



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΒΑΓΙΑ ΖΕΡΒΑ

Αριθμός Μητρώου: 345

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2016-2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	10

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 . Το πρόβλημα της έρευνας.....	14
1.2 . Η σημασία του προβλήματος.....	15
1.3 . Περιορισμοί της έρευνας.....	16
1.4 . Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	18
1.5 . Ερευνητικά ερωτήματα.....	19
1.6 . Εννοιολογικές προσεγγίσεις	
1.6.1. Ορισμοί του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	21
1.6.2. Ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας	
1.6.2.1. Ορισμός του «ρόλου» του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	23
1.6.2.2. Προσδιορισμός του «ρόλου» του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	25
1.7. Δυσκολίες της έρευνας.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

2.1. Εισαγωγή.....	30
2.2. Τύποι του σχολικού εκφοβισμού.....	30
2.2.1. Άμεσος εκφοβισμός με τη μορφή της σωματικής βίας.....	31
2.2.2. Άμεσος εκφοβισμός με τη μορφή της λεκτικής βίας.....	32
2.2.3. Έμμεσος εκφοβισμός-συναισθηματική βία.....	33
2.2.4. Άλλες μορφές εκφοβισμού-Σεξουαλική βία.....	34
2.2.5. Άλλες μορφές εκφοβισμού-Ηλεκτρονική βία.....	35
2.3. Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	36

2.4. Πρόληψη και παρέμβαση στην Ελλάδα και το εξωτερικό.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	
3.1. Εισαγωγή.....	43
3.2. Ο ρόλος των Διευθυντών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	43
3.3. Ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στο σχολείο.....	45
3.4. Τακτικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του Διευθυντή.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΙΕΣ, ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	
4.1. Εισαγωγή.....	52
4.2. Θεωρίες και μελέτες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	52
4.3. Ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την διαχείριση σχολικού εκφοβισμού από τους Διευθυντές της σχολικής μονάδας.....	56
<u>Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ</u>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1. Μέθοδος έρευνας.....	67
5.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	67
5.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	69
5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	73
5.5. Επεξεργασία - Ανάλυση των δεδομένων.....	73
5.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	

6.1. Απόψεις για την σημασία, τις μορφές και τις επιπτώσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	78
6.2. Οπτική του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό υπευθυνότητας, την σημασία του ρόλου, της στάσης και της άμεσης δράσης και παρέμβασης του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	81
6.3. Αντιλήψεις του δείγματος για τους τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και για την αποτελεσματικότητά τους.....	84
6.3.1. Συσχέτιση των τρόπων αντιμετώπισης με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος των Διευθυντών.....	92
6.4. Απόψεις του δείγματος για τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και για την αποτελεσματικότητά τους.....	99
6.5. Οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
7.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
8.1. Συμπεράσματα.....	119
8.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	121

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα 1: Καθηκοντολόγιο.....	135
Παράρτημα 2: Παράγοντες που παρεμποδίζουν τον ρόλο των Διευθυντών.....	139
Παράρτημα 3: Πίνακες αποτελεσμάτων της έρευνας.....	141
Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγια της έρευνας.....	148

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ. του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κατεύθυνση της "Οργάνωσης, Διοίκησης και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης". Η Διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος που συγκροτείται από τέσσερα κεφάλαια και το ερευνητικό μέρος που συγκροτείται από άλλα τέσσερα κεφάλαια. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο 2017 και αφορούσε Διευθυντές και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία του νομού Άρτας και Ιωαννίνων. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου και το τελικό δείγμα ανήλθε στα 102 άτομα. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν: α) Οι απόψεις για την σημασία, τις μορφές και τις επιπτώσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, β) η οπτική του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό υπευθυνότητας, την σημασία του ρόλου, της στάσης και της άμεσης δράσης και παρέμβασης του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, γ) οι αντιλήψεις του δείγματος για τους τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και για την αποτελεσματικότητά τους, γ') η πιθανή συσχέτιση των τρόπων αντιμετώπισης με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος των Διευθυντών, δ) οι απόψεις του δείγματος για τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και για την αποτελεσματικότητά τους, ε) η ύπαρξη παραγόντων που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και η διατύπωση αυτών ως προτάσεις ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά το σχεδιασμό σχετικών προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Τα ευρήματα από την παρούσα έρευνα έδειξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός υπάρχει έντονα στα ελληνικά σχολεία, με επικρατέστερο τον λεκτικό εκφοβισμό, οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές γενικά γνωρίζουν για την σημασία του όρου «σχολικός εκφοβισμός» και οι επιπτώσεις είναι πολύ σημαντικές για τον μαθητή. Επιπλέον ο ρόλος, η στάση και η άμεση δράση και

παρέμβαση των Διευθυντών στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστικός για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Ωστόσο οι Διευθυντές φαίνεται πως αντιμετωπίζουν πυροσβεστικά τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού και σπάνια επιλέγουν την άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού, όπου θεωρείται ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Από τα μέτρα που λαμβάνουν οι Διευθυντές για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου υπάρχει μία γενική έλλειψη παρότρυνσης και διοργάνωσης εκδηλώσεων επιμόρφωσης όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής κοινότητας (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές). Ακόμη υπάρχουν αρκετοί παράγοντες (όπως η μη συνεργασία των γονέων και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών) που δυσχεραίνουν τον συγκεκριμένο ρόλο του Διευθυντή. Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι παράγοντες όπως το φύλο, τα χρόνια άσκησης επαγγέλματος και το μορφωτικό επίπεδο των Διευθυντών δεν σχετίζονται με τους τρόπους που επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: ρόλος, σχολικός εκφοβισμός, Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απόψεις, τρόποι αντιμετώπισης, μέτρα, παράγοντες.

ABSTRACT

The present master thesis was produced as part of the M.Sc. of the Department of Primary Education, University of Ioannina in the direction of "Educational Administration, Management and Evaluation". The bachelor's thesis is composed by two parts, the theoretical, which includes four chapters, and the research, which includes another four chapters. The purpose of this study was to investigate the role of the Principal of the school unit in the management of the phenomenon of school bullying. The survey was conducted from April 2017 and concerned Principals and teachers that served in elementary schools of Ioannina's and Arta's prefecture. For the purpose of this research the method of anonymous questionnaire was used and the final sample was 102 subjects. More specifically investigated, a) the perception on the importance, forms and impact of the school bullying phenomenon, b) the point of view of the test subject on the accountability, the importance, the stance and the immediate action and intervention of the Principal regarding this phenomenon, c) the perception of the test subjects on the ways of treatment that the Principal applies in order to deal with school bullying and their effectiveness, c') the possible correlation of the ways of treating with the sex, education level and years of practicing the profession of Principal, d) the perception of the test subjects on the measures that are taken by the Principal for the prevention and treatment of the phenomenon of school bullying and their effectiveness, e) the existence of factors that prohibit the immediate action and intervention of the Principal in dealing with school bullying and the making of these into suggestions that can be used in the formulating of programmes of prevention and treatment of the phenomenon of school bullying. The findings of this research have shown that school bullying exists extensively in Greek schools, with more prevalent the verbal bullying, the teachers and the Principals are aware of the definition of the term "school bullying" and the reverberation are severe for the student. In addition, the role, stance and immediate action and intervention of the Principals in the manage of the school bullying phenomenon is crucial for its treatment. However, the Principals seem to treat the incidents of school bullying superficially and rarely choose the immediate application of a programme of prevention and intervention, which is considered one of the most effective ways of dealing with

incidents of school bullying. Of the measures taken by the Principals for the prevention and treatment of the phenomenon there is a general lack of encouragement and organization of event for the education of members of the school community (parents, teachers, students) on the subject. Moreover, there are many factors (such as the non-cooperation by the parents and the lack of education by the teachers) that make this particular role of the Principal more difficult. Finally, the present study showed that factors such as gender, experience and educational level of the Principals are not related to the way that they chose to deal with the incidents of school bullying.

Keywords: role, school bullying, Principal, teachers, primary education, views, ways of dealing with, measures, factors.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή με τίτλο «*Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού*», πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κατεύθυνση "Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση", με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Μπάκα Θωμά. Η θεματική της εργασίας αυτής αφορά τον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το περιεχόμενό της σχετίζεται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις στην σχολική πραγματικότητα και εμφανίζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παράλληλα, ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι, αν όχι ο σημαντικότερος, αλλά από τους κυριότερους μέσα στο σχολικό χώρο. Υπό αυτήν την οπτική, η παρούσα εργασία εστιάζεται στους Διευθυντές, στην σημασία του ρόλου τους σχετικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τα περιστατικά αυτά αλλά και τα μέτρα που παίρνουν και στους παράγοντες που πιθανώς δυσχεραίνουν τον συγκεκριμένο ρόλο τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και η σημασία της, οι περιορισμοί που η παρούσα έρευνα εμφανίζει, ο σκοπός και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και οι δυσκολίες που αυτή παρουσιάζει. Τέλος γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και η διατύπωση των τύπων που μπορεί να πάρει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσονται οι τύποι του σχολικού εκφοβισμού και οι επιπτώσεις που ο τελευταίος επιφέρει. Τέλος παρατίθενται συνοπτικά κάποια προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί σε Ελλάδα και εξωτερικό για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στο σχολείο αλλά και τακτικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί για την διαχείριση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσονται θεωρίες και μελέτες που σχετίζονται με την εξήγηση της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού και γίνεται παρουσίαση κάποιων ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με το ρόλο των Διευθυντών στη διαχείριση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού στην σχολική μονάδα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος της παρούσας έρευνας. Παρατίθενται λεπτομέρειες σχετικά με τον πληθυσμό, το δείγμα και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας συλλογής και του τρόπου επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων. Στη συνέχεια αναπτύσσονται τα βήματα και οι στρατηγικές για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, καθώς και οι μέθοδοι ελέγχου που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και την διατύπωση των προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, ακολουθούν η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα (καθηκοντολόγιο Διευθυντών, παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση των Διευθυντών, πίνακες αποτελεσμάτων της έρευνας).

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές μου, κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, κ. Μπάκα Θωμά και κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο, για την πολύτιμη συνεργασία που είχα μαζί τους, καθώς και για τη συμβολή τους, την καθοδήγησή τους και την στήριξή τους στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Δράττομαι της ευκαιρίας να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Π.Μ.Σ. του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για το υψηλό επίπεδο σπουδών και το γνήσιο ενδιαφέρον τους για την επιστημονική μας κατάρτιση.

Επιπλέον, ένα ευχαριστώ σε όλους τους «άγνωστους» συναδέλφους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία της Άρτας και των Ιωαννίνων, για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα απαντώντας στα ερωτηματολόγια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την πολύτιμη βοήθειά της, τη στήριξη, την υπομονή και τη συμπαράστασή της στη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου και αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομήλικων παιδιών. Αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα κοινωνικά φαινόμενα της εποχής μας και είναι ένα θέμα που τραβά συνεχώς την προσοχή των ερευνητών.

Στο κεφάλαιο που θα ακολουθήσει θα παρουσιαστεί η προβληματική της έρευνας και η σημασία της, οι περιορισμοί που η παρούσα έρευνα εμφανίζει, ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και οι δυσκολίες που αυτή παρουσιάζει. Τέλος θα γίνει μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και η διατύπωση των τύπων που μπορεί να πάρει.

1.1. Το πρόβλημα της έρευνας

Στη παρούσα έρευνα το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Αφετηρία αυτού του προβληματισμού στάθηκε το γεγονός ότι πληθώρα ερευνών όπως αυτές των Eleni Andreou και Fotini Bonoti (2010), Europe's antibullying campaign (2012), Katherine D'Ascenzo (2013), Olweus (2009), Elizabeth Munsterberg Koppitz (1966), εστιάζονται μέχρι σήμερα στη μελέτη της βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών/τριών, στη συχνότητα εκδήλωσης του φαινομένου, στον τρόπο απεικόνισης του σχολικού εκφοβισμού στις ζωγραφιές των παιδιών, την έντασή του και τις εκφάνσεις με τις οποίες λαμβάνει χώρα στη σχολική κοινότητα. Όλες αυτές οι υπό μελέτη διαστάσεις προσφέρουν μεν καλύτερη κατανόηση της έκτασης του φαινομένου ωστόσο, δεν επιτρέπουν την εμβάθυνση στις αιτίες που το προκαλούν και κυρίως στο πώς βιώνεται όλο αυτό από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Παρά το γεγονός ότι πληθώρα προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης όπως το Νορβηγικό πρόγραμμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού «OBPP» (Olweus Bullying Prevention Program) και το Φιλανδικό πρόγραμμα

«KiVa», στηρίζονται κατά κύριο λόγο στο ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, δεν υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν διεξοδικά το αν και πώς ανταπεξέρχεται ο Διευθυντής σε αυτόν τον ρόλο και πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στις ευρύτερες πολιτικές που ακολουθεί το σχολείο για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας. Η ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω ενισχύεται και από το γεγονός ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι συνήθως ο πρώτος που καλείται να λάβει μέτρα, να παρέμβει και να διαχειριστεί περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα η στάση του και οι χειρισμοί του να είναι κρίσιμοι για την εξέλιξη μίας κατάστασης (Yeung & Leadbeater, 2010).

1.2. Η σημασία του προβλήματος

Ο σχολικός εκφοβισμός στη χώρα μας αν και είναι υπαρκτό και αρκετά διαδεδομένο φαινόμενο, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, δεν έχει τύχει ακόμα της απαιτούμενης προσοχής και δεν αντιμετωπίζεται κατάλληλα. Πολλές φορές τα περιστατικά στα σχολεία τείνουν να διαφεύγουν της προσοχής, να αγνοούνται ή και μερικές φορές να αποσιωπώνται, πιθανόν λόγω του φόβου στιγματισμού των παιδιών και του σχολείου.

Στην Ελλάδα έρευνες καταδεικνύουν ότι η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός σχεδόν διπλασιάστηκε μέσα σε διάστημα μιας εικοσαετίας, ωστόσο παραμένει σε χαμηλότερα ποσοστά σε σύγκριση με περιοχές, με αντίστοιχες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, της κεντρικής και δυτικής Ευρώπης (Σχολικός Εκφοβισμός: Ένα φαινόμενο που διογκώνεται όλο και περισσότερο, 2014). Ένας στους τρεις μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει πέσει θύμα του εκφοβισμού ενώ ένας στους δύο μαθητές έχει υπάρξει μάρτυρας σε ανάλογα περιστατικά. Τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας δείχνουν πως το 10% των μαθητών πέφτει θύμα επιθετικής παρενόχλησης από άλλα παιδιά, την ώρα που το 5% του μαθητικού πληθυσμού είναι θύτες, με τα αγόρια να είναι πιο επιθετικά, καθώς η εμπλοκή τους σε περιστατικά βίας είναι 3 προς 1 έναντι των κοριτσιών. Τα περιστατικά κυμαίνονται από λεκτική και σωματική βία, έως επικοινωνία στο διαδίκτυο με απειλητικό περιεχόμενο και υβριστικά SMS (Χαραλαμποπούλου, 2014).

Από έρευνα της οργάνωσης «Χαμόγελο του Παιδιού» το 2012, διαπιστώθηκε ότι η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων είναι η πιο συνηθισμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με μαρτυρίες από το 60% των μαθητών που δήλωσαν θύματα. Ακολουθούν τα σπρωξίματα - χτυπήματα (45%) και τα πειράγματα λόγω εξωτερικής εμφάνισης με 36,3%. Η ανάρτηση των εξευτελιστικών φωτογραφιών στο διαδίκτυο έλαβε ποσοστό 14% και η διάδοση παρόμοιων φωτογραφιών μέσω κινητών 12%.

Τέλος, το 67% των θυμάτων αποφάσισε και μίλησε τελικά γι' αυτό που του συνέβη, ενώ η πλειονότητα των μαθητών προτιμά να μοιράζεται μια τέτοια εμπειρία είτε με κάποιον φίλο ή συμμαθητή (36%) είτε με τους γονείς (28%).

Όπως φαίνεται και παραπάνω οι περισσότερες έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην μελέτη του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, στο πώς εκδηλώνεται ο εκφοβισμός, στην συχνότητα εκδήλωσής του κ.α. Δεν εστιάζουν την έρευνά τους στα μέλη της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα στον Διευθυντή, κάτι το οποίο θα πραγματοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Η σπουδαιότητα, να διερευνηθεί ο ρόλος των Διευθυντών της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, είναι τεράστια καθώς μόνο ο Διευθυντής ως σχολικός ηγέτης είναι ικανός να διαχειρίζεται ένα περίπλοκο, ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να εφαρμόσει σε αυτό πετυχημένες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Επομένως, γίνονται κατανοητά τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την διερεύνηση αυτού του προβληματισμού, καθώς τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα θα βοηθήσουν ώστε, πρώτον να κατανοηθούν καλύτερα τα αίτια της έντονης ύπαρξης αυτού του φαινομένου στις σχολικές μονάδες και δεύτερον να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία πιο κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

1.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, που τίθενται τόσο από την ερευνητρια όσο και από τα ερευνητικά δεδομένα και είναι σημαντικό να αναφερθούν προκειμένου να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες.

Ένας μεθοδολογικός περιορισμός αφορά στην επιλογή των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, καθώς και η τοπικά προσδιορισμένη στο νομό Ιωαννίνων και στο νομό Αρταίων επιλογή των

υποκειμένων της παρούσας έρευνας, δημιούργησαν ένα δείγμα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Δεδομένου, λοιπόν, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής προέρχονται από ένα μικρό δείγμα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, γίνεται αντιληπτό ότι δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών και γι' αυτό το λόγο η ερμηνεία τους θα πρέπει να γίνεται με προσοχή.

Η αποκλειστική εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών και ελάχιστων Διευθυντών για τον ρόλο των Διευθυντών στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού συνιστά άλλον έναν περιορισμό της παρούσας έρευνας. Σε ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού, παίζουν ρόλο οι αντιλήψεις όλων, όσοι εμπλέκονται σε αυτό. Η εστίαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μερική προσέγγιση του ζητήματος. Θα ήταν πιο διαφωτιστικό να συλλέγονταν περαιτέρω ποιοτικά ή ποσοτικά δεδομένα, αναφορικά με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών και των γονέων.

Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η επιλογή της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Η επιλογή αυτής της προσέγγισης δεν δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αναδείξει την φωνή αυτών που δεν έχουν φωνή, με το να συμβάλει δηλαδή στη μετάθεση της φωνής, των αξιακών συστημάτων και των αντιλήψεων μειονεκτικών κοινωνικών κατηγοριών και ομάδων από το περιθώριο στο κέντρο της επιστημονικής συζήτησης και από εκεί στο κέντρο λήψης των αποφάσεων. Επιπλέον δεν συμβάλει στην ανάπτυξη μιας κοινωνικής επιστήμης η οποία να είναι κριτική και ταυτόχρονα τεκμηριωμένη και έγκυρη. Τέλος ο ερευνητής δεν έχει την δυνατότητα να συνδεθεί πιο ουσιαστικά με το στοιχείο της δράσης, δηλαδή να αποτελέσει άμεσα ή έμμεσα, ένα ερευνητικό παράδειγμα που να βασίζεται στην κινητοποίηση και εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης για την επίλυση συγκεκριμένων κοινωνικών προβλημάτων (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 136).

1.4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Οι ειδικότεροι στόχοι είναι οι εξής:

1. *Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών:*
 - i. *Για το ποια είναι η σημασία του σχολικού εκφοβισμού,*
 - ii. *Για το ποιες μορφές του σχολικού εκφοβισμού παρατηρούν περισσότερο στον σχολικό χώρο,*
 - iii. *Για το αν οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές.*
2. *Να αναδυθεί η οπτική των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών:*
 - i. *Για το ποιοι είναι περισσότερο υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού,*
 - ii. *Για την σημασία του ρόλου του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού,*
 - iii. *Για την σημασία της στάσης του Διευθυντή απέναντι στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού,*
 - iv. *Για την σημασία της άμεσης δράσης και παρέμβασης των Διευθυντών στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.*
3. *Να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχετικά*
 - i. *Με τους τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές κατά τη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού στη σχολική πραγματικότητα,*
 - ii. *Με την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων τρόπων αντιμετώπισης από τον Διευθυντή ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού,*
 - iii. *Με το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τον τρόπο που ο Διευθυντής τους διαχειρίζεται τα συγκεκριμένα περιστατικά.*
 - 3.1. *Να διερευνηθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης και του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου και των χρόνων άσκησης του επαγγέλματος των Διευθυντών.*

4. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών για τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και κατά πόσο είναι αποτελεσματικά.

5. Να ερευνηθεί εάν υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και να γίνει διατύπωση αυτών ως προτάσεις ώστε μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά το σχεδιασμό σχετικών προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

1.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους παραπάνω στόχους της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που προκύπτουν για να απαντήσουν στον ειδικότερο στόχο 1:

A1: Ποια είναι, κατά την γνώμη σας, η σημασία του σχολικού εκφοβισμού;

A2: Ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού παρατηρείτε περισσότερο στον σχολικό χώρο;

A3: Πιστεύετε πως οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές;

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που προκύπτουν για να απαντήσουν στον ειδικότερο στόχο 2:

B1: Ποιοι πιστεύετε πως είναι περισσότερο υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

B2: Πόσο σημαντικός πιστεύετε πως είναι ο ρόλος του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

B3: Πιστεύετε πως είναι σημαντική η στάση του Διευθυντή απέναντι στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

B4: Πιστεύετε πως η άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που προκύπτουν για να απαντήσουν στον ειδικότερο στόχο 3:

Γ1: Πόσο συχνά επιλέγουν οι Διευθυντές κάποιους τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

Γ2: Πόσο αποτελεσματικούς θεωρείτε τους συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης;

Γ3: Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον τρόπο που ο Διευθυντής σας διαχειρίζεται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που προκύπτουν για να απαντήσουν στον ειδικότερο στόχο 3.1:

Γ1.1.: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης και του φύλου των Διευθυντών;

Γ2.2.: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης και του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών;

Γ3.3.: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης και των χρόνων άσκησης του επαγγέλματος του Διευθυντή;

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που προκύπτουν για να απαντήσουν στον ειδικότερο στόχο 4:

Δ1: Ποια από τα μέτρα που αναφέρονται, λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

Δ2: Πόσο αποτελεσματικά είναι τα συγκεκριμένα μέτρα ως προς την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που προκύπτουν για να απαντήσουν στον ειδικότερο στόχο 5:

Ε1: Υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

Ε2: Ποιοι είναι οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

1.6. Εννοιολογικές προσεγγίσεις

1.6.1. Ορισμοί του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Ο πρωτοπόρος στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού Dan Olweus (2009), ο οποίος σήμανε την έναρξη της συστηματικής μελέτης του φαινομένου με την έκδοση του βιβλίου του με τίτλο *«Εκφοβισμός και βία στο σχολείο»*, ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως εξής: *«Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές»* (σ. 29). Ο Olweus (1993) μαζί με τον Besag (1989) περιέγραψαν το φαινόμενο ως την χρήση της δύναμης ή της θέσης κάποιου για να εκφοβίσει, πληγώσει ή ταπεινώσει ένα άλλο άτομο με λιγότερη δύναμη ή χαμηλότερη θέση. Οι ίδιοι αναφέρουν ακόμη ότι το bullying (εκφοβισμός στην αγγλική γλώσσα) πρέπει να διακρίνεται από άλλες ομοιόβαθμες επιθέσεις ή συγκρούσεις. Διότι πάντα προϋποθέτει την ανισομέρεια μεταξύ ατόμου που εκφοβίζει και του θύματος.

Το bullying (εκφοβισμός στην αγγλική γλώσσα) συχνά παρομοιάζεται σαν τον ελέφαντα, δύσκολα να τον περιγράψεις αλλά σίγουρα μπορείς να τον αναγνωρίσεις όταν συναντήσεις έναν. Δεν γνωρίζουμε πολλά για την έκταση που έχει πάρει ούτε για το αν εμφανίζεται περισσότερο στις αστικές ή στις αγροτικές περιοχές, σε μεγάλα ή σε μικρά σχολικά συγκροτήματα. Αν και είναι δύσκολο να καθοριστεί, καθώς είναι ακόμα μια περιοχή σχεδόν άγνωστη, η έννοια του σχολικού εκφοβισμού δεν παύει να αποτελεί ένα μεγάλο πρόβλημα (Olweus, 2009:11).

Η παιδική επιθετικότητα (bullying-harassment-mobbing) δεν είναι νέο φαινόμενο στις Δυτικές κοινωνίες. Μάλιστα έχει απεικονιστεί από την διεθνή λογοτεχνία όπως τα *Oliver Twist* (Dickens, 1838) και *Tom Browns' schooldays* (Hughes, 1857). Η σχολική επιθετικότητα είναι επίσης κομμάτι των εμπειριών του σχολείου. Λίγοι είναι οι μαθητές που την προκαλούν και περισσότεροι αυτοί που την υφίστανται ή είναι μάρτυρες της. Η αίσθηση της σχολικής επιθετικότητας είναι πάρα πολύ κατανοητή από την στιγμή που οι περισσότεροι ενήλικες μπορούν να ανακαλέσουν στην μνήμη τους τα επεισόδια από τις σχολικές τους μέρες (Καλλιώτης, 2005).

Η σχολική βία εμφανίζεται κυρίως, με τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού (bullying) και αποτελεί εσκεμμένη πράξη, που αποσκοπεί στην πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου και στην υποταγή του θύματος. Το bullying θεωρείται μια μορφή κοινωνικού ελλείμματος που αντανακλά την κοινωνική ανισότητα, τον αποκλεισμό και τη ματαίωση των ατομικών προσδοκιών και στην ουσία είναι μια αλληλεπίδραση στην οποία ένας πιο ισχυρός άνθρωπος (θύτης ή bully) εκδηλώνει μια έντονα επιθετική συμπεριφορά προκαλώντας βλάβες σε ένα πιο ευάλωτο άνθρωπο (θύμα) (Παπάνης, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή παιδιών παρόμοιας ηλικίας, με σκοπό να προκαλέσει πόνο και αναστάτωση (Πρεκατέ, 2007). Η βία αυτή μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές και να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους από μεμονωμένο άτομο προς ένα άλλο ή προς ένα σύνολο ατόμων αλλά και από πολλά άτομα προς ένα μεμονωμένο ή προς ένα σύνολο ατόμων (Σώκου, 2003).

Ο σχολικός εκφοβισμός, λοιπόν, ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, άμεσες ή έμμεσες. Ο σχολικός εκφοβισμός – bullying μπορεί να είναι σωματικός (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές), λεκτικός, συναισθηματικός (κοροϊδία, βρισιές, σαρκασμό, χειρονομίες, συκοφαντίες, γελοιοποίηση, απειλές), σεξουαλικής παρενόχλησης (ανεπιθύμητο άγγιγμα, προσβλητικά μηνύματα, λεκτική παρενόχληση) καθώς και ηλεκτρονικός εκφοβισμός- cyber bullying (Πρεκατέ, 2007).

Ο εκφοβισμός αναφέρεται σε μια ευρεία ποικιλία επιθετικών πράξεων και γι' αυτό δεν είναι δυνατό να οριστεί επακριβώς με συντομία.

Ένας εξίσου ενδιαφέρων ορισμός είναι του Ken Rigby (2008, όπ. αναφ. στο Europe's antibullying campaign, 2012) ο οποίος ορίζει το bullying ως τη σκληρή και συνεχή καταπίεση, φυσικής ή ψυχολογικής φύσης, από τον ισχυρό προς τον αδύναμο χωρίς καμία αιτιολογία.

Επιπλέον, ο Παπάνης (2008) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό–bullying ως την κύρια μορφή της σχολικής βίας και αποτελεί εσκεμμένη πράξη που αποσκοπεί στην πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου και στην υποταγή του θύματος.

Στους ορισμούς για το bullying θα πρέπει να συμπεριληφθεί και αυτός του Farrington (1993, όπ. αναφ. στο Europe's antibullying campaign, 2012) που ανέφερε ότι το bullying είναι η επαναλαμβανόμενη υποταγή ενός λιγότερο ισχυρού ανθρώπου -φυσικά ή ψυχολογικά- από έναν πιο δυνατό.

Μπορούμε εύκολα, λοιπόν, από την παράθεση όλων των παραπάνω ορισμών για τον σχολικό εκφοβισμό όπως αυτοί αναφέρονται τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία να διαπιστώσουμε πόσο δύσκολο είναι να δοθεί ένας ενιαίος ορισμός που να περιγράφει με σαφήνεια το φαινόμενο. Η ποικιλία των ορισμών αυτών οφείλεται σε διάφορους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συνοψιστούν στη διαφορετικότητα των πολιτισμικών, πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών που χαρακτηρίζουν τη κάθε χώρα και το περιβάλλον (σχολικό και μη) μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ένα παιδί.

Ο Olweus (2009:38), όπως και πολλοί άλλοι ερευνητές, έχουν καταγράψει ότι τα αγόρια πρωταγωνιστούν κατεξοχήν σε εκδηλώσεις σωματικής βίας, ενώ αγόρια και κορίτσια εξίσου χρησιμοποιούν τη λεκτική βία και ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο τις έμμεσες μορφές άσκησης εκφοβισμού.

Επίσης, είναι σκόπιμο να γίνει κατανοητή η διαφορά μεταξύ του bullying και του πειράγματος. Ο Olweus (1997:496) τονίζει τη διαφορά του bullying με το «πειράγμα» στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το «πειράγμα» αυτό συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων. Αντίθετα το bullying εμπλέκει άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις.

Η χαρακτηριστική ανισορροπία δύναμης που διατυπώνει ο Olweus (1997:496) στον ορισμό του μπορεί να αναφέρεται στα ατομικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του δράστη και του θύματος.

Το «πειράγμα» μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε εκφοβισμό αν συμβαίνει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και το σημαντικότερο όταν το παιδί αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δεν διέπονται από αστείο και δεν γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού.

1.6.2. Ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

1.6.2.1. Ορισμός του «ρόλου» του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος «ρόλος» χρησιμοποιείται με διαφορετικές έννοιες. Για μερικούς συγγραφείς ορίζεται ως «ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν

σχέση με μια θέση ή λειτουργία στην κοινωνία γενικότερα, σ'έναν οργανισμό ή σε μια ομάδα» (Κανελλόπουλος, 1991:241) και ως «η χαρακτηριστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται σ' ένα άτομο, το οποίο βρίσκεται μέσα σε μια ομάδα» (Ζαλβανός, 1989:36), ενώ για κάποιους άλλους εκλαμβάνεται ως «το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς, που αναφέρονται για υλοποίηση στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία ευρύτερα» (Κωνσταντίνου, 2015:121) και ως «ένα σύνολο αναμενόμενων δραστηριοτήτων ή συμπεριφοράς που απορρέουν από ένα επάγγελμα» (Dubrin, 1998:27). Από τους ορισμούς που αναφέρθηκαν συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο ρόλος είναι «ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση» (Σαΐτης, 2007:123).

Σύμφωνα με την κλασική θεώρηση, ο ρόλος του Διευθυντή (ή του προϊσταμένου) μιας οργάνωσης είναι να επιβλέπει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι ο Διευθυντής σε μια σύγχρονη οργάνωση, επομένως και στην σχολική μονάδα, εκτελεί και πολλές άλλες λειτουργίες (Strauss, 1962, Sayles, 1964). Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να επισημανθεί ότι η πραγματική λειτουργία του Διευθυντή είναι να χρησιμεύει ως συνδετικός κρίκος που διατηρεί την ισορροπία μεταξύ των ομάδων ή των υποσυστημάτων, τα οποία αποτελούν την σχολική μονάδα, αν την θεωρήσουμε ως ανοιχτό σύστημα. Επομένως ο ρόλος του Διευθυντή σχολείου είναι «κοινωνικός ρόλος» κατά τον Kahn et al (1964) και περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των μαθητών κ.α., ανάλογα με την ειδική εργασία. Ο Διευθυντής του σχολείου έρχεται σε επαφή με πολλές διαφορετικές ομάδες και άτομα του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, με διαφορετικές προσδοκίες το καθένα. Αντιλαμβάνοντας το γεγονός ότι ο Διευθυντής σχολείου δεν μπορεί να φέρει μόνος του σε πέρας όλα τα καθήκοντα που απορρέουν από την διευθυντική του θέση, πρέπει να διαθέτει ικανότητες, ώστε να συντονίζει τις προσδοκίες των άλλων με τις δικές του σε μια περιεκτική και αποτελεσματική «αμοιβαία δέσμευση» (Σαΐτης, 2007:124).

Από την άλλη σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007:124), αν ο Διευθυντής σχολείου δεν αντιλαμβάνεται πλήρως τι περιμένουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας απ' αυτόν, τότε ο ίδιος αντιμετωπίζει ασάφεια ρόλου. Ο ρόλος του δηλαδή δεν είναι ξεκαθαρισμένος σε ό,τι αφορά την αναμενόμενη συμπεριφορά από την άσκηση του

ρόλου του. Επιπλέον όταν οι προσδοκίες των μελών της σχολικής κοινότητας έρχονται σε σύγκρουση με εκείνες του Διευθυντή του σχολείου, τότε ο Διευθυντής αυτός αντιμετωπίζει σύγκρουση ρόλου. Αυτή η σύγκρουση μπορεί να οφείλεται είτε στην ανάληψη από τον Διευθυντή πολλών και διαφορετικών ρόλων συγχρόνως, είτε σε περιπτώσεις που η αναμενόμενη συμπεριφορά του ρόλου είναι αντίθετη με τις προσωπικές ανάγκες και πεποιθήσεις του. Οι παραπάνω καταστάσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν με θετικό για το σχολείο τρόπο, αρκεί βέβαια η δομή του να προσδιορίζει με σαφήνεια τις γραμμές εξουσίας και επικοινωνίας των μελών του.

1.6.2.2. Προσδιορισμός του «ρόλου» του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία τη διοίκηση σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την ασκούν τα εξής όργανα: ο Διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή του Συλλόγου Διδασκόντων και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ο Διευθυντής του σχολείου, παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου και γι' αυτό θα πρέπει να επιλέγεται με βάση τα ουσιαστικά του προσόντα, αξιοκρατικά και δίκαια (Κωνσταντίνου, 2015, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2016). Ο Διευθυντής δεν ασκεί μόνος του διοίκηση, αλλά με την αρωγή και τη συνυπευθυνότητα του Συλλογού Διδασκόντων, που θεωρείται κυρίαρχο όργανο (Σαΐτης, 2007:125).

Η λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι μία σύνθετη καθημερινή διαδικασία στην οποία εμπλέκονται πολλά πρόσωπα. Ο Διευθυντής είναι επιφορτισμένος με έναν πολλαπλό και πολυεπίπεδο ρόλο (Κουντούρης, 2011).

Ο Διευθυντής του σχολείου, με βάση τον παραδοσιακό του ρόλο είναι ο κυρίαρχος ηγέτης του χώρου αυτού που ασχολείται με την επίβλεψη των υφιστάμενων αρχών και παραγόντων και την διεκπεραίωση διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων (Κιρκιγιάννη).

Σήμερα, ωστόσο, στην κοινωνία της πληροφορίας, της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικότερα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου είναι αυξημένες και ο Διευθυντής καλείται να

αναλάβει πολλαπλούς ρόλους, με σκοπό να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτές (Κιρκιγιάννη).

Ο Διευθυντής σχολείου είναι ένας δάσκαλος/καθηγητής που κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος, έχοντας την εξουσία-ευθύνη για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ο Διευθυντής του σχολείου χρειάζεται να έχει την ικανότητα να παίρνει αποφάσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, να δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον στο να καθοδηγεί το «μαθησιακό οργανισμό» του σχολείου σε παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα και να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Στιβακτάκης, 2006: 19,34). Είναι υπεύθυνος κυρίως για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων. Επιπλέον μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους (άρθρα 27-32, παράρτημα 1).

Στα άρθρα 27-32 (παράρτημα 1) περιγράφεται ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου με όλες τις διαστάσεις του. Με βάση αυτά τα άρθρα ο Διευθυντής του σχολείου τοποθετείται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Διευθυντής σχηματικά μπορεί να διατυπωθεί ότι κατέχει το κέντρο ενός εξαγώνου στις κορυφές του οποίου βρίσκονται όλοι οι άλλοι συντελεστές με τους οποίους βρίσκεται σε αμφίδρομη επικοινωνία. Δηλαδή όλοι οι άλλοι συντελεστές της εκπαίδευσης παρεμβαίνουν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη στο επίπεδο του σχολείου μέσω του Διευθυντή (Κουντούρης, 2011:3).

