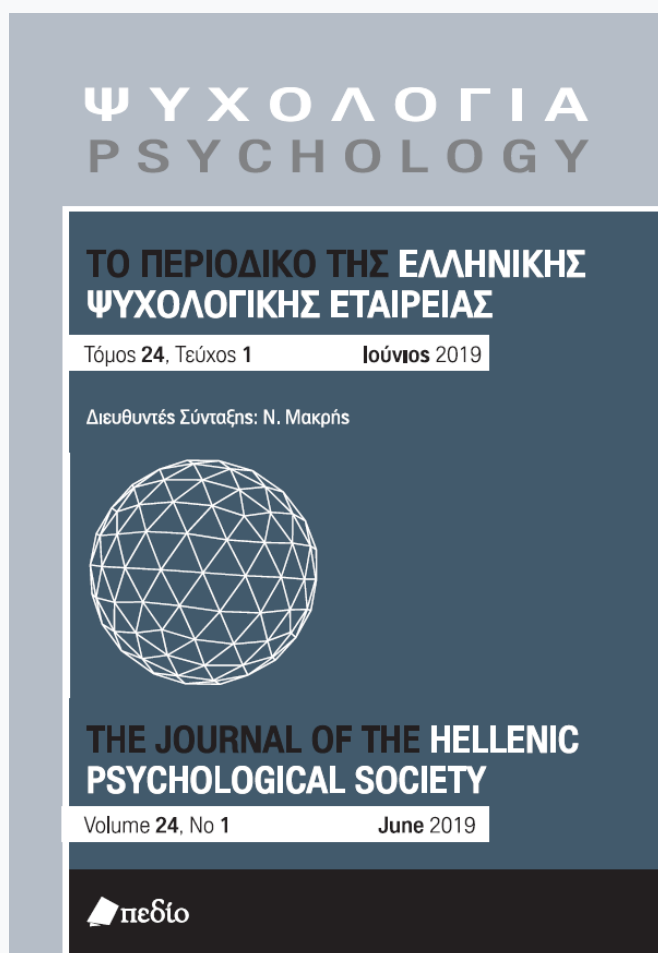


## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 24, No 1 (2019)

Special Section: Psycho-pedagogical interventions and prevention programs in schools



### “Coping with School Bullying”: A prevention supportive program for secondary school students

Χριστίνα Ρούση - Βέργου, Ελένη Ανδρέου, Ελένη Διδασκάλου

doi: [10.12681/psy\\_hps.22387](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22387)

Copyright © 2019, Χριστίνα Ρούση - Βέργου, Ελένη Ανδρέου, Ελένη Διδασκάλου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

#### To cite this article:

Ρούση - Βέργου Χ., Ανδρέου Ε., & Διδασκάλου Ε. (2019). “Coping with School Bullying”: A prevention supportive program for secondary school students. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 73–92. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.22387](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22387)

## **«Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό στο σχολείο»: Ένα πρόγραμμα πρόληψης και υποστήριξης μαθητών/-ριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΡΟΥΣΗ - ΒΕΡΓΟΥ<sup>1</sup>, ΕΛΕΝΗ ΑΝΔΡΕΟΥ<sup>2</sup>, ΕΛΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ<sup>3</sup>

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Το Πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο» εστιάζεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης του εκφοβισμού από την πλευρά του θύματος με κεντρικό μήνυμα: «Μείνε ήρεμος/η/ Σκέψου καθαρά». Το υλικό της παρέμβασης, το οποίο σχεδιάστηκε στο Πανεπιστήμιο Flinders στην Αυστραλία περιλαμβάνει: α) ένα DVD με τέσσερις μικρές ταινίες στις θεματικές ενότητες: κοινωνικός αποκλεισμός καθώς και σωματικός, λεκτικός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός, β) τετράδιο εργασίας (για κάθε μαθητή), γ) φύλλα εργασίας – μαθημάτων, και δ) φύλλα ανατροφοδότησης και οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς. Για την ελληνική προσαρμογή του προγράμματος διεξήχθη αρχικά πιλοτική έρευνα με 185 μαθητές, ηλικίας 12-14 ετών. Στην τελική εφαρμογή και αξιολόγηση συμμετείχαν 932 μαθητές από 14 σχολεία της Θεσσαλίας (12 σχολεία στην ομάδα παρέμβασης και 2 στην ομάδα ελέγχου). Για την αξιολόγηση της παρέμβασης μελετήθηκαν: α) ο βαθμός θυματοποίησης των μαθητών/τριών, β) τα αντιληπτά συναισθήματα ασφάλειας στο σχολείο, και γ) η εκτιμώμενη αυτο-αποτελεσματικότητα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, οι σοβαρά θυματοποιημένοι μαθητές (περίπου 10% των συμμετεχόντων) δήλωσαν μείωση της συχνότητας έκθεσής τους στον εκφοβισμό, ενώ ενισχύθηκαν τα συναισθήματα ασφάλειάς τους στο σχολείο. Τα συνολικά ευρήματα από την αξιολόγηση δείχνουν ότι το είδος της παρέμβασης που εφαρμόστηκε μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των εφήβων για την υιοθέτηση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

*Λέξεις-κλειδιά:* σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, προγράμματα παρέμβασης

### **1. Εισαγωγή**

Ο εκφοβισμός αποτελεί υποκατηγορία της βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς και χαρακτηρίζε-

ται από δύο βασικά κριτήρια: την επανάληψη και τη διαφορά ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα ως προς τη δύναμη (Smith, & Birney, 2005). Επιπλέον, στον εκφοβισμό περιλαμβάνονται καταχρηστικές

1. Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων, Βόλος 38 221. E-mail: xroussi@uth.gr

2. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων, Βόλος 38 221. E-mail: elandr@uth.gr

3. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων, Βόλος 38 221. E-mail: edidask@uth.gr

συμπεριφορές, οι οποίες συμβαίνουν από πρόθεση και στρέφονται με σταθερή συχνότητα από τον πιο ισχυρό προς τον πιο αδύναμο.

Ο σχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται πλέον σήμερα ως ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στα σχολεία με σοβαρές επιπτώσεις στην μάθηση και στην ψυχική υγεία των παιδιών (Van Deur, 2011). Ως *σχολικός εκφοβισμός* ορίζεται η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον/την υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης. Μπορεί να περιλαμβάνει σωματική, λεκτική, ή ψυχολογική επίθεση ή τρομοκράτηση η οποία αποσκοπεί στο να προκαλέσει φόβο, στεναχώρια ή βλάβη στο θύμα. Υπάρχει μια διακριτή ανισορροπία δύναμης (ψυχολογικής ή σωματικής), όπου ένα (ή περισσότερα) ισχυρότερα παιδιά καταπιέζει ένα (ή περισσότερα) λιγότερο ισχυρά. Τα περιστατικά αυτά είναι επαναλαμβανόμενα σε μια παρατεταμένη διάρκεια χρόνου (Farrington, 1993· Olweus, 1993· Roland, 1989).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει απασχολήσει έντονα και τους Έλληνες ερευνητές και είναι εμφανής η συστηματική διερεύνησή του στον ελληνικό χώρο κυρίως κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Andreou, 2011· Giovozolis, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010· Houndoumadi & Pateraki, 2001· Kalitotis, 2000· Magklara, et al., 2012· Pateraki & Houndoumadi, 2001· Sapouna, 2008).

Στην μετα-ανάλυση των Graig et al. (2009), βάσει συγκριτικών στοιχείων σε 40 χώρες από όλο τον κόσμο, η Ελλάδα κατείχε την τέταρτη θέση στα αγόρια και την έκτη στα κορίτσια όσον αφορά στην εμπλοκή τους στο σχολικό εκφοβισμό είτε ως θύματα ή θύτες, με τα ποσοστά θυματοποίησης να ανέρχονται στο 41,3% για τα αγόρια και 28,3% για τα κορίτσια. Σε μια άλλη μετα-αναλυτική έρευνα (Molcho et al., 2009) με δεδομένα από 21 χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, όπου μελετήθηκε η διακύμανση του φαινομένου σε εύρος δωδεκαετίας από το 1994 έως το 2006, διαπιστώθηκε αύξηση του προβλήματος στη χώρα μας της τάξεως του 28,7%, σε αντίθεση με τη γενικότερη τάση ύφεσης στις περισσότερες χώρες.

Σε εθνικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ανέλαβε, με την υπ' αρ. 159704/

Γ7/17-12-2012 Υπουργική Απόφαση, τη δημιουργία Παρατηρητηρίου για την *Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού*. Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε στα σχολεία της χώρας από το *Παρατηρητήριο Κατά της Βίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων* στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές. Από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, τα οποία παρουσιάστηκαν κατά την πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (6 Μαρτίου του 2014, βλ. <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=574017>), προκύπτει ότι το 34,69% των μαθητών έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, και το 34,01% έχουν ασκήσει κάποιας μορφής εκφοβισμό. Σε σχέση με τον τόπο εκδήλωσης του εκφοβισμού, το 56% απάντησε ότι το περιστατικό βίας συνέβη στο προαύλιο του σχολείου, το 18% εκτός σχολείου κατά τη διάρκεια περιπάτου ή εκδρομής, το 13% σε άλλο σημείο, το 9% στην αίθουσα διδασκαλίας και από 2% αντίστοιχα απαντούν στο εργαστήριο και στο γραφείο των καθηγητών.

