth.pdf>
- Μπεζέ, Λ. (1992). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου. Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Δυσκοινωνικότητα των νέων και δυσκολία προσαρμογής του αναμορφωτικού συστήματος*. Σε Μπεζέ, Λ. (Επιμ.). *Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση. Ένταξη*. Εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Μπελογιάννη, Μ.Π. (2009). «Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128 Α', 175–200.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). «Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του». *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 7(2), 15-23.
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2005). «Θέματα Ανάπτυξης και Σχολείου». *Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρίας*, Τόμος 12, Τεύχος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς Θ. (1995). «Η βία μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.80.
- Ναυρίδης Κ., Δημητρακόπουλος Γ., Πασχαλίδης Γρ. (1988). *Τηλεόραση και επικοινωνία*. εκδ. Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.
- Ντόλτο Φ., Ντόλτο-Τόλιτς Κ. (2004), *Έφηβοι: Προβλήματα και Ανησυχίες*. Εκδόσεις Πατάκης, Αθήνα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Gutenberg, Αθήνα.
- Νομικού, Χ. (2004). *Εφηβεία. Η ηλικία της επανάστασης*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2009). *Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων*. Στο Θάνος, Θ. (επιμ.). *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο*. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ωδείο Ρεθύμνου (1.4.2009), Αθήνα: Εκδ. Τόπος
- Πανούσης, Γ. (2013). *(Ενδο)σχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντες*; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα* (21-34). Αθήνα: Τόπος.
- Πανούσης, Γ. (2016). *Εντάσεις μέσα στο σχολείο. Μύθοι και πραγματικότητες*. Κεντρική Ομιλία στο Πανελλήνιο Συνέδριο Bullying-Σχολικός Εκφοβισμός, που

- οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στις 5 και 6 Μαρτίου, στη Θεσσαλονίκη.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1995). «Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ.80, σ.15-20.
- Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α., Κατερέλος, Π., και Χαρίσης Κ., (2000). *Αντικοινωνική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*, (επιμ.) Καλαντζή – Αζίζη, Α. και Μπεζεβέγκης, Η., *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού Α., (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Πρεκατέ, Β. (2008). *Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια*, Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σπινέλλη, Κ.(1976). *Ανήλικοι Εγκληματίες ή νεαροί παραβάτες, Το πρόβλημα υπό το πρίσμα της θεωρίας της ετικέτας*, Ποινικά Χρονικά, τόμος κστ', Σάκκουλα, Αθήνα, σελ. 786-800.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός Τραμπουκισμός*, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σακκουλά.
- Σταθά, Π. & Θάνος, Θ. (2016). *Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Bullying-Σχολικός Εκφοβισμός*, που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στις 5 και 6 Μαρτίου, στη Θεσσαλονίκη.
- Σώκου, Κ. (2003). «Η προαγωγή της Ψυχικής και κοινωνικής υγείας ως πολιτικής πρόληψης της βίας στο σχολείο», *περιοδικό Αφιερώματα*, Κλίμακα ΜΚΟ.
- Τσατσάκης, Α., Μπούνα, Α. & Θάνος, Θ. (2016). *Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο *Bullying-Σχολικός Εκφοβισμός*, που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στις 5 και 6 Μαρτίου, στη Θεσσαλονίκη.
- Τάτσης, Ν. (1990). *Θεωρητικοί και μεταθεωρητικοί προβληματισμοί στην κοινωνιολογία των ανηλίκων παραβατών*. Στο Συμπόσιο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων* (Επανεκπαίδευση-Ένταξη), Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή,
- Τάτσης, Χ.Ν., Θανοπούλου, Μ. (2009). *Η κοινωνιολογία της σχολής του Σικάγου*. Εκδότης Παπαζήσης.
- Τσιάντης, Ι. (2008). 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας, *Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων* (Πρόγραμμα «Επίκτητος»).
- Τσιάντης, Γ. ( 2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών - εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Τσίγκανου, Ι. (2008). *Βία και θυματοποίηση του «καλού παιδιού» και «καλού μαθητή*, Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Κακοποίηση του Παιδιού και

- Ψυχικό Τραύμα, της Ελληνικής Εταιρίας Μελέτης και Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης, 18-20 Δεκεμβρίου 2008, Αθήνα.
- Τσιώτρα, Σ., & Κυρίτση, Ι. (2010). *Πρόγραμμα πρόληψης για την αντιμετώπιση της ομαδικής βίας στα σχολεία από το ΚΕΘΕΑ*. Στο: Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σελ. 191-194). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φακιολάς, Ν.Π., & Αρμενάκης, Α. (1995). *Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών στο Σταμίρη, Γ. Ειδικά κοινωνιολογικά ζητήματα*. Αθήνα.
- Φραντζεσκάκη, Ι. ([1987), *Αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων, Χουλιγκανισμός, Αναρχισμός, Τρομοκρατία, Ναρκωτικά και λοιπές σύγχρονες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς*, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Φαρσεδάκης, Ι., (1985). *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων*, Αθήνα, Πάντειος Βιβλιοθήκη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Φρυσίρα-Κανιούρα Ε, Βλάχου-Αναστασέα Κ, Παπαθανασίου-Κλώντζα Δ, Ξυπολυτά-Ζαχαριάδη Α, Ματσανιώτης Μ. (1993). «Η επίδραση της τηλεόρασης στα ελληνόπουλα στο τέλος του 20ου αιώνα και ο παιδίατρος». *Παιδιατρική*, 56: 300-316.
- Daphne Φυλλάδια (2000-2005): *Θέματα και εμπειρίες από την καταπολέμηση της βίας σε βάρος των παιδιών, των εφήβων και των γυναικών, Βία και σχολείο*, Διατίθεται σε άλλες γλώσσες της ΕΕ στη διεύθυνση: [http://ec.europa.eu/justice\\_home/funding/daphne3/funding\\_daphne3\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice_home/funding/daphne3/funding_daphne3_en.htm)
- Χαΐδου, Α. (1996). *Θετικιστική Εγκληματολογία: Αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Χιόνη, Μ. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός (bullying): ένα αμφιλεγόμενο φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας. Κακοποίηση παιδιού & εφήβου- Ανίχνευση, Αντιμετώπιση, Πρόληψη* (112-133). Στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου, & Α. Τσίτσικα (Επιμ). Αθήνα: Πεδίο.
- Ψάλτη, Αν., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης», *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2012). *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα Ελληνικά Σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*, Αθήνα: Δαρδανός.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- Alsaker, F.D., & Valkanover, S. (2001). *Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten*. In J. Junoven, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. (pp. 175-195). New York: Guilford press.
- Alsaker, F., & Nägele, C. (2008). *Bullying in kindergarten and prevention*. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective*, 230–252.

- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). «The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations Among Greek Primary School Children», *Educational Psychology*, 24 (1), 27-41.
- Andreou, E. (2004). "Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children", *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.
- Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86–99.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). "Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-Olds", *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Bacchini, D., Binino, S., Costabile, A., Fonzi, A., Genta, M. L., & Menesini, E. (1999). "Italy". In R. Catalano, J. Jungert, Y. Morita, D. Olweus, P. Slee, & P. K. Smith (Eds.), *The Nature of School Bullying : a cross-national perspective*, London, UK: Routledge, 141-145.
- Ball S. (2003). Class Strategies and the Education Market. *The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer. London and New York.
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan B., Capsi, A., & Moffit, T.E. (2008). "Genetic and environmental influences on victims, bullies, and bully-victims in childhood", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 104-112.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). "Self efficacy: towards a unifying theory of behavioural change". *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bauer, N., Herrenkohl, T. & Lozano, P., (2006). "Childhood Bullying Involvement and Exposure to Intimate Partner Violence", *Pediatrics, American Academy of Pediatrics*, Vol. 118.
- Berthold, A., & Hoover, H. (2000). "Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA", *School Psychology International* 21, 65– 78.
- Besag, V.E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes. Open University Press.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Graw Hill.
- Bradshaw, C., Sawyer, A., & O'Brennan, L. (2007). "Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences Between Students and School Staff", *School Psychology Review*, 36, 3: 361- 382.
- Brendgen, M., Dionne, G., Girard, A., Boivin, M., Vitaro, F., & Perruse, D. (2005). "Examining genetic and environmental effects on social aggression of 6-year old twins", *Child Development*, 76, 930-946.
- Boehnke, K., Scott, W.A., & Scott, R. (1996). *Family climate as a determinant of academic performance. East Asian and Euro – American cultures compared*. In Pandey, J., Sinha, D., Bhawuk, P.S. (Eds.). *Asian contributions to cross – cultural psychology*, pp.117-137. New Delhi: Sage.
- Bonds, M. & Stoker, S., (2000), *Bully proofing your school: A comprehensive approach for middle schools*, Colorado: Sopris West.
- Boulton, M. J. (1997). "Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope", *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–233.

- Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). "Bully/victim problems among middle school children", *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87.
- Boulton, M. J. (1997). "Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope", *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223–233.
- Boulton, M. J., Καρέλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. (2001). "Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων", *Ψυχολογία*, 8(1).
- Bourdieu, P. et al., (2000). *Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*, Stanford University Press.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). "Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect". *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51, 809-817.
- Byrne, B. (1999). *Ireland*, in: Smith PK, Morita Y, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano R, Slee P, (eds). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London and New York: Routledge, 112–127.
- Bullying report: *how are Washington State schools doing?* By Lauren Hafner, researcher for The Washington State PTA and The Safe Schools Coalition, 2003
- Campbell, M. A. (2005). "Cyber bullying: An old problem in a new guise?" *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Caravita, S, C., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). "Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying". *Social Development*, 18, 140- 163.
- Cantor J. (2000). "Media Violence", *J Adolesc Health*, 27 (2 Suppl): 30-4.
- Clarke, E.A., & Kiselica M.S. (1997). "A systemic counseling approach to the problem of bullying", *Elementary School Guidance and counseling*, 31, 310-325.
- Collins, K, McAleavy, G, Adamson, G. (2004) "Bullying in Schools: A Northern Ireland Study". *Educational Research* 46(1), 55-71.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. (2000a). "Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization", *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Ceeswell W. John. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ιων. μετάφραση Κουβαράκου Νάνσυ Επιμέλεια Τσορμπατζουδης Χαραλαμπος.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). "A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool", *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Craig, W. M., Pepler, J. D., & Blais, J. (2007). "Responding to bullying: What works?", *School Psychology International*, 28(4), 465–477.
- Craig, K., Bell, D., Leschied, A. (2011). "Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bulling", *Canadian Journal of Education* 34,2:21-33.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). "Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen L, Manion L & Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.), Routledge Falmer Tay-lor & Francis Group.

