



**ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ
„НЕОФИТ РИЛСКИ” БЛАГОЕВГРАД
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“**

Диалекти Карели

„Стратегии за справяне с тормоза в училищна среда сред учители“

АВТОРЕФЕРАТ

за присъждане на образователна и научна степен “доктор”
Област на висше образование: 3. Социални, стопански и правни
науки, Професионално направление: 3.2 Психология, научна
специалност ”Педагогическа и възрастова психология”.

Научен ръководител:
доц. д-р Русанка П. Манчева

Благоевград, 2022г

Дисертационният труд е обсъден и предложен за защита на заседание на катедра „Психология“ към Философски факултет на Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград на 24.10.2022 г.

В съдържанието си дисертационният труд включва: увод, три глави, дискусия, заключение, приноси и приложения. Текстът е в обем от 185 страници, който включва 55 фигури и 106 таблици. Цитираната литература обхваща 148 заглавия.

Защитата на дисертационния труд ще се проведе на 13.01.2023 г. от 13.00 ч. в зала 1210а, Първи корпус на ЮЗУ „НеофитРилски“ – Благоевград, пред научно жури.

Защитните материали са на разположение при секретаря на катедра „Психология“ на трети етаж, първи корпус на Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград.

Въведение

Тормозът в училище е срещано явление в световен мащаб, известно отдавна. Почти до края на основното училище мнозинството от учениците са ставали жертви или са замесени по някакъв начин в някакъв инцидент. Днес новите технологии изваждат на бял свят нова форма на комуникация - интернет, и създаде нова реалност - виртуална реалност. Истинският живот и цифровият живот се развиват едновременно на някои места в контакт. В този контекст тормозът е намерил своя уникален израз в един нов вид - електронен тормоз. Наказанията и обидите вече могат да се извършват, чрез компютър или мобилен телефон и да се разпространяват в интернет по целия свят.

Подрастващите прекарват огромна част от ежедневието си в часове в интернет всеки ден, като там удовлетворяват потребността си да се информират, да се забавлява или да общува. Насилникът е обикновено най-силният съученик в училище и използва това в или около училищния двор. Освен това електронният тормоз има характеристиката, че продължава училищния такъв чрез средствата на електронната комуникация. Дори при затворен компютър на жертвата, извършителят може да продължи да се намесва в живота и.

В тази дисертация, в сътрудничество с моя научен ръководител, си поставихме за цел да проучим възгледите на учителите относно училищния тормоз. Моето проучване е насочено към изследване на феномена училищен тормоз от гледна точка на възгледите на учителите и техните стратегии за справяне с него в училищна среда.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТ

1.1 Дефиниция и история на училищния тормоз.

Дефинициите за училищния тормоз са много. Според Besag (1989) училищното сплашване е повтарящо се нападение – физическо, психологическо, социално или вербално – от индивиди с власт над индивиди, неспособни да се противопоставят, с цел собствена печалба или награда. Olweus (1994) изразява мнението, че училищният тормоз се характеризира с агресивно поведение имащо за цел използване на насилие – повтаряно много пъти и по различно време – в междуличностните отношения между хората с различна интензивност. Разликата е, участниците в тормоза могат да бъдат повече от едно лице – както извършителите, така и жертвите – и че формата на сплашване може да бъде пряка или непряка (Wang et al., 2010).

Различни проучвания съобщават за формите, които тормозът може да има. Така се упоменава за физически тормоз, свързан с използване на агресия в положение „тяло в тяло“ като удари, ритници, побой или ограбване на собственост, вербално сплашване, свързано с използване на обидно характеризирани и заплахи или тормоз от сексуален или расистки характер. Тормозът може да бъде и под формата на социално сплашване, социално изключване на индивида или подтикване към социално изключване от група, въпреки волята му или накрая, разпространение на позорна информация за жертвата. Първите две форми – вербалната и физическата – се считат за директни форми на тормоз, докато другите две са косвени. Безразборният тормоз също се счита за вид, както и електронният тормоз, международно известен като кибертормоз (Bjorkqvist, 1994).

Формите на сплашване се променят с възрастта. По този начин непосредствената проява на агресивно поведение е установена в по-млада възраст (Ayers et al., 1999). Тъй като хората растат и придобиват повече умствени способности и

социални умения, употребата на физическо насилие намалява, докато вербалното и социалното се увеличават (Nishina, Juronen & Witkow, 2005).

По-големите деца и юношите – или дори възрастните – изглеждат по-способни на индиректни форми на сплашване. Механизмите, които водят до подобна активност са свързани с повишаването на физическите способности на тормозещия и тези на жертвата – често променящ се баланс – умствено и психологическо съзряване, принудително подчинение на социални правила, опит и интеграция в нови социални кръгове. В същия контекст, придобиването на знания за социалните норми и използването на компютър води до пренасочване на тормоза към неговите непреки форми, като например електронен тормоз. Все пак трябва да се отбележи, че има проучвания, които показват, че с течение на времето няма съществени промени във вида на агресията, проявена от извършителите. Изглежда, че тези, които са в ролята на тормозещи, обикновено имат агресивно поведение, без да се „специализират“ в определени контексти на проявление или промяна на времето (Craig et al., 2009).

Тормозът като явление съществува от древни времена. Въпреки това, първите инциденти, които се описват, са записани от 18-ти век, но те не са обосновани като тормоз. Като първо хартиено описание на насилие е описан инцидент в книгата „Училищните дни на Том Браун“, публикувана за първи път през 1857 г. (Хюз, 1857 г.). В нея има епизод, в който ученици са нападнати от съученик по подбуда от друг ученик. Наистина, ученикът- жертва, който отказва да се подчини на заповедите на извършителя, е непрекъснато сплашван, като заплахите стават все по-интензивни, достигайки до умишленото му изгаряне.

По-късно е съобщено за друг инцидент през 1862 г. във вестник „The Times“, където е публикувана статия за смъртта на войник от малтретиране по време на обучението му. В тази статия за първи път терминът "тормоз" се използва за описание

на насилствено поведение. Малко по-късно през 1885 г. в същия вестник е публикувана друга смърт, тази на 12-годишно момче в King School of Cambridge, след сплашване от група свои съученици. Инцидентът е разследван от представители на училищния съвет и констатацията е, че това е нещастен случай на поведение, което е нормално в училището на момчетата и дори необходимо за процеса на тяхното съзряване. Така служителите не са наказани.

На друг контингент - Азия, описаните случаи на тормоз в училище са по-редки, като изключение прави Япония, където явлението се нарича „иджиме“ и се описва през 1603 г. В случая става въпрос за форма на психическо насилие в семейството. Чрез тормоз родителите изолират и наказват детето, което нарушава правилата на дома до пълнолетието му. Освен от училище, ученикът, който няма желаното поведение, е отстраняван от общността с подкрепата на учителя (Hendry, 1996). В Корея подобно явление се нарича „Myunsinrae“ и се използва при обучението на наемни войници. Най-възрастният офицер упражнява физическо или психическо насилие върху по-младия за около 2 седмици. Методът на Myunsinrae включва определянето на младите военни като „невидими“, така че никой да не говори с тях. Описва се случай на самоубийство на млад мъж след неговото наемане, за период от две години – период в който никой не говори с него, той е изключен от всички социални събития, докато в същото време е наказан за отсъствието му от тях (Янг, 2000 г.).

Така въпреки че е старо явление, тормозът не е притеснявал образователната общност от много години. Причина за това вероятно са годините определени като „трудни“ или свързани с физическата твърдост, възприета като необходима и очевидна. За дълъг период от време войните и болестите заплашват живота на хората, като ги карат да не се противопоставят на насилието, давайки възможност на тормоза да влезе в ежедневието – особено на момчетата – като нормално поведение. Така се смята, че тормозът помага на зрелите

момчета, за да могат по-късно да се справят с трудностите на живота. При момичетата, от друга страна, явлението не се описва като сплашване или насилие. Вероятно защото при тях тормозът се реализира под формата на разпространение на слухове или словесен конфликт или като социално изключване, поради което ефектите му да не са видими. Така, въпреки дългогодишното присъствие на сплашването на различни места и особено в училищата, международната общност се фокусира върху феномена едва през 70-те години на миналия век. Това осъзнаване на глобалната общност е свързано с прокламирането на правата на човека (ООН, 1948 г., член 3), което последва края на Втората световна война. Институционализирането на свободата, достойнството и сигурността на хората, съчетано с феминистките движения и борбата срещу расизма, правят хората по-уязвими и чувствителни към насилието и към всяка негова форма на проява.

През 70-те години на миналия век интензивно се извършва систематичен опис на случаите на тормоз в училищата и започва научно изследване на феномена. По-конкретно, през 1978 г. Dan Olweus, професор по психология, създава въпросник за систематично записване и разследване на училищния тормоз. Той се фокусира върху тормоза след три самоубийства на непълнолетни момчета в Норвегия за къс период от време. И трите момчета оставят бележки, в която обосновават самоубийството си като последица от сплашване, което са получили от връстниците си (Berger, 2007). Въпросникът Olweus е създаден като част от програма – Olweus Bullying Prevention Program (ОВРР) – за справяне с училищния феномен. Програмата повлиява участниците и спомага за намаляване на инцидентите, независимо, че Olweus в своето изследване включва само превенция на физическото насилие. Така в края на 80-те години на миналия век се преодолява определението за сплашването като разпространение на слухове, словесно насилие и социално изключване и едва през

90-те години на миналия век се поставя акцент върху многократността на тормозното действие и лошите намерения на извършителя (Olweus, 1978).

В съвременния училищен контекст тормозът е основната грижа за общността. По-специално, тревожността е подсилена от свързани случаи на самоубийство (Marr, Field & Bullycide, 2006) и групови убийства (Godfrey, 2005), като например клането през 1998 г. в гимназия в Колорадо, където 2 ученици убиват 12 свои съученици, учител и раняват още 21 души (Cullen, 2009). Проучванията за сплашване се увеличават бързо от 62 записа в PsycINFO от 1900 г. до 1990 г., 289 през 1990 г. и 562 между 2000-2004 г. (Berger, 2007).

В днешно време тормозът в училище представлява многоизмерно явление, което има тенденция да се разпространява. Обезпокоителен е фактът, че има огромни негативни последици за учениците и гражданите по целия свят. Причините за него са различни - от култура, общност, училище, семейство до лични проблеми (Kareki & Nikolova, 2012a). От гледна точка на училищния правилник, тормозът в училище нарушава правата на социално благополучие и свободи на детето, а това има сериозни последици за училищната общност като цяло и жертвата и насилника в частност. Това световно явление засяга всички ученици и учители и затова е необходимо да се проучи как учениците, учителите и родителите го възприемат.

Модерното общество сега се развива чрез основния инструмент на комуникация –интернет връзките и в резултат на това както тормозът, така и кибертормозът се състоят от междуличностни отношения, които се простират върху всички аспекти на живота. Кибертормозът е всеки акт на тормоз, агресивно, тормозещо, терористично или авторитарно поведение, установено и извършвано чрез използването на цифрови комуникационни устройства, по-специално интернет и мобилни телефони, което се повтаря редовно или нередовно с течение на времето. Той може да бъде социален, популярен и

чрез неговото използване насилникът да се стреми да поддържа известността си, като постави в неудобно положение други хора, в това число и някои от съучениците си. Насилниците се възползват от анонимността си, която интернет им предлага, като някои дори използват псевдоними. В повечето случаи насилниците имат негативен образ за себе си, след което чрез сплашване се стремят да засилят самочувствието си. Освен това много пъти самите извършители са били тормозени в миналото и така се опитват да покажат на другите своята стойност, като правят същото. В по-общ план може да се твърди, че чертите на децата, които тормозят в интернет, приличат на характеристиките на децата, които се занимават с класическия тормоз. Те са доминиращи личности със силен характер, импулсивни, често развиващи агресивно поведение, наясно са какво правят и не спазват правилата на позитивното общуване. Тъй като училищната общност има за основна цел да помогне на всяко дете да бъде обучено в своите права и свободи, реализираният тормоз в училище възпрепятства тази цел. Учениците, които са обект на тормоз, изпитват страх, безпокойство и изолация, а правата им се нарушават всеки ден. В резултат на това те искат да напуснат училище и да избегнат насилието в училищната среда, която се предполага, че е тяхното място за физическо и социално развитие (Kareki & Nikolova, 2021).

В Гърция училищният тормоз също се превръща в основен обществен проблем през последното десетилетие. Съдбоноси инциденти водят до това заключение. Първата известна гръцка жертва е 11-годишният Алекс от Вероя, който през 2006 г. жестоко е убит от група деца, които го заплашват, бият и го насилват дълго време, преди да извършат престъплението (BBC, 2006 г.). Три години по-късно нова ситуация на тормоз разтърсва гръцкото общество - 19-годишният Патманидис Димитриос, влиза в професионалното училище на ОАЕД в Ренти, където учи, и с пушка ранява 18-годишен съученик и двама работници, след което се самоубива. В писмото, което

оставя, той пише за отвращението си от околните, които „въоръжават ръката му“. Последната известна жертва е ученик от лятното „Галактическо училище“ в Янина, Вангелис Джакумакис, за който се твърди, че се е самоубил, защото е свързан с инциденти на тормоз.

1.2 Форми и видове тормоз в училище. Училищният тормоз е свързан с използването на насилие между ученици или деца, на същата възраст, с цел причиняване на болка и дискомфорт. (Prekte, 2007) Това насилие може да приеме различни форми и да се прояви по различни начини от един отделен човек към друг или към група индивиди, но също и от много индивиди към един човек или към група индивиди. (Sokou, 2003)

Тормозът в училище, в зависимост от средствата, които извършителят използва, са насочени към нараняване на жертвата и затова приема различни форми. По този начин може да се разграничат няколко вида сплашване: пряко или физическо сплашване, вербално сплашване, непряко или социално сплашване, изнудване, визуален тормоз, кибертормоз, сексуално сплашване, расистки тормоз. (Boulton et al., 2001; Swearer, 2003).

1.2.1 Физически или телесен тормоз. Физическата форма на училищния тормоз се счита за една от най-честите прояви сред децата. Установено е, че децата в по-млада възраст упражняват по-висока степен на физическо сплашване, а с напредване на възрастта тя намалява. Все пак това е видът, който момчетата най-често избират да използват в сравнение с момичетата (Asimakorou et al., 2000). Освен това физическата форма на феномена, както иначе се нарича физическа проява на сплашване, включва физическо нараняване или заплаха от нараняване на някого. (Besag 1989; Olweus 1993)

Сериозното физическо сплашване, за съжаление, често се случва в училищата в европейските страни и е реален акт на нараняване на връстник. Може да се прояви най-често чрез физическа активност: като удари, ритници, мачкане или всяка

друга форма на нежелан и неподходящ физически контакт между лицето, използващо силата си да наранява (тормози) и жертвата. (Olweus, 1999)

В Гърция, според проучване на ECCS (Национален център за социални изследвания) се установеновява, че 37% от учениците в началните училища в Атина съобщават за наличие на физическо насилие в училище и 13% признават, че самите те са извършили такива действия. Най-честите форми за него са удари и ритници, шамари, блъскане и скубане на коси. Все пак често се срещат и ошипвания и ухапвания, които се проявяват и с отнемане на нещо.

Отхвърлянето също се свързва с тормоза, когато ученикът се ограничава физически в общуването си със съучениците. Интересно е да се спомене, че извършителят на тормоза се чувства значим, силен, доминиращ и при първа възможност показва тези си „дарове“. Физически слабият съученик е най-добрата "чанта" за буйните му набези. В много случаи неговите удари са придружени и от отнемане със сила на предмети, принадлежащи на жертвата (без значение на стойността и).

Физическата форма на сплашване е най-критичното събитие. Като се има предвид, че тормозът е ограничен не само до физическите действия срещу ученик, може да е по-лесно да се предприемат мнообразни действия за справяне с него. Това вероятно е по-лесно за справяне с директни физически практики, отколкото с вербални атаки и социално изключване, които са косвени форми на сплашване. (Smit, 2004).

1.2.2 Вербален тормоз. Вербалният тормоз е най-разпространената форма на тормоз и е много често срещан при деца на възраст между девет и тринадесет години, до навлизане в шести клас. (Welford, 2008) Това е най-опасната и дълготрайна форма на тормоз. Изгледът, сексуалността, социалното положение и всичко, което може да се счита за недостатък от ученика, влиза във вербалната игра. Обидните думи се изстрелват като ножове, създавайки "рани", без оглед

на последиците. Това може да донесе унижение и срам на иначе самоуверените индивиди, което ги прави безсилни в опита им да изглеждат незасегнати (Clarke, 2007). По този начин учениците насилници, които използват словесната форма на училищния тормоз, използват обидни думи, за да наранят или унижат – да унижат другия човек. Този вид тормоз причинява повече болка на другите ученици, той се развива бързо и незабавно. Неговите ефекти могат да бъдат по-опустошителни, защото се изразяват по по-специфичен начин, отколкото физическата или сексуална форма на сплашване, тъй като няма видими физически признаци за насилие. Показателно е, че вербалното сплашване често подкопава самочувствието на детето, което го преживява; жертвата губи доверието си в другите и затруднява създаването на приятелства (Vardigan, 1999).

Особеност на тази форма на тормоз, която се счита за основна в разработката е фактът, че често може да бъде изразена без никакво мислене от извършителите. Думите се използват по такъв начин, че не показват обаче признаци на уважение към жертвата (Clarke, 2007).

Тормозът може да се прояви по различни начини. Доста често извършителите използват странности, закачки – които също могат да бъдат злонамерени – но могат да се ангажират и със сарказъм. Освен това те изразяват намерението си за вербално сплашване чрез одухотворени имена, заплахи и нещастие. Въпреки това, този вид тормоз също приема формата на подигравка, клевета и присмех от страна на жертвата (Rapanis, 2008). Разпространението на фалшиви слухове, обиди, но също така и расистки, хомофобски и сексистки коментари, обидна употреба на езикови комбинации и груби коментари - имат специално място в начините на проява на явлението (Besag 1989 & Olweus 1993; Welford 2008).

И накрая се счита за нарушение използването на иронични, лоши коментари относно националния произход или икономическото положение на ученика и неговото семейство

или тяхно клеветническо обрисване. Важно е да се подчертае, че в гореспоменатите събития; вербалното сплашване се характеризира като коварна и отвратителна демонстрация на власт от тези ученици, които я използват. Вербалният тормоз, както показват изследванията, може да бъде причинен от хора, страдащи от ниско самочувствие, въпреки факта, че извършителите може да имат свои собствени „отдушници“, за да се чувстват уверени.

Следователно е разбираемо от цитирането на горните възгледи колко болезнено може да бъде направено словесното сплашване за учениците – жертви, които го преживяват, а вербалния тормоз се определя като най-вредния метод, тъй като оставя дълготрайни следи, които в някои случаи, никога не могат да бъдат излекувани (Clarke, 2007).

1.3 Теории за тормоза. Училищният тормоз не е конфликт, противопоставяне между двама ученици или студенти, не е шега, относима към съученик, която се случва в точно определено време. Тормозът в училище е по-сложен феномен, който има негативен емоционален ефект върху децата.

Според Dan Olweus (1993) характеристиките на тормоз са: (а) намерението на извършителя да нарани жертвата; (б) повторемостта на неговото сплашващо поведение и най-вече (в) неравенството на престъпника и жертвата по отношение на физическата и умствена сила, по отношение на властта като цяло, както и властта и дори численото превъзходство на извършителите.

Rigby (1996) изброява следните основни характеристики на училищния тормоз:

- намерението на актьора да нарани;
- реализиране на горното намерение;
- увреждане/щета на цел/жертва;
- самостоятелно разполагане на тормозещия срещу жертвата (с неговата или нейната власт);
- липсата на често оправдание за постъпката;
- повторение на поведението отново и отново;

- удовлетворението, което нарушителят получава от нанесената вреда на жертвата.

Според горните характеристики няма училищен тормоз, в който участващите страни са с еднаква сила, участниците са неравностойни, по брой, физика, социален статус, култура. Това е междуличностен конфликт с насилствена насоченост, но не и сплашващи епизод. В допълнение към неравенството във властта, е наличието на силна емоционална реакция, което означава, че и двамата ученици са ядосани и не обичат тормоза, а жертвеният ученик дори се страхува и не може да се защити. Има и случай на дразнене, при който учениците се забавляват от поведението на единия и другия, като се подиграват и на двамата (Konstantinou, 2010).