Επιπρόσθετα, από το περιεχόμενο του άρθρου 27 (παράρτημα 1) προκύπτει ότι τα όργανα της διοίκησης είναι το ένα σκέλος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και τα όργανα της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης είναι το άλλο σκέλος. Οι δυο αυτοί κλάδοι τέμνονται στο πρόσωπο του Διευθυντή του σχολείου. Επομένως ο Διευθυντής του σχολείου είναι συγχρόνως και διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός προϊστάμενος. Είναι λοιπόν ο πολυτιμότερος κρίκος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και αποτελεί το βασικό μοχλό της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου (Κιρκιγιάννη, σ.16).

Γενικότερα κάθε Διευθυντής, σύμφωνα με τα γνωστότερα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς (στυλ ηγεσίας), οφείλει να ενδιαφέρεται κυρίως για δύο πράγματα:

- α) για τα αποτελέσματα που παράγει το σχολείο (προσανατολισμός προς το έργο),
- β) για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο (προσανατολισμός προς το ανθρώπινο δυναμικό).

Σύμφωνα με παλιότερα υποδείγματα ηγετικού στυλ αυτά τα δύο ενδιαφέροντα συγκρούονται μεταξύ τους, καθώς η υπόθεση ήταν ότι όσο περισσότερο ενδιαφερόταν κανείς για αποτελέσματα, τόσο λιγότερο θα ενδιαφερόταν για τις σχέσεις και τανάπαλιν. Σύντομα, όμως, άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι οι ηγέτες δεν ενδιαφέρονται μόνο για τα αποτελέσματα ή μόνο για σχέσεις, αλλά ότι μπορεί να ενδιαφέρονται και για τα δύο ταυτόχρονα ή, ακόμη, μπορεί να μην ενδιαφέρονται για κανένα από τα δύο (Everard & Morris, 1999: 37).

Ένας Διευθυντής σχολικής μονάδας χρειάζεται να γνωρίζει ότι η σχολική μονάδα έχει να επιτελέσει ένα σημαντικό έργο στο διδακτικό και γνωστικό τομέα. Συνεργαζόμενος με το Σύλλογο Διδασκόντων, τα όργανα διοίκησης και εκείνα της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να προγραμματίζει αυτό το έργο, να παρακολουθεί και να καθοδηγεί τον προγραμματισμό και να μπορεί να αξιολογεί τόσο την πορεία του έργου, όσο και το συνολικό αποτέλεσμα, να μπορεί να καλλιεργεί στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας και της αντίστοιχης σχολικής ζωής το κατάλληλο κλίμα το οποίο θα εξασφαλίζει την ομαδική λειτουργία, θα παρωθεί το διδακτικό προσωπικό να συνεργάζεται, να συμπράττει ομαδικά στο έργο του σχολείου, να μπορεί να δίνει θετικές διεξόδους, για να υπάρχει σύμμετρη εκτόνωση των εντάσεων και γενικά να εξασφαλίζει αυτό που ονομάζουμε συλλογική λειτουργία. Θα πρέπει ακόμη να συνεκτιμά ότι το σύγχρονο ανοιχτό σχολείο ζει και αναπτύσσει τη δραστηριότητά του μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, επικοινωνεί με το περιβάλλον αυτό, δέχεται τις επιδράσεις και αμφίδρομα επιδρά σε αυτό (Κουντούρης, 2011:4).

Ο Διευθυντής καλό είναι να κατανοεί τη σημασία που έχουν όλες οι παράλληλες καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και να φροντίζει με τρόπο αρμονικό να αφομοιωθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα στο επίπεδο του δικού του σχολείου. Τέτοιες εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι η αγωγή για το περιβάλλον, για την υγεία, για την κατανάλωση, η καλλιτεχνική και αισθητική αγωγή, ο αθλητισμός κ.λπ. Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, όπου προεδρεύει ο

Διευθυντής, μπορούν να αποτελέσουν ένα πρόσφορο και γόνιμο τοπίο για ανταλλαγή απόψεων, διαλόγου και επικοινωνίας και πρέπει να γίνουν μέρος της ζωής του σχολείου και να περάσουν στην κουλτούρα της (Κουντούρης, 2011:4). Από τη στάση και τη δράση του Διευθυντή εξαρτάται σε υψηλό βαθμό το κλίμα και οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτόν και το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές και, γενικά, στη σχολική μονάδα και τον περίγυρό της, καθώς και η επίτευξη των στόχων του σχολείου ως εκπαιδευτικού θεσμού (Κωνσταντίνου, 2015, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2016). Χωρίς έναν «ικανό» και «αποτελεσματικό» Διευθυντή, ένα σχολείο έχει περιορισμένες πιθανότητες να αναπτύξει μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών και βελτίωσης των συνθηκών λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2015:144).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι στο σύγχρονο σχολείο ο Διευθυντής δεν είναι μόνο διοικητικός και λειτουργικός προϊστάμενος. Είναι κυρίως ο εκπαιδευτικός και ο παιδαγωγός. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν εννοούμε ότι απαλλάσσεται από όλες τις ευθύνες της ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Απεναντίας η καλή λειτουργία είναι προϋπόθεση και μέσο για την επιτυχία του σκοπού. Και ο σκοπός βέβαια είναι η παραγωγή εκπαιδευτικού έργου στον τομέα της μάθησης και της αγωγής (Κουντούρης, 2011:4). Ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργία και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σχολείου και είναι αυτός που, μαζί με το Σύλλογο Διδασκόντων, διαμορφώνει την επικρατούσα κουλτούρα της σχολικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2015, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2016).

1.7. Δυσκολίες της έρευνας

Η μόνη δυσκολία που εντοπίστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν στην συλλογή των ερωτηματολογίων. Κάποιοι Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόλις άκουσαν το θέμα της Διπλωματικής μου εργασίας, δεν μου επέτρεψαν να μοιράσω στους ίδιους και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τα ερωτηματολόγια. Επιπλέον πολλοί εκπαιδευτικοί είτε άργησαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (το επέστρεψαν μετά από εβδομάδες, ενώ ήταν διάρκειας 10 λεπτών), είτε δεν το επέστρεψαν ποτέ, με αποτέλεσμα να χαθεί και χρόνος και χρήμα.

Ωστόσο η έρευνα διεξήχθη ομαλά και με επιτυχία επιτεύχθηκαν οι στόχοι της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

2.1.Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναπτυχθούν οι τύποι του σχολικού εκφοβισμού και οι επιπτώσεις που ο τελευταίος επιφέρει. Τέλος θα παρατεθούν συνοπτικά κάποια προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί σε Ελλάδα και εξωτερικό για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών φαίνεται να είναι ουσιαστικής σημασίας για την αποφυγή της μελλοντικής του επανάληψης. Έτσι, θα γίνει μία περιγραφή των παρεμβάσεων που έχουν σχεδιαστεί με στόχο την ενίσχυση της πειθαρχίας των μαθητών, των θετικών τους συμπεριφορών, της αυτογνωσίας τους, καθώς και των δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό περίγυρο (Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010:6). Καθώς οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού ξεφεύγουν από το άτομο και επηρεάζουν το σχολικό πλαίσιο, οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί, ως κομμάτι του συστήματος αυτού, τοποθετούνται στην πρώτη γραμμή για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου (Gendron, Williams, & Guerra, 2011:11).

2.2. Τύποι του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, παίρνει διάφορες μορφές. Οι τύποι εκφοβισμού οι οποίοι διακρίνονται (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001. Espelage & Swearer, 2003. Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007. Olweus Bullying Prevention Program, 2007a. Sharp & Smith, 1994. Suckling & Temple, 2008):11 είναι ο *άμεσος εκφοβισμός* με τη μορφή *σωματικού ή λεκτικού εκφοβισμού*, ο *έμμεσος εκφοβισμός-συναισθηματική βία* και άλλες μορφές εκφοβισμού όπως η *σεξουαλική βία* και η *ηλεκτρονική βία*.

2.2.1. Άμεσος εκφοβισμός με τη μορφή της σωματικής βίας

Ο άμεσος εκφοβισμός εκδηλώνεται σωματικά. Συγκεκριμένα ο σωματικός εκφοβισμός, που είναι η πιο φανερή μορφή εκφοβισμού, περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα και υποκλοπή προσωπικών αντικειμένων.

Σωματική βία (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, χαστούκια, τράβηγμα μαλλιών κλπ.) «Κάθε μεσημέρι, στο δρόμο προς το σπίτι, με περίμενε η ίδια παρέα για να με χτυπήσει, μου έσκιζαν και τα ρούχα...» (Πρεκατέ, 2007:1).

Ο σωματικός εκφοβισμός θεωρείται η πιο συνήθης μορφή βίας στο σχολείο. Παρατηρείται περισσότερο στις μικρότερες ηλικίες ενώ όσο αυξάνει η ηλικία τόσο μειώνεται. Επιπλέον, είναι το είδος που τα αγόρια συχνά επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν σε σύγκριση με τα κορίτσια (Besag, 1989. Olweus, 1993).

Ο σωματικός εκφοβισμός δυστυχώς συμβαίνει αρκετά συχνά στα σχολεία ευρωπαϊκών χωρών και είναι η πραγματική πράξη της βλάβης ενός συνομήλικου. Μπορεί να εκδηλωθεί με φυσικά μέσα που είναι τα χτυπήματα, οι κλωτσιές, οι σπρωξιές ή οποιαδήποτε άλλη μορφή ανεπιθύμητης και ανάρμοστης σωματικής επαφής μεταξύ του ατόμου που χρησιμοποιεί την ισχύ του για να βλάψει (bully) και του θύματος (Olweus, 1999:12). Οι πιο συχνές μορφές εκδήλωσής του είναι τα χτυπήματα και τα σπρωξίματα (Κωνσταντινίδου, 2005:2), τα χαστούκια, οι μπουνιές αλλά και το τράβηγμα μαλλιών (Πρεκατέ, 2007:1). Ακόμη, πολύ συχνά παίρνει μορφή μέσω τσιμημάτων και με δαγκωνιές (Γκουντσίδου, 2007).

Ο θύτης αισθάνεται ρωμαλέος, δυνατός, κυρίαρχος, και με την πρώτη ευκαιρία επιδεικνύει αυτά τα «χαρίσματα». Ο αδύναμος συμμαθητής είναι ο καλύτερος σάκος για τις βίαιες φιγούρες του. Τα χτυπήματά του σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύονται και από αφαίρεση διά της βίας αντικειμένων που ανήκουν στο θύμα (αδιαφόρως αξίας) (Louwes, 2009:1).

Η φυσική μορφή του εκφοβισμού αποτελεί την πιο κρίσιμη εκδήλωσή του. Θεωρώντας ότι ο εκφοβισμός περιορίζεται στις σωματικές πράξεις εναντίον κάποιου μαθητή, καθίσταται, ίσως, πιο εύκολο να προβούμε σε ενέργειες προς αντιμετώπισή του. Και αυτό διότι είναι πιθανόν πιο εύκολο να αντιμετωπίσει κανείς τις άμεσες σωματικές πρακτικές από τις λεκτικές επιθέσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό, που αποτελούν έμμεσες μορφές του εκφοβισμού (Smith, 2004).

2.2.2. Άμεσος εκφοβισμός με τη μορφή της λεκτικής βίας

Ο άμεσος εκφοβισμός δεν εκδηλώνεται μόνο σωματικά αλλά και λεκτικά. Ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει βρισιές, πειράγματα, απειλές, προσβολές κ.α.

Λεκτική βία (κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμός, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, κακά σχόλια για την εθνική προέλευση ή την οικονομική κατάσταση ενός παιδιού και της οικογένειάς του, χειρονομίες, συκοφαντικά γκράφιτι κλπ.) «*Με κοροϊδεύανε για το χρώμα μου, με λέγανε βρωμιάρη κι έκαναν ότι μύριζα άσχημα μόλις τους πλησίαζα...*» (Πρεκατέ, 2007:1).

Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι η πιο συχνή μορφή bullying (Welford, 2008, όπ. αναφ. Καρκανάκη & Καφετζή, 2009:27) αλλά και η πιο επικίνδυνη και μακράς διάρκειας καθώς οι λέξεις έχουν πολύ μεγάλη δύναμη μπορούν να τονώσουν, να ενισχύσουν, να στηρίξουν και να εξυψώσουν κάποιον αλλά μπορούν και να πληγώσουν. Έχουν την ικανότητα να κάνουν έναν άνθρωπο να γελάσει αλλά παράλληλα να τον περιάγουν σε κλάματα (Clarke, 2007:1).

Στο στόχαστρο μπαίνει η εμφάνιση, η σεξουαλικότητα, η κοινωνική θέση και ό,τι άλλο μπορεί να θεωρηθεί μειονέκτημα από τον θύτη. Οι προσβλητικές λέξεις εκτοξεύονται σαν μαχαίρια, που δημιουργούν πληγές χωρίς να φαίνονται. Και γι' αυτό, επειδή δεν υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία, το πείραγμα είναι η προσφιλής μέθοδος των μικρών νταήδων (Louwes, 2009:1). Η λεκτική βία μπορεί να επιφέρει την ταπείνωση και τον εξευτελισμό σε ειδάλλως γεμάτα αυτοπεποίθηση άτομα με αποτέλεσμα να τα καταστήσει ανίσχυρα στην προσπάθειά τους να εμφανιστούν ανεπηρέαστα (Clarke, 2007:1).

Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι δυνατόν να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους. Πολύ συχνά οι θύτες χρησιμοποιούν παρατσούκλια, πειράγματα - τα οποία μπορεί να είναι και μοχθηρά- αλλά μπορεί να προβούν και σε σαρκασμό (Σπυρόπουλος, 2007:155). Ακόμη, εκδηλώνουν την πρόθεσή τους για λεκτικό εκφοβισμό μέσω πειρακτικών ονομάτων, απειλών και βρίσιμο (Τσιαντής, 2008). Τέλος, θεωρείται παράληψη στο σημείο αυτό να μην καταγραφούν ως λεκτικές εκδηλώσεις του bullying η ειρωνεία, τα άσχημα σχόλια για την εθνική προέλευση ή την οικονομική κατάσταση ενός μαθητή και της οικογένειάς του και τα συκοφαντικά γκράφιτι (Πρεκατέ, 2007:1).

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό από την παράθεση των παραπάνω απόψεων πόσο οδυνηρός μπορεί να καταστεί ο λεκτικός εκφοβισμός για τους μαθητές-θύματα που τον βιώνουν, με την ξεχωριστή αυτή μορφή του να ανέρχεται, στις πιο επιβλαβείς μεθόδους καθώς αφήνει μακροχρόνια σημάδια που σε ορισμένες περιπτώσεις ποτέ δεν μπορούν να επουλωθούν (Clarke, 2007:1).

2.2.3. Έμμεσος εκφοβισμός-συναισθηματική βία

Η συναισθηματική βία είναι μία έμμεση μορφή εκφοβισμού που περιλαμβάνει απειλές, εκφοβισμούς, διάδοση κακοηθών και ψευδών φημών υβριστικές ή περιπαικτικές εκφράσεις για τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την ταυτότητα αναπηρίας, τη σεξουαλική ταυτότητα του θύματος, επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, απομόνωση ή και άσκηση πίεσης από τους συμμαθητές (Naser, et. al., 2003).

Συναισθηματική βία (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού, να λερώνουν, να κρύβουν, να καταστρέφουν τα πράγματά του, να το εκβιάζουν για χρήματα, να το απειλούν κλπ.) *«Δε φτάνει ότι δεν με έκαναν παρέα, είχαν απειλήσει κι όλα τα υπόλοιπα κορίτσια ότι όποια μου μίλαγε θα έβρισκε το μπελά της..»* (Πρεκατέ, 2007:1).

Η συναισθηματική ή ψυχολογική μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι ο πιο «επιδέξιος» (Alward, 2005) και «διακριτικός» τρόπος να εκφοβίσει ένας μαθητής έναν άλλον σε σύγκριση με τις δύο μορφές που αναπτύξαμε παραπάνω. Συναντάται πιο συχνά μεταξύ των κοριτσιών, αν και πολλές φορές παρατηρείται και στα αγόρια (Alward, 2005). Το κύριο χαρακτηριστικό της συνδέεται με τη δημιουργία ενός κλίματος φόβου για το μαθητή ή τη μαθήτρια-θύμα (Θεριανός, 2008), με οποιαδήποτε πράξη που προκαλεί στο θύμα ψυχολογικό πόνο (Alward, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι τρόποι με τους οποίους η συναισθηματική μορφή εκδηλώνεται είναι η αποφυγή συνομηλίκων, η σκόπιμη απομόνωση του μαθητή-θύματος, όπως για παράδειγμα από το παιχνίδι ή τις συζητήσεις, η διάδοση άσχημων φημών ή ψεμάτων με απώτερο σκοπό τον εξοστρακισμό του (Πρεκατέ, 2007:1). Ο «δυνατός» αποσπά με τα καμώματά του τον θαυμασμό των συμμαθητών του ή δημιουργεί την αίσθηση ότι αν δεν είσαι απέναντί του, είσαι ο τυχερός. Τέτοιες ομάδες είναι που βάζουν στη γωνία το θύμα. Το απαξιώνουν και το περιθωριοποιούν.

Του «απαγορεύουν» τη συμμετοχή. Το κάνουν να αισθάνεται κατώτερο. Πόσο θλιβερή είναι η εικόνα της μοναξιάς του μικρού μαθητή που δεν έχει με ποιον να παίζει στα διαλείμματα (Louwes, 2009).

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο συναισθηματικός εκφοβισμός επιβαρύνει σε τεράστιο βαθμό την υγεία και τον αυτοσεβασμό του θύματος καθώς μια τέτοια συμπεριφορά και επιθέσεις είναι τόσο καταστροφικές για το μυαλό και το σώμα όσο και ο σωματικός. Με άλλα λόγια, ο συναισθηματικός εκφοβισμός αποτελεί μορφή κοινωνικής βίας (Jarboe, 2008). Γίνεται, λοιπόν, εύκολα κατανοητό πόσο σοβαρός μπορεί να καταστεί ο ψυχολογικός εκφοβισμός για το θύμα που τον βιώνει.

2.2.4. Άλλες μορφές εκφοβισμού-Σεξουαλική βία

Μια άλλη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι η σεξουαλική βία η οποία χαρακτηρίζεται από σεξουαλικά ταπεινωτικά σχόλια, ανεπιθύμητα αγγίγματα, εξαναγκασμός του θύματος να παρακολουθεί ή να συμμετέχει ενεργά σε σεξουαλικές πράξεις και βιασμός (HFC, παρα. 2)

Σεξουαλική βία (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, χυδαία γράμματα και εικόνες, πειράγματα κλπ.) «Συνέχεια με στρίμωχνε και προσπαθούσε να μου βάλει χέρι. Δεν μου άρεσε, δεν ήταν παιχνίδι, τον φοβόμουν, κι αυτός έλεγε σε όλους ότι τα θέλω. Στο τέλος δεν ήθελα να πάω σχολείο..» (Πρεκατέ, 2007:1).

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός είναι ένα σχετικά συνηθισμένο φαινόμενο, αποτελεί σοβαρό πρόβλημα μέσα στα όρια του σχολικού χώρου (Linden, 2009), σημειώνει όλο και μεγαλύτερη αύξηση και γίνεται σε όλο και μικρότερη ηλικία (Saner, 2007).

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός που μπορεί να λαμβάνει χώρα στην πλειονότητα των σχολείων ανά τον κόσμο, εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές και είναι δυνατόν να καλύπτει ένα εύρος συμπεριφορών από ένα περιστατικό ζωγραφιάς, στη μορφή γκράφιτι σε κάποιο τοίχο του σχολείου, σε υβριστικά σχόλια, απρεπές άγγιγμα και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις (Linden, 2009).

Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, λεκτική παρενόχληση, προσβλητικά γράμματα και εικόνες αλλά και προσβλητικά μηνύματα με πονηρό περιεχόμενο χωρίς τη θέληση του παιδιού στο οποίο απευθύνονται (Κωνσταντινίδου, 2005). Όσον αφορά στη χρήση υβριστικών

σεξουαλικών παρατσουκλιών και το ψηλάφισμα, και αυτές οι μορφές αποτελούν εξίσου σοβαρές εκδηλώσεις του σεξουαλικού εκφοβισμού που εμφανίζεται στο σχολικό χώρο (Woolcock, 2009).

Την κατάσταση αυτή τη βιώνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τα κορίτσια, τα οποία φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από την σεξουαλική παρενόχληση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια, να υποφέρουν από χαμηλότερο αυτοσεβασμό, φτωχότερη πνευματική και φυσική υγεία και περισσότερα τραυματικά συμπτώματα καθώς σκέψεις και συναισθήματα αναδύονται από εμπειρίες στις οποίες έχουν βιώσει έντονο άγχος (Gruber & Fineran, 2008).

2.2.5. Άλλες μορφές εκφοβισμού-Ηλεκτρονική βία

Η ευρεία πλέον χρήση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης κάνει την επιθετικότητα μεταξύ των συνομηλίκων να εκτείνεται πέρα από την οικεία σε όλους έκφρασή της. Ο ηλεκτρονικός σχολικός εκφοβισμός είναι ένας νέος όρος που έρχεται να επαναπροσδιορίσει τον παραδοσιακό σχολικό εκφοβισμό και να του δώσει μια καινούρια μορφή.

Ηλεκτρονική βία (χρήση Ίντερνετ, email, chat room, και κινητών με κλήσεις και sms με προσβλητικό και απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του παιδιού) «Άνοιξαν ξαφνικά την τουαλέτα, μ' έβγαλαν φωτογραφία με το κινητό και μετά την έδειχναν στα άλλα παιδιά...» (Πρεκατέ, 2007).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, γνωστός και ως cyberbullying, αποτελεί τη νεότερη μορφή του bullying (Γκουντσίδου, 2007). Τα τελευταία χρόνια έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις με τα παιδιά-στόχο να εκτίθενται πλέον σε πλήθος ανθρώπων ξεφεύγοντας από τα στενά πλαίσια του σχολικού χώρου (Παραδεισιώτη & Τζιογκούρος, 2008) και με τη μορφή αυτή του εκφοβισμού να μετατρέπεται σε ψυχολογική βιαιότητα.

Παρατηρείται ότι τα κορίτσια είναι αυτά που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να εκφοβίζουν άλλα κορίτσια. Ο τρόπος που τα κορίτσια χρησιμοποιούν για να εκφοβίσουν αντιτίθεται σε αυτόν των αγοριών. Ένας τρόπος που μπορεί να χαρακτηριστεί ως ύπουλος με στόχο την κοινωνική απομόνωση των θυμάτων (McGlone, 2008:23).

Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία παρέχει στα παιδιά και στους νέους ένα καινούργιο μέσο εκφοβισμού. Η εκδήλωση του bullying περιοριζόταν στους προαύλιους χώρους κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Με τη χρήση της τεχνολογίας επιτρέπεται στους εκφοβιστές να παρενοχλούν τα θύματά τους και μετά το σχολείο, ακόμη και τα Σαββατοκύριακα (Jackson, 2006). Παρά το γεγονός, όμως, ότι το cyberbullying εμφανίζεται και σε χώρους εκτός των σχολείων, τα σχολεία είναι αυτά που βιώνουν τις επιπτώσεις του (Mason, 2008).

Το cyberbullying μπορεί να διακριθεί σε δύο είδη: α) τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή - εκδηλώνεται με τη χρήση του διαδικτύου και πιο συγκεκριμένα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των χώρων συνομιλίας (chat rooms), υπηρεσιών αποστολής μηνυμάτων αλλά και μέσω ιστοσελίδων - και β) αυτόν μέσω της χρήσης κινητού τηλεφώνου - αποστολή κακόβουλων γραπτών μηνυμάτων, τηλεφωνικών κλήσεων οι οποίες μπορεί να είναι και σιωπηρές (Αντζουλή και Ηλιοπούλου, 2015:8).

Κοινό χαρακτηριστικό των δύο μορφών του ηλεκτρονικού bullying που αναλύθηκαν παραπάνω αποτελεί το γεγονός ότι διαφέρουν από τις υπόλοιπες μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, το cyberbullying και στις δυο μορφές του μπορεί να λάβει χώρα οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της ημέρας και της νύχτας, τα μηνύματα και οι εικόνες μπορούν να μεταδοθούν γρήγορα σ' ένα τεράστιο κοινό και τα παιδιά μπορούν να παραμείνουν ανώνυμα όταν εκφοβίζουν ηλεκτρονικά, κάτι το οποίο καθιστά δύσκολο - και κάποιες φορές αδύνατο να τα ανακαλύψουν (Αντζουλή και Ηλιοπούλου, 2015:8).

2.3. Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι ποικίλες, σοβαρές και μακροχρόνιες και αφορούν όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά. Οι Bauman & Yoon (2014:253) αναφέρουν ότι οι σημαντικότερες συνέπειες είναι οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, η αυξημένη αποχή από το σχολείο και η περιορισμένη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες που εντοπίζουν συγκεκριμένες συνέπειες, ανάλογα με το ρόλο των μαθητών στα συμβάντα.

Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές είναι πολλές και σοβαρές και διαφέρουν σε δράστες και θύματα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι πιθανό να νιώσουν έντονο άγχος και ανασφάλεια, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, «κλείνονται» στον εαυτό τους, να παρουσιάσουν σχολική άρνηση, να κάνουν πολλές απουσίες από το σχολείο, να πέσει η σχολική τους επίδοση, να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι, εμετούς, ενούρηση, απουσία όρεξης για φαγητό, φόβος να κοιμηθούν, να βλέπουν εφιάλτες, να γίνονται επιθετικοί, παράλογοι, κ.ά., μπορούν να οδηγηθούν ακόμη και σε αυτοκτονία, όπως η περίπτωση της δεκαπεντάχρονης μαθήτριας σχολείου της Μασαχουσέτης, που οι οργανωμένες κι εξουτελιστικές επιθέσεις των συμμαθητών της, χωρίς παροχή καμιάς προστασίας την οδήγησαν στον απαγχονισμό (Blaquieres, 2009:86-87, Ρούσσου, 2010:251).

Από την άλλη οι μαθητές που ασκούν τον σχολικό εκφοβισμό (θύτες), βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο να απομακρυνθούν από το σχολείο, να διακόψουν τη σχολική φοίτηση, να εμφανίσουν τάσεις φυγής από το σπίτι (ΕΨΥΠΕ). Επιπλέον οι θύτες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμπλακούν σε προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η παραβατικότητα και ο αλκοολισμός (Loeber & Dishion, 1983·Magnusson et al., 1983, όπ. αναφ. στο Olweus, 2009:55).

Οι Farmer και Xie (2007:462-3) αναφέρουν ότι οι θύτες απορρίπτονται και περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους στο σχολείο και έχουν την τάση να διαμορφώνουν ομάδες και να κάνουν παρέα με μαθητές, που παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτούς. Η εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Alvarez, 2007).

Επιπλέον η έρευνα των Zwierzynska, Wolke και Leteya (2013:2) έδειξε ότι η θυματοποίηση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ανάπτυξης συμπτωμάτων εσωτερίκευσης (κατάθλιψη και άγχος) κατά την πρώιμη εφηβική ηλικία, ενώ, σύμφωνα με τους Perren, Ettekal & Ladd (2013) αν υπάρχουν ήδη χαρακτηριστικά εσωτερίκευσης, τότε αυτά ενισχύονται, όταν ο μαθητής πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού.

Οι Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic (2005) ανέφεραν πως τα θύματα και οι δράστες/ θύματα αισθάνονται πολύ ανασφαλείς στο σχολείο τους και ότι δεν ανήκουν στο χώρο αυτό, ενώ τόσο τα θύματα όσο και οι δράστες νιώθουν τον περισσότερο

καιρό θλιμμένοι. Ο εκφοβισμός δε προκαλεί μόνο προσωρινές επιπτώσεις, αλλά συμβάλει στην εμφάνιση μελλοντικών ψυχιατρικών συμπτωμάτων. Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν φτωχότερη κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή. Νιώθουν περισσότερη μοναξιά, αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένα και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κάνουν φίλιες με τους συμμαθητές τους (Nansel, Overpeck and Pilla, 2001). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι τόσο τα αγόρια θύματα όσο και τα κορίτσια θύματα του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό στην πρώιμη εφηβεία (Van der Wal, 2003).

Οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού από την άλλη εμφανίζουν μεγαλύτερη ευκολία στο να κάνουν φίλους όταν βρίσκονται στο δημοτικό. Αυτό όμως αλλάζει στο Γυμνάσιο καθώς έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς όπως, κατανάλωση οινοπνεύματος και κάπνισμα, ενώ, ιδιαίτερα στο Λύκειο αισθάνονται και αυτοί σε έντονο βαθμό μοναξιά. Λαμβάνοντας υπόψη το συνδυασμό της κοινωνικής απομόνωσης, της αποτυχίας στο σχολείο και την συμμετοχή σε προβληματικές συμπεριφορές, οι μαθητές που είναι και δράστες και θύματα εκφοβισμού αποτελούν μια ομάδα ιδιαίτερα υψηλού κινδύνου. Οι μαθητές αυτοί αισθάνονται πολύ μόνοι (Nansel, Overpeck, & Pilla, 2001) και εμφανίζουν υψηλά επίπεδα Μακιαβελισμού (Andreou, 2000).

Παρότι, η αρνητική και χαμηλή αυτοαντίληψη είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, οι έρευνες δείχνουν πως τα θύματα/δράστες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά χαμηλής αυτοαντίληψης σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες (Andreou, 2000; O'Moore, & Kirkham, 2001). Οι μαθητές ακόμη που γίνονται συχνά μάρτυρες του σχολικού εκφοβισμού αισθάνονται αντιφατικά συναισθήματα, όπως φόβο, θυμό, λύπη και αδιαφορία. Αισθάνονται ανασφαλείς και αγχωμένοι, καθώς μπορεί να είναι το επόμενο θύμα (Harris and Petrie, 2003).

Ωστόσο, ο Rigby (2003), μετά από ενδελεχή μελέτη των ευρημάτων μακροχρόνιων ερευνών, κάνει λόγο για τις συνέπειες της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού σε παιδιά που μπορεί να είναι θύτες σε ένα πλαίσιο και ταυτόχρονα θύματα σε κάποιο άλλο. Διακρίνει, λοιπόν, τέσσερα επίπεδα στα οποία εντοπίζονται πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική ή και τη σωματική υγεία των παιδιών που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά. Το πρώτο αφορά στη χαμηλή ψυχολογική ευημερία, δηλαδή σε μία κατάσταση γενικευμένης δυσαρέσκειας, ένα αίσθημα απουσίας της χαράς, χαμηλής αυτοεκτίμησης και συναισθημάτων λύπης και θυμού.

Το δεύτερο περιγράφεται ως φτωχή κοινωνική προσαρμογή, η οποία περιλαμβάνει ένα αίσθημα αποστροφής ή δυσαρέσκειας για το σχολείο και εκδηλώνεται με τη μοναχικότητα του παιδιού, την απομόνωσή του και την αποχή από το σχολικό πλαίσιο. Στο τρίτο επίπεδο βρίσκεται η ψυχολογική δυσφορία, μία κατάσταση πιο σοβαρή από τις προηγούμενες, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και αυτοκτονικών σκέψεων. Το τελευταίο επίπεδο αφορά στην κακή σωματική υγεία, συμπεριλαμβανομένων των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, αλλά και των ιατρικά διαγνωσμένων ασθενειών (Rigby, 2003).

Από τα δεδομένα που αναφέρθηκαν ως τώρα διαπιστώνεται ότι οι επιπτώσεις της επιθετικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης είναι ιδιαίτερα σοβαρές και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσουν καθοριστικά, εμποδίζοντας την ομαλή ψυχοκοινωνική εστίαση στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς πριν ακόμη επεκταθεί ως φαινόμενο στο σύνολο του σχολικού πληθυσμού, στην παροχή βοήθειας σε μαθητές/τριες που είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά, αλλά και σε μια προσπάθεια να μειωθεί η συχνότητα και η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς που έχει ήδη εκδηλωθεί από κάποιους μαθητές και μαθήτριες.

Επομένως η συστηματική πρόληψη και η κατάλληλη αντιμετώπιση κάθε μορφής σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ σημαντικές. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές έχουν απόλυτο δικαίωμα σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο να τους παρέχει ασφάλεια και προστασία (Τσιάντης, 2008).

2.4. Πρόληψη και παρέμβαση στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Τα μέτρα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, στοχεύουν στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς πριν αυτή κάνει την εμφάνισή της στο σύνολο του σχολικού πληθυσμού, στην αναγνώριση των μαθητών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και στην παρέμβαση για παροχή βοήθειας και στη μείωση της συχνότητας και της έντασης της επιθετικής συμπεριφοράς που έχει πρόσφατα εκδηλωθεί από ένα ή περισσότερους μαθητές.

Τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στοχεύουν αφενός στην καταπολέμηση των παραγόντων κινδύνου και αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

σε πολυσύνθετα πλαίσια και σε πολυσύνθετους πληθυσμούς. Για να γίνει αυτό, τα προγράμματα χρησιμοποιούν προσεγγίσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στην επίτευξη και των τριών στόχων που αναφέρθηκαν πιο πάνω (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Όταν τα μέτρα πρόληψης απευθύνονται σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, τότε η παρέμβαση ονομάζεται πρωτογενής (Larson, 2004 όπ. αναφ. στο Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Η πρωτογενής παρέμβαση για τον σχολικό εκφοβισμό περιλαμβάνει όλους τους μαθητές και όχι μόνο αυτούς που έχουν προβλήματα σχολικού εκφοβισμού.

Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα ολιστικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης είναι η καλύτερη άμυνα ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό (Elinoff, Charouleas, & Sassu, 2004 όπ. αναφ. στο Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Υπάρχουν ποικίλα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπιση παραγόντων που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό. Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά μερικά από αυτά που έχουν εφαρμοστεί σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο, καθώς και γενικές ιδέες που θεωρούνται χρήσιμες κατά τον σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων.

Το πρόγραμμα παρέμβασης «Δάφνη», με επιστημονικά υπεύθυνο και συντονιστή τον Αναπληρωτή Καθηγητή Παιδοψυχιατρικής τον κ. Ιωάννη Τσιάντη, αποτέλεσε μια ευρωπαϊκή, διακρατική προσπάθεια αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ασημόπουλος, 2010:2). Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί σε οργανωμένες ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, το οποίο στόχευε στην πρόληψη, την αντιμετώπιση, την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό. Επιπρόσθετα, δόθηκε έμφαση στην οργάνωση του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος με τρόπο που να θέτει όρια στις αρνητικές συμπεριφορές και να παρέχει πρότυπα θετικής συναναστροφής (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Ένα ακόμη πρόγραμμα για την μείωση και την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, είναι το «Second Step». Τρία ξεχωριστά, διαφορετικά για κάθε ηλικία, αναλυτικά προγράμματα είναι διαθέσιμα από το νηπιαγωγείο μέχρι και τις τάξεις του Λυκείου. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα ώστε να είναι φιλικά προς τους δασκάλους και κατάλληλα για χρήση μέσα στη τάξη. Ο πρωταρχικός σκοπός είναι να μειώσει την επιθετικότητα των μαθητών, βοηθώντας τα να αναπτύξουν συνήθειες προκοινωνικής συμπεριφοράς. Η έμφαση του προγράμματος αυτού δίνεται

στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών, των μεθόδων επίλυσης προβλημάτων και των στρατηγικών διαχείρισης συναισθημάτων (Μπογιατζόγλου και συν., 2012:19).

Ανάλογο πρόγραμμα είναι και το «PATHS» (Προώθηση Εναλλακτικών Τρόπων Σκέψης), το οποίο είναι ένα κοινωνικο-συναισθηματικό πρόγραμμα μάθησης, που έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στις αίθουσες. Έχει δείξει πως το PATHS είναι αποτελεσματικό τόσο για τη πρόληψη όσο και την παρέμβαση και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μέσω του προγράμματος προωθείται η συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια και μειώνεται η επιθετικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, ενώ, ταυτόχρονα εμπλουτίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία στην αίθουσα. Χρησιμοποιείται από δασκάλους όσο και από συμβούλους και παρότι εστιάζεται στο σχολείο και στη σχολική αίθουσα, στο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονται και οι γονείς μέσω ενημέρωσης και συμμετοχής σε δραστηριότητες (Μπογιατζόγλου και συν., 2012:20). Και τα δύο αυτά προγράμματα αποσκοπούν στην προώθηση της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, έχοντας στο επίκεντρό τους την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Μπογιατζόγλου και συν., 2012:22).