- Crothers, L.M., Field, J.E. & Kolbert, J.B. (2005). "Navigation power, control and being nice: Agression in adolescent girls' friendships", *Journal of Counseling and Development*, 83, pp.349-354.
- Debarbieux, I. (1996b). *Le violence en milieu Scolaire: Etat des Lieux, passim*. Paris: Editions Sociales Francaises.
- DeVoe, J.F. & Kaffenberger, S. (2005). *Student Reports of Bullying: Results from the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2005-310)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dodge, K.A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. Στο: M. Perlmutter (ed.), "Minnesota Symposia on Child Psychology", *Child Development*, 55, 163-173.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F. Gabbain, S. N., Scheidt, P. & Currie, C. (2005) "Bullying and symptoms study in 28 countries", *The European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.
- Durkheim E. (2010). *Sociology and Philosophy*, Routledge Revivals, Taylor & Francis Group.
- Dubet, F., & Vettenburg, N. (1999). *Violence in schools. Awareness raising, prevention penalties*. Symposium Brussels (Belgium), 26-28 November 1998, Council of Europe Publishing Strasbourg.
- Elinoff, M.J., Chafouleas, S.M. and Sassu, K.A. (2004). "Bullying. Considerations for defining and intervening in school settings", *Psychology in the Schools*, 41, 887 - 897.
- Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools*, 2<sup>nd</sup> edition. Great Britain: Prentice Hall.
- Eslea, M., Mukhtar, K. (2000). "Bullying and Racism Among Asian Schoolchildren in Britain", *Educational Research* 42: 207–17.
- 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.
- European Bullying Research, *Final Report, Europe's Antibullying Campaign Project, Projects funded under the Daphne Funding Programme*, December, 2012.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). "How to reduce school bullying", *Victims and Offenders*, 4, 321-326.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). "Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes", *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90–98.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. (Μτφρ. Αλ. Ραυτοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, P. S. (2005). "Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior", *Health Education Research*, 20, 81–91.
- Flannery, D.J., Singer, M. I., & Wester, K. L. (2004). "Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior", *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573.

- Fulya C., Filiz Y. (2008). *An Investigation of the Family Characteristics of Bullies, Victims, and Positively Behaving Adolescents*, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- Jansen PW, Tiemeier H, Jaddoe VW, Hofman A, Steegers EA, Verhulst FC, Mackenbach JP & Raat H (2009). "Explaining educational inequalities in preterm birth: the generation r study", *Archives of Disease in Childhood. Arch Dis Child Fetal Neonatal* Ed 94(1):F28–F34.
- Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York: Routledge.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). "Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?", *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*, Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie in der Schule (IPTs).
- Harris, M.B. & Associates, (1993). *The Metropolitan life survey of the American teacher. Violence in American schools*. New York: Author.
- Harris, S. & Petrie, G.F. (2003). *Bullying. The bullies, the victims, the bystanders*. Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
- Hazler, R.J. & Carney, J.V. (2006). *Critical characteristics of effective bullying programs*. In Jimerson S.R. and Furlong M.J. (Ed.), *Handbook of school violence and school safety. From research to practice*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.
- Henry S., Einstadter W., (1995), *Criminological Theory – An Analysis of Its Underlying Assumptions*, London, Harcourt Brace College.
- Herrero – Ocana, M.L. (1997). *Report on the activities of the Spanish Ministry of Education and Culture to a good school climate*. Utrecht: Ministry of Education and Culture.
- Hirschi T., Gottfredson M. (1995). "Control theory and the life-course perspective", *Studies on Crime and Crime Prevention*, 4 (2), 131-142.
- Henke, R., Choy, S., Geis, S., & Broughman, S., (1996). *Schools and Staffing in the United States: A statistical Profile, 1993-94*, Washington, Dc: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Hoover, J. H., & Hazler, R. J. (1991). "Bullies and victims". *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 212-219.
- Hoover, J. H., Oliver R., Hazier, R.J. (1992). "Bullying perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA", *School Psychology International*, τ. 13.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., Doanidou, M. (2003). *Tackling violence in schools – A report from Greece*. In P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools – The response in Europe* (pp. 169- 184). London: RoutledgeFalmer.
- Huesmann RL, Moise-Titus J, Podolski CL, Eron LD. (2003). "Congitudinal Relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behaviour in young adulthood: 1977-1992", *Devel Psychol*; 39 (2): 201-221.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1996). "Bullies and victims in schools in central and southern Italy". *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97–110.