1.3.1 Модел на развитие на стимулиращо поведение

Björkqvist et al (1992) и Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1992) разработват модел, чрез който обясняват развитието на физическата и социална агресия от ранното детство до пубертета. Изследователите подчертават, че агресивното поведение следва свой нормативен ход и проявата на една или друга форма на агресия зависи от етапа на развитие на децата. Според модела физическата агресия е първичната форма на агресивно поведение, която достига своята кулминация на около три години. Децата в предучилищна възраст използват физическа агресия, за да постигнат целите си и да задоволят личните си нужди, тъй като имат ограничени умения. С постепенното развитие на техните когнитивни, социални и езикови умения, пряката агресия (предимно физическа) постепенно намалява, докато индиректните форми на агресия се използват по-често. В предходни изследвания още е посочено, че непряката агресия е сложна форма на поведение, проявявана по-често от по-големите деца (Björkqvist, Osterman, & Lagerspetz, 1994; Björkqvist et al., 1992; Björkqvist et al., 1992).

Емпиричните данни показват прогресията на агресията. Според модела на развитие на Björkqvist и кол. физическата агресия, и по-общо нейната непосредствена проява, не

намалява към края на детството. Напротив, социалната агресия и особено индиректните форми на агресия са преобладаващи при децата на средна възраст. Появата на директна физическа агресия е по-често срещана в предучилищната среда (Underwood, 2003). По-голямата част от децата на средна възраст обаче разчитат повече на индиректни форми на агресия за сплашващо поведение. Въпреки нормативния ход и разпространението на индиректната агресия сред по-големите деца, се наблюдава, че малък процент от малките деца също проявяват индиректни форми на социална агресия (Ostrov & Keating, 2004). Децата в предучилищна възраст показват социална агресия по различен начин от по-големите деца. По-малките деца се изразяват по-просто и директно и тяхната агресия е свързана със събития от настоящето, например детето веднага предупреждава своя приятел, че ще прекъсне приятелските им отношения, ако не му даде играчка. Обратно, по-големите деца проявяват агресия във взаимоотношенията, използвайки по-сложни и обмислени начини, като същевременно се позовават на събития, които са се случили в миналото (Crick, Casas & Ku, 1999). Изследването, проведено от Crick Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh & Ralston (2006) показва, че както момчетата, така и момичетата със социална агресия в предучилищна възраст я проявяват с относителна стабилност и в следващите възрасти.

1.3.2 Фактори, определящи тормоза като поведенчески феномен. Няколко съществени неща са важни за проявата и развитието на тормоза. Първият и най-важен предиктор е семейната среда и отношенията в нея. Това се определя като негативен ефект от семейството или социалните или семейни фактори, като липса на стандарти за родителство, семейно насилие, хронична депресия при майките и др., които са свързани с участието на децата в процесите на виктимизация (Brendgen et al., 2005). Влиянието на семейните условия и техните параметри върху формирането на ролите и

поведението, които децата възприемат при взаимодействие с връстниците си, също не е незначителен.

В тази връзка многобройни проучвания показват, че начинът на отглеждане на децата и тяхната психосоциална адаптация към училище са взаимно свързани (Georgiou, 2008). По-конкретно, начинът, по който децата се възпитават и родителските семейни образователни стратегии са свързани с училищния тормоз и виктимизацията (Perren & Hornung, 2005). Демократично-диалектичният начин на родителство помага на децата да имат по-добри социални взаимоотношения, развити умения и по-малко поведенчески проблеми в сравнение с децата, израснали в авторитарен или състрадателен семеен контекст (Spera, 2005).

Според теорията за социалното обучение (Bandura, 1977), децата се научават да бъдат агресивни, като наблюдават такива модели на поведение в техните родители или братя и сестри. Децата, които показват смущаващо поведение в училище, идват приоритетно от семейства, в които всякакъв вид агресивна реакция е приемлива. Също така специфичното поведение от страна на родителите, като липса на любов и привързаност, безразличие, студенина, враждебност и отхвърляне е особено вредно за гладкото психосоциално развитие на децата. И накрая, доказано е, че ниското образователно ниво на родителите е силен рисков фактор в процеса на виктимизация при деца в предучилищна възраст (Perren, Stadelmann & von Klitzing, 2010). Според Schwartz, Dodge и Coie (1993) възприетите семейни модели карат детето съответно да действа агресивно и/или пасивно.

Според Schwartz, Dodge, Pettit и Bates (1997), агресивните деца отдавна са били изложени на модели на насилие и агресия в семейството, но не са преживели малтретиране и/или отхвърляне. Децата, изложени на агресивни модели на поведение, може да научат, че насилието е ефективен начин за постигане на цели и по този начин да имат положителни очаквания за възприемане на такова поведение. Следователно

тези деца се научават да приемат агресията, която не е мобилизирана от гняв, а от желанието за постигане на конкретни цели.

Агресията, която не е мобилизирана от чувства на ярост и гняв, а от лични желаниа, се нарича проактивна агресия. Продължителното излагане на децата на насилствени и агресивни поведенчески модели „учи“, че агресивното поведение е стратегия, чрез която могат да бъдат постигнати целите. (Perren et al., 2010). И накрая, това поведение се възприема и затвърждава в социалния контекст на училището, подхранвайки положителни очаквания за ефективността на агресията и там.

По отношение на жертвите-насилници е посочено, че те изпитват затруднения в психосоциалната адаптация, поради факта, че са преживели твърдост и враждебност в семейната среда. Също така, жертвите са преживели отхвърляне и враждебност от родителите си. Dodge (1991) предполага, че злоупотребата и отхвърлянето от страна на родителите могат да накарат детето да развие враждебно пристрастие към „приписването“ и да смята, че социалната среда е враждебна, заплашителна и опасна.

Враждебното представяне на причинно-следствената връзка е различен начин за тълкуване на социалните обстоятелства, където агресивните действия се считат за приемливи. Поради наличната враждебна ефективност, жертвите-извършители проявяват повишена реактивна агресия, особено когато за първи път развият социални взаимодействия с връстниците си. В резултат на това жертвите-извършители реагират с прекомерен гняв и омраза, като в същото време са обект на атаки от трета страна

В обобщение резултатите от изследването на Schwartz et al. (1993), показват, че децата жертви са състрадателни, достойни и отстъпчиви. Това са рискови фактори свързани с проблема за виктимизацията. Също така, Olweus (1978) доказва, че свръхпротективният начин на възпитание е пряко свързан с

пасивността и последващата виктимизация на децата в групата на по-ниско статусните. Под понятието свръхпротекционизъм се има предвид контролиращият и ограничаващ начин на отглеждане на децата от родителите, поради което тези деца имат изопачено отношение. И накрая, Georgiou (2008), в проведено изследване, показва, че злоупотребата с начина на отглеждане увеличава шансовете за виктимизация на детето.

1.4 Международни и национални проучвания на тормоза.

Този раздел се прави опит за подчертаване измеренията на училищния тормоз през последните години. Представени са резултатите от проучвания, проведени през последните тридесет години и тяхната връзка. Разпространеността на феномена в Гърция и в чужбина: колко ученици съобщават за нарушители и колко жертви на училищен тормоз са установени.

Феноменът на тормоза в училище изглежда широко разпространен в много страни по света. Чрез изучаване на международна и местна литература се разбирае, че насилието и тормоза в училище заемат голямо място в живота на децата и юношите от 80-те години на миналия век до днес.

Систематичното изучаване на феномена започва с изследванията на професора по психология Дан Олвеус. В книгата му „Тормозът в училище: Какво знаем и какво можем да направим“ той предлага информация за това, че 15% от учениците в Норвегия са били въввлечени в училищен тормоз. 9% от учениците, участвали в проучването, се обявяват за жертви, докато 7% казват, че са такива. (Olweus, 1993). Изследването на Houndoumadi и Pateraki (2001), проведено в Гърция в началните училища в Атина, стига до подобно заключение. Там изследователите заключават, че над 10% от учениците, които съобщават за участие в случаи на насилие, са били жертви, докато около 6% казват, че са били сплашени от възможен училищен тормоз. Всъщност 4,8% съобщават, че са били жертва поне веднъж седмично. Тези нива на виктимизация

и сплашване се потвърждават и от проучване на Sapouna (2008), проведено в 20 училища в покрайнините на Солун. От изследвани 1758 ученици на възраст 10-14 години в попълнените въпросници 8% се самоопределят като жертви на училищен тормоз. Съответно, 5% от учениците казват, че са извършители на насилие, а само 1% - че са едновременно нарушители и насилници при ситуации на училищен тормоз.

От горното може да се установи, че повечето ученици, участващи в инциденти на училищно насилие и сплашване, са в ролята на жертви. Това се доказва и от проучване, проведено в 17 държави от (ОИСП) - Организацията за икономическо сътрудничество и развитие в Европа, Австралия и Южна Америка сред учениците в началното и средното образование (Moore, Jones & Broadbent, 2008). Процентът на учениците, съобщаващи за жертви в Холандия, Англия, Съединените щати, Германия, Норвегия, Канада и Австралия, варира от 4% до 25%, докато процентът на учениците, които твърдят, че е имало извършители, е в 18%. Изключение прави Япония, където се забелязва, че процентът на посочващите извършители е по-висок от тези, които се обявяват за жертви. HBSC / СЗО (Здравно поведение при деца в училищна възраст) показва, че 8-12% от анкетираните ученици съобщават, че са насилили физически поне един от съучениците си два пъти месечно през последните два месеца преди проучването.

Държавите, в които учениците съобщават за по-високи нива на сплашване на техен съученик, от най-големите до по-редките инциденти, са Румъния, Естония и Латвия. Държавите с най-ниски нива на ученици, които съобщават за сплашване на съучениците си, са Швеция, Уелс и Исландия.

Rigby (2008) се опита да открие ролята на възрастта в тормоза. Обикновено с възрастта при децата се наблюдава намаляване на агресивните епизоди, което се дължи на нарастването на тяхната зрялост. Трудно е обаче да се направят редица анкети, насочени към децата в прехода от детската градина към началното училище. Освен това отговорът на

въпроса за мястото и времето на тормоза е, че това обикновено се случва на двора по време на междучасието.

По света са правени много изследвания за откриване на причинно-следствена връзка, която да обяснява появата на агресията като цяло. Ние обаче не сме в състояние да знаем тяхната валидност, тъй като не можем да сме сигурни в искреността на учениците. Позовавайки се на честността, трябва да се изясни, че най-често използваният метод е разпитът. Следователно децата, които са били жертви, са затруднени да признаят това, а извършителите също може да искат да скрият участието си (Rigby, 2008). За да преодолеят тази трудност, изследователите използват анонимни въпросници.

В Норвегия е проведено проучване сред 130 000 деца, като резултатите показват, че 15% от учениците на възраст между 7 и 16 години са били или жертви, или жертви на сплашващ инцидент. Подобни изследвания са проведени и в други страни, като Швеция, Финландия, Япония, Америка, Англия, Испания и Австралия, и резултатите са съвместими един с друг. От учениците на 13-годишна възраст делът на сплашваните момчета (17,8) е (Craig, Pepler & Blais, 2007), въпреки че проучване, проведено в Обединеното кралство, разкрива тревожно нарастване на агресията сред момичетата. В друго проучване, проведено от Hazzler през 1991 г., се доказва, че 75% от децата са станали жертва на агресия (Camey & Merell, 2001). Освен това проучванията показват, че всяко 1 от 7 деца е сплашвано (Olweus, 1991, 1993, 1994; Chianti, 2008) и това явление не е свързано с региона, от който произхождат.

В Международния център за изследване на статистиката от 2003 г. става ясно, че делът на децата, които са били тормозени и агресивни, непрекъснато нараства (Hall, 2006). В действителност това проучване посочва, че през 1999 г. степента на сплашване в училище е била 5%, а след две години през 2001 г. цифрата достига 8%. В доклада на Международния институт за детско здраве и човешко развитие 17% от

учениците, участвали в разследванията, са били жертва на агресия поне веднъж седмично, но интересът към резултатите е, че 19% предизвикват агресия и 6 % също са били насилници и жертви едновременно.

И накрая, заслужава да се спомене изследването, проведено от Konstantinos и Psaltis, в извадка от 202 учители, което показва, че превенцията на явлението е в работата на учителя и че е от голямо значение самите те да могат да разпознават, за да се справят с такива инциденти (Konstantinou & Psaltis, 2007).

1.5 Измеренията на явлението насилие и тормоз в училище

Нашата цел е да очертаем проблема за тормоза като негативно явление, което изисква системна и динамична реакция. Тормозът и насилието в училище са многоизмерно явление, което има тенденция да се разпространява тревожно както в Гърция, така и в международен план, с огромни отрицателни последици за формирането на „здрави“ утрешни граждани. Поради тази причина е необходимо да се изясни контекстът на неговата диагноза и да се анализират различните му измерения, които или се отнасят до причините или последиците, или до възможността за справяне с тази патогенна ситуация. По-конкретно, феноменът на училищния тормоз и насилие ще бъде изследван от гледна точка на неговите правни, педагогически, психологически и социални измерения. Агресията на непълнолетните, под формата на насилие в училище, е резултат от различни фактори, които засягат непълнолетните, като културно развитие, училищна общност, семейство и лични проблеми (Li, 2008). Следователно рискът дадено дете или ученик да бъде жертва или насилник свързан със сложното взаимодействие между индивидуалните, междуличностните, общностните и социалните фактори. Тези фактори са представени като пет концентрични кръга в контекста на превенцията. Следователно това е системна, динамична рамка, която действа като определящ фактор в развитието на ученика-млад човек. Тази рамка може да осигури

богати стимули и благоприятни условия за идеалното развитие (когнитивно, психологическо, емоционално и т.н.) на индивида или, напротив, дори недостатъчното или проблематично съставяне на една осите (култура, общност, училище, семейство) в рамката може да оплете човека и да не му позволи да култивира всичките си възможности.

Насилието сред учениците или училищният тормоз е умишленото, непровокирано, системно и повтарящо се насилие и агресивно поведение с цел налагане, потискане и причиняване на физическа и психическа болка на връстници от техните съученици, в контекста на междуличностните отношения, характеризиращи се с диспропорция на властта, вътре и извън училище. В тази ситуация децата, които се възприемат като „силни“ вярват, че чрез действията си ще извлекат някаква облага, като удоволствие, социален статус или дори материални придобивки. От другата страна са жертвите, които заемат позицията на „слабия“, пасивен реципиент на тези насилствени действия.

Тормозът в училище не са индивидуалните агресивни инциденти сред ученици, които се характеризират с равенство в „силата“ (социална, физическа и т.н.) или притежават еднакво емоционално натоварване (и двамата ученици са ядосани). И накрая, училищният тормоз не е шегата между учениците под формата на добра воля и получателят дае изглежда обезпокоен. Насилието между ученици има сериозни краткосрочни и дългосрочни ефекти върху тяхното развитие и здраве. Уплашените деца често имат ниско самочувствие, психосоматични проблеми, отказват да ходят на училище, имат силна тревожност, нарушения на съня, фобии, депресия и дори склонност към самоубийство.

Децата, които са насилници, имат намален капацитет за самоконтрол, не са в състояние да се съобразяват с правила и ограничения и им е трудно да разрешават различията си и да управляват агресията си и могат в бъдеще да проявят антисоциално и престъпно поведение. Възможно е случаите на

насилие между ученици не винаги да се третират по най-подходящия начин. Поради тази причина съществува спешна необходимост от установяване на ясна рамка за предотвратяване и справяне с явлението училищен тормоз в училищната среда, която е най-подходящият орган за правилното образование на децата и юношите.

1.6 Стратегии за справяне с училищния тормоз. Членовете на образователната общност играят важна роля в справянето с училищния тормоз. Често те са първите възрастни, които учениците информират, когато са жертви, като същевременно могат да създадат положителен климат на подкрепа и съпричастност в класната стая (Smith et al., 2004). Важната роля на училищния персонал в справянето с тормоза е допълнително подчертана от факта, че учениците очакват възрастните да се намесят ефективно, за да се спрат подобни инциденти (Crothers & Kolbert, 2008; Rigby, 2014). Директорите и учителите, когато изберат да управляват явлението, а не да го игнорират, могат да използват различни начини и стратегии (Rigby, 2014) за това. Те са представени подробно по-долу.

Членовете на образователната общност използват различни стратегии, когато се справят с явлението тормоз сред учениците. Според изследователи (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015; Seidel & Oertel, 2017) стратегиите за справяне могат да бъдат разделени на три категории:

- Авторитарни – наказателни стратегии;
- Поддържащи – индивидуални стратегии;
- Поддържащи – кооперативни стратегии.

Директорите и учителите, които прилагат стратегии за авторитарно-наказателни методи, използват предимно личната си власт, като поставят строги ограничения с погледи или устни забележки, а ако не работят, други дисциплинарни средства, като наказания или отпадане от училище (Burger et al., 2015). ; Seidel & Oertel, 2017). Наказанията включват използването на наказания или последствия, наложени

съгласно училищните правила след извършване на инцидента на тормоз (Rigby, 2014). Най-честата стратегия на учителите за борба с тормоза е дисциплинарната санкция на насилниците, нещо, което се открива в международни проучвания (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Sairanen & Pfeffer, 2011; Thompson & Smith, 2012).

Що се отнася до Гърция, изглежда, че въпреки че учителите не използват наказателни мерки като основна практика за справяне с метода на тормоз, те го използват доста често (Artinopoulou, Babalis & Nikolopoulos, 2016; Christakopoulou & Alexandropoulos, 2019). В изследването на Christakopoulou и Alexandropoulos (2019) е установено, че персоналът на началните училища в проценти 46,7% и 24% отговаря, че използва съответно устно порицание и наказание. Въпреки че, както е установено от литературата, авторитетно - наказателните стратегии се използват най-често от учителите, те може да не са най-ефективните (Wachs, Bilz, Niproschke, & Schubarth, 2019). Същите изследователи съобщават, че тези стратегии имат малък ефект върху преодоляването на феномена, както и че няма положителен модел за модифициране на агресивното поведение. Също така, тези стратегии могат да увеличат непреките форми на тормоз, които са трудни за откриване от учителите (Byers, Caltabiano, & Caltabiano 2011).

Поддържащите индивидуални стратегии са насочени към директен разговор с участващите в инциденти на тормоз (Burger et al., 2015; Seidel & Oertel, 2017). Проведени изследвания установяват, че е жизненоважно да се подкрепят не само жертвите на тормоза, но и децата, които извършват специфично поведение (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010). Тези видове стратегии са насочени към развитието на социалните умения на децата да се справят по-ефективно с различните форми на тормоз (Rigby, 2012; Yoon & Bauman, 2014). Показано е, че специфичните стратегии са по-ефективни от авторитарно-наказателните. В скорошно

проучване на Wachs и колеги (2019) беше установено, че поддържащите – индивидуални стратегии се използват по-често при резултат от 52,8%, контрастиращ с предишни изследвания (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Sairanen & Pfeffer, 2011), където по-често се използват авторитарно-наказателни стратегии.

В Гърция учителите използват специфичните стратегии доста често, като имат за цел да обогатят знанията си относно личността на тормозещите, но и да разберат жертвите, така че да могат да се справят по-ефективно с бъдещи случаи на тормоз (Athanasiadou & Psalti, 2011). Също така, училищният персонал на основното образование използва приоритетно поддържащи – индивидуални стратегии, свързани с предоставяне на психологическа подкрепа на жертвата, като в същото време се обяснява и последствията от поведението на насилника, което се обсъжда и с него/нея, за да го разреши (Artinopoulou et al. , 2016; Christakopoulou & Alexandropoulos, 2019).

И накрая, изглежда, че поддържащите – индивидуални стратегии, могат да бъдат успешно решение за спиране на тормоза, тъй като те са насочени към индивидуалните нужди на участниците в инцидента на тормоз (Menesini & Salmivalli, 2017; Rigby, 2014). Разбира се, ако някой член на образователната общност смята тормоза за социален феномен и често включва целия клас или дори други колеги от училището (Salmivalli, 2010), тогава подкрепящите – кооперативните стратегии са по-подходящи, защото отчитат груповата динамика и ролята на всички участници в училищната общност. Тези стратегии имат за цел да подкрепят приятелските и положителни взаимоотношения между съучениците, както и да променят социалната динамика, използвайки връстници като фасилитатори на промяната, влияейки положително на климата в ученическия клас (Wachs et al., 2019). По този начин учениците няма да имат желание да се справят с тормоза, тъй като ще имат приятелски отношения

с всички свои съученици и ще си сътрудничат всички заедно, за справяне с явлението (Allen, 2010; Salmivalli, 2010).