Στην Φιλανδία ένα πρόγραμμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού που εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία και σε γυμνάσια είναι το «KiVa», λαμβάνοντας υπόψη όλες τις μορφές με τις οποίες οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα αυτό έδειξε ότι μειώνει αποτελεσματικά τη θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών/τριών (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011:675). Το πρόγραμμα αυτό προσέγγισε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ολιστικά σε επίπεδο σχολείου, εμπλέκοντας στις δράσεις του μαθητές/τριες, Διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρητές του σχολικού εκφοβισμού στο πρόγραμμα αυτό παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, καθώς αυτοί είναι που είτε θα επιβραβεύσουν τις αρνητικές ενέργειες, είτε θα αποδοκιμάσουν και θα επιχειρήσουν να σταματήσουν τους θύτες (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta & Salmivalli, 2012. Salmivalli et al., 2012:852) γι' αυτό και οι δράσεις του προγράμματος επικεντρώθηκαν στην ενεργοποίηση της ομάδας συνομηλίκων παρατηρητών, η οποία έχει τη δύναμη να δώσει τέλος σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού (Ahtola et al., 2012:852).

Τέλος το Νορβηγικό πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού «OBPP» (Olweus Bullying Prevention Program), αποτέλεσε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης σε δημοτικά σχολεία και σε γυμνάσια, στοχεύοντας στη μείωση των υπάρχοντων προβλημάτων εκφοβισμού/θυματοποίησης μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο, καθώς και στο να προληφθεί η ανάπτυξη νέων προβλημάτων (Olweus, 2009:83). Για την επίτευξη των στόχων δύο ήταν οι σημαντικότερες προϋποθέσεις: α) οι ενήλικοι στο σχολείο να έχουν επίγνωση, και ως ένα βαθμό και στο σπίτι, της έκτασης του προβλήματος εκφοβισμού/θυματοποίησης, και β) να αποφασίσουν να εμπλακούν σοβαρά για να αλλάξουν την κατάσταση (Olweus, 2009:84). Οι αρχές στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα ήταν τέσσερις: α) Οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και όσοι ενήλικες αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά εντός του σχολείου, έπρεπε να ενδιαφέρονται για τους μαθητές, β) να τους βάζουν σταθερά και σαφή όρια, γ) να μη χρησιμοποιούν τιμωρητικές τεχνικές και δ) να δρουν οι ίδιοι ως θετικά πρότυπα. Με βάση αυτές τις αρχές, εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, τάξης, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος έδειξαν μείωση των περιστατικών τουλάχιστον κατά ένα τρίτο, η οποία διήρκησε μέχρι και πέντε χρόνια μετά (Olweus, 2009:132-3).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι τα προγράμματα παρέμβασης είναι αποτελεσματικά, όταν συμπεριλαμβάνουν, εκτός από τους μαθητές και τις μαθήτριες, και όσους εμπλέκονται ενεργά στη διαπαιδαγώγησή τους, δηλαδή τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές. Ο καθένας παίζει έναν συγκεκριμένο και εξίσου σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, είναι άκρως σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων, καθώς και ένα πλαίσιο παράλληλων δράσεων. Σύμφωνα με τον Olweus (2009:145) κάθε σχολείο θα πρέπει να διαθέτει ανά πάσα στιγμή ένα παρόμοιο πρόγραμμα, όχι μόνο για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχολικού εκφοβισμού, αλλά και για να εμποδίζει την εμφάνισή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

3.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στο σχολείο αλλά και τακτικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί για την διαχείριση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού.

Όλο το κεφάλαιο είναι εστιασμένο στο ρόλο του σχολείου και συγκεκριμένα στον ρόλο των Διευθυντών και εκπαιδευτικών. Οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί βρίσκονται πιο κοντά από κάθε άλλον στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού πλαισίου και γι' αυτό η άμεση παρέμβασή τους καθίσταται σημαντική. Ωστόσο η πιο συχνή μέθοδος αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν είναι η άμεση επιβολή ποινών, η οποία δεν οδηγεί συνήθως σε αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Rigby, 2014).

3.2. Ο ρόλος των Διευθυντών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός χρειάζεται ολιστική αντιμετώπιση. Η πρόληψη και η αντιμετώπισή του απαιτεί την συνεργασία των γονέων, των Διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού είναι μια προειδοποίηση, η οποία αν γίνει αντιληπτή εγκαίρως μπορεί να πάρει το δρόμο της θεραπείας. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνεται μέσα σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό της παρέας συνομηλίκων, της τάξης, του σχολείου, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005:719). Το σχολείο μετά την οικογένεια είναι ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης, καθώς το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς συντελούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Το σχολείο και συγκεκριμένα οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους, συμβάλλουν στη

διαμόρφωση της αυτοεικόνας των μαθητών και των μαθητριών. Επιπλέον, η ηθική καλλιέργεια των νέων, καθώς και η παιδαγωγική υποβοήθησή τους οδηγεί στο να υιοθετήσουν θετικά πρότυπα, στάσεις και αξίες στην ζωή τους ώστε στο μέλλον να μπορούν να σέβονται όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους (Στοιγιαννίδης, 2013:288-9).

Όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω τα αυξημένα ποσοστά διαταρακτικών και επιθετικών συμπεριφορών έχουν πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό χώρο και μπορεί να δημιουργήσουν αρνητικό κλίμα, να παρεμποδίσουν τη διαδικασία της μάθησης και τις σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι σύγχρονες θεωρήσεις αναφέρουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι «εκπαιδευτικά» ή και «οικογενειακά» προβλήματα και είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζονται εκεί όπου εμφανίζονται δηλαδή στο σχολείο με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συγχρόνως με το σπίτι – οικοσυστημική προσέγγιση (Καλαντζή Αζίζι, 1985, Cooper & Urton, 1990, όπ. αναφ. στο Ρόλος Διευθυντή, 2014).

Οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον, καθώς οι αντιδράσεις τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συντελούν στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος το οποίο ενθαρρύνει ή αποτρέπει τον σχολικό εκφοβισμό (Gendron, Williams & Guerra, 2011:152). Επιπλέον οι γονείς αποτελούν πρότυπα μίμησης για τα παιδιά τους γι' αυτό τόσο οι γονείς όσο και οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να καθοδηγούν τους μαθητές, να τους ανατροφοδοτούν, αλλά και να τους υποστηρίζουν, έτσι ώστε να τα εφοδιάσουν με τις κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Είναι λοιπόν αναγκαίο οι ενήλικες γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές να συνεργάζονται μεταξύ τους, προσπαθώντας να αναγνωρίζουν έγκαιρα σημάδια και συμπεριφορές που φανερώνουν εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν, να στηρίξουν και να τροφοδοτήσουν με τις κατάλληλες γνώσεις και στρατηγικές τους εμπλεκόμενους στον σχολικό εκφοβισμό μαθητές, προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν την πιθανότητα μελλοντικών σχετικών συμβάντων.

Συμπερασματικά ο ρόλος των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστικός, καθώς επιδρούν με την στάση τους τόσο στις μεταξύ σχέσεις των μαθητών, όσο και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Επομένως οι απόψεις και οι στάσεις των Διευθυντών και των

εκπαιδευτικών συντελούν στη μείωση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στη βελτίωση των σχέσεών τους με τους μαθητές. Παρακάτω θα συζητηθούν ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης και οι τακτικές αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές για τη διαχείριση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού.

3.3. Ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στο σχολείο

Στο πλαίσιο της προσπάθειας για ποιοτική ανασυγκρότηση του σύγχρονου σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία χρόνια προχώρησε στη συστηματική οργάνωση και θεσμοθέτηση αποφάσεων και κανόνων με στόχο τη δημιουργία αποτελεσματικών στελεχών, τα οποία θα ασχοληθούν τόσο με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού όσο και με την εφαρμογή των νέων καινοτομιών και τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Αθανασίου, Σταύρου & Κωνσταντίνου, 2011).

Αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών αποτελεί και η έκδοση υπουργικών αποφάσεων (Φ.353.1/324/105657/Δ1) με στόχο τον καθορισμό καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στα στελέχη της Εκπαίδευσης. Στην ιεράρχηση αυτή καίρια θέση αποτελεί και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η Πολιτεία τον ορίζει ως τον υπεύθυνο–αρμόδιο για την αποτελεσματική οργάνωση όλων εκείνων των παραμέτρων οι οποίες θα διασφαλίσουν την επιτυχή λειτουργία και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

Σύμφωνα με τους Αθανασίου, Σταύρου και Κωνσταντίνου (2011), ο ρόλος του Διευθυντή στο σημερινό σχολείο είναι αναμφισβήτητα πολύ σημαντικός και δύσκολος. Είναι ο άνθρωπος που καλείται από την μία να διατηρήσει τον παραδοσιακό του ρόλο στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και από την άλλη να μετατρέψει το σύγχρονο σχολείο σε ένα χώρο ζωντανό, που σκοπό έχει τόσο τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης όσο και την ανάπτυξη κοινωνικής, ηθικής και πνευματικής εξέλιξης των μαθητών. Ωστόσο, απαιτούνται και άλλοι παράγοντες που θα πρέπει να συνδράμουν προς την κατεύθυνση αυτή. Τέτοιοι είναι το διδακτικό προσωπικό, οι διοικητικοί προϊστάμενοι, οι σχολικοί σύμβουλοι, ο κοινωνικός περίγυρος (γονείς και μαθητές), το αναλυτικό πρόγραμμα, η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής του σχολείου έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του, το συντονισμό και έλεγχο του εκπαιδευτικού προσωπικού, την επίτευξη των στόχων που θέτει η εκπαιδευτική ηγεσία, την επαφή του σχολείου με τις προϊστάμενες αρχές και την τοπική κοινωνία (Σαΐτης 2000: 245- 6).

Ο Διευθυντής καλείται να παρακολουθεί τις εξελίξεις, να επιμορφώνεται στις νέες τεχνολογίες και τις νέες μορφές εκπαιδευτικής παρέμβασης, να οργανώνει και να προωθεί προγράμματα στο περιβάλλον του σχολείου, αφού στόχος τους είναι να εντάξουν τους μαθητές στα δεδομένα της καθημερινότητας προσφέροντας όμως και την απαραίτητη παιδαγωγική δεοντολογία. Ο διευρυμένος λοιπόν ρόλος του Διευθυντή είναι και μέσα στις ισχύουσες νομοθετικές προβλέψεις και στις τάσεις της σύγχρονης αναζήτησης αλλά και μέσα στις δυνατότητες του θεσμού (Αθανασίου, Κωνσταντίνου & Σταύρου, 2011).

Ιδιαίτερα στις συνθήκες αβεβαιότητας και ανασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί κατά την εισαγωγή καινοτομιών, όπως είναι τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού, ο ρόλος του διευθυντή γίνεται ακόμη πιο καθοριστικός στην επίτευξη των στόχων της καινοτόμου δράσης και στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Διαπιστώνεται ότι ο διευθυντής που έχει έναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία αλλαγής ενισχύει την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων πολύ περισσότερο από αυτόν που έχει έναν περισσότερο διοικητικό ρόλο και αφήνει την υλοποίησή της στους εκπαιδευτικούς (Fullan 1988: 203). Συνεπώς, η παρουσία και η συμμετοχή του στην όλη διαδικασία, από τη στιγμή της υιοθέτησης μέχρι και τη θεσμοθέτηση των προγραμμάτων, είναι έντονη και δεν παραγνωρίζεται σε κανένα στάδιο. Αυτή η σημαντικότητα του ρόλου του εγείρει την ανάγκη για έναν διευθυντή ο οποίος δεν θα είναι προσκολλημένος σε παρωχημένες τεχνικές και ξεπερασμένες αντιλήψεις, αλλά θα διακατέχεται από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Πασιαρδής 2004: 39).

Σε σχολικά συστήματα που πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις διαπιστώνεται ότι, συγκριτικά με προϊσταμένους, συμβούλους, εκπαιδευτικούς κλπ., οι Διευθυντές διαδραματίζουν το πιο σπουδαίο ρόλο από όλους τους άλλους στις προτάσεις προγραμμάτων βελτίωσης αλλά και στην υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προβαίνουν σε ενέργειες βελτίωσης της τάξης τους, αλλά δεν έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν τις ενέργειές τους σε όλο το

σχολείο, κάτι το οποίο όμως επιτυγχάνεται με την ουσιαστική παρέμβαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Αθανασίου, Κωνσταντίνου & Σταύρου, 2011).

Ωστόσο η αποτελεσματικότητα που μπορεί να επιφέρει εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ικανότητα που διαθέτει ο Διευθυντής για αποτελεσματική επικοινωνία, αφού επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα των αποφάσεων που θα ληφθούν αλλά και των ανθρώπινων σχέσεων που θα αναπτυχθούν, την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, της καθοδήγησης, της παρακίνησης, του συντονισμού και της σωστής λήψης αποφάσεων (Αθανασίου, Κωνσταντίνου & Σταύρου, 2011). Ένας από τους βασικούς συντελεστές μιας επιτυχημένης καινοτομίας είναι η άσκηση ηγετικού ρόλου που συνδέεται με το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Harris & Chapman 2002: 1).

Η εμπειρία παρακολούθησης των προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέδειξε ότι η πορεία τους δεν είναι καλή όταν δεν υπάρχει και η ενεργός συμμετοχή και στήριξη του Διευθυντή.

Ο Διευθυντής είναι αυτός, που ως σύγχρονος manager, και με γνώμονα το «καλό» της Εκπαίδευσης, πρέπει να προσπαθεί ώστε, να ενεργοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε δράσεις πρόληψης και προαγωγής της υγείας των μαθητών, να είναι ο εμπνευστής που θα δίνει τα ερεθίσματα και τα κίνητρα για τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων, να είναι αυτός που καλείται να κάνει το σχολείο πιο ελκυστικό, ένα σχολείο με ποιότητα, ένα σχολείο που θα ενθαρρύνει τους μαθητές, θα τους δίνει κίνητρα για βιωματική μάθηση και δράση, για ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, για συλλογική προσπάθεια, για δημιουργία σχέσεων αλληλοεκτίμησης, αλληλοσεβασμού και για υγιή ανταγωνισμό. Ο Διευθυντής είναι αυτός που με τη δυναμικότητά του και το κύρος φέρνει σε επικοινωνία το σχολείο με την τοπική κοινωνία και βοηθάει στη διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων (Αθανασίου, Κωνσταντίνου & Σταύρου, 2011).

Ο ρόλος επομένως του Διευθυντή τόσο για τον σχεδιασμό όσο και για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστικής σημασίας. Η επίτευξη λοιπόν των στόχων των προγραμμάτων απαιτεί την ουσιαστική ενημέρωση και επιμόρφωση των στελεχών, γνώση των εκπαιδευτικών και διοικητικών διαδικασιών και συνεργασία τόσο με τους υπεύθυνους των καινοτόμων δράσεων όσο και με αυτούς άλλων φορέων στήριξης, έτσι ώστε αφενός να επιτυγχάνεται η προσαρμογή των προγραμμάτων με τις ιδιαιτερότητες και

τις ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας και αφετέρου να προκαλείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού κόσμου σε ένα πραγματικά «αποτελεσματικό» σχολείο.

3.4. Τακτικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του Διευθυντή

Τα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων σχολικού εκφοβισμού είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται κυρίως σε τρία επίπεδα: α) σε ατομικό επίπεδο μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων, β) σε επίπεδο τάξης και γ) σε επίπεδο συστήματος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, μέσω της εφαρμογής μιας σχολικής πρακτικής για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων ή διαταραχών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015:8).

Σύμφωνα με τον Olweus (2009:140) όταν σε κάποιο σχολείο εκδηλώνεται το ενδιαφέρον για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης και η πρωτοβουλία έχει παρθεί από τους εκπαιδευτικούς, είναι ουσιώδες να εξασφαλιστεί πρώτα η υποστήριξη του Διευθυντή του σχολείου, όπως και κάποιων άλλων ατόμων που βρίσκονται σε θέσεις-κλειδιά. Η υποστήριξή τους θα διευκολύνει πολύ το όλο εγχείρημα. Παρ' όλα αυτά, ακόμα κι αν ο Διευθυντής διστάζει να εφαρμόσει το πρόγραμμα στο σχολείο του, οι εκπαιδευτικοί μπορούν μεμονωμένα να εφαρμόσουν στοιχεία του προγράμματος στις τάξεις τους. Ενδέχεται ακόμα να έχουν την δυνατότητα να εγκαταστήσουν κάποια μέτρα στο επίπεδο του σχολείου (όπως η αυξημένη παρατήρηση κατά την ώρα των διαλειμμάτων) κάνοντας μια ανεπίσημη συμφωνία με κάποιους από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Για τη συνέχεια θα λάβουμε ως δεδομένη τη συναίνεση του Διευθυντή και την υποστήριξή του στο πρόγραμμα.

Πριν το πρόγραμμα εγκατασταθεί, καλό είναι να έχει δημιουργηθεί μια μικρή ομάδα ή επιτροπή για το συντονισμό της εφαρμογής του κατά τις διάφορες φάσεις. Σημαντικό καθήκον της ομάδας είναι να παρέχει ανατροφοδότηση στις ανάλογες ομάδες-στόχους για την πρόοδο της παρέμβασης και τα πιθανά προβλήματα που θα παρουσιαστούν στην πορεία. Η ομάδα μπορεί να αποτελείται από το σχολικό ψυχολόγο ή το σύμβουλο και εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των

γονέων. Η δημιουργία μιας τέτοιας ομάδας θα βοηθήσει στην κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερη εφαρμογή του προγράμματος και θα εξασφαλίσει τη συνέχεια και την επιμονή στις προσπάθειες κατά του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 2009:141).

Προϋπόθεση για να γίνει με επιτυχία η παρέμβαση είναι η επίγνωση και η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων έως ένα βαθμό. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί είναι να διεξάγουμε μια ανώνυμη έρευνα ανάμεσα στους μαθητές με το Ερωτηματολόγιο Νταή/Θύματος. Ύστερα από την επεξεργασία των απαντήσεων, τα ευρήματα θα παρουσιαστούν σε μια σχολική ημερίδα αφιερωμένη στα προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης. Μάλιστα τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν καλύτερο να γνωστοποιηθούν στους γονείς των μαθητών: για παράδειγμα στην συνέλευση γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών. Εκτός από συγκεκριμένες πληροφορίες για τις διάφορες πτυχές των προβλημάτων του σχολικού εκφοβισμού, η έρευνα, σε συνδυασμό πάντα με συζητήσεις για τα κατάλληλα μέτρα, θα προκαλέσει αναμφίβολα την εμπλοκή των ενηλίκων και την συλλογική δέσμευση στο πρόγραμμα που θα αποφασιστεί από κοινού. Η επίγνωση και η ενεργή εμπλοκή από την πλευρά των ενηλίκων αποτελούν θεμελιώδη συστατικά του προγράμματος. Η δημιουργία τους μπορεί να προκληθεί με πολλούς τρόπους, αλλά αυτοί που αναφέρθηκε πιο πάνω-η ανώνυμη έρευνα, η σχολική ημερίδα και η συνέλευση των γονέων και εκπαιδευτικών-είναι απλοί και συνήθως αποτελεσματικοί, γι' αυτό και θεωρούνται βασικές συνιστώσες του προγράμματος.

Ωστόσο οι παραπάνω συνιστώσες-η ανώνυμη έρευνα, η σχολική ημερίδα και η συνέλευση των γονέων και εκπαιδευτικών-δεν είναι το ίδιο σημαντικές, καθώς η συνέλευση γονέων/κηδεμόνων-εκπαιδευτικών παίζει δευτερεύοντα ρόλο, όχι όμως πως η εξασφάλιση της γενικής γονεϊκής υποστήριξης στο πρόγραμμα παρέμβασης δεν είναι επιθυμητή (απαραίτητη στις περισσότερες περιπτώσεις των διαπιστωμένων προβλημάτων σχολικού εκφοβισμού σε μια συγκεκριμένη τάξη). Παρ' όλα αυτά, ακόμα κι όταν οι γονείς δεν εμπλέκονται άμεσα με το πρόγραμμα, είναι πιθανό το σχολείο να καταφέρει από μόνο του να επιτύχει πολλές θετικές αλλαγές. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η εδραίωση της συνεργασίας με τους γονείς στο πρόγραμμα είναι σαφώς ένας στόχος, αλλά μπορεί κάλλιστα να μη θεωρηθεί ως βασική συνιστώσα του προγράμματος (Olweus, 2009:142).

Στην περίπτωση εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει καθήκον να αναπτύξει κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές και να διασφαλίσει ότι κάθε εκπαιδευτικός ή μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα, ενώ παράλληλα του παρέχονται ευκαιρίες εκτόνωσης μέσω της συμμετοχής σε συζητήσεις για θέματα βίας ή τη διοργάνωση εκδηλώσεων (πολιτιστικών, αθλητικών κ.ά.), να φροντίσει για την υλοποίηση και εφαρμογή προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών, της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, της γνώσης και της ικανότητας έκφρασης των δικαιωμάτων τους, στην εκπαίδευσή τους ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους, να μπορούν να εξασκηθούν στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και να εκπαιδευτούν στην ενσυναίσθηση και στην ικανότητα κατανόησης του τρόπου σκέψης του άλλου και συμμετοχικής επίλυσης προβλημάτων (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004, όπ. αναφ. στο Ρόλος Διευθυντή, 2014) και τέλος να διασφαλίσει τη σαφήνεια των σχολικών κανόνων και των ορίων, μέσω προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων. Οι σχολικοί κανόνες που εφαρμόζονται είναι σημαντικό να απορρέουν από τη φυσική εσωτερική λειτουργία του σχολείου, να διατυπώνονται και να γνωστοποιούνται σ' όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να αναθεωρούνται με την πάροδο του χρόνου, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο (Μαυρογιώργος, 1995:15-18).

Επιπλέον ο Διευθυντής έχει καθήκον να παρεμβαίνει στις δράσεις που ενισχύουν την επιτήρηση όλων των σχολικών χώρων, να φροντίζει για την εφαρμογή προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανόηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, την αξιολόγηση και την αντιμετώπισή της. Οι απλοί εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν να μη λειτουργούν αυτόνομα στη σχολική τάξη, αλλά ως μέλος μίας διεπιστημονικής ομάδας που θα περιλαμβάνει το Διευθυντή, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους ειδικούς επιστήμονες (Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των προβλημάτων βίας και επιθετικότητας, 2014).

Οι παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο που αποσκοπούν στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού επιβάλλεται να μην γίνονται μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά να ακολουθείται η συστημική προσέγγιση που περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα που

κινούνται οι μαθητές, δηλαδή το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Espelage & Swearer, 2003:172).

Οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων, αλλά και όλα τα υπόλοιπα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να είναι ποιοτικά εκπαιδευμένοι στους τρόπους και στις διαδικασίες διαχείρισης μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα θα πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, καθώς ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που θα διαμορφώσει το θετικό σχολικό κλίμα επικοινωνίας, διαλόγου και εμπιστοσύνης, οικοδομώντας συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, που είναι δυνατό να οδηγήσουν στην απαλοιφή του σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) η προσπάθεια για την αντιμετώπιση συγκρούσεων και περιστατικών, και κατ' επέκταση διαμόρφωσης θετικού κλίματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον, είναι διπλής κατεύθυνσης και εξαρτάται τόσο από την ικανότητα και ευελιξία του Διευθυντή ηγέτη (π.χ. να μπορεί να διαπραγματεύεται σωστά, να αποτιμά όλες τις όψεις του προβλήματος, να διατυπώνει καθαρά κοινούς στόχους κ.α.) όσο και από την ωριμότητα και τη στάση των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΙΕΣ, ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

4.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναπτυχθούν θεωρίες και μελέτες που σχετίζονται με την εξήγηση της εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού και θα γίνει παρουσίαση κάποιων ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με το ρόλο των Διευθυντών στη διαχείριση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού στην σχολική μονάδα.

4.2. Θεωρίες και μελέτες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Οι θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε εκείνες που αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα-σχολικό εκφοβισμό ως μία αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης (Ψυχανάλυση, Εθολογία) και σε εκείνες που θεωρούν ότι η επιθετικότητα-σχολικός εκφοβισμός αποτελεί κατά κύριο λόγο ή αποκλειστικά προϊόν κοινωνικών παρεμβάσεων (υπόθεση: «Επιθετικότητα-Ματαίωση», Θεωρία της «Κοινωνικής Μάθησης») (Χηνάς & Χρυσafiδης, 2000, παρα. 16).

Σύμφωνα με τον Freud (1950) στη θεωρία της Ψυχανάλυσης η επιθετικότητα και η βία συνδέονται άμεσα με την ανθρώπινη σεξουαλικότητα που πηγάζουν από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και της επιβίωσης.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο K. Lorenz, εκπρόσωπος της Εθολογίας. Ο Lorenz (1966) αναφέρει πως το επιθετικό ένστικτο είναι απόρροια του ατόμου για επιβίωση και εκδηλώνεται όταν απειλείται η ασφάλειά του και πρέπει να αντιδράσει, είναι δηλαδή ζωτική ανάγκη.

Από την άλλη, οι αντιλήψεις των θεωριών ανάγουν τα αίτια της επιθετικότητας όχι σε βιολογικούς, αλλά σε κοινωνικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τον Dollard (1939), η επιθετικότητα εκδηλώνεται όταν το άτομο νοιώσει ματαίωση, δηλαδή την ψυχική ένταση που προκαλείται όταν παρεμποδίζεται κάποια ενέργειά του, ή όταν κάποιες επιθυμίες του μένουν ανεκπλήρωτες.

Ο Dollard πίστευε ότι αυτά τα δύο, επιθετικότητα και ματαίωση, συνδέονται πάντα μεταξύ τους, δηλαδή η ματαίωση προκαλεί πάντα επιθετικότητα και η επιθετικότητα ακολουθεί πάντα μετά από μια ματαίωση.

Ο Bandura (1973) ως πρωτοπόρος που ερμήνευσε την έννοια της «Κοινωνικής Μάθησης», υποστήριξε ότι η επιθετικότητα-σχολικός εκφοβισμός πηγάζει από τα πρότυπα του κοινωνικού περίγυρου, καθώς ο ρόλος της μάθησης στην ανάπτυξη των παιδιών κατέχει σημαντική θέση και διαδραματίζει καίριο ρόλο. Τα παιδιά παρατηρούν τους γύρω τους, μιμούμενα τις κινήσεις ή τις συμπεριφορές που βλέπουν και έτσι μαθαίνουν. Μαθαίνουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία με τους άλλους, την επίθεση και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ο σχολικός εκφοβισμός στο σχολείο είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, όπου στην εκδήλωσή του συμβάλλει η αλληλεπίδραση ψυχολογικών, οικογενειακών, κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων. Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ των παιδιών. Οι μέθοδοι που οι γονείς χρησιμοποιούν για να πειθαρχήσουν τα παιδιά τους συσχετίζονται άμεσα με τις μορφές αντιμετώπισης και επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων που τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια (Ιωάννου, 2008:13).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι γονείς των θυτών λειτουργούν συχνά οι ίδιοι στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους με επιθετικότητα και εχθρότητα και έχουν αυταρχικές προσωπικότητες. Η επιβολή τιμωριών, ποινών αλλά και οι συγκρούσεις καλλιεργούν μία αντιπαράθεση ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά. Οι συγκρούσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους γονείς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, η ασυμφωνία γονιών, η χαμηλή σύνδεση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας αποτελούν παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη συμπεριφορών (Ιωάννου, 2008:13). Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (ιδιοσυγκρασία, έλλειψη ενσυναίσθησης) όπως και οι σχολικοί παράγοντες (Θεοφίλου, 2015, παρα. 8). Το γεγονός ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει μεγαλύτερη έκταση σε κάποια σχολεία υποδεικνύει ότι μπορεί να υπάρχουν κάποιοι παράγοντες στο επίπεδο

του σχολείου, οι οποίοι επηρεάζουν την συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού (Θεοφίλου, 2015, παρα. 9).

Επιπλέον αυξημένα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται σε σχολεία με ανεπαρκή εποπτεία και καθηγητές με ελλειπείς δεξιότητες για έγκαιρη αναγνώριση ατόμων που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό και επομένως για έγκαιρη αντιμετώπισή του. Σημαντικό επίσης ρόλο έχει και το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου (ανταγωνιστικό, ελεγκτικό, απρόσωπο, οριοθετεί με εχθρικό τρόπο, προσανατολισμένο στην επίδοση και όχι στις σχέσεις) καθώς και οι πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος (υπερβολική χρήση της τιμωρίας και της αποβολής ως μέσου πειθαρχίας, δυσανάλογη επιβράβευση κοινωνικά θετικών συμπεριφορών κτλ.) (Θεοφίλου, 2015, παρα. 9).

Ειδικότερα η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Olweus, 1996- Ames, 1996· Clarke and Kiselica, 1997· Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001, όπ. αναφ. στο Τσιάντη, 2008) εντοπίζει ορισμένους πρωταρχικούς παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση του φαινομένου. Σε αυτούς υπόκεινται η έλλειψη ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και η άγνοια όσον αφορά στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του μαθητή (π.χ., εκπαιδευτικούς, γονείς), καθώς και οικογενειακές παράμετροι, όπως έλλειψη φροντίδας, ενθάρρυνσης, υποστήριξης των παιδιών μέσα στην οικογένεια, έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων, οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα, θέματα παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς. Επιπρόσθετα, βασικός παράγοντας στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται και η μεγάλη έμφαση που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια στην ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς αυτή οδηγεί στο να εκλαμβάνεται η σχολική επιτυχία ως σημαντικός δείκτης της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού, με αποτέλεσμα ο μαθητής που αποτυγχάνει να νιώθει ανεπαρκής, να οργανώνει αρνητική ταυτότητα και να οδηγείται στην προσχώρηση στη συμμορία και σε συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, η έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες, η έλλειψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων για την εκτόνωση του άγχους, η έλλειψη ζωτικού χώρου και το κλειστό προς την κοινότητα σχολείο και το σχολικό κλίμα είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες στην εμφάνιση αυτού του φαινομένου στα σχολεία.

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού είναι το φύλο. Το γεγονός ότι το είδος του εκφοβισμού διαφέρει ανάλογα με το φύλο

του παιδιού είναι αδιαμφισβήτητο. Τα αγόρια έχουν υπάρξει θύτες και έχουν διαπράξει επιθετικές και βίαιες πράξεις παρά τα κορίτσια, σε οποιαδήποτε ηλικία. Πολύ περισσότερα αγόρια απ' ό,τι τα κορίτσια υπήρξαν δράστες και θύματα κάποιου από τα είδη επιθετικής συμπεριφοράς (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007:340-1).

Τα κορίτσια κατά κάποιο τρόπο έχουν λιγότερες πιθανότητες να υπάρξουν θύματα εκφοβισμού. Ο Olweus (2009:38) σε μια έρευνά του αναφέρει ότι το 60% των κοριτσιών που είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού, δήλωσαν ότι θύτες ήταν μόνο αγόρια ενώ ένα άλλο 15-20% δήλωσαν ότι έπεσαν θύματα τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια. Η πλειοψηφία ωστόσο των αγοριών που έπεσαν θύματα του εκφοβισμού (80%) εκφοβίστηκαν μόνο από αγόρια. Τα συμπεράσματα αυτά μας δείχνουν ότι τα αγόρια συμμετέχουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια σε φαινόμενα εκφοβισμού. Ακόμη θα πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Rigby (2008) και τον Olweus (2009:37) τα αγόρια χρησιμοποιούν συνήθως άμεσο εκφοβισμό που περιέχει άμεσες μορφές σωματικής ή λεκτικής επίθεσης. Σε αντίθεση με τα κορίτσια τα οποία είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιούν πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού για να παρενοχλήσουν άλλα κορίτσια όπως είναι η διάδοση φημών ή ο αποκλεισμός από τις ομάδες φίλιας. Οι παρατηρήσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία και με τα αποτελέσματα των ερευνών των Maccoby & Jacklin (1974, όπ. αναφ. στο Olweus, 1993) και Ekblad & Olweus (1986, όπ. αναφ. στο Olweus, 1993) για τις διαφορές φύλου ως προς την επιθετική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά έχει αναφερθεί από άλλες έρευνες ότι υπάρχει ίδιο ποσοστό σωματικής βίας και για τα δύο φύλα.

Σύμφωνα με τον Olweus (2009:34) αν σχεδιάσουμε ένα γράφημα με τα ποσοστά των μαθητών διαφόρων τάξεων που πέφτουν θύματα εκφοβισμού στο σχολείο, θα δούμε ότι θα σχηματιστεί μια ελαφρά φθίνουσα καμπύλη τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια. Η κάμψη αυτή είναι πιο έντονη στις τάξεις του δημοτικού (α' έως στ', που αντιστοιχούν γενικά στις ηλικίες 6 έως 12). Έτσι, όσο ανεβαίνουν οι τάξεις, τόσο μειώνεται το ποσοστό των μαθητών που υφίστανται πράξεις εκφοβισμού. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Smith (2003), Whitney & Smith (1993), οι οποίοι υποστήριξαν ότι αυτό συμβαίνει λόγω του ότι αρκετά από τα πρώην θύματα μπορούν πια να αποφύγουν την θυματοποίηση, καθώς είναι πια πιο ρωμαλέα αλλά και πιο επιδέξια στην αποφυγή της. Αυτοί που φαίνεται να εκτίθενται περισσότερο είναι οι μικρότεροι σε ηλικία και ασθενέστεροι μαθητές. Το μέσο ποσοστό των μαθητών (αγοριών και κοριτσιών μαζί) που υφίστανται εκφοβισμό από την β' έως την

στ' δημοτικού βρέθηκε να είναι σχεδόν το διπλάσιο απ' ότι στις τρεις τάξεις του γυμνασίου.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι και η έρευνα που έγινε από των Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000) για τον εκφοβισμό στο δημοτικό σχολείο, σε δείγμα 1.312 μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων, από τους οποίους 51% αγόρια και 49% κορίτσια, από 1 ιδιωτικό και 8 δημόσια δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Η έρευνα αυτή έδειξε για το προηγούμενο έτος (1999) ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, ο αριθμός των δραστών αλλά και των θυμάτων μειώνεται. Μια γενική διαπίστωση είναι ότι η συχνότητα του εκφοβισμού, όπως τουλάχιστον αναφέρεται από τους μαθητές, μειώνεται στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου.

Έρευνα, όμως, του Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007:341) αναφέρει ότι ο σχολικός εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου και όχι μόνο, δεν μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αλλά μετασχηματίζεται και παίρνει πιο έμμεσες και πιο δύσκολες να εντοπιστούν μορφές όπως αυτή του λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το εύρημα ότι μια κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού είναι αυτή της σεξουαλικής παρενόχλησης (σχόλια ή χειρονομίες με σεξουαλικό περιεχόμενο). Η κυριαρχία των συγκεκριμένων μορφών δικαιολογείται, όπως αναφέρουν οι ερευνήτριες, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων και η εκδήλωση της σεξουαλικότητας αποτελούν δύο στοιχεία που κατέχουν πρωτεύουσα θέση στη ζωή του/της εφήβου και καθορίζουν την μελλοντική πορεία της ανάπτυξης. Όπως τονίζουν οι Harris και Petrie (2004, όπ. αναφ στο Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007:341) πολύ συχνά οι έφηβοι θεωρούν ότι ο ασφαλέστερος τρόπος για να διασφαλίσουν την κυριαρχία τους στην ομάδα των συνομηλίκων τους και στο σχολικό χώρο είναι η χρήση βίας πάνω σε συμμαθητές του.

4.3. Ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη διαχείριση σχολικού εκφοβισμού από τους Διευθυντές της σχολικής μονάδας

Η μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία, οι μορφές εκδήλωσης και οι συνέπειές του, αποτελούν βασικό αντικείμενο έρευνας και

στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν, κυρίως, από τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών στο σχολείο. Εκτός όμως από τους μαθητές, βασικοί αλληλεπιδρώντες στο σχολικό περιβάλλον είναι οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, που αποτελούν και αυτοί μέλη της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτελούν ενδιαμέσο στόχο λόγω του κομβικού ρόλου που διαδραματίζουν μέσα στη σχολική κοινότητα καθώς με τις στάσεις, τις αντιλήψεις αλλά και τις ηγετικές ικανότητες τους, επηρεάζουν την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου του οποίου «ηγούνται» και άρα συμβάλουν στην επιτυχή ή όχι πραγματοποίηση συντονισμένων δράσεων που είναι προς υλοποίηση (Σείριος, 2014, παρα.1).

Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1977:212), οι στάσεις μας παίζουν σημαντικό ρόλο στο πως αντιδρούμε σε διαφορετικές περιστάσεις. Επομένως όσο πιστεύουν οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τόσο πιο πιθανό είναι προσπαθήσουν να παρέμβουν, για να αποτρέψουν και να αντιμετωπίσουν ένα γεγονός.