- Gillham, B. (2007). *Developing a questionnaire*. 2nd ed. Continuum International Publishing Group, London.
- Georgiou, S.N. (2008). "Parental style and child bullying and victimization experiences at school", *Social Psychology Education*, 11, 213–227.
- Glew, G., Rivara, F. & Feudtner, C. (2000). "Bullying: Children Hurting Children", *Pediatrics in Review*, 21, 183-190.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες για την Κοινωνιολογία της Αλληλεπίδρασης*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Griffin, R.S. & Gross, A.M. (2004). "Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research", *Aggression and violent behavior*, 9:379-400.
- Klicpera, Ch., & Gasteiger – Klicpera, B. (1994). *Aggression at school*. N, J: Wien.
- Krige, H., Pettipher, R., Squelch & Swart, E. (2000). *A teachers' and parents' guide to bullying*. Auckland Park: Rand Afrikaans University.
- Ladd, G.W., Profilet, S.M. (1996). "The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors", *Developmental Psychology* 32(6):1008-1024.
- Larson, J. (2004). "School Violence Prevention", *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 355–360.
- Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Li, Q. (2006). "Cyberbullying in schools: a research of gender differences", *School Psychology International*, 27, 157–170.
- Li, Q. (2008). "Bullying, school violence and more: A research model", *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(19).
- Limber, S. P. (2003). "Efforts to address bullying in U.S. schools", *American Journal of Health Education*, 34(5), 23-29.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Maines, B., & Robinson, G. (2010). *The Support Group Method training pack: Effective anti-bullying intervention*. London: Sage.
- Marini, Z., Dane, A., Bosacki, L., & Ylc–Cura. (2006). "Direct and indirect bully–victims: differential psychological risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization", *Aggressive Behavior*, 32, 551–569.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., & Genta, M. L. (1997). "Crossnational comparison of children's attitudes", *Aggr. Behav.* Issue 4, 23:245–257.
- Miller, G. (1994). "School violence mini series: impressions and implications", *School Psychology Review*, 23, 257-256.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). "Teachers' understanding of bullying", *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718–738.
- Monks, C., Ruiz, R. O., & Val, E. T. (2002). "Unjustified Aggression in Preschool", *Aggressive Behavior*, 28, 458–476.
- Mooij, T. (1998). "Public – class determinants of aggressive and victim behavior in pupils", *British Journal of Educational Psychology*, 68, 373-385.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). "Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment", *Jama*, 285(16), 2094-2100.



- Nickerson, A. B., D. Mele, and K. M. Osborne-Oliver (2010), *Parent-child relationships and bullying*, in S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*, New York & London, Routledge, pp. 187-197.
- O'Connell, P., Pepler, D. and Craig, W. (1999). "Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention", *Journal of Adolescence*, vol.22, pp.437-452.
- O'Moore, A.M. & Hillery, B. (1989). "Bullying in Dublin schools", *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- O'Moore, A.M., Kirkham, C. & Smith, M. (1998). "Bullying in Schools in Ireland: A Nationwide Study", *Irish Educational Studies*, 17, 255 – 271.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* (Electronic Version). Washington, DC, New York: Hemisphere, distributed solely by Halsted Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds)*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26 (2), 331-359.
- Olweus Bullying Prevention Program (2007a). *What is Bullying?* Hazelden Foundation.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Έκδ.: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Oppenheim, A. (1992), *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, Pinter Publishers, London.
- Ortega, R., & Smith, P. (2001). *The Seville project against school violence: An educational intervention model of an ecological nature. Ten approaches in Europe*, 143-162. Paris: ESF.
- Paik H, Comstock, G. (1994). "The effects of television violence on antisocial behaviour. A metaanalysis", *Commun Res*, 21: 516-546.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). "Bullying among primary school children in Athens, Greece", *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Pearce, J. (1998). "Practical approaches to reduce the impact of bullying", *Arch Dis Child*, 79:528-531(Dec).
- Pepler, D., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). *Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively*, In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307–324). New York, NY: Cambridge University Press.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). "An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools", *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95–110.
- Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). "Social behavior and peer relationships of victims, bully- victims and bullies in kindergarten", *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 165-176.
- Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). *Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten*, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 13-32.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). "Victims of peer aggression". *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

- Perry, D. G., Willard, J. C., & Perry, L. C. (1990). "Peer perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors". *Child Development*, 61, 1310–1325.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R. and Markham, C. M. (2006) "Bullying and Victimization Among Black and Hispanic Adolescents", *Adolescence* 41: 467–84.
- Report to Congress. (1978). *Violence Schools - Safe Schools: The safe school study report to Congress*, στο Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Riebel, J., Jager, R. S., & Fischer, U. C. (2009). "Cyber-bullying in Germany- an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies", *Psychology Science Quarterly*, 51, 298-314.
- Rigby, K., (1993). "School Children's Perceptions of Their Families and Parents as a Function of Peer Relations", *Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 501-513.
- Rigby, K. (1996) *Bullying in schools and what to do about it*, Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. Μετάφραση: Δόμπολα, Β. Επιστημονική Επιμέλεια: Γιοβαζολιάς, Α. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Απόψεις. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Rigby, K. (2003). "Addressing Bullying in schools: theory and practice". *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 259, 1-6.
- Rigby, K. (2003a). "Bullying in schools and what to do about it", London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1),19-26.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: and what to do about it, Revised and updated*, ACERPress, Victoria Australia.
- Rigby, K., (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*, USA: Blackwell Publishing.
- Rivers, I & Smith P. K. (1994) "Types of bullying behaviour and their correlates", *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). "I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 643–671.
- Roseth, C.R., & Pellegrini, A.D. (2010). *Methods for assessing involvement in bullying in - 26 - preschool and middle school: Some empirical comparison*, In E. Vernberg, & B. Biggs (Eds.), *Preventing and Treating Bullying and Victimization*. New York: Oxford University Press.
- Salmivalli C, Lagerspetz K, Bjo" rkvist K, O" sterman K, Kaukiainen A. (1996). "Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group", *Aggr Behav* 22:1–15.
- Salmivalli, C. (2010). "Bullying and the peer group: A review", *Aggression and Violent Behavior*, 15112–15120.
- Sapouna, M. (2008) "Bullying in Greek primary and secondary schools", *School Psychology International*, 29 (2), 199-213.
- Schwind, H.D., (1998). *Gewalt an der Schule am Beispiel Bochum*, Mainz: Weisser Ring.
- Schwind, H. D., Roitsch, K., & Gielen, B. (1999). *Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen*, In: H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (eds). *Forschung über Gewalt an Schulen*.

- Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Weinheim/München: Juventa, 81-100.
- Shakeshaft, C. (1998). *Women in Educational Administration*. Newberry Park, C.A.: SAGE Publication.
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). "Long before It Hurts?: An Investigation into Long-Term Bullying", *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Singer MI, Miller DB, Guo S, Flannery DJ, Frierson T, Slovak K. (1999). "Contributors to violent behavior among elementary and middle school children", *Pediatrics*: 104 (4 pt 1): 878-84.
- Slater MD, Henry KL, Swaim RC, Anderson LL. (2003). "Violent media content and aggressiveness in adolescents: a downward spiral model", *Commun Res*, 30: 713-36.
- Smith P., Sharp S., (1994), *School Bullying, Insights and Perspectives*, Routledge, London and New York.
- Smith, P. K., Madsen, K. C, & Moody, J. C. (1994). «What causes age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied», *Educ. Res.*, 41, 267-285.
- Smith, P.K., et al. (1998). *Definitions of bullying related terms from children in different cultures*, Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε σε εκδήλωση πρωτοβουλίας «Connect» του Ηνωμένου Βασιλείου.
- Smith, P.K. (1999). *Nature and prevention on Bullying, Objectives and Progress. Net Work Project*. Paper distributed at: IX European Congress on Developmental Psychology, Σπέτσες.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). "Bullying in schools: lessons from two decades of research", *Aggressive Behavior*, 26,1-9.
- Smith, P. K, Cowie, H, Olafsson, R.F., Liefvooghe, AP., Almeida, A., Araki, H , del Barrio, C., Costabile, A., Dekleva, B., Houndoumadi, A., Kim, K., Olafsson, RP., Ortega, R., Pain, J., Pateraki, L., Schafer, M., Singer, M., Smorti, A., Toda, Y., Tomasson, H., Wenxin, Z. (2002). "Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison", *Child Development*, 73(4), 1119-1131.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*, London and New York: Routledge Falmer.
- Smith, P.K. (2012). *Εκφοβισμός στο σχολείο: Το ερευνητικό υπόβαθρο*. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Εκδ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (σελ. 17–44). Αθήνα: Gutenberg.
- Spera, C. (2005). "A review of relationships among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement", *Educational Psychology Review*, 17, 2, 125–146.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). *Bullying in Junior School*, In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45-57). London: Trentham Books Limited.
- Stockdale, M.S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P.D. (2002). "Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying". *American Journal of Health Behavior*, 26, 266-277.
- Sutherland, E. H. (1983) *White collar crime*, Yale University Press, New Haven, London, (Dryden Press, N.Y., 1949).

- Tokunaga, R.S. (2010). "Following you Home from School: A Critical review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization", *Computers in Human Behavior*, 26(3):277-87.
- Vernberg, & B. Biggs (2010). *Preventing and Treating Bullying and Victimization*, New York: Oxford University Press.
- Walsh, M. E., & Galassi, J. P. (2002). "An introduction: Counseling psychologists and schools", *The Counseling Psychologist*, 30(5), 675-681.
- 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.
- Wolff, S. (1985). *Non delinquent disturbance of conduct*. In Rutter, M., & Hersov, L. (Eds.). *Child and Adolescent Psychiatry: Modern approaches*. Oxford: Blackwell Scientific.
- World Health Organization, (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*, W.H.O., Geneva, 29-31 March 1999, Geneva, W.

# Παράρτημα

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των απόψεών σας σε θέματα που συνδέονται με το φαινόμενο της σχολικής βίας. Σας καλούμε να πάρετε μέρος στην έρευνα, που έχει εθελοντικό χαρακτήρα, και να απαντήσετε με προσοχή σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η δική σας απάντηση. Η συμμετοχή σας για μας είναι πολύ σημαντική. Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα, θα τηρηθεί η αρχή της εμπιστευτικότητας και όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους στόχους του προγράμματος.

### I. Προσωπικές πληροφορίες

1. Φύλο:  Άνδρας†  Γυναίκα†
2. Τάξη που διδάσκετε τώρα:..... 3. Ειδικότητα: ..... 4. Διευθυντής/τρια  
Ναι  Όχι
5. Τόπος κατοικίας:  αστική  ημιαστική  αγροτική
6. Ηλικία:  μέχρι 30 ετών   
 31 – 40 ετών   
 41 – 50 ετών   
 51 ετών και άνω
7. Χρόνια υπηρεσίας:  1-5  6-10  11-15  16-20  21-25   
26 και πάνω
8. Σπουδές:  πτυχίο Α.Ε.Ι.   
 πτυχίο Τ.Ε.Ι.   
 ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ   
 δύο πτυχία Α.Ε.Ι.   
 μεταπτυχιακό δίπλωμα   
 διδακτορικό δίπλωμα   
 άλλο: .....