Помощта от други възрастни изглежда е доста често срещана стратегия за справяне с инциденти на тормоз (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Sairanen & Pfeffer, 2011; Wachs et al., 2019). В изследването на Бауман и колеги (2008) голям брой учители съобщават, че биха потърсили помощта на други възрастни (75% за директори на училища), докато изследването на Sairanen & Pfeffer (2011) показва, че включването на възрастни в преодоляването на тормоза е втората най-разпространена стратегия след наказателния метод. И в друго проучване, обаче е установено, че стратегиите за подкрепа и сътрудничество са най-успешните за справянето с тормоза (Wachs et al., 2019).

ГЛАВА 2. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ДИЗАЙН

2.1 Методология

Методологични основи за създаване на изследователски конструктор на психологическо изследване, свързано с измерване на оценката на учителския избор на стратегии за справяне с тормоза, са теоретичните постановки за тормоза като психичен феномен и специфичната педагогическа дейност на учителите за ограничаване на разпространението му в училище и средата.

2.2 Цел на изследването

Целта на изследването е да се установи степента на изразеност на училищния тормоз и възможността за справяне с него чрез намесата на учителите. Мнението на учителите за избора на стратегия определя потенциалната възможност за разрешаването му в рамките на училището и ограничаване на разпространението му като негативно явление в поведението на учениците.

Задачи на изследването:

Организационните задачи са свързани с подбора на участници в изследването, намиране на психологически

въпросници, измерващи изследваните измерения, създаване на благоприятна среда за работа на субектите на изследване, осигуряване на достъп на всеки до попълване на предложения материал.

Изследователските задачи са конкретизирани спрямо целта и насочеността на изследването и включват:

1. Проучване оценката на учителите за тормоза в училищна среда, чрез предварително конструирани хипотетични ситуации
2. Измерване степента на изразеност на мнението на учителя по предварително зададени критерии за оценка поведението си в ситуациите
3. Измерване влиянието на личната оценка върху критериите за избор на стратегия за справяне с тормоза в училище
4. Изследване влиянието на фактора пол върху избора на стратегия за справяне с тормоза от страна на учителите
5. Измерване на влиянието на фактора възраст на учителя върху избора му на стратегия за справяне с тормоза.
6. Измерване на зависимостта между годините учителски опит и годините престой в училище при избора на стратегия за справяне с тормоза
7. Изследване на влиянието на обучението на учителите върху избора на стратегия за справяне с тормоза
8. Измерване на значението на семейния доход и позицията на училището при избора на стратегия за справяне с тормоза

2.3 Изследователски хипотези

Учителите, работещи в реална училищна среда, трудно приемат формите на училищен тормоз и поведението на насилника, те разбират преживяванията и са готови да се намесят в ситуация на наблюдаван тормоз.

Изследователските хипотези, които ще бъдат изследвани в това изследване, са както следва:

Предполагаме, че отношението към тормоза и изборът на стратегии за справяне с него в училищна среда са пряко

повлияни от фактори като пол, възраст, професионален стаж, продължителност на престоя в образователна среда, брой ученици в училището и образователното ниво на учителите. В комбинацията си те структурират личната оценка за избор на стратегия за справяне.

Хипотеза 1. Предполагаме, че при информация за наличието на тормоз в училище учителите ще проявят лична активност, като избират стратегии, които са насочени предимно към насилника и жертвата, тъй като те са реалните участници в него.

Хипотеза 2. Предполагаме, че полът на изследваните лица – учители е предиктор за избора на стратегия за справяне с тормоза в училище. Мъжете предпочитат да работят с жертвата на тормоз, докато жените включват участието на други възрастни.

Хипотеза 3. Предполагаме, че възрастта на учителите е предиктор за избор на стратегия за справяне с тормоза. Възрастните учители са ориентирани към избор на стратегии, свързани с пряката работа с жертвата и насилника, докато по-младите избират сътрудничество с други възрастни.

Хипотеза 4. Предполагаме, че годините преподавателски стаж влияят върху избора на стратегия за справяне с тормоза в училище в зависимост от вида му.

Хипотеза 5. Продължителността на работата на учителя в училище влияе върху избора му на стратегия за справяне с тормоза в неговото училище.

Хипотеза 6. Броят на учениците в едно училище влияе върху избора на стратегия за справяне с тормоза от страна на учителите в него .

Хипотеза 7. Предполага се, че социални фактори като доходите и образованието на учителите влияят върху отношението им към кибертормоза и избора им на стратегии за справяне в училищна среда.

Хипотеза 8. Предполагаме, че позицията на учителя в училище не влияе върху избора му на стратегия за справяне с тормоза.

2.4. Изследвани лица. В изследването участват общо 263 (N=263) учители. 45,2% (n=119) от тях са мъже и 54,8% (n=8144) жени. Техният възрастов диапазон е от 31 до 65 години, като почти 53% от извадката попадат във възрастовата група 35-50 години. Що се отнася до семейното им положение, 61% са женени, докато почти 84% работят в училища в градски или полуградски райони. По отношение на години опит в образованието, 50,6% имат от 1 до 10 години опит, 34,2% от 11 до 20 години и накрая 11,8% имат 21-30 години опит. Всички са учители в гръцки училища. Демографските характеристики са включени в изследването като променливи.

2.5 Средства за измерване. Събирането на данни е извършено в период от 8 седмици при учители от префектурата на Солун (03/2022 г. до 5/2022 г.) с метода на удобно или плавно вземане на проби (Zafeiropoulos, 2005). Въпросниците са попълнени електронно чрез формулярът на google forms, целта на изследването, инструкциите, както и личната информация на изследователя за допълнителни разяснения също са включени в поясняващото писмо, което придружаваше въпросниците. За да се съберат данните от изследването, са използвани 3 въпросника, които придружаваха обяснителното писмо.

2.5.1 Демографски данни. Първият въпросник се състои от 12 въпроса, засягащи демографските характеристики на извадката, като пол, възраст, години предишен стаж, семейно положение и др. Демографските данни са включени в изследването като независими променливи.

2.5.2 Въпросник за отношението към тормоза. Втората част се състои от модифицираната форма на въпросника за отношението към тормоз (Craig et al. 2000) от Byers, Caltabiano

& Caltabiano (2011), преведен на гръцки. Специфичният инструмент изследва отношението на учителите към училищния тормоз и се състои от шест въображаеми хипотетични ситуации на пряк и непряк училищен тормоз.

Първата хипотетична ситуация се отнася до инцидент на вербален тормоз, втората се отнася до инцидент на кибертормоз в училище, третата се отнася до инцидент на социално изключване, четвъртата се отнася до инцидент на физическа агресия, петата се отнася до инцидент на вербален тормоз и шестата се отнася до инцидент на релационен тормоз: Хипотетична ситуация 1. В читалнята чувате ученик да крещи на друго дете: „Суки, скуиш, скуиш“. Детето се опитва да игнорира коментарите и остава безмълвно, нацупено на бюрото си.

Хипотетична ситуация 2. Хелън и Мария бяха най-добри приятелки. Имаха ожесточен спор. На следващия ден пощенската кутия на Мария беше пълна и на страницата ѝ във Фейсбук имаше много публикации. Имейлите и публикациите бяха груби и обидни. „Когато погледна акаунта си, тя установи, че групов имейл е изпратен от нейния акаунт с расистки коментари, както и груби и обидни коментари за всички нейни приятели и съученици. Тя не беше писала имейлите. Докато бяха още приятели, Мария беше казала на Елени паролите за имейла и фейсбук акаунта си.

Хипотетична ситуация 3. Позволили сте на децата да си направят кратка почивка в час, защото днес са работили много усилено. Чувате едно дете да казва на друго „Не, няма начин! Вече ти казах, че не можеш да излизаш с нас!“ Останалото време ученичката прекарва сама със сълзи на очи. Това не е първият път, когато това дете отхвърля други ученици от групата.

Хипотетична ситуация 4. Докато вашите ученици се връщат от факултатив, виждате един ученик да рита друг без никаква провокация. Синините са очевидни. Известно е, че този ученик е имал подобен тип поведение в миналото.

Хипотетична ситуация 5. Ученичка е тормозена и ѝ е даден прякор, който не харесва. Съучениците ѝ казват да не приема всичко толкова на сериозно и че го правят просто за забавление. Често, когато тази ученичка обикаля училищните етажи, другите ученици я наричат с нейния прякор.

Хипотетична ситуация 6. София е капитан на волейболния отбор, добра в тениса, популярна сред много ученици и харесвана от учителите. Катерина каза на учителите си, че София се държи злобно с нея и настройва приятелите си срещу нея. Катерина се разстрои, като каза, че това се случва от няколко години и всяка година докладва на учителката си.

Всяка хипотетична ситуация е последвана от три въпроса, които са придружени от петстепенна скала на Ликерт. Първият въпрос се отнася до приписаната сериозност на всяка хипотетична хипотетична ситуация „Колко сериозен оценявате този конфликт/конфронтация?“ (5=Много сериозен, 4=Тежък, 3=Умерено сериозен, 2=Не много сериозен, 1=Изобщо не сериозен), второто изречение е за състраданието към жертвата „Бих се смутил от поведението на насилника и изпитвам състрадание към жертвата“ (5=Напълно съгласен, 4=Съгласен, 3=Нито съгласен, нито несъгласен, 2=Несъгласен, 1=Напълно несъгласен) и третият въпрос се отнася до вероятността от намеса при всеки инцидент "Колко вероятно сте да да се намеси в тази ситуация?" (5=Много вероятно, 4=Вероятно, 3=Донякъде вероятно, 2=Малко вероятно, 1=Изобщо невероятно). ВАQ е преведен на гръцки и бяха направени някои модификации, за да се използва за гръцка популация учители. Сред тези модификации имената на студентите, както и „My Space“ беше заменено с „Facebook“, което се използва широко в Гърция.

2.5.3 Въпросник за тормоз и стратегии за справяне

Третият използван въпросник е Handling Bullying Questionnaire (Bauman, Rigby & Норра, 2008), който изследва стратегиите, които учителите са склонни да използват, за да се справят с

инцидент на тормоз в училище. Конкретният въпросник включва кратка въображаема хипотетична ситуация, в който ученик многократно получава пряк и косвен училищен тормоз (вербална форма и социално изключване):

„13-годишен ученик е многократно дразнен и псуван от друг по-силен ученик, който успешно е убедил други ученици да избягват жертвата колкото е възможно повече. В резултат на това жертвата на това поведение се чувства ядосана, нещастна и често изолирана.

Хипотетичната ситуация е последвана от 22 изречения относно възможни начини за справяне с инцидента, придружени от петстепенна скала на Ликерт (5=Със сигурност бих, 4=Вероятно бих, 3=Не съм сигурен, 2=Вероятно не, 1=Определено бих 'Т). Възможните стратегии са категоризирани в пет основни оси: четири предложения се отнасят до стратегии, фокусирани върху жертвата, пет предложения се отнасят до стратегии, фокусирани върху извършителя, пет се отнасят до игнорирането на феномена, пет предложения се отнасят до включването на други възрастни в процеса на справяне и три засягат наказанието на извършителя. НВQ беше преведен на гръцки от Simos & Stefou с разрешението на Bauman S. Освен това бяха направени някои модификации за нуждите на настоящото изследване, като например възрастта на ученика от 12 до 13 години, за да отговаря на възрастта за започване на средно образование образование.

2.6 Статистически методи за обработка на данни.

Статистическите анализи бяха извършени с помощта на статистическа програма SPSS, версия 18 (SPSS Inc., Чикаго). От дескриптивна гледна точка, за категориалните променливи бяха представени честотите на отговорите и техният процент в сравнение с общата извадка. Количествените средни стойности и техните стандартни отклонения бяха докладвани за количествените променливи. В различните скали на

въпросника въпросите бяха групирани във фактори въз основа на резултатите от анализа на основните компоненти. Изборът на броя на факторите най-често се основава на Kaiser criterion (собствена стойност > 1). В няколко случая бяха избрани решения с по-малко фактори, които най-добре отговарят на теорията. Ортогоналното въртене на Varimax беше извършено за по-добра интерпретация на факторите. Надеждността на получените подскали беше проверена чрез изчисляване на коефициента на Cronbach α .

Таблица 1. Надеждност на субскалите с коефициента Алфа на Cronbach (α)

Раздел от въпросника	Брой въпроси	Кронбах α
Първи въпроси от 6 хипотетични ситуации s	6	0,851
Втори въпроси от 6 хипотетични ситуации s	6	0,908
Трети въпрос от 6 хипотетична ситуация s	6	0,915
Въпросник за справяне с училищния тормоз	22	0,792

Тези подскали са третирани като количествени променливи и анализирани чрез параметрични методи : t-тест на Student и F критерии анализ на дисперсията (ANOVA), когато независимата променлива е категорична с две или повече нива. Високите стойности на коефициента алфа на Кронбах са свидетелство за вътрешната съгласуваност на използваните методи. Това определя и високата им надеждност в общия контекст на изследването.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОВЕДЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

3.1. Демографски данни. В този параграф са представени подробно демографските характеристики на хората, участвали в изследването. Първият въпрос от този раздел е за възрастта на респондентите. Според резултатите от проучването, представени в таблицата и съответната диаграма по-долу, 30,4% от извадката са на възраст до 35 години, 52,9% от извадката са на възраст 35-50 години, а останалите 16,7% % от извадката се състои от хора на възраст над 50 години.

Таблица 2. Разпределение на учителите по възраст за цялата извадка (при N=263)

		Възраст			
		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валиден	до 35г.	80	30,4	30,4	30,4
	35-50г.	139	52,9	52,9	83,3
	Над 50г	44	16,7	16,7	100,0
	Обща сума	263	100,0	100,0	

Вторият въпрос, от този разделя, се отнася до пола на респондентите. Според резултатите от проучването, представени в таблицата и съответната диаграма по-долу, 45,2% от извадката са мъже, а останалите 54,8% от извадката се състоят от жени.

Таблица 1. Разпределение по пол (за $N = 263$)

Пол					
		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валиден	Мъжки	119	45,2	45,2	45,2
	Женски	144	54,8	54,8	100,0
	Обща сума	263	100,0	100,0	

Третият въпрос от този раздел се отнася до годините учителски опит на респондентите. Според резултатите от изследването, представени в таблицата и съответната диаграма по-долу, 50,6% от извадката са хора с 1-10 години учителски опит, 34,2% от извадката са хора с 11-20 години учителски опит а останалите 15,2% от извадката се състоят от хора с повече от 20 години учителски опит.

Таблица 4. Разпределение по години преподавателски стаж (за $N=263$)

Години преподавателски стаж					
		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валиден	1- 10	133	50,6	50,6	50,6
	11-20	90	34,2	34,2	84,8
	21-30	31	11,8	11,8	96,6
	31 или повече	9	3,4	3,4	100,0
	Обща сума	263	100,0	100,0	

Четвъртият въпрос от този раздел се отнася до годините учителски опит на респондентите в настоящото училище. Според резултатите от изследването, представени в таблицата и съответната диаграма по-долу, 52,9% от извадката са с до 2 години учителски опит, 22,8% от извадката са с 2-5 години

учителски опит а останалите 24,3% от извадката се състоят от повече от 6 години учителски опит в настоящото училище. Петият въпрос от този раздел се отнасяше до типа позиция на респондентите. Според резултатите от проучването, представени в таблицата и съответната диаграма, 87,8% от извадката са учители, 9,9% от извадката са заместник-директори, а останалите 2,3% от извадката се състоят от директори.

Шестият въпрос от този раздел се отнася до вида на трудовото правоотношение на респондентите. Според резултатите от проучването, както е представено в таблицата и свързаната диаграма, 11,4% от извадката са с почасово заплащане, 38,8% от извадката са заместник-учители, а останалите 49,8% от извадката се състоят от учители.

Седмият въпрос от тази секция се отнася до нивото на образование на респондентите. Според резултатите от проучването, представени в таблицата и съответната диаграма, 27% от извадката имат бакалавърска степен, 70,7% от извадката имат магистърска степен, а останалите 2,3% от извадката имат докторска степен.

Осмият въпрос от този раздел се отнася до броя на учениците в училищната единица на респондентите. Според резултатите от проучването, представени в таблицата и съответната диаграма, 36,1% от извадката са заети в училища с до 100 ученици, 30,8% от извадката са заети в училища с до 200 ученици и останалите 2,3% от извадката са заети в училища с до 300 ученици.

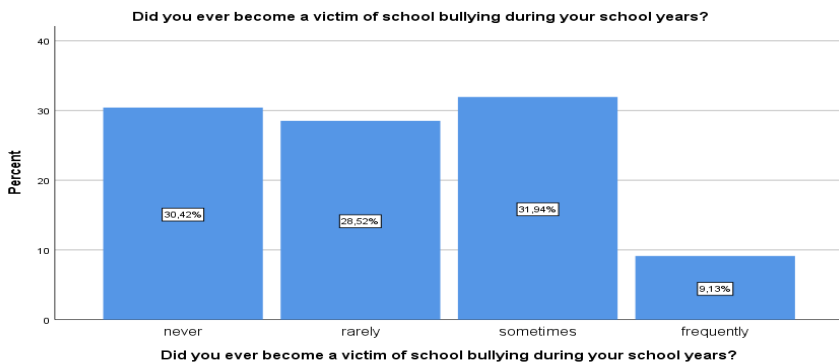
Деветият въпрос от този раздел засяга района, в който се намира училищната единица на респондентите. Според резултатите от проучването, както е представено в таблицата и съответната диаграма, 16,3% от извадката са заети в училища, разположени в селски райони, 43% от извадката са заети в училища, разположени в полуселски райони и останалите 40,7% от извадката са заети в училища, разположени в градски райони.

Десетият въпрос от този раздел се отнася до семейното положение на респондентите. Според резултатите от проучването, както е представено в таблицата и съответната диаграма, 35,7% от извадката са заети и са неженени, а 61,2% от извадката са женени.

Единадесетият и последен въпрос, от този разделя, се отнася до годишния семеен доход на респондентите. Според резултатите от проучването, както е представено в таблицата и съответната диаграма, 47,9% от извадката са хора с доход до €15 000, 32,3% от извадката са хора с доход от €15 000-30 000 и останалите 19,8% от извадката се състоят от хора с доход над 30 000 евро. По-голямата част от анкетираните са с доходи, синхронизирани се със средната месечна заплата. За настоящото изследване смятаме, че финансовата страна на педагогическата работа, включително заплащането на труда на учителя, не е важен фактор за поведението му в ситуация на училищен тормоз. Не парите, а личностните характеристики, социалните нагласи и оценката на случващото се в училищния контекст оказват влияние върху поведението му.

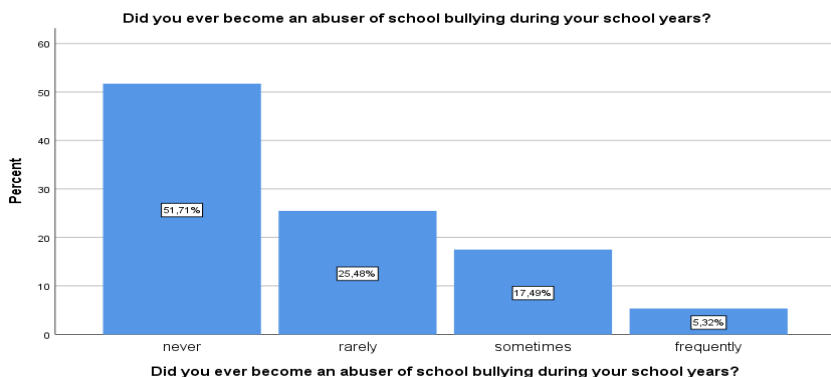
3.2 Общи въпроси относно тормоза

Втората част на въпросника се състои от три общи въпроса, отнасящи се до тормоза, на които респондентите трябва да изберат отговор от предложени пет (5-степенната скала на Ликерт, изразяваща честотата им). Първият от тях изследва дали хората, участвали в изследването, са станали жертва на училищен тормоз през ученическите си години. Както става ясно от резултатите от проучването, които са представени в следващата таблица и диаграма, 9,1% от извадката отговарят „често“, а 58,9% от извадката отговарят „никога“ или „рядко“ на този въпрос. Изследваната извадка учители декларира ограничена съприкосновеност с насилието в ученическите си години.



