

**Η αυτοαποτελεσματικότητα και η ενσυναίσθηση
εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ως προς την πρόθεση αντιμετώπισης
του σχολικού εκφοβισμού**

**υπό
Ελένης Σαμσάρη**

**Μεταπτυχιακή Εργασία
υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

2016

© Ελένη Σαμσάρη



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σαμσάρη Ελένη

*«Η αυτοαποτελεσματικότητα και η ενσυναίσθηση
εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς
την πρόθεση αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού»*

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα Καθ.: Αποστόλου Μαρία, *Επίκουρη Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ.*

Μέλη: Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, *Καθηγητής Φ.Π.Ψ.*

Ζιώρη Ελένη, *Επίκουρη Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ.*

Ιωάννινα 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
<u>Κεφάλαιο 1. Σχολικός εκφοβισμός</u>		
1.1. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	9	
1.2. Προσδιορισμός της έννοιας «σχολικός εκφοβισμός».....	11	
1.3. Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού.....	14	
1.4. Οι εμπλεκόμενοι στο σχολικό εκφοβισμό: Ο θύτης, το θύμα και οι παρατηρητές.....	18	
1.5. Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού	22	
1.6. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ...	25	
<u>Κεφάλαιο 2. Αυτοαποτελεσματικότητα</u>		
2.1. Προσδιορισμός της έννοιας «αυτοαποτελεσματικότητα»	29	
2.2. Παράγοντες ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας.....	31	
2.3. Παράγοντες που επηρεάζει η αυτοαποτελεσματικότητα.....	34	
<u>Κεφάλαιο 3. Ενσυναίσθηση</u>		
Προσδιορισμός της έννοιας «ενσυναίσθηση»	36	
<u>Κεφάλαιο 4. Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού</u>		40

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<u>Κεφάλαιο 5.</u> Ερευνητικά Ερωτήματα	45
--	-----------

Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Δείγμα της έρευνας	47
6.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	48
6.3. Ερευνητική διαδικασία	50
6.4. Στατιστική ανάλυση.....	51

Κεφάλαιο 7. Αποτελέσματα της έρευνας

7.1. Αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων.....	52
7.2. Περιορισμοί της έρευνας	100

Κεφάλαιο 8. Συζήτηση των ευρημάτων

8.1. Ερμηνεία των ευρημάτων	101
8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	108

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	109
---------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο	120
Πίνακες στατιστικής ανάλυσης.....	125

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερος την Επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου, κα Αποστόλου Μαρία για την επιστημονική της καθοδήγηση, την καθοριστική της βοήθεια και τις πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας. Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη και κα Ζιώρη Ελένη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, για την ενθάρρυνση και για την αμέριστη υποστήριξη που μου πρόσφεραν.

Ακόμη, ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και διέθεσαν το χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου για την ηθική τους συμπαράσταση κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης κατά του εκφοβισμού, υπάρχει ένας μικρός αριθμός ερευνών σχετικά με το πώς βλέπουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το ρόλο που έχουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος (Boulton, 1997·Yoon, 2004·Yoon & Kerber, 2003). Αν και υπάρχουν πολλές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες εξετάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών¹ για τον εκφοβισμό, είναι λίγες οι μελέτες που αξιολογούν τις στάσεις του διδακτικού προσωπικού απέναντι σε αυτό το φαινόμενο (Boulton, 1997).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας, της ενσυναίσθησης για το θύμα, της αντίληψης της σοβαρότητας και της πρόθεσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του σωματικού, του λεκτικού, του κοινωνικού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού, καθώς και το πού οφειλόταν η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, είναι πιθανό να συνδέεται με την πρόθεσή τους να παρέμβουν απέναντι σε τέτοια περιστατικά (Boulton, 1997). Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που εξετάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Boulton, 1997). Όσον αφορά στην ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει καμία σχετική μελέτη, καθιστώντας την παρούσα έρευνα πρωτοπόρα για τα ελληνικά δεδομένα και πρωτότυπη ως προς την εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Η συγκεκριμένη μελέτη εστίασε επίσης στην εξέταση του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το μαθητή-θύμα σε καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού. Παρόλο που υπάρχουν πολλές μελέτες για τη σχέση ανάμεσα

¹ Η χρήση του αρσενικού γένους δηλώνει και εκφράζει αμφότερα τα γένη.

στην ενσυναίσθηση των μαθητών και την αντικοινωνική συμπεριφορά, είναι λίγες οι μελέτες που εξετάζουν τη σύνδεση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τον εκφοβισμό σε δείγμα εκπαιδευτικών (Espelage, Mebane, & Adams, 2004). Επίσης, δεν έχει εξεταστεί έως τώρα το εάν υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα σε διαφορετικές μορφές εκφοβισμού (Espelage, Mebane, & Adams, 2004).

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που τέθηκε προς μελέτη. Η κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών στο σχολείο από το διδακτικό προσωπικό (Salkind, 2008). Η αναγνώριση του βαθμού σοβαρότητας των μορφών εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί που δεν αντιλαμβάνονται κάποιες συμπεριφορές ως εκφοβιστικές, μπορεί να μην έχουν την προθυμία να προσπαθήσουν να σταματήσουν την εμφάνισή τους (Boulton, 1997).

Στην έρευνα μελετήθηκε επίσης η πρόθεση των εκπαιδευτικών να παρέμβουν σε περιπτώσεις διαφορετικών μορφών εκφοβισμού, καθώς και οι τρόποι παρέμβασής τους. Υπάρχουν λίγες βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά του εκφοβισμού που εμφανίζονται στο σχολείο τους (Rigby & Bauman, 2010). Η μελέτη των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό θεωρείται σημαντική, καθώς ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τα περιστατικά εκφοβισμού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα, αλλά και τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον, όπου φοιτούν (Holt & Keyes, 2004·Yoon, 2004).

Η παρούσα μελέτη εξέτασε επίσης εάν ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (το φύλο, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας) των εκπαιδευτικών συνδέονταν με το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας, της ενσυναίσθησης, της αντίληψης της σοβαρότητας και του βαθμού πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού. Γενικά, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη σχέσης με τους παραπάνω παράγοντες δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011·Craig, Henderson, & Murphy, 2000·Grumm & Hein, 2012).

Μετά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι, παρόλο που ελάχιστες έρευνες (Bauman & Del Rio, 2006· Boulton, 1997· Byers, Caltabiano, &

Caltabiano, 2011· Craig, Henderson, & Murphy 2000· Duy, 2013· Yoon, 2004· Yoon & Kerber, 2003) μελετούν συστηματικά έναν ή δύο από τους τέσσερις βασικούς παράγοντες που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη (αυτοαποτελεσματικότητα, ενσυναίσθηση για το θύμα, αντίληψη για τη σοβαρότητα και πρόθεση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού), δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες που να μελετούν τη συσχέτιση του καθενός από τους τρεις παραπάνω παράγοντες με την πρόθεση αντιμετώπισης σε δείγμα εκπαιδευτικών.

Η συγκεκριμένη έρευνα επεξέτεινε επιπλέον την υπάρχουσα βιβλιογραφία, μελετώντας τους παραπάνω παράγοντες όχι γενικά ως προς το φαινόμενο του εκφοβισμού, αλλά ως προς τις τέσσερις διαφορετικές μορφές του. Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι υπάρχουσες έρευνες σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού εστιάζουν κυρίως στην εξέταση των βασικών ρόλων του θύτη και του θύματος που έχουν οι μαθητές σε επεισόδια εκφοβισμού και αφορούν μόνο την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ψάλτη & Κασάπη, 2012). Δεν έχουν μελετηθεί πλευρές του φαινομένου του εκφοβισμού, όπως οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τη συνέχιση ή την εξάλειψη τέτοιων περιστατικών.

Εξαιτίας των προαναφερθέντων λόγων, θεωρούμε ότι η παρούσα μελέτη διαθέτει πρωτοτυπία, εφόσον διευρύνει την επιστημονική γνώση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η αξιολόγηση ορισμένων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των αντιδράσεών τους στον εκφοβισμό θα μπορούσε να αποτελέσει το θεμέλιο για τη δημιουργία καλά σχεδιασμένων παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία θα καθορίζουν με σαφήνεια την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα επεισόδια του εκφοβισμού (Holt & Keyes, 2004). Μόνο έτσι μπορεί να δημιουργηθεί ένα σχολικό κλίμα, όπου ο εκφοβισμός δε θα είναι ανεκτός και οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

1.1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες ο εκφοβισμός στα σχολεία κίνησε το ενδιαφέρον των επιστημόνων, οι οποίοι άρχισαν να ασχολούνται συστηματικά με αυτό, προσπαθώντας να διερευνήσουν και να ερμηνεύσουν τη φύση του, τα χαρακτηριστικά του, τις αιτίες και τις συνέπειες που επιφέρει. Για πολλές γενιές, η εκδήλωση μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς θεωρούνταν ως μία φυσική πορεία γεγονότων και ως αμετάβλητο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, το οποίο έπρεπε να υπομένουν τα παιδιά και οι έφηβοι κατά την πορεία της ανάπτυξής τους (Rigby, 2007·Salkind, 2008).

Σήμερα θεωρείται ως ένα ζήτημα που απασχολεί ευρέως τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας. Νέα ευρήματα για αυτό το πολύπλοκο φαινόμενο προστίθενται κάθε χρόνο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τις διάφορες πλευρές του (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Είναι πλέον κατανοητό ότι ο εκφοβισμός θεωρείται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο δεν είναι ανεκτό, καθώς έχει σημαντικές αρνητικές ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες στους εμπλεκομένους (Espelage & Swearer, 2003). Γι' αυτό το λόγο, είναι αναγκαία η πρόληψη και η αντιμετώπιση των περιστατικών του εκφοβισμού στα σχολεία.

Η αφετηρία για τη μελέτη του εκφοβισμού στα σχολεία τοποθετείται τη δεκαετία του 1970 με τις πρωτότυπες μελέτες του Dan Olweus στην Σκανδιναβία, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος στην εξέταση του φαινομένου, εφόσον ασχολήθηκε συστηματικά με αυτό και επεσήμανε τη σημασία της εξάλειψής του, σχεδιάζοντας προγράμματα παρέμβασης και συμμετέχοντας στην εθνική εκστρατεία της Νορβηγίας για την μείωση τέτοιων περιστατικών (Olweus, 1978·Rigby, 2007). Γενικά, πριν από τη δεκαετία του 1980, δεν υπήρχε μία ξεκάθαρη εικόνα για το σχολικό εκφοβισμό και οι σχετικές έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί, δεν είχαν συστηματικό χαρακτήρα (McDougall, 1999). Όπως ανέφερε και ο ίδιος ο Olweus, στόχος της αρχικής του μελέτης τις πρώτες δεκαετίες του 1970 ήταν να γίνει μία πρώτη σκιαγράφηση της παρενόχλησης μεταξύ των συνομηλίκων και να δοθούν απαντήσεις μετά από

εμπειρική έρευνα σε καίρια ερωτήματα σχετικά με αυτό το ζήτημα, το οποίο απασχολούσε τότε τις σκανδιναβικές χώρες (Olweus, 2010). Τα χρόνια που ακολούθησαν, διάφορες έρευνες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διεξήχθησαν και σε άλλες χώρες του κόσμου, όπως στη Μεγάλη Βρετανία, τις Η.Π.Α., τον Καναδά, την Ολλανδία, την Ιταλία, την Ισπανία και την Ιαπωνία (Rigby, 2007).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο που η συχνότητα εμφάνισής του διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, αλλά και από χώρα σε χώρα (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Το ζήτημα του εκφοβισμού ξεκίνησε να μελετάται στον ελληνικό χώρο συστηματικά εδώ και δύο δεκαετίες (Ψάλτη & Κασάπη, 2012). Στην Ελλάδα έχει διεξαχθεί ένας μικρός αριθμός ερευνών για το σχολικό εκφοβισμό σε σύγκριση με τις μελέτες σε χώρες του εξωτερικού, γεγονός που δε μας επιτρέπει να γνωρίζουμε πολλά για τη συχνότητα εμφάνισης τέτοιων περιστατικών στα ελληνικά σχολεία και για τη φύση του φαινομένου (Ψάλτη & Κασάπη, 2012).

1.2. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ

«ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ»

Ο «σχολικός εκφοβισμός» αποδίδεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «school bullying». Για την έννοια του σχολικού εκφοβισμού δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός διεθνώς (Rigby, Smith, & Pepler, 2004·Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι υπάρχουν ορισμένα συστατικά στοιχεία του φαινομένου, τα οποία διαφοροποιούν το εννοιολογικό του περιεχόμενο από άλλους συναφείς όρους, όπως είναι «η επιθετικότητα» και η «βία» (Olweus, 1999·Rigby, 2002·Salkind, 2008·Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Η διάκριση του εκφοβισμού από άλλες πιο γενικές έννοιες, όπως είναι η «επιθετικότητα», οφείλεται στο χαρακτήρα της σχέσης ανάμεσα σε αυτόν που ασκεί την εκφοβιστική συμπεριφορά και σε αυτόν που τη δέχεται (Salkind, 2008). Γενικά, ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται ως μία υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία συγκεντρώνει ορισμένα χαρακτηριστικά και είναι ιδιαίτερη σοβαρή και επιβλαβής (Olweus, 2010).

Ο σχολικός εκφοβισμός προσδιορίζεται κατά τον Olweus (1994) «α) ως μία επιθετική συμπεριφορά ή σκόπιμη πρόκληση βλάβης, β) η οποία είναι επαναλαμβανόμενη και εκδηλώνεται για μεγάλη χρονική περίοδο και γ) λαμβάνει χώρα σε μία διαπροσωπική σχέση, η οποία χαρακτηρίζεται από ανισορροπία στη δύναμη» (σελ. 1173). Επομένως, ένας μαθητής δέχεται εκφοβισμό, όταν εκτίθεται επαναλαμβανόμενα και για μεγάλη χρονική περίοδο στις επιθετικές πράξεις ενός ή περισσοτέρων μαθητών που φαίνονται πιο ισχυροί από αυτόν (Olweus, 2001). Η χρήση αυτών των τριών χαρακτηριστικών φαίνεται ότι γίνεται πλέον αποδεκτή σε μεγάλο βαθμό από τους ερευνητές στο διεθνή επιστημονικό χώρο (Smith & Brain, 2000). Με τον ορισμό του Olweus συμφωνεί και η Salmivalli (2010), η οποία υποστηρίζει ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς κατά την οποία ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων επιτίθεται, ταπεινώνει ή/και αποκλείει επαναλαμβανόμενα κάποιο άλλο ανίσχυρο άτομο. Αποτελεί δηλαδή μία αρνητική πράξη ή μία σειρά πράξεων που έχει τον χαρακτήρα της επίθεσης ή της χειραγώγησης (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Το πρώτο συστατικό στοιχείο του εκφοβισμού είναι η *σκοπιμότητα της πράξης*. Το άτομο που εκφοβίζει (ο θύτης), επιθυμεί να προκαλέσει κακό σε κάποιον

άλλον (π.χ. να του προκαλέσει πόνο ή να τον πληγώσει). Αυτή η επιθυμία του θύτη για πρόκληση βλάβης είναι πολύ έντονη και δεν μπορεί να την κατευνάσει, ώστε να την εκφράζει απέναντι σε άτομα που φαίνονται ανυπεράσπιστα και αδύναμα (Rigby, 2007). Σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, το άτομο που δέχεται την επιθετική συμπεριφορά (το θύμα), παρενοχλείται με εσκεμμένο και επιβλαβή τρόπο, ώστε ο εκφοβισμός να θεωρείται ως μία σκόπιμη και καλά οργανωμένη αρνητική συμπεριφορά (Salkind, 2008·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Η *επανάληψη* της εκφοβιστικής συμπεριφοράς αποτελεί το δεύτερο χαρακτηριστικό του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, ο εκφοβισμός θεωρείται ως μία αρνητική συμπεριφορά που έχει συνέχεια στο χρόνο και εκδηλώνεται με συνέπεια απέναντι σε συγκεκριμένο/-α άτομο/-α που στοχοποιείται/-ούνται (Salkind, 2008). Ο εκφοβισμός μπορεί να διαρκεί εβδομάδες, μήνες ακόμη και χρόνια (Sharp & Smith, 1994). Ο θύτης, αφού βρει το κατάλληλο θύμα, το οποίο δεν αντιστέκεται και δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του, τείνει να εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά απέναντί του με επαναλαμβανόμενο τρόπο στο πέρασμα του χρόνου (Olweus, 2010·Rigby, 2007). Θεωρείται επομένως μία συστηματική και συχνά συγκαλυμμένη επιθετική συμπεριφορά (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Η επανάληψη και η πεποίθηση του θύματος ότι η θυματοποίησή του δεν πρόκειται να σταματήσει στο μέλλον, επισημαίνουν τον καταπιεστικό χαρακτήρα του φαινομένου του εκφοβισμού (Rigby, 2007).

Το τρίτο συστατικό στοιχείο του ορισμού αναφέρεται στην *ανισορροπία δύναμης* ανάμεσα σε αυτόν που ασκεί τον εκφοβισμό και στο άτομο που τον δέχεται (Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). Πολλοί μελετητές θεωρούν το φαινόμενο ως τη συστηματική κατάχρηση δύναμης που ασκείται από ένα ή περισσότερα άτομα απέναντι σε κάποιον ή κάποιους άλλους, που θεωρούνται πιο ευάλωτοι σε σύγκριση με τους θύτες (Salkind, 2008· Sharp & Smith, 1994·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Η ευπάθεια του θύματος αναφέρεται στο ότι το άτομο, το οποίο δέχεται την αρνητική συμπεριφορά, δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του, ενώ ο θύτης φαίνεται να είναι πιο ισχυρός ή να αποτελεί μέλος μίας πιο ισχυρής ομάδας σε σύγκριση με το θύμα (Olweus, 2010·Salkind, 2008). Σύμφωνα με τον Olweus (2007), δε θεωρείται εκφοβισμός όταν τα παιδιά που έχουν περίπου την ίδια δύναμη ή ισχύ, μαλώνουν ή λογομαχούν. Η ανισορροπία δύναμης δηλώνει ότι αυτός που εκφοβίζει, είναι πιο δυνατός από το θύμα με κάποιο τρόπο. Για παράδειγμα, ο θύτης μπορεί να είναι σωματικά πιο δυνατός, πιο ψηλός ή πιο γυμνασμένος σε σύγκριση με το θύμα.

Ωστόσο, είναι πιθανόν η διαφορά δύναμης θύτη-θύματος να μην είναι τόσο εμφανής, αλλά να οφείλεται στο γεγονός ότι ο θύτης είναι πιο δημοφιλής ή έχει υψηλότερο κοινωνικό κύρος σε σχέση με το θύμα (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Ακόμη, η επιβολή του θύτη απέναντι στο θύμα μπορεί να απορρέει από τη δημοτικότητα που έχει ως αρχηγός μίας ομάδας (Rigby, 2007).

1.3. ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικές μορφές στα σχολεία. Η κατανόηση των διαφορετικών μορφών του σχολικού εκφοβισμού είναι απαραίτητη για τη συστηματική διερεύνηση του φαινομένου. Εκτός από τη σωματική επιθετική συμπεριφορά, ο εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει και άλλες μορφές που δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν άμεσα (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εμφανιστεί με μορφές, όπως οι σωματικές, οι λεκτικές ή οι κοινωνικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (Salkind, 2008). Αν και σε κάθε τύπο εκφοβισμού εμπλέκονται διαφορετικές συμπεριφορές, όλες οι μορφές εκφοβισμού έχουν σημαντικά αρνητικές συνέπειες για τα θύματα (Crick, 1996).

Μία πρώτη βασική διάκριση μεταξύ των μορφών του εκφοβισμού είναι οι άμεσοι (direct) και οι έμμεσοι (indirect) τρόποι εκφοβισμού. Στους άμεσους τρόπους ανήκουν ο σωματικός και ο λεκτικός εκφοβισμός. Στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού περιλαμβάνεται ο κοινωνικός εκφοβισμός (Salkind, 2008·Underwood, 2003) και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Beran & Li, 2007). Τα όρια ανάμεσα στους διάφορους τύπους του εκφοβισμού δεν είναι πάντα σαφή, επειδή ο θύτης μπορεί να χρησιμοποιεί τόσο άμεσες όσο και έμμεσες μορφές εκφοβισμού απέναντι στο μαθητή-θύμα (Salkind, 2008). Είναι πιθανόν να υπάρχει επομένως ένας συνδυασμός εμφάνισης διαφορετικών μορφών εκφοβισμού (Rigby, 2007·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Για παράδειγμα, ο σωματικός εκφοβισμός μπορεί να συνοδεύεται από λεκτικό εκφοβισμό (ο μαθητής θύτης μπορεί να δέχεται χτυπήματα και ταυτόχρονα απειλές ή λεκτικές προσβολές) (Rigby, 2007).

Ο σωματικός εκφοβισμός

Ο σωματικός εκφοβισμός (physical bullying) αναγνωρίζεται πιο εύκολα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού, επειδή είναι εμφανής (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Ο θύτης προκαλεί σωματική βλάβη στο θύμα με διάφορους τρόπους. Συγκεκριμένα, στο σωματικό εκφοβισμό περιλαμβάνονται τα χτυπήματα, οι κλωτσιές, τα φτυσίματα, οι μπουιές, οι δαγκωνιές, οι γρατσουνιές, οι τρικλοποδιές και οποιαδήποτε άλλη μορφή σωματικής επίθεσης (Boulton, 1997·Rigby, 2007·Salkind, 2008·Sharp & Smith, 1994·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Θεωρείται ως η πιο φανερή μορφή εκφοβισμού (Salkind, 2008). Μπορεί να

έχει ως αποτέλεσμα λιγότερο ή περισσότερο σοβαρές σωματικές βλάβες (μελανιές, πληγές κ.λπ.), παραμόρφωση, καθώς και ψυχολογικές επιπτώσεις για το μαθητή-θύμα (Salkind, 2008·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Ο σωματικός εκφοβισμός εμφανίζεται λιγότερο συχνά σε μεγαλύτερες ηλικίες, όπου αυξάνεται η εκδήλωση του λεκτικού και του κοινωνικού εκφοβισμού (Rigby, 2007·Salkind, 2008·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Ακόμη, ως προς το φύλο, ο σωματικός ασκείται συχνότερα από τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Rigby, 2007·Salkind, 2008·Sharp & Smith, 1994).

Ο λεκτικός εκφοβισμός

Ο λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying) ανήκει στις άμεσες μορφές μαζί με το σωματικό εκφοβισμό. Περιλαμβάνει τις απειλές, τις προσβολές, τις κοροϊδίες και τα μοχθηρά ή σκληρά σχόλια (Boulton, 1997·Rigby, 2007·Salkind, 2008·Sharp & Smith, 1994·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Και αυτή η κατηγορία σχολικού εκφοβισμού μπορεί να προκαλέσει ψυχολογικά τραύματα στα θύματα, επηρεάζοντας τη συναισθηματική και ψυχική τους ανάπτυξη (Salkind, 2008·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Ο λεκτικός εκφοβισμός θεωρείται ότι είναι ο τύπος εκφοβισμού που χρησιμοποιείται συχνότερα ανάμεσα σε παιδιά και εφήβους και στον οποίο εμπλέκονται τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια (Rigby, 2007·Salkind, 2008).

Ο κοινωνικός εκφοβισμός

Σε σύγκριση με τους δύο παραπάνω τύπους σχολικού εκφοβισμού, ο κοινωνικός εκφοβισμός (social bullying) είναι πιο έμμεσος και πιο ύπουλος (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Θεωρείται ως ένα είδος «κοινωνικής χειραγώγησης» (Salkind, 2008, σ. 119) και σε σύγκριση με το σωματικό εκφοβισμό γίνεται πολύ δύσκολα αντιληπτός από τους ενήλικους (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Ο θύτης επιδιώκει να αποκλείσει το θύμα σκόπιμα από τον κοινωνικό του κόσμο ή να υποβαθμίσει την κοινωνική του θέση (Rigby, 2007·Salkind, 2008). Γι' αυτό το λόγο, αγνοεί, αποκλείει και απομονώνει συστηματικά το μαθητή-θύμα, προσπαθώντας να τον καταστήσει αντιπαθή απέναντι στους άλλους μαθητές του σχολείου (Olweus, 1993·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Στον κοινωνικό εκφοβισμό περιλαμβάνονται ο σκόπιμος αποκλεισμός από το παιχνίδι ή τις σχολικές δραστηριότητες, η διάδοση φημών και η προδοσία μυστικών (Boulton, 1997·Sharp & Smith, 1994·Owens, Shute, & Slee, 2004·Underwood, 2003). Η αποκάλυψη

εμπιστευτικών πληροφοριών και η διάδοση ψεύτικων και κακοπροαίρετων φημών έχουν ως στόχο να οδηγήσουν το θύμα στην κοινωνική απομόνωση (Rigby, 2007·Salkind, 2008).