Από το Δεκέμβριο του 2015 έως τον Ιανουάριο του 2016, πραγματοποιήθηκε μια άλλη έρευνα από το Υπουργείο Παιδείας στην οποία συμμετείχαν 3.667 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016). Το 15,4% των μαθητών δήλωσε ότι διακατέχεται από φόβο που τους προκαλούν άλλα παιδιά, ενώ το 13% των μαθητών δήλωσε ότι δέχεται εκφοβισμό από μερικές φορές έως πολύ συχνά. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει επίσης μελετηθεί από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (ΕΠΙΨΥ) σε συνεργασία με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, στην διεξαγωγή της πανελλήνιας περιοδικής έρευνας με τίτλο: «*Έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών*» η οποία υλοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος «Health Behaviour in School-Aged Children» (HBSC, [www.hbsc.org](http://www.hbsc.org)). Στην έρευνα που εκπονήθηκε σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 4.944 μαθητών εφηβικής ηλικίας (ΣΤ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου) (Κοκκέβη, Σταύρου, Φωτίου, & Καναβού, 2011α), το 8,5% των εφήβων ανέφεραν ότι υφίστανται σχολικό εκφοβισμό τουλάχιστον 2 με 3

φορές το μήνα, ενώ 1 στους 6 (15,8%) δήλωσε ότι εκφοβίζει τους άλλους με την ίδια συχνότητα. Σε σχέση με την ηλικία, η συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού αυξάνεται (8,8% οι 11χρονοι, 15,9% οι 13χρονοι και 23,3% οι 15χρονοι. Οι έφηβοι που υφίστανται εκφοβισμό αναφέρουν σε υψηλότερα ποσοστά ότι έχουν κακή υγεία και ότι είναι δυσαρεστημένοι από την εξωτερική τους εμφάνιση, συγκριτικά με τους εφήβους που δεν υφίστανται εκφοβισμό. Τόσο οι μαθητές-θύτες εκφοβισμού όσο και οι μαθητές-θύματα εμφανίζουν συμπτώματα ψυχολογικών διαταραχών σε υψηλότερο ποσοστό από τους υπόλοιπους εφήβους. Στην παραπάνω έρευνα δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του εκφοβισμού και της εθνικότητας των εφήβων. Στην έρευνα του 2010 διερευνήθηκε επίσης και το κλίμα του σχολείου (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου, & Καναβού, 2011β), όπου οι 2 στους 3 μαθητές (66,3%) συμφώνησε με την πρόταση ότι «νιώθω να ανήκω σε αυτό το σχολείο», και οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (57,3%) συμφώνησε με την πρόταση «νιώθω ασφαλής σε αυτό το σχολείο». Οι ερευνητές (Κοκκέβη και συν., 2011α) αναφέρουν ότι από το 1998 μέχρι το 2010 έχει μειωθεί σημαντικά το ποσοστό των μαθητών που αναφέρουν ότι το σχολείο τους είναι «ωραίο μέρος για να βρίσκεται κανείς».

Η επανάληψη αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκε το 2014 (Κοκκέβη, Σταύρου, Καναβού, & Φωτίου, 2015) σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 4.141 μαθητών εφηβικής ηλικίας (ΣΤ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 7,5% των εφήβων που συμμετείχαν ανέφεραν εκφοβισμό άλλου μαθητή στο σχολείο τουλάχιστον δύο φορές το μήνα κατά το προηγούμενο δίμηνο, με τα αγόρια σε υπερδιπλάσιο ποσοστό (10,7%) σε σύγκριση με τα κορίτσια (4,4%). Η συμμετοχή σε εκφοβισμό ήταν υψηλότερη μεταξύ των 13χρονων (9,6%) και 15χρονων (8,8%) συγκριτικά με τους 11χρονους (4,0%). Το 6,4% επίσης των μαθητών δήλωσαν ότι υφίσταντο εκφοβισμό τουλάχιστον 2 φορές το μήνα.

Επιπλέον, σχετικά δεδομένα προκύπτουν και από την έρευνα με τίτλο «Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού» (Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015) που πραγματοποιήθηκε στο

πλαίσιο του έργου «Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού» από το Νοέμβριο του 2011 έως το Μάιο του 2012 παράλληλα σε έξι χώρες με συντονιστή τη ΜΚΟ «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της η χώρα μας κατείχε την 4<sup>η</sup> θέση μεταξύ των 6 συνολικά συμμετεχόντων κρατών, με το ποσοστό των μαθητών-θυμάτων σχολικού εκφοβισμού να ανέρχεται στο 31,98% (είτε κατ' επανάληψη είτε ορισμένες φορές). Στα αγόρια το ποσοστό θυματοποίησης ήταν υψηλότερο (34,2%), σε σχέση με το αντίστοιχο των κοριτσιών (29,71).

Τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία έχουν ωθήσει πολλούς ερευνητές στο να τονίσουν την ανάγκη για παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου (Andreou & Metallidou, 2004· Athanasiades & Deliyanni – Kouimtzis, 2010· Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010· Sapouna, 2008) αλλά και για λήψη μέτρων σε επίπεδο σχεδιασμού και ανάπτυξης πολιτικών (Kalliotis, 2000· Smith, Nika, & Papasideri, 2004). Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία οι παρεμβάσεις για το σχολικό εκφοβισμό εφαρμόζονται κυρίως σε τρία επίπεδα (Rigby, 2002· Thompson, Arora, & Sharp, 2002): α) σε ατομικό επίπεδο (μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων), β) σε επίπεδο τάξης (μέσω παρεμβάσεων και εμπλουτισμού του σχολικού προγράμματος και γ) σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου (με την ανάπτυξη μιας συνολικής πολιτικής πρόληψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων στην οποία εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα).

### Προγράμματα παρέμβασης στην Ελλάδα

Από τα πρώτα προγράμματα εξειδικευμένα στον εκφοβισμό, που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, ήταν το πρόγραμμα της Ανδρέου και των συνεργατών της (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007) το οποίο συμπεριλήφθηκε στα 44 προγράμματα της έρευνας του Ιδρύματος Campbell (βλ. Farrington & Ttofi, 2009). Το πρόγραμμα αυτό είχε ως στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων θυματοποίησης αλλά και την αλλαγή των δυσλειτουργικών στάσεων και πεποιθήσεων

απέναντι στον εκφοβισμό καθώς και τη βελτίωση των θετικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Οι κεντρικοί άξονες του προγράμματος ήταν: α) η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα φαινόμενα της βίας και του εκφοβισμού, β) ο αυτοστοχασμός των μαθητών σχετικά με το δικό τους ρόλο σε καταστάσεις επιθετικότητας και εκφοβισμού, γ) η ενδυνάμωσή τους ώστε να υιοθετήσουν εναλλακτικές μορφές συμπεριφορών όταν βρίσκονται μπροστά σε περιστατικά εκφοβισμού. Οι ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες για κάθε ένα από τους παραπάνω άξονες στηρίχτηκαν στο μοντέλο των συμμετοχικών ρόλων της Salmivalli (1999), σύμφωνα με το οποίο ο σχολικός εκφοβισμός δεν αφορά αποκλειστικά τα θύματα και τους δράστες, αλλά ολόκληρη τη σχολική μονάδα, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά κατά τη θυματοποίηση ενός ή περισσότερων συμμαθητών τους στο χώρο του σχολείου συμβάλουν με τις στάσεις και τις συμπεριφορές που υιοθετούν στην εμφάνιση και γενίκευση των περιστατικών. Ακόμα και αν δεν παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην σωματική ή ψυχολογική επίθεση που υφίσταται το θύμα, μπορεί να υποβοηθούν τον δράστη ή/και να του παρέχουν θετική επανατροφοδότηση επιβραβεύοντας τις πράξεις του, να παίρνουν το μέρος του θύματος προκαλώντας την οργή του δράστη ή να παραμένουν ουδέτεροι και να αποδέχονται σιωπηλά την όλη κατάσταση (Andreou et al., 2007). Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν μια συστηματική μείωση στις αναφορές των περιστατικών εκφοβισμού, αλλαγή στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους δράστες και στα θύματα, αύξηση της αυτεπάρκειας για την υπεράσπιση των θυμάτων καθώς και των συμπεριφορών υπεράσπισης. Το πρόγραμμα αποδείχθηκε πιο αποτελεσματικό για τα κορίτσια και για τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές. Ωστόσο, στον εξαμηνιαίο επανέλεγχο για τη διατήρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, πολλές από τις ωφέλειές του δεν παρατηρήθηκαν στον ίδιο βαθμό. Σύμφωνα με την Ανδρέου (2011) ο παραπάνω περιορισμός ήταν αναμενόμενος καθώς τα προγράμματα σε επίπεδο σχολικής τάξης είναι μεν αποτελεσματικά για την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών που συνδέονται με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό

στο χώρο του σχολείου, αλλά δεν επαρκούν από μόνα τους για την αντιμετώπιση τόσο περίπλοκων φαινομένων.