Οι Διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην επαφή και στη συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, χωρίς να εφαρμόζουν κάποια άλλη στρατηγική αντιμετώπισης του φαινομένου. Από την άλλη, οι μαθητές που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά αισθάνονται ότι οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί δε μπορούν να τους βοηθήσουν να διαχειριστούν τον σχολικό εκφοβισμό, όπως επίσης φοβούνται ότι με την παρέμβαση των Διευθυντών και εκπαιδευτικών το ζήτημα αντί να επιλυθεί μπορεί να χειροτερέψει (Crothers & Kolbert, 2004). Παρ' όλα αυτά, γίνεται αντιληπτό ότι, όταν οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο, τότε συνήθως οι χειρισμοί και τα αποτελέσματα είναι θετικά.

Μία άλλη έρευνα των Richard, Schneider και Mallet (2011:265) αναφέρει ότι οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη του σχολικού εκφοβισμού είτε με σωστή παρέμβαση και μένοντας σε επαγρύπνηση, είτε αγνοώντας και παραβλέποντας κάποιο περιστατικό σύμφωνα με την κρίση τους. Από άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι ακόμα και στην περίπτωση που οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σπάνια, η στάση τους φανερώνει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στους μαθητές ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι (Hektner &

Swenson, 2012. Troop-Gordon & Ladd, 2015, όπ. αναφ. στο Van der Zanden, Denessen & Scholte, 2015:476).

Γίνεται λοιπόν σαφές το γεγονός ότι τόσο οι Διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδεύονται ώστε να έχουν μία συγκεκριμένη κατάρτιση πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα επεισόδια που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών στο σχολικό χώρο και στη συνέχεια να μπορούν να εφαρμόζουν αποτελεσματικά προγράμματα παρεμβάσης. Συνήθως η δικαιολογία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αποφεύγουν να παίρνουν μέτρα για την αντιμετώπιση κάποιου περιστατικού σχολικού εκφοβισμού είναι η έλλιπής κατάρτιση και η έλλειψη γνώσεων που έχουν στο να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις (Olweus, 2009: 146).

Επισημαίνεται, επομένως, η αναγκαιότητα παροχής μιας πληρέστερης κατάρτισης, η οποία θα περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους παρέμβασης, αλλά και γνώσεις που αφορούν στην κατάλληλη επιλογή και εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων. Σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου, ο Rigby (2014) αναφέρει ότι οι τακτικές που ακολουθούν οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί, για να μειώσουν και να περιορίσουν τις επιπτώσεις του εκφοβισμού, είναι η διαμεσολάβηση ομηλίκων, η στρατηγική επανόρθωσης ή επανορθωτικής δικαιοσύνης και η μέθοδος ομαδικής υποστήριξης. Η κυρίαρχη, βέβαια, μέθοδος που εξακολουθεί να εφαρμόζεται είναι αυτή της άμεσης επιβολής ποινών και τιμωριών, προκειμένου αφενός να αποτραπούν οι θύτες από μελλοντική επανάληψη της αρνητικής τους δράσης και να παραδειγματιστούν οι υπόλοιποι μαθητές και αφετέρου να μην πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις το ζήτημα προκειμένου να μην ακουστούν άσχημα σχόλια για το σχολείο.

Η Παπαλαζάρου (2015) στην έρευνα που πραγματοποίησε, έδειξε ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού απειλείται από πληθώρα παραγόντων, όπως από την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στον σχολικό εκφοβισμό, από την επίδραση άλλων παραγόντων στη ζωή των εφήβων και την απουσία υποστήριξης από κάποιον ειδικό στο χώρο του σχολείου. Οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών περιλάμβανε, την κατάρτισή τους σε σχετικά ζητήματα, την παρουσία άλλων ειδικών –όπως ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών- στις σχολικές μονάδες, την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την κινητοποίησή τους, στην ανάπτυξη της επαφής τους με τους γονείς και τις οικογένειες

των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και την αξιοποίηση άλλων επαγγελματιών. Τέλος ως προς την εφαρμογή των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και αντιμετώπισης του φαινομένου της επιθετικής συμπεριφοράς υποστηρίχθηκε πώς όσο πιο έγκαιρα, συστηματικά και σε πολλαπλά επίπεδα γίνονται οι παρεμβάσεις, τόσο πιο πιθανό είναι να έχουν θετικά αποτελέσματα.

Σε μία άλλη έρευνα, αυτής της Βεγιάννη (2011), τα αποτελέσματα έδειξαν τα ακόλουθα: Πρώτον ο λεκτικός, σωματικός και κοινωνικός εκφοβισμός είναι οι πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού, δεύτερον η ανάγκη να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί είναι άμεση, τρίτον οι στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιούνται περισσότερο για να αντιμετωπιστούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι η συζήτηση με τα άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα και η αυξημένη παρατήρησή τους. Από την άλλη οι μέθοδοι που δεν χρησιμοποιούνται τόσο πολύ είναι η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο ή με εξειδικευμένους επιστήμονες, τέταρτον το φύλο των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με το ποια στρατηγική θα επιλέξουν, αλλά με το πόσο συχνά θα την επιλέξουν, τέλος ούτε οι σπουδές των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο κατά την παρέμβασή τους.

Μία άλλη έρευνα που υλοποιήθηκε από τον Μπρούζο (2002:127, 129), διερεύνησε την συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εντατικοποίηση της συνεργασίας τους με τους γονείς, ωστόσο στην σχολική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί επιζητούν απλά μόνο εκείνη την συνεργασία μέσω της οποίας θα αντλήσουν εκείνες τις πληροφορίες για τους μαθητές τους που θα τους βοηθήσει στο έργο τους.

Η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2014:56) διερεύνησε τις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Δ/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας από τους οποίους οι οκτώ ήταν γυναίκες και οι δύο άντρες και οι οποίοι είχαν εμπειρία από κάποιο περιστατικό εκφοβισμού μεταξύ μαθητών στο χώρο του σχολείου τους. Ως μέθοδο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη, ώστε να παρουσιαστούν *«τα αυθόρμητα λόγια των δρώντων προσώπων που αποκαλύπτουν αισθήματα, κρίσεις, αντιλήψεις, αναφορές για πράγματα και πρόσωπα και αποτελούν γνήσια ποιοτικά δεδομένα»* (Πηγήακη, 1994, όπ. αναφ. στο Γιαννακοπούλου, 2014:57). Τα περιστατικά που αφηγήθηκαν οι περισσότεροι ομιλητές, αφορούσαν τη χρήση σωματικής βίας από την πλευρά του

θύτη ή των θυτών, γεγονός που ουσιαστικά φαίνεται να ενισχύει το εύρημα παλαιότερων μελετών (Boulton, 1997; Mishna et al, 2005, όπ. αναφ. στο Γιαννακοπούλου, 2014:67) για το σχολικό εκφοβισμό που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές αναγνωρίζουν και παρεμβαίνουν στον οφθαλμοφανή και παρατηρήσιμο σωματικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν δέκα περιστατικά εκφοβισμού εκ των οποίων τα έξι περιέγραφαν τη σωματική βία μεταξύ μαθητών και από ένα τη σεξουαλική, τη συναισθηματική μέσω κοινωνικού αποκλεισμού, τον ηλεκτρονικό και το λεκτικό εκφοβισμό. Οι ομιλήτες ανέφεραν, ότι συνήθως όταν έρχονται αντιμέτωποι με τα περιστατικά εκφοβισμού ενημερώνουν το Διευθυντή, σύμφωνα με την ιεραρχία του σχολείου, περιμένοντας από αυτόν να κινήσει όλες τις απαραίτητες διαδικασίες που απαιτεί μία σωστή διαχείριση της θυματοποίησης. Όμως πολλές φορές η στάση του Διευθυντή φαίνεται να μην τους ικανοποιεί με αποτέλεσμα να δηλώνουν την απογοήτευσή τους διότι ενώ έπρεπε να γίνουν πολλά περισσότερα, το περιστατικό «έμεινε εκεί».

Σε ένα από αυτά τα περιστατικά η ομιλήτρια Νίκη, ένωσε να μην *«υποστηρίζεται από το Διευθυντή»* ο οποίος όπως η ίδια αναφέρει πήγε από το ένα άκρο στο άλλο, δηλαδή ξεκίνησε με φωνές και απειλές για αποβολές και κατέληξε να τιμωρήσει το κορίτσι θύτη με 1-2 ώρες αποβολή, υπό την εποπτεία της. Αν και η ίδια απευθύνθηκε στο Διευθυντή ώστε να *«ενεργοποιήσει το πλαίσιο ιεραρχίας και εξουσίας»* του σχολείου αρχικά, σκοπός της ήταν να μιλήσουν με τα παιδιά, να ειδοποιηθούν οι γονείς και να γίνουν συνολικά πιο ουσιαστικές παρεμβάσεις ώστε *«να λειτουργήσει σε ένα διαφορετικό κλίμα το σχολείο»*. Σε μία δεύτερη περίπτωση αυτή της ομιλήτριας Μαρίας, ο θύτης πήρε μία ωριαία αποβολή από το Διευθυντή και τελικά τα παιδιά που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, άλλαξαν τάξεις. Για τη Μαρία η αντιμετώπιση του περιστατικού ήταν επιφανειακή και έπρεπε να γίνουν περισσότερα αλλά έμεινε εκεί αφού *«ήταν της άποψης ο Διευθυντής αυτό να μην το αφήσουμε να επεκταθεί και να μην πάει πιο έξω από τα πλαίσια της τάξης»* με αποτέλεσμα η ίδια, να μην έχει την *«ευχέρεια να ανακατευτεί πιο πέρα»*. Οι γονείς των παιδιών κλήθηκαν αλλά έγινε μία συζήτηση κλεισμένων των θυρών και όχι μαζί με όλους τους διδάσκοντες, όπως πρότειναν άλλωστε και οι ίδιοι οι γονείς, ώστε να *«λειτουργήσουν ξανά τα παιδιά»*. Η ίδια, προτείνει μία αντιμετώπιση που εμπλέκει γονείς, εκπαιδευτικούς, παιδιά και ειδικούς ώστε να λυθεί το πρόβλημα του εκφοβισμού.

Μία άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Μάνεση και Λαμπροπούλου (2014:87), με σκοπό να αναδειχθούν οι ενέργειες των εκπαιδευτικών όταν κλήθηκαν να διαχειριστούν περιστατικά εκφοβισμών στο σχολικό χώρο. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τις πρώτες αντιδράσεις τους τόσο απέναντι στο θύτη όσο και απέναντι στο θύμα σε τέτοια περιστατικά και παράλληλα να αναφέρουν πρακτικές παρέμβασης που ακολούθησαν προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. Από αυτούς το 64% ήταν γυναίκες και το 36% άντρες, στην πλειοψηφία τους απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος. Η δειγματοληψία έγινε κατά στρώματα, σε σχολεία με διαφορετική κοινωνική σύσταση μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στα οποία είτε είναι αυτόπτες μάρτυρες είτε τους γνωστοποιούνται από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών ή από μαθητές – αυτόπτες μάρτυρες των περιστατικών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, *«Ήμουν παρούσα στο περιστατικό...»*, *«Ήμουν στην τάξη και συζητούσα με δύο μαθητές και όλο αυτό έγινε ακαριαία και πριν προλάβω να αντιδράσω...»*, *«Το επεισόδιο έγινε ακριβώς μπροστά μου και ήταν και οι δύο δικοί μου μαθητές...»*, *«Το περιστατικό έγινε γνωστό σε μένα από τη μητέρα του θύματος όταν με πήρε τηλέφωνο το απόγευμα της ίδιας μέρας στο σπίτι...»*, *«Η μητέρα του θύματος ήρθε και έκανε παράπονα ότι χάνει τα πράγματά του και μένει νηστικός...»*, *«ενημερώθηκα από τον πατέρα και τους καθησάχασα, τον ίδιο και το γιο του, για το ότι θα κάνω τα πάντα για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα...»*, *«Κάποιοι τους χώρισαν και ειδοποίησαν τον εφημερεύοντα (εμένα)...»*, *«Το περιστατικό μου το είπαν τα άλλα παιδιά...»*, *«Δεν ήρθε να μου το πει αλλά τη βρήκα σε μια γωνία να κλαίει...»*, *«Οι εφημερεύοντες έτρεξαν, έμαθαν τι έγινε...»*. Οι αρχικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στον σχολικό εκφοβισμό διαφοροποιούνται απέναντι στους θύτες και στα θύματα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να «τιμωρούν» λεκτικά τους θύτες, χρησιμοποιώντας συχνά σκληρές εκφράσεις, ενώ παρηγορούν τα θύματα σε μια προσπάθεια να τα καθησυχάσουν: *«Ανάγκασα τους μαθητές να βγάλουν τις μάσκες»*, *«του μίλησα στη γλώσσα του...»*, *«Αμέσως του μίλησα πολύ έντονα και του είπα ότι αυτό που κάνει είναι άσχημο...»*, *«Εγώ δε συγκράτησα το θυμό μου. Είπα τόσα που την έκανα και έκλαψε...»*, *«Θύμωσα πολύ...»*, *«Δε συζήτησα, είχα εκνευριστεί... Ίσως τώρα αντιδρούσα διαφορετικά»*, *«Έχασα την ψυχραιμία μου...»*, *«Τον προσέγγισα και του ζήτησα εξηγήσεις. Η απάντησή: “Παίζουμε!” Απαίτησα να μην πλησιάσει πάλι τους μαθητές μου. Του*

ζήτησα να βρει κάποιον στα μέτρα του να παίξει», «Κάλεσα και τα κορίτσια δείχνοντας κατανόηση και αγάπη», «...του έδειξα την αγάπη που ένιωθα μετά από αυτό το περιστατικό», «...την ηρέμησα λέγοντάς της ότι δε θα ξανασυμβεί...». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, μετά την αρχική παρέμβαση, απευθύνονται στον/στην Διευθυντή/ρια του σχολείου με σκοπό να διευθετήσει το γεγονός, να ενημερώσει τους γονείς και να επιβάλλει τις κατάλληλες κυρώσεις: «Οι πιο συνηθισμένες ενέργειες ήταν: οι τιμωρίες, το να πηγαίνει στο Διευθυντή», «Ζήτησα από το μαθητή να με ακολουθήσει στο Διευθυντή», «θα φρόντιζα την επόμενη μέρα να ενημερώσω το Διευθυντή του σχολείου», «Ενημερώθηκε ο Διευθυντής από τη δασκάλα της τάξης...», «Ενημέρωσα τη διευθύντριά μου αμέσως και κάλεσε σε συνάντηση τον πατέρα», «Τους κάλεσα στο γραφείο του Διευθυντή και ζητήσαμε λεπτομέρειες για το συμβάν. Ο Διευθυντής τους επίπληξε...», «Απευθύνθηκε στο Διευθυντή του σχολείου ο οποίος δεν τα κατάφερε κι αυτός...». Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δηλώνει ότι προτιμά να καλεί τους γονείς των εμπλεκόμενων, ώστε να ενημερωθούν για το γεγονός και να νουθετήσουν τα παιδιά τους: «Ενημερώθηκαν οι γονείς του που την επόμενη μέρα ήρθαν στο σχολείο», «...τα κράτησαν οι γονείς μια μέρα στο σπίτι, μετά από συνεννόηση με το σχολείο...», «Κλήθηκαν οι γονείς και των δύο παιδιών από τη διευθύντριά, ακολούθησε συζήτηση», «ιδιαιτέρως ενημέρωσα και τη μητέρα του φταιχτή...», «επικοινωνήσα με τους γονείς των παιδιών και ανίχνευσα τυχόν δικές τους προστριβές...», «Η συνάδελφος που είχε την Ε' δημοτικού κάλεσε τους γονείς του κοριτσιού, ανέφερε το περιστατικό και η μητέρα είπε ότι δε θα πρέπει να δίνεται βάση σε μια τέτοια ζωγραφιά», «Τέθηκε το θέμα στο σύλλογο και καλέσαμε τους γονείς. Ήρθε μόνο η μαμά με ύφος "και τι έγινε και το κάνετε ολόκληρο θέμα;"», «Ενημερώθηκαν οι γονείς του που την επόμενη μέρα ήρθαν στο σχολείο και δημιούργησαν αναστάτωση...», «Προσέγγισα τη μητέρα να καταλάβω πώς σκέφτεται. Μου είπε πως θέλει αν το σκληραγωγήσει για να μη διαφέρει από τα άλλα παιδιά...», «Καλέσαμε τους γονείς του παιδιού και με παρότρυνση του συμβούλου δέχτηκα την πρόσκληση για τη γιορτή του και πήγα να δω κυρίως το οικογενειακό του περιβάλλον», «Η συμβολή των γονέων κρίθηκε απαραίτητη». Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσπάθησαν να επιλύσουν το ζήτημα στο πλαίσιο της τάξης, με συζητήσεις και ομαδικές δράσεις, εμπλέκοντας ακόμα και άλλους εκπαιδευτικούς ή εξωτερικούς φορείς. Ο στόχος τους ήταν να εντάξουν το θύτη και το θύμα στην ίδια ομάδα, ώστε να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να τους επαινέσουν για τη συνεργασία τους και να αμβλύνουν

τις διαφορές τους που οδήγησαν στη βία: *«Άλλαξα τη σύνθεση των ομάδων στην τάξη και τους ανέθεσα δραστηριότητες που απαιτούσαν συνεργασία εκτός σχολείου. Σε συνεργασία με τη συνάδελφο της γυμναστικής κάναμε διάφορα παιχνίδια για να αναδειχθούν οι ικανότητες και η προσωπικότητα των άλλων παιδιών, κυρίως ‘αδύναμων’ μαθητών, ώστε να “ανέβουν” στην εκτίμηση της ομάδας», «Συζητήσε με τα παιδιά και προσπάθησε να την εμπλέξει σε ομάδες αλλά και πάλι δεν την ήθελαν», «Είδαν την ταινία “Τα παιδιά της χορωδίας”. Την ώρα της ευέλικτης ζώνης διαβάσαμε λογοτεχνικά βιβλία, παίζαμε ομαδικά παιχνίδια», «Προσπάθησα με επαίνους να ενισχύσω την αυτοεκτίμηση του θύματος και τους παρότρυνα να συνεργαστούν βάζοντάς τους στην ίδια ομάδα και επαινώντας τη συνεργασία τους», «μόλις μπήκαμε στην τάξη συζητήσαμε για το τι είναι αστείο και τι όχι. Ποια είναι τα όρια ανάμεσα στη σοβαρότητα και το παιχνίδι...», «Προσπαθώ να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους με τη βοήθεια ασκήσεων που στόχο έχουν τη δημιουργία ομάδας», «προσπαθήσαμε να κάνουμε ομάδες και μπήκαν και οι δυο στην ίδια ομάδα», «τους έβαλα στην ίδια ομάδα την ώρα των εικαστικών με αυστηρή όμως επιτήρηση».*

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες (Μάνεσης και Λαμπροπούλου, 2014. Γιαννακοπούλου, 2014), τα περιστατικά εκφοβισμού φαίνεται να «υποτιμούνται» από τους Διευθυντές στους οποίους απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί που γίνονται μάρτυρες ή ανακαλύπτουν κάποιο περιστατικό θυματοποίησης, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν την απογοήτευσή τους. Το θέμα λύνεται στο γραφείο, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, χωρίς να συγκληθεί παιδαγωγικός σύλλογος ώστε να λάβουν γνώση οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και να συζητήσουν με σκοπό την ανάπτυξη μίας κοινής στάσης απέναντι στη θυματοποίηση. Παράλληλα, πολλές φορές δεν καλούνται καν οι γονείς αλλά με μία επίπληξη ή κάποια αποβολή το πρόβλημα θεωρείται λήξαν. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι απογοητεύονται από τον τρόπο διαχείρισης του εκφοβισμού που προτείνει η διεύθυνση του σχολείου χαρακτηρίζοντάς τον ως επιφανειακό αφού δεν αναζητά τα αίτια της πράξης. Μάλιστα αν και οι ίδιοι, πιστεύουν ότι η αντιμετώπιση πρέπει να είναι συνολική, φαίνεται να περιορίζονται από την «εξουσία» του Διευθυντή ο οποίος θέλει να διατηρήσει το γεγονός μέσα στα πλαίσια της τάξης και να μη λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις. Οι Διευθυντές, φαίνεται να αποσιωπούν τα περιστατικά εκφοβισμού «για να μην πάρουν μεγαλύτερες διαστάσεις» όπως θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ώστε να μη στιγματιστεί το σχολείο τους και οι ίδιοι να μην θεωρηθούν ανεπαρκείς στο ρόλο τους. Παράλληλα, επισημαίνεται, ότι οι

Διευθυντές δεν αναπτύσσουν το διάλογο με τους εκπαιδευτικούς ώστε να ακουστούν οι θέσεις τους, αλλά επιβάλλουν τις απόψεις τους με αποτέλεσμα, όπως θα μπορούσε να πει κάποιος, να δημιουργείται ένα αντιδημοκρατικό κλίμα όπου αυτοί αποφασίζουν και διατάσσουν, χωρίς όμως να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για μία σωστή διαχείριση του εκφοβισμού.

Όπως παρατηρείται από τις έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται επιτόλεια, περιστασιακά πρόσκαιρα και με υστερία κάθε φορά που συμβαίνει ένα ακραίο γεγονός που ευτυχώς προς το παρόν συμβαίνει σπάνια. Τα ακραία γεγονότα προκαλούνται, επειδή προηγουμένως πολλά μικρά γεγονότα δεν αξιολογήθηκαν και δεν αντιμετωπίστηκαν, όταν και όπως έπρεπε, από όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην κοινωνικοποίηση των νέων (Μπελογιάννη, 2010: 129).

Οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε τέτοιου είδους περιστατικά αλλά και να φέρουν εις πέρας το καθήκον που έχουν ως μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να αναγνωρίσουν πρώτα τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και έπειτα να εξασκηθούν στις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να παραμερίσουν τα στερεότυπα και να διαχειριστούν αποτελεσματικά καταστάσεις βίας μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Επομένως, κρίνεται άκρως σημαντική η συμμετοχή τους σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης, αλλά και η διερεύνηση των προσωπικών τους πεποιθήσεων και δυσκολιών ως προς την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Μαρβάκης και Παύλου, 2012). Γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού κρίνεται ο πιο σημαντικός καθώς αυτός είναι που θα δώσει τις κατευθυντήριες οδηγίες και το έναυσμα για την εφαρμογή της πιο κατάλληλης παρέμβασης για την επίλυση του φαινομένου.

Τέλος πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι όποιες στρατηγικές και αν εφαρμοστούν, από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού θα εξακολουθεί να υπάρχει, γεγονός το οποίο καθιστά αναγκαία την καλλιέργεια της ετοιμότητας των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να παρεμβαίνουν και να διαχειρίζονται με σωστό, συνεπή, έγκαιρο και αποτελεσματικό τρόπο τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

«Όσο υπάρχει έστω κι ένα παιδί που έχει κακοποιηθεί στο σχολείο, είτε ως αποτέλεσμα εκφοβισμού, σεξουαλικής παρενόχλησης, ρατσισμού ή άλλης μορφής βίας,

τότε το σχολείο έχει αποτύχει. Οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι ενήλικοι στο σχολείο, σε συνεργασία με τους γονείς, διάφορους οργανισμούς και άλλους πρέπει να κάνουν οτιδήποτε μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, για να υποστηρίξουν τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές στο σχολείο και τα δικαιώματα του παιδιού» (Ingererd Warnersson, πρώην Υπουργός Παιδείας της Σουηδίας όπ. αναφ. στο Αρτινοπούλου, 2001:25).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια της ποσοτικής μεθοδολογίας. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε το εργαλείο του ερωτηματολογίου, προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι τεχνικές και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων μέσω του ερωτηματολογίου.

5.1. Μέθοδος έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποσοτική μέθοδος καθώς στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για το υπό μελέτη κοινωνικό φαινόμενο.

Η μέθοδος αυτή βασίζεται σε μία δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο και προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας. Όταν τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίζονται σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, η γενική αντίληψη είναι ότι οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε πιο αυστηρό και έγκυρο έλεγχο. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης καθιστούν την ποσοτική ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2002).

Για να καταλήξει ο ερευνητής σε έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα δύο είναι τα βασικά ζητήματα που πρέπει να εστιάσει. Πρώτον στη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και δεύτερον στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου για την έρευνα ερωτηματολογίου.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία.

5.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, καθώς δίνει την δυνατότητα να συλλεχθούν πολλές πληροφορίες

και παρατηρήσεις σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Επιπλέον με το ερωτηματολόγιο μπορούν να διερευνηθούν οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των Διευθυντών για τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο με άλλη μέθοδο θα απαιτούσε πολυάριθμες και μακροχρόνιες παρατηρήσεις. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί και Διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Άρτας και Ιωαννίνων, οι οποίοι φτάνουν στους 102.

Για να είναι αντιπροσωπευτικό το δείγμα, έγινε απλή τυχαία δειγματοληψία, ώστε να επιλεγούν τα σχολεία στα οποία θα στέλνονταν τα ερωτηματολόγια.

Για την παρούσα έρευνα σχεδιάστηκαν 2 ερωτηματολόγια, ένα για τους εκπαιδευτικούς και ένα για τους Διευθυντές. Προκειμένου να σχεδιαστούν τα ερωτηματολόγια, λήφθηκαν υπόψη οι ερευνητικοί στόχοι που έχουν αναφερθεί στο Κεφ. 1.4. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο δομημένα ερωτηματολόγια, με κλειστές ερωτήσεις, καθώς οι ερωτήσεις αυτές προσφέρουν μεγαλύτερη ομοιογένεια απαντήσεων και είναι ευκολότερο να υποβληθούν σε επεξεργασία από ό,τι οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ωστόσο στα ερωτηματολόγια περιλαμβάνεται και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου.

Τα ερωτηματολόγια ήταν σύντομα, ώστε να ελκύσουν τους συμμετέχοντες να απαντήσουν. Οι ερωτήσεις ήταν όσο το δυνατόν πιο σύντομες, σαφείς και απλές ως προς την διατύπωση, προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα ελλιπούς κατανόησης από τα υποκείμενα της έρευνας.

Πριν την έναρξη των ερωτηματολογίων, υπήρχε μία σύντομη ενημερωτική επιστολή στην οποία, αφού διαβεβαίωνε την ανωνυμία όσων απαντούσαν, έδινε πληροφορίες σχετικά με:

- το λόγο δημιουργίας του και το θέμα του,
- ένα ευχαριστήριο σημείωμα για τη συμβολή των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών στην έρευνα και τα στοιχεία του ερευνητή.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από 35 ερωτήσεις συνολικά και το ερωτηματολόγιο των Διευθυντών από 34 ερωτήσεις. Κάθε ένα από τα 2 ερωτηματολόγια χωριζόταν σε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε 5 ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, ενώ το δεύτερο 30 και 29 ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές αντίστοιχα σχετικές με τις απόψεις τους για τον

ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Όσον αφορά το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές καλούνταν να συμπληρώσουν κάποια εισαγωγικά στοιχεία: φύλο, έτη υπηρεσίας, σπουδές, αν είναι ενημερωμένοι για τον σχολικό εκφοβισμό και τι είδους ενημέρωση έχουν.

Όσον αφορά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου έπρεπε να απαντήσουν σύμφωνα με το βαθμό που τους αντιπροσώπευαν οι ερωτήσεις 6 έως και 35 για τους εκπαιδευτικούς και 6 έως 34 για τους Διευθυντές, έχοντας 5 επιλογές απαντήσεων «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ». Πιο συγκεκριμένα όλες οι ερωτήσεις εκτός από μία ήταν κλίμακες ιεράρχησης (συγκεκριμένα τύπου Likert), καθώς δίνονταν, για κάθε μία από αυτές, η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές να επιλέξουν «✓» μία εκ των απαντήσεων: «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ».

5.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί και Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Ωστόσο, επειδή είναι πρακτικά και τεχνικά αδύνατο, εξαιρετικά χρονοβόρο και οικονομικά ασύμφορο να συμπεριλάβουμε όλο τον πληθυσμό στην έρευνα, αρκούμαστε στην μελέτη ενός μέρους του πληθυσμού, του δείγματος, το οποίο θα μελετηθεί. Επομένως στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 102 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και Διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 95 ήταν εκπαιδευτικοί και οι 7 Διευθυντές. Το δείγμα προέρχονταν από 11 συνολικά δημοτικά σχολεία, τα 7 δημοτικά σχολεία βρίσκονταν στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Άρτας και τα άλλα 4 στην περιφέρεια των Ιωαννίνων. Η συλλογή των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με την σύμφωνη γνώμη των ίδιων των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών.

Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία (61,1% , N=58), ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποτελούν μόλις το 38,9% (N=37) (Πίνακας 1α). Από την άλλη οι γυναίκες Διευθύντριες είναι μόλις (28,6% , N=2) ενώ οι άντρες Διευθυντές είναι (71,4% , N=5) (Πίνακας 1β).

Πίνακας 1α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως Προς το Φύλο των Εκπαιδευτικών

Φύλο εκπαιδευτικών	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
Αντρας	37	38,9
Γυναίκα	58	61,1
Σύνολο	95	100

Πίνακας 1β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως Προς το Φύλο των Διευθυντών

Φύλο εκπαιδευτικών	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
Αντρας	5	71,4
Γυναίκα	2	28,6
Σύνολο	7	100

Αναφορικά με τα χρόνια που ασκούν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί, το 7,4% (N=7) απάντησε 1-10 χρόνια, το 43,2% (N=41) απάντησε 11-20 χρόνια και το 49,5% (N=47) απάντησε 21 και πάνω χρόνια (Πίνακας 2α). Για τους Διευθυντές το 14,3% (N=1) αυτών ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού 21-25 χρόνια, το 42,9% (N=3) το ασκεί 26-30 χρόνια και το 42,9% (N=3) το ασκεί 31 και πάνω χρόνια. Επιπρόσθετα για τα χρόνια που ασκούν το επάγγελμα του Διευθυντή το 28,6% (N=2) απάντησε 1-3 χρόνια, το 28,6% (N=2) απάντησε 4-7 χρόνια και το 14,3% (N=1) απάντησε 8-11 χρόνια και 28,6% (N=2) απάντησε 12 και πάνω χρόνια (Πίνακας 2β).

Πίνακας 2α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως Προς τα Χρόνια Άσκησης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού

Χρόνια	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
1-10	7	7,4
11-20	41	43,2
21 και πάνω	47	49,5
Σύνολο	95	100

Πίνακας 2β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως Προς τα Χρόνια Άσκησης του Επαγγέλματος του Διευθυντή

Χρόνια	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
1-3	2	28,6
4-7	2	28,6

8-11	1	14,3
12+	2	28,6
Σύνολο	7	100

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, όλοι οι εκπαιδευτικοί 100% (N=95) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 22,1% (N=21) έχει δεύτερο πτυχίο, το 31,6% (N=30) έχει μεταπτυχιακό, το 1,1% (N=1) έχει διδακτορικό και το 49,5% (N=47) έχει επιμόρφωση από σεμινάρια (Πίνακας 3α). Επίσης όλοι οι Διευθυντές 100% (N=7) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 28,6% (N=2) έχει δεύτερο πτυχίο, το 28,6% (N=2) έχει μεταπτυχιακό, το 0% (N=0) έχει διδακτορικό και το 100% (N=7) έχει επιμόρφωση από σεμινάρια (Πίνακας 3β).

Πίνακας 3α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως Προς το Μορφωτικό Επίπεδο των Εκπαιδευτικών

	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
ΑΕΙ	95	100
Δεύτερο πτυχίο	21	22,1
Μεταπτυχιακό	30	31,6
Διδακτορικό	1	1.1
Επιμόρφωση/Σεμινάρια	47	49,5

Πίνακας 3β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως Προς το Μορφωτικό Επίπεδο των Διευθυντών

	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
ΑΕΙ	7	100
Δεύτερο πτυχίο	2	28,6
Μεταπτυχιακό	2	28,6
Διδακτορικό	0	0
Επιμόρφωση/Σεμινάρια	7	100

Αναφορικά με το αν είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το 98,9% (N=94) δήλωσαν πως είναι ενημερωμένοι, ενώ για τους Διευθυντές το 100% (N=7) αυτών δήλωσαν πως είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, ως προς την κύρια πηγή που οι εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί και πληροφορηθεί για τον σχολικό εκφοβισμό, το 70,5% (N=67) δήλωσε πως έχει ενημερωθεί μέσω της παρακολούθησης επιστημονικών συνεδρίων, ημερίδων,

εκπαιδευτικών σεμιναρίων κ.τ.λ., το 89,5% (N=85) έχει πληροφορηθεί μέσω διαδικτύου, άρθρων, βιβλίων κ.τ.λ., το 49,5% (N=47) έχει πληροφορηθεί μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας και το 44,2% (N=42) έχει ενημερωθεί από τον Διευθυντή του σχολείου (Πίνακας 4α). Για τους Διευθυντές το 100% (N=7) δήλωσε πως έχει ενημερωθεί μέσω της παρακολούθησης επιστημονικών συνεδρίων, ημερίδων, εκπαιδευτικών σεμιναρίων κ.τ.λ., το 100% (N=7) έχει πληροφορηθεί μέσω διαδικτύου, άρθρων, βιβλίων κ.τ.λ., το 57,1% (N=4) έχει πληροφορηθεί μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας και το 14,3% (N=1) έχει ενημερωθεί από αλλού (Πίνακας 4β).

Πίνακας 4α: Κατανομή Συχνότητας (%) ως Προς την Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
Παρακολούθηση επιστημονικών σεμιναρίων, ημερίδων, εκπαιδευτικών σεμιναρίων κ.τ.λ.	67	70,5
Πληροφορίες μέσω διαδικτύου, άρθρων, βιβλίων κ.τ.λ.	85	89,5
Πληροφορίες μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας	47	49,5
Ενημέρωση από τον Διευθυντή του σχολείου	42	44,5

Πίνακας 4β: Κατανομή Συχνότητας (%) ως Προς την Ενημέρωση των Διευθυντών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
Παρακολούθηση επιστημονικών σεμιναρίων, ημερίδων, εκπαιδευτικών σεμιναρίων κ.τ.λ.	7	100
Πληροφορίες μέσω διαδικτύου, άρθρων, βιβλίων κ.τ.λ.	7	100
Πληροφορίες μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας	4	57,1
Άλλο	1	14,3

5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η κατασκευή των δύο ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2017. Η διαδικασία εύρεσης του δείγματος της έρευνας διήρκεσε όλο τον Απρίλιο του 2017. Στην έρευνα συμμετείχαν 11 σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Άρτας και του νομού Ιωαννίνων, τα οποία ήταν τα εξής: 1^ο Δημοτικό Άρτας, 2^ο Δημοτικό Άρτας, 3^ο Δημοτικό Άρτας, 4^ο Δημοτικό Άρτας, 5^ο Δημοτικό Άρτας, 8^ο Δημοτικό Άρτας, 9^ο Δημοτικό Άρτας, 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Ιωαννίνων, 2^ο Πειραματικό Δημοτικό Ιωαννίνων, 8^ο Δημοτικό Ιωαννίνων 12^ο Δημοτικό Ιωαννίνων. Και στα 11 σχολεία το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε δια χειρός. Προτού γίνει διανομή των ερωτηματολογίων υπήρξε συνεννόηση με τον αντίστοιχο Διευθυντή/ρια του κάθε σχολείου σχετικά με το σκοπό της έρευνας και τονίστηκε τόσο η εξασφάλιση της ανωνυμίας όσο και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, δόθηκαν οι αναγκαίες οδηγίες και υποδείξεις για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε δια χειρός τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους Διευθυντές και ο χρόνος συμπλήρωσής του ήταν δεκαπέντε λεπτά. Τέλος, επισημάνθηκε στους εκπαιδευτικούς και στους Διευθυντές των σχολείων η ανάγκη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η παράκληση για συνεργασία καθώς και ευχαριστίες για το χρόνο που θα διέθεταν.

5.5. Επεξεργασία - Ανάλυση των δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, άρχισε η επεξεργασία και η ανάλυση των ερωτηματολογίων, η οποία ακολούθησε τα εξής στάδια:

Ερωτηματολόγια:

1^ο Στάδιο: Έλεγχος και αρίθμηση των ερωτηματολογίων. Συνολικά τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Άρτας και Ιωαννίνων ήταν 102

Συγκεκριμένα τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν 95 και από τους Διευθυντές 7.

2^ο Στάδιο: Κωδικοποίηση των Ερωτήσεων. Σχεδόν όλα τα δημογραφικά δεδομένα που τα υποκείμενα καλούνταν να συμπληρώσουν ήταν μία ονομαστική μεταβλητή. Για παράδειγμα, για τη μεταβλητή «Φύλο» η τιμή «Ανδρας» έπαιρνε το νούμερο 1, ενώ η τιμή «Γυναίκα» έπαιρνε το νούμερο 2.

Όλες σχεδόν οι υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν βάσει της κλίμακας Likert και, επομένως, η κωδικοποίησή τους είχε την ίδια μορφή.

Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή «Καθόλου» αντιστοιχίστηκε με τον αριθμό 1, το «Λίγο» με τον αριθμό 2, το «Αρκετά» με τον αριθμό 3, το «Πολύ» με τον αριθμό 4 και το «Πάρα πολύ» με τον αριθμό 5.

3^ο Στάδιο: Έλεγχος κανονικότητας. Το δείγμα μας αφορά Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και χωρίζεται σε 2 κλίμακες: στους Εκπαιδευτικούς με μέγεθος $N_1=95$ και στους Διευθυντές με μέγεθος $N_2=7$.

Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία, το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο για να εξετάσουμε την ύπαρξη ή μη της κανονικής κατανομής των δεδομένων των μεταβλητών που έχουμε στην έρευνα μας, όσον αφορά την 1η κλίμακα, είναι αυτό των Kolmogorov-Smirnov, που προϋποθέτει μέγεθος δεδομένων >50 . Για την 2η κλίμακα, το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο είναι το Shapiro-Wilk, που προϋποθέτει μέγεθος δεδομένων <50 . Συνεπώς, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5% διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις:

- H_0 (μηδενική υπόθεση): η κατανομή του δείγματος δεν απέχει και πολύ από την κανονική κατανομή [η υπόθεση αυτή απορρίπτεται αν $p < 0,05$]
- H_1 (εναλλακτική υπόθεση): η κατανομή του δείγματος απέχει πολύ από την κανονική κατανομή [η υπόθεση αυτή απορρίπτεται αν $p > 0,05$]

Από την πραγματοποίηση του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου –όσον αφορά την 1η κλίμακα– προκύπτει ότι η κατανομή των δεδομένων απέχει πολύ από την κανονική κατανομή ($p=0.00 < 0,05$).

Από την πραγματοποίηση του ελέγχου Shapiro-Wilk για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου –όσον αφορά την 2η κλίμακα– προκύπτει ότι η κατανομή των δεδομένων απέχει πολύ από την κανονική κατανομή ($p=0.00 < 0,05$). Άρα έχουμε μη κανονική κατανομή.

4^ο Στάδιο: Στατιστική επεξεργασία. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS for Windows, version 23.0 (Statistical

Package for Social Sciences - Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες), ενώ η παρουσίαση των διαγραμμάτων με τη χρήση του Microsoft Excel.

Για τη στατιστική ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής, με τον υπολογισμό περιγραφικών στοιχείων όπως είναι ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων (όταν πρόκειται για δίτιμη ανεξάρτητη μεταβλητή) ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, τα δεδομένα της οποίας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney's U. Στην περίπτωση όπου ενδιέφερε η εξέταση για ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων μεταξύ περισσότερων ομάδων (όταν πρόκειται για ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερες από δύο τιμές) και μιας εξαρτημένης μεταβλητής, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό ισοδύναμο στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis, αφού τα δεδομένα δε χαρακτηριζόταν από κανονικότητα. Σε όσες μεταβλητές δεν ικανοποιούνταν οι προϋποθέσεις του κριτηρίου Mann-Whitney U αναζητήσαμε ύπαρξη συσχέτισης με το μη-παραμετρικό τεστ X^2 (chi-square).

5.6. Αξιοπιστία, εγκυρότητα

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι απαραίτητες σε μία έρευνα, ώστε η ίδια η μελέτη να μπορέσει να θεωρηθεί ως επιστημονικά ορθή και ισχύουσα. Η εγκυρότητα αφορά ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο πράγματι μετρά αυτό που επιδιώκει να μετρήσει και, από την άλλη, η αξιοπιστία δείχνει ότι η μελέτη, στην περίπτωση που διεξαγόταν δεύτερη φορά με παρόμοιο δείγμα και σε παρόμοιες συνθήκες, θα είχαμε ως αποτέλεσμα τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα (Ουζούνη & Νακάκης, 2011: 232, 235).

Η εγκυρότητα στα ποσοτικά δεδομένα εξασφαλίζεται μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (Ουζούνη & Νακάκης, 2011: 232, 235).

Για να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα στην συγκεκριμένη έρευνα, κατά το στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας, έγινε η επιλογή της πιο

κατάλληλης μεθοδολογίας και του πιο κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου για να μπορέσει να συλλεχθεί ο απαιτούμενος τύπος δεδομένων. Στο στάδιο της συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε με αντικειμενικότητα το κατάλληλο δείγμα, προκειμένου να είναι αντιπροσωπευτικό, κατά την ανάλυση των δεδομένων, έγινε αποφυγή της υποκειμενικότητας και της ελλιπούς ερμηνείας των δεδομένων και χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία.

Όσον αφορά την αξιοπιστία της έρευνας, πριν την κύρια έρευνα, διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα σε ένα περιορισμένο δείγμα (10 υποκείμενα), το οποίο επιλέχθηκε με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε σύγκλιση των αποτελεσμάτων με εκείνα της κύριας έρευνας.

Επιπλέον η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, εκτιμήθηκε με το συντελεστή *Cronbach a*. Όσο πιο μεγάλη παρουσιάζεται η τιμή του συντελεστή *Cronbach a*, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του εργαλείου.

Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι εξής:

- ✓ <0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- ✓ 0.6 ελάχιστο αποδεκτό όριο αξιοπιστίας
- ✓ 0.7 επαρκές επίπεδο αξιοπιστίας
- ✓ 0.8 πολύ καλή αξιοπιστία
- ✓ 0.9 άριστο επίπεδο αξιοπιστίας (τιμές σχετικά σπάνιες)

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών είναι 0.904 που δηλώνει ότι έχει πάρα πολύ υψηλή αξιοπιστία. Πρόκειται για τιμή που είναι σχετικά σπάνια.

Πίνακας : Συνοχή δεδομένων των ερωτηματολογίων σύμφωνα με το δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach a

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,904	,903	55

Εφαρμόσαμε τη μέθοδο Cronbach' a και βρήκαμε αποτέλεσμα 0,904 το οποίο είναι άριστο.

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου των Διευθυντών είναι 0.910 που δηλώνει ότι έχει πάρα πολύ υψηλή αξιοπιστία. Πρόκειται για τιμή που είναι σχετικά σπάνια.

Πίνακας : Συνοχή δεδομένων του ερωτηματολογίου των Διευθυντών σύμφωνα με το δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach a

Cronbach's Alpha	N of Items
,910	55

Εφαρμόσαμε τη μέθοδο Cronbach' a και βρήκαμε αποτέλεσμα 0,910 το οποίο είναι άριστο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Απόψεις για την σημασία, τις μορφές και τις επιπτώσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Από την επεξεργασία των δεδομένων φαίνεται (Πίνακας 6α) ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν τι σημαίνει σχολικός εκφοβισμός, καθώς 88 (92%) υποκείμενα απάντησαν ότι πρόκειται για επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα σκοπεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, ενώ μόνο 7 (7,4%) των υποκειμένων απάντησαν ότι είναι η απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση.

Το ίδιο ισχύει και για τους Διευθυντές, από τους οποίους οι 5 (71,4%) απάντησαν ότι η σημασία του σχολικού εκφοβισμού είναι οι επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα σκοπεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, ενώ μόνο 2 (28,6%) από αυτούς απάντησαν ότι είναι η απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση (Πίνακας 6β).

Πίνακας 6α: Κατανομή Συχνότητων (%) ως προς το Ποια είναι η Σημασία του Σχολικού Εκφοβισμού- Απόψεις εκπαιδευτικών

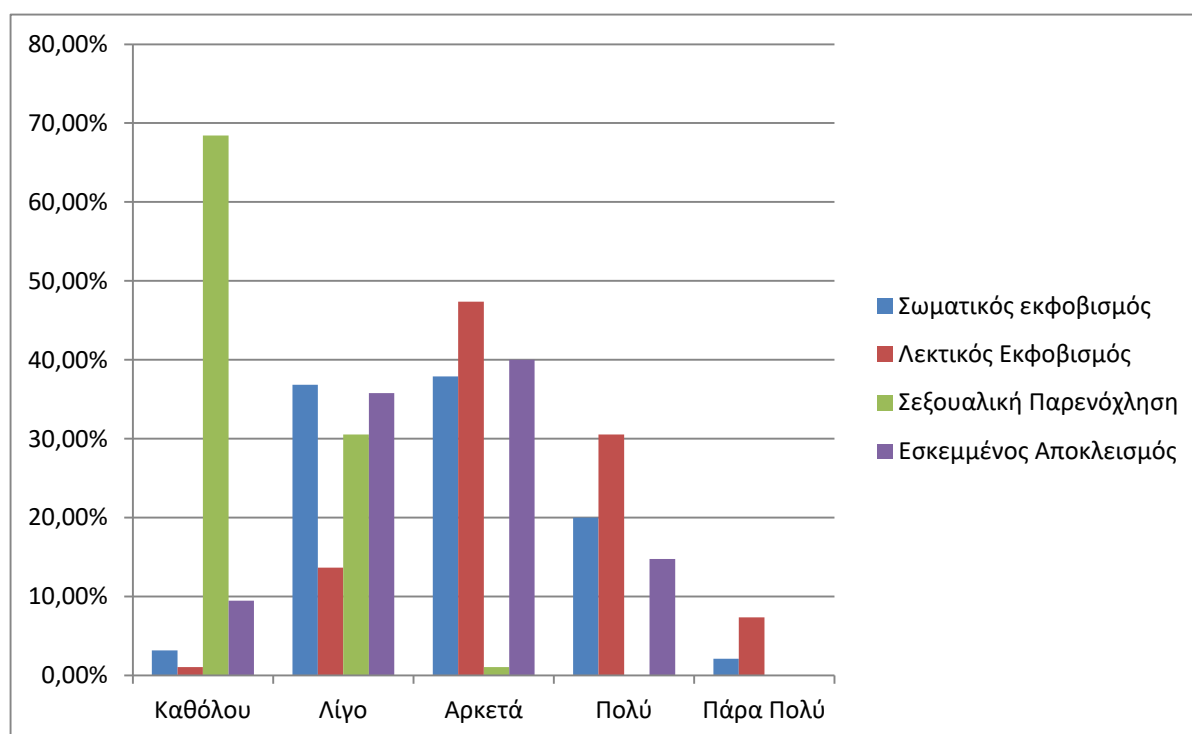
	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
Περιστατικό διαμάχης μεταξύ 2 παιδιών	0	0
Απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση.	7	7,4
Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα σκοπεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.	88	92
Σύνολο	95	100

Πίνακας 6β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το Ποια είναι η Σημασία του Σχολικού Εκφοβισμού- Απόψεις Διευθυντών

	Αριθμός Υποκειμένων	Ποσοστό (%)
Περιστατικό διαμάχης μεταξύ 2 παιδιών	0	0
Απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση.	2	28,6
Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ'επανάληψη και σκόπιμα σκοπεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.	5	71,4
Σύνολο	7	100

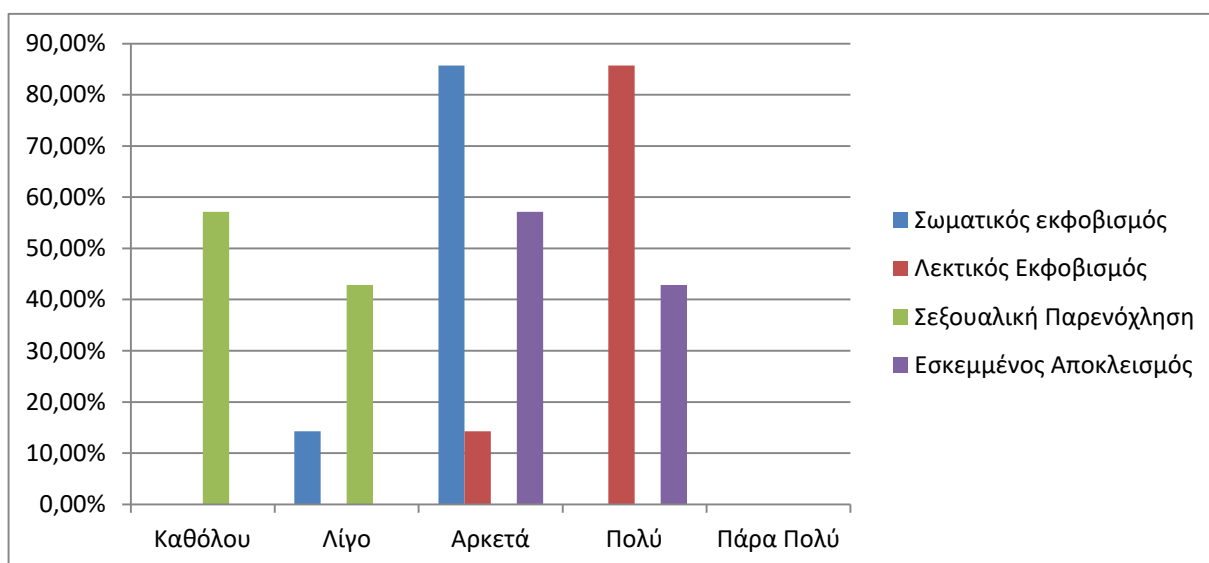
Τα υποκείμενα της έρευνας-εκπαιδευτικοί ανέφεραν ποιές μορφές σχολικού εκφοβισμού παρατηρούν περισσότερο στο σχολείο και η συχνότητα αναφοράς τους δίνεται με το παρακάτω διάγραμμα 1α.

Διάγραμμα 1α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το πόσο συχνά εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο Σχολικό Χώρο τις παρακάτω Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού



Όπως προκύπτει από το διάγραμμα 1α, ο λεκτικός εκφοβισμός είναι η συχνότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εντοπίζεται από Αρκετά έως Πολύ στα σχολεία, ενώ έπονται με μικρή διαφορά ο σωματικός εκφοβισμός και ο εσκεμμένος αποκλεισμός. Η σεξουαλική παρενόχληση εντοπίζεται από Καθόλου έως Λίγο.

Διάγραμμα 1β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το πόσο συχνά εντοπίζονται οι Διευθυντές στο Σχολικό Χώρο τις παρακάτω Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού



Τις ίδιες απόψεις με τους εκπαιδευτικούς έχουν και οι Διευθυντές οι οποίοι και αυτοί εντοπίζουν τον λεκτικό εκφοβισμό ως την πιο συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού και έπονται ο σωματικός εκφοβισμός και ο εσκεμμένος αποκλεισμός. Τέλος η σεξουαλική παρενόχληση εντοπίζεται από Καθόλου έως Λίγο (Διάγραμμα 1β).

Πίνακας 8α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το αν οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές	0 (0%)	1 (1,1%)	6 (6,3%)	13 (13,7%)	75 (78,9%)

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 8α και 8β, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι Διευθυντές θεωρούν ότι οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι από Αρκετά έως Πάρα πολύ σημαντικές.

Πίνακας 8β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) των απόψεων των Διευθυντών ως προς το αν οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές	0 (0%)	0 (0%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)

6.2. Οπτική του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό υπευθυνότητας, την σημασία του ρόλου, της στάσης και της άμεσης δράσης και παρέμβασης του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 9α, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι περισσότερο υπεύθυνη, από Αρκετά έως Πάρα πολύ, για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Έπονται με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Τέλος αναφέρουν τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Προϊσταμένους.

Πίνακας 9α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς τον βαθμό υπευθυνότητας των παρακάτω στελεχών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εκπαιδευτικοί	1 (1,1%)	1 (1,1%)	11 (11,6%)	42 (44,2%)	40 (42,1%)
Διεύθυνση του σχολείου	1 (1,1%)	1 (1,1%)	8 (8,4%)	23 (24,2%)	62 (65,3%)
Γονείς	0 (0%)	1 (1,1%)	9 (9,5%)	36 (37,9%)	49 (51,6%)
Σχολικοί Σύμβουλοι	1 (1,1%)	9 (9,5%)	40 (42,1%)	30 (31,6%)	15 (15,8%)
Προϊστάμενοι	2 (2,1%)	32 (33,7%)	37 (38,9%)	13 (13,7%)	11 (11,6%)

Άλλοι	73 (76,8%)	7 (7,4%)	10 (10,5%)	3 (3,2%)	2 (2,1%)
-------	------------	----------	------------	----------	----------

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 9β, οι Διευθυντές αναφέρουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου αλλά και οι γονείς είναι εξίσου υπεύθυνοι, από Αρκετά έως Πάρα πολύ, για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Έπονται με μικρότερο ποσοστό οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Προϊστάμενοι.

Πίνακας 9β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς τον βαθμό υπευθυνότητας των παρακάτω στελεχών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις Διευθυντών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εκπαιδευτικοί	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)
Διεύθυνση του σχολείου	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)
Γονείς	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)
Σχολικοί Σύμβουλοι	0 (0%)	1 (1,1%)	1 (1,1%)	3 (42,9%)	2 (28,6%)
Προϊστάμενοι	1 (1,1%)	0 (0%)	4 (57,1%)	2 (28,6%)	0 (0%)
Άλλοι	3 (42,9%)	1 (1,1%)	1 (1,1%)	2 (28,6%)	0 (0%)

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 10α, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν Πάρα πολύ σημαντικό τον ρόλο του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Αλλά και οι ίδιοι οι διευθυντές, όπως προκύπτει στον Πίνακα 9β, θεωρούν τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από Πολύ έως Πάρα πολύ σημαντικό.

Πίνακας 10α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς την σημασία του ρόλου των Διευθυντών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο ρόλος του Διευθυντή είναι σημαντικός στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	0 (0%)	0 (0%)	7 (7,4%)	16 (16,8%)	72 (75,8%)

Πίνακας 10β: Κατανομή Συχνότητων (%) ως προς την σημασία του ρόλου των Διευθυντών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις Διευθυντών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο ρόλος του Διευθυντή είναι σημαντικός στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 11α, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν από Πολύ έως Πάρα πολυ σημαντική την στάση των Διευθυντών που θα επιλέξουν να κρατήσουν απέναντι στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Την ίδια άποψη έχουν και οι διευθυντές (Πίνακας 11β).

Πίνακας 11α: Κατανομή Συχνότητων (%) ως προς την σημασία της στάσης των Διευθυντών απέναντι στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η επιλογή της στάσης του Διευθυντή απέναντι στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστική για την αντιμετώπισή του	0 (0%)	1 (1,1%)	7 (7,4%)	20 (21,1%)	67 (70,5%)

Πίνακας 11β: Κατανομή Συχνότητων (%) ως προς την σημασία της στάσης των Διευθυντών απέναντι στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις Διευθυντών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η επιλογή της στάσης του Διευθυντή απέναντι στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστική για την αντιμετώπισή του	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 12α και τον Πίνακα 12β, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι Διευθυντές θεωρούν ότι η άμεση δράση και παρέμβαση

του/της Διευθυντή/ντριας παίζει, από Πολύ έως Πάρα πολύ, καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 12α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το αν η άμεση δράση και παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντρια παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις εκπαιδευτικών;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η άμεση δράση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστική	1 (1,1%)	1 (1,1%)	7 (7,4%)	15 (15,8%)	71 (74,7%)

Πίνακας 12β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το αν η άμεση δράση και παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντρια παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις Διευθυντών;

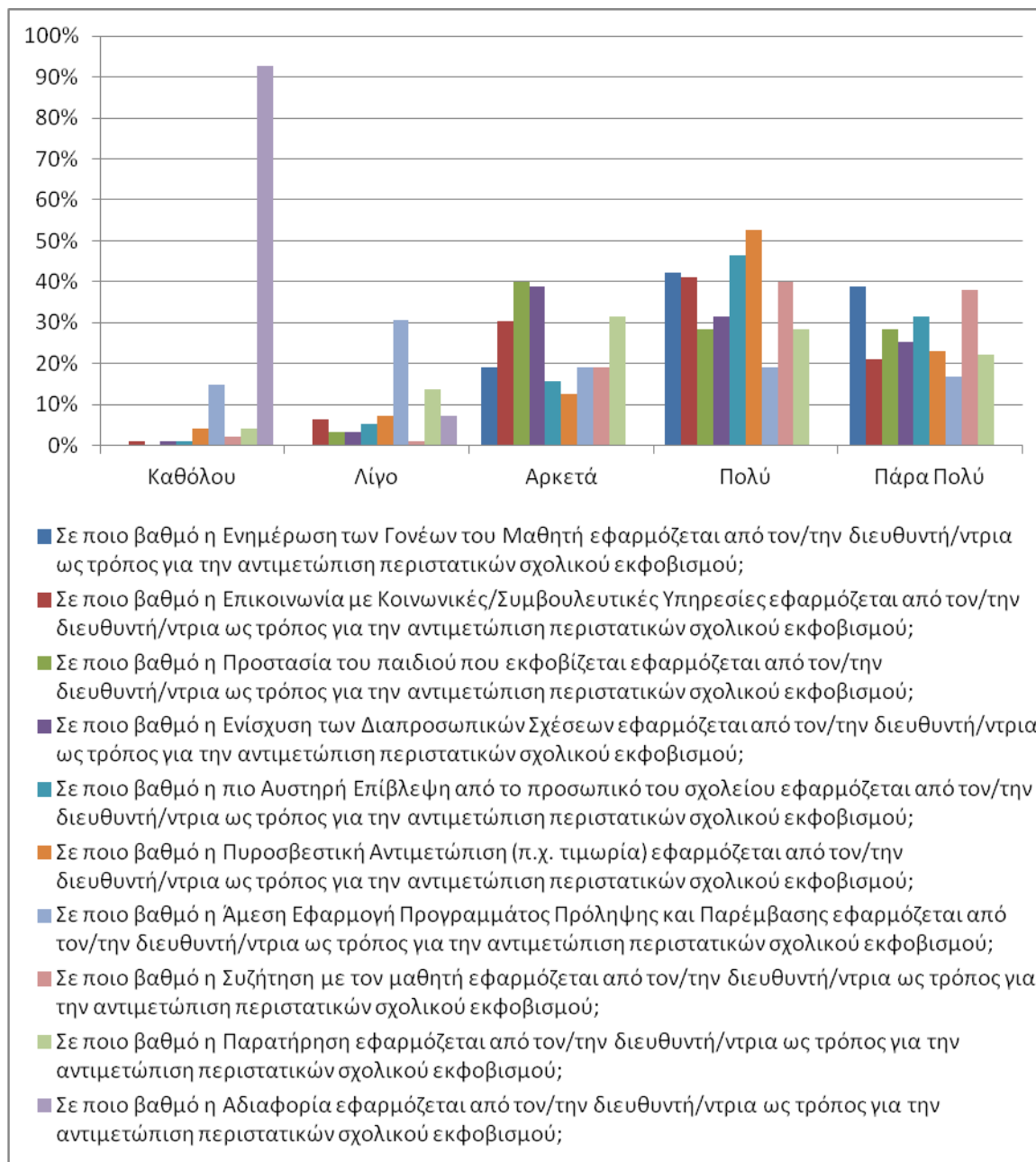
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η άμεση δράση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστική	0 (0%)	0 (0%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	3 (42,9%)

6.3. Αντιλήψεις του δείγματος για τους τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και για την αποτελεσματικότητά τους

Εφόσον διαπιστώθηκε, από τους παραπάνω στόχους, η σοβαρότητα και η έκταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, με βάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών, εξετάστηκαν και οι τρόποι παρέμβασης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Το πρώτο στοιχείο που μας δείχνει το Διάγραμμα 2α και το Διάγραμμα 2β είναι ότι οι Διευθυντές, σύμφωνα με τις απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των Διευθυντών, επιλέγουν διαφορετικές στρατηγικές παρέμβασης.

Διάγραμμα 2α: Κατανομή Ποσοστών (%) ως προς το πόσο συχνά επιλέγουν οι Διευθυντές της Σχολικής Μονάδας κάποιους τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις εκπαιδευτικών

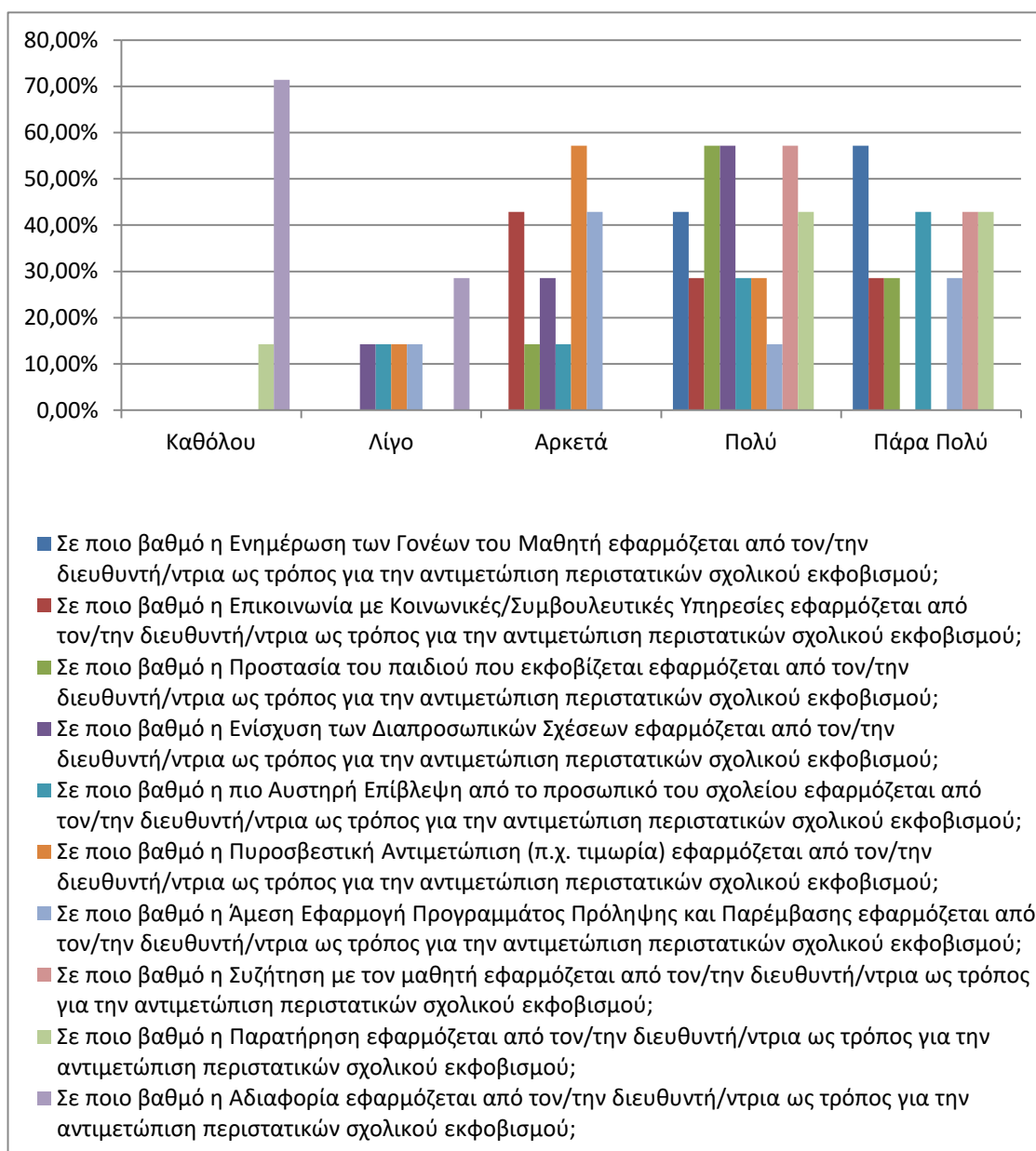


Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του διαγράμματος 2α, 88 (92,6%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι Διευθυντές δεν χρησιμοποιούν «Καθόλου» την Αδιαφορία ως τρόπο αντιμετώπισης, 29 (30,5%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές εφαρμόζουν «Λίγο» την Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης, 30 (31,6%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν «Αρκετά» την Παρατήρηση, 38 (40%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν «Αρκετά» την Προστασία του

παιδιού, 37 (38,9%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν «Αρκετά» την Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, 50 (52,6%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν «Πολύ» την Πυροσβεστική αντιμετώπιση, 44 (46,3%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν «Πολύ» την Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου, 39 (41,1%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν «Πολύ» την Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες, 40 (42,1%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν «Πολύ» την Ενημέρωση γονέων και τέλος 38 (40%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν «Πολύ» την Συζήτηση.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο συχνότερος τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους Διευθυντές είναι η «Πυροσβεστική αντιμετώπιση». Ακολουθούν η εφαρμογή «Πιο αυστηρής επίβλεψης», η «Ενημέρωση γονέων», η «Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες», η «Συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές».

Διάγραμμα 2β: Κατανομή Ποσοστών (%) ως προς το πόσο συχνά επιλέγουν οι Διευθυντές της Σχολικής Μονάδας κάποιους τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις Διευθυντών

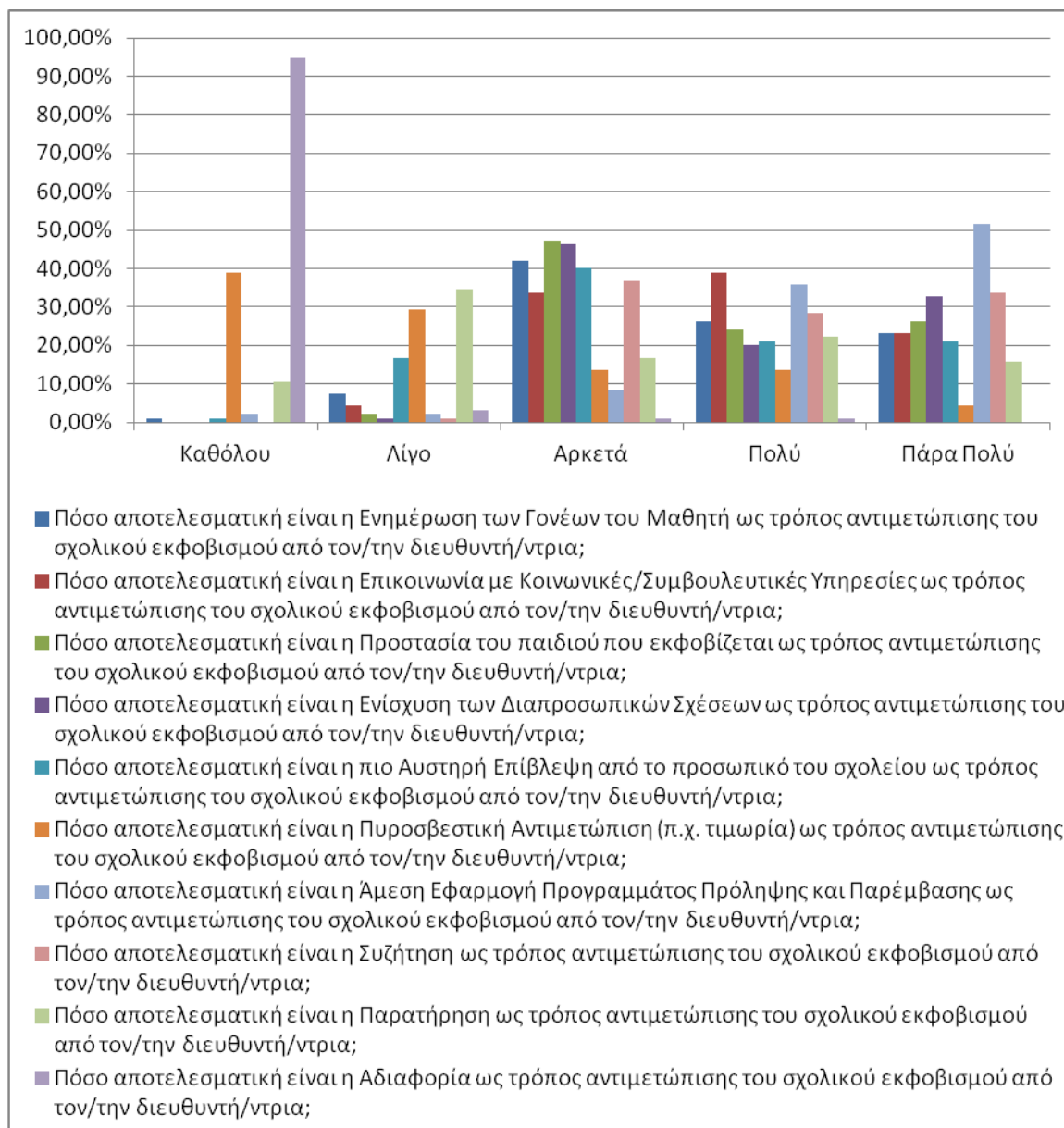


Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του διαγράμματος 2β, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των Διευθυντών, 5 (71,4%) δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν «Καθόλου» την Αδιαφορία ως τρόπο αντιμετώπισης, 3 (42,9%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Αρκετά» την Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Αρκετά» την Πυροσβεστική αντιμετώπιση, 3 (42,9%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Αρκετά» την Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης, 3 (42,9%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Αρκετά έως

Πάρα Πολύ» την Παρατήρηση, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Πολύ» την Συζήτηση, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Πολύ» την Προστασία του παιδιού, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Πάρα πολύ» την Ενημέρωση γονέων και 4 (57,1%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Πάρα πολύ» Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, 3 (42,9%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «Πάρα πολύ» την Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις απόψεις των ίδιων των Διευθυντών, ο συχνότερος τρόπος αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους Διευθυντές είναι η «Ενημέρωση των γονέων», η «Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη» και η «Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη». Ακολουθούν η εφαρμογή «Προστασία του παιδιού» και η «Συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές».

Διάγραμμα 3α: Κατανομή Ποσοστών (%) των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους Διευθυντές

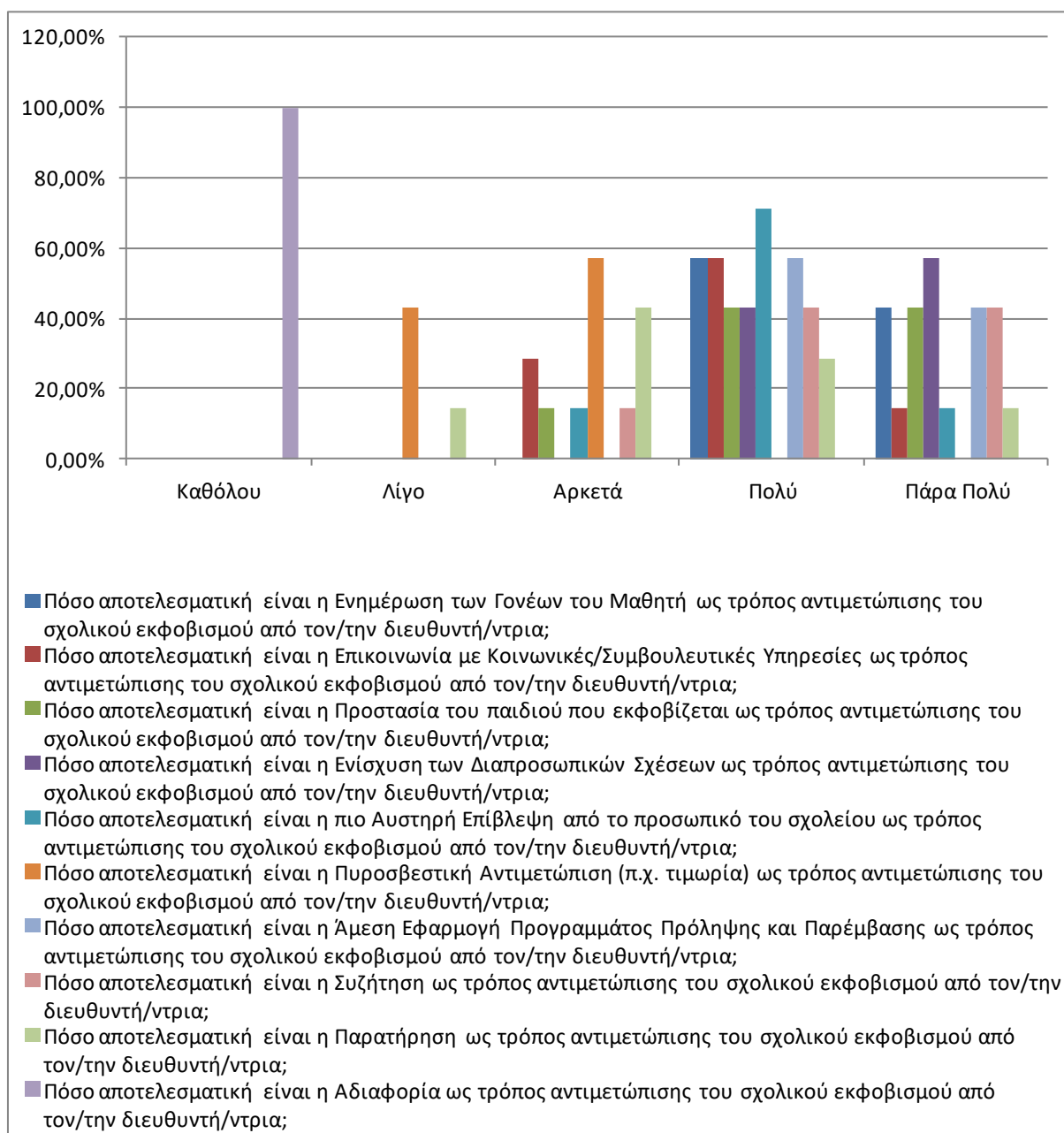


Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του διαγράμματος 3α, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα των τρόπων που εφαρμόζει ο Διευθυντής για να αντιμετωπίσει τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τα αποτελέσματα είναι τα εξής: 90 (94,7%) δήλωσαν «Καθόλου» αποτελεσματική την Αδιαφορία, 37 (38,9%) δήλωσαν «Καθόλου» αποτελεσματική την Πυροσβεστική αντιμετώπιση, 33 (34,7%) δήλωσαν «Λίγο» αποτελεσματική την Παρατήρηση, 40 (42,1%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την Ενημέρωση των γονέων, 45 (47,4%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την Προστασία του παιδιού, 44 (46,3%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων

μέσα στην τάξη, 38 (40%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη, 35 (36,8%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την Συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές, 37 (38,9%) δήλωσαν «Πολύ» αποτελεσματική την Επικοινωνία με τις κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες, 49 (51,6%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι η Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης. Έπεται η Επικοινωνία με τις κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Διάγραμμα 3β: Κατανομή Ποσοστών (%) των απόψεων των Διευθυντών ως προς την αποτελεσματικότητα των τρόπων που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού



Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του διαγράμματος 3β, αναφορικά με τις απόψεις των ίδιων των Διευθυντών ως προς την αποτελεσματικότητα των τρόπων που εφαρμόζουν για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τα αποτελέσματα είναι τα εξής: 7 (100%) δήλωσαν «Καθόλου» αποτελεσματική την Αδιαφορία, 4 (57,1%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την Πυροσβεστική αντιμετώπιση, 3 (42,9%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την Παρατήρηση, 4 (57,1%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης, 4 (57,1%) δήλωσαν «Πολύ» αποτελεσματική την Ενημέρωση των γονέων, 5 (71,4%) δήλωσαν «Πολύ» αποτελεσματική την

Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη, 4 (57,1%) δήλωσαν «Πολύ» αποτελεσματική την Επικοινωνία με τις κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες, 3 (42,9%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την Συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές, 3 (42,9%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την Προστασία του παιδιού, 4 (57,1%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα 4 στους 7 δήλωσαν ως «Πάρα πολύ» αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης την Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και 3 στους 7 την Συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές και την Προστασία του παιδιού. Ως «Πολύ» αποτελεσματικοί τρόποι, δήλωσαν 5 από τους 7 την Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη και 4 από τους 7 την Ενημέρωση των γονέων και την Επικοινωνία με τις κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 14, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που ο Διευθυντής τους διαχειρίζεται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι ποικίλες. 8 (8,4%) υποκείμενα απάντησαν Λίγο, 30 (31,6%) υποκείμενα απάντησαν Αρκετά, 19 (20%) απάντησαν Πολύ και 38 (40%) απάντησαν Πάρα πολύ.

Πίνακας 14: Κατανομή Συχνότητας (%) ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού από τον Διευθυντή

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανοποίηση από τον τρόπο διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού από τον Διευθυντή	0 (0%)	8 (8,4%)	30 (31,6%)	19 (20%)	38 (40%)

6.3.1. Συσχέτιση των τρόπων αντιμετώπισης με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος των Διευθυντών

Αφού έγινε η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης που επιλέγουν οι Διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, στη συνέχεια εξετάστηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δημογραφικών (ανεξάρτητες μεταβλητές-φύλο, χρόνια άσκησης επαγγέλματος, μορφωτικό επίπεδο) και των

ερωτήσεων του κορμού του ερωτηματολογίου (εξαρτημένες μεταβλητές-τρόποι αντιμετώπισης) για την 2η κλίμακα, δηλαδή για τους Διευθυντές.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. Οι τιμές αυτές ονομάζονται και κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν τη συσχέτιση ή όχι μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Όταν το επίπεδο σημαντικότητας p είναι μικρότερο των παραπάνω κρίσιμων τιμών, δηλώνεται ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, με τη συσχέτιση αυτή των μεταβλητών να είναι πιο σημαντική όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή. Αντίστοιχα όταν το επίπεδο σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερο της κρίσιμης τιμής 0,05 τότε οι εξεταζόμενες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες (δεν υπάρχει συσχέτιση).

Πίνακας 15: Έλεγχος Mann-Whitney U για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ του φύλου των Διευθυντών και των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Τρόποι Αντιμετώπισης Περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού	Φύλο	Mean Rank	Πιθανότητα p (sig)
Ενημέρωση των γονέων	Άνδρας	3,40	0,180
	Γυναίκα	5,50	
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	Άνδρας	3,90	0,838
	Γυναίκα	4,25	
Προστασία του παιδιού	Άνδρας	4,10	0,829
	Γυναίκα	3,75	
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων	Άνδρας	4,90	0,052
	Γυναίκα	1,75	
Περισσότερη αυστηρή επίβλεψη	Άνδρας	4,20	0,685
	Γυναίκα	3,50	
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία)	Άνδρας	3,60	0,388
	Γυναίκα	5,00	
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης	Άνδρας	4,10	0,839
	Γυναίκα	3,75	
Συζήτηση	Άνδρας	3,90	0,823
	Γυναίκα	4,25	
Παρατήρηση	Άνδρας	4,80	0,094
	Γυναίκα	2,00	

Αδιαφορία	Άνδρας	3,70	0,462
	Γυναίκα	4,75	

Όπως φαίνεται από την επισκόπηση του Πίνακα 15, η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney U επιβεβαίωσε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των Διευθυντών και των τρόπων αντιμετώπισης που συνηθίζουν να επιλέγουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 16 : Έλεγχος χ^2 για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών (ΑΕΙ) και των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Τρόποι Αντιμετώπισης Περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού	Πιθανότητα p (sig)
Ενημέρωση των γονέων	0,705
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	0,867
Προστασία του παιδιού	0,368
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων	0,368
Περισσότερη αυστηρή επίβλεψη	0,666
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία)	0,368
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης	0,666
Συζήτηση	0,705
Παρατήρηση	0,565
Αδιαφορία	0,257

Όπως φαίνεται από την επισκόπηση του Πίνακα 16, η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο X^2 επιβεβαίωσε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών και των τρόπων αντιμετώπισης που συνηθίζουν να επιλέγουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 17: Έλεγχος Mann-Whitney U για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών (2^ο πτυχίο) και των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Τρόποι Αντιμετώπισης Περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού	Μορφωτικό Επίπεδο- Δεύτερο Πτυχίο	Mean Rank	Πιθανότητα p (sig)
Ενημέρωση των γονέων	Άνδρας	3,75	0,823
	Γυναίκα	4,10	
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	Άνδρας	4,25	0,838
	Γυναίκα	3,90	
Προστασία του παιδιού	Άνδρας	5,00	0,388
	Γυναίκα	3,60	
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων	Άνδρας	4,00	1,000
	Γυναίκα	4,00	
Περισσότερη αυστηρή επίβλεψη	Άνδρας	4,75	0,543
	Γυναίκα	3,70	
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία)	Άνδρας	2,25	0,130
	Γυναίκα	4,70	
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης	Άνδρας	4,75	0,543
	Γυναίκα	3,70	
Συζήτηση	Άνδρας	4,25	0,823
	Γυναίκα	3,90	
Παρατήρηση	Άνδρας	3,00	0,403
	Γυναίκα	4,40	
Αδιαφορία	Άνδρας	3,00	0,327
	Γυναίκα	4,40	

Όπως φαίνεται από την επισκόπηση του Πίνακα 17, η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney U επιβεβαίωσε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική

συσχέτιση μεταξύ των Διευθυντών που είναι κάτοχοι 2 πτυχίων και των τρόπων αντιμετώπισης που συνηθίζουν να επιλέγουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 18: Έλεγχος Mann-Whitney U για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών (Μεταπτυχιακό) και των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Τρόποι Αντιμετώπισης Περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού	Μορφωτικό Επίπεδο-Μεταπτυχιακό	Mean Rank	Πιθανότητα p (sig)
Ενημέρωση των γονέων	Άνδρας	3,75	0,823
	Γυναίκα	4,10	
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	Άνδρας	4,25	0,838
	Γυναίκα	3,90	
Προστασία του παιδιού	Άνδρας	5,00	0,388
	Γυναίκα	3,60	
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων	Άνδρας	2,50	0,195
	Γυναίκα	4,60	
Περισσότερη αυστηρή επίβλεψη	Άνδρας	4,75	0,543
	Γυναίκα	3,70	
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία)	Άνδρας	3,50	0,666
	Γυναίκα	4,20	
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης	Άνδρας	4,75	0,543
	Γυναίκα	3,70	
Συζήτηση	Άνδρας	4,25	0,823
	Γυναίκα	3,90	
Παρατήρηση	Άνδρας	4,50	0,676
	Γυναίκα	3,80	
Αδιαφορία	Άνδρας	4,75	0,462
	Γυναίκα	3,70	

Όπως φαίνεται από την επισκόπηση του Πίνακα 18, η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney U επιβεβαίωσε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Διευθυντών που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και των τρόπων αντιμετώπισης που συνηθίζουν να επιλέγουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 19: Έλεγχος χ^2 για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών (Διδακτορικό) και των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Τρόποι Αντιμετώπισης Περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού	Πιθανότητα p (sig)
Ενημέρωση των γονέων	0,705
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	0,867
Προστασία του παιδιού	0,368
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων	0,368
Περισσότερη αυστηρή επίβλεψη	0,666
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία)	0,368
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης	0,666
Συζήτηση	0,705
Παρατήρηση	0,565
Αδιαφορία	0,257

Όπως φαίνεται από την επισκόπηση του Πίνακα 16, η ανάλυση με το κριτήριο χ^2 επιβεβαίωσε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Διευθυντών που είναι κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος και των τρόπων αντιμετώπισης που συνηθίζουν να επιλέγουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 20: Έλεγχος Kruskal-Wallis για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των χρόνων που ασκούν το επάγγελμα του Διευθυντή και των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Τρόποι Αντιμετώπισης Περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού	Χρόνια άσκησης του επαγγέλματος του διευθυντή	Mean Rank	Πιθανότητα p (sig.)
Ενημέρωση των γονέων	Λιγότερο απο 20	0,00	0,513
	21-25	5,50	
	26-30	4,33	
	Περισσότερο από 31	3,17	
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	Λιγότερο απο 20	0,00	0,415
	21-25	2,00	
	26-30	5,00	
	Περισσότερο από 31	3,67	
Προστασία του παιδιού	Λιγότερο απο 20	0,00	0,111
	21-25	1,00	
	26-30	5,50	
	Περισσότερο από 31	3,50	
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων	Λιγότερο απο 20	0,00	0,247
	21-25	1,00	
	26-30	4,50	
	Περισσότερο από 31	4,50	
Περισσότερη αυστηρή επίβλεψη	Λιγότερο απο 20	0,00	0,212
	21-25	1,00	
	26-30	5,17	
	Περισσότερο από 31	3,83	
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία)	Λιγότερο απο 20	0,00	0,193
	21-25	6,50	
	26-30	2,67	
	Περισσότερο από 31	4,50	
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης	Λιγότερο απο 20	0,00	0,269
	21-25	1,00	
	26-30	4,17	
	Περισσότερο από 31	4,83	

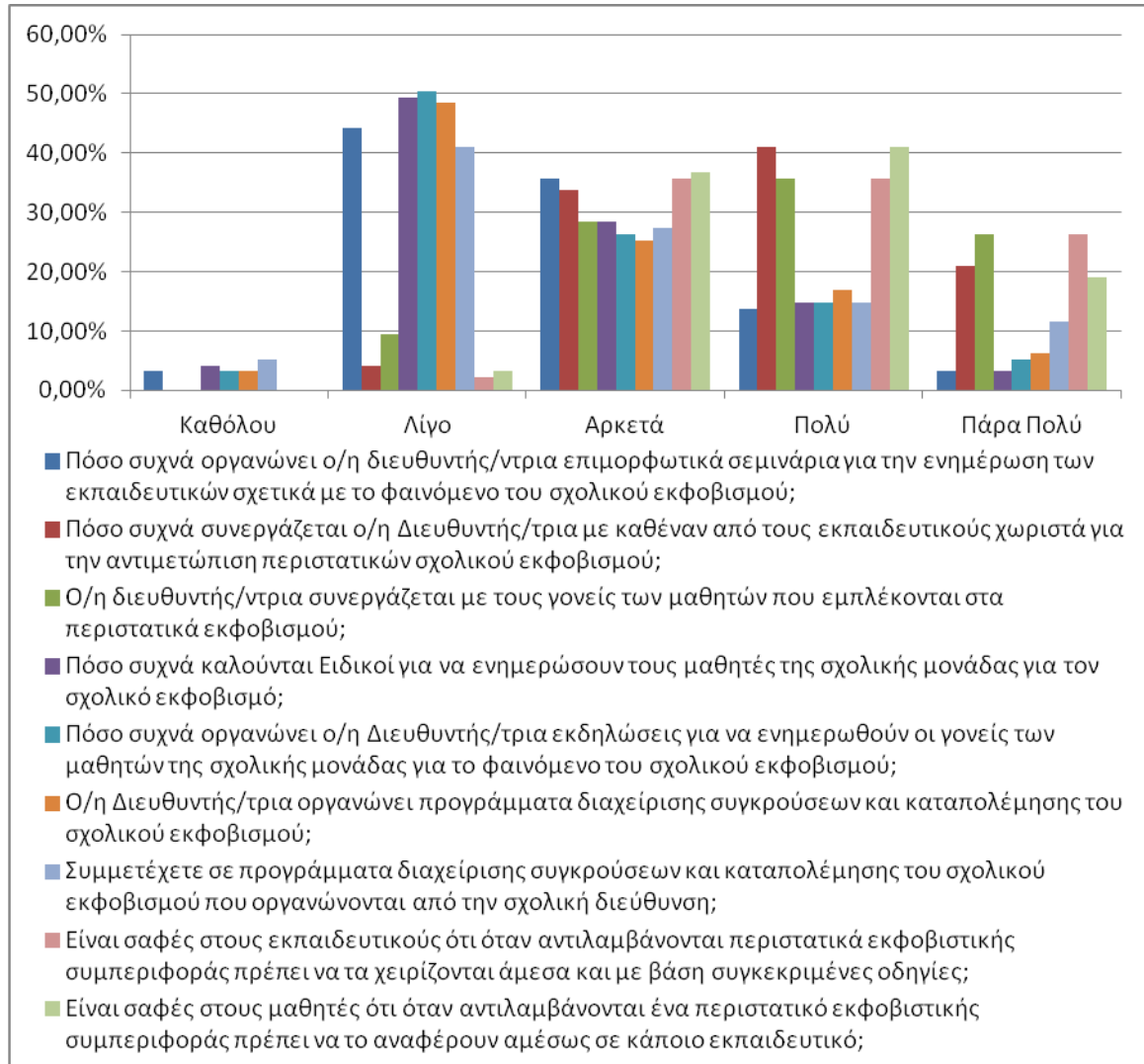
Συζήτηση	Λιγότερο απο 20	0,00	0,513
	21-25	2,50	
	26-30	4,83	
	Περισσότερο από 31	3,67	
Παρατήρηση	Λιγότερο απο 20	0,00	0,223
	21-25	1,00	
	26-30	4,00	
	Περισσότερο από 31	5,00	
Αδιαφορία	Λιγότερο απο 20	0,00	0,202
	21-25	6,50	
	26-30	3,00	
	Περισσότερο από 31	4,17	

Όπως φαίνεται από την επισκόπηση του Πίνακα 20, η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis επιβεβαίωσε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων που ασκούν το επάγγελμα του Διευθυντή και των τρόπων αντιμετώπισης που συνηθίζουν να επιλέγουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

6.4. Απόψεις του δείγματος για τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και για την αποτελεσματικότητά τους

Πέρα από του τρόπους αντιμετώπισης που επιλέγουν οι Διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και την αποτελεσματικότητά τους, εξετάστηκαν και τα μέτρα που λαμβάνουν οι Διευθυντές για την πρόληψη και την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου.

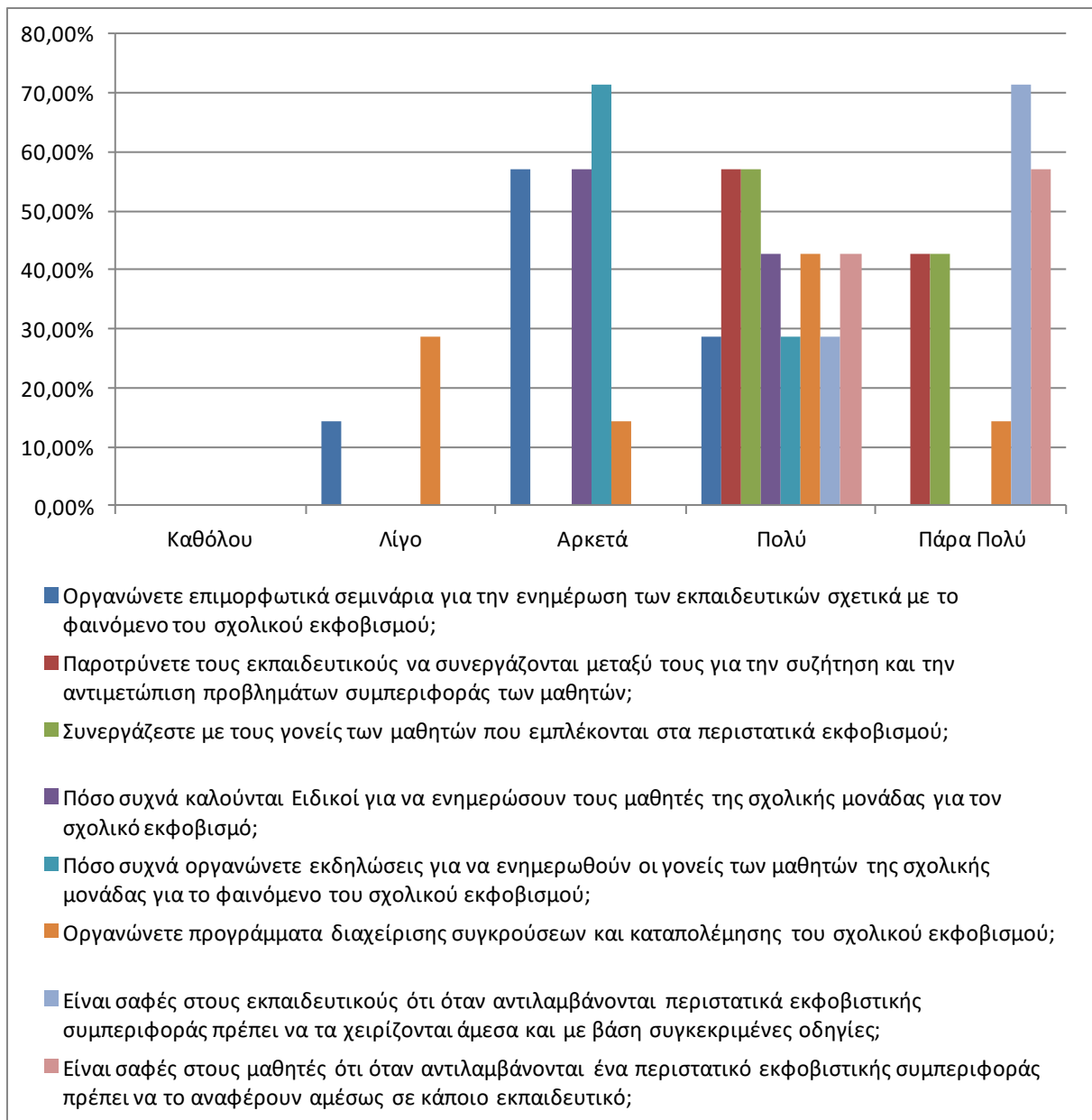
Διάγραμμα 4α : Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των εκπαιδευτικών



Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 4α, αναφορικά με τα μέτρα που λαμβάνει ο Διευθυντής για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, 42 (44,2%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι Διευθυντές οργανώνουν «Λίγο» επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, 39 (41,1%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές συνεργάζονται «Πολύ» με τους εκπαιδευτικούς, 34 (35,8%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές συνεργάζονται «Πολύ» με τους γονείς, 47 (49,5%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές καλούν «Λίγο» ειδικούς για ενημέρωση των μαθητών, 48 (50,5%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές διοργανώνουν «Λίγο» εκδηλώσεις ενημέρωσης των γονέων, 46 (48,4%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές οργανώνουν «Λίγο» ειδικά προγράμματα, 39 (41,1%) δήλωσαν ότι συμμετέχουν «Λίγο» ενεργά στα ειδικά προγράμματα, 34 (35,8%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές

ενημερώνουν «Αρκετά έως Πολύ» τους εκπαιδευτικούς από την άρχη της σχολικής χρονιάς για το ότι θα πρέπει να χειρίζονται άμεσα και με συγκεκριμένες οδηγίες τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, 39 (41,1%) δήλωσαν ότι οι Διευθυντές ενημερώνουν «Πολύ» τους μαθητές από την άρχη της σχολικής χρονιάς για το ότι θα πρέπει να αναφέρουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αμέσως.

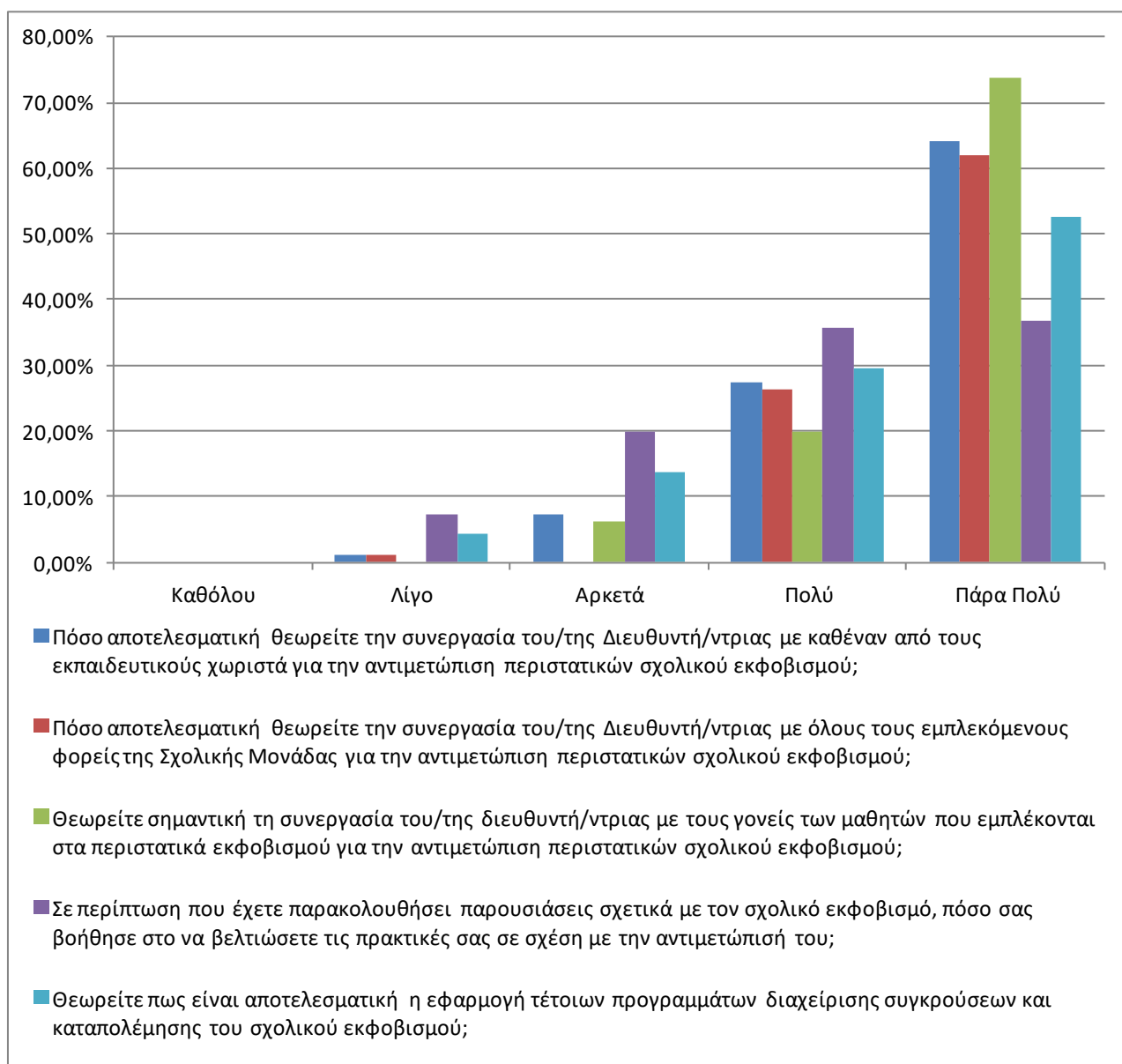
Διάγραμμα 4β: Κατανομή Συχνότητων (%) ως προς τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των Διευθυντών



Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 4β, αναφορικά με τα μέτρα που λαμβάνει ο Διευθυντής για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού

εκφοβισμού, με βάσει τις απόψεις των ίδιων των Διευθυντών, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι οργανώνουν «Αρκετά» επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι συνεργάζονται «Πολύ» με τους εκπαιδευτικούς, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι συνεργάζονται «Πολύ» με τους γονείς, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι καλούν «Αρκετά» ειδικούς για ενημέρωση των μαθητών, 5 (71,4%) δήλωσαν ότι διοργανώνουν «Αρκετά» εκδηλώσεις ενημέρωσης των γονέων, δήλωσαν ότι οργανώνουν «από Λίγο έως Πάρα πολύ» ειδικά προγράμματα (περισσότερες δηλώσεις 3 (42,9%) στο Πολύ), 5 (71,4%) δήλωσαν ότι ενημερώνουν «Πάρα πολύ» τους εκπαιδευτικούς από την άρχη της σχολικής χρονιάς για το ότι θα πρέπει να χειρίζονται άμεσα και με συγκεκριμένες οδηγίες τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, 4 (57,1%) δήλωσαν ότι ενημερώνουν «Πάρα πολύ» τους μαθητές από την άρχη της σχολικής χρονιάς για το ότι θα πρέπει να αναφέρουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αμέσως.

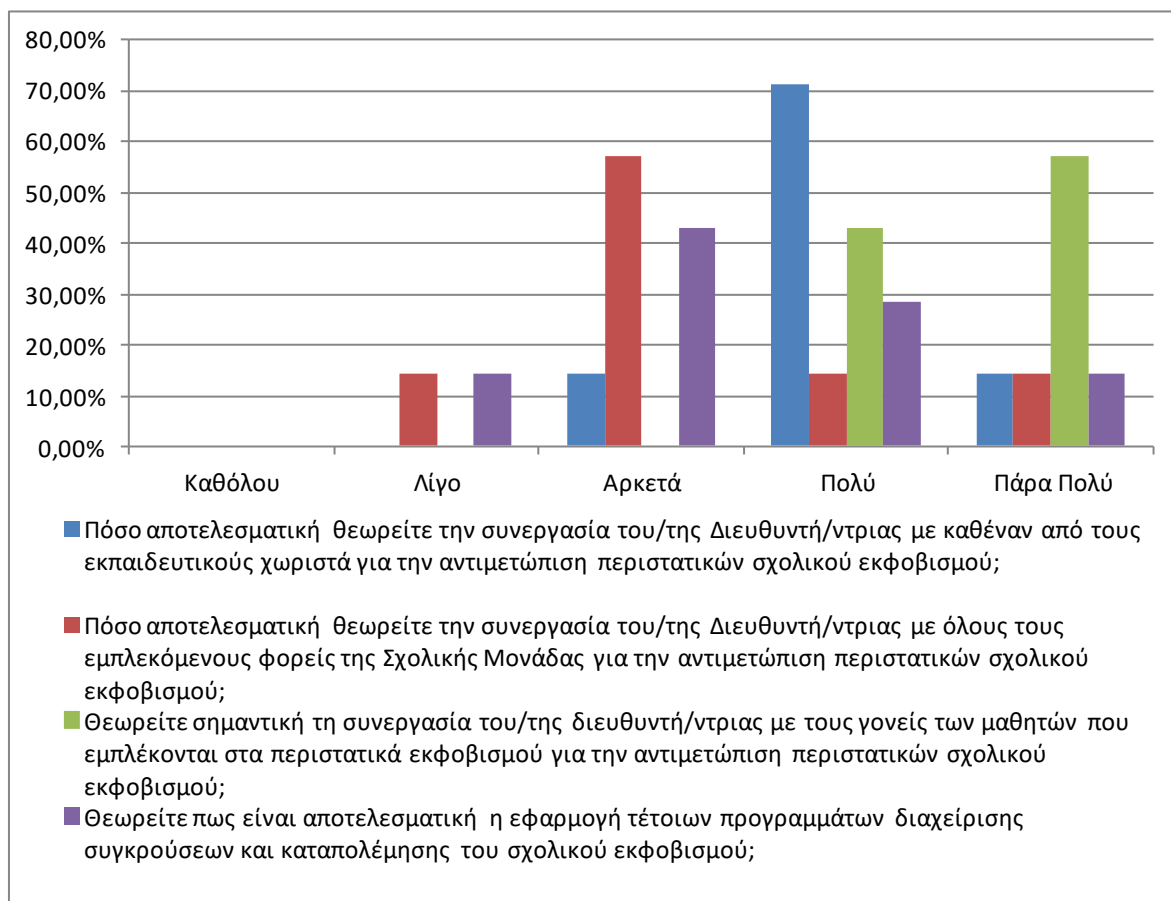
Διάγραμμα 5α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς την αποτελεσματικότητα των μέτρων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των εκπαιδευτικών



Ως προς την αποτελεσματικότητα των μέτρων που λαμβάνονται από τους Διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η επισκόπηση του Διαγράμματος 5α έδειξε τα εξής: 35 (36,8%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα σεμινάρια βελτίωσαν «Πάρα πολύ» τις πρακτικές τους, 61 (64,2%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την συνεργασία τους με τους διευθυντές, 59 (62,1%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την συνεργασία των διευθυντών με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας, 70 (73,7%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την

συνεργασία με τους γονείς, 50 (52,6%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων.

Διάγραμμα 5β : Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς την αποτελεσματικότητα των μέτρων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των Διευθυντών



Ως προς την αποτελεσματικότητα των μέτρων που λαμβάνονται από τους Διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των Διευθυντών, η επισκόπηση του Διαγράμματος 16β έδειξε τα εξής: 5 (71,4%) δήλωσαν «Πολύ» αποτελεσματική την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, 4 (57,1%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την συνεργασία τους με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας, 4 (57,1%) δήλωσαν «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την συνεργασία με τους γονείς, 3 (42,9%) δήλωσαν «Αρκετά» αποτελεσματική την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων.

6.5. Οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 20α, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για το αν υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, είναι ποικίλες, καθώς κυμαίνονται από Καθόλου έως Πάρα πολύ.

Πίνακας 20α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το αν υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Παράγοντες που εμποδίζουν την δράση του Διευθυντή	19 (20%)	9 (9,5%)	27 (28,4%)	26 (27,4%)	14 (14,7%)

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 20β, οι απόψεις των Διευθυντών για το αν υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να δίστανται. Οι 3 (42,9%) διευθυντές θεωρούν ότι δεν υπάρχουν «Καθόλου» παράγοντες, οι άλλοι 3 (42,9%) απάντησαν ότι υπάρχουν σε «Αρκετό» βαθμό και μόνο ένας απάντησε ότι υπάρχουν σε «Πολύ» μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 20β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το αν υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των Διευθυντών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Παράγοντες που εμποδίζουν την δράση του Διευθυντή	3 (42,9%)	0 (0%)	3 (42,9%)	1 (14,3%)	0 (0%)

Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς μετρήθηκαν 38 δηλώσεις με παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση των Διευθυντών.

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 21α, ο παράγοντας που αναφέρθηκε περισσότερες φορές (15 φορές) από τους εκπαιδευτικούς είναι η αδιαφορία που δείχνουν οι γονείς των θυτών και των θυμάτων. Επόμενος παράγοντας που αναφέρθηκε (4 φορές) είναι η άγνοια που έχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας για το συγκεκριμένο ζήτημα. Έπονται η ασάφεια που υπάρχει στους τρόπους παρέμβασης (3 φορές) και η δυσφήμιση του σχολείου (3 φορές).

Άλλοι παράγοντες που έχουν αναφερθεί από 2 φορές είναι η διαπροσωπική σχέση Διευθυντών-γονέων, ντροπή και στιγματισμός των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ηθική κρίση, υποκρισία φορέων, κοινωνικές δομές που παράγουν την ατομικότητα, τον ανταγωνισμό, τον εγωισμό, οικονομική κρίση.

Πίνακας 21α: Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών

A/A	Δήλωση	Αριθμός Υποκειμένων
1	Αδιαφορία γονέων	15
2	Η άγνοια	4
3	Ασάφεια στους τρόπους παρέμβασης	3
4	Δυσφήμιση σχολείου	3
5	Διαπροσωπική σχέση Διευθυντή-γονέων	2
6	Ντροπή και στιγματισμός	2
7	Ηθική κρίση	2
8	Υποκρισία φορέων	2
9	Κοινωνικές δομές που παράγουν την ατομικότητα, τον ανταγωνισμό, τον εγωισμό	2
10	Οικονομική κρίση	1
11	Η διαχείριση τάξης από τον εκπαιδευτικό	1
12	Παρέμβαση ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης	1

Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους διευθυντές, μετρήθηκαν 7 δηλώσεις με παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση των Διευθυντών.

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα 21β, ο παράγοντας που αναφέρθηκε περισσότερες φορές (2 φορές) από τους Διευθυντές είναι και εδώ η άρνηση των γονέων των θυτών και των θυμάτων για συνεργασία, η πολύπλοκη, ασαφής εκπαιδευτική νομοθεσία (2 φορές) και η έλλειψη επιμόρφωσης του

εκπαιδευτικού προσωπικού. Έπονται το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και η έλλειψη ειδικών επιστημόνων από τα σχολεία.

Πίνακας 21β: Οι δηλώσεις των Διευθυντών

A/A	Δήλωση	Αριθμός Υποκειμένων
1	Άρνηση γονέων για συνεργασία	2
2	Πολύπλοκη, ασαφής εκπαιδευτική νομοθεσία	2
3	Έλλειψη ειδικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγος) για τη διευκόλυνση της παρέμβασης σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού	1
4	Συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα	1
5	Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα σχολικού εκφοβισμού	1

Κεφάλαιο 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν: α) Οι απόψεις για την σημασία, τις μορφές και τις επιπτώσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, β) η οπτική του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό υπευθυνότητας, την σημασία του ρόλου, της στάσης και της άμεσης δράσης και παρέμβασης του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, γ) οι αντιλήψεις του δείγματος για τους τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και για την αποτελεσματικότητά τους, γ') η συσχέτιση των τρόπων αντιμετώπισης με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος των Διευθυντών, δ) οι απόψεις του δείγματος για τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και για την αποτελεσματικότητά τους, ε) η ύπαρξη παραγόντων που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και η διατύπωση αυτών ως προτάσεις ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά το σχεδιασμό σχετικών προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Στη συνέχεια θα συζητηθούν, με βάση την βιβλιογραφία, τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Αρχικά, αναφορικά με τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αποτελούνταν από γυναίκες (60%). Ωστόσο και το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών και Διευθυντών (42%) που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν αρκετά μεγάλο, γεγονός που θεωρείται πολύ ικανοποιητικό ποσοστό για την έρευνα.

Αξίζει επίσης να τονιστεί ότι το εύρος των χρόνων που ασκούν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση και η ηλικία τους είναι αρκετά μεγάλο, οπότε με αυτόν τον τρόπο θα λέγαμε ότι καλύπτονται οι απόψεις κάθε γενιάς. Το ίδιο ισχύει και για το μεγάλο εύρος των χρόνων που ασκούν το επάγγελμά τους οι Διευθυντές.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί πέρα από το βασικό τους πτυχίο έχουν κάνει και κάποια άλλη σπουδή, καθώς το 22,1% των εκπαιδευτικών έχει Δεύτερο πτυχίο, το

31,6% έχει Μεταπτυχιακό, το 49,5% έχει επιμορφωθεί ή έχει παρακολουθήσει Σεμινάρια, ενώ το 1,1% έχει Διδακτορικό.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας έδειξαν να ενημερώνονται για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού περισσότερο μέσα από το διαδίκτυο, από τα άρθρα και από τα βιβλία. Ωστόσο μεγάλο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ενημερώνονται μέσα από την παρακολούθηση επιστημονικών σεμιναρίων, ημερίδων, αλλά και μέσα από το έντυπο υλικό που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας και τέλος από τον ίδιο τον Διευθυντή τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Σκούρας, Αγγελής, Πρεκατέ, Μπούντα, Χρονόπουλος, Βογιατζόγλου, Ελευθερόπουλος (σελ. 25), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι πιο πάνω πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι δημοφιλέστερες.

Ως προς τον πρώτο στόχο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές γνωρίζουν την σημασία του σχολικού εκφοβισμού, καθώς οι περισσότεροι απάντησαν ότι είναι οι επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα σκοπεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Το κριτήριο της επανάληψης των αρνητικών πράξεων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για όλες τις μορφές εκφοβισμού (Mishna et al., 2005. Olweus, 1993). Ωστόσο σύμφωνα με την έρευνα της Παπαλαζάρου (2015), οι εκπαιδευτικοί μπορεί να γνωρίζουν γενικά τη σημασία κάθε όρου, όμως, στην πραγματικότητα του σχολείου, συχνά δε μπορούν να διακρίνουν τον εκφοβισμό, με αποτέλεσμα να μιλούν για εκφοβισμό, χωρίς να το κατανοούν.

Επιπλέον αναφορικά με τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το φαινόμενο αυτό είναι τόσο συχνό, καθώς ο εκφοβισμός εντοπίζεται τόσο συχνά κυρίως εξαιτίας των πολλών μορφών, υπό τις οποίες εμφανίζεται.

Βάσει των αποτελεσμάτων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι επικρατέστερες μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζονται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους Διευθυντές είναι ο λεκτικός εκφοβισμός και με μικρή διαφορά έπεται ο σωματικός εκφοβισμός. Τα ευρήματα αυτά της έρευνας δείχνουν να ταυτίζονται με εκείνα των Boulton, Κανέλλου, Λανίτη, Μανούσου και Λεμονή (2001), όπως αναφέρεται από τον Τσιαντή (2008), Welford, 2008, όπως αναφέρεται από τον Καρκανάκη και Καφετζή (2009:27) και Besag (1989) και Olweus (1993).

Αναζητώντας το πόσο επηρεάζει ο σχολικός εκφοβισμός τον μαθητή, καταλήγουμε στο ότι τον επηρεάζει σε «Πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό και οι επιπτώσεις είναι πολύ σημαντικές. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, που έχουν αναφερθεί στην βιβλιογραφία, όπως αυτές των Bauman & Yoon (2014: 253), Blaquieres (2009: 86-7) και Ρούσου (2010: 251).

Ως προς τον δεύτερο στόχο, που είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και Διευθυντών για τον ρόλο των Διευθυντών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι Διευθυντές δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό ότι περισσότερο υπεύθυνοι για την διαχείριση και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η Διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Αυτή η άποψη των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών έρχεται σε συμφωνία με αυτή του Σείριου (2014, παρα.1), αλλά και με τα ευρήματα της έρευνας του Olweus (2009:132-3), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι αποτελεσματικές, όταν συμπεριλαμβάνουν, εκτός από τους μαθητές και τις μαθήτριες, και όσους εμπλέκονται ενεργά στη διαπαιδαγώγησή τους, δηλαδή τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές.

Επιπλέον ανέφεραν ότι ο ρόλος και η στάση του Διευθυντή απέναντι στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού κρίνονται άκρως σημαντικά για την αντιμετώπισή τους, γεγονός που αναφέρεται και μέσα στην βιβλιογραφία, από τους Αθανασίου, Σταύρου και Κωνσταντίνου (2011) και Yeung και Leadbeater (2010).

Τέλος σε πολύ μεγάλο βαθμό έκριναν, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι Διευθυντές, ότι είναι σημαντική και η άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Αυτή η άποψη είναι ερευνητικά αποδεδειγμένη από τον Olweus (2009:132-3), ο οποίος απέδειξε ότι με την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μειώνονται.

Από την στιγμή που φάνηκε ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνεται αρκετά συχνά μέσα στα ελληνικά σχολεία, επόμενο βήμα ήταν να εξεταστούν οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τέτοια περιστατικά. Ο τρίτος στόχος λοιπόν, ήταν να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών για τους τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές κατά τη διαχείριση σχετικών περιστατικών στη σχολική πραγματικότητα.

Το πρώτο συμπέρασμα που βγήκε από την έρευνα αυτού του στόχου ήταν ότι σύμφωνα τόσο με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και με τις απόψεις των Διευθυντών, οι τρόποι αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές είναι ποικίλοι.

Αναλύοντας διεξοδικά τους τρόπους που επιλέγουν οι Διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο Διευθυντής επιλέγει πιο συχνά την «πυροσβεστική αντιμετώπιση». Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τον Rigby (2014), ο οποίος υποστήριξε ότι η πιο συχνή μέθοδος αντιμετώπισης που χρησιμοποιείται από τα μέλη της σχολικής μονάδας είναι η άμεση επιβολή ποινών. Επιπλέον στην έρευνα της Γιαννακοπούλου (2014), πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο Διευθυντής τους επίλυε τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με ποινές και τιμωρίες.

Άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν κατά πολύ οι Διευθυντές, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι η «περισσότερη αυστηρή επίβλεψη», η «ενημέρωση των γονέων», η «επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες» και η «συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές». Στην έρευνα της Βεγιάννη (2011) η «συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές» και η «επιτήρησή τους» δηλώθηκαν ως τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την Βεγιάννη (2011) η συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές είναι μείζονος σημασίας καθώς πολύ χρήσιμες και σημαντικές πληροφορίες για το περιστατικό μπορούν να διεξαχθούν, αλλά και να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους. Επιπρόσθετα η «ενημέρωση των γονέων» αλλά και η συνεργασία μαζί τους είναι πολύ συχνή, καθώς οι γονείς συμβάλλουν, όπως έχει αναφερθεί και στην βιβλιογραφία, στην ενίσχυση ή μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Από την άλλη, οι τρόποι αντιμετώπισης που οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι Διευθυντές εφαρμόζουν από καθόλου έως λίγο είναι η «αδιαφορία» και η «άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης». Το εύρημα αυτό είναι αξιοσημείωτο καθώς η «άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης» έχει αποδειχθεί ότι μειώνει αποτελεσματικά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 2009).

Ως προς το πόσο αποτελεσματικούς θεωρούν τους παραπάνω τρόπους αντιμετώπισης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την «άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης» ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης. Ως

δεύτερο πιο αποτελεσματικό τρόπο δήλωσαν την «επικοινωνία με τις κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες».

Ένα αξιόλογο εύρημα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι, ότι ενώ οι Διευθυντές επιλέγουν να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά αυτά με έναν πυροσβεστικό τρόπο, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν καθόλου αποτελεσματικό τον τρόπο αυτό. Η μη αποτελεσματικότητα της πυροσβεστικής αντιμετώπισης έχει αποδειχθεί πολλές φορές, όπως έχει επισημανθεί και από τον Rigby (2014), ωστόσο είναι ο πιο διαδεδομένος και εύκολος τρόπος αντιμετώπισης που χρησιμοποιείται στα σχολεία για την αντιμετώπιση διάφορων περιστατικών. Από την άλλη η «ενημέρωση των γονέων», η «περισσότερο αυστηρή επίβλεψη» και η «συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές» θεωρούνται ως αρκετά αποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορικά με τις απόψεις των ίδιων των Διευθυντών, στην πλειοψηφία δήλωσαν ότι οι πιο συχνόι τρόποι που εφαρμόζουν είναι η «ενημέρωση των γονέων», η «ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη» και η «περισσότερο αυστηρή επίβλεψη».

Άλλοι τρόποι που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν κατά πολύ είναι η «προστασία του παιδιού» και η «συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές». Επιπλέον θα πρέπει να αναφερθεί ότι και οι ίδιοι οι Διευθυντές δήλωσαν πως εφαρμόζουν την «πυροσβεστική αντιμετώπιση» αρκετά συχνά.

Βλέπουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν από αυτές των Διευθυντών ως προς τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορικά με τις απόψεις των Διευθυντών για την αποτελεσματικότητα των παραπάνω τρόπων, δήλωσαν ότι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι είναι η «ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη», η «συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές» και η «προστασία του παιδιού». Επιπλέον πολύ αποτελεσματικοί θεωρούν την «περισσότερο αυστηρή επίβλεψη», την «ενημέρωση των γονέων» και την «επικοινωνία με τις κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες».

Από την άλλη, ο τρόπος αντιμετώπισης που οι Διευθυντές δήλωσαν ότι δεν επιλέγουν καθόλου είναι η «αδιαφορία», καθώς δεν τον θεωρούν καθόλου αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι Διευθυντές επιλέγουν εκείνους τους τρόπους αντιμετώπισης που πιστεύουν πως είναι και οι πιο αποτελεσματικοί. Ωστόσο όσον αφορά την «πυροσβεστική αντιμετώπιση», δήλωσαν ότι όχι μόνο την εφαρμόζουν αρκετά συχνά αλλά και ότι την θεωρούν αρκετά αποτελεσματική, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την θεωρούν καθόλου αποτελεσματική. Τέλος αναφορικά με την «άμεση εφαρμογή προγραμμάτος πρόληψης και παρέμβασης» οι Διευθυντές δήλωσαν ότι την επιλέγουν αρκετά συχνά ως τρόπο αντιμετώπισης και ότι είναι αρκετά αποτελεσματική, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι εφαρμόζεται λίγο, ενώ την θεωρούν ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος ως προς το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τον τρόπο που ο Διευθυντής τους αντιμετωπίζει τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού οι δηλώσεις ήταν ποικίλες «από Λίγο έως Πάρα πολύ», κάτι το οποίο είναι απολύτως λογικό καθώς και οι τρόποι που επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν οι Διευθυντές τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού είναι εξίσου ποικίλοι.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τόσο το φύλο, τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος όσο και το μορφωτικό επίπεδο των Διευθυντών δεν σχετίζονται με τους τρόπους που θα επιλέξουν οι Διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο στην έρευνά της η Βεγιάνη (2011), είχε αποδείξει, όχι για τους Διευθυντές αλλά για τους εκπαιδευτικούς, ότι το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την συχνότητα που επιλέγουν κάποιους τρόπους αντιμετώπισης. Πιο συγκεκριμένα έδειξε ότι οι γυναίκες επιλέγουν πιο συχνά από τους άντρες την συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές, γονείς και σχολικούς συμβούλους και με τους ειδικούς, και ότι όσο πιο μεγάλοι σε ηλικία είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πολύ παρεμβαίνουν για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Ως προς τον τέταρτο στόχο, που είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και Διευθυντών για τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και την αποτελεσματικότητά τους, βγήκαν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι Διευθυντές συνεργάζονται «Πολύ» με τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζονται «Πολύ» με τους γονείς, ενημερώνουν «Αρκετά έως Πολύ» τους εκπαιδευτικούς από την άρχη της σχολικής χρονιάς για το ότι θα πρέπει

να χειρίζονται άμεσα και με συγκεκριμένες οδηγίες τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ενημερώνουν κατά «Πολύ» τους μαθητές από την άρχη της σχολικής χρονιάς για το ότι θα πρέπει να αναφέρουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αμέσως.

Λιγότερο συχνά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές: Παροτρύνουν και οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, καλούν ειδικούς για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ώστε να ενημερώσουν τους μαθητές, διοργανώνουν εκδηλώσεις ενημέρωσης των γονέων, οργανώνουν ειδικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού και παροτρύνουν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά.

Ως προς την αποτελεσματικότητα των παραπάνω μέτρων, όλα τα μέτρα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι «Πάρα πολύ» αποτελεσματικά σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Αλλά και οι απόψεις των Διευθυντών έρχονται σε συμφωνία με αυτές των εκπαιδευτικών, καθώς δηλώνουν ότι συνεργάζονται «Πολύ» με τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζονται «Πολύ» με τους γονείς, ενημερώνουν «Πάρα πολύ» τους εκπαιδευτικούς από την άρχη της σχολικής χρονιάς για το ότι θα πρέπει να χειρίζονται άμεσα και με συγκεκριμένες οδηγίες τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ενημερώνουν «Πάρα πολύ» τους μαθητές από την άρχη της σχολικής χρονιάς για το ότι θα πρέπει να αναφέρουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αμέσως.

Από την άλλη ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα παρακάτω μέτρα δεν λαμβάνονται τόσο συχνά, οι Διευθυντές αναφέρουν ότι οργανώνουν «Αρκετά» επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, καλούν «Αρκετά» ειδικούς για ενημέρωση των μαθητών, διοργανώνουν «Αρκετά» εκδηλώσεις ενημέρωσης των γονέων και οργανώνουν «από Λίγο έως Πάρα πολύ» ειδικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού (ποικίλες οι απόψεις).

Ως προς την αποτελεσματικότητα των μέτρων οι Διευθυντές δήλωσαν «Πολύ» αποτελεσματική την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, «Πολύ» αποτελεσματική την συνεργασία τους με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας, «Πάρα πολύ» αποτελεσματική την συνεργασία με τους γονείς και τέλος «Αρκετά» αποτελεσματική την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού.

Φαίνεται λοιπόν ότι η έλλειψη επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές) είναι γεγονός. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όταν επιμορφώνονται, βελτιώνονται οι πρακτικές τους κατά πολύ ως προς την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, γι' αυτό και θεωρούν πως είναι επιτακτική η ανάγκη να επιμορφώνονται πάνω στο ζήτημα αυτό προκειμένου να αισθάνονται πιο έτοιμοι να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά. Η έλλειψη επιμόρφωσης έχει αναφερθεί σε πολλές έρευνες, όπως αυτή της Παπαλαζάρου (2015) και της Βεγιάνη (2011), ως ένα βασικό στοιχείο για την μη αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Στον επόμενο στόχο θα δούμε ότι θα αποτελέσει και έναν από τους βασικούς παράγοντες που παρεμποδίζει τους Διευθυντές στο να δράσουν άμεσα και να παρέμβουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Τελευταίος στόχος που εξετάστηκε, ήταν οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορικά με το αν υπάρχουν ή όχι παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, οι απόψεις ήταν ποικίλες (από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ»), τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους Διευθυντές.

Ωστόσο οι κύριοι παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν η αδιαφορία που δείχνουν οι γονείς των εμπλεκόμενων για συνεργασία ως προς την επίλυση του προβλήματος, η άγνοια-έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και η ασάφεια που υπάρχει στους τρόπους παρέμβασης, αλλά και ο φόβος για δυσφήμιση του σχολείου. Τα ευρήματα αυτά της έρευνας είναι πολύ σημαντικά, καθώς μπορούν να ληφθούν μελλοντικά υπόψιν στην οργάνωση προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού.

Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν η διαπροσωπική σχέση Διευθυντή-γονέων, ο φόβος του λάθους, ο φόβος αντιποίνων, η ντροπή και ο στιγματισμός των μαθητών, η οικονομική κρίση, η ηθική κρίση, η υποκρισία φορέων, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, οι κοινωνικές δομές που παράγουν την ατομικότητα, τον ανταγωνισμό, τον εγωισμό, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, μέσα μαζικής ενημέρωσης, αποξένωση, πρότυπα ωχαδεργισμού, η διαχείριση τάξης από τον εκπαιδευτικό, η παρέμβαση ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης.

Σχετικά με τον παράγοντα-αδιαφορία των γονέων, αποτελεί έναν σημαντικό και διαχρονικό παράγοντα, καθώς είναι πολύ δύσκολο οι γονείς να πιστέψουν ότι το δικό τους το παιδί είναι θύμα ή θύτης σχολικού εκφοβισμού. Βάζοντας τον εαυτό τους να πιστέψει ότι η όλη υπόθεση είναι μία υπερβολή των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή, είτε αδιαφορούν για το ζήτημα είτε προσπαθούν να συγκαλήψουν το γεγονός για να μην υπάρξει κίνδυνος στιγματισμού του παιδιού τους.

Σε κοινά συμπεράσματα καταλήγουν και οι Φρειδερίκου και Φολέρου-Τσερούλη (1991, σ.187, 190, 192, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2002: 130), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αδιαφορία, η άγνοια και το χαμηλό επίπεδο των γονέων καθιστά την συνεργασία με τους Διευθυντές και γενικότερα με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας προβληματική.

Επίσης ο παράγοντας-άγνοια και έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό έχει αναφερθεί σε πολλές έρευνες, όπως σε αυτή της Παπαλαζάρου (2015), στην οποία ήταν έκδηλη η ανάγκη των εκπαιδευτικών να καλύψουν γνωστικά κενά που έχουν όσον αφορά ζητήματα που εμφανίζονται στο σχολείο και ξεφεύγουν από τα μαθήματα, όπως αυτό της επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών. Επίσης στην ίδια έρευνα αναφέρθηκε ότι η έλλειψη επιστημονικών γνώσεων που αισθάνονται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με παιδαγωγικά ζητήματα, όπως αυτό της διαχείρισης της σχολικής βίας, τους περιορίζει με τη σκέψη ότι μπορεί να εφαρμόσουν λανθασμένους χειρισμούς, οι οποίοι θα χειροτερέψουν μία κατάσταση ή θα επιβαρύνουν κάποιο μαθητή, άρα θα έχουν αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, κάτι που δήλωσαν ως παράγοντα και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ως φόβος για λάθος.

Επιπρόσθετα η έρευνα της Βεγιάννη (2011) έδειξε ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στον εκφοβισμό, καθώς ο εκφοβισμός δεν αποτελεί γνωστικό αντικείμενο ούτε καν σε επίπεδο βασικών σπουδών, ενώ κατά τις σπουδές επιμόρφωσης ή τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν είναι ένα θέμα που περιλαμβάνονται στα εκάστοτε προγράμματα σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης που έχουν αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό, δεν νιώθουν έτοιμοι στο να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Bandura (1977:212), όσο πιστεύουν οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τόσο πιο πιθανό είναι

προσπαθήσουν να παρέμβουν, για να αποτρέψουν και να αντιμετωπίσουν ένα γεγονός.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας της Παπαλαζάρου (2015) αλλά και με βάση τα ευρήματα σχετικών ερευνών, συνηγορούν στην άποψη ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η συνεχιζόμενη κατάρτισή τους θα πρέπει να εδραιωθεί και να πραγματοποιείται με συστηματικό τρόπο, ώστε να ενισχυθεί το αίσθημα ετοιμότητάς τους απέναντι στη διαχείριση περιστατικών επιθετικότητας και όποιων άλλων ζητημάτων προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο (Farmer et al., 2011. Holt et al., 2013, όπ. αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη συνεργασία με τους Διευθυντές, έχοντας ως κοινό στόχο την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Τρίτος παράγοντας που αναφέρθηκε ήταν η ασάφεια που υπάρχει στους τρόπους παρέμβασης απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Ο παράγοντας αυτός έχει υποστηριχθεί και από τον Debarbieux (2008, όπ. αναφ. Γκιούλη), ο οποίος έδειξε ότι οι παράγοντες που ερμηνεύουν περισσότερο την αύξηση της θυματοποίησης είναι η έλλειψη σταθερότητας της εκπαιδευτικής ομάδας, μετά η ασάφεια των σχολικών κανονισμών, καθώς και η αδικία στην εφαρμογή των κανονισμών.

Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα-δυσφήμιση του σχολείου, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που παρεμποδίζει την άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή, που θα ήταν καλό μελλοντικά να διερευνηθεί περισσότερο. Όπως αναφέρθηκε και στην βιβλιογραφία, στις έρευνες των Μάνεσης και Λαμπροπούλου (2014) και Γιαννακοπούλου (2014), οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκε να είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που ο Διευθυντής τους αντιμετώπιζε τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι Διευθυντές αποσιωπούν τα περιστατικά εκφοβισμού «για να μην πάρουν μεγαλύτερες διαστάσεις» όπως θα μπορούσε να υποθέσει κανείς, ώστε να μη στιγματιστεί το σχολείο τους και οι ίδιοι να μην θεωρηθούν ανεπαρκείς στο ρόλο τους.

Όσον αφορά τους παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους Διευθυντές, οι παράγοντες με τις περισσότερες δηλώσεις ήταν και πάλι η άρνηση των γονέων για συνεργασία, η ασαφής εκπαιδευτική νομοθεσία και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο δύο παράγοντες που δεν

αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν η έλλειψη ειδικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγος) και το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως αναφέρει η έκθεση του ΟΟΣΑ (2015), *«Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι υπερβολικά συγκεντρωτικό. Οι βασικές ευθύνες σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς εξαρτώνται από το Υπουργείο Παιδείας. Όσον αφορά τις μεταρρυθμίσεις με γνώμονα την αποκέντρωση, οι ρόλοι των Περιφερειακών Δ/ντών ενισχύονται για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συστήματος σε τοπικό επίπεδο».*

Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από τους Meyer και Macmillan (2001: 14), οι οποίοι αναφέρουν ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αποθαρρύνει το διευθυντή μόνο κατά την υιοθέτηση κάποιας καινοτομίας, αλλά μπορεί να τον δυσχεραίνει και στις υπόλοιπες φάσεις. Ο φόρτος της καθημερινής εργασίας τον αναγκάζει να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διεκπεραίωση εγγράφων παρά στην εισαγωγή καινοτομιών και στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και αν εισαχθεί κάποια καινοτομία, οι καθημερινές και συχνά επουσιώδεις δραστηριότητες δε θα του επιτρέψουν να ασχοληθεί σοβαρά με τις καταστάσεις ασάφειας και αβεβαιότητας που ανακύπτουν από τη διαδικασία αλλαγής. Η εν λόγω κατάσταση εξακολουθεί να υφίσταται και στην προσπάθεια θεσμοθέτησης της καινοτομίας. Το υποτονικό ή σπάνιο ενδιαφέρον της πολιτείας για την κατάληξή της αποθαρρύνει τους Διευθυντές να εμπλακούν σε μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους φέρνει σε ρήξη με τους ίδιους (Fullan 1988: 207).

Κεφάλαιο 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, μέσα από την συζήτηση των αποτελεσμάτων, προέκυψαν ποικίλα συμπεράσματα. Φαίνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνεχίζει να υπάρχει και να εντοπίζεται έντονα στα δημοτικά σχολεία. Ο ρόλος, η στάση, η άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας καθίστανται άκρως σημαντικά για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού με έναν πυροσβεστικό τρόπο, κάτι που έχει αποδειχθεί ότι δεν οδηγεί σε αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου (Rigby, 2014). Από την άλλη οι Διευθυντές πολύ σπάνια επιλέγουν να δρουν άμεσα εφαρμόζοντας κάποιο ειδικό πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, κάτι που έχει αποδειχθεί ότι μειώνει αποτελεσματικά τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 2009). Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι από τα μέτρα που λαμβάνει ο Διευθυντής για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού υπάρχει μία γενικότερη έλλειψη παρότρυνσης όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας για επιμόρφωση και ενημέρωση σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Η μη άμεση δράση και παρέμβαση του Διευθυντή διαπιστώθηκε ότι παρεμποδίζεται από μία πληθώρα παραγόντων. Η μη συνεργασία των γονέων, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη ειδικών από τα σχολεία, η ασάφεια στους τρόπους παρέμβασης, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο φόβος για δυσφήμιση του σχολείου είναι κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες.

Θα πρέπει λοιπόν να συνειδητοποιήσουμε ότι η πρόληψη και η μείωση του σχολικού εκφοβισμού συνδέονται άρρηκτα με την σχολική δομή, στελέχωση και λειτουργία. Γι' αυτό τον λόγο θα πρέπει όλοι μας να εγκαταλείψουμε τις παραδοσιακές και στερεοτυπικές αντιλήψεις και να αναπτύξουμε μία διαφορετική νοοτροπία η οποία θα είναι προσαρμοσμένη στις διαφορετικές ανάγκες των σημερινών μαθητών.

8.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα διαχρονικό και σοβαρό ζήτημα που απαιτεί περαιτέρω μελλοντικές μελέτες. Με γνώμονα τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, θα ήταν χρήσιμο σε επόμενες έρευνες να εξεταστούν σε βάθος, με τη χρήση αυτή την φορά όχι μόνο ποσοτικών αλλά και ποιοτικών μεθόδων, οι απόψεις των γονέων τόσο για τον σχολικό εκφοβισμό και το δικό τους ρόλο, όσο και για τη συνεργασία τους με τους Διευθυντές και γενικότερα τη συμβολή τους στο σχολικό πλαίσιο. Αξιοποιώντας τις ιδέες των γονέων και συνδυάζοντάς τις με αυτές των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών, μπορεί να διευκολυνθεί η καλλιέργεια των μεταξύ τους σχέσεων, μέσα από τον σχεδιασμό κατάλληλων δράσεων, που θα λαμβάνουν υπόψη τις κύριες διαστάσεις που απασχολούν τα εμπλεκόμενα μέλη, δηλαδή τους Διευθυντές, εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Τέλος, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να πάρουν μέρος μαθητές/τριες με σκοπό να διερευνηθεί το πώς αξιολογούν τις σχέσεις τους με τους Διευθυντές και τι θεωρούν βοηθητικό να κάνουν οι Διευθυντές κατά την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από τις απόψεις των μαθητών μπορεί να προκύψουν χρήσιμα σημεία που θα αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό μελλοντικών σχετικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C.** (2012). *For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 851-859.
- Alward, M.** (2005). *Bullying: How to Help Your Child Cope*. Διαθέσιμο: <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2009/KarkanakiMelpo,KaffetziPolyxeni/attached-document-1279269634-544117-20435/Karkanaki2009.pdf>. Ανασύρθηκε: 24/11/2016
- Andreou, E. & Bonoti, F.** (2010). *Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports*. *School Psychology International*, 31, 164-177.
- Andreou E.** (2000). *Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren*. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56. Διαθέσιμο: <file:///C:/Users/loannis/Downloads/Aggressive%20Behavior.pdf>. Ανασύρθηκε: 6/4/2016.
- Bandura, A.** (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.** (1977). *Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bauman, S., & Yoon, J.** (2014). *This issue: Theories of bullying and cyberbullying*. *Theory Into Practice*, 53(4), 253-256.
- Besag, E.V. (1989) & Olweus, D. (1993).** *What is Bullying*. Διαθέσιμο: www.youthviolence.edschool.virginia.edu.mht. Ανασύρθηκε: 6/4/2016
- Blaquieres, M.-G.** (2009). *Ο Οδηγός των Εφήβων, μτφ. Καλογεράκη Ευφροσύνη*. Αθήνα: Εκδ. Χρήστος Ε. Δαρδανός.
- Boulton, M.J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο.** (2001). *Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων*. *Ψυχολογία*, 8, 12-29.

- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M.** (2007). *Bullying and peer victimization at school: Differences between students and school staff*. *School Psychology Review*, 36, 361-382.
- Clarke, M.J.** (2007). *Verbal Bullying- Words Are Powerful*. Διαθέσιμο: <http://ezinearticles.com/?Verbal-Bullying---Words-Are-Powerful&id=883128>
Ανασύρθηκε: 1/4/2016
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B.** (2004). *Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions*. *Journal of School Violence*, 3(1).
- D'Ascenzo, K.** (2013). *Prevalence of Bullying at the Elementary School Level: A Descriptive Analysis*. *Social Work Theses*. Paper 90. http://digitalcommons.providence.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=socialwrk_students. Ανασύρθηκε: 10/12/2016.
- Dickens, C.J.H.** (1838). *Oliver Twist: Or the Parish Boy's Progress*. *Bentley's Miscellany*.
- Dollard, J. et al.** (1939). *Frustration and aggression*. N. Heaven: Yale University Press.
- Espelage, D., & Swearer, S.M.** (2003). *Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here?* *School Psychology Review*. 32(3), 365-383.
- Europe's antibullying campaign** (2012). *Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού*. Διαθέσιμο: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf. Ανασύρθηκε: 12/06/2016
- Everald, K. B. & Morris, G.** (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Farmer, T. W., & Xie, H.** (2007). *Aggression and school social dynamics: The good, the bad and the ordinary*. *Journal of School Psychology*, 45, 461-478.
- Farrington, David P.** (1993). *Understanding and Preventing Bulling*. The University of Chicago Press.
- Freud, S.** (1950). *Beyond the pleasure principle*. New York.

- Fullan, M.** (1988). *Research into educational innovation*, in: R. Glatter a.o. (eds), *Understanding school management*. London: Open University Press, pp. 195-211.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G.** (2011). *An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem and school climate*. *Journal of School Violence*, 10, 150-164.
- Glew, M.G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F.P. Kernic, M.A.** (2005). *Bullying, psychosocial adjustment and academic performance in elementary school*. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 1026 - 1031. Διαθέσιμο: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16275791>. Ανασύρθηκε: 6/4/2016
- Gruber J. & Fineran S.** (2008). *Sexual Harassment At School- More Harmful Than Bullying*. Διαθέσιμο: <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/04/080423115922.htm>. Ανασύρθηκε: 6/4/2016
- Harris, A. & Ch. Chapman** (2002). *Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts*. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, vol. 6, no. 9.
- Harris, S. and Petrie, G.F.** (2003). *Bullying. The bullies, the victims, the bystanders*. The Scerecrow Press, Inc, Oxford.
- Hektner, J. M., & Swenson, C. A.** (2012). *Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Test of mediating processes*. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 516-536.
- HFC "Hope for children"**. *Σχολικός εκφοβισμός*. UNCRG Policy Center. Διαθέσιμο: <http://bb.uncrcpc.org.cy/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%82/>. Ανασύρθηκε: 12/2/2016
- Hughes, T.** (1857). *Tom Brown's Schooldays*. New York: Harper.
- Jackson, C.** (2006). *E-Bully, Teaching Tolerance*. Διαθέσιμο: <http://www.tolerance.org/magazine/number-29-spring-2006/feature/e-bully>. Ανασύρθηκε: 27/3/2016

- Jarboe, E.** (2008). *I'm Rubber and You're Glue: Handling Emotional Bullies*.
 Διαθέσιμο: <http://www.christian-mommies.com/special-features/just-for-moms/im-rubber-youre-glue-handling-emotional-bullies/>. Ανασύρθηκε: 6/4/2016.
- Koppitz, E. M.** (1966). *Emotional indicators on human figure drawings of shy and aggressive children*. *Journal of clinical psychology*, 22, 466-469.
- Linden, M.** (2009). *Sexual bullying: thousands of pupils suspended*. Διαθέσιμο: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/sexual-bullying-thousands-of-pupils-suspended-1226341.html>. Ανασύρθηκε: 6/4/2016
- Lodge, J.** (2014). *Children who bully at school*. Children Family Community Australia, 27.
- Lorenz, K.** (1966). *On Aggression*. London and New York.
- Louwes, J.** (2009). *Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία*. Διαθέσιμο: www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171. Ανασύρθηκε: 6/4/2016
- Mason, K.** (2008). *Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel*. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- Mayer, G.R.** (1995). *Preventing Antisocial Behavior in the Schools*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 467-478.
- McGlone, J.** (2008). *Click- A Technology Guide For Parents- Sending Cyber-bullies intoSpace*. Διαθέσιμο: <http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/news/technology/click.pdf>
 Ανασύρθηκε: 27/4/2016
- Meyer, M. & R. Macmillan** (2001). *The Principal's Role in Transition: Instructional Leadership Ain't What It Used To Be*. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, vol. 5, no. 13. Διαθέσιμο: <http://ieill.journalhosting.ucalgary.ca/ieill/index.php/ijll/article/view/505/167>.
 Ανασύρθηκε: 15/5/2017.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J.** (2005). *Teachers' understanding of bullying*. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.
- Nansel, T.R., Overpeck, M. and Pilla, R.S.** (2001). *Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. *JAMA*, 285,

- 2094 - 2100. Διαθέσιμο: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2435211/. Ανασύρθηκε: 27/4/2016.
- Novick, R. M., & Isaacs, J.** (2010). *Telling is compelling: the impact of student reports of bullying on teacher intervention*. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296.
- O'Moore, M. and Kirkham, C.** (2001). *Self-Esteem and Its Relationship to Bullying*. *Aggressive Behaviour*, 27, 269 – 283.
- Olweus, D.** (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D.** (1997). *Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention*. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D.** (2007). *Olweus Bullying Prevention Program Research and History*. Hazelden.org/olweus. Διαθέσιμο: file:///C:/Users/Ioannis/Downloads/olweus_research_history.pdf. Ανασύρθηκε: 16/11/2016.
- Olweus, D.** (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993.
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J., & Doyle, W.** (2010). *How can we improve school discipline?* *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.
- Perren, S., Ettekal, I., & Ladd, G.** (2013). *The impact of peer victimization on later maladjustment: mediating and moderating effects of hostile and self – blaming attributions*. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 46-55.
- Van der Zanden, P., Denessen, E. & Scholte, R.** (2015). *The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school*. *School Psychology International* 2015, Vol. 36(5) 467–481.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P.** (2011). *Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school*. *School Psychology International*, 33(3), 263-284.
- Rigby, K.** (2014). *How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches*. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409-419. Διαθέσιμο:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667363.2014.949629?needAccess=true>. Ανασύρθηκε: 4/7/2016.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις (Α' έκδοση)*. Αθήνα: Τόπος.

Rigby, K. (2003). *Consequences of bullying in schools*. The Canadian Journal of Psychiatry, 48(9), 583-590. Διαθέσιμο: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674370304800904>.

Ανασύρθηκε: 4/7/2016.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). *Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms*. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40(5), 668-676. Διαθέσιμο:

<http://njbullying.org/documents/bystandersmatter.pdf>. Ανασύρθηκε: 4/7/2016.

Saner, E. (2007). *I was called names like slut and whore*. Διαθέσιμο: <https://www.theguardian.com/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour>.

Ανασύρθηκε: 4/4/2016

Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). *School bullying: Insights and Perspectives*. London and New York: Routledge.

Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York: Routledge Falmer

Smith, P.K. (2004). *Definition, Types And Prevalence Of School Bullying And Violence*. Διαθέσιμο: www.oecd.org/dataoecd/27/47/33866548.ppt. Ανασύρθηκε: 1/4/2016

Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, T., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, D. (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge

Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Cool Calm Kids*. Australia: Acer Press.

Taylor, D. K. (2008). *Middle School Administrators' and Teachers' Perceptions of Bullying*. Διαθέσιμο:

[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=lirEzknKgcYC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Taylor,+D.+K.+\(2008\).+Middle+School+Administrators%27+and+Teachers%27+Perceptions+of+Bullying&ots=7AN9d3ctqZ&sig=m0oQc5tnXIK9](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=lirEzknKgcYC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Taylor,+D.+K.+(2008).+Middle+School+Administrators%27+and+Teachers%27+Perceptions+of+Bullying&ots=7AN9d3ctqZ&sig=m0oQc5tnXIK9)

[ISU2BzBbVCUavmI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#). Ανασύρθηκε:
20/11/2016

Van der Wal, M.F., de Wit, C.A.M. and Hirasing, R.A. (2003). *Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying*. Διαθέσιμο:
[http://pediatrics.aappublications.org/content/111/6/1312?related-
urls=yes&legid=pediatrics%3B111/6/1312&sso=1&sso_redirect_count=1&nfs
atus=401&nftoken=00000000-0000-0000-0000-000000000000&nfstatusdescription=ERROR%3a+No+local+token](http://pediatrics.aappublications.org/content/111/6/1312?related-urls=yes&legid=pediatrics%3B111/6/1312&sso=1&sso_redirect_count=1&nfsatus=401&nftoken=00000000-0000-0000-0000-000000000000&nfstatusdescription=ERROR%3a+No+local+token).

Ανασύρθηκε: 6/4/2016

Welford, H. (2008). Parenting, your kids-pre-teens, Bulling and school-age child.
Διαθέσιμο: www.bbc.co.uk/parenting/your_kids/preteen_bullying.shtml.

Ανασύρθηκε: 6/4/2016

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.

Woolcock, N. (2009). *Thousands excluded for sexual bullying in schools*. Διαθέσιμο:
www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/.../article5451814.ece. Ανασύρθηκε:

6/4/2016

Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). *Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peervictimimized adolescents*. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80-98.

Zwierzynska, K., Wolke, D., & Leteya, T. S. (2013). *Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: a prospective longitudinal study*.

Διαθέσιμο: [Journal of Abnormal Child Psychology, 41, 309-323](#).

[http://wrap.warwick.ac.uk/53960/1/WRAP_Wolke_0671038-ps-120413-
zwierzyn-](http://wrap.warwick.ac.uk/53960/1/WRAP_Wolke_0671038-ps-120413-
zwierzyn-)

[ska et al 2013 accepeted peer victimization in childhood and internalizin](#)

[g problems in adolescence-review3_v1_kz_tl_dw.pdf](#). Ανασύρθηκε: 6/4/2016

[g problems in adolescence-review3_v1_kz_tl_dw.pdf](#). Ανασύρθηκε: 6/4/2016

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελής, Α., Βογιατζόγλου, Σ., Ελευθερόπουλος, Ι., Μπούντα, Ο., Πρεκατέ, Β., Σκούρας & Α., Χρονόπουλος, Χ.** *Εκπαιδευτική έρευνα*. Διαθέσιμο: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defekt_ekp/poiot_ekp_erevn/s_327_356.pdf. Ανασύρθηκε: 24/4/2017.
- Αθανάσιου, Φ., Σταύρου, Α. & Κωνσταντίνου, Μ.** (2011). *Ο ρόλος του σχολείου στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της παιδικής επιθετικότητας*. 3ο Γενικό Λύκειο Ζωγράφου. Διαθέσιμο: <https://3lykzografou.wordpress.com/2011/11/25/%CF%8C-%CE%AF-gamm/>. Ανασύρθηκε: 24/11/2016
- Αντζουλή, Α. & Ηλιοπούλου, Χ.** (2015). *Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Αθηναίων*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Αθήνα. Διαθέσιμο: <file:///C:/Users/Ioannis/Downloads/139-221-1-SM.pdf>. Ανασύρθηκε: 24/12/2016
- Αρτινοπούλου, Β.** (2001). *Βία στο σχολείο, Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασημόπουλος, Χ.** (2010). *Πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Διαθέσιμο: http://users.sch.gr/grsslgapecir/ergasies/programma_ekfovismou-assimopoulos.pdf. Ανασύρθηκε: 24/11/2016
- Βεγιάνη, Ε.** (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό (Bullying)/ διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο, Πατρών.
- Βίλλη Μ, Μπογιατζόγλου Ν. & Γαλάνη Α.** (2012). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του*. e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας. Διαθέσιμο: http://e-ist.teiath.gr/issue_25/Bogiatzoglou_25.pdf. Ανασύρθηκε: 24/11/2016.
- Γκιούλη, Ζ.** *Προτεινόμενες δράσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών*. Δράσεις πρόληψης σχολικής βίας και εκφοβισμού στην διεύθυνση Αν. Μακεδονίας Θράκης.

- Γκουντσιίδου, Β.** (2007). *Το φαινόμενο bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε*. Διαθέσιμο:http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/epistimonika_keimena/to_fainomeno_bullying.pdf. Ανασύρθηκε: 1/4/2016.
- Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου-Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.** (2012). *Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός: Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση. Απαντήσεις στα Ερωτήματα των Εκπαιδευτικών*.
- Θεοφίλου, Μ.** (2015). *Σχολικός εκφοβισμός*. Παιδίατρος. Διαθέσιμο: <http://www.paidiatros.com/paidi/psychologia/sholikos-ekfovismos>. Ανασύρθηκε: 20/11/2016.
- Θεριανός, Κ.** (2008). *Η παθολογία του σχολείου*. Διαθέσιμο: www.alfavita.gr/.../art8621a.php. Ανασύρθηκε: 6/4/2016
- Ιωάννου, Μ.** (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τους γονείς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη II. Διαθέσιμο: http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_parents.pdf. Ανασύρθηκε: 20/11/2016.
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλλιώτης, Π.** (2005). *Η Σχολική Βία στην Προοπτική της Παγκοσμιοποίησης: Η Φύση και η Έκταση του Προβλήματος στη Χώρα μας*. Διαθέσιμο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kalliotes.htm. Ανασύρθηκε: 6/4/2016
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π.** *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός του σχολείου*. Τα εκπαιδευτικά, (99-100). Διαθέσιμο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf. Ανασύρθηκε: 26/2/2017
- Κουντούρης, Τ.** (2011). *Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*. 26ο Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου Διεύθυνση Π.Ε. Γ' Αθήνας. Διαθέσιμο: <https://www.google.gr/#q=%CE%9F+%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82+%CF%84%CE%BF%CF%85+%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%AE+%CF%83%CF%84%CE%BF+%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%BF+%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>.

[+26%CE%BF+%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C+%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF+%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85+%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%8D%CE%B8%CF%85%CE%BD%CF%83%CE%B7+%CE%A0.%CE%95.+%CE%93%CE%84+%CE%91%CE%B8%CE%AE%CE%BD%CE%B1%CF%82.](http://www.alfavita.gr/apopsin/i-paidagogiki-kai-koinoniki-apostoli-toy-sholeioy-apo-tin-optiki-toy-prosdoko-toy-einai-kai)

Ανασύρθηκε: 6/4/2016

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα : Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Πεδίο.

Κωνσταντινίδου, Μ. (2005). *Σχολικός εκφοβισμός: Φαινόμενο θυματοποίησης ή μαγκιά*. Διαθέσιμο: <http://4grkids.pbworks.com/w/page/968933/FrontPage>.

Ανασύρθηκε : 6/4/2016.

Κωνσταντίνου, Χ. (2016). *Η Παιδαγωγική και Κοινωνική Αποστολή του Σχολείου από την οπτική του «Προσδοκά», του «Είναι» και του «Θέλω»*. Alfavita: Εκπαιδευτικό ενημερωτικό δίκτυο. Διαθέσιμο: <http://www.alfavita.gr/apopsin/i-paidagogiki-kai-koinoniki-apostoli-toy-sholeioy-apo-tin-optiki-toy-prosdoko-toy-einai-kai>. Ανασύρθηκε : 10/6/2017.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Κ. & Ψάλτη, Α. (2007). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης*. Ψυχολογία, 14(4), 329-345.

Μάνεσης, Ν., Λαμπροπούλου, Α. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του*. PEDAGOGY theory & praxis. Διαθέσιμο: <http://didefth.gr/new/wp-content/uploads/bullying-manesis-asimakopoulou.pdf>. Ανασύρθηκε: 2/3/2017.

Μαυρογιώργος, Γ. (1995). *Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 81, 15-18.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α. Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). *Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). Προσαρμογή στο Σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών (σσ. 255-286)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπελογιάννη, Μ.** (2010). *Το πρόβλημα της βίας και της επιθετικότητας σε ένα σχολείο της Αθήνας-Από τη διάγνωση στη θεραπεία. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 129-147).* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μπογιατζόγλου Ν., Βίλλη Μ., Γαλάνη Α.** (2012). *Το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού και Προγράμματα Πρόληψης του.* e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, τεύχος 25. Διαθέσιμο: http://e-jst.teiath.gr/issues/issue_25/Bogiatzoglou_25.pdf. Ανασύρθηκε: 8/6/2016.
- Μπρούζος, Α.** (2002). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξή της.* Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.97-135. Διαθέσιμο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5938/1/10.%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CF%85%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1.pdf>. Ανασύρθηκε: 10/5/2017.
- Νακάκης, Κ. & Ουζούνη, Χ.** (2011). *Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες.* Νοσηλευτική 2011, 50(2): 231–239. Διαθέσιμο: http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/1_5_2015_%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1.pdf. Ανασύρθηκε: 1/3/2017.
- Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των προβλημάτων βίας και επιθετικότητας** (2014). Διαθέσιμο: <http://www.emesara.gr/index.php/2014-01-29-19-21-29/3101-o-rolou-tou-diefthynti-tis-sxolikis-monadas-sti-diaxeirisi-ton-provlimaton-vias-kai-epithetikotitas>. Ανασύρθηκε: 10/9/2016.
- ΟΟΣΑ** (2015). *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι υπερβολικά συγκεντρωτικό.* esos.gr. Διαθέσιμο: <https://www.esos.gr/arthra/37615/oosa->

[ekpaideytiko-systima-stin-ellada-einai-ypervolika-sygkentrotiko](#). Ανασύρθηκε: 15/5/2017.

Παπαλαζάρου (2015). *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών/ διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Παπάνης, Ε. (2008). *Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής*. Διαθέσιμο: www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022. Ανασύρθηκε: 27/3/2016

Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο- Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Διαθέσιμο: http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf. Ανασύρθηκε: 1/4/2016

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πρεκατέ, Β. (2007). *Ενημερωτικό Φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό, το οποίο αποστέλλει ο Μέντορας σε σχολεία και άλλους ενδιαφερόμενους*. Διαθέσιμο: <http://blogs.sch.gr/kdaydideira/files/2015/07/%CE%95%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B9%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C.pdf>. Ανασύρθηκε: 1/4/2016

Ρούσσου, Αλ. (2010). *Το φαινόμενο της θυματοποίησης παιδιών από παιδιά στα σχολεία- Χαρακτηριστικά των παιδιών θυτών και θυμάτων και του περιβάλλοντός τους*. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 241-258). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Άτραπος.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα.

Σείριος-Κέντρα πρόληψης των εξαρτήσεων και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας, (2012). *Παρεμβάσεις στη σχολική κοινότητα – Ενδοσχολική βία παρατηρητήριο για το σχολικό εκφοβισμό*. Θεσσαλονίκη.

- Σπυρόπουλος, Φ.** (2007). *Bullying «το πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα*. Διαθέσιμο: www.theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc. Ανασύρθηκε: 4/4/2016
- Στιβακτάκης, Ε.** (2006). *Ο Διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων Διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Στογιαννίδης, Α.** (2013). *Σχολικός εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής*. Σύνθεσις, 2(1), 272-289. Διαθέσιμο: [file:///C:/Users/Ioannis/Downloads/3665-11153-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ioannis/Downloads/3665-11153-1-SM%20(1).pdf). Ανακτήθηκε: 24/11/2016
- Σχολικός εκφοβισμός: Ένα φαινόμενο που διογκώνεται όλο και περισσότερο**. Διαθέσιμο: <http://www.imerisia.gr/article.asp?catid=26510&subid=2&pubid=113233400>. Ανακτήθηκε: 20/11/2016
- Σώκου, Κ.** (2003). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας ως Πολιτική Πρόληψης της Βίας στο Σχολείο*.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Μαρβάκης, Θ., & Παύλου, Μ.** (2012). *Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία*. Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός για τους Εκπαιδευτικούς. I-RED.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού** (2015). *Πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού*. Κυπριακή Δημοκρατία. Διαθέσιμο: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/dme7584a>. Ανασύρθηκε: 23/9/2016
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Α.** (2000). *Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου*. Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Χαραλαμποπούλου, Ι.** (2014, Μάρτιος 1). *Ένας στους τρεις μαθητές γυμνασίου-λυκείου θύμα bullying*. Protothema. Διαθέσιμο: <http://www.protothema.gr/greece/article/357649/enas-stous-treis-mathites-gumnasioulukeiou-thuma-bullying/>. Ανακτήθηκε: 20/5/2016

Χήνας, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο - Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο: <http://paroutsas.jmc.gr/agressiv.htm>. Ανακτήθηκε: 3/12/2016

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Καθηκοντολόγιο

Άρθρο 27: Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει ως καθήκον να διαμορφώνει και να αναδεικνύει το όραμα της σχολικής κοινότητας και να τη στηρίζει όταν διαμορφώνει συλλογικούς στόχους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία, να καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεούς, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα, να φροντίζει προκειμένου το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, να προΐσταται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους, να συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα με πνεύμα αλληλεγγύης, να διατηρεί και να ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να εμπνέει και να παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς, να ελέγχει την πορεία των εργασιών και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν, και τέλος να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την νομοθεσία, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης .

Άρθρο 28: Ο Διευθυντής έχει καθήκον να συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και με τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό προκειμένου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες συμβάλλουν στην διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Ειδικότερα ο Διευθυντής έχει καθήκον να εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους, να παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και να είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής, να εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης και να είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και την υλοποίηση των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων, να προωθεί σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τους Σχολικούς Συμβούλους, την λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών

καινοτομιών και να έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών, να συγκροτεί τις επιτροπές για τις εξετάσεις, να συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, να ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, να διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, να ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, να ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν και να φροντίζει για την λήψη κάθε μέτρου, το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Άρθρο 29: Περιγραφή καθηκόντων και οι αρμοδιοτήτων των Διευθυντών σε σχέση με τον Σύλλογο των Διδασκόντων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας :

1. Προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.

2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.

3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.

8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.

9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον ΥποΔιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων.

11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.

12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Εάν όμως κάποιος δεν ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Άρθρο 30: Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.

2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτά για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

3. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.

5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Άρθρο 31: Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Συγκροτεί τον αριθμό των τμημάτων κάθε τάξης, όπως η νομοθεσία προβλέπει, και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τη νομοθεσία και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

2. Υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.

3. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.

4. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

6. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

7. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.
8. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια.
9. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

Άρθρο 32: Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο, σύμφωνα με τα άρθρο 51 του Ν. 1566/85.
2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.
3. Δίνει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Παράρτημα 2: Παράγοντες που παρεμποδίζουν τον ρόλο των

Διευθυντών

Παράγοντες που δηλώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς

«Αδιαφορία από μέρους των γονέων», «Μη παραδοχή παραβατικών συμπεριφορών από τα παιδιά τους», «Μη συνεργασία των γονέων των μαθητών», «Η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς», «Οι γονείς του θύτη σε μια περίπτωση σχολικού εκφοβισμού δύσκολα θα δεχθούν ότι το παιδί τους συμμετέχει. Θα αμφισβητήσουν το περιστατικό και θα θεωρήσουν ότι το σχολείο κάνει λάθος», «Συνήθως οι γονείς προσπαθούν να το λύσουν μόνοι μεταξύ τους και να μην βοηθούν την σχολική μονάδα, να δοθεί μία λύση πιο αποτελεσματική», «Οι γονείς του θύτη δύσκολα παραδέχονται το ρόλο του παιδιού τους», «Πολλές φορές υπάρχει υπερβολική αυστηρότητα στο οικογενειακό περιβάλλον του θύτη», «Αντιδράσεις γονέων», «Κάποιοι γονείς αρνούνται

να κατανοήσουν το πρόβλημα και δε συμμετέχουν επαρκώς στην επίλυσή του», «Η άρνηση των γονέων να αποδεχθούν τη σοβαρότητα του προβλήματος και να συνεργαστούν», «Η αντίδραση των γονέων που συνήθως δικαιολογούν το παιδί τους, περιπτώσεις αδιάφορων ή μη συνεργάσιμων γονέων, «Επιθυμία των γονέων του θύτη για συγκάλυψη», «Η άγνοια», «Η έλλειψη πληροφόρησης από τον εκπαιδευτικό», «Αδιαφορία ή αδυναμία των εκπαιδευτικών να παρέμβουν», «Ουσιαστική γνώση των περιστατικών και των αιτιών τους», «Έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό», «Έλλειψη σαφούς πλαισίου επέμβασης-παρέμβασης του εκπαιδευτικού απέναντι σε παραβατικές συμπεριφορές (δεμένα χέρια)», «Ο φόβος του λάθους», «Διαπροσωπική σχέση διευθυντή-γονέων», «Δυσφήμιση σχολείου», «Φόβος αντιποίνων», «Ντροπή και στιγματισμός», «Οικονομική κρίση», «Ηθική κρίση», «Υποκρισία φορέων», «Η έλλειψη υποστηρικτικών δομών», «Κοινωνικές δομές που παράγουν την ατομικότητα, τον ανταγωνισμό, τον εγωισμό», «Σύγχρονος τρόπος ζωής, μέσα μαζικής ενημέρωσης, αποξένωση, πρότυπα ωχαδεργισμού», «Η διαχείριση τάξης από τον εκπαιδευτικό», «Παρέμβαση ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης».

Παράγοντες που δηλώθηκαν από τους Διευθυντές

«Άρνηση γονέων για συνεργασία», «Κακή συνεργασία με κάποιους γονείς λόγω αδιαφορίας τους», «Έλλειψη ειδικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγος) για τη διευκόλυνση της παρέμβασης σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού», «Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα σχολικού εκφοβισμού», «Συγκρενωτικό εκπαιδευτικό σύστημα», «Πολύπλοκη, ασαφής εκπαιδευτική νομοθεσία», «Στην πράξη, ο διοικητικός και ο παιδαγωγικός ρόλος που καλείται να υποστηρίξει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, δεν εξυπηρετεί αποτελεσματικά τους στόχους της σχολικής μονάδας, εξαιτίας του ασαφούς και μη λειτουργικού πλαισίου που διέπει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που αναλαμβάνει»

Παράρτημα 3: Πίνακες αποτελεσμάτων της έρευνας

Πίνακας 7α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το πόσο συχνά εντοπίζουν οι Εκπαιδευτικοί στο Σχολικό Χώρο τις παρακάτω Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σωματικός εκφοβισμός	3 (3,2%)	35 (36,8%)	36 (37,9%)	19 (20%)	2 (2,1%)
Λεκτικός εκοβισμός	1 (1,1%)	13 (13,7%)	45 (47,4%)	29 (30,5%)	7 (7,4%)
Σεξουαλική Παρενόχληση	65(68,4%)	29 (30,5%)	1 (1,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Εσκεμμένος Αποκλεισμός	9 (9,5%)	34 (35,8%)	38 (40%)	14 (14,7%)	0 (0%)

Πίνακας 7β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς το πόσο συχνά εντοπίζουν οι Διευθυντές στο Σχολικό Χώρο τις παρακάτω Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σωματικός εκφοβισμός	0 (0%)	1 (14,5%)	6 (85,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Λεκτικός εκοβισμός	0 (0%)	0 (0%)	1 (14,3%)	6 (85,7%)	0 (0%)
Σεξουαλική Παρενόχληση	4 (57,1%)	3 (42,9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Εσκεμμένος Αποκλεισμός	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)	0 (0%)

Πίνακας 13α: Κατανομή Ποσοστών (%) ως προς το πόσο συχνά επιλέγουν οι Διευθυντές της Σχολικής Μονάδας κάποιους τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	0 (0%)	0 (0%)	18 (18,9%)	40 (42,1%)	37 (38,9%)
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	1 (1,1%)	6 (6,3%)	29 (30,5%)	39 (41,1%)	20 (21,1%)
Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	0 (0%)	3 (3,2%)	38 (40%)	27 (28,4%)	27 (28,4%)
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	1 (1,1%)	3 (3,2%)	37 (38,9%)	30 (31,6%)	24 (25,3%)
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	1 (1,1%)	5 (5,3%)	15 (15,8%)	44 (46,3%)	30 (31,6%)
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζονται)	4 (4,2%)	7 (7,4%)	12 (12,6%)	50 (52,6%)	22 (23,2%)
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την Διευθυντή/ντρια	14 (14,7%)	29 (30,5%)	18 (18,9%)	18 (18,9%)	16 (16,8%)
Συζήτηση με τον μαθητή	2 (2,1%)	1 (1,1%)	18 (18,9%)	38 (40%)	36 (37,9%)
Παρατήρηση	4 (4,2%)	13 (13,7%)	30 (31,6%)	27 (28,4%)	21 (22,1%)
Αδιαφορία	88 (92,6%)	7 (7,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Πίνακας 13β: Κατανομή Ποσοστών (%) ως προς το πόσο συχνά επιλέγουν οι Διευθυντές της Σχολικής Μονάδας κάποιους τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις Διευθυντών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	0 (0%)	0 (0%)	3 (42,9%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)
Προστασία του παιδιού που	0 (0%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)	2 (28,6%)

εκφοβίζεται					
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	0 (0%)	1 (14,3%)	0 (0%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	0 (0%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)	3 (42,9%)
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζονται)	0 (0%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)	2 (28,6%)	0 (0%)
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την Διευθυντή/ντρια	0 (0%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)
Συζήτηση με τον μαθητή	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)
Παρατήρηση	1 (14,3%)	0 (0%)	3 (42,9%)	3 (42,9%)	0 (0%)
Αδιαφορία	5 (71,4%)	2 (28,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Πίνακας 13α: Κατανομή Ποσοστών (%) των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από του διευθυντές

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	1 (1,1%)	7 (7,4%)	40(42,1%)	25 (26,3%)	22 (23,2%)
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	0 (0%)	4 (4,2%)	32 (33,7%)	37 (38,9%)	22 (23,2%)
Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	0 (0%)	2 (2,1%)	45 (47,4%)	23 (24,2%)	25 (26,3%)
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	0 (0%)	1 (1,1%)	44 (46,3%)	19 (20%)	31 (32,6%)
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	1 (1,1%)	16 (16,8%)	38 (40%)	20 (21,1%)	20 (21,1%)
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζονται)	37 (38,9%)	28 (29,5%)	13 (13,7%)	13 (13,7%)	4 (4,2%)
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που	2 (2,1%)	2 (2,1%)	8 (8,4%)	34 (35,8%)	49 (51,6%)

έχει οργανωθεί από τον/την Διευθυντή/ντρια					
Συζήτηση με τον μαθητή	0 (0%)	1 (1,1%)	35 (36,8%)	27 (28,4%)	32 (33,7%)
Παρατήρηση	10 (10,5%)	33 (34,7%)	16 (16,8%)	21 (22,1%)	15 (15,8%)
Αδιαφορία	90 (94,7%)	3 (3,2%)	1 (1,1%)	1 (1,1%)	0 (0%)

Πίνακας 13β: Κατανομή Ποσοστών (%) των απόψεων των διευθυντών ως προς την αποτελεσματικότητα των τρόπων που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενημέρωση των γονέων του μαθητή	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες	0 (0%)	0 (0%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)
Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται	0 (0%)	0 (0%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	3 (42,9%)
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου	0 (0%)	0 (0%)	1 (14,3%)	5 (71,4%)	1 (14,3%)
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζονται)	0 (0%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την Διευθυντή/ντρια	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	0 (0%)	3 (42,9%)
Συζήτηση με τον μαθητή	0 (0%)	0 (0%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	3 (42,9%)
Παρατήρηση	0 (0%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	2 (18,6%)	1 (14,3%)
Αδιαφορία	7 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Πίνακας 18α : Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς	3 (3,2%)	42 (44,2%)	34 (35,8%)	13 (13,7%)	3 (3,2%)
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	0 (0%)	4 (4,2%)	32 (33,7%)	39 (41,1%)	20 (21,1%)
Συνεργασία με τους γονείς	0 (0%)	9 (9,5%)	27 (28,4%)	34 (35,8%)	25 (26,3%)
Κάλεσμα ειδικών για ενημέρωση των μαθητών	4 (4,2%)	47 (49,5%)	27 (28,4%)	14 (14,7%)	3 (3,2%)
Εκδηλώσεις ενημέρωσης των γονέων	3 (3,2%)	48 (50,5%)	25 (26,3%)	14 (14,7%)	5 (5,3%)
Οργάνωση ειδικών προγραμμάτων	3 (3,2%)	46 (48,4%)	24 (25,3%)	16 (16,8%)	6 (6,3%)
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ειδικά προγράμματα	5 (5,3%)	39 (41,1%)	26 (27,4%)	14 (14,7%)	11 (11,6%)
Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον άμεσο και με συγκεκριμένες οδηγίες χειρισμό του σχολικού εκφοβισμού	0 (0%)	2 (2,1%)	34 (35,8%)	34 (35,8%)	25 (26,3%)
Ενημέρωση των μαθητών ότι πρέπει να αναφέρουν τα	0 (0%)	3 (3,2%)	35 (36,8%)	39 (41,1%)	18 (18,9%)

περιστατικά					
-------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 18β: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς τα μέτρα που λαμβάνονται από τον Διευθυντή για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των διευθυντών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς	0 (0%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)	2 (28,6%)	0 (0%)
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)
Συνεργασία με τους γονείς	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)
Κάλεσμα ειδικών για ενημέρωση των μαθητών	0 (0%)	0 (0%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)	0 (0%)
Εκδηλώσεις ενημέρωσης των γονέων	0 (0%)	0 (0%)	5 (71,4%)	2 (28,6%)	0 (0%)
Οργάνωση ειδικών προγραμμάτων	0 (0%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	1 (14,3%)
Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον άμεσο και με συγκεκριμένες οδηγίες χειρισμό του σχολικού εκφοβισμού	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (28,6%)	5 (71,4%)
Ενημέρωση των μαθητών ότι πρέπει να αναφέρουν τα περιστατικά	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)

Πίνακας 19α: Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς την αποτελεσματικότητα των μέτρων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σεμινάρια βελτιώνουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών	0 (0%)	7 (7,4%)	19 (20%)	34 (35,8%)	35 (36,8%)
Συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντών	0 (0%)	1 (1,1%)	7 (7,4%)	26 (27,4%)	61 (64,2%)
Συνεργασία διευθυντών με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας	0 (0%)	1 (1,1%)	10 (10,5%)	25 (26,3%)	59 (62,1%)
Συνεργασία με τους γονείς	0 (0%)	0 (0%)	6 (6,3%)	19 (20%)	70 (73,7%)
Εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων	0 (0%)	4 (4,2%)	13 (13,7%)	28 (29,5%)	50 (52,6%)

Πίνακας 19β : Κατανομή Συχνοτήτων (%) ως προς την αποτελεσματικότητα των μέτρων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού-Απόψεις των διευθυντών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντών	0 (0%)	0 (0%)	1 (14,3%)	5 (71,4%)	1 (14,3%)
Συνεργασία διευθυντών με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας	0 (0%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)
Συνεργασία με τους γονείς	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)
Εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων	0 (0%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)

Παράρτημα 4:Ερωτηματολόγια της έρευνας

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Βάλτε (√) σε έναν αριθμό της κλίμακας 1 – 5. Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που παρατηρούνται σε πολύ μικρό βαθμό, ενώ ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που παρατηρούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Βαθμολογική Κλίμακα

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5
Απαράδεκτη	Μη ικανοποιητική	Μέτρια	Ικανοποιητική	Πολύ καλή

Μέρος Α: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο εκπαιδευτικού (βάλτε √)

Ανδρας Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια συνολικά ασκείται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

1-10 11-20 21 και άνω

3. 4. Μορφωτικό επίπεδο (μπορείτε να επιλέξετε και περισσότερα από ένα)

ΑΕΙ Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
Επιμόρφωση/Σεμινάρια

4. Είστε ενημερωμένος/η για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Ναι Όχι

5. Εάν ναι τι είδους ενημέρωση;

Παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων, ημερίδων, εκπαιδευτικών σεμιναρίων
κ.τ.λ.

Πληροφορίες μέσω διαδικτύου, άρθρων, βιβλίων κ.τ.λ.

Πληροφορίες μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας

Ενημέρωση από τον διευθυντή του σχολείου

Άλλο (προσδιορίστε ακριβώς)

Μέρος Β: Βασικές Ερωτήσεις

1-Καθόλου 2-Λίγο 3- Αρκετά 4-Πολύ 5-Πάρα πολύ

6. Ποιά είναι κατά τη γνώμη σας η σημασία του όρου σχολικός εκφοβισμός; (βάλτε √)

α) Περιστατικό διαμάχης μεταξύ 2 παιδιών

β) Απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίσταση.

γ) Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα σκοπεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

7	Πόσο συχνά θα λέγατε ότι αυτές οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
	Σωματικός εκφοβισμός					
	Λεκτικός εκφοβισμός					
	Σεξουαλική Παρενόχληση					
	Εσκεμμένος Αποκλεισμός					

8	Πιστεύετε ότι οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές;	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---

9	Πόσο υπεύθυνα θεωρείτε τα παρακάτω στελέχη της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση και επίλυση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
	Εκπαιδευτικοί					
	Διεύθυνση του σχολείου					
	Γονείς					
	Σχολικοί Σύμβουλοι					
	Προϊστάμενοι Δ/νσης					
	Άλλοι					

10	Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην αντιμετώπιση και επίλυση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα είναι σημαντικός;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

11	Πιστεύετε ότι η στάση που θα επιλέξει ο/η διευθυντής/ντρια για να διαχειριστεί κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπισή του;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

12	Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω τρόποι εφαρμόζονται απο τον/την διευθυντή/ντρια για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

Ενημέρωση των γονέων του μαθητή					
Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες					
Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται					
Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη					
Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου					
Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν)					
'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια					
Συζήτηση με τον μαθητή					
Παρατήρηση					
Αδιαφορία					

13	Πόσο αποτελεσματικοί είναι οι παρακάτω τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την διευθυντή/ντρια;	1	2	3	4	5
	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή					
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες					
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται					
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη					
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου					
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν)					
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια					
	Συζήτηση με τον μαθητή					
	Παρατήρηση					

	Αδιαφορία					
14	Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που ο/η διευθυντής/ντρια διαχειρίζεται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
15	Πιστεύετε πως η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντρια (για παράδειγμα με την άμεση εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης) παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
16	Ο/η διευθυντής/ντρια δρα με έγκαιρο, συνεπή και αποφασιστικό τρόπο για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
17	Χρειάζεται κάποια εκπαίδευση το εκπαιδευτικό προσωπικό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό;	1	2	3	4	5
18	Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 19 | Σε περίπτωση που έχετε παρακολουθήσει παρουσιάσεις που έγιναν (από συναδέλφους ή άλλους προσκεκλημένους) σε συνεδρίες προσωπικού σχετικά με τον εκφοβισμό στο σχολείο, πόσο πιστεύετε ότι σας βοήθησε στο να βελτιώσετε τις πρακτικές σας σε σχέση με την αντιμετώπισή του; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Σε τι βαθμό ετοιμότητας πιστεύετε ότι βρίσκεστε όταν παρεμβαίνετε για να αντιμετωπίσετε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους για την συζήτηση και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

24	Πόσο σπουδαία θεωρείτε την συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της Σχολικής Μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
25	Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της Σχολικής Μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
26	Ο/η διευθυντής/ντρια συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα);	1	2	3	4	5
27	Θεωρείτε σημαντική την συνεργασία του/της διευθυντή/ντριας με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα) για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
28	Πόσο συχνά καλούνται ειδικοί για να ενημερώσουν τους μαθητές της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό;	1	2	3	4	5
29	Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς των μαθητών της Σχολικής Μονάδας για το φαινόμενο	1	2	3	4	5

	του σχολικού εκφοβισμού;					
30	Ο/η Διευθυντής/ντρια οργανώνει προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
31	Συμμετέχετε σε προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού που οργανώνονται από την σχολική διεύθυνση;	1	2	3	4	5
32	Θεωρείτε πως είναι αποτελεσματική η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
33	Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει γίνει σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνεστε περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς πρέπει να τα χειρίζεστε άμεσα και με βάση συγκεκριμένες οδηγίες;	1	2	3	4	5
34	Στο σχολείο είναι σαφές σε όλους τους μαθητές ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως σε κάποιο	1	2	3	4	5

εκπαιδευτικό;					
---------------	--	--	--	--	--

35	Πιστεύετε πως υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντριας σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

Αν ναι μπορείτε να αναφέρετε μερικούς;.....

Ερωτηματολόγιο Διευθυντών

Βάλτε (√) σε έναν αριθμό της κλίμακας 1 – 5. Ο αριθμός 1 αναφέρεται σε γεγονότα που παρατηρούνται σε πολύ μικρό βαθμό, ενώ ο αριθμός 5 αναφέρεται σε γεγονότα που παρατηρούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Βαθμολογική Κλίμακα

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5
Απαράδεκτη	Μη ικανοποιητική	Μέτρια	Ικανοποιητική	Πολύ καλή

Μέρος Α: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο (βάλτε √)

Ανδρας

Γυναίκα

2. Πόσα είναι τα χρόνια υπηρεσίας σας;

>20

21-25

26-30

31<

3. Πόσα χρόνια συνολικά ασκείται το επάγγελμα του/της Διευθυντή/ντριας;

1-3

4-7

8-11

12+

4. Μορφωτικό επίπεδο (μπορείτε να επιλέξετε και περισσότερα από ένα)

ΑΕΙ Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
 Επιμόρφωση/Σεμινάρια

5. Είστε ενημερωμένος/η για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Ναι Όχι

Εάν ναι τι είδους ενημέρωση;

Παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων, ημερίδων, εκπαιδευτικών σεμιναρίων
 κ.τ.λ.

Πληροφορίες μέσω διαδικτύου, άρθρων, βιβλίων κ.τ.λ.

Πληροφορίες μέσω έντυπου υλικού που έχει εκδώσει το Υπ. Παιδείας

Άλλο (προσδιορίστε ακριβώς)

Μέρος Β: Βασικές Ερωτήσεις

1-Καθόλου 2-Λίγο 3- Αρκετά 4-Πολύ 5-Πάρα πολύ

		1	2	3	4	5
6	Πιστεύετε πως ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι πολλαπλός;					
7	Συμμετέχετε ενεργητικά σε όλες τις υποχρεώσεις του σχολείου;					
8	Αντιμετωπίζετε με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις;					
9	Επιλύετε αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα;					

10. Ποιά είναι κατά τη γνώμη σας η σημασία του όρου σχολικός εκφοβισμός;

(βάλτε √)

α) Περιστατικό διαμάχης μεταξύ 2 παιδιών

β) Απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση. □

γ) Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα σκοπεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

□

11	Πόσο συχνά θα λέγατε ότι αυτές οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
	Σωματικός εκφοβισμός					
	Λεκτικός εκφοβισμός					
	Σεξουαλική Παρενόχληση					
	Εσκεμμένος Αποκλεισμός					

12	Πιστεύετε ότι οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε έναν μαθητή είναι σημαντικές;	1	2	3	4	5

13	Πόσο υπεύθυνα θεωρείτε τα παρακάτω στελέχη της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση και επίλυση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
	Εκπαιδευτικοί					
	Διεύθυνση του σχολείου					
	Γονείς					
	Σχολικοί Σύμβουλοι					
	Προϊστάμενοι Δ/νσης					
	Άλλοι					

14	Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην αντιμετώπιση και επίλυση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα είναι σημαντικός;	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

15	Πιστεύετε ότι η στάση που θα επιλέξει ο/η διευθυντής/ντρια για να διαχειριστεί κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπισή του;	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

16	Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω τρόποι εφαρμόζονται απο τον/την διευθυντή/ντρια για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή					
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες					
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται					
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη					
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου					
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν)					
	'Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί απο τον/την διευθυντή/ντρια					
	Συζήτηση με τον μαθητή					
	Παρατήρηση					
	Αδιαφορία					

17	Πόσο αποτελεσματικοί είναι οι παρακάτω τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τον/την διευθυντή/ντρια;	1	2	3	4	5
	Ενημέρωση των γονέων του μαθητή					
	Επικοινωνία με κοινωνικές/συμβουλευτικές υπηρεσίες					
	Προστασία του παιδιού που εκφοβίζεται					
	Ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη					
	Περισσότερο αυστηρή επίβλεψη από το προσωπικό του σχολείου					
	Πυροσβεστική αντιμετώπιση (π.χ. τιμωρία των παιδιών που εκφοβίζουν)					
	Άμεση εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που έχει οργανωθεί από τον/την διευθυντή/ντρια					
	Συζήτηση με τον μαθητή					
	Παρατήρηση					
	Αδιαφορία					

18	Πιστεύετε πως η άμεση δράση και παρέμβαση του/της διευθυντή/ντρια (για παράδειγμα με την άμεση εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης) παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

19	Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να παρεμβαίνουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

20	Χρειάζεται κάποια εκπαίδευση το εκπαιδευτικό προσωπικό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό;	1	2	3	4	5
21	Οργανώνετε επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
22	Παροτρύνετε τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους για την συζήτηση και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών;	1	2	3	4	5
23	Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την συνεργασία σας με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
24	Πόσο σπουδαία θεωρείτε την συνεργασία σας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της Σχολικής Μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
25	Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την συνεργασία σας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της Σχολικής Μονάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

26	Συνεργάζεστε με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα);	1	2	3	4	5
27	Θεωρείτε σημαντική την συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού (θύτες και θύματα) για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
28	Πόσο συχνά καλούνται ειδικοί για να ενημερώσουν τους μαθητές της Σχολικής Μονάδας για τον σχολικό εκφοβισμό;	1	2	3	4	5
29	Πόσο συχνά οργανώνετε εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς των μαθητών της Σχολικής Μονάδας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
30	Οργανώνετε προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5
31	Θεωρείτε πως είναι αποτελεσματική η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού;	1	2	3	4	5

32	<p>Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει γίνει σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς πρέπει να τα χειρίζονται άμεσα και με βάση συγκεκριμένες οδηγίες;</p>	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

33	<p>Στο σχολείο είναι σαφές σε όλους τους μαθητές ότι όταν αντιλαμβάνονται ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο πρέπει να το αναφέρουν αμέσως σε κάποιο εκπαιδευτικό;</p>	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

34	<p>Υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την άμεση δράση και παρέμβασή του/της διευθυντή/ντριας σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;</p>	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

Αν ναι μπορείτε να αναφέρετε μερικούς;.....