Ο κοινωνικός εκφοβισμός χρησιμοποιείται συχνότερα σε σχέση με το σωματικό εκφοβισμό (Rigby, 2007). Έχει αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχική υγεία του θύματος, οι οποίες συχνά παραμελούνται, εφόσον οι βλάβες δεν είναι ορατές, αλλά εσωτερικές (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο τις κοινωνικές μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Olweus, 1993·Owens, Shute, & Slee, 2004· Rigby, 2007·Salkind, 2008·Sharp & Smith, 1994). Ακόμη, αυτός ο τύπος εκφοβισμού παρατηρείται έντονα ανάμεσα σε μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών (π.χ. σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου) (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Την τελευταία δεκαετία η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος οδήγησε στην εμφάνιση μίας νέας μορφής εκφοβισμού, η οποία ονομάζεται ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή κυβερνο-εκφοβισμός (cyberbullying) (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008). Η τεχνολογία αποτελεί πλέον κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών και των εφήβων. Η χρήση των κινητών τηλεφώνων για ομιλία και αποστολή γραπτών μηνυμάτων (sms), η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και κυρίως η πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στο θύτη να εκφοβίζει το μαθητή-θύμα συνεχόμενα 24 ώρες το 24ώρο (Salkind, 2008). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ορίζεται ως μια σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη αρνητική πράξη από ένα θύτη ή μία ομάδα θυτών απέναντι στο άτομο-θύμα, έχοντας ως διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό, σε σχέση με τις άλλες μορφές του εκφοβισμού, τη χρήση σύγχρονων ηλεκτρονικών μέσων για την επικοινωνία με το θύμα (Slonje & Smith, 2008·Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008). Στα ηλεκτρονικά μέσα ανήκουν τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mails), τα blogs, τα chat, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, MySpace, Twitter), οι τηλεφωνικές κλήσεις και τα γραπτά μηνύματα στο κινητό (SMS ή MMS).

Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό η ταυτότητα του θύτη και του θύματος μπορεί είναι γνωστή, όταν ο θύτης αποστέλλει απευθείας στο θύμα σχόλια, πληροφορίες ή μηνύματα με σκοπό να τον παρενοχλήσει (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Τις περισσότερες φορές όμως υπάρχει ανωνυμία και απόκρυψη ταυτότητας, καθώς ο

χρήστης-θύτης χρησιμοποιεί ψευδώνυμα, άγνωστες διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ψεύτικα προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ώστε το θύμα να μη γνωρίζει ποιος είναι αυτός που το εκφοβίζει (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Με άλλα λόγια, η χρήση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού επιτρέπει στο θύτη να διασφαλίσει την ανωνυμία του με καλύτερο τρόπο συγκριτικά με τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού (Beran & Li, 2007·Salkind, 2008). Και αυτός ο νέος τύπος εκφοβισμού έχει σημαντικές αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες στο θύμα (π.χ. συμπτώματα κατάθλιψης, σύγχυση, ενοχές, ντροπή, στενοχώρια και απομάκρυνση από τους φίλους) (Juvonen & Gross, 2008·Ybarra, 2004).

1.4. ΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ: Ο ΘΥΤΗΣ, ΤΟ ΘΥΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ

Ο σχολικός εκφοβισμός συχνά θεωρείται λανθασμένα ως ένα πρόβλημα σχέσης που περιλαμβάνει μόνο δύο πλευρές: τους θύτες και τα θύματα. Ωστόσο, εκτός από τους θύτες και τα θύματα, υπάρχουν και οι μαθητές-παρατηρητές, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την εμφάνιση, τη συνέχιση ή την αντιμετώπιση ενός περιστατικού εκφοβισμού (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Η κάθε κατηγορία εμπλεκόμενου στον εκφοβισμό συγκεντρώνει συγκεκριμένα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά.

Ο ρόλος του θύτη

Τα αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του μαθητή που έχει το ρόλο του θύτη δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμα (Salkind, 2008). Αυτό σημαίνει ότι ο θύτης (είτε πρόκειται για αγόρι είτε για κορίτσι) δεν προέρχεται πάντα από ένα συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή πολιτισμικό περιβάλλον, δεν έχει συγκεκριμένες θρησκευτικές πεποιθήσεις ή σεξουαλικό προσανατολισμό (Salkind, 2008). Το κοινό χαρακτηριστικό των θυτών είναι ότι ξέρουν πώς να διαχειρίζονται και να διατηρούν τη δύναμή τους, κατέχοντας ηγετικό ρόλο στην ομάδα των συνομηλίκων (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Όσον αφορά τους ατομικούς παράγοντες, οι μαθητές-θύτες συνήθως θυμώνουν εύκολα, είναι παρορμητικοί και θεωρούν ότι η βία αποτελεί μία φυσιολογική μορφή συμπεριφοράς (Graham, & Juvonen, 1998·Olweus, 1993). Έχουν χαμηλό βαθμό ενσυναίσθησης και δε νοιάζονται για το πώς νιώθουν οι άλλοι (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Ακόμη, έχουν την τάση να επιλύουν τις διαφορές τους με τη χρήση της βίας (Olweus, 1993·Salkind, 2008). Οι μαθητές που εκφοβίζουν, είναι δημοφιλείς μαθητές, αποτελούν μέλη των ομάδων συνομηλίκων και έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000·Salkind, 2008). Η επιθετική συμπεριφορά τους μπορεί να στοχεύει στην αναγνώριση της ισχύος και της δημοτικότητάς τους από τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς έχουν μεγάλη ανάγκη για κυριαρχία έναντι των άλλων (Graham & Juvonen, 1998). Οι θύτες απολαμβάνουν συνήθως τη δημοτικότητα που έχουν στις ομάδες των συνομηλίκων

και την κοινωνική επιρροή που ασκούν. Διατηρούν συνήθως μία στάση υπεροψίας και υποτιμούν τους άλλους (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Ο ρόλος του θύματος

Οι μαθητές που έχουν το ρόλο του θύματος, είναι τις περισσότερες φορές ευάλωτοι, αγχώδεις και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση (Salkind, 2008). Συγκεντρώνουν συνήθως ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι το άγχος, η αρνητική αυτοεικόνα, η τάση για απομόνωση και η έλλειψη επιθετικότητας. Φέρονται κυρίως με παθητικό τρόπο και υποτάσσονται στο θύτη (Hawker & Boulton, 2000). Είναι συχνά εύκολοι στόχοι για θυματοποίηση, επειδή βρίσκονται στο κατώτατο επίπεδο της κοινωνικής ιεραρχίας και δεν έχουν κύρος ή δύναμη (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Οι μαθητές-θύματα έχουν συνήθως ένα ή περισσότερα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την πλειονότητα των μαθητών, ώστε να απορρίπτονται από τις ομάδες των συνομηλίκων (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Για παράδειγμα, μπορεί να φορούν ασυνήθιστα ρούχα, να είναι υπέρβαροι, πολύ ψηλοί ή πολύ κοντοί, να φαίνονται ασθενικοί, να είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. σωματική αναπηρία, νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες) (Salkind, 2008·Sharp & Smith, 1994). Επίσης, η διαφορετική θρησκεία, η εθνικότητα, η φυλή και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του ατόμου μπορεί να θεωρηθούν λόγοι για τη θυματοποίηση κάποιου μαθητή (Salkind, 2008). Ο σεξουαλικός προσανατολισμός του ατόμου ή η εκδήλωση συμπεριφορών που δεν συνάδουν με το φύλο του ατόμου (π.χ. ένα κορίτσι να έχει πολύ κοντό κούρεμα ή να παίζει ποδόσφαιρο, ένα αγόρι να φορά ροζ χρώμα ή να του αρέσει ο χορός) μπορεί να προκαλέσουν την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Salkind, 2008). Ακόμη, είναι πιθανόν να δεχτούν εκφοβιστική συμπεριφορά, επειδή έχουν αλλάξει σχολείο, έχουν λίγους φίλους και δε φαίνεται να ανήκουν σε κάποια ομάδα συνομηλίκων (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Ο ρόλος των παρατηρητών

Εκτός από το μαθητή-θύτη και το μαθητή-θύμα, υπάρχουν και άλλοι εμπλεκόμενοι σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, οι οποίοι παρατηρούν την εμφάνιση μίας εκφοβιστικής συμπεριφοράς, έχοντας ενεργή ή παθητική συμμετοχή. Πρόκειται για τους μαθητές-παρατηρητές (bystanders) που έχουν διαφορετικούς

ρόλους, καθώς συμβαίνει ένα τέτοιου είδους περιστατικό. Ο ρόλος των παρατηρητών σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού είναι πολύ σημαντικός, επειδή η συμπεριφορά τους επηρεάζει καθοριστικά τη συνέχιση του εκφοβισμού ή την εύρεση μίας τελικής λύσης στο πρόβλημα (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Οι παρατηρητές στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες: α) αυτοί που δεν ξεκινούν την εκφοβιστική συμπεριφορά, αλλά λαμβάνουν μέρος στον εκφοβισμό (sidekicks), β) αυτοί που ενθαρρύνουν την εκφοβιστική συμπεριφορά (reinforcers), γ) αυτοί που παρακολουθούν παθητικά (outsiders) και δ) αυτοί που αποδοκιμάζουν και προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό, όταν συμβαίνει ή αναφέρουν το περιστατικό στους ενήλικες (defenders) (Salkind, 2008).

Ορισμένοι μαθητές (sidekicks) μπορεί να μην αρχίζουν οι ίδιοι το επεισόδιο του εκφοβισμού, αλλά μόλις αυτό εκδηλωθεί, συμμετέχουν και οι ίδιοι στον εκφοβισμό μαζί με το θύτη, παρενοχλώντας συστηματικά το θύμα. Θεωρούνται ως έμπιστοι οπαδοί του θύτη και βρίσκονται συνεχώς κοντά του (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Οι υποστηρικτές του θύτη (reinforcers) ενθαρρύνουν τη συνέχιση του φαινομένου του εκφοβισμού, ενισχύοντας τη συμπεριφορά του θύτη και παροτρύνοντας να την επαναλάβει (Rigby, 2007·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Αυτοί οι μαθητές βοηθούν το θύτη, καθώς κυνηγούν το μαθητή-θύμα, τον κρατούν να μη φύγει ή τον παρενοχλούν και οι ίδιοι (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996).

Οι περισσότεροι μαθητές-παρατηρητές εντάσσονται στην κατηγορία αυτών που παρακολουθούν παθητικά τέτοιου είδους περιστατικά (outsiders), χωρίς να υπερασπίζονται το θύμα και χωρίς να σταματούν την εκφοβιστική συμπεριφορά. Έτσι, ενισχύουν τη συμπεριφορά των θυτών, θεωρώντας το περιστατικό ως κάτι φυσιολογικό και αποδίδοντας την ευθύνη για την εμφάνιση του εκφοβισμού στο θύμα (Salkind, 2008). Έχουν μία εμφανή ουδετερότητα απέναντι στο επεισόδιο και προσπαθούν να μην τραβήξουν την προσοχή πάνω τους (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Ορισμένοι από αυτούς δείχνουν αδιαφορία και απομακρύνονται από το περιστατικό, όταν συμβαίνει (Salmivalli et al., 1996).

Μπροστά σε ένα περιστατικό εκφοβισμού λίγοι είναι οι μαθητές-παρατηρητές που παρέχουν υποστήριξη στο θύμα (defenders), καθώς προσπαθούν να σταματήσουν τη δράση του θύτη, να βρουν βοήθεια για το θύμα ή να το παρηγορήσουν, όταν λάβει τέλος το περιστατικό του εκφοβισμού (Salmivalli et al., 1996). Αυτή η κατηγορία των

παρατηρητών συνήθως αναφέρει το περιστατικό στους ενηλίκους (Salkind, 2008). Οι μαθητές αυτοί έχουν το θάρρος να υποστηρίξουν ενεργητικά το θύμα και να καταδικάσουν ανοιχτά το επεισόδιο του εκφοβισμού (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

1.5. ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο σχολικός εκφοβισμός ξεκίνησε να απασχολεί έντονα τους ερευνητές και να θεωρείται ως ένα ιδιαίτερα σοβαρό κοινωνικό φαινόμενο λόγω των αρνητικών συνεπειών που έχει η εκδήλωση εκφοβιστικών μορφών συμπεριφοράς για όλους τους εμπλεκόμενους. Οι σοβαρές καταστροφικές συνέπειές του μπορεί να αφορούν τη σχολική επίδοση, τη σωματική και ψυχική υγεία και την κοινωνική και συναισθηματική ζωή των εμπλεκομένων (Salkind, 2008). Πολλά από τα προβλήματα που δημιουργούνται από τον εκφοβισμό, εξακολουθούν να βασανίζουν το άτομο ακόμη και στην ενήλικη ζωή του (Olweus, 1993·Rigby, 2007·Sharp & Smith, 1994·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Οι συνέπειες για το μαθητή-θύμα

Σοβαρές αρνητικές συνέπειες βιώνουν πρωταρχικά **οι μαθητές-θύματα**, καθώς δέχονται τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των θυτών με επαναλαμβανόμενο και συστηματικό τρόπο. Τα συχνότερα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές που δέχονται τον εκφοβισμό, είναι ο θυμός, η λύπη και ο φόβος (Rigby, 2007·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Επίσης, οι μαθητές-θύματα νιώθουν αποδυναμωμένοι, υποδέεστεροι, άχρηστοι, πληγωμένοι, προσβεβλημένοι και μισητοί από τους άλλους μαθητές του σχολείου (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Διάφορα ψυχοσωματικά προβλήματα εμφανίζονται στους μαθητές που εκφοβίζονται στο χώρο του σχολείου (Hawker & Boulton, 2000). Τα θύματα λόγω της συνεχούς θυματοποίησής τους υστερούν ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά, καθώς αισθάνονται ανήμποροι και αβοήθητοι να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Όσον αφορά τη σωματική υγεία, τα θύματα είναι πιθανόν να υποφέρουν από σωματικές ενοχλήσεις, πονοκεφάλους, στομαχόπονους, αϋπνίες, έντονο άγχος και πανικό χωρίς αιτία (Kumpulainen et al., 1998 ·Srabstein, McCarter, Shao, & Huang, 2006). Επίσης, καθώς βιώνουν συνεχώς δυσάρεστα συναισθήματα και δεν μπορούν να βρουν λύση στο πρόβλημα που τους βασανίζει, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να αποκτήσουν αυτοκτονικές τάσεις ή να προβούν σε απόπειρες αυτοκτονίας (Rigby, 2007·Salkind, 2008). Στους μαθητές-θύματα εμφανίζονται συχνά συμπτώματα κατάθλιψης, τα οποία γίνονται πιο έντονα, όσο συνεχίζουν να υφίστανται τον

εκφοβισμό (Craig 1998· Sharp & Smith, 1994 ·Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001). Ακόμη, οι μαθητές που εκφοβίζονται, βιώνουν έντονα τη μοναξιά (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004) και νιώθουν δυστυχισμένοι στην καθημερινότητά τους (Rigby, 2007). Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους μειώνονται ακόμη περισσότερο (Hawker & Boulton, 2000· Rigby, 2007 ·Sharp & Smith, 1994).

Οι συνέπειες του εκφοβισμού παρατηρούνται και κατά την παρουσία του μαθητή-θύματος στο σχολείο, όπου αισθάνεται όλο και λιγότερο ευτυχισμένος (Sharp & Smith, 1994 ·Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Η εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού οδηγεί τα θύματα να αισθάνονται ανασφάλεια και δυσπιστία απέναντι στους άλλους, ώστε να μην μπορούν να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, αντιμετωπίζοντας προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Hawker & Boulton, 2000 ·Olweus, 1995·Salkind, 2008). Ο συστηματικός εκφοβισμός δημιουργεί σε αυτούς μία υπερβολική εσωστρέφεια και φόβο απέναντι σε νέες καταστάσεις (Slee & Rigby, 1993). Έτσι, τα θύματα καταλήγουν να έχουν ελάχιστους ή καθόλου φίλους και οδηγούνται σταδιακά σε ακόμη μεγαλύτερη απομόνωση (Rigby, 2007). Ακόμη, τα θύματα του εκφοβισμού αδυνατούν να συγκεντρωθούν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η προσοχή τους επικεντρώνεται στα διάφορα ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία δημιουργούνται από τη θυματοποίησή τους (Rigby, 2007·Salkind, 2008 ·Sharp & Smith, 1994). Οι εργασίες στο σχολείο και τα μαθήματα χάνουν την αξία που είχαν για τους μαθητές-θύματα εξαιτίας του φόβου και του άγχους που αισθάνονται (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Επομένως, σε αυτά τα παιδιά δημιουργείται μία απέχθεια για ο,τιδήποτε σχετίζεται με το σχολείο και μία άρνηση να βρεθούν στο σχολείο λόγω της θυματοποίησής τους στο συγκεκριμένο χώρο (Hawker & Boulton, 2000).

Οι συνέπειες για το μαθητή-θύτη

Από την άλλη πλευρά, ο εκφοβισμός μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα και για το μαθητή-θύτη, ειδικά όταν τέτοια περιστατικά δεν αντιμετωπίζονται και ο θύτης συνεχίζει να δρα, χωρίς να υφίσταται κυρώσεις για τη συμπεριφορά του. Οι μαθητές-θύτες δημιουργούν προβλήματα και δεν αναπτύσσουν το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα (Espelage & Holt, 2001). Γι' αυτό το λόγο, έχουν πολλές πιθανότητες να παρατήσουν το σχολείο (Salkind, 2008). Επειδή δε μαθαίνουν να διαχειρίζονται το θυμό τους, έχουν αυξημένο κίνδυνο να συμμετέχουν σε

εγκληματικές και βίαιες δραστηριότητες στην ενήλική ζωή τους (Espelage & Holt, 2001 ·Salkind, 2008). Ακόμη τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, που έχουν το ρόλο του θύτη, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ξεκινήσουν τις καταχρήσεις σε αλκοόλ και ναρκωτικά (Pepler, Craig, Connolly, & Henderson, 2002). Οι θύτες χρησιμοποιούν την εκφοβιστική συμπεριφορά, ώστε να αποκτήσουν αυτό που θέλουν ή να διατηρήσουν αυτό που ήδη έχουν (π.χ. ισχύ, δημοτικότητα). Αφού η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς εξυπηρετεί τον σκοπό τους, είναι πιθανόν να συνεχιστεί στο μέλλον τόσο στις προσωπικές όσο και στις εργασιακές τους σχέσεις (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Συγκεκριμένα, μαθητές που υπήρξαν θύτες στη σχολική τους ζωή, είναι πιο πιθανόν να εμφανίσουν σωματική και λεκτική επιθετική συμπεριφορά στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο στην ενήλικη ζωή τους (Connolly, Pepler, Craig, & Taradash, 2000).

1.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι πολύ σημαντική για τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004, p. 46). Εφόσον οι περισσότερες μορφές του εκφοβισμού συμβαίνουν στο σχολείο, η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη στις προσπάθειες για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Kasen, Berenson, Cohen, & Johnson, 2004). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι τις περισσότερες φορές οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με τέτοια περιστατικά και καλούνται να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα τα διαχειριστούν (Crothers & Kolbert, 2010). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και την συνέχιση ή την εξάλειψη του εκφοβισμού (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009).

Το πόσο σοβαρή θεωρείται μία μορφή εκφοβισμού είναι ένα ερώτημα το οποίο αντιλαμβάνονται διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί. Για κάποιους εκπαιδευτικούς οι άμεσες μορφές εκφοβισμού θεωρούνται πιο σοβαρές σε σύγκριση με τις έμμεσες μορφές του εκφοβισμού (Rigby, 2012). Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του εκφοβισμού αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα, ο οποίος μπορεί να προβλέψει εάν οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν δράση για να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους περιστατικά (Ellis & Shute, 2007). Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν το πόσο μπορεί να επηρεάσει ο εκφοβισμός τους μαθητές -και κυρίως τα θύματα- και δεν αντιλαμβάνονται τις εκφοβιστικές συμπεριφορές ως σοβαρές, είναι πιθανόν ότι θα έχουν παθητική στάση απέναντι στον εκφοβισμό και οι παρεμβάσεις κατά του προβλήματος δε θα είναι πετυχημένες (Yoon & Kerber, 2003). Η πολύπλοκη φύση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού έχει ως αποτέλεσμα την παρουσία ποικίλων τρόπων αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει δηλαδή ένα πολύ μεγάλο φάσμα αντιδράσεων απέναντι στον εκφοβισμό, όπου περιλαμβάνονται και ορισμένοι ανεπαρκείς τρόποι παρέμβασης, όπως είναι η αγνόηση (Yoon, 2004).

Ένας από τους τρόπους διαχείρισης του εκφοβισμού είναι η επιβολή αρνητικών συνεπειών στο μαθητή-θύτη (Yoon & Kerber, 2003). Οι αρνητικές συνέπειες αναφέρονται σε κυρώσεις, τιμωρίες και ποινές, ώστε ο θύτης να σταματήσει να εμφανίζει αυτή τη συμπεριφορά (Rigby, 2012 ·Rigby & Bauman,

2010). Αν και αυτή η μέθοδος αντιμετώπισης εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία, δεν οδηγεί συνήθως σε επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό συμβαίνει, επειδή ο μαθητής-θύτης μπορεί να συνεχίζει να εκφοβίζει το μαθητή-θύμα σε χώρους, οι οποίοι δεν επιβλέπονται, και με τρόπους που δύσκολα γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς (Rigby, 2012). Ο θύτης μπορεί επίσης να εκδικηθεί το θύμα και να συνεχίσει να το εκφοβίζει, επειδή έγινε γνωστή η πράξη του εκφοβισμού στους ενηλίκους (Salkind, 2008). Ακόμη, ο θύτης μπορεί να λαμβάνει θετική ενίσχυση από την ομάδα των συνομηλίκων του με αποτέλεσμα να συνεχίσει τον εκφοβισμό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο σωστός τρόπος για την διαχείριση του εκφοβισμού είναι η επιβολή αρνητικών συνεπειών στο θύτη, όπως η τιμωρία και αγνοούν άλλες εναλλακτικές μεθόδους (Rigby & Bauman, 2010).

Ο παραπάνω τρόπος παρέμβασης σχετίζεται επίσης με την παραπομπή του μαθητή-θύτη στο διευθυντή του σχολείου για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει το περιστατικό στη διεύθυνση του σχολείου και στέλνει το μαθητή στο γραφείο του διευθυντή (Bauman & Del Rio, 2006 · Yoon & Kerber, 2003).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην επιθυμούν να εμπλακούν στην εξάλειψη των επεισοδίων του εκφοβισμού στο σχολείο τους και επιλέγουν να μην παρέμβουν καθόλου. Η αγνόηση αυτών των περιστατικών είναι ένας άλλος τρόπος προσέγγισης του ζητήματος (Rigby & Bauman, 2010· Yoon & Kerber, 2003). Έτσι, αν και ενήμεροι για τέτοια περιστατικά, επιλέγουν να τα αγνοήσουν και να μην ασχοληθούν καθόλου μαζί τους. Όταν το διδακτικό προσωπικό ανέχεται ή αγνοεί τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, ενισχύεται η πιθανότητα επανεμφάνισής τους και μεταδίδεται εμμέσως το μήνυμα ότι ο εκφοβισμός είναι αποδεκτός (Hoover & Hazler, 1994).

Σε περίπτωση εμφάνισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, η προσωπική συζήτηση με το μαθητή-θύμα αποτελεί έναν άλλο τρόπο παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Το θύμα προσεγγίζεται από τον εκπαιδευτικό και μιλά για τη θυματοποίησή του (Salkind, 2008). Ο εκπαιδευτικός συζητά με το παιδί που θυματοποιείται, σχετικά με το πώς μπορεί το ίδιο να αντιμετωπίσει ένα παρόμοιο επεισόδιο στο μέλλον (Bauman & Del Rio, 2006). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή-θύμα να κατανοήσει ότι δεν ευθύνεται ο ίδιος για τη θυματοποίησή του και ότι τα συναισθήματά του (φόβος, άγχος) δικαιολογούνται απολύτως (Crothers & Kolbert, 2010). Αυτός ο τρόπος στοχεύει στην ενδυνάμωση του μαθητή-θύματος με

την ενίσχυση των κοινωνικών του δεξιοτήτων και την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής του (Rigby, 2012· Salkind, 2008). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή να τον προσεγγίζει πάντα, εάν επαναληφθεί ένα τέτοιου είδους περιστατικό (Crothers & Kolbert, 2010).

