

## **Ο ρόλος των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μεταξύ εφήβων μαθητών**

<https://doi.org/10.69685/EHCF2895>

**Διαμαντοπούλου Αικατερίνη**

Ψυχολόγος, ΠΕ23 Β/θμιας Εκπαίδευσης  
caterinadiamantopoulou@gmail.com

**Αγοραστός Αγοραστός**

Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Ιατρικής, ΑΠΘ  
aagorast@auth.gr

**Ρηγάτος Σπυρίδων**

Νοσηλεύτης, Πανεπιστήμιο Πατρών  
s.rigatos@upatras.gr

### **Περίληψη**

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, πρόληψης και έγκαιρης αντιμετώπισης. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και να εξετάσει τους τρόπους χειρισμού αντιμετώπισης του φαινομένου. Χρησιμοποιήθηκαν 4 ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν μέσω Google Form, από 152 εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σημαντική σοβαρότητα, επιδεικνύουν ενσυναίσθηση ως προς το θύμα, και είναι πρόθυμοι να παρέμβουν. Το είδος του σωματικού εκφοβισμού συγκεντρώνει τα υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης, ενώ ο σχεσιακός εκφοβισμός τα χαμηλότερα ποσοστά. Όσον αφορά τον χειρισμό του εκφοβισμού, εκτιμάται ότι η προτιμώμενη αντιμετώπιση είναι η τιμωρία του θύτη, ενώ η αγνόηση του φαινομένου συγκεντρώνει τα χαμηλότερα ποσοστά. Σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, προκύπτει ότι οι υψηλότερα βαθμολογούμενες στρατηγικές είναι η θετική προσέγγιση και η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολικός εκφοβισμός, Εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Στάσεις, Στρατηγικές αντιμετώπισης

### **Εισαγωγή**

Τον 21ο αιώνα, ο εκφοβισμός λαμβάνει συνεχώς νέες διαστάσεις με το 5% έως 15% των ανθρώπων παγκοσμίως να πέφτουν θύματα εκφοβισμού, μεταξύ των οποίων ορισμένες περιπτώσεις οδηγούν ακόμη και σε θάνατο (Zaragoza, 2010). Έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για τον σχολικό εκφοβισμό κατά καιρούς από πολλούς θεωρητικούς. Σύμφωνα με τον Olweus, εκφοβισμός ή θυματοποίηση συμβαίνει όταν, ένας μαθητής εκτίθεται συνεχώς και σε βάθος χρόνου σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές. Οι αρνητικές ενέργειες μπορούν να αφορούν σωματικά και λεκτικά πειράγματα και κοινωνικό αποκλεισμό (Olweus, 1973b). Παράλληλα, ο ίδιος προσθέτει πως για να χρησιμοποιηθεί ο όρος εκφοβισμός χρειάζεται να πληρούνται τα εξής κριτήρια: α) να υπάρχει επιθετική συμπεριφορά ή/και πρόθεση του θύτη να βλάψει το θύμα β) να συμβαίνει επανειλημμένως σε βάθος χρόνου γ) να υπάρχει ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος.

Ο εκφοβισμός επηρεάζει τους μαθητές σε παγκόσμια κλίμακα και έχει αποδειχθεί ότι έχει δυνητικά σοβαρές και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την

ευημερία και την επαγγελματική επιτυχία (Burger and Bachmann, 2021). Υπάρχουν ακόμη σημαντικές ενδείξεις ότι ο εκφοβισμός στην παιδική ή εφηβική ηλικία έχει αιτιώδη σχέση με την ανάπτυξη προβλημάτων ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, του άγχους και της αυτοκτονικότητας (Copeland et al., 2013; Moore et al. 2017). Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά, καθώς η θυματοποίηση έχει σχετιστεί με χαμηλό κίνητρο και ενασχόληση με τις εργασίες, τα οποία αποτελούν σημαντικούς δείκτες για την σχολική επιτυχία (Samara et al., 2021). Ποικίλες συνέπειες βαραίνουν και τον θύτη. Αναλυτικότερα, οι θύτες φαίνεται να αντιμετωπίζουν αυτοκτονικό ιδεασμό (Moore et al., 2017; van Geel et al., 2014), κατάχρηση ουσιών (Moore et al., 2017) και χαμηλή προσαρμοστικότητα στο σχολείο (Gini and Pozzoli, 2009). Σύμφωνα με τους Aparisi et al. (2021) οι θύτες έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην οργάνωση και τον προγραμματισμό σπουδών καθώς και στην επαρκή απόδοση στις εξετάσεις. Αξιοσημείωτο να αναφερθεί είναι το γεγονός πως οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού τείνουν να ακολουθούν τους εμπλεκόμενους και στην ενήλικη ζωή τους, δημιουργώντας ποικίλα προβλήματα καθώς ενδέχεται να παρουσιάσουν κατάθλιψη, άγχος και διαταραχή πανικού, ενώ επίσης, οι θύτες διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εμφανίσουν αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας (Copeland et al., 2013). Σύμφωνα με τους Sigurdson et al. (2015), τα θύματα εκφοβισμού, παρουσίασαν κατά την ενήλικη ζωή συμπτώματα κατάθλιψης και μειωμένη λειτουργικότητα λόγω εμφάνισης ψυχιατρικών προβλημάτων. Τέλος, οι θύτες παρουσιάζουν αρκετές πιθανότητες να εμπλακούν σε βίαια εγκλήματα και παράνομη χρήση ουσιών (Klomek et al., 2015).

Όταν ο εκφοβισμός συμβαίνει στα σχολεία, οι άμεσες παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται από συνομηλίκους ή εκπαιδευτικούς, μπορούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό με επιτυχία (Veenstra et al., 2014). Οι συνομήλικοι, ενώ συνήθως είναι παρόντες κατά τη διάρκεια επεισοδίων εκφοβισμού, σπάνια παρεμβαίνουν (Berkowitz, 2013). Οι εκπαιδευτικοί όμως έχουν βασικό ρόλο στην παρέμβαση σε συνεχιζόμενα επεισόδια εκφοβισμού, καθώς περνούν τον περισσότερο χρόνο μαζί τους (Grumm and Hein, 2012). Σύμφωνα με έρευνες, οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών έχουν κεντρικό ρόλο στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού (Colrin et al., 2021). Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τι είναι ο εκφοβισμός, τις αρνητικές συνέπειες του, καθώς επίσης είναι βασικό να αισθάνονται ικανοί να χειρίζονται καταστάσεις εκφοβισμού και να γνωρίζουν ποιες στρατηγικές να χρησιμοποιήσουν σε τέτοιες καταστάσεις (Oldenburg et al., 2015; Kokko and Pörhölä, 2009). Κλείνοντας, είναι σημαντική η συνολική προσπάθεια για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού και η δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ανθεκτικού στις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Bosworth and Judkins, 2014).

#### **Σκοπός της παρούσας μελέτης**

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τον ρόλο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μεταξύ εφήβων μαθητών. Ειδικότερα, εστιάζει στις στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού καθώς και στους τρόπους διαχείρισης αυτού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων;

## **Μεθοδολογία**

### *Δείγμα*

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί (N=152) που εργάζονται σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε Γενικά Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια σε όλη την Ελλάδα. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και η συμμετοχή του ήταν εθελοντική και ανώνυμη.

### *Εργαλεία*

Η παρούσα μελέτη είναι ποσοτική και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου. Κύριο πλεονέκτημα για την επιλογή του είναι η ικανότητα να διανεμηθεί σε μεγάλο όγκο πληθυσμού και να βοηθήσει στην απόκτηση αντιπροσωπευτικού δείγματος και όγκου δεδομένων προς επεξεργασία (Harris and Brown, 2010). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια στην online εκδοχή τους, αξιοποιώντας τις Φόρμες Google, για διευκόλυνση των συμμετεχόντων και μείωση του χρόνου που θα αφιερώσουν στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των σχολείων β/θμιας εκπαίδευσης και συνοδεύονταν από μια ενημερωτική επιστολή όπου κρίθηκε απαραίτητο να αναφερθεί ο σκοπός της μελέτης καθώς και τα θέματα δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε η τήρηση ανωνυμίας, η επεξεργασία των δεδομένων αποκλειστικά για την συγκεκριμένη έρευνα και τονίστηκε το δικαίωμα αποχώρησης των συμμετεχόντων σε οποιοδήποτε στάδιο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων επιθυμούν. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών: Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπήρχαν οκτώ ερωτήσεις που αφορούσαν γενικές πληροφορίες για το δείγμα. Αναλυτικότερα, αφορούσαν τα εξής: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, προϋπηρεσία, εκπαιδευτικό επίπεδο, σχολείο τοποθέτησης και αν η εργασία τους βρίσκεται στον τόπο διαμονής τους.
- Bullying Attitude Questionnaire (BAQ): Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μια τροποποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου Graig et al., 2000, από τους Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011 και είναι μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα (μετάφραση και προσαρμογή Σίμος Γρηγόρης και Στέφου Μαρία, 2015). Περιλαμβάνει 6 βινιέτες άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού και ακολουθούν ερωτήσεις που διερευνούν την αποδιδόμενη σοβαρότητα, την ενσυναίσθηση και την πρόθεση για παρέμβαση. Το παρόν ερωτηματολόγιο εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.
- Handling Bullying Questionnaire (HBQ): Το ερωτηματολόγιο Handling Bullying Questionnaire (Bauman et al., 2008), έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί από τους Σίμο Γρηγόρη και Στέφου Μαρία, 2015. Εξετάζει τους τρόπους χειρισμού περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Περιλαμβάνει ένα υποθετικό σενάριο άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού και ακολουθούν 22 ερωτήσεις.
- Ways of Coping Questionnaire [WCQ-38]: Το ερωτηματολόγιο αυτό των Lazarus και Folkman (1984α), μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από τον Καραδήμα (1998). Εξετάζει στρατηγικές αντιμετώπισης μιας στρεσογόνου κατάστασης. Περιλαμβάνει 38 ερωτήσεις, οι οποίες διακρίνονται σε πέντε γενικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες: θετική προσέγγιση, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ευχολογία/ονειροπόληση, αποφυγή/διαφυγή και διεκδικητική επίλυση προβλήματος.

### *Στατιστική ανάλυση*

Για την επεξεργασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS v.26. Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων εξετάστηκε με την εφαρμογή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ο οποίος υπολογίστηκε πάνω σε κάθε ενότητα και υποκατηγορία βάση του τελικού ερωτηματολογίου όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο των στάσεων απέναντι στον εκφοβισμό ( $\text{Alpha}=0.868$ ), εκτιμήθηκε ότι η συνολική του αξιοπιστία κυμαίνεται σε πολύ καλά επίπεδα. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού ( $\text{Alpha}=0.702$ ) και το ερωτηματολόγιο των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων ( $\text{Alpha}=0.727$ ), εκτιμήθηκε ότι συνολική αξιοπιστία κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Σχετικά με την φύση της επεξεργασίας, ακολουθήθηκε η ερευνητική μεθοδολογία δημιουργίας αντιπροσωπευτικών μεταβλητών βάσει του αθροίσματος και του μέσου όρου των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις ανά σενάριο και παράγοντα αντίστοιχα. Οι καινούργιες αυτές μεταβλητές εξετάστηκαν ως προς την κανονικότητά τους με τους κατάλληλους ελέγχους κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk κάτω από στάθμη σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ . Τα αποτελέσματα έδειξαν απόρριψη της κανονικότητας για όλες τις αντιπροσωπευτικές μεταβλητές και συνεπώς για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σεναρίων και των παραγόντων ανά ερευνητικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε αρχικά η πολυμεταβλητή μη-παραμετρική ανάλυση για εξαρτημένα/ συσχετισμένα δείγματα Friedman Criterion για  $\alpha=0.05$ , η οποία είναι η αντίστοιχη της ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (One-Way Repeated Measures ANOVA), όταν η κανονικότητα απορρίπτεται.

**Πίνακας 1. Πίνακας αξιοπιστίας: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.**

	Cronbach's Alpha	N of Items
<b>Στάσεις απέναντι στον εκφοβισμό - Σενάρια</b>	,868	18
Σοβαρότητα	,719	6
Ενσυναίσθηση	,915	6
Παρέμβαση	,738	6
<b>Ερωτηματολόγιο χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού:</b>	,702	22
Αγνόηση του φαινομένου	,411	5
Ενασχόληση με το θύμα	,793	4
Ενασχόληση με τον θύτη	,785	5
Βοήθεια από άλλου ενήλικους	,525	5
Τιμωρία του θύτη	,393	3
<b>Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων</b>	,727	38
Θετική προσέγγιση	,734	11
Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης	,702	6
Ευχολογία/ Ονειροπόληση	,732	8
Αποφυγή/ Διαφυγή	,715	9
Διεκδικητική επίλυση προβλήματος	,350	4

#### **Αποτελέσματα**

Αρχίζοντας τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ότι το 73.03% ήταν γυναίκες και το 26.97% άνδρες, το 50% και το 26.32% είχε ηλικία «>50» και «41-50» έτη αντίστοιχα, ενώ όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 60.53% και το 20.39% ήταν «Έγγαμος/ η» και «Άγαμος/ η» αντίστοιχα. Ακόμη, όσον αφορά το πλήθος παιδιών το 40.79%, το 29.61% και το 15.79% δήλωσε ότι είχε «2», «0» και «1» παιδιά αντίστοιχα, ενώ για τα έτη προϋπηρεσίας παρατηρήθηκε ότι το 67.11% και το 15.79% είχε προϋπηρεσία «>10» και «0-2» έτη αντίστοιχα. Επίσης, το 55.26% και το 35.53% δήλωσαν ως σχολείο τοποθέτησης «Ημερήσιο γενικό γυμνάσιο» και «Ημερήσιο γενικό λύκειο» αντίστοιχα, ενώ σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης το 41.45% και το 53.95% δήλωσαν ότι έχουν εκπαίδευση «Απόφοιτος/η ΑΕΙ/

ΤΕΙ» και «Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος» αντίστοιχα. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με ποσοστό 84.21% δήλωσε ότι εργάζονται στον τόπο διαμονής τους

**Πίνακας 2. Πίνακας συχνοτήτων – Δημογραφικά χαρακτηριστικά.**

		N	N%
Φύλο	Άντρας	41	26,97%
	Γυναίκα	111	73,03%
	Άλλο	0	0,00%
	Σύνολο	152	100,00%
Ηλικία	<30	14	9,21%
	30-40	22	14,47%
	41-50	40	26,32%
	>50	76	50,00%
	Σύνολο	152	100,00%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	92	60,53%
	Άγαμος/η	31	20,39%
	Σε σταθερή σχέση	9	5,92%
	Διαζευγμένος/η	16	10,53%
	Χήρος/α	4	2,63%
	Σύνολο	152	100,00%
Αριθμός παιδιών	0	45	29,61%
	1	24	15,79%
	2	62	40,79%
	3	10	6,58%
	4+	11	7,24%
	Σύνολο	152	100,00%
Έτη προϋπηρεσίας	0-2	24	15,79%
	3-5	13	8,55%
	6-10	13	8,55%
	>10	102	67,11%
Σύνολο	152	100,00%	
Σχολείο τοποθέτησης	Ημερήσιο γενικό γυμνάσιο	84	55,26%
	Ημερήσιο γενικό λύκειο	54	35,53%
	ΕΠΑΛ	14	9,21%
	Σύνολο	152	100,00%
Επίπεδο εκπαίδευσης	Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ ΤΕΙ	63	41,45%
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	82	53,95%
	Κάτοχος διδακτορικού	7	4,61%
	Σύνολο	152	100,00%
Εργάζομαι στον τόπο διαμονής μου	Ναι	128	84,21%
	Όχι	24	15,79%
	Σύνολο	152	100,00%

Στη συνέχεια υπολογίστηκε για κάθε ένα σενάριο ένα αντιπροσωπευτικό score αθροίζοντας τις απαντήσεις του κάθε συμμετέχοντα στις 3 ερευνητικές διαστάσεις ανά σενάριο. Τα ερευνητικά σενάρια παρουσιάζονται ως ακολούθως:

- **Σενάριο 1:** Στο αναγνωστήριο ακούτε έναν μαθητή να φωνάζει σε ένα άλλο παιδί «Μαμόθρεφτο, μυξιάρικο, γλυφτράκι». Το παιδί προσπαθεί να αγνοήσει τα σχόλια και παραμένει αμίλητο δυσανασχετώντας στο θρανίο του.
- **Σενάριο 2:** Η Ελένη και η Μαρία ήταν οι καλύτερες φίλες. Είχαν μια έντονη λογομαχία. Την επόμενη μέρα η λίστα των εισερχόμενων e-mail της Μαρίας ήταν γεμάτη και υπήρχαν πολλές δημοσιεύσεις στη σελίδα της στο Facebook. Τα e-mail και οι

δημοσιεύσεις ήταν αγενή και προσβλητικά. Όταν κοίταξε τον λογαριασμό της διαπίστωσε ότι είχε σταλεί ένα ομαδικό e-mail από τον λογαριασμό της με ρατσιστικά σχόλια, καθώς επίσης και αγενή και προσβλητικά σχόλια για όλους τους φίλους και συμμαθητές της. Η ίδια δεν είχε γράψει τα e-mail. Όταν ήταν ακόμα φίλες, η Μαρία είχε πει στην Ελένη τους κωδικούς πρόσβασης στους λογαριασμούς της στο e-mail και το Facebook.

- **Σενάριο 3:** Έχετε επιτρέψει στα παιδιά να κάνουν ένα μικρό διάλειμμα στην τάξη επειδή εργάστηκαν πολύ σκληρά σήμερα. Ακούτε ένα παιδί να λέει σε κάποιο άλλο «Όχι, αποκλείεται! Σου είπα ήδη ότι δεν μπορείς να κάνεις παρέα μαζί μας!» Η μαθήτριά περνάει μόνη της την υπόλοιπη ώρα με δάκρυα στα μάτια. Αυτή δεν είναι η πρώτη φορά που αυτό το παιδί απορρίπτει άλλους μαθητές από την παρέα.
- **Σενάριο 4:** Καθώς οι μαθητές σας επιστρέφουν από μάθημα επιλογής, βλέπετε έναν μαθητή να κλωτσάει έναν άλλο χωρίς καμία πρόκληση. Είναι εμφανείς οι μελανιές. Αυτός ο μαθητής είναι γνωστό ότι έχει εμπλακεί σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και στο παρελθόν.
- **Σενάριο 5:** Μια μαθήτριά είναι θύμα κοροϊδίας και της έχει δοθεί ένα παρατσούκλι που δεν της αρέσει. Οι συμμαθητές της της λένε να μην τα παίρνει όλα τόσο σοβαρά και πως απλώς το κάνουν για πλάκα. Συχνά όταν αυτή η μαθήτριά περιφέρεται στους ορόφους του σχολείου και άλλοι μαθητές την φωνάζουν με το παρατσούκλι της.
- **Σενάριο 6:** Η Σοφία είναι αρχηγός της ομάδας βόλεϊ, είναι καλή στο τένις, δημοφιλής σε πολλούς μαθητές και συμπαθής στους καθηγητές. Η Κατερίνα είπε στους καθηγητές της πως η Σοφία ήταν κακιά μαζί της και έστρεψε τους φίλους της εναντίον της. Η Κατερίνα ήταν αναστατωμένη, λέγοντας πως αυτό συμβαίνει εδώ και κάποια χρόνια τώρα και πως κάθε χρόνο το αναφέρει στην καθηγήτριά της.

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών, εκτιμήθηκε ότι τα υψηλότερα μέσα επίπεδα αξιολόγησης αντιστοιχούν στα σενάρια «Σενάριο 4» ( $M=14.35$ ,  $Md=15.00$ ,  $SD=1.04$ ) και «Σενάριο 2» ( $M=13.93$ ,  $Md=15.00$ ,  $SD=1.52$ ), ακολουθούν τα σενάρια «Σενάριο 3» ( $M=13.30$ ,  $Md=14.00$ ,  $SD=1.66$ ), «Σενάριο 5» ( $M=13.29$ ,  $Md=14.00$ ,  $SD=1.84$ ) και «Σενάριο 1» ( $M=12.95$ ,  $Md=13.00$ ,  $SD=1.57$ ), ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα ανήκουν στο σενάριο «Σενάριο 6» ( $M=11.92$ ,  $Md=12.00$ ,  $SD=2.27$ ). Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών εκτιμήθηκε για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $Chi-Square(5)=214.889$ ,  $p<.05$ ) μεταξύ των score στις αθροιστικές μεταβλητές των σεναρίων, και ως αποτέλεσμα μπορεί να ορισθεί μια στατιστικά σημαντική διάταξη αξιολόγησης αντιμετώπισης των περαστικών. Ακόμα, υπολογίστηκε ένα αντιπροσωπευτικό score για τους εξεταζόμενους παράγοντες «Σοβαρότητα» ( $M=4.41$ ,  $Md=4.50$ ,  $SD=0.44$ ), «Ενσυναίσθηση» ( $M=4.29$ ,  $Md=4.50$ ,  $SD=0.67$ ) και «Παρέμβαση» ( $M=4.52$ ,  $Md=4.67$ ,  $SD=0.46$ ), των οποίων οι τιμές κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα αξιολόγησης. Βάσει του μη-παραμετρικού ελέγχου Friedman Criterion, εκτιμήθηκε για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $Chi-Square(2)=32.135$ ,  $p<.05$ ) μεταξύ των παραγόντων.

**Πίνακας 3. Πίνακας περιγραφικών μέτρων, ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (K-S) και Shapiro-Wilk (S-W) και μη-παραμετρικής ανάλυσης για πολλαπλά εξαρτημένα/συσχετισμένα δείγματα Friedman Criterion – Αντιπροσωπευτικές αθροιστικές μεταβλητές σεναρίων – Παράγοντες: Σοβαρότητα/ Ενσυναίσθηση/ Παρέμβαση.**

Σενάρια	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον Μέσο			Τυπική Διασπορά (SD)	Κύρτωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Λοξότητα	Έλεγχος κανονικότητας K-S p	Έλεγχος κανονικότητας S-W p	Friedman Criterion Chi-Square(df) p	
	Μέση Τιμή (M)	Κάτω φράγμα	Άνω φράγμα									
Σενάριο 15	12,9	12,70	13,20	13,00	1,57	9,00	15,00	-,62	,05	<.05	<.05	214.889
Σενάριο 23	13,9	13,69	14,18	15,00	1,52	7,00	15,00	-2,08	5,57	<.05	<.05	(5)
Σενάριο 30	13,3	13,04	13,57	14,00	1,66	9,00	15,00	-,72	-,39	<.05	<.05	<.05
Σενάριο 45	14,3	14,18	14,52	15,00	1,04	11,00	15,00	-1,56	1,45	<.05	<.05	
Σενάριο 59	13,2	12,99	13,58	14,00	1,84	7,00	15,00	-1,11	,87	<.05	<.05	
Σενάριο 62	11,9	11,56	12,29	12,00	2,27	4,00	15,00	-,56	,09	<.05	<.05	
<b>Παράγοντες</b>												
Σοβαρότητα	4,4	4,34	4,48	4,50	,44	3,33	5,00	-,62	-,33	<.05	<.05	32.135(2)
Ενσυναίσθηση	4,2	4,18	4,39	4,50	,67	1,00	5,00	-1,60	3,91	<.05	<.05	<.05
Παρέμβαση	4,6	4,52	4,67	4,67	,46	2,67	5,00	-1,49	2,31	<.05	<.05	

Έπειτα, υπολογίστηκε για κάθε έναν από τους τρόπους χειρισμού του εκφοβισμού ένα αντιπροσωπευτικό score βάσει του μέσου όρου των προτάσεων που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα. Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών, εκτιμήθηκε ότι τα υψηλότερα μέσα επίπεδα αξιολόγησης αντιστοιχούν στους παράγοντες «Τιμωρία του θύτη» ( $M=4.51$ ,  $Md=4.67$ ,  $SD=0.52$ ) και «Βοήθεια από άλλους ενήλικους» ( $M=4.27$ ,  $Md=4.40$ ,  $SD=0.54$ ), ακολουθούν οι παράγοντες «Ενασχόληση με τον θύτη» ( $M=3.95$ ,  $Md=4.00$ ,  $SD=0.71$ ) και «Ενασχόληση με το θύμα» ( $M=3.55$ ,  $Md=3.63$ ,  $SD=0.95$ ), ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα ανήκουν στον παράγοντα «Αγνόηση του φαινομένου» ( $M=2.00$ ,  $Md=1.80$ ,  $SD=0.62$ ). Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών εκτιμήθηκε για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $Chi-Square(4)=368.777$ ,  $p<.05$ ) μεταξύ των score στις κατά μέσο όρο μεταβλητές των παραγόντων, και ως αποτέλεσμα μπορεί να ορισθεί μια στατιστικά σημαντική διάταξη ανάμεσα τους.

**Πίνακας 4. Πίνακας περιγραφικών μέτρων, ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (K-S) και Shapiro-Wilk (S-W) και μη-παραμετρικής ανάλυσης για πολλαπλά εξαρτημένα/ συσχετισμένα δείγματα Friedman Criterion - Αγνόηση του φαινομένου/ Ενασχόληση με το θύμα/ Ενασχόληση με τον θύτη/ Βοήθεια από άλλους ενήλικους/ Τιμωρία του θύτη.**

	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο			Τυπική Διασπορά (SD)	Κύρτωση	Ελεγχοι κανονικότητας		Friedman Criterion				
	Μέση τιμή (M)	Κάτω φράγμα (Md)	Άνω φράγμα (Md)			K-S p	S-W p					
Αγνόηση του φαινομένου	2,00	1,90	2,10	1,80	,62	1,00	4,20	,77	,77	<.05	<.05	368.777 (4)
Ενασχόληση με το θύμα	3,55	3,39	3,70	3,63	,95	1,00	5,00	-,48	-,18	<.05	<.05	<.05
Ενασχόληση με τον θύτη	3,95	3,84	4,06	4,00	,71	2,20	5,00	-,51	-,40	<.05	<.05	
Βοήθεια από άλλους ενήλικους	4,27	4,18	4,35	4,40	,54	1,20	5,00	-1,49	5,94	<.05	<.05	
Τιμωρία του θύτη	4,51	4,42	4,59	4,67	,52	3,00	5,00	-,69	-,62	<.05	<.05	

Τέλος, υπολογίστηκε για κάθε μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων ένα αντιπροσωπευτικό score βάσει του μέσου όρου των προτάσεων που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα. Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών, εκτιμήθηκε ότι τα υψηλότερα μέσα επίπεδα αξιολόγησης αντιστοιχούν στους παράγοντες «Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης» ( $M=2.16, Md=2.17, SD=0.48$ ) και «Θετική προσέγγιση» ( $M=2.15, Md=2.18, SD=0.39$ ), ενώ ακολουθούν σε χαμηλότερα επίπεδα οι παράγοντες «Ευχολογία/ Ονειροπόληση» ( $M=1.58, Md=1.63, SD=0.57$ ), «Αποφυγή/ Διαφυγή» ( $M=1.44, Md=1.56, SD=0.49$ ) και «Διεκδικητική επίλυση προβλήματος» ( $M=1.47, Md=1.50, SD=0.47$ ). Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα παρατηρούμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $Chi-Square(4)=234.597, p<.05$ ) μεταξύ των score στις κατά μέσο όρο μεταβλητές των παραγόντων, και ως αποτέλεσμα μπορεί να ορισθεί και σε αυτή τη περίπτωση μια στατιστικά σημαντική διάταξη ανάμεσα τους.



**Πίνακας 5. Περιγραφικών μέτρων, ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (K-S) και Shapiro-Wilk (S-W) και μη-παραμετρικής ανάλυσης για πολλαπλά εξαρτημένα/ συσχετισμένα δείγματα Friedman Criterion - Θετική προσέγγιση/ Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης/ Ευχολογία/ Ονειροπόληση/ Αποφυγή/ Διαφυγή/ Διεκδικητική επίλυση προβλήματος.**

	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο			Τυπική Διαμέσασπόκλιση			Κύρτωση	Ελεγχος κανονικότητας		Friedman Criterion	
	Μέση τιμή (M)	Κάτω φράγμα	Άνω φράγμα	Διάμεσος (Md)	Σπόκλιση (SD)	Ελάχιστο		Μέγιστο	Loξότηση		K-S p
Θετική προσέγγιση	2,152,08	2,21	2,18	,39	,64	2,91	-,59	,95	<.05	<.05	234.597 (4)    <.05
Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης	2,162,08	2,23	2,17	,48	,33	3,00	-,88	1,60	<.05	<.05	
Ευχολογία / Ονειροπόληση	1,581,49	1,67	1,63	,57	,13	2,75	-,36	-,38	<.05	<.05	
Αποφυγή/ Διαφυγή	1,441,37	1,52	1,56	,49	,00	2,44	-,33	-,48	<.05	<.05	
Διεκδικητική επίλυση προβλήματος	1,471,39	1,55	1,50	,47	,50	2,75	,24	-,27	<.05	<.05	

### Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, φαίνεται πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σημαντική σοβαρότητα, επιδεικνύουν ενσυναίσθηση ως προς το θύμα, και είναι πρόθυμοι να παρέμβουν. Αναλυτικότερα, φαίνεται σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, να αξιολογούν ως ιδιαίτερα σοβαρά τα περιστατικά ηλεκτρονικού και σωματικού εκφοβισμού, τα οποία αφορούν τα σενάρια 2 και 4 αντίστοιχα στο BAQ. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Yoon & Kerber (2003) σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις συμπεριφορές σωματικού εκφοβισμού και τις αντιλαμβάνονται ως αρκετά σοβαρές για να λάβουν μέτρα. Συμφωνία ακόμη υπάρχει και με την έρευνα της Gkougkoudi (2017), ευρήματα της οποίας δείχνουν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν τον σωματικό εκφοβισμό πιο σοβαρό από τον λεκτικό. Συνεχίζοντας με τα αποτελέσματα της παρούσης μελέτης, ακολουθούν με σειρά, σύμφωνα με την αξιολόγηση τους από τους συμμετέχοντες, ως σοβαρά περιστατικά, τα σενάρια 5, 3,1 και 6, έχοντας συγκεντρώσει εξίσου υψηλή βαθμολογία, τα οποία αφορούν τον λεκτικό εκφοβισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τον λεκτικό και τον σχεσιακό εκφοβισμό αντίστοιχα. Σημαντικό να αναφερθεί είναι το γεγονός πως ο σχεσιακός εκφοβισμός συγκεντρώνει πιο χαμηλά ποσοστά ως προς τον παράγοντα της σοβαρότητας. Αυτό ενδεχομένως σηματοδοτεί μια τάση των εκπαιδευτικών να μην προσδίδουν την απαιτούμενη

βαρύτητα σε περιπτώσεις έμμεσου εκφοβισμού, κάτι που διαφαίνεται και στην έρευνα των Yoon & Kerber (2003). Σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (σενάριο 2) είναι αισιόδοξο το γεγονός ότι βαθμολογείται σε υψηλά επίπεδα ως προς τον παράγοντα της σοβαρότητας, καθώς παρόλο που εμφανίζεται συνήθως εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, η εμπλοκή σε αυτόν, έχει ως αποτέλεσμα τα θύματα να αισθάνονται λιγότερο ασφαλείς στο σχολείο (Sourander et al., 2010)

Αναφορικά με την διάσταση της ενσυναίσθησης που δείχνουν στα θύματα εκφοβισμού, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν σε υψηλά επίπεδα εύρους συμφωνίας όλα τα σενάρια, με το περιστατικό σωματικού εκφοβισμού να συγκεντρώνει το πιο υψηλό ποσοστό και να ακολουθεί το περιστατικό του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Αντιθέτως, το σενάριο του σχεσιακού εκφοβισμού φαίνεται να συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό. Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα να κατανοεί κάποιος την συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, καθώς και να δείχνει συμπόνια σε αυτόν (Batson, 2009). Συμφωνώντας με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, η έρευνα των Boulton et al. (2013) επισημαίνει πως η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι υψηλότερη σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού και μικρότερη σε έμμεσες μορφές εκφοβισμού.

Όσον αφορά τον παράγοντα παρέμβασης, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν σε πολύ υψηλά επίπεδα τουλάχιστον πιθανής παρέμβασης όλα τα σενάρια, με την πρώτη θέση να λαμβάνει ο σωματικός εκφοβισμός και έπειτα ο λεκτικός, ενώ σημειώνεται αισθητή διαφορά με την αξιολόγηση του σεναρίου που αφορά τον σχεσιακό εκφοβισμό. Τα ευρήματα αυτά, συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της μελέτης των Bauman & Del Rio (2006), η οποία έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί έτειναν να ανταποκρίνονται περισσότερο σε άμεσες μορφές εκφοβισμού, π.χ. σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό, παρά σε έμμεσες μορφές όπως ο σχεσιακός εκφοβισμός. Επιπλέον, σύμφωνα με την μελέτη των Asimopoulos et al. (2013), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που χρειάζεται συστηματική προσέγγιση μόνο όταν εμπλέκεται σωματική βία. Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο κοινωνικός αποκλεισμός ενώ ανήκει στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού, συγκεντρώνει συνολικά υψηλότερη βαθμολογία στο BAQ, σε σχέση με τον σχεσιακό εκφοβισμό. Ενδεχομένως να επηρεάζει το γεγονός πως στο σενάριο αυτό, του σχεσιακού εκφοβισμού, εμφανίζεται η δημοφιλία ως ένα από τα χαρακτηριστικά του θύτη.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα παραπάνω, διαφαίνεται να ξεχωρίζει ο παράγοντας της πιθανής παρέμβασης και άρα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν υψηλή διάθεση για παρέμβαση σχεδόν σε όλα τα είδη εκφοβισμού. Αυτό είναι ένα αισιόδοξο αποτέλεσμα καθώς οι εκπαιδευτικοί κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, βάσει των ευρημάτων φαίνεται πως το είδος του σχεσιακού εκφοβισμού δεν λαμβάνει την πρέπουσα σημασία και άρα την ίδια διάθεση για παρέμβαση, με τις υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού. Μια ενδεχόμενη εξήγηση για αυτό να αποτελεί το γεγονός ότι υπάρχει η αντίληψη ότι ο σχεσιακός εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που αναμένεται να εκδηλωθεί αναπτυξιακά, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο (Vernberg & Gamm, 2003). Βέβαια το αποτέλεσμα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, δεδομένου του ότι ο έμμεσος εκφοβισμός όπως ο σχεσιακός εκφοβισμός, τείνει να αυξάνεται κατά την διάρκεια της σχολικής περιόδου (Scheithauer et al., 2010), ενώ παράλληλα, μπορεί να προκαλέσει σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα από τον άμεσο, και να εντείνει την κοινωνική απελπισία (Rigby, 2003). Επομένως, μια προσπάθεια αλλαγής της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχεσιακό εκφοβισμό αποτελεί η ενδεδειγμένη επιμόρφωση τους για τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού και τις συνέπειες αυτού.

Σύμφωνα με τους τρόπους χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αγνοεί το φαινόμενο του εκφοβισμού, εύρημα που συμφωνεί με την μελέτη των Bauman et al. (2008). Το παρόν στοιχείο αποτελεί ένα ελπιδοφόρο μήνυμα και φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναλάβουν δράση σε περιστατικά εκφοβισμού. Από την άλλη,

τα υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκεντρώνει η τιμωρία του θύτη, ως επικρατέστερη απάντηση στον εκφοβισμό. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Burger et al. (2015), οι οποίοι έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις πειθαρχικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Επίσης, η τιμωρία του θύτη, ως πιο δημοφιλής τρόπος χειρισμού του εκφοβισμού, συμφωνεί με την έρευνα των Harris & Willoughby (2003) αλλά και των Bauman et al. (2008) στην οποία η πλειοψηφία εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων υποστηρίζουν την επιβολή κυρώσεων/τιμωριών για τον θύτη. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως ορισμένες έρευνες έχουν αποδείξει πως η τιμωρία του θύτη δεν είναι αποτελεσματική για να σταματήσει τα περιστατικά εκφοβισμού μακροπρόθεσμα (Ayers et al., 2012), ενώ νεότερες έρευνες, φαίνεται να εξάγουν αντίθετα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα η έρευνα των Gaffney et al. (2021) επισημαίνει ότι η τιμωρία του θύτη μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέτρο για τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

Στην συνέχεια, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της μελέτης, ακολουθεί ως περισσότερο επιθυμητή μέθοδος παρέμβασης η συμπερίληψη άλλων ενηλίκων. Σε αυτούς ενδέχεται να συμπεριλαμβάνονται άλλοι εκπαιδευτικοί ή γονείς. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ενθαρρυντικό καθώς σύμφωνα με τους Ttofi & Farrington (2011) η συμμετοχή γονέων στην αντιμετώπιση του φαινομένου μπορεί να είναι αποτελεσματική στη μείωση του.

Συνεχίζοντας με τα αποτελέσματα πάνω στους τρόπους χειρισμού του εκφοβισμού, σειρά έχει η ενασχόληση με τον θύτη και έπειτα η ενασχόληση με το θύμα. Εγείρει προβληματισμούς το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα, η ενασχόληση με το θύμα, σημειώνει χαμηλά επίπεδα αξιολόγησης και είναι σημαντικό να διερευνηθεί περισσότερο καθώς σύμφωνα με τους Gaffney et al. (2021) η υποστήριξη του θύματος μπορεί να συμβάλει στην ύφεση του εκφοβισμού. Η παροχή της κατάλληλης προσοχής στα θύματα είναι σημαντική καθώς, συνήθως δεν ενεργούν μόνα τους, και είναι πιθανό να αναπτύξουν ένα αίσθημα ανικανότητας με την πάροδο του χρόνου (Craig et al., 2007).

Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν περισσότερο την θετική προσέγγιση και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Αυτό το εύρημα αποπνέει μια θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς καθώς η απουσία της απομόνωσης του ατόμου και η αναζήτηση υποστήριξης από άλλους, έχει φανεί πως σχετίζεται με την ελάττωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Goldberg, 1998), ενώ παράλληλα τείνουν να συμπεριφέρονται με έναν λιγότερο απόμακρο και απρόσωπο τρόπο στους μαθητές τους (Burke et al., 1996). Επιπλέον, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση (Zee & Koomen, 2016) και σύμφωνα με την έρευνα των Veenstra et al. (2014) η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει ισχυρή συσχέτιση με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών κατά του εκφοβισμού.

Τέλος, αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας, φαίνεται πως το δείγμα της μελέτης αποτελείται ως επί των πλείστων από γυναίκες, καθώς επίσης η πλειοψηφία του έχει ηλικία άνω των 50 ετών. Ενδεχομένως αυτό να γεννά προβληματισμούς, αν λάβουμε υπόψιν στοιχεία από την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση στην Ελλάδα (2019), στην οποία αναφέρεται πως αν ληφθεί υπόψιν το ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 50 ετών, στην Ελλάδα, θα πρέπει να ανανεωθεί περίπου το ένα τρίτο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την επόμενη δεκαετία.

#### *Περιορισμοί Μελέτης*

Στους περιορισμούς της μελέτης συμπεριλαμβάνεται η δυσαναλογία στο δείγμα όσον αφορά το φύλο και ο μειωμένος αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ).

### **Συμπεράσματα**

Ο σχολικός εκφοβισμός απασχολεί ιδιαίτερα την σχολική κοινότητα, λόγω της αύξησης των περιστατικών του. Οι εκπαιδευτικοί με την στάση τους, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαχείριση του. Αναφορικά με το δείγμα μας, φαίνεται πως η πλειοψηφία του αποτελείται από γυναίκες, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος έχει ηλικία άνω των 50, με προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, παρατηρείται στο σύνολο του δείγματός της, μια αυξημένη τάση για αποδιδόμενη σοβαρότητα στα περιστατικά του εκφοβισμού, ενσυναίσθηση, και πρόθεση για παρέμβαση. Κυρίως αυξημένα ποσοστά εμφανίζει ο σωματικός εκφοβισμός και ο ηλεκτρονικός, ενώ ακολουθεί ο λεκτικός, ο κοινωνικός αποκλεισμός και τέλος ο σχεσιακός. Αναφορικά με τους τρόπους χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν το φαινόμενο. Περισσότερο επιλέγουν ωστόσο την τιμωρία του θύτη, έπειτα την συμπερίληψη άλλων ενηλίκων και ακολουθεί η ενασχόληση με τον θύτη με μη τιμωρητικές μεθόδους και η ενασχόληση με το θύμα. Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την θετική προσέγγιση και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ενώ χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι παράγοντες ονειροπόληση/ευχολογία, διεκδικητική επίλυση προβλήματος και αποφυγή.

### *Προτάσεις για μελλοντική έρευνα*

Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, υποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευαίσθητοποιημένοι για τον σχολικό εκφοβισμό, αξιολογούν τα περιστατικά ως σοβαρά και είναι πρόθυμοι να παρέμβουν. Παρατηρήθηκε ωστόσο ότι υπάρχει μια διαφορετική συμπεριφορά ως προς τον σχεσιακό εκφοβισμό, καθώς αποτελεί το είδος εκφοβισμού που συγκέντρωσε την χαμηλότερη βαθμολογία σε όλες τις διαστάσεις του ΒΑQ. Δεδομένων των στοιχείων που αναφέραμε παραπάνω, προτείνεται η υλοποίηση μελέτης που να διερευνά περαιτέρω το συγκεκριμένο είδος έμμεσου εκφοβισμού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό.

### **Αναφορές**

Aparisi, D., Delgado, B., Bo, R.M. and Martínez-Monteagudo, M.C. (2021). Relationship between Cyberbullying, Motivation and Learning Strategies, Academic Performance, and the Ability to Adapt to University. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), p.10646. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph182010646>.

Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E. and Tsiantis, J. (2013). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), pp.42–52. doi:<https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>.

Ayers, S.L., Wagaman, M.A., Geiger, J.M., Bermudez-Parsai, M. and Hedberg, E.C. (2012). Examining School-Based Bullying Interventions Using Multilevel Discrete Time Hazard Modeling. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, [online] 13(5), pp.539–550. doi:<https://doi.org/10.1007/s11121-012-0280-7>.

Batson, C.D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. *The Social Neuroscience of Empathy*, pp.3–16. doi:<https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>.

Bauman, S. and Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp.219–231. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>.

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

Berkowitz, R. (2013). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), pp.485–503. doi:<https://doi.org/10.1177/0143034313511012>.

Bosworth, K. and Judkins, M. (2014). Tapping Into the Power of School Climate to Prevent Bullying: One Application of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports. *Theory Into Practice*, 53(4), pp.300–307. doi:<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>.

Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. and Simmonds, J.A. (2013). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios. *Journal of Teacher Education*, 65(2), pp.145–155. doi:<https://doi.org/10.1177/0022487113511496>.

Burger, C. and Bachmann, L. (2021). Perpetration and Victimization in Offline and Cyber Contexts: A Variable- and Person-Oriented Examination of Associations and Differences Regarding Domain- Specific Self-Esteem and School Adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [online] 18(19), p.10429. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph181910429>.

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. and Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, pp.191– 202. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>.

Burke, R.J., Greenglass, E.R. and Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping*, 9(3), pp.261–275. doi:<https://doi.org/10.1080/10615809608249406>.

Colpin, H., Bauman, S. and Menesini, E. (2021). Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), pp.781–797. doi:<https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954903>.

Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A. and Costello, E.J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), p.419. doi:<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>.

Craig, W., Pepler, D. and Blais, J. (2007). Responding to Bullying. *School Psychology International*, 28(4), pp.465–477. doi:<https://doi.org/10.1177/0143034307084136>.

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

Gini, G. and Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta- analysis. *PEDIATRICS*, [online] 123(3), pp.1059–1065. doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>.

Gkougkoudi, A. (2017). Primary Teacher's Attitudes to Bullying: a Quantitative Study in Schools of Larissa, Greece. *Duo.uio.no*. [online] doi:<http://hdl.handle.net/10852/54028>.

Grumm, M. and Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), pp.299–312. doi:<https://doi.org/10.1177/0143034312461467>.

Harris, L.R., Brown, G.T.L. (2010) Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 15(1) 1-19.

Harris, S., & Willoughby, W. (2003). Teacher perceptions of student bullying behaviors. *ERS Spectrum*, 21(3), 11–18.

Klomek, A.B., Sourander, A. and Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), pp.930–941. doi:[https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(15)00223-0).

Kokko, T.H.J. and Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25(8), pp.1000–1008. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.005>.

Maslach, C. and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), pp.63–74. doi:[https://doi.org/10.1016/s0962-1849\(98\)80022-x](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(98)80022-x).

Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D. and Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, [online] 7(1), p.60. doi:<https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>.

Oldenburg, B., Bosman, R. and Veenstra, R. (2015). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), pp.64–72. doi:<https://doi.org/10.1177/0143034315623324>.

Olweus, D. (1973b). Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, [online] 48(9), pp.583–590. doi:10.1177/070674370304800904.

Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S. and Khattab, N. (2021). How Can Bullying Victimization Lead to Lower Academic Achievement? A Systematic Review and Meta- Analysis of the Mediating Role of Cognitive-Motivational Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), p.2209. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. and Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), pp.261–275. doi:<https://doi.org/10.1002/ab.20128>.

Sigurdson, J.F., Undheim, A.M., Wallander, J.L., Lydersen, S. and Sund, A.M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, [online] 9(1). doi:<https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2>.

Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. and Helenius, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents. *Archives of General Psychiatry*, [online] 67(7), p.720. doi:<https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>.

Ttöfi, M.M. and Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), pp.27–56. doi:<https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>.

van Geel, M., Vedder, P. and Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, [online] 168(5), p.435. doi:<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. and Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, [online] 106(4), pp.1135–1143. doi:<https://doi.org/10.1037/a0036110>.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. and Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, [online] 106(4), pp.1135–1143. doi:<https://doi.org/10.1037/a0036110>.

Vernberg, E.M. and Gamm, B.K. (2003). Resistance to Violence Prevention Interventions in Schools: Barriers and Solutions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), pp.125–138. doi:<https://doi.org/10.1023/a:1022983502393>.

Yoon, J.S. and Kerber, K. (2003). Bullying. *Research in Education*, 69(1), pp.27–35. doi:<https://doi.org/10.7227/rie.69.3>.

Zaragoza, A. (2010). Available at: <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/vx021k825> [Accessed 2 Jul. 2023].

Zee, M. and Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research, [online]* 86(4), pp.981–1015. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

Καραδήμας, Ε. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *Ψυχολογία*, 5(3), 260-273.

Σίμος, Σ., & Στέφου, Μ. (2015). Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young. (Διαθέσιμο: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17360>, προσπελάστηκε στις 20/6/2023)