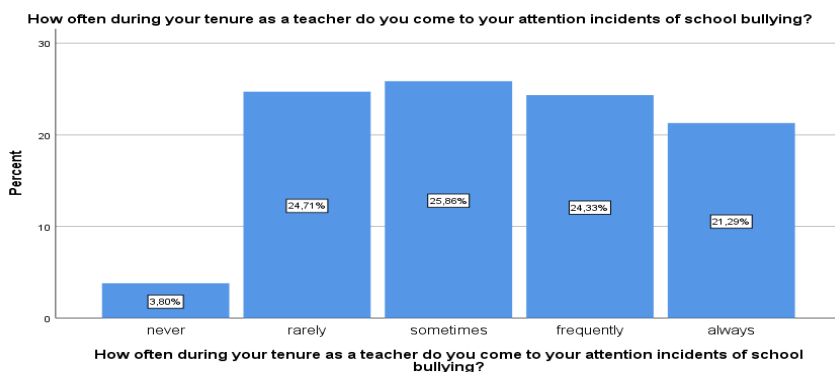
Фигура 1. Отговори на въпроса „ Ставали ли сте някога жертва на тормоз в училище през ученическите си години?“

Вторият от тях изследва дали хората, участвали в изследването, са били жертва на училищен тормоз през ученическите си години. Както става ясно от резултатите от проучването, които са представени в следващата таблица и диаграма, 5,3% от извадката отговарят „често“, а 77,2% от извадката отговарят „никога“ или „рядко“ на този въпрос. Резултатите свидетелстват за това, че малка част от учителите са влизали в ролята на жертва на тормоз от страна на съучениците си.



Фигура 2. Отговори на въпроса: „Някога ставали ли сте свидетел на училищен тормоз по време на ученическите си години?“

Третият и последен от тях изследва дали хората, участвали в изследването по време на работата си като учител, са забелязали случаи на тормоз в училище. Както става ясно от резултатите от проучването, които са представени в следващата таблица и диаграма, 45,6% от хората в извадката са отговорили „често“ или „винаги“, а 28,5% от извадката са отговорили „никога“ или „рядко“ на този въпрос. Разделението на отговорите е доказателство, че учителите не се сблъскват с явлението за първи път, то им е познато от ролята им на ученици.



Фигура 31. Отговори на въпроса: „Колко често по време на работата си като учител получавате информация за инциденти на училищен тормоз?“

3.3 Резултати от оценката на учителите за отношението им към тормоза

Резултатите от въпросника за отношението към тормоз са представени чрез представяне на резултатите от 6 хипотетични ситуации, представени в предишната глава. Първата хипотетична ситуация е инцидент на вербален тормоз, втората е инцидент на кибертормоз, третата е инцидент на социално

изключване, четвъртата е инцидент на физическа агресия, петата е инцидент на вербален тормоз и шестата е инцидент на релационен тормоз.

Резултатите от приложената t-тест процедура показват, че полът на изследваните лица – учители оказва влияние върху избора им на стратегия за справяне с тормоза в училищна среда.

Тези резултати потвърждават хипотеза 2, а именно предполагаме, че полът на изследваните лица – учители е предиктор за избора на стратегия за справяне с тормоза в училище. Мъжете предпочитат да работят с жертвата на тормоз, докато жените включват участието на други възрастни.

3.4. Резултати от хипотетичните ситуации относно справянето с тормоза

Следващият и последен използван въпросник изследва справянето с тормоза (Bauman, Rigby & Horra, 2008). Той измерва стратегиите, които учителите са склонни да използват, за да се справят с инцидент на училищен тормоз. Конкретният въпросник включва кратка въображаема хипотетична ситуация, в която ученик многократно получава пряк и непряк училищен тормоз (вербална форма и социално изключване):

„12-годишен ученик е многократно дразнен и псуван от друг по-силен ученик, който успешно е убедил други ученици да избягват жертвата колкото е възможно повече. В резултат на това жертвата на това поведение се чувства ядосана, нещастна и често изолирана.“

Хипотетичната ситуация е последвана от 22 изречения относно възможните начини за справяне с инцидента, придружени от петстепенна скала на Ликерт. Първото изречение е „би настоявал насилникът да спре“. Според резултатите от проучването, както е представено подробно в следващата таблица и диаграма, 89,7% от извадката отговарят „Със сигурност или вероятно бих го направил“, когато 0% от извадката отговарят „Със сигурност не бих или вероятно не го

прави". Резултатите показват субективната готовност на учителите да могат да повлияят на развитието на тормоза в училище, нагласата им за справяне с него е положителна.

Общият анализ на получените резултати показва, че когато са информирани за ситуация на тормоз в училище, изследваните лица – учители пряко я свързват с професионалните си ангажименти и отговорности. Те насочват работата си с учениците и най-вече с насилника и жертвата.

Те обсъждат проблема с колегите си (стратегия 4, процент на положителен отговор от 91,3%) и насочват вниманието си към насилника (стратегия 1, процент на положителен отговор от 89,7%), като споделят загрижеността си за поведението му и се опитват да му повлияят (да се държи по-любезно) – стратегия 9 с диапазон на положителен отговор от 80,6%. Самите стратегии включват дейност, която е персонализирана според ролята.

1. Самостоятелна работа с насилника, обсъждане на алтернативи за подобряване на ситуацията на тормоз (стратегия 12 с обхват 77,9), подпомагане на процеса на повишаване на самочувствието му, така че той да не иска да тормози (стратегия 19 с обхват 72,2)

2. Работа насаме с жертвата на тормоз чрез насърчаване на споделяне на случващото се (стратегия 17 с обхват от 77,9%), открита „конфронтация с насилника (стратегия 6 с положително покритие от 65,8%) и среща с родителите за изразяване загриженост за психологическото благосъстояние на детето си (стратегия 15 с израз 76,1%)

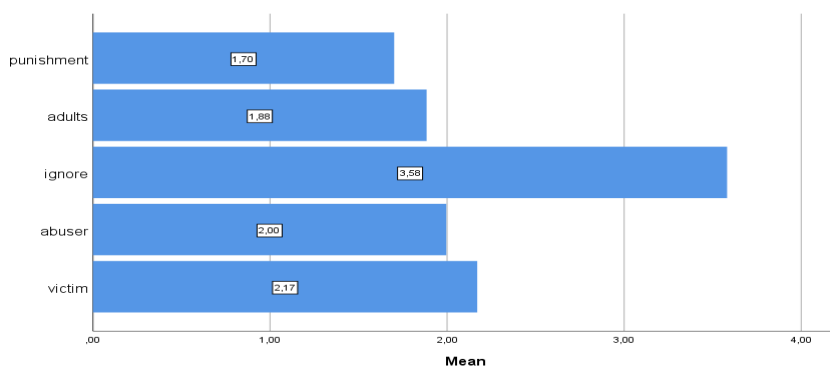
3. Среща с родителите на насилника (стратегия 20, обхват 79,9%) и ученици с участниците в ситуацията на тормоз (насилник и жертва), за да предложат начини за подобряване на ситуацията (стратегия 5, обхват 79,4), защото проблемът не трябва да бъде игнорирани (стратегия 18 с отрицателен диапазон от 78,7%).

4. Търсене на помощ от училищната общност (Педагогически съвет, стратегия 13 с положителен диапазон от 74,5%) и ръководство (стратегия 14 с положителен диапазон на оценка 74,5%)

5. По-малко избирателно от учителите е прилагането на наказание към насилника (стратегия 3 с положителен диапазон от 65,8%) и оставянето на учениците да се справят сами със ситуацията на тормоз (стратегия 10 с диапазон на положителна оценка от 49,1%)

3.5. Използвани стратегии за справяне с тормоза.

Преди представянето на ефекта на демографските характеристики върху отговорите на респондентите се счита за подходящо да се представят стратегиите за справяне с тормоза, които произтичат от 22-те предложения, представени в предходния параграф, по начина, представен в предходната глава. Според резултатите от изследването се установява, че най-често използваната стратегия е тази, която се отнася до наказването на насилника, следвана от тези, които се отнасят до включването на други възрастни в процеса на преодоляване и тази, която се отнася до стратегии, насочени към насилника и жертвата, докато последната опция е тази, която включва стратегии за игнориране на феномена. Това потвърждава Хипотеза 1.



3.6. Влияние на пола на учителите върху справянето с тормоза

В този параграф са представени резултатите от приложен t-тест за две независими извадки, относно търсене на статистически значими разлики в начина, по който изследваните лица от двата пола избират от 5-те различни стратегии за справяне с тормоза.

Таблица 5 . Резултати от t-тест.

	Пол	№	Mean	Std. Deviation	t	p-value
жертва	Мъжки	119	1,9916	,87390	-2,942	0,004
	Женски	144	2,3177	,91138		
насилник	Мъжки	119	2,0420	,67240	1,075	0,283
	Женски	144	1,9569	,60910		
игнорирайте	Мъжки	119	3,2303	,92155	-5,922	0,000
	Женски	144	3,8722	,83477		
възрастни	Мъжки	119	2,0235	,56339	3,664	0,000
	Женски	144	1,7694	,55687		
наказание	Мъжки	119	1,8627	,70566	3,776	0,000
	Женски	144	1,5671	,52900		

Според резултатите от изследването се откриват 4 статистически значими разлики между стратегиите между двата пола. По-конкретно, мъжете от извадката по-често избират стратегиите, които се отнасят до жертвата ($p=0.004$) и тези, които включват игнориране на явлението ($p=0.000$), докато от друга страна жените от извадката по-често избират стратегии, които включват участие на възрастни ($p=0.000$) и такива, включващи наказание на насилника ($p=0.000$). Тези резултати потвърждават хипотеза 2, а именно предполагаме, че полът на изследваните

лица – учители е предиктор за избора на стратегия за справяне с тормоза в училище. Мъжете предпочитат да работят с жертвата на тормоз, докато жените включват участието на други възрастни.

3.7. Влияние на възрастта на учителите върху справянето с тормоза в училище

В този параграф са представени резултатите от ANOVA, така че има статистически значими разлики в начина, по който хората на различна възраст отговарят относно 6-те хипотетични ситуации на тормоз, представени по-рано, и в 5-те различни стратегии за справяне с тормоза. Според резултатите от изследването в първата хипотетична ситуация хората на възраст 35-50 години са по-склонни да се намесят в тази ситуация, отколкото хората под 35 години ($p=0,003$). Според резултатите от изследването във втората хипотетична ситуация, хората над 50 години са по-склонни да се намесят в тази ситуация, отколкото хората под 35 години ($p=0,014$). Също така, според резултатите от изследването в третата хипотетична ситуация, хората от различни възрасти не реагират по статистически значим различен начин. Освен това, според резултатите от изследването в четвъртата хипотетична ситуация, хората от различни възрасти не реагират по статистически значим различен начин. Според резултатите от изследването в петата хипотетична ситуация хората над 50-годишна възраст са по-склонни да се намесят в тази ситуация, отколкото хората под 35-годишна възраст ($p=0,002$). Освен това хората на възраст 35-50 години са съгласни с изречението „Бих се смутил от поведението на насилника и бих изпитвал състрадание към жертвата“ повече от хората под 35 години ($p=0,003$). Според резултатите от изследването в шестата хипотетична ситуация хората на възраст 35-50 години са по-склонни да се намесят в тази ситуация, отколкото хората под 35 години ($p=0,020$). Освен това хората на възраст 35-50 години са съгласни с изречението „Бих се смутил от поведението на

насилника и бих изпитвал състрадание към „жертвата“ повече от хората под 35 години ($p=0,039$). Според резултатите от изследването се откриват 4 статистически значими разлики между стратегиите между хората на различна възраст. По-конкретно, хората над 50 години от извадката по-често избират стратегиите, които се отнасят до жертвата ($p=0,004$) и стратегиите, които се отнасят до насилника ($p=0,004$), отколкото хората на възраст под 35 години и хората на възраст 35-50 години извадката по-често избира стратегиите, които включват ангажиране на възрастни ($p=0,034$) и тези, включващи наказание на насилника ($p=0,010$), отколкото хората на възраст под 35 години. Това подтвърждава Хипотеза 4.

3.8 Влияние на годините преподавателски стаж на учителите върху справянето с тормоза сред учениците

В този параграф са представени резултатите от ANOVA. Търси се наличие на статистически значими разлики в начина, по който учителите с различни години учителски опит подхождат в 6-те хипотетични ситуации на тормоз, представени по-рано, и в 5-те различни стратегии за справяне с тормоза. Според резултатите от изследването в първата хипотетична ситуация, хората с 11-20 години опит смятат, че тази хипотетична ситуация е по-тежка в сравнение с учителите с 31 или повече години опит ($p=0,006$). Според резултатите от изследването във втората хипотетична ситуация, хората с 31 или повече години опит са по-малко склонни да се намесят в тази ситуация, отколкото хората с 11-20 години опит ($p=0,030$). Също така, според резултатите от изследването в третата хипотетична ситуация, учителите с различни години учителски опит не реагират по статистически значим различен начин. Освен това, според резултатите от изследването в четвъртата хипотетична ситуация, учителите с 31 или повече години опит са по-малко склонни да се намесят в ситуацията на тормоз, отколкото хората с 11-20 години опит ($p=0,022$). Според

резултатите от изследването в петата хипотетична ситуация учителите с различни години учителски опит не реагират по статистически различен начин. Според резултатите от изследването в шестата хипотетична ситуация хората с различни години учителски опит не реагират по статистически различен начин. Според резултатите от изследването се открива 1 статистически значима разлика между стратегиите между хора с различни години учителски опит. *По-конкретно, учителите с 21-30 години учителски опит от извадката по-често избират стратегиите, които се отнасят до насилника ($p=0,015$), отколкото хората с 1-10 години учителски опит. Това потвърждава частично Хипотеза 5.*

4. ДИСКУСИЯ

Както стана ясно от резултатите от настоящото изследване, участващите учители вярват, че училищният тормоз е сериозен проблем и показват високо ниво на съпричастност към жертвите на училищен тормоз и заявяват, че са готови да се намесят, за да се справят с инцидент в училище тормоз. Конкретните констатации са много обещаващи за справяне с училищния тормоз, тъй като нагласите на учителите по този въпрос силно влияят върху реакцията им към различните случаи на училищен тормоз.

Много положително е, че учителите в извадката третирали училищния тормоз като сериозен проблем. Възгледите на учителите за сериозността на даден проблем оказват влияние върху намерението им да се намесят, тъй като колкото по-голяма стойност и сериозност придават на даден проблем, толкова по-вероятно е да предприемат действия за борба с него. Това се потвърждава от редица проучвания, според констатациите на които колкото по-сериозен е учителят, считайки инцидента на училищен тормоз, толкова по-вероятно е да се намесят в него (Ellis & Shute, 2007; Bauman & del Rio, 2006; Крейг и др., 2000). Както се оказва, високата сериозност,

която се приписва на проблема с училищния тормоз, показва по-голяма готовност за борба с него. Предишни изследвания също така показаха, че когато учителите не смятат поведението на тормоз за сериозно, те показват пасивно отношение и или изобщо не се намесват, за да се справят с него, или се намесват по неефективни и повърхностни начини. Следователно убеждението на учителите, че училищният тормоз е сериозен проблем, е положителен образец за справяне с него, тъй като това убеждение предвижда по-голяма вероятност за активно отношение, мобилизация и действия за справяне със случаите на училищен тормоз.

Като вземем предвид теорията за планираното поведение (Ajzen, 1991), според която поведението на дадено лице се определя от намерението му да извърши това поведение, разбираме, че учителите, които изразяват желание да се намесят в случай на тормоз в училище, са по-склонни да направят така. Както става ясно от международната литература, учителите разглеждат инцидентите на явен училищен тормоз по-сериозно, изпитват по-голяма съпричастност към жертвите на открито поведение на тормоз и са по-склонни да се намесят в тях, за разлика от инцидентите на скрит училищен тормоз (Yoon & Kerber, 2003). ; Bauman & Del Rio, 2005; Bauman & Del Rio 2006; Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011; Craig, Bell & Leschied, 2011).

В предишни изследвания се доказва, че учителите не смятат инцидентите на прикрит тормоз за толкова сериозни, колкото инцидентите на явен училищен тормоз. В тези проучвания учителите оценяват случаите на физическо и вербално насилие като по-сериозни, но не придават същата сериозност на инциденти като социално изключване и кибертормоз (Boulton et al, 2001; Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011; Bauman & Del Rio, 2006; Крейг, Хендерсън и Мърфи, 2000). Те също вярват, че скритите форми на тормоз в училище са нормална част от

съзряването и не причиняват безпокойство на учениците и други вредни последици.

И накрая, както стана ясно от проучването на литературата, учителите са по-склонни да се намесят в случаи на явен училищен тормоз, отколкото в случаи на прикрит училищен тормоз (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011). По-конкретно, учителите заявяват, че е по-вероятно да се намесят при инциденти на физическо училищен тормоз, докато същото не важи за инциденти на релационен училищен тормоз (Boulton, Down, Fowles & Simmonds, 2013), дори когато самите те са били свидетели на инцидент (Крейг, Хендерсън и Мърфи, 2000). Изглежда, че учителите придават специално значение на физическите конфликти, дори когато те не представляват училищен тормоз, като в същото време не възнамеряват да се намесват в ситуации със социални и емоционални разходи, като скрити форми на тормоз (Batsche, 1997).

И настоящото проучване установи, че има разлика в избора на стратегия за справяне с тормоза. Учителите в настоящата извадка показват, че е по-вероятно да се намесят, за да спрат физическата или вербалната атака, в сравнение с акта на социално изключване. Тази констатация може да е свързана с факта, че случаите на явен училищен тормоз са по-лесни за откриване, докато скритата форма не е лесна за забелязване и предприемане на действия (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber 2003; Craig & Pepler, 1997). Освен това ненамесата в случай на очевиден училищен тормоз, като например побой над ученик, се счита за по-осъдително и неприемливо от инцидента на социално изключване. Специфичното третиране на случаите на прикрит тормоз обаче е погрешно и дори опасно за жертвите на училищен тормоз. Скритият вид тормоз в училище има също толкова и дори по-сериозни дългосрочни последици за физическото и психическото здраве на жертвите, тяхната социализация и академичните им постижения (Nishina & Junnoven, 2005), следователно не трябва да се подценява и

пренебрегва, като по този начин допринася за неговото разпространение. Въз основа на горните констатации бихме могли да кажем, че чрез информиране на учителите за сериозността на явлението училищен тормоз, както и чрез повишаване на тяхното ниво на съпричастност с прилагането на подходящи програми, могат да се увеличат шансовете за интервенция за постигане на превенция, ако не и елиминиране на явлението. Според докладите на учителите за стратегиите, които биха използвали, за да се справят с инцидент на училищен тормоз, най-популярната тактика е наказателният метод. Както става ясно от резултатите от изследването, мнозинството от учителите биха предприели действия, за да се справят с инцидент на тормоз в училище, тъй като „игнорирането на феномена“ не изглежда широко разпространена стратегия. Това е в съответствие с тяхното изявление, че са готови да се намесят в случаи на тормоз в училище. Съответно и в предишни подобни изследвания стана ясно, че учителите не биха пренебрегнали подобно събитие (Bauman, Rigby & Норра, 2008; Sairanen & Pfeffer, 2011). Обратно, в по-ранно проучване, доста голям процент от учителите (25%) смятат, че пренебрегването на случай на тормоз в училище е полезна практика (Перън и др., 2010; Стивънсън и Смит, 1989).

Предполага се, че с времето ще се увеличи информираността на учителите относно проблема с училищния тормоз и колко вредна може да бъде липсата на намеса от страна на учителя. Много обнадеждаващ е фактът, че учителите вече не смятат игнорирането на явлението за подходящо отношение за справяне с него. Когато се пренебрегне проблем с толкова сериозни последици за жертвите, той има тенденция да се разпространи, причинявайки още по-голяма вреда на засегнатите лица.

Както бе споменато по-горе, най-популярната стратегия за настоящата извадка беше да се работи с жертвата и насилника.

Предишни резултати от изследвания потвърждават, че учителите предпочитат налагането на наказания на насилниците повече от други практики за справяне с училищния тормоз (Harris & Willoughby 2003; Bauman, Rigby & Норра, 2008). Въпреки че мнозинството от учителите автоматично подкрепят прилагането на наказателния метод, неговата ефективност е под въпрос (Скиба, 2000). Изглежда, че този конкретен метод не допринася за увеличаване на подчинението на насилника и не води до автоматично съответствие (Американски психолог, 2008 г.). В много случаи дори е възможно налагането на наказание да доведе до противоположни на желаните резултати чрез засилване на неподчинението и нежеланото поведение (Gottredson, 1989; Shores, Gunter & Jack, 1993). Освен това не трябва да се пренебрегват негативните последици от този метод за получателите на наказанието. Суровите наказания могат да причинят силен стрес и да доведат до отпадане от училище или неуспешно завършване навреме (Human & Perone, 1998; Bowditch, 1993). Следователно в опитите за справяне с проблема с училищния тормоз има вероятност да се създадат допълнителни проблеми. Поради това би било полезно учителите да бъдат информирани за липсата на ефективност в наказателния метод и неговите негативни последици и да предложат други по-ефективни стратегии. От друга страна, разговорът с насилника, информирането му за преживяванията на жертвата и търсенето на възможни решения са някои примери за ненаказателно отношение към насилника.