Η προσωπική συζήτηση με το μαθητή-θύτη αποτελεί μία ακόμη επιλογή παρέμβασης των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Rigby & Bauman, 2010). Οι εκπαιδευτικοί μιλούν με το παιδί, το οποίο έχει ασκήσει εκφοβισμό και προσπαθούν να το κάνουν να κατανοήσει ότι αυτή η συμπεριφορά του είναι ανεπιθύμητη και ότι έχει βλάψει κάποιους συμμαθητές του (Yoon & Kerber, 2003). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει το θύτη να κατανοήσει αμέσως ότι μιλάει μαζί του λόγω της ακατάλληλης συμπεριφοράς του και να του εξηγήσει ποιους κανόνες της τάξης ή του σχολείου έχει παραβιάσει, εφόσον αυτοί υπάρχουν (Crothers & Kolbert, 2010). Καθώς ο εκπαιδευτικός κατευθύνει κατάλληλα τη συζήτηση, μπορεί να επηρεάσει το μαθητή-θύτη και να τον οδηγήσει να σκεφτεί για το κακό που προκάλεσε, ώστε ο θύτης να αισθανθεί μετανιωμένος, να κατανοήσει τα συναισθήματα του θύματος και να δράσει επανορθωτικά απέναντι στο παιδί ή τα παιδιά που εκφόβιζε (Rigby, 2012· Warden & Mackinnon, 2003). Ακόμη, οφείλει να τονίσει ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά δεν είναι απαραίτητη για να ικανοποιήσει την επιθυμία του για αύξηση του κύρους και προκαλεί το θύτη σε μία αυτοαξιολόγηση των πράξεών του (Crothers & Kolbert, 2010). Ο θύτης με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσπαθεί να βρει εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων του (Salkind, 2008).

Ένας άλλος τρόπος παρέμβασης είναι η συζήτηση με όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης σχετικά με τα επεισόδια του εκφοβισμού που έχουν συμβεί στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο από τη διδακτική ώρα, ώστε να συζητήσεις με τους μαθητές για τέτοιου είδους περιστατικά. Κατά τη συζήτηση πρέπει να καταστεί κατανοητό στους μαθητές ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν είναι ανεκτές από το σχολείο και το διδακτικό προσωπικό και να μεταδοθούν ξεκάθαρα μηνύματα κατά του εκφοβισμού (O' Moore & Minton, 2004). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για τους κανόνες -εφόσον αυτοί υπάρχουν- στην τάξη και το σχολείο (Bauman & Del Rio, 2006 ·Yoon & Kerber, 2003). Αν και αυτή η μέθοδος αντιμετώπισης είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών, δε χρησιμοποιείται συχνά (Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003).

Οι παραπάνω μορφές παρέμβασης λαμβάνουν χώρα μέσα στο χώρο του σχολείου. Ωστόσο, συχνά κρίνεται σημαντική η ενημέρωση των γονέων του θύτη αναφορικά με τα επεισόδια του εκφοβισμού και η συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Η απουσία της συμμετοχής των γονέων στη λύση του προβλήματος συνδέεται με την εμφάνιση και τη συνέχιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στους έφηβους μαθητές-θύτες (Flouri & Buchanan, 2003). Ο εκπαιδευτικός καλεί τους γονείς του θύτη και συζητά μαζί τους, ώστε να αναγνωρίσουν ότι υπάρχει πρόβλημα και να βρουν από κοινού μία λύση για την αντιμετώπισή του (Bauman & Del Rio, 2006 · Crothers & Kolbert, 2010· Yoon & Kerber, 2003). Η ενημέρωση των γονέων του θύτη για την αναγνώριση του προβλήματος είναι σημαντικό βήμα, καθώς πολλοί γονείς θεωρούν ότι η συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί τους είναι φυσιολογική (Crothers & Kolbert, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ»

Η έννοια της «αυτοαποτελεσματικότητας» (self-efficacy) συναντάται για πρώτη φορά τον 20^ο αιώνα, όταν η επιστήμη της Ψυχολογίας εστιάζει την προσοχή της σε θετικές διαστάσεις της ατομικής προσαρμογής (Masten & Coatsworth, 1995). Ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα διατυπώθηκε από τον Albert Bandura το 1977 στο άρθρο του «Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavior change», το οποίο δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Psychological Review*. Σε αυτό το άρθρο ο Bandura ασχολήθηκε με την εξήγηση και την πρόβλεψη της σχέσης ανάμεσα στην αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα και τις συμπεριφορικές αλλαγές (Bandura, 1978). Σήμερα, η αυτοαποτελεσματικότητα απασχολεί έντονα ένα σχετικά νέο κλάδο της Ψυχολογίας, τη Θετική Ψυχολογία (Positive Psychology), ο οποίος μελετά την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας και τη σύνδεσή της με άλλους παράγοντες, όπως είναι η ψυχολογική προσαρμογή και η αυτορρύθμιση² (Maddux, 2005·Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ωστόσο, ο όρος χρησιμοποιείται όχι μόνο στην Ψυχολογία, αλλά και σε άλλα επιστημονικά πεδία, όπως είναι η Ιατρική και η Κοινωνιολογία (Maddux, 2005).

Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται από τον Bandura ως «η πεποίθηση που έχει κάποιος σχετικά με το ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία μία συμπεριφορά που απαιτείται για την παραγωγή αποτελεσμάτων» (Bandura, 1977, σ. 79 όπ. αναφ. στο Bong & Clark, 1999, σ. 141). Αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να πετύχει ένα στόχο ή να αντιμετωπίσει μία κατάσταση (Schwarzer, 1992 όπ. αναφ. στο Zumberg, Chang, & Sanna, 2008, σ. 329). Θεωρείται ως μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία αφορά όχι τον αριθμό των ικανοτήτων που έχει

² Ο όρος «αυτορρύθμιση» (self-regulation) αναφέρεται «στις διαδικασίες με τις οποίες το άτομο διατηρεί με ενεργητικό τρόπο τα καθοριστικά σημεία ή επίπεδα της συναισθηματικής και της γνωστικής αφύπνισης που προωθούν τη θετική προσαρμογή και που οδηγούν στην ανάπτυξη μίας θετικής αίσθησης αποτελεσματικότητας, δράσης και αυταξίας» (Blair, Calkins, & Kopp, 2010, σελ. 65).

κάποιος, αλλά το τι πιστεύει ότι μπορεί να κάνει με αυτές τις ικανότητές του απέναντι σε διάφορες καταστάσεις (Bandura, 1978·Bandura, 1997). Ο όρος συνδέεται στενά με το βαθμό προσπάθειας που καταβάλλουν οι άνθρωποι και με την επιμονή που δείχνουν κατά τις δράσεις τους, προσπαθώντας να πετύχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1997).

Η «αυτοαποτελεσματικότητα» ερμηνεύεται και κατανοείται πληρέστερα στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας (social cognitive theory) του Bandura, σύμφωνα με την οποία η αυτοαποτελεσματικότητα αναπτύσσεται μέσω της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών που μεταφέρονται από διάφορες πηγές (Bandura, 1978· Bandura, 1986). Η θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, την ποσότητα της προσπάθειας και την επιμονή αποτελεί βασικό σημείο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (Bandura, 1977). Η προσωπική αποτελεσματικότητα καθορίζει αρχικά το εάν το άτομο θα αναλάβει δράση για να αντιμετωπίσει μία κατάσταση και στη συνέχεια επηρεάζει το επίπεδο προσπάθειας που θα καταβάλλει, καθώς και το πόσο θα επιμείνει, όταν συναντήσει εμπόδια και απαιτητικές ή δύσκολες καταστάσεις (Bandura, 1978). Το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας θα οδηγήσει σε πιο ενεργητικές και περισσότερες προσπάθειες (Bandura, 1978).

Η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι ένα κληρονομικό χαρακτηριστικό, αλλά ξεκινά να αναπτύσσεται ήδη από τη νηπιακή ηλικία μέσω των άμεσων ή των έμμεσων εμπειριών (Maddux, 2005). Το άτομο με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες να αναλάβει τις απαραίτητες δράσεις ή να εκτελέσει με επιτυχία την απαιτούμενη συμπεριφορά, ώστε να οδηγηθεί στη συνέχεια στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1986·Linnenbrink & Pintrich, 2003·Maddux, 2005·Thompson, 2005). Η πεποίθηση κάποιου ότι μπορεί να τα καταφέρει και να πετύχει ένα συγκεκριμένο στόχο τον κινητοποιεί να συνεχίσει να προσπαθεί και να μείνει αφοσιωμένος στο στόχο, που θεωρεί ότι μπορεί να τον πραγματοποιήσει (Linnenbrink & Pintrich, 2003·Locke, 2005). Έτσι, το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει το άτομο να οργανώσει το περιβάλλον του με τέτοιους τρόπους, ώστε να έχει μία πετυχημένη πορεία στη ζωή του (Bandura, 1997). Ωστόσο, εάν το άτομο δεν πιστεύει στις ικανότητές του, δύσκολα θα κινητοποιηθεί να προσπαθήσει για την κατάκτηση του στόχου (Carrrara & Cervone, 2002·Locke, 2005).

2.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σύμφωνα με τον Bandura (1978) η αυτόαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τέσσερις παράγοντες: α) τις προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας και αποτυχίας, β) τις εμπειρίες επιτυχίας και αποτυχίας των άλλων (έμμεσες εμπειρίες), γ) τα μηνύματα των σημαντικών άλλων (verbal persuasion) και δ) τις σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Ο Maddux (2005) στηρίζεται στη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura και επισημαίνει ότι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας αναπτύσσεται συνεχώς, καθώς το άτομο ενσωματώνει πληροφορίες από τις παραπάνω πηγές.

α) Προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας και αποτυχίας

Οι προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας αποτελούν τη σημαντικότερη πηγή για την ανάπτυξη και την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997·Masten & Reed, 2005). Η επιτυχία αποδεικνύει στο άτομο ότι έχει την ικανότητα να κάνει ό,τι χρειάζεται για να πετύχει το στόχο του ή να αντιμετωπίσει μία κατάσταση (Bandura, 1997). Όταν το άτομο γνωρίζει ότι οι πετυχημένες προσπάθειες για έλεγχο οφείλονται στο ίδιο, η αυτοαποτελεσματικότητα βελτιώνεται στο συγκεκριμένο τομέα (Maddux, 2005). Το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας που θα αναπτυχθεί μετά από τις επαναλαμβανόμενες επιτυχίες, θα έχει ως αποτέλεσμα να μειωθεί η αρνητική επίδραση των περιστασιακών δυσκολιών (Bandura, 1978). Αντίθετα, οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1978·Bandura, 1997). Όταν κάποιος αντιλαμβάνεται τις προσπάθειές του για έλεγχο ως αποτυχημένες, τότε μειώνεται το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1978·Maddux, 2005). Οι πληροφορίες που ενσωματώνει το άτομο από αυτού του τύπου τις εμπειρίες είναι αυτές που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά του (Bandura, 1978·Maddux, 2005).

β) Έμμεσες εμπειρίες (επιτυχίες και αποτυχίες των άλλων)

Αν και οι προσωπικές εμπειρίες αποτελούν την πιο ισχυρή πηγή ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας, δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που μπορεί να την επηρεάσει. Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεαστεί επίσης από τις εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας άλλων συνομήλικων ατόμων που λειτουργούν ως μοντέλα (Bandura, 1997). Οι πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο παρατηρώντας τις συμπεριφορές των άλλων, αλλά και τις συνέπειες που έχουν αυτές οι συμπεριφορές, χρησιμοποιούνται από το άτομο, ώστε να σχηματίσει το ίδιο προσδοκίες για τη δική του συμπεριφορά και τις συνέπειές της (Maddux, 2005·Williams &Williams, 2010). Η επίδραση των έμμεσων εμπειριών εξαρτάται κυρίως από το βαθμό ταύτισης του ατόμου με το μοντέλο, του οποίου τις συμπεριφορές παρατηρεί (Bandura, 1978·Maddux, 2005). Οι άνθρωποι συνήθως συγκρίνουν τον εαυτό τους με συγκεκριμένα άτομα, με τα οποία συναναστρέφονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπως με τους συμμαθητές, τους συναδέλφους στη δουλειά, τους ανταγωνιστές τους κ.λπ. (Bandura, 1997). Όταν το άτομο βλέπει ότι άτομα που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με το ίδιο πετυχαίνουν αυξάνεται η αυτοαποτελεσματικότητά του, καθώς παρατηρεί ότι έχει και το ίδιο το άτομο τις ικανότητες να πετύχει σε όμοιες δραστηριότητες (Bandura, 1997). Επομένως, η αυτοαποτελεσματικότητα, που βασίζεται στα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά από κοινωνική σύγκριση, επηρεάζεται από τις έμμεσες εμπειρίες, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας (Bandura, 1978·Maddux, 2005).

γ) Μηνύματα των σημαντικών άλλων

Τα μηνύματα από τους σημαντικούς άλλους (verbal persuasion) αποτελούν ένα επιπλέον μέσο για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997). Αυτή η πηγή πληροφόρησης αξιοποιείται συχνά από τα άτομα, επειδή μπορεί να ληφθεί υπόψη χωρίς ιδιαίτερο κόπο (Bandura, 1978). Είναι πιο εύκολο για το άτομο να διατηρήσει ένα υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας, ακόμη και όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, όταν οι σημαντικοί άλλοι εκφράζουν πίστη και όχι αμφιβολίες ως προς τις ικανότητες του ατόμου να πετύχει (Bandura, 1997). Έτσι, οι πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με το τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει το άτομο, επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά του, καθώς το άτομο καθοδηγείται μέσω των κρίσεων των άλλων ώστε να πιστέψει το ίδιο ότι μπορεί να αντιμετωπίσει μία

κατάσταση με επιτυχία (Bandura, 1978·Maddux, 2005). Τα θετικά μηνύματα των σημαντικών άλλων σε ανθρώπους που διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες να χειριστούν μία κατάσταση μπορεί να οδηγήσουν στην ανάληψη δράσης και στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας, εφόσον έχουν προβλεφθεί ταυτόχρονα οι κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν την αποτελεσματική επίδοση (Bandura, 1978). Όμως αυτός ο τρόπος ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας είναι λιγότερο ισχυρός σε σχέση με άλλες πηγές (όπως είναι οι προσωπικές εμπειρίες), οι οποίες στηρίζονται σε μία αυθεντική εμπειρική βάση (Bandura, 1978·Maddux, 2005).

δ) Σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις

Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους μπορεί να βασίζονται εν μέρει στις πληροφορίες που μεταδίδονται από το σώμα τους και τα συναισθήματά τους (Bandura, 1997). Οι σωματικές αντιδράσεις και οι συναισθηματικές καταστάσεις επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα θετικά ή αρνητικά ανάλογα με το εάν αυτές είναι ευχάριστες ή δυσάρεστες (Maddux, 2005).

Τα άτομα συνηθίζουν να αναμένουν την επιτυχία, όταν δεν κατακλύζονται από δυσάρεστες σωματικές αντιδράσεις και αρνητικά συναισθήματα (π.χ. ένταση, ταραχή) (Bandura, 1997). Γενικά, ευχάριστες, ασφαλείς ή ακόμη και ουδέτερες καταστάσεις (π.χ. ηρεμία) επηρεάζουν θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, εφόσον αισθάνεται σιγουριά για την ικανότητά του να ελέγξει μία συγκεκριμένη κατάσταση (Maddux, 2005). Αντίθετα, μία δυσάρεστη σωματική αντίδραση (π.χ. το άτομο ιδρώνει, τρέμει, έχει ταχυπαλμίες, έχει στομαχόπονο) ή μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση (π.χ. ένταση, νευρικότητα, στεναχώρια, άγχος) οδηγεί το άτομο στο να αμφισβητήσει την ικανότητα για έλεγχο και να μειωθεί η επίδοσή του (Bandura, 1978·Maddux, 2005).

2.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις επιλογές των στοχευμένων δραστηριοτήτων, τις καταβαλλόμενες προσπάθειες και τις αντιδράσεις του ατόμου σε σχέση με το πώς αξιολογεί το ίδιο την επίδοσή του (Bandura, 1986·Locke & Latham, 1990). Άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θέτουν συνήθως πιο δύσκολους και φιλόδοξους στόχους για τον εαυτό τους, εμπλέκονται σε απαιτητικές δραστηριότητες και επικεντρώνονται στις ευκαιρίες και όχι στα εμπόδια που υπάρχουν σε κάθε κατάσταση (DeVellis & DeVellis, 2000). Επίσης, είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στην επίτευξη δύσκολων έργων και δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται (Locke & Latham, 1990).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει επίσης την κινητοποίηση για την επιτέλεση ενός έργου (Bandura & Locke, 2003). Είναι περισσότερο πιθανό τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους, να επιμείνουν μετά από αρνητική ανατροφοδότηση και να υιοθετήσουν πετυχημένες στρατηγικές για την εκτέλεση δραστηριοτήτων ή την επίλυση προβλημάτων (Bandura, 1986·Linnenbrink & Pintrich, 2003·Locke, 2005·Masten & Reed, 2005). Με άλλα λόγια, ένα άτομο με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θα έχει μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και επιμονή μπροστά σε δυσκολίες και εμπόδια που μπορεί να συναντήσει (Bandura, 1986). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν αμφιβολίες για τον εαυτό τους και εγκαταλείπουν την προσπάθεια μπροστά σε δυσκολίες (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει επίσης τις διαδικασίες στον τομέα της επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων, καθώς η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει συνήθως στην εύρεση των καλύτερων δυνατών λύσεων και οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα (Herrner & Lee, 2005). Άτομα που έχουν υψηλή προσωπική αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιούν τις γνωστικές ικανότητές τους με μεγαλύτερη επιτυχία μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις σε σύγκριση με εκείνους που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1997).

Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου, επειδή προσφέρει σημαντικά κίνητρα για δράση σε πολλούς τομείς της ζωής, π.χ. στην ακαδημαϊκή επίδοση, την εργασιακή επίδοση, την επιλογή

επαγγέλματος, την εκπαίδευση, τη σωματική και ψυχολογική υγεία κ.ά. (Locke, 2005). Αυτό συμβαίνει, επειδή τα άτομα που νιώθουν αποτελεσματικά σχετικά με τις ικανότητές τους να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα ή μία κατάσταση, είναι περισσότερο πιθανό ότι θα προσπαθήσουν περισσότερο, θα επιμείνουν και θα αναζητήσουν βοήθεια με τον πιο προσαρμοστικό τρόπο (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Γι' αυτό το λόγο, η αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζεται από τον Bandura (1997) ως: «ο παράγοντας-κλειδί της ανθρώπινης ενέργειας» (σελ. 3).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ»

Η ενσυναίσθηση (empathy) αποτελεί μία βασική πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς που διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς επιτρέπει στους ανθρώπους να αναγνωρίσουν και να ταυτιστούν με τα συναισθήματα των άλλων (Davis, 1994). Στην επιστήμη της Ψυχολογίας οι συστηματικές προσπάθειες για τον εννοιολογικό ορισμό της ενσυναίσθησης ξεκινούν από τη δεκαετία του 1930 με τη διατύπωση διάφορων ορισμών, χωρίς όμως να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών (Zahavi, 2012). Η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για μία πολυδιάστατη και αφηρημένη έννοια (Basch, 1983 ·Davis, 1983).

Ο όρος «ενσυναίσθηση» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Titchener (1909 όπ. αναφ. στο Niezink, 2008, σ. 46), στην προσπάθειά του να μεταφράσει το γερμανικό όρο «Einfühlung». Ο γερμανικός όρος, ο οποίος κυριολεκτικά σημαίνει «αισθάνομαι μέσα σε κάποιον/κάτι» αναφέρεται στο ότι ο άνθρωπος προβάλλει τον εαυτό του σε άλλους ανθρώπους ή αντικείμενα, που γίνονται αντιληπτά από τον ίδιο (Wispe, 1986). Με άλλα λόγια, το άτομο εμπλέκεται σε μία διαδικασία συναισθηματικής ταύτισης και έτσι μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τον άλλον άνθρωπο ή το αντικείμενο (Goldstein & Michaels, 1985 όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004, σ. 22). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο όρος «ενσυναίσθηση» (empathy) προέρχεται ετυμολογικά από τον ελληνικό όρο «εμπάθεια» (Smith, 1989 Shlien, 1997 όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004, σ. 23).

Έναν άλλον ορισμό δίνει ο G. Mead, σύμφωνα με τον οποίο «ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του» (Mead, 1934 όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004, σ. 23). Με την ερμηνεία του όρου ως συναισθηματική ταύτιση συμφωνεί και ο Coutu, ο οποίος χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση ως μία «διαδικασία κατά την οποία το άτομο για μια στιγμή προσποιείται ότι είναι κάποιος άλλος... ώστε

να μπορεί να διεισδύσει στην πιθανή συμπεριφορά του άλλου σε μια δεδομένη κατάσταση» (Coutu, 1951, σ. 18 όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004, σ. 23).

Η ενσυναίσθηση είναι μία έννοια, η οποία ορίζεται και μετράται δύσκολα (Kestenbaum, Farber, & Sroufe, 1989). Ο όρος χρησιμοποιείται γενικά, για να δηλώσει την ταύτιση, την υιοθέτηση, τη συμμετοχή του ατόμου στην εμπειρία κάποιου άλλου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Σήμερα, η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται πλέον ως μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία έχει δύο βασικές πλευρές: τη γνωστική (cognitive) και τη συναισθηματική (affective) πλευρά (Davis, 1983 ·Davis, 1994 ·Feshbach, 1997). Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές ασχολούνται με τη γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης (Hogan, 1969 ·Rogers, 1959), άλλοι με τη συναισθηματική της πλευρά (Mehrabian & Epstein, 1972), ενώ άλλοι περιλαμβάνουν στους ορισμούς τους και τις δύο πλευρές (Hoffman, 1982).

Η γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να υιοθετεί την οπτική θέασης του άλλου και να μπορεί να μπαίνει στη θέση του (Davis, 1983). Η υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου (perspective taking) αφορά την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει τις σκέψεις ή τα συναισθήματα του άλλου, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη δική του υποκειμενική οπτική θέασης όσο και την υποκειμενική οπτική θέασης του άλλου (Eisenberg, 1990). Η γνωστική διαδικασία δηλαδή που περιλαμβάνεται στην ενσυναίσθηση, αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να επεξεργάζεται γνωστικά τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου (Davis, 1983). Ωστόσο, η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα ενός άλλου, δε σημαίνει ότι το άτομο βρίσκεται σε παρόμοια ή στην ίδια συναισθηματική κατάσταση με εκείνον προς τον οποίο δείχνει ενσυναίσθηση (Walter, 2012).

Ο Hogan (1969) ήταν ένας από τους ερευνητές που συμπεριέλαβαν στον ορισμό τους τη γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με αυτόν, η ενσυναίσθηση είναι μία νοητική σύλληψη της κατάστασης ή της σκέψης του άλλου, χωρίς να βιώνει το άτομο τα συναισθήματα του άλλου. Άλλοι υποστηρικτές της παρουσίας του γνωστικού στοιχείου στην έννοια της ενσυναίσθησης ήταν ο Piaget και ο Carl Rogers. Ο Piaget θεωρούσε την ενσυναίσθηση ως μία γνωστική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο μπορεί να μπαίνει στη θέση ενός άλλου ατόμου (Piaget, 1932 όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004, σ. 24). Ο Rogers χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση ως μία ικανότητα του ατόμου να κατανοεί νοητικά το πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου (Rogers 1959). Επομένως, οι ερευνητές που

δίνουν έμφαση στο γνωστικό στοιχείο της ενσυναίσθησης, την αντιλαμβάνονται ως μία γνωστική ικανότητα, κατά την οποία το άτομο καταλαβαίνει νοητικά το βίωμα κάποιου άλλου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004).

Η συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης αναφέρεται στη συναισθηματική αντίδραση (emotional response) που έχει το άτομο απέναντι στη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου (Feshbach & Feshbach, 1982). Πρόκειται για τη συναισθηματική μετάδοση, κατά την οποία το άτομο απαντά συναισθηματικά απέναντι στην πραγματική ή την αναμενόμενη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Gladstein, 1984 όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004, σ. 29). Σύμφωνα με τον Davis (1983), η συναισθηματική πτυχή της ενσυναίσθησης, αφορά τη συναισθηματική κατανόηση και την επικοινωνία μέσα από μία συναισθηματική δίοδο, η οποία ονομάζεται «έμμεση συναισθηματική συμμετοχή» (vicarious emotional sharing). Δίνοντας έμφαση μόνο σε αυτήν την πλευρά της ενσυναίσθησης, πολλοί ερευνητές, όπως οι Mehrabian και Epstein (1972), χαρακτηρίζουν την έννοια ως μια συναισθηματική διαδικασία, και συγκεκριμένα ως τη συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου. Δηλαδή ως μία συναισθηματική αντίδραση που προκαλείται στο άτομο, καθώς «συλλαμβάνει» ή κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος (Eisenberg & Fabes, 1999· Feshbach, 1997). Αυτή η πλευρά της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει τα αισθήματα της ζεστασιάς, της στοργής και της ανησυχίας για τους άλλους (Davis, 1983).