### II. Το φαινόμενο της σχολικής βίας

9. Τι σημαίνει για σας η έννοια “σχολική βία”; Περιγράψτε σύντομα ένα περιστατικό σχολικής βίας.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

10. Παρακάτω υπάρχουν μικρές ιστορίες που περιγράφουν κάποια περιστατικά που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο. Ποια από αυτά πιστεύετε ότι σημαίνουν το ίδιο με τον όρο «σχολική βία»;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Ο/η μαθητής/τρια Α πλησιάζει στο διάλειμμα το/τη μαθητή/τρια Β που είναι δύο χρόνια μικρότερος/η και αρχίζει να τον/την χτυπά.	1	2
2. Ο/η μαθητής/τρια Α και η παρέα του/της που περιμένουν σχεδόν κάθε μέρα το μαθητή/τρια Β στην πόρτα του σχολείου, το περιτριγυρίζουν και αρχίζουν να τον/την σπρώχνουν και να του/της πετάνε κάτω τα βιβλία και το μπουφάν του/της.	1	2
3. Ο/η μαθητής/τρια Α παίρνει το κινητό τηλέφωνο του/της μαθητή/τριας Β.	1	2
4. Ο/η μαθητής/τρια Α δανείζεται από το/τη μαθητή/τρια Β το κινητό τηλέφωνο και του πέφτει κατά λάθος και χαλάει. Ο/η μαθητής/τρια Β στενοχωριέται πολύ.	1	2
5. Ο/η μαθητής/τρια Α κάθε φορά που συναντά το/τη μαθητή/τρια Β του/της κάνει χειρονομίες και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου.	1	2
6. Ο/η μαθητής/τρια Α κοροϊδεύει το/τη μαθητή/τρια Β για την προφορά του, καθώς ο/η μαθητής/τρια Β δε μιλά καλά την Ελληνική γλώσσα.	1	2
7. Ο/η μαθητής/τρια Α κοροϊδεύει το/τη μαθητή/τρια Β για το νέο του/της κούρεμα. Ο/η μαθητής/τρια Β στενοχωριέται πολύ.	1	2
8. Ο/η μαθητής/τρια Α κοροϊδεύει το/τη μαθητή/τρια Β για το νέο του/της κούρεμα και οι δυο τους αρχίζουν τα σπρωξίματα και βάζουν τα γέλια.	1	2
9. Ο/η μαθητής/τρια Α συζητά ήσυχα στο διάδρομο του σχολείου με άλλους μαθητές/τριες, όταν μια ομάδα μαθητών/τριων πλησιάζει. Ένα από αυτά τα παιδιά Β λέει: «Μη μιλάτε στον/ην Α. Κάνει ότι του λένε οι δάσκαλοι. Μην τον/την κάνετε παρέα». Όλα τα παιδιά φεύγουν και ο/η μαθητής/τρια Α μένει μόνος/η του/της.	1	2
10. Ο/η μαθητής/τρια Α διαδίδει φήμες και λέει άσχημα πράγματα σε όλο το σχολείο για τον/την μαθητή/τρια Β. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες κοροϊδεύουν τον/την μαθητή/τρια Β που μένει μόνος/η του/της την πιο πολλή ώρα.	1	2
11. Κάποιες μαθήτριες δεν αφήνουν ένα συμμαθητή τους να γίνει μέλος της παρέας τους γιατί είναι αγόρι.	1	2
12. Κάποιοι μαθητές δεν αφήνουν μια μαθήτρια να παίξει μπάσκετ μαζί τους γιατί είναι κορίτσι.	1	2

**11. Με ποια συχνότητα έχετε αντιληφθεί να συμβαίνει στο σχολείο σας; Κυκλώστε το αριθμό που σας ταιριάζει καλύτερα. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.**

Έχω δει ή έχω αντιληφθεί ότι...	ποτέ	1-2 φορές/μήνα	2-3 φορές/μήνα	1 φορά την εβδομάδα	αρκετές φορές
1. ... κάποιο παιδί/ιά είπε άσχημα λόγια, κοροϊδεψε ή πείραξε με άσχημο τρόπο κάποιο	1	2	3	4	5

παιδί/ιά.					
2. ... παιδί/ιά επίτηδες άφησε απέξω από τα πράγματα που έκανε, απέκλεισε από την παρέα του ή αγνόησε εντελώς κάποιο παιδί/ιά.	1	2	3	4	5
3. ... κάποιο παιδί/ιά χτύπησε, κλώτσησε, έσπρωξε ή κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο κάποιο παιδί/ιά.	1	2	3	4	5
4. ... κάποιο παιδί/ιά είπε ψέματα ή διέδωσε άσχημα πράγματα για κάποιο παιδί/ιά και προσπάθησε να κάνει τους άλλους να μην συμπαθούν αυτό το παιδί ή αυτά τα παιδιά.	1	2	3	4	5
5. ... κάποιο παιδί/ιά πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε τα πράγματα κάποιου παιδιού ή κάποιων παιδιών.	1	2	3	4	5
6. ... κάποιο παιδί/ιά απείλησε κάποιο άλλο παιδί/ιά ή ανάγκασε κάποιο άλλο/α παιδί/ιά να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν να κάνουν.	1	2	3	4	5
7. ... κάποιο παιδί/ιά κορόιδεψε ή είπε άσχημα λόγια για τη χώρα ή τον τρόπο που μιλά την ελληνική γλώσσα κάποιο άλλο/α παιδί/ιά.	1	2	3	4	5
8. ... κάποιο παιδί/ιά έκανε χειρονομίες ή σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου σε κάποιο/α παιδί/ιά στο σχολείο.	1	2	3	4	5

**12.** Σε ποια τάξη πηγαίνει ο/η μαθητής/τρια που του/της συνέβη κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Σημειώστε **MONO ENA** τετραγωνάκι.*