Този конкретен метод е ефективен метод за справяне с тормоза в училище (Smith, 2001; Griffiths, 2001; Smith & Sharp, 1994; Maines & Robinson, 1994; Duncan, 1996). Положителните резултати от него обаче идват от прилагането на специфични и целенасочени програми като метода „Споделена загриженост“ и метода „Без вина“, които изискват внимателно планиране, обучение на учителите и прилагане за дълъг период от време.

Много е положително, че редица учители съобщават, че биха използвали ненаказателни тактики, но неравномерното прилагане на тази стратегия без предварително планиране и обучение е малко вероятно да доведе до същите резултати.

И накрая, според резултатите от изследването, жените приписват по-голяма сериозност на статистиката за училищния тормоз и са по-склонни да се намесят. И предишни изследвания показват, че жените са по-негативни от мъжете относно случаите на тормоз в училище. Това може да има нещо общо с характеристиките на всеки пол, тъй като мъжете приемат в по-голяма степен от жените израза на агресия (Smith, 1984). Освен това мъжете са по-малко подкрепящи жертвата, докато жените са по-разбиращи и подкрепящи (Rigby & Slee, 1991). Освен това, женската роля е по-директно свързана с емпатията (Spence & Helmreich, 1978, както е цитирано в Craig et al, 2000).

5. ИЗВОДИ

По отношение на първия изследователски въпрос, който изследва потенциалните реакции на респондентите към шест различни хипотетични ситуации на тормоз, следва да се отбележи следното. От 6-те хипотетични ситуации, дадени на участниците, три се отнасят за инциденти на косвен тормоз, а останалите три за инциденти на пряк тормоз. Както може да се очаква, сериозността на ситуацията, но и чувствата, които тези инциденти предизвикват у участниците в изследването, заедно с възможността за намеса в инцидента, са оценени по-силно в случаите на директен тормоз. По-конкретно, от 6-те хипотетични ситуации, тази, която беше оценена от повечето от извадката като много сериозна или сериозна, беше тази на физическа агресия (92% от извадката я оцениха като такава). В допълнение, повече от 80% от извадката оценяват инцидентите на кибертормоз и социално изключване по същия начин. Все пак трябва да се отбележи, че в останалите три случая

процентът на хората в извадката, които ги оценяват като сериозни или много сериозни инциденти, надхвърля 70%.

Във връзка с втория изследователски въпрос, който изследва стратегиите, най-често избирани от хората, участвали в изследването, за справяне със случаи на тормоз в училище, трябва да се отбележи, че най-често избраната стратегия е тази, насочена към наказване на насилника, докато те следват с много малка разлика от първата, стратегията, която използва включването на други възрастни в справянето с проблема и тази, която е насочена към действия, засягащи насилника. Четвъртата най-често избирана стратегия е тази, която включва действия, насочени към жертвата и накрая, и наистина с голяма разлика от предходната, е тази, която включва възгледа за игнориране на феномена.

Във връзка с третия изследователски въпрос, който засяга ефекта на демографските фактори както върху реакциите на респондентите към шестте хипотетични ситуации, така и върху предпочитаните стратегии за справяне с проблема, първо трябва да се отбележи, че повечето от демографските факторите изглежда влияят в по-голяма или по-малка степен на отношението на индивидите. По-конкретно, жените в извадката избират по-често от мъжете стратегиите за наказване на насилника, което, съчетано със склонността на мъжете да избират по-често да игнорират случаи на тормоз в училище, може да доведе до заключението, че жените са с по-малка толерантност към проблемите на училищния тормоз.

Що се отнася до ефекта на възрастта, трябва да се отбележи, че в повече от половината от хипотетичните ситуации, в които са открити статистически значими разлики между индивиди на различна възраст, по-младите учители са по-неохотни да участват в ситуация на тормоз в училище, отколкото по-възрастните индивиди. Този факт показва необходимостта да се даде приоритет на правилното обучение на новите учители за справяне с тези случаи на тормоз, така че те да станат по-ефективни при справянето с него. Освен това, подобни

заклучения се получават и от изследването на статистически значимите резултати при учителите с различни нива на опит в училище, докато е изключително важно да се отбележи, че лицата с по-малък професионален опит в конкретната училищна единица обикновено възприемат инцидентите на тормоз като по-сериозни от хората които са били в същото училище повече години. Този факт вероятно показва тенденция хората от втората категория да свикват с тези инциденти с течение на времето и поради тази причина отново се счита за уместно да се подчертае важността на непрекъснатото обучение на учителите по проблемите, свързани с тормоза в училищната програма.

Друга важна тема, открита в резултатите от предходния индуктивен анализ, е свързана със значителната разлика между характеризирането като „сериозност“ на ситуацията на тормоз сред учителите в извадката, заети в малки и големи училища. Според резултатите от проучването, в четири от шестте хипотетични ситуации, учителите в извадката, обслужващи училища с до 100 ученици, смятат случаите на тормоз за по-сериозни от техните колеги, обслужващи в големи училища. Това вероятно показва значението на по-малките училищни звена и ролята, която те имат за поддържане на тяхното нормално функциониране и способността на учителите да контролират поведението на учениците по задоволителен начин.

И накрая, трябва да се отбележи, че резултатите, които показват статистически значими разлики между хора с различни доходи и образователни нива, трябва да се анализират с голяма предпазливост и да не се водят до прибързани заключения, които могат да имат расистка или класова конотация спрямо хора с различни икономически и социални среди. Поради тази причина се предлага допълнително да се анализира изследването на демографските характеристики на учителите, които изглеждат по-приемливи от стратегията за игнориране на явленията на училищния тормоз, може би чрез

полуструктурирано интервю, където се допълват подробности, които не са могли да бъдат оценени в контекста на попълване на въпросниците.

Във всеки случай, настоящото изследване проучва в дълбочина възгледите и стратегиите на учителите от формираната извадка по отношение на училищния тормоз и установява, от една страна, значението, което учителите показват в тези училищни инциденти, а от друга страна, избраните стратегии за преодоляването и ограничаването им. Целта на бъдещите изследвания е в по-нататъшния анализ на тези елементи, за да се проектират в подходяща структурност в процеса на образователна интервенция за учителите и учениците, с крайната цел радикално и ефективно справяне с феномена на училищния тормоз от тяхна страна.

ПРИНОСИ

1. Резултатите от дисертацията допълват тези, направени от други автори за гръцката образователна система.
2. Получените резултати са насочени към педагогическата практика в Република Гърция. Потвърждават се тенденции в избора на стратегии за преодоляване на тормоза в училище, които могат да бъдат определени като актуални за нея в настоящия момент.
3. Доказано е, че както полът на учителите, така и продължителността на педагогическия им стаж влияят върху избора на стратегии, които информативно подпомагат работата по превенция на тормоза в условията на образователната общност.
4. Доказано е, че образователният ценз на учителя влияе не толкова върху избора му на стратегия, колкото върху отношението му за оценка на значимостта на тормоза.
5. Доказано е, че степента на училищната общност е предиктор за оценка на тежестта на тормоза и избор на стратегия за справяне с него сред учителите в Република Гърция.

Публикации по темата на дисертацията

1. Карели, Д. Николова, С., (2021). Форми и видове виктимизация в училище. *Годишник по психология, бр. 12, стр. 36-41.*
2. Карели, Д. Николова, С., (2021). Измеренията на явлението училищно насилие и тормоз. *Годишник по психология, бр. 12, стр. 21-28.*
3. Карели, Д. Николова, С. (2021). Училищен тормоз и виктимизация, превенция в училище. *Годишник по психология, бр. 12, стр. 29-35.*
4. Карели, Д. (2021). Същността на училищния тормоз. *Докторантско училище и 5-А докторантска научна сесия на Философския факултет на Югозападния университет „Неофит Рилски” (под печат).*



**SOUTH WEST UNIVERSITY OF
BLAGOEVGRAD “NEOFIT RILSKI”
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY**

Dialekti Kareli

“Strategies for tackling bullying in the school environment among teachers”

For acquiring of educational and scientific degree “Doctor” Area of high education: 3. Social, Economic and Legal Sciences, Professional field: 3.2 Psychology, Field: “Educational and developmental psychology”

Scientific Supervisor:
Prof. Rusanka Mancheva, PhD

Blagoevgrad, 2022

The dissertation work was discussed and proposed for defense at a meeting of the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy of the Southwest University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad on 24.10.2022.

In its content, the dissertation includes an introduction, three chapters, conclusions, contributions and applications. The text is in a volume of 192 pages, which includes 55 figures and 106 tables. The cited literature covers 253 titles.

The defense of the dissertation will be held on 13.01. 2023 year from 13.00h. in Hall 1 2 1, (First Corps of SWU "NeofitRilski" - Blagoevgrad, before a scientific jury.

The defense materials are available at the office of the Psychology Department on the third floor, First Building of Southwest University "Neofit Rilski" –Blagoevgrad

Introduction

School bullying is a frequent phenomenon at a global level, which has been known since ancient times. Almost until the end of primary school, the majority of the students have fallen victim or are involved in any way in any incident. Today, the new technology brought to light a new form of communication, the internet, and created a new reality, virtual reality. True life and digital life are simultaneously developing in some places contact. In this context, intimidation has found a unique expression, and electronic bullying has been created. Punishment and insult can now be done via a computer or mobile and spread across the internet worldwide.

Adolescents at this critical age of their lives spend almost hours on the internet daily either to get informed, entertain, or communicate. The abuser is the school's strongest classmate and is hurled into or around the school yard. In addition, electronic bullying has the characteristic that it continues to run away from the school yard even in home security, day and night if there is a computer and it is open. Even with the victim's computer closed, the perpetrator may continue to tamper with the victim unknowingly.

In this thesis, in collaboration with my supervisor, I decided to explore the views of teachers on school bullying. My study aimed to investigate the phenomenon of school bullying in terms of teachers views and their coping strategies.

CHAPTER 1. THEORETICAL PART

1.1 Definition and history of School Bullying. The definitions of school bullying are many. According to Besag (1989) school intimidation is the repeated assault – physical, psychological, social or verbal – by individuals with power to individuals unable to resist, aiming at their own profit or reward. Olweus (1994) expressed the view that school bullying is characterized by aggressive behavior or the purpose of negative behavior – repeated many times and at different times – in an interpersonal relationship between people of different strength. The difference is that this time it is specified that individuals may be one or more – both the perpetrators and the victims – and that the form of intimidation may be direct or indirect (Wang et al., 2010).

Various surveys report the forms that bullying may have. So it can be physical, that is, use of body-to-body violence such as blows, kicks, kicks and / or robbing of property, or verbal intimidation such as offensive characterization and threats or harassment of sexual or racist. It may also be in the form of social intimidation, that is, the social exclusion of the individual or the instigation for social exclusion of the individual by groups despite his will or, finally, the dissemination of infamous information about the victim. The first two forms – the verbal and the physical – are considered direct forms of intimidation while the other two are indirect. Indiscriminate bullying is also considered cyberbullying or electronic bullying or cyberbullying is internationally known (Bjorkqvist, 1994).

The forms of intimidation seem to change with age. Thus the immediate manifestation of aggressive body-building behavior is more common in younger ages (Ayers et al., 1999). As people grow up and acquire more mental abilities and social abilities, the use of physical violence decreases and the verbal and social increases (Nishina, Juronen & Witkow, 2005).

Older children and adolescents – or even adults – seem to be more capable of indirect forms of intimidation. The mechanisms that lead

to this treaty are probably the increase in physical abilities and the victim and the perpetrator – often changing balance – mental and psychological maturation, forced obedience to social rules, experience and integration into new social circles. In the same context, acquiring knowledge of social maneuvers and computer use leads to shifting intimidation to its non-direct forms, such as electronic bullying. However, it should be noted that there are studies that show that over time there are no significant changes in the type of aggression presented by the perpetrators. It appears that those who are intimidated generally have aggressive behavior without "specializing" in certain contexts of manifestation or time change (Craig et al., 2009).

Intimidation as a phenomenon has existed since ancient times. However, incidents have been recorded since the 18th century, but these have not been described as bullying. Thus, perhaps the first paper description of an incident of violence is made in the book "Tom Brown's Schooldays", first published in 1857 (Hughes, 1857). There is an episode in which students are attacked by a classmate, at the instigation of another classmate. Indeed, the disciple-student refusing to obey the commands of the perpetrator is constantly intimidated, which is becoming more and more intense, culminating in the deliberate burning of the victim.

Another incident was later reported in 1862 in the newspaper The Times, where an article was published about a soldier's death from ill-treatment during his education. In this article, for the first time, the term "bullying" is used to describe a violent behavior. A little later in 1885 another death was published in the same newspaper, that of a 12-year-old boy at the King School of Cambridge after intimidation, which he received from a group of his classmates. The incident was investigated by council researchers and the finding was that it was an unfortunate event of behavior that is normal in boys' schooling and even necessary for their maturation process. So the officers were not punished.

In another continent, in Asia, incidents of school bullying are even rarer. An exception is Japan, where the phenomenon is called

ijime and described since 1603. In this case, however, it is a form of more psychological violence, even in the family. So the parents isolate and remove the child, which violates the rules of the home until it is co-founded. In addition to school, the student, who does not have the desired behavior, is ostracized by the community as a whole, and even by the teacher's encouragement (Hendry, 1996). In Korea, a similar phenomenon was called Myunsinrae and was used in the training of recruited soldiers. The oldest officer was physically or psychologically violent in the younger official for about 2 weeks. Indeed, a Myunsinrae method was the designation of the new military as "invisible", so no one spoke to him. In one case it is described the suicide of a young man after his anointing, which lasted two years, a period when no one spoke to him, was excluded from all social events while at the same time he was punished for his absence (Yang, 2000) .

Though an old phenomenon, intimidation has not seemed to trouble the educational community for many years. This happened possibly because times were tough, or because physical rigidity was necessary and self-evident. Wars and illnesses threatened people's lives by making them more violent against violence, causing intimidation to go into everyday life – especially of boys – as a normal behavior. Indeed, it was considered to help mature boys so that they can later cope with the difficulties of life. In girls, on the other hand, the phenomenon is not described as intimidation or violence. Probably because the intimidation was in the form of dissemination of rumors or verbal conflict or social exclusion, so that its signs were not visible.

Thus, despite the long-standing presence of intimidation in various places and especially in schools, the international community seems to be focusing on the phenomenon of the 1970s. This awareness of the global community seems to have been an expected development, and then by the proclamation of Human Rights (UN, 1948, Article 3) that followed the end of the Second World War. The institutionalization of the freedom, dignity and security of people, coupled with the feminist movements and the

fight against racism, have made people more vulnerable to violence and to any expression of it.

A systematic inventory of school bullying incidents and a scientific study of the phenomenon occurs in the 1970s. In particular, in 1978, Dan Olweus, a psychology professor, created a questionnaire for systematically recording and investigating school bullying. Olweus became aware of the intimidation after three suicides of juvenile boys in Norway within a short time. All three boys had left a note in which they surrendered suicide to intimidation, which they had received from their peers (Berger, 2007). The Olweus questionnaire was created as part of a program – the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) – to address the school phenomenon. The program awakened the participants and helped to reduce the incidents. However, Olweus in his study included only physical abuse. Thus, in the late 1980s, we have come to terms now with the definition of intimidation such as the dissemination of rumors, verbal abuse and social exclusion, and only in the 1990s the phenomenon is required to repeat the act and the bad Intention of the perpetrator (Olweus, 1978).

In modern times, intimidation is a major concern for the community. In particular, anxiety was reinforced by suicide cases associated (Marr, Field & Bullycide, 2006) and group killings (Godfrey, 2005), such as the 1998 Massacre in a Colorado High School, where 2 students murdered 12 of their classmates, a teacher and injured another 21 People (Cullen, 2009). Intimidation studies increased rapidly from just 62 records in PsycINFO from 1900 to 1990, 289 in the 1990s and 562 between 2000-2004 (Berger, 2007). Nowadays bullying at school consist multidimensional phenomenon that tends to spread all over the world. This phenomenon has huge negative consequences for students and citizens all over the world. Bullying is the result of various factors such as the culture, the community, the school, the family and also some personal issues (Kareki & Nikolova, 2012a). From law perspective, bullying at school violates the rights of social well-being and social and political freedoms of the child, which all have

serious consequences for the school community. This worldwide phenomenon afflicts all students and citizens and so it is necessary to investigate how students, teachers and parents perceive it.

Modern society moves now with the major tool of internet, and as a result both bullying and cyberbullying consist international phenomena that extends to all aspects of school life. Cyberbullying is any bullying act, aggressive, harassing, terroristic or authoritarian behavior established and carried out through the use of digital communication devices, specifically the Internet and of mobile phones, which repeats regularly or irregularly with time lapses. Cyberbullies can be social, popular and to seek to maintain their popularity by embarrassing some of their classmates. Abusers take advantage of their anonymity that internet offers, while some use nicknames. To others cases, the perpetrators also have a negative image for themselves, then through intimidation seek to strengthen their self-esteem. Also, many times the perpetrators have been bullied themselves in the past and are trying to show others their worth by doing the same. More generally, one could argue that the features of children who bully on the Internet resemble the characteristics of children who engage in classic bullying. They have dominant personalities, strong character and they are impulsive. They often develop violent behaviors, they become more aware of what they are doing and don't follow rules. But, school community has as main purpose to help every child to be trained in his / her rights and freedoms. But school bullying seems to inhibit the above objective. The students who are bullied feel fear, anxiety and isolation and their rights are violated every day. As a result they want to quit school and experience violence in the school environment, which is supposed to be their place for the physical and social development (Kareki & Nikolova, 2021).

In Greece, school bullying has also emerged in the last decade in a major societal problem. Fateful incidents have led to this treaty. The first famous Greek victim, the 11-year-old Alex from Veroia, who in 2006 was violently assassinated by a group of children who mourned him, had been beating him and threatening him for a long

time before committing the crime (BBC, 2006). Three years later a new bullying affair shook the Greek society. A 19-year-old, Patmanidis Dimitrios, entered the Apprenticeship School of OAED in Renti, where he was studying and with a shotgun wounded an 18-year-old classmate and two workers and then committed suicide. In a letter he left behind, he spoke of the abhorrence of those around him, who arm his hand. A last known victim was a student of the Galactic School of Ioannina, Vangelis Giakoumakis, who suicide allegedly associated with bullying incidents.

1.2 Forms and Types of School Bullying. School bullying is the use of violence between pupils or children of similar age in order to cause pain and discomfort. (Prekte, 2007) This violence can take a variety of forms and manifest itself in a variety of ways from one individual person to another or to a group of individuals but also from many individuals to a single person or to a group of individuals. (Sokou, 2003)

School bullying, depending on the means the perpetrator uses to hurt the victim, takes various forms. Thus, we can distinguish between the following types of intimidation: direct or physical intimidation, verbal intimidation, indirect or social intimidation, extortion, visual bullying, cyber-bullying, sexual intimidation, racist bullying. (Boulton et al., 2001; Swearer, 2003).

1.2.1 Immediate or Body Bullying. The physical form of school bullying is considered one of the most frequent manifestations among children. It has been found that children at a younger age exercise a higher degree of physical intimidation, and as their age increases, it decreases. Still, it is the kind that boys most often choose to use compared to girls (Asimakopoulos et al., 2000). Moreover, the physical form of the phenomenon, as otherwise called the physical manifestation of intimidation, involves physical injury or threat of injury to someone. (Besag 1989; Olweus 1993) Serious physical intimidation is unfortunately often happening in schools in European countries and is the real act of harming a peer.

It can be manifested by physical means, such as blows, kicks, spasms or any other form of unwanted and inappropriate physical contact between the person using his or her power to hurt (bully) and the victim. (Olweus, 1999)

In Greece, according to an ECCS survey (National Center for Social Research), it has been found that 37% of elementary school pupils in Athens have reported physical violence and 13% of children admit that they have committed such acts.

The most common forms of his event are strokes and strokes, slapping, strokes, and hair pulling. Still, it often takes shape through tweaks and bites, but it also manifests itself with theft.

Negative action is also considered when a student restricts each other by physical practices. It is also interesting to mention that the perpetrator feels cruel, strong, dominant, and at the first opportunity displays these "gifts". The weak classmate is the best "bag" for his violent figures. In many cases his hits are also accompanied by the removal by force of objects belonging to the victim (of indifferent value).