Σε εθνικό πλέον επίπεδο, με την Αρ. Πρωτ. 4077/28-04-2014 του αρμόδιου Υπουργείου δημιουργήθηκε το *Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού* (<http://stop-bullying.sch.gr/>) στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων της Σχολικής Βίας και εκφοβισμού στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με συγχρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ 2007-2013. Το δίκτυο αυτό είναι ενεργό και σήμερα. Ο σκοπός των πράξεων είναι η πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας και η πρόνοια για την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω της προώθησης εξειδικευμένων δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης καθώς και την επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών. Η δομή του δικτύου έχει τη βάση της στο Υπουργείο Παιδείας και εξακτινώνεται σε ολόκληρη τη μαθητική, εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα (βλ. [www.stop-bullying.gr](http://www.stop-bullying.gr)).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδότησε δράσεις για την καταπολέμηση της σχολικής βίας, με την ένταξη υπερεθνικών έργων, με το όνομα «Δάφνη» (DAPHNE). Οι βασικοί άξονες των δράσεων αυτών είναι η πρόληψη της ενδοσχολικής βίας και η λήψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπισή της, κυρίως μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σχεδιασμό και ανάπτυξη σχετικών εργαλείων. Οι σημαντικότερες είναι οι εξής: α) Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού – European Antibullying Network (EAN) (<http://www.antibullying.eu/el>), β) το *Europe's AntiBullying Campaign* ([www.e-abc.eu](http://www.e-abc.eu)), γ) το «Stop! Στην Ενδοσχολική Βία» ([www.antibullying.gr](http://www.antibullying.gr)), δ) το «*Πρόγραμμα πρόληψης για την αντιμετώπιση της ομαδικής βίας στα σχολεία*» που υλοποιήθηκε το 2007-2008, στο πλαίσιο της δράσης της Ε.Ε. «Δάφνη - Καταπολέμηση της βίας στα παιδιά και τις γυναίκες», με τη συμμετοχή πανεπιστημίων, ερευνητικών κέντρων και υπηρεσιών από την Ελλάδα, την Κύπρο και από άλλες χώρες της Ε.Ε.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω προσπαθειών σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ανέδειξαν την ανάγκη υλοποίησης πολυδιάστατων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Οι παρεμβάσεις εστιάζονται κυρίως στη δημιουργία δραστηριοτήτων, ώστε να δημιουργείται θετικό κλίμα στο σχολείο και να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών. Ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, όπου κρίνεται αναγκαία η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους σε θέματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας, καθώς και η προσπάθεια δημιουργίας θετικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, όπου ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες.

Με δεδομένο ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο συστημικό πρόβλημα με πολλαπλούς παράγοντες που συνδέονται με την εκδήλωσή του, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τα προγράμματα που είναι και πιθανότερο να είναι αποτελεσματικά να υπάρχει μια πολυδιάστατη προσέγγιση με προγράμματα που ενσωματώνουν στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης με στόχο όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας (Cross et al., 2012 Rigby & Slee 1991 Vreeman & Carroll, 2007). Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι από τα δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού στα σχολεία μας επιτρέπεται πολύ συγκρατημένη αισιοδοξία. Μόνο ένα μικρός αριθμός παρεμβάσεων ακόμα και ολικής παρέμβασης στη σχολική κοινότητα εμφανίζεται αποτελεσματικός για τη μείωση των φαινομένων του εκφοβισμού και της επιθετικότητας στους νέους ανθρώπους, κάτι που έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Rigby & Slee, 2014).

### **Το πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον εκφοβισμό στο σχολείο»**

Από τα προγράμματα που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα μελέτη, αποτελούν οι δράσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, όπως εντάχθηκαν στο πλαίσιο μιας ευρύτερης πρωτοβουλίας - παρέμβασης υπό την αιγίδα του κράτους της Αυστραλίας, με σκοπό την

υποστήριξη και τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας και της ευεξίας των παιδιών. Η πρωτοβουλία αυτή ονομάστηκε Kids Matter και συμπεριέλαβε περισσότερα από εκατό (100) προγράμματα (Slee et al., 2009). Ένα από τα προγράμματα αυτά είναι το *P.E.A.C.E. Pack* κατάλληλο για όλες τις σχολικές βαθμίδες (Slee, 1996· 2005· Slee & Mohyla, 2007). Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στη συστημική θεωρία και στον κονστрукτιβισμό και κατ' επέκταση είναι κατάλληλο για το σύνολο της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας καθώς αφορά τη διεύθυνση του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές. Το όνομα *P.E.A.C.E.* (μτφ. ειρήνη), προέρχεται από την ακροστιχίδα μιας σειράς παρεμβάσεων και διαδικασιών που ενεργοποιούνται στο σχολείο προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο σχολικός εκφοβισμός και η βία. Ειδικότερα: *P = Preparation*, δηλαδή προετοιμασία και προβληματισμός πάνω στη φύση του εκφοβισμού, *E = Education*, εκπαίδευση και κατανόηση των θεμάτων που αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό, *A = Action*, ανάληψη δράσης και ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, *C = Coping*, στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από το προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς, *E = Evaluation*, αξιολόγηση του προγράμματος, ανακεφαλαίωση και διοργάνωση εκδηλώσεων για την παρουσίαση του προγράμματος και των αποτελεσμάτων του.

Το Πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό» αποτελεί καρπό του PEACE PACK (Slee, 1996· 2005· Slee & Murray-Harvey, 2006· Slee, Skrzypiek, & Murray-Harvey, 2009· Slee et al., 2009) το οποίο στη συνέχεια, λόγω της αποτελεσματικότητάς του, εξελίχθηκε σε αυτόνομο πρόγραμμα παρέμβασης. Η έρευνα για την αξιολόγησή του έδειξε ότι υπήρξε αποτελεσματικό τόσο στην Αυστραλία όσο και σε άλλες χώρες του εξωτερικού. Συγκεκριμένα, τα αναφερόμενα επίπεδα θυματοποίησης μειώθηκαν, αυξήθηκε η επίγνωση των μαθητών σχετικά με το πώς να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, ενισχύθηκαν τα συναισθήματα ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο και μειώθηκε η πιθανότητα να εμπλακούν οι μαθητές σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες (Slee, 1996· 2005).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίζεται στα αποτελέσματα ερευνών που έδειξαν ότι τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό και υιοθετούν συμπεριφορές που φέρνουν τα αντίθετα αποτελέσματα, ενδεχομένως να ενισχύουν περαιτέρω τη θυματοποίησή τους (Kochenderfer & Ladd, 1997·Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002·Skrzypliec, Slee, Murray-Harvey, & Pereira, 2011). Αναπτύχθηκε ως επέκταση της αρχικής έρευνας της Frydenberg (Frydenberg, 2004), η οποία έδειξε ότι οι νέοι άνθρωποι μπορούν να διδαχθούν τρόπους αλληλοβοήθειας προκειμένου να αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες αντιμετώπισης του εκφοβισμού από πλευράς του θύματος και έχει ως στόχο να αναπτύξει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα στους μαθητές απέναντι στον εκφοβισμό.

Ειδικότερα σύμφωνα με την Frydenberg και τους συνεργάτες της (Frydenberg et al., 2004), οι νέοι άνθρωποι μπορούν να εκπαιδευτούν ώστε να αντιμετωπίζουν τις πιέσεις της ζωής τους με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης μπορεί να είναι αποτελεσματικές ή μη αποτελεσματικές. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές όταν εστιάζονται στην προσέγγιση του προβλήματος και στη λογική, και ιδιαίτερα αναποτελεσματικές όταν συνδυάζουν τη συναισθηματική αντίδραση και την αποφυγή.

Παραδείγματα αποτελεσματικών στρατηγικών είναι οι ακόλουθες:

- Μιλώ στον υπεύθυνο καθηγητή της τάξης μου
- Παίρνω υποστήριξη από τους άλλους
- Το λέω σε κάποιον

Ενώ παραδείγματα αναποτελεσματικών στρατηγικών αποτελούν οι εξής:

- Αναζητώ στον εαυτό μου το λάθος
- Ελπίζω για ένα θαύμα
- Ανταποδίδω την επίθεση

Το πρόγραμμα «*Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο*» εφαρμόζεται σε επίπεδο τάξης και απευθύνεται σε παιδιά Γυμνασίου (Slee, Skrzypliec, & Murray-Harvey, 2009). Βασίζεται σε μια ταινία μικρού μήκους που δημιουργήθηκε από

μαθητές Γυμνασίου της Νότιας Αυστραλίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Flinders. Το υλικό του προγράμματος περιλαμβάνει: α) ένα DVD με τέσσερις ταινίες μικρού μήκους στις θεματικές ενότητες σωματικός εκφοβισμός, αποκλεισμός, λεκτικός εκφοβισμός, και ηλεκτρονικός εκφοβισμός, β) τετράδιο εργασίας (για κάθε μαθητή), γ) φύλλα εργασίας - μαθημάτων δ) φύλλα ανατροφοδότησης και οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς. Το κεντρικό μήνυμα του όλου προγράμματος είναι: «*Μείνε ήρεμος/η/ Σκέψου καθαρά*». Για την εφαρμογή του προγράμματος είναι απαραίτητη η αναζήτηση ανατροφοδότησης από τους καθηγητές του σχολείου.

Η επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος στην Αυστραλία υπήρξε το έναυσμα για τη μεταφορά της παρέμβασης και σε ελληνικά σχολεία. Η ελληνική προσαρμογή και εφαρμογή του προγράμματος στηρίχθηκε στη συνεργασία ανάμεσα σε ερευνητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Πανεπιστημίου Flinders της Αυστραλίας (βλ. αναλυτικά Skrzypliec, Roussi-Vergou, & Andreou, 2012). Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδ. έτος 2011-2012 (βλ. Andreou, et al., 2012). Συμμετείχαν συνολικά 185 μαθητές, ηλικίας 12-14 ετών από σχολεία του Νομού Μαγνησίας, στα οποία δεν υπήρχε ενεργό κάποιο πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε σύμφωνα με τις οδηγίες του αντίστοιχου στην Αυστραλία, και συγκεντρώθηκαν δεδομένα από τρεις επαναληπτικές μετρήσεις, πριν την εφαρμογή, αμέσως μετά την εφαρμογή και επαναληπτική μέτρηση μετά από τρεις μήνες για 132 μαθητές. Ιδιαίτερα ωφελημένοι, όπως άλλωστε αναμενόταν, ήταν οι σοβαρά θυματοποιημένοι μαθητές. Το μέγεθος επίδρασης (effect size) της παρέμβασης υπολογίστηκε στο  $\eta^2 = 0,65$ . Τα αποτελέσματα αυτά υπήρξαν πολύ ενθαρρυντικά για την ευρύτερη εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία της Θεσσαλίας.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο* με βάση τις μετρήσεις από τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας οργανώθηκε με βάση το κεντρικό

ερώτημα: «είναι το πρόγραμμα αποτελεσματικό;». Ελήφθη μέριμνα ώστε οι όποιες τυχόν αλλαγές να μπορούν να αποδοθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια στην επίδραση του προγράμματος και όχι σε φυσικές διαδικασίες που οφείλονται στην εξέλιξη της δυναμικής των ομάδων μέσα στο χρόνο ή σε διαδικασίες ωρίμανσης (ας μην ξεχνάμε ότι τα ερωτήματά μας ζητούν απαντήσεις από αναπτυσσόμενο πληθυσμό). Για την διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας συμπεριλάβαμε συμμετέχοντες (μαθητές) που δέχτηκαν την παρέμβαση (ομάδα παρέμβασης) και συμμετέχοντες που δεν τη δέχτηκαν (ομάδα ελέγχου). Σε σχέση με την διασφάλιση της σταθερότητας (αξιοπιστία) των αποτελεσμάτων πραγματοποιήσαμε τρεις μετρήσεις: μία πριν την παρέμβαση, μία αμέσως μετά την παρέμβαση και μία 2-3 μήνες μετά. Σε σχέση με την διασφάλιση της εξωτερικής εγκυρότητας, συμπεριλάβαμε δημογραφικές μεταβλητές και εξετάσαμε αν, η επιδημιολογία των φαινομένων του εκφοβισμού όπως απαντάται στις μεγάλες έρευνες πανελλαδικής εμβέλειας, απαντάται και στους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας.

Να σημειώσουμε τέλος, ότι λαμβάνονται υπόψη μόνο ποσοτικά δεδομένα και δεν έχουν συμπεριληφθεί πληροφορίες και αξιολογήσεις που εμπριέχονται σε άλλα τεκμήρια, όπως π.χ. στα τετράδια εργασιών των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Καθώς η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει το πρόγραμμα παρέμβασης τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ορίζεται με βάση: α) τη συχνότητα έκθεσης των μαθητών στον εκφοβισμό, β) τα συναισθήματα ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο σε σχέση με τον εκφοβισμό και γ) την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Μετά την λήξη του προγράμματος και τον τρίμηνο επαναληπτικό έλεγχο, αναμένουμε να: α) μειωθεί η συχνότητα έκθεσης των μαθητών στον εκφοβισμό, β) αυξηθούν τα συναισθήματα ασφάλειας των μαθητών και γ) ενισχυθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

## 2. Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 932 μαθητές από 14 Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλίας. Στα 12 Σχολεία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα (και άρα συμμετείχαν ως ομάδα παρέμβασης) και τα 2 συμμετείχαν μόνο στις διαδικασίες των αρχικών και των επαναληπτικών μετρήσεων (ως ομάδα ελέγχου). Από αυτούς οι 436 (46.8%) ήταν αγόρια και οι 425 (45.6%) κορίτσια, ενώ 71 μαθητές δε δήλωσαν το φύλο τους (7.6%). Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 667 (το 71.6%) συμμετείχαν στην έρευνα ως ομάδα παρέμβασης, και οι 265 (28.4%) συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου. Διακόσια οκτώ άτομα (208, δηλ. το 24.2%) είχαν γλώσσα μητρική (και άλλη γλώσσα εκτός από την ελληνική (το 23.9% για την ομάδα παρέμβασης και το 24.8% για την ομάδα ελέγχου).

Το εύρος της ηλικίας των μαθητών ήταν από 12 έως 16 ετών. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος έδωσαν προτεραιότητα στην Α' Γυμνασίου, και ως εκ τούτου το 54.2% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 12 και 13 ετών. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει αναλυτικά την κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, τη μητρική γλώσσα (ελληνική ή/και άλλη) καθώς και η ηλικία, τόσο επί του συνόλου των συμμετεχόντων, όσο και χωριστά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης.

### Μετρήσεις

Για τις μετρήσεις μας ακολουθήσαμε πιστά το προτεινόμενο πρωτόκολλο έρευνας το οποίο συνόδευε την παρέμβαση του προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό». Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε ήταν το *Zw και Μαθαίνω στο Σχολείο (Living and learning at school: bullying at school)* (βλ. και Skrzypiec, et al., 2011) και στηρίζεται στις αυτοαναφορές των μαθητών. Αποτελείται από 68 θέματα και περιλαμβάνει τις εξής υπο-ενότητες:

α) Πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, όπως φύλο, ηλικία, τάξη και το αν υπάρχει άλλη μητρική γλώσσα πλην της ελληνικής.



**Πίνακας 1**  
**Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=932).**

<i>Δημογραφικές Μεταβλητές</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Φύλο</i>		
Αγόρια	436	46.8
Κορίτσια	425	45.6
Δε δήλωσαν	71	7.6
<i>Ομάδα Παρέμβασης (N =667)</i>		
Αγόρια	326	51
Κορίτσια	313	49
<i>Ομάδα Ελέγχου (N = 265)</i>		
Αγόρια	110	49.5
Κορίτσια	112	50.5
<i>Μητρική Γλώσσα όχι μόνο η Ελληνική</i>		
Σύνολο	208	24.2
Ομάδα Παρέμβασης	153	23.9
Ομάδα Ελέγχου	55	24.8
<i>Ηλικία Συνόλου</i>		
12	126	14.6
13	341	39.6
14	225	26.1
15	134	15.5
16	36	4.2
<i>Ηλικία Ομάδας Παρέμβασης</i>		
12	105	16.4
13	253	39.5
14	159	24.8
15	90	14.1
16	33	5.2
<i>Ηλικία Ομάδας Ελέγχου</i>		
12	21	9.5
13	88	39.6
14	66	29.7
15	44	19.8
16	3	1.4

β) Πληροφορίες σχετικά με τη συχνότητα και τη διάρκεια του εκφοβισμού, την αποτελεσματικότητα διαχείρισης εκ μέρους των μαθητών καθώς και της αντιλαμβανόμενης αίσθησης ασφάλειάς τους απέναντι στον εκφοβισμό. Αναλυτικότερα τα ερωτήματα αφορούσαν:

**B.1. Συχνότητα του εκφοβισμού:** αποτελείται από μία ερώτηση που λαμβάνει 6 τιμές σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού. Στο ερώτημα κατά το τελευταίο τρίμηνο πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει ή απειλήσει ένας ή πολλοί συμμαθητές στο Γυμνάσιο, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν την απάντησή τους από το 1=κάθε μέρα, 2=τις περισσότερες μέρες, 3=μια ή δυο φορές την εβδομάδα, 4=σχεδόν μια φορά την εβδομάδα, 5=λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα, 6=ποτέ. Η χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα αυτή συνεπάγεται και υψηλότερη συχνότητα εκφοβισμού.

**B.2. Συναίσθημα ασφάλειας στο σχολείο:** Το συναίσθημα της ασφάλειας στο σχολείο αποτυπώθηκε με την ερώτηση πόσο ασφαλής νιώθεις ότι δε θα σε εκφοβίσουν στο σχολείο; Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 4βαθμη κλίμακα όπου 1=καθόλου ασφαλής, 2=μερικές φορές ασφαλής, 3=σχεδόν ασφαλής και 4=πάντοτε ή σχεδόν ασφαλής. Έτσι, οι υψηλές τιμές στην ερώτηση αυτή αντιστοιχούν σε υψηλά επίπεδα ασφάλειας.

**B.3. Εκτίμηση της ικανότητας αντιμετώπισης του εκφοβισμού:** Για την αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, ζητήθηκε από τους μαθητές να προβούν σε μια γενική αποτύπωση με βάση μια κλίμακα τύπου Likert, του πόσο καλά τα καταφέρνουν στο να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό στο σχολείο. Οι μαθητές επέλεξαν μια τιμή ανάμεσα στο 1=όχι πολύ καλά και στο 7=πολύ καλά, με το 4=ούτε καλά / ούτε άσχημα.

### Διαδικασία

Η αρχική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε κάθε σχολική τάξη που συμμετείχε κατά την πρώτη μέρα του προ-

γράμματος (μέσα Οκτωβρίου). Στη συνέχεια, ζητούσαμε από τα σχολεία να προσπαθήσουν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων – οπότε αμέσως μετά τη λήξη λαμβανόταν και η δεύτερη μέτρηση. Στις μισές περίπου περιπτώσεις, υπήρξαν και ένα με δύο μαθήματα που ακολούθησαν μετά τις γιορτές, οπότε τότε πραγματοποιήθηκε και η δεύτερη μέτρηση. Οι επαναληπτικές μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν τρεις μήνες μετά την τελευταία μέτρηση, και σε κάθε περίπτωση το αργότερο, μέχρι το τέλος του Απριλίου.

## 3. Αποτελέσματα

**3.α. Περιγραφή των συμμετεχόντων ως προς την έκθεση στον εκφοβισμό, τα συναισθήματα ασφάλειας και την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς την αντιμετώπισή του**

### Συχνότητα εκφοβισμού

Από το σύνολο του δείγματος των 932 μαθητών λάβαμε απάντηση από 849 παιδιά. Σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού το 1.5% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εκφοβίζεται καθημερινά, το 2.8% τις περισσότερες μέρες, το 2% μία με δύο φορές την εβδομάδα, το 2.9% περίπου μια φορά την εβδομάδα και το 22.6% λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα. Το 68.1% των μαθητών δήλωσε ότι δεν έχει εκφοβιστεί ποτέ. Από τις επιμέρους αυτές κατηγορίες διαμορφώσαμε τρία διαφορετικά επίπεδα έκθεσης σε εκφοβισμό: α) το επίπεδο της σοβαρής έκθεσης σε εκφοβισμό (καθημερινός εκφοβισμός μέχρι και περίπου μια φορά την εβδομάδα), β) το επίπεδο του μέτριου εκφοβισμού (λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα) και γ) το ασφαλές επίπεδο (καθόλου εκφοβισμός). Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση το 9.3% των συμμετεχόντων μαθητών έχει εκτεθεί σε σοβαρό εκφοβισμό (από καθημερινό μέχρι μια φορά την εβδομάδα), το 22.6% σε μέτριο εκφοβισμό και το 68.1% δεν έχει δεχθεί εκφοβισμό. Στη συνέχεια ελέγξαμε τυχόν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια αναφορικά με τα επίπεδα έκθεσής τους

**Πίνακας 2**  
Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο και τα επίπεδα του εκφοβισμού.

φύλο		Επίπεδα εκφοβισμού			Σύνολο
		Σοβαρός	Μέτριος	Καθόλου	
αγόρια	N	53	109	269	431
	% των αγοριών	12.3%	25.3%	62.4%	100%
κορίτσια	N	26	83	309	418
	% των κοριτσιών	6.2%	19.9%	73.9%	100%
Σύνολο	N	79	192	578	849
	% σύνολο	9.3%	22.6%	68.1%	100%

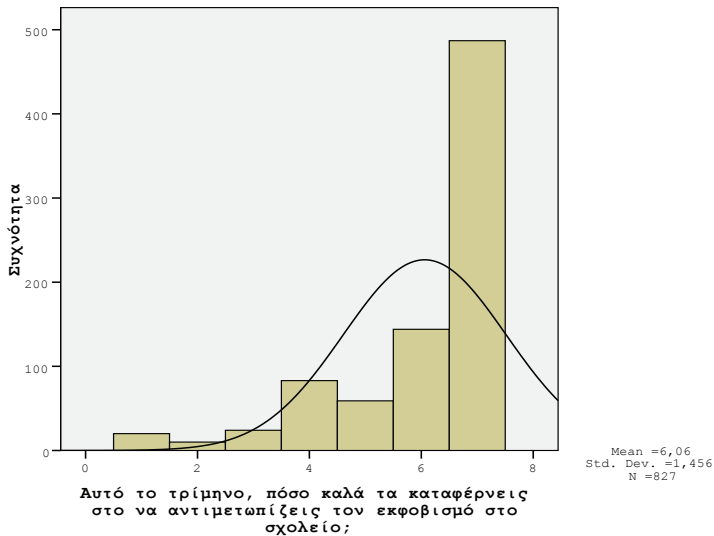
**Πίνακας 3**  
Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τη χρήση άλλης μητρικής γλώσσας πλην της ελληνικής και τα επίπεδα του εκφοβισμού.

	Άλλη μητρική γλώσσα πλην ελληνικής	Σοβαρός	Επίπεδα εκφοβισμού		Σύνολο
			Μέτριος	Καθόλου	
Ναι	N	20	59	123	202
	%	9.9%	29.2%	60.9%	100%
Όχι	N	59	133	455	647
	%	9.1%	20.6%	70.3%	100%
Σύνολο	N	79	192	578	849
	%	9.3%	22.6%	68.1%	100%

στον εκφοβισμό. Στην ανάλυση αυτή χρησιμοποιήσαμε τα δεδομένα συχνοτήτων, όπως φαίνεται και από την αναλυτική παράθεση τους στον Πίνακα 2. Στο σύνολο των αγοριών το 12.3% δήλωσε ότι εκφοβίζεται σοβαρά, το 25.3% μέτρια και το 62.4% καθόλου. Στο σύνολο των κοριτσιών τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 6.2% στο σοβαρό εκφοβισμό, 19.9% στο μέτριο και 73.9% δεν εκφοβίστηκε καθόλου. Τα αγόρια φαίνεται να εκτίθενται πιο συχνά σε εκφοβισμό ( $\chi^2 = 15.32$ ,  $df=2$ ,  $p < .001$ ).

Για να ελέγξουμε αν τα επίπεδα του εκφοβι-

σμού συνδέονται με την ηλικία, εξετάσαμε τη συσχέτιση της ηλικίας με τη συχνότητα θυματοποίησης. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη  $\rho$  του Spearman, (καθώς η κλίμακα της θυματοποίησης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κλίμακα ίσων διαστημάτων) για έλεγχο υπόθεσης διπλής κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ ηλικίας και εκφοβισμού. Στη συνέχεια ελέγξαμε τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που έχουν και δεύτερη γλώσσα ως μητρική



**Σχήμα 1.** Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

ή άλλη μητρική γλώσσα, εκτός της ελληνικής. Και σε αυτή την ανάλυση χρησιμοποιήσαμε τα δεδομένα συχνότητων όπως φαίνεται και από την αναλυτική παράθεσή τους στον **Πίνακα 3**. Στο σύνολο των παιδιών που έχουν και άλλη μητρική γλώσσα πλην της ελληνικής, το 9.9% εκφοβίζεται σοβαρά, το 29.2% μέτρια και το 60.9% καθόλου. Από το σύνολο των μαθητών που δε δηλώνουν άλλη μητρική γλώσσα, το 9.1% δηλώνει σοβαρή θυματοποίηση, το 20.6% μέτρια και το 70.3% καθόλου. Ο έλεγχος  $\chi^2$  για υπόθεση μονής κατεύθυνσης (εφόσον υποθέτουμε ότι οι μαθητές που έχουν διαφορετική εθνική καταγωγή θα θυματοποιούνται περισσότερο) έδειξε ότι οι μαθητές αυτοί εκφοβίζονται περισσότερο ( $\chi^2=7.21$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ ). Η πηγή της στατιστικά σημαντικής διαφοράς προέρχεται μάλλον από την κατηγορία του μέτριου εκφοβισμού όπου οι μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα φαίνεται να είναι περισσότεροι.

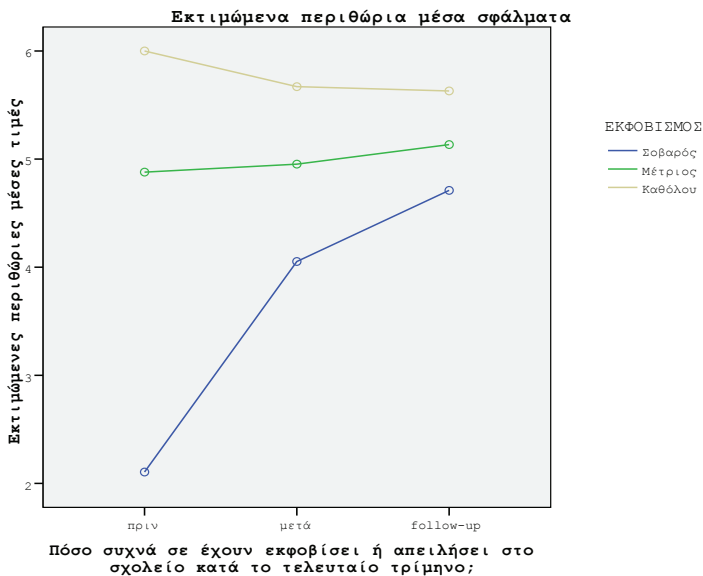
### Βαθμός συναισθήματος ασφάλειας στο σχολείο

Στην ερώτηση «πόσο ασφαλής νιώθεις ότι δε θα σε εκφοβίσουν στο σχολείο;», το 4.3% των μα-

θητών απάντησε *καθόλου ασφαλής*, το 9.4% *μερικές φορές ασφαλής*, το 30.7% *σχεδόν ασφαλής* και το 55.6% *πάντοτε ή σχεδόν πάντοτε ασφαλής*. Ο έλεγχος  $\chi^2$  δεν έδειξε διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ως προς το συναίσθημα ασφάλειας. Ο αντίστοιχος όμως έλεγχος ανάμεσα σε μαθητές που έχουν ως μητρική μόνο την ελληνική και σε μαθητές που έχουν και άλλη μητρική γλώσσα, έδειξε ότι οι μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα άλλη, πλην της ελληνικής νιώθουν λιγότερο ασφαλείς στο σχολείο ( $\chi^2=13.78$ ,  $df=3$ ,  $p<.005$ , διπλής κατεύθυνσης).

### Αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τον εκφοβισμό

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών σε σχέση με τον εκφοβισμό εκφράζεται απευθείας με το ερώτημα: *αυτό το τρίμηνο, πόσο καλά τα καταφέρνεις στο να αντιμετωπίζεις τον εκφοβισμό στο σχολείο;* Η κλίμακα αυτή τύπου Likert παίρνει τιμές από 1=όχι πολύ καλά έως 7=πολύ καλά. Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται ένα βαρβόγραμμα όπου εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών.



**Σχήμα 2.** Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο.

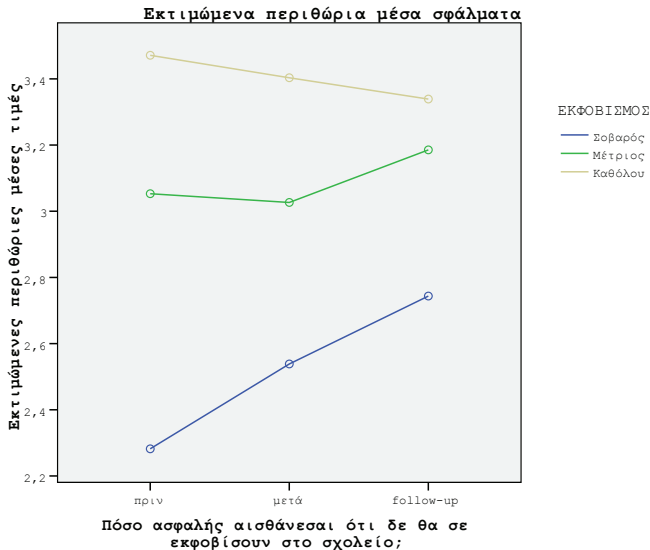
Η αυτό-αποτελεσματικότητα παρουσιάζει υψηλή συνάφεια με το να μη βιώσει κανείς θυματοποίηση ( $\rho$  του Spearman = .45,  $p < .001$ , διπλής κατεύθυνσης) καθώς επίσης και με συναισθήματα μεγαλύτερης ασφάλειας στο σχολείο ( $\rho$  του Spearman = .48,  $p < .001$ , διπλής κατεύθυνσης). Ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα δεν υπάρχουν διαφορές φύλου. Εμφανίστηκε μια μικρή επίδραση της ηλικίας: πιο συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι μαθητές δηλώνουν και μικρότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ( $\rho$  του Spearman = .12,  $p < .001$ , διπλής κατεύθυνσης). Ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών με ελληνική και διαφορετική της ελληνικής καταγωγή.

### 3.β. Σύγκριση ομάδας ελέγχου και ομάδας παρέμβασης ως προς τα αρχικά επίπεδα έκθεσης στη θυματοποίηση

Με βάση τον μη παραμετρικό έλεγχο U των Mann-Whitney διαπιστώθηκε ότι η έκθεση στον εκφοβισμό των μαθητών της ομάδας παρέμβασης ήταν υψηλότερη σε σύγκριση με τους μαθητές

της ομάδας ελέγχου ( $U = 58.33$ ,  $N_1 = 219$ ,  $N_2 = 630$ ,  $p < .001$ , δίπλευρος έλεγχος). Αυτό σημαίνει ότι οι δύο ομάδες ήταν διαφορετικές τουλάχιστον ως προς τον τα αρχικά επίπεδα έκθεσης στον εκφοβισμό. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος είναι ότι η έκθεση στον εκφοβισμό δεν έχει κανονική κατανομή, καθώς η έννοια του εκφοβισμού αποτελεί μια μάλλον κλινική έννοια.

Στη συνέχεια ο έλεγχος της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης επαναληπτικών μετρήσεων, πραγματοποιήθηκε μόνο για την ομάδα παρέμβασης, όπου όμως δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όταν εξετάστηκαν οι διαφορές των μαθητών στις τρεις επαναληπτικές μετρήσεις επί του συνόλου των μαθητών. Δηλαδή οι βαθμολογίες των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, πριν την παρέμβαση, αμέσως μετά, και στον τρίμηνο επαναληπτικό έλεγχο, δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Όμως, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η έκθεση στον εκφοβισμό δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Η παρέμβαση θα αναμέναμε να έχει επίδραση στα παιδιά που εκφοβίζονται περισσότερο και όχι στο σύνολο των παιδιών. Ως εκ τούτου, προχωρήσαμε στη σύγκρι-



**Σχήμα 3.** Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο.

ση των επαναληπτικών μετρήσεων χωριστά για τα τρία επίπεδα έκθεσης στο σχολικό εκφοβισμό.

Στις αναλύσεις πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης επαναληπτικών μετρήσεων συμπεριελήφθησαν μόνο οι μαθητές που έδωσαν απαντήσεις στις επιμέρους κλίμακες, και στις τρεις μετρήσεις.

### 3.γ. Αποτελέσματα επαναληπτικών μετρήσεων (μόνο για την ομάδα παρέμβασης)

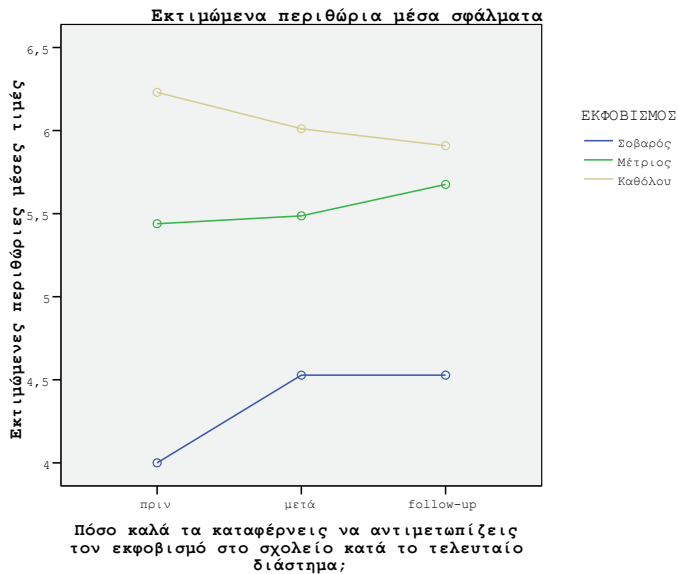
#### Συχνότητα εκφοβισμού

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) είναι στατιστικά σημαντικές ( $F_{3,484} = 59.52$ ,  $p < .001$ ) και με μεγάλο μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2 = .197$ ). Να επισημάνουμε ότι καθώς ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly είναι στατιστικά σημαντικός, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Greenhouse-Geisser για τον υπολογισμό του F. Και στις τρεις ομάδες παρουσιάστηκε βελτίωση αλλά κυρίως για την ομάδα με τα

παιδιά που είχαν δεχτεί σοβαρό εκφοβισμό, όπως δείχνει το Σχήμα 2.

#### Βαθμός συναισθήματος ασφάλειας στο σχολείο

Στη συνέχεια εξετάσαμε αν επηρεάστηκαν τα συναισθήματα των παιδιών ως προς την ασφάλεια που νιώθουν απέναντι στο ενδεχόμενο του εκφοβισμού. Όπως φαίνεται και από το Σχήμα 3, κατά την πρώτη μέτρηση οι τρεις ομάδες των μαθητών βιώνουν και διαφορετικά επίπεδα ασφάλειας (ANOVA  $F_{2,641} = 72.61$ ,  $p < .001$ ). Μετά την παρέμβαση, τα συναισθήματα ασφάλειας ενισχύθηκαν κυρίως για τις ομάδες του μέτριου και σοβαρού εκφοβισμού (αν και σε οριακά μη στατιστικά σημαντικό βαθμό,  $p = .06$ ). Από την άλλη όμως, η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) είναι στατιστικά σημαντικές ( $F_{3,496} = 4.50$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .018$ ). Να επισημάνουμε ότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly είναι και εδώ στατιστικά σημαντικός, οπότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Greenhouse-Geisser για τον υπολογισμό του F. Οι



**Σχήμα 4.** Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τον εκφοβισμό.

ομάδες που παρουσίασαν βελτίωση ήταν αυτές που κυρίως ανήκουν στις ομάδες του σοβαρού και του μέτριου εκφοβισμού, αλλά είναι αξιοσημείωτο για την μείωση που εμφανίζουν τα παιδιά που δεν έχουν δεχτεί εκφοβισμό.

μετρήσεις) είναι στατιστικά σημαντικές ( $\Lambda$  του Wilks = .968,  $F=3.74$ ,  $df=4,908$   $p=.005$ ,  $\eta^2=.016$ ). Ο λόγος που επιλέχθηκε ο  $\Lambda$  του Wilks είναι διότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly δεν είναι στατιστικά σημαντικός.

#### Αυτό-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τον εκφοβισμό

Στη συνέχεια εξετάσαμε το αν το πρόγραμμα της παρέμβασης επηρέασε τους μαθητές ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, δηλαδή στο πόσο καλά τα καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό. Οι διαφορές των μαθητές κατά την αρχική μέτρηση είναι στατιστικά σημαντικές (ANOVA  $F_{2,620} = 87.54$ ,  $p < .001$ ). Όπως φαίνεται και από το Σχήμα 4 η αυτό-αποτελεσματικότητα ενισχύθηκε κυρίως για τα παιδιά που δέχτηκαν μέτριο και σοβαρό εκφοβισμό. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές

#### 4. Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος παρέμβασης *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό*. Η βασική υπόθεση ήταν ότι το πρόγραμμα θα ήταν αποτελεσματικό, κυρίως για τους θυματοποιημένους μαθητές. Η υπόθεσή αυτή επιβεβαιώθηκε. Μετά το πρόγραμμα, ο αριθμός των μαθητών στην ομάδα υψηλού κινδύνου (σοβαρού εκφοβισμού) μειώθηκε σημαντικά, τα συναισθήματα ασφάλειας ενισχύθηκαν και αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μας ως προς το βαθμό έκθεσης στον

εκφοβισμό, παρατηρήσαμε τα εξής: από τις περισσότερες έρευνες είναι σχετικά ασφαλές να υποστηρίξουμε ότι το 1 στα 3 παιδιά εμπλέκεται σε περιστατικά εκφοβισμού, (βλ. και Έρευνα Παρατηρητηρίου του 2014), με τη σοβαρή θυματοποίηση (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα) να κυμαίνεται από 4% (Magklara et al., 2012), έως 10% περίπου (Αρτινοπούλου, και συν., 2016· Κοκκέβη και συν., 2011α). Ειδικότερα, τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι η θυματοποίηση των μαθητών, με έκθεση τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, αφορά περίπου το 1 στα 10 παιδιά, κάτι που βρίσκεται πολύ κοντά στα αποτελέσματα των ερευνών του ΕΠΙΨΥ για το 2010 και το 2014 (Κοκκέβη και συν., 2011α· 2011β· Κοκκέβη και συν., 2015) αλλά και σε άλλες έρευνες (Giavazolias et al., 2010). Το ότι δεν παρατηρήθηκαν ηλικιακές διαφορές στην έκθεση στον εκφοβισμό, ήταν κάτι μάλλον αναμενόμενο για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς οι όποιες διαφορές είναι μάλλον πιθανό να εμφανιστούν σε συγκρίσεις μαθητών μεγαλύτερης και μικρότερης ηλικιακής ομάδας, και στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν αποκλειστικά μαθητές Γυμνασίου. Άλλωστε και οι διαφορές που εμφανίστηκαν στις άνω αναφερόμενες έρευνες του ΕΠΙΨΥ εντοπίστηκαν μόνο σε συγκρίσεις που συμπεριέλαβαν 11χρονους και 15χρονους (Κοκκέβη και συν., 2011β).

Τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο εκτεθειμένα στο σχολικό εκφοβισμό κάτι που βρίσκεται σε γενικότερη συμφωνία με άλλα ερευνητικά ευρήματα (Graig et al., 2009· Κοκκέβη και συν., 2015· Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015). Σε σχέση με την καταγωγή, διαφορές εντοπίστηκαν μόνο για την έκθεση στο μέτριο εκφοβισμό όπου φάνηκε να ταλαιπωρούνται με μεγαλύτερη συχνότητα τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα. Στην ομάδα του σοβαρού εκφοβισμού δεν υπήρξαν διαφορές. Η απουσία συνεπούς συσχέτισης μεταξύ διαφορετικής καταγωγής και έκθεσης σε εκφοβιστικές συμπεριφορές βρέθηκε και στη μεγάλη επιδημιολογική έρευνα του ΕΠΙΨΥ (Κοκκέβη και συν., 2011α).

Σχετικά με το βαθμό της ασφάλειας, το ότι οι μισοί περίπου μαθητές αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο είναι κάτι που έρχεται σε συμφωνία και με την έρευνα της Κοκκέβη και των συνεργατών της (Κοκκέβη και συν., 2011β).

Με βάση τα παραπάνω και από τους περιγραφικούς δείκτες ως προς τη συχνότητα έκθεσης και τα συναισθήματα ασφάλειας σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό που αφορούν στους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα, μπορούμε με σχετική βεβαιότητα να υποθέσουμε ότι τα παιδιά που δέχθηκαν την παρέμβαση προέρχονται από το μέσο μαθητικό πληθυσμό που συναντάμε στα Γυμνάσια τυπικής φοίτησης.

Ειδικότερα, ως προς την αξιολόγηση του προγράμματος, για την ομάδα του υψηλού κινδύνου, του σοβαρού εκφοβισμού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο στο τέλος του προγράμματος όσο και στην επαναληπτική μέτρηση, η έκθεση στον εκφοβισμό (με βάση βέβαια τις αυτο-αναφορές των μαθητών) μειώθηκε σημαντικά σε συχνότητα, οδηγώντας τους μαθητές με τη σοβαρή έκθεση σε πιο ασφαλή ζώνη σε σχέση με τον κίνδυνο έκθεσης.

Αναφορικά με τις συμπεριφορές που μελετήθηκαν για τη σύνδεσή τους με το σχολικό εκφοβισμό, μια συνολική αδρομερής επισκόπηση των ευρημάτων μας, μας δείχνει ότι σε γενικές γραμμές, οι περισσότερο θυματοποιημένοι μαθητές αισθάνονται μικρότερη ασφάλεια στο σχολείο και δηλώνουν ότι δεν τα καταφέρνουν καλά στην αντιμετώπισή του σχολικού εκφοβισμού. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, και ως συνέχεια της συζήτησης των ευεργετικών αποτελεσμάτων που θα μπορούσαν να αποδοθούν στην παρέμβαση, η ενίσχυση του συναισθήματος ασφάλειας των μαθητών, η αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και βέβαια η μείωση της έκθεσης στη θυματοποίηση έρχεται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του αντίστοιχου προγράμματος από τους δημιουργούς του (Slee, 1996· 2005· Slee et al., 2009), ένα αποτέλεσμα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για όσα σχολεία και εκπαιδευτικούς θα επιθυμούσαν να εφαρμόσουν το ίδιο ή αντίστοιχα προγράμματα.

Συνοψίζοντας, με βάσει τα ερευνητικά μας ερωτήματα και υποθέσεις, σε σχέση με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, επήλθαν αλλαγές στις οποίες όμως δυστυχώς, δεν μπορεί από την ερμηνεία τους να αποκλειστεί η παράμετρος του χρόνου (δηλ. της βελτίωσης της θέσης των



μαθητών στο σχολείο ως επακόλουθο της φοίτησης). Βέβαια λογικά, ένα τέτοιο ενδεχόμενο φαίνεται μάλλον απίθανο αν λάβουμε υπόψη μας ότι η τάση του εκφοβισμού στους θυματοποιημένους μαθητές είναι να τους ακολουθεί και δεν μειώνεται κατά τη σχολική τους φοίτηση. Δυστυχώς, το ότι δε στάθηκε εφικτό να συμπεριληφθούν οι επαναληπτικές μετρήσεις της ομάδας ελέγχου στην αξιολόγηση του προγράμματος, δε μας επιτρέπει να συγκρίνουμε την πορεία της εξέλιξης στο χρόνο των θυματοποιημένων μαθητών που δέχθηκαν την παρέμβαση, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που δε συμμετείχαν σε κανένα πρόγραμμα. Ο αποκλεισμός της ομάδας ελέγχου από περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις ήταν αναπόφευκτος, όχι μόνο διότι οι δύο ομάδες διέφεραν ως τις αρχικές μετρήσεις έκθεσης στον εκφοβισμό, αλλά και διότι κατά τις επαναληπτικές μετρήσεις στην ομάδα ελέγχου υπήρξε μεγάλη διαρροή των συμμετεχόντων – ενδεχομένων και λόγω της έλλειψης κινήτρου να συμπληρώνουν το ίδιο ερωτηματολόγιο για δεύτερη και για τρίτη φορά.

Αυτό που μπορούμε όμως με βεβαιότητα να ισχυριστούμε είναι ότι το υλικό του προγράμματος «*Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο*» είναι έτσι δομημένο ώστε ο εκφοβισμός να τίθεται ως πρόβλημα υπαρκτό για το οποίο «κάτι πρέπει να γίνει». Καθώς αποσκοπεί στο να δώσει πληροφορίες για τον εκφοβισμό και τις μορφές του με τρόπο παραστατικό (μέσα από το DVD) είναι μάλλον απίθανο οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος να μην έχουν μια πιο διευρυμένη και περιεκτική αντίληψη για το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και ποιες μορφές μπορεί να πάρει.

Το πρόγραμμα αν και στερείται της ευρύτητας στην εφαρμογή σε όλο το σχολείο και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, όπως είδαμε π.χ. στα αντίστοιχα προγράμματα της Salmivalli (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011) και του Olweus (1993-2005), αγγίζει όμως προσεκτικά όλες τις μορφές του εκφοβισμού (του λεκτικού, του σωματικού, του αποκλεισμού και του διαδικτυακού). Παρόλα αυτά κρατάμε μια επιφύλαξη, όπως προτείνεται και από τους Merrell, Gueldner, Ross, και Isava (2008) ότι ενδεχομένως τα προγράμματα αυτά να επηρεάζουν περισσότερο τις γνώσεις, τις πεποι-

θήσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών, παρά τις πραγματικές συμπεριφορές. Επιπλέον, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το ενδεχόμενο να χάνεται πολύτιμη πληροφορία για τι πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία μετά την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού, όταν υιοθετούνται τα αυστηρά κριτήρια μιας ποσοτικής αξιολόγησης (Cross & Barnes, 2014).

### Συμπεράσματα και Προτάσεις

Από τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το πρόγραμμα *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Γυμνάσιο* αφορά σε μία παρέμβαση προοριζόμενη να εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολικής τάξης, κατάλληλα σχεδιασμένη για την ενδυνάμωση όλων των μαθητών, κυρίως όμως αυτών που εκτίθενται στον εκφοβισμό.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας απαντήθηκαν κάποια ερωτήματα, αλλά δημιουργήθηκαν παράλληλα και κάποια καινούρια ερωτήματα που θα μπορούσαν να μας απασχολήσουν ερευνητικά στο μέλλον. Για παράδειγμα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι απόψεις αυτές των μαθητών να διασταυρώνονταν και με στοιχεία από την παρατήρηση των αντίστοιχων συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον ή από τις αναφορές εκπαιδευτικών και συμμαθητών.

Επιπλέον, στην έρευνα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος συμμετείχαν σχολεία που κατ' αρχήν ήθελαν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα. Ενδιαφέροντα ερωτήματα επομένως προκύπτουν σχετικά με την ευνοϊκή αυτή προδιάθεση των συγκεκριμένων σχολείων καθώς και του πόσο σημαντική, ενδεχομένως, θα μπορούσε να είναι μια τέτοια θετική πρόθεση και δέσμευση από την πλευρά των σχολείων για την αποτελεσματικότητα των σχετικών παρεμβατικών προγραμμάτων που εφαρμόζουν. Προέκταση αυτού του ερωτήματος είναι και η διερεύνηση του αν τα σχολεία αυτά έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα σχολεία που δε συμμετέχουν (δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν) σε αντίστοιχα προγράμματα.

Τέλος, εκτιμούμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδια-

φέρον για εμάς, η έρευνα αυτή να επαναληφθεί σε σχολεία ειδικού τύπου όμως μουσικά και καλλιτεχνικά γυμνάσια, όπου στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών υπεισέρχεται και η καλλιτεχνική έκφραση, με τη έννοια ότι η ανάπτυξη σε συστηματικό βαθμό συνεργασιών για την επίτευξη κάποιου κοινού σκοπού (π.χ. μιας συναυλίας ή μιας παράστασης) ενδεχομένως να αποτελούν ρυθμιστικές ή ενδιάμεσες μεταβλητές στην εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο συστημικό πρόβλημα, εκτιμούμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τα προγράμματα που φιλοδοξούν να είναι αποτελεσματικά είναι να διαθέτουν μια πολυδιάστατη προσέγγιση η οποία να ενσωματώνει στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης που στοχεύουν σε όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας (Cross & Barnes, 2014· Rigby & Slee, 1991· Vreeman & Carroll, 2007). Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται και γενικεύεται όχι μόνο εξαιτίας ατομικών χαρακτηριστικών αλλά και εξαιτίας ενεργειών των συνομηλίκων, των εκπαιδευτικών, των κυρίαρχων οικογενειακών και σχολικών χαρακτηριστικών και των αξιακών προσανατολισμών της ευρύτερης κοινότητας, επιβεβαιώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη χωροχρονική εξάρτησή του από το συνολικό κοινωνικό πλαίσιο.

Με άλλα λόγια, ο σχολικός εκφοβισμός μας παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις κοινωνίες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται. Πολλές περιπτώσεις εκφοβισμού χρειάζεται να κατανοηθούν σε σχέση με ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα όπως είναι οι φυλετικές διακρίσεις, η σεξουαλική παρενόχληση και η ομοφοβία (Meyer, 2007). και μπορεί να αντανakλά τις προσπάθειες κάποιων παιδιών να ενεργήσουν με υπερβολικό ζήλο ως θεματοφύλακες της κανονικοποιητικής ηθικής τάξης (Bansel, Davies, Laws, & Linnell, 2009). Ο εκφοβισμός μπορεί εν κατακλείδι να εξεταστεί στο πλαίσιο της συστημικής κατάχρησης εξουσίας (Ανδρέου, 2011· Rigby, 2002), και ως τέτοια αφορά ολόκληρη την κοινωνία, και ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών πλαισίων, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η οικογένεια, τα σχολεία, οι χώροι εργασίας, οι φυλακές, οι χώροι άθλησης, κ.ά.

Κλείνοντας, είναι αναμφισβήτητο ότι ο σχο-

λικός εκφοβισμός, εκτός από ένα υπαρκτό και σοβαρό πρόβλημα στα σχολεία, συγχρόνως υπονομεύει την πρόοδο και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και αυριανών ενεργών πολιτών. Όμως, το συγκεκριμένο πρόβλημα αποτελεί ταυτόχρονα και μια μεγάλη πρόκληση για την εκπαίδευση τόσο των μαθητών όσων και των ενηλίκων επαγγελματιών εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην τυπική εκπαίδευσή τους, να θέσουν εκ νέου το ερώτημα, το πώς δηλαδή, μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τους νέους ανθρώπους σε δημοκρατικές και υπεύθυνες προς το συνάνθρωπο, αλλά και την κοινωνία και το περιβάλλον, συμπεριφορές.

### Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behavior in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology, 24*(1), 27-41.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology, 27*(5), 693-711.
- Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Zafiroπούλου, Μ., Didaskalou, E., Skrzypiec, G., & Slee, P. (2012). *Coping with Bullying: A pilot intervention study*. Paper presented at the 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, Isle Spetses, Greece.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. Ι. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08\\_03\\_16\\_ereyna\\_bulling.doc](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc)
- Athanasidiades, C., & Deliyanni - Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools, 47*(4), 328-341.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education, 30*(1), 59-69.

- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ..., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. The HBSC Bullying Writing Group, Violence & Injuries Prevention. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.
- Cross, D. S., & Barnes, A. (2014). One size doesn't fit all: re-thinking implementation research for bullying prevention. In R. M. Schott, & D. M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: new theories in context* (pp. 405-439). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, D. S., Shaw, T. M., Epstein, M., Monks, H. E., Dooley, J. J., & Hearn, L. A. (2012). Cyberbullying in Australia: Is school context related to cyberbullying behaviour? In Qing Li, Donna Cross, Peter K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives* (pp. 75-98). Wiley-Blackwell.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *The Campbell Collaboration*, 6, 1-149.
- Frydenberg, E. (2004). Coping competencies: What to teach and when. *Theory into Practice*, 43(1), 14-22.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-Smith, N., & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 117-134.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- Kalliotis, P. A. (2000). Bullying as a special case of aggression. Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47-64.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε., & Φωτίου, Α. (2015). Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011α). Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε. (2011β). Οι έφηβοι και το σχολείο. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(1), 8.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Meyer, E. J. (2007). *Bullying and Harassment in Secondary Schools: A Critical Feminist Analysis of the Gaps, Overlaps, and Implications from a Decade of Research*. Online Submission. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519662.pdf>
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54(2), 225-234.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.

- Rigby, K., & Slee, P. T. (2014). Interventions to reduce bullying. In J. C. Sraabstein & J. Merrick (Eds.), *Bullying: a public health concern* (pp.251-277). New York: Nova Publishers.
- Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 21-32). Stroke-on-Trent, UK: Trentham.
- Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). *Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη* (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού. Ανακτήθηκε από [www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN\\_30\\_07\\_2015.pdf](http://www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf)
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Skrzypiec, G., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2012). Common problems, common solutions? Applying a foreign 'coping with bullying' intervention in Greek schools. In R. Shute (Ed.), P. Slee & K. Dix (Assoc. Eds.), *International perspectives on mental health and wellbeing in education* (pp.263-274). AU: Shannon Research Press
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope?. *School Psychology International*, 32(3), 288-311.
- Slee, P. T. (1996). The PEACE Pack: A programme for reducing bullying in our schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6(S1), 63-70.
- Slee, P. T. (2005). *The PEACE Pack: Evaluation of a program for the successful reduction of school bullying. School bullying around the world*. Tokyo: Minerva Shobo Publishers.
- Slee, P. T., & Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: an evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research*, 49(2), 103-114.
- Slee, P. T., Skrzypiec, G. K., & Murray-Harvey, R. (2009, July). *The coping with bullying intervention*. Paper presented at the ISSBD, Zambia.
- Slee, P.T., & Murray-Harvey, R. (2006, July). *Coping with School Bullying: A video documentation*. Paper presented at the 19th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, July 2-6, Melbourne, Australia.
- Slee, P.T., Lawson, M.J., Russell, A., Askeel-Williams, H., Dix, K. L., Skrzypiec, G., Owens, L., & Spears, B. A. (2009). *Kids Matter Primary Evaluation Final Report*. Adelaide, Australia: KidsMatter and the Centre for Analysis of Educational Futures.
- Smith, P. A., & Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Smith, P. K., Nika, V., & Papisideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *Ψυχολογία (Psychology)*, 11(2), 184-203.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. London: Psychology Press.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Van Deur, P. (2011). Seeking students' perspectives on their social and emotional wellbeing. In R. H. Shute, P.T. Slee, R. Murray - Harvey, & K.L. Dix (Eds.), *Mental health and wellbeing: Educational perspectives* (pp. 63-75). Adelaide: Shannon Research Press.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.

## **“Coping with School Bullying”: A prevention supportive program for secondary school students**

CHRISTINA ROUSSI-VERGOU<sup>1</sup>, ELENI ANDREOU<sup>2</sup>, ELENI DIDASKALOU<sup>3</sup>

### **ABSTRACT**

The aim of the paper is to present the outcomes of an intervention program focusing on students' training in coping with school bullying. The motto of the program was: “Stay calm / think clearly”. The activities of the intervention program were developed at Flinders University in Australia and included: a) a DVD with four short films dealing with social exclusion, physical bullying, verbal bullying and cyber bullying, b) a workbook (for each student), c) worksheets for students and d) teachers' instructions/feedback sheets. For the Greek adaptation of the program, a pilot study was initially conducted which led to the final implementation and evaluation of the program. The final study included 932 students derived from 14 schools in Thessaly (12 schools in the intervention group and 2 in the control group). During the repeated (three times) measures approach, we evaluated students' self-reports concerning: a) frequency of exposure to bullying, b) perceived self-safety from school bullying, and c) perceived self-efficacy in coping with school bullying. After the implementation of the program, the seriously victimized students (around 10% of the participants) reported less incidents of victimization, while their perceived sense of safety at school was increased. Overall the findings from this study suggest that the implementation of anti-interventions of this type can play an important role in empowering adolescents to adopt effective strategies to address the negative effects associated with bullying at school.

*Key-words:* school bullying, coping with school bullying, school intervention

1. Assistant Professor, Department of Special Education, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon, Volos GR-38221, Greece. E-mail: xroussi@uth.gr
2. Professor, Department of Primary Education, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon, Volos GR-38221, Greece. E-mail: elandr@uth.gr
3. Associate Professor, Department of Special Education, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon, Volos GR-38221, Greece. E-mail: edidask@uth.gr