- 1  Στην ίδια τάξη με τους δράστες
- 2  Σε μεγαλύτερη τάξη από τους δράστες
- 3  Σε μικρότερη τάξη από τους δράστες

**13.** Ήταν αγόρια ή κορίτσια οι μαθητές/τριες που έκαναν κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Σημειώστε **MONO ENA** τετραγωνάκι.*

- 1  Κυρίως κορίτσια
- 2  Κυρίως αγόρια
- 3  Και αγόρια και κορίτσια

**14.** Ήταν «ντόπιοι» (Έλληνες) ή «μετανάστες» οι μαθητές/τριες που έκαναν κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Σημείωσε **MONO ENA** τετραγωνάκι.*

- 1  Κυρίως «μετανάστες»
- 2  Κυρίως «ντόπιοι»
- 3  Και «ντόπιοι» και «μετανάστες»

15. Πόσοι/ες ήταν συνήθως οι μαθητές/τριες που έκαναν κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Σημειώστε **ΜΟΝΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκι.*

- 1  Κυρίως 1 άτομο
- 2  Μια ομάδα 2-3 ατόμων
- 3  Μια ομάδα 4-9 ατόμων
- 4  Μια ομάδα με περισσότερα από 9 άτομα

16. Πόσο κράτησε το περιστατικό; *Σημείωσε **ΜΟΝΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκι.*

- 1  Κράτησε 1-2 εβδομάδες
- 2  Κράτησε 1 μήνα
- 3  Κράτησε περίπου 6 μήνες
- 4  Κράτησε περίπου 1 χρόνο
- 5  Κρατά εδώ και αρκετά χρόνια

17. Σε ποιο μέρος του σχολείου συνέβη κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Μπορείτε να σημειώσετε **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκια.*

- 1  στην αυλή του σχολείου, στο διάλειμμα
- 6  στο διάδρομο ή στις σκάλες του σχολείου
- 2  στην τάξη, παρόντος εκπαιδευτικού
- 7  στην τάξη, απόντος εκπαιδευτικού
- 3  στην τάξη, όταν ήμουν κι εγώ εκεί
- 8  στις τουαλέτες του σχολείου
- 4  αίθουσα γυμναστικής του σχολείου
- 9  μπροστά από το κυλικείο του σχολείου
- 5  στο δρόμο από ή προς το σχολείο
- 10  σε κάποιο άλλο μέρος του σχολείου  
(.....)

18. Πόσο συχνά άλλα παιδιά του σχολείου προσπαθούν να σταματήσουν κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Σημειώστε **ΜΟΝΟ ΕΝΑ** τετραγωνάκι.*

- 1  Σχεδόν ποτέ
- 2  Μια φορά στις τόσες
- 3  Μερικές φορές
- 4  Συχνά
- 5  Σχεδόν πάντα

19. Έχει μιλήσει κάποιος από το σπίτι των παιδιών με το σχολείο για να προσπαθήσει να σταματήσει κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Σημειώστε **ΜΟΝΟ ΕΝΑ***

*τετραγωνάκι.*



1  Όχι, δεν έχει μιλήσει με το σχολείο.

2  Ναι, μίλησε με το σχολείο μια φορά

3  Ναι, έχει μιλήσει με το σχολείο αρκετές φορές

---

**20.** Πώς είναι οι μαθητές/τριες που κάνουν συχνά κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Μπορείτε να σημειώσετε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ τετραγωνάκια.*

1  Είναι από τους/τις μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση.      2  Είναι κυρίως αγόρια.

3  Κάνουν όλο φασαρία στην τάξη.      4  Φέρονται άσχημα στα άλλα παιδιά στην τάξη.

5  Δεν είναι από τους/τις μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση.      6  Είναι από άλλη χώρα.

7  Φέρονται καλά στα άλλα παιδιά.      8  Είναι κυρίως κορίτσια.

---

**21.** Γιατί, κατά τη γνώμη σας, στους/στις μαθητές/τριες συμβαίνουν περιστατικά σαν αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Μπορείτε να σημειώσετε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ τετραγωνάκια.*

1  Γιατί είναι από τους μαθητές/τις μαθήτριες με υψηλή επίδοση στην τάξη.

2  Γιατί είναι από άλλη χώρα.

3  Γιατί είναι κορίτσια.

4  Γιατί είναι αγόρια.

---

**22.** Γενικά, πόσο νομίζετε ότι ήταν αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις σας για να αντιμετωπίσετε περιστατικά σαν αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; *Σημειώστε ΜΟΝΟ ΕΝΑ τετραγωνάκι.*

1  Ήταν ελάχιστα αποτελεσματικές      2  Ήταν λίγο αποτελεσματικές

3  Ήταν αρκετά αποτελεσματικές      4  Ήταν πολύ αποτελεσματικές

5  Ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικές

**III. Κοινωνικές διαστάσεις του φαινομένου** (κυκλώστε την απάντηση που σας ταιριάζει)

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν ακόμα κι αν δεν έχετε δει ή πιστεύετε ότι δεν

**23.** Παρακάτω ζητούνται ορισμένα στοιχεία για τους γονείς των μαθητών και παρουσιάζονται απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας. Πόσο συμφωνείτε με τις απόψεις αυτές; Παρακαλούμε να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που εσείς προσωπικά πιστεύετε, και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