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν τη συνύπαρξη τόσο του γνωστικού όσο και του συναισθηματικού στοιχείου στην έννοια της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον Hoffman (1982) η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο την κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του άλλου (γνωστικό στοιχείο), όσο και τη συναισθηματική ανταπόκριση στα συναισθήματα που βιώνει ο άλλος (συναισθηματικό στοιχείο). Για παράδειγμα, ο Smith θεωρεί την ενσυναίσθηση αφενός ως «κατανόηση, που αναφέρεται στη δυνατότητα ενός ανθρώπου να φαντάζεται ότι έχει ο ίδιος αυτήν την εμπειρία ή να προσπαθεί απλώς να φανταστεί την εμπειρία συνειδητά ή ασυνείδητα» και αφετέρου ως «συναίσθημα, που αφορά τη δυνατότητα κάποιου να βιώνει, να γνωρίζει, να αντιλαμβάνεται ή να “συναισθάνεται” την εμπειρία του άλλου σαν να τη ζει ο ίδιος» (Smith, 1989, σσ. 117-121 όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004, σ. 29). Ο Feshbach (1975) στο μοντέλο του προσπαθεί να ενσωματώσει το γνωστικό και συναισθηματικό παράγοντα, θεωρώντας

την ενσυναίσθηση ως μία λειτουργία που περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά: α) τη γνωστική ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τις συναισθηματικές ενδείξεις στους άλλους, β) τις αναπτυγμένες γνωστικές ικανότητες που αφορούν την κατανόηση της θέσης και της οπτικής του άλλου και γ) τη συναισθηματική ανταπόκριση ή την συναισθηματική ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του.

Η ενσυναίσθηση ξεκινά να αναπτύσσεται στο άτομο ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006). Το επίπεδο της ενσυναίσθησης που διαθέτει κάποιος, μπορεί να αυξηθεί με την πάροδο του χρόνου. Καθώς το άτομο περνά από την νηπιακή ηλικία στην ενηλικίωση, αυξάνεται τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης (Davis & Franzoi, 1991). Η ενσυναίσθηση έχει εξαιρετική σημασία στην προσπάθεια του ατόμου να γνωρίσει και να συναναστραφεί με τους άλλους (Eisenberg & Müssen, 1989). Η υψηλή ενσυναίσθηση επηρεάζει την ποικιλία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου και συνδέεται με καλύτερη λειτουργικότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις (Davis, 1983). Σύμφωνα με τον Hoffman (2000) η κοινωνική ζωή γίνεται δυνατή με τη βοήθεια της ενσυναίσθησης.

Η συμβολή της ενσυναίσθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης και στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Schonert-Reichl, 1993). Οι άνθρωποι με υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης έχουν μειωμένες πιθανότητες να εμφανίσουν αντικοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά (Jolliffe & Farrington 2006). Η ενσυναίσθηση συνδέεται θετικά με την εμφάνιση βοηθητικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (Mehrabian & Epstein, 1972). Αυτό συμβαίνει, επειδή οι άνθρωποι με υψηλή ενσυναίσθηση έχουν μία ισορροπημένη ηθική ανάπτυξη και μπορούν να προβλέψουν συναισθηματικά τις αρνητικές συνέπειες, που θα είχε η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς τους σε κάποιον άλλον (Hoffman, 2000). Επομένως, μπορεί να αποτελέσει ένα σπουδαίο δείκτη σχετικά με το πώς βλέπει κάποιος το φαινόμενο του εκφοβισμού και το πώς αντιδρά σε αυτό (Espelage & Swearer, 2003). Αν και η ενσυναίσθηση θεωρείται ως μία «άπιαστη» έννοια που προκάλεσε συχνά διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών, η σημασία της και η θετική της σχέση με μορφές θετικής συμπεριφοράς (π.χ. με τον αλtruισμό, την ευσπλαχνία, τον εθελοντισμό, τη φιλανθρωπία, τη φροντίδα για τα ζώα) αναγνωρίζονται ευρέως (Eisenberg & Strayer, 1987·Eisenberg & Fabes, 1990·Konrath, & Brown, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ

ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το ερευνητικό ζήτημα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη εργασία, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένας μικρός αριθμός ερευνών που εξετάζουν τη συσχέτιση του καθενός από τους τρεις παράγοντες (αυτοαποτελεσματικότητα κατά την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, ενσυναίσθηση ως προς το θύμα και αντίληψη για τη σοβαρότητα του εκφοβισμού) με την πρόθεση αντιμετώπισης του εκφοβισμού σε δείγμα εκπαιδευτικών. Μετά την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας δε βρέθηκε καμία σχετική μελέτη, ώστε η συγκεκριμένη έρευνα να θεωρείται πρωτότυπη για το επιστημονικό πεδίο. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι βασικότερες μελέτες σχετικά με το ερευνητικό θέμα.

Στη μελέτη των Craig, Henderson και Murphy (2000), η οποία διεξήχθη στον Καναδά έχοντας ως δείγμα 116 φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, χρησιμοποιήθηκαν 6 υποθετικά σενάρια τριών διαφορετικών μορφών εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός και κοινωνικός εκφοβισμός). Οι ερευνητές εξέτασαν εάν ορισμένοι παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η ενσυναίσθηση για το θύμα και ο τύπος του εκφοβισμού συνδέονταν με την αντίληψη των συμμετεχόντων για το βαθμό σοβαρότητας της κάθε μορφής του εκφοβισμού και την πιθανότητα να παρέμβουν στην κάθε μορφή του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές θεωρούσαν το σωματικό εκφοβισμό ως τον πιο σοβαρό σε σύγκριση με τις άλλες δύο μορφές (το λεκτικό και τον κοινωνικό εκφοβισμό) και δήλωσαν ότι είχαν μεγαλύτερη πρόθεση να παρέμβουν σε αυτόν τον τύπο εκφοβισμού. Ακόμη, βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση των φοιτητών αποτελούσε παράγοντα πρόβλεψης της αντίληψής τους για τη σοβαρότητα του εκφοβισμού και της πρόθεσής τους για παρέμβαση και στις τρεις μορφές του εκφοβισμού.

Η μελέτη της Yoon (2004) βασίστηκε στην έρευνα των Craig, Henderson και Murphy (2000) και επεδίωξε να εξετάσει ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και το πώς αυτά σχετίζονται με τις παρεμβάσεις τους απέναντι σε

διαφορετικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 98 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για να αξιολογηθούν η αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων στη διαχείριση του εκφοβισμού, η ενσυναίσθησή τους απέναντι στο θύμα, η αντίληψή τους για το βαθμό σοβαρότητας για τις μορφές εκφοβισμού, η πρόθεση παρέμβασης και ο τύπος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν υποθετικά σενάρια που απεικόνιζαν τρεις διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός και κοινωνικός εκφοβισμός). Βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα, η ενσυναίσθηση και η αντιληπτή σοβαρότητα για τα περιστατικά του εκφοβισμού αποτελούσαν δείκτες πρόβλεψης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να παρέμβουν, αλλά δεν μπορούσαν να προβλέψουν το πραγματικό επίπεδο παρέμβασής τους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν ως περισσότερο σοβαρό τον εκφοβισμό ως σοβαρό, είχαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, υψηλότερη ενσυναίσθηση και δήλωσαν ότι είχαν μεγαλύτερη πρόθεση να παρέμβουν κατά του εκφοβισμού. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και σε κάποιον από τους τρεις παραπάνω παράγοντες (αυτοαποτελεσματικότητα, ενσυναίσθηση και αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα της μορφής του εκφοβισμού).

Στόχος της έρευνας των Yoon και Kerber (2003) ήταν να αξιολογηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε τρεις τύπους του εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός και κοινωνικός) και οι στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσουν τις διάφορες μορφές του εκφοβισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 94 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτήσεις, που αναφέρονταν σε υποθετικά σενάρια των τριών διαφορετικών μορφών εκφοβισμού. Οι ερωτήσεις αξιολογούσαν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα της κάθε μορφής εκφοβισμού, την ενσυναίσθηση απέναντι στο θύμα, την πρόθεση παρέμβασης και τον τύπο παρέμβασής τους. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε διαφοροποίηση στην αντιληπτή σοβαρότητα, την ενσυναίσθηση και την πρόθεση παρέμβασης ως προς το σωματικό, το λεκτικό και τον κοινωνικό εκφοβισμό. Η βαθμολογία των συμμετεχόντων στην αντίληψη της σοβαρότητας, την ενσυναίσθηση για το θύμα και την πρόθεση παρέμβασης ήταν χαμηλότερη στον κοινωνικό εκφοβισμό σε σύγκριση με το σωματικό και το λεκτικό εκφοβισμό. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το σωματικό εκφοβισμό ως περισσότερο σοβαρό σε σχέση με το λεκτικό εκφοβισμό. Ως προς τον τρόπο παρέμβασης, το 50% απάντησε ότι θα επέβαλε αρνητικές συνέπειες στο θύτη στην

περίπτωση του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού. Στην περίπτωση του κοινωνικού εκφοβισμού το 59% δήλωσε ότι θα συζητούσε με τους μαθητές της τάξης, ένα 10% θα επέβαλε αρνητικές συνέπειες στο θύτη και ένα 10% θα αγνοούσε το περιστατικό.

Μία άλλη σχετική έρευνα, η οποία χρησιμοποίησε επίσης τα υποθετικά σενάρια για να εξετάσει τις αντιδράσεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων απέναντι σε διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού, ήταν αυτή των Bauman και Del Rio (2006). Οι 82 φοιτητές καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις πάνω στα υποθετικά σενάρια, τα οποία περιέγραφαν το σωματικό, το λεκτικό και τον κοινωνικό εκφοβισμό. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τον κοινωνικό εκφοβισμό ως το λιγότερο σοβαρό από τους τρεις τύπους του εκφοβισμού, είχαν τη μικρότερη πρόθεση να παρέμβουν σε αυτόν τον τύπο εκφοβισμού και πρότειναν τα λιγότερο αυστηρά μέτρα για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού σε σχέση με τους άλλους δύο τύπους. Ακόμη, βρέθηκε ότι ένιωσαν χαμηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης για τα θύματα του κοινωνικού εκφοβισμού σε σύγκριση με εκείνα του σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού. Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού, η πλειονότητα των φοιτητών δήλωσε ότι δε θα παρενέβαινε καθόλου στον κοινωνικό εκφοβισμό. Αντίθετα, αξιολόγησαν το σωματικό εκφοβισμό ως τον πιο σοβαρό, πρότειναν πιο αυστηρές παρεμβάσεις για αυτόν τον τύπο εκφοβισμού και ένιωσαν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης για τα θύματα του σωματικού εκφοβισμού.

Υποθετικά σενάρια χρησιμοποιήθηκαν και στη μελέτη των Khan, Jones, και Wieland (2012), για να εξεταστεί ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις διάφορες μορφές του εκφοβισμού. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 97 εκπαιδευτικούς (77 άνδρες και 20 γυναίκες), που είχαν μηδενική προϋπηρεσία. Μετά τις στατιστικές αναλύσεις βρέθηκε ότι ο σωματικός εκφοβισμός θεωρούνταν από τους εκπαιδευτικούς ως μεγαλύτερο και σοβαρότερο πρόβλημα σε σύγκριση με τον κοινωνικό εκφοβισμό. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η δική τους παρέμβαση ήταν περισσότερο απαραίτητη για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού σε σχέση με τον κοινωνικό εκφοβισμό.

Στην έρευνα του Boulton (1997) στόχος ήταν να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκφοβισμό, ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητάς τους για τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών, καθώς και το εάν σχετιζόταν η εργασιακή τους εμπειρία με τις στάσεις για τον εκφοβισμό και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το δείγμα αποτελούνταν από 138 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονταν είτε στην

Προσχολική είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και των οποίων η ηλικία κυμαινόταν από 19 έως 57 έτη. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε 40 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τις σωματικές και λεκτικές μορφές του εκφοβισμού, δεν αντιλαμβάνονταν τις κοινωνικές μορφές του εκφοβισμού. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αρνητικές στάσεις για τον εκφοβισμό και για τους μαθητές-θύτες και δήλωσαν ότι ένιωθαν συμπόνια απέναντι στο θύμα.

Στη μελέτη των Byers, Caltabiano και Caltabiano (2011) εξετάστηκε εάν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του εκφοβισμού και η ενσυναίσθησή τους ως προς το θύμα σχετίζονταν με τις αντιδράσεις απέναντι σε άμεσες και έμμεσες μορφές εκφοβισμού. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη και συμπληρώθηκε από 62 εκπαιδευτικούς. Το τρίτο μέρος περιλάμβανε τα υποθετικά σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα της Yoon (2004). Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ως πιο σοβαρές τις άμεσες μορφές εκφοβισμού σε σύγκριση με τις έμμεσες μορφές του εκφοβισμού και είχαν μεγαλύτερη πρόθεση να παρέμβουν στις άμεσες μορφές εκφοβισμού σε σχέση με τις έμμεσες. Ακόμη, ως προς τις άμεσες μορφές του εκφοβισμού είχαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα να τις διαχειριστούν και υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης για το θύμα σε σύγκριση με τις έμμεσες. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ενσυναίσθηση για το θύμα και την αντίληψη για τη σοβαρότητα του εκφοβισμού βρέθηκαν τόσο για τις άμεσες όσο και για τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού. Διαπιστώθηκε επίσης ότι ο πιο συχνός τρόπος αντιμετώπισης του εκφοβισμού, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ήταν η τιμωρία του θύτη.

Οι ερευνητές Nicolaidis, Toda και Smith (2002) επεδίωξαν να εξετάσουν το πώς αντιλαμβάνονταν οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων ορισμένες πτυχές του σχολικού εκφοβισμού και το πόσο ικανοί αισθάνονταν να διαχειριστούν τα περιστατικά του εκφοβισμού ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα συμμετείχαν 270 φοιτητές, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Μετά την ανάλυση των απαντήσεων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πίστευαν πολύ στην ικανότητά τους να διαχειριστούν το φαινόμενο του εκφοβισμού και να το σταματήσουν. Ακόμη, αισθάνονταν πιο ικανοί να διαχειριστούν τα θύματα παρά τους θύτες. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Η μελέτη των Dedousis-Wallace και Shute (2009) διεξήχθη με δείγμα 58 εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (το οποίο περιείχε και υποθετικά σενάρια) για να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον έμμεσο εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό σοβαρότητας του έμμεσου εκφοβισμού και η ενσυναίσθηση ως προς το θύμα αποτέλεσαν σημαντικούς δείκτες πρόβλεψης της παρέμβασης των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού.

Στην έρευνα του Duy (2013) μελετήθηκαν οι στάσεις 405 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι σε τρεις διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός και κοινωνικός). Για την αξιολόγηση των αντιλήψεών τους χρησιμοποιήθηκαν έξι υποθετικά σενάρια τα οποία περιέγραφαν τις τρεις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τον κοινωνικό εκφοβισμό ως το λιγότερο σοβαρό σε σχέση με τους άλλους δύο τύπους εκφοβισμού, είχαν το χαμηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα του κοινωνικού εκφοβισμού και τη μικρότερη πρόθεση να παρέμβουν απέναντι σε περιστατικά κοινωνικού εκφοβισμού σε σύγκριση με το σωματικό και το λεκτικό εκφοβισμό. Ανεξάρτητα από τον τύπο εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η προτιμώμενη στρατηγική παρέμβασης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ήταν η προσωπική συζήτηση με το θύτη. Και στις τρεις μορφές εκφοβισμού η αντίληψη της σοβαρότητας του φαινομένου και η ενσυναίσθηση για το θύμα αποτέλεσαν δείκτες πρόβλεψης της παρέμβασης των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό.

Τέλος, μία άλλη πρόσφατη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 239 εκπαιδευτικοί, είναι αυτή των Skinner, Babinski και Gifford (2014). Στους εκπαιδευτικούς του δείγματος δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο για την εξέταση των αντιλήψεών τους ως προς τις ριψοκίνδυνες συμπεριφορές των μαθητών, την υποστήριξη από το διευθυντή και τη συνεργασία με τους συναδέλφους. Ακόμη, δόθηκαν υποθετικά σενάρια, τα οποία αξιολογούσαν την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση των θυτών και των θυμάτων. Διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των θυτών συνδεόταν με τις αντιλήψεις τους για την υποστήριξη που λάμβαναν από το διευθυντή του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Μετά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με το θέμα της έρευνας, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς βαθμό που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σοβαρότητα των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού;
4. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις τέσσερις μορφές του εκφοβισμού;
5. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας;
6. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας;
7. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας;
8. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας;
9. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας, το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, το βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα με το βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού;
10. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, το βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα με το βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού;

11. Πού οφείλεται ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού;
12. Ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 307 εκπαιδευτικούς (N= 307), οι οποίοι εργάζονταν σε τάξεις του Γυμνασίου σε σχολεία του νομού Σερρών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 154 άνδρες (50,2%) και 153 γυναίκες (49,8%) εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά την ηλικία, 50 συμμετέχοντες (16,3%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 22-30 ετών, 84 συμμετέχοντες (27,4%) στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και 96 συμμετέχοντες (31,3%) στην ηλικιακή ομάδα των 41-51 ετών. Η ηλικία 77 συμμετεχόντων (25,1%) κυμαινόταν από 51 έτη και άνω.

Από το σύνολο του δείγματος, 53 εκπαιδευτικοί (17,3%) είχαν 0-5 έτη προϋπηρεσίας, 82 συμμετέχοντες (26,7%) είχαν 6-11 έτη προϋπηρεσίας και 90 εκπαιδευτικοί (29,3%) διέθεταν 12-17 έτη προϋπηρεσίας. Η προϋπηρεσία 82 εκπαιδευτικών (26,7%) κυμαίνονταν από 18 έτη και άνω.

Η επιλογή του δείγματος εκπαιδευτικών από τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης βασίστηκε στο γεγονός ότι τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται με πολύ μεγάλη συχνότητα στο Γυμνάσιο και κυρίως κατά την έναρξη της εφηβείας (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια η εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών συναντάται έντονα στις ηλικίες των 13 έως 14 ετών (Rigby, 2007). Κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, παρατηρείται αύξηση της συχνότητας του εκφοβισμού, καθώς οι μαθητές, οι οποίοι μπαίνουν στην εφηβεία, πρέπει να ανταποκριθούν στο καινούριο σχολικό περιβάλλον και να βρουν νέες παρέες να συναναστραφούν (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009).

6.2. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική τεχνική του γραπτού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, προκειμένου να συλλεγούν τα δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελεί το πιο γνωστό εργαλείο μέτρησης για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού (Salkind, 2008).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και περιλάμβανε κλειστές ερωτήσεις, σε κάποιες από τις οποίες οι συμμετέχοντες της έρευνας απαντούσαν με «Ναι» ή «Όχι», σε άλλες επέλεγαν μία από τις επιλογές που δίνονταν προς απάντηση και σε άλλες δήλωναν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχαν τρεις ερωτήσεις, ώστε να συλλεγούν συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (φύλο, ηλικία και έτη προϋπηρεσίας). Στη συνέχεια, δόθηκαν στους συμμετέχοντες τέσσερα διαφορετικά υποθετικά σενάρια (vignettes), οι οποίες αναφέρονταν σε τέσσερις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (σωματικός, λεκτικός, κοινωνικός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός).

Το υποθετικό σενάριο είναι μία σύντομη ιστορία για υποθετικούς χαρακτήρες που βρίσκονται σε μία συγκεκριμένη κατάσταση και έχει ως σκοπό να συλλέξει απαντήσεις από τους ερωτώμενους σε ερωτήσεις που αφορούν αυτήν την κατάσταση (Finch, 1985). Η συγκεκριμένη ερευνητική τεχνική των υποθετικών σεναρίων έχει επίσης χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες που εξέταζαν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού σε δείγμα εκπαιδευτικών (Craig, Henderson, & Murphy, 2000·Yoon, 2004·Yoon & Kerber, 2003). Το πλεονέκτημα των υποθετικών σεναρίων είναι προσφέρουν στους συμμετέχοντες ένα ρεαλιστικό πλαίσιο για το οποίο καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους (Yoon, 2004). Ακόμη, επιτρέπουν την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ξεχωριστά για καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού (Yoon & Kerber, 2003). Η δημιουργία των υποθετικών σεναρίων της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκε στα σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν σε σχετικές μελέτες (Bauman & Del Rio, 2006· Craig, Henderson, & Murphy, 2000·Khan, Jones, & Wieland, 2012·Yoon, 2004· Yoon & Kerber, 2003). Ωστόσο, τροποποιήθηκαν κατάλληλα, ώστε να είναι σαφή ως προς τον ορισμό του εκφοβισμού και ως προς τα στοιχεία της κάθε διαφορετικής μορφής του εκφοβισμού.

Μετά την περιγραφή της κάθε υποθετικής κατάστασης εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις για καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού σχετικά με: α) το βαθμό αντίληψής τους για τη σοβαρότητα της κάθε μορφής εκφοβισμού, β) το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους για την αντιμετώπιση αυτής γ) το βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα και δ) το βαθμό πρόθεσής τους για αντιμετώπιση. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονταν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (Likert scale), η οποία κυμαινόταν από το 1= Καθόλου έως το 5= Πάρα πολύ.

Επίσης, για κάθε υποθετική κατάσταση υπήρχαν δύο κλειστές ερωτήσεις, όπου από μία σειρά εναλλακτικών επιλογών για κάθε ερώτηση οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν α) την αιτία στην οποία απέδιδαν το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους για την αντιμετώπιση κάθε μορφής εκφοβισμού και β) τον τρόπο παρέμβασής τους απέναντι σε κάθε μορφή του εκφοβισμού.

6.3. Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2015 και πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια του Νομού Σερρών. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και συλλέχθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Το είδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling). Σε αυτό το είδος δειγματοληψίας το δείγμα αποτελείται από όσα μέλη του πληθυσμού είναι εύκολο να εντοπιστούν και συναινούν να συμμετέχουν στην έρευνα (Marshall, 1996). Η ερευνήτρια επισκέφτηκε Γυμνάσια του νομού Σερρών και διένειμε ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτά. Πριν από τη διανομή του ερωτηματολογίου, τονίστηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Οι εκπαιδευτικοί, που δέχθηκαν να συμμετέχουν, ενημερώθηκαν αρχικά για το πλαίσιο και το περιεχόμενο της έρευνας από την ερευνήτρια. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε, εφόσον δεν ζητήθηκε να γράψουν το όνομά τους στο γραπτό ερωτηματολόγιο και μετά τη συμπλήρωσή τους τοποθετούνταν το καθένα ξεχωριστά σε λευκό κλειστό φάκελο. Κατά τη διανομή των ερωτηματολογίων δεν υπήρχε χρονικό όριο και η ερευνήτρια ήταν παρούσα, ώστε να δοθούν τυχόν διευκρινίσεις στους συμμετέχοντες.

6.4. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences, Στατιστικό Πακέτο Εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες), Version 21. Αφού συλλέχθηκαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, ακολούθησε η κωδικοποίηση και η κωδικογράφηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $p=0.05$.

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικές μέθοδοι:

- Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson.
- Ο έλεγχος μέσων τιμών δύο ομάδων (t-test).
- Η ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), όταν ο υπό εξέταση παράγοντας είχε περισσότερες από δύο τιμές. Όπου προέκυπταν στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά την εφαρμογή του ελέγχου της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα, ο οποίος είχε περισσότερες από δύο τιμές, χρησιμοποιούνταν ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Στις περιπτώσεις, όπου κατά τη διαδικασία της ανάλυσης διακύμανσης οι διακυμάνσεις των ομάδων διαφοροποιούνταν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το test του Levene, χρησιμοποιούνταν ο έλεγχος Brown-Forsythe και το post hoc κριτήριο Dunnett T3.
- Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, για να διερευνηθεί το εάν υπάρχει διαφοροποίηση των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς τις τέσσερις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού και ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα, για να προσδιοριστούν ποια ζεύγη μέσω όρων στην ανάλυση διακύμανσης ήταν στατιστικά σημαντικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς βαθμό που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σοβαρότητα των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού;

Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA). Επειδή προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό της αντίληψης της σοβαρότητας στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα, για να προσδιοριστούν ποια ζεύγη μέσων όρων στην ανάλυση διακύμανσης ήταν στατιστικά σημαντικά.

Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly ήταν στατιστικά σημαντικός (Sig=0,031). Επομένως, έγινε μία διόρθωση των βαθμών ελευθερίας του κριτηρίου F με τον έλεγχο Huynh-Feldt. Από τον πίνακα της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο **βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας** στο σωματικό, το λεκτικό, τον κοινωνικό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό [$F(2,959, 905.426)=1013.29, p=0.00<0.01$]. Ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις συγκρίσεις στους τέσσερις τύπους εκφοβισμού ($p=0.00<0.01$), εκτός από τη σύγκριση ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας του κοινωνικού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, όπου δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 2).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονταν στατιστικά σημαντικά ως πιο σοβαρό το σωματικό εκφοβισμό (M.O.=4,49) σε σχέση με το λεκτικό (M.O.=3,84), τον κοινωνικό (M.O.=2,50) και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (M.O.=2,50). Επίσης, θεωρούσαν ως πιο σοβαρό το λεκτικό εκφοβισμό (M.O.=3,84) σε σχέση με τον κοινωνικό (M.O.=2,50) και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (M.O.=2,50) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1).

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού;

Για απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA). Επειδή προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά του **βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα** στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα, για να προσδιοριστούν ποια ζεύγη μέσων όρων στην ανάλυση διακύμανσης ήταν στατιστικά σημαντικά.

Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly ήταν στατιστικά σημαντικός (Sig=0,009). Επομένως, έγινε μία διόρθωση των βαθμών ελευθερίας του κριτηρίου F με τον έλεγχο Huynh-Feldt. Από τον πίνακα της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα στο σωματικό, το λεκτικό, τον κοινωνικό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό [$F(2.937, 889,391)=413.79, p=0.00<0.01$]. Ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις συγκρίσεις στους τέσσερις τύπους εκφοβισμού ($p=0.00<0.01$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 4).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στατιστικά σημαντικά το μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης στο σωματικό εκφοβισμό (M.O.=4,24) σε σχέση με το λεκτικό (M.O.=3,96), τον κοινωνικό (M.O.=3,07) και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (M.O.=2,93) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 3).

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού;

Για απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA). Επειδή προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά του **βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας** για την αντιμετώπιση στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα, για να προσδιοριστούν ποια ζεύγη μέσων όρων στην ανάλυση διακύμανσης ήταν στατιστικά σημαντικά.

Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly ήταν στατιστικά σημαντικός (Sig=0,023). Επομένως, έγινε μία διόρθωση των βαθμών ελευθερίας του κριτηρίου F με τον έλεγχο Huynh-Feldt. Από τον πίνακα της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού, του λεκτικού, του κοινωνικού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού [$F(2.953, 903.761)=536.31, p=0.00<0.01$]. Ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις συγκρίσεις στους τέσσερις τύπους εκφοβισμού ($p=0.00<0.01$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 6).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούσαν ότι είχαν στατιστικά σημαντικά το μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού (M.O.=3,40) σε σχέση με το λεκτικό (M.O.=3,01), τον κοινωνικό (M.O.=2,00) και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (M.O.=1,59) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5).

4^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις τέσσερις μορφές του εκφοβισμού;

Για απαντηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA). Επειδή προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά του **βαθμού πρόθεσης για αντιμετώπιση** του εκφοβισμού στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα, για να προσδιοριστούν ποια ζεύγη μέσων όρων στην ανάλυση διακύμανσης ήταν στατιστικά σημαντικά.

Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly ήταν στατιστικά σημαντικός (Sig=0,012). Επομένως, έγινε μία διόρθωση των βαθμών ελευθερίας του κριτηρίου F με τον έλεγχο Huynh-Feldt. Από τον πίνακα της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης για την αντιμετώπιση του σωματικού, του λεκτικού, του κοινωνικού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού [$F(2.934, 897.852)=1135.84, p=0.00<0.01$]. Ο έλεγχος t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις συγκρίσεις στους τέσσερις τύπους εκφοβισμού ($p=0.00<0.01$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 8).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στατιστικά σημαντικά το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό (M.O.=4,39) σε σχέση με το λεκτικό (M.O.=3,76), τον κοινωνικό (M.O.=2,35) και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (M.O.=2,04) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 7).

5^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας;

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητα** των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού ως προς το **φύλο**, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών δύο ομάδων (t-test).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού αντίληψης της σοβαρότητας του σωματικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(305)=-5,468, p=0.00<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού αντίληψης της σοβαρότητας του σωματικού εκφοβισμού στους άνδρες συμμετέχοντες (M.O.=4,32) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=4,66) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 9).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού που αντιλαμβάνονταν τη σοβαρότητα του λεκτικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(304,608)=-6,948, p=0.00<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού αντίληψης της σοβαρότητας του λεκτικού εκφοβισμού στους άνδρες (M.O.=3,59) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=4,10) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 9).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού που αντιλαμβάνονταν οι συμμετέχοντες τη σοβαρότητα του κοινωνικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(305)=-6,460, p=0.00<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού αντίληψης της σοβαρότητας του λεκτικού εκφοβισμού στους άνδρες (M.O.=2,24) ήταν στατιστικά σημαντικά

μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=2,75) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 9).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού που αντιλαμβάνονταν οι συμμετέχοντες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(305)=-2,279, p=0.023<0.05$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού αντίληψης της σοβαρότητας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους άνδρες (M.O.=2,42) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=2,58) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 9).

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητα** των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού ως προς την **ηλικία** των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), αφού πρώτα διασφαλίστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00<0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 10). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 11), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία τους ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντίληψη της σοβαρότητας για το σωματικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.021$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($p=0.00$). Επίσης, η αντίληψη για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από την αντίληψη των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και 41-50 ετών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 12).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω (M.O.=4,19) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών (M.O.=4,88), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών (M.O.=4,46) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών (M.O.=4,55). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών (M.O.=4,88) ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών (M.O.=4,46) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών (M.O.=4,55).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.012$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 13). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 14), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του λεκτικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας για το λεκτικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.00$). Επίσης, ο βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας του λεκτικού εκφοβισμού των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από την αντίληψη των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.021$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 15).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του λεκτικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=3,45$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=4,20$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=3,96$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=3,86$). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του λεκτικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=4,20$) ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=3,86$).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.009$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 16). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 17), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του κοινωνικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο

Dunnnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας για τον κοινωνικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 18).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του κοινωνικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=2,09$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=2,86$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=2,56$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=2,57$).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 19). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 20), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 21).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=2,12$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=2,76$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=2,60$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=2,57$).

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητα** των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού ως προς τα **έτη προϋπηρεσίας** των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), αφού πρώτα διασφαλίστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 22). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 23), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους ($p=0.00 < 0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας για τον σωματικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν 0-5 έτη προϋπηρεσίας και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω ($p=0.00$). Επίσης, ο βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας του σωματικού εκφοβισμού των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη διαφοροποιούνταν σημαντικά από τον αντίστοιχο βαθμό των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω ($p=0.007$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 24).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=4,89) ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=4,45), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=4,52) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=4,24). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=4,52) ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=4,24).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 25). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 26), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του λεκτικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας για το λεκτικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν 18 έτη και άνω προϋπηρεσία και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.003$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 27).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης για τη σοβαρότητα του λεκτικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=3,49) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=4,17), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=3,98) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=3,86).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.017$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 28). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 29), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του κοινωνικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας για τον κοινωνικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν 18 έτη και άνω προϋπηρεσία και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 30).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης της σοβαρότητας του κοινωνικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=2,11) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=2,85), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=2,54) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=2,60).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 31). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 32), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν 18 έτη και άνω προϋπηρεσία και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 33).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αντίληψης της σοβαρότητας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=2,16) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=2,79), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=2,57) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=2,56).

6^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας;

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό ενσυναίσθησης** των συμμετεχόντων για το θύμα στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το **φύλο**, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών δύο ομάδων (t-test).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(304,919)=-7,874, p=0.00<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού ενσυναίσθησης των ανδρών για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού (M.O.=3,98) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=4,50) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 34).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(305)=-10,157, p=0.00<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού ενσυναίσθησης των ανδρών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού (M.O.=3,59) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=4,33) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 34).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(305)=-6,934, p=0.00<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού ενσυναίσθησης των ανδρών για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού (M.O.=2,81) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=3,33) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 34).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(305)=-4,222, p=0.00<0.01$]. Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού ενσυναίσθησης των ανδρών για τη θέση του θύματος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Μ.Ο.=2,78) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (Μ.Ο.=3,08) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 34).

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό ενσυναίσθησης** των συμμετεχόντων για το θύμα στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς την **ηλικία** των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), αφού πρώτα διασφαλίστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.927>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 35). Από τον πίνακα Anova προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία [$F(3,303)=13.31$, $p=0.00<0.05$] (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 36). Εφαρμόζοντας το post hoc έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$). Επίσης, ο βαθμός ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών διαφοροποιούνταν σημαντικά από τον αντίστοιχο βαθμό των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 37).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω (M.O.= 3,95) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών (M.O.=4,60) και στους συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 ετών (M.O.=4,36). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών (M.O.=4,60) ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών (M.O.=4,19).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.002<0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 38). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 39), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά

σημαντική διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.002$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.00$). Επίσης, ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο βαθμό των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.019$) και ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.006$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 40).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=3,58$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=4,40$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=4,00$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($M.O.=3,99$). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=4,40$) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=4,00$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=3,99$).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.164>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 41) Από τον πίνακα Anova προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία [$F(3,303)=13.48$, $p=0.00<0.05$] (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 42). Εφαρμόζοντας το post hoc έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.002$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.002$). Επίσης, ο βαθμός ενσυναίσθησης

για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από το βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.01$) και από τον αντίστοιχο βαθμό των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($p=0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 43).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για τη θέση του θύματος του κοινωνικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=2,73$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=3,48$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=3,11$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=3,09$). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης του θύματος του κοινωνικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=3,48$) ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=3,11$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=3,09$).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 44). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 45), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 46).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για τη θέση του θύματος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=2,53$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=3,26$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=2,96$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($M.O.=3,04$).

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό ενσυναίσθησης** των συμμετεχόντων για το θύμα στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς τα **έτη προϋπηρεσίας** των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), αφού πρώτα διασφαλίστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.664>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 47). Από τον πίνακα Anova προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας [$F(3,303)=11.96, p=0.00<0.05$] (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 48). Εφαρμόζοντας το post hoc έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), καθώς και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.001$). Επίσης, ο βαθμός ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0-5 έτη διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από το βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 49).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για τη θέση του θύματος του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=4,00) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=4,58), και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=4,37). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη στους συμμετέχοντες που είχαν προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=4,58) από τους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=4,14).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00<0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 50). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 51), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική

διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.002$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 52).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=3,61) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=4,34), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=4,00) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=4,01).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.084>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 53). Από τον πίνακα Anova προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για τη θέση του θύματος του κοινωνικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας [$F(3,303)=12.83$, $p=0.00<0.05$] (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 54). Εφαρμόζοντας το post hoc έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.014$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.014$). Επίσης, ο βαθμός ενσυναίσθησης για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0-5 έτη διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο βαθμό των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.004$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.002$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 55).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=2,77) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=3,49), των συμμετεχόντων με

προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=3,09) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=3,08). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη στους συμμετέχοντες που είχαν προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=3,49) από εκείνη των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=3,09), αλλά και εκείνη των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=3,08).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 56). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 57), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.001$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$). Επίσης, ο βαθμός ενσυναίσθησης για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0-5 έτη διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο βαθμό των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.047$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 58).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=2,59) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=3,26), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=2,95) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=3,02). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη στους συμμετέχοντες που είχαν προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=3,26) συγκρινόμενη με εκείνη των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=2,95).

7^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας;

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας** των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το **φύλο**, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσω τιμών δύο ομάδων (t-test).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων κατά την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ($p=0.746>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 59).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ($p=0.246>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 59).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(305)=-2,076$, $p=0.039<0.05$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού πρόθεσης των ανδρών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό (M.O.=1,92) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=2,08) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 59).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ($p=0.238>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 59).

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας** των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς την **ηλικία**, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), αφού πρώτα διασφαλίστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.279>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 60). Από τον πίνακα Anova προέκυψε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία ($p=0.627>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 61).

Επομένως, ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού δε διαφοροποιούνταν ως προς την ηλικία.

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.420>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 62). Από τον πίνακα Anova προέκυψε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία ($p=0.137>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 63).

Επομένως, ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού δε διαφοροποιούνταν ως προς την ηλικία.

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.726>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 64). Από τον πίνακα Anova προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό ως προς την ηλικία [$F(3,303)=9.32, p=0.00<0.05$] (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 65). Εφαρμόζοντας το post hoc έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να

αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.001$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 66).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=1,65$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=2,22$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=2,07$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($M.O.=2,10$).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 67). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 68), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς την ηλικία ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 69).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=1,18$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=1,66$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=1,73$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=1,77$).

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας** των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς τα **έτη προϋπηρεσίας**, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), αφού πρώτα διασφαλίστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.485>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 70). Από τον πίνακα Ανονα προέκυψε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.541>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 71).

Επομένως, ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού δε διαφοροποιούνταν ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.276>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 72). Από τον πίνακα Ανονα προέκυψε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.214>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 73).

Επομένως, ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού δε διαφοροποιούνταν ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.298>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 74). Από τον πίνακα Ανονα προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό ως προς τα έτη προϋπηρεσίας [$F(3,303)=10.52$, $p=0.00<0.05$] (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 75). Εφαρμόζοντας το post hoc έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας

των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.004$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 76).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω ($M.O.=1,66$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($M.O.=2,26$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($M.O.=2,02$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($M.O.=2,13$).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 77). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 78), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 79).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω ($M.O.=1,21$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($M.O.=1,75$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($M.O.=1,68$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($M.O.=1,77$).

8^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας;

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό πρόθεσης** των συμμετεχόντων **να αντιμετωπίσουν** τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς το **φύλο**, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών δύο ομάδων (t-test).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού πρόθεσης των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ($p=0.298>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 80).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού πρόθεσης των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(302,667)=-4,468, p=0.00<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού πρόθεσης των ανδρών να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό (M.O.=3,59) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=3,93) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 80).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού πρόθεσης των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(304,958)=-5,608, p=0.00<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού πρόθεσης των ανδρών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό (M.O.=2,13) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (M.O.=2,56) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 80).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μέσο όρο του βαθμού πρόθεσης των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των ανδρών και των γυναικών [$t(305)=-2,813, p=0.005<0.01$].

Επομένως, ο μέσος όρος του βαθμού πρόθεσης των ανδρών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Μ.Ο.=1,93) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των γυναικών (Μ.Ο.=2,14) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 80).

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό πρόθεσης** των εκπαιδευτικών **να αντιμετωπίσουν** τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς την **ηλικία**, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), αφού πρώτα διασφαλίστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 81). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 82), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό ως προς την ηλικία τους ($p=0.00 < 0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.002$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($p=0.00$). Επίσης, ο βαθμός πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών διαφοροποιούνταν σημαντικά από το βαθμό πρόθεσης των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και 41-50 ετών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 83).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=4,08$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=4,82$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=4,39$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($M.O.=4,42$). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν περιστατικά του σωματικού εκφοβισμού στους συμμετέχοντες ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=4,82$) ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=4,39$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=4,42$).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 84). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 85), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($p=0.003$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 86).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω ($M.O.=3,43$) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($M.O.=4,04$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=3,86$) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών ($M.O.=3,79$).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 87). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 88), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό ως προς την ηλικία τους ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.001$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($p=0.001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 89).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και

άνω (M.O.=2,01) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών (M.O.=2,62), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών (M.O.=2,42) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών (M.O.=2,41).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών ήταν ίσες ($p=0.076>0.05$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 90). Από τον πίνακα Anova προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς την ηλικία τους [$F(3,303)=27.19$, $p=0.00<0.05$] (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 91). Εφαρμόζοντας το post hoc έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών ($p=0.00$), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων 41-50 ετών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 92).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω (M.O.=1,51) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων ηλικίας 22-30 ετών (M.O.=2,34), των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40 ετών (M.O.=2,18) και των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών (M.O.=2,18).

Για να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στο **βαθμό πρόθεσης** των εκπαιδευτικών **να αντιμετωπίσουν** τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ως προς τα **έτη προϋπηρεσίας**, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), αφού πρώτα διασφαλίστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 93). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 94), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.00 < 0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.003$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.001$). Επίσης, ο βαθμός πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0-5 έτη διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από το βαθμό πρόθεσης των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.001$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 95).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=4,11) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=4,77), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=4,41) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=4,40). Επίσης, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη στους συμμετέχοντες που είχαν προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=4,77) από εκείνη των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=4,41), αλλά και από εκείνη των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=4,40).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 96). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 97), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.012$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 98).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=3,46) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=3,96), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=3,89) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=3,79).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 99). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 100), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.005$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 101).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=2,02) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή εκείνη των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=2,70), εκείνη των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=2,37) και εκείνη των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=2,41).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Από το τεστ Levene απορρίφθηκε η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των πληθυσμών ($p=0.011$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 102). Εφόσον δε διασφαλίστηκε η ισότητα των διακυμάνσεων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Brown-Forsythe (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 103), από όπου φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.00<0.05$). Εφαρμόζοντας το post hoc κριτήριο Dunnett's T3 διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προϋπηρεσία 18 έτη και άνω και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη ($p=0.00$), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη ($p=0.00$) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη ($p=0.00$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 104).

Επομένως, η μέση τιμή του βαθμού πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 18 έτη και άνω (M.O.=1,54) ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μέση τιμή των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 0-5 έτη (M.O.=2,38), των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 6-11 έτη (M.O.=2,15) και των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 12-17 έτη (M.O.=2,19).

9^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας, το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, το βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα με το βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού;

Για να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στο **βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας** και το **βαθμό πρόθεσης** των εκπαιδευτικών να **αντιμετωπίσουν** την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson, αφού ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών των μεταβλητών (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 105).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας του σωματικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσης των συμμετεχόντων να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.378$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό.

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας του λεκτικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσης των συμμετεχόντων να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.645$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του λεκτικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό.

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας του κοινωνικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσης των συμμετεχόντων να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.679$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη

σοβαρότητα του κοινωνικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό.

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσης των συμμετεχόντων να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.566$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Για να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στο **βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας** των εκπαιδευτικών και το **βαθμό πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν** την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson, αφού ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών των μεταβλητών (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 106).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε πολύ θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.172$, $p=0.003<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν.

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.508$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν.

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.642$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν κοινωνικό εκφοβισμό.

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.646$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν.

Για να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στο **βαθμό ενσυναίσθησης** των εκπαιδευτικών για το θύμα και το **βαθμό πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν** την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson, αφού ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών των μεταβλητών (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 107).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.406$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν.

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.594$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό.

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν ($r=0.586$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό.

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους να τον αντιμετωπίσουν

($r=0.558$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

10^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, το βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα με το βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού;

Για να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στο **βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας** των εκπαιδευτικών και το **βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητα** της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson, αφού ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών των μεταβλητών (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 108).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό και το βαθμό αντίληψής τους για τη σοβαρότητά του ($r=0.121$, $p=0.034<0.05$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψής τους για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού.

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό και το βαθμό αντίληψής τους για τη σοβαρότητά του ($r=0.331$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητάς τους να αντιμετωπίσουν το λεκτικό εκφοβισμό, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψής τους για τη σοβαρότητα του λεκτικού εκφοβισμού.

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό και το βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητά του ($r=0.536$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο

βαθμός αυτοαποτελεσματικότητάς τους να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψής τους για τη σοβαρότητα του κοινωνικού εκφοβισμού.

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και το βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητά του ($r=0.442$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητάς τους να αντιμετωπίσουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψής τους για τη σοβαρότητα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Για να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στο **βαθμό ενσυναίσθησης** των εκπαιδευτικών για το θύμα και το **βαθμό αντίληψης τους για τη σοβαρότητα** της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson, αφού ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών των μεταβλητών (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 109).

α. Σωματικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού και το βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητά του ($r=0.471$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψης για τη σοβαρότητα του σωματικού εκφοβισμού.

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού και το βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητά του ($r=0.558$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός ενσυναίσθησης για το θύμα του λεκτικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας του λεκτικού εκφοβισμού.

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού και το βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητά του ($r=0.605$, $p=0.00<0.01$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός ενσυναίσθησης για το θύμα του κοινωνικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας του κοινωνικού εκφοβισμού.

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και το βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητά του ($r=0.588$, $p=0.00<0.01$).

Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για το θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

11^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Πού οφείλεται ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού;

Για να απαντηθεί το ενδέκατο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το **πού απέδιδαν** οι εκπαιδευτικοί **το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς** τους για την αντιμετώπιση της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, υπολογίστηκαν οι συχρότητες και οι ποσοστιαίες συχρότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Το 45,9% των συμμετεχόντων (n=141) θεωρούσε ότι ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας που είχε για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού οφειλόταν σε προηγούμενες εμπειρίες επιτυχούς αντιμετώπισης του συγκεκριμένου τύπου εκφοβισμού. Το 25,4% (n=78) απέδιδε το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς του στην υποστήριξη ή μη του διευθυντή του σχολείου. Το 12,1% (n=37) αισθανόταν αποτελεσματικό να αντιμετωπίσει το σωματικό εκφοβισμό λόγω του βαθμού γνώσης σχετικά με το ζήτημα του εκφοβισμού. Μικρότερα ποσοστά των εκπαιδευτικών απέδιδαν το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην υποστήριξη των συναδέλφων (8,5%, n=26) ή στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους (8,1%, n=25) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 110).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (36,5%, n=112) θεωρούσε ότι ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητάς του οφειλόταν στις προσωπικές εμπειρίες πετυχημένης αντιμετώπισης του λεκτικού εκφοβισμού που είχε στο παρελθόν. Το 25,4% (n=78) δήλωσε ότι η υποστήριξη του διευθυντή αποτελούσε την πηγή της αυτοαποτελεσματικότητάς του, ενώ το 18,9% (n=58) δήλωσε αντίστοιχα το βαθμό γνώσης που κατείχε σχετικά με τέτοιου είδους θέματα. Το 14% (n=43) έδωσε ως απάντηση τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και ένα πολύ μικρό ποσοστό (5,2%, n=16) την υποστήριξη των συναδέλφων (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 111).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (60,6%, n=186) απέδιδαν το πόσο αποτελεσματικοί αισθάνονταν για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού στο

βαθμό γνώσης που είχαν σχετικά με τέτοιου είδους θέματα. Μικρότερα ποσοστά των εκπαιδευτικών θεωρούσαν ότι για το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς τους ευθυνόταν η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους (15%, n=46) ή οι προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες πετυχημένης αντιμετώπισης του κοινωνικού εκφοβισμού (13,4%, n=41). Το 7,2% (n=22) έδωσε ως απάντηση την υποστήριξη ή μη του διευθυντή και το 3,9% (n=12) την υποστήριξη ή μη των συναδέλφων αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 112).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (70,4%, n=216) απέδωσε το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας που αισθανόταν για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο βαθμό γνώσης που κατείχε ή όχι σχετικά με τέτοιου είδους θέματα. Το 20% (n=61) θεωρούσε ότι ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας οφειλόταν στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Το 4,9% (n=15) έδωσε ως απάντηση τις προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς αντιμετώπισης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και το 3,9% (n=12) την υποστήριξη του διευθυντή. Μόνο 3 συμμετέχοντες (1%) δήλωσαν ως πηγή της αυτοαποτελεσματικότητάς τους την υποστήριξη ή μη των συναδέλφων (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 113).

12^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού ;

Για να απαντηθεί το δωδέκατο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον **τρόπο με τον οποίο θα αντιμετώπιζαν** οι εκπαιδευτικοί την καθεμία από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού, υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

α. Σωματικός εκφοβισμός

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (63,5%, n=195) δήλωσε ότι θα αντιμετώπιζε το σωματικό εκφοβισμό επιβάλλοντας αρνητικές συνέπειες στο θύτη. Το 22,8% (n=70) θα παρέπεμπε το μαθητή-θύτη στο διευθυντή, το 7,8% (n=24) θα ενημέρωνε τους γονείς του θύτη και το 4,2% (n=13) των εκπαιδευτικών θα έκανε μία προσωπική συζήτηση με το θύτη σχετικά με την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του. Μόνο 5 συμμετέχοντες (1,6%) θα συζητούσαν με όλους τους μαθητές της τάξης για περιστατικά σωματικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 114).