The physical form of intimidation is his most critical event. Considering that intimidation is limited to physical acts against a student, it may be easier to take action to deal with it. This is probably easier to deal with direct physical practices than verbal attacks and social exclusion, which are indirect forms of intimidation. (Smith, 2004).

1.2.2 Persistent intimidation. Verbal bullying is the most common form of bullying and is very common in children aged between nine and thirteen, while it excels in the sixth class. (Welford 2008) It is the most dangerous and long-term form of bullying. The look, the sexuality, the social position and everything that can be considered as a disadvantage by the pupil, comes into play. The offensive words are launched like knives, creating "wounds" without looking.

It can bring humiliation and humiliation to otherwise self-confident individuals, making them powerless in their attempt to appear unaffected (Clarke, 2007). Thus, bully pupils who express

the verbal form of school bullying use words to hurt or humiliate – humiliate another person. This kind of bullying causes more pain to other children – students, it is quick and immediate. Its effects can be more devastating if manifested in specific ways than the physical or sexual form of intimidation because there are no visible signs. Indicatively, verbal intimidation often undermines the self-confidence of the child experiencing it; the victim loses his confidence to others and makes it difficult to create friendships (Vardigan, 1999).

A feature of this form of bullying, which is considered to be interesting here, is the fact that it can often be expressed without any thought by the perpetrators. The words are expressed in such a way that they show no sign of respect for the victim (Clarke, 2007).

Intimidation can be manifested in a number of ways. Quite often, the perpetrators use quirks, teasing – which can also be malicious – but they can also engage in sarcasm. Furthermore, they are expressing their intention of verbal intimidation through spirited names, threats and misery. However, this kind of bullying also takes the form of mockery, slander and ridicule of the victim (Papanis, 2008). However, spreading false rumors, insults but also racist, homophobic and sexist comments, abusive use of language and rude comments - such as the weight of a pupil – have a special place in the ways of manifestation specific type of phenomenon (Besag 1989 & Olweus 1993; Welford 2008).

Lastly, it is considered as a breach at this point that ironic, bad comments about the national origin or economic situation of a student and his family and slanderous graffiti are not recorded as bullying. It is important to emphasize that, in the above-mentioned events; verbal intimidation is characterized as an insidious and disgusting demonstration of power by those students who use it. Verbal harassment, as researches have shown, can be caused by people suffering from low self-esteem, despite the fact that perpetrators may have their own "outlets" to feel confident. It is, therefore, understandable by the quote of the above views how painful the verbal intimidation can be done for the pupils – victims

who experience it, in this particular form, to the most harmful methods as it leaves long lasting signs, which in some cases, can never be healed (Clarke, 2007).

1.3 Theories of bullying. School bullying is not a conflict, a conflict between two students or students, it is not the joke, the joke to a classmate that takes place at a specific time. School bullying is a more complex phenomenon that has an emotional effect on children.

According to Dan Olweus (1993), the characteristics of intimidation are: (a) the intention of the perpetrator to harm the victim; (b) the repeatability of his intimidating behavior and above all (c) the inequality of the offender and the victim with regard to physical rhyme and mental vigor, in terms of power in general, power, and even the numerical superiority of perpetrators.

Rigby (1996) lists the following as essential features of school bullying:

- the actor's intention to hurt;
- realizing the above intent;
- target / victim harm / damage;
- the sovereign enforcement of the offender against the victim (with his or her authority);
- the lack of frequent justification for the act;
- repeat behavior again and again;
- the satisfaction that the offender draws from the harm of the victim.

According to the above characteristics, there is no school bullying when the parties involved are of equal strength and not unequal, because of number, physique, social status, culture, and then it is a conflict, maybe violent but not intimidating. In addition to equality in power, there is also a similar emotional reaction, which means that both students are angry and not like intimidation where the target student is afraid and unable to defend himself. There is also the case of teasing, where the students make fun of each other, both entertaining (Konstantinou, 2010).

1.3.1 Development Pattern of Stimulating Behavior. Björkqvist et al (1992) and Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1992) developed a model that explains the development of physical and social aggression from the first childhood to puberty. Researchers underline that aggressive behavior follows a normative course and that the manifestation of one or another form of aggression depends on the developmental stage of the children. According to the above model, physical aggression is the primary form of aggressive behavior, which reaches its climax at about three years. Preschool children use physical aggression to fulfill their goals and meet their personal needs because they have limited skills. As their cognitive, social and linguistic skills gradually develop, direct aggression (mainly physical) is gradually decreasing, while indirect forms of aggression are more common. In the past, it has been pointed out that indirect aggression is a sophisticated form of behavior manifested more frequently by older children (Björkqvist, Osterman, & Lagerspetz, 1994; Björkqvist et al., 1992; Björkqvist et al., 1992).

Empirical data show the progression of aggression. According to the developmental model of Björkqvist et al., Physical aggression and, more generally, its immediate manifestation, is decreasing towards the end of childhood. On the contrary, social aggression, and especially indirect forms of aggression, are predominant in middle-aged children. The emergence of direct physical aggression is common in preschool settings (Underwood, 2003). However, the majority of middle-aged children rely more on indirect forms of intimidating behavior. Despite the normative course and prevalence of indirect aggression among older children, it has been observed that a small percentage of infant children also manifest indirect forms of social aggression (Ostrov & Keating, 2004). Preschool children manifest social aggression in a different way than older children. The younger children are expressed in a simpler and more direct way and their aggression is related to events of the present, e.g. a child immediately warns his friend that he will interrupt their friendly relationship if he does not give him a toy. Conversely, older

children exhibit aggression in relationships using more sophisticated and complex ways, while referring to events that have occurred in the past (Crick, Casas & Ku, 1999). The research carried out by Crick Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh & Ralston (2006) has shown that both boys and girls with social aggression in preschool age still exhibit it with relative stability, age.

1.3.2 Factors determining bullying as a behavioral phenomenon

Several essential things are important for the manifestation and development of bullying. The first and most significant predictor is family environment and relationships within it. This is defined as negative effects of the family or social or family factors, such as lack of parenting standards, family violence, chronic depression in mothers, etc. , which are related to children's involvement in victimization processes (Brendgen et al., 2005). The influence of family conditions and parameters on the formation of the roles and behavior that children perceive when interacting with their peers is also not insignificant.

In this regard, numerous studies have shown that the way of bringing up children and their psychosocial adaptation to school is significantly associated (Georgiou, 2008). More specifically, the way children are brought up and their family education strategies are associated with school bullying and victimization (Perren & Hornung, 2005). The democratic-dialectical way of parenting helps children to have better social relationships, developed skills and fewer behavioral problems than children who grew up in an authoritarian or compassionate family context (Spera, 2005).

According to the theory of social learning (Bandura, 1977), children learn to be aggressive by observing strong patterns of behavior such as their parents or siblings.

Children who show intimidating behavior at school come from families in which any kind of aggressive reaction is acceptable. Also, specific behavior on the part of parents, such as lack of love and affection, indifference, coldness, hostility and rejection is particularly detrimental to the smooth psychosocial development of children. Finally, it has been shown that the low educational level

of parents is a strong risk factor in the victimization process in preschool children (Perren, Stadelmann & von Klitzing, 2010). According to Schwartz, Dodge and Coie (1993), different family factors lead a child to act aggressively and / or passively, respectively.

According to Schwartz, Dodge, Pettit and Bates (1997), aggressive children have long been exposed to family patterns of violence and aggression but have not experienced any abuse and / or rejection experience. Children exposed to aggressive patterns of behavior may learn that violence is an effective way of claiming goals and thus have positive expectations of adopting behavior. Consequently, these children learn to adopt a form of aggression that is not mobilized by anger but by the desire to achieve specific purposes.

Aggression that is not mobilized by feelings of rage and anger but by personal desires is called proactive aggression. The persistent exposure of children to violent and aggressive behavioral patterns "teaches" that aggressive behavior is a strategy through which goals can be achieved (Perren et al., 2010). Finally, this behavior is adopted and reinforced in the school's social context, fueling positive expectations about the effectiveness of aggression

Concerning victim perpetrators, it has been pointed out that they are experiencing psychosocial adjustment difficulties, due to the fact that they have experienced hardness and hostility in their family environment. Also, victims have experienced rejection and hostility from their parents. Dodge (1991) hypothesized that abuse and rejection by parents can lead a child to develop hostile attribution bias and to consider that the social environment is hostile, threatening and dangerous.

The hostile performance of causation is a different way of interpreting social circumstances, where aggressive actions are considered acceptable. Because of hostile efficiency, victim-perpetrators exhibit increased reactive aggression, especially when they first develop social interactions with their peers. As a result,

victim-perpetrators react with excessive anger and anger, while at the same time they are the target of attacks by a third party

Finally, the results from the study by Schwartz et al. (1993), showed that child victims are compassionate, dignified and compliant. This attitude is a risk factor and is associated with the problem of victimization. Also, Olweus (1978) shows that the overprotective way of upbringing is directly linked to the passivity and subsequent victimization of children within the group of peasants. By the concept of over protectionism is meant a controlling and restrictive way of bringing up children by parents because of whom these children have a dirty attitude. Finally, Georgiou (2008), in a related research conducted, showed that the abusive way of raising increases the chances of a child's victimization.

1.4 International and National Surveys of Bullying. This section attempts to highlight the dimensions of school bullying in recent years. Research findings from studies that have been conducted over the last thirty years and their correlation are presented. The incidence of the phenomenon in Greece and abroad: how many students are reporting offenders and how many victims of school bullying.

The phenomenon of school bullying seems widespread in many countries around the world. By studying international and domestic literature, we understand that school violence and intimidation take a large dimension in the lives of children and adolescents from the 1980s until today.

The systematic study of the phenomenon begins with the research of psychology professor Dan Olweus. In his book "Bullying at School: What We Know and What We Can Do", 15% of students in Norway have been involved in school bullying. 9% of the students who participated in the survey declared victims, while 7% said they were victims (Olweus, 1993).

The Houndoumadi and Pateraki (2001) research carried out in Greece in Primary schools in Athens reach a similar conclusion.

There, the researchers conclude that over 10% of the students who reported involvement in violence cases were victims, while around 6% said they were intimidated by school bullying. Indeed, a 4.8% said it had been a victim and victim at least once a week. These rates of victimization and intimidation are also confirmed by the Sapouna (2008) survey conducted in 20 schools on the outskirts of Thessaloniki. The 1758 10-14 year-old pupils in completed questionnaires said 8% were victims of school bullying. Correspondingly, 5% of students said they were a perpetrator, and only 1% said they were both an offender and a bully of school bullying.

From the above it can be seen that most students involved in incidents of school violence and intimidation are victims. This is evidenced by a survey conducted in 17 countries of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in Europe, Australia and South America in Primary and Secondary Education students (Moore, Jones & Broadbent, 2008). The percentage of pupils reporting victims in the Netherlands, England, the United States, Germany, Norway, Canada and Australia ranges from 4% to 25%, while the percentage of pupils claiming that there have been perpetrators is at 18%. An exception is Japan, where it is observed that the percentages of those stating the offenders are higher than those who declare victims. HBSC / WHO (Health Behavior in School-aged Children) has shown that 8-12% of the students surveyed reported having been at least one of their classmates twice a month, in the last two months prior to the survey. Countries where students have reported higher intimidation rates for their classmate, from the largest to less frequent incidents, are Romania, Estonia and Latvia. Countries with the lowest rates of schoolchildren who have reported intimidation of their classmates are Sweden, Wales and Iceland.

Rigby (2008) also tried to find out the role of age in bullying. Usually, as children age, there is a reduction in aggressive episodes, which is due to the growth of their maturity. However, it is difficult to carry out a number of surveys aimed at children in the transition

from kindergarten to primary school. In addition, the answer to the question of the place and time of intimidation, was that it happens in the yard during the break usually.

Many researches have been done around the world to find a causal relationship that explains the appearance of aggression in a whole. However, we are not in a position to know their validity, as we cannot be sure of students' sincerity. Referring to honesty, it should be made clear that the method commonly used is questioning. Consequently, children who have been victims are difficult to admit, but perpetrators may also want to hide their involvement (Rigby, 2008). To overcome this difficulty, researchers use questionnaires that do not require a name.

In Norway, a survey of 130000 children took place, with the results showing that 15% of pupils aged between 7 and 16 have either been victims or victims of an intimidating incident. Similar research was also carried out in other countries, such as Sweden, Finland, Japan, America, England, Spain and Australia, and the results were consistent with each other. Of the pupils at the age of 13, the proportion of boys in intimidation (17.8) was (Craig, Pepler & Blais, 2007), although a study carried out in the United Kingdom revealed a worrying increase in aggression among girls. In another survey conducted by Hazzler in 1991, 75% of children have become victims of aggression (Camey & Merell, 2001). Also, surveys showed that 1 in 7 children are intimidated (Olweus, 1991, 1993, 1994; Chianti, 2008) and this phenomenon is not related to the region from which they originated.

In the 2003 International Center for the Study of Statistics, it became clear that the proportion of children who have been bullied and aggressive is constantly increasing (Hall, 2006). Indeed, this survey states that in 1999 the rate of intimidation at school was 5%, and after two years in 2001 the figure reached 8%. In the report of the International Institute for Child Health and Human Development, 17% of the students who participated in the investigations had been victims of aggression at least once a week, but the interest in the

results was that the 19% cause aggression and 6% have also been victims and victims at the same time.

Finally, it is worth mentioning the research carried out by Konstantinos and Psaltis, in a sample of 202 teachers, which showed that the prevention of the phenomenon lies in the teacher's work and that it is of great importance that they themselves be able to recognize and to deal with such incidents (Konstantinou & Psaltis, 2007).

1.5 The dimensions of the phenomenon of School Violence and Bullying. Our aim is to map the problem as a systemic phenomenon, which requires a systematic and dynamic response. School bullying and violence are a multidimensional phenomenon that tends to spread alarmingly both in Greece and internationally, with huge negative consequences for the formation of "healthy" tomorrow's citizens. For this reason, it is necessary to clarify the context of its diagnosis and to analyze its various dimensions, which either refers to causes or effects, or even to addressing this pathogenic situation. In particular, the phenomenon of school bullying and violence will be explored in terms of its legal, pedagogical, psychological and social dimensions. The aggression of minors in the form of school violence is the result of various factors that affect the minor, such as culture, community, school, family and personal issues (Li, 2008). Therefore, the risk of an individual being a victim or a bully of intimidation is a complex interaction between individual, interpersonal, community and social factors. These factors are represented as five concentric circles with the learner at the center. It is, therefore, a systemic, dynamic framework, which acts as a determining factor in the development of the student-young person. This framework can provide rich stimuli and favorable conditions for the ideal development (cognitive, psychological, emotional, etc.) of the individual or, on the contrary, even the deficient or problematic composition of a single axis (culture, community, school, family) of the frame can entangle the person and not allow him to cultivate all his possibilities.

Violence among schoolchildren or school bullying is intentional, unprovoked, systematic and repetitive violence and aggressive behavior for the purpose of enforcing, oppressing, and causing physical and mental pain to peers from their classmates, in the context of an interpersonal relationship characterized by power disproportion, inside and outside school. In this situation, children who are intimidated are "powerful," who believe that through their actions they will derive some benefit, such as pleasure, social status, or even material gains. On the other hand are the victims, who hold the position of the "weak" passive recipient of these violent actions.

School bullying is not individual aggressive incidents among students who are characterized by equality in "power" (social, physical, etc.) or possessing the same emotional load (both students are angry). Finally, school bullying is not a joke between pupils in the form of goodwill and if the recipient does not seem to be disturbed.

Children who are intimidated have a reduced self-control capacity, are unable to comply with rules and limits, and find it difficult to solve their differences and to manage their aggression, and may, in the future, exhibit anti-social and delinquent behaviors. Possibly, incidents of violence between schoolchildren are not always treated in the most appropriate way. For this reason, there is an urgent need to establish a clear framework for preventing and addressing the phenomenon of school bullying in the school environment, which is the most appropriate body for the proper education of children and adolescents. and the channeling of healthy citizens into our society.

1.6 Strategies for dealing with school bullying. Members of the educational community play an important role in coping of school bullying. Often, they are the first adults that students inform when they are victimized, while they can also create a positive climate of support and empathy in the classroom (Smith et al., 2004). The important role of school staff in dealing with bullying is further underlined by the fact that students they expect school adults to effectively intervene to stop them such incidents (Crothers &

Kolbert, 2008; Rigby, 2014). The directors and teachers when they choose to manage the phenomenon and not ignore it, then they can to use various ways and strategies (Rigby, 2014), which are presented detailed below.

Members of the educational community use a variety of strategies when tackle the phenomenon of bullying among students. According to researchers (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015; Seidel & Oertel, 2017) coping strategies can be divided into three categories:

- Authoritarian – punitive strategies
- Supportive – individual strategies
- Supportive – cooperative strategies

Principals and teachers who apply authoritarian-punitive methods strategies mainly use their personal power by setting strict limits with glares or verbal reprimands and if they do not work, other disciplinary means, such as punishments or dropping out of school (Burger et al., 2015; Seidel & Oertel, 2017). Penalties include the use of punishments or consequences imposed according to school rules after carrying out the bullying incident (Rigby, 2014). The most common strategy of teachers to fight bullying is the disciplinary sanction of bullies, something found in international surveys (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Sairanen & Pfeffer, 2011; Thompson & Smith, 2012).

As far as Greece is concerned, it seems that although the teachers do not use punitive as a basic practice to deal with bullying method, however, they use it quite often (Artinopoulou, Babalis & Nikolopoulos, 2016; Christakopoulou & Alexandropoulos, 2019). In the research of Christakopoulou and Alexandropoulos (2019), it was found that the staff of primary schools in percentage 46.7% and 24% answered that they use verbal reprimand and punishment respectively. Although as established by the literature the authoritative – punitive strategies are most often used by teachers, they may not be the most effective (Wachs, Bilz, Niproschke, & Schubarth, 2019). The same researchers report that these strategies have little effect on the treatment of the phenomenon, as well there

is no positive model for modifying aggressive behavior. Also, these strategies can increase indirect forms of bullying that are difficult to detect by teachers (Byers, Caltabiano, & Caltabiano 2011).

Supportive-individual strategies are focused on talking directly with them involved in bullying incidents (Burger et al., 2015; Seidel & Oertel, 2017). Investigations have found it vital to support not only victims of bullying, but also the children who commit the specific behaviors (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010). These types of strategies are aimed at the development of children's social skills to deal more effectively with the various forms of bullying (Rigby, 2012; Yoon & Bauman, 2014). The specific strategies are shown to be more effective compared to the authoritarian - punitive ones. In a recent survey of Wachs and colleagues (2019), it was found that the supportive – individual strategies were used more frequently at 52.8%, a contrasting result with previous research (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Sairanen & Pfeffer, 2011), where authoritarian-punitive strategies were used more often.

In Greece, the teachers use the specific strategies quite often, aiming to to enrich their knowledge regarding the personality of thieves, but also to understand victims so that they can deal with future incidents of bullying more effectively (Athanasiadou & Psalti, 2011). Also, the school staff of primary education uses the supportive – individual strategies, providing psychological support to the victim, while at the same time explaining the consequences to the abuser behavior and discuss it exclusively with him/her to resolve it (Artinopoulou et al., 2016; Christakopoulou & Alexandropoulos, 2019).

Finally, it seems that the supporting – individual strategies, can be a successful solution to stop bullying, because they address the individual needs of those involved in bullying incidents (Menesini & Salmivalli, 2017; Rigby, 2014). Of course, if any member of the educational community considers bullying to be a social process and often involves the whole class or even other colleagues from the school (Salmivalli, 2010), then supportive – cooperative ones are

more appropriate strategies that consider group dynamics and the roles of all its participants school community. These strategies aim to support the friendly and positive relationships between classmates, as well as changing social dynamics using peers as facilitators of change, positively influencing its climate class (Wachs et al., 2019). Thus, students will not be willing to deal with bullying, since they will have friendly relations with all their classmates and cooperate all together to deal with the phenomenon (Allen, 2010; Salmivalli, 2010).

The search help from other adults seems to be a fairly common strategy for dealing with bullying incidents (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Sairanen & Pfeffer, 2011; Wachs et al., 2019). In the research by Bauman and colleagues (2008) large number of teachers reported that they would enlist the help of other adults (75% for school principals), while the research of Sairanen & Pfeffer (2011) showed that the including adults in the treatment process is the second most common strategy after the punitive method. In a research it was found that supportive-collaborative strategies were the most successful in dealing with bullying (Wachs et al., 2019).

CHAPTER 2. RESEARCH SECTION

2.1 Methodology

Methodological foundations for creating a research construct of a psychological study related to measuring the evaluation of teachers' choices of strategies to deal with bullying are the theoretical statements about bullying as a mental phenomenon and the specific pedagogical activity of teachers to limit its spread in a school environment

2.2 The aim of the study

The purpose of the study is aimed at establishing the degree of expression of school bullying and the possibility of dealing with it through the intervention of teachers. The opinion of the teachers about the choice of strategy determines the potential possibility to

solve it within the school and limit its spread as a negative phenomenon in the behavior of the students.

The tasks of the research include:

Organizational tasks related to the selection of research subjects, finding psychological questionnaires measuring the researched dimensions, creating a favorable environment for the research subjects to work, and providing everyone with access to filling out the proposed material.

The research tasks are specified to the research orientation of the study. They include:

1. Study of teachers' assessment of bullying in a school environment, through pre-constructed hypothetical situations

2. Measuring the degree of expression of the teacher's opinion according to predetermined criteria for evaluating his behavior in the situations

3. Measuring the influence of personal evaluation on the criteria for choosing a strategy for dealing with bullying at school

4. Investigating the influence of the gender factor on the choice of a strategy for dealing with bullying by teachers

5. Measuring the influence of the teacher's age factor on his choice of strategy for dealing with bullying.

6. Measuring the dependence between the years of teaching experience and the years of residence in school on the choice of a strategy to deal with bullying

7. Investigating the impact of teacher education on the choice of a strategy to deal with bullying

8. Measuring the importance of family income and school position on the choice of strategy for dealing with bullying

2.3 Research Hypothesis

Teachers working in a real school environment do not accept the forms of school bullying and the behavior of the bully, understand the experiences, and are ready to intervene in a situation of observed bullying.

The research hypotheses that will be studied in this research are as follows:

We assume that the attitude towards bullying and the choice of strategies to deal with it in a school environment are directly influenced by factors such as gender, age, years of teaching experience, length of stay in an educational environment, the number of students in a school and the educational level of teachers. In their combination, they structure the personal evaluation for choosing a strategy.

Hypothesis 1. We assume that upon information about the presence of bullying at school, teachers will show personal activity by choosing strategies that are primarily aimed at the bully and the victim, since they are the real participants in it.

Hypothesis 2. We assume that the gender of the researched persons - teachers is a predictor of the choice of a strategy to deal with bullying at school. Men prefer working with the victim of bullying, while women involve the involvement of other adults.

Hypothesis 3. We hypothesize that teachers' age is a predictor of bullying coping strategy selection. Older teachers are oriented towards choosing strategies related to working directly with the victim and the bully, while the younger ones choose collaboration with other adults.

Hypothesis 4. We hypothesize that years of teaching experience influence the choice of strategy for dealing with bullying at school depending on its type.

Hypothesis 5. The duration of a teacher's work in a school affects his choice of strategy for dealing with bullying in his school.

Hypothesis 6. The number of students in a school influences the choice of strategy for dealing with bullying by the teachers in it.

Hypothesis 7. We hypothesize that social factors such as teachers' income and education influence their attitudes toward cyberbullying and their choice of coping strategies in a school setting.

Hypothesis 8. We hypothesize that a teacher's position at school does not influence his choice of strategy for dealing with bullying.

2.4 Sample

A total of 263 (N=263) teachers participated in the survey. 45.2% (n=119) of them were male and 54.8% (n=8144) female. Their age range was from 31 to 65 years, with almost 53% of the sample falling into the 35-50 age group. Regarding their marital status, 61% were married while almost 84% work in schools in urban or semi-urban areas. Finally, regarding years of experience in education, 50.6% have 1 to 10 years of experience, 34.2% 11 to 20 years and finally 11.8% have 21-30 years of experience. They are all teachers in Greek schools. Characteristics were included in the study as variables.

2.5 Means of measurement

The data collection was carried out on teachers of the prefecture of Thessaloniki in a period of 8 weeks ((3/2022 to 5/2022) with the method of convenience or fluency sampling (Zafeiropoulos, 2005). The questionnaires were completed electronically through the google doc's form. the purpose of the research, the instructions as well as the researcher's personal information for further clarifications were also included in the clarification letter that accompanied the questionnaires. In order to collect the research data, 3 questionnaires were used, which did an explanatory letter accompany.

2.5.1 Demographic data

The first questionnaire consisted of 12 questions concerning the demographic characteristics of the sample, such as gender, age, years of previous service, marital status, etc. Demographic data were included in the study as independent variables..

2.5.2 Bullying Attitude Questionnaire

The second part consisted of the modified form of the Bullying Attitude Questionnaire (Craig et al. 2000) by Byers, Caltabiano & Caltabiano (2011), translated into Greek. The specific tool investigates teachers' attitudes towards school bullying and consists

of six imaginary hypothetical situations of direct and indirect school bullying.

The first hypothetical situation concerns an incident of verbal bullying, the second concerns an incident of school cyberbullying, the third concerns an incident of social exclusion, the fourth concerns an incident of physical aggression, the fifth concerns an incident of verbal bullying and the sixth concerns an incident of relational bullying:

Hypothetical situation 1. In the reading room, you hear a student yelling at another child, "Sucky, squishy, squishy." The child tries to ignore the comments and remains speechless sulking at his desk.

Hypothetical situation 2. Helen and Maria were best friends. They had a heated argument. The next day Maria's inbox list was full and there were many posts on her Facebook page. The e-mails and posts were rude and offensive. When she looked at her account she found that a group e-mail had been sent from her account with racist comments, as well as rude and offensive comments about all her friends and classmates. She had not written the e-mails. When they were still friends, Maria had told Eleni the passwords to her e-mail and Facebook accounts.

Hypothetical situation 3. You have allowed the children to take a short break in class because they worked very hard today. You hear one child say to another "No, no way! I already told you that you can't hang out with us!" The student spends the rest of the time alone with tears in her eyes. This is not the first time this kid has rejected other students from the group.

Hypothetical situation 4. As your students return from an elective, you see one student kicking another without any provocation. The bruises are obvious. This student is known to have engaged in this type of behavior in the past.

Hypothetical situation 5. A student is bullied and given a nickname she doesn't like. Her classmates tell her not to take everything so seriously and that they are just doing it for fun. Often when this student roams the school floors other students call her by her nickname.

Hypothetical situation 6. Sophia is captain of the volleyball team, good at tennis, popular with many students and liked by the teachers. Katerina told her teachers that Sofia was mean to her and turned her friends against her. Katerina was upset, saying that this has been happening for some years now and that she reports it to her teacher every year.

Each hypothetical situation is followed by three questions, which are accompanied by a five-point Likert scale. The first question concerns the attributed seriousness of each hypothetical situation "How serious do you rate this conflict/confrontation?" (5=Very serious, 4=Severe, 3=Moderately serious, 2=Not very serious, 1=Not at all serious), the second sentence is about compassion for the victim "I would be embarrassed by the behavior of the abuser and feel compassion for the victim" (5=Strongly agree, 4=Agree, 3=Neither agree nor disagree, 2=Disagree, 1=Strongly disagree) and the third question concerns the likelihood of intervention in each incident "How likely are you to intervene in this situation ?" (5=Very likely, 4=Likely, 3=Somewhat likely, 2=Not very likely, 1=Not at all likely). The BAQ was translated into Greek and some modifications were made to use it for a Greek population of teachers. Among these modifications the names of the students, as well as "My Space" was replaced by "Facebook", which is widely used in Greece.

2.5.3 Handling Bullying Questionnaire

The third questionnaire used was the Handling Bullying Questionnaire ((Bauman, Rigby & Hoppa, 2008), which examines the strategies that teachers tend to use in order to deal with an incident of school bullying. The specific questionnaire includes a short imaginary hypothetical situation , in which a student repeatedly receives direct and indirect school bullying (verbal form and social exclusion):

"A 13-year-old student is repeatedly teased and cursed by another stronger student, who has successfully convinced other students to

avoid the victim as much as possible. As a result the victim of this behavior feels angry, unhappy and often isolated.”

The hypothetical situation is followed by 22 sentences regarding possible ways to deal with the incident accompanied by a five-point Likert scale (5=Definitely would, 4=Probably would, 3=Not sure, 2=Probably not did, 1=Definitely wouldn't). The possible strategies are categorized into five main axes: four proposals concern strategies focused on the victim, five proposals concern strategies focused on the perpetrator, five concern the ignoring of the phenomenon, five proposals concern the inclusion of other adults in the coping process and three concern the punishment of the perpetrator. The HBQ was translated into Greek by Simos & Stefou with the permission of Bauman S. In addition, some modifications were made for the needs of the present research such as the age of the student from 12 to 13 years to fit the age of starting secondary education.

2.6 Statistical methods of data processing.

Statistical analyzes were performed using the statistical program SPSS, version 18 (SPSS Inc., Chicago). From a descriptive point of view, for the categorical variables were presented the frequencies of the answers and their percentage in comparison with the total sample. Quantitative averages and their standard deviations were reported for the quantitative variables. At the various scales of the questionnaire, the questions were grouped into factors based on the results of the Main Component Analysis. The choice of the number of factors was most often based on the Kaiser criterion (eigenvalue > 1). In a few cases, solutions were chosen with fewer factors that best suited the theory. Varimax orthogonal rotation was performed for better interpretation of the factors. The reliability of the resulting subscales was checked by calculating the Cronbach coefficient α .

Table 1. Reliability of subscales with Cronbach's Alpha coefficient ()

Section of questionnaire	Number of questions	Cronbach's a
First questions of 6 hypothetical situations	6	0.851
Second questions of 6 hypothetical situations	6	0.908
Third questions of 6 hypothetical situations	6	0.915
Questionnaire for handling school bullying	22	0.792

These subscales were treated as quantitative variables and analyzed by parametric methods, such as Student t-test and F criteria analysis of variance (ANOVA), when the independent variable was categorical with two or more levels. The high values of the Cronbach's alpha coefficient are evidence of the internal consistency of the methods used. This also determines their high reliability in the general context of the study

CHAPTER 3. Results of the survey

3.1. Sample Demographics

In this paragraph, the demographic characteristics of the people who participated in the research are presented in detail. The first question of this section was about the age of the respondents. According to the results of the survey, as presented in the table and the relevant diagram below, 30.4% of the sample were people aged up to 35 years old, 52.9% of the sample were people aged 35-50 years old and the remaining 16.7% of the sample consisted of people over 50 years of age.

Table 1. Age distribution for the entire sample (N=263)

Age					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	up to 35 years old	80	30,4	30,4	30,4
	35- 50 years old	139	52,9	52,9	83,3
	Over 50 years old	44	16,7	16,7	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

The second question of this section concerned the gender of the respondents. According to the results of the survey, as presented in the table and the related diagram below, 45.2% of the sample were male and the remaining 54.8% of the sample consisted of females.

Table 2. Distribution of subjects by gender (for N =263)

Gender					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	119	45,2	45,2	45,2
	Female	144	54,8	54,8	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

The third question of this section concerned the years of teaching experience of the respondents. According to the results of the research, as presented in the table and the relevant diagram below, 50.6% of the sample were people with 1-10 years of teaching experience, 34.2% of the sample were people with 11- 20 years of teaching experience and the remaining 15.2% of the sample consisted of people with more than 20 years of teaching experience.

Table 3. Distribution of the researched persons by years of teaching activity (for N=263)

Years of teaching experience					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1- 10 years	133	50,6	50,6	50,6
	11- 20 years	90	34,2	34,2	84,8
	21- 30 years	31	11,8	11,8	96,6
	31 years or more	9	3,4	3,4	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

The fourth question of this section concerned the years of teaching experience of the respondents at the present school. According to the results of the research, as presented in the table and the relevant diagram below, 52.9% of the sample were people with up to 2 years of teaching experience, 22.8% of the sample were people with 2-5 years of teaching experience and the remaining 24.3% of the sample consisted of people with more than 6 years of teaching experience at the present school.

The fifth question of this section concerned the type of position of the respondents. According to the results of the survey, as presented in the table and the related diagram below, 87.8% of the sample were teachers, 9.9% of the sample were Deputy directors and the remaining 2.3% of the sample consisted of Directors.

The sixth question of this section concerned the type of work relationship of the respondents. According to the results of the survey, as presented in the table and the related diagram below, 11.4% of the sample were Hourly wage earners, 38.8% of the sample were Deputy teachers and the remaining 49.8% of the sample consisted of teachers.

The seventh question of this section concerned the Level of education of the respondents. According to the results of the survey,

as presented in the table and the related diagram that follows, 27% of the sample have a bachelor, 70.7% of the sample have a master and the remaining 2.3% of the sample have a PhD.

The eighth question of this section concerned the Number of students in the school unit of the respondents. According to the results of the survey, as presented in the table and the relevant diagram below, 36.1% of the sample are employed in schools with up to 100 students, 30.8% of the sample are employed in schools with up to 200 students and the remaining 2.3% of the sample are employed in schools that have up to 300 students.

The ninth question of this section concerned the area where the school unit of the respondents is located. According to the results of the survey, as presented in the table and the relevant diagram below, 16.3% of the sample are employed in schools located in rural areas, 43% of the sample are employed in schools located in semi-rural areas and the remaining 40.7 % of the sample are employed in schools located in urban areas.

The tenth question of this section concerned the Marital status of the respondents. According to the results of the survey, as presented in the table and the relevant diagram that follows, 35.7% of the sample were employed were single and 61.2% of the sample were married.

The eleventh and last question of this section concerned the Annual family income of the respondents. According to the results of the survey, as presented in the table and the relevant diagram below, 47.9% of the sample were people with an income up to €15,000, 32.3% of the sample were people with an income of €15,000-30,000 and the remaining 19.8% of the sample consisted of people with an income of more than €30,000. The majority of the surveyed persons have an income synchronizing with the average monthly salary. For the present study, we believe that the financial side of the Pedagogical work, including the payment of the teacher's work, is an in significant factor for his behavior in a situation of school bullying. It is not money, but personality characteristics,

social attitudes and the assessment of what is happening in the school context that influence their behavior.

3.2 General questions about bullying

The second part of the questionnaire consisted of three general questions about bullying, to which respondents had to choose an answer from a 5-point Likert scale expressing frequency. The first of these investigated whether the people who participated in the research had become a victim of school bullying during their school years. As it emerged from the results of the survey, which are presented in the following table and diagram, 9.1% of the sample answered "frequently" and 58.9% of the sample answered "never" or "rarely" to this question. The studied sample of teachers declared limited exposure to violence in their school years.

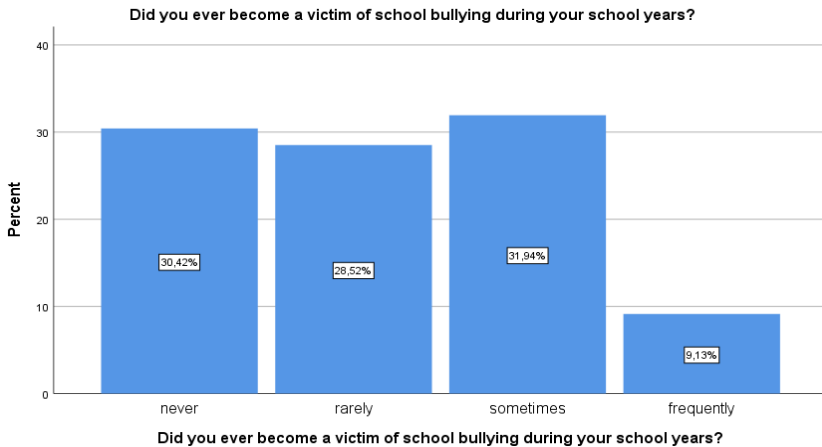


Figure 1. Answers for the question: „Did you ever become a victim of school bullying during your school years? “

The second of them investigated whether the people who participated in the research had become an abuser of school bullying during their school years. As it emerged from the results of the survey, which are presented in the following table and diagram, 5.3% of the sample answered "frequently" and 77.2% of the sample answered "never" or "rarely" to this question. The results show that

a small part of the teachers were victims of bullying by their classmates.

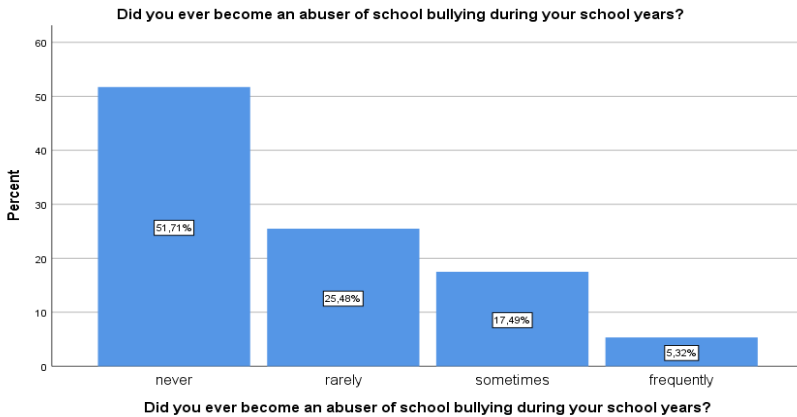


Figure 2. Answers for the question: „Did you ever become an abuser of school bullying during your school years? “

The third and last of them investigated, whether the people who participated in the research during their tenure as a teacher, have noticed incidents of school bullying. As it emerged from the results of the survey, which are presented in the following table and diagram, 45.6% of the people in the sample answered "frequently" or "always" and 28.5% of the sample answered "never" or "rarely" to this question. The division of responses is evidence that teachers are not facing the phenomenon for the first time, it is familiar to them from their role as students.

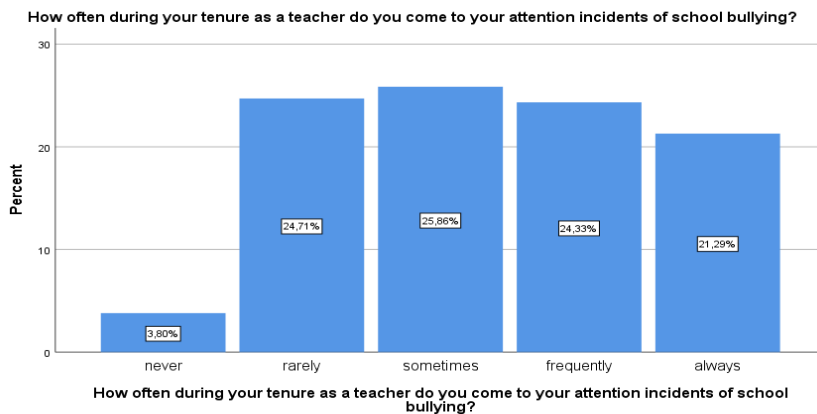


Figure 31. Answers to the question: „How often during your tenure as a teacher do you come to your attention incidents of school bullying? “

3.3. Results of the assessment of teachers' attitudes towards bullying. The results of the Bullying Attitude Questionnaire are presented through the presentation of the results of the 6 hypothetical situations presented in the previous chapter. The first hypothetical situation is an incident of verbal bullying, the second is an incident of cyberbullying, the third is an incident of social exclusion, the fourth is an incident of physical aggression, the fifth is an incident of verbal bullying, and the sixth is an incident of relational bullying.

The results of the applied t-test procedure show that the gender of the researched persons - teachers, influences their choice of strategy for dealing with bullying in a school environment.

These results confirm hypothesis 2, namely, we hypothesize that the gender of the subjects - teachers is a predictor of the choice of a strategy to deal with bullying at school. Men prefer to work with the victim of bullying, while women involve the involvement of other adults.

3.4. Results for the Handling Bullying Questionnaire

Next and final questionnaire used was the Handling Bullying Questionnaire (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008), which explores the strategies that teachers tend to use in order to deal with an incident of school bullying. The specific questionnaire includes a short imaginary hypothetical situation , in which a student repeatedly receives direct and indirect school bullying (verbal form and social exclusion):

“A 12-year-old student is repeatedly teased and cursed by another stronger student, who has successfully convinced other students to avoid the victim as much as possible. As a result, the victim of this behavior feels angry, unhappy and often isolated.”

The hypothetical situation is followed by 22 sentences regarding possible ways to deal with the incident accompanied by a five-point Likert scale. The first sentence is “would insist that the abuser to stop”. According to the results of the survey, as presented in detail in the following table and diagram, 89,7% of the sample responds “I would certainly or probably do it” when 0% of the sample responds “I would certainly not or probably not do it”. The results show the subjective readiness of teachers to be able to influence the development of bullying at school, their attitude towards dealing with it is positive.

The general analysis of the obtained results shows that when they are informed about a situation of bullying at school, the investigated persons - teachers directly relate it to their professional commitments and responsibilities. They focus their work with students and especially with the abuser and the victim.

They discuss the problem with their colleagues (strategy 4, positive response rate of 91.3%) and direct their attention to the bully (strategy 1, positive response rate of 89.7%) by sharing their concern about his behavior and trying influence him (to behave more kindly) – strategy 9 with a positive response range of 80.6%. The Strategies themselves involves activity that is role-customized. 1. Working independently with the bully, discussing alternatives to improve the bullying situation (strategy 12 with a range of 77.9),

supporting the process of increasing his self-esteem so that he does not want to bully (strategy 19 with a range of 72.2)

2. Working alone with the victim of bullying by encouraging sharing about what is happening (strategy 17 with a coverage of 77.9%), openly "confronting the bully (strategy 6 with a positive coverage of 65.8%) and meeting with the parents to express concern for their child's psychological well-being (strategy 15 with expression 76.1%)

3. Meeting with the bully's parents (strategy 20, coverage 79.9%) and students with those involved in the bullying situation (bully and victim) to suggest ways to improve the situation (strategy 5, coverage 79.4), because the problem should not be ignored (strategy 18 with a negative range of 78.7%).

4. Seeking help from the school community (Pedagogical council, strategy 13 with a positive range of 74.5%) and management (strategy 14 with a positive range of assessment 74.5%)

5. Less selective than teachers is applying punishment to the bully (strategy 3 with a positive range of 65.8%) and letting the students deal with the bullying situation themselves (strategy 10 with a range of positive evaluation of 49.1%)

3.5 Strategies used to deal with bullying. Before the presentation of the effect of the demographic characteristics on the respondents' way of answering, it is considered appropriate to present the Bullying coping strategies, which come from the 22 proposals presented in the previous paragraph in the manner presented in the previous chapter of the methodology. According to the results of the research, it emerged that the most frequently used strategy is the one that concerns the punishment of the abuser, followed by those that refer to the inclusion of other adults in the treatment process and the one that concerns strategies focused on the abuser and the victim, while the last option is this which includes strategies to ignore the phenomenon.

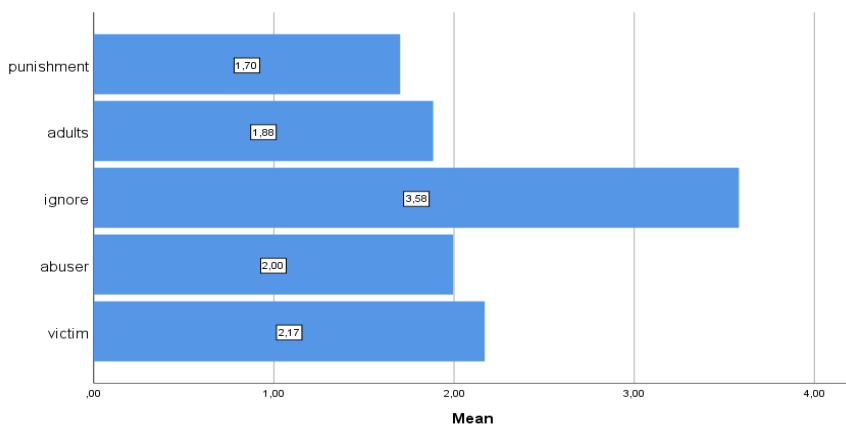


Figure 4. Bullying coping strategies

3.6. Influence of teacher gender on coping with bullying.

In this paragraph, the results of the t-test for independent samples are presented, so that there are statistically significant differences in the way people of different genders are treated in the 5 different strategies for dealing with bullying. According to the results of the research, 4 statistically significant differences are found between the strategies between the two sexes. More specifically, the men of the sample more often choose the strategies that refer to the victim ($p=0.004$) and those that include ignoring the phenomenon ($p=0.000$), while on the other hand the women of the sample more often choose the strategies that include involvement of adults ($p=0.000$) and those involving the punishment of the abuser ($p=0.000$).

Table 5. Results of t-test.

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	t	p-value
victim	Male	119	1,9916	,87390		
	Female	144	2,3177	,91138	-2,942	0.004
abuser	Male	119	2,0420	,67240		

	Female	144	1,9569	,60910	1,075	0.283
ignore	Male	119	3,2303	,92155		
	Female	144	3,8722	,83477	-5,922	0.000
adults	Male	119	2,0235	,56339		
	Female	144	1,7694	,55687	3,664	0.000
punishment	Male	119	1,8627	,70566		
	Female	144	1,5671	,52900	3,776	0.000

The results of the applied t-test procedure show that the gender of the subjects has an influence on the choice of a strategy for dealing with bullying in a school environment.

These results confirm hypothesis 2, namely, we hypothesize that the gender of the research subjects - teachers is a predictor of the choice of a strategy to deal with bullying at school. Men prefer working with the victim of bullying, while women involve the involvement of other adults.

3.7 Influence of teacher age on coping with school bullying.

In this paragraph, the results of ANOVA are presented, so that there are statistically significant differences in the way people of different age are treated in the 6 bullying hypothetical situation s presented earlier and in the 5 different strategies for dealing with bullying. According to the results of the research in the first hypothetical situation , people aged 35- 50 years old are more likely to intervene in this situation than people under 35 years old ($p=0.003$). According to the results of the research in the second hypothetical situation , people over 50 years old are more likely to intervene in this situation than people under 35 years old ($p=0.014$). Also, according to the results of the research in the third hypothetical situation , people of different ages do not react in a statistically significant different way. Additionally, according to the results of the research in the fourth hypothetical situation , people of different ages do not react in a statistically significant different

way. According to the results of the research in the fifth hypothetical situation , people over the age of 50 are more likely to intervene in this situation than people under the age of 35 ($p=0.002$). In addition, people aged 35-50 agree with the sentence "I would be embarrassed by the abuser's behavior and feel compassion for the victim" more than people under 35 years old ($p=0.003$). According to the results of the research in the sixth hypothetical situation , people aged 35-50 are more likely to intervene in this situation than people under the age of 35 ($p=0.020$). In addition, people aged 35-50 agree with the sentence "I would be embarrassed by the abuser's behavior and feel compassion for the victim" more than people under 35 years old ($p=0.039$). *According to the results of the research, 4 statistically significant differences are found between the strategies between people of different age. More specifically, people over 50 of the sample more often choose the strategies that refer to the victim ($p=0.004$) and the strategies that refer to the abuser ($p=0.004$) than people aged less than 35 and people aged 35- 50 of the sample more often choose the strategies that include involvement of adults ($p=0.034$) and those involving the punishment of the abuser ($p=0.010$) than people aged less than 35.*

3.8. Influence of years of teaching experience of teachers on dealing with bullying among students. In this paragraph, the results of ANOVA are presented, so that there are statistically significant differences in the way people of different Years of teaching experience are treated in the 6 bullying hypothetical situations presented earlier and in the 5 different strategies for dealing with bullying. According to the results of the research in the first hypothetical situation , people with 11-20 years of experience believe that this hypothetical situation is more severe in relation to people with 31 years or more experience ($p=0.006$). According to the results of the research in the second hypothetical situation , people with 31 years or more experience are less likely to intervene in this situation than people with 11-20 years of experience ($p=0.030$). Also, according to the results of the research in the third

hypothetical situation , people of different Years of teaching experience do not react in a statistically significant different way. Additionally, according to the results of the research in the fourth hypothetical situation , people with 31 years or more experience are less likely to intervene in this situation than people with 11-20 years of experience ($p=0.022$). According to the results of the research in the fifth hypothetical situation , people of different Years of teaching experience do not react in a statistically significant different way. According to the results of the research in the sixth hypothetical situation , people of different Years of teaching experience do not react in a statistically significant different way.

According to the results of the research, 1 statistically significant difference is found between the strategies between people of different Years of teaching experience. More specifically, people with 21-30 years of teaching experience of the sample more often choose the strategies that refer to the abuser ($p=0.015$) than people with 1-10- years of teaching experience.

4. DISCUSSION OF THE RESULTS

As it emerged from the results of the present research, the participating teachers believe that school bullying is a serious issue and show a high level of empathy for the victims of school bullying and state that they are willing to intervene to deal with an incident of school bullying. The specific findings are very promising for dealing with school bullying, as the attitudes of teachers on this issue greatly influence their response to the various cases of school bullying.

It is very positive that the teachers in the sample treat school bullying as a serious issue. Teachers' views of the seriousness of an issue influence their intention to intervene, as the more value and seriousness they place on an issue the more likely they are to take action to combat it. This is confirmed by a number of studies, according to the findings of which the more serious the teachers considered an incident of school bullying, the more likely they were to intervene in it (Ellis & Shute, 2007; Bauman & del Rio, 2006;

Craig et al., 2000). As it turns out, the high attributed seriousness to the issue of school bullying indicates a greater willingness to combat it. Previous research has also shown that when teachers do not consider a bullying behavior as serious, they show a passive attitude and either do not intervene at all to deal with it, or intervene in ineffective and superficial ways. Therefore, teachers' belief that school bullying is a serious issue is a positive sample for dealing with it, as this belief predicts a greater likelihood of an active attitude, mobilization and action to deal with cases of school bullying.

Taking into account the theory of planned behavior (Ajzen, 1991) according to which a person's behavior is determined by his intention to perform that behavior, we understand that teachers who express a willingness to intervene in an incident of school bullying are more likely to do so . As it emerges from the international literature, teachers consider incidents of overt school bullying more seriously, feel more empathy for the victims of overt bullying behaviors and are more willing to intervene in them as opposed to incidents of covert school bullying (Yoon & Kerber, 2003; Bauman & Del Rio, 2005; Bauman & Del Rio 2006; Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011; Craig, Bell & Leschied, 2011).

In previous research, teachers do not consider incidents of covert bullying as serious as incidents of overt school bullying. In these surveys, teachers rated incidents of physical and verbal violence as more serious, while not giving the same seriousness to incidents such as social exclusion and cyberbullying (Boulton et al, 2001; Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011; Bauman & Del Rio, 2006; Craig, Henderson & Murphy, 2000). They also believed that covert forms of school bullying are a normal part of maturation and do not cause students anxiety and other harmful consequences.

Finally, as has emerged from the study of the literature, teachers are more willing to intervene in incidents of overt school bullying than in incidents of covert school bullying (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011). More specifically, teachers state that they are more likely to intervene in incidents of physical school

bullying, while the same is not the case for incidents of relational school bullying (Boulton, Down, Fowles & Simmonds, 2013), even when they themselves witnessed the incident (Craig, Henderson & Murphy, 2000). Teachers seem to give special weight to physical conflicts even when they do not constitute school bullying, while at the same time they do not intend to intervene in situations with social and emotional costs such as covert forms of bullying (Batsche, 1997).

And the present study found that there was a difference in the choice of coping strategy for bullying. Teachers in the present sample said they were more likely to intervene to stop a physical or verbal attack than an act of social exclusion. This finding may be related to the fact that incidents of overt school bullying are easier to detect, while the covert form is not easy to notice and take action on (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber 2003; Craig & Pepler, 1997). In addition, not intervening in an incident of obvious school bullying, such as for an example beating a student, is considered more reprehensible and unacceptable than an incident of social exclusion. However, the specific treatment of incidents of covert bullying is wrong and even dangerous for the victims of school bullying. The covert type of school bullying has equally and even more serious long-term consequences for the physical and mental health of its victims, its socialization and its academic performance (Nishina & Junnoven, 2005), therefore it should not be underestimated and ignored thus contributing to its perpetuation. Based on the above findings, we could say that by informing teachers about the seriousness of the phenomenon of school bullying, as well as by increasing their level of empathy with the implementation of appropriate programs, we could increase the chances of intervention to achieve the treatment if not the elimination of the phenomenon. According to the teachers' reports about the strategies they would use in order to deal with an incident of school bullying, the most popular tactic is the punitive method. As it appears from the results of the research, the majority of teachers would take action to deal with an incident of school bullying as "ignoring the phenomenon"

does not seem to be a widespread strategy. This is consistent with their statement that they are willing to intervene in incidents of school bullying. Correspondingly, and in previous similar research it emerged that teachers would not ignore such an event (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Sairanen & Pfeffer, 2011). Conversely, in an earlier survey, a fairly large percentage of teachers (25%) considered ignoring an incident of school bullying to be a helpful practice (Perren et al., 2010; Stephenson & Smith, 1989).

Presumably, over time teachers are more informed and aware of the issue of school bullying and how damaging the lack of intervention can be. The fact that teachers no longer consider ignoring the phenomenon as an appropriate attitude to deal with it is very hopeful. When a problem with such serious consequences for its victims is ignored it tends to perpetuate itself causing even greater harm to the individuals involved.

As mentioned above, the most popular strategy for the present sample was to work within the victim and the perpetrator. Previous research findings confirm that teachers prefer the imposition of punishments on bullies more than other practices in dealing with school bullying (Harris & Willoughby 2003; Bauman, Rigby & Hoppa, 2008). Although the majority of teachers automatically support the application of the punitive method, its effectiveness is questionable (Skiba, 2000). This particular method does not seem to contribute to increasing the obedience of the abuser and does not entail automatic compliance (American Psychologist, 2008). In many cases it is even possible that the imposition of punishment leads to the opposite of the desired results by intensifying disobedience and unwanted behavior (Gottredson, 1989; Shores, Gunter & Jack, 1993). Furthermore, we should not overlook the negative consequences of this method for the recipients of the punishment. Harsh punishments can cause severe stress and lead to dropping out or failing to graduate on time (Hyman & Perone, 1998; Bowditch, 1993). Therefore, in the attempt to deal with the problem of school bullying, additional problems are likely to be caused. It would therefore be helpful for teachers to be

informed about the lack of effectiveness of the punitive method and its negative consequences and to suggest other more effective strategies. On the other hand, talking with the abuser, informing him about the victim's situation and looking for possible solutions are some examples of non-punitive dealing with the abuser.

This particular method is an effective method for dealing with school bullying (Smith, 2001; Griffiths, 2001; Smith & Sharp, 1994; Maines & Robinson, 1994; Duncan, 1996). However, the positive results of this method have come from the implementation of specific and targeted programs such as „The Shared Concern method“ and the „No Blame” method, which require careful planning, training of individuals and implementation over a long period of time. It is very positive that a number of teachers report that they would use non-punitive tactics, however patchy implementation of this strategy without pre-planning and training is unlikely to produce the same results.

Finally, according to the results of the research, women attribute greater seriousness to statistics of school bullying and are more willing to intervene. And previous research has shown that women are more negative than men about incidents of school bullying. This may have something to do with the characteristics of each sex, as men accept to a greater extent than women, the expression of aggression (Smith, 1984). Also, men are less supportive towards the victim, while women are more understanding and supportive (Rigby & Slee, 1991). Furthermore, the female role is more directly linked to empathy (Spence & Helmreich, 1978 as cited in Craig et al, 2000).

5. CONCLUSIONS

Regarding the first research question, which explored the potential reactions of the respondents to six different bullying hypothetical situations, the following should be noted. Of the 6 hypothetical situations given to the participants, three referred to incidents of indirect bullying and the remaining three to incidents of direct bullying. As might be expected, the seriousness of the

situation, but also the feelings that these incidents caused in the research participants, along with the possibility of intervention in the incident, were evaluated more strongly in the cases of direct bullying. More specifically, of the 6 hypothetical situations, the one that was evaluated by most of the sample as very serious or serious was that of physical aggression (92% of the sample evaluated it as such). In addition, more than 80% of the sample evaluated the incidents of cyberbullying and social exclusion in the same way. However, it should be noted that in the remaining three cases the percentages of people in the sample who evaluated them as serious or very serious incidents exceeded 70% .

In relation to the second research question, which investigated the strategies most often chosen by the people who participated in the research, to deal with incidents of bullying at school, it should be noted that the most frequently chosen strategy is the one aimed at punishing the bully, while they follow with very little difference from the first, the strategy that includes the inclusion of other adults in dealing with the issue and the one that is targeted at actions concerning the abuser. The fourth most frequently chosen strategy is the one that includes actions aimed at the victim and lastly, and indeed with a big difference from the previous one, is the one that includes the view of ignoring the phenomenon.

Finally, in relation to the third research question, which concerned the effect of demographic factors both on the respondents' reactions to the six hypothetical situations and on the preferred strategies for dealing with the problem, it should first be noted that most of the demographic factors seem to affect to a greater or lesser extent the attitude of individuals. More specifically, it appears that women in the sample choose more often than men the strategies of punishing the bully, which, combined with the tendency of men to choose to ignore incidents of school bullying more often, may lead to the conclusion that women are less tolerant of school bullying issues.

Regarding the effect of age, it should be noted that in more than half of the hypothetical situations in which statistically

significant differences were found between individuals of different ages, younger individuals were more reluctant to engage in a school bullying situation than older individuals. This fact shows the need to prioritize the proper training of new teachers in dealing with these incidents of bullying, so that they become more effective in dealing with it. Besides, similar conclusions are also obtained from the study of the statistically significant effects of individuals with different levels of school experience, while it is critical to note that individuals with less previous experience in the specific school unit generally perceive bullying incidents as more serious than people who have been in the same school for more years. This fact possibly shows a tendency for the people in the second category to get used to these incidents over time and for this reason it is again considered appropriate to underline the importance of continuous training of teachers around issues related to the school curriculum bullying.

Another important theme found in the results of the preceding inductive analysis is related to the significant difference between the characterization as "serious" of the bullying situation among the teachers in the sample employed in small and large schools. According to the results of the survey, in four of the six hypothetical situations, teachers in the sample serving in schools of up to 100 students consider incidents of bullying more serious than their colleagues serving in large schools. This possibly shows the importance of smaller school units and the role they have in maintaining their orderly functioning and the ability of teachers to supervise student behavior in a satisfactory manner.

Finally, it should be noted that the results that showed statistically significant differences between people with different income and educational levels should be analyzed with great caution and not to be led to hasty conclusions that may have a racist or classist connotation towards people with different economic and social backgrounds. For this reason, it is proposed to further analyze the study of the psychographic characteristics of individuals who, for example, seem to be more accepting of the strategy of ignoring school bullying phenomena, perhaps through a semi-structured

interview, where details that are not they can be assessed within the context of completing a questionnaire.

In any case, the present research studied in depth the views and strategies of the teachers of the sample regarding school bullying and found, on the one hand, the importance that teachers show in these incidents and on the other hand, the selected strategies them for dealing with them. The goal of future research is the further analysis of these elements, in order to design an appropriate process of educational intervention for teachers, with the ultimate goal of radically and effectively dealing with the phenomenon of school bullying on their part.

Finally, it should be noted that the results that showed statistically significant differences between people with different income and educational levels should be analyzed with great caution and not to be led to hasty conclusions that may have a racist or classist connotation towards people with different economic and social backgrounds. For this reason, it is proposed to further analyze the study of the psychographic characteristics of individuals who, for example, seem to be more accepting of the strategy of ignoring school bullying phenomena, perhaps through a semi-structured interview, where details that are not they can be assessed within the context of completing a questionnaire.

In any case, the present research studied in depth the views and strategies of the teachers of the sample regarding school bullying and found, on the one hand, the importance that teachers show in these incidents and on the other hand, the selected strategies them for dealing with them. The goal of future research is in the further analysis of these elements in order to design them in an appropriate structure in the process of educational intervention for teachers and students, with the ultimate goal of radically and effectively dealing with the phenomenon of school bullying on their part.

CONTRIBUTIONS

1. The results of the dissertation complement those made by other authors on the Greek education system.
2. The obtained results are aimed at the pedagogical practice in the Republic of Greece. Tendencies are confirmed in the choice of strategies to overcome bullying at school, which can be defined as relevant for her at the present moment.
3. It is proven that both the gender of the teachers and the length of their teaching experience influence the choice of strategies, which informatively supports the work on prevention of bullying in the conditions of the educational community.
4. It is proven that the educational qualification of the teacher affects not so much his choice of strategy as his attitude to evaluate the significance of bullying.
5. It is proven that the extent of the school community is a predictor for assessing the severity of cyberbullying and choosing a strategy to deal with it among teachers in the Republic of Greece.

Publications on the topic of the dissertation

1. Kareli, D. Nikolova, S.,(2021). Forms and types of victimization at school. *Yearbook of Psychology, Vol. 12, pp 36-41.*
2. Kareli, D. Nikolova, S.,(2021). The dimensions of the phenomenon of school violence and bullying. *Yearbook of Psychology, Vol. 12, pp 21-28.*
3. Kareli, D. Nikolova, S. (2021). School bullying and victimization. prevention at school. *Yearbook of Psychology, Vol. 12, pp 29-35.*
4. Kareli, D. (2021). The essence of school bullying. *Doctoral School and 5-A Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at Southwest University "Neofit Rilski" (in print).*