1. Σε ποιο επίπεδο ανήκει το επάγγελμα των γονέων των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ; (1=χαμηλά αμειβόμενοι και χαμηλού κύρους επάγγελμα, 2=μεσαίου επιπέδου αμειβόμενοι και μεσαίου κύρους επάγγελμα, 3=υψηλά αμειβόμενοι και υψηλού κύρους επάγγελμα)	Γονείς θυτών	1	2	3
	Γονείς θυμάτων	1	2	3
2. Για τους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ (θύτες και θύματα)	Γονείς θυτών	1	2	3

ποιος είναι ο βαθμός της κοινωνικής αποδοχής από τους υπόλοιπους συμμαθητές του σχολείου; (1=καμία αποδοχή, 2=γενική αποδοχή, 3=υψηλή αποδοχή)	Γονείς θυμάτων	1		2		3
<b>3.</b> Οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ κατοικούν σε αστικές, ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές (1=αστική περιοχή, 2=ημιαστική, 3=αγροτική)	Θύτες	1		2		3
	Θύματα	1		2		3
<b>4.</b> Οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ τι σχολική επίδοση έχουν; (1=χαμηλή επίδοση, 2=καλή επίδοση, 3=πολύ καλή επίδοση, 4=άριστη επίδοση, 5=μπορεί να είναι μαθητές όλων των επιδόσεων)	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
<b>5.</b> Πιστεύετε ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ για λόγους κοινωνικού ρατσισμού; (1=όχι, 2=μερικές φορές ναι, 3=αρκετές φορές ναι, 4=πολλές φορές ναι, 5=πάντα ναι)	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
<b>6.</b> Γνωρίζοντας τους μαθητές σας και το φαινόμενο του ΣΒ, πιστεύετε ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ παρουσιάζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής; (1=όχι, 2= μερικές φορές ναι 3=αρκετές φορές ναι, 4=πολλές φορές ναι, 5=ναι πάντα)	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
<b>7.</b> Γνωρίζοντας τους μαθητές σας και το φαινόμενο του ΣΒ, πιστεύετε ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ έχουν βιώσει την απόρριψη και την κοινωνική απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων τους; (1=όχι, 2= μερικές φορές ναι 3=αρκετές φορές ναι, 4=πολλές φορές ναι, 5=ναι πάντα)	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
<b>8.</b> Οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ παρουσιάζουν κοινωνικά ελλειπή συμπεριφορά (θύματα ή θύτες – μοναχικοί τύποι).	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
<b>9.</b> Οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ έχουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες που τους βοηθούν στην ευκολότερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον.	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
<b>10.</b> Γνωρίζοντας τους μαθητές σας και τα εμφανιζόμενα περιστατικά ΣΒ, πιστεύετε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικές ομάδες (αθλητικές, μουσικές, χορευτικές κ.ά.) με θετικό προσανατολισμό μειώνει τον κίνδυνο εκδήλωσης «προβληματικής» συμπεριφοράς; (1=όχι, 2=μερικές φορές ναι, 3=αρκετές φορές ναι, 4=πολλές φορές ναι, 5=πάντα ναι)	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
<b>11.</b> Σε τι οικογενειακό περιβάλλον μεγαλώνουν οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας (είτε ως θύτες, είτε ως θύματα). (1=μονογονεϊκό, 2=διγονεϊκό, 3=παππού ή γιαγιά, 4=άλλους συγγενείς, 5=δε γνωρίζω)	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
<b>12.</b> Γνωρίζοντας τους μαθητές σας και το φαινόμενο του ΣΒ, πιστεύετε ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν και να έχουν τον έλεγχο; (1=όχι, 2= μερικές φορές ναι 3=αρκετές φορές ναι, 4=πολλές φορές ναι, 5=ναι πάντα)	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5

13. Γνωρίζοντας τους μαθητές σας και το φαινόμενο του ΣΒ, πιστεύετε ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά ΣΒ, ως θύτες και ως θύματα, απολαμβάνουν υψηλής κοινωνικής φήμης μεταξύ των συμμαθητών τους; (1=όχι, 2= μερικές φορές ναι 3=αρκετές φορές ναι, 4=πολλές φορές ναι, 5=ναι πάντα)	Θύτες	1	2	3	4	5
	Θύματα	1	2	3	4	5
14. Αναφέρατε το επάγγελμα των γονέων των μαθητών/τριων που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας (ως θύτες και ως θύματα).	<b>Πατέρας</b>					
	Θύματα	Άνεργος <input type="checkbox"/>	.....			
	Θύτες	Άνεργος <input type="checkbox"/>	.....			
	<b>Μητέρα</b>					
	Θύτες	Άνεργη <input type="checkbox"/>	.....			
	Θύματα	Άνεργη <input type="checkbox"/>	.....			

#### IV. Αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας

24. Παρακάτω θα διαβάσετε απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο. Πόσο συμφωνείτε με τις απόψεις αυτές; Παρακαλούμε να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που εσείς προσωπικά πιστεύετε και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
2. Καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας στο διάλειμμα	1	2	3	4	5
3. Καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικής βίας.	1	2	3	4	5
5. Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας.	1	2	3	4	5
6. Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας.	1	2	3	4	5
7. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να προλαμβάνουν φαινόμενα σχολικής βίας.	1	2	3	4	5

8. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικής βίας.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**25.** Πώς θα μπορούσαν, **κατά τη γνώμη σας**, οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν με τον πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο περιστατικά σχολικής βίας; Γράψτε μέχρι τρεις (3) προτάσεις σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή