



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΕΚΠ)**

**Διπλωματική Εργασία**

«Η επίδραση του σχολικού εκφοβισμού στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στις σχολικές τάξεις. Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

**Θεόδωρος Πριονάς**

**ΑΜ: 135805**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αργυροπούλου Μαρία-Ιωάννα**

**Πάτρα, Αύγουστος 2021**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/ δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/ δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/ δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/ δημιουργού. Ο συγγραφέας/ δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Η επίδραση του σχολικού εκφοβισμού στη διαμόρφωση του  
παιδαγωγικού κλίματος στις σχολικές τάξεις. Διερεύνηση των  
αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

**Θεόδωρος Πριονάς**

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:  
Αργυροπούλου Μαρία-Ιωάννα

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:  
Στεφάνου Γεωργία

Πάτρα, Αύγουστος 2021

Θεόδωρος Πριονάς, «Η επίδραση του σχολικού εκφοβισμού στη  
διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στις σχολικές τάξεις.  
Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας  
εκπαίδευσης»

*«Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους από το οικογενειακό μου περιβάλλον για την στήριξη, την  
κατανόησή και την συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής  
εργασίας. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.»*

## Περίληψη

Σήμερα, τα περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών αποτελούν μέρος της καθημερινότητας στον χώρο των σχολικών μονάδων. Καθώς οι ερευνητικές μελέτες διαπιστώνουν ότι η συχνότητα και η επαναληψιμότητα των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού σημειώνουν αυξητική τάση, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων καλούνται να αντιλαμβάνονται τέτοιου είδους περιστατικά και να αντιδρούν αποτελεσματικά. Η παρούσα έρευνα καταγράφει τις αντιλήψεις 154 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την επίδραση των μορφών των εκφοβιστικών συμπεριφορών στη γενική ατμόσφαιρα των σχολικών τάξεων που διδάσκουν. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσω ερωτηματολογίων για την αναγνώριση των μορφών και της συχνότητας των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, όπως και για την αξιολόγηση των στοιχείων του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό άνω του 95% αντιλαμβάνονται τις μορφές και τη συχνότητα συμπεριφορών που συνιστούν εκφοβισμό, ανεξαρτήτως φύλου και προϋπηρεσίας ( $p\text{-value} > 0,05$ ). Ωστόσο, η πιστοποίηση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον σχολικό εκφοβισμό φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συχνότητα εκφοβιστικών περιστατικών ( $p\text{-value} = 0,007$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αρνητικά την ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης, ανεξάρτητα από το επίπεδο συχνότητας περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

**Λέξεις – Κλειδιά:** παιδαγωγικό κλίμα, σχολικός εκφοβισμός, σχολική τάξη, εκπαιδευτικοί

## The effect of school bullying in the formulation of the classroom's school climate. Investigating secondary school teachers' perceptions.

Theodoros Prionas

### **Abstract**

Today, bullying acts are part of everyday life in school units. As research studies show that the frequency and recurrence of school bullying acts are increasing, teachers are called upon to be aware of such incidents and to react effectively. The present study investigates the perceptions of 154 secondary school teachers regarding the phenomenon of school bullying and the impact of bullying behaviors on the general atmosphere of the classrooms they teach in. Teachers' perceptions are surveyed through questionnaires to identify the forms and frequency of school bullying acts, as well as to assess the elements of the classroom school climate. The results of the research show that more than 95% of teachers understand the forms and frequency of behaviors and acts that constitute bullying, regardless of gender and work experience ( $p\text{-value} > 0,05$ ). However, teachers' certification in training in school bullying seems to affect their perceptions of the frequency of bullying ( $p\text{-value} = 0,007$ ). Finally, teachers negatively evaluate the quality of classroom school climate, regardless the level of frequency of bullying acts.

**Keywords:** school climate, school bullying, school classroom, teachers

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vi
Κατάλογος Πινάκων .....	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	x
Εισαγωγή.....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	4
Κεφάλαιο 1. Παιδαγωγικό κλίμα και σχολική τάξη .....	4
1.1. Παιδαγωγικό κλίμα: Εννοιολογική προσέγγιση και χαρακτηριστικά .....	4
1.1.1. Η μέτρηση του παιδαγωγικού κλίματος .....	8
1.2. Η ποιότητα και η σημασία του παιδαγωγικού κλίματος.....	9
Κεφάλαιο 2. Σχολικός εκφοβισμός.....	12
2.1. Σχολικός εκφοβισμός: Ορισμός και χαρακτηριστικά .....	12
2.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	13
2.3. Χώροι εμφάνισης και συχνότητα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.....	15
2.4. Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού .....	17
Κεφάλαιο 3. Παιδαγωγικό κλίμα και σχολικός εκφοβισμός.....	19
3.1. Σχέση παιδαγωγικού κλίματος και περιστατικών σχολικού εκφοβισμού .....	19
3.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	20
3.3. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	21
Β΄ ΜΕΡΟΣ. Η ΕΡΕΥΝΑ.....	24
Κεφάλαιο 4. Μέθοδος της έρευνας.....	24
4.1. Δείγμα της έρευνας.....	24
4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων .....	25
4.2.1. Προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία .....	25
4.2.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό.....	25
4.2.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης .....	27

4.3. Διαδικασία της έρευνας .....	29
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	31
5.1. Αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.....	31
5.2. Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	32
5.3. Κλίμα σχολικής τάξης.....	33
5.4. Αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	34
5.5. Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την επιμόρφωση και τα έτη προϋπηρεσίας .....	36
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	42
6.1. Συμπεράσματα.....	42
6.2. Περιορισμοί – Προτάσεις επέκτασης της έρευνας .....	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	49
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	59
I. Ερωτηματολόγια της έρευνας.....	59
II. Επιστολή αιτήματος άδειας χρήσης ερωτηματολογίου σχολικού εκφοβισμού .....	71
III. Επιστολή άδειας χρήσης ερωτηματολογίου σχολικού εκφοβισμού.....	73



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την κλίμακα «Κλίμα σχολικής τάξης».....	28
Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για την αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού .....	32
Πίνακας 3. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τις διαστάσεις που καθορίζουν το Κλίμα της σχολικής τάξης.....	34
Πίνακας 4. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού .....	35
Πίνακας 5. Έλεγχος t – test για τις εξεταζόμενες κλίμακες ως προς το φύλο.....	37
Πίνακας 6. Έλεγχος t – test για τις εξεταζόμενες κλίμακες ως προς την επιμόρφωση ή όχι των εκπαιδευτικών .....	37
Πίνακας 7. Έλεγχος t – test για τις εξεταζόμενες κλίμακες ως προς τα έτη προϋπηρεσίας .....	38
Πίνακας 8. Περιγραφικά στοιχεία των εξεταζόμενων κλιμάκων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας .	39
Πίνακας 9. Συντελεστής συσχέτισης Pearson για τις εξεταζόμενες μεταβλητές .....	40

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

<b>A.E.I.</b>	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
<b>Ε.Α.Π.</b>	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
<b>T.E.I.</b>	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
<b>IBM</b>	International Business Machines
<b>SPSS</b>	Statistical Product and Service Solutions
<b>M.O.</b>	Μέσος Όρος
<b>T.A.</b>	Τυπική Απόκλιση

## Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού θα μπορούσε να οριστεί ως η έκθεση ενός μαθητή σε απειλητικές και αρνητικές πράξεις άλλου μαθητή ή ομάδας μαθητών επανειλημμένως και με παρατεταμένη χρονική διάρκεια. Οι πράξεις του εκφοβισμού χαρακτηρίζονται ως σκόπιμες με επιδιωκόμενο στόχο να προκαλέσουν πληγές και προβλήματα (Olweus, 1994). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης είναι η ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται από τον συνδυασμό του φυσικού πλαισίου και των ψυχοκοινωνικών συνθηκών και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου, για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μελών της σχολικής τάξης και για την ενίσχυση της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ μαθητών (Μπαμπάλης, 2012). Βέβαια, γίνεται αντιληπτό ότι το παιδαγωγικό κλίμα μπορεί να επιδέχεται αλλαγές είτε θετικού είτε αρνητικού χαρακτήρα εξαιτίας φαινομένων που επικρατούν και πολλές φορές, εδραιώνονται στο σχολικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2003). Εξαιτίας της ευρείας έννοιας του κλίματος, οι ερευνητικές μελέτες έχουν καταλήξει στη σύνοψη των τριών ακόλουθων κατηγοριών διαστάσεων του αρνητικού κλίματος που σχετίζονται με τον κίνδυνο εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού και θυματοποίησης: α) την ασφάλεια, β) την εμπλοκή/ συμμετοχή και γ) το περιβάλλον (Amitai et al., 2010· Astor et al., 2005· Cornell, Klein, & Konold, 2012· Berry, Swearer, & Wang, 2013).

Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται αρνητικά την ποιότητα του κλίματος του σχολικού περιβάλλοντος φαίνεται να δρουν ως θύτες περιστατικών εκφοβισμού ή να υφίστανται εκφοβισμό. Παράλληλα, οι απόψεις υπέρ του φαινομένου του εκφοβισμού συνοδεύουν τις αρνητικές αντιλήψεις του κλίματος του σχολείου (Haye, Miller & Swearer, 2008· Miller, 2006). Ως εκ τούτου, η έρευνα στρέφεται προς τη διερεύνηση της επίδρασης του φαινομένου του εκφοβισμού στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού κλίματος. Η εμφάνιση και η παρατεταμένη διάρκεια περιστατικών και συμπεριφορών εκφοβισμού έχουν ως αποτέλεσμα την αποδιοργάνωση της σταθερότητας της ατμόσφαιρας της σχολικής τάξης, τη διατάραξη της ομαλής διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας, την ανισορροπία των διαπροσωπικών σχέσεων

και την αποδυνάμωση της αίσθησης της ασφάλειας και της δικαιοσύνης (Wang & Degol, 2016). Βέβαια, μέχρι σήμερα οι ερευνητές δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερη προσοχή στη διερεύνηση της αξίας του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης ως προβλεπτικού παράγοντα για τα περιστατικά εκφοβισμού, πραγματοποιώντας σχετικά ελάχιστες έρευνες. Στην ελληνική βιβλιογραφία μελέτες έχουν καταδείξει την σύνδεση μεταξύ της αρνητικής αντίληψης του παιδαγωγικού κλίματος του σχολικού περιβάλλοντος και της εμφάνισης επικίνδυνων συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές. Από την άλλη, η διατήρηση των στοιχείων της συνοχής και της συνεκτικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον και η δημιουργία σχέσεων αλληλεγγύης οδηγούν στον περιορισμό των περιστατικών εκφοβισμού (Κόκκινος & Καραγιάννη, 2017).

Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι οι δράσεις αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού λειτουργούν ως αντιστάθμιση των επιπτώσεων του και μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πρόσφορου παιδαγωγικού κλίματος. Συνεπώς, η διερεύνηση των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού στις συνθήκες του παιδαγωγικού κλίματος είναι επιστημονικά και ψυχοκοινωνικά μία ενδιαφέρουσα αναγκαιότητα. Στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται συχνά αποκλίνουσες συμπεριφορές των εφήβων μαθητών, ενώ εκδηλώνονται περιστατικά βίας, συγκρούσεων και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Στόχος σε κάθε σχολική μονάδα που παρατηρούνται τέτοιου είδους περιστατικά είναι η ολιστική τους προσέγγιση και η δραστηριοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση του φαινομένου και των επιπτώσεών του. Δεδομένης της συχνότητας και της επαναληψιμότητας των περιστατικών εκφοβισμού στη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν τα περιστατικά και να αντιδράσουν αποτελεσματικά, διαμορφώνοντας σε συνεργασία με τους μαθητές ένα παιδαγωγικό κλίμα που αποτρέπει τον εκφοβισμό (Boulton, 1997· Troop-Gordon & Ladd, 2013).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν διαμορφώσει για τον σχολικό εκφοβισμό και οι απόψεις τους για την επίδραση του φαινομένου στη μεταβολή της ποιότητας του παιδαγωγικού κλίματος εντός του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης. Μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διότι είναι τα μέλη της σχολικής κοινότητας που συγκεντρώνουν

τις περισσότερες πιθανότητες να γίνουν μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού, ενώ χαρακτηρίζεται ως αναγκαία η συμβολή τους στην προώθηση του θετικού κλίματος. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν συχνά ανεπάρκεια ως προς την πληροφόρηση και την εκπαίδευση τους για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή ελλείπουν την απαραίτητη εκπαιδευτική εμπειρία. Στο σύγχρονο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να διαχειριστούν και να οργανώσουν κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, να ενημερώνονται, να αναπτύσσουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες, να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της συναισθηματικής τους εμπλοκής και της ανάπτυξης συνθηκών ειλικρινούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους (Olweus, 2004).

Τα κεφάλαια της παρούσας εργασίας διαρθρώνονται σε δύο κύρια μέρη:

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας μέσα από την επισκόπηση και εκτενείς αναφορές θεωρητικών προσεγγίσεων και αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών γύρω από την έννοια του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης και του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, παρουσιάζονται έρευνες ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας που συνδέουν την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης με την ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μέθοδος που ακολουθείται στην έρευνα και αναφέρονται ο τρόπος δειγματοληψίας και το δείγμα της έρευνας, τα μέσα συλλογής των δεδομένων της έρευνας, καθώς και η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας. Τέλος, πραγματοποιείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη χρήση επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας, επιχειρείται η σύνθεση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τη διατύπωση των συμπερασμάτων.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **Κεφάλαιο 1. Παιδαγωγικό κλίμα και σχολική τάξη**

#### **1.1. Παιδαγωγικό κλίμα: Εννοιολογική προσέγγιση και χαρακτηριστικά**

Η σχολική τάξη γίνεται αντιληπτή ως μία κοινωνική ομάδα συνομήλικων μαθητών, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς που τους διδάσκουν. Οι δραστηριότητες μίας σχολικής τάξης πραγματοποιούνται μέσα στον χώρο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του σχολείου, ακολουθούν την κατεύθυνση και τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, ενώ υλοποιούνται στη βάση του οργανωτικού πλαισίου που ορίζει τη λειτουργία της τάξης. Σκοπός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κάθε σχολικής τάξης είναι καταρχήν η ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των γνώσεων των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003).

Το περιβάλλον της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη εκφράζει, εκτός του φυσικού χώρου, το σύνολο των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σε αυτό περιλαμβάνονται η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών – μαθητών, καθώς και οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται (Frenzel, Pekrum & Goetz, 2007· Snowden & Gorton, 2002). Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η οργάνωση των μαθημάτων και ο τρόπος εργασίας μέσα στη σχολική τάξη είναι οι βασικότεροι παράγοντες που καλλιεργούν το επικοινωνιακό πλαίσιο, το σύστημα οργάνωσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της σχολικής τάξης (Οικονομίδης, 2017). Ως σημαντικοί παράγοντες επιρροής του κλίματος της σχολικής τάξης έχουν διαπιστωθεί τα στοιχεία αφενός, της ταύτισης των μαθητών με την ιδιότητά τους ως μέλη της σχολικής τάξης και αφετέρου, της συνοχής η οποία επιτυγχάνεται βάσει του βαθμού επιθυμίας των μαθητών να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας (Fraser, 1989).

Ο παράγοντας του κλίματος είναι αντικείμενο πολλών ερευνητικών μελετών και επαναπροσδιορίζεται συνεχώς, διότι καταδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στην επίτευξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η πολυδιάστατη σύνθεση του κλίματος

επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες. Ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες, περιλαμβάνονται οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, οι προσωπικές αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την ταυτότητα της σχολικής τάξης, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και οι υλικές υποδομές της τάξης, τα συναισθήματα και ο τρόπος που τα μέλη της κοινότητας της σχολικής τάξης βιώνουν τις καταστάσεις και αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις του έργου τους. Ταυτόχρονα, οι μαθησιακοί στόχοι και οι κανόνες λειτουργίας που τίθενται στο πλαίσιο της τάξης επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος. Γενικότερα, οι παράγοντες κατατάσσονται σε τρεις διακριτούς τομείς που συνθέτουν το κλίμα της σχολικής τάξης και αφορούν στον συναισθηματικό τομέα, στον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης και στον τομέα εργασίας. Οι τομείς αυτοί έχουν σχέση με την αλληλεπίδραση των ατόμων και την επικοινωνιακή συμπεριφορά, οι οποίες πραγματώνονται είτε ρητά είτε άρρητα, μέσω σωματικής επαφής και βλεμμάτων (Μπαμπάλης, 2012).

Το κλίμα αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που συμβάλλουν στη διάκριση μεταξύ όμοιων ομάδων ή οργανισμών και αυτών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών τους. Συγκεκριμένα, το κλίμα της σχολικής κοινότητας/ τάξης σχετίζεται με τα σχετικά σταθερά ποιοτικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, εκφράζει τις συλλογικές αντιλήψεις των εμπλεκόμενων, ενώ επιδρά στις στάσεις και τη συμπεριφορά που υιοθετούν (Hoy & Miskel, 2013). Το κλίμα περιλαμβάνει τις ακαδημαϊκές παραμέτρους, τον φυσικό χώρο, τις διαστάσεις της κοινωνικής οργάνωσης και της ασφάλειας, όπως και το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, επηρεάζοντας τη γνωστική, συμπεριφοριστική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών (Wang & Degol, 2015).

Ωστόσο, η ευρεία εννοιολογική προσέγγιση του κλίματος καθιστά δύσκολη τη διάκριση του από τους λοιπούς παράγοντες και τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος. Μία περισσότερο στενή αντίληψη της έννοιας του κλίματος είναι ο ορισμός του ως της ποιότητας και του χαρακτήρα της σχολικής ζωής, που βασίζεται στα πρότυπα των εμπειριών των εμπλεκόμενων και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την οργανωτική δομή (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Ειδικότερα, το κλίμα της σχολικής τάξης μπορεί να καθοριστεί εν μέρει από τις

συνθήκες του ευρύτερου περιβάλλοντος της σχολικής κοινότητας που ανήκει, οι οποίες αφορούν στον τύπο και στη δυναμικότητα του σχολείου, στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται και κατ' επέκταση των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, καθώς και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη σχολική ζωή και εμπλέκονται στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης. Η κυρίαρχη κουλτούρα που επικρατεί γενικότερα σε μία σχολική μονάδα φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο και τους παράγοντες διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος σε κάθε σχολική τάξη. Βέβαια, οι σχολικές τάξεις αποκτούν μία σχετική αυτονομία και μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετικές διαβαθμίσεις του παιδαγωγικού κλίματος σε σχέση με τις λοιπές τάξεις της σχολικής μονάδας, όπως και σε σχέση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, με τους μαθητές που συμμετέχουν ή το χρονικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες της μαθησιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2003· Οικονομίδης, 2017).

Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αποτελούν έναν κύριο παράγοντα διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος, καθώς η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης επιτυγχάνεται βάσει των προσωπικών τους θέσεων, προθέσεων, ενεργειών και σχεδιασμού. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών εξαρτώνται σημαντικά από τις επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς τη μεθοδολογία και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την οργάνωση των παιδαγωγικών προοπτικών. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που φοιτούν στις σχολικές τάξεις, όπως και ο τρόπος συμπεριφοράς και οι στάσεις τους απέναντι στους συμμαθητές τους, στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα, στις διαδικασίες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αποτελούν χαρακτηριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της ατμόσφαιρας των τάξεων (Ματσαγγούρας, 2003· Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013).

Η επίτευξη των ευρύτερων σκοπών και των επιμέρους εξειδικευμένων στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαιτεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (φυσικός χώρος, ψυχοσυναισθηματική ατμόσφαιρα) που επιτρέπει την ανάπτυξη θετικών συνθηκών εργασίας. Η διαμόρφωση του χώρου της σχολικής τάξης και τα χαρακτηριστικά του, όπως το μέγεθος, η διαρρύθμιση, η χωροθέτηση, ο εξοπλισμός των παιδαγωγικών μέσων και εποπτικών υλικών αποτελούν βασικό παράγοντα, που μπορεί να



ενισχύσει τις ευκαιρίες των μαθητών και να τους δημιουργήσει θετικές ή αρνητικές προδιαθέσεις για την ενεργό συμμετοχή τους και την έκφραση θετικών συμπεριφορών (Ματσαγγούρας, 2003· Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013). Το παιδαγωγικό κλίμα αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράμετρος της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής τάξης, καθώς και του συνόλου της σχολικής μονάδας. Αποτελεί τη μεταβλητή που μπορεί να ωθήσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας να έχουν μία θετική εικόνα για το σχολείο προσβλέποντας στο να αξιοποιήσουν κάθε ημέρα της σχολικής καθημερινότητας. Η ποιότητα της σχολικής τάξης, και του σχολείου γενικότερα, ενισχύει το αίσθημα της προσωπικής αξίας, της αξιοπρέπειας και της σπουδαιότητας των ατόμων, ενώ παράλληλα μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης προς τους άλλους πέρα από τον εαυτό του καθενός. Έτσι, το παιδαγωγικό κλίμα καθορίζει την ποιότητα και συμβάλλει στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην ενθάρρυνση των ονείρων και των φιλοδοξιών τους και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και του ενθουσιασμού, δημιουργώντας ολοκληρωμένους χώρους μάθησης (Ματσαγγούρας, 2003· Κατσαρού, Πιτσιαβάς & Κάκκος, 2016). Οι ορισμοί αυτοί, βέβαια, δεν προσδιορίζουν με ακρίβεια τις ιδιότητες και τις διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος (Cornell & Mayer, 2010· Thapa, Cohen, Guffey & Higgins- D' Alessandro, 2013). Το κλίμα συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αντίληψης των ατόμων για την αξία τους και για τις προτεραιότητες τους και ταυτόχρονα, δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν. Το θετικό κλίμα της σχολικής τάξης δημιουργεί τις συνθήκες ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό (Freiberg & Stein, 2005).

Η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης πραγματοποιείται αποτελεσματικά μέσα σε συνθήκες που προδιαθέτουν θετικά την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των μαθητών προκειμένου να εργάζονται από κοινού για την ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003· Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013). Για τον σκοπό αυτό, η ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης χρειάζεται να προσελκύει τους μαθητές, ώστε να προσέρχονται στο σχολείο και να παραμένουν στην αίθουσα, συμμετέχοντας όσο το δυνατόν

ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αλληλεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

Όπως συμπεραίνεται, ο παράγοντας του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης δε μπορεί να αποτυπωθεί ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους τομείς και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της σχολικής κοινότητας. Εάν και υπάρχει η γενική εντύπωση της έννοιας του κλίματος, η μέτρηση και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί είναι μία ερευνητική πρόκληση, καθώς αφενός επηρεάζει ένα σύνολο τομέων και αφετέρου επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες (Zullig et al., 2010).

### **1.1.1. Η μέτρηση του παιδαγωγικού κλίματος**

Γενικά, ο παράγοντας του γίνεσθαι της σχολικής τάξης εμφανίζει έναν διεισδυτικό χαρακτήρα και υπόκειται σε μεταβολές, ενώ μπορεί να αξιολογηθεί ως θετικός ή αρνητικός και να επηρεάσει τους εμπλεκόμενους στο περιβάλλον της τάξης (Evans et al., 2009). Οι επιρροές που επιδέχεται το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης από αρκετούς παράγοντες, οι οποίοι συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της τάξης μέσα στο σχολικό έτος, συμβάλλουν σημαντικά στην μεταβλητότητα της ποιότητάς του (Οικονομίδης, 2017).

Όπως διαπιστώνεται από τους ορισμούς, το κλίμα γίνεται αντιληπτό ως η ποιότητα του περιβάλλοντος, η οποία καθορίζεται βάσει των υποκειμενικών αντιλήψεων των εμπλεκόμενων. Βέβαια, η διερεύνηση του κλίματος επικεντρώνεται στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου, με γνώμονα τον προσδιορισμό του ως αντικειμενικής ιδιότητας της τάξης ή υποκειμενικής αντίληψης των μελών της σχολικής τάξης (Horn, 2003). Η πραγματικότητα του κλίματος μπορεί να αξιολογηθεί σε ερευνητικό επίπεδο μετρώντας το σύνολο των παραγόντων που το διαμορφώνουν, επηρεάζουν ή συνθέτουν. Ο Σαϊτής (2002) καθόρισε ως πρωταρχικούς παράγοντες επιρροής του κλίματος τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- την οργανωτική δομή λειτουργίας του περιβάλλοντος που διέπει τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί αφενός ως τυποποιημένη βάσει ενός

αυστηρού πλαισίου οργάνωσης και αφετέρου ως ευέλικτη παρέχοντας δυνατότητες αυτονομίας και ελεύθερης βούλησης,

- το μέγεθος της σχολικής τάξης,
- το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής τάξης, που περιλαμβάνει τα στοιχεία των υποδομών του σχολείου, των τεχνολογικών πόρων, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της κοινότητας κ.ά.,
- τον πλουραλισμό των διαφορετικών ατομικών χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης, όπως και των ψυχολογικών και συναισθηματικών διαθέσεων και επιθυμιών τους.

Εξετάζοντας τα στοιχεία που συνθέτουν και λειτουργούν συνδυαστικά για τη δημιουργία του παιδαγωγικού κλίματος γίνεται αντιληπτό ότι τα πρότυπα, οι αξίες και οι προσδοκίες των μελών της τάξης συμβάλλουν στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και στον ακαδημαϊκό προσανατολισμό των μαθητών, οδηγώντας στην παροχή ασφάλειας, σεβασμού, πειθαρχίας και δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη (Zullig et al., 2010).

## **1.2. Η ποιότητα και η σημασία του παιδαγωγικού κλίματος**

Όπως περιγράφεται στον ορισμό του παιδαγωγικού κλίματος, επιδρά στο σύνολο των διαστάσεων της σχολικής ζωής, όπως στην επίτευξη της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης, στη σχολική επίδοση των μαθητών, στη διάθεση των μαθητών, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη συναισθηματική καθώς και στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών (Τριλιανός, 2013). Από τη μία πλευρά, το θετικό παιδαγωγικό κλίμα ενισχύει την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ομαλή ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και από την άλλη πλευρά, το αρνητικό κλίμα μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001).

Το θετικό κλίμα λειτουργεί ως κίνητρο ενθάρρυνσης και παρακίνησης για να μπορέσουν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή, να εκφράζουν το ενδιαφέρον τους και να

καταβάλλουν προσπάθεια συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανακαλύπτοντας εσωτερικά κίνητρα (Μπαμπάλης, 2012· Τρίλιανός, 2013). Επίσης, το θετικό παιδαγωγικό κλίμα ενισχύει την αποτελεσματικότητα της σχολικής τάξης και οι μαθητές παρουσιάζουν μικρότερου βαθμού μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερες δυσκολίες στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους σχέσεις (Fraser, 2005· Ματσαγγούρας, 2003). Οι σχολικές τάξεις που χαρακτηρίζονται από τις θετικές συνθήκες υποστήριξης, ενδιαφέροντος, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αρμονίας επιτυγχάνουν την ανάπτυξη ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Μέσα στις τάξεις αυτές, οι μαθητές διαμορφώνουν μία υγιή αυτοεκτίμηση, αναπτύσσουν την αίσθηση του «ανήκειν» και προσαρμόζονται ομαλά μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αναπτύσσοντας μία σταθερή μαθησιακή εξέλιξη και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη (Ireson & Hallam, 2005). Οι μαθητές μπορούν άφοβα να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους για να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές καταστάσεις, καθώς αισθάνονται ασφαλείς με την υποστήριξη των υπόλοιπων μελών της σχολικής τάξης, δηλαδή των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών τους και δε βιώνουν καταστάσεις απόρριψης ή εκφοβισμού (Ματσαγγούρας, 2003· Μπαμπάλης, 2012).

Το παιδαγωγικό κλίμα σχετίζεται γενικότερα με την ποιότητα και τον χαρακτήρα των συνθηκών της σχολικής πραγματικότητας μιας τάξης και μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η ανάπτυξη ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος συνδέεται με τα αποτελέσματα της μαθησιακής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, το παιδαγωγικό κλίμα λαμβάνεται υπόψη ως σημαντική μεταβλητή της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, της ομαλής σχολικής φοίτησης ή της αποφυγής του σχολείου, της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών, καθώς των επιμέρους προβλημάτων συμπεριφοράς, ανάμεσα στα οποία συμπεριλαμβάνεται η εκφοβιστική θυματοποίηση. Συνεπώς, η ανίχνευση των χαρακτηριστικών του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται σημαντική για την ελαχιστοποίηση εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφορών. Αντίστροφα, η παρουσία συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στη βελτίωση της ποιότητας του παιδαγωγικού κλίματος καθώς το συγκρουσιακό, άδικο και μη υποστηρικτικό πλαίσιο των μαθητικών σχέσεων σχετίζεται με την αναστάτωση των



*Θεόδωρος Πριονάς, «Η επίδραση του σχολικού εκφοβισμού στη  
διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στις σχολικές τάξεις.  
Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας  
εκπαίδευσης»*

ψυχοκοινωνικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη και των εκπαιδευτικών και οργανωτικών της διαστάσεων.

## Κεφάλαιο 2. Σχολικός εκφοβισμός

### 2.1. Σχολικός εκφοβισμός: Ορισμός και χαρακτηριστικά

Το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού απασχολεί διαχρονικά και σε διεθνές επίπεδο την παιδαγωγική και επιστημονική κοινότητα, καθώς η εμφάνιση του φαινομένου χρονολογείται από τις απαρχές του οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Βέβαια, τις τελευταίες δεκαετίες τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (λ.χ. συχνότητα, ένταση, μορφές, επιπτώσεις) μεταβάλλονται και λαμβάνουν ένα δυναμικό χαρακτήρα. Η επιστημονική συστηματική διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού στον χώρο των σχολείων πραγματοποιήθηκε από τον Dan Olweus, ο οποίος προχώρησε στην περιγραφή του όρου “bullying” για να ορίσει τις συγκεκριμένες καταστάσεις εκφοβισμού και συστηματικής θυματοποίησης μαθητών της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Ανδρέου & Smith, 2002· Olweus, 1978). Στα περιστατικά του εκφοβισμού, οι μαθητές υποβάλλονται σκόπιμα, κατ’ επανάληψη και εξακολουθητικά σε αρνητικές καταστάσεις βίαιων, επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών, ακόμα και σε καταστάσεις αποκλεισμού από μία ομάδα, και καταδυναστεύονται δεχόμενοι σωματικές και ψυχολογικές βλάβες χωρίς να προκαλούν (Olweus, 2009). Αντίστοιχα, ο Rigby (2008) αντιλαμβάνεται τα περιστατικά εκφοβισμού ως την επαναλαμβανόμενη καταπίεση των λιγότερο ισχυρών ατόμων από την αδικαιολόγητη κατάχρηση δύναμης που παρουσιάζουν τα ισχυρότερα άτομα κατά συστηματικό τρόπο μέσα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, με μοναδικό κίνητρο την πρόκληση δυσφορίας και την επίδειξη της κυριαρχίας (Berry, 2018· Greene, 2000· Schultze- Krumholz, Scheithauer & Braun, 2009).

Για τη διευκρίνιση και την αναγνώριση των εκφοβιστικών πράξεων και συμπεριφορών στον σχολικό χώρο έναντι των απλών εκφράσεων της επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στους μαθητές, χρησιμοποιούνται τα εξής τρία κριτήρια που εμφανίζονται στους διαφορετικούς ορισμούς του σχολικού εκφοβισμού: α) σκοπιμότητα των εκφοβιστικών καταστάσεων, β) επανάληψη της έκφρασης των επιθετικών συμπεριφορών και γ) ασυμμετρία και ανισορροπία δύναμης μεταξύ των θυτών και των θυμάτων του εκφοβισμού. Ακόμα, η απρόκλητη εμφάνιση

των περιστατικών εκφοβισμού και η έλλειψη εμφανών και ξεκάθαρων αιτών για την εκδήλωση των επιθετικών συμπεριφορών είναι επιπλέον χαρακτηριστικό εκφοβιστικών πράξεων (Farrington, 1993· Griffin & Gross, 2004· Olweus, 1997· Rigby, 2008· Smith & Sharp, 1994· Tattoum, 1997). Κατά συνέπεια, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές εμπεριέχουν το στοιχείο τα πρόθεσης, της συνέχειας και της κλιμάκωσης, παρά την εμφανή αναστάτωση και τραυματική καταπίεση των θυμάτων (Newman- Carlson et al., 2000· Rigby, 2008). Στην αναθεώρηση του ορισμού του σχολικού εκφοβισμού τονίζονται τα στοιχεία της στοχευμένης συμπεριφοράς των θυτών, της ανισορροπίας δύναμης μεταξύ θυτών και θυμάτων και της πρόκλησης τραυματικών ζημιών ή βλαβών στα θύματα ως αποτέλεσμα της εκφοβιστικής κακομεταχείρισης τους από τους θύτες, ενώ παραλείπεται η έννοια της επανάληψης (Volk, Dane & Marini, 2014). Η Αρτινοπούλου (2001) αντιλαμβάνεται ότι ο ορισμός και η αναγνώριση των καταστάσεων και των περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολείο εξαρτώνται σημαντικά από τις υφιστάμενες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος του σχολικού χώρου.

## 2.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο πολύπλοκος και πολυδιάστατος χαρακτήρας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού αντανακλάται από τα είδη και τις μορφές, με τα οποία εκδηλώνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά μέσα στον σχολικό χώρο. Το σύνολο των ερευνητών συμφωνούν ως προς τους τρόπους εκδήλωσης των άμεσων και έμμεσων μορφών του εκφοβισμού, οι οποίες περιλαμβάνουν καταρχήν τα στοιχεία της φυσικής/ σωματικής, της λεκτικής και της ψυχολογικής επίθεσης με σκοπό την πρόκληση ψυχολογικής διαταραχής και επώδυνων τραυμάτων στα θύματα (Farrington, 1993· Smith & Sharp, 1994). Οι άμεσες και οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού αναφέρονται στις ανοικτού τύπου επιθέσεις προς τους μαθητές – θύματα και στις προκλητικές στάσεις απομόνωσης και κοινωνικού αποκλεισμού των θυμάτων από το οικείο περιβάλλον της παρέας και της σχολικής κοινότητας (Kristensen & Smith, 2003· Νικολάου, 2013· Smith et al., 2002). Τα χαρακτηριστικά της ηλικίας και του φύλου των μαθητών αποτελούν σημαντικά



κριτήρια εμφάνισης συγκεκριμένων μορφών σχολικού εκφοβισμού, καθώς οι μαθητές μικρότερων ηλικιών χρησιμοποιούν περισσότερο τη σωματική επίθεση, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές επιβάλλονται με λεκτικές εκφοβιστικές συμπεριφορές, υπονομεύοντας και απομονώνοντας τα θύματα. Επίσης, τα αγόρια υιοθετούν άμεσες μορφές εκφοβισμού και τα κορίτσια δίνουν έμφαση στις έμμεσες μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσιάντης, 2010). Οι διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι οι ακόλουθες:

- Σωματικός εκφοβισμός (physical bullying), ο οποίος συνδέεται με την υπεροχή των θυτών σε σωματική κατάσταση και μυϊκή δύναμη και αποτελεί την αμεσότερη και πιο εμφανή μορφή εκδήλωσης εκφοβιστικών πράξεων και συμπεριφορών μέσα από την άσκηση φυσικής/ σωματικής βίας (λ.χ. χτυπήματα, κλωτσιές, τρικλοποδιές) (Athanasiades & Deliyanni- Kouimtzis, 2010· Rigby, 2008· Rivers & Smith, 1994).
- Λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying), ο οποίος αποτελεί τη συνηθέστερη και παρατεταμένη εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς από την πλευρά των θυτών περιλαμβάνοντας κακόβουλα πειράγματα, εξύβριση, σαρκαστική στάση, προσβολές και εκβιαστική συμπεριφορά (Rigby, 2008· Sapouna, 2008).
- Κοινωνικός εκφοβισμός, ο οποίος αφορά τη σκόπιμη απομόνωση των μαθητών – θυμάτων από κοινωνικές δραστηριότητες, όπως και τη συστηματική υποδαύλιση της αυτοεκτίμησης των θυμάτων μέσα από την εκδήλωση στάσεων αδιαφορίας και κοινωνικής εξόντωσης, περιθωριοποιώντας και απομακρύνοντας τους μαθητές από τις ομαδικές δραστηριότητες (Lee, 2004· Rigby, 2008).
- Συναισθηματικός/ Ψυχολογικός εκφοβισμός, ο οποίος αποτελεί μία έμμεση μορφή σχολικού εκφοβισμού με ιδιαίτερο επιζήμιο χαρακτήρα, καθώς δε διακρίνεται εμφανώς και δε μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτός. Ο συναισθηματικός εκφοβισμός αφορά στην απειλητική, εκβιαστική, πειστική και περιπαικτική συμπεριφορά των θυτών, οι οποίοι να διαδίδουν ψευδείς φήμες και κακοήθη σχόλια για τους συμμαθητές τους. Ως αποτέλεσμα αυτού, οι μαθητές – θύματα τρομοκρατούνται από την κακή πρόθεση των θυτών.



(Athanasiades & Deliyanni- Kouimtzis, 2010· Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992· Smith et al., 2002).

- Σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying), ο οποίος φαίνεται να σημειώνει ιδιαίτερα σημαντική αύξηση τα τελευταία χρόνια μέσα στα όρια του περιβάλλοντος του σχολικού χώρου και περιλαμβάνει ανεπιθύμητα αγγίγματα, λεκτικές σεξουαλικές παρενοχλήσεις, προσβλητικά μηνύματα, ψηλάφισμα, διάδοση φημών για τη σεξουαλικότητα των θυμάτων κ.ά. (Cantrell, 2008· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).
- Ρατσιστικός εκφοβισμός, ο οποίος αφορά στις εκδηλώσεις άσκησης βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών σωματικής, λεκτικής και ψυχολογικής μορφής με σκοπό τον στιγματισμό της διαφορετικότητας των μαθητών – θυμάτων ως προς τη φυλετική ταυτότητα, τη θρησκεία, την καταγωγή, τη σεξουαλική ταυτότητα και την εμφάνιση. (Νικολαΐδου, 2012· Sapouna, 2008).
- Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying), ο οποίος αποτελεί την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών και πράξεων με τη χρήση των ηλεκτρονικών και ψηφιακών μέσων και ως εκ τούτου, οι θύτες μπορούν να διατηρούν την ανωνυμία τους και να παρενοχλούν διαδίδοντας ψευδείς φήμες, δημοσιεύοντας φωτογραφίες και προχωρώντας σε δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων. (Patchin & Hinduja, 2010· Riebel et al., 2009· Smith, 2012).

### 2.3. Χώροι εμφάνισης και συχνότητα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται από τις ερευνητικές μελέτες ότι συχνά λαμβάνουν χώρα στον χώρο του προαυλίου των σχολείων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων του ωρολογίου προγράμματος. Ο χώρος του προαυλίου διακρίνεται ως περισσότερο πρόσφορος για τη συγκέντρωση των ευάλωτων και λιγότερων ισχυρών μαθητών, ενώ η επίβλεψη των εκπαιδευτικών περιορίζεται και οι δραστηριότητες των μαθητών δεν έχουν

συνεκτικό χαρακτήρα. Ο μαθητής – θύτης προχωρούν στην υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών στη διάρκεια των διαλειμμάτων καθώς η απουσία δομημένου πλαισίου δραστηριοτήτων και η έλλειψη υποδομών και ενδιαφερόντων οδηγεί σε συναισθηματικό αδιέξοδο και μονοτονία. Περιστατικά εκφοβισμού επίσης σημειώνονται κατά τη διάρκεια μετάβασης προς και από τον χώρο των σχολείων λόγω της περιορισμένης επιτήρησης των ενηλίκων (Olweus, 2009· Rigby, 2008). Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται περισσότερο εύκολα περιστατικά εκφοβισμού μέσα στις σχολικές τάξεις εξαιτίας κυρίως του περιορισμένου χώρου των αιθουσών (Craig et al., 2000).

Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται για το επίπεδο της συχνότητας και της έκτασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού προκύπτουν καταρχήν από τη συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων από μαθητές, οι οποίοι παρέχουν πληροφόρηση σχετικά με τις εμπειρίες τους στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Από τη δεκαετία του 1980, μαθητές σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, στην Αμερική και στην Αυστραλία επισήμαναν και εξέφραζαν τον φόβο τους για την ύπαρξη συχνών περιστατικών εκφοβισμού στις σχολικές τους μονάδες. Στη Νορβηγία, ένας στους επτά μαθητές των σχολείων εμπλεκόταν συχνά ή μερικές φορές σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτης είτε ως θύμα (Olweus, 2009). Στην Αγγλία και στην Αυστραλία, η έρευνα των Smith & Sharp (1994) και του Rigby (1998) κατέδειξαν ότι το 7% και το 16% αντίστοιχα, των μαθητών από όλες τις σχολικές βαθμίδες ήταν θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Στην Αμερική, περίπου 3 στους 10 μαθητές εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ το 8% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν τη θυματοποίησή τους σε εβδομαδιαία βάση (Nansel et al., 2001). Πιο πρόσφατα, έρευνα που διεξήχθη το 2014 σε 41 χώρες, στο πλαίσιο διεθνούς προγράμματος του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.), ανέδειξε ότι ποσοστό 8,7% έφηβων μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, συμμετέχουν ως θύτες σε διάφορα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 11% των μαθητών εφηβικής ηλικίας θυματοποιούνται αντιμετωπίζοντας συχνότερα λεκτικά πειράγματα, σεξουαλικές εκφοβιστικές συμπεριφορές, διάδοση κακόβουλων φημών και κοινωνικό αποκλεισμό από παρέες και δραστηριότητες (Κοκκέβη, Σταύρου, Καναβού & Φωτίου, 2016). Στην Ελλάδα, η έρευνα που σχεδιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας

και Θρησκευμάτων για τον σχολικό εκφοβισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξε ότι το 33% των μαθητών δηλώνουν θύματα εκφοβισμού, από τους οποίους το 5% δηλώνει ότι πέφτουν θύματα τέτοιων περιστατικών αρκετά συχνά. Επίσης, 3 στους 10 μαθητές δηλώνουν ότι έχουν βρεθεί στον ρόλο του θύτη, ενώ 1 στους 3 θύτες αναφέρουν μεγάλη συχνότητα εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αναφορικά με τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι κυρίαρχες μορφές είναι ο λεκτικός εκφοβισμός και η σωματική βία με ποσοστά 28,25% και 27,2% αντίστοιχα (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολόπουλος, 2016).

Οι περισσότεροι μαθητές συνειδητοποιούν την επέκταση του φαινομένου του εκφοβισμού μέσα στον χώρο του σχολείου και αναγνωρίζουν την έκταση της θυματοποίησης. Επίσης, γίνεται κατανοητό ότι το φαινόμενο παρουσιάζεται εξίσου σε αστικά κέντρα και σε μικρότερες πόλεις των χωρών, ενώ το μέγεθος των σχολείων και των σχολικών τάξεων δεν διαδραματίζουν αξιοσημείωτο ρόλο στο επίπεδο της συχνότητας του φαινομένου ή της έντασης των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Προς τη μετάβαση των παιδιών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προς τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται η γενική τάση ελαχιστοποίησης του φαινομένου των εκφοβιστικών συμπεριφορών, ωστόσο ο φόβος για την πιθανή θυματοποίησή τους παραμένει ισχυρός ανάμεσα στους μαθητές (Olweus, 2009· Rigby, 2008).

## 2.4. Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Η συστηματική επανάληψη και η σοβαρότητα των περιστατικών εκφοβισμού εκφράζουν τις δυνατότητες πρόκλησης βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αρνητικών επιπτώσεων στους μαθητές που εμπλέκονται ως θύτες, θύματα ή παρατηρητές/ μάρτυρες τέτοιων περιστατικών (Αρτινοπούλου, 2001). Οι μαθητές – θύματα εκφοβιστικών καταστάσεων εμφανίζουν συνθηθέστερα προβλήματα στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και διακατέχονται από μοναχικότητα, αίσθηση απομόνωσης και χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης

(Kokkinos & Panayiotou, 2004). Συγκεκριμένα, τα θύματα των εκδηλώσεων εκφοβισμού αποκτούν συναισθήματα ντροπής, αποτυχίας, ανασφάλειας, ενοχών, θυμού, άγχους, κακής διάθεσης, απώλειας όρεξης, μοναξιάς και εγκατάλειψης, αποξένωσης, ακόμα και κατάθλιψης. Σε πολλές περιπτώσεις, μπορούν να εκδηλώσουν ψυχοσωματικά προβλήματα (Gini & Pozzoli, 2009· Newman, Holden, & Delville, 2005· Olweus, 1993· Smith & Sharp, 1994). Η άσκηση εκφοβιστικών πράξεων από τους μαθητές – θύτες μπορεί να τους δημιουργήσει αρνητικές συνέπειες ψυχοσυναισθηματικού χαρακτήρα, όπως είναι το άγχος, η κατάθλιψη, η εσωστρέφεια και η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Βέβαια, οι μαθητές – θύτες περιστατικών εκφοβισμού εισέρχονται σε έναν φαύλο κύκλο επανάληψης των αρνητικών συμπεριφορών μελλοντικά με τη μορφή της παραβατικότητας ή της εγκληματικότητας (Klomek et al., 2008· Olweus, 1994). Τέλος, οι μαθητές – παρατηρητές πολλές φορές υφίστανται αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο εξαιτίας του γεγονότος ότι παραμένουν αμέτοχοι μπροστά στα περιστατικά εκφοβισμού. Αποδέχονται την κυριαρχία της εξουσίας των ισχυρών και μη μπορώντας να αντιδράσουν και να προκαλέσουν μία αποτελεσματική παρέμβαση, αναπτύσσουν συναισθήματα ενοχών και ανικανότητας, ενώ ταυτίζονται και οι ίδιοι με τον ρόλο του θύματος (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009).