β. Λεκτικός εκφοβισμός

Στην περίπτωση του λεκτικού εκφοβισμού το 32,6% (n=100) θα συζητούσε προσωπικά με το θύτη για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του και το 29,3% (n=90) θα παρέπεμπε το μαθητή-θύτη στο διευθυντή. Το 15,3% (n=47) θα επέβαλε αρνητικές συνέπειες στο θύτη, το 14,3% (n=44) θα ενημέρωνε τους γονείς του θύτη και το 5,5% των εκπαιδευτικών (n=17) θα συζητούσε με όλους τους μαθητές της τάξης για τα περιστατικά του λεκτικού εκφοβισμού. Από το σύνολο των συμμετεχόντων 7 εκπαιδευτικοί (2,3%) δήλωσαν ότι θα έκαναν μία προσωπική συζήτηση με το θύμα για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού και 2 συμμετέχοντες (0,7%) θα αγνοούσαν το λεκτικό εκφοβισμό (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 115).

γ. Κοινωνικός εκφοβισμός

Στην περίπτωση του κοινωνικού εκφοβισμού το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (37,8%, n=116) θα πραγματοποιούσε μία συζήτηση σχετικά με τέτοιου είδους περιστατικά με όλους τους μαθητές της τάξης και το 32,9%

(n=101) θα συζητούσε προσωπικά με το θύμα την αντιμετώπιση ενός περιστατικού κοινωνικού εκφοβισμού. Το 15% (n=46) θα έκανε μία προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του. Το 6,2% (n=19) θα ενημέρωνε τους γονείς του θύτη και ένα ίδιο ποσοστό (6,2%, n=19) θα αγνοούσε τον κοινωνικό εκφοβισμό. Από το σύνολο του δείγματος 6 συμμετέχοντες (2%) θα παρέπεμπαν το μαθητή-θύτη στο διευθυντή του σχολείου (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 116).

δ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (36,5%, n=112) θα πραγματοποιούσε μία συζήτηση με όλη την τάξη για τα περιστατικά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το 26,4% (n=81) θα ενημέρωνε τους γονείς του θύτη, το 14,3% (n=44) θα αγνοούσε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και το 11,4% (n=35) θα συζητούσε προσωπικά με το θύμα την αντιμετώπιση ενός παρόμοιου περιστατικού στο μέλλον. Ένα μικρότερο ποσοστό (8,8%, n=27) θα έκανε μία προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 7 εκπαιδευτικοί (2,3%) θα παρέπεμπαν το θύτη στο διευθυντή του σχολείου και 1 εκπαιδευτικός (0,3%) θα επέβαλε αρνητικές συνέπειες στο θύτη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 117).

7.2. Περιορισμοί έρευνας

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας δεν ήταν αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα Γυμνάσια της χώρας, καθώς προήλθε από ένα συγκεκριμένο νομό της Ελλάδας (το νομό Σερρών). Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε πανελλαδικό επίπεδο.

Ακόμη, καλό θα ήταν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος (π.χ. συνεντεύξεις, παρατήρηση), ώστε με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (τριγωνοποίηση) να υπάρξει μία πιο λεπτομερής και σε βάθος μελέτη για τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

8.1. Ερμηνεία των ευρημάτων

Στη συγκεκριμένη ενότητα της εργασίας ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Ένα από τα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονταν περισσότερο το βαθμό σοβαρότητας και των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού σε σύγκριση με τους άνδρες. Το εύρημα επιβεβαιώθηκε και στην έρευνα του Boulton (1997). Ένας πιθανός λόγος να εξηγηθεί το αποτέλεσμα είναι ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τις αρνητικές συνέπειες του φαινομένου και δείχνουν ίσως μεγαλύτερη ανεκτικότητα όταν συναντούν περιστατικά εκφοβισμού, επειδή θεωρούν λανθασμένα ότι τέτοιες συμπεριφορές βοηθούν τα παιδιά να ωριμάσουν και αντιμετωπίζονται εύκολα και γρήγορα από τους ίδιους τους μαθητές.

Επίσης, οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας είχαν μικρότερο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας του εκφοβισμού σε σύγκριση με τους νεαρούς συμμετέχοντες και στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού. Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε να απασχολεί τη σχολική κοινότητα σχετικά πρόσφατα, ώστε οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας να μην είναι πλήρως ενημερωμένοι για τη φύση, τις μορφές και τις συνέπειες που μπορεί να έχει το φαινόμενο στους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας είχαν μικρότερο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας για τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Στην έρευνα της Yoon (2004) δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο παράγοντες, αν και το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν σχετικά μικρό. Το εύρημα ερμηνεύεται ίσως από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά έτη προϋπηρεσίας αντιλαμβάνονται πιθανώς τις εκφοβιστικές συμπεριφορές ως αβλαβείς ή ως μέρος του παιχνιδιού μεταξύ των μαθητών και δεν κατανοούν τη σοβαρότητα του φαινομένου.

Ένα ακόμη εύρημα ήταν ότι και στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα σε σύγκριση με τους άνδρες, το

οποίο μπορεί να οφείλεται ίσως στις διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες για το ρόλο του κάθε φύλου. Οι γυναίκες εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους και δείχνουν μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθησία σε σύγκριση με τους άνδρες, ώστε να διευκολύνουν την ύπαρξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στην οικογένεια και την κοινωνία (Eisenberg & Lennon, 1983).

Οι συμμετέχοντες μικρότερης ηλικίας είχαν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας και στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού. Αυτό συμβαίνει ίσως επειδή οι συμμετέχοντες μικρότερης ηλικίας είναι πιθανώς πιο ενημερωμένοι για την σοβαρότητα των συνεπειών του εκφοβισμού, εφόσον μελετούν βιβλία και άρθρα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας που αναφέρονται στο ζήτημα ή μπορεί να έχουν ασχοληθεί κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση με το φαινόμενο.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ένιωθαν μικρότερο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας και στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού. Στην έρευνα της Yoon (2004) δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Ωστόσο, στην έρευνα του Boulton (1997) βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων. Ένας πιθανός λόγος για την ερμηνεία του ευρήματος είναι ίσως ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας συχνά αναγνωρίζουν ως εκφοβισμό μόνο το σωματικό και θεωρούν τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού ως φυσιολογικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών.

Οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερη πρόθεση να αντιμετωπίσουν το λεκτικό, τον κοινωνικό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε σύγκριση με τους άνδρες, δείχνοντας έτσι περισσότερη ευαισθησία σε μορφές εκφοβισμού που δεν είναι πάντα ορατές και θεωρώντας αναγκαία την άμεση παρέμβασή τους. Για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού δεν υπήρχε διαφοροποίηση ως προς το φύλο, καθώς τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες αναγνώριζαν το σωματικό εκφοβισμό ως μία ανεπίτρεπτη συμπεριφορά και ήταν έτοιμοι να παρέμβουν για να σταματήσουν την εμφάνισή του.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας είχαν μικρότερο βαθμό πρόθεσης να αντιμετωπίσουν τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Παρά τη μικρή τους ηλικία, οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί κατανοούν πιθανώς περισσότερο την αρνητική φύση του φαινομένου και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει στους μαθητές, ώστε να κρίνουν ότι η παρέμβασή τους είναι απαραίτητη πριν λάβει το φαινόμενο μεγαλύτερες διαστάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας είχαν τη μικρότερη πρόθεση να παρέμβουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού σε σύγκριση με εκείνους που είχαν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες, για να αντιμετωπίσουν τις διάφορες μορφές εκφοβισμού, καθώς δεν ασχολήθηκαν καθόλου με το ζήτημα στη διάρκεια των σπουδών τους ούτε έχουν επικαιροποιήσει τις γνώσεις τους (Bauman & Del Rio, 2006).

Επίσης, οι γυναίκες αισθάνονταν πιο αποτελεσματικές να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό εκφοβισμό σε σύγκριση με τους άνδρες, επειδή ίσως γνώριζαν τα χαρακτηριστικά αυτής της μορφής εκφοβισμού και ήταν ενημερωμένες για τις διαθέσιμες στρατηγικές παρέμβασης. Στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση των άλλων μορφών εκφοβισμού δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών. Στη μελέτη των Nicolaidis, Toda και Smith (2002) δε βρέθηκε διαφοροποίηση στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού ως προς το φύλο, αν και οι ερευνητές εξέτασαν συνολικά το φαινόμενο και δε διέκριναν διαφορετικές μορφές εκφοβισμού στην έρευνά τους.

Ένα άλλο εύρημα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αισθάνονταν λιγότερο αποτελεσματικοί να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, επειδή οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας πιστεύουν πιθανώς ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες να διαχειριστούν τέτοια περιστατικά που διαφέρουν σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού (δηλαδή το σωματικό ή λεκτικό εκφοβισμό) (Bauman & Del Rio, 2006). Αντίθετα, δεν υπήρχε διαφοροποίηση στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού και του λεκτικού εκφοβισμού ως προς την ηλικία.

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας είχαν μικρότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του κοινωνικού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Αντίθετα, δεν υπήρχε διαφοροποίηση στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Στην έρευνα της Yoon (2004) δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες. Η κατάλληλη επιμόρφωση απέναντι στο ζήτημα θα βοηθούσε, ώστε οι εκπαιδευτικοί με

μεγάλη εργασιακή εμπειρία -οι οποίοι συνήθως αντλούν τις γνώσεις τους για τον εκφοβισμό κυρίως μέσω των προσωπικών τους ανησυχιών- να αποκτήσουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών.

Στην παρούσα έρευνα, όσο μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας είχαν οι συμμετέχοντες για την αντιμετώπιση των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός πρόθεσής τους να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω μορφές εκφοβισμού. Το εύρημα επιβεβαιώθηκε και στην έρευνα της Yoon (2004). Ένας πιθανός λόγος να εξηγηθεί το εύρημα είναι ότι ο μεγάλος βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνει τις πιθανότητες για δράση και παρέμβαση, εφόσον το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς μία κατάσταση (Bandura, 1997).

Θετική συσχέτιση και στις τέσσερις περιπτώσεις εκφοβισμού διαπιστώθηκε επίσης ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητα της κάθε μορφής εκφοβισμού και το βαθμό πρόθεσής τους για την αντιμετώπισή της. Άλλες έρευνες (Dedousis-Wallace & Shute, 2009·Duy, 2013· Yoon 2004) κατέληξαν επίσης στο ίδιο συμπέρασμα. Η συσχέτιση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι εάν οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν επαρκώς το πόσο επηρεάζει τους μαθητές η εμφάνιση του εκφοβισμού, τότε μπορεί να υποβαθμίσουν τη σοβαρότητα του φαινομένου και την ανάγκη που υπάρχει για τη δική τους παρέμβαση (Khan, Jones, & Wieland, 2012).

Και στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού οι συμμετέχοντες που είχαν μεγαλύτερο βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητα της κάθε μορφής εκφοβισμού, είχαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας να την αντιμετωπίσουν. Αυτό οφείλεται ίσως στο ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ενημερωμένοι για τη σοβαρότητα και τις αρνητικές συνέπειες του φαινομένου, είναι επίσης ενημερωμένοι και για τις διαθέσιμες στρατηγικές παρέμβασης που υπάρχουν, ώστε να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί να αντιμετωπίσουν κάθε περιστατικό εκφοβισμού.

Ακόμη, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν οι συμμετέχοντες τη σοβαρότητα της κάθε μορφής εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης είχαν για το θύμα. Το εύρημα επιβεβαιώθηκε και σε άλλες έρευνες (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011·Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Ένας πιθανός λόγος να εξηγηθεί αυτό είναι ότι οι συμμετέχοντες που αναγνωρίζουν ότι το φαινόμενο έχει πολύ σοβαρές επιπτώσεις στα θύματα, μπορούν ίσως πιο εύκολα να μουν στη θέση

του μαθητή που θυματοποιείται και να κατανοήσουν το πώς αυτός αισθάνεται και το τι βιώνει.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα της κάθε μορφής εκφοβισμού, είχαν μεγαλύτερη πρόθεση να την αντιμετωπίσουν. Το ίδιο εύρημα βρέθηκε και σε άλλες μελέτες (Craig, Henderson, & Murphy, 2000· Dedousis-Wallace & Shute, 2009· Duy, 2013· Yoon, 2004). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι ο μεγάλος βαθμός ενσυναίσθησης που έχει το άτομο για κάποιον αυξάνει την ετοιμότητά του να βοηθήσει αυτό το άτομο (Batson, 1991).

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης σχετικά με το ποια ήταν η πηγή της αυτοαποτελεσματικότητάς τους για την αντιμετώπιση των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού. Όσον αφορά το σωματικό και το λεκτικό εκφοβισμό, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητάς τους οφειλόταν στις προσωπικές εμπειρίες πετυχημένης αντιμετώπισης των δύο μορφών εκφοβισμού. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί που έχουν καταφέρει να αντιμετωπίσουν επιτυχώς στο παρελθόν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο, νιώθουν πιο αποτελεσματικοί να διαχειριστούν παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον. Επομένως, οι προηγούμενες εμπειρίες αντιμετώπισης του εκφοβισμού επηρεάζουν σημαντικά την πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, αλλά και τις μελλοντικές αντιδράσεις τους (Khan, Jones, & Wieland, 2012). Στις περιπτώσεις του κοινωνικού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεώρησε ότι ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητάς τους οφειλόταν στο βαθμό γνώσης που είχε σχετικά με τέτοιου είδους θέματα. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν για τη φύση, τις αιτίες, τις συνέπειες του φαινομένου και είναι ενημερωμένοι για τις διαθέσιμες στρατηγικές παρέμβασης, πιστεύουν περισσότερο στις ικανότητές τους να διαχειριστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν επίσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετώπιζαν τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού. Για το σωματικό εκφοβισμό, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θα τον αντιμετώπιζε, επιβάλλοντας αρνητικές συνέπειες στο θύτη. Άλλες σχετικές μελέτες (Bauman & Del Rio, 2006· Byers, Calabiano & Calabiano 2011· Khan, Jones, & Wieland, 2012· Yoon & Kerber, 2003) κατέληξαν επίσης στο ίδιο συμπέρασμα. Ένας πιθανός λόγος να ερμηνευτεί το εύρημα είναι ίσως ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το σωματικό

εκφοβισμό ως μία άκρως ανεπιθύμητη και αποδοκιμαστέα συμπεριφορά και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούν πιο αυστηρά μέτρα, όπως είναι η τιμωρία του θύτη (Rigby & Bauman, 2010). Στην περίπτωση του λεκτικού εκφοβισμού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα έκαναν μία προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του. Η προσωπική συζήτηση με το θύτη αποτέλεσε επίσης την προτιμώμενη στρατηγική παρέμβασης ανεξάρτητα από τη μορφή εκφοβισμού στην έρευνα του Duy (2013). Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ένα λιγότερο αυστηρό τρόπο παρέμβασης σε σύγκριση με το σωματικό εκφοβισμό, επειδή ίσως θεώρησαν ότι οι επιπτώσεις του λεκτικού εκφοβισμού δεν είναι τόσο σοβαρές, όπως είναι στη σωματική βία. Ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του κοινωνικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θα πραγματοποιούσε μία συζήτηση σχετικά με τέτοιου είδους περιστατικά με όλους τους μαθητές της τάξης. Το εύρημα επιβεβαιώθηκε και στη μελέτη των Yoon και Kerber (2003) για την περίπτωση του κοινωνικού εκφοβισμού. Ένας πιθανός λόγος για να εξηγηθεί το εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ίσως τόσο σοβαρές αυτές τις μορφές εκφοβισμού λόγω της «κρυφής» φύσης τους, ώστε να επιλέγουν πιο ήπιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ως πιο σοβαρό το σωματικό εκφοβισμό σε σύγκριση με τις άλλες τρεις μορφές εκφοβισμού. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώθηκε και σε άλλες έρευνες, στις οποίες όμως μελετήθηκαν τρεις μορφές εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός και κοινωνικός εκφοβισμός) (Bauman & Del Rio, 2006· Byers, Caltabiano, & Caltabiano 2011· Duy, 2013· Craig, Henderson, & Murphy, 2000 Khan, Jones, & Wieland, 2012· Yoon & Kerber, 2003). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ως πιο σοβαρό το σωματικό εκφοβισμό, επειδή αγνοούν ίσως τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ποικίλων άμεσων και έμμεσων μορφών του φαινομένου. Είναι μάλιστα πιθανόν να θεωρούν ότι οι έμμεσες μορφές δε θεωρούνται ως εκφοβιστικές συμπεριφορές, αλλά ως μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης των παιδιών (Boulton, 1997· Holt & Keyes, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί είχαν επίσης μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα του σωματικού εκφοβισμού σε σύγκριση με το θύμα των τριών άλλων μορφών εκφοβισμού. Και άλλες σχετικές μελέτες (Bauman & Del Rio, 2006· Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011· Duy, 2013· Yoon & Kerber, 2003), στις οποίες όμως δεν εξετάστηκε ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κατέληξαν σε αυτό το εύρημα. Ένας

πιθανός λόγος να εξηγηθεί αυτό είναι ότι ο κοινωνικός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι καλά «κρυμμένες» μορφές εκφοβισμού. Ακόμη και εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι εκδηλώνονται τέτοιες συμπεριφορές στο σχολείο, δεν έχουν μεγάλο βαθμό ενσυναίσθησης για τα θύματα, επειδή δεν κατανοούν πιθανώς τις αρνητικές επιπτώσεις αυτών των δύο τύπων εκφοβισμού.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης να αντιμετωπίσουν το σωματικό εκφοβισμό σε σχέση με τις άλλες τρεις μορφές εκφοβισμού. Και σε άλλες σχετικές μελέτες (Bauman & Del Rio 2006· Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011· Craig, Henderson, & Murphy, 2000· Duy, 2013· Yoon & Kerber, 2003), βρέθηκε το ίδιο εύρημα. Ένας λόγος για να ερμηνευτεί αυτό είναι ότι μπροστά στο σωματικό εκφοβισμό ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι το καθήκον του να παρέμβει είναι αδιαμφισβήτητο. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βασιστεί στην πολιτική και τους κανόνες του σχολείου -εάν αυτοί υπάρχουν- σχετικά με το ότι η σωματική βία δεν είναι αποδεκτή και τιμωρείται (Bauman & Del Rio, 2006). Ωστόσο, δε συμβαίνει το ίδιο σε άλλες μορφές εκφοβισμού (ειδικά στις έμμεσες), επειδή αυτές αποτελούν συμπεριφορές που αναγνωρίζονται δύσκολα και οι εκπαιδευτικοί ίσως θεωρούν ότι δεν έχουν καμία ευθύνη να αντιμετωπίσουν τέτοια περιστατικά.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού σε σύγκριση με τις άλλες τρεις μορφές εκφοβισμού. Το ίδιο αποτέλεσμα βρέθηκε και στην έρευνα των Byers, Caltabiano και Caltabiano (2011). Ένας πιθανός λόγος να εξηγηθεί αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία έχουν συναντήσει περιστατικά σωματικής βίας και έχουν καταφέρει να τα αντιμετωπίσουν με επιτυχία. Αντίθετα, δε γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των άλλων μορφών εκφοβισμού και είναι αβέβαιοι για το πώς πρέπει να αντιδράσουν.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης του εκφοβισμού και τη συνεχή ενημέρωσή τους για τα χαρακτηριστικά των ποικίλων μορφών εκφοβισμού. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε βάθος τη φύση του προβλήματος, τις καταστροφικές συνέπειες που έχει για το θύμα και τους εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισής του, είναι πιο πιθανόν να αντιληφθούν τη σοβαρότητα του φαινομένου, να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους για το θύμα, να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών και τελικά να έχουν μεγαλύτερη πρόθεση να παρέμβουν για την εξάλειψή τους.

8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν με δείγμα εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γυμνάσια σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας, ώστε να εξεταστεί εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο όπου εργάζονται.

Επίσης, εφόσον το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μία μελλοντική συγκριτική μελέτη, στην οποία θα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα προέρχονται τόσο από την Πρωτοβάθμια όσο και από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, θα ήταν δυνατό να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και να εξεταστεί εάν παράγοντες, όπως είναι ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση των μορφών εκφοβισμού και ο βαθμός της ενσυναίσθησης για το θύμα, διαφοροποιούνται στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων Εκπαίδευσης.

Γενικά, υπάρχει ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκφοβισμό και τον τρόπο αντίδρασής τους σε αυτόν (Boulton, 1997). Ακόμη, η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας θα βοηθούσε στην καλύτερη και πιο λεπτομερή κατανόηση του συγκεκριμένου θέματος, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο δικαιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-Efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Basch, M. F. (1983). Empathic understanding: A review of the concept and some theoretical considerations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 31(1), 101-126.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Blair, C., Calkins, S., & Kopp, L., (2010). Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 64-90). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes, and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119.

- Caprara, G. V., & Cervone, D. (2002). A conception of personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self-regulating system. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 61-74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cervone, D., Jiwani, N., & Wood, R. (1991). Goal-setting and the differential influence of self-regulatory processes on complex decision-making performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*(2), 257-266.
- Connolly, J., Pepler, D. J., Craig, W. M., & Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Development*, *5*(4), 299–310.
- Craig, W. (1998). The relationship among aggression types, depression, and anxiety in bullies, victims, and bully/victims. *Personality and Individual Differences* *24*(1),123–130.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, *21*(1), 5–21.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, *67*(5), 2317 – 2327.
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2010). Teachers' management of student bullying in the classroom. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 535-546). New York: Routledge.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, *73*(9), 347–355.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 113-126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers.
- Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, *25*(1), 70-87.

- Dedousis-Wallace, A., & Shute, R. (2009) Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 9*, 2-17.
- DeVellis, B. M., & DeVellis, R. F. (2000). Self-efficacy and health. In A. Baum, T. A. Revenson, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 235-247). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools, 50*(10), 987-1002.
- Eisenberg, N. (1990). Prosocial development in early and mid-adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gulotta (Eds.), *From childhood to adolescence, a transitional period. Advances in adolescent development. An annual book series*. California: Sage Publication.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*(2), 131-149.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1999). Emotion, emotion-related regulation, and quality of socioemotional functioning. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 318-335). New York: Psychology Press.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*(1), 100-131.
- Eisenberg, N., & Müssen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadosky, A. (2006). Empathy related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3-13). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007) Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 649-663.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. In R. Geffner & M.

- Loring (Eds.), *Bullying behaviors: Current issues, research, and interventions* (pp. 123–132). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365–383.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist, 5*(2), 25–30.
- Feshbach, N. D. (1997). Empathy: The formative years. Implications for clinical practice. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: Directions for psychotherapy* (pp. 33–59). Washington, DC: American Psychological Association.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin, 4*(3), 399–413.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology, 21*, 105-114.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence, 18*, 634–644.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). A social cognitive perspective on peer aggression and victimization. *Annals Child Development, 12*, 21–66.
- Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International, 34*(3), 299–312.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(4), 441–455.
- Heppner, P. P., & Lee, D. (2005). Problem-solving appraisal and psychological adjustment. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 288-298). New York: Oxford University Press.

- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behaviour* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 307-316.
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 121-139). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoover, J. H., & Hazler, R. J. (1994). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling, 25*, 212-220.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*(6), 540-550.
- Juvonen, J., & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496-505.
- Kahn, J. H., Jones, J. L., & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools, 49*(8), 784-793.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive behavior and other behaviors related to bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 187-210). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development, 44*, 51-64.
- Konrath, S., & Brown, S. L. (2012). The effects of giving on givers. In N. Roberts & M. Newman (Eds.), *Handbook of Health and Social Relationships: The good, the bad, and the complicated* (pp. 32-48). Washington DC: American Psychological Association.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.

- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, E., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.
- Locke, E. A. (2005). Setting goals for life and happiness. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 299-312). New York: Oxford University Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.
- Marshall, M. N. (1998). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (Vol. 2, pp. 715-752). New York: Wiley.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2005). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- McDougall, L. (1999). A study of bullying in further education. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 17(2), 31-37.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Nicolaides, S., Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105–118.
- Niezink, L. W. (2008). *Considering others in need: On altruism, empathy and perspective taking* (Doctoral Dissertation). Rijksuniversiteit Groningen.

- O' Moore, M., & Minton, S. J. (2004). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). New York: The Guilford Press.
- Olweus, D. (2007). *The Olweus Bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: The Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. T. (2004). Girls' aggressive behavior. *The Prevention Researcher*, 11(3), 9–12.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J., & Henderson, K. (2002). Bullying, sexual harassment, dating violence, and substance use among adolescents. In C. Wekerle & A.-M. Wall (Eds.), *The violence and addiction equation: Theoretical and clinical issues in substance abuse and relationship violence* (pp. 153–168). New York: Brunner-Routledge.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.

- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Australia: ACER Press.
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in school: Six basic approaches*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 455-467). New York: Routledge.
- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* New York: Cambridge University Press.
- Rodkin, R. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14–24.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science: Vol. 3. Formulation of the person and the social context* (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Salkind, N. J. (Ed.) (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology (Volume 1)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Schonert-Reichl, K. A. (1993). Empathy and social relationships in adolescents with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18(3), 189–204.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). Understanding bullying. In S. Sharp & P. K. Smith(Eds.), *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers* (pp. 1-5). London: Routledge.

- Skinner, A. T., Babinski, L. M., & Gifford, E. J. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 50(10), 72-84.
- Slee, P., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Journal of Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Srabstein, J. C., McCarter, R. J., Shao, C., & Huang, Z. J. (2006). Morbidities associated with bullying behaviors in adolescents: School based study of American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(4), 587-596.
- Σταλίκας, Α., & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman Publishing.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/ victim status. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 95-121.
- Thompson, S. C. (2005). The role of personal control in adaptive functioning. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 202-213). New York: Oxford University Press.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17.

- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*(3), 367–385.
- Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 453-466.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(2), 314-321.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *Cyber Psychology and Behavior*, *7*(2), 247-257.
- Yoon, J. S. (2004) Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, *27*(1), 37-45.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, *69*, 27–35.
- Ψάλτη, Α., & Κασάπη, Σ. (2012). Εισαγωγή: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία Στο: Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία- Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (σελ. 61-69). Αθήνα: Gutenberg.
- Zahavi, D. (2012). Comment: Basic Empathy and Complex Empathy. *Emotion Review*, *4*(1), 81-82.
- Zumberg, K. M., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2008). Does problem orientation involve more than generalized self-efficacy? Predicting psychological and physical functioning in college students. *Personality and Individual Differences*, *45*(4), 328-332.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο

1. Άρρεν 2. Θήλυ

2. Ηλικία

1. 22-30 2. 31-40 3. 41-50 4. 51 και άνω

3. Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας;

1. 0-5 έτη 2. 6-11 έτη 3. 12-17 έτη 4. 18 έτη και άνω

Στη συνέχεια δίνονται 4 διαφορετικές περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού. Διαβάστε την κάθε περίπτωση και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν, κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στην επιλογή που σας αντιπροσωπεύει πιο πολύ.

1^η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Έχετε αντιληφθεί ότι ένας/μία μαθητής/-τρια του σχολείου εμφανίζει σκόπιμα μία επαναλαμβανόμενη σωματική μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (χτυπήματα, κλωτσιές, σπρώξιμο, φτύσιμο) απέναντι σε κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά του που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
4. Πόσο συχνά είχατε άμεση εμπειρία ή πληροφορηθήκατε για μία σωματική μορφή σχολικού εκφοβισμού κατά την επαγγελματική σας καριέρα ως εκπαιδευτικός;	1	2	3	4	5
5. Πόσο σοβαρή κρίνετε ότι είναι μία σωματική μορφή σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
6. Πόσο μπορείτε να κατανοήσετε τα συναισθήματα του θύματος;	1	2	3	4	5
7. Είναι στις προθέσεις σας να αντιμετωπίσετε μία σωματική μορφή σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
8. Πόσο αποτελεσματικό/-ή θεωρείτε τον εαυτό σας να αντιμετωπίσετε μία σωματική μορφή σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

9. Θεωρείτε ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητάς σας για την αντιμετώπιση μίας σωματικής μορφής σχολικού εκφοβισμού οφείλεται:

(Επιλέξτε **μία** μόνο απάντηση βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

1. στην υποστήριξη ή μη του διευθυντή	
2. στην υποστήριξη ή μη των συναδέλφων	
3. σε προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας αντιμετώπισης του εκφοβισμού	
4. στο βαθμό γνώσης σχετικά με τέτοιου είδους θέματα	
5. στη συνεργασία ή μη με τους γονείς των μαθητών	

10. Με ποιον τρόπο από τους παρακάτω θα αντιμετωπίζατε μία σωματική μορφή σχολικού εκφοβισμού;

(Υποδείξτε **τον πιο σημαντικό** για εσάς βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

1. Αγνόηση	
2. Προσωπική συζήτηση με το θύμα για αντιμετώπιση παρόμοιου περιστατικού στο μέλλον	
3. Προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη φύση της συμπεριφοράς του	
4. Συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης για τέτοιου είδους περιστατικά	
5. Επιβολή αρνητικών συνεπειών στο θύτη	
6. Παραπομπή του θύτη στο Διευθυντή	
7. Ενημέρωση των γονέων του θύτη	

2^η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Έχετε αντιληφθεί ότι ένας/μία μαθητής/-τρια του σχολείου εμφανίζει σκόπιμα μία επαναλαμβανόμενη λεκτική μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (προσβολές, απειλές, κοροϊδίες) απέναντι σε κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά του που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
11. Πόσο συχνά είχατε άμεση εμπειρία ή πληροφορηθήκατε για μία λεκτική μορφή σχολικού εκφοβισμού κατά την επαγγελματική σας καριέρα ως εκπαιδευτικός;	1	2	3	4	5
12. Πόσο σοβαρή κρίνετε ότι είναι μία λεκτική μορφή σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
13. Πόσο μπορείτε να κατανοήσετε τα συναισθήματα του θύματος;	1	2	3	4	5
14. Είναι στις προθέσεις σας να αντιμετωπίσετε μία λεκτική μορφή σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
15. Πόσο αποτελεσματικό/-ή θεωρείτε τον εαυτό σας να αντιμετωπίσετε μία λεκτική μορφή σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

16. Θεωρείτε ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητάς σας για την αντιμετώπιση μίας λεκτικής μορφής σχολικού εκφοβισμού οφείλεται:

(Επιλέξτε **μία** μόνο απάντηση βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

1. στην υποστήριξη ή μη του διευθυντή	
2. στην υποστήριξη ή μη των συναδέλφων	
3. σε προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας αντιμετώπισης του εκφοβισμού	
4. στο βαθμό γνώσης σχετικά με τέτοιου είδους θέματα	
5. στη συνεργασία ή μη με τους γονείς των μαθητών	

17. Με ποιον τρόπο από τους παρακάτω θα αντιμετωπίζατε μία λεκτική μορφή επιθετικής συμπεριφοράς;

(Υποδείξτε **τον πιο σημαντικό** για εσάς βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

1. Αγνόηση	
2. Προσωπική συζήτηση με το θύμα για αντιμετώπιση παρόμοιου περιστατικού στο μέλλον	
3. Προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη φύση της συμπεριφοράς του	
4. Συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης για τέτοιου είδους περιστατικά	
5. Επιβολή αρνητικών συνεπειών στο θύτη	
6. Παραπομπή του θύτη στο Διευθυντή	
7. Ενημέρωση των γονέων του θύτη	

3^η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Έχετε αντιληφθεί ότι ένας/μία μαθητής/-τρια του σχολείου χρησιμοποιεί σκόπιμα επαναλαμβανόμενες κοινωνικές μορφές εκφοβισμού (αποκλεισμός από το παιχνίδι ή από σχολικές δραστηριότητες, διάδοση φημών, προδοσία μυστικών) απέναντι σε κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά του που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
18. Πόσο συχνά είχατε άμεση εμπειρία ή πληροφορηθήκατε για κοινωνικές μορφές εκφοβισμού κατά την επαγγελματική σας καριέρα ως εκπαιδευτικός;	1	2	3	4	5
19. Πόσο σοβαρές κρίνετε ότι είναι οι κοινωνικές μορφές εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
20. Πόσο μπορείτε να κατανοήσετε τα συναισθήματα του θύματος;	1	2	3	4	5
21. Είναι στις προθέσεις σας να αντιμετωπίσετε κοινωνικές μορφές εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
22. Πόσο αποτελεσματικό/-ή θεωρείτε τον εαυτό σας να αντιμετωπίσετε κοινωνικές μορφές εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

23. Θεωρείτε ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητάς σας για την αντιμετώπιση κοινωνικών μορφών εκφοβισμού οφείλεται:

(Επιλέξτε **μία** μόνο απάντηση βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

1. στην υποστήριξη ή μη του διευθυντή	
2. στην υποστήριξη ή μη των συναδέλφων	
3. σε προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας αντιμετώπισης του εκφοβισμού	
4. στο βαθμό γνώσης σχετικά με τέτοιου είδους θέματα	
5. στη συνεργασία ή μη με τους γονείς των μαθητών	

24. Με ποιον τρόπο από τους παρακάτω θα αντιμετωπίζατε κοινωνικές μορφές εκφοβισμού;

(Υποδείξτε **τον πιο σημαντικό** για εσάς)

1. Αγνόηση	
2. Προσωπική συζήτηση με το θύμα για αντιμετώπιση παρόμοιου περιστατικού στο μέλλον	
3. Προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη φύση της συμπεριφοράς του	
4. Συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης για τέτοιου είδους περιστατικά	
5. Επιβολή αρνητικών συνεπειών στο θύτη	
6. Παραπομπή του θύτη στο Διευθυντή	
7. Ενημέρωση των γονέων του θύτη	

4^η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Έχετε αντιληφθεί ότι ένας/μία μαθητής/τρια του σχολείου χρησιμοποιεί σκόπιμα και επαναλαμβανόμενα τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό/κυβερνοεκφοβισμό (μέσω SMS, τηλεφωνικών συνομιλιών, μέσω Facebook ή άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω chat) απέναντι σε κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά του που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
25. Πόσο συχνά είχατε άμεση εμπειρία ή πληροφορηθήκατε για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό κατά την επαγγελματική σας καριέρα ως εκπαιδευτικός;	1	2	3	4	5
26. Πόσο σοβαρό κρίνετε ότι είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός;	1	2	3	4	5
27. Πόσο μπορείτε να κατανοήσετε τα συναισθήματα του θύματος;	1	2	3	4	5
28. Είναι στις προθέσεις σας να αντιμετωπίσετε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό;	1	2	3	4	5
29. Πόσο αποτελεσματικό/-ή θεωρείτε τον εαυτό σας να αντιμετωπίσετε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό;	1	2	3	4	5

30. Θεωρείτε ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητάς σας για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού οφείλεται:

*(Επιλέξτε **μία** μόνο απάντηση βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)*

1. στην υποστήριξη ή μη του διευθυντή	
2. στην υποστήριξη ή μη των συναδέλφων	
3. σε προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας αντιμετώπισης του εκφοβισμού	
4. στο βαθμό γνώσης σχετικά με τέτοιου είδους θέματα	
5. στη συνεργασία ή μη με τους γονείς των μαθητών	

31. Με ποιον τρόπο από τους παρακάτω θα αντιμετωπίζατε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό;

*(Υποδείξτε **τον πιο σημαντικό** για εσάς)*

1. Αγνόηση	
2. Προσωπική συζήτηση με το θύμα για αντιμετώπιση παρόμοιου περιστατικού στο μέλλον	
3. Προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη φύση της συμπεριφοράς του	
4. Συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης για τέτοιου είδους περιστατικά	
5. Επιβολή αρνητικών συνεπειών στο θύτη	
6. Παραπομπή του θύτη στο Διευθυντή	
7. Ενημέρωση των γονέων του θύτη	

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού αντίληψης της σοβαρότητας ως προς τον τύπο εκφοβισμού

Τύπος εκφοβισμού	M.O.	T.A.
Σωματικός εκφοβισμός	4,49	0,56
Λεκτικός εκφοβισμός	3,84	0,68
Κοινωνικός εκφοβισμός	2,50	0,73
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	2,50	0,61

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ελέγχου t-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα για την αντίληψη της σοβαρότητας στους τέσσερις τύπους εκφοβισμού

	t	df	Sig. (2-tailed)
Σωματικός - Λεκτικός Εκφοβισμός	16,009	306	,000
Σωματικός - Κοινωνικός Εκφοβισμός	43,384	306	,000
Σωματικός – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	45,744	306	,000
Λεκτικός – Κοινωνικός Εκφοβισμός	30,330	306	,000
Λεκτικός – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	28,818	306	,000
Κοινωνικός- Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	,000	306	1,000

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού ενσυναίσθησης του θύματος ως προς τον τύπο του εκφοβισμού

Τύπος εκφοβισμού	M.O.	T.A.
Σωματικός εκφοβισμός	4,24	0,63
Λεκτικός εκφοβισμός	3,96	0,73
Κοινωνικός εκφοβισμός	3,07	0,69
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	2,93	0,63

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ελέγχου *t-test* σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα για το βαθμό ενσυναίσθησης του θύματος στους τέσσερις τύπους εκφοβισμού

	t	df	Sig. (2-tailed)
Σωματικός - Λεκτικός Εκφοβισμός	6,775	306	,000
Σωματικός - Κοινωνικός Εκφοβισμός	25,814	306	,000
Σωματικός – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	29,825	306	,000
Λεκτικός – Κοινωνικός Εκφοβισμός	19,972	306	,000
Λεκτικός – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	20,860	306	,000
Κοινωνικός- Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	3,106	306	,002

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση ως προς τον τύπο εκφοβισμού

Τύπος εκφοβισμού	M.O.	T.A.
Σωματικός εκφοβισμός	3,40	0,59
Λεκτικός εκφοβισμός	3,01	0,639
Κοινωνικός εκφοβισμός	2,00	0,71
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	1,59	0,70

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου *t-test* σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα για το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση στους τέσσερις τύπους εκφοβισμού

	t	df	Sig. (2-tailed)
Σωματικός - Λεκτικός Εκφοβισμός	7,915	306	,000
Σωματικός - Κοινωνικός Εκφοβισμός	26,043	306	,000
Σωματικός – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	36,249	306	,000
Λεκτικός – Κοινωνικός Εκφοβισμός	20,453	306	,000
Λεκτικός – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	25,833	306	,000
Κοινωνικός- Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	7,798	306	,000

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού πρόθεσης αντιμετώπισης ως προς τον τύπο εκφοβισμού

Τύπος εκφοβισμού	M.O.	T.A.
Σωματικός εκφοβισμός	4,39	0,56
Λεκτικός εκφοβισμός	3,76	0,68
Κοινωνικός εκφοβισμός	2,35	0,70
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός	2,04	0,67

Πίνακας 8. Αποτελέσματα ελέγχου *t*-test σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα για το βαθμό πρόθεσης αντιμετώπισης στους τέσσερις τύπους εκφοβισμού

	t	df	Sig. (2-tailed)
Σωματικός - Λεκτικός Εκφοβισμός	14,302	306	,000
Σωματικός - Κοινωνικός Εκφοβισμός	42,527	306	,000
Σωματικός – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	50,255	306	,000
Λεκτικός – Κοινωνικός Εκφοβισμός	28,793	306	,000
Λεκτικός – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	34,273	306	,000
Κοινωνικός- Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός	6,962	306	,000

Πίνακας 9. Αποτελέσματα ελέγχου *t*-test του βαθμού αντίληψης σοβαρότητας μεταξύ των δύο φύλων στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού

Μεταβλητή	Άνδρες (n=154)		Γυναίκες (n=153)		t	df
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Αντίληψη σοβαρότητας-σωματικός εκφοβισμός	4,32	0,55	4,66	0,51	5,468**	305
Αντίληψη σοβαρότητας-λεκτικός εκφοβισμός	3,59	0,65	4,10	0,62	6,948**	304,608
Αντίληψη σοβαρότητας-κοινωνικός εκφοβισμός	2,24	0,72	2,75	0,66	6,460**	305
Αντίληψη σοβαρότητας-ηλεκτρονικός εκφοβισμός	2,42	0,59	2,58	0,63	2,279*	305

* $p < 0.05$ (2-tailed), ** $p < 0.01$ (2-tailed)

Πίνακας 10. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene
Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας σωματικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
23,336	3	303	,000

Πίνακας 11. Έλεγχος Brown-Forsythe
Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας σωματικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	19,538	3	282,640	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 12. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας σωματικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22-30 ετών	31-40 ετών	,416*	,078	,000
	41-50 ετών	,328*	,069	,000
	51 ετών και άνω	,685*	,081	,000
31-40 ετών	22-30 ετών	-,416*	,078	,000
	41-50 ετών	-,088	,080	,853
	51 ετών και άνω	,269*	,091	,021
41-50 ετών	22-30 ετών	-,328*	,069	,000
	31-40 ετών	,088	,080	,853
	51 ετών και άνω	,357*	,084	,000
51 ετών και άνω	22-30 ετών	-,685*	,081	,000
	31-40 ετών	-,269*	,091	,021
	41-50 ετών	-,357*	,084	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 13. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene
Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας λεκτικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,693	3	303	,012

Πίνακας 14. Έλεγχος Brown-Forsythe
Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας λεκτικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	16,044	3	283,747	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 15. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας λεκτικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	31-40 ετών	,236	,109	,176
22-30 ετών	41-50 ετών	,335 [*]	,113	,021
	51 ετών και άνω	,745 [*]	,109	,000
	22-30 ετών	-,236	,109	,176
31-40 ετών	41-50 ετών	,100	,099	,895
	51 ετών και άνω	,510 [*]	,095	,000
	22-30 ετών	-,335 [*]	,113	,021
41-50 ετών	31-40 ετών	-,100	,099	,895
	51 ετών και άνω	,410 [*]	,100	,000
	22-30 ετών	-,745 [*]	,109	,000
51 ετών και άνω	31-40 ετών	-,510 [*]	,095	,000
	41-50 ετών	-,410 [*]	,100	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 16. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene
Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας κοινωνικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,918	3	303	,009

Πίνακας 17. Έλεγχος Brown-Forsythe
Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας κοινωνικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	13,802	3	262,375	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 18. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας κοινωνικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	31-40 ετών	,300	,129	,125
22-30 ετών	41-50 ετών	,287	,126	,138
	51 ετών και άνω	,769*	,126	,000
	22-30 ετών	-,300	,129	,125
31-40 ετών	41-50 ετών	-,013	,106	1,000
	51 ετών και άνω	,469*	,106	,000
	22-30 ετών	-,287	,126	,138
41-50 ετών	31-40 ετών	,013	,106	1,000
	51 ετών και άνω	,482*	,102	,000
	22-30 ετών	-,769*	,126	,000
51 ετών και άνω	31-40 ετών	-,469*	,106	,000
	41-50 ετών	-,482*	,102	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 19. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
9,494	3	303	,000

Πίνακας 20. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας κοινωνικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	16,527	3	289,315	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 21. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22-30 ετών	31-40 ετών	,165	,100	,470
	41-50 ετών	,187	,095	,269
	51 ετών και άνω	,643*	,095	,000
31-40 ετών	22-30 ετών	-,165	,100	,470
	41-50 ετών	,022	,091	1,000
	51 ετών και άνω	,478*	,092	,000
41-50 ετών	22-30 ετών	-,187	,095	,269
	31-40 ετών	-,022	,091	1,000
	51 ετών και άνω	,456*	,086	,000
51 ετών και άνω	22-30 ετών	-,643*	,095	,000
	31-40 ετών	-,478*	,092	,000
	41-50 ετών	-,456*	,086	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 22. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας σωματικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
28,143	3	303	,000

Πίνακας 23. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας σωματικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	17,744	3	289,889	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 24. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας σωματικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,436*	,077	,000
	12-17 έτη	,365*	,071	,000
	18 έτη και άνω	,643*	,078	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,436*	,077	,000
	12-17 έτη	-,071	,084	,951
	18 έτη και άνω	,207	,090	,125
12-17 έτη	0-5 έτη	-,365*	,071	,000
	6-11 έτη	,071	,084	,951
	18 έτη και άνω	,278*	,084	,007
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,643*	,078	,000
	6-11 έτη	-,207	,090	,125
	12-17 έτη	-,278*	,084	,007

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 25. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας λεκτικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5,301	3	303	,001

Πίνακας 26. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας λεκτικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	13,852	3	270,594	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 27. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας λεκτικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,194	,111	,406
	12-17 έτη	,314	,119	,055
	18 έτη και άνω	,682*	,116	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,194	,111	,406
	12-17 έτη	,120	,098	,773
	18 έτη και άνω	,488*	,094	,000
12-17 έτη	0-5 έτη	-,314	,119	,055
	6-11 έτη	-,120	,098	,773
	18 έτη και άνω	,368*	,103	,003
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,682*	,116	,000
	6-11 έτη	-,488*	,094	,000
	12-17 έτη	-,368*	,103	,003

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 28. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας κοινωνικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,439	3	303	,017

Πίνακας 29. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας κοινωνικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	13,520	3	265,643	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 30. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας κοινωνικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,312	,129	,096
	12-17 έτη	,249	,127	,274
	18 έτη και άνω	,739*	,124	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,312	,129	,096
	12-17 έτη	-,063	,109	,992
	18 έτη και άνω	,427*	,104	,000
12-17 έτη	0-5 έτη	-,249	,127	,274
	6-11 έτη	,063	,109	,992
	18 έτη και άνω	,490*	,103	,000
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,739*	,124	,000
	6-11 έτη	-,427*	,104	,000
	12-17 έτη	-,490*	,103	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 31. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5,709	3	303	,001

Πίνακας 32. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας ηλεκτρονικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	14,954	3	292,646	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 33. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αντίληψης της σοβαρότητας ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,219	,099	,161
	12-17 έτη	,237	,095	,083
	18 έτη και άνω	,634*	,097	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,219	,099	,161
	12-17 έτη	,018	,091	1,000
	18 έτη και άνω	,415*	,093	,000
12-17 έτη	0-5 έτη	-,237	,095	,083
	6-11 έτη	-,018	,091	1,000
	18 έτη και άνω	,397*	,088	,000
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,634*	,097	,000
	6-11 έτη	-,415*	,093	,000
	12-17 έτη	-,397*	,088	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 34. Αποτελέσματα ελέγχου t-test του βαθμού ενσυναίσθησης για το θύμα μεταξύ των δύο φύλων στις τέσσερις μορφές εκφοβισμού

Μεταβλητή	Άνδρες (n=154)		Γυναίκες (n=153)		t	df
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Ενσυναίσθηση για θύμα-σωματικός εκφοβισμός	3,98	0,58	4,50	0,57	7,874**	304,919
Ενσυναίσθηση για θύμα-λεκτικός εκφοβισμός	3,59	0,61	4,33	0,65	10,157**	305
Ενσυναίσθηση για θύμα -κοινωνικός εκφοβισμός	2,81	0,66	3,33	0,63	6,934**	305
Ενσυναίσθηση για θύμα -ηλεκτρονικός εκφοβισμός	2,78	0,58	3,08	0,65	-4,222**	305

** p<0.01 (2-tailed)

Πίνακας 35. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του σωματικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,153	3	303	,927

Πίνακας 36. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA
 Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του σωματικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	4,820	13,313	,000
Within Groups	303	,362		
Total	306			

Πίνακας 37. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni

Dependent Variable: Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος σωματικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22-30 ετών	31-40 ετών	,243	,107	,147
	41-50 ετών	,413*	,105	,001
	51 ετών και άνω	,652*	,109	,000
31-40 ετών	22-30 ετών	-,243	,107	,147
	41-50 ετών	,170	,090	,361
	51 ετών και άνω	,409*	,095	,000
41-50 ετών	22-30 ετών	-,413*	,105	,001
	31-40 ετών	-,170	,090	,361
	51 ετών και άνω	,239	,092	,058
51 ετών και άνω	22-30 ετών	-,652*	,109	,000
	31-40 ετών	-,409*	,095	,000
	41-50 ετών	-,239	,092	,058

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 38. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene
 Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του λεκτικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5,046	3	303	,002

Πίνακας 39. Έλεγχος Brown-Forsythe
 Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του λεκτικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	14,275	3	255,600	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 40. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος λεκτικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	31-40 ετών	,400*	,132	,019
22-30 ετών	41-50 ετών	,410*	,121	,006
	51 ετών και άνω	,816*	,127	,000
	22-30 ετών	-,400*	,132	,019
31-40 ετών	41-50 ετών	,010	,105	1,000
	51 ετών και άνω	,416*	,112	,002
	22-30 ετών	-,410*	,121	,006
41-50 ετών	31-40 ετών	-,010	,105	1,000
	51 ετών και άνω	,405*	,098	,000
	22-30 ετών	-,816*	,127	,000
51 ετών και άνω	31-40 ετών	-,416*	,112	,002
	41-50 ετών	-,405*	,098	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 41. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του κοινωνικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,715	3	303	,164

Πίνακας 42. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του κοινωνικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	5,873	13,487	,000
Within Groups	303	,435		
Total	306			

Πίνακας 43. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni

Dependent Variable: Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος κοινωνικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22-30 ετών	31-40 ετών	,373*	,118	,010
	41-50 ετών	,386*	,115	,005
	51 ετών και άνω	,753*	,120	,000
31-40 ετών	22-30 ετών	-,373*	,118	,010
	41-50 ετών	,013	,099	1,000
	51 ετών και άνω	,380*	,104	,002
41-50 ετών	22-30 ετών	-,386*	,115	,005
	31-40 ετών	-,013	,099	1,000
	51 ετών και άνω	,366*	,101	,002
51 ετών και άνω	22-30 ετών	-,753*	,120	,000
	31-40 ετών	-,380*	,104	,002
	41-50 ετών	-,366*	,101	,002

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 44. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
6,802	3	303	,000

Πίνακας 45. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	17,382	3	237,572	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 46. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	31-40 ετών	,296	,119	,083
22-30 ετών	41-50 ετών	,218	,108	,245
	51 ετών και άνω	,728*	,112	,000
	22-30 ετών	-,296	,119	,083
31-40 ετών	41-50 ετών	-,077	,090	,948
	51 ετών και άνω	,432*	,094	,000
	22-30 ετών	-,218	,108	,245
41-50 ετών	31-40 ετών	,077	,090	,948
	51 ετών και άνω	,509*	,080	,000
	22-30 ετών	-,728*	,112	,000
51 ετών και άνω	31-40 ετών	-,432*	,094	,000
	41-50 ετών	-,509*	,080	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 47. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του σωματικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,527	3	303	,664

Πίνακας 48. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του σωματικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	4,383	11,962	,000
Within Groups	303	,366		
Total	306			

Πίνακας 49. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni

Dependent Variable: Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος σωματικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,219	,107	,245
	12-17 έτη	,440*	,105	,000
	18 έτη και άνω	,585*	,107	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,219	,107	,245
	12-17 έτη	,221	,092	,103
	18 έτη και άνω	,366*	,095	,001
12-17 έτη	0-5 έτη	-,440*	,105	,000
	6-11 έτη	-,221	,092	,103
	18 έτη και άνω	,144	,092	,714
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,585*	,107	,000
	6-11 έτη	-,366*	,095	,001
	12-17 έτη	-,144	,092	,714

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 50. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του λεκτικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5,052	3	303	,002

Πίνακας 51. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του λεκτικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	11,913	3	242,538	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 52. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος λεκτικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,340	,136	,083
	12-17 έτη	,329	,130	,076
	18 έτη και άνω	,730*	,132	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,340	,136	,083
	12-17 έτη	-,011	,105	1,000
	18 έτη και άνω	,390*	,107	,002
12-17 έτη	0-5 έτη	-,329	,130	,076
	6-11 έτη	,011	,105	1,000
	18 έτη και άνω	,401*	,098	,000
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,730*	,132	,000
	6-11 έτη	-,390*	,107	,002
	12-17 έτη	-,401*	,098	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 53. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του κοινωνικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,238	3	303	,084

Πίνακας 54. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του κοινωνικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	5,621	12,834	,000
Within Groups	303	,438		
Total	306			

Πίνακας 55. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni

Dependent Variable: Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος κοινωνικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,405*	,117	,004
	12-17 έτη	,413*	,115	,002
	18 έτη και άνω	,722*	,117	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,405*	,117	,004
	12-17 έτη	,008	,101	1,000
	18 έτη και άνω	,317*	,103	,014
12-17 έτη	0-5 έτη	-,413*	,115	,002
	6-11 έτη	-,008	,101	1,000
	18 έτη και άνω	,309*	,101	,014
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,722*	,117	,000
	6-11 έτη	-,317*	,103	,014
	12-17 έτη	-,309*	,101	,014

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 56. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
7,916	3	303	,000

Πίνακας 57. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	14,916	3	253,555	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 58. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός ενσυναίσθησης του θύματος ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,313*	,116	,047
	12-17 έτη	,242	,105	,133
	18 έτη και άνω	,679*	,110	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,313*	,116	,047
	12-17 έτη	-,071	,092	,968
	18 έτη και άνω	,366*	,096	,001
12-17 έτη	0-5 έτη	-,242	,105	,133
	6-11 έτη	,071	,092	,968
	18 έτη και άνω	,437*	,083	,000
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,679*	,110	,000
	6-11 έτη	-,366*	,096	,001
	12-17 έτη	-,437*	,083	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 59. Αποτελέσματα ελέγχου t-test του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των δύο φύλων για την αντιμετώπιση των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού

Μεταβλητή	Άνδρες (n=154)		Γυναίκες (n=153)		t	df
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Αυτοαποτελεσματικότητα - σωματικός εκφοβισμός	3,39	0,60	3,41	0,59	0,324	305
Αυτοαποτελεσματικότητα - λεκτικός εκφοβισμός	2,97	0,64	3,05	0,63	1,163	305
Αυτοαποτελεσματικότητα -κοινωνικός εκφοβισμός	1,92	0,69	2,08	0,73	2,076*	305
Αυτοαποτελεσματικότητα-ηλεκτρονικός εκφοβισμός	1,55	0,69	1,64	0,71	1,182	305

*p<0.05 (2-tailed)

Πίνακας 60. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,286	3	303	,279

Πίνακας 61. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	,210	,582	,627
Within Groups	303	,360		
Total	306			

Πίνακας 62. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,944	3	303	,420

Πίνακας 63. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	,752	1,857	,137
Within Groups	303	,405		
Total	306			

Πίνακας 64. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,439	3	303	,726

Πίνακας 65. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	4,453	9,327	,000
Within Groups	303	,477		
Total	306			

Πίνακας 66. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni

Dependent Variable: Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση κοινωνικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	31-40 ετών	,149	,123	1,000
22-30 ετών	41-50 ετών	,116	,120	1,000
	51 ετών και άνω	,571*	,125	,000
	22-30 ετών	-,149	,123	1,000
31-40 ετών	41-50 ετών	-,033	,103	1,000
	51 ετών και άνω	,422*	,109	,001
	22-30 ετών	-,116	,120	1,000
41-50 ετών	31-40 ετών	,033	,103	1,000
	51 ετών και άνω	,455*	,106	,000
	22-30 ετών	-,571*	,125	,000
51 ετών και άνω	31-40 ετών	-,422*	,109	,001
	41-50 ετών	-,455*	,106	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 67. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
13,578	3	303	,000

Πίνακας 68. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	13,621	3	243,145	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 69. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22-30 ετών	31-40 ετών	-,066	,128	,996
	41-50 ετών	-,111	,123	,934
	51 ετών και άνω	,478 [*]	,107	,000
31-40 ετών	22-30 ετών	,066	,128	,996
	41-50 ετών	-,045	,112	,999
	51 ετών και άνω	,544 [*]	,095	,000
41-50 ετών	22-30 ετών	,111	,123	,934
	31-40 ετών	,045	,112	,999
	51 ετών και άνω	,589 [*]	,087	,000
51 ετών και άνω	22-30 ετών	-,478 [*]	,107	,000
	31-40 ετών	-,544 [*]	,095	,000
	41-50 ετών	-,589 [*]	,087	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 70. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,818	3	303	,485

Πίνακας 71. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	,259	,720	,541
Within Groups	303	,360		
Total	306			

Πίνακας 72. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,297	3	303	,276

Πίνακας 73. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	,611	1,504	,214
Within Groups	303	,406		
Total	306			

Πίνακας 74. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,234	3	303	,298

Πίνακας 75. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	4,969	10,523	,000
Within Groups	303	,472		
Total	306			

Πίνακας 76. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni

Dependent Variable: Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση κοινωνικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,240	,121	,292
	12-17 έτη	,131	,119	1,000
	18 έτη και άνω	,606*	,121	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,240	,121	,292
	12-17 έτη	-,109	,105	1,000
	18 έτη και άνω	,366*	,107	,004
12-17 έτη	0-5 έτη	-,131	,119	1,000
	6-11 έτη	,109	,105	1,000
	18 έτη και άνω	,475*	,105	,000
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,606*	,121	,000
	6-11 έτη	-,366*	,107	,004
	12-17 έτη	-,475*	,105	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 77. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
11,489	3	303	,000

Πίνακας 78. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	12,221	3	226,298	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 79. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,072	,134	,995
	12-17 έτη	-,012	,132	1,000
	18 έτη και άνω	,547*	,116	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,072	,134	,995
	12-17 έτη	-,084	,111	,972
	18 έτη και άνω	,476*	,091	,000
12-17 έτη	0-5 έτη	,012	,132	1,000
	6-11 έτη	,084	,111	,972
	18 έτη και άνω	,559*	,090	,000
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,547*	,116	,000
	6-11 έτη	-,476*	,091	,000
	12-17 έτη	-,559*	,090	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πινάκας 80. Αποτελέσματα ελέγχου *t*-test του βαθμού πρόθεσης για αντιμετώπιση των τεσσάρων μορφών εκφοβισμού μεταξύ των δύο φύλων

Μεταβλητή	Ανδρες (n=154)		Γυναίκες (n=153)		t	df
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Πρόθεση για αντιμετώπιση-σωματικός εκφοβισμός	4,36	0,56	4,42	0,57	1,042	305
Πρόθεση για αντιμετώπιση - λεκτικός εκφοβισμός	3,59	0,69	3,93	0,62	4,468**	302,667
Πρόθεση για αντιμετώπιση - κοινωνικός εκφοβισμός	2,13	0,67	2,56	0,67	5,608**	304,958
Πρόθεση για αντιμετώπιση - ηλεκτρονικός εκφοβισμός	1,93	0,70	2,14	0,63	2,813**	305

** $p < 0.01$ (2-tailed)

Πινάκας 81. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων *Levene*
Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
25,006	3	303	,000

Πινάκας 82. Έλεγχος *Brown-Forsythe*
Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	22,201	3	287,974	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πινάκας 83. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων *Dunnnett T3*

Dependent Variable: Βαθμός πρόθεσης αντιμετώπισης σωματικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22-30 ετών	31-40 ετών	,427*	,087	,000
	41-50 ετών	,403*	,078	,000
	51 ετών και άνω	,742*	,075	,000
31-40 ετών	22-30 ετών	-,427*	,087	,000
	41-50 ετών	-,024	,087	1,000
	51 ετών και άνω	,315*	,085	,002
41-50 ετών	22-30 ετών	-,403*	,078	,000
	31-40 ετών	,024	,087	1,000
	51 ετών και άνω	,339*	,075	,000
51 ετών και άνω	22-30 ετών	-,742*	,075	,000
	31-40 ετών	-,315*	,085	,002
	41-50 ετών	-,339*	,075	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 84. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων *Levene*
 Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,515	3	303	,016

Πίνακας 85. Έλεγχος *Brown-Forsythe*
 Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	10,727	3	287,344	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 86. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων *Dunnnett T3*

Dependent Variable: Βαθμός πρόθεσης αντιμετώπισης λεκτικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22-30 ετών	31-40 ετών	,183	,111	,467
	41-50 ετών	,248	,112	,159
	51 ετών και άνω	,611*	,111	,000
31-40 ετών	22-30 ετών	-,183	,111	,467
	41-50 ετών	,065	,101	,987
	51 ετών και άνω	,429*	,099	,000
41-50 ετών	22-30 ετών	-,248	,112	,159
	31-40 ετών	-,065	,101	,987
	51 ετών και άνω	,363*	,101	,003
51 ετών και άνω	22-30 ετών	-,611*	,111	,000
	31-40 ετών	-,429*	,099	,000
	41-50 ετών	-,363*	,101	,003

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 87. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων *Levene*
 Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
8,397	3	303	,000

Πίνακας 88. Έλεγχος *Brown-Forsythe*
 Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	8,898	3	228,004	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 89. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός πρόθεσης αντιμετώπισης κοινωνικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	31-40 ετών	,203	,136	,583
22-30 ετών	41-50 ετών	,214	,131	,488
	51 ετών και άνω	,607*	,135	,000
	22-30 ετών	-,203	,136	,583
31-40 ετών	41-50 ετών	,010	,099	1,000
	51 ετών και άνω	,404*	,104	,001
	22-30 ετών	-,214	,131	,488
41-50 ετών	31-40 ετών	-,010	,099	1,000
	51 ετών και άνω	,393*	,098	,001
	22-30 ετών	-,607*	,135	,000
51 ετών και άνω	31-40 ετών	-,404*	,104	,001
	41-50 ετών	-,393*	,098	,001

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 90. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,316	3	303	,076

Πίνακας 91. Ανάλυση διακύμανσης ANOVA

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3	9,943	27,195	,000
Within Groups	303	,366		
Total	306			

Πίνακας 92. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni

Dependent Variable: Βαθμός πρόθεσης αντιμετώπισης ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	31-40 ετών	,161	,108	,816
22-30 ετών	41-50 ετών	,163	,105	,740
	51 ετών και άνω	,834*	,110	,000
	22-30 ετών	-,161	,108	,816
31-40 ετών	41-50 ετών	,001	,090	1,000
	51 ετών και άνω	,672*	,095	,000
	22-30 ετών	-,163	,105	,740
41-50 ετών	31-40 ετών	-,001	,090	1,000
	51 ετών και άνω	,671*	,093	,000
	22-30 ετών	-,834*	,110	,000
51 ετών και άνω	31-40 ετών	-,672*	,095	,000
	41-50 ετών	-,671*	,093	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 93. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
21,739	3	303	,000

Πίνακας 94. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	17,861	3	285,108	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 95. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός πρόθεσης αντιμετώπισης σωματικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,359*	,090	,001
	12-17 έτη	,374*	,083	,000
	18 έτη και άνω	,664*	,076	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,359*	,090	,001
	12-17 έτη	,015	,091	1,000
	18 έτη και άνω	,305*	,085	,003
12-17 έτη	0-5 έτη	-,374*	,083	,000
	6-11 έτη	-,015	,091	1,000
	18 έτη και άνω	,290*	,077	,001
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,664*	,076	,000
	6-11 έτη	-,305*	,085	,003
	12-17 έτη	-,290*	,077	,001

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 96. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5,302	3	303	,001

Πίνακας 97. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	8,536	3	288,198	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 98. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός πρόθεσης αντιμετώπισης λεκτικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,072	,110	,986
	12-17 έτη	,173	,116	,579
	18 έτη και άνω	,499*	,109	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,072	,110	,986
	12-17 έτη	,101	,105	,911
	18 έτη και άνω	,427*	,097	,000
12-17 έτη	0-5 έτη	-,173	,116	,579
	6-11 έτη	-,101	,105	,911
	18 έτη και άνω	,325*	,103	,012
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,499*	,109	,000
	6-11 έτη	-,427*	,097	,000
	12-17 έτη	-,325*	,103	,012

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 99. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων Levene

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
7,328	3	303	,000

Πίνακας 100. Έλεγχος Brown-Forsythe

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	10,786	3	237,964	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 101. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων *Dunnnett T3*

Dependent Variable: Βαθμός πρόθεσης αντιμετώπισης κοινωνικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,332	,132	,076
	12-17 έτη	,287	,129	,160
	18 έτη και άνω	,674*	,130	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,332	,132	,076
	12-17 έτη	-,045	,100	,998
	18 έτη και άνω	,341*	,100	,005
12-17 έτη	0-5 έτη	-,287	,129	,160
	6-11 έτη	,045	,100	,998
	18 έτη και άνω	,387*	,098	,001
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,674*	,130	,000
	6-11 έτη	-,341*	,100	,005
	12-17 έτη	-,387*	,098	,001

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 102. Τεστ ισότητας διακυμάνσεων *Levene*

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,756	3	303	,011

Πίνακας 103. Έλεγχος *Brown-Forsythe*

Βαθμός πρόθεσης για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	27,268	3	281,685	,000

a. Asymptotically F distributed.

Πίνακας 104. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Dunnett T3

Dependent Variable: Βαθμός πρόθεσης αντιμετώπισης ηλεκτρονικού εκφοβισμού

(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-5 έτη	6-11 έτη	,231	,102	,141
	12-17 έτη	,188	,106	,378
	18 έτη και άνω	,841*	,108	,000
6-11 έτη	0-5 έτη	-,231	,102	,141
	12-17 έτη	-,043	,090	,998
	18 έτη και άνω	,610*	,092	,000
12-17 έτη	0-5 έτη	-,188	,106	,378
	6-11 έτη	,043	,090	,998
	18 έτη και άνω	,652*	,097	,000
18 έτη και άνω	0-5 έτη	-,841*	,108	,000
	6-11 έτη	-,610*	,092	,000
	12-17 έτη	-,652*	,097	,000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 105. Συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό αντίληψης της σοβαρότητας και το βαθμό πρόθεσης για αντιμετώπιση της καθεμιάς από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Αντίληψη σοβαρότητας-σωματικός εκφοβισμός					0,378**			
2. Αντίληψη σοβαρότητας – λεκτικός εκφοβισμός						0,645**		
3. Αντίληψη σοβαρότητας - κοινωνικός εκφοβισμός							0,679**	
4. Αντίληψη σοβαρότητας - ηλεκτρονικός εκφοβισμός								0,566**
5. Πρόθεση αντιμετώπισης-σωματικός εκφοβισμός								
6. Πρόθεση αντιμετώπισης-λεκτικός εκφοβισμός								
7. Πρόθεση αντιμετώπισης-κοινωνικός εκφοβισμός								
8. Πρόθεση αντιμετώπισης-ηλεκτρονικός εκφοβισμός								

** p<0.01 (2-tailed) (N=307)

Πίνακας 106. Συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και το βαθμό πρόθεσης για αντιμετώπιση της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Αυτοαποτελεσματικότητα - σωματικός εκφοβισμός					0,172**			
2. Αυτοαποτελεσματικότητα - λεκτικός εκφοβισμός						0,508**		
3. Αυτοαποτελεσματικότητα - κοινωνικός εκφοβισμός							0,642**	
4. Αυτοαποτελεσματικότητα - ηλεκτρονικός εκφοβισμός								0,646**
5. Πρόθεση αντιμετώπισης - σωματικός εκφοβισμός								
6. Πρόθεση αντιμετώπισης - λεκτικός εκφοβισμός								
7. Πρόθεση αντιμετώπισης - κοινωνικός εκφοβισμός								
8. Πρόθεση αντιμετώπισης - ηλεκτρονικός εκφοβισμός								

** $p < 0.01$ (2-tailed) (N=307)

Πίνακας 107. Συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα και το βαθμό πρόθεσης για αντιμετώπιση της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Ενσυναίσθηση - σωματικός εκφοβισμός					0,406**			
2. Ενσυναίσθηση - λεκτικός εκφοβισμός						0,594**		
3. Ενσυναίσθηση - κοινωνικός εκφοβισμός							0,586**	
4. Ενσυναίσθηση - ηλεκτρονικός εκφοβισμός								0,558**
5. Πρόθεση αντιμετώπισης - σωματικός εκφοβισμός								
6. Πρόθεση αντιμετώπισης - λεκτικός εκφοβισμός								
7. Πρόθεση αντιμετώπισης - κοινωνικός εκφοβισμός								
8. Πρόθεση αντιμετώπισης - ηλεκτρονικός εκφοβισμός								

** $p < 0.01$ (2-tailed) (N=307)

Πίνακας 108. Συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και το βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητα της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Αυτοαποτελεσματικότητα-σωματικός εκφοβισμός					0,121*			
2. Αυτοαποτελεσματικότητα-λεκτικός εκφοβισμός						0,331**		
3. Αυτοαποτελεσματικότητα-κοινωνικός εκφοβισμός							0,536**	
4. Αυτοαποτελεσματικότητα-ηλεκτρονικός εκφοβισμός								0,442**
5. Αντίληψη σοβαρότητας-σωματικός εκφοβισμός								
6. Αντίληψης σοβαρότητας-λεκτικός εκφοβισμός								
7. Αντίληψης σοβαρότητας-κοινωνικός εκφοβισμός								
8. Αντίληψης σοβαρότητας-ηλεκτρονικός εκφοβισμός								

* $p < 0.05$ (2-tailed), ** $p < 0.01$ (2-tailed) (N=307)

Πίνακας 109. Συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό ενσυναίσθησης για το θύμα και το βαθμό αντίληψης για τη σοβαρότητα της καθεμίας από τις τέσσερις μορφές εκφοβισμού

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Ενσυναίσθηση-σωματικός εκφοβισμός					0,471**			
2. Ενσυναίσθηση -λεκτικός εκφοβισμός						0,558**		
3. Ενσυναίσθηση -κοινωνικός εκφοβισμός							0,605**	
4. Ενσυναίσθηση -ηλεκτρονικός εκφοβισμός								0,588**
5. Αντίληψη σοβαρότητας-σωματικός εκφοβισμός								
6. Αντίληψης σοβαρότητας-λεκτικός εκφοβισμός								
7. Αντίληψης σοβαρότητας-κοινωνικός εκφοβισμός								
8. Αντίληψης σοβαρότητας-ηλεκτρονικός εκφοβισμός								

** $p < 0.01$ (2-tailed) (N=307)

Πίνακας 110. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την πηγή αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του σωματικού εκφοβισμού

Πηγή αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση σωματικού εκφοβισμού	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
υποστήριξη ή μη του διευθυντή	78	25,4
υποστήριξη ή μη των συναδέλφων	26	8,5
προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς αντιμετώπισης του εκφοβισμού	141	45,9
βαθμός γνώσης σχετικά με τέτοιου είδους θέματα	37	12,1
συνεργασία ή μη με τους γονείς των μαθητών	25	8,1
Total	307	100,0

Πίνακας 111. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την πηγή αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του λεκτικού εκφοβισμού

Πηγή αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση λεκτικού εκφοβισμού	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
υποστήριξη ή μη του διευθυντή	78	25,4
υποστήριξη ή μη των συναδέλφων	16	5,2
προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς αντιμετώπισης του εκφοβισμού	112	36,5
βαθμός γνώσης σχετικά με τέτοιου είδους θέματα	58	18,9
συνεργασία ή μη με τους γονείς των μαθητών	43	14,0
Total	307	100,0

Πίνακας 112. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την πηγή αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του κοινωνικού εκφοβισμού

Πηγή αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση κοινωνικού εκφοβισμού	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
υποστήριξη ή μη του διευθυντή	22	7,2
υποστήριξη ή μη των συναδέλφων	12	3,9
προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς αντιμετώπισης του εκφοβισμού	41	13,4
βαθμός γνώσης σχετικά με τέτοιου είδους θέματα	186	60,6
συνεργασία ή μη με τους γονείς των μαθητών	46	15,0
Total	307	100,0

Πίνακας 113. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την πηγή αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Πηγή αυτοαποτελεσματικότητας για αντιμετώπιση ηλεκτρονικού εκφοβισμού	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
υποστήριξη ή μη του διευθυντή	12	3,9
υποστήριξη ή μη των συναδέλφων	3	1,0
προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες επιτυχούς αντιμετώπισης του εκφοβισμού	15	4,9
βαθμός γνώσης σχετικά με τέτοιου είδους θέματα	216	70,4
συνεργασία ή μη με τους γονείς των μαθητών	61	19,9
Total	307	100,0

Πίνακας 114. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του σωματικού εκφοβισμού

Τρόπος αντιμετώπισης σωματικού εκφοβισμού	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη φύση της συμπεριφοράς του	13	4,2
Συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης για τέτοιου είδους περιστατικά	5	1,6
Επιβολή αρνητικών συνεπειών στο θύτη	195	63,5
Παραπομπή του θύτη στο Διευθυντή	70	22,8
Ενημέρωση των γονέων του θύτη	24	7,8
Total	307	100,0

Πίνακας 115. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του λεκτικού εκφοβισμού

Τρόπος αντιμετώπισης λεκτικού εκφοβισμού	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αγνόηση	2	0,7
Προσωπική συζήτηση με το θύμα για αντιμετώπιση παρόμοιου περιστατικού στο μέλλον	7	2,3
Προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη φύση της συμπεριφοράς του	100	32,6
Συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης για τέτοιου είδους περιστατικά	17	5,5
Επιβολή αρνητικών συνεπειών στο θύτη	47	15,3
Παραπομπή του θύτη στο Διευθυντή	90	29,3
Ενημέρωση των γονέων του θύτη	44	14,3
Total	307	100,0

Πίνακας 116. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του κοινωνικού εκφοβισμού

Τρόπος αντιμετώπισης κοινωνικού εκφοβισμού	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αγνόηση	19	6,2
Προσωπική συζήτηση με το θύμα για αντιμετώπιση παρόμοιου περιστατικού στο μέλλον	101	32,9
Προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη φύση της συμπεριφοράς του	46	15,0
Συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης για τέτοιου είδους περιστατικά	116	37,8
Παραπομπή του θύτη στο Διευθυντή	6	2,0
Ενημέρωση των γονέων του θύτη	19	6,2
Total	307	100,0

Πίνακας 117. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

Τρόπος αντιμετώπισης ηλεκτρονικού εκφοβισμού	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Αγνόηση	44	14,3
Προσωπική συζήτηση με το θύμα για αντιμετώπιση παρόμοιου περιστατικού στο μέλλον	35	11,4
Προσωπική συζήτηση με το θύτη για την ανεπιθύμητη φύση της συμπεριφοράς του	27	8,8
Συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης για τέτοιου είδους περιστατικά	112	36,5
Επιβολή αρνητικών συνεπειών στο θύτη	1	0,3
Παραπομπή του θύτη στο Διευθυντή	7	2,3
Ενημέρωση των γονέων του θύτη	81	26,4
Total	307	100,0