## Κεφάλαιο 3. Παιδαγωγικό κλίμα και σχολικός εκφοβισμός

### 3.1. Σχέση παιδαγωγικού κλίματος και περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Εξετάζοντας τη σημασία του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, η πλειονότητα των ερευνητών διερευνά και επιχειρεί να αναζητήσει τις συνθήκες και τους παράγοντες που προκαλούν ή/ και ευνοούν την εμφάνιση και την ανάπτυξη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Οι αιτιώδεις παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να αναζητηθούν στη βάση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων των ιδιαίτερων προσωπικών χαρακτηριστικών και των στάσεων των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού με την ιδιότητα του θύτη ή του θύματος, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του κλίματος και της ατμόσφαιρας του σχολικού περιβάλλοντος, της επίδρασης των συνομηλίκων, όπως και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Asimopoulos et al., 2013· Espelage & Swearer, 2003· Li, 2008).

Το κλίμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής. Γενικότερα, οι μελέτες καταδεικνύουν ότι το θετικό και υγιές κλίμα μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της εμπλοκής/ συμμετοχής των μαθητών, της ασφάλειας, των ομαλών επικοινωνιακών σχέσεων, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της σταθερότητας του σχολικού περιβάλλοντος (Welsh, 2000· Cohen et al., 2009). Στην περίπτωση που οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το περιβάλλον της σχολικής κοινότητας και της τάξης τους παρουσιάζει αυξημένο αριθμό συγκρούσεων, αδικίες, εχθρικές επικοινωνιακές σχέσεις και εμφανίζεται ελάχιστα έως καθόλου υποστηρικτικό, τότε ο δεσμός που έχουν με το σχολείο ή την τάξη τους αποδυναμώνεται και πιθανότατα αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Gendron et al., 2011· Wang et al., 2013).

Από την άλλη, έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ύπαρξη κλίματος που δεν υποστηρίζει τις εκφοβιστικές συμπεριφορές μπορεί να οδηγήσει στον περιορισμό τους (Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012), ενώ η ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως και μεταξύ των μαθητών, η συμμετοχή των μαθητών στις αποφάσεις και το οργανωτικό πλαίσιο του περιβάλλοντος, αλλά και οι σαφείς κατευθύνσεις κατά των περιστατικών σχολικής

βίας και εκφοβισμού φαίνεται να σχετίζονται με την ύπαρξη χαμηλών επιπέδων και καταστάσεων εκφοβισμού (Beaty- O' Ferrall, Green & Hanna, 2010). Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την πιθανότητα αδιαφορίας, ή ακόμα και έγκρισης των συμπεριφορών εκφοβισμού από τους συνομήλικους και τους ενήλικες μπορεί να τους οδηγήσουν στην εντύπωση ότι η ικανότητα ελέγχου και επίβλεψης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του σχολείου είναι αρκετά μειωμένη και έτσι, εμπλέκονται περαιτέρω σε καταστάσεις εκφοβισμού (Wang et al., 2013). Γενικά, οι ασάφειες του θεσμικού περιβάλλοντος, οι συνθήκες ανασφάλειας, οι αδικίες στην αντιμετώπιση των μαθητών, η αδυναμία ικανής διαχείρισης των κανόνων, όπως και η αρνητική εικόνα του φυσικού χώρου του περιβάλλοντος συνθέτουν ένα αρνητικό κλίμα που παρέχει ένα πλαίσιο που επιτρέπει την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού.

### 3.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση της σχέσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με την ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος εντός του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα από την οπτική των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφενός, για τις διαστάσεις, τις μορφές και τη συχνότητα των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου, για τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος στις σχολικές τάξεις που διδάσκουν. Επιπλέον, ερευνητικοί άξονες της εργασίας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποιήσεων ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικούς ως προς τις παραπάνω αντιλήψεις τους, καθώς και η συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις που έχουν, όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της επίδρασής του στο παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα εξετάζει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχουν διαφυλικές διαφορές ως προς την αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ή ως προς την αντιλαμβανόμενη συχνότητα εμφάνισης τέτοιων περιστατικών;
- Υπάρχουν διαφυλικές διαφορές ως προς την αναγνώριση των χαρακτηριστικών και της ποιότητας του παιδαγωγικού κλίματος.
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αντιλαμβανόμενη συχνότητα των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μέσα στη τάξη και με την αντιλαμβανόμενη ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος;

Επίσης, η παρούσα έρευνα θέτει προς επαλήθευση την εξής ερευνητική υπόθεση:

- Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αναφέρουν μεγαλύτερη συχνότητα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού αξιολογούν αρνητικά την ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης.

### 3.3. Αναγκαιότητα της έρευνας

Στη διεθνή επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται στην επίδραση του παιδαγωγικού κλίματος στη συμπεριφορά και στις στάσεις των μαθητών μελετώντας τις υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών για τη συμβολή των μεταβολών της ποιότητας του κλίματος στην παραβατικότητα και την εκφοβιστική συμπεριφορά (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006· Carra, 2009· Goldstein, Young & Boyd, 2008· Wilson, 2004). Μολονότι η βαρύτητα των ερευνητικών μελετών εστιάζει στην αντίληψη του κλίματος ως αιτιατού παράγοντα του σχολικού εκφοβισμού, χρειάζεται να διερευνηθεί η αμφίδρομη/κυκλική σχέση μεταξύ των δύο αυτών στοιχείων (Klein, Cornell & Konold, 2012). Ωστόσο, το παιδαγωγικό κλίμα ως μεταβλητός παράγοντας λαμβάνει πολλαπλότητα ορισμών και μέτρων, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η κατανόηση των μηχανισμών που οδηγούν στις μεταβολές του (Merrell et al., 2008· Swearer et al., 2010).



Παρά τη διεξαγωγή πλήθους ερευνητικών μελετών που εξετάζουν τους παράγοντες εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών και πράξεων εντός του σχολικού χώρου, τα ευρήματα επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων, στις σοβαρές επιπτώσεις των περιστατικών εκφοβισμού, στους τρόπους αντιμετώπισης και στα αίτια εμφάνισης και συχνότητας του φαινομένου. Λίγες έρευνες αξιολογούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού από τη σκοπιά της ποιότητας της ατμόσφαιρας και των συνθηκών του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εντοπίζονται τα περιστατικά (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2010). Εάν και οι ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές επιπτώσεις, όσον αφορά στην προσωπική ανάπτυξη και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, γίνονται κατανοητές, δεν παρουσιάζεται μία ολοκληρωμένη κατανόηση της επίδρασης του φαινομένου στο παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης.

Η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, για τα χαρακτηριστικά και τις μορφές που λαμβάνει ο σχολικός εκφοβισμός, όπως και για τον τρόπο που επηρεάζεται η ομαλότητα του παιδαγωγικού πλαισίου στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται το πρόβλημα των περιστατικών εκφοβισμού. Παρά το γεγονός ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές λαμβάνουν χώρα στον χώρο του σχολείου, σημαντικό ποσοστό μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συζητήσει μαζί τους το φαινόμενο του εκφοβισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί σχεδόν ποτέ ή μόνο κάποιες φορές φαίνεται να προσπαθούν να αντιμετωπίσουν και να σταματήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού (Hanish, Ryan, Martin & Fabes, 2005· Olweus, 2009). Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην εξέταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι προηγούμενες έρευνες μελετούν κυρίως τις αναφορές μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου και βιώνουν περιστατικά εκφοβισμού. Οι μαθητές συνδέουν την εκδήλωση συμπεριφορών και περιστατικών εκφοβισμού με το αρνητικό αντιλαμβανόμενο κλίμα. Ακόμα η ύπαρξη σταθερών δεσμών εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης



στη σχολική τάξη συνδέεται με την περιορισμένη έκταση του εκφοβισμού μέσα σε αυτήν (Κόκκινος & Καραγιάννη, 2017).

## **Β' ΜΕΡΟΣ. Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **Κεφάλαιο 4. Μέθοδος της έρευνας**

#### **4.1. Δείγμα της έρευνας**

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ο πληθυσμός – στόχος αφορά το σύνολο των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της δημόσιας και ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν είτε με μόνιμο καθεστώς απασχόλησης, είτε ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι στις σχολικές μονάδες γυμνασίων, γενικών και επαγγελματικών λυκείων, σε μουσικά και εσπερινά σχολεία, καθώς και σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της ελληνικής επικράτειας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020 – 2021. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 154 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν μέση ηλικία τα 42,6 έτη εκ των οποίων οι 35 (22,7%) ήταν άνδρες και οι 119 (77,3%) ήταν γυναίκες. Αναφορικά με το σχολείο υπηρεσίας των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ότι το 45,5% των συμμετεχόντων εργάζεται σε γυμνάσιο, το 17,5% εργάζεται σε επαγγελματικό λύκειο, το 0,6% σε εσπερινό λύκειο, το 5,8% σε ιδιωτικό σχολείο, το 24,0% σε γενικό λύκειο και το 6,5% σε εκπαιδευτική μονάδα ειδικής αγωγής. Το 7,1% των συμμετεχόντων έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μέχρι ένα έτος, το 25,3% έχει προϋπηρεσία 1 με 5 έτη, το 12,3% έχει 6 με 10 έτη και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχουν προϋπηρεσία από 11 έτη και άνω. Αναφορικά με τις ολοκληρωμένες σπουδές των συμμετεχόντων παρατηρείται ότι η πλειοψηφία αυτών διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 38,3% έχει πτυχίο Α.Ε.Ι, το 5,8% διαθέτει και δεύτερο πτυχίο, το 5,2% είναι κάτοχοι πτυχίου Τ.Ε.Ι και το 3,2% διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα. Το 46,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ή επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 53,9% δεν έχει παρακολουθήσει.

## 4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία διακριτά ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου ονομαστικής και αναλογικής επιλογής και με ερωτήματα διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert.

### 4.2.1. Προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία

Για τη διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο προσωπικών και δημογραφικών στοιχείων στο οποίο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δώσουν πληροφορίες για τις ακόλουθες μεταβλητές: φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, ανώτερο επίπεδο σπουδών και επιμόρφωση ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

### 4.2.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις και τη συχνότητα περιστατικών εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε, ύστερα από αίτημα χορήγησης σχετικής άδειας χρήσης, το ερωτηματολόγιο που έχει διαμορφωθεί για εκπαιδευτικούς γυμνασίου – λυκείου από επιστημονική ομάδα του τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς για εκπαιδευτικούς από τους Δελιγιάννη – Κουϊμτζή κ.ά. (2005), που βασίστηκε σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια των Olweus (1996), Boulton (1997) και Smith (1994) (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Σε αυτό το ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να ανακαλέσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και να καταγράψουν τις απόψεις τους. Οι ερωτήσεις του εν λόγω ερευνητικού εργαλείου κατανεμήθηκαν σε τρεις υποκλίμακες που σχετίζονται άμεσα με τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας έρευνας ως εξής:

Α) Γνώσεις εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό. Η πρώτη υποκλίμακα περιλάμβανε δώδεκα (12) ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αφορούν στην περιγραφή περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν εάν τα περιστατικά που περιγράφονται

(π.χ. «Το νεαρό άτομο Α και η παρέα του περιμένουν σχεδόν κάθε μέρα το νεαρό άτομο Β στην πόρτα του σχολείου, το περιτριγυρίζουν και αρχίζουν να το σπρώχνουν και να του πετάνε κάτω τα βιβλία και το μπουφάν του», «Το νεαρό άτομο Α κάθε φορά που συναντά το νεαρό άτομο Β του κάνει χειρονομίες και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου») ταυτίζονται με την έννοια του εκφοβισμού και αποτελούν μορφές εκφοβισμού και υπολογίστηκε το άθροισμα αυτών. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την υποκλίμακα αυτή είναι ίσος με 0,67. Ακόμα, η υποκλίμακα περιείχε εννέα (9) ερωτήσεις που αφορούν στη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών εκφοβισμού, την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώναν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Ποτέ = 1, 1-2 φορές = 2, 2-3 φορές = 3, 1 φορά την εβδομάδα = 4, Αρκετές φορές = 5) και τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλογής, που αναφέρονταν στη χρονική διάρκεια των περιστατικών, στον χώρο εμφάνισης τους, στην τάξη φοίτησης των νεαρών ατόμων – θυμάτων και στον αριθμό των νεαρών ατόμων – θυτών. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την υποκλίμακα αυτή είναι ικανοποιητικός και βρέθηκε ίσος με 0,86.

Β) Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό. Η δεύτερη κλίμακα περιλάμβανε δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν στην κατάλληλη πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης τύπου Likert τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους (Συμφωνώ απόλυτα = 1, Συμφωνώ = 2, Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ = 3, Διαφωνώ = 4, Διαφωνώ απόλυτα = 5). Ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτημάτων της κλίμακας στην πρωτότυπη έρευνα είναι ικανοποιητικός (Cronbach's  $\alpha = 0,71$ ).

Γ) Αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Η τρίτη κλίμακα περιλάμβανε δεκαοκτώ (18) ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζονται περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν στην κατάλληλη πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης τύπου Likert τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις απόψεις αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Στην αρχική έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτήσεων της κλίμακας είναι άνω του αποδεκτού ορίου (Cronbach's  $\alpha = 0,85$ ).

#### 4.2.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τους τάξης χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο του Περιβάλλοντος της Σχολικής τάξης» (Classroom Environment Questionnaire) της έρευνας των Lyons, Brown & Bourke- Taylor (2018). Για την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα δεδομένα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της αντίστροφης μετάφρασης. Κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της παρούσας μελέτης, το εργαλείο δόθηκε σε δύο δίγλωσσους μεταφραστές της αγγλικής γλώσσας, ώστε ο πρώτος να μεταφράσει το ερωτηματολόγιο από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και ο δεύτερος να προχωρήσει στην αντίστροφη μετάφραση, συγκρίνοντας την εννοιολογική ισορροπία των μεταφραστικών εκδοχών. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς για να βαθμολογήσουν είκοσι επτά (27) χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης που διδάσκουν, δηλώνοντας τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Συμφωνώ απόλυτα = 1, Συμφωνώ = 2, Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ = 3, Διαφωνώ = 4, Διαφωνώ απόλυτα = 5).

Στην πρωτότυπη έρευνα τα χαρακτηριστικά του κλίματος της σχολικής τάξης, που περιγράφονται, κατανομούνται στις ακόλουθες υποκλίμακες: Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (Cronbach's  $\alpha$  = 0,82), Κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας (Cronbach's  $\alpha$  = 0,69), Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας (Cronbach's  $\alpha$  = 0,75), Δομή και διάταξη (Cronbach's  $\alpha$  = 0,76), Προγραμματισμός και ενθάρρυνση (Cronbach's  $\alpha$  = 0,60), Ολοκλήρωση δραστηριοτήτων (Cronbach's  $\alpha$  = 0,55). Οι υποκλίμακες που παρουσιάζουν χαμηλότερο του ικανοποιητικού επίπεδο εσωτερικής συνοχής χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, καθώς ο μικρότερος αριθμός των ερωτημάτων που περιλαμβάνει η κάθε κλίμακα και η αναπαράσταση αρκετών διαστάσεων των περιβαλλοντικών παραγόντων της σχολικής τάξης σε αυτές τις κλίμακες συμβάλλουν αναμφίβολα στα παραπάνω ευρήματα του δείκτη αξιοπιστίας. Το υψηλό επίπεδο της εσωτερικής συνοχής (αξιοπιστίας) ενός ερευνητικού

εργαλείου εξαρτάται από τον αριθμό των αντικειμένων, καθώς και από την πολλαπλότητα της διάστασης της κάθε κλίμακας (Field, 2013· Lyons et al., 2018).

Στην παρούσα εργασία υπολογίστηκε ο μέσος όρος των επιμέρους ερωτημάτων των υποκλιμάκων, ενώ ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την κλίμακα αυτή βρέθηκε ίσος με 0,72. Για τον υπολογισμό των υποκλιμάκων έγινε αντίστροφη βαθμολόγηση στις προτάσεις 1, 13, 14, 15, 23 και 26. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων της κλίμακας «Κλίμα της σχολικής τάξης», όπως υπολογίστηκε στην παρούσα έρευνα, αποτυπώνεται στον ακόλουθο Πίνακα 1. Η έκτη υποκλίμακα εξαιτίας του χαμηλού δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha δε χρησιμοποιείται στις περαιτέρω αναλύσεις.

Πίνακας 1. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την κλίμακα «Κλίμα σχολικής τάξης»

Υποκλίμακες «Κλίμα σχολικής τάξης»	Cronbach's alpha ( $\alpha$ )
Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (8) ερωτήματα	0,76
Κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας (4) ερωτήματα	0,75
Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας (5) ερωτήματα	0,53
Δομή και Διάταξη (3) ερωτήματα	0,76
Προγραμματισμός και ενθάρρυνση (4 ερωτήματα)	0,61
Ολοκλήρωση δραστηριοτήτων (3 ερωτήματα)	0,19

### 4.3. Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο των μηνών Μάρτιου και Απριλίου 2021. Ο ερευνητής δημιούργησε ένα ηλεκτρονικό ενιαίο αυτό-συμπληρώμενο ερωτηματολόγιο μέσα από την εφαρμογή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας “Google forms”, ο σύνδεσμος του οποίου διαμοιράστηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνας. Ακολουθήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος της χιονοστιβάδας, μορφή σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς στην πρώτη φάση της έρευνας ο ερευνητής προσέγγισε ένα μικρό αρχικό σύνολο του δείγματος, που ήταν προσβάσιμο και διαθέσιμο σε αυτόν. Με τη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής αποκτά το δείγμα του μέσω του αρχικού συνόλου των υποκειμένων, χωρίς να καταβάλλει προσπάθεια για τον εντοπισμό στοιχείων του πληθυσμού (Creswell, 2016). Αρχικά, οι πρώτοι συμμετέχοντες στην έρευνα εντοπίστηκαν μέσω ανακοινώσεων σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και σε forums εκπαιδευτικών (λ.χ. pde.gr, iSchool.gr), στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ομάδων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και μέσω της αποστολής μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο ερευνητής ζήτησε από τους πρώτους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να προτείνουν και άλλα άτομα της ίδιας ιδιότητας που θα μπορούσαν να λάβουν μέρος στην εμπειρική έρευνα. Ο πληθυσμός του δείγματος αφορούσε σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως ειδικότητας, υπηρεσιακής κατάστασης και ηλικιακής ομάδας, που έχουν ή δεν έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και οι οποίοι έχουν αποκτήσει τουλάχιστον τον βασικό τίτλο σπουδών, ενώ έχουν διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας σε σχολικές μονάδες.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από εισαγωγική ενημερωτική επιστολή, η οποία περιελάμβανε τις απαραίτητες διευκρινίσεις ως προς το περιεχόμενο, τους ερευνητικούς άξονες της έρευνας και τη γνωστοποίηση μη αμοιβής στους συμμετέχοντες, καθώς και περιείχε σχετική διαβεβαίωση αναφορικά με την τήρηση της αρχής της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Πριν τη διεξαγωγή της βασικής εμπειρικής έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε ένα μικρό αριθμό υποκειμένων που ταίριαζαν στο προφίλ του δείγματος της

έρευνας, προκειμένου να ελεγχθούν πιθανά γλωσσικά λάθη, η κατανόηση της μεταφρασμένης εκδοχής του ενός ερωτηματολογίου και να εκτιμηθεί η ροή και η σαφήνεια των ερωτήσεων, όπως και ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του.

Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS της IBM. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν σε αρχείο του προγράμματος. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε βάσει περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς και βάσει της ανάλυσης και της συσχέτισης των μεταβλητών της έρευνας. Στη στατιστική ανάλυση, για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών ως προς τον μέσο όρο μεταξύ των ομάδων ως προς τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t-test και η ανάλυση διακύμανσης (anova). Για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson R. Τέλος, για την πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής από τις ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης (hierarchical regression) Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του ερευνητικού εργαλείου και τον υπολογισμό του βαθμού της υψηλής συνοχής ή συσχέτισης των ερωτήσεων που υπολογίζουν τα ίδια χαρακτηριστικά, ο ερευνητής προχώρησε στον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's  $\alpha$ .



## Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

### 5.1. Αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον **Error! Reference source not found.** σε μορφή συχνοτήτων και ποσοστών. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, σε ποσοστά που ξεπερνούν το 95% αντιλαμβάνονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με τις εξής μορφές: σωματική παρενόχληση (98,7%), διάδοση φημών (97,4%) και σεξουαλική παρενόχληση (97,4%). Επιπλέον, σε ποσοστό κοντά στο 90,0% οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός παίρνει τις μορφές της καταστροφής αντικειμένων (85,7%), του κοινωνικού αποκλεισμού (88,3%) και της φυλετικής διάκρισης (90,3%). Με ποσοστό πάνω από 70% οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν περιστατικά σωματικής – φυσικής βίας (74,7%) και λεκτικής παρενόχλησης (81,8%) ως μορφές σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, κάτω από 45,0%, δηλώνουν ότι αποτελεί μορφή σχολικού εκφοβισμού ο αποκλεισμός των μαθητών εξαιτίας του φύλου τους, ανδρικού (42,9%) και γυναικείου (43,5%).

**Πίνακας 1. Απόλυτη και σχετική συχνότητα των μορφών σχολικού εκφοβισμού ως προς την αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού**

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό
Σωματική παρενόχληση (ομαδική)	152	98,7
Σωματική – φυσική βία (ατομική)	115	74,7
Σεξουαλική παρενόχληση	150	97,4
Καταστροφή αντικειμένων	132	85,7
Κοινωνικός αποκλεισμός	136	88,3
Διάδοση φημών	150	97,4
Φυλετική διάκριση	139	90,3
Λεκτική παρενόχληση	126	81,8
Αποκλεισμός λόγω φύλου (ανδρικού)	66	42,9
Αποκλεισμός λόγω φύλου (γυναικείου)	67	43,5

## 5.2. Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Η δεύτερη κλίμακα, αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού περιλαμβάνει 9 ερωτήματα (ερώτηση 9, βλ. Παράρτημα εργασίας), τα οποία αφορούν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αντιλαμβανόμενη συχνότητα των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, ενώ υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των επιμέρους ερωτημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό εμφάνισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού τους σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1-Ποτέ, 5-Αρκετές φορές) σε προτάσεις όπως: «...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) είπε άσχημα λόγια, κορόιδεψε ή πείραξε με άσχημο τρόπο κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά».

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι κατά τους 2-3 τελευταίους μήνες η εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού δεν αποτελεί συχνό φαινόμενο (Μ.Ο. = 2,57; Τ.Α. = 0,85). Αξίζει να σημειώσουμε ότι η κοροϊδία με άσχημα λόγια ή το πείραγμα με άσχημο τρόπο είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται αρκετά συχνά (Μ.Ο. = 3,39; Τ.Α. = 1,08) (Error! Reference source not found.).

**Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για την αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού**

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) είπε άσχημα λόγια, κορόιδεψε ή πείραξε με άσχημο τρόπο κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά.	3,39	1,08
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) επίτηδες άφησε απέξω από πράγματα που έκανε, απέκλεισε από την παρέα του ή αγνόησε εντελώς κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά.	2,90	1,18
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) χτύπησε,	2,08	1,25

κλώτσησε, έσπρωξε ή κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά.		
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) είπε ψέματα ή διέδωσε άσχημα πράγματα για κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά και προσπάθησε να κάνει τους άλλους να μην συμπαθούν αυτό το παιδί ή αυτά τα παιδιά.	2,61	1,26
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε τα πράγματα κάποιου παιδιού ή κάποιων παιδιών.	1,97	1,20
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) απείλησε κάποιο άλλο παιδί ή κάποια παιδιά ή ανάγκασε κάποιο άλλο παιδί ή κάποια παιδιά να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν να κάνουν.	2,12	1,26
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) κορόιδεψε ή είπε άσχημα λόγια για τη χώρα ή τον τρόπο που μιλά τα ελληνικά κάποιο άλλο παιδί ή κάποια παιδιά.	2,75	1,28
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) έκανε χειρονομίες ή σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου σε κάποιο άλλο παιδί ή σε κάποια παιδιά στο σχολείο.	2,56	1,36
...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) εκφόβισε με άλλον τρόπο κάποιο άλλο παιδί ή σε κάποια παιδιά	2,81	1,26
<b>Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού</b>	<b>2,57</b>	<b>0,85</b>

### 5.3. Κλίμα σχολικής τάξης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, φαίνεται ότι αναγνωρίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Μ.Ο. = 1,90; Τ.Α. = 0,50) και ο τρόπος που οργανώνει και προγραμματίζει τη λειτουργία τη σχολικής τάξης (Προγραμματισμός και Ενθάρρυνση) (Μ.Ο. = 1,77; Τ.Α. = 0,61) ως στοιχεία που καθορίζουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη σχετική συμφωνία τους όσον αφορά στη δομή και διάταξη της σχολικής τάξης (Μ.Ο. = 2,32; Τ.Α. = 0,97) και στις κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας (Μ.Ο. = 2,55; Τ.Α. = 0,62), αναγνωρίζοντας τα επίσης ως στοιχεία που συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες

εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι ότι τα στοιχεία των κοινωνικών συμπεριφορών διενεκτικότητας (Μ.Ο. = 3,13; Τ.Α. = 0,57) και της ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων (Μ.Ο. = 3,62; Τ.Α. = 0,65) συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολικού κλίματος της τάξης.

**Πίνακας 3. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τις διαστάσεις που καθορίζουν το Κλίμα της σχολικής τάξης**

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	1,90	0,50
Κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας	2,55	0,62
Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας	3,13	0,57
Δομή και Διάταξη	2,32	0,97
Προγραμματισμός και ενθάρρυνση	1,77	0,61
Ολοκλήρωση δραστηριοτήτων	3,62	0,65

#### 5.4. Αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων κατά μέσο όρο κυμαίνονται ανάμεσα στο συμφωνώ και στο δεν είμαι σίγουρος/η. Οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη ότι οι ίδιοι και οι συνάδελφοί τους διαθέτουν την επάρκεια και την ικανότητα να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Μ.Ο. = 3,03; Τ.Α. = 0,56). Οι ερωτώμενοι αισθάνονται ότι χρειάζονται εκπαίδευση για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Μ.Ο. = 1,50; Τ.Α. = 0,68). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα σίγουροι ως προς την ικανότητα και επάρκεια τόσο των ίδιων όσο και των συναδέρφων τους για την αντιμετώπιση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού (Μ.Ο. = 3,03; Τ.Α. = 0,83). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν με το γεγονός ότι αποτελεί προσωπική τους ευθύνη και ευθύνη των συναδέρφων τους η πρόληψη των περιστατικών εκφοβισμού εντός ή εκτός σχολείου (Μ.Ο. = 2,46; Τ.Α. = 0,79).

**Πίνακας 4. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού**

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
<i>Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στην τάξη.</i>	1,88	0,90
<i>Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στην τάξη.</i>	1,86	0,89
<i>Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού στο διάλειμμα.</i>	2,06	0,94
<i>Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στο διάλειμμα.</i>	2,14	0,99
<i>Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού εκτός σχολείου.</i>	3,43	1,14
<i>Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού εκτός σχολείου.</i>	3,40	1,15
<b>Επάρκεια/Ικανότητα</b>	<b>3,03</b>	<b>0,83</b>
<i>Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	2,59	1,03
<i>Είμαι σε θέση (μπορώ) να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	2,31	1,03
<i>Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι-ες για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	3,69	0,97
<i>Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος-η για να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	3,27	1,17
<i>Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	2,90	1,03
<i>Είμαι σε θέση (μπορώ) να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	2,71	1,03
<i>Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι-ες για να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	3,55	1,01
<i>Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος-η για να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	3,19	1,15
<b>Ευθύνη</b>	<b>2,46</b>	<b>0,79</b>
<i>Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	1,38	0,82
<i>Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να αντιμετωπίζω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	1,62	0,79
<i>Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν</i>	1,43	0,70

<i>να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>		
<i>Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.</i>	1,59	0,79
<b>Ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών</b>	<b>1,50</b>	<b>0,68</b>
<b>Αντιμετώπιση φαινομένου σχολικού εκφοβισμού</b>	<b>2,50</b>	<b>0,56</b>

Στην ερώτηση «σε ποια τάξη πηγαίνει το νεαρό άτομο που του συνέβη κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού», το 39,6% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι πηγαίνει στο ίδιο τμήμα με τους δράστες και το 29,2% αναφέρει ότι πηγαίνει σε διαφορετικό τμήμα, αλλά στην ίδια τάξη με τους δράστες. Επίσης, το 18,2% αναφέρει ότι πηγαίνουν σε διαφορετικές σχολικές τάξεις, το 5,8% σε μεγαλύτερη τάξη από τους δράστες και το 7,1% σε μικρότερη τάξη από τους δράστες.

Στην ερώτηση για το χρονικό διάστημα που διήρκεσε το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (56,5%) αναφέρει ότι κράτησε 1-2 εβδομάδες, το 26,0% ότι κράτησε 1 μήνα, το 7,8% περίπου 6 μήνες, το 6,5% περίπου ένα χρόνο και το 3,2% δηλώνει ότι κρατά εδώ και αρκετά χρόνια.

### 5.5. Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την επιμόρφωση και τα έτη προϋπηρεσίας

Στον **Error! Reference source not found.** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου t -test για ανεξάρτητα δείγματα για τις εξεταζόμενες κλίμακες (**Κλίμα σχολικής τάξης, Αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού**) ως προς το φύλο. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων, το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων ( $p\text{-value} > 0,05$ ). Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχουν διαφυλικές διαφορές ως προς την αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, την ποιότητα του

κλίματος της σχολικής τάξης και της αντιλαμβανόμενης συχνότητας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

**Πίνακας 5. Έλεγχος t – test για τις εξεταζόμενες κλίμακες ως προς το φύλο**

Μεταβλητές	Μέση τιμή (Τυπική Απόκλιση)		T (Sig.)
	Ανδρας	Γυναίκα	
Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	1,90 (0,65)	1,90 (0,45)	0,009 (0,993)
Κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας	2,50 (0,66)	2,57 (0,61)	-0,582 (0,562)
Δομή και διάταξη	2,06 (0,95)	2,40 (0,96)	-1,879 (0,062)
Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας	3,08 (0,43)	3,15 (0,60)	-0,670 (0,504)
Προγραμματισμός και ενθάρρυνση	1,86 (0,59)	1,74 (0,62)	1,027 (0,306)
Κλίμα σχολικής τάξης	3,58 (0,64)	3,64 (0,65)	-0,508 (0,612)
Αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	8,02 (1,82)	8,44 (2,04)	-1,087 (0,279)
Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού	2,70 (0,69)	2,54 (0,89)	0,997 (0,320)

Στον **Error! Reference source not found.** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές «Κλίμα σχολικής τάξης» και «Αντιλαμβανόμενη συχνότητα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού» ως προς την επιμόρφωση. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων, η επιμόρφωση δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης για την αντιλαμβανόμενη ποιότητα του κλίματος της σχολικής τάξης ( $p\text{-value} > 0,05$ ), αλλά αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης για την αντιλαμβανόμενη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ( $p\text{-value} < 0,05$ ). Παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό αντιλαμβάνονται περιστατικά εκφοβισμού, όπως ο αποκλεισμός από τις παρέες, χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα ή άσχημα λόγια για τη χώρα ή τον τρόπο ομιλίας της ελληνικής γλώσσας να συμβαίνουν πιο συχνά σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάποια συναφή επιμόρφωση.

**Πίνακας 6. Έλεγχος t – test για τις εξεταζόμενες κλίμακες ως προς την επιμόρφωση ή όχι των εκπαιδευτικών**



Μεταβλητές	Μέση τιμή (Τυπική Απόκλιση)		T (Sig.)
	Ναι	Όχι	
Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	1,88 (0,45)	1,92 (0,54)	-0,437 (0,663)
Κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας	2,56 (0,65)	2,54 (0,59)	0,116 (0,908)
Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας	3,15 (0,60)	3,11 (0,54)	0,433 (0,668)
Δομή και διάταξη	2,53 (0,88)	2,15 (1,00)	1,427 (0,056)
Προγραμματισμός και ενθάρρυνση	1,76 (0,55)	1,78 (0,66)	-0,263 (0,793)
Κλίμα σχολικής τάξης	2,46 (0,27)	2,43 (0,36)	0,618 (0,537)
Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού	2,77 (0,88)	2,40 (0,79)	2,721 (0,007)

Στον **Error! Reference source not found.** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για την μεταβλητή «Κλίμα σχολικής τάξης» ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Οι κατηγορίες που χωρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα έτη προϋπηρεσίας είναι τέσσερις, μέχρι ένα έτος, 1 με 5 έτη, 6 με 10 έτη και 11 έτη και άνω. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων, τα έτη προϋπηρεσίας δεν σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη ποιότητα του σχολικού κλίματος της τάξης και την αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ( $p\text{-value} > 0,05$ ).

**Πίνακας 7. Έλεγχος t – test για τις εξεταζόμενες κλίμακες ως προς τα έτη προϋπηρεσίας**

Μεταβλητές	F	Sig.
Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	0,433	0,730
Κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας	0,080	0,971
Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας	0,141	0,935
Δομή και διάταξη	1,023	0,602
Προγραμματισμός και ενθάρρυνση	1,801	0,052
Κλίμα σχολικής τάξης	0,587	0,624
Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού	0,653	0,582

Όπως παρουσιάζεται στον **Error! Reference source not found.**, οι μέσοι όροι των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας δεν φαίνεται να διαφέρουν ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές, οποίες αφορούν στις αντιλήψεις



των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα του κλίματος στη σχολική τάξη και για την αντιλαμβανόμενη συχνότητα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο όπου εργάζονται. Ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όπως είναι η σωματική παρενόχληση, η σεξουαλική παρενόχληση, η κοροϊδία κ.ά. δεν εμφανίζονται αρκετά συχνά στο σχολείο όπου εργάζονται. Αντίστοιχα, ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την ποιότητα του κλίματος της σχολικής τάξης, η οποία κατά κύριο λόγο βασίζεται περισσότερο στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στον προγραμματισμό της σχολικής τάξης και στην ενθάρρυνση που λαμβάνουν οι μαθητές.

**Πίνακας 8. Περιγραφικά στοιχεία των εξεταζόμενων κλιμάκων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας**

Μεταβλητές	Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)			
	Μέχρι 1 έτος	1-5 έτη	6-10 έτη	11 έτη και άνω
Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	2,01 (0,57)	1,83 (0,46)	1,90 (0,54)	1,91 (0,50)
Κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας	2,63 (0,47)	2,56 (0,71)	2,53 (0,56)	2,54 (0,61)
Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας	2,96 (0,55)	2,91 (0,54)	3,02 (0,57)	3,02 (0,53)
Δομή και διάταξη	2,15 (0,96)	2,32 (0,96)	2,32 (1,05)	2,35 (0,97)
Προγραμματισμός και ενθάρρυνση	1,95 (0,88)	1,74 (0,61)	1,78 (0,69)	1,72 (0,53)
Κλίμα σχολικής τάξης	2,51 (0,41)	2,39 (0,29)	2,43 (0,39)	2,46 (0,31)
Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού	2,91 (0,99)	2,56 (0,71)	2,51 (1,02)	2,55 (0,85)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον **Error! Reference source not found.**, παρατηρείται ότι μεταξύ των μεταβλητών «Κλίμα σχολικής τάξης» και «Αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού» υπάρχει αδύνατη αρνητική συσχέτιση ( $r = -0,181$ ). Η

συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p\text{-value} < 0,05$ ). Δηλαδή, υπάρχει μια μικρή τάση στο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όπως η λεκτική παρενόχληση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διάδοση φημών κ.ά. να αξιολογούν αρνητικά την ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης.

Επίσης, η μεταβλητή «Κλίμα σχολικής τάξης» σχετίζεται θετικά με όλες τις υποκλίμακες, χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών ( $r = 0,772$ ), κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας ( $r = 0,544$ ), κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας ( $r = 0,239$ ), δομή και διάταξη ( $r = 0,680$ ), προγραμματισμός και ενθάρρυνση ( $r = 0,546$ ). Μεταξύ των μεταβλητών «Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού» και «Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας» υπάρχει αδύνατη αρνητική συσχέτιση ( $r = -0,296$ ). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p\text{-value} < 0,05$ ). Δηλαδή, διαπιστώνεται μία μικρή τάση: οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται πιο συχνά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αξιολογούν αρνητικά το κλίμα της σχολικής τάξης, αναφορικά με τις κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας.

Επιπλέον, μεταξύ των μεταβλητών «Αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού» και «Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών» υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση ( $r = -0,317$ ). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p\text{-value} < 0,05$ ). Δηλαδή, υπάρχει μια μέτρια τάση στο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όπως η λεκτική παρενόχληση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διάδοση φημών κ.ά. να αξιολογούν αρνητικά την ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 9. Συντελεστής συσχέτισης Pearson για τις εξεταζόμενες μεταβλητές**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	1,000							
2. Κοινωνικές συμπεριφορές	0,271**	1,000						

συνεκτικότητα								
3. Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας	0,094	-0,230**	1,000					
4. Δομή και διάταξη	0,348**	0,450**	-0,086	1,000				
5. Προγραμματισμός και ενθάρρυνση	0,397**	0,296**	-0,259**	0,342**	1,000			
6. Κλίμα σχολικής τάξης	0,772**	0,544**	0,239**	0,680**	0,546**	1,000		
7. Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού	-0,136	0,213**	-0,296**	0,129	0,082	-0,010	1,000	
8. Αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	-	-0,087	-0,044	0,023	-0,109	-0,181*	0,117	1,000
	0,317**							
* p<0,05 **p<0,01								

## Κεφάλαιο 6. Συζήτηση – Συμπεράσματα

### 6.1. Συμπεράσματα

Γενικά, ο προσδιορισμός και η συνεπής αναγνώριση των εκφοβιστικών περιστατικών στον χώρο του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μία αρκετά σύνθετη διαδικασία (Mishna, Scarello, Pepler & Wiener, 2005). Στην εμπειρική έρευνα που παρουσιάζεται, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται ότι συμφωνούν με τα αντίστοιχα ευρήματα προηγούμενων ερευνητικών μελετών που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως προς τη διάσταση που λαμβάνει, τις μορφές του και τη συχνότητα εμφάνισης του (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011· Boulton, 1997· Bush, 2009). Βέβαια, επισημαίνεται ότι η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς (N = 154) που υπηρετούν αποκλειστικά σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανεξαρτήτως τύπου (γυμνάσιο, λύκειο, επαγγελματικό σχολείο, μονάδα ειδικής αγωγής).

Πιο συγκεκριμένα, βάσει των ευρημάτων της έρευνας αναφορικά με τις μορφές εκδήλωσης και τη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού γίνεται δυνατή η ακόλουθη σύνοψη:

- Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τη σωματική παρενόχληση από ομάδα μαθητών, τη σεξουαλική παρενόχληση και τη διάδοση αρνητικών και ψευδών φημών ως τις πλέον αναγνωρίσιμες μορφές περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Τα περιστατικά φυλετικής διάκρισης μεταξύ των μαθητών, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η απομόνωση από τις παρέες των μαθητών και η λεκτική παρενόχληση μέσω ντροπιαστικών και κοροϊδευτικών σχολίων αποτελούν συμπεριφορές που συνιστούν εκφοβισμό.

- Η καταστροφή ή η φθορά διάφορων προσωπικών αντικειμένων μαθητών αποτελεί πράξη που εντάσσεται από τους εκπαιδευτικούς ανάμεσα στις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου του εκφοβισμού.
- Ο αποκλεισμός των μαθητών από ομάδες και δραστηριότητες εξαιτίας του φύλου τους αναγνωρίζεται μεν ως μορφή που εντάσσεται στο πλαίσιο των εκφοβιστικών συμπεριφορών, αλλά λαμβάνουν αρκετά μικρότερο ποσοστό.
- Οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τη λεκτική παρενόχληση με άσχημα, πειρακτικά και κοροϊδευτικά σχόλια ως την πιο συχνή μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες για την αποτύπωση της κατάστασης στις σχολικές μονάδες σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016· Bush, 2009).
- Εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων στην ελληνική επικράτεια κατά τους μήνες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αναφέρει συχνά περιστατικά εκφοβισμού κατά την περίοδο αυτή.
- Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν γενικά ότι οι ίδιοι και οι συνάδελφοί τους μπορούν να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού υπό την προϋπόθεση ότι καταρτίζονται στο πλαίσιο πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, καθώς υπάρχει αβεβαιότητα ως προς την επάρκεια των ικανοτήτων τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού που αναγνωρίζουν. Κατ' επέκταση, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν προσωπική τους ευθύνη την πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού εντός ή εκτός της σχολικής τάξης.

Το περιβάλλον των σχολικών τάξεων αποτελεί αναμφισβήτητα το πλαίσιο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους, ενώ τα επιμέρους χαρακτηριστικά του επιδρούν στη συμπεριφορά και στις στάσεις των μελών τους. Ανάμεσα στους κύριους παράγοντες που συνιστούν και καλλιεργούν το επικοινωνιακό πλαίσιο και το κλίμα της σχολικής τάξης αναγνωρίζονται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, η συνεργασία των μαθητών, ο τρόπος εργασίας και οργάνωσης των μελών της σχολικής τάξης, όπως και η δομή του προγράμματος

σπουδών και η διάταξη της τάξης (Frenzel, Pekrum & Goetz, 2007· Ματσαγγούρας, 2003· Μπαμπάλης, 2012· Οικονομίδης, 2017· Τριλιανός, 2013· Wang & Degol, 2015).

Από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ως σημαντικά συστατικά στοιχεία του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης τον δικό τους ρόλο, τον τρόπο που οργανώνουν και προγραμματίζουν τη λειτουργία της σχολικής τάξης στη διάρκεια των μαθημάτων τους, τη δομή και τη διάταξη της αίθουσας, καθώς και τις κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών, που συμβάλλουν στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν. Συγκεκριμένα, γίνεται αντιληπτό ότι αναγνωρίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που οργανώνει και προγραμματίζει τη λειτουργία τη σχολικής τάξης (Προγραμματισμός και Ενθάρρυνση) ως στοιχεία που καθορίζουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη σχετική συμφωνία τους όσον αφορά στη Δομή και Διάταξη της σχολικής τάξης και στις Κοινωνικές Συμπεριφορές Συνεκτικότητας, αναγνωρίζοντας τα επίσης ως στοιχεία που συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι ότι τα στοιχεία των Κοινωνικών Συμπεριφορών Διενεκτικότητας και της Ολοκλήρωσης Δραστηριοτήτων συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολικού κλίματος της τάξης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προγενέστερες συναφείς έρευνες, που αναγνωρίζουν ότι το κλίμα της σχολικής τάξης δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, της ενθάρρυνσης, της ασφάλειας και της υποστήριξης (Freiberg & Stein, 2005· Μπαμπάλης, 2012). Το επίπεδο ανταπόκρισης των μαθητών στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τους και οι ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών δεν προσδιορίζονται ως πρωταρχικοί παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της σχολικής τάξης. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ομαλή μαθησιακή εξέλιξη και η υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών συνδέονται περισσότερο με την ανάπτυξη του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει καταρχήν στη διερεύνηση διαφοροποιήσεων μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις εξεταζόμενες κλίμακες: Κλίμα σχολικής τάξης, Αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, Αντιλαμβανόμενη συχνότητα του φαινομένου

του σχολικού εκφοβισμού ως προς συγκεκριμένα δημογραφικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Γενικά, τα ευρήματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Το φύλο των εκπαιδευτικών και τα έτη της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας δεν αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, τον προσδιορισμό της ποιότητας του κλίματος της σχολικής τάξης, όπως και της αντιλαμβανόμενης συχνότητας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.
- Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τα συστατικά στοιχεία της ποιότητας του κλίματος της σχολικής τάξης, ανεξάρτητα από τα έτη που απασχολούνται στις σχολικές μονάδες.
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λειτουργεί ως παράγοντας για την ακριβέστερη αναγνώριση περιστατικών εκφοβισμού και για την αντίληψη της συχνότητας εμφάνισης αυτών από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Βέβαια, η ύπαρξη επιμόρφωσης δε φαίνεται να αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα στοιχεία της ποιότητας του κλίματος της σχολικής τάξης.

Διεθνώς, οι έρευνες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον τρόπο επίδρασης του παιδαγωγικού κλίματος στη συμπεριφορά και στις στάσεις των μαθητών, μέσα από την εξέταση των υποκειμενικών αντιλήψεων των μαθητών όσον αφορά στις μεταβολές της ποιότητας του παιδαγωγικού κλίματος σε συνάρτηση με περιστατικά παραβατικότητας και εκφοβιστικών συμπεριφορών (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006· Carra, 2009· Goldstein, Young & Boyd, 2008· Wilson, 2004). Ωστόσο, το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης δεν εξετάζεται ως παράγοντας πρόβλεψης εμφάνισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, παρά μόνο σε ελάχιστο αριθμό ερευνών (Amitai et al., 2010· Astor et al., 2005· Cornell, Klein, & Konold, 2012· Berry, Swearer & Wang, 2013). Στην παρούσα έρευνα, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται περισσότερο συχνά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αξιολογούν αρνητικά



το κλίμα της σχολικής τάξης, αναγνωρίζοντας ότι η ποιότητα του επηρεάζεται από την ακατάλληλη και εκφοβιστική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που έχουν δείξει ότι ο αυξημένος αριθμός συγκρούσεων και η κακή επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη αποδυναμώνουν το παιδαγωγικό κλίμα και οδηγούν στην αύξηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Gendron et al., 2011· Wang et al., 2013).

Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας γίνεται κατανοητό ότι το πρόβλημα του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον δεν παρουσιάζεται ανεξάρτητα από τον παράγοντα του παιδαγωγικού κλίματος που συνδέεται με τη λειτουργία των σχολικών τάξεων. Αντιθέτως, ο σχολικός εκφοβισμός είναι φαινόμενο που έχει άμεση σχέση με το περιβάλλον εντός του οποίου εκδηλώνεται και αυτό σημαίνει ότι πιθανές βελτιώσεις της ποιότητας του κλίματος ενδέχεται να έχουν ως συνέπεια τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί είναι τα μέλη της σχολικής κοινότητας που έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν μέσω εφαρμογής αντιλήψεων, πρακτικών και δεξιοτήτων τη διαχείριση της σχολικής τάξης συμβάλλοντας στη μείωση του ρυθμού εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές. Η παρέμβαση βέβαια των εκπαιδευτικών εξαρτάται σημαντικά από τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το επίπεδο σοβαρότητας και συχνότητας του φαινομένου, καθώς η κρισιμότητα μιας κατάστασης εξαναγκάζει στην ανάληψη δράσης αντιμετώπισης (Boulton et al., 2013). Η άμεση υποστήριξη των θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης μπορεί να συνδεθεί με χαμηλότερο ποσοστό εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού, ενώ η δημιουργία και ο σεβασμός στοχευμένων κανόνων συμπεριφοράς από τα μέλη της κοινότητας της σχολικής τάξης μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρός προστατευτικός παράγοντας από τη θυματοποίηση των μαθητών. Σε πρακτικό επίπεδο, προκύπτει η αναγκαιότητα εντεινόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες ως προς την ενίσχυση ενός δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος συμμετοχικότητας, συνύπαρξης και συνεργασίας μέσα στην σχολική τάξη. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προχωρήσουν στην υλοποίηση δράσης ενημέρωσης της σχολικής κοινότητας (μαθητές και γονείς) μέσω της οργάνωσης



ομαδικών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της ευαισθησίας, της αυτονομίας, της συνοχής, καθώς και για την αποφυγή ανάπτυξης ενός πλαισίου έπαρσης και ανταγωνισμού.

## 6.2. Περιορισμοί – Προτάσεις επέκτασης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε τους ακόλουθους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μικρό, συγκριτικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που απασχολήθηκαν στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2020-2021 στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Εξαιτίας των ισχυόντων περιοριστικών μέτρων αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων την περίοδο διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας, ο ερευνητής προσέγγισε το δείγμα του μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, ενώ αντιμετώπισε δυσκολίες ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών. Με γνώμονα αυτόν τον περιορισμό, προτείνεται μελλοντικά η έρευνα να πραγματοποιηθεί δια ζώσης και ψηφιακά προκειμένου να συγκεντρωθεί μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, ενώ μπορούν να πραγματοποιηθούν ατομικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά στα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Σημαντικός περιορισμός αποτελεί και η μέθοδος δειγματοληψίας της έρευνας, καθώς δεν εξασφαλίζεται σημαντικά η αντιπροσωπευτικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς το φύλο. Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν κατά κύριο λόγο γυναίκες εκπαιδευτικοί (119/154, ποσοστό 77,3%). Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα δε μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα.

Σε επόμενη έρευνα προτείνεται η συμπερίληψη ερωτημάτων και αναλύσεων δεδομένων που αναφέρονται στον προσδιορισμό των ιδιαίτερων ποιοτικών χαρακτηριστικών του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (λ.χ. τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος, αίτια εμφάνισης περιστατικών και συμπεριφορών εκφοβισμούς στις σχολικές τάξεις), όπως και διερεύνησης της συσχέτισης του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης και του σχολικού εκφοβισμού και η αμφίδρομη προβλεπτική επίδραση του ενός παράγοντα προς τον άλλο μέσω της επέκτασης των

ερωτημάτων. Τέλος, προτείνεται η δυνατότητα διεξαγωγής μελλοντικής συγκριτικής έρευνας μεταξύ των αντιλήψεων εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας, αλλά και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, θα μπορούσε μία νέα μελέτη να οδηγήσει σε μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της σχέσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με το παιδαγωγικό κλίμα, εξετάζοντας τις αντιλήψεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amitai, G., Craig, W., Due, P., Foger-Grinvald, H., Gasparde Matos, Hasel-Fish, Y., M., Molcho, M., Pickett, W., & Walsh, S. (2010). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K.(2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο το σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια Έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.
- Astor, R., Benbenishty, R., & Khoury-Kassabri, M. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.
- Αθανασιάδου, Χ. & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8(2011), 66-95.
- Beaty-O'Ferrall, M. E., Green, A., & Hanna, F. (2010). Classroom Management Strategies for Difficult Students: Promoting Change through Relationships. *Middle School Journal*, 41, 11-14.

- Berry, B., Swearer, S. M., & Wang, C. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52, 296-302.
- Berry, K. (2018). LGBT bullying in school: a troubling relational story. *Communication Education*, 67(4), 502-513.
- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, C., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). Bullying in Greek secondary schools: prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 3-18.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514.
- Cantrell, J. (2008). *Students Harassing Students: The Emotional and Educational Toll on Kids*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Carra, C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence. Le rôle du climat de l'école. *International Journal of Violence and School*, 8, 2-23.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

- Cornell, D. G. & Mayer, M. J. (2010). Why Do School Order and Safety Matter? *Educational Researcher*, 38(1), 7-15.
- Cornell, D., Klein, J., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154- 169.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5- 21.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Αι., Παπαθανασίου, Μ., & Ψάλτη, Α. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. *Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας*.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (Eds.) (2003). *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments. *Journal of Social Sciences Online*, 4, 131–146.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: A review of research* (381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (4th edition). London, UK: SAGE Publications Ltd.

- Fraser, B. J. (2005). Using learning environment assessments to improve classroom and school climates. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (65-83). London: Routledge Falmer.
- Freiberg, H. J. (2005). Three creative ways to measure school climate and next steps. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (208-218). London: Routledge Falmer.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*(5), 478-493.
- Garnett, B. R. & Brion-Meisels, G. (2017). Intersections of Victimization among Middle and High School Youth: Associations between Polyvictimization and School Climate. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 10*(4), 377-384.
- Gendron, B. P., Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self esteem, and school climate. *Journal of School Violence, 10*(2), 150–164.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*, 603-608.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth & Adolescence, 37*(6), 641-654.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser. & C. E. Frantz (Eds.), *Shocking violence* (72-101). Springfield, IL: Charles Thomas.
- Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*(4), 379- 400.

- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L. & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19.
- Haye, K., Swearer, N., Susan, M. & Miller, C. (2008). *Bullying: Understanding Attitudes toward Bullying and Perceptions of School Social Climate*. Educational Psychology Papers and Publications.
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298-300.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw- Hill.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2005). Pupils' liking from school: Ability grouping, self concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 296-311.
- Jimerson, S. R et al. (Eds.) (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4(3), 184-207.
- Klein, J., Cornell, D. & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. & Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1), 47-55.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., & Σταύρου, Μ. (2016). *Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 42 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO: ομοιότητες και διαφορές. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Kokkinos, C. M. & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education, 10*, 281-301.
- Κόκκινος, Κ. & Καραγιάννη, Κ. (2017). Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Ανασκόπηση Ερευνητικών Ευρημάτων από τον Ελληνικό Χώρο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 5(1)*, 2-45.
- Kristensen, S. & Smith, R. (2004). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian journal of psychology, 44*, 479-488.
- Kuperminc, G. R., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among school students. *Journal of School Psychology, 39(2)*, 141-159.
- Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyber bullying. *Educational Research, 50(3)*, 223-234.
- Lyons, C., Brown, T. & Bourke-Taylor, H. (2018). The Classroom Environment Questionnaire (CEQ): Development and preliminary structural validity. *Australian Occupational Therapy Journal, 65*, 363-375.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

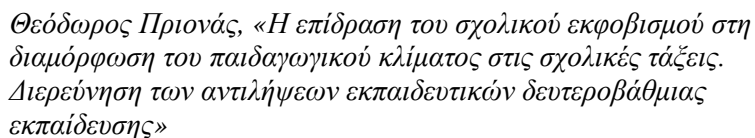


- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S. & Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Newman-Carlson, D. & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 259-268.
- Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28(3), 343-357.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο: Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (51-78). Αθήνα: Τόπος.
- Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.
- Οικονομίδης, Β. (2017). «Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού». Στο Καρράς, Κ. (Επιμ.), *Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και της Πράξης* (11-32). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington. DC, New York: Halsted Press.

- Olweus, D. (1994). 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. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331-359.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Cyber bullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80(12).
- Riebel, J., Jager, R. & Fischer, U. (2009). Cyber bullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298-314.
- Rigby, K. (1998). *Manual for the Peer relations Questionnaire (PRQ)*. Point Lonsdale, Australia: The Professional Reading Guide.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, (Β' έκδοση). Αθήνα. Αυτοέκδοση.

- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (2012). Cyber bullying: Challenges and opportunities for a research program - A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558.
- Smith, P. & Rigby, K. (Eds.) (2002). *Bullying in schools. How successful can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Snowden, P. & Gorton, R. (Eds.). *School leadership and administration*. Boston: McGraw-Hill.
- Swearer, S. M., Vaillancourt, T., Espelage, D. L. & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Tattum, D. (1997). A whole-school response: From crisis management to prevention. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 221-232.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey S. & Higgins-D' Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45-60.
- Τσιάντης, Ι., & Ασημόπουλος, Χ. (2010). «Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ». Στο Α. Γιωτοπούλου -

- Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (111- 128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Volk, A., Dane, A., & Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343.
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88–107.
- Waasdorp, T., Bradshaw, C. & Leaf, P. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 166(2), 149–156.
- Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302.
- Wang, M. & Degol, J. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A., (2010). School Climate: Historical Review. Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).



## I. Ερωτηματολόγια της έρευνας

Σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, απαντώντας με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Το περιεχόμενό του θα παραμείνει αυστηρά εμπιστευτικό και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους στόχους της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Τα αποτελέσματα θα είναι διαθέσιμα μετά το πέρας της εργασίας.

Θεόδωρος Πριονιάς, Οικονομολόγος ΠΕ80

**1. Φύλο:**                      Άνδρας        ☐                      Γυναίκα        ☐

1
2

### 3. Σχολείο υπηρετήσης:

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| Γυμνάσιο                                       | 1 <input type="checkbox"/> |
| Λύκειο   | 2 <input type="checkbox"/> |
| Επαγγελματικό Λύκειο                           | 3 <input type="checkbox"/> |
| Εσπερινό Γυμνάσιο                              | 4 <input type="checkbox"/> |
| Εσπερινό Λύκειο                                | 5 <input type="checkbox"/> |
| Ειδικής αγωγής                                 | 6 <input type="checkbox"/> |
| Ιδιωτικό σχολείο δευτεροβάθμιας<br>εκπαίδευσης | 7 <input type="checkbox"/> |

**4. Ηλικία:** .....

**5. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:**

- |                |                            |
|----------------|----------------------------|
| μέχρι 1 έτος   | 1 <input type="checkbox"/> |
| 1–5έτη         | 2 <input type="checkbox"/> |
| 6 –10 έτη      | 3 <input type="checkbox"/> |
| 11 έτη και άνω | 4 <input type="checkbox"/> |

**6. Σπουδές**

- |                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| πτυχίο Α.Ε.Ι.        | 1 <input type="checkbox"/> |
| πτυχίο Τ.Ε.Ι.        | 2 <input type="checkbox"/> |
| δεύτερο πτυχίο       | 4 <input type="checkbox"/> |
| μεταπτυχιακό δίπλωμα | 5 <input type="checkbox"/> |

διδασκατορικό δίπλωμα

6 □

7. Έχετε παρακολουθήσει ποτέ κάποια σεμινάρια ή επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού; Ναι ☐ Όχι ☐  
1 2

## B. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο

8. Παρακάτω υπάρχουν μικρές ιστορίες που περιγράφουν κάποια περιστατικά που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο. Ποια από αυτά πιστεύετε ότι σημαίνουν το ίδιο με τον όρο «εκφοβίζω»;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Το νεαρό άτομο Α πλησιάζει στο διάλειμμα το νεαρό άτομο Β που είναι δύο χρόνια μικρότερό του και αρχίζει να το χτυπά.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
2. Το νεαρό άτομο Α και η παρέα του περιμένουν σχεδόν κάθε μέρα το νεαρό άτομο Β στην πόρτα του σχολείου, το περιτριγυρίζουν και αρχίζουν να το σπρώχνουν και να του πετάνε κάτω τα βιβλία και το μπουφάν του.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
3. Το νεαρό άτομο Α παίρνει το κινητό του νεαρού ατόμου Β και το καταστρέφει.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
4. Το νεαρό άτομο Α δανείζεται από το νεαρό άτομο Β το κινητό του και του πέφτει κατά λάθος και χαλάει. Το νεαρό άτομο Β στενοχωριέται πολύ.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
5. Το νεαρό άτομο Α κάθε φορά που συναντά το νεαρό άτομο Β του κάνει χειρονομίες και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
6. Το νεαρό άτομο Α κοροϊδεύει το νεαρό άτομο Β για την προφορά του, καθώς το νεαρό άτομο Β δεν μιλά καλά τα Ελληνικά.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
7. Το νεαρό άτομο Α κοροϊδεύει το νεαρό άτομο Β για το νέο του κούρεμα. Το νεαρό άτομο Β στενοχωριέται πολύ.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
8. Το νεαρό άτομο Α κοροϊδεύει το νεαρό άτομο Β για το νέο του κούρεμα και μετά και τα δυο τους αρχίζουν τα σπρωξίματα και βάζουν τα γέλια.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

9. Το νεαρό άτομο Α συζητά ήσυχα στο διάδρομο του σχολείου με μερικά άλλα νεαρά άτομα, όταν μια ομάδα νεαρών ατόμων πλησιάζει. Ένα από αυτά, το νεαρό άτομο Β λέει: «Μη μιλάτε στο Α. Γλείφει τους καθηγητές. Μην του κάνετε παρέα». Όλα τα παιδιά φεύγουν και το νεαρό άτομο Α μένει μόνο του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2
10. Το νεαρό άτομο Α διαδίδει φήμες και λέει άσχημα πράγματα σε όλο το σχολείο για το νεαρό άτομο Β. Τα περισσότερα νεαρά άτομα στο σχολείο κοροϊδεύουν το νεαρό άτομο Β που μένει μόνο του την πιο πολλή ώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2
11. Κάποιες μαθήτριες δεν αφήνουν ένα συμμαθητή τους να γίνει μέλος της παρέας τους γιατί είναι αγόρι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2
12. Κάποιοι μαθητές δεν αφήνουν μια μαθήτρια να παίξει μπάσκετ μαζί τους γιατί είναι κορίτσι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2

Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις που ακολουθούν είναι σχετικά με **το τι συνέβη στο σχολείο σας τους τελευταίους 2 με 3 μήνες**. Γι' αυτό, όταν θα απαντάτε στις ερωτήσεις, θα πρέπει να σκέφτεστε αυτούς τους τελευταίους 2 με 3 μήνες και **όχι μόνο το τι συμβαίνει τώρα**.

**9. Τι από τα παρακάτω έχετε δει ή καταλάβει να συμβαίνει κατά τους 2-3 τελευταίους μήνες στο σχολείο σας; Κυκλώστε το αριθμό που σας ταιριάζει καλύτερα. Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.**

Έχω δει ή έχω καταλάβει ότι...	Ποτέ	1-2 φορές	2-3 φορές	1 φορά την εβδομάδα	Αρκετές φορές
1. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) είπε άσχημα λόγια, κοροϊδεψε ή πείραξε με άσχημο τρόπο κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά.	1	2	3	4	5
2. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) επίτηδες άφησε απέξω από πράγματα που έκανε, απέκλεισε από την παρέα του ή αγνόησε εντελώς κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά.	1	2	3	4	5
3. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) χτύπησε, κλώτσησε, έσπρωξε ή κλείδωσε μέσα σε ένα δωμάτιο κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά.	1	2	3	4	5
4. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) είπε ψέματα ή διέδωσε άσχημα πράγματα για κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά και προσπάθησε να κάνει τους άλλους να μην συμπαθούν αυτό το παιδί ή αυτά τα παιδιά.	1	2	3	4	5
5. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα ή κατέστρεψε τα πράγματα κάποιου παιδιού ή κάποιων παιδιών.	1	2	3	4	5
6. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) απείλησε κάποιο άλλο παιδί ή κάποια παιδιά ή ανάγκασε κάποιο άλλο παιδί ή κάποια παιδιά να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν να κάνουν.	1	2	3	4	5



7. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) κορόιδεψε ή είπε άσχημα λόγια για τη χώρα ή τον τρόπο που μιλά τα ελληνικά κάποιο άλλο παιδί ή κάποια παιδιά.	1	2	3	4	5
8. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) έκανε χειρονομίες ή σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου σε κάποιο άλλο παιδί ή σε κάποια παιδιά στο σχολείο.	1	2	3	4	5
9. ...κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) εκφόβισε με άλλον τρόπο κάποιο άλλο παιδί ή σε κάποια παιδιά (γράψτε τι έκανε .....)	1	2	3	4	5

**10. Σε ποια τάξη πηγαίνει το νεαρό άτομο (ή τα νεαρά άτομα) που του συνέβη κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; Σημειώστε ΜΟΝΟ ΕΝΑ τετραγωνάκι.**

- Στο ίδιο τμήμα με τους δράστες 1 ☐
- Σε διαφορετικό τμήμα, αλλά στην ίδια τάξη με τους δράστες 2 ☐
- Σε μεγαλύτερη τάξη από τους δράστες 4 ☐
- Σε μικρότερη τάξη από τους δράστες 5 ☐
- Σε διάφορες τάξεις 6 ☐

**11. Πόσα ήταν συνήθως τα νεαρά άτομα που έκαναν κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; Σημειώστε ΜΟΝΟ ΕΝΑ τετραγωνάκι.**

- Κυρίως 1 άτομο 1 ☐
- Μια ομάδα 2-3 ατόμων 2 ☐
- Μια ομάδα 4-9 ατόμων 4 ☐
- Μια ομάδα με περισσότερα από 9 άτομα 5 ☐
- Διαφορετικά παιδιά ή ομάδες ατόμων κάθε φορά 6 ☐

**12. Πόσο κράτησε το περιστατικό; Σημειώστε ΜΟΝΟ ΕΝΑ τετραγωνάκι.**

Κράτησε 1-2 εβδομάδες	1 <input type="checkbox"/>
Κράτησε 1 μήνα	2 <input type="checkbox"/>
Κράτησε περίπου 6 μήνες	4 <input type="checkbox"/>
Κράτησε περίπου 1 χρόνο	5 <input type="checkbox"/>
Κρατά εδώ και αρκετά χρόνια	6 <input type="checkbox"/>

**13. Σε ποιο μέρος του σχολείου συνέβη κάτι από αυτά που διαβάσατε πιο πάνω; Μπορείτε να σημειώσετε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ τετραγωνάκια.**

- 
- 1 ☐ στην αυλή του σχολείου, στο διάλειμμα
  - 2 ☐ στο διάδρομο ή στις σκάλες του σχολείου
  - 3 ☐ στην τάξη, όταν ήταν και κάποιος καθηγητής ή καθηγήτρια εκεί
  - 4 ☐ στην τάξη, όταν δεν ήταν κάποιος καθηγητής ή καθηγήτρια εκεί
  - 5 ☐ στην τάξη, όταν ήμουν κι εγώ εκεί
  - 6 ☐ στις τουαλέτες του σχολείου
  - 7 ☐ στο γυμναστήριο ή την αίθουσα γυμναστικής του σχολείου
  - 8 ☐ μπροστά από το κυλικείο του σχολείου
  - 9 ☐ στο δρόμο από ή προς το σχολείο
  - 10 ☐ στη στάση του σχολικού λεωφορείου ή του λεωφορείου
  - 11 ☐ μέσα στο σχολικό λεωφορείο ή στο λεωφορείο
  - 12 ☐ σε κάποιο άλλο μέρος του σχολείου (γράψτε ποιο ήταν αυτό: .....  
.....)

**Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν ακόμα κι αν δεν έχετε δει ή πιστεύετε ότι δεν υπάρχουν φαινόμενα εκφοβισμού στο δικό σας σχολείο.**

**14. Παρακάτω θα διαβάσετε απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο. Πόσο συμφωνείτε με τις απόψεις αυτές; Παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που εσείς προσωπικά πιστεύετε και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.**

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό ενισχύει την αυτοεκτίμηση του πρώτου παιδιού.	1	2	3	4	5
2. Όταν ένα παιδί εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό βοηθά στην ισχυροποίηση του χαρακτήρα του πρώτου παιδιού.	1	2	3	4	5
3. Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών.	1	2	3	4	5
4. Όταν ένα νεαρό άτομο εκφοβίζει ένα άλλο στο σχολείο, αυτό βοηθά στην αντιμετώπιση του στρες που νιώθει το πρώτο παιδί.	1	2	3	4	5
5. Οι δράστες του εκφοβισμού δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν.	1	2	3	4	5
6. Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού μία φορά, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και στο μέλλον.	1	2	3	4	5
7. Οι δράστες περιστατικών εκφοβισμού απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους άλλους.	1	2	3	4	5
8. Θα πρέπει να προσπαθούμε να βοηθούμε τους δράστες περιστατικών εκφοβισμού κι όχι να τους τιμωρούμε.	1	2	3	4	5
9. Οι δράστες περιστατικών εκφοβισμού δεν έχουν αυτοπειθαρχία.	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να το αντιμετωπίζουν μόνα τους.	1	2	3	4	5
11. Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο συνήθως το αξίζουν.	1	2	3	4	5

12. Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να δέχονται βοήθεια από ενήλικες.	1	2	3	4	5
13. Θυμώνω όταν κάποια παιδιά τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο.	1	2	3	4	5
14. Τα παιδιά που τα εκφοβίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο θα πρέπει να υπερασπίζονται τον εαυτό τους περισσότερο.	1	2	3	4	5

**15. Παρακάτω θα διαβάσετε απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο. Πόσο συμφωνείτε με τις απόψεις αυτές; Παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που εσείς προσωπικά πιστεύετε και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.**

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
2. Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
3. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού στο διάλειμμα.	1	2	3	4	5
4. Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα εκφοβισμού μέσα στο διάλειμμα.	1	2	3	4	5
5. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν φαινόμενα εκφοβισμού εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
6. Είναι προσωπική μου ευθύνη να προλαμβάνω φαινόμενα	1	2	3	4	5

εκφοβισμού εκτός σχολείου.					
7. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
8. Είμαι σε θέση (μπορώ) να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
9. Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι-ες για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10. Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος-η για να αντιμετωπίσω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
11. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση (μπορούν) να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
12. Είμαι σε θέση (μπορώ) να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
13. Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι-ες για να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
14. Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος-η για να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
15. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
16. Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να αντιμετωπίζω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
17. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να προλαμβάνουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
18. Χρειάζομαι κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορώ να προλαμβάνω περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.	1	2	3	4	5

## Γ. Το κλίμα της σχολικής τάξης

**16. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με το τι συμβαίνει στη σχολική τάξη που διδάσκετε; Παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε αυτό που εσείς προσωπικά πιστεύετε και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.**

### Α. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
1. Οι μαθητές συχνά δεν είναι σίγουροι ποια δραστηριότητα πρόκειται να ολοκληρώσουν εξαιτίας της μη δομημένης και χαλαρής καθημερινότητας της τάξης.	1	2	3	4	5
2. Ως εκπαιδευτικός έχετε υψηλές προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά που είναι αποδεκτή στην τάξη σας.	1	2	3	4	5
3. Ως εκπαιδευτικός έχετε ένα σαφές σύνολο κανόνων που όλοι οι μαθητές της τάξης αναμένεται να ακολουθήσουν.	1	2	3	4	5
4. Ως εκπαιδευτικός είστε καλά οργανωμένος στην προσέγγισή σας για τις σχολικές εργασίες των μαθητών (π.χ. παρέχετε σαφείς οδηγίες, καθορίζετε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης των εργασιών).	1	2	3	4	5
5. Ως εκπαιδευτικός είστε διαθέσιμος για να βοηθήσετε τους μαθητές σας με τις σχολικές εργασίες, όπως απαιτείται.	1	2	3	4	5
6. Ως εκπαιδευτικός παρέχετε ανταμοιβές ή επαίνους στους μαθητές που ολοκληρώνουν σχολικές εργασίες υψηλών προτύπων.	1	2	3	4	5
7. Ως εκπαιδευτικός ορίζετε σαφείς και συνεπείς επιπτώσεις για τους μαθητές με κακή συμπεριφορά ή για τους μαθητές που δεν ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5

8. Ως εκπαιδευτικός παρέχετε ευκαιρίες σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες για την ολοκλήρωση διαφορετικών ή / και πρόσθετων σχολικών εργασιών.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

## Β. Κοινωνικές συμπεριφορές συνεκτικότητας

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
9. Οι μαθητές στην τάξη γνωρίζουν ο ένας τον άλλο και τα πάνε καλά.	1	2	3	4	5
10. Οι μαθητές στην τάξη συχνά παρέχουν κατάλληλη βοήθεια στους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
11. Οι μαθητές συχνά ζητούν υποστήριξη και βοήθεια από τους συμμαθητές τους στην τάξη με κατάλληλους τρόπους.	1	2	3	4	5
12. Οι μαθητές λαμβάνουν συχνά ενθάρρυνση από τους συμμαθητές τους σχετικά με τις σχολικές εργασίες.	1	2	3	4	5

## Γ. Κοινωνικές συμπεριφορές διενεκτικότητας

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
13. Η τάξη είναι συνήθως θορυβώδης κατά τη διάρκεια ενασχόλησης των μαθητών με τις σχολικές εργασίες (π.χ. γραπτές εκθέσεις, ανάγνωση, καλλιτεχνικό σχέδιο, ασκήσεις μαθηματικών).	1	2	3	4	5
14. Είναι σύνηθες για τους μαθητές να εμφανίζουν ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη (π.χ. να μην περιμένουν τη σειρά τους, να φωνάζουν στους	1	2	3	4	5

συμμαθητές τους, να χτυπούν/ να ωθούν τους συμμαθητές τους).					
15. Κάποιοι μαθητές συχνά πειράζουν ή παρουσιάζουν εκφοβιστική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
16. Οι μαθητές συχνά έχουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όταν χρειάζεται να επικεντρωθούν στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών.	1	2	3	4	5
17. Οι μαθητές συνήθως ολοκληρώνουν τις σχολικές τους εργασίες στην τάξη εντός του καθορισμένου χρόνου.	1	2	3	4	5

#### Δ. Δομή και διάταξη

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
18. Η αίθουσα της σχολικής τάξης είναι εύκολα προσβάσιμη διευκολύνοντας την είσοδο και την έξοδο των μαθητών.	1	2	3	4	5
19. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση και χρησιμοποιούν ένα καθορισμένο μέρος για να αποθηκεύουν τα πράγματά τους (π.χ. παλτά, χαρτικά και γραφική ύλη, βιβλία)	1	2	3	4	5
20. Η διάταξη της σχολικής τάξης παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές κατά τη διάρκεια των σχολικών τους εργασιών.	1	2	3	4	5

#### Ε. Προγραμματισμός και ενθάρρυνση

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
--	--------------------	-------------------	-------------------------	-------------------	--------------------



21. Οι μαθητές σπάνια ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό τους.	1	2	3	4	5
22. Οι μαθητές συνήθως γνωρίζουν το πρόγραμμα της τάξης, ώστε να γνωρίζουν τι να προσδοκούν.	1	2	3	4	5
23. Το πρόγραμμα της τάξης είναι συχνά αναδιοργανωμένο ή/και χαοτικό.	1	2	3	4	5
24. Ως εκπαιδευτικός παρέχετε γραπτά ή/ και προφορικά τα σχόλια σας στους μαθητές για τις σχολικές τους εργασίες εγκαίρως.	1	2	3	4	5

#### ΣΤ. Ολοκλήρωση δραστηριοτήτων

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
25. Οι μαθητές δεν ανταγωνίζονται συχνά μεταξύ τους για τη βαθμολογία των σχολικών τους εργασιών ή για τον χρόνο ολοκλήρωσης των σχολικών εργασιών στην τάξη.	1	2	3	4	5
26. Η ρουτίνα της τάξης αλλάζει συχνά χωρίς προειδοποίηση.	1	2	3	4	5
27. Ως εκπαιδευτικός ενθαρρύνετε τους μαθητές μέσα σε ένα χαλαρό μαθησιακό περιβάλλον.	1	2	3	4	5

## II. Επιστολή αιτήματος άδειας χρήσης ερωτηματολογίου σχολικού εκφοβισμού

Από: Θεόδωρος Πριονάς

Προς

κ. κ. Ψάλτη Αναστασία



Θεόδωρος Πριονάς, «Η επίδραση του σχολικού εκφοβισμού στη  
διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στις σχολικές τάξεις.  
Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας  
εκπαίδευσης»

Οικονομολόγος, Μεταπτυχιακός φοιτητής

Καθηγήτρια

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Τμήμα Προσχολικής Αγωγής

ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής»

Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

e-mail: [psalti@bc.teithe.gr](mailto:psalti@bc.teithe.gr)

Πάτρα

[psalti.anastasia@gmail.com](mailto:psalti.anastasia@gmail.com)

e-mail: [std135805@ac.eap.gr](mailto:std135805@ac.eap.gr)

Αγαπητή κυρία,

Πρόσφατα διάβασα το άρθρο από το αρχείο του επιστημονικού περιοδικού “*Hellenic Journal of Psychology*” με τίτλο: «Γνώσεις και Απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο».

Σας γράφω την παρούσα επιστολή προκειμένου να ζητήσω την άδειά σας να χρησιμοποιήσω το ερωτηματολόγιο για τη διεξαγωγή έρευνας σε εκπαιδευτικούς σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θα πραγματοποιήσω την έρευνα στο πλαίσιο των συμβατικών μου ακαδημαϊκών υποχρεώσεων για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Η επίδραση του σχολικού εκφοβισμού στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στις σχολικές τάξεις. Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Δεσμεύομαι ότι θα χρησιμοποιήσω το ερωτηματολόγιο μόνο για ακαδημαϊκούς και όχι εμπορικούς σκοπούς. Επίσης, δεσμεύομαι ότι θα μοιραστώ τα αποτελέσματα της έρευνας μαζί σας.

Παρακαλώ όπως με ενημερώσετε εάν μου παρέχετε την άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου, όπως και ένα αντίγραφο του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, εάν καθίσταται δυνατό.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων,

Θεόδωρος Πριονάς.

### III. Επιστολή άδειας χρήσης ερωτηματολογίου σχολικού εκφοβισμού

Καλησπέρα σας κ. Πριονά.

Με χαρά σας δίνω την άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς ΔΕ, το οποίο σας επισυνάπτω. Σας γνωρίζω ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, καθώς και άλλα εργαλεία μαζί με πολλές χρήσιμες πληροφορίες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, θα βρείτε στο βιβλίο μας: Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη και Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.) (2012)\_Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα Ελληνικά Σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις\_. Αθήνα: Δαρδανός.

Σας εύχομαι κάθε επιτυχία στην ερευνητική σας προσπάθεια. Θα το εκτιμούσα ιδιαίτερα αν με ενημερώνετε για τα ευρήματά σας με το πέρας της έρευνάς σας.

Με εκτίμηση.

Αναστασία Ψάλτη

Καθηγήτρια

Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος-Σίνδος